



Universitetet
i Stavanger

DET HUMANISTISKE FAKULTET

MASTEROPPGAVE

Studieprogram:

Master i utdanningsvitenskap, norskdidaktikk

vårsemesteret, 2017

Åpen

Forfatter: Katrine Nag Vatne

...Katrine Nag Vatne.....
(signatur forfatter)

Veileder: Magne Rogne

Tittel på masteroppgaven: Multimodal tekstproduksjon i norskfaget. En analyse av tre lærebokserier for ungdomstrinnet.

Engelsk tittel: Facilitating multimodal text production in secondary school. An analysis of three textbooks in the Norwegian subject.

Emneord: Multimodale tekster, sammensatte tekster, skriving, lærebokanalyse, lærebøker, ungdomstrinn

Antall ord: 30.592
+ vedlegg/annet: 33.174

Stavanger, 09.06.2017
dato/år

Forord

Arbeidet med denne oppgaven har vært utrolig krevende og utrolig spennende. Masteroppgaven markerer slutten på to flotte år som masterstudent, hvor jeg har fått fordype meg i faget som sitter nærmest hjertetoten. Denne oppgaven er mitt bidrag til et fagfelt som jeg er spesielt interessert i, og som jeg synes fortjener mer oppmerksomhet. Jeg er stolt (og litt vemodig) over at den nå ferdigstilles og leveres.

Det er mange som fortjener takksigelse for hjelpen de har gitt meg. Tusen takk til alle forelesere jeg har hatt i løpet av disse to årene, og en spesiell takk til førsteamanuensis Magne Drangeid. Jeg vil rette en stor takk til veilederen min, førsteamanuensis Magne Rogne, som har gitt arbeidet mitt med oppgaven god struktur og stabil framdrift. Tusen takk til mine fantastiske medstudenter for to minneverdige år. Disse to årene hadde ikke vært de samme uten god faglig og mental støtte fra dere.

Familien min, og jentegjengen, fortjener en stor takk for at de har holdt ut med meg dette siste halve året. Takk for at dere har latt meg snakke om denne oppgaven til alle døgnets tider. Tusen takk til Hannah og Ane som har gitt meg nødvendige pauser og sosialt påfyll. En siste takk må rettes til samboeren min, Kjell, som har støttet meg, oppmuntret meg og inspirert meg gjennom hele studietiden.

Stavanger, 09.06.17

Katrine Nag Vatne

Innholdsfortegnelse

Forord.....	1
Sammendrag	5
Abstract.....	6
1.0 Innledning	7
1.1 Problemstilling	8
1.2 Aktualitet	9
1.3 Oppgavens struktur.....	12
2.0 Tidligere forskning, sentrale begreper og teoretisk grunnlag	13
2.1 Lærebøker	13
2.2 Literacy	15
2.3 Sosialemiotisk multimodalitetsteori.....	18
2.3.1 Tekstbegrepet og multimodalitet.....	19
2.3.2 Modal affordans og multimodal kohesjon	22
2.4 Skrivekompetanse og skriveopplæring i skolen	24
2.4.1 Ulike perspektiv på skriving	24
2.4.2 Digital kompetanse og digitale tekster i skriveopplæringen	27
2.4.3 Skriveoppgaver og skriveundervisning i skolen	31
2.4.4 Modelltekster.....	37
3.0 Materiale og metode	40
3.1 Valg av metode.....	40
3.2 Presentasjon av tekstutvalg.....	41
3.2.1 Nye Kontekst.....	42
3.2.2 Fabel	43
3.2.3 Saga.....	44
3.3 Analysepunkt.....	45
3.3.1 Tekstbegrepet og multimodale tekster	46
3.3.2 Tekstproduksjon: Analysepunkt for skriveoppgaver	46
3.3.3 Analysepunkt for modelltekster	48
3.4 Reliabilitet og validitet	49
4.0 Analyse av lærebøkene	50
4.1 Nye Kontekst	50
4.1.1 Begrepsbruk i Nye Kontekst 8-10.....	50

4.1.2	Tekstproduksjon: Skriveoppgaver i <i>Nye Kontekst</i>	54
4.1.3	Modelltekster i <i>Nye Kontekst</i>	58
4.1.4	Oppsummering: Hvordan legges det til rette for multimodal tekstproduksjon i <i>Nye Kontekst Basisbok 8-10?</i>	61
4.2	<i>Fabel</i>	63
4.2.1	Tekstbegrepet i <i>Fabel</i>	63
4.2.2	Tekstproduksjon: Skriveoppgaver i <i>Fabel</i>	66
4.2.3	Modelltekster i <i>Fabel</i>	68
4.2.4	Oppsummering: Hvordan legges det til rette for multimodal og digital tekstproduksjon i <i>Fabel?</i>	70
4.3	<i>Saga</i>	73
4.3.1	Tekstbegrepet i <i>Saga</i>	73
4.3.2	Tekstproduksjon: Skriveoppgaver i <i>Saga</i>	77
4.3.3	Modelltekster i <i>Saga</i>	80
4.3.4	Oppsummering: Hvordan legges det til rette for multimodal og digital tekstproduksjon i <i>Saga?</i>	82
5.0	Funn og tendenser – en komparativ tilnærming	86
5.1	Hvordan legges det til rette for multimodal tekstproduksjon i norskfaglige lærebøker for ungdomstrinnet?	86
5.1.1	Kohesjon og affordans	86
5.1.2	Tilrettelegging gjennom skriveoppgaver	87
5.1.3	Tilrettelegging gjennom modelltekster	90
5.1.4	Sammensatt tekst, digital tekst, skjermttekst, skriftlig tekst – et fokus på tekstbegrepet i lærebøkene	93
5.2	Avsluttende refleksjoner	95
	Litteraturliste	96
	Figurliste	103
	Tabeller	104

Sammendrag

I denne masteroppgaven undersøker jeg hvordan det tilrettelegges for multimodal tekstproduksjon i norskfaglige lærebøker for ungdomstrinnet. Tekstutvalget for analysen består av tre norskfaglige lærebokserier: *Nye Kontekst* fra Gyldendal, *Fabel* fra Aschehoug og *Saga* fra Fagbokforlaget. Analysen er tredelt, og tar for seg tekstbegrepet, skriveoppgaver og modelltekster i hver lærebok. Drøftingen av funnene beror på sosiosemiotisk multimodalitetsteori, teoretiske perspektiver på skriving og literacy, og tidligere forskning på lærebøker og modelltekster.

Analysen viser at alle lærebøkene fremmer et utvidet tekstbegrep, men at det i relativt liten grad gis begreper og redskaper for å skape og forstå tekster med flere modaliteter. Multimodale sjangre med lang tradisjon i skolen får flere modelltekster enn de nye digitale sjangrene. Det er stor forskjell på skriveoppgavene som gis, men en tendens er at de multimodale skriveoppgavene vektlegger form mer enn formål og innhold.

Funnene i denne oppgaven bekrefter tidligere forskning. Det tilrettelegges for multimodal tekstproduksjon i de sjangrene som har lang fagtradisjon. Når det gjelder nye digitale sjangre og remediering av tradisjonelle skolesjangre, er det ganske store forskjeller mellom lærebøkene. Det vises vilje til å tilrettelegge for multimodal tekstproduksjon, men ikke på en konsekvent måte og ikke i alle sjangre. Denne masteroppgaven må ses som et forsøk på å kartlegge hvordan lærebøkene stiller seg til multimodal tekstproduksjon i dag, og hva som er veien videre.

Abstract

In this master thesis, I investigate how production of multimodal texts is facilitated in textbooks for the Norwegian subject. I have analyzed three textbooks for secondary school: *Nye Kontekst* from Gyldendal, *Fabel* from Aschehoug and *Saga* from Fagbokforlaget. The analysis is threefold, taking care of the textual term, writing assignments and model texts in each textbook. The theoretical basis for the discussion of the findings is social semiotic multimodality theory, theoretical perspectives on writing and literacy, and previous research on textbooks and model texts.

The analysis showed that all textbooks promote a wide textual understanding, but that little word is given to concepts and tools to create and understand texts with multiple modalities. Multimodal genres with a long scholarly tradition get more model texts than the new digital genres. There is a huge difference between the writing assignments given, but the tendency is that the multimodal writing assignments emphasize form more than purpose and content.

The findings in this thesis confirm previous research. Multimodal text production is facilitated for genres that have a long scholarly tradition. When it comes to new digital genres and remediation of traditional genres, there is a big difference between the textbooks. There is a will to facilitate multimodal text production, but not consistently and not in every genre. This thesis should be considered as an attempt to assess where textbooks stand on the subject today, and where they should go from here.

Multimodal tekstproduksjon i norskfaget.

En analyse av tre lærebokserier for ungdomstrinnet.

1.0 Innledning

Det er ingen tvil om at det har skjedd store forandringer i samfunnet de siste årene, men teknologiutvikling og digitalisering er kanskje noe av det som har påvirket oss mest. Allerede på 70-tallet ble det påpekt at kringkasting, trykksakproduksjon og tele- og datakommunikasjon, som tradisjonelt sett var tre adskilte teknologier, kom til å smelte sammen som følger av den digitale utviklingen (Schwebs & Otnes, 2006). Også for privatlivet har denne utviklingen gitt merkbare endringer: I dag er det 97% av nordmenn mellom 9-79 år har tilgang til internett hjemme. Dette er en økning på 45 prosentpoeng siden år 2000. Tilgang til, og bruk av, privat mobiltelefon har steget fra 68% til 98% i samme tidsrom – og 89% av har tilgang til smarttelefon i hjemmet (Statistisk sentralbyrå, 2017). Mediekonvergensens resulterte i en samlet kunnskaps- og medieindustri, og Internett fikk en helt sentral rolle i både næringsliv og privatliv (Schwebs & Otnes, 2006).

På sosiale medier er tekstformen på mange måter lik den vi forbinder med ansikt-til-ansikt-kommunikasjon: selvfremstilling og kommunikasjon er to sider av samme sak (Sjøhelle, 2009). Digitale medier brukes ikke bare av privatpersoner; I 2011 inviterte Stjórnlagaráð, rådet som hadde ansvar for utkastet til Islands nye grunnlov, alle innbyggerne på Island til debatt og deltakelse via Facebook og andre sosiale medier (Malm, 2011). Både lokale og internasjonale politikere profilerer seg på Facebook, Twitter og Instagram – med mer eller mindre hell. Direktør for Nasjonalbiblioteket, Aslak Sira Myre, argumenterer for at kommunikasjonen som skjer mellom velgere og statsministeren på sosiale medier må lagres og tas vare på, fordi den sier noe om den offentlige samtalen i vår tid (Aune, 2017).

Sosiale medier spesielt, og nye tekstpraksiser generelt, kan ikke lengre sies å være døgnfluer i de unges hverdag – de er en integrert del av hvordan vi kommuniserer med hverandre, hvordan

kommersielle aktører driver med reklame og produktlansering, og hvordan nyheter sprer seg. Flere antar at vi står overfor en slags generasjonskløft når det kommer til digital kompetanse (Kruse, 2014). Ettersom barn og unge er de hyppigste brukerne av sosiale medier og nye digitale tekstpraksiser, formes flere av de sosiale mediene på barn og unges premisser (Medietilsynet, 2014). Voksne kan ikke få samme innblikk i barn og unges populærkultur, nettopp fordi de er voksne (Arneberg & Briseid, 2008). Dette betyr ikke at lærere ikke har mulighet til å styrke elevenes multimodale tekstkompetanse. Eksempelvis kan denne generasjonskløften mykes opp ved å koble de nye mediene og tekstformene til tradisjonelle skolerelaterte tekster (Kruse, 2014).

Skolen som institusjon har sine egne tekster. Lærebøkene, eller de pedagogiske tekstene, legger i stor grad føringer for hvilken tekstpraksis skolen formidler til elevene (Blikstad-Balas, 2016). Ettersom lærebøkene ikke lengre godkjennes på nasjonalt nivå, er det opp til hver skoleeier å avgjøre om lærebøkene er i tråd med læreplanen. Dette kan få konsekvenser på to områder. For det første blir det rom for større mangfold mellom lærebøkene som publiseres, fra både store og små forlag. For det andre kan den uformelle godkjenningen av lærebøkene på skolenivå bære større preg av subjektivitet enn tidligere.

Hovedområdet «Sammensatte tekster» ble fjernet fra kompetansemålene i norsk etter revisjonen av læreplanen i 2013. Samtidig ble tekstbegrepet fornyet, og skal nå favne om alle tekster; både verbalspråklige, visuelle og auditive. Kompetansemålene under hovedområdet «Skriftlige tekster» inkluderer at elevene skal skrive ulike typer tekster i ulike sjangre, tilpasset formål, mottaker og medium (Utdanningsdirektoratet, 2013b). Det nye tekstbegrepet samsvarer med tekstbegrepet i literacy-teorier og sosialsemiotisk multimodalitetsteori. Et utvidet tekstbegreper på mange måter et signal om at tekstproduksjon og –resepsjon i skolen skal være i tråd med den utviklingen av tekstkulturen ellers i samfunnet.

1.1 Problemstilling

At hovedemnet «sammensatte tekster» ble fjernet i den reviderte versjonen av læreplanen betyr ikke nødvendigvis at sammensatte tekster ikke lengre blir ansett som viktig. Snarere tvert i mot; denne endringen signaliserer at læreplanen i større grad enn før omfavner et utvidet tekstbegrep, og anerkjenner at alle tekster på ulikt vis er multimodale av natur (Maagerø & Tønnesen 2014).

Spørsmålet om hvorvidt denne endringen vises igjen i lærebøkene for norskfaget står foreløpig ubesvart. Denne oppgaven er et forsøk på å besvare følgende problemstilling:

Hvordan legges det til rette for multimodal tekstproduksjon i norskfaglige lærebøker for ungdomstrinnet?

For å besvare denne problemstillingen undersøker jeg hvilke tekstbegrep som kommer til syne i lærebøkene. Videre undersøker jeg på hvilken måte det åpnes for at elevene får produsere egne multimodale tekster. Jeg har valgt å fokusere på forholdet mellom de tradisjonelle verbalspråklige skriftlige tekstene, og de multimodale tekstformene. Årsaken til dette er at de verbalspråklige tekstene både har en mye lengre fagtradisjon, og en mye mer etablert tekstpraksis, enn de multimodale tekstene. Ved å fokusere på forholdet mellom disse tekstformene, vil analysen også kunne si noe om forskjellene mellom de «nye» multimodale tekstene, og de multimodale tekstene som har lengre fagtradisjoner i skolen.

Når jeg skriver om multimodale tekster satt opp mot tradisjonelle verbaltekster i denne oppgaven, er det ikke fordi jeg legger et snevert tekstbegrep til grunn. Skillet mellom disse tekstformene må tydeliggjøres for å kunne besvare problemstillingen på en tydelig måte. Jeg bruker begrepene «skrive», «lage» og «produsere» som synonymer når jeg omtaler elevenes tekstproduksjon. Begrepene «multimodale tekster» og «sammensatte tekster» brukes også om hverandre. Det teoretiske grunnlaget for disse begrepene kommer jeg tilbake til i kapittel 2.

På grunn av oppgavens omfang har jeg valgt å forholde meg til lærebøker utgitt av tre forlag. Jeg vil bruke basisboken til *Nye Kontekst 8-10* (Blichfeldt & Heggem, 2014) fra Gyldendal, grunnbøkene til *Saga* (Jensen & Groseth, 2013, 2014, 2015) fra Fagbokforlaget, og grunnbøkene til *Fabel* (Drivflaadt et al. 2013, Fostås et al. 2014, Fostås et al. 2015) fra Aschehoug. Jeg har også gjort et utvalg av kapitlene i hver lærebok. Jeg vil begrunne utvalget nærmere i kapittel 3.

1.2 Aktualitet

De nye digitale tekstformenes plass i skolen er ikke selvsagt. Mange frykter at hvis disse tekstformene inviteres inn i norskfaget, må noe annet skyves ut. På årskonferansen til Landslaget for Norskundervisning (LNU) ble det diskutert hvordan og hvorfor disse nye tekstformene skal få innpass i norskfaget. Styreleder i LNU, Karianne Skovholdt, er uenig i at

disse tekstenes innpass må gå på bekostning av noe annet. Hun understreker at elevene behøver kompetanse for å kunne nyttiggjøre seg av slike tekster både i skole- og fritidskontekst. I et intervju med NRK sa hun følgende om å implementere slike nye sjangre i norskundervisningen:

Skolen og lærerutdanningen har blant annet fått kritikk for at rosablogging er på pensum, men det er jo en viktig sjanger å jobbe med. Det er der ungdommene uttrykker seg, og da må lærerne vite hvordan det fungerer, og elever må lære å skille mellom reklame, propaganda og saklig informasjon.

(Espeland, 2017, upaginert)

Vebjørng Tingstad, Professor i Tverrfaglig Barneforskning ved NTNU, skriver at i samfunn med hyppig forandring krever at både barn og voksne er fleksible, og at de har stor endringskompetanse (Tingstad, 2006). Det er ikke urimelig å tenke at opplæring i å velge mellom ulike modaliteter ut i fra ulike sosiale kontekster kan bidra til å øke en slik fleksibel kompetanse. En forutsetning er at lærebøkene tilrettelegger for denne typen opplæring. Selv om det synes å være en vanlig oppfatning at lærebøkene er på vei ut av skolen til fordel for digitale lærebokformer, er læreboken fremdeles sentral for arbeidet på skolene (Blikstad-Balas, 2016).

Kunnskapsløftet debut i 2006 markerte en seier for lærernes metodefrihet, men lærebøkene er fremdeles sentrale i utformingen av årsplanene på skolenivå. Hver enkelt lærer står fritt til å bruke eller ikke bruke lærebøkene etter preferanse, men det er denne ressursen elevene tidligst blir vant til å bruke når de skal besvare fagrelaterte spørsmål. Derfor er det viktig at det forskes på de eksisterende lærebøkene. Norskfaget må være i stand til å holde følge med utviklingene som skjer i samfunnet ellers, og ikke minst ha et innhold som gjør at elevene er i stand til å nyttiggjøre seg av de ulike utviklingslinjene (Nicolaysen & Aase 2005). En måte å gjøre dette på er å ruste elevene til å være aktive deltakere via tekst, både muntlig og skriftlig. Elevene skal være i stand til å ytre sine egne meninger, og vurdere andres meninger. Ved å gi elevene god trening i tekstproduksjon med flere modaliteter – og med økt fokus på tekstens kontekst – er man et godt stykke på veien.

Tidlig i mars 2017 ble det sent ut et høringsnotat for en ny generell del av læreplanverket. Denne har fått navnet «Overordnet del – verdier og prinsipper», og er i skrivende stund på høring. Høringsfristen er 12.juni 2017. Hva som kommer til å skje videre med dette høringsutkastet er det vanskelig å si noe om. Likefult synes det relevant å ta noe av innholdet med i denne oppgaven, ettersom den er et signal om endring i skolen. Et av prinsippene for læring i den nye planen er danning og helhetlig kompetanse: «Skolens samfunnsoppdrag er å forberede alle barn

og unge på å leve i en verden kjennetegnet av sosial, kulturell og teknologisk utvikling. Samfunnet har behov for ulike typer kompetanse, og behovene endrer seg.» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 9).

Fornyelsen av faget bygger på Meld. St. 28 (2015-2016) *Fag – Fordypning – Forståelse — En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Planene for norskfaget går bort fra forslaget som ble fremmet av Ludvigsen-utvalget i NOU 2015:8, og tilbake til at norskfaget tilhører både språkfagene, samfunnsfagene og etikkfagene, og estetiske fag. Om undervisning i norskfaget, viser høringsnotatet til forskning som tyder på at elever ikke får god nok opplæring i den typen skriving som kreves i høyere utdanning. Om det her er snakk om sakskriving generelt, eller en form for skriving som viser kritisk tenkning og refleksjon er usikkert. Videre pekes det på at elevenes vilje til å prøve nye tekstformer avhenger av om det er en vurderingssituasjon eller ikke, og eventuelt hvor mye den aktuelle karakteren teller. Med en målstyrt skole og et system for høyere utdanning som baserer opptak på gjennomsnitt av karakterpoeng er kanskje ikke dette så uventet. Det nevnes også indirekte at opplæringen i norskfaget likevel må endres på lik linje med samfunnet ellers:

Språk binder det norske samfunnet sammen på tvers av tradisjonelt norskspråklig mangfold og et stadig økende innslag av flerspråklig mangfold, og på tvers av sosiale og kulturelle skillelinjer. Gjennom norskopplæringen lærer elevene å lese og skrive. De lærer å ta seg frem i et moderne informasjons- og kunnskapssamfunn, både som aktive avsendere og oppmerksomme mottakere og brukere.

(Meld. St. 28 (2015-2016), s. 50)

Et siste viktig poeng for denne oppgavens aktualitet er norskfagets lange tradisjon som dannelsesfag. Som utdraget fra Meld. St. 28 understreker skal norskfaget gjøre elevene til «aktive avsendere og oppmerksomme mottakere og brukere», gjennom å blant annet lære elevene å lese og skrive. Selv om det kan diskuteres hvorvidt literacy og danning går hånd i hånd med en målstyrt skole, er det helt tydelig at de to begrepene er nært beslektet med hverandre. Det er ikke lengre tilstrekkelig å bare kunne lese og skrive – og likefult være «literate» (Østerud, 2007). Innledningen til læreplanverkets generelle del slår fast at målet med opplæringen er å ruste elevene til å møte utfordringer i livet, både alene og sammen med andre. De skal ha kompetanse til å ta hånd om seg selv, og ha vilje og evne til å hjelpe andre (Utdanningsdirektoratet, 2013a). Dette betyr at de må ha bred literacy-kompetanse, og vilje til å bruke denne kompetansen. Selv om intensjonen om å fremme både danning og literacy

kommer til syne i læreplanen, er det interessant å undersøke om det faktisk tilrettelegges for slik kompetansebygging i lærebøkene – eller om de i stor grad holder seg til skolens tradisjonelle tekstpraksiser.

1.3 Oppgavens struktur

Masteroppgaven er inndelt i fem hovedkapitler, med flere underkapitler. I kapittel 2 tar jeg for meg teoretiske perspektiv og tidligere forskning som drøftingen i oppgaven beror på. Her inngår også teoretisk forankring av sentrale begreper. Sosiosemiotisk multimodalitetsteori og skriveteori er spesielt vektlagt i dette kapitlet. I kapittel 3 gjennomgår jeg de metodiske valgene mine. Utvalget av lærebøker presenteres, sammen med hvilke konsekvenser utvalget har for analysens innhold. I dette kapitlet blir analysepunktene og tilhørende forskningsspørsmål presentert og presisert. Avslutningsvis i kapittel 3 gjennomgår jeg analysens validitet og reliabilitet. Kapittel 4 inneholder analysene av lærebøkene. Analysen er ordnet etter lærebok. Dette betyr at hver lærebok analyseres på de tre punktene, før jeg går videre til neste. I kapittel 5 vil jeg drøfte resultatene i lys av relevant teori og ha en komparativ tilnærming til de tre lærebokseriene. Avslutningsvis kommer jeg med noen refleksjoner om de mest sentrale funnene, og om den videre utviklingen av lærebøker.

2.0 Tidligere forskning, sentrale begreper og teoretisk grunnlag

2.1 Lærebøker

Pedagogiske tekster er et paraplybegrep som brukes om alle tekster som er laget for undervisningssituasjoner. Disse tekstene er nært knyttet til skolen som institusjon. Læreboken faller inn under dette begrepet, og har lenge hatt den mest sentrale rollen som pedagogisk tekst i skolen (Blikstad-Balas, 2016).

Om skolen var en organisme, kunne vi sammenlikne de pedagogiske tekstene med ett av de øynene som skolen ser verden med. Lærers kunnskap og forståelseshorisont ville da utgjøre det andre øyet, mens læreplaner og fagtradisjoner ville være det grunnleggende nevralt nettverket.

(Selander, 2004, s. 9)

Læreboken har lenge vært et sentralt redskap for undervisningspraksisen i skolen. Frem til 2000 fantes det en statlig godkjenningsordning for lærebøker. Som en konsekvens var alle lærebøker i skolen godkjent med tanke på nærhet til gjeldende fag- og læreplan. Etter avviklingen av godkjenningsordningen er det opp til hver enkelt skoleeier å avgjøre om lærebøkene dekker læreplanen på en tilfredsstillende måte (Halsan, 2012). Selv om det i nyere tid er skjedd mange teknologiske nyvinninger har læreboken vist seg å være overlevelsedyktig i skolen og i undervisningskontekst (Selander & Skjelbred 2004). Dagens situasjon krever imidlertid at lærebokbegrepet inneholder mer enn tidligere, for eksempel digitale lærebøker og tilhørende digitale ressurser.

En lærebok har flere funksjoner. Njål Skrunes, professor ved NLA Høgskolen i Bergen, presenterer funnene fra Staffan Selanders forskning om lærebokens funksjon: Læreboken er et læringsredskap som samler den kunnskapen som betraktes som sentral og allmenn. Den skal gi elevene en felles referanseramme, og være inngangen til et større kunnskapsunivers for de ulike fagene. I tillegg til dette er læreboken et kontrollredskap for både lærere og elever (Skrunes, 2010). Presiseringen av funksjonene er utgangspunkt for mye av lærebokforskningen som ble gjort senere. Forskningsfeltet for lærebøker er bredt, og inkluderer både historiske studier, vurderende analyser og diskursanalyser.

Magne Rogne, førsteamanuensis ved Universitetet i Stavanger, gjorde en sammenlignende analyse av lærebøker for norskfaget på videregående skole. Han understreker at mer og mer av skrivingen og lesingen i samfunnet skjer digitalt, og at norskfaget – som skolens største fag – har hovedansvaret for lese- og skriveopplæringen. Dette legger selvfølgelig føringer for hvilke tekster som bør være en del av norskfaget. Et av hovedfunnene fra denne studien var at samtlige lærebøker viste seg å være spesielt mangelfulle når det kom til digitale tekster (Rogne, 2009). Denne undersøkelsen ble gjort før den reviderte læreplanen kom. Selv om denne studien ble gjort på videregående skole, er det ikke utenkelig at også lærebøkene for ungdomstrinnet hadde mangler på dette feltet før revisjonen av læreplanen. Et aktuelt spørsmål er om et manglende fokus på digitale tekster gjør at lærebøkene også blir mangelfulle når det kommer til sammensatte tekster som helhet.

Innholdet i lærebøkene bestemmes ut fra hvilken informasjon og kunnskap som oppfattes som grunnleggende og vesentlig. Lærebøkene skal gi oss kunnskap, og kompetanse til å håndtere kunnskapen (Selander & Skjelbred, 2004). Lærebøkene skal være en operasjonalisering av kompetansemålene i læreplanen. Ottar Grepstad omtaler oppgavene i læreboken som lærebokens dialog. Det er gjennom oppgavene elevene blir aktivisert og får samhandle med boken, og det er gjennom oppgavene elevene får benytte seg av både de tilegnede kompetansene og den nye kunnskapen (Grepstad, 1997).

Det er ikke selvsagt at lærebøkene som brukes i skolen er i tråd med læreplanen. Som jeg nevnte innledningsvis i dette kapittelet ble godkjenningsordningen for lærebøker utviklet i 2000. Dermed er det heller ikke selvsagt at læreplanen ligger til grunn for undervisningen i skolen. I den avsluttende evalueringen av L97 kom det fram at lærebøker og læreplan i stor grad var likestilte når det kom til utforming av årsplanen. Videre fremgikk det at lærebøkene fikk mer tyngde når den daglige undervisningen skulle planlegges (Selander & Skjelbred, 2004). I en undersøkelse gjort i 2004 svarte 87 prosent av lærere at de ofte bruker læreboken i planlegging av undervisning (Grepperud & Skrøvset, 2004). Dette er over ti år siden, og to år før Kunnskapsløftet ble lansert. Likevel synes det ikke urimelig å anta at det fremdeles er en betydelig stor andel av lærere som bruker læreboken som grunnlag for planlegging av undervisning – men at det også finnes lærere som ikke bruker læreboken i det hele tatt (Blikstad-Balas, 2016).

2.2 Literacy

Literacy er ikke én ferdighet, men kompetanse i å gjøre valg knyttet til produksjon og vurdering av tekst. Det finnes mange forsøk på å oversette dette begrepet til norsk, og de andre skandinaviske språkene. Tekstforsker Kjell Lars Berge kom med begrepet «skriftkyndighet», og leseforsker Bjørn Kvalsvik Nicolaysen bruker «tilgangskompetanse» (Skjelbred, 2010). Videre vil jeg presisere hvilken forståelse av *literacy*-begrepet som drøftingen i oppgaven beror på.

FNs organisasjon for utdanning, vitenskap, kultur og kommunikasjon (UNESCO) definerer literacy som evnen til å identifisere, forstå, tolke, skape og kommunisere gjennom ulike typer tekster gitt i ulike kontekster. Literacy er ikke en statisk ferdighet, men en dynamisk kompetanse som man aldri kan bli utlært i (UNESCO, 2004). Literacy dreier seg altså om å kunne nyttiggjøre seg av ulike meningsbærende ressurser for å kunne uttrykke seg, eller tolke andres uttrykk. Literacy har også en tydelig politisk dimensjon: å kunne ytre seg godt gjennom tekster er myndiggjørende. Marte Blikstad-Balas er en av de som vektlegger det politiske aspektet ved literacy. Hun understreker at demokratisk deltakelse i form av samhandling i politisk fellesskap forutsetter bred literacy-kompetanse. Desto flinkere en er til å tilpasse språket til ulike situasjoner, desto større mulighet har man til å påvirke og bli hørt (Blikstad-Balas, 2016).

Sammen med kunnskapsløftet fikk vi de grunnleggende ferdighetene som på mange måter skulle være en operasjonalisering av literacy i skolen. Det handler om at det finnes visse kompetanser som kan nyttiggjøres på tvers av fagfelt, og som bidrar til at elevene skal kunne bidra i det sosiale og demokratiske fellesskapet. Likevel er det viktig å påpeke at literacy, slik det defineres av blant annet UNESCO, rommer mye mer enn et sett med ferdigheter. Literacy er både et sett med kulturelle og sosiale praksiser, og et sett med ferdigheter vi kan opparbeide oss (Fjørtoft, 2014).

Literacy is primarily something people do; it is an activity, located in the space between thought and text. Literacy does not just reside in peoples heads as a set of skills to be learned, and it does not reside on paper, captured as texts to be analyzed. Like all human activity literacy is essentially social, and it is located in the interaction between people.

