

Meiningsskaping i digitale multimodale fagtekstar.  
Ein studie av leseveg og det modale samspelet når  
elevar les digitale multimodale tekstar.



Mastergrad IKT i læring  
Vår 2010

Anne Marie Gamlem Rabba  
Høgskulen Stord/ Haugesund  
Avdeling Stord

## SAMANDRAG

Denne masteroppgåva er eit tekststudium som undersøker korleis elevar på 8. trinn les digitale multimodale fagtekstar. Spørsmålet er korleis lesarane skapar mening gjennom val av leseveg, lesestrategiar, og multimodale samspel. I tekststudiet ser eg etter likskapar og ulikskapar i meningsskapinga, og forsøker å trekkja fram faktorar som skil god og mindre god meningsskaping i digitale multimodale fagtekstar.

Digitale multimodale tekstar er nonlinearære, og er i tillegg samansette av uttrykkselement som krev evne til å tolka og forstå samspelet mellom ulike teiknsystem. Dette krev at lesar må velja ut, og setja saman sin eigen tekst ut i frå tilgjengelege tekstelement i utgangsteksten. Tidlegare studiar viser at det er ei utfordring for elevar å lesa digitale multimodale tekstar, og at det er ein samanheng mellom lesar sine føresetnader og evna til å utnytta meningspotensialet i den multimodale teksten. Utfordringa er å setja saman tekstdelar som gjev lesar forståing og ny kunnskap om tema. Her viser studiar at svake lesarar har større vanskar med å skapa mening enn sterke lesarar. Studiar rapporterer også om at samanhengen mellom lesestrategi, leseforståing, interessa for tema og motivasjon er avgjerande faktorar for meningsskaping.

I denne kvalitative naturalistiske undersøkinga er nettressursen *Opplysningstida* utgangspunktet for den realiserte, eller leste, teksten. Skjermvideoprogrammet Snaglt filmar den realiserte teksten, og for å få belyst den leste teksten vert det også nytta intervju og observasjon. Det teoretiske rammeverket i analysen av dei realiserte tekstane, kalla metafunksjonelt system, baserer seg på lingvist Michael Halliday, og dei engelske sosialsemiotikarane Gunther Kress, Theo van Leeuwen, Carey Jewitt, Michael Thibault og Anthony Baldry. Eg analyserer meningsskapinga på tre nivå i teksten, der tekstuell metafunksjon er det høgaste nivået, mellompersonleg det midtarste og ideasjonell det lågaste nivået i teksten.

I hovudsak finn eg at både sterke og svake lesarar skapar mening på det tekstuelle nivået, medan dette skjer i mindre grad for dei svake lesarane på det mellompersonlege og ideasjonelle nivået. På det tekstuelle nivået har dei realiserte tekstane overvekt av skriftekst medan dynamiske modalitetar som film- og lydklipp er nærast fråveverande. Lesarane likar i utgangspunktet dynamiske modalitetar, men vel vekk desse fordi dei meiner at skrifteksten er hovudleverandør i skulekonteksten. Undersøkinga mi viser, i likskap med andre undersøkingar, at interesse og evna til sjølvmotivasjon skil lesarane. Sterke lesarar prøver alltid å finna noko interessant i teksten, og opererer med belønningssystem for å nå målet. Svake lesarar er oppatt av, og har kunnskap om system og lesestrategiar, men i praksis klarar dei ikkje bruka kunnskapen på ein måte som gjev dei betre forståing. På det mellompersonlege nivået finn eg at koordinering av hand-markør og blikk i lesinga betrar konsentrasjonen hjå lesarane. Sterke

lesarar brukar markør bevisst som eit verktøy i lesinga, medan svake lesarar har meir tilfeldig bruk. På det ideasjonelle nivået finn eg at dei svake lesarane har vanskar med å trekkja ut viktige ord på ordnivå, og kopla desse opp mot biletet, og får dermed ikkje den naudsynte vekslinga mellom tekstdelane som gode og sterke lesarar får i lesinga. Ein kan på grunnlag av dette seia at digitale multimodale tekstar opprettheld skilje mellom svake og sterke lesarar.

## FORORD

Å jobba med masteroppgåva har vore både lærerikt , utfordrande og til tider travelt. Men mest av alt lærerikt, og eg sit igjen med mykje ny kunnskap. Eg vil få takka rettleiarane mine, Nils Tore Økland og Sissel Høysæter på norskseksjonen. Dei har lært meg mykje, gitt meg mange gode råd i skrivinga og vore gode samtalepartnarar.

Så vil eg også takka Ingunn Flatøy som har kome med gode innspel og hjelpt meg med litteratur no i innspurten av oppgåva, i tillegg til Ingeborg Øyna som har sett gjennom materialet mitt, og kome med kommentarar og innspel.

Eg vil også nytta høve å takka dei tilsette på høgskulebiblioteket på Stord som har vore hjelpsame med å senda over litteratur og svart på spørsmål om APA- systemet.

Så til slutt ein takk til mannen min, Helge, som har vore tolmodig og latt meg få bruka tid på arbeidet.

Mai 2010

Anne Marie Gamlem Rabba

SAMANDRAG	s. 2 - 3
FORORD	s. 4
1. INNLEIING	s. 7
1.1 BAKGRUNN FOR OPPGÅVA	s. 7
1.2 TILNÆRMING TIL OMRÅDET	s. 8 - 10
1.3 PROBLEMOMRÅDE	s. 11 - 15
1.4 PROBLEMSTILLING	s. 15 - 16
2 TEORI	s. 16
2.1 TEORI OM TEKST OG MULTIMODALE FAGTEKSTAR	s. 16
2.1.1 Teksten og det utvida tekstomgrepet	s. 16
2.1.2 Kva kjenneteiknar ein fagtekst, og kva er ein realisert tekst?	s. 16 - 17
2.1.3 Strukturering i lineære og ikkje- lineære tekstar	s. 17 - 18
2.1.4 Hypertekststrukturering	s. 18
2.2 TEORI OM MULTIMODALITET	s. 18
2.2.1 Multimodal og samansett tekst	s. 19
2.2.2 Semiotisk og sosialemiotisk perspektiv	s. 19 - 20
2.2.3 Modalitetar og semiotiske ressursar	s. 20
2.2.4 Multimodale samspel, affordans og design	s. 21
2.2.5 Sjanger	s. 22
2.3 TEORI OM LESING AV DIGITALE MULTIMODALE FAGTEKSTAR	s. 23
2.3.1 Teori om leseforståing	s. 23
2.3.2 Lesestrategi	s. 23
2.3.3 Lesevegen	s. 23 - 24
2.3.4 Navigasjon	s. 24
2.3.5 Blikket	s. 24 - 25
2.3.6 Visuell interaksjonsteori – appraisal	s. 25
2.3.7 Samanhengen mellom hand-markør og augetørslar	s. 26
2.3.8 Lawless & Kulikowich og Mac Gregor: inndeling av ulike lesartypar	s. 26
2.4 TEORI OM TEKSTBINDING OG ANALYSE AV MULTIMODALE TEKSTAR	s. 27 - 29
2.4.1 Digital multimodal analyse	s. 29 - 30
2.4.2 M.A.K. Halliday metafunksjonar: ideasjonell, mellompersonleg og tekstuell funksjon	s. 30 - 33
3 METODE	s. 33
3.1 VAL AV METODE – KVALITATIV	s. 33 - 35
3.2 METODISK TEORI	s. 35
3.3 METODISK PRAKSIS	s. 35 - 38
3.3.1 Nivådeling av elevane	s. 38 - 41
3.3.2 Utforminga av nettsida <i>Opplysningstida</i>	s. 41
3.3.3 Ei naturalistisk utprøving	s. 42
3.3.4 Skjermvideo og registrering av stoppunkt	s. 43
3.3.5 Transkribering av skjermvideo og stoppunkt	s. 43
3.3.6 Intervju og analyse av intervju	s. 44

3.3.7 Metodisk grunngjeving	s. 45
3.3.8 Formålsutvalet	s. 46
3.3.9 Meldeplikt til NSD	s. 46
4 EMPIRI	s. 47
4.1 Aktuelle meningssskapande lesevegar, multimodale samspel og tekstbinding i ressursen i den potensielle teksten <i>Opplysningstida</i>	s. 47 - 60
4.2 MULTIMODAL ANALYSE AV DEI REALISERTE ELEVTEKSTANE	s. 60
4.2.1 Presentasjon av analyseskjema	s. 60
4.2.2 Intervju med lesarane om den realiserte teksten	s. 60 - 93
4.2.3 Oppsummering	s. 93 - 98
5 SVAR PÅ PROBLEMSTILLING	s. 98 - 101
1. Kva lesevegar, modalitetar og modale samspel består den realiserte teksten av? Finn ein felles tematiske formasjonar, i tilfelle kva ?	
2. Kva tekstband finn ein i og mellom verbaltekst og bilete, og er desse banda føremålstenlege?	
3. Kva for nokre organiseringsprinsipp og strategiar ligg til grunn i den realiserte teksten?	
Avslutning og konklusjon	s. 106
5.1.1 Vidare studie	s. 107
Refleksjon	s. 107
LITTERATURLISTE	s. 108 - 113
VEDLEGG	
Vedlegg 1: Løyve frå NSD	s. 114 - 115
Vedlegg 2: <i>Les og Forstå</i> teksten	s. 116 - 117
Vedlegg 3: Brev til dei føresette	s. 118 - 119
Vedlegg 4: Oppgåva til lesarane	s. 120
Vedlegg 5: Intervjuguide	s. 121 - 122
Vedlegg 6: Skjema til observasjon	s. 123
Vedlegg 7: Utforminga av skjema til stopp – punkt	s. 124
Vedlegg 8: Meistringskala på Nasjonal Prøve	s. 125 - 126
FIGURLISTE	
Figur 1: Lawless og Kulikowich (1996) og Mac Gregor (1999): Kategorisering av lesartypar	
Figur 2: Anne Løvland: Informasjonskopling	
Figur 3: Gruppering av samspel på startside <i>Opplysningstida</i> (tekstuell- og mellompersonleg)	
Figur 4: Gruppering av modalitetar på startside <i>Opplysningstida</i> (ideasjonell nivå)	
Figur 5: Felles mal til start- og orienteringssider for undertema	
Figur 6: Samspel mellom bilettekst og skrifttekst i <i>Embetsmennene og opprørarane</i>	
Figur 7: Samspel mellom skrifttekst og filmtekst i <i>Jeppe på Berget</i> og <i>Erasmus Montanus</i>	
Figur 8: Samspel mellom skrifttekst og teikning I <i>Det Norske Selskap</i>	
Figur 9: Samspel mellom bilete, dikt, skrifttekst og lenkjer på sidene om <i>H. Wessel</i>	
Figur 10: Samspel mellom bilete, skrifttekst og lenkjer på sidene <i>Sett og Hørt</i>	
Figur 11: Analyseskjema basert på Halliday, Kress og Baldry og Thibault	

## 1. INNLEIING

### 1.1 BAKGRUNN FOR OPPGÅVA

Lesing er ein av dei grunnleggjande dugleikane i skulen og ein viktig reiskap for læring. Tilgangen på digitale verktøy og Internett gjer at elevane les ei auka mengd digitale multimodale fagtekstar i skulen. Digitale multimodale tekstar har, til skilnad frå tradisjonelle lineære tekstar, ein ikkje-lineær struktur. I lineære tekstar skapar ein meining ved å lesa frå venstre mot høgre. Tekstane sin tydelege struktur og form gjer at lesar ikkje treng designa, eller velja kva eller korleis, ein skal lesa. Korleis ein les og skapar meining er i stor grad førehandsbestemt av forfattar si organisering av teksten. Ikkje-lineære tekstar har ikkje ei slik førehandsbestemt organisering. Her må lesar sjølv organisera, setja saman, eller designa, tekstdelane sjølv, for å skapa meining i teksten. Digitale multimodale tekstar er også kjenneteikna ved at dei inneheld både dynamiske og statiske tekstdelar, som samspelar. Dei er dynamiske ved at dei inneheld lyd og rørsler som t.d. film, og statiske ved at dei inneheld skrifttekst og bilete. Lesar har moglegheit til å kombinera begge typene i lesinga.

Denne nye teksttypen opnar for ein annan lese måte enn den ein kjenner frå lesinga av lineære tekstar. Det å kombinera og velja ut tekstdelar står sentralt i lesinga. Lesar må velja kor han skal byrja å lesa på sida, deretter finna ut kva som er naudsynt å lesa i forhold til oppgåvebestillinga, og lesa på måtar som skapar meining og samanheng.

Digitale multimodale tekstar gjev altså lesarar fleire moglegheiter til å skapa gode og meiningsskapande samspel. Samstundes krev formatet meir av lesar. Sosialsemiotikaren Gunther Kress (2003, s. 167) seier at lesinga er meir kompleks og krev meir av lesar:

*The work of reading, and the demands of readers, will, in this new landscape, be different and greater(...) the increasingly and insistently more multimodal forms of contemporary texts make it essential to rethink our notions of what reading is. (...)Reading of written texts is becoming simpler, due to instance in the decreasing causal complexity of sentences, and it is becoming specialised. At the same time, reading of multimodal texts is becoming more complex. (...) The demands on readers, and the demands of reading, will if anything be greater, and they will certainly be different. That constitutes a new agenda for thinking about reading. Consequently an urgent task understands the different affordances of writing and image.*

Det vil med utgangspunkt i dette vera naturleg å spørja om korleis digitale multimodale tekstar, og den nye lese måten, påverkar meiningsskapinga hjå lesarane. Det er også naturleg å spørja seg om dei mange vala i digitale tekstar opprettheld, eller forsterkar skiljet mellom sterke og svake lesarar. Framleis veit ein for lite om korleis elevane les tekstar i dette formatet, og kva faktorar som gjev suksess i

lesinga. Slik kunnskap vil gjera det lettare å tilpassa opplæringa, og derfor verd å studera. I dette tekststudiet vil eg derfor studera korleis lesarane realiserer<sup>1</sup>, eller les, utgangsteksten *Opplysningstida*<sup>2</sup>, gjennom å designa<sup>3</sup> ulike lesevegar<sup>4</sup> til nye meningssskapande tekstar. Ved å bryta opp den realiserte, eller leste teksten, i mindre delar, kan ein gjennom analyse av transkripsjon forsøka å henta fram skilnadar og likskapar i samspela som dei ulike lesarane konstruerer, og gjennom intervju belysa samspela og prinsippa bak den realiserte teksten.

## 1.2 TILNÆRMING TIL FAGOMRÅDET

I L06 finn ein retningslinjer for kva arbeidet med norskfaget og samansette tekstar skal bestå av, og kva som er intensjonen i arbeidet. Det er derfor viktig at arbeidet tek utgangspunkt i dette, noko som føreset at ein fyrst og fremst finn måtar å forstå retningslinene på. I formålet finn ein at *norskfaget forholder seg til et bredt spekter av tekster, både muntlige, skriftlige og sammensatte tekster, der skrift, lyd og bilder spiller saman. Et norskfag for vår tid bygger på et utvidet tekstbegrep som inkluderer alle disse tekstformene. Faget skal hjelpe elevene til å orientere seg i mangfoldet av tekster* (Udir. K06 u.å.). Ein ser at planen er tydeleg på at arbeid med det utvida tekstomgrepet er viktig. Når ein skapar digitale multimodale tekstar, jobbar ein i praksis med det utvida tekstomgrepet gjennom å bruka skrift, bilete og lyd saman. Med tanke på korleis samfunnet i større grad vert digitalisert, er det viktig at norskfaget gjev elevane verktøy til å møta desse tekstane. Ein tenkjer då t.d. på forståing av reklametekstar, filmtekstar og bilettekstar, som alle føreset at ein beherskar det utvida tekstomgrepet.

I hovudområdet for samansette tekstar finn ein ei nærare konkretisering av det utvida tekstomgrepet kor *tekst kan være satt sammen av skrift, lyd og bilder i et samlet uttrykk*. Eit *samlet uttrykk* kan ein forstå som den ferdige teksten bygd opp av ulike modalitetar og semiotiske samspel. Det å laga meningssskapande digitale multimodale tekstar krev trening, og det er derfor viktig å ta til tidleg. Allereie på barnetrinnet lagar ein enkle tekstar både digitalt og i papirformat. På ungdomstrinnet skal ein hovudsakleg ha avansert til å kunna skapa, tolka og forstå *tekster som bildebøker, tegneserier, aviser, reklame, nettsider, sangtekster, film og teater* (Udir. L06 u.å.). Planen er også ganske klar på at analyse skal skje på grunnlag av *elevens egen tekstproduksjon og opplevelse, kritisk vurdering og analyse av sammensatte tekster* (Udir. L06 u.å.)

---

<sup>1</sup> Uttrykka "realiserer" og "realisert tekst" tyder korleis mottakarteksten er eit resultat av det faktiske leseforløpet som lesaren sine val skapar (Schwebs og Otnes 2006: 67).

<sup>2</sup> Nettadressa: <http://stud.hsh.no/home/122281/>

<sup>3</sup> "Design" er måtar å realisere diskursen på i ulike kommunikasjonssituasjonar (Kress 2001: 5).

<sup>4</sup> "Leseveg" er mi omsetjing av Kress (2003) sitt omgrep "reading path" (sti) og Baldry og Thibault sitt omgrep "pathway" (veg). Eg vel å bruka ordet leseveg, då det har vore mest brukt i førelæsnigar skuleåra 2007 – 2010, og fordi Baldry & Thibault pregar oppgåva mi i stor grad. Innhaldsmessig er det nok liten skilnad på veg og sti, då begge omgrepa handlar om å studera kor ein kan "gå" gjennom teksten, for å skapa mening. Omgrepet heng tett saman med omgrepet *design* slik det er forklart forklart hjå Kress (2001:5).



Å kunna skapa, oppleve, kritisk vurdere og analysere heng tett saman. Å vera tekstprodusent handlar om å bruka alle desse dugleikane i eiga tekstskaping, men også om å kunna bruka dei når ein les og vurderer andre sine tekstar (Udir. L06 u.å.). Ser ein nærare på kompetansemåla etter 10. trinn, finn ein at elevane skal *tolke, vurdere og reflektere* ikkje berre over eigne, men også andre sine multimodale tekstar. Det å vera skapar og lesar av ein tekst er likevel ikkje to skilde dugleikar, då det eine føreset det andre. Når ein les tekstar andre har laga, vert lesar sjølv tekstprodusent gjennom å gjera om den potensielle, eller eigentlege teksten til realisert, eller lest tekst. I opplæringa vil det vera viktig å læra elevane at å vera produsent og konsument er to sider av same sak, og at det derfor er viktig at ein nyttar dei same verktya i begge prosessane. Eg føreslår derfor å bruka omgrepet *tekstskapar* både om produsent og lesar av tekst. Når det gjeld avklaring av andre omgrep vil det koma etter kvart i denne oppgåva.

I arbeidet som tekstprodusent vil det vera viktig å beherska grunnleggjande dugleikar som *å kunne bruke digitale verktoy*. L06 peiker på at dette er naudsynt *for å mestre nye tekstformer og uttrykk*. Verktøyet gjer det ikkje berre praktisk lettare i forhold til redigering av teksten, men ein kan komponera og produsera dynamiske tekstar kor bilete, lyd, film og skrift vert sett saman i nye meningssskapande uttrykk. Når ein veit at tekstproduksjon inneber både skriving og lesing, vil også dette vera grunnleggjande dugleikar. Ein finn derfor at *lesing er avhengig av kulturforståelse(...) lesing utvikler kulturforståelse (...)lesing utvikler evnen til å tolke og forstå ulike tekster (...)som gir mulighet for læring og opplevelse og for å forstå seg selv og samfunnet*. (Udir. L06 u.å.). I forhold til skriving finn ein at (...) *å mestre skriftlig framstilling i ulike sjangere* er viktige dugleikar (Udir. L06 u.å.). Her går det fram at elevane skal kunna lesa og forstå tekstar på bakgrunn av kulturen dei er vorte til i. Både lesing og skriving av tekst skjer innanfor sjanger- og designkonvensjonar. Sjanger speglar miljøet og situasjonen teksten er blitt til i. Kulturforståing dreier seg like mykje om å lesa og produsera tekst etter dei konvensjonane som gjeld. Dette tyder at sjangeren speglar det miljøet eller den situasjonen teksten er blitt til i. For eleven er det derfor også viktig å få taket på desse kulturelt etablerte tekstmønstra.

### Digital multimodal tekstkompetanse

Multimodal tekstkompetanse omfattar både lesing og skriving i digitale medium. Omgrepet *tekstkompetanse* har bakgrunn i termen *literacy* (Buckingham, 2003). Termen vert omsett med *lese- og skrive-dugleikar*. Ein person med tekstkompetanse er i stand til å utføra ei tilpassa handling i ein gitt situasjon. Kompetente tekstskaparar må beherska både skriving og lesing, og det å tala og lytta, skriva og lesa. Hjå Anne Løvland (2007) finn ein at multimodal tekstkompetanse er å kunna oppleve, vurdere, analysere og forstå samansette tekster, men også skapa samansette tekstar på bakgrunn av kulturelt

etablerte tekstmønster og kunna ta i bruk dei semiotiske ressursane som eignar seg best ut frå situasjon, intensjon og tilgangen til ressursar. Gunnar Liestøl, Anders Fagerjord og Gisle Hannemyr (2009, s.98) seier at ein viktig del av tekstkompetansen er evna til å skapa tekstar ved hjelp av lesing og skriving, *konstruksjon*, og *interpretasjon*, det å tolka teksten og *syntese*, det å integrere ulike tekstdelar i ein heilskap, og det å plukka heilskapen frå kvarandre gjennom *analyse*. Når desse måtane er i balanse og samstemmer, har ein fullgod tekstkompetanse. Dersom ein har multimodal tekstkompetanse, vert ikkje teksttypene vilkårleg sett saman, men integrerte i heilskaplege uttrykk i forhold til kultur- og situasjonskonteksten.

Liestøl et al. (2009: 102) og Gunther Kress (2003, s.161) m. fl peiker på at verbalspråket lenge har hatt ein dominerande posisjon i meiningsskapinga. Den sterke framveksten av dynamiske kommunikasjonsformer har derfor skapt eit spenningsforhold mellom verbal og ikkje - verbal kommunikasjon kor skriftteksten vert utforda av den mangfaldige biletkulturen. For å lesa og skapa tekstar med meining må ein leggja til sides konvensjonane og overvinna dei tradisjonelle motsetningsforholda teksttypene har til kvarandre. Liestøl et al.(2009, s.101-103) peiker på tre moglege inndelingar av teksttypar som synest å vera relevante for å forstå og beherska digitale multimodale tekstar. Inndelinga framstår som motsetningspar, men med verbalspråket som verktøy byggjer ein bru mellom teksttypene. I distinksjonen audio – visuell og statisk – dynamisk har det verbale ein dobbel posisjon som opphevar dei tradisjonelle motsetnadane:

#### VERBAL

AUDITIV	musikk	Tale	skrift	bilete/video	VISUELL
STATISK	bilete	Skrift	tale	video/musikk	DYNAMISK

Spørsmålet er korleis teksttypene posisjonerer seg under dei nye digitale vilkåra. Motsetnaden mellom verbal og ikkje – verbal er framleis til stades, og som ein kan sjå av skjemaet er verbalteksten dobbeltrepresentert. Dei verbale teksttypene skrift og tale har dermed ein spesiell posisjon. I det audio-visuelle motsetningsparet er verbale teksttypar presentert på begge sider av skiljet. Dette gjer at språket inntar ei formidlande rolle, noko som også gjer seg gjeldande i skiljet mellom dei statiske og dynamiske teksttypene kor det verbale er dobbeltrepresentert gjennom skrift og tale.

### 1.3 PROBLEMOMRÅDE

Mykje av tidligare forskning rundt leseforståing og meiningsskaping i digitale tekstar er undersøkingar utført blant elevar på barnetrinnet; 1. – 7. klasse, og noko på høgskulenivå, medan ungdomstrinnet i mindre grad har vore gjenstand for denne type forskning. Forskarar er merksame på dette (Bråten 2007,

Chun 2001, Walsh 2008), og desse etterlyser også meir forskning på ungdomstrinnet (Juvina og van Ostentorp 2004 ). Eg finn det derfor naturleg å gjera undersøkinga på 8. trinn. Det er også semje om at lesinga i høve det utvida tekstomgrepet er meir kompleks, og at ein derfor treng meir kunnskap om elevane sine lesestrategiar, orienteringsevne og meiningsskaping i digitale tekstar. Hjø Bråten (2007, s.67) finn eg at lesestrategiar er *mentale aktiviteter som leseren velger å iverksette for å tilegne seg, organisere og utdype informasjon frå tekst, samt overvåke og styre sin egen tekstforståelse*. Roe (2008, 84-88) utdjupar kva strategiane innebere og seier at lesar må *forberede lesingen, foregripe, overvåke, stille spørsmål, finne sammenhenger, trekke slutningar, oppklare, visualisere, tenke høyt, lese selektivt, skille ut viktig informasjon, fokusere på språk, fokusere på tekststruktur, vurdere og oppsummere*.

I forhold til dette har språkforskarar som Gunther Kress (2003), Carey Jewitt (2009), Thibault og Baldry (2006) og Stockl (2004) med fleire utvikla analyseskjema basert på lingvistisk teori, men også henta teori frå ikkje-lingvistiske kategoriar som musikk, ikonografi og filmteori. Grunnen til dette er at digitale multimodale tekstar integrerer semiotiske ressursar frå desse modalitetane i ein og same tekst. Dette skjemaet kjem eg tilbake til i del 2.4. Det har derfor oppstått eit behov for eit felles analyseverktøy som integrerer ulike modalitetar og semiotiske ressursar, bryt teksten opp i delar, som igjen gjev høve til å studera tekstbindinga i delane separat og i forhold til teksten som heilskap. Samla sett ser eg ikkje isolert på teksten, men eg synleggjer også tekstskapar. Dette er viktig fordi at meiningsskapinga er avhengig av dei vala lesar gjer på bakgrunn av kunnskap, erfaringar i faget og i den digitale verda. Både norske og utanlandske studiar tek for seg ulike sider ved lesinga, og argumenterer for at elevane treng opplæring i lesestrategiar og metatenking, då funn viser at ei slik opplæring gjer elevane flinkare til å henta ut meining, forstå, reflektera og lesa mellom linjene.

Ut ifrå den digitale utviklinga vil det å kunna lesa og tolka multimodale digitale tekstar verta ein endå viktigare kompetanse i åra framover ikkje berre i norsk, men generelt i skulefaga. Førebuingsmaterialet til avgangsprøvar i norsk og engelsk har dei seinare åra vore digitale multimodale tekstar, men også testar som PISA (2003) og Nasjonale Prøvar er digitale multimodale tekstar. Å forstå og skapa meining i desse tekstane krev at elevane beherskar databruk og digitale lesestrategiar, men og at dei kjenner til rammene for korleis dei skal lesa; kva som er tenleg leseveg og kva modalitetar som kan og bør inngå i samspele.

Å lesa digitale multimodale tekstar krev dermed, som ein kan sjå ut ifrå L06, fagleg og teknisk kompetanse, men også eit sett rammer som ein kan jobba etter. Forskarar som Gunther Kress (2001), Jay Lemke (2006) Macken Horarik (2003), Leo Unsworth og Chris Clèirigh (2009) seier at vi framleis er i byrjinga når det gjeld å utvikla eit gjenkjenneleg system. Vender ein fokuset mot læreboka, veit ein at

lesinga føregår innanfor definerte og fastlagte rammer. Ein lærer elevane opp til å lesa og skriva i ein sjanger gjennom ulike sett lesestrategiar. Elevane lærer å skapa mening og finna samanheng på setnings- og ordnivå. Dette arbeidet startar tidleg, og ein nyttar mykje tid for å få dette på plass. Når det gjeld dei digitale multimodale fagtekstane, har vi ikkje enno like definerte og innarbeidde rammer. Dette speglar seg i læreverka kor ein finn eigne kapittel om lese- og læringsstrategiar, men lite av stoffet er spesielt retta inn mot digitale multimodale tekstar og korleis ein skal lesa desse. Det same gjeld kapitla om samansette tekstar. Her finn ein føringar for korleis nettsider kan byggast opp, men lite om kva vegar ein skal lesa og kva som er "riktig måte" når det gjeld tekstbinding i og mellom delane. I situasjonar kor det manglar definerte rammer, har vi ein tendens til å overføra dei rammene vi kjenner over på andre område.

Å lesa multimodale tekstar handlar om å finna, og bruka, potensialet i utgangsteksten. På grunn av dette meiner eg det er viktig å studera lesevegen og samspela elevane vel ut, og ikkje minst få tak i kvifor; med andre ord prinsippa og prosessane bak lesinga av teksten. Utfordringa er å finna desse prinsippa, og studera nærare kva som skil sterke og svake lesarar. Kva er føremålstenleg? Her kan ein stilla spørsmålet om kor i prosessen, og i kva for nokre prosessar ein finn skilnadane, eller likskapane, og kva desse skilnadane/ likskapane konkret går ut på. Ein kan då få tak på gode haldepunkt som ein kan jobba vidare med for å betra opplæringa i lesing og meningssskaping i digitale multimodale tekstar.

Norsk Mediebarometer viser at bruk av pc og Internett i heimane har hatt ein markant gjennomsnittsauke frå 21% til 69% i tiåret 1995-2005 (MedieNorge 2006). Dei lesarane me skal følgja i denne studien har vakse opp med den digitale kulturen og brukar mykje tid i digitale rom. Dei er på nettet, dei speler digitale spel, høyrer musikk og ser mykje film. Teknologien er ein naturleg del av oppveksten deira, og mange unge har ei evne til å integrera det nye i det gamle. Samstundes er det slik nye måtar, nye sjangrar og kjenneteikn oppstår i lesing og skriving, det ein kallar for tekstskaping. Eg trur kanskje dei dynamiske samspela vil vera meir interessante for lesarane enn andre samspel i den realiserte teksten. Trass i dette vil nok "trykt tekst"-strukturen, med andre ord skriftekst, vera utgangspunktet dei grip tak i fyrst. Dette fordi dei kjenner til framgangsmåten for å lesa skriftekst, i tillegg til at skriftekst framleis har ein høg status i opplæringa. Likevel er det ikkje råd å sjå vekk ifrå den digitale påverknaden. Sjølv om skriftekst dannar fundamentet i den realiserte teksten, vil ein truleg finna kombinasjonar av nye måtar, kor desse måtane skil seg ut som typisk digitale og i tilfelle som felles trekk i dei realiserte tekstane. Spørsmålet er derfor korleis elevar les og skapar mening i digitale tekstar, kva prinsipp – eventuelt fellesskaplege, som ligg bak.

Vibeke Grøver Aukrust gav i 2005 ut ei kunnskapsoversikt over faktorar som spelar inn på variasjon og stabilitet i leseforståinga. Ho rapporterer eit auka krav om kompetanse i å behandla komplekse multimodale tekstar på ungdomstrinnet og i vidaregåande opplæring. I rapporten konkluderer ho med at lesing som ein sosial og psykologisk prosess må sjåast i samanheng med både lesar, teksten, leseaktiviteten i tillegg til den sosiale og kulturelle konteksten lesinga vert utført i. Marit Kjærnsli et al.(2007) vurderte resultatane frå PISA 2006, og peiker på at leseforståing og meiningsskaping dreiar seg om avkoding, lesehastigheit, flyt og forståing og kjennskap til ulike lesestrategiar. I oppfølgjingsprosjektet PISA + gjennomførte Astrid Roe (2007) ein intervjurunde av 42 elevar på niande trinn ved 7 ulike skular. Her var målet å finna ut av elevane sine lesevanar, lesestrategiar og haldningar til lesing av multimodale fagtekstar. Intervjua avslørte at lesing generelt er sterkt interessebasert, også når det gjeld fagtekstar i skulesamanheng. Elevane meinte at dei hadde fått lite leseopplæring på ungdomsskulen, og mange elevar røpa også at dei hadde dårlege lesestrategiar. Nielsen Norman Group (2005) gjorde liknande funn blant amerikanske og australske lesarar i alderen 13 – 17 år. Her fann gruppa at lesarane hadde utilstrekkeleg kunnskap om lesestrategiar, lita evne til å konsentrera seg over lengre tid og lita tolmod i lesinga.

Stahl et al. (2006) fann i sine studiar at forkunnskapar spelar ei avgjerande rolle i meiningsskapinga. Digital multimodal tekstforståing krev at lesaren ser på læring som ein prosess kor ein konstruerer kunnskap gjennom rasjonelle prosessar. I prosessen vurderar ein informasjon frå ulike perspektiv og ser dette i høve til eigne forkunnskapar om tema. Mc Namara et al.(1996) fann i hovudsak ut at det digitale multimodale tekstformatet tvinga dei sterke lesarane til større engasjement i lesinga. Chun (2001, s.369) fann at lesarar som er uerfarne med digitale tekstar, ofte har vanskar med å orientera seg og navigera i digitale tekstformat. I undersøkinga fann ho blant anna at lesarane syntest at spesielt fagtekstane var for vanskelege. Coiro og Dobler (2007) med fleire peikar på at digital lesing og meiningsskaping er meir kompleks og krevjande enn lesinga av tradisjonelle papirtekstar, som legg mindre kognitiv byrde på lesaren. Fleire forskarar slår dermed fast at lesing av digitale multimodale fagtekstar er krevjande.

Maria Bannert et al.(2005) hevdar at metakognitive strategiar dannar grunnlaget i leseprosessen. Lesarar med metakognitiv evne har kunnskap om eigne kognitive prosessar, eller tankeprosessar som gjer dei bevisste og aktivt involvert i eiga læring. Dette tyder at dei har klare strategiar for å planlegga, regulera og overvaka eiga forståing og læring. Bannert rapporterer at mange elevar har vanskar med å utføra desse metakognitive strategiane spontant. Zumbach et. al (2008) legg også fram funn som viser at lesing av non – lineær hypertekst legg større kognitivt press på eleven enn lesing av lineær tekst. Lesarane brukte i undersøkinga lang tid på å finna ut korleis ein skulle lesa, og dermed vart det mindre

fokus på å forstå og skapa meining i teksten. Prosessane med avkodning og meiningsskaping bør føregå meir eller mindre parallelt. Dette tyder at lesaren må ta til seg informasjon samstundes som han bestemmer seg for vidare navigasjon i tråd med oppgåvebestillinga.

Macedo-Rouet, Rouet, Epstein og Fayard (2003) slår i si undersøking fast at det er spesielt i lesing av digitale multimodale fagtekstar at lesarane viser svak leseforståing. Rose og Martin (2008) seier at fagtekstar i større grad fjernar seg frå kvardagspråket no enn før, noko som vanskeleggjer meiningsskapinga. Suther-Smith (2002) slår fast at elevane oppfattar lesing av digitale fagtekstar som annleis enn lesing av trykte fagtekstar; noko som også kjem til syne gjennom elevane sin "snatch and grab"<sup>5</sup>- filosofi. Elevane gav i intervjuet uttrykk for at lesinga var av prega hastverk, skumlesing og for mange valmoglegheiter i forhold til lesevegar.

Walsh (2007) oppdaga fleire fellesskapelege strukturar i lesinga som påverka leseforståinga. I studien fann Walsh (2007) ut at lesarane las frå venstre til høgre. Lesarane kunne ikkje sjøve forklara kvifor, og skildra det som meir eller mindre ubevisste handlingar. Dette hadde nok også ein samanheng med at lesarane ikkje hadde utvikla ein terminologi, eller lært seg omgrep for einskildhandlingane, men hadde eit metaspråk der dei forklarte handlingane dei føretok seg. Walsh (2007) fann at biletet var viktig i lesinga, og påverka lesarane i forhold til forståing og navigering. Lesarane leia blikket mot objekt på grunnlag av farge, storleik og posisjon, der dei store bileta og fargerike objekta fekk merksemda først. Lesarane meinte gode nettsider hadde realistiske bilete, og på desse sidene vart bileta derfor nærare studerte. Sider som hadde tydeleg inndeling, vart oppfatta som tydelege fordi delane hadde luft mellom seg. Rørsle og animasjon var også noko som fanga blikket tidleg hjå lesarane. Eit anna funn var at lesarane forventar at objekta på skjermen skulle røra på seg når ein heldt markør over .

Nielsen Norman Group (i Ozok og Zaphiris, 2009, Nielsen, 2006, 2010a, 2010b, Nielsen og Pernice, 2010) undersøkte mønster i navigasjon, museklikk og tastaturbruk i fagtekstar, informasjonstekstar og kommersielle tekstar. Dei fann at lesarane i alderen 18 – 64 år i stor grad navigerte slik forskarane hadde førespegla som optimal leseveg i meiningsskapinga. Den dominerande lesevegen kunne karakteriserast som ei slags F-form. Men, nesten like ofte var lesevegen ei E- form eller i ei "snudd" L-form. Å lesa i F- form tyder at lesarane las horisontalt den øvste delen av sida, frå venstre til høgre. Deretter flytta dei blikket lenger ned på sida, og las horisontalt. Her viste det seg at det leste området oftast var mindre i omfang. Til slutt skanna lesarane venstre halvdel sida i eitt, vertikalt blick. På førehand hadde forskarane venta at lesarane ville bruka meir tid på bilete enn på skriftteksten, og at

---

<sup>5</sup> "Snatch and grab" tyder at lesarane var raskt innom sida og plukka ut delar vilkårleg

fargerike illustrasjonar, og fancy og fargerike tekstdelar ville få merksemda. Dette viste seg ikkje til å stemma. Dei fokuserte på skrifttekst framføre bilete, medan logoen eller overskrifta var det siste lesarane såg på. Dei fann at lesarane fyrst las dei delane som hadde stor skrifttekst, deretter delar med mindre skrifttekst og til slutt biletet. Når det gjaldt lesing av bilete, fann ein skilnadar mellom lesarane. Nokon skanna biletet, medan andre brukte meir tid og studerte det grundig. Generelt brukte lesarane mest tid i øvre del, moderat tid i midtdelen og minst tid i nedste del. Konsentrasjonen vart gradvis svekka, og dette leia til at lesarane etter kvart heldt meiningsskapinga på eit minimum; lenkjer og andre tilleggsfunksjonar vart ikkje opna. I studiet Nielsen Norman Group utførte i 2005, fann dei også at lesarane i aldersgruppa 13-17 år lett hoppa over sider med kjedelege og lange tekstar, og tok seg ikkje tid til å venta på at filmklipp skulle opna seg. I meiningsskapinga føretrakk lesarane tekstar dei kunne lesa utan å skrolla, og meinte at gode ressursar måtte vera enkle, og ha korte skrifttekstar. Lesarane meinte at gode ressursar dessutan måtte tilby ulike dynamiske framstillingsmåtar, som filmklipp og aktivitetar som t.d. interaktive spel.

Chen og Wang (2008) studerte kinesiske fagtekstar for bruk i grunnskule der dei analyserte relasjonen mellom bilete og skrifttekst på det ideasjonelle nivået. Analysen viste at ikon, teikneseriar og bilete anten utdjupa eller repeterte skriftteksten. I tekstane for ungdomstrinnet fann ein at dette spesielt gjorde seg gjeldande i bilete med fotnotar. På tvers av ulike studiar av leseforståing i multimodale digitale tekstar finn ein derfor at forståing og meiningsskapinga er avhengig av den einskilde lesar sine personlege eigenskapar, måten teksten vert brukt på, og kva slags teksttype som vert lesen.

#### 1.4 PROBLEMSTILLING

Med tanke på at det finst fleire lesevegar i ein digital multimodal tekst, og mange tekstbindingskombinasjonar, ser eg det som viktig å studera meiningsskapinga i dei realiserte tekstane for på denne måten å kunna seia noko om korleis elevane les for å skapa meining, og gjennom intervju belysa prinsippa bak meiningsskapinga. På bakgrunn av forskingsbaserte funn kan ein formulera følgjande hovudproblemstilling i forhold til lesing av digitale multimodale fagtekstar:

##### ***Korleis les og skapar elevar meining i digitale multimodale fagtekstar?***

For å belysa denne problemstillinga stiller eg følgjande underspørsmål:

- 1. Kva lesevegar, modalitetar og modale samspel består realiserte tekstar av i mi undersøking? Og finn ein felles tematiske formasjonar, og i tilfelle kva ?*
- 2. Kva tekstbinding finn ein i og mellom verbaltekst og bilete i desse tekstane, og er desse banda føremålstenlege?*
- 3. Kva for nokre organiseringsprinsipp og strategiar ligg til grunn i desse realiserte tekstane?*

## 2 TEORI

### 2.1 TEORI OM TEKST OG DIGITALE MULTIMODALE FAGTEKSTAR

I denne delen vil eg først gjera greie for kjenneteikna på digitale multimodale fagtekstar og kva ein meiner med tekst i forhold til det utvida tekstomgrepet og omgrepa *potensiell* og *realisert* tekst. Avslutningsvis vil eg ta for meg det digitale mediet sin nonlineære tekststruktur, skilnaden på lineære og nonlineære tekstar og hyperteksten sine eigenskapar og korleis desse påverkar meningsskapinga i den realiserte teksten.

#### 2.1.1 Teksten og det utvida tekstomgrepet

Ordet *tekst* kjem opphavleg frå det latinske ordet *textus* som tyder *samanføring* eller *vev*. Tidlegare var omgrepet *tekst* einstyddande med skrifttekst, men omgrepet spelar i L06 på det utvida tekstomgrepet som inkluderer andre teiknsystem. Endringa i forståinga av omgrepet "tekst" og rammene for lesinga har ikkje kome brått, men utvikla seg i takt med tilgangen på digitale verktøy. Tekst kan no vera dynamisk og tilby lesar fleire måtar å tileigna seg kunnskap på. Ein tekst er altså ei språkleg ytring – skriftleg eller munnleg som er vevd saman til ein heilskap med ein indre samanheng. Teksten er ein del av ein kommunikasjonssituasjon eller ei språkleg samhandling, samstundes som den er berar av mening. Dette tyder at den alltid har ein tekstskepar, teksttolkar og eit emne (Svennevig, 2000, s.198).

#### 2.1.2 Kva kjenneteiknar ein digital fagtekst, og kva er ein realisert tekst?

Ein fagtekst er skriven for å utvida lesar si innsikt. Når ein les fagtekstar, er meininga å læra fakta om eit tema eller ei hending. Teksten skal vera informativ, rettleiande og opplysa lesaren på ein eintydig måte. Dette vil seia at fagtekstar skal vera konkrete, informasjonstette og ha detaljerte faktaopplysningar (Otnes, 2006).

Ein digital multimodal fagtekst vert mediert gjennom IKT- baserte verktøy kor lesing på skjerm erstattar lesing på papir. Ein digital multimodal fagtekst inneheld som oftast skrifttekst, bilete, lyd og bilete i rørsle, gjerne i kombinasjon. Teksten er eit samansett uttrykk kor lesar undervegs konstruerer sin eigen tekst ved å velja mellom statiske og dynamiske modalitetar (Mangen, 2008). New London Group (1996) brukar nemninga "redesigned text" som eg på norsk set om til *realisert tekst*. Ein *realisert tekst* er den *leste* teksten, kor modalitetane og dei modale samspela er plukka ut frå den *potensielle* teksten, eller *utgangsteksten*. Den realiserte teksten er i seg sjølv ein ny tekst, og er berar av mening. Skilnaden mellom den potensielle teksten og den realisert teksten vil variera frå lesar til lesar og frå lesesituasjon til lesesituasjon. Den realiserte teksten kan innehalde gode, og mindre gode meningsskapande



samspel. Analyse av den realiserte teksten kan seia noko om korleis elevane les digitale multimodale fagtekstar, og kva slags meningsskapning som finn stad gjennom dei aktuelle samspele.

### 2.1.3 Strukturering i lineære og ikkje- lineære tekstar

Det finst to grunnleggjande måtar å strukturere teksten på, i linje og rom. Når elementa, hovudsakleg skrift- og filmtekst, er disponert på linje - *lineært*, vil det seia at elementa kjem i sekvens etter kvarandre. Dette gjer at årsaksrekkefølgja og det kronologiske kjem tydelegare fram (Scwebs og Otnes, 2006, s. 72). Tekstar som består av berre skrift, både i papirformat og i digitalt format, har ein struktur som gjer at ein må byrja å lesa oppe frå venstre og gå mot høgre. Ein kan t.d. ikkje byrja å lesa midt i eit avsnitt fordi ein er avhengig av å få med seg byrjinga om teksten skal gje fullstendig mening. Det same gjeld filmteksten som er organisert i tid; byrjar ein midt i filmen, er det vanskeleg å få med seg den fullstendige meininga.

Digitale multimodale tekstar har ikkje denne strukturen. Dei er *ikkje- lineære* og har ei romleg organisering. Tekstane, som er dynamiske, kan bestå av bilete, film, lyd, ikon, skrifttekst og lenkjer til andre tekstar. Det finst mange inngangar til teksten, så ein har ikkje ei definert byrjing og avslutning (Scwebs og Otnes, 2006, s.187). I den potensielle teksten er ressursane plassert etter tekstskepar sine kulturelle og sosiale preferansar, medan den realiserte teksten speglar lesar sine. Desse preferansane treng ikkje vera samanfallande. Dei mange inngangane føreset at lesar må ta eit val om kor han skal byrja. Følgjeleg kan ein lesa samspele i den potensielle teksten i den rekkefølgja ein ønskjer. Innanfor kvar einskildmodalitet kan også lesar studera tydingselementa i valfri rekkefølgja (Bezemer og Kress, 2008).

### 2.1.4 Hypertekststrukturering

Vi har tre modellar vi kan strukturera hyperteksten etter; vevs-, stjerne- og trestruktur. Desse tre modellane har det vi kallar for romleg strukturering, og kan kombinerast på ulike nivå. Stjernestrukturen er eit spesialtilfelle av treet, ein hierarkisk struktur med to nivå der ein frå sentrum kan sjå kvar node. Desse har likevel ingen direkte forbindelse med kvarandre. Vevstrukturen er flat, og ein finn ikkje eit sentrum, heller ikkje noko hierarki. Alle nodane er på same nivå, og alle er like nære. Trestrukturen er hierarkisk, kor ein har eit sentrum med underordning (Schwebs og Otnes, 2006,s. 73-74). Ein kan seia at sentrumet er menylinja, og at nodane ein har disponible under kvar av overskriftene, er underordningar av sentrum. Kvar nivå tilbyr nye val, og det førre valet bestemmer moglegheita ved neste skritt. Den potensielle teksten har ein lagdelt struktur, kor ein finn ei blanding av stjerne- og vevsstruktur. Det overordna elementet er menylinja, og dei underordna elementa er dei ulike vala i kvar

menyoverskrift. Menylinja, som ein kan oppfatta som eit sentrum, er tilgjengeleg uansett kor ein er lokalisert i ressursen. Det er opp til lesar kor langt han vil "gå ned" eller "til sides" i laga i den potensielle teksten. Dette gjer at den realiserte teksten vert ulik frå lesar til lesar då det ikkje finst ein førehandsbestemt leseveg.

