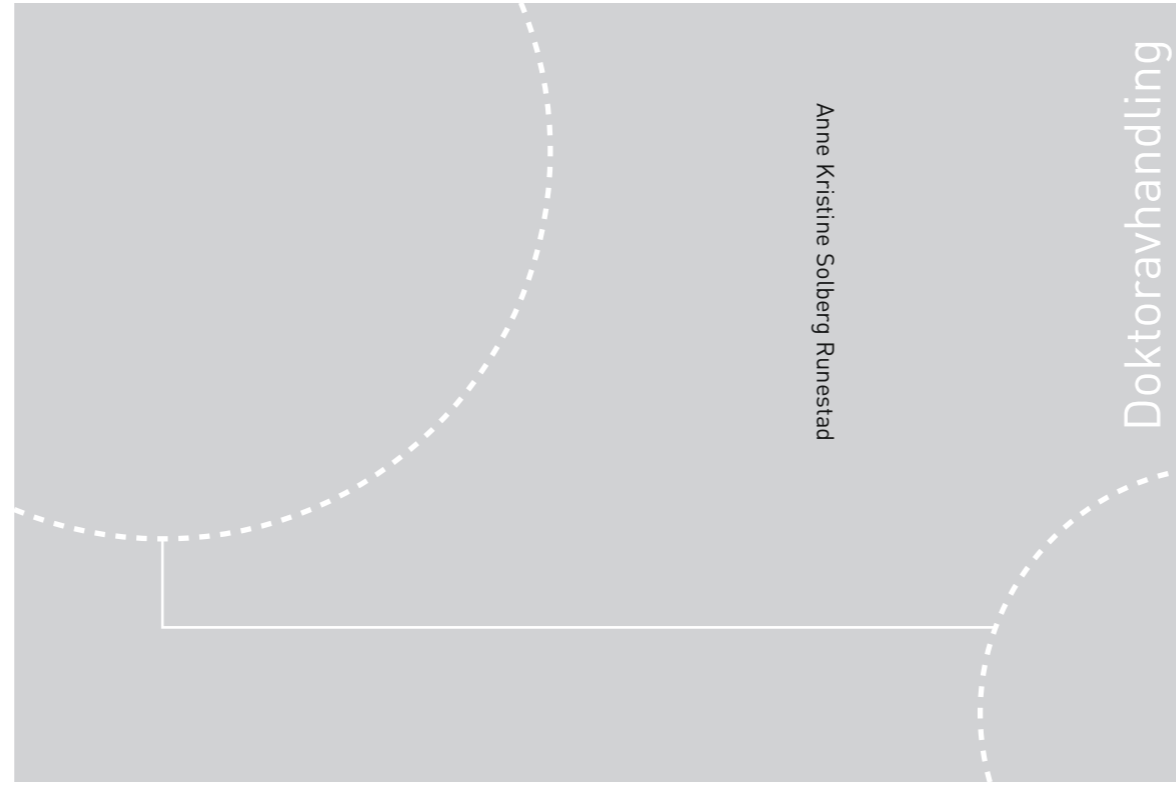


ISBN 978-82-326-1284-0 (trykt utg.)  
ISBN 978-82-326-1285-7 (elektr. utg.)  
ISSN 1503-8181



Doktoravhandling ved NTNU, 2015:314

Anne Kristine Solberg Runestad

## Intensjoner, adaptasjoner og leserposisjoner

- En studie av pedagogiske skjermttekster for den begynnende lese- og skriveopplæringa, og av hvordan barn i førsteklasse engasjerer seg *i* og *med* dem

Anne Kristine Solberg Runestad

## Intensjoner, adaptasjoner og leserposisjoner

- En studie av pedagogiske skjermtekster  
for den begynnende lese- og skriveopplæringa,  
og av hvordan barn i førsteklasse engasjerer  
seg *i* og *med* dem

Avhandling for graden philosophiae doctor

Trondheim, desember 2015

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet  
Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse  
Program for lærerutdanning

**NTNU**

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet

Avhandling for graden philosophiae doctor

Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse  
Program for lærerutdanning

© Anne Kristine Solberg Runestad

ISBN 978-82-326-1284-0 (trykt utg.)  
ISBN 978-82-326-1285-7 (elektr. utg.)  
ISSN 1503-8181

Doktoravhandlinger ved NTNU, 2015:314

Trykket av NTNU Grafisk senter

## Sammendrag

Den overordna hensikten med denne studien er å bidra til økt forståelse for hvilke faktorer som virker inn på førsteklasseelevers engasjement og meningsskaping i møte med pedagogiske skjermttekster for den begynnende lese- og skriveopplæringa. Særlig retter studien et fokus mot hvordan pedagogiske teksters innhold, form og bruk påvirker de pedagogiske intensjonene og meningsskapinga i aktualiseringa.

Studien har en kvalitativ metodologisk tilnærming inspirert av etnografiske og narrative metoder, og kan karakteriseres som en klasseromsstudie. Det empiriske datamaterialet består av to pedagogiske skjermttekster, observasjoner av seks elevers aktualisering av skjermtekstene i en stasjonsundervisningskontekst og intervjuer med lærere og elever i den aktuelle klassen. Studien følger de to pedagogiske skjermtekstene gjennom tre faser. I skapelsesfasen studeres forfatters og forlagets intensjoner med og adaptasjoner av de pedagogiske tekstene slik de foreligger. I tilretteleggingsfasen er det lærerens adaptasjoner av tekstene for bruk i en spesifikk klasseromskontekst som har fokus. Den tredje og siste fasen omhandler elevenes aktualisering av skjermtekstene i en stasjonsundervisningskontekst. Her bidrar den adaptasjonsteoretiske tilnærminga til å belyse både hvordan elevene gjennom en tosidig adaptasjonsprosess tilpasser seg sjøl til tekstenes forutsetninger og tekstene til sine egne forutsetninger og behov.

Det hermeneutiske er til stede i alle nivåer i studien, da tolkning og forståelse står sentralt både med hensyn til elevenes aktualisering av de pedagogiske tekstene og til mine fortolkninger og analyser av empirien. Denne tolkninga og forståelsen settes i sammenheng med de forutsetningene de sosiale rammene setter for både studiens aktører og studien som sådan. Det vil si at studien også er basert på et sosiokulturelt syn på tekst, pedagogikk og menneskelige handlinger.

Et av hovedfunnene i studien er at elever i første klasse gjerne er motiverte for læring og at de engasjerer seg og skaper mening med pedagogiske skjermttekster, også når disse framstår som nokså meningsløse, men da gjerne med utgangspunkt i situasjonskonteksten. Man kan derfor vanskelig kalle elevers lesing for meningsløs. Det leder fram mot et annet funn, nemlig at pedagogiske skjermttekster kan stille svært ulike krav til lærerens adaptasjon eller tilrettelegging for at elevene skal kunne skape mening med dem på en måte som korresponderer med lærerens og/eller forfatterens pedagogiske intensjoner. Dette kan synes som en selvfølgelighet, men denne studien viser at det ikke nødvendigvis tas til følge i praksis. Et tredje funn er at de pedagogiske skjermttekstenes ytre utforming kan synes å ha større betydning for den meningsskapinga som skjer enn hva innholdet og den øvrige indre utforminga har. Et fjerde og siste funn jeg vil nevne her, er at undervisningsorganiseringa kan veie vel så tungt som kvaliteter angående innhold og pedagogiske intensjoner når skjermttekster skal velges og brukes.



## **Abstract**

The aim of this research is to contribute to an increased understanding of the factors that influence the engagement and meaning-making of pupils in first grade (age 6) when they encounter educational screen texts during preliminary reading and writing instruction. The focus of the study is on how the content, form and use of these educational texts influences the educational aims and eventual creation of meaning by the children within the classroom environment.

This classroom study takes a qualitative methodological approach, inspired by ethnographic and narrative methods. The empirical data consists of two educational screen texts, observations of six pupils' use of the screen texts within a *station* teaching context, (a method where children move around the classroom from teaching centre to teaching centre as the lesson progresses), and interviews with teachers and pupils in the relevant class.

The study follows the two educational screen texts over three phases, referred to as creation, adaption and usage phases and utilises an adaptation-theoretical approach, which in the third phase aims to highlight the way the children both adapt to the requirements of the texts and adapt the texts to their own needs and qualifications.

Hermeneutics feature at all levels of the study, both in the interpretation and comprehension of the empirical data and within the pupils' use of educational texts. This analysis is contextualised within a social framework which sets the conditions for both those involved in the study and the study itself, i.e. that the study is also based on a socio-cultural view of text, education and human actions.

One of the main findings of the study is that first year pupils are motivated to learn and that they engage and make meaning with educational screen texts, even when these appear to be rather meaningless; which is often due to the situational context. Although the screen texts could be assessed as meaningless the pupils' reading is to an extent meaningful.

A second finding focuses on the different requirements that educational screen texts can place on the teacher's ability to adapt and use them as a tool to support the classes learning aim. Despite the text authors' aims when writing the texts, teachers have to use them in such a way that pupils will be able to create meaning and learn as they interact with the texts. Although it could be suggested that the teachers ability to adapt and adopt texts in a meaningful way would be an obvious requirement before such an educational approach, this study discovered that this is not necessarily taken into account in practice.

Other findings point to the importance of the external design (or form) of the educational screen texts that may have greater significance in the creation of meaning than the actual content and that the way in which teaching is organised can be as important a quality as the content and educational aims when selecting and using screen texts.



## Forord

«Man bør ikke undervurdere det faktum at ethvert barn er en liten kunstner, skapende i sin ordfantasi, og med en glupende appetitt på rare lange ord. Nettopp når barnet lærer å lese, bør det få boltre seg i sitt eget frodige ord-element; det bør få plaske i ord som BULDREBASSE, MUSKEDUNDER, RABARBRA, og NABOBARNA. Og hvorfor ikke STRØMPESTOPPESOPPEN? Ord er ikke et regnestykke. Ord er liv».

Sitatet er henta fra det nesten fire sider lange forordet til *André Bjerkes ABC* (1959). I dette forordet begrunner Bjerke sine didaktiske og pedagogiske valg i forbindelse med abc-ens progresjon og tekstutvalg. Hvor pedagogisk korrekt eller realistisk hans tilnærming til skriftspråklæringa er, skal jeg ikke ta stilling til her. Ei heller hans syn på matematikk. Det jeg lar meg besnære av og vil trekke fram, ikke bare med hensyn til forordet, men hele abc-en, er respekten han uttrykker overfor både de unge elevleserne og det skrevne ord. Ikke bare viser han at han har ønska å møte barna på deres premisser i det møysommelige arbeidet med å lære seg skriftspråket. Han peker også på hvilken kilde til glede bokstaver, ord og tekst kan være. Jeg håper at en tilsvarende holdning til barn og tekst skinner gjennom i denne avhandlinga.

Som førskolelærer, med arbeidserfaringer fra både barnehage og skole, har jeg gjennom mange år hatt et særskilt fokus på begynneropplæringa, og spesielt det som angår lese- og skriveopplæringa. I arbeidet med dette doktorgradsprosjektet har jeg fått mulighet til å kombinere mine interesser for undervisning, pedagogiske tekster og IKT i barns begynneropplæring. Med utgangspunkt i en adaptasjonsteoretisk tilnærming har jeg analysert to digitale læremiddeltekster for elever i den begynnende lese- og skriveopplæringa, i tre faser. Jeg har undersøkt hvordan disse tekstene har blitt adapterte og på hvilke måter de var tenkt å skulle engasjere sine elevlesere for å kunne realisere både forfatternes og de aktuelle lærernes pedagogiske intensjoner. Videre har jeg studert på hvilke måter faktiske elevlesere i en stasjonsundervisningskontekst engasjerte seg i og med tekstene i praksis.

Gjennom doktorgradsarbeidet har jeg hatt mange gode støttespillere. Jeg er svært takknemlig overfor vertsskolen som lot meg få komme for å observere og samle inn data i en travel skolehverdag. Videre vil jeg rette en stor takk til Høgskolen i Buskerud og Vestfold, som hadde tro på prosjektet mitt og valgte å finansiere det. Spesielt vil jeg takke mine medstipendiater Trine Solstad og Solveig Brandal for mange gode og utfordrende faglige diskusjoner, og ellers andre stipendiater og gode kollegaer ved Institutt for språkfag og Senter for pedagogiske tekster. De har sørga for at jeg har vært omgitt av et hyggelig og godt faglig fellesskap under prosjektperioden.



Takk til NAFOL, som under ledelse av Anna-Lena Østern, har vært en viktig brikke i gjennomføringa av prosjektet. Tusen takk til alle dere som var mine medstipendiater på kull1! Takk til Jon Smidt ved Høgskolen Sør-Trøndelag, som tok seg tid til å sette seg inn i arbeidet mitt og gi meg den responsen jeg trengte for å kunne strekke meg enda litt lenger. Videre vil jeg takke de som har vært mine nærmeste kollegaer ved Universitetet i Stavanger det siste året, og som har hjulpet meg med å rydde plass i kalenderen til å fullføre den siste delen av skrivearbeidet. Takk også til Gudveig Spanne og Eli Runestad som i slutfasen har tatt seg bryet med å lese og respondere på prosjektet mitt.

Særlig vil jeg rette en stor takk til veilederne mine for både konstruktiv og oppmuntrende respons. Ikke minst vil jeg takke Hildegunn Otnes som sa «ja» til å bli min hovedveileder, og som siden har fulgt meg tålmodig gjennom hele denne prosjektperioden, med passende og vekselvise doser av krav og oppmuntringer. Takk til Susanne V. Knudsen som hadde tro på prosjektet mitt og umiddelbart svarte «ja» til å bli min biveileder. Takk til Eva Maagerø som var villig til å ta over stafettpinnen og følge meg over målstreken, da Susanne V. Knudsen fikk tittelen «professor emerita» og vendte tilbake til sitt kjære Danmark.

Til slutt vil jeg takke familie og venner som tålmodig har venta på meg i disse åra. Spesielt takknemlig er jeg overfor mannen min, Bjørn Runestad, som har vært der for meg gjennom alle faser i arbeidet med prosjektet.

Stavanger, juni 2015

Anne Kristine Solberg Runestad

## Innholdsfortegnelse

1	Innledning.....	9
1.1	Presentasjon av studien .....	9
1.2	Bakgrunn for studien.....	10
1.3	Problemformulering og forskningsspørsmål.....	13
1.4	Læremiddelforskning.....	14
1.5	Overordna valg .....	20
1.5.1	Valg av forskningsfokus .....	20
1.5.2	Valg av forskningsdesign .....	21
1.5.3	Valg av vitenskapsteoretisk plattform.....	22
1.5.4	Forskningsmateriale .....	23
1.6	Avhandlingas disposisjon.....	24
2	Presentasjon av materialet og dets kontekst.....	26
2.1	Aktualisering av pedagogiske skjermttekster .....	26
2.2	Fra ABC-bok til digitale læremidler og pedagogiske skjermttekster – kort historikk.....	27
2.2.1	<i>Bokstavoppslag B</i> .....	30
2.2.2	<i>10Fingre 2.0</i> .....	31
2.3	Stasjonsundervisning.....	32
3	Teoretisk perspektiver.....	34
3.1	Tekst .....	34
3.2	Pedagogiske tekster .....	35
3.3	Datamediets meningsskapende ressurser .....	40
3.3.1	Det multimodale.....	42
3.3.2	Det hypertekstuelle .....	45
3.3.3	Det interaktive .....	46
3.3.4	Det umiddelbare.....	48
3.4	Adaptasjon.....	49
3.4.1	Adaptasjon som tilblivelser av barnelitteratur.....	50
3.4.2	Adaptasjon som produkt og prosess.....	53
3.5	Pedagogiske teksters intensjoner – «eleven skal kunne».....	55
3.5.1	Intensjon og intensjonalitet .....	56

3.5.2	Kunnskap i pedagogiske tekster - «eleven skal kunne» .....	58
3.6	Meningskaping i læring og resepsjon .....	59
3.6.1	Læring .....	60
3.6.2	Lese- og skrive­læring .....	63
3.6.3	Resepsjon og leserposisjoner .....	66
3.7	Adaptasjon som perspektiv på pedagogiske tekster .....	71
3.7.1	Adaptasjonskategorier .....	72
3.7.2	Adaptasjonsfaser .....	73
3.8	Oppsummering .....	76
4	Metodisk tilnærming .....	77
4.1	Klasseromsforskning .....	77
4.2	Forskningsdesign – Casestudie .....	78
4.2.1	Fenomenet, valg av kasus og dets rammeverk .....	79
4.2.2	Data­kilder og datatyper .....	80
4.3	Forskerrollen, nærheten til felten og eget arbeid .....	84
4.3.1	Tilgang til felten .....	84
4.3.2	Utvalg og bortvalg .....	86
4.3.3	Etiske refleksjoner – Barn og forskning .....	88
4.4	Analysestrategier .....	90
4.4.1	Narrative metoder .....	91
4.4.2	Narrativ analyse – narrativ konfigurasjon .....	93
4.4.3	Analyse av narrativ – paradigmatiske analyse .....	97
4.4.4	Paradigmatiske analyseverktøy .....	99
4.5	Oppsummering .....	104
4.6	Reliabilitet og validitet .....	106
5	Adaptasjoner og implisitte leserposisjoner i skapelsesfasen .....	110
5.1	<i>Safari ABC Bokstavoppslag B</i> .....	110
5.1.1	Adaptasjoner og implisitte leserposisjoner i skapelsesfasen .....	112
5.1.2	Oppsummering .....	125
5.2	<i>10Fingre Kurs 04</i> .....	126

5.2.1	Adaptasjoner og implisitte leserposisjoner i <i>10Fingre</i> .....	127
5.2.2	Oppsummering.....	130
6	Lærerens adaptasjon av <i>Bokstavoppslag B</i> og <i>10Fingre</i> i tilretteleggingsfasen .....	131
7	Narrativ analyse og analyse av narrativ i aktualiseringsfasen.....	137
7.1	Adaptasjoner og faktiske leserposisjoner i aktualiseringa av <i>Bokstavoppslag B</i> .....	139
7.1.1	Deskripsjon av situasjonskontekst .....	139
7.1.2	Hovedpersonene og deres «viktige andre» .....	139
7.1.3	Scene A – anslaget.....	142
7.1.4	Scene B – presentasjon og utdyping .....	145
7.1.5	Scene C - konfliktopptrapping .....	153
7.1.6	Scene D – belønning og uttoning .....	175
7.2	Faktiske leserposisjoner og adaptasjoner av <i>10Fingre Kurs 04</i> .....	185
7.2.1	Deskripsjon av situasjonskontekst .....	185
7.2.2	Hovedpersonene og deres «viktige andre» .....	186
7.2.3	Scene A – anslag, konfliktopptrapping og vendepunkt.....	189
7.2.4	Scene B – utdyping og uttoning.....	195
8	Oppsummering og drøfting av sentrale funn .....	208
8.1	Første forskningsspørsmål: .....	209
8.1.1	Skjermtekstenes pedagogiske intensjoner.....	209
8.1.2	Mening i skjermtekstene .....	212
8.1.3	Skjermtekstenes kommunikasjon .....	218
8.1.4	Skjermtekstenes variasjon og repetisjon .....	222
8.1.5	Skjermtekstenes progresjon.....	226
8.1.6	Oppsummering.....	228
8.2	Andre forskningsspørsmål:.....	228
8.2.1	Tolv minutter pedagogisk skjermtekst.....	229
8.2.2	Mening i skjermtekster.....	232
8.2.3	Drill og automatisering.....	235
8.2.4	Pedagogisk sysselsetting .....	238

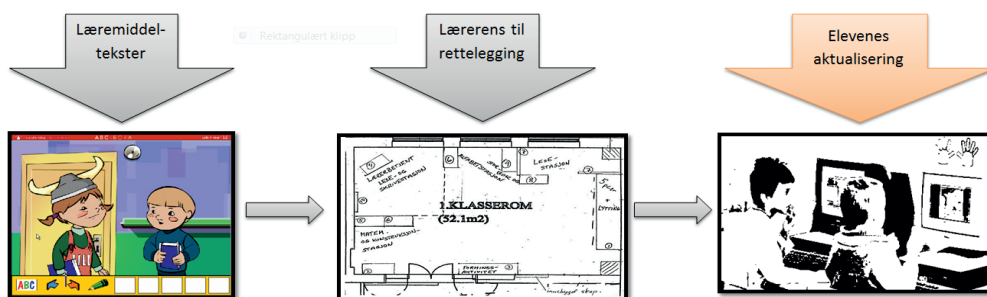
8.2.5	Oppsummering.....	241
8.3	Tredje forskningsspørsmål: .....	241
8.3.1	Korrespondansen mellom implisitte og faktiske leserposisjoner .....	242
8.3.2	Elevlesernes strategier for adaptasjon av skjermt tekstene .....	249
8.3.3	Skjermt tekstenes potensial og elevenes muligheter for menings skaping i en stasjonsundervisningskontekst .....	256
8.3.4	Oppsummering.....	259
9	Oppsummering av studiens resultater og veien videre .....	260
9.1	Oppsummering av resultater .....	260
9.2	Studiens teoretiske og analytiske bidrag.....	265
9.3	Noen kritiske betraktninger og veien videre.....	272
9.4	Sluttord.....	273
	Litteratur.....	275
	Lister over figurer, tabeller og skjermbilder.....	283
	Liste over vedlegg.....	285

# 1 Innledning

## 1.1 Presentasjon av studien

Denne avhandlinga er et resultat av min interesse for pedagogiske skjermttekster og hvordan barn aktualiserer dem. Det blir sagt at det er like mange aktualiserte tekster i et klasserom som det finnes lesere (Knudsen & Aamotsbakken, 2010b: 93). I et klasserom med tjuvfem elever vil derfor en og samme læremiddeltekst kunne resultere i tjuvfem aktualiserte tekster.

Jeg har fulgt to pedagogiske skjermttekster for den begynnende lese- og skriveopplæringa gjennom tre adaptasjonsprosesser. Det vil si at jeg har analysert læremiddelteksternes adaptasjoner slik de foreligger, i lærerens tilrettelegging og i elevenes aktualisering. Hensikten med studien har både vært å utvikle pedagogisk tekstteori og å belyse hvilke faktorer som virker inn på elevenes lesing av pedagogiske skjermttekster. Det har altså ikke vært min hensikt å vurdere hvilken av de to utvalgte læremiddeltekstene som er best eller dårligst. De pedagogiske skjermttekstene og undervisninga representerer i denne studien deler av den lese- og skriveopplæringa som elevene blir utsatt for, mens lese- og skriveopplæringa foregår hos elevene sjøl i deres meningssskapende aktiviteter i samspill med læremidlene og situasjonskonteksten.



Figur 1: Tre adaptasjonsprosesser/ adaptasjonsfaser

Studien er en klasseromsstudie, og dens materiale består, foruten de to pedagogiske skjermttekstene *Safari ABC-boka* (Kverndokken, [2002] 2006) og *10Fingre* (B. Wang & Wang, [1998] 2005), først og fremst av observasjoner, skjermopptak og video av elevenes interaksjon med skjermttekstene og den nære konteksten, altså situasjonskonteksten tekstene blei realisert i. I tillegg består materialet av gruppeintervjuer med elevene, intervju med to lærere og dokumenter i form av planer og skolens presentasjoner av seg sjøl i offentligheten.

Den analytiske tilnærminga er gjort med utgangspunkt i pedagogisk tekstteori og narrative metoder. Resultatet av studien er ment å skulle kunne bidra til utvikling av en adaptasjonsteori for pedagogiske tekster, en videreutvikling av resepsjonsteoretiske

perspektiver og til å synliggjøre elevers aktualisering av pedagogiske skjermttekster i situasjonskonteksten. Problemformuleringa for studien er:

*Hvordan engasjerer elever i første klasse seg i, og skaper mening med, pedagogiske skjermttekster for den begynnende lese- og skriveopplæringa? Og på hvilke måter påvirker tekstenes innhold, form og kontekst de pedagogiske intensjonene i aktualiseringa?*

Begrepene «engasjerer» og «aktualisering» er bevisst valgte for på best mulig måte å kunne dekke hva jeg ønsker å belyse i studien. Ulike typer mediering og sjangre genererer ulike måter å engasjere seg på (jf. kap.3.4.2). Ei bok fordrer andre måter å engasjere seg på enn en interaktiv skjermtekst. Sjøl de pedagogiske skjermttekstene som inngår i denne studien, som er retta mot samme lesergruppe og med tilnærma samme formål, generer ulike måter å engasjere leserne på. Uansett hvilke typer engasjement teksten fordrer, vil situasjonskonteksten virke inn på tekstens realisering. Ved å benytte begrepet *aktualisering* om førsteklasingenes lesing av de to pedagogiske skjermttekstene som inngår i studien, ønsker jeg å minne avhandlingas lesere på at tekster gjøres aktuelle ved at de tolkes og forstås i relasjon til situasjonskonteksten (jf. kap.3.7.2). I de tilfellene begrepet *realisere* benyttes, er det i hovedsak i forbindelse med hvor vidt leserne innfrir de pedagogiske intensjonene i aktualiseringa. Ellers repeteres og utdypes problemstillinga nærmere sammen med forskningsspørsmåla i kapittel 1.3.

## **1.2 Bakgrunn for studien**

Som bakgrunn for studien ligger fire avgjørende faktorer. Den første faktoren må sies å være overordna og er knytta til mine egne erfaringer fra både barnehage og skole. Disse erfaringene har selvfølgelig vært med på å vekke min interesse for pedagogiske tekster og lese- og skriveopplæring generelt, og for hvordan barn i den begynnende lese- og skrivelæringa engasjerer seg i, og skaper mening med, digitale læremidler spesielt. Særlig interessant opplever jeg sammenhengen mellom digitale læremidlers innhold, form og bruk i en stasjonsundervisningskontekst (se kap.2.3), både fordi jeg sjøl har arbeida innafor en slik undervisningsorganisering, og fordi stasjonsundervisning har fått relativt stor utbredelse her til lands. Stasjonsundervisninga har nettopp tilpassa opplæring som sitt mål, men i forbindelse med digitale læremidler blir oftest elevene, tekst og maskin overlatt til seg sjøl, uten at læreren har anledning til å fange opp hva slags meningsskaping og læring som faktisk foregår.<sup>1</sup>

Den andre bakgrunnsfaktoren er lese- og skriveopplæringas historiske utvikling. Å drive systematisk leseopplæring har siden opprettelsen av allmueskolen i 1739, vært en av

---

<sup>1</sup> Denne påstanden baseres på både observasjoner fra studien og egne erfaringer som lærer.

skolens aller viktigste oppgaver. Først i 1814 blei det å gi skriveopplæring en del av den obligatoriske undervisninga (St.meld. nr. 39 (2002-2003). 2003). Ikke bare har synet på hva lesing og skriving innebærer, forandra seg. Også synet på læring, undervisning og hva som er viktig kunnskap har blitt betydelig endra. Skolens oppgaver har både økt og utvikla seg i takt med den øvrige samfunnsutviklinga, hvor utbredelsen av ny teknologi har hatt særlig stor betydning. Sjøl stifta jeg bekjentskap med IKT som fag i videregående skole i 1987, men utbredelsen av datateknologi i grunnskolens undervisning begynte nok ikke å bli vanlig før utover på 90-tallet. De første digitale læremidlene kom på cd-rom, som på den tida hadde en formidabel lagringskapasitet sett i forhold til både harddisker og disketter. Læremidlene som blei integrert i skolens undervisning var i stor grad øvinger og drillprogram. Full satsing fra forlagenes side blei først i iverksatt da forarbeidet til ny læreplan, *Læreplan for Kunnskapsløftet* (Kunnskapsdepartementet, 2006), var i gang.

I forbindelse med digitale læremidler for den begynnende lese- og skriveopplæringa forelå det allerede i 2002 et digitalt nettbasert læremiddel, *ABC-boka* til forlaget Gyldendal, hvor skolens yngste elever var målgruppe (Kverndokken, [2002] 2006). Forlag og forfatter hadde stort fokus på leseopplæring og vektla i liten grad digitale ferdigheter i egne omtaler av læreverket. Med iverksetting av den nye læreplanen i 2006 dukka flere nettbaserte læremidler for denne målgruppa opp, noen svært enkle, mens andre ikke var riktig ferdige.<sup>2</sup> Forlagene sjøl oppga den nye læreplanens vektlegging av digital kompetanse og tilpassa opplæring som årsak til den digitale satsinga i en spørreundersøkelse jeg foretok i forbindelse med digitale læremidler i masteroppgaven min (Runestad, 2008).

Også etter innføringa av de fem grunnleggende ferdighetene i læreplanene har utviklinga gått i rivende fart. Både datateknologiske nyvinninger og utbredelsen av disse har ekspandert. Riktignok hadde de fleste barn (97%) allerede i 2006 tilgang til datamaskin hjemme (Lindbøl, 2008), så det kan synes som om det er antall pr. husstand, teknologiens mobilitet og bruken som har endra seg (Lindbøl, 2012). Så å si alle husholdninger med barn hadde både datamaskin og Internett i 2013 (Statistisk\_sentralbyrå, 2013). I tillegg har markedet for nettbrett og smarttelefoner eksplodert de siste åra. Denne utviklingshastigheten har ført til at det å formidle og utvikle kunnskap for framtida, kan synes å være de viktigste oppgavene for dagens skole, ikke bare for de enkelte elevenes skyld, men for samfunnets bærekraft og konkurranseevne. Hva som i dag regnes som viktig kunnskap kommer ikke bare

---

<sup>2</sup> Som lærer på denne tida, opplevde jeg at elever til stadig satt og venta tålmodig foran en skjerm hvor det stod «Kommer snart».. De var vant med at datateknologien ikke alltid var like pålitelig, slik at det å vente var en naturlig reaksjon på en slik beskjed.



til uttrykk gjennom gjeldende læreplaner, men også gjennom testing, nasjonale prøver, PISA-undersøkelser og hvilke typer forskningsprosjekter som blir prioritert. «Evidensbasert undervisning» er blitt et hett begrep, og pedagogiske tekster er, med sine tydelig kommuniserte intensjoner, også produkter av ulike tilnæringsmåter og overbevisninger av hva som virker. Implementeringa av digitale læremidler i skolen kan ikke sies å ha ført oss noe nærmere svaret på hva som virker, men de har absolutt bidratt til å endre vilkåra for læring (jf. Säljö, 2000: 12).

Barn som i dag begynner på skolen, har vært omgitt av datateknologi og skjermttekster siden de kom til verden, og det gjør også noe med deres forkunnskaper og hvordan de møter de digitale læremidlene på skolen. Det betyr ikke at de er ferdig utlærte, verken med hensyn til digitale ferdigheter eller lesing på skjerm, men at digitale ferdigheter sammen med de andre grunnleggende ferdighetene er helt avgjørende og en forutsetning for både individuell læring og samfunnsmessig utvikling (Kunnskapsdepartementet, 2012: 5). Denne vektinga har sjølsagt også fått konsekvenser for den begynnende lese- og skriveopplæringa. I dagens læreplan for norskfaget står det, under beskrivelsen av de grunnleggende ferdighetene, at «Utviklingen av digitale ferdigheter er en del av lese- og skriveopplæringen» (Kunnskapsdepartementet, 2013).

Læreplanene opererer med et utvida tekstbegrep, og i rammeverket for de fem grunnleggende ferdighetene defineres lesing på denne måten: «Å kunne lese er å skape mening med tekst». Videre utdypes det at «Å lese handler om å kunne forstå, bruke, reflektere over og engasjere seg i innholdet i tekster. Tekster inkluderer alt som kan leses i ulike medier, ikke bare ord, men også illustrasjoner, symboler eller andre uttrykksmåter» (Kunnskapsdepartementet, 2012: 10). Rammeverket benytter ikke trinn, men fem nivåer for sine målformuleringer. Etter første nivå skal elevene kunne lese «enkle tekster på papir og skjerm» (Kunnskapsdepartementet, 2012: 11). De skal også kunne beherske «lydrett skrivning for hånd og på tastatur» og kombinere «ulike uttrykksmidler som tegninger, bilder, symboler og verbalspråk» (Kunnskapsdepartementet, 2012: 15). Disse målene ikke bare antyder, men slår fast at lese- og skriveopplæringa etter dagens læreplanverk krever langt mer enn opplæring i skriftspråket og at opplæringa skal føre til atskillig flere kompetanser enn skriftspråkkompetanse. Denne utviklinga har hatt konsekvenser for både læremidlenes innhold, form og bruk, især hva som angår digitale læremidler. De byr elevene på utfordringer omkring det å skulle kunne avkode flere meningsskapende ressurser og samtidig evne å kombinere dem for at den intenderte meningsskapinga og læringa skal finne sted.

Den skisserte utviklinga fører meg videre til den tredje bakgrunnsfaktoren, eller drivkrafta, for denne studien, nemlig arbeidet med min masteroppgave i pedagogiske tekster; *Intensjon og adaptasjon – En analyse av nettbaserte læremidler i den begynnende lese- og skriveopplæringa* (2008). I dette arbeidet undersøkte jeg forlagenes intensjoner med fem ulike nettbaserte læremidler retta mot den begynnende lese- og skriveopplæringa og analyserte læremiddelteksternes intensjoner og adaptasjoner. Det vil si at jeg ikke studerte læremiddelteksternes aktualisering i deres tiltenkte kontekst. Gjennom denne studien har jeg ønska å bøte på denne mangelen.

Den fjerde bakgrunnsfaktoren for min studie er at rapportene *Læremiddelforskning etter LK06: eit kunnskapsoversyn og Internasjonal forskning på læremidler - en kunnskapsstatus* slår fast at det fremdeles mangler forskning som angår sammenhengen mellom læremidlers innhold, form og bruk (Juuhl, Hontvedt, & Skjelbred, 2010; Knudsen, 2011).<sup>3</sup> Med denne studien, som følger læremiddeltekstene fra slik de foreligger som produkt til aktualisering i en klasseromskontekst, ønsker jeg å bidra til å bøte på dette. Det har også inspirert meg til å utforske et adaptasjonsteoretisk perspektiv som utgangspunkt for å kunne studere teksters foranderlighet fra skapelse til aktualisering.

### **1.3 Problemformulering og forskningsspørsmål**

Hvilke tekster som kan karakteriseres som pedagogiske er betinga av *intensjonen/-ene*, trekk ved *tekstene* og deres *kontekst* (jf. Selander & Skjelbred, 2004: 34). I følge Selander og Skjelbred er de «tilrettelagte eller adapterte semiotiske ytringer som aktualiseres i læringssituasjoner» (Selander & Skjelbred, 2004: 61) (kap.3.2). De pedagogiske intensjonene bæres fram av innhold og form (kap.3.1). Aktualiseringa i en skolekontekst tilsier at de skal leses på en bestemt måte som ivaretar de pedagogiske intensjonene om læring (kap.3.5.1). Likevel vil aldri individuelle aktualiseringer av en tekst være identiske. Som nevnt i presentasjonen av studien i kapittel 1.1, er det like mange aktualiserte tekster i et klasserom som det finnes personer (Knudsen & Aamotsbakken, 2010b: 93). Læreren aktualiserer den ut fra sitt voksne pedagogperspektiv. Sjøl om klasseromskonteksten bringer mening inn i forståelsen av teksten og hvordan den skal leses, vil elevene bringe personlige erfaringer og kunnskaper med seg inn i sin tolkning og interaksjon med den. Mitt hovedanliggende i denne studien er derfor å se på forholdet mellom 1) de digitale læremiddelteksternes intensjoner, innhold og form, 2) lærerens tilrettelegging for arbeid med dem og 3) leserens aktualisering av dem i situasjonskonteksten.

---

<sup>3</sup> Begge rapportene er utarbeida på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet

**Problemformuleringa for studien er altså:**

*Hvordan engasjerer elever i første klasse seg i, og skaper mening med, pedagogiske skjermttekster for den begynnende lese- og skriveopplæringa? Og på hvilke måter påvirker tekstenes innhold, form og kontekst de pedagogiske intensjonene i aktualiseringa?*

Jeg har valgt å operasjonalisere problemstillinga ved hjelp av tre forskningsspørsmål som knyttes an til hver av studiens tre analyser, og som således fungerer som et utgangspunkt for drøftingene.

**Forskningsspørsmål:**

1. På hvilke måter kan pedagogiske skjermtteksters adaptasjoner og implisitte leserposisjoner bidra til at de pedagogiske intensjonene når fram til de faktiske leserne?
2. På hvilke måter kan lærerens adaptasjoner påvirke elevenes aktualisering av de pedagogiske skjermttekstene?
3. Hvordan er korrespondansen mellom tekstenes implisitte leserposisjoner og lesernes faktiske leserposisjoner? - og på hvilke måter og hvorfor adapterer de faktiske leserne eventuelt tekstene til sine egendefinerte intensjoner?

Mens adaptasjon omhandler tilpasning av tekstene (jf. kap.3.5), kan implisitte leserposisjoner forklares som en operasjonalisering av måter tekstene engasjerer leseren på (jf. kap.3.7.2). Lesernes faktiske leserposisjoner er en tilsvarende operasjonalisering av lesernes faktiske engasjement. Dette kommer jeg tilbake til i både teori- og metodekapitlet.

I avhandlingas avsluttende kapittel tar jeg et teoretisk metaperspektiv på studien og reflekterer kritisk over teoriutviklinga. Det gjør jeg med utgangspunkt i følgende spørsmål:

På hvilke måter kan et adaptasjonsteoretisk perspektiv bidra til å forstå sammenhengen mellom læremiddelteksters pedagogiske intensjoner og de faktiske lesernes aktualisering av tekstene?

#### **1.4 Læremiddelforskning**

Læremiddelforskning, som denne studien kan sies å være en del av, er et breitt forskningsfelt og foregår i mange ulike miljøer verden over. Rapporten *Internasjonal forskning på læremidler* viser til det problematiske ved å skulle lokalisere slik forskning til et spesifikt land og forskningsmiljø, da man i dag finner en økende tendens til internasjonalt samarbeid både med hensyn til forskningsprosessene og til publiseringene av forskningsresultata (Knudsen, 2011). For å avgrense feltet og å se til miljøer man her i Norge kan sammenligne seg med, og hvor det allerede finnes et utbredt samarbeid på tvers av landegrenser, har jeg valgt å vektlegge læremiddelforskning i Norden.

Denne studien er forankra i både resepsjonsforskning og forskning på digitale læremidler. Sterkest forankring har den likevel i feltet *pedagogiske tekster*. Pedagogisk tekstforskning kan sies å være et ungt forskningsfelt. Det er tverrfaglig, men med en tydelig forankring i den humanistiske tradisjon. Staffan Selander lanserte begrepet pedagogiske tekster med sin bok *Lärobokskunskap* allerede i 1988. Han forklarte at «Grundidén med den pedagogiska texten är at den ska återskapa eller reproducera befintlig kunskap, inte skapa ny kunskap. [...] Dessutom måste texten *struktureras* i enlighet med vissa pedagogiske krav» (1988: 17). Den pedagogiske tekstens utvalgte kunnskap og hvordan den blir strukturert, er institusjonelt regulert (Selander, 1988: 39). Sjøl om Selanders opprinnelige definisjoner har blitt videreutvikla av både ham sjøl og andre (jf. kap.3.2), og at læringsressurser, læremidler og pedagogiske tekster blir benytta om hverandre, har begrepet etablert seg i de skandinaviske forskningsmiljøene.

Problemet innen forskning på sakprosa generelt og pedagogiske tekster spesielt kan sies å ha vært mangelen på teorier som har vært spesifikt innretta mot dette feltet (Knudsen & Aamotsbakken, 2010c). For en del år tilbake gikk Kjell Lars Berge så langt som å si at sakprosaforskning ikke var noe etablert felt. Det var et felt «under utvikling og oppbygging» (2000: avsn. 5). Man må likevel kunne si at mye har skjedd siden den gang, og i antologien *Teoretiske tilnærminger til pedagogiske tekster*, som er et skandinavisk samarbeidsprosjekt, presenteres en rekke teorier som forfatterne mener kan være anvendelige i studier av pedagogiske tekster (Knudsen & Aamotsbakken, 2010c). Disse teoriene er henta fra ulike vitenskapsfelt og representerer både mer overordna retninger, som hermeneutikk og fenomenologi, og mer tekstnære retninger som for eksempel retorikk, sosialsemiotikk og resepsjonsteori. Man kan si at denne boka gjenspeiler feltets unge og teoretisk sammensatte natur. Den viser til hvordan begrepet pedagogisk tekst har fått fotfeste ved at det gir høyde for å operere med både et utvida tekstbegrep og et utvida læringsbegrep.

I antologien *Pedagogiske tekster og ressurser i praksis* konkretiseres både utviklinga av det utvida tekstbegrepet og det utvida læringsbegrepet gjennom forfatternes artikler (Knudsen, 2013). I disse presenteres og analyseres alt fra tradisjonelle lærebøker til dataspill og arkitektur som pedagogiske tekster. Noen forskere mener at pedagogisk tekst-begrepet nettopp på grunn av slike utvidelser kan framstå som konturløst, og de advarer derfor mot å utvide tekstbegrepet (Hansen, 2006; Illum Hansen, 2010). Jeg foretrekker likevel å benytte begrepet pedagogisk tekst, da det gir et teoretisk rammeverk og mulighet for en tilnærming til min studie som både er forankra i tekstforskning, læringsforskning og resepsjonsforskning. På den måten får jeg ikke bare anledning til å studere de digitale læremiddeltekstene og

resepsjonen separat, men til å forsere teoriens grenser og se på sammenhenger man ellers ikke ville kunne ha sett.

Det er likevel viktig å påpeke at det har foregått, og fremdeles foregår, viktig forskning som angår pedagogiske tekster, analoge som digitale. Ulike forskningsmiljøer både nasjonalt og internasjonalt har bidratt til utviklinga av feltet. Rapporten *Internasjonal forskning på læremidler – En kunnskapsstatus* viser at sjøl om hovedtyngden av læremiddelforskninga fremdeles ligger i den forskninga som angår trykte læremidler, blir digitale læremidler i stadig økende grad via oppmerksomhet fra ulike forskningsmiljøer (Knudsen, 2011: 15). Dette kan vel også sies å være en naturlig utvikling, da den følger utviklinga av digitale ferdigheters implementering i skolen og samfunnet forøvrig. Rapporten viser også at det finnes mye forskning omkring bruk av læremidler i relasjon til form eller innhold, men at det i liten grad finnes studier der man ser på bruk i relasjon til både innhold og form. Den samme rapporten viser også at det finnes en antydning i det norske forskningsfeltet til en dreining av fokus fra læreres bruk til elevers bruk. Denne dreininga kan synes i særlig å grad angå de laveste trinna og i relasjon til multimodale læremidler og resepsjon. Likevel hevdes det i rapporten *Læremiddelforskning etter LK06: eit kunnskapsoversyn* at «Meir forskning på korleis både digitale og analoge læremiddel er tilrettelagde og kan brukast for å betre særleg lese- og skriveopplæringa trengst» (Juuhl et al., 2010: 33). Med Kunnskapsløftets innføring av begrepet *sammensatte tekster* har forskninga på dette feltet tiltatt, og særlig finner man et økt fokus på lesing av flere tegnsystemer enn bare det skriftspråklige (Knudsen, 2011).

Ved både Universitetet i Agder og Høgskolen i Buskerud og Vestfold er det et solid forskningsmiljø, der læremidlers rolle i formidling av kunnskap og kultur, samt deres språklige utforming, har vært i fokus. Ved Universitetet i Agder har det vært retta et særskilt fokus mot det multimodale. Ved NTNU og Universitetet i Oslo er det i dag forskningsmiljøer som både har hatt, og fremdeles har, et spesielt fokus på digitale læremidler (Knudsen, 2011). Fokuset på lesevitenskap ved Lesesenteret ved Universitetet i Stavanger har hatt stor betydning for feltet leseutvikling og leseopplæring. Også her finner man en dreining av fokus mot ulike typer sammensatte tekster og nye medier knytta til leseforståelsen (bl.a. Mangen, 2008; Mangen, Walgermo, & Brønnick, 2013).

Universitetet i Agder har gjennomført flere forskningsprosjekter hvor multimodalitet har stått sentralt. Av disse er «Multimodalitet, leseopplæring og læremidler» det prosjektet som jeg finner mest interessant sett i relasjon til egen studie. Prosjektet har resultert i flere bokutgivelser. I *Begynneropplæring i en sammensatt tekstkultur* følger forfatterne ei

elevgruppe gjennom de to første barneskoleåra (Tønnessen & Vollan, 2010). De presenterer elevens bruk av ulike tekster og analyserer en rekke læremidler. Med dette retter de oppmerksomhet mot hva slag tekstkompetanse elevene har behov for å utvikle. I boka *Sammensatte tekster – Barns tekstpraksis*, som er en frukt av samme prosjekt, har Ingunn Flatøy en artikkel med tittel «Den digitale ABC-boka – eit kjærkome supplement eller eit godt tidsfordriv». Der analyserer hun nettstedet Safari ABC, som også inngår i min studie, og skisserer på bakgrunn av dette hvilke kompetanser som kreves av leserne og hva nettstedet kan bidra med i den første leseopplæringa (Flatøy, 2010).

Fra det omtalte prosjektet er det også gjennomført studier som har hatt betydning for utvikling av feltet, men som i første rekke angår høyere klassetrinn. Av enkeltstående studier som også har bidratt med viktig forskning til feltet, vil jeg spesielt nevne avhandlinga til Anne Charlotte Torvatn; *Tekststrukturens innvirkning på leseforståelsen: en studie av fire læreboktekster for ungdomstrinnet og sju elevers lesing av dem* (Torvatn, 2002). Ellers har det vært gjennomført en rekke studier som har hatt fokus på grunnleggende ferdigheter, deriblant prosjektet «Skrijving som grunnleggende ferdighet og utfordring» som blei leda av professor Jon Smidt ved Høgskolen i Sør-Trøndelag (Forskningsrådet, 2009). Slike prosjekter har oftest ikke læremidlene som sitt hovedfokus, men innlemmer dem i større eller mindre grad i ulike delstudier, slik som det nevnte prosjektet ved Universitetet i Agder og prosjektet «Lesing som grunnleggende ferdighet i fagene» som blei gjennomført i regi av Høgskolen i Vestfold (nå Høgskolen i Buskerud og Vestfold).

Ellers leder Elise Seip Tønnesen fra Universitetet i Agder også et pågående prosjekt i regi av Norsk Barnebokinstitut, der man studerer hvordan dagens mediekultur påvirker barnelitteraturens form, innhold og funksjon. Resultatene fra prosjektet vil bli utgitt høsten 2014, og sjøl om prosjektet er retta mot den skjønnlitterære delen av barns tekstkultur, antar jeg at studien også vil få konsekvenser for forskning på pedagogiske tekster.

I rapporten *Samhandling med, foran og via skjermen* oppsummeres resultatene fra forskningsprosjektet *Resepsjon og retorikk* (Alant, Engan, Otnes, Sandvik, & Schwebs, 2003). I den aksjonsretta studien, som både har tekstanalyse og resepsjonsanalyse som hovedfokus, følger forfatterne elevene i tre skoleklasser gjennom deres tre første skoleår. Studien viser hvordan dette utvalget bruker, forstår og mestrer digitale tekstsjangre. Forfatterne påpeker at av den læringa som skjer *foran* skjermen, kan den uformelle synes å være den viktigste. Gjennom denne lærer elevene «å samarbeide og å løse tekstuelle, kommunikative, sosiale og tekniske problemer» (Alant et al., 2003: 9). Rapportens konklusjoner angående utvikling av teknologi og kompetanse, med utsagn som «dersom IKT skal ha en viktig funksjon i skolen»,

samt at elevene gjennom prosjektet fikk lære «kule ting», gjenspeiler at den er utarbeida før Kunnskapsløftet trådte i kraft (Alant et al., 2003: 10, 16). Jeg mener likevel at prosjektet har bidratt med viktig innsikt, og at perspektivene den har på elevers interaksjon i forbindelse med digitale læremidler, er verdt å ta med seg i videre forskning.

Pedagogiske teksters far, Staffan Selander ved Stockholms Universitet (jf. kap.1.), har gått nye veier i sine studier av pedagogiske tekster. I boka *Design för lärande* presenterer han, sammen med Gunther Kress, en didaktisk teori som er forankra i sosiosemiotikken, hvor kommunikasjon, meningsskaping og tegnskaping er sentrale begreper i metarefleksjoner omkring læring (Selander & Kress, 2010). Denne retninga har gitt et mer helhetlig perspektiv på undervisning og læring, og har hatt stor betydning for de skandinaviske forskningsmiljøene, og ved instituttet for pedagogikk og didaktikk ved Stockholms Universitet har de et eget forskningsmiljø med benevnelsen DidaktikDesign. Teorien gir et refleksjonsgrunnlag for å se didaktisk tilrettelegging og læring som dynamiske prosesser. Altså skulle man kanskje tro at den var ideell for min studie. Sjøl om Selander og Kress sin tilnærming til både didaktikk og læring har betydning for min studie, og at Selanders tidligere arbeid omkring pedagogiske tekster på mange måter er en forutsetning for den, opplever jeg likevel at jeg gjennom deres teoretiske tilnærming ikke ville kunne komme så tett på hva jeg studerer som jeg ønsker. Deres designbegrep omfatter riktignok både estetikk og sosial mening, og de forklarer det som at designeren retter blikket mot framtida for å skape ny mening (Selander & Kress, 2010: 23). «Design handlar om [...] att utveckla och genomföra nya lösningar i specifika sociala sammanhang, att producera nya sätt att ordna världen» (Selander & Kress, 2010: 20-21). Jeg forstår både design og adaptasjon som måter å forsøke å foregripe og forstå verden på, og innen begge områdene er nyskaping en forutsetning, men mens begrepet design i oppslagsverk gjerne blir forklart som «formgivning», blir adaptasjon forklart som «tilpasning».<sup>4</sup> I praksis kan man kanskje si at det ene forutsetter det andre, at det er to sider av samme sak, men mens designbegrepet gir noen assosiasjoner til det nyskapende som noe overordna, kan «adaptasjon» i større grad relateres til gjenbruk- og bruksperspektivet – nærmest som et re-design.

I det danske forskningsmiljøet har den tidligere Danmarks Pædagogiske Universitetsskole ved Aarhus Universitet stått sentralt i kunnskapsproduksjonen omkring bruk av både analoge og digitale læremidler i undervisninga. Torben Weinreich, som har hatt stor betydning for å sette skjønnlitteratur for barn på agendaen, hadde tidligere sitt virke her. Slik

---

<sup>4</sup> For eksempel i språkrådets Bokmålsordboka og Foreningen SNLs Store norske leksikon.



sett defineres han egentlig utover det forskningsfeltet denne studien relateres til, men adaptasjonsteorien jeg så frimodig fleksibelt benytter, er delvis basert på hans arbeid (Weinreich, 2004) (kap.3.4.1). Ellers synes det som om deler av det som utgjorde dette miljøet, i dag er lokalisert til Aalborg Universitet. Her finner man blant annet Birgitte Holm Sørensen som tidlig viste interesse for barn og digitale medier. En stor andel av hennes forskningsvirksomhet har dreid seg om dette emnet, og spesielt relevant for min studie er den delen av hennes forskning som angår hva hun har valgt å kalle «Serious games» og «Leg og lær-spil» og hvordan bruk av digitale medier endrer skolens praksiser (Holm Sørensen, 2008; Holm Sørensen & Levinsen, 2013; Holm Sørensen & Olesen, 2000).

Også arbeidet til Jens Jørgen Hansen fra Syddansk Universitet har fått konsekvenser for min studie, men uten at jeg anser hans teoretiske tilnærming som relevant for eget arbeid. Han har i sin studie *Mellom design og didaktik – Om digitale læremidler i skolen* skissert en systemteoretisk tilnærming til digitale læremidler (Hansen, 2006). Avhandlinga har et særlig fokus på lærerens bruk av læremidler, men det inngår ingen empiriske elever i studien. Jeg benytter meg likevel av elementer fra hans studie i teoretiske betraktninger omkring ulike typer pedagogiske tekster i kapittel 3.2.

Det finnes også omfattende læremiddelforskning utover Norden. En del av disse forskningsmiljøene er representert i organisasjonen IARTEM.<sup>5</sup> Her finner man representanter fra ulike deler av verden som gjennom dette nettverket deler sine erfaringer og forskningsresultater. Ellers er det gjort betydelig forskning på multimodalitet og digital literacy i England (Buckingham, 2003, 2006; Jewitt, 2008; Kress, 2003; Kress & Van Leeuwen, 2006). Disse kan videre synes å ha vært en inspirasjonskilde for norske forskere som for eksempel Eva Maagerø, Elise Seip Tønnesen og Anne Løvland (Løvland, 2007; Maagerø & Tønnesen, 2010).

Sjøl har jeg et nært forhold til «Senter for pedagogiske tekster og læreprosesser» ved Høgskolen i Buskerud og Vestfold, og fagmiljøet der har hatt stor betydning for min studie. Forskningen ved senteret har vært sentral for utviklinga av pedagogisk tekstteori, og noe av denne teorien er allerede blitt kort presentert. Ettersom Susanne V. Knudsens teori om leserposisjoner står sentralt i min studie, og fordi hun eksemplifiserer denne teorien i en av sine artikler med utgangspunkt i en klasseromsstudie, vil jeg likevel nevne denne her. Hun mener at leserposisjonene kan bidra til å rette oppmerksomheten mot hva teksten gjør med leseren og hva leseren gjør med teksten (Aamotsbakken & Knudsen, 2011: 154). I

---

<sup>5</sup> Association for Research on Textbooks and Educational Media



eksemplifiseringa av teorien tar hun utgangspunkt i *Safari ABC* (Aamotsbakken & Knudsen, 2011), som omfatter ett av de to læremidlene som inngår i min studie. Ellers blir både begrepet og feltet pedagogisk tekst mer utførlig presentert og utdypa i teorikapitlet, kapittel 3. I tillegg benyttes pedagogisk tekstteori i både metodekapitlet og avhandlinga for øvrig.

## **1.5 Overordna valg**

For å belyse sammenhengen mellom digitale pedagogiske teksters innhold, form og bruk, har jeg gjort overordna valg som vitenskapsteoretisk ikke nødvendigvis er opplagte eller vanlig å kombinere. Jeg vil derfor i de følgende delkapitlene gjøre rede for og drøfte noen av de valgene som angår studiens fokus, dens forskningsdesign og valg av teori.

### **1.5.1 Valg av forskningsfokus**

Min interesse for pedagogiske tekster for lese- og skriveopplæring og elevers lese- og skrivelæring har som nevnt sitt utspring i mine erfaringer som lærer i småskolen. Sjøl om barn som trer inn i skolens førsteklasse ofte har en forkunnskap om hva som venter dem, er det ikke bare skriftspråkkoden som skal knekkes. Sosiale koder, læringsstrategikoder, sjangerkoder osv. skal også knekkes og læres. Sjøl om mange av elevene kan ha brei erfaring med spillaktiviteter på PC og nettbrett, er det ikke de samme konvensjonene som gjelder for bruk av pedagogiske spill og læremidler i en undervisningskontekst. Hva slags meninger som skapes avhenger av samspillet og kommunikasjonen mellom tekst, leser og kontekst.

Jeg har valgt å ta mitt utgangspunkt i *teksten*. I pedagogiske tekster *for* undervisning blir forfatterens intensjoner som regel tydelig forfakta både gjennom innhold og hvordan de er lagt til rette, deres form, samt i læremidlenes metatekster. De blir også oftest benytta i undervisning av lærere med klare intensjoner om hvordan de skal leses og hva slags læring de skal resultere i. Likevel viser det seg at lik undervisning og like læremiddeltekster ikke fører til lik læring hos elevene. Dette er noe alle lærere vet og erfarer. Elevene som kommer inn i skolens førsteklasse bringer ulike kunnskaper og erfaringer med seg. Disse kunnskapene og erfaringene står det verken i skolevesenets eller læremiddelprodusentenes makt å endre, men man kan søke å forstå teksters foranderlighet og elevers meningsskapning. Å studere samspillet, det vil si interaksjonen, mellom læremiddel, leser og kontekst, kan føre til en større bevissthet omkring sammenhengen mellom elevenes meningsskapning og om hvordan læremidler utformes for, og benyttes i, undervisning.

Mitt ønske om å studere digitale læremiddelteksters *aktualisering* brakte meg til den konteksten hvor jeg mest sannsynlig ville få oppleve slike teksters aktualisering, nemlig skolens førsteklasse. Skolen hvor jeg samla empiri til studien, organiserte lese- og

skriveopplæringa etter den australske modellen Early Years Literacy Program (se kap.2.3), og sett i et sosiokulturelt perspektiv vil all undervisningsorganisering, som en del av *konteksten*, påvirke hvordan det både blir lest og lært. Utvalget av digitale læremidler for studien, *Safari ABC-boka* (Kverndokken, [2002] 2006) og *10Fingre* (B. Wang & Wang, [1998] 2005), skjedde på bakgrunn av hvilke læremidler som faktisk blei brukt i den aktuelle førsteklassen og ikke fordi de var spesielt nyskapende eller interessante i seg sjøl.

Det må innrømmes at jeg underveis i studien dreide fokuset noe mer over på *leseren* enn hva som opprinnelig var hensikten. Årsakene til dette var erkjennelsen av at tekster uten lesere er døde tekster, samt en dyp respekt for aktørenes – altså lesernes – gode vilje.

### 1.5.2 Valg av forskningsdesign

Forskningsdesignet har sitt utgangspunkt i at det er en klasseromsstudie. Dette sier ikke så mye mer om forskningsdesignet enn at det dreier seg om en kvalitativ studie der forskeren har oppholdt seg ute i felten hvor det studerte befinner seg. Både datainnsamlinga og etterbehandlinga av dataene kan foregå på ulike måter. I datainnsamlinga valgte jeg blant annet å benytte meg av digitale opptaksteknologier. Disse var lydopptak, video og skjermopptak. Til tross for at teknologien er kommet langt med hensyn til å registrere folks indre prosesser, slik som EEG og Eyetracking, er det fremdeles umulig å studere barns aktualisering av tekst direkte.<sup>6</sup> Det som kan studeres, er hva som kommer til uttrykk, enten bare via forskerens eget sanseapparat, eller også ved hjelp av teknologiske apparater. Jeg ønska å studere aktualiseringa av læremiddeltekstene i den situasjonskonteksten de naturlig fant sted, og tok derfor utgangspunkt i et kvalitativt forskningsdesign, basert på Robert E. Stake og Robert K. Yins metode, og valgte en *instrumentell* tilnærming til fenomenet (Stake, 1995; Yin, 2009). Det vil si at forskeren fortolker hva som kommer til uttrykk for å forstå den meningsskapinga som skjer i resepsjonen. *Casedesignet* rammer inn studiens fokus. I denne studien vi det si interaksjon og kommunikasjon mellom tekst, leser og kontekst. For å belyse det studerte på en best mulig måte, har jeg valgt flere case for å belyse det samme fenomenet. Det vil si at casedesignet, i tillegg til å være instrumentelt, er både *multippelt* og *helhetlig* (se kap.4.2).

Videre kan forskningsdesignet best beskrives som hva Cato Wadel kaller «en runddans mellom teori, metode og data» (1991: 129). Det vil si at studiens teori, metode og hva som har vært ansett som relevant data har vært åpent for endring underveis. Denne tilnærminga har ført til både en annen vektning av de ulike datatypene og anvendelse av flere

---

<sup>6</sup> Ved hjelp av EEG kan man måle hjerneaktivitet, mens Eyetracking er en teknologi som enkelt sagt sporer øyets bevegelser.

analysemetoder enn hva som i utgangspunktet var tenkt. Dette kommer jeg tilbake til i metodekapitlet. Analysedelen er tredelt. Den første delen retter oppmerksomhet mot teksten slik den foreligger, den andre mot lærerens tilretteleggelse og den tredje mot elevenes aktualisering. Den narrative metoden som benyttes i analysen av elevenes aktualisering, blei et resultat av den nevnte runddansen. Dette valget førte igjen til en reduksjon av antall case, samt til at denne delen veier tyngre i avhandlinga med hensyn til omfang og oppmerksomhet enn hva som opprinnelig var tenkt. Denne runddansen har dessuten ført til teoriutvikling utover hva som opprinnelig var hensikten. Å bidra til å utvikle en adaptasjonsteori for pedagogiske tekster inngår i mine forsknings spørsmål, mens videreutvikling av den anvendte resepsjonsteorien opplevdes nødvendig i møte med materialet.

### **1.5.3 Valg av vitenskapsteoretisk plattform**

Som jeg allerede har påpekt, er fagfeltet pedagogiske tekster et sammensatt felt. Derfor er også feltets vitenskapsteoretiske perspektiver varierende. I boka *Teoretiske perspektiver på pedagogiske tekster* blir noen av disse presentert med nettopp forbindelsen til fagfeltet denne avhandlinga er en del av (Knudsen & Aamotsbakken, 2010c). Foruten en rekke artikler om mer tekstorienterte teorier, bidrar Staffan Selander i denne med å skissere tre ulike kritisk hermeneutiske tilnæringer til pedagogiske tekster, en tilnærming han mener kan åpne opp for ulike tekstlesinger i skolen (Selander, 2010). I samme bok skriver Thomas Illum Hansen om den fenomenologiske tilgangen til pedagogiske tekster, som han mener er svært aktuell, «da den har fokus på forholdet mellom tegn, tekst og erkendelse» (Illum Hansen, 2010: 52). Etter å ha utforska de vitenskapelige retningene, er min erkjennelse at jeg ikke kan gå gjennom livet uten å forholde meg både fenomenologisk og hermeneutisk til det jeg møter, men det er det hermeneutiske, det dialogiske og det sosiokulturelle som dominerer min forståelse av tekst, resepsjon, språk og læring. For å holde en viss orden på egne tankeprosesser og gi leserne noen knagger, skisserer jeg en vitenskapsteoretisk plattform for studien.

Det *hermeneutiske* er til stede i alle nivåer i studien, da tolkning og forståelse står sentralt både med hensyn til elevenes resepsjon og til mine fortolkninger og analyser av empirien. Dette kommer også til uttrykk gjennom avhandlingas problemstillinger og forskningsspørsmål som er retta mot pedagogiske skjermttekster og førsteklasseelevers resepsjon og deres fortolkning og forståelse i møte med dem. I Gadamers hermeneutikk er *forståelse* et resultat av vår *forforståelse* – vår *forståelseshorisont* (Gadamer, 2010). Sammen med *konteksten* er derfor forforståelsen av avgjørende betydning for den *mening* som skapes i

*dialogen* mellom tekst og leser. Denne forforståelsen er noe man allerede har som et resultat av tidligere erfaringer. I møte med nye erfaringer vil den utvides. Det vil si at leseren møter teksten med sin forståelseshorison i sin kulturelle og historiske kontekst, og at hennes forståelseshorison vil kunne utvides i møte med teksten.

Det *sosiokulturelle* er knytta til både mitt syn på tekst, pedagogikk og menneskelige handlinger. I en sosiokulturell tradisjon ses handlinger og praksiser som gjensidig konstituerende for hverandre i bestemte kulturelle kontekster (Säljö, 2000: 128-129). Det vil si at studiens pedagogiske skjermttekster og elevenes lesninger av dem må forstås i lys av den *konteksten* de er rammet inn av. «Tänkande, kommunikation ogch fysiska handlingar är situerade i kontexter ...» skriver Roger Säljö (Säljö, 2000: 130). Med et sosiokulturelt perspektiv er det derfor vesentlig for meg å prøve å forstå sammenhengen mellom tekst, kontekst og lesning. Det har blitt benytta beskrivelser av lesing av pedagogiske tekster som både relevant, ikke relevant, feillesing og meningsløs (f.eks. Knudsen, 2009: 60; Tønnesson, 2010: 177). Slike beskrivelser gir all makt til teksten og utskiller leser og tekst fra den konteksten de inngår i. Det er riktignok slik at pedagogiske tekster oftest har en eller flere tydelige pedagogiske intensjoner, og at de derfor kan sies å ha større rettigheter med hensyn til hvordan de skal leses enn andre tekster, men da må slike beskrivelser være tydelig knytta opp mot disse intensjonene. Betrakter man slike lesninger i den situasjonskonteksten de inngår i, kan de vise seg å være ytterst relevante og meningsfulle i denne. Her må det også nevnes at synet på hva som er meningsløst og ikke, gjerne er forbundet med verddivurderinger knytta til bestemte kulturer. Hva som er uønska atferd eller lesninger for den sakens skyld, blir gjerne definert som negativt og meningsløst av kulturens autoriteter, og det som blir definert som meningsløst fortjener i liten grad oppmerksomhet. Mitt inntrykk er at man derfor også finner lite forskning der negativ læring inngår som et nyansert aspekt ved resultatet (jf. Säljö, 2000). Heller ikke er målet for denne avhandlinga spesielt å løfte fram negativ meningsskaping og læring, ei heller å definere noe som det, men å belyse at det i førsteklasseelevers gode vilje ligger mange ulike meningsskapinger med varierende læringsutbytte som følge av interaksjon med en og samme tekst. Jeg ønsker likevel også å vise fram lesninger som bærer med seg potensial til negativ læring og gjennom analysene utforske årsakene til dette.

#### **1.5.4 Forskningsmateriale**

Materialet til denne studien er samla inn i en førsteklasse med tjuetru elever over en periode på fem uker. Det er som sagt henta fra en skole som organiserer undervisninga si etter det

australske prinsippet Early Years Literacy Program (kap.2.3). Sjøl om dette programmet inneholder mer enn stasjonsundervisning, er det denne undervisninga jeg først og fremst har konsentrert meg om med fokus på elevenes interaksjon på datastasjonen i norskfaget. Hensikten med denne undervisningsorganiseringa er å yte elevene bedre tilpassa undervisning enn hva de ville fått med annen type undervisning.

I tillegg til egne observasjoner, benytta jeg meg som nevnt i kapittel 1.1. og 1.5.2, av digital opptaksteknologi. Ved hjelp av skjermopptak av førsteklasseelvers interaksjon med to digitale skjermttekster, lyd- og videoopptak fra den nære kontekst, mener jeg at jeg har et mer pålitelig datamateriale enn hva jeg ville hatt hvis jeg bare skulle basert studien på egne notater og begrensa hukommelse. I tillegg har jeg benytta video fra to intervjuer med hver av elevgruppene og lydopptak fra intervjuene med to lærere til perspektivering og beskrivelser. Gruppeintervjuene foregikk innafør stasjonstidens rammer, slik at en av stasjonene blei benytta til elevintervjuer. Dermed foregikk hvert gruppeintervju over et tidsrom på ti til tolv minutter.

De to læremidlene som inngår i studien, blei valgt ut fordi det var disse som blei benytta mest regelmessig i undervisninga i den aktuelle klassen. *Safari ABC-bokstavoppslag* fra Gyldendal inngikk i introduksjon og arbeid med den aktuelle bokstaven som skulle læres (Kverndokken, [2002] 2006). *10Fingre* fra Mikroverkstedet inngikk i skolens planer som et læremiddel som skulle brukes i mindre grupper generelt og for spesialpedagogiske tiltak spesielt (B. Wang & Wang, [1998] 2005 ). I tillegg blei det brukt i stasjonsundervisninga for at elevene skulle få øvelse i å skrive på tastatur med de gevinstene man antok at det ville gi. Begge læremidlene blir grundigere presentert i kapittel 2 og analysert i kapittel 5.

## **1.6 Avhandlingas disposisjon**

I tillegg til dette innledningskapitlet, består avhandlinga av ni kapitler. Kapittel 2 innledes med å gjøre rede for den dialogiske tilnærminga til tekst og pedagogiske tekster som avhandlinga representerer. Før de to valgte digitale læremidlene og prinsippene for undervisningskonteksten presenteres, gis også en kort gjennomgang av ABC-ens utvikling.

I kapittel 3 redegjør jeg for studiens teoretiske tilnærminger før jeg presenterer dens metodologi i kapittel 4. Her vil det bli en overlapping i tematikk mellom de to kapitlene, da det teoretiske også er utgangspunktet for en vesentlig del av studiens anvendte analyseverktøy. Det som introduseres og drøftes for første gang i metodekapitlet, og som derfor har fått forholdsvis stor plass, er narrative metoder.

Kapittel 5 utgjør studiens læremiddel- eller tekstanalyse, hvor jeg analyserer de to læremiddeltekstene *Safari ABC Bokstavoppslag B* og *10Fingre Kurs 04* med utgangspunkt i adaptasjons- og resepsjonsteori. Lærerens adaptasjoner *for* og *i* undervisninga presenteres og analyseres i kapittel 6, mens elevenes adaptasjoner og leserposisjoner i tekstaktualiseringa i situasjonskonteksten, presenteres og analyseres i kapittel 7. Analysene av aktualiseringa av læremiddeltekstene er ment å skulle være tyngdepunktet i studien – hva studien søker å forstå. Dette gjenspeiles også i kapitlets omfang.

I kapittel 8 oppsummerer jeg resultatene og funna fra de foregående tre kapitlene, og drøfter dem. Med utgangspunkt i teori og de fire forskningsspørsmåla søker jeg her å ta et metaperspektiv på noen av analyseresultatene for en kritisk drøfting. I kapittel 9 følger så en kort konklusjon.

## 2 Presentasjon av materialet og dets kontekst

Dette kapitlet gir en kort oversikt over materialet og kontekstuelle forhold som griper direkte inn i det. Først presenterer jeg hva jeg legger i tekstaktualisering og trekker forbindelsen mellom lesing og dialog. Deretter gir jeg en kort historisk framstilling av pedagogiske tekster, fra ABC-boka til dagens pedagogiske skjermttekster for den begynnende lese- og skriveopplæringa. Videre følger en presentasjon av de pedagogiske skjermttekstene som inngår i denne studien i sin læremiddelkontekst. Til slutt gis en kort innføring i stasjonsundervisningas prinsipper. Denne undervisningsorganiseringa er ikke bare avgjørende for hvordan det leses, men har også hatt direkte konsekvenser for datainnsamlinga til denne studien og dermed også for resultatet.

### 2.1 Aktualisering av pedagogiske skjermttekster

Hovedmaterialet i denne avhandlninga er avgrensa til seks ulike elevlesninger av pedagogiske skjermttekster (se kapittel 4.3.2). I disse elevlesningene inngår to pedagogiske skjermttekster, tjuefem elever og den konteksten lesinga foregår i. Om kommunikasjonen mellom de pedagogiske skjermttekstene og elevleserne benyttes blant annet begrepene *lesing*, *lesning*, *interaktivitet* og *aktualisering*. Mens begrepet *lesing* brukes relatert til handlinga å lese, altså hva elevene bedriver, benyttes *lesning* når fokuset er på sjølvle lesningene som fortolknings- og analyserbare enheter. En *lesing* kan dermed sies å være mer prosessuelt enn en *lesning*.

Interaktivitetsbegrepet relateres gjerne til digitale medier, men *lesing* ved bruk av analoge medier, som tekster på papir, er også i høyeste grad en form for interaktivitet. Det vil si at det foregår et samspill mellom tekst og leser også når leseren ikke engasjerer seg fysisk med teksten. Leseren kan interagere mentalt med den. Tankeprosesser og meningsskapning representerer dermed en del av den mentale interaktiviteten, mens kommunikative handlinger fra leserens side, slik som fysisk interaksjon og verbale ytringer, kan sies å være uttrykk for meningsskapning og måter å forsøke å påvirke og kommunisere med teksten på. Teksten kan sies å være forfatterens eller tekstskaperens kommunikative handling (kap.3.1). Gjennom teksten forsøker vedkommende å påvirke leseren. Tekster er – uansett hvilke meningsskapende ressurser som er valgt – ytringer, da de som har skapt dem har noe de ønsker å formidle.<sup>7</sup> Språk og tekst kan således ses som kulturelle artefakter for meningsskapning i kommunikasjonssituasjoner. Når forfatteren sender teksten fra seg, kan hun ikke kontrollere leserens meningsskapning på samme måte som i en samtale som foregår ansikt til ansikt. Teksten må på en måte klare seg sjøl i møte med leseren. Leseren står likevel ikke

---

<sup>7</sup> Hvor vidt den som ytrer har intensjoner har vært omdiskutert. Mer om dette i kapittel 3.5.1.

fritt i sin meningsskaping i møte med teksten. Det er sider ved både språket, teksten og konteksten som virker styrende for de meninger som blir skapt hos leseren.<sup>8</sup> På den måten vil meningsskaping og interaktivitet være et resultat av dialog mellom tekst, leser og kontekst. Interaktivitet ses som kommunikative handlinger, og all kommunikasjon er mer eller mindre dialogisk.<sup>9</sup> Grunntanken i et sosiokulturelt perspektiv er at sosiokulturelle ressurser skapes og føres videre gjennom kommunikasjon (jf. Säljö, 2000). Begrepet aktualisering knytter tekst, leser, lesing og interaktivitet til den situasjonskonteksten hvor det meningsskapende samspillet foregår.

## **2.2 Fra ABC-bok til digitale læremidler og pedagogiske skjermttekster – kort historikk**

ABC-boka har tradisjonelt hatt to viktige oppgaver. Den ene er *leseopplæring* og den andre *leseoppdragelse* (Skjelbred, 2003a, 2010). Leseopplæringa har vært knytta til avkoding og leseforståelse og gjenspeiles i ABC-bøkene seopplæringsmetoder. Det er gjerne her hovedfokuset ligger når barnet kommer inn i skolen og skal lære seg å lese. De lærer å lese for lesningas egen skyld (Jf. Tønnessen, 2009: 41). Leseoppdragelsen kommer til uttrykk gjennom tekstenes innhold og skal bidra til å føre barna inn i et tolkningsfellesskap omkring den rådende tekstkulturen. Trine Solstad har i forbindelse med høytlesning for barn føyd til enda et aspekt, nemlig *leseopplevelse og leselyst* (Solstad, 2008), og det er kanskje det Skjelbred sikter til når hun sier at ABC-bøkene ikke bare skal oppdra *gjennom* lesing, men også *til* lesing (Skjelbred, 2003a). Med innføringa av digitale ferdigheter i norskfaget har ytterligere aspekter blitt implementert i lese- og skriveopplæringa; *digitale ferdigheter og digital oppdragelse*. Dette har resultert i at de fleste forlag har satsa på å utvikle nettsteder knytta til leseverka sine.

Utviklinga har gått fra at elever blei ført inn i en felles tekstkultur, hvor målet for leseoppdragelsen kanskje overskygga både det metodiske og barnas behov, til dagens fragmenterte og mangfoldige læremiddelpakker. Denne utviklinga har ikke bare vært en lineær prosess. Med hensyn til metodikk kan det heller sies å ha foregått en pendling. I dag er det vanlig å til en viss grad tilby både syntetiske og analytiske metoder i den første lese- og skriveopplæringa. Erkjennelsen av at elever lærer på ulike måter, og at variasjon kan være viktig for motivasjonen, har ført til at ett og samme læreverk ofte tilbyr en rekke ulike tilnæringsmåter til stoffet, og man finner derfor variasjon i både semiotiske ressurser,

---

<sup>8</sup> Slike styrende faktorer ved tekster kommer jeg tilbake til i blant annet kapittel 3.5.1 og 3.6.3.

<sup>9</sup> Det dialogiske er ytterligere utdypa i kapittel 3.3.3.



aktivitet og metodikk. I tillegg har dagens krav til at alle skal ha tilpassa opplæring ført til at de fleste læremidler har mulighet for nivå-differensiering.

Mens tidlige ABC-bøker ikke nødvendigvis hadde illustrasjoner i det hele tatt, ser vi i dag at en del av ABC-enes progresjon bl.a. vises i balansen mellom verbalspråklig tekst og illustrasjonene. I begynnelsen av en ABC er det gjerne større mengde illustrasjoner og mindre verbalspråklig tekst. Elise Seip Tønnessen skriver at «Særlig for de aller yngste elevene er veien inn i skriftens verden brolagt med bilder og andre uttrykk, for eksempel illustrerte bokstavplansjer, bildekort og bokstavhus» (Tønnessen, 2010: 11). Dette forholdet endrer seg ofte i løpet av boka, slik at den verbalspråklige teksten etter hvert får større plass i det sammensatte tekstuttrykket. Dette varierer sjølsagt noe etter hvilken metodikk og hvilket medium som blir benytta. I en pedagogisk skjermtekst må man skille verbaltekst i skriftspråklig og auditiv tekst, ettersom slike tekster gjerne benytter begge deler. Her vil også andre modaliteter, det vil si ressurser for meningsskaping, enn de verbalspråklige spille en større rolle. I møte med nettbaserte tekster vil barn forvente både multimodalitet, hypertekstualitet og interaktivitet.

I denne studien inngår to digitale læremidler med svært ulike tilnærminger til skriftspråkopplæringa. Det ene ligger tett opp til ABC-sjangeren, mens det andre har henta sin metodikk fra idéen om at barn gjennom å uttrykke seg skriftspråklig også vil lære å lese. Sjøl om det «å skrive seg til lesing» er et uttrykk av nyere dato (Trageton, 2003), er de to læremidlene likevel begge produkter av et utviklingsforløp tufta på lange tradisjoner. Ulike metodiske tilnærminger har eksistert parallelt opp gjennom tidene, og allerede i 1852 kom den første ABC-en som kombinerte lese- og skriveopplæringa (Skjelbred, 2002).

Drivkrafta for den tidlige alfabetiseringa i Norge var kristendomsopplæringa (Skjelbred, 2003a: 129). Siden har ulike formål vært med på å prege både ABC-bøkernes tekster og hvordan disse skulle leses (Skjelbred, 2003a: 157). Sjøl om kristendomsopplæring ikke lenger er skriftspråkopplæringas drivkraft, ses fremdeles skriftspråkkompetanse, gjerne forstått som det breiere begrepet literacy (se kap.3.6.2), på som en inngangsdør til annen kunnskap. «[...] lese- og skrivekompetanse er både et mål i seg selv og et nødvendig grunnlag for læring og forståelse i alle fag på alle trinn», sier læreplanen for norskfaget (Kunnskapsdepartementet, 2013: 1). Det handler om å kunne bli deltaker i en skriftspråkkultur. Bjørn Kvalsvik Nicolaysen benevner ganske treffende disse kompetanseområdene med samlebegrepet *tilgangskompetanse* (Nicolaysen, 2005: 22). Enhver kultur krever en eller annen form for tilgangskompetanse, en nøkkel for å komme inn, enten det er i klassen, jazz-klubben, trafikken, det norske samfunn osv.. Dagens tekstkultur er

mangfoldig, tilgjengelig og allestedsværende, og for å kunne entre og mestre denne er det nødvendig med mange kompetanser, eller *literacies*. Literacies og kompetanser er dog ikke det samme, da kompetansebegrepet *aleine* er mer generelt enn literacybegrepet.

Literacy kan sees som et slags samlebegrep for en rekke kompetanser og ferdigheter som man må kunne mestre for å kunne inngå som en kompetent deltaker i dagens tekstkultur. Begrepet kan ses i sammenheng med læreplanens fem grunnleggende ferdigheter, hvorav tre av dem – leseferdigheter, skriveferdigheter og digitale ferdigheter – i høyeste grad angår norskfagets lese- og skriveopplæring. «Utviklingen av digitale ferdigheter er en del av lese- og skriveopplæringen i norskfaget, og innebærer å finne, bruke og etter hvert vurdere og referere til digitale kilder i skriftlige og muntlige tekster, og selv produsere stadig mer komplekse tekster» (Kunnskapsdepartementet, 2013: 4). Gjennom kompetansemåla for trinnene ser man at det foregår en progresjon, men allerede fra skolestart blir det forventet at elevene får gjøre seg erfaringer med og får opplæring i å håndtere ulike tekster. Elever skal etter 2. trinn kunne lese enkle tekster på skjerm, skrive setninger på tastatur og kunne samtale om hvordan ord og bilder virker sammen i ulike medier (Kunnskapsdepartementet, 2013). Dette stiller ikke bare nye krav til undervisninga, men også til læremidlene.

I dag er det nærmest utenkelig med et læreverk, enten det er i norsk eller andre fag, uten et tilhørende nettsted. Nettstedet kan fungere som en utvidelse av de øvrige komponentene eller de kan bare være et løst supplement. Uansett har nettstedene vært med på å bidra til at det i dag kan synes å ha blitt enklere å gi tilpassa opplæring til alle. De bidrar til flere alternative tilnæringsmåter til fagstoffet, og de er oftest mer fleksible enn hva som er tilfelle for analoge læremidler. Noen få av nettstedene er produsert på en måte som gjør at de kan brukes uavhengig av de øvrige komponentene i læremiddelpakka. Noen vektlegger leseopplæring, andre bare et smalt felt som for eksempel grammatiske øvelser, andre igjen er så interaktive at det faglige fokuset kan være vanskelig å få øye på.

Skjelbred retter en advarende pekefinger, slik jeg tolker henne, mot en utvikling der leseoppdragelsen lider last på grunn av at man i for stor grad vektlegger lesemetodikkens såkalte «lette tekster» og tekster man antar har appell for barn (Skjelbred, 2003a: 162). Dette gjør hun blant annet på bakgrunn av påstanden om at såkalte «lette tekster» ikke alltid er lette å lese, da de ofte mangler koherens og mulighet til å bli lest som en meningsfull helhet som tekst. Slike tekster har et språk som gjerne blir betegnet som «mus-i-mur-språk» (Skjelbred, 2010: 85; Solstad, 2010: 116).

Det er særlig to tradisjoner som preger de digitale læremidlene retta mot den begynnende lese- og skriveopplæringa. Den ene hviler på den instrumentelt orienterte

tradisjonen, og den andre kan nærmest sies å være en transformasjon av den tidligere illustrerte abc-boka (Alant et al., 2003: 50). Mens *Safari ABC Bokstavoppslag B* kan sies å bygge på den tradisjonelle abc-bok-tradisjonen, baserer *10Fingre Kurs04* seg på tradisjonene til de instrumentelt orienterte læremidlene.

### 2.2.1 Bokstavoppslag B

*Bokstavoppslag B*, som utgjør den ene av to pedagogiske skjermtekster i denne studien, er bare en liten del av Gyldendals læreverk i skriftspråkopplæring for barnetrinnet. *ABC-boka* kom allerede i 2002 sammen med nettstedet ved samme navn, og Kåre Kverndokken er hovedforfatteren av verket. Nettstedets innhold og form er langt på vei en medietilpassa gjengivelse av *ABC-boka* og kan derfor karakteriseres som en adaptasjon som produkt (se kapittel 3.4.2). I forbindelse med Kunnskapsløftet blei det utgitt en rekke tilleggskomponenter, samtidig som det blei foretatt en navneendring. De læremiddelkomponentene som er aktuelle å nevne her, er de som angår første og andre klasse og som dermed er en del av den forfatterskapte/forlagsskapte konteksten.

SAFARI 1-2 ABC	1-2	1-3	1-7
ABC	•		
ABC, med store bokstaver	•		
ABC, Oppgavebok A	○		
ABC, Oppgavebok B	○		
ABC, Skrivebok A (med enten trykk-, stav- eller løkkeskrift)	○		
ABC, Skrivebok B (med enten stav- eller løkkeskrift)	○		
ABC, Storblokka	•		
ABC, CD med innleste tekster	•		
ABC, Lærers bok	•		
SAFARI 1-3, Les mer A-D		•	
Gratis nettsted			•

SAFARI 1-2, LESE- OG SKRIVESTART	1-2	1-7
Lese- og skrivestart	○	
Bokstavbøker. Kassett med alle 25 hefter (felles bok for C, X, Y og Z). Bøkene selges også enkeltvis.		•
Lærers bok til Lese- og skrivestart og Bokstavbøker	•	
Gratis nettsted		•

Tabell 1 Komponentoversikt – henta fra Gyldendals egen presentasjon av læreverket (Gyldendal, 2006)

Oversikten er merka av med prikker for å vise hvilke komponenter som inngår i læreverket. De fylte prikkene angir hvilke komponenter som er flergangsbøker/-materiell, og de tomme

hvilke som er engangsbøker.<sup>10</sup> Disse komponentene er forlagets tenkte kontekst for elevleserne i møte med bokstavoppslagene. I undervisninga på vertsskolen var det ingen andre komponenter fra læreverket enn nettstedet som var i bruk, og til og med dette var avgrensa. Lese- og øvingstekster som elevene kunne fått tilgang til fra nettstedets startnode var valgt bort. Det betyr at de faktiske leserne som inngår i denne studien, møtte *ABC Bokstavoppslag* i en annen kontekst enn den forlaget hadde lagt til rette for, skapt av lærer, medelever og undervisningsorganiseringa. I løpet av perioden jeg oppholdt meg ved skolen, fikk jeg observere elevene i interaksjon med to av bokstavoppslaga. For denne studien har jeg avgrensa det til ett; *Bokstavoppslag B*.

### 2.2.2 10Fingre 2.0

Sjøl om *10Fingre* fra Mikroverkstedet i utgangspunktet er et langt mer avgrensa produkt enn *Safari ABC*, har jeg valgt å også avgrense dette ytterligere, slik at det bare er *Kurs 04* som inngår i sjølve studien. Vertsskolen benytta versjon 2.0 fra 2005 som var blitt installert fra CD-rom. I følge læreren som hadde ansvaret for valg av pedagogisk programvare, skyldtes dette lisens og økonomi (se kap.6). I dag er læremiddelet web-basert, og hvilke læremidler som er tilgjengelig blir drifta på kommunalt nivå.

Den danske lesepedagogen Jytte Jordal, som sammen med Christian Wang fikk ideen til læremiddelet, understreker viktigheten av tekstenes innhold og meningspotensial. Han anbefaler derfor å skrive ut tekstene som lesetekster først, slik at elevene skal kunne forberede seg med fokus på innhold.<sup>11</sup> Da vil leseren kunne kjenne igjen ord og innhold i møte med kursa. Videre forklarer han at ideen med at elevene ikke skal kunne taste inn feil i øvingsfeltet, er at læremiddelet skal støtte opp om leselæringa. Hvis også feiltastinger blir repetert gjennom maskinens ut-enheter, ville det virke forstyrrende (Jordal, 1999). Også Wang er opptatt av at tastaturferdighet ikke skal være det primære målet med bruk av *10Fingre*, men at elevene skal få en god lese- og skrivestart. Hensikten er at læremiddelet skal brukes parallelt med, og støtte opp om, annen skriftspråkundervisning, slik som bokstavkunnskap, avkoding, skriveferdigheter og skriftlig framstilling (Wang, [1998] 2005). Wang vedkjenner at rekkefølgen av bokstavlæringa kan by på problemer når læremiddelet benyttes i kombinasjon med andre læremidler, eller når undervisninga for øvrig har lagt opp

---

<sup>10</sup> Disse opplysningene er gitt per mail fra forlaget. Forlaget bruker i dag en nyere komponentoversikt uten denne markeringa, men denne som er gjengitt her, ligger fremdeles tilknytt nettstedet.

<sup>11</sup> Forfatterne og skaperne av skjermtteksten benytter både benevnelsen lesetekster, øvelser og treningsøvelser om kurstekstene. Telleverket på menylinja angir nummer på kurs og nummer på øving i kurset. Jeg benytter både betegnelsen kurs, kurstekst og lesetekst, i tillegg til det mer generelle begrepet skjermttekst, om *Kurs04* som helhet, og øving og øvingstekster om de enkelte øvingene innfor kurset.

til en annen rekkefølge. Han viser til flere måter å benytte læremiddelet på, og blant annet påpeker han at læremiddelet gir mulighet for at lærere sjøl kan lage egne kurstekster som samstemmer med den øvrige undervisninga. Det kan også legges inn stillbilder i kursa. Ingen av disse mulighetene blei benytta i den undervisninga jeg fulgte på vertsskolen. Sjøl om denne fleksibiliteten kan synes å være styrken ved dette læremiddelet, har jeg altså på bakgrunn av datamaterialet valgt å avgrense læremiddelet og fokusere på *Kurs 04* i studiens analyser. Jeg vil likevel komme tilbake til læremiddelets potensial i drøftingene i kapittel 8.

