Ommund Carsten Vareberg

Samarbeid og sekvensialitet

Transmedial koherens i fem pedagogiske tekstsystemer for norskfaget på Vg1

Avhandling for ph.d.-graden
Det humanistiske fakultet
Universitetet i Oslo
2018

Forord og takk

Forhistoria til denne avhandlinga starter tidlig på 2000-tallet da jeg arbeida som webrådgiver og prosjektleder i kommunikasjonsbyrået Gazette. På den tida var noen ildsjeler fra Norsk faglitterær forfatterforening og Høgskolen Vestfold i gang med å utvikle et studium for faglitterære forfattere og trengte en medarbeider som hadde både tekstfaglig bakgrunn og erfaring fra digital publisering. Mannen bak utredninga om forfatterstudiet, daværende stipendiat Johan L. Tønnesson, satte Norunn Askeland i kontakt med meg, og dermed fikk jeg tilgang til et tekstforskermiljø og kompetanse som skulle bli svært nyttig. Kort tid etter at jeg begynte som veileder på det faglitterære forfatterstudiet, blei jeg engasjert i prosjektledelse og tekstutvikling i et tverrmedialt læremiddelprosjekt der det skulle lages lærebok og interaktivt multimedialt opplæringsprogram om «trygg mat» på cd og web for medarbeiderne i NorgesGruppens butikker. Å koordinere ulike medarbeideres faglige bidrag innafor næringsmiddelhygiene, didaktikk, tekstutvikling, tegning, animasjon, visuell design, grafisk formgivning, webdesign, databaser, fotografi, videofilming, interaksjonsdesign og så videre på en slik måte at læremiddelsystemet skulle framstå som et helstøpt produkt i alle detaljer, var ingen enkel oppgave, men tekstkompetansen jeg hadde fått gjennom språk- og litteraturstudier og de nye innsiktene fra sakprosa- og kommunikasjonsstudier som tilfløyt meg gjennom forfatterstudiet, viste seg å komme godt med. Likevel ønska jeg ofte at det fantes ei lærebok om hvordan en leder slike utviklingsprosjekter.

Da jeg noen år seinere hadde fått jobb som høgskolelektor i norsk på avdeling for lærerutdanning ved Høgskolen i Vestfold, skulle det vise seg at jeg snart skulle få mulighet til å arbeide videre med tverrmediale læremiddelsystemer, men nå som stipendiat ved Senter for pedagogiske tekster og læreprosesser. Sjøl om en monografi ikke egner seg som lærebok, har jeg et håp om at noen av innsiktene og begrepene som formidles i denne avhandlinga også kan være til nytte for noen av dem som til daglig arbeider med den krevende oppgaven det er å lage gode læremidler i en medievirkelighet som stadig endrer seg.

Mange av kollegene mine på det som nå er masterstudiet i faglitterær skriving, har bidratt på ulike måter til prosjektet. Bente Aamotsbakken, som oppfordra meg sterkt til å søke, Norunn Askeland som har holdt foredrag og skrevet sammen med meg, Eva Maagerø som alltid har gode svar på spørsmål om tekstlingvistikk og multimodalitet, Merete Morken Andersen som har gitt meg innsikt i kreativ skriving og i forleggerifeltet og som entusiastisk deler sine ideer om digitale supplementer til fag- og lærebøker, og Siri Nergaard fra Universitetet i Bologna som aldri går av veien for å formidle innsikter om forholdet mellom tekstsemiotikk og tekstsosiologi.

Den som har stått meg nærmest i det faglige arbeidet, er naturligvis hovedveilederen min, Johan L. Tønnesson. Han har gjort alt en kan forvente av en veileder – og mye mer enn det. Han har vist en usvikelig tro på prosjektet, også når det meste har sett uoverkommelig ut og utkastene og utsettelsene har gitt grunn til grå hår. Han har aldri tatt lettvint på veilederoppgaven, men vært en entusiastisk, ambisiøs, krevende og nitid nærleser, som alltid har sørga for at jeg har gått hjem fra Henrik Wergelands hus med faglig påfyll og fornya faglig sjøltillit.

Biveilederen min, Susanne V. Knudsen, har også gjort mye mer ut av veiledningsoppgaven enn en kunne forvente. Som leder for Senter for pedagogiske tekster ved Høgskolen i Vestfold utvikla hun fagmiljøet rundt stipendiatene og var en pådriver for samarbeid, bokprosjekter og skriveseminarer som hun sjenerøst åpna både hjemmet og sommerhuset sitt for å gjennomføre.

Som president i IARTEM – The International Association for Research on Textbooks and Educational Media – introduserte hun meg for et internasjonalt miljø av læremiddelforskere.

Gjennom styrearbeid i IARTEM og på de internasjonale konferansene deres har jeg fått anledning til å presentere og diskutere forskninga mi med kolleger fra Skandinavia og resten av verden. Blant kontaktene mine der vil jeg særlig trekke fram nå avdøde president Mike Horsley som tidlig fatta interesse for prosjektet og formidla forskninga mi til kontaktene sine i forlagsbransjen i Australia. Thomas Illum Hansen, fra IARTEM-styret og leder for det nasjonale vitensenteret læremiddel.dk, skal også nevnes. Han har åpna dørene til læremiddelforskningsmiljøet ved UCL i Odense og etter beste evne prøvd å holde meg oppdatert om dansk læremiddelforskning.

Andre som fortjener en takk, er:

- Forskningskonsulent Jon Holm ved Institutt for lingvistiske og nordiske studier på UiO, som kom med gode råd om søknadsskriving da jeg skulle søke opptak på doktorgradsprogrammet i språkvitenskap.
- Spesialbibliotekar Kristin Østerholt i Vestfold, som alltid kan svare på intrikate spørsmål om forskningsbibliografier, bibliografiske kilder og -formater og bruk av Endnote.
- Norsklærerne Kristin B. Eide, Harald Ekeli, Hege R. Grimsrud, Kjell Vidar Larsen og Gro Volmert Lorck ved de videregående skolene Greveskogen, Nesodden og Thor Heyerdahl, som stilte til intervju om læremidler og slapp meg inn i klasserommet og lot meg observere undervisning og læremiddelbruk i norsktimene i en innledende fase av prosjektet.
- Forlagsredaktørene Elisabeth Ringdal i Samlaget, som stilte til et langt intervju, og Sissel Gripsrud i Aschehoug som alltid var imøtekommende når jeg tok kontakt for å få tilgang til nettressursene til lærebøkene.
- Den overmåte inkluderende forskergruppa for tekst og retorikk ved Institutt for lingvistiske og nordiske studier på UiO, som har gitt meg den beste faglige sosialiseringa en stipendiat kan ønske seg. Takk alle sammen – ingen nevnt, ingen glemt!
- Stipendiatkollegene Solveig Brandal, Jørund Falnes, Magnus Hontvedt, Stine Runestad og Anders Rønningen ved Høgskolen i Vestfold, som har bidratt på seminarer og kollokvier og gitt respons, støtte, oppmuntring og inspirasjon.
- Institutt for språk og litteratur på Universitetet i Sørøst-Norge, som har sørga for gode arbeidsforhold og gitt meg den ekstra tida og fleksibiliteten jeg trengte for å fullføre løpet.

En særlig takk til Tove Stjern Frønes, Gudrun Kløve Juuhl, Iben Brinch Jørgensen, Henriette Siljan og Dagrun Skjelbred, som har lest utkast og deler av avhandlinga og gitt gode råd og verdifulle innspill og kommentarer – uten at de på noen måte skal stilles til ansvar for svakheter ved det ferdige produktet.

Takk til vennene mine og brødrene mine som har vist interesse og vært der for meg hele tida underveis. En stor takk også til mor og far som har bidratt sterkt ved å gjøre om hjemmet sitt til skrivepensjonat i perioder og passe barna i avgjørende faser.

Sist, men ikke minst, en ekstra stor takk til de aller nærmeste – Heidi, August, Oda og Anna, som har holdt ut i årevis med at mye av det som skulle ha vært fritid og ferier har blitt investert i det skriveprosjektet som omsider ser ut til å nærme seg slutten.

Asker, Bakkenteigen og Drammen, oktober 2018
Ommund Carsten Vareberg

Innhold

I: INNRAMMING

1 Innledning ... 11

1.1 Formålet ... 11

1.1.1 Om tittelen på avhandlinga ... 12

1.2 Hvorfor undersøke sammenheng i tverrmediale læremiddelsystemer? ... 13

1.3 Teoretisk rammeverk ... 14

1.3.1 Læreren som formidler og primærbruker av læremiddelsystemet ... 15

1.4 Hovedproblemstilling og forskningsspørsmål ... 16

1.5 Forskningsdesign og metodologi ... 17

1.5.1 Operasjonalisering av forskningsspørsmåla ... 17

1.5.2 Kontekstualisering av pedagogiske tekstsystemstudier ... 18

1.5.3 Hvordan henger det teoretiske rammeverket sammen? ... 19

1.6 Materialet – norskfaglige læremidler for videregående skole ... 21

1.7 Disposisjon ... 23

2 Tidligere forskning ... 25

2.1 Innledning ... 25

2.2 Læremiddelforskning – historikk og status ... 26

2.2.1 Forskningsoversikter ... 26

2.2.2 Skandinavisk læremiddelforskning ... 27

2.3 Nyere læremiddelstudier ... 28

2.3.1 Læreboka og tilhørende nettressurser ... 28

2.3.2 Tekstlig sammenheng og multimodalitet i lærebøker ... 30

2.3.3 Studier av læremiddelbruk ... 32

2.4 Koherens i digitale tekster ... 35

2.5 Oppsummering ... 37

3 Teoretisk rammeverk ... 39

3.1 Innledning ... 39

3.2 Sammenheng, kohesjon og koherens ... 39

3.2.1 Fra lineære tekster til tekstkomplekser ... 43

3.3 Multimodal tekstanalyse ... 44

3.3.1 Alle tekster er multimodale, men noen er mer multimodale enn andre ... 45

3.3.2 Multimodal kohesjon ... 47

3.3.3 Multimodal kohesjon: informasjonslenking ... 48

3.3.4 Multimodal kohesjon: dialog ... 49

3.3.5 Sekvensialitet og leseveier ... 50

3.3.6 Primære og sekundære sjangrer, rekontekstualisering, referanserammer og remediering ... 54

3.4 Dialogisme og heteroglossia ... 56

3.5 Ecos resepsjonsteori med vekt på modelleseren og inferens ... 58

3.5.1 Modelleserbegrepets relevans for pedagogiske tekster ... 61

3.5.2 Inferens – fra semantisk avkoding til intertekstuelle inferensvandringer ... 62

3.5.3 Om bruk vs. fortolkning av tekst og om leser vs. bruker ... 63

3.6 Pedagogiske tekster – ei innsirkling av begrepet ... 64

3.7 Hvorfor bruke verktøy for detaljer på store systemer? ... 67

3.8 Et utkast til tekstsystemteoretisk posisjonsangivelse ... 69

4 Materiale og metode ... 73
4.1 Innledning ... 73
4.2 Materialet ... 73
4.2.1 Valg av materiale ... 73
4.2.2 Innsamling, fiksering og tilgjengeliggjøring ... 75
4.3 Forskningsprosedyre – analysemetoder ... 76
4.3.1 Operasjonalisering av forskningsspørsmåla ... 76
4.3.2 Fra transkripsjoner til faksimiler ... 76
4.3.3 I hvilken rekkefølge undersøkes de enkelte verka? ... 77
4.3.4 Prinsipper for utvalg og prioritering av objekter som skal undersøkes ... 78
4.3.5 Forskningsprosedyre: Gangen i analysene ... 80
4.4 Metodologisk refleksjon ... 81
4.4.1 Om forskningsinteressen og mitt eget forhold til materialet og praksisfeltet ... 81
4.4.2 Hermeneutikk – som vitenskapsteoretisk forankring og metode ... 82
4.4.3 Validitet – studiens gyldighet ... 83
4.4.4 Reliabilitet – pålitelighet ... 86
4.4.5 Noen forskningsetiske betraktninger om habilitet og forskerens mulige påvirkning av studieobjektet ... 86
4.5 Hvordan henger prosjektet sammen? ... 87
II: EKSPLORATIV ANALYSE
5 Eksplorativ analyse: *Panorama* ... 89
5.1 Innledning ... 89
5.2 Læremiddelsystemets anatomi: struktur og sammenheng på overordna nivå ... 89
5.2.1 Materialitet og sammenheng ... 91
5.2.2 Parateksters og navigasjonshjelpemidlers bidrag til sammenheng ... 92
5.2.3 Årsplanforslagets bidrag til sammenheng ... 94
5.2.4 Referanserammer som koherensressurs ... 96
5.2.5 Modellbrukere på lærernettstedet og elevnettstedet ... 97
5.2.6 Diskursive spor og modellprodusenter ... 98
5.2.7 Foreløpig oppsummering ... 98
5.3 Emne 1: De nordiske språka ... 99
5.3.1 Innledning ... 99
5.3.2 Boka: Delkapitlet «Dei Nordiske språka» ... 100
5.3.3 Nettressursene til nordiske språk ... 116
5.3.4 Oppsummering: nordiske språk ... 136
5.4 Emne 2: Film ... 138
5.4.1 Innledning ... 138
5.4.2 Boka: Delkapitlet «Film» ... 138
5.4.3 Nettressursene til film ... 149
5.5 Oppsummering, drøfting og typologier ... 163
5.5.1 Struktur og kohesjon ... 163
5.5.2 Sekvensialitet ... 164
5.5.3 Referanserammer ... 164
5.5.4 Diskursive spor ... 165
5.5.5 Modellbrukere ... 167
5.5.6 Noen typologier til bruk i møtet med de resterende verka ... 168
5.5.7 Hvordan karakterisere modellbrukerne i de resterende analysene? ... 170

III: KOMPARATIVE ANALYSER

6 Komparativ analyse: *Grip teksten* ... 173
6.1 Innledning ... 173
6.2 *Grip tekstens* anatomi: tekststruktur og sammenheng på overordna nivå ... 173
6.2.1 Materialitet ... 175
6.2.2 Oversiktssidenes relasjon til boka ... 177
6.2.3 Paratekstenes bidrag til sammenheng ... 180
6.2.4 Foreløpig oppsummering ... 183
6.3 Emne 1: De nordiske språka ... 184
6.3.1 Oversikt over ressurser i boka og på nettstedet ... 184
6.3.2 «Nordiske språk» i boka ... 186
6.3.3 Nettressursene til nordiske språk ... 192
6.4 Emne 2: Film ... 201
6.4.1 Innledning ... 201
6.4.2 Semiotiske ressurser og diskursive spor i boka ... 201
6.4.3 Nettressursene til film ... 205
6.5 Oppsummering ... 218
6.5.1 Struktur og kohesjon ... 218
6.5.2 Sekvensialitet ... 219
6.5.3 Referanserammer ... 219
6.5.4 Modellprodusenter ... 219
6.5.5 Modellbrukere ... 220
7 Komparativ analyse: *Tema* ... 221
7.1 Innledning ... 221
7.2 *Temas* anatomi: tekststruktur og sammenheng på overordna nivå ... 221
7.2.1 Om *Tema*-systemet ... 221
7.2.2 Materialitet ... 222
7.2.3 Navigasjonssystemet og andre paratekstuelle ressurser ... 224
7.2.4 Foreløpig oppsummering ... 226
7.3 Emne 1: De nordiske språka ... 227
7.3.1 Innledning ... 227
7.3.2 Bokas semiotiske ressurser og diskursive spor ... 227
7.3.3 Nettressursene til nordiske språk ... 230
7.3.4 Oppsummering om ressursene til nordiske språk ... 238
7.4 Emne 2: Film ... 239
7.4.1 Innledning ... 239
7.4.2 Bokas materielle og semiotiske ressurser – og diskursive spor ... 239
7.4.3 Nettressursene til film ... 242
7.5 Oppsummering ... 250
7.5.1 Struktur og kohesjon ... 250
7.5.2 Sekvensialitet ... 250
7.5.3 Referanserammer ... 250
7.5.4 Modellprodusenter ... 251
7.5.5 Modellbrukere ... 251
8 Komparativ analyse: *Nettopp norsk SF* ... 253
8.1 Innledning ... 253
8.2 Anatomien til *Nettopp norsk SF*: tekststruktur og sammenheng på overordna nivå ... 253
8.2.1 Om *Nettopp norsk SF*-systemet ... 253

8.2.2 Materialitet ... 257
8.2.3 Navigasjonssystemet og andre paratekstuelle ressurser ... 259
8.3 Emne 1: De nordiske språka ... 263
8.3.1 Bokas semiotiske ressurser og diskursive spor ... 264
8.3.2 Nettressursene til nordiske språk ... 269
8.3.3 Oppsummering om nordisk-ressursene ... 277
8.4 Emne 2: Film ... 278
8.4.1 Innledning ... 278
8.4.2 Bokas materielle ressurser og diskursive spor ... 279
8.4.3 Nettressursene til film ... 284
8.4.4 Hvordan kompenserer nettressursene for den tynne boka? ... 293
8.5 Oppsummering ... 294
8.5.1 Struktur og kohesjon ... 294
8.5.2 Sekvensialitet ... 295
8.5.3 Referanserammer ... 295
8.5.4 Modellprodusenter ... 296
8.5.5 Modellbrukere ... 296
9 Komparativ analyse: *Spenn* ... 299
9.1 Innledning ... 299
9.2 *Spenns* anatomi – tekststruktur og sammenheng på overordna nivå ... 299
9.2.1 Materialitet og sammenheng ... 301
9.2.2 Paratekstenes og navigasjonshjelpemidlenes bidrag til sammenheng ... 303
9.2.3 Årsplanforslagets bidrag til sammenheng ... 304
9.2.4 Oppsummering om sammenheng på overordna nivå ... 307
9.3 Emne 1: De nordiske språka ... 308
9.3.1 Boka: «Islandsk» og «De skandinaviske språkene» ... 309
9.3.2 Nettressursene til nordiske språk ... 313
9.4 Emne 2: Film ... 317
9.4.1 Innledning ... 317
9.4.2 Boka: «Film» og «En film blir til» ... 317
9.4.3 Nettressursene til film ... 319
9.5 Oppsummering ... 326
9.5.1 Struktur og kohesjon ... 326
9.5.2 Sekvensialitet ... 327
9.5.3 Referanserammer ... 327
9.5.4 Modellprodusenter ... 327
9.5.5 Modellbrukere ... 328
IV: OPPSUMMERING OG SLUTTDISKUSJON
10 Oppsummering av undersøkelsen, empiriske funn ... 329
10.1 Innledning ... 329
10.2 Sammenfatning av svar på forskningsspørsmåla ... 329
10.2.1 Forskningsspørsmål 1: Struktur og kohesjon ... 330
10.2.2 Forskningsspørsmål 2: Sekvensialitet ... 331
10.2.3 Forskningsspørsmål 3: Referanserammer og epistemiske rom ... 332
10.2.4 Forskningsspørsmål 4: Modellprodusenter – diskursive spor ... 333
10.2.5 Forskningsspørsmål 5: Modellbrukere ... 336
10.2.6 Hvordan samsvarer funna med resultater fra ARK&APP? ... 337
10.2.7 Den helstøpte tverrmediale læremiddelpakka – en utopi? ... 338

10.3 Har resultatene overføringsverdi til andre læreverk eller andre fag? ... 339
10.4 Implikasjoner for undervisning ... 340
10.5 Implikasjoner for læremiddelbruk og -produksjon ... 340
11 Teoretiske og metodologiske bidrag ... 343
11.1 Innledning ... 343
11.2 Teoretiske bidrag ... 343
11.2.1 Nyansering av det utvida og multimodale tekstbegrepet ... 344
11.2.2 Læremiddelsystem og tekstsystem ... 344
11.2.3 Pedagogisk tekstsystem ... 345
11.2.4 Kohesjon – intertekstuell og tverrmedial ... 345
11.2.5 Tematisk system, tematisk ensemble og tekstkompleks ... 346
11.2.6 Sekvensielle egenskaper, forisitet og læringstaksonomisk nivå ... 347
11.2.7 Sekvensielle ressurser ... 348
11.2.8 Epistemisk rom og epistemisk autonomi ... 348
11.2.9 Diskursive spor og modellprodusenter ... 349
11.2.10 Modelleser – modellbruker ... 350
11.3 Metodologiske bidrag ... 351
11.3.1 Om forskningsspørsmåla som metode ... 352
11.3.2 Om analyse av flerstemmighet og diskursive spor ... 352
11.4 Avhandlingas begrensninger og forslag til videre forskning ... 353
11.5 Koda ... 355
Sammendrag ... 357
Summary ... 358
Litteratur ... 359
Stikkordregister ... 367
Liste over figurer ... 369
Tilgang til det digitale materialet ... 373
12 Vedlegg til *Panorama*-analysen ... 375
12.1 *Panorama* – materiale: Lærebok og nettressurser ... 375
12.2 Repetisjonsspørsmål nordisk (transkribert) ... 380
12.3 Kategorisering av margtekster i filmkapitlet ... 384
12.4 Film: Repetisjonsspørsmål om film – hvor finner en svar på spørsmåla? ... 385
13 Vedlegg til *Grip teksten*-analysen ... 387
13.1 *Grip teksten* – materiale: lærebok og nettressurser ... 387
13.2 Nordisk: Oversikt over og kategorisering av oppgaver ... 390
13.3 «Ti kjappe» – hvor finner en svar på spørsmåla? ... 391
14 Vedlegg til *Tema*-analysen ... 393
14.1 *Tema* – materiale: lærebok og nettressurser ... 393
14.2 Film: Relasjon mellom bildetekster og brødtekst ... 396
14.3 Oversikt over nettoppgavenes relasjoner til andre objekter ... 398
14.4 Film: flervalgsoppgaver – hvor finner en svar på spørsmåla? ... 399
15 Vedlegg til *Nettopp norsk SF*-analysen ... 401
15.1 *Nettopp norsk SF* – materiale: Lærebok og nettressurser ... 401
15.2 Film: Kryssreferanser fra oppgavesida og fra antologidelen ... 403
16 Vedlegg til *Spenn*-analysen ... 405
16.1 *Spenn* – materiale: Lærebok og nettressurser ... 405
16.2 Krysshenvisninger i *Spenns* lyrikkapittel ... 406

1 Innledning

1.1 Formålet

Emnet for denne avhandlinga er tekstlig sammenheng mellom ulike deler av læremiddelsystemer som består av både trykte og digitalt medierte komponenter. Helt konkret er det utvalgte deler av følgende fem læreverk for norskfaget på Vg1, studieforberedende retning som blir undersøkt: *Grip teksten*, *Nettopp norsk SF*, *Panorama*, *Spenn* og *Tema*.

Da jeg sjøl begynte i 2. klasse en gang på 1970-tallet, fikk jeg utlevert et velbrukt eksemplar av *I byen og på landet* – første bind i Thorbjørn Egners leseverk. Fra før var jeg kjent med Egner-klassikerne *Karius og Baktus*, *Dyrene i Hakkebakkeskogen* og *Folk og røvere i Kardemomme by* som bok, som barneteater, som dokkefilm, som hørespill på grammofonplate og i radiobarnetimen. Egner hadde etablert det den amerikanske semiotikeren Jay Lemke kaller en *transmedia franchise* – et tematisk tekstsystem som materialiserte seg i flere ulike medier (Lemke, 2009). Nå var det klart for fem år med Egner i skolestua også, ikke bare som bidragsyter i læreverket, men som hovedforfatter, hovedredaktør og hovedillustratør. Her hadde én mann kontrollen over utvalg, progresjon og samspill mellom skriftlig tekst, bilder og musikalske innslag i et leseverk med et samla opplag på nærmere 2,5 millioner eksemplarer (Nilssen, 1987).

I dag er det vanskelig å tenke seg at én person skulle kunne dominere et læreverk på samme måte som Egner gjorde det i si tid. Å lage heldekkende, tverrmediale læremiddelpakker for faga i dagens videregående skole krever bidrag fra ei rekke fagfolk fra ulike disipliner. I *Literacy in a New Media Age* reflekterer sosialsemiotikeren Gunther Kress over hvordan lærebøker har forandra seg de siste tiåra:

> New textbooks are not 'books' in the older sense: carefully structured, coherent expositions of knowledge, knowledge to engage with reflectively and to 'absorb'. The new 'books' are often collections of worksheets; no careful development of complex coherent structures here, and no deliberate carefully reflective engagement with these pages. These are books to work with, to do things with, to act with and often to act on (Kress, 2003, s. 21).

Kress maler med brei pensel og setter opp et motsetningsforhold der «det gamle» kjennetegnes ved struktur, sammenheng, kunnskapsformidling og refleksjon og «det nye» ved oppgavesamlinger og aktivitet.

Gjennom mange år har myndighetene gjennom ei rekke tiltak søkt å stimulere til digitalisering av skolen, og bruken av ikt i den norske skolen har vært økende i ei rekke år.[1] Det har gitt muligheter til å supplere læreboka med digitale ressurser og skapt en ny situasjon for både læremiddelutviklere og brukere av læremidler. Dagens lærebøker kan betraktes som komponenter i større, tverrmediale læremiddelsystemer der en redaksjon koordinerer og tilrettelegger ulike fagfolks bidrag innafor ei felles ramme. Under slike forutsetninger bør ikke et læreverk eller læremiddelsystem betraktes som én stor sammenhengende tekst, men som ei samling av både enkelttekster og tettere forbundne tekstkomplekser.

[1] IKT-senterets undersøkelse fra 2013 antyder at på Vg1 brukes digitale læremidler i nesten like stor grad som trykte lærebøker (Senter for IKT i utdanningen, 2013, s. 8).

Innafor tekstlingvistikken regnes sammenheng som et sentralt kjennetegn på tekster, og en skiller gjerne mellom implisitte og eksplisitte forbindelser med begrepene koherens og kohesjon. Det er ikke noe nytt at tekstlingvistiske studier har konkludert med at mangel på tekstlig sammenheng i lærebøker kan gi brukerne problemer med å tilegne seg innholdet (Aamotsbakken, 2004; Hvenekilde, 1986). Også manglende samspill mellom skriftlig tekst og visuelle illustrasjoner i lærebøker kan være til hinder for leseforståelsen (Aamotsbakken, 2006). Innafor webutviklingsdisiplinen informasjonsarkitektur står sammenbindingsmekanismer sentralt, og «a cohesive organization system» regnes som avgjørende for å gjøre det lettere for nettbrukere å navigere i, finne og koble sammen informasjon og utføre oppgaver på nettsteder (Morville & Rosenfeld, 2007, s. 80-81).

Med flere bidragsytere og større kompleksitet faglig, semiotisk og mediemessig øker faren for fragmentering av tekstsystemet – og det trengs andre strategier for å skape sammenheng enn de en enkeltforfatter av ei lineær skriftlig framstilling kan benytte. Kress' karakteristikk av sammenhengsforholda i nyere lærebøker kan også sies å gjelde for tverrmediale læremiddelsystemer: I stedet for å betrakte dem som «helstøpte» sammenhengende tekstlige byggverk, bør de betraktes som ressurssamlinger der sammenhengen mellom elementene i større grad enn før må skapes av brukerne i brukssituasjonen. Som brukere forventer vi likevel at systemene har omfattende koherensressurser og er utforma slik at det er mulig å skape relevante forbindelser mellom ulike komponenter i ulike brukssituasjoner. Det er disse koherensressursene som er studieobjektet i denne avhandlinga.

Formålet med prosjektet som har resultert i denne avhandlinga, er særlig å utvikle kunnskap om samspillet mellom lærebøker og tilhørende digitale læringsressurser. Gjennom tekstanalyser av utvalgte deler av læreverka har jeg som mål å bidra til en analyse- og beskrivelsesmetodikk for tverrmediale pedagogiske tekstsystemer som fanger opp kompleksiteten i koherensforholda på ulike nivåer og fungerer som et rammeverk for å kartlegge hvordan de ulike elementene i læreverka bindes sammen. Det innebærer å utvikle og prøve ut begreper og modeller som kan være et bidrag til en teori om kohesjon og koherens for multimodale pedagogiske tekster som er realisert i ulike medier, men lagd for å fungere sammen innafor ei spesifikk institusjonell ramme.

Mer generalisert er det vitenskapelige formålet å gi et tekstlingvistisk, semiotisk og resepsjonsteoretisk informert bidrag til forståelse og beskrivelse av transmedial koherens i tekstsystemer der ulike deler materialiseres gjennom ulike medier. I tillegg til det teoretiske og metodologiske bidraget er tekststudien også et empirisk bidrag til kunnskap om viktige læringsressurser i et sentralt skolefag, nemlig morsmålsfaget.

1.1.1 Om tittelen på avhandlinga

Tittelen på denne avhandlinga er *Samarbeid og sekvensialitet – transmedial koherens i fem pedagogiske tekstsystemer for norskfaget på Vg1*.

Samarbeid viser her både til samvirket mellom mediene bok og nettsted, mellom ulike semiotiske modaliteter, mellom ulike stemmer eller diskursive spor i tekstene og det semiotikeren Umberto Eco har kalt fortolkningssamarbeidet mellom tekst og leser.[2] *Sekvensialitet* viser til ulike former for ordning av elementer i tekstsystemene, som linearitet eller multisekvensialitet

[2] Jf. en tittel som *Lector in fabula: la cooperazione interpretativa nei testi narrativi* (Eco, 1979a).

(Karlsson & Ledin, 2000) og omfatter også det som i norske hypertekst- og multimodalitetsstudier har blitt kalt «lesevei» (Michelsen, 2005).[3]

Når jeg bruker termen 'transmedial' og ikke 'tverrmedial', er det for å understreke at jeg særlig er opptatt av å undersøke konstellasjoner av elementer som danner tekstkomplekser eller ensembler som «strekker seg fra det ene mediet til det andre». *Koherens* viser til sammenheng i brei forstand, i snevrere tekstlingvistisk forstand (som implisitte tekstbånd) og til kohesjon – eksplisitte tekstbånd. Når jeg bruker termen 'pedagogisk tekstsystem', vektlegger jeg både at ressursene er produsert for institusjonelle læringssituasjoner og at de utgjør et system, noe som skaper forventninger om at delene er valgt ut, satt sammen, ordna og delt inn i nivåer på en planmessig og strukturert måte. Videre indikerer bruken av begrepet «pedagogisk tekst» framfor «læremiddel» ei teoretisk posisjonering: Jeg studerer læremiddelsystemene som tekster utforma og valgt ut for bruk i læringssituasjoner og undersøker dem med utgangspunkt i teorier og metoder utvikla for studiet av tekster. Begrepet «pedagogisk tekst», som opprinnelig blei lansert av læremiddelforskeren Staffan Selander (1988, s. 17), (Selander & Skjelbred, 2004), kan forstås både snevert og vidt. I denne avhandlinga blir det brukt som perspektiv på læremiddelsystemer, ikke som et begrep som gir bestemte kriterier for å skille ei gruppe tekster fra andre ut fra tekstinterne egenskaper.

1.2 Hvorfor undersøke sammenheng i tverrmediale læremiddelsystemer?

Den tradisjonelle tekstlingvistikken tilbyr begreper og metoder for undersøkelse av sammenheng både i form av koherens (implisitt sammenheng) og kohesjon (eksplisitte sammenhengsmarkører) i verbaltekst (Beaugrande & Dressler, 1981; Fossestøl, 1983; van Dijk, 1980). Med sosialsemiotikerne Gunther Kress og Theo van Leeuwen som foregangsmenn (Kress, 2003; Kress & van Leeuwen, 2006; van Leeuwen, 2005) har tekstforskere fått begreper og metoder til å undersøke menings- og sammenhengsskapinga i såkalte multimodale eller multisemiotiske tekster. De seinere åra har det både internasjonalt og i Norge kommet ei rekke studier av både digitale og trykte læremiddeltekster som støtter seg på teori om multimodalitet (Baldry & Thibault, 2006; Bezemer & Kress, 2009; Løvland, 2011; Maagerø & Winje, 2010; van Leeuwen, 2005).

Multimodalitetsstudier har en språkvitenskapelig basis, der utgangspunktet er lingvisten Michael Hallidays systemisk-funksjonelle lingvistikk (SFL). Mye multimodalitetsforskning konsentrerer seg om å beskrive multimodal meningsskaping i temmelig korte tekster, gjerne enkeltoppslag i læreverk, websider, tegninger, trykte reklamer og så videre. Så langt har jeg heller ikke kommet over større multimodalitetsorienterte studier av sammenheng i slike tverrmediale pedagogiske tekstsystemer som dagens lærebøker med tilhørende nettressurser kan sies å være.

Også tekstlingvistiske studier har en tendens til å konsentrere seg om kortere enkelttekster eller tekstutdrag. Elever og lærere i dagens skoler er imidlertid utsatt for en miks av ulike læremidler og læringsressurser som gjøres tilgjengelig dels i trykt, dels i digital form, og det er

[3] Baldry og Thibault (2006, s. 91, 116) skiller mellom «reading path» og «trajectory» der det siste betegner brukernes realiserte «forflytningsveier» gjennom et hypertekstsystem.

primært sammenheng *mellom* tekster (riktig nok i et materielt avgrensa tekstsystem) som skal undersøkes i denne avhandlinga.

1.3 Teoretisk rammeverk

Sammenheng kan skapes på ulike nivåer i en tekst og både innafor og på tvers av ulike semiotiske modaliteter. For verbalspråklige tekster kan en studere sammenhengsressurser på så lokalt nivå som mellom to setninger – da er vi i det tekstlingvistiske domenet. I den andre enden av skalaen kan en gå narratologisk til verks og studere graden av koherens i plotstrukturer og karakterers identitetsutvikling i romansykluser. Når det gjelder sammenheng i tverrmediale tekstsystemer, finnes det eksempler på studier av helhet og sammenheng i transmedia franchises der tekstverdenen rundt en opprinnelig romanfigur som for eksempel «Harry Potter» videreutvikles og formidles gjennom andre medier som dataspill, film, klær, fan fiction og så videre (Jenkins, 2008, s. 184; Lemke, 2009; Long, 2007).

Kress og van Leeuwens multimodale semiotikk har vært en inspirasjonskilde for mange tekststudier. Sjøl om de vektlegger grammatiske beskrivelser i sine studier, er de også opptatt av hvordan tekster og sjangrer er uttrykk for endring i samfunnet og nye sosiale praksiser, ikke minst i utdanningssystemet. Kress og van Leeuwen poengterer blant annet at mens elever tidligere fikk opplæring i skriftlige sjangrer som standardiserte mønstre som var gyldige på tvers av situasjoner, er det nå større behov for *design*kompetanse. En slik designkompetanse innebærer å kunne utforme mer situasjonsspesifikke tekster, men også behovsorientert, «designa» lesing der tekstbrukeren aktivt skaper sin egen lesevei ut fra egne interesser og behov (Kress, 2003, s. 89, 152). Et slikt perspektiv på lesing eller bruk av tekster, kan transponeres til læreres sjølstendige og situasjonsbestemte bruk og tilrettelegging av ressursene i læremiddelsystemer.

Sjøl om tekstlingvistikken kan gi indikasjoner på hvor godt en tekst henger sammen basert på eksplisitte sammenhengsmarkører, er det etter mi oppfatning også nødvendig å betrakte sammenheng som noe leseren eller brukeren av tekster aktivt må bidra til å skape. Det tekstprodusentene kan gjøre, er å tilby koherensressurser som leseren kan benytte i aktualiseringa av menings- og sammenhengspotensialet i en tekst. Koherensressursene ligger delvis i teksten, men alle tekster trekker i tillegg veksler på lesernes forkunnskaper og deres evne til inferens – å trekke slutninger basert på kunnskaper om andre tekster og domenespesifikke og allmenne erfaringer. Bruken av læremiddeltekster er sterkt kontekstualisert, og siden bruken i skolekonteksten også innebærer at de i stor grad blir formidla eller (re)didaktisert, kan mye av grunnlaget for å skape sammenheng i de realiserte tekstsekvensene ligge som koherensressurser i den institusjonaliserte brukskonteksten.

I *The Role of the Reader* har Umberto Eco (1979b) introdusert begrepet «modelleser» som tekstforskeren Johan L. Tønnesson forklarer som et leserforbilde i teksten (2008, s. 52). Modelleserbegrepet kan betraktes som en metafor for den kompetansen teksten sjøl krever av sin ideelle leser. Hvis vi som empiriske lesere skal kunne aktualisere meningspotensialet i teksten, må vi altså strekke oss i retning av modelleseren. Å kunne trekke veksler på relevante koherensressurser er også en del av kompetansen til modelleseren. I noen tilfeller genererer teksten en modelleser som kan virke uoppnåelig for målgruppa, og da blir ikke tekstens meningspotensial aktualisert. I tekstanalytisk praksis kan modelleserbegrepet være et bindeledd mellom teks-

ten og de empiriske leserne ved at det tvinger analytikeren til å beskrive lesernes kompetansemessige forutsetninger og ikke bare egenskaper ved teksten som isolert semiotisk objekt. I denne avhandlinga velger jeg å benytte termen modell*bruker* for å poengtere at «lesing» ikke alltid er et like dekkende begrep for å betegne lærere og elevers ulike former for interaksjon med et læremiddelsystem.

Litteraturforskeren Mikhail Bakhtins begreper dialog og flerstemmighet har vist seg fruktbare både innafor multimodalitetsorienterte og verbalspråklig orienterte tekststudier (Tønnesson, 2004, 2002; van Leeuwen, 2005; Veum, 2008). Når det gjelder tverrmediale læremiddelsystemer, kan en se for seg at det at ulike disipliner og roller er involvert i produksjonen, kan resultere i at læremiddelsystemene og tekstene i dem får en egen form for flerstemmighet som ikke nødvendigvis er intendert. Tekstene er altså ikke bare sammensatt av ulike semiotiske modaliteter, men instansierer også ulike diskursive spor. Slik flerstemmighet eller multidiskursivitet kan det være relevant å undersøke med verktøy fra Bakhtin og andre dialogister som for eksempel diskursforskeren Per Linell (Linell, 1998, 2009; Linell & Marková, 1993).

1.3.1 Læreren som formidler og primærbruker av læremiddelsystemet

I en tidlig fase av prosjektet observerte jeg noen norsktimer i videregående skole for å få en grunnleggende forståelse av praksisfeltet og bruken av lærebøker og digitale medier i klasserommet. Ei forestilling jeg raskt fikk korrigert, var synet på hvor viktige de digitale komponentene i læreverket var i forhold til læreboka. På forhånd hadde jeg en antakelse om at det i norsktimene ville være like selvfølgelig å ha navigert seg fram til lærebokas nettsted på pc-en som å ha norskboka slått opp på det kapitlet som var i fokus. Men i de tre klassene jeg observerte, viste det seg at det var den digitale læringsplattforma (av typen «Fronter» og «It's Learning») og ikke læreboknettstedet som var elevenes viktigste inngangsport til digitale ressurser i norsktimene.[4]

Når det gjaldt digitalt medierte læringsressurser, spilte læreren en rolle som lokal læremiddelredaktør gjennom å velge ut, kombinere, strukturere, sekvensialisere og kontekstualisere ressurser både fra lærebokas nettsted og andre kilder, i tillegg til å produsere eget stoff og redigere det. Men lærerens rolle som formidler og tilrettelegger er ikke begrensa til bruken av digitale ressurser. Som læremiddelforskeren Marie F. Slot påpeker i sin studie av danskfagets læremidler i videregående skole, må læreren «redidaktisere» læremidlene når de skal brukes i konkrete læringssituasjoner (2010, s. 185).[5] Sjøl om mitt prosjekt ikke omfatter feltstudier, er lærerens sentrale rolle som formidler mellom læringsressursene og elevene et viktig utgangspunkt for forståelsen av hvordan det kan skapes sammenheng mellom de ulike ressursene i læremiddelsystemene. Som jeg skal komme nærmere tilbake til, er erkjennelsen av lærerens sentrale rolle som formidler og tilrettelegger også avgjørende for å kunne bruke et resepsjonsteoretisk modelleserbegrep på en måte som tar hensyn til den spesielle og sterkt institusjonaliserte bruks-

[4] At læringsplattformer er en inngangsport, betyr ikke at nettressursene til læreverka i undersøkelsen ikke er i bruk. Senter for IKT i opplæringen har undersøkt bruken av digitale forlagsproduserte læringsressurser i norskfaget i Vg1. I *Rapport fra kartleggingen av digitale læringsressurser* framgår det at *Panoramas* ressurser er de mest brukte. 44 prosent av de som har svart, har brukt disse ressursene i løpet av året. Talla for bruken av de andre verkas nettressurser er mellom 9 og 23 prosent (Senter for IKT i utdanningen, 2013, s. 49).

[5] Slot skiller mellom «redidaktisering» av læremidler produsert for institusjonelle læringssituasjoner og «didaktisering» av ressurser som blir brukt til læring, men ikke er lagd med sikte på å fungere som læringsressurser.

konteksten for læremidler. Når jeg undersøker læremiddelsystemene og antyder hva slags kompetanse modellbrukerne har, er det således med et særlig blikk for lærermodellbrukeren, og hva slags kompetanse lærermodellbrukeren av systemet må ha for å aktualisere det faglige og didaktiske potensialet i ressursene.

1.4 Hovedproblemstilling og forskningsspørsmål

Da Senter for pedagogiske tekster og læreprosesser ved Høgskolen i Vestfold lyste ut prosjektet som er utgangspunktet for denne avhandlinga, var det under tittelen «læreboka i samspill med digitale medier». En slik tittel gir vide rammer, men det er særlig to forskningsinteresser som ligger til grunn for prosjektet mitt: (1) hvordan en skaper sammenheng i pedagogiske tekstsystemer som omfatter flere ulike medieplattformer (dette kaller jeg *transmedial koherens*) og (2) hvordan en skaper sammenheng i pedagogiske tekster og tekstsystemer som utvikles og produseres ikke av én enkelt «forfatter» med et olympisk overblikk over tekstene, men av ett eller flere team av spesialister fra ulike disipliner. Et viktig utgangspunkt for undersøkelsen er antakelsen om at læremiddelsystemene preges av at de er blitt til gjennom samarbeid og at de ulike rollene og disiplinene som inngår i prosjektene, manifesterer seg i de enkelte tekstene og i relasjonene mellom dem. Ei sentral målsetting for prosjektet mitt er følgelig å kunne legge fram tekstlige indisier på at tekstene og læremiddelsystemet preges av at de er utvikla og produsert av mer enn én person.

Hovedproblemstillinga for undersøkelsen er: Hvordan skapes det sammenheng i pedagogiske tekstsystemer som er realisert i ulike medier, men lagd for å fungere sammen innafor ei spesifikk institusjonell ramme?[6]

Ut fra denne hovedproblemstillinga utleder jeg følgende forskningsspørsmål:

Det første spørsmålet har med *struktur* og *kohesjon* å gjøre; hvordan tekstene bindes sammen med eksplisitte kohesjonsressurser:

1. Hvordan er tekstsystemet strukturert, hvordan bindes materielt atskilte komponenter sammen til transmediale tekstkomplekser, og hvordan bindes hele det tverrmediale læremiddelsystemet sammen?

Det andre spørsmålet har å gjøre med hvordan tekstsystemet er *ordna*:

2. Hvordan er tekstene og tekstkompleksene sekvensialisert?

Utgangspunktet for det tredje spørsmålet er at brukerne må samarbeide med teksten ved å gjøre inferenser og trekke veksler på erfaringer, bakgrunnskunnskap og eventuelt kunnskapsstoff fra andre deler av tekstsystemet. Spørsmålet dreier seg særlig om hvilke typer ressurser nettoppgavene gjør seg avhengige av:

3. Hvordan utnyttes ulike referanserammer som et grunnlag for de faglige aktivitetene læremiddelsystemet legger opp til?

[6] Ei konkretisering av problemstillinga for den spesifikke undersøkelsen som gjennomføres i denne avhandlinga, kunne lyde slik: Hvordan skapes det sammenheng i læremiddelsystemer som består av både trykte og digitale ressurser og er lagd for bruk i skolen?

Det fjerde spørsmålet har å gjøre med produsent- eller senderinstansen i tekstene. Hensikten her er å kartlegge samspillsforholda mellom ulike diskursive spor i enkelttekster og mellom dem:

4. Hvilke modellprodusenter[7] genereres, og hvordan er samspillet mellom dem?

Det siste spørsmålet har med leserne eller brukerne *i* teksten å gjøre:

5. Hvilke modellbrukere genereres av de ulike delene av læremiddelsystemene?

1.5 Forskningsdesign og metodologi

Prosjektet kan karakteriseres som en eksplorativ og tekstnær studie av pedagogiske tekstsystemer som trekker veksler på tekstlingvistikk, multimodal semiotikk og resepsjonsteori. Sjøl om materialet er norskfaglige læringsressurser, har ikke studien norskdidaktiske ambisjoner. Likevel medfører det å undersøke et norskdidaktisk tekstsystem resepsjonsteoretisk at en bør være fortrolig med skolefaget norsk og forholde seg til en form for norskfaglig ontologi. I denne sammenhengen ser jeg det som en grunnantakelse at emnene i norskfaget ikke a priori kan ordnes i en «naturlig» rekkefølge, men er sammenvevde, og at en vektlegger aspektualisering og hermeneutikk i arbeidet med tekster slik norskdidaktikeren og retorikeren Jonas Bakken (2007) har argumentert for. Det gir noen føringer for de forventningene en møter et norskfaglig tekstsystem med. Slike føringer kan være at læreren har stor frihet til å legge opp si egen løype gjennom læreverket og at systemet har navigasjonsressurser som støtter den læreren som sjøl tar ansvaret for å velge vei.

Kjernen i heldekkende norskfaglige læremiddelsystemer vil typisk være ei trykt lærebok med lærestoff og oppgaver som etterfølges av ei tekstsamling med primærtekster i ulike sjangrer. Nettressursene vil som regel bestå av arbeidsoppgaver, interaktive tester og øvinger, tilleggsstoff og ulike lærerressurser. Begge hovedkomponentene vil i praksis inneholde både originalprodusert stoff og tekster som er henta fra eksterne kilder og ikke produsert med tanke på undervisningsbruk. Jeg legger spesiell vekt på å undersøke koherensressursene i det jeg kaller transmediale tekstkomplekser, tematiske ensembler eller tematiske systemer – altså knipper av tekster som er eksplisitt knytta sammen eller tematisk tett relaterte sjøl om de dels medieres gjennom læreboka, dels gjennom den tilhørende nettressursen.

Studien av læremidlene har i utgangspunktet ikke et normativt eller vurderende siktemål; materialet skal ikke primært vurderes med hensyn til «hvor godt læremiddelsystemet henger sammen», men fungere som et eksempelmateriale og et utgangspunkt for å generere noen termer, taksonomier og beskrivelsesmodeller for tverrmedial sammenheng og flerstemmige «samarbeidstekster».

1.5.1 Operasjonalisering av forskningsspørsmåla

I tabellen nedafor presenterer jeg stikkordsmessig ei operasjonalisering av forskningsspørsmåla. Der framgår mye av undersøkelsesmetoden min og de viktigste begrepene jeg bruker.

[7] 'Modellprodusenter' og 'modellbrukere' er termer som er basert på Ecos begreper «modellforfatter» og «modelleser» og omforma for å passe til en kommunikasjonssituasjon som heller bør forstås som møtet mellom produsent og bruker enn som møtet mellom forfatter og leser.

Forskningsspørsmål	Operasjonalisering	Sentrale begreper
1. Hvordan er tekstsystemet strukturert, hvordan bindes materielt atskilte komponenter sammen til transmediale tekstkomplekser, og hvordan bindes hele det tverrmediale læremiddelsystemet sammen?	• utarbeide innholdsoversikter • kartlegge ulike former for eksplisitte tekstbånd mellom tekstene • undersøke forholdet mellom teksten som semiotisk system og den fysiske materialiseringa av teksten • undersøke paratekster inkludert navigasjonshjelpemidler • undersøke forbindelser mellom skrift og andre ressurstyper • analysere epitekster som årsplaner og brukerveiledninger og undersøke hvordan de bidrar til å gruppere ressurser og skape sammenheng på overordna nivå • undersøke rekontekstualiseringspraksiser	• kohesjon • paratekst • semiotisk rom • tematisk ensemble • tekstkompleks
2. Hvordan er tekstene og tekstkompleksene sekvensialisert?	• kartlegge referansers forisitet (retning og rekkevidde) • undersøke eksplisitt og implisitt progresjon mellom elementer • undersøke navigasjonshjelpemidlenes tilrettelegging for ulike leseveier gjennom systemet	• multisekvensalitet • lesevei
3. Hvordan utnyttes ulike referanserammer som et grunnlag for de faglige aktivitetene læremiddelsystemet legger opp til?	• undersøke hvilke referanserammer lærestoff settes inn i • undersøke hvilke forkunnskaper oppgaver og lærestoff forutsetter • kartlegge tverrmediale referanser	• kontekstuelle rammer • kontekstuelle ressurser • epistemisk rom
4. Hvilke modellprodusenter etableres og hvordan er samspillet mellom dem?	• kartlegge og kategorisere semiotiske ressurser • analysere semiotisk arbeidsdeling mellom ressurser • identifisere ulike kommunikative prosjekter • identifisere ulike modellprodusentstemmer	• modellprodusent • multidiskursivitet • entropi og redundans
5. Hvilke modellbrukere genereres av de ulike delene av læremiddelsystemene?	• identifisere ulike modellbrukere for de ulike ressurstypene og mediene	• modellbruker (modelleser) • lesevei og svarjakt • inferens og inferensvandring

Figur 1: Operasjonalisering av forskningsspørsmåla med sentrale begreper

1.5.2 Kontekstualisering av pedagogiske tekstsystemstudier

Et utgangspunkt for avhandlinga er at tverrmediale læremiddelsystemer bør studeres som *pedagogiske tekstsystemer*. Nivåmessig kan et slikt perspektiv plasseres mellom ulike tekstteoretiske tilnærminger og informasjonsarkitektur, slik det framgår av figuren nedafor.

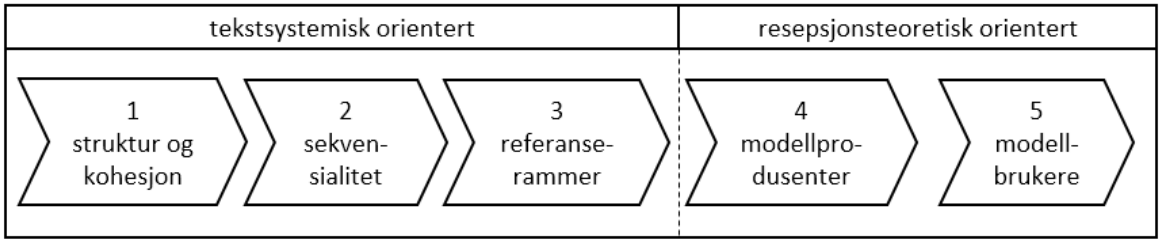
<table>
<tr><th>Materiale</th><th colspan="4">Perspektiv/disiplin</th><th>Samarbeids-forhold</th></tr>
<tr><td>Tekster</td><td>Tekstlingvis-tikk</td><td>Multimo-dal semiotikk</td><td>Flerstemmig-het og dialog-isme</td><td>Semiotisk ori-entert resep-sjonsteori</td><td>(oftest) én for-fatterinstans</td></tr>
<tr><td colspan="6"></td></tr>
<tr><td>Læremiddelsys-temer</td><td colspan="4">Pedagogiske tekstsystemstudier</td><td>Multiprodusent-tekster og tekstkomplek-ser</td></tr>
<tr><td colspan="6"></td></tr>
<tr><td>Informasjons-systemer</td><td colspan="4">Informasjonsarkitektur</td><td>Mange informa-sjonsleveran-dører</td></tr>
</table>

Figur 2: Kontekstualisering av pedagogiske tekstsystemstudier

Læremiddelsystemer for skolefag er som regel så komplekse (både faglig, modalt og materielt) at produksjonen av både enkelttekster og tekstkomplekser involverer flere disipliner (og i praksis som regel flere fagfolk). I denne avhandlinga transponeres innsikter og begreper utvikla gjennom studier av verbalspråk og verbalspråklige og multimodale tekster til å undersøke koherensen i og mellom tekster i et læremiddelsystem realisert i ulike materialiseringsmedier.

1.5.3 Hvordan henger det teoretiske rammeverket sammen?

Figuren nedafor gir ei kompakt framstilling av forskningsspørsmål, begreper, teoretiske perspektiv og utvalgte forskere.



Nøkkelbegreper	Koherens, kohesjon, paratekster, semiotisk rom, tekstkompleks, sekvensialitet, lesevei, multisekvensialitet, kontekstuelle rammer, kontekstuelle ressurser, epistemisk rom	Modellprodusent, multidiskursivitet, entropi og redundans, modellbruker, inferens, lesevei, svarjakt, heteroglossia
Viktige teoretiske retninger	Tekstlingvistikk Multimodal semiotikk (Dialogisme)	Semiotisk resepsjonsteori Dialogisme/flerstemmighet
Utvalgte forskere	Halliday & Hasan, Beaugrande & Dressler, Kress & van Leeuwen, Baldry & Thibault, Linell	Eco, Bakhtin, Linell, Tønnesson

Figur 3: Prinsippskisse for teoretisk rammeverk

De fem forskningsspørsmåla representerer ulike måter å skape sammenheng på i og mellom relaterte tekster. De tre første spørsmåla får særlig fram hvordan tekstene sjøl tilbyr eksplisitte ressurser som kan forbinde dem til andre tekster. I det første spørsmålet blir det tekstlingvistiske begrepet kohesjon (Beaugrande & Dressler, 1981; Halliday & Hasan, 1976; Hasan, 1989b) særlig sentralt. Sjøl om det er utvikla for å undersøke verbalspråklige tekster, kan det også brukes

om sammenhengen mellom ressurser på tvers av modaliteter (Baldry & Thibault, 2006; van Leeuwen, 2005). Jeg vil i tillegg bruke det til å undersøke hvor tett tekster innafor de tverrmediale tekstsystemene er bundet sammen. En slik bruk, som innebærer en form for lokal intertekstualitet, er i tråd med informasjonsarkitekturens vektlegging av kohesive informasjonssystemer (Morville & Rosenfeld, 2007). Jeg skiller her mellom *tematiske tekstsystemer* (Baldry & Thibault, 2006) – et lokalt system av tekster som er tematisk forbundet med hverandre, *tematiske ensembler* – en lokal konfigurasjon av tekster som hører tematisk sammen, og det jeg velger å kalle *tekstkomplekser*, som skal forstås som et knippe tekster som er bundet sammen med eksplisitte referanser.

Det andre forskningsspørsmålet har som forutsetning at all semiotisk mediering er sekvensielt organisert, og en grunnleggende innsikt fra samtalanalysen er at en ytrings mening i stor grad bestemmes av dens plassering i en sekvens (Schegloff, 2007). Ikke alle tekstsystemer er sekvensielt organiserte – for eksempel vil ikke tekstene i en bestemt utgave av ei avis være organisert i sekvenser der den ene teksten bygger på den andre. I et læremiddelsystem må en derimot forvente at den sekvensielle organiseringa mellom enkelte tekster (og her regner jeg også en arbeidsoppgave som en tekst) er avgjørende for den faglige progresjonen som en må kunne forvente at små og store læringsforløp innebærer. Lesevei er et begrep som betegner en lesers aktive veivalg gjennom en ikke-lineær multimodal tekst (Kress, 2003, s. 4; Kress & van Leeuwen, 2006, s. 206). I denne avhandlinga blir virkeområdet for begrepet transponert til også å gjelde den overordna veien gjennom de enkelte delene av et læreverk. En tekst eller et system av tekster som er multisekvensielt organisert, har egenskaper som gjør det mulig å velge ulike leseveier gjennom teksten eller tekstsystemet (Karlsson & Ledin, 2000). Men forventninga om progresjon har konsekvenser for multisekvensialiteten – for eksempel bør repetisjonsspørsmål i prinsippet komme etter, og ikke før, en har arbeida med en kunnskapsformidlende tekst. I en viss forstand vil et sett repetisjonsspørsmål også være kohesive – de forutsetter nemlig en forutgående kunnskapsformidlende tekst.

De enkelte tekstenes relative autonomi kan kartlegges ved å undersøke hvordan de utnytter ulike referanserammer. Det er siktemålet med forskningsspørsmål 3. I et lineært organisert system vil typisk tidligere kapitler kunne utgjøre ei felles referanseramme. I mer diskontinuerlige systemer blir det problematisk å forutsette at leseren allerede kjenner innholdet i andre deler av systemet. En kunnskapsorientert oppgave vil implisitt eller eksplisitt definere et bestemt epistemisk rom – altså hvor de kunnskapsressursene en trenger til å løse oppgaven, befinner seg. Å kartlegge en oppgaves epistemiske rom gir en indikasjon på hvor tett oppgaven er knytta til resten av systemet.

Når det gjelder de tre første forskningsspørsmåla, baserer undersøkelsen seg på direkte observerbare trekk ved tekstene. Den plasserer seg dermed som en tekstlingvistisk orientert studie – slik det framgår av den venstre delen av Figur 3. De to siste forskningsspørsmåla (i høyre del av figuren) er mer resepsjonsteoretisk innretta. De innebærer en større grad av fortolkning og spekulasjon siden de tar sikte på å kartlegge tekstenes og tekstsystemets kommunikative aktanter, nemlig modellprodusenter og modellbrukere. Det fjerde spørsmålet tar sikte på å finne tegn på at tekstene i systemet instansierer ulike produsentroller. Hvis en for et øyeblikk retter blikket mot de konkrete eller empiriske produsentene, vil de typisk kunne ha rollebetegnelser som for-

fatter, bilderedaktør, illustratør, typograf, grafisk designer og kanskje webdesigner eller multimediautvikler. Men det er ikke slike konkrete teksteksterne roller jeg er på jakt etter å avdekke. Det jeg vil undersøke, er hvordan de materialiserte tekstene og tekstsystemet preges av arbeidsdeling og samarbeid mellom tekstinterne senderaktanter med ulike kommunikative prosjekter. Med Ecos terminologi kunne vi kalt slike produsentinstanser for modellforfattere, men jeg vil her bruke termen modellprodusent (Eco, 1979b, 1994b; Eco & Collini, 1992, s. 69). Ulike modaliteter kan være en materiell indikasjon på ulike modellprodusenter, men det er ikke nødvendigvis alltid slik at et brødtekstavsnitt og et fotografi må betraktes som uttrykk for ulike modellprodusenter.

Heteroglossia er en hevdvunnen oversettelse av Bakhtins begrep *raznorechie*.[8] Begrepet favner kompleksiteten i en læremiddeltekst og et pedagogisk tekstsystem der en «taler med ulike stemmer» eller språk fra ulike domener om det samme emnet (Linell, 2009, s. 246). I tillegg kan det hjelpe oss til å komme på sporet av ulike modellprodusenter med ulike kommunikative prosjekter. Det gir opphav til en form for flerstemmighet som jeg vil kalle multidiskursivitet. Informasjonsteoriens begreper redundans og entropi (Løvland, 2011) kan brukes til å undersøke om samspillsrelasjonen mellom de ulike modellprodusentrollene preges av overlapping eller om de ulike modellprodusentenes «tekstualiserte stemmer» utfyller hverandre i en form for samspill.

Endelig vil leseren av tekster eller brukeren av læremiddelsystemer også sjøl bidra til å skape sammenheng ved å gjøre inferenser og trekke veksler på ulike kontekstuelle ressurser (Beaugrande & Dressler, 1981; Eco, 1979b). Slike ressurser kan finnes i den umiddelbare tekstlige konteksten, de kan være sekvensielle ressurser (Linell & Marková, 1993) i form av tidligere interaksjon med ressursene i tekstsystemet, eller de kan være bakgrunnskunnskaper knytta til ulike domener både innafor og utafor skolefaget. Modelleseren – eller modellbrukeren som er termen jeg har valgt å bruke – er en metafor for den kompetansen som kreves for å aktualisere meningspotensialet i teksten (Eco, 1979b) eller i denne sammenhengen: de ulike lokale konfigurasjonene av sammenhørende tekster. I Figur 3 (s.19) er modellbrukerundersøkelsen markert som forskningsspørsmål 5.

De fire første forskningsspørsmåla danner et grunnlag for å utlede modellbrukere for de ulike delene av i systemet. Sjøl om en tekstforsker som Tønnesson har karakterisert modelleseren som et forbilde for den empiriske leseren, må ikke modellbrukerne nødvendigvis være en «mønstergyldig idealbruker». En kan for eksempel tenke seg at enkle repetisjonsspørsmål som ikke innebærer inferenser, kan generere en bruker som går på «svarjakt» og plukker svara fra teksten i stedet for å lese den grundig (Løvland, 2011, s. 165; Torvatn, 2002, s. 309). En slik modellbruker kaster lys over kohesjonen mellom elementer som lærebokteksten og repetisjonsspørsmål, den representerer også en bestemt lesevei og gir dermed også indirekte uttrykk for de sekvensielle egenskapene til systemet.

1.6 Materialet – norskfaglige læremidler for videregående skole

Mens elevene tidligere som regel var henvist til «datarom» for å bruke digitale ressurser, har det fra midten av 00-åra blitt stadig vanligere at alle elever på studieforberedende retning i

[8] Litteraturforskeren Michael Holquist står bak oversettelsen av det russiske 'raznorechie' til det greskklingende 'heteroglossia' (Striedter, 1989, s. 291).

videregående skole har tilgang til bærbar pc i de fleste skolefag (Arnseth, Hatlevik, Kløvstad, Kristiansen, & Ottestad, 2007; Egeberg et al., 2011). Den økte pc-tettheten medfører også at læremiddelutviklere etter hvert har kunnet begynne å designe læremidler som utnytter mulighetene til en tettere og mer synkronisert integrasjon mellom læreboka og digitalt medierte læringsressurser. I forbindelse med innføringa av *Læreplanen for Kunnskapsløftet* (LK06) i 2006 supplerte de største norske forlaga de nye læreverka sine med faglige nettsteder for både elever og lærere.

Norskfagets læremidler peker seg ut som viktige å studere av flere grunner: Faget er gjennomgående, norskfaget er det faget som har flest timer totalt, det er sammensatt av mange ulike emner, og det er et fag i endring. Mens faget tidligere var sterkt verbaltekst- og skjønnlitterært orientert, har massemedier, «sammensatte tekster» og sakprosa nå fått større plass. Ut fra ei slik endring bør en kunne vente seg læremidler med et mangfold av ulike semiotiske ressurser. Mens det tidligere i større grad var et nasjonsbyggende fag, er norskfaget med innføringa av den literacy-orienterte reformen «Kunnskapsløftet» (Berge, 2005, s. 161) blitt posisjonert som et kjernefag når det gjelder de såkalte grunnleggende ferdighetene, særlig «å kunne lese», «å kunne uttrykke seg skriftlig», «å kunne uttrykke seg muntlig».[9] Norskfaget er også sentralt for ferdigheten «å kunne bruke digitale verktøy», og i de tidlige ITU monitor-undersøkelsene var norskfaget blant de skolefaga der elever og lærere i størst grad bruker ikt (Arnseth et al., 2007, s. 56; Kløvstad & Kristiansen, 2004, s. 28-31).

Norskfaget har altså en posisjon som et metafag som skal gi kunnskaper og ferdigheter som trengs i de andre skolefaga. Det er også det faget som skal lære elever å omgås og analysere multimodale tekster. Et slikt ansvar skaper noen forventninger om at fagets egne tekster – og herunder læremidlene – gjenspeiler et gjennomtenkt forhold mellom de ulike semiotiske ressurstypene som brukes i den faglige kommunikasjonen. På dette området innebærer norskfagets oppdrag en konflikt: På den ene sida har en ansvar for å bygge opp elevenes kompetanse i multimodal kommunikasjon, på den andre sida har verken vitenskapsfaget eller skolefaget utvikla egne konvensjoner for faglige verbovisuelle representasjoner slik for eksempel matematikk og kjemi har lange tradisjoner for.[10] Denne konfliktlinja gjør det både viktig og interessant å undersøke norskfaglige læremidler.

Det er flere årsaker til at jeg har valgt å studere læremidler for videregående skole. Videregående skole har til nå ligget foran grunnskolen når det gjelder pc-dekning, og da prosjektet starta, var det først og fremst i videregående skole det fantes klasser der alle elevene hadde egen bærbar pc. Sånn sett var det i videregående skole en hadde en teknologisk infrastruktur som gjorde det realistisk at bok- og nettressurser kunne være like tilgjengelige deler av læremiddelsystemet. En annen grunn er at opplæringa i videregående skole innebærer større faglig fordypning enn i grunnskolen, og en kan anta at det da er større behov for spesialister i vitenskapsfaget norsk eller nordisk enn på lavere trinn. Likevel opererer en også i videregående skole med heldekkende læreverk som innebærer høy grad av kompleksitet når det gjelder emner og bidragsytere. Det gir både muligheter og utfordringer når det gjelder å skape sammenheng mellom de ulike delene av systemet.

[9] Formuleringene er fra den første versjonen av LK06, (Utdanningsdirektoratet, 2006).
[10] Syntaktiske trær i grammatikken utgjør et beskjedent unntak her.

1.7 Disposisjon

Avhandlinga er delt i fire hoveddeler: I: innramming, II: første eksplorative analyse (*Panorama*), III: komparative analyser av de øvrige verka (*Grip teksten, Tema, Nettopp norsk SF* og *Spenn*), IV: oppsummering og sluttdiskusjon.

Del I – Innramming

1. Innledning

I innledningskapitlet gjør jeg greie for bakgrunn, problemstillinger og målsettinger for prosjektet og posisjonerer og avgrenser det i forhold til annen forskning på området.

2. Tidligere forskning

I kapittel 2 gjennomgår jeg en del tidligere forskning som har relevans for studien min, enten fordi jeg bygger videre på den eller fordi prosjektet kan sies å tilhøre samme forskningsfelt. På overordna nivå kan prosjektet betraktes som en tekstsystemstudie. Men det er også en læremiddelstudie som er særlig knytta til norske forhold gjennom valg av norskfaglige læremidler for bruk i norsk skole. Dermed plasserer prosjektet seg både i tekstlingvistiske, semiotiske og resepsjonteoretiske forskningstradisjoner og i en tradisjon av norsk, tekstorientert læremiddelforskning. Prosjektet har berøringspunkter med norskdidaktikk og bidrar med innsikter som er relevante for norskdidaktikere – særlig hvis de er opptatt av læremidler – men studien har ikke et norskdidaktisk siktemål per se. Studien undersøker altså ikke hvordan norskundervisning foregår eller bør foregå, eller hvordan elever lærer eller bør lære norskfaglige emner.

3. Definisjoner og teoretisk utgangspunkt

I kapittel 3 presenterer jeg de viktigste begrepene jeg bruker for å undersøke sammenhengsforholda. Det teoretiske utgangspunktet for avhandlinga hentes fra tekstlingvistikk, multimodalitetsteori og semiotisk orientert resepsjonsteori.

4. Materiale og metode

Dette kapitlet er todelt: I første del av kapitlet gjør jeg greie for hvordan jeg har valgt ut de konkrete sekvensene og knippene av tekster som jeg undersøker. I siste del av kapitlet presenterer jeg en foreløpig undersøkelsesmetode og noen metodologiske og vitenskapsteoretiske refleksjoner.

Del II: Eksplorativ analyse

5. Eksplorativ analyse av Panorama (Gyldendal)

I del II gjennomfører jeg først en omfattende eksplorativ analyse av sammenhengsforholda i læremiddelsystemet *Panorama*. Denne analysen danner grunnlaget for de kommende analysene og munner ut i noen typologier som kan bidra til en mer stringent framgangsmåte for analysen av de øvrige verka.

Del III: Komparative analyser

I del III undersøker jeg sammenhengsforholda i de resterende læreverka i korpuset. Undersøkelsene er komparative og kumulative og forankres i rammeverket utleda fra *Panorama*-undersøkelsen. I tillegg til undersøkelsen av sammenhengsforhold i de konkrete læremiddelsystemene vil de siste analysekapitlene være en indikasjon på om prosedyrer og typologier utleda fra den eksplorative analysen er brukbare. Rekkefølgen er slik:

6. Grip teksten (Aschehoug)

7. Tema (Samlaget)

8. Nettopp norsk SF Vg1 (Aschehoug)

9. Spenn (Cappelen)

Del IV: Oppsummering og sluttdiskusjon

10. Oppsummering av undersøkelsen, empiriske funn

I kapittel 10 sammenfatter jeg de empiriske funna fra analysekapitlene og drøfter mulig overføringsverdi til andre fag og implikasjoner for læremiddelbruk og -produksjon.

11. Teoretiske og metodologiske bidrag

Det siste kapitlet tar sikte på å diskutere begreper som er blitt brukt og utvikla i møtet mellom den teoretiske plattforma, forskningsspørsmåla og analysene av materialet. Videre drøfter jeg sjølve undersøkelsesmetodene jeg har brukt. I siste del av kapitlet presenterer jeg forslag til videre forskning på transmediale læremiddelsystemer og bruken av dem og argumenterer for at studier av koherens i læremiddelsystemer også er relevant i et mer digitalisert læremiddellandskap.

2 Tidligere forskning

2.1 Innledning

I innledningskapitlet formulerte jeg det overordna formålet med prosjektet om lag slik: å utvikle kunnskap om samspillet mellom lærebøker og tilhørende digitale læringsressurser og mer generelt: å gi et tekstlingvistisk, semiotisk og resepsjonsteoretisk informert bidrag til forståelse og beskrivelse av transmedial koherens i tekstsystemer der ulike deler realiseres gjennom ulike materialiseringsmedier. Et prosjekt som tar for seg sammenhengen i tverrmediale læremidler for norskfaget i videregående skole, har mange berøringspunkter med tilgrensende forskningsfelt, slik figuren under indikerer:

Prosjekt:	Sammenheng	i tverrmediale	læremidler	for norskfaget	i videregående skole
Forsk-nings-ningsfelt:	tekstlingvis-tikk, resep-sjonsteori	multimodalitet / «transmedia traversals»	pedagogiske tekster	morsmålsdi-daktikk	skoleinstitusjo-nen

Figur 4: Avhandlingas tematikk og tilgrensende forskningsfelt

Den tradisjonelle tekstlingvistikken tilbyr verktøy og perspektiver på struktur og sammenheng i verbaltekst, mens resepsjonsteori med vekt på modelleserkonstruksjoner gir et utgangspunkt for å beskrive tekstenes kommunikative potensial i møte med sine tenkte brukere. Multimodal semiotikk har et verbalspråklig utgangspunkt, men utvider perspektivet til å omfatte modaliteter som ikke er verbalspråklige og gir et rammeverk for å beskrive kohesjon både intra- og intermodalt. Det multimodale rammeverket kan også brukes til å undersøke tverrmedial kohesjon i det Lemke kaller transmedia traversals (2009, s. 291). Studien min er konsentrert om læremiddelsystemer som tekst, slik begrepet «pedagogisk tekst» aksentuerer. Når det gjelder den skolefaglige forankringa, er studien knytta til norskfaget, og kunnskap om skolefagets læremidler hører til norsk- eller morsmålsfagdidaktikken. Korpuset mitt omfatter læringsressurser til to bestemte norskfaglige emner –*norsk og de nordiske språka* og *film*, men studien kan ikke dermed sies å være nabospråkdidaktisk eller mediedidaktisk orientert. Vektlegginga av de såkalte grunnleggende ferdighetene i skolens læreplaner, der norsk er det sentrale faget når det gjelder lesing, skriving og muntlig kommunikasjon, medfører at studien også har berøringspunkter med tekstorientert leseforskning. Den institusjonelle innramminga av prosjektet er dels skoleinstitusjonen, dels den litterære institusjonen representert ved forlag og lærebokforfattere. Siden studien min er tekstorientert og ikke sosiologisk orientert, er ikke skole- og læremiddelproduksjonssosiologi en del av studien, og slik forskning vil heller ikke bli gjennomgått her.

Ytre sett har kombinasjonen lærebok–nettsted fellestrekk med andre såkalte transmedia franchises, som for eksempel papiravis–nettavis. Når jeg i det følgende likevel velger å konsentrere gjennomgangen av tidligere forskning om læremiddelstudier, er det fordi læremidler til skolebruk har en del kjennetegn som skiller dem fra andre typer tekstsystemer, og de har en annen type kompleksitet enn for eksempel en tverrmedial «avis-franchise»: Læremidler retter seg mot to svært ulike hovedgrupper av brukere – de er læremiddel for elever og undervisningsmiddel for lærere. Videre fungerer læremidler som instrumenter, verktøy eller hjelpemidler til å gjennomføre kommunikative og didaktiske prosjekter som blir leda av en lærer, men som er

forankra utafor de konkrete læremiddeltekstene – nemlig i lovverk, læreplaner, skoleinstitusjonen og etablerte skolefaglige praksiser. Læremidler inneholder tekster for lesing, men genererer også andre typer aktiviteter, og de er utforma for å kunne brukes på mange ulike måter. Et siste kjennetegn som skiller læremiddelsystemer fra tverrmediale avissystemer, er at bruken av dem innebærer en didaktisk motivert progressiv sekvensialisering av de semiotiske og pedagogiske ressursene.

2.2 Læremiddelforskning – historikk og status

2.2.1 Forskningsoversikter

Når det gjelder nyere undersøkelser av læremiddelforskning, er følgende de mest oppdaterte: *Læremiddelforsking etter LK06: eit kunnskapsoversyn* (Juuhl, Hontvedt, & Skjelbred, 2010) og *Internasjonal forskning på læremidler – en kunnskapsstatus* (Knudsen, 2011).[11] Juuhl m.fl. fastslår at samspillet mellom trykte og digitale komponenter i læremiddelsystemer er et lite utforska område (2010, s. 23–24). Knudsen hevder det samme i en gjennomgang av den internasjonale undersøkelsen (2013). Helt overordna oppsummerer Knudsen den internasjonale læremiddelforskninga slik: Forskning på trykte lærebøker dominerer, det er en del forskning på digitale læremidler, mens samspillet mellom trykte og digitale læremidler nærmest er uutforska (2013, s. 4). Studiene domineres av empiri; teoretiske og metodologiske arbeider er stort sett fraværende. Antologien *Teoretiske tilnærminger til pedagogiske tekster* (Knudsen & Aamotsbakken, 2010b) skiller seg ut fra den store mengden empiriske studier. Her er siktemålet å vise hvordan ulike teorier, modeller og begreper om tekst kan brukes i studiet av pedagogiske tekster.

Ifølge Knudsen er det i Norge og Tyskland læremiddelforskninga har «nådd lengst» (2011, s. 10), og tysk læremiddelforskning må anses som den eldste i Europa, med tradisjoner tilbake til 1940-åra (2013). Georg-Eckert-Institut – Leibniz-Institut für internationale Schulbuchforschung i Braunschweig og Internationale Gesellschaft für historische und systematische Schulbuch- und Bildungsmedienforschung ved Universität Augsburg er de mest etablerte miljøene. Forskninga ved Georg-Eckert-Institut omfatter både bøker og digitale læremidler, men har primært vært retta mot samfunnsfaglige læremidler, og det meste av forskninga er innholdsorientert. Augsburg-miljøet har tradisjonelt konsentrert seg om lærebøker.[12] I den delen av forskningsoversikten som omfatter tyske studier, fins det en del studier av digitale læremidler og iktbruk i skolesammenheng, men lite om læremidler i tyskfaget på videregående nivå og intet om samspillet mellom trykte og digitale læremidler.

Også innafor IARTEM-miljøet (The International Association for Research on Textbooks and Educational Media) er lærebokstudier dominerende. I publikasjonene deres er det noen studier av digitale læringsressurser, men bortsett fra en artikkel av undertegna (Vareberg, 2011) er det heller ikke her eksempler på studier av samspillet mellom trykte og digitale komponenter i læremidler.

[11] Tekst- og leseforskeren Monica Reichenberg har utarbeida en bibliografi over internasjonal læremiddelforskning (2010). Den er undersøkt i forbindelse med utarbeidelsen av Utdanningsdirektoratets forskningsstatus (Knudsen, 2011) og jeg går ikke nærmere inn på den her.

[12] Orienteringa mot andre typer læremidler enn lærebøker er av relativt ny dato – i 2013 var navnet fremdeles «Internationale Gesellschaft für historische und systematische Schulbuchforschung e.V.» (IGSBI, 2013).

2.2.2 Skandinavisk læremiddelforskning

I skandinavisk sammenheng må Staffan Selander regnes som en pioner når det gjelder læremiddelstudier. Hans tidlige studier fra 1980-åra tar for seg lærebøker i skolens historiefag (Selander, 1988). Et særlig viktig bidrag fra Selander er begrepet «pedagogisk tekst», opprinnelig utvikla som en betegnelse ikke bare for skolens lærebøker, men også for sjølve skoleinstitusjonens tekster på ulike nivåer. Etter hvert har begrepet kommet til å innebære et bestemt tekstteoretisk perspektiv på studier av både tradisjonelle læremidler og andre semiotiske ressurser brukt i læringssituasjoner både innafor og utafor skoleinstitusjonen (jf. avsnitt 3.6, s. 64). Selanders opprinnelige lærebokanalyser kan sies å basere seg på et utvida tekstbegrep som omfatta både skriftlige og visuelle representasjoner. Men ei sammenlikning av referansene i (Selander, 1995) og (Selander, 2003) indikerer at det først er rundt årtusenskiftet at pedagogisk tekst-begrepet assosieres med sosialsemiotiske eller multimodale perspektiver og dermed baserer seg på et mer omfattende teoretisk og metodologisk rammeverk for studiet av samspillet mellom ulike modaliteter eller semiotiske systemer.[13] Ved etableringa av Senter for pedagogiske tekster og læreprosesser ved Høgskolen i Vestfold i 2001 var Selander professor 2 og faglig leder. Han bidro sterkt til å utvide forskningsfeltet for pedagogiske tekster fra «kjerneområder» som studier av skolens lærebøker og rammedokumenter til å omfatte studieobjekter som tradisjonelt verken betraktes som læremidler eller tekster, noe som illustreres av en tittel som følgende: *Kroppsøvings/idrettsfagets innerom som «pedagogisk tekst»: et pilotprosjekt om forekomst og bruk av inventar i et utvidet tekstperspektiv* (Jacobsen & Moser, 2003). Oppsummert er det et utvida tekstbegrep og et semiotisk og etter hvert også multimodalt perspektiv som er utgangspunktet for mye av det som kaller seg pedagogisk tekstforskning.

Egil Børre Johnsens *Textbooks in the kaleidoscope* fra 1993 er en omfattende internasjonal forskningsoversikt over læremiddelstudier, konsentrert om lærebøker. Når det gjelder andre deler av læremiddelsystemene, tar Johnsen opp tendensen til at læreboka suppleres av tilleggsmateriell («teaching media»), men også at lærere særlig etter fotokopieringsmaskinenes inntog blir en slags lærebokforfattere, eller kompilatorer av tekster, noe som fører til en underskog av materiell som mangfoldiggjøres og distribueres lokalt. En forløper for et multimodalt perspektiv viser seg ved at Johnsens framstilling også har et eget kapittel om «illustrasjoner». Hovedtendensen i undersøkelsene Johnsen refererer til, er at visuelle representasjoner ikke er godt integrert med skriftlig tekst, og det skyldes at lærebøkene ofte mangler en illustrasjonsstrategi (Johnsen, 1993, s. 226).

Johnsens *Lærebokkunnskap, innføring i sjanger og bruk* fra 1997 er ei introduksjonsbok som belyser læremiddelstudiefeltet fra ulike sider. Boka er primært praktisk orientert med erfaringsbaserte perspektiver på ulike aspekter ved utvikling og bruk av lærebøker som er relevante for det herværende prosjektet: brødtekstens rolle, oppgaver, grafisk design og lærerveiledninger. En særlig interessant artikkel for mitt prosjekt er lærer og lærebokforfatter Cecilie Falck-Ytters kapittel «Læreboka – en lærer i samspill med den virkelige lærer» som tar opp forholdet mellom læreboka og læreren og dessuten tematiserer hvordan lærebokforfatteren skaper seg ei styrende forestilling om de kommende brukernes egenskaper (Falck-Ytter, 1999).[14]

[13] Kress og van Leeuwen var naturlig nok tidlig ute med å undersøke læremidler i et sosialsemiotisk perspektiv, se f.eks. *Reading Images* fra 1996.

[14] Dagrun Skjelbred (2012) tar også opp problemet med at en for dominerende «læreboklærer» kan føre til at klasseromslæreren passiviseres (se også s. 122).

Av andre tidlige forskningsarbeider om læremidler fra det skandinaviske området er det verdt å nevne Peder Skyum-Nielsens *Text and quality: studies of educational texts* (Skyum-Nielsen, 1995b). Boka er resultatet av et større dansk forskningsprosjekt om pedagogisk retorikk ved Danmarks pedagogiske universitet der også Norge og Sverige var representert ved Johnsen og Selander. Pedagogisk tekst-perspektivet er programmatisk til stede idet bruken av termen 'educational text' er gjennomført, men det er først og fremst Selander som trekker inn det semiotiske teorigrunnlaget som i dag kjennetegner mange pedagogiske tekststudier. Relevansen av et multimodalt tekstbegrep som utgangspunkt for læremiddelstudier anes idet Skyum-Nielsen i avslutningskapitlet reflekterer over hvordan ungdommer som er vant til visuelle medier som reklame og musikkvideoer har fått «a new 'multilevel' conception of the text» (Skyum-Nielsen, 1995a, s. 181).

Som en del av forskningsprosjektet Norsk sakprosa gav tekstforskeren Ottar Grepstad ut *Det litterære skattkammer – sakprosaens teori og retorikk* i 1997. Grepstad adopterer Selanders begrep pedagogiske tekster og formidler en kortfatta sjangerhistorie der han blant annet tar for seg læreboka som brukslitteratur, forholdet mellom lærebøker og annen vitenskapsprosa, forholdet mellom verbaltekst og visuelle illustrasjoner samt hvilken rolle spørsmål og oppgaver spiller. I tråd med Selander skiller han mellom ulike ordener av pedagogiske tekster og inkluderer for eksempel også antologier til skolebruk som pedagogiske tekster – ikke fordi de inneholder «pedagogiske elementer», men fordi sjølve utvalget og strukturering har didaktiske hensikter og funksjon. Dessuten poengterer han tekstlingvistikkens potensial til å forklare hvorfor nedkorta tekster med få og korte ord kan være vanskeligere å forstå enn lengre tekster med bedre tekstbinding.

2.3 Nyere læremiddelstudier

Siden 2000 er det blitt gjennomført flere større tekstorienterte norske forskningsprosjekter om læremidler og læremiddelbruk blant annet ved Høgskolen i Vestfold (HiVe) og Universitetet i Agder (UiA).[15] Prosjektene har i stor grad dreid seg om lærebøker, særlig for grunnskolen. Men også digitale læremidler har blitt undersøkt, og det er gjennomført et eget delprosjekt om nettsteder til lærebøker (Heian & Pettersen, 2002a, 2002b, 2003). Når det gjelder studier av norskfaglige lærebøker for videregående skole, har norskdidaktikeren Agnete Bueie gjennomført en undersøkelse om valg og bruk av læremidler (se nedafor). Dessuten er det verdt å merke seg at tekstforskeren Magne Rognes avhandling *Mot eit moderne norskfag – ein studie i norskfagets tekstomgrep* (2012) undersøker både trykte og digitale deler av læreverk for norskfaget.

2.3.1 Læreboka og tilhørende nettressurser

En del av prosjektet «Valg, vurdering og kvalitetsutvikling av lærebøker og andre læremidler» består av en landsomfattende spørreundersøkelse blant norsklærere i videregående skole om

[15] HiVe: • Kartlegging av læremidler og læremiddelpraksis • Valg, vurdering og kvalitetsutvikling av lærebøker og andre læremidler • Vurdering av læremidler med fokus på flerkulturelt perspektiv • Lesing av fagtekster som grunnleggende ferdighet i fagene • Norsk lærebokhistorie: en kultur- og danningshistorie • Learning Resources and Writing in Educational Textual Cultures.
UiA: Multimodalitet, leseopplæring og læremidler (MULL). UiA-prosjektet Multimodalitet, sjanger og design, leda av Martin Engebretsen, er primært orientert om medietekster og i liten grad skole- og læremiddelorientert sjøl om en antologi fra prosjektet kan være nyttig for lærere som skal jobbe med analyse av multimodale tekster som en del av skolens norskfag (Engebretsen, 2010).

hva de legger vekt på når de velger læreverk (Bueie, 2002). Undersøkelsen blei fulgt opp med en kvalitativ studie (Bueie, 2003). I undersøkelsene analyseres altså ikke sjølve læremidlene, men det er verdt å merke seg at det store flertallet av dem som svarer, vektlegger at læreboka ledsages av ulike typer tilleggsmateriell. Jeg tolker resultatene fra undersøkelsen som en indikasjon på at lærere har en sterk bevissthet om at de ikke bare velger lærebøker, men hele læremiddelsystemer og at de forventer at de ulike delene av systemet er godt integrerte.[16]

Prosjektet «Nettsteder som integrert del av læreverk» tar for seg tre engelskverk for det daværende grunnkurset i videregående skole med tilhørende nettsteder. Forfatterne gjennomfører en innholds- og funksjonalitetsundersøkelse av nettstedene i relasjon til bøkene i tillegg til en spørre- og intervjuundersøkelse med lærere og elever. For prosjektet mitt er det særlig problemstillinga «Hvordan er nettsidene relatert til grunnbøkene og de øvrige komponentene i læreverket som helhet?» som er interessant. Her finner Heian og Pettersen følgende:

> Både lærere og elever vurderer det som positivt at et nettsted ligger nær opp til de øvrige komponentene i læreverket med hensyn til både form og innhold. Når grunnleggende elementer går igjen i henholdsvis grunnbok, eventuelt arbeidsbok og på nettsted, blir det lettere for brukeren å orientere seg og bevege seg mellom de ulike komponentene av læreverket (Heian & Pettersen, 2003, s. 16).

At nettstedets struktur gjenspeiler strukturen i boka, oppgis som et ønske av informantene, men avvik fra bokstrukturen ser likevel ikke ut til å skape problemer med å navigere eller orientere seg så lenge brukerne får presis tilbakemelding om hvor i informasjonsstrukturen de befinner seg.

Slik jeg vurderer det, har Heian og Pettersen et underliggende premiss om det jeg tolker som en primært *vertikal* integrasjon av informasjonsressursene i tekstsystemet der ressursene forstås som satellitter til boka som på si side representerer sentrum i systemet: Innholdsmessig bør nettstedet følge opp lærestoffet i grunnbøkene ved å bearbeide, utdype eller aktualisere dette:

> I dette verket er nettstedet brukt for å tilrettelegge grunnbokens relativt vanskelige tekster for noe svakere elever, samt å gi flinkere elever muligheten til å gå videre med tekster og emner fra grunnboken (Heian & Pettersen, 2003, s. 53).

Dette momentet kommer jeg tilbake til i analysedelen der jeg kommer til å undersøke læremiddelsystemenes ressurser for å aspektualisere kunnskapsstoffet – altså utvide det og belyse det fra flere sider, ikke bare utdype det.

Også læremiddelforskeren Flemming B. Olsen tematiserer samspillet mellom læreboka og digitale medier og læringsressurser. I en artikkel i antologien *Læremidler i didaktisk sammenhæng* hevder han at når elevene i større grad arbeider med digitale ressurser, må de drive mer med vitenskaping enn med reproduksjon av kunnskap og taksonomier, og elevene må sjøl skape orden og strukturer. Med presset fra det mer flyktige digitale feltet, ser Olsen for seg at læreboka

[16] Over 90 prosent av de som svarte på undersøkelsen, mener at tilleggsmateriell som («musikk, bilder, transparenter mm.») har «middels stor», «ganske stor» eller «svært stor» betydning. Under fem prosent mener det har «ingen» eller «ganske liten» betydning (Bueie, 2002, s. 40).

At boka har digitalt tilleggsmateriell vurderes også som viktig: Nærmere 80 prosent mener det har «middels stor», «ganske stor» eller «svært stor» betydning, ca. 20 prosent mener det er av «ganske liten» eller «ingen» betydning. Også spørsmål om betydninga av at verket har lærerveiledning, om det er «velegnede bilder/illustrasjoner» om det er «sammenheng mellom tekst og bilder» om «boken lett å finne fram i» skårer høyt (Bueie, 2002, s. 41-47).

kan komme til å få en tydeligere definert rolle som en strukturerende ressurs (jf. Lave, 1988 og Säljö, 2001) og gå i retning av å bli prega enda mer av orden og struktur (Olsen, 2007a, s. 57).

I en masteroppgave har tekstforskeren Kari Anne Rustand undersøkt nettoppgavene til læreverket *Grip teksten* og hvordan de støtter arbeidet med utvikling av de grunnleggende ferdighetene lesing, skriving, muntlighet og digital kompetanse (2008). Hun peker på at oppgavene styrer forventningene til hva som er viktig lærestoff i boka, at de er varierte og differensierte, men at de ikke erstatter læreren som veileder.

I en av artiklene i avhandlinga *Mot eit moderne norskfag: ein studie i norskfagets tekstomgrep* undersøker Rogne framstillinga av hovedområdet sammensatte tekster i norsklæreverk for videregående skole etter Kunnskapsløftet (2009, 2012). Et underliggende premiss for Rogne ser ut til å være at læremiddelpakkene er heldekkende og må forventes å kunne fungere som tilstrekkelig undervisnings- og læringsressurs i arbeidet med å nå alle læreplanmål. På dette grunnlaget finner Rogne følgende: «lærebøkene er ikkje sterke på hovudområdet 'Sammensatte tekster' i planen, og satsinga på det digitale feltet er særleg svak» (2012, s. 118). Rogne mener videre at de nettbaserte tilleggskomponentene i liten grad utnytter den såkalte medieaffordansen til det digitale mediet til å kompensere for framstillinga i bøkene. Ei mulig forklaring ifølge Rogne kan være at de digitale delene av læreverka blir nedprioritert slik at de ikke skal være en kommersiell konkurrent til bøkene (2009, s. 19).

Læremiddelforskeren Jens Jørgen Hansen har sammenlikna det pedagogiske potensialet i trykte og digitale læremidler i avhandlinga *Mellom design og didaktik – om digitale læremidler i skolen*. Sjøl om studien hans peker seg ut som en av få som omfatter både trykte og digitale læremidler, tar den ikke for seg tverrmediale læremiddelsystemer per se. Perspektivet er heller ikke tekstorientert; Hansen studerer læremidlene som «brugsgenstande, der bidrager til løsning af pædagogiske opgaver i det didaktiske felt» (Hansen, 2007, s. 260).

2.3.2 Tekstlig sammenheng og multimodalitet i lærebøker

I rapporten *Vurdering av læremidler med fokus på flerkulturelt perspektiv* (Aamotsbakken m.fl. 2005) blir blant annet tekststruktur og sammenheng i et utvalg læreboktekster vurdert. Forfatterne viser hvordan manglende eller slurvete tekstbinding både på lokalt og globalt nivå kan føre til at tekstene blir vanskelig tilgjengelige, ikke minst for minoritetsspråklige. I en analyse av naturfagboka *Kosmos 2*[17] blir mangel på langdistanselenking (jf. (Berge, 1990, s. 94)) problematisert:

> Siden innledes med å fastslå at det er forskjell på strøm fra et energiverk og et batteri. Slik forklares vekselstrøm. Det som ikke forklares her, er hvordan strømmen fra et batteri går. Dette er imidlertid forklart tidligere i boken, men avstanden er så pass stor, at det er usikkert om eleven husker forklaringen (Aamotsbakken, Askeland, Maagerø, Skjelbred, & Torvatn, 2004, s. 129).

Poenget med at noe er forklart tidligere i boka, vitner om ei uuttalt forutsetning om at boka skal leses sekvensielt fra perm til perm. Betrakter vi mangelen på lenking uavhengig av sekvensialitet, er det altså snakk om ei bekymring for at en eksisterende kotekstuell ressurs ikke er tilstrekkelig tematisert. Også i en av artiklene i antologien *Å lese i alle fag* (Maagerø & Tønnessen, 2006), tas dårlig tekstbinding opp som ei hindring for leseforståelsen (Aamotsbakken, 2006).

[17] Siri Halvorsen & Anund Helgesen. (2001). *Kosmos 2. Grunnbok, yrkesfag*. Oslo: Cappelen

Mange multimodalitetsforskere har studert lærebøker i naturfag, der visuelle representasjoner ofte blir mer avgjørende for meningsskapinga enn de gjør i morsmålsfagets lærebøker. (Aamotsbakken, 2006; Baldry & Thibault, 2006; Kress & van Leeuwen, 2006; Løvland, 2010; Maagerø & Skjelbred, 2010). I artikkelen «Sammensatte fagtekster – en multimodal utfordring» peker Anne Løvland på et misforhold mellom elevenes fritidstilegna multimodale kompetanse og det at lærebøkene i liten grad satser på å utnytte denne kompetansen i de multimodale læreboktekstene: «Den sterke trangen til redundans i lærebøkene vitner om at man ikke helt tør å overlate informasjonsansvaret til andre modaliteter» (Løvland, 2006b, s. 123). Løvland forklarer fenomenet med verbalspråkets sterke kulturelle affordans i skolen.

I *På jakt etter svar og forståing* undersøker Løvland både bøker og digitale læremidler og bruker informasjonsteoriens begrepspar redundans–entropi for å karakterisere ulike grader av arbeidsdeling mellom de ulike modalitetene i en tekst (2011). Entropiske tekster kjennetegnes av gjensidig avhengighet eller arbeidsdeling mellom de ulike modalitetene i en tekst, mens redundante tekster kjennetegnes av at meningsinnholdet i de ulike modalitetene i stor grad er overlappende. Lærebokstudien hennes i det nevnte MULL-prosjektet tar for seg naturfagbøker på mellomtrinnet, og Løvland argumenterer for at de multimodale konfigurasjonene i lærebøker på lavere trinn skaper noen lesevaner og -strategier som er virksomme også på høyere trinn (Løvland, 2010). Lesestrategier utvikla i møtet med lærebøker med stor grad av multimodal redundans anser hun som lite tjenlige når elevene seinere møter mer krevende, i betydninga mer entropiske, multimodale tekster med klarere arbeidsdeling mellom modalitetene. Sjøl om Løvland verken undersøker norskfaglige læremidler eller læremidler for videregående skole, er det relevant å ta med seg distinksjonene hennes i en undersøkelse av samspillet mellom semiotiske ressurser i tverrmediale læremiddelsystemer.

Morsmålsfagets lærebøker har neppe vært gjenstand for like stor interesse blant multimodalitetsforskere som lærebøker i naturfag, men sosialsemiotikerne Jeff Bezemer og Gunther Kress har gjennomført en diakron, multimodalitetsorientert studie av lærebøker for engelskfaget i videregående skole (upper secondary school) i England fra 1930-, 1980- og 2000-åra (Bezemer & Kress, 2009).[18] Bezemer og Kress finner ikke uventa at mengden bilder per side er mangedobla siden 1930. De ser også en tendens til at den skriftlige teksten blir mer oppstykka og at den i større grad er bundet sammen av layout og andre visuelle ressurser på boksidene enn av kohesive ressurser i sjølve verbalteksten. Men i motsetning til det som er tilfellet for naturfagbøker, er relasjonen mellom skrift og visuelle representasjoner i engelskbøkene fortsatt slik at dersom de visuelle representasjonene fjernes, vil en likevel sitte igjen med en kohesiv tekst (Bezemer & Kress, 2009, s. 260). Slutter en seg til Kress' eget utsagn om at en multimodal tekst ikke gir god mening hvis den blir lest høyt (2003, s. 155–157), kan en altså stille spørsmålet om hvor rimelig det er å karakterisere tekstene i morsmålsfaglige lærebøker for videregående skole som multimodale.

Mens det tidligere var brukerne som måtte tolke og sette de litterære tekstene i perspektiv, ser Bezemer og Kress en entydig tendens til at litterære tekster nå i større grad enn før kontekstualiseres og pedagogiseres i lærebøkene. På den andre sida er altså verbalteksten mindre koherent enn før. Det fører til at ansvaret for å skape koherens i større grad blir brukernes oppgave:

[18] Se også teorikapitlets omtale av artikkelen «Changing Text: A Social Semiotic Analysis of Textbooks» (Bezemer & Kress, 2010).

«In the contemporary text, much of the work of producing textual coherence and, therefore, knowledge is left to the users of the textbook, that is teachers and students» (Bezemer & Kress, 2009, s. 256).

Dermed illustreres også sosialsemiotikernes credo: Semiotiske endringer går hånd i hånd med endringer av sosiale relasjoner. At brukerne nå i større grad må samarbeide med tekstprodusentene om å skape mening, er tegn på endringer i den sosiale relasjonen mellom brukere og produsenter. Særlig relevant for mitt prosjekt er at Bezemer og Kress kan tolkes slik at brukerne av nyere lærebøker blir pålagt et større ansvar for samkonstruksjon av *tekstuell* mening i sjølve brukssituasjonen. En slik observasjon er kompatibel med Linells forslag om å bruke det dialogiske perspektivet på kommunikasjon som dynamisk samkonstruksjon av mening som en metafor også for skriftlig mediering (2009, s. 61). Det dialogiske perspektivet kan ses i sammenheng med sosialkonstruktivistisk læringsteori, men Bezemer og Kress ser ikke endringene i tekstualitet som et entydig tegn på at nye lærebøker er utvikla med utgangspunkt i et sosialkonstruktivistisk læringssyn. Tvert imot er det etter deres mening mer sannsynlig at flere læringssyn kan være representert i samme verk nettopp som en konsekvens av at lærebøker ikke lenger er én forfatters verk. Et eksempel på en motsatt tendens til den sosialkonstruktivistiske er at de nyeste lærebøkene i undersøkelsen i større grad enn eldre bøker viser «autoritet» når det gjelder pedagogisk tilrettelegging og kontekstualisering av litterære tekster.

2.3.3 Studier av læremiddelbruk

Sjøl om jeg begrenser undersøkelsen til sjølve tekstene og altså ikke studerer bruken av dem, er det ikke uvesentlig at bruken av denne typen tekster foregår i en bestemt type kontekst som blir avgjørende for realiseringa av meningspotensialet i dem. Kunnskap om hvordan læremidler faktisk brukes, kan således være svært nyttig når en skal kartlegge forutsetningene for at brukerne kan skape sammenheng mellom de ulike elementene i konkrete læremiddelsystemer. Hvordan elever leser læremiddeltekster og hvordan oppgaver påvirker valg av lesestrategier, er eksempler på kunnskapsområder som har relevans for studiet av koherens i læremiddelsystemer.

Tekstforskeren Anne Charlotte Torvatns avhandling om tekststruktur og leseforståelse peker seg ut som en tekstorientert lærebokstudie der det sammen med tekststudien også gjennomføres en undersøkelse av hvordan konkrete brukere av tekstene (sju åttendeklassinger) leser og forstår innholdet i tekstene (2002). Torvatn påviser en sammenheng mellom hvordan innholdselementer i fire læreboktekster er plassert i tekststrukturen og hvordan elevene forstår opplysningene i teksten.

Når det gjelder lesing av multimodale læreboktekster, peker studiene i prosjektet «Lesing av fagtekster som grunnleggende ferdighet i fagene» fra Høgskolen i Vestfold på at mange elever lar være å utnytte ikke-skriftlige semiotiske ressurser i form av bilder, figurer og diagrammer. Mange går ut fra at all viktig informasjon er å finne i den skriftlige brødteksten. Heller ikke paratekstuelle elementer som overskrifter, bildetekster og elementer i margen blir godt utnytta som kunnskapsressurs og støtte under lesinga (Skjelbred & Aamotsbakken, 2010a; 2010b, s. 18). Anne Løvlands studier av multimodalitet i lærebøker peker i retning av at redundans og skriftspråkets sterke kulturelle affordans i lærebøker kan være en del av forklaringa på en slik selektiv lesepraksis (se s. 31).

I de seinere åra har det vært en tendens til at studier av læremiddelbruk har vist ei dreining fra læreres til elevers bruk av læremidler (Knudsen, 2011, s. 16). MULL-prosjektet (Multimodalitet, leseopplæring og læremidler) ved UiA er konsentrert om leseopplæring på småskole- og mellomtrinnet, og er et eksempel på denne tendensen. Læremiddeldimensjonen omfatter primært studier av hvordan lærere og elever bruker multimodale læremidler i forbindelse med den første leseopplæringa og hvordan ulike modaliteter fungerer som støtte til utvikling av leseforståelse. Dessuten tar et av delprosjektene for seg lesing av multimodale fagtekster på mellomtrinnet. Ingen av studiene tematiserer imidlertid samspillet mellom digitale og trykte medier.[19]

At oppgaver i lærebøker har betydning for elevers måte å lese fagtekster på, er poengtert av Anne Løvland i boka *På jakt etter svar og forståing* (2011, s. 42). Ifølge Løvland lærer elevene seg tidlig en strategisk lesemåte der de går på «svarjakt» i fagbøkene eller driver med «pinsettlesing» for å kunne svare på faktaspørsmål som ledsager teksten. Denne observasjonen støttes av Torvatns studier av ungdomsskoleelevers bruk av læreboka der hun registrerer utstrakt bruk av en lesestrategi hun kaller «matcheteknikk» for å finne fram til svar på faktaspørsmål til fagtekstene (2002, s. 36). En slik «svarjakt-strategi» har relevans for mitt prosjekt i forbindelse med studier av sekvensialiteten i tematiske ensembler.

En mer avansert form for svarjakt skisseres i PISAs taksonomi for digital lesekompetanse, der elever på høyeste ferdighetsnivå blant annet forventes å kunne «[…] lokalisere, analysere og kritisk vurdere mye konkurrerende informasjon i en ukjent kontekst og sette opp kriterier for å vurdere teksten» (Frønes, Narvhus, & Jetne, 2011, s. 6). PISAs digitale leseprøver fra 2009 tester elevenes ferdigheter i å navigere hensiktsmessig på et nettsted med et stort antall nettsider der bare et utvalg av sidene er relevante. Her er lesesituasjonen altså grunnleggende annerledes enn for en tradisjonell læreboksekvens bestående av kunnskapsformidling med etterfølgende kontrollspørsmål samt repetisjons- og arbeidsoppgaver. Under ett presterer de norske elevene helt gjennomsnittlig på den digitale leseprøva. I forbindelse med mitt prosjekt kan en merke seg at Frønes m.fl. identifiserer ulike navigasjonsstiler eller navigatørtyper – slik Torvatns og Løvlands «svarjeger» er en metaforisk betegnelse for en bestemt måte å navigere på i lærebøker. Den dominerende navigatørtypen blant de norske og nordiske elevene er «de økonomiske». De bruker ikke like mye tid og er ikke like samvittighetsfulle som «de arbeidsomme», og de får ikke like gode resultater som «de målrettede», men «[…] den innsatsen de har, er ganske effektiv og fører til et greit resultat» (Frønes et al., 2011, s. 14). Det ad hoc-konstruerte nettstedet i PISA-testen er naturligvis ikke direkte sammenliknbart med de tverrmediale læremiddelsystemene i min undersøkelse. Men en kan spekulere på om den nordiske navigasjonsstilen også er representativ for brukere av nettressurser til lærebøker. I forbindelse med mitt prosjekt kan taksonomien over mulige navigatører være relevant som en heuristikk for å identifisere mulige modellbrukertyper.

Litteraturdidaktikeren Sten-Olof Ullström har undersøkt oppgaver om litteratur i læreverk for svenskfaget i videregående skole (Ullström, 2007, 2009). I den siste studien kategoriserer

[19] I antologien *Tekst og tegn* (Skjelbred & Aamotsbakken, 2010a) er det publisert noen artikler fra MULL-prosjektet og prosjektene Skriv! (Høgskolen i Sør-Trøndelag) og prosjektet Lesing av fagtekster som grunnleggende ferdighet i fagene (HiVe), men ingen av dem har direkte relevans for prosjektet mitt.

han oppgavene slik: 1: oppgaver som lesekontroll, 2: oppgaver som flukt fra teksten, 3: oppgaver for å dikte videre.[20] Ullströms kategorisering er relevant også for min studie, ikke minst som en taksonomi for å komme på sporet av hvordan det skapes koherens mellom den fagformidlende lærebokteksten, oppgaver og andre tematisk relaterte komponenter.

Slot undersøker også oppgaver i avhandlinga si om læremidler for danskfaget i videregående skole. Hun peker på at oppgavene ofte ligger på et lavt taksonomisk nivå og ikke er i samsvar med det høye abstraksjonsnivået i elevenes lesetekster (2010, s. 186). Det samme finner læremiddelforskeren Dagrun Skjelbred i en undersøkelse av naturfaglige lærebøker for ungdomsskolen. Her tar hun utgangspunkt i PISA og PIRLS' taksonomi om læring på tre nivåer (finne, gjengi; tolke, trekke slutninger; reflektere, vurdere) og finner at oppgavene stort sett er lukka og fokuserer på informasjonsinnhenting (Skjelbred, 2009, s. 273). Sjøl om Skjelbreds undersøkelse av digitale oppgaver ikke tar for seg norskfaglige læremidler, er det grunn til å merke seg hennes bekymring for at de tekniske løsningene i for stor grad legger premissene for utforminga av oppgavene:

> I det perspektivet er det grunn til å problematisere denne typen nettoppgaver der oppgavenes innhold kanskje i sterkere grad er styrt av de tekniske løsningene mediet frambyr enn av en forståelse av hva som er viktig kunnskap å tilegne seg for eleven (Skjelbred, 2009, s. 283).

Både Bakken (2007) og Rustand (2008) uttrykker tilsvarende bekymringer når det gjelder norskfaglige digitale oppgaver.

ARK&APP-prosjektet gjennomført av Universitetet i Oslo i perioden 2013–2016 har undersøkt valg og bruk av læremidler og det de kaller «ressurser for læring» i fire fag (engelsk, matematikk, naturfag og samfunnsfag) på mellomtrinnet, ungdomstrinnet og i videregående skole (Gilje et al., 2016). ARK&APP-studien undersøker ikke læremiddelsystemer som tekster, men som medierende artefakter brukt i læringssituasjoner (Rødnes & Gilje, 2016, s. 119). I sluttrapporten *Med ARK&APP – Bruk av læremidler og ressurser for læring på tvers av arbeidsformer* poengteres det at den norske læremiddelforskninga har vært prega av at en enten har undersøkt trykte eller digitale læremidler. Mens Vestfold-miljøet primært har studert sjølve tekstene, har IKT-senterets Monitor-undersøkelser studert elevers og læreres bruk av digitale ressurser gjennom spørreundersøkelser. Men læremiddelmiksen i dagens klasserom preges av at både digitale og trykte læremidler har en sentral plass, og ARK&APP fastslår poenget som også de tidligere nevnte forskningsoversiktene har konkludert med: «Forskning de ti siste årene har i liten grad vært orientert mot bruken av papirbaserte læremidler og ressurser for læring i kombinasjon med det å studere bruken av små og store skjermer i klasserommet» (Gilje et al., 2016, s. 77). ARK&APP etablerer således en nisje ved å undersøke bruken av både trykte og digitale ressurser i form av både spørreundersøkelser, intervjuer og ikke minst klasseromsstudier. ARK&APPs bruksorienterte studie står altså i et komplementært forhold til min egen tekst- og tverrmedialt orienterte studie.

[20] Skjelbred bruker de tre kategoriene som utgangspunkt for en undersøkelse av litteraturoppgaver i lærebøker for ungdomstrinnet (Skjelbred, 2012).

Sjøl om ARK&APP ikke studerer koherens, finner forskerne forskjeller mellom læremidler i snever forstand (ressurser produsert eksplisitt med sikte på å fungere som midler til å nå læreplanens kompetansemål)[21] og det de har valgt å kalle «ressurser for læring» – ressurser som brukes i undervisninga, men som ikke primært er utvikla for bruk i undervisninga. ARK&APP rapporterer at læremidler, og særlig læreboka, fungerer som ressurs for tolkning av læreplanen og planlegging av korte og lange undervisningsforløp (Gilje et al., 2016, s. 27). I tråd med Olsens poengtering av den fysiske lærebokas potensial som et stabilt element blant mer flyktige digitale ressurser (2007a, s. 57), indikerer ARK&APP-studien at læreboka fungerer som en strukturerende ressurs i større grad enn «ressurser for læring». Når det gjelder bruken av ressurser for læring, finner ARK&APP at læreren spiller en avgjørende rolle for at elevene skal kunne integrere og aktualisere potensialet i digitale læremidler og ressurser for læring (Gilje et al., 2016, s. 77).

2.4 Koherens i digitale tekster

I læremiddelstudiene jeg har omtalt til nå, er det ingen omfattende undersøkelser av koherens og kohesjon i digitale tekster. Derfor trekker jeg nå fram et par studier som har gitt inspirasjon til arbeidet med min egen undersøkelse.

Martin Engebretsens doktoravhandling *Nyheten som hypertekst* tar for seg utviklinga av en hypertekstuell nyhetssjanger i nettaviser (2001). Slik Engebretsen ser det, er den tradisjonelle nyhetssaken prega av en bestemt nyhetsdramaturgi som medfører en fast lineær lesevei. Trykte aviser er dessuten bundet av bestemte medieaffordanser som for eksempel fysisk begrensning av plassen på ei side. I nettavisene, mener Engebretsen, er ikke plassmangel noe problem – ergo er det mulig å tilby fyldigere hypertekstuelt strukturerte nyhetssaker der leseren sjøl kan velge å fordype seg i ulike aspekter ved saken. Deler av journalistens eget bakgrunnsmateriale vil også kunne stilles til rådighet for leseren, slik at leseren i mye større grad enn ved papiravislesing deltar i hvordan stoffet til en enkelt sak skal velges ut og vektes. Dette perspektivet likner på det jeg tidligere har presentert som Kress' syn på forskjellen mellom «new og old schoolbooks», og at leseprosessen endrer seg fra «lesing» til «design». Endringa fra den «tolkende» papiravisleseren til den «aktivt integrerende og utforskende nettnyhetsleseren», som Engebretsen snakker om, likner på endringa i lærerens måte å forholde seg til et læremiddelsystem på. Ei endring av lærerens rolle i retning av å måtte fungere som utvelger, integrator og formidler av stoff som ikke nødvendigvis er ferdig tilrettelagt for sluttbrukerne (elevene), forskyver skillelinjene mellom produsent og konsument: Brukerne av et læremiddel nærmer seg produsentrollen, og da særlig redaktørrollen.

Tekstforskeren Yngve Benestad Hågvar står for en nyere og omfattende komparativ studie av nyhetssjangrer i papir- og nettaviser (2016). Også Hågvar poengterer at nettavisleserne i større grad enn papiravisleserne aktivt må velge ut tekster og sjøl skape koherens. Ellers viser Hågvar hvordan nett- og papirutgavene supplerer hverandre ved at de har ulike tekniske og distribusjonsmessige rammevilkår og potensialer. Papiravissakene tenderer mot større grad av

[21] Jf. læremiddeldefinisjonen i Forskrift til opplæringslova §17-1: «Med læremiddel meiner ein alle trykte, ikkje-trykte og digitale element som er utvikla til bruk i opplæringa. Dei kan vere enkeltståande eller gå inn i ein heilskap, og dekkjer aleine eller til saman kompetansemål i Læreplanverket for Kunnskapsløftet» (Kunnskapsdepartementet, 2006).

kontekstualisering, fordypning og koherens idet innholdet i tidligere papiravisutgaver blir forutsatt kjent av leserne og det gjerne er samme journalist som arbeider med en sak over flere utgaver. Nettavisenes umiddelbarhet gir raske oppdateringer, men også større fragmentering. Samtidig kan nettavissakene gjenspeile en større kompleksitet og et større mangfold av stemmer enn de tilsvarende sakene på papir. Noe som kan antas å være et fellestrekk for læremiddelsystemer og tverrmediale avissystemer, er at de trykte komponentene i større grad enn de digitale forutsetter at leserne er kjent med «forutgående» tekster og at den lokale teksten altså kan forutsette at det eksisterer et visst felles tekstgrunnlag å bygge videre på. Nettavissakene retter seg i større grad mot lesere som «shopper» nyheter blant mange kilder, og da kan en ikke i samme grad som for ei trykt abonnementsavis forvente at leserne kjenner til det som blei publisert dagen før. Tilsvarende må en kunne anta at den betalte læreboka skaper en større forpliktelse til å bruke det meste av innholdet enn et nettsted med tilleggsressurser der en sannsynligvis bare bruker utvalgte deler av alt som er tilgjengelig. Dermed kan en anta at en plausibel tekstproduksjonsstrategi for nettressurser vil være å legge opp til at enkelttekster og knipper av lokale ressurser har en større grad av autonomi enn trykte tekster som er plassert i mer stabile og forutsigbare tekstlige omgivelser.

Anna-Malin Karlssons (2002) avhandling om personlige hjemmesider er relevant for undersøkelsen av transmedial koherens av flere grunner: For det første undersøker hun multimodale, digitale ytringer som ikke har lange tradisjoner eller etablerte sjangrer, men gjennomgående er *side*orienterte, i likhet med lærebøkene og mange av nettressursene i mitt materiale. For det andre lanserer hun et repertoar av termer både for tekstnivåer og ulike typer elementer i multimodale tekster, noe som gir presisjon til beskrivelser og analyser. For det tredje utvikler hun et rammeverk for multimodal kohesjonsanalyse.

Gjennom analyser av tre ulike typer nettsider viser Karlsson hvordan et tekstlingvistisk rammeverk for semantisk basert kohesjonsanalyse også lar seg bruke på multimodale tekster, på tekstnivåer fra transitivitetsenheter[22] opp til multimodale semiotiske rom – som for eksempel ei eller flere nettsider. Når det gjelder sjølve analyseresultatene, er det verdt å merke seg at hun finner at de ulike kohesjonstypene i materialet er realisert både verbalt og ikke-verbalt, men også at ulike sidetyper framviser ulike overordna tekstorganiserende prinsipper. Karlsson knytter den funksjonelle spesialiseringa for de ulike modalitetene til sidetyper (2002, s. 146). Med andre ord er det ikke slik at en bestemt modalitet a priori egner seg til en bestemt oppgave i alle sammenhenger – sidetypene spiller en avgjørende rolle for hvordan oppgavene fordeles mellom ulike modaliteter, og mer spesifikt: Kohesjonstypen på ei side, og de skriftlige versus de ikke-skriftlige ressursenes bidrag til kohesjonen varierer med sidekategori eller sjanger (2002, s. 152).[23]

[22] En transitivitetsenhet består enkelt sagt av prosess, deltaker(e) og omstendigheter – tilsvarende verbal og subjekt, og eventuelt objekt(er) og adverbial(er).
[23] Denne innsikten er for øvrig også grunnleggende i multimodalitetsforskeren John Batemans rammeverk for multimodale dokumentstudier der han vektlegger sjangerens betydning for de ulike semiotiske ressursenes meningspotensial (2008).

2.5 Oppsummering

Den foregående framstillinga av tidligere læremiddelforskning vektlegger tekstorientert, overveiende norsk og skandinavisk læremiddelforskning som i stor grad trekker veksler på semiotiske eller tekstlingvistiske innsikter. I de større norske studiene er det stort sett grunnskolens læremidler og da særlig lærebøkene som har vært i fokus. I studier av sammenheng eller samspill mellom ulike ressurser eller representasjonsformer i læremiddeltekster, har tekstlingvistiske og multimodale perspektiver vært viktige for å beskrive sammenheng og avdekke mangel på sammenheng. Det har også gitt grunnlag for å undersøke hvordan elever utnytter eller aktualiserer ulike semiotiske ressurser når de leser fagtekster i lærebøker. Når det gjelder de digitale læringsressursene som hører til lærebøker, fins det noen få studier, og Rognes doktoravhandling og Rustands masteroppgave peker seg ut siden de begge undersøker norskfaglige læremidler for videregående skole (Rogne, 2012; Rustand, 2008). Men tekstorienterte studier av samspillet mellom læringsressurser som materialiseres i ulike medier, men innafor samme læremiddelsystem, er i praksis fraværende.

3 Teoretisk rammeverk

3.1 Innledning

Formålet med avhandlinga er som nevnt primært å undersøke *transmedial koherens* i tverrmediale pedagogiske tekstsystemer – hvordan det i vid forstand etableres koherensressurser som brukerne kan aktualisere for å skape sammenheng mellom elementer som er materialisert i de ulike mediene læremiddelsystemene består av. Det teoretiske grunnlaget for undersøkelsen er i hovedsak tekstlingvistisk, semiotisk og resepsjonsteoretisk. I begynnelsen av dette kapitlet går jeg gjennom ulike tilnærminger til sammenheng i tekst, både verbalspråkorienterte og multimodale. Tekstlingvistikken tilbyr begreper for å studere sammenheng og struktur i verbaltekst, og til denne avhandlinga gir den et begrepsmessig utgangspunkt for beskrivelser og analyser også av tekster som ikke er reint verbalspråklige. Kapitlet trekker således også inn multimodalitet med særlig vekt på begreper knytta til kohesjon og den tekstuelle metafunksjonen (Halliday & Hasan, 1976, s. 116; Halliday & Matthiessen, 2004; van Leeuwen, 2005). Videre blir flerstemmighet og dialogisme presentert som tilnærminger til å kartlegge ulike diskursive spor i én og samme tekst. Jeg kommer også inn på deler av Ecos tekstsemiotiske resepsjonsteori med særlig vekt på modelleserbegrepet og hvordan tekster forutsetter at leseren foretar ulike former for «inferensvandringer» for å aktualisere meningspotensialet i en tekst (Eco, 1979b). Etter en slik gjennomgang, som stort sett følger hovedstrukturen som framkommer av forskningsspørsmåla (se s. 16), er det på sin plass med ei drøfting av begrepet «pedagogiske tekster». Jeg argumenterer for at begrepet bør forstås som et vitenskapelig perspektiv og ikke som begrep for å identifisere en bestemt type semiotiske objekter. Mot slutten av kapitlet kommer jeg med et forslag til plassering av studiet av pedagogiske tekstsystemer på en skala av tilnærminger til tekster fra mikro- til makronivå og avgrenser det mot og knytter det til andre tekstforskningsdisipliner.

3.2 Sammenheng, kohesjon og koherens

Tekstlingvistikken tilbyr et apparat for å studere hvordan verbalspråklige tekster henger sammen. Den multimodale semiotikken (Baldry & Thibault, 2006; Karlsson, 2002; Løvland, 2006a; van Leeuwen, 2005) tilbyr et apparat for å studere inter- eller multimodal kohesjon – altså kohesjon mellom samvirkende semiotiske systemer i samme tekst. At begge disse retningene er relevante for studiet av transmedial koherens, skal jeg argumentere for i det følgende.

I den tekstlingvistiske tradisjonen har det vært vanlig å begrense seg til studiet av verbalspråklige tekster: Tekstlingvisten Bernt Fossestøl definerer tekstlingvistikkens studieobjekt slik:

> Den [tekstlingvistikken] prøver å fastlegge og beskrive et nivå over setningen, og dette nivået betegnes tekst. Det er ikke noen enkel sak å definere begrepet tekst, men grovt sagt er det tale om et avgrenset kognitivt innhold som er innkodet i et språklig materiale med kommunikativ funksjon (Fossestøl, 1983, s. 100).

Mens Fossestøl forstår tekster som kommunikative verbalspråklige konstruksjoner, åpner Halliday i sin korte og vide tekstdefinisjon også for andre uttrykksmåter enn verbalspråket:

> «[…] any instance of living language that is playing some part in a context of situation, we shall call a text. It may be either spoken or written, or indeed in any other medium of expression that we like to think of» (Halliday & Hasan, 1989, s. 10).

Multimodalitetsforskerne Anthony Baldry og Paul Thibault slutter seg til Hallidays definisjon og poengterer at en tekst slett ikke må inneholde verbalspråk (2006, s. 3–4). Det sentrale er at den er funksjonell, den inngår i en meningsskapende hendelse eller aktivitet og er sånn sett uløselig knytta til konteksten. I sin *Introduction to text linguistics* setter tekstlingvistene Robert de Beaugrande og Wolfgang Dressler (1981) opp et nokså omfattende sett med kriterier for hva som konstituerer en tekst: kohesjon, koherens, intensjonalitet, akseptabilitet, informativitet, situasjonalitet og intertekstualitet. En norsk variant av et slikt sett med tekstualitetskriterier finner vi i *Tekst og kontekst – en innføring i tekstlingvistikk og pragmatikk* (Vagle, Sandvik, & Svennevig, 1993) der emne, hensikt, sjanger og sammenheng regnes som grunnleggende kjennetegn ved tekster. Et problem med et så omfattende sett av tekstualitetskriterier som Beaugrande og Dresslers er at det kan føre til at en diskvalifiserer objekter som av tekstbrukere oppfattes som tekst (jf. Torvatn, 2002 og Berge, 1990).[24] Engebretsen har et tekstlingvistisk utgangspunkt for sine hypertekststudier av nettaviser, men finner det umulig å forene tekstlingvistikkens kohesjonskrav med hypertekster:

> […] tekstlingvistikkens tekstbegrep er uløselig knyttet til linearitet (i betydningen «sekvensiell presentasjon av tekstens meningsenheter»), enhetlighet og sluttethet; dvs. til egenskaper som slett ikke egner seg til å definere hypertekst. Særlig er det vanskelig å kombinere kravene til kohesjon (eksplisitt sammenheng mellom naboelementene i et tekstuelt forløp) og til dels til intensjonalitet med ikke-lineære tekststrukturer (Engebretsen, 2001, s. 52).

Men at tekstualitetskriteriene til Beaugrande og Dressler ikke fungerer som tilfredsstillende kriterier for å definere for eksempel et lærebokkapittel som én tekst (jf. Torvatn, 2002, s. 32 ff.), eller at de ifølge Engebretsen ikke egner seg til å definere hypertekst, betyr naturligvis ikke at de er verdiløse som verktøy i arbeidet med å kartlegge sammenhengsforholda i tekster eller mellom relaterte tekster i et tekstsystem. I denne avhandlinga er det en grunntanke at innsikter om kohesjon og koherens på lokalt nivå mellom setninger og for enkelttekster kan transponeres til bruk på større tekststrukturer og relasjoner mellom tekster.

I *Cohesion in English* – et pionerarbeid om sammenbindingsmekanismer i verbaltekst – defineres kohesjon slik:

> Cohesion occurs where the INTERPRETATION of some element in the discourse is dependent on that of another. The one PRESUPPOSES the other, in the sense that it cannot be effectively decoded except by recourse to it (Halliday & Hasan, 1976, s. 4).

Halliday og Hasan presenterer i alt fem grunnleggende former for kohesjon eller eksplisitte sammenhengsmekanismer som opererer utover setningsnivået: referanse, substitusjon, ellipse, konjunksjon og leksikalsk kohesjon (Halliday & Hasan, 1976). Det kan diskuteres om alle disse

[24] I *Tekstnormers diakroni* posisjonerer tekstforskeren Kjell Lars Berge seg som sosiotekstolog. Av de konstitutive tekstualitetskriteriene til Beaugrande og Dressler er det etter Berges mening bare kohesjon og koherens som kan knyttes systematisk til teksten. Berges syn er at ei rekke andre pragmatiske og psykologiske egenskaper ved teksten og kommunikasjonssituasjonen er blitt usystematisk lagt til som konneksjonsprinsipper ut fra erkjennelsen av at semantisk koherens må støtte seg på tekstens kontekst. De øvrige av Beaugrande og Dresslers tekstualitetskriterier (situasjonalitet, intertekstualitet, akseptabilitet og intertekstualitet – Berge nevner ikke informativitet) hører etter Berges mening ikke til på samme nivå, og han mener de bør fjernes fra den formelle tekstanalysen og erstattes av begrepet tekstnormer (Berge, 1990, s. 74-75).

kohesjonstypene er eksplisitte. Konjunksjoner, pronomener, ellipse og bestemt form av substantivet skaper eksplisitte tekstbånd, som regel anaforiske (tilbakepekende), fordi de i seg sjøl er innholdstomme og tekstbrukeren må fylle dem med innhold fra forutgående setninger for at de skal gi mening. Forfatterne betegner tekstbånda som skapes av disse fire første kohesjonstypene som grammatisk kohesjon. Leksikalsk kohesjon – der det dannes tematiske kjeder gjennom bruk av ord fra samme semantiske felt, for eksempel 'far' – 'sønner', krever i større grad et inferensarbeid der tekstbrukerens kunnskaper om verden utafor teksten må trekkes inn for å skape tekstuell mening. Slike tematiske kjeder gir tekstur til systemet, men innebærer ikke nødvendigvis avhengighet mellom elementene.

De to første av Beaugrande og Dresslers tekstualitetskriterier – kohesjon og koherens – har eksplisitt med sammenheng å gjøre. På tekstens overflate betegner kohesjon eksplisitte sammenhengsmarkører som for eksempel et pronomen som peker tilbake på et nominal i en forutgående setning. Den underliggende tekstverdenen består ifølge Dressler og Beaugrande av konfigurasjonen av begreper og relasjonene mellom dem. Sammenheng på dette underliggende nivået (altså at elementene på dette nivået er relevante for hverandre) kaller de koherens. Koherens forstås ikke utelukkende som en egenskap ved tekstene, men oppstår i møtet mellom tekstbrukeren og teksten: «Coherence is clearly not a mere feature of texts, but rather the outcome of cognitive processes among text users» (Beaugrande & Dressler, 1981, s. 6).

Sjøl om kohesjon gjerne forstås som eksplisitt markering av sammenheng, er den ikke uavhengig av tekstbrukeren. Beaugrande og Dressler framholder at kohesjon er basert på antakelsen om underliggende koherens og at koherens skapes ved menneskelig aktivitet:

> Coherence already illustrates the nature of science of texts as human activities. A text does not make sense by itself, but rather by the interaction of TEXT-PRESENTED KNOWLEDGE with people's STORED KNOWLEDGE OF THE WORLD (Beaugrande & Dressler, 1981, s. 6).

Denne innsikten er grunnleggende i denne avhandlinga: Tekster eller tekstkomplekser henger ikke sammen per se, men de kan tilby koherensressurser som gjør det mulig for tekstbrukeren å skape sammenheng. Tekstbrukeren skaper sammenheng ved å bidra med kunnskaper om verden som ikke bare begrenser seg til den typen kunnskap som den semantiske relasjonen mellom begreper som «far» og «sønn» representerer. Overfører en denne innsikten til relasjonen mellom en læremiddelbruker og læremiddelteksten, kan en argumentere for at kunnskap om læreplanen, faget og skoleinstitusjonen representerer «STORED KNOWLEDGE OF THE WORLD» som brukeren – og da særlig lærerbrukeren – bidrar med for å aktualisere læremiddeltekster som koherente.

Hvordan er så sammenhengen mellom kohesjonen på tekstoverflata og koherensen i teksten? I artikkelen «The texture of a text» presenterer Hasan en eksplorativ undersøkelse av to tekster og tester ut ulike hypoteser om hva som forårsaker opplevelsen av koherens (1989b). Grunnleggende er det to ting som skaper den teksturen som binder tekster sammen ifølge Hasan: kohesjon og temamønstre. Kohesjon har vi som nevnt når tolkninga av et element i en tekst er avhengig av et annet (Halliday & Hasan, 1976, s. 4). Undersøkelse av temamønstre kartlegger hvordan ulike temaer i teksten utvikles og eventuelt samvirker med andre temaer i teksten. Hasans tese er altså at det er en sammenheng mellom tekstens tekstur og den opplevde koherensen informantene hennes rapporterer om.

De to tekstene Hasan har som utgangspunkt, er fra Bernsteins sosiolingvistiske undersøkelser blant engelske barn på 1960-tallet.[25] En undersøkelse av de grammatiske kohesjonsmekanismene i tekstene avdekker at 97 prosent av referansene i den teksten som oppleves som mest koherent, er anaforisk tolkbare; de er altså tekstinterne tilbakepekende referanser. I den andre teksten peker så mye som 27 prosent av de grammatiske referansene *ut* av teksten – til situasjonskonteksten. Umiddelbart skulle en tro at det var den høye andelen eksoforiske referanser (referanser som må tolkes ved hjelp av konteksten) som skapte opplevelsen av manglende koherens, men det avviser Hasan med henvisning til at begge tekstene blei presentert i den relevante konteksten. En slik systematisk kartlegging av referansenes forankring har likevel relevans for min undersøkelse, idet den fungerer som en analogi på et høyere tekstnivå, nemlig for å undersøke hvor autonome enkelttekster i systemet er.

Hasans undersøkelse av de tematiske kjedene viser at det også er store forskjeller på de to tekstene når det gjelder innplassering av leksikalske elementer i identitets- eller likhetskjeder, og hvordan disse kjedene er organisert og bundet sammen. Hun finner at tekstegenskapene som samsvarer med opplevelsen av høy grad av koherens, har med leksikalske kjeder og kjedesamvirke å gjøre. Høy koherens oppnås når en stor andel leksikalske enheter er ordna i tematiske kjeder og det er høy grad av kjedesamvirke. Her må 'samvirke' forstås som noe mer enn «simpel forbindelse»: Minst to ledd i en kjede må inngå i samme relasjon til to ledd i en annen kjede for å kvalifisere til betegnelsen samvirkende kjeder. Hasan oppsummerer med å stille opp tre prinsipper for *kohesjonsharmoni*:

- Lav andel referanser (utpekinger) som ikke inngår i kjeder → høy koherens.
- Høy andel referanser (utpekinger) som samvirker med andre kjeder → høy koherens
- Få brudd i samvirket → høy koherens

Hasan hevder altså at koherensvariasjon er en funksjon av kohesjonsharmonivariasjonen. Dersom en transponerer innsiktene om kohesjonsharmoni til en tese om opplevd koherens i tekstsystemer, er det naturlig å legge vekt på kravet om samvirke mellom objekter på det nivået som vil tilsvare kjeder. Å stille opp koherenskrav som at et bokkapittel må ha minst to eksplisitte referanser til nettressursen og omvendt, kan oppfattes som en trivialisering, men det virker umiddelbart rimelig at opplevelsen av koherens svekkes dersom et tematisk system inneholder mange objekter som ikke har innbyrdes forbindelser, og at de kjedene av objekter som blir etablert, ikke blir bundet sammen med andre. Tilsvarende vil opplevelsen av koherens kunne styrkes når det finner sted «kjedesamvirke» i form av at de enkelte objektene i kjedene har flere referanser til hverandre.

Tekstforskeren Eva Maagerø poengterer at kjedesamvirke kan variere mellom ulike typer tekster:

> En informativ tekst vil gjerne ha kjeder som samarbeider eller samvirker gjennom teksten, og ledd i en kjede vil også være ledd i en annen. En tekst som har til hensikt å utfordre leseren og nettopp skape rom for stor grad av tolkning, vil nok ikke ha samme grad av kjedesamvirke (Maagerø, 2005, s. 198).

Det siste kan kanskje brukes som bilde på et læremiddelsystem som ikke har så god kohesjon (altså der en må finne fram til ressursene som hører sammen, eller ikke får hjelp til å koble

[25] Tekst 1 kan nok i bernsteinske termer karakteriseres som eksempel på *elaborated code* – altså dekontekstualiserbar, mens tekst 2 kan regnes som et eksempel på *restricted code* – altså en mer kontekstavhengig tekst.

dem). Ei tolkning kan da være: Liten grad av kjedesamvirke mellom elementene i et læremiddelsystem utfordrer brukerne og krever at de sjøl må gjøre en større del av arbeidet med å skape sammenheng mellom de ulike ressursene i systemet. Når Maagerø sier at ledd i én kjede også vil være ledd i en annen, kan en tenke seg at vi nærmer oss prinsippet for det informasjonsarkitekter kaller kohesive navigasjonssystemer (se s. 68). En vertikal kjede mellom elementer som hører sammen i en hierarkisk relasjon (som for eksempel den enkle relasjonen nettoppgave→boktekst) kvalifiserer ikke uten videre som kjedesamvirke.[26]

En kan hevde at forventninger om kohesjonsharmoni på systemnivå må innebære forventninger om at det også etableres kjeder av relevante forbindelser i andre retninger, slik at de ulike elementene i systemet kan inngå i flere kjeder eller referansenettverk. Da må de vertikale kjedene suppleres av horisontale og diagonale kjeder. Horisontale kjeder dannes av referanser mellom elementer på samme nivå innafor samme medium (for eksempel ved å indikere med lenker at tilleggsstoff eller en primærtekst knytta til én bestemt oppgave også kan være en relevant ressurs for en annen oppgave i systemet). Med diagonale kjeder mener jeg forbindelser mellom relaterte elementer både tvers av mediene og på tvers av den tematiske inndelinga i kapitler. Et eksempel fra *Panorama* (s. 127) er bruken av begrepet e-mål som er relevant både i nabospråk (dansk), bokmål, nynorsk og dialekter og sånn sett har potensial til å inngå i flere kjeder i ulike retninger. Dersom relasjonene mellom elementene i et transmedialt læremiddelsystem danner både horisontale, vertikale og diagonale kjeder, kan det forstås som en indikasjon på god transmedial overflatekohesjon. Men slik jeg ser det, er det ikke nok at det bare er tematisk forbindelse eller en form for repetisjon på tvers av mediene; det som skaper kohesjon som binder diskrete elementer tett sammen, er at det er en form for avhengighet mellom elementene, for eksempel ved at en nettoppgave er avhengig av eller forutsetter kjennskap til lærestoffet i boka.

3.2.1 Fra lineære tekster til tekstkomplekser

I artikkelen «Cyber, hyper och multi – några reflektioner kring IT-ålderns textbegrepp» tar tekstforskerne Anna-Malin Karlsson og Per Ledin for seg hvordan et personlig nettsted er strukturert som tekst. De betrakter samlinga av de ulike semiotiske ressursene på ei enkelt webside som et *semiotisk rom*: «Ett semiotiskt rum ser vi som en konventionellt (och inte sällan materiellt) avgränsad enhet inom vilken läsaren tolkar textbildande element som sammanhängande» (Karlsson & Ledin, 2000, s. 13).[27] Fra tekstforskeren Kjell Lars Berges arbeid med *Norsk presses historie* (Berge, Eide, Dahl, Øy, & Flo, 2010) har jeg fått metaforen «teksttorg» for relasjonen mellom enkelttekstene i ei avis.[28] Også et læremiddelsystem kan betraktes som et torg av tekster – ei redigert samling enkelttekster som innbyrdes kan være tett eller løst forbundet med eksplisitte eller tematiske forbindelser. Materialet jeg studerer, kan sies å bestå av flere mindre tekster og tekstelementer som kan være forbundet med hverandre gjennom fysisk nærhet for eksempel på ei bok- eller webside, ved konkrete henvisninger eller på annen måte har en tematisk eller pragmatisk enhet slik at de kan sies å utgjøre et tematisk ensemble eller tekstkompleks. Etymologien til 'kompleks' er fra latin *complexus*: 'com' («sammen») og 'plectere' («flette»

[26] Betrakter en relasjonene på overordna nivå og ser lærebokteksten som ett objekt og nettoppgaven som et annet, kan det ikke være snakk om samvirke i samme grad som Hasan beskriver. Men dersom en går inn på tekstnivået i de enkelte objektene er det mulig å tenke seg en tettere vev av kjeder.
[27] Se for øvrig gjennomgangen av Karlssons semiotiske studie av hjemmesider i kapittel 2, side 36.
[28] Foredrag av Kjell Lars Berge på Retorikkseminar, Blindern 30.03.2009.

eller «veve»). Dersom vi holder oss til det metaforiske innholdet i denne termen, vil 'tekstkompleks' indikere tekster som er «fletta sammen», mens 'teksttorg' viser til tekster som er samlokaliserte. Fysisk samlokalisering av semiotiske ressurser – slik det ofte forekommer på web- eller avissider – bør ikke nødvendigvis betraktes som én tekst,[29] og i den grad ei samling – eller ansamling – enheter gjør seg fortjent til betegnelsen *kompleks*, må det være fordi elementene er forbundet med hverandre eller «fletta sammen» eksplisitt ved kohesjon.

Til sin undersøkelse av meningsskapinga på et nettsted bruker Baldry og Thibault begrepet «intertekstuelle tematiske systemer», som jeg mener også kan være en høvelig betegnelse på en lokal samling tekster i et læremiddelsystem (Baldry & Thibault, 2006, s. 136-137; Lemke, 1983). Baldry og Thibault framhever at digital hypertekst kan realisere tematiske systemer; for mitt prosjekt er det nødvendig å frigjøre seg fra den konkrete medieringsteknologien for å kunne inkludere både trykte og digitale elementer i samme tematiske system. Termen 'tematisk system' innebærer, slik jeg ser det, ingen binding til et bestemt materialiseringsmedium. Imidlertid kan det være hensiktsmessig å skille mellom ei gruppe tekster som samla framstår med en viss systemkarakter og ei gruppe tekster som er tematisk forbundet, uten at de dermed danner en konfigurasjon som gir assosiasjoner til et system.[30] Jeg vil da skille mellom tre typer tekstkonfigurasjoner: 1: materielt samlokaliserte tekster – *teksttorg* – der ulike tekster befinner seg på samme sted, for eksempel ei bok- eller webside, 2: formelle konfigurasjoner: *tekstkomplekser* – et knippe tekster som innbyrdes er eksplisitt bundet sammen; 3: semantiske konfigurasjoner: a: *tematiske systemer* – lokale systemer eller delsystemer der tekstene er bundet sammen av at de hører til samme emneområde (i læreverket); og b: *tematiske ensembler*: lokale grupper tekster som knyttes sammen av felles tematikk – for eksempel konfigurasjonen av en litterær tekst, informasjon om forfatteren og oppgaver til den litterære teksten.

3.3 Multimodal tekstanalyse

Blant de mest prominente talsmennene for et multimodalt perspektiv på tekststudier finner vi Gunther Kress og Theo van Leeuwen, som i mange sammenhenger presenterer sitt forehavende som *sosialsemiotikk.* De har i stor grad definert feltet med si utvikling av et rammeverk for sosialsemiotisk multimodal diskursanalyse i bøker som *Reading Images* (1996, 2006), *Multimodal Discourse* (2001) og *An introduction to social semiotics* (van Leeuwen, 2005).

Et viktig utgangspunkt for sosialsemiotikken er Hallidays *Language as Social Semiotic* (Halliday, 1978). I 1988 fulgte de såkalte kritiske lingvistene Bob Hodge og Gunther Kress opp med *Social Semiotics* (Hodge & Kress, 1988). Hodge oppsummerer Hallidays sosialsemiotikk som et program for tekst- og språkstudier i fem hovedpunkter: Språket er et sosialt fenomen, språket må studeres i sammenheng med andre uttrykksformer, språket utvikler seg gjennom å støtte bestemte mellommenneskelige funksjoner og må forstås i relasjon til samfunnet, språket har tre metafunksjoner, språket er grunnleggende et nettverk for valg av alternativer (Hodge, s.a.). Hodge og Kress støtter seg altså på Halliday, men trekker også inn perspektiver som makt og solidaritet fra Foucault, ideologi fra Marx og transformasjon fra Chomsky, men det vil føre

[29] Jf. Karlssons (2002) bemerkning om at et semiotisk rom godt kan inneholde flere tekster.
[30] Tekstene til et emneområde i læremiddelsystem kan antas å danne et lokalt system av tekster ved at de til sammen fyller ulike standardkategorier som lærerveiledning, lærestoff, oppgaver, tester, tekster til eksempler og analyse osv. og dermed utgjør ei systematisk ordna samling tekster som støtter undervisnings- og læringsaktiviteter.

for langt å gå detaljert inn på det sosialsemiotiske programmet her. Kress og van Leeuwens perspektiv på multimodalitet må også kunne karakteriseres som kontekstorientert (O'Halloran, 2011) idet de legger vekt på at medieringspraksiser og sosiale relasjoner som makt og solidaritet står i et gjensidig forhold og trekker samfunnsmessig kontekst inn i analysene sine.[31] Mitt fokus er snevrere; mindre kontekstorientert og mindre diskursorientert idet jeg undersøker utvalgte tekster med sikte på å kartlegge betingelsene for hvordan de kan inngå i tekstkomplekser eller tematiske ensembler som kan aktualiseres som koherente. Jeg prøver i liten grad forklare eller tolke dem som ytringer eller som symptomer på samfunnsmessige forhold. I det følgende er det således et tekstorientert perspektiv på multimodalitet jeg vil prioritere.

En grunnleggende betraktningsmåte innafor den systemisk-funksjonelle lingvistikken er at enhver språklig ytring skaper mening gjennom tre metafunksjoner: Den ideasjonelle metafunksjonen angår forholdet til virkeligheten eller erfaringa, den mellompersonlige angår interaksjonen mellom kommunikasjonspartene. Den tekstuelle metafunksjonen, som er særlig sentral i denne avhandlinga, angår forholdet mellom de ulike delene av teksten, og har å gjøre med forhold som kohesjon, koherens, hvordan informasjonen i teksten er strukturert og relasjonen mellom tekst og kontekst (Halliday & Matthiessen, 2004, s. 29–30). De tre metafunksjonene står sentralt i Kress og van Leeuwens forsøk på å konstruere en visuell grammatikk i *Reading Images* (2006) – som kan betraktes som ei lærebok i multimodal analyse av visuelle tekster og i deres mer prinsipielle *Multimodal discourse* (2001) der de skisserer en teori for multimodal meningsskaping. En grunntanke er at dersom en uttrykks- eller representasjonsform – for eksempel bruk av farge – skal kunne kalles en modalitet, altså et system for meningsskaping, må dette systemet kunne brukes til å uttrykke mening i alle de tre dimensjonene som metafunksjonene representerer. Når det gjelder den tekstuelle metafunksjonen, har den altså å gjøre med ytringas egenskaper som tekst:

> Any semiotic mode has to have the capacity to form *texts*, complexes of signs which cohere both internally with each other and externally with the context in and for which they were produced (Kress & van Leeuwen, 2006, s. 43).

3.3.1 Alle tekster er multimodale, men noen er mer multimodale enn andre

En av hovedtankene til Baldry og Thibault er at ingen tekster er monomodale; i enhver tekst er det alltid flere semiotiske systemer som skaper mening (2006, s. 19). Idet tekster medieres, blir de både semiotiske og materielle objekter, dermed vil enhver ytring med nødvendighet være multimodal. Eksempelvis innebærer skriftlig semiotisk mediering nødvendigvis en form for fysisk materialisering, oftest visualisering, og dermed ledsages den skriftlige modaliteten av visuelle modaliteter som skrifttype, farge, størrelse og så videre. Sjølve det materielle bærermediet som skjerm, papir, trykksverte og så videre kan også uttrykke mening i ulike dimensjoner. Dermed blir det umulig å tenke seg monomodale tekster. På den andre sida: Hvis alle tekster med nødvendighet er multimodale, gir det lite mening å snakke om multimodale tekster som en egen klasse objekter. I praksis må en imidlertid kunne fastslå at termen 'multimodal tekst' gjerne blir brukt om tekster som består av både verbalspråklige ressurser og non-verbale (ofte

[31] Se omtale av Bezemer og Kress' diakrone lærebokstudie i forrige kapittel (s. 32).

visuelle) representasjoner, og der de nonverbale modalitetene bidrar med noe mer enn en nødvendig forutsetning for sjølve materialiseringa av teksten. I *Literacy in a New Media Age,* setter Kress opp et skille mellom den multimodale teksten og en illustrert skriftlig tekst. Den multimodale teksten kjennetegnes her ved *funksjonell spesialisering* – altså en arbeidsdeling mellom modaliteter. Et annet kjennetegn ved en multimodal tekst ifølge Kress er som nevnt at den ikke gir god mening hvis den leses høyt (2003, s. 155-157).

I den læreplanen for norskfaget som ligger til grunn for læremidlene som undersøkes i denne avhandlinga, brukes termen 'sammensatt tekst' som kan forstås som en erstatning for eller popularisering av termen 'multimodal tekst'.[32] Tidligere har jeg foreslått termene tekstkompleks og tematisk ensemble om flere tekster som kan betraktes som en emnespesifikk samling læringsressurser i en konkret eller tenkt brukssituasjon. Å kalle for eksempel en lokal konfigurasjon bestående av de semiotiske ressursene som er materialisert på noen læreboksider og tilhørende nettsider for én multimodal tekst, blir å tøye tekstbegrepet for langt – iallfall dersom en legger tekstlingvistiske tekstualitetskriterier til grunn. Forbindelsen mellom elementer på både lærebok- og nettsider kan som nevnt iblant være så løs at en heller burde vurdere å omtale konfigurasjonene som multisemiotiske eller multimodale *ensembler*.[33] Men i de tilfellene der en kan påvise en arbeidsdeling mellom ulike representasjonsformer, og det kan påvises intermodal kohesjon, kan en etter mitt skjønn argumentere for at konfigurasjonene har tekstkarakter. Kress og van Leeuwen bruker ikke overaskende termen 'multimodal text' (2001:2,28, 2006:177), men også termer som 'composite texts' og 'multimodal ensembles' (Kress, 2010, s. 169; Kress & van Leeuwen, 2006, s. 194). Slike termer kan sies å vektlegge at «tekstene» er satt sammen av større og relativt sjølstendige elementgrupper.

Skolens lærebøker er et viktig studieområde for mange multimodalitetsforskere. En av tesene til Kress i *Literacy in the New Media Age* er at den verbalspråklige modaliteten var mye mer dominerende i tidligere tiders lærebøker enn i dag. Dermed måtte den bære en mye større semiotisk arbeidsbyrde enn skrifta må i dagens bøker. Følgelig måtte verbalteksten være mer kompleks fordi den aleine skulle gjengi kompleksiteten i lærestoffet:

> Where before, up until twenty or thirty years ago, writing carried all the communicational load of a message, and needed to have grammatical and syntactic structures that were equal to the complexities of that which had to be represented in that single mode, now there is a specialisation, which allows each of the modes to carry that part of the message for which it is best equipped (Kress, 2003, s. 117).

I den tidligere nevnte komparative studien av engelske lærebøker for videregående skole fra 1930-, 1980- og 2000-åra finner Bezemer og Kress at den skriftlige teksten er blitt enklere reint syntaktisk (2010). En av årsakene til denne endringa kan være at kompleksiteten i lærestoffet nå i større grad representeres av et samspill mellom ulike modaliteter. Ved nærmere ettertanke kan det imidlertid virke noe reduksjonistisk å basere seg på at det bare er det «grammatiske og

[32] Johan Tønnesson har argumentert for at alle tekster er sammensatte (2006), men ett er å insistere på at alle tekster helt grunnleggende er multimodale, noe annet er læreplanens bruk av begrepet 'sammensatte tekster' til å synliggjøre nye sjangrer og utvide norskfagets tekstbegrep. Sagt på en annen måte: Multimodalitet er et vitenskapelig perspektiv vi kan anlegge på studiet av tekster, 'sammensatte tekster' sier noe om hva som kjennetegner de objektene vi ønsker å studere.

[33] Kress bruker begrepet «multimodal ensemble», men tilsynelatende uten å tematisere det som noe som står i motsetning til tekstbegrepet (Domingo, Jewitt, & Kress, 2015, s. 252; Kress, 2003, s. 170).

syntaktiske» nivået i tekster som kan representere komplekse fenomener utafor språket. Selvfølgelig kan verbalspråket også representere komplekse fenomener uten at det nødvendigvis medfører grammatisk kompleksitet; gjennom retoriske eller litterære figurer eller virkemidler som for eksempel metaforer, analogier eller intertekstuelle referanser kan en framstille komplekse fenomener i et språk som grammatisk sett ikke behøver å være tilsvarende komplekst som fenomenene som beskrives. Men hovedpoenget til Kress står fast: De som utformer tekster i dagens medier, kan i større grad enn tidligere lage tekster prega av funksjonell spesialisering der de ulike modalitetenes affordans utnyttes slik at de enkelte modalitetene brukes til det de egner seg best til:

> The distinct representational and communicational affordances of modes lead to their *functional specialisation*, either over time, by repeated uses in a culture, or by the interested use of the individual sign-maker/designer. That is, if writing is better for representing events in sequence, and image is better for representing the relation of elements in space, then it is likely that each will be chosen according to what it is best for (Kress, 2003, s. 46).

Tenkninga om funksjonell spesialisering er et relevant bakteppe for å undersøke relasjonen mellom verbaltekst og andre modaliteter i de tverrmediale tematiske systemene. I sitatet over kan det virke som Kress gjør seg skyldig i en overdreven «funksjonalistisk utviklingsoptimisme» når han hevder at det er sannsynlig at valget mellom skrift eller bilde avgjøres av hvilken modalitet som er best til å representere et bestemt fenomen. Både Bateman (2008) og Karlsson (2002) poengterer at funksjonell spesialisering er sterkt knytta til sjanger (se s. 36). Meningspotensialet til en modalitet er altså ikke noe statisk, men kan endre seg med kommunikasjonssituasjonen.

3.3.2 Multimodal kohesjon

Hvordan skapes kohesive forbindelser på tvers av objekter som hører til ulike semiotiske modaliteter? I *Introducing Social Semiotics* (van Leeuwen, 2005) utvikler forfatteren en teori for multimodal kohesjon på fire hovedområder: rytme, komposisjon, informasjonslenking og dialog.[34] *Rytme* knyttes til tidsdimensjonen og til hvordan det skapes koherens mellom elementer i en lineær struktur. Film og musikk regnes som særlig relevante felt. *Komposisjon* er knytta til romdimensjonen og hvordan det kan skapes sammenheng mellom elementer på ei flate, eller i romlige arrangementer som for eksempel arkitektur og utstillinger. *Informasjonslenking* innebærer det van Leeuwen kaller kognitive forbindelser på tvers av modaliteter både i romlige og tidsstrukturerte tekster. Forklarende skriftlig tekst til en figur kan være et eksempel, men jeg mener informasjonslenking også kan brukes til å undersøke forbindelser på tvers av materialiseringsmediene i et læremiddelsystem. Under *dialog* tar van Leeuwen for seg hvordan ulike initiativ–respons-strukturer og ulike former for musikalsk interaksjon og flerstemmighet kan kaste lys over sammenhengsforholda i multimodale tekster. I undersøkelsen av kohesjon er både rytme og komposisjon nyttige begreper, men i kartlegginga av relasjoner mellom tekster innafor og på tvers av materialiseringsmediene, har informasjonslenking en ekstra viktig plass. I arbeidet med å utlede ulike modellprodusenter gir begrepet dialog særlig nyttige innsikter. I det følgende prioriterer jeg derfor å komme nærmere inn på informasjonslenking og dialog, med vekt på flerstemmighet.

[34] De norske termene er henta fra Løvland (2006a).

3.3.3 Multimodal kohesjon: informasjonslenking

Et viktig utgangspunkt for van Leeuwens analyseapparat for informasjonslenking er språksystemets ulike måter å knytte informasjon sammen på. Ved å kartlegge og kategorisere ulike forbindelsestyper som kan forekomme i verbaltekst, får en et rammeverk som også kan brukes som et utgangspunkt til å beskrive forbindelser på tvers av modaliteter. Helt grunnleggende tar van Leeuwen utgangspunkt i Hallidays to former for kobling mellom informasjonsenheter: *utdyping* ('elaboration') og *utvidelse* ('extension') (2005, s. 222).

Med utgangspunkt i ei lærebok i naturfag gir van Leeuwen noen eksempler på hvordan de ulike koblingstypene for verbalspråk kan brukes til å kategorisere ulike relasjoner mellom informasjonstyper, mellom forekomster av verbalspråk, mellom skrift og bilde og mellom bilder. Men det grunnleggende spørsmålet som må stilles (og som van Leeuwen stiller), er naturligvis om alle typer lenker som er mulige mellom ord, også er mulige mellom bilder og mellom bilder og ord, og hvis ikke, hvilke relasjoner er mulige?

Når det gjelder relasjonen mellom skrift og bilde, tar van Leeuwen utgangspunkt i semiotikeren Roland Barthes' begreper «forankring» ('anchorage') og «avløsning» ('relay'). Van Leeuwen ser forankring som nært knytta til utdyping, og betrakter det som en form for spesifisering. Hvis en bildetekst forankrer et bilde, vil det si at verbalteksten styrer brukeren mot ei forhåndsbestemt tolkning ved å få han til å konsentrere seg om noen bestemte meningsaspekter ved bildet og utelate andre. Barthes' avløsningsbegrep betegner derimot et komplementært forhold mellom skrift og bilde der de to ressurstypene utgjør deler av et syntagme og altså bidrar med ulikt, men semantisk relatert meningsinnhold. Avløsning kommer dermed til å høre inn under den andre av Hallidays hovedkategorier av forbindelser, nemlig utvidelse. Avløsning betegner en toveisrelasjon; forankring betegner derimot bare det at verbalteksten styrer fortolkinga av bildet. Den motsatte retninga på relasjonen, der det er bildet som forankrer verbalteksten, kaller Barthes for «illustrasjon». Van Leeuwen på si side prøver å komme fram til et rammeverk som ikke forutsetter at forbindelsene har bestemte retninger. Når Barthes' termer settes inn i Hallidays rammeverk, får van Leeuwen følgende forbindelsestyper:

Utdyping	*Utvidelse*

• Spesifisering
  • Illustrasjon: bildet gjør verbalteksten mer spesifikk
  • Forankring: verbalteksten gjør bildet mer spesifikt
• Forklaring: Teksten parafraserer[35] bildet eller vice versa
	• Likhet: verbaltekstens innhold likner på bildets innhold
	• Kontrast: verbaltekstens innhold kontrasterer bildets innhold
	• Komplement: Innholdet i bildet supplerer verbalteksten med ekstra informasjon eller omvendt (tilsvarer 'avløsning')

Figur 5: Forbindelsestyper mellom verbaltekst og bilde (etter van Leeuwen, 2005, s. 230)[36]

Dette apparatet gir struktur til en analyse av relasjonen mellom brødtekst og diagrammer og andre visuelle representasjoner i lærebøkene som i sin tur er ei forutsetning for å «analysere

[35] Her kan termen 'resemiotisering' i større grad få fram at parafraseringa også innebærer ei endring i modalitet (Iedema, 2003).
[36] Anne Løvland har oversatt termene 'elaboration' og 'extension' til 'utdjuping' og 'utviding' (2006a).

fram» ulike diskursive spor. Men kategoriene kan også brukes som et rammeverk for å undersøke relasjonen mellom elementer som er materialisert i ulike deler av eller i ulike medier innafor læremiddelsystemet. Dessuten kan kategoriene relateres til de intertiske begrepene redundans og entropi (jf. s. 31). Forklaring/parafrase kan innebære redundans, komplement betegner en entropisk relasjon.

3.3.4 Multimodal kohesjon: dialog

Under *dialog* tar van Leeuwen for seg hvordan interaksjon i form av ulike initiativ–respons-strukturer og ulike former for flerstemmighet kan brukes til å skape sammenheng (2005, s. 248). Van Leeuwen gjør et poeng ut av at turtaking er studert mest som verbalspråklig fenomen, mens samtidighet er studert mest som musikalsk fenomen, og da gjerne som ulike former for flerstemmighet. Det siste poenget kan spores tilbake til Bakhtins studier av Dostojevskijs romaner som han karakteriserer som polyfone – en form for flerstemmighet som ikke prioriterer en bestemt stemme (Bakhtin, 2003, s. 136). Van Leeuwen på si side knytter det dialogiske til Volosjinovs *Marxism and the philosophy of Language* (Vološinov, 1986 [1929]). Van Leeuwen beskriver fire grunnleggende typer relasjoner mellom de ulike stemmene i et musikkstykke[37]:

- *Interlock*[38]– alle driver med sitt, ingen er privilegerte, det er ingen felles puls.
- *Monofoni* betegner unison framføring, alle synger eller spiller de samme tonene.
- *Polyfoni* – alle deltakerne spiller eller synger sjølstendige, likeverdige stemmer, men med en felles puls som utgangspunkt.
- *Homofoni* kjennetegnes ved en hierarkisk relasjon, der én hovedstemme (melodistemmen) dominerer, og de andre stemmene akkompagnerer og skaper harmoni med hovedstemmen (2005, s. 258).

Van Leeuwen ser disse fire relasjonstypene som tegn på bestemte sosiale relasjoner som frihet, ensretting, likeverd eller dominans. Det er neppe urimelig å anta at relasjoner mellom ulike modaliteter kan gjenspeile et sosialt hierarki blant de ulike spesialistene som deltar i produksjonen av et læremiddelsystem. At det vanligvis bare er personene bak den verbalspråklige lærebokteksten som blir kreditert som «forfattere» av ei lærebok, er et eksempel på en slik sosial hierarkisering.

Van Leeuwen henter eksemplene sine fra musikk og film – det er i denne sammenehengen takknemlige studieobjekter fordi begge uttrykksformer har en lineær progresjon og har så tydelig atskilte materielle *spor*. Film kan relativt entydig deles opp i spora bilde, dialog, musikk og lyd; en sang kan for eksempel deles opp i spora verbaltekst, melodi og akkompagnement. Orkestermusikk skrives gjerne ut som partiturer der de ulike instrumentenes stemmer vises samtidig, men som atskilte spor. Relasjonskategoriene fra musikkteorien har imidlertid analytisk kraft også for sjangrer der auditive modaliteter ikke inngår. I *Problemer i Dostojevskijs poetikk* fra 1929 introduserer Bakhtin begrepet «den polyfone roman» (2003). Det spesielle med flerstemmigheten i Dostojevskijs romaner, og da kanskje særlig i *Brødrene Karamazov,* er at det finnes flere likeverdige stemmer som representerer ulike perspektiver, men uten at forfatteren privilegerer en bestemt stemme (Børtnes, 1993, s. 56). I norsk sammenheng har Tønnesson

[37] Jf. også Tønnesson (2001 [1998], s. 58).
[38] *Encyclopædia Britannica* forklarer interlock slik: A basic characteristic of interlocking is the absence of a common guide pulse to be taken as a reference point by all players (African music, 2017).

utforska flerstemmighetsbegrepet videre og vist hvordan en også kan lese sakprosatekster som bestående av flere stemmer – sjøl om de er skrevet av én forfatter (Tønnesson, 2001 [1998], 2004, 2002). Både Bakhtin og Tønnesson undersøker altså flerstemmighet i tekster som modalt sett er atskillig mindre komplekse enn musikk- og filmeksemplene til van Leeuwen.

Når en ikke har et direkte forhold mellom materialitet, modalitet og stemme, blir det en metodologisk utfordring å skille de ulike stemmene fra hverandre. Tønnesson (2004) baserer sin framgangsmåte for å skille stemmer fra hverandre på kjennskap til typifiserte diskurser *utafor* teksten som så projiseres på teksten. En forsøker altså å finne tegn i teksten som kan knyttes til diskurser i et bestemt sosialt felt. I de læremiddelsystemene jeg skal undersøke i del 2 og 3 av avhandlinga, er det et større mangfold av semiotiske ressurser i bruk enn «bare» verbalspråklige. Jeg kommer til å vise at en også i slike tekster og tematiske ensembler kan identifisere ulike diskursive spor som til en viss grad har distinkte materialiseringsformer uten at de ulike spora nødvendigvis er entydig knytta til bestemte semiotiske modaliteter. Flerstemmighetsmetaforen kan trolig gi relevante perspektiver og et kategoriseringsapparat på de dialogiske samspillsrelasjonene mellom slike ulike diskursive spor.

3.3.5 Sekvensialitet og leseveier

I skolehverdagen er tekstbruken mangfoldig, og det er umulig å gi en uttømmende beskrivelse av de ulike måtene et læreverk brukes på av lærere og elever i løpet av et skoleår eller enda lenger. En viktig innsikt i den utvida tekstdefinisjonen som Selander og Skjelbred presenterer i *Pedagogiske tekster for kommunikasjon og læring*, er at tekster «realiseres ved at de blir tolket, og denne tolkninga skjer ved hjelp av både en situasjonskontekst og en sosiokulturell kontekst» (2004, s. 30). Bruken av tekstene i læremiddelsystemer blir – i større grad enn hva som er tilfellet for mange andre tekster – støtta av mange kontekstuelle ressurser – både tekstualiserte og utenomtekstlige.[39] Eller mer konkret: En læremiddeltekst som henger dårlig sammen i utgangspunktet, kan formidles, suppleres, tilrettelegges eller omarbeides på en slik måte av læreren at den teksten eleven til slutt realiserer, likevel henger brukbart sammen. I det hele tatt kan lærebokteksten støtte seg på flere typer ressurser i og utafor teksten som kan bidra til å skape sammenheng.

Sammenhengsressurser kan studeres på flere nivåer: På makronivå kan det eksempelvis være relevant å trekke inn strukturering i emner og kapitler i forhold til læreplanen, visuell grunndesign, bildeutvalg, tekstutvalg, læringssyn og valg av forfattere, samt fordeling av fagstoff, oppgaver og tilleggsmateriell mellom lærebok, lærerveiledning og nettsted og så videre. I den andre enden av skalaen kan en studere mindre enheter som enkeltavsnitt eller -kapitler, utvalgte sider, eller digitale «læringssnutter» med fokus på tradisjonell tekstlingvistisk sammenheng eller kohesjon. Utgangspunktet for denne avhandlinga er imidlertid *samspillet* mellom læreboka og digitale medier, og dersom vi skal undersøke hvordan det legges til rette for å skape sammenheng på tvers av medier, er det naturlig å ta utgangspunkt i tenkte læringssekvenser eller -forløp der brukerne (fortrinnsvis elever og lærere) eksponeres for forlagsproduserte læringsressurser dels i bokform, dels i digital form.

[39] Linell skiller mellom tre typer kontekstuelle ressurser: «*co-textual* (or discursive) *resources* (Ia), *situational resources* (Ib) and *background assumption resources* (II)» (1998).

I filmstudier betegner 'sekvens' gjerne et bestemt strukturelt nivå mellom «scene» og «innstilling», men her bruker jeg termen i en allmenn betydning for å betegne en bestemt rekkefølge av enheter eller aktiviteter uavhengig av nivå. Baldry og Thibault omtaler sekvensbegrepet slik: «The very notion of sequence implies a time-based, chronological ordering of events in a narrative and/or cause-effect structuring» (2006, s. 47). Sekvensbegrepet, slik jeg bruker det, knyttes ikke til et bestemt forsknings- eller fagfelt, sjøl om for eksempel didaktikere vil kunne bruke sekvensbegrepet i forbindelse med planlegging av undervisning. Reint semantisk innebærer sekvensbegrepet en form for kronologisk eller lineær ordning av enheter. En *læringssekvens* kan inneholde en større eller mindre rekke aktiviteter med ett eller flere læringsformål, og sekvensen er utforma med læring som formål. Læringssekvensen utformes som regel av læreren eller av læremiddelprodusenter. En læringssekvens kan være større eller mindre enheter: for eksempel en periode der en klasse arbeider med et bestemt emne (eller læringsmål) over flere uker, eller bare en mindre del av en time. Slik jeg bruker begrepet, kan en større læringssekvens godt inneholde flere mindre sekvenser. Selander m.fl. bruker sekvensbegrepet som betegnelse på mer eller mindre formaliserte undervisningsforløp som kan strekke seg over en periode på fra noen timer til flere måneder:

> Med en Learning Design Sequence (LDS) menas en lärandesekvens, som har sin början i införandet av ett tema eller en uppgift och som har sitt slut när temat eller uppgiften redovisats eller bedömts. Förloppet kan vara från några timmar till flera veckor eller månader (Selander, Åkerfeldt, & Engström, 2007, s. 17).

Men slik jeg bruker begrepet, trenger ikke læringssekvensen være så omfattende. I undersøkelsen av *Panorama* (s. 132 ff.) analyserer jeg en mindre læringssekvens som isolert sett består av følgende aktiviteter:

> Instruksjon > finne fram materiale > finne fram noe å skrive på > finne fram lærestoff i bok eller andre kilder > arbeide med materiale og skriftlig dokumentasjon av læringsarbeidet > innlevering av arbeidet.

Spørsmålet om sekvensialitet er knytta til progresjon, som er en viktig del av det å lage læringssekvenser. Særlig når læremiddelsystemene består av mange mindre komponenter, blir de «sekvensielle egenskapene» til komponentene viktige ressurser i arbeidet med å lage hensiktsmessige læringssekvenser. Jeg har ikke til hensikt å vurdere læringsressursene med hensyn til hva som regnes som «optimal progresjon», men jeg legger noen enkle betraktninger til grunn: Progresjon kan handle om å bygge videre på kunnskap om et emne gjennom utdyping eller utviding, men progresjon kan også innebære å komme opp på høyere nivåer i læringstaksonomier. Svært forenkla vil for eksempel kunnskapsbruk regnes som et høyere læringstaksonomisk nivå enn kunnskapsgjengivelse.[40] At læremiddelsystemet støtter begge disse progresjonstypene må antas å være rimelige forventninger til et heldekkende læremiddelsystem. Dermed fungerer forventningene om elementenes potensial for å inngå i progressive læringssekvenser som et mentalt skript. Dersom elementene ikke tilfredsstiller slike forventninger, vil systemet til en viss grad mangle koherens sjøl om det kan dannes tematiske kjeder mellom de ulike elementene.

[40] Poenget her er ikke å undersøke progresjon med læringspsykologen Benjamin Blooms læringstaksonomi som et rammeverk (1956). Her er det brukt som et eksempel på hva progresjon kan innebære, noe som er grunnleggende for et resonnement om sekvensialitet i et læremiddelsystem. Enkelt sagt: Hvis læremiddelsystemets oppgaver ikke er avhengige av at en kjenner lærestoffet fra boka, vil de neppe fungere som trening på å bruke kunnskapen en kan opparbeide seg ved lesing av lærestoffet. Dermed blir de heller ikke fullt ut relevante som læringsressurser i tilknytning til lærestoffet i boka, og en slik mangel på relevans er også et tegn på manglende sammenheng.

Sjøl om avhandlinga er konsentrert om tekststudier, kan det være nyttige innsikter å hente fra et tilgrensende felt som samtaleanalyse der sekvensialitet er et sentralt begrep. En grunnleggende innsikt i samtaleanalyse er at all sosial praksis er sekvensielt organisert, og at meningspotensialet til en ytring avhenger av hvor i en sekvens den er plassert:

> The utterances or turns are *sequentially organized*, i.e. their interactional significance is intrinsically dependent on their positioning in the sequence.
>
> […] the verbal composition of the utterance in combination with its sequential positioning (and other contextual factors) make actors mobilize inferrable meanings (Schegloff, 2007, s. 70).

Å vektlegge de sekvensielle omgivelsene innebærer å undersøke relasjonen mellom de forutgående og den fokuserte ytringa i en sekvens. Sjøl om perspektivet er fra samtalestudier der materialet har en utvilsom sekvensiell organisering, er det mulig å bruke innsiktene om de to kontekstdimensjonene også på undersøkelser av tematiske ensembler som ikke nødvendigvis er strukturert i en bestemt rekkefølge nettopp fordi de gir begreper til å undersøke grunnlaget for inferens, som igjen er en nødvendig operasjon for å kunne aktualisere en sammenhengende tekstverden. I praksis vil det være aktuelt å undersøke i hvilken grad de enkelte tekstene i ensemblet er sjølstendige eller om aktualiseringa av meningspotensialet deres avhenger av at bestemte sekvensielle ressurser (Linell & Marková, 1993, s. 177) aktiveres.

I den tidligere nevnte artikkelen «Cyber, hyper og multi» (s. 43), forfatterne utgangspunkt i Nelsons hypertekstteori (se fotnote s. 71) og setter opp et skille mellom mono- og multisekvensielle tekster og viser videre at både websider, magasiner og avissider kan betraktes som multimodale og multisekvensielle tekster der brukeren sjøl kan bestemme veien gjennom de ulike semiotiske ressursene og altså sjøl bidrar til å sekvensialisere den realiserte teksten. Også Kress poengterer hvordan leseren av multimodale tekster sjøl velger lesevei og således «designer» den realiserte teksten:

> The new opposition which I describe in the chapter on reading is that between reading the world as told — *reading as interpretation* — and reading the world as shown — reading as imposing salience and order, *reading as design*. The former tends to go with the established reading path of the traditional written text, the latter with the to-be-constructed reading path of the image, or the to-be-constructed reading path of the multimodally constructed text (Kress, 2003, s. 50).

Også på mer overordna nivå kan et nettsted eller et læremiddelsystem være strukturert på en måte som ikke legger opp til at de enkelte delene skal gjennomgås i en bestemt rekkefølge. Slik sett lar det seg gjøre å trekke en parallell mellom brukerens aktive design eller konstruksjon av leseveien i multimodale tekster på lokalt nivå og brukernes (for eksempel lærernes) sekvensialisering av de ulike ressursene som kan knyttes til en bestemt læringssekvens.

Også i multisekvensielle tekster eller tematiske ensembler uten en bestemt forhåndsdefinert lesevei vil den semiotiske medieringsprosessen som foregår idet en beveger seg gjennom en hvilken som helst tekst eller et hvilket som helst tekstkompleks, være sekvensiell og tidsstrukturert. Som både Karlsson & Ledin og Kress & van Leeuwen påpeker, vil ulike leseveier gjennom multisekvensielle tekster resultere i ulike lesninger. Dette henger sammen med at ulike lesninger genererer ulike sett av sekvensielle eller kotekstuelle (og dermed koherensmessige) ressurser. Det kan ha betydning for i hvilken grad teksten eller det tematiske ensemblet kan legge opp til progresjon (basert på en antakelse av typen: «når leseren har kommet hit, kan vi

forutsette at han har bygd opp en bestemt kompetanse basert på tilegnelsen av den forutgående teksten»). Det kan hevdes at en progressiv sekvensiell oppbygging av en tekst gir tekstprodusenten større kontroll over de sekvensielle ressursene og større muligheter til å utnytte dem som inferensgrunnlag eller som felles utgangspunkt, altså som en kotekstuell ressurs som inferensgrunnlag for hvert enkelt tekstsegment.

Kress gir leseveibegrepet en spesiell status: «Many other terms are significant, but among these none more so than that of *reading path*: it plays hugely into older and newer conceptions of the processes and the real tasks of reading» (2003, s. 37). Men han synes å reservere begrepet for leseveien på ei enkelt side – altså ikke på leseveier gjennom hypertekster, eller for den saks skyld leseveier gjennom en sekvens av sider eller gjennom bøker som ikke er strengt lineært organisert. I det hele tatt bygger Kress tilsynelatende mye av tekstteorien sin på «tekster» som ikke er lengre enn at de passer inn på ei enkelt side eller ei dobbeltside. Skal vi kunne si noe om sammenheng i læremiddelsystemer, er det altså behov for et begrepsapparat som kan håndtere større konstruksjoner, og også et som kan håndtere leseveier i flere dimensjoner enn lesinga av enkeltsider bestående av multimodale tekster. Den fornorska termen 'lesevei' har vært brukt både til å betegne ikke-lineær lesing av for eksempel ei avisside (Veum, 2008) eller navigasjonen gjennom en hypertekststruktur (Michelsen, 2005). Etter mi mening trenger vi imidlertid å kunne skille mellom: ikke-lineær lesing av ei side og en brukers aktive, valg-dominerte navigasjon gjennom en mer omfattende tekststruktur. Vi trenger også å kunne skille mellom leseveier som en tekst eller en tekstprodusent legger opp til, og den realiserte veien gjennom teksten sett fra brukerens perspektiv. Leseveimetaforen gir assosiasjoner til lese*retning* (for eksempel ovafra og ned, fra venstre til høyre), mens navigasjonen fra side til side på et nettsted er en annen type aktivitetssekvens enn å lese ei enkelt side. Både van Leeuwen (2005, s. 247) og Baldry og Thibault bruker begrepet «trajectory» for å betegne veien brukere realiserer når de forflytter seg gjennom et webbasert tekstsystem:

> The term *trajectory* is used in this book to refer in particular to the meaning-making pathways that are created when users of websites create links from one web page to another, from one website to another, and so on, as they navigate or author their way through a website or from one website to another (Baldry & Thibault, 2006, s. 116).

Termen 'trajektorie' kan naturligvis også brukes til å betegne resultatet av ei rekke navigasjonshandlinger gjennom et tverrmedialt tekstsystem. Når det gjelder lesebegrepet, har det tradisjonelt vært knytta til lesing av skrift, men med et utvida tekstbegrep kan en også bruke lesing om aktualisering av meningspotensialet i andre modaliteter enn skrift. En tittel som *Reading Images* indikerer en slik modal utvidelse av lesebegrepet. Men lesemetaforen er ikke like dekkende for all bruk av semiotiske konstruksjoner. I forbindelse med nettsider brukes gjerne metaforer som besøk, navigasjon, skanning og surfing. Nettsider er ofte interaktive tekster (sjøl om de ikke *må* være det) der brukeren som regel som et minimum kan utføre ulike typer navigasjonshandlinger. Å bruke «lesing» som samlebegrep for både veivalg, navigasjon (forflytning) og «tradisjonell» lineær lesing, gir mening når det er snakk om lesekompetanse (jf. PISAs rammeverk s. 33). Men for å kunne favne også andre typer interaksjon med tekstsystemet kan det være på sin plass å supplere lesebegrepet ved å erstatte begrepet «leser» med et begrep som «bruker».[41]

[41] Sjøl om for eksempel PISAs rammeverk for digital lesekompetanse innebærer vurdering, navigasjon og interaksjon (jf. s. 33), vil bruken av et tverrmedialt læremiddelsystem innebære operasjoner som det ikke vil være rimelig å betegne som lesing.

3.3.6 Primære og sekundære sjangrer, rekontekstualisering, referanserammer og remediering

I Bakhtins essay «Spørsmålet om talegenrane» introduseres et skille mellom primære og sekundære sjangrer. De primære sjangrene fins typisk i muntlig kommunikasjon, mens de sekundære er komplekse sjangrer som kan ta opp i seg og rekontekstualisere ulike primære sjangrer:

> Særleg er det viktig å rette merksemda mot den svært vesentlege skilnaden mellom primære (enkle) og sekundære (komplekse) talegenrar (dette er ikkje ein funksjonell skilnad). Sekundære (komplekse) talegenrar – romanar, drama, alle slags vitskaplege undersøkingar, dei store journalistiske genrane o.l., opptrer under tilhøve med meir kompleks, relativt høgt utvikla og godt organisert kulturell kommunikasjon (for det meste skriftleg) – kunstnarleg, vitskapleg samfunnspolitisk osb. I formingsprosessen tek dei opp i seg og foredlar ulike primære (enkle) genrar som vert danna i den umiddelbare talekommunikasjonen (Bakhtin, 1998, s. 3).

Baldry og Thibault foreslår at skillet mellom primære og sekundære sjangrer kan utvides til å gjelde også for multimodale tekster, og hevder at komplekse (sekundære) sjangrer som for eksempel reklame, dokumentarfilm, skolens lærebøker og nettsider rekontekstualiserer ulike primære sjangertyper som bildesjangrer, språklige, lydlige og kinetiske sjangrer (2006, s. 43). Rekontekstualiseringsbegrepet er også relevant når en skal undersøke sammenhengsforholda i et intertekstuelt tematisk system fordi de samme primære elementene kan brukes på flere steder i systemet og dermed fungerer som en koherensressurs. Linell definerer rekontekstualisering slik:

> *Recontextualization* may be defined as the dynamic transfer-and-transformation of something from one discourse/text-in-context (the context being in reality a matrix or field of contexts) to another. Recontextualization involves the extrication of some part or aspect from a text or discourse, or from a genre of texts or discourses, and the fitting of this part or aspect into another context (another text or discourse (or discourse genre) and its use and environment). In Goffman's (1974) terms, recontextualization usually amounts to reframing (Linell, 1998, s. 154).

Linell skiller videre mellom tre ulike former for rekontekstualisering: 1: intratekstualitet (innafor den samme samtalen eller teksten)[42]; 2: intertekstualitet (mellom ulike tekster), 3: diskursordener, aktivitetstyper, sjangrer (jf. Faircloughs *interdiskursivitet* (Linell, 2009, s. 248)). Som koherensressurs i et læremiddelsystem kan det umiddelbart virke som intratekstualitet er den viktigste rekontekstualiseringstypen, men prinsipielt kan også intertekstuelle referanser til konkrete tekster eller sjangrer formidle tekstuell mening for eksempel i form av overførbare strukturer eller analogier som kan aktualiseres som koherensressurser. Vanligvis bruker en intertekstualitetsbegrepet om relasjoner mellom tekster som må oppfattes som kjente innafor en bestemt tekstkultur. Å undersøke relasjoner mellom tekster i et læremiddelsystem innebærer også en form for intertekstualitet, men det er et særtilfelle siden det er snakk om å undersøke tekster som er materialisert innafor det samme systemet.

Å betrakte læremidler som eksempel på komplekse sjangrer som rekontekstualiserer mer grunnleggende sjangrer, gir et begrepsapparat til å håndtere ulike tekstlige nivåer fra enkelt-

[42] Bente Aamotsbakken (2007, s. 31) poengterer at intratekstuelle referanser er en selvfølge i læremidler og har vært vanlig siden de første trykte læremidlene.

tekster til større komplekser eller tematiske systemer. Men også sjølve måten læremiddelet rekontekstualiserer på, kan være verdt å studere nærmere. Bricolage[43] er en term som har vært brukt om elevers gjenbruk – og altså rekontekstualisering – av digitalt materiale de har «funnet på nettet» når de produserer digitale multimodale tekster (Hoem, 2006; Ridderstrøm, 2005). Mens både Hoem og Ridderstrøm vektlegger det kreative i brikolørvirksomheten, ser jeg begrepet som en hensiktsmessig betegnelse på en bestemt form for rekontekstualiseringspraksis som også gjør seg gjeldende i læremiddelproduksjon. En gjenganger er rekontekstualiserte «tematiske illustrasjonsfotografier» som ledsager verbalteksten, men der det er åpenbart at den opprinnelige intensjonen med bildet ikke har vært å illustrere faglige poenger i ei lærebok. Det semiotiske rommet inneholder da semiotiske ressurser som kan oppfattes som en multimodal tekst, men teksten blir et eksempel på en kompleks sjanger og får kollasjkarakter.[44]

Jeg har tidligere vært inne på at samtaleanalytiske begreper som sekvensialitet, bakgrunnskunnskaper og flerdimensjonalt syn på kontekst er relevante for studier av forholdet mellom enkelttekster i tematiske systemer. Men slik jeg ser det, er det også relevant å tenke seg et skolefag som ei kontekstuell ramme med et bestemt (aktivitetsspesifikt) sett av bakgrunnskunnskaper. En kan videre tenke seg at rekka av undervisningstimer i et skoleår kan betraktes som en lang samtale med et sett av sekvensielle ressurser som læreren og elevene har bygd opp sammen og kan referere tilbake til og aktivere underveis i et slikt makroforløp. Også lærebokprodusenter kan illudere klasseromsdialogen og en lærers forsøk på å gjenkalle tidligere gjennomgått fagstoff i ytringer som «Fra kapittel 9 husker vi at et typisk trekk ved setningsstrukturen i norsk […]» (*Tema*, s. 167). Linells tenkning om kontekstuelle ressurser kan således være nyttig som et grunnlag for undersøkelsen av hvordan aktualiseringa av de ulike læremiddeltekstene i et tematisk system baserer seg på bestemte, men ikke alltid eksplisitterte referanserammer:

> Both relevant contexts and contextual resources include the following major classes of phenomena: (observations and perceptions of) the *concrete situations*, *co-texts* (that is, the surrounding texts, in particular those which have already been attended to (in the situation or before); these include nonverbal aspects too), and *background knowledge:* (partly shared) cultural knowledge (including language, activity and situation types, encyclopedia, discourses in a Foucaultian sense), participant's knowledge about the referents talked about, and about each other and their (partly common) interactional biographies. The former two may be termed immediate, whereas background knowledge is mediate or indirect in the sense that it too is made relevant only in and through discourse in the situation (uthevinger i originalen) (Linell, 2009, s. 17).

[43] Antropologen Claude Leví-Strauss satte opp dikotomien *bricoleur–ingenieur*, for å betegne ulike konstruksjonspraksiser. «Brikoløren» gjenbruker objekter utvikla for et annet formål enn det aktuelle, mens «ingeniøren» lager konstruksjoner fra bunnen av (Leví-Strauss, 1966, s. 19).