I lesinga er det viktig å plukka ut dei samspela som passar overeins med oppgåvebestillinga og intensjonen med læringa. Ein viktig dugleik er dermed å forankra målet med lesinga, og ikkje minst leggja ein plan for kva som er nødvendig å lesa for å nå dette målet. Struktura og oppbygginga til Internett er som eit spindeltev kor alt kan nåast ved nokre klikk. Mentaliteten, og ikkje minst meininga med Internett, er nettopp det å opplysa, knytta kontaktar, dela informasjon og visa veg til nye nettsider. Dette vert gjort ved å leggja til lenkjer som inviterer lesar til å koma inn på sida, lesa og følgja nye lenkjer ut av ressursen. Ved å klikka seg vidare frå lenkje til lenkje endrar teksten seg. På ei side kan bruken av lenkjer leia til at eleven integrerer verdifull informasjon i det han allereie veit, og i tilfelle gjera bruken føremålstenleg i forhold til målet. På den andre sida kan lenkjene leia lesaren ut og vekke frå målet. Lesar vert kasta vidare, ofte langt frå sentrum og til sider som er lite knytt til oppgåvebestillinga. Lesinga vert då oppstykk, fragmentarisk, lite føreseieleg og det kan vera vanskeleg å integrera den nye informasjonen inn i gamal kunnskap (Roe, 2007).

## 2.2 TEORI OM MULTIMODALITET

I denne andre delen vil eg gjera greie for omgrepet multimodalitet og samansette tekstar, før eg gjer nærare greie for teorien multimodalitet byggjer på. Dei teoretikarane som utgjer hovudtyngda i denne oppgåva er Anne Løvland, som igjen byggjer på teoriene til sosialsemiotikar Gunther Kress og Theo van Leeuwen. I tillegg vil eg nytta teori av Anthony Baldry og Paul Tibault. Desse, i likskap med Kress, byggjer arbeida sine på teorien til Michael. K Halliday. Eg vil deretter gå nærare inn på kva det inneber å realisera ein potensiell tekst. Her kjem eg inn på sjangeromgrepet og multimodal kohesjon, også kalla tekstbinding.

### 2.2.1 Multimodal og samansett tekst

I fagtekstar, lærebøker og artiklar finn ein at omgrepa *multimodal* og *samansett* ofte vert nytta om ein annan. I L06 nyttar ein omgrepet *samansette* for å visa at ein kombinerer ulike teksttypar og måtar å kommunisera på i same medium. Omgrepet *multimodal* vert nytta internasjonalt, og Kress og van Leeuwen (2006) brukar nemninga *multimodalitet* for å visa at den skrivne teksten ikkje berre består av den lingvistiske dimensjonen. Omgrepet *multimodal* tyder at ein arbeider med mange delar eller modalitetar, medan *samansett* meir peikar i retning av at delar vert sett saman til ein heilskap.

Omgrepa byggjer begge på dei same teoretiske perspektiva, og kan derfor brukast om einannan. I denne oppgåva vel eg likevel å bruka omgrepet *multimodal*, då dette er mest utbreidd blant teoretikarane nasjonalt og internasjonalt.

### 2. 2. 2 Semiotisk og sosialsemiotisk perspektiv

Multimodal teori byggjer opphavleg på semiotikken og sosialsemiotikken. Løvland (2006, s.32) definerer multimodale tekstar på denne måten:

*Multimodale tekstar er tekstar der ein tek i bruk semiotiske ressursar som byggjer på ulike system for meiningsskaping. Ein tekst der meininga vert skapt gjennom eit samspel mellom to eller fleire modalitetar.*

Ein multimodal tekst er med andre ord ein tekst som er sett saman av modalitetar. Ein modalitet kan vera eit bilete, lyd, skrifttekst, levande bilete eller ikontekst. Når to eller fleire av desse modalitetane vert knytt saman, som t.d. bilete og lyd, får vi ein multimodal tekst (Kress og van Leuween 2001, Erstad 2005, Kress 2003 ).

Frå semiotikken speler Saussure og Peirce sine teoriar om teikn, visuell representasjon og relasjon mellom verbaltekst og bilete ei viktig rolle. Sosialsemiotikken er på si side ikkje ein reindyrka og sjølvstendig teori, men eit teoretisk perspektiv som støttar seg på ulike teoriar. Sosialsemiotikken fungerer som eit teoretisk overbygg, romsleg nok til å femna mange ulike teiknsystem.

Halliday (1998, s. 67) definerer semiotikk som "det generelle studiet av tegn" medan sosialsemiotikk er "et studium av tegnsystemer (...) et studium av meining i den mest generelle forstand" Sosialsemiotikken har meiningsskaping som studieobjekt, og studerer kva som skjer når menneske produserer, gjenskarar og oppfattar meining i ulike former for kommunikasjon. Det sosialsemiotiske perspektivet peikar på at tekst ikkje vert til i eit vakuum, men i samspelet mellom teksten og konteksten. Tanken om samhandling er derfor viktig innan sosialsemiotikken. I arbeidet med meiningsskaping er modalitetane eller "måtane", uavhengig av form, alltid organisert enten i tid eller i rom. Sosialsemiotikken er derfor oppteken av heilskapen i prosessen, produktet og effekten av kommunikasjon.

Antropologen Malinowski (Malinowski 1923 i Halliday og Hasan 1985) peikar på at det eksisterer eit nært, systematisk og dialogisk samband mellom tekst og kontekst. Han skil mellom to typar kontekst; kulturkonteksten og situasjonskonteksten. M.K Halliday byggjer vidare på Malinowski og seier kulturkonteksten utgjer den generelle konteksten; skapt og forvalta av alle aktørane og institusjonane i

samfunnet, medan situasjonskonteksten verkeleggjer kulturkonteksten gjennom konkrete situasjonar. Tekst og kontekst er såleis uskiljelege, kor meiningsskapinga i digitale multimodale tekstar er avhengig av denne dialektiske vekselverknaden (Halliday 1998, s.68).

Multimodalitet handlar såleis om kommunikasjon kor ein ikkje baserer seg på språket aleine, men inkluderer andre former for menneskelege uttrykksmåtar. Representasjon, kommunikasjon og interaksjon er derfor hovudstikkorda som vert trekt fram av språkforskarane Kress og van Leeuwen (2001). Dei ser på multimodalitet som bruken av semiotiske ressursar i ein prosess kor ein designar, eller komponerer, eit semiotisk produkt Løvland (2007). Michael Halliday (1998) byggjer i nyare tid den systemisk- funksjonelle grammatikken på dei semiotiske perspektiva. Den systemisk- funksjonelle grammatikken vart hovudsakleg brukt til analyse av skrifttekstar. Dei siste tjue åra er grammatikken vorte oppgradert av blant andre Kress (1999, 2001, 2003), Baldry og Thibault (2006) til å kunna nyttast i multimodal analyse.

### 2.2.3 Modalitetar eller semiotisk ressursar

I prosessen kor ein skal designa dei digitale multimodale tekstane nyttar ein *modalitetar*, eller *semiotiske ressursar*. Omgrepa vert brukt om einannan, fordi det er vanskeleg å peika på tydelege innhaldsmessig skilje. Anne Løvland (2006, s.27) forklarar relasjonen slik:

*Relasjonen mellom semiotisk ressurs og modalitet ikkje er eksplisitt uttrykt i den litteraturen eg har sett meg inn i. Stundom kan det verke som om omgrepa er synonyme, stundom anar vi eit skilje.*

Løvland oppfattar at det er eit skilje, men skiljet er ikkje alltid synleg. Løvland (2007) ser på semiotiske ressursar som dei handlingane vi brukar for å kommunisera, som kroppshaldning og gestar, materiell som IKT, lyd, bilete og media, men også kulturprodukt som haldningar og idear ein har tileigna seg frå skule, arbeid og fritid. Dette spring ut or tanken om likestilte og likeverdige modalitetar, som tyder at alle kan bidra til å skapa meining i teksten. Modalitetar kan ein forstå som klassar av uttrykksmåtar som liknar kvarandre og som skapar meining i ein gitt situasjon, t.d. skrift, fotografi og musikk (Løvland, 2006, s.32). Ein meiningsskapande tekst kan difor bestå av skrift, tale, fotografi, teikningar, ikon, symbol, fontar, skrifttypar, fargar, ikon, tabellar, figurar, film, blikk, gestar og kroppsspråk (Jewitt ,2009, s. 14).

Etter å ha studert ulike teoretiske tilnærmingar<sup>6</sup>, finn eg fleire forsøk på å skilja omgrepa *modalitet* og *semiotisk ressurs*, men utan å kunna visa til ein endeleg definisjon. Omgrepet modalitet vert gjerne brukt når ein snakkar om *måten* ein formidlar teiknet på. Lingvisten Theo van Leeuwen seier i tråd med dette at *modalitet* kjem av "måte". Omgrepet *semiotisk ressurs* vert brukt når ein snakkar om typen *medium* teiknet vert formidla gjennom. Kress og van Leeuwen (2001, s.21) skil mellom *modalitet* (måte) og *medium* i uttrykket "content-expression", som ein på norsk kan setja om med "innhald – uttrykk". Medan modalitet handlar om innhald, handlar *medium* om uttrykket innhaldet kjem til syne i. Det handlar om at *måten* som er vald; bilete, skrift, tale eller anna må realiserast i eit bestemt materiale, eller *medium/semiotisk ressurs*. Eit døme på *måte* og *medium/semiotisk ressurs* kan vera tale og stemma. Når ein kommuniserer ein budskap verbalt skjer dette i ein tale (måte), medan mediet ein realiserer talen gjennom er stemma (*medium/semiotisk ressurs*).

#### 2.2.4 Multimodale samspel, affordans og design

Ein multimodal tekst er sett saman av ein eller fleire modalitetar i det ein kallar for eit *multimodalt samspel*. Ein multimodal tekst, t.d. ein nettressurs, kan ha fleire samspel på ei side. Korleis ein vel ut og organiserer modalitetane i samspelet vert bestemt ut ifrå visse kriterium. Vala vil ikkje vera tilfeldige, men spegla den kulturelle og sosiale konteksten tekstskepar er ein del av. Korleis ein brukar og tolkar modalitetane i det multimodale samspelet er altså i høg grad påverka av kulturen. Bruken vil ofte basera seg på korleis modalitetane har blitt brukt før, medan utfordringa er å finna nye, meiningsskapande samspel (Løvland, 2007). Tekstskepar har altså kulturelle og sosiale referanserammer når det gjeld val av modalitetar. Likevel er det slik at den einskilde modaliteten har visse eigenskapar ved seg, og høver derfor betre i nokre samspel enn andre. Løvland (2007, s. 146) seier at omgrepet *modal affordans* uttrykkjer grensene for kva ein kan og ikkje kan uttrykka gjennom ein modalitet. Affordansen kan skuldast eigenskapar ved modaliteten, men kan også vera uttrykk for vanetenking og tradisjonell bruk av modaliteten. Ein modalitet kan ha affordans som ikkje er oppdaga; dvs nye gode eller dårlege måtar å bruka modaliteten på. Når tekstskepar *designar* teksten, må han tenkja på akkurat dette; at nokre semiotiske ressursar kommuniserer budskapen betre enn andre.

#### 2.2.5 Sjanger

Omgrepet *sjanger* heng tett saman med omgrepa affordans og design. Når ein kommuniserer ein tekst, vel ein ut modalitetar på bakgrunn av den kulturelle og sosiale konteksten. Dei vala tekstskepar gjer, er basert på at han har ei forståing av kva multimodale samspel som gjeld i ein spesifikk sjanger. Ofte er sjangrane prototypiske, då dei representerer spesielle, og gjenkjennelege, måtar å organisera og

---

<sup>6</sup> Kress (2010, s. 114), O'Halloran et. al (2010, s. 13), Liestøl et. al (2009, s. 67), Løvland (2006)

kommunisera meining på (Kress, 2003). Alle typar kommunikativ handling, anten det dreiar seg om tale eller skrift eller andre meiningsskapande system inneber at ein må ta i bruk sjangerbestemte strukturar. Desse strukturane er ikkje statiske, men dynamiske då dei heile tida vert modifisert og utvikla i forhold til kulturelle og sosiale endringar. Det er derfor riktig å seia at sjanger er ein kulturell konstruksjon, og eit kulturelt uttrykk på den måten at dei ofte er gjentekne handlingar (Maagerø, 2002). Dette finn ein også i sjangerdefinisjonen til Jim R. Martin (1987, s. 59):

*(...) semiotiske system som utvikler seg på en slik måte at de introduserer en form for stabilitet i kulturen samtidig som de er fleksible nok til å være del av en sosial forandring. I den forstand fungerer også disse systemene som språket selv.*

Ut av definisjonen kan ein lesa at språket i seg sjølv er eit meiningsskapande system kor tekstane ein skapar, er ei slags realisering av det gjeldande kulturelle og sosiale systemet. Tekstane fungerer fordi dei er bygde opp etter faste mønster. Ein tekst med tydelege kjenneteikn er lett å kjenna igjen, og kjenneteikna legg føringar for korleis lesar skal lesa teksten "på riktig måte". Nokre sjangrar er veldig tydelege, både når det gjeld retorikken og dei visuelle elementa (Kress, 2003). Skriftlege fagtekstar har t.d. bilete og gjerne diagram som utdjupar skrifteksten. Teksten er skriven for å informera, det er derfor korte, informative setningar. Lesarar som kjenner igjen sjangeren, vil derfor lesa denne som ein fagtekst, og ikkje som ein skjønnlitterær tekst som roman eller novelle.

Når det gjeld digitale multimodale tekstar og sjanger, så har det enno ikkje utvikla seg bestemte konvensjonar i forhold til sjangertrekk. Dette kan skuldast at den digitale multimodale teksten består av fleire etablerte sjangrar med eigne konvensjonar. Å utvikla ein digital multimodal sjanger er såleis ein prosess som gradvis vert utvikla og forma av tekstskaparane over tid (Liestøl et al., 2009). I dette arbeidet er utfordringa å finna *felles intertekstuelle tematiske formasjonar*, seier Baldry og Thibault (2006, s.55). Med dette meiner dei at ein ser etter like visuelle mønster i høve til organisering, struktur og rørsler i dei realiserte tekstane. Når fleire lesarar utfører same handling, enten i forhold til leseveg, strategibruk eller organisering i teksten, er det ofte teikn på at handlinga er etablert, og kan oppfattast som eit sjangerkjenneteikn.

### 2.3 TEORI OM LESING AV DIGITALE MULTIMODALE FAGTEKSTAR

I denne delen vil eg først gjera greie for kva som ligg i omgrepa lesing og leseforståing. Eg vil deretter seia litt om visuell interaksjon mellom lesar og tekst, strategiane, lesevegane og måtane lesar navigerar

på i digitale multimodale tekstar. Til sist vil eg presentera Lawless og Kulikowich (1996) og Mac Gregor (1999) si inndeling av ulike typar lesarar.

### 2.3.1 Lesing og leseforståing

Lesing byggjer på ei rekkje avkodings- og forståingsprosessar som vert definert slik: *lesing = avkoding · forståelse* (Gough og Tunmer, 1986). Føresetnaden for å kunna lesa er at ein beherskar den tekniske sida ved lesing, avkodinga, medan forståing har med meininga i det ein les å gjera. Det er derfor nær samheng mellom dugleikane i avkoding og grad av leseforståing (PISA, 2006). Ingolf Austad (1998, s. 51) seier at termen *leseforståelse refererer til høgere kognitive prosesser som gjør det mulig for leseren å hente ut mening i teksten, reflektere over den og trekke slutninger*. Kompetente lesarar har gjerne eit sett strategiar som hjelper dei med å orientera seg, navigera og henta ut meining frå den potensielle teksten. Desse leseforståingsstrategiane seier Strømsøe (2008) og Strømsøe og Bråten (2007) omfattar mentale aktivitetar som lesar aktiverer. Desse aktivitetane går ut på at lesar organiserer og hentar ut informasjon frå tekstane samstundes som han overvakar og styrer eiga forståing. I den neste delen går eg derfor nærare inn på leseveg, navigasjon og lesestrategiar i høve til digitale multimodale tekstar.

### 2.3.2 Lesestrategi

God leseforståing skuldast gode strategiar i lesinga kombinert med gode kunnskarar om navigasjon og orientering i digitale tekstar. Det å kunna finna fram til informasjon i den potensielle teksten, og kunna reflektera kritisk og analytisk over form og innhald er viktige strategiar i lesinga. Gode lesarar har også evna til å overvaka eigen leseprosess, og kunna ta i bruk strategiar tilpassa føremålet med lesinga. Gode lesarar er derfor aktive lesarar. Dei utnyttar bakgrunnskunnskap, bearbeider og organiserer stoffet (Roe, 2007).

### 2.3.3 Lesevegen

Felles for digitale multimodale fagtekstar er at ein ikkje har ei fastlagt rute over kor på sida ein skal byrja å lesa, og kor ein skal slutta. Dette tyder at ei side kan ha mange inngangar, og at ein ikkje nødvendigvis byrjar øvst med overskrifta og deretter les frå venstre til høgre. Ein må behandla den digitale multimodale fagteksten som ein semiotisk einskap med mange moglege inngangar. Den potensielle teksten er som ein terminal; den informerer deg om kva du kan lesa, og tek deg vidare til den sida du måtte ønskja. Teksten kan ha ulik form, og då endrar mønsteret seg for lesinga i takt med det. Lesar kan følgja eit vertikalt, horisontalt lese-mønster, eller eit sikk – sakk-mønster kor ein hoppar att og fram. Når lesaren bestemmer seg for inngang, kan dette seia noko om kva lesaren interesserer seg

for, rekkefølga kan seia noko om korleis lesaren prioriterer lesinga, og det multimodale samspelet kan seia noko om lesaren sitt mønster eller mangel på mønster i meiningsskapinga (Baldry og Thibault, 2006).

Når ein kjem inn på sida, er det derfor viktig å orientera seg slik at ein byrjar på "riktig" plass i forhold til oppgåvebestillinga. Lesar må studera den potensielle teksten, og finna ut om nokre av samspela skil seg tydeleg ut som "start". Når ein går i gang å lesa, må ein "skanna" teksten. Kress (2003, s.152 - 153) seier at val av leseveg oftast vert avgjort etter den første "skanninga". Det spesifikke ved dei ulike modalitetane gjev oss ein strategi for å lesa. Skanninga fortel oss kva modalitetar kvar semiotiske ressurs inneheld, og kva for ein semiotisk ressurs som er den dominante. Lesaren må vurdere funksjonen til kvar modalitet i forhold til både delen ein les, men også i forhold til teksten som heilskap. Når vi veit kva for ein semiotisk ressurs som er dominant, kan ein i lesinga integrera dei mindre dominante i den semiotiske ressursen. Etter kvart som ein integrerer dei semiotiske ressursane, forventar ein å få meir informasjon som gjer teksten komplett.

#### 2.3.4 Navigasjon

Etter å ha valt inngang må ein navigera seg vidare i den digitale teksten. Hjø Whitaker (1998, s.163) finn ein at navigasjon er (...) *vital movement through cognitive space made up of data and the knowledge emerging from those data*. Denne romlege navigasjonsmetaforen har det teoretiske fundamentet frå mange ulike felt. Effektiv navigering i digitale multimodale tekstar krev at lesar til ei kvar tid veit kor han er på sida, kvar han er på veg, korleis han kjem seg der og til slutt veit at han er framme ved målet. Navigasjon handlar ikkje berre om korleis lesar praktisk klikkar seg frå side til side, men om kognitive evner. Metakognisjon, eller metatenking, er evna lesar har til å ta ei avgjerd, overvaka eiga lesing og evna til å vurdere effekten av eigen lesestrategi. Metakognisjon spelar derfor ei viktig rolle i meiningsskapinga. (Lawless og Schrader, 2008).

#### 2.3.5 Blikket

Kva tekstelement er det som trekkjer til seg lesar si merksemd, og korleis beveger augo seg i teksten? For å svara på denne problemstillinga studerte Staub og Rayner (2007) lesarane sine augerørsler, og kor lenge dei fikserte blikket på kvar tekstdel. Dei meiner at denne samanhengen kan seia noko om leseforståinga deira. Det finst ein del karakteristiske trekk ved augo sine rørsler i lesinga. Staub og Rayner (2007) studerte den leksikalske effekten på ord- og setningsnivå. Dei skildrar blikket under lesinga på denne måten: Det kan verka som om augo glir lett over teksten medan ein les. Dette er ikkje tilfelle då augo flyttar seg frå tekstdel til tekstdel i ein serie "hopp". Hoppa, som på engelsk vert kalla



*saccades*, tek 20 – 40 metasekund. Når augo kviler på tekstdelane, også kalla stasjonar, brukar lesar ulik mengde tid, men normalt oppheld ein seg mellom 200 – 500 metasekund på kvar stasjon. Meining vert skapt medan ein fokuserer blikket på stasjonen, og ikkje under hoppa. Eit interessant funn var at lesarane ikkje skapte meining ved å lesa symmetrisk. Hjå sterke lesarar fann ein at 90 % av lesarane hoppa fram i teksten, medan resterande 10 % også hoppa tilbake for å løysa eit problem eller retta ein feil eller få ei oppklaring på noko dei las før hoppet. Desse hoppa tilbake kallar Staub og Rayner (2007) for *regressionjumps*, eller på norsk *regresjonshopp*. Forskarane fann også at lesarane gjorde fleire regresjonshopp i lesinga av dei digitale multimodale tekstdelane enn kva dei gjorde i papirbaserte multimodale tekstar. Lesarane brukte i undersøkinga mest tid på å forstå lågfrekvente ord og hadde dermed fokus på eit lingvistisk høgare nivå.

### 2.3.6 Visuell interaksjonsteori – appraisal

Martin og Rose (2007) nyttar visuell interaksjonsteori, appraisal, når dei analyserer samanhengen mellom verdjar, kjensler og haldningar ein tekst uttrykkjer, og lesar si oppfatning av desse i situasjonen. I analyse studerer ein kva modalitetar som påverkar lesar i vala han tek. I ein visuell analyse av biletet studerer ein t.d. kva biletet krev av lesar, og kva slags og kor stor kontakt biletet innbyr lesar til. Her skil Martin og Rose (2007) mellom tre ulike typar: bilete som skildrar personar, bilete med eit objekt og bilete kor personen på bilete ikkje "ser" på lesar. Kress og van Leuween (2006: 117 – 120) brukar omgrepet "krav" om bilete kor imaginær kontakt vert etablert mellom biletet og lesar. Personen på biletet har eit blikk, ei haldning, kroppsuttrykk, mimikk eller gestar som spesifiserer korleis lesar skal lesa og forstå. Painter (2007) spør om kva det er i biletet som innbyr til nærare kontakt mellom lesar og biletet, og kva det er som gjere at nokre bilete berre vert observert, og ikkje studert nærare. Distansen mellom personane i biletet og lesar er ein viktig faktor. Personane i biletet kan gjennom grep presenterast som nære venner, som upersonlege framande og som meir generelle typar med personlegdom. Nærbilete av eit andlet indikerer t.d. intimitet, medan gruppebilete indikerer personleg distanse.

Samstundes er også synsvinkelen i biletet viktig for korleis lesar les biletet. Jewitt og Oyama (2001) seier at synsvinkelen i biletet har verknad på meininga lesar skapar. Plasseringa av modalitetane i horisontal akse gjer at lesar blir direkte konfrontert med, og involvert i det som vert representert i biletet. Modalitetar plassert vertikalt i biletet, ute på sidene, vert oppfatta som "dei/ det andre" som er mindre viktige. I vertikale vinklingar er det lesar som har makta fordi lesar symbolsk ser ned på aktørane i biletet. I motsette tilfelle, kor aktørane i biletet ser ned på lesar, er det aktørane som har makta symbolsk sett. Om aktøren er i augenivå vil aktør og lesar vera likeverdige.

### 2.3.7 Samanhengen mellom hand – markør og augerørsler

Chen (2001), Arrayo og Claypool (i Mc Aoidh, Wilson og Bertolotto, 2009, s, 120 - 134) har forska på samanhengen mellom blikk, museklikk og rørsler med markør i lesing av digitale tekstar. Dei slår fast at tema, interessa og motivasjon er avgjerande for korleis lesar brukar musepeikar i lesinga. Det er vanleg at lesar vekslar mellom bevisst og ubevisst bruk av musepeikar i lesinga, og i begge tilfelle fungerer den som ei støtte for dei mentale prosessane. Når lesar brukar markør bevisst, er dette fordi lesar ynskjer å læra, men og for å halda på konsentrasjonen. Lesar fører musepeikar under skrifteksten eller biletteksten i jamne, men bestemte drag. I slike tilfelle vert ofte hand- markør og auger aktivert samstundes, og konsentrasjonen hjå lesar er derfor bunden opp mot teksten på skjermen. Når lesar stoppar opp ved interessante fokuspunkt, kan dei mentale prosessane setja i gang ubevisste rørsler med musepeikar. Eitt døme på dette er at musepeikar vert flytt fram og tilbake i korte, jamne drag på eit avgrensa område medan lesar tenkjer. Ubevisste rørsler kan også vera sporadiske og ujamne, og dette vert kopla opp mot svak interesse hjå lesar. I tilfelle der lesar skannar teksten, vil lesar ofte føra musepeikar over og under delar av tekstelementa. Desse rørslene er oftast ubevisste, men har ein viktig funksjon då dei hjelper lesar med å bestemma om tekstdelen skal lesast eller ikkje.

### 2.3.8 Ulike typar lesarar

Lawless og Kulikowich (1996) og Mac Gregor (1999) har i sine undersøkingar kome fram til moment som er karakteristiske i forhold til lesing og forståing av tekstar. Desse forskarane har kome fram til omtrent det same resultatet, men gjev lesarane ulike namn i forhold til særpreget. Desse funna er også gjort av andre på tverrfaglege felt. Lesarane kan delast inn i tre lesarkategoriar: lesarar som vil forstå, lesarar som føretrekkjer dynamiske tekstar som film og animasjon, og lesarar som brukar ein lineær lesestruktur i eit non – lineært miljø.

Figur 1: Kategorisering av lesartypar

Lawless og Kulikowich (1996)	Mac Gregor (1999)
<b>Kunnskapssøkjaren</b> Desse lesarane leitar etter informasjon relatert til tema eller spørsmål dei er bedne å finna svar på. Navigeringa på skjermen er kjenneteikna ved at den er strategisk, og vert utført på grunnlag av at lesaren ønskjer å auka forståinga si av tema. Denne typen lesar les på ein systematisk og logisk måte.	<b>Konsept lesaren</b> Denne lesaren er fleksibel i lesinga ved at han nyttar seg av ulike lesestrategiar, dvs skumlasing, nærlesing og punktlesing alt etter målet med lesinga. Denne lesaren navigerar fram og tilbake på skjermen og designar undervegs i lesinga ein multimodal tekst som består av skriftekst, grafikk og objekt.
<b>Nettsurfaren</b> Desse lesarane brukar mykje tid på å lesa interaktive tekstar som t.d. flash, lydeffektar, filmar og animasjon. Dei brukar mykje tid på å orientera seg om eigenskapane til effekten, og mindre tid på å tileigna seg informasjon som aukar forståinga.	<b>Video tittaren</b> Denne typen lesar er primært interessert i lenkjer, spesielt lenkjer som inneheld ei form for rørsle som til dømes film og video.
<b>Den lineære lesaren</b> Desse lesarane nærmar seg innhaldet på eit noko	<b>Sekvenslesaren</b> Desse lesarane har ein fast, metodisk framgansmåte.

overflatisk nivå. Dei brukar lita tid på å orientere seg og er innom berre eit fåtall av dei sider og lenkjer til film, lyd osv. som er mogleg. Dei orienterer seg og les lineært, og ber i stor grad med seg måten ein les skrifttekstar på.	Dei byrjar å lesa på eine sida, vanlegvis frå venstre til høgre, frå topp til botn etter monomodalt lesemonster. Denne lesaren les nærast alt på sida før han skiftar side. Denne lesaren brukar mykje tid på kvar side, og kvar av dei modale samspela, mykje meir enn nokon annan.
---	--

## 2.4 TEORI OM TEKSTBINDING I DIGITALE MULTIMODAL FAGTEKSTAR

Når vi les ein tekst, opplever vi ikkje ord og setningar, men mening. På same måte som eit vevteppe er bunde saman av trådar og renning, er tekstar bundne saman av ord og setningar. Språket i teksten er forma slik at kommunikasjonsdeltakarane skal kunna oppfatta samanhengane, overgangane og brota i teksten. Den samanhengen som gjer dei enkelte delane meningsfull i forhold til kvarandre og teksten som heilskap kallar vi *koherens*. Språket inneheld også eit system av verkemiddel for å indikera samheng mellom ulike delar av teksten. Mekanismane skal hjelpe lesar å forstå kva som heng saman, kva som ikkje heng saman og kva slags relasjon det er mellom delane. Slike språklege markeringar av samheng kallar vi *kohesjon* (Svennevig, 2001, s. 199-200). Tekstbanda kallar vi for *referansebindarar*, og oppgåva deira er å binda ord og ordgrupper frå ei setning til den neste, og på same måte bind *setningsbindarane* saman setningar ved hjelp av ord. I skrifttekstar finn ein berre skriftlege tekstbindarar, og vurderer tekstbindinga på tre nivå: tekst-, setnings- og ordnivå. På mikronivå vert det etablert samheng mellom dei enkelte orda innanfor setninga, og på makronivå mellom setningane og avsnitta (Skjelbred 1999, s. 25).

Også i digitale multimodale tekstar føregår tekstbindinga på ulike nivå. Det multimodale perspektivet legg føringar for ei utvida forståing av omgrepa koherens og kohesjon, kor ein må vurdere bindinga og samanhengen i og mellom ulike typar *modalitetar*. Løvland (2007) tek utgangspunkt i Kress og van Leeuwen når ho presenterer bindingsmekanismane som skapar samheng i multimodale tekstar. Desse bindingsmekanismane er komposisjon, rytme, informasjonskopling og dialog. Komposisjonen speglar ofte den kommunikasjonssituasjonen teksten er ein del av, og prinsippa ein nyttar er gjerne henta frå visuell kommunikasjon. Komposisjonen bind det multimodale romlege uttrykket saman, slik at mottakar kan orientera seg, og sjølv tilføra mening. Når ein fordeler tekstelement på ei todimensjonal flate eller i eit tredimensjonalt rom, vil ein få ulik grad av kohesjon mellom elementa (Løvland, 2007, s.32). Ordet "rytme" assosierer ein antakeleg med musikk eller pulsen som slår i jamne slag. Rytme som kohesjonsmekanisme er derfor knytt til tidsdimensjonen i teksten, då kohesjon mellom modalitetar oppstår når teksten utviklar seg i tid. Det rytmiske mønsteret som gjer teksten samanhengande, lettar også samhandlinga fordi pulsen framhevar den viktige informasjonen i konteksten. Ofte vil modalitetane

i teksten vera synkronisert etter same rytme ved at dei har ei fast organisering i teksten. (Løvland, 2007, s. 30)

Informasjonskopling handlar om korleis ulike informasjonsbrokkar kan vera relaterte til andre informasjonsbrokkar i teksten. Modalitetane som utgjer informasjonsbrokkane kan enten utdjupa kvarandre, med andre ord avgrensa meiningspotensialet, eller utvida kvarandre, ved å tilføra noko meir til det samla meiningspotensialet. Løvland (2006, s. 37) forklarar nærare og gjev døme på utdjuping og utviding i denne tabellen:

Figur 2: Informasjonskopling

Utdjuping	Spesifisering	Informasjon som er uttrykt gjennom ein modalitet, gjer ein informasjonen som er uttrykt gjennom ein annan modalitet, meir spesifikk.	Døme: Namnet "Per" under eit barnebilet i eit album viser at dette er Per og ikkje den eldre broren Tor.
	Tolking	Informasjonen som er uttrykt gjennom ein modalitet, tolkar informasjonen som er uttrykt gjennom ein annan modalitet.	Døme: Dei små verbaltekstane som kjem fram når ein peikar på ulike ikon i eit dataprogram, tolkar den ikkje-verbale framstillinga.
Utviding	Omskriving	Informasjonen som er uttrykt gjennom ulike modalitetar, er omskrivingar av kvarandre.	Døme: Ei brukarrettleiing med verbaltekst og bilete seier ofte det same, men på kvar sin måte.
	Kontrastering	Informasjonen som er uttrykt gjennom ulike modalitetar, kontrasterar kvarandre.	Døme: Eit filmklipp av ein idyllisk situasjon kan kontrasterast av filmmusikk som varslar at situasjonen likevel kan vera farleg.
	Utfylling	Informasjonen som er uttrykt gjennom ulike modalitetar, utfyller kvarandre.	Døme: Turistbrosjyrar framstiller ofte praktisk og konkret informasjon gjennom verbaltekst, medan illustrasjonane formidlar positive haldningar til kultur og natur.

Den siste kohesjonsmekanismen er dialog, som byggjer på samtaleteori og teori om musikalske samspel. Dialogen oppstår fordi modalitetane samspelear gjennom ulike former for initiativ og respons. Ein kan finna trekk i samansette tekstar som kan minna om munnleg dialog der ein spør og svarar. (Løvland, 2007, s. 145).

#### 2.4.1 Digital multimodal analyse

I digital multimodal analyse fungerer M. A. K. Halliday sin systemisk funksjonelle grammatikk som plattform i arbeidet, då denne grammatikken gjev plass og integrerer nye modalitetar, samspel og

semiotiske ressursar i takt med utviklinga. I denne delen vil eg fyrst presentera analysemodellen eg skal nytta. Modellen vil eg bruka for å synleggjera det grammatiske systemet ein finn i digitale multimodale tekstar. Gjennom analysemodellen kan eg studera tekstbindinga og aktivitetsstrukturen i den potensielle teksten og dei realiserte tekstane (Halloran, 2009, s.101). Analysemodellen ser du nedanfor, og den er i kronologisk rekkefølga basert på teori i frå Michael Halliday, Kress og van Leeuwen og Baldry og Thibault:

<b>Tekstuell metafunksjon (makronivå)</b>	<b>Mellompersonleg metafunksjon (mikronivå)</b>	<b>Ideasjonell metafunksjon (mikronivå)</b>	Kommentar frå lesar om eiga meiningsskaping ved gjennomgang av analyseskjema
<b>Lesevegen/ komposisjonen i den realiserte teksten i lesen rekkefølga</b>	<b>Type modalitet Plassering Modalt samspel Handlingspotensial</b>	<b>Lesar sin aktivitetsstruktur: markør + rørslar + blikk Binding mellom verbaltekst, bilete, ikon</b>	

Plattforma i denne analysemodellen, som er den blå delen, er skapt av Michael Halliday og språktheorien han utarbeida om systematiske metafunksjonar. Med metafunksjon meiner Halliday at språket består av tre ulike basisfunksjonar. Språket er organisert rundt den ideasjonelle og mellompersonlege metafunksjonen, som manifesterar to ulike grunnlag i språket. Den ideasjonelle metafunksjonen handlar om forståing, den mellompersonlege metafunksjonen om samhandling og den tredje metafunksjonen i systemet er den tekstuelle, som gjev dei to andre operative. Relasjonen mellom dei tre nivå vert bestemt på setningsnivå, i den tekstuelle funksjonen, men det er likevel proporsjonalitet mellom dei tre metafunksjonane, då avgjerda ein tek på eit nivå påverkar og endrar dei andre nivåa tilsvarande.

I lingvistiske studiar, eller i studiar kor ein studerer tekstbinding og meiningsskaping, er det Kress og van Leeuwen (2001) si sosialsemiotiske vinkling og Baldry og Thibault sin diskursanalyse som dannar det teoretisk laget over Halliday sine metafunksjonar. Dette utgjør den kvite delen i skjemaet. Kress og van Leeuwen sin makro – tekstuelle teori byggjer vidare på Halliday sin teori om at ein må forstå tekst som ei samansetjing av komplekse teikn. Kress og van Leeuwen utarbeida vidare eit analysekonsept som kan beskriva teikna, og korleis desse teikna gjennom komposisjonen vert artikulert visuelt og speglar verda i ulike sjangrar. Arbeidet deira byggjer på eit sosialsemiotisk perspektiv kor tekstskapar si skaping, omforming og distribusjon av teikna speglar den kulturelle og sosiale konteksten. Fokuset i deira studiar er på tekstskaparen og dei vala han gjer i tekstskapinga (Jewitt, 2009, s.29).

Baldry og Thibault har ein meir analytisk tilnæringsmåte til meiningsskapinga i teksten. Gjennom ei mikro - tekstuell tilnærming bryt dei ned delane i det multimodale samspelet og skildrar tekstbindinga og strukturen i og mellom tekstdelane. Dei overfører og det lingvistiske omgrepsapparatet til multimodal analyse, og ein finn ord som t.d. tekstbinding, - kohesjon, plassering, samsvar, gjentaking, repetisjon, element og tekstbindarar i døma deira. Dei føreslår å bruka kjende lingvistiske haldepunkt, og samanliknar det multimodale samspelet med setninga i lingvistikken. Dei seier vidare at ein må ha ein prosess og ei handling som systematisk komponerer og organiserer leksikalske element i multimodale tekstar (Baldry og Thibault, 2006). I den neste delen vil eg gjera nærare greie for innhaldet i dei tre metafunksjonane, og visa korleis ein kan bruka dei tre nivåa i praksis for å analysere meiningsskapinga i dei realiserte tekstane.

#### 2.4.2 Tekstuell, mellompersonleg og ideasjonell metafunksjon

Ifølgje Halliday (1994) finn ein tre metafunksjonar i språket som saman skapar meining i teksten: tekstuell, mellompersonleg og ideasjonell funksjon. Kvar metafunksjon har ei rolle i forhold til heilskapen i meiningsskapinga, og alle tre er tett vevd saman. Meiningsskapinga i lesinga av ein digital multimodal tekst inkluderer lesar, prosessen kognitivt hjå lesar og teknisk i datamaskina.

Dei tre metafunksjonane er ordna hierarkisk. Den tekstuelle funksjonen er det høgaste nivået, og den mest synlege funksjonen. Deretter kjem mellompersonleg funksjon, som er det midtarste nivået, og til sist ideasjonell metafunksjon som utgjør det lågaste nivået. I lesinga vil dei vala ein tek i forhold til leseveg eller *aktivitetsstrukturen* på det tekstuelle nivået forplante seg direkte til dei andre nivåa, og påverke handlinga der. Nivåa er derfor bundne tett saman. Aktivitetsstrukturen og handlingane som vert utført på dei ulike nivåa kan likevel vera usynleg for det blotte auget som t.d. den ideasjonelle funksjonen. Når ein analyserer *tekstbindinga* på dei tre nivå kan ein bruka omgrep frå lingvistikken. På makronivå analyserar ein relasjonen og tekstbindinga på tekstnivå, i multimodal analyse studerer ein i den tekstuelle funksjonen og bindinga mellom dei ulike modale samspele i teksten. På mikronivå analyserer ein dei mindre delane på setnings – og ordnivå, medan ein analyserer bindinga i og mellom dei ulike modalitetane i einskildsamspelet på det mellompersonlege og ideasjonelle nivået i digitale multimodale tekstar.

Meininga med multimodal analyse er ikkje å etablera ei endeleg og avslutta forståing av modalitetane og organiseringa av desse i teksten, men å forstå prinsippa som ligg bak bruken (Jewitt 2009, s.22). På det *tekstuelle* nivået analyserer ein derfor teksten som heilskap. Ein analyserer kva visuelle element som er mest framtrødande, har størst visuell tyngd og kor desse er plassert i komposisjonen. Saman

peikar denne analysen på meiningsskapande lesevegar og tekstbinding i den potensielle teksten, og eventuelt mindre meiningsskapande lesevegar i den realiserte teksten. Spørsmålet er kor mange meiningfulle kombinasjonar ein kan ha med utgangspunkt i den potensielle teksten. Ein veit at ulike lesevegar skapar ulike tekstar, og at meiningsskapinga i den realiserte teksten vil vera ulik frå lesar til lesar. Dei visuelle elementa i komposisjonen fangar blikket til lesar. Komposisjonen påverkar derfor lesevegen tekstskapar vel å følgja. Delane i komposisjonen kan aktiverast ved å halda musepeikar over objektet, eller ved å dobbeltklikka på objektet. Når ein klikkar på objektet, endrar sida seg, og objektet er brått plassert i ein ny komposisjon. Baldry og Thibault (2006) seier klikkbare objekt opptre i forskjellige lag, og kan vera organisert på ulike måtar. Laga er ikkje strengt skilde einingar, men delar vevd inn i kvarandre. Eit objekt er derfor, i det første laget, ein komponent i ein større heilskap. Plasseringa, storleiken og relasjonen til dei andre objekta kan seia noko om posisjonen og verdien til det aktuelle objektet. Musepeikar over objektet eller museklikk på objektet aktiverer det andre laget. Det andre laget er mindre integrert og delvis skild frå komposisjonen i det første laget fordi objektet er plassert i ein ny kontekst, og plassering, storleik og relasjon gjev objektet ny status i forhold til det opphavlege laget. I det andre laget vert objektet vidare utdjupa gjennom verbaltekst, bilete, film eller lyd (Baldry og Thibault 2006, s.151 - 155). Aktivitetsstrukturen kor objektet går frå eit lag til eit anna kan på bakgrunn av dette formulerast slik:

[Lag 1: Stad: startside; objektstype: bilete eller verbaltekst: plasseringa i samspelet: farge: detaljar ]→

[Lag 2: Objektet: farge: endra/ uendra: detaljer: utdjuping: verbaltekst, lyd eller bilete]

(Baldry og Thibault, 2006, s.154 ).

Digitale multimodale tekstar har samtaleprega, eller interaktive trekk der brukar responderer på grafiske og lydlege initiativ ved hjelp av tastetrykk eller museklikk (Løvland, 2006, s. 40). Når ein les teksten på skjermen føregår det ein dialog mellom lesar, maskina og objekta på skjermen. Denne *mellompersonlege* funksjonen kan ein karakterisera som ei samhandling, eller dialog, mellom lesar og maskin. Dialogen byggjer på menneskeleg kommunikasjon for at lesar skal kjenna igjen og forstå dialogen. Når ein analyserer den mellompersonlege funksjonen tek ein for seg omforminga av objekta, eller teikna, på skjermen, og korleis desse endrar seg når ein klikkar på musepeikar og beveger markøren rundt på skjermen. Den mellompersonlege funksjonen seier altså noko om eigenskapen til objekta, og korleis samhandlinga mellom tekstskapar og maskin endrar objekta på skjermen. Aktivitetsstrukturen i den mellompersonlege funksjonen føregår slik:

[^ = fylgd av ]

Lesar ser objekt på skjerm: markør over objekt ^ Objekt svarar: endrar form og farge: verbaltekst føreslår ei lenkje ^ Lesar svarar: klikkar på lenkja^ Ny side opnar seg

( Baldry og Thibault, 2006, s.149).

I skjemadelen for den *mellompersonlege* funksjonen registrerar eg objekta, eller tekstelementa, lesar plukkar ut, som t.d. film, overskrift, ingress eller bilete. Her gjer eg greia for funksjonen til tekstelementet, og nemner moglege aktivitetsstrukturar, eller vidare handlingar. I tillegg registrerar eg plasseringa til tekstelementet på sida, fordi dette seier noko om leseveg og eventuelle mønster i lesinga.

Den *ideasjonelle* metafunksjonen handlar om forståing. Interaksjonen mellom hand- musepeikar, tastatur, markør og auge er både ein nødvendig og naturleg del av forståinga og meningsskapinga i den realiserte teksten. Lesinga og meningsskapinga føreset at lesar koordinerer visuell informasjon på skjermen samstundes som han beveger handa på musematta, eller brukar tastaturet. (Mc Gregor, 1997, s.79). I den *ideasjonelle* delen av skjemaet noterer eg derfor lesar sine rørsler med musepeikar eller bruk av markør og tastatur under lesinga. Aktivitetsstrukturen mellom hand- musepeikar, tastatur, markør og auge kan ein seia er ein hybrid samansett av to delar: verkelege og virtuelle element. Å klikka på musa og bevega den rundt på musematta er ein fysisk kroppsleg handling. Denne fysiske handlinga vert virtuell forlenga i skjermiletet, kor rørsler med musepeikar eller tastaturklikk aktiverer ulike typar handlingar på skjermen. Objekta på skjermen er virtuelle, og representerer objekt ein ofte finn i røyndommen. Når lesar klikkar på objektet eller held markør over, vil handlingsmønsteret til objektet ofte etterlikna den verkelege verda, generert på skjermen gjennom visuelle effektar. Det virtuelle objektet er ein slags inkarnasjon av verda, representert gjennom ikonet og den visuelle handlinga. Aktivitetsstrukturen i omforminga føregår på denne måten:

[^ = fylgd av ]

Deltakarrollar: lesar /datamaskina ^ Prosess: Handling som vert utført: Museklikk^ Lesar: studerar målet: Digitalt objekt ^ Resultatet: Endring av tilstand

(Baldry og Thibault, 2006, s. 147).

Det ideasjonelle nivået er på ordnivå, og derfor studerer eg tekstbinding i og mellom tekstdelane, t.d. mellom bilete og skrifttekst, som ein kan seia er den vanligaste bindinga. Eg snakkar her om *logiske tekstbindarar*<sup>7</sup> der ord i teksten er knytt til delar av biletet, menylinja eller ikon. Tekstbindarar kan vera i form av repetisjon, synonym og antonym mellom verbaltekstelement, men også binda verbalteksten til biletet eller omvendt ved at handlingsord som t.d. verb, personar og stader vert illustrert i teksten. Dette vert også forklart i Figur 2, i Løvland (2007, s. 37) sin informasjonskoplingsmodell.