(Barton & Hamilton, 1998, s.3)

Barton og Hamiltons tolkning av begrepet vektlegger det sosiale aspektet. Literacy er ikke noe som kan læres alene, men krever en sosial og kulturell kontekst, og mellommenneskelige relasjoner. Literacy-begrepet minner på mange måter om dannelsesbegrepet som lenge har vært helt sentralt i den norske skolen. Formålet er det samme: gjøre elevene i stand til å være aktive deltakere i samfunnet. Hvis de grunnleggende ferdighetene skal være en forankring av literacy, kan det synes å mangle en ferdighet – spesielt hvis det sosiale aspektet ved literacy vektlegges; sosiale ferdigheter (Roaldset, 2014). Kvalitetsutvalget hadde i utgangspunktet forslått seks grunnleggende ferdigheter for den nye læreplanen. Det var enighet om fem av de grunnleggende ferdighetene, men flere argumenterte for innføringen av sosiale ferdigheter som en sjette. De momentene som falt inn under *sosiale ferdigheter* ble istedenfor innført i «Prinsipper for opplæringen» under overskriften «Sosial og kulturell kompetanse» (Tønnessen, 2011). Sosiale ferdigheter er vanskelig å måle, noe som også kan sies om literacy. Et aktuelt spørsmål i skolesammenheng, som jeg ikke skal forsøke å svare på i denne oppgaven, er hvordan literacy og målstyring passer sammen.

Men hvorfor er literacy relevant for denne oppgaven, når formålet med oppgaven er å undersøke hvordan det tilrettelegges for multimodal og digital tekstproduksjon? «Mode is the name for a culturally and socially fashioned resource for representation and communication» (Kress, 2003, s.45). Dette er hvordan Gunther Kress definerer modalitetsbegrepet. Altså er multimodalitet flere meningsbærende ressurser satt sammen. Professor og tekstforsker Dagrun Skjelbred definerer literacy som «en bred kompetanse der den kyndige kan tolke, forstå, vurdere og nyttiggjøre seg et stort register av betydningsbærende, eller det vi kaller semiotiske, ressurser i en sosial og kulturell kontekst» (Skjelbred, 2010, s.13). Altså er literacy kompetansen som trengs for å benytte seg av de forskjellige modalitetene, i ulike sosiale og kulturelle kontekster. Det er ikke en urimelig påstand at dagens digitale og multimodale tekstkultur, spesielt blant barn og unge, i stor grad har bidratt til literacy-begrepets utvikling.

Evnen til å «identifisere hvordan tekstuelle mønstre og konvensjoner rekontekstualiseres, utvikler og omformes i nye tekster og sjangre» inngår også i literacy (Fjørtoft 2013:70). Når de etablerte tekstformene gjøres om til å passe nye medier, eller tekster flytter seg fra et medium til et annet, kalles dette remediering. For at elevene skal kunne navigere seg gjennom det enorme tekstmangfoldet i dagens samfunn, og samtidig kunne bidra til det, må de kunne beherske flere typer tekst, både de tradisjonelle, de nye, og de som ikke finnes enda (Tingstad, 2006). Hvis literacy-tanken skal sies å være godt integrert i lærebøker for ungdomstrinnet –

som den bør være med tanke på den reviderte læreplanen – må elevene få opplæring i, og mulighet til, å skape et bredt spekter av teksttyper, i forskjellige sjangre.

Literacybegrepet tolkes ulikt ut i fra hvilken teoretisk innfallsvinkel man har. Som jeg vil komme nærmere inn på i kapittel 2.3.1 er det vanlig å skille mellom kognitive teorier og sosiokulturelle teorier. Disse teoretiske perspektivene er ikke nødvendigvis motsigende og konkurrerende, men interesserer seg for helt forskjellige sider av literacy og læring. Kognitiv teori om literacy er i stor grad preget av et ønske om å forstå relasjonene mellom langtidsminet og arbeidsminnet i hjernen. Sosiokulturell teori søker i større grad å finne svar på utenforliggende spørsmål, som hvordan språkutvikling skjer i mellommenneskelige kommunikasjonskontekster, og spørsmål knyttet til språkets rolle i identitetsutvikling. Innen sosiokulturell teori er man for eksempel opptatt av å beskrive og kartlegge barn og unges *primær- og sekundærdiskurser* (Gee, 2015., Fjørtoft, 2014).

Vi kan skille mellom funksjonell literacy og kritisk literacy. Et funksjonelt syn på literacy vil si at vi ser på literacy som et sett med ferdigheter, som lesing og skriving, på et grunnleggende nivå. Et kritisk syn på literacy tilsier at en har kompetanse til å mestre sosiale, kulturelle og ideologiske tradisjoner, praksiser og dimensjoner ved tekster og multimodale ytringer (Fjørtoft, 2014., Tønnesen, 2010). Den forståelsen av literacy vi finner igjen i kunnskapsløftet bærer preg av begge tolkningene. De fem grunnleggende ferdighetene signaliserer en funksjonell forståelse av literacy – mens prinsipper for opplæring, og kanskje spesielt norskfagets formål slik det fremstilles i læreplanen, bærer preg av en kritisk forståelse av literacy.

Innen New Literacy Studies er en av grunnpilarene at vi må forstå tekstens kontekst, og hva formålet med å lese den er, før vi kan si noe om hvilke kompetanser som er satt i spill. Literacy består i å kunne bestemme hvordan ulike ferdigheter og modaliteter kan tilpasses en kulturell og sosial kontekst (Østerud, 2007). Dette kaller vi tekstpraksiser, oversatt fra *literacy practices*. I denne sammenhengen er elevenes tekstmøter interessante. Begrepet *tekstmøter* er oversatt fra det engelske *literacy events* og favner om de faktiske møtene mellom elev og tekst. Hvilke tekster leser elevene, i hvilken kontekst leser de, og hvorfor leser de? Alle disse spørsmålene er sentrale hvis vi skal si noe om elevenes tekstpraksis (Tønnesen, 2010). For at vi skal kunne si noe om elevenes digitale og multimodale tekstpraksis er det en forutsetning at elevene også har digitale eller multimodale tekstmøter i skolesammenheng. Dette betyr ikke at elevene skal få omfattende opplæring i hvordan de bør skrive på sine egne profiler på sosiale medier – men at elevene får opplæring og erfaring med nettbaserte tekster og bruk av ulike modaliteter avhengig

av kontekst, uansett om det dreier seg om artikkelsjangeren, dokumentarfilm eller digitaliserte søknader.

Brian Street, som også tilhører New Literacy Studies, presenterte også to modeller for forståelse av literacy: den autonome og den ideologiske. I all hovedsak ligger forskjellen på om man ser på literacy som spesifikke kompetanser for tekstbehandling og tekstproduksjon (autonom forståelse), eller som en sosial aktivitet mellom mennesker (ideologisk forståelse). Det er klare likheter mellom denne modellen og skillet mellom funksjonell og kritisk literacy. New Literacy Studies bygger på den ideologiske forståelsen (Gee, 2015). I drøftingen av problemstillingen min legger jeg en kritisk og ideologisk forståelse av literacy-begrepet til grunn. Dette er den samme forståelsen som ofte vises i sosiokulturell teori. Dette perspektivet framhever språket som makt, og målet for literacy må dermed være en større bevisstgjøring om språkmakt (Penne, 2010). Dette kan ikke gjøres uten at elevene får opplæring og veiledning i å identifisere slik maktbruk på de største sosiale plattformene som digitaliseringen har brakt med seg.

2.3 Sosiosemiotisk multimodalitetsteori

Hva er sosiosemiotikk? Forskergruppen i sosiosemiotikk, Systemisk Funksjonell Lingvistikk og multimodalitet ved Høgskolen i Sørøst-Norge definerer sosiosemiotikken på denne måten: Sosiosemiotikken vektlegger at mennesker er sosiale av natur. Vi kommuniserer ved å bruke ulike semiotiske systemer i ulike kontekster. Sosiosemiotikken forsøker å finne svar på hva som kjennetegner de ulike semiotiske ressursene, hvordan de semiotiske ressursene brukes for å skape mening, og hvordan de kan forstås og tolkes i ulike kontekster (Høgskolen i Sørøst-Norge, udatert). Sosiosemiotikken er en videreføring av arbeidet til Michael Halliday. Gjennom lingvistisk forskning forsøkte han å finne svar på hvordan vi tilpasser bruken av semiotiske ressurser etter sosial kontekst, formål og mottaker. Gunther Kress' og Theo van Leeuwens multimodalitetsteori beror på sosiosemiotisk teori.

I innledningen til boken *Introducing social semiotics* (2005) poengterer van Leeuwen at de fleste bøker eller artikler om sosiosemiotikk starter med å stille det samme spørsmålet jeg gjør i dette kapitlets innledning: hva er sosiosemiotikk? Han velger imidlertid å stille dette spørsmålet på en annen måte: hvilken aktivitet er semiotikk, og hva gjør egentlig semiotikere? Svaret på dette spørsmålet er tredelt: semiotikken er en innsamling og systematisk kategorisering av semiotiske ressurser; Semiotikere undersøker bruken av disse semiotiske

ressursene i bestemte historiske, kulturelle og institusjonelle kontekster; Semiotikken bidrar til utviklingen av nye semiotiske ressurser, og til å finne ny bruk for allerede eksisterende semiotiske ressurser (van Leeuwen, 2005, s. 3).

For å kunne si noe om sosialsemiotisk multimodalitetsteori må det førts gjøres noen avklaringer av helt sentrale begreper. I dette kapittelet vil jeg først se nærmere på tekstbegrepet og multimodalitetsbegrepet. Avslutningsvis vil jeg se nærmere på modal affordans og kohesjon, og knytte dette opp mot skriving av multimodale tekster i skolekontekst.

2.3.1 Tekstbegrepet og multimodalitet

Skriveopplæringen i skolen handler om å lære elevene å skape tekster. Ordet *tekst*, på engelsk *text*, stammer fra det latinske ordet *textus* og betyr «vev» (Scwebs & Otnes, 2006). Ordets etymologi tyder altså på en forståelse av at en tekst er noe som er satt sammen av ulike elementer, eller som er del av en større sammenheng. Tekstbegrepet kan tolkes både vidt og snevert. Den snevre definisjonen omtaler kun skrevne sammenhenger av verbalspråk. Den vide definisjonen inkluderer både muntlige og skriftlige tekster, og tekstformer som ikke benytter seg av verbalspråket; for eksempel bilder, video og lyd. En svært vid tolkning er at tekst er «en sammenhengende ytring om inngår i kommunikasjon og som er bærer av mening og kan tolkes» (Skjelbred, 2012, s. 37). Den forståelsen av tekstbegrepet drøftingen min beror på er at tekst er alle meningsbærende utsagn som er sammensatt av ulike tegnsystemer, både visuelle, auditive og verbale (Van Leeuwen, 2005).

Tekster er sammensatt av det vi kaller semiotiske ressurser. Semiotiske ressurser er alt som er meningsbærende i en gitt kommunikasjonskontekst. Mediesituasjonen i dag gjør at interessen for sammensatte-, eller multimodale-, tekster er større enn tidligere (Skjelbred, 2012). Et kjennetegn ved informasjonssamfunnet er at samfunnsaktører kan formidle store mengder informasjon til svært mange mottakere via forskjellige kommunikasjonsteknologier (Løvland, 2007). Mediene setter rammen for vår mulighet til å uttrykke oss og kommunisere, men også hvor tilgjengelige ulike tekster er for oss (Maagerø & Tønnesen, 2014).

I 2006 fikk vi den første læreplanen som tok i bruk et utvidet tekstbegrep. Begrepet *tekst* favner ikke bare om verbalspråklige tekster i muntlig eller skriftlig form, men også andre uttrykksformer som bilde, video og lyd – og alle mulige kombinasjoner av disse. Bakgrunnen for dette ligger muligens i at Kunnskapsløftet (Utdanningsdirektoratet, 2006) var den første

læreplanen som forsøkte å operasjonalisere literacy-tanken. Literacy bygger på et utvidet tekstbegrep, og det er dermed naturlig at ved å integrere literacy i norske læreplaner, følger den vide forståelsen av tekstbegrepet med. Kunnskapsløftet introduserte også et nytt hovedemne i kompetansemålene for norsk på ungdomstrinnet – «Sammensatte tekster». Sammensatte tekster er ikke et nytt fenomen, men viktigheten av å kunne skape, bruke og vurdere sammensatte tekster har uten tvil økt i takt med den digitale utviklingen. Innen tekstforskning kalles disse tekstene for multimodale tekster (Løvland, 2007).

Sammensatte tekster

Mål for opplæringen er at eleven skal kunne

- tolke og vurdere ulike former for sammensatte tekster
- bruke ulike medier, kilder og estetiske uttrykk i egne norskfaglige og tverrfaglige tekster
- vurdere estetiske virkemidler i sammensatte tekster hentet fra informasjons- og underholdningsmedier, reklame og kunst og reflektere over hvordan vi påvirkes av lyd, språk og bilder
- gjøre rede for grunnleggende prinsipper for personvern og opphavsrett knyttet til publisering og bruk av andres tekster

Figur 1 Sammensatte tekster, kompetansemål (Utdanningsdirektoratet, 2006)

Ingen av disse kompetansemålene ber eksplisitt elevene om å skrive, eller produsere, slike tekster. Hovedemnet «Sammensatte tekster» ser heller ut til å være ekstrautstyr for skriftlige verbalspråklige tekster, som tross alt har vært den dominerende teksttypen i norsk skole (Blikstad-Balas, 2016). Etter at læreplanen ble revidert i 2013 er «Sammensatte tekster» tatt bort igjen, og vi står igjen med tre hovedemner; «muntlig kommunikasjon», «skriftlig kommunikasjon» og «språk, litteratur og kultur» (Utdanningsdirektoratet, 2013d).

Et utvidet tekstbegrep kommer også til syne i den reviderte læreplanen (L13). I den delen av læreplanen som omhandler norskfagets formål ser vi et ønske om et virkelighetsnært og moderne norskfag. Elevene skal gjennom kompetansemålene i norsk bli rustet til å navigere og delta i et tekstbasert samfunn:

I norskfaget møter elevene et bredt spekter av tekster. Faget bygger på et tekstbegrep som inkluderer muntlige, skriftlige og sammensatte tekster, der skrift, lyd og bilder spiller sammen. (...) Gjennom muntlig og skriftlig

kommunikasjon kan de sette ord på egne tanker og stå fram med meninger og vurderinger. De skal selv produsere ulike typer tekster med hensiktsmessige verktøy, og tilpasse språk og form til ulike formål, mottakere og medier.

(Utdanningsdirektoratet, 2013c)

Multimodale tekster er en samlebetegnelse for tekster hvor flere modaliteter virker sammen for å skape mening. Kjernen i modalitetsbegrepet er ordet *mode*, som betyr «måte». En *modalitet* er en meningsbærende ressurs, og *multi* viser at det er snakk om flere. På norsk brukes gjerne begrepet *sammensatte tekster*, men dette begrepet har tradisjonelt en litt annen betydning som henger sammen med den norske skolens praksis (Andersen, 2012. Løvland, 2007). Sammensatte tekster har ofte blitt satt opp mot «vanlige tekster»; altså en forståelse av at sammensatte tekster er forskjellig fra andre skriftlige tekster. En kan diskutere hvorvidt det i det hele tatt finnes monomodale tekster, altså tekster som kun belager seg på en enkelt modalitet. Både skrifttype (font) og papirkvalitet spiller en rolle på hvordan vi oppfatter teksten, og i muntlige tekster har for eksempel kroppsspråk, toneleie og hastighet påvirkning på hvordan teksten tolkes av mottakerne. Med dette tatt i betraktning blir det spesielt vanskelig å snakke om et tekstbegrep som kun omfatter tradisjonell verbalspråklig tekst (Iversen & Otnes, 2016., Liestøl, 2009., Maagerø & Tønnesen, 2014., Tønnesen, 2010.).

En forståelse av at tekster er multimodale av natur setter krav til skriveopplæringen i skolen. Elevene må lære å velge mellom ulike medier og modaliteter etter formål, kontekst, mottaker og *medium*. Det må bli større fokus på heving av denne kompetansen i skolen. Hildegunn Otnes skriver at «Det er behov for mer eksplisitt undervisning i multimodal tekstskaping i skolen, og for en bevisstgjøring rundt ulike modaliteters styrker og svakheter.» (Otnes 2012, s.64, Kruse 2014, s.181). *Medium* er det fysiske materialet som teksten uttrykkes gjennom. Medium kan som sagt være et fysisk materiale, som papir en skjerm. Det kan være forskjeller mellom medier selv om de er samme materiale – for eksempel blankt papir og helt matt papir, eller PC-skjerm kontra touchskjerm (Andersen 2012). I følge kompetansemålene skal elevene «produsere ulike typer tekster med hensiktsmessige verktøy, og tilpasse språk og form til ulike formål, mottakere og medier.» (Utdanningsdirektoratet 2013b). Dette betyr altså at opplæringen eksplisitt skal legge til rette for at elevene får prøve ut ulike tekstformer på ulike medier, for å øke den multimodale tekstkompetansen (Sjøhelle, 2011)

2.3.2 Modal affordans og multimodal kohesjon

Alle modaliteter har styrker og svakheter, eller fortrinn og begrensninger. På fagterminologi kalles dette *modal affordans*. Affordans knyttes til hvordan hver enkelt modalitet har potensial for å skape mening på ulike måter (van Leeuwen, 2005., Maagerø & Tønnesen, 2014., Tønnesen, 2010). Vi kan skille mellom *verbal modalitet* og *visuell modalitet*. Verbal modalitet omfatter i all hovedsak skriftlig og muntlig kompetanse, og visuell modalitet dreier seg om andre uttrykksformer som bilde og lyd. Disse kan brukes hver for seg, eller sammen. Den visuelle modaliteten viser, mens den verbale modaliteten forklarer (Kress, 1997). Betydningen av modalitetens affordans og mediets affordans blandes ofte sammen. Elise Seip Tønnesen, professor i nordisk og mediefag ved Universitetet i Agder, argumenterer for at det er hensiktsmessig å skille disse begrepene fra hverandre. Hvis de ikke skilles, gir det ikke mening å skille mellom to nært beslektede begreper: *multimodalitet* og *multimedium*. Dette skillet fremhever også at det er behov for kompetanseheving på to områder: tekstkompetansen, og den tekniske beherskelsen av ulike medier for tekstproduksjon (Tønnesen, 2010).

For å analysere og forstå multimodale tekster i en gitt sosial og kulturell kontekst trenger vi begreper og verktøy. Kress og van Leeuwen er to av de fremste forskerne på sosialsemiotisk multimodalitetsteori. Fordi språket blir skapt og utformet gjennom menneskers bruk er det et sosialt fenomen. En grunntanke innen sosialsemiotisk teori er at tekst, som språk, er en meningsenhet med en bestemt funksjon i en kommunikasjonskontekst (Maagerø & Tønnesen 2010).

Modalitetene i en multimodal tekst vil alltid påvirke hverandre på ulike måter. Dette er viktig når vi skal analysere multimodale tekster - forholdet mellom de ulike modalitetene har også betydning for tekstens mening. Anne Løvland (2007) kaller dette for multimodalt samspill. Det multimodale samspillet kan komme til uttrykk i to hovedformer: *funksjonell spesialisering* og *kohesjon*. Løvland påpeker at de to formene for multimodalt samspill kan virke som motsetninger: «Der den eine går ut på at ein fordeler det ein vil uttrykke på fleire modaliteter etter visse prinsipp, dreier den andre seg om korleis samanhengen mellom dei spesialiserte modalitetane igjen blir etablert.» (Løvland, 2007, s.26).

Funksjonell spesialisering er knyttet til de ulike modalitetenes affordans. I en tekst har hver modalitet en viss funksjonell tyngde. Det vil alltid være en modalitet som spiller hovedrollen. Funksjonell spesialisering er en måte å fordele informasjon på. Løvland sammenligner funksjonell spesialisering med et effektivt håndballag: laget har et gitt antall spillere med ulike

evner og talenter – men spillerne kan bli byttet ut basert på om laget går i forsvar eller til angrep. Med denne sammenligningen fremhever hun at en god multimodal tekst kombinerer modaliteter for at teksten skal fungere optimalt, ut i fra hva formålet er (Løvland, 2007).

Den andre formen for multimodalt samspill er *kohesjon*. For at en tekst skal gi mening som en sammensatt enhet, må det være sammenheng mellom de ulike modalitetene som benyttes. Kohesjon er innen tekstlingvistikken de ulike mekanismene som fører til koherens, eller sammenheng, i en tekst (Løvland, 2007) Det er også viktig å påpeke at nesten alle tekster forholder seg til flere former for kohesjon. I Theo van Leeuwens *Introducing social semiotics* presenterer han fire former for kohesjon: *rytme, komposisjon, informasjonslenking og dialog*.

Tekstens *rytme* er direkte knyttet til tekstens tidsdimensjon. Ved at modalitetene presenteres etter hverandre i tid, tvinges leseren til å lese på en bestemt måte – dette er for eksempel vanlig i filmer og tegneserier, men også på radio eller fotoalbum. Et eksempel på god rytme kan være når vi samler alle familiebildene fra de siste sommerferiene i et fotoalbum i kronologisk rekkefølge. Et eksempel på dårlig rytme er hvis vi flytter rundt på bildene i fotoalbumet slik at de ikke lengre kommer kronologisk. Som en konsekvens ville en leser hatt vanskeligheter med å tolke og navigere i teksten.

Komposisjon er knyttet til den romlige organiseringen av teksten. Det som får en fremtredende plass, eller det Eva Maagerø og Elise Seip Tønnesen (2014) kaller *visuell tyngde*, får ofte leserens oppmerksomhet først. Komposisjonen har betydning for hvordan vi leser teksten, men også for hvilken informasjon vi regner som viktig. I lærebøker vil ofte tekstbokser trekke til seg leserens oppmerksomhet, fordi vi vet noe om hvordan tekstbokser brukes i lærebøker generelt. En helt grunnleggende del av komposisjonen er om leseren opplever balanse eller ubalanse – og en god komposisjon gjør det enkelt for leseren å navigere i teksten.

Det er et forhold mellom informasjonen hver modalitet uttrykker i en tekst, og disse forholdene kan kategoriseres. Van Leeuwen kaller dette samspillet for *informasjonslenking*. Informasjonslenking kan skje gjennom *utdyping* eller *utviding*. Utdyping er når modalitetene i hovedsak gir samme informasjon, men hvor den ene presiserer den/de andre. Utviding er når modalitetene utfyller eller komplementerer hverandre, men gir noe ulik informasjon. En annen form for utviding kan være at modalitetene kontrasterer hverandre, og dermed gir et humoristisk eller ironisk inntrykk (Maagerø & Tønnesen, 2010).

Dialog omtaler sammenheng som følge av interaksjon mellom de ulike modalitetene. Et eksempel som både nevnes av van Leeuwen og Løvland er hvordan popsanger og film ofte minner om samspillet mellom stemmer i dialog. Hvis en del av teksten indirekte eller direkte stiller spørsmål som en annen del av teksten besvarer, er dette en del av tekstens dialog.

Både affordans og kohesjon er viktige aspekter ved multimodale tekster. Anne Løvland skriver at hun ser hovedstrukturen av en multimodal designkompetanse i flere av elevtekstene hun har studert i sitt arbeid med modelltekster. Hovedutfordringen, sier hun, er å gi elevene nok erfaring med ulike typer multimodalt samspill og ulike typer semiotiske ressurser (Løvland, 2007).

2.4 Skrivekompetanse og skriveopplæring i skolen

2.4.1 Ulike perspektiv på skriving

Fokus for denne oppgaven er tilrettelegging for digital og multimodal tekstproduksjon, og det synes derfor relevant å presentere noen sentrale forståelser av skriving i skolekontekst. Jeg vil først presentere tre ulike perspektiver på skriving som aktivitet, før jeg gjennomgår tre skriveteorier: ekspressiv-, kognitiv- og sosiokulturell skriveteori.

Tekstforsker Kjell Lars Berge skiller mellom tre ulike forståelser av skriving i skolekontekst: Kreativ skriving, et funksjonelt språksyn og et formelt språksyn (Berge, 1988). Et syn med interesse for kreative skriving vektlegger skapende virksomheter og det estetiske aspektet ved skriving. Med dette synet er man opptatt av situasjonen hvor elevene arbeider med skriveprosessen og kreativ tekstproduksjon. Det funksjonelle språksynet er opptatt av forholdet mellom skriver og mottaker av teksten, og at tekstproduksjonen skal være meningsfylt. Med et formelt språksyn vektlegger man tekstens tekstlingvistiske egenskaper, og måler gjerne elevtekstene opp mot tekster skrevet av eldre erfarne skrivere. Berge argumenterer for at det tekstbegrepet som legges til grunn for skrivingen i klasserommet må gjøres eksplisitt. Dette betyr at det må være samtaler i klassen om hva en tekst er, og hva som vurderes i teksten (Fjørtoft, 2014). Det er også viktig å påpeke at disse tre tekstsynene kan eksistere parallelt med hverandre. Skriving som en del av sidemålsopplæringen bærer ofte preg av et formelt språksyn, mens skriving av sakprosa gjerne forbindes med det funksjonelle språksynet. Kreativ skriving har tradisjonelt vært knyttet til de skjønnlitterære tekstene, men i nyere tid har det vært stort fokus på kreativ skriving også når det kommer til sakskriving (Skrivesenteret, 2017).

Skrivepedagogikken som ble benyttet på 60- og 70-tallet kalles gjerne for ekspressiv skrivepedagogikk. Ekspressiv skriveteori verdsetter det originale og spontane ved skriving, og setter friskriving, eller det vi gjerne kaller tenkeskriving, høyt. Denne teorien ser på skriveprosessen som noe som skjer i skriverens hode, og som ikke kan studeres – og dermed heller ikke forskes på. Dette fører til et økt fokus på teksten som ferdig produkt. Henning Fjørtoft, førsteamanuensis i norsk fagdidaktikk ved NTNU, understreker at et viktig bidrag fra den ekspressive skriveteorien er «interessen for skriverens motivasjon, følelser og personlige erfaringer, samt at selve skrivehandlingen kan innebære en form for selvoppdagelse» (Fjørtoft, 2014, s.153). Altså en forståelse for at skriving som aktivitet kan virke dannende for elevene.

Kognitivismen er opptatt av de mentale prosessene våre, og er opptatt av hvordan skriveren håndterer komplekse kognitive operasjoner (Fjørtoft, 2014). Flower og Hayes utviklet en av de første modellene for kognitive prosesser knyttet til skriving. Denne modellen viser at utvikling av kognitive skrivestrategier er gunstig for elevenes skriving. Den viser også at skriveprosessen ikke er lineær – men sirkulær. Skrivere begynner sjeldent med en idé og jobber jevnt helt fram til målet. Erfarne skrivere går ofte tilbake i teksten og endrer og revurderer tekstelementene underveis i skrivingen. Modellen visualiserer tre hovedelementer ved skriving: skrivesituasjonen, skriverens langtidshukommelse og skriveprosessen (også kalt arbeidsminnet). Denne modellen er i dag en svært sentral del av skrivepraksis basert på kognitive teorier (Fjørtoft, 2014., Kverndokken, 2014).

Sosiokulturell skriveteori vektlegger i større grad at all læring er situert. Læringen er ikke kun noe som skjer inni oss, men også noe som skjer utenfra. To av de største bidragsyterne til sosiokulturell læringsteori er Lev Vygotskij og Mikhail Bakhtin. Ved å si at all læring er situert fremheves den sosiale og kulturelle læringskonteksten. Et mye brukt eksempel på lokal kontekst er hvordan utdanning vektlegges i hjemmet – det finnes mye forskning som viser at foreldrenes utdanningsnivå, til og med antall bøker i hjemmet, påvirker elevenes forutsetninger for læring. Det sosiokulturelle perspektivet ser på skriving som en sosial aktivitet. Selv om man skriver alene – skriver man alltid for noen, og om noe som noen har skrevet om før. Som en konsekvens kan også den sosiale og kulturelle konteksten begrense eller påvirke hvordan vi skriver. Det at fokuset i dag er så sentrert rundt respons og samarbeid underveis i skriveprosessen, kan være en konsekvens av at skrive- og delekulturen har endret seg betraktelig (Fjørtoft, 2014., Kverndokken, 2014., Maagerø & Tønnesen, 2014).

Mikhail Bakhtins bidrag til den sosiokulturelle teorien er dialogismen. Når vi kommuniserer henvender vi oss til noen, og dette gjør at mottakeren har en sentral posisjon i skriveprosessen. Bakhtin vektlegger at meningen ikke blir skapt før teksten når mottakeren, og at det er her meningen bestemmes og skapes – altså i dialog mellom sender og mottaker. Altså er det hensiktsmessig at skriveren ser for seg en mottaker når h*n utformer teksten. Dette må i sin tur få konsekvenser for hvordan skriveopplæring praktiseres i klasserommet. Bakhtin poengterer også at enhver tekst er del av en større kommunikasjonskontekst, og alltid vil bære preg av andre tekster som er skrevet før. Dette kaller han for tekstens flerstemmighet. Han mener at den mest produktive formen for flerstemmighet er å finne stemmer vi er uenige med, som vi kan argumentere for og imot. Klasserommet er flerstemmig av natur, fordi det til en hver tid er mange elever, som alle har ulike forutsetninger og erfaringer. Dette betyr også at de ofte har forskjellige meninger og prinsipper, og verdsetter forskjellige verdier og egenskaper. Et dialogbasert syn på skriving og skriveopplæring ser på dette utgangspunktet som en ressurs, ikke et problem (Kverndokken, 2014).

Å lære å skrive foregår alltid i en bestemt sosial kontekst, og elevens læring finner sted innenfor rammene av et bestemt praksisfellesskap. På lignende vis sier literacyforskere som David Barton at våre literacy-praksiser er aktiviteter som assosieres med ulike områder av vårt sosiale liv, og at det er viktig å kunne beskrive det sosiale miljøet som aktivitetene foregår i. Skriving er derfor en form for historisk og sosialt definert teknologi som vi tar i bruk når vi uttrykker oss med tekst.

(Fjørtoft, 2014, s.161)

Som Fjørtoft poengterer i utdraget over, er literacyforskere som David Barton - og James Paul Gee som tidligere nevnt i kapittel 2.2 - opptatt av at de sosiale, kulturelle og kommersielle aspektene vektlegges i arbeidet med tekster. Skriving er en måte å uttrykke seg på – og er dermed i en sosial aktivitet. Gjennom skriving kan vi kommunisere med andre, og reagere på verden rundt oss. Norskfaget skal tilrettelegge for tekstmøter for elevene, og skal samtidig bidra til at vi får lese- og skrivekyttinge borgere når elevene er ferdige på skolen. Skriveopplæringen i skolen må likevel ta høyde for at det er store forskjeller innad i hver elevgruppe. Spesielt utfordrede blir dette når opptil 80% av de sysselsatte i Norge er avhengig av lesing og skriving, eller behandling av tekst, i utførelsen av arbeidsoppgavene sine (Nicolaysen, 2005). Skriveopplæringen som skjer i norske klasserom må altså ta høyde for utfordringer og muligheter knyttet til elevenes forutsetninger. Opplæringen skal sørge for at elevene behersker de kompetansene som gjør at de kan være deltakende medlemmer av samfunnet.

2.4.2 Digital kompetanse og digitale tekster i skriveopplæringen

Digitaliseringen av samfunnet generelt, og datamediet spesielt, har hatt stor innvirkning på hvordan vi skriver, hvorfor vi skriver og hvilke tekster vi skriver. *Digitale tekster* som begrep kan i likhet med tekstbegrepet forstås ut i fra en smal tolkning og en vid tolkning. Den smale definisjonen av digitale tekster viser til tekster som må leses på skjerm. En vid forståelse omfatter også alle tekster som er skrevet digitalt, men som er printet ut eller overført til analog form (Iversen & Otnes, 2016).