[44] I en studie av lærebøker i engelskfaget konstaterer Bezemer og Kress at lærebøker ofte inneholder tegninger som er lagd spesielt for formålet av «illustratører», men at fotografier i lærebøker som regel skaffes fra bildebyråers databaser og velges ut av bilderedaktører (2009, s. 253–254). Sjekker en norsklærebøkers bilderettighetslister, vil en også finne at mange av fotografiene er byråbilder.

For et læremiddelsystem kan en transponere denne innsikten og tenke seg at når ressursene i konteksten skal aktiveres, vil referanser til læremiddelsystemet potensielt bestå av sekvensielle[45] ressurser, mens aktivitetskontekstens bakgrunnskunnskap kan finnes i elevbrukernes encyklopedi eller intertekstuelle kunnskap og altså ikke som en del av det konkrete læremiddelsystemet.

Undersøkelsen av referanserammer som tverrmedial koherensressurs tar typisk for seg hvor brukerne kan finne kunnskapen eller informasjonen som trengs for å utføre en arbeidsoppgave eller svare på spørsmål som medieres gjennom nettressursen. Helt enkelt mener jeg en kan en operere med interne referanser i den teksten som er i fokus eller til relaterte sekvensielle ressurser i systemet. Referansene kan også være eksterne, enten knytta til den umiddelbare aktivitetstypen: «arbeid med skolefaget norsk» eller til allmenn erfaring eller allmenne intertekstuelle referanser som en kan forvente at målgruppa (elevene) har.

Enda en form for rekontekstualisering kan sies å finne sted på sjølve materialiseringsmedienivået. Medieforskerne Jay Bolter og Richard Grusin har introdusert begrepet «remediering» ('remediation') for å betegne det at (særlig) digitale medier gjenskaper og omformer de originale mediene (Bolter & Grusin, 1999). Bolter og Grusin mener at dagens digitale medier baserer seg på to prinsipper som tilsynelatende er på kollisjonskurs med hverandre, men likevel lever side om side. På den ene sida prøver både de digitale mediene og for eksempel filmmediet å være transparente i jakten på å få mediebrukeren til å komme så nær på den medierte «virkeligheten» som mulig – dette kaller de «immediacy». På den andre sida er det vanlig at både nettsteder og tv-programmer er hypermedierte i den forstand at de er prega av flere mediers samtidige tilstedeværelse. Her er ikke det primære analysenivået «multimedia» eller multimodalitet, men det fenomenet at for eksempel ei nettavis kan integrere levende bilder og dermed remediere tv, eller at tv-programmer kan vise sms-meldinger i et eget felt på skjermen og slik remediere dynamiske nettsider som igjen remedierer mobiltelefonen.

3.4 Dialogisme og heteroglossia

Diskursforskeren Linell kaller seg for «dialogist», og sjøl om hans primære forskningsfelt er muntlig kommunikasjon, kan det begrepsapparatet han har bygd opp for å studere samtaler, også være relevant for studiet av skriftlige ytringer i kontekst:

> […]dialogism uses *talk-in-interaction* (dialogue in a concrete sense; §1.2) *as a model an metaphor* (or metonymy) for human communication and cognition in general.
>
> Talk (in interaction) is the primordial form of human communication. However; with suitable accomodations of the dialogue metaphor, dialogical analysis can be applied also to written texts (their production as well as consumption , Internet- and computer-mediated communication […] (Linell, 2009, s. 27).

En slik metaforisk bruk av dialogbegrepet til å perspektivere også skriftlige tekster går tilbake til Bakhtins dialogisme og ytringsbegrepet der det er et grunnleggende prinsipp at alle ytringer både betraktes som svar på tidligere ytringer og foregriper kommende ytringer. Ytringer står altså i en toveis dialog med den tekstuelle konteksten i vid forstand.

Linell skisserer to prinsipielle retninger for dialogiske studier av skriftlige tekster: en tekstsosiologisk retning som legger vekt på produksjon, distribusjon, bruk av og respons på tekster

[45] Til tross for at systemet er diskontinuerlig, må ressursene ordnes i sekvenser for praktisk bruk.

der tekster ses på som teksthendelser eller kommunikative begivenheter. Den andre retninga er orientert mot tekstene i seg sjøl, og studerer fenomener som flerstemmighet, intertekstualitet, responsivitet og adressivitet – i tråd med bakhtinske grunnperspektiver (Linell, 2009, s. 245).

Et siste begrep som kan knyttes til arven fra Bakhtin, er «raznorechie» eller «heteroglossia». Som etymologien tilsier, betegner heteroglossia at den samme teksten taler på forskjellige måter. Her må vi forstå 'tale' som en indikasjon på ulike diskurser som kan knyttes til ulike sosiale virksomhetsfelt. Linell gjør et poeng ut av å skille flerstemmighet og heteroglossia fra hverandre (2009, s. 246). Det klassiske eksemplet er å betrakte enkelte av Dostojevskijs romaner som flerstemmige, men det innebærer ikke nødvendigvis å undersøke forekomster av heteroglossia, for en kan jo godt tenke seg ulike individuelle stemmer i en tekst uten at de manifesterer seg som bærere av ulike diskurser. Slik Linell vurderer det, er heteroglossia – altså at språket preges av registre fra flere ulike domener – vanlig i samtaler (Linell, 2009, s. 248; Linell & Thunqvist, 2003). Etter mi vurdering er heteroglossia også potensielt til stede både i lærebøker og tverrmediale læremiddelsystemer, ikke bare som en konsekvens av at det er flere bidragsytere fra ulike disipliner involvert i produksjonen, men fordi læremiddelsystemer innebærer flere ulike kommunikative prosjekter (Linell, 2009, s. 178) som integreres i samme tematiske system.[46]

Et eksempel på hvordan dialogisk flerstemmighetsanalyse kan gjennomføres på multimodale tekster finner vi i artikkelen «Avistekstens mange stemmer» av tekstforskerne Tonje Raddum og Aslaug Veum (2006). Der lanserer de et rammeverk for flerstemmighetsanalyse med utgangspunkt i Bakhtins grunnleggende innsikter om at tekster er dialogiske og at ytringer aldri er sjølstendige, men inngår i et nettverk av andre ytringer i fortid og framtid. De setter opp et grunnleggende skille mellom «stemmer-i-teksten» – stemmer som har empiriske korrelater – og en annen type stemmer, eller «spor» av stemmer. Disse spora har en intertekstuell dimensjon ved at de kan knyttes til diskurser eller «andre og tidligere uttalelser om samme emne». Denne siste typen stemmer kaller de tekstuelle stemmer.

Et hovedanliggende for Raddum og Veum er å presentere noen analytiske grep for å synliggjøre de tekstuelle stemmene og undersøke dem nærmere. Et viktig analytisk verktøy blir skillet mellom det de kaller monoglossiske og heteroglossiske ytringer, der de siste «viser til erkjennelsen av at alle tekster reflekterer en sosial virkelighet og ulike ideologiske posisjoner». De undersøker videre hvilke «språklige ressurser som åpner for heteroglossia» (2006, s. 145). Raddum og Veum har et diskursanalytisk perspektiv på meningsskapinga i tekstene, og knytter undersøkelsen sin til kontekstuelle faktorer i større grad enn det jeg har til hensikt å gjøre i mine undersøkelser. I mitt materiale er det åpenbart også «heteroglossiske» aspekter – for eksempel når estetikk, tekster eller aktører fra den fritidskulturelle sfæren rekontekstualiseres i læringsressurser. Sjøl om det ikke er helt samme type stemmemangfold jeg er ute etter å undersøke, er deler av rammeverket for undersøkelsen og deler av begrepsapparatet overførbart. En viktig innsikt Raddum og Veum presenterer, er at materialiseringa av en stemme ikke nødvendigvis begrenser seg til én semiotisk modalitet, men kan kombinere verbale og visuelle representasjonsformer i et multimodalt uttrykk.

[46] Se f.eks. påvisninga av ulike diskursive spor i analysen av *Panorama* (avsnitt 5.3.2.2, s. 104). Linells eksempler fra sosiale felt der ulike profesjoner er involvert, kan forstås som en analogi til den potensielle multidiskursiviteten i læremiddelsystemer (Linell, 1998, s. 156–158).

3.5 Ecos resepsjonsteori med vekt på modelleseren og inferens

Undertittelen på Umberto Ecos *The role of the Reader* er «explorations in the semiotics of texts», noe som innbyr til å karakterisere studiene hans som tekstsemiotikk. I denne avhandlinga er Ecos tekstsemiotikk særlig relevant for forskningsspørsmål 3, 4, og 5, som ikke bare undersøker teksten som system, men også tar sikte på å klarlegge betingelsene for at mulige brukere eller lesere kan aktualisere meningspotensialet i teksten. Eco-spesialisten Finn Frandsen kaller Ecos forehavende for «tekstpragmatik», og Eco sjøl hevder at en tekst kan betraktes som ei *makrotalehandling* (Eco, 1979b, s. 11) og plasserer seg dermed i selskap med pragmatikere som John L. Austin (1962) og John R. Searle (1969). Går vi til den italienske utgivelsen *Lector in fabula,* fra samme år, er undertittelen «La cooperazione interpretativa nei testi narrativi». Emnet er altså tolkningssamarbeidet i narrative tekster.

En narrativ skjønnlitterær fiksjonsprosatekst for voksne er som regel skrevet med en bestemt generell lesesituasjon for øye: Teksten leses sekvensielt av en interessert, intelligent, relativt kunnskapsrik og velvillig, men helst ikke for naiv leser, som er aleine med teksten og leseprosessen. Hvordan skal forfatteren sikre seg at teksten blir forstått slik han ønsker at den skal bli forstått? Eco hevder at forfatteren skaper seg en *tekststrategi*: Han ser for seg en modell av en mulig leser som er i stand til å forholde seg fortolkende til tekstens ytringer på samme måte som forfatteren forholder seg skapende til ytringene i teksten. Denne lesermodellen kaller Eco for «modelleseren». Den italienske termen er for øvrig 'il lettore modello', det er altså leseren som er hovedleddet og ikke modellen. Umiddelbart kan det se ut til at modelleseren er en modell av en leser *for forfatteren*. I kapitlet «Il lettore modello» i *Lector in fabula* brukes militær strategi som en analogi: Enhver strategi innbefatter motstanderens sannsynlige reaksjoner. Med et eksempel fra Napoleonskrigene formulerer Eco det slik: «Wellington konstruerede sig en model-Napoleon der lignede den konkrete Napoleon mere end den model-Wellington Napoleon forestillede sig lignede den konkrete Wellington» (1981, s. 184). Eco snur seg imidlertid nokså raskt vekk fra forfatteren og begynner å omtale modelleseren som en iboende tekststrategi, og hevder at enhver tekst genererer en modelleser. Tekststrategien er knytta til tekstens intensjonalitet, som ikke nødvendigvis er identisk med den empiriske forfatterens bevisste intensjon (Hansen, 2010b, s. 55-56; Tønnesson, 2010, s. 177).[47]

I det følgende skal jeg ta utgangspunkt i Ecos modelleserbegrep først og fremst slik det utvikles i *The Role of the Reader* og supplere det med Johan Tønnessons videreutvikling av begrepet. Modelleseren er ikke er en idealleser eller en representant for tekstens målgruppe (empiriske lesere og målgrupper er henholdsvis biologiske og sosiologiske størrelser som hører til utafor teksten), men en tekstintern størrelse. Det harmonerer også med uttrykket 'lector in fabula' – altså leseren i *fortellinga*, ikke i forfatterens hode. Slik Eco ser det, vil enhver tekst sirkle inn sine mulige lesere gjennom valg av språk, stil og bestemte indikasjoner på hvilket domene den hører til, og i visse tilfeller også forutsette bestemte forkunnskaper. Men teksten gjør mer enn å kreve en bestemt kompetanse, den bygger også opp modelleserens kompetanse underveis:

[47] I drøftinga av forfatterintensjon vs. tekstens intensjonalitet kommer Eco for øvrig inn på at en godt kan tenke seg situasjoner der modellforfatteren har en noe mer innskrenka encyklopedi enn modelleseren (Eco, 1981, s. 195).

> At the minimal level, every type of text explicitly selects a very general model of a possible reader through the choice (i) of a specific linguistic code, (ii) of a certain literary style, and (iii) of specific specialization-indices [...]
>
> But at the same time the text (1) *creates* the competence of its Model reader. […]
>
> Thus it seems that a well-organized text on the one hand presupposes a model of competence coming, so to speak, from outside the text, but on the other hand works to build up, by merely textual means, such a competence […](Eco, 1979a, s. 7–8).

En slik forståelse av lesing som en prosess der leserens kompetanse bygges opp underveis, gjør begrepet relevant i undersøkelsen av koherensforholda i et pedagogisk tekstsystem. Modelleseren er altså ikke bare en statisk «kompetanseprofil», men en dynamisk størrelse. Innafor retoriske studier har retorikeren James McCroskey introdusert termene innledende, avleda og endelig etos for å begrepsfeste hvordan talerens etos utvikler seg i løpet av kommunikasjonsprosessen (2001).[48] Modelleserbegrepet har et tilsvarende potensial til også å omfatte hvordan tekstbrukerens forutsetninger endrer seg underveis i interaksjonen med de pedagogiske ressursene i et læringsforløp. Enkelt sagt har modelleseren som har lest et lærebokkapittel presumptivt en annen kompetanse etter enn før lesinga, og kan altså forstås som en «avleda» modelleser. En plausibel forforståelse av sekvensialiteten i læremiddelsystemer er at den antatte kompetansehevinga modelleseren gjennomgår, reflekteres i etterfølgende spørsmål og arbeidsoppgaver. Kort sagt kan den modelleseren som genereres av et oppgavesett, si oss noe om koherensforholda i en læringssekvens som oppgavesettet er en del av.

Utviklinga og demonstrasjonen av modelleserbegrepet i *The role of the reader* tar utgangspunkt i lesing av narrativ fiksjonsprosa. Eco hevder at valget av komplekse skjønnlitterære tekster gir forutsetninger for å komme fram til en dypere forståelse av «teksters maskineri» enn studiet av mer hverdagslige sjangrer ville ha gjort (Eco, 1979b, s. 13). Et annet postulat tar for seg idealteksten som bestående av flest mulig *lag* eller nivåer: «In order to represent as 'ideal' a text endowed with the highest number of levels, I shall consider mainly *a model for fictional narrative texts*» (Eco, 1979b, s. 12). Eco later til å mene at en fiksjonsteksts verdi som kunstverk har sammenheng med hvordan de ulike tekstlaga «spiller sammen» og forsterker hverandre:

> […] in a 'well-made' literary work (as well as in every work of art), there is no openness at given level which is not sustained and improved by analogous operations at all other levels (Eco, 1979b, s. 39).

For å demonstrere bruken av modelleserbegrepet foretar Eco en analyse av en metanarrativ tekst (Allais' «Un drame bien parisien») og kommer fram til at modelleseren i teksten genereres i en prosess i to stadier: Ved første gangs lesing genereres det en naiv modelleser, men den naive modelleseren avløses av en kritisk modelleser ved andre gangs lesing av teksten. Slik jeg leser Eco, utløses Allais-tekstens potensial først når den empiriske leseren har inntatt ulike leserposisjoner med hver av disse to modelleserne (eller modelleserstadiene) som «forbilde», gjennomskuer tekststrategien og det planlagte samspillet mellom den naive og kritiske modelleseren, og i etterpåklokskapens klare lys er i stand til å glede seg over at teksten har tatt ham ved nesen. [49]

[48] Termene her er oversatt til norsk av Jens Kjeldsen (2006, s. 125–133).

[49] En parallell til Ecos hierarki av modellesere kan vi finne i barnelitteratur som genererer en voksen-modelleser og en barnemodelleser. Vi kan tenke oss at et barn får høre f.eks. H.C. Andersens «Den standhaftige tinsoldat», og for mange barn vil (den naive) barnemodelleseren i teksten være en oppnåelig leserposisjon. Hvis en leser

Ecos modelleserbegrep har også relevans for studier av faglitterære tekster. I avhandlinga *Tekst som partitur* (2004) viser Johan Tønnesson hvordan hver av fire historiefaglige tekster genererer flere ulike modellesere, men uten at disse leserne kan sies å danne noe hierarki på samme måte som Eco demonstrerer i analysen av Allais-teksten. Mens Ecos resepsjonsstudier kan karakteriseres som tekstinternt orienterte (Frandsen, 2000, s. 95), går Tønnesson (2004) også et stykke utafor teksten og intervjuer konkrete representanter for ulike kategorier empiriske lesere som et ledd i arbeidet med å sannsynliggjøre at de ulike modellesertypene tekstanalysen hans resulterer i, har empiriske korrelater. Mens Eco undersøker en teksts prinsipielle forutsetninger for å bidra til et fortolkningssamarbeid med en abstrahert leser, kan Tønnessons tilnærming sies å være mer fagformidlingsorientert: Ved å gjøre tekstprodusenter oppmerksomme på hvilke modellesere en tekst genererer og sammenlikne dem med typifiserte representanter for målgruppa, har en fått et hjelpemiddel i arbeidet med å utvikle eller forbedre tekster slik at de kommuniserer bedre. I *Hva er sakprosa* omtaler da også Tønnesson modelleseren som et *leserforbilde* i teksten, et forbilde leseren må strekke seg mot for å kunne aktualisere meningspotensialet (Tønnesson, 2008).[50]

I analysen av «Un drame bien parisien» ender Eco som nevnt med et hierarki av to modellesere som etableres kronologisk i leseprosessen. Disse to modelleserne er så tett forbundne med hverandre at de må kunne betraktes som aspekter av eller stadier ved én og samme modelleser. Hvis en prøver å finne korrelater til de to modelleserstadiene utafor teksten, altså ei gruppe godtroende og ei anna gruppe mer kritisk innstilte lesere, vil ikke teksten kunne aktualiseres etter sin intensjonalitet. Aktualiseringa av Allais-teksten er avhengig av at det er én og samme empiriske leser som først er «naiv» og deretter «kritisk». Tønnesson viser derimot hvordan modelleserne eksisterer *side om side* i sakprosatekstene som må kunne betegnes som argumenterende tekster. Dermed taler teksten, med ulike stemmer så å si, til ulike typer empiriske lesere. Men tekstene Tønnesson behandler, kan neppe sies å være metanarrative, og det er heller ikke snakk om at tekstene skal leses flere ganger, først naivt, deretter kritisk. Tønnesson betoner heller ikke samspillet mellom de ulike (modelleser-)laga som *kunstnerisk* verdifullt, men som kommunikativt hensiktsmessig. Forenkla kan vi formulere en tønnessonsk maksime til enhver forfatter av en tekst: Dersom du skal nå fram til en leser, må leseren kunne nærme seg tekstens modelleser. Dersom du med én og samme tekst skal nå fram til ulike lesertyper med ulike forutsetninger, må du sørge for at teksten din genererer flere modellesere som representerer oppnåelige leserforbilder for de korresponderende empiriske lesertypene eller -kategoriene.

Et eksempel på en elementær utgave av en tekst med flere modellesere kan være et skilt med tekst på to ulike språk, for eksempel «Suomi – Finland», som henvender seg til ulike empiriske lesergrupper der den relevante ulikheten består i at gruppene ikke har samme språklige kompetanse. Men en slik forenkling fører for langt – her kan vi argumentere for at det er snakk

---

teksten igjen som voksen og mer kritisk leser, vil en kunne nærme seg en voksenmodelleser i teksten. Mens den ytre dramatikken i historien og det fantastiske ved at leker blir levende, genererer en barnemodelleser, kan det at soldaten er paralysert fordi han mangler et bein og ikke er i stand til å ta aktive skritt i jakta på danserinna han er forelska i, generere en voksenmodelleser som ser den symbolske forbindelsen mellom det manglende beinet og den manglende evnen til å handle aktivt i kjærlighetslivet. Spillet mellom disse to modelleserne gir Andersen-teksten et ekstra nivå som et stykke på vei kan sammenliknes med Allais-teksten.

[50] Dette er for øvrig helt i tråd med Ecos syn på den empiriske leserens rolle slik han formulerer det i *Seks turer i fortellingenes* skoger: «Men jeg skal i disse forelesningene først og fremst rette oppmerksomheten mot denne 'fiktive leseren som portretteres i teksten'. Jeg vil hevde at den viktigste oppgaven ved en fortolkning er å inkarnere nettopp ham, uansett hans spøkelsesaktige eksistens» (1994b, s. 29).

om to tekster som fysisk er plassert sammen, men det forventes bare at man leser én av dem. Både hos Eco og hos Tønnesson er studieobjektet enkeltstående, helhetlige, lineære verbalspråklige tekster der modelleserne etableres i samme tekst – ikke i forskjellige utgaver av samme tekst. Mens Tønnesson vektlegger den «flerstemmige tekstens» forutsetninger for å «tale» til flere ulike lesertyper samtidig, og metaforisk framstiller tekst som et partitur med flere parallelle stemmer som veksler på å ha en framskutt posisjon, er Eco noe mer tekstinternt orientert og opptatt av hvordan den abstraherte leseren-i-tekstens slutningsprosess og dermed progresjon fra en naiv via en kritisk til en tredje leserposisjon som innebærer et metaperspektiv på spillet mellom den «naive» og den «kritiske» utgaven av modelleseren, er ei forutsetning for å utløse tekstens potensial.[51]

3.5.1 Modelleserbegrepets relevans for pedagogiske tekster

Til tross for at Eco tar utgangspunkt i en narrativ kunstprosatekst, reserverer han ikke modelleserbegrepet for skjønnlitterære tekster. Også bruksprosa som togtabellen inkluderes som en type tekst som venter seg et samarbeid med leseren (Eco, 1994c, s. 29). Det er likevel store forskjeller mellom Ecos teksteksempler og læremidler til skolebruk, ikke minst når det gjelder brukssituasjonen de inngår i:

- Læremiddelteksten er i større grad enn kunstteksten et *virkemiddel* for å nå bestemte (læreplan)mål, og den er således mer instrumentelt orientert enn kunstteksten.
- Læremiddelteksten henvender seg ofte til minst to ulike brukergrupper – lærere og elever. En slik situasjon innbyr til å generere minst to hovedtyper modellesere: en lærermodelleser og en elevmodelleser med separate empiriske korrelater.
- Læremiddelteksten skal ofte kunne brukes på flere ulike måter med flere ulike formål i ulike situasjoner: Lærere kan for eksempel tenkes å bruke teksten til planlegging, undervisning og vurdering. Elever kan bruke samme tekst til å sette seg inn i et lærestoff, som rein informasjonskilde for faktastoff til bruk i oppgaver eller til repetisjon av lærestoff i forbindelse med prøver.
- Læremiddelteksten forutsetter iblant at aktualiseringa av teksten er en oppgave for eleven aleine, men foregår med støtte av en mer kompetent formidler (læreren).
- Læremiddelteksten – i likhet med barnelitteratur og andre tekster retta mot ikke-spesialister – benytter seg ofte av redundans.[52] Eco legger vekt på at leseren fyller ut «hull» i teksten med egne slutninger (Eco, 1979b, s. 214).
- Læremiddelteksten kan vanskelig tenkes å være ironisk, mens metafiksjonen i Allais-teksten må kunne kalles en form for tekstlig ironi. [53]

Lesinga av en pedagogisk tekst som er utvikla for bruk i en institusjon som for eksempel den videregående skolen, skiller seg fra den – iallfall ytre sett – mer oversiktlige «skjønnlitterære

[51] Det er verdt å merke seg at Allais-teksten er valgt som utgangspunkt fordi den byr på en viss kompleksitet; det er ikke slik at Eco reserverer bruken av modelleserbegrepet til metanarrative fiksjonstekster eller at modelleseren alltid genereres i flere stadier som i dette spesielle eksemplet.
[52] Tekstforskeren Leif Becker Jensen poengterer at redundans trengs i fag*formidling*, i tekster som henvender seg til publikum utafor fagfellesskapet (2000, s. 56).
[53] Selander hevder for øvrig at et av læreboktekstens kjennetegn er at den fri for ironi (1988, s. 34).

lesesituasjonen». I skolen er ikke leseren i samme grad aleine med teksten. Sjølve lesekontrakten er prega av en didaktisk målrettahet,[54] og elevmodelleseren posisjoneres i prinsippet som en som primært skal bygge opp sin kompetanse – ikke aleine og uten hjelp, men som deltaker i et institusjonelt styrt læringsforløp der en kan få hjelp av en lærer eller andre personer til å innta en adekvat leserposisjon.

Dersom en tekst spesifiserer en kompetanse hos modelleseren som ikke gjør det mulig for noen i målgruppa å innta en leserposisjon som gjør at man kommer i nærheten av modelleseren i teksten, har teksten utdefinert seg sjøl overfor målgruppa. Dette kan skje i begynnelsen av teksten – teksten avviser leseren ved første blikk, eller underveis i teksten.[55] En kan for eksempel tenke seg at den kompetansen teksten bygger opp hos modelleseren i begynnelsen av teksten, ikke er tilstrekkelig til å sette den empiriske leseren i stand til å forstå resten av teksten. I artikkelen «Nærblikk på o-fags-tekster» viser Anne Hvenekilde (1986) hvordan o-fagstekster retta mot 10–11-åringer krever langt større forkunnskaper hos leseren enn det en kan forvente hos målgruppa. Ved at de empiriske leserne mangler en nødvendig kunnskapsbasis for å kunne utføre det slutningsarbeidet teksten krever for å bli aktualisert, klarer de ikke å realisere en koherent tekst. I denne sammenhengen er det nærliggende å sitere Ecos spissformulering om at tekster er *late*: «texts are lazy machineries that ask someone to do part of their job» (1979b, s. 214). I en skolesammenheng vil det ofte være læreren som må gjøre denne jobben, og i et slikt perspektiv kan en hevde at en elevretta pedagogisk tekst genererer en lærermodelleser delvis som funksjon av elevmodelleseren: Hvis elevmodelleseren ikke er et oppnåelig leserforbilde for de empiriske leserne, vil ikke tekstens meningspotensial bli aktualisert med mindre læreren i sin formidlingspraksis kompenserer for tekstens eventuelt urealistiske krav til primærbrukerne – elevene.

3.5.2 Inferens – fra semantisk avkoding til intertekstuelle inferensvandringer

Når en leser en tekst, må en i tillegg til å kunne utføre den reint semantiske avkodinga av tekstens overflatestruktur, også kunne trekke slutninger. Eco skiller mellom to ulike typer slutninger: Inferenser som baserer seg på allmenne referanserammer og «inferensvandringer» ('inferential walks') som baserer seg på intertekstuelle referanserammer:

> Common frames come to the reader from his storage of encyclopedic knowledge and are mainly rules for practical life (Charnia, 1975). Intertextual frames, on the contrary, are already literary 'topoi', narrative schemes […] (Eco, 1979b, s. 21).
>
> Frequently, the reader, instead of resorting to a common frame, picks up from the storage of his intertextual competence already reduced intertextual frames (such as typical situations: the Oedipean triangle as proposed by Freud is one among these) (Eco, 1979b, s. 22).

Begge slutningstypene har likheter med det som i retorikken betegnes som enthymemer – slutningsrekker der minst ett av premissene er underforstått. Under lesinga danner leseren seg en forventningshorisont der både den allerede leste delen av tekstene og leserens intertekstuelle

[54] Når Eco trekker inn talehandlingsteori, betegner han teksten som en makrotalehandling (Eco, 1979b, s. 11). Tønnesson (2004, s. 114) foreslår å se på den pragmatiske hensikten bak en læreboktekst som et forsøk på å bevege leseren i retning av å oppnå en best mulig karakter i skolefaget.
[55] Jf. analysen av *Panoramas* «Avgang Norden» (s. 132 ff.).

kompetanse trekkes inn. I Allais-teksten utnyttes leserens «naivitet»; den genererer en naiv modelleser ved å basere seg på at leseren sjøl gjør en feilslutning ved å støtte seg ukritisk til sin intertekstuelle kompetanse og godta de uuttalte premissene i enthymemet. Når leseren tror at teksten skal forløpe på en bestemt og forutsigbar måte, peker teksten nese av ham. En intertekstuell referanseramme, og da særlig på abstrahert nivå i betydninga sjanger (eller tekstnormer) blir altså ei forutsetning for den teksten leseren konstruerer.

For skjønnlitterære tekster kan intertekstualitet og såkalte tomme plasser eller *Leerstellen* (etter litteraturviteren Wolfgang Iser (1976)) være tegn på formmessig kvalitet (jf. Ecos poeng om flere samspillende lag), men i pedagogiske tekster utvikla for skolebruk er ikke intertekstualitet og tomme plasser nødvendigvis noen sentral tekststrategi. Tvert imot – pedagogiske tekster vil som nevnt heller tendere mot redundans[56] enn mot tomme plasser og krav om inferens. Likevel kan «inferential walks»-begrepet være et produktivt perspektiv i møtet med pedagogiske tekstkomplekser der forfatterinstansen er et resultat av flere ulike empiriske tekstprodusenters bidrag. Eco beskriver en metatekstuell tekst som bevisst går inn for å lure (den naive) leseren til å tro at teksten følger en konvensjonalisert plotstruktur. For pedagogiske tekstprodusenter er det vanligvis et lite aktverdig prosjekt å forsøke å lure leseren. Men ikke desto mindre kan leseren komme til å *føle seg lurt* når noen av elementene i et sekvensielt ordna tematisk ensemble eller tekstkompleks skaper noen sjangerforventninger som ikke innfris i de påfølgende (Vareberg, 2011).

3.5.3 Om bruk vs. fortolkning av tekst og om leser vs. bruker

Både i *The Role of the reader* og i *The limits of interpretation* skiller Eco mellom bruk av teksten og fortolkning av teksten, og dette skillet danner et utgangspunkt for Ecos posisjon i møtet med postmoderne litteraturteoretikere i de såkalte Tanner Lectures på begynnelsen av 1990-tallet. I *The limits of interpretation* innfører Eco begrepssettet «intentio auctoris», «intentio operis» og «intentio lectoris» for å skille mellom forfatterens, verkets og leserens intensjoner (1994a, s. 50). Eco fastholder at den som skal fortolke et litterært verk, må gjøre det innafor rammene av verkets intensjon, hvis ikke vil leseren bare *bruke* verket utfra sin egen intensjon. I sitt tilsvar til Eco hevder filosofen Richard Rorty at en ikke kan gjøre noe annet med tekster enn å bruke dem, og at skillet mellom bruk og fortolkning dermed blir meningsløst (Eco & Collini, 1992, s. 93).

Når det gjelder læremiddeltekster, vil jeg som tidligere nevnt karakterisere dem som mer instrumentelle enn kunsttekster. De har karakter av å være midler til å nå et bestemt mål, eller som ressurser som kan tas i bruk ved behov til formål som ikke nødvendigvis kan utledes fra ressursene sjøl. Dermed er det ikke urimelig å vektlegge bruksdimensjonen ved omtale av relasjonen mellom tekst og – bruker.

Et annet kjennetegn ved læremidler er at de kan betraktes som bruks*gjenstander*. Sjølve den fysiske utforminga eller de funksjonelle egenskapene til dagens pedagogiske tekster og mediene de formidles i, veves sammen, og det er ikke trivielt å abstrahere «den reine teksten» fra mediet. Dette gjelder kanskje særlig digitale medier der de pedagogiske tekstene kan få spesialdesigna eller idiosynkratisk utforming og der «den mediemessige formen» ikke er transparent for bru-

[56] Både verbalspråklig og modal redundans jf. Løvland i tidligere forskning-kapitlet (s. 31).

keren/leseren i samme grad som vi kan hevde at den trykte boka er det som materialiseringsmedium for den verbalspråklige romanen eller fortellinga. I *Cybertext – perspectives on ergodic literature* introduserer medieviteren Espen Aarseth begrepet «ergodiske tekster», som henspiller på de greske ordene for arbeid og sti, og skal betegne tekster som krever noe mer enn en «ikke-triviell» fysisk medvirkning av leseren (Aarseth, 1997, s. 74). Aarseth problematiserer bruken av leser-begrepet nettopp med utgangspunkt i at «leserne» av nye og ikke-lineære medier i større grad enn tidligere må ta valg og skape sin egen vei gjennom teksten.[57] Leseforskeren Arne Olav Nygard argumenterer for å kalle modelleseren i digitale tekster for 'modell*bruker*' – med samme motivasjon som Aarseth. Tekst- og kjønnsforskeren Susanne V. Knudsen omdøper også Ecos modelleser til 'modellbruker' i en studie av ungdoms bruk av pornografi på internettet (2007, s. 184). I det siste tilfellet ligger nok ikke årsaken utelukkende i sjølve mediets krav til aktiv medvirkning, men at det er *intentio lectoris* som er det dominerende perspektivet i studien. Når jeg i det følgende anvender termen 'modellbruker', er det for å reflektere både det instrumentelle og aktivitetsaspektet hos brukerne av de ulike elementene i læremiddelsystemene. Når jeg bruker 'lesing', er det for å betegne situasjoner der brukeren i større grad hengir seg til teksten og der *intentio operis* er det dominerende aspektet ved relasjonen mellom tekst og bruker.

3.6 Pedagogiske tekster – ei innsirkling av begrepet

Da Staffan Selander introduserte begrepet pedagogisk tekst på 1980-tallet, var det sterkt knytta til skoleinstitusjonens tekster:

> En pedagogisk text är *producerad för en bestämd, institutionaliserad användning,* ett utbildningssystem med en egen rumslig, tidslig och social organisering som klasser, lektioner, stadier osv. (Selander, 1988, s. 17).

I *Pedagogiske tekster for kommunikasjon og læring* skriver forfatterne at den pedagogiske teksten opprinnelig blei definert dels intensjonelt, dels tekstlig, dels institusjonelt. Definisjonen deres på pedagogisk tekst lyder slik: «[P]edagogiske tekster er tilrettelagte eller adapterte semiotiske ytringer som aktualiseres i læringssituasjoner» (Selander & Skjelbred, 2004, s. 61). Selander sjøl er tydelig på å legge et institusjonelt perspektiv til grunn for det han definerer som den sentrale typen pedagogisk tekst. Han starter med å definere et rammeverk av tre klasser artefakter: 1: bearbeida råmateriale, 2: redskaper, modeller, rom, der den pedagogiske teksten hører hjemme i den tredje artefaktklassen: vitenskapelige, pedagogiske og ideologiske tekster: «Denna kategori omfattar en institutionellt bestämd text, en innehållslig/kommunikativ genre som gestaltats via, men inte är detsamma som, en fysisk artefakt av andra ordningen» (Selander, 2003, s. 226).

Eksemplene Selander nevner, indikerer at en forholder seg til et utvida tekstbegrep der både tale, tale og/eller bevegelse, skrevet tekst, bilder og gjenstander som «Montessori-materiale» kvalifiserer til betegnelsen pedagogiske tekster. Pedagogiske tekster – i vid tekstforstand – er altså tolkbare, meningsfulle gestaltninger som har blitt til innafor rammene av en utdanningsinstitusjon. Pedagogiske tekster kan videre deles inn i to typer ut fra si institusjonelle tilknytning: Den pedagogiske teksten av type 1 hører hjemme i utdanningssystemet. Formålet er å

[57] Både Aarseth (1997) og Lemke (2009) bruker for øvrig termen 'traverse' eller 'traversal' for å betegne brukerens/leserens delaktighet i å bestemme veien gjennom teksten. Lemke bruker den også for å betegne kryssing av mediegrenser som i 'transmedia traversal'.

realisere læreplanen under kontrollerte forhold (lesinga kontrolleres), teksten er tilpassa til faget og til bestemte lesergrupper som står i et avhengighetsforhold til skolen som kontrollinstans. Som eksempler nevner Selander blant annet kurshefte, lærebok, cd-rom, lærerveiledning og sågar elevtekst (Selander, 2003, s. 227). Men Selander åpner også for en annen kategori pedagogiske tekster: De har ikke bestemt institusjonstilknytning, formålet er å informere eller å oppdra/danne, lesinga kontrolleres ikke, teksten er tilpassa en udefinert, sjølstendig interessent. Som eksempel på pedagogiske tekster av type 2 nevner Selander blant annet leksikon, instruksjonsbok, veiskilt, populærvitenskap. Sjøl om Selander i prinsippet åpner for en vid fortolkning av begrepet pedagogiske tekster, virker det som han i overveiende grad knytter det til læring i skoleinstitusjonen, noe følgende sitat fra 2008 indikerer:

> Pedagogiska texter är koherenta med dominerande uppfattningar av lärande inom ett visst kunskapsområde och förhärskande rutiner kring test og bedömning. Hur man lär sig kemi kan skilja sig från hur man lär sig historia eller litteraturvetenskap (Selander, 2008a).

Innafor den pedagogiske tekstforskninga finner vi også eksempler på studier der det primære formålet med materialet ikke kan sies å være verken å informere eller oppdra/danne. En kan argumentere for at det er relevant å studere betjeningspanelet på en vaskemaskin (West, 2008) eller brukergrensesnittet i en nettbank (Knudsen & Aamotsbakken, 2010a, s. 26) som pedagogiske tekster. Jeg ser imidlertid den pedagogiske intensjonen i slike tekster som en tilleggsfunksjon retta mot novisebrukeren. Slik utvida bruk av det pedagogiske tekstbegrepet bør knyttes til leserens aktualisering av teksten. En kultursemiotiker som Roland Posner argumenterer for at alle artefakter er tekster, og at enhver artefakt er koda med sin funksjon (1989). Etter mi mening er det imidlertid først når funksjonskodinga også omfatter en form for opplæring eller instruksjon i bruk av artefakten at det vil være rimelig å studere den som *pedagogisk* tekst dersom en skal legge tekstens intensjon til grunn for avgrensning av mulige studieobjekter.

I flere arbeider har tekstforskerne Susanne V. Knudsen og Bente Aamotsbakken argumentert for å frigjøre det pedagogiske tekstbegrepet fra tilknytninga til skoleinstitusjonen slik at det i ytterste konsekvens er sjølve brukssituasjonen som avgjør hvorvidt noe kan betegnes som en pedagogisk tekst. De første tegna til å bruke det pedagogiske tekstbegrepet på uformell læring kan ses i artikkelen «Youth Culture – Towards New Educational Texts» (Knudsen & Tufte, 1995). I *Teoretiske tilnærminger til pedagogiske tekster* gjennomgår Knudsen og Aamotsbakken ulike definisjoner av pedagogiske tekster, fra den smaleste, nemlig skolens læremidler, til den videste der kriteriet for å kunne kalle noe en pedagogisk tekst er at den inngår i en aktivitet hvor det foregår læring (2010a, s. 24). Men dersom en nå frigjør seg fra koblinga til skoleinstitusjonen og til tekstens belærende intensjon, og i tillegg baserer seg på et utvida tekstbegrep der praktisk talt alle semiotisk medierte ytringer kan betraktes som tekst og en dessuten har et semiotisk inspirert syn på læring der all produksjon av nye tegn i bevisstheten kan betraktes som læring (Kress, 2003, s. 40; Selander, 2008b), blir det vanskelig å sette grenser for hva slags semiotiske objekter som kan kalles pedagogiske tekster. På samme måten som en neppe kan skille fag- og skjønnlitteratur fra hverandre ved hjelp av tekstinterne kriterier (Tønnesson, 2012), er det vanskelig å tenke seg at det skulle finnes tekstinterne kriterier (for eksempel en bestemt konfigurasjon av teksttyper) som gjør det mulig å skille pedagogiske tekster fra andre tekster.

Den snevrere pedagogiske tekstdefinisjonen må altså primært være institusjonelt eller kontekstuelt knytta til skole og utdanning; den videre pedagogiske tekstdefinisjonen må basere seg på at det semiotiske objektet som studeres, er sentralt i en eller annen form for læringskontekst. Det er altså ikke nødvendigvis egenskaper ved det semiotiske objektet i seg sjøl som gjør det til en pedagogisk tekst, det er snarere bestemte egenskaper ved relasjonen mellom en bruker og et semiotisk objekt som kan kvalifisere objektet som en pedagogisk tekst i vid forstand. Et slikt syn på hva som kvalifiserer et objekt til å kunne studeres i et bestemt perspektiv, fins også på et beslekta felt, nemlig medieestetikk. I innledninga til boka *Medieestetikk*, tar medieviteren Liv Hausken til orde for å utvikle en generell estetikk som ikke begrenser seg til kunstdomenet, men som kan brukes som et perspektiv på studiet av et hvilket som helst objekt. Det som vektlegges, er altså ikke bestemte egenskaper ved objektet, men estetikk som en erkjennelsesform. Dermed kommer medieestetikk til å dreie seg om studiet av en bestemt form for relasjon mellom et objekt og en betrakter, der objektene er opphav til en bestemt type erfaring (Hausken, 2009, s. 8). Hausken stiller seg undrende til at også studier basert på «en utvidet estetikk» der det diskuteres om fenomener som mat og sport kan betraktes som kunst, tar utgangspunkt i objektenes egenskaper for å prøve å kvalifisere dem som verdige estetiske studieobjekter. Hennes løsning er å definere medieestetikk som en *relasjonell estetikk*:

> Medieestetikk kan slik betraktes som en relasjonell estetikk i Berleants forstand, der undersøkelsesobjektet ikke er et objekt som sådan, men en relasjon mellom subjekt og objekt, og der relasjonen ikke utelukkende må være en estetisk relasjon, men hvor den estetiske relasjonen er en av flere samtidige relasjoner (Hausken, 2009, s. 163).

Formuleringa av et slikt generaliserende perspektiv kan overføres til studiet av pedagogiske tekster i vid forstand. Framfor å forsøke å bruke begrepet pedagogisk tekst som en måte å skille en klasse semiotiske objekter fra andre (slik Grepstad gjør det i *Det litterære skattkammer – sakprosaens teori og metode* (1997, s. 116), og slik Selander gjør i sine tidlige definisjoner), ser jeg det altså som hensiktsmessig å betrakte det som et vitenskapelig begrep for studiet av en relasjon mellom brukere og tekster i læringssituasjoner – enten de er formelle eller uformelle.

Vitenskapsretorisk kan bruken av pedagogisk tekst-begrepet betraktes som et tiltak for å utvide forskningsfeltet fra å studere lærebøker og læremidler for skolen til å omfatte tekstorienterte studier av læringsressurser i vid forstand, frikobla både fra utdanningsinstitusjonene og fra kravet om intensjon – at materialet er produsert med læring som formål. Men det kan også ses som et vitenskapsretorisk grep å kalle skolens læremidler for pedagogiske tekster. Det gjør tekstfaglige innsikter særlig relevante i studiet av læremidlenes egenskaper og bruken av dem.

Pedagogisk tekst-begrepet har først og fremst slått gjennom i norske og svenske miljøer med «Senter for pedagogiske tekster og læreprosesser» ved det som fram til 2014 var Høgskolen i Vestfold og miljøet rundt forskergruppa «DidaktikDesign» ved Stockholms Universitet som de toneangivende. I danske forskningsmiljøer har ikke begrepet hatt samme gjennomslagskraft; i nyere forskning benyttes både 'læremidler' og 'læringsressourcer' (Drotner, 2007; Hansen, 2010a; Olsen, 2007b; Slot, 2007, 2010), som kan betraktes som artefakt-, institusjons-, intensjons- og læringsorientert, men ikke programmatisk trekker inn et tekstforskningsperspektiv:

> Forskellen på læremidler og læringsressourcer er spørgsmålet om formålet med materialet: Er det forlag der har produceret materialet til undervisningsbrug? Eller er det

> et materiale der ikke er produceret med undervisning for øje, men som kan inddrages og anvendes i undervisningen? (Olsen, 2007b, s. 9).

Høsten 2012 fikk Høgskolen i Vestfold NOKUTs godkjenning til å sette i gang doktorgradsprogrammet «Forskerutdanning i pedagogiske ressurser og læreprosesser i barnehage og skole» (NOKUT, 2012). I den opprinnelige søknaden er tittelen «Profesjonsrettet forskerutdanning i pedagogiske *tekster* og læreprosesser i barnehage og skole» (mi utheving), og i søknaden avgrenses begrepet pedagogiske tekster til å «omfatte tekster som inngår i formelle og uformelle læreprosesser» (Høgskolen i Vestfold, 2011). Når en i den endelige programplanen har gått bort fra å bruke pedagogisk tekst-begrepet, er det fordi søkeren har fått motbør av den sakkyndige nemnda. Etter mi vurdering kan motstanden skyldes at pedagogisk tekst-begrepet kan oppfattes som flertydig siden det brukes både som en term for et bestemt vitenskapelig perspektiv og som en vid, men ikke særlig utbredt betegnelse på objekter med pedagogisk potensial som kan brukes i både formelle og uformelle læringssituasjoner.

Når en – slik jeg gjør i denne avhandlinga – velger å studere læremidler som pedagogiske *tekster*, innebærer det å ta et bestemt perspektiv der en vektlegger læremidlenes egenskaper som tekster og tar i bruk teorier og metoder innretta mot studier av tekst. Samtidig innebærer det å ta del i et bestemt forskningsfelt og en bestemt tradisjon eller skole for studier av tekster for læring slik jeg har gjort greie for i kapitlet om tidligere forskning. Når det gjelder sjølve *materialet* som undersøkes i denne avhandlinga, passer det inn i det Knudsen og Aamotsbakken omtaler som «den smalleste definition» av begrepet pedagogiske tekster, nemlig skolens læremidler (2010a, s. 27). Siden jeg studerer både læreboktekster og tekster som er digitalt medierte, men del av samme læremiddelpakke, bruker jeg også termen 'læremiddelsystem' jf. (Selander, 1988).[58] Å bruke betegnelsen 'system' framfor 'verk', eller 'pakke', aktiverer noen forventninger om helhet, samvirke, struktur, ordning, relasjoner og sammenheng mellom elementene som inngår i systemet.[59]

3.7 Hvorfor bruke verktøy for detaljer på store systemer?

Tekst- og læremiddelstudier som tar utgangspunkt i multimodal semiotikk, fokuserer som regel på multimodal meningsskaping i *mindre tekster*, og har gjerne ei målsetting om å komme fram til grammatiske beskrivelser, slik for øvrig også den systemisk-funksjonelle lingvistikken har ambisjoner om. Også tekstlingvistiske studier har en tendens til å konsentrere seg om enkelttekster eller tekstutdrag. Transkripsjon og detaljert analyse av tekster kan være så tidkrevende at det i praksis ofte bare lar seg gjennomføre for kortere tekster. Multimodalitetsforskeren Kay O'Halloran hevder at den største utfordringa for multimodal diskursanalyse er å håndtere både detaljene og den store kompleksiteten som multimodale fenomener innebærer (2011). I boka

[58] Selanders undersøkelse fra 1988 er konsentrert om lærebøker, men det må betraktes som en praktisk motivert avgrensning. Selanders program for læremiddelstudier omfatter i prinsippet også alt tilleggsmateriell som inngår i læreverket og supplerer læreboka enten det er fysiske artefakter eller digitale ressurser. Selander bruker samlebetegnelsen 'læremiddelsystem' på denne totale mengden ressurser som omfatter det som ellers omtales som 'læremiddelpakker', 'læreverk' og så videre, men uten å gi en eksplisitt definisjon:

> Övergången från *en* traditionell lärobok till läromedelssystem med olika slags material, övningsböcker, ljudband, filmer, etc kan kanske bäst förstås som att läroboken håller på att överges till förmån för mer vittomfattande informationssystem (Selander, 1988, s. 37).

[59] Ifølge Ullström kan termen læremiddelsystem spores tilbake til de såkalte Brodow-læremiddelpakkene som blei introdusert i morsmålsfaget i det svenske gymnaset på 1960 tallet: «Det innehöll lärobok, antologi, studiebok och ett växande antal andra delar […]». På baksideteksten blei det presentert som «ett fullständigt och integrerat läromedelssystem i svenska, indelat efter årskurser» som «följer gymnasiets läroplan» (Ullström, 2009, s. 120).

Multimodal transcription and text analysis presiserer forfatterne at de prøver å lage et rammeverk og foreslå noen verktøy for en skalar modell for multimodal tekstanalyse, men presiserer at boka ikke dekker fullskala analyser av hele nettsteder: «[…]we have given sample transcriptions that provide in-depth analyses of small texts rather than attempting exhaustive analyses of entire websites» (Baldry & Thibault, 2006, s. 164). Den herværende avhandlinga tar heller ikke sikte på å gi en uttømmende analyse av læremiddelsystemer ned til ordnivået, men konsentrerer seg primært om hva som skaper sammenheng *mellom* tekstene i de lokale tematiske systemene.

Når det gjelder det grammatiske begrepsapparatets relevans for større tekststrukturer, burde det være mulig å tenke seg en nivåforskyvning fra tekst til tematisk system, tematiske ensembler og tekstkomplekser der innsikter om forholdet mellom kohesjon og koherens for en enkelttekst kan gjelde også på mer overordna nivå. Ett eksempel er at assosiative hyperlenker fra éi nettside til ei anna kan sammenliknes med de verbalspråklige konnektivene eller forbindernes rolle: «Junctives can be a simple token of courtesy to help make reception of a text efficient» (Beaugrande & Dressler, 1981, s. 75). Et annet eksempel er at sjølve sekvensialiteten i en tekst indikerer hva som kan anses som felles kunnskap på et gitt trinn i kommunikasjonsprosessen:

> «[…] since cohesion rests on the assumption of underlying coherence […], the sequencing of surface texts gives signals about the shared knowledge to be applied during a given stage of the communicative interaction» (Beaugrande & Dressler, 1981, s. 76).

Beaugrande og Dressler poengterer videre at siden det har vist seg strategisk nyttig å presentere kjent informasjon først, er subjektene i engelske setninger vanligvis (re)aktivering av kjent eller forutsigbart innhold. En slik struktur kan også forekomme som et tekstordningsprinsipp på mer overordna tekstnivåer – for eksempel ved at avsnitt eller hele kapitler er ordna progressivt der de seinere bygger videre på de tidligere elementene i en sekvens. Tekstbrukerens forventning om at et tematisk system er strukturert etter en bestemt informasjonsstruktur, kan dermed fungere som en koherensressurs.

Dersom vi leiter utafor det språk- og tekstvitenskapelige feltet etter et beskrivelses- og analyseapparat for komplekse tekststrukturer, finner vi den praktiske disiplinen informasjonsarkitektur (IA). Informasjonsarkitekter opererer med begreper som «innhold» og «informasjon» og har konvensjoner for abstraksjon og visualisering av strukturer og relasjoner mellom innholds- og strukturelementer, men IA-feltet har ikke et eget tekstbegrep. Studiet av sammenheng på tematisk systemnivå (og altså ikke tekst- eller tekstutdragsnivå) i læremiddelsystemer kan sies å plassere seg mellom informasjonsarkitektur og studier av enkelttekster. Også innafor IA-feltet er kohesjon et sentralt anliggende. Under overskrifta «Creating Cohesive Organisation Systems» i ei mye brukt grunnbok i informasjonsarkitektur – *Information Architecture for the World Wide Web* – trekker forfatterne fram fire ulike organiseringsprinsipper for innhold på nettsteder: 1: Hierarkisk struktur på overordna nivå og 2: databaser for strukturert, homogen informasjon. Disse to første prinsippene innebærer å strukturere innhold etter kategorier. Det forfatterne kaller «mer kreative relasjoner mellom innholdsenheter» kan håndteres ved at 3: *forfatterne* bidrar med hypertekst(lenker) og 4: *brukerne* bidrar med tagging (emneordmerking). Slik kan overlappende organiseringsstrukturer skape et kohesivt organiseringssystem (Morville & Rosenfeld, 2007, s. 80–81). Informasjonsarkitekturperspektivet er ikke sentralt i

denne avhandlinga, men å kjenne til feltets fokusområder kan gjøre det lettere å få øye på hvordan tekstsystemene er organisert og hvilke leseveier og bruksmåter de legger til rette for. Vi kan betrakte informasjonsarkitekturnivået som en del av de tematiske systemenes overflate.

3.8 Et utkast til tekstsystemteoretisk posisjonsangivelse

Hvordan skiller studiet av det jeg kaller tekstsystemer[60] seg fra informasjonsarkitektur på den ene sida og fra den tradisjonelle tekstlingvistikken (som konsentrerer seg om enkelttekster) på den andre? Studiet av sammenheng på *tekstsystemnivået* (og altså ikke tekst- eller tekstutdragsnivå) i læremiddelsystemer kan sies å plassere seg mellom informasjonsarkitektur og studier av enkelttekster. Studier av tematiske systemer og tekstkomplekser i læremiddelsystemer som skal omfatte både systemnivå og detaljer på enkelttekstnivå medfører bredde på bekostning av dybde. I det følgende prøver jeg å gi svar på hva som karakteriserer tekstsystemstudier sammenlikna med tradisjonell tekstlingvistikk på den ene sida og informasjonsarkitektur på den andre.

Nedafor følger en prinsippskisse som plasserer studiet av pedagogiske tekstsystemer på en oversikt som indikerer ulike nivåer[61] for studier av tekst og tekstkomplekser og noen tilhørende retninger/disipliner med eksempler på teoretiske og empiriske arbeider. Prinsippskissa gir eksempler på tekststudier på ulike nivåer, og plasserer det herværende prosjektet (markert med tjukk kantlinje) i en mellomposisjon mellom ulike former for tekststudier og disipliner som ordner og klassifiserer materialiserte informasjonsobjekter, men som ikke studerer objektene som tekster. Modellens mikronivå representeres av tekstlingvistikkens ambisjoner om å kartlegge hvordan tekststruktur og relasjoner mellom setninger bidrar til å skape koherente verbalspråklige tekster. Deretter følger ulike retninger for studiet av hele tekster som system og som ytringer. Hypertekststudier og «transmedial narratologi» kan fortsatt sies å studere tekster, sjøl om undersøkelsesobjektene omfatter systemer av tekster. Figuren skal ikke forstås som en oversikt over det teoretiske rammeverket for avhandlinga – her er for eksempel multimodalitet utelatt – men som en illustrasjon på tekst- og tekstsystemstudier på ulike nivåer på en tenkt skala fra avsnitt til bibliotek.

[60] Berge bruker begrepet tekstsystemer i *Tekstnormers diakroni* (1990), men da er det for å referere til flere nivåer (strata) av systemer i enkelttekster.
[61] Baldry og Thibault (2006, s. 144) kaller dette for *scalar levels*.

Nivå	Retning/disiplin	Eksempel
Mellom setninger Tekststruktur	Tekstlingvistikk	*Cohesion in English* (Halliday & Hasan, 1976) *Introduction to text linguistics* (Beaugrande & Dressler, 1981) *Macrostructures* (van Dijk, 1980)
Hele tekster	Semiotisk diskursanalyse, tekstsemiotikk	*Meaning beyond the clause* (Martin & Rose, 2003) *The role of the reader* (Eco, 1979b)
Hele tekster	Narratologi: studiet av fortellende tekster	*Narrative discourse* (Genette, 1980)
Hele tekster	Kritisk diskursanalyse sosiologisk (tekster som symptom)	*Critical discourse analysis* (Fairclough, 1995), *Diskursens orden* (Foucault, 1999 [1970])
Tekstkultur Diskursfellesskap (sjangerrelatert)	Sosiotekstologi	*Tekstnormers diakroni* (Berge, 1990) *Genre analysis* (Swales, 1990)
Tekstkomplekser/ hypertekst	Hypertekststudier	*Hypertext* (Landow, 1992), *Nyheten som hypertekst* (Engebretsen, 2001) «Cyber, hyper og multi» (Karlsson & Ledin, 2000)
Transmedia franchises	«Transmedial narratologi»	*Transmedia storytelling* (Long, 2007)
Læreverk og tverrmediale læremiddelsystemer	**Pedagogiske tekstsystemstudier**	**Den herværende avhandlinga**
Større nettsteder	Informasjonsarkitektur[62]	*Information architecture for the World wide web*. (Morville & Rosenfeld, 2007)
Bibliotek – tekstsamlinger, arkiver[63]	Bibliotekvitenskap	*Decimal classification* (Dewey, 1876)

Figur 6: Nivåmessig kontekstualisering av pedagogiske tekstsystemstudier

Studier av pedagogiske tekstsystemer kan innebære å undersøke ulike former for «sammensatte tekster», tematiske systemer, tematiske ensembler og tekstkomplekser som tverrfaglige produkter og å problematisere grenseflater og brudd mellom det en forsøksvis kan kalle disiplinspesifikke produsentstemmer som inngår i komplekse multimodale tekster, tekstkomplekser og tematiske systemer. I studier av koherensen i pedagogiske tekstsystemer bør en prøve å forstå enkeltelementer som uttrykk for ulike tekstprodusentrollers bidrag. Der informasjonsarkitektur primært er opptatt av å legge til rette for at individuelle brukere kan finne og gjenfinne informasjon, må en i studier av pedagogiske tekstsystemer også kunne ta høyde for at kommunikasjonssituasjonen kan være svært kompleks: Læreverket kan betraktes som en makrotalehandling der hensikten er å realisere læreplanens målsettinger (ikke bare den konkrete brukerens umiddelbare behov for informasjon), målgruppa er både elever og lærere, organiseringa av elementene i læreverket bør ta hensyn til progresjon, og læreverket må kunne brukes på mange ulike måter slik jeg har eksemplifisert tidligere i dette kapitlet (jf. punkt 3.5.1, s. 61 ff.). Å betrakte både deler av og hele læremiddelsystemer som makrotalehandlinger innebærer å ta

[62] Informasjonsarkitektur er orientert om utvikling og analyse av informasjonssystemer, gjerne basert på såkalte content management-systemer (cms) som må kunne betraktes som tekst*lager* og presentasjons-, kommunikasjons- og navigasjonssystemer, men perspektivet er ikke knytta til læringsressurssystemer/læremiddelsystemer.
[63] I denne modellen betraktes et bibliotek som ei samling av klassifiserte enheter. Det er i større grad enn et læremiddelsystem en «åpen» ressurssamling uten samme bestemte («lukka») intensjonalitet som et læremiddelsystem.

steget fra å betrakte tekst fra systemperspektiv til å betrakte tekst og tekstsystemer i et kommunikasjonsperspektiv.

Studien min er altså ikke bare en studie begrensa til de systemiske aspektene ved læreverka, den har også en kommunikasjonsdimensjon idet den trekker inn resepsjonsteori og postulerer ulike typer implisitte produsentroller og brukere. Det betyr imidlertid ikke at den primært er diskursanalytisk orientert hvis en forstår diskursstudier som studiet av tekster som ytringer i kontekst (jf. f.eks. Svennevig 2009, s. 170–171). Det styrende perspektivet i avhandlinga er tekstsemiotisk, og sjøl om noen av funna mine kan fortolkes som symptomer på bestemte samarbeidspraksiser i forlagas læremiddelproduksjon, er det ikke den typen innsikter jeg primært har til hensikt å komme fram til. Prosjektet mitt er mer i slekt med Ecos «tekstinterne» utforsking av tekster med tanke på hvilke betingelser de gir for det fortolkningsmessige samarbeidet mellom tekster og brukere som er ei forutsetning for å aktualisere tekstene.

Studiet av tekstsystemer hører hjemme på et lavere trinn på skalaen enn informasjonsarkitektur, som altså er orientert om informasjonssystemer. Studiet av tekstsystemer kan supplere informasjonsarkitektur fordi en i tillegg til rammeverket for tekstsystemet undersøker flere typer sammenheng mellom enkelttekster som kan inngå i tekstkomplekser eller tematiske ensembler. Jeg undersøker ikke bare forholdet mellom tekster, men også sjølve tekstene.

Det er særlig to grunner til at jeg ikke har til hensikt å undersøke de pedagogiske tekstsystemene med utgangspunkt i hypertekstteori: Hypertekst kjennetegnes av nettverksprega strukturer og er som hovedregel realisert i ett medium.[64] Læremiddelsystemene jeg undersøker, er stort sett hierarkisk og ikke hypertekstuelt strukturerte. En annen grunn er at hypertekst ofte assosieres med elektroniske tekstsystemer. Teknologien bak den typen systemer er i stadig endring, derfor velger jeg analytiske perspektiver som ikke er tett forbundet med en bestemt materialiseringsteknologi, men i prinsippet kan brukes på både trykte og digitale tekstsystemer eller en kombinasjon.

Mens tradisjonell tekstlingvistikk undersøker enkelttekster eller utdrag av dem, undersøker jeg samspillet mellom tekster, men også samspillet mellom ulike modellprodusenters bidrag i enkelttekstene – som i dette tilfellet kan betegnes som multidiskursive eller flerstemmige tekster. Et slikt perspektiv på tekstene er i slekt både med Bakhtins tenkning om komplekse sjangrer, flerstemmighetsbegrepet og heteroglossia-begrepet, idet det forutsetter at ulike «fagligheter» (som vi godt kan betegne som diskurser eller stemmer) er til stede i samme tekst, tematiske ensemble eller tekstkompleks.

Intertekstualitet må forstås som rekontekstualiseringspraksiser (gjerne på ulike nivåer jf. Linell (se s. 54)). Rekontekstualisering av både systeminterne og eksterne tekster og sjangrer er ikke irrelevant i tekstsystemstudier. Men studier av intertekstualitet legger gjerne hovedvekta på relasjonen til eksterne tekster av eksternt opphav (Allen, 2000, s. 1). I tekstsystemstudier må en i større grad vektlegge systeminterne relasjoner mellom tekster som er samlokaliserte og i

[64] Slik defineres hypertekst i en medievitenskapelig introduksjonsbok til nye medier (*New media: a critical introduction*):

> A kind of writing facilitated by computer technology in which documents and parts of documents are linked together to allow the reader to follow his or her own 'path' through a body of information or a narrative. Developed by Ted Nelson in the 1960s (though often regarded as originating in the ideas of Vannevar Bush, Roosevelt's science adviser, at the end of the Second World War), the hypertext model forms the basis of organisation of the World Wide Web (Lister, Dovey, Giddings, Grant, & Kelly, 2009, s. 424).

prinsippet har felles opphav, eller i det minste felles overgripende prinsipper for utvalg og sammenstilling. Derfor velger jeg å ikke trekke inn intertekstualitetsteori som et viktig teorigrunnlag i denne undersøkelsen.

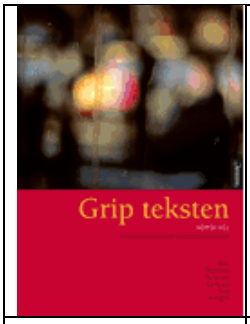
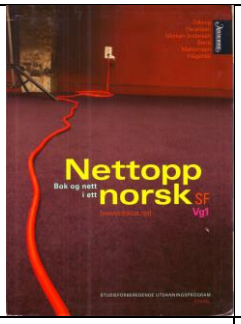
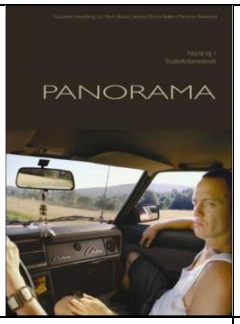
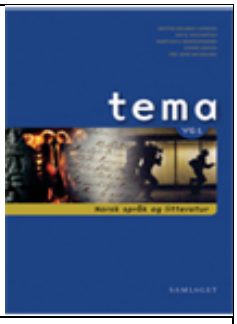
4 Materiale og metode

4.1 Innledning

Dette kapitlet er tredelt: I første del av kapitlet gjør jeg greie for hvordan jeg har valgt ut materialet, både valget av bestemte læreverk for norskfaget og de konkrete sekvensene og knippene av tekster som jeg undersøker nærmere. Deretter presenterer jeg en foreløpig framgangsmåte for undersøkelsen, altså en forskningsprosedyre. Kapitlet avsluttes med en del som jeg har kalt metodisk refleksjon, der jeg gjør greie for mitt eget forhold til materialet og praksisfeltet, om hermeneutikk som vitenskapsteoretisk forankring og metode, om validitet og reliabilitet i prosjektet og endelig drøfter noen forskningsetiske spørsmål.

4.2 Materialet

Materialet som undersøkes, er ressursene til emnene *norsk og de nordiske språka* og *film* i følgende læreverk for norskfaget på Vg1, studieforberedende retning: *Grip teksten, Nettopp norsk SF Vg1, Panorama, Spenn* og *Tema* utgitt i perioden 2006–2009.

				
Grip teksten (Aschehoug, 2006, 2009)	*Nettopp norsk SF* (Aschehoug, 2009)	*Panorama* (Gyldendal, 2006, 2009)	*Spenn* (Cappelen, 2006)	*Tema* (Samlaget)

4.2.1 Valg av materiale

I innledningskapitlet har jeg argumentert generelt for hvorfor en bør undersøke den transmediale koherensen i norskfagets læremidler og at læremidlene for videregående skole peker seg ut som spesielt interessante å undersøke. I tillegg til de allmenne argumentene for skolefaget kommer mine egne forutsetninger som tekstforsker. Den som forsker kvalitativt på systemer med fagtekster, oppdager raskt at kjennskap til emnet og tekstkulturen er av betydning for å kunne analysere og vurdere samspillsforholda mellom de ulike elementene i systemet.

Det første emnet (*nordiske språk*) tar utgangspunkt i kompetansemålet «gjøre rede for likheter og forskjeller mellom de nordiske språkene og mellom norrønt og moderne norsk språk» under hovedområdet *språk og kultur* (Utdanningsdirektoratet, 2006, s. 10). Emnet nordiske språk er valgt ut av flere grunner:

- Emnet har en etablert plass både i skolefaget[65] norsk og i vitenskapsfaget nordisk.
- Det har et potensial for å representere norskfagets sammensatthet gjennom kombinasjonen av språkstruktur og tekster.
- Det representerer ei internasjonal side ved norskfaget.

[65] jf. R94 norskplanen: Felles mål for modul 1, 2,3 og 4: «ha noko kunnskap om andre nordiske språk og ha lese dansk, svensk og noko islandsk litteratur på originalspråket» (1993, s. 26).

- Didaktisk byr emnet på utfordringer som er store nok til at de fleste lærere trolig vil støtte seg på tilgjengelige læremidler.
- Emnet innbyr til bruk av multimodale og digitale læringsressurser i form av flervalgsoppgaver, visualiseringer av utviklingstrekk og undergrupper av språk, kontrastiv grammatikk, kart, lydklipp og skriftlige tekstutdrag.

De fleste elever har noe personlig erfaring med å lytte til nordisk talespråk og kjenner trolig noe til nordisk litteratur, filmer, tv-serier, musikk eller andre kulturuttrykk. Mange elever bærer altså med seg språkkunnskap, tekstkunnskap og kommunikative erfaringer som kan aktiveres i undervisninga. En bildetekst i læreboka *Nettopp norsk SF Vg1* indikerer en slik forståelse: «Vi har lært mye svensk av Emil i Lønneberget». Men i dagens flerkulturelle klasserom er det trolig også en del elever uten en slik fellesskandinavisk kulturell referanseramme (Vareberg, 2013, s. 67).

Skolefaget norsk har i løpet av de seinere tiåra utvikla seg fra å være et fag for språk og litteratur til også å omfatte medieemner.[66] Emnet «norsk og de nordiske språka» er så etablert at en kan regne med at lærestoffet vil være nokså likt fra det ene læreverket til det andre, mens emneområder som er nyere i norskfaget, og som ikke har samme posisjon i vitenskapsfaget, kan forventes både å bli fortolka ulikt og bli formidla på mer ulike måter. Både nordiskemnet og medieemnet har potensial for multimodalitet og funksjonell spesialisering innafor de enkelte materialiseringsmediene, men også potensial for transmediale tekstkomplekser og funksjonell spesialisering på tvers av mediene.

Under læreplanens hovedområde «sammensatte tekster» (Vg1) fins det flere mulige kandidater til emner som utgangspunkt for å sette sammen et korpus:

> - tolke og vurdere samspillet mellom muntlig og skriftlig språk, bilder, lyd og musikk, bevegelse, grafikk og design og vise sammenhengen mellom innhold, form og formål
> - beskrive estetiske uttrykk i teater, film, musikkvideo, aviser og reklame og drøfte ulike funksjoner knyttet til språk og bilde
>
> (Utdanningsdirektoratet, 2006, s. 10)

En gjennomgang av emnene «film», «reklame» og «avis» i bøkene viser at det bare er emnet film som er dekka av alle bøkene. Dette emnet har også flest sider totalt. Filmemnet hører inn under sammensatte tekster, og kan primært karakteriseres som et medieemne og altså ikke en tradisjonell del av vitenskapsfaget norsk eller nordisk. Umiddelbart kan en tenke seg at ei framstilling av film vil trekke veksler på relaterte emner som bildeanalyse, multimodalitet eller «sammensatte tekster», drama og narratologi. I likhet med nordiskemnet byr også filmemnet på didaktiske utfordringer som er store nok til at de fleste lærere trolig vil støtte seg på tilgjengelige læremidler. Endelig innbyr emnet til bruk av multimodale og digitale læringsressurser i form av visualiseringer, illustrerende bilder, filmklipp, animasjoner og simuleringsverktøy. Siden filmemnet skiller seg fra emnet nordiske språk ved eksplisitt å omfatte visuelle fenomener, kan

[66] I Mønsterplanen M87 presenteres «å utvikle elevenes evne til å oppfatte, oppleve og vurdere innhold og språk i skjønnlitteratur, andre tekster og medier» som et av formålene med norskfaget (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1987, s. 130). I innledninga til norskplanen i R94 er «massemedium» plassert som eget kompetanseområde under «Innhald og mål for norskfaget» på linje med «litteratur», «kulturarven», «språkopplæring» og kunnskap om «språket» (1993, s. 26).

det være grunn til å vente seg et annerledes og nærmere forhold mellom verbalspråklige og visuelle modaliteter i læremidlenes framstilling av filmemnet.

4.2.2 Innsamling, fiksering og tilgjengeliggjøring

Materialet som undersøkes, er materialisert enten i form av trykte bøker eller som digitale, nettmedierte ressurser. Trykkinga av bøkene fikserer denne delen av materialet, og gjennom pliktavleveringslova sikrer Nasjonalbiblioteket en stabil og varig tilgang til det. Innsamling og ikke minst fiksering av nettmediert materiale er atskillig mer komplekst. Uten at det gjøres noe forsøk på å dokumentere det her, kan det fastslås at nettstedene har gjennomgått en kumulativ utvikling fra de blei etablert i forbindelse med utgivelsen av bøkene og fram til i dag da forlaga har erstatta dem, enten med nye nettsteder til helt nye læreverk eller nye versjoner til nye lærebokutgaver. Endelige versjoner av materialet er stort sett samla inn i 2012 og seinere, så materialet er representativt for det en må anta at produsentene betrakter som en normal, stabilisert brukssituasjon for ressursene.

Våren 2016 var det fortsatt mulig å få tilgang til de fem nettstedene i tilnærma originalutgave.[67] Men alle nettstedene er basert på såkalte dynamiske publiseringsløsninger der de enkelte sidene blir generert for hver gang en bruker etterspør dem. I tillegg fins det for noen av dem serveravhengige interaktive funksjoner som søk, adgangskontroll og skåring av flervalgsspørsmål. Det lar seg således ikke gjøre å laste ned de aktuelle sidene av et nettsted og lagre dem digitalt for ettertida på en måte som gjør at all funksjonalitet og interaktivitet beholdes.

Når det gjelder dokumentasjon av det materialet som ikke er trykt, har jeg valgt å legge vekt på transparens og stabil tilgjengelighet ved å sammenstille relativt omfattende faksimilevedlegg av det elektroniske materialet. Den viktigste grunnen til det er at materialet er flyktig, og det er ikke gitt at det vil fortsette å være tilgjengelig på samme måten som da jeg samla inn materialet. Mange av ressursene jeg har lagd faksimiler av, er statiske, og informasjonstapet blir ikke så stort ved en slik transmediering. Men interaktivitet, lyd og videoer er i hovedsak ikke transkribert. Det er i denne sammenhengen av mindre betydning, for denne typen ressurser er som regel ikke en del av fagformidlinga i snever forstand, men rekontekstualiserte eksempel- og primærtekster eller materiale til oppgaver.

Et ankepunkt mot å ta utgangspunkt i faksimiler og «skjermdumper» er at de i liten grad kan brukes til å finne ut hva jeg eventuelt har oversett av ressurser i systemene, men som det kunne ha vært relevant å trekke inn. Imidlertid er en slik innvending sekundær nettopp fordi det primære siktemålet ikke er en «kåring av det mest koherente læremiddelsystemet», men å finne eksempler på ulike koherensressurser og utforske dem. Likevel er det slik at en tekstanalytisk framgangsmåte som benytter seg av komparasjon, kan medføre innslag av normativ sammenlikning av de ulike verkas koherensressurser. I prinsippet kan en slik sammenlikning være behefta med feil som ikke lar seg tilbakevise hvis kildematerialet ikke lenger er tilgjengelig.[68] Mangel på sikker tilgang til det fullstendige datagrunnlaget er likevel av mindre betydning.

[67] Nettstedet til *Nettopp norsk SFVg1* var flytta til en annen teknisk plattform som ikke gir tilgang til lærerressursen, dessuten var interaktive funksjoner som søk og tagging utilgjengelige.

[68] Et enkelt eksempel: Jeg kartlegger navigasjonsressursene til et nettsted og finner at det er ganske få av dem. Deretter påstår jeg at en lærermodellbruker må kjenne systemet svært godt for å kunne sammenstille de aktuelle læringsressursene til et gitt emne. Hvis jeg i praksis har oversett noen navigasjonsressurser som ville gjort det svært enkelt å sammenstille de aktuelle ressursene, har jeg indirekte stilt nettstedsprodusenten i dårlig lys på sviktende grunnlag.

Sammenlikninga av verka er primært en analysestrategi, sekundært en retorisk-pedagogisk tekststrategi i sjølve avhandlinga.

4.3 Forskningsprosedyre – analysemetoder

4.3.1 Operasjonalisering av forskningsspørsmåla

I punkt 1.5.1 i innledningskapitlet har jeg gjort greie for hvordan jeg operasjonaliserer forskningsspørsmåla. Oversiktene der og særlig tabellen over metoder og sentrale begreper (Figur 1, s. 18) må betraktes som en bruttoversjon av mulige tilnærmingsmåter og sentrale begreper. De må altså forstås mer som en oversikt over et tilpassa metodologisk repertoar og ei tilhørende verktøykasse enn et sett med fast bestemte prosedyrer som skal benyttes på ethvert analyseobjekt. Metodene og begrepene er gjort greie for i kapittel 3. I denne delen av kapittel 4 er det således de konkrete framgangsmåtene for undersøkelsen som presenteres.

4.3.2 Fra transkripsjoner til faksimiler

Tekst- og læremiddelstudier som tar utgangspunkt i multimodal semiotikk, fokuserer som regel på multimodal meningsskaping i *mindre tekster*, og de har gjerne ei målsetting om å komme fram til grammatiske beskrivelser,[69] slik forøvrig også den systemisk-funksjonelle lingvistikken har ambisjoner om. Også tekstlingvistiske studier har en tendens til å konsentrere seg om enkelttekster eller tekstutdrag.

Gjennom transkribering kan en abstrahere noen trekk fra teksten på et bestemt beskrivelsesnivå og skape et felles grunnlag for å diskutere bestemte trekk i teksten. Transkripsjoner kan gi overblikk over større tekstmengder og gjøre det lettere å se mønstre, og de kan også legge grunnlaget for sammenlikning av tekster og eventuelt være et utgangspunkt for maskinell prosessering. Sjølve transkriberingsaktiviteten innebærer resemiotisering av tekster, og som Baldry og Thibault (2006) poengterer, er det i seg sjøl en analytisk og fortolkende aktivitet som kan gi bedre innsikt i materialet.[70] Også i Halliday og Hasans arbeider om kohesjon og tekststruktur er transkripsjon en viktig metode (Halliday & Hasan, 1976; Hasan, 1989b, 1998).

Transkripsjon og detaljert analyse av tekster kan imidlertid være så tidkrevende at det i praksis ofte bare lar seg gjennomføre for kortere tekster. I boka *Multimodal transcription and text analysis* presiserer forfatterne at de prøver å lage et rammeverk og foreslå noen verktøy for en skalar modell for multimodal tekstanalyse, men presiserer at boka ikke dekker fullskala analyser av hele nettsteder: «[…] we have given sample transcriptions that provide in-depth analyses of small texts rather than attempting exhaustive analyses of entire websites» (Baldry & Thibault, 2006, s. 164). Det er altså ikke til å komme forbi at detaljert transkripsjon av store mengder multimodale tekster er svært ressurskrevende. Å lage detaljerte transkripsjoner er trolig også mer regningssvarende dersom en har grammatikaliserende ambisjoner og konsentrerer seg om færre og eksemplariske tekster.

En annen grunn til å være nøktern når det gjelder synet på nytten av transkripsjoner, er studieobjektet. Objektet for denne avhandlinga er primært koherens *mellom* tekster, ikke *i* tekster. Tekstbånd kan finnes på ulike nivåer i elementene som knyttes sammen, så det er ikke

[69] jf. Martinec & van Leeuwen (2009).
[70] Se f.eks. Figur 35, s. 130 og Figur 36, s. 132 som eksempler på enkle transkripsjoner.

realistisk å lage en transkripsjonsmetodikk som fanger opp det mest relevante og som kan erstatte tilgangen til de konkrete tekstene som skal analyseres. Det kan virke mot sin hensikt og resultere i utilsikta reduksjonisme.

I artikkelen «The structure of a text» presenterer Ruqaya Hasan en notasjon for å beskrive det hun kaller en teksts GSP – *generic structure potential* (Hasan, 1989a). GSP-notasjonen må sies å passe best for lineære verbalspråklige tekster, men det er ikke umulig å tilpasse den til for eksempel et bokkapittel med flere typer semiotiske ressurser og flere former for linearitet. Slike notasjoner kan være nyttige ikke minst for å sammenlikne ulike bokkapitler for eksempel med hensyn til granularitet eller til forholdet mellom materialiseringsenheter som skjerm og side og semiotisk-materielle enheter som avsnitt eller tabeller. Materialet mitt er imidlertid ikke så omfangsrikt at en får «stordriftsfordeler» av slike kompakte notasjoner av tekststrukturen, så for dette formålet har jeg valgt å gjøre materialet (særlig nettressursene) tilgjengelig som faksimiler, enten i form av (utdrag av) kopier av nedlastbare filer eller som såkalte skjermdumper. I tillegg utarbeider jeg oversikter over boksidenes semiotiske ressurser og hvordan de er materialisert.[71]

I denne avhandlinga har jeg altså så langt det er praktisk mulig lagt vekt på å gjøre originalmaterialet tilgjengelig og begrensa bruken av enkle transkripsjoner til to formål:

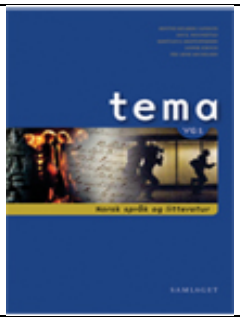
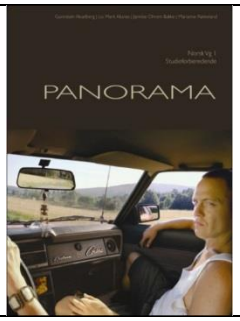
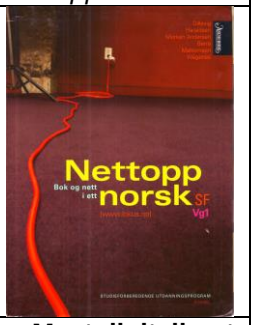
1. For å gjøre et voluminøst originalmateriale mer kompakt, oversiktlig og tilgjengelig. Det medfører at interaktive repetisjonsspørsmål, skriftdominerte digitale presentasjoner og årsplanforslag gjøres tilgjengelig i kompakte formater.
2. Som dokumentasjon på sjølve analyseprosessen. Her er det snakk om eksempler på analyseprotokoller i form av transkripsjoner med løpende kommentarer om hvordan analyseobjektene refererer til seg sjøl eller andre objekter.

Siden det er i forbindelse med den eksplorative analysen av *Panorama* i kapittel 5 jeg utvikler den analytiske framgangsmåten, er det primært til det kapitlet jeg legger ved transkripsjoner av den siste typen. Faksimiler av materialet er hele tida tilgjengelig, så jeg har ikke vektlagt å bruke eller utvikle et bestemt notasjons- eller transkripsjonssystem som skal fiksere en metodisk tolkning av råmaterialet eller kompensere for manglende tilgang til dette.

4.3.3 I hvilken rekkefølge undersøkes de enkelte verka?

I en komparativ studie er det ikke likegyldig hvilken rekkefølge en undersøker verka i. For det første vil det verket en begynner med, danne en forventningshorisont for de etterfølgende, og en vil uvilkårlig se de etterfølgende verka i lys av de foregående. I en eksplorativ undersøkelse er det neppe til å komme bort fra at de første analysene blir de fyldigste, siden mye tross alt vil være likt og det gir lite mening å gjenta liknende resonnementer gang på gang. Utgangspunktet for rekkefølgen er ei grovsortering av læreverka etter det jeg her velger å kalle «digitaliseringsgrad», slik:

[71] Til dette har jeg henta inspirasjon fra framstillinga i Anna-Malin Karlssons avhandling (2002).

Spenn	*Tema*	*Panorama*	*Grip teksten*	*Nettopp norsk SF*
				
Minst digitalisert				**Mest digitalisert**
Analysenes rekkefølge i avhandlinga				
5.	3.	1.	2.	4.

Figur 7: Læreverka sortert etter digitaliseringsgrad

Alle verka har relativt omfattende nettsteder, men nettstedene er temmelig ulike når det gjelder medietyper og ambisjonsnivå: Nettstedene til *Spenn* og *Tema* er overveiende skriftorienterte og utforma som tradisjonelle informasjonsnettsteder med hierarkisk navigasjonsmeny og faste maler for sideutforming. Store deler av *Panoramas* nettsted er basert på flash-teknologien[72], og mange av ressursene der er spesialdesigna applikasjoner der det visuelle uttrykket minner om tidligere tiders multimediarike læremidler på cd-rom. *Grip tekstens* nettsted er basert på en læringsplattform med individuell pålogging, mulighet for annotering og arbeidsflyt med personlig dokumentlagring og lagring av oppgavesvar og prøver. *Nettopp norsk SF* er det eneste av de fem læreverka der verkets nettressurser posisjoneres som en obligatorisk komponent i læremiddelsystemet. Sånn sett utgjør dette verket et ytterpunkt på skalaen.

I stedet for å begynne i en av ytterkantene, starter jeg med det verket som her står i en mellomstilling, altså *Panorama,* og arbeider meg gradvis ut mot kantene slik det framgår av nummereringa i tabellen over. Det gir en mer variert sekvensiell kontekst for de enkelte analysene enn en rekkefølge basert på stigende eller fallende digitaliseringsgrad. Den første framstillinga blir mer omfattende enn de påfølgende fordi jeg i begynnelsen bruker en del plass på å etablere et grunnlag for komparasjon som kan utnyttes til en mer økonomisk framstilling av undersøkelsen av objekter fra de påfølgende verka. Dette betyr også at undersøkelsen av *Panorama*-systemet er mer utforskende. Den omfatter de aller fleste objektene som kan knyttes til nordiske språk- og filmkorpusene. For de resterende verka har jeg lagt vekt på å prioritere de digitale objektene som er tydeligst relatert til lærestoffet i læreboka. Men jeg har også valgt å undersøke bokkapitlene relativt detaljert, siden de må forventes å utgjøre en kjerne i læremiddelsystemer der nettressursene presenteres som tilleggsstoff.

4.3.4 Prinsipper for utvalg og prioritering av objekter som skal undersøkes

Hvordan velger en ut en håndterbar mengde analyseobjekter til en kvalitativ analyse? Å avgrense korpuset til to emneområder er ett tiltak. Et annet tiltak er å velge ut ett prioritert verk og la de resterende få noe mindre plass og oppmerksomhet. Det bryter med en mulig leserforventning om en «balansert» undersøkelse der de ulike verkas koherensstrategier måles opp mot hverandre. Målet med undersøkelsen er å bruke korpuset som et utgangspunkt for å utforske

[72] Se *Panorama*-analysen (s. 91: «Materialitet og sammenheng»).

hvordan transmedial tekstualitet skapes – ikke å lage en «lik» undersøkelse for hvert av læremiddelsystemene med tanke på en balansert sammenlikning.

Når det gjelder nettressursene, ligger det et «kompleksitetsprinsipp» til grunn: Jeg har valgt å prioritere rike, komplekse og interessante objekter som kan gi innsikt i hvordan transmedial koherens kan skapes innafor et læremiddelsystem. Et slikt valg er i tråd med resonnementet til Eco i *The role of the reader*. Som nevnt velger han en kompleks metanarrativ tekst som utgangspunkt for å utforske teksters mulige måter å «samarbeide» med leseren på mer allment. Det «interessante» i denne sammenhengen innebærer at jeg vil prioritere å undersøke objekter som helst både er så «rike og komplekse» at produksjonen av dem involverer ulike disipliner og at de materialiseres med flere modaliteter, og at de inngår i komplekse forbindelser til andre objekter. Det medfører også at de prioriterte objektene ikke gjør krav på å være representative for korpusene eller for verka som helhet.

Et siste overordna utvalgsprinsipp er det jeg vil kalle «nærhetsprinsippet». Nettressurser som har tette bånd til lærestoffet i boka, bør prioriteres framfor dem med løsere tilknytning. I utgangspunktet er det bare eventuelle repetisjonsspørsmål til lærebokkapitlet som nærmest per definisjon *må* være knytta til lærestoffet i boka gjennom en avhengighetsrelasjon. Å lage en taksonomi for eller forhåndssortere de øvrige ressursene etter en antatt nærhet til boka blir lett spekulativt, men det er mulig å tenke seg en skala med emnespesifikke originalproduserte læremidler i den ene enden og rekontekstualiserte eksterne tekster i den andre enden: Med utgangspunkt i *Panoramas* oversikt «Hva finnes på nettsidene»[73] kan de elevretta nettressursene tentativt grupperes slik:

<table>
<tr><th colspan="3">Nærmere boka</th><th colspan="2">Fjernere fra boka</th></tr>
<tr><td>originalprodusert for læreverket</td><td>—</td><td>fagspesifikke ressurser</td><td>—</td><td>rekontekstualiserte originaltekster som ikke er fagspesifikke</td></tr>
<tr><td colspan="5">repetisjonsspørsmål,
digitale presentasjoner,
arbeidsoppgaver, applikasjoner

tilleggsstoff

eksempeltekster</td></tr>
</table>

Figur 8: Prinsippskisse for digitale ressursers relative nærhet til læreboka

Prosjektet mitt har som siktemål å undersøke sammenheng i læremiddel*systemer*, altså ikke hvordan de empiriske brukerne skaper sammenheng i praksis. Dette minner om Ecos fokus innafor resepsjonsforskinga – han ønsker ikke å undersøke hvordan empiriske lesere skaper mening i samarbeid med tekster, men å kartlegge teksters forutsetninger for å inngå i samarbeid med tenkte lesere (Frandsen, 2000, s. 95). Både ut fra et slikt syn på resepsjonsteori og mer allment med tanke på produksjon av læremiddelsystemer blir det mest aktuelt å konsentrere koherensundersøkelsen om de ressursene som gir seg ut for å være originalproduserte for verket og ikke de rekontekstualiserte ressursene.

[73] Se panorama.pdf#page=15. (Se s. 372 for informasjon om tilgang til det digitale materialet).

4.3.5 Forskningsprosedyre: Gangen i analysene

Det å kartlegge referanser på ulike skalare nivåer er en grunnleggende framgangsmåte. Noen ganger kan det foregå på setningsnivået, men siden materialet er så stort, kan ikke alt behandles like detaljert. Det er for eksempel ikke nødvendig å detaljkartlegge tekstinterne tematiske kjeder for å avdekke at en gitt oppgave på nettstedet ikke forutsetter kjennskap til lærestoffet i læreboka. Men den typen mangel på sammenheng mellom større enheter kan naturligvis også gjenspeiles i de språklige uttrykka på lokalt nivå – for eksempel ved måten en bruker bestemt form av substantivet på. Dersom en skal undersøke relasjonen mellom for eksempel en kildetekst i boka og en parafrasert tekst i et oppgavesett, er det ikke gitt at en kan nøye seg med slike entydige språklige indikatorer, i visse tilfeller må en basere seg på faglig skjønn og kjennskap til skolefaget for å kunne vurdere om parafrasen er tro mot kilden.

Innafor de enkelte verka begynner jeg med det overordna lærermiddelsystemnivået og undersøker overordna strukturer og organiseringsmåter i læreboka og på nettstedets elevressurser og eventuelle lærerressurser. Til dette nivået hører også paratekster inkludert gjennomgående navigasjonsfunksjoner og -hjelpemidler. Videre hører paratekster som årsplaner og veiledninger til bruk av læremiddelsystemet hjemme her, og det undersøkes hvordan slike tekster fungerer som transmediale konnektiver. Den innledende delen avrundes med en gjennomgang av foreløpige funn i lys av forskningsspørsmåla.

Ovafor har jeg presentert nordiskemnet som et mer etablert og tradisjonelt norskemne enn film, og jeg har også valgt denne rekkefølgen i undersøkelsen. Å velge det etablerte emnet først er bare ett av flere mulige ordningsprinsipper, men det er i tråd med prinsippet om å gå fra det etablerte, kjente og stabile til det nye og presumptivt mer varierte.

Bokkapitlet, eller de delene av det som hører til de utvalgte emneområdene, er den mest omfattende sammenhengende framstillinga i det tematiske delsystemet. Bokkapitlet utgjør i større grad enn nettstedet et komplett delsystem med både lærestoff, repetisjonsspørsmål og arbeidsoppgaver. Bokas relativt sett stabile materialisering som et fiksert og masseprodusert fysisk produkt gir den også et potensial som et referansepunkt og stabil strukturerende ressurs (Olsen, 2007a, s. 46) for resten av læremiddelsystemet. Det virker derfor rimelig å begynne med boka og gi undersøkelsen av ressursene i boka relativt stor plass innledningsvis. Deretter undersøker jeg nettressursene med særlig vekt på samspillet med de trykte ressursene.

Undersøkelsen av hvert av emnekorpusene (nordiske språk og film) er lagt opp slik:

Boka

- Boksekvensens eksplisitte referanser til nettstedet kartlegges.
- Boksidenes ulike semiotiske og materielle ressurser kategoriseres og beskrives med hovedvekt på den fysiske materialiseringa.
- De ulike typene semiotiske ressurser kategoriseres og knyttes forsøksvis til ulike diskursive spor (prototypiske produsentroller). Kategoriseringa etterfølges av en karakteristikk av relasjonen (samspillet) mellom spora som tre aspekter: 1: dialogisk (eksempelvis: harmonisk/homofon eller polyfon), 2: intermodalt (informasjonslenking / intermodal kohesjon), 3: informasjonsteoretisk (redundans–entropi).
- Med utgangspunkt i undersøkelsen av de semiotiske ressursene og samspillsforholda mellom ulike produsentroller foretar jeg en enkel modellbrukeranalyse med sikte på å

komme fram til noen karakteristiske trekk ved elev- og lærermodellbrukere som læringsressursene i boka genererer.

Nettressursene

- Ressursene til emnet kartlegges og grupperes etter type og etter hvor de materialiseres (boka, lærernettstedet eller elevnettstedet).
- Utvalgte objekter som representerer de ulike ressurstypene undersøkes med henblikk på hvordan de er forbundet både med boka og med de andre nettressursene. Jeg prioriterer komplekse objekter og objekter som har eller kan forventes å ha tette bånd til lærestoffet i boka. Undersøkelsen struktureres etter forskningsspørsmåla, med en skjønnsmessig vektlegging av dem, siden den primære målsettinga er å finne ut hvordan det skapes koherens, ikke hvor god koherensen er.

Oppsummering

- Til slutt oppsummerer jeg de karakteristiske trekka ved koherensforholda i delkorpuset og verket med utgangspunkt i forskningsspørsmåla og perspektiverer det ved å vise til de foregående verka.

I utforminga av de konkrete analysene har jeg valgt å presentere tolkning, vurdering og drøfting sammen med deskripsjon, analyse og presentasjon av funn. Det gjenspeiler til dels at sjølve undersøkelsesmåten bærer preg av hermeneutisk nærlesning, men jeg mener også at en slik integrerende skrivemåte gir en mer sammenhengende og leservennlig tekst.

4.4 Metodologisk refleksjon

4.4.1 Om forskningsinteressen og mitt eget forhold til materialet og praksisfeltet

Forskningsinteressen min er særlig knytta til sammensatte tekster og tekstkomplekser der ulike utviklings- og produksjonsdisipliner møtes og til hvordan tekstsystemet støtter opp under *modellbrukernes* muligheter til å sette sammen tverrmediale tekstensembler i plausible brukssituasjoner. Undersøkelse av den interne sammenhengen i lokal verbaltekst er ikke vektlagt i avhandlinga. Det sentrale er hvordan enkelttekster i læremiddelsystemet knytter seg til hverandre, og dessuten hvordan tekstsystemet tilbyr muligheter for brukerne til å skape sine egne ensembler av tekster som er tematisk relaterte.

Sjøl har jeg bakgrunn fra lærerutdanninga som høgskolelektor i norsk. Sjøl om jeg ikke har arbeida som norsklærer i videregående skole, har jeg altså et yrkesmessig forhold til mange sider av norskfaget og norskdidaktikken. En del av undersøkelsene jeg gjør på overordna nivå, kan gjøres uten norskfaglig bakgrunn. Men det kan være avgjørende å være fortrolig med fagfeltet for å kunne undersøke inferensavhengig koherens og komme på sporet av inkonsistens for eksempel mellom oppgaver og kunnskapsstoff.

Umberto Eco spissformulerer som nevnt (s. 62) nødvendigheten av samarbeid mellom tekst og leser slik: «texts are lazy machineries that ask someone to do part of their job» (1979b, s. 214). Forholdet mellom lærer og læremiddelsystem innebærer også et samarbeid. Læreren må kjenne både faget og fagdidaktikken godt for å kunne kompensere både faglig og didaktisk for det «lazy machinery» som læremiddelsystemet kan vise seg å være. Når ressursene i systemet

skal aktualiseres, og eventuelt redidaktiseres i en konkret undervisningssituasjon, er det naturligvis også viktig å være fortrolig med elevene som brukergruppe – generelt og i de konkrete klassene. På det punktet kan jeg ikke påberope meg førstehånds deltakerkompetanse, og spekulasjonene mine som utkrystalliseres i form av beskrivelser av visse egenskaper ved modellbrukere vil måtte bekreftes eller avkreftes av erfarne representanter for praksisfeltet.

I tillegg til arbeidet med norskundervisning har jeg også en del erfaring som it-systemutvikler og webrådgiver. Det har gitt meg en ekstra interesse for sjølve materialiseringa av de digitale tekstene og medfører nok en tendens til å se elementene i læremiddelsystemer fra et produsentperspektiv. En fare ved en slik deltakerkompetanse er at en kan komme til å trekke slutninger basert på kunnskap om praksisfeltet uten å gjøre greie for belegga og slutningsprosedyrene. En annen fare kan være at en bringer med seg uartikulerte normer som styrer observasjonene. En slik norm som skal artikuleres her, gjelder synet mitt på produksjonen av læremidler og læremiddelsystemer: Jeg er tilhenger av stabile læremidler og læremiddelsystemer lagd av team av spesialister – det mener jeg bidrar til nødvendig faglig og didaktisk kvalitet og forutsigbarhet både for (novise)læreren og eleven.

4.4.2 Hermeneutikk – som vitenskapsteoretisk forankring og metode

Når en analyserer tekster med begreper om kohesjon fra tekstlingvistikk og multimodal semiotikk, kan en i prinsippet få fram resultater i form av nettverksdiagrammer som kan gi inntrykk av nomotetiske ambisjoner. I min koherensundersøkelse bruker jeg også data fra ord- og morfologinivået i tekstene. Men jeg har ikke grammatikaliserende ambisjoner og uttrykker ikke analyseresultatene mine i paradigmer eller nettverksdiagrammer. Koherens både i enkelttekster og i tverrmediale tekstsystemer er et resultat av brukernes aktive medvirkning, og så snart en begynner å undersøke mer implisitte sammenhengsressurser og spekulere fram plausible modellbrukere og modellprodusenter med resepsjonsteori som forståelsesramme, er en langt inne på hermeneutikkens område. De ulike forskningsspørsmåla kan dermed sies å føre til resultater med ulik epistemologisk status. Som jeg skal komme nærmere inn på nedafor, har det noen konsekvenser for påliteligheten eller reliabiliteten til studien.

I avhandlinga si om ungdommers digitale skrivepraksiser drøfter tekstforskeren Gudrun Kløve Juuhl skillet mellom den filologiske og den samfunnsvitenskapelige forskningstradisjonen når det gjelder synet på forholdet til validitet (2013, s. 50). Den filologiske tradisjonen kjennetegnes av kravet om rimelige lesninger, og at en ikke trenger å begrunne valg av data, mens den samfunnsvitenskapelige krever validitet og reliabilitet og stiller strengere krav til at datautvalget må henge sammen med forskningsspørsmåla. Juuhl framholder at hun leser tekstene i materialet sitt hermeneutisk, tolkende, og poengterer at det først er i møte med fagfolk at en får vite om lesningene er rimelige. Det er et synspunkt som også har en viss gyldighet for denne avhandlinga; jeg betrakter de resepsjonsorienterte delene av analysene mine som lesninger prega av og gjort mulige av mitt eget faglige og erfaringsmessige utgangspunkt. Om lesningene er rimelige, må i stor grad avgjøres skjønnsmessig av fag- og praksisfellesskapet.

Hermeneutikken kan enkelt defineres som tolkningslære. I Selander (2010) presenteres en oversikt over ulike hermeneutiske tolkningsmodeller fra Schleiermacher via Gadamer til Ricœur. Selander skisserer ei utvikling fra det som i ettertid må betraktes som naive ambisjoner om å komme fram til «wie es eigentlich gewesen» via Gadamers ambisjon om eksistensielle

lesninger, til Ricœurs mer samfunnsvitenskapelig orienterte tolkningslære som fører fram mot en mistankens hermeneutikk. I denne avhandlinga er ikke ambisjonen å *forstå* tekstene som ytringer, men å undersøke hvordan de henger sammen som et antatt helhetlig system. Både forforståelsen om koherens og helhet og at enkeltdelene kaster lys over helheten og omvendt, samt sjølve arbeidsmåten med en hermeneutisk sirkel av lesing og gjenlesing for å få dypere forståelse, er likevel typisk for en hermeneutisk tilnærming til tekststudier. Det kan også legges til at jeg i undersøkelsene mine prøver å praktisere en mistankens hermeneutikk basert på følgende forforståelse: Dagens læremiddelproduksjon krever samarbeid mellom ulike spesialister som ofte ikke har tid eller ressurser til å samarbeide tett om å skape helhet og sammenheng. Det medfører en fare for fragmenterte tekster og fragmenterte tekstsystemer, og som tekstforsker har jeg til hensikt å avdekke koherensbrudd, men også å utvikle metoder som kan gjøre det enklere for andre å komme på sporet av eventuelle brudd.

4.4.3 Validitet – studiens gyldighet

Spørsmålet om gyldighet eller validitet kan ifølge samfunnsforskeren Steinar Kvale forstås som «i hvilke [sic] grad en metode undersøker det den er ment å undersøke» (1997, s. 166). Kvale distanserer seg fra et positivistisk motivert krav om at validitet skal handle om samsvar med en objektiv virkelighet. I stedet velger han å knytte validitet til kravet om at kunnskapsutsagn skal være forsvarlige. Her blir den håndverksmessige kvaliteten på undersøkelsen avgjørende (1997, s. 168). Kvale peker videre på at en kan styrke validiteten ved tiltak for å hindre invaliditet (1989, s. 77). Utdanningsforskeren Rune Krumsvik setter opp et skille mellom mellom intern og ekstern validitet (2014, s. 152): Den interne validiteten har med konsistens mellom ulike tilganger og med forskerens troverdighet å gjøre. Den eksterne validiteten er knytta til generaliserbarhet og overføringsverdi.

I min undersøkelse styrkes den interne validiteten av at det er samme type materiale som blir undersøkt for hvert av læreverka og at jeg bruker det samme teoretiske og metodologiske rammeverket på alle delundersøkelsene. Også det at jeg har stoff fra to ulike emneområder kan betraktes som en form for triangulering og en motvekt mot tendensen til å trekke konklusjoner basert på et mindre og mer homogent datagrunnlag. At materialet består av fem verk, gir en viss representativitet. Utvalget av kapitler kan virke så beskjedent at det i utgangspunktet ikke er grunnlag for å hevde at de er representative for verka som helhet. Men dersom valget av eksempelmateriale er gjennomtenkt, kan undersøkelsen av materialet likevel gi grunnlag for en viss generalisering.

Samfunnsforskeren Bent Flyvbjerg har argumentert for at strategisk utvelgelse av caser til kvalitative undersøkelser gir mulighet til å generalisere utover enkeltcasen (2009, s. 94–95). Ved å styre unna det gjennomsnittlige og heller velge ekstreme eller atypiske caser kan en ifølge Flyvbjerg komme fram til kunnskap som sannsynligvis også må gjelde de mindre ekstreme casene. Når det gjelder generaliseringspotensial med utgangspunkt i materiale fra de to valgte emneområdene, kan en for eksempel resonnere som følger: Dersom en ønsker å undersøke hvor god arbeidsdelinga mellom visuelle og verbale modaliteter er, kan en anta at den er mest utvikla på et emneområde der det visuelle er en sentral del av det faglige innholdet. En må altså kunne vente seg at det kapitlet der en skal lære om visuelle medier (film), er det kapitlet der de visuelle representasjonene mest direkte illustrerer eller utfyller den skriftlige teksten. Hvis samspillet

ikke er så godt her, er det rimelig å forestille seg at det neppe er bedre i andre kapitler der emnet (og trolig kompetansen til opphavspersonene) primært er knytta til verbalspråket. Dermed er ressursene knytta til film et materiale som en til en viss grad kan generalisere ut fra. En «negativ» generalisering kan da være: Siden det ikke er nært samspill mellom skrift og bilder der en har størst grunn til å forvente det, vil det neppe være det i andre deler av verket. Og ved å undersøke to emneområder får en altså mulighet til å teste en slik generalisering. Men også i valget av konkrete objekter å undersøke, kan store og komplekse objekter være mer verdifulle for å utvikle en forståelse for feltet enn tilfeldig valgte, «representative» eller «gjennomsnittlige». Et slikt resonnement er i slekt med Ecos argumentasjon for å velge en relativt kompleks narrativ tekst som utgangspunkt for å utvikle modelleserbegrepet (se s. 59).

En mulig innvending er at siden korpuset bare representerer éi studieretning og ett fag på ett trinn, er det ikke representativt for tverrmediale læremiddelsystemer verken i norskfaget eller andre skolefag. Men: Norskfaget er obligatorisk for alle og skolens mest omfattende fag, så det er rimelig å tenke seg at forlagas ressurser til å utvikle norskverk ikke er mindre enn for andre skolefag. Læreverk for norskfaget på Vg1 er ikke autonome produkter, men del av læreverk som også omfatter Vg2 og Vg3. En må også kunne vente at utviklinga av digitale ressurser baserer seg på teknisk og organisasjonsmessig infrastruktur hos forlaga som ikke begrenser seg til det enkelte læreverket. Det mest slående eksemplet på dette er Lokus-plattforma til Aschehoug som er basis for digitale ressurser for et tresifra antall lærebøker. Representativitet i kvantitativ forstand er det naturligvis ikke snakk om, og det kan hevdes at overføringsverdien strengt tatt ikke ligger i mine «første ordens funn» om de konkrete læreverka, men trolig heller i «andre ordens funn»: Alle verka bærer preg av inkonsistenser som trolig kan tilbakeføres til den utstrakte «flerfagligheten» i læremiddelproduksjonen, og antakelig i sterkere grad i «tredje ordens funn»: Analysemetodene mine – og kanskje særlig de som har med produsentstemmer å gjøre – har analytisk kraft idet de kan vise og forklare noen fenomener i tekstene på en systematisk måte, jamfør Flyvbjerg (2009, s. 104), som argumenterer for at en kvalitativ studie kan være lærerik i seg sjøl for leserne og kan være med på å øke bevisstheten om forskningsspørsmåla.

En tekstorientert analyse av læremidler kan beskyldes for å være et skrivebordsprodukt, og påstander om dårlig koherens mellom utvalgte elementer i læremiddelsystemene kan basere seg på at jeg undersøker «søkte» relasjoner mellom ressurser eller sekvensialisering av dem i tenkte forløp som kanskje ingen empiriske læremiddelbrukere vil kjenne seg igjen i. Sånn sett kan det hevdes at undersøkelsen kunne ha vært styrka av en nærmere knytning til reell praksis, for eksempel ved at utvalget ressurser til undersøkelsen var begrensa til de konkrete ressursene som reelle brukere hadde valgt ut og brukt i en virkelig undervisningssituasjon. En slik design ville imidlertid ikke i like stor grad åpna for å undersøke læreverka som *systemer*. Dessuten kunne utvalget ressurser lett blitt partikulært og idiosynkratisk, og da ville undersøkelsen nærma seg en etnografisk studie av læremiddelbruk framfor en studie av hva som skaper koherens i et læremiddelsystem.

Et ytterligere tiltak for å styrke validiteten er å være åpen om slutningsprosesser og gi tilgang til materialet. Det å sikre åpenhet innebærer også å gi tilgang til resonnementer, og det medfører i sin tur at framstillinga til dels blir prosessorientert og relativt omfangsrik. Også når det gjelder dokumentasjon av det materialet som ikke er trykt, har jeg som nevnt valgt å legge

vekt på transparens ved å sammenstille relativt omfattende faksimilevedlegg av det elektroniske materialet (jf. pkt. 4.2.2, s. 75).

Til tross for forankring i tekstene, innebærer det å postulere bestemte egenskaper ved modellbrukere en form for spekulasjon. I avhandlinga *Tekst som partitur* identifiserer Tønnesson (2004) ulike modellesere i fire tekster, men prøver også å komme på sporet av empiriske korrelater til disse modelleserne. Det resulterer i intervjuer med noen mulige «empiriske modellesere». En slik praksis er en form for triangulering som kan bidra til å kaste lys over spekulasjonene. Men supplerende intervjuer er en ressurskrevende aktivitet, og bruken av resepsjonsteori og modelleserbegrepet avhenger ikke av det. En annen aktuell måte å bidra til åpenhet rundt tolkninger og resonnementer på er å være i dialog med forskerfellesskapet underveis i forskningsprosessen. Gjennom å delta i forskergrupper, seminarer, presentasjon av papers, foredrag og artikler har jeg utsatt analyser og tolkninger for fagfellers og læreres kritiske vurdering. Et beslekta mulig tiltak kunne ha vært å systematisk diskutere resultatene fra undersøkelsen med et panel av representanter fra praksisfeltet (lærere, elever, forfattere og fagfolk fra læremiddelbransjen), men det ligger utafor rammene for dette prosjektet. Å diskutere mine spekulasjoner om modellbrukere i lys av andres forskning på læremiddelbruk er naturligvis også et tiltak for å øke validiteten. Dette vil jeg komme tilbake til i kapittel 11.

Undersøkelsen av strategier for å skape sammenheng i tverrmediale pedagogiske tekstsystemer må overordna sett ta for seg både eksplisitte og implisitte koherensressurser. Eksplisitte ressurser er direkte tilgjengelige i materialet, de implisitte ressursene krever brukernes medvirkning både i form av slutninger og kunnskaper. Jeg har argumentert og vist resonnementene mine, men spekulasjonene om modellprodusenter og modellbrukere trekker veksler på min deltakerkompetanse både som fagperson, underviser og læremiddelutvikler. Det er ikke til å unngå at min egen forforståelse preger tolkningene. Derfor vil gyldigheten måtte bekreftes eller avkreftes av et praksisfellesskap. Dette gjelder særlig på området som har med kommunikasjonen mellom produsenter og brukere å gjøre, siden det er mer basert på spekulasjoner enn undersøkelsene av struktur, kohesjon, sekvensialitet og referanserammer.

Ei drivkraft bak arbeidet har enkelt sagt vært interessen av å finne ut følgende: Hvordan kan man se på tekster (og da særlig læremidler) at de er resultatet av et samarbeid mellom flere aktører? Å undersøke multidiskursivitet i form av ulike produsentroller – et aspekt ved teksten som ikke er entydig knytta verken til semiotisk modalitet eller de enkelte materielle mediene, har fått en framtredende plass i avhandlinga. Multidiskursiviteten kan forstås som flerstemmighet som ikke er iscenesatt av en enkeltforfatter, men som tekstlig påvisbare manifesteringer av ulike bidragsyteres medvirkning. De diskursive rollene åpner opp for å vise samspillsformene i tekstsystemet, og det er rimelig å tro at samspillsforholda som avdekkes, har en form for empiriske korrelater. At undersøkelsen kunne gjennomføres slik, var ikke planlagt på forhånd, men sprang meg i øynene under arbeidet med *Panorama* der det som kan brukes som en typologi over ulike modellprodusenter framsto med ulike «visuelle avtrykk» i boka. Det er altså ikke en del av en «etablert» forskningsdesign som kommer utenfra, men er sterkt knytta til de konkrete undersøkelsesobjektene.

4.4.4 Reliabilitet – pålitelighet

Enkelt sagt handler reliabilitet om pålitelighet i form av etterprøvbarhet – kan andre forskere komme fram til samme resultat med de samme dataene og metodene (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 245)? Påstander om tekster er det i prinsippet mulig å etterprøve ved at en kan gjøre tekstene tilgjengelige. I denne undersøkelsen er dataene gjort tilgjengelige i en form som er nær det originale, i tråd med samfunnsforskeren David Silvermans (2013, s. 299) henstilling om å bruke «low-inference descriptors» for å gjengi materialet mest mulig konkret framfor forskerens egne oppsummeringer eller rekonstruksjoner, som uvegerlig vil komme til å bli prega av forskerens eget perspektiv. Om andre forskere vil kunne komme fram til samme resultater og konklusjoner, avhenger av typen resultater. En kan anta at det er andre forskeres svar på de første, tekstlingvistisk orienterte, forskningsspørsmåla som i størst grad vil kunne falle sammen med mine. Det er ikke usannsynlig at andre kan komme til noenlunde sammenfallende konklusjoner når det gjelder å vurdere graden av koherens i et tematisk tekstsystem basert på eksplisitte kohesjonsmarkører. Men konklusjoner som jeg til dels bygger på inferenser jeg er i stand til å gjøre fordi jeg har spesielt god kjennskap til norskfaget, er det ikke like sannsynlig at en hvilken som helst annen tekstforsker vil komme fram til. Når det gjelder de to siste spørsmåla, som er mer resepsjonsteoretisk orienterte, må svara på dem bli mer spekulativt basert. De karakteristikkene av modellbrukere jeg kommer fram til og antall diskursive spor er ikke ment som endelige størrelser, men som analytiske hjelpemidler til å beskrive at det foregår et samspill mellom ulike diskurser i teksten, og å antyde hva slags kompetanse og samarbeid brukerne må bidra med for å kunne realisere læremidlenes potensial som lærings- og undervisningsressurser i arbeidet med å nå de institusjonelt forankra kompetansemåla. Et realistisk ambisjonsnivå når det gjelder reliabilitet innebærer dermed at en ser reliabilitetsbetraktningene opp mot de ovafornevnte poengene om rimelige lesninger og erkjenner at det er en viktig validitetsindikator at representanter for fag- og praksisfeltet kjenner seg igjen i beskrivelser og funn.

4.4.5 Noen forskningsetiske betraktninger om habilitet og forskerens mulige påvirkning av studieobjektet

Miljøet av fagfolk involvert i læremiddelproduksjon for norskfaget er ikke så stort, og dersom en jobber med norskundervisning på universitets- og høgskolenivå, er det knapt til å unngå at en har kolleger og bekjente blant forfatterne til læreverka som undersøkes. Men jeg har unngått å bruke denne posisjonen til å få detaljert innsidekunnskap om hvordan utviklinga av de konkrete læremidlene jeg undersøker foregår, og jeg har ikke diskutert utforminga av disse læreverka med noen av opphavspersonene. I perioden 2006–2007 deltok jeg i etableringa av NDLA (Nasjonal digital læringsarena), som utvikler og tilbyr gratis nettbaserte læremidler for videregående opplæring. NDLA kan betraktes som en konkurrent til forlaga, og jeg valgte å avslutte arbeidet for dem for å unngå risikoen for eventuelle dobbeltroller og habilitetsproblematikk i forbindelse med forskningsprosjektet.

Et unntak når det gjelder kontakten med produsentsida av praksisfeltet, er at jeg høsten 2008 intervjua forlagsredaktør Elisabeth Ringdal i Samlaget om *Tema*-verket. Hun var relativt nyansatt og hadde ikke vært med på utviklinga av læreverket, men hadde overtatt ansvaret for videreutvikling av nettressursene til *Tema.* Siden materialet fra *Tema* stort sett er samla inn etter at jeg intervjua forlagsredaktøren, kan det hevdes at jeg gjennom intervjuet indirekte kan ha vært

med på å påvirke videreutviklinga av deler av det materialet jeg undersøker. Men ei slik eventuell påvirkning har neppe gitt store utslag og har dessuten begrensa betydning for et utforskende prosjekt som mitt. Jeg er som nevnt i større grad ute etter å kartlegge og beskrive ulike måter en kan skape tverrmedial koherens på enn å rangere resultatene av de ulike læremiddelprodusentenes praksiser.

Det å holde en viss avstand til produsentsida innebærer også et metodologisk valg. Ei sentral målsetting for prosjektet er som nevnt å kunne legge fram tekstlige indisier på at de enkelte tekstene og tekstkompleksene i læremiddelsystemene preges av at de er produsert av mer enn én person. Da kan det å ikke ha for detaljert kunnskap om produksjonsprosessen for de konkrete verka gjøre det mindre sannsynlig at en projiserer kunnskap om produksjonsprosessen inn i analysene av tekstene istedenfor å gjennomføre grundige tekstsemiotiske analyser.

4.5 Hvordan henger prosjektet sammen?

Et grunnleggende problemfelt i denne avhandlinga er forholdet mellom praksiser og system. Her kommer et forsøk på ei oppklaring: Formålet med avhandlinga er å utvikle kunnskap om koherensforhold i tverrmediale pedagogiske tekstsystemer. Det kan forstås som en undersøkelse av konkrete tekstlige *praksiser* – av hvordan det skapes koherens mellom elementene i utvalgte deler av noen helt konkrete læreverk. Men formålet slik det er formulert, kan også tolkes som at det skal undersøkes på hvilke ulike måter det er mulig å skape koherens – med utgangspunkt i et gitt korpus av tekster. Det siste innebærer potensielt grammatikaliserende ambisjoner, og at de enkelte verka egentlig ikke har noen sjølstendig status som enheter i undersøkelsen, men at de danner et grunnlagsmateriale for å indusere en katalog som kan presenteres som et system av mulige koherensstrategier. Et slikt perspektiv kan minne om korpuslingvistikk – der vil en neppe undersøke eller sammenlikne de enkelte informantenes språkbruk individuelt.

Men én ting er å komme fram til en systematisk beskrivelse av hvilke ulike varianter som forekommer, noe annet er å kartlegge hvordan de opptrer i den lokale konteksten. Oversatt til min undersøkelse kommer en opp i følgende «dilemma» som jeg vil illustrere med et tenkt eksempel: Nettstedet til det første verket inneholder repetisjonsspørsmål til bokkapitlet i form av flervalgsspørsmål. Systemet har en enkel og lakonisk måte å skåre flervalgsspørsmåla på: «rett» eller «galt», det gis ingen supplerende respons og ingen henvisning til boka. Hvis neste verk har et tilsvarende oppsett for flervalgsspørsmål, bør en da avvise disse flervalgsspørsmåla som relevante analyseobjekter? Mitt svar er nei, de skal ikke avvises. Grunnen er at sjøl slike tilsynelatende enkle objekter som et sett flervalgsspørsmål kan ha flere andre egenskaper som skaper koherens med boka eller svekker den – og det krever mer inngående analyser å avdekke det. Slike analyser kan innebære sammenlikning med mange andre objekter både innafor det enkelte verket eller i andre verk. Sjøl om de enkelte objektene kan ha «objektive» koherensskapende egenskaper isolert sett, skapes det også koherens i konteksten – en skikkelig undersøkelse av koherensegenskapene må derfor omfatte de lokale tekstlige omgivelsene.

Konsekvensen av et slikt «økologisk» syn på koherens er at undersøkelsen må ha det enkelte læremiddelsystemet og ikke de enkelte objekttypene som en overordna analysekategori. Det ville bli således bli reduksjonistisk å undersøke koherensegenskapene til for eksempel alle PowerPoint-presentasjoner eller alle flervalgsspørsmålsbatterier under ett, nettopp fordi de har

flere ulike typer relasjoner til flere av objektene i det lokale tekstsystemet, noe som først kommer tydelig fram ved en mer idiografisk orientert analyse. Tilsvarende ville undersøkelsen lett kunne bli for reduksjonistisk om en for hvert verk i serien diskvalifiserte stadig flere av de potensielle undersøkelsesobjektene under henvisning til at «denne typen objekt har jeg allerede undersøkt grundig tidligere». En slik holistisk tilnærming er i tråd med Flyvbjergs argumentasjon for verdien av casestudier (2009, s. 102). Ved å undersøke komplekse objekter i dybden, legger en til rette for å oppdage andre typer koherensforhold i de seinere verka i undersøkelsen enn dersom en utelukkende skulle analysert dem i lys av generaliserte kategorier indusert fra undersøkelsen av det første verket. Men i tillegg til at en kan finne et større spekter av måter det kan skapes koherens på, vil en idiografisk tilnærming også kunne få fram de enkelte verkas særegne kvaliteter som eksempler på individuelle måter å realisere samspillet mellom elementene i læremiddelsystemer på. Flyvbjerg framholder at gode casestudier ofte fører fram til eksemplariske narrativer (2009, s. 104). Sjøl om de enkelte læremiddelsystemene ikke er narrativer, vil de ved en idiografisk undersøkelse kunne framstå både som komplekse unike verk, men også som helhetlige og gjenkjennbare «typer» med noen sterke individuelle trekk som skiller dem fra hverandre. Det valget av perspektiv som innebærer å holde på det enkelte læreverket som hovedobjekt for undersøkelsen, vil altså forhåpentlig bidra til en mer avansert og lettere tilgjengelig forståelse av det komplekse fenomenet koherens i læremiddelsystemer enn det en mer taksonomisk orientert studie av ulike typer elementers koherensegenskaper kunne ha resultert i.

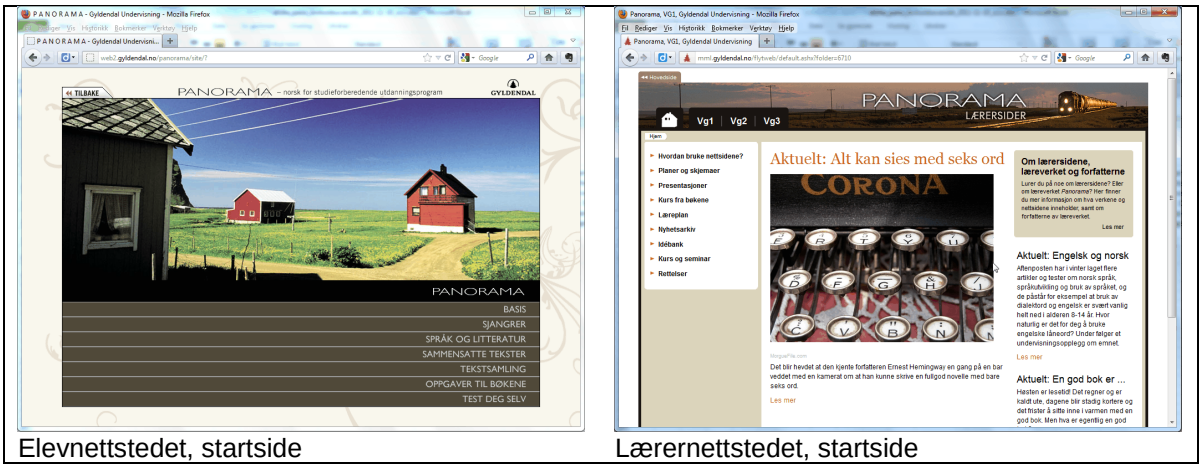
5 Eksplorativ analyse: *Panorama*

5.1 Innledning

Hensikten med dette kapitlet er todelt: For det første skal jeg undersøke forlaget Gyldendals *Panorama* med særlig vekt på hvordan nettstedet og læreboka henger sammen som et læremiddelsystem. For det andre danner denne undersøkelsen basis for utforskinga av sammenhengsforholda i de fire følgende læremiddelsystemene. Gjennom analysene av ressursene i *Panorama* kommer jeg fram til beskrivelsesmåter, begreper og noen funn som fungerer som hypoteser, forventningshorisont og sammenlikningsgrunnlag i møte med de følgende verka. Det krever nokså omfattende analyser av et stort materiale. Som nevnt i forrige kapittel undersøker jeg primært læringsressursene til to utvalgte norskfaglige emner: Nordiske språk og film. Men før jeg kommer til disse emnene, undersøker jeg «anatomien» til systemet – hvordan læremiddelsystemet er strukturert og bundet sammen på overordna nivå. Denne grovdisposisjonen er felles for alle de fem analysekapitlene. De ulike læringsressursene har jeg valgt å systematisere som følger: Først overordna, deretter lokale ressurser; først nordisk, deretter film; først boka, deretter nettstedet; først lærerressurser, deretter elevressurser.

5.2 Læremiddelsystemets anatomi: struktur og sammenheng på overordna nivå

Panorama Vg1 blei lansert i 2006 og består av ei lærebok med tekstsamling og et tilhørende nettsted. I 2009 kom en revidert utgave av læreboka, og det er denne utgaven som er utgangspunktet for den følgende beskrivelsen og analysen.[74] Nettstedet til *Panorama*-verket er lagd som ett felles nettsted for hele læremiddelsystemet fra Vg1 til Vg3 og delt inn i to ulike undernettsteder: elevsider og lærersider:



Elevnettstedet, startside — Lærernettstedet, startside

Figur 9: *Panorama*: Startsider for elev- og lærernettstedene

Elevsidene er delt inn etter emneområder som er felles for alle tre årskursa. Lærersidene er delt inn i en generell seksjon og en seksjon for hver av de tre lærebøkene, Vg1, Vg2 og Vg3. Både

[74] Nedlastingsdato og adresser for nettsidene fins i oversikten over materiale på s. 375. Faksimiler av utvalgte nettsider og dokumenter er tilgjengelig på https://web01.usn.no/~ov/phd/panorama.pdf, (se s. 373 for informasjon om tilgang til det digitale materialet). Bruken av presensform reflekterer hvordan nettstedet var på nedlastingstidspunktet, primært våren 2012. I 2013 kom en tredje utgave av Panorama. Den utgaven inngår ikke i denne undersøkelsen.

elevsidene og lærersidene er åpne nettsteder, så også elevene har tilgang til lærersidene, og på den felles startsida for *Panorama*-nettstedet informeres det om at brukerne kan velge om de «[…] vil ha nettressursene strukturert etter emner eller etter kapitlene i de tre *Panorama*-bøkene».[75]

Lærersidene har en del stoff som ikke fins på elevsidene, men fungerer også som en metaressurs som gir en alternativ inngang til stoffet på elevsidene. Lærersidene fungerer altså som et navigasjonshjelpemiddel som særlig forbinder ressursene i boka med ressursene på elevnettstedet, og de kan således betegnes som en stor og kompleks kohesjonsskapende ressurs. Lærernettstedet binder sammen trykte og digitalt medierte ressurser til lokale tekstkomplekser.

Et viktig brukstilfelle som lærernettsidene synes å støtte, kan eksemplifiseres slik: «Nå holder jeg (som er lærer) på å jobbe med kapittel x i boka. Hvilke nettressurser fins til dette stoffet, og hvor finner jeg dem?». Enkelt sagt har lærernettstedet en stor mengde oversiktssider mens elevsidene har flere innholds- eller målsider. Sånn sett utfører lærernettsidene sammenbindingsoppgaver på systemnivå i større grad enn elevsidene.

Hovedstrukturen for lærernettstedet har et menypunkt for hvert bokkapittel i tillegg til punktene: «Til hele boka», «Års- og periodeplaner» og «Nynorsk minigrammatikk». Også elevnettstedet benytter flere av de samme inndelingsbetegnelsene som boka, slik det framgår av figuren nedafor:

Boka	**Lærernettstedet**	**Elevnettstedet**
	Til hele boka	
	Års- og periodeplaner	
1 Test deg selv	1 Test deg selv	
2 Basis	2 Basis	Basis
3 Språket i bruk	3 Språket i bruk	
4 Sjangrer	4 Sjangrer	Sjangrer
5 Språket før og no	5 Språket før og no	Språk og litteratur
6 Samansette tekstar	6 Samansette tekstar	Sammensatte tekster
7 Kurs	7 Kurs	
8 Tekstsamling	8 Tekstsamling	Tekstsamling
9 Oppslagsdel	9 Oppslagsdel	Oppgaver til bøkene
	Nynorsk minigrammatikk	Test deg selv

Figur 10: Hovedinndeling av *Panorama*: Bok, lærernettsted, elevnettsted

På dette overordna systemnivået er det altså tett sammenheng mellom boka og nettstedene, særlig mellom boka og lærernettstedet. Med tekstlingvistiske termer kan vi si at nettstedet repeterer kapitteltitlene fra boka, dersom en tenker seg at boka «kommer før» nettstedet, og vi har da en grunnleggende form for transmedial verbalspråklig kohesjon gjennom koreferanse til faglige emneområder.[76] En stor del av «innholdet» på lærernettstedet består av oversikter og lenker til ressurser på elevnettstedet. En viktig funksjon for lærernettstedet er altså å være et alternativt register over innholdet på elevnettstedet. I tekstlingvistiske termer kan lærernettstedet sies å materialisere et omfattende sett av paratekstuelle tekstordnere på systemnivå.[77]

[75] Jf. nettsida «Struktur på elevsidene», https://web01.usn.no/~ov/phd/panorama.pdf#page=9. I det følgende viser jeg til det digitale vedlegget slik: panorama.pdf#page=9 der tallet etter «page=» angir sidetallet i vedlegget.
[76] Beaugrande og Dressler (1981, s. 79) omtaler repetisjon som «exact return of materials».
[77] Se punkt 5.2.2, s. 92 for mer om Genettes paratekstbegrep.

5.2.1 Materialitet og sammenheng

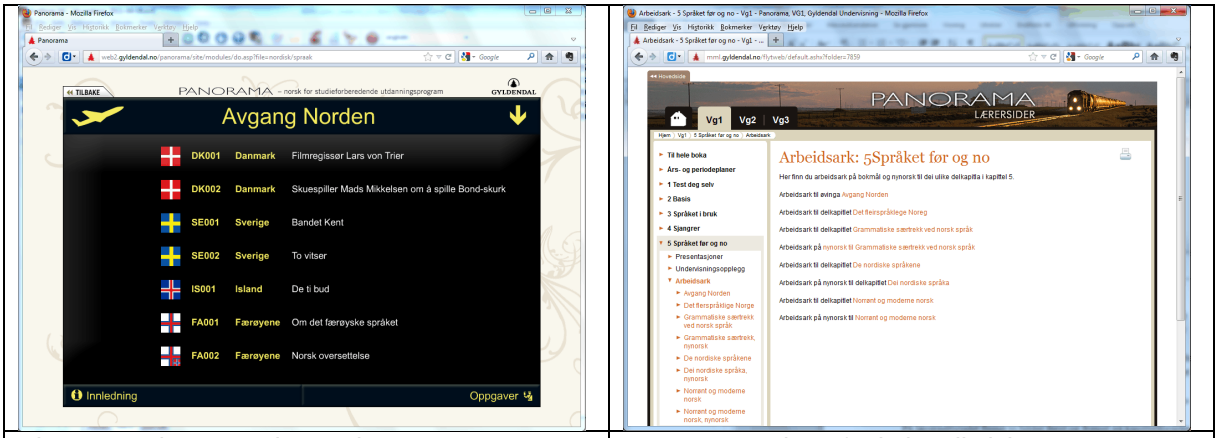
Panoramas elevsider og lærersider er basert på ulike web-teknologier: Enkelt sagt er elevsidene utvikla i *Flash* – et verktøy som egner seg spesielt godt for film, animasjoner, interaktivitet og ulike simuleringer, og som tradisjonelt har vært mye brukt til multimedia på cd-rom. Lærersidene er koda i html, som i utgangspunktet er et format for å lage websider som består av skrift, grafiske elementer og lenker til andre sider. Begge nettstedene har i tillegg ei stor samling nedlastbare Word-filer. Det estetiske uttrykket på elevsidene og lærersidene reflekterer forskjellen i sideproduksjonsteknologien: Lærernettsidene framstår som et tradisjonelt informasjonsnettsted med skriftdominerte, skribentproduserte sider der visuell design, layout og typografi er standardisert til noen få grunnleggende sidetyper og der innholdet veksler mellom lenkelister og lengre prosadominerte tekstsider. Elevnettstedet preges av at innholdsspesifikk visuell design spiller en større rolle. En del av sidene på elevnettstedet følger riktig nok fast definerte maler, og alle har et felles visuelt rammeverk: en tapetliknende bakgrunnsgrafikk, et toppfelt med logo/verktittel og tilbakeknapp, og et innholdsfelt med fast størrelse. Men sammenlikna med lærersidene er det mange flere av elevsidene som har fått individuell utforming både visuelt og interaksjonsmessig.

På elevnettsidene er de skriftlige tekstene svært korte. Den visuelle designen på elevnettsidene skiller seg fra lærernettsidene ved at den i større grad rekontekstualiserer estetikk fra det en kan kalle ungdommers digitale fritidskultur. Men også når det gjelder sjølve innholdstypene og medietypene, utnytter elevnettstedet skjermmediets affordanser på en annen måte enn lærernettstedet. Det sistnevnte kan i stor grad sies å remediere «lærerens ressursperm»[78] med skriftdominerte innholdstyper som undervisningsopplegg, arbeidsark, planer, skjemaer og andre tilleggsressurser i Word-format i tillegg til enkle, skriftdominerte PowerPoint-presentasjoner (jf. innholdsoversikten på Figur 10, s. 90). Elevnettstedet kan karakteriseres som estetiserende og opplevelsesorientert, og kan i stor grad sies å remediere multimediadominert cd-rom framfor å være et informasjonsnettsted der de enkelte sidene gjerne er knytta sammen med både lokale og eksterne nettsider med assosiative lenker. Lærernettstedet framstår på si side som funksjonalistisk (jf. Figur 11).[79] Det visuelle uttrykket i de enkelte innholdselementene på elevnettstedet har et nokså sjølstendig forhold til boka. Sjølve det ytre materielle rammeverket, som er felles for alle sidene, gjentar verktittelen med samme font som brukes i boka. Innholdsoversikten gjenbruker også farger fra boka, dermed skapes det transmediale visuelle bånd. Dessuten blir et bilde av sjølve den trykte boka brukt i forbindelse med stoff som er direkte knytta til boka så som «Repetisjonsoppgaver» og «Arbeidsark» under hovedpunktet «Oppgaver til bøkene».[80]

På lærernettstedet finner vi bilder først og fremst på kapittelforsidene – hovedsidene som er startpunktet for ressursene som er knytta til hvert bokkapittel.[81] En del av bildene kan gjenfinnes i boka slik at en kan snakke om transmediale visuelle tekstbånd. Når det gjelder *retninga*

[78] Lærerens ressursperm er en ringperm med ulike typer veiledninger, undervisningsopplegg, «kopioriginaler», oppgaver osv.
[79] Medieforskeren Ida Engholm skiller mellom funksjonalistiske og estetiserende/opplevelsesorienterte nettsteder representert ved fanebærere som ingeniøren og brukervennlighetsspesialisten Jakob Nielsen og den grafiske designeren David Siegel (Engholm, 2004).
[80] Jf. nettsida «5: Språket før og no» panorama.pdf#page=46.
[81] Jf. nettsida «Kapittel 5: Språket før og no», panorama.pdf#page=31.

på tekstbånda, skal jeg komme tilbake til det under gjennomgangen av ressursene til de to emnene nordiske språk og film. Siden kohesjon gjennom rekontekstualisering av bilder ikke er konsekvent gjennomført, kan disse forekomstene heller ikke karakteriseres som uttrykk for en strategisk eller strukturell kohesjonsressurs. Det er altså det vi med en tekstlingvistisk term kan kalle strukturell ikonisitet (Fossestøl, 1983, s. 131) i form av harmonisering av kapitteltitler, -nummer og -rekkefølge som er den viktigste kohesjonsressursen på dette overordna systemnivået.



Elevnettstedet: «estetiserende»	Lærernettstedet: «funksjonalistisk»

Figur 11: *Panorama*: Estetiske uttrykk på elev- og lærernettstedene

5.2.2 Parateksters og navigasjonshjelpemidlers bidrag til sammenheng

I det følgende bruker jeg Genettes paratekstbegrep til å skille mellom *peritekster* og *epitekster* (1997, s. xviii). Peritekster ligger i periferien av «hovedteksten», og i min beskrivelse av komponentene i læremiddelsystemer bruker jeg det om registre, overskrifter og så videre som er en integrert del av tekstsystemet. Det jeg refererer til som epitekster, skal her forstås som mer sjølstendige prosatekster som omhandler tekstsystemet og bruken av det.[82]

Ser vi overordna på navigasjonshjelpemidlene i boka og på nettstedene, er det først og fremst kapittelstrukturen i boka og på lærernettstedet som er felles. Når det gjelder andre navigasjons- og lokaliseringshjelpemidler, som innholdsfortegnelser, ulike registre, kolumnetitler på boksider eller navigasjonslinjer («brødsmuler») på nettsider, er det ikke noe en-til-en-forhold mellom de to materialiseringsmediene.

Både boka og nettstedene har flere epitekster som rammer inn bruken av nettstedet, og alle har også det jeg vil kalle primære innholdsfortegnelser som speiler den grunnleggende organiseringa av tekstsystemet. Men når det gjelder sekundære innholdsfortegnelser eller registre som kan tilby alternative innganger til stoffet, ser det ut til at boka gir brukerne flere muligheter. I tillegg til den sekvensielt orienterte innholdsfortegnelsen, er det mulig å finne fram via forfatterregister, tittelregister og stikkordregister. Lærer- og elevnettstedene har sekundære innholdsoversikter for utvalgte deler av lærestoffet, men ikke noe stikkordregister. Det er heller ingen samla oversikt over de enkelte innholdselementene. Skal en finne ut hvilke forfattere eller verk

[82] Genettes skille er basert på den trykte boka som den grunnleggende enheten. I hans definisjon befinner peritekster seg innafor boka, epitekstene utafor boka. Skjelbred (2007) bruker epitekstbegrepet om lærerveiledninger til læreverk. I mi framstilling regner jeg også undervisningsopplegg o.l. som «tekster», og reserverer termen 'epitekster' til de (ganske få) tekstene som omhandler sjølve bruken av systemet.

som er representert med ressurser på nettstedet, må en i praksis leite seg fram ved å klikke seg fra side til side.

Tabellen under gir en oversikt over epi- og peritekster i ulike deler av læremiddelsystemet. Epitekstene her er prosatekster om læremiddelsystemet og bruken av det. Det jeg har kalt peritekster her, er ulike former for innholdsfortegnelser og registre:

	Boka	**Lærernettstedet**	**Elevnettstedet**
EPITEKSTER	Forord, baksidetekst	Diverse introtekster: • «Praktisk bruk av nettsidene» • «Tanken bak læreverket *Panorama*» • «Hva finnes på nettsidene?»	Introtekst på startsida
		Årsplanforslag	
PERITEKSTER			
	Innholdsfortegnelse	Navigasjonsmeny	Nettstedskart og lokale ressursoversikter
		Registre	
		[oversikt over] «PowerPoint-presentasjoner til Panorama Vg1»	
		[oversikt over] «Kurs fra bøkene»	
			[oversikt over] Arbeidsark
			[oversikt over] Repetisjonsoppgaver
	Forfatterregister	–	–
	Tittelregister	–	–
	Stikkordregister	–	–
	(Bilder og illustrasjoner)	–	–

Figur 12: *Panorama*: Epi- og peritekster på overordna nivå

Epitekstene «Praktisk bruk av nettsidene» og «Hva finnes på nettsidene?» gir en oversikt på overordna nivå over hva slags kategorier innhold en kan vente å finne på nettstedet. Den siste har undertittelen: «Her finner du en oversikt over hva som finnes på både lærer- og elevsidene». I tabellen nedafor gjengir jeg hovedpunktene i denne oversikten:

Elevsidene	**Lærersidene**
Videointervjuer Visualiseringer/animasjoner Interaktive oppgaver Lydklipp Tester, oppgaver og arbeidsark Test deg selv-oppgaver	PowerPoint-presentasjoner Undervisningsopplegg Arbeidsark Planer og skjemaer Andre tilleggsressurser

Figur 13: *Panorama*: Innholdskategorier på nettstedet fra «Hva finnes på nettsidene»[83]

Oversikten i «Hva finnes på nettsidene» er på et overordna nivå og viser innholdskategorier med forklaringer og intensjonen bak bruken. Det kan fungere som en støtte til navigasjon, men sida inneholder ikke navigerings*hjelp* eller konkrete navigasjonsfunksjoner slik detaljerte lenkelister over de enkelte innholdselementene ville ha vært – og slik innholdsfortegnelsen i boka

[83] Jf. nettsida «Hva finnes på nettsidene», panorama.pdf#page=14.

er. Slike innholdsoversikter og registre kan betraktes som medieuavhengige navigasjonshjelpemidler. Når det gjelder mer webspesifikke navigasjonshjelpemidler, kan vi med utgangspunkt i referanseverket *Information Architecture for the World Wide Web* (Morville & Rosenfeld, 2007) sette opp følgende oversikt over hvilke grunnleggende navigasjonshjelpemidler som fins på henholdsvis lærer- og elevsidene:

Grunnleggende navigasjonshjelpemidler	Lærersidene	Elevsidene
«Hjem»-knapp	•	–
Lokaliseringsindikator («brødsmuler»/navigasjonslinje)	•	–
Global, ekspanderende navigasjonsmeny[84]	•	–
Søk	–	–
Indeks (stikkordregister)	–	–
Nettstedskart	–	overordna innholds-side
Emneordtagger	–	–
Forfatterlagde hypertekstlenker med assosiative, «kreative» forbindelser mellom sider[85]	–	–
Hierarkisk struktur	•	•
Databasestruktur[86]	•	•

Figur 14: *Panorama*: Navigasjonshjelpemidler på lærer- og elevsidene (markert med •)

Som det framgår av figuren over, er det relativt sparsomt med grunnleggende navigasjonshjelpemidler på både lærer- og elevnettsidene. Til tross for at webmediet potensielt har mange muligheter for å støtte brukernes informasjonssøking, kan det se ut til at det er boka av de to hovedkomponentene i læremiddelsystemet som har best støtte for utforskende søkeatferd, ikke minst de ulike alfabetiserte registrene bidrar til det (jf. Figur 12, s. 93). Navigasjonsmessig framstår boka som et mer sjølstendig delsystem; nettstedets navigasjonsfunksjoner får det til å framstå som ei samling satellittekster til de ulike emneområdene.

5.2.3 Årsplanforslagets bidrag til sammenheng

En type epitekst som potensielt kan ha en transmedial kohesiv funksjon på systemnivå, er læremiddelsystemets forslag til års- og periodeplaner. *Panoramas* forslag til årsplan tar hovedsakelig for seg ressursene i den trykte boka.[87] Når det gjelder digitale ressurser, er det i stor grad lærernettstedet som eksplisitterer forbindelsen mellom de ulike bolkene i boka og de relaterte digitalt medierte læringsressursene. Likevel kan årsplanforslaget gi gode indikasjoner på hvordan de som har produsert læremiddelsystemet har tenkt seg at det skal brukes. Årsplanforslaget deler skoleåret inn i NI perioder og presenterer en fordeling av emner og aktiviteter utover året. Figuren nedafor viser et konsentrat av årsplanens emneforslag fordelt på perioder:

[84] Karlsson og Ledin foreslår termen *formatlänker* (2000).
[85] Karlsson og Ledin foreslår termen *textlänker* (2000).
[86] Databaseorganisering innebærer enkelt sagt at elementer av samme type samles, og dessuten at de kan gjenfinnes på ulike måter jf. bibliotekenes tradisjonelle kartotekkort der ei og samme bok var representert med ett kort for boktittelen og et annet for forfatternavnet. I *Panorama* er skjemaer, presentasjoner, undervisningsopplegg og arbeidsark samla og gruppert på flere alternative måter: altså både etter årskurs og etter innholdstype.
[87] Se faksimile av årsplanen på panorama.pdf#page=24.

P	Kapittel
1	Kapittel 2 (2) Basis Kapittel 1 (1) *Test deg selv*. Diagnostisering av elevgruppen – brukes som en test eller arbeids-oppgaver.
1	Kapittel 2 *Basis* / *2 Basis*: tale, lytte, lese og skrive, blant annet: opplesning og lytteposisjoner, førlesning, skriveoppvarming og innledninger til artikkel. Hvis tid: kapittel 11, *Det flerspråklige Norge*
2	Kapittel 3 *Kommunikasjon og språkfunksjon (3 Språket i bruk)* Kapittel 8 (4) *Sjangrer*. Hva er en sjanger? Skjønnlitterære sjangrer generelt, roman spesielt Kapittel 2 (2) *Basis* Forespeilinger/prediksjoner
3	*Appelsinpiken* fortsetter Kapittel 6 *Virkemidler i skrift og tale (2 Basis, skrive og 3 Språket i bruk)*
4	Kapittel 2 (2) *Basis* – få utvalgte emner Kapittel 11, *Det flerspråklige Norge*. (5, underkapittel Det flerspråklige Norge) Kapittel 8 (4): *Sjangrer*: epikk, novelle Kapittel 4, Bildekunnskap (6, underkapittel Bildekunnskap)
5	Kapittel 7 (6), Sammensatte tekster Bilde og tekst, film, reklame og nettsted
6	Kapittel 12 *Grammatiske særtrekk ved norsk språk (5, underkapittel Grammatiske særtrekk ved norsk språk)* Kapittel 9, *Norrønt og moderne norsk (5, underkapittel Norrønt og moderne norsk)*
7	Kapittel 8 (4) *Sjangrer*: (epikk myter, folkediktning og novelle), lyrikk og drama
8	(Kapittel 8 (4), *Sjangrer*: (epikk og lyrikk, drama) Kapittel 8 (4) *Sjanger*: artikkel og kåseri/essay Kapittel 5 (3) *Argumentasjon*
9	*Kapittel 10 (5)* De nordiske språkene Kapittel 13 (3) *Språklig variasjon* *Frivillig fordypning, emner fra boka.* Repetisjon
Forklaring til tabellen: «P» betyr «periode». Innhold i parentes viser ifølge forlaget til kapitler i den reviderte utgaven.	

Figur 15: *Panorama*: Årsplanens emner fordelt på perioder

Årsplanforslaget anviser det vi kan kalle en lesevei på makronivå, altså en autoritativ sekvensialisering av de ulike emnene. Hvis vi betrakter skoleåret som ett stort forløp, vil årsplanforslaget implisitt indikere hvilke sekvensielle ressurser som i prinsippet kan utnyttes som en felles referanseramme.

Ser vi nærmere på planen, framgår det at den rekkefølgen emnene har i årsplanen ikke er den samme som de har i boka. Dels er det noen hopp, siden forslaget for de enkelte periodene inneholder ulike emner, dels legges det tilsynelatende opp til en del repetisjon av emner som medfører at vide og grunnleggende emner som «språket i bruk» og «skjønnlitteratur» forekommer på planen i flere perioder. Grovt sett legges det opp til at første del av boka, som har vide og generelle emner, blir gjennomgått i første semester, andre del av boka i andre semester. Kapittel 6, «Samansette tekstar», er plassert til slutt i teoridelen i boka; etter planen skal en arbeide med stoffet i 4. og 5. periode. Stoffet i kapittel 5, «Språket før og no», er fordelt på periodene 6, 4 og 9. Når rekkefølgen på kapitler og delkapitler i boka ikke er den samme som rekkefølgen i årsplanforslaget, er det en indikasjon på at boka er organisert på en måte som ikke

nødvendigvis reflekterer en bestemt progresjon. Til tross for at kapitlene er nummererte, gjenspeiler ikke talla en forhåndsdefinert og ufravikelig lesevei.

Hva har så dette årsplanforslaget med transmedial koherens å gjøre? Kort sagt: Årsplanforslaget baserer seg på at boka på overordna nivå er strukturert som avgrensa og relativt sjølstendige enheter. Dermed uttrykker forslaget også at den materialiserte rekkefølgen av enhetene i boka ikke skal forstås som en anbefalt lesevei. En må derfor anta at de enkelte sekvensene er utforma slik at de ikke bygger direkte på hverandre. Det blir altså brukerne sjøl og kanskje særlig læreren som aktivt må relatere de ulike emnene til hverandre.[88] Tilsvarende gjelder for den transmediale sammenhengen: Elevsidene gir bare unntaksvis informasjon om koblinga mellom boka og nettressursene. Sjøl om lærersidene presenterer lister over ressurser knytta til hvert kapittel i boka, gir heller ikke disse listene noen fullstendig oversikt over de digitale ressursene og hvilke sider eller emner i bøkene de passer til. Denne typen struktur genererer en lærermodellbruker som kjenner både faget og læremiddelsystemet så godt at hun sjøl kan knytte relevante forbindelser mellom ressursene som tilbys til de ulike emnene.

På overordna nivå er boka i stor grad strukturert som et diskontinuerlig tekstsystem. Dermed kan ikke de formidlende fagtekstene utvikles ut fra ei forutsetning om at tekstprodusentene har kontroll over hvordan modellbrukerens kompetanse gradvis bygges opp gjennom bruken av ressursene i læremiddelsystemet. Bokas struktur overlater altså mye av ansvaret for sekvensialisering, progresjon og sammenbinding av ulike emner til læreren.

5.2.4 Referanserammer som koherensressurs

Spørsmålet om hvordan bestemte referanserammer kan fungere som utgangspunkt for å skape sammenheng, kan besvares ved å undersøke både enkelttekster, tekstkomplekser og ressurser på systemnivå. Som allerede nevnt remedierer både elevnettstedet og lærernettstedet etablerte medier og sjangrer. Møtet med kjente sjangertrekk kan sies å aktivere bestemte tolkningsskjemaer (Beaugrande & Dressler, 1981, s. 90) som igjen gir et grunnlag for inferens og konstruksjon av sammenhengende tekstverdener. Her er en av de få konkrete referansene årsplanforslaget har til ressurser på nettstedet:

> *Appelsinpiken*/roman
> Se studiehefte på lærerrommet[89]

Lenka til «studieheftet» fører til ei listeside med lenker til nettsider, og «lærerrommet» må forstås som lærernettstedet. Men «studiehefte» og «lærerrom» kan også forstås som en referanse til trykte læremidler og lagringa av dem på et fellesrom for lærere. Systemet utnytter slike forestillinger hos brukerne til å skape forventninger om innholdet i og bruksmåten til tekstkomplekser. Dermed kan det hevdes at slik remediering og metaforikk fungerer som koherensressurser på systemnivå.

[88] Den samme tendensen finner Bezemer og Kress (2009, s. 256) i nyere lærebøker i engelskfaget, jf. (s. 31). Selander (1988, s. 97) advarer mot at tendensen til oppstykkinga av lærebøkene i historiefaget overlater til læreren å skape sammenheng.
[89] Se panorama.pdf#page=26.

5.2.5 Modellbrukere på lærernettstedet og elevnettstedet

At lærernettstedet genererer en lærermodellbruker og elevnettstedet en elevmodellbruker, er en enkel og grunnleggende arbeidshypotese. At elevnettstedet inneholder stoff som oppgaver, tester, simuleringer, animasjoner og videointervjuer med skuespillere, forfattere og tv-kjendiser, mens lærernettstedet i stor grad inneholder skjemaer, presentasjoner og undervisningsopplegg, kan støtte en slik hypotese. Men undersøker vi sjølve forutsetningene for navigasjon på nettstedet, kan det hevdes at også elevnettstedet i praksis blir en ressurs som krever lærerstyring.

På elevnettstedet er det i prinsippet to måter å komme fram til den nettsida en skal bruke: Enten begynner en på øverste nivå fra innholdsoversikten på startsida og klikker seg fram til målsida, eller en får oppgitt ei lenke som fører direkte til den sida en skal jobbe med. Den som begynner fra startsida, kan alltid klikke «tilbake»-knappen for å komme tilbake til innholdsoversikten og har dermed tilgang til alle sidene på elevnettstedet. Men den som får oppgitt ei direktelenke (for eksempel som del av en instruksjon i ei læringsplattform) og klikker seg rett til målsida, vil havne i ei blindgate: I dette tilfellet fins det ingen navigasjonsfunksjoner som fører brukeren til et mer overordna og kontekstualiserende nivå på nettstedet – «tilbake»-knappen vil bare føre tilbake til sist brukte nettadresse. Den eneste «hjem»-lenka på elevsidene fører brukeren bort fra *Panorama*-nettstedet og over til forlaget Gyldendals hovedside.

På lærernettstedet er den globale navigasjonsmenyen en integrert del av alle sider. Dermed kan brukerne bevege seg fritt rundt på nettstedet og dessuten få nøyaktig informasjon om sidenes plassering i den hierarkiske strukturen uansett hvilken side de starter på. For elevnettstedet derimot, gir direktelenker bare tilgang til målsida og eventuelle underliggende sider. En slik begrensa tilgang til nettsidene medvirker til at elevnettsidene i større grad blir lærerens undervisningsmateriell framfor å være en læringsressurs som støtter flere mulige bruksmåter og alternative innganger til innholdet. Mens innholdet og formspråket på elevnettsidene kan sies å generere en elevmodellbruker, kan det hevdes at strukturen og navigasjonsfunksjonaliteten genererer en lærer som primær og definerende modellbruker. Elevmodellbrukeren som elevnettstedet genererer, blir da en mottakende og ikke en utforskende bruker av nettressursen.

Epitekstene på lærernettstedet[90], de som omhandler bruken av sjølve systemet og hvilke ressurser det består av, bruker prosatekst uten lenker til å informere om hvilke ressurser som fins i systemet.[91] Dermed genereres også en bestemt type modellbruker, som jeg vil kalle «den samvittighetsfulle leseren». Denne brukeren underkaster seg, hengir seg til tekstens autoritet inkludert dens sekvensielle organisering, og prøver ikke å finne fram til ressurser etter eget hode. Den samvittighetsfulle leseren er ikke en som jakter målretta på innhold og bare skummer de fleste sidene, navigerer etter strukturen eller søker i fritekst, men snarere en som først leser samvittighetsfullt om hvordan nettstedet skal brukes og deretter klikker seg systematisk gjennom de ulike delene for å få oversikten.

[90] Jf. Figur 12: *Panorama*: Epi- og peritekster på overordna nivå, s. 93 og nettsida «Hva finnes på nettsidene?» panorama.pdf#page=14 .

[91] Baldry og Thibault omtaler hyperlenker som en ressurs med *handlingspotensial* («action potential») (2006, s. 151–152). Mi mening er at manglende bruk av aksjonspotensialet i form av lenker representerer en remediering av trykte læreboksupplementer, dessuten er det tegn på manglende forståelse av mediets potensial for å binde sammen ressurser når epitekst i prosa ikke suppleres eller erstattes av «sjølforklarende» handlingstekster på peritekstnivået.

5.2.6 Diskursive spor og modellprodusenter

I den grad en kan snakke om at sekvensialisering og strukturering av innholdet i et læremiddelsystem genererer en modell*produsent*, må en kunne hevde at diskontinuerlig struktur genererer en fagformidlende modellprodusent og en aktivt utforskende modellbruker – det siste er et gammelt refreng fra hypertekstentusiaster.[92] Men slik betrakta er det et paradoks at navigasjonssystemet for nettstedene er mindre tilrettelagt for utforskende bruk enn boka. En mulig forklaring er at fagformidlingsoppgaven i hovedsak er lagt til boka; nettressursene er hovedsakelig didaktiske ressurser knytta til helt bestemte forekomster av lærestoff i læreboka. Slik likner nettstedenes organiseringsprinsipp på løsbladene i «lærerens ressursperm»[93] som i liten grad er forbundet med hverandre, men er organisert etter læreboka og kapittelstrukturen.

De ulike materialiseringsteknologiene for lærer- og elevnettstedene, som billedlig talt innebærer at ulike deler av læremiddelsystemet taler med ulike stemmer til ulike brukertyper, kan også sies å representere ulike modellprodusenter eller diskursive spor. Et sentralt kommunikativt prosjekt (Linell, 2009, s. 178) for lærersidene kan sies å være tilrettelegging og presentasjon av informasjon – mesteparten av ressursene som er tilgjengelig fra lærersidene, hører som nevnt til på elevnettstedet. En av modellprodusentene her på dette overordna nivået kan tentativt kalles en tilrettelegger eller tekstordner. For elevnettsidene kan det synes som det er et sentralt kommunikativt prosjekt å presentere læringsressursene i et visuelt formspråk som gir assosiasjoner til et annet domene enn skolen og norskfaget. I den følgende undersøkelsen av ressursene til nordiske språk og film utvikler jeg et resonnement der jeg hevder at læremiddelsystemet har fire–fem primære senderinstanser eller diskursive spor med ulike kommunikative prosjekter. Metaforisk kan de betegnes som generaliserte modellprodusenter: «Fagformidleren», «Didaktikeren», «Visualisøren», «Studieteknikeren» og «Tekstordneren». Tentativt kan en på dette overordna nivået fordele disse merkelappene grovt og forenkla slik: elevnettstedet: Visualisøren, Didaktikeren og Studieteknikeren; lærernettstedet: Tekstordneren og Didaktikeren; læreboka: Fagformidleren, supplert av alle de andre.

5.2.7 Foreløpig oppsummering

Så langt har undersøkelsen dreid seg om hvordan det skapes sammenheng mellom bok og nettsted på det overordna nivået i læremiddelsystemet *Panorama*. Det første forskningsspørsmålet dreier seg om hvordan tekstsystemet er strukturert og hvordan komponenter bindes sammen til transmediale tekstkomplekser. På overordna nivå spiller lærernettstedet hovedrollen som det primære kohesive objektet eller bindeleddet mellom boka og de elevretta nettressursene gjennom sine eksplisitte referanser til konkrete ressurser.

Spørsmål to handler om hvordan systemet er ordna. Elevnettstedet (Figur 10, s. 90) er tematisk inndelt etter hovedområder i faget, og bruker ikke bokas kapittelinndeling. Fraværet av kapitler og nummerering indikerer frihet for brukerne til å legge opp si egen løype. Årsplanforslaget «overstyrer» delvis emnerekkefølgen i boka, og indikerer dermed at de enkelte hoveddelene av læreboka ikke nødvendigvis bygger på hverandre i en forhåndsbestemt progresjon.

[92] Jf. David H. Jonassen og R. Scott Grabinger: «[H]ypermedia learning systems will place more responsibility on the learner for accessing, sequencing and deriving meaning from the information» (her sitert etter (Landow, 1992, s. 121)).

[93] Termen 'lærerens ressursperm' skal her forstås som en generell betegnelse på en bestemt type undervisningsressurs – ikke som den konkrete ressurspermen til *Panorama*!

Det tredje forskningsspørsmålet tar for seg referanserammer og inferens. Jeg har vist hvordan lærernettstedet refererer metaforisk til «lærerrom» og «studiehefte» og dermed forutsetter fortrolighet med en type læremidler som ikke inngår i systemet. Ellers er spørsmålet om referanserammer særlig knytta til oppgavene og hva slags forkunnskaper og sekvensielle ressurser de forutsetter. I undersøkelsene av nordisk- og film-ressursene kommer jeg nærmere inn på dette spørsmålet.

Når det gjelder hvilke modellprodusenter som etableres, kan en fastslå at de ulike delene av læremiddelsystemet har ulike primære kommunikative prosjekter. Boka er hovedkilden for fagstoff og må antas å vektlegge fagformidling. Nettstedet har noe fordypningsstoff og tilleggsressurser som øvinger, tester og oppgaver, og må antas å vektlegge fagdidaktisk arbeid med fagstoffet. Dessuten er det omfattende forskjeller i den materielle utforminga av elevnettstedet og lærernettstedet. Det er indikasjoner på at det kan være flere ulike modellprodusenter på overordna nivå i læremiddelsystemet.

Når det gjelder spørsmålet om modellbrukere, legger bokas navigasjonsressurser og diskontinuerlige struktur til rette for en aktiv lærermodellbruker som sjøl kan bestemme rekkefølgen på emner og sjøl kan relatere ulike emner til hverandre. Elevnettstedets materielle utforming med mange spesialdesigna sider og relativt beskjedent innslag av skrift, genererer en elevmodellbruker som er fortrolig med det en litt upresist kan kalle «digital fritidskultur». Navigasjonen på elevnettstedet er uegna for aktiv og utforskende bruk av nettsidene, og genererer trolig primært en nokså usjølstendig og mottakende elevmodellbruker som får beskjed av læreren om hvilke ressurser hun skal bruke.

5.3 Emne 1: De nordiske språka

5.3.1 Innledning

Panoramas ressurser til emneområdet «Norsk og de nordiske språkene» fordeler seg på de tre hovedkomponentene i læremiddelsystemet: læreboka, lærernettstedet og elevnettstedet.[94] Et slikt ressursknippe kan betraktes som et «tematisk tekstsystem» (Baldry & Thibault, 2006; Lemke, 1983) med «Norden» og «språk» som sentrale og definerende omdreiningspunkter. Læringsressursene i den reviderte utgaven av boka blir omtalt som et delkapittel og befinner seg under overskrifta «Dei nordiske språka» på sidene 182–189. Sekvensen består av prosatekst, eksempeltekster, et diagram, fotografier, tabeller, samt oppgaver og spørsmål både innimellom den fagformidlende prosateksten og som oppgavesett til slutt. Når det gjelder de digitale ressursene på lærer- og elevnettsidene, kan de oppsummeres slik:

- tre sett med repetisjonsoppgaver (interaktive flervalgsoppgaver)
- fullversjon av de forkorta eksempeltekstene i boka (webside)
- en PowerPoint-presentasjon basert på stoffet i boka
- fem arbeidsark i Word «til delkapitlet Dei nordiske språka»
- applikasjonen «Avgang Norden»: sju lydklipp og tre arbeidsark i Word
- tilleggstoff om dansk og svensk morfologi og ordforråd (webside)

[94] Se Figur 27: *Panorama*: Lærebokas og nettstedenes ressurser til emnet nordiske språk (s. 116) for en detaljert oversikt.

5.3.2 Boka: Delkapitlet «Dei Nordiske språka»

I den følgende gjennomgangen av det jeg i kortform kaller «nordiskemnet», tar jeg først for meg boksekvensen. Boka er den komponenten i det tematiske systemet som inneholder den mest omfattende teksten – nemlig prosateksten som formidler det sentrale kunnskapsstoffet i emnet. Som det framgår av lista over nettressurser til emnet nordiske språk (se Figur 27, s. 116), er læreboka et viktig forankringspunkt for dem. Nettstedet har eksempeltekster fra boka og repetisjonsoppgaver i tillegg til oppgaver og fordypningsstoff om emnet nordiske språk. Boksekvensen på si side har ingen eksplisitte referanser til nettressursene, og framstår som den mest autonome av de to hovedkomponentene.

Mens kapittel 3 i avhandlinga gjør greie for de aller fleste av de tekstteoretiske begrepene og innfallsvinklene som brukes i analysen, er det særlig ett område som jeg kommer til å bruke denne første analysen av en boksekvens til å utvikle. Det gjelder samspillet mellom det jeg har kalt ulike diskursive spor. En undersøkelse av diskursive spor likner på både multimodalitets- og flerstemmighetsanalyser, men det særegne med undersøkelsen her er at den tar sikte på å analysere fram ulike modellprodusenter som ikke manifesterer seg innafor én tekst eller én modalitet, men i tematiske systemer, tekstkomplekser eller semiotiske ensembler som inneholder både brødtekst og andre typer semiotiske ressurser som visualiseringer, fotografier, oppgaver, og så videre, men som ikke nødvendigvis framstår som så koherente eller sammenvevde at de utgjør én tekst. Jeg mener dette mangfoldet av ulike typer ressurser har sammenheng med de mange ulike oppgavene et læremiddelsystem skal dekke, dessuten gjenspeiler det mangfoldet av disipliner som inngår i utviklinga og produksjonen av et læremiddelsystem.[95] Å kartlegge ulike diskursive spor og komme fram til noen prototypiske modellprodusenter gir et empirisk grunnlag i form av et eksempelmateriale som kan brukes i undersøkelsen av multidiskursiviteten i resten av materialet. Derfor velger jeg å gå relativt detaljert til verks i denne første analysen.

Jeg starter på et overordna nivå og identifiserer ulike semiotiske ressurser og den materielle realiseringa av dem som trykte boksider. Deretter undersøker jeg hvordan de ulike semiotiske ressurstypene knyttes sammen. Videre forsøker jeg å identifisere ulike modellprodusenter, og undersøker arbeidsdelinga og samspillet mellom dem. Min tese er at boka gjennom si utforming og fordeling av ressursene på ulike kommunikative arbeidsoppgaver skaper en bestemt forventningshorisont for brukerens møte med nettressursene. Gjenbruk av ressurser som eksempler, fagbegreper, overskrifter, bilder og farger kan fungere som konkrete og synlige transmediale koherensressurser i tekstsystemet. Men på et mer overordna nivå kan også boksekvensens ulike modellprodusenter og samspillsmønsteret deres fungere som transmediale koherensressurser.

5.3.2.1 Semiotiske ressurser i delkapitlet «Dei nordiske språka»

De ytre materielle rammene for sekvensen «Dei nordiske språka» er åtte helsider fordelt på fire oppslag. Alle sidene er utstyrt med sidetall og kolumnetitler som angir kapittelnummer (til venstre) og kapitteltittel (til høyre) samt en fargemarkering som identifiserer kapitlet. Noen av tekstklyngene på sidene bruker margspalta som «ekstra plass», men det er ingen separate elementer i margspalta. Beskrivelsen nedafor er primært visuelt orientert. Den vektlegger ikke hierarkiske relasjoner mellom elementene, og heller ikke innkapsling eller multisekvensialitet

[95] Jf. teorikapitlets drøfting av modelleserbegrepets relevans for pedagogiske tekster, s. 61.

der segmenter peker tilbake til tidligere eller fram mot etterfølgende segmenter sjøl om slike relasjoner også er en del av strukturen i sekvensen. Slike relasjoner hører til på et mer detaljert tekstnivå. Reint visuelt betrakta kan vi skille ut følgende ressurstyper[96]:

Nordisk (7,5 sider, 58 elementer)
Skriftlinjer 10 overskrifter på ulike nivåer (til brødteksten) 1 bildetekst
Sekvensielle skriftblokker 19 brødtekstblokker (med primær font) 11 innskutte skriftblokker («mellomtekster») med sekundær font, farga bakgrunn og ulike kategoriseringsikoner 4 eksempeltekster som skiller seg visuelt fra brødteksten 1 innramma kulepunktliste (1 oppgavesamling (visuelt markert med farga bakgrunn, sekundær font, nummererte elementer, standardiserte overskrifter og ikoner, og plassert til slutt i sekvensen))
Visuelle representasjoner 2 fotografier (1 med bildetekst) 2 emblemer (flagg)
Verbovisuelle representasjoner 1 faksimile av en verbovisuell tekst 3 diagrammer med overskrift (samla til éi klynge)
Ikkelineære skriftlige representasjoner – tabeller 2 trekolonners tabeller med overskrift for sammenlikning av ord 1 firekolonners tabell med overskrift (forklaring av dansk tellemåte)

Figur 16: *Panorama*: Materialisering av semiotiske ressurser i boksekvensen «Dei nordiske språka» (s. 182–189)

En slik visuelt orientert beskrivelse av oppslaga kan være et utgangspunkt for å undersøke forholdet mellom teksten som semiotisk objekt og teksten som materielt objekt (Baldry & Thibault, 2006, s. 175–177) uten å gå detaljert inn på meningsskapinga på hver enkelt side. Formålet med den detaljerte kategoriseringa på dette nivået er todelt: Den gir en oversikt over fordelinga av ulike elementer på sidene og oppslaga, dessuten synliggjør den samspillet mellom de materielle og perseptuelle skillene som sideskifta utgjør og de skillemarkørene som fins i teksten når den betraktes som semiotisk og ikke materielt objekt. Overskriftene blir den immaterielle tekstens overordna periodisitetsmarkører (Martin & Rose, 2007, s. 199), og de vil typisk ordne teksten i et hierarkisk system med ulike nivåer i tillegg til den lineære rekkefølgen de er plassert i. Men som det framgår av oversikten ovafor, fins det også andre semiotiske ressurser som skiller seg ut fra brødteksten og dermed bryter opp tekstsekvensen. Figuren nedafor viser sidene i delkapitlet «Dei nordiske språka» som fire oppslag:

[96] Kategoriene i oversikten er inspirert av Karlsson (2002).

Dei nordiske språka

Små og store språklege skilnader i Norden

Samanliknar vi dei dominerande nordiske språka, dansk, svensk og norsk, ser vi at det er store likskapar – og nokre mindre skilnader mellom dei. Tek vi også med dei andre språka som finst i Norden, som samisk, finsk, kvensk, grønlandsk og tysk, er dei språklege skilnadene til dels svært store.

Samisk finst både i Noreg og Sverige, men ikkje i Danmark. Finsk og kvensk finst også i Noreg og Sverige, men heller ikkje desse språka finst i Danmark. I Danmark blir derimot tysk brukt av det tyske mindretalet i Sønderjylland. Tyskspråklege samfunn har vi ikkje i Noreg og Sverige. I tillegg kjem alle dei nye innvandrarspråka som har kome til Norden sidan 1960-åra.

Språksituasjonen i Norden er derfor svært mangfaldig. Dette kapitlet handlar hovudsakleg om norsk, svensk og dansk. Den fleirspråklege situasjonen i Noreg skal vi sjå nærare på i delkapitlet «Det fleirspråklege Noreg» (side 174).

Norsk, svensk og dansk

Danskar, nordmenn og svenskar har til vanleg ikkje så store problem med å forstå kvarandre.

Kva synest du er vanskeleg å forstå i dansk og svensk tale?

Størst likskap i uttalen er det mellom norsk og svensk. Det er dessutan stort samsvar mellom skriftspråket og talemålet i både norsk og svensk. Vi skriv om lag som vi snakkar. På begge språka skriv ein for eksempel *egg* og uttalar det *egg*.

Det danske talemålet har utvikla seg annleis enn norsk og svensk, slik at det er nokså stor avstand mellom skriftleg dansk og dansk tale. På dansk skriv ein *æg*, men uttalen av dette ordet er *ej* eller *eg*.

Prøv å uttale desse danske setningane: «Rødgrød med fløde» og «Røgede ørreder».

Språkvitskapleg kan vi med stor rett snakke om tre ulike nordiske dialektar. Rikspolitisk har vi derimot med tre ulike nordiske språk å gjere.

Nedanfor ser du ein dansk og ein svensk tekst. Kva er det som gjer at den eine er svensk og den andre dansk? Nemn eksempel frå tekstane. Finn ord i begge tekstane som du kjenner igjen frå norsk.

Michael er 15 år og elev på en produktionsskole. Han har røget hash 2–3 gange om ugen i et år og – indtil for nylig – hver dag i de sidste syv måneder. Michael fortæller: «Jeg begyndte at ryge, fordi det var cool overfor kammeraterne. Jeg kunne godt lide at sidde og være skæv. Men jeg blev også stresset af det. Hele tiden skulle jeg tænke på, hvordan jeg fik penge til hashen. Til sidst blev hele dagen brugt på at skaffe penge. Jeg og min ven skaffede dem ved indbrud.

www.tabu.dk, PsykiatriFondens informationsprojekt

Emma är klädd i en tunn och djupt urringad sommarklänning, hon vinglar fram på högklackade skor i den kyliga brittiska natten. Bara axlar möter de iskalla vindarna. – Nej, jag fryser inte det minsta, säger Emma. Hon är 14 år och en av miljöner nordeuropeiska barn och ungdomar som dricker sig berusade när det är fredagskväll. – Det är ju fest för fan, då måste man ju få släppa loss. Emma berättar att hon brukar ta ecstasy när hon ska ut och dansa. Partydrogen finns överallt på alla nattklubbar i Storbritannien och i ständigt nya varianter. Det är sällan Emma behöver betala. Det finns alltid någon äldre kille som vill bjuda henne på ett rus.

Aftonbladet, 22. mars 2001

Kor godt forstår nordmenn, svenskar og danskar kvarandre?

Vi veit faktisk vitskapleg enno ikkje så mykje om kor stor den skandinaviske nabospråkforståinga er i dag, men ei undersøking frå 1976 og ei frå 2004 har gitt oss ein god del innsikt i og kunnskap om dette.

Studer dei to tekstane som står på side 183. Kva for eit språk synest du er vanskelegast å forstå av svensk og dansk? Kvifor?

Undersøkinga om den skandinaviske nabospråkforståinga frå 1976 viste at nordmennene forstod nabospråka best. Nordmennene forstod svenskane litt betre enn dei forstod danskane, men dei forstod begge nokså godt. Danskane forstod norsk nokså godt, medan dei forstod svenskane mykje dårlegare. Dårlegast nabospråkforståing hadde svenskane, som forstod dansk nokså dårleg, medan dei forstod nordmennene mykje betre. Sjå figurane nedanfor.

I 2004 blei det gjennomført ei større gransking av den interskandinaviske språkforståinga for å undersøkje om nabospråkforståinga er mindre i dag enn før. Dei to største byane i kvart av dei skandinaviske landa (Oslo, Bergen, Stockholm, Malmö, København og Århus) var med i undersøkinga, og ein var spesielt interessert i kor godt ungdommen forstod nabospråka.

Undersøkinga frå 2004 viser at det framleis er nordmennene som forstår nabospråka best, og at nordmennene framleis har mykje betre nabospråkforståing enn dei andre. Derimot har svenskane no betre nabospråkforståing enn danskane.

1 Kva trur du grunnen kan vere til at svenskane har gått forbi danskane i nabospråkforståing i 2004, og at nordmennene framleis er dei som forstår nabospråka best?
2 Kvifor trur du at nabospråkforståinga i Oslo er større enn i Bergen, at ho er større i Malmö enn i Stockholm, og at Århus kjem betre ut enn København?

Korleis vil du summere opp innhaldet i det du har lese til no i dette kapitlet?

Dansk og svensk skriftspråk

Det er mykje større likskap mellom dansk og norsk skriftspråk enn mellom svensk og norsk. Nordmenn synest derfor som regel at det er lettare å lese dansk enn svensk. Ein stor skilnad mellom dansk og norsk er likevel at danskane har dei blaute konsonantane *b, d* og *g* mange stader der vi i norsk skriv *p, t* og *k*, for eksempel i *gabe* (norsk: gape), *vide* (norsk: vite) og *lege* (norsk: leike). Langs sørlandskysten av Noreg finst eit liknande system med blaute konsonantar i talemålet, men vi har det ikkje i norsk skriftspråk.

Svensk skriftspråk er også mykje likt norsk, men det som særleg skil det norske og det svenske skriftbiletet, er skrifteikna *ö* og *ä*. Svensk *ä* er eit lån svenskane har fått frå tysk skriftspråk. I dansk og norsk er dei tilsvarande teikna *ø* og *æ*. Samanlikn for eksempel norsk og dansk *død* og *hæl* med svensk *död* og *häl*.

Finn ord med ä og ö i den svenske teksten på side 183. Korleis ser desse orda ut på norsk?

I svensk legg vi fort merke til at det er meir vanleg å bruke skrifteikna *c, x* og *z* enn i norsk og dansk, for eksempel i orda *stock* (stokk), *straxt* (straks) og *zigenare* (sigøynar). Elles bruker svenskane *ck* der nordmennene har *kk* og danskane *k(k)*, for eksempel i *tack* (norsk: takk, dansk: tak) og *sticka* (stikke/stikke).

Korleis ville bynamnet Stockholm ha sett ut med norsk skrivemåte?

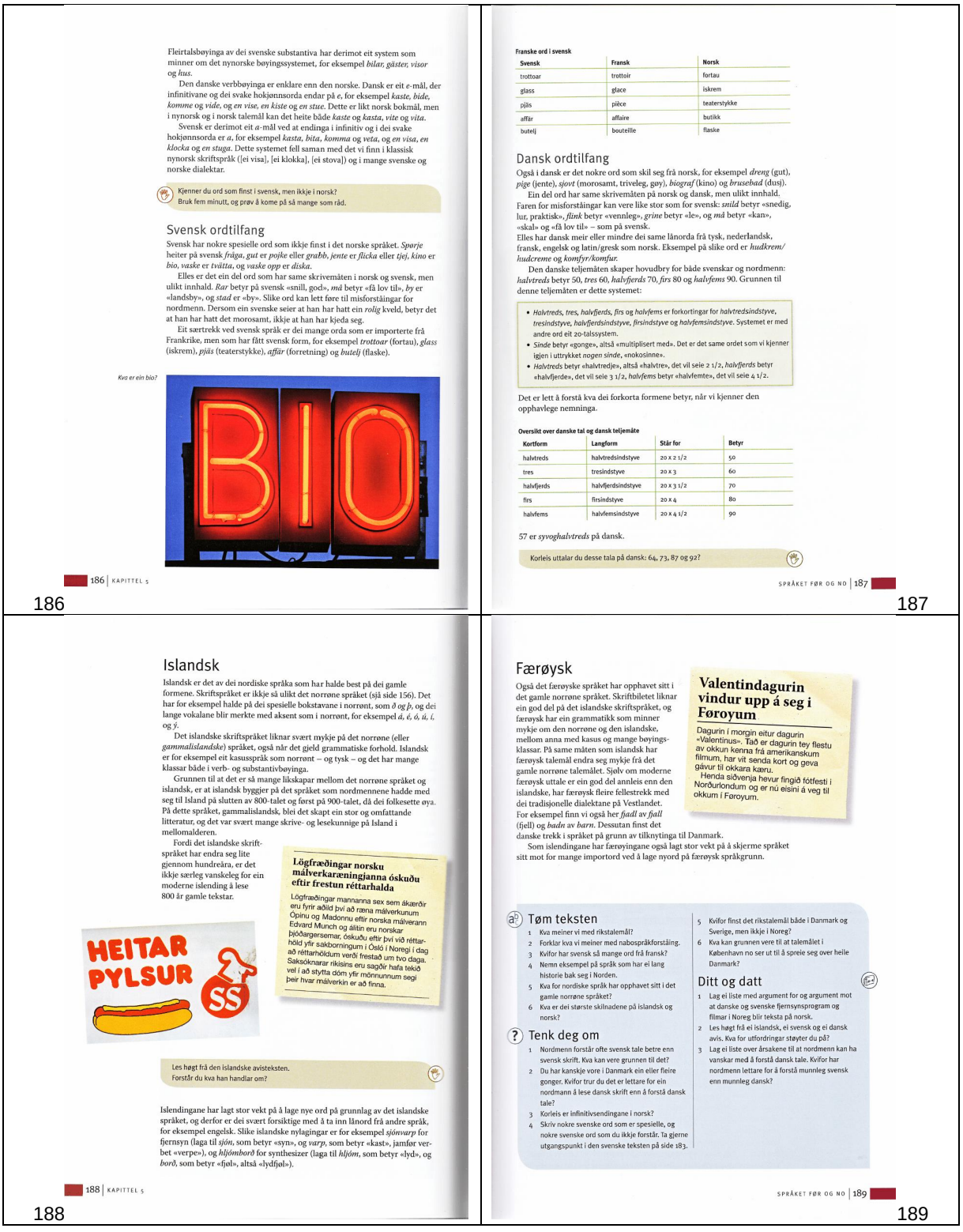
Dansk og svensk formverk (morfologi)

Det danske og det svenske bøyingssystemet er ein del enklare enn det norske, for eksempel ved at det er berre to kjønn i substantiv i dei to språka. Hankjønns- og hokjønnsbøyinga har falle saman til eit *felleskjønn*. På dansk seier ein for eksempel *konen* (kona) og *manden* (mannen), og på svensk for eksempel *flickan* (jenta) og *grabben* (guten). Alle tre språka har inkjekjønn.

Hankjønn og hokjønn i norsk – og felleskjønn i svensk og dansk

norsk	svensk	dansk
mannen	mannen	manden
kvinna	kvinnan	kvinden
guten/gutten	pojken	drengen
jenta	flickan	pigen

Den danske fleirtalsbøyinga er nokså lik den norske, som i *gæster* (gjester) og *viser*. Spesielt for dansk er at det finst nokre substantiv utan **r** i fleirtal, for eksempel *både* (båtar), *buske* (buskar), *heste* (hestar), *hunde* (hundar) og *katte* (kattar).



Fleirtalsbøyinga av dei svenske substantiva har derimot eit system som minner om det nynorske bøyingssystemet, for eksempel *bilar, gåster, visor* og *hus*.

Den danske verbbøyinga er enklare enn den norske. Dansk er eit *e*-mål, der infinitivane og dei svake hokjønnsorda endar på *e*, for eksempel *kaste, bide, komme* og *vide*, og *en vise, en kiste* og *en stue*. Dette er likt norsk bokmål, men i nynorsk og i norsk talemål kan det heite både *kaste* og *kasta*, *vite* og *vita*.

Svensk er derimot eit *a*-mål ved at endinga i infinitiv og i dei svake hokjønnsorda er *a*, for eksempel *kasta, bita, komma* og *veta*, og *en visa, en klocka* og *en stuga*. Dette systemet fell saman med det vi finn i klassisk nynorsk skriftspråk ([ei visa], [ei klokka], [ei stova]) og i mange svenske og norske dialektar.

Kjenner du ord som finst i svensk, men ikkje i norsk?
Bruk fem minutt, og prøv å kome på så mange som råd.

Svensk ordtilfang

Svensk har nokre spesielle ord som ikkje finst i det norske språket. *Spørje* heiter på svensk *fråga*, *gut* er *pojke* eller *grabb*, *jente* er *flicka* eller *tjej*, *kino* er *bio*, *vaske* er *tvätta*, og *vaske opp* er *diska*.

Elles er det ein del ord som har same skrivemåten i norsk og svensk, men ulikt innhald. *Rar* betyr på svensk «snill, god», *må* betyr «få lov til», *by* er «landsby», og *stad* er «by». Slike ord kan lett føre til misforståingar for nordmenn. Dersom ein svenske seier at han har hatt ein *rolig* kveld, betyr det at han har hatt det morosamt, ikkje at han har kjeda seg.

Eit særtrekk ved svensk språk er dei mange orda som er importerte frå Frankrike, men som har fått svensk form, for eksempel *trottoar* (fortau), *glass* (iskrem), *pjäs* (teaterstykke), *affär* (forretning) og *butelj* (flaske).

Kva er ein bio?

186

Franske ord i svensk

Svensk	Fransk	Norsk
trottoar	trottoir	fortau
glass	glace	iskrem
pjäs	pièce	teaterstykke
affär	affaire	butikk
butelj	bouteille	flaske

Dansk ordtilfang

Også i dansk er det nokre ord som skil seg frå norsk, for eksempel *dreng* (gut), *pige* (jente), *sjovt* (morosamt, triveleg, gøy), *biograf* (kino) og *brusebad* (dusj).

Ein del ord har same skrivemåten på norsk og dansk, men ulikt innhald. Faren for misforståingar kan vere like stor som for svensk: *snild* betyr «snedig, lur, praktisk», *flink* betyr «vennleg», *grine* betyr «le», og *må* betyr «kan», «skal» og «få lov til» – som på svensk.

Elles har dansk meir eller mindre dei same lånorda frå tysk, nederlandsk, fransk, engelsk og latin/gresk som norsk. Eksempel på slike ord er *hudkrem/hudcreme* og *komfyr/komfur*.

