

# Lesing

## PÅ SKJERM



Universitetet  
i Stavanger

Redaktør: Anne Mangen

[www.lesesenteret.no](http://www.lesesenteret.no)

Telefon: 51 83 32 00

E-post: [lesesenteret@uis.no](mailto:lesesenteret@uis.no)

Postadresse:

Lesesenteret,  
Universitetet i Stavanger  
4036 Stavanger

Design: Melvær&Lien Idé-entreprenør

Illustrasjoner: Trude Tjensvold

ISBN 978-82-7649-063-3







# Lesing og nye teknologier

Anne Mangen, førsteamanuensis, Lesesenteret, Universitetet i Stavanger

I 2007 gav National Endowment for the Arts (tilsvarende Kulturrådet) ut en rapport som skapte ramaskrik i USA. Den het *To Read or not to Read: A Question of National Consequence*, og bygde på rapporten fra tre år tidligere, *Reading at Risk* (2004). Disse to rapportene skapte et dystert bilde av hvordan det står til med lesingen blant amerikanske barn og ungdommer. De leser mye mindre enn før, og rapportene pekte på hvordan denne utviklingen vil få store negative ringvirkninger for hele det amerikanske samfunnet på kort og ikke minst på lang sikt.

Vi har også sett lignende avisoverskrifter her til lands, om hvor dårlig det står til med lesingen blant norske ungdommer. Foreldre og lærere uttrykker bekymring for at ungdom ikke lenger har tid, rettete sagt *tar seg tid*, til å lese (og ofte underforstått: fordi dataspill, FaceBook og teksting med mobilen legger beslag på stadig mer av fritiden). Mange tenåringsforeldre registrerer med forundring og resignasjon at 15-åringen deres, som var så fascinert av Emil-bøkene da han begynte på skolen, nå tilbringer all tid foran PC-en, i stedet for i sofaen med en bok. Dagens barn og unge vokser opp med et formidabelt medietilbud, der film, musikk, spill og sosiale nettsteder utgjør en hoveddel. Boka konkurrerer i et marked der kampen om de unges tid og oppmerksomhet er knallhard – og ofte kan det vel synes som om den er dømt til å tape.

Samtidig hevder mange – særlig medieforskerne selv – at barn og unge leser som aldri før. Faktisk leser de langt *mer* nå enn tidligere, nettopp fordi alle disse mediene i større eller mindre grad involverer tekst i ulike varianter, og dermed lesing. De må lese menyvalg og kommandoer når de spiller spill, de «leser» en film, og når de chatter og skriver e-post,

både leser og skriver de tekst. For utenforstående kan det derfor være vanskelig å bli klok på hva som er den rette diagnosen. Hvordan står det egentlig til med lesingen blant barn og unge i dag?

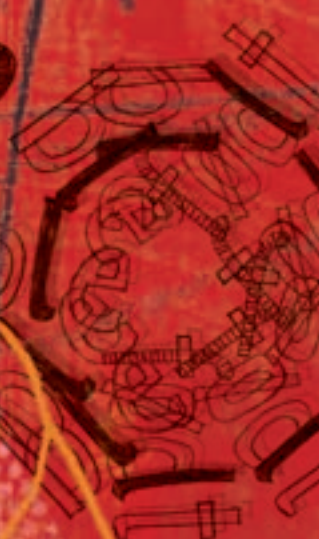
Dette uklare bildet viser at lesing er en mangfoldig og uensartet aktivitet som alltid er i utvikling og endring. Når man diskuterer hvorvidt noen leser mer eller mindre enn før, og bedre eller dårligere enn før, må man først ha klart for seg *hva slags lesing* man snakker om. Lesing er så mye mer enn å lese bøker, selv om det kan virke som om det er denne oppfatningen av lesing som fortsatt dominerer. Omgivelsene våre og de mediene og tekstene som vi omgir oss med, bestemmer både hva og hvordan vi til enhver tid leser. Dette er ikke et nytt fenomen, men det er blitt ekstra merkbart i den senere tid. I og med digital teknologi er lesing blitt en dynamisk, mobil og interaktiv prosess. Tekst på skjerm har ikke samme uforanderlige karakter som trykt tekst, og den består ikke lenger bare av bokstaver og ord, men av bilder, lyd, film, grafikk og animasjoner i alle tenkelige kombinasjoner. I takt med den teknologiske utviklingen er lesing i ekstrem grad blitt en mangfoldig og sammensatt prosess, som setter store krav til *kombinatorisk kompetanse*: Vi bruker alle sansene når vi leser – vi leser med hørselen, fingrene og hendene, i tillegg til med øynene. Tekster, representasjoner og meningsytringer formidles fra alle kanter, i et utall medier og teknologier, på mange ulike nivåer og i et mangfold av kanaler, samtidig – og hele tiden. Dagens medielandskap er svært sammensatt og komplekst, og den teknologiske utviklingen ser bare ut til å gå raskere og raskere. Vi får stadig flere og mer avanserte teknologiske plattformer å forholde oss til, og tidligere separate medier integreres nå i en og samme plattform, en utvikling som kalles *konvergens*.



LOL



Øyvind het han,  
og gråt da han b



Mange av dagens mobiltelefoner fungerer, i tillegg til å være telefon, som fotoapparat, videokamera og mp3-spiller, og som en mini-PC som du kan surfe på nettet med, eller bruke til å laste ned både filmer og litteratur.

Mange av disse nye medieteknologiene forutsetter lesing i en eller annen form, men det er former for lesing som på mange måter er vesensforskjellige fra den vi er vant til. Mens boka i lang tid har vært nærmest enerådende som lesemedium, er den nå i ferd med å bli forbigått av ulike typer skjermmedier, som PC-en og mobiltelefonen. Skjermlesing har med andre ord overtatt for papirlesing som dominerende lese måte. Det gjelder særlig for barn og unge, som i økende grad opplever det å lese på skjerm som den lese måten de er mest vant til, mens trykte tekster på papir spiller en mindre framtrædende rolle i deres lese mønster og lese vaner.

En slik utvikling får nødvendigvis store konsekvenser for leseopplæringen. Vi må oppdatere og utvide vårt tekstbegrep fra å betegne statisk, verbalspråklig og lineær tekst på papir til å kunne brukes om de dynamiske og sammensatte tekstene vi finner på Internett. Vi må nyansere vår forståelse av hva det vil si å *kunne lese*, og dermed også hvilke ferdigheter og egenskaper vi bør søke å utvikle hos elevene i et slikt medielandskap. Dette betyr selvsagt ikke at alt vi tidligere har lært om lesing og leseopplæring, er utdatert og irrelevant. Men det betyr at det vi til nå har betraktet som god, konstruktiv og relevant leseopplæring, må suppleres med ny kunnskap om hvordan lesing foregår med nye medier og digitale teknologier, og hvordan de påvirker og endrer våre lese måter – både av skjermtekster og av trykte tekster.

Mange lærere er skeptiske til den digitale teknologiens inntog i skolen. Ofte bunner skepsisen i en følelse av mangel på både økonomiske rammebetingelser og tekniske og kanskje også faglige kvalifikasjoner. Teknologien kommer på toppen av og i tillegg til alt det andre de allerede sliter med å rekke over i løpet av en hektisk skoledag. Slike betenkeligheter er det lett å forstå. Imidlertid vil jeg snu denne problemstillingen på hodet. Vi bør forsøke å se teknologien ikke som noe som kommer på toppen av alt annet, men som *selve grunnlaget* for alt som foregår i klasserommet. Bruk av teknologi

i lese- og skriveopplæring er ikke noe nytt. Boka, papiret og blyanten er teknologier, på lik linje med bærbare PC-er og trådløse nettverk, og de har hatt like stor innflytelse på hvordan vi leser og skriver, som den digitale teknologien nå har. Utfordringen blir heller å forstå de mange ulike teknologienes kvaliteter, og se hvilke muligheter og begrensninger de har i ulike lærings situasjoner og i forhold til ulike kompetansemål. Som artiklene i dette heftet vil belyse, er det for eksempel store forskjeller på den trykte boka og på tekster på Internett når det gjelder å fremme forståelse for samspillet mellom ulike uttryksformer i sammensatte tekster.

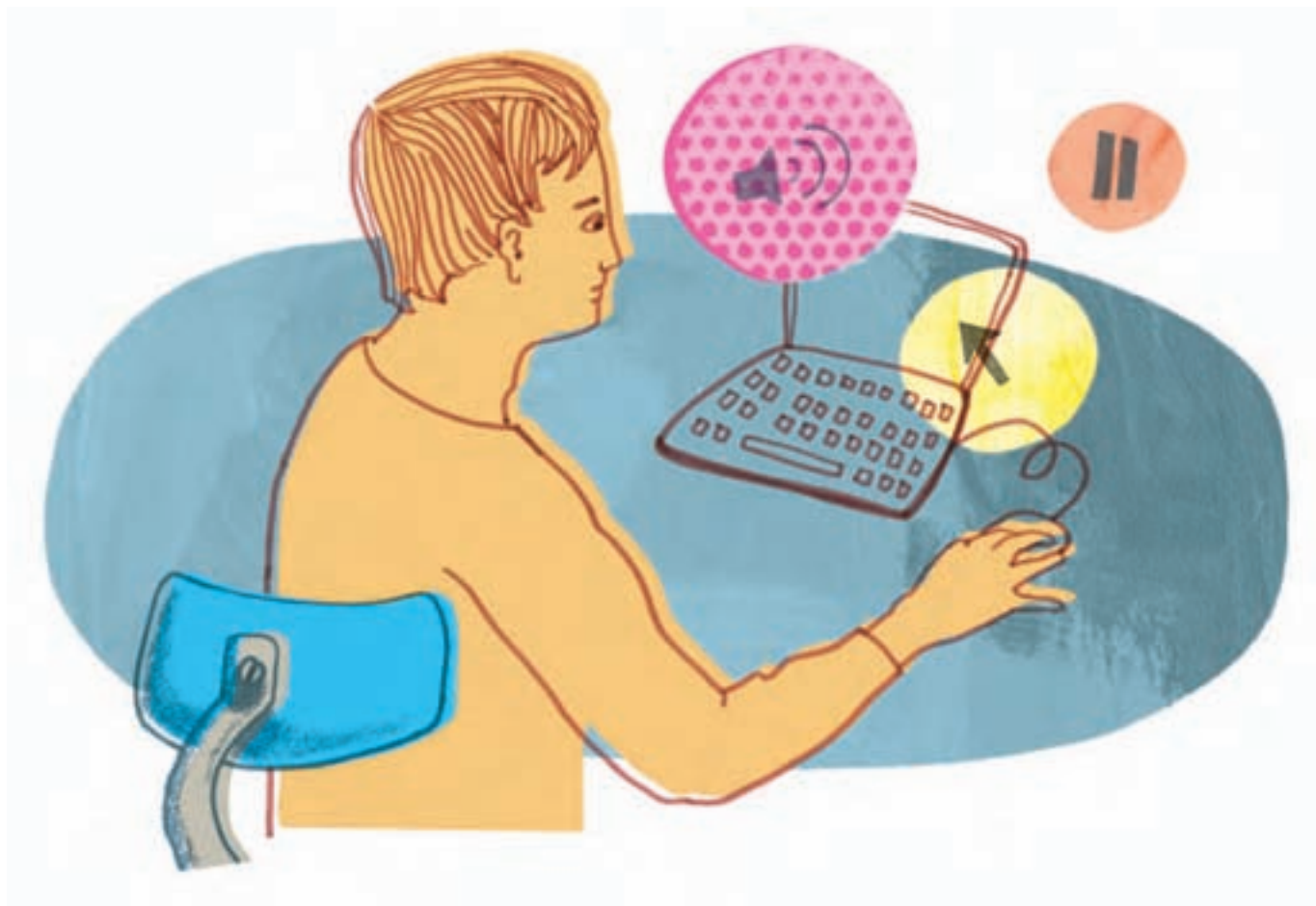
Det nye mediebildet og ny teknologi truer med å gjøre et allerede tydelig skille mellom skolens og fritidens lese kultur enda tydeligere. Fortsatt forbindes skolelesingen tradisjonelt med tvang, lesing av tjuke og kjedelige fagbøker eller tunge og lange romaner som ikke frister boktrøtte ungdommer, mens de samme ungdommene fyller fritiden med å spille spill, se filmer, laste ned musikk, utveksle programvare, chatte og blogge og følge med på nettsider om sine helter og heltinner. Mye av fritidslesingen kretser omkring fiksjoner og fortellinger, men det er fortellinger av en annen type enn den de forbinder med skolens sjangrer. Dataspill er selvfølgelig et særlig aktuelt eksempel her. Og kanskje gjør skolen lurt i å åpne for de sjangrene og teksttypene som dominerer i barns og ungdoms egen lese kultur, for å forsøke å unngå at den opplevde motsetningen mellom skolelesing og fritidslesing sementeres ytterligere? I hvert fall må pedagogikken, og lærere og skolebibliotekarer, i dag erkjenne at den trykte boka, både læreboka og romanen, utgjør bare én teksttype blant mange, og at den ikke er barn og ungdoms primære lese medium. Samtidig er det viktig ikke å miste av syne at trykt tekst på papir har noen kvaliteter som skjermtekster ikke har, og som fortsatt har sin plass i leseopplæringen og lese stimuleringen. Artiklene i dette heftet presenterer innsikter, ideer og forslag som forhåpentligvis både vil utdype forståelsen av skjermtekster og gi deg noen tips til hvordan du kan utvide og nyansere leseopplæringen i en tid når lesing som aktivitet og ferdighet er mer kompleks, og også viktigere, enn noen gang.

God lesing!

Anne Mangen  
Lesesenteret, oktober 2008



# Innhold



Hva er skjermttekster, og hva gjør de med måten vi leser på? <i>Anne Mangen</i>	Side 10	Skærmlæsning <i>Jeppe Bundsgaard</i>	Side 35
Tekstkulturer i bevegelse <i>Elise Seip Tønnessen</i>	16	Digital Storytelling i klasserommet <i>Kenneth Silseth</i>	42
Tekstkompetanse – ikke bare skriftkompetanse <i>Anne Løvland</i>	23	Tekstkompetanse i det 21. århundret <i>Eirik Newth</i>	46
Digital klasseavis og wikiteknologien <i>Linda Langrind</i>	28		

# Hva er skjermttekster, og hva gjør de med måten vi leser på?

Anne Mangen, førsteamanuensis, Lesesenteret

## Skjermttekster – noen fellestrekk

For at vi skal forstå hvordan og hvorfor det å lese på skjerm<sup>1</sup> er forskjellig fra det å lese på papir, trenger vi en grunnleggende forståelse av hva skjermttekster *er*, hvilke kjennetegn og egenskaper de har som gjør dem forskjellige fra den trykte teksten i en bok. Det å skulle gi en enkel og samtidig dekkende definisjon av skjermttekster er imidlertid en temmelig stor utfordring, tatt i betraktning det enorme mangfoldet av teknologiske plattformer, sjangrer og teksttyper som finnes. Det er utvilsomt mange og store forskjeller mellom VGs nettavis, dataspillet «Sim City», en personlig hjemmeside på Facebook, og en politikerblogg.<sup>2</sup> Men til tross for den store innbyrdes variasjonen har skjermttekster noen felles egenskaper og kjennetegn som gjør dem vesensforskjellige fra trykte tekster, og som medvirker til at vi leser slike tekster annerledes. Her skal jeg konsentrere meg om å forklare tre av disse egenskapene, nemlig *multimodalitet*, *hyperstruktur* og *interaktivitet*.

Skjermttekster er, i større eller mindre grad og på ulike måter, *sammensatte*, eller *multimodale*, tekster (mer om sammensatte tekster i Anne Løvlands artikkel). I dette ligger det at skjermttekster typisk består av flere informasjonstyper eller uttrykksmåter (modaliteter) enn skriftspråklig tekst. De kombinerer gjerne bilde, tekst, kanskje lyd, annen grafikk og video, i en sammensatt, eller

multimodal, medierepresentasjon. Et slikt sammensatt uttrykk både skaper og krever en lese måte der man er i stand til å lese skriftspråklig tekst i det ene øyeblikket, for så i neste øyeblikk å skifte fokus til å se – og høre – en liten videosekvens, og deretter studere en grafisk framstilling. Sammensatte tekster er i og for seg ikke noe nytt fenomen. Fra gammelt av har tekster og manuskripter vært utstyrt med illustrasjoner (m.a.o. kombinasjon av tekst og bilde), og film er et typisk og utbredt eksempel på audiovisuell kombinasjon av levende bilder og lyd (og ofte også tekst). Det som gjør sammensatte skjermttekster spesielle, er at de kan kombinere både dynamiske (bevegelige) uttrykksmåter (film, lyd) og statiske (ikke-bevegelige) uttrykksmåter (tekst, bilde) i en utstrekning og på måter som hittil ikke har vært mulig i andre medieteknologier.

I tillegg til en slik konstant og rask skifting mellom ulike informasjonstyper kommer den delen av lesing på skjerm som vi kanskje mest opplagt forbinder med PC-en, nemlig museklikket. Skjermttekster er *hypertekster*, det vil si at de er strukturert i nettverk som vi navigerer rundt i ved å klikke på lenker i web-tekstene. Disse nettverkene kan ha mange ulike manifestasjoner. Det viktigste i denne sammenhengen er at en slik hypertekststruktur aldri gir tilgang til hele teksten på en gang, og at det derfor kan være vanskelig å vite hvor i et tekstunivers vi til enhver tid befinner oss.

<sup>1</sup>Med «skjerm» siktes det her primært til PC-skjermen.

<sup>2</sup>En blogg (eg. web-logg) er en personlig dagbok på nettet, ofte med plass til kommentarer fra leserne.