### **2.3 Stasjonsundervisning**

Stasjonsundervisning inngår som en viktig del av konteksten for elevlesningene i studien. Denne undervisningsorganiseringa kommer fra New Zealand og Australia og er en del av det som kalles «Early Years Literacy Program». I dette programmet inngår både program for enkeltelever etter behov, det som kalles «Ny start», og læringsstasjoner med nivåddifferensierte grupper. Det kan ikke sies å representere en egen metodikk, men er en måte å organisere undervisning på. Det innebærer både et overordna organiseringsprinsipp av klasseromsundervisninga, og særskilte tiltak knytta til enkeltelevers behov. I klasseromsundervisninga, som denne studien fokuserer på, roterer gruppene rundt på fem ulike arbeidsstasjoner. Hver enkelt stasjon skal etter programmet vare i tolv minutter, som er den ideelle tida for hvor lenge det er hensiktsmessig for et barn å engasjere seg med en læringsaktivitet. Dette varierer likevel noe etter klassestørrelse og antall grupper. Skolene som gikk inn for denne modellen på begynnelsen av 2000-tallet, fikk status som prosjektskoler, noe som utløste offentlige midler. Ideen med denne undervisningsorganiseringa var å styrke de svakeste elevenes læring. Lærerne lagde noe av undervisningsmateriellet til stasjonene sjøl, men hovedsakelig blei det plukka oppgaver og ideer fra en rekke læreverk og satt sammen til arbeidshefter tilpassa tematikk og elev. Kopiark, skrivebøker, småbøker og digitale læremidler utgjorde i hovedsak det undervisningsmateriellet elevene møtte.

I den klassen hvor datainnsamlinga til studien foregikk, hadde de følgende stasjoner:

1. «Lærerbetjent stasjon» med tilpassa undervisning og veileda lesing
2. «ABC-stasjon» med skriveøvelser
3. «Lesestasjon» hvor elevene leste fra utvalgte småbøker tilpassa ulike nivå
4. «Datastasjon» med utvalgte digitale læremidler (se vedlegg 5)
5. «Formingsstasjon» (finmotorisk trening) hvor elevene holdt på med finmotorisk trening tilknytta den aktuelle bokstaven

6. «Konstruksjonsstasjon» hvor det noen ganger blei benytta klosser av ulike slag. Andre ganger blei denne benytta til andre oppgaver.

På den lærerbetjente stasjonen skal de nivåddifferensierte gruppene få tilpassa undervisning med veileda lesing av læreren. Dette kan synes vel og bra, og på en måte er dette hjørnesteinen i stasjonsundervisninga. Som tidligere lærer i en slik undervisningsorganisering, har jeg likevel måtte spørre meg sjøl om hva som foregikk de øvrige minuttene. Det har til nå foregått lite forskning på konsekvensene av en slik undervisningsorganisering. Mens jeg i denne studien ser spesifikt på datastasjonen, har Kirsten Palm og Ruth Seierstad Stokke innledd et forskningsprosjekt som strekker seg over tre år for å se på flerspråklige elevers utbytte i en slik undervisningsorganisering. I deres første publisering med foreløpige resultater synes de å være kritiske (Palm & Stokke, 2013). Lærerne i studien er bekymra for hva elevene holder på med på de sjøbetjente stasjonene, og særlig de svakeste elevene strever med å komme i gang og å holde på med det de skal. Deres foreløpige konklusjon strider mot konklusjonen i en noe tidligere masterstudie av implementeringa av denne type undervisning. I denne masteroppgaven, av Ingrid Paust-Andersen, heter det at «En slik organisering ser ut til å ha positiv virkning på elevenes faglige nivå» (Paust-Andersen, 2010: 112). Paust-Andersen påpeker riktignok at en slik undervisningsorganisering er tid- og ressurskrevende. Dette er altså faktorer som er avgjørende for om resultatet blir optimalt eller ikke.

I min studie fokuserer jeg ikke spesielt på stasjonsundervisninga, men som en viktig rammefaktor med direkte konsekvenser for datamaterialet og dermed for studien og dens resultater, ser jeg den som en vesentlig del av kontekstbeskrivelsen. For øvrig inngår ytterligere beskrivelser av denne konteksten i kapittel 6 og 7.

### 3 Teoretisk perspektiver

I dette kapitlet vil jeg ikke bare gjøre rede for studiens anvendte teorier, jeg vil også argumentere for bruken av dem, og for hvordan enkelte av dem er rekontekstualisert og tilpassa en annen bruk enn den som de opprinnelig var tiltenkt. Jeg har spesielt vektlagt adaptasjonsteori, da det har vært et vesentlig mål i arbeidet med studien å bidra til en adaptasjonsteori som kan fylle det tomrommet som angår adaptasjon med hensyn til pedagogiske tekster. En slik teori kan synes å mangle i dag, og jeg mener at man ved å utvide forståelsen og bruken av adaptasjonsbegrepet kan bidra til en helhetlig teori til anvendelse for pedagogiske tekster og sammenhengen mellom slike tekster og bruken av dem.

Pedagogisk tekstteori er en sammensatt teori. I presentasjonen av Masterstudiet i pedagogiske ressurser understrekes det at «Flere teori- og fagområder inngår i tilnærminga til pedagogiske tekster, eksempelvis semiotikk, retorikk, kommunikasjon, lingvistikk, narrativitet, estetikk, kunsthistorie, pedagogikk og kreativitetspsykologi. Faglige tilnæringsmåter og analyseredskaper hentes fra ulike disipliner» (Høgskolen i Vestfold, 2010).<sup>12</sup>

I det følgende vil jeg gjøre rede for studiens valgte teorier og tilnæringsmåter. Kapitlet kan sies å være tredelt. Fra kapittel 3.1 til 3.5 dreier det seg om *teksten*. Denne delen starter med en redegjørelse for mitt syn på tekst og pedagogisk tekst. Videre følger en drøfting om materialitet og en redegjørelse om multimediers meningsskapende ressurser, og i kapittel 3.4 gjør jeg rede for to aktuelle adaptasjonsteorier. Som en kobling mot leseren behandles begrepene intensjon og intensjonalitet i siste delkapittel om teksten. I kapittel 3.6 vender jeg oppmerksomheten mot *leseren*, før jeg på bakgrunn av de teoretiske betraktningene argumenterer for *adaptasjon som perspektiv* på pedagogiske tekster i kapittel 3.7.

#### 3.1 Tekst

Når vi til daglig snakker om tekst, vil de fleste forstå tekst som skriftlige verbalspråklige ytringer i en eller annen form – dette til tross for at dagens læreplaner opererer med et utvida tekstbegrep og med sammensatte tekster. Denne studien bygger på et vidt tekstbegrep, et tekstbegrep som inkluderer ulike typer semiotiske ressurser og som ser tekst som kommunikative handlinger. Med utgangspunkt i Bakhtin hevder Selander at man kan « forstå tekster som delar av en ständigt pågående dialog mellan såväl text och (redan skriven) text som

---

<sup>12</sup> Denne formuleringa har fulgt studiets planer siden før 2010 og før «tekst»-begrepet blei erstatta av «ressurser».

mellan skribent och läsare» (Selander, 2003a: 228; 2003b: 76). Tekster kan altså betraktes som ytringer i en dialog.

Hva som konstituerer en tekst nettopp som tekst, avhenger av fagdisiplin og kulturkontekst. De er kulturelle artefakter, skapt, konstituert og organisert innafor en kulturs tekstnormer (Asdal et al., 2008).<sup>13</sup> Det vil si at hva som regnes som en tekst innafor en kultur kan karakteriseres som sludder og vås eller løsrevne ord i en annen kultur. Innen sosialsemiotikken defineres tekst som en semantisk enhet som må sees som både produkt og prosess, hvor prosessen best kan beskrives som en sosial utveksling av mening, og som produkt stiller krav til en viss varig materialisering slik at den kan studeres (Halliday, 1998). Med utgangspunkt i sosialsemiotikken er det i dag vanlig med en utvida forståelse av tekstbegrepet. Tekster er ikke lenger avgrensa til verbale tekster, men inkluderer også andre semiotiske ressurser for meningsskapning. Sammenhengende tolkbare kommunikative ytringer som gjør bruk av flere typer semiotiske ressurser benevnes gjerne som multimodale eller sammensatte tekster (f.eks. Kunnskapsdepartementet, 2013; Løvland, 2007; Tønnessen, 2010). Tekstenes semiotiske ressurser setter grensene for deres *affordans*, deres begrensninger og muligheter. *Affordans*-begrepets opprinnelse finner vi i James Jereome Gibsons økologiske tilnærming til visuell resepsjon (Gibson, 1977), men er i dag et begrep brukt innen ulike fagfelt. Innen sosialsemiotikken blir begrepet brukt om en modalitets potensial som en meningsskapende ressurs. En teksts ressurser hviler ikke bare på de enkelte *modaliteters affordans*, men også på de mulighetene og begrensningene som oppstår i samspillet modalitetene i mellom. Tekster byr leseren på modaliteter som er knytta til både innhold og form - elementer vi tillegger en viss betydning, og som kan defineres som semiotiske ressurser for meningsskapning. Løvland forklarer at *affordans* har en kulturell side knytta til tidlige bruk og vanetenkning, og hun kaller dette for *kulturell affordans* (Løvland, 2007: 26). En teksts *affordans* kan derfor vanskelig defineres som en statisk størrelse, da det er noe som vil vise seg i den kommunikative sammenhengen den inngår i.

### 3.2 Pedagogiske tekster

Tekstene som inngår i denne studien, er tekster som er skrevet *om* undervisning, *for* undervisning, og tekster som har blitt til *i* undervisning. De sistnevnte er blitt materialiserte gjennom skjerm-, lyd- og videoopptak (jf. kap.4.2.2). Ikke alle materialiserte ytringer var i sin

---

<sup>13</sup> Forfatterne Kristin Asdal, Trygve Riiser Gundersen, Helge Jordheim, Kjell Lars Berge, Karen Gammelgaard, Tore A. Rem og Johan L. Tønnesson har skrevet hver sine kapitler i boka, men dette er det kun informert om i etterordet. I forordet gjør forfatterne et poeng av at de er felles ansvarlige for boka som helhet. Jeg har derfor valgt å vise til boka og ikke artiklene.



opprinnelse nødvendigvis ment som tekst, men gjennom sin materialitet kan de altså ha blitt rekontekstualisert og/eller remediert og fått status som tekst i en annen kultur (Jf. Asdal et al., 2008; Berge, 2002). Hva som blir definert som tekst er altså kulturbetinga. Også hva som anses å være pedagogisk er kulturbetinga. Pedagogiske tekster kan derfor synes vanskelig både å definere og å avgrense. Selander og Skjelbred definerer og avgrenser dem gjennom kontekst og bruk. De er «tekster som realiseres i pedagogiske situasjoner og kontekster» (Selander & Skjelbred, 2004: 60), og kan forstås som skriftlig tekst, bilder, leker og alt som kan sees som tolkningsbare og meningsfulle uttrykk som har et pedagogisk formål (Selander, 2003a: 226; 2003b: 75). Tekstenes kjennetegn, i tillegg til at de er kontekstualiserte, er at de er *intensjonelle og adaptive* (Grepstad, 1997; Selander & Skjelbred, 2004).

Ottar Grepstad forsøker i boka *Det litterære skattekammer – sakprosaen teori og retorikk* å inkludere pedagogiske tekster som en av seks teksttyper innen sakprosa (Grepstad, 1997). Dette har møtt kritikk, særlig fordi denne inndelinga kan gi et inntrykk av pedagogiske tekster som et lukka tekstsysteem, og fordi han ikke skiller mellom ulike prinsipper for tekstkategorisering (Berge, 2000; Knudsen & Aamotsbakken, 2010a; Selander & Skjelbred, 2004). Han har likevel blitt berømt for sin beskrivelse av den pedagogiske teksten av bl.a. Selander og Skjelbred. Blant annet skriver han at

Ordninga av stoffet er avgjerande for slike tekstar, som difor er prega av linjer og oversyn. Spørsmål og samandrag lettar forståinga. Gjentakningar og eksempel verkar overtydande. Definisjonar, typologiar og forklaringar tener til å skape forståing og klargjer framstillinga (Grepstad, 1997: 504).

Kjennetegna han har skissert, er blitt videreført i mange utgivelser om pedagogiske tekster og blir også brukt som analyseverktøy i denne studien (jf. kap.4.4.4). Selander og Skjelbred foreslår likevel at man i stedet for å avgrense pedagogiske tekster ved hjelp av teksttypologisering basert på trekk ved sjølve teksten, avgrenser dem gjennom de kommunikative sammenhengene de inngår i. I den videre utgreiinga viser de hvordan man kan forstå pedagogiske tekster som tertiære artefakter der tekst skal forstås «som tolkningsbare, meningsfulle uttrykk» og hvor «Selve uttrykket bidrar til å forme innholdet» (Selander & Skjelbred, 2004: 33-34).<sup>14</sup> De løfter fram tre vesentlige aspekt i forbindelse med hvordan man kan karakterisere pedagogiske tekster: «*intensjon, tekst og kontekst*» (Selander & Skjelbred, 2004: 34).

---

<sup>14</sup> Kulturelle artefakter er menneskeskapte intellektuelle og fysiske redskaper (Selander & Skjelbred, 2004; Säljö, 2000). I sin objektorienterte definisjon av artefaktbegrepet skiller Selander og Skjelbred mellom primære, sekundære og tertiære artefakter. Bearbeida råmateriale sorterer de under de primære, redskaper, modeller og rom under de sekundære, mens vitenskapelige, pedagogiske og ideologiske tekster kommer inn under de tertiære (Selander & Skjelbred, 2004)

De tre aspektene gir rom for å kategorisere pedagogiske tekster på ulike måter. Disse måtene utelukker ikke hverandre, men kan ses på som ulike perspektiver på pedagogiske tekster. I hva han kalte en «begrepslig omdefiniering» videreutvikla Selander sitt pedagogisk tekst-begrep, og han satte et skille mellom to typer. Type 1 forklarte han som tekster som er blitt til innfor en utdanningskontekst. Denne kategorien favner både tekster som er produsert for elever og studenter, og tekster produsert av elever og studenter i en undervisningssituasjon. Pedagogisk tekst type 2 er retta mot opplysning og læring i en videre sammenheng (Selander, 2003a: 226; 2003b: 75). Susanne Knudsen og Bente Aamotsbakken påpeker at det har foregått en utvikling mot at motsetningene mellom formell og uformell læring er i ferd med å viskes ut, og at institusjonsbegrepet i dag er bytta ut med et kontekstbegrep som favner breiere. Denne overlappinga mellom den formelle og uformelle læringa kommer blant annet til uttrykk gjennom bruk av digitale medier og viser, som Knudsen og Aamotsbakken påpeker, at «pædagogiske tekster, knyttet op mod læring, er at finde rundt om os, hvor vi færdes» (Knudsen & Aamotsbakken, 2010a: 26). En slik forståelse gir også rom for at for eksempel skjønnlitterære tekster og kunst rekontekstualiseres inn i en undervisningskontekst og dermed blir omfunksjonert til pedagogisk tekst (jf. Grepstad, 1997: 370). Begrepet pedagogisk tekst dekker da tekster som i utgangspunktet er intenderte mot læring i en institusjonell kontekst og de som gjennom bruk, på en eller annen måte, blir tilrettelagte for læring uten at dette nødvendigvis er deres formål i utgangspunktet. Jens Jørgen Hansen benevner slike tekster som henholdsvis *didaktiske* og *kontekstuelle* læremidler (Hansen, 2006).

Skillelinjene kan synes vanskelig å sette, og man finner en rekke tekster med mer glidende overganger. Blant annet finner man en rekke underholdningssjangre som også er intendert mot læring og læremidler som har en høy grad av underholdningssjangrenes appellative virkemidler. Særlig gjelder dette tekster retta mot barn, og spesielt i forbindelse med skjermttekster retta mot barn – også de pedagogiske. Jeg vil derfor ta utgangspunkt i Selanders typologi og skille mellom hva jeg velger å kalle formelle og uformelle pedagogiske tekster. Videre foreslår jeg en tredeling av disse etter intensjon og aktualisering. For denne studien holder det å innlemme tekstene som inngår i en formell sammenheng, da disse favner denne studiens aktuelle tekster. I den videre inndelinga har jeg latt meg inspirere av både Selander og Hansen og tillatt meg å kalle de tre typene for *didaktiske pedagogiske tekster*, *didaktiserte pedagogiske tekster* og *prosessuelle pedagogiske tekster* (se tabell nedenfor).

*Didaktiske pedagogiske tekster* vil da romme tekster som er produsert med tanke på undervisning, slik som læremidlene som inngår i denne studien. Disse tilsvarer Selanders

teksttype 1. Under *didaktiserte pedagogiske tekster* kan man finne tekster som er skrevet for andre formål, slik som skjønnlitterære tekster og kunst i lærebøker, eller ved at slike tekster på annen måte nyttes i undervisningsøyemed.<sup>15</sup> *Prosessuelle pedagogiske tekster* konstitueres ved at de oppstår i dialog eller interaksjon med didaktiske og/eller didaktiserte tekster. Slike tekster kan være elevtekster, samtaler eller andre ytringer, og de kan, slik jeg ser det, være flyktige eller varige. Flyktige tekster vil si tekster som ikke kan gjengis nøyaktig grunna manglende varig materialisering, slik som samtaler, mens et opptak av samtale vil kunne karakteriseres som varig. Inn under de prosessuelle tekstene kommer også hva Aamotsbakken har valgt å kalle ekstratekster, det vil si de tekstene som oppstår som et resultat av fortolkning i situasjonskonteksten (Aamotsbakken, 2006: 103).<sup>16</sup> Observasjonsdataene til denne studien kan karakteriseres som varige prosessuelle tekster. Her er tekster, som i utgangspunktet ikke var ment å bli varige, festa til både video, lydopptak og skrift.

Formelle pedagogiske tekster	
Didaktiske	Tekster som i utgangspunktet er intendert mot læring innafor en institusjonell kontekst, slik som <i>Safari Bokstavoppslag B</i> og <i>10Fingre kurs 04</i> .
Didaktiserte	Rekontekstualiserte og omfunksjonerte tekster. Tekster skrevet for andre formål, men som blir lagt til rette og brukt for å fremme læring i en institusjonell kontekst.
Prosessuelle	Tekster som oppstår i dialog eller interaksjon med didaktiske tekster eller didaktiserte tekster, og som fører til læring i en institusjonell kontekst, slik som f.eks. læringssamtalen og aktualiserte tekster.

**Tabell 2** Pedagogiske teksttyper

Andre utgangspunkt for klassifisering av pedagogiske tekster er å se på i hvilke forskningsperspektiv pedagogiske tekster kan undersøkes. Selander og Skjelbred foreslår 3 hovedområder: 1. forskning som omhandler utvikling og valg av læremidler, 2. forskning som omhandler læremiddelbruk og 3. forskning som omhandler vurdering av læremidler; deres utforming og kultur- og verdiformidling (Selander & Skjelbred, 2004: 63). Et av hovedtemaene i rapporten *Internasjonal forskning på læremidler – en kunnskapsstatus* tar for seg læremidlers innhold, form og bruk og gir dermed et annet utgangspunkt for forskning på pedagogiske tekster (Knudsen, 2011). Den samme rapporten sier at man i liten grad finner

<sup>15</sup> I begrepsparet didaktisk og pedagogisk kan pedagogisk synes overflødig, da hva som er didaktisk også er pedagogisk. I fortsettelsen bruker jeg likevel i hovedsak begrepet pedagogiske tekster, både for enkelthets skyld og fordi dette er et innarbeida begrep. I de tilfellene hvor det er behov for en distinksjon, benytter jeg gjerne betegnelsen *pedagogiske tekster for undervisning*. Poenget er uansett å kunne skille mellom skjermtekstene slik de foreligger og de aktualiserte tekstene, samt de tekstene som er et resultat av denne studiens klasseromsobservasjoner.

<sup>16</sup> Aamotsbakken benytter begrepet i en rekke seinere arbeider hun har hatt sammen med Knudsen, men det var i den nevnte artikkelen hun, med utgangspunkt i Fish, lanserte det.

studier som ser på sammenhengen mellom disse som en triangulering av de tre perspektivene (Knudsen, 2011: 42).

Tekstene som inngår i denne studien er altså didaktiske og prosessuelle tekster. Sjøl om de didaktiske tekstene er intenderte mot læring i en institusjonell kontekst, løper de den samme risikoen som andre tekster, at de som aktualiserte tekster kan framstå med en mening på siden av det forfatteren skrev inn i teksten (Jf. Aamotsbakken, 2006; Iser, 1974; Knudsen & Aamotsbakken, 2010b). Et kjent eksempel på dette fra nyere tid er Ole Paus sin sang «Mitt lille land», som han sjøl har fortalt at fra hans side var et innlegg i EU-debatten da den blei skrevet, men som etter terrorangrepet 22.juli 2011 endte opp med å få en helt ny betydning, ikke bare for noen få enkeltpersoner, men for et helt folk. En hendelse og en rekontekstualisering ga sangen nytt innhold. De didaktiske pedagogiske tekstene risikerer kanskje ikke å rammes av like store hendelser, men hvordan de blir brukt i undervisninga, hendelser i klasserommet, lesernes referanserammer osv., vil være med å påvirke meningsskapinga og dermed meningsinnholdet i de realiserte tekstene.

Forskningsfokuset jeg har valgt for å undersøke de pedagogiske tekstene kan sies å angå sammenhengen mellom innhold, form og bruk. Det vil si at jeg vil se på hvilke konsekvenser læremiddelprodusentenes og lærerens adaptasjonsprosesser av de valgte pedagogiske tekstene får for meningsskapinga når tekstene blir aktualiserte. Det er antakelig en utopi å tro at man fullt ut skal forså de meningsskapinger som faktisk er med på å utgjøre de realiserte tekstene, men man kan i hvert fall sørge for å forstå deler av dem. De prosessuelle tekstene i min studie er fanga i en situasjonskontekst, dokumentert og lagra ved hjelp av ny teknologi, og det er disse tekstene jeg har til rådighet for å prøve å forstå og analysere lesernes meningsskaping i møte med de didaktiske pedagogiske tekstene (se kap. 1.4.2 og 4.2.2). De består av notater, video og skjermopptak som er *rekontekstualisert* og *remediert* inn i denne avhandlingas kontekst og materialitet.

Materialiteten har ikke bare betydning for en teksts ytre utforming. Den er også en del av den. «Själva gestaltningen bidrar till att forma innehållet» forklarer Selander (Selander, 2003b: 75). I mange sammenhenger skilles det mellom mediet og teksten, men en tekst kan aldri leses uavhengig av materialiteten (Jf. Asdal et al., 2008). Dette har kanskje blitt tydeligere etter at de mange digitale mediene har oppstått i tur og orden, men også trykte medier har ulik materialitet i form av papirkvalitet, format osv.. Slike fysiske forhold gjør noe med både vår forforståelse (eller forventninger) i det vi skal gå inn i en tekst og hvordan vi interagerer med den. Når vi snakker om digitale læremidler, er ikke dette bare én type læremiddel. Digitale læremidler kan derfor synes å være et svært upresist begrep, og det at de

er «digitale» sier kun noe om det overordna, om teknologien bak lagringa av læremidlenes tekster. Det digitale strekker seg utover hva vi tidligere oftest kalte IKT (informasjons- og kommunikasjonsteknologi). Vi møter uttrykk som at «vi lever i en digital verden», radio og TV har digitale sendinger, og man kan til og med stille spørsmål ved om hvor analoge de analoge tekstutgivelsene er. Antakelig har de vært innom en digital produksjonsprosess og det er i dag vanskelig å unngå det digitale sjøl om noen kanskje skulle ønske det. Hildegunn Otnes og Ture Schwebs introduserte begrepet *skjermtekst* om tekster som er avhengige av å vises på skjerm for at de ikke skal tape noe av sitt meningspotensial som tekst. De «er betinget av datamaskinens estetikk» (Schwebs & Otnes, 2006: 17). Jeg mener imidlertid at dette kun er et presist begrep for tekster som bare er avhengige av det visuelle for at man skal kunne interagere med dem. Tekster som benytter både tekst, bilde, levende bilder, lyd, hypertekstualitet og interaktivitet krever mer enn skjerm for å nå fram til leseren med sitt meningspotensial. Slike tekster kan karakteriseres, ikke bare som multimodale, men som *multimediale*, da de er betinget av sammensatte medier, slik tekster basert på datateknologi retta mot små barn ofte er. Grunna blant annet denne målgruppas manglende skriftspråkkompetanse, benyttes gjerne både visuelle og auditive framstillingsformer innafor en og samme multimodale tekst. Det krever ut-enheter som både skjerm og høyttaler/øretelefoner. Tross disse refleksjonene velger jeg å holde på Schwebs og Otnes begrep skjermtekster, da det er blitt et etablert begrep med en viss utbredelse. Dessuten klinger pedagogiske skjermtekster bedre og er enklere å si, enn multimediale pedagogiske tekster. Ikke alle skjermtekster utnytter til fulle datamediets multimedierende potensial. Det vil heller ikke alltid være hensiktsmessig. E-bøker kan være et eksempel på dette. De pedagogiske skjermtekstene som inngår i denne studien utnytter datamediets muligheter til å mediere flere tegnsystemer – eller semiotiske ressurser – samtidig. Dette gjøres riktignok på forskjellige måter og i ulik grad og henger nøye sammen med tekstenes medieadaptasjon som jeg kommer tilbake til i kapittel 3.7.1.

### **3.3 Datamediets meningsskapende ressurser**

Sjøl om primærttekstene som inngår i studien utnytter mediets semiotiske ressurser på ulike måter, er de i høyeste grad multimodale, og datamediet er multimodale teksters ultimate presentasjonsverktøy. Kress sier at ”Multimodality is made easy, usual ‘natural’ by these technologies” (Kress, 2003: 5). Ved hjelp av datamediet kan man håndtere mange semiotiske tegn samtidig. Både lyd, bilde, bevegelse, farger, symbol og verbale skriftspråklige og auditive tegn kan overføres synkront og asynkront. Hver av disse modalitetene har sin modale

affordans, dvs. modalitetens meningspotensial knytta til bestemte muligheter og begrensninger som ligger i både materialet og den kulturelle og historiske bruken av dem (Jf. Jewitt, 2009: 24). Men, sjøl om begrepet multimodale tekster har dukka opp i forbindelse med den teknologiske utviklinga, er fenomenet multimodale tekster ikke av ny dato. I 1982 introduserte bildebokforskeren Kristin Hallberg det litteraturteoretiske begrepet ikonotekst om samspillet mellom bilder og verbaltekst (Hallberg, 1982). Dette er fremdeles et aktuelt og nyttig begrep i studier der man er opptatt av nettopp dette, men kommer til kort i studier der materialitet og interaktivitet spiller en vesentlig rolle.<sup>17</sup> Det at tekster kan sies å ha en indre og en ytre form kan forstås som at de er multimodale. Den ytre formen kan sies å være mer umiddelbar enn den øvrige teksten og er med på å skape forventninger til det som skal komme, i tillegg til at den gir mening til tekstens innhold. Åpner man for eksempel en praktbok med stive permer og glansa tjukt papir, skaper det andre forventninger hos leseren enn hva en pocketbok med dårlig papir gjør (jf. kap.3.2). Likeledes har leseren oftest andre forventninger i møte med tekster mediert via datamaskin. Materialitet og ytre form byr på meningsskapende ressurser prega av kulturell affordans (jf. kap.3.1). Slik jeg oppfatter det, er det derfor både lingvisten Paul J. Thibault og Asdal m.fl. sier at alle tekster er multimodale (Asdal et al., 2008: 45; Thibault, 2000: 311). Riktignok snakkes og skrives det ikke om indre og ytre form i multimodalitetsteorien, da både den indre og den ytre formen er meningsbærende og en del av tekstens uttrykk. Jeg velger likevel å ta utgangspunkt i Weinreichs kategorisering (Weinreich, 2004: 42), som det blir gjort rede for i kapittel 4.4.4, og å holde på en slik distinksjon.

Sjøl om multimodale tekster ikke er et nytt fenomen, har litteraturen og særlig barnelitteraturen utvikla seg til å bli mer åpenbar multimodal i takt med teknologiens utvikling og synet på barn og barndom. På 80-tallet blei det svært utbredt med eventyr og barnelitteratur lest inn på kassett av en eller annen skuespiller, gjerne med tilhørende illustrert «små-bok» slik at barna kunne følge med i denne mens de lytta. Det nye med tekster utvikla for mediering gjennom datamaskinen er derfor først og fremst muligheten og tilgangen til å integrere alle de ulike modalitetene innafor samme multimedium, samt måten leseren interagerer med tekstene på. Tekstene er multimodale og mediene multimediale, noe som også får konsekvenser for resepsjonen og måtene å engasjere seg i tekstene på. Deres materialitet og ytre form krever ulik kroppslig og mental aktivitet. Man må kunne *avkode* flere semiotiske ressurser samtidig, *navigere* innafor en tekststruktur med mange mulige

---

<sup>17</sup> I barnehagelærerutdanninga er dette et sentralt begrep under temaet om bildebøker.

veivalg og *interagere* med teksten på en hensiktsmessig måte. Disse tre aspektene er knytta til tekstenes *multimodalitet*, *hypertekstualitet* og *interaktivitet*. Å skille mellom disse kan være vanskelig, da hvordan hvert enkelt virkemiddel blir utnytta kan få konsekvenser for de andre. De ulike modalitetene i en tekst kan utgjøre en bestemt mening og et bestemt forløp, men kan oppløses av lesernes valg i tekstens hypertekstualitet, og graden av interaktivitet kan avhenge av både tekstens multimodalitet og hypertekstualitet (Runestad, 2008). I tillegg vil graden av det *umiddelbare* ved tekstens responser på interaktivitet påvirke leserens resepsjon, hennes innlevelse og opplevelse av å være i dialog med teksten. I det følgende vil jeg, med utgangspunkt i Scwebs og Otnes sine kategorier (2006), gjøre rede for hva disse virkemidlene innebærer med hensyn til skjermteksters form og uttrykk.

### 3.3.1 Det multimodale

Kress og Van Leeuwen sier at "...any text whose meanings are realized through more than one semiotic code is multimodal" (Kress & Van Leeuwen, 2006: 177). Som allerede påpekt, vil det si at alle materialiserte ytringer per definisjon er multimodale. Materialiteten er avgjørende for hva slags semiotiske ressurser, eller modaliteter, en tekst kan bestå av. I dette delkapitlet vil jeg likevel avgrense og holde utafør det som kan defineres som maskinvare og heller rette oppmerksomheten mot de modalitetene som maskinene representerer gjennom sine ut-enheter, og som er aktuelle for denne studien.<sup>18</sup>

Som nevnt i forrige delkapittel, er tekster retta mot barn oftest i høy grad multimodale. De støtter seg gjerne på bildebruk og tale, og ofte er det andre modaliteter enn det skriftspråklige som bærer det største ansvaret, eller har hva man i multimodalitetsteorien kaller *funksjonell tyngde* (Løvland, 2007: 26), for at tekstens budskap skal nå fram til sine lesere. På den måten søker forfattere og produsenter å kompensere for barns manglende skriftspråkkompetanse og kanskje manglende evne til dekontekstualisert tenkning.<sup>19</sup> Det gir ikke-skriftkyndige barn mulighet til å «lese» ved hjelp av det Elise Seip Tønnessen kaller bokstavenes multimodale kontekst (Tønnessen, 2009: 38). I pedagogisk øyemed argumenteres det for at slike tekster sørger for læring gjennom flere sanser. Det ses som en fordel «at barna både hører ord og lyder, ser bokstavene og samtidig skal være aktive selv for å løse oppgaver» (Kulbrandstad, 2003: 141). I presentasjonen til *10Fingre* skriver spesialpedagogen Jytte Jordal at «Omkring

---

<sup>18</sup> Inn- og ut-enheter er begreper som blir benytta i flere teknologiske sammenhenger. I datateknologien representerer inn-enheter alle de funksjonsenhetene som tar imot inn-data, mens ut-enheter representerer de funksjonsenhetene som bringer data ut til brukeren.

<sup>19</sup> Dekontekstualisert tenkning er en forutsetning for å kunne forestille seg noe. Begrepet har sitt opphav i Piaget sin utviklingspsykologi, og er blant annet benytta av Anne Høigård i forbindelse med barns språkutvikling (Høigård, 2013).



hvert bogstavpar, som man arbejder med, kombineres forskellige sanseindtryk på en ny måde: Barnet får en lytteoplevelse og en samtidig synsoplevelse kombinert med en taktil og kinestetisk opplevelse» (Jordal, 1999: 2). Problemet kan likevel være at slike teksters kompleksitet ofte stiller høye krav til lesernes kombinatoriske kompetanse og kognitive utvikling (jf. Mangen, 2006: 14). Gjennom å benytte flere ulike typer semiotiske ressurser sørges det riktignok for at de tenkte leserne av tekstene skal forstå noe, men akkurat hva som faktisk blir forstått kan være uvisst.

Det interessante med skjermttekster er derfor ikke bare at de er multimodale, men også hvordan de er multimodale. Roland Barthes skreiv allerede 1964 en artikkel om hvordan bilder og tekst kunne virke sammen, og han innførte begrepene *forankring* og *forsterking* med henblikk på hvordan det verbalspråklige virka for fortolkninga av bildet. Gjennom en verbaltekstlig forankring kunne forfatteren sørge for at bildet blei tolka i tråd med det intensjonelle budskapet, mens forfatteren gjennom forsterkning kunne la verbaltekst og bilde utfylle eller komplementere hverandre (Barthes, [1964] 1994). For barn som ikke har tilegna seg skriftspråket enda, kan det være bildet som forankrer det skriftspråklige (Runestad, 2008), slik det også vil kunne være for folk som forsøker å tilegne seg et nytt språk. Det forutsetter at man ser modaliteter som likeverdige sjøl om de har ulik affordans. Det betyr at deres oppgaver kan variere. En slik likeverdighet finner man i sosialemiotikken.

Samspeillet som foregår mellom ulike modaliteter kaller Theo van Leeuwen for «information linking» (Van Leeuwen, 2005: 219). Han opererer med to hovedkategorier for hvordan modaliteter er relaterte til hverandre. «Elaboration» skal være med å avgrense og fordype lesernes fortolkningsmuligheter, mens «extention» skal bidra til å utvide den (Van Leeuwen, 2005: 230).

Jeg velger å benytte Anne Løvlands oversettelse av van Leeuwens begreper, *utdyping* og *utviding*, som hovedkategorier for denne *informasjonskoplinga* i multimodale tekster (Løvland, 2007). Ved utdyping avgrenses tekstens betydningspotensial ved at en modalitet *spesifiserer* hva en annen uttrykker, for eksempel når det i *Bokstavoppslag B* vises et bilde av en bjørn, samtidig som man kan høre programstemmen uttale ordet «binne». Under utviding kategoriseres *utfylling* og *kontrastering*. Når to modaliteter utfyller hverandre, bidrar de med ulike deler av tekstens samla informasjon. Kontrastering innebærer at informasjonen som blir uttrykt gjennom flere modaliteter motsier hverandre slik at de gjerne skaper ny mening. Også omskriving fra en modalitet til en annen kaller Løvland for utviding, og hun eksemplifiserer det med en bruksanvisning. Med utgangspunkt i van Leeuwen, begrunner hun dette med at skifte av modalitet alltid vil innebære en utviding av meningspotensial (Løvland, 2007: 37-



38). En slik overføring av mening fra en modalitet til en annen vil alltid tilføre noe nytt. På bakgrunn av denne argumentasjonen kan man også hevde at det foregår en viss utviding der modalitetene er ment å skulle avgrense tekstens meningspotensiale. Det er kanskje likevel hensiktsmessig med en slik distinksjon i noen sammenhenger. I denne studien, som angår pedagogiske skjermttekster, foretrekker jeg å kalle det for *repetisjon* når forfatteren lar to eller flere modaliteter uttrykke det samme saksforholdet, da dette er et kjent didaktisk virkemiddel. Løvland skriver også om hva hun kaller *mental utfylling*, men det vil jeg komme tilbake til i forbindelse med resepsjon og tomme plasser (kap. 3.6.3).

Modaliteter beskrives gjerne som statiske eller dynamiske (Liestøl, 2006; Schwebs & Otnes, 2006). Multimodale tekster i bokformat vil som oftest bare inneholde hva som defineres som statiske modaliteter hvis man ser bort fra interaktiviteten materialiteten fordrer ved at leseren må «bla». Det finnes likevel unntak som for eksempel barnebøker eller fuglebøker med integrert teknologi med dynamiske lydeffekter. Ved Høgskolen i Buskerud og Vestfold pågår det for eksempel et forskningsprosjekt angående lærebøker med integrert lyd for flerspråklige. Også de siste åras utbredelse av berøringsskjermer har fått konsekvenser for i hvilken grad vi oppfatter skjermttekster som dynamiske og statiske. På bakgrunn av dagens datateknologi vil jeg hevde at tekster mediert via datamediet kan være mer eller mindre *dynamiske* og mer eller mindre *statiske*, og at det alltid vil være et element av det dynamiske i medieringa av slike tekster. Liestøl ser det dynamiske og statiske som motsetningspar, som to ulike semiotiske systemer som i multimedie kan kombineres. Skrift og bilde betrakter han som statiske modaliteter, og lyd og levende bilder som dynamiske (Liestøl, 2006; Schwebs & Otnes, 2006). I ABC-Safari presenteres skrift som levende bilde, og dermed som dynamisk, mens lyd i form av for eksempel en pipetone kan framstå som statisk, sjøl om den eksisterer i kraft av lydbølger som er dynamiske.<sup>20</sup> Det vil si at det er samspillet mellom ulike modaliteter er avgjørende for hvorvidt de framstår som dynamiske eller ikke. Som analytiske redskaper, kan det derfor være fruktbart og se på det dynamiske og det statiske som en konsekvens av modalitetenes samspill i medieringa av tekstene. Jeg mener også at begrepene kan benyttes til å beskrive teksters saksforhold, da noen tekster framstår som mer statiske enn andre fordi de mangler framdrift. Tekster ses dog, slik det kommer fram av kapittel 3.1, som grunnleggende dynamiske i denne studien, da de kan forstås som ytringer i en stadig pågående dialog, med forbindelser til foregående, samtidige og framtidige tekster.

---

<sup>20</sup> På lik linje med lysbølger.

### 3.3.2 Det hypertextuelle

Hypertekster vil alltid være mer eller mindre dynamiske enten de er i bokformat eller multimedier. Sjøl om hypertekster er noe man i dag forbinder med nye medier, er det med hypertextualitet som med multimodalitet; til tross for at begrepet er nytt, er fenomenet gammelt. Både aviser og oppslagsverk av ulike typer er hypertextuelle. De har ikke en lineær lesevei leseren må følge, slik som for eksempel en kriminalroman. Det er ingenting ved teksten som tilsier at leseren ikke kan lese sportssidene bak i avisa før hun leser nyhetene på framsida, og i et oppslagsverk vil hun slå opp og lese den teksten hun har bruk for.

Hypertextualitet sier først og fremst noe om hvordan en tekst er strukturert. Det er ett av flere overordnede tekststruktureringsprinsipper, «en måte å ordne tekstsegmenter på» (Schwebs & Otnes, 2006: 65). Jeg er usikker på om det i dag er den lineære måten å organisere en tekst på som er den vanligste, men det er i hvert fall den mest tradisjonelle. En slik organisering overlater i liten grad valg av lesevei til leseren. Leserens kan riktignok hoppe over noen sider hvis hun ønsker, og det finnes faktisk lesere som må sjekke om det går bra i siste kapittel før de orker å gi seg i kast med for eksempel en hel spenningsroman. Disse valgene gjøres på tross av tekstens struktureringsprinsipp og ikke på grunn av den. Hypertekster vil invitere leserne til å gjøre egne valg. De er romlig organisert, noe som betyr at det finnes flere alternative leseveier knyttet til hypertextens grunnform.<sup>21</sup> Datateknologien har bidratt til at det er enklere både å skape slike romlig strukturerte tekster og å navigere i dem. Analogt læreverk, det vil si læreverk der teksten er analogt lagret (jf. kap.3.2), hvor de samme struktureringsprinsippene er benyttet, består gjerne av flere fysiske komponenter og kan framstå som både fragmenterte og vanskelige å navigere i.

Hypertextstruktureringsprinsippet består av *noder*, *pekere*, *linker* og *ankere* (Schwebs & Otnes, 2006: 65). Nodene er avgrensede helhetlige tekstsekvenser som kan være små eller store og består av en eller flere teksttyper og modaliteter. Forbindelsene mellom nodene kalles linker. Linker kan også brukes til å skape forbindelser mellom steder, kalt ankere, innafor samme node, eller de kan benyttes til å binde sammen separate tekster. For at man skal kunne følge en slik link, må det finnes et slags punkt, oftest i form av et symbol eller utheva ord, på den noden som linken fører fra (Schwebs & Otnes, 2006). På «gammeldagse» passive skjermer aktiveres disse gjerne ved hjelp av musepekeren, mens man på berøringsskjermer, som er blitt nokså vanlig i dag, kan klare seg med sine egne fingre. Et slikt

---

<sup>21</sup> Schwebs og Otnes angir tre slike grunnformer; trestruktur, stjernestruktur og vevstruktur. Disse opptrer sjelden i reindyrka form, og utgjør først og fremst utgangspunktet for en rekke kombinasjoner (Schwebs & Otnes, 2006: 73-74)

tekststruktureringsprinsipp gir leseren visse valg og måter å engasjere seg i teksten på, og kan derfor sees i sammenheng med interaktivitet.

### 3.3.3 Det interaktive

Linda Hutcheon ser interaktivitet som en av tre hovedkategorier *engasjement* som tekster kan tilby sine lesere gjennom hvordan de presenteres.<sup>22</sup> Det å vise fram noe, å fortelle noe eller det å åpne opp for at tekster aktivt kan påvirkes av, eller skapes sammen med leseren, krever tre ulike typer engasjement fra leserens side (Hutcheon & O'Flynn, 2013). Disse tre typenes krav til engasjement kan opptre i ulik grad, og sjøl om den sistnevnte av Hutcheon blir kalt interaktivitet og er knytta til hva hun kaller interaktive media, kan alle tre typer engasjement innebære grader av interaktivitet. Innen resepsjonsteori erkjenner man i dag at lesere ikke bare er mottakere, men at «*all readers are engaged in the active making of textual meaning*» (Hutcheon & O'Flynn, 2013: 134). Jeg mener at man faktisk kan benytte betegnelsen *mental interaktivitet* om de meningene som blir til i samspeillet mellom tekst, leser og kontekst.<sup>23</sup> Nyere resepsjonsteori åpner nettopp opp for at leseren av en tekst kan være aktivt medskapende (jf. kap. 1.5.3 og 3.6), og i noen tilfeller inviteres lesere til både *mental* og *kroppslig interaktivitet* med skjermttekster.

Interaktivitet kan sies å være dialogisk. Den kjennetegnes av *turveksling* som er en sentral egenskap ved dialogen (Høigård, 2013: 23). Likevel kan ikke all interaktivitet sies å ta i bruk det som kjennetegner den ekte dialogen; den reelle muligheten til å påvirke dens forløp. Kommunikasjonsforskeren Per Linell anser på lik linje med Selander mediet som artefakt. I tillegg ser han det som en tredje part i kommunikasjonssammenheng, som en protese, dvs. en part som ikke direkte er part i dialogen, men som indirekte har en stor grad av innflytelse på hvordan dialogen forløper. Han åpner likevel for at det er mulig å studere dialog mellom artefakt (computer) og leser, men hevder at dette ikke er en virkelig dialog, da artefaktet ikke er i stand til å reflektere, men responderer på bakgrunn av de ressursene som allerede er lagt der (Linell, 2009). Også Otnes skiller mellom den kommunikasjonen som foregår via datamaskinen, og som kan karakteriseres som ekte dialog, og den kommunikasjonen som foregår mellom menneske og maskin, og som alltid vil være en simulert dialog (Otnes, 2001). I interaktivitet med et dataspill kan aktøren likevel oppleve den simulerte dialogen som reell inntil noe ikke fungerer som det skal, eller aktøren på en eller annen måte får ødelagt

---

<sup>22</sup> Hutcheon benytter det breiere begrepet «audiences» som fellesbetegnelse for lesere, lyttere, seere og publikum. Hennes poeng er at man har å gjøre med en aktiv medskaper, og ikke bare en passiv mottaker.

<sup>23</sup> Hutcheon skriver om at ulike typer engasjement også krever ulike mentale handlinger (Hutcheon & O'Flynn, 2013: 130).

illusjonen og blir minnet om at det «bare er et spill» (Jf. Hutcheon & O'Flynn, 2013).<sup>24</sup> Det må også påpekes at det i dag foregår reelle dialoger innafor rammene av nettbaserte spill, da teknologien tillater inkludering av sjangre og teknologi fra sosiale medier i mange av spillplattformene.

Det er kombinasjonen av det dialogiske og det hypertekstuelle som gjør tekster interaktive, hevder Otnes (Otnes, 2001). Schwebs og Otnes oppsummerer de tre vanligste kriteriene for å beskrive interaktivitet med *valg*, *dialog* og *innflytelse* (Schwebs & Otnes, 2006: 98). Alle tre kriteriene innebærer at aktøren kan påvirke teksten på en eller annen måte, og de foreslår derfor en gradering av interaktivitet. I møte med pedagogiske tekster for undervisning er leserens påvirkningsmuligheter oftest temmelig avgrensa, sjøl med hensyn til pedagogiske skjermttekster.

Som det allerede er nevnt i kapittel 1.4 skal den pedagogiske teksten for undervisning produsere eksisterende utvalgt kunnskap organisert på en pedagogisk måte (Selander, 1988). Leserene skal kunne manøvrere seg gjennom teksten på den beste måten, og den beste måten er gjerne definert av forfatter eller produsent med de beste og tydelig uttalte intensjoner. Det innebærer at teksten er strukturert etter visse prinsipper og at den kommuniserer på en bestemt måte (Jf. Grepstad, 1997) – noe som det oftest i pedagogiske tekster for undervisning ikke er ønskelig at leseren skal forandre på.

Dialogen i pedagogiske tekster generelt, den pedagogiske kommunikasjonen, enten den er muntlig eller skriftlig, er derfor også oftest prega av asymmetri. Den som veit skal formidle noe til den uvitende (Schwebs & Otnes, 2006: 106; Selander & Skjelbred, 2004: 37; Weinreich, 2004: 53). For på best mulig måte å sikre seg at det intensjonelle budskapet når fram til leseren, «bemektiger» avsenderen seg teksten gjennom ulike strategier (Weinreich, 2004: 66). En slik bemektigelse får den konsekvens for pedagogiske skjermttekster at interaktiviteten avgrensas og at tekstene ofte kommuniserer på en måte som man i litteraturen kaller for lukka.<sup>25</sup> Denne lukketheten preger i særlig grad de tekstene som er retta mot de yngste elevene.

Schwebs og Otnes mener å se at det finnes en tendens til å anta at jo høyere grad av interaktivitet et læremiddel har, jo bedre er det, og jo mer læring skjer det. Samtidig påpeker de det paradoksale i at dette synet har resultert i en rekke læremidler som bærer preg av «behavioristisk læringssyn og stimulus-respons-modeller» (Schwebs & Otnes, 2006: 98). Den

---

<sup>24</sup> Tilsvarende brudd i dialogen mener jeg at også kan forekomme med ekte dialogpartnere, da disse kan la tankene og refleksjonene sirkle omkring helt andre emner enn den pågående dialogen. Om årsakene er ulike, er resultatet det samme.

<sup>25</sup> Umberto Eco blir regna som opphavsmannen til begrepene åpne og lukka tekster (Eco, 1979).

slags interaktivitet kan sies å ha en høy grad av kroppslig aktivitet på de pedagogiske tekstenes premisser, men er uten reelle muligheter med hensyn til valg og innflytelse. De er dialogiske på en asymmetrisk og «ikke-sokratisk»<sup>26</sup> måte, og interaktiviteten er i hovedsak redusert til kroppslig gjøring. Denne kroppslige gjøringa foregår ved hjelp av datamaskinens inn-enheter som, til tross for den stadig økende utbredelsen av berøringsskjermer, fremdeles vanligvis skjer ved hjelp av mus og tastatur. Tekstene svarer med *automatisk genererte reaksjoner* i form av *respons* og nye *initiativ*, slik at leseren skal få en *opplevelse av dialog* (Runestad, 2008: 33).

Otnes foreslår dialogisitet som et kontinuum i beskrivelsen av den kommunikasjonen som foregår mellom menneske og maskin. Hun peker på forskjellen mellom tekster der mennesket bare går inn som respondør og der tekstene gir rom for at mennesket «er konstruktør av mening», og hun foreslår at man opererer med *monologisk* og *dialogisk* interaktivitet (Otnes, 2001). Hvor vidt noe oppleves som dialogisk interaktivitet vil gjerne også være forbundet med graden av umiddelbarhet.

#### **3.3.4 Det umiddelbare**

Multimedial kommunikasjon kan og være reell med ekte responser og initiativ, slik jeg allerede har vært inne på i forbindelse med sosiale medier. Disse kan være umiddelbare som chat og IP-telefoni, eller forsinka som i diskusjonsforum, e-post, twitter og Facebook (Jf. Runestad, 2008). Dette er sjangre som også eksisterer i undervisningssammenheng, slik som innafor digitale læringsplattformer. Likevel består multimedierte læremiddeltekster i hovedsak av automatisk genererte kommunikasjonssjangre. Hvor vidt man opplever slike teksters interaktivitet som reelt dialogisk, troverdig og autentisk, henger derfor nøye sammen med det *umiddelbare* – om grader av samtidighet og opplevelse av samtidighet.

Schwebs og Otnes opererer med et kontinuum for samtidighet hvor de har plassert mer eller mindre samtidige og ikke-samtidige sjangre (Schwebs & Otnes, 2006: 226). Dette mener jeg er en fruktbar måte å tenke samtidighet på. I forbindelse med pedagogiske skjermttekster der forutsetningene er lagt, vil jeg overføre denne graderinga til *opplevelsen* av det umiddelbare. Dog ikke knytta til sjangre, men til de ulike tekstelementene og interaktiviteten og hvordan disse samla sett kan framstå for leserne som autentiske i kommunikasjonen (jf. kap.3.3.3). Mulighetene for å påvirke tekstenes forløp, deres lesevei og hastighet, er faktorer

---

<sup>26</sup> I den sokratiske samtale er ikke målet å finne det rette svaret, men å stille det rette spørsmålet slik at samtalepartnere kan «føde» sin egen kunnskap (Tranøy, 2014). Weinreich bruker begrepet «den omvendt-sokratiske samtale» om samtaler der barnet (den uvitende) stiller spørsmål og den voksne (vitende) har alle svarene (Weinreich, 2004: 54). I en ikke-sokratisk samtale legger jeg at den voksne stiller barnet spørsmål som hun allerede veit svaret på, altså lukka kontrollspørsmål.

som spiller inn for opplevelsen av det umiddelbare. Likeså er det med variasjonen i interaktivitet og de automatisk genererte responsene. Blir tekstens responser på leserens interaktivitet monotone og repeterende, vil leseren i større grad kunne gjennomskue det umiddelbare som noe som ikke er ekte – som noe som allerede eksisterer.

### 3.4 Adaptasjon

I denne studien står adaptasjon sentralt, og begrepet benyttes om både *produkt* og *prosess*. Begge bruksmåtene angir et dynamisk syn på tekst, da det sier noe om teksters foranderlighet. Begrepet «adaptasjon» benyttes i mange ulike sammenhenger og innafor flere ulike fagfelt. I den dagligdagse bruken av ordet er kanskje gjenstanden adapter det mest kjente, en nettadapter, en innretning som omformer strøm til gitte verdier tilpasset et bestemt elektrisk produkt. Litt enkelt sagt kan man beskrive nettopp adaptasjon som tilpasning av «noe som er».

Jean Piagets benytta adaptasjonsbegrepet for å beskrive likevektsprosessene han mente var nødvendig for den kognitive utviklinga. Den ene av disse prosessene kalte han assimilasjon og den andre akkomodasjon. Gjennom assimilasjon tilpassa individet miljøet til seg sjøl, mens det gjennom akkomodasjon tilpassa seg sjøl til miljøet. Han mente at det var gjennom sistnevnte type adaptasjon at individet utvikla sitt intellekt (Jerlang, 2000b: 263-266; Säljö, 2000: 60). Denne typen adaptasjon kommer jeg tilbake til i forbindelse med læring i kapittel 3.7.1 og adaptasjon i 3.8.

Adaptasjon som overføring og tilpasning av en tekst fra et medium til et annet, innebærer kanskje den mest utbredte tekstfaglige forståelsen av begrepet (bl.a. Arne Engelstad, 2013). En annen forståelse har sine røtter i Göte Klingbergs *Adaptation av text till barns egenskaper* og er videreført av Torben Weinreich (Klingberg, 1981; Weinreich, 2004). Denne handler nettopp om hva tittelen tilsier; om hvordan tekster tilpasses en barneleser og dennes tenkte kunnskaper og erfaringer, eller mangel på sådanne.

En siste forståelse jeg vil nevne, og som har vært med å åpne opp for denne studiens adaptasjonsbegrep, er å se på adaptasjon som både produkt og prosess, slik Linda Hutcheon har skissert i *A Theory of Adaptation* (Hutcheon & O'Flynn, 2013). Mens adaptasjon som produkt har fokus på det tilpassa produktet slik det foreligger, retter adaptasjon som prosess oppmerksomheten mot måter å engasjere seg i adaptasjonen og det adapterte verket på. De tre sistnevnte forståelsene forklarer alle adaptasjon som en tilpasning av allerede eksisterende tekster, men åpner også til en viss grad opp for at også «nye» tekster blir adapterte. Weinreich er den som gjør dette tydeligst i det han blant annet viser til sjølve skriveprosessen der

forfatteren kan foreta endringer i egen tekst for å gjøre den mer tilgjengelig for barneleseren, eller rett og slett medtenke en barneleser i skapelsesprosessen (Weinreich, 1992: 14; 2004: 42). Hutcheon er tydeligere på at hun ser adaptasjon som produkt som en erklært bearbeidelse av et annet verk. I adaptasjon som prosess, som måter å engasjere seg på, tolker jeg henne dithen at hun ser lesernes opplevelse av adaptasjon i form av intertekstuelle forbindelser som avgjørende. I det følgende vil jeg gjøre rede for Weinreichs og Hutcheons forståelser av adaptasjon.

#### **3.4.1 Adaptasjon som tilblivelser av barnelitteratur**

Hvordan adaptasjonsbegrepet er blitt benytta i teori om pedagogiske tekster (f.eks. Askeland, Otnes, Skjelbred, & Aamotsbakken, 2003; Selander & Skjelbred, 2004), kan synes å ha en forbindelse til den tradisjonen som har sitt utgangspunkt i Klingberg – altså ved å se adaptasjon som en tilpasning av en tekst til en bestemt gruppe lesere (Klingberg, 1981). Det vil si at pedagogiske tekster for undervisning retta mot et særskilt klassetrinn, nivå og fag, i en slik forståelse vil kunne anses som adapterte. Weinreich, som har ført denne tradisjonen videre, og i likhet med Klingberg befatter seg med skjønnlitteratur for barn, avgrensar begrepet adaptasjon til å kun angå den prosessen som omhandler tilpasning av tekster til barneleseren. I tillegg uttrykker han eksplisitt at didaktisering og purifikasjon er egne kategorier som kommer i tillegg til adaptasjon. Dette kommer jeg tilbake til.

Sjøl om Weinreichs adaptasjonsbegrep kun angår den tilpasning som er retta mot tekstenes barne-mottakere, åpner hans teoretiske betraktninger for også andre typer adaptasjoner og adaptasjon i flere faser. Jeg synes likevel det er på sin plass å nevne at jeg tar avstand fra hans inndeling av adaptasjon etter grader knytta til barnets alder, dvs. at jo yngre barnet er, jo mer må teksten adapteres. Weinreich sjøl peker på den problematiske siden ved et slikt adaptasjonsbegrep, da det kan gi uttrykk for at adaptasjon er noe som blir gjort som en kompensasjon for manglende kunnskaps- og erfaringsbakgrunn, og at barndommen derfor nærmest kan framstå som en mangeltilstand (Weinreich, 2004; 48). Min påstand er at ingen har samme kunnskaps- og erfaringsbakgrunn, og det er langt mer enn alder og modning som utgjør leseres ulike forståelsesbakgrunn og behov for teksters tilrettelegging.

Weinreich bygger som allerede nevnt, sin teori på Göte Klingberg, som igjen tar utgangspunkt i Theodor Brüggermanns adaptasjonsbegrep gjennom følgende definisjon: «Upptådandet av egenskaper hos produkter för speciella avnämargrupper som beror på at producenterna har sökt at ta hänsyn till (verkliga eller förmodade) egenskaper hos

mottagarna» (Klingberg, 1981: 2).<sup>27</sup> Til tross for at både Brüggermann og Klingberg er genuint opptatt av barnelitteratur, peker ikke denne definisjonen spesielt på barneleseren, men mot lesere som har behov for at tekster blir tilrettelagte på en eller annen måte. En hensiktsmessig forståelse av adaptasjon i forhold til pedagogiske tekster kan være å se adaptasjon som en tilpasning til en tenkt leser, enten det er en voksenleser eller en barneleser. På den måten vil forfatteren bestrebe seg på å engasjere den tenkte leseren på hva hun mener er en passende måte ved å skrive inn en leser i teksten. Både Umberto Eco og Wolfgang Iser har utvikla teoretiske begrep knytta til en slik innskreven leser i teksten; *modelleser* og *implisitt leser* (Eco, 1979; Iser, 1974), og ingen av disse er forbeholdt kjønn, en bestemt alder eller andre karakteristika.

Linda Hutcheon benytter begrepet audiences (Hutcheon & O'Flynn, 2013), som kan oversettes til både publikum, seer, leser og lytter, et begrep som inkluderer en aktivt medskapende resepsjonsprosess og som også kan benyttes uavhengig av alder. Sjøl om jeg er av den oppfatning at Hutcheons audience-begrep er mer funksjonelt for en generell adaptasjonsteori, er det i denne studien barneleseren som står i fokus, slik at noen ytterligere diskusjon om alder i relasjon til adapterte tekster skulle være overflødig. Uansett setter Weinreichs adaptasjonsbegrep leseren i sentrum, og hans teori er konkret på den måten at den tilbyr en rekke verktøy til å både skape og identifisere adaptasjoner som har barn som målgruppe. Jeg har likevel støtt på noen utfordringer ved å benytte meg av hans teori. Det første er sjølsagt at han er litteraturviter og befatter seg med skjønnlitterære tekster. Det andre er at han tar eksplisitt avstand fra at det han kaller purifikasjon og didaktisering er en del av adaptasjonen.

*Purifikasjon* kan forklares som en renselse av teksten i tråd med hva forfatter eller videreformidler mener er til barnets beste. Mens hensikten med purifikasjon altså er å beskytte barneleseren for upassende innhold, skal *didaktisering* sørge for at teksten påvirker barnet til læring og oppdragelse (Weinreich, 2004: 53-55). Didaktiseringa tar sitt utgangspunkt i tekstens intensjon om å «ge kunnskaper eller/och inlära moraliske attityder och beteenden» (Klingberg, 1981; 10), eller «bevidste forsøg på fra producentens, dvs. forfatterens og evt. forlagets side gennem en tekst at virkeliggøre sine intentioner om at belære eller holdningspåvirke læseren» som Weinreich uttrykker det (Weinreich, 2004; 53). Han argumenterer med at alle didaktiserte tekster er adapterte, mens det motsatte ikke trenger å være tilfelle. Slik jeg tolker ham, skiller han mellom hva som «bare» er pedagogisk og hva

---

<sup>27</sup> Artikkelen av Brüggermann fra 1966 som Klingberg viser til, har jeg ikke klart å oppspore.



som er didaktisk. I hva han kaller pedagogisk litteratur mener han at hensynet til leseren blir ivare tatt på en god måte, mens det pedagogiske i den didaktiske litteraturen representerer en pedagogikk som trer tydelig fram som en strategi i den hensikt at leseren skal påvirkes eller belæres. Den gir derfor heller ikke leseren rom for medskapning. Jeg oppfatter det likevel ikke som at Weinreichs anliggende er å ta et oppgjør med didaktiske tekster for barn spesielt, men å belyse betydninga av hvor viktig det er å ta hensyn til barnleseren når man skriver for barn. Weinreich setter heller ikke likhetstegn mellom didaktiske tekster og dårlig pedagogikk (Weinreich, 2004: 142), og han hevder faktisk at «Børnelitteratur er alltid pedagogisk i en eller anden forstand» (Weinreich, 2004: 133).

Den tredje og siste store utfordringa jeg har møtt i forsøket på å koble Weinreich sin adaptasjonsteori mot pedagogiske tekster, er at han benytter seg av et snevert tekstbegrep der semiotiske ressurser utover det verbale ikke anses som en del av teksten. Han kaller slike ressurser for ytre utforming. Weinreich skisserer to hovedkategorier adaptasjon, en som angår den indre utforming og en som angår den ytre. Den indre befatter seg med innholds-/stoffadaptasjon, altså angående tekstens tema, samt form-/strukturadaptasjon. Innafor det sistnevnte er det ytterligere to nivåer; makrostrukturell adaptasjon som angår sjangervalg, og mikrostrukturell adaptasjon som angår syntaks og ordvalg (Weinreich, 2004: 40-42). Den adaptasjonen han knytter til tekstens ytre utforming dreier seg om den mer umiddelbart sanselige utforminga og bærer altså preg av at han ikke har sitt utgangspunkt i et utvida tekstbegrep der illustrasjoner, tekstbokser m.m. inngår som en del av et helhetlig tekstlig uttrykk. Han tar heller ikke høyde for at det finnes bøker med mange bilder, lite verbaltekst og stor font som også er retta mot voksne, såkalte «praktbøker»,<sup>28</sup> eller bildebøker retta mot «multiple audiences».

Weinreich peker fra sitt skjønnlitterære ståsted på adaptasjoner som foregår gjennom tekstens tilblivelser og i målgruppas aktualisering av den. Han skiller mellom *seks typer tilblivelser* av et verk som inkluderer adaptasjon; skapelsen, etterbehandling av et ikke utgitt verk, bearbeidelse av en utgitt tekst til en bestemt lesergruppe, endring av verkets ytre utforming uten å berøre teksten<sup>29</sup>, oversettelser til andre språk og overføring av tekst fra et medium til et annet (Weinreich, 2004: 42-44).<sup>30</sup> I tillegg skriver han om *adaptasjon som*

---

<sup>28</sup> Utbredelsen av slik «nyttelseslitteratur» har nok også blitt tiltagende de senere årene.

<sup>29</sup> Weinreich opererer som sagt her med en snever forståelse av tekstbegrepet, da han hevder at tillegg av illustrasjoner osv. ikke berører teksten.

<sup>30</sup> I forbindelse med oversettelse til andre språk berører Weinreich så vidt også den kulturelle adaptasjonen, men da, slik jeg forstår det, om en tilpassing av teksten til den «uvitende» leser, det vil si en leser som ikke kjenner tekstens kulturelle kontekst.

*lesestrategi* (Weinreich, 2004: 56-57). Dette kommer jeg tilbake til i kapittel 3.6.3. Til tross for at han knytter alle disse ulike tilblivelserne til barneleseren, får han likevel fram at tekster kan bli utsatt for adaptasjoner og/eller tilblivelser i ulike faser og av ulike årsaker. Gjennom disse tilblivelsesfasene kan man trekke den konklusjon at Weinreich anser adaptasjon som både repeterende og nyskapende, og at han i første rekke er opptatt av adaptasjon som prosesser, hva man foretar seg med tekstene. I denne studien er det adaptasjonene i «skapelsen» og i «bearbeidelsen av en utgitt tekst til en bestemt lesergruppe», i tillegg til «adaptasjon som lesestrategi», som er aktuelle. Hva disse prosessene innebærer kommer jeg tilbake til i både kapittel 3.7 og i presentasjonen av paradigmatisk analyseverktøy i kapittel 4.4.4.

### **3.4.2 Adaptasjon som produkt og prosess**

Sjøl om Hutcheon tar for seg adaptasjon som både produkt og prosess er likevel også hun mest opptatt av, og vier mest oppmerksomhet til, adaptasjon som prosess (Hutcheon & O'Flynn, 2013). Som produkt anser hun adaptasjon som en repetisjon uten at det er en kopi av det adapterte verket. Adaptasjon som produkt kan være åpenbar og lett tilgjengelig, eller den kan være kompleks og sammensatt. Det innebærer en bearbeidelse av et bestemt eksisterende verk eller flere verker. Denne bearbeidelsen kan blant annet innebære skifte av medium, sjanger, struktur eller kontekst, altså *remediering* eller *rekontekstualisering*. I motsetning til Weinreich, hevder hun at hva som blir fortalt, ikke kan ses som atskilt fra den materielle måten det er mediert på (Hutcheon & O'Flynn, 2013: 10). Å fortelle /bli fortalt noe, vise/ bli vist noe eller å interagere med noe, krever ulike måter å engasjere seg på, både i skapelses- og fortolkningsprosessen. Som prosess ser Hutcheon adaptasjon som både re-tolkning og re-skapelse, ikke så ulikt Weinreich sine tilblivelser. Det handler om måter å engasjere seg på – i dialog med den adapterte teksten og adaptasjonen.

Adaptasjon som produkt mener hun fungerer som adaptasjoner for leseren i den grad de blir gjenkjent som adaptasjoner. For leseren, lytteren eller tilskueren fungerer det som en type intertekstualitet dersom de kan gjenkjenne og benytte seg av de adapterte tekstene i resepsjonen av adaptasjonen (Hutcheon & O'Flynn, 2013: 21). De engasjerer seg i både adaptasjonen og den adapterte teksten, slik en lærer kan gjøre i møte med sitt fagstoff presentert på en ny måte. For de som ikke kjenner de adapterte tekstene, vil adaptasjonen framstå som ny og dermed ikke fungere som adaptasjon. En førsteklasseelev har ikke de samme teksterfaringene som læreren, og den didaktiske pedagogiske teksten vil dermed kunne framstå som helt ny for en slik leser. Førsteklasseleseren kan derfor ikke dra den vekslen

på erfaringer fra den adapterte teksten til å engasjere seg i adaptasjonen med, slik læreren kan gjøre.

I sitt arbeid med skjønnlitterære tekster setter Hutcheon som betingelse at forbindelsene til de adapterte tekstene skal være tydelige i adaptasjonen. I den sammenheng kan det sies at pedagogiske tekster for undervisning ofte i stor grad framstår som adapterte, da de har hatt en mer konservert og repeterende tradisjon enn annen litteratur. Sjøl om læreboka har utvikla seg, påpeker Askeland m.fl. at det er «noe stabilt over læreboksjangeren som gjør at vi kjenner den igjen på tross av alder, og også på tvers av språk» (Askeland et al., 2003: 167). Dette mener jeg har sin årsak i lange fag- og sjangertradisjoner og, som Selander uttrykker det, at sjølve «Grundidén med den pedagogiska texten är att den ska återskapa eller reproducera befintlig kunskap, inte skapa ny kunskap. Det måste skje ett urval och en avgränsning av det som ska återges» (Selander, 1988: 73). Gjennom denne gjenskapinga og reproduksjonen skjer ikke bare en autorisering av viktig innsikt, slik Grepstad forklarer (Grepstad, 1997), men også en konstituering av en bestemt sosial kultur (Jf. Selander & Kress, 2010: 52). Som Askeland m.fl. påpeker er også sjangerkravene til skolens tekster temmelig fastlagte gjennom lange tradisjoner og institusjonaliserte rammer og forventninger (Askeland et al., 2003), dette til tross for at man oftere og oftere opplever utdanningsreformer og nye læreplaner. «Läromedel är anpassad för en redan existerande social praktik och erbjuder, i enlighet med denna praktik, vissa ramar för ämnesuppfattning, vad som utgör ämnets centrala begrepp och kärna» forklarer Staffan Selander og Gunther Kress (Selander & Kress, 2010: 51-52).

I følge Hutcheon er antakelig tematikk det enkleste å adaptere mellom ulike medier, sjangre og kontekst (Hutcheon & O'Flynn, 2013: 10). I vår kultur er didaktiske pedagogiske tekster styrt av de aktuelle læreplanene hvor de ulike temaene oftest er gitt. Det er dermed ikke sagt at de er adaptasjoner av læreplaner, men at de står i et sterkt intertekstuell forhold til både tidligere og samtidige tekster innafor samme kultur. Det gjelder både innhold og form. Sjøl ved skifte av medium, som gjerne får store konsekvenser for tekstenes ytre utforming, vil tekster retta mot undervisning kunne gjenkjennes som nettopp det. De typiske kjennetegna Grepstad viser til med hensyn til de pedagogiske tekstenes utforming er aktuelle for digitale læremidler så vel som for lærebøker. De er deler av en tekstkultur der tekstene har utvikla seg over tid og der tradisjoner er styrende for våre måter å lese og skape mening på.

Hvor grensa går mellom det som «bare» har intertekstuell forbindelse og det som kan regnes som adaptasjoner kan i dag sies å være vanskelig å avgjøre. Sjøl om Hutcheon til en viss grad avgrensar spørsmålet om adaptasjon som produkt til hvorvidt det er en proklamert

adaptasjon eller ikke, åpner hun også opp for en utvida forståelse gjennom spørsmålet om en historisk utstilling kan sies å være en adaptasjon av historien (Hutcheon & O'Flynn, 2013: 172). Hennes forslag, slik jeg oppfatter det, til å forstå adaptasjon som grader av intertekstuelle forbindelser som «publikum» engasjerer seg i, åpner opp for et mer dynamisk syn på adaptasjon. Dette er også mer i tråd med vår tids tekstproduksjon og tekstbruk, skissert av Shiobhan O'Flynn som en praksis drevet av variasjon og repetisjon hvor adaptasjoner ikke lenger er kontrollert av spesifikke utgivere og distributører. Hun hevder tvert i mot at «audiences claim all aspects of ownership over content that they identify with, immerse themselves in, adapt, remix, reuse and share» (Hutcheon & O'Flynn, 2013: 206), og Hutcheon sjøl hevder at «In the working of the human imagination, adaptation is the norm, not the exception» (Hutcheon & O'Flynn, 2013: 177). Dette mener jeg er med å åpne opp for å betrakte pedagogiske tekster fra et adaptasjonsteoretisk perspektiv, slik jeg gjør i denne studien. Hutcheons tilnærming til adaptasjon som produkt og prosess har blitt avgjørende for denne studiens analytiske tilnærminger. I hennes rause og dynamiske adaptasjonsbegreper, mener jeg også å ha funnet en vei ut av utfordringene jeg har stått overfor i møte med Weinreichs adaptasjonsteori.

### **3.5 Pedagogiske teksters intensjoner – «eleven skal kunne»**

Didaktiske pedagogiske teksters *intensjoner* kommer oftest eksplisitt til uttrykk gjennom paratekster, tilhørende lærerveiledninger og andre metatekster. I følge Weinreich kommer de åpenbare intensjonene i pedagogiske tekster generelt til uttrykk gjennom forfatterens fortellerstrategier for å «bemærkte sig teksten for at sikre en bestemt læsning og fortolkning» (Weinreich, 2004: 66). Dette er antakelig hva Tønnesson også viser til når han i langt mildere ordelag skriver om «at visse tolkninger og lesersvar er mer relevante enn andre» når det gjelder pedagogiske tekster (Tønnesson, 2010: 182). Han insisterer på bakgrunn av Ecos modelleserbegrep at det både i pedagogiske og skjønnlitterære tekster «finnes et adekvat potensielt innhold» og at tekstene derfor har «visse rettigheter», men at dette i enda større grad gjelder pedagogiske tekster (Tønnesson, 2010: 183). Sjøl om Weinreich i litt negative ordelag gir uttrykk for at didaktiserte tekster utøver en større makt enn andre tekster gjennom sine tydelige intensjoner, innrømmer han at også skjønnlitterære tekster for barn til en viss grad er drevet av intensjoner. I likhet med Tønnesson viser han til Ecos *intensjonalitets*begrep knyttet til teksten og de ulike aktørenes intensjoner. Med aktører mener jeg de som på en eller annen måte befatter seg med teksten, slik som forfatter, utgiver, de som velger læremidler, klasselærer og elevlesere. I forordet til boka *Intention and Intentionality* skriver psykologen

Jereome Bruner at “The concept of intention had a rather checkered, indeed a somewhat scandalous history in the twentieth century – more so in the human sciences, perhaps, than in philosophy» (Bruner, 2001: ix). Denne “skandaløse” historien blei delt av kunst- og kulturlivet, og blei tydeligst proklamert av Roland Barthes med essayet «Death of the Author» i 1968 (Asdal et al., 2008; Hutcheon & O'Flynn, 2013). Hutcheon mener at det fremdeles ikke er legalt å tillegge kunsten intensjoner, da noen hevder at dette vil redusere den som kunst. Slik jeg tolker henne ser hun sjøl publikums kjennskap til forfatter-/kunstnerintensjonene som en berikelse – en større opplevelse av sammenheng og mulighet til å leve seg inn i det som blir presentert (Hutcheon & O'Flynn, 2013). Det særegne med pedagogiske teksters intensjoner er at disse er retta mot kunnskapsformidling og læring.

### 3.5.1 Intensjon og intensjonalitet

Hutcheon skiller ikke mellom begrepene motiv og intensjon, mens Asdal m.fl. nærmest forklarer disse begrepene som et «hvorfor» og et «hva». Motivet for en handling eller ytring, hevder de, ligger hos avsenderen sjøl og trenger ikke å gjøres kjent for ytringas mottaker (Asdal et al., 2008: 253). Motivet for å skrive en lærebok kan for eksempel være av økonomisk art. Intensjonen ligger i den meninga som skribenten prøver å formidle, mens intensjonaliteten ligger i det potensialet den har innafor en gitt kontekst og dennes konvensjoner. For denne studien er det i hovedsak intensjoner og intensjonalitet som blir via oppmerksomhet.<sup>31</sup>

Intensjonalitet har i følge professor i psykologi Bertram F. Malle m.fl. blitt brukt i to betydninger. Den ene som en term for beskrivelser av mentale tilstander som blir retta mot noe, slik som at et ønske kan være retta mot en attraktiv gjenstand. Den andre betydninga, og som er mer relevant i forhold til denne studien, er å se intensjonalitet som *en kvalitet* ved en handling eller aktivitet som er utført med hensikt eller vilje (Malle, Moses, & Baldwin, 2001: 3), som et slags allment samhandlingsprinsipp hvor den bevisste hensikten eller intensjonen bare utgjør en del (Asdal et al., 2008: 37). Mens tekstens intensjon først og fremst er knytta til forfatteren – hva den som ytrer søker å formidle, men ikke nødvendigvis lykkes med – åpner intensjonalitet for å se på hvilke funksjons- eller handlingsmuligheter som ligger i tekstens ressurser i relasjon til kontekst og lesere. På den måten kan man anse tekstens intensjonalitet som noe som viser seg i de kommunikative sammenhengene de inngår i, da det i større grad enn hva som gjelder intensjon, gir visse rettigheter til leseren og konteksten, rettigheter som fører til hva Weinreich kaller «en kamp om betydningsdannelse» (Weinreich, 2004: 64).

---

<sup>31</sup> I sosialsemiotikken benyttes begrepet funksjon, som er en mer overordna måte å kategorisere språkets kommunikative funksjoner på.

Intensjonaliteten finnes. Den oppstår ikke, sjøl om deler av den først vises i møter mellom teksters ressurser, kontekster og lesere og på den måten kan sies å være relasjonelt betinga. Samtidig som teksten som ytring bærer med seg en kulturelt kvalifisert intensjonalitet (Asdal et al., 2008: 43), kan den gjennom rekontekstualisering og omfunksjonering tilføres ny intensjonalitet (Jf. Asdal et al., 2008: 45-48). For eksempel må studenter ved førskolelærerstudiet lese en rekke bildebøker for barn i sitt utdanningsforløp. Disse leses i denne sammenheng primært ut fra en annen intensjon og med en annen intensjonalitet enn hva som var forfatterens utgangspunkt. Mens forfatteren kanskje hadde en intensjon om oppdragelse, leseglede, å stimulere til fantasi osv., er studentenes lesning av teksten i et utdanningsforløp tilpassa en intensjon om å lære om barnelitteratur og om ulike analytiske tilnærminger til den. Samtidig som kulturkonteksten tilfører intensjonalitet, setter likevel teksten noen rammer for hvilke potensielle intensjoner som kan være adekvate. Kunnskap om tekstens (eller ytringas) opphavsperson, er ofte styrende for våre responser (Asdal et al., 2008: 255). I en skolesammenheng ser ofte leserne bort fra den virkelige forfatteren, og læreren og skolekulturen setter de tydeligste rammene for hvilke intensjonaliteter i en tekst som får spillerom. Dette fører gjerne til at slike tekster leses på en bestemt måte, en «skolsk» lesing/fortolkning (Skjelbred, 2003b; Torvatn, 2002). Dette trenger på ingen måte å være negativt. «För att förstå texter måste vi bli förtroagna med de regler för tolkning [...] som skal användas i förhållande till en viss text» foklarer Säljö (Säljö, 2000: 15).

Både forfattere, videreformidlere og lesere befinner seg innafør samme kulturkontekst, en kontekst med lange og nokså stabile tradisjoner. Det vil si at de ulike aktørene deler noen kulturelle praksiser og kommunikative regler (Säljö, 2000: 186). Gjennom tekstenes modellesere rettes bestemte læringsintensjoner mot elevlesere på bestemte klassetrinn i en bestemt kulturkontekst. Likevel vil situasjonskontekster variere, men ikke mer enn at man innafør skolesystemet velger å holde fast ved begreper som feillesinger og meningsløs lesing (jf. kap.1.5.3). Kanskje kan Bente Aamotsbakkens begrep «ekstratekster» framstå som mer nyansert for å forklare slik lesing (Aamotsbakken, 2006), da i hvert fall hva som er meningsløst handler om individuelle opplevelser, og kan defineres forskjellig av de ulike aktørene i en undervisningskontekst. Det betyr ikke at ikke teksten har visse rettigheter, men at de gjennom sin kompleksitet både kan ha, og fra konteksten kan tilføres, flere mulige kvaliteter ved intensjonaliteten enn de intensjonene forfatteren i utgangspunktet bevisst hadde.<sup>32</sup> Disse vil først komme til syne i samspillet mellom resepsjonens impliserte parter – i

---

<sup>32</sup> Bl.a. skriver Asdal og Tønnesson om teksters rettigheter og bruker det som et argument for at lesinger også kan være feilaktige (Asdal et al., 2008; Tønnesson, 2010)

interaksjonen mellom tekst, leser og kontekst. Det er gjennom dette samspillet man kan forstå hvilke muligheter og begrensninger pedagogiske skjermttekster har i en undervisningssituasjon.

### **3.5.2 Kunnskap i pedagogiske tekster - «eleven skal kunne»**

Gjennom læreplaner, lærebøker og skolens pedagogiske tekster konstitueres hva som regnes som viktig kunnskap innfor skolekulturen. I disse gjenspeiles også samfunnets kunnskapssyn. I løpet av kort tid har synet på kunnskap endra seg relativt mye. Hva som til en hver tid regnes for både gangbar og nødvendig kunnskap varierer (Jf. Säljö, 2000-14). Det som i en tidsalder av mange har blitt regna som ren og skjær galskap, som for eksempel teorier om hvordan mennesker skal kunne fly, kan i en annen være relevant kunnskap. I dagens læreplaner benyttes begrepet kompetansemål. I begrepet kompetanse ligger det både kunnskap, ferdigheter og holdninger, og norskfaget karakteriseres også gjerne som et redskaps- og dannelsesfag.

Det hevdes i dag at vi lever i et kunnskapssamfunn. Mediene omgir oss, og fylles opp, med stadig mer kunnskap og mer eller mindre pålitelig informasjon. Den viktigste kunnskapen i dag kan derfor synes å være hvordan man skal skaffe seg og kritisk vurdere ny informasjon, og det gjelder å være forberedt på en framtid man ikke vet noe om (Jf. Selander, Åkerfeldt, & Engström, 2007). Nicolaysens begrep *tilgangskompetanse* mener jeg er ganske dekkende for denne type kunnskap (Nicolaysen, 2005) (jf. kap.2.2). I tillegg til det som i dagens læreplan er definert som grunnleggende ferdigheter, innebærer tilgangskompetanse også mestring av sosiale og kulturelle koder som gir tilgang til deltakelse i ulike fellesskap.

Norskfagets kompetansemål etter 2.trinn forteller om hva elevene skal kunne i forhold til muntlige, skriftlige og ulike typer litterære tekster (Kunnskapsdepartementet, 2013). Denne kunnen er variert og inkluderer både praktisk kunnskap i form av ferdigheter og gjøring, epistemisk kunnskap, kreativitet og forståelse. Det dreier seg om aktiviteter knytta til metaspråklige bevissthet, forståelse for sammenhengen mellom fonem og grafem, avkoding og forståelse av skriftlige og sammensatte tekster, tekstkompetanse og å kunne uttrykke seg muntlig og gjennom skriftlige og sammensatte tekster. Den digitale kompetansen blei det snakka og skrevet om, bl.a. i grunnlagsdokumenter og drøftinger omkring *Læreplan for kunnskapsløftet*, men forunderlig nok nevnes ikke begrepet digital kompetanse i sjølve læreplanen. Som en av fem grunnleggende ferdigheter har tilsynelatende digital kompetanse blitt degradert til å dreie seg om enkeltstående praktiske digitale ferdigheter, «å kunne gjøre». Ser man på kompetansemåla innfor de ulike faga, vil man likevel kunne se at det er mer

komplekst enn som så. Her ser man en progresjon som går fra enkle ferdigheter til å kunne vurdere og reflektere kritisk.

Med utgangspunkt i den aristoteliske tradisjon skisserer Bent Gustavsson kunnskap som episteme, techne og fronesis, eller sann sikker kunnskap, praktisk kunnskap og klokskap (Gustavsson, 2000). Det siste kan sees i sammenheng med kompetanse-begrepet, da det dreier seg om en omfattende kunnskap man tilegner seg over tid og som er en forutsetning for at man skal kunne bruke de to andre kunnskapsformene på en god og hensiktsmessig måte. Ser man norskfagets kompetansemål i et aristotelisk lys, vil man kunne se at kunnskaper i form av episteme og techne i økende grad blir kombinert med fronesisk kunnskap; å kunne vurdere og reflektere kritisk. Kunnskap kan sies å dreie seg om erkjennelse og innsikt, og læring om ervervelse av erkjennelse og innsikt.

### **3.6 Meningsskaping i læring og resepsjon**

De pedagogiske intensjonene i de to skjermtekstene som inngår i denne studien, vil bli drøfta og sett i lys av elevenes aktualisering, det vil si elevenes meningsskaping i læring og resepsjon (kap. 8). I dette delkapitlet vil jeg derfor skissere både hva meningsskaping, læring og lese- og skrivelæring innebærer. I kapittel 3.6.3 presenterer jeg til slutt en resepsjonsteoretisk tilnærming til studier av samspillet mellom tekst og lesere utvikla av Susanne V. Knudsen. Denne teorien generer analyseverktøy som vil bli ytterligere utvikla og utdypa i metodekapitlet.

Mens *lærings*begrepet har sine røtter i psykologi, pedagogikk og didaktikk, kan begrepet *meningsskaping* knyttes an til sosialsemiotikken (Selander & Kress, 2010: 33). Jeg mener likevel at det ikke bør by på for store konflikter å kombinere disse to begrepene. Ut i fra et sosiokulturelt læringsssyn, som denne studien tar utgangspunkt i, foregår læring i en sosial kontekst der relasjoner og bruk av språket står sentralt (jf. kap.2.1). Det er en dialogisk prosess som foregår mellom omgivelsene og individets eget indre. Sosialsemiotikkens far, Michael A. K. Halliday, tegner et bilde av språket som et meningsskapende system, og kommunikasjon som utveksling av mening. Han avgrensar likevel ikke sosialsemiotikken til verbalspråket, men ser semiotikk som studium av tegnsystemer, «av *mening* i den mest generelle forstand» (Halliday, 1998: 68). Disse knytter han an til ulike kunstuttrykk, kleskoder, måter å organisere samfunnet på osv.. Halliday sjøl bruker ikke benevnelsen artefakter, men innen sosiokulturelle teorier benevnes gjerne slike meningsbærende uttrykk som det. Artefakter er således både intellektuelle og fysiske menneskeskapte redskaper (Säljö, 2000: 30).



Verken intellektuelle eller fysiske redskaper kan ses som nøytrale objekter, da de gjenspeiler de kunnskaper og innsikter som finnes i det samfunnet de har blitt til i (Säljö, 2000: 80). På den måten medierer de også dette samfunnets meningskonstruksjoner for de individene som kommer i kontakt med dem. Læremidler og pedagogiske tekster kan i høyeste grad sies å være slike medierende artefakter eller redskap.<sup>33</sup> De kan sies å representere et ideologisert utvalg av samfunnets samla kunnskap, den kunnskapen man anser som fruktbar for kommende generasjoner. Hvor vidt de lykkes med å kommunisere denne kunnskapen, avhenger av meningsskapinga i resepsjonen. «Formålet med lesing er nettopp å danne mening» (Austad, 2003: 31). Denne dannelsen av mening er likevel ikke bare knytta til samspillet mellom tekst og leser, men til samspillet mellom tekst og leser *i og med* konteksten. Det handler altså ikke om overføring av mening, men en aktiv medskapelse av mening.

### 3.6.1 Læring

Overføring kan sies å være et syn på læring som har prega den behavioristiske tankegangen. Ingen i det vestlige samfunnet vil i dag uten videre vedkjenne seg et slikt syn på læring, men man finner likevel spor av den i både læremidler og undervisning.<sup>34</sup> Enkelt sagt oppstod behaviorismen i 1913 med psykologen John B. Watsons ønske om å likestille psykologien med de mer «høytstående» områdene innen naturvitenskapen. Han ville utvikle sann, sikker og generaliserbar kunnskap om menneskets utvikling. Denne teorien tok utgangspunkt i at mennesket hadde en medfødt artsbestemt evne som reagerte på ytre stimuli (reflekser), noe som igjen ville føre til en bestemt type reaksjoner eller atferd (respons) (Espen Jerlang, 2000a; Watson, [1913] 1997). Jean Piaget kritiserte dette synet på læring som han mente var en nedgradering av barndommen der barnet framsto som et tomt skall som skulle fylles (Jerlang, 2000b). Hans syn på utvikling og læring bidro ikke bare til å forandre psykologien og pedagogikken, men også til en mer demokratisk tankegang generelt. Hans konstruktivistiske syn på utvikling og læring frigjorde menneskene fra deres medfødte skjebne. Han så dem ikke som «en passivt registrerende varelse som mottar sinnesinntrykk från omvärlden» (Säljö, 2000: 59). Tvert i mot understreket han hvor avgjørende det var for barns utvikling at de var aktive og fikk gjøre sine egne erfaringer (Jerlang, 2000b; Säljö, 2000: 61). Teorien hans tar

---

<sup>33</sup> Selander og Skjelbred klassifisert pedagogiske artefakter i tre kategorier. De primære er bearbejda råmateriale, de sekundære er redskaper og de tertiære er f.eks. vitenskapelige, pedagogiske og ideologiske tekster. De sistnevnte utformes ved hjelp av en fysisk artefakt av andre grad (Selander & Skjelbred, 2004: 32-33).

<sup>34</sup> Jeg ser f.eks. det man kaller «positive forsterkere» som en frukt av en slik tankegang. Denne måten å fremme ønska atferd på kan synes å ha fått sin renessanse innen spesialpedagogikken.

utgangspunkt i at barnet utvikler seg gjennom fire stadier fram til de er om lag femten år. Som nevnt i kapittel 3.4, mente han at denne utviklinga foregikk gjennom en vekselvirkende aktiv tilpasningsprosess han kalte *adaptasjon*. Gjennom *assimilasjon* tilpasser barnet erfaringene det gjør med omverdenen til allerede eksisterende måter å forstå verden på. Gjennom *akkomodasjon* tilpasser barnet seg sjøl til omverdenen, slik at det utvider sine erkjennelsesmåter (Jerlang, 2000b; Säljö, 2000).

Til tross for at Piagets teori har hatt stor betydning for hvordan man i dag ser på utvikling og læring, har den møtt en del kritikk. Først og fremst har den blitt kritisert for å være ahistorisk, det vil si at han ikke i tilstrekkelig grad har gjort rede for miljøets betydning for barnets utvikling og læring (jf. Säljö, 2000). Videre har den nevnte stadietenkninga hans møtt mye motstand, og den står – slik jeg ser det – i direkte konflikt med hvordan man i dag ser på utvikling og læring som noe som foregår hele livet. «Livslang læring er et viktig prinsipp i norsk utdanningspolitikk. Målet er at alle skal ha mulighet til å tilegne seg ny kunnskap og utvikle evnene sine gjennom hele livet» (Kunnskapsdepartementet, u.å.). Piagets arbeid har likevel satt djupe spor i skolen i den vestlige verden, dette til tross for at Piaget sjøl ikke vedkjente seg å være spesielt opptatt av pedagogikk (Säljö, 2000).