Den danske teljemåten skaper hovudbry for både svenskar og nordmenn: *halvtreds* betyr 50, *tres* 60, *halvfjerds* 70, *firs* 80 og *halvfems* 90. Grunnen til denne teljemåten er dette systemet:

- *Halvtreds, tres, halvfjerds, firs* og *halvfems* er forkortingar for *halvtredsindstyve, tresindstyve, halvfjerdsindstyve, firsindstyve* og *halvfemsindstyve*. Systemet er med andre ord eit 20-talssystem.
- *Sinde* betyr «gonge», altså «multiplisert med». Det er det same ordet som vi kjenner igjen i uttrykket *nogen sinde*, «nokosinne».
- *Halvtreds* betyr «halvtredje», altså «halvtre», det vil seie 2 1/2, *halvfjerds* betyr «halvfjerde», det vil seie 3 1/2, *halvfems* betyr «halvfemte», det vil seie 4 1/2.

Det er lett å forstå kva dei forkorta formene betyr, når vi kjenner den opphavlege nemninga.

Oversikt over danske tal og dansk teljemåte

Kortform	Langform	Står for	Betyr
halvtreds	halvtredsindstyve	20 x 2 1/2	50
tres	tresindstyve	20 x 3	60
halvfjerds	halvfjerdsindstyve	20 x 3 1/2	70
firs	firsindstyve	20 x 4	80
halvfems	halvfemsindstyve	20 x 4 1/2	90

57 er syvoghalvtreds på dansk.

Korleis uttalar du desse tala på dansk: 64, 73, 87 og 92?

187

Islandsk

Islandsk er det av dei nordiske språka som har halde best på dei gamle formene. Skriftspråket er ikkje så ulikt det norrøne språket (sjå side 156). Det har for eksempel halde på dei spesielle bokstavane i norrønt, som *ð og þ*, og dei lange vokalane blir merkte med aksent som i norrønt, for eksempel *á, é, ó, ú, í, og ý*.

Det islandske skriftspråket liknar svært mykje på det norrøne (eller *gammalislandske*) språket, også når det gjeld grammatiske forhold. Islandsk er for eksempel eit kasusspråk som norrønt – og tysk – og det har mange klassar både i verb- og substantivbøyinga.

Grunnen til at det er så mange likskapar mellom det norrøne språket og islandsk, er at islandsk byggjer på det språket som nordmennene hadde med seg til Island på slutten av 800-talet og først på 900-talet, då dei folkesette øya. På dette språket, gammalislandsk, blei det skapt ein stor og omfattande litteratur, og det var svært mange skrive- og lesekunnige på Island i mellomalderen.

Fordi det islandske skriftspråket har endra seg lite gjennom hundreåra, er det ikkje særleg vanskeleg for ein moderne islending å lese 800 år gamle tekstar.

Lögfræðingar norsku málverkaræningjanna óskuðu eftir frestun réttarhalda

Lögfræðingar mannanna sex sem ákærðir eru fyrir aðild því að ræna málverkunum Öpinu og Madonnu eftir norska málverann Edvard Munch og áltin eru norskar bjóðargersemar, óskuðu eftir því við réttarhöld yfir sakborningum í Ósló í Noregi í dag að réttarhöldum verði frestað um tvo daga. Saksóknarar ríkisins eru sagðir hafa tekið vel í að stytta dóm yfir mönnunnum segi þeir hvar málverkin er að finna.

Les høgt frå den islandske avisteksten.
Forstår du kva han handlar om?

Islendingane har lagt stor vekt på å lage nye ord på grunnlag av det islandske språket, og derfor er dei svært forsiktige med å ta inn lånord frå andre språk, for eksempel engelsk. Slike islandske nylagingar er for eksempel *sjónvarp* for fjernsyn (laga til *sjón*, som betyr «syn», og *varp*, som betyr «kast», jamfør verbet «verpe»), og *hljómborð* for synthesizer (laga til *hljóm*, som betyr «lyd», og *borð*, som betyr «fjøl», altså «lydfjøl»).

188

Færøysk

Også det færøyske språket har opphavet sitt i det gamle norrøne språket. Skriftbiletet liknar ein god del på det islandske skriftspråket, og færøysk har ein grammatikk som minner mykje om den norrøne og den islandske, mellom anna med kasus og mange bøyingsklassar. På same måten som islandsk har færøysk talemål endra seg mykje frå det gamle norrøne talemålet. Sjølv om moderne færøysk uttale er ein god del annleis enn den islandske, har færøysk fleire fellestrekk med dei tradisjonelle dialektane på Vestlandet. For eksempel finn vi også her *fjadl* av *fjall* (fjell) og *badn* av *barn*. Dessutan finst det danske trekk i språket på grunn av tilknytinga til Danmark.

Som islendingane har færøyingane også lagt stor vekt på å skjerme språket sitt mot for mange importord ved å lage nyord på færøysk språkgrunn.

Valentindagurin vindur upp á seg i Føroyum

Dagurin í morgin eitur dagurin «Valentinus». Tað er dagurin tey flestu av okkum kenna frá amerikanskum filmum, har vit senda kort og geva gávur til okkara kæru.
Henda siðvenja hevur fingið tøtfesti í Norðurlondum og er nú eisini á veg til okkum í Føroyum.

Tøm teksten

1 Kva meiner vi med rikstalemål?
2 Forklar kva vi meiner med nabospråkforståing.
3 Kvifor har svensk så mange ord frå fransk?
4 Nemn eksempel på språk som har ei lang historie bak seg i Norden.
5 Kva for nordiske språk har opphavet sitt i det gamle norrøne språket?
6 Kva er dei største skilnadene på islandsk og norsk?

Tenk deg om

1 Nordmenn forstår ofte svensk tale betre enn svensk skrift. Kva kan vere grunnen til det?
2 Du har kanskje vore i Danmark eit eller fleire gonger. Kvifor trur du det er lettare for ein nordmann å lese dansk skrift enn å forstå dansk tale?
3 Korleis er infinitivsendingane i norsk?
4 Skriv nokre svenske ord som er spesielle, og nokre svenske ord som du ikkje forstår. Ta gjerne utgangspunkt i den svenske teksten på side 183.
5 Kvifor finst det rikstalemål både i Danmark og Sverige, men ikkje i Noreg?
6 Kva kan grunnen vere til at talemålet i København no ser ut til å spreie seg over heile Danmark?

Ditt og datt

1 Lag ei liste med argument for og argument mot at danske og svenske fjernsynsprogram og filmar i Noreg blir tekstа på norsk.
2 Les høgt frå ei islandsk, ei svensk og ei dansk avis. Kva for utfordringar støyter du på?
3 Lag ei liste over årsakene til at nordmenn kan ha vanskar med å forstå dansk tale. Kvifor har nordmenn lettare for å forstå munnleg svensk enn munnleg dansk?

189

Figur 17: *Panorama*: «Dei nordiske språka», faksimile, side 182–189

Betrakter en oppslaget som ei avgrensa visuell oppstilling (jf. Gibsons *delimited optic array* (Baldry & Thibault, 2006, s. 223)), må en kunne hevde at overgangen fra et oppslag til det neste er en kraftigere skillemarkør enn et sideskift innafor et oppslag. Som det framgår av faksimilene, er det i store trekk rytmisk sammenfall mellom sideskift og overskrifter: Seks av åtte sider har ei overskrift som første element, noe som tyder på at tekstmateriens fysiske utstrekning er

justert så den passer til enkeltsider og sideoppslag. De enkelte segmentene og nivåene i tekstsekvensen kommer dermed veldig tydelig fram, og den materielle formen kan sies å være ikonisk for det Martin og Rose (2007, s. 199) betegner som tekstens periodisitetshierarki. Et sideskift markerer altså som regel grensene for en tekstsekvens. En kan tenke seg at tekstmaterien er bygd opp av små sekvenser, og at en lokal sekvens starter med det laveste overskriftsnivået. De aller fleste av disse lokale sekvensene avsluttes på samme side som de begynner.

Sekvensen som innledes av overskrifta «Svensk ordtilfang», på venstre side av det tredje oppslaget (side 186), er et unntak, men heller ikke dette oppslaget bryter avgjørende med mønsteret der side- og oppslagsskift faller sammen med grenser i teksten. Ser vi nærmere på brødtekstsekvensen som avslutter side 185, viser det seg at den er et helt avsnitt som handler om dansk. Det nye avsnittet som begynner på side 186, handler om svensk, så her faller sideskillet sammen med et innholdsmessig skift i brødteksten. Side 187 starter med en tabell, men overskrifta som markerer starten på sekvensen, er fortsatt synlig for brukeren. Under tabellen begynner en ny sekvens – den avsluttes nederst på sida og sammenfaller altså med grensa for oppslaget, som må betegnes som en sterk materiell skillemarkør.

Granulering, sekvensialitet og rytmikk

Satsflata gir plass til maksimalt 50 brødtekstlinjer på ei side, men på de konkrete sidene er det fra fire til ni visuelt atskilte segmenter. Dersom en teller antall linjer i brødtekstblokkene, viser det seg at ingen av blokkene har mer enn 16 hele skriftlinjer. Visuelt framstår altså både enkeltsidene og sekvensen som helhet som både sammensatt (i betydninga «composite»)[97] og oppstykka: sammensatt fordi de enkelte segmentene kan deles inn i noen få tydelig forskjellige kategorier – det gir inntrykk av at sekvensen er satt sammen av flere ulike elementtyper; oppstykka fordi segmentene og sekvensene er så korte. Sekvensen kan altså sies å ha fin granularitet (oppdelingsgrad) og kan karakteriseres som en mellomting mellom en lineær og diskontinuerlig tekst. Materialiseringa av teksten gir indikasjoner på at de semiotiske ensemblene består av mange mindre enheter som brukeren må ta en del av jobben med å integrere.

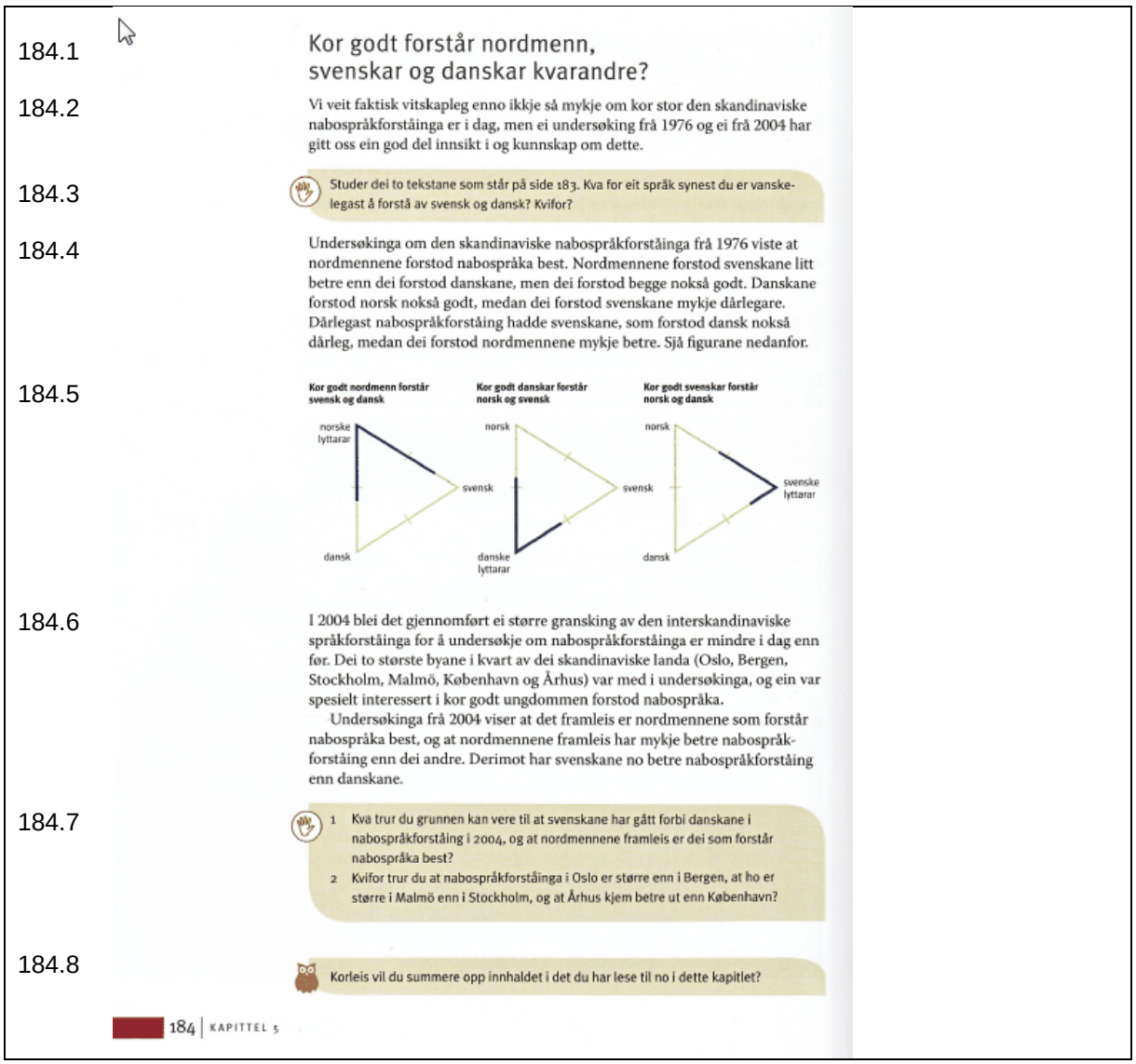
Ser vi på de enkelte lokale sekvensene, følger de et relativt fast mønster: Alle sekvensene åpner med ei overskrift etterfulgt av ei brødtekstblokk. Alle bortsett fra sekvensen på side 188 avsluttes med noe annet enn brødtekst; det kan være et foto (182), en tabell (187) eller ei oppgaveblokk (189), men vanligst er det jeg inntil videre kaller en «mellomtekst» som altså avbryter eller avrunder en lokal brødtekstsekvens. De korte brødtekstblokkene og de hyppige avbrytelsene i form av innskutte og lett gjenkjennelige «mellomtekster», gir tekstsidene det en med van Leeuwen (se s. 47) kan karakterisere som en dialogprega rytme der et begrensa antall elementtyper veksler på å være i fokus.

5.3.2.2 Multidiskursivitet og diskursive spor

I avhandlinga *Tekst som partitur* har Tønnesson (2004) utvikla en modell for å påvise flerstemmighet i verbalspråklige sakprosatekster, og sammenlikner teksten med et kor bestående av

[97] Kress og van Leeuwen skiller mellom *single images* og *composite texts*: «As with the Given and New, the Ideal-Real structure can be used in the composition both of single images and of composite texts such as layouts» (2006, s. 187).

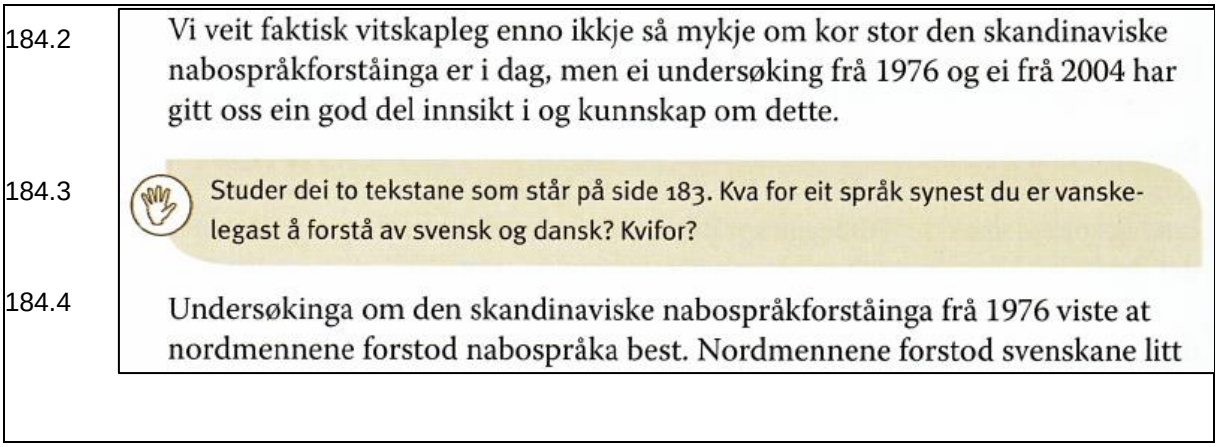
ulike stemmer. Å sammenlikne verbaltekst med kor passer bra, ikke minst siden begge uttrykksformene materielt sett baserer seg på et nokså begrensa antall elementer som kan kombineres på mange ulike måter. Men her i denne lærebokteksten er skillet mellom det som kan karakteriseres som ulike tekstinstanser så tydelig materielt markert at det kan være mer på sin plass å bruke en metafor fra film- eller lydproduksjon og snakke om tekstsekvensens ulike diskursive *spor*. Med sikte på å komme fram til hvordan ulike tekstinstanser forholder seg til hverandre, er det sentrale her å identifisere og undersøke egenskaper ved de diskursive spora og karakteren av samspill *mellom* dem. Formålet her er altså ikke å undersøke kohesjonsforhold internt i hvert spor i boksekvensen. I det følgende vil jeg først ta for meg en mindre del av delkapitlet for å sirkle inn ulike mulige spor. Side 184 inneholder én sekvens med overskrift, brødtekst, innskutte «mellomtekster» og ei diagramklynge.[98] På figuren nedafor er de enkelte segmentene nummerert fortløpende ovafra og nedover:



Figur 18: *Panorama*: Side 184 med nummererte segmenter

[98] Brødteksten betegner den primære prosateksten på sidene og den er satt med en egen (antikva-)font. Å kalle de sekundære skriftblokkene for 'sekundærtekst' skaper lett forvirring, så jeg velger å holde meg til den hjemmelagde termen 'mellomtekst' her.

Brødtekstblokka er den mest dominerende av ressurstypene materielt sett, jamfør oversikten på side 101. De er flest i antall og er den materielle ressurstypen som opptar mest av arealet på de aller fleste av sidene i sekvensen. Diskursivt kan vi betrakte brødteksten satt med standardfont som materialiseringa av det jeg vil kalle fagformidlerstemmen i læreverket. En annen viktig ressurstype er det jeg har kalt mellomtekster. De skiller seg ut ved at de er markert med farga bakgrunn, en annen font enn brødtekstfonten og et ikon, som oftest ei stilisert hånd som kan tolkes som et stoppsymbol:

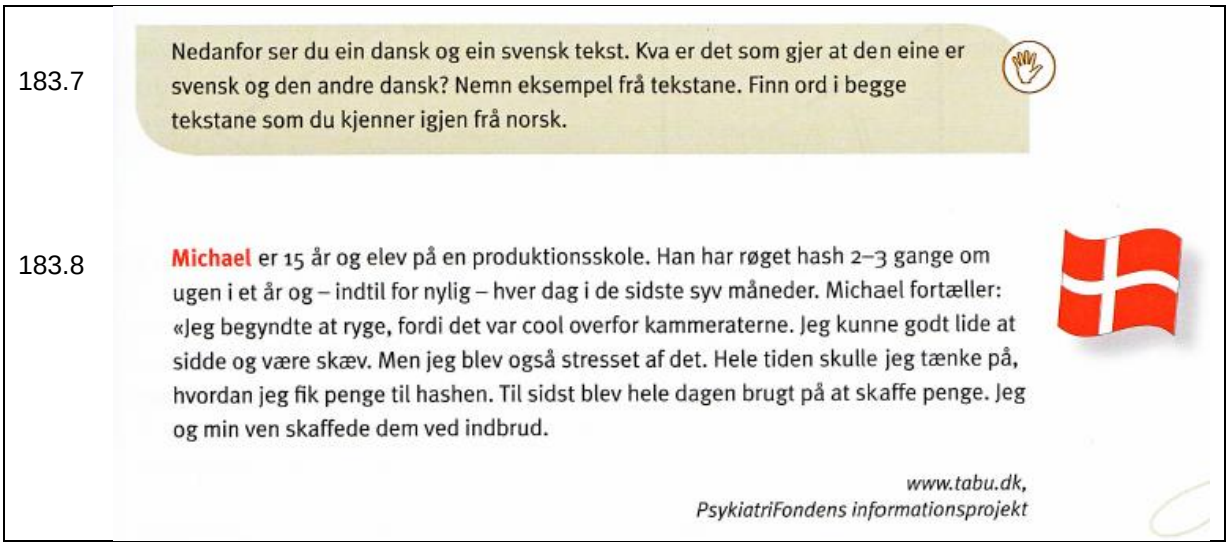


Figur 19: *Panorama*: Detalj fra side 184 med nummererte segmenter

Sjølve stopp-ytringa kan sies å implisere et syn på leseretninga som lineær: «Stopp lesinga av brødteksten, les her før du går videre». Ser vi nærmere på mellomtekstene, viser det seg at de stort sett inneholder den typen språkhandlinger som betegnes som direktiver (Searle, 1975) i form av spørsmål eller imperativer retta mot leseren. En metaforisk term for mellomtekstene kunne altså være «didaktikerstemmen», siden det kommunikative prosjektet for denne ressurstypen er mer læringsorientert enn fagformidlingsorientert.

Overskrifta rammer inn sekvensen visuelt, og den fungerer som et makrotema (Martin & Rose, 2007, s. 197) for den lokale sekvensen som materielt avgrenses av boksida. Brødteksten har en informasjonsstruktur der referenter introduseres i ubestemt form og seinere gjentas i bestemt form. Den typen kohesjonsressurser er vanlige egenskaper ved sammenhengende verbaltekst. Men når en skal finne ut hvordan samspillet foregår på tvers av spor eller mellom ulike segmenter i de semiotiske ensemblene, er det på sin plass å undersøke de eksplisitte referansene mellom dem.

På side 184 refererer brødtekstavsnittet (184.4) kataforisk (framoverpekende) til diagramklynga (184.5) som følger umiddelbart etter: «Sjå figurane nedanfor» (se Figur 21, s. 108). Den første mellomteksten (184.3) refererer anaforisk til segmenter på forrige oppslag: «Studer dei to tekstane som står på side 183». Referenten for «dei to tekstane» er opplagt, det er de rekontekstualiserte eksempeltekstene (183.8 og 183.9) på foregående side. Det er verdt å merke seg at fagformidlerstemmen i brødteksten ikke refererer til disse eksempeltekstene i det hele tatt. Går vi tilbake til side 183, viser det seg at det er mellomteksten (183.7) umiddelbart før eksempeltekstene som introduserer dem: «Nedanfor ser du ein dansk og ein svensk tekst […]»:



Figur 20: *Panorama*: Detalj fra side 183 med nummererte segmenter

Typografisk og layoutmessig kan eksempeltekstene oppfattes som tilhørende samme materielle kategori som mellomtekstene, og vi kan da betegne denne lokale sekvensen som en kapselstruktur (Berge, 1990, s. 89) der de to eksempeltekstene rammes inn av den innledende mellomteksten. Gjennom et tekstbånd som krysser både ei sekvensgrense (overskrifta 184.1) og ei materiell grense (oppslaget), bindes altså noen av mellomtekstsegmentene sammen i en kjede. Slik får didaktikersporet karakter av å være et sjølstendig spor med egen kohesjon, ikke bare ei samling satellitter som er innbyrdes forbundet bare indirekte gjennom sin felles relasjon til den fagformidlende akseteksten. Både visuelt, kvantitativt og gjennom sekvensoverskridende kohesjon framstår didaktikersporet her som en betydelig tekstinstans der forholdet til fagformidlersporet er såpass sjølstendig at relasjonen tidvis kan betegnes som polyfon (jf. Tønnesson (2002, s. 18) og van Leeuwen (2005, s. 258)).

Midt på side 184 er det ei klynge med tre diagrammer (184.5) sydd over samme lest (se Figur 21, s. 108). Denne klynga har samme venstremarg som brødtekstblokkene. I dette layoutvalget skiller den seg fra skriftblokkene i mellomtekstene, som er rykka inn fra brødtekstmargen. Diagrammene har hver si lille overskrift, men klynga har ingen felles overskrift som skiller den fra det foregående brødtekstsegmentet. Brødtekstsegmentet umiddelbart før introduserer som nevnt klynga slik: «Sjå figurane nedanfor», og umiddelbart etter diagramklynga følger et nytt brødtekstsegment. Dermed kan diagramklynga betraktes som innkapsla i en lokal sekvens som tilhører fagformidlersporet. Men direktiven «Sjå figurane nedanfor» spesifiserer ikke hva en skal se etter eller hva diagrammene tilfører brødtekstframstillinga:

184.4

Undersøkinga om den skandinaviske nabospråkforståinga frå 1976 viste at nordmennene forstod nabospråka best. Nordmennene forstod svenskane litt betre enn dei forstod danskane, men dei forstod begge nokså godt. Danskane forstod norsk nokså godt, medan dei forstod svenskane mykje dårlegare. Dårlegast nabospråkforståing hadde svenskane, som forstod dansk nokså dårleg, medan dei forstod nordmennene mykje betre. Sjå figurane nedanfor.

184.5

Figur 21: *Panorama*: Segmentene 184.4–6

I *Literacy in the New Media Age* har Kress et resonnement rundt «transduksjon» – overføring fra én modalitet til en annen: Dersom en elev i biologitimen får i oppgave å tegne ei celle med utgangspunkt i ytringa: «ei celle har en kjerne», må hun ta stilling til hvor cellekjernen skal plasseres sjøl om den verbale ytringa ikke spesifiserer plasseringa (Kress, 2003, s. 3). Det samme resonnementet kan brukes dersom en lager en figur med markeringer på noe som likner en skala. I et slikt tilfelle kan visualiseringa bli tolka som mer spesifikk enn den korresponderende ytringa i prosa. I diagramklynga på side 184 er det ikke eksplisittert om linjene i diagrammene er lineære skalaer der markeringene skal kunne forstås som tallverdier, eller om de tjukke linjene bare skal gi en omtrentlig indikasjon på den relative nabospråkforståelsen. Diagrammene resemiotiserer (Iedema, 2003, s. 40) den ideasjonelle meninga i brødtekstavsnittet over, men det er diskutabelt om diagrammene tilfører ny informasjon. Det er verdt å merke seg at det er figuren som resemiotiserer verbalteksten, ikke omvendt. Det er altså den verbalspråklige modaliteten som er ledende; visualiseringa akkompagnerer eller parafraserer gjennom en forklaring (van Leeuwen, 2005, s. 225,230).[99] I informasjonsteoretiske termer kan relasjonen mellom diagramklynga og den foregående verbalteksten betegnes som redundant.[100] Et annet interessant trekk ved relasjonen mellom verbalteksten og den visuelle framstillinga er at visualiseringa ikke omfatter informasjonen i avsnittet umiddelbart etter diagramklynga:

[99] Jf. Løvlands påpekning av at mangelen på modal arbeidsdeling i lærebøker har med verbalspråkets kulturelle affordans å gjøre (s. 31).
[100] Slik redundans er ikke unyttig, men kan tvert imot gi støtte til forståelse og memorering: I *Textbook Research and Writing* poengterer læremiddelforskeren Jaan Mikk at «Illustrations may be very useful in facilitating the memorisation of the study content. It can be explained by the dual coding of the study content: coding in images and in words which together support memorisation» (2000, s. 306).

184.6

I 2004 blei det gjennomført ei større gransking av den interskandinaviske språkforståinga for å undersøkje om nabospråkforståinga er mindre i dag enn før. Dei to største byane i kvart av dei skandinaviske landa (Oslo, Bergen, Stockholm, Malmö, København og Århus) var med i undersøkinga, og ein var spesielt interessert i kor godt ungdommen forstod nabospråka.

Undersøkinga frå 2004 viser at det framleis er nordmennene som forstår nabospråka best, og at nordmennene framleis har mykje betre nabospråkforståing enn dei andre. Derimot har svenskane no betre nabospråkforståing enn danskane.

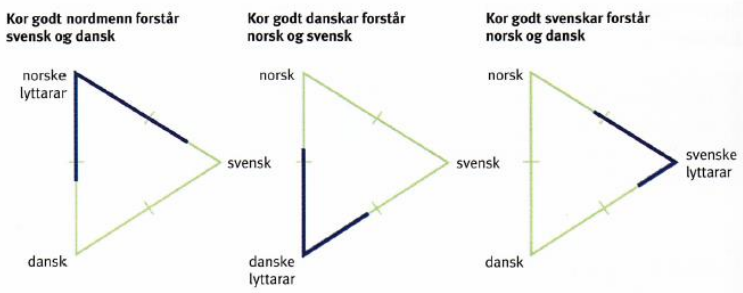
Figur 22: *Panorama*: Detalj fra side 184

Den overordna strukturen på den lokale sekvensen er som følger:

(184.4.)
Nabospråkundersøkelse i 1976

Undersøkinga om den skandinaviske nabospråkforståinga frå 1976 viste at nordmennene forstod nabospråka best. Nordmennene forstod svenskane litt betre enn dei forstod danskane, men dei forstod begge nokså godt. Danskane forstod norsk nokså godt, medan dei forstod svenskane mykje dårlegare. Dårlegast nabospråkforståing hadde svenskane, som forstod dansk nokså dårleg, medan dei forstod nordmennene mykje betre. Sjå figurane nedanfor.

(184.5)
Visualisering av undersøkelsen i 1976



(184.6)
Nabospråkundersøkelse i 2004

I 2004 blei det gjennomført ei større gransking av den interskandinaviske språkforståinga for å undersøkje om nabospråkforståinga er mindre i dag enn før. Dei to største byane i kvart av dei skandinaviske landa (Oslo, Bergen, Stockholm, Malmö, København og Århus) var med i undersøkinga, og ein var spesielt interessert i kor godt ungdommen forstod nabospråka.

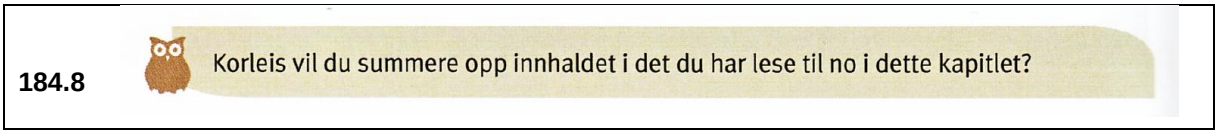
Undersøkinga frå 2004 viser at det framleis er nordmennene som forstår nabospråka best, og at nordmennene framleis har mykje betre nabospråkforståing enn dei andre. Derimot har svenskane no betre nabospråkforståing enn danskane.

Figur 23: *Panorama*: Detalj fra side 184

Mens brødteksten (184.6) peker tilbake (til 184.4) og altså kontrasterer 2004-undersøkelsen med undersøkelsen fra 1976, omfatter ikke visualiseringa den siste og nyeste undersøkelsen, til tross for at diagramklynga er strategisk plassert midt mellom de to brødtekstsegmentene. Diagrammene er utforma slik at det ville ha vært lite plasskrevende å legge inn tilleggsmarkeringer for den nyeste undersøkelsen. Dessuten ville det ha kunnet illustrere den utviklingstendensen som ligger som et potensial i teksten, men som ikke følges opp, nemlig at nabospråkforståelsen er blitt *dårligere* siden 1976: «I 2004 blei det gjennomført ei større gransking av den interskandinaviske språkforståinga *for å undersøkje om nabospråkforståinga er mindre i dag enn før*» (184.6, mi utheving). At det er den eldste og ikke den nyeste undersøkelsen som tilgodeses med en forseggjort og redundant visualisering, er en indikasjon på at visualiseringa ikke er en integrert del av det primære fagformidlende sporet. Til tross for at diagramklynga visuelt framstår

som tett forbundet med brødtekstsporet, er det altså grunner til å betrakte den som et uttrykk for en egen tekstinstans. Jeg velger å kalle denne instansen for *Visualisøren*.

Det siste mellomtekstsegmentet er markert med ei ugle og lyder: «Korleis vil du summere opp innhaldet i det du har lese til no i dette kapitlet?»



Figur 24: *Panorama*: Detalj fra side 184

Spørsmålet kan karakteriseres som oppfordring til en helt rutinemessig studieteknisk aktivitet og refererer ikke til innholdet i den foregående teksten. Slik sett er det grunn til å skille mellom to ulike instanser i mellomtekstene: 1: *Didaktikeren* som kjenner fagstoffet og kan sammenliknes med «andre-læreren» i læreboka (Falck-Ytter, 1999, s. 55) og 2: *Studieteknikeren* som har «smart læring» som kommunikativt prosjekt.[101] Til sammen i delkapitlet er det Didaktikeren som har ordet i ti av mellomtekstene, mens Studieteknikeren kommer til orde bare én gang. Dersom vi studerer teksten som et periodisitetshierarki, kan det hevdes at den lave frekvensen på innslaga fra Studieteknikeren plasserer denne tekstinstansen på et mer overordna og mer distansert plan sammenlikna med Didaktikerens mer engasjerte dialog med Fagformidleren.

Denne foreløpige undersøkelsen av relasjonene mellom de ulike tekstinstansene bekrefter inntrykket av relativ sjølstendighet og fin granularitet som materialiseringa og den visuelle realiseringa av teksten skaper: Fagformidleren, materialisert som brødtekst, er et autonomt spor som ikke benytter seg av andre spor i meningsskapinga si. Visualisørsporet har et satellittforhold til fagformidlersporet, med bakhtinske eller musikologiske termer kan vi karakterisere forholdet som homofont, akkompagnerende eller harmoniserende (jf. Tønnesson (2002, s. 18) og van Leeuwen (2005, s. 258)). Didaktikeren forholder seg tematisk til fagformidlersporet, men de eksplisitte tekstbånda går innafor sporet og ikke over til andre spor.

Mellomtekstsegmentene er plassert i tilknytning til brødtekstsegmentene, så de er sterkt kontekstualiserte og altså knytta til en styrt, lineær lesing, men de er i liten grad kohesive i den forstand at de forutsetter at en har lest brødteksten først. Snarere utgjør de et parallelt lokalt tekstkompleks med en egen tekstur som særlig viser seg gjennom gjentatte referanser til eksempeltekstene tidlig i sekvensen. Den visuelle prominensen kan også gi støtte til diskontinuerlig lesing i form av mer oppgaveorientert lesing eller svarjakt (Løvland, 2011, s. 42). Sjøl om didaktikersporet ikke er likeverdig med fagformidlersporet, er det betraktelig mer sjølstendig enn visualisørsporet, noe som gir relasjonen en viss polyfon karakter.

Redundans, entropi og sekvensielle ressurser

Undersøkelsen av samspillet mellom de ulike tekstinstansene kan til en viss grad sammenliknes med studiet av multimodale tekster siden de ulike spora utgjør ulike ressurssystemer som kan

[101] I avsnittet «Hvordan bruke *Panorama*?» (*Panorama*, s. 2) forklares uglepiktogrammet slik: «'Smart læring' er studieteknikkoppgaver. De er ment som forslag til førlesing, underveislesing og etterlesing».

integreres i ulik grad. Som nevnt er forholdet mellom diagrammene og den foregående skriftblokka på side 184 prega av redundans.[102] Hvis vi ser nærmere på mellomteksten (184.7), gjentar den poenger fra det foregående brødtekstsporet og ber eleven reflektere over mulige årsaker til det som påstås i den foregående teksten:

(184.7) Kva trur du grunnen kan vere til at svenskane har gått forbi danskane i nabospråkforståing i 2004, og at nordmennene framleis er dei som forstår nabospråka best?

Her er forbindelsen tematisk, og spørsmålet kan karakteriseres som en didaktisk parafrase av innholdet i den formidlende teksten. Men årsaksforklaringene er ikke tilgjengelige som en sekvensiell ressurs i den foregående teksten. Sånn sett må referansen til kunnskapsgrunnlaget som spørsmålet i mellomteksten underforstår, betraktes som primært eksoforisk: Leseren må bruke sine egne forkunnskaper til å generere hypoteser. Det neste spørsmålet tilfører sekvensen ny informasjon, men presenterer den som om det var kjente poenger: «Kvifor trur du at nabospråkforståinga i Oslo er større enn i Bergen, at ho er større i Malmö enn i Stockholm, og at Århus kjem betre ut enn København?» Her får vi tilsynelatende et enda sterkere brudd med den forventa rollefordelinga mellom tekstinstansene: Her begynner didaktikersporet å ta over formidlingsoppgaver som ellers ser ut til å være lagt til fagformidlersporet. En slik framstilling komprimerer teksten, og gjør den trolig mer krevende å jobbe med siden brukerne sjøl må skaffe til veie den manglende informasjonen. Et tilsvarende eksempel finner vi på side 183:

> (*Fagformidleren*:) «Det danske talemålet har utvikla seg annleis enn norsk og svensk, slik at det er nokså stor avstand mellom skriftleg dansk og dansk tale» (183.4).
>
> (*Didaktikeren*:) «Prøv å uttale desse danske setningane [sic]: 'Rødgrød med fløde' og 'Røgede ørreder'» (183.5).

Heller ikke her fins det tilstrekkelige sekvensielle ressurser til å kunne besvare det didaktiske spørsmålet på en adekvat måte dersom intensjonen med oppgaven er at brukerne skal prøve seg på korrekt dansk uttale. Aktualiseringa av meningspotensialet i dette siste spørsmålet baserer seg altså på det som kan betegnes som en form for negativ entropi:[103] Istedenfor å snakke om *Leerstellen* der aktualiseringa av teksten forutsetter at leseren fyller ut med sine personlige forestillinger i en form for meddikting, må en kunne hevde at denne oppgaven skaper et informasjonsvakuum som må fylles av brukeren. Her er det ikke snakk om inferens basert på intertekstualitet eller plausibel allmennkunnskap, men kunnskap en kunne forvente var formidla i fagformidlingsteksten, men som altså brukeren nå sjøl må skaffe til veie fra andre kilder.[104]

Uttaleoppgaven (183.5) oppfordrer til å produsere ytringer i en annen modalitet og i et annet medium enn bærermediet for direktiven sjøl. Sånn sett har direktiven et transmedialt potensial. Der andre «test deg sjøl»-oppgaver ledsages av løsningsforslag eller fasit, har verken boka eller nettressursen noe eget forslag til svar på bokas oppfordring om å prøve seg på uttale. Det blir

[102] Jf. Løvlands bruk av redundans og entropi om ulike grader av arbeidsdeling i multimodale tekster (s. 31)

[103] *Encyclopædia Britannica* forklarer negativ entropi slik:
> Negative entropy may also occur in instances in which incomplete or blurred messages are nevertheless received intact, either because of the ability of the receiver to fill in missing details or to recognize, despite distortion or a paucity of information, both the intent and content of the communication (Negative entropy, 2011).

[104] Jf. for øvrig Grice, her parafrasert av Beaugrande og Dressler (1981, s. 123): «[…] conversational participants will infer unexpressed content rather than abandon their assumption that discourse is intended to be coherent, informative, relevant and cooperative».

brukerne sjøl som må finne fasiten ved for eksempel å gå ut på det åpne internettet og finne lyden til danske «tungebrekkere».

Som vist ovafor med utgangspunkt i sekvensen på side 184 er relasjonen mellom Visualisøren og Fagformidleren prega av homofoni, mens relasjonen mellom Fagformidleren og Didaktikeren har tilløp til polyfoni. Er det også slik i resten av delkapitlet? En foreløpig fordeling av de materielle manifesteringene av de ulike spora kan se slik ut:

Fagformidleren	Visualisøren	Didaktikeren	Studieteknikeren
10 overskrifter[105] 19 brødtekstblokker 1 punktliste	1 diagram-klynge 2 fotografier 1 bildetekst 2 flagg 1 faksimile 3 tabeller	10 innskutte oppgaver 4 eksempeltekster 1 oppgavesamling	1 oppsummeringsoppgave

Figur 25: Materielle manifesteringer av diskursive spor, *Panorama* s. 182–189

En bestemt form for materiell realisering av semiotiske ressurser er ikke tilstrekkelig for å karakterisere et diskursivt spor. Det som gir grunn til å trekke inn diskursive spor som et analytisk nivå, er at de ulike spora manifesterer seg gjennom en viss grad av autonomi i sitt forhold til de andre spora. Å knytte brødteksten til fagformidlersporet og uglemerka direktiver til studieteknikersporet, er ukompliserte operasjoner. Prinsippene for å avgjøre hvilke semiotiske ressurser som tilhører henholdsvis visualisør- og didaktikersporet, er ikke like åpenbare. Med utgangspunkt i relasjonen mellom brødteksten og diagramklynga på side 184, konkluderte jeg med at Visualisøren resemiotiserer verbalspråklig mening fra fagformidlersporet, mens Didaktikeren har en friere tilknytning til fagformidlersporet. Brødteksten – og dermed fagformidlersporet – utmerker seg ved at den bare helt unntaksvis henviser til andre semiotiske ressurser på sidene.

En nærmere gjennomgang av kandidatene til å være visualisørsporets ressurser gir oss to kategorier visuelle representasjoner: 1: rekontekstualiserte representasjoner i form av to fotografier og en faksimile og 2: (tilsynelatende) originalproduserte ad hoc-visualiseringer.[106] Fotografiene er henta fra eksterne kilder og er således rekontekstualiseringer av allerede eksisterende bildemateriale. Det gir grunn til å betegne visualiseringspraksisen som bricolage (jf. s. 55 i teorikapitlet).

Det kan være på sin plass å se nærmere på de tre rekontekstualiserte visuelle representasjonene før en trekker en konklusjon om at de uten videre bør kategoriseres som tilhørende visualisørsporet:

[105] Alle overskriftene etterfølges av brødtekstblokker, og her har jeg behandla overskrifter og brødtekst som tilhørende samme diskursive spor. Men ei overskrift kan også betraktes som overordna peritekst for hele sekvensen, og det kan argumenteres for å la den høre til et femte diskursivt spor: *tekstordneren.* Se punktet om *Panoramas* ressurser til filmemnet (s. 144 ff.) for ei utvikling av resonnementet.

[106] Diagramsettet over nabospråkforståelse på side 184 er uten kreditering, men er svært likt et diagramsett gjengitt i artikkelen «Nordiske språk i fortid og nåtid» (Torp, 2004a, s. 70).

S. 182 (ingen bildetekst)	S. 186 Bildetekst: «Kva er ein bio?»	S. 188 (ingen bildetekst)

Figur 26: *Panorama*: Rekontekstualiserte visuelle representasjoner

Sjøl om den første setninga etter fotografiet på side 182 er «Danskar, nordmenn og svenskar har til vanleg ikkje så store problem med å forstå kvarandre» (s. 183), er ikke fotografiet en triviell redundant resemiotisering av verbalteksten. Med Barthes' eller van Leeuwens begreper kan vi betegne relasjonen som «avløsning» eller «komplement» (jf. Figur 5, s. 48). Bildet utvider proposisjonen i bildeteksten idet det er tronarvingene og dermed noen av de fremste representantene for de skandinaviske landa som her symboliserer gleden ved og verdien av nabospråklig kommunikasjon. Å aktualisere meningspotensialet i fotografiet, som ikke er utstyrt med bildetekst, krever også et slutningsarbeid av leseren som må være fortrolig med en bestemt referanseramme, nemlig «de skandinaviske kongehusa».

Bildeteksten: «*Kva er ein bio?*» (s. 186) er forma som et krav til leseren, og framstår som didaktisk på overflata, men både den ytre formen og omfanget av «oppgaven» skiller seg fra de øvrige leserhenvendelsene i didaktikersporet. I avsnittet før fins svaret på spørsmålet: «Svensk har noen spesielle ord som ikkje finst i det norske språket. […] *kino* er *bio*, *vaske* er *tvätta*, og *vaske opp* er *diska*». Til sammen resemiotiserer bildeteksten og fotografiet altså litt av innholdet i den foregående brødteksten. De andre forekomstene av didaktikersporet kjennetegnes ved å kreve større grad av slutningsarbeid av leseren, så redundansen her gir grunn til å fastholde den opprinnelige kategoriseringa – at bildene med bildetekst tilhører visualisørsporet.

Faksimilen av det islandske pølseskiltet (s. 188) er sjølforklarende og kan plasseres i samme kategori som «BIO»-skiltet – det er et bilde av en verbalspråklig ytring på det språket som er i fokus i fagformidlersporet. Den resemiotiserer ikke fagformidlerteksten direkte, men fungerer som en «uforpliktende» illustrasjon der forbindelsen skapes av et felles makrotema: «islandsk språk».

Visualisøren manifesterer seg altså enten ved egenutvikla visuelle eller verbovisuelle framstillinger eller rekontekstualiserte tekster med eksternt opphav. Når det gjelder de tre tabellene på sidene 185 og 187 («Hankjønn og hokjønn i norsk – og felleskjønn i svensk og dansk», «Franske ord i svensk», «Oversikt over danske tal og dansk teljemåte»), viser det seg at også disse i stor grad resemiotiserer den foregående prosateksten i fagformidlersporet. De tre tabellene har egne overskrifter som skiller dem fra den omkringliggende teksten, og i motsetning til diagramklynga på side 184 blir ressursene i tabellene ikke nevnt eller introdusert i den foregående fagformidlingsteksten.

Hensikten med dette forsøket på å identifisere ulike spor er som nevnt å identifisere en samspillstrategi for læreboksekvensens semiotiske ressurser og undersøke videre om den kan fungere som et transmedialt skjema eller forventningshorisont. Gjennomgangen så langt tyder

på at relasjonen mellom prosatekst og de (verbo)visuelle framstillingene i liten grad er entropiske; samspillet er overlappende, og innholdet i tabellene kan fra et informasjonsperspektiv erstatte iallfall deler av den relaterte prosateksten. En lesestrategi for samlesing (Løvland, 2011, s. 19) utleda av relasjonen mellom Fagformidleren og Visualisøren i dette delkapitlet, må implisere at de visuelle framstillingene ikke er avgjørende for formidlinga av faglig innhold, det er lite som tyder på informasjonsmessig arbeidsdeling mellom spora.

Når det gjelder didaktikersporet i resten av delkapitlet, lar det seg fastslå at de ulike relasjonene til fagformidlersporet som blei identifisert på side 184, er representative for forholda i resten av delkapitlet. Dersom vi tar for oss oppgaveblokka på side 189, definerer den det jeg vil kalle ulike epistemiske rom – den gir altså en indikasjon på hvor kunnskapsgrunnlaget for spørsmåla skal hentes fra. Også her er det spørsmål som kan oppfattes som repetisjonsspørsmål, men som forutsetter negativ entropi. Flere spørsmål tar for seg begrepet «rikstalemål», sjøl om det ikke er nevnt i formidlingsdelen av delkapitlet, og under «Tenk deg om» er det spørsmål som presenterer informasjon som kjent, uten at den er introdusert tidligere:

> 1. Kvifor finst det rikstalemål både i Danmark og Sverige, men ikkje i Noreg?
> […]
> 6. Kva kan grunnen vere til at talemålet i København no ser ut til å spreie seg over heile Danmark? (s. 189).

Strategien for samlesing av fagformidlersporet og didaktikersporet må ta høyde for at didaktikersporet er relativt sjølstendig og at det ikke er en selvfølge at fagformidlingsteksten kan tilby svar på alle faktakunnskapsspørsmål. Læreboksekvensen er altså ikke et «sjøltilstrekkelig» epistemisk rom, men genererer elevmodellbrukere som har personlige erfaringer som er relevante for emnet, som kan trekke slutninger både på grunnlag av tekstressurser i sekvensen og på grunnlag av allmennkunnskap (for eksempel geografisk plassering av byer i Skandinavia), og dessuten er i stand til sjøl å skaffe informasjon fra andre kilder. Som jeg har vært inne på i teorikapitlet (s. 62), kan det være fruktbart å betrakte lærermodellbrukeren som en funksjon av elevmodellbrukeren. Hvis elevmodellbrukeren ikke er et oppnåelig leserforbilde for de autentiske brukerne, vil ikke tekstens meningspotensial bli aktualisert med mindre læreren i sin formidlingspraksis kompenserer for tekstens eventuelt urealistiske krav til elevbrukerne. Tekstkomplekser som ikke er epistemisk autonome, kan altså sies å generere en lærermodellbruker med tilleggskunnskaper utover det som formidles i de ulike diskursive spora.

5.3.2.3 Bokas nordisksekvens – oppsummering

Avhandlinga sikter primært mot å utforske transmedial koherens, likevel har jeg i det foregående lagt vekt på å argumentere for at de semiotiske ressursene internt i bokkapitlet lar seg kategorisere i ulike materielt identifiserbare diskursive spor. De diskursive spora kan også forstås som manifestasjoner av ulike modellprodusenter. Til tross for at de ulike diskursive spora reint materielt er sammenfletta gjennom hyppige vekslinger mellom spora, er de i liten grad forbundet med hverandre gjennom eksplisitte referanser. Det mest autonome sporet er det verbalspråklige fagformidlersporet, som i praksis ikke gjør seg avhengig av noen av de semiotiske ressursene i de andre spora for si meningsskaping. Didaktikersporet er relativt sjølstendig og utmerker seg ved to konneksjonsprinsipper: intern langdistansekohesjon og leksikalsk kohesjon

med fagformidlersporet. Visualisørsporet resemiotiserer i stor grad fagformidlersporet i verbovisuelle representasjoner; de reint visuelle representasjonene utvider fagformidlersporet. Studieteknikersporet er helt frikobla fra det spesifikke emnet i sekvensen.

Dersom forholdet mellom modaliteter og diskursive spor i bokas nordisksekvens er representativt for resten av systemet, hva slags samspillrelasjoner kan brukerne forvente å måtte forholde seg til på nettstedet? For det første må en kunne vente seg liten grad av multimodalitet i form av entropiske tekster – altså tekster med arbeidsdeling mellom modalitetene. For det andre må en kunne vente seg at de ulike diskursive spora primært har sjølve det faglige emnet og den fagformidlende prosateksten i læreboka som fellesnevner, men at de i liten grad danner tett sammenvevde tekstkomplekser.

Når det gjelder sekvensialitet, har jeg tidligere hevda at læreboka på overordna nivå er diskontinuerlig organisert i sjølstendige sekvenser. På side 182 henviser læreboka slik til foregående delkapittel: «Den fleirspråklege situasjonen skal vi sjå nærare på i delkapitlet 'Det fleirspråklege Noreg' (side 174 [sic])», og indikerer altså at foregående kapittel slett ikke er en nødvendig forutsetning for det aktuelle. Sjølve delkapitlet må på overflata betegnes som monosekvensielt. Sidene er delt inn i breie blokker som er vertikalt organisert og støtter lineær lesing ovafra og ned. Mellomtekstenes «stopp»-symbol er en indikasjon på at tekstprodusentene ser for seg en leser som leser teksten lineært og ikke hopper mellom blokkene. Diagrammet og tabellene som resemiotiserer innhold i brødtekstblokker, kommer også etter skriftblokkene og kan tolkes som oppsummeringer. På den andre sida innbyr den fine granulariteten, beskrivende titler på diagrammer og tabeller og de mange overskriftene (ti på sju sider) til diskontinuerlig lesing i form av svarjakt.

Undersøkelsen av det overordna nivået for de digitale delene av systemet konkluderte blant annet med at ikke bare lærernettsidene, men også elevnettsidene genererte en lærermodellbruker. Når det gjelder boksekvensen, genererer den primært en elevmodellbruker. Fagformidlingssporet er prega av leserhenvendelser i form av relativt hyppig vi-bruk, noe som kan bidra til å dempe asymmetrien mellom den kunnskapsformidlende forfatteren og den lærende eleven (Vareberg, 2013). Mellomtekstene inneholder klare direktiver med du-henvendelser, imperativer eller spørsmål, noe som genererer en elev som primær modellbruker. Oppgavebolken til slutt føyer seg inn i dette mønsteret. Den har bare individuelle og kunnskapsorienterte oppgaver som egner seg til sjølstudium, altså ingen aktiviseringstips til læreren av typen «Les høyt for hverandre…», «diskuter …» og så videre. I sum kan en si at tekstbolken genererer en positivt innstilt elevmodellbruker som er åpen for å la seg lede gjennom teksten av læringsstøttende spørsmål og redundante visualiseringer for å bli i stand til å reprodusere kunnskapsstoffet. En slik modellbruker tilsvarer det Knudsen og Aamotsbakken (2010a, s. 20) inspirert av Iser kaller en bekreftende leser.

Men som jeg har påpekt tidligere: Enkelte av spørsmåla krever i overkant mye inferens og forkunnskaper av brukerne og indikerer et epistemisk rom som er større enn det semiotiske rommet lærebokkapitlet utgjør. Krava til forkunnskaper genererer leserforbilder som kan være vanskelig å oppnå for mange empiriske brukere. Et uuttalt premiss for kunnskapsspørsmål knytta til en læremiddeltekst er at en kan finne svara i den forutgående teksten, enten i klartekst eller ved inferens dersom ikke andre strategier for kunnskapsinnhenting er nevnt. Når dette

prinsippet fravikes uten forvarsel, understreker det hvor uavhengige de to spora «Fagformidleren» og «Didaktikeren» er av hverandre.

5.3.3 Nettressursene til nordiske språk

Etter å ha kartlagt koherensforholda i bokkapitlet, er det nå etablert et grunnlag for å undersøke de trykte og digitale ressursene i sammenheng med sikte på å finne ut hvordan det skapes transmedial koherens. *Panoramas* samla ressurser til emneområdet «Norsk og de nordiske språkene» fordeler seg på de tre hovedkomponentene i læremiddelsystemet: læreboka, lærernettstedet og elevnettstedet, slik det framgår av figuren nedafor. På lærernettstedet kan en finne noen eksklusive ressurser, som en digital presentasjon og tilleggsstoff om norsk, svensk og dansk. Men som nevnt innledningsvis (s. 90) fungerer lærernettstedet i stor grad som en kohesiv ressurs som refererer til objekter både i boka og på elevnettstedet. Den eneste ressursen på elevsidene som ikke fanges opp av oversiktene på lærernettstedet, er repetisjonsoppgavene. Det er en indikasjon på at repetisjonsoppgavene ikke genererer en lærermodellbruker, men en samvittighetsfull elevmodellbruker.

Boka	**Lærersidene**	**Elevsidene**

Lærestoff
Dei nordiske språka
• Små og store språklege skilnader i Norden
  • Norsk, svensk og dansk
  • Kor godt forstår nordmenn, svenskar og danskar kvarandre?
  • Dansk og svensk skriftspråk
  • Dansk og svensk formverk (morfologi)
  • Svensk ordtilfang
  • Dansk ordtilfang
• Islandsk
• Færøysk
Eksempeltekster*
• fra tabu.dk
• fra *Aftonbladet*
Oppgavesett
• Tøm teksten
• Tenk deg om
• Ditt og datt
	Presentasjoner
	• 5. De nordiske språkene.ppt
	Arbeidsark (doc)**
	Til øvinga Avgang Norden
	• Felles
	• Islandsk faroyene
	• Svensk dansk
	Til delkapitlet Dei nordiske språka
	• Dansk
	• Nabospraakforstaaing
	• Pjaekkedagen
	• Svensk
	• Svensk dansk
	Tilleggsstoff
	• Norsk, svensk og dansk
	Eksempeltekster
	Nordiske tekster:
	• fra tabu.dk
	• fra *Aftonbladet*
		Applikasjoner
		• Avgang Norden (lydklipp)
		Arbeidsark (doc)
		• Til alle språkene
		• Til islandsk og færøysk
		• Til svensk og dansk
		• Dansk
		• Nabospråkforståelse
		• Pjækkedagen
		• Svensk
		• Danske og svenske tekster
		Repetisjonsoppgaver
		(flervalgsoppgaver)
		• De nordiske språkene a
		• De nordiske språkene b
		• De nordiske språkene c

* De to eksempeltekstene i den reviderte utgaven av boka er forkorta versjoner av tekstene i førsteutgaven. Eksempeltekstene på nettet er identiske med eksempeltekstene i bokas førsteutgave. ** På lærersidene vises tittelen på arbeidsarka som det tilhørende dokumentnavnet i Word. «Islandsk faroyene» tilsvarer altså «Til islandsk og færøysk» på elevsidene.		

Figur 27: *Panorama*: Lærebokas og nettstedenes ressurser til emnet nordiske språk

5.3.3.1 Oversiktssidene

Boksekvensen som tar for seg nordiske språk, har ingen eksplisitte referanser til ressursene på nettstedet, men som tidligere nevnt er både nettstedene og boka på overordna nivå organisert etter en felles tematisk struktur. På nettsidene er denne strukturen materialisert som en del av det globale navigasjonssystemet, men på lokalt nivå har nettstedene ei rekke oversiktssider som skaper forbindelse mellom den overordna strukturen og de lokale mål- eller innholdssidene. Oversikten nedafor viser titlene på disse oversiktssidene:

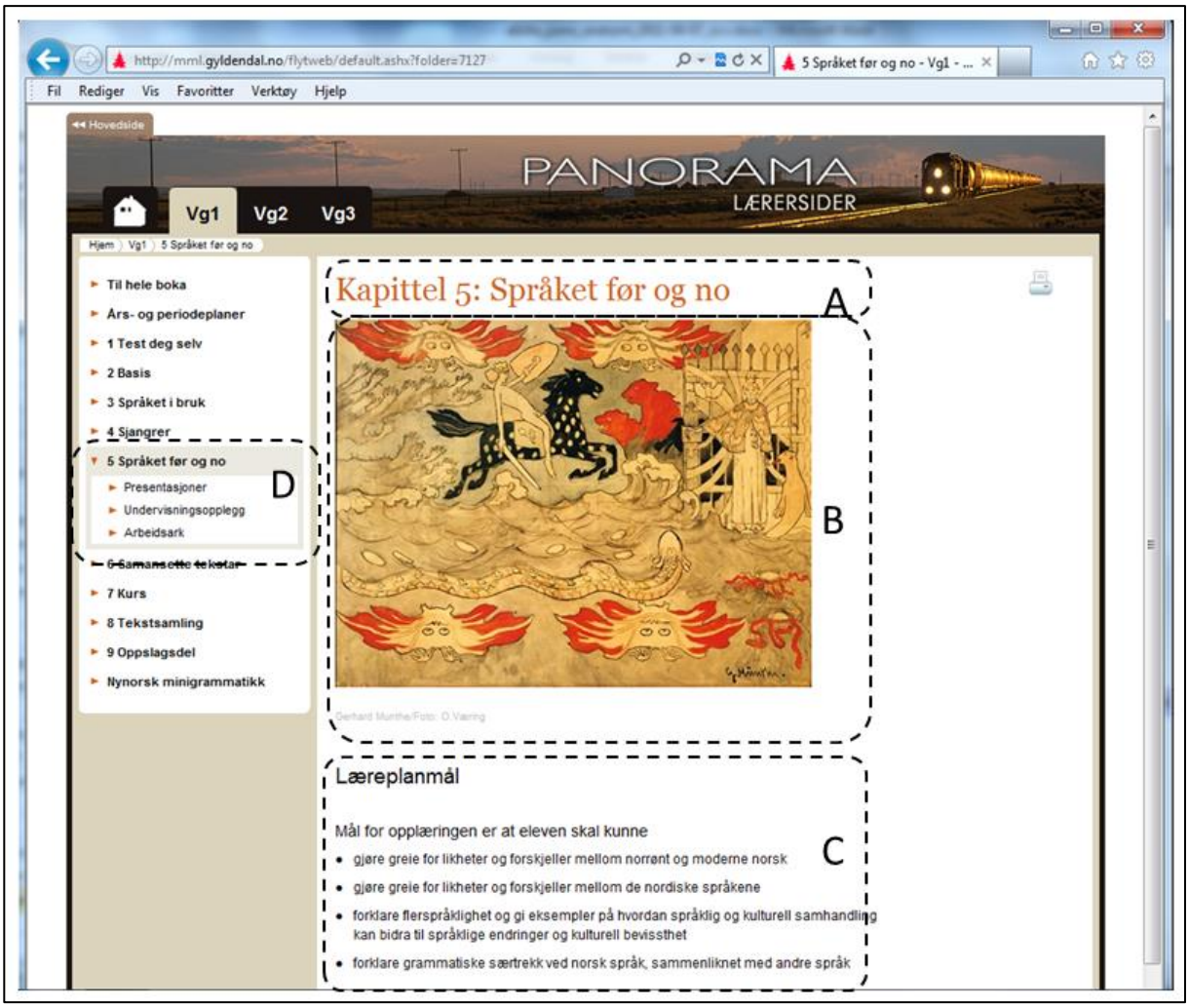
Lærernettstedet
5 Språket før og no
Presentasjoner
Les mer
Undervisningsopplegg
Arbeidsark
Arbeidsark til øvelsen Avgang Norden
Les mer
Elevnettstedet
Oppgaver til bøkene > Oppgaver til *Panorama* VG1 > Arbeidsark > 5. Språket før og no > Dei nordiske språka
Repetisjonsoppgaver > 5. Språket før og nå

Figur 28: *Panorama*: Oversiktssider for nettressurser til nordisk[107]

Hvordan skapes det transmedial sammenheng?

I tillegg til at boka og nettstedene har felles overordna struktur, har de også visuelle fellestrekk. Særlig elevnettstedets oversiktssider rekontekstualiserer visuelle elementer fra boka. For eksempel er sida med arbeidsark, som ligger under «Oppgaver til bøkene > Oppgaver til Panorama VG1», utstyrt med et bilde av forsida på læreboka (se Figur 30, s. 119). På lærernettstedet er den overordna sida for kapittel 5, «Språket før og no», utstyrt med Gerhard Munthes *Ferden til Valhall.* I første utgave av boka står dette bildet som vignettbilde for kapittel 10. Videre er læreplanmåla for kapitlet gjengitt under bildet. Hvis vi velger å regne boka som utgangspunktet, kan vi hevde at nettstedet her rekontekstualiserer både innhold og struktur fra boka:

[107] Se faksimiler av oversiktssidene i panorama.pdf#page=31 ff.



Figur 29: *Panorama* Vg1: Lærernettstedets hovedside for «Kapittel 5: Språket før og no»

Figuren over viser hovedsida for nettressursene knytta til kapittel 5 i boka. Det sentrale innholdsfeltet kan deles opp i tre klynger: A: kapitteltittel, B: vignettbilde, C: læreplanmål. Alt innholdet her fins på den tilsvarende boksida. Nettsida rekontekstualiserer innhold fra boka gjennom en metonymisk pars pro toto-relasjon og altså ikke «bare» en repetisjon som er kohesjonsskapende gjennom koreferanse.[108] Men det er en viktig forskjell mellom boka og nettsida når det gjelder de kontekstuelle ressursene: Hvis vi betrakter boka som det primære, kan vi anse de semiotiske ressursene i innholdsfeltet på nettsida som kjente. Isolert sett er innholdsfeltets ideasjonelle meningsskaping veldig lik den som foregår på boksida. Men for brukeren som har bokinnholdet present, kan det hevdes at innholdsfeltet på nettsida først og fremst representerer et bestemt kapittel i boka og at de semiotiske ressursenes ideasjonelle mening dermed i stor grad går over til å bli tekstuelle ressurser som bidrar til å skape en forbindelse mellom de to delene av læremiddelsystemet. At bildeteksten på nettsida bare inneholder opphavsinformasjon, mens det samme bildet i boka også er utstyrt med tittel, er et tegn på at det er boka og temaet (nordisk og norrønt) mer enn Munthes originalverk som representeres av det digitalt medierte bildet.

[108] Jf. Halliday & Hasan (1976) og Hasan (1989b, s. 81): «The repetition of the same lexical unit creates a relation simply because a largely similar experiential meaning is encoded in each repeated occurence of the lexical unit [...]».

Informasjonsmessig betrakta representerer denne typen sider så mye redundans at de må kunne betegnes som transport- eller mellomsider som medierer mellom boka og nettstedet. Den eneste nye og unike informasjonen her er lenkene i navigasjonsmenyen til de underliggende sidene, markert med «D» i figuren over. Elementene på boksida og websida danner semiotiske ensembler som i liten grad er prega av kohesjon mellom elementene. Men de semiotiske ressursene på nettsida etablerer likevel transmediale tekstbånd mellom nettstedet og boka, og sida fungerer dermed som et viktig konnektiv på systemnivå.

Sekvensialitet

Figur 30: *Panorama*: Oversiktsside fra elevnettstedet: «Språket før og no» (fragment)

På hvilken måte bidrar den materialiserte rekkefølgen av elementer på nettstedene til å sekvensialisere ressursene i læringsforløp? På elevnettstedet er transportsidene som fører brukeren til arbeidsoppgaver og repetisjonsspørsmål plassert helt til sist i innholdsoversikten. På lærernettsidene er ressursene strukturert i «Presentasjoner», «Undervisningsopplegg» og «Arbeidsark», noe som kan indikere en tenkt rekkefølge for den praktiske bruken. På de oversiktssidene som framstår som aggregerte oversikter over ressurser, kommer PowerPoint-presentasjonene i samme rekkefølge som de tilsvarende emnene i boka, mens ressursene under «Undervisningsopplegg» og «Arbeidsark» tilsynelatende ikke følger noen bestemt sorteringslogikk. Her får altså ikke brukerne hjelp av strukturen til å bestemme rekkefølgen på hvordan ressursene bør brukes i læringsarbeidet. I gjennomgangen av nordisksekvensen i boka nevnte jeg at boksidene reint materielt framsto som fingranulerte, med relativt korte og tilsynelatende sjølstendige skriftblokker.[109] Oversiktssidene representerer også en slik form for oppstykking. De framstår mer som ressurstorg som gir rask tilgang til enkeltelementer enn som anbefalinger om bestemte løyper gjennom stoffet. Modellbrukeren som genereres, er en som har så god oversikt over

[109] Denne tendensen til oppstykking finnes som nevnt igjen på et overordna nivå i årsplanforslaget (jf. s. 94) som indikerer at den rekkefølgen bokas stoff presenteres i, ikke nødvendigvis er den anbefalte bruksrekkefølgen.

fagstoffet og læremiddelsystemet at hun er i stand til å velge ut, sekvensialisere og integrere ulike tekstelementer.

Produsentroller for oversiktssidene

I undersøkelsen av boksekvensen argumenterte jeg for å betrakte teksten som sammensatt av flere diskursive spor som kan knyttes til ulike produsentroller. Også når det gjelder transportsidene, burde det være mulig å identifisere en form for produsentroller. Det måtte i så fall være «Tekstordneren» – en tekstordnende instans som organiserte og presenterte lokale ressursknipper. For lærersidene begrenser bidraget fra denne tekstinstansen seg til overordna kategorisering og tilgjengeliggjøring av tilsynelatende sjølstendige tekstobjekter. Oversikts- eller transportsidene på elevnettstedet knytter seg til boka ved å benytte læringsforløpet i boka som en strukturerende ressurs, med utdypende lærestoff plassert først og repetisjonsspørsmål til slutt. Sekvensialiteten i forløpet og en form for didaktisk progresjon understrekes gjennom termen *repetisjons*spørsmål og stigende vanskelighetsgrad på spørsmåla. Produsentrollen for elevnettstedets oversiktssider for nordiskmaterialet framstår sånn sett som noe mer av en didaktisk tilrettelegger enn den tilsvarende instansen på lærersidene.

5.3.3.2 Lærernettstedets egne ressurser

Hvis tilleggsstoffet og fullversjonen av tekstene kan sies å utgjøre utdyping og forlengelse av bokinnholdet, stiller det seg nærmest motsatt med PowerPoint-presentasjonen «De nordiske språkene».[110] Den framstår som en parafrase av innholdet i delkapitlet fra boka. I epiteksten «Praktisk bruk av nettsidene» på lærernettstedet gis det flere forslag til bruk av presentasjonene: For læreren kan de brukes som igangsetter eller som oppsummering av et emne, for elevene som utgangspunkt for en utvida og mer detaljert presentasjon, for sjølstendig skriving eller til repetisjon/oppsummering.

På samme måte som årsplanforslaget må kunne betraktes som autoritativt når det gjelder sekvensialisering på overordna nivå, kan presentasjonen oppfattes som autoritativ når det gjelder utvalg av momenter. Sånn sett blir det lett å tolke presentasjonen med forlagslogo som et forfatterautorisert konsentrat av fagstoffet i boka. Men bidrar PowerPoint-presentasjonen til *transmedial* kohesjon utover det at den kan betraktes som et digitalt biprodukt av den fagformidlende bokteksten? Sjøl om PowerPoint-fila er lagra på nettstedet og sånn sett befinner seg blant alle de andre digitale ressursene, skaper den ikke noen eksplisitte forbindelser mellom ressursene i boka og nettressursene. Det epistemiske rommet som presentasjonen har sitt utgangspunkt i, er avgrensa av overskriftene og den fagformidlende brødteksten i boksekvensen «Dei nordiske språka».

PowerPoint-presentasjonen «De nordiske språkene» preges av at den ikke er utarbeida som visuell eller skriftlig støtte til et originalforedrag, men som parafrase av en allerede foreliggende skriftlig tekst. Språket i presentasjonen «Nordiske språk» er ikke bare stikkordsprega, slik en kan forvente av «powerpointske» tekster. Det er snarere prega av «notatstil», altså at noen har tatt raske notater av en kildetekst til eget bruk uten å legge seg på samme presisjonsnivå som

[110] Se faksimile av presentasjonen i panorama.pdf#page=37.

den som lager stikkord eller disposisjon som skriftlig støtte til sitt eget originalforedrag.[111] Lærerveiledninga som rammer inn bruken av presentasjonene, får presentasjonen til å framstå mer som en sjølstendig tekst enn som en støtte til et foredrag. Som koherensressurs får PowerPoint-presentasjonen en uavklart status i læremiddelsystemet. Den knytter seg tett til læreboka gjennom parafrasering. Men for brukerne er det ikke gitt at den skaper en tettere forbindelse mellom de digitale og trykte delene av læremiddelsystemet. Som en digital lettversjon av bokkapitlet bidrar den kanskje snarere til å isolere boka fra den digitale delen av læremiddelsystemet. En PowerPoint-presentasjon som gir et konsentrat av fagstoffet i et bokkapittel, kan sies å generere en modellbruker som er noe mer aktiv enn den som bare leser boka, men samtidig er det en kunnskapsreproduserende eller sågar studieteknikkflink modellbruker, ikke en utforskende eller reflekterende modellbruker som genereres.

Lærernettstedet har bare én «unik» ressurs som verken fins på elevsidene eller parafraserer boka. Det er websida «Norsk, svensk og dansk – om likheter og forskjeller» som er plassert under «undervisningsopplegg».[112] Teksten bygger ut lærestoffet fra boka med tilleggsstoff om morfologi og ordforråd, blant annet om såkalte falske venner. Hvis vi betrakter boka som utgangspunktet, representerer tilleggsstoffet på websida ei utdyping av avsnittene om formverk og ordtilfang. Teksten består overveiende av tabeller, overskrifter og stikkordsprega forklarende tekst i form av setningsemner. Tekstens særegne og knappe form (Posner, 1989)[113] kan forstås som et tegn på at den er utforma med tanke på at den skal didaktiseres og formidles av en lærer. Det er ingen eksplisitte forbindelser mellom denne teksten og boka eller andre ressurser i læremiddelsystemet, så det er brukerne sjøl som må ta initiativet til å inkludere den som læringsressurs i de konkrete brukssituasjonene. En kunne for eksempel tenke seg en sekvens der en introduserte fenomenet falske venner og deretter jobba med arbeidsark som tok for seg det temaet (arbeidsarka «Dansk» og «Svensk_dansk» er eksempler).

På websida «Nordiske tekster» finner vi rekontekstualiserte eksempeltekster henta fra *tabu.dk* og *Aftonbladet.* Tekstene viser seg å være de samme som fins på side 183 i boka, men på nettstedet er de om lag dobbelt så lange. Det er ingen paratekst som kontekstualiserer eller presenterer dem, og heller ingen tekst som knytter sida eller teksteksemplene til andre tekster i systemet. For den som har skaffa seg overblikk over alle ressursene, er det imidlertid åpenbart at tekstene representerer fordyping, eller rettere sagt en *forlengelse* av ressursene i boka.[114]

Det forblir altså uvisst hvorfor fullversjonen av eksempeltekstene er tatt med på nettstedet. I boka er det flere oppgaver som viser tilbake til «teksten på side 183»; nettstedet på si side har flere oppgaver av typen: «les teksten og finn ord du ikke forstår», eller «finn ord som er like, men har forskjellig betydning i denne teksten eller andre steder». At de to tekstene egner seg til slike oppgaver, *kan* være et argument for å ta med tekstene i full lengde på nettstedet. Sida med eksempeltekster er plassert i kategorien «undervisningsopplegg» – en typisk innramming av

[111] Presentasjonen mangler korrekturlesing og språkvask, den mangler et lysbilde («svensk ordtilfang») – et emne både presentasjonens egen disposisjon og læreboka skaper forventninger om. Dessuten er bruken av vi-pronomenet mer innforstått og kontekstbundet enn i boka. I presentasjonen blir 'vi' brukt i betydninga «vi nordmenn» mens boka unngår denne typen nasjonalitetsorienterte vi-konstruksjoner (Vareberg, 2013, s. 68).
[112] Se faksimile i panorama.pdf#page=35.
[113] Semiotikeren Roland Posner argumenterer for at sjølve formen på tekster er koda på en slik måte at brukerne kan avkode hva teksten kan brukes til.
[114] I førsteutgaven av boka er tekstene tatt med i full lengde, men sekvensen «Dei nordiske språka» i førsteutgaven er om lag to sider lengre, så i den reviderte utgaven er stoffet korta ned noe.

lærerretta materiale. Samtidig er den tett knytta til boka idet den gjengir tekster som også er trykt der.

Dersom en betrakter alle ressursene til emnet nordiske språk som ett tematisk system, er det åpenbart at eksempeltekstene kan betraktes som hjemmehørende i systemet, men på den andre sida er intensjonen bak valget av tekstene ikke klart uttrykt. Når en ser på de tekstlige omgivelsene og måten eksempeltekstene er blitt brukt på i boka, kan en imidlertid argumentere for at formålet med eksempeltekstene er knytta til lærestoffet om ordforråd og falske venner og en underforstått norm i tekstomgivelsene om at skandinavisk *nabospråkforståelse* er viktig (til tross for at det ikke er formulert som et kompetansemål i læreplanen). I dette tilfellet er det altså *aktiviteten* som eksempeltekstene inngår i, som potensielt kan ramme inn og skape forbindelser til resten av det tematiske systemet.

5.3.3.3 Elevnettstedets ressurser

Repetisjonsspørsmål

På *Panorama*s elevnettsted, under «oppgaver til bøkene» finner en tre sett med flervalgsspørsmål knytta til delkapitlet «De nordiske språkene».[115] Oppgavesettet er som nevnt ikke lenka opp fra lærernettstedets sider om ressurser til kapittel 5, noe som kan tolkes som at repetisjonsspørsmål er en ressurs som er ment for sjølstudium. Listesida som viser oppgavene til kapittel 5, har svart bakgrunn og et fotografi av et sidespeil på en bil på en bakgrunn av «fartsstriper». Bilmotivet skaper en forbindelse til omslagsbildet på læreboka, og i speilet ser en bakover på veien. Visuelt uttrykkes både tilbakeblikk, framdrift og boka – altså en visuell tolkning av sjølve den studietekniske repetisjonsaktiviteten.

Figur 31: *Panorama*: Elevnettstedet: Repetisjonsoppgaver til kapittel 5 «Språket før og nå»

I artikkelen «Lesing og oppgaver i lærebøker» poengterer Skjelbred (2009) hvordan oppgavene styrer lesinga og viser til Ottar Grepstads arbeid om sakprosateori:

[115] Se transkripsjon av spørsmåla s. 375 ff.

> Knapt noko fenomen innanfor sakprosaen demonstrerer tydelegare forfattarens styring av lesinga enn nettopp spørsmåla. Desse framhevar det viktige og peiker i retning av ein bestemt måte å bruke lærebokteksten på (Grepstad, 1997, s. 338).

I artikkelen undersøker Skjelbred nettoppgaver til naturfagbøker, og kommer som tidligere nevnt fram til at «[…] oppgavenes innhold kanskje i sterkere grad er styrt av de tekniske løsningene mediet frambyr enn av en forståelse av hva som er viktig kunnskap å tilegne seg for eleven» (2009, s. 283). Grepstads utsagn er interessant, ikke minst for studiet av tverrmediale læremiddelsystemer, for han synes å ta det for gitt at det er «forfatteren» som lager spørsmåla og dermed styrer lesinga. Hvis Grepstad mener det er slik, kan det nok være uttrykk for en utbredt oppfatning som deles av både lærere og andre brukere. «Be relevant» er en av pragmatikeren Paul Grices (1975) kjente maksimer for kommunikasjon, og det er vanskelig å forestille seg at oppgavesett og spørsmål ikke skulle være en god indikasjon på hva som er viktig. Imidlertid kan oppgavebatteriene som ledsager fagstoffet i læremiddelsystemene være så omfattende at en kan spørre seg om det alltid er realistisk å få «forfatteren» til å lage dem. Når sjølve svarformatet på oppgavene i tillegg snevres inn til flervalgsspørsmål – som nødvendigvis må være faktaorienterte, er det grunn til å sette spørsmålstegn ved en ukritisk forestilling om at oppgavene er forfatterens autoriserte uttrykk for hva som er sentralt.

Bokkapitlet og de tilhørende repetisjonsoppgavene utgjør et transmedialt tekstkompleks der den fagformidlende brødteksten fungerer som en akse og oppgavesetta som satellitter. I alt består repetisjonsoppgavene til «De nordiske språkene» av rundt 30 spørsmål fordelt på tre sett i stigende vanskelighetsgrad. Oppgavene er praktisk talt reint verbalspråklige og basert på et fast visuelt og interaksjonsmessig rammeverk som benyttes til alle de interaktive repetisjonsoppgavesetta uavhengig av emne. Slik sett rekontekstualiserer de i stor grad faktaspørsmålssjangeren som i boka har den faste overskrifta «Tøm teksten». Den primære leseveien læremiddelsystemet legger opp til, er å lese gjennom bokkapitlet først og deretter gå gjennom repetisjonsspørsmåla. Men som nevnt åpner lærerveiledninga for å bruke PowerPoint-presentasjonene både som innledning til og repetisjon av et emne. Repetisjonsoppgavene er lette å finne, og kan også brukes som en start på gjennomgangen av et emne.

Ved gjennomgangen av boksekvensen «De nordiske språkene» identifiserte jeg fire diskursive spor eller produsentroller: Fagformidleren, Visualisøren, Didaktikeren og Studieteknikeren. Hvilket spor er det repetisjonsspørsmåla tilhører – Fagformidlerens, Didaktikerens eller Studieteknikerens? Å formulere viktige kunnskapsspørsmål og gradere dem etter vanskelighet, ligger primært innafor Fagformidlerens domene. Spørsmåla og svara kan betraktes som en makroproposisjon om fagformidlingsteksten. På nettsidene er det imidlertid nærmere 30 spørsmål til 8–10 boksider. Det kan ikke tolkes som en prioritering, men heller at «alt som står i boka er viktig». Slik sett blir det rimelig å knytte repetisjonsspørsmåla til produsentrollen Studieteknikeren.

På samme måte som PowerPoint-presentasjonen kan repetisjonsspørsmåla karakteriseres som en parafraserende tekst med en homofon relasjon til den fagformidlende bokteksten. Ser vi på presentasjonen og repetisjonsspørsmåla i sammenheng, viser det seg at for 12 av spørsmåla kan svaret finnes direkte i presentasjonen.[116] For fire av spørsmåla fins svaret i presentasjonen, men ikke i den reviderte utgaven av boka. En slik delvis overlapping er å forvente – det

[116] Jf. vedlegg 12.2, s. 380.

er neppe grunnlag for å hevde at PowerPoint-presentasjonen og repetisjonsspørsmåla danner et helt sjølforsynt epistemisk rom og slik sett «marginaliserer» læreboka. Men det kan tenkes at de epistemiske romma som repetisjonsoppgavene og presentasjonen definerer, fører til at boktekstene ikke blir godt utnytta som kunnskapsressurs, men blir stående i bakgrunnen.

Ingen av disse digitale teksttypene inviterer eksplisitt til bruk av boka. Dersom en svarer feil på spørsmåla, får en ingen henvisning til kunnskapsstoffet i boka. Responsen ved fullført spørsmålsserie er «Prøv igjen?», ikke «gå tilbake til boka, og prøv igjen når du har lest mer». Mens spørsmåla i boka i det minste kan føre til at brukeren aktivt jakter på svar, får brukerne av repetisjonsoppgavene et ubegrensa antall forsøk på å treffe blink uten å behøve å åpne boka. Hvis en først går gjennom presentasjonen og deretter greier å svare korrekt på repetisjonsspørsmåla, forsvinner trolig noe av motivasjonen til å lese boka. Den relativt fyldige mengden spørsmål kan nok lett få brukerne til å tenke at «svarer jeg riktig på alle disse, så kan jeg stoffet godt nok».

Ved at repetisjonsoppgavene er plassert lett tilgjengelig på elevsidene og er tydelig kobla til boka både gjennom struktur og grafiske kjennetegn, genereres det primært en elevmodellbruker. Modellbrukeren er studieteknikkorientert og sjøl i stand til å finne de nettoppgavene som supplerer repetisjonsspørsmåla på slutten av emnebolkene i boka. Vektlegginga av faktakunnskap genererer en kunnskapsreproduserende elevmodellbruker. Denne modellbrukeren behøver ikke ha verken personlige erfaringer med emneområdet eller fagkunnskap fra tilgrensende områder. Modellbrukeren er «sjølgående», men ikke dermed en faglig utforskende bruker.

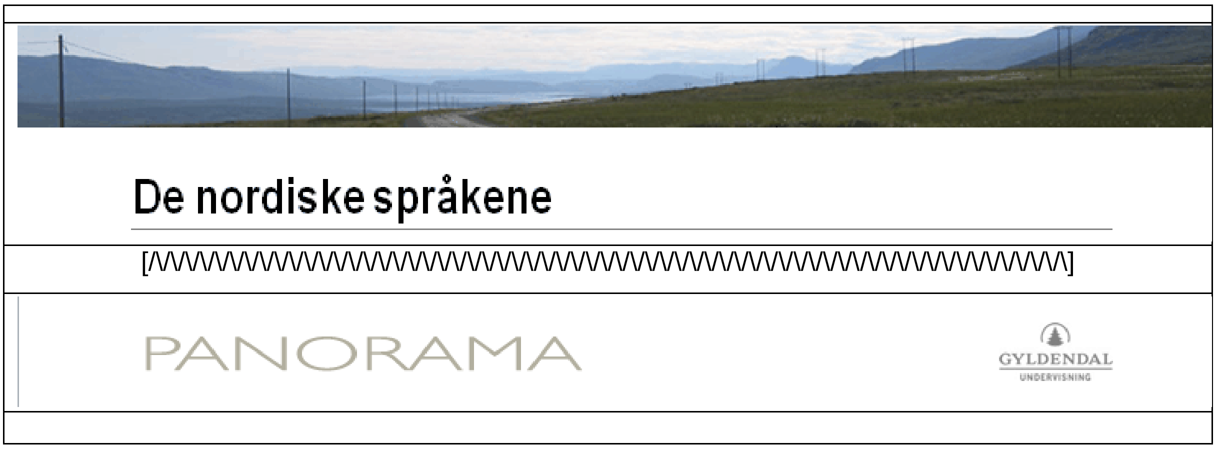
Arbeidsoppgaver – arbeidsark

I nettressursen til *Panorama* er arbeidsoppgavene materialisert som nedlastbare dokumenter, såkalte arbeidsark, i Word-format. Lærernettstedet deler arka i to grupper: tre arbeidsark til øvelsen «Avgang Norden – lydklipp på nordiske språk», der en må kunne forvente at arbeidsarka har noe med lydprøvene å gjøre, og fem arbeidsark «til delkapitlet Dei nordiske språka». Her skaper bruken av delkapitteltittelen forventninger om at aktivitetene på arbeidsarka er tett knytta til lærestoffet i boka. Også på elevnettstedet er disse arbeidsarka plassert på ei egen oversiktsside for «Oppgaver til bøkene».

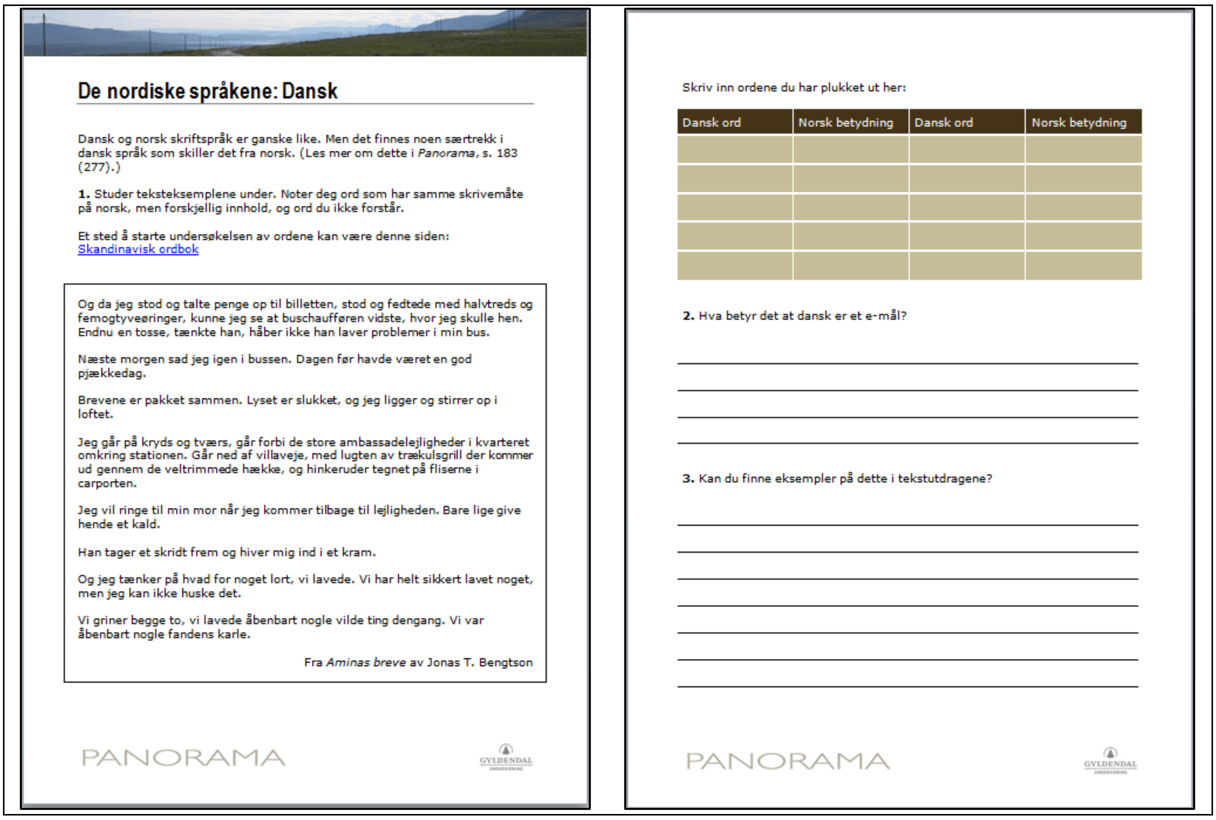
Lærersidene	**Elevsidene**
Arbeidsark (doc) Til øvinga Avgang Norden • Felles • Islandsk faroyene • Svensk dansk Til delkapitlet Dei nordiske språka • Dansk • Nabospraakforstaaing • Pjaekkedagen • Svensk • Svensk dansk	**Applikasjoner** • Avgang Norden (lydklipp) **Arbeidsark (doc)** • Til alle språkene • Til islandsk og færøysk • Til svensk og dansk (Oppgaver til bøkene) • Dansk • Nabospråkforståelse • Pjækkedagen • Svensk • Danske og svenske tekster

Figur 32: *Panorama*: «Arbeidsark» på lærer- og elevsidene

Til tross for at arbeidsarka har fått litt ulike lenketitler på elev- og lærersidene, er det i praksis de samme oppgavesetta en finner på både lærer- og elevnettstedet. Alle arbeidsarka følger en felles Word-mal der det spesifikke innholdet rammes inn av et emblematisk fotografi, forlagslogo og verktittelen «*Panorama*» i samme karakteristiske font som brukes på bokomslaget og i toppfeltet på nettstedene:



Figur 33: *Panorama*: Topp- og bunnfelt for arbeidsark



De nordiske språkene: Dansk

Dansk og norsk skriftspråk er ganske like. Men det finnes noen særtrekk i dansk språk som skiller det fra norsk. (Les mer om dette i *Panorama*, s. 183 (277).)

1. Studer teksteksemplene under. Noter deg ord som har samme skrivemåte på norsk, men forskjellig innhold, og ord du ikke forstår.

Et sted å starte undersøkelsen av ordene kan være denne siden: Skandinavisk ordbok

Og da jeg stod og talte penge op til billetten, stod og fedtede med halvtreds og femogtyveøringer, kunne jeg se at buschaufføren vidste, hvor jeg skulle hen. Endnu en tosse, tænkte han, håber ikke han laver problemer i min bus.

Næste morgen sad jeg igen i bussen. Dagen før havde været en god pjækkedag.

Brevene er pakket sammen. Lyset er slukket, og jeg ligger og stirrer op i loftet.

Jeg går på kryds og tværs, går forbi de store ambassadelejligheder i kvarteret omkring stationen. Går ned af villaveje, med lugten av trækulsgrill der kommer ud gennem de veltrimmede hække, og hinkeruder tegnet på fliserne i carporten.

Jeg vil ringe til min mor når jeg kommer tilbage til lejligheden. Bare lige give hende et kald.

Han tager et skridt frem og hiver mig ind i et kram.

Og jeg tænker på hvad for noget lort, vi lavede. Vi har helt sikkert lavet noget, men jeg kan ikke huske det.

Vi griner begge to, vi lavede åbenbart nogle vilde ting dengang. Vi var åbenbart nogle fandens karle.

Fra *Aminas breve* av Jonas T. Bengtson

PANORAMA GYLDENDAL

Skriv inn ordene du har plukket ut her:

Dansk ord	Norsk betydning	Dansk ord	Norsk betydning

2. Hva betyr det at dansk er et e-mål?

3. Kan du finne eksempler på dette i tekstutdragene?

PANORAMA GYLDENDAL

Figur 34: *Panorama*: Arbeidsarket «Dansk»[117]

I «hovedfeltet» på Word-dokumentene er det brukt en fast font, en fast stil på tabeller og felt til utfylling og en fast fargepalett med brunfarger som kan kjennes igjen fra resten av tekstsystemet. Disse grafiske ressursene bidrar til å skape felles visuell identitet og samhørighet med

[117] Se faksimile i panorama.pdf#page=48.

resten av *Panorama*-systemet. Mens bokas sidetall ledsages av en felles fargekode for hvert kapittel i den reviderte utgaven av boka, har ikke arbeidsarka bestemte farger for «språk» eller «nordisk» eller noen andre visuelle sammenbindings- eller differensieringsressurser. Alle arbeidsarka er svært skriftdominerte, og jeg kommer derfor ikke til å trekke inn multimodale perspektiver i den videre undersøkelsen av hvordan arbeidsarka henger sammen med resten av systemet.

Halliday og Hasan knytter som nevnt definisjonen av kohesjon til et elements avhengighet av andre tekstelementer (se s. 40). Hvis en transformerer denne innsikten fra tekst til tekstsystem, kan en tenke seg at oppgaver eller oppgavesett fyller en slik kohesiv funksjon ved å referere til og gjøre seg avhengig av elementer i tekstsystemet som omgir det. Jo mer avhengig et oppgavesett er av de tekstlige ressursene rundt, desto mer kohesivt vil det fungere.

Formålet med de følgende analysene er å undersøke hvordan arbeidsarka forholder seg til de andre ressursene i det tematiske systemet, og hvordan de opptrer som kohesive objekter i systemet. Som en start på analysene transkriberer jeg arbeidsarka i et enkelt skjema med sjølve oppgaveordlyden i venstre kolonne og et merknadsfelt i høyre kolonne. I merknadsfeltet viser jeg hvordan de enkelte instruksjonene refererer til andre deler av tekstsystemet. Etter transkripsjonen tar jeg for meg referansene én for én og undersøker forholdet mellom dem og det de viser til i lys av forskningsspørsmåla.

Først undersøker jeg fire av de fem arbeidsarka til delkapitlet «Dei nordiske språka». Hovedvekta ligger på «Dansk» og «Nabospråkforståelse». Når det gjelder «Svensk» og «Svensk-dansk» konsentrerer jeg analysen om forholdet mellom elevmodellbrukerne som genereres i oppgavesetta og elevmodellbrukerne fra læreboka.[118]Applikasjonen «Avgang Norden» utgjør et eget tekstkompleks som består av en Flash-applikasjon og tre tilknytta arbeidsark, og dette komplekset gjennomgår jeg samla til slutt.

Arbeidsark: «De nordiske språkene: Dansk» – uavklart forhold til boka

Som det framgår av den kommenterte transkripsjonen i Figur 35, fungerer arbeidsarket «Dansk» som et transmedialt kohesivt objekt1 som tar i bruk flere ulike referanserammer og tilliggende ressurser: konkrete sider i læreboka, ei ordbok på nettet, et fagbegrep (e-mål) som brukes både i bokas nordiskkapittel og i et relatert norskfaglig emne som dialektlære. I tillegg inneholder arket et utdrag fra en dansk tekst som ser ut til å være en ungdomsroman. En kontekstuell ressurs som ikke nevnes, men som utgjør et potensial for aktualisering av dette arbeidsarket, fins bare på lærersidene: Websida «Norsk, svensk og dansk – om likheter og forskjeller», omhandler blant annet den fremmedspråkdidaktiske metaforen ‘falske venner’, men denne ressursen er som tidligere nevnt ikke utforma for elevbrukere (jf. s. 121).

[118] Faksimiler av arbeidsarka fins i panorama.pdf#page=47 ff.

Innhold	**Referanse til**
Dansk og norsk skriftspråk er ganske like. Men det finnes noen særtrekk i dansk språk som skiller det fra norsk. (Les mer om dette i *Panorama*, s. 183 (277).)	Konkret side i boka
1. Studer teksteksemplene under. Noter deg ord som har samme skrivemåte på norsk, men forskjellig innhold, og ord du ikke forstår.	Vedlagt tekst til analyse
Et sted å starte undersøkelsen av ordene kan være denne siden: Skandinavisk ordbok	Ekstern nettressurs (lenke)
[18 linjers utdrag fra kildetekst: *Aminas breve* av Jonas T. Bengtson]	Tittel på kildetekst
Skriv inn ordene du har plukket ut her:	
[tabell til utfylling]	
2. Hva betyr det at dansk er et e-mål?	Begrep som 1: er brukt i boka og 2: er sentralt i et relatert faglig emne (norske dialekter)
3. Kan du finne eksempler på dette i tekstutdragene?	Vedlagt tekst til analyse

Figur 35: *Panorama*: Arbeidsarket «Dansk» (kommentert transkripsjon)

Innledninga til oppgavesettet gjentar et hovedpoeng fra boka, men ingen av oppgavene handler om det innledninga forespeiler, nemlig «særtrekk i dansk språk som skiller det fra norsk». Innledninga viser til spesifikke sider i revidert utgave (183) og i førsteutgaven (277) av *Panorama.* På side 183, helt i begynnelsen av delkapitlet i den reviderte utgaven, er overskrifta «Norsk, svensk og dansk». Her formidles det at skandinaver vanligvis ikke har store problemer med å forstå hverandre. En slik informasjon bidrar neppe i særlig grad til å løse oppgaven. Da er referansen til førsteutgaven av boka mer treffsikker: Under overskrifta «Dansk ordforråd» på side 277 finner vi følgende hypertema i andre avsnitt: «En del ord har den samme skrivemåten på norsk og dansk, men forskjellig innhold». Deretter nevnes noen få ord (‘snild’, ‘flink’, ‘grine’) som eksempel på det som i lærerressursen omtales som falske venner – men uten at den etablerte metaforiske termen for dette fenomenet blir brukt.

Ordet ‘grine’ fins i teksteksemplet på arbeidsarket, så akkurat i arbeidet med oppgave 1 får den samvittighetsfulle brukeren litt nytte av referansen til ei konkret bokside – iallfall hvis hun har førsteutgaven av boka. Men det er nok primært for å kunne svare på oppgave 2 («Hva betyr det at dansk er et e-mål?») og 3 («Kan du finne eksempler på dette i tekstutdragene») at brukerne har nytte av å slå opp i boka. Til disse to oppgavene får ikke brukerne noen hjelp til å finne fram. De konkrete sidereferansene har altså svært begrensa verdi; de genererer primært en kritisk modellbruker; en som først tror hun får god hjelp til svarjakt i boka, men oppdager at hun i praksis må klare seg sjøl.

Begrepet e-mål fungerer som en transmedial koherensressurs. I boka brukes det for å beskrive dansk substantiv- og verbbøying. I tillegg skaper begrepet en forbindelse mellom nabospråklære og norsk grammatikk siden det brukes både i dialektlære og i forbindelse med formverket i nynorsk. I dette konkrete oppgavesettet er det nødvendig å kjenne definisjonen av begrepet e-mål for å kunne løse oppgave 2 og 3, og sannsynligvis vil det for de fleste brukerne være nødvendig å gå til(bake til) delkapitlet i boka eller slå opp termen for å få en god nok definisjon til å komme videre. Sånn sett kan oppgave 2 implisere multilinearitet (jf. Karlsson og Ledin (2000)) med flere mulige leseveier: *svarjakt* – (i stedet for å lære seg stoffet i boka

først og deretter besvare spørsmål, brukes boka som et oppslagsverk for å besvare konkrete spørsmål), men også repetisjon og nettsøk ligger som potensialer her.

Verken når det gjelder sentrale begreper eller referanse til konkrete sider, framstår oppgavesettet med klare prinsipper. Det er uklart om referansene til boksider betyr at sidene er så viktige at de bør leses, eller om det er viktig at brukerne enten husker det som står i boka eller lærer seg å finne fram til det på egen hånd. Den kohesive bruken av begrepet e-mål vs. den manglende bruken av fagtermen falske venner er også eksempel på at de omkringliggende ressursene i systemet har en uavklart status som kunnskapskilder.[119]

Produsentstemmen som etableres i arbeidsarket «Dansk», har fellestrekk med det jeg tidligere har identifisert som didaktikersporet i boka: Oppgavesettet er tematisk knytta til lærebokteksten, men er relativt sjølstendig og uavhengig av fagformidlersporet når det gjelder de konkrete arbeidsoppgavene.

Arbeidsark: «Nabospråkforståelse» – uavhengighet av boka

I likhet med arbeidsarket «Dansk» refererer også arbeidsarket «Nabospråkforståelse» til flere nærliggende referanserammer: læreboka med konkret sidehenvisning, ei ordbok som ikke er nærmere spesifisert, brukerens egen erfaring med dansk og svensk, og dessuten kildene for tekstene som er utgangspunkt for oppgavene.[120] På samme måte som i innledninga til det forrige arbeidsarket starter «Nabospråkforståelse» med å oppsummere et av momentene fra bokkapitlet. Her får brukeren vite om nabospråkforståelsesundersøkelser, og det vises til konkrete boksider. Men innledninga og bokstoffet det vises til, er ingen kunnskapsmessig forutsetning for å løse de påfølgende oppgavene, i stedet må det kunne betraktes som kontekstualisering av oppgaven og et forsøk på motivering av typen: «Det er ikke vanskelig å forstå dansk og svensk for deg som kan norsk!»

[119] En kan spørre seg om grunnen til at en ikke bruker den nokså vanlige betegnelsen 'falske venner' et uttrykk for «fagtermvegring». Martin (1998, s. 313) kritiserer lærebøker i naturfag for å vegre seg mot bruk av vitenskapelige begreper og påpeker at diskursen i skolens naturfagbøker iblant kan minne om morsmålsfagets diskurs. En mulig forklaring på tendensen til å nedtone bruken av fagtermer kan være at arbeidsarka er utforma slik at de også skal kunne brukes som ressurs for *Dialog* – Gyldendals norskverk for det antatt mindre krevende norskkurset på yrkesfaglig studieretning.

[120] Se faksimile i panorama.pdf#page=50.

Innhold	Referanse til
Undersøkelser viser at nordmenn forstår dansk og svensk bedre enn dansker og svensker forstår norsk. I hvilken grad klarer du å skille språkene fra hverandre? (Les mer om undersøkelsen i *Panorama*, s. 183 (273).)	Konkret side i boka
Teksten under er satt sammen av utdrag fra en svensk og en dansk avisreportasje. Skill språkene fra hverandre og rekonstruer reportasjetekstene.	Vedlagt tekst til analyse
[20 linjers tekst til å arbeide med]	
Svensk tekst [mellomtittel]	
[felt til utfylling]	
Før opp ord du ikke forstår i listen. Slå dem opp i en ordbok, og skriv en forklaring.	Uspesifisert referanse til en ekstern ressurs (ordbok)
[tabell til utfylling]	
Dansk tekst [mellomtittel]	
[Felt til utfylling]	
Før opp ord du ikke forstår i listen. Slå dem opp i en ordbok, og skriv en forklaring.	Uspesifisert referanse til en ekstern ressurs (ordbok)
[tabell til utfylling]	
Sammenligning [mellomtittel]	
Hva synes du er de største forskjellene på svensk og dansk? Nevn noen eksempler.	Brukerens egen refleksjon

Figur 36: *Panorama*: Arbeidsarket «Nabospråkforståelse» (kommentert transkripsjon)

Også en tradisjonell tekstlingvistisk undersøkelse av forisiteten til nominalene i nettoppgaven kan sette oss på sporet av de sekvensielle egenskapene til arbeidsarket sett i relasjon til resten av systemet. Er referansene foriske[121], viser de til referenter som fins andre steder i systemet. Da kan vi få tverrmedial kohesjon og dessuten (men ikke nødvendigvis) en bestemt sekvensialitet, altså en indikasjon på hvordan elementer bør ordnes i en læringssekvens. Her er innledningsteksten i arbeidsarket «Nabospråkforståelse»:

> Undersøkelser viser at nordmenn forstår dansk og svensk bedre enn dansker og svensker forstår norsk. I hvilken grad klarer du å skille språkene fra hverandre? (Les mer om undersøkelsen i *Panorama*, s. 183) (273).) (Mine understrekinger)

'Undersøkelser' er forisk ubestemt. Nominalet i ubestemt form introduseres som ny og presumptivt ukjent for brukeren. '[U]ndersøkelsen' (i bestemt form) er derimot anaforisk og er trolig ment å peke tilbake til 'Undersøkelser', men danner altså ikke et tverrmedialt tekstbånd. Oppfordringa om å lese mer knytter et kataforisk tverrmedialt bånd, men antyder igjen at brukeren ikke har lest lærestoffet i boka. Når oppfordringa står i parentes, får en inntrykk av at lærestoffet egentlig ikke trengs i oppgaveløsninga, dermed legges det ikke til rette for progresjon og det blir opp til brukeren (læreren) å avgjøre hvor i en læringssekvens oppgaven skal plasseres.

At oppgavearket har et uavhengig forhold til boka, understrekes ytterligere av at referansen er satt i parentes og innledes med «Les mer». Imperativfrasen som er kjent fra websider, er forma som en direktiv, men pragmatisk må den fortolkes som en konstativ. Imperativen skaper isolert sett inntrykk av deontisk modalitet der teksten instruerer leseren, men i konteksten blir det klart at ytringa «les mer» uttrykker epistemisk modalitet; den er et tilbud om mer informa-

[121] Foriske enheter er enheter som forutsetter informasjon fra omgivelsene (Martin, 1992, s. 99).

sjon, ikke et påbud om en bestemt handlemåte. Denne valgfriheten bidrar til å generere en relativt sjølstendig modellbruker. Forbindelsen til boka er altså konkret nok, men i praksis relativt svak siden kunnskapsstoffet i boka ikke trengs for å løse oppgaven.

Den sekvensielle relasjonen mellom boka og nettstedet som arbeidsarket impliserer, er ikke svarjakt som i «Dansk»-arket. Her i «Nabospråkforståelse» blir boka nemlig posisjonert som en valgfri kilde til fordypning. I motsetning til mange av de andre oppgavene, som genererer kunnskapsreproduserende modellbrukere, genereres det her en mer sjølstendig modellbruker. Denne brukeren forutsettes å ha opparbeida tilstrekkelig nabospråkkompetanse til å kunne rydde i en tekst med blanding av svensk og dansk, og har dessuten nok erfaring med nabospråk til å kunne formulere noen synspunkter på viktige forskjeller mellom dansk og svensk. Forbindelsen mellom arbeidsarket og fagformidlingsteksten i boka er tematisk, men epistemisk er arbeidsarket uavhengig av boka og det gir grunn til å kategorisere også dette arbeidsarket som tilhørende didaktikersporet. Heller ikke her er den spesifikke referansen til den reviderte utgaven av boka helt treffsikker (side 183 er en innledende tekst, stoff om nabospråkforståelsesundersøkelsen kommer først på side 184). Omtrentligheten er med på å understreke uavhengighetsforholdet mellom didaktikersporet og fagformidlersporet.

I forbindelse med analysen av nordisksekvensen i boka satte jeg fram en hypotese om at forholdet mellom bokas ulike diskursive spor etablerer en bestemt forventningshorisont for møtet med resten av læremiddelsystemet. I disse to første arbeidsarka er det tydelig at didaktikersporets uavhengige rolle videreføres. Det kan tolkes som en indikasjon på at den forventningshorisonten som er skapt i boka om fagformidlerens sjølstendige «lesespor» og didaktikerens sjølstendige «aktivitets- og refleksjonsspor» er et overordna struktureringsprinsipp for læremiddelsystemet.

«Svensk» – modellbrukeren blir aktivisert

På arbeidsarket «Svensk» er den sentrale oppgaven å finne betydninga av ei rekke gloser med mulig fransk opphav.[122] Det refereres ikke direkte til læreboka, men både boka og repetisjonsspørsmåla tematiserer den franske påvirkninga på det svenske ordforrådet og at bokstavene c, x og z er mer utbredt i svensk skriftspråk enn i norsk. Oppgavesettet henger altså tematisk sammen med andre deler av læremiddelsystemet, men er i praksis dekontekstualiserbart og uavhengig av læreboka.

Som hjelpemiddel til å løse oppgaven blir brukerne henvist til saob.se, Svenska Akademiens ordbok. Sammen danner oppgaven og ordboka et eget epistemisk rom; det forutsettes egentlig ingen emnespesifikke forkunnskaper eller personlige erfaringer. Orda som skal undersøkes, er ‘attityd’, ‘axelband’, ‘backvåx’, ‘chevelyr’, ‘garnison’, ‘kordelogi’, ‘kostym’, ‘ridå’, ‘rinna’, ‘schåser’, ‘sentera’, ‘talang’. Flere av dem må regnes som nokså eksotiske både for elever og norsklærere.[123] Når lærebokteksten på si side trekker fram franske lånord, er det mer dagligdagse ord: ‘trottoar’, ‘glass’, ‘pjäs’, ‘affär’ og ‘butelj’. Læreboka kan sies å bidra til å bygge opp et ordforråd for dagligdags nabospråkkommunikasjon, og genererer en modellbruker som

[122] Se faksimile i panorama.pdf#page=57.

[123] Glosene ‘backvåx’ og ‘schåser’ fins ikke i saob.se, trefflista for ‘kordelogi’ peker videre til ‘corps-de-logi’. Et google-søk (2013-11-13) gir de tre glosene henholdsvis 2 (de eneste treffa er arbeidsark på nettsidene til *Panorama*), 79 og 35 treff.

er en novise på feltet. Modellbrukeren som arbeidsarket genererer, må derimot kalles en filologisk duks, og det praktiske formålet med oppgaven ligger tilsynelatende nærmere «aktivisering av flinke elever» enn «videreutvikling av et grunnleggende ordforråd for å bedre nabospråkforståelsen». Avstanden mellom de to modellbrukertypene kan forklares med behovet for tilpassa opplæring, men det tilsynelatende spriket mellom formålet i boka og i oppgavesettet skaper et inntrykk av fragmentering.

«Svensk og dansk» – modellbrukere i konflikt

Emnet for oppgavene på arbeidsarket «Svensk og dansk» er ordforråd.[124] I første del av oppgavesettet skal brukeren finne «ord du ikke forstår» i en dansk og en svensk tekst. For å aktualisere potensialet i slike oppgaver er det en fordel å ha relativt begrensa nabospråkforståelse, og det genereres altså en modellbruker med nokså lav kompetanse i nabospråka. Men denne novisen må samtidig ha sjøldisiplin nok til å undersøke ord hun ikke kjenner betydninga av.

I siste del av oppgavesettet er emnet «falske venner», sjøl om det uttrykkes mer upresist som «ord med slik dobbelbetydning». Slik vegring mot bruk av fagtermer eller etablerte metaforer bidrar også til å generere en modellbruker som er en novise. Å finne fram til falske venner i de vedlagte tekstene er imidlertid ingen jobb for nybegynnere. Det er liten hjelp å få i læreboka; ingen av de falske vennene som er nevnt der, fins i tekstutdragene. Det eneste som likner på en kandidat, er 'rask' i det danske tekstutdraget. Dermed genereres det en modellbruker som er kunnskapsrik og sjølstendig nok til å finne «ord med slik dobbelbetydning» «andre steder».[125]

Et oppgavesett som «Svensk og dansk» genererer altså først en novise og til slutt en mer erfaren modellbruker. Den empiriske brukeren som har novisen som et realistisk brukerforbilde, vil neppe være i stand til å aktualisere potensialet i siste del av oppgaven. Omvendt vil den empiriske brukeren som kan nærme seg den mer avanserte modellbrukeren som genereres av siste del av oppgavesettet, neppe ha utbytte av første del av oppgavesettet på nettstedet.

Det kunnskapsstoffet læreboka formidler når det gjelder nabospråkas ordforråd, er grunnleggende, og modellbrukeren som boka genererer, er følgelig en novise. Det passer bra med starten på oppgavesettet, men den helt konkrete utvidelsen av ordforrådet som modellbrukeren får fra fagformidlingsteksten i boka, blir i liten grad utnytta i oppgavesettet.

Oppsummering om arbeidsarka

Felles for alle fem arbeidsarka er at de kjennetegnes av det som kan kalles arbeidsskoleprinsippet (Skjelbred, 2009, s. 279) som enkelt sagt vektlegger at elevene arbeider sjølstendig med oppgaver for å lære fagstoffet. Den lærermodellbrukeren som genereres, kan dermed kalles «aktivitøren», for det er ingen tegn til at lærerens løpende faglige medvirkning er ei forutsetning for gjennomføring av oppgavene. Et annet gjennomgående trekk er at oppgavesetta ikke genererer en bestemt sekvensialitet eller progresjon i form av en forhåndsdefinert vei gjennom de

[124] Se faksimile panorama.pdf#page=59.

[125] Både læreboka og Google er plausible kandidater til «andre steder» å søke etter ord med «slik dobbelbetydning», men søkefrasen gir ikke relevante treff. Det er imidlertid verdt å merke seg at et googlesøk på den kjente termen 'falske venner', har Wikipedia-artikkelen «falske venner» øverst på lista. I artikkelen fins det flere lister over falske venner på ulike språk. I praksis fører altså «fagtermvegringa» og tilpassinga til dagligspråkets register til at en gjør brukerne bjørnetjeneste, for det hindrer dem i å finne relevante eksterne ressurser. Bruk av fagtermer eller kjente metaforer må betraktes som en sentral ressurs for å skape forbindelser mellom tekster som «ikke veit om hverandre» – enten de er i samme læremiddelsystem eller ikke. Å gi avkall på en slik koherensressurs bidrar til fragmentering av det tematiske systemet.

ulike ressursene i systemet. Innledninger til instruksjoner som «Enkelte ord er like på norsk og svensk, men har forskjellig betydning» (fra arbeidsarket «Svensk og dansk») kan informasjonsstrukturmessig karakteriseres som ny informasjon, og de kan dermed fungere som starten på et forløp. Hvis oppgavesettet heller ikke krever fagkunnskaper fra boka, plasserer det seg implisitt som en aktivitet som kan komme tidlig i en læringssekvens for hele delemnet. Det er altså ingen forutsetning at stoffet i læreboka må være lest før en går i gang med oppgavene. Likevel blir det for enkelt å si at oppgavene legger opp til svarjakt, eller genererer en «svarjeger» som modellbruker, for i enkelte tilfeller kreves det både bruk av kunnskapsstoff, analyse og egen tekstproduksjon.

Den fagformidlende læreboktekstens status som kunnskapskilde eller forutsetning for oppgaveløsninga er varierende. I noen oppgavesett brukes henvisningene til læreboka for å skape kontekst, i andre er fagstoffet der (eller en tilsvarende kunnskapskilde) ei forutsetning for systematisk faglig arbeid med oppgaver som går ut på å finne språklige særtrekk i tekster. I oppgavesettet «Svensk» er læreboka helt unødvendig som kunnskapskilde. Uavhengigheten av den konkrete læreboka befester inntrykket av det relativt sjølstendige didaktikersporet, og genererer samtidig en sjølstendig lærermodellbruker som står fritt til å strukturere egne forløp og bruke andre kunnskapskilder enn læreboka.

Dersom ressurser som repetisjonsspørsmål og PowerPoint-presentasjonen kan sies å generere en kunnskapsreproduserende modellbruker, er arbeidsarka i en annen klasse. De genererer til dels undersøkende og analytiske modellbrukere, men ikke alltid med lærebokas kunnskapsstoff som faglig plattform. Oppgavesetta genererer i mindre grad «den kunnskapsbrukende» elevmodellbrukeren, som får støtte til å bruke fagformidlersporets kunnskapsstoff, modeller og begrepsapparat i arbeidet med tekster og egen faglig skriving. Når overskrifta til oppgavesetta er «oppgaver til bøkene», eller «til delkapitlet», skaper det ei forventning om at en bygger videre på kunnskapsstoffet derfra. I praksis viser det seg imidlertid at oppgavesetta er så sjølstendige at de like godt kunne vært presentert som oppgaver til *emnet* norsk og de nordiske språka.

Applikasjonen og tekstkomplekset «Avgang Norden»

Både elev- og lærersidene inneholder Flash-applikasjonen «Avgang Norden», som har undertittelen «lydklipp på nordiske språk».[126] Applikasjonen er utforma som tre skjermbilder ordna i en sekvens: Først kommer et instruksjons- eller innledningsbilde, deretter følger et bilde med sju lydklipp som kan spilles av i skjermbildet. Det siste bildet inneholder ei liste som gir tilgang til tre oppgaver.

[126] Se faksimile i panorama.pdf#page=63 ff.

De nordiske språkene I denne øvelsen får du høre eksempler fra andre nordiske språk: dansk, svensk, islandsk og færøysk. Etter at du har hørt på klippene, kan du løse oppgaver.	

Figur 37: *Panorama*: «Avgang Norden»: Innledning. Transkripsjon og skjermdump

Danmark	Filmregissør Lars von Trier
Danmark	Skuespiller Mads Mikkelsen om å spille Bond-skurk
Sverige	Bandet Kent
Sverige	To vitser
Island	De ti bud
Færøyene	Om det færøyske språket
Færøyene	Norsk oversettelse

Figur 38: *Panorama*: «Avgang Norden»: Lydklipp. Transkripsjon og skjermdump

Oppgaver • Til alle språkene • Til islandsk og færøysk • Til svensk og dansk

Figur 39: *Panorama*: «Avgang Norden»: Oppgaver. Transkripsjon og skjermdump

Den «skreddersydde» og forseggjorte designen på Flash-applikasjonen skaper noen forventninger om at det som kalles «oppgaver» i applikasjonen også er tett integrert med resten av applikasjonen designmessig, interaksjonsmessig og innholdsmessig – til noe som nærmer seg en edutainmentdiskurs (Vareberg, 2011, s. 639). I praksis viser det seg imidlertid at «oppgavene» er lenker til nedlasting av et eget sett arbeidsark i Word-format. Komplekset realiseres således gjennom to ulike materialiseringsteknologier. Som vi skal se, kan de knyttes til to ulike diskursive spor.

Noe av det som skiller «Avgang Norden» fra de andre ressursene i det tematiske systemet for nordiske språk, er bruken av lydmediet. Sammen med de overveiende skriftlige ressursene

i resten av det tematiske systemet inngår lydklippa i et transmedialt multimodalt tekstkompleks der de ulike medienes tekniske og kulturelle affordanser utnyttes.[127] «Avgang Norden»-komplekset er imidlertid ikke prega av tette eller gjensidige forbindelser mellom de ulike komponentene. Når det gjelder verbal kohesjon med boka, er det bare overskrifta på innledningssida «De nordiske språkene» som er felles. Lærernettstedet refererer til «Avgang Norden», men det fins ingen referanser dit fra nordisksekvensen i boka. Arbeidsarka som kan lastes ned fra siste side i «Avgang Norden», refererer heller ikke til titlene på eller det konkrete innholdet i lydklippa.

Jeg har tidligere poengtert at skriftdominansen på lærernettsidene og de Word-baserte arbeidsarka står i kontrast til de semiotiske ressursene på elevsidene. Flash-applikasjonen «Avgang Norden» har en helt egen design med estetikk og ikonografi som trekker veksler på det en kan kalle flyplassinformasjonsgrafikk. Skrift, piktogrammer og lister er utforma slik at skjermbildenes visuelle utforming likner på flyplassenes skilt, tavler og skjermer. Flyplassmetaforikken kan gi assosiasjoner til for eksempel reiser, internasjonalt miljø og fremmedspråk og henger slik sett godt sammen med emnet og innholdet – «lydklipp på nordiske språk».

De konkrete lydklippa følger opp «det internasjonale» som en bærende idé for den visuelle designen. Både Lars von Trier og Mads Mikkelsen har internasjonale filmkarrierer, og det svenske bandet Kent er kjent også fra norske hitlister. Valget av lydklipp definerer et populærkulturelt intertekstuelt rom, og det er med på å generere en ungdommelig modellbruker. Referanseramma de første lydklippa inngår i, impliserer ikke forkunnskaper i form av fagkunnskap, men gjør likevel fritidskulturelle fenomener relevante i skolesammenheng.

Også sjølve navigasjonen i «Avgang Norden» er inspirerert av «flyplassnavigasjon» der skilt med piler og piktogrammer er dominerende. Det etableres altså ikke noe nettstedskart eller en overførbar navigasjonsmodell for elevnettstedet som helhet. Et slikt brudd med standarder står i stil med lekenheten og kreativiteten som preger applikasjonen, og genererer en nysgjerrig modellbruker som er en engangsbesøkende.[128] Flash-applikasjonen er opplevelsesorientert og investerer i populærkulturell design og aktualisering av innholdet gjennom et sett interessevekkende lydprøver. Arbeidsarka til slutt i «Avgang Norden» er på si side forankra i en skolsk diskurs; de tar utgangspunkt i en fagdidaktisk innramma aktivitet og framstår som mer tradisjonelt undervisningsmateriell.

I undersøkelsen av boksekvensen introduserte jeg fire modellprodusenter, deriblant Visualisøren, og tidligere har jeg argumentert for at arbeidsarka kan knyttes til modellprodusenten Didaktikeren. Tekstkomplekset «Avgang Norden» (Flash-applikasjon + arbeidsark) kan betraktes som en realisering av to diskursive spor med modellprodusentene Visualisøren og Didaktikeren. De eksplisitte forbindelsene mellom disse to spora begrenser seg til at Flash-applikasjonen lenker til arbeidsarka, mens instruksjonsteksten på arbeidsarka refererer til lydklippa og

[127] Anne Løvland bruker som nevnt begrepet *kulturell affordans* for å forklare den skriftlige modalitetens sterke posisjon i lærebøker (Løvland, 2006b, s. 123). Dette perspektivet kan utvides til å omfatte de ulike basismediene i læremiddelsystemet. Elevnettstedet til *Panorama* utnytter det digitale mediets «ungdomskulturelle affordans» på en konsekvent måte. Det er også her en finner den mest kreative og påkosta designen som trekker veksler på det som sjøl i en stortingsmelding kalles «digital ungdomskultur» (FAD, 2006, s. 57).

[128] Men den læreren som må finne ut av mange ulike ad hoc-navigasjonsløsninger for å finne arbeidsark, vil trolig oppleve variasjonen i navigasjonsløsninger som tungvint. Lærernettsidene imøtekommer denne brukssituasjonen ved standardisert navigasjon og metasider for «Avgang Norden» med lenker direkte til applikasjonen på elevsidene og arbeidsark som kan lastes ned fra lærersidene.

applikasjonen. Men referansen fra de nedlastbare arbeidsarka er generalisert til «et lydklipp på islandsk eller færøysk på øvelsen Avgang Norden på nettsidene til *Panorama*».

«Avgang Norden» foreskriver sjøl en bestemt sekvensialitet på den første sida: «Etter at du har hørt på klippene, kan du løse oppgaver». En slik instruksjon genererer en servil og lite målretta elevmodellbruker som hører gjennom alle lydklippa før hun går videre for å finne ut hva de tilhørende oppgavene går ut på. Men på arbeidsarka har instruksjonene en annen rekkefølge. Som jeg har vist tidligere, har arbeidsarka sin egen sekvensialitet der brukerne typisk får presentert noen spørsmål og arbeidsoppgaver i tilknytning til et tekstmateriale. Sammenlikner vi de to anbefalte leseveiene fra hver sin ende av «Avgang Norden», virker det som det er den tradisjonelle arbeidsark-sekvensialiteten som er mest plausibel i en konkret brukssituasjon:

Avgang Norden (Flash)	**Arbeidsark (Word)** **«Til alle språkene»**
I denne øvelsen får du høre eksempler fra andre nordiske språk: dansk, svensk, islandsk og færøysk. Etter at du har hørt på klippene, kan du løse oppgaver	1 Velg deg et lydklipp på øvelsen Avgang Norden på nettsidene til Panorama. 2 Noter typiske kjennetegn for språket du hører på:

Figur 40: *Panorama*: To ulike leseveier i «Avgang Norden»

At de to delene av tekstkomplekset ikke bare har forskjellig materialiseringsteknologi, men også har konkurrerende instruksjoner til brukerne, får de to diskursive spora Visualisøren og Didaktikeren til å framstå som sjølstendige. Forholdet mellom dem kan nok best karakteriseres som det Tønnesson (2004, s. 77, 307–308) kaller kontraproduktiv flertydighet.

«Avgang Norden» er plassert på elevnettsidene og genererer som nevnt elevmodellbrukere. Men sett i lys av instruksjonene på arbeidsarket, får applikasjonen status som et lydklipparkiv i tilknytning til arbeidsarka. Dermed endrer applikasjonen karakter og tenderer mot å bli undervisnings- og aktiviseringsmateriell mer enn læringsressurser elevene kan utforske på eget initiativ. Slik sett genererer komplekset en lærermodellbruker som må gjøre en jobb med å velge blant flere arbeidsark og definere rammene rundt elevens bruk av dem. Det at arbeidsarka forholder seg nokså overflatisk til de konkrete lydklippa, genererer en integrerende lærermodellbruker som kan knytte forbindelser mellom ressursene og aktualisere det didaktiske potensialet som den målgruppetilpassa visuelle designen og lydeksemplene representerer.

Arbeidsarka til «Avgang Norden»

Den videste av de tre oppgavene (på arbeidsarket «Til alle språkene»[129]) skiller seg ut ved at den spesifiserer en aktivitet der brukerne strengt tatt ikke har behov for lydklipp i det hele tatt: «Noter typiske kjennetegn for språket du hører på». Istedenfor å være et tekstmateriale en skal arbeide med, skaper lydklippa en metonymisk forbindelse til sjølve språksystemet. Formuleringa «typiske kjennetegn for språket» skaper en generell forbindelse til lærestoffet om de enkelte nordiske språka i boka. De to andre arbeidsarka knytter seg begge mer til de tekstlige omgivelsene: Nordiskstoffet fra læreboka nevnes som kunnskapskilde, det skal arbeides med lydklippa i lys av det grammatiske systemet («typiske kjennetegn i teksten på det språket du jobber med»), og arbeidsoppgavene om dansk og svensk forutsetter bruk av ei ordbok.

[129] Se faksimile i panorama.pdf#page=71.

Når det gjelder sekvensialiteten på lokalt plan, er oppgavesetta lineære, og det at primærtekstene her medieres som lyd, skiller seg ikke prinsipielt fra de oppgavesetta der primærtekstene er skriftlige tekster inkludert i arbeidsarka. Men arbeidsarkas plassering i et tenkt undervisningsforløp er ikke eksplisittert. Den relativt uforpliktende referansen til kunnskapsstoffet i boka («Du kan lese om nordiske språk i kapittel 10 i *Panorama*») genererer en modellbruker som sjøl velger om hun skal begynne med arbeidsoppgavene eller starte med å lese fagstoffet. Formuleringer som «typiske kjennetegn» gjør det imidlertid vanskelig å unngå å støtte seg på en systematisk framstilling av nabospråket. Dermed skapes det et epistemisk rom der lærestoffet i boka inngår som kunnskapsgrunnlag.

Flash-applikasjonen kan sies å remediere spill eller læringsmultimedia på cd-rom, mens arbeidsarka på si side remedierer «lærerens ressursperm med kopioriginaler». Arbeidsarka får en hybridkarakter idet de kan materialiseres og arbeides med både som elektroniske dokumenter og i form av papirutskrifter. At arbeidsarka enten inkluderer tekstmaterialet det skal arbeides med, eller bruker prosatekst istedenfor hyperlenker til å henvise til lydklipp, er med på å befeste den uavhengige posisjonen de har. Samtidig er arbeidsarka kohesive objekter som binder sammen andre objekter i systemet til transmediale tekstkomplekser.

Arbeidsarka og Flash-applikasjonen tar utgangspunkt i ulike sett av referanserammer som hver på sin måte er karakteristiske for emnet og kan sammenfattes som grammatikk og nordisk kulturfellesskap. Lydklippa etablerer et intertekstuelt felt der et breit spekter av tekster er representert: fra ungdoms- og populærkultur via svenske vitser til tradisjonelle felleskulturelle tekster som «De ti bud» og en ad hoc-produsert eksempeltekst på færøysk om nabospråkforståelse som en dramatisering av kunnskapsstoffet i boka. Det er påfallende at arbeidsoppgavene knytta til denne varierte samlinga lydprøver ikke investerer mer spesifikt i de innholdsmessige og kulturelle ressursene som disse primærtekstene representerer. Igjen understrekes altså de enkelte sporas relative sjølstendighet. Samtidig genererer ressursene en lærermodellbruker som kan fylle ut de tomme plassene som dannes i det ikke alltid like harmoniske samspillet mellom de ulike spora.

Elevsidenes edutainmentprega inngang til «Avgang Norden», og særlig de første lydprøvene, genererer en modellbruker som er interessert i film og musikk og som via denne opplevelsesorienterte vinklinga finner det meningsfylt å jobbe med nabospråkstoffet. Arbeidsarkinngangen til «Avgang Norden» og da særlig oppgavesettet «Til islandsk og færøysk» genererer på den andre sida modellbrukeren «filologspiren» som tappert går løs på oppgaven «diktat på færøysk og islandsk» for deretter å bruke sitt egenproduserte skriftlige materiale som eksempelsamling for typiske språktrekk.

5.3.4 Oppsummering: nordiske språk

I undersøkelsen av ressursene til emnet nordiske språk har jeg oppsummert en del av funna underveis. Nå kan det være på sin plass å vende tilbake til forskningsspørsmåla for å få et overblikk over hva undersøkelsen har vist så langt:

1. Hvordan er tekstsystemet strukturert, hvordan bindes materielt atskilte komponenter sammen til transmediale tekstkomplekser, og hvordan bindes hele det tverrmediale læremiddelsystemet sammen?
2. Hvordan er tekstene og tekstkompleksene sekvensialisert?
3. Hvordan utnyttes ulike referanserammer som et grunnlag for de faglige aktivitetene læremiddelsystemet legger opp til?
4. Hvilke modellprodusenter genereres, og hvordan er samspillet mellom dem?
5. Hvilke modellbrukere genereres av de ulike delene av læremiddelsystemene?

I det følgende legger jeg ikke vekt på å gi en generell normativ vurdering av koherensforholda i *Panoramas* nordiskressurser, men trekker fram noen karakteristiske trekk når det gjelder koherensressursene.

Kohesjon og struktur: Generelt er det ikke så tett forbindelse mellom ressursene i boka og på nettstedet. Nettstedet bruker grafiske og strukturelle ressurser fra boka til å samle ressursene til nordiske språk-emnet, men med unntak av repetisjonsspørsmåla er det sjelden slik at ressursene i det ene mediet henviser til det andre.

Sekvensialisering: Bokkapitlet er lineært strukturert, med relativt mange distinkte elementer som følger etter hverandre i en sekvens. Kapitlet har et sjølstendig forhold til tekstomgivelsene og bygger ikke direkte videre på foregående kapitler. Med unntak av repetisjonsspørsmåla, som forutsetter at en har lest boka først, krever ikke nettressursene en bestemt plassering i et læringsforløp. De fleste oppgavene forutsetter ikke lærestoffet i boka som forkunnskaper. Det gir læreren frihet til, men også arbeid med å sekvensialisere ressursene til hensiktsmessige læringsforløp.

Referanserammer: Boka og nettressursene danner i stor grad hvert sitt epistemiske rom. Nettressursene trekker veksler på «ungdomskulturell estetikk» og referanser til populærkultur, men bruken av nettressursene forutsetter i liten grad boka som kunnskapskilde. Boka forutsetter heller ikke tilgang til ressursene på nettstedet.

Modellprodusenter: Materielt sett har bokkapitlet et tydelig visuelt skille mellom brødteksten og det jeg kaller «mellomtekster», og det gir grunnlag for å postulere at det manifesterer seg ulike diskursive spor i sekvensen. De diskursive spora får betegnelsene Fagformidleren, Didaktikeren, Visualisøren og Studieteknikeren. Boka domineres av Fagformidleren, nettstedet av Didaktikeren og Visualisøren. Samspillet mellom de ulike spora varierer, men det er karakteristisk at Didaktikeren etablerer seg som en egen relativt sjølstendig stemme som gjør seg uavhengig av både Fagformidleren og Visualisøren. Denne tendensen gjør seg gjeldende både innafor og på tvers av de to materialiseringsmediene.

Modellbrukere: Ikke overraskende genererer nordiskressursene både elev- og lærermodellbrukere. Sjøl om elevnettstedet rekontekstualiserer fritidskulturell estetikk, fungerer det primært som en undervisningsressurs. Den primære modellbrukeren er en lærer som velger ut og sekvensialiserer læringsressursene. Repetisjonsspørsmåla på nettet fungerer imidlertid som en læreruavhengig studieteknikkressurs og genererer en samvittighetsfull og kunnskapsreproduserende elevmodellbruker som først har arbeida med lærestoffet i boka. Alternativet er «den digitale svarjegeren» som styrer unna boka og nøyer seg med nettressursene som kunnskapskilde. Lærermodellbrukeren som genereres, er motsetningsfylt. På den ene sida er hun en novise som trenger fagdidaktiske ressurser til læringsaktiviteter, på den andre sida er hun en myndig og

erfaren fagperson som er i stand til å knytte forbindelser og skape sammenheng mellom aktivitetene på nettstedet og kunnskapsstoffet i boka.

5.4 Emne 2: Film

5.4.1 Innledning

Det tematiske systemet for film består av et eget bokkapittel på åtte sider (s. 211–218) og et sett med nettressurser som repetisjonsspørsmål, en digital lysbildepresentasjon, videointervjuer, arbeidsark, tilleggsstoff og noen applikasjoner (se oversikt på Figur 49 s. 150). Mens både trykte og digitale ressurser i nordisksystemet framstår som en samla enhet, er ressursene som det er rimelig å regne til filmsystemet mer spredd. I boka refererer for eksempel brødteksten til en visualisert dramaturgimodell som befinner seg i delkapitlet «Dramatisk diktning». Under overskrifta «Bilete, innstilling og klipp» (s. 214) får leseren på tilsvarende måte beskjed om å gå til et annet kapittel for å lese om bildeutsnitt, synsvinkel og komposisjon, og på side 213 får leseren beskjed om at hun kan «[…] sjå videointervju med Aksel Hennie på nettsidene til *Panorama*».[130]

Min undersøkelse av filmsystemet begynner med læreboka, som inneholder den lengste og mest systematiske framstillinga av lærestoffet. På samme måten som for nordisksystemet kartlegger jeg de semiotiske og materielle ressursene og analyserer fram ulike diskursive spor. Her tar jeg imidlertid utgangspunkt i de ulike spora jeg fant i nordisksystemet. Også når det gjelder filmsystemet, er det en grunnantakelse at samspillsforholda mellom de ulike spora i boka danner en forventningshorisont i møtet med nettressursene. Etter undersøkelsen av de trykte ressursene tar jeg for meg de ulike kategoriene nettressurser og undersøker hvordan de henger sammen med resten av det tematiske systemet.

5.4.2 Boka: Delkapitlet «Film»

5.4.2.1 Semiotiske ressurser i delkapitlet «Film»

Delkapitlet «Film» består grovt sett av sju sider med lærestoff i form av brødtekst og fotografier etterfulgt av ei helside med repetisjonsspørsmål og arbeidsoppgaver (se faksimiler s. 140). Sidene er fordelt på fem oppslag. Alle bildene holder seg innafor hovedspalta og er like breie som sjølve brødtekstblokkene. Hvert bilde rammes inn av en «filmkant» oppe og nede, noe som kan tolkes som et tegn som skal indikere at alle bildene i kapitlet er henta fra filmer. Nedafor følger en oversikt over de semiotiske og materielle ressursene på sidene:

[130] Intervjuet, som ledsages av 12 nedlastbare arbeidsark med film og drama som tema, er plassert under «Sjangrer > Dramatisk diktning» på elevsidene, se panorama.pdf#page=89 ff.

Film (7 sider – 57 elementer)	**Nordisk** (7,5 sider – 57 elementer)
Skriftlinjer	
1 delkapitteloverskrift, 8 underoverskrifter uten nivådifferensiering	10
8 skriftlinjer (hypertemaer) i margen	1
Sekvensielle skriftblokker	
15 brødtekstblokker med primær font	19
3 innskutte skriftblokker – «mellomtekster» med sekundærfont, farga bakgrunn og ulike kategoriseringsikoner	11
ingen eksempeltekster	4
2 punktlister med sekundærfont.	1
(1 helsides oppgavesamling (visuelt markert med farga bakgrunn, sekundær font, unummererte elementer, standardiserte overskrifter og ikoner, og plassert til slutt i sekvensen)).	(1)
10 skriftblokker i margen (bildetekster, kryssreferanser og hypertemaer).	0
Visuelle representasjoner	
5 bilder fra filmer	2 fotografier
5 forekomster av «filmgrafikk» i form av «filmbiter» og «filmruller»	2 emblemer
Verbovisuelle representasjoner	
Ingen, men referanse «ut av kapitlet» til en visualisert dramaturgimodell på side 113	4
Ikkelineære skriftlige representasjoner – tabeller	
Ingen	3

Figur 41: *Panorama*: Materialisering av semiotiske ressurser til filmkapitlet (s. 211–218)

På samme måte som for nordisksekvensen er sideoppslaga i filmkapitlet en dimensjonerende enhet for tekstmaterialiseringa. Alle bortsett fra ett av oppslaga starter med ei overskrift, slik at det er rytmisk sammenfall mellom hoveddeler i teksten og materialiseringa av den. Men dersom en sammenlikner sidene med nordisksekvensen, framstår ikke hovedspaltene som like fingranulerte og oppstykka. Her i delkapitlet «Film» er det mer brødtekst, lengre brødtekstblokker, og det er bare tre «mellomtekster» (sekundære skriftblokker) som bryter opp brødtekstsporet. I nordisksekvensen er det 11. Til gjengjeld er det mange flere elementer i margspaltene her i film-sekvensen. Men vi finner ingen verbovisuelle representasjoner, bortsett fra en referanse til en visualisert dramaturgimodell som fins på side 113 i et annet kapittel. De fem fotografiene i kapitlet er alle stillbilder fra ulike filmer og en tv-serie. Når det gjelder overskriftene, er alle på samme nivå og danner en flat struktur i motsetning til den mer hierarkiske nivådelte strukturen i nordisksekvensen (jf. s. 101).

Film

- Film er det sterkaste mediet i verda.
- Film er underhaldning.
- Film er kunst.
- Film er politikk og påverknad.

Sjå raskt gjennom dette kapitlet. Plukk ut fem fagomgrep om film. Forklar desse omgrepa ved å skrive ned alt du veit om dei, eller det du trur du veit. Arbeid to og to saman eller individuelt.

Dokumentarfilm: filmens sakprosa

Det sterkaste mediet i verda er film. Filmen har utvikla seg mykje både teknisk og innhaldsmessig sidan brørne Lumière tok patent på «levande fotografiske bilete» i 1895. Den aller første offentleg viste filmsnutten varte eit par minutt og viste nokre arbeidarar på veg ut frå Lumière-fabrikken. Den mest kjende filmen til Lumière-brørne heitte *L'arrivée d'un Train en Gare de la Ciotat* («Toget kjem inn på Ciotat-stasjonen»). Det var eit kornete svart-kvitt-opptak av eit tog som kom inn på ein stasjon. At bileta var levande, var nok til at folk strøymde til for å sjå. Frå første stund hadde filmen ei nesten magisk tiltrekkingskraft.

211

Spelefilm: fiksjon på film

Dei første filmopptaka var forløparen til *dokumentarfilm*, det vil seie filming av verkelege hendingar, men snart blei det også laga *spelefilm* med skodespelarar og iscenesetjing. Medan dokumentarfilm er filmens sakprosa, er spelefilmen fiksjon, det vil seie oppdikta. Det er likevel viktig å hugse at dei verkemidla filmskaparen har til disposisjon, er dei same anten det er fiksjon eller fakta som skal filmast. Film er aldri hundre prosent sannferdig attgiving. Filmskaparen må alltid velje ut *kva* som skal filmast, og *korleis* det skal gjerast.

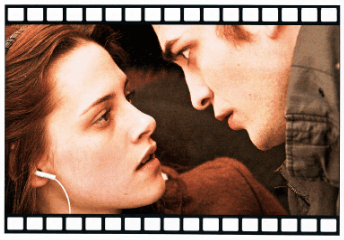
Dramatiske, episke og lyriske trekk

Kameraet er auget vi ser filmen gjennom

Film har fellestrekk med både drama, epikk og lyrikk. Hendingar går føre seg framfor auga våre og blir formidla av personar, scenebilete og lyd, på same måten som i drama. Men bruken av kamera gjer at filmen kan styre blikket til tilskodaren langt meir enn teaterstykket kan. Kameraet kan vise nærbilete av eit raskt augnekast eller ein nøkkel som glir ut av ei lomme. Dermed legg du merke til akkurat den detaljen. I eit intervju kan kameraet fokusere på dei urolege hendene til intervjuobjektet, eller veksle mellom forskjellige personar. På teateret, derimot, ser du heile scenen, og du kan stort sett sjølv velje kvar du vil feste blikket.

Forteljarsynsvinkel i film

Frå filmen Twilight, 2008



Kameraet kan samanliknast med forteljaren i ein episk tekst. Det er kameraet som bestemmer synsvinkelen og avstanden til det som blir fortalt. Mange filmar bruker i tillegg ei forteljarstemme, «voice-over», som det heiter på fagspråket. Stemma kan høyre til ein person i filmen eller ein utanforståande, som forklarer eller kommenterer det som skjer.

Film kan dessutan lett hoppe i tid og rom ved hjelp av klippeteknikk. I den eine augneblinken kan vi vere i New York i 2002, i den neste på ein fjelltopp i Himalaya to år seinare. Også dette er eit episk trekk ved filmmediet. Lyriske innslag finn vi for eksempel i stillestående stemningsskildringar i form av både lyd og bilete.

212

Film kan delast inn i sjangrar. Det er vanleg å skilje grovt mellom action, komedie, drama og dokumentar. Føremålet med slike merkelappar er mellom anna å informere kinopublikum.

Les meir om filmsjangrar på nettsidene til *Panorama*

Korleis vil du beskrive dei fire filmsjangrane som er nemnde ovanfor? Kjenner du fleire filmsjangrar?

Dramaturgi

Ein film må ha ein dramaturgi. Det vil seie at det må vere ein plan for kva for opptak som skal gjerast, og korleis opptaka skal setjast saman. Prinsippa for korleis ein film blir bygd opp, er mykje dei same som for epikk og drama. Klassisk Hollywood-film følgjer eit nokså fast mønster med eksposisjon, spenningsoppbygging, spenningshøgdepunkt, vendepunkt, løysing og kort avslutning, slik som i klassiske drama. (Sjå figuren på side 113 i dramakapitlet.) Men eit element som skil seg ut som spesielt viktig i film, er anslaget.

Anslag: del første minutta i ein film

Anslaget er dei første minutta i ein film, der det er om å gjere å fange interessa vår og vise kva slags film vi kan vente oss. Anslaget slår an stemninga og seier noko om forteljemåten og tematikken, og kanskje anar vi også konfliktar. Ofte forstår vi ikkje anslaget fullt ut før mot slutten av filmen. Vi skal ta eit eksempel: I *Fucking Åmål* (1998) viser anslaget oss tekst som blir til på ein dataskjerm: «Jag älskar Elin.» Når kameraet zoomar ut, ser vi at det er ei 15–16-års jente, Agnes, som skriv. Det er stilt og roleg, med lange innstillingar (opptak) til klassisk musikk, og ho er åleine. Den neste scenen viser Elin i høglytt krangel med syster si, det er høgt tempo, banning, støy og bråk. Dermed er personar og tematikk presenterte, og vi har fått eit vink om konfliktar. Ein annan film der anslaget viser ein dataskjerm, er *The Matrix* (1999), men vi treng berre å sjå eit par minutt av filmen for å konstatere at dette er teknisk avansert action av sciencefictiontypen.

Frå anslaget til filmen UNO, *av og med Aksel Hennie*

Du kan sjå videointervju med Aksel Hennie på nettsidene til *Panorama*

213

Bilete, innstilling og klipp

Det enkelte stillbiletet er den minste visuelle byggjesteinen i filmen. Bileta blir «levande» ved at dei kjem etter kvarandre i raskt tempo. Det normale er 24 bilete i sekundet (100 minutt er 144 000 bilete). Bileta kan vere teikningar, som i teiknefilm, men her skal vi konsentrere oss om bilete som er tekne med kamera. (Les om biletutsnitt, synsvinkel og komposisjon i bilete i kapitlet om bilerkunnskap, side 195–197.)

Ei *kamerainnstilling* er ei biletrekkje som er teken opp utan at kameraet stoppar. (Innstilling heiter på engelsk «shot» eller «take».) Ein film er sett saman av ei mengd innstillingar eller opptak.

Eit *klipp* er ein overgang frå éi innstilling til ei anna, for eksempel klipp frå éin person til ein annan. I staden for reine klipp kan skjermen «gå i svart», eller det kan vere gradvise overgangar, men ofte legg vi knapt merke til klippa. Klipping liknar det vi gjer heile tida med blikket vårt. Vi «klipper» opp det vi ser omkring oss, ved å feste auga på delar av omgivnadene. Når vi flytter blikket, kan det samanliknast med eit klipp i filmen.

Når fleire bilete blir sette saman, leitar vi automatisk etter samanhengen mellom dei. Filmskaparen kan derfor bruke klipping til å skape samanhengar mellom nesten kva som helst. Ser du ein person som sperrar opp auga, ventar du at neste kamerainnstilling skal vise det personen ser på. Krossklipping kan også få fram kontrastar, som klipp frå ein hyggjeleg middag eller kamp for livet på ei slagmark.

Klipperytme

Lengda på innstillingane avgjer *klipperytmen*. Vanlegvis varierer film mellom rolege delar med lange innstillingar, og meir hektiske delar med rask klipping og mange korte innstillingar. Rask klipping gir ei kjensle av *tempo* og aktivitet. I mange musikkvideoar er klipperytmen ekstremt rask. I idylliske delar av ein film er det gjerne roleg klipperytme med lange innstillingar. Klippinga er umåteleg viktig for det ferdige resultatet.

Lag eit tokolonnenotat med nøkkelord og detaljar for innhaldet i avsnittet «Bilete, innstilling og klipp». Sjå malen på side 415.

Scene og sekvens

Ein *scene* i ein film er ei rekkje innstillingar som høyrer saman i tid og rom. Hopp i tid eller flytting til ein ny stad kan markere overgang til ein ny scene. Vi kan samanlikne ein scene med eit avsnitt i ein tekst. I ein reportasjefilm kan ein scene vere for eksempel ein samtale med ein person, eller eit reporterteam som køyrer inn i ein landsby i ei krigssone.

Ein *sekvens* er ein litt større del av filmen der innhaldet og handlinga heng saman. Ein sekvens kan omfatte fleire scenar og kan variere i lengd. Vi kan samanlikne han med eit underkapittel i ein tekst. Kva som er ein sekvens, er til dels eit spørsmål om tolking.

214

Djupnekonstruksjon og analytisk kamera

Ein spesiell filmteknikk som Orson Welles utvikla i 1940-åra, er djupnekonstruksjon. Då står kameraet i ro, medan det blir fortalt noko på fleire plan i biletet samtidig. Kanskje går det føre seg noko heilt nær kameraet, medan noko anna skjer i bakgrunnen. Dette gir deg som tilskodar større fridom til å velje kva du vil følgje med på i biletet, samtidig med at biletet blir *djupare*.

Djupnekonstruksjonsopptak krev ei nokså lang innstilling, og det gir deg ei kjensle av at du er inne i rommet saman med personane i filmen. Dette aukar ofte innlevinga og spenninga. Thrilleren *Signs* frå 2002 nyttar djupnekonstruksjonsteknikken i nokre spesielt nervepirrande scenar. Nær kameraet kan vi følgje kjenslene og reaksjonane til ein av heltane, medan vi samtidig ser det same skremmande synet som han lenger bak i biletet. Fokuseringa vekslar mellom det nære og det som er på avstand, og etterliknar dermed våre eigne auge. Også lyden verkar med. Vi høyrer pusten og kan nesten kjenne hjartet som dunkar hos helten, medan lydane i bakgrunnen er svakare.

Frå thrilleren Signs, 2002. Her ser vi fleire plan i biletet

Det motsette av djupnekonstruksjon er analytisk kamera. Det vil seie at kameraet leier oss gjennom filmen og heile tida analyserer for oss og fortel oss kva vi skal leggje merke til. Analytisk kamera er vanlegast i underhaldningsfilm. Veksling mellom analytisk kamera og djupnekonstruksjon er vanleg.

215

Kamerarørsler og zooming

Kamerarørslene er filmen si etterliknings av måten du oppfattar omverda på med auga. Når du snur hovudet, flytter du blikket utan å «slå av kamera». På filmspråket heiter dette *panorering*. Panorering er altså sidevegs rørsle av kameraet.

Panorering

Køyring

Når vi går framover, skjer noko av det same som når ein filmar ved å *køyre* kamera på hjul. Vi kan også fokusere på noko nært eller langt unna, på same måten som eit kamera kan *zoome* inn og ut. Skilnaden på køyring og zooming er altså at ved køyring er kameraet i rørsle, medan zooming er noko teknisk som skjer inne i sjølve kameraet. *Tilting* eller vipping kallar vi det når kameraet blir vippa opp eller ned, som når du sjølv ser opp eller ned.

Zooming

Handhalde kamera

Handhalde kamera gir eit spesielt uroleg inntrykk. Det er rett og slett at kameraet ikkje står på stativ, men at den som filmar, held det. Heimevideoar inneheld mykje handhalde kamera og zooming, medan dette er mindre vanleg ved profesjonell filming.

Lyd: tale, kontentum og musikk

Film fortel like mykje med lyd som med bilete. Lyd appellerer til kjenslene. Det heiter seg at 70 prosent av kjenslepåverknaden kjem gjennom lyden, medan 70 prosent av informasjonen kjem gjennom biletet. Dersom lyd og bilete motseier kvarandre, trur vi lettare på informasjonen i biletet, men kjenslene blir mest påverka av lyden.

Dialog og *monolog* er dei vanlegaste typane tale i spelefilm. Dialog vil seie at fleire personar snakkar saman. Monolog betyr einetale.

«Voice-over» er det når det er lagt ei stemme oppå bileta, som ei forteljarstemme. Kommentaren i dokumentarfilm er ein slags «voice-over». Ei forteljarstemme kan koplast til ein forteljar som er synleg i biletet («on-screen») eller utanfor biletet («off-screen»).

***Musikk* har mykje å seie for opplevinga av filmen:**

- Musikk fungerer stemningsskapande og understrekande (romantisk, spennande, nifs osv.).
- Musikk har ein annonserande funksjon, han varslar om noko som skal kome, og kan for eksempel skape ei trugande stemning.
- Musikk kan brukast som leiemotiv ved at ein temamelodi går gjennom heile filmen, eller eit tema blir variert ut frå situasjonen, som i James Bond-filmar.

Reallyd

Kontentum er all annan lyd enn tale og musikk, for eksempel reallyd og lydeffektar. *Reallyd* er lyd som finst «naturleg» i miljøet eller situasjonen, og som kan vere teken opp samtidig med biletet. Reallyden kan manipulerast. Ein kan for eksempel forsterke eller dempe ein lyd eller fleire lydar som finst samtidig. *Atmosfærelyd* er bakgrunnslyd, som trafikkstøy, vind, havsus eller klirring med koppar på ein kafé. Bakgrunnslyden påverkar korleis tilskodaren oppfattar situasjonen.

216

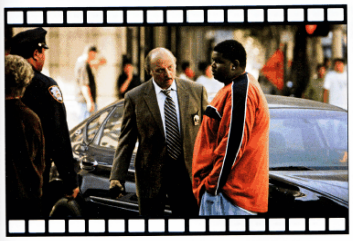
Lydeffektar

Lydeffektar kan vere svært mykje forskjellig, frå fordreiing av reallydar til stemningsskapande bakgrunnslyd. Ein heilt spesiell effekt blir det når ein tek bort all lyd. Stille verkar unaturleg. Det er så å seie aldri heilt stilt rundt deg. Grensa mellom reallyd og effektlyd kan vere flytande. Alt vi opplever som reallyd, er det, medan det vi opplever som urealistisk, er effektar.

Forteljemåten styrer opplevinga

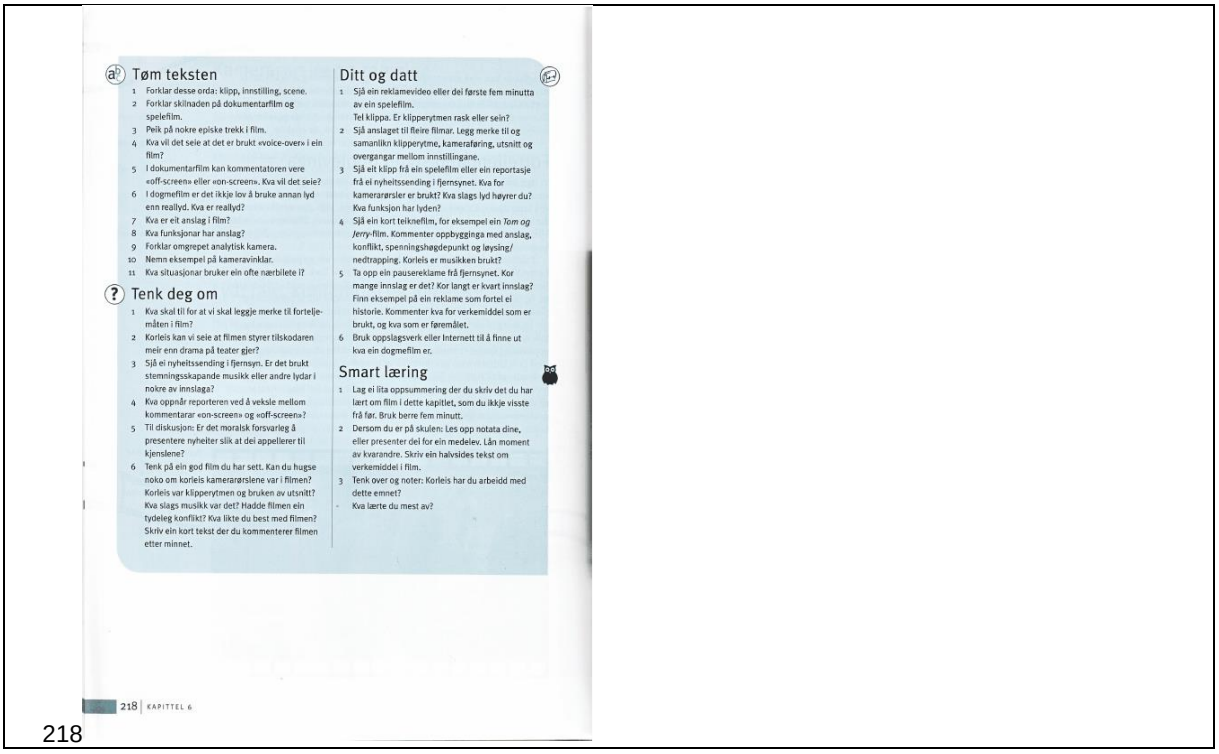
Vi legg ikkje merke til forteljemåten i film dersom han ikkje bryt med det vi er vane med. Når ein filmar menneske, er biletutsnittet vanlegvis halvtotalt (frå knea og opp) eller halvnært (frå livet og opp). Vinkelen er oftast normal, det vil seie på høgd med haka eller skuldra til personen. Ekstremt oversiktsbilete, ekstremt nært, fugleperspektiv og froskeperspektiv er uvanleg og må ha ein spesiell grunn.

I slutten av 1990-åra kom det på norsk fjernsyn ein ny politiserie som heitte *NYPD Blue*, og som hadde handling frå New York Police Department. Serien skilde seg ut med uroleg kameraføring. Kameraet stod så å seie aldri i ro, og biletutsnitta kutta ofte i motivet, for eksempel slik at personar var plasserte heilt ute i kanten på biletet. Det blei også brukt overdrivne vinklingar og av og til ultranært utsnitt av personar. Fordi alt dette var uvanleg, la folk merke til forma i denne serien. I *NYPD Blue* spegla kameraføringa den oppkava og spente stemninga i kvardagen til politiet. Kameraføringa, saman med rask klipperytme, gav inntrykk av tempo og handling, samtidig som det stressa auga til sjåarane. Eksemplet viser at forma er avgjerande for opplevinga, og at forma ikkje kan skiljast klart frå innhaldet. Men oftast legg vi altså ikkje merke til forma, heller ikkje i nyheitssendingar, reportasjefilm og dokumentarfilm. Det er viktig å hugse på at all framstilling er formidla av nokon. Ingen film er heilt objektiv.



Politiserien NYPD Blue er kjend for uroleg kameraføring, rask klipperytme og motiv plasserte ut mot kanten av biletet

217



Tøm teksten

1 Forklar desse orda: klipp, innstilling, scene.
2 Forklar skilnaden på dokumentarfilm og spelefilm.
3 Peik på nokre episke trekk i film.
4 Kva vil det seie at det er brukt «voice-over» i ein film?
5 I dokumentarfilm kan kommentatoren vere «off-screen» eller «on-screen». Kva vil det seie?
6 I dogmefilm er det ikkje lov å bruke annan lyd enn reallyd. Kva er reallyd?
7 Kva er eit anslag i film?
8 Kva funksjonar har anslag?
9 Forklar omgrepet analytisk kamera.
10 Nemn eksempel på kameravinklar.
11 Kva situasjonar bruker ein ofte nærbilete i?

Tenk deg om

1 Kva skal til for at vi skal leggje merke til fortelje-måten i film?
2 Korleis kan vi seie at filmen styrer tilskodaren meir enn drama på teater gjer?
3 Sjå ei nyheitssending i fjernsyn. Er det brukt stemningsskapande musikk eller andre lydar i nokre av innslaga?
4 Kva oppnår reporteren ved å veksle mellom kommentarar «on-screen» og «off-screen»?
5 Til diskusjon: Er det moralsk forsvarleg å presentere nyheiter slik at dei appellerer til kjenslene?
6 Tenk på ein god film du har sett. Kan du hugse noko om korleis kamerarørslene var i filmen? Korleis var klipperytmen og bruken av utsnitt? Kva slags musikk var det? Hadde filmen ein tydeleg konflikt? Kva likte du best med filmen? Skriv ein kort tekst der du kommenterer filmen etter minnet.

Ditt og datt

1 Sjå ein reklamevideo eller dei første fem minutta av ein spelefilm.
Tel klippa. Er klipperytmen rask eller sein?
2 Sjå anslaget til fleire filmar. Legg merke til og samanlikn klipperytme, kameraføring, utsnitt og overgangar mellom innstillingane.
3 Sjå eit klipp frå ein spelefilm eller ein reportasje frå ei nyheitssending i fjernsynet. Kva for kamerarørsler er brukt? Kva slags lyd høyrer du? Kva funksjon har lyden?
4 Sjå ein kort teiknefilm, for eksempel ein *Tom og Jerry*-film. Kommenter oppbygginga med anslag, konflikt, spenningshøgdepunkt og løysing/nedtrapping. Korleis er musikken brukt?
5 Ta opp ein pausereklame frå fjernsynet. Kor mange innslag er det? Kor langt er kvart innslag? Finn eksempel på ein reklame som fortel ei historie. Kommenter kva for verkemiddel som er brukt, og kva som er føremålet.
6 Bruk oppslagsverk eller Internett til å finne ut kva ein dogmefilm er.

Smart læring

1 Lag ei lita oppsummering der du skriv det du har lært om film i dette kapitlet, som du ikkje visste frå før. Bruk berre fem minutt.
2 Dersom du er på skulen: Les opp notata dine, eller presenter dei for ein medelev. Lån moment av kvarandre. Skriv ein halvsides tekst om verkemiddel i film.
3 Tenk over og noter: Korleis har du arbeidd med dette emnet?
Kva lærte du mest av?

218 | KAPITTEL 6

218

Figur 42: *Panorama*: Delkapitlet «Film», faksimiler s. 211–218

5.4.2.2 Diskursive spor i film-sekvensen

Som det framgår av faksimilene over, brytes ikke brødtekstblokkene opp av mellomtekster i samme grad som i nordisksekvensen. Side 213 (se faksimilen i Figur 43 nedafor) skiller seg ut som den eneste sida som har en mellomtekst med stopp-ikonet (2) – det jeg identifiserte som en visuell indikator på didaktikersporet i nordisksekvensen. Den har også både et fotografi og flere forekomster av skriftblokker i margen og egner seg derfor til en innledende undersøkelse av tegn på ulike diskursive spor.

1

Film kan delast inn i sjangrar. Det er vanleg å skilje grovt mellom action, komedie, drama og dokumentar. Føremålet med slike merkelappar er mellom anna å informere kinopublikum.

Les meir om filmsjangrar på nettsidene til *Panorama*

1a

2

Korleis vil du beskrive dei fire filmsjangrane som er nemnde ovanfor? Kjenner du fleire filmsjangrar?

3

Dramaturgi

4

Ein film må ha ein dramaturgi. Det vil seie at det må vere ein plan for kva for opptak som skal gjerast, og korleis opptaka skal setjast saman. Prinsippa for korleis ein film blir bygd opp, er mykje dei same som for epikk og drama. Klassisk Hollywood-film følgjer eit nokså fast mønster med eksposisjon, spenningsoppbygging, spenningshøgdepunkt, vendepunkt, løysing og kort avslutning, slik som i klassiske drama. (Sjå figuren på side 113 i dramakapitlet.) Men eit element som skil seg ut som spesielt viktig i film, er anslaget.

Anslaget er dei første minutta i ein film, der det er om å gjere å fange interessa vår og vise kva slags film vi kan vente oss. Anslaget slår an stemninga og seier noko om forteljemåten og tematikken, og kanskje anar vi også konfliktar. Ofte forstår vi ikkje anslaget fullt ut før mot slutten av filmen. Vi skal ta eit eksempel: I *Fucking Åmål* (1998) viser anslaget oss tekst som blir til på ein dataskjerm: «Jag älskar Elin.» Når kameraet zoomar ut, ser vi at det er ei 15–16-års jente, Agnes, som skriv. Det er stilt og roleg, med lange innstillingar (opptak) til klassisk musikk, og ho er åleine. Den neste scenen viser Elin i høglytt krangel med syster si, det er høgt tempo, banning, støy og bråk. Dermed er personar og tematikk presenterte, og vi har fått eit vink om konfliktar. Ein annan film der anslaget viser ein dataskjerm, er *The Matrix* (1999), men vi treng berre å sjå eit par minutt av filmen for å konstatere at dette er teknisk avansert action av sciencefictiontypen.

Anslag: dei første minutta i ein film

4a

5

Frå anslaget til filmen UNO, *av og med Aksel Hennie*

5a

Du kan sjå videointervju med Aksel Hennie på nettsidene til *Panorama*

5b

Figur 43: *Panorama*: «Film» s. 213 med elementmarkering

Dersom en prøver å fordele elementene på sida på de fire diskursive spora jeg identifiserte i undersøkelsen av delkapitlet «Dei nordiske språka» i boka, kan resultatet for hovedspalta se slik ut: to brødtekstblokker (1 og 4) og ei overskrift (3) – fagformidlersporet, et fotografi (5) – visualisørsporet, og en «mellomtekst» forma som et spørsmål – didaktikersporet (2). Som nevnt har film-sekvensen flere elementer i margen enn nordisksekvensen – på side 213 (Figur 43) er det fire margtekster med litt ulike funksjoner:

1a Les meir om filmsjangrar på nettsidene til *Panorama*
4a Anslag: dei første minutta i ein film
5a *Frå anslaget til filmen* UNO*, av og med Aksel Hennie*
5b Du kan sjå videointervju med Aksel Hennie på nettsidene til *Panorama*

Alle margelementene bortsett fra 5a (bildeteksten) er satt med halvfeit skrift, noe som forbinder dem visuelt med overskriftene. 1a og 5b skaper transmediale tekstbånd mellom spesifikke nettressurser og temaer i skriftblokka 1 og bildet 5. «Les meir […]» (1a) uttrykker på overflata en direktiv, men pragmatisk må en forstå ytringas modalitet som epistemisk; et uttrykk for et tilbud, at det fins fordypningsstoff tilgjengelig (jf. s. 129). «Du kan sjå videointervju» (5b) er også en konstativ, men forbindelsen som skapes her, er ikke nødvendigvis utdyping (som i «les *meir*»). Relasjonen mellom bildet og et uspesifisert videointervju med Aksel Hennie, må heller betegnes som en utvidelse (jf. van Leeuwens kategorisering av multimodale forbindelsestyper, s. 48).

Da jeg analyserte delkapitlet «Dei nordiske språka», valgte jeg å la overskriftene regnes med som en del av fagformidlersporet. Overskriftene er ofte hypertemaer – altså uttrykk for hva den påfølgende teksten skal dreie seg om. Å regne dem som en del av fagformidlersporet virker rimelig slik sett. Men med de to margtekstene 1a og 5b stiller det seg annerledes: De fungerer som transmediale konnektiver og dermed som tekstordnere på et annet nivå enn det reint lokale, men hypertemaer er de ikke. Som jeg har vært inne på tidligere (s. 120), kan det være grunner til å introdusere et femte diskursivt spor – der modellprodusenten *Tekstordneren* manifesterer seg.

Margtekst 4a («Anslag: Dei første minutta i ein film») løfter fram hypertemaet for avsnittet i hovedfeltet som også er utforma som en emnesetning i brødteksten: «*Anslaget* er dei første minutta i ein film, […]». Denne margteksten kan betraktes som resultatet av en enkel makrotransformasjon (van Dijk, 1973, s. 80), og i tråd med Martin og Rose (2007, s. 195) kan den karakteriseres som hyperny. Men i et flerstemmighetsperspektiv kan den også betraktes som resultatet av en grunnleggende studieteknisk operasjon av typen «bruk margen til å notere hovedpoenger fra teksten». En slik margtekst tilfører strengt tatt ikke ny informasjon. Når margteksten bare formidler et ekko av brødteksten, er relasjonen mellom brødteksten og margteksten knapt nok harmonisk – monofoni er mer dekkende for slik enstemmighet. Margtekst 4a og tilsvarende parafraser i margen kan altså knyttes til studieteknikersporet. Men bruken av hypertemaer og referanser til nettressurser i margen gir også informasjonsarkitektoniske gevinster siden de utgjør et ekstra nivå av overskrifter og (eventuelt transmediale) kryssreferanser. De gjør det lettere å finne fram både i teksten og i tekstkomplekset for den som er på jakt etter bestemte delemner. Sånn sett innbyr film-sekvensen i boka til diskontinuerlig bruk av teksten for eksempel i forbindelse med svarjakt.

Bildeteksten er et kohesivt element som knytter sammen ressurser i formidlersporet (anslaget) og visualisørsporet (Aksel Hennie), og sammen med kryssreferansen i 5b dannes det en potensiell progressiv transmedial lesevei videre til nettstedet der skuespilleren og regissøren Aksel Hennie figurerer i et kompleks med 12 videoklipp.[131] Representasjonen av Hennie får altså en kohesiv funksjon; gjennomgangsfiguren fungerer som et transmedialt kohesjonsobjekt.

Mens didaktikersporet er svært synlig i nordisksekvensen, er Didaktikeren her i film-sekvensen temmelig anonym – iallfall hvis en dømmer ut fra «mellomtekstene». Den eneste lyder

[131] Slik presenteres de tolv videoklippa på elevsidene: «Aksel Hennie (f. 1975) regisserte, skrev manus til og hadde hovedrollen i filmsuksessen 'Uno'. Her forteller han blant annet om hva som driver ham og om forskjeller og likheter ved å jobbe med film og teater», se faksimile Figur 54: *Panorama*: Startsida for «Aksel Hennie-komplekset», s. 159).

slik: «Korleis vil du beskrive dei fire filmsjangrane som er nemnde ovanfor? Kjenner du fleire filmsjangrar?» (s. 213). Dette er en gjerrig oppgave – iallfall informasjonsmessig betrakta. Didaktikersporet i nordisksekvensen både parafraserer, supplerer fagformidlersporet med ny informasjon og byr på eksempeltekster. Studieteknikersporet her i filmkapitlet er representert med to mellomtekster merka med ei ugle (s. 211 og 214). Som i nordiskkapitlet gir Studieteknikeren generelle direktiver og forholder seg ikke til det faglige innholdet.[132]

Siden det er så mange flere skriftlige margelementer i filmkapitlet enn i nordiskkapitlet, er det aktuelt å undersøke disse ressursene noe mer detaljert. Går en gjennom alle margtekstene (se vedlegg 12.3, s. 384), kan en skille dem i fire ulike typer som kan knyttes til ulike diskursive spor:

- *Kryssreferanser* er konnektiver som forbinder den lokale sekvensen med ressurser et annet sted i det tematiske systemet. Eksempel: («Les meir om[…]») (s. 213). De knyttes primært til Tekstordneren.
- *Hypertemaer* er lokale overordna temaer, som fungerer som underoverskrifter eller mellomtitler. Eksempel: «Klipperytme» (s. 214). De knyttes til Tekstordneren.
- *Hyperny* er hele proposisjoner på lokalt (tekstuell enhets-) nivå: Eksempel: «Dokumentarfilm: filmens sakprosa» (s. 211). De knyttes til Studieteknikeren. Dette er ekstrakter som kan tolkes som resultatet av en studieteknisk operasjon.
- *Bildetekster* – står i direkte tilknytning til en visuell representasjon. Eksempel: «*Frå filmen* Twilight*, 2008*» (s. 212). De knyttes primært til Visualisøren[133]

Oppsummert fordeler margtekstene seg på de ovafornevnte kategoriene slik:

- Visualisøren: 4 bildetekster
- Studieteknikeren: 4 hyperny og 1 bildetekst
- Tekstordneren: 8 hypertemaer, 2 konnektiver (kryssreferanser)

I undersøkelsen av delkapitlet for nordisk lanserte jeg to kategorier visuelle representasjoner: rekontekstualiseringer av eksisterende visuelt materiale og «ad hoc-visualiseringer» av informasjon i brødteksten. Bortsett fra noen få grafiske dekorasjonselementer basert på fysisk film og filmspoler, er de visuelle representasjonene stillbilder fra filmer som er omtalt i brødteksten (jf. tabellen nedafor). I brødteksten brukes referansene til filmene for å illustrere poenger fra det filmtekniske kunnskapsstoffet. Dermed blir det et tett og harmonisk forhold Visualisøren etablerer til fagformidlersporet gjennom de akkompagnerende bildene. Her er det nesten som om fagformidlersporet genererer bestillinger av helt spesifikke bilder som ei visuell støtte til poengene i brødteksten.

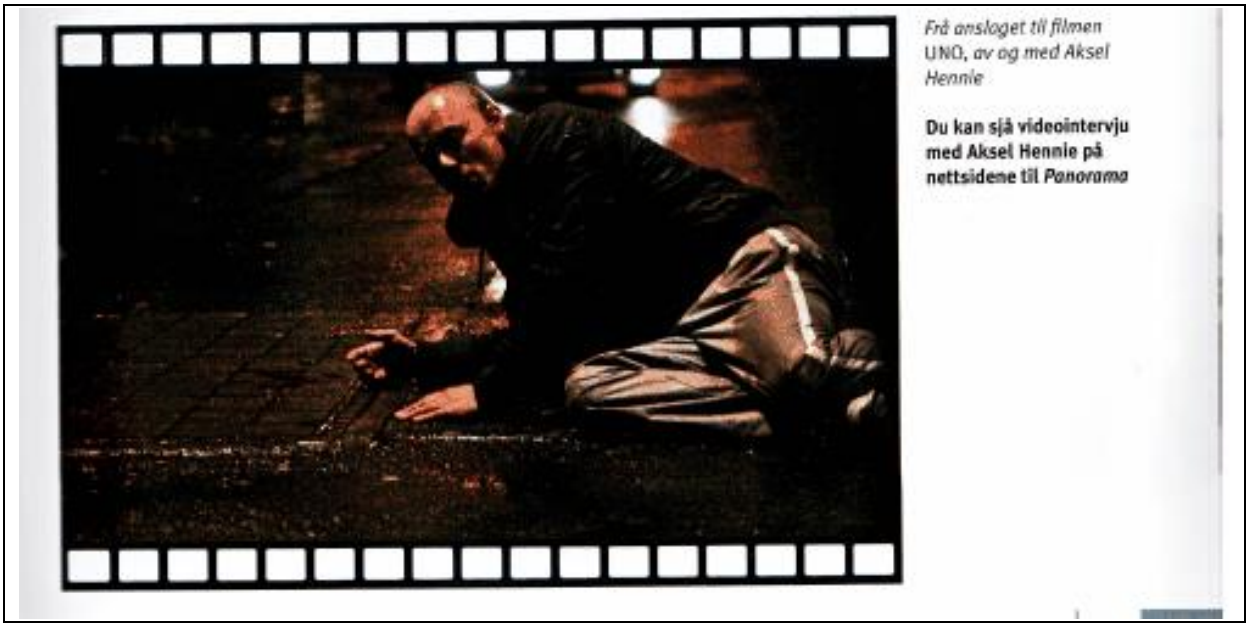
[132] De to mellomtekstene merka med ugle lyder: «Sjå raskt gjennom dette kapitlet. Plukk ut fem fagomgrep om film. Forklar desse omgrepa ved å skrive ned alt du veit om dei, eller det du trur du veit. Arbeid to og to saman eller individuelt» (s. 211) og «Lag eit tokolonnenotat med nøkkelord og detaljar for innhaldet i avsnittet 'Bilete, innstilling og klipp'. Sjå malen på side 415» (s. 214).

[133] Men fortolkninga i en bildetekst som «*Frå thrilleren* Signs*, 2002. Her ser vi fleire plan i biletet*» (s. 215), vitner om en didaktisk intensjon som går utover den reine spesifiseringa.

Side	Tittel	I brød-teksten	Bilde	Bilde-tekst	Illustrerer
211	*L'arrivée d'un Train en Gare de la Ciotat*	•	•	–	Sjølve filmen
212	*Twilight*		•	•	Utsnitt (nærbilde)
213	*Fucking Åmål*	•	–	–	–
213	*The Matrix*	•	–	–	–
213	*UNO*	–	•	•	Anslag (begrep) og gjen-nomgangsfiguren Aksel Hennie
215	*Signs*	•	•	•	Dybdekonstruksjon
216	«James Bond-filmer» (uspesifiserte)	•[134]	–	–	
217	*NYPD* Blue	•	•	•	Sjølve filmen, men ikke po-enget fra brødteksten

Figur 44: *Panorama*: Film: Visualisering av omtalte filmer

Borden eller kanten på stillbildene er et visuelt element som har en tekstuell funksjon: Alle bildene i delkapitlet framstår som enkeltrammer fra celluloidfilm, og de konnoterer autentisitet og skaper en illusjon av uredigerte kopier av originalopptaket.[135] En slik tematisering av at bildene er rekontekstualiserte, skaper en intertekstuell forbindelse til eksisterende og tilgjengelige filmer og tv-serier. Med dagens nettbaserte distribusjonsteknologi får filmbildene karakter av noe som er lett å få tilgang til (en form for *immediacy* jf. Bolter og Grusin (1999)), og filmkanten indikerer sånn sett en potensiell transmedial forbindelse i et digitalisert intertekstuelt rom.



Figur 45: *Panorama*: Detalj fra side 213

Samspillet mellom modellprodusentene

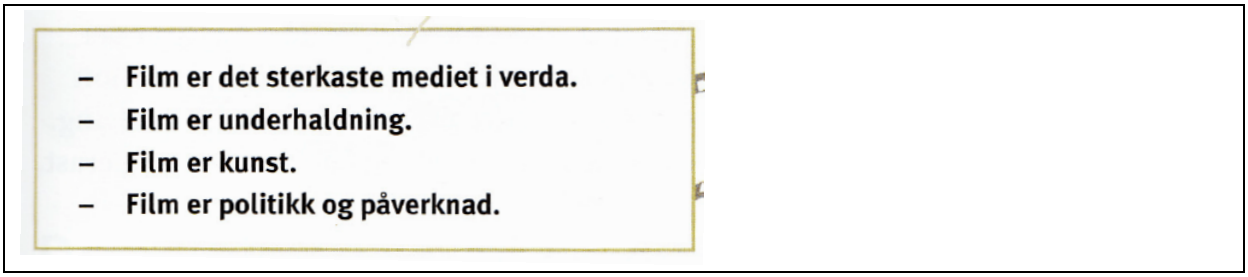
Dersom vi fordeler alle de semiotiske ressursene fra Figur 41 på ulike diskursive spor, får vi følgende oversikt over de materielle manifesteringene:

[134] I rammetekst om filmmusikk.
[135] Det tilnærma kvadratiske formatet på bildet fra filmen *Signs* på s. 215, indikerer imidlertid at bildet er beskåret – ikke overraskende siden bildet primært illustrerer et filmteknisk poeng.

Fagformidleren	Visualisøren	Didaktikeren	Studieteknikeren	Tekstordneren
15 brødtekstblokker 1 punktliste	5 fotografier 5 elementer «filmgrafikk» 4 bildetekster	1 mellomtekst 1 oppgavesamling 1 punktliste	2 mellomtekster 4 skriftblokker i margen	9 overskrifter 8 skriftlinjer i margen 2 skriftblokker i margen

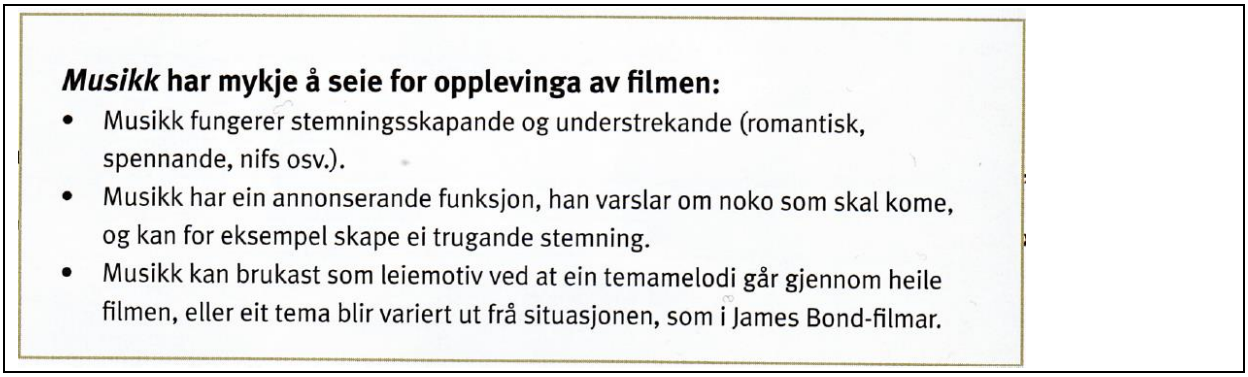
Figur 46: *Panorama*: Materielle manifesteringer av diskursive spor

Her skal det bemerkes at Tekstordneren nå er blitt tildelt alle overskrifter og hypertemaer i margen samt kryssreferansene i margen. Den første punktlista formidler påstander om film:


– **Film er det sterkaste mediet i verda.**
– **Film er underhaldning.**
– **Film er kunst.**
– **Film er politikk og påverknad.**

Figur 47: *Panorama:* Side 211 detalj, punktliste

Den andre er et innskudd om filmmusikk under avsnittet «Lyd: tale, kontentum, musikk»:


***Musikk* har mykje å seie for opplevinga av filmen:**

- Musikk fungerer stemningsskapande og understrekande (romantisk, spennande, nifs osv.).
- Musikk har ein annonserande funksjon, han varslar om noko som skal kome, og kan for eksempel skape ei trugande stemning.
- Musikk kan brukast som leiemotiv ved at ein temamelodi går gjennom heile filmen, eller eit tema blir variert ut frå situasjonen, som i James Bond-filmar.

Figur 48: *Panorama*: Side 216 detalj, punktliste

Begge punktlistene karakteriseres av temagjentakelse og bryter med den sammenhengende prosastilen i brødtekstblokkene. Den første punktlista fungerer nærmest som en epigraf – påstandene om film virker programmatiske, men de reflekterer bare delvis innholdet i delkapitlet, så det er urimelig å betrakte dem som et uttrykk for fagformidler- eller tekstordnersporet. Det mest nærliggende er å knytte lista til didaktikersporet, og betrakte proposisjonene som et forsøk på å motivere leseren før en komprimert gjennomgang av filmteknisk kunnskapsstoff. Punktlista på side 216 om musikk er på si side så nært knytta til innholdet i brødtekstblokkene at det er rimelig å la den høre til fagformidlersporet.

Sammenlikna med nordiskkapitlet, der tekstinstansen Didaktikeren manifesterte seg med en særegen materialitet, er det påfallende at Didaktikeren tilsynelatende er så lite framtredende i filmkapitlet. Men en nærmere undersøkelse av brødteksten vil trolig avdekke at den er didaktisk adaptert. Valgene av nyere filmer som eksempler og Aksel Hennie som gjennomgangsfigur har potensial til å skape gjenkjennelse og aktivere forkunnskaper hos målgruppa. Slik sett min-

ner den didaktiske tekststrategien her om innslaget av populærkulturelle referanser i nordisk-systemet, som trolig har til hensikt å gjøre lesernes forkunnskaper om nabospråk relevante i møte med lærestoffet i fagformidlersporet.

Det diskontinuerlige fagformidlersporet

Emnet film er nært beslekta med annet norskfaglig stoff som bildeanalyse, dramatikk og narratologi. Mens nordisksekvensens eneste referanse til andre kapitler fungerer som ei avgrensning av hovedemnet (jf. s. 115: «Den fleirspråklege situasjonen skal vi sjå nærare på i delkapitlet 'Det fleirspråklege Noreg' […]»), refererer brødteksten i filmkapitlet to ganger til ressurser i andre kapitler med direkte relevans for den filmtekniske framstillinga:

- Under overskrifta «Dramaturgi» (s. 213):
  «(Sjå figuren på side 113 i dramakapitlet.)»
- Under overskrifta «Bilete, innstilling og klipp» (s. 214):
  «(Les om biletutsnitt, synsvinkel og komposisjon i bilete i kapitlet om biletkunnskap, side 195–197.)»