Digitale tekster er i vid forstand altså alle tekster som har vært gjennom en form for digital tekstbehandling – og dette er vanskelig å komme utenom i dag. Noen skiller mellom *digitale tekster* og *skjermtekster*, hvor sistnevnte er tettere knyttet opp mot skjermen som medium (Schwebs & Otnes, 2006). I arbeidet med denne oppgaven vil jeg bruke begge disse begrepene. Det er viktig å påpeke at når jeg bruker *skjermtekst* som begrep mener jeg tekster som *må* leses på skjerm, mens *digitale tekster* også rommer tekster som kun har blitt produsert digitalt, men som følger tradisjonelle analoge sjangermønstre.

Norge ligger i Europatoppen når det kommer til digitale ferdigheter, og en undersøkelse fra 2016 i forbindelse med EU-kommisjonens måling av digitale ferdigheter i Europa legger fram at 45% av nordmenn mellom 16 og 74 år har gode generelle digitale ferdigheter. Gode generelle digitale ferdigheter måles på fire punkter: digital informasjonssøking, digital kommunikasjon, oppgaveløsning og programvareferdigheter. For å ha gode ferdigheter i digital kommunikasjon må du i løpet av de tre siste månedene har gjort to av følgende aktiviteter: brukt sosiale medier, sendt eller mottatt e-post, brukt telefon eller videotelefon over nettet, eller lastet opp egenprodusert innhold på nett (Andersen, 2017).

While the ideas of young people as particularly digitally literate do have some merit, it is also becoming increasingly clear that not all young people acquire the necessary competencies or literacies through their informal use of technology. Educational institutions therefore play a pivotal role in ensuring that all young people attain the necessary competencies [...].

(Ryberg & Georgsen, 2010, s.88)

Det er lett å anta at dagens barn og unge er relativt kompetente når det kommer til bruk av digitale medier og verktøy. De er tross alt godt kjent med multimodale fremstillingsformer i ulike medier (Sjøhelle, 2009). Det er likevel ikke gitt at de har god digital *kompetanse*, selv om de har gode digitale *ferdigheter*. Som utdraget over presiserer, viser det seg at den digitale

kompetansen ikke kan overlates til elevenes tekstmøter på fritiden (Ryberg & Georgsen, 2010). Kjennskapen de har til digitale medier gjør likevel at de aller fleste har et godt grunnlag for kompetanseutvikling når det kommer til å skrive og lese digitale tekster. Det er ikke slik at utviklingen av denne kompetansen kan overlates til elevenes møter med digitale tekster på fritiden. De må gis språk og redskaper til å sette ord på de fenomenene de møter på de digitale plattformene, og de må selv kunne ytre seg gjennom disse mediene. Dagrun Sjøhelle skriver at det trengs en mer integrert og omfattende *multimodal skrivekompetanse* er en forutsetning for at elevene skal få faglig utbytte av å arbeide med digitale tekster (Sjøhelle, 2009).

De aller fleste forlagene som utgir lærebøker i Norge har utvidet lærebokseriene med digitale læremidler. Fra tidligere har det ikke vært uvanlig med en nettside tilknyttet den aktuelle læreboken, som inkluderer ressurshefter, lenker til fagstoff eller «test deg selv»-kapittelprøver. Det som har forandret seg er at de fleste lærebøker nå er tilgjengelig som e-bok, enten statiske eller interaktive. Altså reflekterer lærebøkernes form den utviklingen som skjer i samfunnet ellers (Knudsen et al., 2007). Et spørsmål for framtiden blir da om lærebokens tid i analog form snart er over, eller om den kommer til å vise seg å være overlevelsesdyktig i flere år fremover. Sett opp mot andre medieformer som musikk- og filmbransjen synes dette kanskje lite sannsynlig (Rogne, 2013). Både film-, serie- og musikkbransjen har nesten utelukkende gått over til abonnementsordninger via ulike strømmetjenester, som gir brukerne stort utvalg til alle døgnetts tider. Bokbransjen ellers, men kanskje spesielt for skjønnlitterær populærlitteratur, benytter seg også av flere slike tjenester – men ikke i like stor grad. Det kan likevel argumenteres for at bokbransjen neppe vil kunne holde på den posisjonen de har, ved å kun belage seg på papirbaserte produkter. Et bærekraftighetsperspektiv, jamfør høringsutkastet for den nye generelle delen av læreplanen, tilsier også at bokens papirformat over tid vil fases ut. En digitalisering av norskfaget gjør at vi må se grundig på norskfagets rolle som tekst- og språkfag, og knytte dette opp mot norskfagets sterke forbindelser med bokkulturen (Rogne, 2013).

Norskfaget har kanskje et spesielt godt utgangspunkt når det kommer til å implementere forskjellige typer tekster i skolen. Både film og tegneserier er teksttyper som har røtter i populærkulturen – men som også er en del av de tradisjonelle skolesjangrene. Man kan argumentere for at tegneserien som teksttype har sine røtter i de tidlige skriftspråkene (bildespråk) eller fra bildebøker for de aller minste, men den formen for tegneserier som blir presentert i dagens lærebøker er utvilsomt hentet fra populærkulturen. Det som er spesielt med norskfaget som tekstfag er at vi kan studere disse multimodale tekstformene *som tekst*.

Innholdet og handlingen i tekstene er ikke nødvendigvis i fokus. Ved at norskfagets innhold stort sett består av å lære om tekster, lese tekster og skrive tekster, kan multimodalitet og digitale tekstformer være et mål i seg selv (Schwebs & Otnes, 2006).

Digitale ferdigheter i norsk er å bruke digitale verktøy, medier og ressurser for å innhente og behandle informasjon, skape og redigere ulike typer tekster og kommunisere med andre. [...] Utviklingen av digitale ferdigheter er en del av lese- og skriveopplæringen i norskfaget, og innebærer å finne, bruke og etter hvert vurdere og referere til digitale kilder i skriftlige og muntlige tekster, og selv produsere stadig mer komplekse tekster.

(Utdanningsdirektoratet, 2013e)

Over er et utdrag fra læreplanen i norsk som omtaler de grunnleggende ferdighetene. Dette utdraget beskriver digitale ferdigheter i norskfaget. Det er integrert i de grunnleggende ferdighetene at elevene skal få bruke ulike digitale verktøy til å innhente og behandle informasjon, og til å skape egne tekster. Det Sjøhelle omtaler som multimodal skrivekompetanse er å kunne organisere modale representasjonsformer og å skape mening og helhet ved hjelp av flere meningsbærende elementer (Sjøhelle, 2009). Dette fokuset blir ivaretatt gjennom de grunnleggende ferdighetene, men dette betyr ikke nødvendigvis at det blir ivaretatt i lærebøkene.

Noe av det som kjennetegner digitale tekster, eller nærmere bestemt tekster som leses på skjerm, er hypertekst. Nettaviser og encyklopedier på nett er eksempler på det som kan kalles hypertekstbaserte sjangre. Ture Schwebs og Hildegunn Otnes (2006) argumenterer for at hypertekst ikke kan kalles en sjanger alene, men at det er et *tekststrukturingsprinsipp* – altså en måte å disponere tekst på. Hyperteksten utfordrer tekstens tradisjonelt lineære forløp, ved at leseren kan bevege seg mellom de forskjellige tekstsegmentene på en ny måte. Kort sagt er hypertekstuell organisering gjort ved å benytte seg av linker. I en tekst er hvert tekstsegment en *node*. *Noder* kan være koblet sammen med *linker* – og leseren kan benytte seg av linkene ved å trykke på *pekere* i teksten. Når man trykker på en peker, havner man en bestemt plass i den tilkoblede noden – dette stedet kalles *anker* (Schwebs & Otnes, 2006). Hypertekstuell strukturering er ikke noe som utelukkende tilhører datamediet. Eksempelvis kan fotnoter og referanser i bøker fungere som en form for hypertekstuell organisering. Felles for denne måten å organisere tekst på er at det gjør tekstens forløp mer syklisk enn lineært, og det gjør tekstens begynnelse og slutt uklare.

Som tidligere nevnt økte fokuset på multimodale tekster, både i og utenfor skolen, betraktelig med fremveksten av de mange nye medieformene. Mediene vi har tilgjengelig setter rammene for hvordan vi kan uttrykke oss, og hvem vi kan uttrykke oss til. De nye sosiale mediene legger til rette for at alle kan delta i en delingskultur som skiller seg fra alt vi har sett tidligere. Mediene og nye modaliteter bidrar til hverandres utvikling, og er dermed med på å skape nye tekstpraksiser (Maagerø & Tønnesen, 2014). Selv om de multimodale tekstene i nyere tid gjerne forbindes med skjermttekster, har de lenge eksistert i skoleverden i form av tegneserier, film, bildebøker og reklamekampanjer. Men dette betyr ikke at det ikke er behov for å fokusere på digital kompetanse i skolen, og kanskje spesielt på tekstpraksisene disse åpner for (Liestøl et al., 2009., Otnes, 2012).

For at elevene skal få innsikt i digitale medier må de ha redskaper for å få tilgang til de digitale tekstene. Dette betyr at elevene må ha tilgang på datamaskiner eller nettbrett. PC defineres ikke som et læremiddel, men som et verktøy. Fylkeskommunen plikter å sørge for at det finnes PC tilgjengelig for elevene på skolen, men ikke at det skal være en til hver elev (Utdanningsdirektoratet, 2014). Dette betyr at arbeid med digitale tekster i skolen kan bli vanskelig for læreren å organisere. En ordning som gjør at elevene får hver sin personlige PC på ungdomstrinnet ser ikke ut til å være langt unna, sett at dette allerede er innført i videregående skole.

Digital tekstproduksjon har, som tidligere nevnt, potensialet til å gjøre tekstproduksjonen virkelighetsnær for elevene. Digitale tekstbehandlingsverktøy (for eksempel *Microsoft Word* eller *Pages*) gjør samarbeid, respons og korrektur enklere enn om teksten skulle vært tegnet eller skrevet for hånd. De gir også elevene mulighet til å få reelle mottakere, og en autentisk kontekst. Det er ikke uvanlig at enten skolen, eller hver enkelt klasse, har nettaviser eller blogg (Schwebs & Otnes, 2006). Ved at elevene faktisk publiserer tekstene sine på en blogg eller lignende plattformer vil det også bli enklere å se utviklingen av elevene som skribenter, for ikke å nevne at man også opparbeider seg et stort utvalg av tilgjengelige modelltekster. Derfor er det viktig at skriveoppgavene i lærebøkene legger opp til at elevene skal publisere tekstene sine, enten i digital eller i analog form (nettavis, skoleavis eller lignende).

Gudrun Kløve Juuhl skrev i sin doktorgradsavhandling om ungdommers digitale tekster i skole og fritid som situerte retoriske handlinger. En av konklusjonene hennes er at de digitale mediene er problematiske som møteplass mellom skole og fritid, og at dette har sammenheng med hvordan elever og lærere har forskjellige oppfatninger av hva digitale medium er. Der lærerne

i stor grad ser på pc og digitale medium som verktøy, ser elevene på digitale medier som noe man befinner seg i. Elevenes oppfatning er i større grad knyttet til et utvidet syn på tekst, i tråd med den ideologiske forståelsen av literacy. Juuhl påpeker at dette er problematisk på spesielt to punkter. For det første blir det et spørsmål om hva som er det mest utbedte synet på digital tekstkompetanse, og om dette i samme grad som literacy kan sies å være en situert handlingskompetanse (Juuhl, 2014). Det andre punktet kan knyttes til de praktiske konsekvensene:

Det digitale gapet mellom skule og fritid [...] ser altså ikkje berre ut til å vera eit gap som gjeld utstyr eller praksisar, men også noko endå meir grunnleggjande: sjølve konseptualiseringa av kva digitale medium er og kva me gjer i eller med dei. Eit slikt gap har potensial til å gjera sams kunnskapsbygging om digitale medium i klasserommet vanskeleg.

(Juuhl, 2014, s. 423)

Bruk av digitale tekster som er nært knyttet til elevenes fritidsskriving er altså ikke uproblematisk. Dette betyr likevel ikke at de digitale tekstene kan settes til side i skriveopplæringen. Tvert imot vitner det heller om et fagområde det må forskes mer på, og som bør settes på dagsorden lokalt på hver enkelt skole og i større skolepolitiske sammenhenger.

2.4.3 Skriveoppgaver og skriveundervisning i skolen

Skriving som begrep er direkte knyttet til *skrift*, ikke *tekst*. Den vide forståelsen av tekstbegrepet legger føringer for en vid forståelse av skrivebegrepet. Andre begreper er også brukt i forskning både nasjonalt og internasjonalt, men jeg ser ingen grunn til hvorfor den forskningen som er gjort på skrijving i skolen ikke kan gjelde for produksjon av multimodale tekster. I denne oppgaven bruker jeg *skrijving* om alle former for tekstproduksjon i klasserommet, dersom det er snakk om en fysisk tekst. Tekster elevene setter sammen i hodet og fremfører muntlig vil følgelig ikke regnes som skrijving i den forstand. Skrijving har lang tradisjon i den norske skolen. I skolesystemet i Norge, og de fleste andre land, måles elevenes kunnskap ved at de må gjøre noe aktivt med språket – enten det er muntlig eller skriftlig.

Det er et paradoks at det mediet elever bruker for å vise kompetanse i skolehverdagen, skrijving, ofte blir tatt for gitt. Når vi tror vi måler elevenes kunnskaper, måler vi i realiteten elevenes evne til å uttrykke denne kunnskapen gjennom skrift.

(Kringstad & Kvithyld, 2013, s. 71)

Over har jeg sitert innledningen til en artikkel av Trude Kringstad og Trygve Kvithyld med navnet «Skriving på ungdomstrinnet. Fem prinsipper for god skriveopplæring» (2013). I denne artikkelen presenteres det altså fem prinsipper som skal være grunnleggende for god skriveopplæring. Det første premisset går på at elevene må skrive på fagets premisser. Altså er det noe annet å skrive i naturfag enn å skrive i norskfaget. Elevene må lære å bruke skriving for å tilegne seg kunnskap (skriving på tvers av fag), i tillegg til å få veiledning og opplæring i hvordan det skrives i hvert enkelt fag. Det andre premisset går ut på å bruke formativ vurdering. Dette henger sterkt sammen med prosessorientert skriving. Formativ vurdering skjer i form av veiledning og tilbakemeldinger underveis i skriveprosessen. Det tredje prinsippet handler om å gjøre elevene til strategiske skrivere. Elevene må være bevisste på hva de gjør når de skriver, og må lære ulike strategier for å gjennomføre ulike skriveoppgaver. Det fjerde prinsippet er å gi elevene rammer for å støtte dem i skrivingen. Slike rammer kan enten komme i form av skriverammer i oppgavene (støtteskjema for disposisjon o.l.), eller i form av modelltekster, eller samtaler i klasserommet om tekststrukturer og sjangerkjennetegn. Det femte prinsippet handler om å diskutere tekst og skriving i klasserommet (Kringstad & Kvithyld, 2013., Skrivesenteret 2013b).

Eksemplarisk skriveopplæring i norskfaget skal altså innlemme elevene i fagspråk og fagkultur, gi dem redskaper til å utvikle tekst gjennom flere stadier, og gi dem vurdering på arbeidet underveis og i etterkant. Elevene skal ha tilgang til gode støtteredskaper og det skal være kultur for å diskutere sine egne og andres tekster i plenum. Et utgangspunkt for god skriveopplæring, foruten om det arbeidet læreren gjør for å tilrettelegge i klasserommet, er godt utformede skriveoppgaver.

Men hva er egentlig en skriveoppgave? Skriveoppgaven er en av de mest brukte redskapene for skriveopplæringen i skolen. Hildegunn Otnes, professor i norskdidaktikk ved NTNU, definerer begrepet i to deler. Begrepets andre ledd, *oppgave*, viser til at vi ikke snakker om skriving på eget initiativ. Den som gir oppgaven, og den som har skrevet oppgaven, har bestemte hensikter. Dette vil si at det er et skjevt maktforhold mellom avsender og mottaker. Første ledd av begrepet, *skriving*, viser til hvilken aktivitet som skal gjennomføres. Det varierer hvor tydelig denne instruksjonen er, noe som gjør at det ofte blir uklart om vi i det hele tatt snakker om en skriveoppgave (Otnes, 2015). Eksempelvis kan en oppgave som ikke inneholder handlingsinstruksjoner tolkes på mange måter. I mitt møte med de ulike lærebøkene jeg har analysert fant jeg ofte at jeg var usikker på hva oppgaven egentlig ba om. «Synes du tegneserien i Røde Kors-reklamen gir annonsen troverdighet? Begrunn svaret ditt.» (Fostås et al., 2014, s.

161). Denne oppgaven gir ingen eksplisitt instruks – dermed kan eleven like gjerne kan gi en besvarelse muntlig som skriftlig.

Harald Morten Iversen, dosent i norskdidaktikk på NTNU og Hildegunn Otnes, professor i norskdidaktikk ved NTNU, skriver at de sosiale tekstformatene vi møter på nettet kan brukes i skriveopplæringen, både i autentisk og konstruert form (Iversen & Otnes, 2016). De digitale og multimodale tekstformene egner seg spesielt godt til å konkretisere kontekstens betydning. SMS og chat illustrerer overgangen mellom skriftlig og muntlig språk. Dette er relevant for elevenes digitale dannelse og skrivekompetanse (Iversen & Otnes, 2016).

Thomas Ziehe er en av teoretikerne som argumenterer for å trekke inn elevenes teksthverdag i undervisningen. Tanken er at barn og unge har en egen referanseramme som voksne ikke har tilgang til. I nåtidens digitaliserte hverdag er dette spesielt spennende. Han kaller dette for barn og unges parallelle verden. Det er i møtet mellom elevenes verden og skolens verden, det finnes potensiale for læring (Arneberg & Briseid, 2008). Ungdom i ungdomsskolealder er de hyppigste brukerne av sosiale medier (Medietilsynet, 2014). Ziehe utdyper at barn og unge ser seg selv gjennom populærkulturen og deres felles referanseramme, og at de i større grad enn før identifiserer seg med den. Det ligger et stort didaktisk potensiale, men også en stor didaktisk utfordring, i skjæringspunktet mellom elevenes verden, og alle de alternative verdenene som skolen skal introdusere dem for (Arneberg & Briseid, 2008).

Siden innføringen av L97 har fokuset i norsk skole i stor grad vært på det vi kaller prosessorientert skriveopplæring. Den prosessorienterte skriveteorien vokste fram i Amerika på 80-tallet, og fikk stor medfart internasjonalt. Denne formen for skriveopplæring vektlegger, som navnet tilsier, skriveprosessen – fra idé til ferdig tekst og respons (Skjelbred, 2010). Det er uvanlig å snakke om en skriveopplæring som ikke inkluderer dette synet, altså en skriveopplæring som kun vurderer den ferdige teksten. Likevel er dette den vanligste skriftlige eksamensformen. Kun det ferdige produktet vurderes, ikke prosessen underveis i skrivingen. Fra 1991 ble det mulig å søke om skriveopplæring som eksamensform. Denne eksamensformen gikk ut på at elevene fikk skrive eksamen på samme måte som de var vant med å arbeide med tekster i skolen, med idégrupper og responsgrupper. I 2002 ble denne eksamensformen gjort til normalordningen. Dette medførte at både lærere og elever som i utgangspunktet ikke var vant med prosessorientert skriveopplæring ble tvunget til å gjøre det nå. I 2007 ble eksamensformen endret igjen, og ordningen med idé- og responsgrupper ble fjernet. Mange så dette som et tegn på at den prosessorienterte skrivepedagogikkens tid var omme – i den forstand det var praktisert i årene før (Kverndokken,

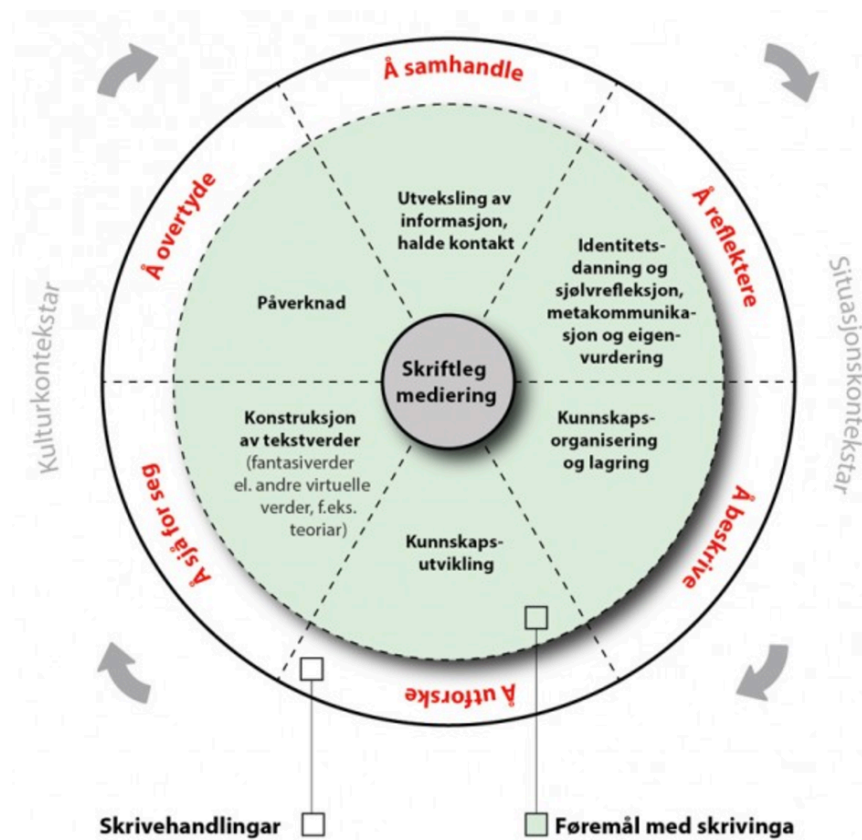
2014). I dag er det flere som argumenterer for mappevurdering som eksamensform, fordi det både gir elevene mulighet til å korrigere og forbedre tekstene sine underveis, men også fordi det sier noe om den faglige utviklingen til eleven.

Den prosessorienterte skrivepedagogikken som praktiseres i norske klasserom har også kritikkverdige sider. Kåre Kverndokken, dosent i norskdidaktikk ved Høgskolen i Buskerud og Vestfold, skriver at navnet i seg selv setter grenser for skriveopplæringen. Det er lett at fokuset kun havner på prosessen, og at det ferdige produktet blir forsømt. Videre peker han på at begrepet «prossessorientert skriving» gjerne assosieres med en tvunget gjennomgang av hele skriveprosessen hver gang elevene skal skrive. Dette krever mye tid og tålmodighet fra både lærere og elever, og kan virke hemmende på skrivelysten. Det er likevel stor enighet om at det er gunstig for elevene å få opplæring i skriveprosessen. Den prosessorienterte skrivedidaktikken kan sies å være en operasjonalisering av skriveopplæringen, fordi den i stor grad henter framgangsmåte fra skriving i arbeidslivet og i høyere utdanning. Kverndokken argumenterer for at det finnes mange gode grunner til å ta vare på, og fornye, mye fra prosessorientert skriveopplæring. Skal dette gjøres, er det viktig at den sees i lys av tekstutviklingen ellers i samfunnet, og tilrettelegges for en digital verden (Kverndokken, 2014).

En motpart til den prosessorienterte skrivepedagogikken er den australske sjangerskolen – eller Sydneyskolen som den også kalles. Sydneyskolens sjangerpedagogikk bar preg av et funksjonelt syn på sjanger, og målet var å finne strategier for eksplisitt skriveundervisning. Det ble argumenter for en tredeling av sjangerundervisning som beror på tanken om eleven som håndverker: dekonstruksjon, felles konstruksjon og individuell konstruksjon. Bruk av modelltekster i skriveopplæringen har røtter i Sydneyskolens sjangerpedagogikk, og den tradisjonelle bruken av modelltekster er også tredelt: «Først lese, bli inspirert og bevisstgjort, deretter skrive» (Schwebs & Otnes, 2006, s. 263). Modelltekster kommer jeg tilbake til i neste kapittel. Den australske sjangerskolen har mottatt kritikk fra flere hold, hvor det meste kritiserer at denne formen for skrivepedagogikk er for sentrert rundt teksten som ferdig produkt (Fjørtoft, 2014., Løvland, 2007).

Skrivesenteret har utarbeidet en tankemodell, som er en visualisering av skrivingens funksjon. Skrivehjulet tydeliggjør at skriving er et samspill mellom skrivehandling og formål. Som pilene viser er hjulets ytterste sirkel dreibar. Skrivehjulet har også inkludert kultur- og situasjonskontekst, og viderefører dermed et kritisk syn på literacy (Tønnesen, 2010). Et av

funnene fra SKRIV-prosjektet var at elevene skriver for lite formålsrettet. Skrivehjulet ble etter dette utviklet som et tankeverktøy for både lærere og elever (Skrivesenteret, 2013a).



Figur 2 Skrivehjulet (Skrivesenteret, 2013a)

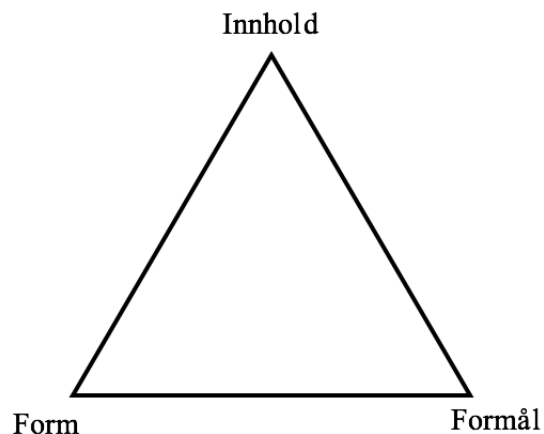
Skrivehjulet viser forskjellige skrivehandlingar, og det kan like gjerne brukes som utgangspunkt før man skal skrive en multimodal tekst. Etersom kontekst og formål også er fremhevet, vil dette kanskje bidra til å forsterke fokuset på ulike modaliteters affordans. En fordel med å snakke om skrivehandlingar fremfor sjanger når det kommer til multimodale tekster er at skrivehandlingene i større grad forteller hva teksten, uansett hvilken form den kommer i, har som hensikt. Dette betyr selvfølgelig ikke at tilrettelegging for multimodal tekstproduksjon krever en tilnærming som går helt bort fra opplæring i sjangerkonvensjoner. Men det kan tyde på at en tilnærming til multimodalitet som mer *knyttet* til skrivehandlingar, enn bestemte sjanger, kan være hensiktsmessig.

Både Kunnskapsløftet (LK06), Rammeverk for grunnleggende ferdigheter (UDIR, 2012) og Skrivehjulet (Skrivesenteret, 2013) legger til grunn at skrivekompetanse handler om å kunne bruke skrift til å ytre seg på en forståelig og hensiktsmessig måte, tilpasset ulike situasjoner og formål (...).

Istedenfor å gjemme seg bak en sjanger må en altså her tenke igjennom hva som virkelig tjener den situasjonen og det formålet som tegnes opp.

(Blikstad-Balas & Hertzberg, 2015, upaginert)

Fjørtoft (2014) viser til Bromleys forskning, som sier at skriveforskning viser at både eksplisitt tilnærming (knyttet til Syndeyskolen) og prosessorientert skriveopplæring har vist resultater. Videre presenteres tre hensyn som læreren må vektlegge i utformingen og vurderingen av sin egen undervisningspraksis. Den første er skrivingens kontekst, i både fysisk og abstrakt betydning. Det må være kultur for å snakke om tekster, og klasserommet må ha det nødvendige utstyret elevene trenger. Det andre hensynet er eksplisitte instruksjoner. Elevene må få opplæring og veiledning i hvordan de skriver bestemte typer tekster, og de må tilegne seg et begrepsapparat for å kunne snakke om disse tekstene. Det siste hensynet er hvordan tekstene skal vurderes. Elevene må få bidra til å utvikle og bestemme de kriteriene de skal vurderes etter, og de må få mulighet til å velge mellom ulike oppgaver som skal vurderes (Fjørtoft, 2014).



Figur 3 Skrivetrekanter (Skrivesenteret, 2013c)

En annen modell som visualiserer tekstens ulike sider er skrivetrekanter. Skrivetrekanter viser hvordan enhver tekst har tre aspekter: innhold, form og formål. Harald Iversen og Hildegunn Otnes skriver at skrivetrekanter er et nyttig verktøy for læreren når han/hun skal lage skriveoppgaver, fordi den visualiserer hvordan skrivekompetansen kan deles opp. Skriveoppgaver som vektlegger form kan gå ut på at elevene skal skrive ulike deler av en tekst, for eksempel innledning eller avslutning. Skriveoppgaver som vektlegger *innhold* vil gjerne be eleven om å skrive en tekst om et gitt tema, uten å nevne sjanger eller teksttype. Det siste hjørnet i skrivetrekanter viser *formål*, og oppgaver som vektlegger dette aspektet kan be om bestemte skrivehandlinger – eller gi en autentisk eller konstruert mottaker og kontekst (Iversen & Otnes,

2016). Ofte inneholder gode skriveoppgaver alle tre aspektene, selv om det i norskfaget kan synes å være tradisjon for å vektlegge *form* og *formål*. Skrivetrekanten er også nyttig for elevene, fordi den kan hjelpe elevene med å ta hensyn til alle tre aspektene når de besvarer skriveoppgavene.

2.4.4 Modelltekster

Bruk av modelltekster i undervisning kan spores helt tilbake til 1400-tallet, og er en av de eldste skrivedidaktiske praksisene i kjenner til. Elevene skulle helst imitere eller kopiere gode tekster, og det var ikke fokus på samtaler mellom lærer og elev om sjanger og teksttyper (Haaland, 2013., Kverndokken, 2014., Skjelbred, 2010). Bruk av modelltekster i læringskontekst har blitt forsket mye på – med varierende resultat. Men det er ikke, så vidt jeg vet, gjort forskning som tyder på at bruk av modelltekster på noen måter er hemmende for skriveopplæringen. Resultatene viser derimot at det varierer i hvilken grad modelltekstene har en effekt på elevenes skriving.

En modelltekst er som navnet antyder, en eksemplifisering av sjangerkjennetegn og konvensjoner. Modelltekster, eller eksempeltekster, kan være pedagogiske tekster eller tekster fra elevenes hverdag. Modelltekster skal fungere som en støtte for elevene underveis i skriveprosessen, men kan også fungere som et korrektiv når de skal vurdere sine egne tekster både underveis og i etterkant. Det er likevel et poeng at bruk av modelltekster må gjøres på en hensiktsmessig måte. Det holder ikke at elevene får utdelt tekster i de sjangrene de skal skrive, og at modelltekstene ikke aktualiseres i undervisningen:

«Det er følgelig uheldig om elevene i arbeid med eksempeltekster sitter alene og bedriver refleksjonsløs kompissskriving. Det vil være nødvendig at lærer og elever «går på besøk» i tekster sammen, studerer og analyserer dem, høyttenker sammen om dem (...).»