Den trykte teksten er lineær, det vil si at den har en klart definert begynnelse og en like klart definert avslutning. Når vi leser en bok eller en papiravis, holder vi hele teksten i hånda. Vi kjenner bokstavelig talt hvor lang teksten er, og vi ser til enhver tid hvor vi befinner oss i den. Når vi leser hypertekster, er det opp til oss selv å velge hvilken retning vi ønsker å følge gjennom nettverket. Nettsider som forkynner at «du har nå kommet til den siste siden på Internett. Klikk her for å begynne fra begynnelsen igjen» (<http://www.internetlastpage.com/>), eller: «There are no more links. You must now turn off your computer and go do something productive. Go read a book, for pete's sake!» (<http://www.shibumi.org/eoti.htm>), anskueliggjør denne vesensforskjellen på den trykte teksten og hyperteksten på fornøylig vis. Viktigere er det at de digitale tekstenes hyperstruktur – i kombinasjon med multimodalitet – får store konsekvenser for hvordan vi leser. Mer presist uttrykt legger hyperstrukturen godt til rette for noen lese måter og leseformål, mens den er mindre godt tilrettelagt for andre lese måter og leseopplevelser. Tilsvarende betyr dette at den trykte teksten har visse egenskaper som de digitale tekstene ikke har, og som dermed gjør den trykte teksten, for eksempel en bok, bedre egnet for andre leseformål enn PC-en er.

Det tredje stikkordet for skjermttekster er at de er *interaktive*. De krever en form for aktiv og fysisk

input fra leseren, som oftest i form av klikking, tasting eller teksting. Sammenlignet med når vi leser tekst på papir, kan vi når vi leser skjermttekster, i langt større grad og på andre måter innvirke på hvordan teksten skal «oppføre seg». Trykte tekster kan vi understreke eller krysse over, men den opprinnelige teksten blir stående bak eller under alle tilføyelsene. Teksten på papir responderer ikke på våre handlinger, mens den digitale, interaktive teksten er svært mottakelig or input av forskjellig slag, og kan forandres – og forsvinne – med et lite tastetrykk. Denne rent fysiske samhandlingen med teksten er interessant. Det er faktisk stor forskjell på å bla i en bok og å klikke med en datamus eller trykke på et tastatur. Studier viser at vi forventer en annen type aktivitet når vi setter oss ned foran en skjerm, vi forventer å kunne *gjøre noe* med teksten, at den inviterer til en aktivt utforskende form for lesing. For eksempel blir barn og unge lett utålmodige og klikker seg over til et annet nettsted dersom det viser seg at den siden de har foran seg, har få eller uinteressante muligheter for interaktivitet. Interaktive fortellinger, for eksempel dataspill, både krever og byr på en helt annen type deltakelse i en fiksjonsverden enn den vi går inn i når vi leser en bok. Dermed er det ikke sagt at den ene er verken bedre eller mer aktiv enn den andre. Det dreier seg om helt ulike typer aktivitet og deltakelse, og dermed også ulike typer innlevelse og opplevelse, og det er viktig for dagens pedagoger å kjenne til dem begge.



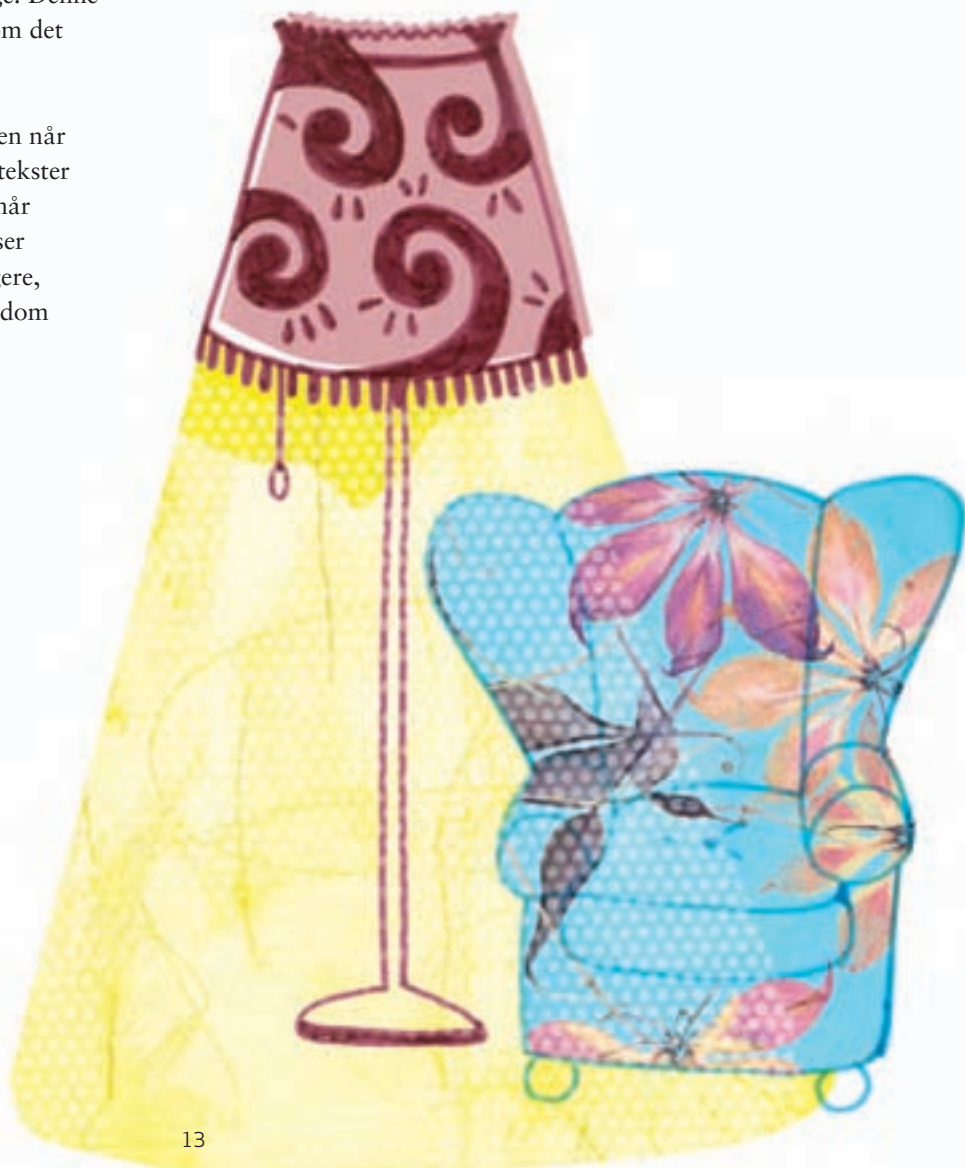
utrydd hv  
eneste ja

## To kulturer for lesing

Barn og ungdom har lenge forbundet det som skjer på skolen og på biblioteket, med en type lesing dominert av én type tekster, nemlig bøker. På skolen er de nødt til å lese lærebøker og romaner, mens fritiden fylles av en lesekultur som i våre dager omfatter et nesten svimlende mediemangfold og et enormt antall tekstsjangrer, sammenlignet med for bare få tiår siden. Digitale teknologier er på full fart inn i skolen, men foreløpig har boka en solid plass både i undervisningen i klasserommet og i bibliotekenes lesestimuleringstiltak. For mange barn, og særlig for ungdommer, spiller boka, i betydning skjønnlitteratur (romaner, noveller osv.), en marginal rolle i deres mediebruk. Litteraturlesing er en aktivitet med synkende oppslutning blant dagens barn og unge. Denne utviklingen ser vi også i andre land som det er naturlig å sammenligne oss med.

Imidlertid må vi ha tunga rett i munnen når det gjelder hva slags lesing, hva slags tekster og hvilket medium det dreier seg om når vi diskuterer hvorvidt ungdommen leser mer eller mindre, og bedre eller dårligere, enn tidligere. Mye av det barn og ungdom gjør på nettet og med mobilen, er jo faktisk også lesing, men det er en helt annen type lesing, med andre formål og et annet potensial for læring enn det å lese en roman eller en lærebok. Alle disse lesemåtene er viktige og nødvendige i dagens leseopplæring. Lese- og skriveopplæringen må nyanseres i tråd med en endret kultur for lesing. Både teorier om lesing og utvikling av lese- og skriveferdigheter og lese- og skrivepedagogikk i praksis må oppdateres slik at de gjenspeiler de nye rammebetingelsene for lesing

og skriving vi står overfor i dag. En konsekvens, kanskje den viktigste, er at teksten i boka ikke lenger er det eneste, og heller ikke det naturlige, utgangspunktet. En annen viktig konsekvens er at vi må tenke ekstra nøye over hvilke kvaliteter de ulike lesemåtene har, hvorfor vi eventuelt bør forsøke å ivareta dem, og hvordan vi best kan gjøre det i lese- og skriveopplæringen. Det er hevet over tvil at lesing av skjønnlitteratur er en lesemåte som har mange kvaliteter som vi bør vie spesiell oppmerksomhet i en tid da bok- og litteraturlesingen er i til dels drastisk tilbakegang. I denne situasjonen kan det være verdt å spørre seg hva det er vi egentlig mister dersom bok- og litteraturlesingen skulle forsvinne.



## Lesing som design

Medieforsker og professor i pedagogikk ved universitetet i London, Gunther Kress, sier at vi nå opplever et leseparadigmeskifte fra bok til skjerm: Skriftspråklig tekst på den trykte bokas premisser er avløst av den sammensatte teksten på bildets og skjermens premisser. Vi er i ferd med å skifte over, eller har allerede gjort det, fra å «lese verden som gjenfortalt i tekst i bok» – lesing som tolkning (av en allerede konstruert og sammenhengende framstilt tekst), til å «lese verden som framvist i (ofte levende) bilder på skjerm», det Kress kaller lesing som design. Lesing som design innebærer at vi selv konstruerer teksten etter hvert som vi leser, ved å velge ut de lenkene vi vil følge. Vi må selv sette sammen de tekstfragmentene vi møter til en sammenheng, og leseøkten styres av hva som er relevant og interessant for meg her og nå. Vi *designer* våre egne tekstopplevelser ut fra det tilbudet som finnes på skjermen til enhver tid.

Videre påpeker Kress et viktig poeng, nemlig at vi ikke kan forvente at barn og ungdom i dag skal lese på «gamlemåten», annet enn som *en spesialisert form for lesing i undervisnings-sammenheng*. Derfor må vi gi elever i dag en god og klar forståelse av forskjellene på de to lesemåtene og hvorfor det er viktig å beherske begge. Sammenlignet med skjermlesing har lesing på «gamlemåten» noen spesielle kvaliteter og særtrekk som kanskje er innlysende for oss som ikke hadde mobil fra vi var ti år, og som fullførte studiene helt uten Internett. Men disse kvalitetene er verken kjente eller innlysende for dem som i dag vokser opp med trådløse nettverk, mobil, iPod og stadig flere andre teknologier. Lesing av trykte tekster, for eksempel i form av romaner og fortellinger i bokform, vil – og bør – derfor fortsatt være en del av leseopplærings- og lesestimuleringsopplegget både i og utenfor klasserommet. Det er ikke likegyldig hva slags medium eller teknologisk plattform som utgjør grunnlaget for lesingen. Selve mediet og de tekniske egenskapene det har, innvirker både på våre

forventninger til teksten, på hvordan vi faktisk leser og opplever teksten, og dermed også på læringsutbyttet vi sitter igjen med etter lesingen.



### «Gjør Google oss dummere?»

Det er alltid en risikosport å skulle spå om framtiden – også når temaet er (digital) teknologi, lesing og læring. Siden feltet er forholdsvis nytt og stadig i rivende utvikling, eksisterer det foreløpig lite forskning som kan si noe om hvordan teknologien vil kunne innvirke på vår lesing og læring, og til syvende og sist på grunnleggende kognitive mønstre og tenkemåter på lang sikt. Et prosjekt med tittelen «Framtidens informasjonsatferd på nettet» er et forsøk på å si noe om nettopp dette. I dette prosjektet studerte en gruppe forskere ved University College London hvordan vi i framtiden sannsynligvis vil komme til å bruke Internett for

å søke etter informasjon, hva slags søke- og lesestrategier som vil komme til å dominere, og hvordan de vil være forskjellige fra i dag. Prosjektet er så å si en framskriving av informasjonsatferden, lese-mønstrene og lese-måtene til de barna som nå går i barnehagen eller i de yngste klassene. Resultatene av studien viser hvordan Internett for alvor er i ferd med å endre måtene vi leser på, og dermed også tenker på. Studien beskriver framtidens leser som:

en som hopper fra en kilde til en annen. Han eller hun leser sjelden mer enn én eller to sider av en artikkel eller bok før vedkommende spretter over til neste. Dette er ikke «lesing» i tradisjonell forstand. «Lesing» er erstattet av en horisontal «power browsing» gjennom titler, innholdsfortegnelser og sammendrag, på leting etter «kjappe gevinster». Det kan virke som om framtidens leser går online for å unngå å lese i tradisjonell forstand. (*Information Behaviour of the Researcher of the Future* 2008).

Det ser altså ut til at digital teknologi vil kunne innvirke på vår evne til, eller i hvert fall motivasjon for, å lese lengre og potensielt komplekse tekster uten lenker og uten visuelle effekter. I et amerikansk tidsskrift ble studien presentert under overskriften «Gjør Google oss dummere?» (jf. overskriften på dette kapitlet), og i ingressen skrev journalisten følgende:

Hjernen min er i ferd med å forandre seg. Jeg har følt det i løpet av de siste årene. Jeg tenker ikke på samme måten som jeg pleide å gjøre. Jeg føler disse forandringene aller best når jeg leser. Det å sette seg ned med en bok, eller en lang artikkel, og så synke ned i teksten og bli der en lang stund, pleide å være en enkel sak. Hjernen min ble fullstendig oppslukt av lange fortellinger eller av komplekse tankerekker, og jeg kunne sitte i timevis med en enkelt tekst. Det klarer jeg ikke så ofte lenger. Nå begynner

jeg å bli ukonsentrert etter to eller tre siders lesing – jeg blir utålmodig, mister tråden, begynner å se etter og tenke på noe annet. Jeg føler det som om jeg må kjempe for å trekke hjernen min med meg tilbake inn i teksten. Den dype formen for lesing som pleide å komme helt av seg selv, er nå blitt en utfordring. (Nicholas Carr: «Is Google Making Us Stupid?». I *The Atlantic Monthly*, July/August 2008).

Det er vel ikke usannsynlig at flere har gjort seg lignende erfaringer. Uansett er det ingen tvil om at dagens teknologitette samfunn, der hverdagen preges av en informasjonsrikdom som vi aldri tidligere har vært i nærheten av, griper radikalt inn i ikke bare måtene vi leser på, men dermed også måtene vi tenker på. Det har konsekvenser for mange kognitive og mentale egenskaper, slik som konsentrasjon, innlevelse og forestillingsevne. Dagens mediebilde fører til en til dels ekstrem grad av «multitasking»: Ungdom gjør lekser på PC-en samtidig som de chatter på MSN, leser og skriver e-post, sjekker mobilen og leser og skriver SMS, og kanskje også laster ned musikk til iPod-en. Foreløpig har vi for lite forskning til å kunne si noe sikkert om læringsmessige fordeler og ulemper ved dette, annet enn at det helt sikkert dreier seg om både fordeler og ulemper. Uansett er det nærliggende å slå fast at den teknologiske utviklingen i liten grad legger forholdene til rette for den dype, kontemplative innlevelsen som springer ut av svarte, stillestående bokstaver på hvitt papir. Hvordan og i hvilken grad dette til syvende og sist vil komme til å virke inn på oss som skapende og reflekterende mennesker, er store og viktige spørsmål som foreløpig er ubesvart.

#### Litteratur

*Information Behaviour of the Researcher of the Future* (2008). London: CIBER research team at University College London.  
Kress, Gunther (2003): *Literacy in the New Media Age*. London & New York: Routledge

# Tekstkulturer i bevegelse

Elise Seip Tønnessen, førsteamanuensis, Institutt for nordisk og mediefag, Universitetet i Agder

## Mediekompetent ungdom

Ungdom har rykket på seg for å være mediekulturens fortropp. De er gjerne de første til å ta i bruk nye medietilbud, enten det gjelder TV-kanaler eller nye formater på Internett, for eksempel chatting, netthandel og nettaviser. Ungdommen er også de som ofte innfører nye bruksmåter. Noen ganger skjer det på tvers av hva produsentene har lagt opp til. Det var for eksempel ungdom som først gjorde mobiltelefonen til et skriftmedium. Og det er ungdom som mest iherdig har gått inn i de nye nettsamfunnene, der de kan holde kontakt med venner og kjente, og profilere seg med en mer eller mindre særpreget identitet på Internett.

Samtidig er det viktig å nyansere bildet av de medieflinke ungdommene. Det finnes et forholdsvis stort mindretall av unge mennesker som ikke er så interessert i de nye tilbudene som digitaliseringen og datamaskinen øser ut over oss (Kaare og Brantzæg 2005). Og selv de aktive brukerne har ofte en litt tilfeldig sammensatt kompetanse. Noen har spisskompetanse i å spille dataspill, men kan ha ganske overfladisk innsikt i bruksprogrammer til tekstbehandling eller regneark. Noen forstår dataprogrammene i dybden og interesserer seg for programmering og hacking, mens de fleste er mer opptatt av hva de kan gjøre med ulike typer programvare, enn hvorfor og hvordan de virker. Vi må regne med at det er få områder der kunnskapen er så ujevnt og så tilfeldig fordelt som i bruken av nye medier. Det henger sammen med at dette er kunnskap som spres fra den ene brukeren til den andre, og at spredningen for det meste skjer i en brukssituasjon der det er et helt konkret problem som skal løses. Dermed kan vi ikke ta de unges mediekompetanse for gitt i klasserommet. En stor utfordring framover ligger i å bygge bro over kompetansekløftene som utvikler seg mellom de uinteresserte og de flittige brukerne av de nye mediene.