Her utnyttes boka som tekstuell og materiell kontekst, og direktivene i brødteksten indikerer at stoffet det refereres til, ikke bare er beslekta stoff eller tilleggsstoff, men emnemessig hører sammen med stoffet til filmkapitlet. De konkrete referansene til lærestoff som befinner seg i to andre kapitler, men ikke er «tilleggsstoff», danner altså et entropisk tekstkompleks. Materielt er komplekset diskontinuerlig, men tematisk er det konsistent.[136] Til tross for at filmkapitlet er plassert *etter* de to kapitlene det refereres til, etableres forbindelsen i form av en direktiv som ikke etterlater noe inntrykk av at stoffet i de andre kapitlene skal oppfattes som (etablerte) sekvensielle ressurser. Dermed konsolideres antakelsen om at rekkefølgen på kapitlene i *Panorama* ikke er bestemt ut fra ei forutsetning om en forhåndsdefinert, lineær lesevei gjennom boka fra begynnelse til slutt.[137]

5.4.2.3 Oppsummering av boksekvensen om film

Den begrepstette fagformidlerteksten i delkapitlet om film, som løpende akkompagneres av studietekniske poengteringer og tekstordnende peritekster, må sies å generere en kunnskapsorientert elevmodellbruker. Samtidig er de intertekstuelle referansene til et korpus av relativt nye spillefilmer, en tv-serie og skuespilleren Aksel Hennie et vesentlig innslag. De materialiseres dels i visualisørsporet, dels i et didaktikerspor – som riktig nok ikke er like tydelig materielt markert som i nordisksekvensen, men kan sies å være integrert i den materielle brødteksten. Dermed investeres det også i leserens erfaringsverden slik at det genereres en elevmodellbruker som kan kalles «den filminteresserte eleven».

Mens nordiskkapitlet til dels genererte en lærermodellbruker som måtte supplere teksten med informasjon (jf. s. 114), kan delkapitlet om film betraktes som mer epistemisk autonomt. Her fins ingen kunnskapsspørsmål som det ikke fins svar på i brødteksten. I oppgavesamlinga til slutt er spørsmåla og oppgavene med få unntak individuelle, og de kan gjennomføres uten

[136] At filmkapitlet «låner» stoff fra delkapitlet om bildekunnskap, gjenspeiles i repetisjonsspørsmål 10 på s. 218 «Nemn eksempel på kameravinklar».
[137] Jf. årsplanforslaget der film er lagt til periode 5, bildekunnskap til periode 4 og drama til periode 7 og 8.

lærermedvirkning. Men oppgavene under «Ditt og datt» er så arbeidskrevende at de må betraktes som en ressurs læreren er nødt til å gjøre et utvalg fra.

Den kanskje mest slående forskjellen mellom nordiskkapitlet og filmkapitlet er hvordan modellprodusenten Didaktikeren manifesterer seg. Reint visuelt har film- og nordiskkapitlet ulike prinsipper for bruk av margen og hovedspalta, og fagformidlersporet framstår som mer enerådende i filmkapitlet. I nordiskkapitlet er didaktikerinstansen mer synlig reint materielt, den bryter opp brødteksten og gir sekvensen en mer oppstykka rytme. De mange leserhenvendelsene i form av spørsmål og småoppgaver underveis i delkapitlet om nordiske språk genererer i større grad en aktivitetsorientert elevmodellbruker enn modellbrukeren i film-sekvensen.

5.4.3 Nettressursene til film

Tabellen nedafor viser en samla oversikt over de ulike elementene som inngår i *Panoramas* ressurser til filmemnet. I den reviderte utgaven av boka er det som nevnt sidene 211–218 som utgjør delkapitlet «Film» i hovedkapitlet «Sammensatte tekster». Fra lærernettsidene er det sider og dokumenter under «6. Sammensatte tekster» som er eksplisitt knytta til emnet film. Fra elevsidene er det filmstoffet fra seksjonen «SAMMENSATTE TEKSTER» samt arbeidsark og repetisjonsspørsmål fra seksjonen «OPPGAVER TIL BØKENE». Som nevnt lokker boka med videointervju med Aksel Hennie på nettsidene. Intervjuet inngår i et tekstkompleks bestående av et videointervju i 12 deler og tilhørende arbeidsark med filmrelaterte oppgaver. Disse ressursene listes imidlertid ikke opp under «SAMMENSATTE TEKSTER», men befinner seg under «SJANGRER > DRAMATIKK».[138]

Som det framgår av oversikten nedafor, har lærersidene for filmemnet under «SAMMENSATTE TEKSTER» bare med et utvalg av de filmrelaterte ressursene som fins på elevsidene. Sånn sett har ikke lærernettstedet for film samme kohesive egenskaper som de tilsvarende sidene for nordiske språk-emnet. Der fungerer lærersidene i større grad som en alternativ innholdsfortegnelse for ressursene på elevsidene.

[138] Ressursene i «Aksel Hennie-komplekset» er gjengitt i panorama.pdf#page=89 ff.

Boka	**Nettstedet**	
Delkapittel «Film»	*Lærersidene*	*Elevsidene*
Lærestoff (211–218) Film • Dramatiske, episke og lyriske trekk • Dramaturgi • Bilete, innstilling og klipp • Scene og sekvens • Djupnekonstruksjon og analytisk kamera • Kamerarørsler og zooming • Lyd: tale, kontentum og musikk • Forteljemåten styrer opplevinga **Oppgavesett (219)** • Tøm teksten • Tenk deg om • Ditt og datt • Smart læring	**Presentasjoner** • Film (ppt) **Undervisningsopplegg** • Opplegg for filmmeldingar • Spørsmål til bruk i arbeid med spelefilmar • Dokumentarfilm • Reportasjefilm **Arbeidsark** • Anslaget (doc) • Spørsmål til spillefilm (doc) • Virkemiddelskjema (doc)	**Applikasjoner*** • Filmmusikk (Flash) • Kontentum (Flash) • Montasje (Flash) **Video** • Aksel Hennie om montasje • Heidi Linde om å skrive manus for film • Ane Dahl Torp om det å være skuespiller** **Arbeidsark** • Anslaget (doc) • Spørsmål til spillefilm (doc) • Virkemidler i film (doc) • Filmmusikk (doc) • Kontentum (doc) • Montasje (doc) **Repetisjonsoppgaver** • Film a • Film b • Film c
* Tilgjengelig fra hovedbolken SAMMENSATTE TEKSTER ** Også tilgjengelig fra hovedbolken SJANGRER		

Figur 49: *Panorama*: Bok- og nettressurser for emnet film

5.4.3.1 Oversiktssidene

Figuren nedafor viser de mange oversiktssidene på nettstedene som lister opp stoff som hører til det tematiske systemet for film.

Lærersidene
Kapittel 6: Samansette tekstar Presentasjoner Undervisningsopplegg Arbeidsark
Kapittel 4: Sjangrer Undervisningsopplegg Undervisningsopplegg dramatikk Undervisningsopplegg fra elevsidene: Dramatisk diktning Arbeidsark Arbeidsark til kapittel 4: Sjangrer Arbeidsark til videointervju med Aksel Hennie
Elevsidene
Sjangrer Sammensatte tekster Repetisjonsspørsmål Arbeidsark for samansette tekstar

Figur 50: *Panorama*: Oversiktssider for filmsystemet[139]

[139] Se faksimiler i panorama.pdf#page=73 ff.

Oversiktssidene for filmsystemet skiller seg ikke mye fra nordisksystemet, bortsett fra at en del av innholdet under elevnettstedets oversiktssider for emnet sammensatte tekster ikke er lista opp under de tilsvarende sidene på lærernettstedet. Bare tre av i alt seks arbeidsark fra elevsidene er tatt med på lærersidene. Ressursene til filmstoffet er primært samla under hovedbolken «SAMMENSATTE TEKSTER», men også «SJANGRER» har som nevnt filmrelatert stoff: «Møt skuespilleren Aksel Hennie» og «Møt skuespilleren Ane Dahl Torp».

Ironisk nok aktualiserer den mangelfulle innholdsoversikten spørsmålet om å introdusere en egen modellprodusent for peritekstene, nemlig Tekstordneren. I dette tilfellet manifesterer tekstinstansen seg ved at arbeidet med å skape orden og oversikt er mangelfullt utført. Når det gjelder oversiktssidene, kan en se for seg at Tekstordneren kategoriserer og parafraserer innholdselementene og bidrar til å bygge en hierarkisk informasjonsstruktur på systemnivå. Men det kan altså virke som det praktiseres ulike prinsipper for sammenstilling av informasjon i de ulike mediene. Mens brødteksten i boka integrerer relatert fagstoff fra andre deler av boka gjennom krysshenvisninger, fins det ikke tilsvarende kryssreferanser på nettstedet: Filmsidene under «SAMMENSATTE TEKSTER» refererer ikke til filmstoffet under «DRAMA». Det skaper inntrykk av at det tverrmediale tematiske systemet realiserer flere tekstinstanser som til dels opererer uavhengig av hverandre.

I teorikapitlet (s. 68) trakk jeg fram informasjonsarkitektene Morville og Rosenfeld og deres prinsipper for å skape sammenheng på nettsteder. De hevder kort sagt at overlappende organiseringsstrukturer er det som skal til for å skape et kohesivt organiseringssystem.[140] Dersom en undersøker oversiktssidene i lys av prinsippene til Morville og Rosenfeld, er det primært organiseringsprinsipp 1 om hierarkisk struktur som er gjennomført (jf. kartlegginga av navigasjonshjelpemidler på overordna nivå, s. 93). Boka er også hierarkisk strukturert på overordna nivå, men boka har i større grad supplerende konneksjonssystemer. De sammenbindende operasjonene i boka er både horisontale og vertikale; de utvider ved å knytte sammen stoff på tvers av kapitler, men de refererer også til utfyllende eller utdypende stoff på nettstedet. Nettstedet refererer også til boka. Her er retninga vertikal, fordi referansene går fra en bestemt emneinndeling («kapittel») på nettstedet til den samme emneinndelinga («kapitlet») i boka. Det jeg kaller horisontale referanser, altså eksplisitte forbindelser mellom innholdsmessig beslekta ressurser som hører til på samme nivå og i samme medium, men er plassert atskilt fra hverandre, ser ut til å være mangelvare.[141] Det kan altså se ut til at tekstordnerinstansen på nettstedet begrenser domenet for «langdistanseforbindelser» til vertikal retning, og overlater til brukerne av systemet å skape integrerende og kohesive forbindelser i horisontal retning, «på tvers» i systemet.

Et tilbakevendende spørsmål er hva slags modellbruker som genereres av en åpenbart mangelfull tekst, i dette tilfellet en mangelfull innholdsoversikt.[142] Den modellbrukeren som skal klare å aktualisere det tilgjengelige korpuset av relevante nettressurser til filmemnet, må

[140] Sjøl om informasjonsarkitektur befatter seg med relasjoner mellom «innholdsobjekter», og strengt tatt ikke forholder seg til tekster, er det lett å se at prinsippene for å skape kohesive web-systemer er i slekt med Hasans avdekking av sammenhengen mellom kjedesamvirke, kohesjonsharmoni og opplevelse av koherens i en verbaltekst (jf. s. 41).

[141] Det er denne typen forbindelser Morville og Rosenfeld kaller mindre strukturerte, men mer kreative relasjoner mellom innholdsenheter. Slike forbindelser kan skapes ved at forfatterne av tekstene bidrar med hypertekstlenker (Morville & Rosenfeld, 2007, s. 80-81).

[142] Jf. starten på dette resonnementet i teorikapitlet, s. 62.

enten være ekstra nidkjær og utforskende, eller fra tidligere bruk kjenne til at ressursene er spredd på flere ulike steder.

5.4.3.2 Lærernettstedets egne ressurser

Ser vi bort fra PowerPoint-presentasjonen «6_Sammensatte_tekster_Film.ppt», er det bare tre websider på lærernettstedet som tilbyr innhold som ikke fins på elevsidene. I en slik kontekst må disse forstås som genuine lærer- eller undervisningsressurser:

- Opplegg for filmmeldingar
- Dokumentarfilm
- Reportasjefilm

Ingen av disse tre websidene refererer til andre ressurser i læremiddelsystemet, men på side 213 i læreboka fins det en relatert oppfordring om bruk av nettressurser: «Les meir om filmsjangrar på nettsidene til *Panorama*». Nettsidene «Dokumentarfilm» og «Reportasjefilm» er de eneste realistiske målsidene for denne henvisninga, og de inngår dermed i et transmedialt tekstkompleks der skriftlige nettressurser utdyper den faglige framstillinga i læreboka.[143] Forbindelsen mellom boksida og nettsidene er imidlertid nokså svak. Referansen i boka er lite spesifikk, men må tolkes som et tilbud om fordypning henvendt til en elevmodellbruker. Likevel er det altså under «undervisningsopplegg» på lærernettstedet disse tekstene befinner seg. Realiseringa av dette tverrmediale komplekset som en læringsressurs støttes altså i liten grad av nettstedets informasjonsarkitektur og navigasjonsfunksjonalitet. Dermed genererer komplekset i praksis ingen plausibel elevmodellbruker, men en ekstra observant lærermodellbruker som både merker seg henvisninga fra boka og registrerer at fordypningstekstene ikke er tilgjengelige fra elevsidene.

PowerPoint-presentasjonen til delkapitlet for film har mange fellestrekk med presentasjonen for nordiske språk.[144] På samme måte som nordiskpresentasjonen parafraserer den fagformidlersporet i læreboka. Struktur, begreper og kunnskapsstoff derfra repeteres, men de visuelle ressursene fra læreboka neglisjeres. Det informasjonsmessige forholdet mellom presentasjonen og boka preges altså av redundans; det tilføres ikke ny informasjon eller nye vinklinger på stoffet i skrift eller i andre modaliteter. PowerPoint-presentasjonen omfatter heller ikke det stoffet som læreboka trekker inn fra andre kapitler. Et tredje karakteristisk trekk ved PowerPoint-presentasjonen er at den i liten grad er multimodal – det står i kontrast til sjølve det faglige emnet, men også til de omkringliggende nettressursene som i mye høyere grad investerer i andre modaliteter enn den skriftlige. Presentasjonen framstår som en nokså mager og tilsynelatende sjøltilstrekkelig ressurs der en får inntrykk av at «Studieteknikeren» har parafrasert «Fagformidleren», men knapt kan sies å bidra til samspill med andre ressurser i systemet.

5.4.3.3 Elevnettstedets ressurser

Repetisjonsspørsmål om film

Sjølve sjangeren repetisjonsspørsmål skaper forventninger om nær tilknytning til lærestoffet i boka og at det skal være mulig å finne svar på spørsmåla der. I alt er det 45 flervalgsspørsmål

[143] Se faksimiler i panorama.pdf#page=78 ff.
[144] Se faksimile i panorama.pdf#page=80 ff.

fordelt på tre ulike vanskelighetsgrader. Rekkefølgen på spørsmåla er tilfeldig, og de gjenspeiler altså ikke den emnemessige inndelinga fra boka slik at brukerne får med seg en tematisk makrostruktur som en tilleggsgevinst ved repetisjonen. Når det gjelder progresjonen mellom de tre vanskelighetsgradene, er det ikke innlysende hvorfor b og c er vanskeligere enn a. At flere av spørsmåla brukes på mer enn ett av de tre nivåene, forsterker dette inntrykket.

Når det gjelder forholdet til læreboka, fins svara på nær sagt alle spørsmåla i klartekst der.[145] Noen av spørsmåla overlapper med «Tøm teksten»-spørsmåla i boka, så nettressursene kan ikke på dette punktet betraktes som et reindyrka supplement som så å si «fortsetter der boka slutter». I margen på side 213 i boka blir leseren oppfordra til å fordype seg i tilleggsstoff på nettstedet. Men ser vi på oppgavesamlinga i boka, fins det ingen referanser eller hint om at nettstedet også har oppgaver å by på. Det skapes således et inntrykk av at nettspørsmåla er et autonomt objekt. Som nevnt henter filmkapitlet i boka supplerende stoff særlig fra avsnittet om bildekunnskap, som blant annet tar for seg kameravinkler. Dette «lånet» følges opp i oppgavesettet i boka der et av repetisjonsspørsmåla i boka handler om nettopp dette emnet. På nettstedet er derimot det epistemiske rommet for spørsmåla begrensa til kunnskapsstoffet i den konkrete brødteksten på sidene 211–217 i boka. Som nevnt begrenser også PowerPoint-presentasjonen seg til stoffet på disse sidene. Dermed skapes det inntrykk av at nettspørsmåla og bokspørsmåla representerer ulike tekstinstanser.

Den store mengden spørsmål – 45 spørsmål til sju boksider som inkluderer bilder – skaper ikke bare inntrykk av at «alt er viktig», men også av at den som lærer seg svara på alle spørsmåla, kan klare seg uten boka. Den som bruker PowerPoint-presentasjonen som støtte, vil finne at den gir svar på de aller fleste av repetisjonsspørsmåla. Dermed kan nettressursene som er basert på innhold fra boka, og i stor grad parafraserer den, komme til å definere sitt eget epistemiske rom uavhengig av boka.

I gjennomgangen av boksekvensen tilordna jeg oppgavesamlinga til didaktikersporet (se s. 147). Når det gjelder repetisjonsspørsmåla, er de så mange at de knapt kan sies å være en nøkkel til å finne ut hva som er det viktigste. Mangelen på prioritering og den sterke redundansen i forholdet til boka fører til at de primært blir et studieteknisk, og i mindre grad et didaktisk faglig hjelpemiddel. Derfor mener jeg repetisjonsspørsmåla må betraktes som et uttrykk for modellprodusenten «Studieteknikeren».

Det er lett å forestille seg at elevmodellbrukeren som genereres av repetisjonsspørsmåla, er en svarjeger. Men det er interessant å sammenlikne denne modellbrukeren med den svarjegeren som kan genereres av bokas repetisjonsspørsmål, og som får god støtte av bokkapitlets mange peritekster. Det er grunn til å tro at svarjegeren i boka får trent seg i å finne informasjon raskt, mens svarjegeren i nettets flervalgsoppgaver slett ikke trenger å jakte, men kan nøye seg med å velge ut de mest plausible svaralternativene som blir servert.

Arbeidsark til filmemnet

Ut fra oversikten på lærersidene[146] er det tre arbeidsark til filmemnet: «Anslaget», «Spørsmål til spillefilm» og «Virkemiddelskjema for film». Disse arka er frittstående nedlastbare Word-dokumenter som ikke er knytta sammen med andre ressurser. [147] Ut fra elevsidenes oversikt

[145] Se vedlegg 12.4, s. 385 for transkripsjoner av spørsmåla og opplysninger om hvor svara kan finnes.
[146] Se faksimile på panorama.pdf#page=70.
[147] Se faksimiler på panorama.pdf#page=92.

over arbeidsark til film, er det ytterligere to arbeidsark til filmemnet: «Filmmusikk» og «Kontentum».[148] Hvis en går veien om applikasjonen «Montasje» – tilgjengelig fra elevsidene under «SAMMENSATTE TEKSTER» – finner en et sjette arbeidsark: «Montasje». Under «SJANGRER > DRAMATISK DIKTNING» fins også «Videointervju med Aksel Hennie» – et tekstkompleks med 12 videoklipp og 12 tilhørende arbeidsark som først og fremst tar for seg filmemnet.[149] I det følgende undersøker jeg arbeidsarka «Anslaget» og «Spørsmål til spillefilm» og komplekset med Hennie-videoene og de tilhørende arbeidsarka. Som tidligere bruker jeg en enkel analyseprotokoll for å kartlegge referansene fra arbeidsarka.

Arbeidsarket: «Anslaget»

Sammensatte tekster: Film

1. Tenk på de fem–ti første minuttene av filmer du har sett. Husker du *anslaget*?

2. Fyll inn filmtittel og en kort beskrivelse av anslaget i skjemaet under. Finn et ord som beskriver stemningen som anslaget skaper. Gir anslaget noen frempek til videre handling/konflikt?

3. Kommenter om anslaget hadde noen virkning på deg som seer. Stimulerte det til videre seeropplevelse?

Filmtittel	Anslaget	Stemning	Konflikt	Blir du grepet?

Figur 51: *Panorama*: Arbeidsarket «Anslaget» (faksimile, fragment)

Arbeidsarket «Anslaget» refererer ikke eksplisitt til lærestoffet i boka, men begrepet anslag omtales i *Panorama* på side 213 under overskrifta «Dramaturgi» og er framheva med kursiv, i emnesetning og i margen. Å bruke bestemt form har en kohesiv effekt og indikerer at innholdet i begrepet er kjent og altså etablert som en sekvensiell ressurs, uten at sekvensen eller målet for referansen er spesifisert nærmere. Men sjølve innledninga i punkt 1 tilbyr også en basis for inferens om hva anslaget innebærer, og etablerer slik et eget epistemisk rom for arbeidsarket. Dermed er det i prinsippet ikke nødvendig å kjenne til lærestoffet i boka for å kunne arbeide

[148] Se faksimiler på panorama.pdf#page=103.
[149] Se faksimiler på panorama.pdf#page=73.

med oppgaven. I tillegg til å bruke sjølve fagtermen 'anslaget' etablerer instruksjonene i arbeidsarket ytterligere to referanserammer: 1: et korpus av filmer som brukeren sjøl skal velge ut og 2: brukerens egne erfaringer knytta til disse filmene.

Innhold	**Kommentar til referansene**
Sammensatte tekster: Film [tittel]	
1. Tenk på de fem–ti første minuttene av filmer du har sett. Husker du *anslaget*?	• *Anslaget* er et begrep fra læreboka. • «Filmer du har sett» – brukerens egne erfaringer med allment tilgjengelige tekster
2. Fyll inn filmtittel og en kort beskrivelse av anslaget i skjemaet under. Finn et ord som beskriver stemninga som anslaget skaper. Gir anslaget noen frempek til videre handling/konflikt?	Referansen er til brukerens sjølvalgte film. *Handling* og *konflikt* er begreper i dramaturgimodellen på side 113 i boka.
3. Kommenter om anslaget hadde noen virkning på deg som seer. Stimulerte det til videre seeropplevelse?	Egne erfaringer, refleksjon
[skjema til utfylling med tre tomme rader og kolonnene: «Filmtittel», «Anslaget», «Stemning», «Konflikt», «Blir du grepet?»]	

Figur 52: *Panorama*: Arbeidsarket «Anslaget», kommentert transkripsjon

Tekstinstansen som dominerer på produsentsida her, er «Didaktikeren», og relasjonen til andre spor og andre ressurser i tekstsystemet er ikke eksplisittert. Oppgaven vender på en måte ryggen til formidlinga av lærestoffet og trekker inn et erfaringsfelt som kan være individuelt og fritidskulturelt. Sjøl om fagtermer som 'handling' og 'konflikt' brukes i læreboka, er de så allmenne at de neppe fungerer som motivasjon til å gå tilbake til læreboka. Siden krava til bruk av fagkunnskaper og -begreper er lave, plasserer arbeidsarket seg som en uavhengig ressurs som passer tidlig i et undervisningsforløp.

Elevmodellbrukeren som genereres, har en viss interesse for film og har minst tre filmer såpass present at hun kan bruke dem som en hukommelsesbasert kilde til å svare på spørsmål. Hvis en prøver å forestille seg en lærermodellbruker, er det lett å tenke seg at det er nokså ferske lærere som trenger slike ark. På den andre sida er det ingen tidsangivelser, krav til innleveringsformat, opplegg for diskusjon i klassen eller samarbeid. Slik sett framstår arbeidsarket som en idéskisse som krever en didaktiseringsjobb av læreren som skal bruke det.

Arbeidsarket «Spørsmål til spillefilm»

Arbeidsarket «Spørsmål til spillefilm» (Figur 53) er det mest omfattende under film, og det gir anledning til å bruke mye av kunnskapsstoffet som er formidla i delkapitlet film i boka.[150] Men verken boka med delkapitlet eller andre ressurser i *Panorama*-systemet nevnes som kunnskapskilde. Når det gjelder begreper og termer, er mange markert med kursiv, men det ser ikke ut til å være noen systematisk samordning med bokas termer. Noen, som 'anslaget' (1), 'scene', 'sekvens' (7) og 'klipperytme' (8), brukes som om de var kjente. Andre, som 'konfliktdel' (2) og 'filmvinkel' (9), fins ikke i delkapitlet «Film» i boka. 'Spenningsoppbygning' (10) ser av sammenhengen på arbeidsarket ut til å være overordna 'vendepunkt' og 'høydepunkt' og skulle

[150] Se faksimile av «Spørsmål til spillefilm» i panorama.pdf#page=111. For øvrig fins de samme spørsmåla også på lærerwebsida «Film – Spørsmål til bruk i arbeid med spelefilmar» under «Vg1 > 6. samansette tekstar > Undervisningsopplegg» (panorama.pdf#page=80), og som arbeidsark i begge målformer.

dermed tilsvare ‘dramaturgi’ i boka. Men i boka er ‘spenningsoppbygging’ en av fasene i dramaturgimodellen og står altså i en hyponymirelasjon til ‘dramaturgi’.

Innhold
Spørsmål til spillefilm [Overskriftnivå 1]
[Skjema til utfylling:] Tittel Regissør Årstall Nasjonalitet
1. Legg merke til *anslaget*: Hva sier det om … [skjema til utfylling:] … stemning? … fortellemåte? … konflikt, tema?
[Følgende spørsmål med plass til svar:]
2. En film har ofte en tredelt oppbygning: anslag/presentasjonsdel, konfliktdel og løsning. Hvor vil du si at *konfliktdelen* begynner i denne filmen?
3. Velg ut en *scene* du likte godt, som var interessant, eller som gjorde inntrykk på deg. Hva skjer? Hvorfor velger du akkurat denne scenen?
4. Hva vil du si er de viktigste egenskapene til *hovedpersonene* i filmen? Hvordan får filmen fram hvordan hovedpersonene er?
5. Hva er *hovedkonflikten* eller -konfliktene i filmen? Hva er det som driver filmen framover – hva er det som gjør at vi vil se videre?
6. Finnes det eksempler på *paralleller*, *gjentakelser* og *kontraster*?
7. Er det noe sted (scene eller sekvens) *lyden* har en spesielt viktig funksjon i filmen? Beskriv funksjonen.
8. Hvordan er *klipperytmen* i filmen? Gi eksempler.
9. Hva kan sies om *kameraføringen* i filmen? (Merk deg for eksempel filmvinkel og bevegelser, nærbilder og avstandsbilder.)
10. *Spenningsoppbygning*: Finnes det noe vendepunkt? Høydepunkt? Hvor er det, hva skjer?
11. Synes du *tittelen* passer til filmen? Grunngi svaret.
12. Andre kommentarer:
Skriveoppgave [Overskriftnivå 2] Beskriv en av personene. Eller skriv et utdrag av dagboka til en av personene. [plass til egen tekst]

Figur 53: *Panorama*: Arbeidsark «Spørsmål til spillefilm» (transkripsjon)

Bruken av en mengde fagtermer hvorav en del forutsettes kjent, tyder på at ressursen neppe er ment som en oppvarmingsoppgave før en går løs på kunnskapsstoffet, men som en læringsaktivitet for å bruke begreper og skape større bevissthet rundt film- og fortelletekniske sider ved spillefilmer. Det epistemiske rommet oppgavesettet definerer, omfatter en uspesifisert film som nødvendigvis må være nokså present hos brukeren. En del av fagtermene som brukes, kan en slutte seg til betydninga av, mens andre forutsetter grunnleggende film- og fortelletekniske kunnskaper. Begrepsapparatet og kunnskapsstoffet dekkes ikke helt av og samsvarer heller ikke helt med filmkapitlet i boka. Det er altså ikke tegn til at arbeidsarket har som forutsetning at det er ved bruk av lærestoffet i *Panorama* at brukeren har opparbeida seg forkunnskaper i form av kjennskap til bestemte fagtermer.

Arbeidsarket framstår som en sjølstendig ressurs som kan regnes som uttrykk for tekstinstansen «Didaktikeren». Når det gjelder dialogen med andre tekstinstanser, er det ingen tegn til en konkret samspillrelasjon gjennom rekontekstualiseringer eller referanser til fagformidlingstekstene i delkapitlene om film, drama eller episke tekster. Det er heller slik at det er visse fellestrekk mellom de kommunikative prosjektene som materialiseres på arbeidsarket og i boka.

Didaktikerinstansen på arbeidsarket kan sies å ha en uavhengig relasjon til filmkapitlet i boka dels ved at begrepsbruken ikke er kongruent med begrepssettet og -bruken i boka, dels ved at spørsmåla også tar for seg et delemne som personkarakteristikk som ikke berøres i delkapitlet om film, men i delkapitlene om episke og dramatiske tekster. Årsplanforslaget (jf. s. 94) foreslår å ta for seg film i periode 5, på et tidspunkt da delkapitlet om episke tekster allerede er gjennomgått. Men brukeren av dette arbeidsarket vil trolig også ha god nytte av kapitlet om drama. Etter planen skal drama gjennomgås i periode 7 – etter arbeidet med film.

Arbeidsarket aktualiserer kunnskapsstoff fra ulike delemner i norskfaget, men refererer ikke til kunnskapskildene. Elevmodellbrukeren som oppgavesettet genererer, er ikke et spesielt krevende brukerforbilde. De mange spørsmåla og den knappe plassen til svar er strukturerende ressurser som begrenser omfanget av besvarelsen, og mange brukere vil kunne slutte seg til betydninga av fagtermene. Dermed blir brukerne heller ikke utfordra til å utnytte den filmteknisk mer detaljerte framstillinga i boka til en noe mer skarpskodd analyse. Når det gjelder skriveoppgaven til slutt («skriv et utdrag av dagboka til en av personene»), er den et eksempel på en oppgavetype som vender seg bort fra lærestoffet i boka og på nettstedet.[151]

Når det gjelder lærermodellbrukere, genererer arbeidsarket to ulike typer: Den første er en novise, «aktivitøren», som betrakter arket som et frittstående og sjølgående aktiviseringsopplegg. Den andre er den mer erfarne «integratoren» som betrakter arbeidsarkets mange fagtermer og opplegget for systematisk filmanalyse som en anledning til å trekke forbindelseslinjer mellom lærestoffet i boka og de konkrete filmene. Denne lærermodellbrukeren må også være myndig nok til å kunne håndtere interferensen som oppstår ved ulik bruk av fagtermer på arket og i boka.

Det er verdt å merke seg at ingen av de frittstående arbeidsarka baserer arbeidsoppgavene på konkrete filmer, til tross for at boka nevner flere eksempler og nettstedet har intervjuer med filmskapere og -skuespillere som Aksel Hennie, Heidi Linde og Ane Dahl Torp. Når ingen av de frittstående arbeidsarka refererer direkte til boka eller andre ressurser i *Panorama*-systemet, skapes det en uavhengighet av potensielle sekvensielle ressurser i det tematiske systemet. Dermed genereres det en sjølstendig lærermodellbruker som kan sette sammen et eget tematisk ensemble som slett ikke behøver å inkludere andre ressurser i *Panorama*-systemet.

Et Google-søk avgrensa til lærernettsidene viser at flere av arbeidsarka også tilbys som ressurser på lærernettsidene til *Dialog* – Gyldendals læreverk for norsk for yrkesfag Vg1 og Vg2. Arbeidsarkas tilsynelatende uavhengighet av lærestoffet i boka gjør dem egna som såkalte læringsobjekter i en felles digital ressurspool for flere ulike læreverk. Arbeidsarka kan styles i tråd med den visuelle profilen til det aktuelle læreverket slik at det for brukerne framstår som en integrert del av det tverrmediale læremiddelsystemet. Når de samme oppgavesetta skal kunne brukes som ressurser til læreverk med forskjellig faglig ambisjonsnivå, er det ikke overraskende at en prøver å gjøre seg uavhengig av det mer omfattende og krevende lærestoffet i *Panorama*. Nettressursene degraderes da til et relativt frittstående aktivitetsrom der den fagformidlende lærebøktekstens betydning som kunnskapskilde nedtones.

[151] Som nevnt (s. 33) finner (Ullström, 2009, s. 135-136) i sin undersøkelse av oppgaver i litteratur i svenske lærebøker eksempler på oppgaver som bruker den litterære teksten som et utgangspunkt for elevenes egen skriving framfor å undersøke den litterære teksten nærmere.

Videointervjuer og applikasjoner

Som det framgår av oversikten på Figur 49 side 150, har elevsidene en del ressurser som ikke reflekteres på lærersidene: Under «SAMMENSATTE TEKSTER» fins det tre Flash-applikasjoner med arbeidsark og to videointervjuer: «Heidi Linde om å skrive manus for film» og «Ane Dahl Torp om det å være skuespiller».[152] I tillegg fins videointervjuet «Møt skuespilleren Aksel Hennie» med tilhørende arbeidsark under «SJANGRER > DRAMATISK DIKTNING».

Når disse ressursene ikke er nevnt under filmstoffet på lærernettstedet, krever det noe mer å finne dem og integrere dem i et undervisningsopplegg. At skuespilleren Ane Dahl Torp også er en kjent filmskuespiller, markeres implisitt ved at intervjuet med henne er lista opp både under «SJANGRER > DRAMATISK DIKTNING» og under «SAMMENSATTE TEKSTER». I filmkapitlet i boka refereres det til videointervju med Aksel Hennie, men det eneste vi finner av Hennie under «SAMMENSATTE TEKSTER», er et utdrag fra en av de tolv videosnuttene i det store intervjuet som er tilgjengelig under «SJANGRER». Med Karlsson og Ledins (2000) terminologi kan vi si at når det gjelder filmstoffet, får ikke brukerne noe særlig støtte av verken formatlenker eller tekstlenker til å finne og sette sammen relevante ressurser til et pedagogisk tekstkompleks.[153]

I det følgende vektlegger jeg det som kan betraktes som tekstkomplekser, altså knipper av tekster der det enten er eksplisittert at de hører sammen eller at tekstene innbyrdes refererer til hverandre. Av de tre aktuelle videointervjuene er det bare Hennie-intervjuet som ledsages av arbeidsark og som er referert fra boka.[154]

Aksel Hennie-komplekset

En rimelig forventning til noe som presenteres som et intervju, er at det er framstilt som en dialog mellom intervjuerens spørsmål og intervjuobjektets svar. Når det gjelder intervjuene med Aksel Hennie, er ikke bare intervjueren redigert bort, spørsmåla er også det. Det får Hennie til å framstå som en autoritet som i større grad får dosere om et emne enn å besvare spørsmål om det. Istedenfor å bruke spørsmåla som indeks, er spissformuleringer fra svara plukka ut:

[152] Se panorama.pdf#page=116 ff.
[153] Karlsson og Ledin forklarer *tekstlenker* slik: «länkar som erbjuder en väg från en punkt i en text in i en annan text» mens *formatlenker* «[...] skapar en helhet av de olika sidorna och bestämmer hur läsaren ska navigera mellan dem» (2000).
[154] De to videointervjuene med Linde og Torp må betraktes som en del av filmstoffet, men til tross for lovnaden fra sida «Hva finnes på nettsidene?» om at alle intervjuene ledsages av arbeidsark, var det ikke arbeidsark tilgjengelig for disse to per 2012-04-30.

Bildetekst: Aksel Hennie (f. 1975) regisserte, skrev manus til og hadde hovedrollen i filmsuksessen «Uno». Her forteller han blant annet om hva som driver ham og om forskjeller og likheter ved å jobbe med film og teater.

Figur 54: *Panorama*: Startsida for «Aksel Hennie-komplekset»

Hennie-videoene	Bokas underoverskrifter
1 Berøring	Dramatiske, episke og lyriske trekk
2 Kunsten å grine	Dramaturgi
3 Du skylder ikke en dritt	Bilete, innstilling og klipp
4 Fra papir til scene	Scene og sekvens
5 Å skrive en film	Djupnekonstruksjon og analytisk kamera
6 Begynnelsen	Kamerarørsler og zooming
7 Slutten	Lyd: tale, kontentum og musikk
8 Klipp	Forteljemåten styrer opplevinga
9 Detaljene!	
10 Teater og film er ulikt	
11 Teater og film er likt	
12 Kunst = lyst	

Figur 55: *Panorama*: Videosnutter med Aksel Hennie og bokas underoverskrifter

Der boka og arbeidsarka bruker en fagterm som 'anslaget' under dramaturgi, benytter Hennie-indeksen et mer dagligdags register med ord som 'begynnelsen' og 'slutten'. Filmsnutt 10 («Teater og film er ulikt») tar opp emner som i boka behandles under avsnittet «Djupnekonstruksjon og analytisk kamera». Konstruksjoner som «Kunsten å grine» og «Du skylder ikke en dritt» er ytterligere med på å knytte intervjuene til en ungdomskulturell diskurs.

Kompleksets «startside» representerer et stykke kreativt grafisk designarbeid der Hennie iscenesettes som ei filmstjerne og de enkelte videoklippa presenteres som om de var forestillinger på «Saga» – en av de største Oslo-kinoene. Dermed knyttes det bånd til elevenes fritids-

kultur. Unngåelsen av fagtermer i titlene får også Hennie-komplekset til å framstå som uavhengig av boka; med litteraturdidaktikeren Vibeke Hetmars begreper kan en si at det investeres i elevfaglighet framfor undervisningsfagets faglighet (Hetmar, 1996, s. 162–163).

Sammenlikner vi «Hennie-komplekset» med «Avgang Norden» (jf. s. 132), er det en del fellestrekk: Både visuelt og interaksjonsmessig er designen metaforisk og tematisk knytta til filmfeltet. Som i «Avgang Norden» fins det lenker til digitaliserte medieklipp og en lenke til ei lokal oppgavesamling. Også her viser det seg at «Oppgaver» fører til ei lenkesamling til et sett arbeidsark i Word-format. Det er i alt 13 nummererte arbeidsark med lenketitler som viser at de hører til de ulike filmsnuttene.[155]

Som vi så eksempler på i undersøkelsen av ressursene til nordiske språk, kan arbeidsarka iblant fungere som transmediale konnektiver som binder sammen ulike komponenter i læremiddelsystemet. Arbeidsarka i Hennie-komplekset inneholder få slike koblinger. To av dem refererer til Fosse-teksten *Draum om hausten* fra tekstsamlinga i læreboka, men det er ingen direkte referanser til lærestoff om film i boka eller andre steder i eller utafor *Panorama*-systemet og heller ikke til andre konkrete filmer.

Det epistemiske rommet som genereres av Hennie-komplekset, trekker i stor grad veksler på elevenes egne erfaringer. Alle arbeidsarka har en fast startformel som gir inntrykk av tett samsvar mellom videoene og arbeidsarka:

Segment	**Innhold**	**Merknad**
Overskrift:	«Dramatikk > Aksel Hennie»	Overskrifta er den samme for alle arka.
Intro		
Til venstre:	Foto av Hennie	Stillbilde fra videointervjusituasjonen, ett felles bilde for alle arka
Brødtekst (epigraf):	Et sitat fra videoen	
Kreditering:	«Aksel Hennie»	
Oppgave		
Brødtekst	Oppgave relatert til Hennie-sitatet	
Felt til utfylling		

Figur 56: *Panorama*: Skjematisk framstilling av arbeidsarka i «Aksel Hennie-komplekset»

Den felles utformingsmalen og ei overskrift som er felles for alle arbeidsarka sammen med bildet av Hennie og krediteringa etter sitatet, binder samlinga av arbeidsark sammen. Men også bruken av Hennie både som et kjent ansikt og som en faglig autoritet fra praksisfeltet får han til å framstå som en gjennomgangsfigur. I motsetning til arbeidsarka fra «Avgang Norden» der brukerne til dels må studere lydklippa for å utføre oppgavene, er det ingen av Hennie-arka som nevner at det fins videointervjuer med Hennie. I videoklippet som hører sammen med oppgaven ovafor, bruker Hennie cirka halvannet minutt på å uttale seg kritisk om skoleforestillinger. Sitatet på arbeidsarket dekker de 11 første sekundene av videoklippet. Men oppgaveformuleringa på arbeidsarket er utforma slik at arket danner sitt eget epistemiske rom og verken poengterer at videoen eksisterer eller oppfordrer brukerne til å se den for å få kontekstualisert og utdypa sitatet.

[155] Se faksimiler i panorama.pdf#page=89 ff.

Figur 57: *Panorama*: Fragment av arbeidsarket «Kunst = lyst»

Skriftlig innhold på arbeidsarket	Referanser
«Kunst = lyst. For å lese en bok, må du ha *lyst* til å lese den boka. For å se en film, må du ha *lyst* til å se den filmen. For å se et teaterstykke, må du ha *lyst* til å se det teaterstykket.»	Sitatet er fra begynnelsen av den tilhørende videosnutten, men det framgår ikke av informasjonen på arket.
Aksel Hennie	Informasjonslenking til bildet og til avsnittet over
Diskuter påstanden «kunst = lyst» med utgangspunkt i Aksel Hennies uttalelser om skoleforestillinger. Noter momenter til diskusjonen her, og ta debatten i klasserommet.	Siden sitatet fysisk er plassert i oppgavens umiddelbare nærhet på sida, er det lett å tolke «Hennies uttalelser om skoleforestillinger» som en anaforisk referanse som viser til sitatet rett over. Men det er i videoen Aksel Hennie gir uttrykk for hva han mener om skoleforestillinger.

Figur 58: *Panorama*: Arbeidsark «Kunst=lyst» (kommentert transkripsjon)

På samme måte som i «Avgang Norden» er startsida til applikasjonen utforma slik at arbeidsarka ser ut til å komme *etter* filmene; lenka til «Oppgaver» er diskré plassert nede til høyre på Saga kino-kollasjen (Figur 54). Denne bruksrekkefølgen forsterkes av det paratekstuelle laget på arbeidsarka – siden alle arbeidsarka har identisk overskrift, er det ingen åpenbar vei tilbake fra et «løst» ark til den tilhørende videoen.

På de aller fleste arbeidsarka blir sitatene fra Hennie mer brukt som en igangsetter for en kreativ og personlig oppgave enn som en invitasjon til å lytte nærmere til hva en allsidig og framgangsrik representant for praksisfeltet har å si som et supplement og korrektiv til den faktakunnskapsorienterte framstillinga i lærebokteksten. Arbeidsarka befester sånn sett den uavhengigheten av boka og mellom diskursive spor som kjennetegner en del av de arbeidsarka jeg har undersøkt så langt.

Arbeidsarka plasserer seg ikke tydelig i en sekvens i forhold til videoklippa – det fins ingen eksplisitte formuleringer om at brukeren skal ha sett videoene på forhånd, og bare unntaksvis er videoklippa nødvendige for å løse oppgavene. Når lærestoffet om film eller andre emner i boka heller ikke blir tematisert som noen forutsetning for å gjøre oppgavene, kan det føre til at

de blir lite faglig krevende. Derfor egner oppgavene seg trolig best som igangsettere i en tidlig fase av en større læringssekvens om film eller om film og teater. Et annet aspekt ved arbeidsarkas sekvensielle egenskaper, er at uavhengigheten av omkringliggende lærestoff frikobler også dette ressurskomplekset fra et spesifikt læreverk. Den eksplisitte kohesjonen mellom boka og «Hennie-komplekset» består av en henvisning til nettstedet og et bilde fra filmen *UNO*. Den eneste direkte henvisninga fra arbeidsarka til boka går ikke til fagstoffet, men til en primærtekst (et utdrag fra et Fosse-drama) i tekstsamlinga.[156]

Lærermodellbrukeren som genereres av en slik finkorna struktur, kan kalles «den tålmodige integratoren». Det er en som har tid til å gå gjennom de digitale ressursene på forhånd, og som har erfaring og fagkunnskaper nok til å velge ut og sette sammen komponenter og integrere dem med lærestoffet i boka og et aktuelt felt av konkrete filmer som elevene har eller kan få et forhold til. Både boka og Aksel Hennie trekker fram viktige filmer som eksempler, men disse filmenes potensial som koherensressurser utnyttes ikke i oppgaver eller andre læringsressurser. Heller ikke Hennies egen film, *UNO*, som presenteres med bilde og bildetekst i boka, blir brukt i oppgavene eller tematisert i intervjuet. Denne mangelen på gjenbruk og integrasjon er med på å understreke de ulike diskursive sporas relative sjølstendighet. Elevmodellbrukeren som arbeidsarka i Hennie-komplekset genererer, har en viss interesse for film og en viss evne til å reflektere rundt filmer hun har sett. Men også lysten til å arbeide med kreativ filmskaping på ulike måter er en fordelaktig egenskap ved den som skal aktualisere tekstkompleksets meningspotensial.

Betrakter vi Hennie-intervjuene og arbeidsarka samla, er det spor etter flere produsentinstanser. De konkrete oppgavene i Hennie-arbeidsarka kan sies å høre til didaktikersporet. I likhet med de andre arbeidsarka i komplekset har de et sjølstendig og uavhengig forhold til fagformidlersporet i læreboka. Når det gjelder fagformidlinga som foregår i videointervjuene, er arbeidsoppgavene i liten grad relatert til dem. Samtidig skaper den visuelle og dels tekstlige utforminga med en systematisk «Hennie-branding» av arbeidsarka en samhørighet som kan sammenliknes med bruken av et felles *Panorama*-fotografi og logo som «standard brevpapir» for alle arbeidsarka i *Panorama*-systemet.

Arbeidsarka i Hennie-komplekset kan sies å utgjøre et forbindelsesledd mellom det jeg har kalt den fritidskulturelt inspirerte og opplevelsesorienterte designen i elevnettstedets Flash-applikasjoner og den mer tradisjonelle funksjonalistiske designen som kjennetegner lærernettstedet, og som A4-arket i Word og PowerPoint-presentasjonen er uttrykk for. Forbindelsen til videoklippa skapes ved å rekontekstualisere og resemiotisere deler av innholdet fra det enkelte videoklippet. Denne metonymiske forbindelsesteknikken kan sammenliknes med å rekontekstualisere bilder fra boka på lærernettstedets oversiktssider. Det kohesive objektet som introdelen av arbeidsarka utgjør, uttrykker likevel en dobbelthet: Den peker på videointervjuet både som en kontekst og som en mulighet til fordypning. Men til tross for at arbeidsarket er digitalt mediert, benyttes ikke muligheten til å utstyre arket med en direktelenke til videoen. Dermed nedtones arbeidsarket som en tekst med digitalt handlingspotensial (Baldry & Thibault, 2006,

[156] Dette er et sjeldent eksempel på det en kan karakterisere som en diagonal referanse – fra det ene mediet til det andre og fra et emneområde (film) til et relatert (drama).

s. 146). Framfor at arbeidsarka blir konnektiver som etablerer et nettverk av alternative forbindelser mellom relaterte enheter, preges de av parafraser og ekstrakter som gjør dem sjøltilstrekkelige, men mer trivielle enn ressursene i de tekstlige omgivelsene skulle tilsi.

5.5 Oppsummering, drøfting og typologier

I det følgende oppsummerer jeg undersøkelsen av *Panoramas* ressurser til nordiske språk og film. Oppsummeringa er strukturert etter forskningsspørsmåla, og hvert punkt starter med de empiriske funna og følges opp av en drøfting av begreper og framgangsmåter lys av *Panorama*-undersøkelsen som en forberedelse til møtet med de resterende læreverka. Deretter presenterer jeg et forslag til typologier for elementer, konstellasjoner, forbindelser og modellprodusenter indusert med utgangspunkt i denne eksplorative undersøkelsen av ressursene i *Panorama*-systemet. Helt til slutt presenterer jeg et forslag til noen enkle dikotomier over egenskaper ved lærer- og elevmodellbrukere til bruk i de påfølgende analysene i del III av avhandlinga.

5.5.1 Struktur og kohesjon

I gjennomgangen av nordiskressursene fant jeg at de elevretta bok- og nettressursene i nokså liten grad henviser til hverandre, men at lærernettstedet binder sammen boka og nettressursene. Generelt kan det virke som filmressursene på nettstedene i noe større grad enn nordiskressursene vektlegger elevenes refleksjoner og opplevelser og i mindre grad oppfordrer til bruk av boka eller andre deler av læremiddelsystemet som kunnskapskilde. Dermed blir det mindre behov for å skape forbindelser fra nettstedet til boka. Bokas filmkapittel har derimot tydeligere henvisninger både til andre bokkapitler og til nettstedet enn det jeg fant for nordisk. Det er interessant å merke seg at slik ulik praksis for utnyttelse av kohesjonsressurser forekommer både innafor det samme fysiske mediet (mellom kapitler) og på tvers av mediene (innafor et emneområde).

Ressursene på nettstedet framstår som autonome. Noen henviser «tilbake» til boka, men den typen horisontale kryssreferanser som vi finner i boka, er ikke i bruk på nettstedet. Til tross for at filmkapitlet i boka knytter lærestoffet til eksempler fra kjente spillefilmer, blir ikke disse primærtekstene «tatt med» til arbeidsoppgavene på nettstedet. Når systemet således krever at brukerne sjøl må skape koherens, er det avgjørende at systemet tilbyr gode koherensressurser. Tekstforskeren og grammatikeren Jim Martin (1998, s. 313) har påpekt at noen lærebøker i naturfag unnlater å bruke naturvitenskapelige fagtermer og dermed gjør det vanskeligere for å elevene å lære seg å skrive fagtekster. I et stort læremiddelsystem kan presise fagtermer også være en ressurs som gjør det mulig for brukeren sjøl å «koble sammen» faglige ressurser som ikke «veit om hverandre». I nordisksystemet fungerer termen ‘e-mål’ som en koherensressurs for å etablere transmediale tematiske kjeder mellom arbeidsarka og læreboka med potensielle forgreininger til emner som nynorsk og dialekter (jf. s. 127). På den andre sida fins det et potensial for å bruke termen ‘falske venner’ som veiviser til eksterne tekster om et kjent og morsomt fenomen i fremmedspråklæring. I filmsystemet fins det et potensial for å rydde i termene om dramaturgi slik at en kan bruke samme termer for å betegne fenomener i ulike former for fiksjonstekster – og dermed binde sammen kunnskapsstoff på tvers av beslekta emner.

Tekstlingvister vil regne repetisjon og parafrase som kohesjonsressurser i tekster (Beaugrande & Dressler, 1981; Maagerø, 2005). Men paradoksalt nok kan en hevde at repetisjon eller parafrasering av informasjon fra det ene mediet til det andre, ikke bidrar til kohesjon mellom mediene (jf. analysen av arbeidsarket «Svensk og dansk», s. 131). Grunnen er at dersom en gjentar mye informasjon som fins et annet sted i systemet uten å markere en form for forisitet, mangler brukeren et tildriv til å oppsøke stedet der informasjonen blir formidla i mer fullstendig form.

5.5.2 Sekvensialitet

Også når det gjelder sekvensialitet, er det mange likhetstrekk mellom nordisk- og film-sekvensen. Filmstoffet eksplisitterer forbindelsene til beslekta emner som drama og visuell kommunikasjon uten at det forutsettes at disse emnene må være gjennomgått på forhånd. Oppgavene på nettstedet er nokså uspesifiserte når det gjelder hvordan de skal plasseres i et læringsforløp, og med unntak av repetisjonsoppgavene baserer ikke arbeidsoppgavene seg på at lærestoffet i boka er gjennomgått. Også internt i oppgavekompleksene kan sekvensialiteten være tvetydig. Dermed må læreren ta mye av arbeidet med å sekvensialisere ressursene til hensiktsmessige læringsforløp.

I et godt sammenhengende tverrmedialt læremiddelsystem kan en altså ikke nøye seg med at det er tematisk sammenfall mellom ressurser i det ene og det andre mediet – de ulike ressursene bør også uttrykke sekvensielle egenskaper som gjør at de passer sammen i et læringsforløp. Eksempelvis er det en rimelig forventning til en arbeidsoppgave som er relatert til en fagtekst at den ikke bare er innholdsmessig koherent med fagteksten. Den må også forholde seg til lesinga av fagteksten på en relevant måte for eksempel ved å forutsette at brukeren av oppgaven har lest fagteksten, sånn at oppgaven bygger videre på de kunnskapene en kan opparbeide seg ved å lese fagteksten. Det ovenstående resonnementet er ikke ment som et forsøk på å sidestille sekvensialitet med linearitet. Poenget mitt er heller ikke at en «alltid må lese boka før en gjør oppgaver», men hvis oppgavene presenteres som oppgaver *til* boka (og ikke som alternativ til boka!), bør de ut fra perspektivet om sekvensialitet og progresjon reflektere at brukerne har tilegna eller skal tilegne seg lærestoffet fra boka, og gjøre det relevant i arbeidet med oppgavene.

5.5.3 Referanserammer

Mens kunnskapsspørsmåla naturlig nok bygger på lærestoffet i boka, er oppgavene stort sett uavhengige av kunnskapsstoffet der. Blant nordiskoppgavene er det eksempler på nokså krevende faglig fordypning gjennom bruk av eksterne ressurser. I andre sammenhenger kan referanserammene være allmennkunnskaper (for eksempel om skandinavisk geografi eller ferdigheter i å forstå dansk og svensk språk). Når det gjelder film, baserer flere av oppgavene seg på elevenes egne erfaringer som filmpublikum (som «Tenk på de fem–ti første minuttene av filmer du har sett»). Sånn sett er de intertekstuelle i vid forstand. Men den gjennomgående tendensen er at fagstoffet i boka ikke er en nødvendig kunnskapsramme for arbeidet med oppgavene. Når boka er neglisjerbar i arbeidet med oppgaver, svekker det koherensen i systemet som helhet.

Nedtoning av bokas betydning kan skje dels ved at nettoppgavene baserer seg på et kunnskapsgrunnlag som ikke fins i boka, dels ved at innhold fra boka er parafrasert på nettstedet og en således ikke trenger å gå (tilbake) til boka.

5.5.4 Diskursive spor

I undersøkelsen av lærebokkapitlene har jeg vist hvordan flere diskursive spor realiseres i samme materielle enhet: sidene og sideoppslaga. Men på nettstedet er ressursene og de diskursive spora mer separate. Både repetisjonsspørsmål, arbeidsark, PowerPoint-presentasjonene og tilleggsstoffet på lærernettsidene preges av «monomodalitet» der skrift spiller en nesten helt dominerende rolle. Også når det gjelder produsentstemmene, preges disse ressursene av solospill, og særlig av at Visualisøren er fraværende i mange av ressursene – det er særlig påfallende i et emne som er så visuelt som film.

Ser vi bort fra de ovafornevnte skriftdominerte ressursene, står vi igjen med et lite knippe elevretta ressurser, nemlig videointervjuene og de interaktive applikasjonene. Internt i *Panorama*-systemet omtales applikasjonene som «øvinger». Disse er sterkt multimodale med både visuelle, kinetiske, auditive, interaktive og språklige ressurser. I nordisksekvensen problematiserte jeg at de målgruppetilpassa og spesialutvikla ressursene som blei tilbudt av Visualisøren (Flash-applikasjonen «Avgang Norden») blei nokså halvhjerta utnytta av Didaktikeren (som manifesterer seg gjennom arbeidsark). Det samme forholdet viser seg i filmsystemet. Innholdet i et stort og framheva intervju med Aksel Hennie blir i liten grad referert til og posisjonert som en nødvendig ressurs elevene trenger for å arbeide med oppgavene.

Når det gjelder modellprodusenten Tekstordneren, som jeg introduserte i forbindelse med bokkapitlet om film, er den nesten fraværende på det lokale nivået som omfatter de konkrete digitale læringsressursene. Men som nevnt er peritekstene på nettstedet primært formatlenker som opererer på kategorier og større enheter. Tekstlenker som binder de enkelte enhetene sammen til komplekser, er i stor grad fraværende. Dermed manifesterer ikke Tekstordneren seg på lokalt nivå i nettressursene.

Noe av det som har gjort det maktpåliggende å kartlegge ulike modellprodusenter, var inntrykket av at samspillet mellom de ulike ressursene i lærebokkapitlene var så mangelfullt at kapitlene ikke framsto som om de hadde en felles avsenderinstans. Dette førte til et behov for ei tilnærming som kunne supplere begreper som «tekst», «hypertekst» eller «multimodal tekst» for å kunne betegne relasjonene mellom ulike semiotiske ressurser på ulike nivåer i læremiddelsystemet. Som tidligere nevnt kan det hevdes at alle tekster a priori er multimodale idet de realiseres materielt (jf. pkt. 3.3.145), men ikke alle semiotiske konfigurasjoner[157] er tekster. Poenget mitt (og dette er en erkjennelse som har vokst fram gjennom analysearbeidet) er at sjøl om en mengde semiotiske ressurser er samlokaliserte på ei bok- eller ei webside, er ikke den fysiske samlokaliseringa en tilstrekkelig betingelse til å kalle det en tekst ut fra tradisjonelle tekstlingvistiske kriterier.[158] Mitt forslag er å skille mellom tekster og semiotiske ensem-

[157] Karlsson og Ledin (2000) bruker termen *semiotisk rom*, men et rom uttrykker ikke så godt at det fins ressurser der (i form av tekster, konfigurasjoner, ensembler), for et rom kan jo være tomt.

[158] Men med en sosiotekstologisk eller tekstkulturell tekstdefinisjon kan en imidlertid tenke seg at en frafaller de strenge krava til kohesjon og heller legger en erfaringsbasert sjangertilnærming til grunn: Et lærebokkapittel regnes som en tekst fordi et fellesskap av tekstbrukere knytta til skoleinstitusjonen regner det som en tekst. En semiotisk konfigurasjon som er materialisert i ei lærebok og som likner på andre lærebokkapitler, opphører da ikke å

bler/konfigurasjoner og bruke kohesjon som et kriterium for å skille tekster fra semiotiske ensembler. Å skille mellom multimodale tekster og multimodale ensembler er viktig fordi det gir oss en mulighet til å komme på sporet av en bestemt form for flerstemmighet, nemlig ulike diskursive spor som representerer ulike generaliserte produsentroller.

En viktig hensikt med en såpass omfattende og detaljert undersøkelse av det tematiske systemet for film er å få prøvd ut om framgangsmåten og begreper fra undersøkelsen av ressursene til nordiske språk lar seg overføre til materialet som hører til et annet norskfaglig emne. En viktig bakgrunnshypotese har vært at dagens læremiddelsystemer er så omfattende at det kreves ulike fagspesialister og tverrdisiplinære team for å produsere dem. Medarbeiderne i slike team har ulike roller eller kommunikative prosjekter de skal ivareta i arbeidet med å utvikle og produsere de læringsressursene som inngår i systemet. En må forvente at systemene preges av at de er omfattende ressurssamlinger og ikke «helstøpte» tekster som springer ut fra én enkelt forfatter- eller produsentinstans som har full oversikt over alle systemets fasetter på alle nivåer. Følgelig må en også forvente at det kan manifestere seg ulike «stemmer» i slike omfattende systemer. Tilstedeværelsen av ulike stemmer kan betegnes som flerstemmighet eller multidiskursivitet.

I analysene har jeg prøvd å komme på sporet av hvordan koherensen i systemet påvirkes av samspillet mellom de ulike produsentstemmene. For å kunne undersøke de samspillsrelaterte koherensressursene, har jeg prøvd å identifisere ulike diskursive spor som tekstene og tekstkompleksene instansierer. I undersøkelsen av bokas nordisksekvens prøvde jeg å videreutvikle og konkretisere resonnementet om at det går an å finne spor av ulike produsentroller. Det gjorde jeg ved å analysere fram fire diskursive spor med utgangspunkt i ei helt konkret og relativt sammensatt bokside – med ulike materielle realiseringer av tydelig atskilte semiotiske ressursklynger. De diskursive spora som pekte seg ut, var Fagformidleren, Visualisøren, Didaktikeren og Studieteknikeren. I undersøkelsen av nettressursene til nordisk og i undersøkelsen av ressursene til film utvida jeg «rollegalleriet» med ett diskursivt spor til – Tekstordneren.

Målet med en slik flerstemmighetsanalyse er ikke å fastlegge endelige karakteristikker av et bestemt antall diskursive spor, men å synliggjøre at de semiotiske ressursene ikke alltid utgjør kohesive tekster eller tekstkomplekser. De danner ofte multidiskursive og multimodale *ensembler*, der elementene ikke er så tett forbundet med hverandre. Å benytte noen faste rollebetegnelser på de diskursive spora gjør det mulig å kategorisere ressurser som brukes til ulike kommunikative prosjekter, og det blir mulig å sammenlikne samspillsforholda i ulike deler av et større materiale.

De fem produsentrollene jeg har kommet fram til, kan identifiseres gjennom en kombinasjon av lingvistiske, sjangermessige, visuelle og relasjonelle indikasjoner. Jeg tar som et utgangspunkt at brødteksten er det primære materielle uttrykket for den rollen jeg kaller Fagformidleren, og som representerer forfatteren eller forfatterkollektivets stemme. Reint lingvistisk er imperativer og spørsmål en indikasjon på det jeg kaller didaktikersporet eller -stemmen. Men

være en tekst sjøl om eventuelle diagrammer, bilder eller andre visuelle representasjoner ikke har eksplisitte kohesive forbindelser til brødteksten. En slik mer «liberal» tekstdefinisjon gjør imidlertid ikke tekstlingvistikkens analyseapparat irrelevant. Det tekstanalytiske apparatet som tekstlingvistikken stiller til rådighet, er egna til å avdekke indikasjoner på den typen multidiskursivitet som preger mange av de semiotiske konfigurasjonene på lokalt nivå og tekstkompleksene på mer overordna nivå – sjøl om disse konfigurasjonene ikke tilfredsstiller strenge tekstlingvistiske tekstualitetskriterier.

også studieteknikerstemmen kjennetegnes til dels av direktiver. Sjangermessig betrakta kan eksempler – som ofte innebærer rekontekstualisering – være et kjennetegn på ressurser som hører til didaktikersporet. Parafraser av fagformidlerteksten har jeg valgt å kategorisere som uttrykk for studieteknikersporet. Visuelle resemiotiseringer av temaer i fagformidlerteksten har jeg valgt å tilordne visualisørsporet. Men når fagformidlersporet behandler en bestemt visuell ressurs som et verk eller en tekst, og dette verket gjengis for eksempel i form av et fotografi, hører det ikke til visualisørsporet, men til fagformidlersporet som altså ikke begrenser seg til den verbalspråklige modaliteten. Tilsvarende kan for eksempel en skriftlig bildetekst, et diagram eller en tabell høre til visualisørsporet. Den siste rollen er Tekstordneren, og den kjennetegnes av at den opererer på det paratekstuelle nivået. Tekstordnerens kommunikative prosjekt er å binde sammen og vise vei til de ulike ressursene i systemet. Både epitekster (av typen «slik bruker du læreverket») og peritekster, som overskrifter, lenker, krysshenvisninger og innholdslister, tilordner jeg til tekstordnersporet.

5.5.5 Modellbrukere

Både nordisk- og filmkapitlet i boka genererer den flittige kunnskapsorienterte eleven som modellbruker. Filmstoffet i boka ledsages og illustreres av bilder fra spillefilmer og genererer en filminteressert elevmodellbruker. Også ressursene på nettstedet genererer en filminteressert modellbruker, men følger ikke opp potensialet fra boka til å bruke fagkunnskapene til fordypning i de utvalgte filmene som presenteres. I stedet baserer oppgavene seg på uspesifiserte filmer elevene har sett. Dermed genereres det ingen faglig utforskende modellbruker. Repetisjonsspørsmåla og PowerPoint-presentasjonen kan betraktes som studietekniske ressurser. Sjøl om de henter stoff fra boka, sender de ikke brukerne tilbake til boka. Disse ressursene som nok genererer en flittig, bekreftende, kunnskapsreproduserende modellbruker, kan også generere sin motsats: en mer makelig digital svarjeger som skummer gjennom PowerPoint-presentasjonen og prøver seg fram på det digitale spørsmålsbatteriet uten å bry seg om å lese bokkapitlet.

Et viktig, men kanskje ofte oversett poeng, er ideen om at modelleseren utvikler sin kompetanse under lesinga, og altså skal være i stand til å gjøre andre inferenser etter å ha lest en tekst enn han kunne før han leste den (jf. s. 58). Denne utviklinga har med progresjon å gjøre. Dette aspektet ved modelleseren kommer ikke tydelig fram i analysene av *Panorama*-ressursene, men det betyr ikke at en slik forståelse av modelleserbegrepet mangler analytisk kraft. Det er heller slik at det ikke er opplagt at nettoppgavene tar høyde for at modellbrukeren har økt sine fagkunnskaper gjennom lesing av lærestoffet i boka. Repetisjonsspørsmåla framstår som et opplagt unntak, men de befinner seg på et lavt taksonomisk nivå, og handler mer om å kunne gjengi brokker av kunnskap enn å trekke slutninger eller bruke kunnskapen. Læremiddelprodusenter som vil lage læremiddelsystemer med god koherens, må ha større ambisjoner på modellbrukerens vegne og legge til rette for forløp som bygger opp kompetansen til elevmodellbrukeren og utnytter den økte kompetansen progressivt.

Når det gjelder lærermodellbrukeren, indikerer eksistensen av et eget lærernettsted at det genereres en egen lærermodellbruker. Men undersøkelsen har også vist at ressursene på elevnettstedet, til tross for «elevorientert» eksempelmateriale og visuell design, i hovedsak framstår som undervisningsressurser som krever lærerens tilrettelegging og redidaktisering.

5.5.6 Noen typologier til bruk i møtet med de resterende verka

Gjennom den eksplorative analysen av *Panorama* er det etablert et sammenlikningsgrunnlag og et metodologisk grunnlag for undersøkelsen av de påfølgende verka. I det følgende skal jeg presentere et sett typologier som er indusert fra *Panorama*-analysene. Noe av hensikten er å gi struktur og stringens til de påfølgende kontrastive analysene. Typologiene er ikke ment som generaliseringer som antyder en nomotetisk eller positivistisk tilnærming til undersøkelsene av de følgende læremiddelsystemene. De kommende analysene er også hermeneutisk funderte og baserer seg på nærlesing. Billedlig talt blir *Panorama*-analysen primært et bakteppe å se de andre verka opp mot, ikke et raster som en ser de andre verka gjennom.

5.5.6.1 En elementtypologi for lærebokkapitlet

Lærebokkapitlet kan deles inn slik: Innledning – lærestoff – oppgavebolk.

Innledninga

Innledninga består typisk av:

- tematisk illustrasjon
- kapitteltittel
- læringsmål, kompetansemål fra læreplanen

Lærestoff-delen

Lærestoffet materialiseres typisk av ulike semiotiske ressurser som:

- skriftlinjer
  - overskrifter på ulike nivåer (til brødteksten)
  - bildetekster
- sekvensielle skriftblokker av ulike slag, for eksempel:
  - brødtekstblokker (med primær font)
  - innskutte skriftblokker («mellomtekster») visuelt markert med for eksempel sekundær font, farga bakgrunn eller kategoriseringsikoner
  - punktlister
- visuelle representasjoner, for eksempel:
  - fotografier
  - emblemer (for eksempel flagg)
- verbovisuelle representasjoner, for eksempel
  - faksimiler av verbovisuelle tekster
  - diagrammer
  - kart
- ikkelineære skriftlige representasjoner – tabeller[159]

Oppgavebolken

Oppgavebolken kan antas å være visuelt markert med for eksempel farga bakgrunn, sekundær font, nummererte elementer, standardiserte overskrifter og ikoner og består typisk av:

- repetisjons- eller oppsummeringsoppgaver

[159] Tabeller kan også omfatte tekst i kolonner – f.eks. bøyingsparadigmer.

- arbeidsoppgaver

5.5.6.2 Overordna nettressurser

Overordna nettressurser består typisk av

- prosatekst om bruken av systemet
- detaljerte ressursoversikter
- årsplanforslag

5.5.6.3 En enkel elementtypologi for nettressursene til et bestemt emne eller kapittel

Nettressursene kan videre kategoriseres som lærerressurser og elevressurser.

Lærerressurser

Lærerressursene består typisk av

- PowerPointpresentasjoner
- undervisningsopplegg – lærerveiledning
- tilleggsstoff (ekstra fagstoff)
- ekstraoppgaver
- fasit

Elevressurser

Elevressursene består typisk av

- oversiktssider
- repetisjonsspørsmål
- arbeidsoppgaver
- tilleggsstoff
- ekstra primærtekster i ulike formater (skrift, bilde, video, lyd)
- interaktive øvinger/applikasjoner

Nettressursene kan også inneholde tekstkomplekser, for eksempel eksplisitt definerte knipper av ressurser bestående av ekstra kunnskaps- og eksempelstoff med tilhørende oppgaver. I *Panorama* er «Avgang Norden» og samlinga videoklipp og arbeidsark med Aksel Hennie som gjennomgangsfigur eksempler på tekstkomplekser.

5.5.6.4 En konstellasjonstypologi

De enkelte elementene i systemet kan være relatert til ulike andre elementer – innafor samme materaliseringsmedium eller på tvers av mediene.

I bokkapitlene

- forholdet mellom semiotiske ressurser som er materialisert i ulike semiotiske modaliteter
- forholdet mellom ulike diskursive spor internt i kapitlet
- forholdet mellom lokale ressurser og ressurser i andre kapitler
- forholdet mellom oppgavene og lærestoffet

I nettressursene

- forholdet mellom semiotiske ressurser som er materialisert i ulike modaliteter
- forholdet mellom kunnskapsstoff (tilleggsstoff) og arbeidsoppgaver
- forholdet mellom ulike diskursive spor internt i et oppgavekompleks (tekstkompleks)
- forholdet mellom den fokuserte teksten og andre interne nettressurser

Mellom boka og nettressursene

Forholdet mellom store objekter:

- bokkapittel – samlinga av nettressurser til kapitlet

Forholdet mellom mindre objekter:

- lysbildepresentasjon–bokkapittel
- tilleggsstoff–bokkapittel
- repetisjonsspørsmål–bokkapittel
- arbeidsoppgave–bokkapittel

5.5.7 Hvordan karakterisere modellbrukerne i de resterende analysene?

I undersøkelsene av de enkelte læringsressursene i *Panorama*-systemet har jeg forsøkt å komme fram til egenskaper ved de modellbrukerne ressursene genererer. Disse forslaga er deskriptive, induktive og spekulative, og de baserer seg ikke på et bestemt typologisk rammeverk, men har til hensikt å artikulere noen karakteristiske trekk ved den kompetansen som kreves for å aktualisere meningspotensialet i ressursene. Nå i forkant av *Grip teksten*-undersøkelsen kan det være på sin plass å gjennomgå de ulike karakteristikkene. Målet er ikke å komme fram til bestemte prototypiske modellbrukere, men å samordne termene slik at det er lettere å sammenlikne de ulike karakteristikkene i de følgende analysene.

Når det gjelder karakteristikkene av lærermodellbrukerne, kan de fleste av dem plasseres innafor de følgende dikotomiene (i det følgende skriver jeg modellbrukerbetegnelsene med stor forbokstav for markere tilknytninga til typologiene som er presentert her):

- Den erfarne læreren vs. Novisen
- Den erfarne fagpersonen vs. Novisen
- Den erfarne brukeren av systemet vs. Novisen
- Den samvittighetsfulle leseren vs. den Utforskende brukeren
- Aktivitøren (som lar elevene arbeide mest mulig sjølstendig med læringsressursene) vs. Integratoren som velger ut, sekvensialiserer og knytter forbindelser mellom læringsressursene på nett og i boka.

Figur 59: Lærermodellbrukere, tentative dikotomier

En gjennomgang av modellbrukerkarakteristikkene for *Panorama* indikerer at det kreves mye fagkunnskap og erfaring både som lærer og bruker av systemet for å kunne aktualisere det didaktiske og faglige potensialet i ressursene. Det er på en måte et paradoks, for en skulle tro at de relativt uerfarne lærerne er den viktigste målgruppa for en undervisningsressurs.

Når det gjelder karakteristikker av elevmodellbrukerne, skal jeg forsøksvis rydde litt i de mangfoldige karakteristikkene. Heller ikke her er hensikten å komme fram til en typologi der

noen bestemte egenskaper kombineres med bestemte prototyper som resultat. Jeg har tidligere nevnt Knudsen og Aamotsbakkens Iser-inspirerte typologi for leserposisjoner ved lesing av pedagogiske tekster: bekreftende, utforskende og konfronterende (2010a, s. 20). Denne typologien kan være et godt utgangspunkt i mange tilfeller, men jeg mener det er en vesensforskjell mellom å beskrive lesing av skjønnlitterære tekster – som er det opprinnelige bruksområdet for typologien – og den mer mangfoldige bruken av ressurser i et tverrmedialt læremiddelsystem. Kompleksiteten i bruken av tverrmediale læremiddelsystemer kan ikke beskrives tilfredsstillende med utgangspunkt i lesing av skjønnlitterære tekster, fordi bruken ikke bare impliserer lesing og lesestrategier, men også aktiviteter som navigasjon, tester, kunnskapsbruk og tekstproduksjon. Her er de viktigste dikotomiene for elevbrukerne:

- Aktivitetsorientert vs. Kunnskapsorientert
- Kunnskapsbrukende vs. Kunnskapsreproduserende
- Kunnskapsrik vs. Novise
- Sjølstendig og utforskende vs. Usjølstendig og mottakende
- Bekreftende vs. Kritisk
- Den samvittighetsfulle og flittige leseren vs. Svarjegeren og Den makelige digitale svarjegeren

Figur 60: Elevmodellbrukere, tentative dikotomier

Som det framgår av lista, genererer *Panorama*-systemet ulike modellbrukere som gjenspeiler ulike måter å bruke systemet på. Noe av det karakteristiske med systemet er nok likevel at det ikke er forsynt med mange koherensressurser som støtter en utforskende bruk av læringsressursene som er tilgjengelige innafor sjølve systemet. Når det gjelder forholdet mellom hovedkomponentene – boka og nettressursene – er det ikke entydig at boka er kunnskapsorientert, mens nettstedet er aktivitetsorientert. Flere av arbeidsoppgavene på nettstedet er kunnskapskrevende og genererer sånn sett kunnskapsbrukende modellbrukere. Men det er karakteristisk at det i liten grad er det norskfaglige lærestoffet i boka som er utgangspunkt for kunnskapsbruken. Nettressursene er i liten grad transmedialt kohesive på den måten at de genererer en lærestoffbrukende modellbruker som arbeider for å integrere systemets og særlig bokas lærestoff med egne erfaringer og kunnskaper. I analysene av *Panorama*-ressursene har jeg riktig nok brukt flere termer enn de ovafornevnte for å beskrive modellbrukerne. Men inntil videre er det dikotomiene her i Figur 60 jeg prioriterer å ta med som et primært termrepertoar for å karakterisere modellbrukerne i de analysene som følger.[160]

[160] En mulig innvending mot dikotomiene er at de blir for unyanserte. I virkeligheten vil en kanskje – slik Frønes m.fl. hevder i sin kartlegging av navigatørtyper i PISAs digitale lesetest (se s. 33) – også kunne støte på «den økonomiske» brukeren. Og denne vil en kunne plassere mellom «den samvittighetsfulle» og «den makelige». Men mine modellbrukere er ikke ment som en taksonomi over empiriske brukertyper; de er ment som et tekstanalytisk verktøy for å kaste lys over koherensforholda i tekstsystemene.

6 Komparativ analyse: *Grip teksten*

6.1 Innledning

Læremiddelsystemet *Grip Teksten* består av tre bøker for trinna Vg1–3 og tilhørende fagnettsteder for hver av bøkene.[161] Boka for Vg1 blei første gang gitt ut i 2006 og kom i revidert utgave i 2009.[162] Når jeg i det følgende bruker kortformen '*Grip teksten*', refererer jeg til 2009-utgaven av *Grip teksten Norsk vg1* og de tilhørende nettressursene. I kapittel 4 (materiale og metode) sorterte jeg de fem læremiddelsystemene etter «digitaliseringsgrad», slik: *Nettopp norsk*, *Grip teksten*, *Panorama*, *Tema*, *Spenn*. I dette ligger det at *Grip teksten* er «mer digitalisert» enn *Panorama*. Men som nevnt er det bare *Nettopp norsk* som eksplisitt presenteres som et system der nettstedet inngår som en likeverdig komponent på linje med boka. Grunnen til at jeg har valgt å betrakte *Grip teksten* som noe mer digitalisert enn *Panorama*, er ikke en forhåndsvurdering av kvalitet eller omfang av sjølve de norskfaglige digitale læringsressursene, men ei vurdering av interaksjonen mellom system og brukere. Mens *Panoramas* nettressurser i prinsippet kunne vært distribuert på cd-rom, er *Grip teksten* basert på ei mer avansert digital læringsplattform med flere interaktive funksjoner som personlig pålogging, søk, mulighet for lagring av brukerdata, emneordtagging og innleveringer.

Som for *Panorama* starter jeg undersøkelsen med å kartlegge tekststruktur og sammenheng på overordna nivå. Deretter undersøker jeg ressursene til nordiske språk og film. Bokas lærestoff er den mest omfattende enkeltressursen og danner kjernen i systemet. For å kunne forstå hvordan nettressursene forholder seg til boka, er det avgjørende å ha godt innblikk i innhold, struktur og koherensforhold i de trykte delene av systemet. Som før begynner jeg derfor undersøkelsen av koherensen for de to utvalgte emnene med å kartlegge semiotiske ressurser og diskursive spor i bokkapitlene før jeg undersøker den transmediale koherensen med utgangspunkt i nettressursene.

6.2 *Grip teksten*s anatomi: tekststruktur og sammenheng på overordna nivå

Nettressursene til *Grip teksten* er gjort tilgjengelig innafor Aschehougs egen læringsplattform «Lokus». Av den digitale presentasjonen «Veiviseren» framgår det at «Nettstedene supplerer lærebøkene med oppgaver, fordypningsstoff, tekster og forfatterportretter, bilder, lyd og video».[163] Fagnettstedet har også en separat seksjon med lærerressurser. Denne er bygd opp som et dokument- og mediearkiv med nedlastbare dokumentfiler.

[161] Datainnsamling for «Lokus» er seinest gjennomført i mai–juni 2012. Siden den gang har både læreboka og nettressursene kommet i ny utgave. Materialet fra *Grip teksten*-systemet er gjengitt med tillatelse fra forlaget.
[162] Tredjeutgaven av *Grip teksten* (2013) er ikke med i denne undersøkelsen.
[163] Detaljer om nettadresse og nedlastingstidspunkt fins på oversikten over materiale s. 387. Se faksimile i digitalt vedlegg på https://web01.usn.no/~ov/phd/grip_teksten.pdf#page=27. I det følgende viser jeg til det digitale vedlegget slik: grip_teksten.pdf#page=27 der tallet etter «page=» angir sidetallet i vedlegget.

Figur 61: *Grip teksten*: Elevsider, startside[164]

I motsetning til *Panorama*-nettstedene er «Lokus» et lukka system med adgangsbegrensning der en opererer med separate lærer- og elevlisenser. Elevlisensen inkluderer ikke tilgang til lærersidene og de ressursene som fins der. Sjølve tilgangsmodellen indikerer dermed noen bestemte roller og rolleforventninger for brukerne. En viktig koherensressurs fins i systemets overordna struktur: Boka og elevnettstedet har en felles emnestruktur med nummererte kapitler, mens lærernettstedet er strukturert etter ulike innholdstyper:[165]

[164] Se grip_teksten.pdf#page=24.
[165] Per mars 2010 er kapittelnummereringa slik det framgår av figuren: Nettressursene til kapittel 2 i boka har fått nummer 1 på nettstedet, osv. Det kan se ut til at elementene på nettstedets navigasjonsmeny blir automatisk nummerert.

Boka GT09	Elevnettstedet	Lærernettstedet
1 Omgitt av tekster 2 Fiksjonstekster LYRISKE TEKSTER EPISKE TEKSTER DRAMATISKE TEKSTAR 3 Saktekster 4 Å lese og tolke tekster 5 Å skrive tekster 6 Muntlig – tale og lytte 7 Språk over grenser – språk over tid 8 Tekster i samtid og fortid	1 Fiksjonstekster 1a Lyriske tekster 1b Episke tekster 1c Dramatiske tekster 2 Saktekster 3 Å lese og tolke tekster 4 Å skrive tekster 5 Muntlig - tale og lytte 6 Språk over grenser 6a Flerspråklighet og global påvirkning 6b Norsk språk før og nå 6c Nordiske språk 7 Tekster i samtid og fortid	• Læreplan - læreverk • Arbeidsplaner • Undervisningsopplegg og bakgrunnsstoff • Fasit til oppsummeringsspørsmål i læreboka • Lyd og video • Oversikter bok og nett

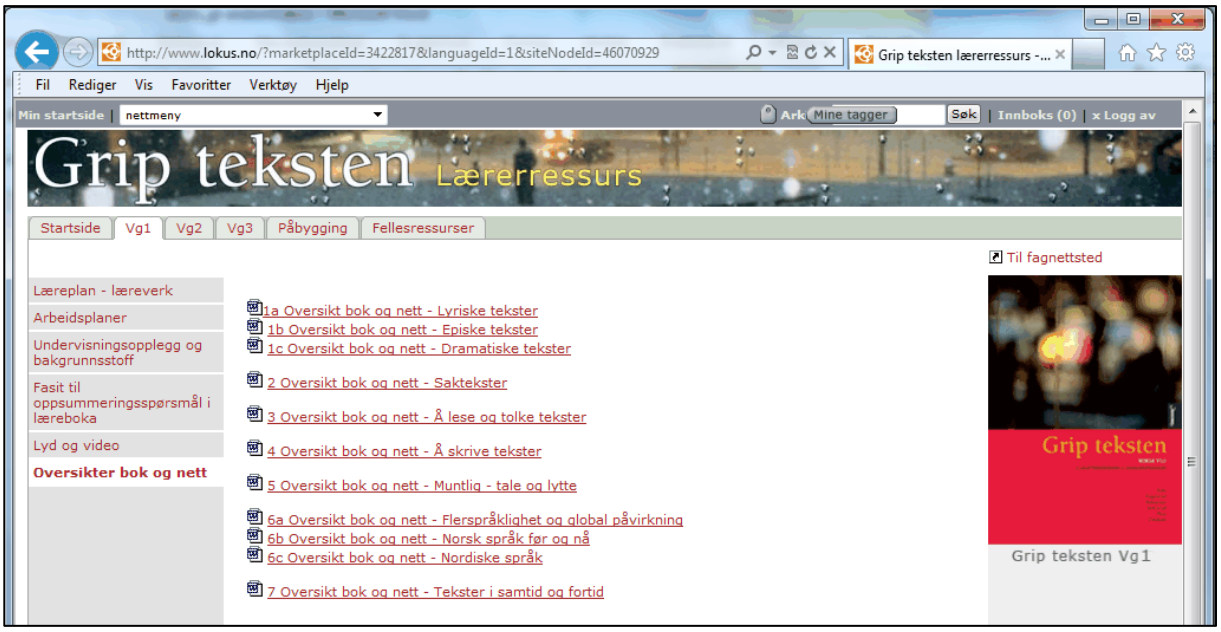
Figur 62: *Grip teksten*: Overordna struktur i boka, elevnettstedet og lærernettstedet

Figuren over viser de to øverste nivåene i strukturen. Innholdsfortegnelsen i boka er mer detaljert med opptil tre inndelingsnivåer under kapitteltitlene. Imidlertid er det bare bokkapittel «2 fiksjonstekster» og «7 språk over grenser» som er blitt tilgodesett med underpunkter på elevnettstedet, så det er altså hovedsakelig på det øverste nivået at det er etablert en felles emnestruktur for boka og nettstedet. At bok- og nettstedsstrukturen er parallelle, bidrar til å binde boka og nettstedet tett sammen. Det er verdt å merke seg at *Grip teksten* og *Panorama* har ulike organiseringsprinsipper på overordna nivå: I *Grip teksten* deler elevnettstedet og boka organiseringsprinsipp, i *Panorama*-systemet er det lærernettstedet som er organisert etter mønster fra boka. At *Grip tekstens* elevsider så tydelig er ordna etter kapittelstrukturen i boka, kan skape forventninger om at læringsressursene der er utvikla med utgangspunkt i den spesifikke boka og ikke som en relativt autonom samling tematisk ordna nettressurser. Det at systemet er organisert slik at elevbrukerne slipper å gå veien om lærernettsidene for å koble sammen bok- og nettinnhold, genererer en mer Sjølstendig, Utforskende og «sjølbetjeningsorientert» elevmodellbruker. At elevnettstedet gjentar rekkefølgen til bokkapitlene og dessuten har nummerering, kan også være en indikasjon på at læreverket er organisert slik at den sekvensielle strukturen representerer en anbefalt lesevei på overordna nivå. At denne leseveien har prioritet, understrekes av at forslaget til årsplan som finnes på lærersidene, har samme inndeling og rekkefølge som kapitlene i boka.

6.2.1 Materialitet

I undersøkelsen av *Panorama* kom jeg fram til at lærersidene og elevsidene er så ulike når det gjelder det visuelle og navigasjonsmessige at det gir grunn til å karakterisere de to delsystemene som tilhørende ulike diskurser. Også på nettsidene til *Grip teksten* er lærerressursene og elevressursene utforma etter ulike prinsipper, men skillet er ikke så markant som i *Panorama* der det brukes ulike teknologier for materialisering av sidene på de to nettstedene. I *Grip teksten* består lærersidene stort sett av lister med nedlastbare dokument- og mediefiler i ulike formater. Disse oversiktssidene er koda i html, som tradisjonelle websider.[166] Lærersidene fungerer i praksis som et dokumentarkiv med innhold en tradisjonelt har kunnet finne i tilleggsmateriell av typen «lærerens ressursperm».

[166] Jf. f.eks. lærersidene til *Panorama*, Figur 11, s. 92.



Figur 63: *Grip teksten*: Lærerressursen åpna på menypunktet «Oversikter bok og nett»[167]

Visuelt framstår lærersidene som minimalistiske og funksjonalistiske, og det er den skriftlige modaliteten som bærer mesteparten av den funksjonelle tyngden (Kress, 2003, s. 36) både gjennom navigasjonsmenyen og dokumentlista. Det som visuelt knytter sidene til det spesifikke *Grip teksten*-læreverket, er et fast grafisk rammeverk: et bilde av boka i høyre spalte og et toppfelt med verktittelen med en detalj fra forsida på Vg2-boka som bakgrunnsbilde og gjennomgående bruk av rødfargen fra omslaget. Rekontekstualiseringa av boka i form av en faksimile av forsida skaper et transmedialt visuelt tekstbånd til boka.

Når det gjelder den visuelle utforminga av elevsidene, varierer den mye med hvilket nivå brukeren befinner seg på. Startsida for verket (jf. Figur 61, s. 174) er kompleks og dynamisk på flere måter: I det avlange bildefeltet på øvre del av sida vises et bildespill, noe av innholdet i midtfeltet («månedens poet» og «anbefalte bøker») skiftes ut jevnlig, og det er flere interaksjonsfelt der brukeren kan søke i ulike baser. På nivået under startsida har elevnettstedet en oversiktsside for hvert kapittel eller delkapittel. Det dominerende innholdet er presentasjon av ulike oppgaver som kombinerer kunnskapsformidling og læringsaktiviteter:

[167] Se detaljer på grip_teksten.pdf#page=14.

Figur 64: *Grip teksten*: Oversiktsside for delkapitlet «DRAMATISKE TEKSTAR»[168]

Oversiktssidene har en navigasjonsmeny (markert med «A» i figuren) som gjenspeiler kapittelstrukturen i boka, dessuten finnes lenker til ulike typer tilleggsressurser (B) samt funksjoner som søk og emneordtagging (C). Materialiseringa av det sidespesifikke innholdet – oppgaver, vignettbilde fra boka, kortversjon av bokkapitlet og «læreplanmål» – er i likhet med startsida og lærersidene basert på et stabilt rammeverk der de ulike innholdstypene har si faste plassering. Mens *Panoramas* elevsider representerer en opplevelsesorientert estetikk, kan *Grip tekstens* elevnettsted karakteriseres som mer funksjonalistisk. Utforminga minner om slike standardiserte rammeverk en finner i læringsplattformer som Fronter og It's Learning. Det genererer en mer Sjølstendig og Utforskende elevmodellbruker som kan utføre studietekniske operasjoner som å slå opp begreper, søke etter innhold og ta notater ved hjelp av funksjonen «Mine tagger».

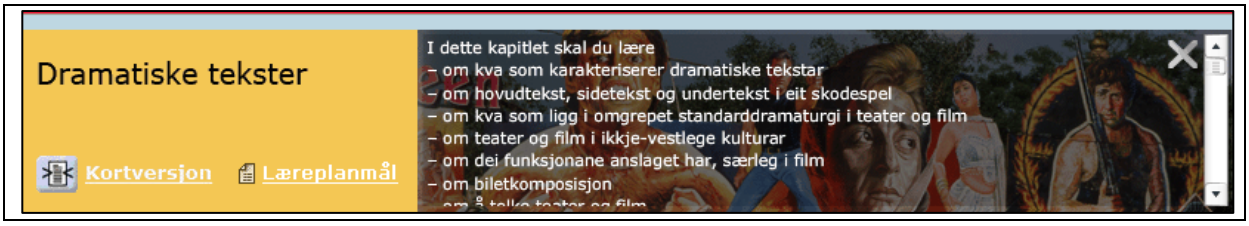
6.2.2 Oversiktssidenes relasjon til boka

Jeg tar her utgangspunkt i ressursene til delkapitlet «Dramatiske tekstar» i boka og menypunkt «1c Dramatiske tekster» på nettstedet (se Figur 64, s. 177). Øverst i innholdsfeltet er kapittel- eller underkapitteltittelen gjengitt på farga bakgrunn sammen med et utsnitt fra et fotografi (felt D på figuren). Bildet er fra det tilhørende bokkapitlet og bakgrunnsfargen finnes igjen på startsida for det enkelte (del)kapitlet.

[168] Se detaljer på grip_teksten.pdf#page=36.

Bildeteksten i boka lyder: «Handmåla filmreklame, New Delhi, India». På nettstedet rekontekstualiseres bildet og endrer karakter som semiotisk ressurs. Det har ingen egen bildetekst, men en klikkbar «©» som får fram rettighetsinformasjonen «© Glen Allison/Stone/Getty Images». Like under bildet fins det en oppgave med tittelen «Fra Broadway via Hollywood til Bollywood - og andre former for musikalsk teater». Det kan være med på å forankre bildeutsnittet reint ideasjonelt, men bildet har i stor grad en tekstuell funksjon, og det ideasjoelle er her tona ned sammenlikna med bokas representasjon. Slik skapes en anaforisk transmedial forbinder; de grafiske elementene på nettsida peker tilbake til boka. For akkurat dette bildet er trolig konnotasjonene vel så viktige som det denotative. Når filmplakater fra Bollywood får være vignettbilde for nettressursene som tilhører «Dramatiske tekster», kan en tenke seg at det kommer til å konnotere begreper som «fritidskultur», «utradisjonelt», «internasjonalt», «ungdommelig», «oppdatert», «moderne». Sånn sett er bildet også en del av læremiddelsystemets sjølrepresentasjon.

Ved å trykke på lenka «Læreplanmål» tones vignettbildet ned, og et sett læringsmål presenteres på samme måte som i kapittelinnledningene i boka med overskriften: «I dette kapitlet skal du lære»:



Figur 65: ***Grip teksten:*** **Vignettbilde og «læreplanmål» (detalj fra oversiktsside)**

Bokkapitlet «Dramatiske tekstar» er på nynorsk, mens målforma på nettstedet er bokmål. Når læringsmåla fra boka gjengis på nynorsk, skapes det et inntrykk av at teksten bare er kopiert. Dermed endrer den karakter som semiotisk objekt. Skriftlinjene er materialisert i Flash-format som et bilde, de kan ikke kopieres og er ikke søkbare. Dermed får teksten status som en faksimile; et tegn som representerer boka eller bokkapitlet mer enn et informasjonsobjekt som gjør krav på en sjølstendig plass i den nye sammenhengen. Den kataforiske referansen «dette kapitlet» er entydig i boka, men blir tvetydig når den rekontekstualiseres på nettstedet. Plasseringa av læringsmåla oppå vignettbildet skaper også en form for metonymi – de fungerer som et ikonisk tegn som representerer boka, mer enn som ei samling læringsmål knytta til de spesifikke ressursene på nettstedet. At læringsmåla hører til boka, understrekes ytterligere av at de er plassert innafor ramma for bildet som knytter nettsida til boka.

Innafor de enkelte emnebolkene på elevnettstedet er oppgavene kategorisert som «Basis», «Lær mer» og «Skap tekst» og dessuten markert med vanskelighetsgrad i tre nivåer:

Figur 66: *Grip teksten*: Oppgavekategorier, (detalj fra oversiktsside)

Her er det altså ikke strukturen i de enkelte bokkapitlene som ligger til grunn for organiseringa. Ressursene som listes opp, framstår som autonome enheter der rekkefølgen ikke gjenspeiler noen form for kronologi eller bestemt emnemessig progresjon. Sjøl om en kan tenke seg en generell progresjon fra «Basis» via «Lær mer» til «Skap tekst», og fra enklere til vanskeligere oppgaver, er det ingenting ved organiseringa som indikerer at de enkelte oppgavene bygger på hverandre eller at de har en systematisk forbindelse til boka.

I undersøkelsen av *Panorama* konkluderte jeg med at elevnettsidene hadde ei visuell og interaksjonsmessig utforming som gav grunn til å karakterisere dem som estetiserende og opplevelsesorienterte. *Grip tekstens* nettsider har jeg derimot karakterisert som funksjonalistiske. Imidlertid er det grunn til å se litt nærmere på om den verbalspråklige modaliteten bidrar til å bekrefte dette inntrykket. Den som kaster et blikk på titlene på oppgavene til *Grip teksten* (jf. Figur 66), ser at hovedtittelen er satt med rød skriftfarge, undertittelen med svart. Men verbalspråklig er det også et stilistisk skille der hovedtittelen er mer estetiserende og til dels prega av den poetiske språkfunksjonen, mens undertitlene – på samme måte som overskriftene i boka – er mer funksjonalistiske med hovedvekt på beskrivelse av innholdet:

- R'n'B møter norske folkeeventyr
  Tolk musikkvideoen "Lovely" av Sofian
- Fra Broadway via Hollywood til Bollywood
  – og andre former for musikalsk teater
- Når tegneserieheltinner må på do
  Samspill i sammensatte tekster - lag din egen tegneseriestripe

De «poetiske» hovedtitlene kan på si side tolkes som en indikasjon på de enkelte oppgavenes relative sjølstendighet, både i forhold til boka og i forhold til hverandre. Mens lærestoffet i boka nærmest per definisjon er «obligatorisk», er oppgavene på nettstedet så mange at det må gjøres et utvalg, og oppgavene må derfor «gjøre seg interessante». Modellbrukeren som slike interessevekkende titler genererer, er nysgjerrig, en som må (og er i posisjon til å) velge og dessuten kanskje en som har behov for underholdning. Sånn sett er det likhetstrekk mellom den verbalspråklige tekststrategien til *Grip teksten* og *Panoramas* estetiserende visuelle design som henter elementer fra fritidskulturen. I *Panorama* er det i stor grad Visualisøren og visuelle modaliteter som representerer det estetiserende, i *Grip tekstens* oppgaveoversikter kan de todelte titlene betraktes som multidiskursive. Det informative kan knyttes til Didaktikeren. Det interessevekkende kan knyttes til Tekstordneren, som har som oppgave å peke ut og framheve bestemte elementer i systemet.

Umiddelbart er det lett å tenke seg at elevnettsidene genererer en elev som modellbruker. Flere av oppgavetitlene genererer eksplisitt en elevmodellbruker gjennom henvendelse i andre

person og ved bruk av direktiver som: «[…]prøv deg på interaktive oppgaver», «[…] lag din egen tegneseriestripe», «Tolk musikkvideoen […]», «[…] skap undertekst», men det er vanskelig å forestille seg at det i praksis er elever som skal velge ut oppgavene. På tilsvarende vis som for *Panorama* genererer altså de overordna elevnettsidene til *Grip teksten* først og fremst en lærermodellbruker.

6.2.3 Paratekstenes bidrag til sammenheng

Læringsressursene i *Grip teksten*-systemet ledsages av en omfattende samling paratekster. I oversikten nedafor skiller jeg som før mellom epitekster i prosa og peritekster.[169] Peritekstene kan deles inn i ulike former for innholdsfortegnelser, som stort sett følger strukturen til objektet de refererer til, og registre eller indekser, som er søkbare eller alfabetisk ordna:

	Boka	**Lærernettstedet**	**Elevnettstedet**
EPITEKSTER			
	Forord: «Slik er Grip teksten Vg1»	Veiviser*	Veiviser*
		Diverse: • Generell velkomstside • Velkomstside for Vg1 • «Grip teksten Vg1 og ny læreplan» • «Slik er læreplanen konkretisert i læreboka Grip teksten Vg1»	Introtekst på startsida
		«Tre opplegg for å bli kjent med læreboka Grip teksten»	
		Årsplanforslag	
PERITEKSTER			
Innholds-fortegnelser	Innholdsfortegnelse	Navigasjonsmeny	• Navigasjonsmeny • Liste over lydfiler
		Lokale dokumentlister: • «Undervisningsopplegg og bakgrunnsstoff» • «Fasiter til oppsummeringsspørsmål» • «Lyd og video»	Lokale oversikter over oppgaver
			«Lytterommet» (liste over innleste tekster)
	Bildeliste		
Registre		«Oversikter bok og nett»*	«Oversikter»*
	Forfatter- og personregister		«Forfatterportretter» Søkbar forfatterbase
			«Tekstbanken» Søkbar tekstbase
	Stikkordregister		Alfabetisk begrepsbase
			Søkefunksjon
* Innholdet er det samme på lærer- og elevsidene.			

Figur 67: Epi- og peritekster i *Grip teksten*-systemet

Sammenlikna med *Panorama* har *Grip teksten* både flere epitekster i prosa og flere reint digitale peritekster. Nettstedet har også mulighet for både fritekstsøk og søk i den digitaliserte antologien «Tekstbanken» og i en base med forfatterpresentasjoner – «Forfatterportretter». Det som

[169] Jf. kapitlet om *Panorama* (punkt 5.2.2, s. 92).

kjennetegner de aller fleste paratekstene, er at de forholder seg til en mindre del av det totale tverrmediale læremiddelsystemet – enten boka eller utvalgte deler av nettstedet.

6.2.3.1 Navigasjonssystemets bidrag til sammenheng

Dersom vi kartlegger navigasjonshjelpemidlene på nettstedet med utgangspunkt i Morville og Rosenfelds (2007) liste over grunnleggende navigasjonshjelpemidler på nettsteder, finner vi at de er mer omfattende enn i *Panorama*:

	Grip teksten		***Panorama***	
Navigasjonshjelpemiddel	**Lærers.**	**Elevs.**	**Lærers.**	**Elevs.**
«Hjem»-knapp	•	•	•	–
Lokaliseringsindikator («brødsmuler»/navigasjonslinje)	–	–	•	–
Global, ekspanderende navigasjonsmeny	•	•	•	–
Søk	Usikkert[170]	•	–	–
Indeks (stikkordregister)	–	–	–	–
Nettstedskart	–	–	–	Overordna innholds-side
Emneordtagger	Mulighet for person-lige tagger	Mulighet for person-lige tagger	–	–
Forfatterlagde hypertekstlenker med assosi-ative, «kreative» forbindelser mellom sider	–	–[171]	–	–
Hierarkisk struktur	•	•	•	•
Databasestruktur	–	•	•	•
Hjelpefunksjon	(Veiviser)	(Veiviser)	–	–

Figur 68: Navigasjonshjelpemidler på nettstedet til *Grip teksten* sammenlikna med *Panorama*

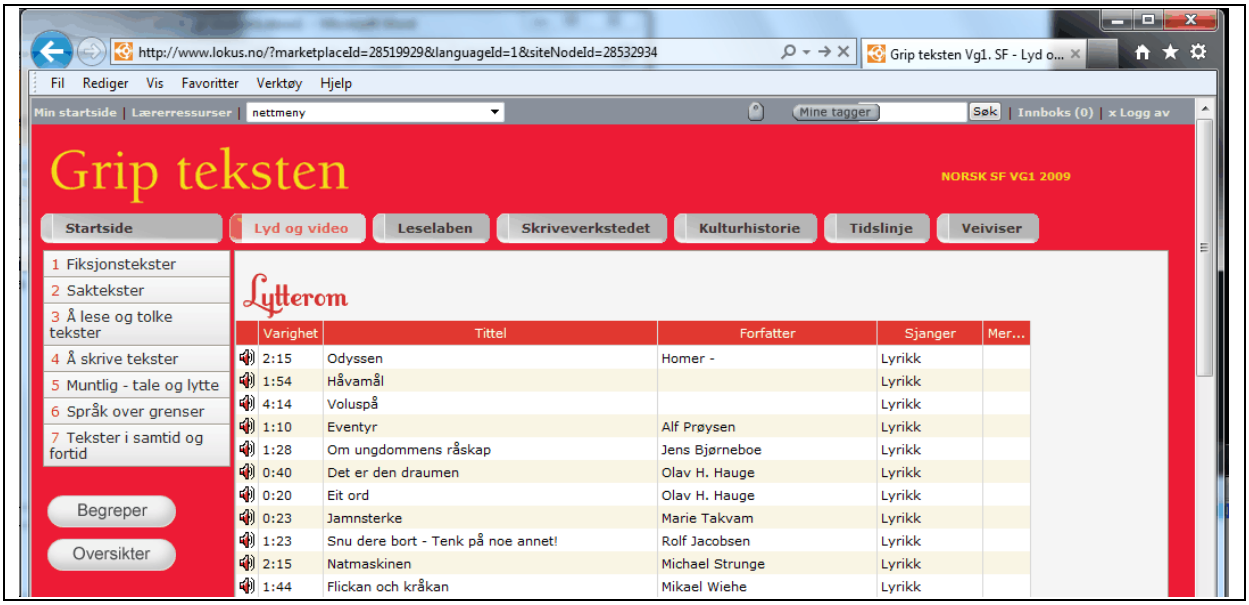
Men til tross for at *Grip teksten* har flere navigasjonshjelpemidler enn *Panorama*, er det også på *Grip tekstens* nettsted slik at relasjoner mellom elementer for en stor del uttrykkes i prosa og mindre i form av hyperlenker, altså tekstelementer med handlingspotensial (Baldry & Thibault, 2006, s. 146). Det er få koblinger på tvers, og det er få direkte henvisninger mellom nettressursene og boka. Nettstedet innbyr ikke til assosiativ «surfing» mellom elementer som er beslekta, men ikke samlokaliserte. Dermed tar det tid å bli kjent med ressursene i systemet. Den mest iøynefallende modellbrukeren er nok Den samvittighetsfulle leseren – hun som aksepterer å følge den tydelige hovedveien gjennom systemet som både boka, nettstedet og dessuten lærerressursens forslag til årsplan anbefaler.[172] Men navigasjonssystemet rommer også muligheten for en annen modellbruker: Noe som skiller *Grip tekstens* navigasjonssystem fra *Panoramas*, er fritekstsøk og muligheten til emneordmerking (tagging) (jf. felt C på Figur 64 s. 177). Søkefunksjonen genererer en Utforskende modellbruker, og taggefunksjonen gjør det mulig for denne brukeren å dokumentere og vende tilbake til sine egne «funn» og dermed etablere alternative veier gjennom systemet. Et system som på denne måten overlater til brukeren å «forbedre» navigasjonsfunksjonene for å aktualisere potensialet for å skape forbindelser mellom

[170] Søkeboksen er tilgjengelig fra lærersidene, men bruk av søkefunksjonen resulterer i meldinga: «Du har ikke tilgang til Lokus» (http://www.lokus.no/menu?marketplaceId=1000&method=siteNodeAccessFailed&requestedSiteNodeId=481107, 2012-05-21).
[171] I flere av oppgavene brukes det riktig nok tekstinterne hyperlenker, men de lenker ikke til andre relaterte oppgaver.
[172] Se grip_teksten.pdf#page=5 for faksimile av forslag til årsplan.

relaterte elementer, genererer en aktiv og sjølstendig navigatør som modellbruker, og trolig også en Erfaren bruker av systemet.

Noen få paratekster fungerer som transmediale konnektiver idet de knytter sammen ressurser fra boka og nettstedet: «Lytterommet», «Oversikter bok og nett» og «Årsplan for Grip teksten Vg1». I bokas antologidel fins det også slike konnektiver i form av spredte lister over tekster i «Tekstbanken» som passer til bestemte temaer. I det følgende skal jeg vise hvordan nettsida «Lytterom» kan tjene som et eksempel på hvordan tekster på nettstedet kan knytte sammen ulike ressurser på tvers av materialiseringsmediene.

«Lytterom» er ei liste over nettstedets lydversjoner av skriftlige tekster fra bokas antologidel. Lista fungerer som et transmedialt konnektiv mellom ei rekke trykte objekter og digitale objekter i form av lydfiler. Det kan virke som rekkefølgen på elementene er tilfeldig – verken tittel eller forfatternavn er sortert alfabetisk. I praksis er imidlertid tekstene lista opp i nøyaktig den samme rekkefølgen som de har i den trykte boka. Lista kan altså betraktes som ei parafrasering av en paratekstuell struktur som allerede er etablert i boka, og det gjør det rimelig å knytte lista entydig til produsentrollen Tekstordneren.



Figur 69: ***Grip teksten:*** **«Lytterom» (fragment)**[173]

Lista definerer små, eksplisitt sammenbundne tekstkomplekser bestående av tekster fra tekstsamlinga i boka og de tilhørende lydversjonene. Men i listas verktitler og forfatternavn ligger også kimen til en utvidelse i form av ei rekke små tematiske ensembler basert på de tilhørende digitaliserte skriftlige tekstene i «Tekstbanken» og de biografiske tekstene i basen «Forfatterportretter». Dette potensialet er ikke materialisert i form av hyperlenker; handlingspotensialet i teksten er begrensa til avspilling av lydklippet.

En tekst som den sjette teksten på lista, «Det er den draumen» av Olav H. Hauge, er trykt i boka på side 301. Den fins også i «Tekstbanken», i tillegg fins det et oppslag om Hauge i «Forfatterportretter». Dette er informasjon som brukeren sjøl må finne fram til. Prøver vi å gå motsatt vei (fra boka til nettstedet) og tar utgangspunkt i boksida med to Hauge-dikt (s. 301), gis det heller ikke der noen påminnelse til leseren om at diktene fins i lydversjon på nettstedet.

[173] Se grip_teksten.pdf#page=25.

Veien fra den trykte teksten til den korresponderende lydfila går via prosateksten i forordet der det opplyses at alle tekster fins i lydversjon på nettstedet.[174] En slik mangel på kontekstuell navigasjon medfører at ikke bare boka, men også nettstedet genererer modellbrukeren Den samvittighetsfulle *leseren* framfor en myndig *bruker* som enkelt og egenrådig lager si egen løype gjennom tekstsystemet.

6.2.3.2 Tekstlenker og formatlenker

Jeg har tidligere poengtert at de gjennomgående ressursene som er tilgjengelige fra oversiktssidene, har potensial til å generere en Sjølstendig og Utforskende elevmodellbruker. Når det gjelder forholdet til eksterne ressurser, etablerer nettstedet til *Grip teksten* seg i større grad enn *Panorama* som et sted «på nettet». Gjennom lenkelister og eksterne lenker fra oppgavekompleksene utvides det lokale semiotiske rommet til å omfatte ressurser på det åpne internettet. Noen av lenkene kan betegnes som tekstlenker og er sannsynligvis valgt ut og manuelt lagt inn av dem som har produsert den lokale teksten. En annen form for lenkepraksis fins i begrepsdatabasen der automatisk genererte lenker går til søketjenesten Google og oppslagsverka SNL og Wikipedia. Denne lenkepraksisen gjør det lettere å «surfe» assosiativt, og den genererer Utforskende modellbrukere. Når det gjelder «Lokus'» eller *Grip teksten*s egne ressurser, er det imidlertid påfallende lite bruk av slik assosiativ, horisontal tekstlenking. Et eksempel er at innholdet i basene over forfatterpresentasjoner og den digitaliserte tekstsamlinga ikke er forbundet med lenker. Til tross for at det fins en a priori gjensidig relasjon mellom innholdsobjektene i forfatterbasen og tekstbasen – forfattere skriver tekster, tekster skrives av forfattere – er det ikke mulig å klikke seg fra presentasjonen av Henrik Ibsen til Ibsen-tekstene i tekstbasen eller vice versa.[175] I stor grad kan den den interne lenkinga karakteriseres som formatlenking. Elementene bindes sammen i vertikale, hierarkiske strukturer, og det resulterer i nokså lineære forhåndsdefinerte leseveier, eller helt isolerte informasjonsøyer[176] som ikke er knytta sammen med resten av systemet.

6.2.4 Foreløpig oppsummering

Læremiddelsystemet *Grip teksten* har stor grad av strukturell ikonisitet på overordna nivå: Boka, elevnettstede og årsplanen bruker samme emneinndeling. Men genererte eller «håndlagde» horisontale kryssreferanser (tekstlenker) er praktisk talt fraværende både innafor nettstedet og mellom nettstedet og boka. Det er derfor ikke dekning for å hevde at læremiddelsystemet er hypertekstuelt organisert. Det tverrmediale læremiddelsystemet bindes mye sammen av generell prosatekst uten lenker, og forutsetter dermed en aktiv bruker som kan velge ut og binde sammen enkeltelementer til tekstkomplekser.

På det overordna nivået har boka og nettressursene felles struktur. Men systemet definerer ikke bestemte transmediale sekvenser der en for eksempel begynner med en presentasjon, fortsetter med boka og avslutter med oppgaver på nettet. Knipper av ulike ressurstyper tilbys til hver emnebolk, i tillegg er det gjennomgående samlinger og oppslagsressurser (som tilbys til årstrinna Vg2 og Vg3 også). For å skape de konkrete leseveiene eller læringsløypene gjennom

[174] Jf. s. 97 om *Panorama*: Systemets samling av digitale ressurser blir omtalt generelle ordelag i prosa, men de blir bare unntaksvis lenka opp fra klikkbare lister. Brukeren må sjøl leite seg fram til dem.
[175] Jf. poenget med Hauge-diktet i lytterommet.
[176] De enkelte «artiklene» i databasene «Forfatterportretter» og «Tekstbanken» er eksempler på slike øyer.

stoffet kreves det at læreren designer noen sekvenser for konkrete brukssituasjoner. Mens boka er sekvensiell og kontinuerlig i formen, er nettstedet diskontinuerlig, men altså i liten grad prega av hypertekstualitet som struktur- og kohesjonsprinsipp.

Grip tekstens lineære organisering av lærestoffet i boka gjenspeiles i den overordna strukturen på nettstedet og understrekes av årsplanforslaget. En så tydelig forhåndsdefinert lesevei på makronivå gir muligheter for nokså konsekvent å utnytte «forutgående» relatert stoff som sekvensielle ressurser. Det kan altså legges til rette for en form for innebygd progresjon i sjølve kunnskapsformidlingsstoffet siden de tekstuelle referanserammene for tekstprodusenter og tekstbrukere er forutsigbare.

De diskursive spora som manifesterer seg på overordna nivå, domineres av Tekstordneren. Det overordna nivået preges av paratekster og standardisering slik en kan vente i systemer for håndtering av store informasjonsmengder. De visuelle representasjonene på nettstedet er i liten grad *illustrasjoner* av lærestoff, for en stor del fungerer både farger og fotografier som kohesive eller tekstordnende elementer. Rekontekstualiserte elementer fra boka representerer boka eller deler av boka gjennom metonymi og får således primært en tekstuell meningsdimensjon.

Det genereres flere typer modellbrukere på overordna nivå. Et noe mer omfattende navigasjonssystem enn *Panoramas* genererer til en viss grad Utforskende modellbrukere, men ikke av den lekne, digressive eller impulsive typen som surfer assosiativt på tvers.[177] At strukturen på nettstedet er diskontinuerlig og at det er mer stoff enn «nødvendig», gir nettstedet karakter av å være ei ressurssamling – slik bokas antologidel og oppgavesamlinger også er det.[178] Dermed genereres primærmodellbrukeren læreren og sekundærmodellbrukeren eleven fordi det må gjøres et utvalg og de enkelte ressursene må sekvensialiseres. Boka er i større grad lineært strukturert som et «kurs» og genererer på overordna nivå en mer sjølgående elevmodellbruker enn nettstedet.

6.3 Emne 1: De nordiske språka

6.3.1 Oversikt over ressurser i boka og på nettstedet

Grip tekstens tematiske system for nordiskemnet består av ressurser i læremiddelsystemets tre hovedkomponenter: læreboka, lærernettstedet og elevnettstedet, slik det framgår av oversikten nedafor:

[177] Til tross for webmediets potensial for interaktivitet, kan det se ut til at læremiddelprodusenten mener det primært er når en bruker boka at en skal drive med utforskende informasjonssøking. På lærersidene fins det nemlig et undervisningsopplegg («tre opplegg for å bli kjent med læreboka Grip teksten») for å lære aktiv informasjonssøking i boka. For nettstedet finnes det som nevnt en «veiviser» – en sjølgående presentasjon som i større grad posisjonerer brukerne som tilskuere (se faksimile i grip_teksten.pdf#page=27).

[178] Bokas «teoridel» må imidlertid betraktes som «obligatorisk kjernepesum», jf. årsplanforslaget som ikke utelater noen av sidene i teoridelen av boka.

Boka	Lærernettstedet	Elevnettstedet

Lærestoff (244–51)
Nordiske språk
• Kvifor har øynordisk og skandinavisk vorte så forskjellige?
• Dei skandinaviske språka
  • Dansk
    • Dansk uttale
    • Norsk mellom dansk og svensk
    • Dansk – stor avstand mellom skrift og uttale
  • Svensk
    • Svensk og norsk – likskap i uttale, avstand i skrift
    • Tre utgåver av svensk riksspråksuttale
  • Norsk – det sentralskandinaviske språket
	Undervisningsopplegg og bakgrunnsstoff
	• Fasit kapittel 7
		6c nordiske språk
		• Kortversjon
		• Læreplanmål
		Oppgaver
		• Nordisk og nordisk, fru Blom
		• Nordiske språk og slektskap
		• Nordiske språk
		• Ti kjappe
		• Mobil på alle nordiske språk
		• Finsk på 1-2-3
		• Hvem er best?
		• Interessert i jobb eller utdanning i Norden?
		• Da fru Vigdis ble tekstet
		• Det nordiske fellesskapet
		• Kjærlighet på dansk, humor på svensk

Eksempeltekster (245–46) • Hvorfor bokmål og nynorsk • Varför bokmål och nynorska? • Hví bókmál og nýnorskt? • Hvers vegna bókmál og nýnorska? **Oppgaver (252–53)** • repetisjonsspørsmål (2) • arbeidsoppgaver (2)	**Oversikter** • Oversikt bok og nett	**Oversikter** • Oversikt bok og nett

Figur 70: *Grip teksten*: Oversikt over det tematiske systemet for nordiske språk

I læreboka er stoffet om nordiske språk plassert i en bolk for seg mot slutten av kapitlet «Språk over grenser, språk over tid». Lærestoffet i boka er på åtte sider, og i oppgavebolken til slutt i kapitlet er det bare to av repetisjonsspørsmåla og to av oppgavene som er knytta til lærestoffet om nordisk. På lærernettstedet er det relativt få ressurser til nordiskemnet; det er bare fasiten til repetisjonsoppgavene til kapittel 7 som er en eksklusiv lærerressurs som ikke er tilgjengelig fra elevnettsidene. På elevnettstedet er nordiskstoffet skilt ut som en egen bolk med eget menypunkt i hovedmenyen og en egen oversiktsside som presenterer elleve oppgaver[179].[180]

Nordiskstoffet i boka framstår som uavhengig av nettressursene. Nettstedet nevnes bare ett sted, og da i generelle ordelag helt mot slutten av oppgavebolken: «På nettstaden til *Grip teksten Vg1* finn du meir arbeidsstoff til dette kapitlet» (s. 253). Hvordan nettressursene refererer til boka, skal jeg komme tilbake til.

I forrige kapittel påviste jeg flere relativt tydelig atskilte diskursive spor i *Panorama*-bokas nordisksekvens. Noe av det jeg fant ut, var at figurer og tabeller parafraserte eller resemiotiserte

[179] Se grip_teksten.pdf#page=28 og vedlegg 13.2, s. 390 for en fullstendig oversikt over nettoppgavene til nordiske språk.

[180] Ved 2009-revisjonen av læreplanen i norsk blei kompetansemålet om nordiske språk flytta fra Vg1 til Vg2. *Grip tekstens* nettressurser til nordiske språk var opprinnelig plassert som en del av lærestoffet til Vg1, per juli 2012 er ressursene flytta til Vg2-nettstedet. Undersøkelsen av korpuset baserer seg på den opprinnelige plasseringa som en ressurs til Vg1-systemet.

meningsinnhold fra brødteksten og dermed skapte redundans. Også i analysen av *Grip teksten* er det et mål å identifisere ulike diskursive spor, vise hvordan de materialiseres og hvordan samspillet mellom dem arter seg. I analysen av nordisksekvensen i *Grip teksten*-boka er jeg særlig opptatt av å undersøke relasjonen mellom brødteksten og diagrammet på side 244 og de to tabellene på side 247 og 251. Her er ulike skriftlige modaliteter representert, og da blir det ekstra interessant å undersøke samspillet mellom ulike semiotiske ressurser i teksten, siden sannsynligheten for koherensbrudd er større enn innafor en enkelt representasjonsform. Jeg kommer dessuten til å undersøke relasjonen mellom brødteksten og paratekster i form av overskrifter og mellomtitler, og vil argumentere for at brødteksten og paratekstene representerer ulike produsentroller. Siste del av undersøkelsen av nordiskkorpuset tar for seg nettressursene med spesiell vekt på samspillet med de trykte ressursene.

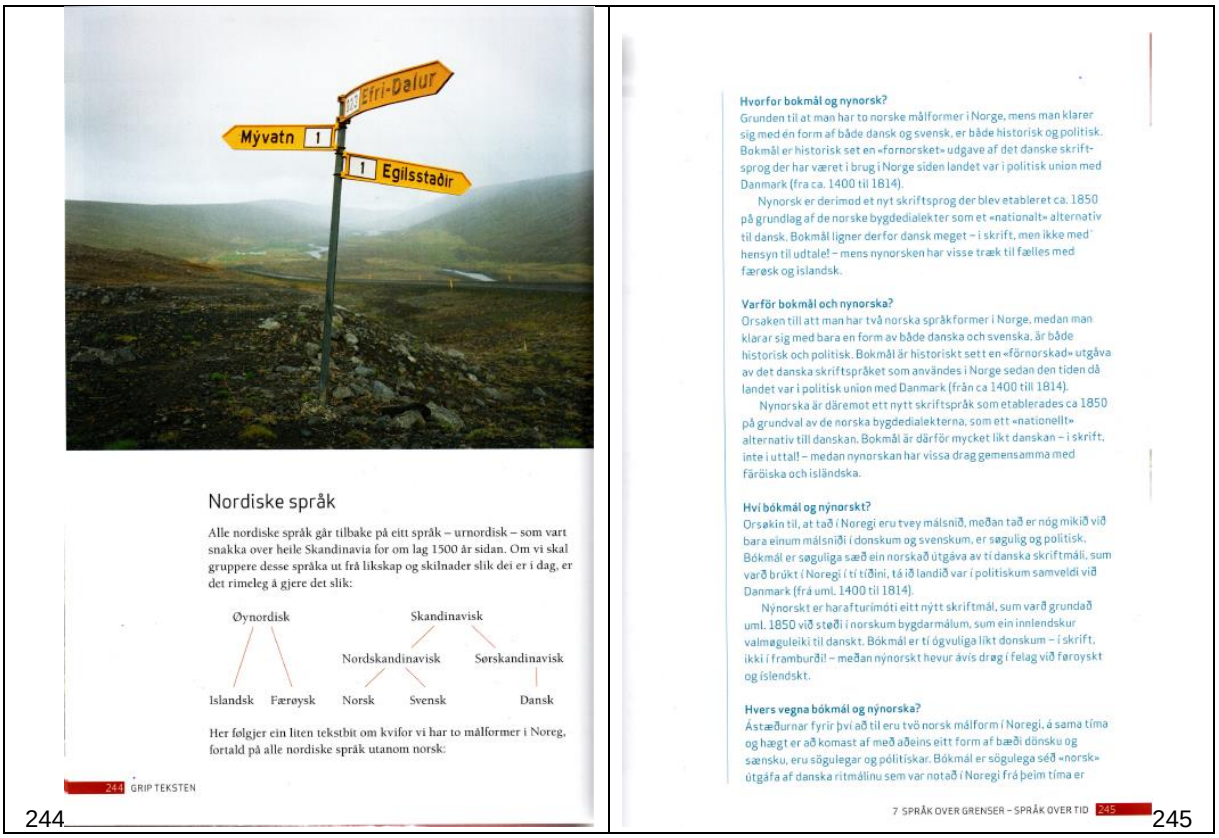
6.3.2 «Nordiske språk» i boka

6.3.2.1 Semiotiske ressurser

Sekvensen «Nordiske språk» i *Grip teksten*-boka består som nevnt av de åtte sidene 244–251, to repetisjonsspørsmål på side 252 og to oppgaver på side 253. Med utgangspunkt i den visuelle materialiseringa kan en identifisere og kategorisere de ulike ressurstypene på sidene med lærestoff slik:

Nordisk: 8 sider – 46 elementer
Skriftlinjer 11 overskrifter til primære skriftblokker (brødtekst) 4 overskrifter (til sekundære skriftblokker) 2 tabelloverskrifter
Sekvensielle skriftblokker 16 brødtekstblokker i primær font 5 sekundære skriftblokker med sekundær font eller bakgrunnsfarge 1 punktliste 2 margtekstblokker (kryssreferanser til oppgavesamlinga) (1 felles oppgavesamling s. 252–253)
Visuelle og verbovisuelle representasjoner 2 fotografier med skrift som del av motivet 1 diagram
Ikkelineære skriftlige representasjoner – tabeller 1 tokolonners tabell (for sammenlikning) 1 firekolonners tabell (for bøyningsparadigme)

Figur 71: *Grip teksten*: Materialisering av semiotiske ressurser i bokas nordisksekvens s. 244–253



Figur 72: *Grip teksten*: Utdrag fra sekvensen om nordiske språk, side 244–245

I forrige kapittel karakteriserte jeg nordisksekvensen i *Panorama* som «oppstykka» og en mellomting mellom en lineær og diskontinuerlig tekst. Visuelt betrakta er den tilsvarende *Grip teksten*-sekvensen mindre oppstykka, blant annet fordi det er færre forekomster av visuelt markerte sekundære skriftblokker. Hovedspalta kjennetegnes av relativt mange overskrifter, og at sideskifta stort sett faller sammen med skillet mellom ulike semiotiske ressursklynger. Ellers er det verdt å merke seg at margen bare unntaksvis brukes til skrift eller andre elementer som har tilknytning til innholdet i boksidas hovedspalte. Det er heller ingen bildetekster. Denne sidelayouten framhever brødteksten som primær materiell ressurs og legger til rette for både lineær og diskontinuerlig lesing av brødteksten.[181]

6.3.2.2 Diskursive spor

I undersøkelsen av *Panoramas* nordisksekvens viste det seg at de diskursive spora skilte seg tydelig fra hverandre gjennom ulike materielle uttrykksformer. Dersom en prøver å fordele de materielle ressursene i *Grip tekstens* nordisksekvens på de samme diskursive spora, viser det seg at spora ikke er like tydelig materielt atskilte her. En grunnantakelse kan være at brødteksten materialiserer fagformidlersporet, sekundære skriftblokker materialiserer didaktikersporet, visuelle representasjoner kyttes til visualisørsporet og peritekster til tekstordnersporet, mens oppgaver fordeles mellom studieteknikersporet og didaktikersporet. Hensikten med den følgende analysen er ikke å få et slikt kategoriseringsforsøk til å «gå opp», men å bruke de diskursive spora fra *Panorama*-undersøkelsen som en heuristikk for å identifisere ulike former for samvirke mellom de semiotiske ressurstypene og diskursive spor.

[181] Diskontinuerlig lesing som ved «svarjakt» understøttes av de mange overskriftene til brødtekstblokkene.

Fotografier, diagrammer og tabeller

Det virker opplagt å knytte de to fotografiene til visualisørsporet: Det ene bildet (s. 244) viser stedsnavna «Mývatn», «Efri-Dalur» og «Egilsstaðir» på et veiskilt plassert i det som trolig er den islandske ødemarka. Det andre (s. 249) viser et svensk skilt med teksten «Här slutar allmän väg» foran en gjengrodd bilkirkegård. Begge fotografiene kan forstås som tematiske visualiseringer av det generelle semantiske feltet «nordiske språk», men informasjonsmessig kan de ikke sies å fungere som en særlig presis illustrasjon av fagformidlingstekstens vektlegging av språksystem og språkbruk. Tekstinstansen jeg har kalt «Visualisøren» står dermed i et akkompagnerende forhold til fagformidlingsteksten. Den visuelle meningsskapinga er ikke like sjølstendig og poengtert som *Panoramas* bilde av de skandinaviske tronarvingene i gemyttlig samtale i tilknytning til avsnittet om nabospråkforståelse (s. 113).

Diagrammet på side 244 og de to tabellene (s. 247 og 251) er mer interessante enn fotografiene når det gjelder forholdet til brødteksten. I motsetning til *Panoramas* nordisksekvens der diagrammer og tabeller resemiotiserer meningsinnhold fra fagformidlersporets prosaframstilling, er diagrammet og tabellene her i større grad integrert i fagformidlersporet. Diagrammet på side 244 er ingen «illustrasjon», men et eksempel på modal arbeidsdeling mellom lineære og ikke-lineære skriftlige representasjoner.

Figur 73: *Grip teksten*: Utdrag fra side 244

Mens diagrammene i *Panorama* er redundante i si resemiotisering av brødteksten (se s. 110), står dette diagrammet i et entropisk forhold til prosateksten i avsnittet før. Overgangen mellom prosateksten og diagrammet er slik: «Om vi skal gruppere desse språka ut frå likskap og skilnader slik dei er i dag, er det rimeleg å gjere det slik:» Både gjennom den konkrete kataforiske informasjonslenkinga («slik:») og gjennom det entropiske forholdet mellom brødteksten og diagrammet integreres prosateksten og diagrammet til en sammenhengende multimodal tekstsekvens.

I motsetning til tabellene seinere i kapitlet er ikke språkdiagrammet skilt markant ut fra brødteksten. I diagrammet brukes samme font som i brødteksten, noe som knytter diagrammet tettere til prosateksten enn øvrige verbovisuelle elementer i kapitlet.[182] Fraværet av overskrift eller forklarende bildetekst er også med på å viske ut grensene mot prosateksten. Den som prøver seg på ei ikke-lineær lesing av sida og betrakter diagrammet som en sjølstendig enhet, risikerer å lese diagrammet som en konvensjonalisert diakron framstilling av et språkhistorisk utviklingsforløp og ikke som en synkron taksonomi. At typografien understreker samhørigheten med brødtekstavsnittet, kan tolkes som et hint til leseren om at figuren ikke bør løsrives fra konteksten. Diagrammet over de nordiske språka på side 244 er for øvrig referert til også i brødteksten på side 247 («I skjemaet ovanfor er derfor norsk og svensk sette opp som ei eiga språkgruppe med merkelappen nordskandinavisk»). At fagformidlersporet refererer til en visuell figur som en kjent sekvensiell ressurs, indikerer et tettere samspill mellom de ulike diskursive spora enn tilfellet var for *Panorama*.

Innholdet i de to tabellene på side 246 og 251 kan karakteriseres som verbale illustrasjoner eller utdypinger av poenger i brødteksten, altså ikke visualiseringer eller resemiotiseringer, og det er mer nærliggende å betrakte dem som tilhørende didaktikersporet eller eventuelt fagformidlersporet enn visualisørsporet.

SKILNADER I ORDFORRÅD MELLOM SKANDINAVISK OG ØYNORDISK	
Skandinavisk	**Øynordisk**
historisk (dansk og svensk)	*søguligur* (færøysk), *sögulegur* (islandsk)
politisk union (dansk og svensk)	*politiskt samveldi* (færøysk), *stjórnmálasamband* (islandsk)
etablere (dansk), *etablera* (svensk)	*grunda* (færøysk), *koma á* (islandsk)
nationalt alternativ (dansk), *nationellt alternativ* (svensk)	*innlendskur valmøguleiki* (færøysk), *þjóðernislegur valkostur* (islandsk)

Figur 74: *Grip teksten*: «Skilnader i ordforråd [...]», (s. 247)

[182] Linjene som forbinder elementene i diagrammet er imidlertid i *Grip tekstens* gjennomgående røde profilfarge og tematiserer sånn sett den estetiske utforminga av sida.

JAMFØRING AV NOKRE ORDFORMER I SVENSK, NYNORSK, BOKMÅL OG DANSK			
Svensk	Nynorsk	Bokmål	Dansk
hästar	hestar	hester	heste
gäster	gjester	gjester	gæster
kastar	kastar	kaster	kaster
köper	kjøper	kjøper	køber
hög	høg	høy	høj
låg	låg	lav	lav
sjuk	sjuk	syk	syg
börja	byrje	begynne	begynde
skillnad	skilnad	forskjell	forskel
bostad	bustad	bolig	bolig

Figur 75: *Grip teksten*: «Jamføring av nokre ordformer [...]» (s. 251)

Reint materielt er tabellene tydelig skilt ut fra brødteksten med rødfarga kantlinjer og rutenett, overskrift og en font som avviker fra brødtekstfonten. Sånn sett blir de visuelt framheva og framstår som mer sjølstendige enn diagrammet på side 244. Likevel knyttes tabellene tett sammen med de forutgående prosaavsnittene gjennom kataforisk informasjonslenking som: «Her er nokre døme frå teksten ovanfor (orda er her skrivne i den forma dei ville ha i ei ordbok):» (s. 246) og «Bøyingar, ordformer og til dels ordtilfang viser at nynorsk og svensk på fleire punkt står nærmare kvarandre enn det bokmål og svensk gjer:» (s. 251).

Tabellene er altså materialisert slik at de er lette å finne fram til og oppfatte som sjølstendige objekter, men i praksis er det ingen klare indikasjoner på at innholdet i tabellene er så generelt at de bør framheves som frittstående informasjonsobjekter. Den første tabellen utdyper et eksempel basert på ord i eksempeltekstene på side 245–46. Den andre tabellen belegger en påstand fra det foregående avsnittet om at nynorsk og svensk står nærmere hverandre enn bokmål og svensk. Begge tabellene kan oppfattes som ad hoc-utvikla eksempelmateriale til den forutgående fagformidlingsteksten og kan betraktes som en integrert del av den, ganske analogt med det tidligere omtalte språkdiagrammet. Siden innholdet er så sterkt knytta til den sekvensielle konteksten, egner de seg neppe særlig godt for ikke-sekvensiell lesing, og de kan ikke uten videre flyttes ut av konteksten de står i.

Overskrifter og mellomtitler: fagformidler- eller tekstordnersporet?

I forbindelse med gjennomgangen av *Panoramas* nordisksekvens viste jeg at det var tett sammenfall mellom det diskursive fagformidlersporet og den materielle realiseringa i form av brødtekstavsnitt. Didaktisering av stoffet gjennom eksempler og aktivisering av brukeren var der markert visuelt som noe annet enn brødteksten. Her i *Grip tekstens* nordisksekvens er ikke disse to spora så tydelig atskilte, men flettes sammen både i brødteksten og andre verbovisuelle tekstobjekter. Når det gjelder paratekster som overskrifter og eventuelle mellomtitler, er det grunn til å undersøke hvilket diskursive spor de tilhører. Overskrifter er paratekstuelle tekstordnere (peritekster) og det kan således argumenteres for at de hører til tekstordnersporet og ikke til samme spor som den påfølgende brødteksten. Men de kan også betraktes som manifestasjonen

av en overordna tematisk struktur som i prinsippet kan eksistere uavhengig av de konkrete skriftblokkene på lokalt nivå – slik en disposisjon kan betraktes som et sett overskrifter.

Går vi nærmere inn på overskriftene og mellomtitlene, viser det seg at slike peritekster på samme grafiske nivå kan uttrykke nokså ulike typer mening. Noen er utforma som generelle makro- eller hypertemaer, for eksempel: «Nordiske språk» (delkapitteloverskrift, s. 244) og «dansk uttale» (mellomtittel, s. 248), noen er mer spesifikke som «Kvifor har øynordisk og skandinavisk vorte så forskjellige?» (overskrift nivå 1, s. 246) og noen virker parafraserende som om de skulle være *hyperny* og ikke «bare» hypertemaer (Martin & Rose, 2007, s. 195). Mellomtitler av typen hyperny fungerer som ei oppsummering av meninga i avsnittene: «Dansk – stor avstand mellom skrift og uttale» (s. 248) og «Svensk og norsk – likskap i uttale, avstand i skrift» (250). Slike mellomtitler kan fungere som ei støtte til leseren, men tidvis ser brødteksten og overskriftsnivået ut til å være i konflikt med hverandre, som her på side 248:

Norsk mellom dansk og svensk	(Mellomtittel)
Likevel har nordmenn langt betre sjansar til å forstå dansk enn det svenskane har […]	(Brødtekst)

I brødtekstavsnittet skaper bruken av den adversative forbinderen ‘likevel’ ei forventning om at det allerede er etablert en sekvensiell ressurs som skal kontrasteres. Samtidig skaper mellomtittelen ei forventning om at det nå er et relativt sjølstendig tekstsegment som begynner, og at det er mulig å begynne å lese derfra uten å ha present alle detaljer i innholdet fra foregående avsnitt. På side 250 finner vi følgende sekvens:

[…] Vi kan særleg merke oss tre hovudvariantar av svensk uttale.	(Brødtekst)
Tre utgåver av svensk rikspråksuttale	(Mellomtittel)
For det første har vi den mellomsvenske uttalen […]	(Brødtekst)

Avsnittet etter mellomtittelen begynner med «For det første» – en tekstordner som indikerer at hypertemaet for det gjeldende avsnittet allerede er etablert. Går vi til brødtekstavsnittet før mellomtittelen, viser det seg at siste setning der introduserer det følgende avsnittet. Mellomtitlene representerer tilsynelatende et eget diskursivt spor, og det er rimelig å knytte dem til tekstordnersporet. Den skriftlige teksten har dermed to konkurrerende tekstordningsmekanismer: en sekvensiell som er knytta til fagformidlersporet i brødteksten og en diskontinuerlig som tilhører tekstordnersporet. Den som leser teksten lineært og hopper over overskriftene (slik mange elever gjør ifølge Skjelbred og Aamotsbakken (2010a) og Mortensen-Buan (2015, s. 185)), kan støtte seg på tekstordningsressursene i brødteksten. Hvis en derimot hopper rundt i teksten og orienterer seg med mellomtitlene som skillemarkører mellom større tekstenheter, kan interferensen mellom de to systemene trolig skape forvirring.

6.3.2.3 Modellbrukere

Det er altså et tydelig tekstordnerspor vi finner i nordisksekvensen i *Grip teksten*. Det viser seg gjennom peritekster, differensierende og kohesiv fargebruk og granulering av brødteksten gjennom hyppig bruk av overskrifter og mellomtitler. Resultatet er et tekstordningssystem som konkurrerer med det overveiende sekvensielle–lineære som manifesteres på overordna nivå i det tverrmediale systemet. Det genererer en lærermodellbruker som kan være mer selektiv og

klippe ut enkeltstående elementer fra læremiddelsystemet til sin egen bricolage. Samtidig genereres det en svarjaktorientert elevmodellbruker. Men sammenlikna med *Panoramas* nordiskkapittel er *Grip teksten*-sekvensen mindre oppstykka. Dette skyldes ikke minst at fagformidlerinstansen og didaktikerinstansen her i stor grad integreres til ett diskursivt og materielt spor. Den primære modellbrukeren som genereres, er Den kunnskapsorienterte eleven som foretrekker å lese hele delkapitlet sammenhengende uten å avbrytes av didaktiske aktiviseringer eller studietekniske påminnelser.

Som helhet er teksten likevel prega av at de ulike diskursive spora er relativt sjølstendige. Visualisørinstansens to fotografier har bare en svært overordna tematisk tilknytning til meningsinnholdet i fagformidler- og didaktikerspora. Tekstordneren opererer også som en nokså autonom tekstinstans som framhever enkeltdeler av teksten som potensielt dekontekstualiserbare. Til sammen skaper denne formen for samspill en forventningshorisont eller forforståelse i møtet med nettstedet: Enkeltsekvenser integrerer faglige og didaktiske ressurser, men tekstordnersporet og visualisørsporet er ikke tett integrert med de to øvrige spora. Dersom forventningene innfris, vil det genereres en modellbruker som sjøl må gjøre seg godt kjent med ressursene og ikke kan basere seg på at tekstordnerinstansen er en helt pålitelig veiviser til alle relevante ressurser.

6.3.3 Nettressursene til nordiske språk

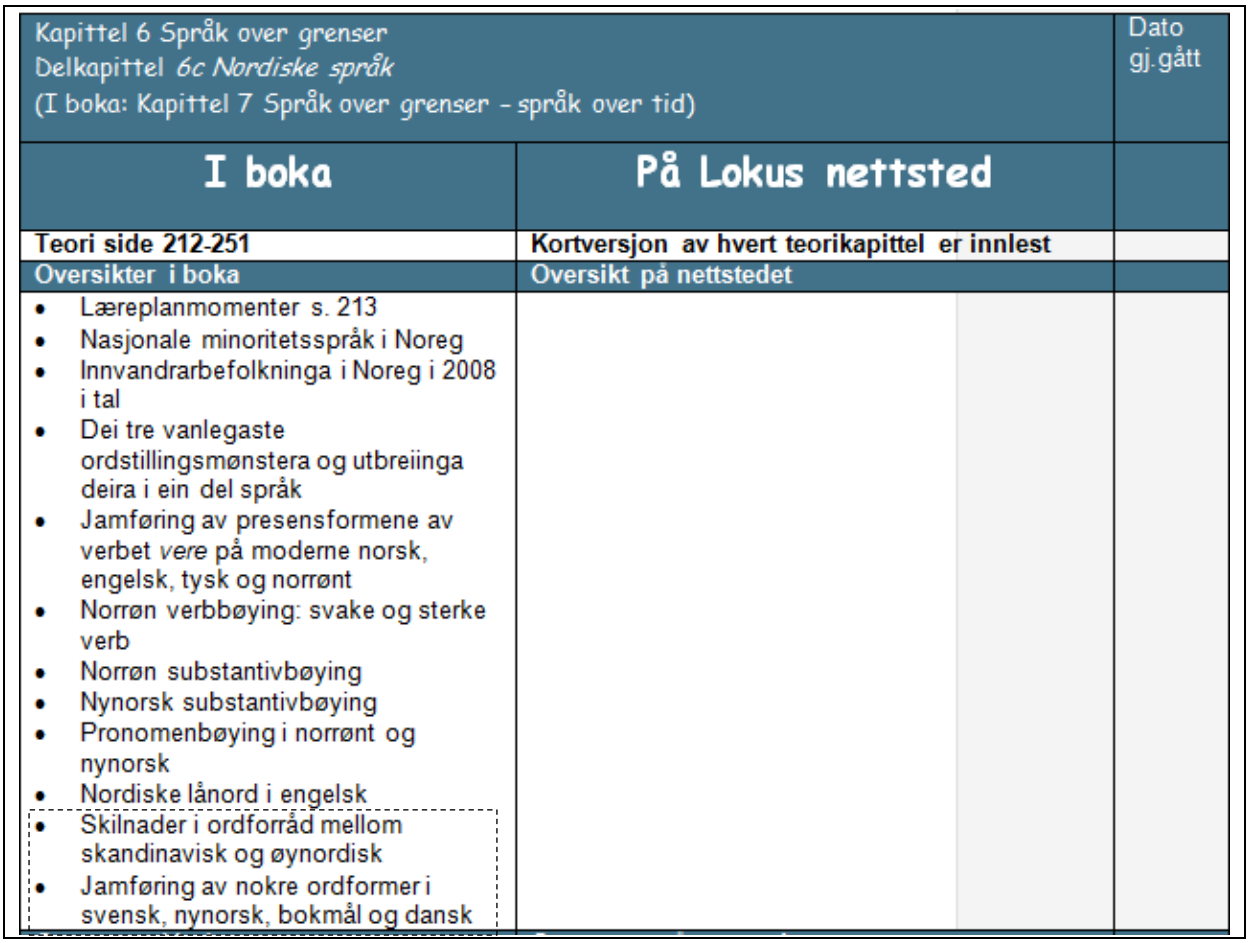
6.3.3.1 Innledning

Emnet nordiske språk utmerker seg med et stort antall digitale ressurser sett i forhold til det relativt beskjedne antallet sider i læreboka. På lærersidene finner vi riktig nok bare to nordiskrelaterte ressurser: «Fasit kapittel 7» og «6c Oversikt bok og nett - nordiske språk», men på elevsidene er det 11 knipper oppgaver fordelt på 19 arkfaner (jf. tabellen s. 185, se fullstendig oversikt i vedlegg 13.2, s. 390). Sidenes utforming og tekniske kompleksitet varierer: De enkleste sidene har bare skrift; andre sider har bilder, video, interaktive oppgaver eller redigerings- og innleveringsverktøy for arbeid med oppgaver. Nettressursenes grad av tilknytning til boka varierer også sterkt: Repetisjonsspørsmåla er den eneste ressursen som nærmest per definisjon er avhengig av boka. Ingen av de andre nettressursene henviser eksplisitt til boka som kunnskapskilde sjøl om lærestoffet vil være nyttig særlig i arbeidet med flere av de interaktive kunnskapstestene. Et eksempel på en ressurs som er nært knytta til boka, er oppgaven «Øv deg på å lese nordisk» på sida «Nordisk og nordisk, fru Blom». Her brukes den samme eksempelteksten som er gjengitt på side 245–46 i boka. Når det gjelder ressurser som framstår som helt uavhengige av boka, er oppgaven «Finsk på 1-2-3» et slående eksempel – lærebokkapitlet definerer nemlig nordiske språk som språk med opphav i urnordisk. Også de fleste andre oppgavene som ikke er reine kunnskapstester, framstår som sjølstendige og uavhengige av boka. Det er likevel to forhold som gjør det interessant å undersøke også noen av disse ressursene i et transmedialt perspektiv: Lærebokforfatteren Arne Torp fungerer som en gjennomgangsfigur i flere av nettoppgavene slik at det genereres et eget transmedialt tematisk ensemble. Dessuten er kunnskapsstoff som er knytta til enkelte oppgaver i visse tilfeller relevant som forkunnskaper for andre oppgaver. Tekstsystemet kan altså sies å inneholde noen latente progressive sekvenser bestående av innbyrdes relaterte ressurser som overfor brukerne framstår som autonome ved første øyekast.

6.3.3.2 Ressursene på lærersidene

Som det framgår av oversikten over nordiskkorpuset på side 185, består nettressursene hovedsakelig av oppgaver på elevsidene. Den eneste spesifikke lærerressursen er fasiten til oppsummeringsoppgavene på side 252. Den tilhører «boksystemet» – den er en avhengig og ikke sjølstendig tilleggsressurs. Et objekt som en fasit er med nødvendighet kohesiv i streng forstand – den har ingen mening uten oppgavesettet (jf. Halliday og Hasans kohesjonsdefinisjon, s. 40). Hvis vi lar oppgavesettet i boka være utgangspunktet, er det ingen indikasjoner på at det fins en fasit noe sted; heller ikke forordet i boka nevner eksistensen av fasiter. Det blir altså en anaforisk kohesiv forbindelse fra nettstedet til boka i dette tilfellet. Denne ensidige måten å referere på genererer en Samvittighetsfull lærermodellbruker som undersøker nettressursene systematisk på jakt etter materiale relatert til bokkapitlet. Samtidig genererer en fasit til repetisjonsspørsmål forbeholdt læreren en Noviselærermodellbruker med dårlig tid til å sette seg inn i lærestoffet.

Oversiktsdokumentet «6c_Oversikt_bok_og_nett_-_Nordiske_spraak.doc» er et skjema i Word-format som skal gi en oversikt over de ulike trykte og digitale ressursene til emnet *nordiske språk*. Dokumentet parafraserer oversiktssida for oppgavene på nettet, og den angir på hvilke sider en kan finne oppgaver i boka. I rubrikken «Oversikter i boka», som er vist i venstre kolonne på figuren nedafor, presenteres ei liste som viser seg å være en oversikt over de tabellene i bokkapitlet som er utstyrt med egen overskrift.



Kapittel 6 Språk over grenser
Delkapittel *6c Nordiske språk*
(I boka: Kapittel 7 Språk over grenser – språk over tid)

Dato gj.gått

I boka	På Lokus nettsted	
Teori side 212-251	**Kortversjon av hvert teorikapittel er innlest**	
Oversikter i boka	**Oversikt på nettstedet**	
• Læreplanmomenter s. 213 • Nasjonale minoritetsspråk i Noreg • Innvandrarbefolkninga i Noreg i 2008 i tal • Dei tre vanlegaste ordstillingsmønstera og utbreiinga deira i ein del språk • Jamføring av presensformene av verbet *vere* på moderne norsk, engelsk, tysk og norrønt • Norrøn verbbøying: svake og sterke verb • Norrøn substantivbøying • Nynorsk substantivbøying • Pronomenbøying i norrønt og nynorsk • Nordiske lånord i engelsk • Skilnader i ordforråd mellom skandinavisk og øynordisk • Jamføring av nokre ordformer i svensk, nynorsk, bokmål og dansk		

Figur 76: *Grip teksten*: 6c_oversikt_bok_og_nett (fragment)[183]

Når en ser en slik oversikt over tabellene i boka og får den presentert i et dokument som er tilgjengelig for både lærere og elever, kan en få inntrykk av at innholdet i tabellene er av en så allmenn karakter at de bør framheves som sjølstendige informasjonsobjekter. For nordiskkorpuset er det de to tabellene «Skilnader i ordforråd mellom skandinavisk og øynordisk» og «Jamføring av nokre ordformer i svensk, nynorsk, bokmål og dansk» som er aktuelle (markert med stipla linje på figuren). Som nevnt (s. 190) er innholdet i disse tabellene tett knytta til den omkringliggende brødteksten. Sjøl om brødteksten viser til eksempelstoff som er visualisert i tabellform, fortjener tabellene neppe betegnelsen «oversikter». Titlene på noen av de andre «oversiktene» på lista – «Nasjonale minoritetsspråk i Noreg» og «Innvandrarbefolkninga i Noreg i 2008 i tal» – tyder derimot på at innholdet opprinnelig må være henta fra en annen kilde enn læreboka. De er altså allerede rekontekstualiserte i boka, og må de forstås som mer sjølstendige informasjonsobjekter som egner seg til å brukes i nye sammenhenger.

Oversiktsdokumentet er en peritekst eller metaressurs som supplerer og detaljerer innholdsfortegnelsen i boka. Slik sett kan den knyttes til modellprodusenten Tekstordneren. Men som tidligere nevnt (s. 191) kan det virke som tekstordnersporets ressurser tidvis kommer i konflikt med fagformidlersporet. Når kontekstbundne segmenter som de nevnte nordisk-tabellene framheves som sjølstendige, dekontekstualiserbare objekter, introduseres det et nytt oppdelingsnivå i teksten. Det fører til det jeg foreløpig vil kalle overgranulering, altså at en sammenhengende

[183] Se faksimile av hele dokumentet på grip_teksten.pdf#page=15.

sekvensiell tekst brytes opp i kunstig små deler. Et annet tegn på konflikten mellom Fagformidleren og Tekstordneren er at diagrammet med inndeling av nordisk i øynordisk og skandinavisk (Figur 73, s. 188), ikke er blitt med på lista over «oversikter» til tross for at den er en mer generalisert framstilling enn eksempelmaterialet i tabellene.

6.3.3.3 Ressursene på elevsidene

Som nevnt er det en omfattende mengde nettoppgaver til nordiskemnet, og sjøl ikke oversiktssida (se figur nedafor) gir en komplett oversikt over oppgavene.[184] Jeg har tidligere argumentert for at oversiktssidene primært genererer en lærermodellbruker som kan velge ut, sekvensialisere og integrere. Det at nettressursens egen oversiktsside bare gir delvis oversikt over mangfoldet av oppgaver, genererer i tillegg en svært Samvittighetsfull modellbruker som klikker seg gjennom alle oppgaveknippene.

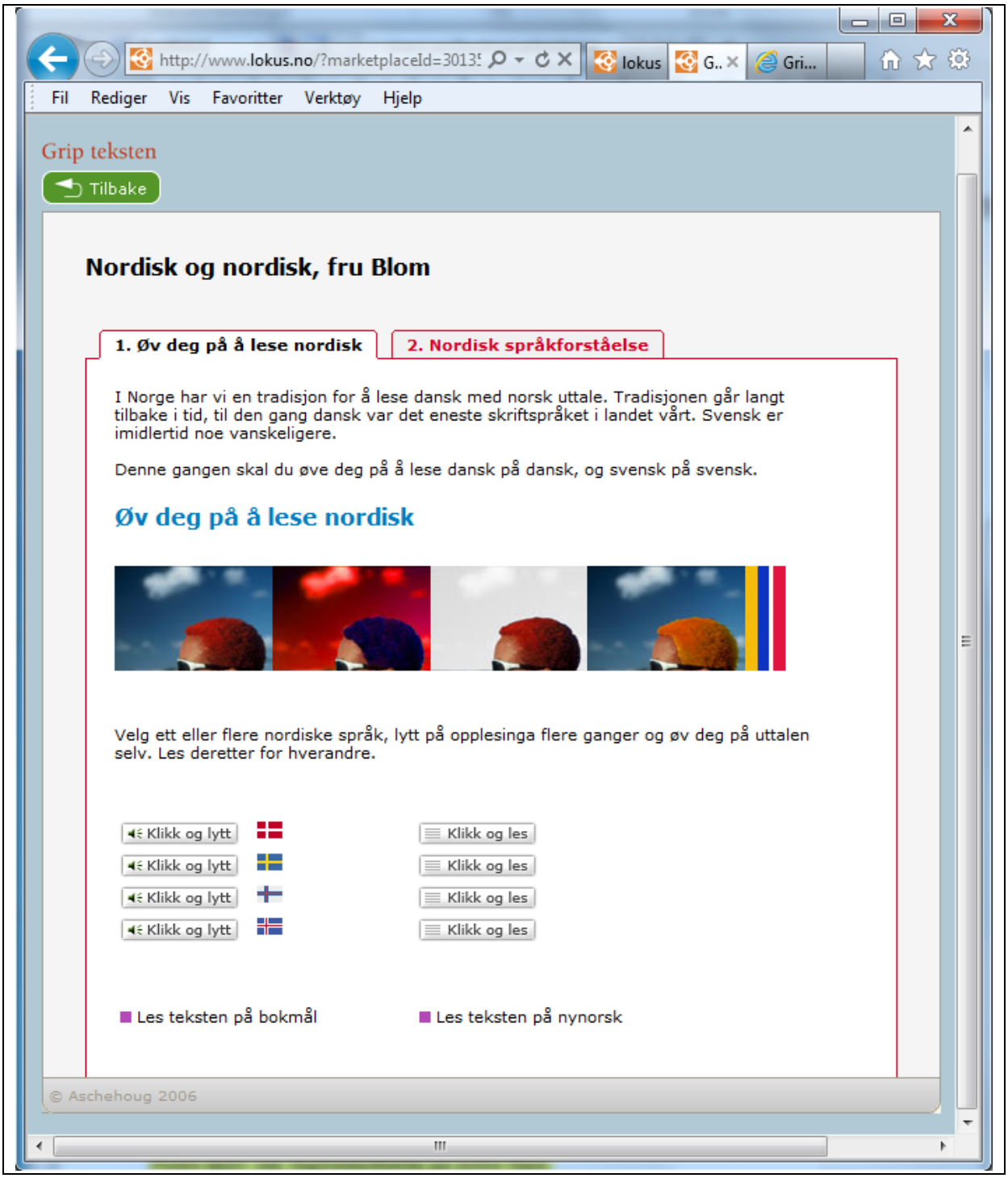
Figur 77: *Grip teksten*: «Nordiske Språk» – oversikt over nettoppgaver

I det følgende skal jeg gå nærmere inn på den første av nettoppgavene, «Nordisk og nordisk, fru Blom». Den har en privilegert stilling som et «nøkkelobjekt» til å besvare andre oppgaver, noe som gjør den til en koherensressurs. Den er også et komplekst, bricolageprega objekt idet den gjenbruker elementer fra boka, og sekvensielt betrakta er den plassert slik at den er «nærmest» boka.

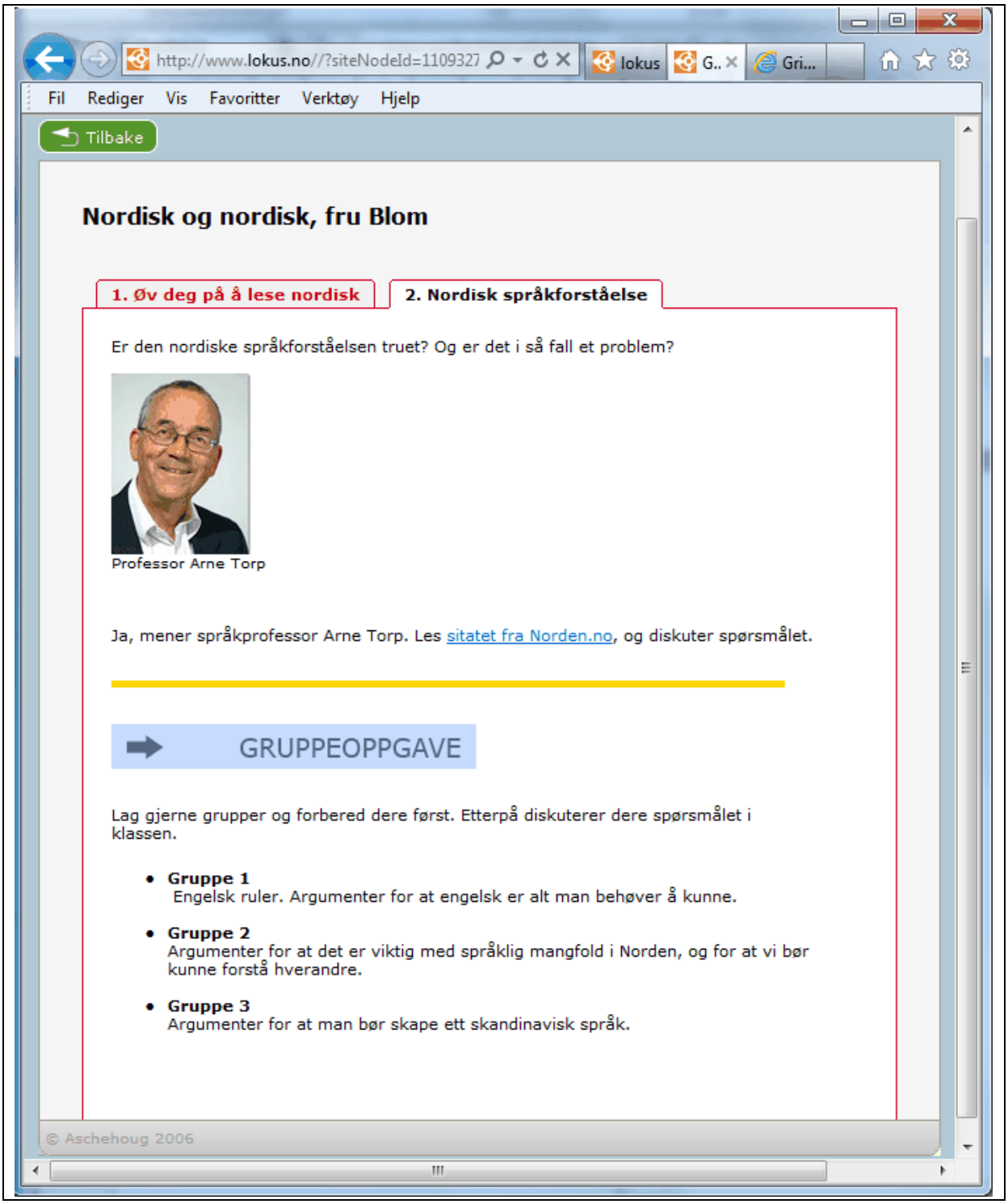
6.3.3.4 «Nordisk og nordisk fru Blom» – den første nettoppgaven

Oppgaveknippet «Nordisk og nordisk, fru Blom» er strukturert med de to fanene: «1. Øv deg på å lese nordisk» og «2. Nordisk språkforståelse».

[184] I vedlegg 13.2 (s. 390) vises en mer fullstendig oversikt som også omfatter arkfanene som fins på en del av oppgavesidene.



Figur 78: *Grip teksten*: Nordisk og nordisk, fru Blom: Fane 1: Øv deg på å lese nordisk



Figur 79: *Grip teksten*: Nordisk og nordisk, fru Blom: Fane 2: Nordisk språkforståelse

På oversiktssida for oppgaver er «Nordisk og nordisk, fru Blom» konkretisert som «Øv på å uttale nordiske språk». I praksis er den spesifiseringa bare dekkende for oppgavene på den første av de to fanene. Til tross for fanenes nummerering i 1 og 2, er det ingen åpenbar progresjon fra oppgave 1 til oppgave 2. Det ser heller ikke ut til at oppgave 1 på noen måte utgjør en nødvendig sekvensiell ressurs for oppgave 2. Bortsett fra den materielle samlokaliseringa og nummereringa av fanene er det primært det overordna emnet «nordiske språk» som binder oppgavene på de to fanene sammen. Men dersom en betrakter oppgavene som «aktivitetstekster»

(jf. Baldry & Thibault (2006, s. 175 ff.)) som strukturerer bestemte aktiviteter i klasserommet, er de ikke så ulike. Mens resten av oppgavene knytta til nordiskemnet er individuelle, er både «1. Øv deg på å lese nordisk» og «2. Nordisk språkforståelse» muntlige gruppeoppgaver, og det passer sannsynligvis godt å gjennomføre dem tett etter hverandre. Når det gjelder det faglige innholdet, framstår dette lokale settet imidlertid mer som et knippe av uavhengige ressurser enn som et tett sammenvevd kompleks, og det gir grunn til å behandle dem som to separate objekter i det følgende.

Fane 1: «Øv deg på å lese nordisk»

Overskriften for oppgavene, oppgavesida og fanetittelen rammer inn læringsaktiviteten som øving på høytlesing av tekst på nordiske språk. Innledninga til oppgaven ser ut til å innsnevre, og tematiserer bare nordmenns lesing av dansk og svensk: «Denne gangen skal du øve deg på å lese dansk på dansk, og svensk på svensk». Like etter denne tekstblokka følger en ny overskrift som er identisk med fanetittelen: «Øv deg på å lese nordisk». I settet av lydprøver og de tilhørende skriftversjonene er følgelig ikke bare dansk og svensk, men også færøysk og islandsk representert. Tekstene er de samme som eksempeltekstene i boka (245–46), se Figur 72, s. 187.

Nederst på sida står to skriftlinjer med «Les teksten på bokmål» og «Les teksten på nynorsk». Her er imidlertid ikke bokmåls- og nynorsktekstene tilgjengelige som materielle ressurser på linje med de andre lyd- og tekstprøvene som nås ved å klikke på hyperlenker på oppgavesida. Men for å realisere direktiven i oppgaveteksten, kreves det tilgang til disse tekstene; oppgaven forutsetter altså at brukeren har bokmåls- og nynorskteksten tilgjengelig. Men hvor er de? Tekstene er ikke lenka opp som hypertekstuelle ressurser og de fins heller ikke i boka. Da må det altså være underforstått at de er etablert som en sekvensiell ressurs i læringssekvensen. Det viser seg at oppgave 9 i bokas oppgavesamling instruerer eleven om å produsere disse to tekstene:

> Set om til nynorsk og bokmål den teksten som står skriven på fire andre nordiske språk på side 245. Jamfør dei to norske versjonane med teksten på kvart av dei andre nordiske måla og finn likskapar og skilnader. Kva for eit av dei andre nordiske språka ligg nærmast nynorsk, og kva for eit ligg nærmast bokmål? Diskuter i klasse eller gruppe (s. 253).

For å kunne fullføre den første aktiviteten på nettstedet, er det altså ei forutsetning at en har gjennomført oppgave 9 i boka først. Sjøl om den ikke har eksplisitte referanser til boka, skaper oppgaven «Øv deg på å lese nordisk» (Figur 78, s. 196) transmedial kohesjon i streng forstand – nemlig ved at nettressursen er avhengig av den trykte boka.

Den første oppgaven på nettstedet er som nevnt den som sekvensielt sett ligger nærmest boka. Uten at det brukes eksplisitte tekstordnere eller forbindere, skaper nettstedets rekontekstualisering av eksempeltekstene fra boka kohesjon som fører til at det dannes et transmedialt tekstkompleks med eksempeltekstene som kjerne. For at læringspotensialet i komplekset skal kunne bli aktualisert, kreves det at brukeren følger en bestemt lesevei, nemlig den konvensjonelle sekvensielle løypa fra bokkapitlet via oppgavene i boka og til nettoppgavene. Som nevnt inneholder det første oppgavesettet på nettstedet to gruppeoppgaver, og oppgave 9 i boka er også en gruppeoppgave. Dermed bindes også oppgavene sammen ved at de strukturerer en bestemt type aktivitet.

Siden beskrivelse av læringsaktiviteter er en så sentral del av innholdet på fanen, synes det rimelig å knytte verbalteksten i oppgaven til det diskursive sporet «Didaktikeren». Sjøl om eksempeltekstene er henta fra boka, er de satt inn i en ny type brukssituasjon; det er altså snakk om en form for kreativ gjenbruk eller bricolage med et didaktisk siktemål.

De ikke-skriftlige visuelle representasjonene på sida er fotoserien, flagga og høyttaler- og skrift-symbolene på lenkeknappene som hører til språkprøvene. De siste er konvensjonaliserte, og sjøl om de ikke kan kalles alfabetskrift, hører de til en så konvensjonalisert ikonografi at de nærmer seg et utvida digitalt skriftlig tegn- eller symbolsett på linje med understreking og blåfarging av hyperlenker. Fotoserien derimot kan betraktes som en visualisering – primært av sjølve aktiviteten som defineres.

Figur 80: *Grip teksten*: Nordisk og nordisk, fru Blom: Fane 1: Øv deg på å lese nordisk (fragment)

De fire like hodene med briller, gjengitt i farger som ikke er naturtro, kan tolkes som en stilisert visualisering av aktiviteten i oppgaven der samme tekst skal leses høyt i fire ulike versjoner. De vertikale stripene til høyre i de skandinaviske flaggfargene gir også assosiasjoner til et element i SAS-logoen[185] som blei brukt i 1980- og 90-åra – noe som i denne konteksten kan konnotere skandinavisk fellesskap. Sånn sett representerer fotoserien et eget diskursivt spor som akkompagnerer didaktikersporet på en sjølstendig, original og koherent måte.

Fane 2: «Nordisk språkforståelse»

Ressursene på fane 2 (Figur 79, s. 197) i form av et intervjuutdrag og et portrettbilde er rekontekstualiserte eksterne objekter. Som jeg viste ovafor, hadde oppgaven på fane 1 en nær forbindelse til boka gjennom rekontekstualisering av eksempelteksten og avhengighet av produktet fra oppgave 9 i boka. Når det gjelder oppgaven på fane 2, er det ingen slik avhengighet av boka. Det skapes likevel en forbindelse til boka idet personen på bildet og intervjuobjektet også er medforfatter av boka. Her introduseres Arne Torp som «språkprofessor» og framstår som en sterk pådriver for å bedre nordisk nabospråkforståelse. Den medierte personaen Arne Torp fungerer som en gjennomgangsfigur på nettstedet, og siden han etter alt å dømme er forfatteren bak boksekvensen om nordiske språk, kan personaen karakteriseres som en transmedial koherensressurs. Torp er ikke bare en «flat» gjennomgangsfigur – tydeliggjøringa av Torps språkpolitiske posisjon fungerer som en utdyping av intensjonaliteten og verdigrunnlaget i fagformidlingssporet i boka.

Det epistemiske rommet oppgaven etablerer, er overflatisk sett helt uavhengig av læreboka. I praksis er det nok likevel slik at en diskusjonsoppgave vil fungere bedre etter at en har arbeida med kunnskapsstoffet i boka og på nettstedet. Sånn sett indikerer oppgavetypen ei bestemt plassering i et læringsforløp. Med tanke på at det fins et eget oppgavekompleks under overskrifta

185 Henta 2012-07-27 fra http://images.wikia.com/logopedia/images/0/00/SAS_logo_1983.svg.

«Skap tekst» som tar for seg en nabospråkundersøkelse fra tidlig på 2000-tallet (Delsing & Lundin Åkesson, 2005) og der Torp figurerer som fagekspert i et åtte minutters radiointervju, er det påfallende at disse ressursene ikke trekkes inn som et relevant kunnskapsgrunnlag i tillegg til Torps «diskusjonsstarter». Den primære modellbrukeren som genereres her, er igjen en lærer som er en Erfaren bruker av systemet og har et olympisk perspektiv på alle ressursene i læreverket. Hun må også være en Erfaren fagperson som er i stand til å videreutvikle oppgaven og trekke inn andre relevante ressurser som er tilgjengelig i systemet, men som blir mediert som sjølstendige øyer som ikke bare vender seg bort fra boka, men også neglisjerer sine «søsken» blant nettoppgavene.

6.3.3.5 Kunnskapstestenes forbindelse til boka

Bortsett fra «Ti kjappe», som eksplisitt presenteres som en repetisjonsoppgave og altså per definisjon tar utgangspunkt i stoff fra boka, er det ingen av kunnskapstestene som viser til boka eller til andre ressurser i læremiddelsystemet. I praksis viser det seg imidlertid at særlig én ressurs er svært sentral og nyttig, nemlig settet av eksempeltekster fra boka (245–46) som rekontekstualiseres i del 1 av den første oppgaven.

Som det framgår av oversikten over oppgaver (se vedlegg 13.3, s. 387), tilbys det flere interaktive kunnskapstester. Noen av dem er overlappende, særlig virker det som om læremiddelprodusenten har hatt en forkjærlighet for oppgaver der brukeren skal avgjøre hvilke spesielle bokstaver som brukes i ulike nordiske skriftspråk. Både oppgaven «Hvilke bokstaver?»[186] og «Nordiske språk» tar for seg utbredelsen av karakteristiske nordiske bokstaver, det samme gjør for øvrig «Tenkjepause»-oppgaven på side 246 i boka. Slik «bokstavkunnskap» er i denne sammenhengen nyttig for å kunne skille skriftlig tekst på de ulike språka fra hverandre og kan også brukes som nøkkel til å svare riktig på oppgaven «Hvilket språk er hva?»[187].

Det tekstobjektet som gir kunnskap om utbredelsen av de «nordiske» bokstavene, er ikke det primære lærestoffet i boka, men settet av eksempeltekster derfra. I boka fungerer eksempeltekstene som nevnt som et kohesjonsobjekt, men dette tekstsettet er også utgangspunktet for den første av nordiskoppgavene på nettstedet. Dermed fungerer også oppgavesettet som et kohesivt objekt. I boka blir eksempeltekstene eksplisitt referert til; på nettstedet blir de ikke referert til, men i praksis fungerer de som en svært nyttig ressurs i det epistemiske rommet som genereres av de nevnte nettoppgavene. Siden eksempeltekstsettet ikke refereres til fra «bokstavoppgavene» på nettet, må dette objektet betraktes som en sekvensiell og ikke hypertekstuell ressurs. For den som skal svare på oppgavene, vil det være en fordel å søke støtte i en autoritativ kilde. Men det er bare de brukerne som har navigert slik at eksempeltekstene allerede er kjent, som vil kunne aktualisere dem som en kontekstuell ressurs. Dermed genereres det en privilegert lesevei, og systemets sekvensielle ordning av ressurser understrekes. I praksis skapes det dermed en avhengighet mellom flere av ressursene: Den som leser boka først og løser oppgavene der, vil være så kjent med eksempeltekstene at det er plausibelt at de kan bli brukt. Den som hopper over boka og går rett på oppgavene, vil ha nytte av å arbeide med oppgave 1 først, men poenget med at eksempeltekstene dokumenterer hvilke språk som bruker de ulike spesielle «nordiske bokstavene», kommer primært til uttrykk i «tenkjepause»-oppgaven i boka.

[186] Oppgaven fins under «Mobil på alle nordiske språk».
[187] Oppgaven fins under «Mobil på alle nordiske språk».

6.3.3.6 Diskursive spor og modellbrukere

Mens lærestoffet i boka er prega av at «Fagformidleren» har ordet og slipper til «Didaktikeren» innimellom med eksempler og en «tenkjepause», er det her i nettoppgavene omvendt: Didaktikerstemmen har ordet, og trekker inn eksterne nettressurser eller gir ordet til fagpersoner som Arne Torp eller Svein Nestor i Språkrådet som figurerer i oppgaven «Finsk på 1-2-3».

Sjøl om oppgavene befinner seg på elevsidene og på overflata genererer en elevmodellbruker gjennom imperativer og henvendelsesformer som 'du' og 'dere', er det ikke plausibelt at skriftlige oppgaver kan få elever til å danne grupper og så videre uten en lærers medvirkning. Den fraværende transmediale tekstbindinga som jeg trakk fram i forbindelse med bokmåls- og nynorskversjonene av eksempeltekstene (se s. 198), genererer også en svært Samvittighetsfull lærermodellbruker som kjenner ressursene i læremiddelsystemet så godt at hun er i stand til å integrere og sekvensialisere ressursene i konkrete undervisningsopplegg og læringsforløp. Didaktikerstemmen som materialiseres på nettsidene, gir ikke bare instruksjoner innafor et oppgavesett, men ber også elevene velge: «Velg ett eller flere nordiske språk […]»; «Velg ei av disse oppgavene og lag en presentasjon»; «Velg oppgave 1 eller 2». I boksekvensen er det ingen av oppgaveinstruksjonene som gir denne valgfriheten. Stemmen eller holdninga i de to instansieringene av modellprodusenten i didaktikersporet er dermed ulik – nettoppgavenes relasjon mellom tekst og bruker blir mer asymmetrisk idet det der genereres en lærermodellbruker som blir overstyrt. En slik diskrepans mellom didaktikerstemmen i boka og på nettet er et eksempel på fragmentering eller desintegrasjon.

6.4 Emne 2: Film

6.4.1 Innledning

Stoffet om film i *Grip teksten* er plassert i delkapitlet «Dramatiske tekstar» fra side 74–101, som er en del av kapittel 2 «Fiksjonstekster». Som det framgår av Figur 84 (s. 206), inneholder kapitlet både en del stoff som er felles for skuespill og film og noe som er spesifikt for hver av de to uttrykksformene. I det følgende skal jeg legge hovedvekta på de ressursene som særlig tar for seg film.

I tillegg til ressursene knytta til delkapitlet som omhandler film, inngår noen flere filmrelaterte ressurser i det som kan betegnes som et utvida tematisk system for filmemnet. Det utvida systemet består av ressurser om sammensatte tekster i innledningskapitlet, lærestoff om handling og komposisjon samt musikkvideo i delkapitlet «Episke tekster». I den digitale begrepsbasen og oppslagsdelen i boka finner en forklaringer av begreper som «peripeti» og «vendepunkt», og det fins noe stoff om film i den digitale mediehistoriske tidslinja. Disse tekstlige omgivelsene omfattes også av undersøkelsen av hvordan nettstedets arbeidsstoff om film er knytta sammen med resten av læremiddelsystemet.

6.4.2 Semiotiske ressurser og diskursive spor i boka

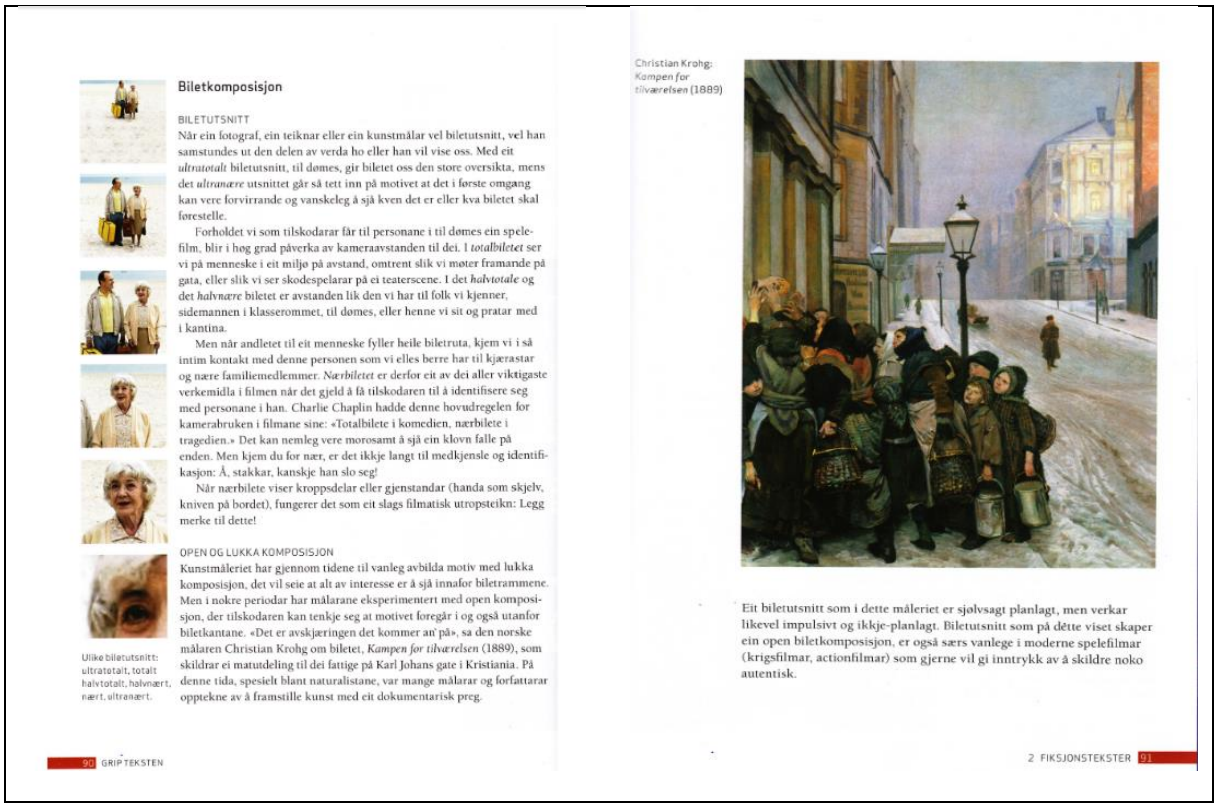
Det er siste del av bokkapitlet «Dramatiske tekstar» som er mest konsentrert om film, nærmere bestemt fra avsnittet «Andre dramaturgiske modellar» (s. 84) og ut kapitlet. Når jeg i det følgende skal undersøke sammenhengsforholda i teksten nærmere, er det disse sidene jeg konsentrerer meg om.

Med utgangspunkt i den visuelle materialiseringa kan en identifisere og kategorisere de ulike materielle ressurstypene på sidene med lærestoff slik:

Film (16 sider – 72 elementer)	**Nordisk** (8 sider – 46 elementer)
Skriftlinjer	
14 overskrifter til primære skriftblokker (brødtekst)	11
0 overskrifter til sekundære skriftblokker	4
0 tabelloverskrifter	2
Sekvensielle skriftblokker	
28 brødtekstblokker i primær font	16
7 bildetekster	
1 punktliste	1
6 andre margtekstblokker (kryssreferanser til oppgavesamlinga)	2
(1 felles oppgavesamling s. 100–101)	(1)
Visuelle representasjoner	
4 fotografier (herav 1 serie)	2
3 malerier	
2 tegninger (serier på 5 og 3 bilder)	
Verbovisuelle representasjoner	
3 diagrammer	1
Ikkelineære skriftlige representasjoner	
1 tabellforma oversikt over lyd i film	2
3 horisontalt ordna stikkordslister med kantlinjer/rutenett	

Figur 81: *Grip teksten*: Materialisering av semiotiske ressurser i filmstoffet s. 84–101

Som det framgår av oversikten, er det mange ulike elementer på sidene i tillegg til brødtekst og overskrifter. Men det er relativt få overskrifter per side sammenlikna med nordisksekvensen. Filmstoffet til *Grip teksten* viser altså samme tendens som for *Panorama* der filmstoffet framsto som layoutmessig mindre oppstykka enn nordisk-stoffet. Men når det gjelder sjølve ombrekkinga, skiller de to *Grip teksten*-sekvensene seg fra *Panorama*. Svært få avsnitt i *Panorama*-sekvensene deles av sideskift; her i *Grip teksten* kan både setninger og ord strekke seg fra éi side til den neste. En slik utforming av brødteksten understreker dens lineære og kontinuerlige preg. Brødteksten framstår dermed som den prioriterte leseveien gjennom de ulike semiotiske ressursene på boksidene. Verkets overordna sekvensielle struktur gjenspeiles altså også på dette nivået. Det at det ikke fins oppgaver eller aktiviserende leserhenvendelser før helt til slutt i kapitlet, er med på å understøtte en lineær, monosekvensiell lesing av fagstoffet.



Biletkomposisjon

BILETUTSNITT

Når ein fotograf, ein teiknar eller ein kunstmålar vel biletutsnitt, vel han samstundes ut den delen av verda ho eller han vil vise oss. Med eit *ultratotalt* biletutsnitt, til dømes, gir biletet oss den store oversikta, mens det *ultranære* utsnittet går så tett inn på motivet at det i første omgang kan vere forvirrande og vanskeleg å sjå kven det er eller kva biletet skal førestelle.

Forholdet vi som tilskodarar får til personane i til dømes ein spelefilm, blir i høg grad påverka av kameraavstanden til dei. I *totalbiletet* ser vi på menneske i eit miljø på avstand, omtrent slik vi møter framande på gata, eller slik vi ser skodespelarar på ei teaterscene. I det *halvtotale* og det *halvnære* biletet er avstanden lik den vi har til folk vi kjenner, sidemannen i klasserommet, til dømes, eller henne vi sit og pratar med i kantina.

Men når andletet til eit menneske fyller heile biletruta, kjem vi i så intim kontakt med denne personen som vi elles berre har til kjærastar og nære familiemedlemmer. *Nærbiletet* er derfor eit av dei aller viktigaste verkemidla i filmen når det gjeld å få tilskodaren til å identifisere seg med personane i han. Charlie Chaplin hadde denne hovudregelen for kamerabruken i filmane sine: «Totalbilete i komedien, nærbilete i tragedien.» Det kan nemleg vere morosamt å sjå ein klovn falle på enden. Men kjem du for nær, er det ikkje langt til medkjensle og identifikasjon: Å, stakkar, kanskje han slo seg!

Når nærbilete viser kroppsdelar eller gjenstandar (handa som skjelv, kniven på bordet), fungerer det som eit slags filmatisk utropsteikn: Legg merke til dette!

OPEN OG LUKKA KOMPOSISJON

Kunstmåleriet har gjennom tidene til vanleg avbilda motiv med lukka komposisjon, det vil seie at alt av interesse er å sjå innafor biletrammene. Men i nokre periodar har målarane eksperimentert med open komposisjon, der tilskodaren kan tenkje seg at motivet føregår i og også utanfor biletkantane. «Det er avskjæringen det kommer an på», sa den norske målaren Christian Krohg om biletet, *Kampen for tilværelsen* (1889), som skildrar ei matutdeling til dei fattige på Karl Johans gate i Kristiania. På denne tida, spesielt blant naturalistane, var mange målarar og forfattarar opptekne av å framstille kunst med eit dokumentarisk preg.

Ulike biletutsnitt: ultratotalt, totalt halvtotalt, halvnært, nært, ultranært.