(Kverndokken, 2014, s. 39)

Det er flere som stiller seg bak påstanden om at det ikke holder at elevene arbeider med tekstene helt på egenhånd. Anne Charlotte Torvatn, førsteamanuensis ved NTNU, understreker at tekstene må jobbes aktivt med (Torvatn, 2008). Lærerens rolle er uvurderlig i arbeidet med modelltekster og andre kilder i klasserommet. Men for at modelltekstene som presenteres i lærebøkene skal sies å være tilretteleggende for elevenes tekstproduksjon må de enten aktivisere sjangertrekk og virkemidler i eksempeltekstene for at elevene skal kunne arbeide

hensiktsmessig med dem, eller presentere modelltekster direkte knyttet til oppgavene som gis i kapittelet – slik at forholdet mellom oppgaver og modelltekster på mange måter imiterer den gode klasseromssamtalen mellom lærer og elev.

Anne Håland skiller i sin doktorgradsavhandling om bruk av modelltekster i sakpreget skrivning, mellom stillasbygging på makronivå og mikronivå. Stillasbygging på makronivå omfatter bruk av modelltekster i undervisningen, og elevenes tilbud om, og tilgang til, modelltekster. Stillasbygging på mikronivå er knyttet tettere til samhandlingen mellom elev og lærer, og denne typen stillasbygging kommer til syne gjennom de spørsmålene læreren stiller i klasserommet. Eksempelvis er det vanlig undervisningspraksis å stille spørsmål til teksten dersom klassen har lest noe sammen – spørsmålene kan være både åpne og lukkede, men formålet er at de skal bidra til at elevene stiller tilsvarende spørsmål til egne og andres tekster i fremtiden (Håland, 2013).

Som jeg nevnte tidligere er den australske sjangerskolen et eksempel på skrivepedagogikk som vektlegger systematisk bruk av modelltekster. Den reviderte læreplanen, L13, setter høyere krav til bruk av modelltekster enn tidligere. Det som i L06 var en opprømsing av ulike sjangre elevene skulle lese og skrive, har blitt erstattet med at mål for opplæringen er at elevene skal «skrive ulike typer tekster etter mønster av eksempeltekster og andre kilder» (Utdanningsdirektoratet, 2006). Ettersom læreplanen ikke legger noen føringer for hvilke eksempeltekster som skal brukes, er det i stor grad opp til den enkelte lærer å velge ut eksempeltekster. Lærerens rolle i arbeidet med modelltekster er uvurderlig, men lærebøkene spiller en stor rolle når det kommer til modelltekstutvalget (Kverndokken, 2014).

Modelltekster kan være konstruerte eller autentiske. I lærebøkene brukes ofte begge. For eksempel benyttes ofte anledningen til å bruke titler som tidligere tilhørte den offisielle kanon som modelltekster – de aller fleste har lest Karen av Alexander Kielland eller Karens Jul av Amalie Skram i forbindelse med novellesjangeren. Dialogismen, som tidligere presentert i kapittel 2.4.1, omtaler teksters flerstemmighet, eller intertekstualitet som det også kalles. I disse begrepene ligger en forståelse av at alle tekster er påvirket av tekster som er skrevet før. Dette kommer spesielt godt til syne når elevene har brukt modelltekster i arbeidet med egne tekster (Håland, 2013).

Anne Hålands studie av bruk av modelltekster i sakpreget skrivning som ble gjennomført på mellomtrinnet viste flere ting som er relevante for min undersøkelse av modelltekster i lærebøker. For det første viste analysene av elevenes modelltekster at de henter mønstre fra

modelltekster de har brukt i undervisningen. Bruken av modelltekstene gjorde også utslag for hvilken form de kom til syne i elevtekstene. I studiens konklusjon trekker hun fram at alle modelltekstene som ble brukt i studien hadde bestemte språklige føringer og bestemte mottakere, noe som førte til at elevene i større grad tilpasset modelltekstene til egne mottakere. For det andre viste studien hvor viktig det er at modelltekstene man bruker i undervisningen samsvarer med hva man vil at elevene skal formidle med sine egne tekster. Hun påpeker avslutningsvis at et sentralt og tilbakevendende problem er mangelen på autentiske mottakere i skolen. Autentiske mottakere er helt sentralt for at elevene skal forstå hvordan tekster må tilpasses til kommunikasjonskonteksten (Håland, 2013).

3.0 Materiale og metode

3.1 Valg av metode

Kvalitativ metode kjennetegnes ved at forskningsopplegget er fleksibelt. Når forskningsdesignet er fleksibelt, tilrettelegger man for å kunne finne det spesielle og det uventede, og kan i større grad endre fremgangsmåte underveis (Postholm & Jacobsen, 2011., Thagaard, 2013). Arbeidet med lærebøkene, og problemstillingen for denne oppgaven, er i stor grad preget av en tentativ tilnærming. Jeg har arbeidet parallelt med de ulike prosessene i denne oppgaven – problemstillingen ga meg et utgangspunkt for å ta grunnleggende metodiske valg, men forholdet mellom metode, teori, og analyse og tolkning har i sin tur påvirket hverandre underveis. Oppgavens komparative design tar utgangspunkt i Josephs Maxwells modell for kvalitativ forskning. Denne modellen fremstiller forskningen som fem hovedelementer: teoretisk innramming og forskningsmål er direkte knyttet sammen, og det samme gjelder for metode og validitet, og i kjernen finner vi problemstillingen som holder alt samlet (Maxwell, 2008). Kjernen i denne oppgaven er problemstillingen jeg presenterte i kapittel 1.1: Hvordan legges det til rette for multimodal tekstproduksjon i norskfaglige lærebøker for ungdomstrinnet?

Kvalitativ metode knyttes ofte til innhenting av data gjennom observasjon og intervju. I denne oppgaven har jeg benyttet kvalitativ metode i form av *dokumentanalyse*. Dokumentanalysen har også en lang tradisjon bak seg innen kvalitativ forskning. Ordet første del, *dokument*, kan tolkes som om det er snakk om dokumenter av offentlig slag. Det er imidlertid vanlig at man snakker om dokumentanalyse når man omtaler alle «skriftlige kilder som er tilgjengelige for forskerens analyser» (Thagaard, 2013, s.59). Dette blir også i noen tilfeller omtalt som *innholdsanalyse*. Jeg vil ikke kalle min metode for innholdsanalyse, ettersom innholdsanalyser også blir gjort på data fra intervju og observasjon. Begrepet dokumentanalyse forbeholdes til analyse av tekster som er skrevet for et annet formål enn studien som gjennomføres – eksempelvis lærebøker, som er tilfellet for denne oppgaven (Thagaard, 2013).

I utformingen av analysepunktene har jeg fokusert på både innhenting av kvantifiserbare data, og kvalitativ tolkning. Dette gjør at analysen har et pragmatisk preg; pragmatismen er en sammenføring trekk fra positivismen og konstruktivismen. Der positivismen ofte knyttes til naturvitenskapen og objektive kvantifiserbare data, knyttes konstruktivismen til det kvalitative og det spesielle. Ut fra en konstruktivistisk posisjon vil en si at den sosiale virkeligheten ikke

kan måles på samme måte som den fysiske virkeligheten. Pragmatismen vektlegger at virkeligheten kan måles, men bare til en viss grad – fordi virkeligheten er dynamisk og kompleks. For å få kunnskap om virkeligheten må man bruke mange forskjellige innfallsvinkler til å samle informasjon (Postholm & Jacobsen, 2011). Ved å nærme meg tekstutvalget fra flere forskjellige innfallsvinkler vil jeg kunne si noe om faktisk vektlegging av multimodale og digitale sjangre i bøkene, samt si noe om tekstbegrepet fra et metaperspektiv.

3.2 Presentasjon av tekstutvalg

Som analysegrunnlag for denne oppgaven har jeg valgt ut tre lærebokserier fra tre store norske forlag; *Nye Kontekst* fra Gyldendal, *Fabel* fra Aschehoug og *Saga* fra Fagbokforlaget. Disse tre forlagene kommer på listen over de fire største forlagene i Norge (Medienorge, 2015). Cappelen Damm er også på denne listen, men er ikke inkludert i lærebokutvalget for denne analysen. En forutsetning for utvalget var at alle skulle være utgitt etter at den reviderte læreplanen ble lansert. Verken *På Norsk*-serien eller *NB*-serien (lærebøker i norsk for ungdomstrinnet fra Cappelen Damm) har kommet i revidert utgave, og de var dermed ikke aktuelle for denne oppgaven. Alle bøkene som analyseres er produkter av samarbeid mellom fagpersoner og forlag, og skal dermed ikke bære preg av subjektivitet.

Formålet med analysen er å finne ut hvordan det legges til rette for multimodal og digital tekstproduksjon på ungdomstrinnet. Dette gjør jeg ved å se på tre hovedområder: tekstbegrepet som kommer til syne i lærebøkene, hvilke eksplisitte skriveoppgaver som blir gitt til elevene, og hvilke modelltekster som presenteres i de aktuelle kapitlene. Dette kommer jeg tilbake til i kapittel 3.3. I analysen av disse lærebøkene har jeg ikke sett på tekstsamlingene, eller andre tilleggsressurser, for hver lærebok. Det er ikke gitt at tekstsamlingene er integrert i lærebøkene slik de er i *Fabel*-serien – eksempelvis er det fire eksterne tekstsamlinger tilhørende *Nye Kontekst*. For at analysen av innholdet i lærebøkene skal bli gjort på noenlunde samme grunnlag så jeg meg nødt til å se bort fra tekstsamlingene i *Fabel*-serien og *Saga*-serien. Analysen av modelltekster vil som en konsekvens av dette kunne si noe om hvilke tekster som presenteres i bokens kapitler, men ikke noe om hvilke sjangre og teksttyper elevene har tilgang til i tekstsamlingene.

3.2.1 Nye Kontekst

Nye Kontekst 8-10 er den eneste av de utvalgte lærebøkene som ikke er trinndelt. Dette betyr at boken brukes i tre år. *Nye Kontekst* er utgitt av Gyldendal forlag, og er resultatet av at samarbeid mellom Kathinka Blichfeldt og Tor Gunnar Heggem. *Nye Kontekst 8-10* ble utgitt i 2014, og erstatter dermed *Kontekst 8-10* som kom ut etter at Kunnskapsløftet trådte i kraft i 2006. Læreverket består av *Nye Kontekst 8-10 Basisbok*, *Kontekst 8-10 Tekster 1-3* og *Nye Kontekst 8-10 Tekster 4*. Altså fire tekstsamlinger. I tillegg finnes også smartbok og andre digitale læringsressurser, samt en bok for sidemålsopplæring. Jeg vil kun forholde meg til *Nye Kontekst 8-10 Basisbok* i denne analysen.

Basisboken er delt inn i ulike kurs – hvor hvert kurs har konkrete mål som elevene skal nå ved å arbeide seg gjennom oppgavene og aktivitetene som er presentert. Kursene er fordelt inn i ni overordna kategorier som for enkelhetsskyld kan nevnes slik: Muntlighet, lesing, skriving, saktekster, skjønnlitterære tekster, sidemål, sammensatte tekster, språkhistorie og litteraturhistorie. På grunn av oppgavens omfang har jeg måttet ta noen valg når det kommer til kapitlene jeg ønsker å analysere. Jeg har valgt å fokusere på de kapitlene som tradisjonelt er knyttet til verbalspråklig skriftlig tekstproduksjon: altså kapittel 3-7. Disse kapitlene dekker totalt 232 sider. For den språklige flytens del vil jeg variere hvordan jeg omtaler læreboken, men det vil i alle tilfellene kun være snakk om de utvalgte kapitlene i *Nye Kontekst 8-10 Basisbok*, med mindre noe annet er presisert.



Figur 4 *Nye Kontekst 8-10 Basisbok* (Blichfeldt & Heggem, 2014)

3.2.2 Fabel



Figur 5 Fabel

Fabel er læremiddelserien for norskfaget fra Aschehoug forlag. *Fabel 8* er skrevet av Elin Drivflaadt, Anne-Grete Fostås, Kjartan Hjulstad, Helge Horn, Ellen Birgitte Johnsrud, Maria Nitteberg og Åse Marie Ommundsen, mens *Fabel 9* og *10* er skrevet av Anne-Grete Fostås, Helge Horn, Ellen Birgitte Johnsrud, Jannike Hegdal Nilssen, Maria Nitteberg, Åse Marie Ommundsen og Harald Ødegaard. Serien består av tre basisbøker for hvert klassetrinn, som også inkluderer tekstsamlingene for hvert trinn. Det finnes også en nettressurs som inneholder oppgaver med varierende vanskelighetsgrad, samt alle plakater og vurderingsskjema som presenteres i bøkene. Alle bøkene er utgitt etter revisjonen av Kunnskapsløftet.

Hver bok er delt inn i seks hovedtema: «Læringsverktøy», «Skriv godt norsk», «Saktekster», «Fiksjonstekster», «Språk og kultur» og «Tekstsamling». I analysen min har jeg fokusert på kapitlene i kategoriene saktekster og fiksjonstekster. Dette er fordi det vanligvis er disse som knyttes til elevenes tekstproduksjon i skolesammenheng. Likevel finnes det et par unntak; i *Fabel 9* har jeg også sett på kapittel 3 som er et kurs i kreativ skriving, og kapittel 12 som har tittelen «Å delta i sosiale medier». Begge disse synes relevante å ta med ettersom hovedmålet med denne oppgaven er å se på hvordan det tilrettelegges for multimodal og digital tekstsaking. Noen kapitler som ikke er inkludert i *Fabel*-serien, men som er inkludert i analysen av de andre lærebøkene er sidemålskapitlene. Dette er fordi disse kapitlene havner under kategorien «Skriv godt norsk», som inneholder kapitler tilknyttet grammatikkopplæring.

I de andre lærebokseriene står sidemålskapitlene alene, og er sidestilt med andre kapitler knyttet til skriving. De kapitlene som er analysert dekker totalt 332 sider.

3.2.3 Saga



Figur 6 Saga

Saga er lærebokserien for norskfaget på ungdomstrinnet fra Fagbokforlaget. Serien består av en grunnbok per trinn; Saga 8 (Jensen & Groseth, 2013), Saga 9 (Jensen & Groseth, 2014) og Saga 10 (Jensen & Groseth, 2015). Serien er skrevet av Marit Jensen og Johannes Groseth, og følger den reviderte læreplanen fra 2013. Denne serien er, i likhet med *Fabel*-serien, trinndelt. Det er laget to komponenter for hvert trinn; grunnbok og lesebok. I tillegg finnes det en grammatikkbok som er tilpasset 8-10.trinn, digitalbok og diverse nettressurser.

Grunnbøkene i *Saga*-serien er inndelt i to hoveddeler: Del 1 og Del 2. Del 1 tar for seg opplæring i de grunnleggende ferdighetene; lesing, skriving, og muntlige ferdigheter. Del 2 inneholder litteraturhistorie i kronologisk rekkefølge. Analysen min vil kun ta for seg Del 1, da det er her hovedvekten på skriveopplæring ligger. I analysearbeidet har jeg ikke tatt for meg alle kapitlene i Del 1. Unntakene er kapitlene om lesing og om muntlige ferdigheter. Kapitlet om dialekter og sosiolekter er heller ikke inkludert. Totalt dekker kapitlene som er analysert 335 sider.

3.3 Analysepunkt

Lærebøkene rommer mye mer enn bare fakta og oppgaver. Lærebøkene skal introdusere elevene for en ny måte å se verden på, og gi dem språk og redskaper til å forstå og påvirke det de ser. Derfor er det ingen enkel oppgave å analysere lærebøker. For at dette arbeidet skal være overkommelig må man på forhånd vite hva man ønsker å se etter eller undersøke. Analysen må ha et tydelig mål og gjøres ut fra klare analysepunkt. Njål Skrunes skriver i sin bok om lærebokforskning at de metodiske grepene er viktige, og at disse krever gode begrunnelser. Videre er den mest krevende delen av lærebokforskning anvendelsen av metodene. Målet må være å komme fram til ny innsikt som kan etterprøves av andre (Skrunes, 2010). Derfor vil jeg videre i kapitlet beskrive og begrunne de metodiske valgene jeg har tatt så tydelig og nøyaktig som mulig.

Analysen av lærebøkene er tredelt. Jeg har sett på tre ulike aspekter ved lærebøkene, for så å kommentere helheten i en oppsummering. Som jeg nevnte i kapittel 2 har læreboken tre hovedfunksjoner: Læreboken skal videreformidle sentral kunnskap, gi en felles referanseramme og være et kontrollredskap (Selander 2003). For å kunne si noe om hvordan det tilrettelegges for multimodal og digital tekstproduksjon i norskbøker for ungdomstrinnet må metoden være tilpasset slik at den dekker disse tre funksjonene. Analysen av hver lærebokserie er derfor inndelt i begrepsbruk (innhold og sentral kunnskap), skriveoppgaver (kontrollredskap) og modelltekster (referanseramme). Skillet mellom lærebokens tre hovedområder er selvfølgelig ikke så lett inndelt. Lærebokens verbalspråklige og visuelle innhold, skriveoppgaver og modelltekster skal bære preg av alle de tre funksjonene. Disse tre hoveddelene er essensielle når det kommer til hvordan det tilrettelegges for elevenes egen tekstproduksjon.

For at denne metoden skulle være gjennomførbar ble jeg nødt til å gjøre et utvalg av hvilke kapitler jeg analyserte i hver lærebok. De relevante kapitlene har jeg nevnt i presentasjonen av analyse materialet, og kommer til å begrunne utvalget videre i de tre neste delkapitlene. Jeg presiserer også hvilke kapitler det er snakk om i underveis i analysene. Jeg har ikke undersøkt oppgaver tilknyttet kapitlene om muntlige ferdigheter, ettersom muntlige ferdigheter og skriftlige ferdigheter er adskilte i læreplanen. I kapittel 5 sammenligner jeg lærebokseriene på noen relevante områder, og drøfter funnene i lys av relevant teori. I sammenheng med dette vil jeg forsøke å si noe om generelle tendenser i lærebøkene.

3.3.1 Tekstbegrepet og multimodale tekster

I analysens første del har jeg undersøkt de kapitlene som typisk tilhører de verbalspråklige tekstene. Her har jeg også inkludert kapitlet om lesing, fordi de ofte omtaler tekstbegrepet. Formålet var å undersøke hvilket tekstbegrep som kommer til syne i de forskjellige lærebøkene. I den reviderte læreplanen gjøres det ikke forskjell på de tradisjonelle verbalspråklige tekstene og de sammensatte tekstene, slik som i versjonen fra 2006. Derfor er det interessant å se på hvordan tekstbegrepet defineres i lærebøkene, og om begrepet «sammensatte tekster» fremdeles brukes – og hvordan tekstbegrepet eventuelt defineres. Et annet interessant aspekt ved denne delen av analysen er at forholdet mellom tekstbegrepet og oppgavene som gis kan settes opp mot hverandre.

Fremgangsmåten min på dette punktet var å først se på hovedemner i bøkene og på kapittelinnvidlingen. Deretter lette jeg etter begge begrepene (og andre tilhørende begreper – skjermtekst, multimodal tekst, modalitet o.l.) i stikkordsregisteret for bøkene. Hovedårsaken til at jeg først kikket på innholdsfortegnelsen og deretter gikk til stikkordsregisteret er at det tross alt er dette elevene ofte gjør når de leter etter informasjon i lærebøkene. Avslutningsvis leste jeg gjennom de relevante kapitlene og markerte utdrag som var relevante for analysen.

Denne delen av analysen beror på to forskningsspørsmål:

- Hvordan defineres og brukes tekstbegrepet?
- Hvordan er fremstillingen av multimodale tekster?

3.3.2 Tekstproduksjon: Analysepunkt for skriveoppgaver

Opptelling av skriveoppgavene er gjort etter kvalitative kategorier. Det er viktig å påpeke at det finnes gråsoner når det kommer til skriveoppgavene: en oppgave som ber elevene om å skrive en tekst i en digital tekstbehandler kan for eksempel både ses på som multimodal og digital tekst, eller analog tekst. Dette er fordi det i produksjonsfasen er en skjermtekst, men at det ferdige produktet skal skrives ut på papir eller andre materialer. Hvis oppgaven eksplisitt ber elevene om å bruke et digitalt tekstbehandlingsverktøy vil jeg telle dette som en digital tekst.

For å gjøre resultatene etterprøvbare vil jeg referere til de oppgavene som trekkes frem i analysen. Her tar jeg høyde også for at alle skriftlige verbaltekster kan skrives på pc. For at oppgavene skal telles som multimodale må de enten ha digital produksjon eller publisering som krav, eller eksplisitt be om flere modaliteter. Som jeg har nevnt tidligere kan alle tekster regnes

som multimodale av natur. I denne sammenhengen må jeg likevel skille mellom «vanlige tekster» og «sammensatte tekster» for at analysen skal kunne si noe om hvordan det tilrettelegges for multimodal tekstproduksjon. Et poeng er at elevene må få trening i å produsere faktiske tekster tilknyttet ulike medier, og trening i å velge mellom forskjellige modaliteter avhengig av formål og mottaker. Eksempler på dette er oppgaver som ber elevene skrive et blogginnlegg eller en twittermelding eller nettavisartikkel – eller å produsere en digital presentasjon.

Jeg har kun talt skriveoppgaver med eksplisitt instruks. Skriveoppgaver kan være vanskelige å gjenkjenne i lærebøker, både for lærere og elever, og ofte kan det virke uklart hvilken aktivitet oppgaven ber om (Otnes 2015). Derfor må jeg være konsekvent i opptellingen av oppgavene, for at resultatene skal være etterprøvbare. Jeg kommer ikke til å regne med «test deg selv»-oppgaver, «egenvurdering»- eller «husker du?»-oppgaver. Disse oppgavene inneholder ofte spørsmål om ikke ber om en eksplisitt læringsaktivitet og er dermed ikke relevante for denne analysen. Oppgaver som ber elevene skrive av tekst, for så å markere deler av den (for eksempel for- og motargumenter) blir heller ikke talt som skriveoppgaver. Dette er fordi elevene ikke selv skal produsere en tekst, kun vise at de klarer å skille tekstens ulike elementer fra hverandre. Men oppgaver som bruker verb som «lag», «tegn» eller «produser» blir også regnet som skriveoppgaver (eksempelvis «lag en film» eller «tegn et illustrert tankekart»).

For at tallene som presenteres i kapittel 4 og 5 skal gi mening må det foreligge en forklaring på hvordan jeg kom fram til akkurat disse tallene. Når jeg talte og kategoriserte oppgaver har jeg talt oppgavene som uavhengige av hverandre. For eksempel: Hvis oppgave 1 inneholder 4 underoppgaver; 1a, 1b, 1c og 1d, har jeg talt dette som fire oppgaver. Grunnen til at jeg har talt på denne måten er at man ofte kan finne mer enn én skrivebestilling per hovedoppgave, og ofte ber de om forskjellige deler av teksten, eller forskjellige tekster. På denne måten blir det også tydeligere hvor mange ganger elevene faktisk får beskjed om å skrive noe – eller hvor ofte de blir bedt om å gjøre andre aktiviteter enn skriving.

Denne delen av analysen beror på fire forskningsspørsmål:

- Hvor mange oppgaver er det totalt i de utvalgte kapitlene i hver lærebok?
- Hvor mange av disse oppgavene inneholder en eksplisitt skrivebestilling?
- Hvor mange av de eksplisitte skriveoppgavene inneholder instruksjoner om multimodalitet eller digitale tekstformer?
- Hvilke sjangre og teksttyper er representert som multimodale eller digitale tekster?

3.3.3 Analysepunkt for modelltekster

På grunn av oppgavens omfang har jeg som tidligere nevnt måtte gjøre et utvalg for analysen min. Dette betyr at når jeg omtaler modelltekstene i hver lærebok, er dette ikke inkludert tekstene som presenteres i tekstsamlingen – enten den er integrert eller ekstern. Det synes likevel svært relevant å se på modelltekstene som blir presentert underveis i kapitlene. Også når det kommer til modelltekster finnes det gråsoner, både når det gjelder sjanger og teksttype.

De digitale tekstene som blir fremstilt som modelltekster var noen ganger vanskelige å gjenkjenne og kategorisere. Her er det tydelig at det finnes gråsoner, og at noen typer tekster (for eksempel fagartikkel og leserinnlegg) ser ganske like ut på skjerm og papir. I flere tilfeller var det åpenbart om teksten var ment for papir eller for skjerm, eksempelvis ved at ulike estetiske virkemidler som ble brukt i fremstillingen. Jeg altså utøvd skjønn i kategoriseringen av modelltekster. Jeg vil fremheve og drøfte de tilfellene som var vanskelige å kategorisere fortløpende i analysen. Det var også noe uklarhet det gjelder de multimodale sjangrene som inneholdt visuelle modaliteter (bilde, hyperlenke o.l). I de tilfellene jeg var usikker har jeg kun talt med de modelltekstene hvor de visuelle modalitetene blir spesielt kommentert eller framhevet, slik det gjøres med andre tekstelementer.

Når jeg omtaler modelltekster er det på to ulike måter: jeg har både foretatt en opptelling av modelltekstene hvor de er kategorisert i samme kategorier som skriveoppgavene: antall modelltekster totalt, og antall modelltekster som er multimodale eller digitale sjangre. Resultatene av denne opptellingen er kvantifiserbar, men det er derimot vanskelig å si noe om kvalitet og mangfold i sjangre ut i fra en slik opptelling. Derfor har jeg også en mer kvalitativ tilnærming til modelltekstene som blir presentert i de utvalgte kapitlene som jeg drøfter samtidig som jeg drøfter resultatene av opptellingen – på samme måte som jeg gjør med skriveoppgavene.

Denne delen av analysen beror på tre forskningsspørsmål:

- Hvor mange modelltekster blir presentert i de utvalgte kapitlene?
- Hvor mange modelltekster eksemplifiserer multimodale eller digitale sjangre?
- Hvilke sjangre er representert som multimodale og digitale sjangre?

3.4 Reliabilitet og validitet

Reliabilitet knyttes til spørsmålet om forskningen gir inntrykk av å være utført på en pålitelig måte. Vi kan dele spørsmålet om reliabilitet i to hovedskiller: *ekstern* og *intern* reliabilitet. Den eksterne reliabiliteten er sterkt knyttet til spørsmålet om etterprøvbarehet: Er forskningen utført i en situasjon som kan gjentas av andre forskere? Det er for eksempel vanskeligere å styrke den eksterne reliabiliteten i studier som arbeider med mennesker og tolkning av menneskelig atferd, fordi den eksakte konteksten er vanskelig å gjenskape. Intern reliabilitet dreier seg om samsvar med andre teorier på same felt, og den interne reliabiliteten kan styrkes ved å gi presis beskrivelse av fremgangsmåte, begrepsavklaring og analysemetode (Thagaard, 2013).

Funnene jeg presenterer i kapittel 4 skal være etterprøvbare fordi jeg etter beste evne har forsøkt å være transparent i arbeidet mitt med lærebøkene. Jeg har eksplisitt utformet hvilke kriterier jeg forholder meg til i arbeidet med lærebøkene, og lærebøkene er i sin tur tilgjengelige for alle som ønsker å arbeide med dem. Det er derimot viktig å påpeke at når man skal kategorisere kvalitative data finnes det gråsoner. Altså har jeg måttet utøve skjønn i arbeidet med lærebøkene. Dette har jeg gjort med teoretisk forankring i de teoriene som ble presentert i kapittel 2. Det er også viktig å påpeke at analysen er preget av teoretiske perspektiver fra tidligere forskning. Altså kunne drøftingen av funnene mine blitt noe annerledes om jeg hadde støttet meg på annen teori (Thagaard, 2013).

Validitet knyttes til hvor gyldige tolkningene i studien er. Spørsmålet om validitet knyttes til overførbarhet, eller skjønnsmessig generalisering: hvordan kan resultatene, og drøftingen av resultatene, være gyldige i andre kontekster? (Thagaard, 2013). Ved å knytte tolkingen jeg gjør til kjente teorier innen eksempelvis skriveopplæring og tekstkompetanse styrkes validiteten. Funnene jeg presenterer i denne oppgaven er ikke nødvendigvis representative for alle lærebokserier, men de skal kunne peke på noen sentrale tendenser i lærebøker. Drøftingen jeg gjør av eksemplifiserte oppgaver og modelltekster kan også være nyttig for skriveopplæring uavhengig av lærebøker. Analysen og tolkingen av lærebokseriene kan sees som et forsøk på å kartlegge hvor vi er i dag – og hvilken retning vi burde bevege oss i fremtiden.

4.0 Analyse av lærebøkene

Analysen av lærebøkene er delt inn i tre analysepunkt: tekstbegrepet, skriveoppgaver og modelltekster. I kapittel 4.1 tar jeg for meg analysen av *Nye Kontekst 8-10*, i 4.2 *Fabel*, og *Saga* i kapittel 4.3. Hvert underkapittel er delt i fire. Jeg vil først gjennomgå analysepunktene i den rekkefølgen de ble presentert innledningsvis, før jeg avslutter med en oppsummering for hver lærebok. Hovedfunn og en komparativ tilnærming kommer jeg tilbake til i kapittel 5.

4.1 Nye Kontekst

4.1.1 Begrepsbruk i Nye Kontekst 8-10

Av kapitlene i *Nye Kontekst Basisbok* har jeg, som tidligere nevnt, valgt å fokusere på kapitlene 3-7. Dette er kapitler som sett dreier seg om sjangerlære og produksjon av tekst:

- **Kapittel 3: Skriftlige tekster** (s. 82-107. 25 sider.)
- **Kapittel 4: Saktekster** (s. 108-174. 66 sider)
- **Kapittel 5: Skjønnlitteratur** (s. 176-248. 72 sider)
- **Kapittel 6: Sidemål – nynorsk** (s. 250-286. 36 sider)
- **Kapittel 7: Sammensatte tekster** (s. 288-321. 33 sider)

Nye Kontekst Basisbok er den eneste av de tre læreverkene som har et eget kapittel for sammensatte tekster. Av bokens 416 sider utgjør dette kapittelet 33 sider, eller ganske nøyaktig 8%. Dette er interessant fordi sammensatte tekster ikke lengre er et eget hovedemne i kompetansemålene for norskfaget. Dette kan på den ene siden tolkes som et signal om at «vanlige tekster» ikke er det samme som «sammensatte tekster». På den andre siden er det ikke sikkert at å fjerne dette begrepet fra lærebøkene er formålstjenlig. Om fjerningen av begrepet i læreplanene har det blitt skrevet at dette vel så godt kan være et signal på at vi tror vi har kommet lengre enn vi egentlig har på dette feltet (Rogne, 2013). Hvorvidt en implementering av dette begrepet som et eget hovedområde i inndelingen og disposisjonen av boken er hensiktsmessig eller ikke kan sikkert drøftes både lenge og grundig – uten en fast konklusjon.