For å få et riktig bilde av den mediekulturen barn og unge beveger seg i i dag, er det også viktig å ta alderen i betraktning. Både innføringen av flerkanalssystemet for fjernsyn og datamaskinens mange digitale muligheter til å møte tekster har vist at småbarn og ungdom befinner seg i hver sin ende av brukerskalaen. Da tenåringene kastet seg over de nye kommersielle kanalene i 1990-årene, var de yngste TV-seerne fortsatt trofaste NRK-tittere (sammen med pensjonistene). Først da NRK etablerte egen barnekanal, fikk de yngste et reelt heldekkende tilbud. Da var de eldre brødrene og søstrene deres allerede på vei bort fra TV-kanalene, til fordel for interaktive tilbud på Internett. Også medier som PC og mobiltelefon har kommet sent i bruk hos de yngste skolebarna. Men bildet endrer seg stadig. Endringer i tilbud, kostnader og tilgjengelig teknologi kan føre til forskyvninger i interessen for ulike medier. Innføringen av bredbånd i de tusen hjem har for eksempel gjort det mulig – og vanlig – for de unge å være konstant tilkoblet Internett. Dermed har bruken av kommunikasjonstilbud som chat, Facebook og YouTube skutt fart, og det er enklere å sjekke nyheter eller kringkastingstilbud på PC-skjermen enn på TV-skjerm og papir.

Samtidig har programvare for å skape sammensatte tekster, som bildefortellinger, video eller digitale hypertekster, blitt allemannseie. Elever som får anledning til å ta i bruk slike uttrykksformer i skolearbeidet, kan sitte igjen med dobbel gevinst: Læringsarbeidet kan få medvind av at de uttrykker seg i en form de kjenner seg hjemme i, samtidig som de kan utfordres til å utvikle et mer reflektert forhold til måten de uttrykker seg på.



bli venn med



levig buskun det fapde



nora

bjare Björnsfirne



### Integrert mediebruk og «multitasking»

De voksne oppdragerne har alltid vært opptatt av hvor mye tid de unge bruker på medietilbud. De elektroniske mediene har i den forbindelse ofte blitt sett på som tilbud som kunne utkonkurrere mer tradisjonelle medier, som bøker og aviser. Men med dagens brukermønstre blir det stadig vanskeligere å måle mediebruk i tid. En amerikansk undersøkelse fra 2005 (Rideout mfl. 2005) viste at den samlede tiden ungdom tilbrakte foran skjermer og andre medietekster, lå forholdsvis konstant på rundt seks og en halv time. Men mediedagbøkene som de unge førte, viste at i en fjerdedel av tiden brukte de flere medier parallelt. Dermed klarte de å presse inn omkring åtte og en halv times medieinnhold på den tiden de tilbrakte med mediene. Denne typen sambruk finner vi også hos oss. De unge kan sitte ved PC-en mens de kaster et skråblikk på fjernsynsapparatet. Eller de leser avisen mens de hører på de nyeste radiohitene. Slik flerbrukspraksis blir etter hvert også bakt inn i nye medieformater. Internasjonale nyhetskanaler gir oss nyheter i skrift nederst på skjermen i tillegg til den innarbeidede formidlingen gjennom tale og bilde. Og debattprogrammer gjengir seernes kommentarer fortløpende i skrift, eller inviterer til avstemning om debattens tema. Når dagens unge omgås medietekster, dreier utfordringene seg ikke bare om å tolke sammensatte tekster, slik læreplanen fra 2006 tar høyde for. En like stor utfordring ligger i å velge medium og kombinere kanaler på en hensiktsmessig måte.

### Mediebruk og identitet

Siden mediebruken er så tett sammenvevd med ungdommenes sosiale liv, spiller den en stor rolle for hvordan unge mennesker posisjonerer seg sosialt, og hvordan de definerer sin kulturelle tilhørighet, og dermed også for deres identitetsutvikling. Dette er i og for seg ikke nytt. Hvem husker ikke en leseropplevelse fra barndommen eller ungdommen som har satt varige spor: en person vi ønsket å ligne, en opplevelse vi lengtet etter å ta del i. Når bøkens verden åpnet for å forme vår selvoppfatning ved å leve oss inn i fiksjonens karakterer og handlingsforløp, økte det motivasjonen for å lese mer, og styrket vår selvfølelse som lesere.

Boka er først og fremst et individuelt medium. Riktignok kan mange ha gode leseopplevelser når de opplever høytlesing sammen med andre. Og de siste årene har massemarkedet også slått inn i bokmarkedet med internasjonale bestselgere som *Harry Potter* og *Ringenes herre*, godt hjulpet av store filmproduksjoner. Men det vanligste er en lesers møte med en bok som hun eller han har valgt ut fra sine interesser og behov. De tekstene vi møter i de store massemediene, er på en helt annen måte kollektivt erfart. Når unge ser filmer og TV-serier, hører musikk eller surfer på nettet, møter de i mye større grad masseproduserte tekster. Særlig i fjernsynsmediet dreier det seg om tekster som er skapt av et team, med et stort og mektig apparat bak seg. Dermed blir det noen



få tekster og sjangrer som dominerer i et mediesystem der markedet bestemmer hva det er mulig å produsere og sende. De nettstedene som unge lesere gjerne oppsøker på Internett, står i en mellomstilling. Det finnes også nettsteder som et stort flertall forholder seg til, ikke minst fordi de fleste av kameratene deres gjør det samme. I tillegg finnes det et mangfold av tilbud som møter mer spesialiserte interesser. Unge brukere kan dele erfaringer fra fotballsider, nettaviser og Facebook med det store flertallet, samtidig som de kan dele sine spesialinteresser for naturvern, punkmusikk eller fluefiske med utvalgte venner i cyberspace.

### Gutters og jenters valg

Midt i den store valgfriheten som medieoverfloden byr på, er det enkelte mønstre som holder seg forbausende stabile på tvers av mediene. Det viser seg at gutter og jenter foretrekker helt ulike fortellinger, spesielt tidlig i tenårene. De fortellingsmønstrene som appellerer så sterkt til henholdsvis jenter og gutter, kan vi finne igjen både i bøker, filmer og TV-serier og dataspill.

Jentene foretrekker melodrama og sjangrer som fokuserer på mellommenneskelige relasjoner og følelser. De møter disse tekstene med det Anne Jerslev (1999) karakteriserer som et følsomt, innlevende blikk. Guttene foretrekker action i bøker, spill og på film, der klare motsetninger settes opp mot hverandre og fører til seier eller nederlag. Dessuten har de sans for humor, gjerne av den distanserte, ironiske sorten (Tønnessen 2007). Disse mønstrene kommer fram når de unge oppgir sine favoritter i ulike medier. Dermed er det ikke sagt at alle følger disse mønstrene i alle

situasjoner. Men i en alder når gutter og jenter er opptatt av å finne ut av det maskuline og det feminine repertoaret i kulturen, tilbyr populærkulturen rollebilder som kan være tydelige inntil det stereotyp.

Likestillingsideologi formidlet fra kateteret vil neppe nå særlig langt i møte med populærkulturens overtydelige bilder. Unge skiller gjerne skarpt mellom skole og fritid i slike saker. Men skolen kan vise motbilder, for eksempel fra litteratur eller film. Og i klasserommet kan det stilles spørsmål som setter i gang diskusjoner og fremmer refleksjon. Slik får elevene mulighet til å utvikle en refleksjonskompetanse i forhold til tekster og leseopplevelser, som i beste fall kan bære frukt på lang sikt.



## Hva lærer unge på Facebook?

Et godt eksempel på integrert mediebruk er nettsamfunnene som har skutt fart de siste årene, slike som Facebook, VGs Nettby og Dagbladets Blink. De er digitalt baserte, og noe av fascinasjonen ligger i at man her kan treffe utallige mennesker med sine interesser, historier og tilhørighet. Samtidig bruker de unge nettprofilen sin mest som en utvidelse av det sosiale nettverket som de møter daglig ansikt til ansikt, eller som de en gang har hatt et slikt forhold til. Det mest karakteristiske ved slike nettsamfunn er at det er brukerne som fyller dem med innhold. Dermed får brukerne rikelig anledning til å uttrykke seg, både gjennom skrift og bilder. En bruker må sette opp sin egen profil. Det skjer mye aktiv tekstskaping når hun eller han skal karakterisere seg selv, skrive hilsener til vennene på e-post eller oppslagstavle («veggen»), legge ut bilder fra siste fest med vennene eller delta i tematisk baserte diskusjonsgrupper.

Aktiviteten er først og fremst sosialt motivert. Å delta i nettsamfunnet kan være nødvendig for å bli regnet med også i primærgruppa. Dagens interaktive medier aktiviserer de unge, ikke bare som innholdsleverandører. De gir også et mål på hvor populær man er. De unge utveksler «elektroniske gaver» (Kaare og Brantzæg 2005) med sine hilsener og venneerklæringer på Facebook eller chattekanaler eller med meldinger på mobiltelefonen. Dermed gjør disse mediene det tydelig at kommunikasjon gjennom tekster dreier seg om både et saksforhold og om forholdet mellom deltakerne i kommunikasjonen. En tekst representerer en form for virkelighet (reell eller oppdiktet), men samtidig utfører den også en handling i et sosialt rom.

Selv om motivasjonen først og fremst er sosial, får brukerne mye læring på kjøpet. Det vil alltid være noe nytt å sette seg inn i: nye uttrykksformer å prøve ut eller tolke andres bruk av, og nye applikasjoner å ta i bruk. I mange tilfeller fører dette til problembasert læring i uttrykkets egentlige forstand, der brukerne selv må sirkle inn problemet og finne løsninger. Dette åpner for overføring til klasserommet. Hva med å presentere en forfatter klassen arbeider med, som profil på Facebook? Lar vi Bjørnstjerne Bjørnson og Henrik Ibsen bli venner på Facebook, kan den litterære samtalen begynne. I neste omgang kan elevene fordype seg

i nettverkskommunikasjon anno 1870-årene, da brevene gikk heftig mellom Bjørnson, Georg Brandes og Amalie Skram.

## Hva er lesing i mediekulturen?

Spør du en ungdom om han leser, vil han mest sannsynlig tro du spør om han leser bøker. Da er kanskje svaret nei. Men det er gode sjanser for at han leser aviser, e-post, hypertekster på Internett, ukeblad og tegneserier. Denne lista er hentet fra Tove Frønes (2008), som har funnet at dette er de mest anvendte tekstformatene som 12-åringer leser i fritiden. Deretter følger skjønnlitteratur og andre bøker. En slik liste vitner om en tekstkultur i endring. Den viser nye utfordringer for lesing og skriving på to fronter. For det første dreier lesing seg sjelden bare om skrift. I dagens tekster er skriften mer eller mindre integrert med bilder og sideuttegning. En kompetent leser må lese samspillet mellom skrift og bilder. Tekstnodenes plassering på siden og skjermen sier noe om hvilken rekkefølge de ulike elementene skal leses i, men også om hvilken rolle de spiller i helheten.

For det andre foregår lesing i ulike medier, som ofte utvikler sine særegne formater. Hyperteksten kobler sammen tekstnoder med lenker. Det krever en ny bevissthet om hensikten med å lese teksten. Leseren må selv definere en lesestrategi, og finne den mest hensiktsmessige lesestien som fører til de nodene som er mest interessante. E-posten har utviklet sitt mediespesifikke format som automatisk forteller hvem som er avsender, og når meldingen er sendt, og den registrerer for deg om du har svart på eller videresendt meldingen. Disse funksjonene ligger innebygd i det formatet som mediet har skapt. På den andre siden hersker det stor usikkerhet om e-postens formelle status. Dreier det seg om et brev i elektronisk form, eller er den mer å ligne med en uformell samtale? Hvilke tiltaleformer er passende, og i hvilke situasjoner er e-posten gyldig dokumentasjon? Nye medier har gitt oss nye muligheter til å uttrykke, lagre og utforske mening gjennom tekster. Men samtidig utvikler vi hele tiden nye konvensjoner for meningsfull bruk av medium, format og modalitet.

## Leseferdighet i utvikling

For dagens barn og unge virker det selvfølgelig å lese både på papir og fra skjerm. Lista over teksttyper som Tove Frønes har presentert (over), tyder på at de skjermbaserte mediene har gitt oss flere fragmenterte tekster, og at barn og unge er særlig ivrige lesere av slike tekster. Om de kommer i tillegg til eller erstatter de lange, sammenhengende tekstene i bøker, vil nok variere fra leser til leser. Ifølge PISA-undersøkelsen som hadde hovedvekt på lesing (i 2000), leste norske gutter mer fragmenterte tekster fra skjerm, mens jentene leste mer skjønnlitteratur. Det slo ut i testene slik at jentene særlig skåret bedre enn guttene på det PISA kaller «kontinuerlige tekster», mens guttene var på høyden i oppgaver knyttet til «diskontinuerlige tekster», som grafer, diagrammer og tabeller. I tolkningen av undersøkelsen har man lagt vekt på spriket i leseferdigheter mellom norske jenter og gutter. Men man kan også reise spørsmålet om oppgavene kan være i utakt med det tekstuniverset dagens barn og unge lever med i fritiden.

Kunnskapsløftet fra 2006 framhever lesing og skriving blant de grunnleggende ferdighetene. Det dreier seg om ferdigheter som står helt sentralt i mange av skolens arbeidsformer. Men når man ser på bredden og variasjonen i det tekstuniverset som barn og unge eksponeres for i mediekulturen, kan man spørre om det er mulig å tenke seg en grunnleggende opplæring i ferdigheter som vil åpne døren til alle tekster i alle situasjoner. Meningsskaping gjennom tekster foregår ikke i et tomt rom. Det kan være et stort sprang fra kompetansen som skal til for å lese skrift på en bokside i skolesammenheng, til det å skape mening ut fra kaskader av bilder, bevegelser, farger og lyder fra en dataskjerm hjemme på gutterommet.

På ett plan kan vi si at det er grunnleggende å kjenne alfabetet og vite hvordan bokstaver kan settes sammen til ord, og hvordan ord kan danne setninger og hele tekster. På den andre siden er enhver lese-situasjon et unikt møte mellom en leser og en tekst. Tekster er ulike, lesere er ulike, og lesesituasjonen og hensikten med å lese er ulik. Vi lærer å bli gode lesere ved å samle på mange slike erfaringer, ved å bygge opp et bredt repertoar av sjangrer, uttrykksformer, medieformater og kommunikasjonssituasjoner. Etter hvert lærer vi kanskje også å overføre tolkningserfaringer fra ett

medium til et annet, for eksempel fra roman til film eller mellom nyheter i aviser, på nettet og i fjernsynets nyhetssendinger. Mange vil også utvikle spesialområder der de er eksperter, og kan lese både mellom linjene og på tvers av modaliteter.

For barn og unge er det grunnleggende å skaffe seg bred leseerfaring. Skolen kan ikke forutsi alle de tekstformer og brukssituasjoner som dagens elever vil møte i fremtiden. Men gode tekstopplevelser, enten de kommer fra skjerm eller bok, på skolen eller i fritiden, kan gi barn og unge tro på at det er meningsfylt å beskjeftige seg med tekster. Dermed kan de også utvikle beredskap til å møte nye tekstformer i nye medier, først og fremst fordi de bærer med seg en grunnleggende selvfølelse som lesere.

### Litteratur

Endestad, Tor mfl. (2004): *En digital barndom? En spørreundersøkelse om barns bruk av medieteknologi*. Nova-rapport nr. 1/2004.

Frønes, Tove (2006): *Nasjonale leseprøver for 10. klasse 2004; en studie av tekster og elevprestasjoner*. Masteroppgave i nordisk. Universitetet i Oslo.

Jerslev, Anne (1999): *Det er bare film. Unge videofellesskaber og vold på film*. København: Gyldendal.

Kaare, Birgit Hertzberg og Petter Bae Brandtzæg (2005): «A presentation of the Norwegian Study: *A Digital Childhood*». Paper presentert ved den 17. nordiske medieforskerkonferansen. Universitetet i Ålborg.

Rideout, Victoria, Donald F. Roberts og Ulla G. Foehr (2005): *Generation M: Media in the lives of 8-18 year olds. A Kaiser Family Foundation Study*. Executive summary tilgjengelig på [www.kaiserfamilyfoundation.org/entmedia/7250.cfm](http://www.kaiserfamilyfoundation.org/entmedia/7250.cfm).

Roe, Astrid (2002): «Hvordan står det til med ungdommers lesekompetanse og lesevaner?» I Agnes-Margrethe Bjorvand og Elise Seip Tønnessen (red.): *Den andre leseopplæringa*. Oslo: Universitetsforlaget.

Tønnessen, Elise Seip 2007: *Generasjon.com*. Oslo: Universitetsforlaget.



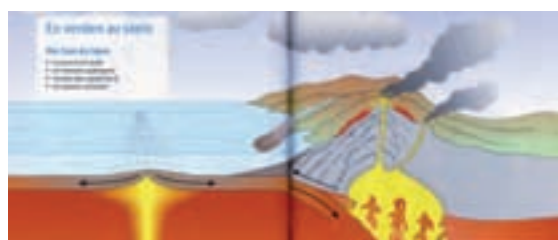
# Tekstkompetanse – ikke bare skriftkompetanse

Anne Løvland, førsteamanuensis, Institutt for nordisk og mediefag, Universitetet i Agder

Begrepet «sammensatte tekster» ble introdusert gjennom Kunnskapsløftet i 2006 som ett av fire hovedområder i norskfaget (Kunnskapsdepartementet 2006:42). Bakgrunnen for dette var trolig en økende bevissthet om at vi ikke kommuniserer utelukkende gjennom skriftspråket, men vanligvis ved å kombinere en mengde ulike uttryksmåter. Både i skolekulturen og i fritidskulturen finner vi tekster som er blandinger av ulike uttryksmåter, for eksempel skrift, tale, musikk, kroppsspråk, fotografier og film.