90 GRIP TEKSTEN

Christian Krohg: *Kampen for tilværelsen* (1889)

Eit biletutsnitt som i dette måleriet er sjølvsagt planlagt, men verkar likevel impulsivt og ikkje-planlagt. Biletutsnitt som på dette viset skaper ein open biletkomposisjon, er også særs vanlege i moderne spelefilmar (krigsfilmar, actionfilmar) som gjerne vil gi inntrykk av å skildre noko autentisk.

2 FIKSJONSTEKSTER 91

Figur 82: *Grip teksten*: Eksempel på sideoppslag (s. 90–91)

Også for bokas filmstoff er det mulig å identifisere ulike diskursive spor i teksten, og jeg skal nå undersøke hvordan spora materialiserer seg og forholdet mellom dem. De mest interessante samspillsforholda finner vi mellom de spora jeg har kalt fagformidlersporet og visualisørsporet.

En stor forskjell mellom film- og nordisksekvensen er at de nonverbale visuelle representasjonene er viktigere for meningsskapinga, og i film-sekvensen er de bedre integrert med brødteksten. I nordisksekvensen er fotografiene svært generelle tematiske illustrasjoner uten forankrende bildetekst; her i film-sekvensen er alle bildene utstyrt med bildetekst. Dessuten blir bestemte trekk ved de kjente maleriene på side 91 og 94 også omtalt i brødteksten. Da er det ikke snakk om at bildene fungerer som en resemiotiserende, redundant visualisering av poenger i brødteksten, men at fagformidlersporet refererer til noen kjente visuelle verk som eksemplifiserer faglige poenger uttrykt i skrift.

Sammenlikna med nordisksekvensen brukes margarealet mer her i film-sekvensen. Bildeserien i margen på side 90 (Figur 82) illustrerer de ulike typene bildeutsnitt som omtales i brødteksten. Bildeserien med bildetekst kan forstås som en sjølstendig, koherent tekst med en klar progresjon som kan sies å resemiotisere informasjonen i fagformidlersporet.

Oppgavesettet til slutt i kapitlet må kunne knyttes til didaktikersporet. Men ellers i sekvensen er det ikke så lett å få øye på en egen didaktikerinstans. Den er for eksempel ikke framheva gjennom visuelt atskilte ressurser på sidene slik det prototypisk blei gjort i *Panoramas* nordiskkapittel. Vi finner heller ingen visuell framheving av didaktikersporet i form av «tenkjepausar» her i filmkapitlet. På samme måten som i nordisksekvensen må brødteksten sies å være prega av en didaktisk orientert Fagformidler som illustrerer faglige poenger med visuelle ressurser og eksempler fra relativt nye og presumptivt kjente filmer, men som i liten grad gir fra seg ordet til andre stemmer i teksten.

Bildeserien på side 90 (Figur 82) er henta fra filmen *«Mors Elling»* (2003). Bildet er brukt tidligere i boka når filmen omtales i introduksjonskapitlet (s. 26–27), og romanen *Elling* (2001) – forløperen for filmen – nevnes på side 77. Denne gjenbruken av noe kjent er med på å knytte illustrasjonen tett til fagformidlersporet. Samtidig framstår brødteksten som «uvitende» om bildeserien på side 90. Til tross for den tette forbindelsen er altså relasjonen enveis, noe som gjør det rimelig å knytte bildeserien til den tekstinstansen jeg tidligere har kalt visualisør-sporet. Her har Visualisøren en akkompagnerende rolle, det samme må sies om tabellen på side 98 («LYD I FILM») som resemiotiserer informasjon gitt i verbalteksten. Bildene på side 92 og 93 visualiserer overtydelig ulike kameravinklinger med fotografier fra et internasjonalt bildebyrå. Her parafraseres ytringer i brødteksten med små endringer, men de innsiktsfulle poengene fra brødteksten om at *det samme motivet* forandrer karakter med endring av kameravinklinga, og at svak undervinkling kan ha effekt uten at tilskueren registrerer virkemiddelbruken, er ikke innreflektert. Visualiseringa er altså ikke like presis, treffende eller nyansert som verbalteksten på dette punktet. Fenomenet «undervinkla bilde» er visualisert både med et foto på side 92 og et maleri (kommentert i brødteksten) på side 94. En kan spørre seg hva som er årsaken til at akkurat dette fenomenet er framheva med slik påfallende redundans – det samme poenget visualiseres to ganger i løpet av tre sider. Det gir inntrykk av en visualisørinstans som ikke bare støtter, men også opererer uavhengig av og til en viss grad neglisjerer fagformidlerinstansen.[188] Forholdet mellom fagformidlerinstansen og visualisørinstansen illustrerer dermed ulike typer flerstemmighet.

Det diskursive sporet jeg kalte «Tekstordneren» er til stede underveis i form av de løpende henvisningene til oppgavene i sluttdelen av kapitlet. Mens nordisksekvensen henviser til nettressursene bare i helt generelle vendinger, har film-sekvensen mer spesifikke henvisninger både til konkrete sider i boka og til nettressursene[189]:

Side	
92	(Filmklipp med døme på forskjellige kameravinklar kan du sjå på nettstaden til *Grip teksten*, under Filmkunnskap – del 3.)
95	(Sjå også om denotasjon og konnotasjon i samband med verbalspråk i kapitlet om lyriske tekstar, side 34.)
97	Men i dei tilfella der musikken arbeider 'mot' bileta (jf. side 20), får han ein annan verknad, og vi legg merke til han.
97	(Sjå dette filmklippet frå *Herman* på nettstaden til *Grip teksten*, under Filmkunnskap – del 3.)

Figur 83: *Grip teksten:* Eksplisitte referanser i film-sekvensen

I tillegg til de spesifikke henvisningene i parentes, har også brødteksten noen henvisninger til stoff i tidligere kapitler: «Som vi har nemnt tidlegare her i boka […]» (s. 97). Det er verdt å merke seg at henvisningene i parentes ikke fungerer som påminnelser om stoff en allerede har vært gjennom. Det gjør derimot de henvisningene som står uten parentes. Dermed kan en se for seg to ulike tekstinstanser: 1: Fagformidleren som bygger opp en faglig framstilling og baserer

[188] I brødteksten på side 99 poengteres det at oversiktene over momenter til analyse ikke må oppfattes som skjemaer til utfylling, men i praksis har de tre «huskelistene» over innholdsmomenter ironisk nok fått en visuell utforming som nettopp minner om rubrikkene på et skjema.
[189] Filmklippa som det henvises til, var imidlertid ikke gjort tilgjengelige på nettstedet da materialeinnsamlinga blei foretatt (mai 2012). Potensialet for utdyping og konkretisering ved hjelp av nettressursene er altså integrert i fagteksten, men ikke realisert i praksis.

seg på at leseren har bestemte forkunnskaper og følger en bestemt vei gjennom boka; 2: Tekstordneren som gjør brukeren av læreverket oppmerksom på hvor det fins relaterte ressurser til det fokuserte tekstsegmentet uten å ta stilling til hvilken rekkefølge de ulike ressursene kommer i.

Sett under ett er det et tettere samspill mellom de verbale og visuelle ressursene her enn det som er tilfellet i de tre andre boksekvensene jeg har undersøkt så langt. Det er ikke så overraskende – siden film er en audiovisuell uttrykksform, må jo sjølve verbalteksten i stor grad handle om visuelle fenomener, og da burde veien til faglig relevante visualiseringer være kort. Men når visualisørsporet ikke er helt samstemt med fagformidlersporet, undergraver det de visuelle ressursenes status.

Hva slags modellbrukere genereres av en tekst der de ulike diskursive spora ikke alltid er så godt samstemte? I denne teksten kan en få inntrykk av at de visuelle ressursene som er tematisert i brødteksten ofte henger bedre sammen med brødteksten enn de som fagformidlerinstansen tilsynelatende ikke «veit om». Sannsynligvis er det slik at opplevelsen av sammenheng øker når brødteksten har flere referanser til samme visuelle ressurs. Denne observasjonen minner om det Hasan påpeker når det gjelder opplevelsen av sammenheng i verbaltekst: Koherensvariasjon er en funksjon av kohesjonsharmonivariasjon (jf. s. 42). Da kan en tenke seg to ulike diskursive spor som begge er multimodale: fagformidlersporet og visualisørsporet. Både framhevinga av brødteksten som «hovedvei» og den tette integrasjonen mellom brødteksten og en del av de visuelle ressursene genererer det Knudsen og Aamotsbakken (2010a, s. 20) kaller en Bekreftende leser som «lytter» oppmerksomt til den autoritative fagformidlerstemmen i teksten og i mindre grad «utforsker» de ekstra visuelle ressursene som fins på boksidene, men ikke nevnes i brødteksten.

En undersøkelse av bruken av vi-pronomenet i teksten viser at *Grip tekstens* filmsekvens har mange flere anaforiske referanser til tidligere kapitler enn de andre lærebøkenes tekster om film (Vareberg, 2013, s. 75). Hovedstemmen i teksten uttrykker altså ei forventning om at leseren allerede har tilegna seg kunnskaper fra de foregående kapitlene i boka. Det genererer modellbrukeren Den samvittighetsfulle leseren som leser boka lineært fra begynnelse til slutt. Lærermodellbrukeren som genereres, er ikke like samvittighetsfull. Det at boksidene inneholder henvisninger til relevante oppgaver underveis og at nettstedet inneholder en fasit til repetisjonsspørsmåla, skaper modellbrukeren Aktivitøren og Den faglige novisen – en selektiv modellbruker som får hjelp til å aktivisere elevene uten å behøve å sette seg så godt inn i fagstoffet.

6.4.3 Nettressursene til film

6.4.3.1 Innledning

Som det framgår av oversikten nedafor, inneholder nettressursene til filmemnet mange av de samme typene objekter som nordiskkorpuset. Forholdet de har til boka, varierer: Den fyldige fasiten på oppsummeringsspørsmåla «GT Fasit Vg1 kap 2.3» og PowerPoint-presentasjonen «introduksjon til lærebokkapittel 2» bygger delvis direkte på boka. «Analyse av musikkvideo» refererer til konkret lærestoff i boka som et kunnskapsgrunnlag, mens «Analyse av reklamefilm» og «Sammensatte tekster – definisjoner og typer» framstår som tekster som er produsert

uavhengig av læreboka, men som supplerer den med lærerretta fordypningsstoff og et undervisningsopplegg. I tillegg fins periteksten «Oversikt bok og nett, dramatiske tekster»[190]. Den samme oversikten er også tilgjengelig fra elevsidene.

Boka	Lærernettstedet	Elevnettstedet

Lærestoff (74–99)
Dramatiske tekstar
• Framføring her og no
• Visuelt og samansett
• Er dramatiske tekstar forteljande?
• Hovudtekst, sidetekst, undertekst
• Å dramatisere ein tekst
• Dramaturgi
  • Standarddramaturgi
  • Andre dramaturgiske modellar
• Teater og film i mange kulturar
• Anslaget
• Filmspråket
  • Biletkomposisjon
  • Biletutsnitt
  • Open og lukka komposisjon
  • Biletvinkel, kameravinkel
  • Leseretning, blikkfang
  • Lys
  • Klipping
  • Musikk og annan lyd
• Å tolke skodespel og film
 	
Oppgaver (99–100)
• Oppsummeringsspørsmål (8)
• Arbeidsoppgaver (8)
	Presentasjoner
	• Grip Teksten vg1 kap 2 (ppt)
	Undervisningsopplegg og bakgrunnsstoff
	• Analyse av reklamefilm
	• Sammensatte tekster – definisjoner og typer
	• Analyse av musikkvideo
	• Reklamefilmen som fortælling[191]
	
	• GT Fasit Vg1 kap 2.3
	
	Oversikter
	• Oversikt bok og nett – dramatiske tekster
		1c Dramatiske tekster
		• Kortversjon
		• Læreplanmål
		Oppgaver
		• R'n'B møter norske folkeeventyr
		• Sett fra froskeperspektiv
		• Ti kjappe
		• Fra Broadway via Hollywood til Bollywood
		• Der nede sørger de ikke I
		• Der nede sørger de ikke II
		
		Oversikter
		Oversikt bok og nett – dramatiske tekster

Figur 84: *Grip teksten*: Det tematiske systemet for filmemnet

Elevressursene til filmemnet er tilgjengelige fra oversiktssida «1c dramatiske tekster» (se Figur 85 nedafor). I tillegg til oversikten over alle oppgavesetta fins det her en kortversjon av bokkapitlet og «læreplanmåla» fra boka.[192] Filmrelaterte tilleggsressurser som ikke listes opp i oversiktene, er filmstoffet i «Tidslinje» og utvalgte begreper i begrepsdatabasen «Begreper». Repetisjonsspørsmåla «Ti kjappe» er direkte knytta til læreboka. Oppgavesettet «Fra Broadway via Hollywood til Bollywood» knytter an til temaet Bollywood-film, som tas opp både i boka og i PowerPoint-presentasjonen, men ressursen forutsetter ikke boka som kunnskapskilde. Heller ikke de øvrige oppgavene framstår som direkte avhengige av boka – ingen av dem forutsetter boka som sekvensiell ressurs. I det følgende skal jeg først og fremst ta utgangspunkt i PowerPoint-presentasjonen, repetisjonsspørsmåla «Ti kjappe» og «Der nede sørger de ikke I» og undersøke hvordan disse ressursene henger sammen med boka og resten av læremiddelsystemet.

[190] Den tilsvarende oversikten for nordiskstoffet blir gjennomgått på side 194.
[191] 5_2_Reklamefilmen_som_fortaelling.pdf lasta ned 2012-05-16 fra http://www.lokus.no/?marketplaceId=3422817&languageId=1&siteNodeId=34073936, men ikke lenger tilgjengelig per 2012-07-09.
[192] Jf. s. 174 der jeg argumenterer for at det er en metonymisk forbindelse fra nettstedet til boka.

Figur 85: *Grip teksten*: Oversiktsside «1c Dramatiske tekster»

6.4.3.2 PowerPoint-presentasjonen

Ved første blikk framstår PowerPoint-presentasjonen «introduksjon til lærebokkapittel 2»[193] som svært tett knytta til boka. Den visuelle utforminga med bokas profilfarger og gjenbruk av bilder fra bokas kapittel «Fiksjonstekster» sørger for det. Strukturen i presentasjonen er todelt: Til hver av de tre hoveddelene av kapitlet (lyrikk, epikk, dramatikk) hører det ei oppsummeringsside der punktlistene likner på stikkordsprega notater over de viktigste momentene. Deretter har hvert av de tre delkapitlene fått 1–2 «fordypningssider» med nærblikk på et utvalgt emne.

[193] Se faksimile i grip_teksten.pdf#page=19.

Figur 86: *Grip teksten*: Introduksjon til lærebokkapittel 2 (GripTeksten_vg1_kap2.ppt)[194]

Det kommunikative prosjektet for presentasjonen indikeres av lenketittelen på lærerressurssida: «introduksjon til lærebokkapittel 2». Det handler om å få en rask oversikt over kunnskapsstoffet før en går i gang med å fordype seg. Side 4 i første delen av PowerPoint-presentasjonen er en parafrase av lærebokoverskriftene i delkapitlet «Dramatiske tekstar». Det er altså ingen didaktisk tilrettelegging eller bearbeiding av kunnskapsstoffet. Som jeg har argumentert for i *Panorama*-kapitlet, hører slike kunnskapsreproduserende ressurser til Studieteknikerens domene.[195] Her er en transkripsjon av lysbilde 4:

Dramatiske tekster

Teater og film:

- Laget for å fremføres her og nå
- Visuelle inntrykk: farger, lys, grafikk, kostymer, bevegelser og mimikk
- Flere av sansene blir påvirket samtidig
- Hovedtekst (replikker), sidetekst og undertekst
- Standarddramaturgi (spenningsoppbygning)
- I film kan anslaget (filmens innledning) si noe om hva filmen dypest sett handler om
- Filmspråk (bildekomposisjon, kameravinkel, leseretning, lys, klipping, musikk/lyd)

Figur 87: *Grip teksten*: Transkripsjon av lysbilde 4 fra GripTeksten_vg1_kap2.ppt

Lysbildene i den siste delen er også ordna etter rekkefølgen i boka, men nå er vi på fordypningsnivå. Her er det sammenhengende prosatekst, materialisert som skriftblokker – til forveksling lik fagformidlerdiskursen i lærebokas brødtekst. Men det er ingen opplagt forbindelse mellom emnene metafor, *Odysseen* og Bollywood-film, og det er heller ingen anaforiske referanser her som skulle tilsi at presentasjonen skal forstås som en sammenhengende, sekvensiell tekst:

[194] Se faksimiler i grip_teksten.pdf#page=18.
[195] Jf. s. 123 i kapittel 5.

Film: Bombay+Hollywood=Bollywood

De håndmalte filmplakatene på dette bildet stammer fra 1996. I midten av nittennittiårene var det fortsatt slik at arbeidskraft var så billig i India at det kunne lønne seg å håndmale plakater framfor å skulle trykke og distribuere filmplakater, men dette har endret seg.

[…]

Bollywood blander vestlige og indiske sjangerkonvensjoner uhemmet. På bildet ser vi at filmplakaten til Sunil Sharmas *Himmat* (1996) er til forveksling lik filmplakatene til den amerikanske *Rambo III* (1988) med Sylvester Stallone i hovedrollen. Men indisk actionfilm er action på sine egne premisser. I *Himmat* danser og synger hovedpersonen seg gjennom byen med sin elskede i over fem minutter til lyden av hiten "Saathiya, Bin Tere" – en scene det er vanskelig å forestille seg i Rambo-filmene.

Lenke til "Saathiya, Bin tere" på Youtube: http://www.youtube.com/watch?v=QH0GtCHbebA

Figur 88: *Grip teksten*: Transkripsjon av Lysbilde 8 fra GripTeksten_vg1_kap2.ppt

Brødteksten på lysbilde 8 knytter seg til og forankrer fotografiet på lysbilde 7 med en fyldig omtale:

> De håndmalte filmplakatene på dette bildet stammer fra 1996. I midten av nittennittiårene var det fortsatt slik at arbeidskraft var så billig i India at det kunne lønne seg å håndmale plakater framfor å skulle trykke og distribuere filmplakater, men dette har endret seg.

I boka fins det samme bildet, men der er bildeteksten mer lakonisk: «Handmåla filmreklame, New Delhi, India» (s. 87), og brødteksten der refererer ikke til bildet i det hele tatt. Sjøl om boka ikke nevnes spesifikt, kan det hevdes at den skriftlige teksten på lysbilde 8 utdyper emnet som introduseres i boka (s. 86–87): «Den typiske Bollywood-filmen er ei blanding av melodrama og musikal: Han handlar om kjærleik og intrigar og har song og dans som obligatoriske innslag».

Den eksoforiske referansen på lysbilde 8, «De håndmalte filmplakatene på dette bildet stammer fra 1996», peker tilbake til det foregående lysbildet der «dette bildet» befinner seg. En slik måte å referere på minner mer om brødteksten i ei lærebok som kommenterer et nøye utvalgt (og synlig!) bilde enn en PowerPointpresentasjon som er ment for framvisning. Referanseteknikken gir inntrykk av en form for bricolage. Den skriftlige teksten på lysbilde 8 framstår ikke som utvikla for PowerPoint-mediet, men som en rekontekstualisert tekst ment for et medium som henvender seg direkte til leseren, uten bruk av en presentatør.

De to typene tekster i begynnelsen og slutten av presentasjonen skaper temmelig ulike modellbrukere og brukssituasjoner. Modellbrukeren for de første lysbildene er Den faglig erfarne læreren som behersker kunnskapsstoffet godt nok til å presentere emnet muntlig med støtte i noen stikkord. Men hvem er modellbruker for den siste teksten? Sjølve formatet minner om en fordypningstekst som kunne stått i ei ramme i læreboka, eller den kunne ha vært en kort nettstedsartikkel av typen «les mer om ...». Sånn sett blir modellbrukeren Kunnskapsrik («den filminteresserte eleven») og Kunnskapsorientert – den ekstra interesserte eleven som ønsker å supplere kunnskapsstoffet i boka. Men presentasjonen inngår ikke som en del av elevressursene, og utforminga av et så skriftdominert lysbilde bryter med *Grip tekstens* egne normer for PowerPoint-presentasjoner.[196] I praksis blir de siste lysbildene en ressurs forbeholdt læreren, på linje med den typen ekstra kunnskapsstoff som fins andre steder i lærerressursen.

[196] «Bruk få ord. Presentasjonen bak deg, på lerretet, skal bare framheve det du sier, ikke konkurrere med det» (fra «Tips om bruk av PowerPoint» grip_teksten.pdf#page=26).

6.4.3.3 «Bollywood» som et utadvendt transmedialt ensemble

Sammen med bokas stoff om Bollywood danner de siste to lysbildene et transmedialt tematisk ensemble med Bollywood-film som akse/kjerne:

I *Grip* teksten-boka	På nettstedet	Utafor systemet
Boksidene (86–87).		
Spørsmål 5, s. 100	Fasit til kapittel 2.3.	
	PowerPoint-presentasjonen	→ lenke til videoklipp
	Oversiktssida for kapittel 2c (vignettbilde og lenke til oppgave)	
	Oppgaven: «Fra Broadway via Hollywood til Bollywood»	→ lenke til diverse nettressurser

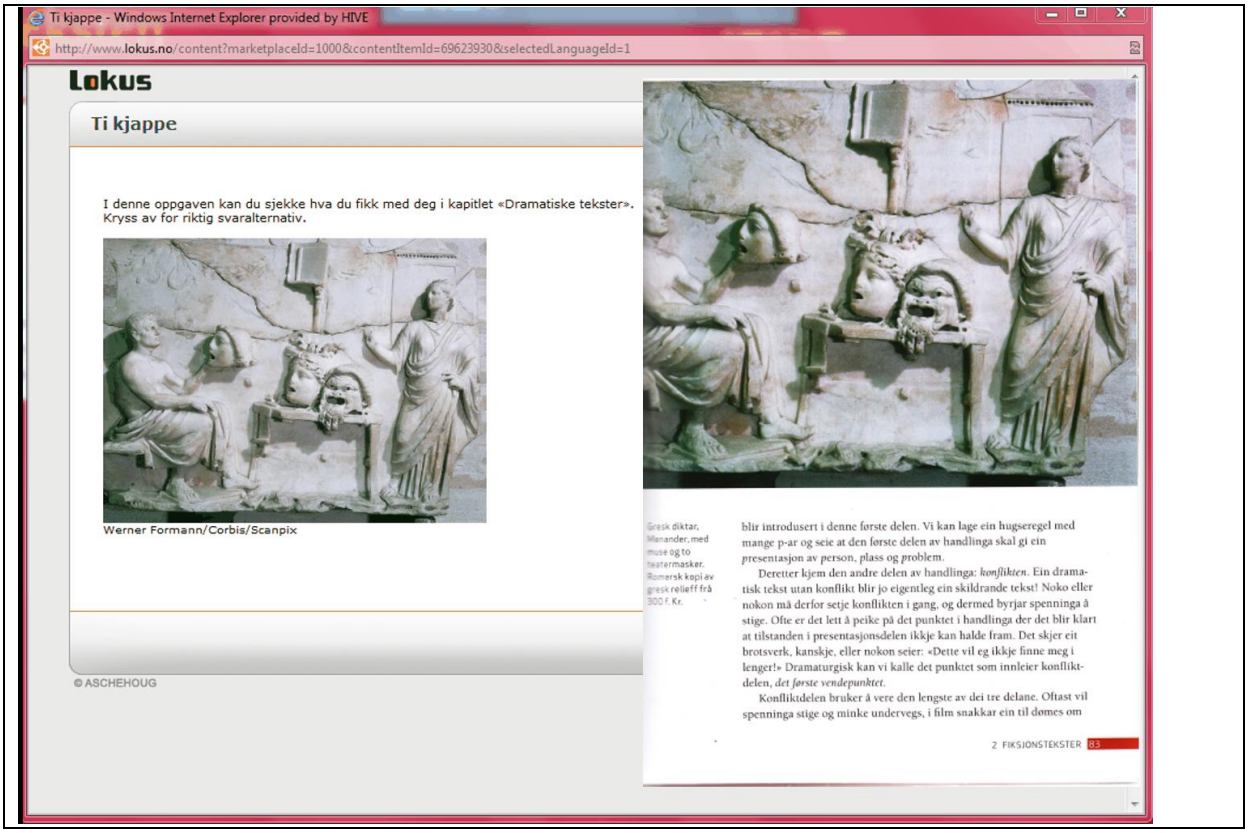
Figur 89: *Grip teksten*: Transmedialt tematisk ensemble med Bollywood som akse

Både PowerPoint-presentasjonen og oppgaven «2. Bollywood» har forgreininger til det åpne internettet idet de lenker til diverse nettressurser som: youtube.com, bollywoodfest.com, bollywhat.com, nrk.no og bbc.co.uk. Men ingen av ressursene i venstre kolonne refererer direkte til hverandre, bortsett fra at oversiktssida for oppgaver lenker til oppgavesida. En bestemt lese- eller bruksrekkefølge er heller ikke angitt. Det er primært temaet Bollywood og det framheva bildet av filmplakatene som binder objektene sammen.

Av oversikten over framgår det at Bollywood har fått en prominent plass i læremiddelsystemets filmrelaterte ressurser. Læreboka har lærestoff og et kunnskapsspørsmål om Bollywood, men det tekstanalytisk orienterte stoffet fra læreboka gjøres ikke relevant i nettoppgaven. Når en treffer Bollywood-stoffet på nettstedet, blir det som utgangspunkt for en eklektisk arbeidsoppgave der elevene skal finne stoff om Bollywood og presentere fenomenet i form av en digital, sammensatt tekst. Sånn sett blir Bollywood-systemet et eksempel på noe som i praksis arter seg som en nokså autonom nettressurs. Alle nødvendige ressurser for å gjøre oppgaven er nemlig digitalt tilgjengelige; både kunnskapsstoffet om Bollywood og noen råd om å lage en sammensatt tekst.

Det er nærliggende å betrakte Bollywood-stoffet som uttrykk for det diskursive sporet jeg har kalt «Didaktikeren». Forholdet til fagformidlersporet er prega av autonomi – ikke ulikt det forholdet jeg beskreiv mellom disse to instansene i gjennomgangen av nordisk-stoffet i *Panorama* (s. 112). Også i gjennomgangen av de to neste ressursene, «Ti kjappe» og «Der nede sørger de ikke I» skal jeg forfølge tesen om at nettressursene nedtoner betydninga av lærestoffet i boka som kunnskapskilde.

6.4.3.4 Ti kjappe – repetisjonsspørsmål



Figur 90: *Grip teksten*: Startsida på «Ti kjappe» (til venstre), innfelt faksimile av bokside 83

Repetisjonsoppgaven «Ti kjappe» innledes med teksten: «I denne oppgaven kan du sjekke hva du fikk med deg i kapitlet «Dramatiske tekster». Kryss av for riktig svaralternativ». I tabellen nedafor vises spørsmåla og på hvilken side i boka en finner svaret.[197]

Spørsmål	Boka	Stikk-ordre-gister
1. Hva er en multimodal tekst?	76	x
2. Hvilket uttrykk brukes om scenehenvisningene [sic] i en dramatisk tekst?	78	x[198]
3. Hva kan vi gå glipp av dersom vi bare leser et skuespill?	79	
4. Et karakteristisk trekk ved dramaet, er …	81	
5. Hvem formulerte mønsteret for standarddramaturgi?	82	x
6. Hvilken del av standarddramaturgien inneholder det første vendepunktet?	83	
7. I hvilken del av standarddramaturgien finner vi peripetien?	84	x
8. Hva kalles det når handlinger som skjer samtidig flettes inn i hverandre?	85	
9. Hvilken kameravinkel blir ofte brukt i filmer der barn spiller sentrale roller?	92	x
10. Hva menes med ikke-diegetisk lyd?	98	x

Figur 91: *Grip teksten*: «Ti kjappe» repetisjonsspørsmål til film

[197] En versjon som også viser svaralternativene fins i vedlegg 13.3, s. 391. I grip_teksten.pdf fins utvalgte skjermdumper.
[198] I stikkordregisteret står det «scenetilvising».

Innledningssida til spørsmålsserien prydes av et fotografi som også er gjengitt på side 83 i boka med denne bildeteksten: «Gresk diktar, Menander, med muse og to teatermasker. Romersk kopi av gresk relieff frå 300 f.Kr». I likhet med vignettbildet for nettsida «1c. dramatiske tekster» (se s. 178) skaper bildet en metonymisk forbindelse til boka. Til tross for at kapitlet omfatter en del visuelt orientert kunnskapsstoff, er det ingen av repetisjonsspørsmåla som har visuelle representasjoner som utgangspunkt.[199]

«Ti kjappe» skiller seg fra repetisjonsspørsmåla til *Panorama* på flere måter. Mens filmemnet i *Panorama* hadde tre sett med til sammen flere titalls spørsmål til i underkant av ti siders fagstoff, skal de ti spørsmåla til *Grip tekstens* dramakapittel dekke om lag 25 sider. Sjølve innramminga av aktiviteten er også annerledes: Svara blir lagra sammen med brukerens identitet, slik at aktiviteten framstår som ei innlevering. Med bare ett forsøk blir det mindre aktuelt å gjennomføre en prøve og feile-strategi med sikte på å finne ut hvilke svaralternativer som gir poeng. Sånn sett strukturerer testen en læringsaktivitet der boka kan være et nyttig og aktuelt hjelpemiddel.

Sammen med oppsummeringsoppgavene i boka (s. 100) gir «Ti kjappe» en indikasjon på hvilke fakta fra lærebokteksten som presumptivt er de viktigste.[200] Men informasjonsmessig er relasjonen til formidlingsteksten i boka redundant: Responsen brukeren får, er heller lakonisk: Det gis poeng og melding om hvilke svaralternativer som er gale og korrekte, men velger en galt alternativ, får en ikke forklart hvorfor det er galt, og det refereres ikke til lærestoffet i boka.

Sjølve oppgavetypen repetisjonsspørsmål genererer en bestemt læringssekvens: «les teorien først, svar på kontrollspørsmål etterpå». Men ei alternativ løype er svarjakta der en kan bruke matcheteknikk for å leite i teoriteksten etter svar på spørsmåla. Rekkefølgen på spørsmåla følger presentasjonen av stoffet i boka, og konstruerer sånn sett ei lineær hoppeløype gjennom kapitlet fra begynnelse til slutt. En del av spørsmåla og svaralternativene inneholder fagbegreper som i bokteksten er kursiverte eller løfta fram som mellomtitler, og mange av begrepene finnes også i stikkordregisteret (jf. høyre kolonne i Figur 91). Sånn sett viser testen at navigasjonsressursene i boka er godt tilrettelagt for svarjakt.

Hvilke produsentstemmer eller diskursive spor er det brukeren møter i flervalgsspørsmåla? Er det Fagformidleren eller Didaktikeren? Det som får meg til å hevde at det ikke er noen av disse, er først og fremst at spørsmåla ikke tilfører ny fagkunnskap. Flervalgsspørsmåla parafraserer kunnskapsstoffet i boka, men formidler ikke ny kunnskap, og det virker derfor rimelig å knytte dem til modellprodusenten Studieteknikeren. Et annet moment er at formidlinga av de faglige innsiktene fra boka, har noen språklige og innholdsmessige svakheter som får oppgavene til å skille seg ut fra formidlingsteksten i boka. Reint språklig er det problematisk at en fagterm som ‘sceneanvisning’ (i boka «scenetilvising») blir til språkblomsten «scenehenvisning». Men ‘scenehenvisning’ er også en nokså en uegna søketerm dersom en søker etter tilleggsstoff om emnet.[201] I spørsmål 2 er alternativene koda feil slik at dersom en svarer riktig ut

[199] Den interaktive oppgaven under «Fra froskeperspektiv» utnytter medieaffordansen på en annen måte; alle spørsmåla der omhandler komposisjon, bildeutsnitt og kameravinkel og tar utgangspunkt i bilder.
[200] Jf. Grepstads poengtering av spørsmål som indikasjon på hva forfatteren mener er viktigst s. 122.
[201] Jf. resonnementet i kapittel 5, s. 163 om hvordan presise fagtermer kan fungere som en koherensressurs mellom læremiddelsystemet og eksterne kunnskapskilder.

fra boka, får en null poeng, mens dersom en svarer at «undertekst» tilsvarer «scenehenvisninger», regnes det som rett svar.[202]

I det som er angitt som rett svar på spørsmål 1, blir begrepet multimodalitet upresist definert som «en tekst som henvender seg til flere av sansene våre samtidig». I boka fins det ei setning som likner: «Teater og film er samansette eller multimodale tekstar, som påverkar gjennom å vende seg til fleire av sansane våre på same tid» (s. 76). Parafraseringa gir inntrykk av bricolage – en form for lettvint rekontekstualisering av fagstoff som nok ikke er så ulik den formen for svarjakt som Torvatn og Løvland har advart mot. Kort sagt: En får inntrykk av at kunnskapsformidlinga i nettoppgaven ikke holder samme faglige standard som Fagformidleren i boka. Det skaper en form for diskrepans mellom to ulike diskursive spor som får systemet til å framstå som mindre helhetlig og sammenhengende.

En annen type problem skapes når spørsmålsstillinga fører til ei overforenkling av kompliserte faglige emner og gjør to ulike relasjoner om til én. I følgende lille utdrag tar boka opp 1: forholdet mellom hovedtekst, sidetekst og undertekst og 2: forholdet mellom å lese et drama og å se ei forestilling:

> «Når vi ser fascinerande og spennande rolletolkingar på scena, kjem det ofte av at regissøren og skodespelarane greier å formidle underteksten til oss. Når vi *les* skodespel, må vi sjølv prøve å lytte eller leite etter underteksten» (79).

På nettstedet er det overforenkla til: «Hva kan vi gå glipp av dersom vi bare leser et skuespill?» med alternativene «Hovedteksten», «Sideteksten» og «Underteksten». Det er altså grunn til å hevde at det knappe fasitsvarformatet i flervalgsspørsmåla innebærer en fare for å degradere både mer komplekst faglig innhold fra boka og fagdidaktiske innsikter om skjønnlitterær lesing til trivialiteter.[203] Helt overordna formidler eksistensen av repetisjonsspørsmål at fagstoffet i boka er viktig. Men studieteknikerdiskurs slik vi møter den her, er med på å undergrave bokas status som kunnskapskilde gjennom upresist språk, upresise definisjoner og overforenkling.

I sin undersøkelse av modelleseren i teksten «Un drame bien parisien» kommer Eco som nevnt fram til at modelleseren først er en naiv, deretter en kritisk leser.[204] For en interaktiv oppgave som «Ti kjappe» kan en tenke seg at modellbrukeren gjennomgår en tilsvarende utvikling: Den naive modellbrukeren som konstrueres, er Svarjegeren eller den Kunnskapsreproduserende eleven. Men uetterretteligheten i både svaralternativer og måten den automatiske responsen er koda på, kan etter hvert generere en stadig mer Kritisk modellbruker, som går tilbake til boka for å sjekke hvem som egentlig har rett.

Spørsmålsbatteriet konstruerer også i første omgang en naiv lærermodellbruker som betrakter spørsmåla som et middel til aktivisering og enkel repetisjon med kontrollmulighet. Men konfrontert med språklige, faglige og tekniske mangler, genereres det også en kritisk lærermodellbruker.

6.4.3.5 «Der nede sørger de ikke I»

«Der nede sørger de ikke I» er et oppgavesett delt inn i tre faner:

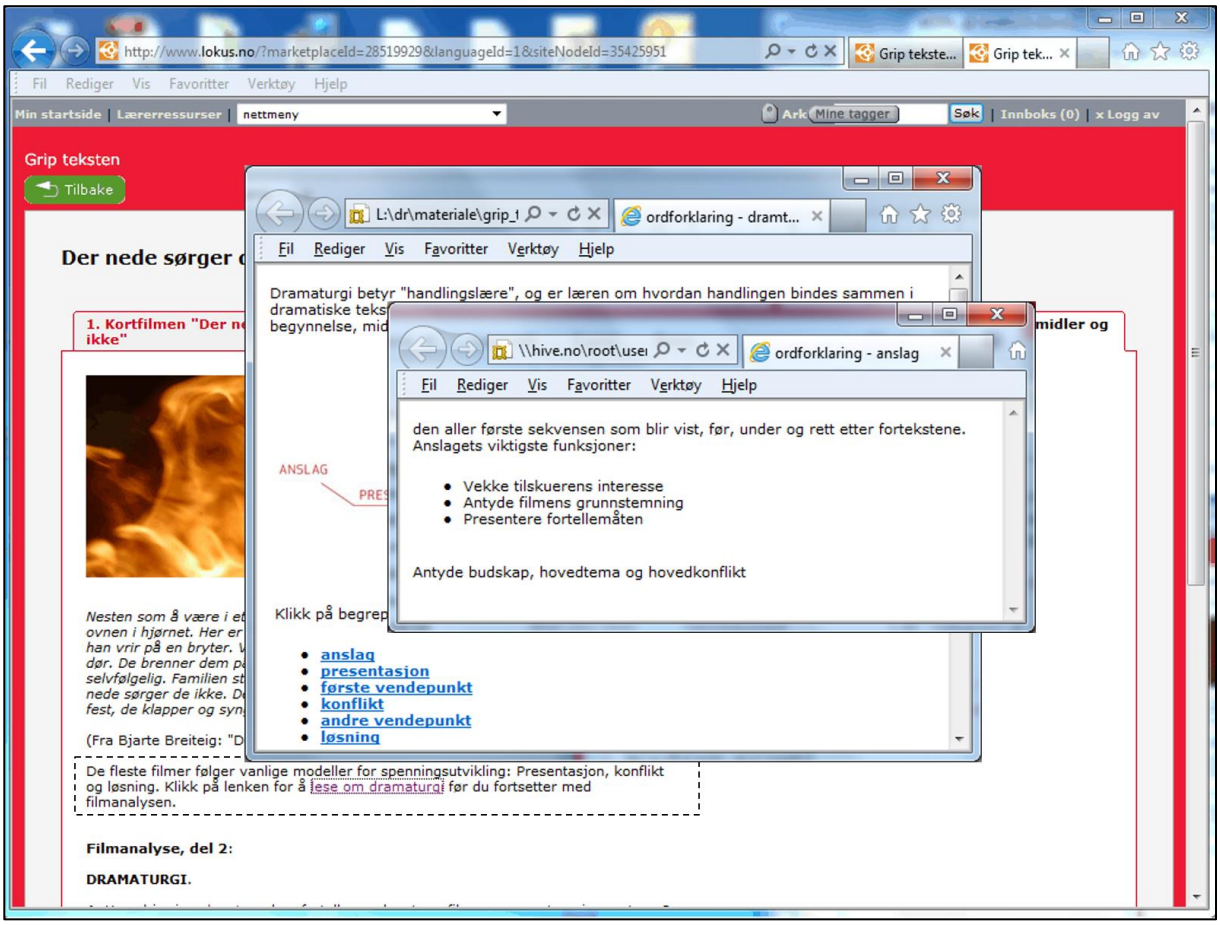
---

[202] En mer åpenbar feilkoding fins i spørsmål 9 – uansett hvilket svaralternativ en velger, får en feil svar og null poeng.

[203] Jf. Bakken (2007, s. 18) som påpeker at formatet på flervalgsspørsmål innebærer en fare for at kompleksiteten i norskfaglige innsikter underslås.

[204] Jf. kapittel 2, s. 59.

- Kortfilmen «Der nede sørger de ikke»
- Filmanalyse, del I: Innledning og innhold
- Filmanalyse, del II: Dramaturgi, virkemidler og budskap



Figur 92: *Grip teksten*: Fragment av fane 3 fra oppgaven «Der nede sørger de ikke I» med de tilhørende vinduene «ordforklaring - dramaturgi» og «ordforklaring - anslag»[205]

Fane 1 gir tilgang til kortfilmen *Der nede sørger de ikke*, som er utgangspunktet for oppgaven. Fane 2 og 3 har ulike ressurser til skriving av en filmanalytisk oppgave: forslag til innholdsmomenter, begrepsapparat, noen spørsmål og noen hint. I det følgende skal jeg undersøke hvordan «Der nede sørger de ikke I» henger sammen med resten av læremiddelsystemet med utgangspunkt i avsnittet «DRAMATURGI» på fane 3. Oppgavesettet utmerker seg ved å ha høy tetthet av referanser ut av teksten i form av hyperlenker i flere nivåer.

[205] Se faksimiler i grip_teksten.pdf#page=53.

De fleste filmer følger vanlige modeller for spenningsutvikling: Presentasjon, konflikt og løsning. Klikk på lenken for å lese om dramaturgi før du fortsetter med filmanalysen.

Filmanalyse, del 2:

DRAMATURGI.

1. Hva skjer i anslaget, og hva forteller anslaget om filmens grunnstemning og tema?

2. Hvordan presenteres hovedpersonene i første del av handlingen? Forklar hvordan filmen introduserer stoff som senere utvikler seg til en konflikt.

3. Hva er filmens første vendepunkt?

4. På hvilket punkt i filmen når konflikten et høydepunkt? Hint.

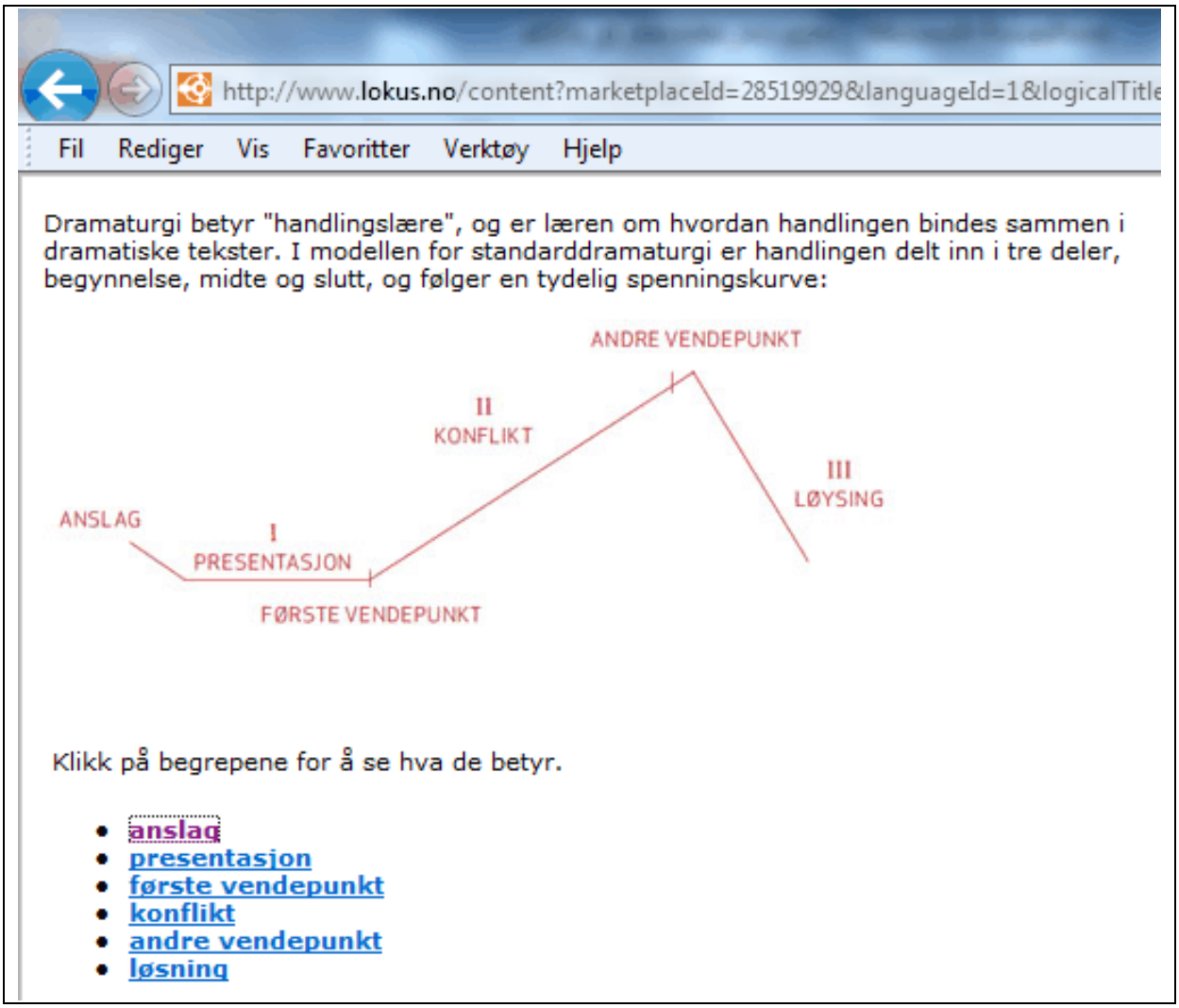
5. Hva er filmens andre vendepunkt? Hint.

6. Hvordan løses konflikten? Samles alle trådene til slutt, eller sitter tilskueren igjen med ubesvarte spørsmål?

Figur 93: *Grip teksten*: Fragment av fane 3, til oppgaven «Der nede sørger de ikke I»

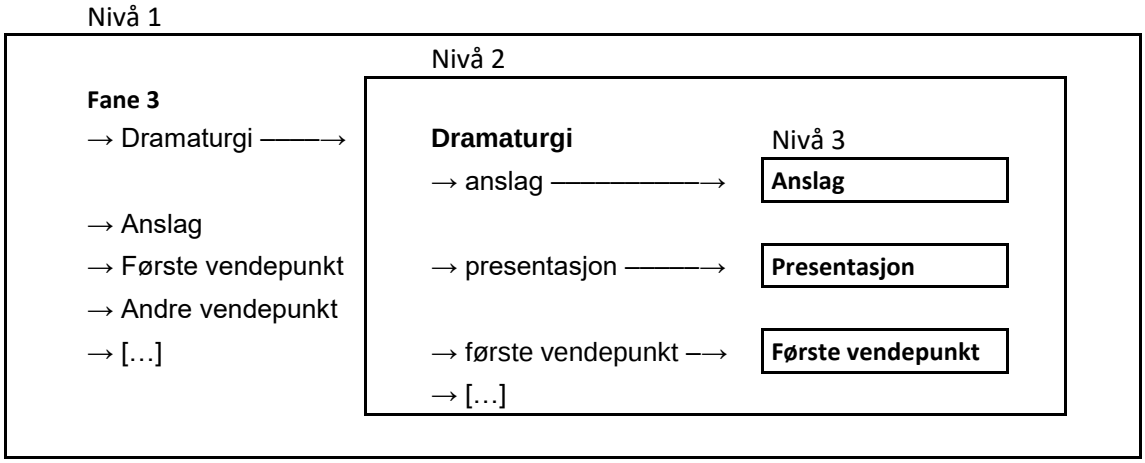
De seks lenkene på sida faller i to kategorier. Den første, «lese om dramaturgi», åpner et sprett-oppvindu med en kort, men kompleks tekst bestående av brødtekst, et diagram og lenker til forklaringer av termene på diagrammet (se Figur 94). De øvrige lenkene leder til små sprett-oppvinduer med enkle, skriftlige forklaringer av begreper og små hint til å besvare spørsmåla. Felles for de to kategoriene målobjekter er mangelen på peritekster. Innholdet blir verken grafisk eller navigasjonsmessig kontekstualisert, og objektene framstår dermed som usjølstendige satellitter i systemet.

Til tross for at dramakapitlet i boka formidler stoff om dramaturgi i teater og film over nærmere fem sider, uttrykker ikke nettoppgaven noen forventninger om at lærestoffet i boka er gjennomgått og kan fungere som et faglig utgangspunkt for oppgaven. Denne måten å forholde seg til tekstlige omgivelser på står i kontrast til det mer progresjonsorienterte fagformidlersporet i boka, som flere steder viser tilbake til tidligere kapitler som en relevant sekvensiell ressurs.



Figur 94: *Grip teksten*: Sprettoppvindu om dramaturgi

Fra nettoppgaven lenkes det videre til nye vinduer. Innholdet i de nye vinduene presenteres imidlertid ikke som tilhørende en annen del av læremiddelsystemet, men som ressurser som er underordna sjølve oppgavesida en befinner seg på. Mens krysshenvisningene i bokkapitlet integrerer stoff fra andre steder i boka ved å skape en hypertekstuell struktur med relasjoner mellom likeverdige informasjonsobjekter, dannes det her i nettoppgaven en isolert lokal kapselstruktur med informasjonsobjekter som er hierarkisk ordna slik:



Figur 95: *Grip teksten*: Kapselstruktur på fane 3 i «Der nede sørger de ikke I»

Sjøl om verken boka eller annet «arbeidsstoff» i læremiddelsystemet nevnes, er det åpenbart at diagrammet i netteksten om dramaturgi er henta fra boka (s. 84). Ved nærmere ettersyn viser det seg at hele teksten om dramaturgi er identisk med seksjon 3 på fane 1 i oppgavesettet «Dramatiske tekster i to akter».[206] Også «ordforklaringene» det lenkes til, er de samme, men her på nettstedet skapes det altså ingen horisontale hypertekstuelle forbindelser mellom relatert informasjon eller fagstoff. En slik lenkepraksis gir inntrykk av at oppgavesetta er isolerte øyer uten forbindelse med hverandre. Dermed legges det heller ikke til rette for at brukerne kan «surfe på tvers» og sjøl finne fram til relatert fagstoff i arbeidet med oppgavene. Inntrykket av isolasjon forsterkes av at verken begrepsdatabasen, den mediehistoriske tidslinja, tekstarkivet eller forfatterportrettene – presumptivt relevante ressurser i arbeidet med en oppgave om en film basert på ei novelle – er tilgjengelige fra oppgavevinduet.

Nettoppgaven vektlegger tekstproduksjon og analytisk arbeid med en konkret tekst, og det gjør det nærliggende å knytte nettoppgavene til det diskursive sporet «Didaktikeren». Som nevnt antyder Bezemer & Kress at i dagens lærebøker kan ulike ressurser komme til å reflektere ulike læringssyn (jf. s. 32). På tilsvarende vis kan en få inntrykk av at fagformidlerinstansen i boka og didaktikerinstansen på nettsidene representerer ulike syn på fagstoffets status. I boka, der «fagformidlersporet» dominerer, formidles fagstoffet kumulativt med referanse til tidligere kapitler. Framstillinga har rom for nyanser, den krydres med sitater fra kjente filmskapere og utvides med relatert stoff om kjente kunstmaleres teknikker. Nettoppgavene domineres av didaktikerinstansen, som reflekterer et aktivitetspedagogisk syn på læringsarbeid. Her starter en med oppgaven og fyller på med et nødtørftig minimum av fagtermer underveis. Det kan virke som Didaktikeren har gitt opp ideen om at en i arbeidet med en faglig oppgave kan profitere på å forholde seg til den typen kunnskap og innsikter som faglitteratur kan bidra med. I stedet for å utnytte kunnskapsressursene i systemet legges det opp til å gjøre det så enkelt som mulig for eleven å gjennomføre oppgaven. Én ting er at boka ikke nevnes som kunnskapskilde, men dersom eleven også skulle velge å neglisjere oppfordringa om å «lese om dramaturgi før du fortsetter med filmanalysen», er ikke siste tog gått: Til tre av de fem første punktene i oppgaven

[206] Se faksimile i grip_teksten.pdf#page=40.

går det lenker til de samme små informasjonstekstene som den innledende dramaturgisida lenker til.

Elevmodellbrukeren som genereres her, kan betegnes som Usjølstendig og mottakende. Her er det ikke snakk om å tilegne seg og reprodusere eller bruke fagkunnskap, men om å ta imot det en får servert av basiskunnskap for å kunne gjennomføre en læringsaktivitet. Dermed blir modellbrukeren også en Makelig digital svarjeger.

Jeg har tidligere antyda at flervalgsoppgavene i *Panorama* kan bidra til å nedtone betydninga av boka som kunnskapskilde, og at de ikke engang legger opp til en form for bruk av boka til svarjakt slik repetisjonsoppgaver i boka kan sies å gjøre. På fane 3 i «Der nede sørger de ikke I» kan en se en liknende tendens: Det epistemiske rommet innsnevres ved at oppgavene forenkler og underslår kunnskapsstoffet i boka. Da kan brukeren komme til å tenke: «Hva skal jeg med boka når alt jeg trenger for å gjøre oppgaven, er tilgjengelig her på nettsida?»

6.5 Oppsummering

Her følger ei oppsummering av *Grip teksten*-undersøkelsen i lys av forskningsspørsmåla:

1. Hvordan er tekstsystemet strukturert, hvordan bindes materielt atskilte komponenter sammen til transmediale tekstkomplekser, og hvordan bindes hele det tverrmediale læremiddelsystemet sammen?
2. Hvordan er tekstene og tekstkompleksene sekvensialisert?
3. Hvordan utnyttes ulike referanserammer som et grunnlag for de faglige aktivitetene læremiddelsystemet legger opp til?
4. Hvilke modellprodusenter genereres, og hvordan er samspillet mellom dem?
5. Hvilke modellbrukere genereres av de ulike delene av læremiddelsystemene?

6.5.1 Struktur og kohesjon

Noe som kjennetegner *Grip teksten*, er at boka og nettstedet har ulike prinsipper for å skape sammenheng. Boka har en lineær hovedstruktur med brødtekst som den dominerende materielle og semiotiske ressursen. I brødteksten integreres tidligere segmenter ofte progressivt gjennom anaforiske referanser. Som supplement til den sekvensielle integrasjonen fins det kryssreferanser som er forisk uspesifiserte og knytter sammen relaterte, men ikke samlokaliserte ressurser. Nettstedets ressurser som spesifikt knytter seg til kapitlene i boka, er plassert i en hierarkisk struktur som gjenspeiler kapittelstrukturen i boka og skaper ei forventning om tett integrasjon med lærestoffet der. Men til tross for at en kjenner igjen grafiske elementer, bilder og visualiseringer fra boka, framstår de enkelte «arbeidsstoff»-objektene som relativt autonome på flere måter: De enkelte oppgaveknippene er ikke knytta sammen i bestemte sekvenser, og de refererer ikke til hverandres kunnskapsstoff, sjøl når det kan være relevant. Det mangler altså det vi kan kalle horisontale kohesjonsressurser mellom relaterte objekter.

Vitenskapsfaget nordisk språk og litteratur har tradisjonelt vært delt inn i språklige og litterære disipliner, og forskere har gjerne spesialisert seg innafor én av deldisiplinene. Litteraturforskeren Lars Brink bruker termen «nedsippring» for å betegne prosessen der vitenskapsfagets innsikter «drypper ned på» skolefaget (Ullström, 2009, s. 127). Betrakter vi anatominivået i læremiddelsystemet, kan det være grunn til å hevde at vitenskapsfagets deldisipliner gjenspeiles i kapittel- og emneinndelinga. I skolefaget kan det imidlertid være et pedagogisk poeng å knytte

forbindelser mellom de ulike delene av faget i arbeidet med språk eller tekster. Når læremiddelsystemet presenterer en oversikt over tilgjengelige litterære tekster på skandinavisk originalspråk som en ressurs for emnet dramatiske tekster, men ikke viser at de samme tekstene er relevante i arbeidet med nordiske språk, kan det betegnes som uheldig strukturell nedsiving. Systemet har en ryddig hierarkisk struktur, men til tross for at noen av nettmediets fremste affordanser er hyperlenking, automatiserte informasjonssøk og kontekstilpassa sammenstilling av ressurser, utnyttes ikke slik funksjonalitet i særlig grad. Dermed går brukerne av læremiddelsystemet glipp av anledninger til å arbeide mer helhetlig med faget.

6.5.2 Sekvensialitet

Nettoppgavene kombinerer ofte en faglig introduksjon til et emne med interaktive oppgaver eller en tekstproduksjonsoppgave. Nettoppgavene er svært «sjøltilstrekkelige»; de henviser ikke til og bygger ikke på andre ressurser, verken i boka eller på nettstedet, og de refereres heller ikke til som kunnskapsressurser av andre objekter i systemet. Som elementer i læringssekvenser tilbyr de fleksibilitet. De gir læreren stor frihet siden de færreste av dem har innledende arbeid med stoffet i boka som forutsetning. På den andre sida kan en slik uavhengighetslinje føre til – som Slot (2010, s. 186) peker på – at oppgavene ikke følger opp det faglige og læringstaksonomiske nivået som stoffet i boka representerer. Da vil ikke oppgavene fungere som trening i å anvende kunnskapen brukerne skulle ha tilegna seg gjennom arbeidet med fagstoffet i boka. «Uavhengige» oppgaver kan altså føre til at bokas betydning som den sentrale kunnskapskilden i systemet nedtones. Dermed devalueres også det læringspotensialet som arbeid med lærestoffet i boka representerer.

6.5.3 Referanserammer

Mens boka oppfordrer brukeren til å fordype seg i eksempelmateriale på nettstedet, finner vi ikke tilsvarende oppfordringer på nettstedet om å fordype seg i de faglige framstillingene i boka. Nettstedet inneholder både fordypningsstoff og svært komprimerte framstillinger av emner som er behandla i boka. Men oppgavene unnlater å referere til boka som kunnskapskilde. I stedet kan brukerne nøye seg med forenkla og sterkt komprimerte introduksjoner til fagstoff som utgangspunkt for å gjennomføre oppgaver. Hvis en ser bort fra repetisjonsspørsmåla, uttrykker verken film- eller nordiskoppgavene på nettstedet krav om kjennskap til lærestoffet i boka.

6.5.4 Modellprodusenter

På lokalt nivå i boka kan en finne eksempler på at graden av samspill mellom ulike typer semiotiske ressurser på samme side varierer. Det styrker hypotesen fra *Panorama*-analysen om at systemet materialiserer ulike diskursive spor eller stemmer. Disse spora har jeg prøvd å identifisere, og jeg benevner dem med ulike modellprodusentroller. Når det gjelder nordisk-stoffet, skapes det et inntrykk av at forbindelsen mellom fagformidlerinstansen i boka og den tilsvarende instansen på nettstedet, er relativt sterk. Det skyldes at den navngitte forfatteren av nordiskkapitlet også figurerer som fagspesialist på nettstedet. I nettressursene som tar for seg film, får en ikke inntrykket av at modellprodusenten «Fagformidleren» er til stede i samme grad. Deler av den faglige formidlinga der er så prega av parafrasering og overforenkling at det blir

mer nærliggende å forstå ressursene der som et uttrykk for Studieteknikeren enn Fagformidleren.

6.5.5 Modellbrukere

Som jeg har vist i det foregående, tilbyr systemet mange ulike typer koherensressurser som brukerne av systemet kan benytte til å skape sammenheng mellom relaterte objekter. Men koherensressursene er ikke likt fordelt i systemet som helhet, og den som skal kunne utnytte det faglige og didaktiske potensialet i systemet, må sjøl ta mye av ansvaret for å skape forbindelser mellom ressurser som er relevante for hverandre.

Bokas primære elevmodellbruker kan betegnes som Den samvittighetsfulle og flittige leseren – den Kunnskapsorienterte, interesserte eleven som kan lese lengre, sammenhengende verbaltekst og tilegne seg fagstoffet uten lærerens medvirkning. Nettstedet har ressurser for mer utforskende læringsarbeid, men krever samtidig at læreren legger til rette og velger ut. Dessuten er oppgavene relativt enkle. Dermed genereres en Aktivitetsorientert, men også faglig mindre sjølstendig og kanskje til og med Makelig digital svarjeger. Elevmodellbrukeren fra boka blir altså ikke fulgt opp med nettressurser som kunne innebære en koherensskapende progresjon i læringsløypa fra bok til nettsted.

I utgangspunktet kan en se for seg at læremiddelsystemer genererer relativt uerfarne lærermodellbrukere som trenger hjelp og støtte til å finne og sammenstille ressurser til undervisning, eller noen som trenger å supplere egne opplegg med nyere primærtekster, film, lyd, forfatterintervjuer og så videre. Men navigasjons- og gjenfinningsressursene i systemet er slik at den som virkelig skal klare å utnytte systemet, paradoksalt nok er avhengig av å ha brukt det en god stund for å få oversikten over alle ressursene som fins der og hvordan de kan gjøres relevante for hverandre. Dermed får lærermodellbrukeren som genereres, trekk fra både Den faglige og didaktiske Novisen og Den erfarne brukeren av systemet.

7 Komparativ analyse: *Tema*

7.1 Innledning

Læreverket *Tema* består av tre bøker, éi for hvert årstrinn og tre tilhørende nettsteder. I det følgende konsentrerer jeg meg om *Tema Vg1* som jeg refererer til som '*Tema*'. Boka blei utgitt i 2006, og det er denne utgaven som er utgangspunktet for den følgende undersøkelsen. Kohe-rensanalysen av *Tema*-systemet følger mønsteret fra *Panorama*- og *Grip teksten*-kapitlene: først ei kartlegging av den overordna strukturen og sammenhengsressursene, deretter en nær-mere undersøkelse av lærebokkapitlene og utvalgte nettressurser for emnene nordiske språk og film.

Nettstedet i *Tema*-systemet er grunnleggende annerledes enn de mer påkosta ressursene til *Panorama* og *Grip teksten*, og jeg har tidligere (s. 78) kategorisert *Tema* som et av systemene med lavest «digitaliseringsgrad». Det skaper andre forutsetninger for den transmediale kohe-rensen i systemet både når det gjelder de koherensressursene produsenten tilbyr og brukernes eget arbeid med å skape koherens. De digitale ressursene er færre, og de er teknisk sett enklere enn i de to foregående læremiddelsystemene. Det medfører at undersøkelsen får et noe mindre omfang enn de to foregående analysekapitlene

7.2 *Temas* anatomi: tekststruktur og sammenheng på over-ordna nivå

7.2.1 Om *Tema*-systemet

Boka er delt inn i en studiedel med 18 kapitler og en tekstsamlingsdel, og nettstedet er struktu-rert etter de 18 kapitlene i boka. På nettstedets startside for *Tema* er alle kapitteltitlene gjengitt om lag som i boka, og vignettbildet fra kapittelforsida, eller et annet bilde fra bokkapitlet led-sager kapitteltittelen. Denne rekontekstualiseringa eller gjenbruken av kjente objekter fra boka er med på å skape visuelle tekstbånd mellom de to mediene.

Figur 96: *Tema*: startsida for nettressursene (fragment)[207]

Men på tilsvarende vis som på *Grip tekstens* nettsted får miniatyrbildene i liten grad «tekstkarakter» når de vises på nettstedet. På nettsidene fungerer rekontekstualiseringa av bildene primært metonymisk som et tegn for det tilhørende bokkapitlet. Dette blir særlig merkbart på oversiktssida der bildene er små som «ikoner» og kanskje bare gjengir et utsnitt av bildet i boka. Et annet karakteristisk trekk – som også svarer til *Grip tekstens* «kapittelforsider» på elevnettstedet – er at nettsidene gjentar læreplanmåla slik de står på kapittelforsidene i boka. Dermed skapes det en tett og konsekvent kobling mellom boka og nettstedet basert på bokkapitlet som felles strukturell enhet.

Nettressursene til *Tema* er ikke nevnt i de to bokkapitlene jeg undersøker. Men baksideteksten og forordet informerer kort om nettstedet: «Dessutan er det laga ein eigen nettstad for læreverket. Her kan ein finne ei mengd oppgåver og andre læringsressursar som er utarbeidde særskilt for *Tema*-brukarar» (s. 3).

7.2.2 Materialitet

7.2.2.1 Relasjonen mellom sideutforming i boka og overordna struktur i systemet

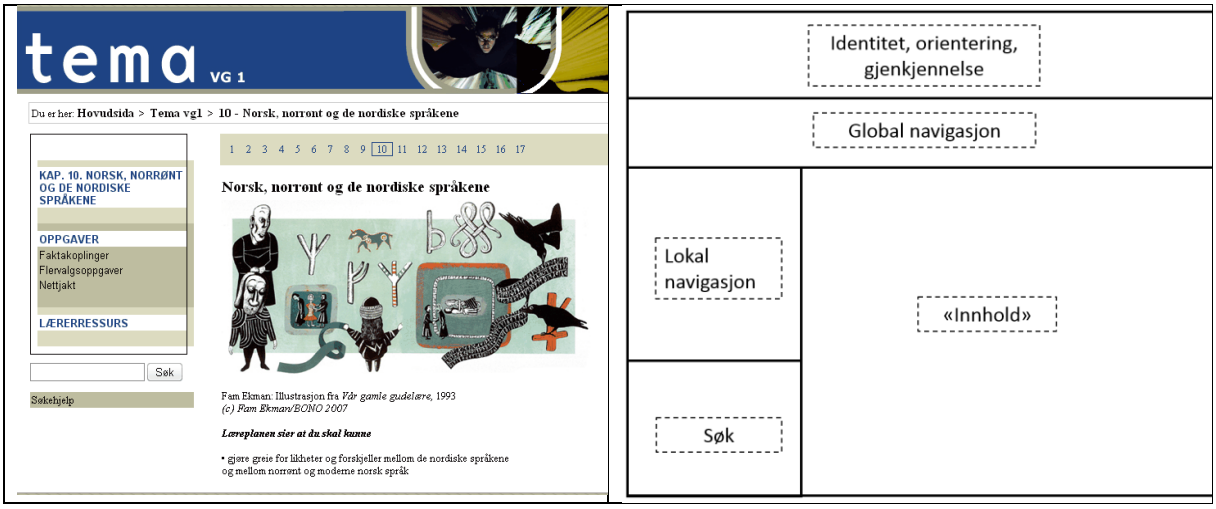
Basert på undersøkelsen av *Panorama* og *Grip teksten* kunne en formulere følgende tese: Relasjonen mellom de fysiske materialiseringsenhetene gjenspeiler den overordna strukturen i systemet. Kort sagt: Ei lærebok der brødteksten er forholdsvis oppstykka (som i *Panorama*) ledsages av et nettsted uten en bestemt sekvensiell ordning – mens en mindre oppstykka brødtekst (som i *Grip teksten*) ledsages av en lineær kapittelstruktur både i boka og på nettstedet.

Startsida til alle kapitlene i *Tema* er utforma etter en felles mal, og kapitlene begynner alltid på ei oddetallsside. Dermed framstår de nærmest som separate «hefter» internt i boka. Men

[207] Se digitalt vedlegg på https://web01.usn.no/~ov/phd/tema.pdf#page=11 for faksimile av hele startsida. I det følgende viser jeg til det digitale vedlegget slik: tema.pdf#page=11 der tallet etter «page=» angir sidetallet i vedlegget. Materialet fra *Tema*-systemet er gjengitt med tillatelse fra forlaget.

innafor kapitlene er ikke sideoppslaget en prominent og dimensjonerende enhet slik det er i *Panorama*; både avsnitt, kulepunktlister og setninger blir «avbrutt» av sideskifta i *Tema*. Den skriftlige teksten får slik sett et mer kontinuerlig preg internt i kapitlene, men det er ikke ensbetydende med at det legges opp til lineær lesing av boka fra perm til perm.

Mens *Panorama* og *Grip teksten* utmerker seg ved henholdsvis mye egenprodusert multimedia og en omfattende interaktiv læringsplattform, er *Tema*-systemet altså mer nøkternt. Nettstedet er utforma som et tradisjonelt hierarkisk informasjonsnettsted med et fast visuelt og navigasjonsmessig rammeverk som opptar en forholdsmessig stor del av skjermflata, slik figuren indikerer:



Figur 97: *Tema*: Skjematisk framstilling av det faste rammeverket for nettsidene[208]

Både i *Panorama* og *Grip teksten* «overtar» innholdet på de lokale sidene mesteparten av skjermflata og skyver rammeverket i bakgrunnen. Men her i *Tema* brukes mesteparten av skjermflata til rammeverk, og da blir det mindre plass til den lokale teksten på målsida. Det gir mindre overblikk og favoriserer korte tekster som setter i gang aktiviteter framfor lengre tekster som legger opp til lesing eller annen interaksjon mellom teksten og brukeren. Dermed kan det hevdes at sjølve sidelayouten også genererer en lærer som primær modellbruker. Denne læreren bruker nettstedet til å finne fram ressurser som supplerer boka.

I de tidligere kapitlene har jeg poengtert at *Panorama* bruker et visuelt formspråk som trekker veksler på fritidskultur. *Grip teksten* er mer funksjonalistisk, men bruker estetiserende interessevekkende titler på oppgavene og begge genererer dermed en elevmodellbruker i tillegg til lærermodellbrukeren.[209] Nettsidene til *Tema* er strengt funksjonalistiske og framstår til sammenlikning som en mer «intern» ressurs, nærmest som en påbygning til oppgavebolken i slutten av hvert kapittel. Mange av nettoppgavene utnytter en av mediets spesifikke affordanser – hyperlenker til eksterne nettressurser. Men det er karakteristisk at arbeidsoppgavene på nettstedet er dominert av skrift – dermed likner de visuelt på oppgavene i oppgavebolken i boka.

[208] Se faksimile i større format i tema.pdf#page=21.
[209] Se s. 179.

7.2.3 Navigasjonssystemet og andre paratekstuelle ressurser

De enkelte kapitlene er utstyrt med små lærerveiledninger på nettstedet som gjør greie for hvordan kapitlene er tenkt brukt. I disse epitekstene om ressursene til nordiske språk og film er det bokkapitlene som får den grundigste behandlinga, nettressursene omtales i generelle ordelag.

Grunnstrukturen i navigasjonssystemet til *Tema*-nettstedet er basert på bokas kapittelstruktur, jamfør førstesida med alle kapittelvignettene (Figur 96, s. 222). I tekstlingvistiske termer kan kohesjonen mellom de to mediene betegnes som strukturell ikonisitet når nettstrukturen mimer bokstrukturen på denne måten (Fossestøl, 1983, s. 131). Slik sett likner stukturingsprinsippene i *Tema* på *Grip tekstens* hvis en ser bort fra at *Grip teksten* også har en del kapitteluavhengige ressurser. Dersom en undersøker de konkrete navigasjonshjelpemidlene med utgangspunkt i Morville og Rosenfelds liste over grunnleggende navigasjonshjelpemidler, finner en at de stort sett støtter opp under den grunnleggende hierarkiske strukturen:

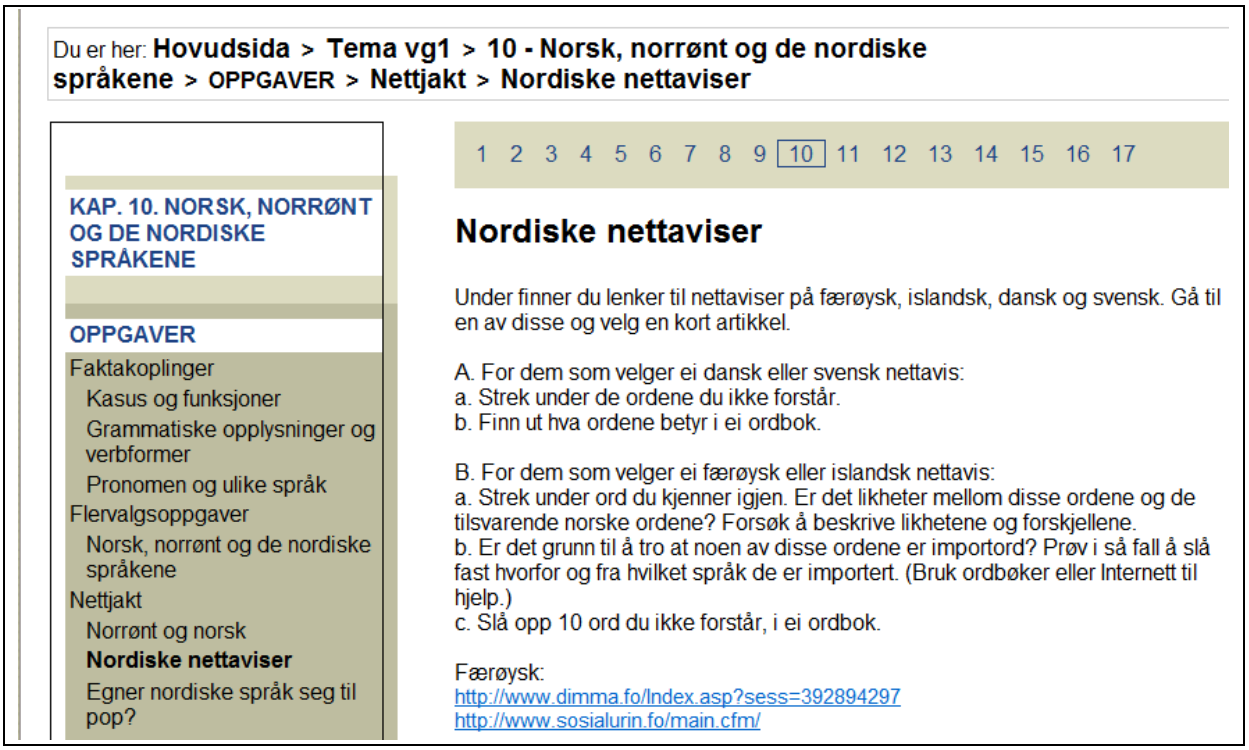
Navigasjonshjelpemiddel	**Lærer- og elevsider**
«Hjem»-knapp	•
Lokaliseringsindikator («brødsmuler»/navigasjonslinje)	•
Global, ekspanderende navigasjonsmeny	•
Søk	•
Indeks (stikkordregister)	–
Nettstedskart	–
Emneordtagger	–
Forfatterlagde tekstlenker med assosiative, «kreative» forbindelser mellom sider	–
Hierarkisk struktur	•
Databasestruktur	–
Hjelpefunksjon	–

Figur 98: Navigasjonshjelpemidler i *Tema*[210]

I utgangspunktet virker navigasjonen svært solid og oversiktlig. Navigasjonssystemet er tilgjengelig på alle sider, og uansett hvilken side en velger, blir det tydelig markert både i navigasjonsmenyen og med «brødsmuler»[211] hvor i strukturen sida befinner seg. *Temas* hierarkiske struktur og tydelige lokaliseringsindikatorer samsvarer godt med egenskaper som Heian og Pettersen har funnet ut at lærere legger vekt på ved nettsteder til lærebøker (jf. s. 29).

Noe som skiller *Tema* fra de to foregående verka, er hvordan systemet skaper oversikt på nivået under kapittelnivået: *Tema* grupperer oppgavene ut fra helt formelle digitale oppgavesjangrer: «faktakoplinger», «flervalgsoppgaver» og «nettjakt», ikke ut fra det tematiske innholdet i oppgavene. På lokalt nivå har oppgavene titler som også vises i den ekspanderende navigasjonsmenyen. Navigasjonen er lagt opp slik alle nettsidene som hører til et kapittel, kan nås fra sjølve navigasjonsmenyen. Det fører til at «forhåndsinformasjonen» en får om den enkelte oppgaven begrenser seg til sjølve oppgavetittelen. Integrerende og kontekstualiserende oversiktssider der alle ressursene til et kapittel eller et emneområde vises og kategoriseres, slik både *Grip teksten* og *Panorama* har, finner en ikke her. Navigasjonsressursene er altså i hovedsak mer orientert om å støtte gjenfinning enn utforsking.

[210] Se Figur 155, s. 303 for en samla oversikt over navigasjonshjelpemidlene til alle nettstedene i undersøkelsen.
[211] Jf. Figur 99 som viser «brødsmuler» slik: «Du er her: Hovudsida > Tema vg1 > 10 – Norsk, norrønt og de nordiske språkene > OPPGAVER > Nettjakt > Nordiske nettaviser».



Figur 99: *Tema*: Oppgaveside med ekspandert navigasjonsmeny som viser alle elevressursene til kapitlet[212]

Oppgavebolkene i boka deles inn i oppsummeringsoppgaver og fordypningsoppgaver. En tilsvarende todeling kan gjøres for nettoppgavene der de to første typene (faktakoplinger og flervalgsoppgaver) kan regnes som oppsummerings- eller repetisjonsoppgaver. De andre kategoriene er fordypningsoppgaver. Faktakoplinger og flervalgsoppgaver er lett tilgjengelige øverst i navigasjonsmenyen, og med en slik prominent plassering genererer de primært en elevmodellbruker. Til kapittel 10 (nordisk) er ekstraoppgavene plassert som en elevressurs. Ekstraoppgavene til kapittel 8 (film) er derimot plassert som en del av de passordbeskytta lærersidene. Det indikerer at ekstraoppgavene her er noe utenom det vanlige. Enten fordypningsoppgavene er skjult eller åpent tilgjengelige, må en gjøre et utvalg og legge til rette for bruken av dem. Dermed genererer de som samling betrakta en lærermodellbruker.

Den primære modellbrukeren som genereres av oppgavesetta, er altså en lærer. Grunnen til det er at det er få oppgaver som støtter læringsarbeid som eleven sjøl tar initiavet til. På kapittelstartsidene på nettstedet er det riktig nok en du-henvendelse, men når innholdet på disse sidene er rekontekstualiserte elementer fra den tilhørende kapittelforsida i boka, får en ikke inntrykk av at det er en «autentisk» henvendelse til elevbrukeren om hva «[l]æreplanen sier at du skal kunne».

7.2.3.1 Årsplanforslaget

Som en del av lærerressursen til hovedsida for *Tema* finner vi et forslag til årsplan.[213] Som jeg har vært inne på tidligere (s. 94 og s. 181), kan et forslag til årsplan gi en pekepinn om det sekvensielle forholdet mellom de ulike komponentene. Bygger kapitlene på hverandre, eller er

[212] Se faksimile i større format i tema.pdf#page=28.
[213] Se fullversjon i tema.pdf#page=4.

det lagt opp til en friere progresjon? Her følger en enkel transkripsjon som viser i hvilken rekkefølge en ser for seg at en skal arbeide med de enkelte kapitlene. En begynner med kapittel 1, hopper deretter til kapittel 13, så går en i gang med kapittel 2 og så videre:

Rekkefølge på planen	Bokkapittel	Rekkefølge i boka
1	Hva er litteratur?	1
2	Kilder til kunnskap	13
3	Episk diktning	2
4	Litterær analyse og tolking	17
5	Lyrisk dikting	3
6	Lese og skrive	15
7	Å skrive både bokmål og nynorsk	16
8	Gjennom orda grip vi verda	12
9	Tale og lytte	14
10	Ord og bilete	7
11	Sakprosa	5
12	Argumentasjon	6
13	Det norske språksystemet	9
14	Norsk, norrønt og de nordiske språkene	10
15	Norsk og andre språk	11
16	Dramatisk diktning	4
17	Film	8

Figur 100: *Tema*: Årsplanforslagets sekvensialisering av bokkapitlene

Årsplanforslaget indikerer at rekkefølgen på kapitlene i boka ikke er uttrykk for en helt bestemt overordna progresjon. Sjølve kapitlene må forstås som helheter, noe som også understrekes av de svært tydelige materielle kapittelskillene. Rekkefølgen på noen av dem må nok forstås slik at de danner progressive sekvenser. 9–10–11 er en slik sekvens der en ut fra titlene kan anta at kapitlene bygger på hverandre. Vareberg (2013, s. 60) peker på at teksten i kapittel 10 eksplisitt refererer til stoffet i kapittel 9 som et etablert kunnskapsgrunnlag gjennom den anaforiske referansen «Fra kapittel 9 husker vi at et typisk trekk ved setningsstrukturen i norsk […]». Ordninga av lærebokas kapitler om litteratur følger også en lineær progresjon. Sjøl om kapitlene 2, 3, 4 og 8 ikke kommer rett etter hverandre på årsplanen, har disse kapitlene samme rekkefølge på planen som de har i boka.

Helt overordna uttrykker årsplanforslaget at læreren – i varierende grad – må kontekstualisere og skape progresjon mellom kapitlene som hører emnemessig sammen. Ut fra årsplanforslaget fungerer kapittel 4 («Dramatisk diktning») som en nær tekstuell kontekst eller sekvensiell ressurs for arbeidet med filmstoffet. Kapittel 2 («Episk diktning») fungerer som en relevant, men mye fjernere kontekst. Her genereres det altså en lærermodellbruker som kan reaktivere kunnskapsstoffet fra begynnelsen av undervisningsåret som en sekvensiell ressurs.

7.2.4 Foreløpig oppsummering

På overordna nivå er nettstedet tett forbundet med boka gjennom felles struktur og et felles visuelt uttrykk. Navigasjonssystemet gjør det lett å finne fram til spesifikke sider og bruke dem i den rekkefølgen en sjøl ønsker. Men mangelen på oversiktssider får enkeltsidene til å framstå som autonome enheter som brukerne sjøl må integrere med resten av systemet. Når enkeltsidene arealmessig domineres av navigasjon på bekostning av «innhold», kan en hevde at det genererer modellprodusenten Tekstordneren, men i de andre verka skaper denne instansen forbindelser

mellom tekstene, for eksempel i form av krysshenvisninger og oversiktssider. Det finner vi lite av her. Nettressursene domineres av oppgaver, og det er nærliggende å knytte dem til modellprodusenten Didaktikeren. Den primære modellbrukeren som genereres, er en Noviselærer som får en utvida oppgavesamling, mens de lett tilgjengelige interaktive oppgavene genererer en Samvittighetsfull og flittig elev som prøver seg på kunnskapstester.

7.3 Emne 1: De nordiske språka

7.3.1 Innledning

Som i de tidligere analysekapitlene undersøker jeg først sammenhengsforhold i boka for seg. Deretter følger undersøkelsen av nettressursene og deres forbindelse til boka. Også her i undersøkelsen av *Tema* er det en grunnleggende antakelse at det i større læremiddelsystemer vil manifestere seg ulike modellprodusenter. Undersøkelsen av bokas lærestoff om nordiske språk vil derfor i stor grad dreie seg om å identifisere ulike diskursive spor og kartlegge samspillet mellom dem. Men jeg er også opptatt av å finne ut hvilke modellbrukere som genereres samt å kartlegge referanser til omkringliggende ressurser i systemet. Når det gjelder det siste, har boka ingen referanser til nettstedet, men som nevnt refererer brødteksten eksplisitt til foregående kapittel («Det norske språksystemet») som et kunnskapsgrunnlag.

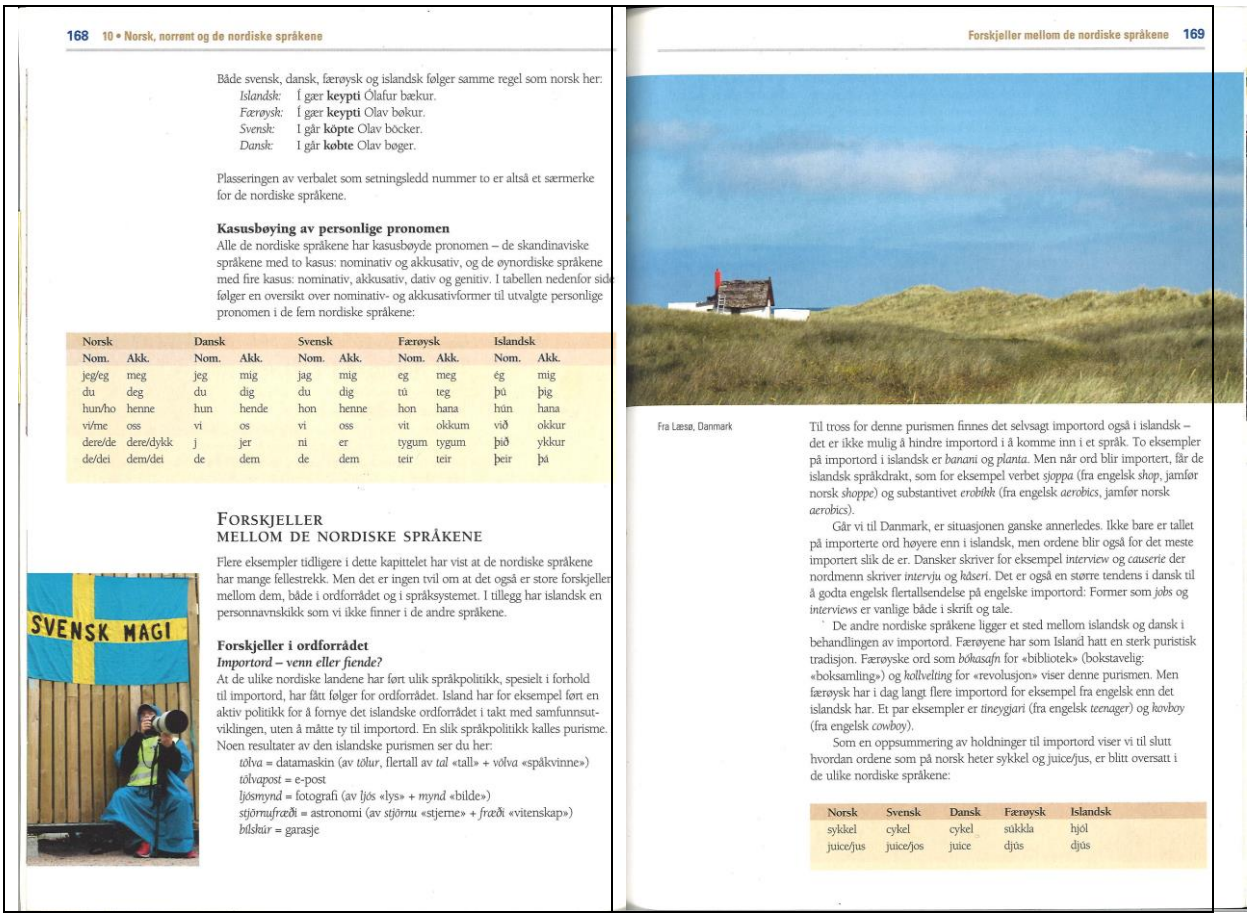
7.3.2 Bokas semiotiske ressurser og diskursive spor

Dersom en teller opp og kategoriserer de semiotiske ressursene i kapittel 10, kan en sette opp følgende oversikt:

Nordisk: 11 sider – 88 elementer
Skriftlinjer 22 overskrifter på ulike nivåer (til brødteksten) 3 bildetekster *Sekvensielle skriftblokker av ulike slag* 33 brødtekstblokker 5 innskutte skriftblokker («mellomtekster») 1 bildetekst 5 kulepunktlister *Visuelle representasjoner* 8 fotografier (4 med bildetekst) *Verbovisuelle representasjoner* 1 kart 1 diagram *Ikkelineære skriftlige representasjoner – tabeller* 9 tabeller med farga bakgrunn for bøyingsparadigmer og sammenlikning av ord

Figur 101: *Tema*: Materialisering av semiotiske ressurser i sekvensen nordiske språk (s. 158–159; 164–172)

Her er kapittelforsida (s. 157), norrønt-stoffet (s. 159–164) og oppgavebolken utelatt. Oppgavebolken er på fire sider, inkludert om lag éi side til norrønt. Det er mer enn de foregående verka. Da står en igjen med om lag 11 sider med skrift, bilder, diagram, kart, og tabeller. Innskutte tekstblokker eller «mellomtekster» er skrift i hovedspalta som ikke er del av den ordinære brødteksten. Her i kapittel 10 brukes de til eksempler – egenproduserte eller rekontekstualiserte.



168 10 • Norsk, norrønt og de nordiske språkene

Både svensk, dansk, færøysk og islandsk følger samme regel som norsk her:

Islandsk: Í gær **keypti** Ólafur bækur.
Færøysk: Í gær **keypti** Olav bøkur.
Svensk: I går **köpte** Olav böcker.
Dansk: I går **købte** Olav bøger.

Plasseringen av verbalet som setningsledd nummer to er altså et særmerke for de nordiske språkene.

Kasusbøying av personlige pronomen

Alle de nordiske språkene har kasusbøyde pronomen – de skandinaviske språkene med to kasus: nominativ og akkusativ, og de øynordiske språkene med fire kasus: nominativ, akkusativ, dativ og genitiv. I tabellen nedenfor side følger en oversikt over nominativ- og akkusativformer til utvalgte personlige pronomen i de fem nordiske språkene:

Norsk		Dansk		Svensk		Færøysk		Islandsk	
Nom.	Akk.	Nom.	Akk.	Nom.	Akk.	Nom.	Akk.	Nom.	Akk.
jeg/eg	meg	jeg	mig	jag	mig	eg	meg	ég	mig
du	deg	du	dig	du	dig	tú	teg	þú	þig
hun/ho	henne	hun	hende	hon	henne	hon	hana	hún	hana
vi/me	oss	vi	os	vi	oss	vit	okkum	við	okkur
dere/de	dere/dykk	j	jer	ni	er	tygum	tygum	þið	ykkur
de/dei	dem/dei	de	dem	de	dem	teir	teir	þeir	þá

FORSKJELLER MELLOM DE NORDISKE SPRÅKENE

Flere eksempler tidligere i dette kapittelet har vist at de nordiske språkene har mange fellestrekk. Men det er ingen tvil om at det også er store forskjeller mellom dem, både i ordforrådet og i språksystemet. I tillegg har islandsk en personnavnskikk som vi ikke finner i de andre språkene.

Forskjeller i ordforrådet

Importord – venn eller fiende?

At de ulike nordiske landene har ført ulik språkpolitikk, spesielt i forhold til importord, har fått følger for ordforrådet. Island har for eksempel ført en aktiv politikk for å fornye det islandske ordforrådet i takt med samfunnsutviklingen, uten å måtte ty til importord. En slik språkpolitikk kalles purisme. Noen resultater av den islandske purismen ser du her:

tölva = datamaskin (av *tölur*, flertall av *tal* «tall» + *völva* «spåkvinne»)
tölvapost = e-post
ljósmynd = fotografi (av *ljós* «lys» + *mynd* «bilde»)
stjörnufræði = astronomi (av *stjörnu* «stjerne» + *fræði* «vitenskap»)
bílskúr = garasje

Forskjeller mellom de nordiske språkene 169

Fra Læsø, Danmark

Til tross for denne purismen finnes det selvsagt importord også i islandsk – det er ikke mulig å hindre importord i å komme inn i et språk. To eksempler på importord i islandsk er *banani* og *planta*. Men når ord blir importert, får de islandsk språkdrakt, som for eksempel verbet *sjoppa* (fra engelsk *shop*, jamfør norsk *shoppe*) og substantivet *erobikk* (fra engelsk *aerobics*, jamfør norsk *aerobics*).

Går vi til Danmark, er situasjonen ganske annerledes. Ikke bare er tallet på importerte ord høyere enn i islandsk, men ordene blir også for det meste importert slik de er. Dansker skriver for eksempel *interview* og *causerie* der nordmenn skriver *intervju* og *kåseri*. Det er også en større tendens i dansk til å godta engelsk flertallsendelse på engelske importord: Former som *jobs* og *interviews* er vanlige både i skrift og tale.

De andre nordiske språkene ligger et sted mellom islandsk og dansk i behandlingen av importord. Færøyene har som Island hatt en sterk puristisk tradisjon. Færøyske ord som *bókasafn* for «bibliotek» (bokstavelig: «boksamling») og *kollvelting* for «revolusjon» viser denne purismen. Men færøysk har i dag langt flere importord for eksempel fra engelsk enn det islandsk har. Et par eksempler er *tíneygjari* (fra engelsk *teenager*) og *kovboy* (fra engelsk *cowboy*).

Som en oppsummering av holdninger til importord viser vi til slutt hvordan ordene som på norsk heter sykkel og juice/jus, er blitt oversatt i de ulike nordiske språkene:

Norsk	Svensk	Dansk	Færøysk	Islandsk
sykkel	cykel	cykel	súkkla	hjól
juice/jus	juice/jos	juice	djús	djús

Figur 102: *Tema*: Eksempel på sideoppslag (s. 168–169)

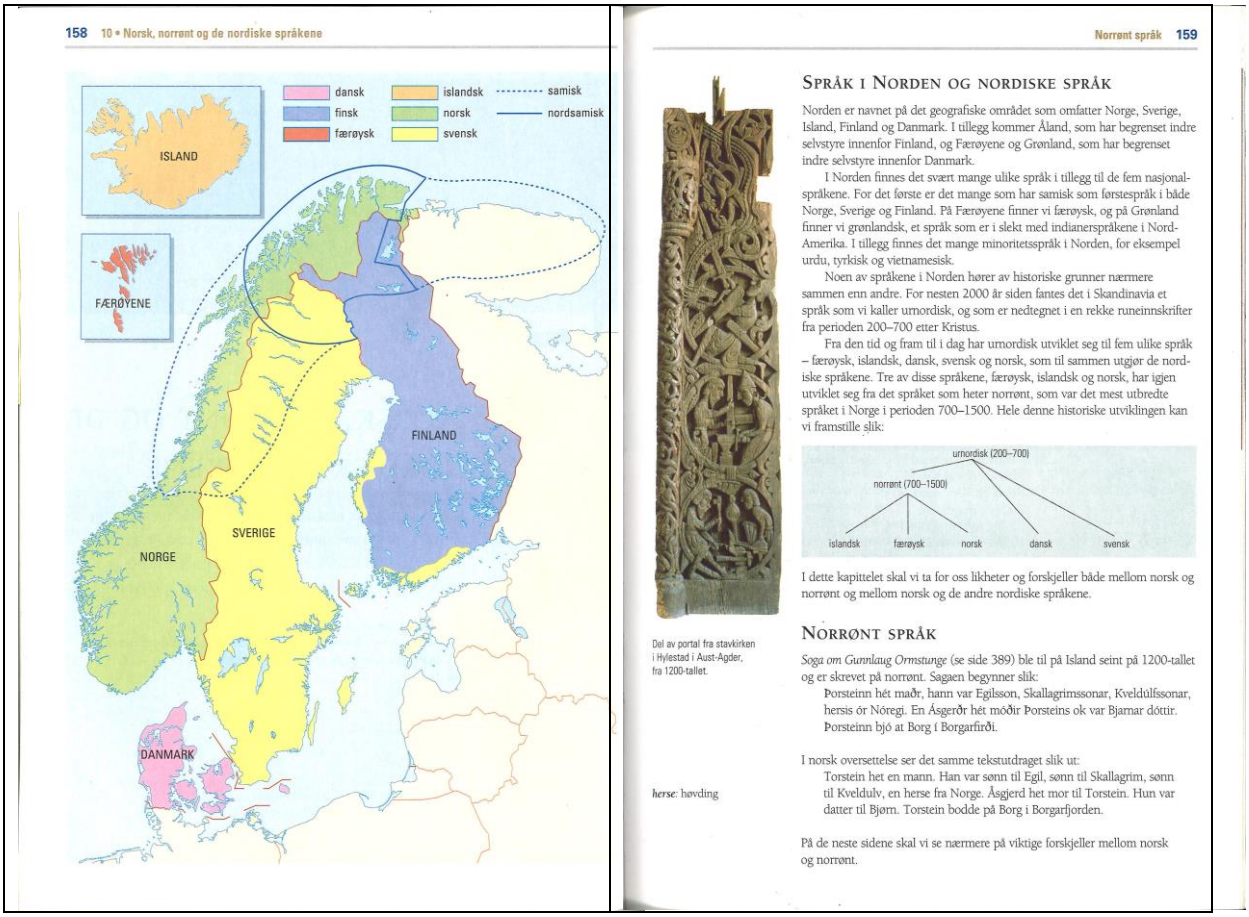
7.3.2.1 Det primære diskursive sporet: Fagformidleren

I undersøkelsen av nordiskkapitlet til *Panorama* kom jeg fram til at kapitlet var «sammensatt og oppstykka». Men visuelt sett er nordisksekvensen i *Tema* enda mer oppstykka. Det er dobbelt så mange overskrifter, og hierarkiet er dypt med tre overskriftnivåer i tillegg til kapitteltittelen. I undersøkelsen av *Panorama* hevda jeg at det inntrykket en får av nordiskkapitlet som temmelig oppstykka, skyldes en form for multilinearitet som følge av at sidene inneholder verbaltekstlige ressurser fra flere ulike diskursive spor. Men hvis en ser bort fra fotografiene og kartet her i *Temas* nordiskkapittel, er det ikke noe framtredende diskursivt spor i tillegg til den modellprodusenten som jeg kaller Fagformidleren. De verbovisuelle ressursene som ikke er fotografier og bildetekst, ser ut til å være så tett bundet sammen med brødteksten at det virker urimelig å kalle dem et akkompagnement. Alle ekstraelementene introduseres med kolon, og integreres slik med brødteksten til et sammensatt fagformidlerspor. Den tette integrasjonen mellom lineære og ikkelineære skriftlige representasjoner viser at i språkfaglig framstilling med vekt på grammatikk, språktypologi og komparasjon er det hensiktsmessig å uttrykke seg i visuelle, romlige modaliteter, ikke bare reint verbalspråklig i sammenhengende prosatekst forma som brødtekstavsnitt.

Mens hovedfeltet på sidene i nordiskkapitlet til *Panorama* er prega av mange skift mellom det jeg identifiserte som ulike produsentstemmer, har *Tema* i likhet med *Grip teksten* tilsynelatende enklere samspillsforhold idet det legges opp til en mer lineær lesevei gjennom den delen av kapitlet som tar for seg dagens nordiske språk.

7.3.2.2 Det sekundære diskursive sporet: Visualisøren

De visuelle representasjonene som ikke er en integrert del av fagformidlersporet, kan deles inn i to kategorier: 1: tematiske illustrasjoner – fotografier, og 2: fagrelaterte verbovisuelle representasjoner: et kart (s. 158) og et språktrediagram (s. 159).



Figur 103: *Tema*: Eksempel på sideoppslag (s. 158–159)

Mens tabeller og brødtekst er så tett integrerte at de kan forstås som uttrykk for det samme diskursive sporet, stiller det seg noe annerledes når vi undersøker relasjonen mellom fotografiene og brødteksten: Visualisørsporet «akkompagnerer» fagformidlersporet med det som kan forstås som to distinkte bildeserier med visse fellesnevnere: fire mindre bilder med skilt/plakat med skriftlig tekst på noen av de språka som omtales i brødteksten (svensk, dansk, islandsk) og tre større bilder der det felles temaet kan formuleres som «bygninger i vakker nordisk natur». De siste har altså bare en svært overordna tematikk felles med fagstoffet. Bare de siste fotografiene er utstyrt med bildetekst – teksten angir stedsnavnet og landet der bildet er tatt. Denne forankringa skaper en overordna forbindelse til den «nordiske» tematikken. Men fotografiene i nordiskkapitlet kan ikke sies å illustrere det faglige innholdet i brødteksten, og fagformidlerinstansen i brødteksten framstår på si side som helt «uvitende» om fotografiene.

Kartet kan se ut til å være en originalillustrasjon; det likner ikke et rekontekstualisert topografisk kart med overskudd av – i denne sammenhengen – «unødvendig» geografisk informasjon i form av terreng, veier, byer og så videre, men framstår som et poengtert, nøkternt og sjølforklarende tematisk kart over de offisielle språka i Norden. Informasjonen på kartet utdyper

og spesifiserer brødtekstens informasjon om språkenes utbredelse, og er altså ikke en fullstendig redundant resemiotisering av en verbalspråklig ressurs. Dermed kan det forstås som tilhørende fagformidlersporet. [214] Men det er påfallende at kartet ikke tematiseres av brødteksten. Mangelen på gjensidighet mellom ulike modaliteter styrker hypotesen om flere diskursive spor med ulike kommunikative prosjekter.

Det språkhistoriske diagrammet på side 159 introduseres fra brødteksten med et kolon, og framstår dermed så diskursivt tett knytta til den at det kan betraktes som et uttrykk for fagformidlersporet. Diagrammet er en pregnant illustrasjon, men informasjonsmessig tilfører ikke diagrammet noe mer enn det som allerede står i brødteksten.[215] Likevel er den visuelle framstillinga så enkel og poengtert at diagrammet framstår som autonomt og dekontekstualiserbart. Dermed har den et kohesivt potensial i kraft av å være et objekt andre elementer i tekstsystemet kan referere til.

7.3.2.3 Modellbrukerne i bokkapitlet

I motsetning til nordiskkapitlene i *Panorama* og *Grip teksten* genererer ikke kapittel 10 i *Tema* en modellbruker som har vokst opp i Norge med en viss erfaring med interskandinavisk kommunikasjon og som dessuten kjenner noe til dialektsituasjonen i Norge. Den primære modellbrukeren som genereres, er en Flittig, Kunnskapsorientert elev som har kompetanse tilsvarende det som dels er forutsatt i læreplanen, dels er bygd opp i det foregående kapitlet. Som nevnt refererer brødteksten til det foregående kapitlet – «Det norske språksystemet» som en sekvensiell ressurs. Her har vi altså et eksempel på en tekst som baserer seg på at modellbrukeren har økt sin kompetanse i løpet av leseprosessen[216]. Det at en tekst gjør oppmerksom på at den er avhengig av informasjonen i en annen tekst i systemet, skaper kohesjon mellom dem og uttrykker samtidig sekvensielle egenskaper ved de to tekstene.

Det didaktiske aktiviseringspotensialet i nabospråkforståelsestemaet blir ikke neglisjert når en betrakter ressursene til nordiske språk under ett, men nabospråkforståelse utnyttes ikke som allmenn forståelsesramme i teoridelen av sekvensen. Dette kan tolkes som et resultat av ei «nøytralitetslinje» der tekstprodusentene har valgt å ikke skrive fram en modellbruker med altfor tydelige trekk fra en stereotyp majoritetsnordmann. En slik strategi kan føre til at en unngår å virke ekskluderende overfor språklige minoriteter eller elever som relativt nylig har kommet til Norge (Vareberg, 2013, s. 80). Til gjengjeld genereres det en lærermodellbruker som har evnen til å legge til rette for å utnytte den erfaringa med nabospråk som en fortsatt må kunne regne med at mange elever bringer med seg inn i norskklasserommet.

7.3.3 Nettressursene til nordiske språk

I undersøkelsen av nettressursene er det grunnleggende spørsmålet hvordan det skapes sammenheng med boka. Som det framgår av oversikten nedafor, har *Tema* ganske få nettressurser til nordiske språk. I det følgende begynner jeg med de ressursene på lærersidene som retter seg

[214] Her skal det nevnes at da jeg intervjua forlagsredaktør Elisabeth Ringdal 2009-12-09, poengterte hun at forfatterne har engasjert seg sterkt i utforminga av kartet.
[215] Sammenlikn for øvrig med Figur 73, s. 188 i *Grip teksten*-undersøkelsen der diagrammet med nordiske språk ikke gjentar poenger fra brødteksten, men fungerer som en sjølstendig fortsettelse av den foregående brødteksten.
[216] Her må vi forstå lesinga som en prosess som strekker seg utover det enkelte kapitlet.

mot læreren som bruker. Når det gjelder ekstraoppgavene en finner der, undersøker jeg dem etter de andre elevressursene.

Her følger en oversikt over læremiddelsystemets ressurser til emnet norsk og de nordiske språka:

BOKA	**LÆRERRESSURS**	**ELEVRESSURS**
Lærestoff*: 158–159;164–172 Språk i Norden og nordiske språk Øynordiske og skandinaviske språk Svensk** Dansk Islandsk Færøysk Fellestrekk i de nordiske språkene Slektskap i ordforrådet Likhetstrekk i setningsstrukturen Kasusbøying av personlige pronomen Forskjeller mellom de nordiske språkene Forskjeller i ordforrådet Forskjeller i språkstrukturen Personnavnskikk på Island **Oppgaver** 173–176 6 oppsummeringsspørsmål 5 fordypningsoppgaver	Arbeid med kapittel 10 Lysbildepresentasjon av kapittel 10 Fasit til lysbildepresentasjon Ekstraoppgaver Ekstraoppgaver (bokmål) Ekstraoppgåver (nynorsk) Fasit til ekstraoppgaver (bokmål) Fasit til ekstraoppgåver (nynorsk)	Faktakoplinger Pronomen og ulike språk Flervalgsoppgaver Norsk, norrønt og de nordiske språkene Nettjakt Nordiske nettaviser Egner nordiske språk seg til pop?
* Stoff som har med norrønt å gjøre, er utelatt. ** Kapitlet har et tredje overskriftnivå i tillegg til de to øverste nivåene som vises her.		

Figur 104: *Tema*: Det tematiske systemet for emnet nordiske språk

7.3.3.1 Lærerressursene

Lærerressursens «Arbeid med kapittel 10»[217] kan karakteriseres som en epitekst om boka. Det aller meste av teksten forklarer de valga som ligger til grunn for utforminga av bokas kapittel 10. Nettressursene omtales bare i helt generelle ordelag:

> På nettstedet finner elevene oppgaver som både tester om de har tilegnet seg fagstoffet i kapitlet (faktakoplinger og flervalgsoppgaver), og som gir utfordringer ut over lærebokstoffet (nettjaktoppgaver).

Det lærerressursen inneholder utover epiteksten, er en lysbildepresentasjon og et lite sett ekstraoppgaver.[218] I undersøkelsen av *Panorama*, karakteriserte jeg lysbildepresentasjonene som redundante parafraseringer av fagformidlersporet i boka og tilordna dem til studieteknikersporet. Slik kunne en også karakterisert *Tema*-presentasjonen. Lysbildene følger strukturen fra boka, og kulepunkter fra «fakta om»-avsnitta i boka (s. 165–167) er tilsynelatende nærmest

[217] Se tema.pdf#page=13.
[218] Lysbildepresentasjonen er gjengitt i tema.pdf#page=33. Ekstraoppgavene er gjengitt i tema.pdf#page=63.

direkte kopiert. Men det som skiller lysbildepresentasjonen til *Tema* fra de foregående, er den utstrakte didaktiseringa av stoffet gjennom refleksjons- og faktaspørsmål på sjølve lysbildene:

Bilde nr.	Spørsmål i lysbildepresentasjonen
9	Kjenner dere til andre språk som har kasusbøying av substantiv og person- og tallbøying av verb?
10	Likner svensk her mest på bokmål eller nynorsk?
11	Likner svensk her mest på norsk eller dansk?
12	Likner dansk her mest på svensk eller norsk?
13	Hva heter denne preteritumsformen i bokmål og nynorsk?
14	Hvordan synes dere forholdene i Norge er til sammenlikning?
15	Ser dere forskjeller mellom islandsk og norrønt?
16	I hvilke andre nordiske språk finnes det former som likner på islandsk elskar? I hvilke andre nordiske språk finnes det former som likner på islandsk elskaði?
17	Hvilke grunner kan det være til at dialektforskjellene er små på Island?
18	Hvorfor er det slik?
19	Hvilket nordisk språk likner færøysk mest på?
21	Kjenner du andre språk som har kasusbøying av personlige pronomen?

Figur 105: *Tema*: Transkripsjon av spørsmål i lysbildepresentasjonen til nordiske språk

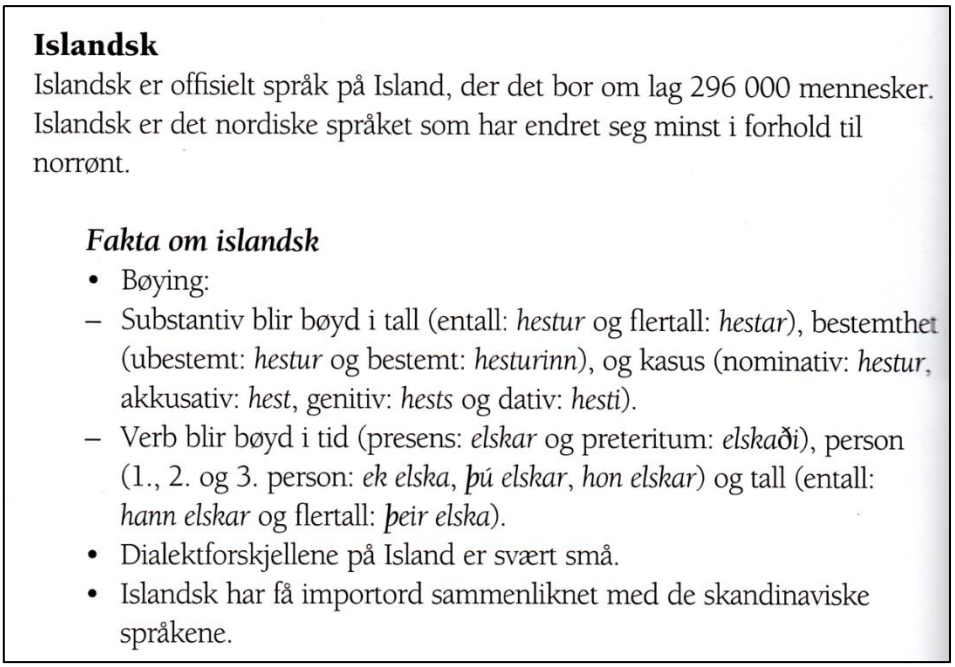
Temas lysbildepresentasjon for nordiske språk er altså verbalspråklig interaktiv på en eksplisitt måte idet den legger opp til at tilhørerne skal svare på spørsmål. Didaktiseringa av fagstoffet gjennom spørsmåla på lysbildene genererer modellprodusenten Didaktikeren. Samtidig genereres det også en bestemt brukskontekst – en helklassesamtale med utgangspunkt i presentasjonen av fagstoffet. Sjøl om mye av fagstoffet er redundant sett i forhold til boka, er det også tegn til entropi: Noen av spørsmåla finner en ikke svar på i boka – ett eksempel er lysbilde 17 der det spørres: «Hvilke grunner kan det være til at dialektforskjellene er små på Island?». Oversikten nedafor viser hvordan ytringer om dette temaet fordeler seg på tre ulike informasjonsobjekter:

Boka 166:	Dialektforskjellene på Island er svært små.
Lysbilde 17:	Dialektforskjellene på Island er svært små. Hvilke grunner kan det være til at dialektforskjellene er små på Island?
Fasit:	Bosettingsmønsteret på Island har tradisjonelt vært enkeltgårder, ikke større bygder, og det er oftest mellom større bygder at det utvikler seg dialektforskjeller.

Figur 106: *Tema*: Transkripsjon: om dialektforskjeller på Island i tre dokumenter

Mens lysbildepresentasjonene i de to foregående verka gjerne har vært ekstrakter av boka, får en her gjennom spørsmåla og den tilhørende fasiten[219] ressurser som utvider fagstoffet fra boka. I *Tema*-verket finner en altså en form for invertering av det tradisjonelle forholdet mellom fyldig prosatekst i boka og kulepunkt med stikkord i lysbildepresentasjonene. De fire «fakta om»-avsnitta i boka som tar for seg dansk, svensk, færøysk og islandsk, er ikke utforma som sammenhengende prosatekst, men har en komprimert «powerpointsk» utforming av teksten:

[219] Fasiten befinner seg blant lærerressursene – se faksimile i tema.pdf#page=16.



Islandsk

Islandsk er offisielt språk på Island, der det bor om lag 296 000 mennesker. Islandsk er det nordiske språket som har endret seg minst i forhold til norrønt.

Fakta om islandsk

- Bøying:
  - Substantiv blir bøyd i tall (entall: *hestur* og flertall: *hestar*), bestemthet (ubestemt: *hestur* og bestemt: *hesturinn*), og kasus (nominativ: *hestur*, akkusativ: *hest*, genitiv: *hests* og dativ: *hesti*).
  - Verb blir bøyd i tid (presens: *elskar* og preteritum: *elskaði*), person (1., 2. og 3. person: *ek elska*, *þú elskar*, *hon elskar*) og tall (entall: *hann elskar* og flertall: *þeir elska*).
- Dialektforskjellene på Island er svært små.
- Islandsk har få importord sammenliknet med de skandinaviske språkene.

Figur 107: *Tema*: Sekvensen om islandsk, fragment fra side 166

Til gjengjeld har lysbildepresentasjonen iblant flere detaljer enn det boka kan by på. Det skaper et entropisk tekstbånd fra boka til nettstedet. Entropien skaper transmedial kohesjon; det dannes et tekstbånd fra boka via presentasjonen til fasiten – og læreren trekkes inn til å mediere de to siste. I tillegg til repetisjonen av det faglige innholdet som skaper implisitte vertikale referanser «tilbake til» fagstoffet i boka, har noen av referansene et potensial til å danne tematiske ensembler med forgreininger til andre beslekta områder i og i tilknytning til norskfaget: norsk grammatikk, dialektlære og fremmedspråk.

Går en nærmere inn på hvordan lysbildepresentasjonen forholder seg til boka, må en konkludere med at den er forisk ubestemt. Den viser ikke eksplisitt til boka sjøl om den parafraserer den, og bruken av lysbildepresentasjonen krever strengt tatt ikke at en har innholdet i boka present. De sekvensielle egenskapene er altså slik at presentasjonen kan fungere både som introduksjon og repetisjon. Presentasjonen skaper tekstur gjennom koreferanse – og det skaper tematiske kjeder – eller rettere: Presentasjonen inneholder mange av de tematiske kjedene som fins i boka og bygger dem ut gjennom spørsmåla. Heller ikke spørsmåla vender seg mot boka som en underforstått kunnskapskilde. Sjølve eksistensen av en nettmediert fasit blir da et tegn på at spørsmåla i lysbildepresentasjonen danner et epistemisk rom som ikke er avhengig av boka.

7.3.3.2 Elevressursene

Elevressursene til emnet nordiske språk er, som det framgår av Figur 104, relativt beskjedne. De kan kategoriseres i interaktive oppgaver, som er kunnskapsorienterte og retter seg mot lærestoffet i boka, og «arbeidsoppgaver» der elevene skal produsere ulike typer tekster.[220] Når det gjelder de få interaktive oppgavene som har med nordiske språk å gjøre, får en hjelp til alle ved å gå til boka. Lysbildepresentasjonen gir hjelp til å svare på ett av spørsmåla. Oversikten nedafor viser hvor en kan finne svar:

[220] For faksimiler av interaktive oppgaver se tema.pdf#page=23.

	Boka	**PPT**
Faktakoplinger: personlige pronomen	s. 168	–
Flervalg: Hva er falske venner?	s. 170	–
Flervalg: Hvilke språk kaller vi nordiske språk?	s. 159	s. 3

Figur 108: *Tema*: Interaktive oppgaver om nordiske språk

Sammenlikner en mengden interaktive spørsmål her og i *Panorama* og *Grip teksten*, er det ikke grunnlag for å påstå at nettstedet etablerer seg som en sjølstendig kunnskapskilde som kan oppfattes som et alternativ til boka. Jeg har tidligere påpekt at *Panorama* har svært mange flervalgsspørsmål, men ingen forklarende respons. Derfor fant jeg det rimelig å knytte repetisjonsspørsmåla der til modellprodusenten Studieteknikeren. *Tema* har en annen tilnærming: responsen til spørsmåla er mer dialogisk og utdypende:

Hva er falske venner?

- Falske venner er ulike ord i nært beslektede språk som betyr akkurat det samme
- Falske venner er like ord i to nært beslektede språk som har ulik betydning i de to språkene
- Falske venner er to like ord i samme språk som betyr helt forskjellige ting

[Respons ved feil svar]

FEIL!
Rett svar var 'Falske venner er like ord i to nært beslektede språk som har ulik betydning i de to språkene'

Eksempler på falske venner er rar på svensk, som betyr «merkelig» på norsk, og «søt» på svensk, som betyr «hyggelig» på norsk.

Figur 109: *Tema*: Transkripsjon av flervalgsoppgave med utdypende respons

Responsen her likner på den en kan tenke seg at en lærer kunne finne på å gi i en helklassesamtale. En slik dialogisk faglig kommunikasjonsform gir grunnlag for å hevde at disse flervalgsspørsmåla i *Tema* bør forstås som uttrykk for Didaktikeren og ikke Studieteknikeren.

To arbeidsoppgaver som ikke krever bruk av boka

De øvrige oppgavene på elevsidene er såkalte nettjakter der en skal arbeide faglig med utgangspunkt i eksterne nettressurser. Oppgavesettet «Egner nordiske språk seg til pop?» (Figur 110) bygger ikke videre på fagstoffet i læreboka, men supplerer den språktypologisk dominerte framstillinga i boka ved å knytte nordiske språk-emnet til en dagsaktuell kulturkontekst. Forbindelsen mellom bokressursene og nettoppgaven kan sies å være parataktisk. Det er altså ikke snakk om en form for progresjon der lærestoffet i boka gjøres relevant eller nødvendig som utgangspunkt for oppgaven.

Egner nordiske språk seg til pop?

A. NRK-programmet Lydverket har i ulike sammenhenger tatt opp spørsmålet om hva som er det beste språket å synge på. Gå til Lydverkets sider og les igjennom nettartikkelen og se videoen. Svar på disse spørsmålene:

Hva slags argumenter har artistene for å synge på sitt eget språk i stedet for på engelsk?
Ett av medlemmene av islandske Hjaltalin sier «... everything gets lost in translation». Hva mener han?
Hva slags argumenter har språkforskeren i videoen mot å synge på engelsk?
Hva mener bandmedlemmene som blir intervjuet, er grunnen til at de har blitt mottatt så godt internasjonalt til tross for at de synger på sitt eget språk? Og hva sier språkforskeren om dette?

B. La dette stoffet være utgangspunkt for en klassedebatt rundt temaet «det beste sangspråket». Fokuser gjerne på følgende moment:

Hvorfor ønsker så mange norske artister og grupper å synge på engelsk?
Er det fordeler med å synge på henholdsvis et nordisk språk og på engelsk? I en nordisk sammenheng? I internasjonal sammenheng?
Er det uvesentlig at vi i Norden har artister og grupper som synger på et nordisk språk?
Se også denne artikkelen: http://www.nrk.no/lydverket/norsk-pa-engelsk/

Figur 110: *Tema*: Nettstedet (elevdelen), kap. 10, Nettjakt, «Egner nordiske språk seg til pop?»

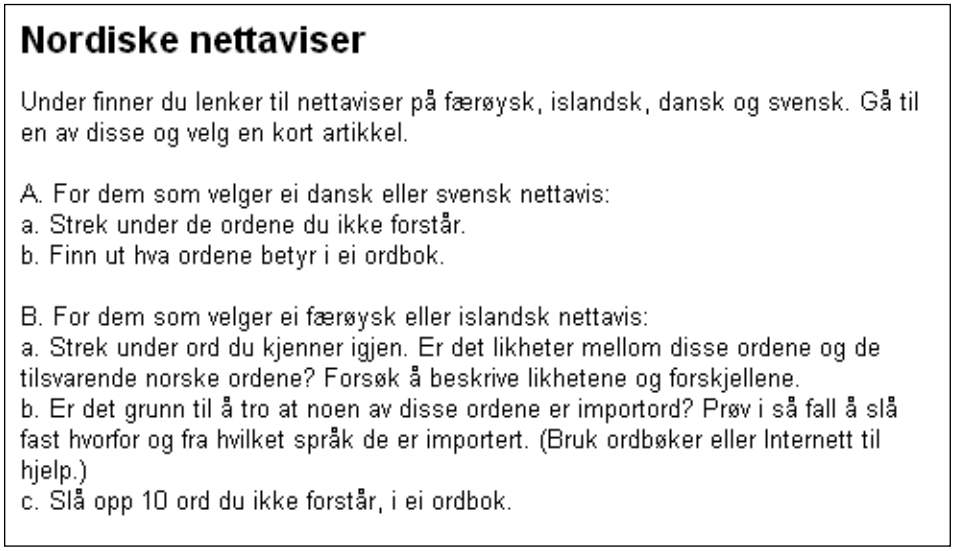
Mens lærebokkapitlet kan sies å være dominert av et språkvitenskapelig perspektiv, kan oppgaven «Egner nordiske språk seg til pop?» sies å representere kulturdimensjonen og det språkpolitiske aspektet ved nordiskemnet. Her er det ikke nabospråkforståelse som kommunikasjonsferdighet som vektlegges, men språk som uttrykk for kulturell identitet. Sånn sett ligger oppgaven nærmere læreplanmålet «forklare flerspråklighet og gi eksempler på hvordan språklig og kulturell samhandling kan bidra til språklige endringer og kulturell bevissthet» enn målet om å kunne «gjøre greie for likheter og forskjeller mellom de nordiske språkene […]» som pryder kapittelforsidene i boka og på nettet.

A-delen av oppgaven genererer en Bekreftende elevmodellbruker av typen «Den samvittighetsfulle eleven», oppgaven har temmelig lukka spørsmål: «hva slags argumenter […]?», «hva mener han […]?», «Hva mener bandmedlemmene […] er grunnen?», «Hva sier språkforskeren?». B-delen, som skisserer en klassedebatt, hører hjemme i en lærerveiledning. Det er selvfølgelig læreren som må organisere en klassedebatt og som kan trenge forslag til momenter. Dermed genererer teksten to distinkte modellbrukertyper uten å tematisere det.

Den andre nettjakt-oppgaven («Nordiske nettaviser», Figur 111) er konsentrert om ordkunnskap og er innholdsmessig sett nærmere lærestoffet i boka.[221] Den første oppgaven (A) trener opp nabospråkforståelsen, men kunnskapsstoffet i boka er i praksis unødvendig for å kunne arbeide med oppgaven. Oppgave B tar for seg islandsk og færøysk. Til arbeidet med punkt a: «forsøk å beskrive likhetene og forskjellene» kan en nok ha direkte nytte av bokas tilbud om en systematikk og et termrepertoar for å beskrive språklige forskjeller. Punkt b tar for seg importord. Boka har et eget avsnitt om det, og det ligger sånn sett an til en aktivitet der

[221] Se tema.pdf#page=28 for fullstendig faksimile.

en kan få brukt kunnskapen fra boka. Men ingen steder i oppgaven vises det tilbake til boka som en relevant kunnskapskilde eller som hjelp til å sette undersøkelsen av et språklig materiale inn i et faglig og metodologisk rammeverk.



Nordiske nettaviser

Under finner du lenker til nettaviser på færøysk, islandsk, dansk og svensk. Gå til en av disse og velg en kort artikkel.

A. For dem som velger ei dansk eller svensk nettavis:
a. Strek under de ordene du ikke forstår.
b. Finn ut hva ordene betyr i ei ordbok.

B. For dem som velger ei færøysk eller islandsk nettavis:
a. Strek under ord du kjenner igjen. Er det likheter mellom disse ordene og de tilsvarende norske ordene? Forsøk å beskrive likhetene og forskjellene.
b. Er det grunn til å tro at noen av disse ordene er importord? Prøv i så fall å slå fast hvorfor og fra hvilket språk de er importert. (Bruk ordbøker eller Internett til hjelp.)
c. Slå opp 10 ord du ikke forstår, i ei ordbok.

Figur 111: *Tema*: Nettstedet, kap. 10, Nettjakt, «Nordiske nettaviser»

Det er ingen eksplisitte referanser fra oppgaven til læreverket. Det kan skape inntrykk av at oppgaven ikke er blitt lagd som en del av arbeidet med å utvikle bokkapitlet. Men det gjennomgående komparative perspektivet fra boka er til stede her og skaper dermed transmedial koherens. Dessuten blir det språkpolitiske momentet representert gjennom spørsmålet om importord. Nabospråkforståelsestematikken er også til stede her gjennom fraser som «ordene du ikke forstår» og «ord du kjenner igjen».

Ekstraoppgaver – for spesielt interesserte

At ekstraoppgavene er plassert som en del av lærerressursene, passer bra, for de er temmelig krevende.[222] Oppgaven der en skal oversette fra færøysk til sidemålet sitt, må være beregna på spesielt interesserte elever:

[222] Oppgavesettet er gjengitt i tema.pdf#page=17.

Oppgåve 4: Les og set om ei færøysk segn
Under finn du segna Risi og kelling i færøysk språkdrakt. Sjå gjennom segna:

Risi og kelling (Færeysk útgáfa)
Norður úr Eiðiskolli norðast í Eysturoy standa framman fyri landi tveir stórir drangar, sum kallast Risi og Kelling. Um hesar drangarnir er sögnin, at eina ferð ætlaði Ísland að flyta Föroyar norður til sín og sendi tí ein stóran risa og konu hansara at fáa tær fluttar har norður. Tey komu at tí ytsta berginum, ið er longst ímóti útnyrðingi. Risin varð standandi úti í sjónum, meðan kellingin upp á kollinn at fatla byrðina,hann skuldi bera og skúgva hana fram á hann. Fyrsta tak, hon tók, var so fast, at Ytri Kollur skrædnaði frá ; hon royndi tí at fáa fetilin fastan í einum öðrum stað á kollinum, men ikki vildi bera í lag hjá teimum;- grundvollurin var fastur, og oyggjarnar ikki lættar at flyta. So er sagt, at enn stóð kelling uppi á kolli, tá ið dimmið tók að lætta;- tey ræddust dagin, og hon fór tí sum skjótast oman til risan, sum stóð í sjónum og bíðaði eftir henni; men ovmikið hövdu tey drálað tí í sama bili, tey funnust undir kollinum og skuldu vaða leið sína norður aftur til Íslands, risin undan og kellingin aftaná, tá reis sól úr havi, og tey gjördust tí bæði til steinar, og standa nú og líta móti Íslandi, men sleppa ongan veg.

a Færøysk er ikkje så altfor vanskeleg å lese for ein nordmann. Kva for ord forstod du ikkje?
b Set segna om til sidemålet ditt.

Figur 112: *Tema* (lærerressursen): Ekstraoppgave 4

Sjøl om oppgavene innholdsmessig er knytta til fagstoffet i boka, gjør de ikke direkte bruk av det, og heller ikke her vises det tilbake til boka. Boka og de tilhørende åpne nettressursene er fellesspråklige; de veksler mellom bokmål og nynorsk. Likevel kommer disse ekstraoppgavene og fasiten i begge målformer. Sjøl om det er rimelig å regne oppgavene til didaktikersporet, skaper slik mangel på konsekvens en distanse både til boka og resten av nettstedet, og en får inntrykk av at oppgavene representerer en annen produsentinstans enn den som er generert av de øvrige ressursene.

På samme måte som en kunne se eksempler på i *Panorama* og *Grip teksten*, er oversettelsesoppgaven som er knytta til nordiske språk-materialet nokså autonom. Til tross for at det fins relevante ressurser i boka, er ikke oppgaven utforma slik at de utnyttes. De to oppgavene på oppgavearket er nummerert som 1 og 4. I fasiten brukes «oppgave 6» for å vise til det som kalles «oppgave 1» på oppgavearket. Slik tilsynelatende umotivert nummereringspraksis skaper et inntrykk av at oppgaven ikke er en originaloppgave utvikla spesifikt for *Tema,* men heller et resultat av den rekontekstualiseringspraksisen jeg har kalt for bricolage.

Elevmodellbrukeren som genereres her, kan kalles «filologspiren». Det er en Kunnskapsorientert, Kunnskapsrik og Kunnskapsbrukende elev som er villig til å bruke tid og krefter på en oppgave som ligger utafor det som læreplanen krever. Ekstraoppgaven dreier seg om språkforståelse hinsides nabospråkforståelse, og det er det eneste stedet i hele samlinga av ressuser for nordiske språk at teksten henvender seg til leseren som «nordmann». I de tilfellene spørsmåla på lysbildepresentasjonen tar utgangspunkt i referanserammer som ligger utafor boka, er det stort sett faktakunnskaper som etterspørres. Men når oppgaveteksten poengterer at leseren er nordmann, er referanserammene mindre spesifikke. På den ene sida er oppgaven et eksempel på hvordan utenomtekstlige koherens- og kunnskapsressurser kan aktiveres og elevenes tilleggskompetanse kan utnyttes, på den andre sida er oppgaven i utkanten for ikke å si utafor den læreplantolkninga som ligger til grunn for resten av kapitlet, og henger sånn sett ikke så godt sammen med resten av lærestoffet.

7.3.4 Oppsummering om ressursene til nordiske språk

I undersøkelsene av *Panorama* og *Grip teksten* har jeg problematisert navigasjonsfunksjonaliteten og hevda at en må kjenne systemet godt og utforske det på egen hånd for å finne de relevante ressursene. Slik er det ikke her i *Tema*. Det er relativt få nettressurser, og de er enkle å finne. Det er heller ingen «latente» foretrukne progresjoner der den ene nettoppgaven gir informasjon som kan brukes til å løse den neste, slik jeg påviste blant nettressursene til *Grip Tekstens* kapittel om nordiske språk (se s. 200).

Når det gjelder sekvensialitet, er det opplagt at de interaktive oppgavene forutsetter at en har lest innholdet i boka. De vanskelige ekstraoppgavene i lærerressursen plasserer seg også mot slutten av et læringsforløp ved å ligge på et nivå som passer for spesielt interesserte. Nettjaktoppgavene er det nok også naturlig å ta i etterkant av gjennomgangen av lærestoffet, men det epistemiske rommet de genererer, omfatter i liten grad lærestoffet i boka.

Når det gjelder produsentstemmene på nettstedet, må de sies å være dominert av Didaktikeren som er nærmest allestedsnærværende. Sammenlikna med *Panorama* og *Grip teksten* er det slående hvordan det en kan kalle en fagformidlende didaktikerinstans dukker opp på uventa steder som i spørsmåla på lysbildene og i responsen til flervalgsspørsmåla. En annen karakteristisk forskjell er fraværet av en egen visualisørinstans på nettsidene. I det hele tatt kan det virke som sjølve det visuelle uttrykket i «innholdsfeltet» på nettsidene ikke er underlagt samme typografiske standard og faglighet som i boka (jf. f.eks. Figur 99, s. 225).[223] Dermed får nettstedet et mindre «offisielt» preg enn boka; det framstår i klasse med fotokopier og andre ressurser som lærere produserer sjøl. Fagteksten i boka er en ressurs som i prinsippet skal kunne leses av eleven sjøl uten formidling og tilrettelegging; oppgavene og tilhørende ressurser må i større grad redidaktiseres av læreren. Nettressursenes spartanske utforming gir inntrykk av at de inngår som råstoff i ei ressurssamling som læreren har ansvaret for å tilrettelegge. Det er med på å generere en lærer som primær modellbruker.

For å svare mer utfyllende på spørsmålet om hvilke lærermodellbrukere som genereres av ressursene til nordiske språk, kan det være nyttig å ta fram dikotomiene jeg presenterte i slutten av kapittel 5 (s. 170):

- Den erfarne læreren vs. Novisen
- Den erfarne fagpersonen vs. Novisen
- Den erfarne brukeren av systemet vs. Novisen
- Leseren vs. Utforskeren
- Aktivitøren vs. Integratoren

I gjennomgangen av de andre to læreverka har jeg poengtert at lærermodellbrukeren må være erfaren på flere måter for å kompensere for at systemene til dels er svært fingranulerte. Nordiske språk-delen av *Tema*-systemet er mindre kompleks, og det at didaktikerinstansen på nettstedet så tydelig følger opp fagformidlingsprosjektet fra boka, overlater mindre av didaktiserings- og integreringsarbeidet til lærermodellbrukeren. Både kapittelrekkefølgen, årsplanen og anaforiske referanser i brødteksten i boka posisjonerer kapittel 9 «Det norske språksystemet» som en sekvensiell ressurs for kapittel 10. Når det gjelder bolken om nordiske språk, er også de fire

[223] «Innholdsfeltet» ser ut til å mangle grunnleggende webtypografi: De klikkbare lenkene mangler meningsbærende tekst. I stedet vises fullstendige nettadresser som: «http://www.dimma.fo/Index.asp?sess=392894297». Punktlistene mangler innrykk, og de de enkelte punktene er markert med bokstaver på begge nivåer: «A a, b, c» og «B a, b, c».

sidene om norrønt språk en sekvensiell ressurs som kan være nyttig i møtet med islandsk og færøysk. Det at verket tilbyr brukerne en slik tydelig faglig kontekstualisering, overlater mindre av det faglige integrasjonsarbeidet til læreren. På en skala fra Novise til Faglig erfaren, må en kunne si at lærermodellbrukeren ligger nærmere Den faglige novisen.

I bokas stoff om nordiske språk og delvis på nettstedet er det komparative og språktypologiske perspektivet dominerende. Vareberg (2013, s. 80) peker på at i motsetning til de andre norskverka for Vg1 omtaler ikke *Tema* undersøkelser av skandinavisk nabospråkforståelse. *Tema* bruker heller ikke vi-konstruksjoner som en nærhetsstrategi som resulterer i konstruksjoner der 'vi' må forstås som «nordmenn». *Temas* fagorienterte (Berg, 1999) og litt distanserte stil sammen med poengteringa av at stoff fra kapittel 9 regnes som forkunnskaper, genererer en Kunnskapsorientert, flittig og språkinteressert elev som modellbruker. Samtidig gis det didaktisk rom – og ei utfordring – til læreren som i noe større grad sjøl må bygge bru mellom fagstoffet og de nabospråkkunnskapene elevene måtte ha fra før.

7.4 Emne 2: Film

7.4.1 Innledning

I undersøkelsen av *Panorama* og *Grip teksten* fant jeg at sjølve fagformidlingstekstene om film bringer inn ressurser fra andre kapitler i boka i noe større grad enn nordiske språk-stoffet gjør. Et annet karakteristisk trekk er at samspillet mellom verbale og visuelle ressurser i læreboka er mye tettere for filmstoffet enn for nordisk-stoffet. I *Panorama* brukes skuespilleren og regissøren Aksel Hennie som en gjennomgangsfigur, særlig i nettressursene. Men det å bruke utvalgte filmer som gjennomgående eksempler i eller på tvers av mediene, er en overraskende lite utnytta koherensressurs i de to foregående verka. Dermed genereres det en lærermodellbruker som i stor grad er i stand til å integrere de ulike faglige ressursene i arbeidet med konkrete verk.

7.4.2 Bokas materielle og semiotiske ressurser – og diskursive spor

Filmkapitlet i *Tema*-boka består grovt sett av en «teoridel» (s. 126–135), ei oppgavesamling (s. 136–138) og et fyldig eksempel på en filmanalyse (s. 138–140). I det følgende skal jeg konsentrere undersøkelsen om «teoridelen» fram til oppgavene, med særlig vekt på hvordan det etableres to primære diskursive spor og samspillet mellom dem.

Bokkapitlet nevner aldri nettstedet som en tilhørende ressurs, men i årsplanen (jf. Figur 100, s. 226) er kapittel 4 «Dramatisk diktning» plassert umiddelbart før filmkapitlet. Både dette kapitlet og kapittel 2 «Episk diktning» blir det referert til gjennom sidehenvisninger fra brødteksten, men referansene uttrykker ikke slik som i nordiskkapitlet at de «tidligere» kapitlene er nødvendig bakgrunnskunnskap. Dermed framstår filmkapitlet i boka som et relativt sjølstendig epistemisk rom.[224]

De materielle og semiotiske ressursene i kapittel 8 fordeler seg slik:

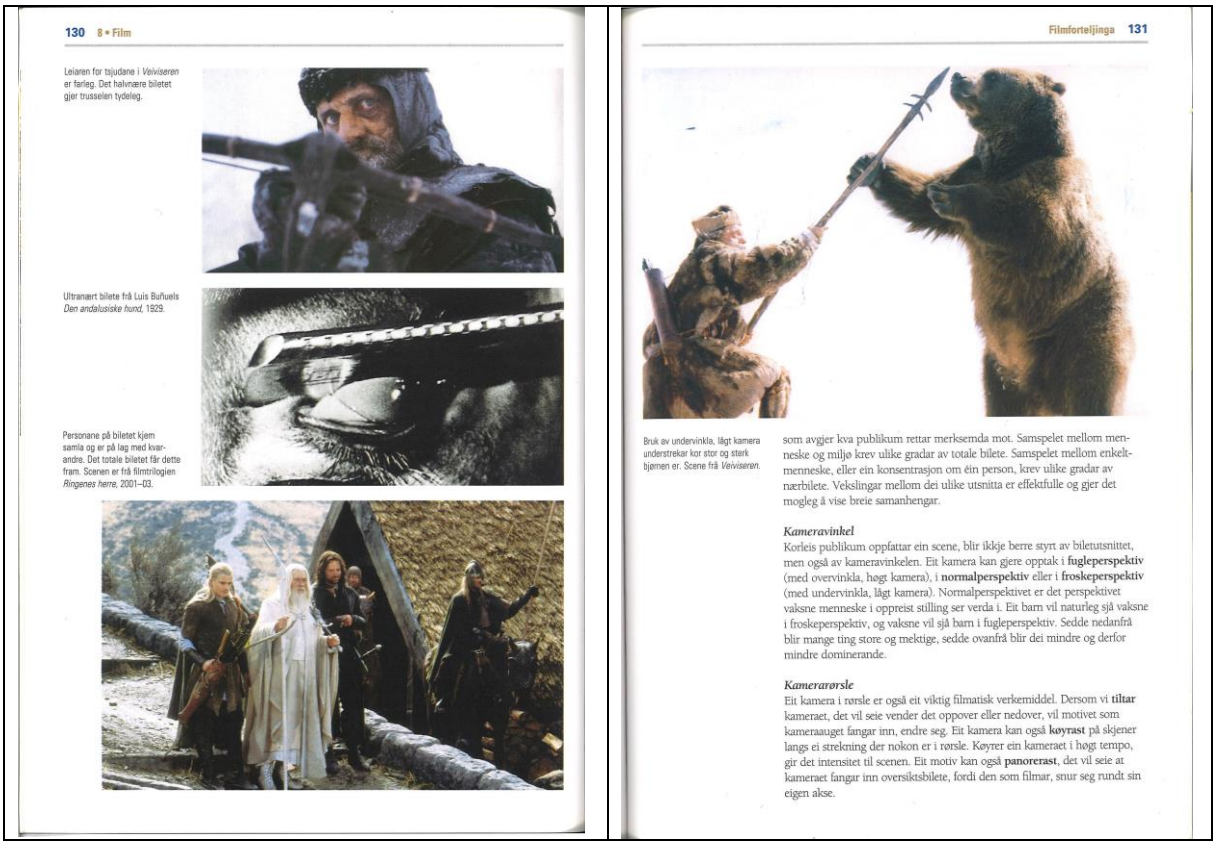
[224] Filmkapitlene i både *Panorama* og *Grip teksten* støtter seg mer eksplisitt på stoff fra andre kapitler (se f.eks. s. 148 og 201).

Film (10 sider – 68 elementer)	**Nordisk** (11 sider – 88 elementer)
Skriftlinjer	
21 overskrifter på ulike nivåer (til brødteksten) 2 ordforklaringer i margen	22
0 bildetekster	3
Sekvensielle skriftblokker av ulike slag	
25 brødtekstblokker	33
0 innskutte skriftblokker	5
10 bildetekster	1
0 kulepunktlister	5
Visuelle representasjoner	
10 fotografier (alle med bildetekst)	8
Verbovisuelle representasjoner	
0	2
Ikkelineære skriftlige representasjoner – tabeller	
0	9

Figur 113: *Tema*: Materialisering av semiotiske ressurser i kapitlet om film (s. 126–135)

Her i filmkapitlet er det 68 elementer fordelt på 10 boksider. Det gir en noe lavere oppdelingsgrad enn i nordiske språk som har 88 elementer på 11 sider. Strukturen i kapitlet er likevel nokså annerledes på to måter: 1: Hovedfeltet på sidene framstår visuelt mye enklere enn i språkkapitlet siden det bare består av to elementtyper: skriftblokker (brødtekst) og skriftlinjer i form av overskrifter. 2: I språkkapitlet veksler brødteksten med eksempler på de språklige fenomenene som brødteksten omtaler. Her i filmkapitlet er det fotografier fra filmer som eksemplifiserer mange av de faglige poengene. Det ikoniske *Matrix*-bildet på kapittelforsida er et mulig unntak – det skiller seg ut ved å ha bare en helt overordna tematisk relasjon til lærestoffet.[225]

[225] Kapittelforsida er ikke tatt med i Figur 113.



130 8 • Film

Leiaren for tsjudane i *Veiviseren* er farleg. Det halvnære biletet gjer trusselen tydeleg.

Ultranært bilete frå Luis Buñuels *Den andalusiske hund*, 1929.

Personane på biletet kjem samla og er på lag med kvarandre. Det totale biletet får dette fram. Scenen er frå filmtrilogien *Ringenes herre*, 2001–03.

Filmforteljinga 131

Bruk av undervinkla, lågt kamera understrekar kor stor og sterk bjørnen er. Scene frå *Veiviseren*.

som avgjer kva publikum rettar merksemda mot. Samspelet mellom menneske og miljø krev ulike gradar av totale bilete. Samspelet mellom enkeltmenneske, eller ein konsentrasjon om ein person, krev ulike gradar av nærbilete. Vekslingar mellom dei ulike utsnitta er effektfulle og gjer det mogleg å vise breie samanhengar.

Kameravinkel

Korleis publikum oppfattar ein scene, blir ikkje berre styrt av biletutsnittet, men også av kameravinkelen. Eit kamera kan gjere opptak i **fugleperspektiv** (med overvinkla, høgt kamera), i **normalperspektiv** eller i **froskeperspektiv** (med undervinkla, lågt kamera). Normalperspektivet er det perspektivet vaksne menneske i oppreist stilling ser verda i. Eit barn vil naturleg sjå vaksne i froskeperspektiv, og vaksne vil sjå barn i fugleperspektiv. Sedde nedanfrå blir mange ting store og mektige, sedde ovanfrå blir dei mindre og derfor mindre dominerande.

Kamerarørsle

Eit kamera i rørsle er også eit viktig filmatisk verkemiddel. Dersom vi **tiltar** kameraet, det vil seie vender det oppover eller nedover, vil motivet som kameraauget fangar inn, endre seg. Eit kamera kan også **køyrast** på skjener langs ei strekning der nokon er i rørsle. Køyrer ein kameraet i høgt tempo, gir det intensitet til scenen. Eit motiv kan også **panorerast**, det vil seie at kameraet fangar inn oversiktsbilete, fordi den som filmar, snur seg rundt sin eigen akse.

Figur 114: *Tema*: Eksempel på oppslag fra filmkapitlet (s. 130–131)

Sammenlikna med fotografiene i nordiskkapitlet er bildene her i filmkapitlet svært mye tettere knytta til brødteksten idet de aller fleste visualiserer poenger fra den lokale brødteksten som har med bildeutsnitt, kameravinkel, lys og lyd å gjøre.[226] Bildetekstene medierer mellom bildene og brødtekstens begrepsforklaringer gjennom forankring som styrer hvordan bildet skal fortolkes. Men bildene og bildetekstene bidrar også til å skape en form for multisekvensialitet. Til tross for at hovedfeltet i filmkapitlet har et mye roligere visuelt uttrykk enn sidene om nordiske språk, legges det opp til en mer diskontinuerlig lesevei.

I motsetning til tabellene i språkkapitlet, som introduseres med kolon i brødteksten og gir leseren nøyaktig beskjed om når det er tid for å se på språkeksemplene, omtaler ikke filmkapitlets brødtekst de mange bildene i det hele tatt. Det er to bilder fra *Ringenes herre*, og i brødteksten er den filmen omtalt som eksempel på en film med bruk av dataanimasjon. Den mest dominerende bildekilden er imidlertid filmen *Veiviseren* som er representert med seks bilder.

Mens jeg i forbindelse med kapitlet om nordiske språk brukte Visualisøren som betegnelse på den modellprodusenten som fotografiene er et uttrykk for, er det her mer nærliggende å knytte fotografiene og bildetekstene til produsentrollen Didaktikeren. Bildetekstene reformulerer poenger fra brødteksten og fungerer sammen med bildene som et sjølstendig diskursivt spor.[227] Men viktigst er det at valget av bilder fra filmen *Veiviseren* framstår som en del av et didaktisk opplegg som har forgreininger utover sjølve den faglige framstillinga i kapitlet. Det bidrar til å generere modellbrukeren Noviselæreren som får både faglig og didaktisk støtte.

[226] Se vedlegg 14.2, s. 396 for detaljer om relasjonen mellom bildetekster og brødtekst.
[227] Jf. «didaktikersporet» i *Panoramas* nordiskkapittel. Eksempelmaterialet blir en sentral del av kapitlet, men det tematiseres aldri i «fagformidlersporet».

7.4.2.1 Veiviseren-*komplekset*

Det en kan kalle *Veiviseren*-komplekset, kan betraktes som ei didaktisering av det filmtekniske teoristoffet som er nokså kompakt framstilt i verbalspråk. Samtidig er *Veiviseren* et transmedialt kohesjonsobjekt for filmstoffet som knytter sammen svært mange aspekter ved lærestoffet om film. Av de elementene jeg har omtalt som kohesjonsobjekter så langt, er *Veiviseren* kjernen i det mest omfattende og koherente tekstkomplekset:

Bokas filmkapittel
- Bilder og bildetekster i teoridelen
- Oppgave 3 (s. 136)
- Analyseeksempel i boka (s. 138–140)
- Sagnet om Laurekadsj (s. 448)

Nettstedet (elevsidene)
- Faktakobling («Nils Gaup – Samisk filmregissør»; «Veiviseren – Film basert på samisk segn»)
- Flervalgsspørsmål («Kva for ein type film er Veiviseren av Nils Gaup?»)

Nettstedet (Lærerressursen)
- Lysbildepresentasjon
- Nettside "Arbeid med kapittel 8"

Ekstern ressurs
- DVD med forfatterkommentar

Figur 115: *Tema*: «*Veiviseren*-komplekset»

Bilder fra filmen illustrerer filmteknisk fagstoff i teoridelen av kapitlet, *Veiviseren* er utgangspunktet for en av arbeidsoppgavene i boka, *Veiviseren* er tema for et av flervalgsspørsmåla på nettstedet, og den er grunnlag for en omfattende eksempelanalyse i boka (s. 138–140). En variant av det samiske sagnet som ligger til grunn for filmen, er trykt i antologidelen av boka under navnet «Laurekadsj og tsjudene». Det bemerkelsesverdige er imidlertid at *Veiviseren* aldri nevnes i brødteksten i filmkapitlet. Til tross for at *Veiviseren* er nærmest allestedsnærværende i filmstoffet, synes den produsentrollen jeg har kalt Fagformidleren å være «uvitende» om det mest omfattende eksemplet i kapitlet.[228] Det forsterker inntrykket av læremiddelsystemet inneholder ulike diskursive spor som til dels opererer uavhengig av hverandre.

7.4.3 Nettressursene til film

Et raskt blikk på oversikten over nettressursene til filmemnet tyder på at de er mer omfattende enn stoffet til nordiskemnet (jf. Figur 104, s. 231). I tillegg til de «ordinære» ressursene som ei veiledning til arbeid med bokkapitlet og en tilhørende lysbildepresentasjon er lærersidene blitt tilgodesett med en presentasjon med filmforslag og en video – kortfilmen *Liten knute*. Elevnettsidene har som nordiskstoffet noen få interaktive oppgaver og ei «nettjakt». I tillegg er det et tosifra antall mer omfattende arbeidsoppgaver og en ressursbank til produksjon av egne sammensatte tekster. Ressursene til filmemnet består av følgende hovedelementer:

[228] Jf. *Grip teksten* der fagformidlerinstansen i filmkapitlet ser ut til å «vite om» noen av bildene, men ikke alle.

Boka	Lærersidene	Elevsidene
Levande bilete Ulike filmsjangrar Fiksjonsfilm Dokumentarfilm Animasjonsfilm Filmforteljinga Komposisjonen Klassisk mønster Montasjeteknikk Filmatiske verkemiddel Forteljarar Biletutsnitt Kameravinkel Kamerarørsle Bilettempo Biletmanipulering Klipping og redige-ring Lys og fargar Lyd Eit medium med stor uttrykkskraft. Oppgaver (2 s.) Analyseeksempel (2,5 s.)	LÆRARRESSURS Arbeid med kapittel 8 Lysbildepresentasjon av kap. 8 (ppt) Film Filmforslag (ppt) Liten knute (video)	OPPGÅVER Faktakoplingar Opplysningar og namn Definisjonar og omgrep Fleirvalsoppgåver Film Nettjakt Norsk filminstitutt Samansette tekstar Max Manus Klipping/redigering Kameravinkel Lyd - kontentum Liten knute Ekstraoppgåver Klipping av film Opptakt (anslag) i film Omsetijing/teksting av film Vurdering av film Film frå aust (eller frå ein annan stad i verda) Dokumentarfilm RESSURSBANK Lyd Film Foto

Figur 116: *Tema*: Ressursene til filmemnet[229]

7.4.3.1 Lærerressursene

På samme måten som for nordiskkapitlet er lærerressursene til kapittel 8 tett knytta til boka. Lærerveiledningssida «Arbeid med kapittel 8» forklarer bakgrunnen for valga som er gjort. Som i boka brukes filmen *Veiviseren* som et eksempel en stadig vender tilbake til, og det er med på å skape sammenheng internt i hvert av mediene, men også mellom dem. *Veiviseren* blir ikke bare et reservoar av eksempler som rekontekstualiseres og dermed kommer til å fungere som en del av et lukka tekstsystem som er avgrensa til *Tema*-læreverket. Læreren blir også anbefalt å vise filmen *Veiviseren* med regissørens kommentarer for klassen. Dermed skapes det et potensial for å trekke inn Nils Gaup som en autentisk ekstern fagekspert. Dette grepet minner om *Panoramas* bruk av Aksel Hennie som «filmviter», og de mange arbeidsarka som bindes sammen av sitater fra et intervju med Hennie.[230] *Temas* måte å bruke verket *Veiviseren* på skaper imidlertid en annen type sammenheng: Bruken er mer omfattende, og det at *Veiviseren* og forbindelsen til den dukker opp så mange ulike steder i systemet, er med på å skape et transmedialt tekstkompleks som er mer utbygd i *Tema* enn «Hennie-komplekset» i *Panorama*.[231] Det er med på å plassere *Tema* i en annen diskurs der tekster og verk er viktigere – og dermed viktigere som koherensressurser – enn opphavspersonene.

[229] Se også vedlegg 14.3, s. 398.
[230] Se s. 158 i kapittel 5.
[231] Til tross for at Hennie er regissør og har spilt i mange filmer, fokuseres det som nevnt på fagpersonen Hennie og lite på de verka der han har førstehåndskunnskap (se s. 162: Lærermodellbrukeren som genereres…).

Lysbildepresentasjonen: et uttrykk for didaktikerinstansen

Som vi har sett, utfordrer lysbildepresentasjonen til nordiske språk «rollefordelinga» mellom lærebokteksten og en tilhørende lysbildepresentasjon ved å legge inn spørsmål som det ikke fins svar på i boka. Presentasjonen til filmkapitlet gjenbruker mange elementer som en kjenner igjen fra boka og supplerer dem med eksempelmateriale fra filmer som ikke er omtalt i brødteksten i filmkapitlet.[232] Mange av *Veiviseren*-bildene fra boka går igjen i presentasjonen. Bildetekstene er nokså like de som står i boka, men ikke identiske. I tillegg er det med et ekstra bilde fra *Veiviseren*, så presentasjonen kan ikke karakteriseres som en «studieteknisk parafrasering» av et ferdig bokmanus.

Den dialogiske, interaktive tilnærminga med de løpende spørsmåla som er så framtredende i nordisk-presentasjonen, fins ikke her. Men på det siste lysarket fins en oppgave om *Citizen Kane* – det likner på en oppgave av typen en kan vente å finne på nettstedet eller i læreboka, og genererer en didaktiker som modellprodusent – og en lærer som primær modellbruker:

Den beste filmen i det 20. hundreåret

- Kva antydar opptakta i *Citizen Kane* om filmen?
  (dei 3 første minutta)
- Korleis er filmforteljinga komponert?
- Kva for estetiske verkemiddel ser du er brukte i *Citizen Kane?*
  (Baser svara på det dei første 10 minutta viser.)

Figur 117: Tema: Transkripsjon av lysark 26 på presentasjonen «8 Film»

Sammenlikna med presentasjonene i *Panorama* og *Grip teksten* er det her flere av ressurstypene fra boka som blir rekontekstualisert. Alle de ni bildene fra boka som illustrerer filmtekniske begreper og poenger, er med. Denne tverrmediale gjenbruken av ressurser knytter de to mediene sammen gjennom koreferanse.[233] Slik sett følger presentasjonen opp tekststrategien fra bokkapitlet der bildene fra filmer konsekvent brukes som faglig relevante illustrasjoner av nokså smale begreper. Dette fellesskapet i tekststrategi på tvers av mediene fører til en tettere forbindelse mellom bokkapitlet og lysbildepresentasjonen i *Tema* enn tilfellet er for *Panorama* der lysbildene nærmest utelukkende baseres på verbalspråklig mediering. Men når så å si hele bildesporet i boka rekontekstualiseres i presentasjonen, etablerer presentasjonen også et mer sjølstendig epistemisk rom som til en viss grad er med på å redusere bokas relative viktighet. Jeg har tidligere pekt på at brødteksten i filmkapitlet ikke refererer til bildene som omgir den. Det at bildesporet kan flyttes nærmest uten bearbeiding til en digital lysbildepresentasjon, er med på å forsterke inntrykket av at bildene og bildetekstene i filmkapitlet representerer et eget diskursivt spor som riktig nok tar utgangspunkt i brødteksten, men ikke er avhengig av den.

I undersøkelsen av *Panorama* introduserte jeg ideen om at presentasjonene og repetisjonsspørsmåla kunne betraktes som uttrykk for modellprodusenten Studieteknikeren. Men her i *Tema* er presentasjonene mer sjølstendige, og de byr på ressurser som ikke fins i boka. Da er det mer nærliggende å betrakte presentasjonene som uttrykk for modellprodusenten Didaktikeren.

[232] Presentasjonen er gjengitt i tema.pdf#page=33.
[233] I motsetning til nettsidenes metonymiske bruk av bilder fra boka er den primære funksjonen her en faglig illustrasjon.

7.4.3.2 Elevressursene

Repetisjonsoppgaver: Faktakoblinger og flervalgsoppgaver

«Faktakoblingene» til *Tema* er enkle kunnskapstester der en skal matche to relaterte informasjonsobjekter.[234] Det karakteristiske for faktakoblingene i denne sammenhengen er at det epistemiske rommet ikke begrenser seg til bokas teorikapittel. Flere av spørsmåla om filmregissører må en hente svar på andre steder – enten fra hukommelsen, fra bokas analyseeksempel eller i lysbildepresentasjonen «Filmforslag» i lærerressursen.

Tema har ti flervalgsspørsmål til film, og alle kan en finne svar på i boka. Lysbildepresentasjonen vil også være et godt utgangspunkt for å svare på de fleste spørsmåla.[235] Likevel skiller flervalgsspørsmåla til filmkapitlet i *Tema* seg fra flervalgsspørsmåla i både *Grip teksten* og *Panorama* ved at de har så omfattende respons. Noen av spørsmåla parafraserer teksten i boka så det er lett å kjenne igjen kildeteksten, mens responsen til andre spørsmål trekker inn tilleggsinformasjon som ikke fins i boka. I et transmedialt perspektiv kan de dermed karakteriseres som entropiske.

1. Kva vil det seie at ein film er komponert med montasjeteknikk?
2. Kva vil det seie å filme i froskeperspektiv?
3. Kva vil det seie å filme i fugleperspektiv?
4. Kvifor klipper ein filmar?
5. Kva er effektlyd?
6. Kva for ein type film er Veiviseren av Nils Gaup?
7. Kva er det som gir filmmediet så stor uttrykkskraft?
8. Kva var bakgrunnen for at filmmediet blei skapt?
9. Når blei det første gongen vist levande bilete?
10. Kva meiner vi med opptakta i ein film?

Figur 118: *Tema*: Repetisjonsspørsmål (flervalgsspørsmål) til film

Det vises aldri tilbake til boka fra flervalgsspørsmåla. Men brukeren formanes til å følge nøye med på kommentarene. Slik sett minner repetisjonsspørsmåla om lysbildepresentasjonen til nordisk der repetisjonsspørsmåla brukes som en arena til å få formidla noe en ikke har fått plass til i boka, som her i spørsmål 4:

[234] Se tema.pdf#page=54 og utover for faksimilier av de interaktive oppgavene.
[235] Se vedlegg 14.4, s. 399 for en fyldig transkripsjon av spørsmåla inkl. respons og hvor en kan finne svar på dem.

Klikk på det svaret du meiner er det rette, og studer kommentarane. **Kvifor klipper ein filmar?** 1. For å få filmen til å bli så lang at han passar for kinopublikummet han rettar seg mot 2. For å få teke bort sterke scenar 3. For å skape rytme og ein bestemt samanheng i filmforteljinga
[Respons 1] **FEIL!** Klipping er eit verkemiddel for å gjere noko med innhaldet i filmen, ikkje lengda på han. Rett svar var 'For å skape rytme og ein bestemt samanheng i filmforteljinga' Rask klipperytme skaper driv og dramatikk. Få klipp gir lange scenar som skaper ro.
[Respons 2] **FEIL!** Rett svar var 'For å skape rytme og ein bestemt samanheng i filmforteljinga' Rask klipperytme skaper driv og dramatikk. Få klipp gir lange scenar som skaper ro.
[Respons 3] **RETT!** Rask klipperytme skaper driv og dramatikk. Få klipp gir lange scenar som skaper ro.

Figur 119: *Tema*: Transkripsjon av flervalgsoppgave 4 om film

I stedet for at responsen består av en mekanisk markering av hva som er koda som rett og galt, blir responsen dialogisk og likner mer på den typen utfyllende respons en erfaren lærer kan gi i en muntlig gjennomgang av spørsmål og svar i en helklassesituasjon. Modellprodusenten ligger sånn sett nærmere Didaktikeren enn Studieteknikeren. Ytringer av typen «Rask klipperytme skaper driv og dramatikk. Få klipp gir lange scenar som skaper ro» (spørsmål 4) bryter ikke med teksten i boka, men er her litt for sjølstendig formulert til at det er rimelig å kalle det parafrase. I oppgave 8 får en utdypende informasjon. Responsen trekker inn fotografiet som en forløper til filmen – et moment som ikke fins i boka:

> Alle nye medium er eit resultat av tekniske nyvinningar. Dei eldste fotografia er frå midten av 1800-talet. Denne teknologien blei vidareutvikla, slik at det i 1895 var mogleg å vise fram levande bilete.

Et eksempel på at ikke bare brødteksten i «teoridelen» av lærebokkapitlet er kilde for svara, er spørsmål 6 om filmen *Veiviseren* av Nils Gaup. Som nevnt er filmen representert med flere bilder i bokas filmkapittel. Men den som trenger et verbalspråklig svar på spørsmålet om hvilken type film *Veiviseren* er, må gå til analyseeksemplet etter oppgavebolken til slutt i kapitlet.

Spørsmålet om *Veiviseren* tyder på at repetisjonsspørsmåla hører til en annen produsentinstans enn det jeg har identifisert som Fagformidleren i teoridelen av kapitlet. Også spørsmål 10 om opptakta gir indikasjoner på at det ikke Fagformidleren som manifesterer seg i repetisjonsspørsmåla. Når 'opptakta' sidestilles med 'opningsscenen' i entall og entallsforma gjentas i responsen «Opningsscenen gir eit hint om temaet for filmen og slår an tonen», får en inntrykk av at det er en annen stemme på ferde. I boka står det nemlig: «*Opningsscenane* i ein film blir kalla opptakta» (s. 127, mi utheving). Det at det er snakk om flere scener, utdypes slik i boka:

> Denne første delen av ein film kan samanliknast med eksposisjonen i eit drama. Men der eit drama på ein teaterscene må halde seg innanfor eitt scenebilete, kan filmen la scenebileta skifte raskt. Det gir filmmediet eit heilt særeige spelerom (s. 127–28).

Også lysbildepresentasjonen opererer med 'opningsscenen' i entall som forklaring på fagtermen 'opptakta'. En slik forskjell i faglig presisjon mellom boka og nettstedet har vi sett eksempler på i et annet av læreverka. I *Grip tekstens* repetisjonsspørsmål om dramatiske tekster er parafraseringa av bokteksten i svaralternativene ikke så faglig presis og nyansert som i boka.[236] Denne mangelen på samsvar styrker hypotesen om at det genereres ulike produsentroller både innafor og på tvers av de ulike mediene i læremiddelsystemene. Her i *Tema* kan en forstå det som at det er modellprodusenten Didaktikeren som manifesterer seg i (minimum) følgende objekter: Bilder og bildetekster i bokas filmkapittel, analyseeksemplet i boka, flervalgsspørsmåla og lysbildepresentasjonen.

Hvordan er så elevmodellbrukeren som genereres av flervalgsspørsmåla? I *Grip teksten* registreres de individuelle brukernes aktivitet, noe som kan gi en ekstra motivasjon til å bruke boka som støtte i arbeidet med de digitale flervalgsspørsmåla. Dermed knyttes de to mediene tettere sammen. *Panorama* har så mange spørsmål at en kan bli frista til å neglisjere boka.[237] Det epistemiske rommet for flervalgsspørsmåla i *Tema* begrenses til boka, men sjølve aktiviteten som simuleres, likner mer på en dialog mellom lærere og elever enn en «sjølstudiesituasjon» der modellbrukeren blir instruert til å sjekke boka før eller etter hun har svart på et spørsmål. Responsen kan sies å generere en særlig Samvittighetsfull og flittig modellbruker – det kreves litt ekstra innsats å lese og merke seg den forklarende responsen.

Integrasjonspotensialet i «repetisjonsressursene»

Presentasjonene og de interaktive oppgavene har en entropisk relasjon til boka på flere måter: For det første er det ekstra formidling i lysbildepresentasjonene, i spørsmåla og fasiten til presentasjonen om nordiske språk og i den fyldige responsen i flervalgsspørsmåla. For det andre inneholder ikke bokas teorikapittel svar på alle faktaspørsmåla i nettressursene. Eksempler på det kan finnes både i presentasjonen til nordiske språk, flervalgsspørsmåla og faktakoplingsoppgaven til film. Dermed skaper *Tema*-systemet flere typer tekstbånd fra nettressursene enn bare de ordinære vertikale tekstbånda «tilbake» til boka. Det går horisontale tekstbånd til presentasjoner på nettstedet og – med litt velvilje – diagonalt til eksempelanalysen i bokkapitlet, som er et slags appendiks til teori- og oppgavedelen.

Arbeidsoppgaver

Både lysbildepresentasjonen til kapittel 8 på lærersidene og de interaktive oppgavene i elevressursen kan regnes som en form for repetisjonsressurser der bokas fagformidlingstekst er det viktigste utgangspunktet. Når det gjelder de andre ressursene – arbeidsoppgavene – varierer det hvordan de forholder seg til boka. Bare to oppgaver viser eksplisitt til boka. En del forutsetter implisitt bruk av kunnskapsstoff derfra gjennom bruk av fagtermer fra boka eller krav om å identifisere filmatiske virkemidler. Men en finner også «uavhengige» oppgaver som kan skape bevissthet og refleksjon om filmmediet, men som ikke baserer seg på kjennskap til fagstoffet i boka. Bortsett fra bruk av den lille bilde- og lydsamlinga «Ressursbanken», er det ingen av oppgavene som viser til andre interne nettsider.[238]

---

[236] Se s. 213: I det som er angitt som rett svar på spørsmål…
[237] Jf. prøveforberedelsesbøker à la *600 spørsmål og svar til førerprøven* som et alternativ til å lese læreboka.
[238] Vedlegg 14.3, s. 398 inneholder en tabellarisk oversikt over nettoppgavene, relasjonene til andre nettsider og til boka.

Nettstedets arbeidsoppgaver til filmkapitlet er kategorisert i «Nettjakt», «Sammensatte tekster» og «Ekstraoppgaver». De sistnevnte er ikke som for nordisk samla under lærerressursen, men ligger åpent tilgjengelig på elevsidene. I alt er det 12 arbeidsoppgaver i de tre kategoriene. Og sjøl om det ikke er mange, er det ikke enkelt å få overblikk over forskjellen i vanskelighetsgrad, omfang, relasjon til boka eller sekvensielle egenskaper, om de supplerer eller overlapper med andre oppgaver eller hvor mye tid en må beregne at det tar å gjennomføre dem. I boka fins det allerede et omfattende utvalg oppgaver. Også der fins det enkle og mer krevende oppgaver, i de fleste av dem kreves det at en bruker kunnskapsstoffet fra boka.

Mens *Veiviseren*-komplekset, lysbildepresentasjonen, de interaktive oppgavene og bokas oppgaver virker tett forbundet med fagstoffet i boka, framstår samlinga av arbeidsoppgaver på nettstedet som mindre systematisk relatert til resten av systemet. Betrakter en samordninga mellom oppgavesamlingene i boka og på nettstedet, er det påfallende at den informative oppgavetaksonomien fra boka ikke brukes også på nettstedet. Som det framgår av figuren nedafor, er nettoppgavene tilsynelatende gruppert dels etter aktivitetstyper eller teknisk format, dels i de inkommensurable kategoriene «Samansette tekstar» og «Ekstraoppgåver»:

Boka	**Nettstedet**

• Oppsummeringsoppgåver
• Fordjupingsoppgåver
  • Oppgåver om filmatiske verkemiddel
  • Oppgåver om vurdering av film
  • Oppgåver om film og tekst
  • Oppgåve om filmdistribusjon
  • Forslag til prosjekt om film
	• Faktakoplingar
	• Fleirvalsoppgåver
	• Nettjakt
	• Samansette tekstar
	• Ekstraoppgåver

Figur 120: *Tema*: Oppgavetaksonomier fra kapittel 8 i boka og på nettstedet

Som jeg allerede har vært inne på, er ikke de knappe titlene på nettoppgavene informative nok til at en kan slutte seg til hva de går ut på. At ikke nettoppgavene er gruppert i den foreliggende taksonomien fra boka, genererer en lærermodellbruker som er innstilt på å legge ned mye ekstraarbeid for å finne fram til og velge ut oppgaver. I et flerstemmighetsperspektiv er mangelen på samordning av taksonomiene et argument for å hevde at oppgavesetta i boka og på nettstedet genererer ulike produsentinstanser. Det kommunikative prosjektet for taksonomiene samsvarer med produsentrollen Tekstordneren i begge mediene. Men brukerne konfronteres med to ulike utgaver av Tekstordneren – én i hvert av de to mediene. En slik kontraproduktiv flertydighet kan betraktes som en indikasjon på potensielt manglende integrasjon og samordning som brukerne må kompensere for.

Tekstkomplekset rundt «Liten knute»

I det følgende skal jeg konsentrere undersøkelsen om ett tekstkompleks – «Liten knute» – og relatere det til egenskapene ved de tekstlige omgivelsene som jeg nettopp var inne på.[239] Oppgaven refererer eksplisitt til boka, den krever bruk av fagstoffet derfra, og den har en avhengighetsrelasjon til en av de andre nettsidene. Gjennom referansene og avhengighetsrelasjonene til andre omkringliggende ressurser fungerer denne oppgavesida som et transmedialt konnektiv i tekstsystemet.[240]

[239] Se faksimile i tema.pdf#page=62.
[240] Jf. vedlegg 14.3, s. 398.

«Liten knute» er tittelen på ei side både under lærerressursen og under «Samansette tekstar» på elevsidene. Der er oppgaven overordna formulert slik: «Sjå opptakta til 'Liten knute' (4:30), og svar på spørsmåla under». Spørsmåla er som følger:

1. Kven er forteljar?
2. Kva kan du seie om biletutsnitta (i dette utdraget)? (Sjå omgrepa på sidene 129–130 i læreboka.)
3. Er det reallyd eller effektlyd her, eller begge delar? Grunngi svaret ditt.
4. Mot slutten av opptakta blir eitt og eitt lys sløkt, heilt til det til slutt berre er lys på mor og barn. Kva slags effekt oppnår filmskaparen med å gjere det slik?
5. Kva får du vite om hovudpersonen her i opptakta?
6. Kva trur du resten av filmen handlar om? (Opptakta fortel deg som regel noko om innhaldet i heile filmen.)

- Liten knute (4:30) (film)

Figur 121: *Tema*: Oppgaven «Liten knute» (transkripsjon)

Denne oppgaven etablerer mange tekstbånd til fagformidlingssekvensen i boka. En del begreper brukes som om de var kjente, dermed skapes det en underforstått transmedial anaforisk forbindelse til bokkapitlet. Boka posisjoneres dermed som en sekvensiell ressurs, og oppgaven plasserer seg sjøl som en aktivitet som følger *etter* at en har tilegna seg fagstoffet i boka. Når det gjelder spørsmålet om bildeutsnitt i punkt 2, får brukeren en eksplisitt referanse til bestemte sider i boka. En kan tolke det slik at oppgaven forventer at en tar i bruk hele det detaljerte begrepsapparatet for bildeutsnitt slik det er presentert i boka. I motsetning til andre mer generelle oppgaver om film både i *Tema*, *Panorama* og *Grip teksten*, går spørsmåla her inn på konkrete elementer som er unike for akkurat denne filmen. Modellprodusenten som genereres, kan betegnes som en støttende didaktiker som allerede har sett filmen og leder eleven gjennom en enkel analyse.[241] Det genereres således en Noviseelev som modellbruker, og oppgaven plasserer seg dermed nokså tidlig i et overordna læringsforløp om film. Slik sett er det påfallende at «Liten knute» er plassert helt til slutt blant de «ordinære» oppgavene under «Samansette tekstar».

Det er intet her som indikerer at det eksisterer ei side under lærerressursen der en får tilgang til hele filmen *Liten knute*. Sånn sett genereres det en Samvittighetsfull lærermodellbruker. Denne modellbrukeren må ha klikka seg gjennom lærersidene for å sjekke hva som fins der for å kunne integrere de to sidene. Først da blir en stand til å aktualisere potensialet i spørsmål 6 – altså å få fastslått om tolkninga av opptakta samsvarer med resten av filmen.

I tillegg til de tette forbindelsene til boka danner spørsmål 6 i «Liten knute» også et lite tematisk ensemble med to andre oppgaver – «Opptakt (anslag) i film» og «Vurdering av film» under «Ekstraoppgåver». Den første lyder «Studer opptakta i ein film (eller fleire). Arranger gjettekonkurranse om kva filmen kjem til å handle om. Sjå heile filmen og diskuter om opptakta fungerte godt». Denne oppgaven er så knapp og underspesifisert at den bare genererer en lærer som modellbruker. Men sekvensielt hører den hjemme *etter* «Liten knute». Den andre relaterte oppgaven er mye mer omfattende og handler om *Citizen Kane*. Det første spørsmålet er: «Sjå opptakta. Kva ser det ut til at filmen skal handle om?»

[241] Sånn sett likner oppgaven «Liten knute» på *Der nede sørger de ikke*-oppgaven i *Grip teksten*-systemet (s. 213).

«Liten knute»-komplekset utmerker seg ved å tydeliggjøre forbindelsen mellom kunnskapsstoffet i boka og bruken av det i en oppgave. Men de knappe kohesjonsressursene på nettstedet fører til at det krever en del ekstraarbeid av brukerne å finne ut at bak den kryptiske tittelen «Liten knute» skjuler det seg en oppgave om opptakt, at den passer tidlig i et forløp og at en må finne «resten av filmen» et annet sted enn der sjølve oppgaven befinner seg.

7.5 Oppsummering

Her følger ei oppsummering av *Tema*-undersøkelsen i lys av forskningsspørsmåla:

1. Hvordan er tekstsystemet strukturert, hvordan bindes materielt atskilte komponenter sammen til transmediale tekstkomplekser, og hvordan bindes hele det tverrmediale læremiddelsystemet sammen?
2. Hvordan er tekstene og tekstkompleksene sekvensialisert?
3. Hvordan utnyttes ulike referanserammer som et grunnlag for de faglige aktivitetene læremiddelsystemet legger opp til?
4. Hvilke modellprodusenter genereres, og hvordan er samspillet mellom dem?
5. Hvilke modellbrukere genereres av de ulike delene av læremiddelsystemene?

7.5.1 Struktur og kohesjon

Sammenlikna med de to foregående verka utmerker *Tema* seg ved å ha en større grad av informasjonsmessig arbeidsdeling mellom boka og nettressurser av typen lysbildepresentasjoner og interaktive oppgaver. I *Panorama* virker det som denne typen nettressurser parafraserer «den ferdige» boka, uten noen sjølstendige tillegg. I *Tema* bygger både lysbildepresentasjoner og interaktive oppgaver videre på kunnskapstilfanget og eksempelstoffet fra boka. Det skaper mer utbygde transmediale tematiske kjeder og dermed mer integrerte ressurser.

7.5.2 Sekvensialitet

På verknivå er kapitlene i *Tema* gruppert i emnebolker som hører sammen, men årsplanforslaget (se Figur 100, s. 226) foreskriver ingen overordna lesevei fra perm til perm. Men i kapittel 10 («Norsk, norrønt og de nordiske språkene») tematiserer brødteksten den tette forbindelsen til det umiddelbart foregående kapittel 9 («Det norske språksystemet»). Denne progresjonen gjenspeiles også i årsplanforslaget. Filmkapitlet viser noe mer diskré til kapittel 4 («Dramatisk diktning») og 2 («Episk diktning»). På lokalt nivå skapes det en overordna progresjon fra lærestoffet i boka, via lærerressursens lysbildepresentasjoner til kunnskapsorienterte interaktive oppgaver og ulike typer undersøkende, kreative og analytiske arbeidsoppgaver. Arbeidsoppgavene har varierende vanskelighetsgrad og omfang, men læreren får ikke alltid like god støtte til å plassere oppgavene i et læringsforløp.

7.5.3 Referanserammer

De interaktive oppgavene på nettstedet har bokas «teoristoff» som primært epistemisk rom. Men særlig oppgavene til film utmerker seg ved å trekke inn kunnskapsstoff som ikke formidles i brødteksten i teoridelen i kapitlene. Kunnskapsstoffet kan finnes i eksempler fra boka og i lysbildepresentasjonene i lærerressursen – eller muligens som bakgrunnskunnskap hos en del av elevene. Arbeidsoppgavene til nordiske språk framstår som uavhengige av boka, sjøl om en vil kunne ha god nytte av å støtte seg på systematikken i bokas framstilling når en skal beskrive

språklige forskjeller. Filmoppgavene baserer seg i varierende grad på boka som kunnskapskilde. Mange av oppgavene vil kunne utføres uten boka, til en del av dem kan en komme langt med støtte i lysbildepresentasjonene. Mange av oppgavene forutsetter fortrolighet med begrepsapparatet fra boka, men bare unntaksvis refereres det til spesifikke sider i boka som utgangspunkt for en oppgave.

7.5.4 Modellprodusenter

I *Panorama*- og *Grip teksten*-kapitlene argumenterte jeg for at en kunne påvise spor etter til sammen fem ulike modellprodusenter: Fagformidleren, Visualisøren og Didaktikeren som primære, Studieteknikeren og Tekstordneren som litt mindre prominente. I undersøkelsen av *Tema* har jeg vektlagt hvordan Fagformidleren, Didaktikeren og Visualisøren spiller ulike og nokså sjølstendige roller i boka. Mens *Panoramas* nettressurser til dels preges av den faglig usjølstendige produsentrollen Studieteknikeren, er *Temas* didaktikerinstans avgjørende for at særlig de kunnskapsformidlende nettressursene går i dialog med og utdyper kunnskapsstoffet i boka.

Tekstordneren er også til stede – for eksempel når filmkapitlet diskré (s. 128) henviser til sider i dramakapitlet eller kapitlet om episke tekster, eller når oppgavene til filmstoffet kategoriseres. På nettstedet er det vanskelig å få øye på en tekstordnerinstans som knytter ressurser sammen på en annen måte enn det som følger av den grunnleggende hierarkiske strukturen. Mangelen på liste- eller samlesider som kategoriserer og gir oversikt over ressurser, merkes spesielt godt når en skal prøve å få oversikt over oppgavene til filmkapitlet.

At det er en tett forbindelse mellom en tekstinstans som Didaktikeren i boka og på nettstedet, er lett å se, men hvilken produsentinstans står bak arbeidsoppgavene på nettstedet? Ekstraoppgavene til nordisk og en del av oppgavene til film ser ikke ut til å være korrekturlest i samme grad som oppgavene i boka, og en får inntrykk av hastverksarbeid og at de er mangelfullt integrert med resten av systemet. Det kommunikative prosjektet sammenfaller med Didaktikerens slik det manifesterer seg i boka og «repetisjonsressursene» på nettstedet. Men blant arbeidsoppgavene på nettstedet skaper mangelen på kategorisering, delvis overlapping og slurv et inntrykk av at vi møter en litt annen utgave av Didaktikeren enn den som genereres i de andre delene av systemet. I de nettmedierte arbeidsoppgavene og lysbildepresentasjonene er det også en sterkere tendens enn ellers til direkte henvendelser til elevbrukerne gjennom tiltaleformer som ‘vi’, ‘du’ og ‘dere’. I nettoppgavene er det også en sterkere tendens enn i boka til at Didaktikeren manifesterer seg som mer pågående og gir instruksjoner om plenumsaktiviteter i stedet for å la den virkelige læreren gjøre det. En slik intern diskrepans i mottakerbevissthet mellom det som kan forstås som to ulike utgaver av samme produsentrolle, er med på å understreke nettressursenes relative autonomi.

7.5.5 Modellbrukere

Både boka og nettstedet genererer både elev- og lærermodellbrukere. Nettstedet skiller seg noe fra *Panorama* og *Grip teksten* ved at det i liten grad er prega av en estetisk kommunikasjonsfunksjon (jf. Thorlacius (2004)). Nettstedet er svært funksjonalistisk, og lagrings- og tilgjengeliggjøringsfunksjoner er dominerende. Sjøl om nettstedet er enkelt å finne fram på, er det ingenting som tyder på at det kan brukes som en ressurs for elevenes friere og bokkapitteluavhengige arbeid med faget. Nettstedet framstår altså primært som et undervisningsmiddel for læreren.

Sjøl om interaktive oppgaver er elevretta, er de (særlig for nordiskemnet) så få at elevene neppe vil sette i gang med oppgavene på eget initiativ. Så det er en lærer som genereres som primær modellbruker.

Ressursene til nordiske språk genererer primært Den faglige novisen som får god støtte av nettstedet til å supplere lærebokas språksystemorienterte tilnærming. Men for å tilrettelegge stoffet så det blir engasjerende, motiverende og relatert til elevenes forkunnskaper, kreves det en viss erfaring som lærer. Filmressursene i boka og «repetisjonsressursene» genererer også en Noviselærer som får et gjennomtenkt faglig og didaktisk opplegg. Men overfloden av nettoppgaver som ikke er systematisk integrert med resten, genererer enten en svært Samvittighetsfull lærerbruker som undersøker alle ressurser grundig, eller en Erfaren lærerbruker som raskt kan vurdere hvilke av nettoppgavene som er relevante supplementer til det som er foreslått i boka og i lærerressursens «Korleis er kapittel 8 tenkt brukt?»

Bokas nokså konsentrerte, fagorienterte og krevende tilnærming følges opp i den «interaktive» lysbildepresentasjonen til nordiske språk og den dialogiske responsen i flervalgsoppgavene der brukeren formanes om å følge med – men ikke oppfordres til å bruke boka som støtte. På dette nivået genereres det en Flittig, motivert og faglig sterk elevmodellbruker. Arbeidsoppgavene er mer varierte med ulike vanskelighetsgrader. Dermed genereres det også en Novise eller en noe mindre ambisiøs elevmodellbruker som ikke har fått tilegna seg kunnskapsstoffet og det filmanalytiske apparatet fra boka.

Den sterke og den mindre ambisiøse elevmodellbrukeren kan betraktes som indikatorer på transmedial koherens. Det kan hevdes at den relativt fagorienterte boka (og kanskje særlig nordiskkapitlet) primært genererer en Kunnskapsorientert og faglig sterk elevmodellbruker. Den sterke og Sjølstendige modellbrukeren fra boka får en god del utfordringer på nettsidene slik at det er nivåmessig samsvar mellom brukerforbildet i de to mediene. De enkle oppgavene på nettsidene genererer en noe mindre ambisiøs elevmodellbruker, men de fleste oppgavene vender seg primært *vekk* fra boka. Imidlertid har nettoppgaven «Liten knute» trolig potensial til å generere et hensiktsmessig brukerforbilde for de noe mindre fagsterke elevene. Den oppgaven utnytter de ulike medienes affordans og fungerer kohesivt ved å danne et transmedialt tekstkompleks som gir Noviseeleven hjelp til å forstå fagstoffet i boka bedre gjennom et støttende didaktisk opplegg som medierer mellom en konkret primærtekst (novellefilmen «Liten knute») og helt bestemte fagtermer og sider i boka.