Ideen om «livslang læring» kan sies å ha sitt rotfeste i et sosiokulturelt perspektiv på læring. Sjøl om det fremdeles finnes ulike retninger i synet på utvikling og læring, og at både behavioristiske og konstruktivistiske retninger kommer til uttrykk i deler av undervisninga, er det det sosiokulturelle læringssynet som dominerer i den norske skole, og både sentrale og lokale læreplaner forfekter et slikt perspektiv. Det er også med et sosiokulturelt perspektiv jeg sjøl betrakter empirien i denne studien (jf. kap.1.5.3). Det vil si at jeg ser læring og utvikling som noe som skjer i samspeillet mellom individ og miljø, og at disse gjensidig påvirker hverandre. Mennesket fødes inn i et samfunn, en kultur, som allerede er i gang, og slipper derfor «å finne opp kruttet på nytt». Samtidig setter det enkelte mennesket spor etter seg og bidrar til fellesskapets samla kunnskap (jf. Säljö, 2000).

Selander beskriver læring som ”en meningsskapande aktivitet genom vilken individen orienterar sig i världen och ökar sin potential att delta i världen” (Selander, 2009: 17). Når vi lærer er vi altså aktive og skaper mening. Begrepene *læring* og *meningsskaping* er likevel ikke synonyme. Læring kan ikke foregå uten meningsskaping, mens det motsatte – at individet i enkelte situasjoner både kan være aktive og skape mening – ikke nødvendigvis fører til intendert læring slik jeg ser det. Mennesket er dog et lærende vesen. Säljö hevder at mennesket ikke kan la være å lære, og at det ikke handler om «huruvida människor lär sig något eller inte, utan *vad* de lär sig av de situationer de ingår i» (Säljö, 2000: 28). Hva man

lærer, henger nøye sammen med hva slags meninger som blir skapt, og hva slags meninger som blir skapt avhenger av kulturen meningsskapinga foregår i.

Skolen har i mange sammenhenger fått kritikk for manglende kohesjon mellom teori og praksis, eller kunnskap og virkelighet. En slik dekontekstualisert læring vil være fristilt både læringssituasjonen og hva lærdommen kan brukes til, og kan derfor antas å ha liten verdi. Den vil ikke være innlemma i en sammenheng og kan i liten grad forstås som meningsfull eller nyttiggjøres, og per definisjon vil det heller ikke foregå noen faktisk læring. En dekontekstualisert læring kan derfor sies å være en utopi, da læring alltid vil foregå i relasjon til *noe*, i dialog med noe som var, er eller kommer. På noe vis kan kritikken likevel synes berettiga, da kunnskapene elevene blir presentert for gjennom skolens undervisning er ment å skulle bidra til mestring i samfunnet utafor skolen.

Teknologien og byråkratiet griper inn i alle yrker og krever ferdigheter i både lesing, skriving og matematikk i tillegg til digitale ferdigheter, men skolen makter ikke å relatere slike ferdigheter til alle områder i samfunnet. Det blir dermed snakk om en generell kompetanse fristilt fra denne virkeligheten. Samtidig er undervisningsinstitusjonene vitterlig en del av virkeligheten, især for dem som befinner seg der. For en førsteklassing kan antakelig denne virkeligheten synes uendelig, og for henne er det derfor viktig å lære seg å fungere innafor skolens rammer på en hensiktsmessig måte. Hva som kan synes hensiktsmessig for førsteklassingen i situasjonen, trenger ikke å være i overensstemmelse med de pedagogiske intensjonene hun blir utsatt for. Säljö påpeker at læring som oftest blir omtalt med positivt fortegn, og at den negative læringa derfor i pedagogisk sammenheng ofte blir underbelyst (Säljö, 2000: 27). Kanskje er det derfor enkelte teoretikere tyr til begreper som «meningsløs» og «ikke relevant» knytta til elevens interaksjon i undervisninga (jf. kap.1.5.3 og 3.5.1). En slik lettvent tilnærming mener jeg fritar undervisninga for ansvaret for negativ læring og legger det over på elevene. På den måten kan skolen bidra til å skape «tapere» i samfunnet. Med et sosiokulturelt syn på læring bør også den negative læringa være av interesse for forskninga. Spørsmålet da er ikke *om* det skapes mening og *om* det læres, men *hva* slags meninger som blir skapt og *hva* som læres (jf. Säljö, 2000: 28). Med en slik tilnærming vil man antakelig i større grad kunne bidra til at undervisning og læremidler blir tilrettelagt på en måte som ivaretar både elevenes sjøaktelse og de pedagogiske intensjonene om elevenes læring.

Læremiddeltekster kan ses som både intellektuelle og fysiske artefakter (Säljö, 2000). De er språk og materialitet. De er indre form og ytre form, og ingen form er uten mening (jf. 3.3). «Betydelsen finns inte enbart i själva texten utan är beroende av en bakgrundskunskap

och kännedom om det sammanhang i vilket budskapet producerats» (Säljö, 2000: 15). Tekstene møtes av lesere med «individuelle forutsetninger og erfaringer» som «bringer ulik kognitiv og språklig ballast med seg» (Høigård, 2013: 324). Den største forskjellen mellom ulike barns teksterfaringer i dag, tror jeg ikke er hvorvidt de har erfaring med tekster, men hva slags tekster de har erfaringer med. Barn vokser opp i en multimedial verden og er omgitt av tekster på alle kanter. Det er dermed ikke sagt at det er noe lettere å lære seg å lese og skrive i dag enn det var for femti år siden. Tvert i mot er det å lære å lese og skrive blitt en mer kompleks affære der flere semiotiske ressurser må kunne mestres og kombineres i sammensatte tekster. Men, fremdeles er det sånn at skriftspråket utgjør den mest sentrale delen av lese- og skriveopplæringa, og det å lære å mestre skriftspråket er fremdeles en svært viktig hendelse i barns liv. I følge Säljö er det også en kompleks kommunikativ ferdighet (Säljö, 2000: 15). Det er ikke bare gjort med å løse den alfabetiske koden.

### **3.6.2 Lese- og skriveopplæring**

«Att lära sig och läsa och skriva är ett avgörande steg i en människas liv» hevder Säljö (Säljö, 2000). Gjennom tida har skriftspråkkompetanse gått fra å være for de få – eliten – til å bli en kompetanse som ikke bare alle i vårt samfunn har tilgang til, men som også er helt nødvendig å erobre for å kunne fungere som fullverdig medlem. «Å kunne lese» og «å kunne skrive» er to av læreplanens fem grunnleggende ferdigheter. En vanlig måte å forstå lesing og skriving på, finner man hos Hilde Traavik. Hun beskriver lesing ved hjelp av formelen avkodning x forståelse x motivasjon,<sup>35</sup> og siterer Hagtvets skriveformel; budskapsformidling x innkodning x motivasjon, for å utdype hva det vil si å kunne skrive (Traavik, 2013: 40). Disse to formlene peker mot at lesing og skriving innebærer å skape mening med skriftspråket. Som nevnt i kapittel 3.1, opererer dagens læreplan for norskfaget med et utvida tekstbegrep som favner langt mer enn verbalspråklige tekster (Kunnskapsdepartementet, 2013). Det betyr at lese- og skrivekompetanse ikke bare innebærer å mestre skriftspråket, men å kunne kombinere det med andre ressurser for meningsskapning.

Man snakker i dag gjerne om literacies, altså literacy i flertall, som et samlebegrep for en brei kompetanse hvor flere ferdigheter inngår. Blant annet påpekes det i Læreplanen for norskfaget at «Utviklingen av digitale ferdigheter er en del av lese- og skriveopplæringen i norskfaget» (Kunnskapsdepartementet, 2013). Jeg mener at Nicolaysens begrep tilgangskompetanse er et norskspråklig beskrivende begrep som rommer disse ferdighetene (Nicolaysen, 2005) (se kap.2.2 og 3.5.2). Epistemologisk forteller det noe om hvordan visse

---

<sup>35</sup> Dette er Traaviks utvida versjon av leseformelen til Gough og Tunmer (1986).

ferdigheter gir oss tilgang til deltakelse i visse deler av kulturen, eller som Nicolaysen sjøl sier i et intervju; «evne til å være med der det skjer» (Rugland, 2004). Et slikt begrep kan uproblematisk knyttes an til andre ferdigheter enn de skriftspråklige (jf. kap.2.2). Det vil likevel i en utdanningssammenheng være hensiktsmessig å skille mellom disse underkategoriene, slik det synes forsøkt gjort gjennom både definisjonene av de grunnleggende ferdighetene og kompetanseområdene og kompetansemåla i norskfagets læreplan.

Sjøl om det skal arbeides med de grunnleggende ferdighetene i alle fag på alle nivåer i skolesystemet, må en kunne si at hovedansvaret for den grunnleggende lese- og skriveopplæringa i første rekke er lagt til norskfaget. I de tre kompetanseområdene i læreplanen for norskfaget, er det hva som angår skriftlige og digitale tekster som er spesielt relevant for denne studien. Kompetansemåla knytta til skriftlig kommunikasjon etter andre trinn bærer preg av at undervisninga spesielt skal vektlegge lese- og skriveopplæringa. De fleste punkta fokuserer på bokstavkunnskap, enkle kodings- og avkodingsferdigheter, forståelse og metaspråklig bevissthet. Blant annet skal elevene etter andre trinn kunne «lese enkle tekster med sammenheng og forståelse på papir og skjerm», samt «skrive setninger med store og små bokstaver og punktum i egen håndskrift og på tastatur» (Kunnskapsdepartementet, 2013: 4). Kompetansemåla relatert til sammensatte tekster, slik som at de skal kunne «samtale om hvordan ord og bilde virker sammen i bildebøker og andre bildemedier» (Kunnskapsdepartementet, 2013: 5), framstår som mer åpne og stiller ikke så spesifikke krav til elevenes kunnskap. I multimediale læremidler retta mot den begynnende lese- og skriveopplæringa, blir gjerne ulike visuelle og auditive modaliteter ansett som en supplerende støtte i skriftspråklæringa, og ikke som en utfordring som krever kombinatorisk kompetanse (jf. kap.3.3.1). Dette kan kanskje synes som et paradoks, da slike tekster, som nevnt i kapittel 3.4.1, kan sørge for at leseren forstår «noe», men at akkurat «hva» som forstås kan være noe uvisst.

Mens den grunnleggende skriftspråkopplæringa innebærer «den systematiske opplæringa som gis for at barnet skal knekke den alfabetiske koden og lære seg å skape mening i skrevet tekst» (Skjelbred, 2010: 86-87), noe som blir påført elevene gjennom undervisning, er læringa av skriftspråket noe som skjer *i* elevene i samspill med omgivelsene, og denne læringa starter lenge før de kommer til skolen.<sup>36</sup> Hva barn kan om og med skriftspråk når de starter på skolen vil riktignok variere, men de har alle gjort seg rikelige

---

<sup>36</sup> Dagrunn Skjelbred bruker begrepet «leseopplæring» om det systematiske arbeidet som foregår i skolen.

erfaringer med skriftspråket og tekster bestående av ulike semiotiske ressurser i både uformelle og formelle situasjoner. De møter tekster ute og hjemme og starter derfor på skolen som ganske kompetente 6-åringer.

Barn er omgitt av skriftspråk helt fra de er spedbarn, og de oppdager i tidlig alder at det er forskjell på skrift og andre grafiske framstillingsformer. Jo flere og mer varierte erfaringer de får med skriftspråket, jo bedre er forutsetningene de har for seinere å lære seg å lese og skrive. Høytlesing, leik og andre sosiale og kommunikative aktiviteter som involverer språk og tekst bidrar til utvikling av metaspråklig bevissthet og tekstkompetanse.

I denne studien tar jeg utgangspunkt i at lesing og skriving er to sider av samme sak. Det handler om skriftspråklæring, og i praksis er det vanskelig å skille mellom læringa av de to ferdighetene. Allerede i 1949 blei skriving og lesing beskrevet som «Tvillingpar» i introduksjonen til det som kaltes «skrive-læse-metoden» i Lars Smiths abc-bok (Skjelbred, 2010: 51), og sjøl om det i dag er vanlig å ta utgangspunkt i prinsippet om at elever skal lære å skrive og lese bokstavene samtidig (jf. Kulbrandstad, 2003: 105), blir disse ferdighetene ofte beskrevet hver for seg. Teorier om barns tilegnelse av skriftspråket beskriver oftest lese- og skriveutviklinga som to separate utviklingsforløp. Mens for eksempel Hilde Traavik beskriver lese- og skriveutviklinga som to parallelle forløp som vekselvis fungerer som lokomotiv i skriftspråklæringa (Traavik, 2013), gjør Anne Høigård rede for barns skriftspråkutvikling i fem skriveutviklingsfaser og fire leseutviklingsfaser (Høigård, 2013). Av de fem skriveutviklingsfasene; skriverabling, skriveutforskning, helordsskriving (logografisk skriving), fonologisk skriving og ortografisk skriving, er det bare de to siste som kan sies å være «ekte» skriving og et resultat av at skriftspråkkoden er løst og det alfabetiske prinsippet oppdaga. Tilsvarende finner man leseutviklingas fire faser som lesing av kontekst, helordslesing, fonologisk lesing og ortografisk lesing. Den første lesefasen kan man anta at foregår parallelt med de to første skrivefasene, skriverabling og skriveutforskning. Barnet oppdager skriftspråket, at bøker kan blas i, at noen kan lese for dem, at det er den samme fortellinga som gjentas og gjentas fra samme bok og at bokstaver representerer noe utenfor seg sjøl. Allerede her kan man se at det foregår en parallell utvikling av medie-, språk- og tekstkompetanse. Helordslesing som dreier seg om gjenkjenning av ord som uanalyserte enheter, resulterer gjerne i at barna forsøker å gjenskape orda de kjenner igjen gjennom helordsskriving. Den fonologiske tilnærminga til skriftspråket krever av barna at de har forstått det alfabetiske prinsipp. I skrivinga deres vises den fonologiske fasen gjennom hva man gjerne kaller «invented spelling» som vil si at barna finner på sin egen stavemåte med utgangspunkt i de lydene de klarer å identifisere. Når barn i denne fasen leser høyt, vil man

kunne høre at de gjerne leser alle bokstavene ordene er satt sammen av, også når ordene ikke er lydrette. Den siste fasen, den ortografiske, innebærer at man kjenner og behersker rettskrivingsregler, grammatikk og andre skriftspråkkonvensjoner. Denne siste fasen vil nok sjelden være helt aktuell i første klasse, men enkelte av barna vil nok være på vei inn i den ved at de har oppdaga at det finnes regler for skriftspråket, slik som det også er for talespråket, og prøve ut disse. Uansett går det ingen klare grenser mellom de ulike fasene, slik at de vil opptre overlappende.

Lignende teorier om utviklingsstadier for tilegnelsen av andre semiotiske ressurser enn det muntlige verbalspråket, kjenner jeg per i dag ikke til. Hvordan man lærer å avkode og skape mening med lydsignaler, bilder, bildesymboler osv., er i dag først og fremst knytta til multimodalitetsteori, sosialsemiotikk og resepsjonsetetikk. Resepsjonsetetikken har fått betydelige konsekvenser for hvordan man i dag forstår tekster og fortolkning av tekster, og sentralt her står ideen om modelleseren eller den implisitte leseren i teksten (Eco, 1979; Iser, 1974). Denne ideen om en tenkt leser i teksten, har ansporet forskere til å videreutvikle teorien. Mens Tønnesson blant annet har utvikla begrepet modelleseren i relasjon til sakprosa og pedagogiske tekster, har Knudsen anvendt denne ideen til å utvikle et sett med implisitte og faktiske leserposisjoner.

### **3.6.3 Resepsjon og leserposisjoner**

Pedagogiske tekster viser en større bevissthet om sine tenkte mottakere enn hva andre tekster ofte gjør (Selander & Skjelbred, 2004: 38). Alle avsendere av en tekst skriver for en tenkt leser, en modelleser (Eco, 1979) eller implisitt leser (Iser, 1974) (jf. kap.3.4.1), men i de pedagogiske tekstene til bruk i undervisning kommer dette eksplisitt til uttrykk i paratekster og metatekster,<sup>37</sup> i tillegg til at mottakeren er skrevet inn i teksten gjennom ulike strategier. Forholdet mellom leseren i teksten og den faktiske leserens engasjement er sentralt i min studie og legger grunnlaget for både analyser og drøftinger. Jeg har derfor valgt å benytte Susanne V. Knudsens idé om at det i teksten ikke bare finnes lesere i teksten, men at det også finnes noen leserposisjoner som fordrer visse typer engasjement av leseren.

For at model-læserne træder i karakter, må der imidlertid være faktiske læsere, der går i gang med at læse, bruke og bearbejde teksten. Der bliver tale om en interaktion mellem teksten og læserne; men det er teksten i en sådan interaktionsteori, der sætter rammerne for, hvad og hvordan der kan læses (Knudsen, 2009: 58).

---

<sup>37</sup> Paratekster kan defineres som tekster i et verk som ikke inngår i den litterære teksten, slik som titler, forfatteropplysninger, forord osv. (Paratekst, 2009). Begrepet metatekster blir gjerne brukt om tekster som kommenterer andre tekster, slik som for eksempel når studenter skal skrive en metatekst til eksamensmapper eller andre mappelinnleveringer.

Ut i fra denne tanken om at ulike tekster inkorporerer en tenkt modelleser som engasjerer den faktiske leseren i den aktuelle teksten på en bestemt måte, har hun utvikla en modell for *leserposisjoner* (Knudsen, 2009: 60) (se Tabell 3 nedenfor). Disse står i et forhold til den faktiske leseren og dennes faktiske leserposisjoner. Knudsens hensikt med denne modellen, er blant annet å gå i rette med hva som kalles feillesninger, for heller å rette oppmerksomheten mot hvilke ressurser som settes i spill i interaksjonen mellom tekst og leser (Aamotsbakken & Knudsen, 2011: 154) (jf. kap.1.5.3).

Implisitte leserposisjoner	Faktiske leserposisjoner
bekreftende	bekreftende (bekrefta)
utforskende	utforskende
konfronterende	konfronterte (konfronterende)

Tabell 3 Knudsens leserposisjoner

(Etter Knudsen & Aamotsbakken, 2010b: 91)

Tekstenes gitte leserposisjoner kaller Knudsen for *den bekreftende leser*, *den utforskende leser* og *den konfronterende leser*. Hvis den faktiske leseren identifiserer seg med tekstens emne, språk, bilder og symboler, godtar hva teksten fordrer av henne og tar sin tiltenkte rolle som *den bekreftende leser*, vil hun etter endt lesing kunne være *den bekrefta leser*. Tekster som utfordrer leseren til utforskning som gir leseren noe å bryne seg på, krever også at leseren godtar teksten og sin egen rolle, men da som *den utforskende leser*. Noen tekster framstår som provoserende eller fragmenterte og meningsløse, og på den måten inkorporerer de en *konfronterende leser* – bevisst eller ubevisst fra forfatterens side. Den faktiske *konfronterte leseren* kan da ved å sjøl ta en *konfronterende leserposisjon*, ta avstand fra teksten og rammene for hvordan den skal leses, og interaksjonen mellom tekst og leser bryter sammen (Aamotsbakken & Knudsen, 2011: 145-146; Knudsen, 2009: 60; Knudsen & Aamotsbakken, 2010b: 92). Knudsen skiller mellom den konfronterende leser som forlater teksten og den konfronterte leser som lar seg forvirre og fortsetter en meningsløs interaksjon med teksten (Aamotsbakken & Knudsen, 2011; Knudsen & Aamotsbakken, 2010b).<sup>38</sup>

Knudsens eksemplifisering av disse leserposisjonene er nokså kategorisk knytta til lesninger av tre ulike pedagogiske tekster på henholdsvis 2., 5. og 8. trinn. Hun skriver at analysene av læremidlene «viser en tendens til at de bekreftende/bekreftede leserne dominerer i 2.klasse og også 5.klasse, men i 5.klasse dukker de utforskende leserne opp i oppgavene i høyere grad (Aamotsbakken & Knudsen, 2011: 153). Hun viser videre til at den utforskende

<sup>38</sup> Som tidligere nevnt har Knudsen og Aamotsbakken skrevet flere artikler sammen, men det er Knudsen som har videreutvikla lers leserposisjoner.



leseren er mer sentral i materialet hun har fra 8.klasse, og at det her også kan finnes en konfronterende leser i teksten, men at det er nokså sjelden. Til tross for at Knudsens egen analyseframstilling framstår som nokså kategorisk og generell, oppfatter jeg det som om hun inviterer til å benytte leserposisjonene til å undersøke samspillet mellom tekst og leser og å lære mer «om leseren i og av tekstene» (Aamotsbakken & Knudsen, 2011: 154).

For å kunne benytte Knudsens teori på en hensiktsmessig måte i min studie, mener jeg det er nødvendig med ytterligere distinksjoner. Blant annet mener jeg at det er nødvendig å kunne skille enda tydeligere mellom leseren som fortsetter en meningsløs interaksjon med teksten, og den leseren som ut fra sine egne forutsetninger, konteksten og ikke opplagte egenskaper ved teksten, dens intensjonalitet og affordans, skaper en mening som ligger utenfor hva man gjerne definerer som relevant lesing. Med tekstens ikke opplagte egenskaper mener jeg de egenskapene for lesing og meningsskaping som ligger i tekstens intensjonalitet, dens forside og mediering, og hva som kommer i spill i situasjonskonteksten (jf. 3.5.1). Det vil si at leseren ubevisst leser en annen tekst enn den avsenderen har tenkt. Gjennom egen *mental utfylling* (Løvland, 2007: 54), eller i et felles *fortolkningsfelleskap* (Knudsen & Aamotsbakken, 2010b: 94), kan leseren fylle ut tekstens tomme plasser, eller de tomme plassene som befinner seg mellom teksten og leserens erfaringsbakgrunn. Det trenger altså ikke å dreie seg om meningsløs lesing, men om lesing som resulterer i hva Aamotsbakken kaller *ekstratekster* (Aamotsbakken, 2006:103; Knudsen & Aamotsbakken, 2010b: 93).<sup>39</sup> Denne formen for lesing knytter Aamotsbakken an til den faktisk konfronterte leseren, og kan være et resultat av, ikke bare situasjonen og kulturen den enkelte leser og tekst befinner seg i, men også av det *fortolkningsfelleskapet* som kan finne sted i et klasserom. Hun mener at slik lesing dreier seg mer om transaksjon enn om interaksjon. Jeg tolker henne derfor dithen at slik lesing i hvert fall avhenger av at den konfronterte leseren blir ved teksten, men at hun mener at «ekstrateksten faller utenfor den foreliggende teksten» (Knudsen & Aamotsbakken, 2010b: 94). Hun mener likevel at slike tekster kan føre til meningsfulle diskusjoner i klasserommet. Her mener jeg at det utvida tekstbegrepet gir støtte for å se at det kan finnes kvaliteter ved tekster som gjør at de kan ha flere dimensjoner enn de intensjonelle.<sup>40</sup> Leseren vil dermed i en slik sammenheng kunne framstå som utforskende i det hun knytter meninga i teksten til sine allerede eksisterende skjema eller referanserammer. Leseren vil kunne fortsette å interagere med teksten som både utforskende og bekreftende, alt ettersom hvilke meningsskaping som

---

<sup>39</sup> Denne problematikken blei også skissert i kapittel 3.5.1.

<sup>40</sup> Det utvida tekstbegrepet forstått som "sammenhengende ytringer som er bærere av mening og kan tolkes" (Selander og Skjelbred (2004: 28).

skjer innafør tekstens intensjonalitet. Leseren vil også kunne være konfronterende til deler av teksten eller enkelte modaliteter, og utforskende eller bekreftende til andre.

Knudsen og Aamotsbakken viser da også til at jo mer *åpen* en tekst er, jo flere fortolkningsnivåer finnes det (Knudsen & Aamotsbakken, 2010b): «Jo flere koder som deles av forfatter og leser, leser da ment som en innskrevet posisjon i teksten, jo større tolkningsrom finnes for den faktiske leser», og de mener derfor at den åpne teksten krever «en kompetent faktisk leser» (Knudsen & Aamotsbakken, 2010b: 87). Et slikt kompetent samspill er basert på at skribent og leser deler den samme kulturkontekst og er tilnærma likeverdige. Skribenten kan da bevisst eller ubevisst ha lagt inn *tomme plasser* i teksten i stedet for å forklare hva vedkommende oppfatter som selvfølgeligheter. Jo flere slike tomme plasser basert på hva skribenten antar er selvfølgeligheter, dess mer åpen vil teksten i realiteten være, og dess større vil tolkningsrommet for den faktiske leser være. Man kan på en måte si at det er konteksten og leserens erfaringsbakgrunn som avgrensner hva de tomme plassene skal fylles med. Er skribent og leser deltakere i samme kulturkontekst, er det større sannsynlighet for at de tomme plassene av leseren blir fylt etter skribentens intensjoner. Hvis skribentens og leserens referanserammer i form av ulik kulturkontekst og erfaringsbakgrunn er totalt forskjellig, vil de tomme plassene kunne fylles med en mening langt på siden av hva skribenten hadde som intensjon, og såkalte ekstratekster vil kunne oppstå. Jofrid Karner Smidt går så langt som å si at de tomme plassene ikke befinner seg i teksten, men i leserens hode (Smidt, 1999: 71). I møte mellom små barn og tekster kan slike tomrom skapes av begreper og formuleringer som barnet ikke forstår. Barnet kan enten hoppe over denne tomme plassen, eller forsøke å fylle den ut etter beste evne med hva det mener kan være en plausibel fortolkning. Slike lesninger kan sammenlignes med hva Weinreich kaller adaptasjon som lesestrategi og Løvland for mental utfylling (Løvland, 2007: 54; Weinreich, 2004: 56). Weinreich forklarer adaptasjon som lesestrategi med at leserne velger bort det av teksten som de synes er for vanskelig eller rett og slett ikke ønsker å lese, mens Løvlands begrep mental utfylling altså kan ses som det motsatte, det vil si at leseren forsøker å fylle de tomme plassene med en mening de finner plausibel i situasjonen. Begrepet «tomme plasser» blei første gang introdusert av Iser (Iser, 1974, 1978), og det kan sees i sammenheng med *åpne* og *lukka* tekster, som blei introdusert av Eco (Eco, 1979).

Sjøl om tradisjonelle pedagogiske tekster oftest er ganske lukka og derfor overlater lite tolkningspotensial til leserne, vil pedagogiske skjermttekster i kraft av sin multimodalitet og interaktivitet ofte være mer åpne og tilby leserne flere og komplekse ressurser for meningsskaping og mulige lese måter. På den måten vil leseren i hvert fall kunne finne én

fortolkningsmulighet og innta en faktisk leserposisjon som ikke skaper brudd i teksten, sjøl om den kan være langt på siden av hva avsenderen eller læreren hadde som intensjon. Det kan likevel ligge innafør tekstenes intensjonalitet i situasjonskonteksten. Man kan si at leseren knytter meningsskapinga til det, eller de, interpretasjonsnivåene vedkommende mestrer, noe som videre får konsekvenser for hvilke leserposisjoner den faktiske leser velger i forhold til den aktuelle teksten.

I møte med pedagogiske tekster og sakprosa, mener jeg at man kan tilføye nok en leserposisjon, nemlig en *avventende* eller *selektiv* leserposisjon. Den kan relateres til hva Lise Iversen Kulbrandstad kaller skumlesing eller punktlesing (Kulbrandstad, 2003). Dette er en form for selektiv lesing hvor leseren ikke er virkelig konfronterende, men følger delvis med på teksten og stopper opp ved de delene av teksten hun har bruk for, tror hun vil bli prøvd i eller interesserer seg for. Dette er en måte å lese pedagogiske tekster på som i følge Askeland m.fl. kan være et resultat av at elever sjelden velger sjøl hva de skal lese. De leser av plikt og ikke av lyst (Askeland et al., 2003). Man skulle kanskje tro at dette bare er en leserposisjon man kan finne blant faktiske leserposisjoner, men jeg mener at den også kan finnes implisitt i tekstene, sjøl om den oftest ikke vil være noen ideell eller ønskelig leserposisjon. Mange læreverker er skrevet av pedagoger som har erfaring med elever og deres ulike måter å lese på. Didaktiske virkemidler som uthevninger, bokser med viktig stoff og oppsummeringer kan derfor, i tillegg til å repetere stoff for den bekræftende faktiske leser, være en strategi for å sørge for at den uinteresserte leser gjennom en selektiv leserposisjon i hvert fall leser noe. I pedagogiske tekster med både visuelle og auditive ressurser kan leseren følge delvis med på det auditive samtidig som hun engasjerer seg i andre hendelser eller prosjekter i klasserommet. På den måten er leseren parat til å rette hele sin oppmerksomhet mot teksten når det dukker opp noe av interesse.

Multitasking er et begrep som er blitt allment kjent de siste årene, og dreier seg nettopp om det å utføre flere handlinger på en gang. Sjøl om det kan synes effektivt, mener jeg det vil kunne svekke kvaliteten på den enkelte handling. Det er ikke uten grunn at det ikke er tillatt å snakke i mobiltelefonen når man kjører bil. Man vil aldri kunne være fullt og helt oppmerksom i den enkelte handling når man utfører flere på en gang. Derfor mener jeg at en leser som inntar en avventende leserposisjon, også alltid vil ha inntatt en delvis konfronterende leserposisjon, enten til en modalitet eller til bruddstykker av teksten som helhet. Slik vil leseren kunne innta flere samtidige faktiske leserposisjoner stilt overfor en multimodal tekst. I tillegg vil den faktiske leser også alltid kunne pendle mellom samtlige leserposisjoner i lesninga av en tekst (Knudsen & Aamotsbakken, 2010b).

Ulike medier krever som nevnt ulike måter å engasjere seg på (jf. kap. 5.5.2). Et eksempel som setter dette på spissen, er sketsjen «Helpdesk» av Knut Nærum og med Øystein Bache og Rune Gokstad i rollene (Nærum, 2001). I denne blir problemene med å engasjere seg på en ny måte i overgangen mellom rull og bok karikert. Denne sketsjen er publisert på YouTube i mange ulike språkversjoner, hvorav fire av dem til sammen har godt over sju millioner visninger, noe som tyder på at den treffer et breitt publikum.<sup>41</sup> Situasjonen ligner mistenkelig mye på situasjoner man kan observere i møtene mellom nye digitale medier og deres brukere. Digitale medier fordrer andre typer engasjement av leserne sine enn analoge medier gjør. I analyser av elevers interaksjon med digitale læremidler har jeg derfor hatt behov for en distinksjon mellom den bekreftende leser som godtar teksten og identifiserer seg med den på det mentale plan (jf. kap.3.3.3 om mental interaktivitet), og den bekreftende leser som må agere fysisk med teksten for at den skal drives framover. Man finner oftest begge typer bekreftende implisitt leserposisjon i interaktive tekster. For å kunne skille mellom dem, har jeg derfor i analysene, når dette er påkrevd, valgt å sette *passivt* foran den bekreftende leserposisjonen der denne kun krever mental interaktivitet, og *aktivt* der hvor den bekreftende leserposisjonen innebærer at leseren i tillegg må engasjere seg gjennom fysisk interaktivitet. Noen skjermttekster kan kreve mye kroppslig og lite mental interaktivitet, mens med andre skjermttekster kan det være motsatt. Resepsjon ses uansett som en aktivitet som fordrer leserens meningsskaping i samspill med tekst og kontekst i denne studien.

Det har også vært behov for en distinksjon mellom den utforskende leseren som henter informasjon utafør teksten og den utforskende leseren som skaffer den nødvendige informasjonen til veie gjennom utforskning innafor tekstens rammer. Den første faller inn under Knudsens allerede definerte kategori og beholder sin benevnelse *utforskende*, mens den sistnevnte har jeg valgt å kalle for *intrautforskende leserposisjon*. I metodekapitlets omtale av analyseverktøy presenterer jeg en utvida oversikt over de ulike leserposisjonene (kap.4.4.4).

### **3.7 Adaptasjon som perspektiv på pedagogiske tekster**

De ulike leserposisjonene i teksten fordrer ulike kompetanser og måter å engasjere seg i og med teksten på, og er et resultat av adaptasjoner som prosess relatert til forfatterintensjonene, mediet teksten presenteres gjennom og de tenkte leserne. De didaktiske pedagogiske tekstene, altså tekster *for* undervisning, er tekster hvor kjent kunnskap adapteres med tanke på en bestemt leser eller lesergruppe. Gjennom adaptasjon av kunnskapsstoffet til tenkte lesere, medium og intensjoner, søker forfatteren å engasjere de faktiske leserne på måter så de kan

<sup>41</sup> Det omtrentlige antallet visninger baseres på tall fra april 2014 og de fire versjonene det vises til har engelsk og tysk undertekst.

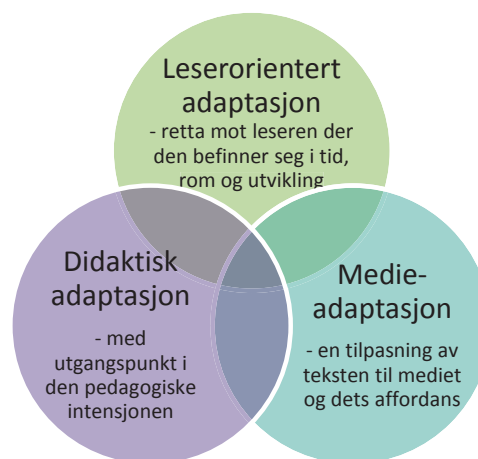
identifisere seg med teksten og utvide sin kompetanse i overenstemmelse med de pedagogiske intensjonene.

Gjennom adaptasjon i form av rekontekstualisering og omfunksjonering, vil tekstene bli tilført nye måter å engasjere leserne på (Hutcheon & O'Flynn, 2013: 150, 90), slik som beskrevet i forbindelse med barnehagelærerstudentene i kapittel 3.5.1. Forutsetningene for lesernes engasjement med pedagogiske tekster kan også endres gjennom rekontekstualisering og omfunksjonering, sjøl innafor en undervisningskontekst. Læreren kan benytte dem med andre pedagogiske intensjoner enn hva forfatteren hadde, undervisningsorganiseringa kan sette andre kontekstuelle rammer for interaksjonen enn hva som opprinnelig var tenkt, og elevene kan benytte tekstene til andre formål enn hva som var lærerens intensjon. Slike endringsprosesser kan man med et adaptasjonsteoretisk perspektiv både betrakte og undersøke.

### 3.7.1 Adaptasjonskategorier

Som pedagogiske tekster for øvrig, er digitale læremidler retta mot læring og oppdragelse. «Noe» skal formidles til «noen» gjennom «noe annet», for eksempel stemme, papir, skjerm osv..<sup>42</sup> De tre adaptasjonskategoriene er utvikla nettopp med tanke på å kunne studere hvordan og i hvilken grad disse tre faktorene er ivaretatt i pedagogiske skjermteksters adaptasjon.

Pedagogiske skjermtekster forutsetter en didaktisk adaptasjon av tekstene, hvor tekstene blir lagt til rette med det formål at særskilte pedagogiske intensjoner («noe») skal bli aktualisert. Disse intensjonene er retta mot en bestemt leser, lesergruppe eller generalisert leser («noen»). Som jeg allerede har nevnt (kap 3.4.1), kaller Wolfgang Iser den innskrevne leseren i teksten for implisitt leser, mens Umberto Eco bruker begrepet modelleser (Eco, 1979; Iser, 1974; Tønnesson, 2010). I skolesammenheng er denne innskrevne leseren i teksten oftest et bestemt klassetrinn eller utviklingsnivå. Det vil si at teksters språk, form og innhold må adapteres på en



Figur 2 Adaptasjonskategorier

<sup>42</sup> Hva jeg her kaller «noe annet», er hva Selander kaller for «sekundære» eller «andra ordningens artefakter» (Selander, 2003b: 74)

måte som ikke bare støtter intensjonen, men også slik at de kan framstå som meningsfulle for sine tenkte lesere i deres kultur- og situasjonskontekst. Tekstenes ytre utforming er ikke bare knytta til intensjon og målgruppe, men også til mediet («noe annet»). Det påvirker både leserens førforståelse og hvordan det leses (jf. kap.3.3). Ingen leser en tekst uavhengig av dens materialitet, siden materialiteten og «tekstens form i seg sjøl er meningsbærende» (Asdal et al., 2008: 142).

I møte med tekster mediert via datamaskinen er det nærliggende å tro at leseren vil forvente en høy grad av multimodalitet og kroppslig interaktivitet. Slike tekster er ikke nødvendigvis mer interaktive enn tekster der leseren bare er henvist til det visuelle, det kognitive eller det emosjonelle, men byr på andre ressurser for deltakelse og meningsskaping (Hutcheon & O'Flynn, 2013; 23). Modellen (Figur 2) illustrerer hvordan tekster adapteres didaktisk i relasjon til en eller flere *pedagogiske intensjoner*, til de *tenkte leserne* og til *mediet* de blir materialisert gjennom.<sup>43</sup> De tre kategoriene kan ikke sees som uavhengige størrelser, men et analytisk grep vil likevel være å prøve å holde disse atskilt samtidig som man peker på forbindelsene. Adaptasjonskategoriene som benyttes i analysene er spesifiserte med utgangspunkt i Torben Weinreich sin adaptasjonsteori i metodekapitlet (kap.4.4.4).

### 3.7.2 Adaptasjonsfaser

Analysedelen i denne studien er tredelt og strekker seg over tre adaptasjonsfaser i løpet av tre kapitler. Kapittel 5 er en analyse av de pedagogiske skjermtekstene, kapittel 6 en analyse av lærerens tilretteleggelse av tekstene og i kapittel 7 analyserer jeg elevenes aktualisering av dem. Bakgrunnen for en slik tilnærming, kan oppsummeres ved å gjengi Iser's utsagn fra et intervju med Maagerø og Tønnessen, hvor han med utgangspunkt i leseren sier at teksten ...

... er en strukturert, på forhånd laget konfigurasjon som blir bearbeidet i den aktuelle lesninga eller leseakten. Alt i teksten ligger på en måte i dvale hvis den ikke blir lest. Ser man derimot fra den tekstuelle siden mot leseren, vil interaksjonen følgelig si noe om det potensialet teksten har, og som kan aktualiseres i leseprosessen. Samtidig vil den bringe fram noe av leserens temperament, leserens kompetanse, kanskje til og med leserens utdanning, fordi hver tekstbearbeiding, eller lesning for den saks skyld, er en utvelgelsesprosess ( Maagerø & Tønnessen, 2001: 70).

I dette sitatet anerkjennes til en viss grad teksters foranderlighet. Iser anerkjenner leseren som medskapende, sjøl om han har møtt kritikk for at han i for stor grad lar teksten legge premissene for aktualiseringa. Jofrid Karner Smidt kritiserer ham blant annet for at han på

---

<sup>43</sup> Modellen blei utvikla i forbindelse med masteroppgaven *Intensjon og adaptasjon* (Runestad, 2008), med utgangspunkt i Klingbergs og Weinreichs adaptasjonsteori, som ga gode verktøy for leserorientert adaptasjon (Klingberg, 1981; Weinreich, 2004). Da denne teorien ikke inkluderer didaktisering som adaptasjon, ble Ottar Grepstads sjangerbeskrivelse av pedagogiske tekster benytta i utviklinga av didaktisk adaptasjon (Grepstad, 1997).

bekostning av leseren og dennes bidrag i lesinga legger for mye vekt på å forklare tekstens leserveiledende egenskaper (Smidt, 1999: 63). Den samme kritikken kan man forsåvidt rette mot Weinreich. Jeg er likevel mest opptatt av de mulighetene disse teoretikerne gir til å videreutvikle idéen om den medskapende leseren, slik jeg mener Iser gjør gjennom sitatet over. Karner Smidt berømmer også Iser for at han har løfta fram «leseprosessen som en dialog mellom to erfaringsverdener» (Smidt, 1999: 72).

Sitatet fra intervjuet med Iser er kompakt og inneholder mye informasjon, men slik jeg tolker ham, mener han at teksten først kommuniserer gjennom leserens aktualisering, og at den aktualiserte teksten dermed blir et resultat av samspillet mellom tekstens potensial og leserens erfaringer. Lesinga av teksten innebærer således en bearbeidelses- og utvelgelsesprosess. Det spesielle i en undervisningssituasjon, eller også andre videreformidlingssituasjoner, er at det finnes et mellomledd, en bearbeiding og utvelgelse der læreren, bibliotekaren eller andre, bearbeider teksten på vegne av den tenkte målgruppa. En lærer vil lese en læremiddeltekst på en annen måte enn en førsteklasseelev eller en eldre elev for den sakens skyld. I lærerens lesing av teksten er fokuset retta mot de forestillingene hun har om sine elevers behov og de pedagogiske intensjonene hun har for dem. Hun har gjennom sin lærerrolle en suveren rett til å bearbeide og velge for andre – sine elever. På den måten endres tekstens potensial før den når fram til elevleserne.

Weinreich peker fra sitt skjønnlitterære ståsted på adaptasjoner som foregår mellom tekstens tilblivelse og målgruppas aktualisering av den (jf. kap.3.4.1). Han snakker om *seks typer tilblivelse* av et verk. For denne studien er kun tre av disse tilblivelsene aktuelle, og i mine analyser kaller jeg dem for adaptasjonsfaser. Den første tilblivelsen er *skapelsen* som dreier seg om forfatter og utgivers adaptasjoner av teksten. Den andre sammenfaller med Weinreichs tredje tilblivelse: *bearbeidelse av en utgitt tekst til en bestemt lesergruppe*. Dette har han eksemplifisert ved å vise til bibliotekaren som, på bakgrunn av spørsmål og svar omkring barnets forutsetninger, finner ei bok han mener er passende (Weinreich, 2004; 49). Dette kunne like gjerne vært eksemplifisert med en lærer eller en annen person som tilrettelegger et møte mellom tekst og leser. Den sistnevnte adaptasjonsfasen kan knyttes an til adaptasjon som lesestrategi i *aktualiseringa* (jf. kap.3.6.3). Aktualiseringa blir i denne studien betrakta som en todelt adaptasjonsprosess, da den både handler om hvordan elevene adapterer teksten til egne forutsetninger og situasjonskonteksten, og om hvordan de adapterer seg sjøl til teksten gjennom visse leserposisjoner. Denne todelte adaptasjonsprosessen kan ses i sammenheng med hva Piaget kalte akkomodasjon og assimilasjon (jf. kap.3.4).

I tabellen nedenfor har jeg skissert hvordan digitale læremidler, med utgangspunkt i en eller flere tekster eller verk og de tre adaptasjonskategoriene (jf. Figur 2), fortolkes og nyskapes gjennom ulike faser eller tilblivelser:

Adaptasjonsfaser		Skapelse	Bearbeidelse/ tilrettelegging	Aktualisering
		Forfatters/ utgivers adaptasjon	Lærerens adaptasjon for undervisninga	Elevens adaptasjon i resepsjonen
Adaptasjonskategorier	Intensjonsorientert adaptasjon / didaktisk adaptasjon	En tilpasning av innhold og form med vekt på intensjonen/ den pedagogiske intensjonen	En tilpasning som fokuserer på den pedagogiske intensjonen for den aktuelle undervisninga	Elevens tilpasning til det han eller hun oppfatter som tekstens intensjoner, eller til andre egendefinerte intensjoner
	Leserorientert adaptasjon	En tilpasning til den tenkte leser/målgruppe	En tilpasning til den aktuelle elevgruppa	En tilpasning til egen forståelseshorisont og egne behov i situasjonskonteksten
	Medieadaptasjon	En tilpasning til mediet og dets affordanser	En tilrettelegging av tekstens mediering i den aktuelle konteksten	En tilpasning av tekstens mediering til egne forutsetninger og mediets muligheter i situasjonskonteksten

Tabell 4: Adaptasjonskategorier og adaptasjonsfaser

I forfatters/utgivers adaptasjonsprosess, *skapelsen*, fokuserer den didaktiske adaptasjonen på tekstens pedagogiske intensjon og kommer til uttrykk både gjennom progresjon og hvordan stoffet er ordna. Gjennom leserorientert adaptasjon tilpasses tekstens tematikk, språkbruk, sjangre og utfordringer til de aktuelle lesernes, eller målgruppas, antatte forventninger og forutsetninger, samt hvilke kultur- og situasjonskontekst tekst og leser vil befinne seg i. Tekstens medieadaptasjon skal sørge for en tilpasning til mediets begrensninger og muligheter, dets affordans, på en hensiktsmessig måte. Slik sett kan man anse pedagogiske tekster som en dialogisk konstruksjon basert på generaliserte forestillinger om framtida.

I lærerens adaptasjon av teksten, *bearbeidelsen* eller *tilrettelegginga* som jeg har valgt å kalle det, foregår adaptasjonen i relasjon til lokale fagplaner og skolekultur – undervisningskonteksten, de aktuelle leserne og undervisningssituasjonen. Denne adaptasjonen foregår også i hovedsak på bakgrunn av lærerens forestillinger om hvordan den pedagogiske situasjonen vil forløpe. Derfor er i hovedsak også denne en dialogisk konstruksjon retta mot framtida, men til forskjell fra den adaptasjonen som skjer i skapelsen, er den basert på spesifikk kunnskap om egen undervisning, de aktuelle leserne og mediene. En slik adaptasjon kan derfor sies å være basert på realistiske forestillinger om framtida.



I elevenes adaptasjon, *aktualiseringa*, kan mange faktorer spille inn, og man må kunne anta at det asymmetriske forholdet mellom lærer og elev har betydning for hvordan det leses og hvilke meninger som skapes. I et dialogisk perspektiv kan læreren derfor defineres som «viktige andre» i møte mellom tekst og elev (jf. Linell, 2009). Dette asymmetriske forholdet kan være styrende for hvordan eleven leser også når læreren ikke er til stede, slik som ved for eksempel lekselesing. I en klasseromskontekst befinner det seg gjerne flere «viktige andre» som direkte eller indirekte vil virke inn på aktualiseringa. Det er nettopp det at meningsskapinga i lesninga ikke bare preges av teksten og leseren, men også av den sammenheng lesninga inngår i, som ligger i begrepet aktualisering (Asdal et al., 2008: 284).

### **3.8 Oppsummering**

I dette kapitlet har jeg gjort rede for teorier jeg mener er aktuelle for å synliggjøre pedagogiske teksters dynamiske karakter og som danner utgangspunkt for mine analyser. Sjølv om pedagogiske tekster ofte kan være ganske lukka i kraft av sine intensjoner og måter å kommunisere på, påvirkes de av situasjonskonteksten og hvordan aktørene engasjerer seg i og med dem gjennom ulike tilblivelser, fra skapelsen, via bearbeidelsen til den endelige aktualiseringa. Dessuten kan man anta at jo flere meningsskapende ressurser som er lagt inn i en tekst, jo mer åpen er den for leserens fortolkning. Dette anser jeg som særlig aktuelt i tilknytning til skjermttekster. Det adaptasjonsteoretiske perspektivet på pedagogiske tekster, som det er gjort rede for i foregående delkapittel, er valgt med tanke på en kvalitativ, koherent og sosiokulturell metodisk tilnærming til pedagogisk tekst, resepsjon og læring.

## **4 Metodisk tilnærming**

Denne studien har en kvalitativ tilnærming og er inspirert av etnografiske og narrative metoder. I dette kapitlet vil jeg gjøre rede for studiens metodiske valg knytta til datainnsamling, analysestrategier og framstilling av data og funn. Slike valg kan sies å være et resultat av grunnleggende metodologiske overveielser gjort med utgangspunkt i hva forskeren ønsker å studere og fra hvilket vitenskapsteoretiske ståsted vedkommende retter sitt undersøkende blikk.

Innledningsvis skisserer jeg kort hva klasseromsforskning innebærer, før avhandlingas forskningsdesign blir presentert. Videre går jeg mer konkret inn på datainnsamlinga med bruk av teknologi og kilder, begrunner utvalg og bortvalg av informanter for studien, samt diskuterer forskningsetiske spørsmål knytta til forskning der barn inngår som deltakere og informanter. Deretter følger en redegjørelse for valg av analysestrategier. Av disse har jeg valgt å gi narrative metoder forholdsvis stor plass, da dette er en metode jeg har valgt som tilnærming til den tredje adaptasjonsanalysen. Sjøl om adaptasjonsanalyse er den overordna strategien, er denne blitt gitt mindre plass her. Adaptasjon er en sentral del av studiens teoretiske konsept og er allerede presentert og diskutert i teorikapitlet, slik at jeg her i metodekapitlet velger å bare ta for meg selve analysekategoriene i delkapitlet om paradigmatisk analyseverktøy (kap.4.4.4), men med henvisninger til teorikapitlet. Avslutningsvis reflekterer jeg omkring forskningsprosjektets troverdighet. Her blir både dataenes reliabilitet og resultatets validitet belyst.

### **4.1 Klasseromsforskning**

Klasseromsforskning er ikke betegnelsen på en bestemt metode eller et bestemt fokus (Kirsti Klette, 1998; 14), men, som det ligger i begrepet, vil man i klasseromsforskning forske på det som foregår i klasserommet, altså på praksis (Gudmundsdóttir, 1998). Dette forutsetter forskerens tilstedeværelse i felten. Hvorvidt kvalitative eller kvantitative metoder blir benytta, er ikke nødvendigvis gitt. Historisk sett har klasseromsforskning utvikla seg fra positivismen, hvor bruk av statistiske metoder skulle bidra til å gi forskninga den nødvendige tyngde, til å i større grad ta i bruk kvalitative metoder for å beskrive og forklare pedagogiske situasjoner og prosesser (Klette, 1998:16). Særlig har man innen fagdidaktikk sett verdien av klasseromsforskninga. Dette gjelder spesielt forskningsprosjekter som tar utgangspunkt i en prosessorientert forståelse av lese- og skriveopplæringa (Klette, 1998: 24-25), Det er i denne tradisjonen jeg går inn i mitt eget forskningsprosjekt. Det betyr ikke at jeg utelukker kvantitative metoder, men at hovedvekten vil ligge på det kvalitative.

Klasseromsforskning åpner for flere mulige metoder, perspektiver og tilnæringsmåter (Klette, 1998: 25), og skillet mellom kvalitative og kvantitative studier er ikke like skarpt som det var. I dag finner man gjerne både det kvalitative i det kvantitative og det kvantitative i det kvalitative (Otnes, 2007: 42; Wadel, 1991: 13). Jeg har allikevel valgt en kvalitativt orientert studie, da jeg er mer opptatt av å gå i dybden for å forstå enkelttilfeller enn av å generalisere og kvantifisere.

## 4.2 Forskningsdesign – Casestudie

For min klasseromstudie har jeg tatt utgangspunkt i et *multippelt helhetlig instrumentelt casedesign*. Robert K. Yin, som har sin bakgrunn fra fagfeltet psykologi, hevder at jo mer forskningsspørsmåla søker å finne forklaringer på eksisterende dagligdagse hendelser og omstendigheter i en sosial kontekst, knytta til «hvordan og hvorfor», og jeg vil med sosialantropologen Cato Wadel legge til «samspillet mellom», desto mer relevant er case-studiet som metode (Wadel, 1991: 78; Yin, 2009: 4). I dette forskningsprosjektet studeres elevens resepsjon og meningsskaping i møte med digitale læremidler retta mot den begynnende lese- og skriveopplæringa, noe jeg vil karakterisere som dagligdags i vårt samfunn. Studien av fenomenet vil avgrensas til skolekonteksten, en sentral sosial arena for barn underlagt en slik opplæring.

Et forskningsdesign er i følge Yin en «logical plan for getting from here to there» (Yin, 2009: 26). Med «here» viser han til det innledende settet med spørsmål som forskeren til syvende og sist ønsker besvart, og med «there» de svar eller konklusjoner som blir resultatet av forskningsprosjektet. Å velge et forskningsdesign basert på en casestudie, innebærer derfor ikke bare sjølve casen som skal studeres, men får konsekvenser for studien i sin helhet (Kristoffersen, 2011). En casestudie er, i følge Yin, en empirisk undersøkelse hvor forskeren undersøker et dagligdags *fenomen* innafor dets virkelige *kontekst* (Yin, 2009: 18). Samtidig er casestudier også undersøkelser av det unike og komplekse. Professor i utdanningspsykologi Robert E. Stake skriver at «Case study is the study of the particularity and complexity of a single case, coming to understand its activity within important circumstances» (Stake, 1995: xi). Han skriver vidare om «bounded system», med henvisning til Louis Smith som i følge ham var en av de første pedagogiske etnografer, og som bidro til å definere case som nettopp et avgrensa system, et objekt med klart definert forskningsfokus og rammer (Stake, 1995: 2). Wadel beskriver, i forhold til feltstudier, rammeverket som de kontekstuelle forhold og valg som virker inn på studien (Wadel, 1991). Han starter vidt, fra lover og forskrifter, og snevrer seg inn mot det som står i fokus.

Det single helhetlige case-designet kjennetegnes av at det kun er én case som ligger til grunn for studien av ett fenomen, mens det single sammensatte casedesignet tar utgangspunkt i en og samme case for å belyse flere fenomen. Det sistnevnte har altså flere fokus som det utvikles analyser for. I det multiple (Yin, 2009), eller kollektive (Stake, 1995), helhetlige casedesignet benyttes flere case for å undersøke ett og samme fenomen. Dette kan bidra til å skape den bredde og dybde i studien som skal til for å synliggjøre kompleksiteten i fenomenet som står i fokus, og dermed til å gi studien balanse og en større grad av troverdighet, og leseren en bedre forståelse av fenomenet (Jf. Stake, 1995). Casedesign som tar utgangspunkt i flere case og som har flere fokus, og dermed flere separate analyseenheter, er både multiple og sammensatte. Felles for alle typer casedesign er at de, for å etablere en empatisk forståelse hos leseren – en følelse av å ha vært der, inkluderer casenes kontekstuelle forhold gjennom fylldige beskrivelser (Stake, 1995: 39, 63).

Når det som studeres blir studert for å forstå noe annet, kan studien defineres som *instrumentell* (Stake, 1995: 3). I denne studien studeres elevens interaksjon med digitale læremidler og den nærmeste kontekst for å forstå deres resepsjon og meningsskapning i aktualiseringa av skjermtekstene. Dette står i motsetning til *egentlige* casestudier, der det er det studerte som i seg sjøl er av interesse for forskninga (Stake, 1995: 3). En slik instrumentell innfallsvinkel har forutbestemte problemstillinger, og forutbestemte problemstillinger har gjerne den konsekvens at miljøet for casestudien velges på bakgrunn av disse (Hammersley & Atkinson, 1996: 66).

#### **4.2.1 Fenomenet, valg av kasus og dets rammeverk**

Fenomenet jeg ville undersøke, barns resepsjon og aktualisering av pedagogiske skjermtekster retta mot den begynnende lese- og skriveopplæringa, er både dagligdags, unikt og komplekst. Det foregår innafor ramma av både formell og uformell læring. I vårt samfunn har man ikke bare en rett, men også en plikt til å gå på skole. Videre er skolens virksomhet retta inn mot at elevene skal tilegne seg grunnleggende ferdigheter og nå faglige mål, definert av nasjonale læreplaner. Disse er felles for alle landets skoler. Samtidig er det slik at enhver læreprosess og undervisningssituasjon er unik. De foregår i unike fellesskap bestående av unike individer som agerer på unikt vis i en unik kontekst osv.. For å kunne undersøke fenomenet, anså jeg det derfor som nødvendig å oppsøke det som skulle studeres i dets virkelige kontekst; skolen og dens norskundervisning på de to laveste klassetrinn<sup>44</sup>. Der kunne jeg studere sjølve casene;

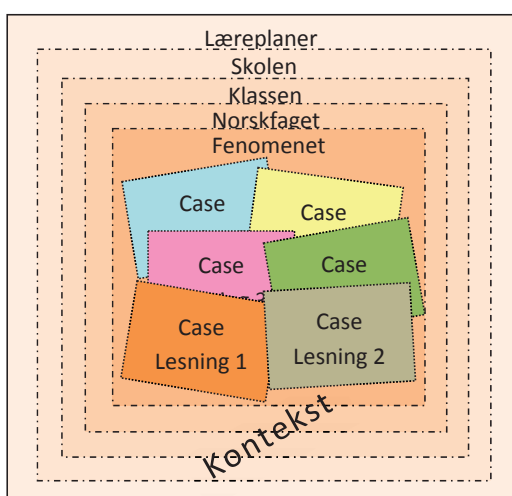
---

<sup>44</sup> Andreklasse ble av ulike årsaker valgt bort i arbeidet med avhandlinga. Dette kommer jeg tilbake til i kapitlet om tilgang til felten.

elevenes *lesninger* i situasjonskonteksten, det vil si deres interaksjon med de pedagogiske tekstene og konteksten, som en instrumentell tilgang til fenomenet; hvordan elever i første klasse engasjerer seg *i og med* pedagogiske skjermttekster retta mot den begynnende lese- og skriveopplæringa. Valg av kontekst og aktører er dermed gjort på bakgrunn av fenomenet jeg ønska å studere, og som jeg definerer som den ytterste ramma for studien. Slike hensiktsmessige utvalg er, i følge Stake, vanlig for casestudier som er instrumentelle (Stake, 1995: 4).

Sjøl om jeg har fulgt samme førsteklasse i datainnsamlinga, har jeg benytta data fra seks ulike lesninger, gjort av seks ulike elever i interaksjon med to forskjellige digitale læremidler. Slik sett kan studien sees som multiappel og sammensatt, noe jeg mener kan tilføre studien variasjon og balanse, men uten at det går utover dybden som kjennetegner kvalitative studier.

Modellen Figur 3, basert på Wadel og Yin (Wadel, 1991: 98; Yin, 2009: 46), kan illustrere hva jeg har beskrevet så langt. Fenomenet som er styrende for casene jeg har valgt, ligger i midten sammen med casene. Casene utgjør enkeltelevens interaksjon med de digitale læremidlene retta mot den begynnende lese- og skriveopplæringa. Deretter følger det som har



Figur 3: Multiappellet helhetlig instrumentelt casedesign

innvirkning på casene, og som jeg har valgt å la ligge i casenes kontekst. Nærmest casene ligger norskfaget hvor man nettopp finner den begynnende lese- og skriveopplæringa. Deretter følger klassekonteksten og skolens planer og organiseringsprinsipp. Sjøl om det er flere kulturelle og kontekstuelle faktorer som har innvirkning på fenomenet, og som derfor kunne vært tatt med i modellen, har jeg avgrensa både den og studien med å plassere de nasjonale læreplanene i den ytterste ramma.

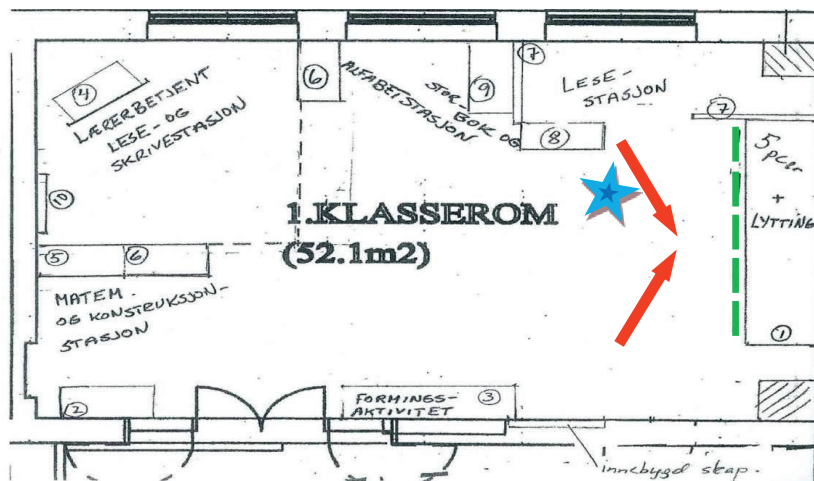
#### 4.2.2 Datakilder og datatyper

Sjøl om det finnes ulike tilnæringsmåter, kan ikke resepsjon og meningsskaping studeres direkte. Et slikt fokus for studien må nødvendigvis innebære at man på en eller annen måte foretar en indirekte studie, for eksempel gjennom en instrumentell studie slik som beskrevet i

forrige avsnitt. For å belyse fenomenet på en tilfredsstillende måte, søkte jeg å fange opp mest mulig av hva som skjedde i situasjonskonteksten, og valgte derfor å benytte meg av både flere teknikker og kilder for studien. I tillegg til feltnotater, basert på direkte observasjoner gjennom min tilstedeværelse i felten, har jeg benytta skjermopptak og videoopptak av de samme hendelsene, altså en *teknikktrianglering* (Hammersley & Atkinson, 1996: 259). Innen feltarbeid har observasjonsdata tradisjonelt vært registrert og dokumentert ved hjelp av feltnotater. Ikke bare er det umulig å få tid til å registrere alt som observeres i feltnotatene, som gjerne blir rabla raskt ned under observasjonene, men jo mer nøyaktige feltnotatene er i forhold til casens fokus, jo snevrere er gjerne perspektivet (Hammersley & Atkinson, 1996). Også hva en feltforsker makter å registrere i bevisstheten er avgrensa. Derfor kan permanente opptak, som video, skjermopptak og lydopptak være viktige for datainnsamlinga i et feltarbeid. I tillegg til at slike opptak kan gjengi hendelser nøyaktig, kan de spilles av gang etter gang og studeres igjen og igjen, og av og til kan man oppdage nye elementer.

Under datainnsamlinga benytta jeg to fastmonterte videokamera. Dette mente jeg var en fordel da det ga meg mulighet til å kunne være best mulig til stede i klasserommet sjøl. Skulle jeg hatt et håndholdt kamera, ville jeg kun kunne observere hva videokameraet fokuserte på, samt blitt for opptatt med sjølve opptaksteknologien. De to videokameraene var plassert på skrå bak elevene, og hvert kamera fanga inn to elever foran hver sin datamaskin. Det betydde at videoopptaket stod såpass langt unna at det verken kunne fange nøyaktig opp interaksjon mellom elev og datamaskin eller all verbalkommunikasjonen elevene i mellom. Videoopptakene ga likevel verdifull og utfyllende informasjon til skjermopptakene, som var konsentrert om de visuelle hendelsene på skjermen. Jeg gikk etter hvert til anskaffelse av mikrofoner som blei kobla til datamaskinene. Dette gjorde at jeg i forbindelse med opptak fra interaksjonen med *Bokstavoppslag B* bedre fikk fanga opp den auditive kommunikasjonen i den nære situasjonskonteksten, slik som samtalene elevene i mellom, egosentrisk tale eller tale som svar på hendelsene i læremiddelet. Videoopptak og skjermopptak ga konkrete og detaljerte gjengivelser av interaksjonen mellom elev, tekst og den nærmeste kontekst (Jf. Hammersley & Atkinson, 1996: 214). Men, til tross for mulighetene har slike opptak også sine begrensninger knytta til de ulike opptaksteknologienes affordans. Hver enkelt opptaksteknologi gjengir bare en del av en helhet, da for eksempel et videokamera ikke kan ta inn alt som skjer i et klasserom. Siden det var interaksjonen mellom elev og digitalt læremiddel som var casenes fokus, var videoopptakene i utgangspunktet tenkt som perspektivering. I bearbeidelsen av materialet har jeg imidlertid måttet innse at disse er blitt

uløselig knytta til hverandre. For at jeg på best mulig måte skulle kunne tolke dataene fra den ene teknologien, var jeg avhengig av dataene fra den andre.



Figur 4: Klasserommet slik skolen presenterer det. De røde pilene viser hvor kameraene stod og i hvilken retning de pekte, mens stjerna viser observatørens plass. Plasseringa av de fem PC-ene (grønne linjer) er ikke identisk med plasseringa i klasserommet hvor dataene er henta. Her sto den femte PC-en på enden av bordet. I tillegg var det faktiske rommet speilvendt.

Gjennom direkte observasjon fikk jeg tilgang til prosess- og kontekstorientert datamateriale som jeg vanskelig kunne ha oppnådd gjennom andre metoder (Jf. Hammersley & Atkinson, 1996; Järvinen & Mik-Meyer, 2005). Ved å sjøl være tilstede å observere i situasjonen fikk jeg med meg hendelser og nyanser som befant seg utafor videoopptakets fokus og det enda mer avgrensa fokuset et skjermpoptak har. Likevel var utnyttelsen av disse teknologiene avgjørende, da de tilførte studien informasjon som jeg i situasjonen ikke makta å ta inn over meg, og enda mindre gjengi i ettertid.

For å oppnå en dypere forståelse for fenomenet i studien har jeg også valgt å benytte *kildetriangulering*, det vil si flere datakilder, slik blant annet Yin foreskriver for å ivareta studiens kvalitet (Yin, 2009: 101). I løpet av perioden i felten blei det gjennomført tilrettelagte samtaler med både elever og lærere. Samtalene med lærerne blei i første rekke gjennomført for å belyse konteksten, mens samtalene med elevene hadde fokus på deres opplevelser knytta til interaksjonen med og resepsjonen av de digitale læremidlene.

Gruppeintervjuene, som tok mer form av organiserte samtaler med elevene, foregikk under stasjonsøkta som en av de seks stasjonene. De fant sted i et annet rom enn der den øvrige stasjonsundervisninga foregikk, slik at jeg mista litt tid på elevenes forflytning. Det vil si at hver gruppesamtale foregikk innafor ei tidsramme på omtrent 10 minutter. Fordelen med slike gruppeintervjuer, kan være at informantene opplever seg mer hjemme i situasjonen,

intervjusituasjonen blir myka opp, og informantene blir mer meddelsomme. Samtidig kan gruppas medlemmer virke regulerende på hverandre i forhold til hvilke holdninger og meninger det er akseptabelt å forfekte, altså på hva som blir sagt (Hammersley & Atkinson, 1996). Jeg opplevde også tidsramma som begrensende.

I samtalene benytta jeg intervjuguide, men denne fungerte etter hvert mest som en huskeliste.<sup>45</sup> Elevene hadde mye å fortelle, og ikke alltid bare hva jeg der og da anså som relevante svar på mine spørsmål. Samtidig har disse samtalene også gitt svar på spørsmål som jeg i etterpåklokskapens lys ser at jeg burde ha stilt. De snakka både med meg og med hverandre under de organiserte samtalene. Samtalene ga informasjon som jeg vanskelig, eller umulig, kunne fått tilgang til på andre måter, og som kunne belyse og perspektivere dataene fra andre datakilder (Hammersley & Atkinson, 1996: 158). Replikkvekslingene var overlappende og gikk for raskt til at jeg kunne makte å notere nøyaktig ned hva som blei sagt av hvem, så her valgte jeg å bruke videopptak av gruppa, slik at jeg i ettertid kunne se hvem som snakka, men med en perspektivering som ikke fanga opp hver enkelt elevs gester og mimikk.

Lærerintervjuene foregikk enkeltvis med de to lærerne. I likhet med gruppeintervjuene med elevene, utvikla også disse seg til å bli mer som tilrettelagte samtaler.<sup>46</sup> Lærerne var med på å utvikle samtalen, og noen spørsmål syntes jeg ikke at jeg fikk tilstrekkelig svar på, samtidig som jeg fikk svar på spørsmål jeg ikke hadde stilt. I første rekke blei disse samtalene gjennomført for å belyse konteksten – skolekulturen, som for eksempel lærerrollen, undervisningsorganiseringa og valg av læremidler. Det samme kan sies om bruken av dokumentariske kilder. Sentrale dokumenter, som læreplanen, er styringsdokumenter som også denne aktuelle skolen måtte forholde seg til og som blei gjenspeila i de lokale dokumentene. Ved at lokale dokumenter i stor grad blei gjort offentlige gjennom skolens nettsted, kunne skolekulturen synes transparent og inviterende. Som forsker må man likevel være kritisk til slike dokumenter, da de ofte kan si mer om hvordan kulturen ønsker å framstå, eller hvordan den ønsker at forholdene skal være, enn om hvordan virkeligheten fortoner seg (Hammersley & Atkinson, 1996).

De digitale læremidlene vistes på skjermopptakene, men for å kunne analysere dem og få utfyllende informasjon om deres innlagte automatisk genererte auditive responser på elevenes interaktivitet, har det også vært nødvendig å gå tilbake til sjølve læremidlene for å studere dem nærmere. I matrisen neste side følger en oversikt over datakolleksjonen.

---

<sup>45</sup> Intervjuguide for gruppesamtalene er lagt ved (vedlegg 4).

<sup>46</sup> Intervjuguide for samtale med lærerne er lagt ved (vedlegg 5).



Datatype	Beskrivelse
Videopptak	Videopptak fra to fastmonterte videokamera som var retta mot to og to elever. Kameraet tok opp lyden fra situasjonskonteksten og klasserommet. (240 min.)
Skjermopptak	Skjermopptak med Camtasia av interaksjon mellom den enkelte elev og læremidlenes tekster
Lydopptak av interaksjonens nære kontekst fra interaksjonen med <i>Bokstavoppslag B</i>	Camtasia, som var installert på 4 maskiner, tok opp kommunikasjonen og den øvrige lyden fra den nærmeste situasjonskonteksten. (480 min.)
Feltnotater	Notater fra direkte og deltakende observasjon.
Intervju med 2 lærere	Intervjuveileder, lydopptak
Gruppeintervju med elevene x 2	Intervjuveileder, video (120 min.)
2 digitale læremidler	<i>10Fingre</i> og <i>Safari ABC Bokstavoppslag</i>

Tabell 5: Oversikt over studiens datamateriale

Dataene fra videopptak og skjermopptak er transkribert sammen i transkripsjonsskjema som vist i vedlegg 6.

### 4.3 Forskerrollen, nærheten til felten og eget arbeid

Feltarbeid er, på en eller annen måte, en ingrediens i de aller fleste kvalitative forskningsmetoder, så også i casestudier. Casestudier krever både direkte observasjon av hendelser i deres virkelige kontekst, samt intervjuer med hendelsenes involverte parter (Yin, 2009: 11, 18). Det vil si at forskeren må befinne seg i felten. Dermed blir hun en del av felten sjøl, ikke som en hovedperson for observasjoner, men som en del av de kontekstuelle forhold som er med på å påvirke de impliserte aktørenes atferd (Hammersley & Atkinson, 1996: 48). Dette kommer jeg tilbake til i avsnittet om reliabilitet og validitet.

#### 4.3.1 Tilgang til felten

Gjennom Senter for leseforskning ved Universitetet i Stavanger fikk jeg kontakt med en skole som ville være relevant for mitt forskningsprosjekt. Skoleadministrasjonen overlot hovedansvaret for kontakten med meg til en spesiallærer med et spesielt ansvar for IKT i undervisninga. På bakgrunn av mine ønsker, valgte hun sammen med rektor ut hvilke klasser jeg skulle få tilgang til. I forkant av prosjektets datainnsamlingsperiode, hadde jeg en avtale med skolen om at jeg skulle få besøke to klasser, en førsteklasse og en andreklasse, men klasseromsforskning, som feltforskning forøvrig, er uforutsigbar (Hammersley & Atkinson, 1996). Mitt opphold ved skolen blei godt forberedt, og det var åpenhet omkring hva som hadde fokus for mine observasjoner. Læreren som skulle ta i mot meg i den aktuelle andreklassen, blei imidlertid sjuk og forhindra fra å ta imot meg, slik at en annen lærer blei pålagt å ta imot meg i sin andreklasse. Her fikk jeg en opplevelse av at jeg trengte meg på og at mitt nærvær ikke var ønskelig. Små episoder i denne klassen, som at datamaskinene blei

skrudd av før jeg hadde fått lagra skjermopptakene, at avtaler om gruppeintervjuer i stasjonsøkta med elevene ikke blei overholdt osv., gjorde at datamaterialet fra førsteklassen, hvor jeg opplevde meg velkommen, både blei mer fullstendig og aktuelt i forhold til studiens forskningsspørsmål. Å bli pressa til å ta imot en forsker eller observatør i klasserommet, er da heller ikke heldig. Opplevelsen av å bli studert og vurdert mot sin vilje, vil kunne være til stede sjøl om observatøren forsikrer at det er interaksjonen mellom elev og læremiddel som har fokus. Dessuten vil resultatet av en kvalitativ studie nødvendigvis måtte implementere lærerens rolle også, sjøl om dette ikke er studiens fokus, da vedkommende er en del av den viktige og nære konteksten. I ettertid har jeg ansett opptak og notater fra denne andreklassen som så ufullstendige og uensartet at de har vært ubrukelige til alt annet enn perspektivering av dataene som blei samla i første klasse.

En åpen forskerrolle kan aldri være fullstendig observerende eller fullstendig deltakende, da de øvrige aktørene i felten verken vil se forskeren som et fullverdig medlem av feltens felleskap eller kunne frigjøre seg fra forskerens tilstedeværelse, slik læreren i andreklasse ga tydelig uttrykk for. Bevisstheten omkring det å være et objekt for noens observasjoner vil føre til at man på en eller annen måte tilpasser atferden. Hammersley og Atkinson kaller dette fenomenet for «publikumseffekten» (Hammersley & Atkinson, 1996: 251), og i de to klassene jeg var inne i ga dette fenomenet seg forskjellige utslag. Hvordan lærerne agerte fikk sjølsagt også konsekvenser for elevenes atferd på ulike måter. Også hvem forskeren «er», personligheten, kjønn, yrkesbakgrunn, dialekt, utseende osv., kan ha betydning for både rollene og tilgangen forskeren får. Å få tilgang til et miljø, trenger derfor ikke å være det samme som at man får tilgang til de dataene man er ute etter (Hammersley & Atkinson, 1996: 97).

Forskerrollen i et feltarbeid befinner seg altså som oftest et sted mellom den fullstendige observatør og den fullstendige deltaker (Hammersley & Atkinson, 1996: 135). Dette er ikke en avgjørelse som forskeren alene kan ta, hvis vedkommende da ikke opererer skjult, noe som vanskelig kan gjennomføres uten å være i konflikt med vårt samfunns gjeldende lover, regler og syn på etikk. Forskeren tildeles også roller av de impliserte aktørene (Hammersley & Atkinson, 1996; Stake, 1995; Yin, 2009). Å være ”fullstendig” observatør fant jeg vanskelig i møte med førsteklasseelevne. Det opplevdes på ingen måte etisk riktig å skulle avvise dem, eller å la være å hjelpe dem, når de stod fast og henvendte seg for å få assistanse. På den måten påvirka jeg felten direkte. Samtidig ga både lærere og elever tydelig uttrykk for at jeg heller ikke var en del av skolens kollegium. Jeg blei presentert som forsker, og elevene var blitt informert om hva dette innebar sett fra lærernes side. I enkelte

situasjoner opplevde jeg at jeg etter hvert blei gjort «usynlig», at elevene ikke brydde seg om min tilstedeværelse når de holdt på med ting som ikke var relevante i undervisningssammenheng, mens de brått kunne endre atferd ved andre voksnes ankomst.

Uansett hvilken rolle jeg hadde fått tildelt og hvordan jeg sjøl hadde opptrådt ville mitt nærvær påvirket det jeg observerte, og som forsker har man også behov for ”goodwill” fra felten for å få tilgang til de dataene man er ute etter (Jf. Hammersley & Atkinson, 1996: 81; Stake, 1995: 57). De aktuelle lærerne ga uttrykk for at skolehverdagen var travel for både dem sjøl og elevene og at det derfor i liten grad var rom for å ta ekstraordinære hensyn til min tilstedeværelse utover at jeg blei ønska velkommen for å observere og å samtale med barna innafor de rammene undervisningsorganiseringa satte. Det blei til at jeg tok, og fikk, rollen som deltakende observatør (Hammersley & Atkinson, 1996: 132).

#### **4.3.2 Utvalg og bortvalg**

Etter fem uker i felten, hvorav fire med opptak av elevens interaksjon med læremiddel og nærmeste kontekst, blei det nødvendig å gjøre et utvalg i datamaterialet. Det første bortvalget blei, som allerede nevnt, å utelate datamaterialet fra andreklasse som blei så ufullstendig og lite ensartet, at det vanskelig kunne brukes for å belyse forskningsspørsmåla. Dessuten hadde man ikke i denne klasse fått godkjennelse fra alle foreldre til at deres barn kunne bidra som informanter i studien. Dette blei problematisk, da en elev, uten den nødvendige godkjennelsen for studien, viste stor interesse for videokameraene og stadig kom i bildet på videoene. Det resulterte i at mye av videomaterialet fra denne klassen blei ubrukelig og måtte slettes. Hadde jeg gått inn i felten med en mer åpen etnografisk studie, kunne jeg kanskje benytta disse dataene til å belyse sosiokulturelle forhold, men som datamateriale for å utforske og forstå elevens resepsjon og interaktivitet med digitale læremidler i den begynnende lese- og skrivefærdighet, blei datamaterialet fra første klasse langt mer verdifullt.

Av førsteklasseens tjuefem elever, var det som oftest en eller flere som var fraværende av ulike årsaker. Datamaterialet kan derfor sies å være mangelfullt da ikke alle datasett er komplette. I tillegg blei det bare installert skjermopptaker på de fire stasjonære maskinene på datastasjonen. En femte datamaskin var bærbar og blei kun benytta av en bestemt elev, og bare hvis alle elevene på gruppa var til stede. Denne maskinen blei også brukt til andre formål enn som elev-pc på datastasjonen, slik at å samle datamateriale fra denne maskinen ikke bare var urasjonelt, men også uforutsigbart i forhold til bruken.

I løpet av feltperioden benytta klassen en rekke digitale læremidler, men noen av disse blei bare brukt en gang i løpet av denne tida. Blant annet skulle klassen få besøk av neste års

førsteklassinger, og de fikk da, som en forberedelse, benytte et enkelt memory-spill som de seinere skulle presentere for gjestene sine. I tillegg til at dette spillet bare blei benytta en gang, støtte elevene på mange tekniske problemer. Utover konklusjonen om at tekniske problemer setter materialiteten i forgrunnen i elevens meningsskaping, fortalte elevenes interaksjon lite om deres resepsjon av tekstens innhold innafor en «normal-kontekst». Digitale læremidler som bare blei benytta sporadisk i løpet av innsamlingsperioden blei derfor valgt bort.

Valget falt på *10Fingre, versjon 2.0* (B. Wang & Wang, [1998] 2005) og *Safari ABC Bokstavoppslag* (Kverndokken, [2002] 2006), da begge blei benytta regelmessig i undervisninga (jf. kap. 1.5.4). Mens *10Fingre* blei brukt så å si hver uke, blei *Safari ABC Bokstavoppslag* brukt hver annen uke i forbindelse med introduksjon av nye bokstav. Disse læremidlene var også såpass ulike at jeg antok at de ville by på ulike utfordringer og måter å engasjere seg på for elevene. Dessuten var intensjonene lærerne hadde for bruken av dem knytta til læring i en ordinær skolehverdag og ikke til noe ekstraordinært, slik som besøk av neste års førsteklassinger, belønning eller annet. Det skal likevel nevnes at *10Fingre* også blei benytta i forbindelse med spesialpedagogiske tiltak. Dette kommer jeg tilbake til i blant annet presentasjonen av hovedpersonene i kapittel 7.2.2. Jeg har ikke analysert læreverkene som helhet, men valgt ut aktuelle tekster som blei benytta i løpet av den perioden datainnsamlinga varte (jf. kap.5).

Casenes fokus blei også avgrensa til nettopp elevenes interaksjon med og resepsjon av disse to digitale læremidlene i situasjonskonteksten. Det blei tatt videoopptak med to kameraer av interaksjonen med hvert av de to digitale læremidlene fra to dataøker, det vil si fire øker totalt. Med tjuefem elever fordelt på seks grupper blei det til sammen om lag etthundre og førti minutter videoopptak fra hver stasjonsøkt fordelt på to kameraer. I tillegg utgjorde skjermopptak fra de fire datamaskinene tohundre og åtti minutter per økt. Her er det videre gjort et utvalg på tre lesninger fra hver økt, slik at det totalt utgjør om lag sytti minutter skjermopptak. Avgrensinga til totalt seks lesninger har blant annet med avhandlingas omfang å gjøre. Alle navn i avhandlinga er fiktive og er i hovedsak henta fra SSBs statistikk over de mest brukte navnene i 2004. Valg av elever har vært underordna. Hensikten har vært å sette lesningene deres i fokus, samtidig som lesning selvfølgelig er uløselig knytta til hverandre. I utvalget har jeg vært opptatt av det unike i hver lesning, og elevutvalget er gjort med tanke på at de skulle representere varierte lesninger fra flere av de nivåddifferensierte gruppene. Det er altså elevenes interaksjon på datastasjonen og ikke intervjuene som har vært utgangspunktet for utvalget. Jeg har også valgt å ha samme antall elever av hvert kjønn, det vil

si totalt tre gutter og tre jenter. Jeg kommer for øvrig tilbake til utvalget av lesninger i kapittel 7.1.2 og 7.2.2.

Gruppeintervjuene med elevene la jeg til stasjonsøker hvor de aktuelle digitale læremidlene ble benytta, slik at elevene skulle ha dem friskt i minnet og at det skulle bli lettere å holde fokuset på disse. Gruppene kom direkte fra datastasjonen til «samtalestasjonen» hos meg. Unntaket var den første gruppa som hadde gruppeintervjuet som sin første stasjon i stasjonsrunden og datastasjonen som sin siste. Fordi jeg ikke kunne være flere steder på en gang, er datamaterialet fra datastasjonen og intervjudataene fra ulike dager. Det vil si at jeg ei uke tok opptak fra datastasjonen, mens jeg en annen uke gjennomførte intervjuene. Konsekvensen er blant annet at elevene snakka om *Bokstavoppslag V* og *10Fingre Kurs 05* i intervjuet, mens dataene fra tekstenes aktualisering er med *Bokstavoppslag B* og *10Fingre Kurs 04*.

#### **4.3.3 Ethiske refleksjoner – Barn og forskning**

Mens naturvitenskapen studerer fysiske objekter, studerer humaniora som oftest forholdet mellom mennesker, altså aktivt handlende subjekter. I denne studien er det forholdet mellom tekst, leser og kontekst som blir studert. Formelt ivaretas informantenes rettigheter gjennom prosedyrer og registrering av forskeren i samarbeid med Personvernombudet for forskning, Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste AS. Innen forskning med og på barn må det innhentes samtykke fra foresatte, og reglene for hvordan datamaterialet blir innhenta, brukt og oppbevart, samt over hvor lang tid det kan oppbevares, er utvikla nettopp med tanke på at dette er en sårbar gruppe (se vedlegg 1 og 2). Men, sjøl om forskning styres av slike regulativer, finnes det også atskillige etiske problemstillinger som krever forskerens bruk av skjønn.

I forskning med og på barn, kreves det ekstra varsomhet fra forskerens side når han/hun både entrer, oppholder seg i og forlater felten. Dette bør være avgjørende for hvilke roller forskeren sjøl velger å innta i datainnsamlinga. Å skape sterke emosjonelle bindinger kan, i forhold til enkelte av barna, være skadelig med tanke på at man skal forlate dem igjen. Også voksne kan reagere med forvirring og negative følelser på at en som har blitt deres venn uten videre kan forlate dem og igjen bli en fremmed (Hammersley & Atkinson, 1996: 149).

Til tross for at barn er en spesielt sårbar gruppe, er det slik at ”Barna er ekspertene på å være barn, og hvis vi skal få kunnskap om det å være barn, er det av aller største viktighet at barn blir brukt som informanter” (Tingstad, 2006: 52). I det hele tatt så er det vel slik at det er de individer som blir studert som er eksperter på å være akkurat de individene. Det spesielle

med all forskning som angår barn og barndom, er at barndommen i seg sjøl er en relativt ny oppfinnelse. Barns meningsskapning som aktivt handlende subjekter på mikronivå har vakt interesse først de seinere år. Vebjörg Tingstad ved Norsk senter for barneforskning bruker begrepet ”yngelpleie” om samfunnets fokusering på barns ve og vel. For at denne virksomheten skal ha noe for seg, er det en forutsetning at man skaffer til veie kunnskap om hvordan barn er og hvordan de har det, og dermed at man bruker barna sjøl som kilde til denne kunnskapen (Tingstad, 2006: 53).

Løkken og Søbstad hevder at intervju er en nødvendig metode dersom man er opptatt av en annens persons indre vesen (Løkken & Søbstad, 1999: 96), som jo meningsskapning og resepsjon er. Samtidig trekker de fram en rekke problematiske forhold i forbindelse med barneintervju. Sjøl om de først og fremst har sitt fokus på forskning i barnehagen, har de satt fingeren på mange viktige moment i forhold til spesielt utsatte grupper innen forskninga. Barn kommuniserer med mer enn verbalspråket, og det er viktig at intervjueren er åpen for andre språklige uttrykk. Barn har ofte også sin egen logikk basert på de erfaringene det har. De har behov for trygghet og kan derfor lett avvise et intervju med en forsker de ikke kjenner godt nok. Samtidig er det viktig at forskeren forholder seg på en slik måte til barna at de ikke lider tap når han/hun forlater barnegruppa igjen etter relativt kort tid. Det asymmetriske forholdet mellom barn og intervjuer gjør at barn ofte er tilbøyelige til å svare det de tror at den voksne eller intervjueren vil ha. Dermed er det mulighet for feilkilder. Måten spørsmål blir stilt på, om de er åpne eller lukka, har konsekvenser for, ikke bare hvilke type svar man får, men også påliteligheten i dem. Dette gjør at arbeidet med tolkninga av dataene er spesielt utfordrende. Også hvordan man framstiller informantene, må vurderes. Barn har ikke det samme ordforråd og evne til å uttrykke seg verbalt som voksne informanter har. Å ta med all nøling og stotring hos informanten i den skriftlige rapporten, kan i noen tilfeller være nødvendig, men i mange sammenhenger er dette informasjon av uvesentlig karakter og kan med fordel utelates, da det kan sette informanten i et dårlig lys. Det samme gjelder informasjon av privat karakter som ikke angår studiens tematikk eller som kan vurderes som så sensitivt at det ikke har noe på trykk å gjøre. Likeledes er det med noe av kroppsspråket. Der jeg mener at slik informasjon er overflødig eller ubetydelig for resultatet, velger jeg det derfor bort fra den endelige presentasjonen av dataene.

Det er altså ikke bare forskerrollen og tilgangen som virker inn på resultatet av forskninga da ”forskning er en aktiv prosess, hvor man beskriver verden gjennom selektiv observasjon og teoretisk tolkning av det som observeres, ved å stille bestemte spørsmål og deretter tolke svarene, ved å ta feltnotater og skrive av lyd- og bildeopptak, i tillegg til å

skrive forskningsrapporter” (Hammersley & Atkinson, 1996; 48). Forskeren har innflytelse på hele prosessen fra ”here” til ”there”. Avgjørelser må tas og vurderes og sees i lys av valgene som blir tatt på alle trinn. En forskningsstrategi som på denne måten strekker seg gjennom hele forskningsprosjektet, definerer Hammersley og Atkinson som en interaktiv analyseprosess (Hammersley & Atkinson, 1996: 233).

#### **4.4 Analysestrategier**

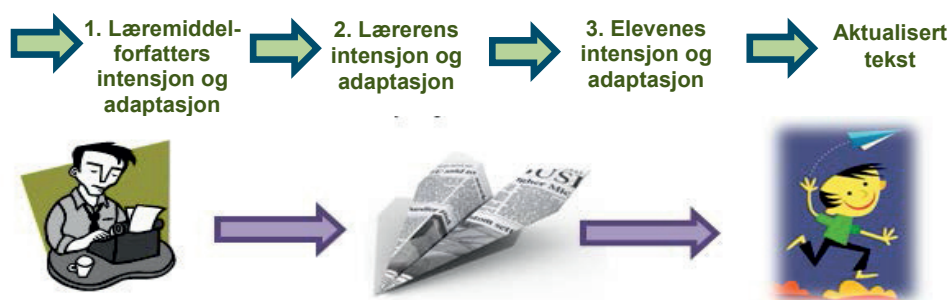
I dette kapitlet blir det gjort rede for studiens anvendte analysestrategier. Av disse har, som allerede nevnt innledningsvis i dette kapitlet, narrative metoder fått relativt stor plass, mens adaptasjonsanalysen, som tar utgangspunkt i teorikapitlets redegjørelse av adaptasjonsteori og sjølv adaptasjonsbegrepet, i hovedsak blir presentert gjennom studiens anvendte paradigmatisk analyseverktøy. Integrert i adaptasjonsanalysen ligger leserposisjonsanalysen, det vil si hvordan tekstene er adaptert for at leserne gjennom noen implisitte leserposisjoner skal engasjere seg i dem på bestemte måter og hvordan leserne faktisk engasjerer seg.