I kompetansemålene kan sammenslåingen av de to hovedområdene sees som et ønske om et mer samlet og moderne tekstbegrep. At dette skillet gjøres i læreboken betyr likevel ikke at læreboken beror på en smal forståelse av tekstbegrepet. Digitale eller multimodale sjangre

kommer til syne i flere steder i læreboken, ikke bare i de underkapitlene som tilhører «Sammensatte tekster». Kapittelet om skriftlige tekster i *Nye Kontekst 8-10*, fokuserer i all hovedsak på skrivehandlinger og formålet med skriving. Av oppgavene i dette kapittelet er flere av oppgavene siktet inn på multimodale tekster, og nye digitale sjangre. Altså er det ikke slik at multimodale og digitale sjangre kun forbeholdes kapittelet om sammensatte tekster, selv om det er her hovedvekten ligger.

Kapittel 3 i *Nye Kontekst* handler om skriftlige tekster. Kapittelets undertittel er «hensikt, sjanger og sammenheng i tekst» (Blichfeldt & Heggem, 2014, s. 83). Kapittelet er delt inn i tre kurs, eller delkapitler, som tar for seg hensikt, sjanger og tekstbinding. I det første delkapittelet presenteres skrivetrekanten. Skrivetrekanten har jeg tidligere presentert i kapittel 2.4.3. Skrivetrekanten visualiserer tre sentrale sider ved enhver tekst: hensikt, formål og form. I den versjonen som presenteres i *Nye Kontekst* er også *tolkning* tatt med, og fyller tomrommet mellom de tre hjørnene. Forklaringen som følger er på mange måter en eksemplifisering av hvordan sosial og kulturell kontekst påvirker tekstens meningsinnhold: «Hensikten og innholdet styrer i stor grad formen: Det kan passe bra å skrive et romantisk dikt til kjæresten din, men et dikt passer ikke så godt når du vil søke banken om et lån» (ibid, s. 87).

Ser vi på kapittel 4 «Saktekster – lese, skrive og forstå», er innledningen full av referanser til multimodale og digitale tekster: «Det meste du leser i løpet av en dag, er saktekster: en SMS, en sportsreportasje, en reklameplakat, en tekst i læreboka.» (ibid, 2014, s. 109). Noen av kursene i dette kapittelet omhandler disse sjangrene. Blogg, nyhetsartikler og reportasjer er sjangre som presenteres. Fokuset for disse sjangrene synes å være at de er sakpregede tekster, ikke at de er multimodale og/eller digitale.

I kapittel 5 om skjønnlitteratur, er det innledningsvis ingen henvisning til multimodale eller digitale sjangre. Ikke før vi kommer til noveller og korttekster, i kurs 5.6, kommer det første tegnet på en digital vending også for disse sjangrene. Her er det først vist eksempler på seksordsnoveller, og videre twiternoveller. Videre gjøres det ikke mer med denne sjangeren, enn å poengtere at de publiseres på den sosiale medieplattformen Twitter, og at de kan inneholde maks 140 tegn inkludert mellomrom.

Innledningen til kapittelet om sammensatte tekster (kapittel 7) knytter sammensatte tekster tydelig til de dynamiske teksttypene - lyd, musikk, film (Liestøl, 2009).

Se for deg film uten lydeffekter eller musikk, eller en tegneserie uten bilder. Bilder, musikk, lys og lyd er sterke virkemidler som lett påvirker oss. De kan sette i gang assosiasjoner og spille på følelser. Overalt møter du tekster som er satt sammen av bilde, lyd og tekst.

(Blichfeldt & Heggem 2014: 289)

De tre kursene som kapittelet inneholder er «7.1 Sammensatte tekster – estetiske virkemidler», «7.2 Påvirkning gjennom språk, bilder og lyd – reklame og propaganda», og «7.3 Tegneserie og film». De to første kursene kan kobles til et fokus på ulike modaliteters affordans, mens det tredje tar for seg to tradisjonelle multimodale sjangre. Film får som sagt sitt eget kurs i kapittel tre, sammen med tegneserier. Magne Rogne (2009) skrev i sin analyse av lærebøker i norsk for videregående skole at denne sjangeren har lang tradisjon i norskfaget, og at «ein manglande fagtradisjon når det gjeld digitale tekstar kanskje òg forklare noko av svakheitene ved lærebøkene.» (Rogne, 2009, s. 19). Dette kan også synes å være tilfellet for bøkene på ungdomstrinnet. Det er likevel påfallende at forskning som ble gjort før den reviderte læreplanen kom, og dermed også før de oppgraderte bøkene for norskfaget kom, påpeker de samme manglene når det kommer til digitale og multimodale tekster.

Hva er en sammensatt tekst?

Når flere enn ett uttrykk opptre sammen, kaller vi det en *sammensatt tekst*. De ulike uttrykkene kan være


- tekst
- bilder
- grafikk, tabeller, illustrasjoner
- lyd
- animasjon/film

Du er omgitt av sammensatte tekster, kanskje uten at du tenker over det. Denne læreboka er et eksempel på en sammensatt tekst: I tillegg til selve teksten er det satt inn bilder og grafiske elementer, symboler og overskrifter i ulike farger og skrifttyper for å presentere budskapet. Andre eksempler på sammensatte tekster er blogger, aviser, tegneserier, filmer og spill. Felles for dem er at de består av mer enn én uttrykksform.

Figur 7 Innledning i kurs 3.1 (Blichfeldt & Heggem 2014, s.291)

Når begrepet *sammensatt tekst* defineres (Figur 7), legges det vekt på at disse tekstene er en sammensetning av flere uttrykksformer – eller modaliteter. Det nevnes også at en tekst er

sammensatt selv om det kun er en statisk verbalspråklig tekst, ved at det vises til at ulike skrifttyper og farger på skriften er med å påvirke hvordan vi leser teksten – altså at alle tekster er sammensatte. Det henvises ikke til alle de nye digitale sjangrene, foruten om blogg, som elevene kjenner godt til. En aktuell eksemplifisering av disse teksttypene kunne vist til elevenes tekstpraksis med teksting og bruk av tilhørende symboler: *emojis*. Det faktum at barn i ungdomsskolealder er de hyppigste brukerne av slike sosiale medier, men også den store mengden skjermttekster som omgir barn og unge, gjør at mangelen på en slik henvisning kan virke som bortkastet potensiale (Medietilsynet, 2014). Man kan argumentere for at det er viktig at begrepet avgrenses, slik at elevene har en tydelig definisjon å forholde seg til. En slik avgrensing kan også problematiseres, ettersom det også avgrenser tekstbegrepet, og på denne måten ikke samsvarer fullstendig med det tekstbegrepet i læreplanen. Selv om svært få av skriveoppgavene i dette kapitlet dreier seg om valg mellom ulike modaliteter, får de likevel en oppsummeringsoppgave som oppfordrer elevene til å reflektere over ulike modaliteters affordans, som vist i Figur 8.



OPPSUMMER

12 Vurder og tolk virkemidler og samspill. Velg en sammensatt tekst. Det kan være en film, et dataspill, en tegneserie eller en annen tekst der ord, bilder og eventuelt lyd er med som elementer. Bruk gjerne tipsene under «Aktuelle tekster» nedenfor.

- a** Beskriv hvilke virkemidler som er brukt, vurder dem og forklar hvilken effekt du synes de har.
- b** Vurder hvordan de ulike elementene (lyd, bilde, ord m.m.) fungerer sammen.

Figur 8 Oppsummeringsoppgave kapittel 7 (Blichfeldt & Heggem 2014, s. 320)

I bokens oppslagsdel står det ingenting om sammensatte tekster. Ingen av sjangrene som nevnes under overskriftene *saktekster* og *skjønnlitteratur* blir beskrevet ved at de ofte inneholder flere modaliteter, ikke engang enkel multimodalitet som samspill mellom bilde og tekst. Kun én sanger nevnes å ofte være digital, og det er søknad: «I dag kan du ofte sende søknader via netter ved å fylle ut ferdige skjemaer.» (Blichfeldt & Heggem 2014, s.406). Kåseri, essay og blogg havner alle under samme overskrift, og skilles dermed ikke fra hverandre. Dette er

heldigvis ikke tilfellet i hovedkapittelet om de nevnte sjangrene, hvor bloggsjangeren først og fremst beskrives som en nettsjanger.

Noen teksttyper kan være vanskelige å plassere enten som skjønnlitteratur eller saktekst, for eksempel dagbok, privatbrev, reiseskildring, essay, biografi og blogg. I tillegg kommer de elektroniske tekstene vi finner på internett. De er ofte sammensatt av tekst, bilder, lyd og hyperkøplinger, og de passer ikke alltid inn i de vanlige sjangergruppene.

(Blichfeldt & Heggem 2014, s.92)

Ser vi litt bort fra begrensningen av begrepet *sammensatte tekster* fremstår det helhetlige tekstbegrepet som relativt moderne. Utdraget som er sitert over, er et utdrag fra underkapittelet om sjangerblanding – eller hybridsjanger som de gjerne kalles – hvor det vektlegges at ikke alt passer innenfor de tradisjonelle sjangerkonvensjonene, og at det er helt OK. Her spesifiseres det også at de nye digitale sjangrene er multimodale av natur.

4.1.2 Tekstproduksjon: Skriveoppgaver i *Nye Kontekst*

Som jeg nevnte innledningsvis skal elevene ved hjelp av skriveoppgaver nå følgende kompetansemål i læreplanen:

- *planlegge, utforme og bearbeide egne tekster manuelt og digitalt, og vurdere dem underveis i prosessen ved hjelp av kunnskap om språk og tekst*
- *skrive kreative, informative, reflekterende og argumenterende tekster på hovedmål og sidemål med begrunnede synspunkter og tilpasset mottaker, formål og medium*

(Utdanningsdirektoratet, 2013b)

Disse målene rommer utrolig mange muligheter for tekstproduksjon, men et viktig poeng er at elevene skal få prøve seg på et mangfold av tekster, og at de skal bearbeide disse tekstene både manuelt og digitalt. Det er selvsagt i stor grad opp til hver enkelt lærer hvordan elevene får beskjed om å løse skriveoppgavene, men jeg har kun tatt utgangspunkt i det som eksplisitt blir bedt om i læreboken. I de fem kapitlene jeg undersøkte var det totalt 535 oppgaver, hvorav 206 inneholdt eksplisitte skrivebestillinger. Dette utgjør cirka 38% av alle oppgavene totalt. Med andre ord får eksplisitte skriveoppgaver ganske stor plass i alle disse kapitlene, sett at elevene også skal få trening i lesing og muntlige ferdigheter.

	Oppgaver totalt	Skriveoppgaver	Multimodale eller digitale tekster
Kapittel 3 Skrivning	46	23	4
Kapittel 4 Saktekster	149	43	10
Kapittel 5 Skjønnlitteratur	126	38	6
Kapittel 6 Sidemål	81	27	5
Kapittel 7 Sammensatte tekster	49	15	12
Oppslagsdel	84	60	3
TOTALT	535	206 38% av alle oppgaver	40 19% av alle skriveoppgaver

Tabell 1 Fordeling av skriveoppgaver i Nye Kontekst Basisbok

I Tabell 1 er opptellingen av oppgaver i *Nye Kontekst 8-10 Basisbok* presentert. 19% av skriveoppgavene er knyttet til nyere digitale sjangre eller ber om flere modaliteter. Dette utgjør cirka en femtedel av alle skriveoppgavene med eksplisitt instruks i læreboken, og mindre enn en tiendedel av alle oppgavene totalt. Et postulat er at de andre kapitlene jeg ikke har analysert inneholder cirka samme mengde, eller færre, skriveoppgaver.

Jeg vil begynne med å presentere resultatene fra kapittelet om sammensatte tekster. Naturlig nok er det i dette kapittelet vi finner flest slike oppgaver, både i antall og prosentmessig. Av 49 oppgaver inneholder 15 oppgaver eksplisitte skrivebestillinger, og totalt er det 12 av disse som ber om multimodale tekster eller nye digitale sjangre. Disse skriveoppgavene ber elevene skrive hele tekster eller deler av teksten i følgende sjangre:

- Plakat eller digital presentasjon
- Bildefortelling
- Lysbildefserie
- Reklame eller holdningskampanje
- Digital presentasjon
- «Lag en sammensatt tekst og presenter den»
- Tegneserie (3 stk)
- Kortfilm
- Tegneserie eller film

Altså gjenspeiler oppgavene i dette kapittelet det samme fokuset som jeg diskuterte i 4.1: et syn på sammensatte tekster som er sterkt knyttet til dynamiske tekstformer, eller bruk av verbaltekst og visuelle modaliteter sammen.

Kapittel 6, om sidemål (i Basisboken jeg har brukt er dette kapittelet om nynorsk), er spesielt på flere måter. Ettersom dette kapittelet ikke omhandler sjangre eller teksttyper i seg selv, kan hvilke sjangre som helst bidra til at elevene får øvd seg på tekstproduksjon på sidemålet sitt. Dette er tross alt et av kravene i kompetansemålene for skriftlige tekster i læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2013b). 27 av 81 oppgaver ber elevene om å produsere fullstendige tekster, og kun fem av disse er multimodale eller digitale.

Potensialet i å utnytte digitale sjangre som ligger nært elevenes hverdagspraksis i sidemålsopplæringen, men også ellers i skriveopplæringen, er stort. Ikke bare fordi de aller fleste elevene er aktive brukere av flere sosiale medier på fritiden, men også fordi disse tekstene ofte bærer preg av å være både korte og uformelle – eksempelvis Facebookstatuser, chat, Twittermeldinger og 'snaps' via snapchat. Når elevene får skrive veldig korte tekster havner fokuset på ordvalg og setningsoppbygging, for å formidle budskapet på best mulig måte. Veldig korte tekster åpner også for at elevene kan få fortløpende respons fra læreren underveis i skriveprosessen (Skrivesenteret, 2015). Et av argumentene som ofte brukes når det snakkes om at slike tekstformer skal brukes i skolen er at mange sosiale medier er døgnfluer i tekstkulturell sammenheng. Likevel er det flere, som for eksempel de jeg nettopp nevnte, som har vist seg å være overlevelsesdyktige over flere år, og som brukes av flere generasjoner. Politikere bruker slike sosiale medier til å profilere seg, kommersielle aktører bruker sosiale medier til å fremme produktene sine, og det har flere ganger blitt bevist hvilken stor rolle sosiale medier spiller når det kommer til politisk opposisjon – eksempelvis etter presidentvalget i Iran i 2009, og senere i Tyrkia, Egypt og Syria (Gran, 2011., Sjøhelle, 2009., Ødegård, 2013).

3 Skriv digitalt. Lag en tenkt samtale på mobil (SMS) eller på nettet. Skriv den gjerne på papir. Bruk forkortelser og tegn slik du ville gjort i virkeligheten. Kanskje du vil spørre noen om leksene, kanskje du bare vil høre hva noen skal gjøre i kveld.

7 Skriv en twittermelding. Du leser denne twittermeldingen fra en voksen: *Hva feiler det ungdommen? Enda en dag måtte jeg stå på bussen. Ikke én reiste seg. De var for opptatt med mobilene sine.* Svar på meldingen. Du kan bruke 140 tegn, inkludert mellomrom.

Figur 9 Skriveoppgaver fra kapittel 3: Skriftlige tekster (Blichfeldt & Heggem 2014, s. 88)

I kapittel 3, om skriving, finner vi også relativt få multimodale eller digitale skriveoppgaver. Likevel er dette et av de få kapitlene som ber om digitale sjangre som elevene kjenner godt fra før (Figur 9). Det kan likevel synes merkelig at oppgaven som får tittelen «skriv digitalt» blir etterfulgt av «skriv den gjerne på papir». Ved å foreslå at elevene like gjerne kan skrive digitale tekster på papir, blir den digitale plattformen fratatt verdi som meningsbærende ressurs (Tønnesen, 2010).

Kapitlene om sakprosa og skjønnlitteratur, kapitel 4 og 5, ligger relativt likt når det kommer til forekomst av denne typen skriveoppgaver. I kapittelet om skjønnlitteratur er de fleste av disse oppgavene tilknyttet å illustrere en tekst, eller presentere noe ved hjelp av digitale plakater eller presentasjoner. Det eneste unntaket er en oppgave hvor elevene skal skrive twitternoveller. Innen skaprosakapittelet er mangfoldet noe større; elevene får både flere multimodale og digitale modelltekster, og flere tilhørende skriveoppgaver. Her får elevene prøve seg på sjangre knyttet til media som reportasje og nyhetsartikkel, men også blogg.

Oppslagsdelen av boken inneholder et skriveverksted med tittelen «7x12 oppgaver». Innledningen presiserer at denne delen inneholder både små og store oppgaver, som først og fremst skal gi trening i skriving. Oppgavene er delt inn i 7 blokker, I-VII, som alle gir ulike instruks, eksempelvis «skriv i 5 minutter», «skriv i 10-20 minutter» eller «fortsett fortellingen». De to siste blokkene gir instruks om muntlig presentasjon. Av totalt 84 oppgaver er 60 eksplisitte skriveoppgaver. Bare tre av disse oppgavene ber om digitale sjangre eller multimodale tekster. Disse tre oppgavene befinner seg innenfor blokk V: «Skriv saktekster». Her får elevene to oppgaver knyttet til blogginnlegg, en oppgave knyttet til e-post (eller brev).

4.1.3 Modelltekster i *Nye Kontekst*

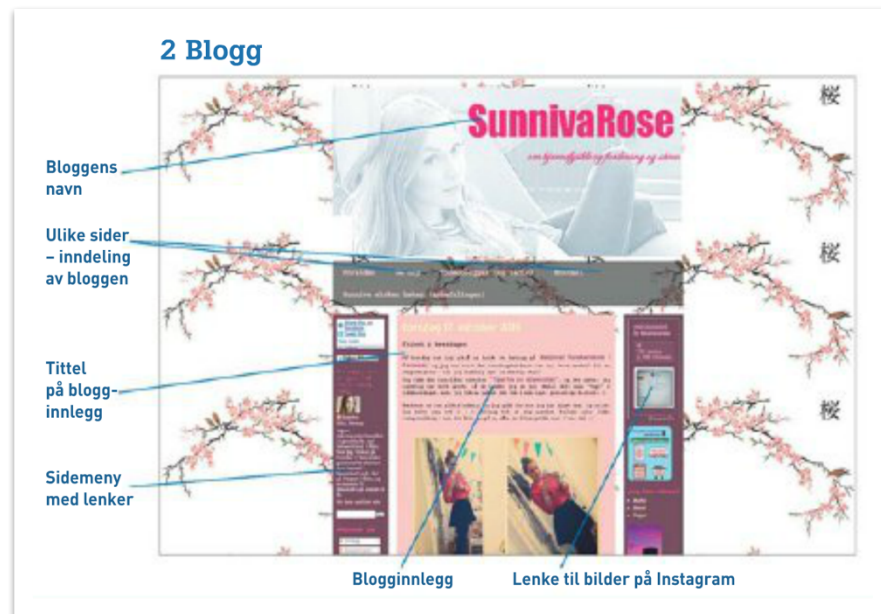
Et av kompetansemålene i læreplanen for norsk etter 10.trinn er nært knyttet til bruk av modelltekster. Elevene skal kunne «skrive ulike typer tekster etter mønster av eksempeltekster og andre kilder» (Utdanningsdirektoratet, 2013b). Elevene skal ha tilgang til de ulike læreverkenes tekstsamlinger, og hvilke typer tekster som befinner seg i disse kan jeg ikke si noe om i denne analysen. Likevel inneholder basisbøkene også flere modell- eller eksempeltekster underveis i kapitlene.

Som presentert i tabellen under, er det store forskjeller på hvor mange modelltekster man finner i hvert kapittel. Totalt ser vi at hele 37% av alle modelltekstene er multimodale eller digitale sjangre. Hvis vi derimot velger å se bort fra kapittelet om sammensatte tekster, kapittel 7, endres resultatene ganske mye. Da sitter vi igjen med at kun fem av 27 modelltekster er multimodale sjangre. Altså mindre enn én femtedel. Dette er relativt lite, spesielt med tanke på at flere av oppgavene i kapitlene om skriftlige tekster og om saktekster var knyttet til slike sjangre og teksttyper.

	Modelltekster	Nyere digitale sjangre eller multimodale tekster
Kapittel 3	1	-
Kapittel 4	13	3
Kapittel 5	10	1
Kapittel 6	3	1
Kapittel 7	8	8
Oppslagsdel	-	-
TOTALT	35	13 37% av modelltekstene

Tabell 2 Fordeling av modelltekster i *Nye Kontekst Basisbok*

Et annet hensyn som burde tas er at mange av eksempeltekstene er satt av til relativt grunnleggende sjangre, som forskjellige typer artikler eller fortellinger. Disse sjangrene gir god skrivetrening, og har en lang tradisjon i skolen som kan spores tilbake til den tradisjonelle skolestilen (Skjelbred 2010). Disse sjangrene gir gode muligheter for at elevene kan få øve seg i ulike skrivesituasjoner, tilpasset ulike formål og mottakere. Dette kan i sin tur gjøre elevene mer tilpasningsdyktige når det kommer til digital og multimodal tekstproduksjon.



Figur 10 Modelltekst Blogg (Blichfeldt & Heggem 2014, s. 294)

Figur 10 viser en av eksempeltekstene som finnes i kapittelet om sammensatte tekster. Det er en skjermdump av en blogg, men den er også kommentert slik at elevene tydelig ser de ulike elementene. Nesten alle modelltekstene i *Nye Kontekst Basisbok* kommenteres på denne måten. Her refereres det for eksempel til hyperlenker til andre sosiale medier (i dette tilfellet Instagram). Dette bidrar til å formidle at tekster på nett ofte er en del av et stort nettverk av tilhørende tekster. Tydeliggjøring og aktivering av modelltekstene på en multimodal måte kan gjøre det lettere for elevene å identifisere de ulike tekstelementene, og gir elevene tilgang på faglige begreper. Dette gir også elevene gode rammer for når de selv skal strukturere og produsere tekster i samme sjangre. Dette kan i sin tur bidra til å jevne ut de faglige forskjellene innad i elevgruppen (Håland, 2010).

I kapittel 3 finnes det bare én eksempeltekst. Denne viser en sjangerblanding mellom fortelling og instruks. Dette bidrar også til å eksemplifisere at ikke alle tekster kan plasseres innenfor en bestemt sjanger. I kapittel 4, om saktekster, finner vi hele 13 eksempeltekster, hvor tre stykker

kan knyttes til multimodale og digitale sjangre. Her finner vi en eksempeltekst som viser et blogginnlegg, med tilhørende kommentarer, en nyhetsartikkel og en epostsøknad. I nyhetsartikkelen er bildet i teksten markert på tilsvarende måter som i Figur 4. I modellteksten for reportasje er det ikke lagt inn som et kjennetegn at de inneholder annet enn skriftlig tekst. Dette gjør at jeg ikke teller denne med. Til sist i dette kapitlet finner vi en søknad, men også en epostsøknad (Figur 5). Dette er med på å visualisere for elevene hvilken effekt de digitale hjelpemidlene har.



Figur 11 Modelltekst E-postsøknad (Blichfeldt & Heggem 2014, s 172)

I kapittel 5 er alle modelltekstene skjønnlitterære tekster, eller utdrag fra skjønnlitterære tekster. I dette kapitlet finner vi en modelltekst som passer kriteriene for multimodale eller digitale sjangre, og det er twitternovellene. Det som likevel er interessant er at i stedet for å vise disse som skjermdumper (slik som med bloggsjangeren), er de avbildet i grønne snakkebobler, med store likhetstegn til de som brukes på de fleste smarttelefoner når man sender SMS. På denne måten er twitternovellene fratatt sin opprinnelige form, og det formatet de vises i på Twitter, og redusert til noe tilsvarende seksordsnovellen, som også vises i en modelltekst.

Kapitlet om sammensatte tekster inneholder åtte modelltekster, og alle er tydelig multimodale. Her ligger fokuset i all hovedsak på samspillet mellom bilder og tekst. Modelltekstene er et utdrag fra en lærebok, en skjermdump av en blogg (Figur 10), en side i en

avis, en kampanje, et eksempel på bilderetusjering eller bildebruk, og tre stykker er tegneserier. De fire førstnevnte modelltekstene er plassert sammen under overskriften «Virkemidler i layout», og kan knyttes til eksemplifisering av ulike former for funksjonell spesialisering og kohesjon.

4.1.4 Oppsummering: Hvordan legges det til rette for multimodal tekstproduksjon i *Nye Kontekst Basisbok 8-10*?

Nye Kontekst Basisbok kan langt på vei sies å oppfylle kravene som stilles i kompetansemålene. Det er likevel påfallende at det fokuseres i så stor grad på de tradisjonelle multimodale sjangrene som tegneserie og film. Begrepet sammensatt tekst brukes ikke lengre i læreplanen, og det virker dermed litt formålsløst å integrere dette som et eget kapittel i læreboken. Likevel synes det å være relativt stort fokus på at elevene skal tilegne seg forståelse for ulike modaliteters affordans på makronivå. Et utvidet tekstbegrep finnes helt klart i denne læreboken, men blir noe uklart når bestemte sjangre blir omtalt som «sammensatte tekster», og at disse har noe andre tekster ikke har.

Når det kommer til skriveoppgavene i denne boken virker de noe mangelfulle med hensyn til digitale tekstformer og multimodalitet. Dette har jeg poengtert tidligere når jeg viste til skriveoppgaver og modelltekster som fjerner den opprinnelige digitale tekstens visuelle uttrykk, ved å enten overføre den til papirformat, eller ved å endre tekstens font og layout. For å poengtere dette mer eksplisitt: gjøres dette med bloggsjangeren sitter vi igjen med en dagbok – og bloggsjangerens digitale elementer og egenskaper reduseres, og gjøres irrelevant.

»Det mest slående trekket med tekstproduksjonsaspektet er at målet om digital publisering i praksis er totalt ignorert i alle bøkene. Ein finn litt instruksjonar knytt til framføring og presentasjon, men tilnærminga til dei samansette tekstane manglar klart den systematikken som ein finn ved tradisjonelle skulesjangrar.»

(Rogne, 2009, s. 18)

Det jeg påpeker er altså ikke et nytt resultat. Som sitert over var det også store mangler når det kom til digital publisering, i dette tilfellet for lærebøker for videregående skole, allerede før den reviderte planen kom. Dette er derimot litt foruroligende: at vi ser ut til å stå på stedet hvil når det kommer til produksjon og publisering av digitale tekster. Selv om målene for ungdomstrinnet ikke nevner publisering eksplisitt, og det er erstattet med «planlegging, utforming og bearbeiding av tekster manuelt og digitalt» (Utdanningsdirektoratet, 2013b) er det

likefult påfallende at det ikke er flere skrivebestillinger som ber eksplisitt om digital tekstproduksjon. På bakgrunn av dette vil jeg si at flere av oppgavene som knyttes til digitale og multimodale sjangre virker noe utdaterte.

De multimodale modelltekstene i *Nye Kontekst* er kommentert på en måte som gjør at elevene med enkelhet kan skille mellom de ulike modalitetene. Denne formen for aktivisering av modelltekstene kan på ingen måte erstatte elevenes arbeid med eksempeltekster sammen med medelever og lærere, men det legger et godt grunnlag for at elevene kan arbeide med dem selv på en hensiktsmessig måte. På mange måter er denne måten å bruke modelltekster i lærebøker på, en enkel versjon av stillasbygging på mikronivå (Håland, 2013). Det kunne med fordel vært presentert et større mangfold av sjangre hvor det multimodale blir kommentert. Likevel synes modelltekstene som brukes i *Nye Kontekst 8-10* å langt på vei tilrettelegge for multimodal tekstproduksjon, fordi de eksplisitt visualiserer ulike modaliteter og tekstelement.

4.2 *Fabel*

4.2.1 Tekstbegrepet i *Fabel*

Fabel-serien er trinndelt. Dette betyr at det er en grunnbok per klassetrinn. Fokus for analysen er kapitlene innenfor kategoriene «Saktekster» og «Fiksjonstekster», med unntak av to ekstra kapitler i *Fabel 9*. Alle bøkene er delt inn i seks overordnede kategorier som jeg nevnte i metodekapittelet. I analysen av *Fabel* har jeg tatt for meg følgende kapitler:

Fabel 8

Kapittel 5: Fagartikkel
(s. 92-111. 19 sider)

Kapittel 6: Leserinnlegg og nettdebatt
(s. 112-127. 15 sider)

Kapittel 7: Intervju
(s. 128-145. 17 sider)

Kapittel 8: Anmeldelse
(s. 146-157. 11 sider)

Kapittel 9: Fortellinger
(s. 160-177. 17 sider)

Kapittel 10: Fantastiske fortellinger
(s. 178-193. 15 sider)

Kapittel 11: Tegneserier
(s. 194-209. 15 sider)

Kapittel 12: Lyd og lek i lyrikken
(s. 210-225. 15 sider)

Fabel 9

Kapittel 3: Kreativ skriving
(s. 43-55. 12 sider)

Kapittel 6: Argumenterende tekster
(s. 119-135. 16 sider)

Kapittel 7: Kåseri
(s.137-149. 12 sider)

Kapittel 8: Reklame og holdningskampanjer
(s.151-167. 16 sider)

Kapittel 9: Novelle
(s. 171-189. 18 sider)

Kapittel 10: Inn i lyrikken
(s. 191-209. 18 sider)

Kapittel 11: Bildebøker
(s. 211-229. 18 sider)

Kapittel 12: Å delta i sosiale medier
(s. 233-253. 20 sider)

Fabel 10

Kapittel 6: Søknad, CV og formelle brev
(s. 123-135. 12 sider)

Kapittel 7: Essay
(s. 137-149. 12 sider)

Kapittel 8: Roman
(s. 153-175. 22 sider)

Kapittel 9: Dramatikk
(s.177-197. 20 sider)

Kapittel 10: Film
(s. 199-213. 14 sider)

Begrepet «sammensatt tekst» nevnes kun en gang i stikkordsregisteret for hele serien. Her vises det til en enkelt side i *Fabel 10*: «I likhet med tegneserier og bildebøker er filmer sammensatte tekster.» (Fostås et al. 2015, s. 200). Dette er et utdrag fra innledningen til kapittelet om filmsjangeren. Begrepet tas opp igjen i kapittelets oppsummering i form av en repetisjonsoppgave (Fostås et al. 2015, s. 213). I oppslagsdelen defineres begrepet på denne måten: «Tekst som består av mer enn bare skrift. For eksempel PowerPoint, film, veggavis, fotofortelling.» (Fostås et al. 2015, s. 449).

Begrepet utheves ikke i kapittelet om tegneserier i Fabel 8 (Drivflaadt et al. 2013) eller i kapittelet om bildebøker i Fabel 9 (Fostås et al. 2014). Kun i innledningen til kapittelet om bildebøker nevnes begrepet, og da som en del av læringsmålene. Begrepet «sammensatt tekst» brukes på ingen måte konsekvent. Det overordnede tekstbegrepet synes å være i tråd med læreplanen. Kapittelet om bildebøker bærer for eksempel preg av multimodalitetsteori:

Forholdet mellom tekst og bilde kan variere. Noen ganger er det teksten som «har'n», andre ganger er det bildene. Iblant forteller tekst og bilde det samme, da bekrefter de hverandre. (...) Andre ganger utvider bildene teksten og tilfører noe ekstra. (...) Ekstra spennende blir det å jobbe med bildebøker når tekst og bilde utfordrer hverandre.»