8 Komparativ analyse: *Nettopp norsk SF*

8.1 Innledning

Aschehougs *Nettopp norsk SF Vg1* er det nyeste av de fem verka i undersøkelsen, og det blei utgitt i 2009, altså samme året som andreutgavene av *Panorama* og *Grip teksten*.[242] Sånn sett hører det med til første generasjon norsklæreverk utgitt i forbindelse med LK06. *Nettopp norsk SF*, med undertittelen «bok og nett i ett», plasserer seg som det «mest digitale» av de fem læreverka basert på et enkelt kriterium: Det er det eneste av de fem der nettressursene eksplisitt blir omtalt som en nødvendig og likeverdig komponent i læremiddelsystemet på linje med boka.[243] Også på en annen måte skiller *Nettopp norsk SF* («SF» står for studieforberedende) seg fra de andre verka i undersøkelsen: Det baserer seg på *Nettopp norsk* – et noe eldre verk som i utgangspunktet er utvikla for yrkesfagelever og fins både for grunnkurs og påbygging. En slik opplysning kan bidra til følgende forforståelse og forventningshorisont: Lærestoffet i yrkesfagbøker er erfaringsmessig framstilt enklere og mer kortfatta enn tilsvarende stoff i bøker for studieforberedende.[244] Hvis læreboka for studieforberedende retning inneholder det samme lærestoffet som yrkesfagboka, må en kunne forvente at nettstedet tilbyr mer omfattende og mer avansert lærestoff som utdyper og utvider stoffet fra boka.

En rask sjekk av stoffet om nordiske språk i *Nettopp norsk SF Vg1* viser at det bare er gjort mindre endringer i «originalteksten» som er henta fra *Nettopp norsk Vg2*. Også omfanget er omtrent som i yrkesfagboka – knapt fire sider ekskludert kapittelforsida og den felles oppgavesida til slutt. I de læremiddelsystemene jeg har undersøkt i det foregående, omfatter nettressursene primært «tilleggsressurser» i form av oppgaver og lærerressurser til undervisning og planlegging. Her i *Nettopp norsk SF* skapes det derimot ei forventning om at lærestoffet i boka ikke er tilstrekkelig for Vg1-elever på studieforberedende, og at nettstedet derfor inneholder «resten» – jamfør forordet i boka: «sammen dekker læreboka og nettstedet målene i læreplanen» (s. 3). Slik skapes det ei forventning om ei arbeidsdeling mellom boka og nettstedet der både boka og nettstedet inneholder «obligatorisk» lærestoff.

8.2 Anatomien til *Nettopp norsk SF*: tekststruktur og sammenheng på overordna nivå

8.2.1 Om *Nettopp norsk SF*-systemet

Nettopp norsk SF består av ei lærebok med en teoridel på 17 kapitler og en antologidel. I tillegg kommer et nettsted med lærerressurser og elevressurser. Noe som skiller *Nettopp norsk SF* fra de andre verka, er at ressursene på nettstedet er delt eksplisitt inn i lærestoff og oppgaver. På

[242] Ved henvendelse til forlaget våren 2016 blei det opplyst at verket ikke lenger er i salg. Materialet fra *Nettopp norsk SF*-systemet er gjengitt med tillatelse fra forlaget.

[243] Jf. omtale av læreverket på forlagets nettsider (https://web01.usn.no/~ov/phd/nettopp_norsk_sf.pdf#page=2) og i lærerressursen (https://web01.usn.no/~ov/phd/nettopp_norsk_sf.pdf#page=3) I det følgende viser jeg til det digitale vedlegget slik: nettopp_norsk_sf.pdf#page=2 der tallet etter «page=» angir sidetallet i vedlegget.

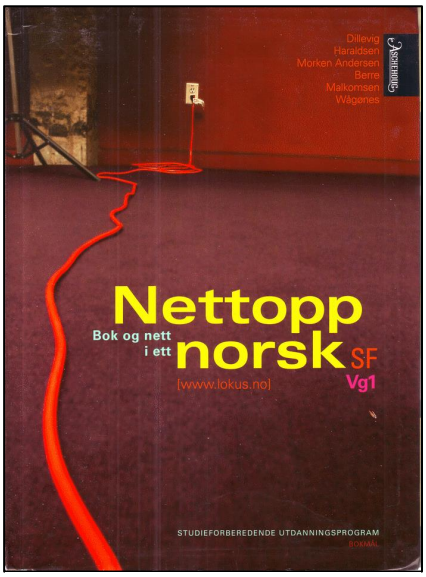
[244] En rask undersøkelse av omfanget på stoffet om nordiske språk i de andre lærebøkene bekrefter antakelsen: Stoffet om nordiske språk fyller rundt 8 sider i *Panorama* og *Grip teksten*, om lag 10 for *Tema* og *Spenn*. I *Nettopp norsk : Vg2 yrkesfaglig utdanningsprogram* (Haraldsen, Dillevig, & Østerdal, 2007) brukes 4 sider (ekskl. kapittelforside og oppgavebolk), og framstillinga begrenser seg til skandinavisk. *Nettopp norsk: påbygging til generell studiekompetanse* (Dillevig & Haraldsen, 2008) har om lag 13 sider om nordiske språk og inkluderer færøysk og islandsk. Det synes altså å være en klar tendens til at mengden lærestoff er mer omfattende i SF-verka enn i YF-verka.

tilsvarende vis som for *Tema* og *Grip teksten* er innholdet gruppert i bolker som samsvarer med kapittelstrukturen i bokas teoridel:

Boka	**Elevnettstedet**	**Elevnettstedet**
Innhold	**Lærestoff på nettet**	**Oppgaverommet**
Tekster i tida	**Tekster i tida**	**Tekster i tida**
Sakprosatekster i tida	Saktekster i tida	Saktekster i tida
Blogging og nettsamfunn	Blogging og nettsamfunn	Blogging og nettsamfunn
Å lese bilder	Å lese bilder	Å lese bilder
Roman og film	Roman og film	Roman og film
Musikkvideo		Musikkvideo
Skuespill		Skuespill og teater
Noveller	Noveller	Noveller
Dikt	Dikt	Dikt
Ta språket i bruk	**Ta språket i bruk**	**Ta språket i bruk**
Ulike typer språk	Ulike typer språk	Ulike typer språk
Språklige virkemidler	Språklige virkemidler	Språklige virkemidler
Argumentasjon		Argumentasjon
Språk og litteratur i endring	**Språk og litteratur i endring**	**Språk og litteratur i endring**
Talespråk og skriftspråk	Talespråk og skriftspråk	Talespråk og skriftspråk
Språkmøter	Språkmøter	Språkmøter
Vi og våre naboer	Vi og våre naboer	Vi og våre naboer
Myter og andre fortellinger	Myter og andre fortellinger	Myter og andre fortellinger
Hjerte Smerte	Hjerte Smerte	Hjerte Smerte
Død og pine		Død og pine

Figur 122: Kapittelstruktur i boka og tilhørende elevressurser på nettstedet

Til forskjell fra *Grip teksten* og *Tema* er kapitlene i *Nettopp norsk SF* unummererte – dessuten omtales de ikke som 'kapitler', men som 'artikler' (s. 3). I forordet poengteres det for øvrig at «Artiklene kan leses i den rekkefølgen de står i boka, eller i en annen rekkefølge». Læremiddelsystemet gjør altså ikke krav på å bli oppfatta som en læringsressurs som er sekvensielt ordna på makronivå. Slik nedtones den konkrete rekkefølgen stoffet er ordna i som uttrykk for en bestemt overordna prioritert lesevei eller læringsløype gjennom verket.

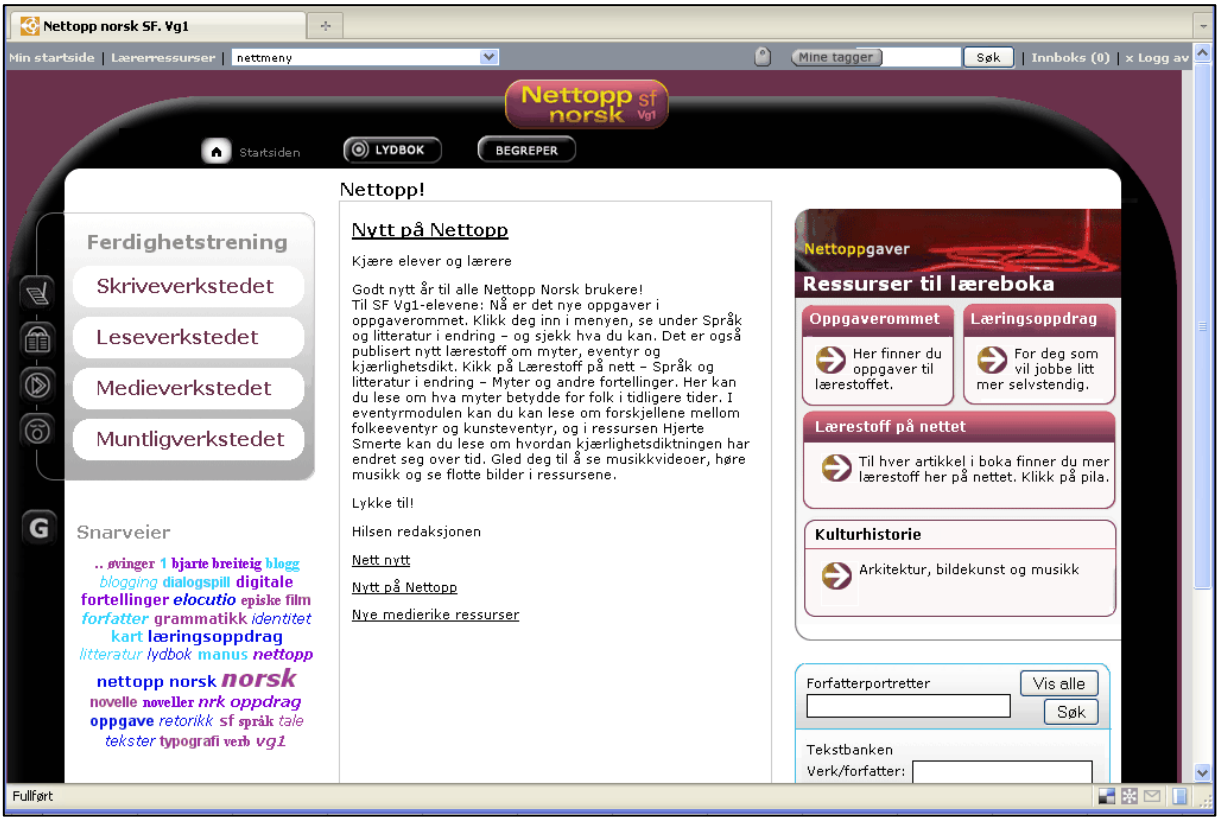


Figur 123: Nettopp norsk: Bokomslaget (forsida)

På bokomslaget markeres forbindelsen mellom boka og nettstedet på flere måter. Sentralt på forsidebildet er en ledning som kan tolkes som en nettkabel. Også nettadressa (www.lokus.no) til den digitale delen av læringssystemet er prominent plassert rett under verktittelen på omslaget. Fra nettstedets side markeres forbindelsen til boka visuelt gjennom ei fast ramme der det brukes farger fra bokomslaget og et fragment (ledningskveilen) fra bildet på omslaget.

Startsida for *Nettopp norsk SF* likner på Startsida til *Grip teksten*: Brukerne har tilgang til et utvalg ressurser som er spesifikt for *Nettopp norsk SF*. Dessuten har *Nettopp norsk SF*-brukerne tilgang til de samme norskfaglige tilleggsressursene som *Grip teksten*-brukerne. Den mest karakteristiske forskjellen ser ut til å være det kategoriske skillet mellom «oppgaver» og

«lærestoff på nettet» (se høyre spalte i figuren nedafor). Det siste må forstås som et «obligatorisk supplement» til lærestoffet i boka.

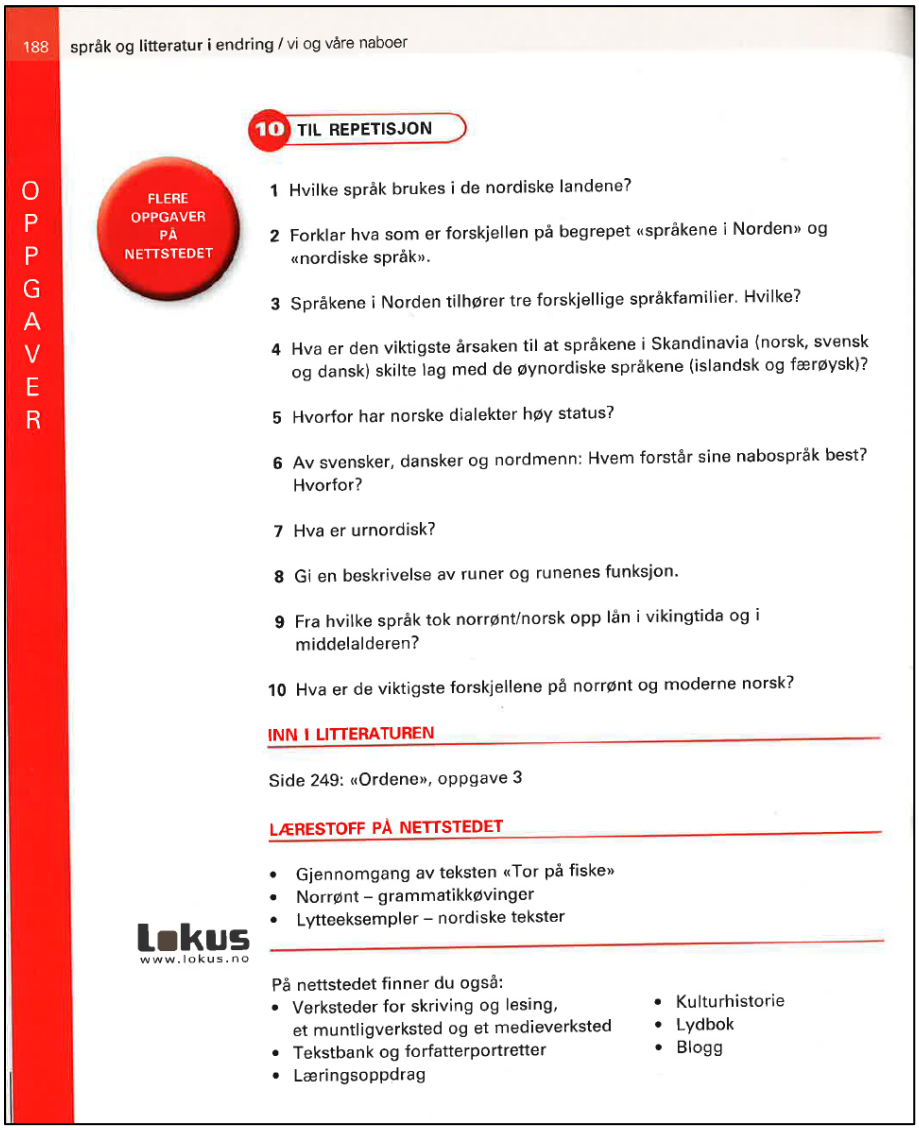


Figur 124: *Nettopp norsk SF*: Startsida for nettressursen

Hvert kapittel i boka avsluttes med ei oppgaveside som avgrenser kapitlet materielt, men også fungerer som et transmedialt konnektiv og en navigasjonsressurs. Oppgavesida lister nemlig opp relaterte ressurser både i boka og på nettstedet, ikke så ulikt ei lenkeliste på et nettsted. Det at brukerne blir påminna om nettressursene nærmest som et omkved, er med på å gi kapitlene autonomi og understreker at en ikke trenger å lese boka lineært. Samtidig er det ei insistering på ambisjonen om tett integrasjon med nettressursene. Mens for eksempel *Grip teksten* bruker forordet til å forklare om nettressursene og dermed genererer disiplinerte og samvittighetsfulle modellbrukere, genererer de navigasjonsorienterte avslutningssidene i *Nettopp norsk SF* mer sjølgående og utforskende brukere.

I både *Grip teksten* og *Tema* innledes bokkapitlene med kapittelspesifikke læringsmål. På nettstedene til disse to verka gjentas læringsmåla nærmest som faksimiler av formuleringene i boka. Dermed skapes det en metonymisk forbindelse til boka. Sett fra nettstedet fungerer den

konsekvente gjentakelsen av måla mer som ei forbindelseslinje til boka enn som en lokal beskrivelse av læringsutbyttet en får ved å ta i bruk læringsressursene på nettstedet. Også i *Nettopp norsk SF*-boka finner en kapittelspesifikke læringsmål, men disse måla gjentas ikke på nettstedet. Imidlertid angir oversiktssida «lærestoff på nettet» hvilke av læreplanens målformuleringer oppgavene kan knyttes til, for eksempel presenteres nettleksjonen om nordiske språk slik: «Ressursen dekker læreplanmål tre og fire under 'Språk og kultur'».[245] Her brukes nok 'dekker' i en annen betydning enn «være tilstrekkelig», for samme formulering er brukt om flere oppgaver. Det at nettressursene knyttes til helt overordna mål fra læreplanen og ikke til de mer detaljerte måla som er formulert for lærebokkapitlet, skaper et inntrykk av at nettressursene er så autonome at de kan fungere uavhengig av boka.


188 språk og litteratur i endring / vi og våre naboer

OPPGAVER

FLERE OPPGAVER PÅ NETTSTEDET

10 TIL REPETISJON

1 Hvilke språk brukes i de nordiske landene?

2 Forklar hva som er forskjellen på begrepet «språkene i Norden» og «nordiske språk».

3 Språkene i Norden tilhører tre forskjellige språkfamilier. Hvilke?

4 Hva er den viktigste årsaken til at språkene i Skandinavia (norsk, svensk og dansk) skilte lag med de øynordiske språkene (islandsk og færøysk)?

5 Hvorfor har norske dialekter høy status?

6 Av svensker, dansker og nordmenn: Hvem forstår sine nabospråk best? Hvorfor?

7 Hva er urnordisk?

8 Gi en beskrivelse av runer og runenes funksjon.

9 Fra hvilke språk tok norrønt/norsk opp lån i vikingtida og i middelalderen?

10 Hva er de viktigste forskjellene på norrønt og moderne norsk?

INN I LITTERATUREN

Side 249: «Ordene», oppgave 3

LÆRESTOFF PÅ NETTSTEDET

- Gjennomgang av teksten «Tor på fiske»
- Norrønt – grammatikkøvinger
- Lytteeksempler – nordiske tekster

Lokus www.lokus.no

På nettstedet finner du også:
- Verksteder for skriving og lesing, et muntligverksted og et medieverksted
- Tekstbank og forfatterportretter
- Læringsoppdrag
- Kulturhistorie
- Lydbok
- Blogg

Figur 125: *Nettopp norsk SF*: Oppgaveside (s. 188)

En kategoriseringsmåte basert på en slik ekstern taksonomi genererer en aktiv lærermodellbruker som velger ut og setter sammen læringsressurser med utgangspunkt i læreplanen og ikke nødvendigvis med utgangspunkt i boka. For *Grip teksten* fins det som nevnt dokumenter som

[245] Se faksimile i nettopp_norsk_sf.pdf#page=21.

Mål tre og fire i læreplanen er formulert slik:

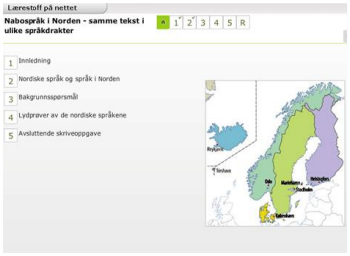
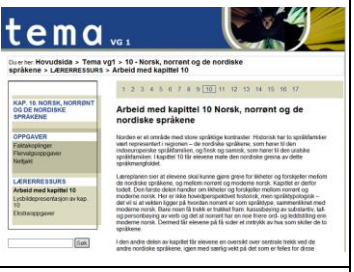
- gjøre rede for likheter og forskjeller mellom de nordiske språkene og mellom norrønt og moderne norsk språk
- forklare grammatiske særtrekk ved norsk språk, sammenlignet med andre språk

(Utdanningsdirektoratet, 2006, s. 10).

viser hvilke trykte og digitale ressurser i systemet som hører til de ulike læreplanmåla.[246] *Nettopp norsk SF* har ingen slik samla framstilling; her må læreren skape sjøl skape oversikten ved å utforske læringspotensialet i de ulike ressursene.

8.2.2 Materialitet

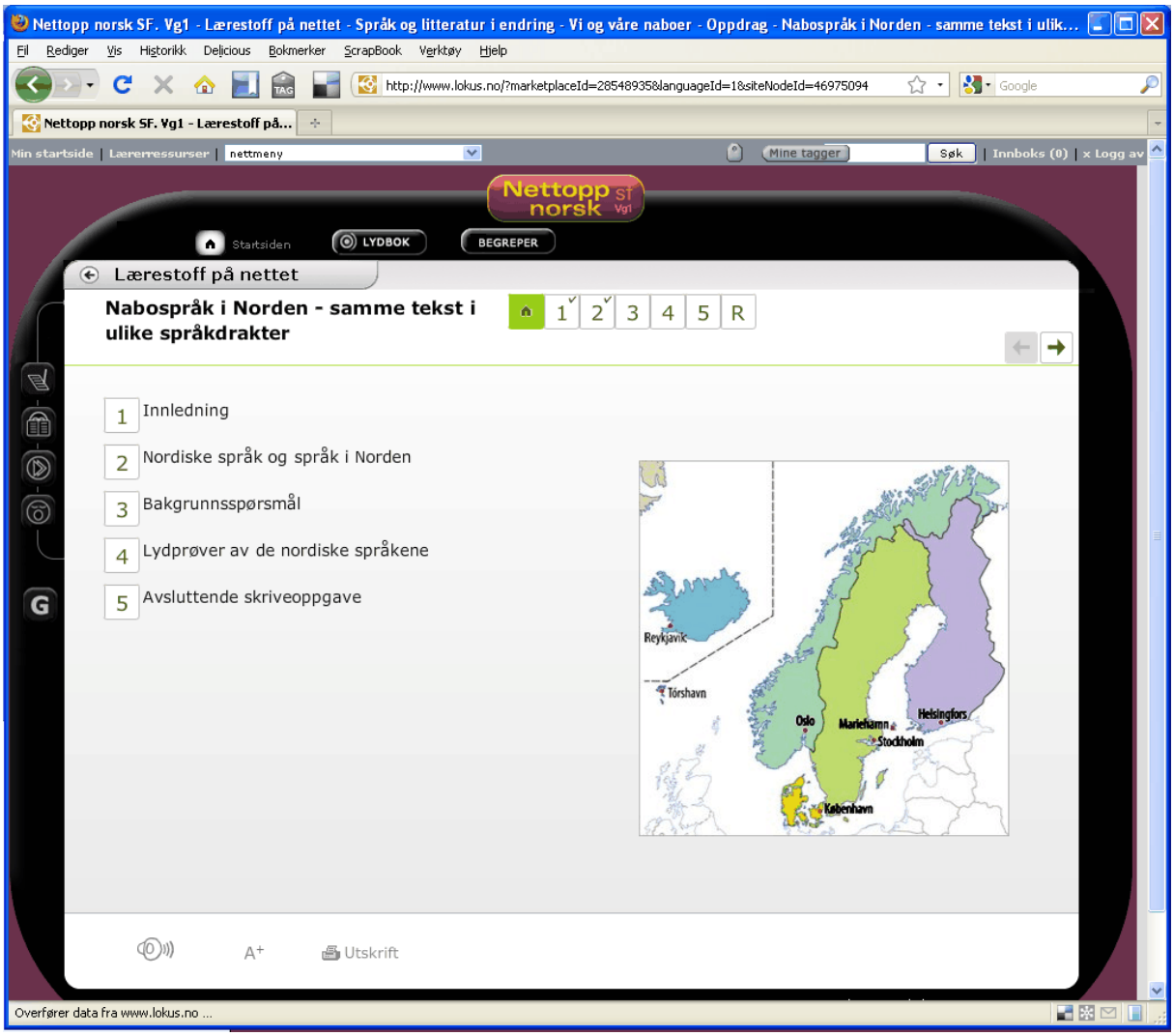
Undersøkelsen av de tre foregående verka har påvist nokså ulike typer materiell utforming av ressursene: *Panorama* som multimedieorientert med vekt på innholdsspesifikk visuell design, *Grip teksten* som et funksjonalistisk nettsted basert på ei e-læringsplattform med mye interaksjon og mulighet for brukerspesifikk tilpassing, *Tema* som et hierarkisk strukturert, skriftdominert og funksjonalistisk nettsted i slekt med informasjonsnettsteder. Figuren nedafor illustrerer ulike typer materiell utforming.

Eksempel			
Verk	*Panorama*	*Nettopp norsk SF* (Lokus) Gjelder også *Grip teksten*	*Tema* Gjelder også *Spenn*
Teknologi	Multimedia (Flash)	Læringsplattform (html)	Informasjonsnettsted (html)
Domene	Fritidskultur/opplevelse	Undervisning/skole	Informasjon
Design	Estetiserende	Funksjonalistisk	Funksjonalistisk

Figur 126: Eksempel på materiell utforming for de tre typene nettsteder til lærebøkene

Siden *Nettopp norsk SF* er basert på *Lokus*-plattforma, kan en regne med at nettressursenes utforming har fellestrekk med *Grip teksten*-ressursene. Rammene for nettressursene er likevel noe annerledes siden *Nettopp norsk SF* som nevnt eksplisitt kategoriserer deler av nettressursene som lærestoff. En kan tenke seg at behovet for å produsere en mengde lærestoff som skal fylle omtrent samme funksjoner som en fagformidlingssekvens i ei lærebok, kan gi opphav til bestemte maler for den typen objekter som ikke «bare» er oppgaver, informasjon eller aktiviteter, men lineært strukturerte interaktive læringssekvenser av et visst omfang. Slike skjemabaserte nettleksjoner med funksjoner for logging av framdrift og en tydelig lineær progresjon er rammeverket for «lærestoff på nettet»-objektene.

[246] Se faksimiler i grip_teksten.pdf#page=15 og grip_teksten.pdf#page=17.



Figur 127: ***Nettopp norsk SF:*** **Startsida for den lineært strukturerte nettleksjonen «Nabospråk i Norden - samme tekst i ulike språkdrakter»**

I korpusene som omfatter nordiske språk og film, er det i alt tre slike sekvenser: «Nabospråk i Norden - samme tekst i ulike språkdrakter», «Fra novelle til film» og «Filmspråkets utvikling». Innholdsmessig har læringssekvensen om nordiske språk visse fellestrekk med *Panoramas* «Avgang Norden» (jf. s. 132). Men mens «Avgang Norden» dels trekker veksler på en fritids-kulturell diskurs og har en metaforisk visuell design som er basert på innholdet i den konkrete læringsressursen, plasserer læringssekvensene i *Nettopp norsk SF* seg tydeligere innafor en skole- eller opplæringsdiskurs. Her tilbyr læringsplattforma et generalisert rammeverk som kan fylles med ulike medietyper som skrift, bilder, video, lyd, flervalgsspørsmål og oppsummeringer. Publiseringsteknologien gjør det mulig for en enkelt fagperson å lage læringssekvenser uten bistand fra teknologer, grafiske formgivere eller designere. Mens både *Panoramas* Flash-baserte multimediaobjekter og vanlige trykte boksider krever ulike spesialister, som kan komme til å representere ulike produsentstemmer i det ferdige produktet, kan de digitale læringssekvensene lett bli mer monofone produkter der samspillet mellom ulike produsentinstanser er mindre framtredende.

I et læremiddelsystem der nettstedet framstilles som uomgjengelig, skapes det noen forventninger til hvordan ressurstypen «lærestoff på nettet» utnytter nettmediets spesifikke affordanser. I denne sammenhengen er én slik affordans at nettmediet ikke har samme plassbegrensninger som ei bok. Ergo kan en vente seg at «lærestoff på nettet» ikke bare formidler lærestoff i formater eller modaliteter som bokmediet ikke kan formidle, men at en også får «bokliknende» skriftlig eller verbovisuell formidling av fagstoff som for de andre læreverkas vedkommende fins i den trykte boka.

Når det gjelder utnyttelsen av andre mediespesifikke affordanser, er det rimelig å vente seg at en i stoffet om nordiske språk utnytter muligheten til å spille av lyd. Lovnader om formidling av filmstoff på nettet skaper forventninger om visuelle framstillinger i form av både stillbilder og video. Slike forventninger skaper en form for potensiell tverrmedial kohesjon. Siden framstillinga i boka nødvendigvis vil mangle noe som det er enkelt å formidle i et digitalt medium, kan en tenke seg at brukerne vil trekkes mot de digitale ressursene for å få komplettert den faglige framstillinga. Hvorvidt slike forventninger innfris, skal jeg komme tilbake til i undersøkelsen av de konkrete ressursene.

8.2.3 Navigasjonssystemet og andre paratekstuelle ressurser

Læringsressursene i *Nettopp norsk SF*-systemet ledsages av en omfattende samling paratekster. I oversikten nedafor skiller jeg som før mellom epitekster i prosa og mer diskontinuerlige peritekster:

	Boka	**Lærernettstedet**	**Elevnettstedet**
EPITEKSTER			
	Forord		
		Kjære lærer	
		Velkomsttekst på startsida	Velkomsttekst på startsida
		Årsplanforslag	
PERITEKSTER			
Innholds-fortegnelser			
	Innholdsfortegnelse	Navigasjonsmeny	Navigasjonsmeny for lærestoff
	Lokale ressursoversikter (etter hvert kapittel)	Årsplanforslag*	Lokale oversikter over oppgaver
			Navigasjonsmeny for oppgaver
			Lokale oversikter over oppgaver
			Oversikt over læringsoppdrag
			«Lydbok» (liste over innleste tekster)
	Bildeliste		
Registre			
	Forfatterregister		
	Stikkordregister		
* Årsplanforslaget gir også oversikt over innhold på nettstedet.			

Figur 128: Epi- og peritekster i *Nettopp norsk SF*-systemet

Som det framgår av oversikten, har *Nettopp norsk SF* mange av de samme typene paratekster som de andre læreverka. Det mest karakteristiske for *Nettopp norsk SF* er, som nevnt ovafor,

den kompakte oppgavesida på slutten av hvert kapittel som fungerer som en emnespesifikk og tverrmedial ressursoversikt (jf. Figur 125, s. 256). Dersom en undersøker de konkrete navigasjonshjelpemidlene med utgangspunkt i Morville og Rosenfelds liste over grunnleggende navigasjonshjelpemidler kan en sette opp følgende oversikt:

Navigasjonshjelpemiddel	**(Lærersidene)[247]**	**Elevsidene**
«Hjem»-knapp	•	•
Lokaliseringsindikator («brødsmuler»/navigasjonslinje)	–	–
Global, ekspanderende navigasjonsmeny	•	•
Søk[248]	•	•
Indeks (stikkordregister)	–	–
Nettstedskart	–	–
Emneordtagger	Mulighet for personlige tagger	Mulighet for personlige tagger
Forfatterlagde hypertekstlenker med assosiative, «kreative» forbindelser mellom sider	–	–
Hierarkisk struktur	–	•
Databasestruktur	–	•
Hjelpefunksjon	–	–

Figur 129: Navigasjonshjelpemidler på nettstedet til *Nettopp norsk SF*[249]

Siden *Nettopp norsk SF* baserer seg på samme tekniske plattform som *Grip tekstens* nettsted, finner en naturlig nok stort sett de samme navigasjonshjelpemidlene her. Men brukssituasjonen er likevel annerledes. *Grip tekstens* nettsted må forstås som en tilleggsressurs som læreren må gjøre et utvalg fra. Når nettstedet til *Nettopp norsk SF* presenteres som en nødvendig komponent på linje med boka og inneholder en egen kategori ressurser som «lærestoff på nettet» – med en prominent plassert lenke på startsida – genereres det en elev som modellbruker. Når det gjelder oppgavene, må de derimot betraktes som ei ressurssamling som læreren må gjøre et utvalg fra, ergo genererer denne delen av systemet en lærermodellbruker. I *Grip teksten*-undersøkelsen påpekte jeg at nettressursene i liten grad viste til boka og dessuten at de i liten grad viste til hverandre. Heller ikke i *Nettopp norsk SF* er slike horisontale referanser en del av det digitale navigasjonssystemet. Dermed framstår de enkelte ressursene som nokså isolerte enheter. Hva dette har å si for lærer- og elevmodellbrukerne, kan en undersøkelse av årsplanforslaget kaste lys over.

[247] Oversikten over navigasjonshjelpemidlene på lærersidene er rekonstruert med utgangspunkt i faksimiler, *Grip teksten* og enkeltdokumenter i lærerressursen siden det ikke var teknisk mulig å gjøre dem tilgjengelige da jeg kontakta forlaget våren 2016.
[248] Søk og personlige tagger var tilgjengelig i den første (lærer)versjonen jeg hadde tilgang til, jf. startsida i faksimilevedlegget. I forlagets arkiverte versjon per 2016 er verken søk, tagger eller lærerressurser tilgjengelig.
[249] Se Figur 155, s. 303 for en samla oversikt over navigasjonshjelpemidlene på de ulike verkas nettsteder.

8.2.3.1 Årsplanforslaget

Uke	Emne	Nettopp norsk - bok	Nettopp norsk - nett	Vurdering
35	Film	”Roman og film – fortellinger i stort format” s. 48–60	Lærestoff på nettet: ”Fra novelle til film” Oppgaverommet: ”Roman og film” Læringsoppdrag: ”Illusjoner av virkelighet i roman og på film”	
12	Nabospråkene og norrønt	”Vi og våre naboer – nabospråk i Norden” s. 177-188	Lærestoff på nettet: * ”Lytteeksempler – nordiske tekster. Samme tekst i ulike språkdrakter. Hva er de karakteristiske forskjellene?” * ”Lytteeksempler – norrønt og urnordisk. Er det mulig å rekonstruere disse språkene?” * ”Interaktive språkøvinger” Oppgaverommet Læringsoppdrag	Eventuelt: Vurdering i muntlig norsk: Debatt eller samtale om språk. Sammenlikn en norrøn tekst med en moderne tekst.

Figur 130: *Nettopp norsk SF* (lærerressursen): Utdrag fra årsplanforslaget[250]

Årsplanforslaget kan gi en pekepinn på hvordan læremiddelprodusenten betrakter sekvensialiteten i den trykte boka. I kapittel 7 viste jeg hvordan årsplanforslaget til *Grip teksten* fordeler lærestoffet i samme rekkefølge som den trykte boka. Som det framgår av figuren nedafor, legger forslaget til årsplan for *Nettopp norsk SF* opp til en mer diskontinuerlig lesevei gjennom boka:

Rekkefølge på planen	Bokkapittel	Rekkefølge i boka
1	Roman og film	4
2	Sakprosatekster	1
3	Blogging og nettsamfunn	2
4	Ulike typer språk	9
5	Språklige virkemidler	10
6	Noveller	7
7	Skuespill	6
8	Argumentasjon	11
9	Lyrikk	8
10	Talespråk og skriftspråk	12
11	Språkmøter	13
12	Vi og våre naboer	14
13	Myter og andre fortellinger	15
14	Hjerte Smerte	16
15	Død og pine	17
16	Å lese bilder	3
17	Musikkvideo	5

Figur 131: *Nettopp norsk SF*: årsplanforslagets forslag til sekvensialisering av bokkapitlene

Den diskontinuerlige veien gjennom boka viser seg for eksempel ved at noe av stoffet som er plassert tidlig i boka, blir foreslått gjennomgått helt mot slutten av året («Å lese bilder» og «Musikkvideo»). Når det gjelder de språklige emnene, er kapitlet «Vi og våre naboer», som omfatter nordiske språk og norrønt, plassert rett etter andre språklige emner som «Talespråk og

[250] Se fullstendig utgave av årsplanforslaget på nettopp_norsk_sf.pdf#page=5.

skriftspråk» og «Språkmøter» både på planen og i boka. Også et språklig emne som «Ulike typer språk» skal etter planen være gjennomgått før en kommer til nordiskstoffet. Det skaper et potensial for anaforiske referanser og at arbeidet med stoffet om norsk og de nordiske språka kan representere progresjon og fordypning siden en kan bygge videre på tidligere gjennomgått kunnskapsstoff.

Når det gjelder stoffet om film, plasseres det først i planen og også relativt tidlig i boka (som kapittel 4 av 17). Likevel fins det forutgående lærestoff som kan representere nyttige forkunnskaper i møte med filmstoffet. Tittelen på det umiddelbart foregående kapitlet «Å lese bilder» indikerer at film som visuelt medium kan bygge videre på stoffet om bilder, og dessuten at det semiotiske perspektivet – bilder er tekster som leses – videreføres. Men i årsplanen har en altså gitt avkall på bildekunnskap som relevant sekvensiell ressurs i møtet med filmstoffet. Avviket mellom årsplan og bokorganisering kan være en indikasjon på at bokorganiseringa ikke er ment som et forslag til lineær progresjon, men som en oversiktlig tematisk organisering i hoveddelene en tentativt kunne betegne som: «sjangrer, tekst og kommunikasjon», «språklige emner» og «litterær temalesing».

Når både forordet og årsplanforslaget nedtoner betydninga av bokas kapittelrekkefølge, må brukerne sjøl skape forbindelseslinjer mellom de ulike emneområdene. Når navigasjonssystemet ikke legger opp til horisontal lenking eller tekstlenker (jf. s. 73), blir det i større grad lærerens jobb å sammenstille relaterte ressurser og gjøre dem relevante i brukskonteksten. Dermed genererer systemet en Utforskende lærermodellbruker som sjøl kartlegger ressursene og deres potensielle relevans for hverandre.

Nettopp norsk SF legger opp til at kapitlene kan leses uavhengig av hverandre og dessuten må en forvente å bruke mer nettressurser for å kompensere for den tynne boka. Sjøl om navigasjonssystemene i *Grip teksten* og *Nettopp norsk SF* i det ytre er veldig like, blir effekten av de samla navigasjonsressursene en annen. Mens brukerne av *Grip teksten* får en del «gratis» integrasjon og kontekstualisering gjennom anaforiske referanser til foregående bokkapitler og ei entydig læringsløype gjennom verket, må lærerne som bruker *Nettopp norsk SF* i større grad kjenne hele systemet for sjøl å kunne kontekstualisere de «løsrevne» kapitlene og supplere med relevante forkunnskaper.

I motsetning til det en kanskje skulle tro, ser boka ut til å være mer systematisk retta inn mot å bli supplert av nettressursene enn omvendt. De andre bøkene jeg har undersøkt, gjør stort sett oppmerksom på nettressursene i helt generelle ordelag eller i forordet. *Nettopp norsk SF* har som nevnt oppgavesider på slutten av hvert kapittel med en standardisert layout som får sidene til å minne om et navigasjonssystem med kategorier og lenkelister. Der blir konkrete nettressurser lista opp, og under overskrifta «Inn i litteraturen» samles referanser til relaterte oppgaver i bokas antologidel. Dermed knyttes for eksempel stoffet om nordiske språk sammen med primærtekster på dansk og færøysk i en annen del av boka. Fra oppgavene i antologidelen er det referanser tilbake til teoridelen av boka og til konkrete nettressurser.[251] Strukturelle ressurser for horisontal lenking, som jeg har etterlyst i undersøkelsene av de andre verka, er altså realisert i boka, men nærmest fraværende på nettstedet. Grunnen til at det er slik, er trolig at det er svært få av nettressursene som er lagd med utgangspunkt i *Nettopp norsk SF* – de fleste er

[251] Jf. vedlegg 15.2, s. 403.

tilsynelatende resirkulert fra yrkesfag- og påbyggingsutgavene av *Nettopp norsk* i tillegg til *Grip teksten* som også er fra samme forlag.

I tillegg til å foreskrive en overordna lesevei eller læringsløype fungerer årsplanforslaget som en transmedial sammenbinder idet det knytter sammen trykte og digitale ressurser i læremiddelsystemet. Mens for eksempel *Grip tekstens* årsplan bare har overordna og kategoriske henvisninger til «oppgaver», har *Nettopp norsk SF* helt spesifikke henvisninger til titler på ressurser som fins i de ulike delene av nettstedet som «lærestoff på nettet», «oppgaverommet», «skriveverkstedet», «leseverkstedet» og «læringsoppdrag».

Når det gjelder diskursive spor knytta til paratekstene, kan en se for seg minst to. I stor grad er innholdet i kolonnen «Nettopp norsk - nett» en parafarasering av oversiktssider på nettstedet. Dermed kan det knyttes til modellprodusenten Tekstordneren. Men sjølve inndelinga av lærestoffet i mindre bolker og ordninga av dem i en bestemt rekkefølge hører typisk til modellprodusenten Didaktikeren. Den primære modellbrukeren må være læreren, og da helst Den erfarne læreren, for årsplanforslaget kan i liten grad sies å gi didaktisk *veiledning.*

Dersom en kartlegger kryssreferansene i teoridelen av nordisk- og filmkapitlene, finner en ikke mange. I delen om nordiske språk er det ingen, i delen om film er det fire – én til ei konkret side i et foregående kapittel og tre til nettsidene. Når det gjelder kobling fra lærestoff til oppgaver og fra oppgaver til teoristoff og nettressurser, er bokas praksis som nevnt mer systematisk. Også når gjelder andre hjelpemidler til å navigere horisontalt, har boka mer utvikla systemer enn nettstedet. Et eksempel: Sentrale termer er merka med rødt i brødteksten og samla i stikkordregisteret i boka. På nettstedet fins en begrepsbase, men det fins ingen forbindelser derfra til de enkelte tekstene på nettstedet. *Grip tekstens* begrepsbase har lenker ut av nettstedet til SNL og Wikipedia. *Nettopp norsk SF* har bare en statisk ordforklaringsliste. På dette punktet er utnyttelsen av den mediespesifikke affordansen omvendt av det en kunne vente seg: Boka utnytter digitale tekstbehandleres automatiserte indekseringsfunksjon til å bygge opp et stikkordregister, nettstedet remedierer en tradisjonell papirbasert ordforklaringsliste.

Som tidligere nevnt blir ressurser til tverrgående navigasjon spesielt viktige når læremiddelsystemet ikke legger opp til en forhåndsdefinert lesevei på overordna nivå. Da overlates mer integreringsarbeid til læreren, og dersom en ikke får systemmessig støtte til å finne relatert stoff, blir det en svært arbeidskrevende oppgave å finne fram til de faglige og didaktiske ressursene i systemet. Dermed genererer navigasjonssystemet en Erfaren bruker av systemet som primær lærermodellbruker.

8.3 Emne 1: De nordiske språka

De primære ressursene for nordiskemnet i *Nettopp norsk SF* fordeler seg på læremiddelsystemets tre hovedkomponenter: læreboka, lærerressursen og elevressursen, slik det framgår av oversikten nedafor:

Læreboka	Lærerressursen	Elevressursen*
Lærestoff (177–181) Vi og våre naboer – nabospråk i Norden Gode naboer Familielikheter Hvem forstår hverandre best Typiske trekk ved svensk og dansk […][252] **Eksempeltekster (180,181)** Kort språkprøve [svensk] Kort språkprøve [dansk] **Oppgaver (188)** Repetisjonsoppgaver	**Undervisningsopplegg** Vi og våre naboer – nabospråk i Norden	**Lærestoff på nettet** Nabospråk i Norden – samme tekst i ulike språkdrakter **Basis** 1. Fikk du det med deg 2. Hva ligner mest? 3. Fire språk 5. Hvem forstår hverandre best? **Lær mer** 8. Da fru Vígdis ble tekstet 9. Vér lofum þitt heilaga, heilaga nafn 10. På kryss og tvers[253]
* Stoffet om urnordisk og norrønt er utelatt fra oversikten		

Figur 132: *Nettopp norsk SF*: Det tematiske systemet for emnet nordiske språk

I læreboka er stoffet om nordiske språk plassert sammen med stoff om urnordisk og norrønt, også på nettstedet er disse emneområdene samla. Det er bare om lag tre og ei halv side med lærestoff om nordiske språk, og de er konsentrert om skandinavisk. Blant repetisjonsoppgavene i boka er om lag halvparten om nordiske språk. Som det framgår av oversikten, består lærerressursen bare av ett objekt – et undervisningsopplegg som tar for seg både nabospråk, urnordisk og norrønt. Elevressursen består av én nettleksjon («lærestoff på nettet»), en repetisjonsoppgave og mer uavhengige oppgaver av ulik vanskelighetsgrad. Sammenlikner en med nettoppgavene til *Grip teksten* (Figur 77, s. 195), vil en finne at både «Fire språk», «Hvem forstår hverandre best?» og «Da fru Vígdis ble tekstet» er gjengangere.

Nettopp norsk SF gir seg ut for å være et tverrmedialt integrert læremiddelsystem ved at den kortfatta læreboka komplementeres av nettressurser. Da er det rimelig å undersøke hvordan nettstedet kompenserer for at omfanget på lærestoffet i boka utgjør mindre enn halvparten av det de andre lærebøkene for studieforberedende tilbyr om nordiske språk. Et tilgrensende forhold som er relevant å undersøke, er om nettressursen fungerer som en digital utvidelse av den konkrete læreboka, eller om den bare tilgjengeliggjør allerede eksisterende ressurser utvikla for andre læreverk. Begge deler har implikasjoner både for hva slags kompetanse som kreves av elevbrukerne for å kunne aktualisere ressursene – og hva slags kompetanse som kreves av lærerbrukerne for å kunne tilby ekstra læringsressurser som støtter opp under arbeidet med kompetansemåla.

8.3.1 Bokas semiotiske ressurser og diskursive spor

Nordisksekvensen i boka utgjøres av sidene 177–181 og oppgavebolken på side 188 i kapitlet «Vi og våre naboer – nabospråk i Norden». Ser vi bort fra forsida og oppgavebolken, utgjør lærestoffet om norsk og nordiske språk som nevnt om lag tre og ei halv side. De semiotiske ressursene i nordiske språk-sekvensen kan kategoriseres slik etter hvordan de materialiseres:

[252] Resten av kapitlet tar for seg urnordisk og norrønt.
[253] Blanding av norrønt, språkhistorie og nordiske språk.

Nordisk: 4,5 sider – 36 elementer

Skriftlinjer
11 overskrifter på ulike nivåer

Skriftblokker av ulike slag
8 brødtekstblokker
3 sekundære skriftblokker
1 skriftblokk i margen
2 bildetekster
1 enkel punktliste
(1 oppgavebolk 0,5 s.)

Visuelle representasjoner
4 fotografier
2 emblemer (flagg)

Verbovisuelle representasjoner

1 kart
1 logo

Ikkelineære skriftlige representasjoner
2 komplekse punktlister med flere nivåer og bøyingsparadigmer

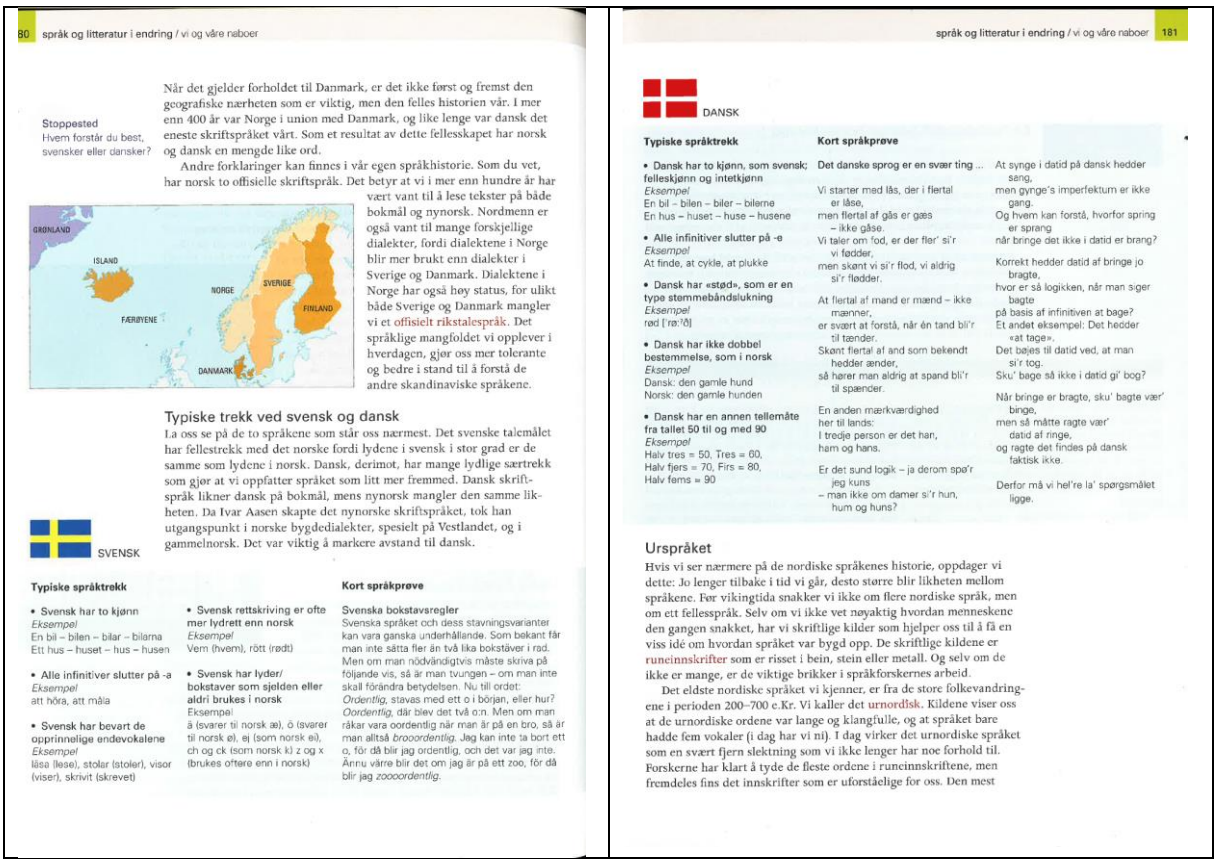
Figur 133: *Nettopp norsk SF*: Materialisering av semiotiske ressurser i sekvensen om nordiske språk

Sammenlikna med framstillinga i de andre bøkene er ikke tettheten av elementer så påfallende. 36 elementer fordelt på 4,5 sider gir 8 elementer per side. De tilsvarende talla for de foregående verka i undersøkelsen er: *Panorama*: 7,3 (58/8), *Grip teksten*: 5,8 (46/8), *Tema*: 7,3 (88/12). Men der de andre bøkenes nordisksekvenser veksler mellom brødtekst og typografisk markerte eksempler på språksystemet, har *Nettopp norsk SF* delt kapitlet i to ulike sekvenser. Innledningsvis er det sammenhengende prosa. Slutten («Typiske språktrekk ved svensk og dansk») har et omfang på om lag éi side, er satt i en sekundær font og består av kulepunktlister med typiske språktrekk og korte språkprøver. Et annet trekk som skiller *Nettopp norsk SF* og de andre lærebøkenes kapitler om nordisk, er fraværet av ikkelineære skriftlige representasjoner av typen diagrammer og tabeller. Det kan indikere at presentasjon og komparasjon av trekk ved språksystemene ikke er prioritert.

Den første delen av sekvensen legger opp til lineær lesing av brødteksten (se Figur 135, s. 268). Sjøl om det forekommer at visuelle representasjoner bruker margen og bryter inn i brødtekstfeltet, blir ikke brødteksten oppstykka eller avbrutt av andre ressurstyper. Men når en kommer til den siste delen av sekvensen, er teksten diskontinuerlig og presenterer tilsynelatende løsrevne fakta om nabospråka uten en styrende taksonomi for sammenlikning (se Figur 134, s. 266). Tekstutforminga i første del av kapitlet legger opp til «forståelseslesing», deretter er det «puggelesing» som gjelder. Overraskende nok er det ingen av repetisjonsspørsmåla på slutten av sekvensen som tar for seg stoffet om svensk og dansk. Dermed reduseres verdien av den kompakte faktabolken om det som ifølge læreplanen skulle være det sentrale lærestoffet.

Mens PowerPoint-presentasjoner er vanlige ressurser på nettstedene, er den «powerpointske» framstillingsmåten her nærmest flytta inn i boka. Og mens de digitale presentasjonene i de andre verka ofte er et ekstrakt av lærestoffet i boka, blir den kulepunktbaserte framstillinga

i boka stående aleine uten utfyllende prosatekst.[254] Når framstillingsmåten i boka er så uvanlig kompakt og en samtidig har blitt forespeila at nettstedet inneholder utdypende informasjon, skapes det et «entropisk potensial» og dermed potensiell kohesjon mellom mediene.



80 språk og litteratur i endring / vi og våre naboer

Stoppested
Hvem forstår du best, svensker eller dansker?

Når det gjelder forholdet til Danmark, er det ikke først og fremst den geografiske nærheten som er viktig, men den felles historien vår. I mer enn 400 år var Norge i union med Danmark, og like lenge var dansk det eneste skriftspråket vårt. Som et resultat av dette fellesskapet har norsk og dansk en mengde like ord.

Andre forklaringer kan finnes i vår egen språkhistorie. Som du vet, har norsk to offisielle skriftspråk. Det betyr at vi i mer enn hundre år har vært vant til å lese tekster på både bokmål og nynorsk. Nordmenn er også vant til mange forskjellige dialekter, fordi dialektene i Norge blir mer brukt enn dialekter i Sverige og Danmark. Dialektene i Norge har også høy status, for ulikt både Sverige og Danmark mangler vi et offisielt rikstalespråk. Det språklige mangfoldet vi opplever i hverdagen, gjør oss mer tolerante og bedre i stand til å forstå de andre skandinaviske språkene.

Typiske trekk ved svensk og dansk

La oss se på de to språkene som står oss nærmest. Det svenske talemålet har fellestrekk med det norske fordi lydene i svensk i stor grad er de samme som lydene i norsk. Dansk, derimot, har mange lydlige særtrekk som gjør at vi oppfatter språket som litt mer fremmed. Dansk skriftspråk likner dansk på bokmål, mens nynorsk mangler den samme likheten. Da Ivar Aasen skapte det nynorske skriftspråket, tok han utgangspunkt i norske bygdedialekter, spesielt på Vestlandet, og i gammelnorsk. Det var viktig å markere avstand til dansk.

SVENSK

Typiske språktrekk

- Svensk har to kjønn
  Eksempel
  En bil – bilen – bilar – bilarna
  Ett hus – huset – hus – husen
- Alle infinitiver slutter på -a
  Eksempel
  att höra, att måla
- Svensk har bevart de opprinnelige endevokalene
  Eksempel
  läsa (lese), stolar (stoler), visor (viser), skrivit (skrevet)
- Svensk rettskriving er ofte mer lydrett enn norsk
  Eksempel
  Vem (hvem), rött (rødt)
- Svensk har lyder/bokstaver som sjelden eller aldri brukes i norsk
  Eksempel
  ä (svarer til norsk æ), ö (svarer til norsk ø), ej (som norsk ei), ch og ck (som norsk k) z og x (brukes oftere enn i norsk)

Kort språkprøve

Svenska bokstavsregler

Svenska språket och dess stavningsvarianter kan vara ganska underhållande. Som bekant får man inte sätta fler än två lika bokstäver i rad. Men om man nödvändigtvis måste skriva på följande vis, så är man tvungen – om man inte skall förändra betydelsen. Nu till ordet: *Ordentlig*, stavas med ett o i början, eller hur? *Oordentlig*, där blev det två o:n. Men om man råkar vara oordentlig när man är på en bro, så är man alltså *brooordentlig*. Jag kan inte ta bort ett o, för då blir jag ordentlig, och det var jag inte. Ännu värre blir det om jag är på ett zoo, för då blir jag *zooordentlig*.

språk og litteratur i endring / vi og våre naboer 181

DANSK

Typiske språktrekk

- Dansk har to kjønn, som svensk; felleskjønn og intetkjønn
  Eksempel
  En bil – bilen – biler – bilerne
  En hus – huset – huse – husene
- Alle infinitiver slutter på -e
  Eksempel
  At finde, at cykle, at plukke
- Dansk har «stød», som er en type stemmebåndslukning
  Eksempel
  rød [ʁæ:ˀð]
- Dansk har ikke dobbel bestemmelse, som i norsk
  Eksempel
  Dansk: den gamle hund
  Norsk: den gamle hunden
- Dansk har en annen tellemåte fra tallet 50 til og med 90
  Eksempel
  Halv tres = 50, Tres = 60,
  Halv fjers = 70, Firs = 80,
  Halv fems = 90

Kort språkprøve

Det danske sprog er en svær ting ...

Vi starter med lås, der i flertal er låse,
men flertal af gås er gæs – ikke gåse.
Vi taler om fod, er der fler' si'r vi fødder,
men skønt vi si'r flod, vi aldrig si'r flødder.

At flertal af mand er mænd – ikke mænner,
er svært at forstå, når én tand bli'r til tænder.
Skønt flertal af and som bekendt hedder ænder,
så hører man aldrig at spand bli'r til spænder.

En anden mærkværdighed her til lands:
I tredje person er det han, ham og hans.

Er det sund logik – ja derom spø'r jeg kuns
– man ikke om damer si'r hun, hum og huns?

At synge i datid på dansk hedder sang,
men gynge's imperfektum er ikke gang.
Og hvem kan forstå, hvorfor spring er sprang
når bringe det ikke i datid er brang?

Korrekt hedder datid af bringe jo bragte,
hvor er så logikken, når man siger bagte
på basis af infinitiven at bage?
Et andet eksempel: Det hedder «at tage».
Det bøjes til datid ved, at man si'r tog.
Sku' bage så ikke i datid gi' bog?

Når bringe er bragte, sku' bagte vær' binge,
men så måtte ragte vær' datid af ringe,
og ragte det findes på dansk faktisk ikke.

Derfor må vi hel're la' spørgsmålet ligge.

Urspråket

Hvis vi ser nærmere på de nordiske språkenes historie, oppdager vi dette: Jo lenger tilbake i tid vi går, desto større blir likheten mellom språkene. Før vikingtida snakker vi ikke om flere nordiske språk, men om ett fellesspråk. Selv om vi ikke vet nøyaktig hvordan menneskene den gangen snakket, har vi skriftlige kilder som hjelper oss til å få en viss idé om hvordan språket var bygd opp. De skriftlige kildene er runeinnskrifter som er risset i bein, stein eller metall. Og selv om de ikke er mange, er de viktige brikker i språkforskernes arbeid.

Det eldste nordiske språket vi kjenner, er fra de store folkevandringene i perioden 200–700 e.Kr. Vi kaller det urnordisk. Kildene viser oss at de urnordiske ordene var lange og klangfulle, og at språket bare hadde fem vokaler (i dag har vi ni). I dag virker det urnordiske språket som en svært fjern slektning som vi ikke lenger har noe forhold til. Forskerne har klart å tyde de fleste ordene i runeinnskriftene, men fremdeles fins det innskrifter som er uforståelige for oss. Den mest

Figur 134: *Nettopp norsk SF*: Oppslag fra kapitlet «Vi og våre naboer» (s. 180–181)

8.3.1.1 Det primære diskursive sporet – fagformidleren

Normalt ville en knytte brødtekstsporet til produsentrollen Fagformidleren. *Nettopp norsk SF* utmerker seg nok likevel i forhold til nordisksekvensene i de andre verka ved å være tydeligere elevorientert i framstillinga med både du-henvendelser og demping av produsentautoriteten gjennom spørsmål:

> Hvis du ser godt etter, finner du spor etter forfatterens stavangerdialekt, men du ser også at språket er en blanding av norsk, engelsk og kanskje tysk. Dessuten inneholder det tydelige trekk av gammelnorsk, eller er det kan hende islandsk? (178)

Som Vareberg (2013, s. 65) har påpekt, brukes også vi-pronomenet hyppig i nordisksekvensen i *Nettopp norsk SF*. Det kan forstås som en nærhetsstrategi som bærer bud om en didaktisk og dialogisk orientert fagformidler som modellprodusent bak brødteksten.

8.3.1.2 Didaktikeren og Studieteknikeren

I margen på side 180 finner vi ei tekstblokk med overskriften «Stoppested»: «Hvem forstår du best, svensker eller dansker?» Ei slik overskrift minner om et studieteknisk direktiv, sjøl om det ikke er like generalisert som den tilsvarende periteksten («stopphånda») i *Panorama* (Figur

[254] I *Tema* det også liknende kompakte framstillinger i boka, men de er mer systematiske. Dessuten utdyper den digitale presentasjonen på nettsidene stoffet fra boka og supplerer den didaktisk med spørsmål jf. s. 232.

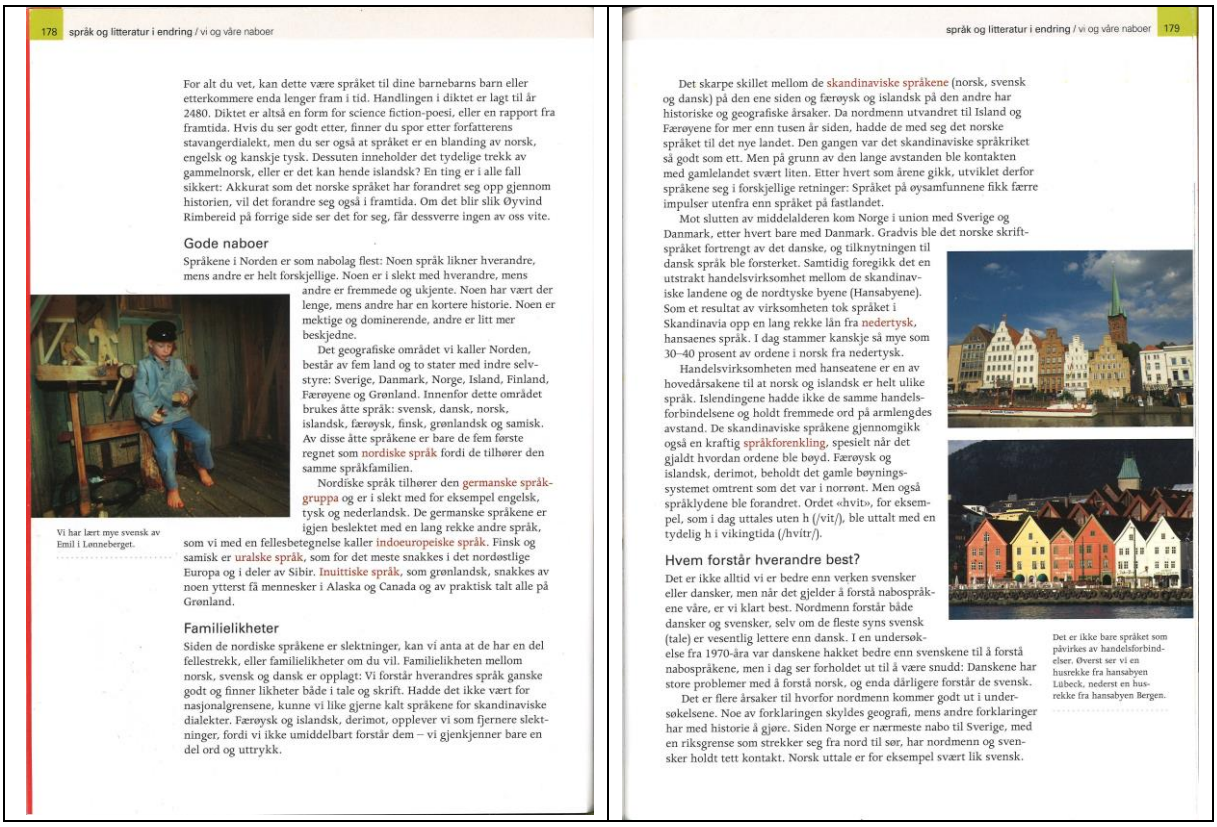
19, s. 106). Periteksten er likevel en parafrase av innholdet i brødteksten, og den er informasjonsmessig redundant ettersom det på sida før blir referert til undersøkelser som viser at nordmenn flest forstår svensk tale bedre enn dansk. Ut fra tidligere resonnementer kan et slikt element forstås som tilhørende studietekniker- eller didaktikersporet.

Oppgavene til slutt i bokkapitlet er repetisjonsspørsmål. Siden det er nokså få spørsmål og de virker poengterte og nøye utvalgt, er det rimelig å betrakte repetisjonsspørsmåla som uttrykk for Didaktikeren.[255] Men et tilsynelatende åpent og omfattende spørsmål som «5 Hvorfor har norske dialekter høy status?» virker malplassert. En svarjeger vil imidlertid finne følgende i teksten: «Dialektene i Norge har også høy status, for ulikt både Sverige og Danmark mangler vi et offisielt rikstalespråk» (180). Dermed posisjoneres produsentinstansen som en som tilbyr triviell leseoppmerksomhetstrening framfor formidling av faglige innsikter.

8.3.1.3 Visualisørsporet

De visuelle representasjonene på oppslaget 180–81 består av et kart over Norden og to flagg som ikke refereres til fra brødteksten og heller ikke er utstyrt med bildetekster. Ressursene kan ikke sies å illustrere verbalteksten, men henger sammen med brødtekstens innhold på et helt overordna tematisk nivå.[256] Forholdet til fagformidlersporet kan betegnes som akkompagnerende. På side 178 er visualisørinstansen mer sjølstendig og utvider innholdet i brødteksten med et fotografi fra en kjent svensk barnefilm og tilhørende bildetekst: «Vi har lært mye svensk av Emil i Lønneberget». Også de to fotografiene og bildeteksten på side 179 utvider og kommenterer innholdet i brødteksten ved å trekke paralleller mellom språklig påvirkning og likhetene mellom arkitekturen i de to hansabyene Bergen og Bremen. Her framstår Visualisøren som en sjølstendig stemme som kan sies å inngå i en dialogisk eller polyfon relasjon til fagformidlersporet.

[255] Motsatsen er spørsmålsbatteriene i nettressursen til *Panorama*, som jeg karakteriserte som uttrykk for Studieteknikeren, jf. s. 123.
[256] Kartet over Norden fungerer ikke som en sjølstendig multimodal fagtekst slik for eksempel kartet i *Tema* som viser utbredelsen av ulike språk i Norden (jf. s. 229).



178 språk og litteratur i endring / vi og våre naboer

For alt du vet, kan dette være språket til dine barnebarns barn eller etterkommere enda lenger fram i tid. Handlingen i diktet er lagt til år 2480. Diktet er altså en form for science fiction-poesi, eller en rapport fra framtida. Hvis du ser godt etter, finner du spor etter forfatterens stavangerdialekt, men du ser også at språket er en blanding av norsk, engelsk og kanskje tysk. Dessuten inneholder det tydelige trekk av gammelnorsk, eller er det kan hende islandsk? En ting er i alle fall sikkert: Akkurat som det norske språket har forandret seg opp gjennom historien, vil det forandre seg også i framtida. Om det blir slik Øyvind Rimbereid på forrige side ser det for seg, får dessverre ingen av oss vite.

Gode naboer

Språkene i Norden er som nabolag flest: Noen språk likner hverandre, mens andre er helt forskjellige. Noen er i slekt med hverandre, mens andre er fremmede og ukjente. Noen har vært der lenge, mens andre har en kortere historie. Noen er mektige og dominerende, andre er litt mer beskjedne.

Det geografiske området vi kaller Norden, består av fem land og to stater med indre selvstyre: Sverige, Danmark, Norge, Island, Finland, Færøyene og Grønland. Innenfor dette området brukes åtte språk: svensk, dansk, norsk, islandsk, færøysk, finsk, grønlandsk og samisk. Av disse åtte språkene er bare de fem første regnet som nordiske språk fordi de tilhører den samme språkfamilien.

Nordiske språk tilhører den germanske språkgruppa og er i slekt med for eksempel engelsk, tysk og nederlandsk. De germanske språkene er igjen beslektet med en lang rekke andre språk, som vi med en fellesbetegnelse kaller indoeuropeiske språk. Finsk og samisk er uralske språk, som for det meste snakkes i det nordøstlige Europa og i deler av Sibir. Inuittiske språk, som grønlandsk, snakkes av noen ytterst få mennesker i Alaska og Canada og av praktisk talt alle på Grønland.

Vi har lært mye svensk av Emil i Lønneberget.

Familielikheter

Siden de nordiske språkene er slektninger, kan vi anta at de har en del fellestrekk, eller familielikheter om du vil. Familielikheten mellom norsk, svensk og dansk er opplagt: Vi forstår hverandres språk ganske godt og finner likheter både i tale og skrift. Hadde det ikke vært for nasjonalgrensene, kunne vi like gjerne kalt språkene for skandinaviske dialekter. Færøysk og islandsk, derimot, opplever vi som fjernere slektninger, fordi vi ikke umiddelbart forstår dem – vi gjenkjenner bare en del ord og uttrykk.

språk og litteratur i endring / vi og våre naboer 179

Det skarpe skillet mellom de skandinaviske språkene (norsk, svensk og dansk) på den ene siden og færøysk og islandsk på den andre har historiske og geografiske årsaker. Da nordmenn utvandret til Island og Færøyene for mer enn tusen år siden, hadde de med seg det norske språket til det nye landet. Den gangen var det skandinaviske språkriket så godt som ett. Men på grunn av den lange avstanden ble kontakten med gamlelandet svært liten. Etter hvert som årene gikk, utviklet derfor språkene seg i forskjellige retninger: Språket på øysamfunnene fikk færre impulser utenfra enn språket på fastlandet.

Mot slutten av middelalderen kom Norge i union med Sverige og Danmark, etter hvert bare med Danmark. Gradvis ble det norske skriftspråket fortrengt av det danske, og tilknytningen til dansk språk ble forsterket. Samtidig foregikk det en utstrakt handelsvirksomhet mellom de skandinaviske landene og de nordtyske byene (Hansabyene). Som et resultat av virksomheten tok språket i Skandinavia opp en lang rekke lån fra nedertysk, hansaenes språk. I dag stammer kanskje så mye som 30–40 prosent av ordene i norsk fra nedertysk.

Handelsvirksomheten med hanseatene er en av hovedårsakene til at norsk og islandsk er helt ulike språk. Islendingene hadde ikke de samme handelsforbindelsene og holdt fremmede ord på armlengdes avstand. De skandinaviske språkene gjennomgikk også en kraftig språkforenkling, spesielt når det gjaldt hvordan ordene ble bøyd. Færøysk og islandsk, derimot, beholdt det gamle bøyningssystemet omtrent som det var i norrønt. Men også språklydene ble forandret. Ordet «hvit», for eksempel, som i dag uttales uten h (/vit/), ble uttalt med en tydelig h i vikingtida (/hvitr/).

Hvem forstår hverandre best?

Det er ikke alltid vi er bedre enn verken svensker eller dansker, men når det gjelder å forstå nabospråkene våre, er vi klart best. Nordmenn forstår både dansker og svensker, selv om de fleste syns svensk (tale) er vesentlig lettere enn dansk. I en undersøkelse fra 1970-åra var danskene hakket bedre enn svenskene til å forstå nabospråkene, men i dag ser forholdet ut til å være snudd: Danskene har store problemer med å forstå norsk, og enda dårligere forstår de svensk.

Det er flere årsaker til hvorfor nordmenn kommer godt ut i undersøkelsene. Noe av forklaringen skyldes geografi, mens andre forklaringer har med historie å gjøre. Siden Norge er nærmeste nabo til Sverige, med en riksgrense som strekker seg fra nord til sør, har nordmenn og svensker holdt tett kontakt. Norsk uttale er for eksempel svært lik svensk.

Det er ikke bare språket som påvirkes av handelsforbindelser. Øverst ser vi en husrekke fra hansabyen Lübeck, nederst en husrekke fra hansabyen Bergen.

Figur 135: *Nettopp norsk SF Vg1* s. 178–179

8.3.1.4 Modellbrukerne i bokkapitlet

Den brødtekstdominerte første delen av kapitlet genererer primært en elevmodellbruker, i andre delen av nordisksekvensen genereres det primært en Faglig erfaren lærer som kan utvide og redidaktisere den kompakte teksten som konkret tar for seg noen utvalgte eksempler på ulikheter mellom norsk og svensk og norsk og dansk. I første del av teksten er det som nevnt mange du- og vi-henvendelser som genererer en (kanskje ikke så veldig faglig ambisiøs) elev som den primære modellbrukeren.[257] Dessuten posisjonerer tekstens vi-konstruksjoner både modellbrukeren og -produsenten som nordmenn (Vareberg, 2013, s. 66):

> Det er ikke alltid *vi* er bedre enn verken svensker eller dansker, men når det gjelder å forstå nabospråk, er *vi* klart best (179, mine uthevinger).

Siste del av sekvensen har ikke leserhenvendelser, den likner på ei «faktaramme» og er satt med sekundær font. Det kan tolkes som et tegn på at kunnskapsstoff om språksystemene skal forstås som mindre viktig å formidle i en elevtilpassa form.

Den elevmodellbrukeren som genereres av den siste delen, må sies å være en Kunnskapsreproduserende elev. Bortsett fra at de to første kulepunktene tar for seg verb- og substantivbøying for begge språk og sånn sett antyder en taksonomi, må listene regnes som diskontinuerlige tekster. Mens nynorsk, dialekter og språkhistorie nevnes i brødteksten, er slike forkunnskapsfelt og potensialet for sammenlikning bare latent til stede i den «powerpointske» teksten. For svensk nevnes det at infinitiver slutter på a. Men at a-endinger også er vanlig i infinitiver på nynorsk og i mange norske dialekter, nevnes ikke. Videre hevdes det at «Svensk har bevart

[257] Det at den skriftlige teksten praktisk talt er identisk med teksten i yrkesfagboka er et argument for at det leserforbildet teksten genererer, ikke er så krevende.

de opprinnelige endevokalene». At 'opprinnelig' her trolig viser til norrønt, er ikke forklart. Det er heller poengtert at vokalene i endingene til eksempelorda ('stolar', 'visor', 'skrivit') er parallelle med former i nynorsknormen som var gjeldende da boka kom ut. Når *støt* i dansk blir forklart som «en type stemmebåndslukning», er det nærliggende å ønske seg en illustrasjon i form av en auditiv nettressurs. I boka er støt eksemplifisert med delvis feilaktig lydskrift.[258] Elevmodellbrukeren som kan nyttiggjøre seg slike ressurser, fins det neppe særlig mange empiriske korrelater til i målgruppa.

Det genereres med andre ord en lærermodellbruker som kan kompensere for at teksten forutsetter forkunnskaper som ikke er tilgjengelige i koteksten. Også for en del lærere kan det trolig være krevende å fylle fraser som 'opprinnelige endevokaler' med relevant faglig innhold og utnytte det didaktiske potensialet som gjør det aktuelt å trekke inn både språkhistorie og nynorsk. Med en viss rett kan en hevde at den kompakte teksten posisjonerer en del lærere på samme måte som o-fagstekstene i Hvenekildes lærebokstudie fra 1980-tallet posisjonerte elevene (jf. s. 62). Også eksempeltekstene kaller på en lærer som kan didaktisere dem. De er humoristiske tekster om inkonsekvenser i dansk og svensk grammatikk og rettskriving, men ikke integrert på noen måte verken gjennom oppgaver eller henvisninger fra brødteksten. Slike tekster genererer mer avanserte elevmodellbrukere enn den (kanskje for) enkle og tilrettelagte brødteksten tidligere i kapitlet.

8.3.2 Nettressursene til nordiske språk

Som det framgår av oversikten i Figur 132, (s. 264), har systemet sjøl kategorisert nettressursene. I det følgende foretar jeg en kort undersøkelse av undervisningsopplegget med vekt på samspillet med boka og sekvensialisering av læreprosessen. Når det gjelder elevressursene, har systemet kategorisert dem som «lærestoff på nettet», «basis» og «lær mer». Forskjellen mellom «lærestoff på nettet» og «lær mer» er ikke åpenbar, men når lærestoff på nettet er skilt ut som egen kategori og inneholder færre objekter, kan en tenke seg at det er ment som «obligatorisk» på linje med bokas teoridel, mens oppgavene under «basis» og «lær mer» må velges ut av læreren. Sjølve inndelinga indikerer ulike primærbrukere: «lærestoff på nettet» som elevretta læremiddel, oppgavene som ei ressurssamling for lærerinitiert aktivitet. I tabellen nedafor vises de oppgavene som er relatert til emnet nordiske språk:

Oppgave	**Kommentar**
1. Fikk du det med deg	enkel repetisjonsoppgave
2. Hva ligner mest?	sammenlikner bokmål og nynorsk med dansk og svensk.
3. Fire språk	Denne oppgaven fins også i *Grip teksten*.[259]
5. Hvem forstår hverandre best?	Oppgaven er i store trekk lik oppgaven «Hvem er best» til *Grip teksten*.
8. Da fru Vígdis ble tekstet	Oppgaven fins også i *Grip teksten*.
9. Vér lofum þitt heilaga, heilaga nafn	tar for seg islandsk språkpolitikk, men i mindre grad sjølve språksystemet.
10. På kryss og tvers	er et kryssord med stoff om språkhistorie, norrønt og nordiske språk.

Figur 136: *Nettopp norsk SF*: Nettoppgaver relatert til emnet nordiske språk

[258] «Dansk har 'stød', som er en type stemmebåndslukning. Eksempel: rød ['rø:ˀð]» (s. 181).
[259] En viktig forskjell mellom *Nettopp norsk SF* og *Grip teksten* er at eksempelteksten som brukes, også er trykt i *Grip teksten*-boka. Dermed skapes det en annen form for koherens der siden det dannes et transmedialt tekstkompleks. I denne sammenhengen har dessuten boka et medieaffordansmessig fortrinn ved at bokoppslaget har

Som det framgår av oversikten, er oppgavesamlinga en sammenstilling av digitale ressurser med ulikt opphav. Oppgavene er altså neppe «originale» ressurser utvikla spesifikt for å supplere den knappe faglige framstillinga i *Nettopp norsk SF*. Likevel kan de enkeltvis fungere bra som utdypinger eller utvidelser av temaer fra boka. Et eksempel på det er oppgaven «Hvem forstår hverandre best?». Den har samme navn som ei av overskriftene i boka, og supplerer bokas knappe framstilling om nabospråkforståelse med konkrete tall fra den nyeste nabospråkundersøkelsen. Men de to objektene refererer ikke til hverandre, så det er læreren som må sørge for å bringe de to relaterte delene av tekstsystemet sammen.

8.3.2.1 Lærerressurs – undervisningsopplegg

Undervisningsopplegget til kapitlet «Vi og våre naboer – nabospråk i Norden» tar for seg både stoffet om dagens nordiske språk og språkhistoriedelen av bokkapitlet. I likhet med lærerressurser fra de andre verka jeg har undersøkt, kan undervisningsopplegget her betegnes som et transmedialt konnektiv fordi det knytter sammen ressurser på tvers av mediene. Sentrale fagtermer fra boka løftes fram, og det gis forslag til sekvensialisering av de ulike ressursene. Slik sett genereres det en Noviselærer som modellbruker.

Som nevnt presenterer årsplanforslaget et alternativ til kapittelrekkefølgen i boka. Også i undervisningsopplegget har en valgt å bytte om på bokas stoffrekkefølge. Mens boka starter med nabospråk og fortsetter med norrønt og eldre språkhistorie, baserer undervisningsopplegget seg på ei kronologisk framstilling der det historiske stoffet kommer først. Dermed skapes det andre sekvensielle omgivelser for nabospråkstoffet enn det boka legger opp til. Den alternative sekvensialiseringa kan forstås som en svekkelse av bokas autoritet når det gjelder utforming av læringsforløp. Denne spenninga mellom ulike deler av læreverket kan relateres til Bezemer og Kress' poeng om at ulike læringssyn kan være representert i samme læreverk (jf. s. 32). Her gir boka på en måte fra seg «sekvensialiseringsautoriteten» til brukerne, men som vi skal se seinere, fins det også eksempler på at boka tar over lærerens rolle ved å gi instruksjoner direkte til elever i en klassesituasjon.

En annen observasjon når det gjelder sekvensialiteten, er at undervisningsopplegget baserer seg på at elevene skal lese lærestoffet i boka til slutt og ikke i begynnelsen av forløpet. I begynnelsen av forløpet legges det opp til at læreren presenterer fagstoffet fra boka. Mens boka tilsynelatende posisjonerer nettstedet som kilde til fordypning og videre arbeid, virker det som om de som har lagd undervisningsopplegget, betrakter elevenes eget arbeid med boka som oppsummering og repetisjon. I hoveddelen av undervisningsforløpet skal det arbeides med lærestoff og oppgaver fra nettressursen. En slik arbeidsmåte indikerer at oppgavene ikke krever særlig mye detaljert fagkunnskap fra boka. Da er det også rimelig å tenke seg at de i liten grad representerer en progresjon. Dermed posisjoneres nettressursene som uavhengige og autonome i sitt forhold til boka, samtidig som bokas posisjon som nødvendig kunnskapskilde devalueres. At undervisningsopplegget ikke har eller viser til ressurser som hjelper læreren til å kompensere for at boka ikke tar for seg islandsk og færøysk, er også en indikasjon på at nettstedets ressurser til nordiske språk-emnet ikke representerer det nødvendige og forventa faglige supplementet til den kortfatta framstillinga i læreboka.

---

en større presentasjonsflate enn skjermen og dermed kan vise flere tekster ved siden av hverandre, noe som gjør det lettere å sammenlikne de ulike språka.

8.3.2.2 Elevressursene

Nettleksjon: «Nabospråk i Norden – samme tekst i ulike språkdrakter»

Ulikt de andre lærebøkene har *Nettopp norsk SF* som nevnt systematisk lagt opp til eksplisitte henvisninger til relaterte nettressurser. Under overskrifta «Lærestoff på nettstedet» på siste side i kapitlet vises det til «Lytteeksempler – nordiske tekster» (s. 188). Den ressursen på nettstedet som boka etter alt å dømme viser til, har fått navnet «Nabospråk i Norden – samme tekst i ulike språkdrakter».[260] Nettleksjonen består av følgende steg fordelt på fem hovedsegmenter (jf. Figur 127 s. 258):

- Innledning
- 3 bakgrunnsspørsmål (flervalgsspørsmål)
- 6 lytteprøver (høytlesning av samme bibeltekst på ulike nordiske språk)
- 10 korte kunnskapsspørsmål (flervalgsspørsmål) relatert til lytteprøvene
- En avsluttende oppgave som skal besvares skriftlig[261]

Nettleksjonen framstår som det vi med Kress og van Leeuwen kan kalle en «composite text» (jf. s. 46) med flere ulike typer ressurser, men denne typen semiotisk konfigurasjoner kan også være en kandidat til betegnelsen multisemiotisk ensemble. Hovedmodaliteten er verbalspråklig, i tillegg kommer visuelle representasjoner i form av fotografier og kart. I tredje segment av nettleksjonen er det en referanse tilbake til konkrete sider i læreboka. Sånn sett definerer begge mediene et transmedialt tekstkompleks bestående av en konkretisert læringssekvens som strekker seg fra boka og videre over til nettstedet.

I undersøkelsene av nettsidene til *Grip teksten* og *Tema* poengterte jeg hvordan visuelle elementer fra det enkelte bokkapitlet rekontekstualiseres i den tilhørende nettressursen. De visuelle ressursene i nettleksjonen til *Nettopp norsk SF* er imidlertid ikke henta fra boka. Dermed skapes ikke den metonymiske kohesive forbindelsen som vi har sett eksempler på i de andre verka, og en får ikke samme transmediale visuelle identitet. En kunne tenke seg at grunnen var at nettleksjonen var lagd som en autonom ressurs, uavhengig av ei bestemt lærebok. Men når boka refererer eksplisitt til nettoppgaven, og når nettoppgaven henviser til konkrete sider i boka, skaper det inntrykk av et gjensidig og komplementært forhold mellom disse ressursene. Imidlertid viser det seg at nettsidene ikke bare refererer tilbake til *Nettopp norsk SF*, men også til ei bok «for yrkesfag».[262]

Den i sammenhengen nokså avanserte termen 'transparente ord' brukes som innledning til følgende spørsmål: «Hvilke ord er transparente i den finske og samiske teksten?»[263]. At et slikt spørsmål er med, uten at det fins verken finske eller samiske tekster tilgjengelig, kan tyde på at leksjonen i utgangspunktet er utvikla for et annet læreverk enn *Nettopp norsk SF*. Det mest nærliggende er å anta at oppgaven er utvikla som en tilleggsressurs til boka *Nettopp norsk påbygging* (Dillevig & Haraldsen, 2008). Kapitlet «Nordiske språk og språk i Norden» i den boka omfatter nemlig også presentasjoner av samisk og finsk. Dessuten er vektlegginga av språkhistoriske perspektiver sterkere der enn i *Nettopp norsk SF*.

[260] Se nettopp_norsk_sf.pdf#page=22.
[261] Denne oppgaven er innholdsmessig ganske lik repetisjonsspørsmål 4 i boka.
[262] Nettleksjonen viser til to ulike lærebøker: «Før du hører på lydfilene, er det en fordel å ha lest kapitlet som heter *Vi og våre naboer – nabospråk i Norden* (side 177 i læreboka) (I læreboka for yrkesfag: *Nordiske språk og språk i Norden* (side 325))».
[263] Jf. nettopp_norsk_sf.pdf#page=26.

Når det gjelder sekvensialiseringa av ressursene, er den ikke helt entydig. At det er siste og ikke første sida i bokkapitlet som henviser til nettleksjonen, indikerer en rekkefølge der boka leses først. En slik tolkning samsvarer med det overordna prinsippet fra de andre læreverka om at boka gir hovedlinjene og at nettstedet supplerer. Til tross for dette er innledninga i nettleksjonen forisk nøytral – den starter på nytt som om brukeren ikke kjenner den forutgående sekvensen i boka:

> Norden er et geografisk område som omfatter Norge, Danmark, Sverige, Island, Finland, Færøyene og Grønland (nettsida, segment 2).

Den er praktisk talt redundant med bokteksten:

> Det geografiske området vi kaller Norden, består av fem land og to stater med indre selvstyre: Sverige, Danmark, Norge, Island, Finland, Færøyene og Grønland (s. 178).

Nettleksjonens to «nye» visuelle representasjoner av Norden – et kart (startsida) og et satellittbilde (segment 1) indikerer også en uavhengighet av boka (jf. Figur 137). Når boka allerede inneholder et kart over Norden (s. 180), og det blir erstatta i nettressursen, devalueres den ressursen som er etablert tidligere i sekvensen. Manglende anaforisk bevissthet er en mulig betegnelse på denne tendensen til å unnlate å forholde seg til forutgående sekvensielle ressurser.

Startsida	Segment 1	Boka (s. 180)

Figur 137: *Nettopp norsk SF:* Nettleksjon: Ulike visuelle representasjoner av Norden som geografisk område

Både verbalspråklig og visuelt skapes det altså til dels et inntrykk av at nettleksjonen er utforma som en frittstående læringsressurs. Men når brukeren i segment 3 oppfordres til å lese bokkapitlet, posisjoneres nettressursen tydelig i et forløp der boka kommer først.

Når en kommer til spørsmåla i nettleksjonen, blir det relevant å undersøke om de kan besvares uten bruk av boka. En slik kartlegging av hva som er referanserammene, eller det epistemiske rommet, vil gi en indikasjon på den overordna kohesjonen mellom nettleksjonen og bokkapitlet. En tilgrensende oppgave er å undersøke om termer og begreper brukes på samme måte i boka og i nettleksjonen. Det gir en indikasjon på graden av transmedial koherens. Noen aktuelle begreper er «Norden», «nordiske språk» og «nabospråk», der nordiske språk kanskje er det mest sentrale. Distinksjonen «Nordiske språk – språk i Norden» gjentas både i boka, på startsida til leksjonen og i innledninga til leksjonen. Også det andre flervalgsspørsmålet tematiserer denne distinksjonen («Hvorfor regnes noen språk som nordiske og hvilke er dette?»).[264] Når en kommer til det tredje flervalgsspørsmålet i segment 3 «Bakgrunnsspørsmål», kan en få inntrykk av at det er ment som et oppfølgingsspørsmål som forutsetter at brukeren nå har forstått denne distinksjonen:

[264] Se nettopp_norsk_sf.pdf#page=25.

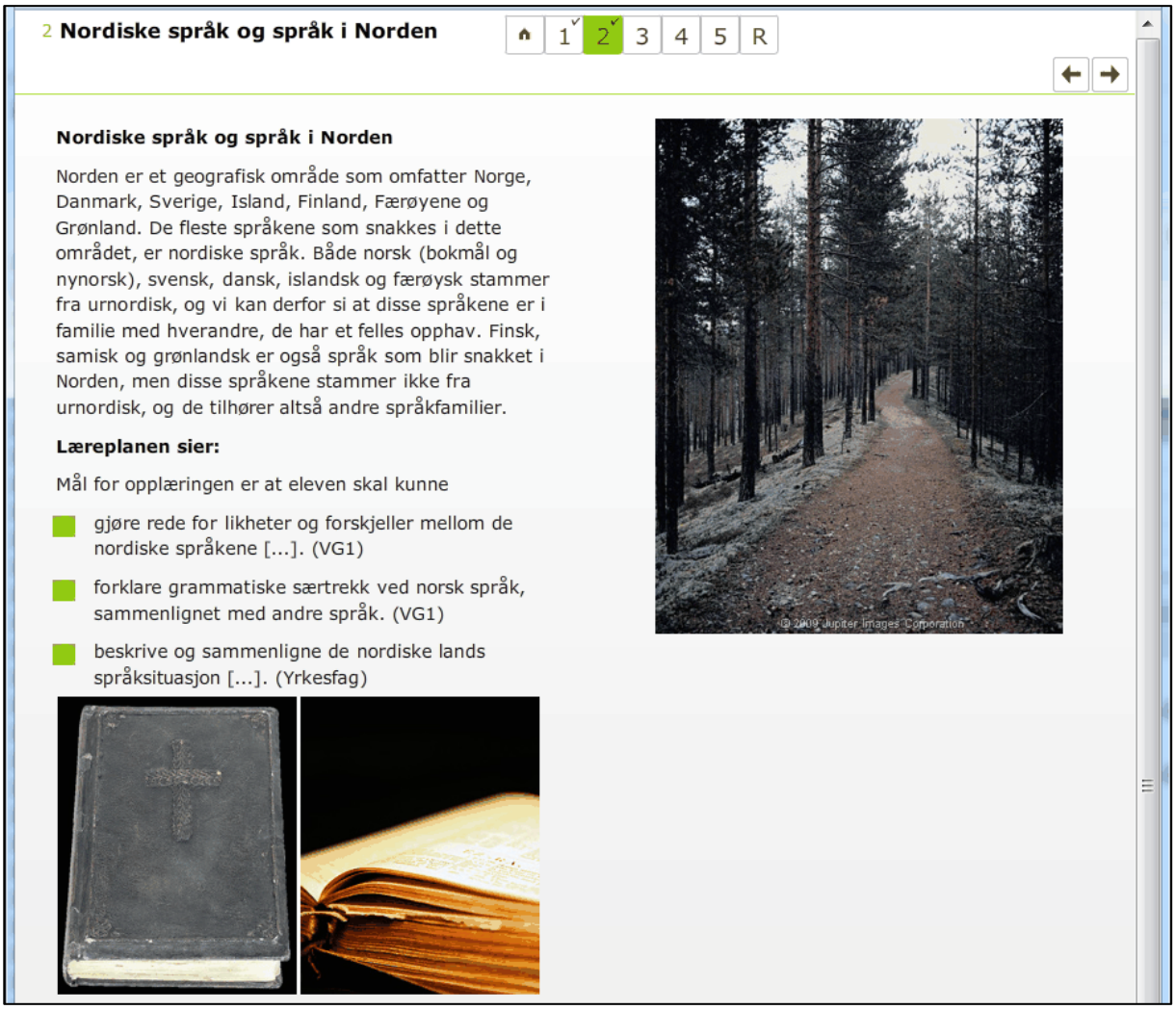
«Hvorfor likner noen nordiske språk hverandre, mens andre er veldig annerledes?»

Gitt at brukeren har tatt poenget om at nordiske språk er de fem som har felles urnordisk opphav, må en kunne slutte seg til at spørsmålet handler om å forklare opphavet til en klassifisering av de nordiske språka. Det mest nærliggende må være en språkhistorisk forklaring på forskjeller mellom skandinavisk og øynordisk. Men det svaralternativet som skåres som riktig er: «Noen nordiske språk har felles opphav, de som ikke har det; skiller seg kraftig ut».[265] Her formidler svaret en forståelse av 'nordiske språk' som synonymt med «språka i Norden». Det skapes dermed interferens dels mellom boka og nettleksjonen, dels internt i nettleksjonen.

Når det gjelder samspillet mellom ulike diskursive spor, er det ikke tegn til informasjonslenking mellom den primære verbalteksten og de visuelle ressursene. Kartet og satellittbildet visualiserer Norden som geografisk område, men fungerer ikke som sjølstendige fagtekster om språklige forhold slik for eksempel kartet i *Tema* over språk i Norden gjør (jf. Figur 103, s. 229). De visuelle representasjonene på forsida blir akkompagnerende ressurser der forbindelsen til verbalteksten er på overordna tematisk nivå. Det samme er tilfellet på segment 2 (Figur 138, s. 274) der venstre spalte inneholder et fotografi av en velbrukt bibel – også her uten bildetekst. Det blir en generell illustrasjon av en konkret fysisk bærer av den materialiserte teksten som er utgangspunktet for oppgaven. I høyre spalte er det et bildespill med fotografier som trolig er ment å gi assosiasjoner til de nordiske landa. På dette punktet likner de på bildene i *Temas* nordiskkapittel – temaet nordisk språk illustreres av noe annet nordisk – vakre nordiske landskaper eller bymiljøer:

[265] De to andre svara er:

- Fordi de som styrer landene, har bestemt at språkene bør være ganske like, så vi kan forstå hverandre
- Språkene har blitt like over tid ettersom de nordiske landene har hatt stor kontakt innbyrdes



Figur 138: *Nettopp norsk SF*: Nordiske språk og språk i Norden, segment 2

Sammenlikna med bokoppslaget på sidene 178–179 (Figur 135, s. 268) bidrar ikke de visuelle representasjonene i segment 2 til å utvide meninga i verbalteksten på en like produktiv måte. De verbalspråklige ressursene gjør i praksis alt det faglige arbeidet, mens bildene primært får en dekorativ funksjon. I denne sammenhengen er multisemiotisk *ensemble* en mer presis betegnelse på konfigurasjonen av semiotiske ressurser enn multimodal *tekst*. Mangelen på informasjonsmessig arbeidsdeling mellom de ulike modalitetene, skaper et inntrykk av at læringssekvensen er et enmannsprodukt produsert i en «sjølbetjent» publiseringsløsning og ikke er resultatet av et faglig og redaksjonelt samarbeid mellom ulike spesialister.

Umiddelbart kunne en forestille seg at den primære modellprodusenten bak en ressurs som plasserer seg mellom lærestoffet i boka og oppgavene på nettet, er enten Fagformidleren eller Didaktikeren. Undervisningsopplegget som kan lastes ned fra lærersidene karakteriserer ressursen som «eksempel» – det peker i retning av en didaktikerinstans slik jeg har brukt termen før. Imidlertid er det ikke bare snakk om å *bruke* fagstoff. Spørsmåla har relativt fyldige løsningsforslag som formidler fagkunnskap på en måte som også skaper et inntrykk av en Fagformidler som produsentinstans. Men tilsynelatende er det en annen utgave av Den didaktiske fagformidleren enn den en møter i boka. Inkonsekvensen når det gjelder hva termen nordiske språk skal vise til, bryter med bokas mer konsekvente framstilling: En påstand som «[islandsk

og færøysk] er mindre influert av andre nordiske språk enn norsk, svensk og dansk er» blir forvirrende og dessuten bryter den med bokas forklaring av nedertysk påvirkning som hovedårsak til skillet mellom skandinavisk og øynordisk. Det er også tegn til en tilsynelatende innforstått språkhistorisk vektlegging som bryter med den mer synkrone og kommunikasjonsorienterte framstillinga av nabospråkfeltet i boka. Bruken av en term som 'østnordisk' (som ikke fins i bokas framstilling) er et eksempel på det.[266]

Hva slags modellbrukere er det så som genereres av denne nettleksjonen? Rammene rundt nettleksjonen plasserer den som en forlengelse av boka. Når forlaget fastslår at nettressursene er en nødvendig komponent i læreverket, blir ressurser i kategorien «lærestoff på nettet» å forstå som like «obligatorisk» som lærestoffet i teoridelen av boka. Slik bokkapitlet nærmest a priori genererer en elevmodellbruker som kan jobbe individuelt med å tilegne seg lærestoffet, vil også lærestoff på nettet-oppgaven gjøre det. Jeg har allerede vært inne på at oppgaven er orientert rundt kunnskapsreproduksjon, men det er ikke en Svarjeger som bare jakter på enkeltstående fakta som genereres. Det at verbalteksten medieres som lyd, men uten en avspiller med kontroller for fram- og tilbakespoling, gjør det komparative arbeidet med tekstene svært konsentrasjons- og tidkrevende. At en skal lytte seg fram til islandske og færøyske pronomen, ordstilling og enkeltord uten å ha støtte i en skriftlig tekst, må betegnes som i overkant ambisiøst. Dermed genereres det en usedvanlig iherdig og Samvittighetsfull elevmodellbruker. Men siden det fins løsningsforslag til de etter måten vanskelige spørsmåla og det ikke legges opp til at en skal skrive inn svaret, må en kunne hevde at leksjonen også genererer en mer Makelig anlagt elevmodellbruker som klikker seg raskt gjennom løsningsforslaga, kanskje også for å se om de kan bidra med informasjon til å besvare den avsluttende «skriveoppgaven».

Mens boka genererer en Faglig erfaren lærer som kan fylle ut og nyansere der framstillinga blir for kompakt eller for enkel, genererer nettleksjonen i utgangspunktet en Noviselærer som antar at elevene får sjølgående interaktiv undervisning. Men den læreren som tar seg bryet med å gjennomføre leksjonen sjøl, vil trolig både oppleve utfordringene med at eksempeltekstene materialiseres som lydfiler og oppdage den innholdsmessige interferensen med begrepsbruken i boka – særlig når det gjelder begrepene nordiske språk og nabospråk. Dermed genereres det i neste omgang en kritisk lærermodellbruker som må være temmelig Erfaren både faglig og didaktisk for å kompensere der nettleksjonen kommer til kort.

Også en læringsressurs som tilsynelatende er beregna på at elevene arbeider individuelt og sjølstendig med den, genererer altså en Erfaren lærer og moderator som modellbruker. Undervisningsopplegget legger opp til at læreren redidaktiserer lærestoffet ikke bare i boka, men også i nettressursen i form av felles gjennomgang i klassen. Det er det gode grunner til når fagstoffet i nettressursen til dels avviker fra det som formidles i boka.

Den siste oppgaven i nettleksjonen lyder slik:

> Med utgangspunkt i det du nå har lært om nordiske språk, norsk språk og nordisk språkhistorie, skal du nå gjøre rede for følgende: Hvorfor er det islandske språket i dag så forskjellig fra moderne norsk språk, og hvorfor er moderne norsk, svensk og dansk tre veldig like språk?

Oppgaven er en kunnskapsreproduksjonsoppgave der kunnskapsstoffet må hentes fra boka eller tilsvarende kilder. Det skapes en relativt tett relasjon til boka, både ved at brukeren eksplisitt

[266] Jf. nettopp_norsk_sf.pdf#page=27.

oppfordres til å lese fagstoffet i boka – det blir spesielt nyttig i forbindelse med den siste oppgaven – og at leksjonen i seg sjøl verken gir tilstrekkelig eller supplerende informasjon til å besvare spørsmålet på en annen måte enn en kunne gjort bare med boka. I tillegg overlapper nettoppgaven med repetisjonsoppgave 4 i boka: «Hva er den viktigste årsaken til at språkene i Skandinavia (norsk, svensk og dansk) skilte lag med de øynordiske språkene (islandsk og færøysk)?» Dermed oppstår det redundans og den informasjonsmessige arbeidsfordelinga mellom boka og nettressursen virker uavklart. Konsekvensen er at leksjonen ikke fungerer kunnskapsformidlende i særlig stor grad. Den bygger i liten grad ut lærestoffet fra boka, å karakterisere den som «*lærestoff* på nettet» er altså ikke spesielt dekkende. Framfor alt er nettleksjonen en aktiviseringsoppgave der fagformidlinga i praksis er kontekstualisering som overlapper med boka, samt noe detaljinformasjon med noen nye termer. Men termene blir i liten grad satt inn i et system av taksonomier, så det framstår ikke som en planmessig faglig utvidelse av lærestoffet i *Nettopp norsk SF*-boka.

«Fikk du det med deg?» – repetisjonsoppgave eller oppvarmingsoppgave?

Repetisjonsoppgaver er av natur en kohesiv oppgavetype, siden de vanligvis består av spørsmål til en tekst. Ergo skapes det en nødvendig forbindelse fra nettstedet til boka. Her er repetisjonsoppgaven utforma som en interaktiv oppgave av typen «dra orda på riktig plass».[267] Oppgaveteksten framstiller det som en oppgave om fagbegreper: «Sjekk om du har fått med deg fagbegrepene i lærebokteksten». Imidlertid er bare et fåtall av orda som skal på plass fagbegreper. Sannsynligvis vil det være enkelt for de fleste elevene å besvare oppgaven uten å ha lest boka først, for den framstår som en lesetest der en skal skape en sammenhengende tekst ved å fylle ut manglende ord. Dermed undergraver den lærebokas posisjon som kunnskapskilde. Som nevnt i kapittel 6 (s. 177) tilbyr nettstedet til *Grip teksten* kortversjoner av bokkapitlene.[268] Når en har fylt ut oppgaven nedafor, minner det om en slik kortversjon, men i et mer komprimert format:

nordiske, skriver, nordiske, stor, nynorsk, lånord, islandsk, bygdedialekter, germanske, nedertysk, skandinaviske, språklige varianter, dansk, dialekter, Sverige, Norge engelsk, forstå, bokmål, skandinaviske, mindre, Lydene, påvirkning, språktolerante
Svensk, dansk, norsk, islandsk og færøysk er _____ som tilhører den _____ språkgruppa, og er dermed i slekt med både _____, tysk og nederlandsk. Likheten mellom norsk, svensk og dansk (de _____ språkene) er opplagt - de tre språkene er nærmest for ulike _____ å regne. _____i det svenske og norske talemålet er stort sett de samme, mens det danske skriftspråket her [sic] mye til felles med norsk _____. Nynorsk bygger på norske _____ og har derfor langt _____ til felles med dansk skriftspråk. Færøysk og _____ har kun enkelte ord og uttrykk til felles med de andre _____ språkene. Forskjellene skyldes at Færøyene og Island de siste tusen årene i _____ grad har vært skjermet for direkte språklig _____ fra de andre landene i Europa. De _____språkene har tatt opp i seg en rekke _____ fra andre språk, for eksempel _____ og engelsk. Når det gjelder å _____ nabospråk, er innbyggerne i _____ best i Norden. Det skyldes blant annet at Norge og _____ har felles grense fra nord til sør, og i over 400 år var _____ det norske skriftspråket. I tillegg er nordmenn vant til mange forksjellige [sic] _____, og vi leser og _____ tekster på både bokmål og _____. Det språklige mangfoldet gjør oss _____ og vant til variasjon.

Figur 139: Transkripsjon av segment 1 av oppgaven: «Fikk du det med deg?»

[267] Se faksimile i nettopp_norsk_sf.pdf#page=31.
[268] For faksimiler av *Grip tekstens* kortversjoner se grip_teksten.pdf#page=29 og grip_teksten.pdf#page=38.

Som sjekk på om en har fått med seg de viktigste fagbegrepene, blir nok oppgaven litt i enkleste laget. Av fagtermene som er framheva i undervisningsopplegget eller rødmerka i boka er følgende med i oppgaven: 'germanske språk', 'nedertysk', 'nordiske språk' og 'skandinaviske språk'. Disse er utelatt: 'indoeuropeiske språk', 'inuittiske språk', 'offisielt rikstalespråk', 'språkforenkling' og 'uralske språk'. Det kan altså se ut til at oppgaven ikke er helt i tråd med de uttrykte måla for hvilke sentrale fagtermer som skal formidles. Dermed er den ikke helt koherent med verken boka eller undervisningsopplegget. Sekvensielt betrakta passer trolig oppgaven vel så bra som en oppvarmingsoppgave som en repetisjonsoppgave.

8.3.3 Oppsummering om nordisk-ressursene

Etter gjennomgangen av utvalgte ressurser til nordiskemnet kan en fastslå at *Nettopp Norsk SF* skiller seg fra de andre læreverka i undersøkelsen. Ideen om et integrert tverrmedialt læreverk er ambisiøs og virker lovende, men i praksis preges verkets ressurser til nordiske språk av at de stort sett består av ressurser som i utgangspunktet er lagd til andre verk og delvis til ei anna studieretning. Det gjelder både boka, lærestoff på nettet og en del av nettoppgavene (jf. Figur 136, s. 269). Med en viss rett må en kunne kalle det bricolage i stor skala. Når det gjelder referansene mellom boka og nettstedet, og dessuten mellom lærestoffet om nordiske språk og tekstsamlinga i boka, er de mer hyppige enn i de andre læremiddelsystemene. Likevel viser analysene at slike kohesjonsressurser, som gir god overflatekohesjon, ikke er nok til å skape et koherent system når mange av innholdselementene er skapt til bruk i andre sammenhenger. Når læreboka er basert på et verk for yrkesfag, må en forvente at det gjøres et forsøk på å bruke nettressursene til å løfte brukerne på studieforberedende opp på et noe høyere faglig nivå. Men når nettleksjonen er lagd som et supplement til ei anna bok der den faglige framstillinga er mye mer omfattende og der nettressursen ikke er en obligatorisk komponent i systemet, kan en heller ikke forvente at den skal kunne fungere som en utdyping av den komprimerte framstillinga i *Nettopp norsk SF*.

Når det gjelder graden av samspill mellom ulike diskursive spor, varierer den med hva slags ressurser en undersøker. I boka ser en et produktivt samspill mellom de ulike diskursive spora, ikke minst bidrar modellprodusenten Visualisøren med sjølstendige og faglig relevante poenger. I nettleksjonene får en inntrykk av de visuelle representasjonene er mindre viktige, altså bidrar ikke Visualisøren faglig på samme nivå som i boka. Heller ikke bruken av fagtermer og begreper er helt konsistent på tvers av mediene. Det skaper et inntrykk av at det ikke er lærebokas Visualisør eller Fagformidler eller Didaktiker en møter igjen på nettstedet. Dermed svekkes den transmediale koherensen. Hvordan er det så med elevmodellbrukeren fra boka? En skulle som nevnt tro at ei framstilling lagd for yrkesfagelever blei fulgt opp av nettmediert lærestoff og oppgaver som kunne gi tilpassa utfordringer til den modellbrukeren som genereres av boksekvensen. Men nettleksjonen formår ikke det i særlig grad. Av oppgavene jeg har undersøkt, er én trolig altfor vanskelig, og den andre (repetisjonsoppgaven) altfor enkel. Begge står i fare for å generere en Makelig modellbruker som går rett til fasiten på den vanskelige oppgaven og som klarer den enkle repetisjonsoppgaven uten å måtte åpne boka.

Læreplanens sentrale kompetansemål for stoffet om nordiske språk lyder som nevnt slik: «gjøre rede for likheter og forskjeller mellom de nordiske språkene og mellom norrønt og mo-

derne norsk språk» (Utdanningsdirektoratet, 2006, s. 10). Ut fra bokas egen definisjon av nordiske språk må en kunne forvente at stoff også om språksystemet i islandsk og færøysk blir formidla. Siden boka konsentrerer seg om å formidle «de skandinaviske språkenes familielikheter» og «særtrekk ved svensk og dansk», kan en slutte seg til at islandsk og færøysk behandles på nettstedet. Men den som undersøker nettstedets framstilling av islandsk og færøysk, vil finne at den verken er fyldig eller systematisk; den begrenser seg til noen løsrevne poenger i en del av nettleksjonen «Vi og våre naboer: Nabospråk i Norden – samme tekst i ulike språkdrakter». Lærermodellbrukeren må altså både kjenne systemet godt og ha nok fagkunnskap til å kunne kompensere for at læremiddelsystemet ikke inneholder tilstrekkelig lærestoff til å dekke læreplanmålet om nordiske språk.

8.4 Emne 2: Film

8.4.1 Innledning

I det følgende skal jeg undersøke og sammenlikne strategiene for å skape koherens og finne ut hvordan de likner eller skiller seg fra nordiskemnet og de andre læreverkas filmemner. Sjølve filmemnet skiller seg fra nordiskemnet ved at nettmediet i dette tilfellet har mediespesifikke affordanser som gjør det boka overlegent når det gjelder å formidle de multimodale kvalitetene ved film. I et tverrmedialt læremiddelsystem med mottoet «bok og nett i ett» burde en altså kunne vente seg en relativt tydelig og systematisk arbeidsfordeling mellom mediene, og ikke minst at nettmediet blir enda viktigere for filmemnet enn for nordiskemnet.

8.4.1.1 Ressursene til filmemnet

Figuren nedafor gir en oversikt over ressursene til filmemnet. Ikke alle deler av nettressursen er ferdigstilt, verken når det gjelder elev- eller lærerressurser, derfor er den følgende undersøkelsen konsentrert om et utvalg av elevressursene.[269]

[269] Per våren 2016 er ikke *Nettopp norsk SF* lenger i salg, en kan spekulere på om dårlig salg er årsaken til at ikke alle nettressursene er blitt ferdigstilt.

Læreboka	Lærerressursen	Elevressursen
Roman og film – fortellinger i stort format (s. 48–60) *Lærestoff* Roman og film – noen likheter [...][270] Film – fellesskap og ritual Filmen – den store forføreren Fra bok til manus til film Veien fra bok til film Filmskaperens utfordringer *Oppgaver* 10 til repetisjon Inn i litteraturen Lærestoff på nettstedet	[Ved henvendelse til forlaget våren 2016 var det ikke mulig å oppdrive lærerressurser til filmkapitlet.]	**Lærestoff på nettet** Filmspråkets utvikling Fra novelle til film **Oppgaverommet** *Basis* 1. Fikk du det med deg? 4. Hva slags filmer liker du best? 5. Når ord på papir blir til film[271] *Lær mer* 6. Med skjerpet blikk 8. På kryss og tvers

Figur 140: *Nettopp norsk SF*: Ressursene til filmemnet

8.4.2 Bokas materielle ressurser og diskursive spor

I boka kommer kapitlet «Roman og film – fortellinger i stort format» som nummer fire – rett etter kapitlet «Å lese bilder». I årsplanen (Figur 131, s. 261) er dette kapitlet plassert aller først. Kapitlet har én enkelt referanse til det foregående kapitlet. Ellers er det flere referanser til nettstedet både i brødteksten og på den avsluttende oppgavesida. Mens nordiskkapitlet framstår som et nokså sjølstendig epistemisk rom, er film- og romankapitlet tydeligere forbundet med andre deler av boka og nettstedet. Også implisitt skapes det en potensiell entropisk relasjon til nettstedet gjennom fraværet av stoff som en – iallfall ut fra de andre verkas behandling av emnet – skulle vente at læremiddelsystemet gav tilgang til. Helt konkret tenker jeg på stoff som:

- noen nedslag i norsk filmhistorie, dogmefilm-fenomenet, tv-serier
- de mer tekniske sidene ved filmmediet som bildeutsnitt, kameravinkling, kamerabevegelser, klipping, lyd, musikk, lys og farger
- et analyseapparat for film som gjør at en kan bli en mer oppmerksom og trent film«leser»[272]

Som jeg tidligere har vært inne på, har *Panorama* og *Tema* egne kapitler for film, mens en i *Grip teksten* har valgt å behandle film sammen med drama. I *Nettopp norsk SF* gjøres det et kanskje litt overraskende grep idet film behandles sammen med lærestoff om romanen under mottoet – «fortellinger i stort format».[273] I tillegg trekkes novelle inn som en tredje episk sjanger som framstilles som relevant for filmemnet sjøl om overskriftas insistering på stort format som fellesnevner ikke er like treffende for noveller. Hovedeksemplet i kapitlet og dessuten i nettressursen er kortfilmen *Der nede sørger de ikke* basert på ei novelle med samme tittel av Bjarte Breiteig. At boka har et eget kapittel om noveller, nevnes ikke her. I novellekapitlet er det for

[270] Sekvensen «Romanens sprengkraft» – «Romanen – en sjanger også for vår tid» – «Don Quijote» (s. 50–53) er utelatt.
[271] Denne ressursen var ikke ferdigstilt per 2016-02-25.
[272] Kapitlet «Å lese bilder» har for eksempel en metodisk tilnærming til bildeanalyse med beskrivelse, analyser og tolkning som steg i prosessen. Også novellekapitlet vektlegger å formidle en framgangsmåte for analyse og tolkning.
[273] Narratologien skiller gjerne mellom fortelling og historie og gjør et poeng ut av at fortellende tekster har en forteller. Det kan se ut til at de som står bak framstillinga, går seg litt bort i forsøket på trekke paralleller og kalle film for episke (altså fortellende) tekster, for i en av oppgavene på nettet motsier læremiddelsystemet seg sjøl i spørsmålet om en film har en forteller.

øvrig et intervju med Breiteig, men at filmkapitlet har et opplegg om ei av novellene hans, og at adaptasjonen fins som nettressurs, nevnes ikke der.[274]

Kapitlet starter altså med noen betraktninger om strukturelle og fortellemessige likheter mellom roman og film. I motsetning til de foregående filmkapitlene jeg har undersøkt, legger *Nettopp norsk SF* relativt stor vekt på filmhistorie, -produksjonsteknikk og -sosiologi. Framstillinga vektlegger filmer basert på romaner og diskuterer de ulike medienes styrker og begrensninger. Tar en utgangspunkt i læreplanmåla[275] og dessuten sammenlikner med filmkapitlene i de foregående læreverka, merker en seg at semiotiske perspektiver på filmen som tekst og visuelt og multimodalt medium er nedtona. Det er også påfallende at det ikke fins ett bilde fra en spillefilm (det fins riktig nok et bilde fra novellefilmen), men kjente eller klassiske filmer som kunne vært brukt som illustrerende eksempler, trekkes ikke inn i boka. Den eneste spillefilmen som nevnes, er *Ringenes herre*. Det brukes et tekstutdrag fra novella *Babettes gjestebud* som eksempel på at «[r]omanen[!] kan uanstrengt forflytte seg i tid og rom», og romanen *Sult* brukes som eksempel på hvor vanskelig det kan være å uttrykke språklige ytringer visuelt. At begge de nevnte verka er adaptert til filmmediet med stor suksess, nevnes ikke. Det kan virke overraskende at et kapittel som tar for seg litteratur og film, gir avkall på slike koherensressurser som kan forbinde eksemplene med et større intertekstuelt felt. Men som sagt: Fraværet av «typisk filmkapittelstoff» skaper ei forventning om tverrmedial arbeidsdeling og at stoffet jeg nå har etterlyst, vil bli formidla på nettstedet. [276]

Når det gjelder bildeutsnitt, vises det til foregående kapittel. Når det gjelder synsvinkel, vises det til nettressurser, dessuten om «[…] alle detaljene vi har i tankene: fargene, lyssettingen, spillestilen, kostymene, tempoet og kameraføringen. Om dette lærer du mer på nettstedet til *Nettopp norsk*» (s. 55). Filmkapitlet overlater tilsynelatende mye til andre ressurser i systemet. På den andre sida er det også minst tre oppgaver i antologidelen som viser til filmkapitlet for hjelp til å lage manus og dreiebok (jf. vedlegg 15.2, s. 403). Dermed posisjoneres altså filmkapitlet som en ressurs for å støtte en kreativ aktivitet, men det er ingen henvisninger der kapitlet tilbys som støtte for analytisk arbeid med film som tekst.

Når det gjelder kapitlets sekvensielle egenskaper, posisjonerer det seg tidlig i en læringssekvens som starter med boka og fortsetter på nettstedet. Henvisninger som «Om dette lærer du mer på nettstedet til *Nettopp norsk*» (s. 55) og «På nettstedet kan du både lese novella og se kortfilmen» (s. 58) antyder en progresjon i tråd med den overordna arbeidsdelinga mellom mediene: Lærestoffet i boka tilbyr det grunnleggende, lærestoffet på nettstedet tilbyr fordypning og tilleggsstoff.[277] En referanse som «[…] kameraet ble stilt i normalperspektiv og stort sett bare filmet i totalbilder (se side 41)» (s. 50) viser til en definisjon i det foregående kapitlet. Referansen er strengt tatt forisk nøytral – den indikerer ingen bestemt leserekkefølge siden den

[274] For øvrig er ikke Breiteig inkludert i forfatterarkivet, og novellene som er brukt i boka og i nettstedets filmressurs, er ikke med i «Tekstbanken». Dermed innsnevres handlingsrommet for den litt opportunistiske, utforskende, assosiative brukertypen enten det er lærer eller elev.

[275]

- beskrive estetiske uttrykk i teater, film, musikkvideo, aviser og reklame og drøfte ulike funksjoner knyttet til språk og bilde
- tolke og vurdere samspillet mellom muntlig og skriftlig språk, bilder, lyd og musikk, bevegelse, grafikk og design og vise sammenhengen mellom innhold, form og formål

(Utdanningsdirektoratet, 2006, s. 10)

[276] Helt lokalt i teksten blir arbeidsdelinga mellom filmkapitlet og andre ressurser kommunisert relativt tydelig i brødteksten jf. kryssreferansene i vedlegg 15.2, s. 403, men altså ikke i form av læringsutbytteformuleringer.

[277] Jf. forordet til boka *Nettopp norsk SF*.

ikke prøver å «minne leseren på» hva hun nettopp har lest i det foregående kapitlet. Men samtidig kan slik bruk av fagtermer som er introdusert tidligere i boka, forstås som en indikasjon på at filmkapitlet – i motsetning til årsplanforslaget – underforstår en prioritert overordna lesevei der kapittel 3 («Å lese bilder») leses før kapittel 4 («Roman og film»).[278]

Materialisering av semiotiske ressurser

Ei kartlegging av hvordan de semiotiske ressursene materialiserer seg, kan se slik ut:

Film (9 sider – 63 elementer)	**Nordisk** (4,5 sider – 36 elementer)
Skriftlinjer	
9 overskrifter på ulike nivåer	11
2 marglinjer	0
1 bildetekstlinje	0
Skriftblokker av ulike slag	
14 brødtekstblokker	8
6 sekundære eller innrykka skriftblokker	3
11 skriftblokker i margen	1
6 bildetekstblokker	3
3 punktlister	1
(1 oppgavebolk – 1 side)	
Visuelle representasjoner	
3 fotografier	4
3 diagrammer	0
0 emblemer	2
3 figurer	
Verbovisuelle representasjoner	
1 figur	0
0 kart	1
1 plakat (faksimile)	0
2 komplekse punktlister	2

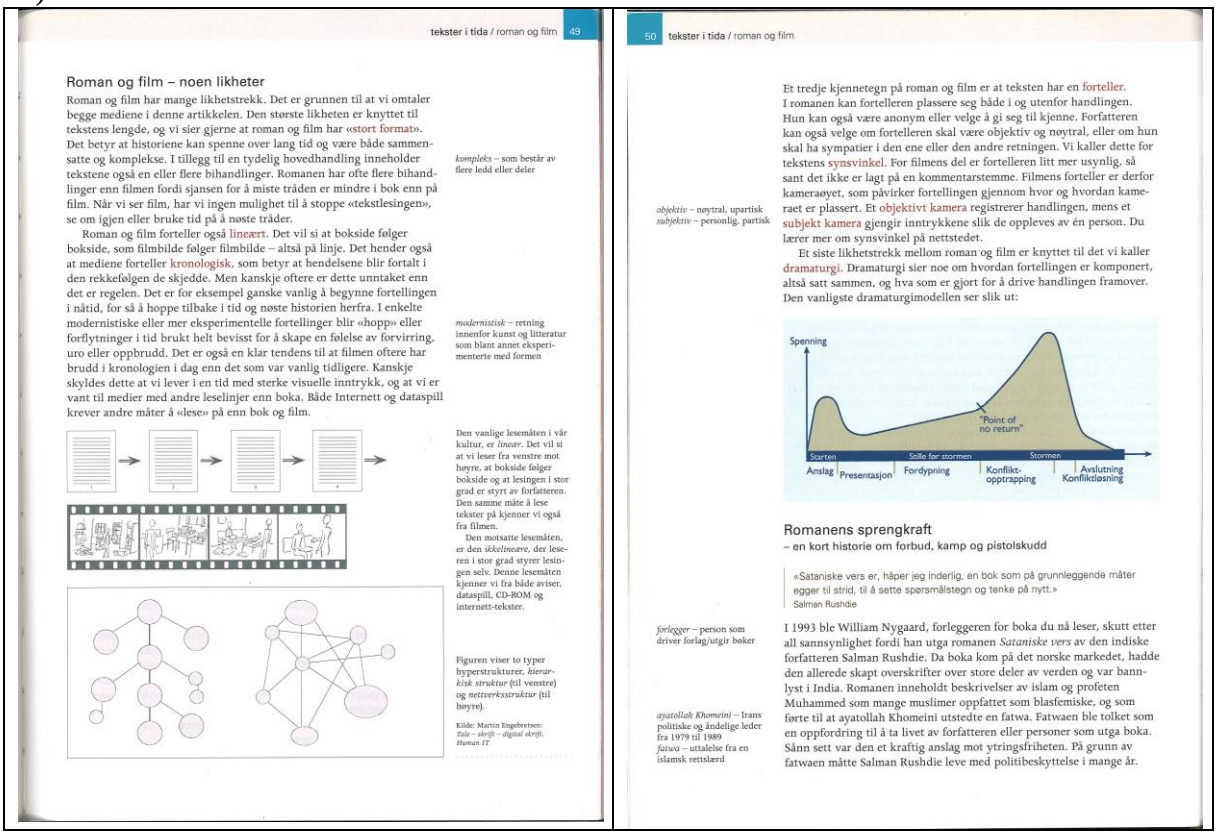
Figur 141: *Nettopp norsk SF*: Materialisering av semiotiske ressurser i sekvensen om film s. 48–60

Ser vi bort fra sida med oppgavebolken, er det 63 elementer fordelt på 9 sider, som gjennomsnittlig gir 7 elementer per side. Sammenlikna med nordiskbolken med 36 elementer på 4,5 side, er det altså litt færre elementer per side her. Det er samme tendens som jeg fant for *Grip teksten* og *Tema*, og ikke så overraskende siden omtale og sammenlikning av språksystemer lett fører til at brødteksten stykkes opp.[279]

En forskjell mellom film- og nordiskkapitlet er bruken av margtekster. Der nordisksekvensen har brødtekstavsnitt, brukes margen i filmkapitlet knapt nok til annen skrift enn noen få bildetekster. I filmkapitlet er det 10 ordforklaringer i margen, i nordisksekvensen er det ingen. Hva som er årsaken til at det er slik, skal jeg ikke spekulere over, men dialogen mellom margtekster og brødtekst skaper et inntrykk av en annen produsentstemmekonfigurasjon. På samme måte som på boksidene i *Grip teksten* og *Tema* er ombrekkinga foretatt slik at brødteksten ikke «tar hensyn til» sideskifta. Når en må bla om for å lese ferdig ei setning, skaper det en kontinuitet som binder sammen den skriftlige teksten til tross for den reint materielle oppstykkinga i fysiske boksider.

[278] Se s. 261 om årsplanforslaget. Full versjon av årsplanen fins i nettopp_norsk_sf.pdf#page=5.
[279] De tilsvarende talla for de andre verkas filmkapitler er: *Panorama*: 8,1 (57/7), *Grip teksten*: 4,5 (72/16), *Tema*: 6,8 (68/10).

I de foregående verka har det vært en tydelig forskjell mellom nordisk- og filmkapitlene når det gjelder forholdet mellom brødtekst og visuelle ressurser. Enkelt sagt har filmkapitlene vist bilder som har med film å gjøre; i nordiskkapitlene er det eksempler på visuelle representasjoner som ikke har mer til felles med språket enn at motivet er fra samme geografiske område. I nordiskkapitlet er iallfall oppslaget på sidene 178–79 (Figur 135, s. 268) et så sjølstendig bildespor at jeg fant grunn til å identifisere det som uttrykk for et eget diskursivt spor – Visualisøren. Hvordan kommer så en eventuell Visualisørstemme til uttrykk i filmkapitlet? Det er få bilder fra filmer – det eneste er fra kortfilmen *Der nede sørger de ikke*, som er brukt som et gjennomgående og transmedialt eksempel. Ingen av fotografiene som er brukt, er nevnt i brødteksten, men knyttes til den gjennom bildetekster som skaper multimodal kohesjon og utdyper brødteksten. Jeg har flere ganger påpekt at diagrammer og figurer i de foregående verka oftest er informasjonsmessig redundante. De resemiotiserer brødteksten og tilfører altså ikke ny informasjon. Men her i filmkapitlet er brødtekst, figurer og diagrammer tettere integrert og deler på det semiotiske arbeidet. De danner entropiske relasjoner der brødteksten refererer direkte til figurer og diagrammer, for eksempel slik: «Den vanligste dramaturgimodellen ser slik ut:» (s. 50).[280]



tekster i tida / roman og film 49

Roman og film – noen likheter

Roman og film har mange likhetstrekk. Det er grunnen til at vi omtaler begge mediene i denne artikkelen. Den største likheten er knyttet til tekstens lengde, og vi sier gjerne at roman og film har «stort format». Det betyr at historiene kan spenne over lang tid og være både sammensatte og komplekse. I tillegg til en tydelig hovedhandling inneholder tekstene også en eller flere bihandlinger. Romanen har ofte flere bihandlinger enn filmen fordi sjansen for å miste tråden er mindre i bok enn på film. Når vi ser film, har vi ingen mulighet til å stoppe «tekstlesingen», se om igjen eller bruke tid på å nøste tråder.

Roman og film forteller også lineært. Det vil si at bokside følger bokside, som filmbilde følger filmbilde – altså på linje. Det hender også at mediene forteller kronologisk, som betyr at hendelsene blir fortalt i den rekkefølgen de skjedde. Men kanskje oftere er dette unntaket enn det er regelen. Det er for eksempel ganske vanlig å begynne fortellingen i nåtid, for så å hoppe tilbake i tid og neste historien herfra. I enkelte modernistiske eller mer eksperimentelle fortellinger blir «hopp» eller forflytninger i tid brukt helt bevisst for å skape en følelse av forvirring, uro eller oppbrudd. Det er også en klar tendens til at filmen oftere har brudd i kronologien i dag enn det som var vanlig tidligere. Kanskje skyldes dette at vi lever i en tid med sterke visuelle inntrykk, og at vi er vant til medier med andre leselinjer enn boka. Både Internett og dataspill krever andre måter å «lese» på enn bok og film.

kompleks – som består av flere ledd eller deler

modernistisk – retning innenfor kunst og litteratur som blant annet eksperimenterte med formen

Den vanlige lesemåten i vår kultur, er *lineær*. Det vil si at vi leser fra venstre mot høyre, at bokside følger bokside og at lesingen i stor grad er styrt av forfatteren. Den samme måte å lese tekster på kjenner vi også fra filmen.

Den motsatte lesemåten, er den *ikkelineære*, der leseren i stor grad styrer lesingen selv. Denne lesemåten kjenner vi fra både aviser, dataspill, CD-ROM og internett-tekster.

Figuren viser to typer hyperstrukturer, *hierarkisk struktur* (til venstre) og *nettverksstruktur* (til høyre).

Kilde: Martin Engebretsen: *Tale – skrift – digital skrift. Human IT*

50 tekster i tida / roman og film

Et tredje kjennetegn på roman og film er at teksten har en forteller. I romanen kan fortelleren plassere seg både i og utenfor handlingen. Hun kan også være anonym eller velge å gi seg til kjenne. Forfatteren kan også velge om fortelleren skal være objektiv og nøytral, eller om hun skal ha sympatier i den ene eller den andre retningen. Vi kaller dette for tekstens synsvinkel. For filmens del er fortelleren litt mer usynlig, så sant det ikke er lagt på en kommentarstemme. Filmens forteller er derfor kameraøyet, som påvirker fortellingen gjennom hvor og hvordan kameraet er plassert. Et objektivt kamera registrerer handlingen, mens et subjekt kamera gjengir inntrykkene slik de oppleves av én person. Du lærer mer om synsvinkel på nettstedet.

objektiv – nøytral, upartisk
subjektiv – personlig, partisk

Et siste likhetstrekk mellom roman og film er knyttet til det vi kaller dramaturgi. Dramaturgi sier noe om hvordan fortellingen er komponert, altså satt sammen, og hva som er gjort for å drive handlingen framover. Den vanligste dramaturgimodellen ser slik ut:

Romanens sprengkraft
– en kort historie om forbud, kamp og pistolskudd

«Sataniske vers er, håper jeg inderlig, en bok som på grunnleggende måter egger til strid, til å sette spørsmålstegn og tenke på nytt.»
Salman Rushdie

forlegger – person som driver forlag/utgir bøker

I 1993 ble William Nygaard, forleggeren for boka du nå leser, skutt etter all sannsynlighet fordi han utga romanen *Sataniske vers* av den indiske forfatteren Salman Rushdie. Da boka kom på det norske markedet, hadde den allerede skapt overskrifter over store deler av verden og var bannlyst i India. Romanen inneholdt beskrivelser av islam og profeten Muhammed som mange muslimer oppfattet som blasfemiske, og som førte til at ayatollah Khomeini utstedte en fatwa. Fatwaen ble tolket som en oppfordring til å ta livet av forfatteren eller personer som utga boka. Sånn sett var den et kraftig anslag mot ytringsfriheten. På grunn av fatwaen måtte Salman Rushdie leve med politibeskyttelse i mange år.

ayatollah Khomeini – Irans politiske og åndelige leder fra 1979 til 1989
fatwa – uttalelse fra en islamsk rettslærd

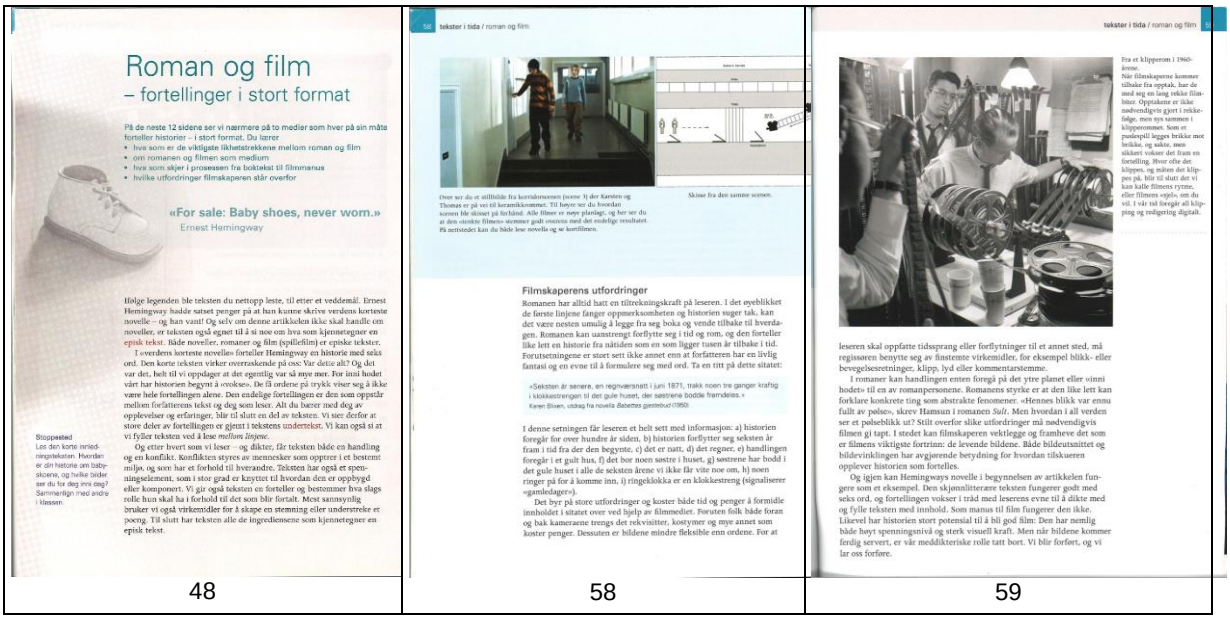
Figur 142: *Nettopp norsk*: Fra kapitlet «Roman og film» (s. 49–50)

Som tidligere hevder jeg at brødteksten er et uttrykk for produsentrollen Fagformidleren, også en lang bildetekst på side 59 må kunne knyttes til det sporet.[281] Sammenlikna med nordiskse-

[280] Jf. *Grip tekstens* multimodale presentasjon av språkhistorisk utvikling s. 188 og Løvlands poeng om at verbaltekst i lærebøker sjelden våger å overlate informasjonsarbeidet til andre modaliteter, s. 31.
[281] «Når filmskaperne kommer tilbake fra opptak har de med seg en lang rekke filmbiter. Opptakene er ikke nødvendigvis gjort i rekkefølge, men sys sammen i klipperommet. Som et puslespill legges brikke mot brikke, og

kvensen er produsentinstansen vi møter i filmkapitlets brødtekst mindre dialogisk og elevorientert. Som Vareberg (2013, s. 73) har påpekt, har teksten i filmkapitlet mange vi-konstruksjoner. Det er også en del du-henvendelser («du lærer mer» (s. 50), «som du ser» (s. 56)), men til tross for slike nærhetsstrategier, prøver ikke teksten å bygge videre på elevenes erfaringer eller bakgrunnskunnskaper. Denne mangelen på elevorientering fører trolig til en noe mer krevende tekst. Når det er minst ti ordforklaringer i margen, kan en tenke seg at Didaktikeren har kommet på banen for å gjøre fagteksten lettere tilgjengelig for elevbrukeren. En av margtekstblokkene kan bedre forstås som uttrykk for Studieteknikeren: «Hva kjennetegner en typisk filmhelt? Gi eksempler på filmhelter av begge kjønn» (s. 56). Spørsmålet er plassert sammen med brødtekst om filmens produksjonssosiologi, så det er ingen åpenbar forbindelse til det faglige innholdet i den nærliggende brødteksten.

Kapitlet har en del visuelle representasjoner, men er de så autonome at det er rimelig å betrakte dem som uttrykk for en egen visualisørinstans? Den visualiserte dramaturgimodellen på side 50 er så tett integrert med brødteksten at den må betraktes som et uttrykk for fagformidlersporet. Det samme gjelder to enkle «kommunikasjonsmodeller» for roman og film på side 56. De visuelle representasjonene fra novellefilmen og innspillinga av den er originalmateriale derfra. De er altså primærtekster i seg sjøl, ikke illustrasjoner eller resemiotisering av verbaltekst. De to eneste typiske «illustrasjonsfotografiene» som det er rimelig å tilordne til en separat visualisørinstans, er klipperomsbildet på side 59 og fotografiet av babyskoen på den første sida i kapitlet.



Figur 143: *Nettopp norsk SF*: Fra kapitlet «Roman og film» (s. 48, 58, 59)

På første side i filmkapitlet finner vi følgende «stoppested» i margen: «Les den korte innledningsteksten. Hvordan er *din* historie om babyskoene, og hvilke bilder ser du for deg inni deg? Sammenlign med andre i klassen» (s. 48). Produsentrollen kan forstås som Didaktikeren. Her genereres det elevmodellbrukere som må ta over undervisninga fordi læreren ikke er til

sakte, men sikkert vokser det fram en fortelling. Hvor ofte det klippes, og måten det klippes på, blir til slutt det vi kan kalle filmens rytme, eller filmens 'sjel', om du vil. I vår tid foregår all klipping og redigering digitalt» (s. 59).

stede. Innholdsmessig er teksten relevant i konteksten, men pragmatisk sett hører den hjemme i ei lærerveiledning, og genererer sånn sett en lærermodellbruker.

På sidene 57–58 og i fortsettelsen av sekvensen som har overskrifta «Fra bok til manus til film» finner en et innslag som typografisk og layoutmessig skiller seg fra resten av filmstoffet. Med farga bakgrunn og en annen skrifttype enn brødteksten dannes det en separat sekvens slik at sekvensen med filmstoffet får en kapselstruktur. Innkapslinga understrekes ved at den ordinære brødteksten rundt ikke refererer til innslaget. Innholdet i denne sekundær- eller «mellomteksten» er et konkret eksempel fra prosessen med å adaptere Bjarte Breiteigs novelle *Der nede sørger de ikke* til filmmediet. I innledninga formuleres det et didaktisk spørsmål: «Hva er de mest åpenbare forskjellene mellom de to tekstene?» En slik ekskurs er det rimelig å knytte til didaktikersporet – jamfør eksempeltekstene på dansk og svensk i *Panorama*-boka som utgjør et parallellspor til den fagformidlende brødteksten (se s. 106).

Oppgavesida til slutt genererer to typiske produsentroller – repetisjonsspørsmåla er utrykk for Didaktikeren. Referansene til relaterte ressurser andre steder i læremiddelsystemet under «Inn i litteraturen» og «Lærestoff på nettstedet» kan forstås som uttrykk for Tekstordneren. En annen type ressurser som må forstås som uttrykk for Tekstordneren, finner vi i antologidelen. Der er det kryssreferanser fra oppgaver om manus og dreiebok.[282] Sjøl om disse begrepene omtales i filmkapitlet, er det lærestoffet filmkapitlet tilbyr om manus og dreiebok så magert at det neppe kan være til særlig hjelp. Denne tilsynelatende mangelen på kjennskap til innholdet i fagformidlersporet er med på å synliggjøre Tekstordneren som en separat tekstinstans.

Elevmodellbrukeren som genereres av filmkapitlet, er en som allerede har gode kunnskaper om film og synes det er interessant med stoffet som setter filmen inn i et større kulturhistorisk og samfunnsmessig perspektiv. De mange ordforklaringene i margen kan tolkes som en indikasjon på at brødteksten retter seg mot en relativt kunnskapsrik leser. En slik Kunnskapsorientert elevmodellbruker genereres også av repetisjonsspørsmåla til slutt i kapitlet.

8.4.3 Nettressursene til film

Som det framgår av oversikten på side 279, er det følgende nettressurser som helt eller delvis tar for seg filmemnet: to nettleksjoner kategorisert som «lærestoff på nettet» og oppgavene 1, 4, 6 og 8. Av oppgavene prioriterer jeg å undersøke repetisjonsoppgaven, som er den som er tettest knytta til boka. Når det gjelder de to nettleksjonene «Filmspråkets utvikling» og «Fra novelle til film», skiller de seg fra den korte og aktivitetsorienterte nettleksjonen «samme tekst i ulike språkdrakter» som jeg undersøkte under nordiske språk. De to nettleksjonene om film framstår i større grad som lærestoff idet de er mer omfattende og sånn sett representerer et digitalt alternativ til for eksempel en sekvens bestående av flere sider i ei lærebok.

«Filmspråkets utvikling» formidler mye av informasjonen jeg mente at en lærermodellbruker ville etterlyse etter gjennomlesing av bokkapitlet: Filmhistorie, både norsk og internasjonal, mange eksempler på viktige filmer og dogme-bevegelsen som ei aktuell innramming. Men denne leksjonen skiller seg fra de andre nettleksjonene ved at den ikke har samme grad av didaktisk innretning. Den er heller ikke integrert verken med boka eller resten av systemet i form av henvisninger eller lenker og blir derfor nedprioritert i denne undersøkelsen. I det følgende skal jeg i stedet legge hovedvekta på «Fra novelle til film» til tross for at den tilhørende

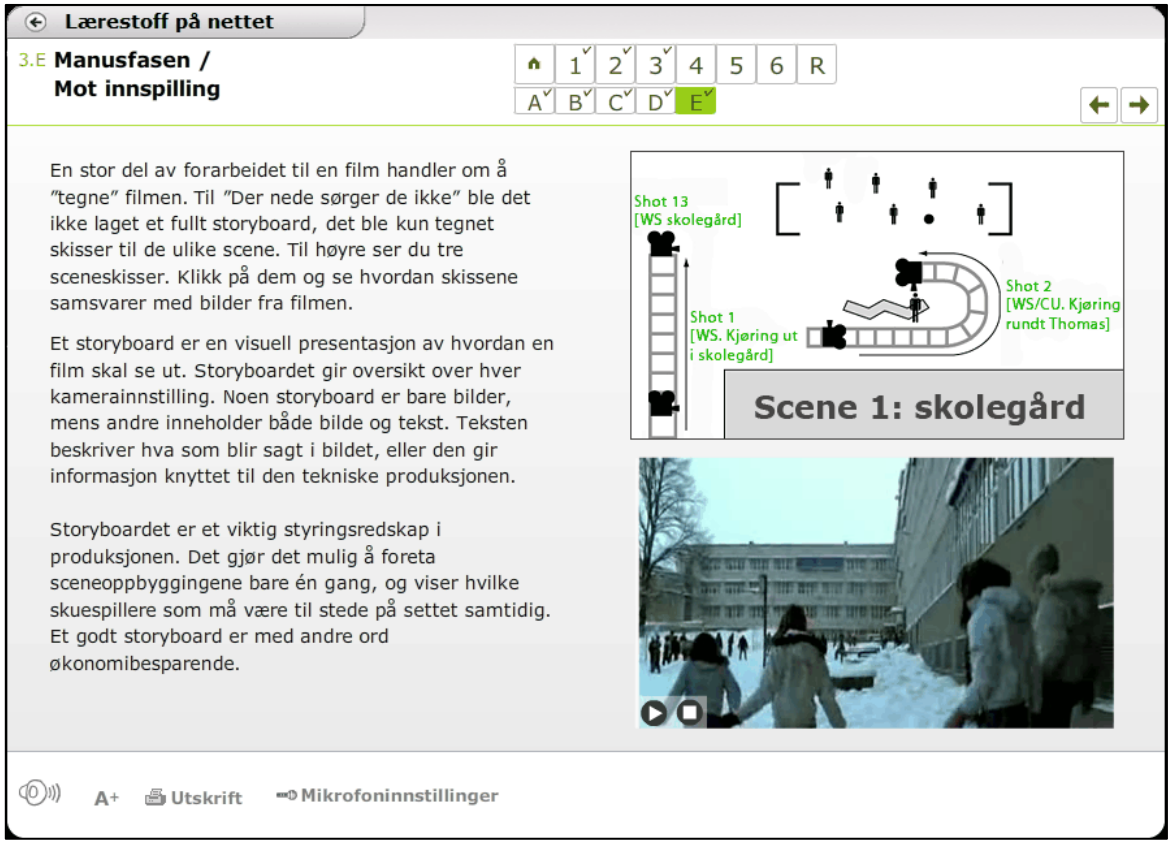
[282] Se vedlegg 15.2, s. 403.

oppgaven («5. Når ord på papir blir til film») ikke er tilgjengeliggjort på nettsidene. Grunnen til at jeg prioriterer den leksjonen, er nettopp at den inngår i et transmedialt tekstkompleks.

8.4.3.1 Lærestoff på nettet: «Fra novelle til film»-komplekset

Mens de andre verka har det filmfortelletekniske stoffet som en del av læreboksekvensen, har *Nettopp norsk SF* i stor grad knytta det til en konkret case, nemlig prosessen med å lage kortfilmen *Der nede sørger de ikke* av Per Sveinung Larsen basert på ei novelle av Bjarte Breiteig. I boka introduseres denne casen og den får relativt stor plass som en egen «mellomtekst». På nettstedet er arbeidet med adaptasjonen lagt opp som en større leksjon med anslått gjennomføringstid på to timer. Sammenlikna med de to andre nettleksjonene i korpuset framstår «fra novelle til film» i større grad som et læremiddel som tydeliggjør den institusjonaliserte brukssituasjonen. Den presenterer konkrete læringsmål for sjølve leksjonen og viser til to læringsutbytteformuleringer fra læreplanen.[283]

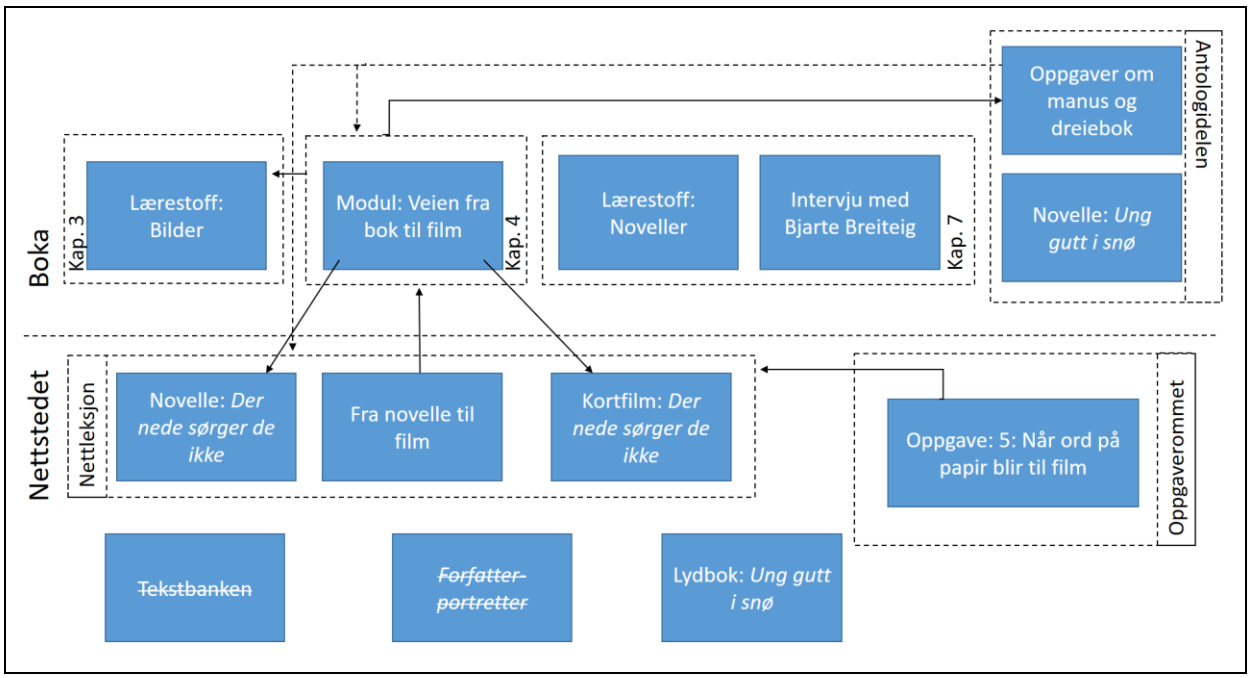
Nettleksjonen er lineært strukturert med 18 segmenter fordelt på fire hovedavsnitt. Skriftlig tekst er hovedmodaliteten, ellers brukes stillbilder fra filmen, fotografier, tegninger, faksimiler, video, lenker, ordforklaringer, animasjoner og enkel interaksjon. Mens jeg tidligere har problematisert tendensen til å kalle allehånde ansamlinger av semiotiske ressurser for multimodale *tekster*, finner vi her sterk multimodal kohesjon i mange av segmentene. I Figur 144 ser vi et eksempel på informasjonslenking mellom brødtekst og bilder og en tydelig arbeidsdeling mellom modalitetene: «Til høyre ser du tre sceneskisser. Klikk på dem og se hvordan skissene samsvarer med bilder fra filmen» (3.E):



Figur 144: *Nettopp norsk SF*: Segment 3.E i «Fra novelle til film»

[283] Se nettopp_norsk_sf.pdf#page=38 for faksimiler av nettleksjonen.

Som det framgår av figuren nedafor, er adaptasjonen av *Der nede sørger de ikke* kjernen i et omfattende tverrmedialt tematisk ensemble. Noen av delene knyttes sammen til et tekstkompleks gjennom eksplisitte referanser (heltrukne linjer), andre deler er relaterte gjennom felles tematikk (stipla linjer). Databasene «Tekstarkivet» og «Forfatterportretter» er tatt med på figuren siden objektene det er snakk om (en kort tekst av en navngitt forfatter som allerede er representert i boka), er av en type en kunne ha forventa å finne der.



Figur 145: *Nettopp norsk SF*: Transmedialt tekstkompleks og tematisk ensemble med «Fra novelle til film» som kjerne

Det er på side 58 at boka introduserer komplekset: «På nettstedet kan du både lese novella og se kortfilmen». Det dannes altså et transmedialt tekstkompleks som begynner i boka og fortsetter med den multimediale nettleksjonen. Ved at nettressursen får tildelt en oppgave som utnytter den mediespesifikke affordansen, skapes det en entropisk relasjon mellom boka og nettstedet. Men entropien begrenser seg ikke til at nettstedet gir tilgang til novella og kortfilmen. Som nevnt er bokas stoff om filmmediet nokså knapt, og nettleksjonen supplerer også boka med fagstoff. Som en ser av figuren, er det mange beslekta elementer og flere potensielle tematiske kjeder i det tematiske ensemblet: • Bjarte Breiteig • novellesjangeren • *Der nede sørger de ikke* • noveller av Bjarte Breiteig • norske forfattere • manus og dreiebok/storyboard • bildeutsnitt og perspektiv • adaptasjon • film. Men det er få eksplisitte referanser mellom objektene.

Når det gjelder spesifikke emner som for eksempel lyssetting, bildeutsnitt, kameravinkling og -bevegelse er det et entropisk forhold mellom filmkapitlet og nettleksjonen der nettleksjonen utfyller. Når det gjelder emner som manus og dreiebok, er nettleksjonen nærmest «tvunget» til å supplere, for i flere av oppgavene i antologidelen av boka blir elevene bedt om å lage manus og dreiebok uten at det forklares i boka hvordan en gjør det. En av oppgavene lyder slik:

> Tenk deg at teksten ovenfor skal filmatiseres. Lag manus og dreiebok til utdraget. Du kan lese mer om manus og dreiebok på side 57 (262).

Når alt som står om dreiebok i læreboka er «**Dreiebok/storyboard** (skisser av scener i filmen og kommentarer om hva slags lyd som skal følge bildet)» (s. 57, utheva i originalen), og en

ikke får beskjed om at nettleksjonen inneholder utdypende stoff om manusutvikling (segment 3c) og dreiebok/storyboard (segment 3e), blir det vanskelig å aktualisere de faglige og didaktiske ressursene i systemet. I arbeidet med disse emnene blir det problematisk at læremiddelsystemet som proklamerer «Bok og nett i ett» ikke har et tverrmedialt navigasjonssystem med en felles indeks på samme detaljeringsnivå som bokas stikkordregister.

At bokkapitlenes avslutningsside plasserer nettleksjonene som objekter som kommer seinere i forløpet, har jeg allerede vært inne på. Nettleksjonen presenteres som en tilleggsmodul,[284] og sjøl om den ikke eksplisitt krever at brukerne har lest bokkapitlet først, har den en anaforisk referanse til bokkapitlet:

> I boka leste du et utdrag av Karen Blixens Novelle 'Babettes gjestebud'. Utdraget viser hvilke utfordringer en filmskaper står overfor i det øyeblikket han skal virkeliggjøre en tekst for film (segment 3c).

Ved å henvise til boka som noe kjent og forutgående, indikeres det et transmedialt læringsforløp, og det skapes et inntrykk av at leksjonen er utvikla med utgangspunkt i *Nettopp norsk* og ikke som en generalisert modul om adaptasjon.

Når oppgavene i bokas antologidel krever kunnskap om manus og dreiebok, er også det noe som påvirker den overordna sekvensialiteten. Nettleksjonen bør være gjennomført før en begynner å jobbe med manus og dreiebok i andre sammenhenger. Både årsplanen og kapittelrekkefølgen i boka indikerer en overordna lesevei som sørger for at kunnskap om manus og dreiebok kommer så tidlig at de kan fungere som sekvensielle ressurser for oppgavene til for eksempel lyrikk og noveller.

Sjøl om det uttrykkes en sekvensiell progresjon fra boka til nettleksjonen, skapes det ikke noen epistemisk avhengighet av filmkapitlet. Det epistemiske rommet som dannes, blir ganske autonomt. Karakterisk for denne autonomien er at det ikke fins diagonale referanser til bokas lærestoff om bildeutsnitt og perspektiv, og heller ikke til novellekapitlet i boka. Derimot fins det en ekstern referanse til nettleksikonet snl.no for den som vil lære mer om noveller.

I de tidligere undersøkelsene har jeg påpekt at nettoppgavene underkommuniserer bokkapitlets rolle som kunnskapskilde. Hvis en tar utgangspunkt i oppgavene om manus og storyboard, er det ganske tydelig at nettleksjonen trengs siden framstillinga i boka er så knapp. Her er det nettstedet som nyanserer og utdyper den nedkorta faglige framstillinga i det andre mediet. Men boka underkommuniserer nettleksjonens kunnskapsinnhold. Referansen «På nettstedet kan du både lese novella og se kortfilmen» framstiller nettleksjonen som et mediearkiv og ikke som en faglig og didaktisk tilpassa utdyping av det knappe stoffet i boka. *Der nede*-modulen i boka fungerer nok som en «teaser» for nettleksjonen, men samtidig unnlater den å kommunisere at det faktisk er nødvendig å gå til nettet for å få ei fyldig nok framstilling.

Når jeg har undersøkt bokkapitlene i de foregående verka, har jeg ofte konkludert med at samspillet mellom ulike produsentroller virker ukoordinert og at de visuelle representasjonene særlig i nordiskkapitlene ofte preges av bricolage. Her i nettleksjonen er det nærmest motsatt. Mye av stoffet foreligger som visuelle representasjoner, så det er ikke snakk om at de visuelle ressursene resemiotiserer informasjon i brødteksten. Her må flesteparten av de ressursene som ikke er brødtekst betegnes som originalmateriale i sin egen rett. Dermed blir de i stor grad forankra av hovedstemmen i teksten, som er materialisert som brødtekst. I bokkapitlene kan en

[284] Jf. nettopp_norsk_sf.pdf#page=37.

ofte få inntrykk av at noen visuelle ressurser resemiotiserer brødteksten, mens andre akkompagnerer den med visuelle ressurser som bare er relaterte ved at de har felles makrotema.[285] Teksten som helhet får sånn sett et diakront preg ved at brødteksten må antas å eksistere først, og at den deretter er blitt «illustrert» av diagrammer, figurer, tabeller og fotografier uten at tilstedeværelsen av de visuelle ressursene reflekteres i brødteksten. I nettleksjonen er det på en måte en omvendt diakroni ved at de fleste visuelle ressursene (skisser, manus, stillbilder, video) eksisterer *før* brødteksten, nemlig som dokumentasjon av arbeidet med kortfilmen. Men likevel er det det synkrone samvirket mellom brødtekst og andre ressurser som er det mest karakteristiske her. Praktisk talt alle ressursene som ikke er brødtekst, blir introdusert av brødteksten og får dermed den multimodale teksten til å virke «helstøpt». Produsentinstansen plasserer seg som en fagformidlende Didaktiker. Det er vanskelig å se spor etter «eksterne» instanser som en Tekstordner eller en Studietekniker, og en sjølstendig sekundær produsentinstans som Visualisøren er heller ikke tydelig i teksten. Sjøl om teksten er nærmest prototypisk multimodal, er det ikke så relevant å snakke om flere *sjølstendige* spor; det virker som den fagformidlende Didaktikeren kontrollerer medieringa av de andre ressursene.

Men samspillet i det transmediale tekstkomplekset og det tematiske ensemblet er så som så. I bokkapitlet og oppgavene i antologidelen kan en tenke seg at Fagformidleren og Tekstordneren supplerer hverandre. I brødteksten finner en det en kan forstå som «forfatterlagde» kryssreferanser til utdypende stoff, i tillegg er nøkkeltermer rødmerka og indekserte i stikkordregisteret, på samme måte som i sekvensen om nordiske språk. Oppgavesidas samvittighetsfulle referanser til oppgaver i antologidelen som inneholder nøkkeltermer ('manus', 'storyboard' eller 'dreiebok'), kan tolkes som bidraget fra en tekstordnerinstans. Det bidrar til kohesjon på tekstsystemnivå. Men på nettstedet fins det ingen tilsvarende instans som løfter fram, gir oversikt over eller viser vei til nyttig faglig detaljinformasjon som er gjemt i nettleksjoner og oppgaver.

Også reint innholdsmessig kan en ane mangel på samspill mellom Fagformidleren i boka og i nettleksjonen. Dermed skapes det inntrykk av ulike produsentinstanser. I nettleksjonen forklares 'innstilling' slik:

> Bildeopplevelser skapes både av innstillinger i kameraet, vinklinger, utsnitt og bevegelser. Med *innstilling* mener vi kameratekniske ting som hvitbalanse, blender, fokus, brennvidde, dybde og filter (segment 4e).

I boka brukes og forklares termen mer i tråd med gjengs norskfaglig praksis:

> «[…] selv om alt ble filmet i én innstilling [rødmerka] (man klippet ikke)[…]».
>
> […]
>
> «*innstilling* – her: avstanden mellom to klipp». (s. 55)

Det kan virke som fagtermen 'innstilling' (for 'shot') har måttet vike for en mer dagligdags betydning av ordet på nettstedet. Dermed indikeres det en form for flerstemmighet som må kunne betegnes som kontraproduktiv flertydighet. Når en på denne måten styrer unna fagtermer, mister brukerne ikke bare en anledning til faglig sosialisering, de går også glipp av en

[285] Et prototypisk eksempel på slike «tematiske illustrasjoner» er naturbildene som ledsager brødteksten i nettleksjonen om nordiske språk (se Figur 138, s. 274). En annen relasjonstype er den redundante resemiotiserende – f.eks. figurer i *Panorama* (se Figur 21, s. 108) som uttrykker det samme som brødteksten. En tredje type er den sjølstendige og dialogiske med eksempler som bildene av Bryggen i Bergen og Bremen fra nordisk-kapitlet her i *Nettopp norsk* (se Figur 135, s. 268) eller de skandinaviske tronarvingene på skitur som illustrasjon på nabospråkkommunikasjon i *Panorama* (se Figur 17, s. 103).

kohesjonsressurs som kan knytte sammen faglige framstillinger internt i læremiddelsystemet og gi tilgang til eksterne fagressurser.[286]

Med en tydelig lineær struktur, du-henvendelser, forklaringer og klare instruksjoner likner leksjonen på noe mellom et lærebokkapittel og en instruksjonstekst henvendt til en enkelt bruker. Dermed genereres det primært en elevmodellbruker. Men leksjonen kan tidvis bli svært knapp i framstillinga: I lærebokas kapittel «Å lese bilder» forklares effekten av ulike bildeutsnitt og perspektiv i prosa og illustreres med visuelle eksempler. Det tilsvarende stoffet i nettleksjonen er det vi kan kalle verbovisuelle ostensive definisjoner der termen står aleine uten forklaring, men ledsages av et eksemplifiserende stillbilde fra filmen. Det er instruktivt, men når forklaringa uteblir og det ikke fins henvisninger til den utfyllende informasjonen som fins et annet sted i systemet, genereres det en lærermodellbruker som sjøl er i stand til å supplere med fagkunnskap eller henvise til andre ressurser.

Ser vi på det tematiske ensemblet *fra novelle til film*, genereres det en nokså Usjølstendig elevmodellbruker som pliktskyldig beveger seg fra boka til nettleksjonen. Leksjonen framstår som en ekskurs, men utgjør ingen faglig krevende progresjon, tvert imot. Dermed genererer nettleksjonen en noe mer gjennomsnittlig interessert elev enn den filminteresserte eleven som lærebokteksten genererer. Siden nettleksjonen ikke videreutvikler kompetansen til elevmodellbrukeren som boka genererer, fungerer ikke modellbrukeren som en koherensressurs i dette tilfellet. Den primære lærermodellbrukeren som genereres av det tematiske systemet, er Aktivitøren og Den faglige og didaktiske novisen som får et instruktivt og gjennomarbeida eksempel og en sjølgående undervisningsressurs. Men mangelen på referanser mellom relaterte elementer i tekstsystemet genererer også en kritisk lærermodellbruker som er en Integrator og Erfaren bruker av systemet og dermed kan formidle sammenhengen mellom elementene i systemet på en mer ambisiøs måte enn det læremiddelprodusenten gjør.[287]

8.4.3.2 «Oppgaverommet»

I tillegg til repetisjonsoppgaven, presenterer «oppgaverommet» fire filmrelaterte oppgaver:

4. Hva slags filmer liker du best?
– Velg og vrak blant filmsjangrene lag favorittliste og gi din anbefaling.
5. Når ord på papir blir til film
– Oppgaver til tilleggsmodulen om novellefilmen «Der nede sørger de ikke».
6. Med skjerpet blikk
– Du får kjenne på filmanmelderens makt, lese anmeldelser og til sist prøve deg som anmelder.
8. På kryss og tvers
– Kryssord. Du kan få hint, men da taper du poeng.

Figur 146: *Nettopp norsk SF*: Filmrelaterte oppgaver på nettstedet

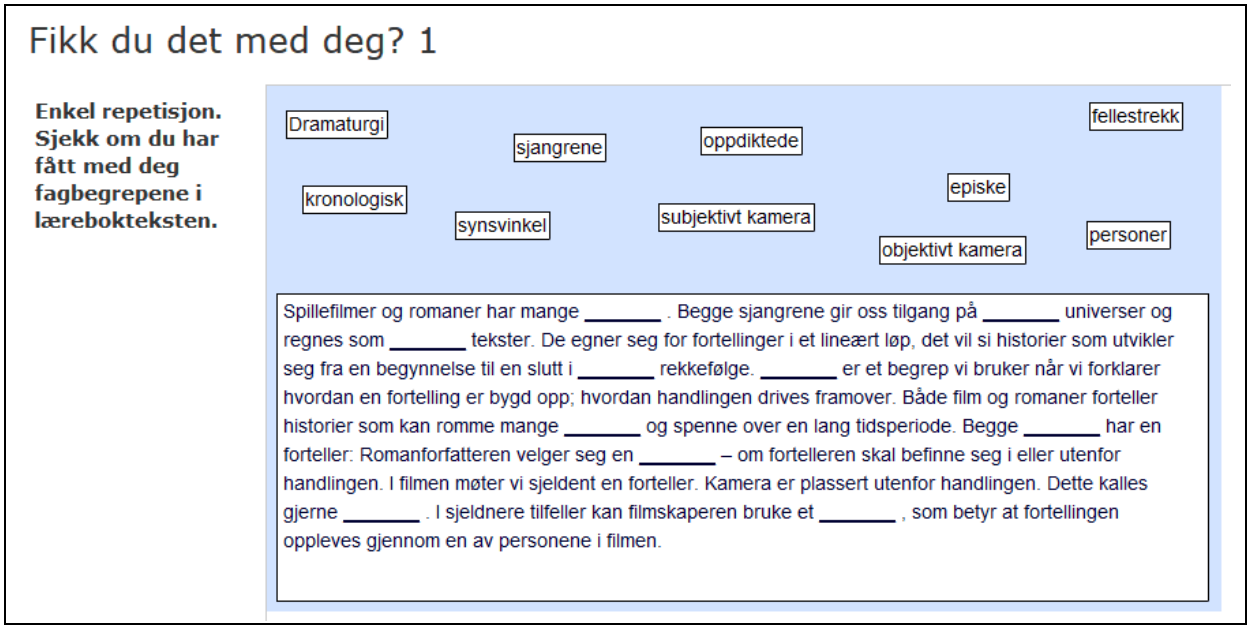
Ved sida av repetisjonsoppgaven er oppgave 5, «Når ord på papir blir til film», den mest aktuelle ut fra prinsippet om å velge stoff i tilknytning til boka. Her loves det oppgaver til Breiteigstoffet, men så seint som høsten 2016 var de ennå ikke tilgjengeliggjort. Jeg har tidligere etterlyst stoff om filmanalyse. Oppgave 6, «Med skjerpet blikk», imøtekommer det behovet et lite stykke på vei. Der gis det nemlig en enkel disposisjon for en filmanmeldelse og et eksempel på en slakt. Men det er ingen henvisninger til fagstoff verken på nettstedet eller i boka. Oppgave

[286] Jf. s. 163 i kapittel 5.
[287] Jf. Ecos resonnement om hvordan en tekst ved første lesning kan generere en naiv modelleser, mens ved neste lesning genererer en kritisk modelleser (s. 59: For å demonstrere bruken av modelleserbegrepet…).

4, «Hva slags filmer liker du best», likner på en tilsvarende oppgave i *Grip teksten* («Samuraier, Slapstick og siklende Zombier – Filmsjangere fra A til W»). Den er en enkel oppstartsoppgave med diskontinuerlig fordypningsstoff som ikke krever at en har satt seg inn i kunnskapsstoffet fra boka. Denne oppgaven illustrerer problemet med å kalle ressursene for «oppgaver». Her gjemmer det seg nemlig et lite oppslagsverk med presentasjoner av en del filmsjangrer og mange eksempler på filmer. At en slik ressurs er nærmest usynlig, skaper et inntrykk av at nettressursene utvikles kumulativt av enkeltpersoner og ikke integreres i en helhetlig plan for å gjøre ressursene tilgjengelige.

8.4.3.3 «Enkel repetisjon: Fikk du det med deg?»

«Fikk du det med deg?» er en enkel repetisjonsoppgave som i utforming likner på den tilsvarende oppgaven om nordiske språk.[288] Etter «ordutfyllingsoppgavene» er det noen få flervalgsspørsmål som er relevante for filmstoffet.



Figur 147: *Nettopp norsk SF*: Film: «Fikk du det med deg?», segment 1

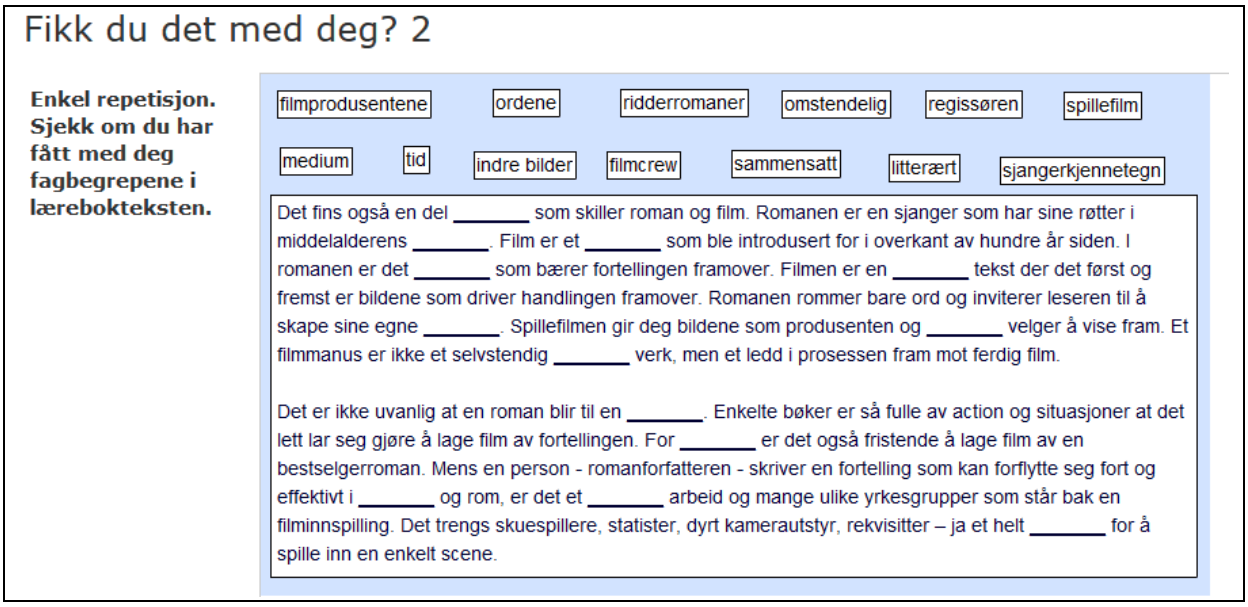
På den ene sida har vi her en tekst som likner på en lesetestoppgave av typen «sett inn riktig ord, så det blir sammenheng i teksten». Oppgaven fungerer nok også som en repetisjon av utvalgte begreper og forståelsen av dem. Men leser en teksten i sammenheng, kan det virke som den ikke bare forenkler, men også motsier teksten i boka når det gjelder fortellingers kronologi:

På nettstedet	**I boka**
De egner seg for fortellinger i et lineært løp, det vil si historier som utvikler seg fra en begynnelse til en slutt i kronologisk rekkefølge.	Roman og film forteller også *lineært*. Det vil si at bokside følger bokside, som filmbilde følger filmbilde – altså på linje. Det hender også at mediene forteller *kronologisk*, som betyr at hendelsene blir fortalt i den rekkefølgen de skjedde. Men kanskje oftere er dette unntaket enn det er regelen. Det er for eksempel ganske vanlig å begynne fortellingen i nåtid, for så å hoppe tilbake i tid og nøste historien herfra (s. 49).

[288] Se Figur 139, s. 276,faksimile i nettopp_norsk_sf.pdf#page=58.

Når det gjelder fortellerbegrepet, er teksten i nettoppgaven nokså sjølmotsigende:

> «Begge sjangrene har en forteller: […] I filmen møter vi sjeldent [sic] en forteller.»



Figur 148: *Nettopp norsk SF*: Film: «Fikk du det med deg?», segment 2

Det andre segmentet av oppgaven «Fikk du det med deg» legger seg tilsvarende tett opp til boka. Men også her må en konstatere at de to medienes framstillinger ikke er helt samkjørte når det gjelder ekstensjonen av en fagterm som sammensatt tekst:[289]

På nettstedet	**I boka**
I romanen er det ordene som bærer fortellingen framover. Filmen er en sammensatt tekst der det først og fremst er bildene som driver handlingen framover.	De aller første, famlende fasene i filmens historie er vel egnet til å forklare og forstå et kjernepunkt ved all filmfortelling: Filmen består av biter og korte sekvenser som hver for seg har liten betydning. Teksten er med andre ord en konstruksjon som har lite med virkeligheten å gjøre. Måten bitene settes sammen på, blir til slutt en fortelling. Vi kaller det en *sammensatt tekst*. I den sammensatte teksten har bildene naturlig nok en avgjørende betydning. Men det samme gjelder også for ordene, musikken og de lydlige effektene. (s. 55)

Den enkle framstillinga på nettstedet er mer i tråd med multimodalitetsbegrepet slik Kress og van Leeuwen definerer det (se s. 46). Her blir 'sammensatt tekst' brukt som en term for «multimodal tekst»; i boka brukes termen 'sammensatt tekst' derimot slik at den primært må forstås som at teksten «settes sammen av biter», noe som gir assosiasjoner til klipping eller kollasj. Den første – og nå hevdvunne – betydninga ligger også i bokteksten, men den er mye mer entydig formulert i kapitlet om musikkvideo på side 63: «Musikkvideoen består av både lyd og bilde, og derfor er den et eksempel på det vi kaller en *sammensatt tekst*» (utheva i originalen).

Disse ulike måtene å forholde seg multimodalitetsbegrepet på genererer to modellprodusenter for boka og nettstedet som ikke er samstemte. Relasjonen kjennetegnes ikke av rein og skjær parafrasering, slik jeg har argumentert for at det for eksempel er i *Panoramas* nettressurs.

[289] Jf. *Grip teksten*-bokas upresise omgang med begrepet multimodal tekst, s. 213.

Modellprodusenten på nettstedet til *Nettopp norsk SF* framstår med en egen faglig autonomi, slik at de to modellprodusentene (i boka og på nettet) representerer to ulike instanser av samme produsentrolle. Det er altså en form for flerstemmighet der bokstemmen ikke har en uomtvistelig faglig autoritet. Igjen genererer tekstsystemet en Faglig erfaren lærermodellbruker som kan redidaktisere læremidlet og moderere interferensen mellom de to divergerende modellprodusentene. Men sekundært fører den tilsynelatende umotiverte tvetydigheten til at det genereres en kritisk lærermodellbruker.

I utgangspunktet genererer slike sjølbetjeningsoppgaver elevmodellbrukere, sjølve henvendelsesformen («fikk du det med deg») og interaksjonsformen er retta mot enkelteleven. Gjennom oppgaver som likner på kortversjoner og lesetester, skapes det elevmodellbrukere som først og fremst behersker lesing. Sjølve fagstoffet fra boka er i mindre grad relevant som forkunnskaper når en får ferdige termer og sterk støtte av de lokale tekstlige omgivelsene til å plassere termene på rett sted i teksten. Dermed genereres det makelige elevmodellbrukere som knapt nok jakter på svar, men som driver matcheteknikk eller «svargjetting» – ikke med utgangspunkt i lærebokteksten, men en mye enklere puslespillform med ferdige «brikker». Når læreboka ikke trengs for å kunne svare på spørsmåla, mister en den kohesjonen som ligger i en progresjon fra lærebok til nettoppgaver. Dermed ser vi enda et eksempel på at nettressursene devaluerer læreboka som kunnskapskilde.

Bokas repetisjonsoppgave er på si side mye mer krevende enn et slikt ordpuslespill og oppfyller den uskrevne repetisjonsspørsmålskontrakten om at den fungerer som ei prøve på om en har fått med seg vesentlige deler av fagteksten:

2	Hvilke grunnleggende likhetstrekk er det mellom roman og film?
3	Hva mener vi med begrepet «dramaturgi»?
6	Hva mener vi med at filmen har overtatt mange av funksjonene som myter og eventyr hadde tidligere?
7	Hvilken funksjon har filteret i kommunikasjonsmodellen for film?
8a	Hva er hovedforskjellen på en roman og et filmmanus?
8b	Hvilke roller har filmregissøren og produsenten i en spillefilm?
9	Hva kjennetegner de bøkene som ofte blir til film?
10	Forklar begrepene «synopsis», «pitch» og «dreiebok».

Figur 149: *Nettopp norsk SF*: Filmrelaterte repetisjonsspørsmål i boka

I tillegg til å være mer krevende enn nettoppgaven fungerer bokas repetisjonsoppgave indirekte som en påpekning av betydninga av å lese fagteksten. Den som har lest teksten, kan nemlig svare på spørsmåla. Den som ikke har lest fagteksten, vil ha problemer med å svare. Dermed kan en hevde at spørsmåla genererer en Samvittighetsfull elev eller en strategisk Svarjeger. Det nettmedierte ordpuslespillet vil derimot være enkelt å løse uten å ha lest teksten. Da blir «enkel repetisjon» litt for enkel. Sekvensielt kan en tenke seg at den enkle repetisjonsoppgaven kan fungere vel så godt som en pretest og at det er repetisjonsoppgavene i boka som fungerer best som avslutning på den overordna læringssekvensen om film.

De resterende segmentene i oppgavesettet er flervalgsspørsmål med alternativene sant/usant. Segment 3–9 er om musikkvideo og utelates her. De to siste tar for seg spillefilm:

S.#	Nettoppgaven	Rett svar	Boka (utdrag fra s. 57)
10.	Et synopsis rommer kun replikkene i filmen.	Usant	
	[Respons:] I synopsis fortelles filmhistorien sammenhengende, nesten som i ei novelle.		2. *Synopsis* (historien skrives som en sammenhengende historie).
11.	Et filmmanus rommer både sceneanvisninger og replikker.	Usant	
	[Respons:] Det er ingen sceneanvisninger i et filmmanus – kun replikker.		3. *Manus* (replikker og den konkrete handlingen. Manus skrives om flere ganger). [På side 57 i boka vises et utdrag fra et filmmanus der både replikker og sceneanvisninger er med.]

Figur 150: *Nettopp norsk SF*: Filmrelaterte repetisjonsspørsmål på nettstedet

Oppgaven her består i å vurdere om påstandene er sanne eller usanne. Sammenlikna med utfyllingsoppgavene er påstandene trolig noe vanskeligere. Begrepene hører til et smalt domene – filmproduksjon, og krever trolig at en kjenner innholdet i den tilhørende sekvensen i læreboka eller tilsvarende kunnskapsstoff for å være trygg på å kunne svare korrekt.

Begge oppgavene gir respons, men ingen av dem viser tilbake til boka (eller andre relaterte nettressurser)[290] for utdyping. Responsen til 10 er i overensstemmelse med bokteksten, mens responsen til 11 avviker fra bokas utlegning om hva et filmmanus består av. En slik mangel på konsistens genererer to ulike instanser av modellprodusenten for disse tekstene. En modellbruker kan tenkes å respondere slik: «Har ikke den som har lagd oppgavene lest boka?»

Denne diskrepansen mellom lærestoffet i boka og nettoppgaven framprovoserer en kritisk lærermodellbruker som kan integrere og moderere de ulike stemmene. Mangelen på kontekstuell lenking til det tematiske ensemblets utdypingsstoff om filmmanus tilsier at det ikke genereres en Utforskende og interessert elevmodellbruker som kan surfe assosiativt på alle de tilgjengelige ressursene om film.[291] Det blir læreren som må didaktisere, moderere mellom «uenige» stemmer og legge til rette for bruk av lærestoffet som fins i systemet, men som ikke tematiseres som kunnskapskilde av oppgavene.

8.4.4 Hvordan kompenserer nettressursene for den tynne boka?

I undersøkelsen av bokas stoff om filmemnet (s. 279) formulerte jeg en del forventninger til filmstoffet på nettet. Det er nok særlig når det gjelder informasjon om filmhistorie fram til dogmefilmene, sjangrer og eksempler på konkrete klassiske og nyere filmer at en ser ei tydelig arbeidsdeling mellom boka og nettstedet. På dette punktet fins det som nevnt mye stoff både i nettleksjonen «Filmspråkets utvikling» og i oppgaven «Hva slags filmer liker du best?» Den enkeltressursen som trolig i størst grad oppfyller forventninga om hvordan lærestoff av et visst omfang kan presenteres på nettet istedenfor i boka, er case-leksjonen om adaptasjon – «Fra novelle til film». En kan altså fastslå at det er en entropisk relasjon mellom boka og nettstedet både informasjonsmessig og medieaffordansmessig.

Når det gjelder progresjon derimot, er det ikke like tydelig sammenheng – oppgavene er lette og uforpliktende og premierer ikke arbeid med å sette seg inn i bokas fagstoff på forhånd.

[290] I «tilleggsmodulen» «Fra novelle til film» under «Lærestoff på nettet», finner en utdypende stoff om filmmanus med eksempler fra filmatiseringa av Bjarte Breiteigs novelle «Der nede sørger de ikke».
[291] Lærestoff på nettet inneholder som nevnt modulen «Fra novelle til film» som bl.a. viser arbeid med manuset til kortfilmen *Der nede sørger de ikke*. Også læreboka har eksempelstoff om filmmanus fra denne filmen.

Systemet tilbyr heller ikke et analyseapparat for film eller eksempelanalyser, noe som ville ha vært nyttige bidrag til å nå de relativt ambisiøse læreplanmåla. Det er symptomatisk at det nettressursen tilbyr på dette feltet utover reine oppgaver og filmklipp, er informasjon og encyklopedisk prega fordypningsstoff mer enn lærestoff som er didaktisk tilrettelagt og tilpassa målgruppa slik som stoffet i boka er.

8.5 Oppsummering

Her er ei oppsummering av hvordan det skapes sammenheng i *Nettopp norsk SF* med utgangspunkt i forskningsspørsmåla:

1. Hvordan er tekstsystemet strukturert, hvordan bindes materielt atskilte komponenter sammen til transmediale tekstkomplekser, og hvordan bindes hele det tverrmediale læremiddelsystemet sammen?
2. Hvordan er tekstene og tekstkompleksene sekvensialisert?
3. Hvordan utnyttes ulike referanserammer som et grunnlag for de faglige aktivitetene læremiddelsystemet legger opp til?
4. Hvilke modellprodusenter genereres, og hvordan er samspillet mellom dem?
5. Hvilke modellbrukere genereres av de ulike delene av læremiddelsystemene?