Adaptasjon er, som tidligere poengtert, et av de pedagogiske teksters kjennetegn (Grepstad, 1997; Selander & Skjelbred, 2004) og handler om tilpasning, omfunksjonering og rekontekstualisering (jf. kap.3.4.1 og 3.4.2). Pedagogiske tekster *er* ikke bare i seg sjøl. De er ikke statiske størrelser, men et resultat av ulike prosesser og kontekster. De er både produkt og prosess og kan tolkes og analyseres på flere nivåer. I denne studien opereres det med tre slike nivåer (jf. figur 5). Sigrun Gudmundsdóttir foreslår en lignende tredeling i studier av undervisning generelt, hvor det første nivået dreier seg om lærebøker og læreplaner, det andre om den sosiale undervisningskonteksten, og den tredje om de erfaringene lærere og elever sitter igjen med i etterkant (Gudmundsdóttir, 1998).

Jeg har ikke målt noen resultater i etterkant av elevenes interaksjon med de aktuelle læremidlene, men har likevel valgt å holde på en tilsvarende tredeling basert på Weinreichs tilblivelser gjennom adaptasjon (jf. kapittel 3.4.1 og 3.7.2).<sup>47</sup> Denne dreier seg om å følge læremiddeltekstene, eller de pedagogiske tekstene, adaptasjon fra deres skapelse, via lærerens intensjoner og tilretteleggelse, og fram til de blir aktualiserte av den enkelte elev i en klasseromskontekst. Man kan si at ved å følge teksten på denne måten, antar studiens form en slags reisestruktur (se figur 5 neste side).

---

<sup>47</sup> Weinreich skriver om flere ulike tilblivelser; fra forfatterens adaptasjon til adaptasjon som lesestrategi (Weinreich, 2004)



Figur 5: Adaptasjonsfaser fra skapelse til aktualisering

Gjennom en adaptasjonsanalyse vil jeg undersøke utgivers uttalte intensjoner med tekstene, tekstenes intensjonalitet og hvordan disse kommer til uttrykk gjennom tekstenes meningsskapende ressurser og adaptasjoner knytta til skapelsen (kapittel 5). Videre vil jeg undersøke lærernes intensjoner og adaptasjoner i iscenesettelsen av læremidlene, det vil si bearbeidelsen (kapittel 6), og til sist elevenes aktualisering av tekstene (kapittel 7) som kan sies å være en to-delt adaptasjonsprosess. Begrepet «aktualisering» er som nevnt i kapittel 3.8.2, benytta for å knytte resepsjonen an til den aktuelle situasjonskonteksten. På den ene siden vil elevene søke å tilpasse sine leserposisjoner til det de oppfatter som tekstenes forutsetninger, intensjoner og måter å engasjere leseren på, mens de på den andre vil adaptere tekstene til situasjonskonteksten og sine egne forutsetninger og intensjoner. Disse prosessene kan ikke studeres direkte, men må tolkes ut fra elevenes ytringer; deres kommunikasjon og interaksjon (jf. kapittel 1.5.2).

For å være så tro mot datamaterialet som mulig og synliggjøre elevenes ressurser, deres evne og vilje til meningsskaping, har jeg valgt en narrativ tilnærming til elevenes aktualisering av de to læremiddeltekstene, altså i det tredje analysekapitlet, basert på Donald E. Polkinghorns taksonomi av narrative metoder (1995). Jeg vil derfor i det følgende gjøre rede for framveksten av narrative metoder, narrativ analyse som narrativ konfigurasjon og narrativ analyse som paradigmatisk analyse av narrativ. I kapittel 4.4.4 presenteres denne studiens paradigmatiske analyseverktøy.

#### 4.4.1 Narrative metoder

Narrative metoder har sitt opphav i litteraturvitenskapens narratologi og har fått sitt innpass i kvalitativ forskning i takt med erkjennelsen av at de naturvitenskapelige metodene ikke er de som best kan besvare samfunnsvitenskapelige spørsmål. Framveksten av narrativ metode i studier av menneskers interaksjon beskriver Stefinee Pinnegar and Gary J. Daynes som 4 narrative vendinger (Pinnegar & Daynes, 2007). Den første angår reliabilitet og forholdet



mellom forsker og det utforskede – erkjennelsen av at forskeren påvirker hva han studerer. Den andre og tredje vendinga handler om objektivitet og generalisering – at man i bestrebelsen på å forstå har bevega seg fra tall til ord, og fra å studere det generaliserte til det partikulære. Den siste vendinga handler om ikke entydig kunnskap og validitet, og er en erkjennelse av at det finnes flere måter å forstå verden på (Pinnegar & Daynes, 2007). Det sistnevnte har ikke bare fått konsekvenser for narrative metoders plass i forskninga, men stiller også større krav til kritisk refleksjon. Dette kommer jeg tilbake til i kapittel 4.5. Denne beskrivelsen av narrative metoders framvekst kan også være en beskrivelse av kvalitative metoder mer generelt. For min studie angår den derfor ikke bare den narrative analysen av elevenes tekstaktualisering, altså den narrative konfigurasjonen, men også tekstanalysen og analysen av lærerens bearbeidelse av de pedagogiske skjermtekstene (jf. kapittel 3.7.2).

Narrativ metode betraktes i dag som en egnet metode innen ulike retninger i samfunnsforskninga. Narrativ metode bidrar til å rekonstruere menneskers erfaringer i relasjon både til andre og til et sosialt miljø (Pinnegar & Daynes, 2007), og den kan besvare spørsmål som «Hva skjedde?» (Nancy Zeller, 1995; 75). Ikke bare blir dette ansett som en egnet metode i forbindelse med klasseroms- og utdanningsforskning (Clandinin & Connelly, 2000), men blir også regna som et viktig verktøy i forbindelse med casestudier (Stake, 1995; Yin, 2009; Zeller, 1995). Metoden kan dermed synes å være skreddersydd for denne studien, men til tross for dens stadige større utbredelse og anerkjennelse, er det ikke entydig hva narrativ metode innebærer. Det er i realiteten snakk om flere narrative metoder. Polkinghorne har, som en ryddeprosess, definert og skissert to typer narrative metoder; *narrativ analyse* og *analyse av narrativ*, forstått som henholdsvis narrativ konfigurasjon og paradigmatiske analyse av narrativ, basert på Jerome Bruner sitt arbeid innen psykologi og kognisjonsteori (1995).

I følge Bruner er det i hovedsak to måter å tenke på, en narrativ og en paradigmatiske, og hver av dem krever sine særegne overbevisende måter å framstille virkelighet og erfaringer på (1986: 11). Mens den paradigmatiske måten, eller den logisk vitenskapelige måten, søker å innfri den naturvitenskapelige forskningas kriterier og har fokus på enkeltdeler ekstrahert fra det partikulære, er den narrative måten en streben etter å forstå sammenhenger og helhet i den enkelte situasjon.

Narrativ, eller fortelling, er en sjanger som appellerer til menneskets forståelsesapparat, da den byr på en organisering av hendelser og aktiviteter som henger sammen i en helhet og ligner på livet sjøl (Bruner, 1986; Engelstad, 2011; Foght Mikkelsen, 1994; Polkinghorne, 1995). På den ene siden byr fortellinga altså på en struktur som hjelper leseren eller mottakeren å organisere informasjonen i en meningsfylt helhet (Foght

Mikkelsen, 1994). På den andre siden har mennesket sjøl et behov for å ordne alt i tilværelsen inn i et narrativt forløp, til og med statiske og romlige uttrykk, da fortellingas struktur er med på å avgrense og å skape sammenhenger som hjelper oss til å forstå (Abbott, 2002; Engelstad, 2011). På bakgrunn av dette hevder flere forskere at narrativer er spesielt egnet i søken etter å forstå menneskers handlinger og aktivitet, deres sosiale liv og interaksjon (bl.a. Bruner, 1986, 2004; Leavy, 2009; Pinnegar & Daynes, 2007; Polkinghorne, 1995). Dette utelukker imidlertid ikke den naturvitenskapelige, eller den paradigmatisk, måten. Det er som Bruner påpeker, to måter å tenke på, og disse utelukker ikke hverandre, men kan tvert i mot utfylle hverandre. Enkelt sagt benytter vi oss av den paradigmatisk måten for å finne ut «hva» og «hvor mange/ofte», og den narrativt konfigurativer for å finne ut «hvordan» eller «hvorfor» (Polkinghorne, 1995).

I denne studien hadde jeg et ønske om å se på både det unike «hvordan og hvorfor» i elevenes meningsskaping i interaktivitet med de valgte læremidlene og å skissere noen tendenser på tvers av datamaterialet ved hjelp av kategorier. Slik jeg ser det, gir Polkinghornes taksonomi av narrative metoder rom for dette «både – og». Paradigmatisk analyse, som anvendes i alle de tre analysene mine, er tradisjonelt den vanligste metoden innen både naturvitenskapelig og samfunnsvitenskapelig forskning. Polkinghorne velger derfor å ikke si så mye om den i sin artikkel, utover hvordan den virker, og å knytte den til analyse *av* narrativ. Dette kommer jeg tilbake til seinere i kapitlet.

#### **4.4.2 Narrativ analyse – narrativ konfigurasjon**

Polkinghornes anliggende synes i første rekke å være å utmane en teori for narrativ konfigurasjon, altså hvordan man velger ut og setter sammen datamateriale fra ulike kilder og teknikker til et temporalt narrativt hele. Denne prosessen gjøres med utgangspunkt i et plot eller tema, slik at narrativet holdes sammen av en rød tråd, eller sagt med Polkinghornes egne ord; «Plots mark off a segment of time in which events are linked together as contributors to a particular outcome» (Polkinghorne, 1995: 7). Plotet er altså limet, og Polkinghorne kaller et slikt narrativ for «emplotted narrative», til forskjell fra andre typer narrativ som kan by på lange beskrivelser av hendelser som ikke nødvendigvis har noen sammenheng (Polkinghorne, 1995: 7), slik som «bed-to-bed-stories» eller for den saks skyld; beskrivelsene og analysene i denne studien av de pedagogiske skjermtekstene og lærerens bearbeidelser i kapittel 5 og 6.

I analysene av elevenes aktualisering av læremiddeltekstene, valgte jeg altså å benytte både narrativ analyse, forstått som konfigurasjon, og analyse av narrativ, forstått som

paradigmatisk analyse av narrativ (Polkinghorne, 1995). Gjennom narrativ analyse, har jeg ønska å sette fokus på det unike i den enkelte lesninga. I konfigurasjonen er det benytta både intervjudata og observasjonsdata. Hendelsene er ordna temporalt omkring hovedpersonenes meningsskaping i møte med læremidlene, uttrykt gjennom deres kommunikasjon og interaksjon. I tillegg til plot har jeg som analyseverktøy for konfigurasjonen tatt utgangspunkt i variasjoner over den tradisjonelle aristoteliske modellen, gjerne kalt Hollywood-modellen, for tekstenes dramaturgi (bl.a. i Askeland et al., 2003). Denne modellen tar sitt utgangspunkt i plotet og, sjøl om den opprinnelig skulle være et bidrag til scenekunsten, har den med sin lineære form festa seg i folkelig fortellertradisjon. Her er begrep som *anslag*, *presentasjon*, *utdyping*, *konfliktopptrapping*, *vendepunkt*, *klimaks* og *uttoning* sentrale. Begynnelsen av fortellinga utgjør anslaget hvor man skal fange leserens oppmerksomhet og antyde noe om det videre hendelsesforløpet. Videre følger en presentasjon av fortellingas karakterer og kontekst og en utdyping av forholdet mellom karakterene. I utdypinga blir dessuten konflikten tydeligere. Deretter kommer midtdelen med konfliktopptrapping med ett eller flere vendepunkt, før fortellinga når sitt endelige klimaks, som etterfølges av en løsning eller et endelig resultat og en uttoning (Hoem, 2013).

Polkinghorne foreskriver fire trinn i konfigurasjonsprosessen etter at *plotet*, eller den røde tråden, er identifisert (Polkinghorne, 1995: 18). Det første er å ordne dataene *kronologisk*. Siden mine data ikke bare kommer fra flere kilder, men også flere teknikker, har jeg hatt behov for å parallellføre de som angår samme hendelser i et transkripsjonsskjema (se vedlegg 6). Neste trinn er å se på hvilke deler av datamaterialet som best kan bidra til resultatet. Videre må forskeren se på *årsakssammenhenger* – på hvordan en hendelse påvirker en annen. For eksempel vil elevene i mitt materiale respondere på bakgrunn av læremidlenes kommunikasjon, og hvis elevene har valgt bort introduksjoner til en oppgave, vil interaktiviteten deres i etterkant kunne være prega av det. Det siste trinnet er å skrive narrativet, en størrelse Polkinghorne beskriver som en intellektuell konstruksjon. Dette er ikke bare en nøytral representasjon av hendelser og funn, men en komposisjon innafør ei språklig ramme. Oppdager man svakheter i konstruksjonen, er det plotet og narrativet som må justeres, og ikke dataene.

I tillegg til disse fire trinnene i prosedyrene, viderefører Polkinghorne 7 kriterier som kan benyttes som retningslinjer for forskere som skal generalisere og skrive ut et narrativ eller en casestudie basert på innsamla data. Disse kriteriene er en arv fra forskeren og psykologen John Dollard som allerede i 1935 skreiv om hvordan man ved hjelp av disse kriteriene kunne teste «life-stories» (Dollard, 1935; Polkinghorne, 1995). Kriteriene skulle være

retningsangivende både for forskeren og for dem som skulle bedømme vitenskapelige arbeider der livshistorier inngikk som materiale (Dollard, 1935; 2). Dollards første kriterium krever av forskerens framstilling at den inkluderer beskrisjoner av den kulturelle konteksten der casens hendelser foregår, da hovedpersonen er en del av denne. I min studie er det for eksempel avgjørende at hendelsene foregår i en skolekontekst. En grundigere redegjørelse av denne blir gjort i presentasjonen av skolen og i beskrisjonen og analysen av lærerens tilrettelegging i kapittel 6, forut for de narrative analysene i kapittel 7.

Videre må forskeren i sin konfigurasjon vie protagonistens, eller hovedpersonens, egenskaper og kroppslige dimensjoner oppmerksomhet, da slike faktorer påvirker dennes atferd. Hovedpersonene i min studie er barn i 6-7-årsalder, og disse vil, bare på bakgrunn av slike generelle trekk, te seg forskjellig fra andre persongrupperinger. I tillegg kommer mer individuelle og spesifikke trekk, da «The power of a storied outcome is derived from its presentation of a distinctive individual, in a unique situation, dealing with issues in a personal manner» (Polkinghorne, 1995; 18). I det tredje kriteriet krever Dollard at forskeren er oppmerksom på hovedpersonens «viktige andre», da disse er med på å påvirke dennes atferd. For eksempel vil en lærers tilstedeværelse kunne virke atferdsregulerende på en annen måte på en elev enn en medelevs tilstedeværelse vil gjøre. I min studie kan også de valgte læremidlene anses som «viktige andre», da de i høyeste grad er med på å påvirke elevenes handlinger. Disse har jeg gjort leseren kjent med allerede gjennom beskrisjoner og adaptasjonsanalyse i kapittel 5 før de narrative analysene i kapittel 7.

Det fjerde kriteriet er noe vanskeligere å gripe, men handler, slik jeg tolker det, om å avdekke hovedpersonens verdensanskuelse – å forstå motivasjoner og intensjoner som ligger bak personens handlinger. Dette er et nokså sentralt punkt i min studie da jeg nettopp gjennom å studere elevenes interaktivitet søker å forstå både deres intensjoner og adaptasjoner. Dette kan henge sammen med Dollards femte kriterium, som handler om å se hendelser og hovedpersonen i en historisk sammenheng. Hovedpersonens handlinger må sees i lys av vedkommendes tidligere erfaringer, eller mangel på sådanne. Tidligere erfaringer, kultur- og situasjonskontekst vil påvirke elevenes intensjoner og meningsskaping, som igjen kan kunne forklare deres adaptasjonsprosesser.

De to siste kriteriene omhandler representasjonens struktur. Den første av disse sier noe om hvordan narrativ formes gjennom at presentasjoner og hendelser ordnes temporalt, med en begynnelse en midtdel og en avslutning. Denne temporale ordninga må, i følge siste kriterium, organiseres gjennom et plot eller tema – en rød tråd. Eksakt hvordan dette skal foregå forteller ikke Polkinghorne, så her har jeg valgt å støtte meg til andre som skriver om

narrativ i forbindelse med forskning, som Stake og Zeller (Stake, 1995; Zeller, 1995), samt til litteratur om narratologi.

Jeg har valgt en instrumentell tilnærming i datainnsamlinga (jf. kap.4.2). Det vil si at jeg allerede her har gjort et utvalg i forhold til hva slags type datamateriale og hvilke hendelser jeg har med i studien, noe som også virker styrende for plotet. Jeg ville studere barns meningsskaping i møte med pedagogiske skjermttekster i den begynnende lese- og skriveopplæringa, og dette har sjølsagt også fått konsekvenser for plotet. Den røde tråden angår altså forholdet mellom skjermttekst og leser i situasjonskonteksten og må være forenlig med datamaterialet.

Ved å studere forhold innafor en skolekontekst kan man få mye hjelp av denne til å organisere datamaterialet langs en tidsakse, da skolens hendelser nettopp er organisert omkring ulike prosjekt og segmenter av tid; undervisningstime, friminutt, semester, skoleår, klassetrinn osv.. Man kan si at undervisning som sådan er en narrativ forestilling og derfor kan være et utgangspunkt for å organisere dataene. Susanne V. Knudsen har skissert undervisningsrommet og det som skjer der som et drama (Knudsen, 2008). Inspirert av Johan Elmfeldt setter hun undervisningsrommet og dets prosjekt inn i en dramatisk konstruksjon, der sjølve rommet er scenen. I motsetning til i min studie, hvor eleven har hovedrollen, er det i hennes artikkel læreren/foreleseren som har hovedrollen mens studentene/elevne har birollene. Ser man skolegangen som helhet, eier den sin egen narrativitet gjennom utdannelseforløpet. Læreplan for Kunnskapsløftet skisserer skole- og utviklingsforløpet gjennom en rekke målsettinger i tid og rom (Kunnskapsdepartementet, 2006). Man kan altså konstruere, eller konfigurere, et narrativ omkring et plot og langs en prosjektakse gjennom hele, eller deler av, skoleforløpet. Man kan også konstruere narrativer av korte økter. Et stasjonsundervisningsforløp, eller deler av det, kan også gi forskeren en naturlig tidsramme for narrative konfigurasjoner, slik som i min studie.

I min studie har jeg avgrensa hvert narrativ til å omhandle en elevs interaktivitet på en av seks stasjoner i en stasjonsundervisningsøkt (jf. kap.4.3.2). I forbindelse med *ABC Bokstavoppslag B*, som er organisert narrativt som en kortversjon av et tradisjonelt undervisningsforløp, kunne sjølve læremiddelet vært et godt utgangspunkt for å organisere datamaterialet langs en tidsakse. Dette er ikke like naturlig med læremiddelet *10Fingre Kurs 04*,<sup>48</sup> da narrativiteten i dette er mindre opplagt. Likevel kan tidsramma for sjølve datastasjonen være en naturlig tidsramme for den narrative konfigurasjonen, da man finner en

---

<sup>48</sup> Heretter benevnes *10Fingre Kurs 04* som *Kurs 04*.

begynnelse i det eleven starter programmet, en midtdel når de har kommet i gang og en avslutning når de må avslutte og forlate stasjonen. Det endelige resultatet blei en konfigurasjon etter hvilke måter å engasjere seg på de to skjermtøkstene fordra av leseren og de utfordringene dette kunne antas å utgjøre for leseren. Mens *Bokstavoppslag B* utspiller sitt handlingsforløp over fem ulike scener med fire ulike måter å engasjere leseren på, er det i *Kurs 04* kun to forskjellige skjermbilder som kan defineres som scener med tilhørende måter å engasjere leseren på. Derfor har narrativa om elevenes aktualisering av *Bokstavoppslag B* og *Kurs 04* henholdsvis fire og to avsnitt. Samtidig er hvert sett med narrativ ramma inn, slik at de nærmest framstår som rammefortellinger, av presentasjon av den aktuelle stasjonsrundens kontekst og oppsummeringer av de valgte lesningene.<sup>49</sup> Polkinghorne sjøl, gir ingen fasitsvar på tidsavgrensning og inndeling, men åpner tvert i mot for flere muligheter.

Polkinghorne mener at Dollards kriterier er aktuelle den dag i dag, men at de, grunna vitenskapens utvikling siden 1935, mangler et punkt; kravet om en redegjørelse for hvilken rolle forskeren sjøl har spilt i forhold til representasjonen og hvilket perspektiv vedkommende har hatt i arbeidet med den. Han presiserer at heller ikke sjølve nedskrivninga er en nøytral prosess. Representasjonen er en skriftspråklig framstilling av studien, og sjøl om avhandlinger gjerne katalogiseres som én sjanger, kan de framstå med svært ulike sjangermessige trekk. Også forskerens personlige skrivestil virker inn på resultatet, og man snakker gjerne om at skribenten skal være til stede i sin egen tekst. Analyser og nedskrivning skjer i retroperspektiv, noe som gir forskeren en oversikt og mulighet til å se sammenhenger mellom hendelser, og mellom hendelser og kontekst, som hun ikke kunne hatt mulighet for å se i hendelsesøyeblikket. «A narrative configuration is not merely a transcription of the thoughts and actions of the protagonist; it is a means of making sense and showing the significance of them in the context of the denouement» (Polkinghorne, 1995; 19). Det er også først når man i retroperspektiv studerer datamaterialet at mønstre og taksonomier kan tre fram for forskerens blick.

#### **4.4.3 Analyse av narrativ – paradigmatisk analyse**

Som tidligere nevnt, har Polkinghornes anliggende i første rekke vært å utmane en teori for narrativ analyse som konfigurasjon, men noen prosedyrer har han likevel nevnt i forbindelse med paradigmatisk analyse generelt og i paradigmatisk analyse av narrativ spesielt. I denne studien er begge typer analyser aktuelle, da ikke bare analysene av de narrative

---

<sup>49</sup> Rammefortelling er et struktureringsprinsipp der flere fortellinger er satt sammen av en rammeberetning (rammefortelling, 2007).

konfigurasjonene av elevlesningene i kapittel 7 er paradigmatisk, men også analysene av de pedagogiske skjermtekstene i kapittel 5 og lærerens tilrettelegging i kapittel 6.

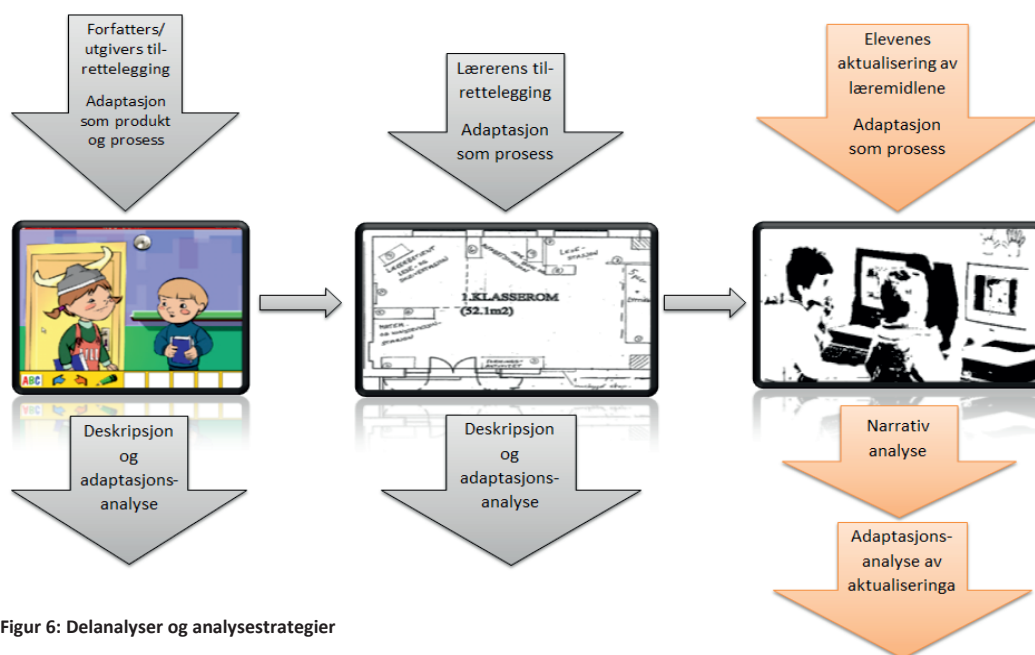
Den paradigmatisk tilnærminga søker å bringe orden i datamaterialet ved å kategorisere, klassifisere og å telle hvor mye/mange det er av noe, eller hvor ofte noe opptrer. Forskeren undersøker datamaterialet for å finne likheter og gruppere elementer. I kvalitative undersøkelser er dette oftest en tilbakevendende prosess mellom data og kategorier. Det som skiller begge typer narrative analyser fra andre analyser, er at de primært krever diakrone data, det vil si data som forteller om hvordan noe utvikler seg, mens annen forskning kan ha synkron data som sitt utgangspunkt, altså data som forteller om hvordan noe foreligger (Polkinghorne, 1995: 12).

Polkinghorne skriver om både paradigmatisk analyser av narrative data og analyser av konfigurerte narrativ. Mens han knytter an narrative data til forskerens nedskrevne narrativ, slik som livsberetninger gitt av informanter, mener jeg at det i dag er deknning for, sett i lys av et utvida tekstbegrep, at også videoer, skjermopptak og andre teknologier som gjengir ytringer og hendelser i et narrativt forløp ved hjelp av ulike semiotiske ressurser, også kan karakteriseres som narrative data. Han skisserer to typer paradigmatisk analyser av narrativ; en deduktiv hvor man anvender allerede eksisterende teorier og konsepter i analysene, og en induktiv hvor man utvikler teorier og konsepter med datamaterialet som utgangspunkt. I min studie har jeg valgt å ta utgangspunkt i eksisterende adaptasjonsteori (kap.3.4) og resepsjonsteori (kap.3.6.3) i analysene, men har i møte med datamaterialet måttet tilpasse verktøyene disse teoriene har hatt å by på. På den måten kan de paradigmatisk analyser i denne studien betraktes som abduktive.

De anvendte verktøyene for adaptasjonsanalyse har sitt opprinnelige utgangspunkt i Torben Weinreich sin adaptasjonsteori. Ettersom han opererer med hva jeg anser som både et snevert tekstbegrep, pedagogikkbegrep og adaptasjonsbegrep (jf. kapittel 3.4.1), har jeg ved hjelp av Linda Hutcheons adaptasjonsteori og atskillig rausere adaptasjonsbegrep (kap.3.4.2), forsøkt å utvikle og tilpasse verktøy som egner seg til analyser der pedagogiske tekster inngår som en vesentlig del av studien (3.7). Med hensyn til Susanne V. Knudsens faktiske leserposisjoner er det også foretatt små justeringer jeg anså som nødvendige i møte med datamaterialet. Denne utviklinga av de benytta teoriene er det gjort rede for i kapittel 3.7.3. Jeg vil likevel i det følgende kort gjøre rede for viktige begrep og kategorier, samt hvordan teoriene blir operasjonalisert som metode innafor de ulike analysene.

Inndelinga til tre hovedanalyser (kap.5, 6 og 7 og figur 6) bygger på Weinreichs kategorier for hvem som er med på å forme en tekst retta mot barn (Weinreich, 2004: 92).

Den første er riktignok en produktanalyse, en analyse av skjermtekstene slik de foreligger, men tar sitt utgangspunkt i forfatterens eller forlagets utforming av tekstene.<sup>50</sup> Den neste er formidlerne, i dette tilfellet lærerne som legger til rette og inkluderer læremiddeltekstene i en kontekst. I siste instans er det de faktiske leserne sjøl som, gjennom sine faktiske leserposisjoner og adaptasjoner i resepsjonen, er medvirkende formgivere for tekstenes endelige aktualisering.



Figur 6: Delanalyser og analysestrategier

#### 4.4.4 Paradigmatiske analyseverktøy

I teorikapitlet blei det gjort grundig rede for studiens anvendte adaptasjonsteori (kap.3.4 og 3.7). Da en rekke av denne studiens paradigmatiske analyseverktøy er utleda fra denne teorien, vil jeg gi en kort repetisjon og spesifisere kategoriene her.

De tre adaptasjonskategoriene, som er presentert i kapittel 3.7.1, griper inn i hverandre (slik figur 2 kap.3.7.1 viser), men et analytisk grep vil likevel være å forsøke å holde disse atskilt samtidig som det pekes på forbindelsene. Innafor hver av dem finnes det kryssende kategorier med hver sine analyseverktøy. Disse er basert på Grepstads beskrivelse av pedagogiske tekster og læreboka i tillegg til Weinreich sine beskrivelser er av barnelitteratur og didaktiserte tekster. Analyseverktøyene knytta til medieadaptasjon er utvikla med

<sup>50</sup> Weinreich kategoriserer forlag under formidlere. Dette mener jeg er en problematisk inndeling overfor digitalt medierte tekster, da det ikke alltid er oppgitt noen forfattere, og forlaget benytter en rekke fagkompetanser i utviklinga av digitale læremidler.



			<b>Leserorientert adaptasjon</b> (Weinreich 2004, Klingberg 1981)	<b>Didaktisk adaptasjon</b> (Grepstad 1997) (Weinreich 2004)	<b>Medieadaptasjon</b> (Schwebs og Otnes 2006) (Kress og Van Leeuwen 2006) (Løvland 2007)
<b>Adaptasjon i forbindelse med teksten indre utforming</b>	<i>Form/ strukturadaptasjon</i>	<i>Innholds-/stoffadaptasjon</i>	Hovedpersoner, tematikk og motivisk oppbygging hvor barns erfaringsverden tilgodeses	Utvalgt kunnskap Definisjoner, typologier og forklaringer	Innhold som kan relateres til hva man kan anta korresponderer med barns forventninger til mediet, slik som trekk fra spill- og lek og lær-sjangre; multimodalitet, interaktivitet, variasjon og mulighet for å gjøre egne valg/påvirke handlingsforløpet
		Makrostrukturell adaptasjon	Enkel struktur Veldefinert og gjenkjennelig forteller	Korte avsnitt Omvendt-sokratiske og ikke-sokratiske samtaler Spørsmål, sammendrag og eksempler	Multimodalitet med forenkla og stiliserte framstillingsformer Hypertekstualitet med et system av noder, pekere, lenker og ankere som bidrar til at en barneleser kan orientere seg innafør teksten Interaktivitet foregår i stor grad ved hjelp av «pek og klikk» og «dra og slipp». Umiddelbarhet (samtidighet) i form av responser på interaktivitet
		Mikrostrukturell adaptasjon	Enkel setningsbygning Bruk av høyfrekvente ord Lite bruk av metaforer, hypotakser, Ikke ironi eller kontrastering Redundans	Repetisjon Progresjon Entydig (få tomme plasser)	Begrensa bruk av skriftspråk Høy grad av ikon- og symbolbruk, animasjoner og auditive uttrykk
<b>Adaptasjon i forbindelse med teksten ytre utforming</b>			Utforming, typografi, bildebruk og andre modaliteter tilpassa barns behov og forventninger	Linjer og oversikter	Bruk av datamaskinens ut- og inn-enheter (skjerm, høyttaler, mikrofon, mus, tastatur og/eller ev. touchscreen)

Tabell 6: Paradigmatisk analyseverktøy for teksters indre og ytre utforming

utgangspunkt i Schwebs og Otnes sin redegjørelse av datamediets spesifikke virkemidler (2006) (jf. kap.3.3). For denne studien er disse analyseverktøyene tilpassa barneleseren og er oppsummert i tabell 6 på foregående side.

Weinreich setter, med utgangspunkt i Klingbergs fire-delning, et hovedskille mellom adaptasjoner som angår teksters *indre utforming* og de som angår *ytre utforming* (jf. kap.3.4.1). Den indre utforminga dreier seg om tekstenes innhold og struktur, mens den ytre skal søke å innfri de forventninger og behov de tenkte leserne har til mediet (Weinreich, 2004; 41-42). I Klingberg og Weinreichs typologi er det boka som er mediet, mens det i denne studien er datamediet med alle de muligheter det gir. Til tross for at jeg i denne studien har tatt utgangspunkt i et vidt tekstbegrep, hvor ingen former – verken indre eller ytre – er uten mening og derfor har betydning for tekstens innhold, vil jeg i det følgende presentere Weinreichs todelte kategorier. Jeg mener at dette handler om overlappende og komplementære perspektiv, på den måten at det ikke er likegyldig hvilke former man gir en tekst for at den skal nå fram med sine intensjoner og sitt meningspotensial. Innholds- og stoffadaptasjon kan derfor ikke ses som fristilt fra form- og strukturadaptasjon. Det kan likevel, som et analytisk grep, være fruktbart å differensiere for å kunne se på hvordan tekstens ulike elementer virker inn på hvilke meninger som vil kunne bli skapt, og hvilke meninger som faktisk blir skapt i aktualiseringa.

Tabell 6 gir en oversikt over hva de ulike analyseverktøyene favner innafor de ulike adaptasjonskategoriene. Den leserorienterte adaptasjonen er basert på Weinreichs og Klingbergs adaptasjonsteori (kap.3.4.1), mens den didaktiske adaptasjonen i hovedsak er basert på Grepstads typebeskrivelse av pedagogiske tekster og læreboka, men supplert av Weinreichs korte beskrivelse av hva han har valgt å kalle didaktiserte tekster (kap.3.2). I den siste adaptasjonskategorien – medieadaptasjon – har jeg først og fremst tatt utgangspunkt i Schwebs og Otnes kategorisering av mediets spesifikke virkemidler (Schwebs & Otnes, 2006: 17), da verken Weinreichs eller Grepstads teori vier nevneverdig oppmerksomhet til mediet.

Den *innholds- og stoffvelgende* adaptasjonen skal sørge for at tekstenes tematiske og motiviske oppbygning korresponderer med de tenkte lesernes modenhet og erfaringer. I denne studien er disse tenkte leserne førsteklasinger som man kan anta er motivert til å gå inn i en tematikk som omhandler livet på skolen.<sup>51</sup> Tekstenes hovedpersoner er, i følge Weinreich, oftest valgt av forfatteren med tanke på at de tenkte leserne skal kunne identifisere seg med dem, slik som for eksempel gjennomgangsfigurene Lill og Leo i *ABC-bokas*

---

<sup>51</sup> Dette til tross for at Weinreich ikke ser didaktisk og pedagogisk tilrettelegging som adaptasjon.

*Bokstavoppslag* (jf. kap. 5). Den formvelgende adaptasjonen plasserer Weinreich på et makronivå, mens den stilvelgende adaptasjonen plasseres på et mikronivå. På makronivået sorterer slike forhold som har med tekstens *fortellerstruktur* å gjøre. I forbindelse med barnelitteratur er strukturen enkel, gjerne med en innledning, etterfulgt av en fortløpende handling og så en avslutning. Fortellerstemma er oftest tydelig definert (Weinreich, 2004: 41). *Stilvelgende adaptasjon*, som korte setninger og avsnitt, valg av høyfrekvente ord, liten bruk av metaforer og hypotakser, ulike typer redundans samt annen tilpasning av språklige virkemidler, ligger på mikronivå. Redundans er en tydeliggjøring gjennom en slags forsterking som kan være med å gi en illusjon av barnespråk.

Sett i lys av et utvidet tekstbegrep angår slike virkemidler både skrift, tale og bilder, samt samspillet mellom de ulike semiotiske ressursene. Virkemidler som dette finner man også i forbindelse med didaktisering av pedagogiske tekster, da redundans og utfylling eller utelatelse av tomme plasser sørger for at tekstenes intenderte budskap når fram til leseren uten for stort fortolkningsrom. Dette kan sees i sammenheng med de organisatoriske virkemidlene som Ottar Grepstad trekker fram i sin karakteristikk av pedagogiske tekster; linjer og oversikter, spørsmål og sammendrag, gjentakelser og eksempler, samt definisjoner og forklaringer (Grepstad, 1997: 116). Slike virkemidler kan synes å være svært tydeliggjørende og styrende overfor leseren, og er således i tråd med Weinreichs karakteristikk av didaktiserte tekster som lukka, med få tomme plasser, og at det derfor blir overlatt lite tolkningspotensial til leserne sjøl (Weinreich, 2006: 27).

Den didaktiske adaptasjonen er, som allerede nevnt og drøfta i kapittel 3.4.1, problematisk, da Weinreich ikke ser den adaptasjonen som har sitt opphav i en pedagogisk intensjon, som en del av adaptasjonen. Han kaller den derfor heller for didaktisering. Han presiserer hva han mener med didaktisering ved å skrive at «Der er kun tale om didaktisering, når forfatter og evt. forlag helt bevidst gjennom valg av form og innhold søker at belære eller påvirke leseren» (Weinreich, 2004: 53). Han presiserer altså at det dreier seg om hva som er gjort bevisst med teksten, da han innrømmer at også andre tekster kan ha et budskap. Slik kan det se ut som om han forbeholder intensjonell påvirkning til de tradisjonelle læremiddeltekstene. Som det blei diskutert i kapittel 3.5, er de fleste, om ikke alle, tekster av ulik art intenderte mot å påvirke i noen grad.

Et karaktertrekk han også mener er forbeholdt didaktiserte tekster er den sterke betoninga av tekstenes kommunikative trekk. I dagens interaktive mediesamfunn, er dette kjennetegnet på didaktiserte tekster noe som må modifiseres og presiseres nærmere. I en analyse av en tekst mediert via datamaskin, uavhengig om den regnes som pedagogisk eller

ikke, vil nettopp de kommunikative trekkene være avgjørende for om den oppleves som en analog sjanger republisert via skjerm, eller som en mediespesifikk digital tekst (Runestad, 2008; Schwebs & Otnes, 2006). Weinreich har nok likevel rett i at den omvendt sokratiske samtalen, der leseren er den uvitende, mens tekstens forfatter er den vitende, er mer utbredt i pedagogiske tekster generelt enn hva det er i andre tekster – også i de digitale (jf. kap.3.3.3, fotnote 23).

Med hensyn til tekstens ytre utforming skriver Weinreich kun om bokmediet og hvilke forventninger leseren vil kunne ha til dette. I denne studien blir ikke bare læremidlenes tekster formidla gjennom et annet medium – datamediet, men mediet ansees som en del av tekstens uttrykk (jf. kap. 3.1). Det er derfor avgjørende i forbindelse med læremiddelanalsen å se på både type og grad av multimodalitet, interaktivitet og hypertekstualitet, samt hvilke hypertekststrukturer som blir benytta som organiseringsprinsipp. Tekstens medieadaptasjon skal ikke bare sørge for en tilpasning til mediets begrensninger og muligheter, dets affordans (Gibson, 1977), men også til tekstens tematikk, struktur og de tenkte lesernes mestringsnivå. Vi kan snakke om en hensiktsmessig medieadaptasjon.

De ulike måtene skjermtekstene er adaptert på, resulterer i ulike krav til lesernes måter å engasjere seg med skjermtekstene på. Som en del av de paradigmatisk analysene i alle tre adaptasjonsfasene eller tilblivelsene, har jeg fra resepsjonsteorien benytta Susanne V. Knudsens leserposisjoner for å kategorisere disse måtene. Leserposisjonene har Knudsen utvikla med utgangspunkt i Umberto Ecos modelleser og Isers implisitte leser og projisering (Knudsen, 2009) (jf. kapittel 3.7.3). Hensikten med å benytte disse har vært å finne ut i hvilken grad elevenes lesning har korrespondert med de intensjoner og leserposisjoner forfatteren har nedfelt i teksten. Hvordan tekster er adaptert mot de ulike adaptasjonsformene, vil ha konsekvenser for hvilke implisitte leserposisjoner man finner i dem. For eksempel vil det være slik at jo mer lukka en tekst er, dess mer framtrødende vil den bekreftende implisitte leserposisjonen være, og motsatt; Jo mer åpen en tekst er, dess mer framtrødende vil den utforskende implisitte leserposisjonen være. En høy grad av hypertekstuelle valg i teksten, vil kunne gi en utforskende implisitt leser. Det samme med en høy grad av interaktivitet. Hvis teksten ikke tar hensyn til leserens utviklingsnivå, med de erfaringer og den verdensanskuelse det medfører, kan den implisitte leseren framstå som konfronterende. De ulike leserposisjonene kan slik sett sies å være et resultat av tekstenes adaptasjoner.

Tabellen nedenfor viser denne studiens leserposisjoner med mine utvidelser i rødt. Her kan det synes som om den faktiske leserens leserposisjoner er korresponderende med dem man finner i teksten. Dette kan gjerne være det ideelle, men trenger ikke å være tilfelle, da

disse i praksis kan være kryssende. I Knudsens redegjørelse utfordrer den utforskende leserposisjonen i teksten den faktiske leseren til refleksjon og til å samle informasjon utafør tekstens grenser. Dette kan oppleves for vanskelig for leseren, og vedkommende kan innta en konfronterende faktisk leserposisjon. En leser som opplever seg konfrontert av teksten, kan innta en utforskende leserposisjon, mens den konfronterende faktiske leseren neglisjerer de rammer teksten setter for hva og hvordan det skal og ikke skal leses osv. (Knudsen & Aamotsbakken, 2010b: 92-93). Dette er det gjort rede for i kapittel 3.6.3.

Implisitte leserposisjoner	Faktiske leserposisjoner under lesing	Faktiske leserposisjoner etter endt lesing
bekreftende aktivt bekreftende intrautforskende utforskende avventende konfronterende	bekreftende og aktivt bekreftende intrautforskende utforskende avventende konfronterte	bekrefta  utforskende konfronterende

Tabell 7: Paradigmatisk analyseverktøy for implisitte og faktiske leserposisjoner

I læremiddelanalysen (kap.5) syntes det først uproblematisk å benytte Knudsens leserposisjoner, men i møte med datamaterialet fra elevenes tekstaktualisering, så jeg det nødvendig å nyansere og utvide Knudsens leserposisjonsrepertoar. Det viste seg at både tekstenes implisitte og elevenes faktiske leserposisjoner ikke bare var bekreftende, utforskende eller konfronterende leserposisjoner, men også intrautforskende, det vil si en utforskende leserposisjon innafør tekstens rammer (se kap.3.7.3). I noen grad fantes denne leserposisjonen implisitt i *Bokstavoppslag B*, men i første rekke viste den seg som et resultat av lesernes forsøk på å imøtekomme en implisitt leserposisjon de kunne synes å oppleve som konfronterende. Dessuten har jeg, som tidligere nevnt, lagt til «aktiv» foran den bekreftende leserposisjonen hvor leseren måtte interagere kroppslig for å drive skjermt teksten videre. Disse utvidelsene av leserposisjonsrepertoaret førte til at jeg måtte gå tilbake til læremiddelanalysen og undersøke de to pedagogiske skjermt tekstene på nytt.

#### 4.5 Oppsummering

I dette kapitlet har jeg gjort rede for denne klasseromsstudien fokus, forskningsdesign og anvendte analyseverktøy. Jeg har også drøfta utfordringer knytta til forskerrollen. Analysene er delt inn i adaptasjonsfaser basert på tre av Weinreichs seks «tilblivelser» (jf. kap.4.4). Det vil si at studien er orientert mot de adaptasjonsprosessene skjermt tekstene går igjennom fram til de er aktualisert. I læremiddelanalysene har jeg likevel valgt å ta utgangspunkt i datamaterialet slik det foreligger som produkt og bare støtta meg til tilhørende paratekster. På

bakgrunn av dette har jeg analysert adaptasjonsprosessene som kommer til uttrykk i produktet.

Med utgangspunkt i tilgjengelige tekster, som egne notater, intervjuer med lærerne og skolens egne tekster om seg sjøl, har jeg beskrevet den nære konteksten læremidlene blei realisert i, det vil si hvordan klasserommet, elevene og undervisninga var organisert og de aktuelle læremidlene var implementert. Gjennom fortolkning og adaptasjonsanalyse av disse beskrivelsene av konteksten og den pedagogiske tilrettelegginga, har jeg villet synliggjøre hvordan lærerens adaptasjon i den nære konteksten virker inn på elevenes interaksjon og meningsskaping i møte med de pedagogiske skjermtekstene. Adaptasjonen som fant sted i tekstenes aktualisering, er analysert som en tosidig prosess for hvordan elevene engasjerer seg; hvordan elevene adapterte tekstene til egne intensjoner og prosjekt, eller hva Weinreich velger å kalle «adaptation som læsestrategi», og/eller hvordan de adapterte seg sjøl til læremiddeltekstenes intensjoner og leserposisjoner.

Grunna narrativas omfang og avhandlingas format, har det vært nødvendig å gjøre et ytterligere utvalg – en reduksjon, knytta til nettopp det unike. Det har blitt gjort ved å velge lesninger som syntes å være svært ulike (se kap.4.3.2). De ulike narrativa har blitt presentert i et dagligdags språk. De narrative passasjene er delt inn i avsnitt og deretter tolka og analysert fortløpende, slik Stake beskriver og Zeller gir eksempel på i sin artikkel «Life history and narrative» (Stake, 1995: 134; Zeller, 1995). Med de paradigmatisk analyseverktøyene, som er utvikla med utgangspunkt i adaptasjons- og resepsjonsteori, undersøker jeg hvordan elevene adapterer seg sjøl til læremiddeltekstenes og lærerens intensjoner, og læremiddeltekstene til intensjoner og meningsunivers som oppstår som et resultat av leserens tidlige erfaringer og situasjonskonteksten.

Oppsummerende kan det sies at studiens analyseverktøy benyttes for å identifisere tekstenes ulike adaptasjonsstrategier og hvilke måter å engasjere seg på disse strategiene har generert. Disse måtene å engasjere seg på, ligger i tekstene som implisitte leserposisjoner og blir benytta som verktøy for å undersøke hvordan og i hvilken grad tekstene medierer sine pedagogiske intensjoner. Videre benyttes adaptasjonsanalytiske verktøy for å studere hvilken betydning lærerens tilrettelegging har for tekstenes meningspotensial i aktualiseringa. Ved å identifisere elevenes faktiske leserposisjoner og å se disse i lys av skjermtekstenes implisitte leserposisjoner, innlagte av forfatter eller lærer, undersøkes det hvordan og i hvilken grad elevene adapterer seg sjøl til skjermtekstene og i hvilken grad de benytter adaptasjon av teksten som lesestrategi i aktualiseringa. Under følger en gjengivelse av den oppsummerende

matrisa fra kapittel 3.7.2 som viser hva adaptasjonskategoriene innebærer i de ulike adaptasjonsfasene og dermed også i de tre analysene.

Adaptasjonsfaser		Skapelse	Bearbeidelse	Aktualisering
		Forfatters/ utgivers adaptasjon	Lærerens adaptasjon for undervisninga	Elevens adaptasjon i resepsjonen
Adaptasjonskategorier	Intensjonsorientert adaptasjon / didaktisk adaptasjon	En tilpasning av innhold og form med vekt på intensjonen/ den pedagogiske intensjonen	En tilpasning som fokuserer på den pedagogiske intensjonen for den aktuelle undervisninga	Elevens tilpasning til det han eller hun oppfatter som tekstens intensjoner, eller til andre egendefinerte intensjoner
	Leserorientert adaptasjon	En tilpasning til den tenkte leser/målgruppe	En tilpasning til den aktuelle elevgruppa	En tilpasning til egen forståelseshorison og egne behov i situasjonskonteksten
	Medieadaptasjon	En tilpasning til mediet og dets affordanser	En tilrettelegging av tekstens mediering i den aktuelle konteksten	En tilpasning av tekstens mediering til egne forutsetninger og mediets muligheter i situasjonskonteksten

Tabell 8: Adaptasjonsfaser og adaptasjonskategorier

#### 4.6 Reliabilitet og validitet

Den humanistiske og kvalitative forskningstradisjonens krav om validitet og reliabilitet har sitt forbilde i naturvitenskapelige og kvantitative paradigmer. Krav til objektivitet, både gjennom at felten og dataene skal være rene og fri for forskerens påvirkning, og at forskeren frigjør seg fra seg sjøl og nøytraliseres, slik at vedkommende kan studere sine data med et objektivt blikk, er likevel en utopi i kvalitative studier (Hammersley & Atkinson, 1996). Studier som søker å forstå menneskelig handling baserer seg på forskerens fortolkning, og det fortolkede påvirkes av forskeren, slik som beskrevet i avsnittet om framveksten av narrative metoder. Sjøl om forskeren sjøl ikke befinner seg i felten, men kanskje bare har plassert videokameraer eller lydopptakere der, vil personene som befinner seg i deres nærhet likevel kunne oppføre seg annerledes enn de ellers ville ha gjort. De er objekt for noens blikk eller hørsel, og den tidligere nevnte «publikumseffekten» (Hammersley & Atkinson, 1996) kan tre i kraft. Hva som blir fortalt er gjerne et resultat av den sammenhengen samtalen er en del av, av kulturen og deltakernes forhold til hverandre. Det handler om sosial plassering, interesser og hvordan informantene skulle ønske at virkeligheten egentlig fortonte seg (Hammersley & Atkinson, 1996: 255). Man kan derfor finne avvik i forhold til hva informanter forteller at de vanligvis gjør og hva de faktisk gjør (Hammersley & Atkinson, 1996: 260). Lærerne i datamaterialet uttrykte eksplisitt flere ganger hva de ønsket de hadde gjort og hvordan de

mente at enkelte forhold burde ha vært, etterfulgt av forklaringer for hvorfor det ikke var slik. Sjøøl om lærerne på denne måten ga uttrykk for refleksivitet, kunne denne informasjonen likevel ikke tas for gitt. Elevene på sin side, skisserte gjerne sin egen elevrolle mer i tråd med det bildet de hadde av idealeleven enn av hvordan de opptrådte i virkeligheten. De framstilte seg sjøl med utgangspunkt i de forventninger de oppfatta at omgivelsene hadde til elevrollen.

Med slike trusler mot reliabilitet og validitet i kvalitative studier, er transparens av avgjørende betydning. For reliabiliteten, datamaterialets troverdighet og verdien av hva informantene forteller (Hammersley & Atkinson, 1996: 196), handler det om å synliggjøre hvor og hvordan data er blitt samla inn og behandla. Også kildetriangulering og teknikktriangulering er med på å styrke dataenes reliabilitet, slik det er skissert i kap.4.2.2. Av hensyn til både reliabilitet og etikk er det også anbefalt å invitere de involverte partene til å lese igjennom de nedskrevne hendelsene og aktivitetene, hva Stake kaller «member checking» (Stake, 1995: 115), slik at disse kan vurderes opp mot eventuelle ulike oppfatninger av hva som faktisk hendte. I studier der barn er aktører, trenger man eventuelt stedfortredende lesere, som vil kunne ivareta barnas interesser og bidra til at framstillinga blir så troverdig som mulig. I denne studien har dette vanskelig kunne latt seg gjøre, da ingen av de to lærerne som inngår i den lenger arbeider ved skolen.<sup>52</sup>

Til tross for at man skal ta reliabiliteten på alvor og bestrebe seg på å skaffe til veie et så solid datamateriale som mulig, har erkjennelsen av at alle situasjoner er unike, og at forskeren påvirker felten og dermed resultatet, gjort at det først og fremst er validiteten – altså hvordan forskeren tolker og analyserer dataene – som er avgjørende for kvalitativ forsknings pålitelighet. Forsøk på å forstå og tolke barns virkelighet, deres intensjoner, meningsskaping og opplevelser vil alltid være forskerens konstruksjon (Holm Sørensen & Olesen, 2000: 33). Mangler denne erkjennelsen og den nødvendige kunnskapen om både informanter og den kulturen de er en del av, kan det true analysenes og avhandlingas validitet.

Triangulering angår derfor også kvalitative studiers validitet (Hammersley & Atkinson, 1996; Stake, 1995; Yin, 2009). Å benytte flere case er en måte å triangulere på. Sjøøl om multiple casestudier byr på både fordeler og ulemper, kan de ofte framstå som mer overbevisende enn enkeltstående casestudier (Yin, 2009). Multiple studier genererer ofte flere teorier og metoder, og innfrir på den måten kravet til triangulering. Triangulering kan sees som en kontroll av «koblingene mellom konsepter og indikatorer» som utføres «ved å gripe til andre indikatorer» (Hammersley & Atkinson, 1996: 260). Triangulering griper inn i både

---

<sup>52</sup> Den ene er pensjonert og flytta, og den andre er i gang med videreutdanning.



forskningsdesign, datainnsamling og datakolleksjon, slik som omtalt på foregående side, men er også aktuelt i forhold til analyser (Yin, 2009). I tillegg til triangulering av datakilder, datatyper og teknologi, er det i denne studien benytta både teoritriangulering og metodetriangulering. Denne trianguleringas hensikt har ikke vært å kontrollere dataenes validitet, men å styrke prosessene forut for konklusjonene, og dermed validiteten, basert på akkurat disse dataene (Hammersley & Atkinson, 1996).

En trussel mot avhandlingas validitet kan også være forskerens framstilling. Jeg har valgt å bruke narrativ analyse både analytisk og som framstillingsform i representasjonen av elevenes interaksjon med læremidlene og situasjonskonteksten. Polkinghorne viser til to sentrale trusler mot studier som baserer seg på narrative metoder. Det første er de allerede nevnte ulike oppfatningene av hva som faktisk skjedde, og det andre er tolkninga av de nedtegnede hendelsesforløpene (Polkinghorne, 2007). Dette mener jeg er trusler som retter seg mot all kvalitativ forskning. I Polkinghornes betraktninger omkring validitet og relabilitet ligger et sentralt paradoks når han på den ene siden løfter fram narrative metoder som de best egnete i studier av menneskelig aktivitet, samtidig som han ser verbalspråkets muligheter som avgrensa med hensyn til å gjengi nettopp menneskelig aktivitet (Polkinghorne, 2007: 480). Likevel mener jeg at man med stor frimodighet kan hevde at verbalspråklige narrativ og beskripsjoner er langt bedre egna til representasjon av menneskelig aktivitet enn numeriske ord og begreper. I delkap.4.4.1 har jeg argumentert for denne påstanden. Man må likevel være oppmerksom på også de truslene narrativ utsettes for i møte med leseren. Som framstillingsform kan narrativ på den ene siden være med å lette leserens forståelse, og på den andre virke tilslørende. Slik sett kan man si at jeg ved den valgte presentasjonen løper en risiko i forhold til hva jeg ønsker å formidle, da «Fortellingen gjør det på den ene side let for seerne at forstå *noget* (dvs. overhovedet at få et meningsudbytte), men på den anden side bliver det samtidig uklart *hvad* der mere præcis skal forstås (dvs. hvilken specifik helhedsmening teksten egentlig søger at formidle)» (Foght Mikkelsen, 1994: 122). Samtidig er ikke en avhandling bare en fortelling (Stake, 1995). Sjøl om framstillingsformen i høyeste grad kan variere, stilles det visse krav. Det er vanlig at kvalitative studier inneholder både narrative og deskriptive passasjer, i tillegg til fortolkninger og analyser. Jeg har valgt å framstille narrativene etterfulgt av egne tolkninger og analyser, slik Nancy Zeller foreslår og gir eksempel på i sin artikkel (Zeller, 1995). Det vil si at leseren faktisk får mulighet til å gjøre seg opp en egen mening før de får presentert min fortolkning og analyse. Det er casenes fortellingsstruktur som skaper liv og binder sammen de ulike aktørene og prosessene, mens deskripsjonene støtter narrasjonene gjennom å plassere hendelsene i tid og rom, og dermed

bidra til en bedre forståelse av casen (Zeller, 1995). Det er ikke uvesentlig for min studie at den er gjort i en første klasse på en skole som driver med stasjonsundervisning. Slike valg og litterære trekk finner man oftest også igjen i skjønnlitteraturen, da skjønnlitterære forfattere også streber etter at fortellingene deres skal oppleves troverdige for leseren, og Hammersley og Atkinson påpeker nettopp at det ikke finnes noen absolutte fullstendige skillelinjer mellom sakprosa og skjønnlitteratur (Hammersley & Atkinson, 1996: 271). Det er de ulike vitenskapelige analysestrategiene som er med på å gjøre avhandlinga til noe distinkt annet enn å bare være en fortelling. De skal bidra til å gjøre avhandlinga til et stykke vitenskapelig arbeid.

## 5 Adaptasjoner og implisitte leserposisjoner i skapelsesfasen

I tekstanalysen har jeg ikke fulgt *prosessene* tekstene har vært igjennom under forfatternes og utgiverens skapelse av verkene, men tatt utgangspunkt i *produktene* slik de foreligger. Sjøl om begge læremidlene er utvikla med intensjoner om å fremme elevers skriftspråklæring, er de svært ulike. Læremidlenes titler gjenspeiler deres intensjoner. Det samme gjør deres metatekster retta mot lærere og foreldre. På *Safari* sitt nettsted, er det i tekstene om læreverket lagt spesielt vekt på leseopplæring, men i omtalene av læremiddelpakka forfektes det også at den utgjør «et komplett tilbud for den første lese- og skriveopplæringen» (Kverndokken & Bakke, u.å.). I tekstene om *10Fingre* er det lagt vekt på hvordan ressursen bidrar til skriftspråklæring gjennom mange sanser. I *Bokstavoppslag* kombineres syntetiske og analytiske prinsipper, mens *10Fingre* har en syntetisk tilnærming. Videre er *Bokstavoppslag* en liten del av et større læreverk bestående av mange komponenter, mens *10Fingre* er et avgrensa læremiddel som skal kunne supplere andre læreverk (jf. kap.2.2.1. og 2.2.2). Det er heller ikke min hensikt å vurdere dem opp mot hverandre med tanke på hvilket som er best eller dårligst, men å belyse hvordan tekstenes adaptasjoner inviterer til forskjellige måter å engasjere leserne på gjennom implisitte leserposisjoner (jf. kap.3.7). Omfanget av de to analysene, hvor *Bokstavoppslag* har fått relativt mye plass i forholdt til *10Fingre*, gjenspeiler noen av de to læremidlenes ulikheter. Disse ulikhetene innebærer først og fremst ulik grad av variasjon og måter å engasjere leseren på.

Jeg har avgrensa tekstanalysen ved å velge *Bokstavoppslag B* og *10Fingre Kurs 04*, slik det er gjort rede for i kapittel 2.2.1 og 2.2.2. Dette kapitlet starter med en analyse av implisitte leserposisjoner og adaptasjoner i *Bokstavoppslag B*, etterfulgt av en oppsummering. Deretter følger en tilsvarende analyse av *10Fingre Kurs 04*, før jeg i kap.6 ser på hvordan videreformidlerne, i dette tilfellet to lærere i førsteklasse, adapterer tekstene i den aktuelle skolekonteksten og hvilke konsekvenser dette får for skjermtekstenes implisitte leserposisjoner og potensial som pedagogiske tekster i undervisningssituasjonen.

### 5.1 *Safari ABC Bokstavoppslag B*

Hovedforfatteren av læreverket *Safari ABC* er Kåre Kverndokken, men han har hatt med seg en rekke bidragsytere og medforfattere i utviklinga av verket. Av disse er Trine Solstad sentral. Hun er medforfatter av både *ABC-boka* og en rekke av de andre komponentene man finner i bokformat (Kverndokken & Solstad, 2002). Nettstedet er blitt utvikla av Kverndokken

og Yngvar Nordberg.<sup>53</sup> Det bærer likevel preg av samarbeidet mellom Kverndokken og Solstad, da ulike tekstelementer er henta fra lærebøkene og adaptert til nettstedet ved hjelp av mediets spesifikke virkemidler og deres affordans. Man finner igjen de samme gjennomgangsfigurene som i de øvrige komponentene i læreverket, og plansjene man finner i oppslaga på nettstedet, er de samme som man kan se på oppslaga i leseboka. Denne adaptasjonen fra et medium til et annet inviterer de tenkte leserne til nye måter å engasjere seg på i tekstenes innhold (jf. kapittel 3.4.3).

De ulike bokstavopplaga er laga over samme lest. De har den samme oppbygginga, eller ordninga av stoffet. Startnoden har stjernestruktur, noe som gjerne innebærer en høyere grad av interaktivitet enn hierarkiske strukturer. Det samme har den siste oppgavenoden, oppslagets gulrot. Mellom disse utspiller det seg tre scener som følger en lineær struktur (se figur under).



Figur 7: Scener i Bokstavopplag

Scenene utspiller seg innafor de samme «kulissene» - den samme virtuelle konteksten – i alle oppslaga; første scene foregår i skolens garderobe, andre i klasserommet, tredje på en plansje/ et bilde på klasserommets interaktive tavle og den fjerde på tavla for valgfrie oppgaver (jf. neste underkapittel). Sjøl om de automatisk genererte responsene varierer noe, er utvalget avgrensa og til dels repeterende. Begrepene vannrett, loddrett, rett strek, bue, høyre og venstre blir repetert i oppslaga i forbindelse med å beskrive bokstavenes form, og er et uttrykk for at oppslaget også skal føre til begrepslæring. De ulike oppslaga har gjennom disse likhetene og repetisjonen tilsvarende måter å engasjere leserne på. I tillegg til at dette er en adaptasjon gjort med den pedagogiske intensjonen for øyet, en didaktisk adaptasjon, er det en adaptasjon som man kan tenke seg gir leserne erfaringer som de kan ta med seg videre i lesninga av nye oppslag. Disse erfaringene kan gi økt tilgangskompetanse og kompetanse i måtene å engasjere seg på i interaktivitet med bokstavopplaga, tilpassa de tenkte leserne av oppslaga. Hvert oppslag har også et tema med tilhørende begreper og kunnskaper som kan relateres til både leseoppdragelse og leseopplevelse (jf. kap.2.2) – altså både en didaktisk og en leserorientert adaptasjon.

<sup>53</sup> Yngvar Nordberg er forlagets utvikler av pedagogiske nettsted. Opplysningen blei gitt av forlaget i forbindelse med masterstudien «Intensjon og adaptasjon» (Runestad, 2008).

Oppslags narrative form bygger på slike erfaringer man kan anta at de tenkte leserne kan relatere til de de gjør seg i skolekonteksten for øvrig. Den stiliserte animasjonen og de magiske eller absurde og morsomme hendelsene, med snakkende dyr, besøk av historiske personer osv., som man kan finne i samtlige oppslag, har henta sin inspirasjon fra underholdningssjangere. Slike grep må man kunne anta er gjort for å engasjere og motivere leserne i interaksjonen med oppslaga og er derfor en del av den leserorienterte adaptasjonen. Oppslagas auditive og visuelle automatisk genererte belønninger kan ses som både en didaktisk adaptasjon, lånt fra et behavioristisk læringssyn, og som en leserorientert adaptasjon, henta fra spillsjangre barn gjerne kjenner igjen fra fritidsbruk.

### 5.1.1 Adaptasjoner og implisitte leserposisjoner i skapelsesfasen



Skjerm bilde 1: Startnode til *Bokstavoppslag*

Startnoden til ABC Bokstavoppslag åpnes i nytt vindu (skjerm bilde 1). Den består av pekere som symboliserer 24 av alfabetets bokstaver. Rekkefølgen er ikke alfabetisk, men følger i plogvendte linjer – angitt med den grå streken – den rekkefølgen som er angitt i boka Safari 1-2, ABC.<sup>54</sup> Noden består kun av visuelle semiotiske ressurser. I tillegg til symbolene er det ei tittel linje og mulighet for å lukke vinduet, samt

oppgaveteksten «Velg bokstav:». Før musepekeren over et symbol, trer bokstaven tydelig fram i en tydelig og rein font, antakelig Calibri. Dette kan ses som både en adaptasjon til den uerfarne leser og en adaptasjon for å sikre at de pedagogiske intensjonene blir innfridd, altså som en *didaktisk adaptasjon*.

I teksten ligger det en invitasjon til leseren til å utforske de ulike symbolene for å se hvilke bokstaver som skjuler seg bak. Dette må man kunne anta er en adaptasjon som skal kunne appellere til de tenkte leserne. I en fritidskontekst, eller som belønning for annet utført arbeid, kunne leseren antakelig fortsatt med å være intrautforskende når de aktiverte et oppslag, men i en skolekontekst med intensjoner og opplæringsmål, kan man anta at det er meningen at utforskinga skal føre til at leseren velger en bokstav som læreren eller det øvrige læreverket har bestemt. Derfor har utgiver også sørga for at bokstavene trer tydelig og

<sup>54</sup> «Plogvendte linjer» er et begrep man gjerne benytter i forbindelse med barns skriveutvikling (f.eks. i Høigård, 2013). Det beskriver hvordan barnet først skriver fra venstre mot høyre for så å fortsette på neste linje fra høyre mot venstre, på samme måte som bonden lager furer i jorda med ploegen.

gjenkjennbart fram. Det vil si at det i teksten ligger en *intrautforskende leser*, men at leseren, når bokstav er valgt, aktiverer denne som en aktivt *bekreftende leser*. Det aktuelle oppslaget for denne studien er *Bokstavoppslag B*.



Skjerm bilde 2: *Bokstavoppslag B scene 1*

Når pekeren til *Bokstavoppslag B* er aktivert, begynner oppslaget første scene.<sup>55</sup> Den fungerer som en introduksjon til oppslaget tematikk og foregår som en dialog mellom gjennomgangsfigurene Lill og Leo i den virtuelle skolens garderobe. Sjøl om denne dialogen foregår mellom to barn, kan den defineres som en omvendt sokratisk samtale, der den uvitende Leo stiller spørsmål om bamses, og Lill som kan mye om dyr svarer. Dialogen

mellom de to figurene framstår som en uformell lærings situasjon hvor lavfrekvente begrep om bjørner introduseres og forklares ved hjelp av tale. Dette er begrep som leseren får bruk for lenger ut i oppslaget og er derfor en del av den *didaktiske adaptasjonen*. Det samme kan sies om den tydelige artikuleringen av b-lyden, det høye antallet ord med b som framlyd og hvordan disse uttales. Det er en vanlig oppfatning at barn interesserer seg for dyr, og tematikken i denne dialogen kan derfor antas å være en *leserorientert adaptasjon*. Tekstens implisitte leserposisjon er *passivt bekreftende*. Det vil si at oppslaget driver seg sjøl mens det ikke forventes annet av leseren at hun skal lytte, se og godta tekstens innhold og tematikk. Under feltet for oppslaget hendelser finnes det riktignok ei verktøylinje med navigasjonsverktøy, men tekstenes narrativitet synes å virke sterkt styrende på forløpet.

Oppslaget går videre til andre scene av seg sjøl, og fremdeles er den implisitte leserposisjonen *passivt bekreftende*. Denne scenen gir tematisk informasjon gjennom fortellende og forklarende tekster mediert via tale og animasjon. Animasjonen har normalperspektiv for en sittende medelev. Det vil si at nærmest i bildet er Lill og Leos bakhode. Framme ved tavla står en eldre mannlig lærer med ansiktet vendt mot klassen. En slik perspektivering kan styrke leserens opplevelse av å være en del av fiksjonen og er en del av den *leserorienterte adaptasjonen*. Fiksjonens magiske hendelser, den snakkende bukken

<sup>55</sup> Scene 1 er en animasjonsfilm som strekker seg over et tidsrom på ca. 21 sekunder. Den inviterer ikke leseren til interaktivitet.



Skjerm bilde 3: Bokstavoppslag B scene 2

Birger Bruse med gul jakke som drikker brus og påstår at han bor i byen, kan sammenlignes med elementer i underholdningssjangre for barn og kan antas å skulle ha underholdningsverdi for den faktiske leser. Andre tekstelementer som har sitt utgangspunkt i den *leserorienterte adaptasjonen* er den intertekstuelle henvisninga til eventyret om Bukkene Bruse, humoristiske ytringer uttalt med latter i figurenes stemmer og absurde hendelser. Ikke bare er det usannsynlig at bukker snakker og drikker brus, men det er også helt usannsynlig at en lærer deler ut brus på forespørsel i timene. Det magiske og humoristiske vises også i plansjen som i slutten av scene 2 kommer opp på den interaktive tavla. Den viser en by «befolka» av dyr og med kjøretøy og torg. Plansjen viser det samme bilde som man finner i bokformatets bokstavoppslag. Denne repetisjonen skal skape gjenkjennelse hos leseren, samtidig som det er et didaktisk grep.

Den *didaktiske adaptasjonen* vises i hvordan stoffet er ordna, fra de introduserende samtale mellom de fire figurene til forklarende tekster i form av svar på hvordan bokstaven b skrives. Den auditive forklaringa forankres gjennom visuelle hendelser vist som animasjon på den interaktive tavla. Her benyttes begrepene oppe, nede, loddrett, bue og høyre, som leserne kan kjenne igjen fra andre oppslag. Den omvendt sokratiske samtale som preger både scene 1 og 2, er typiske didaktiske grep i pedagogiske tekster (jf. 4.4.4). Scenen avsluttes med at bukken blir utfordra til å lære klassen noe, og fungerer som et frampek til leseren om at de snart skal engasjere seg på en annen måte enn de hittil har gjort.<sup>56</sup>

I scene 3 er plansjen på den interaktive tavla zooma inn, samtidig som bukken gir sine instruksjoner til leseren med en direkte fortellerhenvendelse. Denne gir inntrykk av at det fremdeles dreier seg om en samtale. Dette er en oppsummerende del, der tidligere informasjon repeteres gjennom spørsmål og svar i form av tale. Instruksjonen innebærer at bukken skal stille spørsmål og leseren skal svare. Leserens svar på de lukka spørsmåla skjer i form av interaksjon ved hjelp av mus og tastatur.<sup>57</sup> Det er altså bare én interaktiv handling som gir det

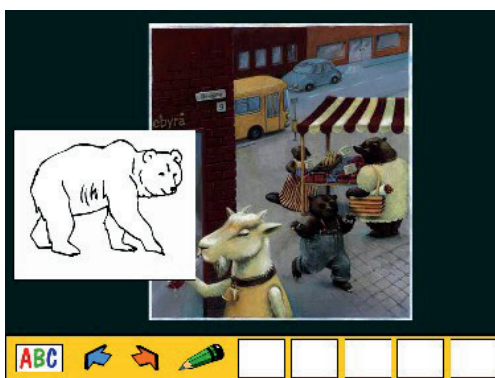
<sup>56</sup> Hele scene 2, som i likhet med scene 1 er en animasjonsfilm, har tatt om lag 1 minutt og 54 sekunder.

<sup>57</sup> Teksten inviterer leseren til interaksjon gjennom en aktivt bekreftende leserposisjon først etter 2 minutter og 24 sekunder.



rette svaret på hver oppgave. Denne «samtalen» kan derfor defineres som ikke-sokratisk.<sup>58</sup> I hele denne scenen blir leseren veileda av bukken gjennom interaksjonen med oppslaget. Det gis auditive instruksjoner og stilles spørsmål til hver handling det forventes at leseren skal utføre. I instruksjoner, ligger det implisitt en *passivt bekreftende leser*, mens det i spørsmåla, som kan karakteriseres som kontrollspørsmål, ligger en *aktivt bekreftende leser*. Først forklarer bukken «Jeg spør og du svarer. Følg med nå. Hva er dette for en lyd og hvor kommer den fra?». Siste del, som er formulert som spørsmål, kan karakteriseres som turgiver da den krever at leseren utfører en aktiv handling. Det er likevel ikke en form for turgiver som signaliserer at leseren som dialogpartner er invitert til å bidra med hva som helst som hun kunne finne relevant i situasjonen. Hver handling etterfølges av en auditiv respons fra bukken som tydeliggjør skjermtestens autoritet i dialogen. Hvis responsen er bekreftende er den implisitte leserposisjonen den *bekrefta leseren*. Er responsen konfronterende etterfulgt av en oppmuntring til å prøve en gang til, er den implisitte leserposisjonen i responsen *først den konfronterte leser og deretter den bekreftende leseren*. For en faktisk leser som ikke har fulgt med på veiledninga, eller ikke har forstått begrepsbruken, vil kunne oppfatte oppfordringa om å prøve igjen som en intrautforskende implisitt leserposisjon. Denne vil appellere til den uvitende leseren om å utforske teksten for å komme fram til riktig svar, mens den aktivt bekreftende leserposisjonen appellerer til den vitende leseren som bare skal bekrefte at de har forstått de lukka kontrollspørsmåla.

Den første oppgaven er å gjenkjenne real-lyden av en bil. Når et element i bildet aktiveres, responderer oppslaget visuelt med et kort med en strektegning av det valgte elementet, samtidig som det forankres auditivt gjennom spesifisering. For å styre de tenkte lesernes tolkningsrom har utgiver utnyttet mediets egenskaper til å la den auditive og visuelle



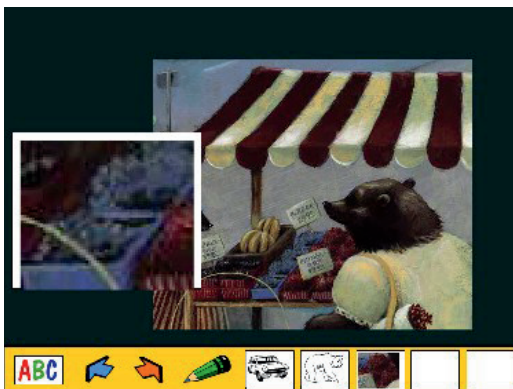
responsen repetere hverandre. Til denne oppgaven er den videre auditive konfronterende responsen tilpassa hva leseren aktiverer i bildet. Responsene er humoristiske og tar også i bruk ironi. «Ikke tull da! Den dagen den der lager sånn lyd, skal jeg slutte å drikke brus», «Nei, nei! Den bussen der lager mye mere bråk», «Ikke tull da! Den dagen hun der lager sånn lyd, skal jeg slutte å gå med

Skjerm bilde 4: Bokstavoppslag B scene 3

<sup>58</sup> Jf. note 24 og kapittel 4.4.4.



bjelle» eller «Ikke tull da! Den dagen han der lager sånn lyd, flytter jeg fra byen til setra». Ironiske «trusler» er vanligvis en kommunikasjonsform man antar at barn har vanskelig for å forstå, men her er de så åpenbart absurde at mulighetene for at barna oppfatter dem som humoristiske, kan antas å være store. Disse responsene etterfølges visuelt av at det tilhørende bildekortet ganske enkelt forsvinner. Den bekreftende responsen gir auditiv ros og visuell belønning i form av et kort i et av belønningsfeltene på verktøylinja, og den implisitte leserposisjonen er en bekrefta leser. Bekreftelsen varer bare et øyeblikk før neste spørsmål og real-lydoppgave blir gitt, og igjen appellerer teksten til leseren gjennom en aktivt bekreftende leserposisjon. Den konfronterende auditive responsen her er ikke like humoristisk som den forrige. Bukkens stemme høres med et undrende «Hæ?»), men fortsetter likevel med å oppmuntre leseren til å prøve igjen. Den implisitte leserposisjonen er først konfronterende og deretter er jeg i tvil om den er bekreftende. Lyden av en bjørn som hopper tau er ikke lett gjenkjennelig, så sjøl om den implisitte intenderte leserposisjonen antakelig er aktivt bekreftende, ligger det derfor her en utilsikta intrautforskende leserposisjon. Også her blir den bekreftende faktiske leser møtt med bekreftende respons, slik at hun blir bekrefta.



Skjerm bilde 5: Bildeutsnitt av boden er zooma inn

I neste oppgave zoomes boden på plansjen inn. Her oppfordrer bukkestemmen leseren til å finne to ting som begynner på b-lyd og som har b-lyd inni seg. Det skal altså være mulig å resonnerer seg fram til riktig svar ved hjelp av de opplysningene som gis, noe som fører til at den implisitte leserposisjonen er aktivt bekreftende. I boden ligger det fire typer varer som kan aktiveres; bjørnebær, blåbær, bringebær og banan. Det er altså

bare en av disse varene som ikke svarer til oppgaven, og både den implisitte aktivt bekreftende og den bekrefta leserposisjonen er svært framtreddende. Dette kan ses som forenkling som adaptasjonsstrategi gjort i den hensikt at mulighetene den tenkte leseren har for å lykkes styrkes. Slik opprettholder teksten den tenkte leserens motivasjon gjennom den bekreftende leserposisjonen.

Riktig interaksjon med teksten medfører nok et kort med bilde av det valgte elementet parallelt med en auditiv forankring, etterfulgt av auditiv ros samt repetisjon av oppgavetekstens fokus på b-lyden. Denne repetisjonen er en del av den didaktiske

adaptasjonen og er et av de typiske trekkene ved pedagogiske tekster, slik Grepstad beskriver dem (jf. kap.3.2 og 4.4.4). I det korta forsvinner fra tavla, minimeres de for så å dukke opp igjen i belønningsfeltene på verktøylinja. Den implisitte leserposisjonen er den bekrefta leseren. Når begge oppgavene er løst, følger nok en auditiv oppgaveinstruksjon. «Til slutt vil jeg at du skal finne to andre dyrearter enn bukk som begynner på b i dette bildet. Det klarer du». Denne oppgaven appellerer i utgangspunktet til den tenkte leseren gjennom en aktivt bekreftende leserposisjon. Dette understrekes av det bekreftende «Det klarer du». Man må kunne regne med at en førsteklassing veit hva et dyr er, men det sammensatte ordet dyreart kan være fremmed for leserne. Ordet *art* kan gjøre oppgaveinstruksjonen uklar for leserne gjennom å skape en tom plass. I denne oppgaven kan det derfor synes som om det ligger en utilsikta intrautforskende leser. Responsen på feilaktig oppgaveløsning er konfronterende, og mangler den tidligere oppmuntringa. Dette innebærer en konfrontert implisitt leserposisjon. For at den implisitte leserposisjonen i fortsettelsen ikke skal være konfronterende, virker det som om utgiver støtter seg til forestillingene om hvilke erfaringer elevene har gjort seg tidligere i oppslaget, at det nytter å prøve igjen, men dette blir ikke uttrykt i denne oppgaveteksten.



Skjermfoto 6: Oppgave med bruk av tastatur

Når første del av oppgaven er løst, følger en auditiv bekreftelse og en instruksjon til oppgavens del 2, der interaksjonen går ut på å benytte maskinens tastatur til å skrive inn bokstaven b. Samtidig vises et kort med valgte dyr på skjermen sammen med det tilhørende ordet uten første bokstav som er B. Oppslaget respons på feiltasting uteblir, noe som også kan defineres som en respons. Denne gir en implisitt konfrontert leser. Riktig tasting gir auditiv ros og bekreftelse og en ny tilsvarende oppgave. Det er ikke mulig å aktivere samme element en gang til. Dette kan i utgangspunktet være tenkt som en hjelp til leseren i interaksjonen, en leserorientert adaptasjon, men antakelig er det snakk om didaktisk adaptasjon, da oppslaget tvinger et nytt element inn i interaksjonen. Når begge oppgavene er utført i tråd med tekstens forutsetninger, følger nok en positiv respons med en bekrefta implisitt leserposisjon. Den auditive positive responsen peker både bakover og framover i teksten. Den berømmer interaksjonen som har foregått og gir den tenkte leseren tillatelse til å gå til oppgavene, som jeg i denne studien har valgt å kalle valgfrie oppgaver.

Sjøl om utgiver i medieadaptasjonen ikke har valgt å utnytte mediets mulighet for bevegelse i form av animasjon på sjølve plansjen, foregår det visuelle hendelser i form av nye elementer på skjermen som respons på interaktivitet. Mediets visuelle og auditive semiotiske ressurser står i hovedsak i et utvidende forhold til hverandre i den sammensatte teksten. Bare i tekstens respons på interaktivitet repeterer de hverandre. Denne repetisjonen fungerer først og fremst som en spesifisering (jf. kap.3.3.1).

Det blir ikke gitt noen instruksjon til hvordan man skal komme til de valgfrie oppgavene i oppslaget. Pekeren som fører til oppgavenoden er utforma som en blyant, og sjøl om ingen av oppgavene innebærer bruk av dette redskapet, skal det antakelig symbolisere oppgavens interaktivitet. Den implisitte leserposisjonen er aktivt bekreftende hvis den tenkte leseren er kjent med symbolets betydning i oppslaget. Det er de samme verktøyene gjennom alle bokstavopplaga, så dette er en måte å ordne stoffet på som skaper struktur og er en del av den didaktiske adaptasjonen.

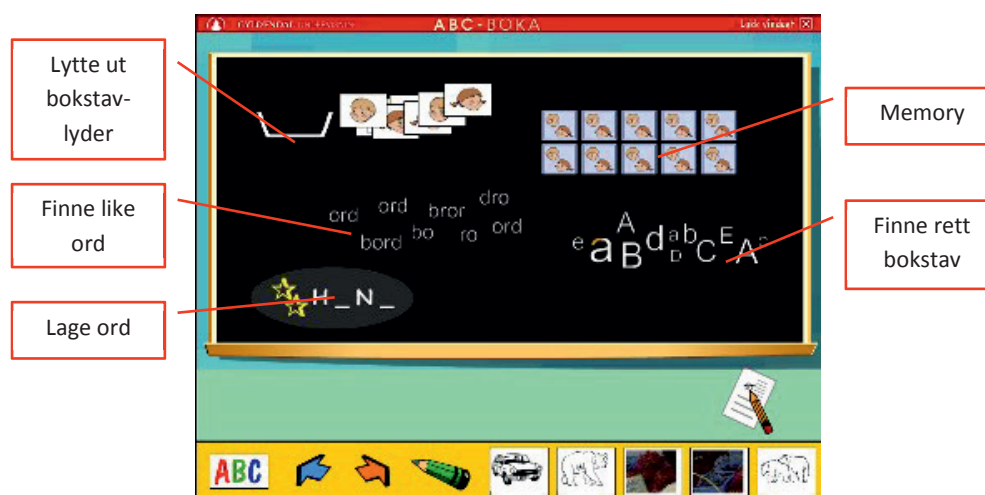
Mens oppslagets scener hittil har foregått lineært, med bare små sekvenser innafor de veileda oppgavene hvor det å ta valg var en del av interaktiviteten, har den fjerde scenen, eller noden for de valgfrie oppgavene, stjernestruktur, noe som innebærer at den tenkte leseren skal kunne ha en større innflytelse over tekstens forløp. Dermed signaliserer nodens brukergrensesnitt at denne delen av oppslaget har en høyere grad av interaktivitet enn de foregående (jf. kap.3.3.2). Samtidig inneholder ikke noden flere oppgaver enn hva man kan anta at den tenkte leseren kan håndtere. Denne leserorienterte adaptasjonen innebærer en intrautforskende implisitt leserposisjon som gir mulighet til den tenkte leseren å gjøre sjølstendige valg innafor trygge rammer. Som siste del i oppslaget må man også kunne anta at den tenkte leseren er en som ser denne delen som en motiverende gulrot. Den leserorienterte adaptasjonen kan derfor synes mer dominerende i denne delen av oppslaget. På den ene siden skal den fungere som en belønning for den tenkte leseren, og på den andre som øving eller kontroll av de hittil tenkte tillærte ferdighetene. De valgfrie oppgavene i scene 4, som altså ikke har noen fastlagt rekkefølge, er følgende:

Opgave-type	Aktiverings-typer	Interaktivitetens innhold	Belønning og veiledning
Lytte ut bokstav-lyder	Klikk dra og slipp	Kort med bilder som representerer ord med den aktuelle lyden. Disse skal plasseres etter hvor i ordet lyden befinner seg: Starter, Inne i eller Slutter på.	En auditiv veiledning til oppgaven, men uten å fortelle hva som står på kurvene. Dette kan heller ikke aktiviseres med musepekeren. Korta utheves med fargeendring av ramma rundt bildet i det musepekeren blir plassert over, og ordene bildene representerer blir uttalt når man klikker med museknappen. Musepekeren forvandles da til en hånd, og

			man kan trekke kortet ved å holde museknappen inne, og slippe det når man ønsker.
Lage ord oppgave	Klikk dra og slipp	Øverst i oppgaven er det bilde som representerer ordet som skal settes sammen. Under det er det et varierende antall bokstaver og tomme plasser, alt etter vanskelighetsgrad, Nederst i oppgaven ligger ei rekke med bokstavkort. På korta er vokalene røde og konsonantene blå.	Auditiv veiledning til oppgaven (Nå skal du lage ord av bokstavene du har lært. Lag ord som hører til bildet), men uten veiledning til valg av vanskelighetsgrad. Her er det antakelig rekkefølgen, antall stjerner og farge som skal fortelle brukeren hvilke oppgave som passer. På neste node er det bilde av en stor A og en liten a. Heller ikke her er det noen auditiv veiledning. I sjølve oppgavene er brukeren overlatt til det visuelle, og det auditive som var innledningsvis m.h.t. hvordan oppgaven skal utføres og hvilket ord som skal settes sammen.
Finne like ord oppgave	Pek og klikk	Et ord vises først øverst på tavla. Etter første instruksjon, dukker det så opp 5 ord til, hvorav to er like det som står øverst.	«Se godt på dette ordet» «Klikk på ord som er like» Aktiveres rett ord, ringes ordet inn med en rød strek, samtidig som oppslagsstemmen sier «Bra!». Aktiveres feil ord høres bare oppslagsstemmen; «Nei, de er ikke like».
Finne rett bokstav oppgave	Pek og klikk	Store og små bokstaver (både majuskler og minuskler) fyller tavla. Ved hjelp av en pensel som føres med musepekeren, skal riktig bokstav farges med rett farge. På V-oppgavene er det bare en klatt med grønt, men til andre bokstaver er det blått og grønt.	«Her er en maleoppgave. Dypp penselen i riktig farge og farg liten og stor v med grønt» (Dette er tilpasset v, da stor og liten v har samme form). Alternativt: «Her er en maleoppgave. Dypp penselen i riktig farge og farg stor bokstav med grønt og liten bokstav med blått». (På bokstaver der stor og liten har ulik form, finner man blå og grønn farge, og de små skal males blå og de store grønne.) For hver gang de utvalgte bokstavene får tilført den rette fargen, belønnes aktøren med «Flott! Det stemmer!». Hvis man forsøker å farge feil bokstav oppmuntres aktøren med: «Prøv en gang til!». Når siste aktuelle bokstav er farget: «Hm. Du er jammen flink!» før bildet av seg sjøl vender tilbake til oppgavetavla.
Memory	Pek og klikk	4 rekker under hverandre med 7 kort i hver rekke. Korta ligger med «baksiden» mot aktøren/ leseren. Når to kort er åpne vendes de enten tilbake eller forsvinner inn i bildet, alt etter om det er to like eller ikke. Når alle brikkene er borte, er spillet over.	Auditiv veiledning til oppgaven (Finn like bildekort). Alle illustrasjonene støttes auditivt, ved at en mannsstemme sier ordet som bildet skal forestille, i det bildet snus. «Prøv en gang til» hvis man ikke lykkes med å finne to like kort, og «Flott! Det stemmer» hvis man lykkes. «Flott! Den greide du fint» når hele oppgaven er løst. Siden det visuelle kan økes i hastighet pga. de mulighetene som ligger i interaktiviteten i denne delen av oppslaget, kan den automatisk genererte responsen bli hengende etter.

Tabell 9: Oppgavene i bokstavoppslaget fjerde scene

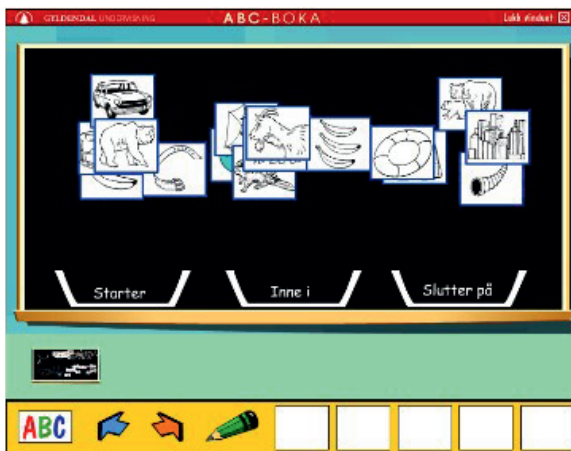
Når de valgfrie oppgavene har kommet fram på skjermen, forteller en mannsstemme at «Her er det noen oppgaver du må løse». Uttalelsen kan virke autoritær, men stemmen er vennlig og jovial. Sjøl den påfølgende kommandoen «Bare sett i gang» høres ut som en mild oppfordring på grunn av intonasjonen. Her er mediets auditive ressurser benytta på en måte som skal appellere til den tenkte leseren, og er slik sett en leserorientert adaptasjon. Samtidig bærer den preg av autoriteten som er typisk for pedagogiske teksters didaktiske adaptasjon.