---

<sup>7</sup> Mi omsetjing av *cohesive ties* (Halliday og Hasan 1976)



Lemke (2002) seier at meiningsskapinga er avhengig av at ein vekselvis les bilete og skrift, og at både bilete og skrift kan vera utgangspunkt i lesinga. Er det slik at biletet er utgangspunktet, vil det visualisera dei delane i skrifta som ikkje skrivne med ord (form, farge, tekstur) i tillegg til eit utval av handlingsord. Språket på si side er gjenstand for avkoding. Unsworth (2009) seier at i fagtekstar kor delar av biletet ikkje er forklart med verbaltekst, bør vera mindre viktige delar. Svake lesarar kan ha problem med handlingsord som ikkje vert visualisert i biletet, og det vil hovudsakleg vera på dette nivået det vert brot i meiningsskapinga. Bal (1991) hevdar det elementet vi ser fyrst i biletet påverkar forståinga vår i forhold til dei andre delane i bilete. Dei andre delane i bilete vil derfor vera underordna eller integrert i delen vi las fyrst. Resultatvis kan eit element i biletet derfor aleine representera heilskapen. Martinec og Salway (2005) seier at prinsippet om underordning og overordning også gjeld bindinga mellom skrift og bilete. I analysen av dei realiserte tekstane vil eg i tråd med Løvland (2007, s. 37) si typologisering (figur 2) forsøka å finna ut om bindinga mellom bilete og verbaltekst på nokon måte utdjuvar eller utvidar meiningsskapinga i dei realiserte tekstane.

### 3. METODE

#### 3.1 VAL AV METODE

I denne studien har eg undersøkt korleis 8.-klassingar les og skapar meining i digitale multimodale fagtekstar. Dette tyder at eg i dette tekststudiet har analysert det multimodale samspelet og prinsippa bak meiningsskapinga i den realiserte teksten.

Problemstillinga føreset ei kvalitativ tilnærming. Det som kjenneteiknar eit kvalitativt studium er at forskar er interessert i å forstå menneskelege og sosiale prosessar som føregår i deira naturlege setting, og ikkje finna kvantifiserbare, lineære årsak – verknadsforhold kor ein må telja og måla. Dette er ein tekststudie, og eg har derfor ikkje studert kvantitativt talmateriale som seier noko om intensitet og frekvens i lesinga, men studert detaljar i deltakarane sine leseprosessar bak den realiserte teksten, og prinsippa bak meiningsskapinga. Talet på forskingsdeltakarar og datasamlinga gjer også dette til ein kvalitativ studium. I kvalitative undersøkingar studerer ein detaljar, og har oftast færre deltakarar enn i kvantitative undersøkingar. I kvantitative undersøkingar er målet å koma fram til generaliserbare resultat, og ein må derfor studera eit større utval. Målet mitt har ikkje vore å generalisera, men å skildra situasjonar. Dette tyder at eg i denne studien har hatt få deltakarar, 8 elevar, men desse vart til gjengjeld studert i djupna og resultatata skriftleggjorde gjennom "thick descriptions"<sup>8</sup>. Eg har i tråd med ei kvalitativ tilnærming bygd datamaterialet på intervju, transkripsjon, observasjon og analyse av

---

<sup>8</sup> Omgrepet "thick descriptions" blei brukt av professor Liora Bresler i ei gjesteføreling om kvalitativ metode ved HSH (24.03.08). Omgrepet tyder omsett til norsk "tjukke skildringar", og med dette meiner Bresler at kvalitativt datamateriale består av detaljerte skildringar av deltakarar, fenomen, handlingar og situasjonar henta inn ved hjelp av observasjon, intervju og videooptak.

einskiddeltakarane sine realiserte tekstar. I etterarbeidet har eg presentert framgangsmåte, gjennomføring og datasamlinga for Ingeborg. Dette har eg gjort for å sjekka om eg har vurdert materialet riktig. Ingeborg har 15 års praksis frå grunnskulen, der ho underviser blant anna i norsk, naturfag og samfunnsfag på ungdoms- og mellomtrinnet i nabofylket Hordaland. Ho har teke etterutdanning i IKT og digital kompetanse. Ingeborg har sett gjennom *Les og Forstå* -teksten og svara til elevane, Nasjonal Prøve, transkripsjonane og intervju.

I kvalitativ tilnærming byrjar problemstillinga med *kva, korleis, på kva måte* for å indikera at ein vil studera, skildre og analysera prosessar. Lesing er alltid ein fortolkande prosess kor målet er å henta ut meining og forstå. I tråd med dette nyttar eg derfor spørjeordet *korleis* for å visa at eg vil gjera greie for meiningsskapinga i den realiserte teksten. Postholm ( 2005, s. 36) seier at målsettinga i kvalitative studium er å skildra kompleksiteten av eit fenomen knytt til eit bestemt fokus eller problemstilling. Ein prøver å forklara og setja ord på handlingar og prosessar som ofte er ubevisste, men som vert tydeleggjort i forskaren sine skriftlege skildringar. Kvalitativ forskning er såleis ein situert aktivitet, som tyder at forskaren er ein del av forskingsfeltet og dei aktivitetane som føregår der. Forskingsfeltet er i mitt tilfelle klasserommet, og som forskar vil eg då bevega meg i ei naturalistisk setting. Å bevega seg i ei naturalistisk setting tyder at eg får førstehandskunnskap om dei ulike prosessane i lesinga, der eg observerer elevane og deira handlingar.

I denne undersøkinga har eg først og fremst analysert meiningsskapinga i den realiserte multimodale teksten. Når ein studerer tekstbinding og meiningsskaping på det ideasjonelle nivået, opererer ein på ordnivå. Det er tidkrevjande for lesarane å måtta markera bindingar på ordnivå i heile ressursen, og det vil også vera tidkrevjande å transkribera. Eg avgrensa derfor studien av det *ideasjonelle* nivået til ei side i ressursen. Dette tyder at alle forskingsdeltakarane måtte innom sida *Det Norske Selskap*.

Trass i at dette er tekstanalyse, er det viktig å sjå den realiserte multimodale teksten og meiningsskapinga ifrå fleire perspektiv. Gudmundsdottir seier i tråd med dette at det viktig å løfta fram deltakarane sitt perspektiv, og deira oppfatningar. Lesarane sine handlingar og samspel må setjast ord på, og berre gjennom intervju kan ein få tak prinsippa bak. Denne interaksjonen mellom forskar og forskingsdeltakar<sup>9</sup> gjer at forskaren utviklar ei forståing av forskingsfeltet og forskingsdeltakarane sine handlingar og meiningstryningar som verkar inn på analysen av den realiserte teksten (Gudmundsdottir i Postholm, 2005, s.36).

---

<sup>9</sup> Postholm brukar omgrepet forskingsdeltakar om alle deltakande i undersøkinga. I min studie er forskingsdeltakarane elevane som deltek i undersøkinga.

I kvalitativ forskning er det ikkje nok å skildra produkt og prosess åleine; ein må også sjå dette i lys av eksisterande teori. I følgje Gudmundsdottir (Postholm, 2005, s.32) brukar forskaren teori på ein systematisk måte gjennom heile det kvalitative forskningsløpet. Når ein samanliknar teori, tekst og deltakarane sine meningsytringar, får forskaren avkrefta eller bekrefta førforestillinga han har, eller han oppdagar nye moment som han trekkjer inn. I denne undersøkinga var det derfor ein konstant interaksjon mellom teori som vart studert og data som vart samla inn i form av empiriske observasjonar og intervju av enkelt deltakarar.

### 3.2 Metodisk teori – hermeneutisk og fenomenologisk tilnærming

I denne oppgåva treng ein ei metodisk tilnærming som let ein analysere den realiserte multimodale teksten ut ifrå teori, men som samstundes let ein trekkja inn deltakarane sine meningsytringar. Ein treng derfor ei empirinær metodisk tilnærming. Kombinasjonen av hermeneutikk og fenomenologi passar dette formålet. Tekstleg analyse i norskfaget har hermeneutikken<sup>10</sup> som sitt teoretiske fundament, medan deltakarperspektivet vert gjort greie for gjennom den fenomenologiske tilnærminga.

Ifølgje hermeneutikken har vi alltid ei førforståing, ei forventing til teksten vi skal lesa. Når vi tolkar ein tekst, gjer vi det alltid i forhold til eigne førforestillingar, fordommar og meiningar. Når vi les teksten, gjer vi det i lys av forventninga vi har, men teksten vil også virka tilbake og forandre forståinga vår av den. Ei slik rørsle fram og tilbake vert kalla den *hermeneutiske sirkelen*. Denne sirkelen er hermeneutikken sin forklaringsmodell for korleis teksten gjev heilskapleg mening. Sirkelen handlar om relasjonen mellom subjektet og objektet, som er ei rørsle kor subjektet (lesaren) forstår objektet (teksten) i ein stadig prosess. I den sirkulære leseprosessen les ein teksten del for del og medan ein les, er ein alltid på eit eller anna punkt innanfor den tekstlege heilskapen. Mellom del og heilskap er det eit gjensidig påverknadsforhold som dannar meininga i teksten. Lesaren forstår teksten ved å lesa enkelt delane, men desse gjev ikkje mening utan ei heilskapleg forståing, og ein må derfor lesa og tolka tekstdelane i konteksten. På denne måten er forståinga som ei sirkelrørsle i mange vendingar, der meininga spring ut av den gjensidige påverknaden mellom del og heilskap (Gadamer, 2007, Føllersdal og Walløe, 1977).

Fenomenologien skildrar på si side kva mening einskild mennesket legg i ei oppleving knytt til eit bestemt fenomen (Postholm, 2005, s.41). Samstundes vil forskaren finna ut korleis erfaringa av det same fenomenet vert oppfatta av fleire enkeltindivid. Ei fenomenologisk tilnærming nyttar ein derfor for å gå prosessen nærare etter i saumane, og for å setja ord på deltakarane sine

---

<sup>10</sup> "Hermeneutikk" kjem frå gresk og tyder utleggingskunst.

kvardagshandlingar. Forskaren sin intensjon er å forstå heilskapen i prosessen, og gje ei så klar skildring av røyndommen som mogleg.

I fenomenologien står deltakarane si subjektive oppleving i fokus. Forskingsdeltakarane oppfattar røyndommen ulikt, og det kan derfor eksistera like mange realitetar som det er deltakarar til stades. Ein kan derfor ikkje seia at det er ei riktig subjektiv sanning, men mange. Dette tyder at eg ikkje kan plukka ut det ein eller to deltakarar oppfattar som realitet, men må trekkja essensen ut av og løfta fram realiteten hjå alle deltakarane. Fokuset på subjektivitet og mangelen på objektivitet gjer likevel at fenomenologien møter motbør. Husserl tilbakeviser dette og seiar at eit fenomen er noko som eksisterer i bevisstheita hjå folk. Dette tyder at den objektive røyndommen er avhengig av ein subjektiv røyndom. Det skjer ei foreining mellom det objektive faktiske inntrykket, det du ser, og det subjektivt opplevde inntrykket. Objektiv og subjektiv røyndom er såleis fletta saman, kor den objektive røyndommen i realiteten er subjektiv røyndom (Postholm, 2005, s.42).

Ei innvendig mot, eller eit dilemma ved hermeneutikken i kombinasjon med fenomenologien, er forholdet mellom deltakaren sine skildringar og tolkingar i høve til forskaren sine tolkingar. Problemet er korleis forskaren skal forhalda seg til aktørane sine skildringar. Deltakarane kan gje feilaktige skildringar, og omgrepa dei nyttar kan vera kvardagslege og i den forstand uvitskapelege. På ei anna side er deltakarane sine oppfatningar det som gjev handlingane mening og er derfor eit viktig grunnlag i forskinga. Ved å nytta seg av *den dobbelte hermeneutikken* kan forskaren sjå deltakarane sine ytringar i eit høgare teoretisk perspektiv. I denne tostegsprosessen tileignar forskar seg først meningsrammene i deltakarane sine skildringar. Deretter set forskaren desse meningsrammene inn i nye meningsrammer, henta frå forskarsamfunnet. På denne måten vert deltakarane sine skildringar omdanna til vitskapelege framstillingar (Gadamer, 2007).

Eit anna sentralt omgrep er *forventningshorisonten*. I hermeneutikken forstår ein ikkje handlingar isolert, men ein møter dei med eigne førestillingar, orientering og fordommar. Desse subjektive fordommane er noko vi møter forskingsfeltet med bevisst eller ubevisst, men samstundes er det desse som gjev oss grunnlaget for å stilla spørsmål, og set oss i stand til å forstå det vi forskar på. Hjå Ricoeur (1981) finn ein innvendingar mot subjektiviteten i omgrepet *mistankens hermeneutikk*. I forhold til dette seier Ricoeur at teksten, språket og kulturelle inntrykk alltid har noko å skjula på grunn av vår menneskelege bevisstheit. Han meiner det er viktig at forskaren løftar sanninga fram i dagen, og meiner at forskaren sin subjektivitet og fordommar hindrar ein i dette.

Gadamer (2007) anerkjenner på si side ikkje *mistankens hermeneutikk*, og meiner førforståinga er ein grunnstruktur ved den menneskelege bevisstheita. Gadamer (2007) seier hermeneutisk tolking føreset eit tillitsforhold mellom tolkaren, tradisjonen og teksten. Den hermeneutiske sirkelen er ei subjekt – objektovergripande rørsle mellom teksten sitt sanningskrav på ei side og forskaren si utlegging på den andre sida. For å fungera, er rørsla avhengig av at det er eit gjensidige forhold mellom krav til sanning og moglege tydingar på ei side, og førforståinga vi tek i bruk for å få teksten i tale på den andre sida (Legreid og Skorgen, 2001).

Med dette beveger ein seg over på spørsmålet om metodeval. Korleis kan ein vera sikker på at metodevalet gjev oss svar på det vi verkeleg spør om? Korleis kan vi tru på studien, og er det mogleg å overføra resultatet til andre studiar og generalisera?

I kvalitativ forskning brukar ein andre omgrep for reliabilitet og validitet. Desse omgrepa er designa for undersøkingar som omhandlar kvantitet, noko som ikkje er tilfelle i kvalitativ forskning. Postholm nyttar i staden omgrepa *pålitelegheit* (2005, s.131) og *truverd* (2005, s.169). I kvantitativ forskning skal alle data kunna reproduserast og vera fri for førehandsbestemte haldningar, men i kvalitativ forskning er ikkje dette i tråd med grunnsyn, metode og formål. I kvalitativ forskning er ikkje objektivitet målet, her vert det tvert imot hevda at forskaren tener på å ha kjennskap til feltet, og rekna tidlegare kunnskap og teori som kjelde til perspektivrikdom i staden for å oppfattast som feilkjelde. Møtet mellom forskar og deltakar vil alltid vera ein unik tidsbestemt situasjon, og reproduksjon er derfor ikkje målet (Postholm 2005, s.169).

I denne studien er *pålitelegheit* eit viktig omgrep i forhold til eiga tolking, analyse og bevisstheit rundt eigen subjektivitet. Eg er inneforstått med at førforståinga mi og erfaringa som lærar spelar inn. Samstundes har eg valt ut eit teoretisk analyseapparat som legg relativt strenge føringar. Analysen, intervju og tolkinga av den realiserte multimodale teksten har skjedd i forhold til *den hermeneutiske sirkelen, ad hoc meiningsgenerering, meiningsfortetting, og meiningsfortolking*, alle system med faste rammer for meinings- analyse.

Det kvantitative omgrepet *validitet* vert kalla for *truverd* i kvalitativ forskning. I kvalitative studiar er det ikkje spørsmål om grad av samsvar mellom teksten og røyndommen, men om forskarar aksepterer resultatet av undersøkinga som truverdig. Postholm (2005, s.169) brukar nemninga *truverd* for å seia om undersøkinga er konsekvent gjennomført, stabil over tid og på tvers av metodar. Studiar med høgt truverd er kjenneteikna av god samanheng i framstillinga og dokumentasjon som gjer at lesar kan følgja heile forskingsprosessen frå start til slutt (Postholm 2005, s.170). Dokumentasjonen i denne oppgåva

vert løyst ved at eg legg ved det eg har løyve til: tilbakemelding frå NSD (vedlegg 1) Les og forstå lesetest (vedlegg 2), brev til dei føresette (vedlegg 3), oppgåva til elevane (vedlegg 4), intervjuguide (vedlegg 5), skjema til observasjon (vedlegg 6). Dessutan er transkripsjonane (datasamlinga) tilgjengeleg for lesarane på Internett.

Eit siste aktuelt omgrep, *naturalistisk generalisering*, kjem frå Stake og Trumbull (1982), og dreier seg om generalisering ut ifrå kvalitativ forståing. Frå kvantitativ forskning veit ein at resultatet skal vera generaliserbart, og i den forstand gjelda for alle grupper. Resultatet i kvalitative studiar er alltid knytt til ein bestemt stad og tidspunkt og dermed basert på personlege erfaringar. Poenget med ei naturalistisk generalisering er derfor å leggja fram kontekstuell kunnskap som kan vera til nytte for andre i liknande situasjonar. Naturalistisk generalisering handlar derfor om nytteverdien av forskinga sine funn (Postholm, 2005, s.131 og Kvale, 1997, s.161).

### 3.3 METODISK PRAKSIS

I denne delen vil eg gå nærare inn på forskingsdesign og moment i forhold til gjennomføringa. Modellen nedanfor viser prosessen frå start til slutt.

Leseforståingsprøve "Les og Forstå" Nasjonal Prøve Karakter jul	Norskfagleg kontekst	Analyse av:	Tolking av realisert tekst	→ Tekst om korleis elevane les digitale multimodal e tekstar
	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 5px;">                 Lesing av digital multimodal fagtekst "Opplysningstida"             </div> 8. klasse	<ul style="list-style-type: none"> <li>- potensiell tekst</li> <li>- lesarintervju</li> <li>- skjermvideo</li> <li>- stopppunkt</li> <li>- realisert tekst</li> </ul>	⇕  Teori	

#### 3.3.1 Nivådelinga av elevane og forarbeid

Når det gjeld kategorisering og nivådeling av deltakarane støttar eg meg på resultatet ifrå tre testar: Resultatet av ein "Les og forstå"- tekst, karakteren til jul, og nivået frå Nasjonal Prøve i lesing. I heftet "Les og forstå" må elevane lesa ein tekst og svara på spørsmål frå teksten. Her er det ei tredeling i vanskegrad som samsvarar med dei ein finn i Nasjonale prøvar (meistringsnivå, vedlegg) I begge testane vil ein primært finna ut i kva grad elevane kan henta ut informasjon, reflektera og trekkja slutningar. Å henta ut meining er det lettaste å trekkja slutningar det vanskelegaste. I fasiten til N.P finn ein forklaring bak svaret på kva type spørsmål som er stilt inni heftet. Her heiter det "Finna", "Tolka" og "Reflektera". Totalscoren på prøven seier kva meistringsnivå eleven er på. I heftet "Les og forstå" er spørsmåla kategorisert under "Kva står det i teksten?" (finna), "Forståingsspørsmål" (forstå) og "Spørsmål til diskusjon" (reflektera). Til sist har eg karakteren til jul. Denne karakteren baserer seg i stor grad på tentamensresultatet, som igjen speglar elevane sine evner til å skriva skjønnlitterære tekstar.

Ingeborg og eg studerte Nasjonal Prøve og resultatet på tentamen opp mot Les og Forstå, og me meinte begge at Les og Forstå svara og Nasjonal Prøve var viktigaste grunnlag fordi dei fortel om eleven si evna til å henta ut meining, forstå og reflektera i fagekst, medan karakteren til jul baserer seg på skriving av skjønnlitterære tekstar.

Lesarane er kategorisert slik:

Lesar nr.	Nasjonal Prøve, meistringsnivå	Les og Forstå	Karakter til jul i norsk skriftleg	Nivå, svak, god, sterk lesar
4	42 poeng = nivå 5	Alt rett	5	Sterk
1	39 poeng = nivå 5	Alt rett	4/5	Sterk
2	35 poeng = nivå 4	Alt rett	4/5	God
5	23 poeng = nivå 2	Feil på forståings-spørsmål og diskusjonssp.	4	Svak
6	33 poeng = nivå 3	Ikkje fullstendig svar på diskusjonssp.	5-	God
3	34 poeng = nivå 4	Alt rett	5/4	God
7	23 poeng = nivå 2	Feil på forståings-spørsmål og diskusjonsspørsmål	3	Svak
8	34 poeng = nivå 4	Ein feil på forståingsspørsmål	4+	God

Eg kallar dei på nivå 5 for sterke lesarar, nivå 3 og 4 gode lesarar og nivå 2 svake lesarar. Fleire lesarar ligg i grenseland reint poengmessig, men om eg studerer kva som skil dei innhaldsmessig, ser eg at dei svake lesarane er veldig flinke til å "finna", men dårlege til å "tolka" og "reflektera". Dette gjer at nivå 2 nok er det rette nivået, trass i det eine poenget ifrå nivå 3. Det er også eit tydeleg hopp på 11 poeng opp til neste lesar, som er lesar 6 på nivå 3 med 33 poeng. Samstundes har lesar 3 og 8 eitt poeng meir, 34 poeng, noko som plasserar desse lesarane på nivå 4. Det er altså ikkje store skilje mellom lesarane i kategori 3 og 4. Ein gjer eit mindre hopp opp til lesar 1 med 39 poeng, som akkurat når nivå 5, medan lesar 4 er meir innføre nivå 5 med 42 poeng. For lesarane på nivå 3 – 5 er feila meir jamt fordelt på spørsmåla som dreier seg om tolking og refleksjon. Det peikar seg altså ikkje ut så tydelege skilje mellom gode og sterke lesarar, som det gjer mellom svake og gode lesarar.

Når det gjeld kunnskap om bruk av data, så er elevane vane med å lesa og læra i opplæringsressursar. I denne kommunen får alle elevane kvar sin berbare PC på 8. trinn. Denne vert brukt kvar dag til tekstbehandling, til å henta informasjon på nettet eller til å jobba med ulike nettressursar. I tillegg kjem bruken i friminutta, midttime og ikkje minst på fritida. Elevane er derfor vane med å handtera datamaskina og ulike program.

I norskfaget har dei vore gjennom kapittelet "Samansette tekstar – ord, bilete og lyd" i læreverket Kontekst Oppgåvebok. Elevane laga nokre månadar før utprøvinga enkle digitalt samansette tekstar med skrifttekst, bilete og levande bilete, kor dei skulle ha fokus på samanhengen mellom design, utforming og budskap. I undervisninga studerte elevar og lærar fyrst i plenum ulike typar nettsider som t.d. FK Viking, Stavanger Aftenblad, Amobil.no, You Tube og VG. Her vart fontane, fargane, logisk/ikkje logisk plassering av tekstdelar på sida og andre verkemiddel diskutert. Elevane er derfor ikkje ukjende med samansette tekstar og oppbygginga av dei. Samstundes må eg her leggja til at elevane var på ulike nivå når det gjaldt meistringa av dette arbeidet.

Lesestrategiar og leseforståing heng tett saman. For å kunne forstå må ein ha eit sett strategiar å spela på. Dette jobbar skulen med jamleg. Grunnen til dette er at kommunen har lesing som satsingsområde, og alle skulane i kommunen er pålagt å fokusera ekstra på dette i opplæringa. Skulane deltek derfor i prosjektet SOL – systematisk leseopplæring, ein modell utvikla i Gjesdal kommune. Prosjektet går ut på å kartleggja elevane sine dugleikar i leseforståing, og setja inn tiltak etter resultatet. Når det gjeld rein undervisning, har elevane vore gjennom kapittel 2 i Kontekst Oppgåvebok kalla "Leseprosessen – ulike lesestrategiar". Her har dei jobba med ulike strategiar, korleis bli ein betre lesar og kva ein skal gjera i dei ulike fasane i lesinga. På utprøvingsskulen nyttar ein også leseforståingsbøkene "Les og forstå". Her finn ein tekstar i alle sjangrar. Til kvar tekst høyrer det til spørsmål kor elevane må henta ut informasjon, reflektera og trekkja slutningar. Desse bøkene vert nytta med jamne mellomrom, og det er ein fin reiskap for å sjå kor "skoen trykkjer" i leseopplæringa. Ein kan derfor seia at elevane ikkje er ukjende med system og strategi i lesinga. Naturleg nok er dei også her på ulike nivå.

Dette gjev meg forventningar til den realiserte teksten, og spørsmålet er om digitale multimodale tekstar opprettheld eller forsterkar skilnaden mellom sterke og svake lesarar. Ein veit ifrå tidlegare undersøkingar at lesing av digitale fagtekstar er meir anstrengande og krev meir av lesarane grunna valfridom i lesinga. Om ein ser på resultatata i frå Les og Forstå teksten og Nasjonal Prøve kan ein slå fast at utfordringa for dei svake lesarane er å forstå og reflektera i tekst. Vil dei svake lesarane i undersøkinga mi slita med å skapa meining i ressursen *Opplysningstida*? Ut ifrå teori og forskning trur eg dei sterke lesarane ikkje møter større problem, fordi dei i utgangspunktet les meir strategisk og med ei større forståing i papirtekstar. Desse evnene vil dei nok ta med seg når dei skal skapa meining i ressursen *Opplysningstida*<sup>11</sup>. Ut ifrå desse forventningane vil det neste naturlege spørsmålet vera kva konkrete element i lesinga som skil dei sterke frå dei svake lesarane.

---

<sup>11</sup> <http://stud.hsh.no/home/122281/>



### 3.3.2 Utforminga av nettsida

Nettressursen *Opplysningstida* laga eg sjølv ved hjelp av programmet Multi Media Lab 6.1<sup>12</sup>. På denne måten har eg hatt full kontroll over innhaldet, og eg kjenner også til korleis sida er bygd opp. Det er viktig at sida tilbyr ulike modale samspel for å presentera temaet opplysningstida. Temaet er valt på bakgrunn av at litteraturhistorie er aktuelt i norskundervisninga, og at perioden fagleg sett er spanande med mange endringar i forhold til vitenskap, litteratur, kunst og kultur. Perioden har dermed tydelege særtrekk som er til hjelp i utforminga av sida. Nettressursen er bygd opp i tråd med Alessi og Trollip (2001) sine prinsipp for websider. Ressursen inneheld skrifttekst, bilete, film, musikk og ikon.

Nettsida har eg forsøkt å utforma tilnærma lik opplæringsressursane ein finn hjå lærebokforlaga. Elevane er ikkje ukjende med å jobba inni slike ressursar, og faga dei gjer dette mest i, er humanistiske fag som norsk og samfunnsfag, i tillegg til noko i naturfag. Når elevane får oppgåver kor dei skal gjera seg kjende med eit tema, eller utforska meir via web, får dei fyrst og fremst i oppgåva å bruka forlaga sine nettressursar, då læreboka og nettressursen ofte fyller kvarandre ut. Eg har derfor valt å utforma ressursen i samsvar med opplæringsressursar elles brukt i undervisninga. På denne måten er informasjonen eg hentar ut om lesing og meiningsskaping basert på ein normal undervisningssituasjon. Ein opplæringsressurs er laga for skuleelevar, og har derfor ein meir oversiktleg struktur enn kva kommersielle ressursar har. Intensjonen min er at ressursen skal vera såpass enkel å navigera i at elevane kan bruka mest tid på å setja saman tekstdelane og læra, og mindre på å orientera seg. Det at det er luft mellom tekstelementa gjer denne jobben lettare for lesar, å velja ut kva ein skal lesa. Dette vil eg seia er hovudskiljet mellom læringsressursar laga for/ av forlaga, og kommersielle ressursar. I utforminga har eg derfor prøvd å ta omsyn til at ressursen skal vera oversiktleg og ikkje overlessa med effektar som stel fokuset ifrå læringa. Inni ressursen finn ein derfor ikkje reklame, sjølv om dette kan førekomma på dei eksterne lenkjene. Ressursen har også eit enklare språk, og ordbok kor mange av orda er forklart. Eg har forsøkt å byggja sidene opp etter faste strukturar, slik at elevane etter kvart hugsar utanåt strukturane, noko som gjer lesinga meir effektiv.

### 3.3.3 Ei naturalistisk utprøving

Det som er viktig om ein skal få til ei naturalistisk undersøking, er at opplegget ikkje verkar konstruert, men at det er ein del av pensum og den normale undervisningssituasjon. Det skal vera eit undervisningsopplegg elevane er kjende med, som konkretiserer kompetansemåla i L06 og som vert brukt med jamne mellomrom elles i året. Eg kom fram til at det var viktig å snakka om opplegget på

---

<sup>12</sup> Multi Media Lab 6.1 Tilgjenge frå : <http://www.mikroshop.no/?side=kategorioghkid=3ogmid=18>  
[ Lest 01.10.08]

førehand, gjerne ei halv veka før, slik at elevane på dagen for utprøvinga var "ferdige" med å lura på ting som gjeld teknikk, etterarbeid, intervju, karakter eller ikkje karakter og andre tema som måtte koma opp. Dette ville gjera elevane meir avslappa, og gje meir truverdige data. På førehand fekk elevane brev heim med informasjon. Dette brevet las eg høgt for elevane i forkant. På skulen demonstrerte eg også videoskjermprogrammet Snaglt på Smartboard, slik at elevane var kjende med korleis det fungerte på førehand. På utprøvingdagen kom elevane som vanleg til klasserommet og sette seg på dei vanlege plassane. Eg informerte om at dei skulle jobba med opplysningstida, og at dei skulle setja seg inn i stoffet ved å lesa nettressursen *Opplysningstida* som ein del av litteraturhistoria. Grunnen til denne vide oppgåveformuleringa er at spørsmål i rekkefølga ville verka leiande for korleis deltakarane orienterer seg i teksten, kva dei les først og sist og vala av modale samspel dei legg vekt på. Til sist ville dette også vera leiande på meiningsskapinga. Eg informerte om at denne økta var eit ledd i undersøkinga mi, og at korleis dei jobba ikkje hadde nokon påverknad for karakteren i faget. Eg oppmoda dei om å vera seg sjølve, og gjera som dei pleidde i lesinga, fordi det var det som var interessant for meg å studera. Eg forklarte og at skjermvideoprogrammet Snaglt var installert, og at dette var aktivert under lesinga. Deretter gjekk eg gjennom oppgåvearket med dei.

Når det gjaldt mi rolla i klasserommet utprøvingdagen, var eg bevisst på å oppføra meg slik eg pleier. Dette tyder at eg var roleg, og ikkje viste teikn til uro. Handlingane mine måtte ikkje avvika frå normalen. Under utprøvinga gjekk eg rundt og såg kor elevane var i ressursen, og snakka med dei om lesinga. Elevane hadde også høve til å spørja meg om det var noko dei lurte på. I timar der elevane jobbar sjølvstendig kan ein ikkje venta at elevane teier stille, og ikkje snakkar med kvarandre. Til vanleg spør dei kvarandre om ting, eller har små samtalar seg imellom. I utprøvinga hindra eg dei ikkje i dette, fordi situasjonen og undersøkinga fort ville verta unaturleg og falsk. Derfor lot eg dei snakka med kvarandre. Resten av tida sat eg bak kateteret framføre den berbare PC'en. Medan eg sat der, observerte eg i tur og orden elevane sine rørsler. Desse noterte eg på observasjonsskjemaet på PC'en. Dette er etter mi meining den mest diskrete måten å observera på, om det ikkje skal verka påfallande eller forstyrrande. På grunnlag av dei samla momenta meiner eg derfor at undersøkinga ber preg av å vera naturalistisk, og ikkje eksperimentell.

### 3.3.4 Skjermvideo og registrering av stopp- punkt

Programmet Snaglt<sup>13</sup> vart nytta til å ta opp deltakarane si lesing på skjermen. Desse opptaka vart lagra på minnepinne; ein for kvar elev for å unngå samanblanding.

---

<sup>13</sup> Videoprogrammet Snaglt. Tilgjenge frå: <http://www.techsmith.com/camtasia.asp> [ Lest 01.10.08]

Reinking (2005) og Castleton og Wyatt- Smith (2005) seier at mange tidlegare studiar i liten grad har involvert digitale aktivitetar og tema ein finn i ein verkeleg skulekvardag. Ny programvare, som t.d. skjermvideo, gjev ein høve til å studera meiningsskapinga og på denne måten seia noko om lesevegar og multimodale samspel. Snaglt videofilmar skjermen slik at verken eleven eller klasserommet kjem med på filmen. Opptaket fungerer som dokumentasjon på elevane si lesing, men det har også ein praktisk funksjon som gjer at ein i analysen kan spola tilbake, zoome inn og ut på detaljer i teksten. Når deltakaren navigerer seg vekk frå sida ved å trykka på "neste", kjem det opp ein dialogboks med det eg vel å kalla for stopp- punkt<sup>14</sup>. Deltakaren må kryssa av for kva modalt samspel eller del han las på sida (bilete, skrifttekst, logo, film) og kvifor. Dette vert gjort undervegs i lesinga og ikkje i etterkant fordi at grunngjevingar kan vera vanskeleg å hugsa.

### 3.3.5 Transkribering av skjermvideo, stoppunkt

Eg tok fatt på jobben med å transkribera skjermopptaka heilt fyrst. Eg såg først gjennom Snaglt filmen utan å føreta nokon fysisk transkripsjon. Dette gjorde eg for å danna meg eit generelt inntrykk. Eg gjekk deretter laus på den fysiske transkriberinga. Sidene deltakarane las, og det modale samspelet dei las på kvar side (bilete, film, ikon, skrifttekst) vart gjennomgått, klipt ut og lagt inn i same rekkefølga i eit Word-skjema av meg. Skjemaet baserer seg på teori frå Halliday, Baldry og Thibault som er nærare forklart i del 2.4. Eg brukte Ctrl + Prnt Scrn funksjonen for å ta bilete av den aktuelle sida. Deretter tok eg for meg lesevegen på sida. Ved kvart skjermutklipp vart også grunngjevinga ein finn i stopp-punkta lagt ved. Grunngjevinga i stopp punkta kunne i tillegg belysa deltakarane sitt perspektiv og forståing. I svarboksen fann eg kva modalitetar dei hadde lese først og sist. Eg klipte ut og plasserte bileta av modalitetane i loddrett rekkefølga under kategorien tekstuell metafunksjon. I svarboksen fann eg deretter svaret på kva dei hadde lese og fått ut av teksten. Eg klipte ut svaret og limte det inn i skjemaet. Eg tok deretter for meg den ideasjonelle og mellompersonlege metafunksjonen. Til kvart metafunksjonelle utklipp noterte eg plasseringa på sida, kor framtreddande det var, grad av viktigheit i informasjonen, aktuelle handlingar og samspelet mellom maskin og lesar kor lesar sine rørsler med musepeikar vart registrert. For å registrera tekstbindinga på det ideasjonelle nivået måtte alle lesarane lesa sida om *Det norske selskap*. Her nytta elevane markeringsverktøy i form av fargar og piler som viste korleis dei las og oppfatta bindinga på tvers mellom verbaltekst, ikon og bilete.

---

<sup>14</sup> Stopp- punkt eller prompts vart opprinneleg brukt i Maria Bannert sitt studie om metakognisjon for å finna ut om elevane hadde adekvate eller inadekvate nodeval. Artikkel: Bannert, M., et al. (2008) Effects of a metacognitive support device in learning environments I: *Computers in Human Behaviour* (2008), doi: 10.1016/j.chb.2008.07.002

### 3.3.6 Intervju og analyse av intervju

Eg nytta intervju for å få fram dei åtte deltakarane sitt perspektiv som ikkje kom fram i transkripsjonen. Lesarane vart henta inn ein og ein, og eg stilte dei spørsmål til transkripsjonen av den leste teksten. Dette vart teke opp på diktafon. I både Kvale (1997) og Postholm (2005) vert det anbefalt at forskar gjera dette sjølv for å gjera seg kjent med materialet. Postholm (2005, s.44) seier om bruk av intervju at målet er å finna ut kva erfaringa tyder for deltakarane ved hjelp av skildringa dei gjev. Samstundes var eg ute etter å finna essensen og underliggjande mening i deltakarane si erfaring. I intervjuet fekk eg derfor i gang ein dialog om arbeidet med den realiserte teksten i forhold til orientering på nettsida, det modale samspelet og meningsskapinga. Dette gjaldt spesielt tekstbindinga mellom modalitetane; kva som fanga blikket på sida, og kor lesarane byrja å lesa inni bilete og om bindingane mellom biletet og skriftteksten, kvifor dei valte modalitetane og kva for lesestrategiar som låg bakom vala. For at dette i etterkant skulle vera lettare å svare på for deltakarane, fekk dei sjå transkripsjonen, i tillegg til at eg spelte Snaglt- skjermopptaket av deltakaren sin skjerm medan lesaren svarta på spørsmål og kommenterte i forhold til eiga handling i skjermbileta.

Til eit slikt formål er det halvstrukturerte intervjuet best eigna (Postholm, 2005). På førehand hadde eg laga spørsmål eg ønskte svar på. Samstundes gav intervjuforma meg moglegheit til å følgja opp tema deltakarane la fram, og som eg sjølv ikkje hadde tenkt på. Eit standardisert intervju, med fastare rammer, gjev ein ikkje moglegheita til oppfølgingsspørsmål. Samtaleforma, som det halvstrukturerte intervjuet legg til rette for, passar også godt med tanke på at deltakarane er skulelevar. Streng styring frå mi si side kan resultere i at deltakarane føler dei vert utsett for forhøyr og vert derfor ansente og redde for å svara "feil". Intervjua vart tatt opp på diktafon og i etterkant transkriberte.

Eg analyserte deretter intervjua. Analysen var gjennom tre prosessar som hjelpte meg å finna utsegner som kasta lys over meningsskapinga. I følgje Kvale (1997, s.125) bør intervjuet analyserast gjennom metodar tilpassa meningsanalyse. På grunnlag av dette analyserte eg først intervjua gjennom *ad hoc meningsgenerering*. Dette tyder at eg leste gjennom utan å nytta meg av ein bestemt metode. Meininga er å danna seg eit generelt inntrykk av materialet. Metoden er svært fleksibel ved at ein kan kombinera ulike tilnæringsmåtar og teknikkar etter behov. Deretter nytta eg *meningsfortetting* for å komprimera lange formuleringar kor eg trekte ut essensen i meininga. Det vart også nytta *meningstolkning* som er inspirert av den hermeneutiske filosofien. Forskaren har eit perspektiv på det som skal undersøkast, og tolkar intervjua på grunnlag av dette perspektivet. Her går ein djupare til verks, og utarbeider struktur og meningsrelasjonar frå det som vert sagt. Desse delane vert rekontekstualisert i ein teoretisk kontekst.

*Pålitelegheit* må gjerast greie for i forhold til intervjusituasjonen. Intervjuet vil vera knytt til enkeltpersonar, augneblinken og konteksten. Pålitelegheit i forhold til intervjuar vert knytt til forskaren si behandling av transkripsjon, analyse og tolking av deltakarane sine utsegner og tekstar. Postholm (2005, s.44) seier at deltakarane si sanning ikkje må vera forskaren si sanning utan at det er belegg for det. Dette tyder at eg studerte utsegnene ved hjelp av teoretiske briller, og sette utsegnene inn i ein større teoretisk kontekst.

### 3.3.7 Metodiske grunngjeving i forhold til gjennomføring og subjektivitet

I forhold til undersøkinga gjorde eg metodiske val når det gjaldt val av skule og ei avklaring kring eiga rolle i forskinga. Undersøkinga gjekk føre seg på eigen skule. Ifølgje Postholm (2005, s.66) får lærarar som forskar på eigen skule ei forskarrolla kalla *fullstendig medlemsrolle*. Dette ber med seg både fordelar og ulemper, og blant forskarar finn ein usemje rundt denne verdiladde rolla. Det er derfor naudsynt at ein løftar fram og drøftar utfordringane. Cresswell, Glesne og Perkins (i Postholm, 2005) er skeptiske til forskning kor forskaren studerer eller undersøker deltakarar eller forskingsfelt innanfor eigen institusjon. Deira syn er at forskaren ikkje kan vera ein del av gruppa det vert forska på, då kjennskapen reduserer verdien i observasjonane. Samstundes har ikkje denne undersøkinga hatt ei sosiologisk vinkling kor det er *eleven i seg sjølv* som det er interessante å studera, men den realiserte teksten som deltakaren produserer. Sjølv om eleven sine meiningar, erfaringar og kunnskapar vert synleggjort, tener dette berre som kontekst. Samstundes seiar Cresswell at denne løysinga er den enklaste for studentar, då feltet er lettare tilgjengeleg. Likevel tyder dette at ein som forskar må vera svært bevisst på rolla si i feltet. Som lærar kjenner ein skulen, klasserommet, systemet, praksisen og ikkje minst har ein kjennskap til elevane. Forskaren må derfor ha klart for seg korleis og kva som skil rolla som lærar og forskar. I observasjon, i analysearbeidet og i intervjuet er det naudsynt å ta på seg forskarbrillene, og sjå det innsamla materialet gjennom desse. Miles og Huberman seier på si side at forskaren dreg nytte av å ha kjennskap til fenomenet og settinga som vert studert, og Kvale (1997) peikar i tråd med dette på at forskaren i utgangspunktet treng ekspertise om både innhald og menneskeleg samhandling. Fordelen med å forska på eigen institusjon er at elevane er vane med rolla di som lærar, og du er dermed ein naturleg del av konteksten. Elevane har kjennskap til deg frå undervisninga og har opparbeidd faste mønster for samhandling, og ein treng derfor ikkje bruka tid på tilvenningsprosessar då undersøkinga føregår på både læraren og eleven si heimebane. Dette kan gje ei smidigare gjennomføring. Samstundes er det slik at førstehandskunnskapen kan tala imot rolla di som objektiv forskar. Kunnskap om feltet leier til ei meir subjektiv forskarrolle, og i forhold til dette peiker Cresswell på at forskaren sin subjektivitet vil påverke det forskaren fokuserer på, og kva forskaren faktisk ser og fangar opp i

observasjonar. Cresswell seiar det derfor er avgjerande at forskaren vert bevisst på sin eigen subjektivitet, og lar dette koma fram i den ferdige forskingsteksten (Postholm, 2005, s.67).

Eg vel å tru at læraren sine personlege eigenskapar, haldningar og arbeidsmetodar *kan*, men ikkje *må*, smitta over på elevane. Som lærarar flest set eg pris på orden, system og strategiske arbeidsmåtar – også hjå elevane. Eg har nok ved fleire høve i opplæringa trekt fram desse eigenskapane som positive å ha, og forsøkt å få elevane til å systematisera lesing og læring ved bruk av lesestrategiar. Nokon elevar tek til seg og føl opp alt læraren seier, andre meir delvis. Eg tykkjer derfor det er vanskeleg å seia i kva grad eg og mi interessa for system kontra den opplæringa som er gjeven i lesestrategiar, har påverka og prega elevane, og til sist, undersøkinga. Eg ser det som mest naturleg at kombinasjonen kan ha påverka dei.

### 3.3.8 Formålsutvalet

Formålet med forskinga styrer val av setting, og ein må velja deltakarar og stad etter formålet. Eg valde å gjera undersøkinga i 8. klasse ut ifrå alder, tilgang til PC og aktualitet. I kvalitative studiar er det viktig å få utdjupande kommentarar frå deltakarane. Det er derfor vanleg å nytta intervju, både i munnleg og skriftleg form. På grunn av dette er det viktig at deltakarane er i stand til å gje reflekterte svar og forklaringar på det eg lurar på. Eg nytta derfor deltakarar på ungdomskulenivå, då elevar på barnetrinnet ikkje har same føresetnad til å gje utfyllande og reflekterte forklaringar på handlingane sine

### 3.3.9 Meldeplikt til Norsk Samfunnsfaglig Datatjeneste (NSD)<sup>15</sup>

Dette prosjektet er meldt inn til NSD (vedlegg). Dette er fordi at eg nyttar intervju og stemmene til deltakarane vert rekna som informasjon. I tillegg er det ei kopling mellom namnet på deltakaren som vert intervjuet og teksten. Det er utarbeidd eit informasjonsbrev til dei føresette om prosjektet. Desse gjev løyve til at sonen eller dottera får delta i undersøkinga. Elevtekstane vert anonymiserte ved at namn vert fjerna og erstatta med "Lesar + nr". Alle spesielle kjenneteikn som gjer at deltakaren kan kjennast igjen er fjerna.

---

<sup>15</sup> Tilgjenge frå: <http://www.nsd.uib.no/personvern/> [ Lest 01.10.08]

## 4. EMPIRI

### 4.1 Aktuelle meningssskapande lesevegar, multimodale samspel og tekstbinding i *Opplysningstida*

I denne delen vil eg presentere den potensielle teksten *Opplysningstida*.<sup>16</sup> Eg vil fyrst gjere greie for dei faste funksjonane på sidene. Dette gjeld overskriftsdelen og menylinja. Deretter analyserer eg komposisjonen, og seier noko om korleis modalitetane og samspela er grupperte. Her vil eg også peike på potensielle meningssskapande lesevegar. Det vil verta brukt omgrep som er henta frå Anne Løvland sitt arbeid med samansette tekstar, i tillegg til omgrep henta frå Baldry og Thibault (2006). Sidene er bygde opp etter same mal med nokre få unntak. Då ressursen består av mange sider, har eg valt ut nokre sider som er representative for malane.

Figur 3: Gruppering av samspel på startside (tekstuell og mellompersonleg- makronivå)



1. Baldry (2006, s. 31) brukar omgrepet "clusters", eller klyngjer, når han referer til gruppering av modalitetar på websider. I grupperinga, som ein kan kalle eit modalt samspel, har modalitetane ein funksjon i forhold kvarandre, men også til heilskapen. I den første grupperinga finn ein berre *verbaltekst*. Informasjonen inneheld for det meste spørsmål som indirekte oppmodar, men også førespeljar lesaren å finna svar. For å få fokus på den siste setninga har ein laga eit mellomrom. ( Dei lesarane som let markøren på skjermen følgja augo, har større sjanse for å nytta denne lenkja. )

2. *Menylinja* inneheld dei fire hovudtema lesarane har i oppgåve å orientera seg om. Fargane på knappane er haldne i naturlege jordfargar ein finn på trea og på jorda, men også i industri. Fargane symboliserer trua naturvitskapen og det naturlege og den jordnære fornuftstenkinga som stod sterkt i opplysningstida.