Sammensatte tekster finnes i ulike medier. Noen er papirbaserte, som papiraviser, lærebøker og ukeblad, noen kan leses (og høres) via elektroniske skjermer, for eksempel nettaviser, læringsprogrammer og håndholdte skjermpresentasjoner, mens andre sammensatte tekster tar i bruk andre medier, slik det ofte er med teateroppsetninger og presentasjoner av prosjektarbeider i klasserommet.

Alle de sammensatte tekstene som er involvert i barns, unges og voksnes liv, gjør det naturlig å tenke at slike sammensatte uttrykk krever spesiell oppmerksomhet i skolen. Ikke minst er det rimelig å tro at tekstene krever spesielt fokus i leseopplæringen. Se bare på oppslaget under fra naturfagboka *Gaia* (5. trinn). Her er det en forutsetning at elevene forstår den skriftlige framstillingen, informasjonsgrafikken og ikke minst samspillet mellom de to framstillingsmåtene for å kunne oppfatte hva teksten handler om.



*(Spilde, Ingrid (2006): Gaia 5. Naturfag for barnetrinnet, s. 144–145. Oslo: Gyldendal)*

Gjennom skriften i oppslaget blir leseren introdusert for fagbegreper som «mineraler», «bergarter», «vulkaner» og «fossiler». Overskriften gir signaler om at dette handler om stein, og at dimensjonene er store – en hel verden. Informasjonsgrafikken viser en tegning av et stilisert landskap som er gjennomskåret, slik at vi ser et tverrsnitt av lagene under jordskorpa. Fargene er ikke helt som i naturen, de er valgt for å gjøre framstillingen tydelig og klar, med sterke kontraster. Dette er en framstillingsmåte som er vanlig i vitenskapelige sammenhenger, men som er uvant for mange elever. Til tross for at det ikke er mulig å observere et slikt snitt ved å ta en tur ut i naturen, gjør framstillingen krav på å bli oppfattet som generalisert virkelighet. Kunnskapen blir presentert som relevant og viktig. Setningen «Her kan du lære om hvordan stein og fjell blir til», sammen med gjenkjennelig framstilling av hav og svaberg, blir den mest kjente innfallsporten til teksten for mange elever. Å forstå resten krever innsats og utvidet tekstkompetanse.

Skjermtekster, som nettsiden under, krever også en utvidet tekstkompetanse, men ikke den samme som var nødvendig for å forstå lærebokteksten



(Lastet ned fra <http://www.popit.no/> 21.08.2008)

Først og fremst krever slike skjermtekster klikkekompetanse. Leseren må forstå hvordan han kan manøvrere mellom de ulike valgene på siden. Han må også forstå at her finnes det stoff med ulike avsendere. Forskjellen mellom annonsene og det redaksjonelle stoffet kommer fram gjennom plasseringen av annonser i et eget felt helt til høyre på siden, men en våken leser vil også oppdage at stoffet som presenteres under helsesøsterfanen, har en annen stil og autoritet enn det øvrige stoffet. Her møter vi ikke den slentrende, ungdommelige stilen, men en ansvarlig og voksen stemme som veileder i vanskelige situasjoner.

Kjære deg

Nei, det skjønner jeg veldig godt. Jeg er ikke enig med moren din i at du bare skal tenke på de som har det verre ---- for du skal ikke finne deg i å få slengt negative og sårende kommentarer, ingen er så sterke at de bare lar være å bry seg....

... Dersom moren din ikke vil hjelpe deg så, synes jeg du skal snakke med læreren din eller helsesøster på skolen om dette. (Fra spørrespalten «Helsesøster svarer»).

Nettsiden presenterer mange fotografier. Her skiller den seg tydelig fra lærebokteksten, men litt overraskende har bruken av fotografi noe av den samme funksjonen som de stiliserte tegningene i læreboka. I denne konteksten er det fotografiet som signaliserer at dette skal oppfattes som virkelighet.

Det er ingen tvil om at den tekstkompetansen elevene utvikler og tar i bruk i skoleaktiviteter, er preget av de teksterfaringene de gjør i fritiden. Dette blir kanskje ekstra tydelig for sammensatte tekster, fordi skolen ikke har like sterk kultur for slike tekster som for skriftlige tekster. Det er heller ingen tvil om at skolen både må erkjenne og utnytte denne tekstkompetansen. Samtidig skal skolen bidra til å utvikle elevenes tolkningskompetanse slik at de kan utvikle seg fra å være lesere som blindt og ureflektert tar tekstene i bruk, til å få et rikere og mer reflektert utbytte av ulike typer sammensatte tekster.

For at elevene skal utvikle god tekstkompetanse for sammensatte tekster er det viktig å gi dem mange og varierte erfaringer med ulike uttrykksmåter. Her er det en fordel å veksle mellom resepsjon og produksjon, veksle mellom å lese og skrive for å bli fortrolig med skriftspråket. Tradisjonelt har prosjektarbeid vært en arena for produksjon av sammensatte tekster, men man kan like gjerne trekke dette arbeidet inn i andre mer avgitte arbeidssituasjoner.

## Uttrykksmåter

Uttrykksmåter, som på fagspråket gjerne kalles modaliteter, uttrykker mening på ulike måter. Et landskapsbilde er et godt utgangspunkt for å kjenne seg igjen i et område, mens et veikart legger vekt på retninger og veinett. Skriftspråket kan uttrykke hva en person heter, mens portrettet viser hvordan vedkommende ser ut. Hvilken uttrykksmåte man velger, er avhengig av hva man ønsker å uttrykke, og hva som vil fungere best



i den aktuelle situasjonen. Mulighetene og begrensningene som ligger i en uttrykksmåte, kalles på fagspråket modalitetens *affordans*. Gode sammensatte tekster utnytter de ulike modalitetenes affordans på en hensiktsmessig måte.

For at elevene skal oppdage hva som er mulig å uttrykke ved hjelp av ulike modaliteter, bør de få mange og varierte erfaringer med ulike uttrykksmåter som er tilpasset alder og situasjon. Digitalkameraet kan være et godt utgangspunkt for å finne ut hva som er mulig å uttrykke ved hjelp av fotografier. Man kan gi elevene varierte oppgaver som spenner fra dokumentasjon av fenomener til mer følelsesrelaterte emner. Lydopptak kan brukes på samme måte. Med dagens digitale teknologi vil det også være forholdsvis enkelt å bruke presentasjonsprogram til å prøve ut samspillet mellom bilder, lydopptak og overskrifter. Slik kan man utforske affordanser og samtidig oppleve hvordan samspillet mellom modalitetene fungerer.

### Multimodalt samspill

Det som særlig kjennetegner sammensatte tekster, er samspillet mellom de ulike uttrykksmåtene eller modalitetene. Et slikt samspill kan sammenlignes med de kohesjonsmekanismene som finnes i skriftlige tekster (f.eks. bruk av referanse- og setningsbinding), og kan etableres på flere ulike måter. Ofte finnes det flere ulike samspillmekanismer i samme tekst.

I trykte tekster, slik som lærebøker og aviser, oppstår ofte samspillet fordi de ulike tekstdelene forholder seg romlig til hverandre i en *komposisjon*. Tekstdeler som plasseres nær hverandre, vil automatisk bli lest i sammenheng, mens avstand mellom tekstdelene og grafiske elementer, som linjer og bakgrunnsfarge (raster), markerer avstand. Noen tekster etablerer samspillet ved at teksten også utfolder seg i tid. Det skapes en rytmisk veksling mellom for eksempel skrift og bilde i en bildebok fordi leseren blar i boka. Reklamer som er delt over flere avissider, tegneserier, filmer og

presentasjoner av prosjektarbeider i klasserommet utnytter et slikt *rytmisk samspill* mellom modaliteter, i tillegg til samspillet som oppstår gjennom komposisjonen.

En tredje kohesjonsmekanisme som er vanlig i sammensatte tekster, blir etablert ved at informasjonen leseren får gjennom en modalitet, blir relatert til informasjonen han får gjennom en annen. Et fotografi av en gruppe mennesker kan for eksempel relateres til personenes navn som står i bildeteksten. Dersom navn og fotografi skulle leses uavhengig av hverandre, ville leseren gått glipp av relasjonen, som ofte er svært vesentlig i slike tekster. På samme måte kan musikken i en spillefilm tilføre informasjon som gjør at vi opplever bildesekvensen og det som sies, på en annen måte enn vi ville gjort uten musikk. Dette samspillet kalles *informasjonskobling*. Gjennom informasjonskobling kan modaliteter utvide og utdype hverandre.

Det er særlig det multimodale samspillet i en sammensatt tekst som gjør teksten annerledes enn en tekst som hovedsakelig skaper mening gjennom skrift eller andre enkeltmodaliteter. Elevene trenger øvelse for å oppdage slikt samspill i andres tekster og for å kunne utnytte det til å skape gode og varierte sammensatte tekster selv. For å øve opp blikket for samspillet er det viktig å fokusere på ulike kohesjonsmekanismer i de tekstene elevene skal lese – enten det handler om læreboktekster eller nettaviser. Elevene må venne seg til å se teksten som et puslespill som skaper mening gjennom kombinasjoner av modaliteter. Dersom man fokuserer bare på det meningsinnholdet som uttrykkes gjennom skrift, blir blikket for andre uttrykksmåter og samspillmekanismer sløvt. Samtidig er det viktig å arbeide systematisk med multimodaliteten når elevene leser og skaper tekster. Å lage nye overskrifter til bilder fra aviser eller bilder elevene selv har tatt, kan være en nyttig øvelse. Tilsvarende kan man arbeide med å knytte ulike typer musikk til bildesekvenser eller dikt.

## Ulike perspektiver på sammensatte tekster

I sammensatte tekster har de ulike modalitetene ofte ulike oppgaver. I noen tekster brukes de ikke-språklige modalitetene mest til å skape oppmerksomhet, mens verbalspråket formidler det meste av tekstens saklige innhold. I andre tekster er det nettopp samspillet mellom visuelle og språklige modaliteter som står for saksframstillingen. Det kan derfor være både interessant og meningsfylt å lese teksten fra ulike vinkler og dermed fange opp mest mulig av det den kommuniserer. Jeg vil her trekke fram fire ulike vinkler som kan fungere som innganger til en sammensatt tekst.

## Hva handler teksten om?

Alle tekster handler om noe. I skolesammenheng er vi vant til å lete etter *innholdet* i tekster, og vi har nok tradisjon for å lete mest grundig i den skriftlige delen av teksten. Dagens læreboktekster tar også i bruk andre modaliteter og det multimodale samspillet for å formidle kunnskap og bidra til læring, og dette sammensatte uttrykket krever oppmerksomhet i læringsarbeidet. Blant annet er det interessant å undersøke hvilket innhold som presenteres og ikke presenteres i for eksempel aviser og andre fritidstekster.

## Hvordan kommuniserer teksten?

Alle tekster som blir lest, er del av en kommunikasjonssituasjon. I skolesammenheng brukes ofte reklametekster som eksempler på tekster som tilbyr informasjon knyttet til kjøp og salg. Å tenke gjennom hvem som ytrer seg i teksten, hvorfor og til hvem, kan være en interessant vinkel også i arbeid med andre tekster. Elevene ser for eksempel lett at en turistbrosjyre ville fungere dårlig som grunnlag for kommunens helse- og sosialplan. Den som skal selge en by eller en bygd som turistmål, trekker ikke fram informasjon om forhold i eldreomsorg og rusproblematikk. Politiske meningsytringer og livssyns- og livsstilstekster er ofte interessante sammensatte tekster der kommunikasjonsprosjektet fordeles mellom flere modaliteter. Slike tekster reflekterer også interessante makt- og nærhetsrelasjoner mellom kommunikasjonspartene.



## Tekstens stil

Det er også mulig å lese tekster som uttrykk for tekstskaperens identitet og sosiokulturelle forankring. Gjennom de tekstene vi lager, sier vi mye om hvem vi er eller vil være, og om vår sosiale og kulturelle tilhørighet. Dette kan uttrykkes gjennom en muntlig eller skriftlig stil, men også gjennom fargevalg, musikk og visuelle uttrykksmåter. Mange av tekstene elevene kjenner fra fritidskulturen, har en stil som det kan være interessant å kikke nærmere på. Stilen i det redaksjonelle stoffet på «popit»-nettstedet som er gjengitt i begynnelsen av artikkelen, signaliserer for eksempel en avsender som ikke vil bli oppfattet som voksen og sidruppa. Spørsmålet «Sliter du med å skjønne hva dama *egentlig* mener eller vil? Vi avslører alt» kan tolkes som et forsøk på å etterligne en ungdommelig språkbruk for å framstå som mer eller mindre jevnbyrdig. Nærbildet av jenta og gutten som ser oss inn i øynene, er også med på å understreke at avstanden mellom avsender og mottaker ikke er så stor. Det blir som en fortrolig samtale mellom venner. Som jeg viste over, står denne stilen i kontrast til den stilen helsesøster velger for å framstå som en forståelsesfull voksen med helsefaglig autoritet.

## Tekstens troverdighet

De to tekstene som ble presentert innledningsvis, bruker ulike virkemidler for å framstå med autoritet. I verbalspråket brukes ord som «kanskje» og «sannsynligvis», mens visuelle modaliteter framstiller graden av troverdighet gjennom bruken av detaljer og farger. Hva som virker troverdig, varierer også med kommunikasjonssituasjonen. I dagliglivet oppfatter vi ofte det som ligner på virkelige situasjoner, som troverdig, for eksempel umanipulerte fotografier. I vitenskaplige sammenhenger kobles sannhet og troverdighet oftere til generalisering og abstraksjon, slik det stiliserte bildet fra naturfagsboka viste.

## Sammensatt tekstkompetanse krever et utvidet fokus

Ofte krever arbeid med sammensatte tekster at både elever og lærere utvider fokuset fra å konsentrere seg hovedsaklig om det skriftlige til å se tekster som et samspill mellom mange ulike modaliteter. Dersom elevene erfarer at læreren legger vekt på og verdsetter gode og varierte samspillmekanismer i tekstene de lager, vil det gjøre arbeidet med sammensatte tekster meningsfylt for dem, og blikket for det multimodale blir trolig skarpere.

### Litteratur

- Løvland, Anne (2007): *På mange måtar. Samansette tekstar i skolen*. Bergen: Fagbokforlaget/LNU.
- Kunnskapsdepartementet (2006): *Læreplanverket for Kunnskapsløftet*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Van Leeuwen, Theo (2005): *Introducing Social Semiotics*. London og New York: Routledge

# Digital klasseavis og wikiteknologien

Linda Langrind, lærer ved Killingrud ungdomsskole, Nedre Eiker

## Innledning

I dagens samfunn ser vi at IKT spiller en stadig viktigere rolle. Det skaper en ny situasjon i skolen. Uten å få inn et nytt fag på timeplanen skal elevene lære seg et nytt fag. Derfor er det viktig å skape skrivesituasjoner der de lærer nyttig bruk av IKT, samtidig med at kompetansemålene i de andre fagene står i fokus. I *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen* fra 1997 (L97), er målene for bruk av IKT i norskfaget mindre klare enn slik de er formulert i *Kunnskapsløftet* fra 2006.

*Ny teknologi har skapt nye former for kommunikasjon. Skrift, tale, lyd og bilete blir integrerte gjennom informasjonsteknologien. Det åpner for nye former for kommunikasjon og tilrettelegging av kunnskap. Opplæringa i morsmålet må ruste elevane til å møte informasjonsteknologien som kreative og kritiske brukarar. Norsk er eit kommunikasjonsfag. (Læreplanverket L97)*

*Å kunne bruke digitale verktøy i norsk er nødvendig for å mestre nye tekstformer og uttrykk. Dette åpner for nye læringsarenaer og gir nye muligheter i lese- og skriveopplæringen, i produksjon, komponering og redigering av tekster. I denne sammenheng er det viktig å utvikle evne til kritisk vurdering og bruk av kilder. Bruk av digitale verktøy kan støtte og utvikle elevenes kommunikasjonsferdigheter og presentasjoner. (Kunnskapsløftet 2006).*

På bakgrunn av dette er også eksamensformen i de skriftlige fagene endret. Fra å være en eksamen der enkelte elever ved noen skoler fikk bruke data-maskin som et skriveverktøy på eksamensdagen, er eksamen i dag blitt IKT-basert. Dette innebærer at elevenes forberedelser til skrive dagen, og selve skrive dagen, forutsetter tilgang til og kunnskaper i bruk av IKT. I den forbindelse er det viktig at vi som lærere knytter IKT til undervisningen i ulike sammenhenger. Ved å benytte mulighetene som ligger i den digitale teknologien, kan innlæringen bli både variert og spennende.

## Skrivesituasjonen

Jeg er lærer for en 10.-klasse og ønsket å gjennomføre en skriveoppgave der elevene kunne knytte bruk av IKT opp mot innlæringen av fagkunnskap. Elevene hadde jobbet mye med sjangerlære, og de trengte trening i å bruke de sakspregede sjangrene før den nær forestående eksamensperioden. For å gjøre arbeidet mer lystbetont i en arbeidsperiode som ellers er preget av mye alvor, valgte jeg å prøve ut wikiteknologien.