Figur 8: Tavla for valgfrie oppgaver

De tre adaptasjonsformene kan sies å utfylle hverandre på en måte som fremmer den pedagogiske intensjonen. Ingen videre instruksjoner blir gitt auditivt til oppgavetavlas brukergrensesnitt. Peker-ikonene responderer på interaktivitet med enkel animasjon når musepekeren føres over dem. I disse små animasjonene, som viser grunntrekka i oppgavenes automatisk genererte respons, ligger det en implisitt intrautforskende leserposisjon. Den leserorienterte adaptasjonen er gjort med tanke på at den tenkte leseren skal få velge den videre tekstens forløp, men at vedkommende som er en uerfaren leser og pc-bruker, skal få den nødvendige hjelp til å velge. I tillegg kan det tenkes å ha en viss underholdningsverdi. Oppgavenodene vises først etter at ikonene er aktivert av klikking med musepekeren.

Den auditive introduksjonen til oppgaven med utlytting av bokstavlyd henvender seg til den tenkte leseren med direkte leserhenvendelse, som for å gi et skinn av ekte dialog. Leseren får instruks om å legge kortene i riktig kurv, men uten noen videre veiledning til hva som er riktig kurv. Den visuelle framstillinga av oppgaven består av 16 bildekort som ligger hulter til bulter øverst på tavla, og tre kurver på rad og rekke nederst. Ved hjelp av



Skjerm bilde 7: Utlytting av bokstavlyd

musepekeren skal leseren kunne klikke, dra og slippe et og et kort ned i kurvene som fra venstre mot høyre er merka med «Starter», «Inne i» og «Slutter på». Her ligger det i teksten en tom plass som utgiver antakelig har laget med hensikt. Ideen er nok at den tenkte leseren fyller den tomme plassen ved hjelp av gjenkjenning, da utlytting av bestemte lyder er en høyfrekventert oppgave i læreverket, blant annet går denne oppgavetypen igjen i alle

bokstavoppslaga. Hvis den tenkte leseren er en uerfaren, men lesekyndig Safari-bruker, skal vedkommende likevel kunne resonnerer seg fram til hvordan det skal interageres gjennom de visuelle semiotiske ressursene. Oppgavens implisitte leserposisjon kan dermed sies å være aktivt bekreftende. For den uerfarne ikke lesekyndige tenkte leseren, er interaktivitetsmulighetene så avgrensa at de uten alt for store anstrengelser skal kunne løse oppgaven gjennom prøving og feiling, en slags leserorientert adaptasjon som skal sikre at den tenkte leseren uansett ferdigheter til slutt skal lykkes på en eller annen måte. Man kan derfor si at det for den uerfarne ikke lesekyndige leser ligger en utforskende leserposisjon underveis i teksten, og at den tenkte leser skal kunne bli bekrefta etter endt lesing, uansett ferdighetsnivå.

Ved aktivering av et kort repeterer en mannsstemme auditivt hva bildet viser. Dette fungerer også som en spesifisering, da for eksempel bildekortet med seilbåt også kan benevnes med både skute og skip. Når interaksjonen er i overensstemmelse med hva utgiver har bestemt er riktig svar, responderer oppgaven med auditiv ros og bekreftelse fra lærerstemmen i det virtuelle skolemiljøet. Samtidig forsvinner kortet ned i bunnen av den valgte kurven. Ved feilaktig oppgaveløsning oppmuntrer lærerstemmen den utforskende implisitte leserposisjonen til å prøve en gang til, mens kortet spretter tilbake der det først lå. Den implisitte leserposisjonen er bekrefta i det hele oppgaven er løst. Dette blir forsterka gjennom lærerstemmens auditive ros.

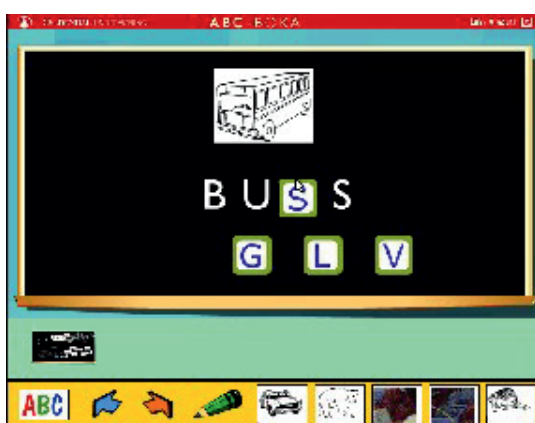
Ved aktivering av pekeren til «lage ord oppgaven» åpnes en node der teksten tilbyr den tenkte leseren 3 ulike vanskegrader. Disse valgene blir kun angitt visuelt ved rekkefølgen de står i, antall stjerner ved siden av oppgavenivåene og hvor mange bokstaver som allerede





Skjerm bilde 8: Nivådifferensiering

er fylt inn i ordet. Den auditive instruksjonen «Nå skal du lage ord av bokstavene du har lært. Lag ord som hører til bildet» har lite med denne noden å gjøre og peker framover mot sjølve oppgaven. Instruksjonen forutsetter altså at noe allerede er lært og gir inntrykk av at den aktiverte oppgaven er en kontroll av det hittil gjennomgåtte fagstoffet. Det er altså ikke mulig å gjøre noe feil, slik at teksten framstår med kun en aktivt bekreftende implisitt leser. Mangelen på instruksjoner gjør likevel at det skjult i denne teksten finnes tomme plasser, men som den tenkte leser kan fylle ut med sine tidligere erfaringer med oppslaget med en aktivt bekreftende leserposisjon. Ved aktivering av et av nivåene vises nok en node hvor den tenkte leseren må gjøre valg – denne gangen mellom minuskler og majuskler. Nodens tekst består kun av visuelle semiotiske ressurser; bokstaven a som minuskel og majuskel, Leos ansikt og tavlekonteksten som ligger fast gjennom oppgavene. Heller ikke på denne noden finner man den konfronterende implisitt leser. Den tenkte leseren blir invitert til å gjøre sjølstendige valg. Fraværet av en konfronterende implisitt leserposisjon kan betraktes som en leserorientert adaptasjon. Uansett hvilke valg som blir gjort, responderer oppgaven bekreftende med en bekrefta implisitt leserposisjon. Velges det letteste nivået, følger teksten en lineær progresjon gjennom alle de tre nivåenes tolv oppgaver. Velges det vanskeligste nivået, blir teksten avgrensa til kun de fire oppgavene som inngår i denne delen.



Skjerm bilde 9: Lage ord

er fylt inn i ordet. Den auditive instruksjonen «Nå skal du lage ord av bokstavene du har lært. Lag ord som hører til bildet» har lite med denne noden å gjøre og peker framover mot sjølve oppgaven. Instruksjonen forutsetter altså at noe allerede er lært og gir inntrykk av at den aktiverte oppgaven er en kontroll av det hittil gjennomgåtte fagstoffet. Det er altså ikke mulig å gjøre noe feil, slik at teksten framstår med kun en aktivt bekreftende implisitt leser.

Mangelen på instruksjoner gjør likevel at det

Nivådifferensieringa i oppgavene er gjort med antall bokstaver i ordet leseren skal fylle inn. På laveste nivå mangler kun en bokstav i ordet, på mellomste to og på det høyeste samtlige bokstaver. Ordets referent er avbildet øverst i oppgaven, under der befinner det seg ei stipla linje. Denne er altså delvis utfylt på de to laveste nivåene. Nederst på oppgavenoden er et utvalg bokstaver. På

de laveste nivåene er det både bokstaver som passer inn i ordet og bokstaver som ikke gjør det. Plasseres feil bokstav på de åpne plassene, responderer oppgaven visuelt ved at bokstaven faller ned igjen i utgangsposisjon og auditivt med en oppfordring om å prøve en gang til. Ved korrekt interaksjon responderes det visuelt ved at bokstaven blir liggende og med lærerstemmens ros og bekreftelse om at det stemmer. I utgangspunktet har hele denne teksten en aktivt bekreftende implisitt leserposisjon. Den tenkte leseren skal lage ord med de bokstavene han/hun allerede har lært. Den tenkte inkompetente leseren er likevel ivaretatt gjennom mulighetene og oppfordringene om å prøve igjen. Mediets modaliteter står i en utfyllende relasjon til hverandre. Når hele oppgaven er løst, uavhengig av hvordan, responderer teksten auditivt med en bekreftelse som innebærer en bekrefta implisitt leserposisjon. Visuelt blir leseren ført tilbake til noden med valg av oppgaver, hvor lærerstemmen oppfordrer nok en gang leseren til å prøve en oppgave til.



Skjerm bilde 10: Finn like ord

I oppgaven der leseren skal finne like ord, presenterer teksten først et ordbilde øverst på tavla, ledsaga av en auditiv oppfordring om å se godt på dette ordet. Videre gis det instruks om å klikke på ord som er like. Oppfordringa etterfølges av fem ytterligere ordbilder, hvorav to er like det som står øverst. Sjø om alle orda begynner på b, stiller ikke oppgaven noen krav om skriftspråkkompetanse. Den eneste

kompetansen som kreves, er å kunne se visuelle likheter og forskjeller. Det utgjør en dominerende aktivt bekreftende implisitt leserposisjon. Oppslagetets automatisk genererte bekreftende respons uttrykkes både auditivt og visuelt, og den implisitte leserposisjonen er bekrefta. Utgiver har likevel tenkt seg muligheten av at leseren kan feile i gjennomføringa av oppgavene og har derfor lagt inn den auditive oppfordringa om å prøve igjen, noe som utgjør nok en aktivt bekreftende leserposisjon, eventuelt en utforskende. Mediets auditive modalitet utfyller den visuelle, slik at de er utnytta på en måte som det kan tenkes ivaretar både leserens motivasjon og den pedagogiske intensjonen – altså en medieadaptasjon som støtter både den leserorienterte og didaktiske adaptasjonen.





Skjerm bilde 11: Finn rett bokstav

I introduksjonen til oppgaven hvor leseren skal finne de rette bokstavene, blir det også gitt auditive instruksjoner for hvordan det skal interageres. Oppgavenoden består av atten bokstaver i ulike størrelser og som både minuskler og majuskler. Når instruksjonen sier at de store bokstavene skal farges med grønt og de små med blått, har dette altså ikke noe med bokstavens størrelse og gjøre, men om

hvor vidt bokstavene vises i form av minuskler eller majuskler. Minuskelen b er til forveksling svært lik både d og p. Teksten stiller derfor krav til både elevenes metaspråklige bevissthet (stor bokstav) og til deres utviklingsnivå med hensyn til objektpermanens (kunne skille b, d og p fra hverandre).<sup>59</sup> Oppgaven responderer ikke visuelt på feilaktig fargelegging, og gir en konfrontert implisitt leserposisjon, mens den auditive oppfordringa til å prøve igjen, er en henvendelse til en aktivt bekreftende eller intrautforskende leserposisjon. Interaktivitet som foregår etter instruksjonen med en aktivt bekreftende leserposisjon, blir belønna med auditiv ros og bekreftelse samtidig som bokstaven farges. Den implisitte leserposisjonen er bekrefta. Når alle b-er er farga i rett farge responderer lærerstemmen med å berømme leseren med den automatisk genererte auditive responsen «Hm. Du er jammen flink!». Dette skjer som i de andre oppgavene uavhengig av antall forsøk på å løse oppgaven rett, og søker på denne måten å ivareta den tenkte leserens motivasjon til videre interaksjon som den bekrefta leser.

Memoryoppgaven er som analoge memoryspill; leseren skal finne to og to like kort. Forskjellen her er at det hele foregår ved hjelp av mediets affordans. Teksten benytter seg av disse mulighetene på flere måter. Når et kort blir åpna ved hjelp av musepekeren, repeteres oftest referenten auditivt av begrepet. I noen av tilfellene fungerer dette som en repetisjon av allerede introduserte begreper, og i andre som spesifisering av hva bildet viser.

<sup>59</sup> Piaget utvikla begrepet objektpermanens i forhold til barns utvikling av forestillingsevne – altså til det de ikke ser eller ser i et nytt perspektiv. Anne Høigård benytter begrepet i forbindelse med barns utvikling av skriftspråket, og i den sammenheng er det nettopp viktig at barnet også har utvikla evnen til å frigjøre seg fra objektpermanens, da en b ikke lenger representerer bokstavlyden b hvis den speilvendes eller snus på hodet (Høigård, 2013).



Skjerm bilde 12: Memory

Det er kun når bokstaven b er avbildet at det visuelle ikke støttes av det auditive. Instruksjonen til oppgaven oppfordrer leseren til å finne like bildekort, men sier ingenting om hvordan interaktiviteten skal foregå reint praktisk. Ved å peke og klikke åpnes kortene. Når to kort er åpnet, vendes de enten tilbake av seg sjøl, akkompagnert av oppfordringa om å prøve igjen, eller de forsvinner inn i skjerm bildet under den automatisk

genererte auditive responsen «Flott! Det stemmer». Når hele oppgaven er løst og alle kort forsvunnet, følger auditiv ros, og skjerm bildet vender tilbake til noden med oppgavevalgene av seg sjøl. Både det visuelle og det auditive er bekreftende, og den implisitte leserposisjonen er bekrefta. Gjennom spillet veksler den implisitte leserposisjonen mellom den utforskende og den aktivt bekreftende implisitte leser. Tilbake til noden for oppgavevalg følger nok en oppfordring til å prøve en oppgave til.

### 5.1.2 Oppsummering

Vedlegg 7 viser en oppsummerende oversikt over adaptasjonen av *Bokstavoppslag B*, som kan sies å være en utnyttelse av ny teknologi til å framstille tradisjonelle undervisningssjangre på en ny måte. Gjennom medieadaptasjon gis lesere mulighet til å kunne få undervisning, veiledning og oppgaver uten en faktisk lærer til stede. De ulike modalitetene utvider, spesifiserer og repeterer hverandre. Sjøl om oppslaget narrative forløp er lineært, er de hypertextuelle elementene som kjennetegner datamediet til stede. Verktøylinja gir leserne mulighet til å navigere seg til foregående scener eller kommende scener, men narrativiteten i oppslaget er likevel så styrende at dette vil få konsekvenser for den videre interaksjonen. I oppslaget sine siste del, gjør stjernestrukturen på oppgavenoden hypertextualiteten mer framtrødende. Dette kommer også til uttrykk gjennom leserposisjonene som går fra den «passivt bekreftende mottaker» til den interagerende aktive leser som kan gjøre egne valg og påvirke tekstens forløp.

Den didaktiske adaptasjonen er knytta til de pedagogiske intensjonene med oppslaget, som kan sies å være å være knytta til både skriftspråkoppløring og leseoppdragelse, og vises

tydeligst gjennom ordninga av stoffet og progresjonen. Første scene skal vekke leserens interesse, med utgangspunkt i et tema man kan anta at barn kan engasjere seg i, og fungerer først og fremst som en introduksjon til stoffet som skal presenteres. Andre scene gir en grundig innføring i stoffet, mens scene tre oppsummerer gjennom repetisjon og spørsmål (jf. 4.4.4). Den siste scenen kan ses som både øving av tillærte ferdigheter, en slags kontroll, og som en belønning og motivasjonsfaktor, da den har en høyere grad av interaktivitet, noe man antar at barn gjerne forbinder med datamediet og som de finner motiverende.

Den narrative framstillingsformen, animasjonen som gjennom perspektivering inkluderer den tenkte leseren i det virtuelle klasserommet, morsomme og magiske hendelser, samt direkte leserhenvendelser og spilligende interaktivitet, er adaptasjoner retta mot den tenkte leseren. Det skal føre til leseopplevelse og leselyst. Det samme kan sies om at oppslaget gir alle lesere, bortsett fra den konfronterende, en mulighet til å lykkes til slutt.

Den dominerende implisitte passivt bekreftende leserposisjonen, som innebærer en leser som følger med, oppfatter og forstår teksten, i oppslagets første og andre scene, går over til en aktivt bekreftende leserposisjon i oppslagets tredje scene. Med kunnskapen fra animasjonsfilmen i de to første scenene og veiledninga til oppgavene, vil interaktiviteten med tredje scene kunne føre til en bekrefta leserposisjon etter endt lesing. I tekstens mer nedtona implisitte utforskende leserposisjon, uttrykt gjennom oppmuntrende automatisk genererte responser, ligger det likevel muligheter for å lykkes i interaktiviteten med tredje scene uten denne forhåndskunnskapen.

I den fjerde scenen, hvor teksten byr på et mer variert utvalg av leserposisjoner og måter å engasjere seg på, finner man en høyere grad av interaktivitet, forstått som muligheter til å gjøre valg og å påvirke tekstens forløp. Alle oppgaver tilbyr leseren, uavhengig om den implisitte leseren underveis i lesinga har vært aktivt bekreftende eller utforskende, en bekrefta implisitt leserposisjon etter endt lesing.

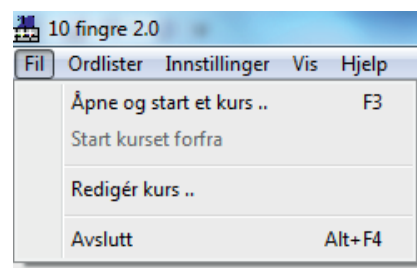
## **5.2 10Fingre Kurs 04**

*10Fingre* er et læremiddel som er blitt utvikla i Danmark av Christian Wang i samarbeid med lesepedagogen Jytte Jordal og Bodil Wang. Det er sistnevnte som står som forfatter av sjølvlese-/øvingstekstene. Læremiddelet blei første gang utgitt på CD-rom, men har siden blitt revidert en rekke ganger, og i dag er det et lisensiert online-produkt. Versjon 2.0 som inngår i studien er fra 2005. *10Fingre* bygger på prinsippene til et spesialpedagogisk verktøy for synshemmede og er et læremiddel som skal bidra til at leserne får språk-, lese- og tastaturtrening. Det er slik sett ikke bare en adaptasjon av touch-treningsprogram generelt,

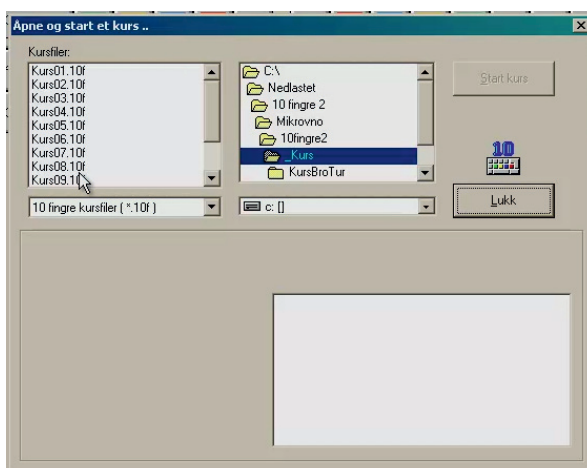
men også av et spesifikt læremiddel som man mente kunne «gi skolens minste elever en «kanonstart» på lesing og skriftlig fremstilling» (Wang, [1998] 2005). Som omtalt i kapittel 2.2.2 er det utviklernes primære intensjon at læremiddelet skal føre til en god lese- og skrivestart, mens utgiver i dagens utgave av presentasjonen påpeker at brukeren vil oppnå bedre lese- og staveferdigheter i tillegg til tastaturferdigheter. Overskriften på denne presentasjonen er også «Lær å bruke tastatur – og bli bedre til å lese og skrive» (MikroVerkstedet, u.å.). Til læremiddelet kan man skrive ut plansjer som viser tastaturet og fingrenes utgangsposisjon.

### 5.2.1 Adaptasjoner og implisitte leserposisjoner i 10Fingre

Startnoden til *10Fingre* viser tittellinja øverst, deretter kommer menylinja etterfulgt av verktøylinja. Brukergrensesnittets hovedfelt viser skjermtastaturet. Nederst finner man maskinens oppgavelinje. Denne nodens innhold må antas å ha en lærer som modelleser. Det er ingenting ved teksten som umiddelbart kan fortelle en leser i den begynnende lese- og skrivelæringa hvordan hun skal kunne komme i gang å interagere med læremiddelet. Ved å føre musepekeren opp til «Fil»-menyen, får man valget «Åpne og start et kurs». Aktiveres denne dukker det opp et dialogvindu, en kursvelger, hvor man kan velge det aktuelle kurset eller andre komponenter i læremiddelet. Alternativt kan leseren føre musepekeren opp til den gule mappa på verktøylinja og åpne dialogvinduet direkte derfra.



Skjerm bilde 13: Fil-meny



Skjerm bilde 14: Dialogvindu med kursvelger

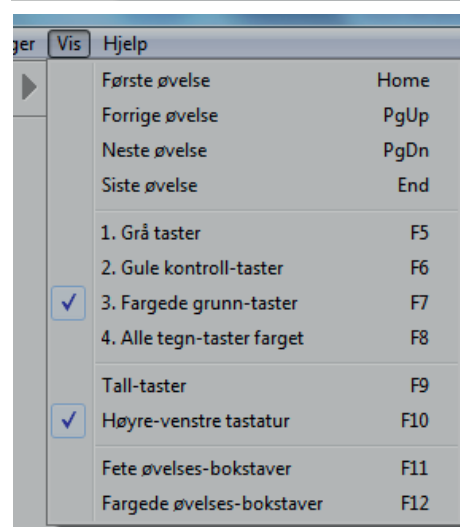
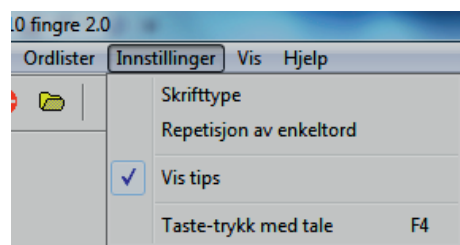
Rullefeltet i midten av dialogvinduet har mappestruktur hvor ulike kategorier komponenter ligger sortert. Her er «Kurs»-mappe markert i det vinduet blir åpna, slik at de ulike kursa vises med bokstaver og tall i rullefeltet til venstre i dialogvinduet. Når kurs er valgt, skal pekeren til høyre – en knapp med «Start kurs» - aktiveres. Leseren må altså kunne beherske både

skriftspråk, tall og digitale mappestrukturer for å kunne starte det aktuelle kurset. Både startnoden og kursvelgeren må derfor kunne antas å være retta mot en voksen leser og fortrinnsvis en lærer, og de er adapterte mot en slik tenkt leser.

På startnoden kan læreren gjøre en rekke innstillinger. Her kan teksten adapteres til den enkelte elev. Blant annet kan det fra nedtrekksmenyen «Innstillinger» endres skrifttype, angis hvor mange ganger enkeltord skal repeteres og man kan velge om tastetrykk skal støttes av tale eller ikke. Under nedtrekksmenyen «Vis» kan både tastaturets visuelle uttrykk og stilen på skrifttypene i øvingsfeltet endres. Flere av innstillingene kan gjøres direkte ved hjelp av knappene på verktøylinja.

Sjøl om en barneleser som ikke er skriftspråkkyndig vil kunne oppleve disse tekstfragmentene som konfronterende, ligger det ikke i teksten en konfronterende leserposisjon fra utgivers side. Årsaken er at en slik leser ikke er skrevet inn i teksten. Selvfølgelig kan også en voksen leser oppleve teksten som konfronterende, men da skyldes det gjerne andre faktorer; som at det kan være for knappe ressurser i form av tid til å sette seg inn i alle mulighetene, at antall barn per voksen gjør det vanskelig å rekke over slike innstillinger osv.. I tekstfragmentene ligger det en bekreftende leserposisjon, og en kyndig bruker av læremiddelet vil kunne møte den med en korresponderende faktisk leserposisjon.

Først når *Kurs 04* er starta og øving 1 vises i øvingsfeltet, finner man en barneleser i teksten. Tastaturet, slik det er innstilt fra utgiver, viser fargekoder for fingrenes utgangsposisjon. I øvingsfeltet ligger et enkeltord som er repetert tre ganger. Dette skal repeteres på linja under, og det er bare de riktige inntastingene som vises i øvingsfeltet og som støttes av tale under inntasting. Dette er en adaptasjon retta mot den tenkte leseren som kan tenkes å virke motiverende. Leseren vil oppnå mestring og bli bekrefta. Produsentene bak læremiddelet har også forklart at de har gjort et slik grep for å støtte elevenes leselæring.



Skjerm bilde 15 og 16: Menyer for innstillinger

Denne adaptasjonen er altså ikke bare leserorientert, men også didaktisk retta mot en av de pedagogiske intensjonene med læremiddelet.

*Kurs 04* består av totalt 49 øvinger, og øvingstekstene har en didaktisk progresjon (se vedlegg 9). Enkeltord repeteres før de settes sammen med et annet enkeltord. Fram til øving 31 finner man hovedsakelig repetisjoner av enkeltord og to-ordskombinasjoner. Deretter følger flere enkle setninger og fraser, de fleste SVO-setninger. Disse kan, tross manglende tekstbindinger, igjen ses som en helhet, en enkel liten fortelling om hunden Nusse, som kan tenkes å skulle være en adaptasjon for å motivere en barneleser.

I det *Kurs 04* blir starta, skifter to av de fire navigasjonspilene på verktøylinja fra grått til blått, det vil si at de blir aktive. Først når leseren er kommet til øving 2, blir de to neste blå. Ved hjelp av navigasjonspilene kan leseren enkelt spole seg framover og bakover i øvelsene. Symbolene er de samme som man kan finne på andre medier der det er behov for å navigere seg fram og tilbake eller å ta snarveien til begynnelsen eller slutten (skjerm bilde 17). Dette er både en adaptasjon til mediets muligheter, dets affordans, og en adaptasjon retta mot barneleseren. Dette gir leseren en viss valgmulighet innafor ett og samme kurs, sjøl om den er nokså begrensa. De kan brukes til å hoppe over øvinger som er gjort tidligere, eller eventuelt øvinger som ikke appellerer. I tillegg gjør denne muligheten det enklere for en barneleser å starte et kurs forfra hvis det er flere som skal interagere etter hverandre. Det vil si at læreren kan åpne kurset via kursvelgeren, og så kan elevene i tur og orden starte fra begynnelsen ved bruk av navigasjonspila mot venstre.

Telleverket øverst på tittelinja er nok i utgangspunktet ment som en hjelp til å finne fram til øvelsen leseren var på sist, eller rett og slett for å kunne følge med på hvor man er i kurset (skjerm bilde 18). Det viser både hvor mange oppgaver som er gjort og hvor mange det er totalt; en adaptasjon som handler om pedagogiske teksters linjer og oversikter (jf. kap.4.4.4). Kanskje er denne opptellinga i tillegg en adaptasjon til leserens behov for å oppleve framdrift og å lykkes. Det jeg antar at det ikke er ment å skulle motivere til, er

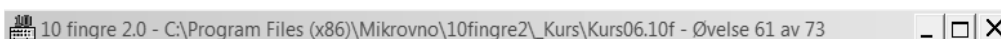
31. her er en hund
32. Nusse er rar
34. Nusse er en hund
35. den er i snor
36. den er sunn
37. den ser en due
38. duen har en snor
39. den er rund
40. Nusse ser
41. Nusse ser en and
42. Nusse snuser
43. han ser anda
44. anda ser hunden
45. se isen
46. der er duen
47. den rare anda
48. den er sunn
49. han ser isen

Figur 9: Fortelling om hunden Nusse



Skjerm bilde 17: Navigasjonspiler

konkurranse elevene imellom. Slike telleverk har likevel ofte en slik virkning. Det minner om spill, en sjanger barn ofte har god kjennskap til, og telleverket kan derfor skape et utilsikta meningspotensial som strekker seg ut over teksten. Den intensjonelle leserposisjonen er tydelig bekræftende, men denne utnyttelsen av mediets ressurser, gjør at det også finnes en utilsikta utforskende leserposisjon i teksten. Det er kanskje sant at på seg sjøl kjenner man andre, men det er nå en gang sånn at vi utvikler oss som individ i samspill med andre. Ulike måleinstrumenter på treningsstudio, skritteller og andre tellere har en tendens til å vekke konkurranseinstinktet i folk. Vi sammenligner oss med andre – store som små.



Skjermbilde 18: Tittellinje med telleverk

### 5.2.2 Oppsummering

Den didaktiske adaptasjonen av *Kurs 04* er den mest framtreddende av de tre adaptasjonskategoriene. Den er først og fremst gjort med tanke på den pedagogiske intensjonen knytta til skriftspråkopplæring. Dette kommer også fram av den oppsummerende oversikten over adaptasjoner av kurset i vedlegg 8. Den leserorienterte adaptasjonen som skal appellere til en barneleser, virke motiverende og fremme leselyst kan synes avdempa. Medieadaptasjonen synes også å være utført med tanke på å framheve den pedagogiske intensjonen om skriftspråklæring, og utnytter i beskjeden grad mediets affordans. Riktignok finner man både bilde av tastaturet, små animasjoner, tale og skrift, men de ulike modalitetene blir ikke benytta utfyllende. De er bare repetisjoner av de andre modalitetene og støtter opp om øvingsteksten. Også interaktiviteten er repeterende og uten variasjon. Teksten er linær, og den eneste måten leseren kan påvirke tekstens lesevei på er ved hjelp av navigasjonspilene på verktøylinja. Til tross for at teksten drives fram av interaktivitetens turveksling kan den derfor karakteriseres som autoritær og lite dialogisk. Progresjonen i kurset går fra repetisjoner av enkeltord, to-ords-kombinasjoner og til enkle setninger som danner en liten fortelling. Denne fortellinga kan appellere og virke motiverende for en barneleser under forutsetning av at den blir oppdaga i interaksjonen med kurset. Øvingsteksten leseren skal kopiere mangler i stor grad koherens, og der det er en viss koherens vil antakelig interaktivitetens tasting virke fragmenterende. I den monotone og repeterende interaktiviteten ligger det en implisitt aktivt bekræftende leserposisjon, kun avbrutt av en bekrefta leserposisjon hver gang belønninga for fullført øving vises på skjermen.



## 6 Lærerenes adaptasjon av *Bokstavoppslag B og 10Fingre i tilretteleggingsfasen*

I dette kapitlet gjør jeg rede for hvordan studiens lærerinformanter valgte læremidler og hvordan de adapterte dem for og i undervisninga<sup>60</sup>. Lærerenes adaptasjon starter – eller bør starte – der utgivers slutter; med valget av læremidler som skal benyttes i undervisninga. Man bør kunne anta at læreren velger digitale læremidler ut fra visse kriterier, og at noen av disse angår undervisninga de skal utgjøre en del av. Videre må man kunne anta at de adapteres med tanke på de pedagogiske intensjonene, de aktuelle elevleserne og til mediet. Sjøl om den mest åpenbare modelleseren i pedagogiske tekster *for* undervisning er elevleseren, er også lærerleseren i høyeste grad skrevet inn i teksten. Det er den faktiske lærerleseren, enten i form av den enkelte lærer, et utvalg eller en representant for lærerstanden som velger hvilke læremidler som skal benyttes i undervisninga. Som det blei påpekt i kapittel 3.5.1, kan det finnes motiver, slik som salgstill, som ikke kommer eksplisitt til uttrykk i teksten, men som likevel kan ha noe å si for tekstenes utforming, da utgiver forsøker å gjøre læremiddelet attraktivt for dem som råder over læremiddelinnkjøp. Kapitlet er basert på lærernes utsagn i intervju og datamateriale basert på observasjoner fra undervisninga.

Rapporten *Valg, vurdering og kvalitetsutvikling av lærebøker og andre læremidler* konkluderer med at valg av læremidler generelt i stor grad blir foretatt av team eller seksjoner, og at det i liten grad finnes kriterier for dette viktige arbeidet (Skjelbred, 2003b: 23-24). På den skolen hvor dataene er samla blei utvalget i stor grad gjort av en lærer med et spesielt ansvar for dette. Hun definerte nok sjøl rollen som spesialpedagog som sin viktigste funksjon ved skolen, noe jeg mener utvalget av digitale læremidler bar preg av.

Siden jeg er spesialpedagog og er på første trinn, så har det gått veldig mye på begrepstrening [...] Jeg kjører «Bra» på de – og «Bildeordboka» for å sikre meg at de –. Jeg har foreslått på den planen – den kompetanseplanen vi har i norsk, at vi skal legge inn at barna kan alle de 600 ordene i «Bildeordboka», de 300 i «Bra» og 120 i «Lotto». Hvis du har det, så er det de grunnleggende orda. Det er ikke tilfeldig valgt ut. «Bra» er jo utvikla for afatikere - av Bredtvet kompetansesenter. Det er jo skikkelig, og de er gjennomtenkte. Både ord og setninger. Litt kjedelig kan det være, men – kan de de tingene – og i «Bildeordboka» så er det jo alt fra dyr og hus og alt. Og det er lagd for to-språklige – danske to-språklige. Jeg tenker som så at – ja vel – hvorfor skal vi ikke bare bruke det? (Spesiallæreren i intervju april 2011).

Sitatet over viser at spesiallæreren var opptatt av begrepstrening og av hva som virka. Hun var også opptatt av hvem som sto bak læremidlene, og det at de var utvikla for spesialpedagogiske formål syntes å være et kvalitetsstempel. Det som kunne virke positivt for

---

<sup>60</sup> Dette kapitlet er en noe bearbeida versjon av et utdrag fra artikkelen «Me gjørr det flinkaste me kan» (Runestad, 2013).



afatikeres eller to-språkliges læreprosesser, burde tilsynelatende være godt for alle elevers læring. *10Fingre*, som er en videreutvikla versjon av et læremiddel for synshemmede (jf. kap.5.2), hadde hun spesielt stor tro på. Det blei derfor benytta både i spesialundervisning, stasjonsundervisning og årlig i et halvt års prosjekt for første trinn. Begrunnelsen for denne satsinga var fundert både på det norskfaglige, kontroll av elevenes arbeid og på hva som virka, med henvisning til et spesialpedagogisk tiltak med positivt utfall:

Det har en veldig enkel progresjon. Og det er høyfrekvente ord stort sett. Og da opplever jeg når de har på lyden at de blir mer bevisste på – de får det inn med alle sanser. De får både se det og høre det og skrive det. [...] Når jeg bruker touch så mye, så er ikke det bare for å få inn touch. Jeg tvinger de til å lese. De vet det ikke. Jeg fikk jo en elev opp og ut av spes-ped-systemet og over i vanlig klasse – gjennom to år ved å få til å skrive touch, for det var det eneste jeg kunne kontrollere. Om du gir en unge tjue minutter lesing, så aner du jo ikke hva de leser. Men, når de får ti minutter – femten minutter med touch, så vett du at de må ha lest. [...]Og dermed så øker de lesehastigheten, og i tillegg så får de skrivinga inn. Så det er verdt – det ligger i ryggraden det (Spesiallæreren i intervju april 2011).

Utvalget blei altså foretatt på bakgrunn av pedagogiske intensjoner, eller snarere spesialpedagogiske intensjoner. I hvert fall blei disse nokså sterkt vektlagt i valg av digitale læremidler, ikke bare for spesialtimene hun hadde med små grupper og enkeltelever, men også for stasjonsundervisninga. Klasselæreren var stort sett fornøyd med at det var spesiallæreren som i hovedsak valgte digitale læremidler. Det eneste hun uttrykte en mild kritikk mot under intervjuet, var satsinga på *10Fingre*:

Akkurat det med touch og sånne ting kommer jo fra spesiallæreren – møyje av det... Gjørr jo det. Og at hu har fått gjennom at me ska ha det... Så det e litt sånn ... [...] Me bruke jo en del timer på det i uka, og me har tatt den diskusjonen me'na og då så... De får jo møyje der, så det e jo bra og. Det e jo god støtte for de ska jo skrive mye på data. Det jo bra det at de får det så tidlig. Eg føler jo ikkje akkurat at det går utover någe sånn sett. Ikkje i forhold til faglige ting. Det e jo kun positivt, men det e jo tiden. Det e jo der det går. (Klasselæreren i intervju april 2011)

Til tross for at klasselæreren framheva at det var bra at elevene lærte touch så tidlig i skoleforløpet, tolker jeg hennes benevnelse av *10Fingre* som «touch og sånne ting» som et indirekte uttrykk for motvilje mot at dette læremiddelet hadde så stor plass i undervisninga. Både hun og andre lærere (jf. «me» i sitatet) opplevde seg tydeligvis pressa til å benytte læremiddelet i den ordinære undervisninga. Skolen hadde satsa på dette læremiddelet, og klasselæreren syntes det var godt, sjøl om hun mente at det kanskje blei brukt for mye tid på det. Som det kommer fram av sitatet over, hadde førsteklasseleærerne forsøkt å ta opp denne tidsbruken med spesiallæreren, men uten å nå fram. Inntrykket var at læremiddelet blei benytta i stasjonsundervisninga fordi det var blitt bestemt, og fordi det kunne bidra til å øke elevenes digitale ferdigheter og mestring av mediet. Dette kan kanskje forklare hvorfor

klasselæreren heller ikke la mye arbeid ned i å adaptere læremiddelet til den øvrige undervisninga og elevene sine.

Klasselæreren fortalte at hun egentlig sto fritt til også å bruke digitale læremidler hun sjøl syntes var egna, men at dette skjedde i liten grad. Dette begrunna hun med at det blei for liten tid, og at det var viktig å ikke variere for mye, da førsteklasseelevne trengte å lære å mestre det praktiske omkring både læremidlene og undervisningsorganiseringa: «– Men, det e klart at di fyrste ukene så hadde me ‘lek og lær’ og ‘finn like former [...] Det var nok å lære seg stasjonene – og så bygge du jo på». En av hennes pedagogiske intensjoner for førsteklasseelevne var altså at de skulle lære å være elever innafør de rammene som stasjonsundervisninga satte, deriblant å forflytte seg fra stasjon til stasjon og å være forberedt på aktivitetene som møtte dem. For å forenkle forflyttinga, med inngangen til og utgangen av datastasjonen, blei det ikke benytta program som krevde passord for elevene i førsteklasse.

I intervjuet med spesiallæreren blei det økonomiske aspektet ved valg av læremidler trukket fram. Hun uttrykte frustrasjon over skolens manglende økonomiske ressurser, samt ledelsens manglende vilje til å satse på digitale læremidler.<sup>61</sup> Det syntes likevel som om det var forlagenes «plutselige» urimelige krav om penger som utgjorde den største frustrasjonen:

Det blir jo visse begrensninger. Vi begynte å bruke Salaby, og lærerne blei veldig begeistra, og så plutselig så kosta det 20 000 i året. Og vi har brukt noen programmer lengre opp som heter ... Det var de veldig begeistra for, men plutselig måtte vi kjøpe en skoleavtale og det kosta 10 000 i året, og det er mye penger når budsjettet er på 20 000 eller hva det er. Så det fikk vi ikke kjøpt. [...]Og så – så touch-programmet – det har jo da vært et problem. Det fikk vi lov å bruke gratis – *10Fingre* – fordi de brukte jo oss som referanse. Så de viste jo en video som ligger på nettet av elevene her på skolen, som var tatt opp med tv. Så de fikk jo veldig mye gratis-reklame, og så plutselig så skulle de ha penger, og det fikk jeg ikke, og det var veldig frustrerende. I fjor – forrige skoleår – så brukte jeg Drill-pro-touch – og måtte lage – lage øvelser. For de øvelsene der – de er ikke akkurat lagd pedagogiske. Når du skal skrive den a-s-d-f- og så den øvelsen der, så er det sånn «dalsøkk» og sånne ord som ikke små barn har noe forhold til. [...] Men, så klarte jeg da i fjor å få driftsmidler til å frikjøpe (Spesiallæreren i intervju april 2011).<sup>62</sup>

Til tross for at *10Fingre* var lagt til rette for at lærerne skulle kunne lage egne øvelser tilpassa den enkelte elev og/eller situasjonskonteksten (jf. kap.5.2.1), og at spesialundervisning nettopp innebærer tilpassa opplæring etter den enkelte elevs behov, syntes det som om det var et poeng for spesiallæreren at læremidlene som blei valgt var ferdig til bruk. Dette hadde høyst sannsynlig noe med tiden både hun og de øvrige lærerne hadde til

---

<sup>61</sup> Denne spesiallæreren skulle gå av med pensjon et halvt år seinere. Da skulle også skolens IKT-satsing administreres kommunalt. Det vil si at maskinparken skulle byttes ut og de pedagogiske programvarene bli nettbaserte.

<sup>62</sup> Versjonen av *10Fingre* som blei benytta var fra 2005.

rådighet å gjøre. I følge spesiallæreren brukte hun sjøl av både seniortid og fritid for på best mulig måte å kunne dekke det hun fra sitt ståsted opplevde som elevenes behov.

Sist, men ikke minst spilte undervisningsorganiseringa med stasjonsundervisning en rolle for hvilke læremidler som blei valgt. Skjermtekstene måtte kunne arbeides med på en sjølstendig og meningsfull måte i om lag 10-12 minutter, da dette var den omtrentlige tida en stasjon varte. En stasjonsøkt strakk seg over en dobbeltime, og hovedstrukturen var presentert på skolens hjemmeside. Stasjonsundervisninga var prega av en stram organisering som blei gjenspeila i både skoledagen og klasserommenes fysiske miljø. Klasserommets dekor skulle støtte elevenes læring og gjenspeile det arbeidet de holdt på med på skolen gjennom repetisjon, utdyping og utviding. Denne dekoren besto av pedagogiske plakater og elevarbeider fra stasjonen for finmotorisk trening, hvor det foregikk ulike 'formingsaktiviteter' knytta opp mot den øvrige undervisninga. *Den didaktiske adaptasjonen* av de pedagogiske skjermtekstene dreide seg derfor i stor grad om å integrere dem i undervisninga på en måte som tydeliggjorde, og støtta opp om, de pedagogiske intensjonene.

I intervjuene med både spesiallærer og klasselærer, kom det fram at deres pedagogiske intensjoner med de valgte læremidlene i første rekke var fokusert på lese- og skrivelæringa, men med digitale ferdigheter som delintensjon. Spesiallæreren snakka om elever som «var godt drilla», om pedagogiske program med «mye drill» og at hun «kjørte» elevene i ulike programmer og «kjørte» dem i leseferdigheter. Dette kan sjølsagt bare være en talemåte, men samtidig gjenspeila disse begrepa den instrumentelle tilnærminga til læring som det digitale læremiddelutvalget ved skolen bar preg av. De fleste av dem syntes å være tufta på et behavioristisk læringssyn med omfattende bruk av stimulus-respons-oppgaver.

Den didaktiske adaptasjonen blei tydelig gjenspeila i undervisningsorganiseringa og presentasjonen av den. Her var repetisjon, frekvens og progresjon satt i system. Skolen hadde utarbeida en oversikt over digitale læremidler som blei benytta i de ulike fagene. Den var lagt ut på skolens hjemmeside, slik at foreldre og andre interesserte kunne følge med på, og følge opp, elevenes læring gjennom repetisjon. Hver annen uke blei førsteklassingene introdusert for en ny bokstav. I forbindelse med dette, blei *Safari ABC Bokstavoppslag* benytta fast. I oversikten sto det at alle grupper i løpet av vårsemesteret skulle få arbeide med *10Fingre* under veiledning av spesiallæreren to ganger i uka, i tillegg til den ene gangen på stasjoner. Dette var det, ifølge spesiallæreren sjøl, vanskelig å gjennomføre, da ressursene som nevnt var knappe.

Utover den ordinære undervisninga blei det gitt individuell undervisning etter behov, det vil si i kortere eller lengre perioder, uten at det nødvendigvis forelå henvisninger eller

enkeltvedtak, for å styrke elevene faglig gjennom repetisjon. I både gruppe- og enetimer foregikk store deler av den didaktiske adaptasjonen som dialogbasert undervisning, med instruksjoner, spørsmål og svar. Her fikk elevene veiledning i hvordan de skulle arbeide med læremidlene på datastasjonen. For at dette skulle fungere, var det altså viktig at elevene både blei gjort oppmerksomme på overføringsverdien, og at de kunne makte å gjenkalle i én kontekst det de hadde lært i en annen. Det samme gjaldt fellessamlingene i aulaen hver annen uke, hvor alle skolens førsteklasinger og deres lærere blei samla og utvalgte digitale læremidler blei introdusert eller repetert på storskjerm av spesiallæreren. Disse øktene var retta mot både elever og lærere, og skulle bidra til både variasjon med og mestring av læremidlene på datastasjonen.

Stasjonsøkta starta med 10–12 minutter fellesundervisning ‘på teppet’, hvor det som stod i fokus ( gjerne en bokstav) blei introdusert eller repetert, og hvor elevene fikk en gjennomgang av hva de skulle gjøre på hver stasjon.<sup>63</sup> Denne sekvensen var prega av spørsmål og svar, i form av «Huske’ dokke ka for ein bokstav me har om denne veka?» og «Ka trur de dokk ska gjørr på datastasjonen i dag?». Deretter fulgte stasjonsundervisninga, som innebar at elevene i grupper roterte etter et fast mønster rundt på de ulike læringsstasjonene, med cirka 10 minutter til rådighet på hver stasjon. Det var en lærerbetjent og fem ubetjente stasjoner, og elevene var inndelt i grupper etter nivå.

Den didaktiske adaptasjonen av *Bokstavoppslag* i tilrettelegginga foregikk i første rekke gjennom stoffutvelgelsen – valg av den aktuelle bokstaven – og ved at læremiddelet blei integrert i den øvrige undervisninga. Skjermtekstene som inngikk i læremiddelet kunne sies å være sjølinstruerende, slik at det krevde lite av den faktiske læreren for at forbindelsen til den øvrige undervisninga skulle bli ganske åpenbar. Forbindelsen mellom de pedagogiske intensjonene og adaptasjonen av *10Fingre* var ikke like tydelig, verken gjennom kommunikasjonen «på teppet» eller i den øvrige sammenhengen læremiddelet inngikk i. I læremiddelet blei det ikke fokusert på enkeltbokstaver slik som *Bokstavoppslag*, og oppgavenes tematikk var uklar (jf. kap.5.2.1).

Ved at klasselæreren vektla elevenes behov for trygghet og mestring i elevrollen og de utfordringene som fulgte med den, kunne repetisjonslæringa til en viss grad også sees i sammenheng med *leserorientert adaptasjon*. Det samme kan sies om variasjonen, som ikke bare skulle sørge for å ivareta ulike læringsstiler, men også elevenes behov for å oppleve engasjement – ‘å ha det kjekt’. Utfordringa blei altså å finne en balanse mellom repetisjon og

---

<sup>63</sup> Alle klasserom hadde et teppe på golvet der fellesundervisning og gruppesamlinger med læreren foregikk.

variasjon.

I den nevnte klasseundervisninga «på teppet», blei elevene gitt mulighet til å fortelle, kommentere og stille spørsmål i relasjon til undervisninga og dens tema ut fra den enkelte elevs behov. Utover dette blei den leserorienterte adaptasjonen stort sett lagt i stasjonsundervisningas kontekst. En-til-en- og gruppeundervisninga ga spesiallæreren rom for en større grad av individuell leserorientert adaptasjon enn hva klasselæreren hadde anledning til med samla klasse. Klasselæreren så i tillegg undervisninga med spesiallæreren som en kjærkommen variasjon som kunne virke motiverende for de faglig svakeste elevene:

[...] for det e jo – for guttar spesielt – hvert fall for disse – og for di som e svage – at det e ein motivasjon for di. Og di syns det e kjekt å verr på data og di lære mer [...] du ser jo bare kordan di syns det e kjekt å værr med og. Sant? [...] Eg brenner nok ikkje for data sånn så hu gjørr. Men, eg tenke at variasjon er kjempeviktig (Klasselæreren i intervju april 2011).

I fellessamlingene i aulaen blei det fokusert på de aktuelle læremidlenes brukergrensesnitt og hvordan elevene skulle interagere med dem. De skulle styrke elevenes digitale ferdigheter slik at de kunne lære ‘å lære seg’ og å arbeide sjølstendig på datastasjonen. *Medieadaptasjonen* til storskjerm og denne undervisningsformen ligger utafør temaet for denne studien, men det kan likevel nevnes at den høyst sannsynlig hadde konsekvenser for elevenes interaksjon med de digitale læremidlene i stasjonsundervisninga. Man kan si at målet med denne undervisninga ikke var å adaptere læremidlene til mediet, men elevene til medieringa av læremidlene.

*Medieadaptasjonen* blei hovedsakelig foretatt før elevene entra klasserommet. Før hver stasjonsøkt blei de ulike læremidlene som inngikk i stasjonsundervisninga tilpassa og tilrettelagt av klasselæreren, så også de digitale. Denne medieadaptasjonen blei ikke utført med tanke på å utnytte datamediets muligheter, men for å avgrense den, en slags redundans av mediets potensial for at elevene ikke skulle gå seg bort i læremidlenes muligheter. For å lette elevenes tilgang blei datamaskinene starta opp, og læremiddelet som skulle benyttes blei åpna med valgte startnode klar på skjermen. Startnoden til *Bokstavoppslag* var tavla hvor elevene skulle klikke seg inn på den aktuelle bokstaven. Noden som lå åpen for elevene til oppstarten med *10Fingre*, krevde at de sjøl fant fil-menyen og deretter orienterte seg i tilpasningsverktøyet for læremiddelet (skjerm bilde 13 og 14 kap.5.2.1) på egenhånd. Utover dette blei det i liten grad foretatt medieadaptasjon i lærerens tilrettelegging. Problemer med mediet, at enkelte av mediets enheter ikke kunne benyttes (som hodetelefoner fordi inngangen ikke virket eller man hadde mistanke om hodelus), eller at elevene på en eller annen måte stod fast, kunne likevel utløse spontane adaptasjoner av mediet i løpet av stasjonsøkta under elevenes interaksjon med læremiddelet.

## 7 Narrativ analyse og analyse av narrativ i aktualiseringsfasen

I dette hovedkapitlet presenteres seks case gjennom narrativ analyse, forstått som narrativ konfigurasjon av seks lesninger (jf. kap.4.4.2), og paradigmatisk analyse av de konfigurerte narrativa (kap.4.4.3). Lesningene er delt inn i to delkapitler, nærmest som rammefortellinger som holder de ulike narrativa sammen. Tre av lesningene er relatert til *ABC Bokstavoppslag B* og tre til *10Fingre*. Hver elevs lesning er konfigurert som ett narrativ, men inndelt i sekvenser. Hvert narrativ har en *hovedperson* og minst en *biperson*. Bipersonene er avgrensa til de som på en eller annen måte har direkte påvirkning på narrativas forløp og derfor kan defineres som «viktige andre» (jf. kap.3.7.2 og 4.4.2). Den røde tråden, altså *plotet* eller limet i konfigurasjonene, følger de pedagogiske tekstenes implisitte ideelle leserposisjoner, forstått som tekstenes primære måter å engasjere leserne på gjennom visse leserposisjoner (jf. kap.3.6.3). *Anslaga*, eller narrativas begynnelse, er knytta til elevenes entring av de to programmene. *Hoveddelene*, eller midtdelene, framdrift er forskjellig i lesningene, både på grunn av skjermttekstenes forventninger til lesernes engasjement eller leserposisjoner, og på grunn av hvordan de faktiske leserne engasjerer seg med tekstene. *Konfliktopptrappinga* utgjør dermed den «spenninga» som oppstår mellom tekstenes implisitte leserposisjoner og elevenes faktiske leserposisjoner (se kap.4.4.2 og 3.6.3). Bokstavoppslagets narrativ har sine egne *vendepunkt* gjennom handlingsforløp og endringer i krav til engasjement hos den faktiske leser. *Vendepunkta* i lesningenes narrativa, forstått som hendelser som fikk avgjørende betydning for den videre utviklinga, oppsto på ulike steder i dette lineære forløpet, avhengig av datamaterialet som var basert på hvordan den faktiske historien utspilte seg. Narrativas *avslutninger* er også varierende, for eksempel ved at det hele nærmest oppløses uten noen «lykkelig» eller endelig slutt, eller ved at alt avsluttes i fred og harmoni hvor leseren har fått sin belønning osv..

Begge delkapitlene starter med en beskrivelse av situasjonskonteksten. Den kulturelle konteksten er allerede beskrevet i kapittel 2.3 og i kapittel 6 hvor lærerens tilrettelegging er beskrevet og analysert.<sup>64</sup> Videre presenteres hovedpersonene kort i relasjon til gruppa si.<sup>65</sup> Medelevene på gruppa har mer eller mindre framtrekkende roller som bi-personer og «viktige andre» i narrativa.<sup>66</sup> Som jeg viser til i kap.3.3.3, kan også skjermtekstene betraktes som bi-personer eller «tredje part» i et dialogisk perspektiv, men hovedpersonen kan også oppleve dem som «den andre» – som ekte dialogpartnere inntil noe forstyrrer illusjonen. Læremidlene

---

<sup>64</sup> Jf. Dollards 1.kriterium, kap.4.4.2.

<sup>65</sup> Jf. Dollards 2.kriterium, kap.4.4.2.

<sup>66</sup> Jf. Dollards 3.kriterium, kap.4.4.2.

er for øvrig allerede grundig presentert i analysene i kapittel 5. Jeg har likevel valgt å kort presentere tekstsegmenter organisert i tråd med narrativas plot, slik at sammenhengen mellom tekst, leser og lesning skal bli enklere å gripe. Narrativas plot, forstått som en kjede av årsak og virkning (se kap. 4.4.2), angis delvis av underkapitlenes titler, som beskriver hvordan elevene ideelt sett forventes å engasjere seg i tekstene, og delvis i de narrative framstillingene av hvordan de faktisk engasjerer seg.

De konfigurerte narrativa er delt opp i sekvenser eller avsnitt ved skifter eller endringer for hva slags engasjement tekstene ideelt fordrer av leserne, for eksempel mellom et skifte fra en passivt bekreftende implisitt leser til en utforskende implisitt leser. De mest dominerende ideelle implisitte leserposisjonene angis derfor av underkapitlenes titler og antyder dermed plotet i hvert underavsnitt. Mens *10Fingre* kan sies å bare ha to slike skifter, har *Bokstavoppslag B* fire slike skifter. Dette gjenspeiles i antallet avsnitt i lesningene av de to læremidlene, hvor lesningene av *Bokstavoppslag B* har fire avsnitt angitt som underkapitler, mens *10Fingre* bare har to. Det vil si at scenen fra garderoben og første del av klasseromscenen i *Bokstavoppslag B*, er slått sammen til ett avsnitt eller én scene i lesningene. Disse to scenene består kun av animasjonsfilm og fordrer den samme måten å engasjere seg på, det vil si de samme leserposisjonene, av leseren.

Hvert narrative avsnitt etterfølges av paradigmatisk analyse av narrativ,<sup>67</sup> forstått som resepsjons- og adaptasjonsanalyser. Disse tar utgangspunkt i hvilke faktiske leserposisjoner elevene møter tekstens implisitte leserposisjoner med, og hvorvidt de adapterer seg sjøl til teksten eller teksten til seg sjøl (jf. kap.3.6.3).<sup>68</sup> Hvert underkapittel etterfølges av en kort oppsummering av måtene elevene engasjerer seg på, slik at hvert underkapittel har følgende inndeling:

Presentasjon av den pedagogiske skjermtteksten som inngår i avsnittet	
Elev 1	Narrativ konfigurasjon Analyse av faktiske leserposisjoner og adaptasjoner
Elev 2	Narrativ konfigurasjon Analyse av faktiske leserposisjoner og adaptasjoner
Elev 3	Narrativ konfigurasjon Analyse av faktiske leserposisjoner og adaptasjoner
Kort oppsummering	

**Tabell 10: Oversikt over analysekapitlets komponenter**

<sup>67</sup> Både Robert E. Stake og Nancy Zeller foreslår en slik veksling mellom narrativ og analyse, jf. kap.4.5. Det er i disse paradigmatisk analyse jeg forsøker å innfri Dollards 4.kriterium, jf. kap.4.4.2. Dollards 5.kriterium søkes delvis innfridd i oppsummeringer og konklusjoner.

<sup>68</sup> Hovedkategoriene for adaptasjon som lesestrategi er definert som utfylling, seleksjon, forenkling, eliminerings, rekontekstualisering og omfunksjonering i kap.8.2.2.

Lesningene av hvert enkelt læremiddel avsluttes med en mer skjematisk analyse i eget underkapittel. Analyseverktøy for både den narrative konfigurasjonen og den paradigmatisk analysen, er beskrevet i kapittel 4.4.2 og 4.4.4.

## **7.1 Adaptasjoner og faktiske leserposisjoner i aktualiseringa av *Bokstavoppslag B***

### **7.1.1 Deskripsjon av situasjonskontekst**

Jeg befinner meg i 1c sitt klasserom. Det er mandag morgen, norsktid og fellessamling. Elevene har blitt introdusert for bokstaven B og fått instruksjoner om hva de skal gjøre – og ikke gjøre – på de 6 ulike stasjonene, av klasselæreren. Samlinga har vært prega av den ikke-sokratiske samtale, hvor læreren har stilt lukka spørsmål som hun sjøl sitter med svarene på (Jf. fotnote 26 kap.3.3.3). De 25 elevene er delt inn i 6 nivådifferensierte grupper som skal rullere på de ulike stasjonene i løpet av dobbelttimen. Det vil si at de får om lag 10 minutter til rådighet på hver stasjon. Ved stasjonsbytte klapper først klasselæreren et signal, deretter svarer elevene ved å gjenta signalet, for så å ta hendene opp og vifte med fingrene. På denne måten skal de vise at de både har mottatt beskjeden, og at de er klare til å bytte stasjon uten å ta med seg noe materiell videre.

På den lærerbetjente stasjonen underviser Kathrine ei gruppe av gangen. Dette kan defineres som kjernen i stasjonsundervisninga. Kathrine sjøl, har fortalt i intervju at dette virkelig er fortrinnet med denne typen undervisning. Det fører til at alle elever får undervisning tilpassa sitt faglige nivå, og i tillegg blir alle elever sett og hørt av læreren hver dag. På de øvrige stasjonene skal elevene arbeide sjølstendig og ikke forstyrre hverandre. De kan be hverandre om hjelp hvis de står fast, men unødig kommunikasjon og uro blir det slått ned på. Arbeidshefter som blir benytta, skal også være tilpassa elevenes faglige nivå. Disse blir samla inn og regelmessig kontrollert av Kathrine. På stasjonen for finmotorisk trening, får elevene stort sett de samme oppgavene, men resultatet kan variere. I lesekroken skal elevene finne bøker tilpassa sitt behov. Før de går vidare derfra til datastasjonen, skal de skrive ned hvor langt de er kommet i en oversikt. På datastasjonen benytter alle elevene den samme skjermteksten, tilrettelagt på samme måte, helt uavhengig av faglig nivå og individuelle behov. Her er det heller ingen etterkontroll av elevenes arbeid. De sitter ved hver sin PC og skal arbeide sjølstendig den tida stasjonen varer.

### **7.1.2 Hovedpersonene og deres «viktige andre»**

Hovedpersonene Peder, Ida og Thea tilhører hver sin nivådifferensierte gruppe og er valgt med tanke på å vise fram ulike lesninger og måter å engasjere seg med tekstene på. De andre



medlemmene på gruppa er tatt med i beskrivelsen av hovedpersonene i kraft av at de i større eller mindre grad kan defineres som «viktige andre». Utvelgelsen av fokuselever er omtalt i metodekapitlet (kap.4.3.2)

### **Peder**

Peders meningsskaping i møte med *Bokstavoppslag B* kan antas å ligge langt fra lærerens og forfatterens intensjoner om lese- og skrivelæring. Han syntes likevel delvis å innfri lærerens intensjoner om at han skulle tilegne seg praktiske ferdigheter tilhørende elevrollen og adapterte læremiddeltekstene mot dette. Hans hovedprosjekt, som han adapterte mesteparten av oppslaget inn i, var samspillet med medeleven Terje. Det store *vendepunktet* i hans lesning og interaksjon oppsto i møtet med oppslagets siste del, hvor det fordres av leseren å være både utforskende, bekreftende og kroppslig aktiv.

Peder tilhørte gruppa hvor de faglig svakeste elevene i klassen var samla. Gruppa bestod av fire gutter. I tillegg til Peder, var det Tobias, Alexander og Terje. I gruppeintervjuene uttrykte Peder liten bevissthet omkring faglige læringsmål relatert til interaktiviteten med de digitale læremidlene i skriftspråkopplæringa. Atferdsmessige læringsmål var han derimot opptatt av, både hvordan man fysisk skulle agere på datastasjonen, og at man ikke skulle tulle. Han blei lei seg når de andre fortalte at han hadde tulla og protesterte på det, men innrømte at han hadde tulla litt. Han ga også uttrykk for at det var kjekt å komme langt i forhold til de andre på gruppa, og at han så på det å få gjøre det samme som resten av klassen som en slags belønning fordi de hadde vært flinke. Peder gjorde seg ingen uttalte refleksjoner omkring årsaken til at læreren hadde valgt nettopp dette læremiddelet utover at «hu bare vil gjørr det» og at hun «bestemmer over dataen og da kan hu finne fram det hu vil». Disse utsagna kan tolkes som om han betrakta lærerne, Kathrine og Inger, som de som bestemte, og det de bestemte, bestemte de fordi de kunne det. De var lærere og de var voksne, med den makten det innebar. Disse holdningene blei også gjenspeila i resten av gruppa.

Inger, spesiallæreren, var vanligvis ikke til stede i klasserommet, men var innom en tur mens gruppa til Peder var på datastasjonen. Hennes tilstedeværelse syntes å påvirke Peders lesning og interaksjon med bokstavoppslaget, og i situasjonskonteksten kan hun defineres som «viktige andre».

### **Ida**

«Eg sunst alt e kjekt eg» datt det spontant ut av Ida under gruppeintervjuet. Ida var på ei gruppe med elever som blei vurdert til å ligge litt over klassegjennomsnittet med hensyn til

faglig nivå. I tillegg til Ida besto gruppa av Sander, Esther og Kristian. Det var bare Esther på denne gruppa som var enkel å få i tale under gruppeintervjuene, noe som prega resultatet. De andre elevenes synspunkter, og kanskje spesielt Idas, kom i liten grad fram. Hun var litt sjenert, og under gruppeintervjuene var det vanskelig å få henne i tale. Til tross for at hun tilsynelatende var opptatt med andre ting, syntes det som om hun likevel fulgte med. Det kom gjerne til uttrykk ved at hun smilte når de andre sa noe morsomt, eller at hun sa ja og nei i kor med de andre og ved at hun ved noen få anledninger «glemte seg» og kom med noen spontane uttalelser. Disse blei gjerne etterfulgt av et sjenert smil og av at hun flytta blikket litt flakkende vekk fra meg. Sjøl om hun tilsynelatende var ei pliktoppfyllende og stille jente, hadde hun kroppen i nesten konstant bevegelse både på datastasjonen og under gruppeintervjuene. Hun vrei seg på stolen, ordna med klær og kikka seg hastig omkring, men konsentrerte seg likevel oftest om det hun skulle gjøre, adapterte seg sjøl til teksten og innfridde tilsynelatende både lærers og forfatters intensjoner og tekstenes implisitte leserposisjoner i møte med *Bokstavoppslag B. Vendepunkta* i hennes lesning kan derfor synes å hovedsakelig følge vendepunkta i bokstavoppslaget.

### **Thea**

I følge Thea var det *10Fingre* hun likte best å holde på med på datastasjonen. Det var også en påfallende forskjell i interaksjonen hun hadde med henholdsvis *10Fingre Kurs 04* og *Bokstavoppslag B*, hvor interaksjonen med *10Fingre* var prega av konsentrasjon og framdrift.

Gruppa til Thea var ei rein jentegruppe. Sjøl om de alle blei vurderte av læreren til å ligge på et gjennomsnittlig faglig nivå, framsto de som svært forskjellige og uttrykte ulik bevissthet omkring det faglige. Mens Thea så ut til å kjede seg under både interaksjonen med *Bokstavoppslag B* og gruppeintervju, var Nora engasjert i begge deler. Hun kunne synes å nyte den oppmerksomheten intervjusituasjonen ga henne, noe som førte til at det var vanskelig for de andre på gruppa å komme til orde. Hun herma på østlandsdialekt etter stemmene i programmet og kunne gjenta deler av instruksjonene, til stor glede for de andre på gruppa. Hanna, var nok den som i størst grad ga uttrykk for faglig bevissthet, og hun og Nora så mye på hverandre når de uttalte seg, som for å hente bekreftelse hos den andre. Emilie fulgte med i samtalen og skøyt inn noen replikker av og til. Thea fulgte tilsynelatende i liten grad med på hva som blei sagt under intervjuet, men svarte stort sett på direkte henvendelser. Jeg måtte da be de andre om å være stille så jeg fikk høre svarene hennes. Hun fortalte om hvilket program hun likte best og hvilket de hadde holdt på med den samme dagen. Hun uttalte seg i liten grad om det faglige, bortsett fra hvorfor det var viktig å lære hvordan man

skulle skrive bokstavene; «Når me ska skriva sånn sammanhengande skrift, så trenge me å lera bokstavane skikkeligt». Ellers var hun stolt av at hun hadde fått «ny data til jul», og over at hun kunne bruke den så ofte hun ville. Dessuten kunne det synes som om hun i likhet med mange av de andre elevene var opptatt av hvem som var «best på data», men mens de andre holdt seg til elevene i klassen i denne «konkurransen», viste hun til at hun var bedre enn storebroren sin. Hennes progresjon i møte med *Bokstavoppslag B* viste seg da heller ikke som «best» blant dem det var naturlig å sammenligne seg med. Hun møtte tekniske problemer i interaksjonen, og under mesteparten av stasjonstida møtte hun tekstenes implisitte leserposisjoner med en konfronterende faktisk leserposisjon – innimellom avløst av en utforskende leserposisjon knytta til materialiteten. Det store vendepunktet i hennes lesning kan sies å være markant og var knytta til de tekniske problemene hun sjøl utløste.

### 7.1.3 Scene A – anslaget

*Da Peder, Ida og Thea skulle entre Bokstavoppslag B*



Skjerm bilde 19: Startnode til *Bokstavoppslag*

Interaksjonen mellom leser og startnoden til *Bokstavoppslag* utgjør *anslaget* i narrativa. Noden inviterer til bokstavutforskning (jf kap.5.1.1), altså en intrautforskende leserposisjon, mens læreren har gitt tydelig uttrykk for at det er meningen at de skal komme raskt i gang, klikke på rett bokstav og dermed innta en bekreftende leserposisjon i tråd med undervisningsorganiseringas tidsperspektiv. Unødvendig utforskning ga ikke stasjonstida rom for.

#### *Peder*

Peder skynder seg mot plassen sin på datastasjonen før den er ordentlig ledig. Han snubler litt i dem han passerer, og et irritert «Au» fra en medelev kan høres. Han fortsetter mot plassen sin ved den stasjonære PC-en lengst til venstre og med Terje på sin høyre side, tilsynelatende uberørt av hendelsen.

Skjerm bildet viser oppgavene som forrigemann på stasjonen forlot. Peder fører musepekeren til navigasjonsknappen som bringer ham videre til startnoden for bokstavoppslag, samtidig som han utbryter «Me må bynna på nytt igjen». De finurlige bokstavene aktiveres og markeres ved å tre fram uten ornamentikk etter hvert som musepekeren føres fram og tilbake over skjermen, usystematisk, men undersøkende. Han ser mot skjermen før han vender seg mot Terje som sitter til høyre og spør «Kor e ... Kor e be?». Sidemannen Terje svarer med å fortelle hva han har begynt på. Peder ser et øyeblikk på sin egen skjerm før han kaster et blick bort på skjermen til Terje

hvor bokstavoppslaget har starta. Han vender oppmerksomheten tilbake til sin egen skjerm igjen, men bare for straks etter nok en gang å se mot høyre. Terje lener seg over mot Peder sin skjerm og hjelper ham i gang, og oppslaget starter.<sup>69</sup>

Narrativ konfigurasjon 1A

### ***Peders leserposisjoner og adaptasjoner i scene A***

Peder har hastverk med å komme i gang. Gjennom de verbale ytringene retta mot en uspesifisert mottaker, om at de må begynne på nytt igjen, kan man anta at han aksepterer betingelsene læreren har gitt for interaktiviteten med læremiddelet. Han kan dermed forventes å gå inn i en bekreftende faktisk leserposisjon i møte med bokstavoppslaget. Skjermbildet som møter ham gir ham ikke den umiddelbare forståelsen som han trenger for å faktisk ta denne posisjonen. Han tar i stedet initiativ overfor oppslaget som den intrautforskende leser ved å føre musepekeren undersøkende over siden. Oppslaget responderer ved at bokstavene endrer utseende. Likevel synes startnodens visuelle semiotiske ressurser i liten grad å være forståelige for ham. På den måten kan tekstens implisitte intrautforskende leserposisjon framstå som konfronterende eller også utforskende for Peder. Han velger tilsynelatende en utforskende faktisk leserposisjon og henvender seg utafør teksten til medeleven Terje for å få hjelp. Det kan og hende at han er konfronterende, i det at han ikke orker, eller evner, å gå i dialog med læremiddelet sjøl, men overlater det til medeleven sin. Siden han sjøl fortsetter å føre pekeren over ikonene på noden, trekker jeg den konklusjonen at han inntar en utforskende leserposisjon. Kanskje synes han bokstavikonene er fine. Hans dominerende intensjonen kan likevel synes å være forbundet med å entre oppslaget. Utgivers adaptasjon hvor en intrautforskende implisitt lesereposisjon synes som den ideelle, overskygges av klasselærens – og antakelig Peders egen – intensjon om at de skal komme raskt i gang og være bekreftende faktiske lesere. Peder adapterer denne sistnevnte intensjonen til å kun dreie seg om materialitet og kroppslig gjøring. Gjennom en utforskende leserposisjon utafør teksten inkluderer han Terje i interaktiviteten som den gode hjelper, og Terje adapterer teksten for ham, slik at han kan entre bokstavoppslagets første scene.

### ***Ida***

Skjermen viser startnoden for bokstavoppslag. Ida setter seg på plassen sin og starter bokstavoppslaget før hun er kommet ordentlig på plass på stolen. Kristian sitter ved hennes venstre side, mens plassen til høyre er tom. Første scene vises på skjermen mens Ida retter litt på klær og kommer seg ordentlig på plass med høyre handa liggende klar omkring musa.

Narrativ konfigurasjon 2A

<sup>69</sup> 20 sekunder har gått siden Peder satte seg til datamaskinen.

### ***Idas leserposisjoner og adaptasjoner i scene A***

Også Ida har det travelt med å komme i gang, og hun veit nøyaktig hva hun skal gjøre. Hun inntar øyeblikkelig en aktivt bekreftende faktisk leserposisjon overfor startnoden, slik hun har fått beskjed om av klasselæreren, og ignorerer den utforskende implisitte leserposisjonen som ligger i teksten. Her er det ingen nøling eller utforsking, og *Bokstavoppslag B* er i gang før hun er kommet ordentlig på plass på stolen.

### ***Thea***

Når Thea ankommer stasjonen, står oppslaget på noden forrige elev forlot. Thea setter seg, tar musepekeren og fører den til pekeren som fører tilbake til startnoden for Bokstavoppslag. Hun fører musepekeren diagonalt opp over skjermen og ned igjen og mot venstre i en trekant. Hun spør lavt mens hun ser mot skjermen «Ka e Be enkli?». Hanna lener seg mot skjermen hennes og peker hvor hun skal klikke. Thea fører musepekeren mot B-en som aktiveres og oppslaget starter.<sup>70</sup>

Narrativ konfigurasjon 3A

### ***Theas leserposisjoner og adaptasjoner i scene A***

Thea inntar først en aktivt bekreftende faktisk leserposisjon overfor de rutineene som er innarbeida for interaksjon med bokstavoppslagene. Hun går tilbake til startnoden. Derfra kan hun synes å være utforskende – både innafor tekstens rammer og deretter ved at hun går utafra teksten for å innhente den informasjonen hun trenger for å starte oppslag B. Hun forsøker altså først noe halvhjerta med en intrautforskende faktisk leserposisjon og deretter med en utforskende. Hennes uttrykk for manglende bokstavkunnskap, og at hun ikke er intrautforskende i større grad før hun får Hanna til å løse problemene sine, kan tyde på at hun egentlig har inntatt en konfronterende faktisk leserposisjon. Nokså sikkert er det i hvert fall at hun opplever seg konfrontert. Når den nødvendige innsikt for å komme videre er skaffa til veie fra Hanna, inntar hun igjen en aktivt bekreftende faktisk leserposisjon og starter oppslaget.

### ***Oppsummering av anslaget – scene A***

Anslaget skal gi leserne en pekepinn om hvordan fortellinga utvikler seg videre, og de tre elevenes ulike engasjement med startnoden signaliserer at det i fortsettelsen vil utspille seg tre ulike lesninger. Startnodens implisitte intrautforskende leser, som innbyr til å utforske de ornamentalske grafemene, møter konkurranse i klasselærerens adaptasjon, som fordrer at elevene skal komme i gang, jobbe godt og ikke tulle («Dokke vett ka dokke ska trykka på»), altså som den aktivt bekreftende leser.

<sup>70</sup> Det tar totalt 15 sekunder fra Thea setter seg til oppslaget starter. 5 av disse brukte hun til å komme seg tilbake startnoden for bokstavoppslag.

Peder møter noden som den intrautforskende leser. Ornametikken gjør det antakelig vanskelig for ham å kjenne igjen bokstavene. Ved at han fører pekeren over, aktiveres de til å tre tydelig fram, men det holder likevel ikke, så Peder trenger hjelp fra utsida av oppslaget og inntar en utforskende leserposisjon for å komme videre i oppslaget.

Ida veit hva hun skal gjøre og er tro mot klasselærerens adaptasjon. Hun møter oppslaget som den aktivt bekreftende leser, og starter oppslag B før hun får satt seg på stolen.

Thea starter med en aktivt bekreftende leserposisjon til rutine for oppstarten av bokstavoppslagene. Men, i likhet med Peder, er Thea usikker på bokstavens utforming. Hun inntar først en tilsynelatende intrautforskende leserposisjon. Denne kan synes så halvhjerta at den også kan tolkes som konfronterende. Gjennom en utforskende faktisk leserposisjon innhenter hun den informasjonen hun mangler, og ved hjelp av Hannas adaptasjon kan hun innta en aktivt bekreftende leserposisjon og starte oppslaget.

#### 7.1.4 Scene B – presentasjon og utdyping

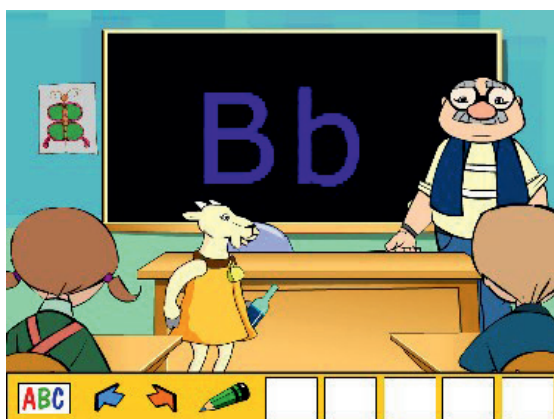
*Da Peder, Ida og Thea skulle være passivt bekreftende lesere*



Skjerm bilde 20: Oppslagens første scene

Narrativas scene B favner to scener fra bokstavoppslagets virtuelle skolemiljø. De to scenene utdyper lesningens tematikk, samtidig som narrativa peker framover mot eventuelle konflikter seinere i fortellingene. Første scene i det virtuelle skolemiljøet er henta fra skolens garderobe, der læremiddelets gjennomgangsfigurer, Lill og Leo, samtaler om bjørner. Leo spør og Lill svarer. Teksten fungerer som en introduksjon til «dagens emne»; bokstaven

B. Sjøl om det er en samtale mellom barn, er den prega av den «omvendt sokratiske samtale» der den uvitende spør og får svar av den vitende (jf. 4.4.4). Disse samtalen, eller dialogene, tar både initiativ og responderer internt, uavhengig av leserens interaktivitet. Leserens meningsskaping og interaktivitet er forventa å skje gjennom mentale prosesser med en bekreftende leserposisjon til oppslagens tematikk som kan sies å være dobbel. På den ene siden handler første scenes dialog om bjørner, og på den andre om bokstavlæring. Leseren skal både kunne lære noe nytt om bjørner, noe utgiveren antakelig antar skal appellere til leserens interesse, og om framlyden i begrepene bjørn og binne.



Skjerm bilde 21: Oppslagets andre scene

Denne delen krever ingen kroppslig interaksjon fra elevenes side. Tekstenes implisitte leserposisjon kan sies å være passivt bekreftende. Det vil si at tekstens forventninger til de faktiske leserne er at de bare skal interagere mentalt med dem. De skal følge med og ta lærdom av hva som blir dem fortalt (jf. 3.3.3 og 3.6.3).

Det samme kan sies om andre scene som utspiller seg i et virtuelt

klasserom. Læreren underviser sammen med sin gjest, bukken Birger Bruse, de to elevene Lill og Leo. Heller ikke i denne delen tilsier den implisitte leserposisjonen at den faktiske leseren skal være noe annet enn passivt bekreftende. Dialogen foregår internt i det virtuelle klasserommet mellom figurene der, og de faktiske leserne har ingen muligheter til å påvirke hendelsesforløpet på skjermen. Den eneste interaktiviteten som avkreves leseren, er å engasjere seg gjennom å lytte og skape mening i det som blir uttrykt gjennom den multimodale teksten. Navigasjonssymbolene, pekerne, på verktøylinja kan føre leserne til andre deler av teksten, men her har lærerens adaptasjon ført til at de færreste benytter seg av mulighetene.

Bokstavoppslagets didaktiske adaptasjon vises både gjennom dets tematikk og progresjon. I denne delen skrives navnet til bukken, hvor man kan finne ikke mindre enn to B-er, på tavla. Begge B-ene er framlyd, slik at de skal være lette å oppfatte. I den auditive repetisjonen av navnet legges det trykk på b-ene, slik at lyden lettere skal kunne identifiseres. Det samme gjelder brusen som bukken ber om å få. I tillegg ligger det en leserorientert adaptasjon ved å innføre brusen i et klasserom. Det er antakelig noe som elevene sjøl kunne tenke seg å ha på skolen, samtidig som det kanskje appellerer til deres humoristiske sans, da brus på skolen antakelig er en utopi. I både første og andre scene blir det brukt og forklart ord og begrep som de faktiske elevene vil kunne dra nytte av i interaksjonen med læremiddelets oppgaver lenger ut i undervisningsforløpet.

De to scenene, som tar om lag 2 minutter og 15 sekunder, inneholder undervisningsstoff som er en forutsetning for å kunne interagere med neste scene med en korresponderende aktivt bekreftende faktisk leserposisjon. Disse scenene kan altså ses som lesernes gode hjelpere på veien mot prøven som ligger i de neste sceners interaksjon. Hvordan



de faktiske leserne engasjerer seg i tekstene kan derfor forventes å få konsekvenser for det videre hendelsesforløpet. Denne sekvensen kan dermed også utgjøre et vendepunkt i lesningene og et frampek mot hva som videre vil skje. I løpet av sekvensen kan det synes som om samtlige av de tre elevene har et sosialt prosjekt på gang; Peder der teksten blir en del av det sosiale prosjektet, og Ida og Thea der det sosiale prosjektet blir en del av teksten.

### **Peder**

Pekeren blir liggende stille på skjermen i det oppslaget starter. Oppslaget driver seg sjøl, og Peder retter oppmerksomheten mot andre hendelser i klasserommet. Han kaster et blikk på skjermen sin igjen, samtidig som han trekker stolen nærmere PC-en. Han fikler litt med fingrene mens han ser mot høyre. Deretter vender han et øyeblikk hele sin oppmerksomhet mot egen skjerm med armene hvilende på bordplata foran seg. Straks etter blir både han og Terje opptatt av noe til høyre utafør optakets fokus. Peder biter litt på fingrene, snur seg mer over mot høyre og kaster et blikk bakover før han fortsetter å se mot høyre. Et øyeblikk ser han mot skjermen sin, men vender seg umiddelbart mot Terjes skjerm i det Terje snakker (det er vanskelig å få med seg mer enn bruddstykker): «Nå er eg kåmt her ... .. og du har kje kåmt ...». Peder ser først på Terje og deretter ut i rommet mot høyre. Han snur seg mot skjermen sin igjen, og i mellomtida har oppslaget gått sin gang og et scene-skifte har skjedd. Lill og Leo befinner seg nå i den virtuelle skolens klasserom. Der har klassen, i tillegg til læreren, besøk av en snakkende bukk med gul jakke. Den virtuelle læreren snakker litt med bukken og ber om hjelp til å lære B. I mellomtida har Peder sett litt mot Terje, litt på skjermen hans, så på sin egen skjerm, før han igjen med blikket retter oppmerksomhet mot Terjes skjerm, hvor bokstavoppslaget har noen sekunders forsprang. Han vender oppmerksomheten tilbake til sin egen skjerm, men snur seg straks mot høyre i rommet igjen. Samtidig breker bukken at han vil han en brus.

Oppslagets hendelser går sin gang uten innblanding fra musepekeren som ligger stille på skjermen. Både Terje og Peder snur seg nok en gang og ser mot høyre. Deretter vender de begge oppmerksomheten mot egne skjermer igjen et øyeblikk, for så å se på hverandres skjerm. Samtidig som bukken i oppslaget spør «klassen» om de er klare, blir Peder opptatt av Terje som smiler og kommuniserer med noen til høyre for seg mens han peker på skjermen sin, hvor det på tavla står «BIRGER BRUSE». Peder snur seg igjen i det navnet «BIRGER BRUSE» også kommer opp på hans skjerm. Han snur seg deretter tilbake til Terje med et strålende smil mens han peker på skjermen sin og snakker med sidekameraten om oppslaget. Fortsatt smilende vender han seg tilbake mot skjermen sin igjen.

De to guttene fortsetter å følge med på hverandres skjermer. Disse viser et øyeblikk tilnærma det samme skjermbildet, med «BIRGER BRUSE» skrevet på tavla. Guttene snakker litt sammen og hermer etter bukken og sier «bæææ, bæææ». Peder blir sittende, smilende, litt framoverlent og se på naboens skjerm, før han igjen et øyeblikk vender oppmerksomheten mot sin egen. I det bukkens navn forsvinner fra Terjes skjerm, utbryter Peder «Min og går vekk snart». Han ser på skjermen sin og deretter på Terjes hvor det kommer til syne en blå strek på tavla. De ser begge på den mens Terje «tegner» oppå streken med pekefingeren. Deretter snur begge guttene seg mot Peder sin skjerm hvor bukkens navn ganske riktig forsvinner, og Peder sier fornøyd «Se Sånn!». Begge vender seg tilbake til Terjes skjerm igjen. Der har B-en fått den øverste delen på plass slik at den ser ut som en P. Peder retter oppmerksomheten mot sin egen skjerm hvor samme hendelse finner sted, og man kan høre en av dem si «B-ph-ph-B-ph». Peder begynner å vugge fram og tilbake med kroppen, snur seg raskt mot venstre (i retning mot stasjonen for finmotorisk trening) og tilbake. I mellomtida har også streken på hans skjerm fått form som en P: Han snur seg mot Terjes skjerm igjen, der det nå står BI, og tilbake til egen skjerm igjen. Vugginga med kroppen vedvarer. Han ser så bakover til venstre og tilbake til skjermen sin hvor det nå står BI. Igjen snur han seg raskt mot venstre og tilbake, men vender så oppmerksomheten mot Terjes skjerm mens han



utbryter «Hæ?», med overraskelse i stemmen. Peder gjentar «Hæ?» mens han kaster et blick på Terje som har snudd seg mot ham. Peder ser deretter tilbake på egen skjerm, så på Terjes igjen. Oppslaget går sin gang, og bukken og den virtuelle læreren underviser vekselvis. Terje snur seg mot venstre og bakover. Peder ser et øyeblikk mot venstre og deretter mot Terje, som fremdeles ser bakover. Peder vrir seg mot høyre og bakover samtidig som blikket hans søker i samme retning. Spesiellæreren har kommet inn i klasserommet. Guttene ser et øyeblikk på hverandre, før Terje setter seg til rette og retter oppmerksomheten mot skjermen sin igjen. Peder vender seg også delvis tilbake, men blir sittende å se mot Terjes skjerm. Han snur seg og ser bakover igjen et øyeblikk, men vender seg så mot sin egen skjerm. Igjen ser han på Terje, men snur seg snart tilbake. I mellomtida har skjermbildet skifta.

Narrativ konfigurasjon 1B

### ***Peders leserposisjoner og adaptasjon i scene B***

I løpet av andre scene uttrykker Peder, gjennom sine mange henvendelser til medeleven, at han først og fremst er seg bevisst at han befinner seg i sitt eget faktiske klasserom, altså den forventede interaktivitetens kontekst. På denne måten synes hans faktiske leserposisjon overfor bokstavoppslaget stort sett konfronterende, mens den i forhold til den store teksten som omgir elev og bokstavoppslag, situasjonskonteksten, kan tolkes som delvis bekreftende og delvis utforskende. Det kommer an på om han definerer elevrollen, og dermed også sine enkelte medelever, som kompis, konkurrent, eller om han definerer den som medhjelper og part i et læringsfellesskap. Det kan synes som om det er i situasjonskonteksten han projiserer sin meningsskapning. Han og medeleven kommuniserer verbalt og nonverbalt om hvor langt de har kommet. Han kikker seg omkring i det fysiske klasserommet, men blir kroppslig værende ved siden av teksten med en avventende faktisk leserposisjon. Hans adaptasjon av seg sjøl i situasjonen kan tolkes mot at han først og fremst lærer seg på hvilken måte han kan innta rollen som elev og medelev. Mediet og bokstavoppslaget synes underordna, som en tredje part som han bare delvis innlemmes i interaktiviteten.

Begge guttene peker og ser vekselvis på egen og på hverandres skjerm. De ser på hverandre, smiler og gleder seg sammen over skjermhendelsene, som først kommer på Terjes skjerm og deretter på Peder sin. Peders forventninger til tekstens framdrift foregår tilsynelatende ikke bare i dialog med hans egen skjerm eller hans eget bokstavoppslag, men også i forhold til progresjonen på Terjes skjerm. De sammenligner de visuelle hendelsene og skaper mening gjennom denne aktiviteten – i en slags aktivt bekreftende leserposisjon til de visuelle hendelsene på skjermen og en utforskende til hverandres progresjon. De snakker med hverandre, tilsynelatende uten å lytte til tekstens auditive forsterkninger og utdypninger. Først når en av dem uttaler B-lyden som en aktiv bekreftelse, nærmest prøvesmaker den med å veksle mellom b- og p-lyd, blir det gitt uttrykk for at bokstavoppslaget når fram med noe av sitt intenderte meningsinnhold.

Peder forlater teksten med jevne mellomrom for å få med seg hendelser i klasseromskonteksten. Samtidig viser han at han er bevisst at bokstavoppslagets hendelser går sin gang, da han også prøver å holde rede på hva som skjer der gjennom å innta en avventende faktisk leserposisjon. Han adapterer teksten gjennom en forenklingsstrategi i form av seleksjon. Denne seleksjonen foregår som en utvelgelse av de tekstelementene Peder finner relevante for det sosiale prosjektet han har med Terje. På den måten kan man si at det i situasjonskonteksten viser seg at teksten innehar en intensjonalitet som kan antas å ikke korrespondere med utgivers bevisst innlagte intensjoner. Det er likevel denne meningsskapinga som kan synes å være den dominerende for Peder. Det kan synes som en slags strategi for å kunne engasjere seg på en meningsfull måte med en multimodal tekst som oppleves helt eller delvis utilgjengelig for den faktiske leser. Gjennom en utforskende leserposisjon adapterer han teksten til å inngå som tema eller objekt i en interaksjon som er tufta på et slags spill, en lek eller konkurranse med medeleven. Han adapterer teksten til egne intensjoner knytta til et prosjekt han sjøl finner meningsfullt og interessant i situasjonskonteksten, en leserorientert adaptasjon som går på bekostning av den intenderte pedagogiske intensjonen. Peder tar på den måten i liten grad i mot de ressursene teksten tilbyr ham for å kunne gå inn i den videre interaktiviteten, eller de prøvene teksten setter ham på, med en ideell faktisk leserposisjon.

### **Ida**

Første scene vises på skjermen mens Ida retter litt på klær og kommer seg ordentlig på plass med høyre handa liggende klar omkring musa. Samtidig ser hun mot skjermen, et øyeblikk mot høyre og så mot Kristian sin skjerm. Han har gått helt tilbake til nettstedets startnode, men finner raskt pekeren til bokstavoppslags startnode og videre derfra til rett bokstav. Ida følger med mens han starter opp. Lengst til venstre sitter Sander. Han henvender seg til Kristian uten å få kontakt, eller at Ida lar seg affisere. Musepekeren vandrer stadig litt omkring på skjermen. I det scenen skifter til det virtuelle klasserommet på Idas skjerm, vender hun oppmerksomheten tilbake til den.