(Fostås et al., 2014, s. 216).

Disse begrepene defineres nærmere i en tekstboks på samme side. Her brukes begrepene *bekreft*, *utvide* og *utfordre*, men de er utvilsomt knyttet til Van Leeuwens begreper for *informasjonslenking: utdyping og utviding* (Maagerø & Tønnesen, 2010).

Nå er det likevel slik at alle kapitlene som dekker de «tradisjonelle» sammensatte tekstene i all hovedsak handler om verbalspråklig tekst og bilde sammen – bildebok, tegneserie, reklameplakat. Et unntak er film, der også lyd og levende bilde trekkes fram. Bruk av bilde og verbalspråklig tekst sammen har mye lengre fagtradisjon enn de nye digitale tekstformene. Dette kan muligens være noe av årsaken til at hovedvekten faller på disse to modalitetene. Det er heller ikke til å se bort i fra at disse to modalitetene ofte samspiller i de digitale tekstene. I dette ligger det en didaktisk utfordring: hvordan kan denne kunnskapen legges fram på en måte som gjør at elevene anser den som overførbar?

Kapittelet om debattinnlegg inkluderer nettdebatt som et eget emne. Det er viktig at det anerkjennes at mediene som brukes i debattkontekster har endret seg, og derfor er det like viktig at opplæringen knyttet til utviklingen av denne kompetansen tilrettelegges.

Da Grunnloven ble skrevet for om lag 200 år siden, var det ikke like enkelt å nå ut til et bredt publikum som det er i dag. Gjennom aviser og tv er det mulig å nå mange. Men det er ikke alle som får muligheten til å komme på tv eller få noe publisert i en avis. Sosiale medier har gjort det mulig for oss å dele tanker og oppfatninger med hvem vi vil, akkurat når det passer oss.

(Drivflaadt et al. 2013, s. 113)

Kapittel 12 i *Fabel 9*, under kategorien «Språk og kultur», fokuserer på deltakelse i sosiale medier. Nå er det selvfølgelig ikke slik at alle digitale tekster kan knyttes til sosiale medier, men dette er uten tvil den typen tekster barn og unge skriver og leser mest av på fritiden. Tekstene de skriver er både for offentligheten og i lukkede chatter med sine næreste venner. I dette kapittelet vektlegges det hvordan tekster på sosiale medier kan brukes til å informere, påvirke og underholde. Ved å knytte tekster på sosiale medier opp mot skrivehandlinger innlemmes elevenes hverdagstekster til skolens sekundærdiskurs. Denne innfallsvinkelen brukes også i kapittelet om reklame og holdningskampanjer. Her synes hovedfokuset å ligge på tekstens formål og kontekst. Dette kan bidra til at elevene gjøres oppmerksom på den tekstkompetansen de allerede har – og på denne måten kunne bidra til at denne kunnskapen overføres til skriving i skolekontekst.

I kapittel 6 «Søknad, CV og formelle brev» i *Fabel 10* gjøres det eksplisitt forskjell på formelle brev og formell e-post. Dette er nyttig for å tydeliggjøre mediets affordans, men også fremheve betydningen av mottakerbevissthet. Selv om en formell e-post vanligvis ikke inneholder verken bilder eller lyd, skiller den seg fra det formelle brevet på flere måter. I dette kapittelet vises det eksempelvis til bruk av vedlegg, og hvilken påvirkning dette har for teksten. Dette er også et eksempel på hvordan tradisjonelle skolesjangre fornyer seg.

Kategorien «Læringsverktøy» finnes i alle bøkene, og inneholder kapitler som tar for seg lesing, skriving og muntlighet. Et av disse kursene er «Kreativ skriving (kurs)». Dette kapittelet fremstiller skriving som en prosess, i tråd med den prosessorienterte skrivepedagogikken (Skjelbred, 2010). Følgende spørsmål blir presentert som helt sentrale for utforming av tekst: 1. Hvem er mottaker for teksten? 2. Hva er formålet med teksten? Skal den informere, argumentere eller underholde? Og 3. Hvor lang skal teksten være, og hvilken sjanger skal den skrives i? (Fostås et al. 2014, s. 47). Disse tre spørsmålene kan knyttes til skrivehjulet og skrivetrekanten, selv om de ikke eksplisitt henvises til. Spørsmålene legger opp til at elevene fokuserer på tekstens *form* og *formål*, ettersom innhold ikke er nevnt. Som nevnt i kapittel 2.4.3 har det vært et større fokus på disse to sidene av tekst i norskfaget, og elevene har i stor grad fått bestemme innhold selv.

Digitale tekster og multimodale tekster nevnes ikke i kapittelet om kreativ skriving. Det er påfallende at tekstens medium ikke nevnes i denne prosessen. Læringsmålene for kapittelet er at eleven skal lære ulike skriveøvelser, kritisk lesning av egen tekst, og å bearbeide og revidere egne og andres tekster. Videre i kapittelet blir all vekt lagt på skriving av fortellinger. Dette er

med på å forsterke inntrykket av at kreativitet og estetikk tilhører den skjønnlitterære skrivetradisjonen. Den eneste plassen et digitalt medium nevnes er i et tips; skru av autokorrekturen på skriveprogrammet for å unngå distraksjoner underveis i skrivningen – språkvask og retting av grammatiske feil kommer senere i skriveprosessen (Fostås et al. 2014).

4.2.2 Tekstproduksjon: Skriveoppgaver i *Fabel*

Før jeg presenterer funnene fra analysen av skriveoppgavene i *Fabel*-serien synes det relevant å påpeke at antall kapitler som ble analysert i hver av bøkene naturlig nok varierer. Ettersom kompetansemålene for ungdomstrinnet ikke er trinndelt, behøver ikke resultatene presenteres på denne måten heller. Likevel har jeg valgt å presentere hver lærebok i tabellen, fordi det sier noe om fordelingen av slike skriveoppgaver.

	Oppgaver totalt	Skriveoppgaver	Multimodale og digitale tekster
Fabel 8	258	81	10
Fabel 9	373	110	28
Fabel 10	166	51	11
Totalt	797	242 30% av alle oppgaver	49 21% prosent av alle skriveoppgaver

Tabell 3 Fordeling av skriveoppgaver i Fabel

I *Tabell 3* er resultatene fra opptellingen og kategoriseringen av skriveoppgaver presentert. Av oppgavene i de aktuelle kapitlene er 30% eksplisitte skriveoppgaver. 21% av disse skriveoppgavene gir eksplisitt instruks om multimodale tekster. 49 oppgaver av totalt 797 oppgaver ber om multimodale tekster. Av de 21 kapitlene jeg analyserte i serien, var det 9 som ikke inneholdt noen digitale eller multimodale skriveoppgaver. Dette utgjør over en tredjedel av de kapitlene som kan sies å være skrive- og sjangeropplæring. Kapitlene om tegneserier, reklame, bildebøker og film rommer 24 av de 49 multimodale skriveoppgavene. Deretter finnes

12 av oppgavene i kapittelet om deltakelse i sosiale medier. Kapittelet om deltakelse på sosiale medier er også det kapittelet som alene inneholder flest skriveoppgaver i multimodale og digitale sjangre.

Så langt har jeg gjort rede for hvor 36 av de 49 multimodale og digitale skriveoppgavene blir presentert. De resterende 13 oppgavene er fordelt over syv kapitler – altså rett i underkant av to oppgaver per kapittel. Dette er relativt lite. I lys av dette synes det aktuelt å påpeke at kvantitet og kvalitet står i forhold til hverandre – hvis skriveoppgavene er av høy kvalitet er kvantiteten mindre viktig for elevenes læringsutbytte. Dersom der er høy kvantitet er det viktig at oppgavene er av høy kvalitet for at læring skal finne sted – hvis ikke er skrivingen formålsløs. Det er derimot vanskelig å si noe om skriveoppgavers kvalitet uten å se på tekstene de besvares med (Tønnesen, 2010). I dette tilfellet er kvantiteten lav.

22 Skriv en anmeldelse av en roman du har lest, og publiser den som lydfil eller tekst på internett.

Figur 12 Skriveoppgave i Fabel 10 (Fostås et al. 2015, s. 173)

14 Skriv en formell e-post til rektor på skolen din, med kopi til vaktmester og kontaktlæreren din. I e-posten skal du spørre om elevene kan få bruke gymsalen til ballspill i langfriminuttene.

Figur 13 Skriveoppgave i Fabel 10 (Fostås et al. 2015, s. 133)

5
a Skriv en lukket twitter-oppdatering.
b Hva er det som gjør at beskjednen er lukket?
c Skriv om twitter-oppdateringen til å bli åpen

Figur 14 Skriveoppgave i Fabel 9 (Fostås et al. 2014, s. 237)

Gjengitt i figur 12, 13 og 14 er et utvalg eksplisitte multimodale skriveoppgaver. *Figur 12* viser en oppgave hvor elevene skal publisere en anmeldelse. Dette er et godt eksempel på hvordan tradisjonelle verbaltekster kan gjøres multimodale. Både overgangen fra papir til Internett, og eventuelt overgangen fra skrift til lyd, vil visualisere mediets og modalitetenes affordans. En slik kobling av tradisjonelle sjangre med digitale medieformer kan både være dannende, og kan

bidra til å myke opp forskjellene i digital kompetanse innad i klassen, og mellom lærer og elev (Kruse, 2014). Oppgaven i *Figur 13* trekker inn alle aspektene fra skrivetrekanten, og gir elevene bestemte mottakere for teksten. Oppgaven i *Figur 14* inneholder to eksplisitte skriveinstruksjoner. Her får elevene skrive en kort teksttype beregnet for sosiale medier, og deretter skrive den om.

Skriveoppgavene som eksplisitt ber elevene om å produsere digitale tekster holder seg for det meste til sosiale medier. Både twitterinnlegg og kommentarer på diverse digitale plattformer inngår her. Det gis instruks om å skrive SMS-meldinger i fem hele oppgaver. Totalt utgjør de digitale sjangrene 17 av de 49 oppgavene. 11 av disse er knyttet til sosiale medier. De resterende er dermed ganske interessante – fordi de i stor grad tar for seg tradisjonelle skolesjangre, men legger opp til digital produksjon. To av disse oppgavene er gjengitt i Figur 11 og 12. Den ene går på digital publisering av anmeldelse, og den andre på formell e-post. Ved å be elevene publisere en tekst de har skrevet på nettet, oppnås kanskje en forståelse av at innholdet må endres noe ut i fra hvilket publikum man skriver for. I tillegg bidrar det utvilsomt til å fremheve hvilke andre hensyn som må tas når det skal publiseres digitalt, i forhold til når det skrives på papir.

Den sjangeren som er mest representert innen de multimodale sjangrene er tegneserien. Det finnes flere oppgaver i kapittelet med samme tema, men også noen i andre kapitler. 10 av de 49 skriveoppgavene ber om tegneserier. Hvis vi utvider dette, og inkluderer sjangre som bildeboken og andre illustrerte tekster (for eksempel illustrert bruksanvisning og digitale/illustrerte tankekart), er så mye som 23 av skriveoppgavene knyttet til sjangre som ber om bilde og verbalspråklig tekst sammen – og dette er ikke medregnet reklame- og filmsjangeren.

4.2.3 Modelltekster i *Fabel*

Som jeg nevnte i metodekapittelet har jeg ikke analysert tekstsamlingene. Dette er det flere grunner til. For det første synes det som et poeng at elevene skal bli introdusert for modelltekstene underveis i de tilhørende kapitlene. For det andre ble det et spørsmål om validitet når det kom til analysegrunnlaget.

Det er presisert i et av kompetansemålene under «Skriftlig kommunikasjon» i læreplanen at elevene skal lære å skrive egne tekster etter modelltekster (Utdanningsdirektoratet, 2013b). Det

var totalt 59 modelltekster fordelt over de 21 kapitlene jeg analyserte. Dette gir oss nesten tre modelltekster per kapittel i gjennomsnitt. Altså får elevene presentert et relativt stort repertoar av tekster de kan bruke som støtte og inspirasjon når de skal skrive egne tekster. Totalt 28 av disse modelltekstene er multimodale eller digitale tekster.

Av disse 28 multimodale modelltekstene er 10 stykker tegneserier. Det kan være flere grunner til at så mange modelltekster gis i samme sjanger. Tegneserier tar liten plass i forhold til andre modelltekster. I tegneseriene er det veldig tydelig forskjell på ulike tegnestil og fargebruk. Dette gjør at elevene enkelt kan kategorisere virkemidler ved å sammenligne tegneseriene. Den andre hovedgruppen av disse modelltekstene er av tekster på sosiale medier – i kapittel 12 i *Fabel 9*. Syv av modelltekstene for digitale tekster er i dette kapitlet. Siden dette kapitlet ikke er en del av «tekst»-kapitlene, er de ikke markert som modelltekster (dette gjelder forøvrig også for en del av tegneseriene), men de er avbildet og kommentert i kapitlets forløp, og henvises til i skriveoppgavene. Totalt utgjør tekster fra sosiale medier og tegneseriesjangeren 17 av 28 multimodale modelltekster. De resterende 11 modelltekstene kommer jeg tilbake til.

	Modelltekster	Multimodale og digitale tekster
Fabel 8	30	14
Fabel 9	22	13
Fabel 10	7	1
Totalt	59	28 47% av alle modelltekster

Tabell 4 Fordeling av modelltekster i Fabel

Det er stor forskjell på hvor mange modelltekster som presenteres i de forskjellige kapitlene. 8 av de 21 analyserte kapitlene inneholdt multimodale eller digitale modelltekster. Som jeg nevnte tidligere er tegneseriesjangeren og de sosiale mediene flertallet av disse modelltekstene, og utgjør 18 av modelltekstene. Dette betyr at de resterende 11 modelltekstene for multimodale og digitale tekster er fordelt over 6 kapitler:

- *Fabel 8*, Kapittel 6: «Leserinnlegg og nettdebatt» (1)

- *Fabel 8*, Kapittel 7: «Intervju» (2)
- *Fabel 8*, Kapittel 8: «Anmeldelse» (1)
- *Fabel 9*, Kapittel 8: «Reklame og holdningskampanjer» (4)
- *Fabel 9*, Kapittel 11: «Bildebøker» (2)
- *Fabel 10*, Kapittel 6: «Søknad, CV og formelle brev» (1)

13 av kapitlene inneholdt ingen slike modelltekster. Dette inkluderer kapitlene om fagartikler, fortellinger, fantastiske fortellinger, lyd og lek i lyrikken, kreativ skriving, argumenterende tekster, kåseri, novelle, inn i lyrikken, essay, roman, dramatikk og film. Kapittelet om film inneholdt ingen modelltekster. Det er naturlig utfordrende å få til en statisk fremstilling dynamiske tekster. Til gjengjeld refereres det til flere filmer og flere av oppgavene ber elevene lage egne filmer. Kapittelet om kreativ skriving inneholdt heller ingen modelltekster, i noen sjangre. Dette kan muligens forklares med at dette kapittelet i større grad fokuserer på skriveprosessen, og hvor man begynner når man skal skrive en fortelling.

4.2.4 Oppsummering: Hvordan legges det til rette for multimodal og digital tekstproduksjon i *Fabel*?

Kapittelinnvidelingen i *Fabel*-serien skiller ikke mellom «sammensatte tekster» og andre tekster. Dette kan tolkes som en videreføring av tekstbegrepet vi finner i læreplanen. Flere av sjangrene som har lang tradisjon i skolen har blitt modernisert: Kapittelet om leserinnlegg og nettdebatt dreier seg stort sett om slike tekster publisert på nett. Begrepet «sammensatte tekster» brukes veldig få ganger, og når det brukes er det for å poengtere at samspill mellom to eller flere modaliteter er en forutsetning for noen teksttyper. Når «sammensatte tekster» først nevnes er det oftest snakk om verbalspråklig tekst og bilde sammen. Dette er kanskje ikke så hensiktsmessig, ettersom man da viderefører tanken om at sammensatte tekster er en ting, mens vanlige tekster er noe annet (Blikstad-Balas, 2016).

Nærlesingen av kapitlene viste tydelige tegn av at det har vært fokus på å videreføre nyere forskning på multimodale tekster. Det gjøres også forsøk på å innlemme elever i fagbegreper innen tekstforskning – eksempelvis i kapittelet om bildebøker der begreper som synes sterkt knyttet til informasjonslenking blir presentert. Det er fordeler knyttet til å introdusere elevene for begreper knyttet til fagtradisjonene. Ved å forenkle, eller unngå, fagbegrepene gjør man elevene en bjørnetjeneste – fagspråk er ikke noe elevene tilegner seg hvis de kun passivt utsettes

for det (Blikstad-Balas, 2016). I tråd med sosialsemiotisk multimodalitetsteori er det også et økt fokus på tekstens kontekst og formål.

De tradisjonelle skolesjangrene får naturlig nok veldig mye plass i skriveopplæringen. Dette er ikke nødvendigvis på bekostning av de multimodale og digitale sjangrene; tilnærmet alle sjangre kan overføres til skjerm. Det som derimot synes å bli nedprioritert er innføring i skjermtekstenes egenskaper og begrensninger. De tradisjonelle skolesjangrene, både sakprosa og skjønnlitteratur, kan overføres til skjerm. Ved å la elevene skrive tekster både på papir og skjerm fremheves mediets affordans. Som jeg nevnte i kapittel 2 er opplæring i både modaliteters affordans og mediers affordans noe som kan gå på tvers av sjangre, tekstformer og fag. Hvis skriveopplæringen, og norskfaget, skal holde tritt med den teknologiske utviklingen er det essensielt at det er slike kompetanser elevene tilegner seg (Sjøhelle, 2009).

Det er færre skriveoppgaver som legger opp til at elevene skal skrive digitale eller sammensatte tekster, enn tradisjonelle tekster. Argumentet mitt i forrige avsnitt gjelder også her: ved å innlemme flere skriveoppgaver som trener elevene i å velge mellom ulike medier og modaliteter tilpasset formål og kontekst, bidrar man til å bygge en tverrfaglig kompetanse som kan sies å være spesielt viktig i et samfunn i rask endring. Denne formen for kritisk refleksjon rundt tekstproduksjon er sterkt knyttet til literacy, og gir elevene forutsetninger for å beherske alle typer tekster, også de som ikke finnes enda (Tingstad, 2006). Selv om flere av oppgavene som gis synes å være godt utformet, med en tydelig hensikt, er det et stort behov for flere slike oppgaver.

Oppgavene som ber elevene om å produsere tekster med to eller flere modaliteter, ber oftest om bilde(r) og verbalspråklig tekst sammen. Om dette er et resultat av at oppgavene skal kunne være raskt gjennomførbare, og at de skal kunne utføres med lett tilgjengelige redskaper, er mulig. Men hvis dette er tilfellet kunne elevene like gjerne fått øvelse i å skrive flere formelle og uformelle eposter, bloggposter eller debattinnlegg på nettdebatter. Alle elever på ungdomstrinnet skal ha tilgang til datamaskiner, men har ikke krav på personlige PC-er, iht. Opplæringsloven §9-3 (Opplæringsloven, 1998).

Statistikken på modelltekster viser at halvparten av alle modelltekstene er multimodale eller digitale tekstformer. Dette er mange, og vitner om stort mangfold i modelltekstene. Som jeg presenterte i kapittel 4.2.3 viste det seg likevel at så mange som 13 av 21 analyserte kapitler ikke inneholdt multimodale modelltekster. Tegneseriesjangeren og sjangre fra sosiale medier

er sterkt overrepresenterte. Det er flere multimodale sjangre som ikke er representert i modelltekstene, eller kun representert med ett eksempel. Maagerø og Tønnesen problematiserer at elever kun får lese få modelltekster per sjanger. Et smalt utvalg modelltekster forsterker smale sjangeroppskrifter (Maagerø & Tønnesen, 2014)

Det legges til rette for multimodal og digital tekstproduksjon ved at tekstbegrepet som kommer til syne inkluderer de multimodale og digitale teksttypene. Oppgavene som presenteres i kapitlene inkluderer oppgaver som eksplisitt krever multimodalitet eller digital form. Det er likevel noe problematisk at så stor andel av skriveoppgaver ber om skrift og bilde sammen, i forhold til alle de andre modalitetene. Nesten halvparten av alle modelltekstene som blir presentert er digitale eller multimodale tekster. Selv om det er relativt lite mangfold blant modelltekstene, legges det opp til multimodal tekstproduksjon i de sjangrene som er godt representerte.

4.3 *Saga*

4.3.1 Tekstbegrepet i *Saga*

Som jeg presenterte i kapittel 3.1 har jeg måttet gjøre et utvalg av kapitlene som analyseres i hver lærebok. I analysen av *Saga*-serien har jeg tatt for meg følgende kapitler:

Saga 8	Saga 9	Saga 10
Kapittel 2: Å skrive (s. 53-86. 33 sider)	Kapittel 1: Å forstå tekster (s. 9-28. 19 sider)	Kapittel 1: Å finne mening i tekster (s. 8-21. 13 sider)
Kapittel 4: Teksttyper og virkemidler (s. 117-163. 46 sider)	Kapittel 2: Skjermtekster (s. 30-51. 21 sider)	Kapittel 2: Å overbevise (s. 23-42. 19 sider)
Kapittel 5: Nynorsk (s. 165-196. 31 sider)	Kapittel 3: Lyrikk (s. 53-86. 33 sider)	Kapittel 3: Film (s. 44-71. 27 sider)
	Kapittel 4: Novelle og roman (s. 88-104. 16 sider)	Kapittel 4: Essay og kåseri (s. 73-78. 5 sider)
	Kapittel 5: Drama (s. 106-121. 15 sider)	Kapittel 6: Nynorsk (s. 123-139. 16 sider)
	Kapittel 6: Tegneserier (s. 123-139. 16 sider)	
	Kapittel 7: Nynorsk (s. 141-166. 25 sider)	

Alle disse kapitlene finnes i Del 1 i hver *Saga*-bok. Del 1 kan knyttes til utvikling av de grunnleggende ferdighetene. Del 2 tar for seg kronologisk presentert litteraturhistorie.

Allerede i kapittel 1 i *Saga 8* blir vi introdusert for begrepet *skjermtekst*. Kapittel 1, «Å lese», tar i all hovedsak for seg lesestrategier og tilnæringer til forskjellige typer tekster. Dette kapittelet er ikke egentlig en del av analysen, fordi det handler om lesing som ferdighet. I stikkordsregisteret viser derimot «Skjermtekst» til dette avsnittet, og det synes derfor relevant å ta det med. Det er framtidsrettet å legge inn et eget underkapittel dedikert til skjermtekster – og dermed også digitale tekster. Her vektlegges det at alle tekster som kan leses på papir kan leses på skjerm, men at det ikke nødvendigvis er vice versa.

Skjermtekster kjennetegnes ved at de har en usikker begynnelse og slutt, fordi de veldig ofte er knyttet sammen med andre digitale hypertekster. Dette gjør at teksten må leses på en annen

måte enn analoge tekster. «Tekstene er også ofte det vi kaller sammensatte. Det betyr at de kan bestå av både tekst, bilder og musikk- eller videofiler.» (Jensen & Groseth, 2013, s. 32). Skjermtekstene blir nesten umiddelbart knyttet til de sammensatte tekstene, som også defineres videre i avsnittet: «Sammensatte tekster finnes også på papir. Skrift og bilder har du i læreboka. En avisartikkel har kanskje et bilde og noen referanser til andre artikler. I en bok kan det være fotnoter nederst på side eller ordforklaringer bak i boka.» (Jensen & Groseth, 2013, s. 32). Beskrivelsen av sammensatte tekster vektlegger ikke dynamiske tekstformer (Liestøl, 2009). Sammensatte tekster har lang tradisjon i skolen, både film, reklame, tegneserier og reportasjer eller veggaviser regnes som stuerene sjangre i skolekontekst. Ved å påpeke at også statiske tekstformer er sammensatte på ulike måter (eksempelvis fotnoter og referanser), åpner man opp tekstbegrepet for elevene; også de statiske tekstformene inneholder ulike modaliteter som er meningsbærende.

Også i hverdagen vår uttrykker vi oss skriftlig hele tiden. I løpet av en uke møter du en rekke situasjoner hvor du har bruk for å kunne skrive. Det kan være du skriver en handlelapp, en e-post, et postkort eller en SMS. Du blogger, og du er på Facebook, du skriver om et emne på skolen eller skriver referat fra klasseråd. Du har rett og slett bruk for å skrive.

(Jensen & Groseth, 2013, s. 54)

Sitert over er innledningen til kapittel 2, «Å skrive», i *Saga 8*. En vid forståelse av tekstbegrepet forutsetter at elevene får kompetanse til å møte en tekstkultur i endring. Da er det viktig at skolen tilrettelegger for at elevene skal forstå at det de lærer om skriving og bruk av tekster på skolen, kan overføres til fritiden (Tønnesen, 2010). Dette er ikke det eneste eksempelet på et tydeliggjort nytt tekstbegrep. I kapittel 4, «Teksttyper og virkemidler», blir nye digitale problemstillinger implementert som et av hovedpunktene for artikkelsjangeren:

I nettaviser og på andre nettsted er det overskriften og ingressen det første du ser. Du må klikke videre for å komme til hoveddelen. Da er det en fordel å ha skrevet en overskrift og ingress som gir leserne lyst til å klikke seg videre.

(Jensen & Groseth, 2013, s. 146)

Med andre ord må forfatteren av teksten ta flere hensyn når teksten skal publiseres digitalt enn når den står trykket: En avis blar man seg gjennom, på nett må leseren fysisk må klikke seg inn i artikkelen.

I *Saga 9* er det lagt inn et eget kapittel for skjermtekster. Her beskrives skjermtekster ved å gi følgende eksempler: SMS, snapchat eller dataspill. Videre vektlegges det at tekster som er

skrevet i tekstbehandlere vanligvis ser like ut på skjerm som på papir – denne oppgaven for eksempel – og at den da er ment til å leses på papir. I dette kapitlet poengteres det igjen at sammensatte tekster ikke er et nytt fenomen. For norskfagets utvikling, og fagets rolle som dannelsesfag i skolen, er det viktig at de nye tekstformene er representerte.

Kapittel 1 i *Saga 9* heter «Å forstå tekster». Her er et av læringsmålene «Å bruke Skrivetrekanten som utgangspunkt for egen skriving» (Jensen & Groseth, 2014, s. 9). Dette sender et tydelig signal når det kommer til skriving i skolekontekst: mindre sjangerformalisme, mer formål – og kontekst? I kompetansemålene for skriftlig kommunikasjon i læreplanen heter det at elevene skal skrive tekster «tilpasset mottaker, formål og medium» (Utdanningsdirektoratet, 2013b). Skrivetrekanten er et godt verktøy for å øke bevisstheten rundt tekstens formål. Men tekstens kontekst er minst like viktig, fordi det sier noe om hvilken sammenheng teksten skapes i. I kapittel 2 i *Saga 10* lærer elevene om de retoriske appellformene: Etos, patos og logos. Her presenteres et fjerde begrep: Kairos – tekstens situasjon. Kairos er altså tekstens kontekst. Et økt fokus på kontekst er i tråd med sosiokulturelle skriveteorier. Alle skriveoppgaver som gis i klasserommene og på lekseplanene er selvfølgelig knyttet til skolekonteksten – og kanskje nettopp derfor bør det være et større fokus på å skape realistiske skrivekontekster for elevene. Dette vil jeg komme tilbake til i kapittel 5.

Også i *Saga*-serien er et eget kapittel satt av til filmsjangeren, og et annet til tegneseriesjangeren. Førstnevnte kapittel innledes ved film blir kategorisert som en sammensatt tekst. Dette er det ingenting nytt med, og det er heller ikke til å skyve under en stol at å kategorisere visse sjangre som «sammensatte» kan være nyttig for elevene. Det som likevel skiller seg ut i denne innledningen er at filmsjangeren sammenlignes med andre statiske verbaltekster: «Du vil se at du kan bygge opp en film på samme måte som når du skriver en fortelling eller en artikkel» (Jensen & Groseth, 2015, s. 46). Dette bidrar til å viske ut skillene mellom det som før het «sammensatte tekster» og de andre «vanlige tekstene» – slik det også er gjort i kompetansemålene. Dette kapitlet kommer jeg til å gå nærmere inn på i kapittel 4.3.3 om bruk av modelltekster i denne lærebokserien.

Reklamesjangeren får ikke sitt eget kapittel i *Saga*-serien. Derimot er den innlemmet i kapittel 2 i *Saga 10*: «Å overbevise». Her finner man også talesjangeren, og et fokus på argumentasjon samt språklige og estetiske virkemidler. «Reklame er en teksttype vi møter overalt. Denne teksttypen er en sammensatt tekst, (...)» (Jensen & Groseth, 2015, s. 36). Altså brukes begrepet «sammensatt tekst» også om denne sjangeren. Det samme gjelder tegneseriesjangeren som vi

finner i kapittel 6 i *Saga 9*: «Gjennom bruken av både bilder og tekst er tegneserier et eksempel på det vi kaller *sammensatte tekster*.» (Jensen & Groseth, 2014, s. 124). Gjennom stikkordsregisteret viser «Sammensatte tekster» kun til de kapitlene jeg har nevnt så langt. Det er fremdeles en sterk kobling mellom begrepet og de multimodale sjangrene som har lang tradisjon i norskfaget. Implementeringen av *skjermtekster* som begrep gjennom lærebokserien bidrar til å utvide tekstbegrepet, og tydeliggjør at alle tekster på sett og vis er sammensatte – eksempelvis ved å gi eksempler på sammensatte teksttyper som elevene kjenner godt fra før.

Bakerst i *Saga 10* finnes det tabeller over teksttyper og virkemidler. I disse tabellene er sammensatte tekster skilt fra saktekster og skjønnlitterære tekster. I tabellen over sammensatte tekster er det fire rader: en for film, en for reklame, en for tegneserier og en for skjermtekster. Over denne tabellen står det en innledning som repeterer hva sammensatte tekster er, og hva de kan bestå av. «Nedenfor er det satt opp ei liste over noen av dem. Sammensatte tekster kan være både saktekster og skjønnlitterære tekster (fiksjon).» (Jensen & Groseth, 2015, s. 279). Her defineres skjermtekster på denne måten: «Skjermtekster er digitale. De kan være hypertekster eller sammensatte tekster. (...) Det finnes mange forskjellige typer. Nettsider er typiske skjermtekster, det samme er sms-er og dataspill.» (Jensen & Groseth, 2015, s. 280). Altså en repetisjon av definisjonen som brukes gjennomgående i relevante kapitler.

4.3.2 Tekstproduksjon: Skriveoppgaver i *Saga*

Av de tre lærebokseriene jeg har analysert er *Saga* den med færrest skriveoppgaver i de relevante kapitlene. Det er totalt 654 oppgaver i de tre bøkene i *Saga*-serien. 27% av disse inneholder eksplisitte skrivebestillinger. Dette utgjør 177 oppgaver. Av disse ber 20% eksplisitt om multimodale eller digitale tekster.