Jeg hadde nettopp vært på en fantastisk forelesning om bruken av wikiteknologien, og som så ofte etter en god forelesning var jeg overbevist om at dette måtte være supert å bruke med mine elever. Ivrig satte jeg i gang planleggingen, og fant fort ut at hvis jeg skulle få elevene med meg, måtte jeg selv sette meg godt inn i opplegget før jeg presenterte det. Elevene var det ikke vanskelig å motivere. Er det noe de har tilegnet seg kjennskap til, er det nettopp denne teknologien, og en

*Rosene er røde*  
*Druer er røde*  
*Violenne er blå*  
*egge likeså*



oppgave som innebærer bruk av data, er alltid mer kjærkommen enn andre oppgaver. Mine forventninger til dette arbeidet var først og fremst at elevene skulle få trening i å skrive sakspregete tekster, men også at de skulle samarbeide som en gruppe på 24 elever om ett resultat.

I en arbeidsperiode på to uker hadde elevene på 10. trinn avis som tema. De skulle jobbe med begrepsavklaring i forhold til sjanger og oppbygging av tekstene i en avis, og produsere egne tekster som skulle bli en del av en digital klasseavis laget ved hjelp av wikiteknologien.

Med wikiteknologien kan flere personer samarbeide om de samme tekstene, og stadig utvikle dem til å bli bedre eller mer omfangsrike. I tillegg kan man lage hyperlenker som inneholder ytterligere informasjon om temaet, ordforklaringer, bilder, illustrasjoner og lignende. I arbeidet med denne avisen kan én elev skrive en tekst som en annen elev senere går inn og redigerer, skriver om eller utdyper. Den nye teksten vil da legge seg som et nytt dokument som overskriver det forrige, og likevel vil det være mulig å bla seg tilbake i tekstene og lese alle versjonene. I tillegg kan det lages hyperlenker til relaterte tekster, ord som må forklares, illustrasjoner som underbygger nyheten, eller lignende.

*Den bærende ideen for Wikipedia, Wikispaces og tilsvarende er at flere personer skal jobbe med de samme tekstene og utvikle dem. (Harboe 2008)*

Elevene valgte til en viss grad selv hva de ville skrive, både sjanger og innhold. Oppgaven var primært en skriveoppgave i norsk, men kunne også knyttes til andre fag, som samfunnsfag, RLE og naturfag, da innholdet i innleggene gjerne handlet om temaer fra disse fagene. Målet med oppgaven var at elevene skulle

- lære om avis: innhold, oppbygging og sjangrer
- øve på og repetere sakspregede sjangrer
- skrive sakspregede tekster, med tanke på eksamensperioden
- lære å produsere sammensatte tekster
- lære hvordan wikiteknologien er bygd opp

- lære om kildekritikk ved selv å erfare hvordan hvem som helst kan legge til og endre informasjon i et wikirom
- få trening i å bruke IKT og Word som skriveverktøy

Rammene som ble gitt, var at den ene teksten burde ha et fyldig innhold og en lengde på omtrent en side, mens den andre teksten kunne være kortere. Innholdet skulle presenteres på en saklig og ryddig måte, men trengte ikke være korrekt, så lenge det ikke var støtende for leserne. Dersom elevene ønsket det, kunne de samarbeide om noen eller alle bidragene til avisen, men det var likevel forventet at hver elev produserte to bidrag.

To elever fikk ansvar for å være redaktører av denne digitale avisen. Deres oppgave ble å skrive lederen i avisen og å redigere og utforme den. Bidragene fra elevene i klassen ble sendt redaktørene via «it's learning», som er skolens digitale læringsplattform. Redaktørene brukte så deler av disse tekstene til utformingen av avisens hovedside, og laget hyperlenker til fullversjonen av tekstene. To andre elever fikk i oppdrag å sensurere tekstene til medelevene, og fikk dermed ansvar for at innholdet var egnet for publisering. Etter at innleggene var redigert inn i avisen, kunne elevene gå inn og gjøre endringer dersom de ønsket å legge til mer informasjon om saken, eller de ville rette opp språk og innhold de ikke var fornøyd med.

Før elevene begynte på oppgaven, ble det laget et beskyttet rom der avisen skulle produseres. Med beskyttet rom menes at arbeidsområdet er laget i den reklamefrie utgaven av Wikispaces som er beregnet på bruk i undervisning (se <http://www.wikispaces.com/sitelfor/teachers100K>). For at elevene skulle få tilgang til og kunne arbeide i dette rommet, måtte jeg som lærer og oppretter av rommet godkjenne hver enkelt deltaker. Det var bare deltakere som kunne lese og gjøre endringer i dette arbeidsområdet.



Navnet man gir dette rommet, blir en del av adressen, så det er viktig å tenke over hva man kaller det. Alle elevene fikk tilgang til wikirommet, og redaktørene fikk rett til å ta i bruk alle funksjoner i arbeidet: redigere, legge til bilder og tekst, osv. For at dette rommet skulle gjenspeile hvem som arbeidet i det, ble skolens navn brukt og ble en del av adressen.

### Rammebetingelser

I arbeid med IKT-baserte oppgaver bør man ha tenkt igjennom rammebetingelsene som ligger til grunn for en vellykket gjennomføring av oppgaven. Det er ikke bare det pedagogiske som må være gjennomtenkt, men også tilgangen på teknisk utstyr. I tillegg bør man være trygg på hjelpemidlene som skal brukes, for å kunne veilede elevene i arbeidet. Min erfaring med bruk av IKT i skolen viser at elevene er gode på å bruke datamaskinen til spill, underholdning og kommunikasjon, men at disse ferdighetene ikke like lett lar seg overføre til nyttig bruk av data som et arbeidsverktøy.

For at elevene skal få tilgang til wikirommet, må de opprette en profil og få et eget rom i Wikispaces. Til dette trenger de en aktiv ekstern e-postadresse der de kan motta beskjeder og koder fra wikispaces.com. Oppgaven kan gjennomføres selv om ikke alle har denne muligheten, for innleggene kan skrives i Word og kopieres inn av redaktørene. Men dersom elevene ønsker å se det ferdige produktet og lese og redigere hverandres tekster, må de selv være en del av rommet.

Når elevene til en viss grad får velge sjanger og innhold, letter det arbeidet med tilrettelegging for skrivesvake elever. Dette styrer de selv når de velger tekster. I en avis er det like viktig med korte

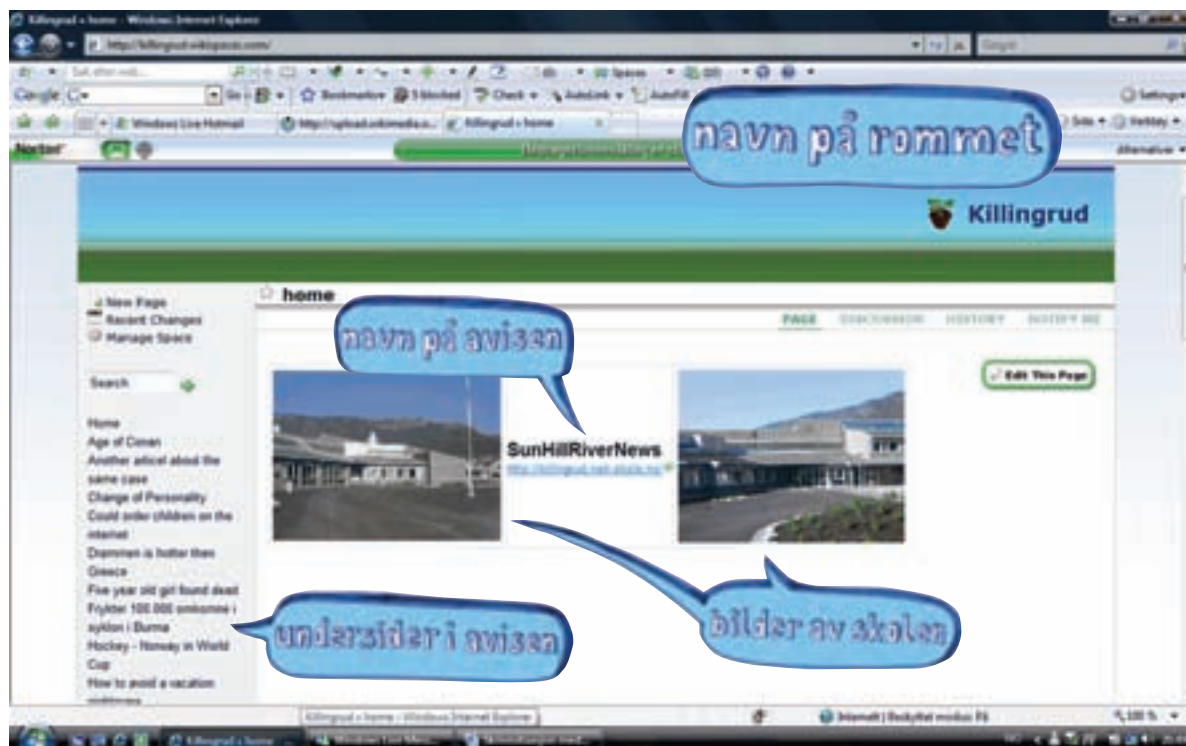
notiser som det er med lange artikler, leserinnlegg og annonser. Ikke alle elever har skrivekompetanse nok til å lage en nyhetsartikkel, men de fleste vil kunne finne en sjanger og et passende tema å skrive om, slik at de har et best mulig utgangspunkt for å skrive en god tekst til avisen. I en klasse er det ofte elever som er glade i fag som samfunnsfag og naturfag, og de kan benytte muligheten til å skrive om temaer som de finner engasjerende og interessante. Kanskje kan det gi uttelling i vurderingen i faget som innholdet er hentet fra. I og med at dette er en oppgave som løses ved å bruke IKT som skriveverktøy, gjør det ofte arbeidet lettere for elevene og er en god motivasjonsfaktor.

Oppgaven gav også rom for læring gjennom egenvurdering og vurdering av andres arbeid ved at elevene fikk mulighet til å samarbeide og videreutvikle sine egne og andres tekster. Elevene ble ikke vurdert med karakter på denne oppgaven, dette var en ren skrivetreningsoppgave som skulle fremme skriveglede. Men det er fullt mulig å vurdere tekstene i en slik oppgave, da læreren kan bla seg fram og tilbake i de ulike versjonene av tekstene. Hver versjon er datert, og det er registrert hvem som har foretatt endringene.

### Elevenes mottakelse av oppgaven

Oppgaven i sin helhet ble godt mottatt av elevene. Den ble gjennomført i en klasse med mange samfunnsengasjerte elever, så det at de skulle jobbe med nyheter, var i seg selv en god motivasjonsfaktor. I en presset periode med mye eksamensfokus gjorde det godt å få en oppgave som skilte seg noe fra de vanlige undervisningstimene. Da oppgaven i tillegg baserte seg på bruk av data, var elevene motiverte fra første stund. Hvordan de mottok oppgaven, kan vel best oppsummeres med Søndres utsagn før den andre arbeidsøkten: «Dette er den beste oppgaven vi har fått mens vi har gått her på skolen.»

Resultatet av avisen ble en forside bestående av både overskrifter, bilder og tekster. Øverst på siden står navnet på avisen og bilder av skolen, videre følger de viktigste og største nyhetsartiklene med overskrift og en kort innledning til innholdet i artikkelen. Nederst finner vi overskriftene til resten av innleggene, med hyperlenke til fullversjonen av teksten.



Etter at læreren som underviser i engelsk fordypning, fikk se nettavisen, dukket det opp nyheter på engelsk. Også i det faget holdt elevene på med å produsere nyhetsartikler, og det var da naturlig å inkludere engelsk i oppgaven. Dette er forsiden på skoleavisen som elevene laget. Navnet på avisen kom de fram til ved en avstemning over de innkomne forslagene. Navnet ble SunHillRiverNews, en fri oversettelse av navnet på hjemstedet, Solbergelva.

Elevene satte sammen bilder og tekst av ulike art på forsiden av nettavisen. De brukte ingressen i artiklene som forsidemateriale sammen med bilder av de viktigste hendelsene. I og med det en stor klasse, og alle skulle produsere to bidrag hver, ble det mange innlegg. Innleggene som var mindre viktige, ble lagt på forsiden med bare overskrift under ulike tilhørende kategorier, for eksempel sport, nyheter på norsk og nyheter på engelsk.



## Refleksjon

Før dere går i gang med en slik oppgave, bør du og elevene bruke god tid på å sette dere inn i en del av funksjonene i Wikispaces, slik at dere føler dere trygge på det dere vil trenge i dette arbeidet. Elevene kan for eksempel opprette et rom i Wikispaces. Der kan de skrive en kort tekst, lage hyperlenker til den og invitere hverandre som deltakere i rommene. På denne måten får de et godt innblikk i hvordan et wikirom er bygd opp. Elever har ofte erfaringer med å bruke Wikipedia som



oppslagsverk. Denne oppgaven gir rom for å diskutere bruken av Wikipedia som kilde. I klassen som gjennomførte dette prosjektet, var det et problem at elevene brukte bare Wikipedia som kilde for oppgaveskrivingen. Til tross for gjentatte samtaler om kildekritikk hadde de ikke tidligere hatt forståelsen av hvor lett hvem som helst kan publisere informasjon på disse sidene. Etter dette arbeidet gikk det opp for ganske mange at de hadde vært for lite kritiske til innholdet på disse nettsidene.

Temaene for innleggene var åpne, og det førte til at mange av elevene skrev flere innlegg enn de to de måtte skrive. Det er viktig at det i ungdomsskolen også gis rom for lystskrivning, og det trenger ikke alltid følge en rekke vurderingskriterier og arbeidskrav med en skriveoppgave. Noen oppgaver bør være målbare i form av økt skrivelyst.

Dette arbeidet dekker en rekke av kompetansemålene etter 10. trinn fra Kunnskapsløftet:

*Å kunne uttrykke seg skriftlig i norsk er også et ansvarsområde i norskfaget, fra den første skriveopplæringen til den videre skriveopplæringen gjennom 13 år. Skriftligheten i samfunnet er økende, ikke minst gjennom utviklingen av digitale kommunikasjonsformer, og kravet til å mestre skriftlig framstilling i ulike sjangere har blitt større. Skrivning er en måte å utvikle og strukturere ideer og tanker på, men det er også en kommunikasjonsform og en metode for å lære.*

*– Å kunne bruke digitale verktøy i norsk er nødvendig for å mestre nye tekstformer og uttrykk. Dette åpner for nye læringsarenaer og gir nye muligheter i lese- og skriveopplæringen, i produksjon, komponering og redigering av tekster. I denne sammenheng er det viktig å utvikle evne til kritisk vurdering og bruk av kilder.*

*Bruk av digitale verktøy kan støtte og utvikle elevenes kommunikasjonsferdigheter og presentasjoner.*

*– [...] vise hvordan tekster i ulike sjangere kan bygges opp på ulike måter.*

*– [...] bruke ulike medier, kilder og estetiske uttrykk i egne norskfaglige og tverrfaglige tekster (Kunnskapsløftet 2006)*

Både elevene og jeg var svært fornøyd med bruken av Wikispaces, og kommer definitivt til å fortsette å bruke denne teknologien i undervisningen. Jeg slutter meg til Estelle Pizers uttalelse på Wikispace sin hjemmeside: «We love Wikispaces – they have changed the way I teach, for the better.»<sup>3</sup>

#### Litteratur

Harboe, Leif (2008): *Norsk boka.no – Digitale verktøy i norskfaget*. Oslo: Univesitetsforlaget.

Jensen, Marit og Per Lien (1999): *Fra saga til cd*. Oslo: Forlaget Fag og Kultur.

#### Nettsteder

<http://www.udir.no/L97/planer/laereplaner.grunnskole.html>

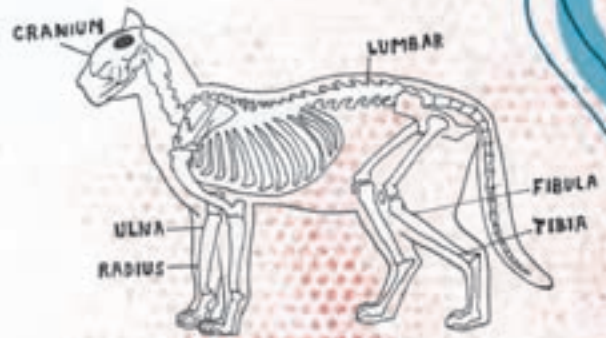
[http://www.udir.no/upload/larerplaner/generell\\_del/bokmal.pdf](http://www.udir.no/upload/larerplaner/generell_del/bokmal.pdf)

<http://www.wikispaces.com/site/for/teachers100K>  
[www.killingrud.wikispaces.com](http://www.killingrud.wikispaces.com)

<http://www.wikispaces.com/quotes>

<sup>3</sup> <http://www.wikispaces.com/quotes>

oh baby, it's a wild world



# Skærmlæsning

Jeppe Bundsgaard, førsteamanuensis Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, Århus Universitet

## En ny udfordring ...

Faglig læsning har fået en stadig større plads i læseundervisningen i de senere år. Forskere og lærere er blevet opmærksom på at man læser forskelligt alt efter om man læser en fysikbog, en tekst i et leksikon eller en historisk beretning. Samtidig er der vokset en ny udfordring frem som ikke hører til et bestemt fag eller fagområde: Læsning på internettet. Da indholdet på internettet omfatter alle hidtil kendte genrer – og en god del flere – er læsning på internettet rigtig mange forskellige ting. Men der er også nogle træk ved læsning på internettet som går igen. Denne artikel handler om de læseformer som er nødvendige ved det man kan kalde surfesøgning på internettet. I artiklen præsenteres også undervisningskonceptet Dynamitbogen, som elever kan bruge til at skrive lærebøger til hinanden på internettet. Dynamitbogen er et eksempel på hvordan skærmlæsning kan læres funktionelt i autentiske situationer.