Hun sitter fremdeles litt urolig og ser litt mot høyre mens hun ordner med kjolen. Hun setter seg bedre til rette mens hun følger med på skjermen sin, men snur seg snart mot Kristian sin skjerm – og videre mot Kristian. På skjermen går bukken fram foran kateteret og tar imot en brus som kommer farende gjennom lufta. Oppslaget på Kristian sin skjerm ligger litt etter, og Kristian følger med på progresjonen på begge.

På tavla på skjermen til Ida er navnet BIRGER BRUSE kommet opp før hun igjen ser på den. Musepekeren som har vært ute av skjermbildet et øyeblikk, kommer inn igjen og føres opp mot bukken. En pop-opp-meny blir aktivert, men forsvinner igjen umiddelbart. Hun kaster et raskt blikk mot venstre, ser mot skjermen sin igjen og sender deretter et nytt blikk mot venstre der Kristian lener seg litt over og ser på hennes skjerm. Musepekeren fortsetter som om den undersøker bukken. Deretter farer den opp utafor feltet for programhendelsene. En blå strek dukker opp på tavla i det virtuelle klasserommet. Ida ser mot venstre i det streken blir en P, men snur seg tilbake igjen i det den blir en ferdig B. Musepekeren ligger med ørsmå bevegelser oppe i skjermens øvre venstre del mens dette pågår, men farer over til motsatt side i det b-en kommer opp ved siden av. Hun kaster et raskt blikk mot venstre, så mot skjermen sin og deretter videre mot høyre. Igjen ser

hun mot egen skjerm. Musepekeren føres vilkårlig over skjermbildet og ut, men kommer straks inn igjen og opp til bukken som snakker. Kristian henger over mot henne mens en plansje kommer opp på tavla i det virtuelle klasserommet.

Narrativ konfigurasjon 2B

### ***Idas leserposisjoner og adaptasjoni scene B***

Ida starter lesninga av denne sekvensen med en korresponderende passivt bekreftende leserposisjon, men blir straks utforskende overfor Kristians progresjon i oppslaget og dermed konfronterende overfor oppslagets visuelle ressurser. Ettersom hun snur seg mot egen skjerm i det scenen skifter, kan det likevel synes som om hun har inntatt en bekreftende leserposisjon, knytta til tekstens auditive ressurser. Denne vekslinga av fokus tyder på at hun har inntatt en avventende faktisk leserposisjon. Hun adapterer teksten ved å velge bort det visuelle, slik at hun både kan engasjere seg i sin egen og medelevenes interaksjon med oppslaget. Et øyeblikk fortsetter hun som den bekreftende leser til tekstens samla semiotiske ressurser, men opptar så igjen sitt engasjement i Kristians interaksjon med oppslaget. Han gjengjelder dette engasjementet, slik at det ser ut som et sosialt prosjekt de har felles.

Når hun snur seg mot skjermen igjen, har en ny hendelse skjedd, og hun utfører en handling med musepekeren som kan tolkes som aktivt bekreftende i relasjon til tekstens tematikk. Pop-opp-menyen som dukker opp tyder på at Ida har forsøkt å interagere aktivt med oppslaget ved hjelp av museknappene, men uten at det responderer og Ida blir konfrontert. I fortsettelsen veksler hun mellom å være den passivt bekreftende faktiske leser som engasjerer seg ved å følge med på oppslagets undervisningsdel og den utforskende leser som engasjerer seg i både sin egen og medelevenes progresjon i oppslaget. Dette utforskende engasjementet, knytta til den leserorienterte adaptasjonen – hva leseren finner motiverende og interessant – går på bekostning av det visuelle. Det vil si at Idas engasjement i de andres progresjon gjør at hun møter tekstens visuelle ressurser med en konfronterende leserposisjon og en avventende leserposisjon til teksten som helhet. Tidvis kan det også synes som om hun også er intrautforskende og bruker musepekeren til å undersøke hendelsene på skjermen. Dette kan også være et uttrykk for at hun egentlig utålmodig venter på at oppslaget skal tillate henne å interagere med det, og at hun derfor er konfronterende til denne delen av oppslaget. Sjøl om Ida tidvis kan synes konfronterende til noen av tekstens visuelle hendelser, kan det virke som om hun inntar en faktisk bekreftende leserposisjon til store deler av det auditive. Dette vil trolig hjelpe henne i den videre interaksjonen med oppslaget.

### ***Thea***

Idet første scene starter på skjermen, reiser Thea seg og trekker stolen litt nærmere bordet og innunder seg, mens hun og Hanna ser på hverandre. Samtidig føres pekeren litt rundt på skjermen

før den blir liggende stille. Hun vender seg mot skjermen og følger med på det som skjer, hengende over pulten med armene i kors innunder seg.

Både hun og Hanna ser mot venstre et øyeblikk og deretter tilbake til egne skjermer. Thea snur seg etter kort tid mot høyre og Hanna sin skjerm og så tilbake igjen. Oppslaget går sin gang uten andre visuelle skjermhendelser enn det oppslaget sjøl står for. Bukken får en brus og er i dialog med læreren. Nok en gang ser hun bort på Hannas skjerm, der navnet Birger Bruse er kommet opp på tavla. Hun ser mot skjermen sin igjen og videre bort mot Noras skjerm til venstre, for så igjen å vende seg mot Hanna sin skjerm. Imens kommer Birger Bruse opp på tavla på hennes skjerm også. Hun snur seg straks tilbake til egen skjerm, lener seg litt nærmere og ser. Thea hvisker: «Br-i- b-i-r-ger Br-u-se. B-rg-r Bruse» mens læreren snakker om bokstaven og spør om de har hørt om Bukkene Bruse. Thea snur seg umiddelbart mot venstre mens hun sier «Bukkene Bruse, Bukkene Bruse» og tar bort i handa til Nora som for å få oppmerksomhet. Nora bøyer seg mot Theas skjerm i det Thea snur seg tilbake, først mot egen skjerm og deretter mot Hanna sin. Thea ser vekselvis mellom sin og Hannas skjerm, hvor oppslaget ligger i forkant av hennes eget. Hun ser så mot Noras skjerm, deretter mot sin egen hvor det nå har kommet opp en blå strek på tavla. Hun tar tak i musa, og fører den i en bue mot streken, mens hun igjen ser mot venstre. Den blå streken er blitt en P når hun snur seg tilbake igjen og hun fører musepekeren rundt buen i bokstavens form og følger med i det P blir til B. Musepekeren fortsetter i en spiralbevegelse, mens hun ser seg om både til venstre og høyre, men blir så liggende stille på skjermen. Nok en strek kommer opp på tavla, og hun ser mot skjermen før blikket vandrer videre mot Noras skjerm og tilbake til hennes egen. Den lille b-en fullføres på tavla på skjermen, og Thea følger deler av bokstavens form med musepekeren før den blir liggende stille. Thea lener seg over og ser mot Noras skjerm og deretter mot sin egen, men ser snart tilbake mot Hannas skjerm igjen hvor et bilde har dukka opp på tavla. Hun lener seg over og får kontakt med Hanna. Hun svarer med å kikke bort mot Theas skjerm. Thea kikker fram og tilbake mellom de to skjermene og gynger med kroppen mens hun et øyeblikk følger med på Hannas skjerm. Hun vender oppmerksomheten tilbake mot sin egen skjerm igjen, og gynginga stopper i det en plansje med et bilde fra en by også kommer opp på hennes skjerm, som et frampek for hva som venter i neste scene.

**Narrativ konfigurasjon 3B**

### ***Theas leserposisjoner og adaptasjon***

Sjøl om Thea et øyeblikk er opptatt med det sosiale samspillet med Hanna, synes hun å møte den bekreftende innplisitte leserposisjonen i introduksjonen til oppslaget med en bekreftende faktisk leserposisjon. I det scenen skifter tar hun seg tid til å orientere seg i situasjonskonteksten. Det at oppmerksomheten hennes veksler mellom egen skjerm og Hanna sin, tyder på at hun har flere prosjekter på gang. Tilsynelatende møter hun teksten med en passivt bekreftende leserposisjon samtidig som hun er utforskende i samspillet mellom sin egen og Hannas progresjon i oppslaget. I det navnet BIRGER BRUSE dukker opp på tavla i det virtuelle klasserommet, kan hun synes å bli oppslukt av det som skjer på skjermen. Hun er aktivt bekreftende i avkodinga av det som står på tavla og til det sosiale samspillet som foregår omkring teksten. Hennes repetisjon av auditive hendelser til Nora, tolker jeg som at hun også inntar en bekreftende leserposisjon til det auditive. Hun ser vekselvis på sin egen skjerm og på medelevene sine. Det kan se ut som hun inntar en utforskende leserposisjon overfor egen progresjon i relasjon til medelevenes, noe som fører til en kamp mellom en

bekreftende og en konfronterende faktisk leserposisjon overfor tekstens intenderte innhold og tematikk.

Idet det nok en gang skjer noe visuelt nytt på skjermen, blir hun igjen aktivt bekreftende. Denne gangen ved bruk av musepekeren. Samtidig følger hun med på progresjonen på Noras skjerm. Hun fører musepekeren mot hendelsen på tavla, den blå streken, og utforsker bokstavformen ved å følge den i det den skrives ved animasjon på den virtuelle tavla. Den samme prosedyren utføres i det den lille b-en skrives på tavla. Sjøl om hun forlater teksten i korte øyeblikk, mener jeg at hun i denne sekvensen ikke er konfronterende til oppslaget, men at det foregår en kamp om mening, og at hun derfor tidvis blir konfronterende til oppslagets visuelle ressurser. Teksten blir adaptert til også å inngå som objekt i det sosiale samspillet med medelevene som kan synes vesentlig for hennes engasjement. I dette samspillet, som det tyder på at har oppslagets progresjon som fokus, inntar hun en utforskende leserposisjon. Hun er parat til å rette oppmerksomheten mot skjermen ved å støtte seg til de auditive instruksjonene som hun synes bekreftende til. I kampen om meningsskapinga adapterer hun teksten ved å velge bort visuelle hendelser som i liten grad har betydning for å forstå innholdet. Ved å støtte seg til de auditive ressursene og være avventende til de visuelle, får hun kapasitet til å engasjere seg i to parallelt pågående prosjekter. Uroen i interaktiviteten hennes kan likevel gi et frampek til hvordan den videre interaksjonen vil utspille seg.

#### ***Oppsummering av utdypinga***

Peder, Ida og Thea har gjennom denne første delen av oppslaget møtt den implisitte passivt bekreftende leserposisjonen. De to scenenes innhold er avgjørende for den videre interaksjonen med oppslaget, og hvordan leserne engasjerer seg i dem kan derfor sies å representere et kritisk punkt – et frampek om hva som vil kunne komme til å skje videre i fortellinga. Den implisitte bekreftende leserposisjonen har de tre elevene møtt på ulike måter. Felles for dem alle er at deres lesning gjennom store deler av teksten står i kontrast til dens implisitte leserposisjon. Peder, som adapterer oppslaget inn i sitt og Terjes sosiale prosjekt, veksler hyppig mellom måter å engasjere seg i teksten på. Han pendler raskt mellom den konfronterende, den utforskende og den bekreftende leser. Sjøl når Peder inntar en aktivt bekreftende faktisk leserposisjon, hvor oppslagets tematikk og progresjon blir verbalisert og uttrykt gjennom kroppsspråk, kan det synes som om at engasjementet drives av det fellesskapet han har med Terje.

I likhet med Peder, pendler Ida mellom de faktiske leserposisjonene, og også hun engasjerer seg i en medelevs interaksjon med oppslaget. Forskjellen mellom dem kan synes å

være at mens Peder hadde det sosiale i forgrunnen, ligger det mer i bakgrunnen i Idas engasjement. Hun får med seg nye hendelser på skjermen, og det kan synes som om hun følger med sjøl når hun ikke har blikket sitt retta rett vei. På den måten kan det synes som om hun i all hovedsak inntar en bekreftende leserposisjon til det auditive, mens hun veksler mellom den konfronterende og aktivt bekreftende i møte med tekstens visuelle ressurser. For å kunne fokusere på flere prosjekter samtidig adapterer hun teksten ved bortvalg av visuelle fragmenter og mindre komplette tekstsegmenter. Faktisk kan det synes som at hun har inntatt en avventende leserposisjon hvor hun følger tilstrekkelig med til at hun skal kunne være klar for noe nytt når det kommer.

Også Thea møter den implisitte bekreftende leserposisjonen i denne scenen med ulike faktiske leserposisjoner. Hennes lesning domineres imidlertid av en aktivt bekreftende leserposisjon som opptrer vekselvis med en utforskende leserposisjon. Den aktivt bekreftende leserposisjonen er knytta til hvordan hun engasjerer seg i oppslagets tematikk og handling, mens den utforskende posisjonen kan synes å ha å gjøre med hennes egen progresjon sett i relasjon til medelevenes. I likhet med Peder og Ida kan det se ut som at samspillet med de andre elevene og deres interaksjon har betydning for hvordan hun engasjerer seg i denne delen av oppslaget.

### 7.1.5 Scene C - konfliktopptrapping

*Da Peder, Ida og Thea skulle være aktivt bekreftende lesere*



Skjerm bilde 22: Instruksjon til veileda oppgaver

på bildet er dyr på b. Bukken instruerer «klassen» ved å oppfordre elevene til å se på bildet. Han forteller hva de skal foreta seg, mens den virtuelle læreren supplerer. Oppgavene

Bokstavoppslaget er nå kommet til den delen jeg har kalt «veileda oppgaver» og som i konfigurasjonen representerer konfliktopptrappinga. Her skal de faktiske elevene benytte kunnskapen de har fått fra de foregående scenene til å løse en rekke veileda kontrolloppgaver.

En plansje med et by-bilde har dukka opp på tavla (skjerm bilde 22). Rollefigurene

fungerer som en oppsummering og repetisjon av innholdet i scene 1 og 2. Dette foregår på en måte som gjør at Peder, Ida og Thea også får prøvd sine kunnskaper – om de har fulgt med og forstått innholdet i de foregående scenene med en bekreftende faktisk leserposisjon. Her kan det altså foregå en konfliktopptrapping som kan eskalere til et klimaks. Hvis den faktiske leseren ikke makter å innta en leserposisjon som korresponderer med den aktivt bekreftende implisitte leserposisjon, vil vedkommende måtte ta en intrautforskende eller utforskende faktisk leserposisjon for å kunne bli ved teksten. Et slikt kritisk punkt kan også føre til at leseren kan ta en konfronterende faktisk leserposisjon hvor hun forlater hele eller deler av teksten.

Hver gang eleven aktiverer et element i bildet, vises et kort hvor det valgte elementet er avbildet. Blir feil element i bildet aktivert, forsvinner kortet. Ved riktig løst oppgave minimeres kortet og legges inn i et av de hvite feltene, belønningsfeltene, på verktøylinja. De implisitte leserposisjonene under de veileda oppgavene er både passivt og aktivt bekreftende (jf. kap.5.1.1).

Oppgave-type	Aktiverings-typer	Oppgave-hendelser	Auditiv instruksjon og veiledning
Koble sammen bilde og real-lyd	Pek og klikk	Når rette element i bildet blir aktivert, dukker det opp et kort med strektegning av det som lager lyden og en mannsstemme forankrer gjennom repetisjon referenten til et ord.	- Hør nå! Hva er dette for en lyd og hvor kommer den fra? (Motorlyd) Bææe. Bra! Neste spørsmål kommer her: Hvem er det som lager denne lyden i bildet? (Lyden skal høres ut som en som hopper tau) Der ja. Det var bra!
Lytte ut b som framlyd og midtlyd	Pek og klikk	Når rette element i bildet blir aktivert, dukker det opp et kort med elementet zooma inn og bukkens stemme forankrer referenten til et ord og utdyper det.	- Sjekk den boden der. Der ja! Nå ser du bedre (zoom). Finn to ting som begynner på B-lyden og har b-lyd inni seg? Bringebær ja. Det begynner på b-lyden og har b-lyden inni seg. Blåbær. Det begynner på osv.
Lytte ut b som framlyd og skrive b på tastaturet	Pek, klikk og inntasting	Når rette element i bildet blir aktivert, dukker det opp et kort med strektegning av dyret, samt ordet (uten B) som representerer referenten.	- Til slutt vil jeg at du skal finne to andre dyr i bildet enn bukk som begynner på b-lyden. Det klarer du. Skriv inn bokstaven B i ordet med tastaturet ditt.

Tabell 11: Beskrivelse av veileda oppgaver

Mens Peders lesning domineres av at han adapterer teksten ved å redusere den til et objekt i et sosialt prosjekt, er Idas lesning først og fremst prega av at hun adapterer seg sjøl til teksten. Også Thea adapterer langt på vei seg sjøl til teksten og dens ideelle leserposisjoner, inntil det hele bryter sammen og hun inntar en faktisk konfronterende leserposisjon.



### **Peder**

Mens instruksjonen til oppgavene pågår, snur Peder seg raskt og ser mot høyre, forbi videokameraet og tilbake. Han ser på Terje, smiler, snakker, heiser på skuldrene, som i en «veit-ikke-bevegelse», og snur seg mot skjermen sin igjen. Terje følger et øyeblikk med på hva som skjer på Peder sin skjerm. Peder tar venstre hand til haka, sitter et øyeblikk i ro, men vender seg så mot Terjes skjerm. Han snur seg bakover og til siden, mens blikket sveiper gjennom rommet, og deretter tilbake til Terje som begynner å nikke sideveis med hodet. Peder snur seg mot egen skjerm igjen samtidig som han legger armene foran seg igjen på bordplata, men løfter så venstre hand mot haka i det han igjen vender blikket mot Terjes skjerm. Han snur seg tilbake og griper omkring musa i det bildet på tavla zoomes inn. Terje sier noe, og igjen ser Peder bort på Terjes skjerm med høyre hand fremdeles hvilende på musa. Han ser videre på Terje og deretter tilbake til egen skjerm. Terje sitter og rigger fram og tilbake på stolen mens han tilsynelatende konsentrerer seg om det som skjer på egen skjerm. På Peder sin skjerm, føres musepekeren undersøkende over brusflaska i bildet, samtidig som bukkens siste instruksjoner fremdeles kan høres. Peder skal lytte til real-lyden fra en motor og finne hva det er i bildet som lager den. Pekeren føres opp til bussen og et kort med en strektegning av en buss kommer opp på skjermen. Dette er feil kjøretøy, og Peder blir oppfordra til å prøve igjen. Umiddelbart etter ser Peder bort på Terjes skjerm. Deretter vender han oppmerksomheten igjen mot sin egen.

Terje sitter og rigger med kroppen og gjør bokselignende bevegelser foran seg samtidig som han ser på skjermen sin. Peder undersøker igjen brusflaska på plansjen med musepekeren. Flaska aktiveres, og et kort med en tegning av en flaske vises på skjermen. Peder retter oppmerksomheten mot Terjes skjerm et øyeblikk mens kortet forsvinner igjen på hans egen. Han fortsetter deretter interaktiviteten med egen skjerm, og en bjørn aktiveres og resulterer i et nytt kort. Han ser noen sekunder mot hendelsene før han vender seg mot naboens skjerm, tar ned venstre hand fra haka og prater lavt mens han smiler. Han ser igjen mot egen skjerm, men snur seg straks tilbake mens kortet forsvinner. Pekeren føres mot binna og blir aktiv. Han klikker, og et kort med en bjørnefamilie vises. Han ser mot Terjes skjerm igjen, hvor samme kort ligger framme, før han igjen vender oppmerksomheten mot egen skjerm.

Pekeren føres videre, aktiverer handelsboden og et nytt kort dukker opp. Fremdeles er oppgaven uløst. Peder ser så mot Terjes skjerm hvor en del av plansjen er zooma inn.

Peder: - Koss kom du nærme?

Terje: - Hæ? (Han rigger stadig på kroppen og hodet).

Peder holder blikket på egen skjerm mens pekeren føres mellom figurene i bildet:

- Koss kom du nærme? Kan du visa meg?

Terje: - Du trykke på den bamsen kanskje ...

Peder ser bort på Terjes skjerm og så tilbake på sin egen: - Den?

Terje: - Nei, på den andre.

Peder får opp et nytt kort og henvender seg så umiddelbart til Terje ved å lene seg mot ham og ta ham i armen. Han fortsetter med å se på Terjes skjerm, mens han peker og snakker. De ser deretter vekselvis på hverandre og på Peder sin skjerm og peker med musepekeren mens samtalen fortsetter.

Peder: - Den?

Terje: - Nei.

Peder: - Den?

Terje: - Ja.

Peder fører musepekeren omkring på skjermen, ser bort på Terje som følger med på hva han foretar seg, og tilbake igjen. Bjørnen i bildet aktiveres nok en gang, og kortet med bjørnen vises på skjermen. Terje snur seg tilbake. Peder ser på ny mot skjermen hans, men snur seg straks mot sin egen. Kortet forsvinner. Han tar venstre hand til haka igjen mens han konsentrert fører musepekeren undersøkende omkring inne i boden på plansjen. Et kort med en banan dukker opp på skjermen hans. Musepekeren føres litt rundt i bildet og ut på høyre side i bokstavoppslagets marg,



før han vender seg mot naboens skjerm.

De to guttene ser på hverandre og snakker lavt sammen. Peder får et spørrende uttrykk i ansiktet samtidig som han lener seg framover. Han sier noe jeg ikke kan oppfatte mens han ser og peker mot Terjes skjerm. Terje svarer «Nei da!» og Peder sier med spørrende stemme «Dit?», mens han peker og ser mot høyre bortafor skjermen til Terje. Terjes blikk følger samme vei og blir hengende der en stund, mens Peder vender tilbake til egen skjerm. Pekeren føres inn og rundt på plansjen og opp til bilen bakerst i bildet. Han vender blikket mot høyre igjen samtidig som et kort med en bil vises på skjermen. «Bi-hil! Bæ æ æ. Bra-ha-ha!» sier bukken i oppslaget, og Peder snur seg mot skjermen sin igjen. Første oppgave er løst. Kortet forsvinner igjen, men dukker opp i forminska utgave i det første belønningsfeltet i det Peder snur seg mot Terje og får hans oppmerksomhet ved å snakke og peke mot skjermen sin. Samtidig gis det instruksjoner til neste real-lyd-oppgave.

Peder: - Bil rime på ...pil. Det e bra.

Terje: Nei, ta den. Då komme du kanskje der.

Peder snur seg tilbake mot skjermen og peker: - Den? Nå?

Pekeren føres omkring på skjermen. Peder ser mot Terje og tilbake, klikker på bussen og et kort med buss vises på skjermen. Bukkens oppmuntring, «Bæææ. Prøv igjen kamerat» høres. Peder snur seg mot Terje mens han gjentar bukkens oppmuntring to ganger.

Terje snur hodet og lener seg mot Peder og følger med på skjermen hans. Peder ser brått bakover og deretter inn i videokameraet, før han igjen ser mot skjermen sin igjen. Spesiellæren, som er innom en tur, har satt seg så hun kan følge med på datastasjonen uten å være i veien for opptaket. Peder, som var opptatt av samspillet med Terje under instruksjonen til oppgaven, er nå tilsynelatende konsentrert om oppgaven. Mens Terje følger med, aktiverer han bukken, flaska og en banan. Alle handlingene resulterer i kort som forsvinner igjen under bukkestemmens oppmuntrende «Bææ. Prøv igjen kamerat!». Peder snur seg mot Terjes skjerm, ser et par sekunder, før han vender tilbake til interaksjonen med oppgavene, og enda et kort dukker opp på skjermen og forsvinner igjen under bukkens stadige oppmuntringer. Peder ser på Terjes skjerm igjen mens han spiser litt på fingrene. Skjermen viser en oppgave fra neste scene i oppslaget, oppgavetavla, der elevene sjøl skal kunne velge hvilke oppgaver de vil gjøre.

Peder: - Ka ska ...?

Terje: - Nummer ein

Samtalen fortsetter med et par replikker til. Spesiellæren går bort og peker på Terje sin skjerm mens begge guttene følger med. Peder blander seg inn og peker.

Peder: - Han ha'sje gjort ...

Spesiellærer: - Sjh-sjh-sjh.

Spesiellæren fjerner rolig, men bestemt handa til Peder. Hun peker på memory-oppgaven på oppgavetavla på skjermen til Terje, samtidig som hun kommuniserer lavt med ham. Terje åpner oppgaven, og spesiellæren trekker seg tilbake. Peder vender oppmerksomheten tilbake til sin egen skjerm, og pekeren føres igjen mot bjørnene. Kortet med bjørnefamilien dukker opp nok en gang, for så å forsvinne igjen. Peder ser mot venstre, og pekeren følger i samme retning, før den ledes inn på plansjen igjen. Der stopper den opp i bildet og blir liggende mens Peder ser mot memory-spillet på Terjes skjerm. Han spiser litt på fingrene, ser mot sin egen skjerm, deretter mot kamera og vrir seg videre bakover mot høyre. Han snur seg mot Terjes skjerm igjen, men konsentrerer seg så om sin egen. Pekeren føres undersøkende rundt på plansjen og aktiverer omsider bjørnen som hopper tau fremst i bildet. Oppslaget kvitterer med belønning, og deretter zoomes handelsboden inn på skjermen. Pekeren føres mot bananene i boden, men pekeren blir ikke aktiv før bukkestemmen i oppslaget er ferdig med instruksjonene. Terje snur seg samtidig mot høyre og snakker med noen utafør videobildet. Peder vender seg samme vei og stirrer noen sekunder før han igjen vender blikket mot egen skjerm. Nok en gang snur han seg og stirrer mot høyre, før han igjen blir opptatt med egen skjerm og aktiverer bananene. Responen fra oppslaget er negativ. Peder lar pekeren ligge et øyeblikk i ro mens han ser mot Terjes skjerm, hvor memory-spillet er blitt avbrutt, og oppslaget er tilbake til start; ved valg av bokstavoppslag. Terje velger *Bokstavoppslag B*,

og Peder benytter umiddelbart sin kompetanse til å være Terjes gode hjelper. Han både peker og forklarer hvor Terje skal «trykke» for å komme tilbake der han var. Scenen med Lill og Leo blir dermed avbrutt og Terje er tilbake til noden med valgfrie oppgaver. Begge guttene snur seg og ser bakover et øyeblikk, følger spesiallæreren med blikket i det hun forflytter seg bak dem, og vender seg så tilbake mot skjermene sine.

På Peders skjerm føres pekeren igjen inn i boden og aktiverer bringebæra, og et utdrag av bæra på plansjen zoomes inn som et kort på skjermen. Bringebærkortet forsvinner igjen, men dukker opp i forminska format i tredje belønningsfelt. Pegeren føres videre rundt på skjermen uten å bli aktiv mens bukkens stemme kommer med ros og oppfordringer til videre interaktivitet. Samtidig passerer spesiallæreren igjen, denne gang i motsatt retning, og Peder snur seg og følger henne med blikket før han fortsetter med oppslaget. Han aktiverer raskt en kurv med blåbær, og bukken bekrefter at «Det stemmer» og gir så instruksjoner til en siste oppgave; «Finn to andre dyrearter [...] Skriv inn bokstaven B med tastaturet ditt». Pegeren føres til bussen, og et kort med en strektegning av en buss vises på skjermen. Når kortet forsvinner, føres pekeren opp til bilen rett bak bussen, og nok et kort kommer opp.

Terje, som har fullført en av de «valgfrie» oppgavene, følger med på Peders skjerm. Peder fører pekeren via brusen og bukken til binna og aktiverer. Pegeren beveges så ned til verktøylinja hvor den vipper på oppgaveblyanten, samtidig som et kort med bilde av to bjørner og \_JØRNER, vises på skjermen. Peder snur seg først mot Terje, deretter tilbake til skjermen og så mot Terje igjen mens han spør «Koss e det me gjørr det?». Jeg får ikke tak i Terjes svar, men Peder lener seg så mot skjermen, bøyer seg over tastaturet, ser mot skjermen og ned igjen, fører deretter høyre hand mot venstre side av tastaturet og trykker ned mens han utbryter «Sånn?», og en B blir skrevet inn på den tomme plassen i ordet. Han griper omkring musa igjen. Både kort og ord forsvinner. Terje har fulgt med på Peders skjerm, og Peder kaster et blikk bort på skjermen hans som står på stedet hvil, før han fører pekeren rykkvis over skjermen, stopper opp ved hvert dyr på plansjen hvor den blir aktiv, men lar den så bli liggende helt stille over binna. Peder lener seg mot høyre med haka hvilende i hendene mens han ser på Terjes skjerm. Terje velger oppgave, og spesiallæreren kommer inn i bildet igjen og setter seg på huk ved siden av ham. Peder sier noe og ser mot henne og følger så med på det som skjer. Hun snur seg og ser på ham, og han svarer med å igjen snu seg mot egen skjerm og innta arbeidsposisjon.

Spesiallæreren forsvinner ut av bildet igjen mens pekeren flyttes rundt fra sted til sted på Peders skjerm. Et kort med en buss vises og forsvinner igjen. Han jobber tilsynelatende konsentrert. Pegeren føres ned til brusen, som om den undersøker den litt. Deretter føres den opp til bilen, og et kort med bil kommer opp på skjermen. Det forsvinner ned i belønningsfeltet under Peders granskende blikk. Han snur seg og ser bakover et øyeblikk før han vender seg tilbake og fører pekeren ned til beveren i bildet. Et kort med en bever og \_EVER vises på skjermen. «Ahh. Bever», gjentar han etter bukkestemmen i det han bøyer seg over tastaturet, fører høyre hand over tastaturet og trykker raskt og bestemt med stor og hørbar bevegelse på en tast. En B blir skrevet inn i det tomme feltet. Han sitter et øyeblikk og ser mot skjermen med fingrene mot munn, men inntar så en kroppslig posisjon som om han er klar for videre arbeid. I mellomtida har oppgaven forsvunnet og et kort med en bever har dukka opp i det siste belønningsfeltet på verktøylinja. Han snur seg mot Terje mens han sier noe, og tilbake til skjermen samtidig som han peker på den. Deretter snur han seg igjen mot Terje som responderer med å se tilbake.

Peder lener seg over og peker mot Terjes skjerm, men vender så oppmerksomheten mot egen skjerm igjen og fører pekeren ned mot verktøylinja, vipper opp og ned på oppgaveblyanten og aktiverer den slik at oppgavetavla kommer opp på skjermen.<sup>71</sup>

Narrativ konfigurasjon 1C

<sup>71</sup> Peder har brukt ca 5 minutter og et 34 sekunder på scene 3

### ***Peders leserposisjoner og adaptasjoner i scene C***

Under bukkens og lærerens instruksjoner ser Peder seg omkring i klasserommet og kommuniserer litt med medeleven til høyre. Han møter denne teksten med en tilsynelatende konfronterende faktisk leserposisjon, i det han med sin oppmerksomhet forlater den og interagerer med konteksten. Først når plansjen zoomes inn og alle rollefigurer i det fiktive skolemiljøet forsvinner fra skjermen, henvender han seg igjen til oppslaget og griper musa. Dette er en handling som forteller at han forventer kroppslig interaktivitet med oppslaget. Denne førforståelsen kan være et resultat av at de ulike bokstavoppslagene er bygd opp over samme lest, slik at leseren veit hvilke komponenter som etter hvert vil dukke opp på skjermen. En slik kunnskap hos leseren kan også være en underliggende årsak til at han finner det unødvendig, eller vanskelig, å konsentrere seg om og ta oppslagets undervisningsdel inn over seg. Han venter på den delen som inviterer ham til fysisk å interagere med oppslaget.

I det plansjen zoomes inn har Peder kun de visuelle ressursene plansjen representerer og rollefigurenes tale å støtte seg til i interaksjonen med oppgavene, noe som fører til at konflikten mellom tekst og Peder stadig blir tydeligere. Peder lar seg avlede når Terje henvender seg til ham, men inntar en intrautforskende faktisk leserposisjon i det han vender seg tilbake og undersøker elementer i plansjen med musepekeren. Han interagerer videre med oppslaget med en tilsynelatende aktivt bekreftende faktisk leserposisjon, ihvertfall med tanke på forventa «datastasjonsatferd», men hans stadig veksling av fokus, mot egen skjerm og Terje sin skjerm tyder på at bokstavoppslaget fremdeles er adaptert til å inngå som et slags sosialt objekt i samspillet med Terje. Dette samspillet er likevel tona ned og blir ikke fullt så åpenbart i denne delen, hvor oppslaget krever at han deltar i interaksjonen for at det skal drives videre. Likevel vedvarer hans interesse for hvor han sjøl er i oppslaget i forhold til Terje, og kommer til uttrykk ved at han kaster et blikk mot medelevens skjerm hver gang han har utført en oppgave. Kanskje er han også ute etter hjelp på den andres skjerm, da oppslaget responderer negativt på hans initiativ til interaksjon for å komme videre. Oppslagets auditive oppmuntringer hjelper lite for framdrifta. Det kan synes som om han har glemt hva oppgaven innebar, eller kanskje også han tror han har misforstått da motorlyden ikke kunne knyttes til bussen. I hvert fall kan det synes som om han har liten støtte fra oppslagets auditive ytringer for å skape mening i henhold til intensjonen, og at han har tydd til adaptasjon som forenklingsstrategi og valgt bort de auditive veiledningene. Han fortsetter likevel å klikke på de ulike elementene i bildet, og man må kunne anta at oppslagets automatisk genererte responderende tekster, til tross for at de ikke bekrefter leseren, gjennom sine oppfordringer til å prøve igjen, appellerer til en intrautforskende leserposisjon hos Peder.

Dialogen med Terje fortsetter når Peder oppdager en hendelse på Terjes skjerm som han gjerne skulle tatt del i; et utsnitt av plansjen som er zooma inn. Han går utafør bokstavoppslaget tekst med en utforskende faktisk leserposisjon, ikke til det intenderte meningspotensialet i teksten, men til oppslaget og mediets materialitet. Den verbale dialogen mellom gutta dreier seg om hvordan oppslaget ser ut reint visuelt, og hva som skal til, hvor det skal «trykkes», for at han skal oppnå det samme på sin skjerm – å «komme nærme». Han prøver ulike muligheter under veiledning fra den gode hjelperen Terje, men uten å lykkes. I dette forsøket på å forsere tekstens lineære forløp, trer mediet fram som tredje part i interaksjonen, og det er oppslaget og mediets begrensninger som kommer i fokus. Det kan synes som om Peder resignerer i det han igjen et øyeblikk interagerer uten å kommunisere utforskende med Terje og heller inntar en intrautforskende faktisk leserposisjon. Snart er han likevel igjen i dialog med Terje, denne gang med et felles fokus utafør deres nærmeste situasjonskontekst. Peder vender oppmerksomheten tilbake til skjermen med noe som kan synes som en aktivt bekreftende faktisk leserposisjon, og oppslaget visuelle og auditive respons på hans initiativ bekrefter ham. Peders påfølgende verbale kommunikasjon lar tekstens innholdsside komme i fokus, noe som kommer til uttrykk gjennom hans lille rimelek med ordet bil. Dette kan være et slags gledesutbrudd over å oppleve seg bekrefta, men det kan også være en slags vikarierende replikk for at Terje skal snu seg og for å se hvor langt han er kommet i oppslaget. Den videre dialogen mellom guttene, med fokus på «gjøring» og «koss en kommer nærme», kan tolkes som et uttrykk for konflikten mellom de pedagogiske intensjonene og Peders egne intensjoner hvor progresjon kan synes som det overordna. Det videre forløpet viser igjen hvordan oppslaget inngår som en del av en slags sosial leik, der oppslaget og mediet er et objekt for interaktiviteten og dialogen dem imellom. Peders repetisjon av bukkens ytring er heller ikke retta mot oppslaget, men mot medeleven, som på denne måten inngår som interaksjonens «du».

Et av vendepunkta i Peders lesning og interaktivitet oppstår i det spesiallæreren kommer inn i klasserommet. At Peder ser bakover og deretter inn i videokameraet, kan tyde på at han plutselig opplever seg iaktatt. Også hans mer konsentrerte interaktivitet med oppgavene i bokstavoppslaget tyder på det. En rekke hendelser vises i rask rekkefølge på skjermen hans uten at han henvender seg til Terje. Når han endelig ser bort et øyeblikk, er Terje kommet til en annen del av oppslaget. Peders tilsynelatende konsentrerte interaktivitet har ikke ført fram. Ingen av handlingene hans har blitt belønna. Han har kun blitt oppfordra til å prøve igjen, og blir på denne måten konfrontert gang på gang av tekstens implisitte leserposisjoner, samtidig som han oppfordres til å være utforskende. Denne

konfliktopptrappinga kan være en årsak til at han etter en stund igjen ser bort på Terje og blander seg inn i hans interaktivitet med oppslaget. Oppmerksomheten han retter mot Terje kan både være et uttrykk for at han sjøl opplever seg så konfrontert av oppslagets respons at han har inntatt en konfronterende faktisk leserposisjon (her er det for mange tomme plasser til at teksten oppleves meningsfylt), og for at det faktisk finnes en, om ikke skjult, så en tilsløra agenda – konkurranseaspektet. Hans innblanding og begynnende ytring til læreren Inger om hva Terje ikke har gjort, kan tyde på at det er noe her som oppleves urettferdig sett fra hans side. Det må kunne tolkes dithen at det er viktig å ha framgang, men at dette må gjøres på den rette måten. Hvis ikke kan det karakteriseres som juks. Dette setter samspillet og interaksjonen inn i et meningsforløp der det «å gjøre» og få ting til «å hende» i en akseptabel hastighet, kanskje aller helst være den raskeste, er i fokus.

Peder vender også tilbake til egen interaktivitet med oppslaget, etter spesiallærerens uartikulerte, men likevel tydelige instruks. Den etterfølgende sekvensen tolker jeg som et klimaks i Peders aktualisering av *Bokstavoppslag B*. Spesiallærerens tilstedeværelse syntes å virke påfallende regulerende på atferden hans, som en tredje part med sterk innflytelse på Peders interaktivitet. Ikke bare er hun en voksen tilstedeværende lærer, en som står i et asymmetrisk maktforhold til elevene, men det er også hun som sammen med Peder øver systematisk med Peders mestring av dataprogrammet. Dermed vil det i hele denne sekvensen kunne ligge en utaforliggende meningsskaping knytta til det å gjøre de rette tingene og ikke provosere fram uønska reaksjoner hos de viktige voksne i skolekonteksten. Det vil si at Peder godt kan inneha en konfronterende faktisk leserposisjon i interaksjonen med bokstavoppslaget, men ut fra hans ytre atferd vil ikke dette vises, da den reguleres av spesiallærerens tilstedeværelse. Den hindrer ham i å fritt benytte Terje som den gode hjelper gjennom alle prøvene han står overfor. For å kunne trekke noen slutninger om Peders faktiske leserposisjoner må man altså se på sjølve interaksjonen med teksten. Peder sine mislykkede forsøk på å løse oppgavene i tråd med instruksjonene kan tyde på at han har problemer med å skape mening i oppslagets auditive ytringer, særlig der disse er utfyllende (jf. kap.3.3.1). Dette, sammen med hans tidligere konfronterende leserposisjoner, skaper så mange tomme plasser i teksten at Peder vanskelig kan innta en bekreftende faktisk leserposisjon (om tomme plasser i kap.3.6.3). Han kan til en viss grad innta en slags intrautforskende leserposisjon, der utforskninga dreier seg om fylle ut de tomme plassene innafor tekstens visuelle rammer, men den mest nærliggende konklusjonen vil være at han i interaktiviteten med oppslaget er konfronterende og opplever seg tvunget tilbake til interaksjon med en tekst han ikke mestrer. Bukkens stadige repetisjon av oppmuntringa, «Prøv igjen kamerat», vil under slike

omstendigheter miste den oppmuntrende effekten og heller framstå som en konfrontasjon. Det er derfor det rimelig å tro at Peder i sekvensen over ikke adapterer seg sjøl til bokstavoppslaget, men til situasjonskonteksten og dens konvensjoner. Han reduserer bokstavoppslaget til å bare være et objekt han på en eller annen måte må engasjere seg med for å kunne utvise riktig elevatferd.

Det at han i korte øyeblikk retter blikket mot hendelser i konteksten tyder på at han også har sin oppmerksomhet der. Slik får han også med seg at Terje kommer seg bort fra noden han skal være på. Straks endrer Peder sin konfronterende posisjon til teksten og inntar en bekrefta posisjon, det vil si i relasjon til noe han har opplevd før, og nå mestrer. Han veit hvordan han kan hjelpe Terje, og han gjør det. Slik kan han også oppnå å bli bekrefta i det sosiale prosjektet han har med sidemannen. Oppmerksomheten som blir retta mot spesiallæreren umiddelbart etter kan både være vissheten om at de ikke hadde interagert slik som forventa, samt fra Peders side et håp om å ha blitt sett og å bli bekrefta som leser av denne viktige voksne.

I sekvensen hvor handelsboden zoomes inn starter Peder med å innta en aktivt bekreftende leserposisjon, og han blir bekrefta av oppslagens ros fra bukken og et kort som blir liggende i belønningsfeltet på oppslagens verktøylinje. Peders fokusering på visuelle skjermhendelser og hvordan han reint praktisk skal utføre interaktiviteten knytta til oppslagens mediering og materialitet, kan tyde på at de visuelle belønningene fungerer som en slags ytre drivkraft som tidvis blir et mål i seg sjøl. I stedet for at belønninga blir et didaktisk virkemiddel som fremmer den intenderte læringa om at Peder skal lære sammenhengen mellom fonem og grafem, blir det for ham et virkemiddel til å holde seg geskjeftig med utgangspunkt i egne behov for visuelle skjermhendelser og fysisk interaktivitet.

Bevisstheten omkring spesiallærerens tilstedeværelse og den atferdsregulerende effekten dette har kommer til uttrykk gjennom hvordan han orienterer seg i forhold til hennes forflytninger i rommet og hvordan han gjenopptar og tilsynelatende konsentrerer seg om oppslaget i etterkant. Først når han møter på tomme plasser i oppslaget, en oppgave han til tross for auditive verbalinstruksjoner tilsynelatende ikke makter å skape mening i på egenhånd, henvender han seg til Terje. I denne sekvensen kommer det tydelig fram at det auditive ikke oppfattes eller kan gjenkalles i Peders interaksjon med oppslaget. Instruksjonen består av flere ledd. Han skal først finne en dyreart som begynner på B, og deretter skal han skrive B på tastaturet. Igjen er det oppgavens «gjøring», denne gangen ikke bare knytta til oppslagens materialitet, men også til maskinens materialitet, som får fokus på bekostning av oppgavens innhold. Sjøl om man må kunne anta at en førsteklassing veit hva et dyr er, er det

ikke sikkert at han kjenner det sammensatte ordet dyreart, dermed blir det opp til Peder å fylle denne tomme plassen i teksten. Han velger å klikke på bussen, noe som tyder på at han opplever seg konfrontert av tekstens innhold og inntar en intrautforskende leserposisjon for å fylle den tomme plassen som er oppstått mellom teksten og hans forståelse. Uansett har han ikke makta å skape mening med den multimodale tekstens samla semiotiske ressurser. Han forsøker derfor å fylle ut den tomme plassen med en utforskende faktisk leserposisjon utafør teksten. Etter å ha fått de nødvendige instruksjoner av Terje, fortsetter han med å utforske bildet med pekeren uten å la seg affisere av bukkens ros og veiledning til neste steg i oppgaven, inntil han vender oppmerksomheten mot Terje og hans interaktivitet. Sistnevnte er i gang med tavla hvor han kan velge mellom 5 ulike oppgavetyper. Peder ikke bare ser, men blander seg også inn i dialogen mellom Terje og spesiallæreren, og får tydeligvis beskjed om å konsentrere seg om sitt eget. Igjen går Peder inn i interaktiviteten, ikke regulert av samspillet med oppslagens instruksjoner og veiledning, men av forventninger til atferd, skapt i maktbalansen mellom rollene ung elev og voksen lærer. Peder sin faktiske leserposisjon kan på avstand se ut til å være bekreftende, men det negative resultatet av interaktiviteten mellom ham og bokstavoppslaget, viser at han er konfronterende til den multimodale tekstens tematikk og tale, mens han er intrautforskende overfor tekstens visuelle elementer.

Når han i siste oppgave i sekvensen omsider aktiverer rette element i bildet, beveren, gjenkjenner han oppgavetypen og interagerer slik det forventes uten å hente hjelp fra konteksten. Fremdeles har han ikke oppdaga at oppgaven gikk ut på å finne et dyr med B som framlyd, men han veit hva han reint kroppslig forventes å gjøre. Hans muntlige verbale uttrykk i det oppgaven vises, og de påfølgende kroppsbevegelsene hvor han resolutt bøyer seg over tastaturet og nærmest demonstrativt trykker ned B-en på tastaturet, synliggjør en motivasjon som både kommer innenfra gjennom en bekreftende leserposisjon, samt en motivasjon liggende i kontekstens regulering, å vise fram at han mestrer. Den bekreftende leserposisjonen må antas å ha sitt utspring i gjenkjennelse og mestringsfølelse knytta til det visuelle og det kroppslige. Hans sosiale prosjekt som motivasjonsfaktor og meningsskaping knytta til dette, bekreftes av hans dialog med Terje når oppgaven er fullført og belønninga er sikra.

### **Ida**

I det plansjen på tavla zoomes inn, vender Ida seg mot skjermen og fører musepekeren inn i bildet. Hun følger de neste programhendelsene med musepekeren. Når bukken snakker fører hun den dit, og når Lill snakker fører hun den til Lills bakhode. Et øyeblikk er pekeren ute av skjermbildet, men dukker straks opp igjen mens den farer rundt som for å være klar til interaksjon med de kommende oppgavene. Lærerens stemme høres gjennom rommet: «Lesekrok», men uten at det medfører noen



observerbare reaksjoner fra Ida eller de andre elevene på datastasjonen. Mens bukken instruerer, farer musepekeren rundt i bildet, men stanser så på bjørnungen. Ida interagerer konsentrert. Bukken oppfordrer henne til å identifisere en real-lyd – lyden av en motor. Musepekeren føres opp til bussen, stanser og føres så videre til bilen, og et kort med en bil kommer opp på skjermen og forsvinner under bukkens rosende ord. Musepekeren føres først til binna, deretter til bjørnungen mens bukken gir neste real-lydoppgave. Musepekeren ligger over bjørnungen, og klikking kan høres både før og etter at den er aktiv. Et kort med en bjørn kommer opp på skjermen akkompagnert av bukkens auditive ros. Peken er føres bort til kortet før det forsvinner ned i det andre belønningsfeltet på oppslaget verktøylinje.

Ida sitter framoverlent med haka i venstre hand, høyre på musa og med musepekeren ventende midt i bildet i det utsnittet zoomes inn. Bukken instruerer eleven til å finne to ting som begynner på b-lyden og har en b-yd inni seg. Imens føres pekeren mellom bringebær og blåbær og aktiverer blåbæra i det oppgaveinstruksjonen er ferdig. Et kort dukker opp under bukkens rosende ord, og pekeren føres videre til bananene. Kortet forsvinner ned i det tredje belønningsfeltet på verktøylinja, og et nytt kort med banan dukker opp på skjermen. Bukken bekrefter at banan begynner på b-lyd, men påpeker at det ikke har noen b-lyd inni seg og oppmuntrer eleven til å prøve igjen. Peken ligger oppå kortet, men føres ned til bringebæra i det kortet forsvinner. Ida smaker på lydene; «Bri – brrr». Bringebæra aktiveres og et nytt kort dukker opp på skjermen. Kristian ser av og til mot Idas skjerm. Bukkens bekreftelser og rosende ord høres, og pekeren føres ut i venstre hvite marg. Kortet forsvinner ned i fjerde belønningsfelt på oppslaget verktøylinje, og bildet zoomes ut. Ida blir oppfordra av bukken til å finne to andre dyrearter som begynner på b. Peken føres inn i bildet og opp til bussen som aktiveres og et kort av en buss dukker opp. «Det der er ikke dyr, kamerat» høres bukkens stemme. I det kortet forsvinner kaster hun et blikk bort på Kristian sin skjerm, men vender straks oppmerksomheten tilbake til sin egen. Igjen ser hun mot venstre, og det samme gjør Kristian.

Peken som et øyeblikk har ligget stille i venstre kant av skjermbildet, føres i sikksakk opp mot bussen i det hun igjen vender oppmerksomheten mot skjermen sin. Kortet med buss dukker opp igjen, under de samme automatisk genererte programkommentarene som sist, og forsvinner. Peken føres ned til bukken. Det klikkes et par ganger uten resultat, og musepekeren føres så opp til beveren. Bukken bekrefter (mens musepekeren føres videre til bjørnungen) «Bever. Bra! Skriv inn bokstaven b ...». Et kort med bever kommer opp på skjermen og like etter et felt med \_EVER. Ida legger umiddelbart fra seg musa og plasserer begge hendene i posisjon over tastaturet og trykker ned med høyre pekefinger. Ingenting hender. Hun leiter deretter med venstre pekefinger på tastaturet, og trykker så ned en tast igjen. En D kommer opp på den ledige plassen. Hun følger med på skjermen mens oppslaget responderer før hun tar hendene bort fra tastaturet igjen og griper musa med høyre hand. Hun ser på skjermen, ned mot høyre og så opp igjen i det hun fører venstre pekefinger over tastaturet. Musepekeren blir liggende stille og en B kommer opp på den ledige plassen. Umiddelbart responderer bukken; «Der ja osv.». Oppgaven forsvinner, og hun ser et øyeblikk bort på Kristian sin skjerm mens musepekeren føres vilkårlig fram og tilbake over skjermbildet. Hun ser tilbake mot sin egen skjerm, før hun igjen ser mot Kristian sin og lener seg over og peker på skjermen hans mens hun sier «Bringebær. Bringebær». Hun følger med på interaksjonen mellom Kristian og oppslaget inntil et kort har dukka opp på skjermen hans.

Deretter retter hun kropp og oppmerksomhet mot egen skjerm igjen. Peken, som har ligget stille en stund, føres inn mot midten av bildet, over bjørnunge og bever, og aktiverer så boden rett ved siden av bjørnungens hode. Et kort med en bod dukker opp. «Det der er ikke noe dyr, kamerat» responderer bukken. Kortet forsvinner, og pekeren føres videre til binna som aktiveres, og bukken gir videre instruksjoner. Peken føres diagonalt over til venstre side av skjermen, ned på oppslaget verktøylinje og opp over oppgaven som dukker opp; et kort med bjørner og et felt med \_JØRNER. Musepekeren ligger stille et øyeblikk, mens B skrives inn på den ledige plassen. Musepekeren føres opp på tittellinja mens bukken gir sin positive respons. Hun setter seg et øyeblikk opp på knærne og retter oppmerksomheten mot Kristian sin skjerm. Bildet zoomes ut igjen og det siste belønningsfeltet på verktøylinja er fylt. Musepekeren føres noe tilfeldig over



skjermbildet før den, akkompagnert av bukkens instruksjoner, føres videre til blyanten på verktøylinja, aktiverer og oppslaget skifter til noden for valgfrie oppgaver.<sup>72</sup>

Narrativ konfigurasjon 2C

### ***Idas leserposisjoner og adaptasjoner***

Ida sitter avventende klar som den bekreftende faktiske leser i det de veileda oppgavene starter. Hennes engasjement kommer til uttrykk gjennom aktivt bekreftende handlinger med musepekeren. Disse viser også at hun avventer den kommende interaksjonen. Hun er så oppslukt at hun ikke lar seg affisere av hendelsene i klasserommet, og hun opprettholder en faktisk bekreftende leserposisjon. Ida forstår raskt instruksjonene og forsøker å interagere med oppslaget uten at dette responderer på hennes initiativ. Ida blir konfrontert, men utforsker videre muligheter før musepekeren blir aktiv og hun kan svare på tekstens implisitte leserposisjon med en faktisk aktivt bekreftende leserposisjon. Også i neste oppgave og den påfølgende responsen fra bukken forsøker hun å adaptere oppslagets hastighet som reguleres av oppslagets medieadaptasjon. Det kan og være at dette er en del av utgivers didaktiske adaptasjon av denne scenen, for å sikre seg at leseren får med seg det intenderte innholdet i verbalteksten. Sjøl om denne delen av oppslaget krever at leseren er kroppslig interaktiv, opplever nok Ida at den ikke er så interaktivt som hun skulle ønske, og hun synes konfronterende til tekstens hastighet.

Ida interagerer videre som den aktivt bekreftende leser med oppslaget. Sjøl om hun løser en oppgave på feil måte, virker det ikke som om hun opplever seg konfrontert av teksten. Sjøl reagerer hun med å engasjere seg aktivt, også verbalt, og prøvesmaker lydene i ordet hun vil velge. I det oppgaven er løst, blir hun bekrefta av den rosende responsen.

I interaksjonen med neste oppgave foregår en konfliktopptrapping. Den kan tyde på at hun et øyeblikk ikke makter å ta det auditive inn over seg, og enten adapterer teksten gjennom bortvalg av bukkens instruksjon, eller mer sannsynlig; at hun ikke forstår den. Et «dyr» veit hun nok hva er, men «art» vil være et fremmedord for de fleste førsteklassinger, og det sammensatte ordet dyreart ser ut til å være til liten hjelp for Ida. Det at hun ikke hører etter eller forstår veiledninga får konsekvenser for hvordan hun løser oppgaven og for hva jeg oppfatter som en konfronterende respons fra bukkestemmen. Hun svarer med å innta en konfronterende leserposisjon og ser først mot Kristian, tilbake til skjermen sin og deretter ut mot hendelser i klasserommet.

Ettersom hun har inntatt en konfronterende leserposisjon overfor den auditive veiledninga, går hun videre inn i interaktiviteten med en intrautforskende leserposisjon. Hun

---

<sup>72</sup> Ida har brukt 3 minutter og 10 sekunder fra plansjen blei zooma inn til hun aktiverer startnoden til tavleoppgavene

forsøker å aktivere nye elementer i bildet, men med samme nedslående resultat, før hun endelig får lønn for sin utforsking og blir bekrefta av den positive responsen. I den andre delen av oppgaven, hvor hun skal taste inn en B, inntar hun raskt en aktivt bekreftende leserposisjon. Hun interagerer før oppslaget er klar til å respondere, slik at hun må forsøke igjen. Hun taster inn feil bokstav, noe som fører til at hun nok en gang blir konfrontert av oppslagets respons. Igjen inntar hun en utforskende leserposisjon, og hun studerer maskinens tastatur nøye før hun igjen interagerer. Under den påfølgende positive responsen orienterer hun seg i forhold til Kristians interaksjon med oppslaget. Som den bekrefta leser, den som har erfart og kan, blander hun seg inn i hans interaksjon med oppslaget og forteller og peker på hva han skal velge. Dette avsporer henne fra hennes egen interaktivitet med oppslaget. For en stund forlater hun teksten på sin egen skjerm og kan slik sett defineres som konfronterende. Jeg vil likevel hevde at hun ikke er konfronterende, men at hun faktisk viser «tecken på lärande» (Jf. Selander & Kress, 2010: 33) – en slags befestelse av den kunnskapen hun allerede har tilegna seg gjennom sine erfaringer med *Bokstavoppslag B*. Hun viser at hun etter denne oppgaven har opplevd seg bekrefta.

Etter denne hendelsen fortsetter hun med neste oppgave. Også i denne skal hun finne en dyreart som begynner på B, men heller ikke denne gangen lykkes hun med å aktivere rette element i bildet, og den samme nedslående responsen høres fra bukken. Ida blir konfrontert, men også oppmuntra til å prøve igjen, og straks etter har hun løst første del av oppgaven. Hun interagerer videre med en aktivt bekreftende faktisk leserposisjon. Hun virker sikker i sin sak og veit hva hun skal gjøre, og mens bukken gir sin positive respons som bekrefter Ida, ser hun et øyeblikk bort på Kristians skjerm, som for å ha oversikt over progresjonen.

I det hun fullfører og bukken gir henne tillatelse til å gå videre til gulrota i oppslaget – de valgfrie oppgavene – blir hun bekrefta. Hun har bestått prøvene som fører henne videre til siste del av oppslaget – belønninga. Ida inntar en aktivt bekreftende faktisk leserposisjon og aktiverer pekeren som fører til den rette noden.

### **Thea**

Thea, som vekselvis har sett mot Noras og sin egen skjerm, retter oppmerksomheten til sin egen i det plansjen på tavla blir zooma inn. Muspekeren føres nedover mot bukken mens klikkelyder kan høres. Hun ser et øyeblikk mot Hannas skjerm og tilbake til sin egen mens hun lener seg litt framover. Musepekeren føres over ulike elementer på skjermen under intens klikking. Hun ser raskt mot Hannas skjerm igjen og tilbake. Stemmen fra oppslaget oppfordrer Thea til å lytte til en lyd (en real-lyd fra en motor) og å finne det i bildet som lager lyden. Musepekeren føres vekselvis til bussen og bilen under stadig klikking. Omsider blir pekeren aktiv, og et bildekort med bil dukker opp på skjermen. Thea lener seg framover og fører pekeren mot kortet i det det forsvinner og havner i forminska versjon i det første belønningsfeltet på oppslagets verktøylinje. Hun retter seg opp igjen og fører muspekeren opp til bussen i bildet. Samtidig som neste real-lyd (lyden skal forestille en

bjørn som hopper tau) høres, lener Hanna seg over mot Thea og får hennes oppmerksomhet mot sin skjerm et øyeblikk. Thea snur seg mot skjermen sin igjen og fører musepekeren ned og aktiverer binna i bildet, og et kort med ei binne med to unger dukker opp på skjermen. Hanna kikker bort på skjermen hennes etter en fullført oppgave, mens Thea på sin side kikker bort på Hannas skjerm hvor også et belønningskort vises. Musepekeren føres et øyeblikk tilsynelatende målløst rundt på Theas skjerm. Kortet med binna forsvinner under oppslagetets auditive oppfordring; «Prøv igjen kamerat».

Thea snur seg tilbake mot skjermen sin. Hun fører musepekeren mer målretta mot ulike elementer i bildet, men den blir ikke aktiv før oppslagetets respons er ferdig. Da ligger den over bjørnungen, men i det museklikket kan høres, flyttes musepekeren slik at bananene blir aktivert i stedet. Hanna følger med på de automatisk genererte hendelsene. Når kortet med banan har forsvunnet, føres pekeren til binna og aktiverer. Nok en gang responderer oppslaget negativt. Thea lener seg over mot Hannas skjerm. De snakker lavt sammen. «Kor fant du den hen?» spør Thea. På skjermene til Hanna og Nora er salgsboden zooma inn. Thea snur seg tilbake og klikker litt tilfeldig rundt i bildet, og salgsboden blir aktivert. Kortet med bod kommer opp på skjermen under bukkens stadige oppmuntringer. Samtidig lener Thea seg over mot Hannas skjerm og ser. Hun vender oppmerksomheten tilbake mot egen skjerm i det kortet forsvinner og mumler «Koss ... Koss?», men fullfører ikke setninga..

Igjen fører hun musepekeren tilsynelatende målløst over skjermen, både i bildet og utafor i den hvite ramma. Hun prikker Nora på handa i det hun lener seg mot henne og spør; «Kossen fekk du det te?». Hun gjentar spørsmålet og snur seg mot sin egen skjerm igjen mens Hanna sier noe med lav stemme. «Ja, eg gjørr jo det» svarer Thea. Hun er irritert i stemmen. Igjen blir salgsboden aktivert, og kortet med bildet av boden kommer opp nok en gang. Musepekeren er i kontinuerlig bevegelse, hovedsakelig inne i salgsboden i bildet. Enda en gang kommer kortet med boden opp på skjermen, og Thea snur seg og ser på skjermen til Nora. Hanna spør om hun skal hjelpe henne, lener seg mot skjermen hennes og peker mens Thea følger med. Musepekeren føres til bjørnungen som hopper tau. Thea klikker med museknappen og bukkestemmens rosende «Der ja! Det var bra!» høres i det et kort med en bjørn vises på skjermen. Thea kaster et raskt blick mot Hannas skjerm mens kortet på hennes egen forsvinner. Et utsnitt av handelsboden zoomes inn på skjermen, og bukken instruerer. Thea følger med et øyeblikk, men snur seg så mot Hanna sin skjerm, lar blikket vandre forbi Hanna, mot lesekroken og tilbake til Hannas skjerm igjen. Thea retter igjen oppmerksomheten mot sin egen skjerm, og musepekeren føres til bananene i boden under gjentakende klikking. Hun skal finne noe i bildet som begynner på B og har B inni seg. Et øyeblikk etter vises et kort med banan på skjermen. Thea snur seg umiddelbart mot Hannas skjerm, tilbake til sin egen og deretter mot Hannas igjen, som for å finne svaret der. Samtidig farer pekeren i sikksakk over bildet mens det klikkes iherdig videre. Kortet med banan forsvinner etter at oppgavens automatisk genererte oppmuntrende respons stilner, og Thea lener seg litt fram mot skjermen sin og ser. Hun aktiverer blåbæra i boden, og bukkens stemme gjentar hva bildekortet som kommer opp viser; «blåbær». Musepekeren føres igjen over frukt og bær under iherdig klikking, mens bukkestemmen fortsetter. Bildet forsvinner og legger seg inn i det tredje belønningsfeltet. Klikkinga vedvarer mens musepekeren føres over bildet til bringebæra og resulterer i et kort med bringebær på skjermen. Bukkestemmen høres i bakgrunnen; «Bringebær. Det stemmer», mens videre klikkelyder pågår.

Musepekeren farer først rundt i skjermbildet, for så å forsvinne. Bringebærkortet minimeres og dukker opp i det fjerde belønningsfeltet på verktøylinja mens bukken snakker, og bildet på tavla zoomes ut igjen. Mens alt dette foregår, ser Thea bort mot Hanna som har fått opp en annen type oppgave. I det oppgaven på Hannas skjerm forsvinner, vender hun seg et øyeblikk mot sin egen skjerm hvor hun aktiverer bussen. Hun kaster et blick mot Hannas skjerm, før hun ser på bildekortet med bussen på sin egen. Kortet forsvinner igjen, og Thea ser mot Nora sin skjerm før hun tar opp igjen interaktiviteten på sin egen. Musepekeren føres over bildet hvor den blir aktiv over enkelte elementer. Gjentatte ganger føres den tilbake til binna mens klikkinga øker i intensitet. Til slutt høres det nesten ut som slag. Thea snur seg mot Hannas skjerm mens et kort med to bjørner kommer opp på skjermen, og bukkens anerkjennelse høres gjennom pc-høytaleren. Hun snur seg

tilbake hvor resten av oppgaven har dukka opp. Stemmen i oppslaget oppfordrer henne til å skrive inn den manglende bokstaven i ordet \_JØRNER. Hun leiter med pekefinger fra venstre mot høyre over tastaturet, bøyer seg over det og tar i bruk begge hendene. Etter en liten stund finner hun det hun leiter etter. Hun ser opp på skjermen hvor det nå står BJØRNER i øvingsfeltet. Oppgaven forsvinner, og klikkinga starter igjen. Pekeren føres over bussen hvor den blir aktiv, og et kort med en buss vises på skjermen. Thea ser over mot Hanna sin skjerm hvor valgfrie oppgaver er i gang og puster tungt, som et sukk i det hun får den oppmuntrende responsen fra bukken som svar på egen interaktivitet. Hun sukker igjen og ser tilbake på sin egen skjerm. Musepekeren føres inn på bjørningen under voldsom klikking og upresise bevegelser. Den blir aktiv, men uten å aktivere elementet i bildet. Det samme skjer i det den føres videre til binna. Musepekeren farer mellom binna og bjørningen mens det klikkes brutalt, samtidig som hun vekselvis ser mot Hannas, Noras og sin egen skjerm. Et øyeblikk vises en pop-opp-meny, men den forsvinner igjen. Musepekeren blir liggende stille et øyeblikk mens både hun og Hanna snur seg mot venstre og ser mot en hendelse utafor videoens fokus. Thea sitter henslengt med den ene armen over stolryggen. Hun ser tilbake til skjermen, men lener seg så over mot Nora og smiler samtidig som hun utbryter «Åh, kossen får du ... Åh» med irritert stemme. Imens klikkes det tilsynelatende målløst rundt i bildet, og pop-opp-menyen dukker opp igjen. Thea snur seg mot skjermen igjen, og pekeren føres over menyen og kommer borti «print»-kommandoen, som aktiveres, før menyen forsvinner igjen.<sup>73</sup>

Musepekeren føres videre inn i boden hvor den går raskt mellom bjørnene under stadig klikking mens hun ser på Hanna og utbryter «Åh, kor e bever?». Thea fører pekeren over beveren under vedvarende kikking, men uten at musepekeren blir aktiv. Sjøl om hun fremdeles sitter henslengt, har hun høyre hand på musa og virker opptatt av oppslaget. Hanna avbryter henne et øyeblikk, men umiddelbart etter fører hun musepekeren undersøkende over ulike elementer i bildet. Hun retter seg opp og ser mot både venstre og høyre. På Hannas skjerm er memory-spillet i gang. Thea ser deretter mot skjermen sin igjen og fører musepekeren videre rundt på de ulike elementene i bildet under stadig mer brutal klikking med musa, men oppslaget responderer ikke på interaktiviteten hennes. Musepekeren blir liggende stille en liten stund under sporadisk klikking, mens Thea ser seg litt omkring. Først kaster hun et blick mot lesekroken, deretter tilbake på egen skjerm, men snur seg videre og lener seg bakover mens hun ser til venstre mot formingsstasjonen. Under disse hendelsene har musepekeren igjen begynt å fare rundt i bildet under kontinuerlig klikking. Hun ser tilbake mot oppslaget igjen og undersøker elementene i bildet med musepekeren under konstant klikking. Hun ser vekselvis mellom Hannas og sin egen skjerm og responderer raskt i det Hanna snakker til henne. Hun snur seg straks tilbake til egen skjerm hvor hun fortsetter å undersøke elementene i bildet. Gjentatte ganger forsøker hun å aktivere beveren, men uten resultat.

Hun lener seg fram mot skjermen med haka i venstre hand, fører musepekeren over bussen mens hun hvisker «bussss». Med musepekeren over bilen hvisker hun «biil!». Under de videre forsøkene på interaktivitet kaster hun gjentatte ganger raske blick mot både Noras og Hannas skjerm. Hun snur seg rundt på stolen og ser et øyeblikk bakover i rommet. Hun tar opp igjen den nytteløse interaktiviteten med oppslaget mens hun innimellom retter blikket mot Hannas og Noras skjerm. Hun snur seg mot Hanna, som ser undersøkende på skjermen hennes, før de begge vender oppmerksomheten tilbake til egne skjermer.

Igjen åpnes pop-opp-menyen, og i forbifarten blir «zoom in» aktivert.<sup>74</sup> Et bildeutsnitt blir zooma inn samtidig som musepekeren blir aktiv som ei «gripe-og-dra-hand», og pop-up-menyen forsvinner. Musepekeren, som fremdeles har form som ei hand, føres rundt i bildet. Hun snur seg og

<sup>73</sup> Dette oppdaga jeg først da jeg studerte skjermopptaket og forsøkte å gjøre det samme mens jeg interagererte med bokstavoppslaget på egen maskin. I tillegg til at musepekeren ble inaktiv, fikk jeg opp et vindu for skriverinnstillinger, slik at det var enkelt å se hva som var galt. Maskinene i klasserommet var ikke kobla til skriver og kan derfor ha reagert annerledes på kommandoen.

<sup>74</sup> Denne funksjonen gjør at man kan studere detaljer i bildet og forskyve det med musepekeren. Funksjonen kan benyttes under hele oppslaget.

ser bakover i rommet og henvender seg til meg for å få hjelp, samtidig som Hanna lener seg mot skjermen hennes og peker mens hun sier oppfordrende til Thea; «Du må trykka på beveren. Halen til beveren». Hun gjentar oppfordringa. Thea snur seg mot skjermen igjen, kikker bak seg hvor jeg sitter og framover igjen mens hun ber om hjelp. Jeg åpner pop-opp-menyen og klikker på «Zoom out» og bildet går tilbake til normalvisning. Jeg forlater videoens fokus, musepekeren føres en runde rundt i bildet, men fremdeles uten å bli aktiv.<sup>75</sup>

Thea stønner og ser mot venstre; «Ka ska eg? – klikka sånn?». Hanna sier at hun skal på beveren, og Thea svarer oppgitt «ja». «Halen til beveren» spesifiserer Hanna. Musepekeren føres via beveren, litt rundt i bildet og tilbake til beveren igjen og nedover halen. Fremdeles er musepekeren inaktiv. Jentene kommuniserer lavmælt videre mens de innimellom ser på hverandre og mot skjermene. Thea utbryter irritert at hun «Gjòrr jo det». Hanna ser interessert bort på skjermen hennes og spør «Koss fekk du te bjørnane enkligt?». «Ka for bjørn?» svarer Thea. Hun klikker videre rundt på binna uten resultat, og Hanna snur seg mot sin egen skjerm for å fullføre memory-spillet. Thea lener seg mot Hanna og ser på skjermen hennes hvor tavla med de valgfrie oppgavene nå vises. Hanna ser bort på Theas skjerm og sier «Du må klikka oppi kørjå». Thea ser bort på skjermen sin igjen, holder blikket der en liten stund, før hun igjen ser bort på Hannas skjerm. Hun ser deretter vekselvis på sin egen og Noras skjerm.

Thea ser mot oppslaget på skjermen og stønner. Musepekeren føres litt saktere og intensiteten i klikkinga har avtatt. «Eg har ein oppgåve igjen», sier Hanna. De kommuniserer lavt sammen mens Thea ser vekselvis på Hannas og sin egen skjerm. Hun lener seg litt framover og ser på skjermen sin. Hun fortsetter den fysiske aktiviteten mens hun søkende ser seg omkring i rommet.

Hun blir igjen opptatt av å forsøke å interagere med oppslaget foran seg, men gir opp og stønner «Ååhhhh!». Igjen lar hun blikket vandre, og igjen forsøker hun å interagere med oppslaget. Musepekeren føres rundt på de ulike elementene i bildet mens det klikkes. Uten å slippe taket i musa, lener hun seg over mot høyre og ser på Hannas skjerm, setter seg deretter bedre til rette på stolen og ser mot skjermen sin igjen.

Hun forsøker å interagere med musepekeren, men gir opp og ser mot Noras skjerm. Etter å ha sett på den en stund, retter hun oppmerksomheten mot sin egen skjerm og fører musepekeren rundt til ulike elementer i bildet igjen. «Eg er ferdig med alle», sier Hanna. Thea snur seg mot Hannas skjerm der noden for valgfrie oppgaver igjen vises. Hun ser på skjermene til de andre i gruppa og deretter mot sin egen igjen i det Hanna tilbyr sin hjelp: «Ska eg visa ka eg gjor fust?». Thea svarer bare med et stønn. Hanna prøver igjen: «Ska eg visa hvilken det e fust?». Igjen får hun bare Theas oppgitte stønn til svar. Nora lener seg over mot skjermen hennes og spør «Ha'kkje du ennå komt te oppgaver?». «Nei» svarer Thea. «Trykk på der» sier Hanna hjelpsomt, og Nora følger opp: «Trykk på hodet hans. Trykk på Bjørnen fust». Thea forsøker, gjør en oppgitt bevegelse med venstre hand og sier at «Nei – få'kkje te». Hanna og Nora lener seg mot hverandre foran Thea. Nora reiser seg opp og lener seg mot skjermen til Thea og setter seg igjen mens hun kommuniserer videre med Hanna.

«Den derane sauen» sier Hanna. Thea ser mot skjermen sin mens hun fører musepekeren litt vilkårlig rundt før hun finner bukken. «Okei. Også trykke du på bjørnen» sier Hanna, mens hun ser på Theas skjerm. Nora lener seg litt over igjen. «Trykk på kjøra – trykk på bilen», sier hun. Musepekeren føres opp på bilen, stanser et øyeblikk og så ned til midten av bildet. Alle tre ser på Thea sin skjerm i det klappesignalet for stasjonsskifte kan høres fra andre siden av rommet. Thea mumler «Eg forstår ikkje», fører musepekeren ned til pekeren til startnoden for bokstavoppslag slik at skjermbildet skifter og forlater stasjonen.<sup>76</sup>

### Narrativ konfigurasjon 3C

<sup>75</sup> Jeg ante ikke på det daværende tidspunkt at hun hadde problemer med musepekeren også, og det var ingenting ved menyen som tilsa at «print» var aktivert.

<sup>76</sup> Theas interaktivitet med scene 3 har tatt 10minutter og 45 sekunder.

### ***Theas leserposisjoner og adaptasjoner i scene C***

Sjøl om Thea kunne synes uinteressert under introduksjonen til de veilede oppgavene, responderer hun umiddelbart når bildet på tavla blir zooma inn. Det tyder på at hun har inntatt en avventende leserposisjon. Det vil si at hun inntil denne hendelsen var delvis konfronterende, men at hun fulgte halvveis med for å kunne engasjere seg i tilfelle det skulle dukke opp noe hun finner interessant. Dette kan sies å være en adaptasjon knytta til Theas førforståelse og hva hun liker å holde på med, samt til interessen for medelevenes interaktivitet. Hun adapterer teksten gjennom bortvalg av tekstsegmenter hun ikke finner interessante eller underholdende nok.

I det tavla zoomes inn, synes det som om Thea inntar en bekreftende leserposisjon til tekstens tilstedeværelse og innhold. Til tross for at hun både ved den utålmodige klikkinga og oppmerksomheten mot Hanna uttrykker at hun også har inntatt en konfronterende leserposisjon, kan hennes første oppgaveløsning tyde på at hun likevel har fulgt med og inntatt en bekreftende leserposisjon til veiledninga. Det vil si at det kan virke som om det er oppslagets tempo og grad av interaktivitet hun stiller seg konfronterende til. Hun klikker utforskende i vei, antakelig for at oppslaget skal respondere så raskt som mulig, og forsøker på denne måten å adaptere teksten til sine tidligere erfaringer med mediet. Gjennom denne utålmodigheten bygger konfliktopptrappinga seg opp fram mot det avgjørende vendepunktet. Trass Theas konfronterende utålmodighet, responderer teksten likevel etter hvert positivt, og hun blir bekrefta.

Under neste veiledning av real-lydoppgave lar Thea seg forstyrre og inntar dermed en konfronterende faktisk leserposisjon. Hun går antakelig glipp av lyden (hoppe-tau-lyd) hun skal finne bildeelement til. Uansett er lyden vanskelig å kjenne igjen og krever konsentrasjon og resonnement, noe det kan synes som om Thea ikke har tid til. Dette fører til at Thea opplever en tom plass i teksten som hun løser ved å innta en intrautforskende leserposisjon. I det den negative responsen, etterfulgt av oppmuntringer, kan høres, retter Thea blikket mot Hannas skjerm. Hun blir konfrontert og reagerer sjøl med en konfronterende leserposisjon. Når Thea tar opp interaktiviteten igjen, fortsetter hun med en tydeligere og mer målretta intrautforskende faktisk leserposisjon. Handlingene hennes bærer preg av at hun tenker seg om og prøver å få det til. Likevel mislykkes hun igjen med sin interaktivitet og blir konfrontert. Hun fortsetter likevel interaksjonen et øyeblikk som den intrautforskende leser, men henvender seg så utafor teksten og blir utforskende. I det følgende veksler hun mellom disse to leserposisjonene, inntil Hanna responderer med å forsøke å adaptere teksten for Thea. Thea, gir uttrykk for at hun fremdeles opplever seg konfrontert, da hva Hanna foreslår er

forsøkt før. Hun reagerer med å sjøl innta en konfronterende leserposisjon, der hun klikker i vei mens hun følger med på andre hendelser i konteksten. Hanna tilbyr seg på nytt å hjelpe og adapterer teksten for Thea, slik at hun makter å møte teksten med en bekreftende leserposisjon et lite øyeblikk. Etter fem mislykka forsøk blir Thea bekrefta av oppslagets respons, både gjennom visuell og auditiv belønning, og ved at hun kommer seg videre i oppslaget.

Thea fortsetter avventende til teksten. Hun ser mot skjermen i det handelsboden blir zooma inn, men inntar så en konfronterende leserposisjon da det er andre hendelser i rommet hun finner mer interessante. Når hun igjen går i interaksjon med teksten, kan det synes som hun først tar en intrautforskende leserposisjon, men at hun, etter å ha aktivert feil element i bildet, nok en gang inntar en konfronterende leserposisjon – eller i hvert fall en konfrontert leserposisjon. Samtidig kan hun synes utforskende overfor Hannas progresjon.

I det den negative responsen fra bukken stilner, endrer Thea sitt engasjement. Hun inntar en bekreftende faktisk leserposisjon til tekstens tematikk og innhold, mens den intense klikkinga kan tyde på at hun fremdeles forsøker å adaptere tekstens hastighet, og at hun er konfronterende til denne. Thea blir denne gangen bekrefta av oppslagets respons etter endt interaksjon med oppgaven, og neste oppgave løses på samme måte og med samme resultat.

Samtidig som oppslaget responderer, blir Thea opptatt av Hannas progresjon, noe som resulterer i at hun igjen et øyeblikk inntar en konfronterende leserposisjon til oppslaget. Etter et mislykka forsøk på å løse neste oppgave, kan hun synes utforskende, da hun går utafør teksten og undersøker interaktiviteten på Hannas og Noras skjerm. Deretter vender hun tilbake til egen interaksjon med oppslaget og løser oppgaven, fremdeles tilsynelatende konfronterende til oppslagets hastighet. Hun inntar en bekreftende leserposisjon til den videre veiledninga og neste ledd i oppgaven, og blir belønna ved å bli bekrefta. Umiddelbart etter gjenopptar hun den intense klikkinga som kan oppfattes som konfronterende. Videre begynner Thea å kommunisere sin konfronterende leserposisjon gjennom oppgitt pusting og sukking. Det er mye som tyder på at hun ikke veit hva en bever er for noe. Den har ikke vært introdusert tidligere i oppslaget. Bevere er heller ikke et dyr som ofte blir omtalt i småbarnslitteratur og lignende, og det er derfor ikke et dyr det er sjølsagt at et barn på 6-7 år veit hva er. For Thea blir dette en tom plass i teksten. Hun aktiverer bussen i stedet for beveren, med påfølgende konfronterende respons – i hvert fall kan det virke som Thea oppfatter seg konfrontert i det hun stønner og søker hjelp på Hannas skjerm. Der møter hun nok en konfrontasjon, nemlig at Hanna er kommet til oppslagets gulrot; de valgfrie oppgavene. Den videre klikkinga med musepekeren gir også et inntrykk av at hun både opplever seg konfrontert og at hun svarer med å innta en konfronterende leserposisjon.



Antakelig holder hun musa på en ikke-hensiktsmessig måte, slik at både høyre og venstre museknapp blir benytta i de halvhjerta forsøka på å aktivere de ulike elementene i bildet. Pop-opp-menyen som dukker opp kan tyde på det.<sup>77</sup> Et øyeblikk forlater hun teksten helt, men vender så tilbake med et tydelig ønske om å komme videre i oppslaget, ikke på oppslagets premisser, men sine egne. Hun forsøker å adaptere teksten til disse ved å ty til lettvinde løsninger som tillater henne å bare «gjøre» for å komme videre. Hun forsøker å gå utafor teksten med en utforskende leserposisjon, som om medelevenes skjermer kan gi henne den informasjonen hun trenger. Samtidig aktiverer hun igjen pop-opp-menyen, og et endelig vendepunkt i Theas lesning skjer.

I det hun aktiverer pop-opp-menyens «print»-kommando er hun kommet til «point of no return» – det store vendepunktet. Denne hendelsen fører til at oppslaget i den videre interaksjonen ikke responderer slik man burde kunne forvente.<sup>78</sup> Interaksjonen mellom Thea og oppslaget går mot et endelig sammenbrudd. Thea blir konfrontert, gir uttrykk for at hun opplever seg konfrontert og inntar sjøl en konfronterende leserposisjon. Hun veksler mellom å klikke sporadisk og å kikke seg omkring i klasserommet og til slutt gjør hun begge deler samtidig. Sjøl Hannas tilbud om hjelp kan det synes som om hun er konfronterende til.

Hun endrer måten å engasjere seg på igjen og tar en intrautforskende leserposisjon og undersøker elementene i bildet med musepekeren. I det hun smaker på orda «buss» og «bil» kan det for et øyeblikk virke som om hun inntar en aktivt bekreftende leserposisjon knytta til oppslagets tematikk og innhold. Etter nok et forsøk på å interagere med oppslaget uten å lykkes, kan det virke som om hun helt mister interessen. En stund forlater hun teksten og følger med på medelevenes interaktivitet i stedet. Idet Hanna ser på skjermen hennes, kan det virke som om hun får et dytt til å forsøke igjen. Dette kan handle om progresjon, men mest sannsynlig er det at det sosiale samspillet minner henne om hvilke forventninger konteksten har til henne som elev. Tilsynelatende konfronterende til teksten, men motvillig bekreftende til elevrollen, opptar hun en slags interaksjon med oppslaget igjen, noe som resulterer i nok en utilsikta hendelse. Hanna forsøker å adaptere teksten for henne, men Thea har antakelig forstått at det er noe som ikke stemmer, og inntar en utforskende leserposisjon hvor hun søker hjelp utafor teksten for å komme videre. Jeg hjelper henne med det jeg der og da oppfatter er galt, og forlater datastasjonen igjen. Thea sitter igjen med en musepeker som fremdeles ikke blir aktiv. Tekstens implisitte leserposisjon forblir derfor konfronterende for Thea.

---

<sup>77</sup> Pop-opp-menyen aktiveres av høyre museknapp.

<sup>78</sup> Denne hendelsen inntreffer allerede før det har gått totalt seks minutter av hele oppslaget. Tida gruppa får på denne stasjonen trekker i tillegg ut over stipulert tid, slik at Theas videre nytteløse interaksjon foregår i om lag ytterligere seks minutter før hun forlater stasjonen.



I den videre interaksjonen med oppslaget, veksler Thea sjøl mellom en konfronterende og en utforskende faktisk leserposisjon. Hanna forsøker å hjelpe henne, men uansett hva Thea foretar seg, sitter hun igjen som den konfronterte leseren. Oppslaget responderer ikke på hennes forsøk på interaktivitet. Sjøl Hannas kommentarer om at hun bare har en oppgave igjen, og at hun er ferdig med alle oppgavene, kan man anta at oppfattes som en konfrontasjon for Thea. Hun uttrykker sin opplevelse av konfrontasjon gjennom kroppsspråk, signaler og verbale ytringer. Likevel forlater hun ikke teksten fysisk. Hun adapterer seg sjøl til situasjonskonteksten. Klasserommets konvensjoner holder henne på stolen foran skjermen, og det er vanskelig å se at det kan finnes annen mening i interaksjonen enn å innta en elevlignende atferd og eventuelt unngå å også påkalle klasselærerens negative respons. Det er antakelig også årsaken til at hun ikke verbalt ber om hjelp, men bare kikker seg søkende omkring i klasserommet. Dette kroppsspråket tolker jeg som en utforskende leserposisjon, der Thea faktisk forsøker å innhente nødvendig informasjon ved å påkalle lærerens oppmerksomhet uten å forstyrre, men uten at det nytter. At hun ikke endrer taktikk, kan også tyde på at hun ikke er spesielt interessert i å interagere med oppslaget etter utgivers og klasselærerens intensjoner. Hennes mange forsøk på hurtig interaksjon med oppslaget, ligner på spillatferd. Hun har egen PC som hun, i følge henne sjøl, får bruke så mye hun vil. At hun i intervuet forteller at hun «til og med vinner over storebroren» sin, tyder på at de erfaringene Thea har med datamediet på fritida, er relatert til spill. Hennes intense klikking i interaksjonen kan derfor relateres til en førforståelse knyttet til spillerfaringer, og det er antakelig til disse medieerfaringene hun forsøker å adaptere bokstavoppslaget. Konsekvensene er at interaksjonen til slutt bryter sammen. Klappesignalet, som kan synes som en markering av en katastrofal slutt på fortellinga om da Thea skulle være en aktivt bekreftende leser, kan av Thea oppleves som en befrielse. Hun har likevel erfart så mange konfrontasjoner og nederlag med oppslaget underveis, at det antakelig vil gjøre noe med hennes framtidige førforståelse og leserposisjoner i møte med bokstavoppslagene – og kanskje pedagogiske skjermtexter generelt.

#### ***Oppsummering av konfliktopptrappinga***

Denne scenen er arenaen for oppslagets konfliktopptrapping. Her skal kunnskap repeteres og prøves. Leserne utfordres av tomme plasser, som til dels skyldes at de ikke husker eller har fulgt med på informasjonen som blei gitt i de foregående scenene, og til dels av at de ikke forstår betydningen av enkelte begrep og real-lyder i teksten. For eksempel var det ingen av de tre leserne som umiddelbart syntes å forstå det sammensatte begrepet dyreart. Heller ikke

virka det som om de kjente til dyrearten bever. Mens Peder gledelig gjentok ordet, og kanskje lærte det, kunne det virke som om de to andre ikke opplevde dette som vesentlig, bare de kom seg videre i oppslaget. Motorlyden kunne riktignok bare vært laga av to elementer i bildet, men dagens biler lager sjeldent så mye lyd som den i oppslaget. Også lyden av en bjørn som hopper tau ga elevene utfordringer, og særlig Thea. Lyden av denne aktiviteten var lite gjenkjennelig, men med et begrensa antall elementer i bildet som det var mulig å aktivere, burde det likevel ha vært mulig å løse oppgaven relativt raskt med en intrautforskende faktisk leserposisjon gjennom prøving og feiling. Konfliktopptrappinga i denne sekvensen avløses for både Ida og Peder med hva man kan kalle en løsning, der den faktiske leseren endelig kan innta en bekrefta faktisk leserposisjon etter endt lesning.

Peder møter mange utfordringer i interaksjonen med denne delen av *Bokstavoppslag B*. Disse kunne han ha oppfatta som konfrontasjoner, men Peder som har adaptert oppslaget inn i et sosialt prosjekt med Terje, har andre intensjoner med å opprettholde interaksjonen enn hva som ligger i utgivers og lærers adaptasjon av teksten. Han møter den derfor i liten grad med en faktisk konfronterende leserposisjon. Han kan riktignok synes konfronterende til den auditive delen av teksten, da han adapterer teksten gjennom forenklingsstrategier og bortvalg av de auditive instruksjonene og veiledningene. Dette fører til mange tomme plasser. Disse møter Peder med både intrautforskende og utforskende leserposisjoner. Det kan synes som om han har stor glede av interaksjonen så lenge den inngår i dette sosiale samspillet, som dermed framstår som en adaptasjon til mottakerens behov for å samarbeide og å ha det kjekt. Dette fører til at han faktisk interagerer med oppslaget i en slags pendelbevegelse som foregår mellom ham og oppslaget og ham og Terje. I denne dynamiske prosessen, drevet av det sosiale samspillet, kan det synes som om den pedagogiske intensjonen stadig blir en underordna del av det totale prosjektet. Tidvis er Peder mest opptatt av hvordan han skal agere kroppslig med mediet, slik at han adapterer teksten ved å la mediet komme i forgrunnen. Andre ganger er han opptatt av oppslagets hendelser og tematikk sammen med Terje. Først når han blir minna på skolekontekstens konvensjoner av spesiallærers tilstedeværelse, går han inn i en bekreftende leserposisjon til lærernes intensjon om at de skal kunne interagere sjølstendig med oppslaget, men med en konfronterende leserposisjon til innhold og tematikk. Man må kunne anta at han opplever seg stadig konfrontert av oppslagets negative respons i denne interaksjonen. Det er først og fremst så lenge han kan la oppslaget inngå i samspillet med Terje at interaksjonen framstår som om det gir mening for ham, utover å fylle elevrollen med en passende kroppslig aktivitet. Han opplever likevel til slutt å lykkes

med denne prøven på gjennomgått kunnskap, og kan seirende forlate scenen som den bekrefta leser.