	Oppgaver totalt	Skriveoppgaver	Multimodale og digitale tekster
Saga 8	310	89	12
Saga 9	261	67	18
Saga 10	83	21	7
Totalt	654	177 (27% av alle oppgaver)	37 (20% av alle skriveoppgaver)

Tabell 5 Fordeling av skriveoppgaver i *Saga*

Kapittel 2 i *Saga 8* skal gi elevene en innføring i skriving som ferdighet. Et av læringsmålene for dette kapitlet er «å skrive en tekst» (Jensen & Groseth, 2013, s. 53). Innledningsvis blir formålet med skriving gjennomgått, før skriveprosessen blir delt opp og forklart. Videre i kapitlet gjennomgås flere forhold som det er viktig for eleven å vite noe om, inkludert «Skriveråd for saktekster på nett». Inkludert i kapittel 2 er et skriveverksted. Her får elevene totalt 48 oppgaver. 17 av disse har eksplisitte skrivebestillinger. Under halvparten av oppgavene i skriveverkstedet ber faktisk elevene om å skrive. Det er klart at det er flere hensyn som må tas før elevene kan begynne skrivingen: eksempelvis skal elevene ha lest en bestemt tekst eller vært en tur på biblioteket for at oppgaven skal være gjennomførbar. Flere av underoppgavene er «rett opp skrivefeil» eller «Finn informasjon om (...)». Ni av de 17 skriveoppgavene ber om multimodale eller digitale tekstformer. De representerte teksttypene og sjangrene inkluderer blogg, digitale presentasjoner, nettavis, twittermelding, tekster skrevet i en digital tekstbehandler, og lenkesamling. Noen av oppgavene skiller seg likevel ut, på den måten at det multimodale eller digitale aspektet fremheves. Oppgave 1 C, D og E er blant disse:

Oppgave 1

Skriv sammen to og to.

(...)

C Skriv hver deres tekst. En av dere skriver til en blogg. Den andre skriver en dagbok.

D Les hverandres tekster

E Hvilke forskjeller er det på de to tekstene?

Figur 15 Skriveoppgave i Saga 8 (Jensen & Groseth, 2013, s. 81)

Denne oppgaven åpner for at elevene både får øve seg på å skrive digitalt, og at de får reflektere over egenskapene til digitale sjangre.

Kapittelet «Teksttyper og virkemidler» i *Saga 8* inneholder totalt 63 oppgaver. 24 av disse er eksplisitte skriveoppgaver. Av disse er kun én oppgave å skrive en multimodal eller digital tekst: «Bestekameraten din er savnet. Legg ut en etterlysning på Facebook. Beskriv vennen din så nøyaktig som mulig. Glem ikke detaljer. Bruk både substantiv og adjektiv.» (Jensen & Groseth, 2013, s. 138). I denne oppgaven skal teksten tilpasses sosiale medier. Selv om oppgaven ikke er omfattende i den forstand at den krever mye forarbeid, forkunnskap eller tid, kan det være nyttig at elevene får øve seg på å skrive slike tekster. Oppgaver som eksplisitt gir elevene en mottaker, reell eller konstruert, bidrar til mottakerbevissthet og språklig bevissthet. Å skrive en personskildring i en etterlysning på Facebook er tross alt noe helt annet enn en personskildring i en fiksjonstekst.

Kapittel 2 i *Saga 9*, «Skjermtekster», har jeg omtalt en del tidligere. Dette kapittelet er et av de som alene har flest eksplisitte skriveoppgaver knyttet til multimodal og digital tekstproduksjon. Av totalt 60 oppgaver er 18 med eksplisitt skriveinstruks. Halvparten av skriveoppgavene ber elevene om å lage digitale eller multimodale tekster. Det som også skiller seg ut ved disse oppgavene i dette kapittelet er at de fleste er helt fokusert på det digitale. Åtte av de multimodale skriveoppgavene ber om tekster som skal knyttes sammen med andre tekster – altså hypertekster. Her er det instruksjoner om hvordan nettverket av tekster skal se ut, og hvor langt det skal strekke seg. Et av kjennetegnene ved hypertekster er at det er vanskelig å vite hvor de starter og slutter. Hypertekst er ikke en sjanger, men et tekststruktureringsprinsipp som elevene kjenner godt til fra før gjennom bruk av emneknagger (#) på sosiale medier. Derfor er det også viktig at elevene får oppleve hvordan det er å produsere slike tekster, og hvilken effekt slike lenker har for tekstens budskap og innhold (Schwebs & Otnes, 2006).

Flere av oppgavene i *Saga*-serien har inkludert publisering i oppgavetekstene. Et eksempel er fra Kapittel 1 i *Saga 9*. Dette kapittelet handler om å forstå tekster. Læringsmålene for kapittelet er «Å skrive en anmeldelse», «Å bruke lese- og skrivestrategier i egen lesing og skriving», «Å gjenkjenne virkemidler og bruke dem i egne tekster», og «Å bruke skrivekanten som utgangspunkt for egen skriving». I oppgave 9 i dette kapittelet får elevene følgende oppgave:

Oppgave 9

Bruk skriverammen for anmeldelse og skriv en anmeldelse av ei bok du har lest, eller en film du har sett. Publisér anmeldelsen på skolens nettavis eller klassens blogg, eller presenter den muntlig for klassen.

Figur 16 Skriveoppgave i Saga 9 (Jensen & Groseth, 2014, s. 29)

I denne oppgaven skal elevene anmelde en film eller ei bok. Oppgaven presiserer at teksten skal publiseres (eller presenteres), noe som i sin tur påvirker hvordan teksten skrives. Hvis oppgaven eksplisitt ber om at teksten skal publiseres på nett er det sannsynlig at elevene tar andre hensyn, og henvender seg til leserne på en annen måte, enn om det var kun læreren som var den faktiske mottakeren. Denne typen oppgaver legger til rette for opplæring i det Sjøhelle kaller multimodal skrivekompetanse (Sjøhelle, 2009).

Vi finner også denne formen for indirekte opplæring i kapittelet «Drama», i *Saga 9*. En av oppgavene i dette kapittelet presenterer en sceneanvisning for elevene. Oppgaven er i flere deler. Første del ber elevene om å skrive et manuskript til sceneanvisningen. Deretter bes elevene om å lage et hørespill av manuskriptet. Til sist får elevene i oppgave å gjøre manuskriptet om til en digital fortelling. Her presiseres det at elevene skal bruke et kamera, og sette sammen bilder, lyd og musikk ved hjelp av digitale verktøy (Jensen & Groseth, 2014, s.120). Selv om kapittelet ikke presenterer eller instruerer i hvordan slike digitale hjelpemidler fungerer underveis i teksten, kan nok oppgaver knyttet til adaptasjon være nyttig for å belyse de ulike modalitetenes og medienes affordans – selv om dette skjer indirekte for elevene.

Kapittelet om tegneserier inneholder 32 oppgaver. Åtte er eksplisitte skriveoppgaver. Av disse er fire skriveoppgaver knyttet til multimodale eller digitale tekster. Disse oppgavene ber naturlig nok om tegneserier, som jo er en multimodal sjanger, men en av oppgavene presiserer

også at elevene kan tegne for hånd eller bruke et animasjonsprogram. Animasjoner er også en del av dette kapittelets innhold. Det å lage animasjoner kan bli gjort både manuelt og digitalt. Det vises til eksempler der det er brukt figurer i plastilin som man tar et og et bilde av for å lage bevegelse – men også til at man kan sette tegninger sammen til en tegnefilm, eller bruke dataanimasjon. Den siste formen for animasjon er relativt ny for bruk av allmennheten – og det finnes mange gode verktøy på nett for å produsere slike filmer.

Saga 10 har, som de andre lærebokseriene, eget kapittel for film. Av 24 oppgaver er 6 skriveoppgaver med eksplisitt instruks, og 4 av disse er knyttet til film. Tre av oppgavene tar for seg forarbeidet med film. Her skal elevene lage synopsis, dreiebok og storyboard. Den siste oppgaven er en stor filmoppgave der elevene skal bruke mange former for digitale verktøy. På denne måten knyttes verbalspråklige tekster til en dynamisk tekstform.

4.3.3 Modelltekster i *Saga*

Totalt 104 modelltekster presenteres i de kapitlene jeg har undersøkt, og 26 av disse er multimodale eller digitale teksttyper. Dette utgjør 25% av alle modelltekstene; altså en fjerdedel. Av de 15 kapitlene jeg undersøkte var det syv kapitler som ikke inneholdt modelltekster knyttet til multimodale og digitale tekster: Kapittelet om skjermttekster, kapittelet om lyrikk, kapittelet om novelle og roman, kapittelet om drama, kapittelet om essay og kåseri, og kapitlene om sidemål i *Saga 9* og *Saga 10*. Det var overraskende at kapittelet om skjermttekster ikke inneholdt noen slike modelltekster – eller noen modelltekster overhodet. Spesielt siden skjermttekster har fått sitt eget kapittel, noe som ikke er tilfellet med de andre lærebokseriene.

Kapittelet om skjermttekster inkluderer noen skjermdumper av nettsider, men disse refereres ikke til i teksten, og er ikke brukt på noe annen måte enn dekor – er de da likevel modelltekster? Jeg har ikke talt dem som det. For ordens skyld kan det nevnes at det finnes seks slike skjermdumper i kapittelet, og to av dem er fra *Google* og *Bing*. Her er det kun illustrert tomme søkefelt fra disse sidene, med teksten «To kjente søkemotorer» (Jensen & Groseth, 2014, s.43). De andre skjermdumpene er såpass små at teksten ikke er leselig, men elevene får se layouten på de forskjellige sidene som er representert. Med dette tatt i betraktning vil jeg likevel ikke kalle det modelltekster.

	Modelltekster	Multimodale og digitale tekster
Saga 8	36	6
Saga 9	54	15
Saga 10	14	5
Totalt	104	26 (25% av alle modelltekster)

Tabell 6 Fordeling av modelltekster i Saga

De 26 modelltekstene er fordelt mellom de resterende åtte kapitlene. Hovedvekten av disse finner vi i tegneseriekapittelet, som inneholder 13 modelltekster. Dette er kanskje ikke overraskende. Tegneseriestriper er enkle å lese og tar liten plass, noe som gjør at elevene enkelt kan forholde seg til tre eller fire tegneseriestriper, i motsetning til lengre sjangre hvor de forholder seg til en eller to modelltekster. Tegneseriesjangeren utgjør 50% av modelltekstene som er digitale eller multimodale. Dermed er det 13 modelltekster som er fordelt på de syv resterende kapitlene.

Kapittelet om overbevisende tekster får tre modelltekster i reklamesjangeren. Da gjenstår 10 modelltekster som vi finner følgende kapitler:

- *Saga 8*, Kapittel 2: «Å skrive» (1)
- *Saga 8*, Kapittel 4: «Teksttyper og virkemidler» (3)
- *Saga 8*, Kapittel 5: «Sidemål» (2)
- *Saga 9*, Kapittel 1: «Å forstå tekster» (2)
- *Saga 10*, Kapittel 1: «Å finne mening i tekster» (1)
- *Saga 10*, Kapittel 3: «Film» (1)

Kapittel 4 i *Saga 8* er det gjenværende kapittelet med flest slike modelltekster. Disse tre er forskjellige former for artikkel, som blir presentert med bilder og lenker (som på en nettside).

Et kapittel som skiller seg ut blant de som er listet ovenfor er kapittelet om film. For hvordan får man film, som er en dynamisk tekst, inn i læreboken som er en statisk tekst? Før de ulike fagbegrepene tilhørende film presenteres, blir elevene bedt om å se filmen *Kongen av Bastøy*.

Dette blir gjentatt både i tekstinholdet og i en oppgave (Jensen & Groseth, 2015, s. 53). Deretter blir alle virkemidlene, kameravinklene, scenene og klippingen vist med referanser til, og bilder fra, filmen. Elevene får også flere oppgaver som er knyttet til filmen. På denne måten brukes *Kongen av Bastøy* aktivt som modelltekst gjennom hele kapittelet.

Et av kapitlene i *Saga 10* handler om å finne mening i tekster. I et underkapittel om estetiske virkemidler refereres det til *Saga 9* hvor elevene lærte om skjermttekster og tegneserier. Videre står det at når man lager nettsider, lærebøker og reklame må man tenke på «hvordan de sammensatte tekstene skal være gode å lese og gode å finne fram i, og hvordan budskapet skal komme klart fram.» (Jensen & Groseth, 2015, s.15). Herfra går teksten inn på komposisjonen til slike tekster, og at de må ha gode layouts. I forbindelse med dette brukes det en modelltekst som er en skjermdump av nettsiden til natursekken.no. I motsetning til skjermdumpene i kapittelet «Skjermttekster», er denne skjermdumpen skalert over en hel side, og brukes aktivt som modelltekst ved at de ulike elementene i teksten kommenteres (Figur 17).



Figur 17 Modelltekst i *Saga 10* (Jensen & Groseth, 2015, s. 16)

4.3.4 Oppsummering: Hvordan legges det til rette for multimodal og digital tekstproduksjon i *Saga*?

Tekstbegrepet som kommer til syne gjennom kapitlene og innholdet i *Saga*-serien synes å være vel så utvidet som det som presenteres i læreplanen. Begrepet *sammensatte tekster* brukes fremdeles gjennomgående om de sjangrene som tidligere falt inn under denne kategorien, men også om skjermttekster. Skjermttekst-begrepet blir også godt brukt og forklart gjennom serien. Det presiseres gjentatte ganger med forskjellige eksempler hva som kjennetegner sammensatte tekster, og hva som kjennetegner skjermttekster – og at skjermttekster er sammensatte av natur. Å presentere både tekst, sammensatt tekst og skjermttekst som likestilte begreper kan være både forklarende og forvirrende. På den ene siden kan det være forklarende for elevene, fordi det fremhever at ulike medier og ulike modaliteter har påvirkning på både hvordan teksten leses, men også hvordan den tolkes. På den andre siden kan et slikt skille være forvirrende, fordi det er et flertall av tekster som kvalifiserer som både skjermttekster og sammensatte tekster. Et slikt skille krever eksplisitte forklaringer, og en tilnærming som ikke signaliserer at tekst kan være *enten* det ene *eller* det andre.

Skjermttekstene har fått et eget kapittel i *Saga 9*. Her beskrives muligheter og utfordringer med skjermttekster, og ulike virkemidler som bidrar til å forme tekstene vi leser på skjerm. Eksempelene som blir brukt i denne sammenhengen er fotnoter og hyperlenker – ikke bilder eller dynamiske tekstformer. Dette bidrar til å viske ut forskjellene mellom «sammensatt tekster» og andre tekster – og dette er tross alt en forutsetning for et utvidet tekstbegrep. Når skjermttekster nevnes i andre kapitler, som omhandler andre tradisjonelle skolesjangre, påpekes det gjerne at elevene må ta noen andre hensyn når de skriver tekster som skal bli publisert på nett.

Det synes også å være et større fokus på tekstenes kontekst. Dette er helt i tråd med literacy-tanken og hvordan det er ønskelig å drive skriveopplæring med elevene. Der er derimot begrenset i hvilke sammenhenger kontekst nevnes. Jeg nevnte skrivetrekanten og den skrivedidaktikken den er en del av, men aller mest vektlegges kontekst når de retoriske begrepene etos, patos og logos omtales. Her nevnes også Kairos – som er tekstens kontekst. Alle disse eksemplene tyder på et svært sosiokulturelt syn på tekst, og en ideologisk forståelse av literacy.

Skriveoppgavene i *Saga* er ikke i flertall. Av totalt 654 oppgaver er kun 37 oppgaver eksplisitte skriveoppgaver med instruks om multimodal eller digital tekst. Dette utgjør 20% av alle de eksplisitte skriveoppgavene. Likevel vil jeg argumentere for at flere av disse oppgavene er

ganske gode, selv om dette er vanskelig å si noe om før oppgaven er utprøvd på en elevgruppe. Det gis flere signaler på at også de tradisjonelle tekstene kan skrives digitalt. Det tydeligste er nok i kapittelet «Å skrive» (Jensen & Groseth, 2013, s. 53). Her presenteres det skriveråd for saktekster på nett. Det er klart at det ikke bare er saktekster som kan skrives digitalt og publiseres på nett – men flere av disse rådene er overførbare til fiksjonstekster. Disse rådene presenteres før vi kommer til skriveverkstedet i samme kapittel. I skriveverkstedet får elevene totalt 48 oppgaver, og ni av disse er rettet mot digitale og multimodale tekster. Her er flere sjangre representert, noe som viser at det er mer enn bare blogg og nettaviser som er typiske nettsjangre. Vi kan også se antydninger til dette perspektivet i de andre kapitlene. Et eksempel er i kapittelet om teksttyper og virkemidler. Kun én av de 63 oppgavene i dette kapittelet ber om multimodal og digital tekst (Jensen & Groseth, 2013, s. 138). I dette tilfellet er det en Facebook-status med en etterlysning som skal skrives. Dette er et medium de fleste elevene kjenner til fra før, og de har i det minste noe erfaring med å skrive tekster på sosiale medier. En etterlysning er en virkelighetsnær sjanger fordi den er funksjonell og ikke litterær. Ved å knytte slike funksjonelle sakprosasjangre til nye digitale medier bygger man bro mellom to helt forskjellige tekstpraksiser.

Flere oppgaver i *Saga*-serien ber elevene om å publisere tekstene på skolens nettavis eller på klassens blogg (Jensen & Groseth, 2013, s. 83, s. 155. 2014, s. 29. 2015, s. 43.) Dette viser både en villighet til å fornye de allerede eksisterende sjangrene, men er også en form for indirekte opplæring i multimodal skrivekompetanse. Selv om oppgavene ber om at tekstene blir publisert på en blogg eller i en nettavis som styres av skolen eller klassen, er ikke oppgavene nødvendigvis knyttet til bloggsjangeren eller avissjangrene. Det bør nevnes at det ikke er slik at alle klasser har en blogg eller at alle skoler har nettaviser. Det er likevel utrolig viktig at lærebøkene legger opp til denne typen aktiviteter – det får heller være opp til hver enkelt lærer hvordan man velger å bruke oppgaven i undervisningen.

En fjerdedel av alle modelltekstene i de kapitlene jeg har undersøkt representerer digitale eller multimodale sjangre. Dette er prosentmessig mindre enn i de andre lærebokseriene, der begge plasserer seg på nærmere halvparten. Jeg problematiserte hvorvidt skjermdumpene som brukes i kapittelet om skjermttekster er modelltekster eller ikke. Ser vi på de ukommenterte skjermdumpene sammenlignet med skjermdumpen som brukes som modelltekst i kapittel 1 i *Saga 10*, vil jeg si nei (ref. Figur 17). Dette ville likevel ikke endret resultatene i særlig stor grad.

Modelltekstene i *Saga*-serien skiller seg ut på den måten at svært mange sjangre er representert. Jeg nevnte at kapitlet om film gjennomgående refererer til en modelltekst for at elevene skal ha et eksempel å støtte seg på når de selv skal produsere en film. Hovedvekten av modelltekster er fordelt på tegneseriesjangeren og reklamesjangeren. Flere av kapitlene hadde ingen slike modelltekster. De resterende modelltekstene er relativt jevnt fordelt over de andre kapitlene jeg presenterte. Med dette som utgangspunkt vil jeg si at det tilrettelegges for multimodal tekstproduksjon i et utvalg multimodale sjangre gjennom bruk av modelltekster.

Analysen av *Saga*-serien viste flere ting: at det er fullt mulig å fremme eksplisitt opplæring i skjermttekster i lærebøker; at begrepet «Sammensatte tekster» fremdeles brukes, men i ny form; at det er fullt mulig å fornye tradisjonelle skolesjangre til å passe digitale medier; og at elevenes hverdagstekster kan integreres i undervisningen og skriveopplæringen. Alt tatt i betraktning synes det at langt på vei legges til rette for multimodal og digital tekstproduksjon i *Saga*. Det er likevel ikke slik at elevene kan gjøre et par oppgaver og så ha fylt opp den multimodale tekstkompetansen. Et større fokus på kontekst, og flere oppgaver der elevene får prøve ut disse teksttypene i flere fiktive eller reelle kontekstene må være en prioritet for at fokuset på denne kompetansen skal være «stort nok».

5.0 Funn og tendenser – en komparativ tilnærming

5.1 Hvordan legges det til rette for multimodal tekstproduksjon i norskfaglige lærebøker for ungdomstrinnet?

5.1.1 Kohesjon og affordans

Gunther Kress og Carey Jewitt understreker at den oppvoksende generasjonen må utvikle en *multimodal designkompetanse* (Jewitt & Kress, 2003). Anne Løvland har oversatt dette til *fleksibel brukskompetanse*. I begrepet ligger en forståelse av at elevene må få øving i å velge mellom de ulike semiotiske ressursene, etter sosial kontekst (Løvland, 2007). For at dette skal skje må elevene vite noe om multimodal affordans, men også kohesjonsmekanismer i sammensatte tekster. Hvordan skal elevene få opplæring i ulike modaliteters affordans hvis de ikke blir gitt eksplisitt formål og mottaker, enten autentisk eller konstruert, i skriveoppgavene? Og hvordan skal elevene kunne opparbeide seg en forståelse av kohesjon hvis det ikke eksemplifiseres i kapitlenes innhold og modelltekster?

Kapittel 7.1 i *Kontekst*, «Sammensatte tekster – estetiske virkemidler» synes spesielt nært knyttet til de fire formene for kohesjon: *rytme*, *komposisjon*, *informasjonslenking* og *dialog* (van Leeuwen, 2005). I dette kapitlet deles estetiske virkemidler inn i tre hovedgrupper: visuelle virkemidler, språklige og litterære virkemidler, og auditive virkemidler. Av disse er det de visuelle virkemidlene som blir eksemplifisert med layout og design, og hvordan dette påvirker teksten. Av modelltekstene som vises i dette kapitlet er alle multimodale tekster, men i ulik form: Lærebok, blogg, avisside og kampanje er de representerte sjangrene. I disse modelltekstene eksemplifiseres virkemidler som overskrift og bakgrunnsfarge, men også bilder, grafiske elementer, symboler og lenker. I dette kapitlet omtales evnen til å vurdere hva som oppleves som pent og harmonisk som *estetisk kompetanse*.

I *Saga* finner vi et tilsvarende fokus på estetiske virkemidler. I kapitlet «Å finne mening i tekster» finner vi underoverskriften «Teksttyper og virkemidler» (Jensen & Groseth, 2015, s. 13). Her knyttes også de estetiske virkemidlene til sammensatte tekster. Det legges mye vekt på at layout og design er spesielt viktig for disse tekstene. De ulike delene i sammensatte tekster kan i følge *Saga* ha fire funksjoner: forbedre lesbarheten, illustrere teksten, være blikkfang, eller gi bestemte assosiasjoner. De to første funksjonene kan uten tvil knyttes til kohesjon, mens

de to siste er kan knyttes til det Løvland kaller funksjonell spesialisering (van Leeuwen, 2005., Løvland, 2007).

Som jeg nevnte i kapittel 4.2.1 finner vi også igjen begreper fra van Leeuwens multimodalitetsteori i *Fabel*. Fokuset er lagt spesielt på det som gjerne kalles *informasjonslenking*, og er relativt grundig forklart i læreboken. I motsetning til de andre lærebokseriene nevnes ikke dette i et eget kapittel om teksttyper, men i forbindelse med kapittelet om bildebøker. Informasjonslenkingen som gjennomgås her er spesielt knyttet til forholdet mellom skrift og bilde. Sammenlignet med de to andre lærebokseriene fremstår dette som en noe overfladisk tilnærming, og vil ikke i like stor grad være en faktor som tilrettelegger for det Sjøhelle kaller *multimodal skrivekompetanse*, og Løvland kaller *fleksibel brukskompetanse* (Løvland, 2007., Sjøhelle, 2009).

Av de tre lærebøkene jeg har analysert er det *Nye Kontekst* og *Saga* som i størst grad kan sies å omtale kohesjon når det er snakk om sammensatte tekster. Alle lærebokseriene omtaler fagbegrep som kan knyttes til multimodalitetsteori, men konteksten de brukes i varierer. *Fabel* knytter disse begrepene til en bestemt sjanger. *Saga* og *Nye Kontekst* knytter begrepene til virkemidler i tekst – uansett form. Dette bidrar til å tilrettelegge for at elevene tar i bruk både fagbegrepene og de ulike virkemidlene i utformingen av tekster.

5.1.2 Tilrettelegging gjennom skriveoppgaver

Skriveoppgaver er et av de viktigste redskapene skolen har når det kommer til heving av elevenes tekstkompetanse. Det er stor forskjell i antall oppgaver som gis i lærebøkene. Dette henger selvfølgelig sammen med antall sider analysematerialer i hver lærebok strekker seg over. I både *Fabel* og *Saga* dekker de analyserte kapitlene cirka 100 sider mer enn de analyserte kapitlene i *Nye Kontekst*. Dette var likevel mindre enn forventet, gitt at både *Fabel*- og *Saga*-serien har en lærebok per klassetrinn, mens *Nye Kontekst Basisbok* brukes gjennom alle tre trinn på ungdomsskolen.

Fabel er den lærebokserien som inneholdt flest oppgaver totalt – med ganske god margin. Men det totale antallet skriveoppgaver, og det totale antallet multimodale skriveoppgaver, er ikke betydelig mye høyere enn i *Saga* og *Nye Kontekst*. Antall skriveoppgaver og hvordan disse er fordelt gikk jeg gjennom i kapittel 4.1.2, 4.2.2 og 4.3.2 – det jeg likevel ønsker å belyse er at prosentmessig skiller mengden skriveoppgaver som ber om multimodale tekster bare med to

prosentpoeng i de tre lærebokseriene. I *Fabel* utgjør disse skriveoppgavene 21% av alle skriveoppgaver, i *Saga* utgjør de 20% og i *Nye Kontekst 8-10* utgjør de 19%. Gjennomsnittlig er altså en femtedel av skriveoppgavene i disse lærebøkene knyttet til multimodal tekstproduksjon. Fremstilling av prosent kan likevel være misvisende, fordi det ikke sier noe om det faktiske antallet. *Nye Kontekst* og *Saga* skilles bare med tre oppgaver, der *Nye Kontekst* har 40 oppgaver og *Saga* har 37. *Fabel* har totalt 51 skriveoppgaver som ber om multimodale tekster, og flerparten av disse blir gitt i *Fabel 9*.

	Oppgaver totalt	Skriveoppgaver	Multimodale tekster
Nye Kontekst	535	206	40
Fabel	797	242	51
Saga	654	177	37
<i>Totalt</i>	<i>1.986</i>	<i>625</i> <i>31% av alle oppgaver</i>	<i>128</i> <i>20% av alle skriveoppgaver</i>

Tabell 7 Skriveoppgaver: et overblikk

Nye Kontekst 8-10 er mangelfull når det kommer til publiseringsaspektet. Digitale tekstformer er gjennomgående mer representert i både *Saga* og *Fabel*, men også mellom disse er det forskjeller. I *Fabel* er det relativt mange skriveoppgaver knyttet til nye digitale sjangre som elevene kjenner fra sosiale medier. I *Saga* finner vi også noen av disse, men det er et langt større utvalg av digitale sjangre elevene får øve seg i – eksempelvis tilrettelegges det for at elevene kan lage andre multimodale sjangre, som tegneserien, digitalt. I et av eksemplene jeg viste til fra *Nye Kontekst* gjøres denne tilretteleggingen baklengs (Figur 9); i en oppgave med tittelen «Skriv digitalt», får elevene beskjed om at de gjerne må skrive på papir. En tilnærming som ikke anerkjenner mediets betydning, kan ikke sies å være tilretteleggende når det kommer til multimodale tekster.

I *Nye Kontekst* er det påfallende lite mangfold mellom sjangrene som elevene blir bedt om å skrive. De aller fleste multimodale skriveoppgavene ber om sjangre hvor elevene skal forholde

seg til verbalspråklig skrift og bilde sammen. Dette fokuset finner vi i også igjen i de andre lærebokseriene, men ikke i like stor grad. I *Fabel* fant jeg en vektlegging av sjangre tilknyttet sosiale medier, men ellers var det lite fokus på skjermttekster som fenomen. *Saga* fokuserer derimot i stor grad på skjermttekster, og vektlegger også hypertekst i oppgavene tilknyttet multimodale tekster.

Skriveoppgavene som gis i lærebøkene viser i liten grad til mottakere, autentiske eller konstruerte. Et unntak er *Saga*. I *Saga* legges det opp til at flere av tekstene skal publiseres på nett. Dette gir elevene autentiske mottakere, selv om det er innenfor skolens læringsfellesskap. Morten Iversen og Hildegunn Otnes argumenterer for at autentisk skriving også kan skje innenfor skolen, og at det øker mottakerbevisstheten i elevenes skriving (Iversen & Otnes, 2016).

I arbeidet med analysene har jeg lest store mengder skriveoppgaver fordelt over de tre lærebøkene. Noen tendenser som går igjen i lærebøkene er at det ikke vises vilje til å fornye de tradisjonelle skolesjangrene i særlig stor grad. Jeg fant eksempler på at ulike typer artikler skulle publiseres, og det samme gjelder for anmeldelsessjangeren. Det var enkeltvis noen unntak som inkluderte en form for remediering, men dette var ikke særlig utbredt. Det eneste eksempelet på god tilrettelegging for remediering av tradisjonelle sjangre var i *Fabel*, der kapittelet om debattinnlegg og leserinnlegg er omdøpt til å inkludere nettdebatt. Kirsten Linnea Kruse, høgskolelektor ved Høgskolen i Telemark, argumenterer for at det nettopp i overgangen mellom den tradisjonelle litterære teksten og de nye mediene ligger et stort didaktisk potensiale, både for danning og for læring:

I arbeidet med overganger og mellomrom mellom den tradisjonelle litterære tekstens skriftspråklige uttrykk og nye mediers mangfoldige modaliteter finnes et potensiale for didaktisk utvikling og dannelse.

(Kruse, 2014, s. 179).

En annen tendens er at det i mye større grad skrives for sjangerens skyld når elevene får beskjed om å lage multimodale tekster. Innholdet og skrivehandling er sjeldent i fokus – selv om både *Kontekst* og *Saga* presenterer og bruker skrivetrekanten som tankeverktøy for skriving. Det er ikke formålsløst å skrive for sjangerens skyld – men ulike mediers og modaliteters affordans kommer tydeligere fram hvis eleven skriver ut fra et bestemt formål. Skrivehjulet er et godt verktøy hvis man ønsker å sette større fokus på formålet med teksten. Ved å forholde seg til

skrivehjulet blir elevene tvunget til å skrive i ulike sjangre for å fremme ulike formål, ikke bare skrive for å få øving i sjangeren (Skrivesenteret, 2013a).

En tredje tendens er at med unntak av tegneserie, bildebok og filmsjangeren synes de nye multimodale tekstene å først og fremst være assosiert med saktekster. Dette er spesielt tydelig når elevene blir bedt om å skrive digitale tekster. I skriveverkstedet i *Nye Kontekst* var for eksempel alle oppgavene som ba om digitale tekster tilknyttet saktekstkategorien. Selv om nyere sjangre som for eksempel twitternovellen er nevnt, er det veldig få digitale skriveoppgaver tilknyttet kapitlene om for eksempel fortelling, dikt, drama, og novelle. Hvorfor det er så lite fokus på digitalisering eller remediering av de skjønnlitterære sjangrene er vanskelig å si noe sikkert om. Jeg hadde i utgangspunktet en hypotese om at mange av de digitale tekstene skulle være varianter av digitale fortellinger – en sjanger det viste seg å være ganske lite av.