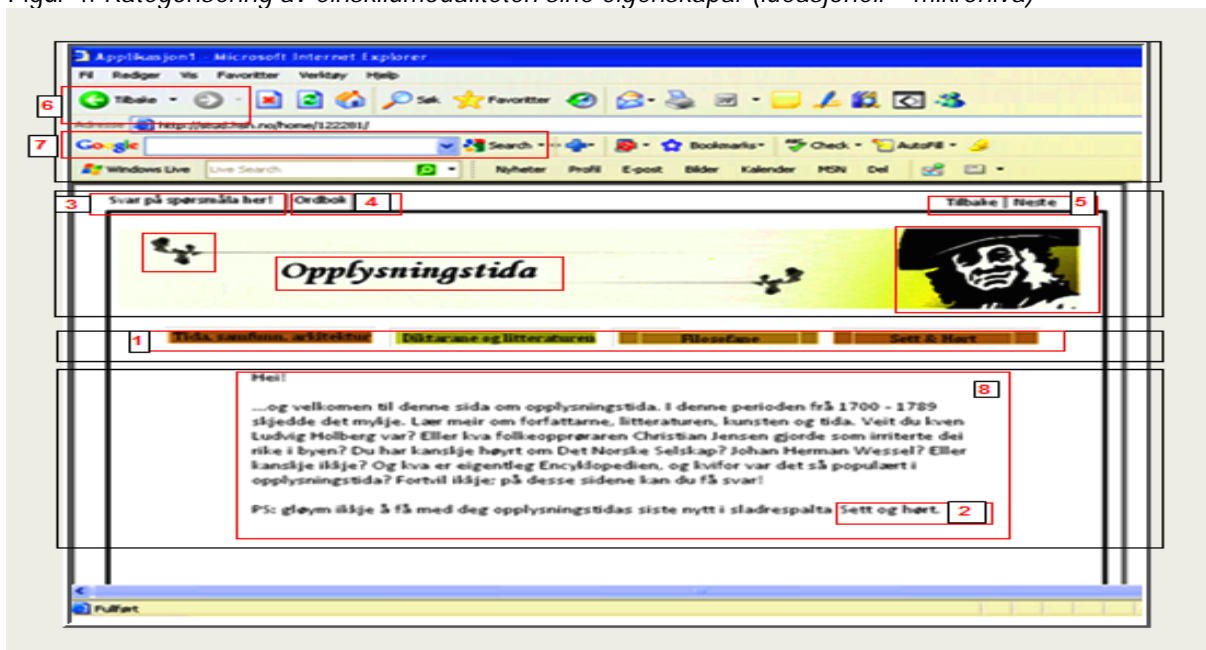
3. *Overskriftslinja* inneheld bilete av Ludvig Holberg, overskrift og svart rosemåling. Ludvig Holberg er teikna i eit svart-kvitt litografi skuggelagt med fargar i same tone som i menylinja. Fargebruken skapar

<sup>16</sup> Tilgjenge frå <http://stud.hsh.no/home/122281/>

kohesjon, eller samanheng, mellom menylinja og overskriftslinja. I midten finn vi overskrifta, *Opplysningstida*, skriven i ein tydeleg webfont, svart farge, for å tydeleggjere tema. På kvar side av overskrifta finn ein parallelle linjer som endar opp i rosemaling. Les ein kvar av modalitetane i samanheng kan ein seia at norsk litteratur og kultur står i sentrum. Utanfor hovudramma, over overskrifta finn ein knappar til navigasjon. Desse er haldne utanfor hovudramma og samla på ei linja i ei ytre ramma. Dei fysiske rammene skal hjelpe lesaren til å orientera seg.

4. *Internet Explorer* og *Googlefeltet* finn ein på dei fleste maskiner tilkopla Internett. Sjølv om det ikkje er ein del av ressursen, er det naturleg å ta med då mange lesarar integrerer desse felte i lesinga ved behov.

Figur 4: Kategorisering av einskildmodaliteten sine eigenskapar (ideasjonell – mikronivå)



#### A. Modalitetar som responderer på markør over og museklikk:

[1] Figur 4: Dette er menylinja. Her kan lesar velja mellom å klikka seg inn på fire tema: *Tida, samfunn og arkitektur, Diktarene og litteraturen, Filosofane og Sett og Hørt*. Bokstavane er feit type, med jordfargar som bakgrunn. Fargane på dei ulike knappane på menylinja er i same fargeskala for å visa at dei tematisk heng saman. Det same gjeld den horisontale plasseringa etter kvarandre som knyter knappane saman til ein heilskap. Når markøren beveger seg over knappane, vil bokstavane på den aktuelle knappen byta farge frå svart til kongeblå. Samstundes vil markøren (pila) endre form til ein peikefinger. Blåfargen på bokstavane og peikefingeren indikerer at knappen kan aktiverast ved å dobbeltklikka "enter" på tastaturet eller ved dobbeltklikka på musepeikar.

[2] *Sett og Hørt* kan ein finna igjen i menylinja. Tittelen speler på sladder og nyhende og er ein allusjon til meir kjende vekeblad som t.d. *Sett og Hørt*. Tekstane under denne overskrifta er skrivne i ein uformell vekebladsjanger, og konteksten og innhaldet frå opplysningstida har såleis fått ein moderne vri. Tekstane skil seg dermed frå dei sakprega fagtekstane i dei andre hovudtema. Når markøren beveger seg over *Sett og Hør*, vil bokstavane byte farge frå svart til kongeblå. Dobbeltklikk vil aktivera lenkja.

[3] *Svar på spørsmål her!* er ei "påbod"- lenkje lesarane skal klikka seg inn på etter kvar side dei har lese. Her svarar dei på kva, kvifor og korleis dei las. Ved markør over vert bokstavane raud, og pila vert gjort om til peikefinger. Raudfargen er valt på grunn av budskapen til lesar om å stoppa



opp. Bruken spelar på korleis fargen vert brukt og oppfatta i kulturkonteksten. Trafikkskilt og då spesielt påbodskilt, som t.d. "stopp påbode" og "raud mann" i lysregulerte kryss er noko lesaren kan kjenna seg att i.

[4] *Ordbok*. I denne bolken kan ein finna forklaringar på vanskelege ord. Ordboka ligg inni ressursen. Også denne knappen vert aktivert etter dei same prinsippa som i nr. 1 og 2.

[5] *Fram og tilbake*- knappane vert aktivert etter dei same føregåande prinsippa. Om ein trykkjer "fram," kjem ein heile tida til neste side i ressursen, og trykkjer ein "tilbake", kjem ein alltid på sida ein nettopp var. Når ein bruker fram- knappen, kan ein anten koma til neste hovudtema, som ein finn på menylinja, eller ein kan koma til undersidene som høyrer til kvart av hovudtemaa. Dette er avhengig av kvar ein er i ressursen. Knappane har likevel ei meining, og *fram*- lenkinga er bygd opp etter eit fast mønster. Når ein er på hovudsida til t.d. *Tida, samfunn og arkitektur*, vil ein ved hjelp av "fram"- knappen i tur og orden klikka seg framover i undersidene *Kyrkja, samfunnet og folkeopplysninga, Opprørarane og embetsstanden og Klassisismen – stilen som påverka arkitekturen*. Eit fast og gjenkjenneleg mønster kan gjera leseprosessen lettare, spesielt med tanke på dei svake lesarane.

[6] *Internet Explorer* er ikkje ein del av ressursen, men det vil likevel vera ein del av heilskapen då lesarane har desse felte tilgjengelege på maskinene. Også her kan ein navigera seg *fram* og *tilbake*. Når ein held markøren over knappen, vert det danna ei gråaktig ramme rundt knappen. Markør endrar i desse tilfella ikkje form slik som den gjer inni ressursen.

[7] *Google* feltet kan nyttast til ulike typar aktivitetar, og mest brukt er vel søkemotoren kor ein kan skriva inn søkjeord. Sidan *Google* ikkje er ein del av ressursen, vil eit eventuelt søk leia lesar vekk frå hovudressursen *Opplysningstida*.

## **B. Modalitetar som responderer ved markør over objekt**

10. Ved markør over bilete kjem ein tekstboks opp med namnet på personen, Ludvig Holberg. Forfattaren er ein av Noregs mest kjende frå denne tida og han var kjend over heile Europa. Meininga er her å visa til eit kjend andlet frå tida, og på denne måten skapa ein gjenkjenningseffekt, eller for dei som ikkje har hørt om han, skapa eit andlet og namn knytt til perioden. I biletet innbyr Holberg til kontakt ved at han ser rett fram på lesar.

## **C. Modalitetar som ikkje responderer ved museklikk eller markør over objekt**

Dei kvite felte responderer ikkje på museklikk eller markør over feltet. Det gjer heller ikkje overskrifta "Opplysningstida". Kress (2003) seier at ein kan nytta kvite felt for å halde saman, ramma inn eller separera samspele på sida.

### *Tekstbindingsfunksjonar på startside*

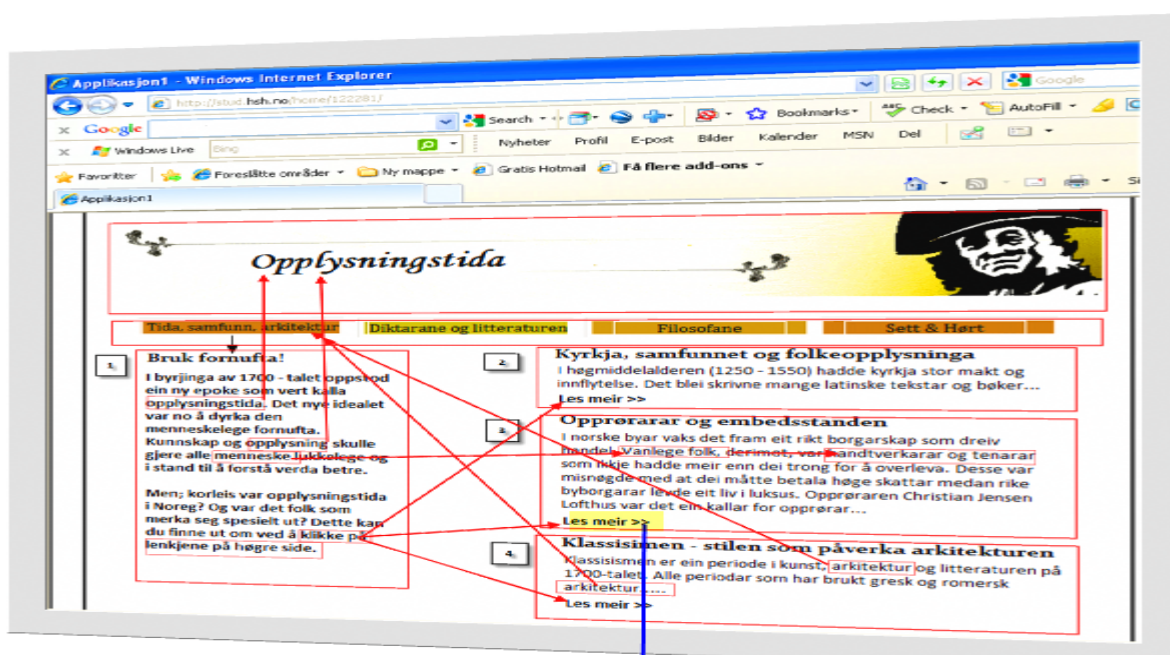
Ord som vert repeterte, er ofte viktige stikkord i forhold til tema, og repetisjonen skal fortelja lesar at dette er viktig. Ein finn verbattekstleg repetisjon av ordet *opplysningstida* i samspel 3 (overskrifta) og samspel 1 (hovudtekst). I samspel 3 er ordet repetert tre gongar. I samspel 3 finn ein dessutan band mellom biletet av Ludvig Holberg og verbateksten *Ludvig Holberg* i samspel 1. Til sist finn ein verbalspråklege band mellom *Sett og Hørt* på menylinja og i siste del av hovudteksten i samspel 1. Her vert lesar oppmoda om å få med seg siste nytt i *sladrespalta Sett og Hørt*. Setninga *PS: gløym ikkje å få med deg opplysningstidas siste nytt i sladrespalta Sett og Hørt* er også plassert aleine for å gje dette ekstra merksemd.

## Aktuelle meiningsskapande lesevegar

På startsidea bør ein få med seg overskrift, hovudtekst og menylinja. Om ein les overskrifta først, får ein med seg kva tema er, og då er det naturleg å kikka på biletet av Holberg samstundes. Dei som ikkje veit kven dette er, gjer lurt i å halda musepeikar over bilete for å få fram namnet og jobben hans. Deretter kan det vera lurt å lesa hovudteksten for å finna ut noko av det ein kan lesa om. Like viktig er det då å vurdera menylinja og kva tema ein skal byrja med. Inni ressursen er det 8 utgangar. Vegen ut bør veljast etter formålet:

- om lesar vil byrja på eit spesielt tema, vel han ein av knappane på menylinja
  - om lesar ikkje forstår eit ord, vel han *ordbok*
  - om lesar likar strukturen ein finn i papirtekstar, eller ikkje vil velja utgang sjølv, vel han *neste*.
- Ved å velja dette konsekvent gjennom lesinga, byrjar ein på det første tema i menyen til venstre og fortset suksessivt mot høgre.

Figur 5: Mal til start- og orienteringsside for undertema



### Pil til orientering

Samspelet mellom biletet og tekst er ein del av temaet *Tida, samfunn, arkitektur*. Pila er ein denotasjon plassert under *samfunn* som skal fortelja lesar at denne teksten høyrer til samfunnsdelen. I dagleglivet er ein vane med at ei pil viser veg til noko, eller at ein skal snu om eller fortsetja i ei viss retning. Pila fungerer her som ein retningsvisar som leiur blikket nedover.

### Samspel i og mellom verbaltekstdelane

I denne delen er det verbaltekst som utgjør hovudinformatjonen. Om ein ser vekk frå overskrift- og menylinja er det fire rammer. Menyknappen *Tida, samfunn, arkitektur* vert gjort greia for i innleiingsteksten, kor momenta ifrå denne teksten igjen vert delt i tre på høgre side.

### Tekstbindingsmarkørar mellom verbaltekstdelane (ideasjonell nivå)

Ramme [1] (i figur 5) er ankeret i teksten og det Kress (2003) kallar kjent informasjon, plassert på venstre halvdel medan ramme[2][3][4] er det ein kallar for ny informasjon, plassert på høgre halvdel. Det

er derfor også verbalteksten som står for bindinga mellom [1] og [2][3][4]. Tekstdel [1] peiker tilbake til temaet i ressursen, opplysningstida, ved gjentaking av orda *opplysningstida* og *opplysning*. Lenger ned i tekstdel [1] peiker teksten fram mot nye val ved å klikka på lenkjene på høgre side. Ein finn også binding mellom [1] *menneske* og [2] *vanlege folk, handtverkarar og tenarar*. I [4] er ordet arkitektur gjenteke to gongar, som peikar tilbake på menyknappen *Tida, samfunn, arkitektur*.

### Aktuelle meiningsskapande lesevegar

I denne delen bør ein lesa ramme [2][3][4] om ein vil ta eit reelt val. Ein naturleg leseveg vil vera å lesa menyknapp 1, deretter pila, så leia blikket ned i ramme[1]. Deretter har ein fleire val, alt etter tekstskepar sine planar. Nokon vil nok sveipa raskt over [2][3][4], andre vil ha bestemt seg på førehand, medan andre vil sveipa raskt over [2][3][4] for å vita kva rekkefølga tekstane kjem når dei trykkjer på *Neste*.

Figur 6: *Samspel mellom bilettekst og skrifttekst i Opprørarane og embetsmennene*



### 3a Pil til orientering

Samspelet mellom biletet og tekst er ein del av temaet *Tida, samfunn, arkitektur*. Pila er plassert under *samfunn* som skal fortelja lesar at denne teksten høyrer til samfunnsdelen. I dagleglivet er ein vane med at ei pil viser veg til noko, eller at ein skal snu om eller fortsetja i ei viss retning. Pila fungerer her som ein retningsvisar som leiir blikket nedover.

### Samspel i og mellom bilete 5 og verbaltekst 5 (tekstuell og mellompersonleg nivå)

Om tekstskepar først les bileta aleine i forhold til konteksten, så kan ein trekkja slutninga om at dette er to menn, ulikt kledd – kor personen øvst i heilprofil verkar meir velstående på grunn av kledda. Han har klede med fargar på, kor vesten ser ut til å vera av silke. Den nedste biletet er ei teikning. Personen verkar alvorleg, og utstrålar autoritet. Han kan verka til å vera enklare kledd i svart og kvitt. For å få vita meir må ein lesa verbaltekst. Saman utvidar biletet og verbaltekst kvarandre.

I dette samspelet er verbalteksten framtreddande og derfor plassert i sentrum. Bileta, som er plassert til venstre, presenterer mennene som er skrivne om i verbalteksten i loddrett rekkjefølgja, som samsvarar

med rekkefølga i verbalteksten. Det er fordi at det er slik ein les verbalteksten; ein går frå venstre til høgre, og det er meir sannsynleg at lesar kikkar på bileta når dei er plassert på venstre side. For at bileta skal trekkja til seg lesar si merksemd, er dei i fargar. Biletet av Christian Jensen Lofthus er i heilprofil og dei forseggjorte kleda og lerstøvlane og omgjevnadane i bilete utvidar det ein finn i verbalteksten om at han dreiv handel og bygde skip. Bilete skal gje signal om at han var framgangsrrik, og at han tente gode pengar. Biletet av H.N Hauge er eit profilbilete i svart – kvitt. Hauge er i kledd i ein enkel svart dress som uttrykkjer nøysemda som høvde seg for ein forkynnar. Dette gjer også det alvorlege uttrykket i andletet.

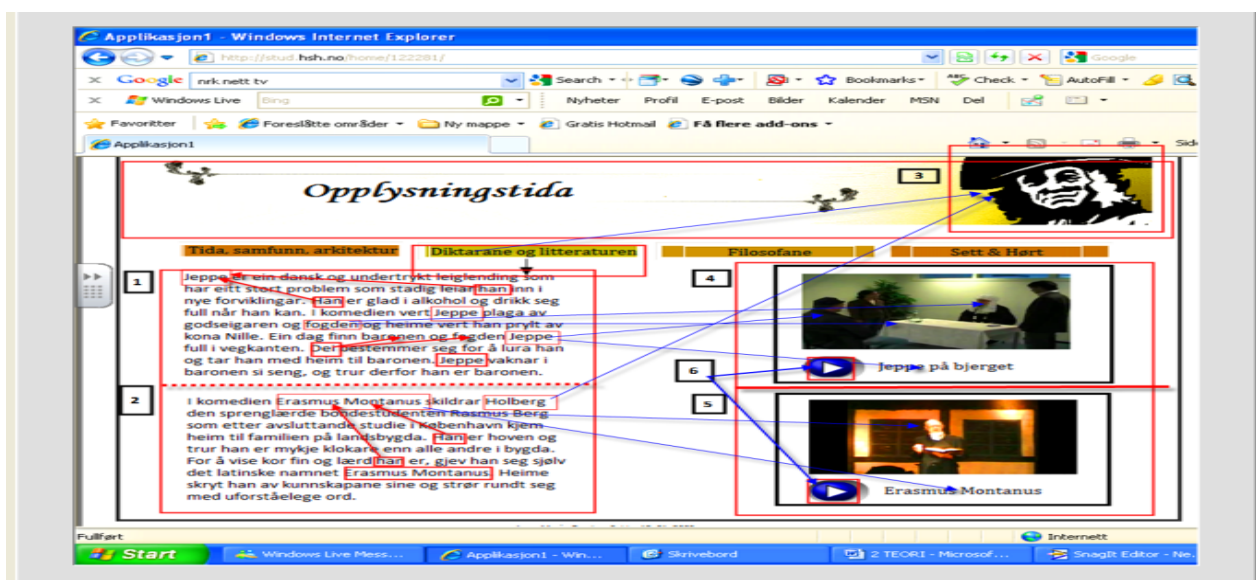
### Tekstbindingsmarkørar mellom verbaltekst og bilete (ideasjonell nivå)

Om ein ser på bindingselementa mellom skrift og bilete, finn ein at det øvste biletet og første avsnitt heng tematisk saman, og andre avsnitt og nedste biletet. Bileta representerer den ideasjonelle funksjonen og *what goes on in the world* (Kress, 2003, s.59) I verbalteksten kan ein lesa om to menn og deira handlingar. I det første avsnittet kan ein lesa at det har vore opprør mot embetsmennene. Viktige stikkord tekstskapar bør få med seg er handlingord: *opprør mot embetsmennene, bønder støtta han*, og subjektet som utfører handlinga: *Christian Jensen Lofthus*. Ein finn her binding mellom namnet og biletet som representerer subjektet i avsnittet. *Han* peikar derfor tilbake på biletet av *Christian Jensen Lofthus*, som fekk støtte av bøndene.

### Aktuelle meiningsskapande leseveggar

I denne teksten er verbaltekst og biletet viktige delar som bør inngå i meiningsskapinga. Meininga vert den same om ein les anten biletet fyrst eller verbalteksten fyrst, men om ein berre les ein av delane går ein glipp av heilskapen. Om ein les verbalteksten får ein fakta om opprørarane, medan biletet seier noko om korleis desse relativt ulike opprørarane såg ut. På bileta vert personlegdomen deira skildra, medan verbalteksten fortel om arbeidet og bragdene deira.

Figur 7: Samspel mellom skrifttekst og filmtekst i *Jeppa på Berget*



### Samspel i og mellom biletet og verbaltekst (tekstuell og mellompersonleg nivå)

I denne teksten finn ein samspel mellom tekstdel [1], [4], [2],[5] og [6]. Visuelt er ikkje verbalteksten delt av, men det er eit mellomrom mellom delane, og desse er posisjonert på linje med bilettekstane. Verbalteksten fortel om handlinga i skodespela *Jeppa på berget* og *Erasmus Montanus*, og dette kan

ein sjå i filmtekstane på høgre side. I tillegg finn ein binding mellom menylinja og ordet *Diktarane og litteraturen* og tekstdel [3], som er teikning av Holberg. Desse høyrer saman då det er Holberg sine skodespel sida handlar om. Inni tekstdel [4] og [5] finn ein kopling mellom skrifttekst og ikonet [6] *play*. Ikonet aktiverer filmklippa og filmen visualiserer informasjonen gjeven i tekstdel [4] og [5].

#### *Tekstbindingsmarkørar mellom verbaltekst og bilete (ideasjonelt nivå)*

I verbalteksten om *Jeppe på berget*, finn ein fakta om Jeppe og dei andre karakterane i stykket. Personar som er viktige å få med seg er Jeppe, futen, godseigaren, baronen og Nille. Desse er visualisert i tekstdel [4]. Inni verbalteksten til *Jeppe på Berget* finn ein gjentaking av namnet til subjektet, *Jeppe*, medan ordet *han* peikar tilbake på *Jeppe*. Ein finn også at *dei* peikar tilbake på *futen* og *baronen*. Oppattakinga og referentkoplinga i teksten fortel kva som har fokuset i teksten.

Ein finn elles kopling mellom titlane, måten karakterane er kledd på og haldningar i forhold til tida i ei komisk, men samfunnskritisk framstilling, kor idealet var kunnskap. Jeppe er ein fattig, undertrykt og fordrukken leiglending. Dette vert utdjupa på biletet og i filmen der Jeppe er kledd i krølla, skitne klede og ein hatt på det bøygde, skamfulle hovudet. Kona Nille har eit velbrukt forklede og eit bittert ansiktsuttrykk. Tittelen *baron* gir assosiasjonar til makt, pengar og status og slik vert han også framstilt på biletet: mørkeraud morgonkåpe med broderte initialar, og ei oppreist haldning. *Futen* er lett gjenkjenneleg med parykk som var inn i tida, svart dress med dommarkappe over. I filmklippet får ein sjå eit 9 minuttars utdrag kor Jeppe har brukt opp skillingane på drikkevarer, og ligg i grøfta. Han vert funnen, og lagt i baronen si seng, vaknar og trur han er komen til himmelen.

I verbalteksten *Erasmus Montanus* finn ein i første setning at Holberg har skrive teksten, og det er derfor ei kopling mellom ordet *Holberg* og tekstdel [3], teikninga av Holberg. Hovudperson i dette stykket og subjektet i verbalteksten er Rasmus Berg, eller den lærde Erasmus Montanus på latin. Eigenskapane hans *lærd* og *hoven* kjem til uttrykk på biletet og i filmen. Klippet fokuserer berre på eigenskapane og haldningane til Montanus som vert tydeleggjort i den 2 minuttar lange monologen.

#### *Aktuelle meningsskapande leseveggar*

Det kan vera lurt å lesa begge verbaltekstane først, for å gjera seg kjent med tema. Deretter kan ein spela filmene. Det er sjølvsagt viktig at ein les riktig verbaltekst til riktig bilete. Meininga vert heilt feil om ein ikkje gjer dette. Om ein berre vel å sjå filmutdraga utan å lesa verbalteksten får ein ikkje noko heilskapleg forståing av tema. Utdraga speglar berre delar av verbalteksten, så skal ein t.d. forstå kvifor Jeppe ligg i graset eller kvifor Erasmus pratar så underleg, må ein anten lese verbalteksten eller ha kunnskap om tema frå før.



Figur 8: Samspel mellom skrifttekst og teikning i Det Norske Selskap



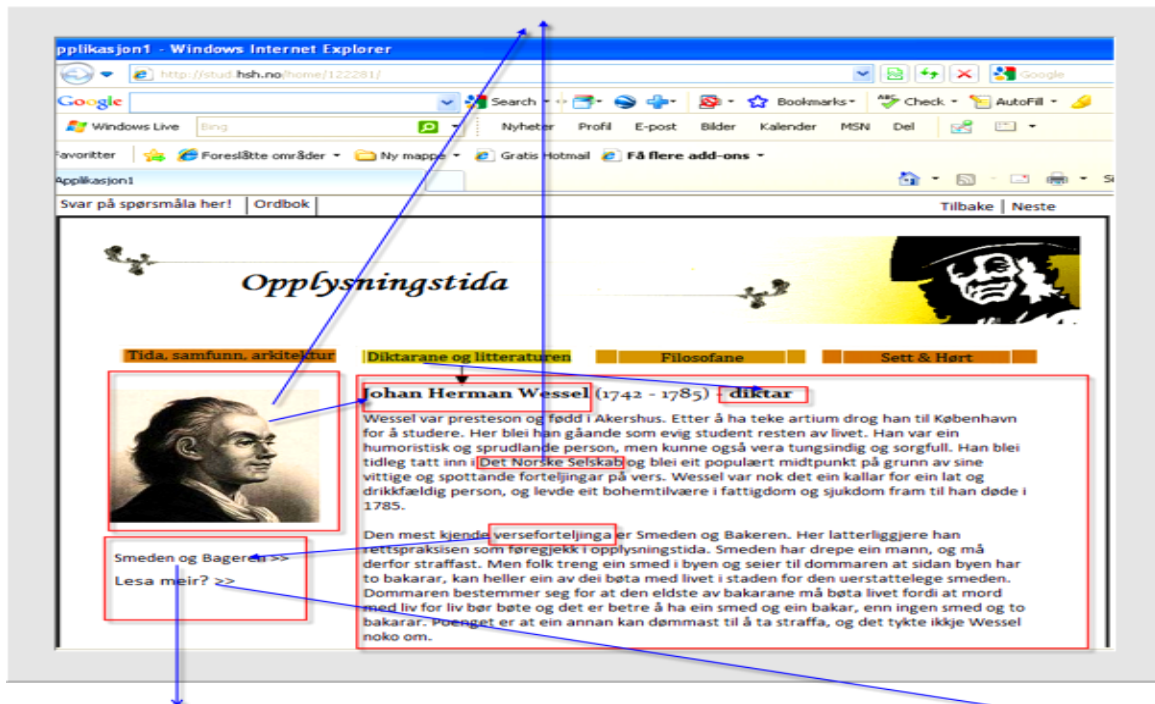
I *Det norske selskab* er maleriet det mest framtrødande og har ein sentral posisjon på sida. Maleriet har klare fargar, dominert av fargane raudt, gult og blått som skal trekkja blikket til lesar til dette området. Ingen av aktørane i biletet innbyr til direkte blikkontakt med lesar, men uttrykkjer gjennom gestar og ansiktsmimikk korleis lesar skal oppfatta situasjonen. Inni maleriet finn ein handling, og menneske som skapar liv og røra. Maleriet fortel om ein situasjon, ein debatt rundt bordet på ein offentleg plass med mat og drikka. Maleriet fortel derfor ei historie om tida og samfunnet. Det er brukt lys/ mørke teknikk for å få fram framgrunn og bakgrunn. Mennene til høgre i mørkeblått, raudt og gult er i ivrig debatt med mannen i lyseblått midt på maleriet. Mannen i blått er den mest framtrødande i biletet. Hå desse ser ein detaljar i kleda, som fargar på knappane og broderi. Mennene og kvinnene i bakgrunnen er i mørke fargar, då dei berre er ein del av konteksten. I verbalteksten finn ein forklaringa på handlinga i biletet, men også annan informasjon utover det biletet bidreg med.

### Tekstbindingsmarkørar mellom verbaltekst og bilete (ideasjonell nivå)

Det ein les i biletet kan koplast til noko av informasjonen i verbalteksten: mennene på biletet er *norske, studentar, embetsmenn, forfattarar* som møtest i *Det Norske Selskab* på *kaffihuset Madam Juel*. Den mest kjende var *Johan Nordahl Brun*, som ein finn på biletet. Maleriet speglar handlingsordet *diskuterte* som ein finn i verbalteksten. Ordet *diskuterte* vert utdjupa ved å visa korleis medlemmene var posisjonert i rommet. Mennene som dominerer, lener seg over stolryggen og bordet, som viser at ein er avslappa, og ikkje i opposisjon. Mannen i blå frakk er den mest framtrødande i biletet. Diskusjonen ber preg av å vere venskapeleg, då ein finn blide andlet hå medlemmene. I verbalteksten kan ein då også lesa at foreininga var *uhøgtideleg*, og at dei ikkje berre snakka politikk – men *fortalte vitsar* og song.

Også her bør ein lese både verbaltekst og bilete då dei fyller kvarandre ut. Dei bør lesast parallelt slik at ein får ein veksilverknad. Etter å ha lese dette kan det vere lurt å klikka seg vidare framover, eller gå tilbake til oversikta. Om ein først har lese om *Det Norske Selskab*, kan det vera lurt å finna meir ut om dei norske diktarane i klubben. Om ein har lese om diktarane først, kan teksten om *Det Norske Selskab* skapa binding mellom det dei har lese før, då klubben er som ein fellesnemnar mellom diktarane. Om ein trykkjer på neste, kjem ein til sida om *Wessel*. Han vert omtala på sida om *Det Norske Selskab*, slik at ein finn ei tematisk binding på desse sidene, mellom forfattar og klubb.

Figur 9: Samspel mellom bilete, dikt, verbaltekst og lenkjer på sida om Johan Herman Wessel



Ein finn her samspel mellom menylinja, verbalteksten og portretteikninga av Wessel. Ein finn også kopling til sida om Det Norske Selskap, då ein kan lesa at Wessel var medlem i klubben. Les ein frå overskrifta og ned, finn ein fyrst kopling mellom menylinja *Diktarene og litteraturen*, som er hovudtema, til overskrifta, Johan Herman Wessel, diktar. I verbalteksten finn ein fyrst kopling mellom menylinja *Diktarene og litteraturen*, som er hovudtema, til overskrifta, Johan Herman Wessel, diktar. Verbaltekst og teikning er deretter posisjonert i same høgde på sida. Teikninga er eit svart – kvitt profilbilete av dikteren. Han er kledd i svart dress og ber eit kvitt silkeskjerf, som var varemerket hans. I verbalteksten kan ein lesa at forfattaren sitt personlege liv var prega av ein utsvevande og usunn livstil, og han døydde i ung alder. At han døydde ung må ein lesa mellom linjene, om ein ikkje studerer årstala nøye. Verbalteksten utdjuar biletet, då biletet åleine ikkje gjev lesar denne informasjonen.

#### Tekstbinding i og mellom verbaltekst og bilete (ideasjonelt nivå)

Ein finn kopling mellom orda *diktar* og *Wessel*. Verbalteksten handlar om eigenskapane hans, men ein finn ikkje mange direkte koplingar mellom ord og teikning. Ein kan lesa at han var *bohem*, *drikkfeldig*,

*lat, humoristisk, sprudlande, sorgfull og tungsindig.* Det skiftande humøret skuldast antakeleg konsumet av alkohol, men teikninga i seg sjølv viser ikkje dette.

#### *Aktuelle meiningsskapande lesevegar*

Her kan det vere greitt å veksla mellom verbaltekst og teikninga i lesinga. Med det meiner eg at lesar stoppar opp i verbalteksten og studerer teikninga medan han les første avsnittet, då dette handlar om Wessel. Verbalteksten gjev lesar føringar for korleis han skal forstå biletet. Under teikninga finn ein to lenkjer kor den eine er ei ekstern til Skoletorget. Her finn ein meir informasjon om Wessel og diktinga hans. Lenkjene er plassert under biletet, då biletet har ei sentral plassering og lenkjene vert meir sannsynleg vurderte som aktuelle i meiningsskapinga.

#### *Samspel i og mellom modalitetane på sida Smeden og bakaren*

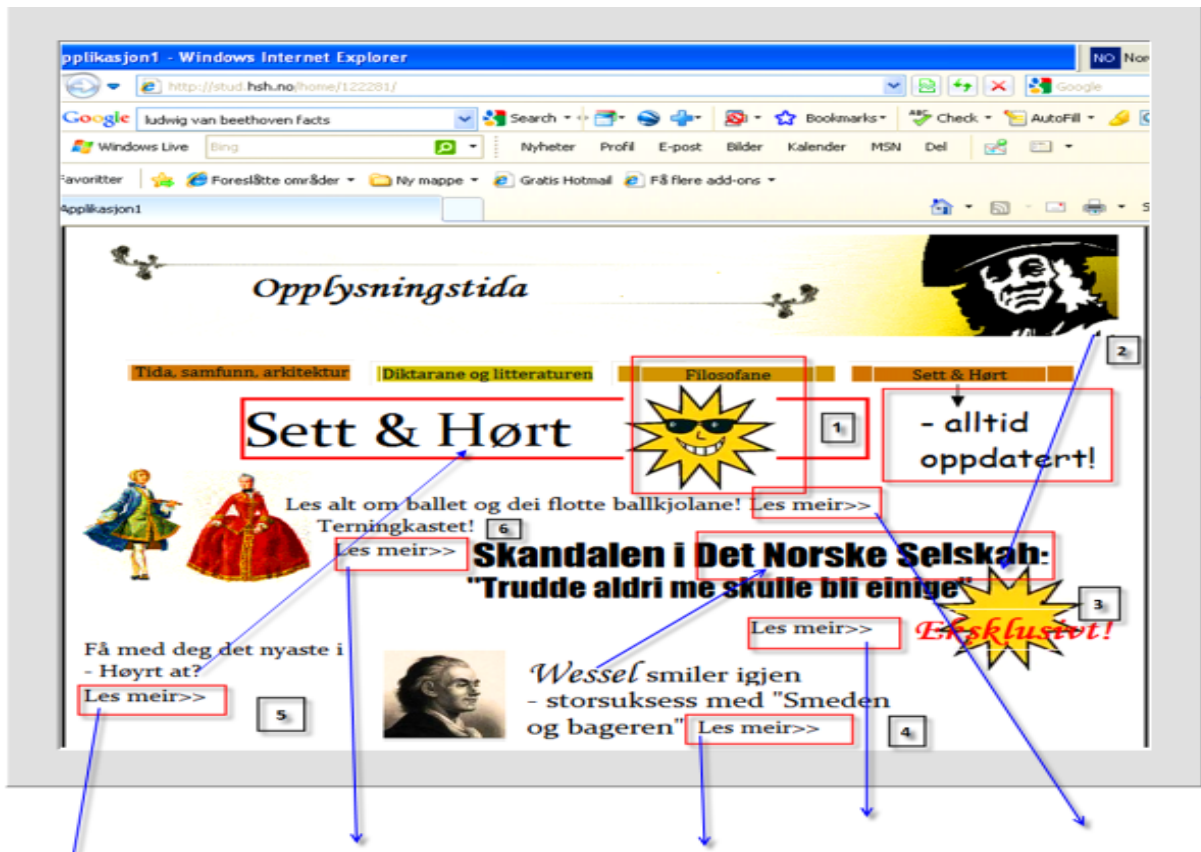
På denne sida finn ein samspel mellom teikning, verbalteksten under teikninga og hovudverbaltekst. Teikningane kan ein seia er ei fortetta, kronologisk handling av verbalteksten. I den fyrste teikninga er smeden hjå dommaren, i det andre sit dommaren djupt nede i lovboka for å finna ein utveg som sparer livet til smeden, og i det tredje vert bakaren ført vekk i jarn. Verbalteksten under teikningane fortel lesar kva rolle personen har, medan teikningane seier noko om maktposisjonen deira. Lesarar som har kjennskap til rollane, vil kjenna igjen dommaren med svart kappe og den tjukke lovboka framføre seg, kvit parykk og ein formanande peikefinger. Smeden, ein svær kar med lerforklede, bøyer hovudet i skam, men også av respekt for dommaren. Ein ser at bakaren vert ført bort i jarn av bøddelen. Bakaren, kledd i bakarklede, feller tårer over den urettvise avgjerda. Med knekk i ryggen er han makteslaus, og dette biletet vert forsterka av bøddelen si rake og sjølvsikre haldning. Hovudverbalteksten gjentek og utdjupar det tematiske, og moralske, meir detaljert. Setningar som kan knyttast direkte til handlinga i bileta er til teikning 1: "*Her bor en arm udlevet Bager, som Pokker snart desuden tager. Vi har jo to, om man den ældste tog af dem? Saa blev jo Liv for Liv betalt. Ja, sagde Dommeren, det Indfald var ei galt. Jeg Sagen at opsette nødes; Thi i saa vigtig Fald man maa sig vel betænke, Gid vores Smed jeg Livet kunde skjenke! Farvel godt Folk! jeg gjør alt, hvad jeg kan. Farvel velvise Mand!*" I andre teikning blir dommaren i lovboka og setninga *Han bladrer i sin Lov omhyggelig* står til handlinga. I den siste teikninga fell bakaren tårer over dødsdomen og setninga *Den Bager græd Guds jammerlig, Da man ham førte væk* stadfestar dette.

#### *Aktuelle meiningsskapande lesevegar*

Her kan lesar dra nytte av å lese tekstdelane parallelt, då teikningane kan hjelpe lesar til å forstå budskapet i teksten. Verbalteksten er ei moraliserande historie, kor forfattar vender seg direkte til lesar. Språket speglar tida teksten er skriven i, og ein finn ord som er vekke frå talespråket. Den kan nok derfor vera vanskeleg å lesa utan støtte i bileta.

Figur 10: *Samspel på sidene i Sett og Hørt*





Desse sidene skil seg frå den fagtekstforma ein finn i dei andre potensielle tekstane. Dei handlar likevel om opplysningstida, og om dei personane og hendingane som er aktuelle i resten av ressursen. Temaet vert framstilt ved hjelp av utviding, utdjuping og forlenging. Den største skilnaden finn ein i måten ein kommuniserer tekstane på, dei språklege verkemidla der ein kjem nærare inn på personane gjennom fiktive intervju, artiklar og reportasjar. Denne forma kan gjera innhaldet meir interessant for elevar som vanlegvis har eit distansert forhold til opplysningstida. Ein set altså fakta frå opplysningstida inn i ein

moderne, og for mange, ein meir gjenkjenneleg kontekst. Dei varierende samspela ein finn i sladreblada er dessutan svært multimodale i forma, då verbalteksten er å finna i ulike sjangrar og det er overvekt av bilete. Eg vil derfor byrja med å analysera startside *Sett og Hørt* før eg går over til undersidene som høyrer til.

#### *Samspel i og mellom teikning og verbaltekst i Sett og Hørt startside ( tekstuell og mellompersonleg nivå)*

Denne sida er visuelt og verbalt forma som framsida på eit vekeblad. Ein finn fyrst overskrifta *Sett og Hørt*, og denne har 5 tekstdelar knytt til seg. Kvar av tekstdelane består igjen av ein verbaltekst, ei teikning og ei lenkja.

#### *Tekstbinding i og mellom verbaltekst og teikning (ideasjonelt nivå)*

I tekstdel [1] er det kopling mellom orda *Sett og Hørt* og den handlinga som ligg indirekte i teikninga. Overskrifta gjer klart for lesar at her snakkar ein om *oppdatert* sladder, det ein har sett og høyrte om kjendisar. Midt i verbalteksten fin ein besjeling, ei sol med menneskelege trekk. Sola stirer rett fram på lesar, og nærast forlangar lesar si merksemd. I "andletet" observerer ein eit stort glis, medan augo er gøymde bak store, svarte briller. Gliset og brillene har ein symbolsk funksjon. Dette kan t.d. vera at nyheitene ikkje tåler *dagens lys* og bør skjulast. Brillene kan også tyda at nyheitene er henta i løynd ved *spionering*, både i bokstavleg og overført tyding av ordet. Dette fortel lesar ein kan forventa seg å lesa *avsløringar*.

I tekstdel [3] *Skandalen i Det Norske Selskap: trudde aldri me skulle bli einige* er den kraftige fonten mest framtrødande. Bodskapen og fonten støttar opp under kvarandre, og fortel indirekte at lesar kan forventa å lesa om *uvennskap* og *usemje*. Tekstdel [4] fortel om ei solskinshistorie typisk for sjangeren vekeblad. Orda *smiler igjen* vil fortelja lesar at Wessel har hatt ei tøff tid, men opplever no *storsuksess*. Her kan lesar forventa seg ei utgreiing av kva som gjekk gale, korleis det kjentest og kva ein gjorde for å retta på dette. Om ein les verbalteksten fyrst, vert ein påverka av konteksten til å tru at Wessel smiler. Isolerer ein teikninga kan han sjå noko uttrykkslaus ut, andletet røper lite av den glade bodskapen ein finn i verbalteksten. Tekstdel [6] består av to deler *Les alt om ballet og dei flotte kjolane* og *Terningkastet*. Medan fyrstnemnde overskrift utvidar bodskapen i teikninga, finn ein ikkje direkte binding mellom teikninga og overskrifta *Terningkastet*. Samstundes er plasseringa av verbalteksten *Terningkastet* plassert på linje med teikninga, slik at lesar skal forstå at begge verbaltekstane er bunden opp til same teikning. For å forstå omgrepet *Terningkastet*, må ein også forstå og kjenne igjen, den kulturelle konteksten omgrepet vert brukt i. Når ein kastar ein terning i spel er det om å gjere å trilla seks auger for høgast score. Det å få maksimal utteljing heng saman med flaks meir enn dugleikar og erfaring. I denne konteksten brukar ein terningen til å gje kjendisantrekka poengsum; alt ut i frå ekspertvurdering som *ikkje* er meint å vere tilfeldig.

#### *Teksten Ballet i København*

#### *Samspel i og mellom overskrift, bilete og verbaltekst ( tekstuell og mellompersonleg nivå)*

Fonten i overskrifta vert ofte knytt til eksklusive hendingar og handlingar, pengar og kjendisar, og ofte kongelege i dei verkelege sladreblada. Teikninga viser korleis den danske overklassen kledde seg til fest. I biletet finn ein igjen moten som er kommentert tidlegare, som blant anna bruken av parykk hjå menn. Under teikninga finn ein verbaltekst og bilete av ein terning. Terningen er i denne teksten eit symbol for "vurdering", og har same funksjon som ei overskrift. Terningen erstattar derfor verbalteksten "vurdering". Verbaltekstdelen tek for seg moteeksperten sine kommenterar og gode råd. Kommentaraner skal spegle eksperten sine live- reaksjonar i det han ser antrekka, og ein finn derfor ein del

interjeksjonar som "wow!" og "hot!". I denne konteksten er ikkje kommentarane mynta på dei som vert kommenterte, men på lesarane som skal ta til seg gode råd om kva ein bør gå med og ikkje.

Hovudverbalteksten er eit intervju som handlar om ballet, opplysningsarbeid, trykkjefridom og Encyklopedien. Teksten har som heilskap ei tematisk binding til andre sider i ressursen som t.d. *Kyrkja, samfunnet og folkesopplysninga*. Biletet av dei kongelege dekker ikkje alle deltema som vert tekne opp i hovudverbalteksten. Ein må gjera ein seleksjon ut i frå tanken om modal affordans, og biletet av balldeltakarar høver betre til overskrifta *Ballet i København* enn kva biletet av t.d. Encyklopedien vil gjera.

#### *Tekstbindingsmarkørar mellom verbaltekst og bilete (ideasjonelt nivå)*

Ein finn bindingar mellom overskrift, hovudverbaltekst, teikning av kongefamilien, terningen og kommentaren. Om ein byrjar øvst med overskrifta, finn ein at orda *ballet* og *København* vert gjentekne fleire gonger i hovudverbaltekst og i kommentaren under teikninga av dei kongelege.

#### *Aktuelle meningsskapande leseveggar*

Her fangar nok biletet merksemda først grunna dei sterke fargane, og terningen. Er dette det første ein ser, bør ein få med seg verbalteksten under teikninga som informerer om situasjonen. Det er naturleg å fortsetja til overskrifta for å få med seg tema, deretter bør ein lesa hovudverbaltekst. Har lesar studert biletet av kongefamilien først, vil han ikkje lura på om intervjuobjektet er på biletet.

#### *Teksten Terningkastet*

##### *Samspel i og mellom overskrift, bilete og verbaltekst (tekstuell og mellompersonleg nivå)*

På denne sida kan ein fyrst og fremst læra noko om kva som var "in" og "ut" i opplysningstida. Kwart av antrekka får ein kommentar og terningkast av eksperten Tan Jomas som forklart i førre avsnitt. Teksten som heilskap, namn på kleda og eksperten spelar på intertekstualitet<sup>17</sup>.

#### *Tekstbindingsmarkørar mellom verbaltekst og bilete (ideasjonelt nivå)*

For at tekstdelane skal gje mening må ein knyta saman riktig bilete til riktig kommentar. Ein finn verbalspråklege bindarar som "Fruen i blått, mørkeblå fløyelskappe", "fruen i raudt, broderte gullkantar" og "skolettar i svart skinn". Når det gjeld meningsskapande leseveggar er det fyrst og fremst viktig å kopla riktig bilete og verbaltekst.

#### *Teksten Wessel smiler igjen – storsuksess med Smeden og bakeren*

##### *Samspel mellom overskrift, bilete og verbaltekst (tekstuell og mellompersonleg nivå)*

Hovudverbaltekst er eit portrettintervju med Wessel. Slike intervju går nærare inn på intervjuobjektet og prøver å få fram personlege sider; både det tragiske, komiske, beundringsverdige og kjedelege skal setjast ord på. Denne forventninga vert forsterka av samspelet med den gule stjerna med påskrifta *eksklusivt*. Dette tyder at lesar får alle detaljane berre på denne sida, og ein kan forventa seg å lesa noko nytt og avslørande.