Idas faktiske leserposisjoner i interaktiviteten med *Bokstavoppslag B* ligger tett opp til dets implisitte leserposisjoner. For det meste inntar hun en aktivt bekreftende leserposisjon. Sjøl når hun opplever oppslaget interaktivitetshastighet som konfronterende, responderer hun med å være intrautforskende og/eller aktiv bekreftende. Den eneste gangen Ida inntar en konfronterende faktisk leserposisjon, kan synes å være i forbindelse med at hun antakelig ikke forstår oppslaget begrepsbruk. Når hendelsen gjentar seg, kan det synes som at hun bruker erfaringene fra første gangen og velger en intrautforskende faktisk leserposisjon. Idas valg av leserposisjoner tyder på at hun adapterer seg sjøl til teksten og ikke omvendt, noe som fører til at hun i stor grad får oppleve å bli bekrefta. Som bekrefta leser kan hun vise fram sin kunnskap og tilby sin assistanse til medelever. Sjøl om det er lite framtrødende, tyder Idas blikk mot medelevenes skjærmer på at det også i hennes engasjement finnes en underliggende meningsskaping i samspillet på gruppa – kanskje knytta til sin egen progresjon i relasjon til de andres. Hun går likevel ut av denne sekvensen som den bekrefta leseren, som både får ros og tillatelse til å gå til de valgfrie oppgavene. Prøven er bestått.

For Thea utvikler fortellinga seg ganske annerledes enn det gjør for Peder og Ida. I løpet av sekvensen har hun både opplevd en konfliktopptrapping, et klimaks og en oppløsning i «katastrofe», og hun forlater datastasjonen som den konfronterte leseren.

Theas lesing og interaksjon i møte med oppslaget bærer preg av at hun har konkurrerende intensjoner med sitt engasjement. Hun synes å være opptatt av progresjon sett i relasjon til de andre elevenes interaksjon med oppslaget. I tillegg kan det synes som om hun forsøker å adaptere teksten til de medieerfaringene hun høyst sannsynlig er mest fortrolig med. Thea, som har sin egen PC, har antakelig forventninger om en høy grad av interaktivitetsmuligheter med skjermttekster. Hun adapterer teksten ved å velge bort de delene hvor hun ikke finner en implisitt aktiv leserposisjon. Det er mediet og hva hun forbinder med det som står i sentrum for hennes lesning.

Hennes leserposisjoner kan sies å være splitta. Hun veksler hyppig mellom ulike leseposisjoner knytta til tematikk og innhold, samtidig som hun uttrykker gjennom den intense klikkinga at hun har inntatt en konfronterende faktisk leserposisjon til tekstens hastighet. Det påvirker hele hennes videre interaksjon med oppslaget. Det fører til at hennes fokus dreier over på mediet og hvordan det kroppslig skal ageres. Mediet trer mer og mer i forgrunnen slik at det går på bekostning av tekstens tematikk og innhold. Hennes opplevelse av å bli konfrontert ved at oppslaget ikke responderer som hun forventer, gjør også at hun sjøl

i økende grad blir konfronterende til teksten og de pedagogiske intensjonene. Fram til det store vendepunktet kan det synes som om hun går fra en blanding av aktivt bekreftende og intrautforskende leserposisjon til en mer og mer konfronterende faktisk leserposisjon. Innimellom har hun forsøkt å hente inn hjelp til å adaptere teksten gjennom en utforskende leserposisjon utafør teksten, men uten å være villig til å adaptere sin egen medieatferd til oppslaget. Ved å forsøke å adaptere teksten til sin egen spillatferd i stedet, mislykkes hun i interaksjonen og opplever stadig å bli konfrontert, og hun sjøl inntar i økende grad en konfronterende leserposisjon til tekst og situasjonskontekst. Situasjonskonteksten har holdt henne *ved* teksten, men har i liten grad hjulpet henne med å adaptere sitt eget engasjement til teksten. Konfliktopptrappinga, som ideelt sett skulle ha blitt lykkelig forløst av et klimaks med belønning og bekreftelse, uteblir. I stedet blir det klappesignalet for stasjonsskifte som blir det forløsende klimaket for Thea. Etter å ha forsøkt å interagere med oppslaget i om lag seks minutter uten resultat, kan hun avslutte oppslaget og forlate stasjonen.

#### 7.1.6 Scene D – belønning og uttoning

*Da Peder, Ida og Thea skulle være intrautforskende og aktivt bekreftende lesere*

Siste del av bokstavoppslaget kan nærmest sees som en gulrot. Den representerer narrativas avslutning der de tre elevene skal få sin belønning før de forlater datastasjonen. Her skal elevene kunne velge oppgavenes rekkefølge sjøl, og noden har en relativt høy grad av interaktivitet. Det vil si at den implisitte intrautforskende leserposisjonen er mer framtrepende enn i resten av oppslaget.



Skjerm bilde 23: Oppgavetavle med valgfrie oppgaver

Valgmulighetene er likevel ikke større enn at den aktivt bekreftende leserposisjonen kan sies å være den mest dominerende. For elevene i gruppa som blir definert som faglig svake, er den intrautforskende implisitte leserposisjonen ytterligere svekka av spesiallærerens veiledning til hva de bør velge først og sist når de har benytta oppslaget sammen med henne.

	Aktiverings- typer	Interaktivitetens innhold	Belønning og veiledning
Lytte ut bokstav-lyder	Klikk dra og slipp	Kort med bilder som representerer ord med den aktuelle lyden. Disse skal plasseres etter hvor i ordet lyden befinner seg: Starter, Inne i eller Slutter på.	En auditiv veiledning til oppgaven, men uten å fortelle hva som står på kurvene. Dette kan heller ikke aktiviseres med musepekeren. Korta utheves med fargeendring av ramma rundt bildet i det musepekeren blir plassert over, og ordene bildene representerer blir uttalt når man klikker med museknappen. Musepekeren forvandles da til en hånd, og man kan trekke kortet ved å holde museknappen inne, og slippe det når man ønsker.
Lage ord oppgave	Klikk dra og slipp	Øverst i oppgaven er det bilde som representerer ordet som skal settes sammen. Under det er det et varierende antall bokstaver og tomme plasser, alt etter vanskelighetsgrad, Nederst i oppgaven ligger ei rekke med bokstavkort. På korta er vokalene røde og konsonantene blå.	Auditiv veiledning til oppgaven (Nå skal du lage ord av bokstavene du har lært. Lag ord som hører til bildet), men uten veiledning til valg av vanskelighetsgrad. Her er det antakelig rekkefølgen, antall stjerner og farge som skal fortelle brukeren hvilke oppgave som passer. På neste node er det bilde av en stor A og en liten a. Heller ikke her er det noen auditiv veiledning. I sjølve oppgavene er brukeren overlatt til det visuelle, og det auditive som var innledningsvis m.h.t. hvordan oppgaven skal utføres og hvilket ord som skal settes sammen.
Finne like ord oppgave	Pek og klikk	Et ord vises først øverst på tavla. Etter første instruksjon, dukker det så opp 5 ord til, hvorav to er like det som står øverst.	«Se godt på dette ordet» «Klikk på ord som er like» Aktiveres rett ord, ringes ordet inn med en rød strek, samtidig som oppslagsstemmen sier «Bra!». Aktiveres feil ord høres bare oppslagsstemmen, «Nei, de er ikke like».
Finne rett bokstav oppgave	Pek og klikk	Store og små bokstaver (både majuskler og minuskler) fyller tavla. Ved hjelp av en pensel som føres med musepekeren, skal riktig bokstav farges med rett farge. På V-oppgavene er det bare en klatt med grønt, men til andre bokstaver er det blått og grønt.	«Her er en maleoppgave. Dypp penselen i riktig farge og farg liten og stor v med grønt» (Dette er tilpasset v, da stor og liten v har samme form). Alternativt: «Her er en maleoppgave. Dypp penselen i riktig farge og farg stor bokstav med grønt og liten bokstav med blått». (På bokstaver der stor og liten har ulik form, finner man blå og grønn farge, og de små skal males blå og de store grønne.) For hver gang de utvalgte bokstavene får tilført den rette fargen, belønnes aktøren med «Flott! Det stemmer!». Hvis man forsøker å farge feil bokstav oppmuntres aktøren med: «Prøv en gang til!». Når siste aktuelle bokstav er farget: «Hm. Du er jammen flink!» før bildet av seg sjøl vender tilbake til oppgavetavla.
Memory	Pek og klikk	4 rekker under hverandre med 7 kort i hver rekke. Korta ligger med «baksiden» mot aktøren/ leseren. Når to kort er åpne vendes de enten tilbake eller forsvinner inn i bildet, alt etter om det er to like eller ikke. Når alle brikkene er borte, er spillet over.	Auditiv veiledning til oppgaven (Finn like bildekort). Alle illustrasjonene støttes auditivt, ved at en mannsstemme sier ordet som bildet skal forestille, i det bildet snus. «Prøv en gang til» hvis man ikke lykkes med å finne to like kort, og «Flott! Det stemmer» hvis man lykkes. «Flott! Den greide du fint» når hele oppgaven er løst. Siden det visuelle kan økes i hastighet pga. de mulighetene som ligger i interaktiviteten i denne delen av oppslaget, kan den automatisk genererte responsen bli hengende etter.

Tabell 12: Valg av oppgavetyper

Tavla hvor elevene kan velge oppgaver, inneholder fem ulike oppgaver som krever ulike måter å interagere på (jf. kap.5.1.1). Elevene aktiverer først pekeren til valgte oppgave, og når oppgavenoden kommer opp på skjermen, dukker en peker, et miniatyrbilde av oppgavetavla, opp under sjølve tavla. På den måten har alltid elevene mulighet til å avbryte oppgaven de holder på med og gå tilbake til oppgavetavla for å velge ny. Sjøl om denne delen kan gi inntrykk av mer sjølstendig arbeid med oppgavene, blir det også her gitt veiledning ved oppstart av hver oppgave, noe som fordrer at den faktiske leseren også inntar en passivt bekreftende leserposisjon. Den auditive responsen varierer fra oppgave til oppgave.

Den høye graden av interaktivitet som ligger i denne delen av *Bokstavoppslag B*, kan synes å representere nok et vendepunkt i fortellinga om Peders interaksjon. Sjøl om det er tegn som tyder på at han fremdeles er engasjert i et sosialt prosjekt, er dette kraftig tona ned. I lengre perioder er han så oppslukt av oppgavene i oppslaget at det kan tolkes som om han i perioder oppfatter oppslaget som interaksjonens «du» og at han adapterer seg sjøl til teksten.

Ida fortsetter en stund med sin aktivt bekreftende interaksjon, men synes etter hvert å bli litt lei. Dette kommer til uttrykk gjennom at hennes måte å engasjere seg på i økende grad bærer preg av en konfronterende faktisk leserposisjon. Også dette kan karakteriseres som et slags vendepunkt, men det får ikke like store konsekvenser som Theas vendepunkt i forrige scene gjorde. Grunna tekniske problemer og Theas valg av leserposisjoner og adaptasjoner i forrige del av bokstavoppslaget, kom hun ikke fram til denne avsluttende delen med en høyere grad av interaktivitet. Hun gikk glipp av å gjøre egne valg og å i større grad bli invitert til å innta en intrautforskende leserposisjon.

### **Peder**

«Nå kan eg gå til bildekortet», sier Peder i det pekeren føres til memory-oppgaven. Han snakker lavt med seg sjøl mens han jobber. Terje følger med mens Peder åpner de to første korta øverst fra venstre. Det første viser en bjørn og på det andre står det «star tour» med skrift og en logo. Stemmen fra oppslaget verbaliserer ordene billedkorta representerer, «bjørn» og «reisebyrå». Peder vender seg raskt mot Terje og tilbake mens han peker på skjermen og sier noe. Han peker igjen mot området på skjermen der han åpnet korta mens han rynker på nesa og utbryter «Forstår ingenting eg». Han venter et øyeblikk, men fortsetter deretter interaktiviteten med oppslaget.

Peder konsentrerer seg om interaktiviteten til hele oppgaven er løst uten å rette synlig eller hørbar oppmerksomhet mot noe annet som skjer i rommet, ikke en gang når spesiallæreren hjelper en medelev på gruppa eller at Terje innimellom ser bort på det han foretar seg. Han åpner korta i rask rekkefølge, så rask at det av og til vises flere enn to kort om gangen og den auditive rosen og oppmuntringa blir presentert over hverandre. En periode går det litt i surr med kortpara som åpnes, slik at sjøl om to like kort ligger åpne samtidig, tilhører de hvert sitt kortpar og vendes derfor tilbake igjen. Han stopper opp et øyeblikk, slik at ingen kort ligger åpne før



Skjerm bilde 24: Memory-kort

han fortsetter. I det det siste kortparet åpnes, snur han seg mot høyre i rommet, den samme retninga som lesekroken ligger. Han kaster så et blikk bakover før han igjen vender seg mot skjermen, fører pekeren direkte til «finn-rett-bokstav-oppgaven» og aktiverer den. Han snur seg et øyeblikk mot naboens skjerm før han igjen ser mot sin egen hvor den nye oppgaven vises.

Store og små majuskler og minuskler, b, p, d og e, fyller tavla. Peder sitter først litt foroverlent, men retter seg så opp på stolen. Terje kaster et blikk i hans retning. Musepekeren som har fått form som en pensel, dyppes i den blå malingsklatten og en b farges. Deretter forsøkes en d gjentatte ganger under auditiv oppmuntring om å prøve en gang til, men uten resultat. Han gir opp og fører penselen videre på skjermen, opp til en b som blir farga blå. Nok en d forsøkes fargelagt, men uten hell. Han skifter farge på penselen ved å føre den ned i malingsklatten før han prøver samme bokstav igjen. Fremdeles skjer det ikke noe. Igjen skifter han farge på penselen, fører den deretter til en B og videre til en av d-ene han har forsøkt seg på før. Han prøver om igjen gjentatte ganger under oppslagets auditive oppmuntringer. Penselen farer tilsynelatende målløst over tavla mens den automatisk genererte lærerstemmen høres i bakgrunnen med et oppmuntrende «Prøv en gang til» i ett sett. Etter å ha forsøkt både flere bokstaver og igjen å skifte farge, men uten nevneverdig resultat, ser han mot naboens skjerm mens han sier noe om at «det går ikke». Han snur seg så tilbake, men bare for å gjenta hendelsen. Han tar så hånda til haka og vender ansikt og blikk mot høyre. Han ser mot skjermen sin igjen og fører deretter pekeren under tavla til oppslagets verktøylinje og aktiverer ikonet for oppgavetavla, samtidig som han ser seg raskt omkring. Naboen snur hodet og ser mot skjermen hans mens de kommuniserer lavmælt.

Terje: - ... trykke på den

Peder: - Den der? - Eg har jo vert der.

Mens samtalen pågår, vender Peder seg mot Terjes skjerm og lener seg mot den. Han ser tilbake på sin egen hvor han aktiverer «lage-ord-oppgaven», men snur seg igjen og lener seg enda nærmere mot Terjes skjerm. «Lage-ord-oppgaven» åpnes, og tre nivå-valg kommer til syne. Peder snur seg mot skjermen, velger det øverste og enkleste alternativet og oppgaven åpnes i det han snur seg mot Terje. Samtidig høres signalet for stasjonsbytte. Første oppgave er kommet opp på skjermen, og Peder har vendt seg mot den, mens de andre gruppelemmene svarer på signalet og gjør seg klare til å forlate plassene. Peder leser tilsynelatende på skjermen «B-uss». Over skriftefeltet vises et kort med en strektegning av en buss og ordet blir repetert auditivt av oppslaget. Ordet «BUSS» mangler den nest siste s-en. Eleven skal velge mellom fire bokstaver (majuskler), som vises nederst på tavla, og dra den rette opp med musepekeren. Peder ser ikke ut til å reagere på signalet om å bytte stasjon, men gjentar rytmisk ordet «buss, buss-buss» og løser oppgaven, før han reiser seg fra stolen og forsvinner etter de andre på gruppa.<sup>79</sup>

Narrativ konfigurasjon 1D

### ***Peders leserposisjoner og adaptasjoner***

Peder sitt sosiale prosjekt, «det» i interaksjonen, kommer også til uttrykk i opptakten til denne sekvensen, da han endelig får begynne med de 5 oppgavene han kan velge mellom sjøl, og høyt forkynner hvor i oppslaget han er. Dette oppfatter jeg nærmest som en feiring av hans egen progresjon, og et uttrykk for at han opplever seg som den bekrefta leseren. Med denne hendelsen når fortellinga om Peders aktualisering av *Bokstavoppslag B* sitt klimaks og store vendepunkt. Det sosiale prosjektet dempes og forsvinner i det han kommer inn i memory-spillet. Riktignok tar han kontakt med Terje helt i begynnelsen av spillet, men det er forbundet med meningsskapninga omkring det visuelle billedkortet og dets auditive forankring. Det er slett ikke sikkert at begrepet «reisebyrå» er et meningsfullt begrep for en førsteklasing og

<sup>79</sup> Det har gått nesten 4 minutter fra Peder åpna tavla med valgfrie oppgaver til han avslutta interaksjonen.



enda mindre sikkert er det at førsteklassingen aner hva referenten, en logo med en tilnærma uleselig skrift (også for dem som kan lese), skal forestille. Den faktiske leseren gir tydelig og klart uttrykk for at han opplever seg konfrontert av teksten ved å si «Forstår ingenting eg». Likevel vender han tilbake til oppslaget og fortsetter interaktiviteten med det. Den viser at om han ikke forstår hva alle ord betyr eller hvilke referenter de representerer, så forstår han i hvert fall hva han skal gjøre. Han vender korta hurtig, noe mediets ressurser makter å respondere visuelt på, men de auditive replikkene går over i hverandre og presenteres dobbelt og til dels forsinka i forhold til de visuelle hendelsene. På bakgrunn av dette kan det konkluderes med at Peder interagerer aktivt bekreftende og til dels intrautforskende i forhold til oppslagets visuelle semiotiske ressurser, mens han overfor det auditive ikke bare er konfronterende, men kanskje ikke legger merke til det en gang. Under interaktiviteten med spillet gir han heller ikke uttrykk for at han legger merke til hendelser og handlinger i konteksten. Interaktiviteten med bokstavoppslaget gir et inntrykk av at Peders opplevelse av den er at den foregår mellom Peder sjøl som et «jeg» og memory-spillets visuelle ressurser som et «du». Prosjektet, «det», er å gjennomføre og fullføre «gjøringa» av spillet, med bokstavoppslag, medelev og øvrig kontekst som «tredje part». Det kan synes som om han adapterer spillet didaktisk gjennom å fokusere på en intensjon om å «gjøre» hurtig og riktig og å øke sine ferdigheter i nettopp dette. Denne intensjonen ligger nedfelt i spillets intensjonalitet. Hans leserorienterte adaptasjon vises allerede i valget han tar og er i overenstemmelse med utgivers adaptasjon til leseren i denne delen av oppslaget. Det å velge sjøl gir en tilfredsstillelse i forhold til opplevelsen av å være sjølstendig.

Medieadaptasjonen han foretar ved ganske enkelt å ignorere de auditive ressursene henger sammen med de to andre adaptasjonsformene. Han fokuserer på det visuelle fordi det gir mening til det han finner tilfredsstillende. Det gir også den informasjonen han trenger for å øve på å «gjøre» hurtigere. En stund «gjør» han faktisk så hurtig at ikke bare mediets og oppslagets affordanser kommer i utakt, men han vanskeliggjør også sin egen meningsskaping omkring de visuelle hendelsene på skjermen. Han forlater ikke spillet, men gir det og seg sjøl en mulighet til å hente seg inn igjen ved å stoppe opp og bare avvente at oppslagets responser skal opphøre. Ved at mediet ikke responderer som forventet risikerer det å tre fram for leseren som en tredje part, men i Peders interaktivitet kan det se ut som om han under denne oppgaven opplever mediet som en annen dialogpartner – en dialogpartner som bare trenger tid til å tenke seg om, eller resonnerer ferdig, før de igjen tar opp tråden i dialogen. Han adapterer seg sjøl fullt og helt til den visuelle og interaktive delen av teksten.



Sjøl om Peder tilsynelatende har vært helt oppslukt av interaktiviteten med spillet, avslører hans handlinger avslutningsvis, og i oppstarten på neste oppgave, at han også har et sosialt prosjekt gående utafør oppslaget, men at dette blei overskygga i denne sekvensen gjennom illusjonen av interaktivitet mellom et jeg og et du i altoppslukende samspill.

Den neste oppgaven Peder velger, finne-rett-bokstav-oppgaven, kan synes enkel. Peder har forstått hva han skal gjøre i interaktivitet med oppgaven. Likevel byr den på store utfordringer for ham. Det kan synes som om han ikke evner å se forskjell på d og b, et ikke ukjent fenomen i den tidlige lese og skriveutviklinga. Dette er knytta til hva man gjerne kaller objektpermanens. Det vil si at en kopp er en kopp om den står den riktige veien, på hodet eller ligger i oppvaskkummen. Barn har ofte det samme forholdet til bokstaver. Det er derfor de ofte lærer seg å mestre de store (majusklene) først. En stor B ser ut som en B enten den ligger, står eller er speilvendt. Den representerer uansett fonemet b. En liten b derimot, representerer ulike fonem ettersom hvilken vei den står, sjøl om den ser relativt lik ut. Til tross for at Peders interaksjon så langt har vist at han i første rekke har sin styrke i det visuelle, ser nettopp dette ut til å være Peder sin utfordring i denne oppgaven. Om igjen og om igjen høres et oppmuntrende «Prøv en gang til». Peder inntar en stund en intrautforskende leserposisjon overfor oppgavens gjøring. Det blir rene gjetteleken. Han prøver å skifte farge på penselen og prøver seg fram på de ulike grafema. Etter hvert forsøker han seg med en hjelpeløs henvendelse retta mot Terjes skjerm, men der er det ingen hjelp å hente. Oppslagets visuelle respons uteblir og den auditive oppmuntringa som skulle ha virka motiverende, framstår antakelig som en ren konfrontasjon. Til slutt inntar han en helt tydelig konfronterende faktisk leserposisjon, i det han lukker oppgaven og forlater teksten.

I denne handlinga ligger det en suveren leserorientert adaptasjon, en mulighet denne delen av bokstavoppslaget tilbyr sine lesere gjennom sin affordans, i motsetning til i interaksjonen med plansjen. Peder benytter seg av denne muligheten. Det gir ham en ny mulighet; å velge en ny oppgave. Men først ser han seg omkring i rommet som om han er i tvil om denne handlinga er akseptabel i situasjonskonteksten. Deretter går han i dialog med naboen. Igjen inngår bokstavoppslaget som et objekt i det sosiale prosjektet som foregår i guttenes samspill med hverandre. Peder blir veileda av Terje, men også her blir Peder konfronterende. Han vil ikke gjøre en oppgavetype han har gjort tidligere om igjen. Han rekker så vidt å velge ny oppgavetype og nivå før signalet for stasjonsbytte går, noe Peder først ignorerer. Igjen kan det synes som om han tar en aktivt bekreftende faktisk leserposisjon overfor oppslagets tekst. Han velger å ikke gjøre det som de andre elevene gjør, men blir i stedet sittende konsentrert om første oppgave og studerer både grafem og fonem. Han sier

ordet, trekker s-en ut og leker litt rytmisk med det. Omsider kan det virke som om utgivers, lærers og Peder sine intensjoner sammenfaller. Det store prosjektet er i øyeblikket å øve på forbindelsen mellom fonem og grafem som den bekreftende leser. Han løser oppgaven i kaoset som har oppstått omkring ham, og først når det er gjort, innordner han seg klasserommets konvensjoner.

### *Ida*

Ida setter seg ned igjen og fører musepekeren via «finn-rett-bokstav-oppgave» og stanser et øyeblikk før den føres videre til pekeren til memory-oppgaven, hvor den føres fram og tilbake over bildet slik at korta responderer med å vendes. Det klikkes og spillet starter. «Der, ja! Bare sett i gang» responderer bukkestemmen. De fire første korta snus i tur og orden og vendes tilbake, det fjerde kortet åpnes en gang til og deretter det andre, og første par er funnet. Korta forsvinner under bekreftelse fra lærerstemmen, og etterlater to tomme felt. Ida interagerer konsentrert videre med spillet, setter seg ordentlig ned på stolen uten å ta blikket fra skjermen og legger begge hendene på musa, men slipper den med den venstre og retter kroppen og lener seg mot skjermen. Musepekeren føres umiddelbart videre. Sist på rekka snus et kort med logo og ordparet «star tour» (stemmen sier «reisebyrå») skrevet, og første kort av et belte vendes igjen. Hun fortsetter på andre rad fra høyre, men allerede ved andre kort dukker det opp et motiv som har vært framme tidligere, og pekeren åpner kortet nok en gang og deretter det tredje på første rad. Korta er identiske, og under programmets rosende respons «Flott! Det stemmer», forsvinner kortparet og etterlater seg to tomme felt. Pegeren føres opp langs tittellinja før neste kort på andre rad åpnes. På det femte er det bilde av to bjørner, og musepekeren stanser opp og åpner nest siste kort på første rad, med bilde av en binne med bjørnunger (stemmen sier «binne»). Ida fortsetter å interagere konsentrert og målbevisst med tilpassa hastighet etter oppgaven. Hun ordner litt med kjolen av og til, men uten å ta blikket fra skjermen eller høyre hand fra musa.

De tre siste korta på raden blir åpna i tur og orden uten å vente på den auditive responsen. Det siste kortet er en bukk, og musepekeren går først litt tilbake over de resterende korta på siste rad, men føres så opp til siste kort på raden over, nok en bukk, og kortparet forsvinner. De to siste parene (bod og buss) blir åpna i rask rekkefølge og forsvinner i utakt med oppslagets auditive ressurser. «Flott! Den greide du fint» høres i det siste kortpar forsvinner og musepekeren føres ned på menylinja hvor den venter. I det oppgaven er ferdig og noden for valgfrie oppgaver dukker opp på skjermen, retter hun seg litt opp.

«Prøv en oppgave til». Musepekeren føres over «lage-ord-oppgaven», mellom de to over og opp til «Lytte ut bokstavlyd-oppgaven».

«Her er en oppgave til deg» sier stemmen i oppslaget og gir videre instruksjoner, men musepekern begynner å hente et kort med bilde av et belte, og prøver å dra det ned i en kurven før instruksjonen er ferdig. Kortet blir trukket litt ned så opp ut av tavla og ned igjen i utgangsposisjon. Musepekeren griper et annet bilde, ball, og drar den ned i «starter-kurven». «Flott det stemmer». Kort med buss føres ned i «slutter på» og spretter opp igjen fulgt av en auditiv oppfordring: «Prøv en gang til». Kortet dras ned i «Inne i», noe som resulterer i samme prosedyre. Deretter dras det ned i «Starter», hvor det forsvinner. Neste kort har bilde av en by, det blir først trukket ned i «slutter på», deretter i «inne i» og til slutt «starter» hvor det forsvinner. Musepekeren henter en bjørn og lar den følge samme prosedyre.

Likeså med bjørner (bilde av to bjørner), mens binna deretter blir forsøkt dratt ned i hver kurv fra høyre mot venstre før den forsvinner i «starter». Deretter blir belte trukket ned i «starter» på første forsøk og forsvinner. Det samme skjer med bil, bukk og bananer. Også seilbåt trekkes ned i «starter», men spretter opp igjen under oppfordringa «prøv en gang til», og trekkes så ned i «Inne i». Deretter forsøker Ida å plassere bukkehornet i samme kurv, men det spretter opp igjen. Musepekeren fører det deretter ned i «starter» hvor det forsvinner. Redningsbøye blir trukket ned i

«Inne i» og forsvinner på første forsøk. Beveren trekkes ned i «starter» og blir borte, kortbukse i «slutter på» og spretter opp igjen. Med musepekeren tar Ida deretter tak i bananen og forsøker å dra den ned i samme kurv, men også denne spretter opp igjen. Hun trekker kortet med kortbuksa ned i «Inne i» og kortet forsvinner. Også banan, siste kort, dras ned i denne kurven, men spretter opp igjen. Hun henter den igjen og fører den ned i «starter» og kortet forsvinner under auditiv positiv respons. Under hele oppgaven har Ida sittet rolig på stolen med blikket retta mot skjermen. Ikke en gang da jeg var borte og hjalp Sander lot hun seg distrahere. Først når oppgaven er fullført, kaster hun et blikk mot Kristian sin skjerm, men snur seg straks tilbake til skjermen som nå viser noden for valgfrie oppgaver. Umiddelbart fører hun musepekeren til «finne rett bokstav-oppgave» og aktiverer denne.

Framoverlent med hodet på skakke starter hun umiddelbart med å forsøke å interagere med oppgaven. Mens den auditive instruksjonen pågår, dypper hun penselen med pekeren ned i blå farge og drar den først opp og så ned under tavla før hun dypper den igjen og forsøker å farge en bokstav. Hun forsøker igjen, men uten resultat. Hun retter seg opp, dypper penselen igjen, og denne ganger blir den blå. Hun farger de små b-ene først, fra høyre mot venstre og leiter litt mellom hver. «Flott! Det stemmer» kan høres for hver bokstav som blir farga. Hun ser en stund mot Kristian sin skjerm, ordner litt med musa og ser et øyeblikk mot høyre. Hun fortsetter å farge to B-er grønne, men snur seg så mot formingsstasjonen til venstre. Hun følger med et øyeblikk før hun igjen snur seg mot skjermen sin.

Etter en ørliten pause, fortsetter penselen mot venstre og farger neste B. Den føres målbevisst mot de to siste, stopper litt opp før den siste aktiveres og blir grønn, og «Flott! Det stemmer! Du er jammen flink!» høres mens hun fører penselen videre mot venstre og så nedover. Penselen forvandles til musepeker i det noden for valgfrie oppgaver vises igjen. Musepekeren ligger rolig et øyeblikk før den føres opp til «finn like ord-oppgaven». Hun er urolig i kroppen igjen og vrir seg litt på stolen, men holder fokuset på skjermen og handa på musa. Det første ordet som kommer opp øverst på tavla er bever. Musepekeren beveges litt urolig i midterste del av tavla under instruksjonene før fem ord vises under. Deretter føres pekeren undersøkende over fire av ordene før hun klikker på ordet bever lengst til høyre og deretter bever nederst til venstre. Orda blir ringa inn med rødt akkompagnert av positiv auditiv respons. Nytt ord på tavla og musepekeren føres opp inn under ordet mens instruksjonen pågår, blir liggende et øyeblikk og føres deretter opp til nettleserens tittellinje, ned til oppgavelinja og inn på tavla i det de neste fem orda vises. Pegeren finner umiddelbart de to like orda, og går videre til ordet «bo» øverst til høyre, uten at annet hender enn auditiv positiv respons. Nytt ord banan. Musepekeren føres opp til ordet og litt ned, stopper opp og føres ned til oppslagets menylinje. De fem andre orda vises på tavla.

Musepekeren føres umiddelbart opp til det like ordet nederst, og deretter videre til neste rett under mal-ordet. Positiv auditiv respons. Hun klikker videre på «mann» og stemmen sier «Nei, de er ikke like». Nytt ord kommer opp på tavla: buss. Hun viser små tegn på utålmodighet, og musepekeren føres i sirkelbevegelser på venstre side av tavla. En pop-opp-meny dukker opp, men forsvinner straks igjen, og pekeren føres videre og finner begge de like ordene. De blir ringet inn med en rød strek. Klappesignalet høres i det oppgaven er fullført. Hun reiser seg umiddelbart opp og svarer med å klappe mens hun snur seg bort fra PC-en. Når stasjonsbytteritualene er over, snur hun seg tilbake der tavla nå viser de valgfrie oppgavene. Hun går videre til neste stasjon uten å gå tilbake til startnoden for bokstavoppslag.<sup>80</sup>

Narrativ konfigurasjon 2D

### ***Idas leserposisjoner og adaptasjoner***

Idas interaksjon domineres av en aktivt bekreftende og til dels intrautforskende faktisk leserposisjon i den første valgfrie oppgaven. Hun er bekreftende til instruksjoner og til

<sup>80</sup> Det har gått om lag 6 minutter og 50 sekunder fra Ida aktiverte noden med de valgfrie oppgavene til hun forlater stasjonen.

interaktiviteten, og i all hovedsak blir hun bekrefta av oppslaget respons. Sjølve interaktiviteten består til dels av en implisitt intrautforskende leserposisjon i tillegg til den aktivt bekreftende, da bildekortene i memoryspillet først må utforskes for at de skal kunne gjenkjennes. Først mot slutten av oppgaven inntar hun en konfronterende leserposisjon til det auditive, da hun interagerer hurtigere enn oppslaget auditive ressurser kan respondere. Man kan likevel anta at hun er bekreftende, da den auditive responsen er repeterende gjennom hele oppgaven, og at hun derfor kjenner talens innhold. Dessuten er den kroppslige interaksjonen målbevisst og sikker.

Oppmuntringa om å prøve en oppgave til, kan tolkes som både en implisitt utforskende leserposisjon og som en bekreftelse av leseren. Ved at Ida igjen blir oppfordra til å velge en ny oppgave, får hun også bekrefta at hun har lyktes med den foregående. Det ser ut som om Ida tar seg noe tid til å utforske pekerne på tavla, men velger likevel raskt «Lytte ut bokstavlyd-oppgaven». Hvor vidt det er som den intrautforskende eller aktivt bekreftende leser kan være vanskelig å si noe om, da man må kunne anta at Ida kjenner oppgavetyperne fra før. I denne oppgaven er det den aktivt bekreftende implisitte leserposisjonen som er den dominerende, da det er mulig for den kompetente leseren å resonnerer seg fram til de rette handlingene. Idas handlinger i interaksjonen bærer likevel preg av en intrautforskende faktisk leserposisjon. Dette kan være et resultat av at hun har inntatt en konfronterende leserposisjon til introduksjonen til oppgaven. Denne introduksjonen er likevel så mangelfull at den høyst sannsynlig, og uansett, etterlater seg en rekke tomme plasser som det er opp til leseren å fylle. Dette bærer også Idas interaksjon med oppslaget preg av. Hun engasjerer seg som den intrautforskende leser til den kroppslige interaktiviteten, men kan synes konfronterende til den pedagogiske intensjonen og tekstens innhold. Interaksjonen foregår raskt, men tilfeldig, og oppslaget respons på interaksjonen er i stor grad konfronterende. Mulighetene er likevel ikke flere enn at motivasjonen holdes oppe, og at Ida opplever seg til tilstrekkelig bekrefta til å holde fram med interaksjonen. Hun fullfører oppgaven og blir bekrefta av lærerstemmens rosende respons og av oppfordringa til å prøve en oppgave til. I det oppgaven fullføres, retter hun oppmerksomheten mot Kristian. Sjøl om hun har vært helt konsentrert om oppslaget, som om det var et «du» i interaksjonen, kan denne handlinga tolkes som at samspillet Ida og Kristian i mellom påvirker både motivasjonen og måten hun engasjerer seg på. Kanskje ønsker hun å bli bekrefta av denne viktige andre, enten ved å se at hun er kommet lengre enn ham, ved at hun ønsker hans oppmerksomhet eller ved å bistå med sin kunnskap hvis han skulle ha behov for det. Det kan og hende at hun bare er utforskende og vil se hvordan oppslaget utspiller seg på hans skjerm før hun gir seg i kast med ny oppgave. Sjøl om det

sosiale aspektet er svært nedtona i Idas interaksjon med oppslaget, viser denne lille hendelsen uansett at det er til stede.

Neste oppgave innledes med at hun inntar en aktivt bekreftende leserposisjon til oppgavens innhold og interaksjon, men at hun er konfronterende til veiledninga og forsøker å adaptere teksten ved å forsere denne og påvirke hastigheten med interaksjonen. Hun kjenner antakelig oppgavetypen fra før, og opplever kanskje denne veiledninga som overflødig. Etter å ha malt to b-er og blitt bekrefta av oppslagets respons, ser hun mot Kristians skjerm. Dette er antakelig en utforskende handling der oppslaget igjen blir satt inn i en større sammenheng. Like etter lar hun seg også avlede av andre hendelser i klasserommet og inntar derfor et øyeblikk en konfronterende leserposisjon til oppslaget, men vender like etter tilbake med en bekreftende faktisk leserposisjon. I det oppgaven fullføres blir hun bekrefta av oppslagets positive respons.

Hun velger den neste oppgavetypen tilsynelatende som den bekreftende leser. Kroppsspråket tyder på at hun begynner å bli utålmodig og lei med en gryende konfronterende faktisk leserposisjon. Likevel fortsetter hun å interagere med oppslaget med en tilsynelatende aktivt bekreftende faktisk leserposisjon, og hun blir bekrefta. Etter hvert som den repeterende oppgaven skrider fram, framstår hun som utålmodig med en konfronterende faktisk leserposisjon til teksten. Hun forsøker å forsere oppslagets tempo igjen og kan synes mer unøyaktig i interaksjonen enn hun har vært tidligere. Hun blir derfor også konfrontert av oppslagets respons, men fullfører likevel oppgaven som den bekrefta leseren. Hennes spontane reaksjon på lærerens klappesignal tyder på at det er klasserommets konvensjoner og ikke teksten hun har adaptert seg sjøl mot de siste minuttene. Oppslaget har antakelig i denne tida blitt adaptert til et underordna objekt i situasjonskonteksten. Det er mye som tyder på at Ida egentlig ikke oppfatter siste del av oppslaget som belønning, men en uttoning skjer likevel. Hennes tap av interesse kommer til uttrykk både gjennom hennes økende oppmerksomhet i konteksten og ved at hun i større grad forsøker å adaptere tekstens hastighet, som om hun ser fram til at det hele er over. For henne er nok det å skifte stasjon den endelige belønninga.

### ***Thea***

Fortellinga om Thea tok en brå slutt i sekvens C.

Narrativ konfigurasjon 3D

### ***Oppsummering av uttoninga – scene D***

Denne sekvensen kan sies å være uttoninga av fortellinga om Peders og Idas lesning av bokstavoppslag. Thea fikk ikke være med på denne avsluttende sekvensen med «prinsessa og

halve kongeriket». For Peder sin del kan det synes som om den virkelig innebærer en uttøning, da han endrer sin måte å engasjere seg på ved i større grad å adaptere seg sjøl til teksten. I hans fortelling går han seirende ut som den bekreftede faktiske leseren. For Ida sin del fungerer for så vidt denne siste delen også som en uttøning, men når hun har fått sin belønning, kan det synes som om hun blir lei av det hele. Hennes fortelling avsluttes derfor i en viss disharmoni.

Peder starter scenen med en bekreftede faktisk leserposisjon. Han går videre inn i interaktivitet med de valgfrie oppgavene med en intrautforskende faktisk leserposisjon, en faktisk leserposisjon som også dominerer resten av hans lesing av og interaksjon med oppslaget. Det kan synes som om han i stor grad adapterer seg sjøl til denne delen av oppslaget forventninger til sitt eget engasjement. Da Peder tilsynelatende er konfronterende til tekstens auditive ressurser og adapterer teksten gjennom bortvalg av denne modaliteten, oppstår det likevel mange tomme plasser i teksten. Han blir derfor stadig konfrontert av tekstens negative respons, men det kan se ut som om han for det meste opplever tilstrekkelig bekreftelse til at han ikke inntar en konfronterende, men heller en intrautforskende faktisk leserposisjon hvor han søker å fylle ut de tomme plassene. Den konfronterende faktiske leserposisjonen kommer likevel tydelig til uttrykk en gang i løpet av denne sekvensen, og det er når han benytter seg av muligheten han har til å påvirke teksten gjennom mediet ved å avbryte en oppgave. Han adapterer teksten til sine egne interesser og behov for å lykkes.

I begynnelsen av denne delen engasjerer Ida seg for det meste med en aktivt bekreftende og intrautforskende leserposisjon. I oppgaven hvor hun skal lytte ut lyder, kan det virke som om instruksjonen har for mange tomme plasser, slik at hun inntar en konfronterende faktisk leserposisjon til tekstens innhold og en intrautforskende faktisk leserposisjon til den kroppslige interaktiviteten. Hun blir derfor konfrontert av oppgavens respons underveis, men fullfører oppgaven og får sin bekreftelse. Hun fortsetter videre med en tilsynelatende aktivt bekreftende leserposisjon til neste oppgave, men hennes utålmodige interaksjon og adaptasjonen gjennom bortvalg av det auditive, kan tyde på at hun begynner å bli lei. Hun avslutter likevel også denne oppgaven med å bli bekreftede.

## **7.2 Faktiske leserposisjoner og adaptasjoner av *10Fingre Kurs 04***

### **7.2.1 Deskripsjon av situasjonskontekst**

Denne mandagen har 1c bytta om på norskstasjoner og matematikkstasjoner, sånn at norskstasjonene er i fjerde og femte time etter lunsj og friminutt. I samlinga på teppet har klasselæreren både nøsta opp i friminuttets konflikter og samtalt med elevene i 1c om hvilken

lyd og bokstav de jobber med denne uka. Denne er den samme som i foregående uke; lyden og bokstaven ø. Videre har hun fortalt hva elevene skal gjøre på de ulike stasjonene og hvilket kurs de skal velge når de kommer til datastasjonen. De tjuufem elevene er delt inn i seks nivåddifferensierte grupper, slik at det er én gruppe med faglig spesielt sterke elever, én gruppe med elever som er så faglig svake at de har fått tildelt ekstra ressurser og fire grupper som karakteriseres som gjennomsnittselever.

Det er generelt litt urolig i klasserommet denne dagen. På datastasjonen trenger elevene mer hjelp enn ellers, og klasselæreren hever stemmen og gir beskjeder på tvers av klasserommet i større grad enn det hun pleier. Mens det vanligvis er sjeldent at elevene går på toalettet under stasjonsundervisninga, er det denne dagen fire av elevene som må ta en tur dit mens de er på datastasjonen, i tillegg til et par som blir oppfordra til å vente til de er ferdige på stasjonen. Tidsintervallene på stasjonene, som vanligvis er ganske jevnt fordelt, er også noe varierende. For eksempel er gruppa til Mathias på datastasjonen i hele seksten minutter, mens både Terje og Sara sine grupper var der i om lag fjorten minutter. Det gjorde at de to siste gruppene bare hadde mellom sju og sju og et halvt minutt for at det hele skulle stemme med skolens overordna tidsstruktur. Slike variasjoner kan skyldes at det er hensiktsmessig for undervisningssituasjonen på den lærerbetjente stasjonen, som av klasselæreren blir ansett som den viktigste. På den lærerbetjente stasjonen har de blant annet veiledet gruppelesning denne dagen. Klasselæreren presenterer en såkalt «småbok» som hun holder slik at alle ser. Hun samtaler med elevene om oppslagene og de leser verbalteksten høyt sammen. I løpet av første del av stasjonstida dukker det opp en lærerstudent i klasserommet. Det kan synes som om han følger ei bestemt gruppe elever, men klasselæreren oppfordrer ham etter hvert til å hjelpe elevene å entre *Kurs 04*. Flere av klasselærerens ytringer i løpet av stasjonsøkta tyder på at hun blir frustrert av uroen i rommet. Etter at den tredje gruppa, gruppa til Terje, har vært på datastasjonen, får hun hele klassens oppmerksomhet og forteller hvordan elevene skal interagere på datastasjonen. Samtidig gir hun uttrykk for sin misnøye.

### **7.2.2 Hovedpersonene og deres «viktige andre»**

Som med hovedpersonene i lesninga av *ABC Bokstavoppslag B* er heller ikke hovedpersonene i lesninga av *10Fingre* valgt med tanke på at de skal være representative, men med tanke på å vise fram at enhver lesning er unik. Hovedpersonene Mathias, Sara og Terje tilhører derfor hver sin nivåddifferensierte gruppe. Medelevene på hovedpersonenes grupper er kort omtalt da de kan defineres som «viktige andre» i situasjonskonteksten.

Hvordan hovedpersonene eller fokuselevne i fortellingene er valgt, er også omtalt i metodekapitlet (kap. 4.3.2).

### **Mathias**

Mathias store utfordring i møte med *10Fingre* dreier seg i første rekke om å entre *Kurs 04*. Slik sett kan fortellinga om Mathias synes å ha en fortung struktur, der plotet med konfliktopptrapping og konfliktløsning kommer i løpet av de første minuttene, mens resten av fortellinga nærmest fungerer som en uttoning. Han tilhører ei gruppe som, i følge læreren, ligger på et middels faglig nivå. Bortsett fra Julie, er gruppemedlemmene Mathias, Daniel og Martin lette å få i tale under gruppeintervjuet. De snakker litt i munnen på hverandre og forteller uoppfordra om hvor langt de har kommet og har oversikten over hvor langt de sjøl er i forhold til de andre. Mathias er tydeligvis den som har kommet kortest den dagen intervjuet fant sted, og han forklarer at det var fordi at han «strevde så møje». Interaksjonen hans med *Kurs 04* viser at han bryr seg om klasserommets konvensjoner, og at han er opptatt av å fylle både elevrollen og medelevrollen på en akseptabel og god måte.

Under intervjuet tenker han en del og svarer grundig. Han deler også av sin kunnskap om hvordan man skiller salt ut fra vann gjennom fordamping. Sjøl om han snakker mye sjøl, er han opptatt av at alle, også Julie, skal få komme til orde. På spørsmål om hva *10Fingre* handler om, svarer Mathias at «Det handler om å skriva, og så handler det om å komma lengst», men han møter protester fra de andre på gruppa og retter på uttalelsen sin; «Det handler bare om å komma – Det handler bare om å skriva». Daniel føyer raskt til; «Ja, og så gjør det besta så me kan». Deretter følger en forklaring og diskusjon på hvordan telleverket virker og hvilken betydning det har og ikke har.

Mathias har god oversikt over hvorfor de bruker læremiddelet og hvordan det virker, for eksempel forklarer han hvordan feiltasting ikke vises i øvingsfeltet på skjermen. På spørsmål om hva som er viktig å tenke på når de holder på med læremiddelet, er gruppa mest opptatt av atferd, at de ikke tuller og tøyser, ikke snakker med sidemannen og at de gjør det «flinkaste» de kan. Mathias forklarer hvordan de skal bruke alle fingrene på tastaturet og forteller videre at de bare jukser litt med dette. Under aktualiseringa synes likevel Mathias å pendle mellom den konfronterende og den bekreftende faktisk leserposisjonen etter at han har entra læremiddelet.

### **Sara**

I likhet med Mathias, møter Sara en nesten uoverkommelig konflikt i entringa av *10Fingre*, men Sara får løst dette enkelt med assistanse fra en av sine «gode hjelpere». I fortellinga om



Sara er det kanskje derfor ikke entringa av *Kurs 04* som blir den største utfordringa, men å holde oppe interessen som den aktivt bekreftende leser gjennom hele stasjonsøkta som varer i nesten et kvarter. Fortellinga er ganske flat uten en tydelig struktur med konfliktopptrapping og et klimaks. Det synes heller som om hele fortellinga om Sara har en underliggende konflikt som først får sin løsning når hun får forlate stasjonen. Sara er på samme gruppe som Johannes, Deena og Henrik. De er på en av gruppene med et gjennomsnittlig faglig nivå. De forklarer meg litt om hvordan *10Fingre* virker, og at de med læremiddelet øver seg på å skrive ting på «data'n». De er litt uenige om det kan kalles et spill eller ikke, men Johannes forklarer at det er «eit sånt spill så lære oss touch». Sara sammenligner *10Fingre* med et program som hun allerede lærte å bruke i barnehagen da hun gikk der, men forklarer at der hadde de bare brukt musepekeren til å skrive med «for at det ikke skulle bli for vanskelig for de i barnehagen». Sara gir i intervjuet uttrykk for at hun synes *10Fingre* er kjekt og at det er kjekt å lære, noe som står i kontrast til hennes interaktivitet med skjermtteksten.

Verken Sara eller de andre på gruppa er opptatt av kurstekstenes tematikk. Når de andre på gruppa snakker videre om hva de tror de lærer med *10Fingre*, følger Sara opp med å fortelle at det ikke var data da moren hennes var barn, og hun gir uttrykk for at hun er ganske godt fornøyd med egne dataferdigheter. Hun er ikke klar over at man kan hoppe over øvelser, mens Johannes forteller at man kan hoppe over øvelser hvis de henger seg opp. Ingen av dem mener det er viktig å bli først ferdige, men de er enige om at de snakker litt om hvor langt de er kommet. Sara føyer til at hun ikke snakker så mye, og hun svarer nølende «Nei» på spørsmål om det er kjekt å være den som har kommet lengst.

I interaksjonen med *Kurs 04* inntar Sara i hovedsak en konfronterende leserposisjon og er bare sporadisk innom den aktivt bekreftende..

### **Terje**

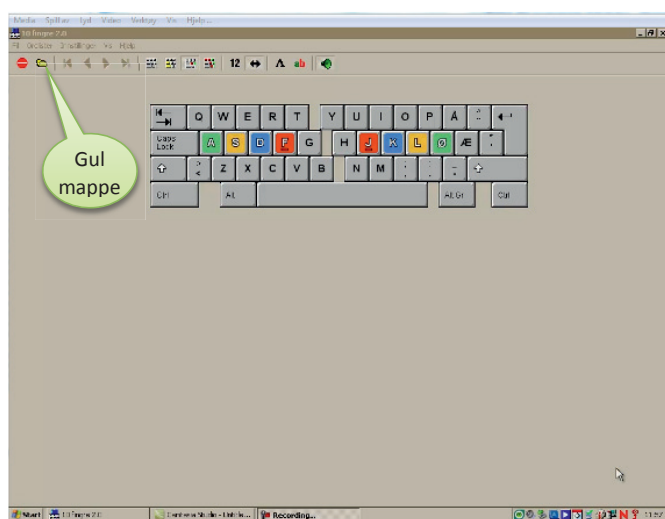
I fortellinga om Terje er entringa av *Kurs 04*, selve bøygen, en prøve han raskt kommer seg gjennom og mestrer. Den påfallende konfliktopptrappinga i Terjes fortelling foregår i løpet av den delen som har fått merkelappen uttoning og er først og fremst relatert til konteksten. Den ender ved klimaks og får heller ikke noen lykkelig slutt. Terje er på samme gruppe som Peder, som var en av hovedpersonene i fortellingene om elevenes lesning og interaksjon med *Bokstavoppslag B* (kap.7.1). Det vil si at han er på gruppa for de faglig svakeste elevene. Sjøl om alle de fire guttene på gruppa har faglige vansker, er disse svært forskjellige. Aleksander strever med en kombinasjon av faglige vansker og ADHD, og denne dagen er ikke spesielt god for hans del. Det kan synes som om de andre på gruppa er vant med hans manglende

konsentrasjon, slik at de i liten grad lar seg merke med hans aktiviteter på og omkring plassen lengst til høyre. Trass i at Terje uttrykker at han er ganske moralsk med hensyn til atferd, og at han både under intervju og i løpet av datastasjonen kommenterer andre elevers negative atferd, blir Aleksander i liten grad ramma av hans kritikk.

Tobias har store talevansker i tillegg til faglige vansker og er svært vanskelig å forstå. Det er likevel ingen som gjør så mange øvelser som Tobias på datastasjonen. Denne progresjonen kan det virke som han sjøl er ganske fornøyd med, da han gjentatte ganger under økta tar kontakt med Terje for at han skal se eller høre hvor mange øvelser han har gjort. I likhet med Tobias, gjør både Peder og Terje flere øvelser enn hva de fleste andre elevene gjør. En forklaring på dette er antakelig at *10Fingre* inngår som en komponent i den spesialpedagogiske undervisninga de får på skolen. Det vil si at Terje og de andre gruppe medlemmene har mer erfaring med læremiddelet enn elevene på de andre gruppene. Mens Tobias og Aleksander får hjelp av lærerstudenten med å entre *Kurs 04* ved hjelp av kursvelgeren, entrer både Terje og Peder raskt og sikkert kurset sjøl på en langt mer rasjonell måte. Dette har de lært i timene med spesiallæreren. Terje interagerer i hovedsak som den aktivt bekreftende leser, men med et større innslag av en utforskende faktisk leserposisjon enn de andre hovedpersonene i de påfølgende narrativa. Denne utforskinga er for det meste knytta til sosialt samspill og samarbeid omkring læremiddelet.

### 7.2.3 Scene A – anslag, konfliktopptrapping og vendepunkt

*Da Mathias, Sara og Terje skulle entre 10Fingre Kurs 04*

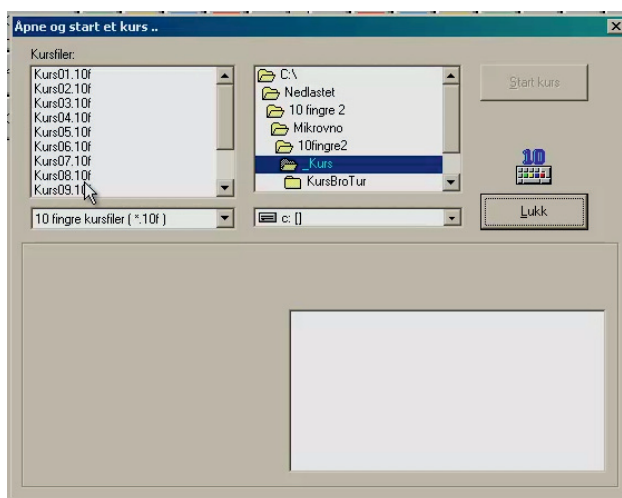


Skjerm bilde 25: Startnode med "gul mappe"

Anslaget i narrativa om elevenes interaksjon med *Kurs 04* kan sies å være skjerm bildet elevene møter når de ankommer datastasjonen. Det mest framtrepende i bildet er skjerm tastaturet. Det antyder hva interaksjonen skal handle om, men er ikke mottakelig for interaksjon før leseren har starta et kurs.

Konfliktopptrappinga, eller

spenningskurven kan sies å starte allerede her. De første elevene som ankommer stasjonen må åpne det aktuelle kurset ved å aktivere den gule mappa til venstre på verktøylinja. At det er en mappe er antakelig ikke opplagt for elevene. Det er slettet ikke sikkert at begrepet mappe en gang er en del av deres vokabular, men man må kunne anta at det enkle symbolet er lett gjenkjennelig, og at elevene etter gjentatte erfaringer med læremiddelet derfor er i stand til å finne det igjen.



Skjerm bilde 26: Kursvelgeren i 10Fingre - Bøygen

Når den gule mappa er aktivert, kan det synes som om den store prøven – bøygen – i narrativa står for tur.

Dialogboksen som møter leseren, krever en kompetent leser av sammensatte tekster. Det vil si at de må ha knekt den alfabetiske koden, forstå symbolbruken og ha gode nok kunnskaper om digitale brukergrensesnitt til at de lett kan orientere seg i den sammensatte teksten. Modellelesen i denne

teksten er altså ikke et barn i første klasse, men en erfaren leser av digitale sammensatte tekster. De faktiske leserne vil derfor kunne oppleve seg konfronterte av teksten (jf. kap.5.2.1). Hvilke faktiske leserposisjoner og adaptasjoner de velger for å løse denne konflikten vil kunne variere. Mathias, Sara og Terje møter denne utfordringa på ulike måter.

### **Mathias**

Mathias sitter ved PC-en og ser undersøkende mot skjermen. Daniel som sitter til venstre for ham, ser vekselvis på skjermen sin og rundt seg, før han vender seg mot Mathias og sier noe. Mathias ser bort på skjermen mens han svarer lavt; «Nei». Samtidig snur han seg og retter oppmerksomheten mot eget tastatur. Han snur seg så mot Daniel, og deretter videre og bakover mot meg som sitter lenger bak i rommet: «Ka ska eg trykka på» spør han gjennom summinga i klasserommet. «Var det ikke – eh – Den gule mappa sa hun» sier jeg litt usikkert refererende til lærerens instruksjon. Musepila føres litt rundt på skjermen før den åpner kursvelgeren fra verktøylinja. «Der ja», sier han i det kursvelgeren, et nytt vindu hvor man kan gjøre justeringer og velge hvilke kurs man vil åpne kommer opp på skjermen. Mathias snakker litt med Daniel igjen før han blir sittende å se på skjerm bildet. Musepila føres usikkert rundt mellom alternative steder å klikke. «Hei! Ka ska eg gjørr her? Eg skjønner ikkje ...» sier han med lav stemme. Jeg går bort og setter meg på huk bak stolen hans og peker på skjermen mens jeg sier: «Kurs 4 skulle du på». «Ja?» sier Mathias.

«Er ikke det kurs 4 da?» Spør jeg litt usikkert. «Kurs 04», sier jeg mens jeg peker.. Mathias lener seg mot skjermen og spør, «Det der?» «Se – Hva står det der?» spør jeg, mens jeg peker med blyanten. Mathias lener seg mot skjermen og leser sakte, men sammenhengende: «Kurs null ...fire». Jeg reiser meg og går derfra i det han klikker på Kurs 04. Samtidig høres lærerens stemme gjennom rommet: «Dokke vett kor dokke skal hen. Må dokke bare tenka litt sjøl». Med lav oppgitt stemme fortsetter hun: «De har gjort dette hundre ganger». Hun hever stemmen igjen. «Kurs 04. Huske dokke det?»

En av elevene svarer «ja» med nølende stemme.

«Dokke gjørr dette hver onsdag hos Ingrid (spesiallæreren) og». «Ja», svarer Mathias som har klikka på *Kurs 04*, men uten at kurset har starta.

Læreren fortsetter: «Ja, det står ... 04 på den. Ser du det?»

Mathias ser på skjermen under instruksjonen.

«Også start kurs», sier læreren.

Musepekeren føres nølende over skjermen, finner de tre knappevalgene og føres så trinnvis fra knapp til knapp før den stanser på knappen med teksten «start kurs». «Den ja. Øverst» sier jeg oppmuntrende. *Kurs 04* starter og Mathias plasserer omhyggelig fingrene på rett plass på tastaturet, men blir så avbrutt av Daniel som ber om hjelp. Umiddelbart reiser han seg opp, griper musa til Daniel og åpner *Kurs 04* for ham. Også Julie vil ha hjelp, og Mathias overtar raskt oppstartsprosedyrene for henne også.

«Ka ska eg gjørr nå?» høres det samtidig fra Martin.

«Ska eg hjelpa?» spør Mathias ivrig mens han går videre og deler av sin nyervervede kunnskap. Under hele seansen er surret av barnestemmer ganske høylydt.

Han setter seg på plass igjen og plasserer fingrene nok en gang på tastaturet. På skjermen står ordet «du» tre ganger. Daniel er allerede ferdig med en øvelse og ser bort mot skjermen til Mathias.

#### Narrativ konfigurasjon 1A

#### ***Mathias' leserposisjoner og adaptasjoner***

I løpet av hele denne åpningsscenen forsøker Mathias å adaptere seg sjøl til teksten han møter på skjermen, og hans intensjon synes å være sammenfallende med lærerens intensjon om at han skal kunne entre *Kurs 04*. Hans interaksjon er likevel ikke i tråd med lærerens intensjon om hvordan dette skal foregå.

Scenen med Mathias' interaksjon med *10Fingres* startnode er prega av at han opplever seg konfrontert av det han ser på skjermen. Til tross for at Mathias skal ha benytta læremiddelet mange ganger før, synes startnode læreren har lagt klar på skjermen å by på for store utfordringer for ham. Denne node er ikke retta mot en barneleser i den begynnende lese- og skriveopplæringa, men mot en voksen tilrettelegger. I utgangspunktet ligger det derfor ikke en implisitt konfronterende leser i teksten. Det er i lærerens kontekstualisering av læremiddelet at den implisitte konfronterende leserposisjonen har oppstått. Mathias inntar likevel i utgangspunktet en intrautforskende faktisk leserposisjon hvor han fører musepekeren omkring og forsøker å skape mening i det han har foran seg på skjermen, men gir opp og viser tydelige tegn på at han opplever seg konfrontert. Han gir eksplisitt uttrykk for at han ikke forstår hva han skal gjøre. Daniels henvendelse til Mathias tyder på at heller ikke han veit hvordan han skal komme seg videre til *Kurs 04*, og at han opplever seg konfrontert. Det er

altså ingen hjelp å hente for Mathias i den nærmeste konteksten. I stedet for å innta en konfronterende faktisk leserposisjon sjøl, henvender han seg til konteksten utafør datastasjonen, og den eneste voksne i umiddelbar nærhet, som den utforskende faktiske leser.

Etter en påminnelse om hvilket symbol han skal se etter på skjermen, inntar han igjen en intrautforskende leserposisjon mens han fører musepekeren rundt på skjermen. Han finner den gule mappa og gir verbalt uttrykk for at han et øyeblikk har inntatt en bekreftende faktisk leserposisjon. Hans videre henvendelse til Daniel kan antas å handle om at han deler av sin viten som den bekreftede leser, men straks gir han uttrykk for at han igjen opplever seg konfrontert. Denne gang av dialogvinduets tekst. Han interagerer som den intrautforskende leser innafor teksten med både blick og musepekeren, før han igjen henvender seg til konteksten som den utforskende leser samtidig som han holder blikket på skjermen. Gjennom hele denne sekvensen synes det som om han er bekreftende til elevrollen og godtar at det forventes noe av ham. Han forstår bare ikke hva og veksler derfor mellom en intrautforskende og en utforskende faktisk leserposisjon i forsøkene på å skape mening i det han ser på skjermen.

Aktiviteten og uroen, som kommer som en konsekvens av dette, virker antakelig forstyrrende for læreren. Samtidig som hun adaptere teksten i situasjonen, kan hennes henvisning til hvor ofte elevene gjør dette, måten hun formulerer seg på og stemmebruken oppfattes som en konfrontasjon. Det må og kunne antas at Mathias oppfatter seg konfrontert, og at han med sin tilsynelatende bekreftende respons til lærerens dårlig skjulte kritikk, mer er et uttrykk for at han adapterer seg sjøl til elevrollen enn at han kan gjenkalle hva han på onsdager har gjort hos Ingrid og derfor kan gå inn i teksten med en bekreftende faktisk leserposisjon. Det viser også de videre hendelsene. Han inntar likevel en bekreftende leserposisjon til instruksjonen læreren gir og interagerer i tråd med denne. Med en intrautforskende leserposisjon leiter han seg fram til «start kurs-knappen» og kan omsider gå inn i teksten og interagere som den bekreftende leser. Han forlater likevel teksten, men ikke som den konfronterende leser. Det kan heller synes som om at denne runden hvor han deler av sin nyervervede kunnskap er en slags seiersrunde og et uttrykk for at han opplever seg bekreftede. Han åpner *Kurs 04*, ikke bare en gang, men fire ganger. Man må derfor også kunne anta at han etter denne seansen vil kunne gå inn med en bekreftende leserposisjon neste gang han skal starte interaksjonen med *10Fingre*.

### **Sara**

Før Sara ankommer datastasjonen, repeterer klasselæreren instruksjonene for entring av *Kurs 04* på tvers av klasserommet; «Trykk på den gule mappen og trykk på det så heter kurs 04. Sant? Dette har dokke gjort mange ganger». Gruppa til Sara ankommer datastasjonen. Deretter følger en diskusjon om plassering, men Sara peker på lista på veggen over datamaskinene hvor plasseringa er angitt. Hun setter seg, fører musepekeren opp til verktøylinja og den gule mappa og åpner kursvelgeren, men ser deretter mot venstre som for å søke hjelp til videre interaksjon. Hun følger med på Deenas skjerm, men uten å finne den hjelpen hun søker. Kursvelgeren forsvinner fra skjermen igjen og Sara henvender seg til lærerstudenten som er i gang å hjelpe gruppemedlemmene inn i *Kurs 04*. Snart etter føres musepekeren av lærerstudenten sikkert mot *Kurs 04* og deretter «Start kurs» og første øvelse dukker opp i øvingsfeltet. Sara griper umiddelbart omkring musa, men legger så hendene i rett posisjon på tastaturet.

#### **Narrativ konfigurasjon 2A**

### **Saras leserposisjoner og adaptasjoner**

Sara, som først i åpningsscenen er opptatt med at klasserommets konvensjoner skal følges, altså hvem som skal sitte hvor, tar med seg lærerens nylige repetisjon av instruksjonen til datastasjonen og entringa av *10Fingre, Kurs 04*. Hun adapterer seg sjøl til teksten og inntar en aktivt bekreftende faktisk leserposisjon. Hun finner raskt fram til den gule mappa på verktøylinja som aktiverer dialogvinduet med kursvalg, men synes så umiddelbart å oppleve seg konfrontert av denne noden som er retta mot en annen type modelleser enn en elev i den begynnende lese- og skrivelæringa. Sara ser så vidt mot skjermen før hun vender seg til konteksten. Det kan virke som om hun ikke en gang er villig til å forsøke å skape mening med denne teksten. Hun vil bare forbi den og inntar derfor en konfronterende faktisk leserposisjon til dialogvinduet. Hun henvender seg likevel til konteksten som den utforskende leser for å finne en løsning. Hun finner den i form av en hjelper, lærerstudenten som er til stede deler av stasjonstida denne dagen, og snart er hun klar med en bekreftende faktisk leserposisjon til interaksjon med *Kurs 04*.

### **Terje**

Terje setter seg på plassen sin og griper musa. Han følger med på det som skjer omkring seg mens elevene skifter stasjon. Deretter tar han på seg øretelefonene og ser mot høyre. «Me må gjøre det på nytt» sier Terje henvendt til Peder og griper musa igjen. Han snur seg mot skjermen sin og tilbake til Peder og følger med i det Peder klikker seg til begynnelsen av *Kurs 04* ved hjelp av blå tilbakepil. Lærerstudenten går mellom maskinene og ser om noen trenger hjelp, men Terje snur seg mot skjermen sin, fører musepekeren målretta mot blå tilbakepil og starter *Kurs 04*. Han legger hendene på tastaturet, mens lærerstudenten ser om han har klart å entre læremiddelet riktig. Terje lar seg ikke merke med lærerstudentens tilstedeværelse, og begynner å interagere med læremiddelet.

#### **Narrativ konfigurasjon 3A**

### **Terjes leserposisjoner og adaptasjoner**

Åpningsscenen i Terjes interaksjon med *10Fingre, Kurs 04* viser at han er opptatt av hva medelevene gjør og at han også har et slags sosialt prosjekt på gang. Samtidig signaliserer han at han faktisk starter med en faktisk bekrefta leserposisjon. Han veit hvordan dette skal

foregå, og han formidler det til de andre på gruppa. Han vender snart oppmerksomheten raskt mot skjermen med en faktisk bekræftende leserposisjon. Han viser dette ved at han målretta og sikkert gjør det som forventes av ham. Han tar på seg øretelefoner og fører musepekeren målretta og sikkert mot den blå navigasjonspila lengst mot venstre på verktøylinja. Ikke bare klarer han å ta seg inn i kurset på egenhånd, men han har en mer effektiv måte å entre det på enn hva både klasselæreren og elevene på de andre gruppene har. Terje øver også med *10Fingre* sammen med spesiallæreren i gruppeundervisninga med de faglig svakeste elevene en gang ekstra hver uke. Underveis i denne oppstartsprosedyren gir han likevel uttrykk for at han også er opptatt av det sosiale, av felles regler og hvordan det forventes at det skal være på datastasjonen. Det kan altså se ut som om han adapterer seg sjøl vel så mye til forventningene han tillegger elevrollen som til sjølve læremiddelet. Det ser likevel ut til at dette kan være en fordel for Terje i møte med startnoden. Han har lært hva han skal gjøre, han gjør det og kan innta en bekræftende faktisk leserposisjon uten at han nødvendigvis forstår de semiotiske ressursene i dialogvinduet. Det er heller ikke noe poeng, da de er retta mot en modelleser som er en langt mer erfaren skriftspråkbruker enn hva Terje er. Terje benytter seg av strategien som kjennetegner helordslesing, det vil si gjenkjenning av ord og symboler som uanalyserte enheter, for å kunne overvinne denne bøygen eller prøven.

#### **Oppsummering av anslag, konfliktopptrapping og konfliktløsning**

Anslaga i fortellingene om Mathias, Sara og Terje forløper nokså forskjellig. Både Mathias og Sara tar utgangspunkt i en oppstartsprosedyre som kun er nødvendig for å starte *Kurs 04* når de er på den første gruppa som ankommer datastasjonen. Det vil si at Mathias som er først ute, faktisk må gå veien om kursvelgeren for å entre kurset, mens de neste bare kunne ha aktivert verktøyknappen med blå tilbakepil. Terje er på en gruppe som benytter *10Fingre* som spesialpedagogisk verktøy i tillegg til den vanlige bruken, og er derfor mer fortrolig med læremiddelet enn både Mathias og Sara. Så, mens Mathias og Sara entrer *Kurs 04* med en intrautforskende og utforskende faktisk leserposisjon, kan Terje interagere med en aktivt bekræftende faktisk leserposisjon allerede fra begynnelsen av. Terje makter å adaptere seg sjøl til teksten han møter, mens både Mathias og Sara må innhente nødvendig informasjon og hjelp fra konteksten. Mathias, som kun innhenter informasjon og interagerer fysisk sjøl, blir bekræfta etter sine utforskende anstrengelser. Han gjentar sin nyervervede kunnskap ved å hjelpe de andre på gruppa i gang, noe man må kunne anta at fører til at han neste gang vil møte den samme noden med en aktivt bekræftende faktisk leserposisjon. Sara, som får en hjelper til å entre læremiddelet for seg, vil antakelig oppleve seg like konfrontert neste gang

hun møter denne noden og må derfor enten innta en konfronterende eller en utforskende faktisk leserposisjon for å entre riktig kurs.

#### **7.2.4 Scene B – utdyping og uttoning**

*Da Mathias, Sara og Terje skulle være aktivt bekreftende lesere*

Som en komponent i et narrativ, kan den påfølgende sekvensen defineres som både utdyping og uttoning. Gjennom den repeterende interaktiviteten får leseren en innføring i hva som videre skal skje. Skjermteksten inneholder lite eller ingen spenning, og den tones ut uten spesielle høydepunkt. Det blir på en måte som om vi skulle følge prinsens i de hverdagslige problemene han står overfor i ekteskap og arbeid etter at han har vunnet prinsessa og halve kongeriket. Plotet kan derfor sies å være å makte «å stå i det», og den eventuelle konfliktopptrappinga her er derfor knytta til nettopp dette. Som i åpningssekvensen løser de tre hovedpersonene dette på sine individuelle måter. Øvelsestekstene som Mathias, Sara og Terje skal interagere med er prega av «mus i mur-språk» (jf.kap.2.2), og framstår derfor som fragmentert og uten noen spesiell tematikk. Det er de repeterende tasteøvelsene og elevenes forståelse for at «øvelse gjør mester», som kan synes å skulle være det meningsbærende for elevene. Øvelsene elevene møter har ingen visuell bildestøtte for å skape mening, men ved bruk av øretelefoner får de tilgang til auditive støtte for interaksjonen. De ulike modalitetene i øvelsene repeterer hverandre (jf. kap.3.3.1), mens den gjentakende belønninga for hver oppgave kan sies å være utfyllende. Gjennom aktualiseringa møter de tre fokuselevne i ulik grad skjermteksten med den korresponderende aktivt bekreftende leserposisjonen. Faktisk er det den konfronterende, som i sum, synes som den mest dominerende.

#### **Mathias**

Mathias jobber konsentrert og ser vekselvis på skjerm og tastatur mens han skriver. Skjermastene blir markert med mørkere fargetoner etter hvert som teksten i øvingsfeltet blir kopiert. Når første øvelse er gjort, popper belønningsvinduet opp etterfulgt av ny øvelse. Denne gangen er det ordet «hus» tre ganger som skal kopieres. Daniel lener seg bort og sier noe. Mathias fortsetter arbeidet en stund uten å se tilbake. Først når øvelsen er fullført og pop-opp-vinduet med belønninga dukker opp på skjermen, ser han bort på Daniel sin skjerm. Gjennom rommet høres lærerens stemme; «Martin! Nå må du jobba, eller så tar eg deg vekk derfra!». Sjøl om beskjeden er retta mot en av medelevene, reagerer Mathias umiddelbart med å snu seg mot sin egen skjerm igjen. Lærerens stemme fortsetter: «Silje! Dokke fekk beskjed om å ikke se på dei kamerane. Nå må dokke gjørr det de ska! Trykk vekk derfra. Trykk på det gråa der. Der ja! Så gjørr du det så du har fått beskjed om». Mathias ser over mot bibliotekskroken. «Mathias» sier læreren skarpt, og Mathias snur seg umiddelbart mot skjermen og arbeider videre. Daniel nyser høylydt to ganger i rask rekkefølge, men Mathias lar seg ikke affisere og jobber konsentrert videre med blikket på skjermen. Arbeidet går seint, men jevnt videre. Etter hvert ser han ned på hendene sine og opp igjen på skjermen. Han tar i bruk høyre pekefinger mens han ser på skjermen. I det han blir ferdig med oppgaven, ser han bort mot Daniel sin skjerm, men snur seg umiddelbart i det læreren forlanger ro i lesestua.

Mathias arbeider konsentrert og sakte videre mens han ser vekselvis på skjerm og tastatur.



Daniel kikker bort på skjermen hans i det han sjøl er ferdig med en øvelse, og mens Daniel ser, får også Mathias en belønning for fullført øvelse. Daniel vender oppmerksomheten tilbake til egen skjerm og Mathias kaster et blikk i samme retning, så mot eget tastatur, før han igjen ser mot Daniels skjerm. De to guttene lener seg mot hverandre og ser vekselvis på hverandres skjermer før de fortsetter interaksjonen med kurset. Mathias bøyer seg over tastaturet mens han plasserer fingrene på tastene. Han ser opp på skjermen og deretter ned på tastaturet før han igjen begynner å skrive. Øvelsen er «den» tre ganger. D-en kommer raskt på plass i øvingsfeltet, og han kikker raskt opp på det han har skrevet. Deretter ser han på skjermen mens han videre med høyre pekefinger gjør sju feiltastinger før han omsider får e-en på plass i øvingsfeltet.

Mathias bøyer seg over tastaturet og plasserer fingrene i riktig posisjon igjen. Han jobber videre, men har ytterligere to feiltastinger før det første «den» er på plass. Daniel som nettopp har fått en belønning på skjermen, ser mot Mathias sin skjerm mens han sukker høylydt før han gir seg i kast med neste øvelse. Mathias på sin side fortsetter å gjøre flere feiltastinger, og han har igjen tatt i bruk høyre pekefinger som skriveredskap. Før den tredje og siste gangen Mathias skal skrive ordet «den», legger han fingrene i rett posisjon og skriver ordet rett mens han ser vekselvis på skjerm og tastatur. Belønning og ny øvelse, «da den» vises på skjermen. Han forsøker å kikke under hendene sine som ligger på tastaturet. Deretter lener han seg fram og studerer skjermen sin, nikker på hodet og retter seg opp. Han ser konsentrert mot tastaturet og fingrene sine mens han interagerer. Et øyeblikk ser han mot Daniels skjerm uten å ta fingrene fra tastaturet, men fortsetter så å interagere. Han har tydeligvis lagt seg bokstavene i øvelsen på minnet og gjør den ferdig nesten uten feiltasting. Han ser fortsatt ned på tastaturet i det belønning og ny øvelse vises på skjermen. Han fortsetter å taste inn bokstavene til foregående øvelse en gang til før han kikker opp på skjermen og oppdager det nye ordet «ni». N er allerede på plass og, i det han bøyer seg over tastaturet fullfører han første gangs skriving av ordet. Daniel sukker høylydt igjen i det han fullfører en oppgave og ser mot Mathias sin skjerm. Mathias på sin side ser oppmerksomt mot skjermen til Daniel. De kommuniserer lavt om hvor langt de har kommet. Mathias fortsetter interaksjonen med tastaturet et øyeblikk, men ser så mot skjermen, videre mot Daniel og deretter bakover i rommet mot den lærerbetjente stasjonen. Han rekker opp høyre hånd, men uten resultat. Etter noen sekunder lener han seg bakover mot meg og forkynner at han må på do. I fellesskap får vi lærerens oppmerksomhet, og han får sin tillatelse før han forsvinner fra datastasjonen. Martin følger opp og erklærer at han også må på do.

Ikke lenge etter er Mathias tilbake. Han interagerer ved å se vekselvis på skjerm og tastatur når han ikke lenge etter kommer tilbake. Innimellom ser han og Daniel på hverandres skjermer og kommuniserer med hverandre og smiler. Mathias holder fingrene i posisjon på tastaturet hele tida, også når han kommuniserer med Daniel. Når han interagerer er han så opptatt av tastaturet at han ikke fortløpende oppdager feiltastinger. Hvis han hopper over et mellomrom, vises ikke neste ord på skjermen sjøl om han taster rett. Han oppdager heller ikke alltid når han har fullført en øvelse, slik at han innimellom fortsetter å taste foregående øvelse. Når han ser at øvelsene er fullført, kikker han opp på Daniels skjerm. Mot slutten av stasjonstida, som er på overtid, er han mer oppmerksom på hendelser i konteksten, både på skjermen til Daniel og andre steder i klasserommet. I det lærerens klappesignal høres gjennom rommet, kommuniserer han litt med Julie. I løpet av stasjonstida, som med overtid blei på nesten seksten minutter, har han gjort elleve av førtini øvelser. Han retter seg opp og ser over mot Daniel sin skjerm i det han tar fingrene vekk fra tastaturet og svarer på lærerens klappesignal. Begge guttene ser mot Daniels skjerm og Mathias smiler. Daniel informerer læreren gjennom klasserommet at han «e på tjufira» i det de forlater stasjonen.

**Narrativ konfigurasjon 1B**

### ***Mathias' leserposisjoner og adaptasjoner***

Mathias adapterer seg sjøl til teksten og starter med å engasjere seg med en korresponderende aktivt bekreftende faktisk leserposisjon til teksten han møter. Han venter til han har fullført første oppgave som den bekrefta leseren før han snur seg mot Daniels skjerm. Sjøl om guttene

med dette synes å innlede et sosialt prosjekt, har de skjermtteksten som utgangspunkt for dette. De adapterer læremiddelet ved å tilføye et visst samarbeid som et aspekt ved interaksjonen. Det videre samarbeidet gjennom denne scenen mener jeg bekrefter denne tolkninga. Guttene interagerer og ser på hverandres skjermer i det en av dem eller begge to er ferdige med en øvelse. Dette tolker jeg ikke som om at de er konfronterende til læremiddelet, men at de inntar en utforskende faktisk leserposisjon til progresjon og samarbeid omkring dette.

Lærerens stemme gjennom rommet synes å minne Mathias på at det er meninga at han skal arbeide sjølstendig og ikke samarbeide med de andre på gruppa om interaksjonen med læremiddelet. Han klarer likevel ikke helt å ignorere andre hendelser i klasserommet. I det korte øyeblikket han retter oppmerksomheten mot lesekroken med en konfronterende faktisk leserposisjon til teksten, tolker jeg det som om det foregår en slags kamp mellom skjermttekst og kontekst om Mathias sin konsentrasjon, og at han egentlig ikke tar avstand fra læremiddelteksten, men forlater den for å holde seg orientert om hva som skjer omkring ham. Han snur seg umiddelbart mot skjermen igjen i det han hører navnet sitt gjennom rommet. Neste gang det skjer noe som skiller seg spesielt ut i klasserommets lydbilde, beholder han konsentrasjonen og interagerer med en bekreftende faktisk leserposisjon, både med hensyn til hvor han har sin oppmerksomhet og på hvilken måte han fysisk interagerer med hendene i posisjon på tastaturet.

I det han går over til å benytte høyre pekefinger, kan det virke som om han er litt utålmodig. Han kan synes å være konfronterende til progresjon og korrekt utførelse og forsøker derfor en annen fysisk tilnærming som den intrautforskende leser. I det han fullfører øvelsen og blir bekrefta, blir han igjen utforskende i samarbeidet han har med Daniel i relasjon til progresjonen i skjermtteksten. Deretter inntar han en aktivt bekreftende leserposisjon igjen og legger fingrene riktig på tastaturet. Kun en bokstav tastes inn før han igjen framstår som utålmodig og interagerer fysisk på tastaturet med bare en finger. Denne gangen virker han ukonsentrert og mer unøyaktig og får mange feiltastinger før det omsider dukker opp en bokstav i øvingsfeltet på skjermen. Dette kan være et uttrykk for at han enten har tatt en intrautforskende eller også en konfronterende faktisk leserposisjon tilknytta teksten og interaksjonen. Med utgangspunkt i en intrautforskende leserposisjon vil man kunne tolke det som om han fokuserer på materialiteten og undersøker hvilke konsekvenser en slik fysisk interaksjon får for resultatet. I så fall framstår dette som lite effektivt, og er antakelig årsaken til at han vender tilbake til teksten med en bekreftende aktiv leserposisjon. Hvis denne måten å interagere på er et uttrykk for at han er konfronterende til teksten og interaksjonen med den, kan det være fordi han kjeder seg over den repeterende og lite varierte interaksjonen, men at

klasserommets konvensjoner og eleverollen holder ham ved skjermteksten. Jeg finner det sannsynlig at det kan være en kombinasjon av disse to leserposisjonene.

Først når Mathias skal skrive det siste ordet i øvelsen, inntar han en aktivt bekreftende faktisk leserposisjon med fingrene på rett plass på tastaturet og fullfører øvelsen presist og riktig. Det vises ingen feiltastinger på skjermtastaturet mens ordet sakte men sikkert kommer fram i øvingsfeltet på skjermen, og Mathias blir bekrefta med belønning og ny øving. Denne interagerer han med med en aktivt bekreftende leserposisjon, men uten å se på skjermen. Det fører til at han ikke oppdager at han har fullført øvinga og at han interagerer med feiltasting i begynnelsen av neste øving. Han lar seg straks etter distrahere av Daniel og det utforskende samspillet med ham, men vender snart tilbake mot skjerm og tastatur med en aktivt bekreftende leserposisjon. Det varer bare et øyeblikk før han igjen forlater teksten, denne gang på grunn av at egne fysiske behov overskygger interaksjonen med teksten. Fordi om han forlater teksten, kan jeg ikke si at dette er et resultat av at han opplever seg konfrontert av teksten. Kanskje er det faktisk et resultat av at de fysiologiske behova er så påtrengende at han må sette teksten og interaksjonen med den på vent. Det kan selvfølgelig være at han hadde opplevd seg konfrontert av teksten og derfor kjente ekstra godt etter om han kunne ha noen fysiologiske behov han kunne benytte som påskudd for å få tillatelse til å forlate teksten. Det at han vendte såpass raskt tilbake til teksten, kan kanskje tyde på at den første forklaringa ligger nærmest sannheten. Uansett forklaring førte det til at han en stund forlot teksten med en konfronterende faktisk leserposisjon til fordel for andre gjøremål.

I den videre lesinga og interaktiviteten kan det se ut som om det utforskende samspillet med Daniel blir mer vesentlig. Denne utforskende faktiske leserposisjonen ser også ut til å være en drivkraft for den aktivt bekreftende leserposisjonen. Han interagerer konsentrert med hendene riktig på tastaturet og oppmerksomheten retta mot tastinga. Fordi han har oppmerksomheten mot tastaturet og hendene, blir han stadig konfrontert av manglende framdrift i øvingsfeltet på skjermen. Det virker likevel ikke som om det først og fremst er dette som fører til at den faktiske konfronterende leserposisjonen i økende grad preger interaktiviteten med skjermteksten. Han blir riktignok mer oppmerksom på andre hendelser i klasserommet og av samspillet med Daniel ved siden av, men den konfronterende faktiske leserposisjonen framstår mer som et resultat av interessekonflikter enn av at han har noen spesiell motvilje mot læremiddelteksten og interaktiviteten med den. Det forteller likevel at Mathias ikke opplever den som spesielt motiverende eller tilpassa hans interesser og behov. På den ene siden virker den vennlige konkurransen og samarbeidet han har med Daniel forstyrrende. På den andre siden virker det som om dette samspillet tilfører interaktiviteten et

aspekt han har glede av. Kanskje kan det derfor også ha vært en drivkraft i interaktiviteten. Konkurransen dem imellom stikker likevel ikke djupere enn at Mathias smiler anerkjennende mot Daniels skjerm når Daniel forkynner hvor langt han er kommet.

### **Sara**

Med fingrene i riktig utgangsposisjon på tastaturet gløtter Sara opp på skjermen hvor den første øvelsen ligger klar. Hun skal skrive «du» tre ganger. Hun ser ned på tastaturet igjen, taster inn den første bokstaven og kikker opp på skjermen igjen. Før hun taster videre, snur hun seg og ser bakover i rommet. Hun gjenopptar interaksjonen. I øvingsfeltet på skjermen er halvdelen av første øvelse løst. Johannes som sitter lengst mot høyre erklærer at han må på do. Sara kikker omkring seg før hun snur seg tilbake og nok en gang legger fingrene i posisjon på tastaturet. Igjen ser hun opp mot skjermen og ned på tastaturet, men tar hendene bort, setter albuene på bordet og skotter bort mot Deena på høyre side. Snart legger hun igjen fingrene på tastaturet, men tar den høyre bort igjen for å ordne litt med håret som henger i veien. Når det er gjort, legger hun handa tilbake på tastaturet. Hun ser vekselvis på skjerm og tastatur mens hun fullfører øvelsen. Tastinga er finmotorisk unøyaktig, slik at tastene ved siden av mål-tasten ofte følger med og blir markert på skjermtastaturet. I øvingsfeltet vises bare de rette inntastingene. Den første belønninga kommer opp på skjermen, etterfulgt av ny øvelse. Hun ser på skjermen sin, så mot Deenas skjerm, tilbake til sin egen og videre mot Henrik et øyeblikk. Ikke før hun har fått retta oppmerksomheten mot tastaturet igjen, piper det i ei dør og Sara snur seg brått og blir sittende å følge med på hendelsen. Hun snur seg tilbake mot skjermen, gnir seg litt i fjeset, ordner med håret, kikker på plansjene på veggene og engasjerer seg litt i hendelsene ellers i klasserommet. Henrik rekker en finger i været og fanger øyeblikkelig Saras oppmerksomhet. Han har fått opp Windows startmeny ved et uhell. Sara reiser seg resolutt opp på knærne på stolen og strekker seg over og hjelper ham. Så snart menyen er borte, setter hun seg ned igjen på stolen med beina innunder seg. Et minutt er gått uten at hun har interagert fysisk med teksten på skjermen.

Sara lener seg mot skjermen mens hun legger fingrene på tastaturet og taster deretter inn de første bokstavene i øvelsen. Snart setter hun seg litt tilbake på stolen og ser på tastaturet mens hun plukker undersøkende på det. Deretter lener hun seg over det med korslagte armer, ser opp på skjermen og ned på tastaturet og gjør det kunststykket å taste med venstre hand fremdeles med korslagte armer. Da hun har hoppa over mellomrom mellom orda, vises ikke inntastinga i øvingsfeltet på skjermen. Hun bytter hand og fortsetter inntil det piper og smeller i ei dør. Hun snur seg rundt og ser bakover i rommet med venstre hand på stolryggen. Snart vender hun oppmerksomheten tilbake til skjermen, bøyer seg dypt over tastaturet med venstre hand innunder seg og høyre på tastaturet. Ingenting skjer på skjermen, og når Johannes kommer tilbake fra toalettet, blir hun opptatt av de to guttene til venstre for seg. Både Henrik og Johannes har tatt øretelefonene på og etter en liten konversasjon med de to guttene, tar også Sara på seg sine.

Hun legger fingrene på tastaturet mens hun setter seg bedre til rette på stolen og ser opp mot skjermen. I det videre forløpet kopierer hun to øvelser mens hun ser vekselvis på skjerm og tastatur. Underveis får hun opp startmenyen, men den forsvinner umiddelbart, og Sara lar seg ikke affisere. Først når neste øvelse kommer opp på skjermen, en to-ordsøvelse som er en kombinasjon av de to foregående (du hus x4), retter hun oppmerksomheten mot andre gjøremål og hendelser i rommet. Hun fikler litt med ledningen til øretelefonene og ser litt på Henriks skjerm og litt rundt i rommet for øvrig. Lærerstudenten får henne til å vende seg riktig vei ved å si navnet hennes, men straks etter snur hun seg igjen og spør ham om å få gå på toalettet. Hun blir oppfordra til å vente til stasjonen er ferdig, noe hun stilltiende godtar.