## Tre søgeformer på internettet

Man kan helt overordnet skelne mellem tre måder at søge på nettet: Surfesøgning, registersøgning og fuldtekstsøgning. Fuldtekstsøgning foregår ved at skrive søgeord ind i fx Googles søgemaskine, som så søger efter søgeordene principielt på alle internettets sider. Registersøgning (fx på Yahoo.com eller SOL.no – fra A til Å) foregår lidt som søgning i de gule sider eller i bibliotekets emne-register: Man klikker fra overkategori til

underkategori indtil man kommer til en side som man vurderer indeholder det man vil vide noget om (jf. Bundsgaard og Kühn 2007). Dette kapitel handler om den tredje form for søgning: Surfesøgning – og ofte er det den måde de to andre søgeformer ender i. Jeg kalder det surfesøgning fordi den består i at man surfer med et mål.

## Overblik og orientering

Når man kommer til en hjemmeside, er det første man gør, at danne sig et hurtigt *overblik* over den multimodale eller «sammensatte» tekst (se Elise Seip Tønnessens og Anne Løvlands kapitler).

Det svarer til at komme ind i et ukendt butiksløkke: Hvad er det mon for en type forretning jeg står over for her? Er her rodet? Ser det for dyrt ud? Eller for billigt? Er det min stil? Hvordan dufter her? Kigger folk underligt på mig? osv. På samme måde former det første møde med den sammensatte tekst på hjemmesiden sig. Er det flot layout? Ser det professionelt ud? Er det seriøst nok til mit formål? Eller er det for seriøst? Er det velordnet og let at finde rundt? Osv. Denne første overblikslæsning består ofte af læsning af tegn der ikke er skriftlige. Man læser former, farver, struktur. Ligesom man kan vende om i døren til en butik, er overblikslæsningens formål først og fremmest: Skal jeg arbejde videre med denne side – eller skal jeg bare se at komme videre. Det er *læsning uden at læse* med henblik på *at vælge bort!*

Det har vi vist ikke undervist eleverne så meget i tidligere...? Når man har besluttet sig for at gå ind i en butik forsøger man at *orientere* sig. Hvis man ved hvad man skal i butikken, fx købe et par bukser i en tøjforretning, så vil man lede efter tegn i rummet der kan give et hint om hvor der er placeret bukser. Man vil kigge i loftet efter skilte, se på tøjet for at gætte sig til om bukser kunne høre til her osv. Man vil måske prøvende gå ned ad en gang eller tage en rulletrappe til en anden sal. Det man læser i et tøjbutikslokale, er ord, farver, strukturer og tøj. Man forsøger at gøre sig forestillinger om hvordan rumdesignerne har tænkt og organiseret. På samme måde er den første læsning af en hjemmeside orienteret mod mange former for tegn: Ord, links, billeder, farver, struktur. Det er læsning som så vidt muligt skal gå hurtigt og ikke fortabe sig i detaljer. Man skal hverken skrive referat eller resume efter sådan en orienteringslæsning – faktisk skal man vide så lidt som muligt. Til gengæld skal man vide hvor man skal gå hen, dvs. hvor man skal klikke eller læse nærmere.

## Orienteringslæsestrategier

En hjemmeside består oftest af nogle angivelser af hvem der er producent af hjemmesiden (logo, navn osv.), en eller flere *menuer*, et *indholdsområde*, samt evt. områder med *reklamer*. Se fx nrk.no i figur 1.



Det er meget almindeligt at menuerne befinder sig ude i siderne af hjemmesiden (bemærk at menuer ikke altid er skriftlige, men også som her kan være billeder eller ikoner), mens indholdsområdet findes på midten af skærmen. Indimellem er indholdsområdet også formet som en menu – hvor der måske er korte tekster der forklarer hvad man får hvis man klikker. Således vil nyheds-netsider

(som nrk.no) ofte i sit indholdsområde henvise til historier, som man kan læse mere om ved at klikke på linket.

På skærmen bevæger man sig ikke fysisk. Man klikker på links for at komme til nye sider. For at afgøre om man vil klikke på et link, skal man udføre en ganske speciel form for læsning. Man skal forestille sig hvad der står på den side linket går til, ud fra de oplysninger linket giver og ud fra den sammenhæng det står i. På NRK's side kan man fx klikke på Kultur. I denne sammenhæng står ordet på en tv-stations hjemmeside under overskriften *Nyheter & sport*, og derfor kan man forvente at man vil komme til en side med kulturnyheder og ikke til en side om hvad kultur er, eller til en side om alkohol-kulturen på en arbejdsplads. Når man vælger et link, læser man således både linkets tekst, ikon eller billede og man læser tegn i linkets nærhed for at gøre sig en forestilling om hvad man kan vente sig på den side man kommer til. Man kan sige at man *læser en potentiel tekst*.

Når man læser en bog, vil den typiske læseform være fra øverste venstre til nederste højre hjørne. Det har i høj grad været bøger der har fungeret som prototype for læsning i skolen, selv om vi naturligvis også indimellem har undervist med aviser (og måske sågar kulørte blade). I dag vil langt det meste læsning foregå på en skærm eller i trykte medier der i stadig højere grad ligner en skærm. Skærmen virker lidt som et billede i den forstand at vi har det med at søge mod midten af skærmen. Derfor placerer producenterne af professionelle websites ofte deres vigtigste indhold midt på skærmen. Det er her man gerne vil have besøgende til at klikke. Men hvis ikke man kommer til siden for at følge producentens forslag, men for at finde oplysninger som man ved eller tror man kan finde på denne side, så vil man søge mod menuerne for at finde ud af hvor man skal gå hen – ganske som man vil søge mod en butiksoversigt eller skilte i loftet for at finde frem til bukserne i tøjbutikken.

Når man kommer frem til en tekst man kan bruge, vil man endelig nå til den læseform som vi har undervist i i skolen, nemlig den lineære læsning. Man kan således sige at der findes tre forskellige

måder at orienteringslæse på, dvs. tre måder at bevæge blikket over en side. I tabel 1 er de tre læsestrategier beskrevet.

Tabel 1. Tre orienteringslæsestrategier

<b>Centrallæsning</b>	Hvor opmærksomheden orienteres mod midten af skærmen
<b>Periferilæsning</b>	Hvor opmærksomheden orienteres mod skærmens periferi
<b>Lineær læsning</b>	Hvor skærmen læses fra det øverste venstre hjørne mod nederste højre

Hvis ikke man er god til at orientere sig på skærmen med alle tre læsestrategier, så vil man ikke være god til at bruge internettet. Man vil bruge for lang tid og måske aldrig finde frem til det man leder efter.

### Indholdslæsestrategier

Når man er på tur i byen uden særlige mål, så foregår det ofte ret tilfældigt. Nogle kommer aldrig ind i nogen butik, andre slentrer mere eller mindre formålsløst rundt, nogen falder over deres længe savnede ønskebukser. Sådan er det også på internettet. Hvis ikke man har et projekt med sit ophold på en hjemmeside, så kan man læse lidt her eller der, måske klikke tilfældigt på et billede eller et link; nogle vil spille tiden og andre vil finde en side de ikke vidste de savnede. Det kan være godt nok sådan at *surfe* rundt. Men man skal også beherske andre *indholdslæsestrategier* for at være god til at bruge internettet. Først og fremmest skal man være i stand til at formulere og forfølge et projekt med sin søgning, ganske som man skal vide om man er på udkig efter bukser eller mp3-afspillere når man går ind i en butik. Hvis man har et projekt, så er der basis for at læsningen på siden bliver målrettet og fokuseret.

Første gang man kommer til en side overblikslæser man, som omtalt ovenfor. Når man klikker på et link der går internt på netsiden, vil man også overblikslæse, denne gang blot i indholdsområdet. Man vil se om teksten ser ud til at være af passende omfang, om eventuelle billeder viser det man ventede osv. Dette er endnu en fase hvor man vil

overveje om man skal vælge bort siden og finde en anden.

Når man har besluttet sig for at gå dybere ned i teksten, vil man ofte have brug for at finde det sted i teksten der indeholder de informationer man er ude efter. En sådan *fokuslæsning* kan finde sted på flere måder. Man kan scrolle nedad i teksten med musen, og fx kigge efter billeder og overskrifter. Man kan også bruge nogle af de tekniske hjælpemidler, fx «søg på denne side»-funktioner der mekanisk søger efter et eller flere ord man skriver i browserens søgefelt. Fokuslæsning drejer sig om så hurtigt og ubesværet som muligt at komme frem til det man søger, uden at skulle læse alt igennem.

Når man har fundet den del af teksten man skal bruge, begynder læsestrategierne at ligne dem vi kender fra bøger og andre trykte medier. Vi skimmer og nærlæser. I tabel 2 er de 5 indholdslæsestrategier samlet i en oversigt.

Tabel 2. Fem indholdslæsestrategier

<b>Fokuslæsning</b>	Hvor læseren læser strategisk efter det hun søger
<b>Overblikslæsning</b>	Hvor læseren danner sig et overblik over teksten foran sig
<b>Nærlæsning</b>	Hvor læseren læser teksten
<b>Skimming</b>	Hvor læseren læser teksten for at fornemme hvad den handler om
<b>Surfing</b>	Hvor læseren flyder med teksten og lader producenten bestemme ruten eller følger den vej hun fanges af i øjeblikket.

### Vurdering

En af de største innovationer som internettet er medskaber af, er at hvem som helst og alle og enhver kan publicere indhold. Det er en innovation så omvæltende at vi stadig kun aner hvad den kommer til at betyde for os og vores fælles verden. Men det er også en udfordring for os alle og særlig for skolen. Indtil for få år siden var stort set alle tekster der fandt vej ind i skolen, validerede, sanktionerede og autoriserede af indtil flere personer og institutioner. Skrevet af forfattere med

anerkendte forudsætninger, vurderede af eksterne konsulenter, redigerede på forlag, evaluerede af læseudvalg og bibliotekslektorer, og endelig udvalgt af lærere. I dag er alle disse led ofte skåret væk – og tilbage står Google og andre internet-aktører som ikke varetager lignende funktioner (selv om sider evalueres efter sofistikerede (og hemmelige) kriterier). Eleverne – og vi voksne – må derfor selv være i stand til at agere kritisk læser på højt niveau. Tre spørgsmål må styre denne læsning: *Hvad er producentens forudsætninger? Hvad er producentens interesser? Og hvad er producentens mål?*

Der findes mange gode tekster på internettet som er skrevet af folk som ikke har formelle forudsætninger i form af uddannelse, men som har erhvervet dem ad andre veje. *Forudsætninger* kan opnås på mange måder. Men for at vide om en tekst er på tilstrækkeligt højt niveau og for at vide om den faktisk formidler sande, gode, vigtige, relevante oplysninger, må man selv vide noget, og man må være i stand til at vurdere sandsynligheden for at teksten er god nok til det formål man har med at læse den.

Vi har alle *interesser*. Nogle vil gerne fremme et særligt religiøst eller politisk verdensbillede, andre vil gerne bidrage til en virksomheds indtjening osv. Producentens interesser er altså i én forstand langsigtede mål. Man kan godt læse en tekst af en person med en anden religiøs eller politisk overbevisning end én selv, men man skal være opmærksom på at man ikke nødvendigvis er enig i de fordomme der ligger til grund for tekstens udsagn.

*Målet* er den konkrete handling som producenten ønsker at konsumenten af teksten skal udføre. Det kan være alt fra at stemme på en given kandidat, over at købe en bestemt vare til «blot» at være lidt mere informeret om den verden vi lever i.

Hvis ikke vi er i stand til at forholde os til en producents forudsætninger, interesser og mål, risikerer vi at blive lette ofre for manipulation og demagogi. Eller vi risikerer at bringe forkerte oplysninger videre i vores liv og fællesskaber.

Derfor skal eleverne kunne læse teksterne bag ved den tekst de sidder med. Det fordrer ganske komplicerede og omfattende kommunikations-analytiske og -kritiske kompetencer. Rammerne for dette kapitel levner ikke plads til at gå i dybden med hvori sådanne kompetencer består, men de ligger i forlængelse af de sproglige analyser som man har været vant til at foretage inden for norskfaget (jf. Bundsgaard 2008).

## Og hvordan lærer man så det?

Skoleelever skriver og læser mange tekster som ikke vedrører dem det mindste. De skal læse om fjerne lande, uforståelige forhold, uinteressante dyr, kedelige fiktive personer og meget mere. De skal læse for at skrive referat, resume, nøgleord osv. De skal læse for at svare på såkaldte forståelsesspørgsmål.

Og de skal skrive om «hvad de har på hjerte» uden nødvendigvis at have noget på hjertet, eller de skal skrive diskuterende og argumenterende tekster om skriftlige oplæg og fænomener som de ikke har noget forhold til. Det kaldes stil, og den genre findes vist ikke andre steder end i skolen. Derfor kaldes det ofte en «skolsk» genre. Man kan lære at bevæge sig i en butik ved fx at få besked på at gå ned til bukserne og tælle hvor mange blå bukser der er. Hvilke mærker man kan købe og hvilke størrelser der findes. Der vil sikkert være nogle elever som synes opgaven er udfordrende, andre som løser opgaven fordi de har lært at gøre som læreren siger. Men de fleste vil nok kede sig, løse opgaven uden engagement, gætte, springe nogle af reolerne over osv. Hvis man forsøger at lære eleverne de mange komplekse læsestrategier gennem tilsvarende opgaver, så vil resultatet givetvis være det samme.

Hvornår er det sjovt at skrive? Hvorfor skriver vi der er kommet ud af skolen, kunne man også spørge? For at kommunikere. Derfor er det mærkeligt at traditionel undervisning i skrivning har set helt bort fra det aspekt. Der er ærligt talt sjældent ret meget ved at skrive til en lærer, som ikke er særlig interesseret i hvad man skriver, men mere i om det er forkert, og hvordan det kan rettes og gives karakter.

Det bliver faktisk om ikke sjovt, så relevant at skrive når man skriver om noget man interesserer sig for, og ikke mindst når der er nogen der læser og interesserer sig for det man skriver. På samme måde er det sjovt at læse, når det gør en forskel om man læser. Hvis man kan give kommentarer og være med til at skabe en bedre tekst, eller hvis man selv kan bruge det man læser til at skrive noget væsentligt – eller hvis man synes det er vigtigt eller spændende det man læser. Så er det sjovt at læse.

Skolen er måske ikke til for sjov. Men nyere motivationsforskning viser at motivation er knyttet til om man oplever en meningsfuld sammenhæng. Har man et mål med det man gør, og oplever man at andre regner med at man kan opnå målet, så er man væsentlig bedre i stand til at udføre en given opgave. En måde at skabe en sådan motivation er derfor at skabe *autentiske kommunikationssituationer*.

## Autentiske kommunikationssituationer – Dynamitbogen

I skolen skal man skrive og læse for at lære. Men vejen til læring er ikke nødvendigvis uden slinger i valsen. Uden for skolen lærer vi en masse ting – og vi lærer dem ofte lige når vi har brug for dem. Hvis man er ude at købe bukser og tager bukser ned fra reolerne på må og få, vil man enten blive træt af at prøve bukser, eller opdage og lære at et sindrigt system giver en indikation på om bukserne passer, så man ikke behøver at prøve dem alle. Læring er situeret (jf. Lave og Wenger 2003). Lave og Wenger har vist hvordan læring finder sted i vores daglige praksis når vi møder udfordringer som vi ikke umiddelbart kan løse. Vi lærer når vi har brug for det, og vores læring er tæt forbundet til den situation hvor den finder sted. Denne indsigt kan vi genbruge i skolens undervisning: Vi skal skabe situationer hvor eleverne får brug for at lære for at kunne løse en given opgave. Hvis en gruppe elever fx gerne vil skrive en bog til en 2. klasse, og sidder sammen med 2. klasseelever der forsøger at læse første udkast af bogen, så opdager de givetvis at elever i 2. klasse ikke kan læse ret svære tekster. Og så giver det pludselig mening at lære sig at skrive forståeligt til 2. klasseelever.

En måde at skabe sådanne situationer med reelle modtagere på, er at bruge internettet. Jeg har sammen med Lisbet Kühn udviklet et undervisningskoncept vi kalder *Dynamitbogen* (en kort fyndig udgave af det længere navn *Den dynamiske lærebog* (Bundsgaard og Kühn 2007, Bundsgaard og Kjertmann 2004)). Dynamitbogen er en organisering hvor en gruppe elever skriver en hypertext-lærebog på internettet til en anden gruppe elever. Det kan være 8. klasse der skriver om regnskovens dyr til 2. klasse eller 7. klasse der skriver om mobning til 4. klasse, eller 2. klasse der skriver om stjernehimlen til 9. klasse osv. Det vigtigste er at både producenterne og konsumenterne oplever det som vigtigt at skrive og læse, og at der er måder de kan kommunikere om deres Dynamitbog på. Deltagerne skal betyde noget for hinanden, for så vil de gøre deres bedste for at skabe gode tekster og reagere på dem.

En sådan organisering er tilrettelagt på [www.dynamitbogen.dk](http://www.dynamitbogen.dk) som i øjeblikket kun er tilgængelig for danske skoler, men den kan også etableres med Content Management Systemer (CMS). Med et CMS kan man bygge hjemmesider direkte på internettet. En Dynamitbog består af et arbejdsområde hvor eleverne kan arbejde sammen om at skrive og illustrere deres bog. Der kan fx være et forum til gensidig respons og diskussion og plads til at uploade tekster, billeder osv. som skal bruges i bogen. Selve bogen skrives på nettet som en hjemmeside. Hjemmesiden deles op i underområder så de forskellige grupper har ansvaret for deres del af Dynamitbogen. En 8. klasse kan fx skrive om regnskoven og dele opgaverne imellem sig så nogle skriver om planter, andre om pattedyr, nogle om insekter og andre om vejrforhold.