---

<sup>17</sup> Jan Thomas, *Se og Hør*

### Samspel i og mellom verbaltekst og bilete

Har ein lese overskrifta har ein ei viss formeining om tema. *Smiler igjen* er eit uttrykk for at denne forfattaren ikkje har hatt suksess på ei stund, men har no gjeve ut eit vers som har gjeve han *storsuksess*. Hovudverbaltekst utbroderer dette, og ein kan lese at suksessen gjev han blant anna betre økonomi. Verset er også i fokus, og ein kan finna forklaring på budskapen i verset. Vidare får ein vite ein del om dikteren og ein finne her kopling til andre sider i ressursen, som sida om Det Norske Selskap. Bokomslaget på sida av Smeden og bakaren kan ein kopla til sida kor verset står, og teikninga på omslaget er den same som ein og finn her.

### Aktuelle meningsskapande leseveggar

Det er antakeleg bilete av bokomslaget som får merksemda fyrst. For lesarar som har lese verset kan teikninga skapa gjenkjenningseffekt, og på denne måten kopla delane saman. Det kan tenkjast at lesar ikkje har fått tak på moralen eller budskapen i verset, og det er derfor lurt å lese hovudverbaltekst som kjem med ny informasjon. For lesarar som ikkje har lese verset *Smeden og bakaren* vil siste del av intervjuet, som handlar om akkurat dette, vere mindre meningsskapande. Ein bør i dette tilfelle Smeden og bakaren for ei heilskapleg meningsskapning.

## 4.2 MULTIMODAL ANALYSE AV DEI REALISERTE ELEVTEKSTANE

I denne delen presenterer eg fyrst analyseskjemaet som eg har brukt på enkelttekstane. Deretter presenterer eg resultatet av einskildlesaren, kor eg summerer opp dei viktigaste trekka i lesinga. Til sist vil eg samla desse trekka i eit felles oppsummeringsskjema.

### 4.2.1 Analyseskjema

Skjemaet tek utgangspunkt i Baldry og Thibault (2006) og M.K Halliday sine teoriar. I botn ligg Halliday sine metafunksjonar. Kvar av desse metafunksjonane har underpunkt eg skal sjå etter i analysen, og desse punkta er operasjonalisert av Baldry og Thibault (2006):

Tekstuell metafunksjon (makronivå)	Mellompersonleg metafunksjon (mikronivå)	Ideasjonell metafunksjon (mikronivå)	Kommentar frå lesar om eiga meningsskapning ved gjennomgang av analyseskjema
Lesevegen/ komposisjonen i den realiserte teksten i lesen rekkefølge	Type modalitet Plassering Modalt samspel Handlingspotensial	Lesar sin aktivitetsstruktur: markør + rørsler + blikk  Binding mellom verbaltekst, bilete, ikon	

Figur 11: Analyseskjema basert på Halliday, Kress og Baldry og Thibault

### 4.2.2 Intervju med lesarane om den realiserte tekst

Eg analyserte fyrst transkripsjonen som beskrive ovanfor. Eg noterte undervegs spørsmål i forhold til det eg kan sjå i videoen. Deretter la eg fram videoen og papirtranskripsjonen for elevane i intervjuet. I intervjuet stilte eg dei spørsmål frå transkripsjonen, og dei fekk også kommentera eiga lesing. Dette vart

notert under "Kommentar frå lesar om eiga meiningsskaping". I tillegg stilte eg dei spørsmål frå intervjuguiden. I presentasjonen av kvar av lesarane har eg teke med kva ein kan lesa ut av transkripsjonen før intervjuet, utdrag frå kva lesarane svarte i intervjuet på spørsmåla frå intervjuguiden, frå den realiserte teksten, observasjonar gjort under lesing og grunngjevingar frå stopp- punkta (vedlegg 7 viser utforminga).



#### LESAR 4 – sterk leseforståing i papirtekstar (transkripsjon nr. 1 i datasamlinga) KVA KAN EIN LESA UT AV TRANSKRIPSJONEN FØR INTERVJUET?

Transkripsjonen viser at lesar 4 er ein systematisk og strategisk lesar. Han startar å lesa frå venstre side og går mot høgre i hovudmenyfeltet. Dette gjer seg også gjeldande i heile leseprosessen. Markøren føl orda heile vegen. På dei sidene det er undermeny, les han først ingressen på venstre side, deretter flytter han blikket til høgre halvdel kor undermenyen og "Les meir"- alternativa ligg. Her les han ovanfrå og ned. Fast rutine er deretter å opna det øvste "Les meir"- alternativet . Han flyttar markør over i det blå rullefeltet for å sjekka lengda på skrifteksten. Skrifteksten vert lesen uansett om den er kort eller lang. I lesinga brukar lesar markøren i rullefeltet for å flytta teksten ned. Til sist rullar lesar teksten tilbake til byrjinga, og rullar teksten ned med korte stopp undervegs. Etter å ha lese sida, trykkjer han "tilbake" og aktiverer det midtarste "Les meir"- alternativet og byrjar prosessen på ny. Han brukar dermed ikkje knappane "fram" og "tilbake".

Analysen viser at den realiserte teksten helst består av verbaltekstlege kombinasjonar. I byrjinga av lesinga dominerer samspelet mellom overskrift + hovudskriftekst + bilete. Ut i lesinga vert dette redusert til overskrift + hovudskriftekst. Lesar aktiverer ikkje film, og han brukar ikkje lenkjer ut av ressursen. Lesar 4 kryssar av for at han les for å finna meir ut om tema, og fordi at oppgåveteksten bed han finna meir ut av det. Han gjev utfyllande svar på kva han har lese, og skriv i samandragform. Her viser analysen at han i stor grad gjev att handlingar og personkarakteristikk.

#### INTERVJU MED LESAR 4 OM DEN REALISERTE TEKSTEN

##### Leseveg

Nettsida *Opplysningstida* er romleg, non - lineær og har derfor mange moglege inngangar i lesinga. Lesar 4 fortel han skapar orden og struktur i lesinga ved hjelp av ein fast kombinasjon av leseveggar og modale samspel som igjen, stort sett, vert lesne i ei fast *rekkefølga*. Lesar byrjar å lesa oppe til venstre fordi han oppfattar at denne sida, i likskap med andre, *startar* frå venstre:

*Anne Marie: Me såg på filmen at du jobba deg frå venstre til høgre på menylinja. Kva er grunnen til at du les slik? Kvifor byrjar du akkurat der du gjere?*

*Lesar 4: Nei, eg er vane med å byrja frå venstre. På dei fleste sidene startar ein, eller, dei fleste sidene "startar" frå venstre. Det er vanen, liksom. Føler vel og det skapar orden. At det er mykje lettare å gå gjennom. Viss du berre går att og fram og hulter til bulter så er det mykje vanskelegare å finna ut kor du gjekk.*

*Anne Marie: Ja, korleis finn du tilbake i teksten om du stoppar opp og les noko anna?*

*Lesar 4: Viss det er slik at eg brukar lenker så vil eg stoppa på slutten av eit avsnitt. Elles les eg alltid ferdig avsnittet eller sida før eg gjer noko anna.*

Lesar 4 har altså eit system som hindrar han i å koma ut av teksten. Lesar 4 fortel vidare at han tykkjer det var enkelt å orientera seg i ressursen fordi det er ei typisk *skuleside*. Det som i følge lesar 4 kjenneteiknar sjangeren *skuleside* er at den er veldig enkel og oversiktleg utan reklame. På ei slik typisk side er det mykje skrifttekst, men det er luft mellom modalitetane. Sida har ikkje så mange faktorar som distraherer ein i lesinga og det er derfor lettare å få med seg stoffet:

*Lesar 4: Denne er akkurat som andre skulesider, då.*

*Anne Marie: Du meiner at det er eit særpreg?*

*Lesar 4: Ja. For sånn som t.d. på sportssidene så er det jo mykje meir bilete. Her er det masse tekst og sånn med plass rundt. Og ikkje reklame.*

### **Sjangerforståing og multimodal tekstkompetanse**

Lesar 4 brukar mykje tid på Internett heima, og meiner at dette gjev han god multimodal kompetanse. Lesar 4 lagar egne sider, og *hermar* etter dei multimodale samspela han finn hjå større aktørar og på heimesider som skriv om tema han interesserar seg for:

*Lesar 4: Eg held på å laga sider sjølv heima. Har laga to stykk frå før.*

*Anne Marie: Tykkjer du den erfaringa gjev deg ei betre forståing av korleis modalitetane, eller tinga, skal plasserast på sida? For at dei skal verte lest i "riktig" rekkefølge på dataskjermen?*

*Lesar 4: Ja, og så ser eg jo på korleis andre har gjort det på andre sider, sånn som t.d. på Manchester United- sidene, eller andre sine heimesider, korleis dei har plassert ting, kva som er vanleg. Det blir til at ein hermar når ein lagar egne sider. Av det som fungerer.*

*Anne Marie: Om me ser litt på denne sida "Sett og Hørt" kva kan du seie om den i forhold til sjanger og plassering av innhaldet? Korleis les du den?*

*Lesar 4: Eg kikkar først på stjerna med smilefjeset. Og så ser eg på den skrifta som er utheva, den som handlar om skandalen. Så kikkar eg vel eigentleg på dei to folka som står der, dama og mannen. Det med skandalen uthevar seg liksom. Bokstavane dei kjem mot deg. Så viss eg skulle gått inn på nokon av dei akkurat nå hadde eg heilt sikkert gått inn på "Skandalen i Det Norske Selskap".*

*Anne Marie: Så litt om sida og innhaldet i "Sett og Hørt; tykkjer du plasseringa av innhaldet" er ryddig eller uryddig?*

*Lesar 4: Det går eigentleg heilt fint, den er grei, og du finn jo lett fram.*

*Anne Marie: Kva tykkjer du om å lesa, læra og forstå slike tekstar?*

*Lesar 4: Mmm. Dei er liksom litt sånn.....standard vekeblad. At nokon har høyrte noko og sånn. Sladder. Ja, dei er meir forteljande liksom.*

*Anne Marie: Gjer denne "innpakninga" teksten meir interessant?*

*Lesar 4: Nja....Fagtekstane er greie...men det er desse og.*

## **Lese fart**

Lesar 4 seier at *interessa* for temaet *avgjer lesefarten*. Om temaet er av personleg interessa, eller det er noko interessant han har høyrte eller lest om før på skulen, les han veldig fort og sluker teksten. Fordi han tykkjer tema er interessant får han likevel med seg mykje meir enn i lesing av tekstar som vert oppfatta som kjedelege og krev seinare tempo, og tvungen nærlesing. Likevel gjev lesar 4 uttrykk for at det er vanskeleg å lesa seint, og at lesinga ofte er prega av hastverk. Samstundes har ikkje dette vore noko problem:

*Lesar 4: Når eg les elles, i midtmen eller heima les eg mykje fortare enn eg gjere på skulen. For å få med meg innhaldet må eg lesa ikkje så alt for fort. Du les jo slik at du prøver å få med deg meir på skulen. Men, eg les vel uansett ganske fort, eg skumlese vel. Så...det er vel ein del eg ikkje får med meg, men eg prøver. Og på skulen prøver eg meir enn vanleg.*

*Anne Marie: Så du skumles uansett?*

*Lesar 4: Ja. Men viss teksten er veldig interessant så går eg liksom over den ein gong til – nærlesing. Sånn som Det Norske Selskap, det har eg høyrte litt om før, likte det, då er det litt meir spennande.*

*Anne Marie: Ja, så om du kjenner igjen temaet og veit litt om det på førehand så er det også kjekkare å lesa?*

*Lesar 4: Mmm, ja.*

Når lesinga er prega av hastverk er det naturleg å tru at lesar 4 nyttar seg av notat eller liknande. Lesar 4 fortel at han er van med å lesa digitale multimodale tekstar, og tykkjer ikkje at det er naudsynt å notera for å få med seg innhaldet. Ut ifrå transkripsjonen viser dette seg å stemma:

*Lesar 4: Eg føler eg hugsar godt. Eg er vane med å lesa på nettet, og då. Eg tykkjer det er kjekt å kunne lesa på nettet, eg likar det. Eg pleie for eksempel aldri å notera viss eg skal lesa til prøvar, eg berre les. Har prøvd å notere, men det er berre heilt bortkasta for min del.*

## **Organisering, strukturering og bruk av lenkjer**

Lesar 4 har to ulike strategiar i lesinga av multimodale tekstar, ein til bruk i læringssituasjonar på skulen, og ein annan til lesing som ikkje vert rekna som læring. Lesar 4 er strengare med seg sjølv når det gjeld lesing og organisering på skulen enn heima. Dette kjem blant anna fram i bruken av lenkjer, men også i forhold til kva modalitetar som vert rekna som viktige for læring. I skulesamanheng går lesar 4 inn og les innhaldet i lenkjene om han føler oppgåva krev det, sjølv om han i utgangspunktet tykkjer

tema og lenkja ser kjedeleg ut. I skulekontekst er det og viktig å lesa og studera *skriftteksten* i ressursen for å læra, medan ein heima *kikkar* på sider meir uforpliktande:

*Lesar 4: Eg bruker lenkjene viss eg synest det (temaet) er interessant, då. Eller viss det er eit tema du skal finna meir ut om(...)Akkurat det der med Wessel har eg høyrte litt om før i norsken, og då går eg ikkje inn. Viss det er kjempekjedeleg så gidda ein heller ikkje gå inn på lenkjene, ikkje på fritida i alle fall. Men ikkje viss du er på skulen altså. Er det ei oppgåva du skal gjera så går du oftare inn på lenkjene for det, om det er kjedeleg.(...) Altså, det er jo sånt som skal gjerast. Men det er om å gjera å finna noko interessant ved alt, då er det lettare.*

*Anne Marie: Korleis ser ei lenkje ut som du ville likt å gå inn på?*

*Lesar 4. Det er klart, det ser litt meir interessant ut med ein "play" knapp. Men eg veit ikkje heilt... er det eit bilete på lenkja hadde det nok vore meir interessant.*

*Anne Marie: Det var "play" knapp der. Du kunne sjå filmnutt og høyra eit musikkstykke.*

*Lesar 4: Mmm, ja...*

*Anne Marie: Så bilete gjer ting meir interessant?*

*Lesar 4: Ja.*

*Anne Marie: Er det for mykje skrifttekst, kanskje?*

*Lesar 4: Nja, men ikkje for masse. Ein skal jo læra noko her då.*

*Anne Marie: Og då må du ha skrifttekst med?*

*Lesar 4: Ja.*

## Det multimodale samspelet og tekstbinding mellom modalitetane

Lesar 4 seier at visse modalitetar fengjer meir enn andre og gjer teksten meir interessant slik som t.d. bilete og ikon for lyd eller film:

*Lesar 4: Eg veit ikkje heilt, men viss det står noko i teksten om korleis ein person er, så kan ein berre kikka på bilete og sjå korleis han ser ut.. Han (peike på bilete av Wessel) kan du sjå det på. Fjeset, liksom. Og kleda. Du ser det, at han har levd eit hardt liv. Så det er klart, bilete gjer det lettare å forstå.*

Lesar 4 seier at bilete og film gjer tema meir interessant, morosamt og lettare å forstå. Samstundes ser ein ut frå analysen at denne modaliteten får mindre og mindre plass i samspelet, som etter kvart vert dominert av verbalspråkelementet skrift. I analysen kan ein sjå at lesar først og fremst studerer verbalteksten. Biletet er dessutan noko lesar helst *kikkar* på, og sjeldan studerer nøye for å finna binding tilbake til verbalteksten. Studerer han biletet er det fordi om han er usikker på innhaldet i verbalteksten, og han brukar då biletet som støtte for oppfatninga han har. Generelt oppfattar han skriftteksten som viktigast å lesa og bruka tid på. Om biletet vert lese, så er det fordi det har klare fargar, er stort i omfang og det tydeleg skjer noko er det større sjanse for at det vert studert. Det må vera stort for at det skal bli lagt merke til, og det største objektet i biletet er det som vert lagt merke til først.



## Tekstbinding i og mellom skrifttekst og bilete i "Det Norske Selskap"

Lesar byrja med å skumlese skriftteksten. Deretter tok han for seg aktivitetane til klubben, medlemmene og deretter bindinga mellom ord i skriftteksten. Så studerte han biletet og kopla ord frå skriftteksten og biletet vekselvis. Då han studerte biletet oppdaga han stadig nye bindingar til skriftteksten.

*Anne Marie: Sei litt om kvifor du stoppa opp ved desse orda.*

*Lesar : Det første "Det Norske Selskap" er i overskrifta, og når du veit det er eit bilete reknar du med at det er bilete av medlemmane.*

*Anne Marie: Kva med "norske borgarar, embetsmenn og studentar" då?*

*Lesar : Nei, der var berre for å sjå korleis dei såg ut. Korleis dei var kledde.*

*Anne Marie: Kan du finne ut kven som er kven?*

*Lesar : Nei... du kan jo ikkje sjå kven som er embetsmann eller student, eigentleg, dei var jo annleis kledd enn no uansett. Såg litt gamle ut og. Dei eg legg mest merke til er den gruppa rundt bordet med bollen. Spesielt han med blå grøne jakka som lener seg over bordet. Han skil seg ut fordi han ser ut som ein viktig person.*

*Anne Marie: Du stoppa også opp ved "Johan Nordahl Brun?"*

*Lesar : Ja, såg automatisk på biletet for å sjå om eg fann han. Men eg veit jo ikkje om han er med, det er meir automatisk at eg gjere det når det kjem eit namn, og eg har eit bilete å sjå på.*

*Anne Marie: Kva med Madam Juel, då?*

*Lesar : Vart berre nysgjerrig på korleis eit kaffihus såg ut. Det er som ein kafe.*

*Anne Marie: Kva meir lærte du av å sjå på bilete?*

*Lesar : Korleis dei såg ut. At det er annleis kledde, slik dei var kledde i opplysningstida.*

### SAMANFATNING AV LESAR 4 – STERK LESAR

Leseveg	Fokus på fast struktur og kombinasjon kor ein byrjar frå venstre, oppe og beveger seg mot høgre. <ul style="list-style-type: none"> <li>- lesar meiner det er ei naturleg rekkefølga i ressursen</li> <li>- sida startar oppe frå venstre</li> </ul>
Bruk av lenkjer  Lesestrategiar	Brukar ikkje eksterne lenkjer – berre viss temaet er <i>interessant</i> gjer lesar dette. <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ikon, som ein playknapp, gjer lenkja meir interessant.</li> <li>- Ser berre detaljar om dei er lette å sjå</li> <li>- Noterer ikkje – hugsar utanåt</li> <li>- Rullar tekstboksen ned for å sjekka lengda på teksten</li> <li>- Les alltid ferdig avsnitt før han går vidare</li> </ul>
Lesefart, type lesing og lesestrategiar	Interesse for tema og situasjon avgjer lesefarten, men generelt les han fort. Skannar teksten, skumlesing, deretter nærlesing for å kunne skriva samandrag. Les alltid ferdig avsnitt, sluttar aldri midt i.
Sampela består av:	I byrjinga av lesinga dominerer samspelet mellom menylinje, overskrift + hovudskrifttekst + bilete. Ut i lesinga vert dette redusert til overskrift + hovudskrifttekst.
Verdien til modalitetane	Skrifttekst oppfatta som mest viktig for <i>læring</i> Bilete med sterke fargar og sentral plassering vert

	<p><i>kikka</i> på som ei isolert eining Svart- kvitt bilete vert oversett Bilete fungerer som ei <i>støtte</i> for verbalteksten, spesielt i forhold til verb og ord som uttrykkjer handling</p>
<p>Teksbinding i og mellom verbaltekst og bilete i "Det Norske Selskap": utviding, utdjuping eller forlenging  (Sjå datasamlinga)</p>	<p>Desse orda får lesar til å stoppa opp og studera biletet (utviding): Det Norske Selskap (3 gonger), norske borgarar, embetsmenn og studentar, klubben, Madam Juels kaffihus, Johan N. Brun</p> <p>Ord som skildrar aktiviteten i klubben: diskutere politikk, rettferd, folkestyre, politiske kampsaker, få universitet i Oslo, politikk, hylla Noreg, talar, vitsar og songar</p> <p>Ord som viser til medlemmene, og det du ser i biletet: medlemmer, Johan Nordahl Brun, norske borgarar, embetsmenn og studentar</p>
<p>Sjangerforståing og multimodal tekstkompetanse  Type lesar</p>	<p>Sterk. Lagar eigne digitale tekstar kor han hermar etter oppsett han likar på nettet. Gode digital kompetanse, innarbeidde effektive lese- og læringsstrategiar. Ekskluderer ikkje modalitetar i lesinga, men oppfattar skriftteksten som den mest dominerande modalitet. Lesinga baserer seg på rammene lesar oppfattar lønner seg i skulekonteksten. Dette tyder at statisk – visuelle element er i fokus, medan det dynamiske har mindre fokus.</p> <p>Kan i følgje Mac Gregor, Lawless og Kulikowich si typologisering karakteriserast som <i>kunnskapsøklar</i> og <i>konseptlesar</i></p>



## LESAR 1 – sterk leseforståing i papirtekstar (transkripsjon nr. 2 i datasamlinga)

### KVA KAN EIN LESA UT AV TRANSKRIPSJONEN FØR INTERVJUET?

Transkripsjonen viser at lesar 1 les systematisk, og har ulike system og strategiar alt etter typen oppslag som møter han på sida. Etter startside vel han å lesa "Diktarene og litteraturen", deretter "Tida, samfunn og arkitektur", "Filosofane" og til slutt "Sett og Hørt". Lesar hoppar dermed litt att og fram i hovudmenyen. Lesevegen er elles prega av venstre – høgre- struktur, og ein venstre loddrett – høgre loddrett -struktur. På dei sidene det er undermeny, les han først ingressen på venstre side, deretter flyttar han fokuset over på høgre halvdel kor undermenyen og "Les meir"-alternativa i ein høgre-loddrett-struktur. Fast rutine er deretter å opna den øvste "Les meir"-alternativet . Han flyttar markør over i det blå rullefeltet for å sjekka lengda på skriftteksten. Skriftteksten vert lesen uansett om den er kort eller lang. I lesinga brukar lesar markøren i rullefeltet for å flytta teksten ned, og nokre gongar plasserer han markøren under einskildord og i biletet. Til sist rullar lesar teksten tilbake til byrjinga, og rullar teksten

ned med korte stopp undervegs. Etter å ha lese sida, trykkjer han på hovudmenyknappen og aktiverer det midterste "Les meir"- alternativet og byrjar prosessen på ny.

Analysen viser at den realiserte teksten består av blanda samspel. I byrjinga av lesinga dominerer samspelet mellom overskrift + hovudskriftekst + bilete. Ut i lesinga vert dette redusert til overskrift + hovudskriftekst, medan ein heilt på slutten ser at biletet igjen er ein del av samspelet. Alle lenkjer med film, lyd eller anna tilleggsinformasjon vert opna. Felles mønster her er at lesar brukar svært lite tid inni desse, etter sekundar returnerer han tilbake til hovudressursen. Lesar 1 brukar lang tid inni vurderingsskjema. Han let markøren følgja avkryssingsalternativa kvar gong, og gjev også ulike grunnar. Når han svarar på kva han har lese, skriv han svært kort, og i samandragsform.

## INTERVJU MED LESAR 1 OM DEN REALISERTE TEKSTEN

### Leseveg

Nettsida *Opplysningstida* er romleg, er nonlinear og har derfor mange moglege inngangar til lesinga. Lesar 1 har laga seg eit system som sikrar orden i lesinga. Han seier at han ville strukturera lesinga så det vart ei meir avslappa og roleg lesing:

*Lesar 1: Då eg kom på den første sida, var det 4 underkategoriar. Det er greitt å lesa seg ferdig med ein og ein, det er ikkje noko vits i å gå att og fram og risikera å blanda innhaldet. Og så er det jo for å vera sikker på å få med seg alt det viktige. Eg sveipa raskt over "Les meir"- alternativa, og så tok eg alltid den første "Les meir" og så vidare for å halda orden på lesinga.*

Lesar 1 seier altså at *orden i lesinga* og *lesa for å få med seg alt det viktige* er viktige kriterium i lesinga. Om ein ser nærare på lesevegane, byrjar lesar oftast å lesa oppe frå venstre – loddrett – høgre - loddrett. Lesar 1 forklarar at dette er ein del av systematikken i lesinga:

*Lesar 1: Las slik for at eg skulle skjønna poenget, eller for at eg tenkte det var skrive i rekkefølge, og at eg derfor skulle ta det som utgangspunkt.*

Lesar seier vidare at han oppfattar at teksten har ei naturleg *rekkefølge*, og at han derfor finn det naturleg å lesa etter denne. Han planla derfor å lesa i den rekkefølge han fann naturleg i forhold til korleis modalitetane var plassert på sida. Derfor byrja han med modalitetar eller modale samspel lokalisert i venstre halvdel. Lesar 1 meiner at ressursen ber preg av å vera ei *skulesida*, og at dei ofte er lettare å forhalda seg til fordi dei er meir "reine" og har ei fast oppbygging ved at modalitetar og modale samspel er fysisk plassert same stad på skjermen. Dette gjeld likevel ikkje sida Sett og Hørt kor modalitetane og det modale samspelet etterliknar vekeblada:

Lesar 1: På desse sidene (peikar på dei tre første overskriftene på menylinja) er det jo laga som eit kapittel då. Som i ei bok, nesten. Ting er lina opp(...)

Anne Marie: Men på "Sett og Hørt"- sidene er det eit anna oppsett, korleis veit du kor du skal byrja her?

Lesar 1: Ja, det er jo mykje meir rot her, det er jo litt hulter til bulter, så eg startar med å sjå alt i eitt blick, liksom. Alt på ein gong. Så ser eg på overskriftene her (peikar på dei ulikeoverskriftene på sida Sett og Hørt)

Anne Marie: Så du tykkjer generelt at det er ein slags naturleg leseveg i ressursen, og du forstår ubevisst korleis du skal lesa sjølv om det ikkje står pil med "begynn her"?

Lesar 1: Ja, for...det er jo det viktigaste at ein må tenka på å læra folk det dei skal, og leia blikket deira. I rekkefølga. Men det må ikkje vera rotete. Viss sida er ubalansert er det vanskeleg.

Anne Marie: Kan du forklara litt meir kva du meiner med det?

Lesar 1: Ja, vist alt hadde vore på venstre sida, t.d.

## Organisering, strukturering og bruk av lenkjer

Lesar 1 var opptatt av å strukturera lesinga for å få med seg mest mogleg av *det viktige*. Det var derfor naturleg å finna ut i kva grad han hadde ein plan på førehand, og kva denne gjekk ut på:

Anne Marie: Kan du fortelja kva du tenkte då du opna startside, hadde du kanskje ein plan?

Lesar 1: Eg starta å lesa overskrifta "opplysningstida" og så las eg berre kort over det som var. Altså menylinja, og så innleiinga. Tok det frå der.

Anne Marie: Eg såg at du førte markøren over teksten, og litt usikkert fram og tilbake mellom menylinja og "Sett og Hørt"- lenkja som låg nede i hovudteksten. Kvifor gjorde du det?

Lesar 1: Nei, lurte på om eg skulle opna den då. Eg merka jo at det var ei lenkja, og når det stod "gløym ikkje å få med deg siste nytt i sladrespalta Sett og Hørt, så forstod eg jo at det var noko humoristisk. Så eg tenkte då å lesa det andre først, og så ta den til slutt.

Lesar 1 fortel at han etter å ha fått oversikt over innhaldet, siler ut det *morosame*. Å spara det til slutt er som ei *belønning* for å ha lese stoff som er kjedeleg. Lesar 1 har dermed funne ein måte som motiverer han i lesinga. Kor motivert ein er for å lesa kjem også an på sjangeren teksten er skriven i:

Anne Marie: Viss me ser litt på tekstane i denne ressursen, så er dei jo skrivne i to ulike sjangrar. Dette (peiker på ein av fagtekstane) er jo ein fagtekst, skriven slik du kjenner det frå norsk bokene, medan om me ser på "Sett og Hørt" så representerer det ein annan type sjanger. Kva tykkjer du om å lesa desse ulike tekstane?

Lesar 1: Ja, det (peike på "Sett og Hørt") er jo sånn me finn i vekeblad og sånn. Den fangar nok interessa mi litt meir. Og så er det jo fargar og bilete!

Anne Marie: Kan du forklara kvifor fargar trekker til seg blikket ditt?

Lesar 1: Det er fordi det (peikar på skrifttekst) er ein grå tekst og den er i ein masse, i ein "klump". Når du kjem inn på ei sida, så ser du jo med ein gong om det er masse fargar og bilete.

Lesar 1 seier at dei språklege verkemidla i "Sett og Hørt"-tekstane gjer dei meir spanande å lesa. Skrifteksten er meir sensasjonsprega, og den er ikkje så tørr. Dei klare fargane på bileta står i stil med den verbalspråklege budskapen. Lesar 1 forklarar at dei ulike modalitetane bilete, skrift og film har ein god del å seia for kva han les først og sist. Sterke fargar på skrift og bilete er noko som får prioritert merksemd. Samstundes ser lesar på biletet som ein modalitet som ikkje kan stå åleine; det må ha skrifftext med seg for å kommunisera budskapen:

*Lesar 1: Eg lære jo ikkje noko av bileta åleine, men bilete gjer det jo meir interessant: Det var jo eit stykke som viste litt om korleis dei bygde bygningar og då var det jo lettare å forstå når du fekk sjå bygningane også. I staden for berre tekst (skrifftext). Så viss ein hadde brote bileta opp i endå mindre delar, kunne ein ha sett fleire detaljar. Men det er jo skriffteksten som er den viktigaste for bileta kan jo ikkje stå åleine. Men teksten kan stå åleine, den må ikkje ha bilete med seg. Men bilete gjer det jo litt meir interessant. Det, ja på ein måte krydrar teksten.*

Lesar 1 meiner teksten hadde vore meir interessant med fleire nærbilete og detaljar som illustrerer skriffteksten. Om lesar tykkjer modaliteten bilete gjer teksten interessant, så meiner han likevel at skriffteksten er den modaliteten som best presenterer hovudbudskapen. Det karakteristiske ved lesinga er at lesar let markøren følgja modalitetane undervegs i lesinga. Han rullar først skriffteksten ned til slutten før han les gjennom. I lesinga av skrifftext flyttar han ikkje blikket, men fikserer det på eit område:

*Lesar 1: Eg pleier å ha pila under når eg les, spesielt når det er noko viktig og eg treng konsentrera meg. Eg rullar teksten ned og oppatt for å finna ut kor mykje stoff det er før eg byrjar.(...)Eg les tre linjer i slengen. Flyttar linjene opp med piltasten, sånn at eg ser på den same plassen på skjermen heile tida.(...) Om det er mykje, så les eg gjennom, men les nok litt fortare.*

*Anne Marie: Du hoppar ikkje over teksten, altså? Viss den er noko lang og ikkje veldig interessant?*

*Lesar 1: Nei...eller kanskje halvvegs ved at eg skumles raskt i gjennom.*

*Anne Marie: Teksten om arkitektur, som du likte; skumlas du der?*

*Lesar 1: Nei, er det noko som er interessant som eg vil ha med meg så les eg seinare.*

Situasjonskonteksten og brukspotensialet påverkar lesinga:

*Lesar 1: Men no er eg på skulen og eg hadde det i oppgåve å finna ut meir, men er eg heima og skal lesa eller leita etter eit spesielt tema, så går eg jo ikkje gjennom heile sida for sida kan jo handla om mykje anna. Men om me har eit prosjekt, og heile sida handlar om det tema, så kan eg godt lesa heile sida.*

I transkripsjonen kan ein sjå at lesar 1 opnar fleire av dei eksterne lenkjene, skannar innhaldet i løpet av sekund, og vender deretter tilbake i ressursen. Tema er ikkje interessant nok for vidare lesing:

*Anne Marie: Eg såg du brukte lenkjene, men du returnerte med ein gong?*

*Lesar 1: Hmm, ja... Ombestemte meg vel. Det var vel kanskje ikkje kjempeinteressant, så...*

### Tekstbinding i og mellom skrifttekst og bilete i "Det Norske Selskap

Lesar skumlas først teksten, deretter kikka han på biletet. Så skanna han teksten parallelt for ord som hadde med aktivitetane i klubben og medlemmene. Samstundes teikna han piler opp til biletet. Då han trudde han var ferdig, men byrja å studera detaljar i biletet, oppdaga han nye bindingar tilbake til skriftteksten.

*Anne Marie: Sei litt om kva ord som gjorde at du stoppa opp og studerte biletet*

*Lesar : Ja, det var jo "det Norske Selskap". Og "100 medlemmer". Då forventa eg jo å sjå dei, medlemmene. Og så stoppa eg ved "klubb for å diskutere politikk" og då ville eg jo sjå eg såg dei diskuterte. Eg kan sjå at dei diskuterte.*

*Anne Marie: Korleis?*

*Lesar : To av desse fem mennene står oppreist. Det verkar som om dei diskuterer mest. Dei tre andre som sit er ikkje så med, dei høyrer meir på ham som ligg over bordet og han som lener seg over stolen.*

*Anne Marie: Kva har du lært ut av å sjå på biletet, og ikkje berre lesa verbalteksten, men studere begge?*

*Lesar: Korleis dei var kledde. Korleis dei såg ut i opplysningstida. Korleis dei diskuterte, dei var engasjerte når dei snakka politikk.*

#### SAMANFATNING AV LESAR 1 – STERK LESAR

Leseveg	Fokus på fast struktur og kombinasjon kor ein byrjar frå venstre, oppe og beveger seg mot høgre. <ul style="list-style-type: none"> <li>- Sveipar først over startside</li> <li>- lesar meiner det er ei naturleg rekkefølge i ressursen</li> <li>- sida er som ei skuleside fordi dei er meir reine, har fast, men enkel oppbygging</li> <li>- les frå venstre – loddrett, høgre loddrett</li> <li>-</li> </ul>
Bruk av lenkjer Lesestrategiar og organisering	Brukta eksterne lenkjer – men fann dei ikkje interessante. I lesinga var målet <ul style="list-style-type: none"> <li>- å få med seg alt det viktige, og bruka "neste"-knappen for å sleppa å lesa noko to gongar, men med rom for endring</li> <li>- å sila ut det morosame for å spara dette til slutt som belønning</li> <li>- markør følgjer orda for at ein lettare skal kunna konsentrera seg</li> <li>- sluttar å lese etter eit avsnitt, eller etter ord som er lette å hugsa</li> <li>- sjekkar teksten si lengd ved å rulla opp og ned rulletekstboks</li> </ul>
Lesefart, type lesing	Interesse for sjanger, tema og situasjon avgjer lesefarten. Det som er spanande, les han sakte, nærlesing. Alt anna vert skumlese.

Samspela består av	I byrjinga av lesinga dominerer samspelet mellom menylinje, overskrift + hovudskrifttekst + bilete. Ut i lesinga vert dette redusert til overskrift + hovudskrifttekst + bilete.
Type lesar	
Verdien til modalitetane	Bilete og bokstavar med sterke fargar fangar lesar si interesse Lærer ikkje noko av bilete, det fungerer som ei <i>støtte</i> for verbalteksten Biletet <i>krydrar</i> verbalteksten Det er verbalteksten ein <i>lærer</i> av
Tekstbinding i og mellom verbaltekst og bilete i "Det Norske Selskap": utviding, utdjuping eller forlenging  (Sjå datasamlinga)	Desse orda får lesar til å stoppa opp og studera biletet (utviding): Det Norske Selskap, klubb for å diskutera politikk (forlenging – korleis dei diskuterte), politiske kampsaker, 100 medlemmer  Ord som skildrar aktiviteten i klubben: diskutera politikk, rettferd, folkestyre, politiske kampsaker, få universitet i Oslo, politikk, hylla Noreg, talar, vitsar og songar  Ord som viser til medlemmene, og det du ser i biletet: medlemmer, Johan Nordahl Brun, norske borgarar, embetsmenn og studentar.
Sjangerforståing og multimodal kompetanse	Lagar egne digitale tekstar. Brukar mykje tid på digitale spel m.m. Sterk teknisk kompetanse, høg grad av metakognisjon, innarbeidde effektive lese- og læringsstrategiar. Varierer samspela og er open for å integrera og læra av dynamiske modalitetar også i skulekonteksten. Kan i følge Mac Gregor, Lawless og Kulikowich si typologisering karakteriserast som <i>kunnskapsøklar</i> og <i>konseptlesar</i> .
Type lesar	



## LESAR 2 – god leseforståing i papirtekstar (transkripsjon nr. 3 i datasamlinga)

### KVA KAN EIN LESA UT AV ANALYSESKJEMA FØR INTERVJUET?

I videoen kan ein sjå at lesar 2 gjer forsøk på å lesa systematisk, og har ulike system og strategiar alt etter typen oppslag som møter ho på sida. Lesevegen er elles prega av venstre – høgre struktur, og ein venstre loddrett – høgre loddrett struktur. Etter startside vel ho å byrja til venstre i menylinja med "Tida, samfunn og arkitektur" og fortset mot høgre på linja. På dei sidene det er undermeny, les ho først ingressen på venstre side, deretter flytter ho blikket til høgre halvdel kor undermenyen og "Les meir"-alternativa i ein høgre – loddrett struktur. Fast rutine er deretter å opna den øvste "Les meir" alternativet . Ho flyttar eit par gonger markør over i det blå rullefeltet for å sjekka lengda på skriftteksten. Etter å ha lese sida, trykkjer ho på hovudmenyknappen eller "Neste" og aktiviserer det midterste "Les meir"- alternativet og byrjar prosessen på ny.

I lesinga av hovudverbaltekst går ho mykje fram og tilbake i teksten, og rullar teksten opp og ned ved hjelp av tastane på tastaturet. Under lesinga ligg markøren i venstre eller høgre side og lagar små sikk – sakk rørsler, og inn i mellom følgjer markøren ord og lengre setningar i teksten. Dette gjeld likevel berre ord, og ikkje bilete. Analysen viser at den realiserte teksten består av blanda samspel. Tendensen er likevel hovudskriftekst + overskrift og på slutten knyter lesar inn bilete etter overskrifta. Ingen lenkjer med film, lyd eller anna tilleggsinformasjon vert opna. Lesar 2 brukar lang tid inni vurderingsskjema: Grunnen til dette er at ho gir att svært mykje av kva ho har lese. Ut frå avkryssingsskjemaet kan ein lesa at ho lærer best av skriftekst, og vel derfor sider kor det er mykje av det, men også fordi oppgåveteksten bed henne om å finna ut meir om tema, og at ho derfor leitar etter informasjon. Under lesing blei lesar observert, og ein fann desse kjenneteikna:

- sit "inni" maskina med høge skuldrer
- hovudet er bøygdt over tastaturet, augo beveger seg raskt over skjermen
- beina i kross, høgrefoten går hurtig opp og ned under lesinga
- fokuset vekslar berre mellom notatblokka, tastaturet og skjermen, høgreamen er i konstant rørsle

## INTERVJU MED LESAR 2 OM DEN REALISERTE TEKSTEN

### Leseveg, organisering og struktur

Val av leseveg speglar lesar si personlege interesse og plan, eller mangel på plan i lesinga. Påverknaden frå papirtekstar med leseveg venstre – høgre kjem tydeleg til syne i korleis lesar strukturerer, orienterer seg og vel ut modalitetar i den realiserte teksten sin:

*Lesar 2: Eg fokuserte eigentleg mest på sida, ikkje så mykje på oppgåvearket. På sida las eg først overskrifta, så biletet, så teksten, så menylinja. Det er liksom sånn at når du les, sånn som i ei bok byrjar du oppe, til venstre. Bortover. Då føle eg det er mest riktig måte å byrja den vegen, for eg kan ikkje byrja midt i, og tenkja "oi, kva har eg sett på til no?" Eg må liksom ta det i rekkefølge bortover.*

*Anne Marie: Så denne måten å lesa på, "bortover", skaper struktur og samanheng for deg?*

*Lesar 2: Ja.*

Lesar 2 fortel at avgjerda om korleis ein skulle lesa vart teken på første side. Ho fann ut ho ville byrja til venstre i menylinja, og lesa alle tekstane i rekkefølge under kvar av dei fire. Det er viktig å lesa strukturert, og strategien må tilpassast personleg interesser i teksten:

*Lesar 2: Viss det er noko som interesserer meg meir enn anna, så er det jo lettare å få inn enn om du les noko som du ikkje bryr deg om. Skal eg lesa ein tekst som er vanskeleg, les eg først heile teksten, så går eg djupare inn i det som er vanskeleg. Så ser eg litt meir på detaljar. Men heilt først rullar eg pila opp og ned for å sjå kor langt det er og om det er masse.*

*Anne Marie: Og viss du tykkjer det er masse-*



*Lesar 2: Nei, eg miste motet litt, kanskje. Eg hoppar ikkje over noko. Eg prøver å ta det første først for å bli ferdig for å seia det sånn. Eg lese, men det dabbar liksom litt meir av mot slutten.*

*Anne Marie: Om me ser på tekstane, tykkjer du innhaldet var vanskeleg å forstå?*

*Lesar 2: Nei, men som sagt, så er det jo ikkje dette eg er mest interessert i. Det er derfor eg noterer då, for det er ikkje så lett å få inn.*

Når lesar 2 opnar ei side, så er det dei framtrudande modalitetane og samspela som fyrst får merksemda. Klare og sterke fargar får merksemda og blikket vert trekt mot desse modalitetane automatisk, sjølv om ein kanskje har planlagt anna:

*Lesar2: Det er på ein måte automatisk; det du får augo på, er det som er størst, eller det som har størst skrift er det eg alltid ser. Men eg les det ikkje alltid, av og til berre registrerer eg det, og går vidare. Sånn så her på denne sida (peikar på Det Norske Selskap) så er det jo bilete. Det er ganske stort i forhold til alt det andre og det er ikkje berre svart- kvitt, det er fargar i det.*

*Anne Marie: Kor mykje har bilete å seia for forståinga di av teksten?*

*Lesar 2: Ganske mykje, eigentleg. Det viser jo det du har lese om. Og det gjer det kjekkare å lesa og. Kjedeleg med berre skriftekst. Det er betre når bilete deler av teksten litt.*

Lesar 2 brukar omgrepet "å dela av teksten". Ho forklarar ved å peika på skjermen og oppslaget om Det Norske Selskap. Ho teiknar eit rektangel rundt skrifteksten, eit anna rundt biletet, og eit siste rundt menylinja/ overskrift. Ho forklarar at denne organiseringa gjer det lettare å lesa fordi alt har si faste plassering på sida, og det er litt luft mellom. Oppbygginga til sida er altså avgjerande for kva ein les:

*Lesar 2: Sida her er ikkje forvirrande fordi den er delt inn i forskjellige "postar".(brukar peikefinger og lagar firkantar og rektangel på samspela på skjermen) Og det er mykje lettare når den er delt opp, enn på ei sida der alt du skal lesa står øvst.(...) Viss eg har prosjekt og skal søkja etter noko, så er det lettare å lesa i ulike "postar" som der ( peikar på skjermen og ressursen), enn om alt hadde stått i Word.*

Inni ressursen var det eksterne lenkjer med film- og lydfiler. Desse vart ikkje tekne i bruk av lesar 2 då dei vert oppfatta som unødvendige med for detaljert informasjon. Lesar 2 seier at eksterne lenkjer ofte inneheld unødig informasjon ein må lesa gjennom for å koma til kjernen, og derfor kastar ein vekk tida som heller bør brukast inni ressursen:

*Lesar 2: Eg brukar berre lenkjer ut av ressursen viss eg skal meir inn i stoffet for å seia det sånn. Viss eg synest det er for lite det som står der.*

*Anne Marie: Kjenner du deg plikta til å bruka dei når dei er der, eller vil du seia det er frivillig?*

*Lesar 2: Mmm. Begge deler eigentleg. Alt etter kva det er som er poenget. Av og til kan det vera at det ikkje står så masse i lenkjene, eller det står ein del ein ikkje treng*

*eller at det er for detaljrikt. Er det kjedeleg, går eg inn meir nølande....litt av plikt...i alle fall på skulen. Men er det noko spennande, går du jo uansett inn, då.*

## **Sjangerforståing**

Sett og Hørt -sidene er bygde opp etter vekebladsjangeren som tyder ei anna organisering av modalitetane reint fysisk på sida og ein annan måte å kommunisera budskapet på. Det som lesar 2 er mest opptatt av her, er fargespelet og fonten:

*Lesar 2: Kor eg vil byrja å lesa? Nei, hehe – det må bli med den øvste sola då! Fargen er...den gjer mest ut av seg, den er skjerande gul. Det eg ville hatt klikka på no etterpå ville ha vore "Skandalen i det Norske Selskap", fordi den er liksom utheva, skriftonen. For det er den eg trekker blikket mot.*

Lesar 2 kan ikkje berre lesa på skjermen for å hugsa innhaldet, ho må også notera på papir. Under lesinga viser kroppsspråket at lesinga krev konsentrasjon, og den realiserte teksten viser også dette med tanke på lengd, og det at ho tidvis må gå tilbake og lesa på ny det ho har lese før. Sjølv om lesar seier at oppsettet er ryddig, tek det henne litt tid å finna ut kva som er beste organisering med tanke på informasjonshevinga. Etter å ha funne ut at ho er nøydd til å notera, for hand går lesinga mykje betre, og ho les meir roleg og fokusert. Lesar 2 rullar sida ned og opp for å finna lengda på skriftteksten, og brukar markøren under tekstdelar som er vanskelege å forstå, eller for å konsentrera seg betre når ho byrjar å bli lei.