5.1.3 Tilrettelegging gjennom modelltekster

Det er forskjell på hvordan de ulike lærebokseriene bruker og presenterer modelltekster. Det er også stor forskjell på hvor mange som modelltekster som presenteres, og hvor mange sjangre som er representert i disse utvalgene. Gjennomsnittet viser at cirka en tredjedel av modelltekstene i lærebøkene er multimodale sjangre. Men et gjennomsnitt sier ikke noe om hvordan fordelingen mellom sjangre er, eller hvor mange faktiske modelltekster det er snakk om.

	Modelltekster	Multimodale og digitale tekster
Kontekst	35	13 (cirka 37%)
Fabel	59	28 (cirka 47%)
Saga	104	26 (cirka 25%)
<i>Totalt</i>	<i>198</i>	<i>67 (cirka 33%)</i>

Tabell 8 Modelltekster: et overblikk

Prosentmessig har *Saga*-serien færrest multimodale modelltekster. *Saga*- og *Fabel*-serien ligger ganske jevnt på antall multimodale modelltekster, men *Saga* inneholder flere modelltekster totalt. *Kontekst 8-10 Basisbok* går over tre trinn, og dermed er noe komprimert i forhold til de to andre. *Nye Kontekst* inneholder veldig få modelltekster sammenlignet med de andre bøkene – både når det kommer til multimodale sjangre og tradisjonelle verbaltekster.

Saga er den eneste boken som bruker film som modelltekst på en hensiktsmessig måte, med både referanser i lærebokteksten, og bilder som illustrerer ulike kamerainnstillinger og effekter. I *Fabel* brukes kortfilmen *Skylappjenta* som modelltekst, selv om kapittelet ikke inneholder noen bilder eller utsnitt fra filmen. *Nye Kontekst* presenterer ingen eksempler her, foruten om visualisering av ulike kamerainnstillinger og vinklinger. Likevel inneholdt alle lærebokseriene oppgaver knyttet til produksjon av film – både forarbeid som skriving av manuskript og dreiebøker, men også produksjon av film, og arbeid med klipping og lydeffekter. Det synes ikke urimelig å anta at de fleste elever ser mye film eller serier på fritiden, og at de er relativt godt kjent med ulike virkemidler i film – selv om de ikke nødvendigvis kan navngi disse virkemidlene med fagbegreper. Anne Charlotte Torvatn argumenterer som tidligere nevnt for at det ikke holder at elevene bare leser, eller i dette tilfellet *ser*, eksempeltekster. Elevene må aktivt arbeide med teksten og kunne gjenkjenne trekk og virkemidler for at de skal kunne bruke det i egne tekster (Torvatn, 2008). For at modelltekstene som presenteres i lærebøkene skal sies å være tilretteleggende for elevenes tekstproduksjon må de enten eksemplifisere sjangertrekk og virkemidler, eller presentere modelltekster direkte knyttet til oppgavene som gis i kapittelet – slik at forholdet mellom oppgaver og modelltekster på mange måter imiterer den gode klasseromssamtalen mellom lærer og elev. For filmsjangeren er *Saga* den eneste som tilstrekkelig tilrettelegger for at elevene skal produsere egne slike tekster med utgangspunkt i en eksempeltekst.

Korte sjangre får følgelig flere modelltekster i lærebøkene. Eksempler på dette er dikt, tegneserier eller tekster fra sosiale medier. I analysen av de tre lærebøkene nevnte jeg at dette muligens er fordi det rent fysisk er plass til flere av disse tekstene. Av de multimodale sjangrene gjelder dette spesielt for tegneseriesjangeren. Denne sjangeren er overrepresentert i alle lærebokseriene når det kommer til antall modelltekster. Tegneserier er, i likhet med flere digitale sjangre, nært knyttet opp mot populærkulturen. Tegneserien som sjanger egner seg kanskje best til å illustrere det multimodale samspillet mellom skrift og bilde i multimodale tekster. Eva Maagerø og Elise Seip Tønnesen bruker eksempelvis en tegneseriestripe til å

illustrere *rytmen* i en multimodal tekst (Maagerø & Tønnesen, 2014). Tegneseriesjangeren, og flere av de digitale tekstene, symboliserer på mange måter det klare bruddet med den *passive skriverollen*. Kåre Kverndokken viser til Skrivedidaktiker Anders Mehlums beskrivelse av den *skolske skriverollen*, og hvordan skrivingen på mange måter var uten formål – og tok avstand fra barn og unges daglige opplevelser. Han mente at en slik type skrivepedagogikk ikke bidro til å utvikle gode samfunnsborgere (Kverndokken, 2014).

« I norskfaget finnes det en tradisjon for å ha modeller for skriving, særlig når det skal skrives innenfor spesifikke sjangrer: først lese, bli inspirert og bevisstgjort, deretter skrive. Det samme gjelder skjermtekstene. Det er ikke nok å beherske det tekniske verktøyet (...), man må også kunne noe om sjangertrekk og mediespesifikke strukturer og virkemidler.»

(Schwebs & Otnes, 2006, s. 263)

Med unntak av de mange modelltekstene fra sosiale medier i *Fabel*, er det relativt få digitale tekster representert blant modelltekstene. Skjermdumper av ulike nettsider blir illustrert i lærebokseriene, men om dette er for å tjene et formål eller om de er satt inn som dekorasjon er uklart. Tidligere forskning viser at elever ofte sliter med å bruke lærebøker, og at den verbalspråklige teksten i all hovedsak er fokuset for elevenes lesning (Blikstad-Balas, 2016). For lærebøkene del betyr dette at viktige deler av teksten må tydeliggjøres. En slik tydeliggjøring kan komme i form av markering og visualisering av ulike tekstelementer i modelltekstene, eller i form av tydeligere fagbegreper. Selv om flere av skriveoppgavene ber om digitale tekster av ulike slag, vises det altså relativt liten vilje til å inkludere disse tekstene i lærebøkene, verken i form av referanser til nettsteder eller utdrag av slike modelltekster. På mange måter blir dette et spørsmål om de digitale tekstene ikke passer lærebokens analoge form. Et snevert utvalg modelltekster i bestemte sjangre er med på å fremme snevre sjangeroppskrifter (Maagerø & Tønnesen, 2014).

Nye Kontekst 8-10 kommenterer modelltekstene eksplisitt, ved at de ulike elementene i teksten blir fremhevet eller kommentert med piler og tekstbokser (Figur 10). Metaperspektiv på modelltekstene brukes også i noen tilfeller i *Saga* og *Fabel*, men ikke i like stor grad. Å benytte metaspråk i arbeidet med modelltekster er nyttig på alle måter. Normprosjektet og KAL-prosjektet viste at lærere trenger et mer presist fagspråk i undervisningen (Iversen & Otnes, 2016). Implementeringen av et slikt metaspråk i lærebøkene kan dermed ses som en bidragsytende faktor i arbeidet med å innlemme elevene i et felles fagspråk om multimodale tekster, og på denne måten tilrettelegge for multimodal tekstproduksjon. Målet må være et

språk som både elever og lærere kan benytte før og underveis i skriveprosessen, men også i vurderingen av tekster (Maagerø & Tønnesen, 2014).

5.1.4 Sammensatt tekst, digital tekst, skjermttekst, skriftlig tekst – et fokus på tekstbegrepet i lærebøkene

Det er vanskelig å gi en fasit på hva som er den beste måten å definere tekst på i lærebøker. På den ene siden vil det åpne mange muligheter for elevenes tekstpraksis dersom vi fjerner begreper som *sammensatt tekst*, *skjermttekst*, *digital tekst* og *multimodal tekst*, til fordel for et samlet tekstbegrep som favner om alle måtene å fremstille tekst på. På den andre siden kan det være en støtte for elevene i et mer oppdelt tekstbegrep som gir dem håndfaste kategorier å henge fagbegreper på. Hvis de to fremstillingsmåtene jeg nettopp nevnte hadde vært en skala for fremstilling av tekstbegrepet i lærebøkene, hvor et helt åpent tekstbegrep var helt til venstre, og et oppdelt (men likevel utvidet) tekstbegrep var til høyre, ville *Nye Kontekst 8-10* plassert seg nesten helt til høyre, *Saga* i midten, og *Fabel* en plass mellom *Saga* og helt til venstre.

I *Nye Kontekst* brukes *sammensatt tekst* gjennomgående for å kategorisere sjangre som film, tegneserie, bildebok og reklamekampanjer. I *Fabel* og *Saga* kategoriseres de samme sjangrene ut i fra om de i all hovedsak er knyttet til fiksjonstekster eller saktekster. I *Saga* brukes begrepet skjermttekster til å omtale tekster som leses på skjerm, men de skilles ikke fra hovedinndelingen av sjangre som enten sakprosa eller fiksjonstekster. *Fabel* og *Nye Kontekst* bruker ikke skjermttekstbegrepet, men nevner de spesielle egenskapene ved å publisere på nettet for de sjangrene det synes relevant for. Formålet med å sidestille sammensatte tekster i L06 var å skape større bevissthet om samspillet mellom ulike modaliteter. Senere viste det seg imidlertid at virkningen av denne sidestillingen ble at tekster hvor den dominerende modaliteten ikke var verbalspråklig ble sett på som noe som stod «i tillegg til» verbalspråklige tekster. Som en konsekvens ble hovedområdet «Sammensatte tekster» i norskplanen fjernet da læreplanen ble revidert i 2013 (Maagerø & Tønnesen, 2014). Det kan drøftes hvorvidt en slik oppdeling av tekstbegrepet, og videreføring av inndelingen i L06, bidrar til å tilrettelegge for multimodal tekstproduksjon i lærebøkene – eller om det tvert i mot forsterker inntrykket av at disse tekstene ikke er like seriøse og viktige som de verbalspråklige tekstene.

Multimodale tekster er ikke nødvendigvis digitale, men digitale tekster er alltid multimodale. Med unntak av *Saga*-seriens fokus på skjermttekster synes det å være mangelfull vektlegging av de relativt nye digitale tekstformene. Selv om flere oppgaver ber om at tekstene publiseres,

eller at de er digitalt utformet på andre måter, blir disse tekstene ikke framstilt på samme måte som tekster i de tradisjonelle skolesjangrene. Dette kan forklares med å vise til en manglende fagtradisjon for digitale tekster, eller med at det digitale aspektet ikke er nært knyttet til sjangerkonvensjoner. Som jeg nevnte i kapittel 2.1 påpeker Henning Fjørtoft at evnen til å «identifisere hvordan tekstuelle mønstre og konvensjoner rekontekstualiseres, utvikler og omformes i nye tekster og sjangre» også inngår som en del av literacy (Fjørtoft 2013:70). Med andre ord er det behov for at også de tradisjonelle sjangrene ses i et multimodalitetsperspektiv, og at digitaliseringen av tradisjonelle tekstpraksiser også blir vektlagt i skriveopplæringen – noe som i stor grad mangler i dagens lærebøker.

Med utgangspunkt i analysene jeg har gjort av både skriveoppgaver, modelltekster og begrepsbruk i lærebøkene vil jeg si at alle opererer med et tekstbegrep som er i tråd med tekstbegrepet som læreplanen beror på: «Faget bygger på et tekstbegrep som inkluderer muntlige, skriftlige og sammensatte tekster, der skrift, lyd og bilder spiller sammen.» (Utdanningsdirektoratet, 2013c). Dette betyr imidlertid ikke at alle lærebøkene tilrettelegger godt nok for multimodal tekstproduksjon. Alle lærebøkseriene har forbedringspotensial når det kommer til å vektlegge den digitale delingskulturen, og tekstpraksiser ellers i samfunnet. Det synes å være et manglende fokus på *hvorfor* elevene skal skrive multimodale tekster, til fordel for et fokus på *hvordan*.

5.2 Avsluttende refleksjoner

Funnene i denne oppgaven bekrefter funnene fra tidligere studier av sammensatte tekster i lærebøker. Selv om flere nye multimodale sjangre er inkludert, står fremdeles de tradisjonelle verbaltekstene mye sterkere. Det vises generelt vilje til å implementere nye sjangre, både analoge og digitale, i lærebøkene. Det vises i mindre grad vilje til å revitalisere de tradisjonelle skolesjangrene. Det tilrettelegges for digital publisering og remediering av noen sjangre, men er helt oversett for andre sjangre. Spesielt for skjønnlitterære tekster er fokuset på nye medieformer fraværende. En tendens som er direkte knyttet til kompetansemålene i den reviderte læreplanen er at skrivehandlinger vektlegges i større grad enn tidligere. Til en viss grad blir modalitetenes og mediens affordans og multimodalt samspill inkludert i denne vektleggingen. Multimodalitet som et samlende aspekt for alle typer tekster, og felles fagbegreper for hvordan meningsbærende ressurser fremtrer og påvirker ulike teksttyper, er kanskje ikke så langt unna.

Høringsnotatet for den nye læreplanens «verdier og prinsipper» beror på at skolens samfunnsoppdrag er å «forberede alle barn og unge på å leve i en verden kjennetegnet av sosial, kulturell og teknologisk utvikling» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 9). Det er ikke urimelig å anta at fagplanen i norsk vil tilrettelegge for det Løvland kaller *fleksibel brukskompetanse* (Jewitt & Kress, 2003., Løvland, 2007). Det blir spennende å se hvilke føringer den nye læreplanen legger for digital kompetanse i skolen. Forhåpentligvis vil literacy videreføres, og det vide tekstbegrepet implementeres i alle fag.

Som en avslutning på denne oppgaven vil jeg konkludere med at selv om det er gjort tapre forsøk på å fornye tekstpraksisene som kommer til syne i lærebøkene, er det et stykke igjen til målet. En modernisering av norskfagets tekstpraksis behøver på ingen måte å gå på bekostning av den skolske sekundærdiskursen. Digitalisering av arbeidsmåtene i faget er ikke nødvendigvis en trussel mot fagtradisjonene, og bør heller sees som en måte å effektivisere og revitalisere arbeidet med tekst. Den digitale vendingen i tekstkulturen har tatt i samfunnet må få konsekvenser for hvordan vi som lærere underviser i og om tekst. Det må også få konsekvenser for hvordan multimodale tekster fremstilles i lærebøkene. Med dette tatt i betraktning er det med både spenning og forventning jeg ser på lærebøkens fremtid i norskfaget.

Litteraturliste

Andersen, E. R. (2017, 19.05) «Norge er i Europatoppen på digitale ferdigheter». *Aftenposten*.

Hentet fra: <http://www.aftenposten.no/digital/Norge-er-i-Europatoppen-pa-digitale-ferdigheter-Sjekk-hvordan-du-ligger-an-10183b.html>

Andersen, P.T., Mose, G. og Norheim (red.) (2012). *Litterær analyse - en innføring*. Oslo: Pax Forlag

Arneberg, P. & Briseid, L. G. (red.) (2008). *Fag og danning*. Bergen: Fagbokforlaget

Aune, O. (2017, 18.05). «Solbergs Facebook-meldinger kan gå tapt». *NRK Kultur og Underholdning*. Hentet fra <https://www.nrk.no/kultur/solbergs-facebook-meldinger-kan-ga-tapt-1.13519512>

Barton, D. & Hamilton, M. (1998). *Local Literacies: Reading and Writing in One Community*. London: Routledge.

Berge, K. L. (1988). *Skolestilen som genre. Med påtvungen penn*. Oslo: LNU/Cappelen

Blichfeldt, K., & Heggem, T. (2014). *Nye Kontekst 8-10*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

Blikstad-Balas, M. (2016). *Literacy i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.

Blikstad-Balas, M., & Hertzberg, F. (2015). «Fra sjangerformalisme til sjangeranarki?» I *Norsklæreren 2015* (1). S. 47-51.

Drivflaadt, E., Fostås, A.-G., Hjulstad, K., Horn, H., Johnsrud, E. B., Nitteberg, M., & Ommundsen, Å. M. (2013). *Fabel 8*. Oslo: H. Aschehoug & Co.

Espeland, A. J. (2017, 20.03). «Selfies, snap og Skam på timeplanen». *NRK Rogaland*. Hentet fra https://www.nrk.no/rogaland/laerere-vil-ha-selfies_-blogging-og-skam-pa-timeplanen-i-norsk-1.13436240

Fjørtoft, H. (2014). *Norskdidaktikk*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke

Fostås, A.-G., Horn, H., Johnsrud, E., Hegdal Nilssen, J., Nitteberg, M., Ommundsen, Å., & Ødegaard, H. (2014). *Fabel 9*. Oslo: H. Aschehoug & Co.

- Fostås, A.-G., Horn, H., Johnsrud, E., Hegdal Nilssen, J., Nitteberg, M., Ommundsen, Å., & Ødegaard, H. (2015). *Fabel 10*. Oslo: H. Aschehoug & Co.
- Gee, J. P. (2015). *Social Linguistics and Literacies. Ideology in Discourses*. London: Routledge.
- Gran, H. (2011, 17.06). "Syria-aktivister bevæpnet med Skype og Facebook". *TV2 Utenriks*. Hentet fra <http://www.tv2.no/a/3519696/>
- Grepperud, G., og Skrøvset, S. (2012). *Undervisningslære - Eksempler, ideer og refleksjoner*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Grepstad, O. (1997). *Det litterære skattkammer*. Oslo: Det Norske Samlaget
- Halsan, A. (2012 23.02). Mangledne godkjenningsordning av lærebøker. Hentet fra <http://lesesenteret.uis.no/om-lesesenteret/aktuelt/manglende-godkjenningsordning-av-lareboker-article60057-12719.html>
- Høgskolen i Sørøst-Norge (udatert). Forskergruppe i sosialsemiotikk, SFL (systemisk funksjonell lingvistikk) og multimodalitet. Hentet fra <https://www.usn.no/forskning/hva-forsker-vi-pa/humanistiske-fag/sosialsemiotikk-sfl-og-multimodalitet/#publikasjoner>
- Håland, A. (2013). *Bruk av modelltekster i sakprega skriving på mellomtrinnet*. (Doktorgradsavhandling) Det humanistiske fakultet. Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning. Universitetet i Stavanger.
- Håland, A. (2010). "Lesing av modelltekstar gir skriverammer. Skriving av biotoploggar på femte trinn med utgangspunkt i autentiske loggar frå arbeidslivet" I Smidt, J., Folkvord, I. & Aasen, A. J (red.) *Rammer for skriving: om skriveutvikling i skole og yrkesliv* (s. 107-124). Trondheim. Tapir akademisk forlag
- Iversen, H. M., & Otnes, H. (2016). *Å lære å skrive. Tekstkompetanse i norskfagets skriveopplæring*. Oslo: Universitetsforlaget
- Jensen, M., & Groseth, J. (2013). *Saga 8*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke.
- Jensen, M., & Groseth, J. (2014). *Saga 9*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke.

- Jensen, M., & Groseth, J. (2015). *Saga 10*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke.
- Jewitt, C., & Kress, G. (2003). *Multimodal literacy*. New York: Peter Lang
- Juuhl, G. K. (2014). «I det mykje skrivne Ei undersøking av ungdoms digitale tekstar i skule og fritid som situerte, retoriske handlingar». (Doktorgradsavhandling) Det humanistiske fakultet. Universitetet i Oslo.
- Knudsen, S. V., Skjelbred, D. & Aamotsbakken, B. (red.) (2007). *Tekst i vekst. Teoretiske, historiske og analytiske perspektiver på pedagogiske tekster*. Oslo: Novus Forlag AS.
- Kress, G. (1997). «Visual and verbal modes of representation in electronically mediated communication: the potentials of new forms of text». I I. Snyder & M. Joyce (Red.), *Book to screen*. Oxon: Routledge
- Kress, G. (2003). *Literacy in the New Media Age*. Oxon: Routledge.
- Kringstad, T., & Kvithyld, T., (2013). «Skriving på ungdomstrinnet. Fem prinsipper for god skriveopplæring» i *Bedre skole* 2013 (2). S. 71-79
- Kruse, K. L. (2014). «Multimodale og litterære tekstmøter» i Nordstoga, S & K. L. Kruse (red.) *Den mogle sjølvoverskridinga*. S. 179-216. Oslo: Abstrakt Forlag
- Kunnskapsdepartementet (2017). «Høring om forslag til ny generell del av læreplanverket for grunnsopplæring». Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/horing-om-forslag-til-ny-generell-del-av-lareplanverket-for-grunnsopplaringen-som-skal-erstatte-gjeldende-generell-del-og-prinsipper-for-opplaringen/id2542076/>
- Kverndokken, K. (2014). «Elevs tekstskaping – øve eller skape selv?» i Kverndokken, K (red.) *101 Skrivegrep*. S. 36-55. Bergen: Fagbokforlaget.
- Liestøl, G., Fagerjord, A. & Hannemyr, G. (2009). *Sammensatte tekster. Arbeid med digital kompetanse i skolen*. Oslo: Cappelen Damm
- Løvland, A. (2007). *På mange måtar. Sammensette tekstar i skolen*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke

- Malm, A. (2011, 14.06). «Island prøver ut Facebook-demokrati.» *NRK Viten*. Hentet fra <https://www.nrk.no/viten/island-prover-ut-facebook-demokrati-1.7672794>
- Maxwell, J. A. (2008). «Designing a Qualitative Study» i Bickmann, Leonard & Rog, Debra J. *The SAGE Handbook of Applied Social Research Methods*. California. Sage Publications Inc.
- Medienorge (2015). «Største forlagsgrupper i Norge». Hentet fra: <http://medienorge.uib.no/statistikk/medium/boker/148>
- Medietilsynet (2014). «2014. Barn og medier». Hentet fra: http://www.medietilsynet.no/globalassets/publikasjoner/2015/rapport_barnogmedier_2014.pdf
- Meld. St. 28 (2015-2016) (2016). *Fag – Fordypning – Forståelse — En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/>
- Maagerø, E. & Tønnesen, E.S. (2010). «Sosialsemiotikk – meningsskaping mellom funksjon og system» i Knudsen, S. V. & Aamotsbakken (red.) *Teoretiske tilnærminger til pedagogiske tekster*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Maagerø, E & Tønnesen, E.S. (2014). *Multimodal tekstkompetanse*. Kristiansand: Portal Forlag
- Nicolaysen B. & L. Aase (red.) (2005). *Kultur møte i tekstar*. Gjøvik: Det norske samlaget.
- NOU 2015:8 (2015). *Fremtidens skole – fornyelse av fag og kompetanser*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/sec1>
- Otnes H. (2012). «Å sette sammen digitale tekster – multimodalitet, montering og miksing i skolen.» I Vettenranta, S. & Frantzen, V (red.) *Mediepedagogikk – refleksjoner om teori og praksis* (s. 59-80). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag
- Otnes, H. (2015). «Skriveoppgaver under lupen» i Otnes, H. (red). *Å invitere elever til skrivning. Ulike perspektiver på skriveoppgaver*. S. 11- 27. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke

- Opplæringsloven (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)*. Hentet fra: <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Penne, S. (2010). *Litteratur og film i klasserommet. Didaktikk for ungdomstrinnet og videregående skole*. Oslo: Universitetsforlaget
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2011). *Læreren med forskerblick*. Kristiansand: Høyskoleforlaget
- Rogne, M. (2009). «Læreboka - ein garantist for læreplannær undervisning? Norsk bokene i møte med eit nytt hovudområde». I *Acta Didactica Norge* Vol. 3 Nr. 1 Art. 11.
- Rogne, M. (2013). «Frå ark til app. Norskfaget i møte med digital tekstkultur.» i *Norsklæreren* 2013 (3) s. 34-43
- Ryberg, T. & Georgsen, M. (2010). «Enabling Digital Literacy«». I *Nordic Journal of Digital Literacy* 2010 (2) s. 88-100
- Schwebs, T. & Otnes, H. (2006). *Tekst.no. Strukturer og sjangre i digitale medier*. Oslo: J.W. Cappelens Forlag.
- Selander, S. & Skjelbred, D. (2004) *Pedagogiske tekster for kommunikasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Sjøhelle, D. (2009). *Digital tekstforming på ungdomstrinnet. Skrivning i kunnskapssamfunnet*. Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Skjelbred, D. (2010). *Fra Fadervår til Facebook. Skolens lese- og skriveopplæring i et historisk perspektiv*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Skjelbred, D. (2012). *Elevens tekst. Et utgangspunkt for skriveopplæring*. Oslo: J.W. Cappelens Forlag
- Skrivesenteret (2013a). «Skrivehjulet». Hentet fra <http://www.skrivesenteret.no/ressurser/skrivehjulet/>
- Skrivesenteret (2013b). «Hva kjennetegner gode skriveoppgaver?». Hentet fra <http://www.skrivesenteret.no/ressurser/hvordan-kan-gode-skriveoppgaver-fremme-god-skriveopplaering/>

- Skrivesenteret (2013c). «Skrivetrekanen: Videoforedrag med Jon Smidt». Hentet fra <http://www.skrivesenteret.no/ressurser/skrivetrekanen-videoforedrag-med-jon-smidt-ny/>
- Skrivesenteret (2015) «Skriving av mikrotekstar». Hentet fra: <http://www.skrivesenteret.no/ressurser/skriving-av-mikrotekstar-i-norsk/>
- Skrivesenteret (2017) «Kreativ tekst på norskeksamen». Hentet fra: <http://www.skrivesenteret.no/ressurser/kreativ-tekst-pa-norskeksamen/>
- Skrunes, N. (2010) *Lærebokforskning. En eksplorerende presentasjon med særlig fokus på Kristendoms kunnskap, KRL og Religion og etikk*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Statistisk sentralbyrå (2017). «Norsk mediebarometer. Andel som har tilgang til ulike medier og elektroniske tilbud i hjemmet (prosent), etter medietype, tid og statistikkvariabel». Hentet fra: <https://www.ssb.no/statistikkbanken/selecttable/hovedtabellHjem.asp?KortNavnWeb=medie&CMSSubjectArea=kultur-og-fritid&checked=true>
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse*. Bergen. Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS
- Tingstad, V. (2006). *Barndom under lupen - å vokse opp i en foranderlig mediekultur*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag
- Torvatn, A-C. (2008). «Avskrift, mønstre og forbilder i skriveundervisningen» I Lorentzen, R.T. & Smidt, J. (red.) *Å skrive i alle fag*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Tønnesen. E. S. (2010). *Sammensatte tekster. Barns tekstpraksis*. Oslo: Universitetsforlaget
- Tønnessen. L. K. B. (2011). *Norsk utdanningshistorie. En innføring med fokus på grunnskolens utvikling*. Bergen: Fagbokforlaget
- UNESCO (2003). «The Plurality of literacy and its implications for policies and programmes: position paper». Hentet fra: http://unesdoc.unesco.org/Ulis/cgi-bin/ulis.pl?catno=136246&set=4CECDAC2_0_49&gp=&lin=1&ll=1

- Utdanningsdirektoratet (2006). Læreplan i norsk. Kompetansemål etter 10-årstrinn. Hentet fra: <https://www.udir.no/kl06/NOR1-04/Hele/Kompetansemaal/etter-10.-arstrinn>
- Utdanningsdirektoratet (2013a). Generell del av læreplanen. Innleiing. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/generell-del-av-lareplanen/innleiing/>
- Utdanningsdirektoratet (2013b). Læreplan i norsk. Kompetansemål etter 10-årstrinn. Hentet fra <https://www.udir.no/kl06/NOR1-05/Hele/Kompetansemaal/kompetansemal-etter-10.-arstrinn>
- Utdanningsdirektoratet (2013c). Læreplan i norsk. Formål. Hentet fra <https://www.udir.no/kl06/NOR1-05/Hele/Formaal>
- Utdanningsdirektoratet (2013d). Læreplan i norsk. Hovedområder. Hentet fra <https://www.udir.no/kl06/NOR1-05/Hele/Hovedomraader>
- Utdanningsdirektoratet (2013e). Læreplan i norsk. Grunnleggende ferdigheter. Hentet fra https://www.udir.no/kl06/NOR1-05/Hele/Grunnleggende_ferdigheter
- Utdanningsdirektoratet (2014). «PC i skolen, læremiddel eller hjelpemiddel». Hentet fra <https://www.udir.no/regelverk-og-tilsyn/finn-regelverk/etter-tema/Elever-med-sarskilte-behov/PC-i-skolen-laremiddel-eller-hjelpemiddel/>
- van Leeuwen, T. (2005). *Introducing Social Semiotics*. Great Britain: Routledge.
- Ødegård, P. O. (2013, 04.06) «Twitter-opprør» i VG. Hentet fra <http://www.vg.no/nyheter/meninger/twitter-opproer/a/10110851/>
- Østerud, S. (2007). «Krever medieutviklingen en ny dannelsesstenking?», I: Vettenranta, S. (red.), *Mediedanning og mediepedagogikk. Fra digital begeistring til kritisk dømmekraft*. Gyldendal Akademisk

Figurliste

Figur 1 Sammensatte tekster, kompetansemål (Utdanningsdirektoratet, 2006)	20
Figur 2 Skrivehjulet (Skrivesenteret, 2013a)	35
Figur 3 Skrivetrekanten (Skrivesenteret, 2013c)	36
Figur 4 Nye Kontekst 8-10 Basisbok (Blichfeldt & Heggem, 2014)	42
Figur 5 Fabel	43
Figur 6 Saga	44
Figur 7 Innledning i kurs 3.1 (Blichfeldt & Heggem 2014, s.291	52
Figur 8 Oppsummeringsoppgave kapittel 7 (Blichfeldt & Heggem 2014, s. 320)	53
Figur 9 Skriveoppgaver fra kapittel 3: Skriftlige tekster (Blichfeldt & Heggem 2014, s. 88)	57
Figur 10 Modelltekst Blogg (Blichfeldt & Heggem 2014, s. 294)	59
Figur 11 Modelltekst E-postsøknad (Blichfeldt & Heggem 2014, s 172)	60
Figur 12 Skriveoppgave i Fabel 10 (Fostås et al. 2015, s. 173).....	67
Figur 13 Skriveoppgave i Fabel 10 (Fostås et al. 2015, s. 133).....	67
Figur 14 Skriveoppgave i Fabel 9 (Fostås et al. 2014, s. 237).....	67
Figur 15 Skriveoppgave i Saga 8 (Jensen & Groseth, 2013, s. 81)	78
Figur 16 Skriveoppgave i Saga 9 (Jensen & Groseth, 2014, s. 29)	79
Figur 17 Modelltekst i Saga 10 (Jensen & Groseth, 2015, s. 16)	82

Tabeller

Tabell 1 Fordeling av skriveoppgaver i Nye Kontekst Basisbok	55
Tabell 2 Fordeling av modelltekster i Nye Kontekst Basisbok	58
Tabell 3 Fordeling av skriveoppgaver i Fabel	66
Tabell 4 Fordeling av modelltekster i Fabel	69
Tabell 5 Fordeling av skriveoppgaver i Saga	77
Tabell 6 Fordeling av modelltekster i Saga	81
Tabell 7 Skriveoppgaver: et overblikk.....	88
Tabell 8 Modelltekster: et overblikk.....	90