En Dynamitbog ligner derfor på mange måder en wiki (og kan også laves som en wiki) hvor flere personer arbejder sammen om at skrive en tekst (læs mere om wikier i Linda Langrinds artikel). Dynamitbogen adskiller sig fra en typisk wiki ved at modtagergruppen er veldefineret – og ved at der er organiseret samarbejde mellem producent og modtagere. På siden er der således også plads til at eleverne i såvel producent- som

modtagerklassen præsenterer sig for hinanden – fx et område som kaldes Profiler, og et forum hvor eleverne kan kommunikere om Dynamitbøgerne.



Når 8. klasse har skrevet en første udgave, er det tid for 2. klasse at afprøve bogen. Kan de forstå hvad der står? Er den spændende? Har de nogle spørgsmål efter endt læsning. Findes de to klasser på samme skole kan kommunikationen måske foregå ved møder ansigt- til-ansigt. Men ellers kan den foregå i forummet på hjemmesiden.

#### Et Dynamitbogsforløb falder omtrentligt i disse trin:

- 1 Emnevalg og problemformulering – klassen kan vælge at arbejde med samme eller flere emner eller delemner.
- 2 Informationssøgning. Herunder søgning på internettet, på biblioteket, interviews osv. På dynamitbogen.dk findes interaktive assistenter der understøtter arbejdet.
- 3 Overvejelser over modtagergruppens forudsætninger og interesser. Valg af genre og tiltaleform.
- 4 Samling af materiale og fornyet fokusering og problemformulering. Indledende struktur på hyperteksten.
- 5 Skrivning og gensidig responsgivning – elev-elev-respons internt eller på tværs af klasserne og lærer-elevrespons. Løbende publicering og opbygning af hypertekststrukturen.

Det er ikke kun de producerende elever der arbejder med emnet. Det gør de modtagende elever også, så de har forforståelse og viden at læse

og stille spørgsmål ud fra. Undervejs kommunikerer producerende og modtagende elever. De producerende beder om respons på tekster, de modtagende stiller spørgsmål til teksterne eller om ting de ønsker belyst.

Hvis det materiale eleverne producerer, er opbygget som undervisningsmateriale, kan det være strukturerende for forløbet; er det opbygget som mere leksikalt materiale, kan det indgå løbende i et andet forløb. Målet er at de modtagende elever vænner sig til at bruge internettet til surfing i fagtekster, at de arbejder med skærmlæsning – herunder beslutter sig for hvornår noget er relevant at skrive ud. At de bruger teksterne i deres eget projekt – altså fx læser efter oplysninger, efter oplevelser, bredt efter forståelse af feltet osv. Desuden er det målet at de modtagende elever gennem arbejdet med tekster som en anden klasse har udarbejdet, får oplevelsen af at tekster, også dem der ser godt ud og er spændende at læse, har en afsender. Denne *afsenderbevidsthed* er afgørende at udvikle i et informationssamfund hvor tekster i stadig mindre grad er autoriseret og redigeret af *gatekeepers*. Parallelt hermed er det målet at den konkrete og fremmede modtager giver de producerende elever en *modtagerbevidsthed*.

Denne modtagerbevidsthed forudsætter at man læser sin tekst som om man selv var modtageren: Hvis jeg var 8 år, ville jeg så kunne forstå denne tekst? Mangler jeg at forklare noget? Er det interessant? Er der noget som kunne undværes? Osv.

Når de modtagende elever har arbejdet med teksterne – og er gået på opdagelse efter svar på de spørgsmål de har stillet i forbindelse med læsningen, skal de formulere spørgsmål til de ældre elever. De ældre elever svarer på spørgsmålene evt. efter at have søgt svaret på internettet og i opslagsbøger m.m.

De ældre elever indarbejder nu – i det omfang det er relevant for materialet – de svar og nye oplysninger, de har fundet efter deres kommunikation med de yngre elever.



## Opsamling

Internettet er ubetinget den største og mest betydningsfulde nyskabelse i kommunikations-sammenhæng siden bogtrykpressen. De muligheder internettet giver os for kommunikation, samarbejde og læring folder sig konstant ud foran vores øjne. En af mulighederne er at anvende internettet til at skabe autentisk kommunikation som giver eleverne en oplevelse af at deres arbejde er meningsfuldt, og som gør det muligt at forstå hvorfor de skal lære det de skal. Dynamitbogen er en sådan organisering.

### Arbejdet med Dynamitbogen er kendetegnet ved at:

- 1 Eleverne selv har væsentlig indflydelse på hvori opgaverne består,
- 2 opgaverne er konkrete og relevante,
- 3 kommunikationssituationen er autentisk,
- 4 de sociale relationer indgår som en integreret del af projektet, og
- 5 der er klare faglige mål som kan nås i den funktionelle sammenhæng.

Gennem at producere og arbejde med en Dynamitbog får eleverne således en lang række anledninger til at arbejde med surfesøgning på nettet – og derigennem får læreren serveret muligheden for fx at tage skærmlæsning op netop som eleverne står over for skærmlæsningens udfordringer. Jeg har i dette kapitel fokuseret på de generelle læsemæssige aspekter af surfesøgning. Opsamlende kan man sige at når man er god til at bruge surfesøgning til at finde frem til informationer (viden, forklaringer, holdninger, tanker osv.) på internettet, så kan man:

- 1 Danne sig overblik over en side
- 2 Orienter sig på siden med orienteringslæsesstrategierne
- 3 Læse links og forestille sig hvad der er bag ved
- 4 Vælge til og vælge bort
- 5 Læse menuer af links og vurdere om de er relevante
- 6 Finde frem til tekst om det man søgte, med indholdslæsestrategierne
- 7 Vurdere hvad kvaliteten af det skrevne er.
- 8 Gennemskue producentens forudsætninger, interesser og mål.

Disse nye læsestrategier er ikke nogen man lærer en gang for alle. Fx bliver man bedre til at forestille sig hvad der er bag ved et link, ved at gøre sig erfaringer med mange forskellige hjemmesider. Brug af internettet og refleksion over gode læsestrategier bør derfor være en jævnlig praksis i alle fag.

### Litteratur

Bundsgaard, Jeppe (2008): Kommunikationskritisk kompetence. I Jeppe Bundsgaard mfl. *Kompetencer i dansk*. København: Gyldendal.

Bundsgaard, Jeppe og Kjeld Kjertmann (2004): *Den dynamiske lærebog. Forskningsrapport i tilknytning til ITMF-Projekt 474*. København: Danmarks Pædagogiske Universitet. <http://www.dpu.dk/site.asp?p=5747>.

Bundsgaard, Jeppe og Lisbet Kühn (2007): *Danskfagets it-didaktik*. København: Gyldendal.

Lave, Jean og Etienne Wenger (2003): *Situeret læring og andre tekster*. København: Hans Reitzels Forlag.

### Nettsider

[www.dynamitbogen.dk](http://www.dynamitbogen.dk)  
[www.it-didaktik.dk](http://www.it-didaktik.dk)  
[www.kompetenceridansk.dk](http://www.kompetenceridansk.dk)



# Digital Storytelling i klasserommet

Kenneth Silseth, stipendiat, Pedagogisk forskningsinstitutt, Universitetet i Oslo

## Innledning

Nedtegnelsen av den femte grunnleggende ferdigheten i Kunnskapsløftet signaliserte et økt fokus på elevers digitale kompetanse i norske skoler. Målet om at alle barn og unge skal «kunne bruke digitale verktøy» i tilknytning til de ulike fagene, åpner samtidig opp for nye måter å benytte informasjons- og kommunikasjonsteknologi (IKT) på i skolen. En spennende og interessant måte å ta i bruk IKT i undervisningen på, er å bruke Digital Storytelling (heretter DS).

I dette kapitlet vil jeg beskrive min forskning på DS i skolen.<sup>4</sup> En overordnet tematikk er forholdet mellom bruk av digital teknologi i og utenfor skolen, og hvordan disse områdene kan innvirke på hverandre med tanke på de unges læring og identitetsskaping. Selv om mange skoler tar i bruk ny digital teknologi i undervisningen, viser forskning at elever ofte bruker digital teknologi på mer varierte måter hjemme enn på skolen (Erstad mfl. 2005, Arnseth mfl. 2007). Flere forskere hevder at det er problematisk at skolekulturen ofte

<sup>4</sup>Prosjektene jeg viser til her, inngår i en ph.d.-avhandling ved Pedagogisk forskningsinstitutt, Universitetet i Oslo.

ikke anerkjenner aktiviteter knyttet til bruk av digital teknologi utenfor skolen (se f.eks. The New London Group 1996 eller Gee 2003).

Elevene får dermed begrenset mulighet til å trekke inn kunnskap og kompetanse som de utvikler utenfor skolen, i arbeid med fagstoff på skolen, og begrenset mulighet til å videreutvikle denne uformelle kompetansen. Jeg er interessert i arbeidet med DS i skolen, da denne måten å benytte teknologien på kan representere en praksis som utfordrer et kategorisk skille mellom skolekulturen og fritidskulturen med tanke på barn og unges bruk av IKT.

### Hva er Digital Storytelling?

Det finnes ulike måter å definere DS på, men en måte å forstå fenomenet på bygger på hva det vil si å fortelle historier. Walter Benjamin (1988) sier om historiefortelleren: «The storyteller takes what he tells from experience – his own or that reported by others. And he in turn makes it the experience of those who are listening to his tale» (s. 87). Det å fortelle historier handler om å *dele sine erfaringer med andre*, noe som betyr at DS generelt kan forstås som deling av erfaring gjennom å ta i bruk digital teknologi.

Den DS-sjangeren jeg studerer, kan beskrives som en metode der man gjennom en gitt framgangs-måte lager en kort filmsnutt. Denne filmsnutten, som også kan kalles en multimodal eller sammensatt tekst (les mer om sammensatte tekster i Anne Løvlands artikkel), varer i 2–5 minutter. Den kan i prinsippet bestå av alle tenkelige medieelementer, men er ofte satt sammen av stillbilder, voiceover og musikk på bakgrunn av et manus som forfatteren av historien har komponert. Framgangsmåten for å skape en digital historie kan grovt sett deles inn i tre ledd. Først skriver man et manus, enten for hånd eller i et tekstbehandlingsprogram. Deretter lager man et lydspor der man leser inn manuset. Til slutt velger man ut bilder til historien, som kan være alt fra bilder man har tatt selv, til bilder man har lastet ned fra Internett. Ved å benytte et egnet redigeringsprogram mikses så bildene sammen med lydsporet til en helhetlig historie.<sup>5</sup>

Denne DS-sjangeren, som har sitt utspring i California og miljøet rundt Dana Atchley og Joe

Lambert, bygger på en demokratisk idé om å gi vanlige folk en stemme som kan høres.<sup>6</sup> Med DS ønsket Atchley og Lambert å engasjere mennesker og fellesskap til å ta i bruk teknologien og benytte seg av det potensialet for meningsytring som finnes der. Det skulle være et enkelt verktøy for folk som ønsker å uttrykke og distribuere sine personlige historier (Lambert, 2006). «Personlig» betyr ikke nødvendigvis at det som blir fortalt, må handle bare om den personen som forteller historien, den kan godt være knyttet til for eksempel politiske temaer. Men det er viktig at det som blir fortalt, og måten det blir fortalt på, er noe fortelleren synes er viktig eller interessant. Gjennom selv å lage digitale fortellinger beveger individet seg fra å være konsument (leser/tilskuer) til å være produsent (skaper/forfatter) av (digitalt) mediert meningsinnhold.<sup>7</sup>

### Et dialogisk perspektiv på læring

Sosiokulturelle tilnærminger til studier av læring antar at læring og kunnskapsutvikling er knyttet til sosiale, kulturelle og historiske faktorer. Læring finner ikke først og fremst sted som en konsekvens av individuell handling, men blir heller betraktet som en sosial prosess. Læring knyttes dermed til deltakelse i ulike sosiale praksiser. Innenfor dette perspektivet er man også opptatt av det dialogiske aspektet ved læring, og jeg er sterkt inspirert av dialogiske perspektiver som stammer fra Mikhail Bakhtin (1895–1975).

For Bakhtin er *det dialogiske* en generell kvalitet ved alle menneskelige uttrykksformer, eller mer generelt: ved det å være menneske (se f.eks. Bakhtin 1981, 1986). Et sentralt begrep hos ham er *stemme*, som knytter seg både til muntlig og skriftlig kommunikasjon, men også mer generelt til individets verdenssyn. I et bakhtinsk perspektiv på læring vil den mest omfattende læringen finne sted som en konsekvens av å komme i kontakt med en mengde ulike stemmer eller verdenssyn, noe som også betyr at «The role of the other is critical to our development; in essence, the more choice we have of words to assimilate, the more opportunity we have to learn» (Freedman og Ball 2004:6). Det er i lys av dette perspektivet jeg analyserer bruken av DS i skolen.

<sup>5</sup>Eksempler på slike digitale forellinger er å finne på for eksempel <http://www.bbc.co.uk/wales/capturewales/>, <http://oaklanddusty.org/index.php> og <http://www.digitalefortellinger.com/>.

<sup>6</sup>For eksempler på avanserte digitale fortellinger, se Atchleys egen hjemmeside: <http://www.nextexit.com/>.

<sup>7</sup>For en grundigere introduksjon til denne sjangeren, se for eksempel <http://www.storycenter.org/>.

## Digital Storytelling i klasserommet

Digital Storytelling er altså ikke opprinnelig utviklet som metode med tanke på å skulle være en aktivitet spesifikt rettet mot skolen og den institusjonelle konteksten som den representerer. Selv om det er gitt ut enkelte bøker som handler om DS i skolen (se f.eks. Ohler 2008, Teehan 2006),<sup>8</sup> forholder mye av den eksisterende forskningen på DS seg til aktivitet utenfor skolen (se f.eks. Hull og Katz 2006).<sup>9</sup> Det å arbeide med DS i skolen skiller seg fra det å arbeide med denne metoden i settinger som ikke er underlagt de samme formelle rammene som aktivitet i skolen er. I denne sammenhengen er blant annet to aspekter av betydning. For det første er aktiviteten i skolen ofte bundet av en læreplan som definerer hvilke temaer som elevene skal arbeide med. For det andre er mye av aktiviteten som finner sted i skolen, gjenstand for bedømming ved hjelp av karakterer. Det vil kunne ha konsekvenser for hvordan det personlige aspektet kommer fram i de digitale fortellingene som produseres. Når elevene skal lage en digital historie på skolen, må de ofte forholde seg til et oppgitt tema, for eksempel i historie eller samfunnsfag, ikke nødvendigvis et tema som de selv oppfatter som spennende og interessant, og som de har kompetanse i fra før. Det faktum at den digitale historien skal karakterettes, har betydning for selve produktet. Når det settes opp formelle kriterier for hva en god historie er og ikke er, vil det personlige aspektet kunne komme i bakgrunnen. Dette er to viktige aspekter som skiller arbeidet med DS i og utenfor skolen, og som det er nødvendig å ta hensyn til når man forholder seg til metoden i skolen.

## Digital Storytelling – en viktig ressurs for lærere i skolen?

I forskningsprosjektet mitt har jeg fulgt elever fra en ungdomsskole i en middels stor by i Norge. Denne skolen har arbeidet med DS over lengre tid, og benytter metoden som en måte å engasjere eleven på i læringsarbeidet. Forskningsprosjektet er en kvalitativ undersøkelse, der datamaterialet består av videofilming av elevenes arbeid med de

digitale historiene, gruppeintervjuer, feltnotater, elevenes egne loggbøker og de faktiske digitale fortellingene. Datainnsamlingen ble foretatt i to perioder.

I den første perioden intervjuet jeg elever som hadde arbeidet med et prosjekt der de skulle tematisere det å være ung i dag. Elevene jobbet i grupper og kunne selv velge hva den digitale historien skulle handle om. I den andre perioden fulgte jeg et prosjekt om den andre verdenskrigen, der elevene kunne velge å arbeide med drama eller DS. De som ønsket å arbeide med DS, måtte velge mellom ulike temaer knyttet til verdenskrigen, satt opp av lærerne som var ansvarlige for prosjektet. Aktiviteten i disse to periodene var dermed underlagt ulike formelle rammer, i den forstand at temaet for den digitale historien som skulle lages i den første perioden, var mer åpent, mens temaet for den digitale historien i den andre perioden måtte forholde seg til mer tradisjonelt fagrelatert stoff.

Blant de elevene vi intervjuet i den første perioden av datainnsamlingen, var det en elevgruppe som var spesielt interessant. Den bestod av tre unge gutter som laget en digital historie om «World of Warcraft». Dette er et av de mest kjente (og beryktede) rollespillene på nettet, og har i skrivende stund over 11 millioner deltakere på verdensbasis. Alle de tre guttene brukte mye tid på dette spillet i fritiden, og de ønsket å fortelle en historie om hva «World of Warcraft» dreier seg om. Denne måten å bruke teknologien på gav dem mulighet til å reflektere over sin egen spillpraksis og fortelle andre om noe som opptar dem og betyr mye for dem. Guttene oppfattet også at voksne ofte mener at denne aktiviteten er «uønsket», og i historien tematiserer de dette og inngår i dialog med voksenperspektivet. DS gir disse elevene mulighet til å konstruere en dialog mellom deres eget ungdomsperspektiv og voksenperspektivet omkring deres bruk av fritiden, og gir dem mulighet til å opptre som aktører i sin egen læringsprosess (Erstad og Silseth, 2008).

<sup>8</sup>For ressursider som handler om digitale fortellinger i skolen, se for eksempel <http://stud.hsh.no/arbeider/2007/fortell/lenker.htm> og <http://digitalstorytelling.coe.uh.edu/>.

<sup>9</sup>Særlig til det man på engelsk kaller «after-school activities» eller «after-school programs», som betegner ulike tilbud eller programmer som ungdom har mulighet til å benytte seg av etter skolen. De kan være offentlig eller privat initiert.