## **Tekstbinding i og mellom skrifttekst og bilete i "Det Norske Selskap"**

*Anne Marie: Sei litt om kvifor du stoppa opp ved orda velstående, klubb og festglade studentar.*

*Lesar 2: Vanskeleg å seia...men eg ville vel sjå korleis dei var velstående, på kva måte. Anne Marie: Kva fann du ut om dei då?*

*Lesar 2: Dei har mat og drikke på bordet. Fine klede og sånt.*

*Anne Marie: Ordet "klubb" og "festglade studentar" då?*

*Lesar 2: Mm, ja. Eg veit ikkje heilt kva eg skal seia, det er litt vanskeleg å sei kvifor eg stoppa akkurat der. For å sjå korleis festen var...kva dei gjorde på festen..*

*Anne Marie: Kva fann du ut, eller lærte du ved å sjå på biletet i tillegg til å lesa verbalteksten?*

*Lesar 2: Korleis dei såg ut og kva slags klede dei gjekk med, og sånn i opplysningstida.*

SAMANFATNING AV LESAR 2 – GOD LESAR

Leseveg	Fokus på faste strukturar og kombinasjon kor ein byrjar frå venstre, oppe og beveger seg mot høgre. <ul style="list-style-type: none"> <li>- les frå venstre – loddrett, høgre loddrett</li> <li>- lesar oppfatar det som ho les i <i>rekkefølge</i> i ressursen</li> <li>- ho meiner det er viktig å lesa <i>bortover</i></li> <li>- å byrja <i>midt i</i> skapar uorden</li> </ul>
Bruk av lenkjer  Lesestrategiar og organisering	Brukte ikkje eksterne lenkjer – <i>unødvendig stoff, for detaljrikt</i> . Berre brukt for å gå meir inn i stoffet. <ul style="list-style-type: none"> <li>- viktigare å lesa strukturert og <i>få med seg alt viktig</i>, enn å plukka ut det ein likar</li> <li>- markør følger vanskelege ord for at ein lettare skal forstå kva dei tyder</li> <li>- sjekkar teksten si lengd ved å rulla opp og ned rulletekstboks, men ikkje konsekvent</li> <li>- lange tekstar svekkar motivasjonen, og lesar mister meir motet</li> <li>- det er viktig å notera <i>for hand</i> når ein les tekstar, då er ein tvinga til å konsentrera seg</li> <li>- å laga sikk – sakk - rørsler med markør (høgre hand) eller ha markør under orda når du les hjelper på konsentrasjonen</li> </ul>
Lesefart, type lesing	Skumles, og les generelt for fort. Går tilbake (regresjonshopp) for å lesa på ny fleire gongar for å få med seg detaljar.
Samspela består av:	I byrjinga hovudtekst + overskrift, frå midt i prosessen hovudtekst + overskrift + bilete.
Verdien til modalitetane	Bilete og bokstavar med sterke fargar fangar lesar si interesse. Bilete visualiserer verbaltekst. Bilete og stor skrift vert av og til <i>registrert</i> av og til lest og <i>studert</i> .
Tekstbinding i og mellom verbaltekst og bilete i "Det Norske Selskap": utviding, utdjuping eller forlenging  (Sjå datasamlinga)	Desse orda får lesar til å stoppa opp og studera biletet (utiding): velståande, klubb, festglade studentar  Ord som skildrar aktiviteten i klubben: diskuterte politikk, rettferd, folkestyre, politiske kampsaker, hylla Noreg, talar, vitsar, songar, grunnlov.  Ord som viser til medlemmene og det du ser på biletet: norske borgarar, embetsmenn, studentar, festglade studentar
Sjangerforståing og multimodal tekstkompetanse  Type lesar	God digital kompetanse, god evne til å tenkja metakognitivt og endra lese-mønster og strategi ved behov. Utelet bevisst film, lyd og lenkjer fordi det vert for mykje informasjon. Kan i følge Mac Gregor, Lawless og Kulikowich si typologisering karakteriserast som <i>kunnskapssøklar</i> og <i>konseptlesar</i> . Samstundes gjev lesar uttrykk for at ho likar å lesa <i>lineært</i> .



## LESAR 5 - svak leseforståing i papirtekstar (transkripsjon nr. 4 i datasamlinga)

### KVA KAN EIN LESA UT AV ANALYSESKJEMA FØR INTERVJUET?

I videoen kan ein sjå at lesar 5 les systematisk, og har ulike system og strategiar alt etter typen oppslag han møter på sida. Lesevegen er elles prega av venstre – høgrestruktur, og ein venstre loddrett – høgre loddrettstruktur. På sider der det er bilete med fargar er det biletet som får fyrst får fokuset, uansett kor det er plassert på sida. Etter startside vel han å byrja til venstre i menylinja med "Tida, samfunn og arkitektur" og fortset mot høgre på linja ved å trykkja på "Neste". Lesar rullar teksten ned ved hjelp av markør i rulletekstboksen i små rykk. Blar sjeldan fram og tilbake i teksten. Analysen viser at den realiserte teksten består av blanda samspel. Tendensen er likevel hovudskriftekst + overskrift og på slutten knyter lesar inn bilete. Ingen lenkjer med film, lyd eller annan tilleggsinformasjon vert opna.

Ut frå avkryssingsskjemaet kan ein lesa at han lærer best av skriftekst, og vel derfor sider der det er mykje av det, men seier også at tema er vanskeleg å forstå. Han kryssar derfor av for at han les "Sett og Hørt" for der er bilete, og ei fin avveksling frå skrifteksten. Under lesinga observerer eg lesar. Det som kjenneteiknar lesar er at han sit tilbaketil i stolen, har ei slapp haldning, vekslar mellom å sjå på skjermen og ut vindaugo.

### INTERVJU MED LESAR 5 OM DEN REALISERTE TEKSTEN

#### Leseveg

Lesar 5 er van med å lesa på skjerm, men føretrekk å lesa papirtekstar på skulen i læringssituasjonar. Lesar hadde ikkje ein annan plan for lesinga enn å lesa slik han pleier. Dette tyder å byrja til venstre på menyen og jobba seg mot høgre. Sidene skulle i størst mogleg grad lesast i rekkjefølgje, og lesar nytta derfor "neste"- knappen då han såg at oppgåvearket og menylinja var samanfallande i forhold til rekkjefølgje. Lesar 5 seier at:

*Det føltes naturleg, og på arket så stod det at me skulle finna meir ut av det same som stod på menylinja.*

*Anne Marie: Du brukte punkta på arket i den rekkjefølgja dei stod som retningslinjer då.*

*Lesar: Ja.*

#### Organisering og strukturering

Lesar 5 las ifrå venstre til høgre og frå toppen og ned fordi han oppfatta dette som mest naturleg ut ifrå oppbygginga av teksten. Vidare seier han at etter kvart kjente han igjen den faste oppbygginga på dei ulike sidene, og organiserte lesinga si etter eit fast mønster som han danna første gongen han opna

sida. Denne måten å lesa på tok han med seg når han opna ei liknande sida. I lesinga veksla lesar mellom skumlesing og nærlesing alt etter typen tekst. Innleiingstekstane vart skumlesne, medan "Les meir"- tekstane vart nærlesne fordi dei er nærare kjernen, og derfor viktigare å studera. Seleksjonen vert vurdert etter situasjon:

*Lesar5: Det kjem litt an på kva det er eg skal lesa. Viss det er sånne ting som det står om ting (fagtekstar) så synst eg det er mest naturleg å byrja øvst. Viss eg skulle lest i ei bok hadde eg byrja der (peikar til venstre i ei bok kor det berre er tekst) og lest bort der (peikar med fingeren mot høgre). Som sagt så kjem det litt an på korleis sida er, sånn som med VG byrjar eg her (peikar til venstre i skjermen kor ein finn logoen "VG" ) og går mot her (peikar mot høgre), viss det er Facebook er det her (peikar mot venstre side i øvre del av skjermen, her kan du finna ut kven av vennene dine som er pålogg og statusrapport for eigen profil).*

For å skilja ut det viktige innhaldet på ei sida leitar lesar etter skriftekstar som forklarar tema grundig. I lesinga legg han mest vekt på første delen fordi ein alltid finn *det som er viktig å vite* først. Siste del er ofte supplerande eller utdjupande informasjon om tema som ikkje vert rekna som like viktig, meiner lesar 5:

*Når eg les, ser eg etter ting som forklarar det, det blir nett som om då me hadde om det å utvida augneblikket. Det som er utvida er vel ikkje så viktig som det som står først, for ofte er det berre endå meir informasjon om det temaet som eg har lese om.*

Verbaltekstane, og spesielt hovudskriftekst i ressursen, er av ulik lengd. Lesar 5 seier han pleier å studera *den blå firkanten*, eller markøren, i rulletekstboksen for å finna ut lengda. Om det verkar til å vera mykje å lesa finn han deretter ut om det er mange avsnitt. Interesse og lengd bestemmer om teksten vert lesen eller ikkje:

*Lesar 5: Kan sjå på det blå (rulletekstboksmarkør) kor lang den er, kor langt ein er komen, og. Er den blå (rulletekstboksmarkør) kort så er teksten ofte lang. Om det blå er langt, så er teksten ikkje så lang å lesa. Eg ser kor mange avsnitt det er, storleiken på kvar av dei, så byrjar eg i tilfelle å lesa øvst.*

*Anne Marie: Meinar du at du hoppar over skriftekstar viss dei er lange?*

*Lesar 5: Det kjem an på. Viss det er sånne kjedelege greier så ikkje interesserer meg, så ja.*

## Val av modalitetar og modale samspel

Lesar 5 seier at han føretrekkjer å lesa skriftekst, som han også brukte mest tid på, men inkluderer også bilete i den realiserte teksten sin. Han oppfattar skrifteksten som viktigaste kjelde til informasjon medan bilete i større grad er noko som fangar blikket om det har sterke fargar og er like stort som skrifteksten. Lesar 5 varierer for det meste mellom modalitetane skriftekst og bilete medan film ikkje vert rekna som noko ein primært lærer av:

*Anne Marie: Du seier at du lærer mest av skrifteksten?*

*Lesar 5: -Ja. Ser på bileta og men..Viss biletet er like stort som teksten legg eg merke til det først. Det er vel ikkje sånn at eg ser for meg at biletet alltid kan fortelja meg så masse. Men, viss det er noko eg skal finna ut av, er det så klart teksten eg bryr meg mest om. Filmen oppdaga eg rett og slett ikkje. Eg er ikkje så opptatt av sånt når eg skal finna ut av ting.*

## **Sjangerforståing**

Lesar 5 tykkjer ikkje at *Sett og Hørt* vekebladtekstane er lettare å lesa, fordi modalitetane er plassert på ein uryddig måte på sida:

*Lesar 5: Det kan bli litt for mykje. Ting er hulter til bulter. Sånn tekst som det der, Ballet i København, er lettare.*

*Anne Marie: Fordi det er berre skriftekst, eller?*

*Lesar 5: Mm, ja. Meir ryddig.*

## **Tekstbinding i og mellom skriftekst og bilete**

Lesar tykte denne oppgåva var vanskeleg, og måtte hjelpast i gong. Han forsto ikkje kva han skulle gjera og tykte det var vanskeleg å finna bindingar. Han hadde ikkje eit spesielt system, og var usystematisk og gjorde oppgåvene om ein annan kor han byrja på noko, men avslutta og byrja på noko anna.

*Anne Marie: Fortel kvifor du stoppa opp ved orda "Det norske selskap" tre gongar, i tillegg til "norske borgarar, embetsmenn og studentar".*

*Lesar 5: Nei, det var jo naturleg å finna ut korleis selskapet såg ut. Eg kan ikkje svara på kvifor eg gjorde det kvar gong, men... Eg stoppa med norske borgarar og så vidare for å sjå korleis dei såg ut. Han i midten med gul vest la eg mest merke til.*

*Anne Marie: Kvifor akkurat han?*

*Lesar 5: Gulfargen på vesten.*

*Anne Marie: Eg ser også du la mest merke til servicet på bordet, skålene? Var det noko i skrifteksten som gjorde det, eller?*

*Lesar 5: Nja, det var vel berre det at det var det eg la mest merke til på bilete.*

*Anne Marie: Kva lærte du av å studera biletet og lesa skrifteksten saman?*

*Lesar 5: Neeii..Vanskeleg å seia, det.*

*Anne Marie: Men var det slik at du kunne finna igjen det du las i skrifteksten i biletet? Direkte eller indirekte, altså?*

*Lesar 5: Nja, ikkje eigentleg.*

Lesar har problem med å koma til kjernen og sila ut dei viktige stikkorda som skildrar aktivitetane i klubben. Alle orda er riktig nok verb, handlingsord, men *tente, gjorde, kalla og reisa* er ikkje det eg presist er ute etter.

SAMANFATNING AV LESAR 5 – SVAK LESAR

Leseveg	Veldig fokus på faste strukturar og kombinasjon kor ein byrjar frå venstre, oppe og beveger seg mot høgre. Lesar seiar at: - det viktige står alltid <i>først</i> og ein må derfor byrja øvst
Bruk av lenkjer  Lesestrategiar          Organisering	Brakar ikkje eksterne lenkjer – er ikkje opptatt av film og lyd når han skal lesa: Opptatt av å lesa minst mogleg, og gjer seleksjonen ved å : - leita etter skrifttekst som forklarar "det" - vurderer storleiken på den blå markøren: dess mindre den er, jo lenger er skriftteksten. - telja avsnitta. Lange tekstar vert hoppa over. - brukar konsekvent "neste"- knappen
Lesefart, type lesing, type lesar	Skumles ingressen, nærles "Les meir"- alternativa for dei er nærare <i>kjernen</i> . Blar lite att og fram i skrifttekst, få regresjonshopp, vil helst sleppa å gå tilbake i teksten.
Samspela består av:	I byrjinga hovudtekst + overskrift, frå midt i prosessen hovudtekst + overskrift + bilete
Verdien til modalitetane	Verbaltekst viktigast Bilete fortel <i>lite</i>
Samspelet i og mellom verbaltekst og bilete i "Det Norske Selskap": utviding, utdjuping eller forlenging  (Sjå datsamlinga)	Desse orda får lesar til å stoppa opp og studera biletet (utdjuping): Det Norske Selskap, norske borgarar, embetsmenn og studentar  Ord som skildrar aktiviteten i klubben: tente, gjorde, bestemte, diskuterte, kalla, studere, reise, samla, skreiv  Ord som viser til medlemmene og det du ser på biletet: blankt
Sjangerforståing og multimodal tekstkompetanse          Tekstbinding          Type lesar	Svak leseforståing i forhold til det å forstå og reflektera. Har derimot god kunnskap om og er <i>veldig</i> opptatt av det digitale som navigering, hurtigtastar på tastatur m.m. Kjenner til omgrepa og brukar nærlesing, punktlesing, scanning og skumlesing, men val av lesestrategi hjelper han ikkje til å forstå og reflektera over innhaldet betre. Han kjenner til alle strategiane, men kan ikkje bruka dei. Svak metakognisjon. Les ikkje tekstdelane saman, men separat, og koplar ikkje alltid delane opp mot hovudtemaet opplysningstida. Er mest opptatt av å lesa <i>strukturert</i> og utelukkar film i skulekonteksten.  Han prøver å vera <i>konseptlesar</i> , men fell i gjennom på forståing og refleksjon. Han er opptatt av skrifttekst, og kan også definerast som ein <i>lineær</i> lesar.



## LESAR 6 – god leseforståing i papirtekstar (transkripsjon nr. 5 i datasamlinga)

### KVA KAN EIN LESA UT AV ANALYSESKJEMA FØR INTERVJUET?

Transkripsjonen viser at lesar 6 prøver å systematisera lesinga, men lukkast ikkje heilt. Han byrjar å lesa om "Diktarane og litteraturen", men les berre ei side før han går til nytt tema "Tida, samfunn og arkitektur". Her navigerer han seg fram ved hjelp av "Neste"- knappen, noko som etter lesing sender han over i neste tema, "Diktarane og litteraturen". Også her brukar han konsekvent "Neste"- knappen. Han hoppar over "Filosofane" og går til "Sett og Hørt". Lesevegen er venstre – høgre, og venstre – loddrett, høgre – loddrett. På sidene med "Les meir"- alternativa brukar han kort tid og trykkjer raskt "Neste". Han flyttar markør over i det blå rullefeltet for å sjekka lengda på hovudskrifteksten. I byrjinga av lesinga dominerer samspelet mellom overskrift + hovudskriftekst ganske konsekvent. Halvvegs i lesinga byrjar biletet å dominera lesinga, då biletet er det han ser fyrst. Fellesnemnaren for bileta er at dei er i klare og tydelege fargar. Lesar 6 aktiverer ikkje film, og han brukar ikkje lenkjer ut av ressursen. Lesar 6 kryssar av for at han les for å finna meir ut om tema, og rapporterer at nokre av tekstane var interessante. Men, han kryssar også av for at han ikkje veit, og ein plass må han byrja. Han gjev lite utfyllande svar og gjentek av og til berre det som står i overskrifta.

Lesarane vart observerte under lesinga og lesar 6 har følgjande trekk:

- sit rett opp og ned på stolen med beina i kross
- blikket beveger seg roleg over skjermen
- rolege rørsler med musepeikar
- noterer på papir

### INTERVJU MED LESAR 6 OM DEN REALISERTE TEKSTEN

#### Leseveg

For denne lesaren er det viktig å få fram at han *ikkje* likar å lesa skjermttekstar, og at han føretrekkjer å lesa papirtekstar fordi det er noko han er van med, er fortruleg med og meiner han klarar best. Han byrjar øvst til venstre å lesa slik mønsteret er i monomodale skriftekstar, og beveger seg deretter mot høgre og vassrett om det er ein skriftekst. Han tykkjer andre inngangar, som t.d. frå høgre, gjer det vanskeleg å konsentrera seg om lesinga fordi det er unaturleg i forhold til det han har lært om lesing. Lesar er også opptatt av at den materielle forma på mediet og det taktile er viktig for "å få til ei bra lesing", og meiner at det dynamiske ved skjermttekstar er ei ulempe:

*Eg veit ikkje, det er vanskeleg å forklara kvifor eg byrjar frå venstre. I grunnen så har eg aldri måtta tenkt over det. Eg las vel frå venstre til høgre fordi....det "sto" slik på sida. Men...for du byrjar alltid oppe. Til venstre. Du les jo nedover. Og så hender det*



*at du går litt på kryss og tvers. Eg likar betre å lesa på ark eller papir fordi på PC så ligg det ikkje fast, det er trass alt ein skjerm. I ei bok kan du bla att og fram lettare, og. Så eg sit aldri å les masse på PC.*

Han oppfatta det også slik at "neste"- knappen automatisk ville senda han over på lenkjene:

*Viss du klikkar på ei lenkje, er det jo ofte det ikkje er ein slik "fram"- og "tilbake"- knapp som det var, så ofte klikke du "fram" så kjem du jo på ei heilt anna sida enn kva du hadde tenkt. Viss eg må finna ut meir så brukar eg lenkja då.*

## Organisering og strukturering

Lesar hadde ein plan for rekkefølga i lesinga, og korleis han skulle ta til seg stoffet. Det viktige var å lesa på ein måte som gjorde at han fekk det viktigaste med seg, ikkje hoppa att og fram mellom sider og på sidene, og lesa nøye dei første avsnitta i skriftteksten som han meinte var viktigast. Lesar føretok likevel ikkje ein seleksjon i stoffet for å finna ut kva som er mest viktig, og set lit til at "neste" knappen ville losa han i suksessiv rekkefølge gjennom stoffet, i alle fall i byrjinga. Etter kvart tek han meir sjølvstendige val. Lesar seier han las menylinja frå venstre til høgre, og ut ifrå hintet lenger nede på startside, forstod han at "Sett og Hørt" var spanande, og måtte derfor sparast til slutt som ei *belønning*. Denne planen vart etter kvart vanskeleg å følgja:

*Lesar 6: Heilt først tenkte eg at eg berre først skulle lesa utover og ikkje hoppa att og fram. Vanlegvis pleier eg ikkje lesa alt på ei nettside, eg pleier å plukka ut. Og som sagt; du sparar det beste til slutt.*

*Anne Marie: Så du byrja med å lesa alt under "Tida, samfunnet og arkitekturen" og "Diktarane og litteraturen". Men kvifor las du ikkje det under "Filosofane" og hoppa rett til "Sett og Hørt"?*

*Lesar 6: Ja, eg gjorde det for det tok så lang tid, og så hadde eg så lyst inn på "Sett og Hørt". Den virka meir spennande. Meir...sprudlande.*

Lesar 6 seier han ville bruka tid på å lesa grundig, og las derfor seint for å vera sikker på at han fekk med seg alt. Han sjekkar som oftast lengda på tekstane i rulletekstboksen før han går i gang å lesa, og er dei lange, hoppar han ofte over dei og sparer dei til seinare. I lesinga skanna han teksten, og las ofte berre overskriftene for å finna ut kva lesestoffet handla om:

*Det var slik at eg las ganske seint og nøye, nærlesing, for å få med meg det meste i langtekstane (hovudskrifttekst). Når eg las dei kortare tekstane under "Les meir", så var det meir punktlesing. Men her las eg berre overskriftene, det er dei eg alltid går ut i frå først. Så det som står under der igjen.*

Lesar 6 fortel at han vanlegvis brukar ordbok når han ikkje klarar å forstå orda i konteksten. I ressursen låg det ei ordbok lett tilgjengeleg for at lesar skulle sleppa å søkja eksternt på Internett, eller bruka papirordbok. Lesar meinte at den var for tilgjengeleg, og at dette gjorde at han heile tida utsette bruken:

*(...)Nei, eg forsto ikkje alle orda og eg såg på ordboka kvar gong, men tenkte at "eg kan no berre gå på den etterpå", og så berre utsette eg det og utsette det. Så blei det ikkje noko.*

### **Val av modalitetar og det modale samspelet**

Lesar 6 tykkjer det er vanskeleg å svara på korleis han får noko ut av teksten, og skapar mening i det han les, og kva for nokon modalitetar han må lesa saman. Han trekkjer likevel fram skriftteksten som isolert sett den viktigaste modaliteten. I analysen av den realiserte teksten hjå lesar, kan ein sjå at lesar verdset skriftteksten høgare enn dei andre modalitetane bilete, lyd og film. Han meiner at bilete ikkje seier han noko meir enn det orda fortel. På den andre sida seier lesar at det paradoksalt nok er bileta han hugsar best, og film. Lesar brukte filmlenkjer i ressursen, men fortel at han til vanleg ikkje gjer dette om ikkje oppgåva krev det. Han oppfattar ikkje film som skikkeleg læring, som noko ein kan læra av. Der er berre noko ein ser på og ikkje studerer nøye. Film og bilete fungerer som ei *avveksling* til verbaltekst, noko han tyr til når han ønskjer pause frå verbaltekst. Dette uttrykkjer han også tydeleg gjennom intervjuet:

*Lesar 6: Film er jo alltid kjekt, du slepp å konsentrera deg så masse om å lesa orda, og med bilete så ser du jo berre, du brukar augo. Det er jo mykje kjekkare å sjå film enn å lesa. Du får jo mykje detaljar i filmen, men det går meir forbi. Det eg hugsar best, som heng igjen i hukommelsen, er vel bilete og sånt. Slik som her så festar eg blikket der (peikar på Sett og Hørt- logoen) fordi det er stort og raudt. Men skal eg tenkja på å læra noko, så må eg lesa teksten.*

### **Sjangerforståing**

Lesar seier at "Sett og Hørt"-sidene var dei sidene han hugsar best fordi han kjende igjen forma på teksten og måten budskapet vart presentert på. Dette gav dei eit særpreg som skilde seg ut frå resten av tekstane han las:

*Lesar 6: Det er jo lettare å lesa slike tekstar fordi du kjenner dei igjen og hugsar det som står der lettare. Du blandar det ikkje så lett. Så er det meir fargar der, det er meir sprudlande, kan du seia.*

### **Tekstbinding i og mellom skrifttekst og bilete i "Det Norske Selskap"**

Lesar var opptatt av system i lesinga. Han las fyrst oppgåva, deretter skumlas han verbalteksten frå menylinja og ned. Han ringa rundt ord i tråd med oppgåva før han gjekk meir spesifikt inn på å finna aktivitetane i klubben og ord om medlemmene. Så tok han for seg bindinga mellom ord og bilete. Lesar var spesielt opptatt av ordet "trelast", og hadde oppfatta det slik at biletet representerte eit utval av medlemmene i Det Norske Selskap. I hovudverbalteksten får ein vita at medlemmene er norske borgarar med ulike yrker. Samstundes er det ingen direkte bindarar som piler eller skriftlege forklaringar

mellom yrka som vert nemnt og mennene på biletet. Lesar stoppa ved ordet "trelast" fordi han er interessert i snikking, og håpa å sjå noko som sa meir om dette i bilete. Mannen i blå frakk assosierte lesar med ein trelasthandlar grunna frakken og blåfargen på den. Lesar understrekar at han forstår at dette er ein klubb som hovudsakleg driv med politikk og litteratur.

*Anne Marie: Fortel om kvifor akkurat desse orda gjorde at du kikka på biletet.*

*Lesar 6: Fordi at det er om opplysningstida, og då eg såg "Diktarene og litteraturen", så kikka eg på biletet fordi eg rekna med å få sjå diktarar, og det gjorde eg.*

*Anne Marie: Men ordet "trelast", då?*

*Lesar 6: Han med den blå frakken (peikar) ser ut som ein trelasthandlar.*

*Anne Marie: Men var det trelasthandlarar med i Det Norske Selskap, trur du?*

*Lesar 6: Nei, nei – det var berre det at det at han, frakken, minna meg om det. Han er vel ein diktar eller embetsmann, så klart.*

*Anne Marie: Kva med "Det Norske Selskap, " 100 medlemmer og "J. N. Brun" ". Ser du alle på biletet?*

*Lesar 6: Nei, det er vel berre eit utsnitt. Eg trur J. N. Brun er med, men eg er ikkje sikker altså.*

*Anne Marie: Så kva del av bilete er det du legg mest merke til?*

*Lesar 6: Han i den gule vesten, han snakkar. Og han i den blå jakka sidan han lener seg over bordet. Dei driv og diskuterer, det er lett å sjå.*

*Anne Marie: Kvifor er det lett å sjå?*

*Lesar 6: Nei, dei snakkar, han i blått lener seg over bordet. Dei er.....ivrige.*

*Anne Marie: Ja, det ser slik ut. Kva trur du dei diskuterer?*

*Lesar 6: Politikk, heilt sikkert.*

*Anne Marie: Kva gjer at du tenkjer det er politikk dei snakkar om?*

*Lesar 6: Neeei...det står nå i teksten at dei gjer det.*

*Anne Marie: Lærte du noko meir av å sjå på biletet enn berre å lesa skriftteksten?*

*Lesar 6: Hmm.....Nei, nja...trur vel kanskje ikkje det.*

#### SAMANFATNING AV LESAR 6 – GOD LESAR

Leseveg	Mest mogleg likt som i ei bok fordi anna kjennest <i>unaturleg</i> – venstre - høgre I ei bok ligg det <i>fast</i> , lettare å bla
Bruk av lenkjer	Brukte filmlenkjer – men klikka seg tilbake. Trudde "Neste"- knappen automatisk ville senda han over på lenkjene også. Vanlegvis redd for å ikkje finna tilbake til ressursen om han brukar <i>eksterne</i> lenkjer
Lesestrategiar og organisering	Lesestrategi: - ikkje hoppa att og fram - å lesa dei første avsnitta er viktigast - prøver å spara det beste til slutt Organisering: - brukar konsekvent "neste"- knappen Likar ikkje att han ikkje kan bla att og fram som i ei bok.
Lesefart, type lesing	Les seint. Hovudskrifttekst: nærlesing, "Les meir": punktlesing
Samspela består av:	I byrjinga hovudtekst + overskrift, frå midt i prosessen hovudtekst + overskrift + bilete
Verdien til modalitetane	Film og bilete er kjekt og avslappande, og det ein hugsar best – men berre brukt som <i>avveksling frå skrift</i> Verbaltekst viktigast om ein skal <i>læra</i> noko

<p>Samspelet i og mellom verbaltekst og bilete i "Det Norske Selskap": utviding, utdjuping eller forlenging</p> <p>(Sjå datasamlinga)</p>	<p>Desse orda får lesar til å stoppa opp og studera biletet (utviding): Diktarane og litteraturen, trelast, Det Norske Selskap, 100 medlemmer, Johan Nordahl Brun</p> <p>Ord som skildrar aktiviteten i klubben: politikk, rettfærd og folkestyre, få universitet i Oslo, snakka politikk, hylla Noreg, talar, vitsar, songar</p> <p>Ord som viser til medlemmene og det du ser på biletet: Det Norske Selskap, norske borgarar, embetsmenn, studentar, medlemmer</p>
<p>Sjangerforståing og multimodal tekstkompetanse</p> <p>Type lesar</p>	<p>Lesar har god leseforståing i og med at han forstår og reflekterer. Gode metakognitive evner, og veit godt kva strategiar som fungerer best for han. Har derimot svak teknisk kompetanse og er ikkje fortruleg med å lesa på skjerm. Eit paradoks er at han tykkjer film er kjekkast, men samstundes oppfattar han ikkje film som skikkeleg læring. Kan i følge Mac Gregor, Lawless og Kulikowich si typologisering karakteriserast lesar som <i>kunnskapsøkjjar</i>, men også <i>lineær</i> og <i>sekvensiell</i> lesar.</p>



### LESAR 3 – god leseforståing i papirtekstar (transkripsjon nr. 6 i datasamlinga)

#### KVA KAN EIN LESA UT AV ANALYSESKJEMA FØR INTERVJUET?

Lesar 3 les systematisk, og har ulike system og strategiar alt etter typen oppslag som møter henne på sida. Lesevegen er elles prega av venstre – høgre struktur, og ein venstre loddrett – høgre loddrettstruktur. Etter startsida byrjar ho til venstre i menylinja med "Tida, samfunn og arkitektur" og fortset mot høgre på menylinja. Ho skiftar mellom å bruke "Neste"- knappen og markør på lenkjer i menyen for å koma seg fram i ressursen. Analysen viser at den realiserte teksten består av blanda samspel. Tendensen er likevel overskrift + hovudskriftektst + bilete. Ingen lenkjer med film, lyd eller anna tilleggsinformasjon vert opna. Ut frå avkryssingskjemaet kan ein lesa at ho les for å finna meir ut om tema og fordi ho vil orientera seg på sida.

Under lesing vart det observert hjå lesar at ho

- las seint, men konsentrert
- tok notat
- sat rett opp og ned
- var roleg, pila følgde orda

## INTERVJU MED LESAR 3 OM DEN REALISERTE TEKSTEN

### Leseveg, organisering og struktur

Lesar 3 hadde ikkje ein plan før lesinga, og laga derfor ei plan etter å ha studert startside. Ho fann ut ho ville byrja til venstre i menylinja, og lesa alle tekstane i rekkefølge under kvar av dei fire tema i menylinja.

*Anne Marie: Korleis tenkte du at du skulle byrja å lesa då du opna sida? Hadde du ein plan?*

*Lesar 3: Nei, eigentleg ikkje. Eg berre tenkte litt etter det du sa me skulle gjera. Eg såg jo på det og då, arket (peikar) før eg gjekk inn på sida.*

Påverknaden frå papirtekstar med leseveg venstre – høgre kjem tydeleg til syne i korleis lesar strukturerer, orienterer seg og vel ut modalitetar i den realiserte teksten sin. Lesar seier ho ikkje hadde ein fast måte å lesa på i digitale tekstar, men les alt etter korleis sida er. Lesar seier at denne ressursen las ho nett som ho ville lest ei bok kor ein går frå venstre til høgre:

*Anne Marie: Eg ser du trekkjer blikket mot venstre og les mot høgre. Du byrjar med Tida, samfunnet og arkitekturen og arbeider seg mot høgre. Er du påverka av noko som gjer det slik, skapar det orden for deg, kanskje?*

*Lesar 3: Ja, det er vel kanskje det at eg føler det er meir ryddig viss eg går frå den sida (venstre) til den (høgre). For viss du berre klikke inn på ein sant, så tilbake igjen og så inn på ein ny, så kan det vera du klikka på den same igjen. Og så er det vel kanskje for å leita etter ein som kanskje er litt interessant.*

*Anne Marie: Og det er derfor du les "les meir"- alternativa i rekkjefølga, og?*

*Lesar 3: Ja.*

Lesar vil ikkje risikera å måtta lesa tekst to gonger, spesielt kjedelege tekstar, og derfor må ho ha eit system. Å hoppa att og fram på sida og mellom sidene er derfor ikkje aktuelt. Lesar 3 seier også at det er viktigare å lesa strukturert og få med seg alt viktig, enn fyrst og fremst plukka ut det ein likar. Personleg interesse har likevel innverknad på lesinga, og skulle ein finna ein interessant tekst, vil lese-mønsteret endra seg. Om ein les om eit tema ein er genuint interessert i, les ein fortare og fordjupar seg meir i det lenkjene har å by på, ein hugsar det ein har lese og treng ikkje notera. I motsett tilfelle kor lesar ikkje er personleg interessert krev lesinga at ein også noterer. Graden av interesse legg derfor føringane for korleis ein arbeider med teksten:

*Lesar 3: For min del er det eigentleg litt "bob bob" for eg er ikkje så veldig interessert i akkurat den tida. Viss det er ein kjedeleg tekst eg ikkje interesser meg for, så blir det jo veldig lett til at du berre les orda, men får eigentleg ikkje med deg det som står. Og då går det litt tregare å lesa enn kva det hadde gjort om det hadde vore noko interessant. Og viss det er ein kjedeleg tekst då, så pleier eg jo å lesa tregare enn ein kjekk. Det kan jo fort henda at det blir sånn, me skulle jo lesa mange tekstar, men når eg såg at ein tekst var kort, så tok eg meg tid i lesinga. Og så tar eg notat.*

Lesar 3 brukte ikkje nokon av lenkjene. Dette skuldast at innhaldet i lenkjene vart oppfatta som meir djuptgåande informasjon enn ho hadde bruk for å svara på spørsmåla. Dette kviler på prinsippet om å ikkje lesa meir enn ein må, spesielt om personleg interesse ikkje er til stades.

*Lesar 3: For det første tenkte eg jo at det var viktig å lesa tekstane på sida så eg kunne svara på oppgåva. Då tenkte eg at då får me venta med dei, så ser me om me får tid til dei på slutten.*

### Modalitetar og modale samspel

Lesar 3 oppfattar skriftteksten som den viktigaste meiningsberande modaliteten i lesinga, og biletet som viktig hjelp for å forstå vanskelege skrifttekstar. Undervegs i lesinga "stiller ein inn blikket" på leit etter spesifikke samspel. Dette vert oppfatta som arbeidssparande. Samstundes er det slik at bilete med klare og sterke fargar kan få ein ut av rytmen. Svart – kvitt - biletet vert derimot oppfatta som kjedelige. Bilete er likevel noko lesar 3 klarar seg utan, medan overskrifta og skriftteksten er naudsynte å ha med for å henta ut meining :

*Lesar 3: I somme tekstar kan det jo vera greitt med bilete for å setja seg inn i det skikkeleg. Men det er jo av og til ein ikkje treng bilete i det heile tatt. Det kjem jo an på. Viss du les om korleis dei levde i ein periode, så hjelper det jo med eit bilete av ei gata eller noko (...) Her på denne sida me ser no (Sett og Hørt), er det nokre knallgule stjerner, dei trekkjer eg blikket mot. Men på denne sida her (peikar på svart- kvitt biletet av Wessel) med sånne mørke bilete det legg du jo ikkje merke til før på slutten.*

### Tekstbinding i og mellom skrifttekst og bilete i "Det Norske Selskap"

Lesar hadde ikkje problem med å finna bindingar mellom ord og bilete, og las vekselvis ord og bilete.

*Anne Marie: Fortel kvifor du stoppa opp ved akkurat ved orda Det Norske Selskap, klubb, møta og politikk.*

*Lesar 3r: Det var naturleg å sjå opp sidan det handla om Det Norske Selskap og det er jo dei det er bilete av. Det eg la mest merke til på biletet er den grønne og svarte mannen som står lengst framme og dermed viser mest. Ser godt at begge dei er ivrige og er med i diskusjonen.*

*Anne Marie: Kva lærte du av å studera biletet trur du, og kva slags informasjon får du der som du ikkje får av berre å lesa skriftteksten?*

*Lesar 3: Nja...det må jo vera korleis dei ser ut, kanskje. Du får jo ikkje vita det av å lesa, det er informasjon du finn i biletet. (utviding)*

SAMANFATNING AV LESAR 3 – GOD LESAR

Leseveg	Fokus på faste strukturar og kombinasjon kor ein byrjar frå venstre, oppe og beveger seg mot høgre. <ul style="list-style-type: none"> <li>- les frå venstre – loddrett, høgre loddrett</li> <li>- stiller inn blikket for å leita etter faste samspel (overskrift + hovudskriftekst) fordi det sparer ein for arbeid</li> </ul>
Bruk av lenkjer	Brukte ikkje eksterne lenkjer – <i>unødvendig</i> for å kunne svara på spørsmåla i oppgåvebestillinga Lenkjer vert, om ein har veldig god tid, opna og lest til slutt
Lesestrategiar og organisering	Berre brukt for å gå meir inn i stoff som er <i>interessant</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>- viktigare å lesa strukturert og <i>få med seg alt viktig</i>, enn å plukka ut det ein likar først</li> <li>- markør følgjer vanskelege ord for at ein lettare skal forstå kva dei tyder</li> <li>- sjekkar teksten si lengd ved å rulla opp og ned rulletekstboks, men ikkje konsekvent</li> <li>- om teksten er kjedeleg, må lesar <i>notera</i> for å få med seg innhaldet, det nyttar ikkje å berre lese</li> <li>- ikkje gå "att og fram" i teksten – men ha system</li> </ul>
Lesefart, type lesing	Les seint. Går tilbake for å lesa om att delar av teksten fordi at ein les utan eigentleg å få med seg innhaldet .
Samspele består av:	Overskrift + hovudtekst + bilete
Verdien til modalitetane	Skriftekst er viktigast . Bilete ikkje naudsynt, men greitt for å illustrera .
Samspelet i og mellom verbaltekst og bilete i "Det Norske Selskap": utviding, utdjuping eller forlenging  (Sjå datasamling)	Desse orda får lesar til å stoppa opp og studera biletet (utviding): Det Norske Selskap (x3), klubb, møta, politikk.  Ord som skildrar aktiviteten i klubben: politiske kampsaker, samla seg på Madam Juels kaffihus, snakka hylla Noreg, talar, vitsar, songar, forma Noregs første grunnlov.  Ord som viser til medlemmene og det du ser på biletet: norske borgarar, embetsmenn, studentar, dei, desse, 100 medlemmer, Johan Nordahl Brun, fleire andre medlemmer.
Sjangerforståing og multimodal lesekompetanse  Type lesar	God digital kompetanse, god evne til å tenkja metakognitivt og endra lese-mønster og strategi ved behov. Utelet bevisst film, lyd og lenkjer fordi det som oftast er nok info inni ressursen til å svara på spm. Kan i følgje Mac Gregor, Lawless og Kulikowich si typologisering karakteriserast som <i>kunnskapsøklar og konseptlesar</i> .



## LESAR 7 – svak leseforståing i papirtekstar (transkripsjon nr. 7 i datasamlinga)

### KVA KAN EIN LESA UT AV ANALYSESKJEMA FØR INTERVJUET?

Lesar har eit fast system når det gjeld lesinga. Analysen viser at den realiserte teksten helst består av verbaltekstlege kombinasjonar. Det modale samspelet er som følgjer: overskrift, hovudskrifttekst, bilete eller overskrift, "Les meir". På dei sidene det er undermeny les ho først ingressen på venstre side, deretter flytter ho blikket til høgre halvdel kor undermenyen og "Les meir"- alternativa ligg. Her les ho ovanfrå og ned. Markør vert tidvis ført under orda i hovudskrifttekstane. I lesinga brukar lesar markøren i rullefeltet for å flytta teksten ned. Å rulla teksten til botn og så opp igjen er det fyrste lesar gjer på sider med hovudskrifttekst. Skrifttekst i rulletekstboks blir ikkje rulla opp og ned, berre ned. Ho brukar heller ikkje lenkjene med lyd, men beveger markør over dei. Når lesar skiftar side, brukar ho konsekvent "Neste". Lesar 7 kryssar av for at ho les for å finna meir ut og for å orientera seg i teksten. Ho brukar generelt veldig kort tid inni responsskjema, og det kan verka som om ho ikkje vurderer alternativa. Under lesinga observerte eg at lesar sat framover på stolen med beina i kross, bevegde hovudet att og fram under lesinga, noterte på papir, såg opp med jamne mellomrom.

### INTERVJU OM DEN REALISERTE TEKSTEN

#### Leseveg og organisering

Lesar seier ho hadde ein plan for lesevegen på førehand. Ho byrja til venstre oppe og las mot høgre fordi det kjendest naturleg. Dette skapar system for ho i lesinga. Lesevegen endra seg likevel i takt med oppsettet på sidene. T.d. las ho alltid "Les meir"- alternativa først på sider kor det fanst. Ho seier det viktige er å lesa det ho reknar som viktigast først, det som er det viktige på sida. "Les meir"- alternativa, som er plassert på høgre side, las ho før ingressen, eller innleiingsteksten. Samstundes seier ho at ho som oftast hoppa over ingressen, på venstre side, fordi det er viktigare å gå rett på sak, å lesa delane som reknast som "viktig". Å ha ein plan i lesinga tyder for denne lesaren å leita fram det viktigaste på sida, og byrja lesinga der, uavhengig av plasseringa. Lesar seier vidare ho ikkje er interessert i å lesa meir enn ho må, og ho les for å bli ferdig fortast mogleg. Som fast rutine brukar ho derfor pila i rulletekstboksen til å sjekka lengda før ho byrjar lesinga. Det er sjanse for at lesar hoppar over lange tekstar om dei er kjedelege trass i at dei er viktige for læringa:

*Lesar 7: Eg synest ikkje dette temaet var så spennande, så... Eg gjer det (sjekkar lengda på skriftteksten) for å sjå kor lang den er. Er den lang, giddar eg kanskje ikkje å lesa, eller så sparar eg den til slutt viss eg synest ar det er noko å lesa. Det kjem eigentleg an på, viss den er veldig kjedeleg, hoppar eg over den.*

*Anne Marie: Men korleis kan du vita om den er kjedeleg berre ved å ta pila raskt opp og ned?*



*Lesar 7: Njaaaa..ser på overskrifta då...du får jo kanskje med deg ord i teksten medan du rullar.*

Samstundes som lesar hadde ein plan i kraft av å bruka "neste"- knappen, føretok likevel ikkje lesar nokon reelle val på sidene basert på personleg interesse. Sjølv om det var både lenkjer og filmtekst på sidene, vart desse ikkje vurdert som interessante. Lesar seier ho oppfattar skrifteksten som den viktigaste modaliteten, og biletet som nest viktigast. Biletet vert likevel ikkje studert nærare og forstått som ein del av det multimodale samspelet, det vert berre *lagt merke til*:

*Lesar 7: Eg veit ikkje, men eg lærer best av å lesa sånt (peikar på skrifteksten) Bryr meg ikkje så med bilete, det ser eg uansett på til slutt. Eg ser ikkje nøye på bilete, på detaljar og sånn. Viss det er sterke fargar, så legg eg kanskje meir merke til det, då.*

### **Modalitetar og modale samspel**

Lesar seier ho lærer best av å lesa skriftekst, og prioriterer det. Lenkjene vart ikkje nytta i lesinga fordi tema var uinteressant og lite spennande, dessutan var det nok av skriftekst på hovudsidene. Ho leitar bevisst etter skrifteksten når ho opnar sida, og stengjer ute andre modalitetar fordi dei ikkje har nokon læringseffekt meiner ho:

*Lesar 7: Ja, det er fordi eg likar best å lesa det (skrift). Det er meir rett på sak. Eg føler at eg ikkje lærer noko av å sjå film. Eller å sjå på bilete. Men det er sjølv sagt lettare å sjå film, men eg trur ikkje eg lære meir då. (...) Eg tykkjer det var nok å lesa. Viss eg les om noko spennande som eg har lyst å lesa meir om, kan det vera at eg brukar dei. Eg syntest ikkje dette var spennande.*

### **Tekstbinding i og mellom skriftekst og bilete i "Det Norske Selskap"**

Lesar byrja på oppgåva, og sat lenge å las utan å få gjort noko. Lesar tykte det var vanskeleg å forstå kva oppgåvebestillinga bad henne om. Ho spurde til slutt kva ho eigentleg skulle gjera, og eg forklarte henne det og viste med døme. Lesar fekk likevel ikkje heilt taket på oppgåva fordi ho ikkje fann logiske bindingar mellom ord og bilete, ho forsto ikkje alle omgrepa i teksten, og sette ikkje tekstdelen inn i den overordna konteksten. Det var vanskeleg for henne å koma til kjernen i oppgåva.

*Anne Marie: Fortel korleis du las skrifteksten og biletet.*

*Lesar 7: Fyrst las eg teksten. Og så fant eg det som hadde med medlemmane å gjera, og kva dei gjorde. Dei snakka om politikk og hylla naturen.*

*Anne Marie: Kva kan du sjå ut av biletet, då?*

*Lesar 7: Dei kosar seg i selskapet. Og at folk snakkar om eit tema. Dei er kledde gamaldags, ikkje moderne.*

*Anne Marie: Kva del av biletet legg du mest merke til?*

*Lesar 7: Der det er mest folk.*

*Anne Marie: Er det mindre detaljar du la merke til i biletet?*

*Lesar 7: Nei. Trur ikkje det.*

*Anne Marie: Kor er dei på dette maleriet, kor var det klubben heldt til?*

*Lesar 7: Oslo?*

*Anne Marie: Korleis kom du fram til det?*

Lesar 7: Nei, det står jo at dei ville ha universitet i Oslo.

Anne Marie: Ser du i teksten at det står at norske borgarar i København var leie av det politiske styret, og danna klubben? Her må du lesa mellom linjene og slik finna ut at København ligg i Danmark.

Lesar 7: Hmm, ja. Fekk ikkje med meg det.

Anne Marie: Kva lærte du av å studera biletet trur du, og kva slags informasjon får du der som du finn i skrifteksten, og som du ikkje får av berre å lesa skrifteksten?

Lesar 7: Veit ikkje heilt.