Nettopp norsk SF skiller seg fra de foregående verka ved å insistere på at nettstedet er en helt nødvendig komponent i læremiddelsystemet. Det viser seg på flere måter: Boka er tydelig slankere enn de andre – det er altså avsatt færre boksider til å formidle fagstoff, noe som skaper ei forventning om et mer utbygd nettsted. Overordna ivaretas det ved en «ny» innholdstype sammenlikna med *Grip teksten* (som er basert på samme digitale læringsplattform), nemlig «lærestoff på nettet» – interaktive nettleksjoner som bygger ut og supplerer lærestoffet i boka. For de to korpusene realiseres nettleksjonene på ulike måter: For nordiske språk-emnet nøyer en seg med en oppgavesekvens som trolig er utvikla som tilleggsstoff til et annet læreverk. Dette andre læreverket er *Nettopp norsk påbygging* (Dillevig & Haraldsen, 2008) som har et mye fyldigere kapittel om nordiske språk enn *Nettopp norsk SF*. Heller ikke filmemnet er tilgodesett med mye stoff i boka, men det suppleres med noe fyldigere nettressurser. For begge emnene tilbyr nok *Nettopp norsk SF* likevel mindre fagstoff enn de andre læreverka.

8.5.1 Struktur og kohesjon

Sett fra bokas side er det tydelig at den er utvikla for å brukes sammen med et nettsted. Bortsett fra små «stopp og tenk deg om»-oppgaver i margen, er teorikapitlene bare utstyrt med repetisjonsoppgaver. Resten av arbeidsstoffet fins på nettstedet. Sånn sett er det en konsekvent arbeidsdeling mellom de to mediene, og det skaper en kohesiv relasjon mellom dem. På det paratekstuelle nivået i boka blir det etablert en systematisk henvisningspraksis der både oppgaver i antologidelen av boka og lærestoff på nettet blir presentert i hvert kapittel – ikke bare i forord eller i generelle ordelag. Nettstedet preges derimot av at det ikke ser ut til å være utvikla for å kompensere for den relativt sparsomme mengden lærestoff i boka. Mange av ressursene ser ut til å være utvikla som supplement til andre læreverk der boka har en mer sentral rolle. Dermed knytter de enkelte nettressursene seg i liten grad eksplisitt til stoffet i boka, og de refererer bare helt unntaksvis til hverandre.[292] De få transmediale kjedene springer som regel ut av boka som viser til nettressurser, men de bygges i liten grad ut på nettstedet gjennom gjensidige referanser

[292] Et potensielt hederlig unntak er den planlagte oppgaven «Når ord på papir blir til film» om adaptasjonen av novella *Der nede sørger de ikke.*

tilbake til boka. Retninga på de tverrmediale referansene er stort sett vertikale. Horisontale referanser er vanlige i boka, diagonale referanser har jeg ikke oppdaga. Nettoppgavene og annet lærestoff er bare unntaksvis kohesive i den forstand at de forutsetter boka som utgangspunkt for å løse oppgavene.

8.5.2 Sekvensialitet

Både boka, nettleksjonene og oversiktene på nettstedet indikerer et sekvensielt forløp der boka kommer først, mens nettressurser og oppgaver tilbyr fordypning. Noen få oppgaver og nettleksjoner viser til bokkapitlet som en sekvensiell ressurs, men de fleste er autonome og verken krever eksplisitt eller lar brukene profitere på forkunnskaper de har opparbeida seg ved å arbeide med bokkapitlet. På overordna nivå i verket omtales bokkapitlene som artikler som ikke krever en bestemt leserekkefølge. Kapittelrekkefølgen i årsplanforslaget er også en annen enn i boka. I undervisningsopplegget jeg har undersøkt, kommer elevenes sjølstendige arbeid med lærestoffet i bokkapitlet som den siste delen av læringsforløpet. Systemet gir støtte til å etablere overordna og lokale læringsforløp og samtidig frihet til å lage egne veier gjennom stoffet. Det speiler en forståelse av norskfaget som et hermeneutisk og ikke hierarkisk oppbygd fag. Men en slik fri struktur gir ikke nødvendigvis holdepunkter for å lykkes med en faglig progresjon der det skapes forventninger om at en kan bygge videre på og integrere det fagstoffet og de innsiktene en har tilegna seg tidligere.

8.5.3 Referanserammer

De oppgavene som tydeligst definerer et entydig epistemisk rom, er bokas repetisjonsspørsmål. Imidlertid er repetisjonsoppgavene på nettstedet stort sett så enkle at en knapt trenger boka for å løse dem. Dermed etableres nettstedet som relativt uavhengig av boka. Blant ressursene under «lærestoff på nettet» er det bare nordisk-leksjonen som eksplisitt baserer seg på læreboka som ei etablert kunnskapsramme. Nabospråkforståelse er et eksempel på et tema som introduseres i boka og utdypes på nettstedet og dermed skaper en transmedial progresjon og koherens uten eksplisitte kohesjonsmarkører.[293] Men i oppgaven om nabospråkforståelse på nettstedet blir ikke lærebokas framstilling inkludert som epistemisk rom. Filmemnet skiller seg litt fra nordiskemnet ved at framstillinga i læreboka i større grad er avhengig av nettressurser som supplement. Når lærestoffet fordeles på innbyrdes uavhengige bolker i ulike medier, og oppgavene delvis er utvikla i tilknytning til andre læreverk, blir konsekvensen at oppgavene ikke kan forutsette noe særlig fagkunnskap, og da er det ikke overraskende at de havner på et lavt læringstaksonomisk nivå.

Bokas status som kunnskapskilde blir i liten grad framheva av nettressursene og vice versa. Det er med på å skape et inntrykk av læreverket som ei ressurssamling mer enn et integrert læremiddelsystem. Sjøl om boka systematisk refererer til nettstedet, skjer det som regel i form av formatlenker, og ikke som tekstlenker. Dermed risikerer en ei unødvendig mager og trivialiserende faglig framstilling med tanke på at «samarbeidsmediet» i praksis kan inneholde fyldigere og mer nyanserte framstillinger.

[293] Sjøl om nettressursen representerer ei fordypning sammenlikna med bokas formidling, er det ikke kohesjon i streng forstand, for nettoppgaven gjør seg ikke avhengig av bokkapitlet som sekvensiell ressurs.

8.5.4 Modellprodusenter

I de tidligere undersøkelsene har jeg analysert tekstene og samspillet mellom ulike ressurser ved å prøve å identifisere opptil fem prototypiske modellprodusenter. Læreboka *Nettopp norsk SF* skiller seg ut ved et tettere samspill mellom de visuelle ressursene og brødteksten enn vi har sett i de foregående verka i undersøkelsen. I nordiskkapitlet blir fotografier og bildetekst til et sjølstendig visualisørspor som utvider meninga i brødteksten. I filmkapitlet og en del av nettressursene integreres visuelle ressurser så tett med brødteksten at forestillinga om ulike og delvis uavhengige produsentstemmer i samme tekst ikke blir så påtrengende. Hovedrollen som produsent i brødteksten veksler mellom Fagformidleren og Didaktikeren. Dersom en undersøker en produsentrolle som Fagformidleren på tvers av mediene, får en flere ganger inntrykk av at rollen realiseres som to ulike instanser fordi framstillinga av det samme fagstoffet tidvis er i konflikt i de to mediene. Sjøl om de ikke er veldig dominerende, kan en argumentere for at det fins spor etter både en tekstordner- og en studieteknikerinstans. Tekstordneren er mest synlig i bokas paratekster som systematisk binder sammen boka og nettressursene samt teoristoffet og antologidelen.

Mens boka og boksidene framstår som samarbeid mellom ulike modellprodusenter, gir de enkelte nettressursene inntrykk av å være mer isolerte og mer prega av en enkeltstående modellprodusent. Mange av boksidene prydes av rødfarga ord som fins i stikkordregisteret – dét er et tegn på en Tekstordner, og det skaper horisontal kohesjon. Også på nettstedet fins det faglige ressurser med gjenbruksverdi både i nettleksjoner og i oppgavene, men her er det ikke spor etter en systematisk Tekstordner som kan løfte fram og knytte sammen relaterte ressurser. Tilsvarende kan en tenke seg at Didaktikeren kommer inn og gjør teksten til Fagformidleren lettere tilgjengelig ved å supplere med ordforklaringer og eksempler. Det er karakteristisk at filmkapitlet i boka er utstyrt med ei rekke ordforklaringer i margen, mens den informasjonstette teksten «filmspråkets utvikling» under lærestoff på nettet ikke preges av et tilsvarende samarbeid mellom modellprodusentene Fagformidleren og Didaktikeren.

8.5.5 Modellbrukere

Både boka og nettressursene genererer elevmodellbrukere. Med tanke på at boka ikke har som ambisjon å gi ei dekkende faglig framstilling, vil den «nye» ressurstypen «lærestoff på nettet» generere en elevmodellbruker som sjøl tar initiativ til å bruke disse nettressursene på liknende måte som læreboka. Når lærebokas brødtekst i nordisksekvensen i store trekk er identisk med stoffet i læreboka for yrkesfag, er det med på generere en elevmodellbruker med noe mindre faglige ambisjoner enn elevmodellbrukerne som genereres av de foregående læreverka i undersøkelsen. Sjøl om oppgavene sekvensielt sett plasseres etter boka, bygger de i liten grad videre på den økte kompetansen elevmodellbrukeren har fått etter arbeidet med fagstoffet i læreboka eller nettleksjonene. Når progresjon ikke framstår som en viktig strategi for å binde sammen lærestoff og oppgaver, blir det også vanskelig å løfte elevmodellbrukeren Novisen, som boka genererer, opp på et akseptabelt faglig nivå.

Tidligere har jeg hevda at nordiske språk-sekvensen genererer lærermodellbrukeren Den erfarne fagpersonen. Det trengs gode fagkunnskaper om nabospråkfeltet for å kunne fylle ut det kompakte og delvis forenkla lærestoffet om språksystemene. Filmstoffet i *Nettopp norsk*-boka er også mindre omfattende enn i de andre verka, og kanskje ikke så faglig krevende. Det kreves

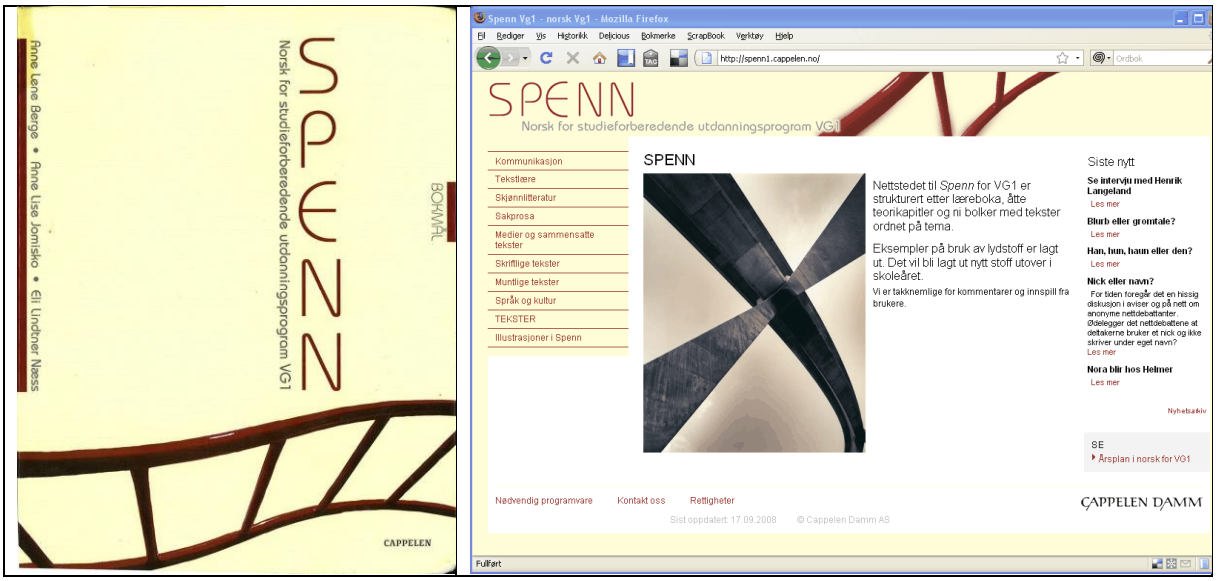
imidlertid en Erfaren og Utforskende lærerbruker som kan sy sammen systemets ulike ressurser, men også kompensere for manglende stoff om filmanalyse – noe som trengs i arbeidet med å nå læreplanens målsettinger om å kunne beskrive, drøfte, tolke og vurdere film. At det de facto er relativt fri progresjon, relativt få ressurser i boka, mangler i navigasjonssystemet, og relativt få ressurser på nettstedet som kompenserer for den komprimerte og nedkorta framstillinga i boka, genererer en Erfaren og Faglig sterk lærermodellbruker som også er en Erfaren bruker av systemet, og dermed kan finne relevante ressurser i systemet og supplere det der det mangler lærestoff og oppgaver.

9 Komparativ analyse: *Spenn*

9.1 Innledning

I forrige kapittel undersøkte jeg det jeg har betegna som det «mest digitaliserte verket» – *Nett-opp norsk SF*. Det siste verket som skal undersøkes – *Spenn* – plasserte jeg i motsatt ende av skalaen jeg satte opp i kapittel 4 (Figur 7, s. 78). Jeg har tidligere lansert et resonnement om at læremiddelsystemer som tar sikte på en ambisiøs utnyttelse av både bokas og nettmediets affordanser, trenger store team med ulik spesialistkompetanse. Det økte behovet for tverrfaglig samordning medfører etter mitt syn en fare for fragmentering. Nettressursen til *Spenn* minner i det ytre om nettressursen til *Tema* (kapittel 7) ved at den framstår som et nøkternt skriftorientert informasjonsnettsted med fast navigasjon og hierarkisk struktur. Mediemessig og teknologisk framstår *Spenns* nettressurs som mindre ambisøs, noe som gir grunn til å forvente mindre grad av koherensbrudd forårsaka av koordineringsutfordringer i produksjonsapparatet. Om nettstedets visuelle uttrykk virker konvensjonelt, vil den som blar raskt gjennom boka fort oppdage at den er atskillig mer ukonvensjonell og dristig i bruken av visuelle representasjoner enn de andre verka: «Illustrasjonstrategien» gjennomføres i stor grad ved å trykke helsides kunstfotografier gjennom hele boka. Samtidig formidles fagstoffet i all hovedsak gjennom skrift i form av brødtekstavsnitt. Til sammen gir det boksidene et nøkternt og seriøst preg. I motsetning til de andre læreverka presenterer *Spenn*-boka ingen læringsmål eller kompetansemål fra læreplanen. En slik nedtoning av et didaktisk rammeverk for fagformidlinga peker mot en myndig og Erfaren lærermodellbruker som sjøl kan bidra med didaktisering av ressursene i læremidlet.

9.2 *Spenns* anatomi – tekststruktur og sammenheng på overordna nivå



Figur 151: *Spenn*: Bokomslaget og startsida for nettressursene

Spenn-systemet består av tre bøker – éi for hvert årstrinn – med hvert sitt separate nettsted.[294] I motsetning til de andre læremiddelsystemene i undersøkelsen er det ikke noe materielt skille mellom elev- og lærerressurser. Alle nettressursene er åpent tilgjengelige og plassert i en felles struktur som på overordna nivå følger kapittelinndelinga i boka. Noe *Spenn* er aleine om, er at tekstsamlinga bakerst i boka er inndelt etter temaer. Disse temaene løftes også fram på nettstedet ved at de er med som underpunkter i navigasjonsmenyens punkt «TEKSTER»:

Boka	**Nettstedet**
TEORIDEL[295]	
Kommunikasjon	Kommunikasjon
Tekstlære	Tekstlære
Skjønnlitteratur	Skjønnlitteratur
Sakprosa	Sakprosa
Medier og sammensatte tekster	Medier og sammensatte tekster
Skriftlige tekster	Skriftlige tekster
Muntlige tekster	Muntlige tekster
Språk og kultur	Språk og kultur
	Språk i Norden
TEKSTER	TEKSTER
Hvem er jeg?	Hvem er jeg?
Jeg og de andre	Jeg og de andre
Kjærlighet	Kjærlighet
Oppvekst og familie	Oppvekst og familie
Vold	Vold
For bokstavenes skyld	For bokstavenes skyld
Myter	Myter
Folkediktning	Folkediktning
Norrøn litteratur	Norrøn litteratur
REGISTRE	Illustrasjoner i Spenn

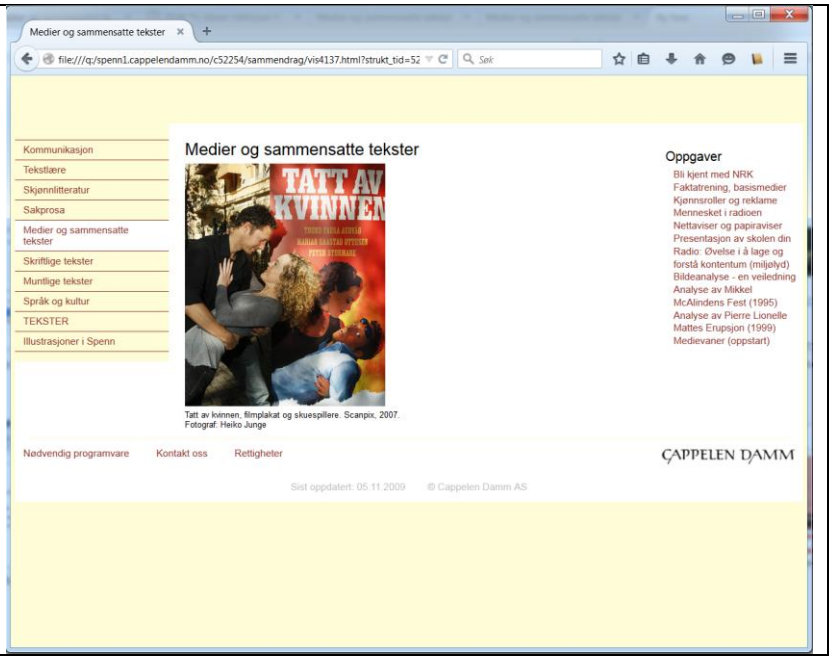
Figur 152: *Spenn*: Overordna struktur i boka og på nettstedet

Som Figur 152 tydelig viser, peker *Spenn*-systemet seg ut som det av læremiddelsystemene som har størst grad av strukturelt samsvar mellom boka og nettstedet – iallfall på overordna nivå. Sammenlikna med de øvrige verka har nettstedet til *Spenn* imidlertid en nokså rudimentær strukturering av ressursene på lokalt nivå. I høyre spalte på sidene for hvert teorikapittel eller tema i boka er det plassert ei liste over oppgavene på de underliggende sidene. Det er ingen systematisk gruppering eller gjennomgående kategorisering av innholdstyper. Alfabetisk sortering av ressursene ser ut til å være hovedregelen på dette lokale nivået, men det er ikke helt konsekvent gjennomført. Under «Medier og sammensatte tekster» finner en for eksempel følgende oppgaveliste:

[294] Se utvalgte faksimiler av nettsidene på https://web01.usn.no/~ov/phd/spenn.pdf. I det følgende viser jeg til det digitale vedlegget slik: spenn.pdf#page=1 der tallet etter «page=» angir sidetallet i vedlegget. Materialet fra *Spenn*-systemet er gjengitt med tillatelse fra forlaget.

[295] Figuren viser bare kapitteltitlene. Innholdsfortegnelsen i boka opererer med tre undernivåer i hvert kapittel. På nettstedet er det bare «Språk og kultur» som har to nivåer. «Språk i Norden» er det eneste av fem hovedavsnitt i bokkapitlet som er tilgodesett med et eget menypunkt på nettstedet, jf. spenn.pdf#page=18.

Oppgaver
Bli kjent med NRK
Faktatrening, basismedier
Kjønnsroller og reklame
Mennesket i radioen
Nettaviser og papiraviser
Presentasjon av skolen din
Radio: Øvelse i å lage og forstå kontentum (miljølyd)
Bildeanalyse - en veiledning
Analyse av Mikkel McAlindens Fest (1995)
Analyse av Pierre Lionelle Mattes Erupsjon (1999)
Medievaner (oppstart)

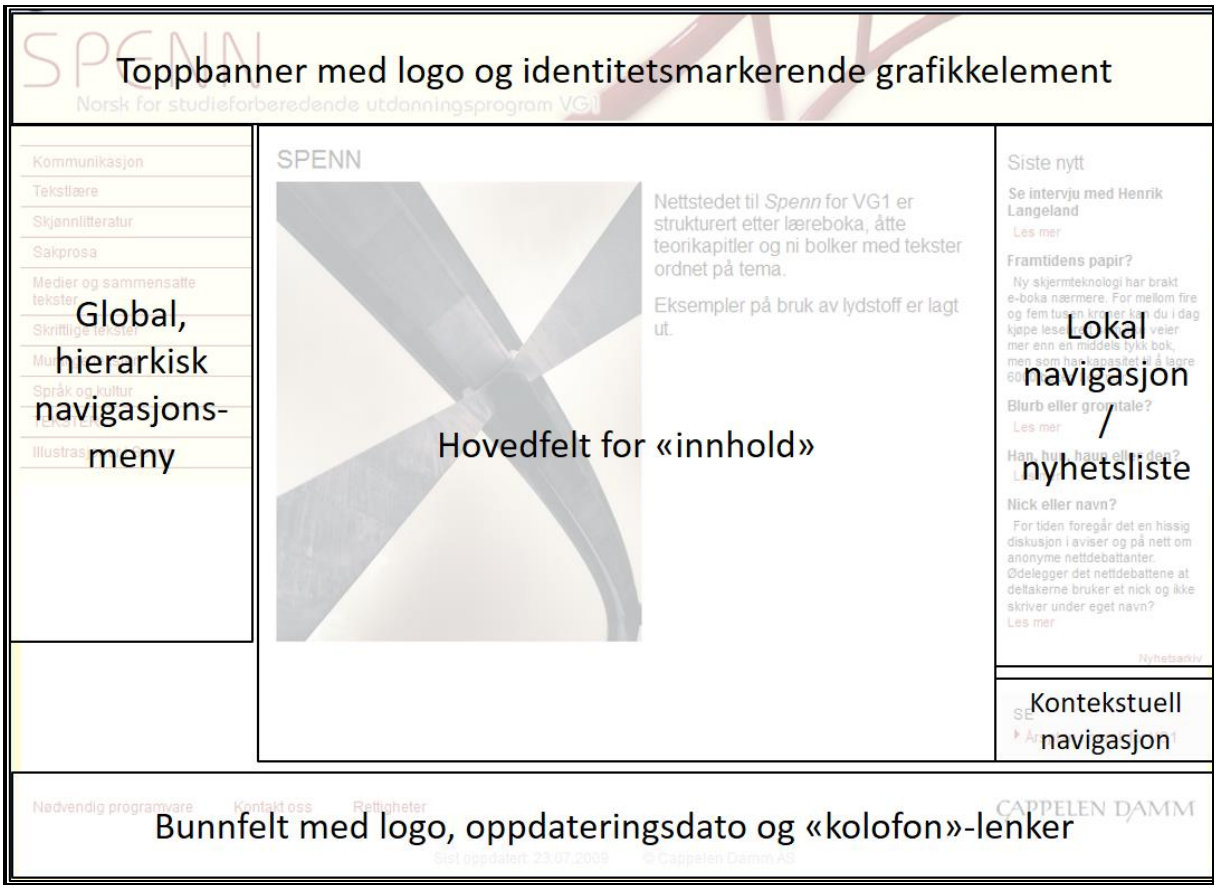


Figur 153: *Spenn*: Transkripsjon av oppgavelista i høyre spalte på sida «Medier og sammensatte tekster»

Ei slik liste der en ofte må gjette seg til hva slags oppgaver lenketitlene leder til, genererer en Utforskende og Samvittighetsfull lærermodellbruker som aktivt går inn og undersøker de enkelte oppgavenes potensial som læringsressurser. Mangelen på faste kategorier som synliggjør hva som er interaktive ressurser, gjør det trolig mer krevende for elever å bruke nettstedet på eget initiativ. Dermed kan en hevde at sjølve strukturprinsippene på nettstedet til *Spenn* genererer en lærer som primærmodellbruker og veiviser til nettressursene.

9.2.1 Materialitet og sammenheng

Noe av det mest karakteristiske ytre kjennetegnet ved *Spenn*-boka er som nevnt bruken av helsides kunstfotografier kombinert med sider som domineres av enkel layout der det stort sett er skrift i både hoved- og margspaltene. Typografien er nøktern og andre grafiske elementer brukes i liten grad. Også nettstedet til *Spenn* er skriftdominert, og det er utforma som et tradisjonelt informasjonsnettsted med fast hierarkisk navigasjonsmeny og bestemte maler for utforming av et begrensa antall ulike sidetyper innafor et fast rammeverk. På samme måten som for *Tema*-nettstedet (Figur 97, s. 223), kan en utlede et felles grunnriss for alle nettsidene, slik:



Figur 154: *Spenn*: Skjematisk framstilling av det faste rammeverket for nettsidene

Den som kjenner *Spenn*-boka, vil dra kjensel på en del fotografier som rekontekstualiseres på nettstedet. På nettstedet til *Tema* brukes det også bilder fra bokkapitlene på hovedsidene for hvert kapittel. I *Spenn* fins det eksempler på det samme – noe som skaper visuelle tekstbånd mellom de to mediene – men i *Spenn*-systemet er ikke denne måten å markere samhørighet mellom bokkapitlet og nettressursen på like konsekvent gjennomført som i *Tema*. For eksempel «illustrerer» et foto av en runestein temaet «Nordiske språk», en filmplakat fungerer som vignettbilde for temaet «Medier og sammensatte tekster», men ingen av disse bildene fins i boka.[296] Dermed fungerer de som tematiske illustrasjoner, men ikke som transmediale tekstbånd. Kunstbildene fra boka brukes dels reint metonymisk og dels som mer sjølstendige tekster som danner utgangspunkt for en oppgave om eller i tilknytning til det fotografiske verket. Når oppgavene på nettstedet bidrar med nye perspektiver på et bilde som står ukommentert i boka, skapes det en entropisk relasjon mellom mediene. Denne entropien har en kohesiv effekt.

Materielt er nettsidene koda som ordinære html-sider prega av stabilitet i layout, skrift og visuelle elementer. Enkelte elementer på noen av sidene er basert på multimediaformatet Flash. Men det er ikke denne teknologien som brukes til å bygge opp sjølve nettsidene. Dermed skapes det et nøkternt og funksjonalistisk inntrykk som korresponderer med den skriftdominerte visuelle utforminga av de boksidene som formidler lærestoff.

[296] Jf. spenn.pdf#page=18, spenn.pdf#page=23 og Figur 153.

9.2.2 Paratekstenes og navigasjonshjelpemidlenes bidrag til sammenheng

Når det gjelder de av paratekstene som kan betegnes som peritekster, skal jeg konsentrere meg om nettstedets navigasjonsressurser. Det er disse som framstår som avgjørende for å kunne binde sammen stoff fra boka med relevante ressurser fra nettstedet. Som det framgår av figuren nedafor, er de grunnleggende navigasjonshjelpemidlene på nettsidene nokså beskjedne. Men etter å undersøkt de andre verka, må en konstatere at *Spenn* ikke er noe særtilfelle på dette punktet. Figuren nedafor viser ei samla framstilling av navigasjonshjelpemidlene for alle fem verka i undersøkelsen:

	Panorama		*Grip teksten*		*Tema*	*NNSF*		*Spenn*
Navigasjonshjelpemiddel	**L**	**E**	**L**	**E**	**L & E**	**L**	**E**	**L & E**
«Hjem»-knapp	•	–	•	•	•	•	•	•
Lokaliseringsindikator («brødsmuler»/navigasjonslinje)	•	–	–	–	•	–	–	–
Global, ekspanderende navigasjonsmeny	•	–	•	•	•	•	•	•
Søk	–	–	(4)	•	•	•	•	–
Indeks (stikkordregister)	–	–	–	–	–	–	–	–
Nettstedskart	–	(1)	–	–	–	–	–	–
Emneordtagger	–	–	(2)	(2)	–	(2)	(2)	–
Forfatterlagde hypertekstlenker med assosiative, «kreative» forbindelser mellom sider	–	–	–	–	–	–	–	–
Hierarkisk struktur	•	•	•	•	•	•	•	•
Databasestruktur	•	•	–	•	–	–	•	–
Hjelpefunksjon	–	–	(3)	(3)	–	–	–	–

1: Overordna innholdsside
2: Mulighet for personlige tagger
3: Veiviser
4: Søkeboksen er tilgjengelig fra lærersidene, men virker ikke[297]

Figur 155: Samla oversikt over navigasjonshjelpemidler på nettstedene

Det primære utgangspunktet for navigasjonen på nettstedet til *Spenn* er den globale, hierarkiske navigasjonsmenyen som speiler kapittelstrukturen fra boka. I tillegg fins det en lokal, kontekstuell navigasjonsmeny til underliggende sider. I boka er det en detaljert innholdsfortegnelse med to hovedbolker og fire nivåer. Dessuten er det flere registre: stikkordregister, forfatteroversikt, verkregister, register over dikt i teoridelen og bildeliste. Kryssreferanser på tvers av kapitler er også i bruk, i beskjeden grad riktig nok, men sammenlikna med nettstedet er tilbudet av navigasjonshjelpemidler i boka mye mer omfattende. Navigasjonshjelpemidlene gjør det lettere å navigere både målretta og assosiativt på kryss og tvers i boka for å finne og gjenfinne informasjon. Dermed legges det til rette for diskontinuerlig bruk av ressursene der og det genereres en Faglig erfaren og Utforskende lærermodellbruker.

[297] Bruk av søkefunksjonen resulterer i meldinga: «Du har ikke tilgang til Lokus» (http://www.lokus.no/menu?marketplaceId=1000&method=siteNodeAccessFailed&requestedSiteNodeId=481107, 2012-05-21).

9.2.3 Årsplanforslagets bidrag til sammenheng

Bokas forord, årsplanforslaget og dokumentet «Illustrasjoner i Spenn»[298], som gjør greie for bokas illustrasjonsstrategi, er de mest prominente epitekstene på overordna nivå. De to sistnevnte er tilgjengelige fra startsida til *Spenn*. Årsplanforslaget kan betraktes som en autorisert veiledning til hvordan en bør legge opp arbeidet med læremiddelsystemet i løpet av et skoleår. Forslaget innebærer også en anbefalt sekvensialisering av ressursene.[299] I tillegg fungerer årsplanforslaget som en koherensressurs siden det presenterer bestemte konstellasjoner av trykte og digitale ressurser, lærestoff, primærtekster og oppgaver. Ved å dele opp året i bestemte tematiske bolker med tilhørende ressurser dokumenterer også årsplanen systemets granuleringsgrad – hvor korte eller lange sekvenser av lærestoffet det er aktuelt å arbeide med om gangen.

Noe av det mest karakteristiske ved *Spenn* sammenlikna med de andre læreverka er at periodene i årsplanen tar utgangspunkt i den tematisk organiserte tekstsamlinga bakerst i læreboka, og at teoristoffet «trekkes inn» i arbeidet med tekstene og oppgavene. Denne temabaserte sekvensialiseringa gjenspeiles på nettstedet ved at titlene på tekstsamlingas hoveddeler som nevnt gjengis under punktet «TEKSTER» på navigasjonsmenyen.[300] Mens *Grip tekstens* årsplan skiller seg ut ved at den legger opp til at en følger bokas materielle organisering nærmest fra perm til perm (jf. s. 181), er *Spenns* årsplan en motsats ved at teoristoffet der er stykka opp i 25 mindre sekvenser som følger en diskontinuerlig lesevei gjennom boka. Sekvensene representerer alt fra éi side, via knipper av underpunkter i et kapittel, til et helt bokkapittel. Dersom en nummererer sekvensene etter rekkefølgen de forekommer i i boka, er årsplanforslagets lesevei for de åtte periodene slik:

[298] Se spenn.pdf#page=9.
[299] Se spenn.pdf#page=6 for faksimile av årsplanen.
[300] Se Figur 152, side 300.

Periode	Kapittel	Avsnitt	Sider	Rekkefølge i boka
1	Skriftlige tekster	Å skrive sakprosatekster	148*–151	13
	Tekstlære	Tekstlære	28–39	2
	Språk og kultur	Fra norrønt til moderne norsk og islandsk	188–201	23
2	Skjønnlitteratur	Lyrikk	70–86	6
	Sakprosa og Skriftlige tekster	Kåseri	88	7
	Sakprosa og Skriftlige tekster	Kåseri	153*	15
	Skriftlige tekster	Leserbrev	150	14
	Muntlige tekster	Framføring og muntlig kommunikasjon	164–169	17
3	Skjønnlitteratur	Epikk	54–63	4
	Språk og kultur	Samisk og finsk	209–214	25
	Skriftlige tekster	Å skrive skjønnlitteratur	157	16
4	Tekstlære	Tekstlære	41–49	3
	Skriftlige tekster	Skriftlige tekster	133–146	12
5	Kommunikasjon	Kommunikasjon	9–26	1
	Muntlige tekster	Framføring og muntlig kommunikasjon	164–169	18
	Muntlige tekster	Dramatisering og rollespill	170–173	19
6	Språk og kultur	Flerspråklighet	178–183	21
	Språk og kultur	Typiske trekk ved norsk språk	183*–187	22
	Språk og kultur	De skandinaviske språkene	202–208	24
7	Skjønnlitteratur	Drama	64–70	5
8	Medier og sammensatte tekster	Basismedier	98–102	8
	Medier og sammensatte tekster	Medienes rolle i offentligheten	103–110	9
	Medier og sammensatte tekster	Film	111–123	10
	Medier og sammensatte tekster	Reklame	124–132	11
	Muntlige tekster	Intervju	174–176	20

* Noen av sidetalla er retta opp her så de samsvarer med sidenummereringa i boka.

Figur 156: *Spenn*: Transkripsjon av årsplanens forslag til ordning av teorisekvensene i læreboka

Som en ser av oversikten, er inndelinga i årsplanforslaget ganske detaljert. Det er lett nok å finne fram til de aktuelle sidene i boka, men strukturen på nettstedet reflekterer ikke denne detaljerte oppdelinga. Rekkefølgen på planen innebærer at en relativt ofte må hoppe fra det ene kapitlet til det andre. Årsplanen indikerer altså at det neppe er meninga at en skal arbeide med lærestoffet i den rekkefølgen det blir presentert i boka. Da må en følgelig anta at de enkelte kapitlene i liten grad bygger videre på stoff som er plassert tidligere i boka. I *Grip teksten* er både bokkapitlene og de tilhørende nettressursene nummererte. At kapitlene her i *Spenn* er unummererte, støtter opp under mistanken om at bokas ordning av lærestoff ikke er ment som en anbefaling om en bestemt lesevei. Også måten kryssreferansene i *Spenn* er utforma på, kan forstås som uttrykk for lærebokprodusentens syn på sekvensialiteten i teoridelen av læreboka. Ved at referansene er forisk nøytrale, indikeres det at brukerne av systemet sjøl må ta ansvaret for sekvensialiseringa. På side 71, under «Lyrikk» i kapitlet om skjønnlitteratur, er det et avsnitt om ordvalg og konnotasjoner. I margen står det: «Du kan lese om konnotasjoner på side 31». Teksten uttrykker altså ingen klar forventning om at brukeren som leser på side 71, allerede

kjenner til innholdet på side 31.[301] Den omfattende bruken av kryssreferanser i avsnittet om lyrikk genererer en Flittig elevmodellbruker som følger opp bokas tips til fordypning. Men når fagtekstene ikke har kryssreferanser, genereres det en Erfaren fagperson som lærermodellbruker. Denne brukeren har god oversikt og er i stand til å integrere det aktuelle fagstoffet med stoff som kommer eller er gjennomgått tidligere.

Jeg har tidligere poengtert at sidene i «teoridelen» av ei lærebok kan oppfattes som «obligatorisk» stoff, og at nettstedet får rollen som formidlingsmedium for eventuelt tilleggsstoff. Årsplanforslaget til *Spenn* skiller seg fra de andre verkas årsplaner ved at en ikke ubetydelig del av sidene med fagstoff, oppgaver og oversikter fra bokas teoridel er utelatt fra planens forslag til anbefalt fagstoff.[302] Det er ingen åpenbar systematikk bak utelatelsene. Årsplanforslaget kan sånn sett betraktes som en indikasjon på at diskontinuerlig bruk av læreverket krever oversikt og hjelpemidler for å sikre at en kommer innom alle relevante steder på den valgte reiseruta gjennom teksten. I boka fungerer sidenummering, overskrifter og innholdsfortegnelse som slike navigasjonshjelpemidler, men nettstedet har trolig for få navigasjonshjelpemidler til at en lærerbruker enkelt kan samle de ressursene som hører sammen i de «ressursknippene» årsplanen anviser for hver enkelt periode.

I tillegg til å sekvensialisere og dele opp bokas lærestoff i mindre enheter har årsplanforslaget potensial til å fungere som et transmedialt konnektiv siden dokumentet sammenstiller ressurser fra begge mediene. I figuren nedafor ser en at ressursene fra boka er detaljert spesifisert idet utvalgte sekvenser innafor kapitlet «Språk og kultur» utstyres med overskrifter og sidetall. Nettressursene som anbefales, skal ifølge kolonnen «Nettsted» på planen ligge under «Språk og kultur» og «For bokstavenes skyld»:

Tidsbruk	**Samtidstekster/Emner**	**Eldre tekster**	**Teori**	**Nettsted**
16 timer	*Tema:* **For bokstavenes skyld** (Både samtidstekster og eldre tekster) Side 323 - 340		”Flerspråklighet”, side 178 – 183 ”Typiske trekk ved norsk språk”, side 163 [sic] – 187, ”De skandinaviske språkene”, side 202 - 208	Stoff knyttet til temaet ”For bokstavenes skyld” Stoff under ”Språk og kultur” Skriveoppgaver på bokmål og nynorsk

Figur 157: *Spenn*: Utdrag fra årsplanforslaget, periode 6.

En særlig relevant tekst å arbeide med i denne perioden, som tar for seg skandinaviske språk, må være danske Inger Christensens dikt «Alfabet» – den første teksten i bokas temadel «For bokstavenes skyld». «Alfabet» kan fungere som et transmedialt kohesjonsobjekt, men det sparsomme utvalget navigasjonsressurser gjør det vanskelig å aktualisere det kohesive potensialet. På nettstedet finner en nemlig intet om den teksten der en kunne vente det – under menypunktene «Språk og kultur» eller «For bokstavenes skyld». Men en kan likevel slumpe til å finne en

[301] Se tabell over kryssreferanser i vedlegg 16.2, s. 406.
[302] De «ubrukte» sidene er 50, 52, 53, 89, 91, 92, 94, 96, 148, 154, 155, 158, 159, 161 og 162. Det er særlig mange ubrukte sider i kapitlene «Sakprosa» og «Skriftlige tekster».

oppgave om diktet «Alfabet» på nettstedet. Den er plassert på startsida for teoribolken «Skjønnlitteratur».[303] En får heller ikke hjelp av årsplanforslaget – dét inneholder ingen henvisninger til de konkrete ressursene under menypunktet «Skjønnlitteratur» på nettstedet, så det blir opp til brukerne sjøl å ta initiativet til å finne relevant stoff der. Ei slik bortgjemt plassering genererer en Samvittighetsfull lærermodellbruker som klikker seg gjennom sidene på nettstedet for å finne mer relevant stoff enn det som er anbefalt i årsplanen. Det kan være flere forklaringer på at læremiddelsystemet ikke tilbyr forbindelseslinjer mellom det danske diktet og stoffet om dansk språk. Jeg har allerede (s. 218) lansert momentet om strukturell nedsiving – at skillet mellom deldisiplinene i nordiskfaget reflekteres som skiller i læremiddelsystemet.[304]

Som nevnt er bokas navigasjonshjelpemidler omfattende og følger etablerte konvensjoner for fagbøker. Dermed virker det slett ikke urealistisk å legge opp ei løype gjennom boka som kan avvike både fra den lineære og den som foreslås i årsplanforslaget. Men å integrere de tilhørende nettressursene er ikke like enkelt. Prinsippene for plassering av ulike typer innhold og det temmelig begrensa utvalget navigasjonshjelpemidler på nettstedet medfører trolig at det blir en svært omfattende jobb både å finne fram til og integrere relevante nettressurser med lærestoffet i boka. Dermed er det en fare for at presumptivt nyttige ressurser på nettstedet marginaliseres.

9.2.4 Oppsummering om sammenheng på overordna nivå

På overordna nivå knyttes boka og nettstedet sammen gjennom felles tittel, fargebruk og rekontekstualisering av visuelle ressurser fra bokomslaget. En viktigere sammenbindingsressurs er likevel navigasjonsmenyen på nettstedet som har samme struktur som den overordna inndelinga i boka. Sjøl om årsplanen er basert på samme rekkefølge som den tematiske inndelinga av bokas tekstsamling, legges det opp til en uvanlig diskontinuerlig bruk av læremiddelsystemets ressurser der flere mindre deler av bokkapitlene trekkes inn i de enkelte periodene. En tverrmedial integrasjon av ressursene stiller store krav til navigasjons- og gjenfinningssystemene på nettstedet, men også til lærerbrukernes faglige oversikt og utforskende holdning til bruk av nettressursene.

Ressursene på nettstedet består grovt sett av ulike typer oppgaver, didaktisk tilleggsstoff, lyd- og videofiler og noen lysbildepresentasjoner. Sjølve sideutforminga er skriftdominert og bærer preg av et enkelt publiseringssystem der tekstprodusenten sjøl kan lage nettsidene. Produksjons- og publiseringssystemet har altså mulighet til å la fagpersoner få kontroll over både visuelle og verbalspråklige ressurser. På oppgavesidene medvirker dette trolig til at visuelle representasjoner gjøres relevante ved å fungere som primærtekster til analyse og at oppgaveteksten refererer direkte til det synlige bildet. Dermed kan det hevdes at den dominerende modellprodusenten for nettstedet på overordna nivå er Didaktikeren. På «informasjonssidene» (de sidene som ikke har oppgavetekst) får bildene oftest en tematisk illustrerende eller metonymisk

[303] Se spenn.pdf#page=24.
[304] Et verk som *Grip teksten* har mer omfattende fellesoversikter over trykte og digitale ressurser. Likevel formår heller ikke dette læreverket å poengtere at verkets «egne» skandinaviske litterære tekster på originalspråket også kan være en ressurs i arbeidet med nordiske språk (jf. s. 219).

funksjon. Da må en forstå de visuelle representasjonene som uttrykk for modellprodusentene Visualisøren eller Tekstordneren.[305]

Den primære modellbrukeren som genereres på overordna nivå i nettdelen av læremiddelsystemet, er en lærer. Denne læreren er Faglig erfaren og i stand til å integrere og skape progresjon i lærestoffet uavhengig av hvilken rekkefølge en gjennomgår de ulike delene av lærestoffet i. Til tross for tilløp til interessevekkende nyheter i forsidas «Siste nytt»-spalte[306] og en del interaktive oppgaver, genereres det i liten grad en elevmodellbruker på *Spenn*-systemets overordna nivå. Når bruken av de enkelte teorikapitlene spres på ulike perioder og de interaktive «sjølbetjeningsoppgavene» har generelle titler som «faktatrening» og «kryssord», krever det mye pågangsmot å finne fram til relevante øvinger på egen hånd.

Spenns overordna struktur der tekstsamlinga er tematisk ordna og årsplanforslaget er strukturert etter tekstsamlinga og tekstenes tematikk, representerer et brudd med en tradisjonell lineær struktur som tar utgangspunkt i teorikapitlenes plassering i boka. I stedet for å presentere bokas teoristoff som obligatorisk, iscenesetter årsplanen stoffet som et tilbud om mulige ressurser en kan «trekke inn» i arbeidet med tekstene. Teksten som presenterer årsplanen, er programmatisk «demokratisk»:

> Med utgangspunkt i tekstenes innhold og arbeidsoppgaver har vi lagt inn forslag til teoristoff som kan trekkes inn. […] Men det er elever og lærere som bestemmer valg av tema, og hva de vil arbeide med. Det blir derfor en vurderingssak når en vil trekke inn ulike typer teoristoff.[307]

Når teoristoffet i boka gis en sekundær rolle og de didaktiske støtteressursene i systemet nedtones, forutsetter det både en ganske erfaren lærer og kohesjons- og navigasjonsressurser som gjør det realistisk å integrere relevante ressurser fra ulike steder i systemet i arbeidet med oppgaver og tekster. Resultatene fra den tidligere nevnte ARK&APP-undersøkelsen gir grunn til å hevde at det er en utbredt forventning at forlagsproduserte læremiddelsystemer tilbyr en kvalifisert tolkning av læreplanen og et bestemt utvalg ressurser strukturert på en bestemt måte til hjelp for lærere og elever som skal arbeide med å nå måla i læreplanen (Gilje et al., 2016, s. 25–26). Hvis læremiddelprodusentene poengterer at valg av både tekster, oppgaver og teoristoff til sjuende sist er brukernes ansvar, abdiserer de fra ekspertposisjonen som kan betraktes som en del av den uskrevne kontrakten mellom produsentene av komplette læremiddelsystemer og brukerne.

9.3 Emne 1: De nordiske språka

Overordna sett består *Spenns* ressurser til de nordiske språka av ti boksider, noen få nettsider med oppgaver og en del av en lysbildepresentasjon. Det er ingen eksplisitte referanser fra nordisksekvensen i boka til nettstedet. Men som det framgår av Figur 152 (s. 300) er nordiskressursene på nettstedet lette å finne siden de har fått et eget underpunkt på navigasjonsmenyen som korresponderer med den tilhørende delen av bokkapitlet. I det følgende starter jeg med å

[305] Det er ikke skarpe skiller mellom modellprodusentene her. Et rekontekstualisert bilde fra boka kan naturligvis representere boka og et bestemt tema samtidig – det er analogt med at samme semiotiske ressurs kan uttrykke både ideasjonell og tekstuell mening.
[306] Se spenn.pdf#page=3.
[307] Se fullversjon på spenn.pdf#page=4.

kartlegge diskursive spor og modellbrukere i boka før jeg undersøker hvordan det skapes sammenheng mellom nettressursene og boka.

9.3.1 Boka: «Islandsk» og «De skandinaviske språkene»

Lærestoff og oppgaver til emnet nordiske språk fins i kapitlet «Språk og kultur», nærmere bestemt avsnittene «Islandsk» og «De skandinaviske språkene» fra side 199–208. Den visuelle utforminga av boksidene og oppslaga er i tråd med hovedprinsippene ellers i boka der de vanligste sidetypene er helsider med skrift og helsider med kunstfotografier. I oppgave 2 på side 202 fins det henvisninger til skandinaviske nettaviser, men nordisk-stoffet i boka inneholder som nevnt ingen referanser til *Spenns* eget nettsted. Det skapes altså ingen kohesiv avhengighetsrelasjon mellom de to mediene på dette lokale nivået.

9.3.1.1 Semiotiske ressurser og diskursive spor

De semiotiske ressursene i nordiske språk-sekvensen kan kategoriseres slik etter hvordan de materialiseres:

Nordiske språk: 8 sider – 51 elementer
Skriftlinjer 7 overskrifter på ulike nivåer (til brødteksten) 8 skriftlinjer i margen 3 bildetekster *Sekvensielle skriftblokker av ulike slag* 14 brødtekstblokker 4 skriftblokker i margen 5 lister (2 Oppgavebolker (skilt ut med farga bakgrunn, 1 helsides, 1 halvsides)) *Visuelle representasjoner* 3 fotografier (2 helsides, 1 halvsides med bildetekst) 2 piktogrammer/ikoner som representerer oppgaver *Verbovisuelle representasjoner* Ingen *Ikkelineære skriftlige representasjoner – tabeller* 5 tabeller (skrift i kolonner) for bøyingsparadigmer og sammenlikning av ord

Figur 158: *Spenn*: Materialisering av semiotiske ressurser i sekvensen om nordiske språk (s. 199–208)

Sammenlikna med de andre bøkenes tekster om de nordiske språka har *Spenn* nokså få overskrifter, og det er ingen emnespesifikke visualiseringer som kart eller diagrammer. De skriftlige elementene som ikke er brødtekst, introduseres med kolon og framheves i liten grad visuelt – tabellene er uten kantlinjer, de har samme skrifttype som i brødteksten, og de har verken titler eller bildetekst slik en kan se eksempler på i *Grip teksten*.[308] Tettheten av elementer på sidene er som venta relativt lav. Ser vi bort fra oppgavebolkene, er det 51 elementer fordelt på 8 sider, altså rundt 6,4 elementer per side.[309] Mens *Panorama* utmerker seg ved at avsnitt avsluttes på samme side som de begynner på, «respekterer» ikke hovedspalta i *Spenn* de fysiske sideskillene i samme grad – både tabeller og setninger kan deles av sideskillene. Denne favoriseringa av

[308] Se f.eks. Figur 74, s. 189.
[309] Tilsvarende tall for de andre verka er: *Panorama*: 7,3, *Grip teksten*: 5,8, *Tema*: 7,3, *Nettopp norsk:* 8,0.

brødteksten og tabellene den viser til, skaper en kontinuitet i hovedspalta på sidene. Dermed legger den materielle utforminga av sidene primært til rette for kontinuerlig, lineær lesing. På de sidene i denne sekvensen som ikke er bilder eller oppgavebolker, må elementene i hovedspalta kunne forstås som et uttrykk for modellprodusenten Fagformidleren. Dermed blir flerstemmighetsforholda i hovedspalta nokså enkle – i likhet med nordiskkapitlene i både *Grip teksten* og *Tema*.

De skandinaviske språkene

Norsk, svensk og dansk har utviklet seg fra et felles språk, *urnordisk*. Men alle språk forandrer seg, og etter som årene har gått, har de fortsatt å utvikle seg i forskjellige retninger. Likevel er det fremdeles mange fellestrekk. For eksempel er mellom 80 og 90 % av ordforrådet likt. Hadde det ikke vært for de politiske og geografiske grensene, kunne vi godt ha regnet de tre språkene som varianter, dialekter, innenfor et felles skandinavisk språkområde. Men til tross for fellestrekkene i ordforråd, bøyning og uttale er det også en god del som skiller.

Skandinavisk språkforståelse

Det har vært en vanlig oppfatning at dansker, svensker og nordmenn kan kommunisere med hverandre uten nevneverdige problemer. Men er egentlig forholdene så idylliske som vi liker å tro? I løpet av 2003 og 2004 ble det gjennomført en stor undersøkelse for å finne ut hvor godt ungdom i Norden forstår norsk, svensk og dansk. Resultatene var nedslående. Undersøkelsen viser at danske ungdommer har de største problemene med å forstå nabospråkene, men det står ikke stort bedre til i de andre landene heller. Flertallet av ungdommene i alle de nordiske landene synes faktisk det er lettere å forstå engelsk enn nabospråkene.

Av de skandinaviske landene var Norge det landet som kom best ut i undersøkelsen, men på topp i Norden kom ungdommer fra Færøene. Det viste seg at til og med norske innvandrere forstår dansk og svensk bedre enn dansker og svensker forstår norsk. Årsakene til det kan være flere. En årsak kan være at rent språklig har norsk flest fellestrekk med både dansk og svensk. Uttalen av norsk ligner mest på den svenske, skriftspråket (bokmål) ligner mest dansk. En annen årsak kan være at nordmenn generelt er mer interessert i nabolandene sine enn det både svensker og dansker er, ikke minst når det gjelder film og musikk. Kan det være fordi vi fremdeles har et lillebrorkompleks? Vi har færrest innbyggere, og vi har vært i union med begge land.

Vi skal heller ikke utelukke at holdningene til dialekter spiller inn. I Norge blir vi oppmuntret til å holde på dialektene våre, og det er sosialt akseptert å snakke dialekt i alle sammenhenger. Daglig hører vi varierende former av norsk både i nærmiljøet, på teater, film, radio og fjernsyn, og det gir oss trening i å forstå ulike språkvarianter. Slik er det ikke verken i Sverige eller Danmark. Begge land har et rikstalespråk som blir brukt i alle offisielle sammenhenger. Dansk og svensk ungdom får derfor ikke den samme sjansen til å venne seg til språklige variasjoner.

OPPGAVER

1 På 1980-tallet ble det gjort en lignende undersøkelse av språkforståelsen i Skandinavia som undersøkelsen i 2003–2004. Sammenligner vi resultatene, viser det seg at skandinaver har større problemer med å forstå hverandre nå enn for et kvart århundre siden. Diskuter hva som kan være mulige årsaker til dette.

2 Mange nordmenn synes det er vanskeligere å lese svenske enn danske tekster. Finn en tekst på nettsidene til en dansk og en svensk avis, for eksempel *Berlingske Tidende* (www.bt.dk) og *Aftonbladet* (www.aftonbladet.se). Forsøk å finne språktrekk i de to tekstene som kan forklare hvorfor svensk skriftspråk kan skape større problemer enn dansk.

202 Språk og kultur

PARKING FOR NORWEGIANS ONLY
ALL OTHERS WILL BE TOWED

Lill-Ann Shepstow-Lusty: «Norge – helt Disney», 1997

Figur 159: *Spenn*: Eksempel på sideoppslag (s. 202–203)

Et annet karakteristisk trekk er at margen brukes mer enn i de andre lærebøkenes nordiske språk-sekvenser. Margene her brukes både til ordforklaringer, oppgaver og hypertemaer i form av stikkord. Hypertemaene er som regel gjentakelser av kursiverte ord i brødteksten. En slik redundant parafrasering gjør det rimelig å se disse skriftlinjene som uttrykk for modellprodusenten Studieteknikeren. Samtidig fungerer hypertemaene som veivisere i teksten, og dermed kan de også forstås som uttrykk for Tekstordneren. Ordforklaringene kan forstås som en didaktisering av brødteksten. Sammen med oppgavene kan de kategoriseres som ressurser som hører til didaktikersporet.

Margen brukes blant annet til å plassere oppgaver i nær tilknytning til temaet i brødteksten. En slik plassering skaper en kontrollert form for multilinearitet (jf. s. 127) der brukerne står overfor valget: Les oppgaveteksten og gjør oppgavene, eller fortsett lesinga i hovedspalta. Informasjonen i oppgavene er ikke nødvendigvis redundante parafraseringer av brødteksten. I eksemplet her skaper oppgaven en entropisk relasjon til brødteksten og utvider den med tilleggsinformasjon om utviklinga av skandinavers nabospråkforståelse:

Brødtekst (s. 202)
I løpet av 2003 og 2004 ble det gjennomført en stor undersøkelse for å finne ut hvor godt ungdom i Norden forstår norsk, svensk og dansk. Resultatene var nedslående.

Oppgave 1 (s. 202)
På 1980-tallet ble det gjort en lignende undersøkelse av språkforståelsen i Skandinavia som undersøkelsen i 2003–2004.

Sammenligner vi resultatene, viser det seg at skandinaver har større problemer med å forstå hverandre nå enn for et kvart århundre siden.

Oppgavens referanser til brødteksten er anaforiske og indikerer altså at det forventes at brødteksten leses først. Brødtekstens prominens indikeres også av at informasjonen i oppgave 2 på side 202 også fins i brødteksten på side 206, men der presenteres den som om den var ny og ukjent. En slik redundans kan forstås som at brødteksten ikke «kjenner til» oppgavene eller gir dem status som sekvensiell ressurs. Men det kan også være tegn på at det praktiseres en bestemt form for arbeidsdeling der brødteksten informerer og skal forstås som obligatorisk lesning, mens oppgavene primært er valgbare aktiviteter og ikke supplerende informasjonskilder:

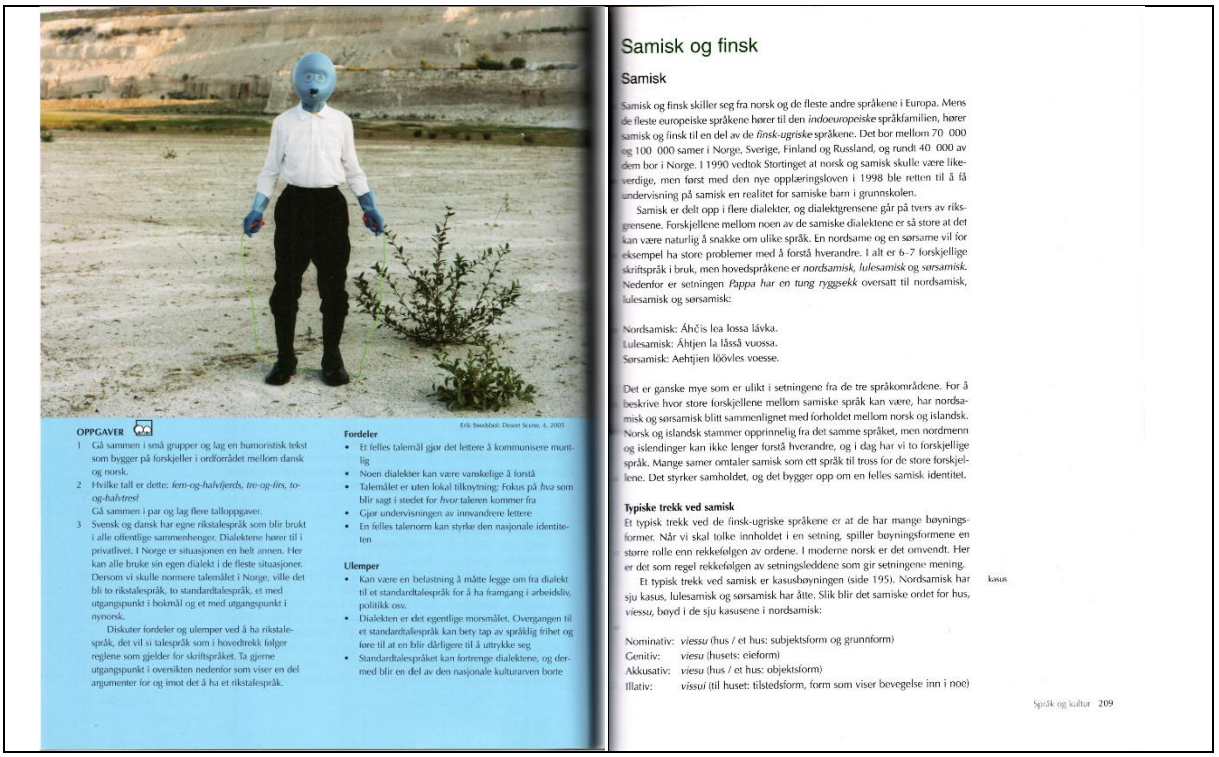
Oppgave 2 (s. 202)
Mange nordmenn synes det er vanskeligere å lese svenske enn danske tekster.

Brødtekst (s. 206)
Den nordiske språkundersøkelsen viser at nordmenn synes det er lettere å lese dansk enn svensk.

Anaforien, entropien og redundansen i forholdet mellom oppgaver og brødtekst danner tematiske kjeder mellom ressursene i didaktikersporet og fagformidlersporet og skaper opplevelse av tett samspill mellom de ulike produsentinstansene.

Når det gjelder fotografiene i nordisksekvensen, kan de knapt regnes som ressurser som utdyper eller utvider informasjonen om de språklige og kulturelle fenomenene som omtales i brødteksten. Ifølge dokumentet «Illustrasjoner i *Spenn*» er det heller ikke hensikten. Der poengteres det at «[i]stedenfor å bruke fotografiene som illustrasjoner til bestemte tekster, har vi forsøkt å gi dem en selvstendig rolle i boka».[310] På det siste fotografiet i sekvensen (s. 208) framheves hvitt og en blåfarge som sammen gir assosiasjoner til det finske flagget. I tillegg har både oppgavebolken på samme side og overskriften «De nordiske språkene» en tilsvarende blåfarge. Dermed skapes det et tekstbånd i form av et visuelt rim mellom disse ressursene. På motstående side begynner en sekvens om samisk og finsk. Dermed kan en hevde at «finskheten» i det valgte fotografiet i akkurat denne konteksten uttrykker en både sjølstendig og tvetydig tekstuell mening siden fotografiet kommer før spørsmåla som avslutter sekvensen om skandinaviske språk.

[310] Se spenn.pdf#page=9 for faksimile av dokumentet «Illustrasjoner i *Spenn*».



OPPGAVER

1 Gå sammen i små grupper og lag en humoristisk tekst som bygger på forskjeller i ordforrådet mellom dansk og norsk.
2 Hvilke tall er dette: *fem-og-halvfjerds, tre-og-firs, to-og-halvtreds*?
Gå sammen i par og lag flere talloppgaver.
3 Svensk og dansk har egne rikstalespråk som blir brukt i alle offentlige sammenhenger. Dialektene hører til i privatlivet. I Norge er situasjonen en helt annen. Her kan alle bruke sin egen dialekt i de fleste situasjoner. Dersom vi skulle normere talemålet i Norge, ville det bli to rikstalespråk, to standardtalespråk, et med utgangspunkt i bokmål og et med utgangspunkt i nynorsk.
Diskuter fordeler og ulemper ved å ha rikstalespråk, det vil si talespråk som i hovedtrekk følger reglene som gjelder for skriftspråket. Ta gjerne utgangspunkt i oversikten nedenfor som viser en del argumenter for og imot det å ha et rikstalespråk.

Fordeler
- Et felles talemål gjør det lettere å kommunisere muntlig
- Noen dialekter kan være vanskelige å forstå
- Talemålet er uten lokal tilknytning: Fokus på *hva* som blir sagt i stedet for *hvor* taleren kommer fra
- Gjør undervisningen av innvandrere lettere
- En felles talenorm kan styrke den nasjonale identiteten

Ulemper
- Kan være en belastning å måtte legge om fra dialekt til et standardtalespråk for å ha framgang i arbeidsliv, politikk osv.
- Dialekten er det egentlige morsmålet. Overgangen til et standardtalespråk kan bety tap av språklig frihet og føre til at en blir dårligere til å uttrykke seg
- Standardtalespråket kan fortrenge dialektene, og dermed blir en del av den nasjonale kulturarven borte

Samisk og finsk

Samisk

Samisk og finsk skiller seg fra norsk og de fleste andre språkene i Europa. Mens de fleste europeiske språkene hører til den *indoeuropeiske* språkfamilien, hører samisk og finsk til en del av de *finsk-ugriske* språkene. Det bor mellom 70 000 og 100 000 samer i Norge, Sverige, Finland og Russland, og rundt 40 000 av dem bor i Norge. I 1990 vedtok Stortinget at norsk og samisk skulle være likeverdige, men først med den nye opplæringsloven i 1998 ble retten til å få undervisning på samisk en realitet for samiske barn i grunnskolen.

Samisk er delt opp i flere dialekter, og dialektgrensene går på tvers av riksgrensene. Forskjellene mellom noen av de samiske dialektene er så store at det kan være naturlig å snakke om ulike språk. En nordsame og en sørsame vil for eksempel ha store problemer med å forstå hverandre. I alt er 6–7 forskjellige skriftspråk i bruk, men hovedspråkene er *nordsamisk*, *lulesamisk* og *sørsamisk*. Nedenfor er setningen *Pappa har en tung ryggsekk* oversatt til nordsamisk, lulesamisk og sørsamisk:

Nordsamisk: Áhčis lea lossa lávka.
Lulesamisk: Åhtjen la låssâ vuossa.
Sørsamisk: Aehtjien löövles voesse.

Det er ganske mye som er ulikt i setningene fra de tre språkområdene. For å beskrive hvor store forskjellene mellom samiske språk kan være, har nordsamisk og sørsamisk blitt sammenlignet med forholdet mellom norsk og islandsk. Norsk og islandsk stammer opprinnelig fra det samme språket, men nordmenn og islendinger kan ikke lenger forstå hverandre, og i dag har vi to forskjellige språk. Mange samer omtaler samisk som ett språk til tross for de store forskjellene. Det styrker samholdet, og det bygger opp om en felles samisk identitet.

Typiske trekk ved samisk

Et typisk trekk ved de finsk-ugriske språkene er at de har mange bøyningsformer. Når vi skal tolke innholdet i en setning, spiller bøyningsformene en større rolle enn rekkefølgen av ordene. I moderne norsk er det omvendt. Her er det som regel rekkefølgen av setningsleddene som gir setningene mening.

Et typisk trekk ved samisk er kasusbøyningen (side 195). Nordsamisk har sju kasus, lulesamisk og sørsamisk har åtte. Slik blir det samiske ordet for hus, *viessu*, bøyd i de sju kasusene i nordsamisk:

kasus

Nominativ: *viessu* (hus / et hus: subjektsform og grunnform)
Genitiv: *viesu* (husets: eieform)
Akkusativ: *viesu* (hus / et hus: objektsform)
Illativ: *vissui* (til huset: tilstedsform, form som viser bevegelse inn i noe)

Språk og kultur 209

Figur 160: *Spenn*: Eksempel på sideoppslag (s. 208–209)

Fotografiet på side 203 (Figur 159, s. 310) er trolig fra en nordisk suvenirbutikk i en Disneypark, mannen bak det neste («Barbie», s. 205) har svensk etternavn, og det siste på side 208 har altså «finske farger». Brødteksten viser ikke til noen av fotografiene, og innholdsmessig har fotografiene så svak tilknytning til det faglige innholdet i brødteksten at en knapt kan kalle forholdet akkompagnerende. Sjølstendigheten til modellprodusenten Visualisøren er så sterk at det kan være på sin plass å hevde at relasjonen mellom den og Fagformidleren har polyfon karakter. Sett under ett er det altså stor variasjon i graden av samspill mellom de ulike diskursive spora, og Visualisøren skiller seg ut ved å heve seg over konvensjonelle forventninger om at visuelle ressurser i ei lærebok skal bidra til å illustrere eller tydeliggjøre faglige poenger i den nære konteksten.

9.3.1.2 Modellbrukerne i bokkapitlet

Jeg har tidligere poengtert at *Spenn*-systemet ikke gir prioritet til ei bestemt sekvensialisering av de enkelte elementene på makronivå. Det fins ikke kryssreferanser til lærebokas sekvens om nordiske språk, og den refererer ikke til tidligere deler av boka som sekvensielle ressurser. Men teksten inneholder det en tentativt kan kalle horisontale koherensressurser i form av eksempler fra og referanser til beslekta emneområder i norskfaget som dialektlære, språkhistorie, nynorsk og grammatikk. Dermed genereres det faglig sterke modellbrukere – både lærere og elever – som har så gode norskfaglige kunnskaper at de kan integrere det nye stoffet med de eksisterende fagkunnskapene sine. Denne aspektualiserende koherensstrategien har likevel noen klare begrensninger. Også i *Spenn* kan en som nevnt se tegn til strukturell nedsiving: Til tross for at nordmenns konsum av skandinaviske kulturprodukter nevnes som ei forklaring på relativt god nabospråkforståelse, er det symptomatisk at det ikke fins en eneste referanse fra sidene om nordiske språk til de to danske og svenske tekstene i bokas tekstsamling. Dermed blir det opp

til den aktivt Utforskende lærermodellbrukeren å oppdage og gripe muligheten til å jobbe med *Spenns* «egne» litterære tekster også i et nabospråkperspektiv.

9.3.2 Nettressursene til nordiske språk

Nettressursene til nordiske språk er som nevnt privilegert med et eget underpunkt på navigasjonsmenyen. Under «Språk og kultur» finner vi «Språk i Norden», og fra den sida refereres det også til en felles lysbildepresentasjon for hele «Språk og kultur»-kapitlet i boka. En samla oversikt over læremiddelsystemets primære ressurser for nordiske språk kan settes opp slik:

Boka (s. 199–208)	**Lærerressurs**	**Elevressurs**
[Fra norrønt til moderne norsk og islandsk] Islandsk Bøyning Uttale De skandinaviske språkene Skandinavisk språkforståelse Svensk Dansk Oppgaver s. 201 (1 side) s. 202 (i margspalta) s. 206 (i margspalta) s. 209 (1/2 side)	[Under «Språk og kultur»] Språk i Norden Språk og kultur (ppt)	[Under «Språk i Norden»] Nabospråkforståelse i Skandinavia Læringsmål Videre arbeid

Figur 161: *Spenn*: Det tematiske system for emnet nordiske språk

I tillegg til de primære ressursene for nordiske språk, kan en som nevnt argumentere for at tekster på dansk eller svensk i tekstsamlinga som «Alfabet» av Inger Christensen (s. 324–325) eller Ann-Linn Guillous «En ny historia» (s. 221–222) hører med.[311] Også nettoppgaven om «Alfabet» på hovedsida for «Skjønnlitteratur» kan regnes med i et utvida tematisk system for nordiske språk.[312] Men *Spenn*-systemet har ingen navigasjonshjelpemidler som løfter fram disse tekstene som relevante for arbeid med nabospråk.

Som det framgår av figuren, er det relativt få ressurser, en lysbildepresentasjon og to oppgaver der «Nabospråkforståelse i Skandinavia» er den sentrale. Oppgaven «Videre arbeid» består av følgende tekst: «Skriv et kåseri om forholdet mellom de skandinaviske landene med tittelen 'Svensken, dansken og nordmannen'».

9.3.2.1 «Språk og kultur» – en parafraserende og entropisk lysbildepresentasjon

Lysbildepresentasjonen som dekker emnet nordiske språk, omfatter hele bokkapitlet «Språk og kultur».[313] Fire av lysbildene tar for seg de nordiske språka. Mens lysbildepresentasjonen i *Tema* skiller seg ut ved å være uvanlig dialogisk og ha et entropisk forhold til boka, likner

[311] I dokumentet «Elevframføring» under temaet «Hvem er jeg?» på nettstedet fins en oppgave om «En ny historia». Den er tematisk orientert, og det at teksten er på svensk gjøres ikke relevant i oppgaven.
[312] Som nevnt (s. 306) kan «Alfabet» fungere som et transmedialt kohesjonsobjekt, og på nettsida gjøres det oppmerksom på at teksten fins på dansk i boka. Det gjør den, men det er på et fotografi som vises ved sida av den oversatte teksten (s. 324–25 i *Spenn*). Verken oppgavene i boka eller på nettsida bruker den danske teksten som utgangspunkt for en nabospråkorientert oppgave.
[313] Se faksimiler av utvalget sider av presentasjonen i spenn.pdf#page=13.

Spenns presentasjon mer på *Panoramas* og *Grip tekstens*: Den parafraserer og fungerer som ei samling kjernepunkter fra kunnskapsstoffet i boka. Flere av lysbildene knytter seg eksplisitt til boka gjennom sidehenvisninger til kunnskapsstoffet der – en slik tverrmedial referanseteknikk bruker ingen av de andre presentasjonene jeg har undersøkt. Når det gjelder sekvensialiteten, er ingen av disse referansene forisk bestemte; det er altså ingen språklige indikasjoner på om lysbildepresentasjonen kommer før eller etter boka. Presentasjonens referanser til boka er av denne nøytrale typen: «Se sidene 204-206 i læreboka». På nettsida «Nordiske språk» poengteres det da også at lysbildepresentasjonen kan «[…] brukes for å gi en første introduksjon til temaet, men også til repetisjon».[314]

I undersøkelsen av årsplanforlaget poengterte jeg at den stykka opp lærebokkapitlene og omkalfatra dem i forhold til rekkefølgen i boka. I den forbindelse er det interessant å undersøke om lysbildepresentasjonen følger årsplanstrukturen eller bokstrukturen. Internt i presentasjonen viser det seg at de enkelte lysbildene og momentene der kommer i samme rekkefølge som i bokkapitlet «Språk og kultur». På nettsida «Nordiske språk» vises det til et utvalg lysbilder (14–23), mens årsplanen på si side har spredd stoffet i presentasjonen på tre perioder og med en annen rekkefølge. Der foreslås det for eksempel at en arbeider med stoffet om samisk og finsk (lysbildene 21–23) flere uker før stoffet om islandsk, svensk og dansk.

Innholdsmessig er lysbildepresentasjonen nesten helt redundant – alle innholdsmomenter kan gjenfinnes i boka. Det er ingen overraskelse at nyanser, eksempler, sammenlikning med norsk og norske forhold, kontekstualisering eller tematiske kjeder til beslekta deler av norskfaget går tapt i en slik komprimerende transmediering av bokteksten. Når det gjelder årsaker til at norske ungdommer forstår nabospråk bedre enn svenske og danske ungdommer, er det bare den siste av tre årsaksforklaringer i boka som får plass i presentasjonen, nemlig «vår positive holdning til dialekter». Både det at presentasjonens struktur følger rekkefølgen i boka og at en har prioritert ei forklaring som neppe er den viktigste, er med på å bekrefte inntrykket av at presentasjonen er uttrykk for modellprodusenten Studieteknikeren.

Konklusjonen om at det er Studieteknikeren som manifesterer seg gjennom lysbildepresentasjonen, kan likevel utfordres. Iblant inneholder presentasjonen fagtermer som ikke står i boka, som ‘puristisk holdning til lånord’ i forbindelse med islandsk og ‘skriftnær uttale’ om svensk. Det kan betraktes som en form for entropi der presentasjonen utvider bokas fagstoff med ekstra fagtermer. Hvis vi antar at Studieteknikeren kjennetegnes ved å ikke ha mer fagkunnskaper enn det en kan få ut av teksten i læreboka, genererer teksten i lysbildepresentasjonen en annen modellprodusent. Den entropiske bruken av fagtermer gjør det nærliggende å hevde at modellprodusenten også har trekk fra Fagformidleren, men altså i en utgave som ikke er helt kongruent med den Fagformidleren som genereres i boka.

Faglig sett er ikke presentasjonen krevende å bruke, men den krever noe redidaktisering. Lærermodellbrukeren som genereres, kan således betegnes som en Novise når det gjelder det faglige, men noe mer Erfaren når det gjelder den didaktiske tilrettelegginga av nabospråkstoffet. Det siste er basert på at presentasjonen er en abstraksjon, og svært komprimert – bare fire lys-

[314] Se faksimile av nettsida i spenn.pdf#page=18.

bilder til islandsk og skandinavisk er vesentlig mindre enn de andre læreverkenes presentasjoner setter av til det samme stoffet.[315] Elevmodellbrukeren som genereres, blir dermed studieteknikk- og Kunnskapsreproduksjonsorientert.

9.3.2.2 «Nabospråkforståelse i Skandinavia» – autonom fordypning

Nettoppgaven «Nabospråkforståelse i Skandinavia» er så kort at den blir gjengitt i transkribert form her:

Nabospråkforståelse i Skandinavia

"Håller språket ihop Norden?" heter forskningsrapporten som blant annet undersøker hvor godt ungdommer i Danmark, Sverige og Norge forstår hverandre. Undersøkelsen ble avsluttet i 2005 og er den første i sitt slag siden 1972. Hele rapporten er svært omfattende, men i artikkelen "Skandinavisk nabospråkforståelse – ideal eller virkelighet?" diskuterer språkforskeren Arne Torp noen av resultatene fra denne undersøkelsen. Les Torps artikkel og gjør oppgavene under.

Oppgave

1. Hva er ifølge Torp grunnene til at Norge skårer høyest i Skandinavia i denne undersøkelsen? Hvilken årsak mener du er viktigst?
2. Tittelen på artikkelen stiller idealet om at skandinaver bør forstå hverandre opp mot virkeligheten. Bør god nabospråkforståelse være et ideal, eller er det greit at skandinaver kommuniserer med hverandre på engelsk?
3. Hvilke språklige erfaringer har dere selv gjort på besøk i de skandinaviske nabolandene? Er det samsvar mellom dine egne erfaringer og resultatene fra forskningsrapporten?

NETTRESSURSER
Arne Torps artikkel fra Språknytt 2004
http://www.sprakrad.no/templates/Page.aspx?id=7560
"Håller språket ihop Norden?"
http://www.norden.org/pub/kultur/kultur/sk/TN2005573.pdf

Figur 162: *Spenn*: Nettoppgaven «Nabospråkforståelse i Skandinavia» (transkripsjon)

Oppgaven tar utgangspunkt i en artikkel i *Språknytt* av Arne Torp (2004b) om forskningsprosjektet *Internordisk språkforståelse i en tid med økt internasjonalisering* (INS). Oppgaveteksten inneholder ingen eksplisitte referanser til bokas lærestoff om nabospråk, men når 'forskningsrapporten' står i bestemt form, kan det forstås som en anaforisk referanse til boka som nevner rapporten fra forskningsprosjektet på side 202. For den som kjenner bokteksten, vil artikkelen fungere som fordypning og en repetisjon. Reint sekvensielt plasserer oppgaven seg dermed *etter* boka, men kunnskaper fra boka er ikke avgjørende for å kunne gjennomføre oppgaven. All nødvendig informasjon er tilgjengelig i den nettmedierte oppgaven og den eksterne teksten. Oppgaven er sånn sett ikke kohesiv i streng forstand, men ser vi på tematiske kjeder, skaper oppgaven tette forbindelser mellom fagteksten i boka og den forskningsformidlende artikkelen i *Språknytt*.

Jeg har tidligere hevda og gitt eksempler på at noen av nettressursene til de foregående læreverka etablerer et sjølstendig epistemisk rom og indirekte devaluerer boka som kunnskapskilde. Gjennom tidvis trivialiserende flervalgsspørsmål og parafraserende kortversjoner og lysbildepresentasjoner kan en få inntrykk av at boka ikke trengs, til tross for at lærestoffet der er

[315] *Panoramas* lysbildepresentasjon om nordiske språk har 12 bilder, *Grip teksten* har ingen, *Tema* har 16 bilder om nordiske språk, *Nettopp norsk* har ingen.

mer omfattende, nyansert, problematiserende og eksemplifiserende enn de tilsvarende nettressursene om samme emne. I denne *Spenn*-oppgaven er det imidlertid omvendt: De nettmedierte ressursene representerer en fordypning sammenlikna med boka. Temaet nabospråkforståelse danner transmediale tematiske kjeder, og sjølve nabospråkforståelsesundersøkelsen fungerer som et transmedialt kohesjonsobjekt idet det står i sentrum for et tematisk ensemble – ikke så ulikt *Veiviseren*-komplekset i *Tema*.[316]

Sjøl om nettoppgaven er enkel reint teknisk, utnytter den en mediespesifikk affordans til å uttrykke en formidlingsmessig etterrettelighet ved å synliggjøre en større del av den faglige «verdikjeden»: forskningsrapport > formidlingsartikkel > undervisningsressurs. Omvendt gir denne transmediale kjeden også et eksempel på hvordan bokas lærestoff kan suppleres med solide kilder plassert i en progressiv sekvens: læreboktekst > oppgave > formidlingsartikkel > forskningsrapport.

Spenn oppgir ikke kildene som ligger til grunn for stoffet om nabospråkforståelsen, men bokas framstilling korresponderer godt med hovedinnholdet i Torps artikkel, og både en bok- og en nettoppgave i tillegg til sida med læringsmål[317] tematiserer den nye nabospråkundersøkelsen. En så tett integrasjon mellom ressursene gir inntrykk av at Torps artikkel kan ha vært brukt som en av kildene under skriving av bokkapitlet. At både Didaktikeren og Fagformidleren ser ut til å forholde seg til samme kilde, skaper koherens mellom mediene og mellom de ulike diskursive spora. Samtidig kan en ane en viss flerstemmighet ved at det er litt ulike aspekter ved undersøkelsen som vektlegges. Fagformidleren i brødteksten gremmes over dagens dårlige nabospråkforståelse: «Resultatene var nedslående» (s. 202). Oppgave 1 i boka er mer nøktern og ber brukerne diskutere årsaker til at «skandinaver har større problemer med å forstå hverandre nå […]». Det første spørsmålet i nettoppgaven bruker uttrykk som gir assosiasjoner til sport og skandinavisk kappestrid: «Hva er ifølge Torp grunnene til at Norge skårer høyest i Skandinavia i denne undersøkelsen?» Da er det kanskje inntrykket «nordmenn er best» en sitter igjen med. En slik flerstemmighet fører til at det genereres ulike modellbrukere med litt ulike holdninger til viktigheten av skandinavisk nabospråkkommunikasjon. Likevel er det først og fremst en Kunnskapsorientert elevmodellbruker som genereres. Her er det ikke snakk om å oppøve kommunikasjonsferdigheter ved å bruke språkkunnskap fra boka til enten å forstå nabospråklige tekster bedre eller sammenlikne elementer fra de ulike språksystemene med hverandre, men å lese en fagtekst, reflektere over den og deretter diskutere og reflektere over egne erfaringer med og holdninger til skandinavisk nabospråkkommunikasjon.

Lærermodellbrukeren kan betraktes som en Faglig novise på nabospråkfeltet, for lærestoffet er nokså grundig forklart, og i boka blir fagstoffet eksplisitt knytta til andre norskfaglige emner. Lydsida i språket er omtalt i boka, og problemene med å forstå talt dansk tematiseres, men det tilbys ikke oppgaver på dette feltet. Dermed må en konkludere med at lærermodellbrukeren som genereres, ikke akkurat er en Novise når det gjelder nabospråkdidaktikk.

[316] Jf. s. 242.
[317] Se spenn.pdf#page=21.

9.4 Emne 2: Film

9.4.1 Innledning

I de andre bøkene jeg har undersøkt til nå, har det vært mye tettere tematiske forbindelser mellom brødtekst og bilder i filmkapitlene enn i kapitlene om nordiske språk. Som nevnt forklarer *Spenns* nettdokument «Illustrasjoner i Spenn» at fotografiene ikke primært er ment som illustrasjoner av bestemte avsnitt. Men siden lærestoffet om film reint innholdsmessig må omhandle visuelle fenomener, skapes det noen forventninger om at de visuelle representasjonene i kapitlet vil inngå i et tettere samspill med de verbalspråklige ressursene. Ei anna forventning en møter *Spenns* filmkapittel med, er at brødteksten her sannsynligvis er mindre oppstykka av tabeller og andre ikke-lineære skriftlige ressurser enn brødteksten i nordiskkapitlet. Enda ei forventning er at filmkapitlet kan tenkes å trekke inn relatert stoff fra andre kapitler – for eksempel drama, narratologi eller sammensatte tekster.

9.4.2 Boka: «Film» og «En film blir til»

9.4.2.1 Semiotiske ressurser og diskursive spor (s. 111–123)

Filmstoffet i *Spenn* er en del av kapitlet «Medier og sammensatte tekster» og består av «Film» – en filmhistorisk introduksjon og «En film blir til», som er mer filmteknisk orientert. Filmstoffet i boka ledsages ikke av spørsmål eller arbeidsoppgaver, men sekvensen avsluttes med ei helsides veiledning til filmanalyse. Den kan regnes som en ressurs knytta til didaktikersporet på linje med oppgavebolkene. Ei slik metodisk veiledning er åpenbart relevant som støtte i arbeidet med oppgavene på nettstedet, men ingen av nettsidene tematiserer eksistensen av denne ressursen i boka. På årsplanen er filmstoffet, og resten av stoffet i kapitlet om medier og sammensatte tekster, plassert i skoleårets siste periode (jf. Figur 156, s. 305). For den som følger årsplanen, fins det altså et potensial for å gjøre både de nære tekstlige omgivelsene og resten av lærestoffet i boka relevante som sekvensielle ressurser.

Ei kategorisering av hvordan de semiotiske ressursene i *Spenns* filmkapittel materialiserer seg, kan se slik ut:

Film (13 sider – 79 elementer)	**Nordisk** (8 sider – 51 elementer)
Skriftlinjer	
15 overskrifter på ulike nivåer (til brødteksten)	7
23 skriftlinjer i margen	8
4 bildetekster	3
Sekvensielle skriftblokker av ulike slag	
17 brødtekstblokker	14
1 sekundærblokk/liste («mellomtekst»)	0
3 skriftblokker i margen	4
1 liste	5
1 metodebolk (helside om framgangsmåte for filmanalyse)	(2 oppgavebolker)
Visuelle representasjoner	
11 fotografier (1 helsides, 10 mindre)	3
2 piktogrammer	2
Verbovisuelle representasjoner	
1 diagram	0
Ikkelineære skriftlige representasjoner – tabeller	
Ingen	5

Figur 163: *Spenn*: Materialisering av filmkapitlets semiotiske ressurser (s. 111–123) sammenlikna med sekvensen om nordiske språk

Noe av det mest slående dersom en sammenlikner denne oversikten med den tilsvarende oversikten for nordiske språk, er at det er mange flere fotografier her (11 mot 3), det er dobbelt så mange overskrifter (15 mot 7) og mange flere skriftlinjer i margen (23 mot 8). Det skulle tilsi mer sammensatte sider, en mer aktiv visualisørinstans, og trolig et potensial for mer multisekvensialitet med flere mulige leseveier.

Spenns filmkapittel oppfyller forventningene fra de andre verkas filmkapitler om at bildene har en tettere relasjon til brødteksten enn ellers. Allerede første brødtekstlinje i filmkapitlet inneholder filmtittelen *Toget ankommer stasjonen*, som er kilden for fotografiet gjengitt nederst på sida (s. 111). Bortsett fra de to bildene på side 119 er alle de andre bildene i kapitlet fra filmer som er omtalt i brødteksten. Men det er bare det siste bildet som blir introdusert av brødteksten sjøl: «Bildet på denne siden er fra 'Idiotene'» (s. 122). Reint materielt skiller det bildet seg ut ved å være det eneste som er plassert innafor de samme margene som gjelder for brødteksten. Dermed får det en særlig status som mer integrert med brødteksten enn de andre bildene, og en kan med en viss rett hevde at det hører til fagformidlersporet.[318] Mange av bildene fungerer metonymisk – et bilde fra en scene i en film representerer gjerne hele filmen som omtales i brødteksten. Men i den delen av kapitlet som er mer filmteknisk orientert, blir flere av bildene brukt som mer spesifiserende illustrasjoner til det faglige innholdet som ulike bildeutsnitt og ulike kameravinkler (s. 117 og 119).

Sammenlikner vi filmkapitlene i *Tema* og *Spenn*, er *Temas* lokale «illustrasjonsstrategi» mer konsekvent. Der fungerer praktisk talt alle fotografiene som illustrasjoner av det filmtekniske fagstoffet, og bildetekstene er så omfattende at de sammen med bildene kan leses som en

[318] Jf. *Grip tekstens* filmsekvens der jeg skiller mellom bilder som hører til fagformidlersporet og til visualisørsporet (se s. 207).

egen «sammensatt» tekst og dermed etablerer en form for multilinearitet ved sida av brødteksten.[319] I *Spenn* er forsøket på å illustrere filmstoffet mer halvhjerta. Bildelayouten er til forveksling lik de mer «sjølstendige» bildene ellers i boka. Og når Visualisøren prøver seg som Didaktiker ved å formulere bildetekster som forankrer bildene i fagstoffet, er det med den minste av de tilgjengelige fontene – den som normalt bare brukes til å angi tittel på og opphavsperson til kunstfotografiene ellers i boka. Dermed blir det trolig bare de mest samvittighetsfulle leserne som får med seg informasjonslenkinga og bildetekstenes smålåtne forsøk på å mediere mellom brødteksten og de få bildene som med rette kan betegnes som illustrasjoner.

Den meningsskapinga som fotografiene representerer i filmkapitlet, er likevel annerledes enn i resten av boka, og dermed genereres det en mer oppmerksom og Samvittighetsfull modellbruker, som også leser bildetekstene som veiledning til hvordan bildene skal gjøres relevante i konteksten.

9.4.3 Nettressursene til film

Filmkapitlet i *Spenn*-boka har ingen konkrete henvisninger til filmstoff på nettstedet, og den som prøver å finne filmstoff der, må være standhaftig og iherdig. Nettstedets startside for «Medier og sammensatte tekster» har en filmplakat som tematisk illustrasjonsfoto, men ellers er det ingen av oppgavene der som har direkte med film å gjøre. Oppgaven «Presentasjon av skolen din» åpner for å bruke «tekst, bilde, musikk og film», men film er helt marginalt i denne praktiske oppgaven, og kunnskapsstoffet fra boka blir i beste fall bare et bakteppe for den.

Ved å søke med Google etter 'film' på spenn1.cappelendamm.no, kan en finne sida «Film» med lenker til to sider: «Fra idé til film» og «FILM: To elever intervjuer forfatteren Henrik Langeland» med ei tilhørende oppgaveside.[320] De to Langeland-sidene viser seg å være tilgjengelige under menypunktet «TEKSTER > Hvem er jeg?». I tillegg er det mulig å finne intervjuet med Langeland ved å klikke seg videre fra toppnyheten på førstesida på nettstedet.[321]

«Hovedsida» for film og «Fra idé til film» er det imidlertid ikke mulig å nå fra navigasjonsmenyen. Det logiske ville ha vært at den apokryfe oversiktssida «Film» var plassert som et underpunkt til «Medier og sammensatte tekster», slik sida «Nordiske språk» er plassert som et underpunkt til «Språk og kultur», men slik er det altså ikke. Dermed kan det diskuteres hvorvidt det er rimelig å betrakte dette stoffet som en del av *Spenn*-systemets «offisielle» nettressurser om film.

En samla oversikt over filmressurser i læreboka og på nettstedet kan settes opp slik:

[319] *Temas* lysbildepresentasjon er et eksempel på at fotografiene og bildetekstene fra boka fungerer som et sjølstendig diskursivt spor.
[320] Funnet med Google-søk 2012-02-07. Sida «Film» og ressursene til «Fra idé til film» fins på nettstedet, men en kan ikke bruke navigasjonsmenyen til å finne dem. Det er heller ikke markert i navigasjonsmenyen hvilket av punktene i den hierarkiske strukturen disse ressursene hører inn under.
[321] Se faksimile i spenn.pdf#page=3.

Boka (s. 111–123)	Lærerressurs	Elevressurs
Film Filmsjangrer Dokumentarfilm Faksjon: Dokudrama og dramadok **En film blir til** Komposisjon Hollywoodmodellen Bildeutsnitt Kameravinkel Kamerabevegelser Klipping Andre virkemidler Dogmefilm Å arbeide med film	[Ingen ressurser av typen lysbildepresentasjon eller veiledningstekster henvendt til læreren]	[Under «Medier og sammensatte tekster»:] Presentasjon av skolen din [Funnet med Google-søk:] **Film** Fra idé til film Kortfilmen Ø Veien fra idé til lerret (pdf) Samleside (pdf) Manus (pdf) Kortfilmen Ø ble til (pdf) Død folie (pdf) [Under «TEKSTER > Hvem er jeg?»:] FILM: To elever intervjuer forfatteren Henrik Langeland Oppgaver til filmene

Figur 164: *Spenn*: Det tematiske systemet for filmemnet

Som det framgår av oversikten, har nettstedet to separate knipper filmrelaterte ressurser i tillegg til den enkeltstående «Presentasjon av skolen din». Dokumentene og filmen under «Fra idé til film» hører sammen og fungerer som eksempel- og inspirasjonsmateriale som kan brukes i forbindelse med et elevprosjekt om filmproduksjon med utgangspunkt i en skjønnlitterær tekst. Dokumentene under «Fra idé til film» framstår ikke som ressurser som er spesielt utvikla i tilknytning til *Spenn*-verket, men må betraktes som en helt separat tilleggsressurs. I tillegg er det altså ikke mulig å navigere seg fram til disse ressursene med læremiddelsystemets egne navigasjonshjelpemidler. I det følgende skal jeg derfor konsentrere undersøkelsen om de åpent tilgjengelige filmrelaterte ressursene under «FILM: To elever intervjuer forfatteren Henrik Langeland».

9.4.3.1 «FILM: To elever intervjuer forfatteren Henrik Langeland» og det transmediale Wonderboy*-ensemblet*

I undersøkelsen av *Tema* viste jeg blant annet hvordan filmen *Veiviseren* fungerte som et transmedialt kohesjonsobjekt ved å være felles referanse for ulike spørsmål, oppgaver og aktiviteter både i boka og på nettstedet. I *Spenn*-systemet danner utdraget av romanen *Wonderboy* kjernen i et tilsvarende transmedialt tematisk ensemble som omfatter to nettsider og både primærtekster og oppgaver fra bokas ressurssamling:

Bokas tekstsamling: (Tema: «Hvem er jeg?»)
- Utdrag fra romanen *Wonderboy* (s. 228–232)
- Forfatterpresentasjon (s. 228)
- Oppgaver til *Wonderboy* (s. 232, «Tett på tekst» og «Videre arbeid»)
- Oppgave om *Wonderboy* og *Olav Tryggvasons saga* (s. 235)

Bokas tekstsamling: (Tema: «Norrøn litteratur»)
- Utdrag fra *Olav Tryggvasons saga* (s. 388)
- Oppgave om *Olav Tryggvasons saga* (s. 388, «Tett på tekst»)

Nettstedet (elevressurser)
- Video: forfatterintervju
  («FILM: To elever intervjuer forfatteren Henrik Langeland»)
- Video: forfatteren leser utdraget fra *Wonderboy*
  («FILM: To elever intervjuer forfatteren Henrik Langeland»)
- Diverse oppgaver om videointervjuet som tekst. («Oppgaver til filmene»)

Figur 165: *Spenn*: Elementer i *Wonderboy*-ensemblet

Boka viser ikke eksplisitt til nettressursene rundt *Wonderboy*-utdraget – de har trolig kommet på plass etter at boka var trykt.[322] Heller ikke årsplanen gjør oppmerksom på forbindelsen mellom *Wonderboy*-ressursene i boka og videoene og de tilhørende oppgavene på nettstedet. Men på nettsida med videoene vises det både til romanutdraget i læreboka og til oppgavesettet i tekstsamlinga der.[323] På oppgavesida «Oppgaver til filmene» vises det eksplisitt til filmene som spørsmåla tar utgangspunkt i. I tillegg er det en implisitt vertikal relasjon mellom noen av oppgavene og lærestoffet i bokas sekvens «En film blir til» (s. 115). Dermed utvides det eksplisitt sammenvevde tekstkomplekset rundt den litterære teksten med et tematisk ensemble som omfatter filmstoffet.

De to videoene med Langeland representerer ikke bare et møte med en forfatter og en transmediering av den skriftlige teksten i boka. Den første videoen er også et elevprodusert intervju – og intervju er lærestoff i bokas kapittel om muntlige tekster. Men det er ingen eksplisitte *diagonale* referanser fra nettstedets intervju med en forfatter av en skjønnlitterær tekst til bokas lærestoff om sakprosasjangeren intervju.

I årsplanen er stoffet om film og intervju som nevnt plassert i samme periode – skoleårets aller siste. Sånn sett ligger forholda godt til rette for å bruke lærestoff fra boka i arbeidet med de ulike spørsmåla i oppgavesettet om Langeland-videoene. Disse ressursene kan betraktes som et lite tematisk ensemble med videointervjuet som kjerne.[324] Siden en av filmene i oppgavesettet er et intervju, er det også et potensial for å trekke inn bokas fagstoff til intervjusjangeren. Dermed dannes det et transmedialt tematisk ensemble med Langeland-videoene som kjerne:

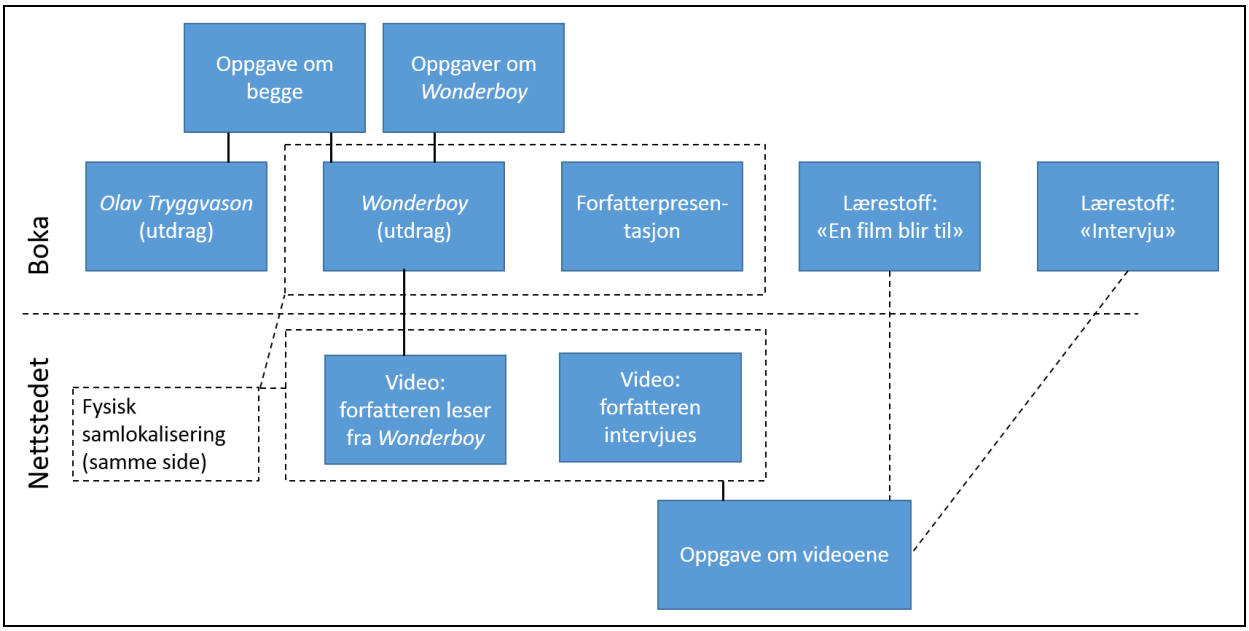
Boka (teoridelen):
- «En film blir til» (s. 115–123).
- «Intervju» (s. 174–176).

Nettstedet:
- Video: forfatterintervju («FILM: To elever intervjuer forfatteren Henrik Langeland»)
- Diverse oppgaver om videointervjuet som tekst. («Oppgaver til filmene»)

Figur 166: *Spenn*: Et transmedialt tematisk ensemble med Langeland-intervjuet som kjerne

[322] En «nyhet» om Langeland-intervjuet på forsida er datert 2008-09-02, boka er trykt i 2006, jf. spenn.pdf#page=3.
[323] Referansen til boka og oppgavesettet er forisk nøytral: «Langeland leser et utdrag fra romanen *Wonderboy*. Se *Spenn 1*, side 228. Oppgaver til teksten side 234» jf. spenn.pdf#page=30.
[324] Mangelen på eksplisittering av forbindelsene er grunnen til at jeg ikke vil kalle det et *tekstkompleks*.

Til sammen dannes det et nokså omfattende transmedialt tematisk ensemble der *Wonderboy*-utdraget er kjerne:



Figur 167: *Spenn*: Transmedialt tematisk ensemble med *Wonderboy*-utdraget som kjerne

På figuren vises det tematiske ensemblet rundt *Wonderboy*-utdraget. De heltrukne linjene markerer eksplisitte forbindelser mellom elementene. De stipla linjene ut fra «Oppgave om videoene» viser tematiske forbindelser mellom nettstedet og lærestoffet i boka som ikke er eksplisittert. Som nevnt har oppgavesettet en tett tematisk forbindelse til bokas lærestoff om film. Det indikeres av den vertikale linja. Den mer assosiative tematiske forbindelsen til bokas lærestoff om intervju – som ikke er «naturlig» forbundet verken med film eller litteratur, men likevel er relevant akkurat her – er markert med en diagonal stipla linje i figuren.

Nettressursene til *Wonderboy*-utdraget spesifiserer ingen bestemt bruksrekkefølge for de ulike ressursene, men informerer forisk nøytralt om at boka inneholder oppgaver og sjølve romanutdraget som leses opp. Hvis en allerede har lest utdraget, er det neppe like interessant å høre forfatteren lese det igjen. Dermed posisjonerer nettsidene med filmene seg som en ressurs som læreren kan bruke som en interessevekker tidlig i et undervisningsforløp.

Sjøl om verken filmene eller de innholdsorienterte spørsmåla på oppgavesida krever forkunnskaper, kan en se for seg en progresjon på overordna nivå gjennom skoleåret: I begynnelsen er det fokus på innhold. Mot slutten, når elevene har fått andre referanserammer i form av kunnskaper om filmmediet og kanskje også om intervju, kan en vende tilbake og bruke filmene som utgangspunkt for andre faglige målsettinger. Å gjennomføre en slik progresjon er lærerikt, men krever overblikk. Det å bruke en primærtekst som «gjennomgangstekst» skaper koherens og gir også frihet til læreren som vil legge opp sine egne leseveier gjennom systemet. Sånn sett kan bruken av en gjennomgangstekst som *Wonderboy* betraktes som en alternativ måte å skape koherens på sammenlikna med en mer lineær sekvensialisering der hvert teorikapittel i boka har en bestemt plass i forløpet og bygger på og refererer til de foregående.

Med unntak av de elevproduserte videoene, er *Wonderboy*-ressursene et utprega skriftorientert tematisk ensemble. Å betrakte videoene som visuelle illustrasjoner av skriftlig tekst og således knytte dem til modellprodusenten Visualisøren, har lite for seg. Det er mer nærliggende

å forstå elementene i det eksplisitt sammenbundne *Wonderboy*-komplekset som tilhørende didaktikersporet.

Både i undersøkelsene av de foregående verka og her i *Spenn*-undersøkelsen har jeg identifisert modellprodusenten Tekstordneren. I flere av de andre verka kommer Tekstordneren til uttrykk gjennom oversikter over relaterte ressurser i boka og på nettstedet.[325] Undersøkelsen av det relativt omfattende *Wonderboy*-ensemblet her i *Spenn* viser at ressursene i boka og på nettstedet har nære tematiske forbindelser, og en får inntrykk av at nettressursene er produsert i «forlengelsen» av *Spenn*-boka og ikke som frittstående «læringsobjekter». Men læremiddelsystemet *Spenn* mangler tekstordningsressurser for å gjøre brukerne oppmerksomme på hvordan de sjøl kan sette sammen knipper av relaterte ressurser på tvers av mediene.

Som nevnt presenteres ikke videointervjuet som en relevant ressurs verken til «Medier og sammensatte tekster» eller «Muntlige tekster». Lærermodellbrukeren som genereres her, er av den Utforskende typen, eller en som er en så Erfaren bruker av systemet at hun har god oversikt over de ulike ressursene, og altså husker at det fins en nettressurs som er relevant for arbeidet med både film og intervju i tillegg til litteraturtemaet «Hvem er jeg?».

9.4.3.2 «Oppgaver til filmene» – norskfaglig mangfold, autonom modellprodusent

Nettsida «Oppgaver til filmene» er plassert i tilknytning til videointervjuet, men hvordan forholder den seg til resten av *Spenn*-systemet? Hovedsida i det lille nettsidekomplekset inneholder altså to videofilmer. I den ene leser forfatteren et utdrag fra romanen *Wonderboy*. I den andre filmen blir forfatteren intervjua av to elever. Den underliggende nettsida inneholder tre oppgavesett med en del spørsmål i tilknytning til filmene. Det første av de tre setta inneholder de eneste spørsmåla som tar for seg kunnskapsstoff som kan knyttes til filmstoffet i boka:

Se filmene, og kommenter deretter filmopptakene ut fra følgende kriterier:
1. Mis-en-scène [sic] (alt foran kameraet): Hvordan framtrer forfatteren på filmen? Enn elevene som intervjuer? Hvilket miljø er de plassert i? Har valg av miljø noe å si for hvordan vi oppfatter det som blir sagt? Ser du ellers noe i bildene som har betydning for oppfatningen vår (for eksempel lys, skygge, rekvisitter, kostymer)?
2. Kinematografi (alt med og i kameraet):
Hvilke bildeutsnitt er valgt? Hvilke kamerabevegelser registrerer du? Hvilken kameravinkling dominerer? Kommenter effekten av det filmtekniske.
3. Klipp: Kommenter klippeteknikken i filmen. Hvilken rytme gir klippingen? Syns du rytmen passer til det som blir lest opp/sagt?
4. Lyd: Kommenter reallyd (diegetisk lyd) og effektlyd (ikke-diegetisk lyd) i filmen. Hvordan syns du lydbildet fungerer?
5. Hva ville du evt ha gjort annerledes dersom du skulle ha laget filmen?

Figur 168: *Spenn*: «Oppgaver til filmene» (transkripsjon, utdrag 1 av 2)

De filmteknisk orienterte spørsmåla har de to videoene i sentrum. Resten av spørsmåla tar enten for seg forholdet mellom forfatter og verk eller sjølve intervjuet. De kan altså relateres til sakprosa og intervjusjangeren:

[325] Se f.eks. punkt 6.3.3.2, s. 193: «Oversiktsdokumentet…».

Annet
1. Gir filmen deg tilstrekkelig informasjon om forfatteren?
2. Får du lyst til å lese flere tekster av ham? Hvorfor/hvorfor ikke?
3. Hvilke andre spørsmål ville du ha stilt forfatteren dersom du skulle ha intervjuet ham?

Tett på innhold
1. Hvilket forhold har Langeland til hovedpersonen sin i *Wonderboy*, Christian von der Hall?
2. Hvordan beskriver Langeland arbeidsdagen sin?
3. Hvilket forhold har han til klokker?
4. Hva forteller Langeland om sin egen skriveprosess? Hva gjør han før han setter seg foran pc-en?
5. Hva legger han vekt på når han skal bygge opp romanene sine?
6. Hvordan ser han på sammenhengen mellom karakterer og handling i en roman?
7. Hvor viktig er det for Langeland å kjenne miljøene han skriver om? Hvor avgjørende har det vært for person – og miljøskildringene i romanene hans?

Figur 169: *Spenn*: «Oppgaver til filmene» (transkripsjon, utdrag 2 av 2)

De tre oppgavesetta har varierende grad av tilknytning til de konkrete filmene. I det første oppgavesettet (Figur 168) er det særlig referanser som «forfatteren» og «elevene som intervjuer» (spørsmål 1) og «det som blir lest opp/sagt» (spørsmål 3) som gir inntrykk av at spørsmåla er formulert som om de angår noen helt bestemte filmer.[326] Men de fire første spørsmåla danner også en generell taksonomi for filmteknisk kunnskap og har således en overføringsverdi idet de kan brukes som rammeverk for å kommentere andre filmer.

Når det gjelder forholdet til boka, er det ingen eksplisitte referanser til kunnskapsstoffet i siste del av filmkapitlet («En film blir til»). Mens bokkapitlets struktur gjenspeiles samvittighetsfullt i den lille avsluttende metodebolken «Å arbeide med film» på side 123, er det en litt annen rekkefølge og gruppering av momentene i taksonomien som kan utledes av spørsmåla her på nettstedet. Mange av termene som brukes, fins også i filmkapitlet, og noen av dem ('lys', 'rekvisitter', 'kostymer') er forklart i dramakapitlet (s. 67). Dermed dannes det tematiske forbindelser til lærestoffet i boka, sjøl om mye av kunnskapsstoffet i oppgaven er redundant sett i forhold til bokas rammeverk for filmanalyse og nettoppgaven ikke er kohesiv i streng forstand.

Det er enkelt å være kategorisk og fastslå at fagteksten i boka genererer modellprodusenten Fagformidleren, mens en oppgave på nettet genererer modellprodusenten Didaktikeren. Det som imidlertid skaper det sterkeste inntrykket av at denne oppgaven har en annen produsentinstans enn bokas sekvens «Å arbeide med film», er at oppgaven introduserer noen helt nye termer: 'mis-en-scène' [sic], 'kinematografi', 'diegetisk lyd' og 'ikke-diegetisk lyd'. Dermed skapes det en opposisjon mellom de to diskursive spora. Alle disse «nye» termene blir forklart, og en kan argumentere for at oppgaven også har en entropisk relasjon til boka ved at den utvider det faglige vokabularet derfra med nye termer.[327]

Hvis en undersøker de sekvensielle egenskapene til oppgaven, er den ikke eksplisitt avhengig av boka, og den viser heller ikke til bestemte sider i boka. Men i praksis krever oppgaven forståelse og bruk av mange fagtermer, så den posisjonerer seg som en «kunnskapsbruksoppgave» som det passer å gjennomføre etter at en har gjennomgått lærestoffet i boka.

Sånn sett genereres det en Kunnskapsorientert elevmodellbruker som får muligheten til å vise at hun kan bruke det hun har lært ved å sette seg inn i fagstoffet i boka. I den åpne oppgave

[326] Jf. «Liten knute» i *Tema* (s. 248) og *Der nede sørger de ikke* i *Grip teksten* (s. 213). Det er trolig de filmoppgavene i undersøkelsen som i størst grad har spesifikke spørsmål om konkrete filmer.
[327] Jf. undersøkelsen av *Spenns* lysbildepresentasjon for nordiske språk som også bruker fagtermer som ikke fins i boka.

5 («Hva ville du evt [sic] ha gjort annerledes dersom du skulle ha laget filmen?») er det i prinsippet også relevant å trekke inn kunnskapsstoff fra bokas avsnitt om intervju som faglig støtte for egne meninger. Resten av oppgavesettet («Annet» og «Tett på innhold», Figur 169, s. 324) ligger til sammenlikning på et annet taksonomisk nivå og krever ingen forkunnskaper utover det en får ved å ha sett filmene. Dermed dannes det her et lokalt epistemisk rom uavhengig av læreboka, og elevmodellbrukeren som genereres, er mer av en Novise.

Dersom en løfter blikket til årsplanen, hører «*Wonderboy*-ensemblet» til i første periode siden det er plassert under «Tekster > hvem er jeg?».[328] Til dette temaet kan de to siste oppgavesetta fungere bra. Kunnskapsstoffet om film kommer derimot i siste periode på årsplanen, og det er først når en er fortrolig med dette stoffet, at det gir mening å arbeide med det første oppgavesettet på noe annet enn en overflatisk og uforpliktende måte.

Å bruke de samme tekstene som utgangspunkt for oppgaver som er knytta til ulike delemner i norskfaget og i tillegg på ulike kompetansenivåer og i ulike perioder, representerer et potensial for å skape faglig koherens «på tvers». I tillegg til arbeidet med litterære temaer, forfatterskap og filmteknisk kunnskap, er fagstoff om intervjusjangeren relevant. Men når det ikke er tydelig markert at en del av oppgaven hører til emneområdet «Film» under «Medier og sammensatte tekster», genererer det en særlig oppmerksom og analytisk lærermodellbruker. Hun er en Erfaren bruker av læremiddelsystemet som i tillegg husker at verkets eneste filmoppgave er plassert blant de anbefalte ressursene til skoleårets første periode.

[328] Jf. transkripsjon Figur 156, s. 305 og faksimile i spenn.pdf#page=29.

9.5 Oppsummering

Hvordan skapes det sammenheng mellom ressursene i læreboka og på nettstedet i *Spenn*-systemet? Her følger ei oppsummering med utgangspunkt i forskningsspørsmåla:

1. Hvordan er tekstsystemet strukturert, hvordan bindes materielt atskilte komponenter sammen til transmediale tekstkomplekser, og hvordan bindes hele det tverrmediale læremiddelsystemet sammen?
2. Hvordan er tekstene og tekstkompleksene sekvensialisert?
3. Hvordan utnyttes ulike referanserammer som et grunnlag for de faglige aktivitetene læremiddelsystemet legger opp til?
4. Hvilke modellprodusenter genereres, og hvordan er samspillet mellom dem?
5. Hvilke modellbrukere genereres av de ulike delene av læremiddelsystemene?

9.5.1 Struktur og kohesjon

Sammenlikna med de andre verka skiller *Spenn* seg ut på flere måter når det gjelder forholdet mellom ulike deler av systemet både på overordna og lokalt nivå. Ytre sett er det omfattende innslaget av helsides kunstfotografier som ikke pretenderer å «illustrere» verbalteksten kanskje det mest karakteristiske. Dermed forventer en heller ikke at den faglige framstillinga legger opp til en funksjonell arbeidsdeling og samspill mellom ulike modaliteter.

I praksis er forskjellene mellom *Spenn* og de andre lærebøkene likevel ikke så store på dette punktet. Verken i *Spenn* eller de andre læreverka er hovedregelen at fotografiene som ledsager det skriftlige lærestoffet om nordiske språk, fungerer som illustrasjoner som utdyper eller utvider den faglige meningsskapinga i de skriftlige ressursene. Og det er bare unntaksvis at brødteksten i bøkene refererer til de lokale visuelle ressursene. På den andre sida er fotografiene i *Spenns* kapittel om film – i likhet med de andre bøkenes filmkapitler – nært knytta til den skriftlige teksten og illustrerer den direkte ved å gi visuelle eksempler på ulike bildeutsnitt og kameravinklinger.

Et annet særtrekk er at det er et relativt tett innholdsmessig samspill mellom bok- og nettressurser. Det er kanskje særlig tydelig i nettoppgaven som tar for seg nabospråkundersøkelser, men også «*Wonderboy*-ensemblet» er et eksempel på hvordan mange ulike ressurser kan knyttes sammen på tvers av mediene gjennom felles referanser til én bestemt primærtekst. Men særlig nettstedet mangler tekstordnings- eller navigasjonsressurser som gjør det realistisk for brukerne å sammenstille og utnytte de bok- og nettressursene som tematisk hører sammen.

At de litterære primærtekstene på dansk og svensk som fins i bokas tekstsamling ikke gjøres relevante som ressurser for lærestoffet om nordiske språk, er ikke uventa hvis en sammenlikner med de andre læreverka.[329] At elevproduserte filmer med tilhørende spørsmål om film ikke løftes fram som relevante ressurser i tilknytning til lærestoffet om film, er mer paradoksalt. En mulig forklaring kan være at nettstedet baserer seg på ei relativt enkel publiseringsløsning for informasjonsnettsteder, noe som gjør det realistisk å produsere nettsider uten webteknisk eller grafisk spesialkompetanse. Det er altså tenkelig at nettressursene er produsert og publisert kumulativt av oppgaveforfatterne sjøl uten at de har fått redaksjonell bistand fra andre fagfolk. Uten en redaksjonell strategi for å integrere nye ressurser med eksisterende, risikerer en at forbindelsene bare blir vertikale og at nettressursene knytter seg til enkeltelementer eller kapitler

[329] *Nettopp norsk SF* er et hederlig unntak i så måte, jf. s. 262.

i boka og ikke inngår i mer assosiative nettverk som kan danne samvirkende tematiske kjeder prega av kohesjonsharmoni.

Et læremiddelsystem for et aspektualiserende og hermeneutisk orientert fag som norskfaget burde nettopp støtte læreren i å skape assosiative tematiske nettverk. Det paradoksale med *Spenn* er at et slikt «fagsyn» reflekteres på lokalt nivå for eksempel ved at den skriftlige teksten knytter assosiative forbindelser til relaterte emneområder (jf. s. 312), men det er ikke gjennomført med tilstrekkelige tekstordningsressurser på systemnivå.

9.5.2 Sekvensialitet

Enda et særtrekk ved *Spenn* er forholdet mellom den skriftlige tekstens prominens på de lokale boksidene (noe som kan tolkes som en invitasjon til lineær lesing) og årsplanens svært liberale forhold til den sekvensielle ordninga av lærestoffet i bokas «teoridel». *Spenn*-systemet skiller seg fra de andre verka ved å ordne årsplanen etter lærebokas tematisk organiserte tekstsamling og ikke etter kapittelinndelinga i teoridelen av læreboka. *Spenn*-systemet utmerker seg ved å ha den boka som har flest «reine skriftsider» og samtidig ha den mest diskontinuerlige årsplanen når det gjelder utporsjoneringa av lærestoffet i boka.[330] Boka har tekstordningsressurser for å støtte årsplanens «hopping» mellom mindre enheter enn enkeltkapitler, men det har ikke nettstedet. Dermed blir det krevende å integrere sammenhørende ressurser fra de to mediene.

Sjøl om *Spenns* måte å referere på er forisk nøytral, plasserer de kunnskapsorienterte oppgavene seg progresjonsmessig som noe som kommer *etter* boka. Den som har arbeida med stoffet i boka, vil få mulighet til å bruke og supplere kunnskapen derfra. Når lærestoffet fra boka gjøres relevant i nettoppgavene, skaper sjølve progresjonen en form for tverrmedial sekvensiell kohesjon – sjøl om nettoppgavene ikke eksplisitt refererer til boka som nødvendig kunnskapsgrunnlag.

9.5.3 Referanserammer

Verken de enkelte delene av den skriftlige teksten i boka eller nettoppgavene posisjonerer seg som bestemte trinn i en overordna sekvens. Anaforiske referanser er det lite av, og sjøl om nettoppgavene til nordiske språk og film tematisk er tett knytta til boka, refererer de ikke til boka som en nødvendig forutsetning for å gjøre oppgavene. Dermed framstår de enkelte lokale ressursene som nokså autonome. Men det er bare tilsynelatende. Sammenlikna med nettstedene til for eksempel *Panorama* og *Grip teksten* er det få nettoppgaver, det er ingen repetisjonsspørsmål til nordiske språk eller film, og det formidles ikke mye fagstoff gjennom nettressursene. Dermed kan de på ingen måte sies å utgjøre et alternativ til boka som den primære kilden til fagkunnskap i arbeidet med oppgaver.

9.5.4 Modellprodusenter

Dersom en prøver å fordele de ulike semiotiske ressurstypene på ulike diskursive spor og undersøker samspillsforholda mellom dem, oppdager en at *Spenn* kjennetegnes av autonomi hos de ulike modellprodusentene. Det er åpenbart en form for arbeidsdeling som ligger bak materialiseringa av de ulike ressursene, men arbeidsdelinga preges mer av autonomi enn av samarbeid

[330] Tesen jeg utleda etter analysene av *Panorama* og *Grip teksten* om at boksidenes grad av linearitet samsvarte med graden av lineær ordning av årsplanen (se punkt 7.2.2.1, s. 222: «Basert på undersøkelsen av *Panorama* og *Grip teksten* …») blir altså ikke bekrefta av *Spenn*-systemet.

mellom ulike tekstinstanser. Unntaket er nordisk-stoffet der ressursene til Didaktikeren og Fagformidleren er tett integrerte både i boka og mellom boka og nettstedet. Sjøl om det er mange fotografier i boka, er det bare unntaksvis – i film-sekvensen – at det er rimelig å snakke om at visuelle ressurser resemiotiserer eller direkte illustrerer noe av innholdet i den skriftlige teksten. På nettstedet kan det virke som modellprodusenten Didaktikeren får dominere. Det er lite bruk av visuelle ressurser, og navigasjonsmessig er det navigasjonsmenyenes formatlenker som dominerer. En Tekstordner som kunne koble ressurser på tvers med tekstlenker og være en veiviser til relaterte ressurser, er fraværende.

9.5.5 Modellbrukere

I motsetning til de andre læreverkas nettsteder har ikke *Spenn* et tydelig materielt skille mellom elev- og lærerressurser. Det forsterker inntrykket av at nettstedet er en supplerende undervisningsressurs for læreren. Mens flere av de andre nettstedene har så mange ressurser at det er krevende å få oversikten, har *Spenn* relativt få ressurser til film og nordiske språk. Dessuten er noen av de relevante ressursene plassert i andre kontekster. Dermed genererer også *Spenn* en lærermodellbruker som enten er en Erfaren bruker av systemet, eller en Utforsker som aktivt jakter på ressurser på andre steder enn de mest nærliggende. Sjøl om den skriftlige teksten i boka åpner for en aspektualiserende koherensstrategi der en ser lærestoff i sammenheng med beslekta deler av norskfaget, legger verken boka eller systemets årsplan opp til en bestemt emnemessig progresjon. Dermed blir det opp til læreren å integrere nytt fagstoff med det som allerede er gjennomgått og skape fordypning og progresjon. Det genererer en lærermodellbruker som også er Faglig erfaren.

Både boka og nettstedet genererer Kunnskapsorienterte elevmodellbrukere. Sjøl om noen av nettoppgavene kan gjennomføres nærmest uten å trekke inn fagkunnskap, bygger de oppgavene jeg har undersøkt videre på kunnskapsstoff fra boka. Den Flittige eleven som har lest boka, får mulighet til både å bruke kunnskapen og fordype seg, ikke bare reprodusere den. Nettoppgavene er krevende og imøtekommer den modellbrukeren som bokteksten har generert ved å bygge videre på den kompetansen modellbrukeren har fått gjennom lesinga av bokteksten. Dermed kan den Flittige og Kunnskapsorienterte modellbrukeren fra boka bli en Kunnskapsbrukende modellbruker på nettstedet. Slike nettoppgaver som videreutvikler modellbrukerens kompetanse gjennom faglig fordypning eller bruk av kunnskap fra boka, fungerer også mer kohesivt enn oppgaver som er mindre krevende.

10 Oppsummering av undersøkelsen, empiriske funn

10.1 Innledning

I dette kapitlet skal jeg sammenfatte undersøkelsen og svara på forskningsspørsmåla fra de fem analysene. Jeg begynner med å presentere overordna funn og går så inn på det jeg har funnet som svar på de enkelte forskningsspørsmåla, diskuterer funna og relaterer dem til eventuelle andre studier. Mot slutten drøfter jeg mulig overføringsverdi til andre skolefag og hvilke implikasjoner funna kan ha for læremiddelbruk og -produksjon. Forskningsspørsmåla er ordna slik at en starter med observerbare egenskaper ved materialet og går videre i retning av resultater som er mer spekulative og baserer seg på større grad av fortolkning.

Sjøl om materialet mitt delvis er digitalt, har jeg tatt sikte på å oppnå overføringsverdi ved å velge teoretiske undersøkelsesverktøy som ikke er bundet til en bestemt materialiseringsteknologi. At de to ulike materialiseringsmediene har ulike affordanser når det gjelder fiksering, mangfoldiggjøring og distribusjon, medfører ikke nødvendigvis at nettressursene endres oftere enn de trykte ressursene. Prinsipielt kan en tenke seg at nettressursene kunne gjenspeile en form for kronologi for eksempel ved at en i løpet av en lærebokutgaves levetid jevnlig produserte nettmedierte faglige tilleggsressurser som knytta lærebokstoffet til dagsaktuelle hendelser. Men det er ikke tegn til en slik praksis i mitt materiale. Tvert imot ser en tegn på det motsatte – at et lærebokkapittel kan endres fra den første til den andre utgaven – uten at de tilhørende nettressursene endres tilsvarende.[331] En prinsipiell todeling mellom den trykte boka som et «hardt» og relativt stabilt medium og nettstedet som et «mykt» og flyktig medium virker intuitivt innlysende, men i praksis er det redaksjonelle valg som ligger til grunn for om en kommer til å utnytte de ulike medienes affordanser på en slik måte.

10.2 Sammenfatning av svar på forskningsspørsmåla

Tekstene i de ulike mediene er realisert som sjølstendige objekter innafor hvert enkelt medium. En kunne tenke seg at en i et tverrmedialt læremiddelsystem kunne finne eksempler på transmediale *tekster*, realisert som tett sammenvevde komplekser av gjensidig avhengige semiotiske ressurser som dels materialiserte seg i boka, dels på nettstedet. Både for emnet film og nordiske språk kunne en tenke seg muligheten for at nettressursen kunne supplere bokteksten med for eksempel filmsnutter eller lydklipp som står i direkte forbindelse med innholdet i bokteksten, eller at boka kunne bygge videre på spesifikke audiovisuelle ressurser fra nettstedet. Men denne typen synkront tverrmedialt samspill mellom materialiseringsmediene har jeg ikke funnet eksempler på.

Dersom en undersøker kohesjonen i lærebokkapitlene, oppdager en at de verbalspråklige (skriftlige) og visuelle representasjonene bare unntaksvis har sterk intermodal kohesjon. Dersom en vektlegger kohesjon som konstituerende for tekster, kan en med en viss rett – særlig når

[331] Se vedlegg 12.2, s. 380 for transkripsjon av repetisjonsspørsmålsbatteriene i *Panorama* (som viser at de som bruker andreutgaven av verket, ikke kan støtte seg på boka for å finne svar på alle repetisjonsspørsmåla). Grunnen er at lærestoffet i bokas andreutgave er korta ned uten at en samtidig har revidert de nettbaserte spørsmålsbatteriene utvikla til førsteutgaven av boka.

det gjelder nordiskkapitlene – betegne konfigurasjonene av semiotiske ressurser som multimodale ensembler framfor å kalle dem multimodale tekster.[332] Dette understrekes av at den primære verbalteksten (materialisert som brødtekst) stort sett er uavhengig av de omkringliggende visuelle ressursene i meningsskapinga si. Anne Løvlands gjentatte poeng om at verbalspråket har sterk kulturell affordans i lærebøker, og at lærebøker sjelden tør å overlate informasjonsansvaret til andre modaliteter, ser ut til å bekreftes av denne undersøkelsen (2006b, s. 123).

10.2.1 Forskningsspørsmål 1: Struktur og kohesjon

Hvordan er tekstsystemet strukturert, hvordan bindes materielt atskilte komponenter sammen til transmediale tekstkomplekser, og hvordan bindes hele det tverrmediale læremiddelsystemet sammen?

Alle nettstedene, bortsett fra *Panoramas* elevnettsted, gjenspeiler lærebokas kapittelstruktur. En slik strukturell ikonisitet skaper en grunnleggende tverrmedial koherens på systemnivå. Nettstedenes «kapitler» framstår som satellitter med boka som kjerne – innbyrdes framstår de som isolerte enheter. Grunnen til det er at retninga på de eksplisitte tverrmediale referansene hovedsakelig går fra nettstedet til boka. De tverrmediale referansene fra bøkene viser som regel til nettressursene i helt generelle ordelag av typen «du kan lese mer om dette på nettstedet til x».[333]

Organiseringa av innholdet i kapitler og bolker preges av «strukturell nedsiving» der skillet mellom deldisipliner fra vitenskapsfaget norsk eller nordisk reproduseres. Stoff fra én deldisiplin gjøres sjelden relevant for andre. Det er for eksempel bare unntaksvis at det knyttes eksplisitte forbindelser mellom tekstsamlingenes litterære tekster på nabospråk og kunnskapsstoffet om nabolandas språksystem. Det er et gjennomgående fenomen at referansene mellom ressurser i de to mediene overveiende går i vertikal retning. Horisontale (kryss)referanser forekommer i bokkapitlene, men den slags tverrgående lenker er praktisk talt fraværende i nettressursene. Eksplisitte diagonale lenker eller referanser som både krysser emne- eller kapittelgrensene og går fra det ene mediet til det andre, har jeg knapt nok funnet i materialet mitt.[334] Læremiddelsystemene er altså organisert etter overveiende hierarkiske – og ikke hypertekstuelle – struktur- og sammenbindingsprinsipper.[335]

Når det gjelder forskjeller mellom eksplisitte sammenbindingsressurser i de to materialiseringsmediene, er navigasjonshjelpemidler som innholdsfortegnelser, ulike typer registre og kryssreferanser bedre utbygd i bøkene enn i nettressursene. Det kan tolkes som at nettmedienes affordans ikke utnyttes på dette punktet, men også at nettressursene er ment som ei samling supplementer til bestemte deler av boka og ikke som et sjølstendig læremiddelsystem.

Ulike typer nettressurser som digitale lysbildepresentasjoner, kortversjoner av bokkapitlene og batterier av repetisjonsspørsmål parafraserer faglig innhold fra bokkapitlene og danner dermed tverrmediale tematiske referentkjeder. Men slik rekontekstualisering fungerer ikke nødvendigvis som tverrmedial *kohesjon*. Det er relasjonene som innebærer *avhengighet* mellom

[332] At fotografier egner seg betre til å illustrere faglige poenger når emnet er film enn når det er nordiske språk, er opplagt. Dermed er det heller ikke noen overraskelse at den multimodale kohesjonen er sterkere mellom fotografier og skrift i film-kapitlene enn i nordiskkapitlene.
[333] Unntaket er *Nettopp norsk SF*-boka som har et mer utbygd referansesystem enn de andre verka og i større grad enn de andre verka henviser til spesifikke nettressurser.
[334] Noen eksempler på potensielle diagonale tekstbånd fins i *Tema*-systemet (s. 247), i *Wonderboy*-ensemblet i *Spenn*, (Figur 167, s. 322) og i *Panoramas* nettressurser til filmemnet, s. 161 («Arbeidsarka plasserer seg ikke tydelig i en sekvens…»).
[335] Jf. drøftinga av hypertekstbegrepets relevans for undersøkelsen, s. 71.

elementer i ulike medier som skaper tverrmedial kohesjon i streng forstand.[336] Alle nettstedene gjenbruker både figurative og nonfigurative visuelle ressurser fra bøkene. Ofte har rekontekstualiseringa av visuelle ressurser fra boka en metonymisk funksjon: Det ser ut til at nettsider som gjenbruker fotografier fra boka, primært bruker dem til å skape visuelle tekstbånd til boka. Langt sjeldnere fungerer de som eksempeltekster eller illustrasjoner som forklarer eller utdyper det lokale faglige innholdet. Utvalgte eksempeltekster (som filmen *Veiviseren*, romanen *Wonderboy* og novella/novellefilmen *Der nede sørger de ikke*) og gjennomgangsfigurer (som skuespilleren Aksel Hennie, forfatteren Henrik Langeland og nabospråkeksperten Arne Torp) er de viktigste typene transmediale kohesjonsobjekter. Det er flere eksempler på at de utgjør kjernen eller det sentrale bindeleddet i de mest omfattende transmediale tekstkompleksene eller tematiske ensemblene. Også konsekvent bruk av presise fagtermer bidrar til å binde sammen ressurser som ikke «veit om hverandre». Fagtermer har også potensial til å vise vei til andre faglige ressurser utafor læremiddelsystemet – folkelig uttrykt kan de fungere som «emneknagger».[337] Når ulike termer brukes for samme begrep eller det veksles mellom fagtermer og hverdagsspråk, blir tekstenes potensial for å inngå i kohesive relasjoner med andre tekster redusert. At det er forskjell mellom de ulike læreverka i hvordan og i hvilken grad de bruker sammenbindingsressurser som kryssreferanser og referanser til nettstedet, er ikke overraskende. Men også ulike bokkapitler i samme bok kan ha ulike praksiser for hvilke koherensressurser de tilbyr for å hjelpe brukerne til å gjøre ressurser i andre deler av systemet relevante. Slike koherensressurser kan for eksempel være anaforiske referanser i brødteksten eller kryssreferanser i margen.

10.2.2 Forskningsspørsmål 2: Sekvensialitet

Hvordan er tekstene og tekstkompleksene sekvensialisert?

I hovedsak må den overordna kapittelstrukturen i bøkene betegnes som diskontinuerlig, og de enkelte kapitlene framstår som sjølstendige enheter.[338] Sjøl om kapitler med beslekta stoff ofte samles under et hovedemne som språk eller litterære sjangrer, bygger de enkelte kapitlene i liten grad videre på de foregående. Kryssreferanser forekommer i alle bøkene, men de er bare unntaksvis forisk bestemte på den måten at referansene underforstår en bestemt overordna lesevei gjennom boka. Referanser av typen «Fra kapittel 9 husker vi at […]» (*Tema*, s. 167), «Som vi har nemnt tidlegare her i boka […]» (*Grip teksten*, s. 97), indikerer at etablerte sekvensielle ressurser inngår i en progresjon. *Grip tekstens* kapitler er de som mest konsekvent bruker anaforiske referanser og sånn sett baserer framstillinga på at det eksisterer en forfatterautorisert hovedvei gjennom boka. Men den typen referanser hører til sjeldenhetene. Som regel blir relatert stoff i tidligere kapitler tematisert som tilgjengelige kontekstuelle ressurser, altså blir forbindelse framstilt som assosiative.

Fri progresjon eller fri sekvensialitet der læreren og ikke bokas kapittelrekkefølge bestemmer veien gjennom læreverket på overordna nivå, ser ut til å være en utbredt norm. Det understrekes av at bare ett av fem læreverk (*Grip teksten*) tilbyr et årsplanforslag med samme kapit-

[336] Jf. Halliday og Hasans kohesjonsdefinisjon, s. 40. Se også drøftinga av kohesjonsbegrepet i kapittel 11, s. 345.
[337] Se analysen av *Panorama* (s. 163) der termen 'e-mål' fungerer kohesivt og som «universell emneknagg», mens termen 'falske venner' underkommuniseres gjennom bruken av den dagligspråklige formuleringa 'ord med slik dobbeltbetydning', se avsnittet «'Svensk og dansk' – modellbrukere i konflikt» i *Panorama*-analysen, s. 131.
[338] I *Nettopp norsk* brukes sågar 'artikler' som betegnelse på det som i de andre bøkene omtales som 'kapitler'.

telrekkefølge som boka. Men prinsippet om fri sekvensialitet følges i liten grad opp med sammenbindingsressurser til støtte for lærerens arbeid med å aktualisere og integrere ressurser som er plassert på ulike steder, men som likevel kan være relevante for hverandre. Imidlertid er det flere eksempler på at læreverka kontekstualiserer poenger i fagstoffet ved å antyde forbindelser til andre relaterte fagområder i norskfaget, men uten å vise til konkrete ressurser i læreverket. For eksempel relateres grammatiske fenomener i nabospråka til dialektlære, nynorsk og språkhistorie. Også bruken av gjennomgående eksempeltekster (som bruken av Henrik Langelands roman *Wonderboy* i *Spenn*, som er representert både i boka og på nettstedet) kan betraktes som en alternativ måte å skape koherens på, sammenlikna med en mer lineær sekvensialisering der hvert kapittel i boka har en bestemt plass i forløpet og bygger på og refererer til de foregående.

På lokalt nivå, innafor et kortere undervisningsforløp, kan en tenke seg at arbeidsoppgaver utføres i etterkant av arbeid med lærestoffet i boka. I bøkene er det nettopp slik: Arbeidsoppgavene er stort sett plassert etter lærestoffet. Men mange av nettoppgavene har forisk ubestemte referanser til stoff som fins i lærebøkene, og er dermed utydelige i sin kommunikasjon av sine sekvensielle egenskaper – altså hvor de plasserer seg i et læringsforløp. Litt enklere formulert: Oppgavene er ofte utydelige på om en trenger læreboka i det hele tatt, eller om en bør sette seg inn i stoffet i læreboka før eller etter at en har gjort oppgaven.[339] En pris for fleksibiliteten i diskontinuerlige systemer er at brukerne sjøl får ansvaret for å aktualisere de sekvensielle ressursene i små og store forløp og gjøre dem relevante i sammenhengen. Men den sparsomme tilgangen på navigasjonsressurser gjør at brukerne ikke får mye hjelp av læremiddelsystemet til å gjøre denne jobben.

10.2.3 Forskningsspørsmål 3: Referanserammer og epistemiske rom

Hvordan utnyttes ulike referanserammer som et grunnlag for de faglige aktivitetene læremiddelsystemet legger opp til?

Nettoppgavene har et potensial for å skape transmedial koherens hvis lærestoffet i boka er inkludert i det epistemiske rommet[340] de definerer. Men ofte er de nettmedierte arbeidsoppgavene utforma slik at en ikke trenger lærestoffet i boka for å kunne gjennomføre dem. Jeg har tidligere vært inne på at nettressursene framstår som satellitter til boka og ikke som et autonomt læremiddelsystem. Men det er en tydelig tendens til at nettoppgavene i korpuset skaper en form for mediemessig autonomi ved å definere snevre epistemiske rom der læreboka neglisjeres som kunnskapskilde. Det kan skje på ulike måter: Kortversjoner av bokkapitler og digitale lysbildepresentasjoner inneholder mye fagstoff som kan brukes til å svare på repetisjonsspørsmål. Mengden repetisjonsspørsmål (med svaralternativer) kan være så omfattende at en kan få inntrykk av at det er unødvendig å sette seg inn i lærestoffet i boka, eller oppgavene kan ta utgangspunkt i utenomskolsk erfaring (for eksempel med film eller nabospråk) eller mer generell fagkunnskap som ikke er direkte behandla i bokkapitlet.

Ved siden av de skriftlige nettoppgavene har også systemets automatiske respons på flervalgsspørsmål et potensial for å forsterke den transmediale koherensen ved å rekontekstualisere

[339] Se for eksempel avsnittet «Arbeidsark: 'De nordiske språkene: Dansk' – uavklart forhold til boka» i *Panorama*-analysen (s. 126) og *Nettopp norsk SF*-analysen s. 270, der undervisningsopplegget anbefaler å lese bokkapitlet som en avslutning på arbeidet med emnet.

[340] Epistemisk rom har jeg definert som de kontekstuelle rammene som inneholder de kunnskapsressursene som er nødvendige for å løse oppgaven, jf. s. 114. Se neste kapittel for utdyping og drøfting av begrepet.

eller vise til stoff fra boka. Men denne responsen er stort sett realisert som lakoniske, monologiske rett/galt-svar. Noen responser er riktig nok mer dialogiske og forklarer og utdyper fagstoffet (jf. *Tema*-analysen, s. 234), men ingen utnytter muligheten til å skape eksplisitt tverrmedial koherens ved å henvise til konkrete sider i læreboka i responsen.

For noen av læreverka er det slik at de samme nettoppgavene tilbys til ulike lærebøker (både yrkesfag og studieforberedende) – dermed er det ingen selvfølge at lærestoffet i ens egen bok er utgangspunktet for å løse oppgaven. Konsekvensen kan bli at oppgavene kommer til å ligge på et så lavt faglig nivå at en ikke får bruk for kunnskapsstoffet og begrepene fra læreboka. Andre oppgaver kan være svært krevende og forutsetter solide (for)kunnskaper, men uten at det tilhørende lærebokkapitlet fungerer som en relevant eller tilstrekkelig kunnskapskilde.

Forholdet de digitale lysbildepresentasjonene i materialet har til boka, varierer sterkt: Noen (*Panorama* og *Grip teksten*) framstår som rein parafrase av det verbalspråklig medierte stoffet i bokkapitlene og innsnevrer sånn sett det epistemiske rommet gjennom reduksjon.[341] I *Tema* fins et eksempel på det motsatte – en utvidelse av det epistemiske rommet: Lysbildepresentasjonen til nordiske språk blander fagstoff med spørsmål og supplerer og utdyper lærestoffet gjennom spørsmål en ikke finner svar på i boka.

10.2.4 Forskningsspørsmål 4: Modellprodusenter – diskursive spor

Hvilke modellprodusenter genereres, og hvordan er samspillet mellom dem?

Med utgangspunkt i en stemmeanalyse av de ulike typene semiotiske ressurser i læreboka og på nettstedene kan en argumentere for at de semiotiske konfigurasjonene realiserer ulike diskursive spor.[342] De diskursive spora kan forstås som instansieringer av ulike produsentroller med ulike kommunikative prosjekter eller oppgaver. Slike produsentroller kaller jeg for modellprodusenter, i tråd med betegnelsen modellforfatter (jf. s. 21). Dermed kan koherensen i større og mindre deler av tekstsystemet undersøkes som graden av samarbeid mellom flere modellprodusenter. Med utgangspunkt i *Panorama* har jeg indusert følgende typologi over modellprodusenter: Fagformidleren, Didaktikeren, Visualisøren, Studieteknikeren og Tekstordneren. Det er ikke gitt at verken samspillsforholda eller realiseringa av de enkelte produsentrollene er konsistente på tvers av materialiseringsmediene. Når måten en oppgaveformulering posisjonerer leseren på, varierer sterkt fra boka til nettressursene, skapes det et inntrykk av at det er ulike produsentinstanser som står bak det en reint funksjonelt må tolke som én og samme modellprodusent. I en koherensundersøkelse av et tverrmedialt læremiddelsystem skulle en kanskje vente at spredninga på flere medier kunne medføre fragmentering, men at det var god koherens mellom de ulike diskursive spora innafor hvert av materialiseringsmediene. Imidlertid viser undersøkelsen at også innafor hvert av mediene er det tegn til at de enkelte modellprodusentene ofte «kjører sitt eget løp» framfor å samarbeide eller inngå i tett samspill med de andre produsentrollene.[343]

Fagformidlersporet – prototypisk materialisert som brødtekst – representerer den dominerende produsentrollen. Fagformidleren tar sjelden initiativ til samspill med andre ressurser –

[341] Jf. analysen av *Panorama*, s. 157.
[342] Her bruker jeg «spor» i samme metaforiske betydning som når en for eksempel snakker om lydsporet i en film.
[343] Holdbarheten av en slik påstand diskuterer jeg (mer inngående under metodediskusjonen) i neste kapittel.

bare unntaksvis refererer brødteksten til andre ressurstyper i de nære omgivelsene.[344] Med unntak for *Panorama* manifesteres brødtekstens prioriterte posisjon ved at den ikke innordnes de materielle begrensningene ei bokside representerer. Når så markante fysiske objekter som bilder og sideskift sekvensielt kan plasseres inni ei setning eller et ord, indikerer det at den lineære brødteksten materialiserer det mest prominente diskursive sporet, og at sekvensiell lesing av skrift er den dominerende medieringsformen i boka.

Didaktikersporet er det av de øvrige diskursive spora som viser størst autonomi, både i bokkapitler og i nettoppgaver er det eksempler på at Didaktikeren bruker eksempeltekster og gir oppgaver som ikke er direkte knytta til fagformidlersporet.

Visualisørsporet er overveiende akkompagnerende og bidrar sjelden med eget faglig innhold. Når det gjelder bruken av fotografier, er bricolage – rekontekstualisering av objekter skapt i andre sammenhenger og for andre formål – en framtredende praksis. Dette gjelder særlig i stoffet om nordiske språk. I kapitlene om film er samspillet tettere, bildene i filmkapitlene fungerer som konkretiserende illustrasjoner av poenger i brødteksten, men også i filmkapitlene synes Fagformidleren i brødteksten å være «uvitende» om bildene som ledsager den. Det er også eksempler på at en serie bilder utgjør et sjølstendig, faglig parallellspor til den fagformidlinga som foregår i brødteksten.[345] I de tilfellene der Visualisørene bidrar med ad hoc originalproduserte visuelle ressurser, resemiotiserer de som regel ideasjonelt innhold fra brødteksten uten å tilføre ny informasjon slik at visualiseringene framstår som informasjonsmessig redundante.

Når det gjelder de øvrige modellprodusentrollene – Tekstordneren og Studieteknikeren – virker de umiddelbart mindre iøynefallende, men hypotesen om atskilte modellprodusenter styrkes av at analysene også kan påvise konkurrerende tekstordningsprinsipper på brødtekst- og overskrifts- eller peritekstnivå.[346] Iblant kan Tekstordnerens «innsats» føre til at teksten blir for fingranulert ved at innholdet i fagformidlersporet stykkes opp i så små enheter at det blir unødig diskontinuerlig og fragmentert.[347] De hierarkiske organiseringsmodellene der formatlenker er dominerende, sammenholdt med mangelen på horisontal, assosiativ lenking, kan også forstås som mangel på samarbeid mellom modellprodusentene Fagformidleren og Tekstordneren.

Studieteknikeren manifesterer seg i læreboka i form av studietekniske direktiver av typen: «Korleis vil du summere opp det du har lese til no i dette kapitlet?» (*Panorama* s. 184). Men en kan også forestille seg Studieteknikeren i en faglig formidlerrolle som manifesterer seg for eksempel i form av margtekster som framhever ord og begreper i boka, nærmest som resultatet av en studieteknisk operasjon. En tverrmedial jakt på spor etter Studieteknikeren avdekker at det blant både lysbildepresentasjoner, kortversjoner av bokkapitlene og repetisjons- og flervalgsspørsmål fins eksempler på at de må forstås som reine studietekniske parafraseringer av faginnholdet fra boka og ikke representerer en fagformidlerinstans som supplerer og utvider tekstene i boka med mer fagkunnskap.

[344] Reint produksjonssosiologisk kan en spekulere på om den som utvikler brødteksten, ikke har andre modaliteter enn skrift til rådighet for den faglige framstillinga.
[345] Gjennomgangseksemplet *Veiviseren* i *Tema* illustrerer dette poenget, se avsnittet «Bokas materielle og semiotiske ressurser – og diskursive spor» (s. 239), der jeg argumenterer for at bildene fra filmen tilhører didaktiker- og ikke visualisørsporet.
[346] Se kapitlet om *Grip teksten* der mellomtitler tilsynelatende er tilføyd uten å ta hensyn til de eksisterende tekstordningsressurene i brødteksten, s. 190.
[347] Se kapittel 6, s. 191.

Hvilken rolle spiller så de ulike modellprodusentene som ressurser for transmedial koherens? Er det slik at måten en modellprodusent opptrer på er gjenkjennelig fra det ene mediet til det andre, og er det noen forskjeller mellom verka i så måte? Så langt har jeg påvist at nettressursene preges av et tvetydig forhold til boka – de parafraserer og låner stoff, men krediterer i liten grad læreboka som kilde og tilbyr oppgaver som unnlater å løfte fram læreboka som en prioritert kunnskapsressurs. Uten at det skal gjøres et stort poeng av det her, er det lett å tenke seg at denne avstanden kan skyldes at det står atskilte team bak produksjonen av ressurser i de to mediene. I den forbindelse er det interessant å merke seg at det kan virke som nettressursene til læremiddelsystemene med lavest digitaliseringsgrad (*Spenn* og *Tema*) har tendenser til større grad av tverrmedial koherens/integrasjon, sjøl om det ikke er helt konsekvent gjennomført.[348] Men dialogiske lysbildepresentasjoner med spørsmål til tilhørerne og utdyping av fagstoffet i boka, spørsmål på nettstedet som også omfatter eksempelmateriale i boka og i nettstedets lysbildepresentasjon samt mer utbygde tverrmediale tekstkomplekser (*Veiviseren* i *Tema*, *Wonderboy* i *Spenn*) er eksempler som trekker i den retninga. Med andre ord kan det hevdes at modellprodusentene Fagformidleren og Didaktikeren i større grad realiseres transmedialt i disse verka med teknisk sett relativt enkle nettsteder. Ingredienser til et forsøk på en produksjonssosiologisk forklaring kan være a: at den digitale publiseringsteknologien er enkel nok til at lærebokforfatterne sjøl kan lage nettressursene, b: at nettressursene er lagd for den konkrete boka og ikke som et sett relativt frittstående læringsobjekter som skal kunne brukes som ressurser for ulike lærebøker retta mot ulike målgrupper på ulikt nivå. Dette siste poenget er også gyldig for deler av det nettmedierte nordiskstoffet til *Grip teksten* – noen av oppgavene er åpenbart utvikla med utgangspunkt i boka, og han som etter alt å dømme er forfatteren bak bokkapitlet (Arne Torp) figurerer også som nabospråkspesialist i flere av nettoppgavene.

Et empirisk bidrag som er relatert til poenget innledningsvis om verbalspråkets dominerende posisjon, er at «opplevelsen av dårlig sammenheng» ikke nødvendigvis er en følge av at læremiddelsystemene både er multimodale og har flere materialiseringsmedier. Jeg vil hevde at formen for samspill mellom de ulike modellprodusentene er mer avgjørende for koherensen enn om ressursene er materialisert i forskjellige eller i ett og samme medium. Det er ikke nødvendigvis slik at ressursene i læreboka og på nettstedet henger godt sammen isolert sett, mens samspillet mellom nettstedet og boka ikke er like bra. Undersøkelsene av de semiotiske ressursene i ulike bokkapitler viser at de ulike verbalspråklige og visuelle ressursene ikke alltid er godt integrert, og at det ikke nødvendigvis er en systematisk arbeidsdeling mellom ulike typer semiotiske, faglige og didaktiske ressurser. Koherensbrudd – som kan være en indikasjon på ulike modellprodusenter – kan altså forekomme både innafor og på tvers av materialiseringsmediene, innafor og på tvers av de ulike semiotiske modalitetene, og innafor og på tvers av de enkelte diskursive spora. Ved å studere koherensen ikke bare innafor enkeltmodaliteter eller mellom dem, men innafor og mellom diskursive spor (som kan materialisere seg i flere modaliterer, men ikke *må* gjøre det), kan en finne og forklare andre typer koherensbrudd enn ved å undersøke koherens i et multimodalt perspektiv. I *Panoramas* nordiskkapittel kan en stusse over at den fagformidlende brødteksten ikke refererer til eksempeltekstene på dansk og svensk

[348] Se kapittel 9, s. 324 («Det er enkelt å være kategorisk…») som eksempel på ulik realisering av fagformidlerrollen i de to mediene.

på samme side. Innafor *Grip tekstens* filmkapittel varierer graden av multimodal kohesjon mellom brødteksten og fotografiene sterkt. Slikt kan forklares med at det er to diskursive spor som uttrykkes i samme modalitet. I *Panorama* manifesterer Fagformidleren og Didaktikeren seg i skrift, i *Grip tekstens* filmkapittel er det to diskursive spor (Fagformidleren og Visualisøren) som manifesterer seg i modaliteten fotografi.

10.2.5 Forskningsspørsmål 5: Modellbrukere

Hvilke modellbrukere genereres av de ulike delene av læremiddelsystemene?

Undersøkelsen viser at med unntak av lærestoffet i boka og repetisjonsspørsmåla på nettet, genererer både nettressursene i seg sjøl og måten de er strukturert og presentert på en lærer som primær modellbruker.[349] Sjøl om en skulle anta at den prototypiske empiriske lærerbrukeren er en novise både faglig og som didaktiker,[350] tyder undersøkelsen på at den lærermodellbrukeren som skal klare å aktualisere det faglige og didaktiske potensialet i systemene, må være erfaren både som fagperson, fagdidaktiker og som bruker av læremiddelsystemet. For å spissformulere: Læremiddelsystemene framstår ikke som en garanti for «undervisning av høy kvalitet», men krever nettopp det for at det faglige og didaktiske potensialet i ressursene skal bli aktualisert.[351] Lærermodellbrukeren er en som kan finne lærestoff, tekster, eksempler og oppgaver, velge ut, sekvensialisere, didaktisere og kompensere for manglende innebygd progresjon.

Når systemene har så fri sekvensialitet og består av så mange relativt diskrete ressurser, genereres det en lærermodellbruker som er i stand til å gjøre en omfattende jobb med å skape sammenheng mellom de ulike ressursene på ulike nivåer. En kunne tenke seg at nettressursene hadde navigasjonshjelpemidler som satte både lærer- og elevbrukere i stand til å arbeide mer utforskende og assosiativt og kombinere og bruke ressursene med utgangspunkt i situasjoner som ikke var forhåndsdefinert. Med unntak av *Grip tekstens* søke- og taggefunksjoner er det svært sparsomt med den typen hjelpemidler. «Metaressurser» som gir oversikt over ulike digitale ressurser i læremiddelsystemene, er stort sett formulert i prosa framfor formater som utnytter det digitale mediets fortrinn – som lenkelister eller søkefunksjonalitet. Modellbrukerne som genereres, er av typen som samvittighetsfullt gjennomgår systemet manuelt og sjøl vurderer ressursene for å se hva som kan brukes, eventuelt en som kjenner systemet godt fra tidligere bruk.

Når det gjelder elevmodellbrukere, har jeg vist at mange av oppgavene genererer kunnskapsreproduserende elevmodellbrukere. I noen tilfeller kan modellbrukeren betegnes som en «svarjeger» som driver «leitelesing» i lærebokteksten på jakt etter svar på repetisjonsspørsmål. Men i en del av nettressursene genereres den enda makeligere digitale svarjegeren eller «svargjetteren» som tar en snarvei utenom boka ved å gjette seg fram til riktig svaralternativ for flervalgsspørsmål.

[349] En nyansering: *Nettopp norsk* har 'lærestoff på nettet' som må forstås som «obligatorisk» og dermed direkte henvendt til elever.
[350] Jf. ARK&APP-undersøkelsen (Gilje et al., 2016, s. 25, 29) som indikerer at lærere i ungdomsskolen i noe større grad enn i videregående anser lærerveiledninger som viktige for planlegging og lærebøker som det sentrale læremiddelet.
[351] Sjølve spissformuleringa om at læremidlene ikke er en garanti for, men tvert imot *krever* undervisning av høy kvalitet, er lånt fra en engelsk studie av læremidler (Oates, 2014), men jeg mener den er dekkende også for materialet i min undersøkelse.

Lærestoffet i noen av bokkapitlene genererer en relativt faglig sterk elevmodellbruker, og når ressursene på nettstedene er kunnskapsformidlende og bygger ut kunnskapene, blir elevmodellbrukeren som er generert av læreboka «møtt» og «ivaretatt» på nettstedet. Dermed blir den «avleda» modellbrukeren mer kompetent enn den «innledende».[352] Men hvis arbeidsoppgavene på nettstedet ikke henvender seg til den avleda modellbrukeren, truer de progresjonen og dermed koherensen i læringsforløpet. Enkelt sagt: Bare unntaksvis genererer nettoppgavene «dynamiske» elevmodellbrukere i den forstand at lærebokteksten og oppgavene gjenspeiler et progressivt forløp der brukerens kompetanse er i stadig utvikling.[353]

Skillet mellom en innledende og en avleda modellbruker, aksentuerer behovet for å skille mellom to betydninger av det å «generere» en modellbruker. I siste del nordisksekvensen i *Nettopp norsk* genererer den kompakte «powerpointske» framstillingsmåten en usannsynlig sterk (innledende) modellbruker.[354] Men sett i relasjon til målgruppas sannsynlige kompetanse, formår ikke teksten å *bygge opp* en modellbruker som er i stand til å aktualisere fagkunnskapen. Ecos gjentatte fyndord om at «texts are lazy machineries that ask someone to do part of their job» (1979b, s. 213) blir ikke mindre sant i en læringssituasjon der læreren får ekstra arbeid med å aktualisere tekster som vrir seg unna jobben med å heve modellbrukerens kompetanse.

De mange enkle nettoppgavene genererer litt mindre faglig sterke og sjølstendige elevmodellbrukere som kanskje ikke har fått med seg kunnskapsstoffet i boka. Men når oppgavene vender seg bort fra boka framfor å gi støtte til å tilegne seg kunnskapsstoff, perspektiver og fagtermer derfra, blir modellbrukeren som genereres ikke lenger et forbilde og altså intet å strekke seg mot. Bildet er imidlertid ikke helsvart: «Liten knute» i *Tema* (s. 248) er et eksempel på en nettoppgave som ikke krever at en har tilegna seg kunnskapsstoffet fra boka på forhånd, men som likevel gjennomgående refererer til boka og lærestoffet der og sånn sett tilbyr en alternativ vei inn i bokkapitlets lærestoff.

10.2.6 Hvordan samsvarer funna med resultater fra ARK&APP?

I kapittel 2 presenterte jeg ARK&APP-studien som undersøker læremiddelbruk i fire fag på ulike klassetrinn. ARK&APP undersøker ikke læremiddelsystemer som tekster, men som medierende artefakter brukt i læringssituasjoner (Rødnes & Gilje, 2016). Slik sett er ARK&APP og min studie komplementære. Sjøl om ARK&APP ikke studerer koherens, finner forskerne som nevnt forskjeller mellom læremidler i snever forstand (ressurser produsert eksplisitt med sikte på å fungere som midler til å nå læreplanens kompetansemål) og det de har valgt å kalle «ressurser for læring» – ressurser som brukes i undervisninga, men som ikke primært er utvikla for bruk i undervisninga. Når det gjelder bruken av «ressurser for læring», finner ARK&APP at læreren spiller en avgjørende rolle for at elevene skal kunne integrere og aktualisere potensialet i ressursene (Gilje et al., 2016, s. 77). Sammenlikner en mine funn med ARK&APPs, virker det som om koherensegenskapene i de læremiddelsystemene jeg undersøker, likner på koherensegenskapene til et løsere sammensatt tematisk ensemble av det som i ARK&APP betegnes som «ressurser for læring». Altså: Sjøl om alle elementene i de enkelte læremiddelsystemene i denne undersøkelsen er fra samme produsent, må læreren inn og skape progresjon og

[352] Termene kommer fra McCroskey (2001) jf. s. 59.
[353] Tegn på et slikt progressivt forløp fins i flervalgsoppgavene til *Tema*, der responsen tidvis bidrar med utdypende informasjon som ikke er formidla i læreboka.
[354] Anne Hvenekildes studie av O-fagbøker (se s. 62) har et liknende poeng, men bruker ikke modelleserbegrepet.

kanskje omarbeide og supplere – slik det beskrives i ARK&APP at en lærer som bruker lærebok i kombinasjon med andre kilder («ressurser for læring») må gjøre.

ARK&APP rapporterer at «læremidler», og særlig læreboka, fungerer som ressurs for planlegging av korte og lange undervisningsforløp (Gilje et al., 2016, s. xiv, 28–30). Undersøkelsen omfatter imidlertid ikke norskfaget. Når årsplanforslaga i mitt materiale stort sett avviker fra progresjonen i boka, kan det tyde på at norskfaget forstås som et fag uten en a priori «logisk» struktur eller bestemt rekkefølge på emnene. En må altså jobbe hermeneutisk, aspektualiserende med faget. Men i tillegg må oppfatninga av at et læremiddelsystem er mer koherent fordi det kommer fra «samme produsent», problematiseres. Når ARK&APP poengterer behovet for lærerens integrasjonskompetanse i bruken av «ressurser for læring», kan det tolkes som at knipper av slike ad hoc-ressurser ofte oppviser en helt forståelig mangel på enhet og sammenheng. Men undersøkelsen av mitt materiale viser at slik mangel på enhet og sammenheng også forekommer innafor sjølve læremiddelsystemene. Noen av årsakene kan være at det er mange involverte medarbeidere i produksjonen, og dessuten at en del av nettressursene ikke er produsert for å fungere som en integrert del av et læremiddelsystem der lærestoffet i ei spesifikk lærebok er kjernen i systemet.

Det er interessant å merke seg at den praksisorienterte ARK&APP-studien viser resultater som både kompletterer min undersøkelse og bekrefter noen av de mer tolknings- og spekulasjonsbaserte funna. ARK&APP poengterer at læremiddelbruken i dagens norske klasserom preges av en blanding av både trykte og digitale læremidler og læringsressurser (Gilje et al., 2016, s. 17). At læremidler og særlig læreboka fungerer som strukturerende ressurser, mens ressurser med svakere tilknytning til kjernen i læremiddelsystemene krever stor integrasjons- og didaktiseringsinnsats av læreren (Gilje et al., 2016, s. xvi, 72, 136), er i samsvar med resultatene i mine tekstanalyser.

I sammenlikninga med ARK&APP er det relevant å gruppere forskningsspørsmåla i to: De fire første dreier seg om egenskaper ved tekstene og tekstsystemene; det siste analyserer fram mulige modellbrukere som en konsekvens av egenskapene som er analysert fram i de fire første spørsmåla. Det er svara på det siste forskningsspørsmålet som mest direkte lar seg sammenlikne med ARK&APPs observasjoner av læreres læremiddelbruk. Jeg har argumentert for at store deler av læremiddelsystemene må redidaktiseres av læreren og at elevene neppe kan bruke dem uavhengig av læreren. Således er det læreren som er den primære modellbrukeren. Undersøkelsen min peker på at lærermodellbrukeren må ha kompetanse til å finne, sammenstille og integrere ressurser på flere ulike nivåer i systemet: Mellom modaliteter (som skrift og bilder) i de enkelte kapitlene, mellom ulike deler av boka – for eksempel aktualisere stoffet om dansk eller svensk i arbeidet med en skjønnlitterær tekst på nabospråket, og på tvers av mediene: for eksempel bruke et videointervju av en skjønnlitterær forfatter som eksempel både på filmtekniske virkemidler og sakprosasjangeren intervju.

10.2.7 Den helstøpte tverrmediale læremiddelpakka – en utopi?

Da jeg begynte på prosjektet, hadde jeg nok ganske urealistiske forventninger om at læremiddelsystemer produsert etter Kunnskapsløftet og til elever med både læreboka og en bærbar pc oppslått på pulten, skulle være «helstøpte» transmediale systemer der de trykte og digitale komponentene var likeverdige og tett integrerte. Men fire av de fem bøkene i korpuset er utvikla for

å fungere som sjølstendige enheter med nettressursene som tilleggsstoff. I arbeidet med analysene har det vist seg at både nettressurser og bokkapitler til dels baserer seg på ressurser utvikla for andre allerede eksisterende læreverk. Nettstedet til to av de fire «tradisjonelle, heldekkende» bøkene består delvis av ressurser som deles med læreverk for yrkesfag. Det siste læreverket der boka og nettstedet skulle være mer likeverdige deler av systemet, er heller ikke utvikla fra grunnen av for målgruppa. Korpuset i denne avhandlinga representerer derfor heller et pragmatisk steg på veien mot integrerte og heldekkende tverrmediale læremiddelsystemer.

Men en kan spørre seg om det er en realistisk visjon at alle læringsressurser som skal brukes i et klasserom formidles via et heldekkende transmedialt læremiddelsystem der alle de faglige og didaktiske ressursene er tett integrerte. Både mine egne observasjoner av læremiddelpraksis i klasserom og nyere studier av læremiddelbruk (Egeberg et al., 2011, s. 69), (Gilje et al., 2016, s. 34) indikerer at lærere sjøl fungerer som læremiddelredaktører og sjøl setter sammen pakker av læringsressurser som er henta dels fra forlagsproduserte læremiddelsystemer, dels fra åpne nettressurser, dels produsert av læreren sjøl. Som Johnsen påpeker (s. 27), er lærerens egen produksjon og mangfoldiggjøring av læringsressurser en praksis som iallfall strekker seg tilbake til kopieringsmaskinenes inntog i skolen. Likevel må en kunne anta at denne praksisen handler mer om å supplere læremiddelsystemer enn å erstatte dem, og at heldekkende tverrmediale læremiddelsystemer fremdeles sparer læreren for tid og arbeidsinnsats som kan komme elevene til gode.

10.3 Har resultatene overføringsverdi til andre læreverk eller andre fag?

Sjøl om det er forskjeller mellom de ulike verka, tyder undersøkelsen på at et tettere samarbeid mellom deltakerne i læremiddelutviklingsprosjekter kan gi mer koherente læremiddelsystemer. Noen grunnleggende egenskaper ved norskfagets ontologi hører med som et bakteppe, jamfør s. 17: Norskfaget er et aspektualiserende og hermeneutisk fag, det har ingen a priori progressiv eller hierarkisk struktur mellom ulike delemner i faget, men elevene skal lære å omgås stadig mer avanserte og krevende tekster på mer avanserte og nyanserte måter. Læremidler som tilrettelegger for at læreren sjøl kan velge vei gjennom systemet, må tilby hjelpemidler som gjør det mulig for læreren (og elevene) å sammenstille ressurser som er relevante for hverandre. I et læremiddellandskap som blir stadig mer sammensatt og der læringsressursmiksen består av både forlagsproduserte, lærerproduserte og ressurser fra andre kilder, blir det enda viktigere å kunne sørge for at ressurser som er relevante for hverandre kan sammenstilles – sjøl om de ikke «veit om» hverandre. Enkelt sagt: I naturfagboka er det neppe behov for kryssreferanser mellom geologikapitlet og kapitlet om fotosyntesen, men som påpekt kan en litterær pensumtekst i dansk språkdrakt med fordel trekkes inn som en læringsressurs i arbeidet med å lære om språksystemet i dansk.

Når det gjelder norskfagets forhold til multimodale tekster, har det en spesiell posisjon: På den ene sida skal norsk være faget der elevene lærer å analysere og omgås multimodale tekster. Dermed er det ikke urimelig å forvente at norskfaglige læremidler er forbilledlige når det gjelder gjennomtenkt utnyttelse av affordansen til de semiotiske ressursene en har til rådighet. På den andre sida har ikke faget tradisjon for å uttrykke seg faglig i visuelle modaliteter og har heller ikke utvikla faglige konvensjoner for det slik en har for eksempel i matematikk og naturfag.

Mens bildene i alle kapitlene om film fungerer som illustrasjoner til verbalteksten, er forbindelsen mellom verbaltekst og fotografier i kapitlene om nordisk språk stort sett på et så generelt tematisk nivå at det i de fleste tilfellene ville være vanskelig å gjette seg til hva kapitlet handla om dersom en bare så bildene.[355]

Når det gjelder progresjonen i lokale læringsforløp, er det trolig et fagovergripende problem å skulle designe oppgaver uten å kjenne innholdet i en eventuell forutgående læringssekvens som bygger opp fagkunnskap og begrepsapparat. Hvis forskjellen mellom forventa nivå på yrkesfag og studiespesialiserende heller ikke skal innreflekteres i oppgavene, får ikke læreren den nødvendige didaktiske støtten til å gi elevene passende utfordringer. Et annet fenomen som trolig også er fagovergripende, er tendensen til å lage nettoppgaver som framstår som isolerte enheter. I undersøkelsen min har det vist seg at både primærtekster og eksempelstoff fra noen nettmedierte oppgaver representerer et potensial som det er rom for å utnytte i andre oppgaver. Analysene mine viser også at større case der en bygger tekstkomplekser rundt litterære tekster, filmer, forfattere eller skuespillere, kan brukes som gjennomgangseksempler som skaper både koherens og progresjon ved at de kan utnyttes av en serie med oppgaver og kunnskapsressurser i både bok- og nettmediet.

Når det gjelder forholdet mellom læreboka og de digitale ressursene, er det åpenbart at læreboka i større grad prioriterer skriftlig mediering i form av forholdsvis lange og sammenhengende tekster der det er plass til å nyansere og utvikle resonnementer. Å utvikle nettressurser i nærmere tilknytning til læreboka kan innebære støtte til å aktualisere det faglige innholdet i læreboktekstene på en slik måte at læreboka blir løfta fram og utnytta bedre som en kunnskapsressurs i arbeidet med oppgavene.[356]

10.4 Implikasjoner for undervisning

Læremiddelsystemene underkommuniserer nok hvor mye arbeid læreren har som formidler og tilrettelegger av ressursene i systemene. Sjøl om jeg har trukket fram en del områder der kvaliteten på læremiddelsystemene med fordel kan høynes, medfører dagens sammensatte læremiddellandskap at brukerne i større grad enn før sjøl må være i stand til å skape koherens.[357] Det krever både fagkompetanse og læremiddelkompetanse. Marie Slot foreslår at lærernes læremiddeldidaktiske kompetanse heves (2010, s. 189), ARK&APP tar til orde for at elevenes læremiddelkompetanse må høynes (Gilje et al., 2016, s. 77). Uten at den kommer med detaljerte anbefalinger om formidling og kompetanseutvikling, er den herværende avhandlinga et bidrag til at både lærere, lærerutdannere og læremiddelprodusenter kan få en mer informert praksis.

10.5 Implikasjoner for læremiddelbruk og -produksjon

Som undersøkelsen min har vist, krever dagens læremiddellandskap at også lærerne har inngående kunnskaper om læremidler og læringsressurser i vid forstand, både som læringsmidler og undervisningsmidler. I et «policy paper» til de britiske utdanningsmyndighetene blir det pekt

[355] Jf. f.eks. *Tema* (s. 166–70) der nordiske språk «illustreres» med bilder av nordisk natur.
[356] At nettmediets affordans kan utnyttes til å vise en film eller et lydopptak av noe som er omtalt i boka, virker helt opplagt. Men at nettressurser uvikles med et transmedialt perspektiv der den trykte bokas affordans som medium for å lese lengre skriftlige tekster, er tilsynelatende et underutnytta potensial.
[357] Jf. f.eks. Gilje et al. (2016) og Bezemer og Kress (2010).

på en studie der høytpresterende lærere var de sterkeste tilhengerne av «well-designed text-books»:

> One startling finding of Reynolds' and Farrell's large transnational study in 1996, and replicated in our recent comparisons, was that it is the highest performing teachers who are most supportive of the use of well-designed textbooks, citing as key reasons 'coherence' with curriculum aims, value of well-designed formative assessment items, and freeing-up of time to focus on learner progress rather than designing learning materials (Oates, 2014, s. 5–6).

Slik jeg forstår ARK&APP-studien, er det bruken av digitale ressurser som ikke er en del av læremiddelsystemet som i størst grad krever lærerens didaktiserings- og integrasjonsarbeid. Min undersøkelse er begrensa til det en i ARK&APPs terminologi ville kalle læremidler. Hva er så grunnen til at «mine» lærermodellbrukere må drive slikt integrasjonsarbeid på sjølve læremiddelsystemet, mens lærerne i ARK&APP sin integrasjonsinnsats synes å være knytta til bruken av mer perifere ressurser? For det første må en fastslå at det er mange usikkerhetsmomenter bak en slik sammenlikning av resultatene. Men at lærerens integrasjonsarbeid spiller en avgjørende rolle for at elevene får utbytte av å bruke digitale ressurser, er en konklusjon som samsvarer godt med mine funn. Det at læremiddelsystemene jeg har undersøkt, hører til en tidlig generasjon tverrmediale læremidler utvikla av forlag som neppe har spesialkompetanse på utvikling av større digitale informasjonssystemer, er én mulig forklaring på at læreren må kompensere for manglende koherensressurser. En annen forklaring ligger i norskfagets «integrasjonsoppdrag» der læreren skal forene innsikter fra separate vitenskapsfaglige disipliner i det daglige arbeidet med språk og tekst. Roman Jakobsons kjente sitat «A linguist deaf to the poetic functions of language and a literary scholar indifferent to linguistics are equally flagrant anachronisms» (1960, s. 377) reflekterer et syn på integrasjonskompetansen en norsklærer bør ha. Læremiddelsystemer med godt utbygde koherensressurser er således et viktig bidrag fra læremiddelprodusentene til å hjelpe norsklæreren til å aktualisere potensialet i læremidlene på en måte som ivaretar fagets egenart som et hermeneutisk og aspektualiserende fag.

11 Teoretiske og metodologiske bidrag

11.1 Innledning

Dette kapitlet tar sikte på å diskutere framgangsmåten og begrepene som har blitt brukt og utvikla i møtet mellom den teoretiske plattforma, forskningsspørsmåla og analysene av materialet. De empiriske bidraga er gjort greie for i analysedelen og oppsummert og drøfta i forrige kapittel. I innledningskapitlet lovte jeg følgende:

> Gjennom tekstanalyser av utvalgte deler av læreverka har jeg som mål å bidra til en analyse- og beskrivelsesmetodikk for tverrmediale pedagogiske tekstsystemer som fanger opp kompleksiteten i koherensforholda på ulike nivåer og fungerer som et rammeverk for å kartlegge hvordan de ulike elementene i læreverka bindes sammen. Det innebærer å utvikle og prøve ut begreper og modeller som kan være et bidrag til en teori om kohesjon og koherens for multimodale pedagogiske tekster som er realisert i ulike medier, men lagd for å fungere sammen innafor ei spesifikk institusjonell ramme.

En del begreper er allerede diskutert tidligere, både i teorikapitlet og underveis i analysene. I det følgende vil jeg derfor konsentrere meg om å drøfte om måten jeg har brukt de teoretiske verktøya på er hensiktsmessig og i hvilken grad bruken og nyanseringa av dem i denne avhanlinga kan regnes som faglige bidrag. I tillegg vil jeg drøfte hvordan enkelte av begrepene jeg har utvikla underveis har fungert som undersøkelsesverktøy. Deretter drøfter jeg sjølve undersøkelsesmetodene jeg har brukt. I siste del av kapitlet kommer jeg med noen forslag til videre forskning.

11.2 Teoretiske bidrag

Å undersøke koherens i multimodale tverrmediale pedagogiske tekstsystemer qua systemer handler i denne undersøkelsen ikke primært om å undersøke koherensen innafor enkelte modaliteter i enkelttekster, men om hvordan det skapes koherens både i og mellom tekstene. En undersøkelse av koherens i tekstsystemer bør omfatte minimum disse dimensjonene:

- intermodal koherens – koherensen mellom semiotiske ressurser i ulike modaliteter
- intra- og transmediale tekstkomplekser og tematiske ensembler – de intertekstuelle relasjonene mellom tekster i samme medium og på tvers av ulike materialiseringsmedier
- interdiskursiv koherens – koherensen mellom ulike diskursive spor som kan knyttes til identifiserbare tekstualiserte kommunikative prosjekter med distinkte tekstuelle idiolekter, metaforisk betegna som ulike modellprodusenter

Både multimodalitet og bruken av flere materialiseringsmedier øker sannsynligheten for at tekstene reflekterer ulike disipliner, og det kan gi seg utslag i multidiskursivitet. At det er ulike disipliner involvert, betyr ikke at det må være flere empiriske personer knytta til produksjonen, men at tekstene gjenspeiler en form for samarbeid eller arbeidsdeling mellom flere «fagligheter». Både tekstlingvistisk, multimodal og resepsjonsteoretisk orientert analyse er sentrale tilnærminger for å komme på sporet av koherensbrudd i teksten eller i tematiske ensembler som kan være indikasjoner på at de semiotiske ressursene representerer flere ulike stemmer.

Med utgangspunkt i rekkefølgen på forskningsspørsmåla drøfter jeg i det følgende bruken av noen sentrale begreper i undersøkelsen.

11.2.1 Nyansering av det utvida og multimodale tekstbegrepet

Har undersøkelsen vist at det er behov for å nyansere bruken av tekstbegrepet? Tradisjonelle tekstlingvistiske tekstualitetskriterier (særlig kravet til kohesjon) vil fort kunne diskvalifisere lærebokkapitlene i studien både fordi de inneholder flere separate verbaltekster, men også fordi kapitlene inneholder noen visuelle representasjoner som ikke er bundet til verbalteksten med eksplisitte tekstbånd. Samlokalisering av ulike typer semiotiske ressurser – multisemiotiske ensembler – er etter mitt syn ikke en tilstrekkelig betingelse for å hevde at ressursene danner multimodale *tekster*. Mitt pragmatiske forslag her er ikke å erstatte det tekstlingvistiske tekstbegrepet, men å supplere det med noen begrepsmessige verktøy som ikke tvinger leseren eller brukeren til å presse et kohesjonsorientert tekstbegrep ned på enhver forekomst av samlokaliserte semiotiske ressurser på ei bok- eller nettside. Men (tekst)brukerne kan likevel godt «sammenlese» (Løvland, 2011, s. 21) ressursene i ulike modaliteter og skape koherens i et multisemiotisk ensemble med svak eller fraværende kohesjon og dermed *aktualisere* ensemblet som en tekst med egenskaper som emne, hensikt, sjanger, og tekstur som avgrenser den mot omgivelsene.[358] Da gir det mening å snakke om intertekstuelle relasjoner mellom ulike tekster i et tekstsystem sjøl om det vi da aksepterer å kalle tekster krever en velvillig innstilt «sammenleser» som aktualiserer potensiell kohesjon og forstår det semiotiske ensemblet som koherent nok til å kvalifisere som tekst.

11.2.2 Læremiddelsystem og tekstsystem

Studien er en læremiddelstudie i kraft av at materialet er læremidler både slik det framgår av den smale definisjonen i Opplæringslova og i en noe videre forstand. Tekstsystem blir et vitenskapelig begrep for perspektivet jeg anlegger og den teoretiske og metodologiske forankringa; jeg studerer læremidler som tekster og læremiddelsystemene som tekstsystemer, altså er det tekstlige aspekter ved læremidlene, ikke læringspotensialet i tekstene studien primært omhandler.

I innledninga og i teorikapitlet posisjonerte jeg studien som en tekstsystemstudie, men hva vinner en ved å kalle en studie av læremidler for en studie av pedagogiske tekstsystemer? Et mulig svar er at studien retter seg inn mot et relativt uutforska mesonivå og bygger bru mellom informasjonsarkitekturnivået og nivået for enkelttekster siden jeg undersøker læremiddeltekster som skal fungere sammen i et system. Et eksempel på en problematikk der informasjonsarkitektur og skriving av fagtekster har åpenbare berøringspunkter, er bruken av fagtermer. Når fenomenet «falske venner» beskrives uten konsekvent bruk av den etablerte fagtermen, blir det vanskelig å bruke søkefunksjonalitet eller andre navigasjonshjelpemidler til å finne relatert informasjon både i systemet, i øvrig faglitteratur og på nettet.[359] Informasjonsarkitekter har teknikker som metadatalister eller «kontrollert vokabular» for å håndtere konsekvent merking av dokumenter og dermed sikre enkel gjenfinning (Morville & Rosenfeld, 2007, s. 194). Informasjonsarkitektenes devise om konsekvent bruk av termer er altså relatert til både læremiddeltekstforfatternes domene (de enkelte tekstene) og informasjonsarkitektenes domene (tekstsystemet, eller rettere: informasjonssystemet) og hjelper brukere til å utvide fagkunnskapene

[358] Et slikt resonnement er kompatibelt med Karlsson og Ledins definisjon av semiotisk rom der de poengterer at «[…] läsaren tolkar textbildande element som sammanhängande» jf. s. 43.
[359] Jf. analysen av *Panorama*, s. 163.

sine.[360] Innsikter fra informasjonsarkitektur kan altså være nyttige for forfattere av fagtekster. Men en må også kunne slå fast at fagtekster kan tilby ressurser til å knytte sammen tekster på måter som ikke fanges opp av informasjonsarkitekturens begrepsapparat. Når innholdet i en fagtekst relateres til andre deler av faget uten at det vises til konkrete tekster, men potensielle «måltekster» likevel er tilgjengelige for brukerne innafor den institusjonelle konteksten, utvides meningspotensialet i teksten.[361] Å studere koherens i noe som betraktes som et *tekst*system framfor et *informasjons*system, gir tilgang til begreper og metoder utvikla for å undersøke koherens *i* tekster, også multimodale tekster. Tekstvitenskap eller tekststudier omfatter et breit teoretisk landskap og inspirert av Anne Løvlands multimodalitetsstudier (2006a, 2006b, 2007, 2011) har jeg også hatt nytte av informasjonsteoretiske begreper som redundans og entropi og brukt dem om relasjoner internt i tekster og mellom ulike tekster både innafor og på tvers av materialiseringsmediene.

11.2.3 Pedagogisk tekstsystem

En kan diskutere hvorfor det er nødvendig å kvalifisere tekstsystemstudien som en *pedagogisk* tekstsystemstudie. Jeg har tidligere brukt begrepet pedagogisk tekst for å posisjonere studien min i en bestemt tekstorientert tradisjon innafor læremiddelforskning. Brukt sammen med 'tekstsystemstudie' knytter termen 'pedagogisk' studien til en institusjonalisert læringskontekst.[362] Konsekvensene av det er den særlige vekta på sekvensialitet og nivåmessig progresjon både i kortere og lengre sekvenser. Dersom en velger å forstå 'institusjonalisert' som «hørende til skoleinstitusjonen», innebærer det at tekstene – og tekstsystemet – henvender seg til ulike brukergrupper, primært lærere og elever som har ulike roller i bruken av ressursene i systemet. I tillegg kommer den sterke institusjonaliseringa av læringskonteksten der det pedagogiske tekstsystemet må kunne betraktes som et instrument eller middel til å nå bestemte lærings- eller kompetansemål, mens bruken av det naturligvis også er innvevd i og regulert av bestemte faglige og fagdidaktiske tradisjoner og bestemte skoleinstitusjonelle praksiser.

11.2.4 Kohesjon – intertekstuell og tverrmedial

Kohesjon er et av de sentrale tekstlingvistiske begrepene, og sjøl om det blei utvikla for å beskrive og undersøke forbindelser på tvers av setningsgrenser, har det vist seg fruktbart i studiet av multimodal og transmedial koherens. Beaugrande og Dressler trekker blant annet fram parafrase og repetisjon som kohesjonstyper. Halliday og Hasan trekker også fram repetisjon som en type kohesjon, men de poengterer at bruken av pronomen skaper en sterkere binding tilbake til innholdsordet enn rein repetisjon av innholdsordet (1976, s. 281). Transponert til tekstsystemer kan kohesjonsressurser som repetisjon og parafrase skape intertekstuelle og transmediale referentkjeder slik jeg har argumentert for tidligere, men paradoksalt nok kan parafrasen også føre til at innbyrdes relaterte tekster i det tverrmediale læremiddelsystemet blir mer isolert fra hverandre. Det kan for eksempel skje hvis avhengighetsrelasjonen mellom en nettekst og en relatert trykt kildetekst svekkes. Et annet eksempel på desintegrerende parafrase har vi når svara

[360] Jf. Martins poengtering av at fagtermer er teknologi (1998, s. 292)!
[361] Jf. punkt 9.3.1.2, s. 312 i undersøkelsen av *Spenn*.
[362] «Institusjonell» er ikke begrensa til skoleinstitusjonen, også et sjølstudiekurs vil innebære en institusjonalisert læringssituasjon og således komme innafor rammene av begrepet pedagogisk tekstsystem.

på repetisjonsspørsmål fins som svaralternativer i flervalgsoppgaver i et slikt omfang at de trolig kan oppfattes som en erstatning for lesing av lærebokkapitlet.[363] En tilsvarende svekkelse av kohesjonen finner vi når ei nettside rekontekstualiserer og forkorter innhold fra ei anna relatert nettside istedenfor å lenke til kildesida. Utbredt parafrase og repetisjon mellom tekster i et tverrmedialt tematisk system kan altså paradoksalt nok skape en form for fragmentering av systemet fordi kohesjonen i form av eksplisitte tekstbånd som avhengighetsforholdet skaper, blir svekka. Kort sagt: Hvis en tekst skal ha en kohesiv relasjon til en kildetekst, må relasjonen være en avhengighetsrelasjon som innebærer en form for entropi eller informasjonsmessig arbeidsdeling (jf. s. 31). Parafrase eller repetisjon av deler av kildeteksten øker redundansen mellom tekstene, og da svekkes kohesjonen. Parafrase og repetisjon kan danne transtekstuelle referentkjeder, og referentkjeder blir gjerne oppfatta som indikasjoner på god kohesjon i enkelttekster. Undersøkelsen viser altså at det kan være grunn til å nyansere kohesjonsbegrepet når en transponerer det til kohesjon mellom tekster, eller på tvers av medier.