Blant de gruppene jeg fulgte i den andre perioden av datainnsamlingen, var det en som valgte å lage en digital fortelling om Guernica, som handlet om både Picassos kjente maleri og bombingene av den lille byen i Spania under den andre verdenskrigen. Guttene som laget historien, valgte å lage den som en nyhetssending der flere ulike aktører opptrer. Man kan for eksempel høre en ankermann som leder sendingen, Picasso som entrer studio for å uttale seg om grunnene han hadde for å skape maleriet, og en nyhetsreporter som rapporterer direkte fra byen Guernica under angrepet. Et dialogisk aspekt trer fram i arbeidet med denne digitale historien, både innenfor og utenfor historien. Innenfor viser det seg mellom de ulike karakterene i historien, og utenfor mellom guttene som forfattere av historien og et potensielt publikum. Selv om guttene ikke lager en personlig historie i den forstand at de forteller en historie fra sitt eget liv, kan man betrakte måten de forteller denne historien på, som personlig. DS har gitt dem mulighet til å konstruere det de oppfatter som en mer levende historie enn det de trodde de ville ha vært i stand til å lage om de hadde bare den skriftlige stiloppgaven som kommunikasjonsform. Den har gitt dem noen andre muligheter i lærings-situasjonen på skolen (Silseth og Erstad, under trykking).

Avslutningsvis vil jeg framheve at teknologi i seg selv aldri er nok når det gjelder å etablere en god lærings-situasjon i skolen. Selv om teknologien gir noen nye muligheter for læring, er fortsatt av sentral betydning for læringsmiljøet. Læreren er den personen som kan ramme inn arbeidet med DS, og gå i dialog med elevene om valg de må gjøre i arbeidet med denne metoden. Og om læringsforholdene ligger til rette, kan Digital Storytelling være en interessant og spennende måte å engasjere elevene på i undervisningen, og kan myke opp et kategorisk skille mellom de formelle og de uformelle arenaene for læring.

## Litteratur

- Arnseth, Hans Christian mfl. (2007): *ITU Monitor 2007*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bakhtin, Mikhail (1981): *The dialogic Imagination: four essays*. Austin: University of Texas Press.
- Bakhtin, Mikhail (1986): *Speech Genres and Other Late Essays*. Austin: University of Texas Press.
- Benjamin, Walter (1988): *Illuminations*. New York: Schocken Books.
- Erstad, Ola mfl. (2005): *ITU Monitor 2005*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Erstad, Ola og Kenneth Silseth (2008): «Agency in Digital Storytelling – Challenging the Education Context». I Knut Lundby (red.) *Digital Storytelling, Mediatized Stories: Self-representation in New Media*. New York: Peter Lang Publishing.
- Freedman, Sarah Warshauer og Arne F. Ball (2004): *Bakhtinian Perspectives on Language, Literacy, and Learning*. Cambridge: Cambridge University Press
- Gee, James Paul (2003): *What video games have to teach us about learning and literacy*. New York: Palgrave Macmillan.
- Hull, Glynda A. og Mira-Lisa Katz (2006): «Crafting an Agentive Self: Case Studies on Digital Storytelling». *Research in the Teaching of English*, 41(1): 43–81.
- Lambert, Joe (2006): *Digital storytelling: capturing lives, creating community*. Berkeley, California: Digital Diner Press.
- The New London Group (1996): «A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures». *Harvard Educational Review*, 66(1):60–92.
- Ohler, Jason (2008): *Digital Storytelling in the Classroom: New Media Pathways to Literacy, Learning, and Creativity*. California: Corwin Press.
- Silseth, Kenneth og Ola Erstad (under trykking): «Mirroring the Surfaces of the Self – exploring the literacy practices of digital storytelling». I Barbara Gentikow, Egil G. Skogseth og Svein Østerud (red.) *Literacy, technology, cultural techniques – how does communication technology mediate culture?* Cresskill, NJ: Hampton Press.
- Teehan, Kay (2006): *Digital Storytelling: In and Out of the Classroom*. Lulu, Inc.

# Tekstkompetanse i det 21. århundret

Eirik Newth, astrofysiker og forfatter

I Aftenposten 29. august 2008 skriver forfatter Steffen Sørum engasjert om hvordan gutter blir litterære tapere, fordi det kjøpes inn for få fagbøker til bibliotekene via Kulturrådets innkjøpsordninger. Skjønnlitteraturen, som i større grad foretrekkes av jenter, får dermed dominere i skole, biblioteker og lesestimuleringsprogrammer.

Jeg skjønner tanken, og ville sluttet meg helhjertet til konklusjonen om datoen for kronikken var 29. august 1998. Men året er 2008, og resonnementet blir dermed grunnleggende feilaktig. Tilgang på bøker eller tegneserier om emner som opptar gutter – eller for den saks skyld jenter – er ikke lenger et hovedkriterium for suksess i skolesammenheng.

Allerede i 2005 viste studier at 60 millioner amerikanske arbeidstakere tilbrakte minst to timer hver dag med å lese på skjerm<sup>10</sup> Mediebruksstatistikkene fra vårt eget land bekrefter tendensen i retning av økt skjermlesing.<sup>11</sup> Samtidig har vi sett en global nedgang i salgs- og utlånsstatistikker for faglitteratur. For min egen del er fallet i royaltyinntekt så dramatisk at det knapt er regningsvarende å skrive faglitteratur for målgruppen.

Stadig flere av mine lesere finner seg nettbaserte kilder, og jeg kan ikke klandre dem for å gjøre det jeg gjør selv hele tiden. I dette perspektivet er det siste vi trenger, enda flere papirbøker i bibliotekene.

Det kan faktisk argumenteres for at en slik løsning vil være kontraproduktiv, da den tar fokuset vekk fra de nettbaserte hovedkildene til kunnskap og nyheter for folk flest i Norge, eller retttere sagt: Det fjerner fokuset i enda større grad enn i dag. For faktum er at lesing på skjerm er et sørgelig underprioritert område. I læreplanene blir nettet i hovedsak sett på som et redskap som kan gi «digitale ferdigheter». I og utenfor skolen finnes ingen nettlesingskampanjer eller skjermlesingsstimulerere, ingen «Foreningen !les» eller «Leser søker bok» for vevbaserte tekster, ingen faste offentlige støtteordninger og relativt lite forskning med utgangspunkt i norsk virkelighet.

Det som følger, er heller et forslag til tiltak snarere enn en oppsummering av det voksensamfunnet har gjort i forhold til skjermlesing siden fenomenet tok av for alvor for mer enn ti år siden.

## Hvordan skape gode nettlesingsvaner?

At nettet er ikke et medium, men infrastrukturen for et bredt spekter av medier, er utgangspunktet for å forstå skjermlesingens natur. Det dominerende tekstlige mediet er verdensveven, som i sin tur består av en rekke distinkte tekstsjangrer. Avisartikler, wikiartikler og blogger er tre av de vanligste, og som med all annen lesing er det viktig å vinne erfaring med sjangrene.

<sup>10</sup>Walker mfl. (2005): Visual-Syntactic Text Formatting: A New Method to Enhance Online Reading, [www.readingonline.org/articles/r\\_walker/](http://www.readingonline.org/articles/r_walker/).

<sup>11</sup>Norsk mediebarometer 2000–2007, [www.ssb.no](http://www.ssb.no).

Nettavisartikkelen er et godt utgangspunkt, både fordi dette er den nettbaserte teksten flest nordmenn har et daglig forhold til, og fordi den har et kjent motstykke på papir. Med utgangspunkt i papiravisen kan man drøfte forskjellene – nettutgaven kan oppdateres, den kan inneholde videoklipp, og den har som regel et kommentarfelt der leserne kommer med sine innspill – og hva dette betyr for vårt syn på innholdet.

Bloggen, eller web-loggen, er den arketypiske selvpublisistsjangeren. Fordi bloggen kan tas i bruk av alle som har en nettforbindelse, representerer den den største bredden i form og innhold. Blogger skrives av enkeltpersoner eller av grupper, av fagfolk med alle slags bakgrunner og, ikke minst, av millioner av enkeltmennesker med noe personlig på hjertet. Det sistnevnte gjør bloggen til den sjangeren som ligger tettest opp mot skjønnlitteratur. I bloggene man finner på for eksempel vgb.no, er grensen mellom fakta og fiksjon ofte visket ut, og som leser får man behov for både lese- og informasjonskompetanse.

Wikipedia er det mest kjente eksemplet på sosial innholdsproduksjon, men tekstsjangeren wiki tas i bruk i stadig flere sammenhenger. Det unike med wikitekster er dynamikken: Når mange brukere

hele tiden bidrar til og retter en tekst, er sjansen stor for at du ikke møter samme tekst neste gang du er innom. Når uregistrerte lesere har tilgang til å rette, som i Wikipedia, stiller det også krav til deg som leser: Det forventes at du retter feil når du finner dem, og at du ikke misbruker denne muligheten.

Felles for alle sjangrene er at de inneholder pekere eller hypertextlenker, og at de gjerne inkluderer andre medietuttrykk, som video, lydklipp og data-simuleringer og -visualiseringer. Det som i papirbasert lesing ville bli sett på som distraherende elementer, er en integrert del av nettlelingen, og fører til at lesingen blir mer fragmentarisk.

Legger man til de ufattelige mengdene med ustrukturert og inhomogen informasjon som er tilgjengelige (det anslås at det ble produsert tusen ganger mer informasjon i digital form enn på papir i 2007), er det ikke til å undres over at mange lærere klager over at elevene mister fokuset når de sitter ved en PC. Svaret på utfordringen er imidlertid ikke å begrense tilgangen eller fjerne datamaskinene helt fra pedagogikken.



For det første må leserne trenes opp til å følge digitale tekster helt til slutten. Selv om pekerer eller YouTube-videoer ligger innbakt i en løpende tekst, betyr ikke det at forfatteren mente at du skulle klikke på den første og beste pekeren og forsvinne fra utgangspunktet. Med andre ord: Les teksten gjennom *før* du starter videoen eller klikker på pekerne videre. Det er vanskelig, det vet alle som har nettet som hovedkilde, men det er ingen grunn til å tro at systematisk bruk av eksempeltekster skulle fungere dårligere enn lesetrening med papirbaserte tekster.

For det andre bør leserne lære å filtrere og strukturere innhold med programvare. RSS- teknologien (forkortelse for Real Simple Syndication) er en standard som gjør hverdagen som nettleser mye enklere. Via RSS sier et nettsted ifra om at det er blitt oppdatert, og som bruker kan man abonnere på disse oppdateringene. I moderne nettlesere kan man abonnere ved å klikke på det lille oransje RSS-symbolet i adresselinjen, men enklest er det når du bruker RSS-leserprogramvare eller et nettsted som Bloglines.com, som samler abonnementene dine på et nettsted. I stedet for å hoppe fra nettsted til nettsted med alle de mulighetene det gir for å bli distraheret, konsentreres lesingen på nettstedene som oppdateres i RSS-leseren. Som regel er reklame og andre forstyrrende elementer fjernet, og dermed blir teksten stående enda mer i fokus. RSS gir simpelthen leseren tilbake noe av den roen rundt lesingen man ellers forbinder med lesing på papir.

## Hvordan bygge digital informasjonskompetanse?

Begrepet informasjonskompetanse står sentralt i faglitteraturen. Faglitteratur er ment å formidle informasjon, og mottakeren må ha den kompetansen som trengs for å finne og nyttiggjøre seg kunnskapen. Eller som det sies i læreplanen for naturfag: «Å kunne lese i naturfag dreier seg om å samle informasjon, tolke og reflektere over innholdet i naturfaglige tekster, brosjyrer, aviser, bøker og på Internett.»<sup>12</sup>

Et hovedproblem med vårt syn på digital informasjonskompetanse er at vår analoge (eller papirbaserte) kompetanse i utgangspunktet er temmelig skral. Analog informasjonskompetanse hviler ofte på en utsagt forutsetning om visse kilder som mer troverdige enn andre: Fag- og lærebøker troner øverst, deretter følger fagtidsskrifter, kvalitetsaviser og NRK P2, med tabloidaviser og det meste av det som sendes i TV-kanaler utenfor NRK-systemet i en haug nederst.

Uansett om en slik vurdering er fornuftig eller ei (i mine øyne er den ofte ikke det), er den til liten hjelp på et nett som er ikke-hierarkisk i sin grunnstruktur, og som ofte mangler de synlige tegnene på faglig autoritet. Så hva gjør man når man havner på nettsteder som ikke er produsert av opplagte faglige autoriteter, som Gyldendal eller Kunnskapsforlaget?

Man tar utgangspunkt i to av de viktigste kriteriene for vurdering av fagbøker: alderen på informasjonen og forfatternavnet. Både nettaviser, blogger og wikier tidsstempler innholdet på ulike måter, og særlig innen naturvitenskapene gir det nyttig informasjon om påliteligheten. Astronominettsteder som sist ble oppdatert i juni 2006, vil for eksempel ikke ha fått med seg at Pluto ble «stemt ut» av planetenes rekke.

I moderne nettlesere er det lett å slå opp på forfatternavn. Vanligvis er det nok å merke forfatternavnet med musepekeren og høyreklikke for å få et søk på navnet. Om forfatternavnet ikke gir treff på nettet, er det all grunn til å være skeptisk. Dette er selvsagt ikke tilfellet for verk som er skrevet av mange forfattere, som leksika og oppslagsverk. Der er det vanlig at forfattere bare er angitt med initialer eller opptrer anonymt. Det kan åpenbart redusere troverdigheten av Wikipedia, der det ikke er en fagredaksjon som vurderer forfatterne på forhånd. Til gjengjeld har Wikipedia andre indikatorer på pålitelighet, som diskusjonsfelt, historikk og meldinger fra

<sup>12</sup> Utdanningsdirektoratet, [http://www.udir.no/templates/udir/TM\\_GrunnleggendeFerdigheter.aspx?id=2098&visning=2](http://www.udir.no/templates/udir/TM_GrunnleggendeFerdigheter.aspx?id=2098&visning=2).



administratorene av leksikonet øverst i artiklene. Mannen bak Wikipedia, Jimmy Wales, understreker gjerne at et leksikon aldri skal være eneste kilde for seriøst arbeid. Det er et fornuftig prinsipp, som det stadig blir lettere å etterleve på nettet. I Norge vil vi fra 1. januar 2009 ha to uavhengige, gratis bokmålsleksika tilgjengelig, når passordbeskyttelsen for Store norske leksikon blir fjernet. Fra da av vil brukere kunne sette artikler opp mot hverandre, og vurdere hvilken de anser som best ut fra et totalgrunnlag. Det er ikke gitt at det alltid blir Store norske leksikon, da Wikipedia både er rikere illustrert og har flere pekere til andre nettstedet.

Mange hevder at elever ukritisk bruker informasjon som de finner på nettet. Det er utvilsomt sant, men det er liten grunn til å tro at det er annerledes med papirbasert informasjon. Å bygge digital informasjonskompetanse handler, når alt kommer til alt, om å bli mer kritisk til informasjon i sin alminnelighet.

### Hvordan bygge en etisk nettpersona?

På nettet er vi alle prosumenter – produserende konsumenter – enten vi liker det eller ikke. Datatilsynets kampanje «Du bestemmer» er symptomatisk for voksensamfunnets syn på prosumentrollen. Den blir hovedsakelig sett på som et problem, og løsningen blir å gjemme seg bak anonymitet eller å la være å delta.

Det kan sies mye godt om anonymitet, men for innholdsproduksjon, erfaringsdeling og nettdebatt er anonymiteten en ulempe. På sikt kan anonymiteten også skade nettbrukerne. Det snakkes mye om at framtidige arbeidsgivere kan finne kompromitterende bilder ved å google jobbsøkere, men sjelden om hvordan de samme arbeidsgiverne vil reagere om de ikke finner informasjon i det hele tatt. I en framtid når livet vårt blir å finne på nettet i langt større grad enn i dag, vil slikt fravær fort kunne framstå som et pinlig hull i CV-en.

Elevene vil før eller siden opptre på nettet og produsere innhold uansett, og derfor bør vi hjelpe dem med å bygge opp en *nettpersona*, en rollefigur som avspeiler elevens interesser og evner uten å bli for personlig. Teknikken er velkjent blant bloggere og andre erfarne prosumenter: Man bestemmer seg for hva man ønsker å si og gjøre, og setter strenge rammer for publisering av personlig informasjon.

På lavere klassetrinn er det mange gode årsaker til å la være å bruke for- og etternavn, men jo nærmere elevene kommer den videregående skolen, desto viktigere er det å lære dem å opptre ansvarlig under fullt navn på nettet, som i samfunnet for øvrig. En slik undervisning bør legge vekt på velkjente prinsipper for kunnskapsproduksjon, som behovet for å gjøre grundige forstudier, angivelse av kilder når det er nødvendig, bruk av sitater og respekt for opphavsretten. Kunnskap om nettets etikk er også helt avgjørende. I utgangspunktet handler det om å respektere kardemommeloven og den gyldne regel, med tre kunnskapsspesifikke regler i tillegg: Verdien av kunnskap øker når du deler den med andre, anerkjennelse og konstruktiv kritikk er det viktigste betalingsmiddelet, og alles bidrag kan være viktige – uansett hvor stort eller lite de måtte være.

Hvem man er på nettet, og hvordan man opptrer, kan frikobles fra rollen som leser. Persona-begrepet kan virke fremmed ved første øyekast, men det finnes en yrkesgruppe som har omfattende erfaring med den allerede. De kalles skuespillere, og har beveget seg i landskapet mellom det private og det offentlige, mellom fakta og fiksjon, i flere tusen år. Det faktum at intet – når det kommer til stykket – er helt nytt under solen, er både til trøst og nytte når vi skal utvikle lesekompetanse i århundret som vi nå er inne i.