#### SAMANFATNING AV LESAR 7 – SVAK LESAR

Leseveg	Fokus på faste strukturar og kombinasjon kor ein byrjar frå venstre, oppe og beveger seg mot høgge. - les frå venstre – loddrett, høgge loddrett
Bruk av lenkjer Lesestrategiar og organisering	- brukar ikkje lenkjer når tema er uinteressant og lite spennande - sjekkar teksten si lengd ved å rulla opp og ned rulletekstboks, men ikkje konsekvent - for å finna ut om teksten er interessant, kikkar ho på overskrift og tilfeldig på ord i teksten medan ho skrollar; men ikkje fast rutine - markøren ligg i skrifteksten av og til, ute i høgge side, eller på "Neste"- knappen. Tilfeldig, ikkje bevisst.
Lesefart, type lesing	Les fort, skumles mykje for å verta ferdig. Får ikkje med seg innhaldet på ein tilfredstillande måte.
Samspela består av:	Overskrift + hovudtekst + bilete
Verdien til modalitetane	Skriftekst er viktigast Biletet er noko ein <i>legg merke til</i> , men ikkje tenkjer over kan utvida forståinga Film og lyd lærer ein ikkje noko av
Samspelet i og mellom verbaltekst og bilete i "Det Norske Selskap": utviding, utdjuping og forlenging (Sjå datasamlinga)	Desse orda får lesar til å stoppa opp og studera biletet (utdjuping): Det Norske Selskap, norske borgarar, embetsmenn og studentar, Klubben kalla dei for Det Norske Selskap, politikk.  Ord som skildrar aktiviteten i klubben: politikk Ord som viser til medlemmene, og det du ser i biletet: blankt
Sjangerforståing og multimodal tekstkompetanse  Type lesar	Har god teknisk kompetanse, og ingen problem med navigering. Er mest opptatt av å følgja ein fast struktur i lesinga og låser seg til denne. Les fort teknisk, men har derimot svak leseforståing i forhold til det å forstå, resonnera, reflektera og sjå parallelar og samanhengar. Er usikker på kva som er viktig. Er umotivert, gjev utrykk for at dette er uinteressant. Les på "autopilot". Samspelet mellom verbaltekst og bilete utvidar forståinga delvis, men ho les helst <i>på</i> og ikkje mellom linjene. Kan i følgje Mac Gregor, Lawless og Kulikowich si typologisering karakteriserast som <i>lineær</i> lesar.



## LESAR 8 – God leseforståing i papirtekstar tekstar (transkripsjon nr. 8 i datasamlinga)

### KVA KAN EIN LESA UT AV TRANSKRIPSJONEN FØR INTERVJUET?

Transkripsjonen viser at lesar 8 byrjar med å klikka seg inn på "Filosofane". Ho går deretter over til "Diktarane og litteraturen" og her byrjar ho i motsetning til det ein har sett så langt med det nedste "Les meir"- alternativet for deretter å jobba seg oppover. I prosessen brukar ho både ei intern lenkje og ordbok. Etter dette går lesar tilbake til "Filosofane", sida ho las fyrst, og så til "Tida, samfunnet, arkitekturen". Lesar hoppar dermed att og fram i ressursen, men brukar konsekvent å klikka seg tilbake til sida kor ho kan finna "Les meir"- alternativa. Ho brukar ikkje fram og tilbake- knappane. I forhold til lesevegen kan ein sjå ein venstre- høgre, venstre- loddrett, høgre –loddrett- tendens. Likevel kan ein sjå at lesar byrjar til nedst til høgre i "Les meir" -menyen og jobbar seg oppover. Vidare finn ein at skrifttekst er den dominerande modaliteten, og biletet vert i mange tilfelle hoppa over i lesinga. Lesar byrjar som oftast med hovudskrifttekst og avsluttar med overskrifta. Lesar oppgjev ulike grunnar for lesinga, og tek seg tid inni vurderingsskjema. Her kjem det blant anna fram at lesar fann sider som var interessante og kjekke å lesa, medan andre blei lest fordi ho ikkje visste kor ho burde byrja, og ein plass måtte ein byrja. Dette kan tyda på at lesar slit med å systematisere lesinga på skjermen. Samstundes har ho godt system for å læra og forstå innhaldet. Det vert teke notat frå hovudskrifttekst, og ho brukar ordbok på dei orda ho ikkje forstår. Her blei det supplert med *papirordbok* på dei orda ho ikkje fann i ressursen.

Lesar vart observerte under lesinga, og lesar 8 hadde følgjande trekk:

- noterte på papir
- var konsentrert
- blikket fokusert på skjermen eller notatblokka
- lagde sirkelrørsler med musepeikar.

### INTERVJU MED LESAR 8 OM DEN REALISERTE TEKSTEN

#### Leseveg og organisering

Lesar seier at skjermttekstar ikkje er noko for henne, og at ho så langt som råd les bøker, eller i alle fall på papir. Ho seier det tek tid å orientera seg i skjermttekstar, og derfor brukar ho alltid ein del tid på organiseringa før ho kjem skikkeleg i gang med lesinga. Som oftast skannar ho sida på jakt etter skrifttekst, som er favorittmodaliteten hennar, og dette dikterer også lesevegen hennar:

*Lesar 8: Eg hadde eigentleg ikkje ein plan for lesinga, men syntest at det med filosofane virka interessant, så eg bestemte meg vel for å lesa det tema eg syntest var interessant først. Og så likar eg å lesa skrift, det er heilt naturleg.*

*Anne Marie: Ja, eg ser du les skrifta først, gjerne hovudskrifteksten. Ser du alltid skriftekst først, uansett?*

*Lesar 8: Ja, det er det eg likar best.*

Lesar seier ho likar å lesa bøker og at skjermttekstar gjev henne lita glede fordi ho ikkje beherskar bruken av PC på ein optimal måte. Ho brukar ein del tid på å orientera seg på skjermen og likar ikkje så godt å bruka lenkjer. Ho har likevel nokre få innarbeidde rutinar som skal hjelpa henne i lesinga, og dette verkar til å fungera:

*Lesar 8: Eg brukar ikkje så mykje data heima. Som sagt, så likar eg heller bøker. Då kan eg bla att og fram. Viss eg er på nettet og les, så finn eg ikkje alltid tilbake igjen.*

*Anne Marie: Men eg ser du let pila følgja orda i lesinga. Kan du seie noko om kvifor du gjer det? Kva er grunnen?*

*Lesar 8: Nei, det er fordi at det er lettare å hugsa kor du er viss du stoppar opp eit augeblikk.*

### **Modalitetar og modalt samspel**

Når det gjeld val av modalitetar og samspel ser ein at lesar har eit system og vel konsekvent ut dei ho meiner er best å lesa, som gjev henne størst forståing. Det er skriftekst og bilete som utgjer samspelet i den realiserte teksten. Lesar ser sjeldan på bilete i lesinga si, men om ho finn teksten interessant, vert ho meir motivert til å kikka på bilete. Bilete vert kutta ut i lesinga eller spart til slutt fordi ho oppfattar det som mindre viktig i læringa. Overskrifta vert av og til spart også, men ho kan ikkje forklara kvifor det er slik. Lesar tykkjer dynamiske modalitetar som film og lyd ikkje er interessante. Dette forklarar kanskje kvifor lesar har noko vanskar med å tyda symbolspråket i nokre av modalitetane, som t.d. i sida om Beethoven og lydkuttet av komposisjonen "Ode to Joy":

*Anne Marie: Eg såg du las skrifteksten om Beethoven, så eg lurte på kvifor du ikkje spelte melodien som låg på sida?*

*Lesar 8: Nei, eg skjønnte ikkje kva det var.*

*Anne Marie: Det skal førestilla ein playknapp, sånn som du finn på DVD- spelarar og liknande. Det er den melodien som du las om som Beethoven hadde skrive.*

*Lesar 8: Åja. No forstår eg.*

Sjølv om lesar ikkje i utgangspunktet er interessert i bilete eller film, har ho stor interesse for svart -kvitt - teikningar som illustrerer skrifteksten. Lesar opplyser meg om at ho likar å teikna sjølv, og det kan kanskje forklara noko av interessa :

*Anne Marie: Du tok deg god tid når du las om Smeden og bakaren ser eg, og så studerte du teikningane?*

*Lesar 8: Ja! Etter eg var ferdig å lesa såg eg på teikningane. Kjente igjen det som stod i verset, og det var veldig kjekt å lesa. Og sjå på teikningane var kjekt. Eg likte det, ja.*

## Sjangerforståing

Lesar seier ho likar å lesa om diktarar, litteratur og filosofi, men føretrekkje skriftspråket og av og til at biletet utgjer teksten. Ho er mindre fortruleg med vekebladsjangeren, og seier at *Sett og Hørt* både innholdsmessig og formmessig skapar kaos i hovudet og lesinga på grunn av sterke fargar og nonlinear plassering av modalitetar på sida:

*Lesar 8: Nei, uff, dette likte eg i alle fall ikkje! Det er så forferdelig rotete med denne skrifta her (peikar på ei overskrift på hovudsida til Sett og Hørt), og ei anna ei her (peikar på ei anna overskrift) hulter til bulter! Og så sånne sterke fargar på bileta og bokstavane. Nei, huff, dette er forferdelig uryddig, eg får ikkje lyst å lesa. Men slik tekst likar eg å lesa (peikar på skriftteksten "Ballet i København"), men eg likar ikkje å lesa om sånt tema altså.*

*Anne Marie: At du likar ikkje når det er skrive som "sladder"?*

*Lesar 8: Ja.*

## Tekstbinding i og mellom skrifttekst og bilete i "Det Norske Selskap"

Lesar byrja med å skanna teksten, såg deretter på bilete og las oppgåvebestillinga. Ho tok for seg oppgåva i kronologisk rekkefølga.

*Anne Marie: Kan du seia korleis du las biletet og teksten?*

*Lesar: Nei, eg las først gjennom alt. Så byrja eg med å lesa det som står nedst på sida, og så gjorde eg det i rekkefølga. Eg såg ikkje så veldig på biletet før eg skulle finna ord i teksten som passa med det dei...eller handlinga på biletet. Men alt høyrer liksom saman. Eg ser igjen det som står i teksten.*

*Anne Marie: Ja, fortel kva du ser i bilete.*

*Lesar: Det eg ser skjer er at dei, medlemmene, diskuterer, og så at dei er på Madam Juels kaffihus, og at det er ein som sit og skriv. Kanskje ein tale? Det er jo festglade studentar spreidd rundt på kaffihuset. Dei drikk, et og diskuterer politikk. Så er det skrivesaker på bordet. Så kallar dei møtet dei er på for " Det Norske Selskap". Dei diskuterer og snakkar og har det kjekt. Det er gamle trebord og stolar, og det einaste som lyser opp rommet er lysestakar. Elles er rommet ganske så mørkt(...) Det viser jo at det er ein kafe eller kaffihus. Mennene, ser eg, er kledd opp i fine klede, men det var jo sånn dei gjekk då, men det betyr og at dei var eit viktig politisk møte. Dei er i alle aldrar medlemmene, nokon unge, nokon gamle. Og så kan eg tenka meg at servitørdamene gjekk rundt og serverte øl og suppa og sånt, men det ser eg jo ikkje.*

*Anne Marie: Du nemnde at delar av rommet er mørkt, kva tyder det, trur du?*

*Lesar: At me skal sjå mest dei to, eller kanskje tre personane attmed bordet.*

### SAMANFATNING AV LESAR 8 – GOD LESAR

Leseveg	Har ikkje nokon spesiell plan, anna enn å lesa det ho trur kan vera interessant fyrst. Ho les først og fremst skrifttekst
Bruk av lenkjer	Likar ikkje bruka lenkjer fordi ho er redd for å ikkje finne tilbake til sida
Lesestrategiar og organisering	Manglar plan på førehand, tykkjer det er vanskeleg å orientera seg i digitale format. Saknar å bla att og fram som i ei bok, "ta" på teksten

	- lesestrategiane er betre med tanke på at ho brukar ordbok på ord ho ikkje forstår, og tek grundige notat av skrifteksten
Lesefart, type lesing	Les sakte, nærlesing og punktlesing etter behov
Samspelet består av:	Hovudskriftekst + bilete
Verdien til modalitetane	<ul style="list-style-type: none"> <li>- likar best skriftekst</li> <li>- film og lyd er <i>uinteressant</i></li> <li>- svart- kvite teikningar er <i>kjække</i> å lesa (ho fortel ho sjølv likar å teikna svart – kvite teikningar)</li> </ul>
Samspelet i og mellom verbaltekst og bilete i "Det Norske Selskap": utviding utdjuping eller forlenging  (Sjå vedlegg 15)	<p>Desse orda får lesar til å stoppa opp og studere bilete: studentar, klubben, Eidsvoll (utviding)</p> <p>Ord som skildrar aktiviteten i klubben: politikk, rettferd, folkestyre, politiske kampsaker, feststemte talar, vitsar, songar, hylla bonden, Noreg, naturen i store ordelag</p> <p>Ord som viser til medlemmene, og det du ser i biletet: nordmenn, norske borgarar, 100 medlemmer, Johan Nordahl Brun</p>
Sjangerforståing og multimodal tekstkompetanse  Type lesar	Lesar har god leseforståing og gode metakognitive evner i forhold til lesestrategiar og det å henta ut meining, resonnera, reflektera og trekkja slutningar. Har derimot svak teknisk kompetanse og er ikkje fortruleg med å lesa og navigera i digitale tekstar. Dette hindrar likevel ikkje lesar å bruka <i>lenkjer</i> . Lesar er generelt ikkje interessert i dynamiske samspel, og føretrekke skriftekst. Kan i følge Mac Gregor, Lawless og Kulikowich si typologisering karakteriserast som <i>kunnskapsøklar</i> .

### 4.2.3 Oppsummering

Moment	Lesarane med sterk leseforståing <sup>18</sup> (hentar ut meining, forstår, reflekterer og trekkjer parallellar)	Lesarane med god leseforståing (hentar ut meining, forstår, reflekterer)	Lesarane med svak leseforståing (hentar ut meining)
SAMSPEL (tekstuell nivå)	I byrjinga av lesinga dominerer verbaltekstlege element som overskrift, meny, hovudskriftekst, ingress og bilete i samspelet - samspelet ved halvgått løp redusert til hovudskriftekst + overskrift + bilete om det har sterke fargar	I byrjinga av lesinga dominerer verbaltekstlege element som overskrift, meny, hovudskriftekst, ingress og bilete i samspelet - samspelet ved halvgått løp redusert til hovudskriftekst + overskrift + bilete om det har sterke fargar	Samspelet varierer, men i hovudsak finn ein overvekt av verbaltekst - prøver å ikkje la blikket bli leia av samspel som er framtrudande – viktig å halde seg til planen om å lesa på ein fast måte, kor dei faste modalitetane inngår: overskrift, hovudskriftekst, bilete. Stengjer ute anna.

<sup>18</sup> Inndelinga sterk, god, svak ut i frå resultatata på Nasjonal Prøve og "Les og forstå" testen

Val av modalitetar	<p>Modalitetar som har noko ved seg; t.d. bilete med sterke fargar, bilete som uttrykkjer handling og fontar i feite typar får merksemd først</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- svart – kvite teikningar og bilete er mindre interessant</li> <li>- bilete og skrift utdjuar kvarandre</li> <li>- lærer best av skrifttekst</li> <li>- lærer ikkje noko av bilete åleine</li> <li>- studerer sjeldan detaljar i bilete, er det eit stort fargebilete aukar likevel sjansane</li> </ul> <p>Ikkje ein viktig modalitet i læring. Klikkar seg hurtig tilbake i ressursen.</p>	<p>Modalitetar som har noko ved seg; t.d. bilete med sterke fargar, bilete som uttrykkjer handling og fontar i feite typar får merksemd først</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- svart – kvite teikningar og bilete er veldig interessante hjå ein lesar</li> <li>- bilete er mest interessant om dei utdjuar verbalteksten</li> <li>- lærer best av skrifttekst</li> <li>- lærer ikkje noko av bilete åleine</li> <li>- studerer sjeldan detaljar i bilete</li> </ul> <p>Er interessant, men ikkje lærerikt.</p>	<p>Lesevegen dominert av verbaltekst, og det viktige kjem alltid først</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- bilete er mest interessant om dei utdjuar verbalteksten</li> <li>- lærer best av skrifttekst</li> <li>- lærer ikkje noko av bilete åleine</li> <li>- studerer sjeldan detaljar i bilete</li> </ul> <p>Er ikkje opptatt av film i læring.</p>
<p>BRUK AV LENKJER og NAVIGASJON (mellompersonleg nivå)</p> <p>Navigeringssystem:</p>	<p>Brukar lenkjer om tema er interessant, elles er det nok stoff til å svara på spm. inni ressursen.</p> <p>Brukar "neste"-knappen + gjer manuelle val ut ifrå menyen, viktig å ha eit system i navigering og lesing slik at ein unngår å lesa ei side, eller samspel på ei side to gongar.</p> <p>Har ikkje problem med å finna tilbake i ressursen.</p>	<p>Kan bruka lenkjer om tema er interessant, ein av lesarane gjer det.</p> <p>Brukar "neste"-knappen + gjer manuelle val ut i frå menyen.</p> <p>Nokre er redde for ikkje å finna tilbake i ressursen.</p>	<p>Brukar ikkje lenkjer –det er nok informasjon på hovudsidene.</p> <p>Brukar "neste"-knappen for å få med alt. Let "neste"-knappen losa dei gjennom stoffet – tek færre sjølvstendige val.</p> <p>Ikkje redd for ikkje å finna tilbake i ressursen.</p>
<p>TEKSTBINDING MELLOM VERBALTEKST OG BILETE I "DET NORSKE SELSKAP" (ideasjonell nivå)</p> <p>Utdjuping og utviding av informasjon i dei realiserte tekstane</p>	<p>Les systematisk. Dei finn handlingsorda som har med Det Norske Selskap å gjera, orda som har med medlemmene å gjera og samanheng mellom desse inni hovudskrifttekst, menylinje og overskrift og bindinga til biletet. Vekslar mellom å lesa skrift og bilete</p> <p>Les sjeldan ei side så "grundig" utan at tema er genuint interessant, eller at dei har forkunnskap om tema.</p> <p>Likar bilete som viser detaljar, som utvidar og utfyller tema dei er interesserte i som t.d. arkitektur. På sida om arkitektur kunne det ha vore tverrsnittbilete, sa lesarane. Bilete og skrifttekst utvidar kvarandre stort sett.</p>	<p>Les systematisk. Dei forstår handlinga i bilete på grunnlag av det som står om klubben i verbalteksten og det dei har lært om tida i ressursen. Markerer ord som er nær kjernen, kopling mellom desse og til bilete.</p> <p>Les sjeldan ei side så "grundig" utan at tema er genuint interessant, eller at dei har forkunnskap om tema.</p> <p>Bilete og skrifttekst i den realiserte teksten utvidar kvarandre stort sett.</p>	<p>Les ikkje systematisk. Dei koplar i liten grad verbaltekst og bilete, og tykkjer det er vanskeleg å finna binding mellom delane. Studerer vanlegvis ikkje detaljar i bilete opp mot verbaltekst. Finn ikkje kjernen i biletet. Forstår ikkje oppgåva.</p> <p>Les sjeldan ei side så "grundig" utan at tema er genuint interessant, eller at dei har forkunnskap om tema.</p>

<p>Framtredande del i bilete "Det norske selskap"</p> <p>Korleis utvida bilete forståinga deira av verbalteksten</p>	<p>Mannen i blå - grøn jakke</p> <p>Korleis klubben og medlemmene såg ut med tanke på klede og interiør.</p>	<p>Ikkje eintydig resultat, men lesarane har ringa rundt sentrum av biletet, kor to eller tre av mennene inngår</p> <p>Korleis klubben og medlemmene såg ut med tanke på klede og interiør.</p>	<p>Ikkje eintydig resultat, ein har laga markeringar rundt heile biletet og ein har ringa rundt suppebollen og samovaren.</p> <p>Lesarane usikre på om dei lærer noko meir av å sjå på biletet. Tykkjer det er vanskeleg å svara.</p>
<p>Metakognisjon</p>	<p>Har kunnskap og språk til å grunngje vala i lesinga. Strategiar leiar til meiningsskaping.</p> <p><i>Studerer</i> eller <i>registrerer</i> bilete og teikningar om dei er fargerike, er framtredande i storleik eller verkar interessante.</p>	<p>Har kunnskap og språk til å grunngje vala i lesinga.</p> <p><i>Registrerer</i> bilete og teikningar om dei er fargerike, er framtredande i storleik eller verkar interessante.</p>	<p>Noko kunnskap og språk til å grunngje vala i lesinga.</p> <p><i>Ser på</i> bilete og teikningar om dei er fargerike, er framtredande i storleik eller verkar interessante. Går sjeldan tilbake i teksten og les setningar på ny (regresjonshopp)</p>
<p>ORGANISERING</p> <p>Seleksjonsprinsipp:</p> <p>Sjølvmotivering:</p>	<p>Legg opp lesinga etter å studert menyen på startside. Det er viktig å vere effektiv i lesinga.</p> <p>Vil få med seg alt det <i>viktige</i>, og brukar "neste"- knappen kombinert med eigne val.</p> <p>Prøver å finna noko interessant ved <i>alt</i> ein les.</p> <p>Les med <i>belønnings - funksjon</i>: det kjedelege vert lese fyrst, det morosame spart til slutt.</p> <p>Menylinja indikerer kva som er kjekt og kva som er kjedeleg.</p>	<p>Legg opp lesinga etter å ha studert menyen på startside. Det er viktig å vere effektiv i lesinga.</p> <p>Vil få med seg <i>alt</i>, og brukar "neste"- knappen kombinert med eigne val.</p> <p>Prøver å finna og lesa <i>det</i> interessante.</p> <p>Les med <i>belønnings - funksjon</i>: nokre, men ikkje alle . Ein lesar har motsett taktikk der ho med det kjekke.</p> <p>Menylinja indikerer kva som er kjekt og kva som er kjedeleg.</p>	<p>Studerer ikkje kva tema som kan virka interessant å lesa fyrst og sist, men dei ynskjer å vera effektive i lesinga.</p> <p>Les alt er målet, brukar "neste"-knappen.</p> <p>Tykkjer det er vanskeleg å motivera seg sjølve. Les for å bli fort ferdige.</p> <p>Les med <i>belønnings - funksjon</i>: nei.</p> <p>Menylinja indikerer kva som er kjekt og kva som er kjedeleg, men lesarane er usikre på kva som er viktig å lesa.</p>



LESEVEG	<p>Utgangspunktet er venstre – høgre, men let seg leia av framtrédande modalitetar som skil seg frå andre. T.d. bilete med sterke fargar, spesielle og tydelege fontar.</p> <p>Meiner det er ein naturleg leseveg kor modalitetane kjem i <i>rekkefølga</i> Sida "startar" frå venstre Sida er delt inn i "delar" (multimodale samspel) Å lesa "bortover" gjev størst meining.</p>	<p>Utgangspunktet er venstre – høgre, men let seg leia av framtrédande modalitetar som skil seg frå andre. T.d. bilete med sterke fargar, spesielle og tydelege fontar.</p> <p>Meiner det er ein naturleg leseveg kor modalitetane kjem i <i>rekkefølga</i>. Sida er delt inn i "postar" (multimodale samspel).</p>	<p>Utgangspunktet er venstre – høgre, men let seg <i>til ein viss grad</i> leia av framtrédande modalitetar som skil seg frå andre. T.d. bilete med sterke fargar, spesielle og tydelege fontar.</p> <p>Meiner det er ein naturleg leseveg kor modalitetane kjem i <i>rekkefølga</i></p> <p>Opptatt av å halda seg til rutinen, vil ikkje la seg villeia i lesinga og kome ut av samanhengen og den faste strukturen.</p>
<p>LESE- OG LÆRINGSSTRATEGIAR (mellompersonleg nivå)</p> <p>Markør som mentalt verkty:</p> <p>Bruk av ordbok?</p>	<p>Rullar teksten ned for å finna lengda – <i>hoppar ikkje over</i> den om den er lang.</p> <p>Skannar teksten etter stikkord medan ein rullar ned rulletekstboksmarkør (ord som indikerer handling, namn på personar).</p> <p>Markør under orda gjev ro og konsentrasjon i lesinga Lar markør følgja orda i lesinga og sluttar alltid å lese etter eit avsnitt, eller ved eit objekt som er lett å hugsa og finna igjen.</p> <p><i>Sikk – sakk</i> rørsler og <i>sirkelrørsler</i> med musepeikar – betrar konsentrasjonen</p> <p>- markør har gjerne fargar (blå eller rosa) og "halen" rører seg = lett å finna igjen</p> <p>Ja, men har lett for utsetja å slå opp, og i tilfelldroppa det -går tilbake i teksten og les setningar og ord på ny (regresjonshopp) for å prøva å forstå det i konteksten - les i snitt 3 linjer før ein rullar fram 3 nye (også eit organiseringsprinsipp som kan hjelpe ein å finna tilbake om ein ser opp frå teksten)</p>	<p>Rullar teksten ned for å finna lengda – om den verkar kjedeleg og lang <i>vurderer</i> dei å hoppe over Skannar teksten etter stikkord medan ein rullar ned rulletekstboksmarkør (ord som indikerer handling, namn på personar).</p> <p>Markør under orda gjev ro og konsentrasjon i lesinga Lar markør følgja orda i lesinga og sluttar alltid å lese etter eit avsnitt.</p> <p><i>Sikk – sakk</i> rørsler og <i>sirkelrørsler</i> med musepeikar – rørsle som tek til automatisk når ein er lei av å lesa, men også eit verkty for å konsentrera seg betre.</p> <p>Ja, men har lett for utsetja å slå opp, og i tilfelldroppa det -går tilbake i teksten (regresjonshopp) og les setningar på ny for å prøva å forstå det i konteksten.</p>	<p>Rullar teksten ned for å finna lengda – tel avsnitta. <i>Hoppar over</i> om den er lang. Skannar teksten etter stikkord medan ein rullar ned rulletekstboksmarkør eller berre sjekkar lengda.</p> <p>Markør ligg ute i høgre side eller på "Neste" knappen. Lesarane brukar like mykje tastaturet til navigasjon, i tillegg til musepeikar. Den ligg i ro, eller ut i sida.</p> <p><i>Sikk – sakk</i> rørsler og <i>sirkelrørsler</i> med musepeikar – rørsle som tek til automatisk når ein er lei av å lesa, men også eit verkty for å konsentrera seg betre.</p> <p>Ja, brukar ordboka. Men har lett for utsetja å slå opp, og i tilfelldroppa det. Munnlege forklaringar frå lærar på ord og oppgåvebestillingar er betre enn skriftlege forklaringar. Går sjeldan tilbake i teksten (mangel på regresjonshopp).</p>

Notatform	Ein noterer stikkordsetningar og brukar tankekart, medan fleirtalet ikkje noterer fordi dei hugsar innhaldet utanåt.	Noterer stikkordsetningar.	Noterer stikkord og stikkordsetningar.
LESETYPE OG FART	Lesinga basert på type tekst og kontekst: skumlesing og nærlesing etter behov	Lesinga basert på type tekst og kontekst: skumlesing og nærlesing etter behov	Skumles mesteparten og nærles noko for å rekkja over så mange sider som råd
Situasjonskonteksten	Skulen gjer at ein prøver å lesa seinare og meir konsentrert enn kva ein elles ville gjort heima.	Skulen gjer at ein prøver å lesa seinare og meir konsentrert enn kva ein elles ville gjort heima.	Skulen gjer at ein prøver å lesa meir konsentrert enn kva ein elles ville gjort heima.
Lesefart:	Ikkje noko eintydig, nokon les sakte, andre fort. Det som er spanande vert lese fortare av ein, seinare av ein annan.	Ikkje noko eintydig, nokon les sakte, andre fort.	Ikkje noko eintydig, nokon les sakte, andre fort.
Type lesar i forhold til Lawless og Schrader og Mac Gregor:	Blanding mellom kunnskapssøkjjar og konseptlesar	Blanding mellom kunnskapssøkjjar og lineær lesar	Blanding mellom lineær lesar og kunnskapssøkjjar

## 5 SVAR PÅ PROBLEMSTILLING

Eg har i denne oppgåva undersøkt korleis svake, gode og sterke lesarar lesarane realiserer utgangsteksten til nye meningsskapande tekstar. I oppgåva har eg vore interessert i å studere kva slags samspel tekstane består av, men også få greie på kva lese- og læringsprinsipp som ligg i samspela. For å få svar på dette stilte eg innleiingsvis fylgjande spørsmål:

1. Kva lesevegar, modalitetar og modale samspel består den realiserte teksten av? Finn ein felles tematiske formasjonar, og i tilfelle kva ?
2. Kva tekstband finn ein i og mellom verbaltekst og bilete, og er desse banda føremålstenlege?
3. Kva for nokre organiseringsprinsipp og strategiar ligg til grunn i den realiserte teksten?

### 1. KVA LESEVEGAR, MODALITETAR OG SAMSPEL BESTÅR DEN REALISERTE TEKSTEN AV? FINN EIN FELLES TEMATISKE FORMASJONAR, OG I TILFELLE KVA?

Generelt er leseveg, samspellet og plasseringa til modalitetane i stor grad farga av skulekonteksten for dei svake lesarane i undersøkinga mi, medan dei sterke lesarane også skapar samspel på bakgrunn av personlege interesser. Dette stemmer overeins med funna Astri Roe gjorde i PISA + undersøkinga i 2007, der ein såg at interessa og motivasjon var viktige faktorar i meningsskapinga.

Studerer eg lesevegane på det tekstuelle nivået, finn eg at lesarane er samstemte, og det er mogleg å peika på felles tematiske formasjonar eller sjangerkjenneteikn. Ofte er sjangrane prototypiske, då dei representerer spesielle, og gjenkjennelege, måtar å organisera og kommunisera meining på, seier Kress (2003). Lesarane har ei definert og klarlagt framgangsmåte basert på form, språk og kontekst. I tråd med dette registrerer eg at fyrste handling er å skanna raskt over sida. Ein skannar i dei fleste tilfelle frå venstre oppe og deretter mot høgre. Deretter flyttar lesarane blikket samstundes med markøren over i høgre del av skjermen og rullar tekstboksmarkøren hurtig ned, og så opp att. Dette gjer lesarane for å finna lengda på skriftteksten. Deretter går dei tilbake til venstre del, les loddrett blokka under og går mot høgre, og les loddrett blokka under. Elles finn eg at lesevegen varierer alt etter korleis tekstelementa er plassert på sida. Same funn blei gjort av Nielsen Norman Group (i Ozok og Zaphiris, 2009), og dei kallar dette å lesa i F- form. Dei fann også at lesinga varierte alt etter plassering av elementa, så lesevegen kunne også karakteriserast som ei E- form og som ein L snudd på hovudet.

Lesarane i mi undersøking meiner at det er ei naturleg *rekkefølga*, som ein veg, gjennom ressursen kor sida *startar* frå venstre og går *bortover* i det dei oppfattar som ei kronologisk *rekkefølga*. Dette fann også Walsh (2007) ut i si undersøking, kor lesarane sa at dei las frå venstre til høgre. Dei sterke lesarane og gode lesarane i mi undersøking seier ressursen minnar dei om ei *skuleside*, og har alle gjenkjennelege teikn på at ein skal nytta *skulemåten* å lesa på. Dei gjenkjenneleg teikna er at ressursen verkar oversiktleg, fri for reklame og har tydelege samspel som augo blir leia mot, meiner dei sterke lesarane. Då sidene var bygd opp etter eit fast mønster, visste lesarane kva dei kunne forventa seg, noko som gradvis leia til meir selektive lesevegar. Ein treng t.d. ikkje lesa "Les meir"- alternativa kvar gong ein returnerer, heller ikkje menylinja som er fast fylgje på alle sidene. Samspela kan derfor oppfattast som ein reduksjon kor ein trekkjer ut essensen, det viktige. Samspelet mellom overskrift, hovudskrifttekst og bilete er mest utbreidd i mi undersøking, dette fann også Nielsen Norman Group (i Ozok og Zaphiris, 2009) og Nielsen og Pernice (2010) i sine undersøkingar.

På skulen skal ein lesa for å læra noko, og lesarane gjev uttrykk for at verbaltekst, og spesielt skrifta, har hovudrolla som formidlar. Dette viser igjen i transkripsjonen, der samspela i stor grad er verbalspråklege, og denne rekkefølga dikterer også verdien til modalitetane slik dei vert oppfatta av lesarane. I tråd med dette seier Liestøl et al. (2009) at verbalteksten er dobbeltrepresentert, og det er derfor ikkje noko overraskning at skriftteksten dominerer dei realiserte tekstane. *Sett og Hørt*- sidene skilde seg ut på grunn av andre språklege verkemiddel, og ei anna form enn kva ein finn i resten av ressursen. Tema var likevel det same; diktarar og litteratur i opplysningstida. Med dei mange framtreddande samspela opplevde både dei svake og gode lesarane dette som ei rotete og uryddig framstilling. Dei fann ikkje ein tydeleg lei

som viste kor dei skulle byrja. Dei sterke lesarane tykte desse sidene likevel var kjekke å lesa fordi dei kjende igjen forma frå det meir spreke og sensasjonsprega *Se og Hør*-språket. Tekstar som skil seg ut, er lettare å hugsa, og her var det semje om at teikninga av sola var mest framtrudande og derfor det naturlege utgangspunktet i lesinga.

Liestøl et al. (2009) seier den sterke framveksten av dynamiske kommunikasjonsformer har skapt eit spenningsforhold mellom verbal og ikkje-verbal kommunikasjon. Ein veit at skrift lenge har hatt ein spesiell posisjon i lesing og læring. For å lesa og skapa tekstar med meining må ein derimot leggja til sides konvensjonane og overvinna dei tradisjonelle motsetningsforholda teksttypene har til kvarandre. Samstundes slår Løvland (2006) fast at samspele oftast baserer seg på kulturelle og sosiale referanserammer. I denne undersøkinga ser ein at konvensjonane er temmeleg intakte, då skrift har høgast verdi, og ein sikker plass i samspelet medan lyd og film er nesten usynlege i samspelet. Dette overraska meg, då eg på førehand var sikker på at dette fekk mest merksemd. Dette med verdi treng likevel ikkje å vera avgjerande for kva ein les fyrst. Store fargebilete, som sola i *Sett og Hørt*, er noko lesarane i mi undersøking legg merke til først, medan store og små bilete utan fargar ikkje er interessante i same grad. Her kan ein presisera at det er tre ulike måtar å bruka bilete i lesinga på, kor *ser på*, *registrerer* og *studerer* best forklarar måtane. Om ein ser dette i samanheng med visuell interaksjonsanalyse, finn ein at bilete som oppnår kontakt med lesar er av aktørar som ser rett på lesar, eller bilete kor aktørane har tydelege gestar, kroppshaldning eller ansiktsmimikk som krev interaksjon og tolking frå lesar si side. Her kan ein sjå på *Sett & Hørt* sola som aktøren som krev merksemd frå lesar.

Som lærar håpar ein at elevane studerer bileta, og ikkje berre registrerer dei. Dei sterke lesarane seier dei sjeldan studerer bilete i detaljar medan dei svake lesarane seier dei helst ser på bilete. I mi undersøking kan dette ha samanheng med måten biletet kommuniserer med lesar på, eller mangel på kommunikasjon med lesar. Analysen av den potensielle teksten viser at mange av aktørane i bileta er i profil, og bileta er plassert ute i sida. I teorien innbyr slike bilete ikkje lesar til samhandling. Lesarane meiner biletet si oppgåva fyrst og fremst er å visa den eller det som skriftteksten fortel om. Chen og Wang (2009) fann i sine studiar av kinesiske fagbøker for ungdomstrinnet at bilete og skrift avgrensar seg til utdjuping kor biletet si rolla fyrst og fremst er brukt for å repetera skrifta.

Når det gjeld val av modalitetar i samspelet, registrerer eg i mi undersøking motsetningar. Lesarane seier dei legg t.d. mest merke til, og vanlegvis hugsar best filmklipp, men vel til sjuande og sist skrifttekst i den realiserte teksten. Dette er stikk i strid med det eg venta på førehand, då eg trudde at dei ville ha stort fokus på dei dynamiske samspele. I intervjuar finn eg moglege forklaringar på dette uventa funnet, då

lesarane samla sett ser på skrifttekst, lesing og læring som den "riktige" måten å lesa på. Lesarane synest til å leggja band på seg i skulekonteksten, og plukkar modalitetar til samspelet ut ifrå det dei meiner erfaringsmessig, lønner seg i skulesystemet. Ein reproduserer skriftlege tekstar, og når ein blir testa, skjer dette ut i frå skrifttekst ein har lese, og ikkje bilete eller film. Her kan ein kanskje finna hovudårsaka til at lesarane sjeldan studerer biletet, og kvifor skriftteksten har slik dominerande posisjon.

Det er likevel ikkje riktig å seia at det ikkje finst skilje mellom lesarane. I lesinga handlar det fyrst og fremst om å lesa effektivt med utgangspunkt i verbaltekst. Samstundes må ein vera open for å inkludera nye samspel. Alle lesarane er einige om at ein må lesa effektivt, men dei sterke lesarane tillet seg, i mi undersøking i større grad å inkludera framtrédande modalitetar, som t.d. film og bilete. Svake lesarar fokuserer meir på å halda seg til eit fastlagt samspel kor dei prøver å stengja ute framtrédande modalitetar. Dette kan vera fordi det krev mykje å kombinera statiske og dynamiske delar. Dette finn eg også støtte i hjå Zumbach et. al (2008) som seier at lesing av nonlinear tekst legg større kognitivt press på eleven enn lesing av lineær tekst.

Ein kan konstatere at dynamiske samspel ikkje ser ut til å slå an hjå desse lesarane. Nielsen Norman Group (2005) kan visa til motsett resultat, då lesarane i alderen 13 – 17 år meinte at interessante ressursar måtte tilby ulike dynamiske framstillingsmåtar, som filmklipp, og dessutan aktivitetar som t.d. spel. Ozok og Zaphiris (2009) si undersøking slo dynamiske samspel heller ikkje an, då lesarane assosierte fancy og fargerike illustrasjonar og filmklipp med underhaldning og reklame. Samstundes var ikkje ressursen Opplysningstida overlessa på nokon måte, slik at forklaringa på den låge interessa for dynamiske samspel finnast andre plassar. Ut i frå det lesarane seier i mi undersøking, må det skuldast skulekonteksten og lesarane sine prinsipp i forhold til læring. Skrift er det ein lærer av, og det gjer ein ikkje i same grad av film og lyd. Om film, eller bilete og lyd er det ein hugsar og likar best, fokuserer ein likevel på skrift. Også dei gode og sterke lesarane gjer dette, men dei har eit meir avslappa forhold til dette prinsippet, og har ikkje så fastlagte føringar. Likevel er det ikkje mange av dei sterke lesarane som brukar lenkjene til film og lyd, sjølv om dei har tilbodet. Dette er det hovudsakleg to grunnar til. Lesarane har lita tolmod med filmklipp som lastar, fordi det er kjedeleg å venta. Dette resulterer i at dei går tilbake til ressursen med uforretta sak. Den andre grunnen til at dei ignorerer film og lyd er fordi det vanlegvis ikkje er naudsynt i læringa, då det er det skriftspråklege innhaldet som vanlegvis samsvarar best med oppgåvebestillinga. Det er derfor unødig bruk av tid, meiner lesarane.

## 2. KVA TEKSTBAND FINN EIN MELLOM VERBALTEKST OG BILETE, OG ER DESSE FØREMÅLSTENLEGE?

Ifølgje lesarane i mi undersøking blir biletet sjeldan studert *grundig*, og lesarane fokuserer helst på skrifteksten. Bilete som innbyr til kontakt og vert lese, er framtrudande gjennom dei ytre visuelle momenta farge, storleik og plassering. Det var derfor interessant å sjå om dei djupare bindingane mellom bilete og verbaltekstane i "Det Norske Selskap" utvida eller utdjupa forståinga på det ideasjonelle nivået. Det som er felles for dei gode og sterke lesarane i mi undersøking er at dei les for å utvida meiningsskapinga gjennom kombinasjonen skriftekst og bilete. I utvidinga, som hovudsakleg er *omskrivning* seier skriftekst og biletet ofte det same, men på kvar sin måte (figur 2, s. 28).

I mi undersøking finn svake lesarar færre bindingar mellom ord i menylinja, ord i hovudskriftekst og handlingar på bilete av Det Norske Selskap enn dei gode lesarane og sterke lesarane. I oppgåva der lesarane skulle finna ord som skildra aktiviteten i klubben skreiv dei svake lesarane "politikk "og "tente, gjorde, bestemte, diskuterte, kalla, studera, reisa, samla og skreiv". Rayner og Bertera (1979) kom i si undersøking fram til at sterke lesarane brukar tid på lågfrekvente ord som er viktige for å skapa meining i teksten. Gode og sterke lesarar i mi undersøking kjem i tråd med dette fram til at " politikk, rettferd, folkestyre, politiske kampsaker, feststemte talar, vitsar, songar, hylla bonden" er viktige stikkord som skildrar aktiviteten i klubben. Ord som viser til medlemmene i biletet er " Det Norske Selskap, norske borgarar, festglade studentar, embetsmenn". Dei svake lesarane finn ikkje ord som viser til medlemmene i biletet. I undersøkinga oppdaga eg at dei svake lesarane i mi undersøking nyttar hovudskriftekst som einaste utgangspunkt for bindinga mellom skrift og bilete, slik at bindinga går *frå* skrifteksten *til* bilete, men ikkje *frå* bilete til skrifteksten. Dette kan tyda på at dei ikkje forstår kor viktig det er å sjå delane i forhold til kvarandre, trekkja inn det dei har lært frå før og sjå dei mindre delane i forhold til teksten som heilskap.

Lemke ( 2002) seier at meiningsskapinga er avhengig av at ein les vekselvis bilete og skrift, og at både bilete og skrift bør vera utgangspunkt i lesinga. Ofte vert ein nysgjerrig på objekt eller handlingar i biletet, noko som gjer at ein returnerer til verbalteksten for ei mogleg forklaring. Så må ein trekkja parallellar til det ein allereie veit, og dette utvidar meiningsskapinga. Einvegsbindinga hjå dei svake lesarane gjev ikkje denne vekselverknaden. I tillegg kan svake lesarar kan ha problem med handlingsord som ikkje vert visualisert i bilete, og om ein ikkje forstår handlingsordet og heller ikkje brukar biletet som støtte, gjev dette brot i meiningsskapinga, seier Lemke (2002). Einvegsbindinga gjer at lesinga "stoppar opp", og kan vera ein mogleg grunn til at dei svake lesarane meiner at bilete ikkje utvidar forståinga noko særleg, og at det ikkje lukkast dei å finna det mest framtrudande i biletet. Hjå Roe (2007) finn eg teori som samsvarar

med dette, då ho peikar på at svake lesarar har vanskar med å integrera ny informasjon i gamal informasjon. Dei gode og sterke lesarane inkluderer i større grad bilete, hovudskrifttekst, menylinja i tillegg til intern og ekstern kunnskap på tvers av fag. Dei finn derfor bindingar på tvers, og vekslar mellom å bruka bilete og verbaltekst som utgangspunkt. Dei er betre til å *lesa* handlinga i biletet på grunnlag av konteksten, og finna sentrum eller kjernen basert på handling og framtreddande delar i bilete. Ein kan derfor seia at bindingane deira er føremålstenlege.

### 3. KVA FOR NOKRE ORGANISERINGSPRINSIPP OG STRATEGIAR LIGG TIL GRUNN I DEN REALISERTE TEKSTEN?

Eg fann i del 4.2 skilnadar og likskapar i samspelet, val av modalitetar og tekstbinding i dei realiserte tekstane. Korleis ein organiserer lesinga, og kva navigerings, lese- og læringsstrategiar ein vel er forhold som påverkar den endelege meiningsskapinga.

Om ein byrjar med å sjå på navigering mellom sidene, ville alle lesarane i mi undersøking navigera på ein kosteffektiv måte kor dei i utgangspunktet brukar minimalt med tid for maksimalt utbytte. Medan svake lesarar gjev uttrykk for at det viktigaste er *å få med seg alt*, vil dei sterke lesarane lesa *det viktige* i ressursen. Dette kan forklara kvifor dei sterke lesarane nyttar regresjonshopp i mi undersøking. Staub og Rayner (2007) seier at sterke lesarar hoppar tilbake i teksten for å løysa eit problem, retta ein feil eller få ei oppklaring på noko dei las før hoppet. Også i mi undersøking seier dei sterke lesarane at dei går tilbake i teksten om dei ikkje forstår, medan dei svake lesarane sjeldnare gjer dette. Alle lesarane i mi undersøking meiner vidare at nøkkelen er å lesa systematisk, og ha eit fast system i botn. Eit slikt system skal fyrst og fremst hindra at lesar hoppar over ei side, eller les ei side to gongar. Her finn ein at dei fleste lesarane i stor grad nyttar "fram" og "tilbake" knappen som suksessivt leiar lesar til neste side eller tilbake til førre side i strukturen. Å bruka denne knappen er omtrent som å bla i ei bok, og ein treng ikkje å ta eigne val då ein vert losa gjennom ressursen utan spesielt navigeringsarbeid. På den andre sida hadde ikkje lesarane tid til å lesa alt, derfor måtte dei nødvendigvis velja kva dei ville fordjupa seg i. Det viste seg at dei svake lesarane føretrakk "fram"- funksjonen, og heldt seg konsekvent til den frå dei opna startsida til dei avslutta. Dette skapte ei kjensla av struktur i arbeidet, og lesarane kjende seg sikre på å få med seg alt, trass i at dette ikkje var målet med lesinga. Det er vanskeleg å få til god meiningsskaping når hovudmålsetjinga er å lesa alt, og dette forklarar naturleg nok den utstrakte bruken av skumlesing. Slik eg ser det, overkompenserer svake lesarar i mengde for å vega opp for mangelen på djupare forståing. Navigasjonsknappane vart også nytta av dei gode og sterke lesarane, men dei kombinerte denne med eigne val undervegs.

I drøftinga av spørsmål 2 slo eg fast at sterke lesarar inkluderer framtrédande samspel i lesinga, medan svake lesarar har eit meir lukka system kor t.d. film ikkje inngår. Ut i frå transkripsjon og intervju forstår eg det slik at å lesa *alt* tyder å lesa skrifttekst, og kikka på bilete. Det å lesa det *viktige* tyder å la blikket bli trekt mot framtrédande samspel i tillegg til å lesa skrifttekst. Sjølv om lesarane helst *registrerer* bilete, vil sterke lesarar også kikka nærare på detaljar om biletet er framtrédande, fordi det då vert oppfatta som det viktige på sida. Prinsippet om å lesa det viktige gjer kanskje at dei sterke lesarane navigerer meir fritt mellom sidene og les einskildsida i ei meir variert rekkefølga. I kombinasjon med at dei inkluderer fleire modalitetar vil dette gje fleire innfallsvinklar til tema, og dermed større moglegheit til å skapa mening.