På helt lokalt nivå – for eksempel på ei enkelt bokside, kan den samme typen kohesjonssvekkelse oppstå mellom ressurser av ulike modaliteter. Et eksempel på det er visualiseringer i form av diagrammer eller tabeller som resemiotiserer innhold i brødteksten uten å tilføre nytt innhold. På den enkelte boksida er det ikke nødvendigvis noen ulempe at visualiseringene ikke bidrar med noe nytt – redundansen kan trolig være en støtte for noen brukere. Det er neppe slik at lærebokbrukere stoler så mye på visuelle representasjoner at de dropper å lese brødteksten, men i et tekstsystem kan trolig nettmedierte skriftlige «light-versjoner» av en lengre lærebokteksten virke trivialiserende og underkommunisere emnets kompleksitet.

11.2.5 Tematisk system, tematisk ensemble og tekstkompleks

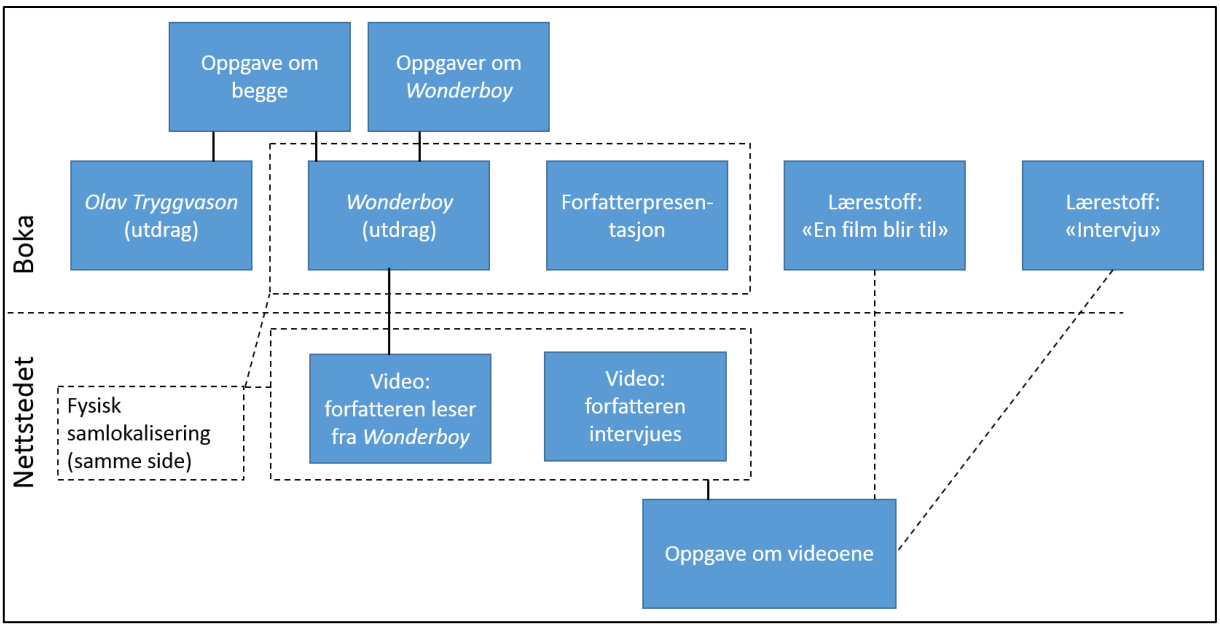
Termen ‘tematisk system’ har jeg fra Jay Lemke via Baldry og Thibault som bruker termen ‘intertekstuelt tematisk system’ (2006, s. 137). ‘Intertekstuelt’ gir termen presisjon, men samtidig blir den flertydig fordi ‘intertekstualitet’ har hevd på å bli brukt om den fokuserte tekstens relasjon til tekster i et kulturelt avgrensa rom, ikke et materielt avgrensa rom som et læremiddelsystem er. Derfor har jeg valgt å bruke termen tematisk system, men det må forstås som «lokalt intertekstuelt tematisk system». I min bruk av begrepet betegner det grupper av tematisk relaterte tekster knytta til et bestemt faglig delemne, men grunnleggende må tematisk system betraktes som en semantisk og eventuelt en pragmatisk enhet og ikke en formell enhet.

‘Tematisk’ burde være en transparent term, men hva kjennetegner en sammenstilling av tekster som gjør seg fortjent til betegnelsen *system*? I termen ‘læremiddelsystem’ bruker jeg systemtermen for å indikere ei helhetlig sammenstilling av ulike typer ressurser ordna i kategorier som er underordna et hovedformål. En lokal, tematisk, materielt og pragmatisk velavgrensa mengde ressurser som «lærings- og undervisningsressurser til kompetansemålet som omfatter film» må forventes å ha en viss systemkarakter som innebærer både differensiering og innbyrdes relasjoner siden enhetene er valgt ut med sikte på å støtte et stegvis arbeid å nå bestemte mål, og siden de er materialisert innafor de begrensa rammene av læremiddelsystemet.

[363] Poenget illustreres av *Panoramas* spørsmålsbatteri på 45 spørsmål med svaralternativer til sju boksider om film jf. s. 153.

Men innafor de tematiske systemene kan det finnes mindre *tematiske ensembler* bestående av tekster med en snevrere definert felles tematikk, for eksempel «nabospråkforståelsesundersøkelser». Et annet eksempel på et tematisk ensemble er tre tekster fra *Grip Teksten*-systemet som har Olav H. Hauge som tematisk kjerne uten at forbindelsen eksplisitteres: et dikt gjengitt i boka, lydversjon av diktet på nettstedet, forfatterportrett på nettstedet.

Tekstkompleks er et begrep som er nært knytta til tematisk ensemble. I mi framstilling likner tekstkomplekset på tematisk ensemble, men tekstene i tekstkomplekset er fletta sammen (jf. etymologien 'complectere' – sammenflette) med hverandre av eksplisitte referanser, enten ved at de refererer til hverandre eller blir referert til av andre tekster. Sammen uttrykker de to termene en viktig presisering: et tematisk ensemble blir et tekstkompleks ved at det tilføres eksplisitte sammenbindingsressurser. En kan også tenke seg et tematisk ensemble der en del av de tematisk relaterte tekstene er knytta sammen i et tekstkompleks (som i «*Wonderboy*-ensemblet» omtalt i kapittel 9):



Figur 170: *Spenn*: Transmedialt tematisk ensemble med *Wonderboy*-utdraget som kjerne

Wonderboy-teksten utgjør kjernen i et tekstkompleks der relasjonene i komplekset er markert med heltrukne linjer. Det assosierte tematiske ensemblet i tilknytning til videoene er markert med stipla linjer. En mulig innvending mot tematisk ensemble-begrepet er at det mister analytisk kraft hvis ethvert ideasjonelt element i en tekst er en kandidat til å generere relasjoner med andre tekster. Her spiller faglig skjønn og den konkrete brukssituasjonen en rolle for å avgjøre hvilke tekster det er rimelig å regne som medlemmer i et tematisk ensemble.

11.2.6 Sekvensielle egenskaper, forisitet og læringstaksonomisk nivå

Sjøl om materialet i avhandlinga er læremidler, utforsker jeg i liten grad ressursenes faglige og didaktiske potensial, men et begrep som læringstaksonomisk nivå har likevel en berettigelse i denne undersøkelsen. Målet mitt er ikke å gjennomføre en oppgavedidaktisk undersøkelse der jeg kartlegger hva en kan lære av oppgavene. Men siden ideen om progresjon følger nærmest intuitivt av sjøl en helt hverdagslig forståelse av læring, må det være med for å kunne undersøke kohesjonen og koherensen mellom lærestoff og oppgaver. Dersom en oppgave (A) er utforma

slik at en ikke får bruk for det «tilhørende» lærestoffet i oppgaveløsninga, har oppgaven andre sekvensielle egenskaper enn en oppgave (B) som krever at en har satt seg inn i lærestoffet på forhånd. Det betyr ikke at oppgave (A) ikke kan inngå i et progressivt forløp – kanskje det passer utmerka å arbeide med den *før* en går i gang med stoffet i læreboka.

Forisitet (jf. s. 129) kan vise måten en tekst posisjonerer andre relaterte tekster på i en tekstsekvens, og det kan dermed være en indikator på de sekvensielle egenskapene til teksten eller oppgaven (jf. s. 51). Er referansene i en nettoppgave foriske, viser de til (kjente) referenter som fins andre steder i systemet. Da kan oppgaven skape kohesjon i form av tverrmediale tekstbånd og dessuten (men ikke nødvendigvis) en bestemt sekvensialitet, altså en indikasjon på hvordan elementer kan eller bør ordnes i en læringssekvens.

Forskjellen på de sekvensielle egenskapene til oppgave (A) og (B) kan også forstås som en forskjell i oppgavenes læringstaksonomiske nivå. En enkel forståelse av læringstaksonomi innebærer at kunnskapsbruk ligger på et høyere taksonomisk nivå enn kunnskapsreproduksjon. Den distinksjonen går jeg i liten grad inn i (jeg bruker den ikke til å kategorisere oppgavene i seg sjøl) – men for å undersøke relasjoner mellom oppgaver og kunnskapskilder er læringstaksonomibegrepet nyttig. Er det slik at bruken av systemets egne kunnskapskilder begrenser seg til kunnskapsgjengivelse og at de oppgavene som krever kunnskaps*bruk* ikke forholder seg til det faglige nivået som systemets kunnskapskilder legger opp til (slik Marie Slot fant i sin undersøkelse av digitale oppgaver i danskfaglige læremiddelsystemer (2010, s. 186)), må en kunne fastslå at undersøkelse av læringstaksonomisk nivå er relevant i en undersøkelse av koherensen i et pedagogisk tekstsystem.

11.2.7 Sekvensielle ressurser

Begrepet sekvensielle ressurser er brukt i samtaleanalyse, men jeg mener det godt kan transponeres til arbeidet med korte og lengre læringsforløp i skolen – fra små sekvenser innafor en skoletime til forløp som strekker seg over hele skoleåret og i prinsippet lenger enn det også. Slik jeg bruker begrepet her, er sekvensiell ressurs en identifiserbar kommunikativ hendelse i et kommunikativt forløp som deltakerne har felles – som lærernes og elevenes gjentakende felles møter med fagstoff og læringsressurser. Slike sekvensielle ressurser kan gjøres relevante som epistemiske ressurser, kunnskapsressurser, som kan reaktiveres fordi de er faglig relevante i den pågående faglige kommunikasjonssituasjonen. I et undervisningsforløp der læremiddelsystemet stiller flere diskrete tekster til disposisjon, kan det skapes koherens mellom tekstene hvis de gjøres relevante for hverandre som sekvensielle ressurser. Anaforiske referanser (av typen «som vi husker fra kapittel 9…») er et eksempel på slik reaktivering av en sekvensiell ressurs.

11.2.8 Epistemisk rom og epistemisk autonomi

Epistemisk rom er et begrep som angir hvor de spesifikke kunnskapsressursene en trenger for å løse en oppgave befinner seg. Som når det gjelder en sekvensiell ressurs (den befinner seg i en identifiserbar intersubjektiv kontekstuell ramme) definerer også det epistemiske rommet ei (eller flere) kontekstuelle rammer med epistemiske ressurser. Men det epistemiske rommet trenger ikke å omfatte *sekvensielle* ressurser – det kan for eksempel godt vise til felles bak-

grunnskunnskap enten kunnskapen hentes fra en generell faglig kontekstuell ramme (som bøyningssystemet i nynorsk), eller til mer allmenne erfaringer som kan gjøres faglig relevante («hva vil det si å 'grine' på dansk»), eller et i sammenhengen mer individuelt, men likevel tekstlig, epistemisk rom («fortell om anslaget i en film du har sett»). Mens «sekvensiell ressurs» er knytta til forløp og tidsdimensjonen, og sånn sett alltid vil måtte innebære en form for anafori, er det epistemiske rommet et begrep som har å gjøre med faglig relevante kontekstuelle ressurser uavhengig av tidsdimensjonen.[364]

I praksis har jeg brukt begrepet epistemisk rom til å undersøke graden av autonomi i kunnskapsorienterte nettoppgaver, slik: «Er kunnskapsressursene i læreboka en del av det epistemiske rommet oppgaven definerer enten implisitt eller eksplisitt?» Men en kan også bruke det om større deler av systemet og for eksempel spørre slik: «I hvilken grad definerer nettressursen til nordiskkapitlet i *Grip teksten* et autonomt epistemisk rom, uavhengig av boka?». En styrke ved begrepet er at det epistemiske rommet ikke behøver å begrenses til materialiserte ressurser i sjølve læremiddelsystemet. Når det gjelder forholdet til andre begreper, er det relevant å spørre om en i stedet for 'epistemisk rom' kunne brukt termen 'intertekstuelt rom', altså slik: «Hva kjennetegner det intertekstuelle rommet oppgaven definerer, hvilke andre konkrete tekster eller tekstnormer gjør oppgaven seg avhengig av?» Et stykke på vei kan epistemisk og intertekstuelt rom være overlappende, men «intertektuelt rom» ville være en innsnevring, nettopp fordi en da ville begrense seg til et tekstualisert epistemisk rom. Undersøkelsen min har vist at både oppgaver og lærebokas kontekstualisering av faglige poenger som formidles, ikke alltid foregår ved at fagteksten viser til eksplisitte tekstlige ressurser, men også kan foregå ved at fagteksten viser til et generalisert faglig epistemisk rom som en i denne sammenhengen kan kalle «norskrommet», eller til andre utenomfaglige kontekstuelle rammer som kan gjøres faglig relevante.

Denne drøftinga av «epistemisk rom» kan oppfattes som et krav om at enhver nettoppgave må være relatert til lærestoffet i boka og aktualisere det ved å bygge videre på det eller (re)aktivere det på andre måter. Begrepet epistemisk rom er imidlertid ikke ment som et middel til å fremme et slikt krav, men kan forhåpentlig være en støtte for både læremiddelutviklere og læremiddelbrukere til å tenke gjennom relasjoner mellom komponenter i læremiddelsystemet, og det kan sammen med et begrep som sekvensielle ressurser være en støtte til å designe læringsforløp.

11.2.9 Diskursive spor og modellprodusenter

I den induktive utledninga av det jeg kaller multidiskursiviteten i læremiddeltekstene bruker jeg termer som flerstemmighet henta fra Bakhtin og kommunikativt prosjekt fra Linells dialogisk orienterte tenkning om samtaler. Er disse begrepene kompatible med den tekstlige kommunikasjonsmodellen Eco utleder i forbindelse med utviklinga av modelleserbegrepet? Det mener jeg at de er. I innsirklinga av modelleserbegrepet bruker Eco betegnelser som sender og adressat, men støtter seg særlig på Austin og Searles talehandlingsteori, og han betegner den tekstualiserte forfatteren som en tekststrategi. Strategien manifesterer seg ifølge Eco blant annet gjennom en gjenkjennbar stil eller tekstuell idiolekt og som aktantroller (Eco, 1979b, s. 10). Relativt tidlig fastslår Eco poenget om å betrakte en tekst som en makrotalehandling og modelleseren som et tekstuelt sett av vellykkahetsbetingelser for at talehandlingen skal realiseres.

[364] Det epistemiske rommet kan for eksempel også omfatte lærebokkapitlet eleven ennå ikke har lest.

Mitt forslag om å betrakte forfatter- eller produsentinstansen i teksten ikke som uttrykk for én «helstøpt» og udelelig forfatterpersonlighet, men som et sett av roller med ulike kommunikative prosjekter, er således kompatibelt med Ecos tenkning om tekst som en makrotalehandling og at forfatteren i teksten er en aktant, eller inntar kommunikative aktantroller. Eco bruker et fragment av en Wittgenstein-tekst som eksempel på at et aspekt ved forfatterinstansen er en «filosofisk stil» – og at den korresponderende modelleseren rett og slett er evnen til å samarbeide med teksten for å reaktualisere denne stilen (Eco, 1979b, s. 11). Transponert til de ulike senderrollene i teksten på den læreboksida (side 184 i *Panorama*) jeg brukte som utgangspunkt for å indusere noen stiliserte tekstualiserte senderaktanter (Fagformidleren, Visualisøren, Didaktikeren og Studieteknikeren), kan en tenke seg at lærebokteksten genererer en mangefasettert modellbruker som kjennetegnes ved at hun er i stand til å samarbeide med de ulike produsentaktantene om å reaktualisere potensialet både i de enkelte lokale kommunikative handlingene og den makrotalehandlinga som innrammer de lokale kommunikative prosjektene.

11.2.10 Modelleser – modellbruker

Har undersøkelsen bidratt til en mer nyansert forståelse av modelleserbegrepet? Etter Eco har Tønnesson vist hvordan begrepet kan være fruktbart i sakprosaanalyser og i tillegg poengtert at én og samme tekst kan generere flere modellesere. At læremiddeltekster har minst to – en elevmodelleser og en lærermodelleser – er en elementær innsikt. I studier av læremiddelsystemer med mange ulike tekster, kan nærmere undersøkelser av elevmodelleserkonstruksjonene si oss flere ting om systemets koherens. Genererer sekvensen av tekster i læringsforløpet en «konsistent» modelleser – har modelleseren en gjenkjennbar kompetanse fra tekst til tekst? Genererer sekvensen av tekster i læringsforløpet en stadig mer kompetent modelleser, og utnytter tekstene de sekvensielle ressursene som bygges opp i løpet av arbeidet med ulike tekster i læringssekvensen? Disse to spørsmåla kan virke kontradiktoriske, men en innledende elevmodelleser er ingen tabula rasa – i en artikkelantologi kan en tilfredsstille det første kravet ved å legge seg på et bestemt faglig nivå tilpassa lesernes generelle forkunnskaper, men det er ikke dermed sagt at enhver artikkel i antologien fungerer som en relevant sekvensiell ressurs for de etterfølgende. Likevel er det først når en utformer læringssekvenser der en kombinerer kunnskapskilder med oppgaver at det blir ekstra tydelig om oppgavene er tilpassa den presumptivt mer kompetente «avleda» modelleseren som kunnskapskildene genererer.

Jeg har gjentatte ganger vist til Anne Hvenekildes artikkel om o-faglærebøker for å eksemplifisere fagtekster som ikke «treffer» målgruppa fordi de ikke har tilstrekkelig med koherensressurser (s. 62). I lys av modelleserbegrepet kan en si at tekstene genererer elevmodellesere som er uoppnåelige leserforbilder for elevene i målgruppa. Når teksten legger lista for høyt, bryter aktualiseringa av teksten sammen. Men tekster kan også generere elevmodellesere med for lav kompetanse i forhold til målgruppa. I en undersøkelse gjennomført av Monica Reichenberg, viste det seg at de sterkeste elevene fikk med seg mindre av innholdet i en tilrettelagt «lettles-tekst» enn når de leste den «autentiske» teksten (Reichenberg, 2013, s. 77). Reichen-

berg antyder at de tilrettelagte tekstene krever så lite av elevene at de ikke engasjerer seg tilstrekkelig i dem. Aktualiseringa av meningspotensialet kan altså også bli hindra av tekster som genererer en modelleser på et for lavt nivå.[365]

Bruker en modelleserbegrepet i en læringskontekst, er det flere grunner til å omdøpe begrepet til modell*bruker*. Når lærerens og elevenes lesing av tekstene i læremiddelsystemet er innramma av læreplanens kompetansemål, blir det instrumentelle aspektet ved tekstene sjøl og bruken av dem mer framtredende enn om en leser en novelle for sin egen fornøyelses skyld og «hengir» seg til teksten. Når en tekst skal brukes i lærings- og undervisningssammenheng, kommer også spørsmålet om lærermodellbrukeren er en funksjon av både læreplanens krav og tekstens potensial som lære- og undervisningsmiddel. Jeg har argumentert for at noen av tekstene, og dessuten sjølve tekstsystemet, genererer lærermodellbrukere som må kompensere for mangler i teksten og fungere som en mediator mellom læremidlenes potensial og læreplanens krav.[366] Hvis vi har som en grunnforutsetning at det er en svakhet ved læremidler at de må didaktiseres og tilrettelegges, blir konsekvensen at det ideelle læremiddel overflødiggjør læreren, men da beveger vi oss utafor feltet læremidler til skolebruk. Men på samme måte som det vi kan betegne som elevmodelleseren i o-fagstekstene Hvenekilde undersøkte, ikke var kompatibel med målgruppa, kan også lærermodellbrukeren bli et for krevende brukerforbilde for lærerne i målgruppa – ikke minst for noviselærerne.

Her er det på sin plass med en liten metodologisk refleksjon: Jeg har lagt min egen norskfaglige kompetanse og erfaring med undervisning i lærerutdanninga til grunn i vurderinga av på hvilke områder lærermodellbrukeren må kompensere for undervisningsressursenes tilkortkommenhet. I ARK&APP-studien poengteres det som nevnt at for mange lærere er læreboka den primære hjelpa til å tolke og operasjonalisere læreplanen (Gilje et al., 2016, s. 27). Det kan tenkes at mi tolkning av læreplanen er for streng, og at læremidlene slett ikke kommer til kort, og at mine påpekninger av utfordringene med å aktualisere ressursene er pedantiske. Men hovedsakelig har jeg lagt en form for nærlesing av systemene til grunn og funnet mange tilsynelatende verdifulle ressurser med et faglig og didaktisk potensial som etter mitt syn kunne ha blitt utnytta bedre hvis de fra systemets side hadde blitt satt i sammenheng med (eller vært bedre tilpassa bruken sammen med) relaterte ressurser.

11.3 Metodologiske bidrag

Et mulig bidrag som ligger mellom det teoretiske og metodologiske, tar utgangspunkt i tesen om at både enkelttekster og tekstkomplekser inneholder ulike produsentstemmer som kan knyttes til ulike kommunikative prosjekter i læremiddelsystemet. Gjennom ulike former for koherensanalyse viser jeg hvordan en kan «komme på sporet av» disse ulike stemmene og avdekke hvordan de ulike stemmene forholder seg til hverandre.

Et bidrag som er mer metodologisk, har å gjøre med det forrige punktet, det handler om behovet for å finne en måte å undersøke koherensen i knipper av ressurser på tvers av eller uavhengig av materialiseringsmediene. Grunnleggende har alle tekster adressivitet; de er retta

[365] En kan kanskje si det slik at modelleserens samarbeidsegenskaper blir et uoppnåelig forbilde for den overkvalifiserte leseren som ikke klarer å nedlate seg til å innta en samarbeidsvillig holdning til en tekst som ikke tar henne på alvor.
[366] Jf. læremiddelforskeren Karsten Schnacks spissformulering: «Mediocre material draws out the good teacher, or at least permits his or her personality to emerge» (1995, s. 31).

mot en eller flere tenkte adressater. Som Tønnesson har vist, kan én og samme tekst skrevet av én og samme forfatter ha ulike stemmer for å tilpasse seg ulike adressater (2004). Men i læremiddelsystemer vil i praksis flere ulike tekstprodusenter være involvert i arbeidet med å lage én og samme tekst og iallfall ett og samme tekstsystem. Slike «multiprodusenttekster» og -systemer, impliserer dermed at ikke-intendert flerstemmighet kan forekomme. Jeg mener det ofte kan svekke koherensen i systemet, og en kartlegging av modellprodusenter kan være en måte å analysere fram distinkte diskursive spor i tekstsystemet.

11.3.1 Om forskningsspørsmåla som metode

De fem forskningsspørsmåla, rekkefølgen på dem, operasjonaliseringa av undersøkelsesmetoden og begrepsapparatet (se Figur 3, s. 19) er et generalisert metodologisk rammeverk for analyse av koherens i pedagogiske tekstsystemer i sin alminnelighet og ikke begrensa til mitt materiale. Rekkefølgen indikerer ulike undersøkelsesnivåer som også er avhengige av hverandre nettopp fordi koherens skapes på ulike måter og nivåer i møtet mellom tekstsystemets koherensressurser og brukernes forkunnskaper og slutningskompetanse. Undersøkelsen min svarer ikke på hvordan empiriske brukere skaper koherens i tekstsystemer, men kartlegger tekstenes og tekstsystemenes koherensressurser og argumenterer for hva slags kompetanse brukerne trenger for å realisere de enkelte tekstene som deler av et sammenhengende tekstsystem i en undervisnings- og læringskontekst.

11.3.2 Om analyse av flerstemmighet og diskursive spor

Det jeg oppfatter som det viktigste metodologiske bidraget, er framgangsmåten for å påvise ulike produsentroller i de enkelte multimodale tekstene eller multisemiotiske ensemblene og i knipper av tekster som hører tematisk sammen – det jeg har kalt tematiske ensembler. Framgangsmåten går ut på å kartlegge materialiseringa av ulike kategorier semiotiske ressurser og tilordne dem til tekstualiserte produsentroller. Disse rollene er metaforer for, eller mer presist personifiseringer av, ulike kommunikative prosjekter i læremidlene. Rollene er ikke entydig bundet til bestemte semiotiske modaliteter eller bestemte materialiseringsmedier, men representerer et eget analytisk nivå som verken er overordna eller underordna semiotiske modaliteter. Modellprodusentanalysen er en form for flerstemmighets- eller multidiskursivitetsanalyse der det enkelte diskursive sporet godt kan materialisere seg i ulike modaliteter og altså være multimodalt. På den andre sida kan godt ressurser som semiotisk sett hører til samme modalitet (for eksempel fotografi eller skrift), fordele seg på ulike diskursive spor i én og samme tekst.

Når jeg bruker en term som multidiskursivitet, legger jeg en tekstsemiotisk og ikke en kontekstorientert forståelse til grunn og jakter på det Eco kunne kalt tekstuelle idiolekter (i flertall) – dersom resepsjonsteorien hans hadde åpna for at en tekst kunne ha flere modellforfattere. Hadde en brukt en tilnærming som kritisk diskursanalyse ville en nok i større grad undersøkt de semiotiske ressursene som ytringer og symptomer på maktforhold i samfunnet og sett de ulike stemmene som bærere av ulikt ideologisk innhold. Mi vektlegging betyr naturligvis ikke at jeg avviser at ulike produsentroller kan være bærere av ulike diskurser (for eksempel av ulike læringssyn jf. Bezemer og Kress s. 32) eller gjenspeile makthierarkier i produksjonsapparatet (jf. s. 49). Når jeg bruker termer som multidiskursivitet og diskursive spor i denne avhandlinga,

ligger de nærmere det tekstlingvistikken betegner som referentkjeder idet de skal forstås som tekstinterne fenomener.

I kapittel 5 om *Panorama* har jeg redegjort detaljert for prosessen med å tilordne ulike semiotiske ressurser til de enkelte spora, og i de andre kapitlene har jeg vektlagt å trekke fram tvilstilfeller og eksempler på at ulike diskursive spor kan være i konflikt med hverandre. En slik stemmeanalyse innebærer tolkning og spekulasjon, og ei mulig innvending er at det rollegalleriet jeg starta med i *Panorama*, ikke nødvendigvis ville ha blitt det samme hvis jeg hadde starta med å indusere rollene med utgangspunkt i ei enkelt bokside i et annet verk.[367] Hovedsaken er imidlertid å påvise multidiskursivitet, ikke å gi ei uttømmende liste over mulige stemmer i tekstene. Går en utafor læreverka og tar utgangspunkt i de ulike rollene fagfolk kan ha i produksjonen av læremidler, vil en trolig finne store forskjeller fra forlag til forlag og ende med en mangfoldig rollekatalog som kunne gitt uoversiktlige og vanskelig sammenliknbare analyser. En av styrkene i modellen min er sånn sett at den opererer på et mesonivå og kan brukes til å si noe om hvordan de ulike ressursene i store og små enheter i læremiddelsystemer skaper mening sammen samtidig som den kan brukes til å stille spørsmål ved hvordan ressursene har blitt produsert. Modellen tematiserer forskjellen på arbeidsdeling og samarbeid både mellom semiotiske ressurser og mellom tenkte generaliserte deltakerroller i tekstutviklingsprosjekter. Et tilleggspoeng er at modellen er enkel nok til at den også kan forklares for og brukes av elever i videregående skole i arbeidet med analyse av sammensatte tekster i sin alminnelighet og i arbeidet med å styrke læremiddelkompetansen.

I Tønnessons prosedyre for å kartlegge modellesere i sakprosatekster handler punkt 6 om å «(re)konstruere normbasert respons på konkrete ytringer» (2004, s. 145). En slik rekonstruksjon krever ifølge Tønnesson «inngående, gjerne innforlivet, kjennskap til normer og atferd i de aktuelle sosiale felt» – et krav som kan virke ekskluderende for mange tekstanalytikere. Mitt forslag til «produsentstemmekartlegging» kan muligens oppfattes som komplementært til en modelleserkartlegging. Da skulle en kanskje tro at de samme innvendingene var gyldige. Jeg mener det er en viktig forskjell, og det er at Tønnessons (og Ecos) modelleseranalyser tar utgangspunkt i skriftlige tekster, min modell tar utgangspunkt i tekster og tekstsystemer som i prinsippet både har flere bidragsytere, flere modaliteter og flere materialiseringsmedier. Dermed har en i praksis materiell og visuell støtte til en grovkartlegging av de diskursive spora og dessuten et rudimentært galleri av mulige diskursroller å ta utgangspunkt i før en kan begynne på en næranalyse som tar sikte på å avdekke koherensbrudd.

11.4 Avhandlingas begrensninger og forslag til videre forskning

Avhandlinga har undersøkt utvalgte ressurser i fem læreverk for ett fag på ett bestemt klassetrinn i éi bestemt studieretning for å svare på det omfattende spørsmålet om hvordan det skapes koherens i tverrmediale læremiddelsystemer. En slik operasjonalisering har vært ei nødvendig innsnevring av prosjektet som Senter for pedagogiske tekster og læreprosesser ved Høgskolen

[367] Dersom en tok utgangspunkt i et av de andre verka og induserte rollene med utgangspunkt i større enheter som f.eks. et bokkapittel med oppgaver, ville en sannsynligvis komme opp med *Fagformidleren, Didaktikeren, Visualisøren* og *Tekstordneren* – de er allmenne roller. Men Studieteknikeren er tydeligere materielt og intensjonelt manifestert i *Panorama* enn i de andre verka. Noe av gevinsten ved å inkludere Studieteknikeren i produksjonsrollegalleriet, er at den omfatter også den store mengden parafraser som tar utgangspunkt særlig i fagformidlersporet, men som ikke bidrar med eget faglig eller didaktisk innhold.

i Vestfold lyste ut med den vide tittelen «samspill mellom lærebøker og digitale medier». Opprinnelig var planen å kombinere tekststudiene med klasseromsobservasjoner og intervjuer med elever, lærere og skoleledere. En slik breit anlagt studie der en kombinerer detaljerte tekstorienterte studier av tverrmediale læremiddelsystemer med faktisk læremiddelbruk og eventuelt også bruken av andre ressurser for læring, er fortsatt ei tilnærming som ikke er særlig utbredt. Som nevnt er min egen tekstorienterte studie og ARK&APP-studien komplementære idet den ene undersøker læremidler som tekst og den andre undersøker bruken av læremidler i klasserommet. Likevel er det behov for studier der en mer systematisk sammenholder resultater fra tekstorienterte undersøkelser med studier av konkret bruk av de samme læremidlene.[368] Også reine tekstorienterte studier av koherens i læremiddelsystemer er et felt som bør utforskes videre. Ut fra disse perspektivene foreslår jeg følgende områder for videre forskning:

- Casestudier av de læremidlene og læringsressursene som faktisk er i bruk i konkrete undervisningsforløp. En slik studie vil naturligvis kunne inkludere oppdaterte utgaver av de undersøkte læreverka med flere digitale ressurser, inkludert ressurser for mobile plattformer og digitale interaktive tavler.
- Leser- eller brukerundersøkelser med større vektlegging av hvordan ressursene brukes og aktualiseres av elevene. Det ville kunne supplere og nyansere mine tekstanalytisk baserte konklusjoner om at læreren trengs for å redidaktisere eller aktualisere potensialet i ressursene.
- Eksplorative komparative studier av læringsutbyttet ved bruk av ulike tematiske ensembler eller tekstkomplekser som etter analysen skulle ha ulike koherensegenskaper
- Læremiddeldidaktiske studier som med utgangspunkt i tekstanalyser av læremidler undersøker hvordan lærere i praksis bidrar til å integrere ressurser og skape koherens i læremiddelsystemene
- Læremiddeldidaktiske studier av noviselærere og mer erfarne læreres bruk av det samme læremiddelsystemet
- En produksjonssosiologisk undersøkelse i form av intervjuer med læremiddelprodusentene for å kartlegge hvordan de induserte produsentrollene samsvarer med de empiriske deltakerrollene i produksjonen
- En norsk- eller morsmålsdidaktisk studie: Med utgangspunkt i tesen om at norsk er et hermeneutisk strukturert fag, noe som til dels bekreftes av at de fleste årsplanene i undersøkelsen ikke gjenspeiler bokas ordning av kapitler, bør en undersøke om og eventuelt hvordan norsklærere trekker inn og skaper forbindelse mellom andre og relaterte emner i undervisninga av enkeltemner – altså hvordan de utnytter de faglige kontekstuelle ressursene og sånn sett integrerer ulike deler av faget. En slik studie kan gi innputt til lærerutdanningenes arbeid med å heve lærerstudentenes praktiske læremiddeldidaktiske kompetanse.
- Web 2.0-orienterte studier der en undersøker relasjonen mellom forlagsproduserte læremidler og brukerutvikla læremidler både i form av lokale ressurser og åpent publisert innhold

[368] Det pågående prosjektet *Praksisfortolkninger af læremidler* ved det nasjonale vitensenteret Læremiddel.dk i Danmark er et eksempel på ei tilnærming der en både studerer den didaktiske designen i et utvalg læremidler og sammenlikner den med hvordan designen realiseres i lærere og elevers konkrete bruk av læremidlene (Læremiddel.dk, 2018).

- En komparativ studie av Nasjonal digital læringsarena (NDLA) og tverrmediale forlagsproduserte læremidler for å undersøke i hvilken grad læremiddelsystemene har noen relativt stabile og mer sentrale kjerneelementer og noen mer flyktige og perifere tilleggselementer. Sjøl om kombinasjonen trykt lærebok + nettsted i dag reint materielt gjenspeiler ulik grad av fiksering, kan en slik konstellasjon godt realiseres både heldigitalt og – i prinsippet – bare med trykte ressurser.
- En diakron studie av læremiddelsystemer på 2000-tallet som kunne undersøke utviklinga fra trykte og papirbaserte til dagens tverrmediale eller heldigitaliserte læremiddelsystemer.

11.5 Koda

I ei tid der digital publisering tar over for trykt, kan det synes anakronistisk å undersøke relasjonen mellom et trykt medium og digitale supplementer. Den grunnleggende betraktningsmåten i min undersøkelse av tverrmediale tekstkomplekser er imidlertid ikke basert på et nødvendig og kategorisk skille mellom fysiske og digitale materialiseringsmedier. Den grunnleggende relasjonen som undersøkes, er den som kan finnes mellom «obligatorisk» kjernestoff i form av stabile fagformidlingstekster og ulike former for «mindre obligatoriske» supplementer som en lærer i praksis vil foreta et utvalg fra.[369] Dette resonnementet kan utvikles og diskuteres med følgende momenter: Noe av det som gjør boka spesiell, er at den er et fysisk produkt der tekstene er fikserte og materielt mye mer stabile enn tekster på skjerm. Sjølve materialiteten ved det fysiske eksemplaret, vekt- og volumbegrensninger samt kostnadene ved å framstille et fysisk objekt, innebærer en bestemt «objektaffordans» og et forsterka krav om relevans. Som Vareberg og Askeland (2013, s. 270) antyder, er det grunn til å tro at kostnadene ved produksjon, feilretting og endringer framtvinger en viss disiplin i produksjonsapparatet og at det resulterer i en viss kvalitetsheving i løpet av prosessen fra utkast til trykt og innbundet tekst. Det er lite rom for å legge inn «unødvendig» stoff, og lærestoffet i den trykte boka får dermed i kraft av sin materialitet en posisjon som en stabil, prioritert og obligatorisk komponent i læremiddelsystemet.

Den typen lærestoff som i dag medieres gjennom fysiske lærebøker, kan i prinsippet også medieres digitalt. Behovet for undersøkelser av *transmedial* koherens slik jeg har definert det, kan derfor synes mindre aktuelt i framtida. Sjølve forretningsideen bak heldekkende læremiddelsystemer som tar utgangspunkt i en bestemt læreplan og er retta mot ei bestemt målgruppe og gir læreren omfattende og systematisk støtte i det fagdidaktiske arbeidet, går imidlertid neppe ut på dato med det første. Det er heller ikke grunn til å tro at det er ulike materialiseringsmedier som konstituerer det grunnleggende skillet mellom relativt stabile komponenter som formidler sentralt fagstoff og ulike didaktiske ressurser for å utdype, eksemplifisere eller legge til rette for læringsaktiviteter. Sjøl med dagens enkle tilgang til digitale ressurser med didaktisk potensial vil heldekkende læremiddelsystemer som oppleves som koherente, trolig være til stor nytte for både elever og lærere. Å undersøke koherensressurser i læremiddelsystemer enten de er digitale, trykte eller tverrmediale, vil være et bidrag til å øke både brukeres og produsenters forståelse av hva som skaper koherens – og dermed forhåpentlig bidra til bedre læremidler og at brukerne blir i bedre stand til å aktualisere læringspotensialet i dem.

[369] Nettressursene til fire av de fem verka må forstås som tilleggsressurser, og med repetisjonsspørsmåla som et åpenbart unntak forblir de i stor grad lærerens domene og kan karakteriseres som undervisningsmidler.

Sammendrag

Med utgangspunkt i tekstlingvistikk, multimodal semiotikk og semiotisk orientert resepsjonsteori undersøkes koherensen i fem tverrmediale læremiddelsystemer for norskfaget i videregående skole.

Gjennom tekstlingvistiske og multimodalitetsorienterte tilnærmingsmåter kartlegges kohesjonen – den eksplisitte sammenhengen mellom elementer i boka og på nettstedet. Videre kartlegges strukturen, og det undersøkes hvordan de enkelte ressursene bindes sammen til læringssekvenser med fordypning og progresjon.

Et utgangspunkt for undersøkelsen er en antakelse om at de ulike fagdisiplinene og profesjonene som inngår i utvikling og produksjon av læremiddelsystemene, manifesterer seg i tekstene. Denne antakelsen blir bekrefta gjennom ei resepsjonsteoretisk orientert kartlegging av materielle og semiotiske ressurser hvor det utledes fem prototypiske tekstualiserte produsentroller. I analyser av enkelttekster og komplekser av sammenhørende tekster undersøkes så samspillet mellom produsentrollene.

Læremiddelsystemene viser seg i stor grad å ha diskontinuerlig struktur der læreren må sørge for sekvensialisering og integrering av ressursene. Bøkene har godt utbygde navigasjonshjelpemidler som støtte til gjenfinning og sammenstilling av ressurser, men nettstedene støtter ikke i samme grad læreren i å finne og kombinere relaterte ressurser.

Nettstedene parafraserer i stor grad stoff fra lærebøkene, både i presentasjoner, repetisjonsspørsmål og kortversjoner. Men dette binder ikke nødvendigvis nettressursene tettere til boka. Tvert imot er det en tendens til at oppgaver og spørsmål på nettstedet kan besvares uten at elevene er blitt fortrolige med begrepene og har satt seg inn i kunnskapsstoffet fra boka. For lærerne kreves det faglig og didaktisk erfaring både fordi de må håndtere integrasjonsutfordringene og fordi de må supplere med oppgaver som gir utfordringer tilpassa det faglige nivået på læreboktekstene.

Summary

Using text linguistics, multimodal semiotics, and semiotically-oriented reception theory as framework, this thesis investigates coherence in five cross-media learning material systems for the subject Norwegian in upper secondary school.

Based on insights from text linguistics and multimodality, the thesis investigates the structural features of the systems as well as the cohesion – the explicit textual ties between elements of the book and the website. The thesis also investigates how the resources can function as building blocks for progressive learning sequences.

A governing hypothesis is that the various disciplines involved in the development and production of learning material systems are visible in the texts as identifiable textual idiolects. This hypothesis is strengthened through a reception theory oriented investigation of material and semiotic resources, where five prototypical textualized producer roles are derived. In analyses of single texts and complexes of related texts, the interplay between producer roles is investigated.

The learning resource systems mainly have a discontinuous structure giving the teacher the responsibility for the sequencing and integration of the elements. The books have suitable navigation aids supporting retrieval and resource integration but the web sites lack corresponding aids to support the teacher in finding and combining related resources.

The sites largely paraphrase text from the textbooks – in presentations and repetition questions as well as in short versions of the book chapters. However, this does not necessarily tie online resources closer to the book. The tendency is rather that exercises and questions on the website do not depend on the information and concepts presented in the textbook. For the teacher, professional and didactic experience is required, both to handle the integration challenges and to supplement the net resources with exercises and assignments that correspond with the academic level of the textbooks.

Litteratur

Aamotsbakken, Bente. (2004). *Vurdering av læremidler med fokus på flerkulturelt perspektiv*. Tønsberg Høgskolen i Vestfold.

Aamotsbakken, Bente. (2006). Sammenheng i tekster - hvor ble den røde tråden av? I Eva Maagerø & Elise Seip Tønnessen (red.), *Å lese i alle fag* (s. 47-64). Oslo: Universitetsforlaget.

Aamotsbakken, Bente. (2007). Pedagogiske intertekster. Intertekstualitet som teoretisk og praktisk begrep. I Susanne V. Knudsen, Dagrun Skjelbred & Bente Aamotsbakken (red.), *Tekst i vekst : teoretiske, historiske og analytiske perspektiver på pedagogiske tekster* (s. 29-47). Oslo: Novus.

Aamotsbakken, Bente, Norunn Askeland, Eva Maagerø, Dagrun Skjelbred, & Anne Charlotte Torvatn. (2004). *Vurdering av læremidler med fokus på flerkulturelt perspektiv*. Tønsberg: Høgskolen i Vestfold.

Aarseth, Espen. (1997). *Cybertext: perspectives on ergodic literature*. Baltimore, Md.: Johns Hopkins University Press.

African music. (2017). *Encyclopædia Britannica*. Henta 2017-03-23 fra https://ezproxy2.usn.no:2683/levels/collegiate/article/African-music/384735

Allen, Graham. (2000). *Intertextuality*. London: Routledge.

Arnseth, Hans Christian, Ove Hatlevik, Vibeke Kløvstad, Tove Kristiansen, & Geir Ottestad. (2007). *Skolens digitale tilstand 2007*. Oslo: Universitetsforlaget.

Austin, J. L. (1962). *How to do things with words : the William James lectures delivered at Harvard University in 1955*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.

Bakhtin, Mikhail. (1998). *Spørsmålet om talegenrane* (Rasmus Slaattelid, Overs.). Bergen: Ariadne forlag.

Bakhtin, Mikhail. (2003). *Latter og dialog: utvalgte skrifter*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

Bakken, Jonas. (2007). Digitale verktøy i norskfaget. *Norsklæraren, 31*(1), 11-20.

Baldry, Anthony, & Paul J. Thibault. (2006). *Multimodal transcription and text analysis: a multimedia toolkit and coursebook*. London: Equinox.

Bateman, John A. (2008). *Multimodality and genre: a foundation for the systematic analysis of multimodal documents*. New York: Palgrave Macmillan.

Beaugrande, Robert de, & Wolfgang U. Dressler. (1981). *Introduction to text linguistics*. London: Longman.

Berg, Tove. (1999). Framstillingsformen i lærebøker – fagorientert eller elevorientert? I Egil Børre Johnsen (red.), *Lærebokkunnskap: innføring i sjanger og bruk* (s. 97-106). Oslo: Tano Aschehoug.

Berge, Kjell Lars. (1990). *Tekstnormers diakroni: noen idéer til en sosiotekstologisk teori om tekstnormendring*. Stockholm: Stockholms universitet, Institutionen för nordiska språk.

Berge, Kjell Lars. (2005). Skriving som grunnleggende ferdighet og som nasjonal prøve – ideologi og strategier. I Arne Johannes Aasen & Sture Nome (red.), *Det nye norskfaget* (s. 161-188). Bergen: Fagbokforlaget.

Berge, Kjell Lars, Martin Eide, Hans Fredrik Dahl, Nils E. Øy, & Idar André Flo. (2010). *Norsk presses historie : 1-4 (1660-2010) : B. 1 : En samfunnsmakt blir til : 1660-1880* (B. B. 1). Oslo: Universitetsforlaget.

Bezemer, Jeff, & Gunther Kress. (2009). Visualizing English: a social semiotic history of a school subject. *Visual Communication, 8*(3), 247-262. doi: 10.1177/1470357209106467

Bezemer, Jeff, & Gunther Kress. (2010). Changing Text: A Social Semiotic Analysis of Textbooks. *Designs for Learning, 3*(1-2/10), 10-29.

Bloom, Benjamin S. (1956). *Taxonomy of educational objectives : the classification of educational goals : 1 : Cognitive domain* (B. 1). New York: McKay.

Bolter, J. David, & Richard Grusin. (1999). *Remediation: understanding new media*. Cambridge, Mass.: MIT Press.

Bueie, Agnete Andersen. (2002). *Lærebokvalg - en formalisert og systematisk prosess?: en undersøkelse av valg av lærebøker for norskfaget i den videregående skolen* (B. 11/2002). Tønsberg: Høgskolen i Vestfold.

Bueie, Agnete Andersen. (2003). *Er det sammenheng mellom bruk og valg?: en undersøkelse av hvordan læreboken brukes i norskfaget i den videregående skolen - sett i sammenheng med hvordan lærebøker velges* (B. 11/2003). Tønsberg: Høgskolen i Vestfold.

Børtnes, Jostein. (1993). *Polyfoni og karneval: essays om litteratur*. Oslo: Universitetsforlaget.

Delsing, Lars Olof, & Katarina Lundin Åkesson. (2005). *Håller språket ihop Norden?: en forskningsrapport om ungdomars förståelse av danska, svenska och norska* (B. 2005:573). København: Nordisk Ministerråd.
Dewey, Melvil. (1876). *A classification and subject index for cataloguing and arranging the books and pamphlets of a library [Alt. tittel: Decimal classification and relativ index]*. Amherst, Mass.
Dillevig, Stein, & Mette Haraldsen. (2008). *Nettopp norsk : påbygging til generell studiekompetanse*. Oslo: Aschehoug.
Domingo, Myrrh, Carey Jewitt, & Gunther Kress. (2015). Multimodal social semiotics: Writing in online contexts. I Kate Pahl & Jennifer Rowsell (red.), *The Routledge Handbook of Literacy Studies*. London: Routledge.
Drotner, Kirsten. (2007). Fra skolebog til læringsressource: didaktikkens medialisering. I Flemming B. Olsen (red.), *Læremidler i didaktisk sammenhæng: en antologi* (s. 15-26). Odense: Syddansk Universitet.
Eco, Umberto. (1979a). *Lector in fabula: la cooperazione interpretativa nei testi narrativi*. Milano: Bompiani.
Eco, Umberto. (1979b). *The role of the reader: explorations in the semiotics of texts*. Bloomington, Ind.: Indiana University Press. (1979)
Eco, Umberto. (1981). Læserens rolle. I Michel Olsen & Gunver Kelstrup (red.), *Værk og læser: en antologi om receptionsforskning* (s. 178-200). København: Borgen.
Eco, Umberto. (1994a). *The limits of interpretation*. Bloomington: Indiana University Press.
Eco, Umberto. (1994b). *Seks turer i fortellingenes skoger*. Oslo: Tiden.
Eco, Umberto. (1994c). *Six walks in the fictional woods*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
Eco, Umberto, & Stefan Collini. (1992). *Interpretation and overinterpretation*. Cambridge: Cambridge University Press.
Egeberg, Gunstein, Gréta Björk Guðmundsdóttir, Ove Edvard Hatlevik, Geir Ottestad, Jørund Høie Skaug, & Karoline Tømte. (2011). *Monitor 2011: Skolens digitale tilstand*. Henta fra http://www.iktsenteret.no/sites/iktsenteret.no/files/attachments/monitor2011.pdf (lasta ned 2017-03-14)
Engebretsen, Martin. (2001). *Nyheten som hypertekst: tekstuelle aspekter ved møtet mellom en gammel sjanger og en ny teknologi* (doktoravhandling). Universitetet i Bergen, Bergen.
Engebretsen, Martin. (2010). *Skrift/bilde/lyd: analyse av sammensatte tekster*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
Engholm, Ida. (2004). Webgenrer og stilarter : om at analysere og kategorisere websites. I Ida Engholm & Lisbeth Klastrup (red.), *Digitale verdener: de nye mediers æstetik og design* (s. 57-77). København: Gyldendal.
FAD. (2006). *Eit informasjonssamfunn for alle (An Information Society for Everyone)*. Oslo: FAD (Ministry of Government Administration, Reform and Church Affairs).
Fairclough, Norman. (1995). *Critical discourse analysis: the critical study of language*. Harlow: Longman.
Falck-Ytter, Cecilie. (1999). Læreboka – en lærer i samspill med den virkelige lærer. I Egil Børre Johnsen (red.), *Lærebokkunnskap: innføring i sjanger og bruk* (s. 54-60). Oslo: Tano Aschehoug.
Flyvbjerg, Bent. (2009). *Samfundsvidenskab som virker : hvorfor samfundsforskningen fejler, og hvordan man får den til at lykkes igen*. København: Akademisk Forlag.
Fossestøl, Bernt. (1983). *Bindingsverket i tekster*. Oslo: Universitetsforlaget.
Foucault, Michel. (1999 [1970]). *Diskursens orden : tiltredelsesforelesning holdt ved Collège de France 2. desember 1970*. Oslo: Spartacus.
Frandsen, Finn. (2000). *Umberto Eco og semiotikken*. Århus: Aarhus Universitetsforlag.
Frønes, Tove Stjern, Eva Kristin Narvhus, & Øystein Jetne. (2011). *Kortrapport: Elever på nett: Digital lesing i PISA 2009*. Oslo: UiO.
Genette, Gérard. (1980). *Narrative discourse : an essay in method*. Ithaca, N.Y: Cornell University Press.
Genette, Gérard. (1997). *Paratexts: thresholds of interpretation*. Cambridge: Cambridge University Press.
Gilje, Øystein, Line Ingulfsen, Jan A. Dolonen, Anniken Furberg, Ingvill Rasmussen, Anders Kluge, . . . Kaja Granum Skarpaas. (2016). *Med ARK&APP: Bruk av læremidler og ressurser for læring på tvers av arbeidsformer*: Universitetet i Oslo.
Grepstad, Ottar. (1997). *Det litterære skattkammer: sakprosaens teori og retorikk*. Oslo: Samlaget.
Grice, Paul. (1975). Logic and conversation. I Peter Cole & Jerry L. Morgan (red.), *Speech acts* (B. 3, s. 41-58). New York: Academic Press.

Halliday, M. A. K. (1978). *Language as Social Semiotic*.
Halliday, M. A. K., & Ruqaiya Hasan. (1976). *Cohesion in English*. London: Longman.
Halliday, M. A. K., & Ruqaiya Hasan. (1989). *Language, context, and text: aspects of language in a social-semiotic perspective*. Oxford: Oxford University Press.
Halliday, M. A. K., & Christian M. I. M. Matthiessen. (2004). *An introduction to functional grammar*. London: Arnold.
Hansen, Jens Jørgen. (2007). *Mellem design og didaktik – om digitale læremidler i skolen* (Doktoravhandling). Syddansk Universitet, Odense.
Hansen, Jens Jørgen. (2010a). *Læremiddellandskabet: fra læremiddel til undervisning*. København: Akademisk Forlag.
Hansen, Thomas Illum. (2010b). Den fænomenologiske tilgang. I Susanne V. Knudsen & Bente Aamotsbakken (red.), *Teoretiske tilnærminger til pedagogiske tekster* (s. 52-71). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
Haraldsen, Mette, Stein Dillevig, & Ruth Østerdal. (2007). *Nettopp norsk : Vg2 yrkesfaglig utdanningsprogram*. Oslo: Aschehoug.
Hasan, Ruqaiya. (1989a). The Structure of a Text. I M. A. K. Halliday & Ruqaiya Hasan (red.), *Language, Context and Text: Aspects of Language in a Social-semiotic Perspective* (s. 52-69). Oxford: Oxford University Press.
Hasan, Ruqaiya. (1989b). The Texture of a Text. I M. A. K. Halliday & Ruqaiya Hasan (red.), *Language, Context and Text: Aspects of Language in a Social-semiotic Perspective* (s. 70-96). Oxford: Oxford University Press.
Hasan, Ruqaiya. (1998). Teksturen i en tekst. I Kjell Lars Berge, Eva Maagerø & Patrick J. Coppock (red.), *Å skape mening med språk: en samling artikler av M.A.K. Halliday, R. Hasan og J.R. Martin* (s. 141-170). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
Hausken, Liv. (2009). *Medieestetikk: studier i estetisk medieanalyse*. Oslo: Scandinavian Academic Press.
Heian, Bente, & Reidar J. Pettersen. (2002a). *Lærernes vurdering av nettsider som del av læreverk: erfaringer med bruk av nettsider for tre engelskverk for videregående skole : delrapport 2 i prosjektet: Nettsider som integrert del av læreverk unødvendig vedheng eller nyttig tilleggskomponent?* (B. 3/2002). Tønsberg: Høgskolen i Vestfold.
Heian, Bente, & Reidar J. Pettersen. (2002b). *Nettsteder og læreverk: analyse av nettsteder for tre engelskverk for videregående skole : delrapport 1 i prosjektet: Nettsider som integrert del av læreverk unødvendig vedheng eller nyttig tilleggskomponent?* (B. 2/2002). Tønsberg: Høgskolen i Vestfold.
Heian, Bente, & Reidar J. Pettersen. (2003). *Nettsteder som del av læreverk: unødvendig vedheng eller nyttig tillegg? : sluttrapport i prosjektet "Nettsider som integrert del av læreverk - unødvendig vedheng eller nyttig tilleggskomponent?"*. Tønsberg: Høgskolen i Vestfold.
Hetmar, Vibeke. (1996). *Litteraturpædagogik og elevfaglighed: litteraturundervisning og elevernes litterære beredskab set fra en almenpædagogisk position*. København: Danmarks lærerhøjskole.
Hodge, Bob. (s.a.). *Social Semiotics*. Henta 2013-10-11 fra http://www.semioticon.com/seo/S/social_semiotics.html#
Hodge, Bob, & Gunther Kress. (1988). *Social semiotics*. Cambridge: Polity Press.
Hoem, Jon. (2006). Selvfremstilling i personlige læringsomgivelser. *Norsk pedagogisk tidsskrift, 4/2006*.
Hvenekilde, Anne. (1986). Nærblikk på o-fags-tekster. *Norsklæraren, 3*.
Høgskolen i Vestfold. (2011). Søknad om akkreditering av ph.d.-studium i profesjonsrettet forskerutdanning i pedagogiske tekster og læreprosesser i barnehage og skole ved Høgskolen i Vestfold. "Søknad fra NOKUTs arkiv".
Hågvar, Yngve Benestad. (2016). *Nyhetssjangere i nettaviser. Tekstnormforskjeller mellom nett- og papirnyheter i VG, Dagbladet og Aftenposten 2010-2014* (doktoravhandling). UiO, Oslo. Henta fra http://urn.nb.no/URN:NBN:no-55370.
Iedema, Rick. (2003). Multimodality, resemiotization: extending the analysis of discourse as multi-semiotic practice. *Visual Communication, 2*(1), 29–57.
IGSBI. (2013). *Internationale Gesellschaft für historische und systematische Schulbuchforschung e.V.* Henta 2015-03-10 fra http://web.archive.org/web/20131127131935/http://www.philso.uni-augsburg.de/lehrstuehle/paedagogik/paed1/Schulbuchforschung1
Iser, Wolfgang. (1976). *Der Akt des Lesens : Theorie ästhetischer Wirkung* (B. 636). München: Fink.

Jacobsen, Einar Berggraf, & Thomas Moser. (2003). *Kroppsøvings/idrettsfagets innerom som "pedagogisk tekst": et pilotprosjekt om forekomst og bruk av inventar i et utvidet tekstperspektiv* (B. rapport 15/2003). Tønsberg: Høgskolen i Vestfold.
Jakobson, Roman. (1960). Closing statement: Linguistics and poetics. I Thomas A Sebeok (red.), *Style in Language* (s. 350–377). Cambridge, MA: MIT Press.
Jenkins, Henry. (2008). *Convergence culture: where old and new media collide*. New York: New York University Press.
Jensen, Leif Becker. (2000). *Ud af elfenbenstårnet - fortælleteknik for fagfolk der vil skrive en god historie*. Frederiksberg: Roskilde universitetsforlag.
Johnsen, Egil Børre. (1993). *Textbooks in the kaleidoscope: a critical survey of literature and research on educational texts*. Oslo: Scandinavian University Press.
Juuhl, Gudrun Kløve. (2013). *I det mykje skrivne. Ei undersøking av ungdoms digitale tekstar i skule og fritid som situerte, retoriske handlingar* (doktoravhandling). Universitetet i Oslo, Oslo.
Juuhl, Gudrun Kløve, Magnus Hontvedt, & Dagrun Skjelbred. (2010). *Læremiddelforsking etter LK06: eit kunnskapsoversyn*. Tønsberg: Høgskolen i Vestfold.
Karlsson, Anna-Malin. (2002). *Skriftbruk i förändring: en semiotisk studie av den personliga hemsidan*. Almqvist & Wiksell International, Stockholm.
Karlsson, Anna-Malin, & Per Ledin. (2000). Cyber, hyper och multi : några reflektioner kring IT-ålderns textbegrepp. *Human IT : Tidskrift för studier av IT ur ett humanvetenskapligt perspektiv, 4*(2-3). Henta fra http://www.hb.se/bhs/ith/23-00/amk.htm
Kirke- og undervisningsdepartementet. (1987). *Mønsterplan for grunnskolen : M87*. Oslo: Kirke- og undervisningsdepartementet/Aschehoug.
Kjeldsen, Jens. (2006). *Retorikk i vår tid: en innføring i moderne retorisk teori*. Oslo: Spartacus.
Kløvstad, Vibeke, & Tove Kristiansen. (2004). *ITU Monitor: skolens digitale tilstand 2003*. Oslo: ITU.
Knudsen, Susanne V. (2007). Betydning og brug af Internettet : om gratis pornografi og selvrepræsentationer på Internettet i Norge. I Nordisk institut for kvinde- og kønsforskning (NIKK) (red.), *Unge, køn og pornografi i Norden: mediestudier* (B. 2006:544, s. 159-251). København: Nordisk Ministerråd.
Knudsen, Susanne V. (2013). La investigación internacional en ayudas educativas: Estado del conocimiento 2000-2011 (María-Isabel Pozzo, overs.). *REIRE, Revista d'Innovació i Recerca en Educació, 6*(2), 1-17. doi: 10.1344/reire2013.6.2621
Knudsen, Susanne V. (Red.). (2011). *Internasjonal forskning på læremidler – en kunnskapsstatus* Oslo: Utdanningsdirektoratet / Høgskolen i Vestfold, Senter for pedagogisk tekstforskning og læreprosesser.
Knudsen, Susanne V., & Bente Aamotsbakken. (2010a). Refleksioner over pædagogiske tekster. I Susanne V. Knudsen & Bente Aamotsbakken (red.), *Teoretiske tilnærminger til pedagogiske tekster* (s. 13-31). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
Knudsen, Susanne V., & Bente Aamotsbakken (red.). (2010b). *Teoretiske tilnærminger til pedagogiske tekster*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
Knudsen, Susanne V., & Birgitte Tufte. (1995). Youth Culture – Towards New Educational Texts. I Peder Skyum-Nielsen (red.), *Text and quality: studies of educational texts* (s. 122–133). Oslo: Scandinavian University Press.
Kress, Gunther. (2003). *Literacy in the new media age*. London: Routledge.
Kress, Gunther. (2010). *Multimodality: a social semiotic approach to contemporary communication*. London: Routledge.
Kress, Gunther, & Theo van Leeuwen. (2001). *Multimodal discourse: the modes and media of contemporary communication*. London: Arnold.
Kress, Gunther, & Theo van Leeuwen. (2006). *Reading images: the grammar of visual design*. London: Routledge.
Krumsvik, Rune Johan. (2014). *Forskingsdesign og kvalitativ metode : ei innføring*. Bergen: Fagbokforlaget.
KUF. (1993). *Læreplan for vidaregåande opplæring : Felles allment fag for alle studieretningar : Norsk*. Oslo.
Kunnskapsdepartementet. (2006). *Forskrift til opplæringslova*. Henta 2013-08-19 fra http://www.lovdata.no/cgi-wift/ldles?doc=/sf/sf/sf-20060623-0724.html
Kvale, Steinar. (1989). To validate is to question. I Steinar Kvale (red.), *Issues of validity in qualitative research* (s. 79-73-92). Lund: Studentlitteratur.
Kvale, Steinar. (1997). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Ad notam Gyldendal.
Kvale, Steinar, & Svend Brinkmann. (2009). *Interviews: Learning the craft of qualitative research interviewing* (2. utg.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Landow, George P. (1992). *Hypertext: the convergence of contemporary critical theory and technology*. Baltimore, Md.: Johns Hopkins University Press.
Lave, J. (1988). *Cognition in practice: Mind, mathematics, and culture in everyday life.* . Cambridge, MA.: Cambridge University Press.
Lemke, Jay. (1983). Thematic analysis: systems, structures, and strategies. *Semiotic Inquiry/Recherches Sémiotiques (RSSI), 3*(2), 159-187.
Lemke, Jay. (2009). Multimodal genres and transmedia traversals: Social semiotics and the political economy of the sign. *Semiotica 173*(1/4), 283–297.
Leví-Strauss, Claude. (1966). *The Savage Mind*. Chicago: The University of Chicago Press.
Linell, Per. (1998). *Approaching dialogue: talk, interaction and contexts in dialogical perspective*. Amsterdam: John Benjamins.
Linell, Per. (2009). *Rethinking language, mind, and world dialogically: interactional and contextual theories of human sense-making*. Charlotte, N.C.: Information Age Publ.
Linell, Per, & Ivana Marková. (1993). Acts in Discourse: From Monological Speech Acts to Dialogical Inter-acts. *Journal for the Theory of Social Behavior, 23*(2), 173–195.
Linell, Per, & Daniel Persson Thunqvist. (2003). Moving in and out of framings: activity contexts in talks with young unemployed people within a training project. *Journal of Pragmatics, 35*, 409–434.
Lister, Michael, Jon Dovey, Seth Giddings, Iain Grant, & Kieran Kelly. (2009). *New media : a critical introduction* (2. utg.). London: Routledge.
Long, Geoffrey A. (2007). *Transmedia storytelling : business, aesthetics and production at the Jim Henson Company ; Business, aesthetics and production*. Henta fra http://dspace.mit.edu/handle/1721.1/39152.
Læremiddel.dk. (2018). *Projekt: Praksisfortolkninger af Læremidler (PaL)*. Henta 2018-03-19 fra http://laeremiddel.dk/projekter/praksisfortolkninger-af-laeremidler-pal/
Løvland, Anne. (2006a). *Samansette elevtekstar: klasserommet som arena for multimodal tekstskaping* (doktoravhandling). Høgskolen i Agder, Kristiansand.
Løvland, Anne. (2006b). Sammensatte fagtekster: en multimodal utfordring? I Eva Maagerø & Elise Seip Tønnessen (red.), *Å lese i alle fag* (s. 109-125). Oslo: Universitetsforlaget.
Løvland, Anne. (2007). *På mange måtar: samansette tekstar i skolen*. Bergen: Fagbokforlaget.
Løvland, Anne. (2010). Faglesing som risikosport. I Elise Seip Tønnessen (red.), *Sammensatte tekster: barns tekstpraksis* (s. 158-170). Oslo: Universitetsforlaget.
Løvland, Anne. (2011). *På jakt etter svar og forståing: samansette fagtekstar i skulen*. Bergen: Fagbokforlaget.
Maagerø, Eva. (2005). *Språket som mening: innføring i funksjonell lingvistikk for studenter og lærere*. Oslo: Universitetsforlaget.
Maagerø, Eva, & Dagrun Skjelbred. (2010). *De mangfoldige realfagstekstene: om lesing og skriving i matematikk og naturfag*. Bergen: Fagbokforlaget.
Maagerø, Eva, & Elise Seip Tønnessen (red.). (2006). *Å lese i alle fag*. Oslo: Universitetsforlaget.
Maagerø, Eva, & Geir Winje. (2010). Multimodalitet og læremidler. I Dagrun Skjelbred & Bente Aamotsbakken (red.), *Lesing av fagtekster som grunnleggende ferdighet* (s. 143-168). Oslo: Novus.
Martin, J. R. (1992). *English Text: System and structure*. Philadelphia: Benjamins.
Martin, J. R. (1998). Skriving i naturfaget: om å lære å behandle tekst som teknologi. I Kjell Lars Berge, Eva Maagerø & Patrick J. Coppock (red.), *Å skape mening med språk: en samling artikler av M.A.K. Halliday, R. Hasan og J.R. Martin* (s. 292-332). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
Martin, J. R., & David Rose. (2003). *Working with discourse: meaning beyond the clause*. London: Continuum.
Martin, J. R., & David Rose. (2007). *Working with discourse: meaning beyond the clause* (2. utg.). London: Continuum.
Martinec, Radan, & Theo Van Leeuwen. (2009). *The language of new media design: theory and practice*. London: Routledge.
McCroskey, James C. (2001). *An introduction to rhetorical communication* (8th ed. utg.). Boston: Allyn and Bacon.
Michelsen, Maja. (2005). *"Her er det veldig mye informasjon!": modelleserkonstruksjoner på www.bokklubbene.no* (masteroppgave). Universitetet i Oslo, Oslo.
Mikk, Jaan. (2000). *Textbook: research and writing*. Frankfurt am Main: Peter Lang.

Mortensen-Buan, Anne-Beathe. (2015). Lesestrategier og metoder. Arbeid med fagtekster i klasserommet. I Eva Maagerø & Elise Seip Tønnesen (red.), *Å lese i alle fag* (2. utg., s. 180-201). Oslo: Universitetsforlaget.
Morville, Peter, & Louis Rosenfeld. (2007). *Information architecture for the World Wide Web*. Sebastopol, CA: O'Reilly.
Negative entropy. (2011). *Encyclopædia Britannica*. Henta 2011-12-15 fra http://www.britannica.com/EBchecked/topic/129024/communication/21922/Entropy-negative-entropy-and-redundancy
Nilssen, Fred Harald. (1987). Leseverket er livsverket. *Norsk skoleblad, 51*(40), 8-9, 18.
NOKUT. (2012, 2012-09-13). *Søknad om akkreditering av doktorgradsstudium i pedagogiske ressurser og læreprosesser i barnehage og skole - Høgskolen i Vestfold*. Henta 2013-08-15 fra http://www.nokut.no/no/nokuts-kunnskapsbase/nokuts-publikasjoner/phd-studier/pedagogiske-ressurser-og-lareprosesser-i-barnehage-og-skole---hogskolen-i-vestfold/
O'Halloran, Kay L. (2011). Multimodal Discourse Analysis. I K. Hyland & B. Paltridge (red.), *Companion to discourse* (s. 120-137). London and New York: Continuum.
Oates, Tim. (2014). *Why textbooks count: a policy paper*. Cambridge: Cambridge Assessment.
Olsen, Flemming B. (2007a). Lærebogen – en strukturerende ressource eller en spændetrøje? I Flemming B. Olsen (red.), *Læremidler i didaktisk sammenhæng: en antologi* (s. 43-58). Odense: Syddansk Universitet.
Olsen, Flemming B. (red.). (2007b). *Læremidler i didaktisk sammenhæng: en antologi*. Odense: Syddansk Universitet.
Posner, Roland. (1989). What is Culture? I Walter A. Kock (red.), *The Nature of Culture* (s. 240-295). Bochum: Brockmeyer.
Raddum, Tonje, & Aslaug Veum. (2006). Avistekstens mange stemmer. *Norsk medietidsskrift, 13*(2), 135-158.
Reichenberg, Monica. (2010). *Forskning om läromedel*. Henta 2013-10-18 fra http://www.slff.se/Global/Forskningsbibliografi/Forskningsbibliografi_2010.pdf
Reichenberg, Monica. (2013). Are "reader-friendly" texts always better? *IARTEM ejournal, 5*(2), 64-84.
Ridderstrøm, Helge. (2005). Ungdommers kombinasjonskunst – bricolage for en ny tid. *Tidsskrift for ungdomsforskning, 5*(1), 71-87.
Rogne, Magne. (2009). Læreboka – ein garantist for læreplannær undervisning? Norskbøkene i møte med eit nytt hovudområde. *Acta didactica Norge, 3*(1). Henta fra http://adno.no/index.php/adno/article/view/91/126
Rogne, Magne. (2012). *Mot eit moderne norskfag: ein studie i norskfagets tekstomgrep* (Doktoravhandling). Universitetet i Stavanger, Stavanger.
Rustand, Kari Anne. (2008). *På nett: didaktisk-kommunikativ analyse av digitale oppgaver i nettressursen til læreverket Grip teksten i norsk for videregående opplæring, Vg1* (masteroppgave). Høgskolen i Vestfold, Tønsberg.
Rødnes, Kari Anne, & Øystein Gilje. (2016). *Grunnleggende ferdigheter på tvers eller i fag?* Oslo: Universitetet i Oslo.
Schegloff, Emanuel A. (2007). *Sequence organization in interaction*. Cambridge: Cambridge University Press.
Schnack, Karsten. (1995). Educational Texts in the Light of General Didactics. I Peder Skyum-Nielsen (red.), *Text and quality: studies of educational texts* (s. 22-33). Oslo: Scandinavian University Press.
Searle, John. (1975). A Taxonomy of Illocutionary Acts. I Keith Gunderson (red.), *Language, mind, and knowledge* (B. 7, s. 344-369). Minneapolis: University of Minnesota Press.
Searle, John R. (1969). *Speech acts : an essay in the philosophy of language*. Cambridge: Cambridge University Press.
Selander, Staffan. (1988). *Lärobokskunskap. Pedagogisk textanalys med exempel från läroböcker i historia 1841–1985*. Lund: Studentlitteratur.
Selander, Staffan. (1995). Research on Pedagogic Texts: An Approach to the Institutionally and Individually Constructed Landscapes of Meaning. I Peder Skyum-Nielsen (red.), *Text and quality: studies of educational texts* (s. 187 s.). Oslo: Scandinavian University Press.
Selander, Staffan. (2003). Pedagogiska texter och andra artefakter för kunskap och kommunikation : En översikt över läromedel – perspektiv och forskning (B. 2003:15, s. 181-255): Fritzes.
Selander, Staffan. (2008a). Pedagogiska texter – ett sätt att designa lärprocesser. I Anna-Lena Rostvall & Staffan Selander (red.), *Design för lärande* (s. 81–95). Stockholm: Norstedts akademiska förlag.

Selander, Staffan. (2008b). Tecken för lärande – tecken på lärande. Ett designteoretiskt perspektiv. I Anna-Lena Rostvall & Staffan Selander (red.), *Design för lärande* (s. 81–95). Stockholm: Norstedts akademiska förlag.
Selander, Staffan, & Dagrun Skjelbred. (2004). *Pedagogiske tekster for kommunikasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget.
Selander, Staffan, Anna Åkerfeldt, & Susanne Engström. (2007). Resurser för lärande i en digital miljö – om "Learning Design Sequences". I Susanne V. Knudsen, Dagrun Skjelbred & Bente Aamotsbakken (red.), *Tekst i vekst : Teoretiske, historiske og analytiske perspektiver på pedagogiske tekster* (s. 11-28). Oslo: Novus forlag.
Senter for IKT i utdanningen. (2013). *Rapport fra kartleggingen av digitale læringsressurser*. Oslo. Henta fra http://iktsenteret.no/sites/iktsenteret.no/files/attachments/kartlegging_av_digitale_laeringsressurser_lowrez_0.pdf (2017-01-30)
Silverman, David. (2013). *Doing qualitative research : A practical handbook* (4. utg.). Los Angeles: Sage.
Skjelbred, Dagrun. (2007). Lærerveiledningen og dens forløpere: et teksthistorisk perspektiv *Tekst i vekst : teoretiske, historiske og analytiske perspektiver på pedagogiske tekster* (s. 119-135). Oslo: Novus.
Skjelbred, Dagrun. (2009). Lesing og oppgaver i lærebøker. I Susanne V. Knudsen, Dagrun Skjelbred & Bente Aamotsbakken (red.), *Lys på lesing* (s. 271-289). Oslo: Novus.
Skjelbred, Dagrun. (2012). "Elevaktivitetens prinsipp" og oppgaver i lærebøker. I Synnøve Matre, Dagrun Kibsgaard Sjøhelle & Randi Solheim (red.), *Teorier om tekst i møte med skolens lese- og skrivepraksiser* (s. 175-186). Oslo: Universitetsforlaget.
Skjelbred, Dagrun, & Bente Aamotsbakken. (2010a). Paratekstenes betydning for lesing av fagtekster. I Bente Aamotsbakken (red.), *Læring og medvirkning* (s. 123-136). Oslo: Universitetsforlaget.
Skjelbred, Dagrun, & Bente Aamotsbakken. (2010b). Prosjektet Lesing av fagtekster som grunnleggende ferdighet i fagene. I Dagrun Skjelbred & Bente Aamotsbakken (red.), *Lesing av fagtekster som grunnleggende ferdighet* (s. 9-29). Oslo: Novus.
Skyum-Nielsen, Peder. (1995a). Analyzing Educational Texts. I Peder Skyum-Nielsen (red.), *Text and quality: studies of educational texts* (s. 170–181). Oslo: Scandinavian University Press.
Skyum-Nielsen, Peder. (1995b). *Text and quality: studies of educational texts*. Oslo: Scandinavian University Press.
Slot, Marie Falkesgaard. (2007). Elevers brug af læremidler i dansk. I Flemming B. Olsen (red.), *Læremidler i didaktisk sammenhæng: en antologi* (s. 77-94). Odense: Syddansk Universitet.
Slot, Marie Falkesgaard. (2010). *Læremidler i danskfaget : en undersøgelse af gymnasieelevers og læreres brug af tre læremidler i danskfaget – set i relation til udvikling af tekstkompetence* (Doktoravhandling). Syddansk Universitet, Odense.
Striedter, Jurij. (1989). *Literary structure, evolution, and value: Russian formalism and Czech structuralism reconsidered*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
Svennevig, Jan. (2009). *Språklig samhandling: innføring i kommunikasjonsteori og diskursanalyse*. Oslo: Landslaget for norskundervisning.
Swales, John. (1990). *Genre analysis: English in academic and research settings*. Cambridge: Cambridge University Press.
Säljö, Roger. (2001). *Læring i praksis: et sosiokulturelt perspektiv*. Oslo: Cappelen akademisk.
Thorlacius, Lisbeth. (2004). Visuel kommunikation på WWW. I Ida Engholm & Lisbeth Klastrup (red.), *Digitale verdener: de nye mediers æstetik og design* (s. 79-100). København: Gyldendal.
Torp, Arne. (2004a). Nordiske språk i fortid og nåtid. I Iben Stampe Sletten (red.), *Nordens språk med røtter og føtter* (s. 19-74). København: Nordisk Ministerråd.
Torp, Arne. (2004b). Skandinavisk nabospråkforståelse - ideal eller virkelighet? : forutsetningene for nabospråkforståelse og dagens situasjon. *Språknytt, 32*(3/4), 45-48.
Torvatn, Anne Charlotte. (2002). *Tekststrukturens innvirkning på leseforståelsen: en studie av fire læreboktekster for ungdomstrinnet og sju elevers lesing av dem* (doktoravhandling). NTNU, Trondheim.
Tønnesson, Johan L. (2001 [1998]). *Vitenskapens stemmer: vitenskapsbilder, dialogisme og forskernærvær i fire historiefaglige tekster for allmenheten*. Oslo: Norsk sakprosa.
Tønnesson, Johan L. (2004). *Tekst som partitur, eller Historievitenskap som kommunikasjon: Nærlesning av fire historietekster skrevet for ulike lesergrupper* (doktoravhandling). Universitetet i Oslo, Oslo.
Tønnesson, Johan L. (2006). Alle tekster er sammensatte. *Norsklæraren, 30*(4), 9–15.
Tønnesson, Johan L. (2008). *Hva er sakprosa*. Oslo: Universitetsforlaget.

Tønnesson, Johan L. (2010). Leserens modell – om relevansen av resepsjonsteori. I Susanne V. Knudsen & Bente Aamotsbakken (red.), *Teoretiske tilnærminger til pedagogiske tekster* (s. 176-195). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
Tønnesson, Johan L. (2012). *Hva er sakprosa* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
Tønnesson, Johan L. (red.). (2002). *Den Flerstemmige sakprosaen: nye tekstanalyser*. Bergen: Fagbokforlaget.
Ullström, Sten-Olof. (2007). Läroboken som lärare: Uppgiftskulturer i läromedel för gymnasieskolan. I Anders Sigrell (red.), *Fjärde nationella konferensen i svenska med didaktisk inriktning: tala, lyssna, skriva, läsa, lära - modersmålsundervisning i ett nordiskt perspektiv: Umeå 16-17 november 2006* (s. 125–144). Umeå: Nationella nätverket för svenska med didaktisk inriktning.
Ullström, Sten-Olof. (2009). Frågor om litteratur – om uppgiftskulturen i gymnasieskolan. I Lena Kåreland (red.), *Läsa bör man...? – Den skönlitterära texten i skola och lärarutbildning* (s. 118-141). Stockholm: Liber.
Utdanningsdirektoratet. (2006). *Læreplan i norsk (NOR1-01)*. Oslo: Utdanningsdirektoratet. Henta fra http://data.udir.no/kl06/NOR1-01.pdf
Vagle, Wenche, Margareth Sandvik, & Jan Svennevig. (1993). *Tekst og kontekst: en innføring i tekstlingvistikk og pragmatikk*. Oslo: Cappelen.
van Dijk, Teun A. (1973). A note on linguistic macrostructures. Paper 7th Linguistic Colloquium, Nijmegen, 1972. I A.P. Ten Cate & P. Jordens (red.), *Linguistische Perspektiven* (s. 75-87). Tuebingen: Niemeyer.
van Dijk, Teun A. (1980). *Macrostructures: an interdisciplinary study of global structures in discourse, interaction, and cognition*. Hillsdale, N.J.: L. Erlbaum Associates.
van Leeuwen, Theo. (2005). *Introducing social semiotics*. London: Routledge.
Vareberg, Ommund C. (2011). Two cultures, model readers and Trojan horses in companion websites. I Jesús Rodriguez Rodriguez, Mike Horsley & Susanne V. Knudsen (red.), *10th International Conference on Textbooks and Educational Media* (s. 632-641). Santiago de Compostela: IARTEM.
Vareberg, Ommund C. (2013). «Vi har lært mye svensk av Emil i Lønneberget» : vi-konstruksjoner i norskfaglige lærebøker. I Susanne V. Knudsen (red.), *Pedagogiske tekster og ressurser i praksis* (s. 59-82). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
Vareberg, Ommund C., & Norunn Askeland. (2013). Språkleg kvalitet i læremiddel etter oppheving av godkjenningsordninga. I Eva Maagerø, Bente Aamotsbakken & Norunn Askeland (red.), *Læreboka: studier av ulike læreboktekster* (s. 261-272). Trondheim: Akademika.
Veum, Aslaug. (2008). *Avisas andlet: førstesida som tekst og diskurs : Dagbladet 1925-1995* (Doktoravhandling). Universitetet i Oslo, Oslo.
Vološinov, V. N. (1986 [1929]). *Marxism and the philosophy of language*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
West, Tore. (2008). Didaktisk interaksjonsdesign. I Anna-Lena Rostvall & Staffan Selander (red.), *Design för lärande* (s. 157-169). Stockholm: Norstedts akademiska förlag.

Stikkordregister

affordans.....47; 286
aktivitetstekst.....197
anaforisk referanse.41; 42; 106; 178; 193; 208; 262
ARK&APP.....34; 308; 337
aspektualisering.....17; 29; 312; 327; 328; 338; 339; 341
avløsning.....48; 113
bricolage.....55; 112; 192; 237; 277; 287; 334
composite text.....46; 104; 271
diagonal referanse.....162; 247; 287; 295; 321; 322; 330
dialog.....15; 47; 49; 56; 104
dialogisk....32; 49; 80; 234; 266; 283; 313; 333; 349
didaktisering.....14; 155; 190; 232; 299; 338
diskursivt spor.....12; 98; 100; 105; 173
eksoforisk referanse.....42; 111; 209
empirisk bruker.....79; 115; 131; 171; 352
empirisk leser.....14; 21; 58; 79
entropi31; 49; 80; 148; 233; 266; 293; 302; 324
epistemisk autonomi.....114; 148; 287
epistemisk rom.....20; 114; 115; 153; 156; 160; 199; 200; 245; 315; 332
epitekst.....92; 120; 180; 224; 231; 259; 304
ergodisk tekst.....64
fagtermvegring.....128; 131; 288
Flash.....91; 132; 302
flerstemmighet.....15; 49; 71; 166
forankring.....48; 178; 241
forisitet.....129; 164; 272; 280; 305
formatlenke.....158; 183; 295; 328; 334
funksjonalistisk design.....162; 177; 257
funksjonell spesialisering.....36; 47; 326
funksjonell tyngde.....176
granularitet....77; 104; 115; 139; 191; 194; 304; 334
handlingspotensial.....162; 181
heldekkende læremidler.....22; 30; 51; 355
hermeneutikk.....17; 82
hermeneutisk struktur.295; 327; 338; 339; 341; 354
heteroglossia.....21; 57; 71
homofoni.....49; 112
horisontal referanse.....151; 183; 218; 296; 312
html.....91; 175; 302
hyperny.....144; 145; 191
hypertekst.....35; 69; 71; 183; 330
hypertema.....127; 144; 145; 191; 310
hyponymi.....156
ikonisitet.....92; 183; 224; 330
illustrasjon.....48; 184; 188; 189; 283; 322; 326; 328; 334
illustrasjonsstrategi.....27; 304; 318
immediacy.....56; 146
inferens.....21; 115; 154
inferensvandring.....39; 62
inferential walk..... *Se* inferensvandring
informasjonsarkitektur..... 12; 68; 152; 344
informasjonslenking..... 47; 161; 188; 273; 319
informasjonsteori..... 21; 31; 49; 80; 108; 345
informasjonsvakuum..... 111
intensjonalitet..... 40; 58; 60; 70
intentio auctoris..... 63
intentio lectoris..... 63
intentio operis..... 63
interferens..... 157; 191; 273; 275; 292
intertekstualitet..... 20; 146; 148; 280
intratekstualitet..... 54
kapselstruktur..... 107; 216; 217; 284
kataforisk referanse..... 106; 129; 178
koherens..... 13; 41
koherensbrudd..... 83; 186; 299; 335; 343
koherensressurs.... 12; 14; 121; 162; 163; 220; 280; 289
kohesivt objekt..... 98; 126; 136; 200
kohesivt organiseringssystem..... 68; 151
kohesjon..... 19; 40; 184
kohesjonsharmoni..... 42; 151; 205; 327
kohesjonsobjekt..... 144; 200; 242; 306; 331
kommunikativ aktant..... 20; 349
kommunikativt prosjekt.... 57; 98; 99; 156; 166; 333; 349
kompleks sjanger..... 54; 55; 71
komplement..... 48; 113
komposisjon..... 47
konneksjonssystem..... 151
konnektiv..... 68; 163; 182; 255
kontekstuell ramme..... 54; 55; 348
kontekstuell ressurs..... 55; 118; 126; 200
kontraproduktiv flertydighet..... 135; 248; 288
koreferanse..... 90; 118; 233; 244
kotekstuell ressurs..... 30; 52
kulturell affordans..... 31; 134
Leerstelle..... 63; 111
leseforståelse..... 12; 32
lesevei20; 52; 96; 127; 175; 184; 198; 200; 254
linearitet..... 40; 77; 164; 262
læremiddel..... 13; 66
læremiddeldefinisjon..... 35
læremiddelsystem..... 11; 67
lærerens ressursperm..... 91; 98; 136; 175
læringsforløp..... 164
læringsløype..... 183; 254
læringsobjekt..... 157; 323; 335
læringsplattform..... 15; 78; 97; 173; 258
læringsressurs..... 66
læringssekvens..... 51
læringstaksonomi..... 51; 219; 325; 347
makroproposisjon..... 123
makrotema..... 106; 113; 191
medieaffordans..... 30; 212; 269; 293
medieestetikk..... 66
mellomtekst..... 101; 104

metafunksjon 39; 45
metonymi 118; 135; 162; 178; 184; 255; 331
modellbruker 20; 64; 350
modelleser 14; 58; 348
modellforfatter..... 17; 21; 58; 333; 352
modellprodusent 20; 343; 349; 352
monofoni 49; 144; 258
multidiskursivitet 15; 71; 85; 166; 179; 343
multilinearitet.....127; 228; 310
multimodal tekst.....46; 165; 291
multimodalitet..... 13; 30; 40; 45; 67; 343
multisekvensialitet.....12; 20; 52; 241
multisemiotisk ensemble 46; 271; 274; 344
Nasjonal digital læringsarena 86; 355
navigasjonshjelpemidler 90; 94; 151; 181; 224; 260
nedsiving..... 218; 219; 307; 330
negativ entropi 111; 114
nettaviser 35
norskfaget 17; 22; 25; 30; 46; 84; 86; 325; 332; 338; 341
opplevelsesorientert design.....162; 177; 257
optic array 103
overforenkling ..... 213; *Se* også trivialisering
paratekst 32; 80; 90; 92
paratekstuell struktur 182
pedagogisk tekst.....13; 27; 64; 66
pedagogisk tekstsystem 13; 70; 345
periodisitetshierarki.....104; 110
periodisitetsmarkør 101
peritekst 92; 151; 191
PISA.....33
poetisk språkfunksjon 179
polyfoni 49; 110; 112
populærkultur.....148
powerpointsk..... 120; 232; 265; 268; 337
primær sjanger.....54
produsentrolle ..... 20; 166; Se også modellprodusent
produsentstemme.....70; 351
progresjon.....20; 289
progressiv sekvens.....192
progressiv transmedial lesevei 144
redidaktisering 15; 82; 167; 238; 268; 275; 292
redundans..... 31; 63; 108; 152; 153; 324; 334
referanseramme 16; 56; 128
rekontekstualisering..... 54; 145; 176; 178
remediering.....56; 91; 136; 263
resemiotisering .. 108; 113; 115; 162; 185; 188; 189; 328
rytme..... 47; 104; 139; 149
samlesing.....114
sammensatt tekst.....22; 46
sekundær sjanger 54
sekvensialisering 95; 269; 272
sekvensialitet 12; 51
sekvensiell organisering..... 20
sekvensiell ressurs... 21; 52; 95; 111; 157; 189; 191; 197; 198; 348
semiotisk ensemble..... 119; 166
semiotisk rom 43; 44; 55; 165; 344
sosialsemiotikk 44
sosialt hierarki 49
sosiotekstologi..... 40; 70; 165
stemme 12; 36; 49; 57; 60; 71; 84; 333; 343; 351
strukturell ikonisitet.....*Se* ikonisitet
strukturerende ressurs 30; 35; 80; 157
svarjakt... 21; 33; 110; 127; 144; 153; 192; 212; 275
systemisk-funksjonell lingvistikk..... 13; 76
taksonomisk nivå..... Se læringstaksonomi
tekstbinding 28; 30; 201
tekstkompleks 17; 20; 43; 44; 158; 182; 183; 198; 346
tekstlenke 158; 183; 295; 328
tekstlingvistikk 13; 19; 25; 39; 69; 82; 166
tekstordningsmekanisme 191
tekstordningsressurs 191; 323; 327
tekstsemiotikk..... 58; 70
tekststrategi..... 58; 148; 179; 244; 349
tekstsystem .. 11; 12; 14; 16; 17; 18; 20; 23; 25; 40; 53; 69; 70; 343; 344
teksttorg 43; 44
tekstualitetskriterier 40; 41; 46; 344
tekstuell idiolekt..... 343; 349; 352
tekstur 41; 110; 233; 344
tematisk ensemble . 17; 43; 182; 286; 316; 322; 337; 347
tematisk kjede 41; 51; 233; 315; 327
tematisk system 17; 20; 44; 99; 346
tomme plasser..... *Se* Leerstelle
transmedia franchise..... 11; 14; 25; 70
transmedial koherens..... 13; 16; 39; 355
transmedial koherensressurs..... 100; 127; 199
transmedial sekvens 183
transmedial tematisk kjede 163
transmedialt konnektiv . 80; 144; 160; 182; 248; 270; 306
transmedialt tekstbånd 144
transmedialt tekstkompleks 123; 134; 152; 252; 271; 285; 286
transmedialt tematisk ensemble 192; 320; 321; 347
trivialisering 213; 295
utdyping.. 48; 51; 120; 121; 144; 189; 199; 270; 335
utvida tekstbegrep..... 27
utvidelse 48; 144; 270
vertikal referanse..... 29; 151; 183; 295
visuelt tekstbånd 91; 176; 221; 302; 331

Liste over figurer

Figur 1: Operasjonalisering av forskningsspørsmåla med sentrale begreper 18
Figur 2: Kontekstualisering av pedagogiske tekstsystemstudier 19
Figur 3: Prinsippskisse for teoretisk rammeverk 19
Figur 4: Avhandlingas tematikk og tilgrensende forskningsfelt 25
Figur 5: Forbindelsestyper mellom verbaltekst og bilde (etter van Leeuwen (2005, s. 230)) 48
Figur 6: Nivåmessig kontekstualisering av pedagogiske tekstsystemstudier 70
Figur 7: Læreverka sortert etter digitaliseringsgrad 78
Figur 8: Prinsippskisse for digitale ressursers relative nærhet til læreboka 79
Figur 9: *Panorama*: Startsider for elev- og lærernettstedene 89
Figur 10: Hovedinndeling av *Panorama*: Bok, lærernettsted, elevnettsted 90
Figur 11: *Panorama*: Estetiske uttrykk på elev- og lærernettstedene 92
Figur 12: *Panorama*: Epi- og peritekster på overordna nivå 93
Figur 13: *Panorama*: Innholdskategorier på nettstedet fra «Hva finnes på nettsidene» 93
Figur 14: *Panorama*: Navigasjonshjelpemidler på lærer- og elevsidene (markert med •) 94
Figur 15: *Panorama*: Årsplanens emner fordelt på perioder 95
Figur 16: *Panorama*: Materialisering av semiotiske ressurser i boksekvensen «Dei nordiske språka» (s. 182–189) 101
Figur 17: *Panorama*: «Dei nordiske språka», faksimile, side 182–189 103
Figur 18: *Panorama*: Side 184 med nummererte segmenter 105
Figur 19: *Panorama*: Detalj fra side 184 med nummererte segmenter 106
Figur 20: *Panorama*: Detalj fra side 183 med nummererte segmenter 107
Figur 21: *Panorama*: Segmentene 184.4–6 108
Figur 22: *Panorama*: Detalj fra side 184 109
Figur 23: *Panorama*: Detalj fra side 184 109
Figur 24: *Panorama*: Detalj fra side 184 110
Figur 25: Materielle manifesteringer av diskursive spor, *Panorama* s. 182–189 112
Figur 26: *Panorama*: Rekontekstualiserte visuelle representasjoner 113
Figur 27: *Panorama*: Lærebokas og nettstedenes ressurser til emnet nordiske språk 116
Figur 28: *Panorama*: Oversiktssider for nettressurser til nordisk 117
Figur 29: *Panorama* Vg1: Lærernettstedets hovedside for «Kapittel 5: Språket før og no» 118
Figur 30: *Panorama*: Oversiktsside fra elevnettstedet: «Språket før og no» (fragment) 119
Figur 31: *Panorama*: Elevnettstedet: Repetisjonsoppgaver til kapittel 5 «Språket før og nå» 122
Figur 32: *Panorama*: «Arbeidsark» på lærer- og elevsidene 124
Figur 33: *Panorama*: Topp- og bunnfelt for arbeidsark 125
Figur 34: *Panorama*: Arbeidsarket «Dansk» 125
Figur 35: *Panorama*: Arbeidsarket «Dansk» (kommentert transkripsjon) 127
Figur 36: *Panorama*: Arbeidsarket «Nabospråkforståelse» (kommentert transkripsjon) 129
Figur 37: *Panorama*: «Avgang Norden»:Innledning. Transkripsjon og skjermdump 133
Figur 38: *Panorama*: «Avgang Norden»: Lydklipp. Transkripsjon og skjermdump 133
Figur 39: *Panorama*: «Avgang Norden»: Oppgaver. Transkripsjon og skjermdump 133
Figur 40: *Panorama*: To ulike leseveier i «Avgang Norden» 135
Figur 41: *Panorama*: Materialisering av semiotiske ressurser til filmkapitlet (s. 211–218) 139
Figur 42: *Panorama*: Delkapitlet «Film», faksimiler s. 211–218 142
Figur 43: *Panorama*: «Film» s. 213 med elementmarkering 143
Figur 44: *Panorama*: Film: Visualisering av omtalte filmer 146
Figur 45: *Panorama*: Detalj fra side 213 146
Figur 46: *Panorama*: Materielle manifesteringer av diskursive spor 147
Figur 47: *Panorama:* Side 211 detalj, punktliste 147
Figur 48: *Panorama*: Side 216 detalj, punktliste 147
Figur 49: *Panorama*: Bok- og nettressurser for emnet film 150
Figur 50: *Panorama*: Oversiktssider for filmsystemet 150
Figur 51: *Panorama*: Arbeidsarket «Anslaget» (faksimile, fragment) 154
Figur 52: *Panorama*: Arbeidsarket «Anslaget», kommentert transkripsjon 155
Figur 53: *Panorama*: Arbeidsark «Spørsmål til spillefilm» (transkripsjon) 156
Figur 54: *Panorama*: Startsida for «Aksel Hennie-komplekset» 159
Figur 55: *Panorama*: Videosnutter med Aksel Hennie og bokas underoverskrifter 159
Figur 56: *Panorama*: Skjematisk framstilling av arbeidsarka i «Aksel Hennie-komplekset» 160
Figur 57: *Panorama*: Fragment av arbeidsarket «Kunst = lyst» 161

Figur 58: *Panorama*: Arbeidsark «Kunst=lyst» (kommentert transkripsjon) 161
Figur 59: Lærermodellbrukere, tentative dikotomier 170
Figur 60: Elevmodellbrukere, tentative dikotomier 171
Figur 61: *Grip teksten*: Elevsider, startside 174
Figur 62: *Grip teksten*: Overordna struktur i boka, elevnettstedet og lærernettstedet 175
Figur 63: *Grip teksten*: Lærerressursen åpna på menypunktet «Oversikter bok og nett». 176
Figur 64: *Grip teksten*: Oversiktsside for delkapitlet «DRAMATISKE TEKSTAR» 177
Figur 65: *Grip teksten:* Vignettbilde og «læreplanmål» (detalj fra oversiktsside) 178
Figur 66: *Grip teksten*: Oppgavekategorier, (detalj fra oversiktsside) 179
Figur 67: Epi- og peritekster i *Grip teksten*-systemet 180
Figur 68: Navigasjonshjelpemidler på nettstedet til *Grip teksten* sammenlikna med *Panorama* 181
Figur 69: *Grip teksten:* «Lytterom» (fragment) 182
Figur 70: *Grip teksten*: Oversikt over det tematiske systemet for nordiske språk 185
Figur 71: *Grip teksten*: Materialisering av semiotiske ressurser i bokas nordisksekvens s. 244–253 186
Figur 72: *Grip teksten*: Utdrag fra sekvensen om nordiske språk, side 244–245 187
Figur 73: *Grip teksten*: Utdrag fra side 244 188
Figur 74: *Grip teksten*: «Skilnader i ordforråd [...]», (s. 247) 189
Figur 75: *Grip teksten*: «Jamføring av nokre ordformer [...]» (s. 251) 190
Figur 76: *Grip teksten*: 6c_oversikt_bok_og_nett (fragment) 194
Figur 77: *Grip teksten*: «Nordiske Språk» – oversikt over nettoppgaver 195
Figur 78: *Grip teksten*: Nordisk og nordisk, fru Blom: Fane 1: Øv deg på å lese nordisk 196
Figur 79: *Grip teksten*: Nordisk og nordisk, fru Blom: Fane 2: Nordisk språkforståelse 197
Figur 80: *Grip teksten*: Nordisk og nordisk, fru Blom: Fane 1: Øv deg på å lese nordisk (fragment) . 199
Figur 81: *Grip teksten*: Materialisering av semiotiske ressurser i filmstoffet s. 84–101 202
Figur 82: *Grip teksten*: Eksempel på sideoppslag (s. 90–91) 203
Figur 83: *Grip teksten:* Eksplisitte referanser i film-sekvensen 204
Figur 84: *Grip teksten*: Det tematiske systemet for filmemnet 206
Figur 85: *Grip teksten*: Oversiktsside «1c Dramatiske tekster» 207
Figur 86: *Grip teksten*: Introduksjon til lærebokkapittel 2 (GripTeksten_vg1_kap2.ppt) 208
Figur 87: *Grip teksten*: Transkripsjon av lysbilde 4 fra GripTeksten_vg1_kap2.ppt 208
Figur 88: *Grip teksten*: Transkripsjon av Lysbilde 8 fra GripTeksten_vg1_kap2.ppt 209
Figur 89: *Grip teksten*: Transmedialt tematisk ensemble med Bollywood som akse 210
Figur 90: *Grip teksten*: Startsida på «Ti kjappe» (til venstre), innfelt faksimile av bokside 83 211
Figur 91: *Grip teksten*: «Ti kjappe» repetisjonsspørsmål til film 211
Figur 92: *Grip teksten*: Fragment av fane 3 fra oppgaven «Der nede sørger de ikke I» med de tilhørende vinduene «ordforklaring - dramaturgi» og «ordforklaring - anslag» 214
Figur 93: *Grip teksten*: Fragment av fane 3, til oppgaven «Der nede sørger de ikke I» 215
Figur 94: *Grip teksten*: Sprettoppvindu om dramaturgi 216
Figur 95: *Grip teksten*: Kapselstruktur på fane 3 i «Der nede sørger de ikke I» 217
Figur 96: *Tema*: startsida for nettressursene (fragment) 222
Figur 97: *Tema*: Skjematisk framstilling av det faste rammeverket for nettsidene 223
Figur 98: Navigasjonshjelpemidler i *Tema* 224
Figur 99: *Tema*: Oppgaveside med ekspandert navigasjonsmeny som viser alle elevressursene til kapitlet 225
Figur 100: *Tema*: Årsplanforslagets sekvensialisering av bokkapitlene 226
Figur 101: *Tema*: Materialisering av semiotiske ressurser i sekvensen nordiske språk (s. 158–159; 164–172) 227
Figur 102: *Tema*: Eksempel på sideoppslag (s. 168–169) 228
Figur 103: *Tema*: Eksempel på sideoppslag (s. 158–159) 229
Figur 104: *Tema*: Det tematiske systemet for emnet nordiske språk 231
Figur 105: *Tema*: Transkripsjon av spørsmål i lysbildepresentasjonen til nordiske språk 232
Figur 106: *Tema*: Transkripsjon: om dialektforskjeller på Island i tre dokumenter 232
Figur 107: *Tema*: Sekvensen om islandsk, fragment fra side 166 233
Figur 108: *Tema*: Interaktive oppgaver om nordiske språk 234
Figur 109: *Tema*: Transkripsjon av flervalgsoppgave med utdypende respons 234
Figur 110: *Tema*: Nettstedet (elevdelen), kap. 10, Nettjakt, «Egner nordiske språk seg til pop?» 235
Figur 111: *Tema*: Nettstedet, kap. 10, Nettjakt, «Nordiske nettaviser» 236
Figur 112: *Tema* (lærerressursen): Ekstraoppgave 4 237
Figur 113: *Tema*: Materialisering av semiotiske ressurser i kapitlet om film (s. 126–135) 240
Figur 114: *Tema*: Eksempel på oppslag fra filmkapitlet (s. 130–131) 241

Figur 115: *Tema*: «*Veiviseren*-komplekset» ... 242
Figur 116: *Tema*: Ressursene til filmemnet ... 243
Figur 117: Tema: Transkripsjon av lysark 26 på presentasjonen «8 Film» ... 244
Figur 118: *Tema*: Repetisjonsspørsmål (flervalgsspørsmål) til film ... 245
Figur 119: *Tema*: Transkripsjon av flervalgsoppgave 4 om film ... 246
Figur 120: *Tema*: Oppgavetaksonomier fra kapittel 8 i boka og på nettstedet ... 248
Figur 121: *Tema*: Oppgaven «Liten knute» (transkripsjon) ... 249
Figur 122: Kapittelstruktur i boka og tilhørende elevressurser på nettstedet ... 254
Figur 123: Nettopp norsk: Bokomslaget (forsida) ... 254
Figur 124: *Nettopp norsk SF*: Startsida for nettressursen ... 255
Figur 125: *Nettopp norsk SF*: Oppgaveside (s. 188) ... 256
Figur 126: Eksempel på materiell utforming for de tre typene nettsteder til lærebøkene ... 257
Figur 127: *Nettopp norsk SF:* Startsida for den lineært strukturerte nettleksjonen «Nabospråk i Norden - samme tekst i ulike språkdrakter» ... 258
Figur 128: Epi- og peritekster i *Nettopp norsk SF*-systemet ... 259
Figur 129: Navigasjonshjelpemidler på nettstedet til *Nettopp norsk SF* ... 260
Figur 130: *Nettopp norsk SF* (lærerressursen): Utdrag fra årsplanforslaget ... 261
Figur 131: *Nettopp norsk SF*: årsplanforslagets forslag til sekvensialisering av bokkapitlene ... 261
Figur 132: *Nettopp norsk SF*: Det tematiske systemet for emnet nordiske språk ... 264
Figur 133: *Nettopp norsk SF*: Materialisering av semiotiske ressurser i sekvensen om nordiske språk ... 265
Figur 134: *Nettopp norsk SF*: Oppslag fra kapitlet «Vi og våre naboer» (s. 180–181) ... 266
Figur 135: *Nettopp norsk SF Vg1* s. 178–179 ... 268
Figur 136: *Nettopp norsk SF*: Nettoppgaver relatert til emnet nordiske språk ... 269
Figur 137: *Nettopp norsk SF:* Nettleksjon: Ulike visuelle representasjoner av Norden som geografisk område ... 272
Figur 138: *Nettopp norsk SF*: Nordiske språk og språk i Norden, segment 2 ... 274
Figur 139: Transkripsjon av segment 1 av oppgaven: «Fikk du det med deg?» ... 276
Figur 140: *Nettopp norsk SF*: Ressursene til filmemnet ... 279
Figur 141: *Nettopp norsk SF*: Materialisering av semiotiske ressurser i sekvensen om film s. 48–60 281
Figur 142: *Nettopp norsk*: Fra kapitlet «Roman og film» (s. 49–50) ... 282
Figur 143: *Nettopp norsk SF*: Fra kapitlet «Roman og film» (s. 48, 58, 59) ... 283
Figur 144: *Nettopp norsk SF*: Segment 3.E i «Fra novelle til film» ... 285
Figur 145: *Nettopp norsk SF*: Transmedialt tekstkompleks og tematisk ensemble med «Fra novelle til film» som kjerne ... 286
Figur 146: *Nettopp norsk SF*: Filmrelaterte oppgaver på nettstedet ... 289
Figur 147: *Nettopp norsk SF*: Film: «Fikk du det med deg?», segment 1 ... 290
Figur 148: *Nettopp norsk SF*: Film: «Fikk du det med deg?», segment 2 ... 291
Figur 149: *Nettopp norsk SF*: Filmrelaterte repetisjonsspørsmål i boka ... 292
Figur 150: *Nettopp norsk SF*: Filmrelaterte repetisjonsspørsmål på nettstedet ... 293
Figur 151: *Spenn*: Bokomslaget og startsida for nettressursene ... 299
Figur 152: *Spenn*: Overordna struktur i boka og på nettstedet ... 300
Figur 153: *Spenn*: Transkripsjon av oppgavelista i høyre spalte på sida «Medier og sammensatte tekster» ... 301
Figur 154: *Spenn*: Skjematisk framstilling av det faste rammeverket for nettsidene ... 302
Figur 155: Samla oversikt over navigasjonshjelpemidler på nettstedene ... 303
Figur 156: *Spenn*: Transkripsjon av årsplanens forslag til ordning av teorisekvensene i læreboka ... 305
Figur 157: *Spenn*: Utdrag fra årsplanforslaget, periode 6. ... 306
Figur 158: *Spenn*: Materialisering av semiotiske ressurser i sekvensen om nordiske språk (s. 199–208) ... 309
Figur 159: *Spenn*: Eksempel på sideoppslag (s. 202–203) ... 310
Figur 160: *Spenn*: Eksempel på sideoppslag (s. 208–209) ... 312
Figur 161: *Spenn*: Det tematiske system for emnet nordiske språk ... 313
Figur 162: *Spenn*: Nettoppgaven «Nabospråkforståelse i Skandinavia» (transkripsjon) ... 315
Figur 163: *Spenn*: Materialisering av filmkapitlets semiotiske ressurser (s. 111–123) sammenlikna med sekvensen om nordiske språk ... 318
Figur 164: *Spenn*: Det tematiske systemet for filmemnet ... 320
Figur 165: *Spenn*: Elementer i *Wonderboy*-ensemblet ... 321
Figur 166: *Spenn*: Et transmedialt tematisk ensemble med Langeland-intervjuet som kjerne ... 321
Figur 167: *Spenn*: Transmedialt tematisk ensemble med *Wonderboy*-utdraget som kjerne ... 322

Figur 168: *Spenn*: «Oppgaver til filmene» (transkripsjon, utdrag 1 av 2) 323
Figur 169: *Spenn*: «Oppgaver til filmene» (transkripsjon, utdrag 2 av 2) 324
Figur 170: *Spenn*: Transmedialt tematisk ensemble med *Wonderboy*-utdraget som kjerne 347

Tilgang til det digitale materialet

Det digitale materialet som undersøkes i denne avhandlinga, er henta fra følgende nettsteder:

Nettsted	**URL**
Grip teksten lærernettsted (krever pålogging)	http://www.lokus.no/11-13/Grip-teksten-Vg1-Vg3.-Laerer.-Tidligere-versjon
Grip teksten elevnettsted (krever pålogging)	http://www.lokus.no/11-13/Grip-teksten-Vg1.-Elev.-Tidligere-versjon
Nettopp norsk SF Vg1(krever pålogging)	https://sso.lokus.no/openam/UI/Login?realm=personlig&goto=http%3A%2F%2Fwww.lokus.no%2Fmypage
Panorama	http://mml.gyldendal.no/flytweb/default.ashx?folder=9680&redirect_from_tibet=true
Spenn vg1	http://spenn1.cappelendamm.no/
Tema vg1 (lærerressursene krever pålogging)	http://tema.fagbokforlaget.no/bok.cfm?id=1-0-2&lid=2

Faksimiler av dokumenter og skjermbilder fra nettstedene er tilgjengelig som pdf-dokumenter på det passordbeskytta området https://web01.usn.no/~ov/phd/. Detaljerte oversikter med lenker til enkeltsider og -dokumenter for hvert verk fins i de følgende vedlegga.

Vennligst ta kontakt med ommund.vareberg@usn.no for å få tilgang til faksimilene.

12 Vedlegg til *Panorama*-analysen

12.1 *Panorama* – materiale: Lærebok og nettressurser

Røskeland, Marianne, Jannike Ohrem Bakke, Liv Marit Aksnes, & Gunnstein Akselberg. (2006). *Panorama : norsk vg1 : studieforberedende*. Oslo: Gyldendal undervisning.

Røskeland, Marianne, Jannike Ohrem Bakke, Liv Marit Aksnes, & Gunnstein Akselberg. (2009). *Panorama : norsk vg1 : studieforberedende* (2. utg.). Oslo: Gyldendal undervisning.

(Talla i PDF-kolonnen er lenker til faksimiler av nettsider og -dokumenter. Se s. 373 for informasjon om tilgang til det digitale materialet.)

Tittel	Forklaring	URL	Dato henta	PDF
Panorama	Startside nettressursen	http://mml.gyldendal.no/flytweb/default.ashx?folder=9680	2011-11-10	3
Lærersider	Startside lærerressursen	http://mml.gyldendal.no/flytweb/default.ashx?folder=6710	2011-11-11	4
Panorama	Startside elevressursen	http://web2.gyldendal.no/panorama/site/?	2011-11-16	5
Panorama	Elevnettstedet, oversiktssider	http://web2.gyldendal.no/panorama/site/?	2011-11-16	6
Struktur på elevsidene	Om bruk av nettressursene (nettside)	mml.gyldendal.no/flytweb/default.ashx?folder=9685&document=57537	2012-03-16	9
Praktisk bruk av nettsidene	Om bruk av nettressursene (nettside)	http://mml.gyldendal.no/flytweb/default.ashx?folder=7048&document=36562	2012-03-19	10
Hva finnes på nettsidene?	Om bruk av nettressursene (nettside)	http://mml.gyldendal.no/flytweb/default.ashx?document=36546&folder=7048&redirect_from_tibet=true	2013-11-06	14
Tanken bak læreverket *Panorama*	Om bruk av læreverket (nettside)	http://mml.gyldendal.no/flytweb/default.ashx?document=36587&folder=7048&redirect_from_tibet=true	2013-11-06	18
PowerPoint-presentasjoner til Panorama Vg1	Ressursoversikt (nettside i lærerressursen)	http://mml.gyldendal.no/flytweb/default.ashx?folder=7501&redirect_from_tibet=true	2013-11-06	21
Kurs	Liste over lærerveiledninger (nettside i lærerressursen)	http://mml.gyldendal.no/flytweb/default.ashx?folder=7500&redirect_from_tibet=true	2013-11-06	22
Appelsinpiken, et studiehefte	Undervisningsopplegg (nettside i lærerressursen	http://mml.gyldendal.no/flytweb/default.ashx?folder=7175	2012-03-16	23
Årsplan	Årsplanforslag (Word-dokument)	http://mml.gyldendal.no/flytweb/document.ashx?document=50909	2011-12-01	24
Kapittel 5: Språket før og no	Lærernettsidene: Starside for kapittel	http://mml.gyldendal.no/flytweb/default.ashx?folder=7127	2011-11-11	31
Presentasjoner, kapittel 5: Språket før og no	Lærernettsidene: oversiktsside	http://mml.gyldendal.no/flytweb/default.ashx?folder=7473	2011-11-11	32
Undervisningsopplegg, kapittel 5: Språket før og no	Lærernettsidene: oversiktsside	URL:http://mml.gyldendal.no/flytweb/default.ashx?folder=7474	2011-11-11	33

Tittel	Forklaring	URL	Dato henta	PDF
Arbeidsark: 5Språket før og no	Lærernettsidene: oversiktsside	http://mml.gyldendal.no/flytweb/default.ashx?folder=7859	2011-11-11	34
Norsk, svensk og dansk	Lærernettsidene: fordypningsstoff (nettside)	http://mml.gyldendal.no/flytweb/default.ashx?folder=7474&document=41321	2012-04-03	35
Nordisk: lærernettsidene: Kapittel 5: Språket før og no: De nordiske språkene	Lysbildepresentasjon	http://mml.gyldendal.no/flytweb/document.ashx?document=38579	2011-11-15	37
Språk og litteratur	Elevsidene: oversiktsside	http://web2.gyldendal.no/panorama/site/	2012-02-24	44
Repetisjonsoppgaver >5. Språket før og nå	Elevsidene: oversiktsside	web2.gyldendal.no/panorama/site/rep_menu/getMenu.asp?chapter=1_5v2	2012-03-16	46
5: Språket før og no	Elevsidene: oversikt over arbeidsark	web2.gyldendal.no/panorama/site/modules/do.asp?file=meny/meny&params=src=arbark_p1v2_05	2012-02-24	47
De nordiske språkene: Dansk	Arbeidsark (Word-dokument)	http://web2.gyldendal.no/panorama/site/getfile.asp?fid=arbeidsark/pano1v2/kap05/dansk.doc	2012-02-24	48
De nordiske språkene [Nabospråkforståelse]	Arbeidsark (Word-dokument)	http://web2.gyldendal.no/panorama/site/getfile.asp?fid=arbeidsark/pano1v2/kap05/nabospraakforstaaelse.doc	2012-02-24	50
De nordiske språkene: Dansk [Pjækkedagen.]	Arbeidsark (Word-dokument)	http://web2.gyldendal.no/panorama/site/getfile.asp?fid=arbeidsark/pano1v2/kap05/pjaekkedagen.doc	2012-02-24	54
De nordiske språkene: Svensk	Arbeidsark (Word-dokument)	http://web2.gyldendal.no/panorama/site/getfile.asp?fid=arbeidsark/pano1v2/kap05/svensk.doc	2012-02-24	57
De nordiske språkene [Svensk og dansk]	Arbeidsark (Word-dokument)	http://web2.gyldendal.no/panorama/site/getfile.asp?fid=arbeidsark/pano1v2/kap05/svensk_dansk.doc	2012-02-24	59
Avgang Norden [1]	Oppgavesett Flash-applikasjon [innledning]	http://web2.gyldendal.no/panorama/site/modules/do.asp?file=nordisk/spraak	2011-11-17	62
Avgang Norden [2]	Flash-applikasjon [liste over lydklipp]	http://web2.gyldendal.no/panorama/site/modules/do.asp?file=nordisk/spraak	2011-11-17	63
Avgang Norden [3]	Flash-applikasjon [liste over oppgaver]	http://web2.gyldendal.no/panorama/site/modules/do.asp?file=nordisk/spraak	2011-11-17	66
De nordiske språkene [Til svensk og dansk]	Arbeidsark (Word-dokument)	http://web2.gyldendal.no/panorama/site/getfile.asp?fid=arbeidsark/nordisk/ns_svensk_dansk.doc	2012-02-24	67
De nordiske språkene [Til islandsk og færøysk]	Arbeidsark (Word-dokument)	http://web2.gyldendal.no/panorama/site/getfile.asp?fid=arbeidsark/nordisk/ns_isl_far.doc	2012-02-24	69
De nordiske språkene [Til alle språkene]	Arbeidsark (Word-dokument)	http://web2.gyldendal.no/panorama/site/getfile.asp?fid=arbeidsark/nordisk/ns_felles.doc	2012-02-24	71

Tittel	Forklaring	URL	Dato henta	PDF
Kapittel 6: Samansette tekstar	Lærernettsidene: Startside for kapittel	http://mml.gyldendal.no/flytweb/default.ashx?folder=7128	2012-02-22	72
Presentasjoner, sammensatte tekster	Lærernettsidene: oversiktsside	http://mml.gyldendal.no/flytweb/default.ashx?folder=7479	2012-02-22	73
Undervisningsopplegg fra elevsidene: Sammensatte tekster	Lærernettsidene: oversiktsside	http://mml.gyldendal.no/flytweb/default.ashx?folder=7480	2012-02-22	74
Arbeidsark til kapittel 6: Samansette tekstar	Lærernettsidene: oversiktsside	http://mml.gyldendal.no/flytweb/default.ashx?folder=7481	2012-02-22	75
Arbeidsark på nynorsk til Film	Lærernettsidene: oversiktsside	http://mml.gyldendal.no/flytweb/default.ashx?folder=7495	2012-02-22	76
Dokumentarfilm	Lærernettsidene: fordypningsstoff	URL: http:mml.gyldendal.no/flytweb/default.ashx?folder=7480&document=38644	2012-02-22	77
Reportasjefilm	Lærersidene: fordypningsstoff	http:mml.gyldendal.no/flytweb/default.ashx?folder=7480&document=38651	2012-02-22	78
Spørsmål til bruk i arbeid med spelefilmar	Lærernettsidene: undervisningsmateriale	http://mml.gyldendal.no/flytweb/default.ashx?folder=7480&document=38636	2012-02-22	80
Kapittel 6: Sammensatte tekster. Del 3: film	Lysbildepresentasjon	http://mml.gyldendal.no/flytweb/document.ashx?document=38599	2012-02-17	81
6. Samansette tekstar	Elevsidene: oversikt over arbeidsark	http://web2.gyldendal.no/panorama/site/modules/do.asp?file=meny/meny&params=src=arbark_p1v2_06	2012-02-23	88
Film: «Møt skuespilleren Aksel Hennie»	Startside for oppgavesamling (Flash-animasjon)	http://web2.gyldendal.no/panorama/site/modules/do.asp?file=hennie/meny	2012-04-26	89
1 Berøring	Arbeidsark (Word)	http://web2.gyldendal.no/panorama/site/getfile.asp?fid=arbeidsark/hennie/01hennie_beroring.doc	2012-04-26	91
2 Kunsten å grine	Arbeidsark (Word)	http://web2.gyldendal.no/panorama/site/getfile.asp?fid=arbeidsark/hennie/02hennie_kunstenagrine.doc	2012-04-26	92
3 Du skylder ikke en dritt	Arbeidsark (Word)	http://web2.gyldendal.no/panorama/site/getfile.asp?fid=arbeidsark/hennie/03hennie_duskylderikkeendritt.doc	2012-04-26	94
4 Fra papir til scene	Arbeidsark (Word)	http://web2.gyldendal.no/panorama/site/getfile.asp?fid=arbeidsark/hennie/04hennie_frapapirtilscene.doc	2012-04-26	95
5 Å skrive en film	Arbeidsark (Word)	http://web2.gyldendal.no/panorama/site/getfile.asp?fid=arbeidsark/hennie/05hennie_skrivefilm.doc	2012-04-26	97
6 Begynnelsen [1]	Arbeidsark (Word)	http://web2.gyldendal.no/panorama/site/getfile.asp?fid=arbeidsark/hennie/06hennie_begynnelsen1.doc	2012-04-26	98
6 Begynnelsen [2]	Arbeidsark (Word)	http://web2.gyldendal.no/panorama/site/getfile.asp?fid=arbeidsark/hennie/06hennie_begynnelsen2.doc	2012-04-26	99
7 Slutten [1]	Arbeidsark (Word)	http://web2.gyldendal.no/panorama/site/getfile.asp?fid=arbeidsark/hennie/07hennie_slutten1.doc	2012-04-26	100

Tittel	Forklaring	URL	Dato henta	PDF
7 Slutten [2]	Arbeidsark (Word)	http://web2.gyldendal.no/panorama/site/getfile.asp?fid=arbeidsark/hennie/07hennie_slutten2.doc	2012-04-26	101
8 Klipp	Arbeidsark (Word)	http://web2.gyldendal.no/panorama/site/getfile.asp?fid=arbeidsark/hennie/08hennie_klipp.doc	2012-04-26	102
9 Detaljene!	Arbeidsark (Word)	http://web2.gyldendal.no/panorama/site/getfile.asp?fid=arbeidsark/hennie/09hennie_detaljene.doc	2012-04-26	105
10 Teater og film er ulikt	Arbeidsark (Word)	http://web2.gyldendal.no/panorama/site/getfile.asp?fid=arbeidsark/hennie/1011hennie_filmogteater.doc	2012-04-26	106
11 Teater og film er likt	Arbeidsark (Word)	http://web2.gyldendal.no/panorama/site/getfile.asp?fid=arbeidsark/hennie/1011hennie_filmogteater.doc	2012-04-26	107
12 Kunst = lyst	Arbeidsark (Word)	http://web2.gyldendal.no/panorama/site/getfile.asp?fid=arbeidsark/hennie/12hennie_kunsterlyst.doc	2012-04-26	108
Sammensatte tekster: Film [«Anslaget»]	Arbeidsark (Word)	http://mml.gyldendal.no/flytweb/document.ashx?document=38704	2012-02-23	109
Sammensatte tekster: Film [«Virkemidler i film»]	Arbeidsark (Word)	http://mml.gyldendal.no/flytweb/document.ashx?document=38706	2012-02-23	110
Spørsmål til spillefilm	Arbeidsark (Word)	http://mml.gyldendal.no/flytweb/document.ashx?document=38705	2012-02-23	111
Heidi Linde om å skrive manus for film	Videointervju (Flash-applikasjon)	http://web2.gyldendal.no/panorama/site/modules/do.asp?file=meny/meny&params=src=linde_int	2012-03-02	116
Ane Dahl Torp om det å være skuespiller	Videointervju (Flash-applikasjon)	http://web2.gyldendal.no/panorama/site/modules/do.asp?file=meny/meny&params=src=adt	2012-03-02	117
Filmmusikk	Interaktiv oppgave (Flash-applikasjon)	http://web2.gyldendal.no/panorama/site/modules/do.asp?file=filmmusikk/peder_edderkopp	2012-02-17	119
Filmmusikk	Arbeidsark (Word)	http://web2.gyldendal.no/panorama/site/getfile.asp?fid=arbeidsark/pano1v2/kap06/sst_filmmusikk.doc	2012-02-17	120
Kontentum	Interaktiv oppgave (Flash-applikasjon)	http://web2.gyldendal.no/panorama/site/modules/do.asp?file=kontentum/stillbilde	2012-02-17	122
Kontentum	Arbeidsark (Word)	http://web2.gyldendal.no/panorama/site/getfile.asp?fid=arbeidsark/pano1v2/kap06/sst_kontentum.doc	2012-02-23	123
Montasje	Oppgave (Flash-applikasjon)	http://web2.gyldendal.no/panorama/site/modules/do.asp?file=montasje	2012-02-23	125
Montasje	Videoklipp	http://web2.gyldendal.no/panorama/site/modules/do.asp?file=montasje	2012-02-23	126
Aksel Hennie om montasje	Videoklipp	http://web2.gyldendal.no/panorama/site/video/player.asp?src=montasje/montasje_hennie&title=Aksel Hennie om montasje	2012-02-23	127

Tittel	Forklaring	URL	Dato henta	PDF
Montasje	Arbeidsark (Word)	http://web2.gyldendal.no/panorama/site/getfile.asp?fid=arbeidsark/montasje/montasje.doc	2012-02-23	128

12.2 Repetisjonsspørsmål nordisk (transkribert)

Repetisjonsspørsmål, nordisk, kategori A: enklest[370]

Spørsmål/svaralternativer	**Boka**[371]	**ppt**[372]
Hva var det urnordiske språket?	u1 272	p4
- Et tidlig forsøk på å etablere nynorsk som skriftspråk.		
- Et felles talemål for de nordiske landene som fantes omkring år null.		
- Det samme som norrønt.		
Hva betyr det islandske ordet "sjónvarp"?	188	
- Lydfjøl.		
- Fjernsyn.		
- Et varp (et godt kjøp).		
Hvilket språk sier man gjerne at det svenske språket minner om?	186	
- Kvensk		
- Samisk		
- Nynorsk		
I hvilke land finnes det samiske språket?	182	
- I Norge og Sverige.		
- I hele Skandinavia.		
- På Island.		
Hvilket nordisk språk er i dag mest likt norrønt	188	p10
- Dansk		
- Norsk		
- Islandsk		
Hva betyr ordet "grine" på dansk?	187	
- Det betyr "å slå seg".		
- Det betyr "å gråte".		
- Det betyr "å le".		
Hva er det som særlig skiller det norske fra det svenske skriftbildet?	186	p7
- At man på svensk skriver fra venstre til høyre.		
- At svensk har ö og ä i stedet for ø og å [sic!] som på norsk		
- Det svenske skriftbildet er rikere, med flere metaforer og sammenligninger.		
Hva betyr "rolig" på svensk?	186	
- "Morsomt".		
- "Kjedelig".		
- "Stille".		
Hva regnes for å være de dominerende skandinaviske språkene?	182	
- Finsk, samisk, estisk og ungarsk.		
- Svensk, dansk, norsk, islandsk og færøysk.		
- Svensk, dansk og norsk.		
Har man bokstaven "h" først i svenske spørreord?	u1 275	
- Det varierer.		
- Nei, man skriver "vem", ikke "hvem".		
- Ja, det er likt som på norsk.		

[370] http://web2.gyldendal.no/panorama/site/tasks/flashtasks.asp?src=repetisjon/rep_nord_1 , lasta ned 2012-03-28

[371] Tall refererer til boksider i 2. utgave som inneholder svaret på spørsmålet. Hvis svaret ikke fins i 2. utgaven, men i 1. utgaven, vises det med «u1» etterfulgt av sidetall.

[372] «P» etterfulgt av tall viser til lysbildenummer i PowerPoint-presentasjonen.

Repetisjonsspørsmål, nordisk, kategori B: middels[373]

Spørsmål/svaralternativer	**Boka**	**ppt**
Hvem har best nabospråkforståelse ifølge interskandinaviske undersøkelser?	184	p5
- Dansker.		
- Svensker.		
- Nordmenn.		
Hvilke konsonanter blir brukt mer i svensk enn i norsk?	185	p7
- P, q og r.		
- C, x og z.		
- B, d og f.		
Hvorfor finnes det så mange franske lånord i det svenske språket?	u1 277	
- Fordi svenskene ikke klarer å finne egne ord.		
- Fordi svenskene alltid har sett opp til fransk kultur.		
- Fordi Sverige hadde nær kontakt med Frankrike i mange hundre år.		
Hvorfor sier man at de skandinaviske språkene vitenskapelig sett er for tre dialekter å regne?	183 u1 272	
- Fordi Norge har vært underlagt både Danmark og Sverige.		
- Fordi Norge, Sverige og Danmark burde vært ett land.		
- Fordi norsk, svensk og dansk stammer fra samme urnordiske språket og fortsatt er veldig like.		p4–5
Når ble Island befolket av nordmenn?	188	
- På 1200-tallet.		
- På slutten av 800-tallet og begynnelsen av 900-tallet.		
- Etter slaget på Stiklestad		
Hva er kvensk?	I et annet kapittel?	
- Et språk basert på finsk, men med mange norske låneord.		
- Liksom-svensk.		
- En blanding av norsk og svensk.		
Finnes det dialekter på Island?	u1 280	p12
- Nei, ingen.		
- Ja, det finnes dialektforskjeller, men de er svært små.		
- Ja, mange.		
Hva menes med at spørreordene på norsk og dansk holder på en historisk skrivemåte?	u1 275	
- At de ikke har fulgt med i tiden.		
- At språkene er umoderne.		
- At ordene er basert på hvordan ordet ble skrevet i eldre tid.		
Når var unionen mellom Norge og Danmark?	Ø	
- Under andre verdenskrig		
- Fra slutten av 1300-tallet til 1814.		
- Fra 1814 til 1905.		
Fra hvilket språk er det svenske ordet "pjäs" (teaterstykke) importert fra [sic]?	186	
- Nynorsk.		
- Fransk.		
- Finsk.		

[373] URL: http://web2.gyldendal.no/panorama/site/tasks/flashtasks.asp?src=repetisjon/rep_nord_2 , lasta ned 2012-03-28>

Repetisjonsspørsmål, nordisk, kategori C: vanskeligst[374]

Spørsmål/svaralternativer	**Boka**	**ppt**
Hva er en sosiolekt?	u1 271	
- Det er talemåter knyttet til sosiale grupper.		
- Det er sosietetens talemåte.		
- En blanding av somalisk og norsk.		
Hvilke norske dialekter kan minne om det færøyske språket?	189	p11
- Østfoldsk og vestfoldsk.		
- Nordnorsk.		
- De vestlandske dialektene.		
Hva er en stor forskjell mellom norsk og dansk skriftspråk?	185	p7
- Dansk bruker ö i stedet for ø.		
- Dansk har "bløte" konsonanter.		
- Dansk har andre vokaler enn norsk.		
Hva kaller man tellesystemet i Danmark?	187	
- Et 12-tallssystem.		
- Et 20-tallssystem.		
- Et 10-tallssystem.		
Hva kjennetegner substantivbøyning på svensk og dansk?	184	p8
- At de bare har intetkjønn.		
- At substantiv bare bøyes i to kjønn.		
- At substantiv bøyes i fire kjønn.		
Hva mener man på dansk med "regionalfarget tale"?	u1 279	
- Lokale versjoner av det danske standardtalemålet.		
- Talemålet i byene er farget av slik de snakker på landsbygda.		
- Det er ingen variasjon mellom talemålet i de forskjellige regionene.		
Hvilket av disse er et kjennetegn for svensk verbbøyning?	186	
- At det er et c-mål.		
- At det er et b-mål.		
- At det er et a-mål.		
Hva menes med "rikstalemål"?	u1 274	p6
- Et felles nasjonalt talemål som anvendes i offisielle sammenhenger.		
- En variant av norsk talemål som er lett å forstå i Sverige og Danmark.		
- Det språket som de rike i et land snakker.		
Hva menes med at dansk er et e-mål?	186	
- Det betyr at bokstaven e er den grunnleggende bokstaven i språket.		
- Det betyr at det er mange e-er i ordene.		
- Det betyr at infinitivene og de svake hunkjønnsordene ender på e.		
Hva er den tydeligste forskjellen mellom moderne islandsk og gammelislandsk?	u1 278	p10
- At det har i seg mange flere engelske ord.		
- Hvordan det skrives.		
- Det lydlige: Hvordan språket låter når man snakker det.		

[374] URL: http://web2.gyldendal.no/panorama/site/tasks/flashtasks.asp?src=repetisjon/rep_nord_3 Lasta ned 2012-03-28

Repetisjonsspørsmål fra boka («Tøm teksten»)

Spørsmål		**Boka**	**ppt**
1	Kva meiner vi med rikstalemål?	u1 274	p6
2	Forklar kva vi meiner med nabospråkforståing.	implisitt	
3	Kvifor har svensk så mange ord frå fransk?	u1 277	
4	Nemn eksempel på språk som har ei lang historie bak seg i Norden.	182	
5	Kva for nordiske språk har opphavet sitt i det gamle norrøne språket?	182, 188, 189 (inferens.)	
6	Kva er dei største skilnadene på islandsk og norsk?	ikke poengtert i teksten	

12.3 Kategorisering av margtekster i filmkapitlet

Side	Innhold	Materielt	Kategori	Tekstinstans
211	Dokumentarfilm: filmens sak-prosa	Skriftblokk	hyperny	Studieteknikeren
212	Spelefilm: fiksjon på film	Skriftblokk	hyperny	Studieteknikeren
212	Kameraet er auget vi ser filmen gjennom	Skriftblokk	hyperny	Studieteknikeren
212	Forteljarsynsvinkel i film	Skriftlinje	hypertema	Tekstordneren
212	*Frå filmen Twilight 2008*	Skriftblokk	bildetekst	Visualisøren
213	Les meir om filmsjangrar på nettsidene til *Panorama*	Skriftblokk	konnektiv	Tekstordneren
213	Anslag: dei første minutta i ein film	Skriftblokk	hyperny	Studieteknikeren
213	*Frå anslaget til filmen* UNO*, av og med Aksel Hennie*	Skriftblokk	bildetekst	Visualisøren
213	Du kan sjå videointervju med Aksel Hennie på nettsidene til *Panorama*	Skriftblokk	konnektiv	Tekstordneren
214	Klipperytme	Skriftlinje	hypertema	Tekstordneren
215	*Frå thrilleren* Signs*, 2002. Her ser vi fleire plan i biletet.*	Skrifblokk	bildetekst	Visualisøren, Didaktikeren
216	Panorering	Skriftlinje	hypertema	Tekstordneren
216	Køyring	Skriftlinje	hypertema	Tekstordneren
216	Zooming	Skriftlinje	hypertema	Tekstordneren
216	Handhalde kamera	Skriftlinje	hypertema	Tekstordneren
216	Reallyd	Skriftlinje	hypertema	Tekstordneren
217	Lydeffektar	Skriftlinje	hypertema	Tekstordneren
217	*Politiserien* NYPD Blue *er kjend for uroleg kameraføring, rask klipperytme og motiv plasserte ut mot kanten av biletet*	Skriftblokk	bildetekst	Visualisøren, Studieteknikeren

12.4 Film: Repetisjonsspørsmål om film – hvor finner en svar på spørsmåla?

Vanskelighetsgrad a (15 spm.)

Lasta ned: 2012-04-16 fra
http://web2.gyldendal.no/panorama/site/tasks/flashtasks.asp?src=repetisjon/rep_st_film_1

#		bok	ppt
1	Hva er en filmscene?	214	7
2	Hva menes med et klipp?	214	6
3	Hva menes med klippeteknikk?	212	3
4	Hvilke talemåter er mest vanlig i film?	216	11
5	Hvilken funksjon har ofte musikken i film?	216	12
6	Hvilket av disse TV-innslagene har oftest en rask klipperytme?	–	–
7[375]	Hva er en sekvens?	214	7
8	Hva er brødrene Lumière kjent for?	211	–
9	Hvilke av disse begrepene betegner kamerabevegeleser?	216	10
10	Fullfør påstanden: De første filmopptakene var forløperen til	212	–
11[376]	Hva menes med "anslaget" i en film?	213	4
12[377]	Hva menes med dybdekonstruksjon?	215	8
13[378]	Fullfør påstanden: Andre ord for "kamerainnstilling" på engelsk er:	214	5
14	Hva er klipperytme?	214	6
15[379]	Hva er dramaturgi i film?	213	4

[375] Spørsmålet tilsvarer spørsmål b4
[376] Spørsmålet tilsvarer spørsmål b18 og c4
[377] Spørsmålet tilsvarer spørsmål b15
[378] Spørsmålet tilsvarer spørsmål b16 og c8
[379] Spørsmålet tilsvarer spørsmål b3

Vanskelighetsgrad b (18 spm.)

Lasta ned: 2012-04-16 fra
http://web2.gyldendal.no/panorama/site/tasks/flashtasks.asp?src=repetisjon/rep_st_film_2

#		**bok**	**ppt**
1	Hva er et stillbilde?	214	5
2	Fullfør påstanden: Ved hjelp av klippeteknikk er det lett	212	3
3[380]	Hva betyr begrepet dramaturgi?	(112) [381]	4
4[382]	Hva er det som generelt definerer en sekvens?	214	7
5	Hva kjennetegner en dokumentarfilm?	212	(2)[383]
6	Hva skjer i den mest berømte filmen til Lumière-brødrene?	211	–
7	I hvilket år tok brødrene Lumière patent på "levende fotografiske bilder"?	211	–
8[384]	Hva er voice-over?	216	3
9[385]	Hva er en voice-over?	216	3
10	Hvilken sjanger er mest kjent forå ha en rask klipperytme?	214	(6)[386]
11	Hvilken effekt ligger i å variere mellom lange og korte innstillinger?	214	6
12	Hvilket antall stillbilder i sekundet er vanlig i film?	214	5
13	Hva er kontentum?	216	12
14	Hva betyr det å panorere kameraet?	214	10
15[387]	Hva ligger i begrepet dybdekonstruksjon?	215	8
16[388]	Hva menes med kamerainnstilling?	214	5
17	Hva menes med krysssklipping?	214	–
18[389]	Hvilken betydning ligger i "anslaget"?	213	4

Vanskelighetsgrad c (12 spm.)

Lasta ned: 2012-04-16 fra
http://web2.gyldendal.no/panorama/site/tasks/flashtasks.asp?src=repetisjon/rep_st_film_3

#		**bok**	**ppt**
1	Kan en fortellermåte være helt objektiv?	217	–
2	Hva er "reallyd"?	216	12
3	Hva menes vanligvis med et klipp?	214	6
4[390]	Hva ligger i begrepet anslaget?	213	4
5	Hva menes med analytisk kamera?	215	8
6	Hva er forskjellen på kjøring og zooming med kameraet?	216	10
7	Hvordan kan et klipp sammenlignes med blikket vårt?	215	6
8[391]	Hva menes med en "kamerainnstilling"?	214	5
9	Hva menes med at klippeteknikk kan skape et episk trekk ved film?	212	3
10	Hva menes med at en fortellerstemme er "on-screen" eller "off-screen"?	216	11
11	Fullfør påstanden: Man sammenligner ofte en filmsekvens med	214	7
12	Fullfør påstanden: Man kan sammenligne en filmscene med	214	7

[380] Spørsmålet tilsvarer spørsmål a15.
[381] Svaret fins på s. 112 i det relaterte delkapitlet «Dramatisk diktning».
[382] Spørsmålet tilsvarer spørsmål a7.
[383] Begrepet nevnes, svaret krever inferens.
[384] Spørsmålet tilsvarer spørsmål b9.
[385] Spørsmålet tilsvarer spørsmål b8.
[386] Begrepet nevnes, svaret krever inferens.
[387] Spørsmålet tilsvarer spørsmål a12.
[388] Spørsmålet tilsvarer spørsmål a13 og c8.
[389] Spørsmålet tilsvarer spørsmål a11 og c4.
[390] Spørsmålet tilsvarer spørsmåla a11 og b18.
[391] Spørsmålet tilsvarer spørsmåla a13 og b16.

13 Vedlegg til *Grip teksten*-analysen

13.1 *Grip teksten* – materiale: lærebok og nettressurser

Dahl, Berit Helene, Arne Engelstad, Ellen Beate Halvorsen, Ivar Jemterud, Arne Torp, & Cathrine Zandjani. (2006). *Grip teksten: norsk vg1 : studieforberedende utdanningsprogram*. Oslo: Aschehoug.

Dahl, Berit Helene , Arne Engelstad, Ellen Beate Halvorsen, Ivar Jemterud, Arne Torp, & Cathrine Zandjani. (2009). *Grip teksten: norsk Vg1 : studieforberedende utdanningsprogram*. Oslo: Aschehoug.

(Talla i PDF-kolonnen er lenker til faksimiler av nettsider og -dokumenter. Se s. 373 for informasjon om tilgang til det digitale materialet.)

Tittel	Forklaring	URL	Dato henta	PDF
Startside	Startside, lærerressurs overordna	http://www.lokus.no/?marketplaceId=3422817&languageId=1&siteNodeId=3448703	2012-05-16	3
Vg1	Startside, lærerressurs Vg1	http://www.lokus.no/?marketplaceId=3422817&languageId=1&siteNodeId=3448703	2012-05-16	4
Årsplan for Grip teksten Vg1	Lærerressurs: Forslag til årsplan (Word-dokument)	http://mml.gyldendal.no/flytweb/document.ashx?document=50909	2011-12-01	5
Oversikter bok og nett	Lærerressurs, oversiktsside	http://www.lokus.no/?marketplaceId=3422817&languageId=1&siteNodeId=46070929	2012-05-09	14
Oversikter bok og nett. Delkapittel 6c Nordiske språk	Lærerressurs (Word-dokument)	http://www.lokus.no/content?marketplaceId=3422817&languageId=1&logicalTitle=content_url_2009.09.24.14.31.39	2011-03-15	15
Oversikter bok og nett Delkapittel 1c Dramatiske tekstar	Lærerressurs (Word-dokument)	http://www.lokus.no/file/ci/41498946/1c_Oversikt_bok_og_nett_-_Dramatiske_tekster.doc	2012-05-09	17
Dramatiske tekster: Introduksjon til lærebokkapittel 2	PowerPoint-presentasjon GripTeksten_vg1_kap2.ppt	http://www.lokus.no/content?marketplaceId=3422817&languageId=1&contentItemId=112302703&cacheExpirySeconds=120	2012-05-27	19
Startside	Elevsider: startsida til elevressursen	http://www.lokus.no/dispatcher?marketplaceId=28519929&languageId=1&siteNodeId=28519962	2012-07-09	24
Lytterom	Liste over lydopptak av primærtekster	http://www.lokus.no/?marketplaceId=28519929&languageId=1&siteNodeId=28532934	2012-05-15	25
Tips om bruk av PowerPoint	Sprettoppvindu (elevressursen)	http://www.lokus.no/content?marketplaceId=28519929&languageId=1&logicalTitle=content_item_1000_91320622	2011-03-18	26
Veiviser	Videopresentasjon av nettressursen	http://tjenester.aschehoug.no/guider/grip-teksten/Grip_teksten_veiviser/Grip_teksten_veiviser.htm	2012-05-09	27
Nordiske språk	Startside for delkapittel 6c	http://www.lokus.no/?marketplaceId=28519929&languageId=1&siteNodeId=28520183	2010-03-12	28
Nordiske språk: Kortversjon	Komprimert versjon av delkapittel 6c (Sprettoppvindu, elevressursen)	http://www.lokus.no/content/preview?marketplaceId=1000&languageId=1&skipSettingLanguageToSession=1&selectedLanguageId=1&contentItemId=38150194	2012-07-11	29

Tittel	Forklaring	URL	Dato henta	PDF
Nordiske språk: Læreplanmål	Fragment av nettside	http://www.lokus.no/?marketplaceId=3013582&languageId=1&siteNodeId=110932720	2012-05-09	31
Nordisk og nordisk, fru Blom	Interaktiv oppgave	http://www.lokus.no/?marketplaceId=3013582&languageId=1&siteNodeId=110932723	2012-07-27	32
Nordisk språkforståelse	Interaktiv oppgave	http://www.lokus.no/?marketplaceId=3013582&languageId=1&siteNodeId=110932724	2012-07-27	33
HOT	Fragment av intervju (Sprettoppvindu)	http://www.lokus.no/content?marketplaceId=3013582&languageId=1	2012-07-27	34
Ti kjappe	Interaktiv oppgave	http://www.lokus.no/?marketplaceId=1000&contentItemId=59355109&selectedLanguageId=1	2012-07-11	35
Dramatiske tekster	Startside for delkapittel 1c	http://www.lokus.no/?marketplaceId=28519929&languageId=1&siteNodeId=28520025	2012-05-10	36
Dramatiske tekster: Kortversjon	Komprimert versjon av delkapittel 1c (Sprettoppvindu, elevressursen)	http://www.lokus.no/content/preview?marketplaceId=1000&languageId=1&skipSettingLanguageToSession=1&selectedLanguageId=1&contentItemId=38150084	2012-05-30	37
Dramatiske tekster: Læreplanmål	Fragment av nettside (elevressursen)	http://www.lokus.no/?marketplaceId=28519929&languageId=1&siteNodeId=28520025	2012-06-06	39
Dramatiske tekster i to akter	Fragment av nettside (oppgave)	http://www.lokus.no/?marketplaceId=28519929&languageId=1&siteNodeId=29902929	2012-07-09	40
Sett fra froskeperspektiv: 1. Bildekomposisjon I: bildeutsnitt	Fragment av nettside (oppgave)	http://www.lokus.no/?marketplaceId=28519929&languageId=1&siteNodeId=29957008	2012-07-10	41
Bildequiz	Interaktiv oppgave	http://www.lokus.no/content?marketplaceId=28519929&languageId=1&logicalTitle=content_activity_root_assessment_1000_30094001	2012-07-10	42
Bildekomposisjon II: kameravinkel	Fragment av nettside (oppgave)	http://www.lokus.no/?marketplaceId=28519929&languageId=1&siteNodeId=29957009	2012-07-10	43
Ti kjappe	Interaktiv oppgave	http://www.lokus.no/content?marketplaceId=1000&contentItemId=59355109&selectedLanguageId=1	2012-07-11	44
Fra Broadway via Hollywood til Bollywood: 1. Musikk og dramatikk – et overblikk	Del 1 av oppgave med kunnskapsstoff	http://www.lokus.no/?marketplaceId=28519929&languageId=1&siteNodeId=35406940	2012-05-25	51
Fra Broadway via Hollywood til Bollywood: 2. Bollywood	Del 2 av oppgave med kunnskapsstoff	http://www.lokus.no/?marketplaceId=28519929&languageId=1&siteNodeId=35406941&usePicture=true&showWYSIWYG=true	2012-07-10	52
Der nede sørger de ikke I: 1. Kortfilmen "Der nede sørger de ikke"	Introduksjon til oppgave	http://www.lokus.no/?marketplaceId=28519929&languageId=1&siteNodeId=35424929	2012-07-10	53

Tittel	Forklaring	URL	Dato henta	PDF
Der nede sørger de ikke I: 2. Filmanalyse, del I: Innledning og innhold	Del 2 av oppgave med lenke til film	http://www.lokus.no/?marketplaceId=28519929&languageId=1&siteNodeId=35424930	2012-07-10	54
Presentasjon av filmen	Råd om innhold i en filmpresentasjon (sprettoppvindu)	http://www.lokus.no/content?marketplaceId=28519929&languageId=1&logicalTitle=content_item_1000_90595450	2012-07-10	55
Plottet	Ordforklaring (sprettoppvindu)	http://www.lokus.no/content?marketplaceId=28519929&languageId=1&logicalTitle=content_item_1000_90595442	2012-07-10	56
Hovedtema	Ordforklaring (sprettoppvindu)	http://www.lokus.no/content?marketplaceId=28519929&languageId=1&logicalTitle=content_item_1000_90595444	2012-07-10	57
Hint	Hjelp med kunnskapsspørsmål (sprettoppvindu)	http://www.lokus.no/content?marketplaceId=28519929&languageId=1&logicalTitle=content_item_1000_90595446	2012-07-10	58
Der nede sørger de ikke I: 3. Filmanalyse, del II: Dramaturgi, virkemidler og budskap	Del 3 av oppgave	http://www.lokus.no/?marketplaceId=28519929&languageId=1&siteNodeId=35424930	2012-07-10	59
Dramaturgi	Kunnskapsstoff om dramaturgi (sprettoppvindu)	http://www.lokus.no/content?marketplaceId=28519929&languageId=1&logicalTitle=content_item_1000_35425935	2012-07-10	60
Anslag	Forklaring av begrep i dramaturgimodell (sprettoppvindu)	http://www.lokus.no/content?marketplaceId=28519929&languageId=1&logicalTitle=content_item_1000_35425937	2012-07-10	61
Første vendepunkt	Forklaring av begrep i dramaturgimodell (sprettoppvindu)	http://www.lokus.no/content?marketplaceId=28519929&languageId=1&logicalTitle=content_item_1000_35425941	2012-07-10	62
Hint (4. På hvilket punkt i filmen når konflikten et høydepunkt?)	Hjelp til oppgaveløsning (sprettoppvindu)	http://www.lokus.no/content?marketplaceId=28519929&languageId=1&logicalTitle=content_item_1000_90595508	2012-07-10	63
Andre vendepunkt	Forklaring av begrep i dramaturgimodell (sprettoppvindu)	http://www.lokus.no/content?marketplaceId=28519929&languageId=1&logicalTitle=content_item_1000_35425945	2012-07-10	64
Hint (5. Hva er filmens andre vendepunkt?)	Hjelp til oppgaveløsning (sprettoppvindu)	http://www.lokus.no/content?marketplaceId=28519929&languageId=1&logicalTitle=content_item_1000_90595510	2012-07-10	65

13.2 Nordisk: Oversikt over og kategorisering av oppgaver

Tittel, undertittel, fanetitler, lokale oppgavetitler	Merknad
Nordisk og nordisk, fru Blom Øv på å uttale nordiske språk	
1. Øv deg på å lese nordisk	uttaleøving med lydforelegg
2. Nordisk språkforståelse	diskusjonsoppgave
Nordiske språk og slektskap Hvilke språk ligner mest, hvilke er i slekt og hva snakkes egentlig hvor?	
A. Nordiske språk i dag	interaktiv kunnskapstest
B. Hvilke språk snakkes hvor?	interaktiv kunnskapstest
Nordiske språk Likheter og ulikheter mellom nordiske språk	interaktiv kunnskapstest
Ti kjappe Enkel repetisjonsoppgave	interaktiv kunnskapstest
Mobil på alle nordiske språk Test deg i de nordiske språkene	
1. Hvilket språk er hva?	interaktiv kunnskapstest
2. Hvilke bokstaver?	interaktiv kunnskapstest
3. Falske venner?	formidling
Finsk på 1-2-3 Lær litt om det finske språket	formidling
Hvem er best? Hvem forstår de andre best i Norden	
1. Den nordiske språkundersøkelsen	formidling
2. Nordisk og skandinavisk språkforståelse	tekstoppgave / kunnskapstest
Interessert i jobb eller utdanning i Norden? Prøv dine evner i nordisk	
1. Interessert i jobb eller utdanning i Norden?	skriveoppgave
2. Interessert i jobb eller utdanning i Norden?	tekstoppgave
Da fru Vigdis ble tekstet Må naboene tekstes på TV? Skriv debattinnlegg	
Oppgave 1	lytteoppgave
Oppgave 2	skriveoppgave
Det nordiske fellesskapet Presenter ett tema [4 oppgaver]	skriveoppgave
Kjærlighet på dansk, humor på svensk Jobb med dansk og svensk og skriv	
Oppgave 1: Lær om dansk språk og om kjærlighet på dansk	tekstoppgave
Oppgave 2: Skriv en tekst om nordmenns forhold til svensker og svenskers forhold til nordmenn. […]	skriveoppgave

Oppgaver til emnet nordiske språk. Fanetitler og lokale oppgavetitler i venstre og høyre spalte er markert med grå bakgrunn.

13.3 «Ti kjappe» – hvor finner en svar på spørsmåla?

Spørsmål med svaralternativer	**Boka**	**Kortversjon**
1 Hva er en multimodal tekst?	76	Ø finner ikke «multimodal»
En tekst som henvender seg til flere av sansene våre samtidig.		
En tekst som henvender seg til flere målgrupper samtidig.		
En tekst som bare indirekte viser til fenomener i den virkelige verden.		
2 Hvilket uttrykk brukes om scenehenvisningene [sic] i en dramatisk tekst?	78	del 2 («sceneanvisningene»)
Underteksten.		
Sideteksten.		
Hovedteksten.		
3 Hva kan vi gå glipp av dersom vi bare leser et skuespill?	79	del 2
Hovedteksten.		
Sideteksten.		
Underteksten.		
4 Et karakteristisk trekk ved dramaet, er …	81	del 1 (krever inferens)
… dialogen.		
… monologen.		
… referatet.		
5 Hvem formulerte mønsteret for standarddramaturgi?	82	del 3
Menander.		
Aristofanes.		
Aristoteles.		
6 Hvilken del av standarddramaturgien inneholder det første vendepunktet?	83	del 3
I overgangen mellom konflikten og løsningen.		
Konflikten.		
Løsningen.		
7 I hvilken del av standarddramaturgien finner vi peripetien?	84	Ø
Konflikten.		
Det første vendepunktet.		
Det andre vendepunktet.		
8 Hva kalles det når handlinger som skjer samtidig flettes inn i hverandre?	85	del 3
Multifortelling.		
Tilstandsdramaturgi.		
Sirkelkomposisjon.		
9 Hvilken kameravinkel blir ofte brukt i filmer der barn spiller sentrale roller?	92	Ø
Undervinklet.		
Overvinklet.		
Normalperspektiv.		
10 Hva menes med ikke-diegetisk lyd?	98	Ø
At bare tilskuerne hører lyden.		
At lyden hører til i bildet.		
At både tilskuerne og karakterene i filmen hører lyden.		

14 Vedlegg til *Tema*-analysen

14.1 *Tema* – materiale: lærebok og nettressurser

Jansson, Benthe Kolberg, Jan K. Hognestad, Kristian E. Kristoffersen, Jannik Krogh, & Per Arne Michelsen. (2006). *Tema: vg1 : norsk språk og litteratur : lærebok og tekstsamling*. Oslo: Samlaget.

(Talla i PDF-kolonnen er lenker til faksimiler av nettsider og -dokumenter. Se s. 373 for informasjon om tilgang til det digitale materialet.)

Tittel	Forklaring	URL	Dato henta	PDF
Forslag til årsplan for bruk av *Tema vg1* med tilvising til kulepunkta i læreplanen	Årsplanforslag (Word-dokument)	http://tema.fagbokforlaget.no/_upl/bilete/forslag_til_aarsplan_tema_vg1.doc	2014-02-11	4
Lesing og skriving på nynorsk	Lærerveiledning (nettsider)	http://tema.fagbokforlaget.no/menypunkt.cfm?id=1-0-2&mpid=3745	2015-10-26	6
Tema VG1	Startside (nettside)	http://tema.samlaget.no/bok.cfm?id=1-0-2&vid=1&lid=2	2012-02-01	11
Arbeid med kapittel 10 Norsk, norrønt og de nordiske språkene	Lærerveiledning (nettside)	http://tema.samlaget.no/menypunkt.cfm?MPID=752&VID=1&ID=1-18-2	2010-05-06	13
Kapittel 10: Norsk, norrønt og de nordiske språkene	Lysbildepresentasjon av kap. 10	http://tema.samlaget.no/_upl/bilete/tema_vg1_kap_101.ppt	2010-05-06	14
Ekstraoppgåver (nynorsk)	Ekstraoppgåver til kapittel 10 (Word-dokument)	http://tema.samlaget.no/_upl/bilete/kapittel_10_tema_vg1_nett_ekstraoppgaaver_(2).doc	2010-05-07	17
Fasit ekstraoppgåve 1 (nynorsk)	Ekstraoppgåver til kapittel 10 (Word-dokument)	http://tema.samlaget.no/_upl/bilete/kap_10_fasit_ekstraoppgaave_1_(2).doc	2010-05-07	19
10 Norsk, norrønt og de nordiske språkene	Kapittel 10: Startsida (elevsidene)	http://tema.samlaget.no/kapittel.cfm?id=1-18-2&vid=1	2010-05-06	21
Norsk, norrønt og de nordiske språkene	Kapittel 10: Startsida (eldre versjon)	http://tema.samlaget.no/kapittel.cfm?id=1-18-2	2008-09-09	22
Faktakoblinger – Norsk, norrønt og de nordiske språkene	Interaktive oppgaver (oversiktsside)	http://tema.samlaget.no/menypunkt.cfm?id=1-18-2&mpid=211&vid=1	2010-01-26	23
Faktakoblinger – Norsk, norrønt og de nordiske språkene	Interaktive oppgaver (oversiktsside, eldre versjon)	http://tema.samlaget.no/menypunkt.cfm?id=1-18-2&mpid=211&vid=1	2008-09-09	24
Pronomen og ulike språk	Interaktiv oppgave («faktakoplinger»)	http://tema.samlaget.no/faktakobling.cfm?id=1-18-2&faktaid=222&mpid=211&vid=1	2010-05-06	25
Norsk, norrønt og de nordiske språkene	Interaktiv oppgave (flervalgsoppgave)	http://tema.samlaget.no/flervalg.cfm?id=1-18-2&flervalgid=202&mpid=534&vid=1	2010-05-06	26

Tittel	Forklaring	URL	Dato henta	PDF
Nordiske netta-viser	Oppgavetekst (nettside)	http://tema.samlaget.no/meny-punkt.cfm?id=1-18-2&mpid=211,4222&vid=1	2010-05-06	28
Egner nordiske språk seg til pop?	Oppgavetekst (nettside)	http://tema.samla-get.no/menypunkt.cfm?id=1-18-2&mpid=211,4223&vid=1	2010-05-06	29
8 Film	Startside for nett-ressursene til ka-pittel 8	http://tema.samlaget.no/kapittel.cfm?id=1-16-2&vid=1	2010-05-06	30
Arbeid med kapit-tel 8	Lærerveiledning (nettside)	http://tema.fagbokforlaget.no/meny-punkt.cfm?vid=1&id=1-16-2&mpid=976	2015-10-07	31
Lysbildepresen-tasjon av kap. 8	Nettside for ned-lasting av lysbil-depresentasjon	http://tema.fagbokforlaget.no/meny-punkt.cfm?id=1-16-2&mpid=1016&vid=1	2015-10-07	32
8 Film	Lysbildepresen-tasjon	http://tema.samlaget.no/_upl/bilete/ kapit-tel8filmlysbildepresentasjonjk.ppt	2012-02-01	33
Filmforslag	Nettside for ned-lasting av lysbil-depresentasjon	http://tema.fagbokforlaget.no/meny-punkt.cfm?id=1-16-2&mpid=4691,1023&vid=1	2015-10-07	46
Filmforslag (ny-norsk)	Lysbildepresen-tasjon	http://tema.samlaget.no/_upl/bi-lete/vsk_(nyn)_kap_8_(filmforslag).ppt	2012-02-01	47
Liten knute	Nettside med lenke til avspilling av film	http://tema.fagbokforlaget.no/meny-punkt.cfm?id=1-16-2&mpid=4691,4692&vid=1	2015-10-07	52
Opplysningar og namn	Interaktiv opp-gave («faktakop-ling»)	http://tema.samlaget.no/faktakob-ling.cfm?id=1-16-2&fak-taid=188&mpid=579&vid=1	2012-02-01	54
Definisjonar og omgrep	Interaktiv opp-gave («faktakop-ling»)	http://tema.samlaget.no/faktakob-ling.cfm?id=1-16-2&fak-taid=188&mpid=579&vid=1	2012-02-01	55
Film	Interaktiv opp-gave (flervalgs-oppgave)	http://tema.samlaget.no/flervalg.cfm?id=1-16-2&flervalgid=200&mpid=633&vid=1	2012-02-01	56
Norsk filminstitutt	Oppgavetekst (nettside)	http://tema.samlaget.no/meny-punkt.cfm?id=1-16-2&mpid=379,4207&vid=1	2012-02-01	57
Max Manus	Oppgavetekst (nettside)	http://tema.samlaget.no/meny-punkt.cfm?id=1-16-2&mpid=3937,4244&vid=1	2012-02-01	58
Klipping/redige-ring	Oppgavetekst (nettside)	http://tema.samlaget.no/meny-punkt.cfm?id=1-16-2&mpid=3937,4245&vid=1	2012-02-01	59
Kameravinkel	Oppgavetekst (nettside)	http://tema.samlaget.no/meny-punkt.cfm?id=1-16-2&mpid=3937,4246&vid=1	2012-02-01	60
Lyd - kontentum	Oppgavetekst (nettside)	http://tema.samlaget.no/meny-punkt.cfm?id=1-16-2&mpid=3937,4247&vid=1	2012-02-01	61
Liten knute	Oppgavetekst (nettside)	http://tema.samlaget.no/meny-punkt.cfm?id=1-16-2&mpid=3937,4248&vid=1	2012-02-01	62
Klipping av film	Oppgavetekst (nettside)	http://tema.samlaget.no/meny-punkt.cfm?id=1-16-2&mpid=1018,4208&vid=1	2012-02-01	63
Opptakt (anslag) i film	Oppgavetekst (nettside)	http://tema.samlaget.no/meny-punkt.cfm?id=1-16-2&mpid=1018,4209&vid=1	2012-02-01	64

Tittel	Forklaring	URL	Dato henta	PDF
Omsetjing/teksting av film	Oppgavetekst (nettside)	http://tema.samlaget.no/meny-punkt.cfm?id=1-16-2&mpid=1018,4210&vid=1	2012-02-01	65
Vurdering av film	Oppgavetekst (nettside)	http://tema.samlaget.no/meny-punkt.cfm?id=1-16-2&mpid=1018,4211&vid=1	2012-02-01	66
Film frå aust (eller frå ein annan stad i verda)	Oppgavetekst (nettside)	http://tema.samlaget.no/meny-punkt.cfm?id=1-16-2&mpid=1018,4213&vid=1	2012-02-01	67
Dokumentarfilm	Oppgavetekst (nettside)	http://tema.fagbokforlaget.no/meny-punkt.cfm?id=1-16-2&mpid=1018,4214&vid=1	2012-02-01	68
Lyd	Nettside med lenker til lydfiler (Ressursbank)	http://tema.samlaget.no/meny-punkt.cfm?id=1-16-2&mpid=3878&vid=1	2012-02-01	69
Film	Nettside med lenker til videofiler (Ressursbank)	http://tema.samlaget.no/meny-punkt.cfm?id=1-16-2&mpid=3922&vid=1	2012-02-01	70
Foto	Nettside med fotografier (Ressursbank)	http://tema.samlaget.no/meny-punkt.cfm?id=1-16-2&mpid=4094&vid=1	2012-02-01	71

14.2 Film: Relasjon mellom bildetekster og brødtekst

Bildetekst	Relatert brødtekst	Kommentar
Keanu Reeves som Neo i *The Matrix Reloaded,* 2003		[ingen referanse til *Matrix*-filmane i brødteksten]
(127) «Il Tempo Gigante», den legendariske bilen i *Flåklypa Grand Prix.*	(127) Den norske animasjonsfilmen *Flåklypa Grand Prix* frå 1975, av Ivo Caprino (1920–2001), er den filmen som er sedd av flest nolevande nordmenn.	Bildet akkompagnerer teksten.
(129) Eksempel på subjektivt kamera. Perspektivet i denne scenen frå *Veivisreren* [sic] er slik Ailo, hovudpersonen, ser det.	(128) Eit kamera som følgjer ein rollefigur i filmen og ser omgivnadene slik denne personen ser dei, kallar vi eit **subjektivt kamera**.	[ingen referanse til *Veiviseren* i brødteksten]
(130) Leiaren for tsjudane i *Veiviseren* er farleg. Det halvnære biletet gjer trusselen tydeleg.	(129) **Halvnære biletutsnitt** fører kameraet så nær skodespelarane at minespelet i ansiktet blir tydeleg.	[ingen referanse til *Veiviseren* i brødteksten]
(130) Ultranært bilete frå Luis Buñuels *Den andalusiske hund,* 1929.	(129) Eit nærbilete av eit ansikt eller berre av eit auge, gjer den minste muskeltrekning og det minste augekast svært verknadsfullt. Eit slikt biletutsnitt kallar vi **ultranært**.	[ingen referanse til *Den andalusiske hunden* i brødteksten]
(130) Personane på biletet kjem samla og er på lag med kvarandre. Det totale biletet får dette fram Scenen er frå filmtrilogien *Ringenes herre*, 2001–03.	(129) **Totale bilete** gir også oversikt, men slike totale biletutsnitt fører oss nærmare elementa i biletet og viser forholdet mellom menneske og miljø tydelegare enn eit ultratotalt bilete kan gjere.	[ingen referanse til *Veiviseren* i brødteksten]
(131) Bruk av undervinkla, lågt kamera understrekar kor stor og sterk bjørnen er. Scene frå *Veiviseren*.	(131) Sedde nedanfrå blir mange ting store og mektige […]	[ingen referanse til *Veiviseren* i brødteksten]
(132) I denne scenen frå *Ringenes herre* er personane i bakgrunnen dataanimasjonar.	(132) I dei tre filmane om *Ringenes herre*, som kom i perioden 2001–2003, er ikkje spesialeffektane færre. Både Lucas og Jackson har lagt inn fleire rollefigurar som berre er dataanimasjonar.	
(133) Denne scenen frå *Veiviseren* er frå ein sekvens med høg klipperytme.	(133) Mange klipp gir raske sceneskift og høgt tempo i handlinga. I actionfilmar aukar ein klipperytmen når intensiteten i handlinga skal aukast.	[ingen referanse til *Veiviseren* i brødteksten] Adjektivet 'høg' til 'rytme' i bildeteksten bidrar til hypotesen om at brødtekst og bildetekst hører til ulike diskursive spor.
(134) Til venstre: Såvel stille som lyd av vind og lyd av ski mot snø vil vere reallyd i ein scene som denne. (Frå *Veiviseren*)	(134) Reallyd er dei lydane som følgjer av det som skjer på biletet.	[ingen referanse til *Veiviseren* i brødteksten]

Bildetekst	**Relatert brødtekst**	**Kommentar**
(134) Til venstre: I dette møtet mellom Aigin og Save er det både lys (varme fargar) og lyd (musikk) som underbyggjer stemninga i scenen. Musikken er effektlyd. I lavvoen, der scenen utspeler seg, kan musikk ikkje vere reallyd. (Frå *Veiviseren*)	(134) Endringar i lysbruk og fargebruk vil alltid endre stemninga – raudtonar gir varme til biletet, blåtonar kulde. [...] Effektlyd er lyd som skal ha ein bestemt verknad. Slik lyd kan varsle ei hending eller skape ei spesiell stemning. […] Musikk som effektlyd kan vere avgjerande for korleis ein scene blir oppfatta.	[ingen referanse til *Veiviseren* i brødteksten]

14.3 Oversikt over nettoppgavenes relasjoner til andre objekter

Oppgavetittel	**Ref. til boka**	**Bruk av stoff fra boka**	**Forbindelse til andre nettsider**
Norsk filminstitutt (Nettjakt)	Nei	Nei	En ekstern lenke
Samansette tekstar			
Max Manus	Nei	Bare implisitt: «kva for verkemiddel».	Bare eksterne lenker
Klipping/redigering	Nei	Bare implisitt: «Klipping og redigering» er ei overskrift i boka.	«Ressursbanken»
Kameravinkel	Nei	Bare implisitt: «Kameravinkling, klipp og musikk» er begreper fra boka	En ekstern lenke
Lyd – kontentum	Nei	Nei. Lavt taksonomisk nivå: "Hva skjer med biletet når lydsporet endrast". Fagterm: 'kontentum', men den brukes ikke i boka.	Nei.
Liten knute	Ja, eksplisitt sidehenvisning.	Ja.	Implisitt avhengig av «Liten knute» på lærersidene. Relatert til «Opptakt (anslag) i film» og «Vurdering av film» under «Ekstraoppgåver».
Ekstraoppgåver			
Klipping av film	Nei	Nei, lavt taksonomisk nivå i utgangspunktet: "Diskuter verknaden".	Nei
Opptakt (anslag) i film	Nei	'Opptakt' er et begrep fra boka, ellers lavt taksonomisk nivå: «diskuter om opptakta fungerte godt».	Nei, men relatert til *Liten knute* og «vurdering av film».
Omsetjing/teksting av film	Nei	Lavt taksonomisk nivå: «Blir noko av innhaldet endra gjennom omsetjinga?»	Nei
Vurdering av film	Nei	Implisitt: begrepet: 'opptakta', krever begrepsapparat fra boka: «filmatiske verkemiddel»	Nei, men relatert til *Liten knute* og «Opptakt (anslag) i film». Relatert til «Filmforslag» i lærerressursen. Relatert til oppgave på lysbildepresentasjonen for kapittel 8.
Film frå aust eller frå ein annan stad i verda	Ja, til hele kap 8.	Krever begrepsapparat fra boka: «filmatiske verkemiddel»	Ekstern lenke. Relatert til «Filmforslag» i lærerressursen.
Dokumentarfilm	Nei	Krever begrepsapparat fra boka: «kva for verkemiddel er brukte»	Eksterne lenker. Relatert til «Filmforslag» i lærerressursen.

14.4 Film: flervalgsoppgaver – hvor finner en svar på spørsmåla?

	I boka	I ppt
Kva vil det seie at ein film er komponert med montasjeteknikk? 1. Å la scenar som tilsynelatande heng laust saman, følgje etter kvarandre i filmen 2. At det er montert inn manipulerte bilete i filmen 3. Å klippe saman scenar frå ulike filmar for å kunne samanlikne dei	128	Ø
Kva vil det seie å filme i froskeperspektiv? 1. Å filme nedanfrå og opp 2. Å filme i vatn 3. Å filme langs bakken	131	16
Kva vil det seie å filme i fugleperspektiv? 1. Å filme frå lufta 2. Å filme frå eit tre 3. Å filme ovanfrå og ned, slik at kameraet står plassert høgre enn det som blir filma	131	Ø
Kvifor klipper ein filmar? 4. For å få filmen til å bli så lang at han passar for kinopublikummet han rettar seg mot 5. For å få teke bort sterke scenar 6. For å skape rytme og ein bestemt samanheng i filmforteljinga	133	24
Kva er effektlyd? 1. Musikken i filmen 2. Lyd som er kraftigere enn lyden elles i filmen 3. Lyd som er meint å ha ein bestemt verknad på korleis publikum oppfattar ei filmscene	135	21, 22
Kva for ein type film er Veiviseren av Nils Gaup? 1. Autentisk film 2. Fiksjonsfilm 3. Dokumentarfilm	126, 138*	Ø
Kva er det som gir filmmediet så stor uttrykkskraft? 1. At det er så mørkt i kinosalen og lyst på lerretet 2. At det har så mange verkemiddel å ta i bruk 3. At teknikaren kan skru lyden høgt	127	11 (krever inferens)
Kva var bakgrunnen for at filmmediet blei skapt? 1. Den teknologiske utviklinga gjorde det mogleg 2. Den sosiale utviklinga gjorde at folk fekk tid og råd til å gå og sjå film 3. Den politiske utviklinga gjorde at det blei lovleg	126	3
Når blei det første gongen vist levande bilete? 1. 1895 2. 1913 3. 1896	126	3
Kva meiner vi med opptakta i ein film? 1. Opningsscenen i filmen 2. Musikken i filmen 3. Den mest spennande scenen i filmen	127	25

* (s. 138 er i oppgavedelen av kapitlet.)

15 Vedlegg til *Nettopp norsk SF*-analysen

15.1 *Nettopp norsk SF* – materiale: Lærebok og nettressurser

Dillevig, Stein, Mette Haraldsen, Merete Morken Andersen, Ingeborg Berre, Anders Malkomsen, & Anne Sofie Wågønes. (2009). *Nettopp norsk : SF Vg1 : studieforberedende utdanningsprogram*. Oslo: Aschehoug.

(Talla i PDF-kolonnen er lenker til faksimiler av nettsider og -dokumenter. Se s. 373 for informasjon om tilgang til det digitale materialet.)

Tittel	Forklaring	URL	Dato henta	PDF
NETTOPP NORSK SF - bok og nett i ett	Om verket på forlagets nettsider	http://www.aschehoug.no/?marketplaceId=100&languageId=1&siteNodeId=9224462	2010-03-15	2
Kjære lærer	Introduksjon til læreverket (Nettside)	http://www.lokus.no/nettopp_norsk_sf_vg1_tutor/mproot/startside?marketplaceId=1000&languageId=1	2010-03-11	3
Nytt på nettopp	Startsida	http://www.lokus.no/?siteNodeId=28549929&LanguageId=1	2010-03-10	4
Årsplan	Årsplanforslag (Word-dokument)	http://www.lokus.no	2010-03-11	5
Læringsoppdrag	Oversiktsside	http://www.lokus.no/?marketplaceId=28548935&languageId=1&siteNodeId=28555050	2010-03-12	15
Begreper	Nettside	http://www.lokus.no/dispatcher?marketplaceId=28548935&languageId=1&siteNodeId=42503934&sortField=title_sortfield&method=doAdvancedSiteNodeFolderSearch&classificationFilterNames=mappedViaFolderToSiteNode&classificationFilterValues-mappedViaFolderToSiteNode=481107.28548940.28549929.28550941.42503934.&searchText=a*&searchField=title&skipCategoryTrees=true&searchType=begrep	2012-07-31	16
Undervisningsopplegg: Vi og våre naboer – nabospråk i Norden	Word-dokument	http://www.lokus.no	2010-03-12	18
Lærestoff på nettet	Oversiktsside for «Vi og våre naboer»	http://www.lokus.no/?marketplaceId=285489358&languageId=1&siteNodeId=28594996	2010-03-10	21
Vi og våre naboer: Nabospråk i Norden - samme tekst i ulike språkdrakter	Nettleksjon	http://www.lokus.no/?marketplaceId=285489358&languageId=1&siteNodeId=46975094	2010-03-11	22
Oppgaverommet	Oversiktsside	http://www.lokus.no/?marketplaceId=2854935&languageId=1&siteNodeId=28594975	2010-03-12	30
Oppgaverommet > 1. Fikk du det med deg	Interaktiv oppgave	http://www.lokus.no/content?marketplaceId=1000&contentItemId=51805002&selectedLanguageId=1	2010-03-12	31

Tittel	Forklaring	URL	Dato henta	PDF
Oppgaverommet > 3. Fire språk	Interaktiv oppgave	http://www.lokus.no/?marketplaceId=28548935&languageId=1&siteNodeId=48685930	2010-03-12	32
Oppgaverommet > 5: Hvem forstår hverandre best? Del 1: Bli kjent med den nordiske språkundersøkelsen	Intervju med Arne Torp	http://www.lokus.no/?marketplaceId=2854935&languageId=1&siteNodeId=448685933	2010-03-12	33
Del 2: Skandinavisk språksforståelse [sic] i 2003	Interaktiv oppgave	http://www.lokus.no/?marketplaceId=2854935&languageId=1&siteNodeId=448685934	2010-03-12	34
Del 3: Gjør deg kjent med Danmarks radios nettsted for nordiske språk	Nettside med ekstern ressurs og oppgaver	http://www.lokus.no/?marketplaceId=2854935&languageId=1&siteNodeId=448685935	2010-03-12	36
Lærestoff på nettet: Roman og film	Oversiktsside	http://www3.lokus.no/?marketplaceId=28548935&languageId=1&siteNodeId=28594983	2016-07-07	37
Lærestoff på nettet: Fra novelle til film	Tilleggsmodul	http://www3.lokus.no/?marketplaceId=28548935&languageId=1&siteNodeId=28947945	2016-02-25	38
Lærestoff på nettet: Filmspråkets utvikling	Tilleggsmodul	http://www3.lokus.no/?marketplaceId=28548935&languageId=1&siteNodeId=38545533	2016-02-25	55
Fikk du det med deg?	Interaktiv repetisjonsoppgave	http://www3.lokus.no/content?marketplaceId=1000&contentItemId=36387956&selectedLanguageId=1	2016-03-11	58

15.2 Film: Kryssreferanser fra oppgavesida og fra antologidelen

Fra s.	Til s.	Referansetekst	Kommentar
60	254	INN I LITTERATUREN «Schäferhunden til ammie», oppgave 2	Oppgavesida viser til en oppgave til en tekst i antologien. Oppgave 2 knyttes til filmkapitlets stoff om manus og dreiebok.
254	57	2 Tenk deg at diktet skal filmatiseres. Lag manus og dreiebok til strofen over. Du kan lese mer om dreiebok på side 57.	
254	nettstedet	På nettstedet finner du i tillegg en stor oppgave- og videoressurs til diktet «Schäferhunden til ammie». Her kan du bl.a. se et opptak hvor Ruth Lillegraven leser diktet og forteller om bakgrunnen for det.	Dette er et sjeldent eksempel på kontekstuell lenking eller tekstlenke jf. (Karlsson & Ledin 2000) «fra en satellitt til en annen satellitt»
60	262	INN I LITTERATUREN *Kurt 3*, oppgave 7	Oppgavesida viser til en oppgave til en tekst i antologien. Oppgave 2 knyttes til filmkapitlets stoff om manus og dreiebok.
262	57	7 I 2008 ble det laget en animasjonsfilm (Kurt blir grusom) basert på to av Erlend Loes bøker om Kurt. Tenk deg at teksten ovenfor skal filmatiseres. Lag manus og dreiebok til utdraget. Du kan lese mer om manus og dreiebok på side 57.	
60	294	INN I LITTERATUREN *Nedenom og hjem*, oppgave 7	Oppgavesida viser til en oppgave til en tekst i antologien. Oppgave 2 knyttes til filmkapitlets stoff om manus og dreiebok.
294	57	7 Tenk deg at teksten skal bli til kortfilm. Skriv ei dreiebok. Du kan lese mer om dreiebok på side 57.	
		LÆRESTOFF PÅ NETTET	
60	nettstedet	Det estetiske ved filmen	Fantes ikke på nettstedet per februar 2016.

16 Vedlegg til *Spenn*-analysen

16.1 *Spenn* – materiale: Lærebok og nettressurser

Berge, Anne Lene, Eli Lindtner Næss, & Anne Lise Jomisko. (2006). *Spenn: norsk for studieforberedende utdanningsprogram VG1*. Oslo: Cappelen.

(Talla i PDF-kolonnen er lenker til faksimiler av nettsider og -dokumenter. Se s. 373 for informasjon om tilgang til det digitale materialet.)

Tittel	Forklaring	URL	Dato henta	PDF
Spenn	Hovedsida for Spenn-læreverket	http://spenn.cappelendamm.no/	2011-02-08	2
Spenn Vg1 - norsk Vg1	Startsida for *Spenn 1*	http://spenn1.cappelen.no	2009-03-13	3
Årsplan i norsk for VG1	Introside om årsplanforslaget (nettside)	http://spenn1.cappelendamm.no/artikkel/vis.html?tid=124434	2012-02-08	4
Forslag til årsplan	Word-dokument	http://spenn1.cappelendamm.no/binfil/download.php?did=15674	2010-03-08	5
Bildene i Spenn	Introside om «Illustrasjoner i *Spenn*»	http://spenn1.cappelendamm.no/c149291/sammendrag/vis.html?tid=149292	2012-02-08	6
Illustrasjoner i *Spenn*	Word-dokument	http://spenn1.cappelendamm.no/binfil/download.php?did=15678	2010-03-08	7
Språk og kultur	Lysbildepresentasjon	http://spenn1.cappelendamm.no/binfil/download.php?did=61231	2010-08-03	13
Språk og kultur	Nettside (eldre versjon)	http://spenn1.cappelendamm.no/c52257/sammendrag/vis.html?tid=62971	2009-03-13	16
[Uten tittel]	Språk og kultur (nyere versjon)	http://spenn1.cappelendamm.no/c52257/sammendrag/vis.html?tid=62971	2010-03-08	17
Språk i Norden	Nettside underordna Språk og kultur	http://spenn1.cappelendamm.no/c79297/sammendrag/vis.html?tid=81471	2010-03-08	18
Nabospråkforståelse i Skandinavia	(Eldre versjon)	http://spenn1.cappelendamm.no/c79297/tekstoppgave/vis.html?tid=56539&strukt_tid=79297	2009-03-13	19
Nabospråkforståelse i Skandinavia	(Nyere versjon)	http://spenn1.cappelendamm.no/c79297/tekstoppgave/vis.html?tid=56539&strukt_tid=79297	2010-03-08	20
Læringsmål	Nettside	http://spenn1.cappelendamm.no/c79297/artikkel/vis.html?tid=60146	2010-03-08	21
Videre arbeid	Nettside	http://spenn1.cappelendamm.no/c79297/artikkel/vis.html?tid=60596	2010-03-08	22
Medier og sammensatte tekster	Nettside	http://spenn1.cappelendamm.no/c52254/sec.html?strukt_tid=52254	2011-06-13	23
Skjønnlitteratur	Nettside	http://spenn1.cappelendamm.no/c52253/sec.html?strukt_tid=52253	2011-06-13	24
Presentasjon av skolen din	Nettside	http://spenn1.cappelendamm.no/c52254/tekstoppgave/vis.html?tid=117674&strukt_tid=52254	2012-02-07	25

Tittel	Forklaring	URL	Dato henta	PDF
Google-søk etter film på Spenn	«Site:spenn1.cappelendamm.no film»	www.google.com/search	2012-02-07	26
Film	Nettside	http://spenn1.cappelen-damm.no/c61384/sammen-drag/vis.html?tid=61777	2012-02-07	27
Fra idé til film	Nettside	http://spenn1.cappelen-damm.no/c61384/artik-kel/vis.html?tid=287310	2012-02-07	28
Film: To elever intervjuer forfatte-ren Henrik Lang-eland	Nettside	http://spenn1.cappelen-damm.no/c52261/artik-kel/vis.html?tid=398238	2012-02-07	29
Oppgaver til fil-mene	Nettside	http://spenn1.cappelen-damm.no/c61384/artik-kel/vis.html?tid=426632	2012-02-07	30

16.2 Krysshenvisninger i *Spenns* lyrikkapittel

Side	Kotekst (overskrift)	Henvisningstekst
71	Ordvalg og konnotasjoner	Du kan lese om konnotasjoner på side 31
73	Metafor	Du kan lese om metaforer på side 37
73	Sammenligning	Du kan lese om sammenligning på side 38
74	Besjeling	Du kan lese om besjeling på side 38
74	Personifikasjon	Du kan lese om personifikasjon på side 38
76	Symboler	Du kan lese om symboler på side 39
78	Rytme	Du kan lese om rytme på side 46
84	Gjentakelser	Du kan lese om gjentakelser på side 43
85	Kontraster	Du kan lese om kontraster på side 45