Når det gjeld å forstå tema sa eg i drøftinga av spørsmål 2 at dei svake lesarane hadde vanskar med å skapa mening på det ideasjonelle nivået. I den potensielle teksten om *Det Norske Selskap* fann dei blant anna ikkje den framtrédande delen i biletet. Ei forklaring kan her vera målsettinga om å lesa alt kombinert med utstrakt bruk av skumlasing, "snatch and grab", og høgt lesetempo. Lesing på det ideasjonelle nivået krev tolmod, då nærlesing og punktlesing må til for å finna bindingane. Samstundes ser eg at skumlasing fungerer når ein berre skal henta mening ut av teksten. Ein finn ikkje nokon store skilje i svara mellom svake og gode lesarar på det punktet, tvert imot kan ein sjå at nokre av dei gode lesarane har kortare, mindre utfyllande eller like svar som dei svake lesarane. Ein kan ut ifrå dette seia at meningsskaping gjennom skumlasing fungerer greitt på det tekstuelle nivået kor ein hentar ut fakta, men byr på større vanskar på det ideasjonelle nivået kor lesinga inneber å studera detaljar, lesa mellom linjene og finna samanhengar på eit lokalt nivå, som ein igjen må sjå i forhold til eit overordna nivå. Likevel ser det ikkje ut som høgt lesetempo påverkar alle. Blant dei sterke lesarane finn eg dei som les svært raskt, ikkje noterer i det heile, men likevel får med seg "alt". Noko av dette kan skuldast handlingane deira på det mellompersonlege nivået.

Det ein studerer på det mellompersonlege nivået er lesar sine parallelle hand,- blick og markør- rørsler. Markør og musepeikar verkar å ha ei viktig rolle i lesinga for samtlege lesarar, men den faktiske bruken i kombinasjon med mentale prosessar skil svake og gode/sterke lesarar frå kvarandre i mi undersøking. For både dei sterke og gode lesarane er markøren eit mentalt verkty som hjelper lesarane til ro og konsentrasjon i lesinga. Å la markøren følgja orda i lesinga krev parallell aktivitet frå hand, auge og hovud, men samspelet mellom lesinga og rørslene skjerpar lesaren fordi ein les meir med heile seg sjølv og må bruka konsentrasjonen på eitt område. Ein har dermed ikkje moglegheit til å tenkja på anna. Dei samla rørslene krev altså mykje, men samstundes vert dette oppfatta som å lesa med kvalitet i følgje lesarane i mi undersøking.



Markøren/ musepeikar har også andre bruksområde hjå dei gode lesarane og sterke lesarane i mi undersøking. Lesarane lagar sikksakk- rørsler og sirkelrørsler når dei les noko som er vanskeleg, eller det er noko dei treng konsentrera seg ekstra om. Dei lagar sirkelrørsler, eller sikksakk- rørsler i takt med tempoet ein les i, og på denne måten skapar dei rytme i lesinga. Her kan eg også trekkja inn observasjonane som blei gjort av nokre av dei sterke lesarane, som vippar fotbladet opp og ned eller til sides. Det er heller ikkje unaturleg å trekkja parallellar mellom blyant/peikefinger og markør, og tenkja dei har tilnærma lik same funksjon i lesinga. Nokre av dei gode lesarane sa dei likte best å lesa bøker fordi dei kunne bla og "ta" på teksten, ved å la peikefingeren eller blyanten følgja linjene i teksten. Samstundes ser eg at markøren tek over denne rolla i lesinga av digitale multimodale tekstar, utan at lesarane sjølve nødvendigvis har tenkt over denne samanhengen.

Eit anna skilje er at sterke lesarar gjerne har markør i sterke fargar, som himmelblå eller rosa. Dette observerte eg ikkje i filmen, men lesarane fortalde dette i intervjuet. Poenget med sterke fargar er at dei er meir synleg på skjermen. Når markøren ligg i ro på skjermen, byrjar "halen" å bukta seg frå side til side i intervallar. Om lesar ser opp eit augneblikk, eller går vekk frå maskina ei stund, gjer fargen og markøren det lettare å finna ut kor ein er i teksten. Dei sterke lesarane og gode lesarane plasserer markøren på bestemte stader i teksten, eller sluttar å lesa etter eit avsnitt eller ved eit objekt som er lett å finna igjen. Dette finn ein ikkje hjå dei svake lesarane i mi undersøking. Sjølv om dei av og til lot markøren følgja orda, var plasseringa elles vilkårleg.

Claypool et al (2001), Arrajo et al (2006) og Chen et al (2001) seier at ein kan skilja mellom bevisst og ubevisst bruk av markør. Forskarane rapporterer om at bevisst bruk av markør er kjenneteikna av at lesar fører markør over eller under tekstdelar i bestemte, men korte og jamne drag, medan ubevisst bruk kjem fram gjennom sporadisk plassering og ujamn bruk av markør. Ut ifrå dette kan ein altså seia at medan dei sterke og gode lesarane i mi undersøking brukar markøren på ein strategisk og bevisst måte som eit hjelpemiddel, oppfattar ikkje svake lesarar markøren som ein viktig reiskap. Ei mogleg forklaring på dette kan vera at svake lesarar vekslar tilfeldig mellom tastaturet og musepeikar. Når kombinasjonen er tilfeldig, og dermed ikkje bevisst, kan det verka som om kombinasjonen av hand, auge og tastatur ikkje utløyser den heilskaplege effekten.

Å lesa og skapa meining er, ikkje overraskande nok, påverka av motivasjonen hjå lesar. Motivasjon heng saman med interesse for tema, og jo kjekkare tema er, dess mindre motivasjon treng ein. Denne slutninga finn ein støtte hjå i Roe (2007). Ingen av lesarane tykte i utgangspunktet at opplysningstida var genuint interessant, og her kjem det fram kva evna til sjølvmotivasjon har å seia. Dei svake lesarane

tykte tema var mindre interessant, las for å bli fort ferdige, og tykte det var vanskeleg å motivera seg sjølve. Dei sterke lesarane seier at det er viktig å prøva å finna noko interessant ved *alt* ein les, medan gode lesarar prøver å finna *det* interessante. Her fann eg ut at nokre av dei sterke lesarane opererte med *belønningsfunksjon*. Dette tyder i praksis at lesar, ut ifrå menylinja, plukkar ut det som verkar minst interessant og les det fyrst, og sparer belønninga, det kjekke i ressursen, til slutt. Det positive med dette er at lesar faktisk brukar innhaldet *i ressursen* som belønning. Ofte er det slik at belønning handlar om å få gjera noko heilt anna på maskina, vera på Internett, eller ta pausar etter ei god leseøkt. Dei sterke lesarane brukar altså ressursen som både målet *for* lesinga og som belønning *i* lesinga. Dette held dermed konsentrasjonen og humøret oppe.

Eit siste moment som vert styrt av motivasjon, er lesing av lange tekstar. Når det gjeld hovudskriftekstane, så var desse av ulik lengd. Spørsmålet var om lesarane ville lesa dei eller hoppa over. I undersøkinga av dette spørsmålet fann eg ein felles tematisk formasjon i lesinga. I det lesarane ser rulletekstboksen skrollar dei teksten opp og ned, eller studerer den blå firkanten i rulletekstboksen. Liten firkant er det same som lang tekst, medan lang, rektangelforma tyder kort tekst. I løpet av nokre sekund finn dei lengd, talet på avsnitt og einskildord som indikerer om teksten er interessant, viktig eller kjedeleg. I intervjuet kjem det fram at svake lesarar hoppar over lange tekstar, gode lesarar vurderer innhaldet og kan i tilfelle hoppa over, medan sterke lesarar ikkje lar seg freista til å hoppa over uansett lengd.

### Avslutning og konklusjon

Eg stilte innleiingsvis spørsmålet om korleis lesarar skapar mening i digitale multimodale tekstar. Dette har eg svart på undervegs ved å synleggjera lesevegar, ulike samspel og dei strategiane og prinsippa som ligg bak. Sjølv om me lever i ei digital verd kor det dynamisk visuelle er i sterk framgang, har skrifteksten framleis ein spesiell posisjon. Lesarane i mi undersøking, uansett om dei er svake, gode eller sterke, tenkjer enno at lesing og læring *er* skriftekst i skulekonteksten, og inkluderer i liten grad film og lyd jamvel om det er mogleg. Det er noko overraskande at det dynamiske, som film og lyd fengde så lite. Skulekonteksten, oppgåvebestillingar og prøveformene gjer det mindre interessant for lesarane å velja dynamiske modalitetar sjølv om dei er tilgjengelege. Lesarane utnyttar derfor ikkje potensialet, jamvel om det er lagt til rette for det.

Lesing og meningsskapning er prega av fleire felles tematiske formasjonar på det tekstuelle nivået, medan det mellompersonlege og ideasjonelle nivået i større grad skil dei svake og sterke lesarane frå kvarandre. Felles for svake, gode og sterke lesarar på det tekstuelle nivået, er at dei er tekniske, og at

dei har det dei oppfattar som system i lesinga. Det som skil lesarane på dette nivået er at sterke lesarar er meir villige til å integrera dynamiske modalitetar, og variera samspelet, medan svake lesarar er opptatt av å ha faste samspel. Det kan sjå ut som om at bruken av musepeikar og markør er viktige mentale verkty som strukturerer lesinga, der bevisst og ubevisst bruk av markør skil lesarane frå kvarandre på mellompersonlege nivået. På det ideasjonelle nivået er evna til å lesa bilete og verbaltekst vekselvis den viktigaste faktoren i meiningsskapinga, som igjen skil sterke og svake lesarar. Ut ifrå samla materiale vil eg her konkludera med at eg finn skilje mellom svake og sterke lesarar på det mellompersonlege og ideasjonelle nivået, medan skilnaden er liten på det tekstuelle nivået. Ein kan seia at i denne undersøkinga opprettheld digitale multimodale tekstar skilnaden mellom sterke og svake lesarar.

### 5.5.1 Vidare studie

I ein vidare studie kunne eg tenkt meg å gjera grundigare analyse og nærma meg teksten gjennom fleire tilnærmingar som ein meir djuptgåande analyse ut ifrå appraisalteori. Denne teorien handlar om å evaluera lesar sine haldningar i ein gitt situasjon, som t.d. kva haldningar lesar uttrykkjer i forhold til lesestrategiar, og kva slags verdiar den realiserte teksten speglar. Eg finn lite norske og nordiske undersøkingar som tek for seg dette i forhold til meiningsskaping i digitale multimodale tekstar.

### Refleksjon

I retrospekt, når oppgåva er ferdig skriven, er det lett å tenkja og ergrast over kva ein kunne gjort annleis. Samstundes er vel dette også *læring*, i etterkant å sjå kva eg ville ha endra på. I forhold til praktisk utprøving, analyse og tidsbruk har eg lært kva som fungerer og kva som faktisk er vanskeleg å få til i praksis. Det eg tenkjer mest på å ville ha endra, er knytt til spørsmålet om kva elevane lærte. I undersøkinga var eg opptatt av at elevane skulle svara kva dei hadde lese og lært der og då, og fordi at dei skulle svara på kva element dei las fyrst og sist medan dei framleis hadde det friskt i minne. I ettertid har eg tenkt på at eg kunne ha avslutta utprøvingdelen annleis, ved å gjera ei forlenging. Eg ser no at eg burde gjeve dei i oppgåva å skriva ned kva dei lærte ikkje berre undervegs, men også *etter* at dei hadde skrudd av datamaskina, gjerne to-tre dagar etter. På denne måten kunne dei fått samla tankane og skriftleggjort lærdomen, og eg kunne sett enno tydeligare skilnadar og likskapar i meiningsskapinga i dei realiserte tekstane. Eg kunne fått svar på om lesestrategiane deira var haldbare, i den forstand at dei faktisk hugsa og forstod stoffet i etterkant. Skriftleggjeringa kunne også sagt noko om kva tekstdelar dei hugsa best, og kva det er med delane som gjer at dei vert hugsa av lesarane.

## LITTERATURLISTE

Alessi, M & Trollip, S (2001) *Multimedia for learning*, Massachusetts: Allyn og Bacon.

Aukrust, V (2005) *Tidlig språklæring og livslang læring – en kunnskapsoversikt*, Pedagogisk Forskningsinstitutt: Universitetet i Oslo.

Baldry, A & Thibault, P (2006) *Multimodal transcription and text analysis*, London: Equinox Publishing Ltd.

Berge, K.L, Coppock, A & A Maagerø, E (1988) *Å skape mening med språk. En samling artikler av M.A.K Halliday, R. Hasan, J.R. Martin*, Oslo: Cappelen Akademisk Forlag A/S.

Bezemer, J & Gunther K. (2008) Writing in multimodal texts: a social semiotic account of designs for learning. *Written Communication* 25 (2), side 95 – 165.

Bråten, I (2007) *Leseforståelse*, Oslo: J.W Cappelen's Forlag.

Bråten, I & Strømsøe, H.I (2006) Effects of personal epistemology on the understanding of multiple texts. *Reading Psychology*, 27: 457 – 484.

Buckingham, D (2003) *Media Education: Literacy, Learning and Contemporary Culture*, Cambridge: Polity.

Castleton, G & Wyatt Smith, M (2005) Investigating digital curricular literacies. Resolving dilemmas of researching multimodal technology mediated literacy practises. *Yearbook of the National Reading Conference*, 54, s. 144 – 156.

Chen, Y.M & Wang, H.Y (2008) Ideational meaning of images and text-image relation. I. Y, Chen (Ed.), *Interpersonal Meaning in Textbooks for Teaching English as a Foreign Language in China*.

Henta 20. 01. 10 frå The University of Sydney

<http://ses.library.usyd.edu.au/bitstream/2123/5143/1/Y-Chen-2009-thesis.pdf>

Chen, M.C & Anderson, J.R. (2001) What can a mouse cursor tell us more? Correlations of eye/mouse movements on web browsing. *Proceedings of the ACM Conference on Human Factors in Computing Systems, CHI 2001* (s. 281-282), Seattle, Washington.

Henta 20. 03. 10 frå

<http://www.gregdingle.com/mousemaps/p281-chen.pdf>

Chun, D.M. (2001) Reading on the Web: Strategies for Accessing Information in Hypermedia. *Computer Assisted Language Learning*, Vol. 14, No. 5, s. 367 – 403.

Coiro, J & Dobler, E (2007) Exploring the online reading comprehension strategies used by sixth grade readers to search for, and locate information on the Internet. *Reading Research Quarterly*, 42 (2), s. 214 – 257.

Erstad, O (2005) *Digital kompetanse i skolen*, Oslo: Universitetsforlaget.

Føllesdal, D & Walløe, L (1977) *Argumentasjonsteori og vitenskapsfilosofi*, Bergen: Universitetsforlaget.

- Gadamer, H.G (2007) *Sandhed og metode. Grundtræk af en filologisk hermeneutikk*, København: Academica.
- Halliday, M.A.K & Hasan, R (1985) *Language, Context and Text*, Victoria: Deakin University Press.
- Halloran, K.L.(2009) Historical changes in the semiotic landscape. From calculation to computation. I C, Jewitt (Ed.), *The Routledge Handbook of Multimodal Analysis*, New York: Routledge.
- Halloran, K.L et. al (2010) *Challenges in Designing Digital Interfaces for the Study of Multimodal Phenomena*, s. 13.  
[Tilgjenge frå]  
[http://multimodal-analysis-lab.org/docs/pubs01-Challenges\\_in\\_Designing2.pdf](http://multimodal-analysis-lab.org/docs/pubs01-Challenges_in_Designing2.pdf)
- Jewitt, C (2009) Different approaches to multimodality. I *The Routledge Handbook of Multimodal Analysis*: London.
- Jewitt, C og Oyama (2001) Visual Meaning: A social semiotic approach I *Handbook of Visual Analysis*. London: Sage, s. 134 – 156.
- Jovina, I. & Van Ostentorp, H(2004) Extracting semantic and pragmatic information from web navigation data for user modelling. *Comprehension of text and graphics: Basic and applied issues* (s. 102 – 107). Amsterdam: ACM Digital Library.
- Kjærnsli, M et al. (2007) *Tid for tunge løft Norske elevers kompetanse i naturfag, lesing og matematikk i PISA 2006*, Oslo: Universitetsforlaget.
- Kress, G (u.år) *Communication now and in the future*  
[Tilgjenge frå]  
[http://www.qcda.gov.uk/libraryAssets/media/12292\\_commun\\_now\\_and\\_in\\_the\\_future.pdf](http://www.qcda.gov.uk/libraryAssets/media/12292_commun_now_and_in_the_future.pdf)  
[Lest 22. 02.09]
- Kress, G (2003) *Literacy in the new media age*, London: Routledge
- Kress, G & Van Leeuwen, T: (1996) *Reading Images. The grammar of visual design* (2. utgåve, 2006). London: Routledge
- Kress, G & Van Leeuwen, T (2001) *Multimodal discourse. The modes and media of contemporary communication*. New York: Oxford University Press.
- Kress, G & Van Leeuwen, T (2006) *Reading Images: The Grammar of Visual Design* (2. utg.). London: Routledge Falmer.
- Kvale, S (2006) *Det kvalitative forskningsintervjuet* (1. utgåve, 9. opplag). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Lawless, K.A & Schrader, P.G (2008) Acquisition of information online: Knowledge, navigational strategy and learning outcomes. *Journal of Literacy Research*

Lemke, J (2002) Opening up closure: semiotics across the scale I J.L.R, Chandler & G Van de Vijver. (Ed.) *Closure: Emergent organizations and their dynamics*, New York: *Annals of the New York Academy of science*, vol. 901, s. 100.

Liestøl, G, Fagerjord, A & Hannemyr, G (2009) *Sammensatte tekster. Arbeid med digital kompetanse i skolen*, Oslo: Cappelen Damm.

Løvland, A (2006) *Samansette elevtekstar*, Kristiansand: Høgskolen i Agder.

Løvland, A (2007) *Samansette tekstar i skolen*.

[Tilgjenge frå]

<http://prosjekt.hihm.no/noles/Samling%20oktober%202007/Samansette%20tekstar%20Løvland.pdf>

[Lest 22.11.1008]

Løvland, A (2007) *På mange måtar. Samansette tekstar i skolen*, Kristiansand: Fagbokforlaget.

Læg Reid, S og Skorgen, T (2001) *Hermeneutisk lesebok*, Oslo: Spartacus Forlag A/S.

Utdanningsdirektoratet (u.å) *Læreplan i norsk*.

Henta 01.08.08 frå:

[http://www.utdanningsdirektoratet.no/templates/udir/TM\\_Læreplan.aspx?id=2100oglaereplanid=710976ogvisning=5](http://www.utdanningsdirektoratet.no/templates/udir/TM_Læreplan.aspx?id=2100oglaereplanid=710976ogvisning=5)

Maagerø, E (2002) Utvikling av sjangerkompetanse I A, Bjorvand & E. Tønnesen. (Ed.). *Den andre leseopplæringa*. (2. opplag), Oslo: Universitetsforlaget.

Maagerø, E & Tønnesen, E (2006) *Å lese i alle fag*, Oslo: Universitetsforlaget.

Mac Aoidh, E, Wilson D.C & Bertolotto, M (2009) A Study of Spatial Interaction Behaviour. I J.D Caswell (Ed.): *Web and Wireless Geographical Information Systems. 9<sup>th</sup> International Symposium* (s. 120 – 134). Heidelberg: Springer Verlag Berlin.

Henta frå Google Books: [http://books.google.no/books?id=3o8j-VBm\\_HUCogpg=PA133ogdq=What+can+a+mouse+cursor+tell+us+more%3F+Correlation+of+eye/mouse+movements+on+Web+browsingoghl=enogcd=1#v=onepageogq=What%20can%20a%20mouse%20cursor%20tell%20us%20more%3F%20Correlation%20of%20eye%2Fmouse%20movements%20on%20Web%20browsingogf=false](http://books.google.no/books?id=3o8j-VBm_HUCogpg=PA133ogdq=What+can+a+mouse+cursor+tell+us+more%3F+Correlation+of+eye/mouse+movements+on+Web+browsingoghl=enogcd=1#v=onepageogq=What%20can%20a%20mouse%20cursor%20tell%20us%20more%3F%20Correlation%20of%20eye%2Fmouse%20movements%20on%20Web%20browsingogf=false)

[http://books.google.no/books?id=3o8j-VBm\\_HUCogpg=PA133ogdq=What+can+a+mouse+cursor+tell+us+more%3F+Correlation+of+eye/mouse+movements+on+Web+browsingoghl=enogcd=1#v=onepageogq=What%20can%20a%20mouse%20cursor%20tell%20us%20more%3F%20Correlation%20of%20eye%2Fmouse%20movements%20on%20Web%20browsingogf=false](http://books.google.no/books?id=3o8j-VBm_HUCogpg=PA133ogdq=What+can+a+mouse+cursor+tell+us+more%3F+Correlation+of+eye/mouse+movements+on+Web+browsingoghl=enogcd=1#v=onepageogq=What%20can%20a%20mouse%20cursor%20tell%20us%20more%3F%20Correlation%20of%20eye%2Fmouse%20movements%20on%20Web%20browsingogf=false)

[Lest: 06.05.10]

Macedo-Rouet, M, Rouet, J.F, Epstein, I & Fayard, P (2003) Reading and understanding a science report through paper and hypertext. *Science Communication*, Vol 25, s. 99 – 128.

Henta 11.10.08 frå <http://spot.colorado.edu/~carpenh/Macedo.pdf>

Mangen, A (2008) Hva er skjermttekster, og hva gjør de med måten vi leser på? *Lesing på skjerm*. Stavanger: Lesesenteret.

Martin, Jim R. (1985) *Factual writing: Exploring and challenging social reality*. Geelong: Deakin University Press.

Martin, J.R. (2008) Chaser's war on context. Making meaning. *The 35<sup>th</sup> International Systemic Functional Congress*, Sydney: Macquarie University.

Henta 04.04.10 frå

<http://minerva.ling.mq.edu.au/isfc/jrmartin.pdf>

<http://minerva.ling.mq.edu.au/isfc/>

Mc Namara, D.S, Kintsch, E & Songer, N.B. & Kintsch, W (1996) Are good texts always better? Interactions of coherence, background, knowledge, and levels of understanding in learning from Text. *Cognition and Instruction*, 14, (1), 1 – 43.

MedieNorge 2006.

Henta 17.05.10 frå

<http://medienorge.uib.no/?cat=statistikkogmedium=b%C3%B8kerogqueryID=148>

New London Group (2000) Pedagogy and multiliteracies: Designing social futures. I B. Cope & M.Kalantzid (Eds.): *Multiliteracies: Designing learning and the design of social futures*. Melbourne: Macmillan.

Nielsen, J (2006) *F-Shaped Pattern for Reading Web Content*.

Henta 22.05.10 frå [http://www.useit.com/alertbox/reading\\_pattern.html](http://www.useit.com/alertbox/reading_pattern.html)

Nielsen, J (2010, a) *Horizontal Attention Leans Left*

Henta 21.05.10 frå

<http://www.useit.com/alertbox/horizontal-attention.html>

Nielsen, J (2010, b) *Scrolling and Attention*.

Henta 21.05.10 frå

<http://www.useit.com/alertbox/scrolling-attention.html>

Nielsen, J og Pernice, K (2010) *Eyetracking Web Usability*. New Riders, An Imprint of Peachpit, Berkeley: Pearson Education

E-bok henta 15.05.10 frå Google Books

<http://books.google.no/books?id=EeOhHqjgQosC&printsec=frontcover&dq=Eyetracking+Web+Usability&ei=yRb5S6uQJ4nAywSK-eW4Cq&hl=en&cd=1#v=onepage&q&f=false>

og

[http://ptgmedia.pearsoncmg.com/images/9780321498366/excerpts/EyetrackWebU\\_06To226.pdf](http://ptgmedia.pearsoncmg.com/images/9780321498366/excerpts/EyetrackWebU_06To226.pdf)

Nielsen Norman Group (2009). F- shaped pattern for reading web content. I A.A Ozok & P. Zaphiris (Eds.) *Third International Conference OCSC 2009. Online Communities and Social Computing LNCS 5621* (s. 101-107). Berlin: Springer – Verlag Berlin Heidelberg.

E-bok henta 21.05.10 frå Google Books

<http://books.google.no/books?id=iqXGkYLPt78C&pg=PA104&dq=mouse+click+and+gaze+in+online+reading&ei=VM2KS46fOorcZQTi08iKDg&hl=en&cd=1#v=onepage&q=mouse%20click%20and%20gaze%20in%20online%20reading&f=false>

Otnes, H (2006) *Digital kompetanse i norskfaget*.

Henta 01. 04.09 frå

<http://skoleledelse.no/sdu/2006/presentasjoner/4B.pdf>

Painter, C (2007) Children's picture books narratives: Reading sequences of images. I A. Mc Cabe, M. O'Donnell & R. Whittaker (Eds.) I *Advances in language and education* (s. 40-59). London: Continuum.

PISA hovedrapport (2003) *Rett spor eller på ville veier*.

Henta 20.05.2008 frå <http://www.pisa.no/pdf/PISAHovedrapport2003.pdf>

Postholm, M.B (2005) *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasustudier*, Oslo: Universitetsforlaget.

Reinking, D (2005) Multimedia learning of reading. I R.E Mayer (Ed.) *The Cambridge handbook of multimedia learning* (s. 355 – 374). New York: Cambridge University Press.

Riceour, P (1981) *Hermeneutics and the Human Sciences*. New York: Cambridge University Press.

Roe, Astrid (2002) Hvordan står det til med ungdommers lesekompetanse og vaner? I A, Bjorvand & E. Tønnesen (Eds.). *Den andre leseopplæringa*. (2. opplag), Oslo: Universitetsforlaget.

Roe, A (2007) *Delprosjekt til PISA +. Intervju med 42 elever på niende trinn fra 7 skoler – lesevaner, lesing og holdninger til lesing*.

Henta 22. 02.09 frå [http://www.ais-](http://www.ais-oppland.net/konferanse/foredrag/AstridRoeGripDagen.ppt#426,1)

[oppland.net/konferanse/foredrag/AstridRoeGripDagen.ppt#426,1](http://www.ais-oppland.net/konferanse/foredrag/AstridRoeGripDagen.ppt#426,1), Hvor godt rustet er norske ungdommer til å møte framtidens krav om lesekompetanse - og hva slags leseopplæring trenger de?

Roe, A (2008) *Lesedidaktikk – etter den første leseopplæringen*. Oslo: Universitetsforlaget.

Schwebs, T & Otnes H.(2006) *Tekst no. Strukturer og sjangrer i digitale medier*. (2. utgåve). Oslo: J.W Cappelens Forlag A/S.

Stahl, S. A., Hynd, C.R., Britton, B. K., Mc Nisch, M. M.& Bosquet, D.(1996).What happens when students read multiple source documents in history? *Reading Research Quarterly*, 31, s. 430–456.

Staub, A og Rayner, K (2007) Eye movements and online comprehension processes. I M. G. Gaskell (Ed.). *The Oxford handbook of psycholinguistics*, s. 327 – 343, New York: Oxford University Press.

Skjelbred, D (2003) *Elevens tekst*, Oslo: Cappelen Akademiske forlag.

Stockl, H (2004) In between modes: Language and image in printed media. I E. Ventola, C. Charles, og M. Kaltenberger (Eds.). *Perspectives on multimodality* (s. 9 – 30). Amsterdam: John Benjamins.

Suther – Smith, W (2002) Weaving the literacy web: Changes in reading from page to screen. *The Reading Teacher*, 55(7), s.662 – 669.

Strømsøe, H (2008) *Ulike komponenter i leseforståelse NOLES 29. mai 2008*.

Henta 22.02.09 frå Lesesenteret

[http://lesesenteret.uis.no/getfile.php/Lesesenteret/NOLES/Ulike\\_komponenter.ppt#258,1,U](http://lesesenteret.uis.no/getfile.php/Lesesenteret/NOLES/Ulike_komponenter.ppt#258,1,U)

Svennevig, J (2001) *Språklig samhandling. Innføring i kommunikasjonsteori og diskursanalyse*, Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

Unsworth, L & Clèireigh, C (2009) The construction of meaning through image – text relation I Jewitt, C (Red.) *The Routledge Handbook of Multimodal Analysis*, London: Routledge.

Utdanningsdirektoratet (2006) Læreplan i norsk.

Henta 01.01.08 frå Utdanningsdirektoratet



[http://www.udir.no/templates/udir/TM\\_Læreplan.aspx?id=2100oglaereplanid=114245ogvisning=5ogsortering=3oghoid=114431](http://www.udir.no/templates/udir/TM_Læreplan.aspx?id=2100oglaereplanid=114245ogvisning=5ogsortering=3oghoid=114431)

Van Leeuwen, T (2005) *Introducing sosial semiotics*, New York: Routledge.

Walsh, M, Asha, J & Spranger, N (2007) Reading digital texts. *Australian Journal of Language and Literacy*, Vol. 30, no 1, s. 40 – 53.

Whitaker, L.A (1998) Human navigation. I C. Forsythe, E. Grose, & J. Ratner (s. 63 – 71). *Human factors and web development*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Wyatt Smith, C & Elkins, J (2009) Multimodal Reading and Comprehension in Online Environments I Jewitt, C (Ed.) *The Routledge Handbook of Multimodal Analysis*: London.

Nielsen Norman Group (2005) *Report: Teenagers on the Web*  
Henta 22.05.10 frå <http://www.nngroup.com/reports/teens/>

Vedlegg 1  
Løye frå NSD

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS  
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 29  
N-5007 Bergen  
Norway  
Tel: +47-55 58 21 17  
Fax: +47-55 58 96 50  
nsd@nsd.uib.no  
www.nsd.uib.no  
Org.nr. 985 321 884

Nils Tore Gram Økland  
Avdeling for lærerutdanning og kulturfag  
Høgskolen Stord/Haugesund  
Postboks 5000  
5409 STORD

Vår dato: 07.01.2009

Vår ref.: 20442 / 2 / IBH Deres dato:

Deres ref:

### KVITTERING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 10.11.2008. Meldingen gjelder prosjektet:

20442	<i>Lesing av digitale multimodale tekstar</i>
Behandlingsansvarlig	Høgskolen Stord/Haugesund, ved institusjonens øverste leder
Daglig ansvarlig	Nils Tore Gram Økland
Student	Anne Marie Gamlem Rabba

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

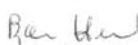
Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i melde skjemaet, korrespondanse med ombudet, eventuelle kommentarer samt personopplysningsloven/-helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, [http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk\\_stud/skjema.html](http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk_stud/skjema.html). Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://www.nsd.uib.no/personvern/prosjektoversikt.jsp>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 30.06.2009, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

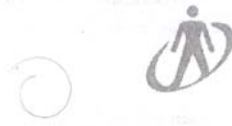
  
Bjørn Henrichsen

  
Ingvild Bergan Hordvik

Kontaktperson: Ingvild Bergan Hordvik tf: 55 58 32 32  
Vedlegg: Prosjektvurdering  
Kopi: Anne Marie Gamlem Rabba, Nyastøl, 5760 RØLDAL

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel. +47-22 85 52 11. [nsd@uio.no](mailto:nsd@uio.no)  
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel. +47-73 59 19 07. [kjyre.svarva@svt.ntnu.no](mailto:kjyre.svarva@svt.ntnu.no)  
TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel. +47-77 64 43 36. [nsdmaa@svt.uit.no](mailto:nsdmaa@svt.uit.no)



Personvernombudet finner at databehandlingen kan skje med hjemmel i personopplysningsloven §8 første alternativ (samtykke).

Som gyldig samtykke etter loven regnes kun et tilstrekkelig informert samtykke. Ombudet finner informasjonsskrivet noe mangelfullt, og anbefaler derfor at elever og foresatte også informeres skriftlig om følgende:

1. At det er frivillig å delta og at samtykke kan trekkes tilbake så lenge studien pågår uten at man må oppgi grunn. Data som er innsamlet om personen vil da bli slettet, i den grad de ikke allerede er anonymisert.
2. At det ikke vil ha noen betydning for det videre forholdet til skolen om man ikke ønsker å delta, eller om man senere ønsker å trekke seg fra studien.
3. Nærmere kontaktinformasjon til studenten (for eksempel telefonnummer).
4. Dato for prosjektslutt og makulering av datamaterialet.

På bakgrunn av prosjektmeldingen med vedlegg forstår ombudet det som at prosjektet ikke vil innebære behandling av sensitive personopplysninger, jf. personopplysningsloven § 2 nr 8.

Ved prosjektslutt 30.06.2009 skal datamaterialet anonymiseres. Det innebærer at både direkte og indirekte personidentifiserende opplysninger skal makuleres, endres eller kategoriseres i vide kategorier. Lydopptak og Camtasiaopptak skal slettes.

## Innvandring til lufts, til vatns og på fire bein

**Ikkje få panikk om du er nord i landet og ser noko som liknar ei blanding av grevling og hund. Kanskje lagar han også ukjende klynke- og knurrelydar. Det er berre ein mårhund, ein av dei nye firbeinte innvandrarane på norsk jord.**



Foto: Jeroen van der Kooij



Foto: Jeroen van der Kooij

Mårhunden er eitt av fleire nye dyr på norske fjellvidder og i norske skogar, men han er ikkje særleg populær. Det har mårhunden til sams med dei fleste andre framande dyr i Noreg. Dei framande dyreartane er konkurrentar til dei artane som allereie finst i norsk natur. Dei kan òg spreie sjukdomar. I verste fall kan dei framande dyra fortrenge eller utrydje dyreartar som allereie lever i Noreg.

Men nokon framande dyr har vore her så lenge at dei no blir rekna som ein del av den norske naturen. Dette gjeld artar som kanin, ilder og mink. Dei er alle artar som har klart å overleve på eiga hand etter å ha rømt frå fangenskap. Minken vart innført frå Nord-Amerika for å brukast til pelsdyroppdrett på minkfarmar. I dag er han utbreidd over nesten heile landet.

Moskus er eit anna døme på eit framandt dyr som har klart seg i norsk natur. Han er eigentleg eit gjeninnført dyr, for det levde moskus i Noreg før siste istid. I dag er det ein stor stamme med moskus på Dovre. Dei er etterkommarar etter moskus som vart frakta hit frå Grønland i 1930-åra.

Nokre artar har ikkje vore så hardføre som moskusen. På slutten av 1930-åra vart det for eksempel sett ut kongepingvinar på øya Røst i Lofoten. Dei forsvann etter nokre år, og den siste pingvinen vart truleg observert i 1954, ifølgje Lofotposten.

Fasan og kanadagås er eksempel på fugleartar som er sette ut. Dei vart sette ut for at det skulle vere fleire artar fuglar å jakte på.

Dei siste framande dyra i Noreg er mårhund, bisamrotte og dvergmus. Mårhund er ein asiatisk rev som har spreidd seg frå Russland, og han finst i dag i Troms.

Bisamrotta kom til Noreg frå Finland, opphavelig kjem ho frå Nord-Amerika.

Dvergmusa har snike seg inn frå dei svenske skogane, og dei første førekomstane av denne musearten vart påviste i Sør-Hedmark i 2001.

Den neste nye arten som kanskje dukkar opp i norske skogar, kan vere villsvinet. I Sør-Sverige finst det alt ein villsvinstamme på fleire tusen dyr. Villsvina gjer stor skade på åkrar, derfor er dei ikkje særleg velkomne på vår side av grensa.





### Kva står det i teksten?

- 1 Kva heiter dyret som ser ut som ei blanding av grevling og hund?
- 2 Kvar kjem minken opphavelig frå?
- 3 Kva er meint med at moskusen er eit gjeninnført dyr?
- 4 Kva dyreart vart sett ut på øya Røst i slutten av 1930-åra?
- 5 Korleis har dvergmusa kome til Noreg?



### Forståings spørsmål

- 1 Kva skadeverknader kan framande dyr ha på norsk natur og dyreliv?
- 2 Kvifor trur du pingvinane på Røst ikkje klarte seg?
- 3 På kva ulike måtar kan nye dyreartar innvandre til Noreg?
- 4 Kva grunnar kan det vere til at menneske set nye dyreartar ut i naturen?
- 5 Kva er meint med eit «framandt dyr» i denne samanhengen?



### Spørsmål til diskusjon

- 1 Kva tiltak ville du tilrå for å unngå at uønskete dyreartar kjem til Noreg?
- 2 Kvifor er det jaktkvotar på mange dyr i Noreg?
- 3 Veit du om andre framande dyr eller fuglar som har kome til Noreg dei siste åra?



### Aktivitetsoppgåver

- 1 Lag ein presentasjon av eitt av dei framande dyra som er nemnde i teksten. Finn bilete og fakta på Internett. Vis bileta og presenter dyret munnleg for resten av gruppa. Ei god kjelde for informasjon er [www.artsdatabanken.no](http://www.artsdatabanken.no).
- 2 Lag ei teikning av eit framandt dyr i Noreg.
- 3 Skriv ein artikkel om korleis eit framandt dyr hamna i Noreg.

## Vedlegg 3

Til dei føresette

---

Eg er masterstudent ved Høgskulen Stord/Haugesund og arbeider no med ei avsluttande masteroppgåve om lesing av digitale multimodale tekstar.

I oppgåva vil det vera nyttig for meg å observera målgruppa, som er ungdomskulelevar, lesa digitale tekstar i ein vanleg skulesituasjon. Eg ønskjer i tillegg å intervju elevane og ta notat. Den leste teksten, samtalen med elevane og notata vert i etterkant analysert. Dette materiale vert fullstendig anonymisert ved at eleven sitt namn, skulen sitt namn og andre identifikasjonsfaktorar ikkje vert publisert, eller gjort kjent.

Prosjektet er meldt inn til Personvernombudet for forskning, Norsk Samfunnsvitenskaplige Datatjeneste A/S. Alt materiale vert i tråd med forskriftene oppbevart og i etterkant destruert på forsvarleg måte. Eg har taushetsplikt om all informasjon eg mottek.

Rettleiarar ved Høgskulen Stord/Haugesund er Nils Tore Gram Økland og Sissel Høisæter.

Nedanfor finn de ein svarslipp kor de gjev løyve til observasjon, intervju og bruk av diktafon under intervjuet.

På førehand takk!

Med venleg helsing

Anne Marie Gamlem Rabba

---

Masterstudent i IKT i læring ved Høgskulen Stord/Haugesund

Løyve til observasjon og intervju.

Eg gjev Anne Marie Gamlem Rabba løyve til i masterarbeidet å observera sonen/ dottera mi lesa digitale multimodale tekstar og delta i intervju kor det vert brukt diktafon.

Eleven sitt namn: \_\_\_\_\_

Stad, dato: \_\_\_\_\_

Underskrift føresette: \_\_\_\_\_

Vedlegg 4

## Oppgåva i norsk

I dag skal me jobba med litteraturhistorie, nærare bestemt opplysningstida. Til dette formålet skal de bruka nettsida *Opplysningstida* <http://stud.hsh.no/home/122281/>.

Les og finn meir ut av:

- korleis folk levde på denne tida
- litteraturen og forfattarane
- vitskapen
- kunsten

Kompetansemålet i arbeidet er å

- å kunne finne informasjon i ulike tekster, å lære fag og å oppleve og forstå resonnerer og framstillingar i et bredt spekter av tekstformer
- orientere seg i store tekstmengder for å finne relevant informasjon, formidle muntlig og skriftlig egne leseerfaringar og leseopplevelser basert på tolkning og refleksjon
- begrunne egne tekstvalg med utgangspunkt i egne lesepreferansar og formålet med lesinga
- bruke lesestrategiar variert og fleksibelt i lesing av skjønnlitteratur og sakprosa

Ta gjerne notat undervegs, anten på PC eller i skriveboka di.

Tid: 2 skuletimar



Vedlegg 5

Intervjuguide

Forskingsspørsmål	Spørsmål til lesar	Oppfølgingssp. .
<p><i>Kva lesevegar, modalitetar og modale samspel består den realiserte teksten av?</i></p>	<p>Fortel om korleis du orienterte deg i teksten:                      -Kva las du først då du opna sida?                      -Fortel litt om kva som bestemte kva du skulle lesa først og sist                      -Korleis las du; var det skumlesing, nærlesing, punktlesing?                      Kan forklara kvifor du las saman skriftteksten/bileta/ filmen/lyden?                      -Er dette fast framgangsmåte når du skal lesa for å læra?                      - Har du ei spesiell eller typisk måte du les fagtekstar på nettet? Ein vane?                      - Om eleven utelatar ein modalitet: Kan du seie kvifor du ikkje las skriftteksten/bilete/ filmen på denne sida?                      - Om eleven hentar ut meining ved å lesa berre skriftteksten: Kan du seie kvifor du ikkje las biletet eller såg filmen?</p>	<p>Fortel meir om...</p> <p>Kan du forklara nærare?</p> <p>Kan du seia litt meir om det?</p> <p>Når du seier (...) kan du forklara meir i detalj?</p> <p>Kan du peika på noko døme på det du seier i den leste teksten her?</p> <p>Når du seier(...) meiner du at (...) ?</p> <p>Meiner du at...?</p>
<p><i>Kva tekstband finn ein i og mellom verbaltekst og bilete, og er desse banda føremålstenlege?</i></p>	<p>-Fortel korleis du las, og prøv å forklar grunnen bak.                      -Kva var det som var utgangspunktet i lesinga: skrift, ikon, biletet og kvifor?                      -Kva var det som gjorde at du stoppa opp i skriftteksten og såg på biletet?                      -Kva var det i biletet som gjorde at du stoppa opp og studerte verbalteksten?                      -Kva er det mest framtrødande i biletet, det som skil seg ut?                      - Kva ord var det i verbalteksten som gjorde at du kikka på biletet, og omvendt?</p>	<p>Fortel meir om...</p> <p>Kan du forklara nærare?</p> <p>Kan du seia litt meir om det?</p> <p>Når du seier (...) kan du forklara meir i detalj?</p> <p>Kan du peika på noko døme på det du seier i den leste teksten?</p>
<p><i>Kva for nokre organiseringsprinsipp og strategiar nyttar elevane i lesinga?</i></p>	<p>- spørsmål om bruk av markør, musepeikar, tastatur                      -spørsmål om rørsler frå observasjon                      - spørsmål om kva som fangar blikket, forklar og vis med døme</p>	



Vedlegg 6


Skjema til observasjon

**Lesar nr:**


**Rørsler hand, musepeikar, tastatur, kroppsspråk, haldning**

## Vedlegg 7

### Utforming av skjema til stoppunkt



# Opplysningstida



Tida, samfunn, arkitektur | **Diktarane og litteraturen** | Filosofane | Sett & Hørt

1. Merk av i boksen det du las eller såg på sida i rekkefølge. Viss du til dømes såg på bilete først, merkar du først av "bilete", så t.d "meny" osv.

- Bilete
- Overskrift
- Menyen
- Hovudteksten
- Film
- Klikka på "Les meir"
- Klikka på link ut av sida
- Ordboka

2. Kva var det teksten du las handla om? Skriv forklaringa i boksen nedanfor.

3. Kva var grunnen til at du valgte å lesa det du gjorde på sida? Du kan kryssa av for fleire val. Eg las for ...

- finna meir ut om temaet
- for oppgåveteksten på arket eg fekk seier eg skal finna meir ut av det
- for å orientera meg i teksten
- fordi eg ikkje heilt forstår temaet så langt, og håpar å læra meir her
- veit ikkje, ikkje noko spesiell grunn
- eg søkte etter informasjon og tenkte eg kunne finna det her
- for å lesa dette
- eg såg det var bilete eller film på sida, fin aweksling frå skrifteksten
- såg det var film her, lære raskare av å sjå film enn å lesa
- for eg synest denne teksten var morosam å lesa og lett å forstå
- for å sjekka at eg har fått med meg alt
- for eg er usikker på kva som er viktig å få med seg om opplysningstida
- det er så mange sider, og ein plass må ein begynne
- eg har planlagt kva eg skal lese på førehand, og denne var viktig for læringa
- for det var mykje skriftekst her, eg lærer best av å lesa det

## Vedlegg 8:

### Meistringsskala på Nasjonal Prøve

	Mestringsnivå 1	Mestringsnivå 2	Mestringsnivå 3	Mestringsnivå 4	Mestringsnivå 5
Lesing 8. trinn	0 – 14	15 – 23	24 – 33	34 – 38	39 – 46

#### **Mestringsnivå 1 – Den typiske elev på dette nivået kan:**

- Finne*
- lokalisere tydelig uttrykte elementer i en tekst med lite konkurrerende informasjon
- Tolke*
- trekke enkle slutninger eller oppfatte hovedtemaet i en tekst når innholdet er tydelig uttrykt i teksten
- Reflektere*
- bruke personlige meninger til å kommentere form eller innhold i en tekst

#### **Mestringsnivå 2 – Den typiske elev på dette nivået kan:**

- Finne*
- lokalisere tydelig uttrykte elementer i en tekst med noe konkurrerende informasjon
- Tolke*
- trekke slutninger eller oppfatte hovedtemaet i en tekst på bakgrunn av informasjon som ikke er tydelig uttrykt
- Reflektere*
- bruke personlige erfaringer eller holdninger til å vurdere form eller innhold i en tekst

#### **Mestringsnivå 4 – Den typiske elev på dette nivået kan:**

- Finne* • lokalisere og kombinere ulike elementer som finnes flere steder i en tekst og vurdere hvilke av dem som er relevante
- Tolke* • forstå hvordan ikke tydelig uttrykte elementer i en tekst henger sammen, eller hvordan disse henger sammen med teksten som helhet
- Reflektere* • gi en begrunnet vurdering av form eller innhold i en tekst ved å sammenligne, kontrastere eller kategorisere informasjon

#### **Mestringsnivå 3 – Den typiske elev på dette nivået kan:**

- Finne* • lokalisere elementer flere steder i en tekst som inneholder klart konkurrerende informasjon
- Tolke* • definere et ikke tydelig uttrykt tema i en tekst eller forstå sammenhenger mellom ulike deler av en tekst
- Reflektere* • bruke personlige erfaringer eller formell kunnskap til å gi en begrunnet vurdering av form eller innhold i en tekst

#### **Mestringsnivå 5 – Den typiske elev på dette nivået kan:**

- Finne* • lokalisere og kombinere ulike elementer som finnes flere steder i en tekst, og skille relevant informasjon fra sterkt konkurrerende informasjon
- Tolke* • forstå tvetydigheter, meningsinnhold som står i motsetning til det forventede, eller meningsinnhold som er negativt uttrykt i en tekst
- Reflektere* • vurdere form eller innhold i en tekst kritisk og analytisk, eller å utforme hypoteser ved å sammenligne, kontrastere eller kategorisere informasjon i en tekst