Sara ser vekselvis på skjerm og tastatur og taster inn den første bokstaven i øvelsen. Deretter blir hun igjen opptatt med andre hendelser og gjøremål. Hun ordner litt med håret og kikker på Deenas skjerm før neste bokstav tastes inn. Til venstre for henne informerer Johannes

Henrik om hvor langt han er kommet, og oppmerksomheten hennes trekkes dit et øyeblikk. Hun rigger litt fram og tilbake med kroppen, tar av seg øretelefonene og snur seg rundt på stolen og ser bakover i rommet mens hun fikler med ledningen. Hun snur seg tilbake mot skjermen med haka i venstre hand og albuen på bordet. Hun ser ned mot tastaturet, så mot øretelefonene som ligger til venstre, fremdeles med haka i handa. Deretter legger hun hendene på tastaturet og ser mot skjermen. Hun ser ned på tastaturet og opp igjen mot skjermen mens hun jobber. Skjermtastaturet viser at langt flere bokstaver blir aktivert på tastaturet enn de som kommer opp i øvingsfeltet. Etter elleve inntastinger hvor resultatet var en u et mellomrom og en s i øvingsfeltet, kikker hun opp på plansjen over fingerstillinga på tastaturet. Deretter taster hun sakte men sikkert «du hus» mens hun ser vekselvis på skjerm og tastatur. S-en får følge av d-en ved siden av på tastaturet, men i øvingsfeltet vises bare s-en. Stemmene fra den lærerbetjente stasjonen bryter et øyeblikk tydeligere fram i klasserommets lydbylde, og Sara snur seg og kikker. Etter noen sekunder vender hun seg brått mot tastaturet igjen og taster inn nok et ord i øvinga. Deretter tar hun hendene vekk fra tastaturet og ser et øyeblikk mot venstre hvor Henrik og Johannes har en liten passiar. Igjen plasseres hendene på tastaturet og både skjerm og tastatur blir nøye studert og h og u tastes inn med bare et lite øyekast mot venstre. Hun forsøker så å få kontakt med Henrik, men uten resultat. Deretter følger hun en liten stund med på Deenas skjerm, før hun retter seg opp og retter oppmerksomheten mot egen skjerm og tastatur igjen. Hun ser opp og ned mellom skjerm og tastatur mens hun skriver med venstre hånd. Inntastinga blir upresis og hun kommer bort i flere innskrivingstaster og kontrolltaster som ikke skal aktiveres. Her aktiveres også «Alt Gr-tasten» som forblir markert resten av sekvensen.

Sara har hendene på tastaturet og er opptatt med sin egen skjerm, men finner alternative måter å sitte på. Hun lener seg over mot høyre, setter seg sideveis på stolen og er på denne måten så uheldig å aktivere både Windows startmeny og «kjør-kommandoen», og en dialogboks dukker opp på skjermen. Hun snur seg mot meg med håndflatene vendt oppover og et spørrende blikk. Jeg går bort og lukker dialogboksen. Sara legger fingrene på tastaturet igjen mens hun kaster nok et blikk bakover i klasserommet. Hun kikker på tastaturet, så mot venstre hvor hun følger med på Henriks og Johannes' konversasjon. Det er både synlig og hørbar aktivitet i lesestolen, og Sara ser først den veien og så bakover i rommet. Hun setter seg bak fram på stolen og ser. Etter en stund setter hun seg bedre til rette med armen over ryggstøtet og ser mot lesestolen. Hun reiser seg fra stolen og går krumbøyd i retning lesestolen med hodet på skakke som for å kikke rundt hjørnet. Hun holder i stolen til Deena mens hun ser. Deena viser ingen tegn på at hun lar seg forstyrre. Sara setter seg på stolen sin igjen, ser mot den lærerbetjente stasjonen og peker mot lesestolen. Hun kommuniserer med kroppen, kaster blikk og peker, men snur seg snart mot plassen sin. Hun legger hendene på tastaturet mens hun ser vekselvis på skjermen og mot lesestolen hvor det foregår andre aktiviteter enn boklesing. Mens lærerstudentens stemme etterlyser bøkene i lesestolen, samler Sara oppmerksomheten om skjermen og tastaturet. Hun sitter og piller litt på tastaturet og en hurtigmeny vises på skjermen. Sara ser opp og ned mellom skjerm og tastatur og får etter hver menyen til å forsvinne. Hun følger en stund med på ulike hendelser i rommet før hun igjen snur seg riktig vei på stolen.

Hun undersøker datakabinettet litt, tar bort knetter og cd-skuff og løfter så opp tastaturet med begge hender og setter det på skrå mot kabinettet mens hun holder det. Cd-skuffen åpnes. «åå». Hun skyver den inn igjen med høyre hand, retter seg deretter litt opp, slipper tastaturet ned på bordet og ser opp. Hun legger høyre hand på tastaturet, ser ned og taster med pekefingeren, men ingenting skjer på skjermen. Hun forsøker ulike løsninger uten å bry seg med fingrenes rette posisjon på tastaturet. Hun prøver ulike fingre og ulik styrke. Til slutt snur hun seg mot meg og peker mot skjermen. Hun snur seg og skriver på tastaturet, som for å vise meg at det ikke skjer noe, og jeg hjelper henne og løse problemet i det stasjonsøkta tar slutt.<sup>81</sup> I løpet av datastasjonen har Sara gjort nesten tre av førtini øvinger.

#### Narrativ konfigurasjon 2B

<sup>81</sup> Det kommer ikke fram av opptak hva som var problemet, men Caps Lock er angitt som problem i notatene.

### ***Saras leserposisjoner og adaptasjoner***

Sara starter lesinga og interaksjonen med første oppgave i *Kurs 04* med en aktivt bekreftende faktisk leserposisjon. Hun har ikke tatt på seg øretelefoner og har på den måten adaptert teksten gjennom seleksjon og bortvalg av den auditive støtten. Kanskje er det også derfor hun straks blir opptatt med andre hendelser i rommet. I hvert fall gjør dette at hun et øyeblikk forlater teksten og dermed blir konfronterende, ikke fordi hun viser noen umiddelbar uvilje mot teksten, men fordi hun antakelig finner andre hendelser mer interessante eller eventuelt forstyrrende. Hun gjenopptar et øyeblikk etter den aktivt bekreftende leserposisjonen, men forlater igjen teksten i det Johannes erklærer at han må andre ærend. Hun benytter anledningen til å kikke seg omkring i klasseromskonteksten. Kanskje er hun spent på om Johannes får ta denne ureglementerte turen bort fra datastasjonen som han ønsker og antakelig har behov for. Hun inntar et øyeblikk etter en fysisk posisjon som om hun også har inntatt en bekreftende leserposisjon, men forlater teksten igjen før hun en gang har begynt interagere. Denne prosessen gjentas enda en gang før hun endelig er i gang med en aktivt bekreftende leserposisjon og fullfører øvelsen. Inntastinga er unøyaktig og bærer preg av manglende finmotorisk trening, det vil si tastaturtrening, men læremiddelet har tatt høyde for at slike feiltastinger kan forekomme, slik at det ikke får noen konsekvenser for det som kommer opp i øvingsfeltet. Sara kan fullføre øvelsen som den bekreftede leseren. I det hun blir det, ser hun først mot Deenas skjerm og så mot Henriks, som for å sammenligne progresjonen.

Det kan se ut som om Sara har vanskelig for å konsentrere seg om teksten og at hun derfor trekkes mot andre hendelser i rommet og er konfronterende til skjermteksten. Det kan nærmest virke som om hun leiter etter slike hendelser og setter pris på å bli avbrutt. Når Henrik trenger hjelp, er hun raskt på plass som en bekreftede leser – den som kan. Hun hjelper ham tilbake der han skal være i læremiddelet før hun igjen setter seg til rette med en aktivt bekreftende leserposisjon og taster inn noen få bokstaver. Deretter inntar hun en intrautforskende leserposisjon og adapterer skjermteksten ved å redusere den, og meningsskapinga med den, til å bare dreie seg om materialiteten. Hun eksperimenterer med måten å taste på uten at dette fører til noen umiddelbar bekreftelse fra læremiddelet. Hun utforsker mediets og læremiddelets materialitet en liten stund til, før hun igjen lar seg distrahere av hendelser i konteksten og inntar en konfronterende faktisk leserposisjon. Sjøl om hun igjen snur seg mot skjerm og tastatur, synes dette mer som en adaptasjon av henne sjøl til forventet elevatferd enn av en adaptasjon til teksten og dennes måter å engasjere leseren på. Det viser seg også at det ikke skjer noen videre interaksjon med læremiddelet, og så fort det

skjer en ny hendelse i klasseromskonteksten, vender hun oppmerksomheten dit og videre til Johannes og Henrik.

Johannes og Henrik benytter øretelefonene i interaksjonen med programmet, og det oppstår en liten diskusjon mellom de tre før også Sara tar på sine. Det kan se ut som om hun på denne måten bedrer konsentrasjonen om interaksjon og lesinga av *Kurs 04* et øyeblikk. Hun inntar en aktivt bekreftende leserposisjon og kopierer hele to øvelser, før hun igjen inntar en konfronterende leserposisjon til teksten. Denne gangen er det mye som tyder på at hun ikke blir forstyrret ved at konteksten nærmest oppsøker henne, men heller ved at hun sjøl oppsøker forstyrrelsene og er klart konfronterende til teksten. Etter en stund gjenopptar hun interaksjonen med *Kurs 04*, men igjen har hun adaptert teksten ved å velge bort det auditive. Inntastinga inneholder mange feil, og resultatet kan synes å ikke stå til innsatsen. Man kan derfor anta at Sara opplever seg konfrontert. Hun responderer på dette med en utforskende leserposisjon der hun flytter oppmerksomheten til en plansje over fingerstillingene som henger på veggen over datastasjonen. Deretter taster hun videre som den aktivt bekreftende leser. Stemmesurr fra den lærerbetjente stasjonen burde være noe Sara har vennet seg til. Likevel er dette nok til at hun igjen forlater teksten et øyeblikk som den konfronterende leser. De siste minuttene av scenen er hun bare sporadisk innom teksten i *Kurs 04*, og når hun er i interaksjon med den, framstår det hele som halvhjerta og uinteressert. Hun er et øyeblikk utforskende til mediets materialitet og undersøker dets ulike komponenter med å kjenne på og eksperimentere med dem. Etter denne utforskninga virker ikke tastaturet som forventa. Hun blir dermed det siste snaue minuttet utforskende også i forbindelse med dette.

Gjennom hele lesinga og interaksjonen med *Kurs 04* har Sara vist at hun i første rekke har vært opptatt av klasseroms- og situasjonskonteksten, og at hun i stor grad har vært konfronterende til *Kurs 04* og de krav teksten har stilt til hennes måter å engasjere seg med den på. I den grad hun har interagert med en aktivt bekreftende leserposisjon til teksten, kan dette synes som sporadiske og tilfeldige framstøt for å innfri sin sosiale rolle som elev og å innordne seg klasserommets konvensjoner.

### **Terje**

Terje sitter klar med hendene på tastaturet. Lærerstudenten lener seg over ham og ser mot skjermen, men går videre. Terje er i gang og kopierer første øvelse med fingrene i posisjon på tastaturet: d-a-u-mlm-a-s-d-mlm-u-mlm-s-mlm-d-mlm-u. Feiltastinger blir bare angitt på skjermtastaturet, slik at i øvingsfeltet står det bare «du» tre ganger. I det ny oppgave dukker opp på skjermen ser han et øyeblikk mot Tobias sin skjerm hvor lærerstudenten hjelper til. Deretter vender han oppmerksomheten mot høyre og så mot Tobias sin skjerm igjen hvor studenten nå peker på kursvelgeren. Han kikker ned på tastaturet og opp på skjermen sin. Han taster nøyaktig inn de rette tegna mens han ser vekselvis på skjerm og tastatur for hver inntasting, bare avbrutt av et øyekast
--



mot Tobias sin skjerm. Øvelsen gjøres raskt og ny belønning og oppgave vises på skjermen – en toordsøvelse hvor de to foregående øvelsene «du» og «hus» er kombinert.

Terje taster u-d-s-mlm-s-d-u-mlm-h-u-s-e-mlm-d-u-mlm-d-h-d-a-d-k-u-f-a-d-f-a+s-mlm-d-u-mlm-h-u-s. Han sitter med øretelefoner på, og til forskjell fra Peder virker det som om han ikke legger merke til hendelsene rundt seg. I det han fullfører øvelsen, snur han seg og ser mot Tobias sin skjerm, ser tilbake på sin egen og trykker vekk belønninga. Han ser mot skjermen til Tobias igjen. Peder ser samme vei, men mens Terje vender raskt tilbake til øvelsene sine, fortsetter Peder å se seg omkring i rommet. Terje fortsetter sin forholdsvis raske, men noe unøyaktige inntasting, mens han vekselvis ser på skjerm og tastatur. Han kikker bort på Peders skjerm og de utveksler noen få ord før han vender seg tilbake mot tastaturet. Tobias, som kom litt seinere i gang enn Terje, utbryter plutselig høyt: «Heeee! Nå har eg komt te den samma». Terje kikker så vidt bort på skjermen til Tobias før han fortsetter interaksjonen med *Kurs 04*. Under tastinga følger gjerne s-tasten med d-tasten, og noen ganger tastes bokstavrekkefølgen i et ord feil, men Terje følger med på både skjerm og tastatur og retter det raskt opp igjen. Tobias, som interagerer svært hurtig, påkaller både Terjes og Peders oppmerksomhet ved å opplyse høyt med jevne mellomrom om hvor langt han er kommet. Bortsett fra disse blikka mot skjermen til Tobias, virker det som om Terje i liten grad lar seg merke med øvrige hendelser i rommet; Summinga fra lesekroken, felles høytlesing fra den lærerbetjente stasjonen, støy i form av pip og smell i forbindelse med at noen går ut og inn av døra til klasserommet. Ingenting av dette virker det som om Terje legger merke til.

Tobias utbryter «oi» i det en dialogboks dukker opp på skjermen hans. Terje lener seg over og peker på skjermen hans, mens han sier «Du må trykke på den der». Peder følger med på det som skjer. Så snart problemet er løst, vender Terje oppmerksomheten tilbake mot egen PC. Han interagerer konsentrert og unøyaktig, men hurtig, øvelsestekstene. Innimellom kaster han raske blikk og smil mot Tobias og skjermen hans.

«Eg e komme te numme tetten» sier Tobias høyt, og får både Terjes og Peders oppmerksomhet et øyeblikk. Terje er også på nummer tretten og snur seg straks tilbake og interagerer. Han kikker så vidt over mot Peder sin skjerm. Igjen høres et «Oj!» fra Tobias og nok en gang har dialogboksen kommet opp på skjermen. Terje lener seg over og ser. Peder snur seg også. Denne gangen løser Tobias problemet sjøl. Når det er gjort, snur Terje seg og interagerer videre med *Kurs 04*.

«Du. Du» sier Tobias og så «Hei» nærmest roper han. «Se» roper han så. Både Terje og Peder som ser mot skjermene sine, snur seg mot Tobias som har aktivert «Windows start-menyen». Terje snur seg tilbake og fullfører øvelsen han er i gang med, mens Peder snakker litt med Alexander. Terje går løs på oppgave 16 – «ni duer» – og taster: d-u-e+s-r-mlm-n-i+l-mlm-mlm-g-d-u-e-r+s-n-i-n-i-mlm-n-i-mlm-d-e+s-r-u-k+l-s+e-r-mlm-ø-n-i+l-. Han lar seg ikke affisere av Peder som påkaller min oppmerksomhet for å få hjelp eller Tobias som sier «Hei! Det va ...». Først når Tobias sier «Se! Se!» ser Terje mot skjermen hans. Han snur seg og interagerer videre, men blir avbrutt igjen av oppfordringa til Tobias om å se. Både Terje og Peder lener seg over mot venstre og ser. Peder og Terje utveksler noen ord før han igjen interagerer med *Kurs 04*. Aktivitetsnivået og uroen rundt ham stiger. I det ny belønning vises på skjermen kikker han opp og bort mot Tobias som sier «Eg e komt te numme tjue!», og et øyeblikk etter «Eg e ferdige me numme ...». Terje ser igjen mot skjerm og tastatur og interagerer videre. Når han er ferdig med neste øvelse, ser han igjen bort mot Tobias. Aleksander, som for det meste av tiden har holdt på med andre sysler enn *Kurs 04*, blir irettesatt av læreren fra den andre sida av rommet. Terje påpeker lavt overfor Peder at han også tuller. Peder nekter. Terje vender tilbake til interaksjonen med 10Fingre.

En stol skrapet mot golvet, og Terje snur seg og ser. Han blir oppmerksom på videokameraene og kommenterer det, interagerer litt til, men blir opptatt av programmet til skjermopptakeren som Peder har klikka fram via oppgavelinja. «E de?» spør Terje. Peder kommuniserer med kroppen at han ikke veit. Han klikker den bort og forklarer og viser på skjermen sin på oppgavelinja hvor den ligger, og Terje lener seg mot ham og følger med mens han smiler. Begge guttene snur seg mot hver sin PC og interagerer videre, men snart snur Peder seg mot meg og spør om hva det var han hadde sett på skjermen. Terje følger med mens jeg forklarer, men snur seg



så og gjør seg klar til å interagere igjen. Han blir avbrutt av Tobias som atter en gang vil vise hvor langt han er kommet. Han taster inn noen bokstaver, men blir forstyrret av Tobias igjen.

Terje sitter og ser mot Tobias sin skjerm med hendene i posisjon på sitt eget tastatur. Han lener seg nærmere skjermen og ser mens Tobias interagerer. Igjen snur han seg mot tastaturet, kontrollerer at fingrene er på plass og ser deretter over mot høyre. Peder og Terje snakker litt sammen mens Terje ser mot Aleksander. «Aleksander e på to» sier Terje. «Ka sa du?» sier Peder og lener seg mot Terje. Terje gjentar. Deretter blir de opptatte av Peder sin skjerm.

Terje fortsetter å taste. Fremdeles er inntastinga hans unøyaktig, men forholdsvis hurtig: mlm-e-r-s-mlm-e-n-mlm-a-n-r-e-j-mlm-a-d (... er en and) . Belønning og ny øvelse vises på skjermen; «hund» tre ganger: -mlm-mlm-s-mlm-h+k-u-n-e+s-e-s-e+s-g-f-... h-g-d-f-+j+ø-mlm. Fra klasseromskonteksten høres latter og dunking. Terje lar seg ikke merke med noe før Peder dytter i armen hans og sier «du, du». De ser på hverandres skjermer. Smell og dunkelyder høres gjennom klasseromssurret. Terje snur hodet raskt og ser seg hurtig omkring for deretter å snu seg tilbake mot skjermen. Støynivået stiger generelt i klasserommet. Han og Peder kommuniserer igjen. Aleksander har skiftet farge på tastaturet ved hjelp av verktøyknappene og Terje og Peder studerer verktøyknappene på verktøylinja på Terjes skjerm. De konverserer og Terje gestikulerer. Støynivået i rommet er nå ganske høyt.

Terje retter oppmerksomheten mot tastaturet igjen. Lærerens stemme lyder skarpt igjennom rommet: «Peder – Nå må du gjørr någø snart». Både Peder og Terje snur seg bakover umiddelbart. Terje ser på Peders skjerm i det de snur seg tilbake. Peder har vært så uheldig i omdreininga å komme borti Windows start-meny. «Hørr! Eg skjønne ikkje ka dokke holde på med i dag» fortsetter klasselæreren. Begge guttene snur seg bakover og ser mot den lærerbetjente stasjonen og tilbake mot skjermene sine. Deretter snur Peder seg bakover igjen og sender læreren et langt blikk. Terje retter oppmerksomheten mot tastaturet igjen.

Terje sitter og interagerer tilsynelatende konsentrert med neste øvelse. I det øving 24 vises på skjermen ser han først mot sin egen skjerm og deretter mot Peders, hvor en dialogboks har kommet til syne. Terje ser mot skjermen igjen, aktiverer Caps Lock og forsøker deretter å skrive inn neste bokstav. Han trykker mange ganger, men uten at det vises i øvingsfeltet. Samtidig kommuniserer han og Peder og ler og smiler. Caps Lock blir igjen aktivert, og h vises i øvingsfeltet. Deretter høres klappesignalet for stasjonsbyttet.

Klasselærerens stemme lyder gjennom rommet og hindrer dem tilsynelatende fra å skifte stasjon: «Kan någen fortella meg kordan det ska verr når me sitte på datan? Eg har kikt bort nå og eg e'kje fornøye. Eg e'kje det. Dokke så e så flinke med *10Fingre*. ... Dokke får lov te å be om hjelp viss de lure på någe, men – viss me ikkje lure på någe, så ska me jobba med kvar vår PC. Ikkje sant? Enig om det?». Hun presiserer videre at samarbeid om *10Fingre* er uønska før hun bryskt oppfordrer elevene til å skifte stasjon.

#### Narrativ konfigurasjon 3B

#### ***Terjes leserposisjoner og adaptasjoner***

Terje, som på egenhånd har entra *Kurs 04*, fortsetter interaksjonen med første øvelse med en aktivt bekreftende faktisk leserposisjon. Tastinga bærer preg av manglende finmotorikk og medbevegelser, slik at både tastene omkring måltasten og mellomromstasten, hvor tomlene ligger, blir aktivert sammen med måltastene. Da produsenten har adaptert teksten til en barnlig modelleser som kan ha slike finmotoriske utfordringer, kan Terje fullføre øvelsen uten problemer og bli bekrefta. Terje fortsetter å interagere med de neste øvelsene med en aktivt bekreftende faktisk leserposisjon, raskt og unøyaktig, bare avbrutt av en utforskende leserposisjon mellom øvelsene. Hadde disse pausene fra læremiddelteksten vært lengre, kunne de vært et uttrykk for en konfronterende leserposisjon, men disse korte øyeblikka hvor han

retter oppmerksomheten mot Tobias og Peder sine skjærmer, tyder bare på at han knytter et sosialt meningsaspekt til lesinga og interaksjonen med læremiddelet. Han adapterer teksten ved å tilføye mening henta fra situasjonskonteksten. Bruken av øretelefoner synes å bidra til at han lar læremiddelteksten ha hovedfokuset i denne interaksjonen. Han lar seg ikke så lett avspore av klasserommets øvrige hendelser, slik som Peder. Han er heller ikke opptatt av å formidle sin egen progresjon knytta til telleverk, slik som Tobias. Tobias sitt fokus på, og formidling av egen progresjon, fører likevel til at dette blir et aspekt også ved Terjes lesing og meningsskaping i interaksjonen. Han inntar derfor jevnlig en utforskende faktisk leserposisjon til læremiddelet som inkluderer medelevenes interaksjon, enten i forbindelse med at noen påkaller oppmerksomheten hans, eller med at han sjøl har fullført en øvelse. Når Tobias står fast i interaksjonen, trår Terje støttende til som den bekrefta leseren, den leseren som veit og kan.

I det læreren irettesetter Aleksander, forlater Terje teksten og blir mer opptatt av atferd forbundet med elevrollen. Den konfronterende leserposisjonen dette fører til kan ikke egentlig ses som en motvilje mot interaksjonen med teksten, men mer som et resultat av at hendelser i konteksten blir så påtrengende at han et øyeblikk sporer av og blir opptatt med elevatferd. Straks etter vender han tilbake til teksten igjen med en aktivt bekreftende leserposisjon.

Etter hvert som støynivået i rommet stiger, avbryter Terje oftere interaksjonen med teksten til fordel for konteksthendelser. Slik blir han også oppmerksom på videokameraene, og opptaksteknologi overtar fokuset for Terjes og Peders meningsskaping i situasjonskonteksten et øyeblikk. Avsporinga fører til at Terjes leseposisjon til teksten er konfronterende. Han velger den bort, og teksten, som ikke kan drives videre uten hans interaksjon, blir stående på stedet hvil. Et øyeblikk inntar han igjen en aktivt bekreftende leserposisjon og taster videre, men lar seg så atter en gang forstyrre av hendelser i situasjonskonteksten og leserposisjonen hans blir konfronterende. I hvert fall forlater han teksten. I det videre forløpet agerer han i hovedsak med en utforskende leserposisjon overfor de andre gruppemedlemmenes progresjon, bare avbrutt av små tilløp til en aktivt bekreftende leserposisjon, før han igjen konsentrerer seg om interaksjonen og inntar den aktivt bekreftende leserposisjonen som korresponderer med den implisitte leserposisjonen. Den upresise og hurtige inntastinga bekreftes, og han interagerer videre med ny oppgave inntil nye hendelser i klasseromskonteksten påkaller oppmerksomheten hans på bekostning av læremiddelteksten. Den konfronterende leserposisjonen går over i utforsking av læremiddelets affordans; dets muligheter for å endre den visuelle framstillinga. Denne utforskinga innafor

skjermteksten foregår i fellesskap med Peder og utafør tekstens innlagte intensjoner for elevleseren. Medieringa og læremiddelets ytre form trer i forgrunnen i meningsskapinga.

I det Terje igjen inntar en aktivt bekreftende leserposisjon, blir han avbrutt av lærerens stemme gjennom rommet, og han forlater teksten med en konfronterende leserposisjon for å følge med i de påfølgende hendelsene. Deretter inntar han igjen en aktivt bekreftende leserposisjon, blir bekrefta når oppgaven er fullført og blir utforskende til Peders interaksjon. I det han aktiverer Caps Lock-tasten, reagerer læremiddelet med å framstå med en konfronterende implisitt leserposisjon. Det vil si at det ikke responderer på Terjes interaksjon, men i stedet for å sjøl innta en konfronterende faktisk leserposisjon, blir han først og fremst intrautforskende og løser opp konfrontasjonen.

Etter endt lesing, skulle man tro at Terje ville ha opplevd seg bekrefta. Sjøl om han gjennom hele denne scenen har veksla mellom ulike leserposisjoner og også adaptert et slags samarbeid med medelevene inn i teksten, har han i hovedsak adaptert seg sjøl til teksten og hva teksten krevde av ham av kroppslig interaktivitet. Han og to av de andre på gruppa har kommet seg gjennom uvanlig mange øvelser i løpet av stasjonsøkta, men lærerens frustrasjoner over uroen i rommet rammer de tre guttene, og man må kunne anta at Terje derfor i stedet forlater teksten og datastasjonen som den konfronterte leser; som den som ikke har lykkes.

#### ***Oppsummering av utdypinga og uttoninga***

Gjennom denne delen av fortellinga har Mathias, Sara og Terje møtt den aktivt bekreftende implisitte leserposisjonen, bare avløst av den bekrefta implisitte leserposisjonen hver gang belønningsvinduet har kommet opp på skjermen. Mathias og Terje adapterer seg sjølv i stor grad til læremiddelteksten. De utvider likevel dens meningspotensial ved å inkludere samarbeid og sammenlingning av egen og andres interaksjon i måten å engasjere seg på. Det gjør at lesninga deres preges av en utforskende faktisk leserposisjon i tillegg til den korresponderende aktivt bekreftende leserposisjonen. I den grad de inntar en konfronterende faktisk leserposisjon, er dette oftest relatert til hendelser i den nære situasjonskontekst og klasseromskontekst og som de finner mer interessante, eller direkte henvendelser som faktisk krever deres oppmerksomhet. Disse utgjør mindre plot og konfliktopptrappinger i fortellinga og løses oftest ved at de på egenhånd vender tilbake til teksten.

Det synes vanskelig å karakterisere hendelser i fortellinga om Saras interaksjon som en konfliktopptrapping. Det synes mer som om det gjennom hele forløpet finnes en underliggende statisk konflikt. Sara ser ut til å oppsøke andre hendelser i rommet som hun

kan rette oppmerksomheten sin mot. Hennes lesning og interaksjon med læremiddelet synes derfor i stor grad å være konfronterende. Læremiddeltekstens implisitte aktivt bekreftende leserposisjon innfrir hun kun sporadisk. Hun velger å ikke benytte øretelefoner og får på den måten med seg det meste av konteksthendelser, samtidig som hun adapterer teksten med bortvalg av den auditive modaliteten. Meningsskapinga hennes omkring interaksjonen kan se ut til å dreie seg om å bli ved teksten og på den måten unngå en konfrontasjon med kontekstens voksenpersoner. Hun finner seg i at hun ikke får gå på toalettbesøk under stasjonstida, og kanskje kan dette være en medvirkende årsak til den manglende konsentrasjonen og dominansen den konfronterende faktiske leserposisjonen har i måten hun engasjerer seg med teksten på. Det kan også tenkes at hun faktisk ikke hadde så stort behov for et slikt besøk og at det bare var et uttrykk for at hun var konfronterende til teksten. Uansett syntes konfliktløsninga for denne gang å være å få forlate datastasjonen.

Fortellinga om den faglig svake eleven Terje burde, slik jeg ser det, ha kunnet få en lykkelig avslutning. Han kopierte unøyaktig, men hurtig, over tjuetre øvelser, noe som var godt over klassegjennomsnittet. Likevel må man kunne anta at det var en konfrontert leser som forlot datastasjonen etter lærerens irettesettelser.

## 8 Oppsummering og drøfting av sentrale funn

I dette kapitlet vil jeg vise fram og drøfte resultater fra analysene i kapittel 5, 6 og 7 som kan belyse den relativt vide problemstillinga i dette doktorgradsprosjektet:

*Hvordan engasjerer elever i første klasse seg i, og skaper mening med, pedagogiske skjermtekster for den begynnende lese- og skriveopplæringa? Og på hvilke måter påvirker tekstenes innhold, form og kontekst de pedagogiske intensjonene i aktualiseringa?*

Jeg finner det hensiktsmessig å oppsummere studiens resultater og drøftinga av dem i delkapitler, organisert ved hjelp av forskningsspørsmåla. Det vil si at jeg i delkapittel 8.1 diskuterer noen sentrale funn relatert til studiens første forskningsspørsmål: *I hvilken grad kan pedagogiske skjermteksters adaptasjoner og implisitte leserposisjoner bidra til at de pedagogiske intensjonene når fram til de faktiske leserne?* I kapittel 8.2 drøfter jeg hvordan lærerens tilrettelegging kan påvirke tekstene med utgangspunkt i det andre forskningsspørsmålet: *I hvilken grad kan lærerens adaptasjoner påvirke elevenes aktualisering av de pedagogiske skjermtekstene?* Delkapittel 8.3 kan sies å være det mest sentrale drøftingskapitlet. Det er derfor også det mest omfattende, da jeg der ser på elevenes tekstaktualisering i relasjon til de to foregående forskningsspørsmålene, slik det tredje forskningsspørsmålet tilsier: *Hvordan er korrespondansen mellom tekstenes implisitte leserposisjoner og lesernes faktiske leserposisjoner? – og hvorfor og på hvilke måter adapterer de faktiske leserne eventuelt tekstene til sine egendefinerte intensjoner?* De ulike meningsskapende ressursene som inngår i de ulike adaptasjonskategoriene (kap.3.3 og 3.7.1), henger uløselig sammen med tekstenes multimodale mening og generer ulike implisitte leserposisjoner forstått som en operasjonalisering av hvordan teksten engasjerer leseren (jf. kap.3.6.3).

Det fjerde forskningsspørsmålet - *På hvilke måter kan et adaptasjonsteoretisk perspektiv bidra til å forstå sammenhengen mellom læremiddelteksters pedagogiske intensjoner og de faktiske lesernes aktualisering av tekstene?* - diskuteres i forbindelse med avhandlingas oppsummering og konklusjon i kapittel 9. Her retter jeg et kritisk blick på eget teoretisk perspektiv på pedagogiske tekster.

Primært er drøftingene fundert på analysene av de ulike adaptasjonsfasene i kapittel 5, 6 og 7. Tanken var at de tre første forskningsspørsmåla skulle kunne besvares på bakgrunn av hver sin analyse. Ett av studiens funn kan derfor sies å være at det ikke lot seg gjøre å skille tekst og tekstaktualisering på denne måten, da det først var gjennom de faktiske elevlesernes aktualisering og meningsskaping i situasjonskonteksten at enkelte av tekstens muligheter og begrensninger kom til uttrykk. For eksempel var det først i elevenes interaktivitet med *Kurs*

04 at jeg fikk se hvilken betydning det unnselige telleverket på menylinja hadde som motivasjonsfaktor (f.eks. Narrativ konfig.3B kap.7.2.4), og pop-opp-menyen som forårsaka at hele Theas interaktivitet med *Bokstavoppslag B* gikk i stå, visste jeg ikke på forhånd at fantes (Narrativ konfig.3C kap.7.1.5). Sjøl om hvert forskningsspørsmål tar utgangspunkt i, og har sitt hovedfokus retta mot, hver sin analyse, benytter jeg derfor resultater fra alle de tre adaptasjonsanalysene i drøftinga relatert til forskningsspørsmåla. Der jeg har funnet det relevant, har jeg også valgt å trekke inn opplysninger som kom fram i intervjuene med elever og lærere. Mens intervjuene med lærerne er ganske sentrale i kapittel 8.2, har jeg, på bakgrunn av refleksjonene i kapittel 4.3.3, valgt å benytte førsteklasseelvenes ytringer fra gruppeintervjuene først og fremst til perspektivering av annet materiale gjennom drøftingene.

### **8.1 Første forskningsspørsmål:**

*På hvilke måter kan pedagogiske skjermteksters adaptasjoner og implisitte leserposisjoner bidra til at de pedagogiske intensjonene når fram til de faktiske leserne?*

Barn som starter i første klasse har forventninger til skolen som et sted for læring, og de er motiverte for læring. Spesielt ser de fram til tilegnelsen av skriftspråket – selve nøkkelen til det å bli stor. *Safari ABC Bokstavoppslag B* og *10Fingre Kurs 04* er nettopp utvikla for å støtte elevenes lese- og skrivelæring, og noe vil de lære, for som Säljö påpeker, kan mennesker ganske enkelt ikke la være å lære (Jf. Säljö, 2000 ). Det er ikke dermed sagt at læringa som skjer trenger å være i overenstemmelse med skjermtekstenes pedagogiske intensjoner eller er av positiv art, men at det mellom elevleserne og teksten skapes mening som fører til at elevleserne lærer noe om verden og seg sjøl (jf kap.3.6.1).

Jeg starter drøftinga av første forskningsspørsmål med å legge fram og diskutere funn som belyser de mer eller mindre eksplisitt uttalte pedagogiske intensjonene med de to skjermtekstene slik de foreligger. I de påfølgende kapitlene gjør jeg rede for og drøfter sentrale funn knytta til faktorer som angår hvordan tekstene kommuniserer disse intensjonene til elevleserne gjennom presentasjonen av kunnskapsstoffet, og på hvilke måter de engasjerer og ivaretar hensynet til sine barnelesere gjennom didaktisk adaptasjon, leserorientert adaptasjon og medieadaptasjon.

#### **8.1.1 Skjermtekstenes pedagogiske intensjoner**

Analysene i kapittel 5 viser at det foreligger flere pedagogiske intensjoner i de to skjermtekstene *Bokstavoppslag B* og *Kurs 04*. I begge skjermtekstenes metatekster forfektes eksplisitt en pedagogisk intensjon om at de skal bidra til å fremme elevlesernes *skriftspråklæring*, det vil si både lese- og skriveferdigheter, om enn med ulikt fokus og ulike

tilnærminger. Mens forfatteren av *Safari ABC Bokstavoppslag B* på nettstedets metatekster først og fremst fokuserer på leseopplæring (jf. kap.5.1), forespeiler *10Fingres* metatekster potensielle brukere at læremiddelets tastaturovelser skal føre til både en god lesestart og en god skrivestart (jf. kap.5.2). Analysen av *Bokstavoppslag B* viser imidlertid at oppslaget i tillegg til å fokusere på forbindelsen mellom fonem og grafem, også tar for seg både bokstavens form og hvor den befinner seg på tastaturet.

Adaptasjonsanalysen av skjermtekstene slik de foreligger viser at det implisitt i skjermtekstene finnes utvidelser og avgrensninger av intensjonene representert gjennom de ulike tilnærmingmåtene de har til skriftspråklæringa (kap.5.1 og 5.2). Mens *Bokstavoppslag B* med sin narrative struktur er adaptert på en måte som tilbyr elevleserne å lese og interagere med den sammensatte skjermteksten for å lære, oppleve og få leselyst (jf. kap.2.2), er *Kurs 04* adaptert på en måte som kan sies i hovedsak å være retta mot å lære å avkode og interagere/taste for disse ferdighetenes egen skyld gjennom en repeterende aktivt bekreftende leserposisjon. *10Fingres* metatekster vektlegger at kurstekstene skal oppleves som meningsfylte (jf. kap.2.2.2), noe jeg tolker dithen at forfatterne og skaperne av skjermtekstene har en underliggende intensjon om både leseopplevelse og leseoppdragelse. Funna i denne studien viser imidlertid at forfatterne i liten grad har lyktes med å nå fram til leserne med disse intensjonene i adaptasjonen av de såkalte lese- eller kurstekstene (kap.5.2). Dette kommer jeg tilbake til i kapittel 8.1.2.

For å få elevenes egne oppfatninger av de to læremidlenes pedagogiske intensjoner, var dette et tema i gruppeintervjuene. Spørsmålene «Hva er det dere lærer av dette programmet/spillet?» og «Hvorfor tror dere at læreren deres vil at dere skal bruke dette programmet/spillet?» blei formulert med tanke på at det var barn som skulle forstå og svare på dem. Svarene jeg fikk var varierte, men de fleste gruppene var innom både skrive- og bokstavlæring. Ei gruppe var også innom forbindelsen mellom fonem og grafem, eller lyden og bokstaven som de uttrykte det. Nora, som var på Theas gruppe, forklarte at hun trodde at læreren ville at de skulle bruke læremiddelet «For det e kjekt, og me lære någe – skrive – gjøra oppgaver – jah! [...] Me lærer bokstavene (hun gestikulerer og dunker i bordet når hun kommer til «bokstavene») og så lærer me litt om – så lære me åssen me ska skriva» Hun fortsetter mens hun hermer etter østlandsstemmen i læremiddelet og ruller på r-ene; «en loddrett strek ned og en loddrett strek opp. En loddrett strek, og så blir det til V. Liten v skrives helt likt. En loddrett strek ned og en loddrett strek opp». Noras «sitat» fra oppslaget er ikke korrekt gjengitt, men uttrykker likevel både at hun hadde forstått den pedagogiske intensjonen om bokstavlæring, og at kontekstualiseringa av den fører til læring av nye

begreper og praktiske ferdigheter. Dessuten tyder engasjementet hennes på at han hun har hatt en engasjerende opplevelse med teksten.

I gruppa med de faglig svakeste elevene blei interaksjonen med *ABC Bokstavoppslag* sett på som en belønning fordi de «hadde vært flinke» og derfor fikk gjøre det samme som de øvrige elevene. Jeg supplerte spørsmålet med hva det var viktig å tenke på når de holdt på med disse læremidlene. På dette fikk jeg noe mer utdypende svar fra enkelte elever i noen av gruppene, men for det meste var svarea fokusert mot klasseromsatferd, som for eksempel at de ikke skulle «tulle og tøyse». Alle gruppene uttrykte likevel en bevissthet om at noe skulle læres, og de fleste at dette som skulle læres hadde med bokstaver og skriving å gjøre. «Me sette alle fingrane bare på og så – så trykke me på bokstavene så står og så skrive me», som fokuseleven Mathias uttrykte det. Slike tekniske ferdigheter sto sentralt i svarea jeg fikk fra elevene på spørsmål om hvorfor de trodde at læreren deres ville at de skulle bruke *10Fingre*: «Eh – For at me ska bli bedre te å skrive på data, tror eg». Disse svarea oppsummerer på mange måter det som kom fram i tilknytning til *10Fingre* av de ulike gruppene. Noen elever var også innom bokstaver og skriveferdigheter mer generelt, men som sitatet over viser, syntes dette å være noe uklart for dem.

Leseferdigheter var i mindre grad et tema. Dette trenger likevel ikke å bety at de pedagogiske intensjonene ikke nådde fram til leserne. Det kan være vanskelig for barn å forstå spørsmåla som blir stilt og å uttrykke seg, både på grunn av manglende ordforråd og fordi barn i denne alderen kan ha vanskelig for å snakke om det abstrakte.<sup>82</sup> Jeg mener likevel at svarea gjenspeila elevenes forståelse av hva det innebærer å lære å lese. Verken *Bokstavoppslag B* eller *Kurs 04* syntes å representere tekster som samsvarte med denne forståelsen. Lese gjorde man i bøker på lesestasjonen.

Som analysen av *Kurs 04* viser, er det lite ved denne skjermt teksten som uttrykker at det ligger noen slags opplevelsesintensjon i den (kap.5.2). Kursteksten føyer seg inn blant tekster som, på grunn av sin språkfattigdom, gjerne blir betegna som tekster med «mus-i-mur-språk» (jf.2.2). For *Bokstavoppslag Bs* vedkommende, viser analysene at intensjonen om leseopplevelse særlig kommer til uttrykk gjennom oppslagens narrative og multimodale framstillingsform (kap.5.1). I oppslaget er det benytta ressurser for meningsskapning et ikke-skriftspråkkyndig barn kan forstå. Det spiller på trekk barn kan kjenne igjen fra fritidssjangre, henvender seg til barnelesere og engasjerer dem gjennom ulike leserposisjoner (kap.5.1). Det narrative forløpet byr også leserne på leseoppdragelse gjennom et utvalg skolske sjangre, slik

---

<sup>82</sup> Evnen til dekontekstualisert, desentrert og abstrakt tenkning, samt den metaspråklige bevisstheten, det vil si evnen til å bruke språk til å snakke om språk, er ikke medfødt. Slike evner utvikles over tid (jf. Høigård, 2013).



som lærerens tavleundervisning, de asymmetriske ikke-sokratiske pedagogiske samtaler og oppgavene, slik at de som elever vil kunne bli fortrolige med reglene for tolkning av skolens tekstkultur generelt og skriftspråkoppplæringas tekstkultur spesielt (jf. kap.3.5.1). Til tross for at denne studiens elevlesere i løpet av interaktiviteten med skjermt teksten lot seg fascinere av enkelte skjermhendelser på bekostning av andre, ga alle uttrykk for at de var klar over de pedagogiske intensjonene – om enn noen var tydeligere på dette enn andre.

I den grad *Kurs 04* byr elevleserne på leseoppdragelse, må dette sies i hovedsak å dreie seg om at elevene eventuelt skal kunne bli fortrolige med de reglene for fortolkning som angår den delen av den skolske tekstkulturen som hviler på en tradisjonell behavioristisk tankegang. Denne tradisjonen, der overføring av kunnskap gjennom stimulus-respons-oppgaver med langsom progresjon og terping gjennom repetisjon – nærmest som duplikasjon, forbindes gjerne i dag med spesialpedagogiske tekster som skal fremme og automatisere spesifikke ferdigheter. Dette kommer jeg ytterligere tilbake til i kapittel 8.2.3.

Studien viser at de to skjermt tekstenes eksplisitt uttalte pedagogiske intensjoner er nokså sammenfallende, men at intensjonaliteten, det vil si de handlingsmulighetene tekstenes ressurser byr leserne (jf.kap.3.5.1), er forskjellig. Den første forskjellen jeg vil presentere kan relateres til hva som konstituerer en tekst som tekst, det vil si til hvilke faktorer som eventuelt bidrar til at *Bokstavoppslag B* og *Kurs 04* framstår/ikke framstår som *sammenhengende tolkbare kommunikative ytringer* (jf. kap.3.1).

### **8.1.2 Mening i skjermt tekstene**

Elevenes egne uttalelser om hva *Kurs 04* handla om, var varierende. En fortalte at «Det e sånn at det eh handle om å skrive på data og lere oss kossen me gjør det». Uttalelsen gjenspeiler at eleven ikke hadde oppfatta at teksten hadde et stoffutvalg og innhold som ga mening og stimulerte til leseforståelse. Meningspotensialet i skjermt teksten blei i hovedsak relatert til den pedagogiske intensjonen om oppøving av tastaturtekniske ferdigheter – «kossen me gjør det».. Jeg vil hevde at lesing inngikk som en del av interaktiviteten i langt mindre grad i møte med denne kursteksten enn hva spesiallæreren antok (se kap.6). Jeg mener at både elevenes uttalelser og rytmen de hadde i interaktiviteten med *Kurs 04*, tyder på at det er fullt mulig å kopiere enkeltbokstaver gjennom visuell gjenkjenning på tastaturet uten å lese hva som står. Dette står i motsetning til spesiallærerens påstand om at skjermt teksten sikra elevenes lesing (jf. sitat kap.6 og kap.8.1.3).

Det var kun én av klassens elever som i gruppeintervjuene ga uttrykk for at kursteksten hadde et slags handlingsforløp. «Det – det e en gut så hette Anders og en jente så

hette Signe og en hund så hette Nusse». Hun fortalte videre litt om kurstekstens hendelser før hun avslutta med; «Ja, det e liksom en fortelling for hver setning». Den appellative funksjonen i kursets siste øvinger syntes å være at ord og begrep i hvert fall hang sammen som et lite stykke helhetlig tekst som leseren kunne knytte egne forestillinger til. Uttalelsen om at «det e liksom en fortelling for hver setning» tyder likevel på at også denne eleven, som var en av deltakerne på gruppa med de sterkeste elevene, opplevde teksten som fragmentert. Hvorfor de andre elevene ikke fikk tak i denne lille fortellinga kan ha flere årsaker. Funna i studien viser blant annet at de faktiske leserne ikke kom så langt som til øving 31 i løpet av en stasjonsøkt (kap.7.2.4). Det er derfor sannsynlig at elevene, når de neste gang hadde stasjonsundervisning og kunne fortsette der de slapp sist, hadde glemt det de eventuelt hadde fått tak i av tekstens «hendelsesforløp» gangen før. Det kan og hende at de hadde resignert og ikke oppdaga koherensen i øving 31 til 49 på grunn av tidligere erfaringer og dertil manglende forventninger, og at de derfor bare fortsatte å interagere som de hadde gjort i de foregående øvingene. Mange av funna i analysene av elevenes aktualisering peker også mot at det er sannsynlig at anstrengelsene med den fysiske interaktiviteten på tastaturet tok oppmerksomheten fra de få passasjene i øvingenes «mus-i-mur-språk» som kunne framstå som sammenhengende tolkbare ytringer (se kap.2.2 og 3.1).

Endelig viser analysen av *Kurs 04* at den deskriptive kursteksten framstår som så repeterende og redundant at det er sannsynlig at det i seg sjøl virka fragmenterende i elevenes aktualisering.<sup>83</sup> Analysen av kurset viser at forfatterens bestrebelser på å gjøre kursteksten «lett» å lese med lydrette og høyfrekvente ord har ført til at de korte frasene og setningene mangler både semantiske og grammatiske forbindelser, det vil si slike sammenhenger mellom setninger som gjør at vi oppfatter dem som en helhetlig tekst (jf. kap.2.2 og analysen i kap.5.2.1). Studien viser at *Kurs 04* heller ikke blei oppfatta som tekst av elevene i studien.

Den fragmenterte teksten syntes å stimulere elevene til fragmentert lesing og interaktivitet, slik det kommer til uttrykk i Saras aktualisering av skjermteksten i kapittel 7.2.4 (Narrativ konfig.2B). Hun brukte lang tid på de få øvingene hun gjorde, og hun hadde lange pauser mellom inntastingene hvor hun fulgte med på andre hendelser i rommet. Det er derfor rimelig grunn til å tro at hun kun kopierte en og en bokstav uten å se på den tekstlige sammenhengen disse inngikk i, og at skjermtekstens intensjoner om leselæring i liten eller ingen grad nådde fram. Også Terjes mange feiltastinger i deler av interaksjonen med *Kurs 04*

---

<sup>83</sup> Teksten fra øving 31 til 42 består av trettiseks ord. Av disse er fem «Nusse», fem «den», seks «er», to «ser» og fire «en». Se for øvrig vedlegg 9.

tyder på at han innimellom kun kopierte hva han så på skjermen uten å avkode (Narrativ konfig.3B kap.7.2.4).

Allerede i det man må kunne karakterisere som pedagogiske skjermtteksters barndom, skreiv Pia Grünbaum at man ikke uten videre skal akseptere skjermttekster med «kjedelig terping», ei heller skjermttekster med et innhold hun karakteriserer som «en hån mot barnas intelligens» (Grünbaum, 1998: 151).<sup>84</sup> Skjermttekster som *Kurs 04* har likevel en dobbelthet som gjør at de kan stimulere lesernes spesifikke ferdigheter, samtidig som man må kunne hevde at selve kursteksten kan oppfattes som en «hån» mot deres intelligens og behov for å bli presentert for meningsfulle tekster. Med slike tekster kan man få inntrykk av at forfatterne har tatt utgangspunkt i elever de antar aldri har sett en bokstav før de kommer til skolen. Analysene av elevenes aktualisering av *Kurs 04* viser at av de tre fokuselevne var det særlig Mathias og Sara som lett lot seg avlede av andre hendelser i klasserommet, eller også oppsøkte eller skapte dem sjøl slik som Sara, mens den svake eleven Terje var forholdsvis engasjert med teksten. Jeg trekker den slutninga at Mathias og Sara i større grad en Terje opplevde skjermtteksten som lite attraktiv. Skjelbred hevder også at tekster med langsom progresjon bestående av et snevert utvalg av ord vil framstå som kjedelige for de elevene som allerede kan bokstavene eller har lært seg å lese (Skjelbred, 2010: 85).

I gruppeintervjuene med elevene var det mye som tyda på at den manglende kontekstualiseringa av den utvalgte kunnskapen i *Kurs 04*, førte til at det blei skapt lite mening utover det å taste rett bokstav med rett finger, samt framtidsutsiktene om en vakker dag å bli like flinke til å skrive hurtig slik som mor, far eller andre voksne de kjente til. Elevene hadde ingen bilder å støtte seg til i tolkninga av de skriftspråklige øvingstekstene i kurset. På den ene siden kan slike bilder hjelpe elevleserne i «avkodinga» av den verbalspråklige teksten – lesing av kontekst – som er en vanlig strategi for barn som ikke fullt ut mestrer skriftspråket (Høigård, 2013: 317) (jf. kap.3.6.2), og som blant annet Tønnessen gir eksempel på (Tønnessen, 2009: 38-39). På den andre siden kan bildebruk ta fokuset vekk fra denne skjermttekstens pedagogiske intensjon angående inntastingsferdigheter av de utvalgte bokstavene og begrepa (jf. kap.8.1.3). For å kunne lese og interagere med tekster bestående av mange modaliteter, trenger hun ikke bare hva Seip Tønnessen kaller sammensatt kompetanse (Tønnessen, 2010: 19), men også hva Mangen kaller kombinatorisk kompetanse, for å kunne samlese de ulike meningsskapende ressursene (Mangen, 2006). Det vil si at leseren ikke bare må kunne avkode de ulike modalitetene, men også evne å kombinere dem til en meningsfull

---

<sup>84</sup> Grünbaum benytter ikke tekstbegrepet, men skriver om «dataprogram» for barn.

helhet. Mangen peker derfor på faren med at teksten kan bli så kompleks at modalitetene ikke letter leseprosessen, men tvert i mot kompliserer den (Mangen, 2006: 14) (jf. kap.3.3.1). Jeg mener likevel at denne studiens analyser av elevenes aktualisering av de to skjermtekstene viser at relevante bilder kan bidra positivt til tekstens samla meningspotensial. Skjelbred viser til at det finnes motstridende resultater av undersøkelser hvor man har sett på om bruk av bilder kan lette leseopplæringa. Hun konkluderer sjøl med at så lenge bildene har en klar forbindelse med tekstens meningsinnhold, kan de hjelpe på leserens forforståelse og dermed også på sjølve leseprosessen (Skjelbred, 2003a: 154).

Bilder, med sin umiddelbarhet, kunne ha bidratt til å forankre og avgrense verbalteksten i *Kurs 04* gjennom repetisjon, eller tilført ny informasjon som ville binde teksten sammen og på den måten utvide skjermtekstens meningspotensial for de unge leserne. Ved å tillegge bildene funksjonell tyngde, slik man gjerne ser i tekster små barn skaper sjøl, i bildebøker for barn og for den saks skyld i ABC-bøker, kunne de ikke-skriftkyndige elevleserne tatt utgangspunkt i det kjente for å lære noe nytt. I tillegg ville bilder antakelig gjort skjermtekstens brukergrensesnitt mer forlokkende for en barneleser. Dette kommer jeg tilbake til i kapittel 8.1.4.

Til tross for at de faglig svakeste elevene først og fremst fokuserte på intensjoner og årsaker relatert til elevrollen og skolekonteksten, ga de uttrykk for at de også til en viss grad hadde oppfatta at intensjonene dreide seg om skriftspråklæring, noe replikkvekslinga under viser. Denne fant sted under gruppeintervjuet med gruppa med de svakeste elevene etter et oppfølgingsspørsmål om hvorfor de syntes skjermteksten var «kjekk»:

Tobias: Jo det e deffor atte det e så kjekt å holda på med bokstaver [...] Du vet - det e deffor at me kan læra någe.

Peder: Også kan det kanskje stå «sier» og – og så kan det stå «Ole».

Terje: Også store ess.

Replikkvekslinga viser for det første at elevene er motiverte til å lære, for det andre at de har oppfatta essensen i skjermtekstens pedagogiske intensjoner, mens den for det tredje viser at de oppfatter teksten som fragmentert. De trekker fram enkeltord og en bokstav. En slik dekontekstualisert læring fokuserer på skriving for skrivingas egen skyld, og i liten grad på hva man bruker skriftspråket til (jf. kap.3.6.2). Analysene av aktualiseringa av *Kurs 04*, og særlig analysen av scene A – anslaget – i kapittel 7.2.3, viste at den av fokuselevne som i størst grad møtte denne skjermteksten med en korresponderende aktivt bekreftende leserposisjonen, var den svake elven Terje. Han syntes å oppleve mestring i møte med de repeterende øvingene. Jeg mener at dette for hans del kan ha en sammenheng med nettopp

repetisjonen, men i kombinasjon med kontekstualiseringa som spesialundervisninga utgjorde. Gjennom spesialundervisninga hadde han fått bedre kjennskap til skjermtteksten, og en bedre forståelse for de pedagogiske intensjonene for bruken av den, enn hva de andre elevene hadde. Sammen med spesiallæreren fikk han kontekstualisert skjermtteksten inn i en slags høyere mening knytta til egen bokstav- og atferdslæring.

Jeg ser ikke bort i fra at kurset kan fungere som et verktøy til å øve inn tekniske tasteferdigheter som kan bli nyttige for elevene, men mangelen på koherens kan gjøre det vanskelig å skape mening og få noen form for lese- eller skriveopplevelse knytta til innhold og stoff under interaksjonen. Dette mener jeg at etter hvert vil kunne frata elevene den nødvendige motivasjonen og føre til at forventningene deres til pedagogiske skjermttekster i økende grad blir negative. Hvis elevene møter mange slike tekster i sin skolehverdag, kan det i verste fall føre til at det påvirker både deres forhold til skolen og tro på egne evner i en negativ retning (jf. om negativ læring i kap.3.6.1).

Til tross for at den utvalgte kunnskapen som presenteres i *Bokstavoppslag B* er kontekstualisert gjennom rammefortellinga, med innhold og stoff henta fra barns erfaringsverden, viser analysene av elevlesernes aktualisering av animasjonsfilmen i første og andre scene at en slik leserorientert adaptasjon likevel ikke er tilstrekkelig for at de pedagogiske intensjonene skal bli realisert (kap.7.1.4). Ettersom det er i disse scenene at det aktuelle kunnskapsstoffet blir presentert, anser jeg dette som en didaktisk adaptasjon som er utført i den hensikt å sikre at elevleserne skal få med seg de omvendt-sokratiske og ikke-sokratiske samtalene og forklaringene (se kap.3.3.3). Denne delen av oppslaget synes å skulle erstatte klasseromsundervisning med en reell lærer til stede, men uten de samme mulighetene for ekte dialoger som man vil finne i en undervisningskontekst hvor lærer og elev befinner seg i en felles «her og nå-situasjon». Her er mediets affordans utnytta på en måte som reduserer leseren til publikum framfor aktør. Sjøl om også denne delen har en innskreven barneleser, med en perspektivering som eventuelt kan gjøre at leseren opplever seg som en del av denne dialogen, foregår dialogene i første rekke som replikkvekslinger tekstinternt (jf.kap.5.1.1). Leseren har ingen reell påvirkningsmulighet, bortsett fra å benytte navigasjonsverktøyet til å forsere undervisninga og gå rett til oppgaver, en mulighet studiens fokuselever ikke hadde tillatelse til å benytte seg av.

De mange avventende og konfronterende faktiske leserposisjonene som viser seg i analysene av elevenes aktualisering av disse scenene (kap.7.1.4), tyder på at en rein animasjonsfilm ikke svarte til elevenes forventninger til tekster mediert via datamaskin. Slike forventninger er knytta til mediets kulturelle affordans og dreier seg gjerne om fysisk

interaktivitet, valg og påvirkningsmuligheter (jf. 3.3.3). Den implisitte passivt bekreftende leserposisjonen i pedagogiske skjermttekster synes derfor som lite egna for datamediet. Heller ikke tyder funna i analysene av aktualiseringa av oppslaget tredje scene, hvor kunnskapen fra de to foregående scenene blei prøvd, på at fokuselevne hadde fulgt godt med i introduksjonen og undervisninga angående skjermttekstens innhold og stoff (Scene C kap.7.1.5). Dette er et paradoks, da rammefortellinga er med på å kontekstualisere den utvalgte kunnskapen, samtidig som den burde kunne ha en appellativ funksjon overfor leserne. Et sammenfallende resultat presenteres i rapporten *Samhandling med, foran og via skjermen* (Alant et al., 2003). Det var historiene som kjeda elevene, og forfatterne peker på elevenes forventninger knytta til aktivitet og medbestemmelse som en årsak til dette. I løpet av en animasjonsfilm kan leserne velge gå glipp av hele eller deler av teksten under påvente av at teksten skal invitere til samspill, slik det kommer fram av analysene av elevenes interaktivitet med skjermtteksten (kap.7.1.4). Disse viser at elevleserne kan bli utålmodige og la seg avspore av andre hendelser i konteksten. Med konteksten mener jeg både den tekstinterne konteksten, som kan invitere til en intrautforskende leserposisjon overfor enkelte elementer i teksten og konfronterende til andre, og den teksteksterne konteksten, som kan by på muligheter for en utforskende leserposisjon hvor leseren lar teksten inngå som et objekt i samarbeid og samspill med andre. Eventuelt kan leseren innta en konfronterende faktisk leserposisjon hvor hun forlater teksten til fordel for andre hendelser i klasserommet, slik som for eksempel Peder tidvis gjør (Narrativ konfig.1B kap.7.1.4).

En animasjonsfilm der alle modalitetene sammen kommuniserer det utvalgte fagstoffet, kan til en viss grad ivareta de pedagogiske intensjonene når elevleserens avsporing er tekstintern. Analysen av Theas interaksjon med oppslaget første og andre scene i kapittel 7.1.4 viser en stor grad av engasjement med den tekstinterne konteksten gjennom en intrautforskende leserposisjon der hun undersøkte egne muligheter til å påvirke teksten gjennom klikking og forsøk på interaksjon. I tillegg møtte hun den passivt bekreftende leserposisjonen med en aktivt bekreftende leserposisjon, både i det hun «smakte» på lyder og fulgte bokstaven B's linjer på den virtuelle tavla med musepekeren (Narrativ konfig.3B kap.7.1.4). En tekstekstern avsporing vil sjølsagt skape brudd mellom animasjonsfilm og leser, med den konsekvens at verken de pedagogiske intensjonene eller andre sider ved teksten når fram til leseren, slik som analysen av Peder i møte med de samme scenene viser. Han så først og fremst ut til å være engasjert i den teksteksterne konteksten (Narrativ konfig.1B kap.7.1.4). Han veksla mellom å være opptatt med samspillet med Terje og med andre hendelser i klasserommet. Der de to elevene hadde et felles fokus mot skjermtteksten,

enten det var på Terjes eller Peders skjerm, må man likevel kunne anta at det foregikk en meningsskaping knytta til tekstens intensjonalitet. På bakgrunn av tekstens fokus på den utvalgte kunnskapen må man også kunne anta at denne meningsskapinga enkelte ganger kunne sammenfalle med de pedagogiske intensjonene, slik som når Peder følger med på medeleven Terje som følger bokstavens form med fingeren på skjermen. Et slikt samspill kunne ha vært læringsfremmende i møte med en skjermttekst som blei drevet av leserens interaktivitet, men ettersom animasjonsfilmen gikk sin automatiske gang under samspillet de to hadde seg imellom, gikk de glipp av viktig kunnskap og informasjon.

Analysen av Idas aktualisering viser at hun engasjerte seg i både teksten og den teksteksterne konteksten samtidig. Dette løste hun ved å innta en avventende leserposisjon som gjorde at hun kunne følge med på auditive hendelser i teksten og visuelle hendelser i klasseromskonteksten (Narrativ konfig.2B). Til tross for at multitasking gjerne blir sett på som både effektiv og nødvendig i dagens samfunn, mener jeg at det svekker konsentrasjonen om den enkelte oppgave, slik jeg argumenterte for i kapittel 3.6.3. Mens Ida er opptatt med andre hendelser i klasserommet, drives filmen videre på skjermen med visuelle skjermhendelser som hun går glipp av.

Til tross for at analysen av oppslaget viser at det er en tilsynelatende balanse mellom den leserorienterte adaptasjonen, den didaktiske adaptasjonen og medieadaptasjonen i skjermttekstens første og andre scene, viser altså analysene av fokuselevens aktualisering at ingen av dem engasjerte seg på en måte som i særlig grad korresponderte med tekstens implisitte leserposisjon. De viser også at fokuselevens oppmerksomhet og engasjement endra seg mot mer korresponderende leserposisjoner i det skjermtteksten inviterte dem til kroppslig interaktivitet. Disse funna peker mot forventningenes betydning for aktualiseringa, det vil si hva som angår mediets kulturelle affordans (kap.3.1) – er avgjørende. At uinnfridde forventninger til mediet kan hindre at pedagogiske intensjoner blir realiserte, ser man kanskje likevel tydeligst i analysen av Theas aktualisering av skjermttekstens tredje scene, hvor hennes spillatferd får hele bokstavoppslaget til å låse seg (Narrativ konfig.3C kap.7.1.5).

### **8.1.3 Skjermtteksternes kommunikasjon**

Analysene av fokuselevens aktualisering av de to skjermttekstene tyder på at ikke bare en tydelig kommunikasjon av hva som skal læres er avgjørende for at elevleserne skal oppfatte hva skjermtteksternes pedagogiske intensjoner innebærer, men også hvordan kunnskapsstoffet blir kommunisert. Analysene i kapittel 5 viser at begge skjermttekstene kan sies å være adaptert didaktisk i overenstemmelse med typiske trekk som kjennetegner pedagogiske tekster

med hensyn til både indre og ytre utforming. Både *Bokstavoppslag B* og *Kurs 04* kan kjennes igjen som pedagogiske tekster for undervisning med utvalgt kunnskap, korte avsnitt, repetisjon og progresjon. De kan synes entydige med få tomme plasser og er organisert med linjer og oversikter (jf. kap.3.2 og 4.4.4) – adaptasjoner som skal være med på å sikre at de pedagogiske intensjonene om læring av spesifikke kunnskaper og ferdigheter skal nå fram til leserne. Måtene de to skjermtekstene er adapterte på gjennom tekstintern kontekstualisering, det vil si både hvordan de utnytter mediets affordans og på hvilke måter de engasjerer leserne gjennom implisitte leserposisjoner, antyder likevel at de er tufta på ulike læringssyn med dertil ulike tilnærminger til leserne for å fremme de pedagogiske intensjonene. Til tross for at de begge er adapterte mot en barneleser og tar hensyn til denne leseren gjennom blant annet ordvalg og struktur, viser analysene at de ulike måtene å bære fram de pedagogiske intensjonene på særlig er knytta til *dialogiske elementer*. Med det mener jeg på hvilke måter skjermtekstene henvender seg til leserne på og hvordan de engasjerer dem.

Mens *Bokstavoppslag B* kommuniserer de pedagogiske intensjonene gjennom blant annet definisjoner, forklaringer og eksempler i form av tekstinterne og interaktive samtaler med spørsmål, svar og varierte responser, mangler *Kurs 04* en rekke av disse dialogiske elementene. Riktignok er hele kurset, i motsetning til *Bokstavoppslag B*, avhengig av leserens kontinuerlige kroppslige interaktivitet for å drives videre, men som analysen av kurset viser, innebærer ikke denne interaktiviteten på noe tidspunkt at leseren blir invitert til å gjøre egne valg eller påvirke tekstens forløp (jf. kap.5.2.2). En slik form for interaktivitet kan derfor sies å være lukka og lite dialogisk, og de mange konfronterende leserposisjonene i analysene av fokuselevens aktualisering tyder heller ikke på at elevleserne opplevde skjermteksten som særlig attraktiv. Interaktivitet er ikke tilstrekkelig for barns motivasjon til å forstå og lære hva slike tekster har å by på. Tekstene må også være attraktive for dem, hevder Grünbaum. (Grünbaum, 1998: 148).<sup>85</sup> De mange pausene fokuselevne tok i interaktiviteten med *Kurs 04* tyder på at de verken var spesielt motiverte eller opplevde interaktiviteten som særlig dialogisk eller autentisk (jf. kap.3.3.3). Særlig er Saras aktualisering av kurset er et eksempel på dette (Narrativ konfig.2B kap.7.2.4). Den viser at møter med skjermtekster faktisk kan virke mot sin hensikt, eller rettere sagt; mot de pedagogiske intensjonene. Jeg opplevde likevel at elevene i studien forfakta overraskende positive holdninger til skjermteksten og læremiddelet den var en del av, slik det kommer fram av replikkvekslinga under.

Esther: Ja me like 10fingre for då blir me flinke åsså skrive på data når me bler store.  
Intervjuer: Hva syns du a?

---

<sup>85</sup> Grünbaum bruker ikke benevnelsen tekst eller skjermtekst, men program.



Kristian: Det e kjekt å øva på det  
Ida: *10Fingre* e litt kjekt  
Intervjuer: Ja  
Ida: Eg sunst alt e kjekt eg

Replikkvekslinga gjenspeiler førsteklasseelevens gode vilje og positive forventninger, ikke bare til *10Fingre Kurs 04*, men også til skolen generelt (jf. Ida). Den forholdsvis positive holdninga til *10Fingre* som også kom til uttrykk gjennom mange av elevenes aktualisering av skjermtteksten, slik vi for eksempel kan se av analysen av Mathias aktualisering i kapittel 7.2.4 (Narrativ konfig.1B), kan også skyldes at skjermtteksten tross alt inviterte elevleserne til kontinuerlig kroppslig interaktivitet med umiddelbar respons – et dialogisk element barn forventer i møte med skjermttekster. Hvis dette elementet ikke var til stede, viser både analysene av elevenes tekstaktualisering *Bokstavoppslag Bs* 1. og 2. scene og drøftinga i kapittel 8.1.2, at kommunikasjonen mellom tekst og lesar blei svekka. Elevene i studien inntok som nevnt en delvis konfronterende eller avventende lesarposisjon under disse scenene (kap.7.1.4), med den konsekvens at det gikk ut over aktualiseringa av innføringa i fagstoffet som skulle bidra til mestring av de mer interaktive oppgavene i tredje og fjerde scene og til å realisere de pedagogiske intensjonene (f.eks. Narrativ konfig.1C og til dels 2C kap.7.1.5).

En annen svakhet ved *Bokstavoppslag B* syntes å være modalitetenes hastighet. Som analysen av elevenes aktualisering av tredje scene viser, responderer ikke oppslaget på lesarens interaktivitet før de automatisk genererte responsene er fullførte (kap.7.1.5). Det har skjedd mye innen utviklinga, utbredelsen og bruken av skjermttekster sidan læremiddelet blei sluppet på markedet i 2002, og barns forventninger til interaktivitet og autensitet har antakelig bare vært økende fram til i dag. Tregheten i *Bokstavoppslag B*'s interaktivitet kan bryte illusjonen om at det foregår en ekte dialog og minne lesaren om at det «bare er et spill» (Jf. Hutcheon & O'Flynn, 2013) (se kap.3.3.3). Dette kom særlig til uttrykk gjennom Theas utforskning og spillatferd (Narrativ konfig.3C kap.7.1.5). Å kunne dra veksel på spillerfaringer kan i mange tilfeller synes positivt i møte med nye skjermttekster. Da kan lesarne med utgangspunkt i allerede tilegna kunnskaper, øke sine kunnskaper og sitt potensial til å delta i verden (Jf. Selander, 2009) (kap.3.6.1), men som analysen av Theas interaktivitet med de veileda oppgavene viser, kan det også føre til en viss type spillatferd der hastighet og progresjon er viktige elementer, og i dette tilfellet var ikke en slik måte å engasjere seg på kompatibelt med skjermtteksten.

At elevleserne ikke kunne påvirke tekstens hastighet, vil jeg anta gikk ut over opplevelsen av skjermttekstens umiddelbarhet og dermed opplevelsen av det dialogiske

(kap.3.3.4). Ettersom analysen viser at oppslaget dialogisitet, det vil si leserens muligheter til å påvirke teksten og til å forsere de automatisk genererte responsenes hastighet, økte scene for scene, trekker jeg den slutninga at forfatterne har lagt inn slike hindringer som en didaktisk adaptasjon nettopp i den hensikt å tvinge elevleserne gjennom kunnskapsstoffet, og på den måten forsøke å sikre at de pedagogiske intensjonene blir realisert. I Theas tilfelle, der interaktiviteten brøyt sammen, virka det i så fall i mot sin hensikt. Hun hasta videre uten å vente på oppslaget automatisk genererte responser, noe som til slutt førte til at oppslaget tilsynelatende låste seg, og interaktiviteten brøyt sammen (Narrativ konfig.3C kap.7.1.5). Trass iherdige forsøk fra Theas side, blei heller ikke dialogen mellom tekst og leser gjenopprett.

I *Kurs 04* responderer de automatisk genererte responsenes modaliteter i takt med leserens interaktivitet, enten den er hurtig som Terjes (Narrativ konfig.3B kap.7.2.4), sein eller stopper helt opp, slik som Saras interaktivitet (Narrativ konfig.2B kap.7.2.4). Teksten følger leserens hastighet. Med tanke på at den leserorienterte adaptasjonen skal ivareta tekstens relevans for leseren der hun befinner seg i både tid og rom, burde nok *Bokstavoppslag B* ha vært bedre adaptert mot dagens teknologi og lesere. På en annen side er skolen «rommet», og i dette rommet befinner det seg tekster som, på grunn av de pedagogiske intensjonene, krever en bestemt type lesing. Jeg ser ikke bort i fra at også noen av disse tekstene kan være «gått ut på dato». Jeg mener likevel at dette trekket ved oppslaget kan bidra til tekst og sjangerkunnskap som elevleserne kan ha nytte av i sin videre omgang med skolens tekstkultur. På den måten kan slike tekster ha en slags oppdragelsesfunksjon (jf. kap.2.2 og 8.1.1). Den nevnte episoden med Thea i forrige avsnitt, viser imidlertid at det kan være en fare for at slik oppdragelse kan føre til negative opplevelser, og dermed til negative forventninger til tekster som elevene vil møte seinere i sitt utdanningsforløp.

En rekke funn i studien viser også at hvilke inn-enheter elevleserne har til rådighet i interaktivitet med en skjermttekst, har betydning for lesernes opplevelse av dialog. Skaperne av *Bokstavoppslag B* har utnyttet muligheten mediet gir til at interaktiviteten mellom leser og maskin kan foregå ved hjelp av inn-enheter som barneleseren mestrer. Ikke-skriftspråkkyndige lesere trenger ikke å bruke like mye energi på å skulle interagere ved hjelp av mus som de trenger med et tastatur med bokstaver de ikke har tilstrekkelig kunnskap om, eller finmotorikk til å håndtere effektivt. Dessuten kom det fram av gruppeintervjuene at skjermttekster, hvor leserens interaktivitet foregikk ved hjelp av mus eller piltaster, i større grad blei oppfatta som fritidsspill enn andre digitale læremidler. Dette tolker jeg som at de også fant slike skjermttekster forholdsvis attraktive, slik som *Bokstavoppslag Bs* tredje og

fjerde scene. Forklaringene på at disse scenene blei relatert til spill, var knytta til erfaringer de fra før av hadde med spillsjangre, slik som at «når det e spel så bruke me di tastene så det e pil på, så då tar me å går med di», og at «Av og te – av og te bruke me muså». *10Fingre*, hvor all interaktivitet foregikk via tastatur, blei i hovedsak betrakta som program. Studien viser at tastaturet vanskeliggjorde kommunikasjonen mellom skjermttekst og den uerfarne elevleseren. Ettersom én av de pedagogiske intensjonene innebar å fremme elevenes tastaturferdigheter, kunne dette likevel synes som et fornuftig valg av inn-enhet for elevenes interaktivitet, men elevenes interaktivitet med skjermtteksten gikk langsomt og hadde lite til felles med ekte dialog. Analysen av Mathias sin aktualisering av *Kurs04* viser at han tidvis var så konsentrert om fingre og maskintastatur at han ofte ikke fikk med seg skjermttekstens respons på det han foretok seg (Narrativ konfig. 1B kap.7.2.4). Dette valget med hensyn til medieadaptasjon, gjorde at elevene måtte rette nesten all oppmerksomhet mot inntasting på bekostning av forbindelsen mellom fonem og grafem – eller den såkalte leseteksten for den sakens skyld – og at de pedagogiske intensjonene om leseopplæring i stor grad forsvant i tastinga.

#### **8.1.4 Skjermttekstenes variasjon og repetisjon**

Forventningene førsteklasseelver har til de pedagogiske skjermttekstene de møter på skolen, er basert på om lag fem års erfaring med kommersielle fritidssjangre med relativt høy teknisk kvalitet. Det skal være kjekt! (jf. klasselærer i intervju kap.6). Det skal være lærerikt! Studiens funn tyder på at variasjon er blant de faktorene som er viktige for at pedagogiske skjermttekster skal engasjere sine barnelesere. I variasjonen ligger det en appell til leseren, enten det gjelder modaliteter, sjangre, oppgavetyper, responsalternativer, interaktivitet osv.. Variasjon kan altså ses som en leserorientert adaptasjon. Samtidig kan disse variasjonsmulighetene utnyttes i den didaktiske adaptasjonen, som for eksempel til repetisjon på mange måter og til å støtte flere læringsstiler, for å fremme de pedagogiske intensjonene.

Trass i at hastigheten i *Bokstavoppslag Bs* responser ikke svarte til elevlesernes forventninger, slik som det blei påpekt i foregående delkapittel, viser analysen av *Bokstavoppslag B* og fokuselevenens aktualisering av det, at *variasjonen* i skjermtteksten førte til at samtlige fant *noe* de anså som interessant nok til å engasjere seg i, på en eller flere måter, i løpet av stasjonstida. Studien viser også at når de faktiske elevleserne hadde inntatt en faktisk konfronterende eller avventende leserposisjon til de to første scenene (kap.7.1.4), kunne overraskende og tiltrekkende skjermhendelser vekke deres interesse og engasjement. Umiddelbare sanselige modaliteter som farger, lyd og bevegelse er tiltrekkende allerede fra spedbarnsalderen av (Grünbaum, 1998: 141), og funn i analysene av elevenes aktualisering

viser også at endringer i slike modaliteter tiltrakk elevenes oppmerksomhet forholdsvis raskt. På den ene siden tiltrekkes vi altså av umiddelbare modaliteter. På den andre siden kan multimodaliteten og mangfoldet av meningsskapende ressurser føre til at den pedagogiske intensjonen forsvinner i sider ved teksten som den faktiske leseren synes er kjekt i situasjonskonteksten, slik som jeg påpekte i delkapittel 8.1.2. Et illustrerende eksempel er når Peder og Terje herma etter brekinga til geita i oppslaget og dermed gikk glipp av den påfølgende undervisninga (Narrativ konfig.1B kap.7.1.4). I dette eksemplet er skjermtekstens implisitte leserposisjon passivt bekreftende, mens analysen viser at Terje og Peder hadde inntatt en utforskende leserposisjon – først utafør og deretter innafor teksten.

I *Bokstavoppslag B* retter de fleste av skjermtekstens modaliteter og hendelser oppmerksomheten mot kunnskapsstoffet og de pedagogiske intensjonene, og man finner hva jeg kaller *repetisjon på mange måter* – nærmest hva man kaller «variasjon over et tema» innen musikk. All den tid analysene viser at elevleserne tidvis engasjerte seg med teksten og skapte mening med den, vil jeg derfor anta at de pedagogiske intensjonene i noen grad blei realisert. For eksempel tyder funna i analysen av Peders interaktivitet på at han var spesielt auditivt svak, noe som førte til at han gikk glipp av instruksjoner og forklaringer han trengte i arbeidet med oppgavene i tredje og fjerde scene (Narrativ konfig.1C kap.7.1.5). Funna viser også at skjermtekstens visuelle ressurser til en viss grad kunne bidra til at han tidvis var i stand til å skape adekvat mening med teksten, det vil si på en måte som til en viss grad ivaretok de pedagogiske intensjonene. Skjermteksten tilbød ham en alternativ intrautforskende leserposisjon støtta av andre modaliteter, slik at han fikk mulighet til å prøve igjen og igjen, inntil han lyktes med interaktiviteten.

Sjøl Thea, som i hovedsak inntok en konfronterende leserposisjon da hun opplevde at hele oppslaget låste seg, syntes tidvis å la seg engasjere av de visuelle ressursene. Innimellom sukk og nytteløs fysisk interaksjon, retta hun oppmerksomheten mot, og var intrautforskende overfor, elementer i den multimodale teksten (jf. Narrativ konfig.3C kap.7.1.5). Alle disse mulighetene for meningsskaping – tematikken, narrativiteten, det multimodale og alternative responser på interaktivitet – åpner teksten noe, slik at den i tillegg til de passivt og aktivt bekreftende leserposisjonene, gir rom for en faktisk intrautforskende leserposisjon innafor tekstens forutsetninger, slik som nevnt over om Peders interaktivitet. Det vil si at teksten ikke nødvendigvis kan karakteriseres som entydig. Det er dermed ikke sagt at elevleserne har mange tomme plasser å fylle, men heller at teksten byr leseren på alternative måter å engasjere seg med de pedagogiske intensjonene på.

Variasjonen i *Bokstavoppslag B* angår som nevnt ikke bare modalitetene, men også oppgavetyperne og til dels også de automatisk genererte initiativene og responsene (se kap.5.1.1). Analysen av oppslaget viser at disse variasjonene igjen genererer variasjoner i skjermt tekstens leserposisjoner, slik at leseren må engasjere seg med tekstens tematikk og kunnskapsstoff på ulike måter. Dette var noe elevene uttrykte eksplisitt i gruppeintervjuene at de verdsatte, og elevene på en av gruppene forklarte i munnen på hverandre at bokstavoppslaga var det kjekkeste «[...] for då får du gjørr liksom ikkje bare ein ting. Du ska liksom gjørr mange. Du ska ...». «Så har du ting te å leite etter og sånn». Skjermt teksten inviterer altså elevleserne til å se, lytte og interagere fysisk, og interaktiviteten varierer med pek-og-klikk- og klikk-dra-og-slipp-oppgaver, samt inntasting av en enkelt bokstav ved hjelp av tastatur (se figur 6 til 12 og tabell 9 i kap.5.1.1).

Til tross for variasjonen i framstillingsmåten, kan likevel denne variasjonen være så ritualisert, innlært og forutsigbar at leseren kan tilpasse lesemåten sin til hva vedkommende tror eller mener er det viktigste, slik vi kan se av den avventende leserposisjonen som analysene av både Peders, Idas og Theas aktualisering av *Bokstavoppslag Bs* to første scener viser (jf. kap.7.1.4). Det er sannsynlig at en slik type lesing blir forsterka av at alle oppslaga har den samme strukturen og progresjonen. Studien viser at en slik avventende leserposisjon bare er mulig hvis den implisitte leserposisjonen er passivt bekreftende. Når skjermt teksten automatisk går sin gang uten leserens medvirkning, kan den faktiske leseren, i stedet for å velge den korresponderende passivt bekreftende leserposisjonen, innta både en avventende og en konfronterende leserposisjon uten at dette får konsekvenser for tekstens framdrift. Dette vil som allerede nevnt føre til at leseren går glipp av deler av skjermt teksten, med at de faktiske leserposisjonene i den videre lesinga og interaktiviteten med skjermt teksten ikke korresponderer med de ideelle implisitte leserposisjonene. I interaktiviteten med oppslagets tredje scene må fokuselevne for eksempel ofte innta en intratutforskende faktisk leserposisjon i stedet for den implisitte aktivt bekreftende leserposisjon slik som skjermt teksten genererer (kap.7.1.5).

Analysene av elevenes aktualisering i kapittel 7.2.4 viser at den avventende måte å engasjere seg med teksten på, ikke er mulig i *10Fingre Kurs 04*. Gjennom de repeterende tastaturøvingene med fragmenterte og repeterende øvingstekster genererer kurset hovedsakelig en aktivt bekreftende leserposisjon. Skjermt teksten er avhengig av aktørens repeterende interaktivitet gjennom en aktivt bekreftende leserposisjon for å drives videre. Konfronterende eller utforskende leserposisjoner responderer den i utgangspunktet ikke på. Her er det på alle måter tastaturet som er det sentrale. Det er skjermtastaturet som dominerer

den multimodale skjermtteksten (se skjermbilde 25 kap.7.2.3), og det er maskinens tastatur som fungerer som inn-enhet for leserens interaktivitet (jf. kap.8.1.2). Skjermttekstens forholdsvis statiske modaliteter og ensformige leserposisjoner, synes å fokusere på inntasting for inntastingas egen skyld. En av guttene forklarte at «hvis det står «en due en due en due» heile tiå, så blir eg jo vant til ordet». Slik skriving og lesing av utenat lærte korte uanalyserte enheter ses gjerne som en snarvei i skriftspråklæringa, men da i forbindelse med ord som representerer noe som er viktig for barnet, slik som eget navn, navn på viktige personer, «til» og «fra» osv. (jf. Høigård, 2013). Ordet «due» er antakelig ikke blant de viktigste begrepene i en førsteklassings vokabular. I repeterende tekster som mangler både koherens og ord som er av spesiell betydning for leseren, slik som kursteksten i *Kurs 04*, er det en fare for at leseren ikke bryr seg med å avkode orda, men bare kopierer dem gjennom visuell gjenkjenning på tastaturet. Slike tekster hviler på elevenes egen indre motivasjon til læring og vilje til å skape mening utover hva læremiddelet tilbyr. Denne repeterende måten trenger ikke å føre til at de pedagogiske intensjonene blir tydeligere for leserne, da de ofte fører til kjedsomhet, slik man får inntrykk av at skjer i Saras interaktivitet med skjermtteksten (Narrativ konfig.2B kap.7.2.4). Den faktiske leseren vil i så fall kunne innta en konfronterende leserposisjon slik at hun avstår fra å engasjere seg med skjermtteksten, eller deler av den, gjennom en konfronterende leserposisjon.

Analysene av elevenes aktualisering av skjermtteksten i kapittel 7.2.4, viser at elevene pendla mellom en aktivt bekreftende og en konfronterende leserposisjon i aktualiseringa av *Kurs 04* og at Sara i all hovedsak møtte kursteksten med en konfronterende leserposisjon. Konsekvensen av en slik leserposisjon var rett og slett at skjermtteksten ikke blei aktualisert og derfor heller ikke blei drevet videre (se Narrativ konfig.2B kap.7.2.4). Denne måten «å trene» elevenes ferdigheter på, var noe av årsaken til at spesiallæreren verdsatte og hadde store forventninger til dette læremiddelet. Hun argumenterte med at på denne måten blei elevene tvunget til å lese og hun hadde kontroll over elevenes arbeid (jf. kap.6). Jeg mener at samtlige elevlesninger av *Kurs 04* i denne studien viser at en slik adaptasjon av skjermttekster verken sikra at elevene faktisk leste verbalteksten eller ga læreren kontroll over elevenes interaktivitet. Hva slags meninger som blei skapt og hvordan elevleserne adapterte skjermttekstene i aktualiseringa kommer jeg tilbake til i kapittel 8.2.

Analysen av Peders interaktivitet med inntastingsoppgavene i *Bokstavoppslag Bs* tredje scene (Narrativ konfig.1C kap.7.1.5), viser likevel at repetisjon kan ha en positiv virkning. I disse to oppgavene er det kun den aktuelle bokstaven B som skal inntastes. I Peders interaktivitet kan vi se at han ved første inntasting, måtte henvende seg til konteksten

og medeleven Terje for å få den nødvendige veiledninga til å mestre oppgaven. Den andre gangen ga han høylydt uttrykk for at han kjente oppgaven og visste hva han skulle gjøre. Bokstaven B ble umiddelbart identifisert på tastaturet og nærmest demonstrativt inntasta. Det er ikke sikkert at han vil huske B-ens plassering på tastaturet til en neste gang, men han ga i øyeblikket uttrykk for at han var motivert og engasjert, og at han opplevde økt mestring i repetisjonen av inntastinga. Også Idas interaktivitet med de to oppgavene viser at hun har en slags læringskurve fra den første gangen hun skal taste inn bokstaven til den andre. Den første gangen tasta hun inn bokstaven D før hun fant B-en, mens den andre gangen klarte hun seg med ett forsøk (Narrativ konfig.2C kap.7.1.5). Disse hendelsene mener jeg viser at måteholden bruk av *repetisjon som duplikasjon* kan virke positivt inn på å fremme pedagogiske intensjoner overfor elever som har behov for det. Jeg stiller meg likevel kritisk til at repetisjon som duplikasjon av kunnskapsstoff blir medisin for alle – altså uavhengig av den enkelte elevs behov. I kombinasjon med mangelfull kontekstualisering utgjør slik bruk en særlig risiko for hvorvidt meningsskapinga og læringa som skjer er av positiv eller negativ art, og dermed for hvorvidt elevlesernes møte med skjermtekstene er i tråd med de pedagogiske intensjonene.

#### **8.1.5 Skjermtekstenes progresjon**

På bakgrunn av både gruppeintervjuer, elevenes interaktivitet med skjermtekstene og i det sosiale samspillet elevene imellom, trekker jeg den konklusjon at *progresjon* var sentralt for elevenes engasjement med de pedagogiske skjermtekstene. Som jeg nevnte i kapittel 8.1.3 forbandt de fleste elevene den siste scenen i *Bokstavoppslag* med spill, og både spill og læring innebærer en viss progresjon eller framdrift. Mens læring dreier seg om å øke sitt potensiale til deltakelse i ulike situasjoner og kontekster (Selander, 2009: 19) (jf. kap.3.6.1), dreier spill seg ofte om en slags form for konkurranse.

Til tross for at det først og fremst var *Bokstavoppslag Bs* oppgavetavle elevene relaterte til spillsjangeren (jf. kap.8.1.3), var det en av elevene som argumenterte for at også *10Fingre* kunne være både spill og program «... for di så har komme lengst har vunne». Det viste seg også i analysene av elevenes aktualisering at telleverket, som skal hjelpe elevleser og lærer til å holde orden på elevenes progresjon (jf. kap.5.2.1), innebar en meningsskapende ressurs i forbindelse med denne utilsikta konkurransen. «Det handler om å skriva og så handler det om å komma lengst» forklarte Mathias i gruppeintervjuet. Holm Sørensen og Olesen skriver at det å komme fremover er det viktigste i barns opplevelse av «computerspill», og de forteller at det i deres studium av lek- og lærspill foregikk en slags

vennlig konkurranse om progresjon elevene i mellom (Holm Sørensen & Olesen, 2000: 37). Telleverket, som er et unnselig element på skjermttekstens menylinje (skjerm bilde 18 kap.5.2.1), viste seg å ha en viktig appellativ funksjon overfor elevleserne. Gjennom denne fikk elevleserne dekket behovet for å oppleve framdrift i egen interaktivitet, eller også egen progresjon sett i lys av medelevers progresjon, slik som det for eksempel framkommer i analysen av Terjes aktualisering. Her er det særlig Terjes medelev Tobias som gir uttrykk for å være opptatt av dette (Narrativ konfigur.3B kap.7.2.4). Det samme viser både den verbale og non-verbale kommunikasjonen mellom Mathias og medeleven Daniel (Narrativ konfigur.1B kap.7.2.4). Funnene viser at opplevelsen av progresjon kan holde oppe leserens motivasjon til å omgå skjermteksten, og på den måten kan de pedagogiske intensjonene til en viss grad nå fram til leseren og realiseres, sjøl når leseren ikke er disse særlig bevisst. Hvordan denne meningsskapende ressursen påvirker aktualiseringa og samspillet med medelever blir videre utdypa i forbindelse med elevlesernes adaptasjon i drøftinga av det tredje forskningsspørsmålet i kapittel 8.3.

Analysene av elevenes aktualisering av *Bokstavoppslag Bs* første og andre scene viste som nevnt at elevene i studien ikke syntes å la seg engasjere i særlig grad av skjermttekstens rammefortelling (jf. kap.8.1.4). Som analysen av oppslaget viser, har den likevel en vesentlig betydning. Den fungerer som et skjelett for fagstoffet og ordner oppslagets scener og skjermhendelser narrativt og didaktisk langs en tidsakse og utgjør dermed i seg sjøl progresjon (jf. kap.5.1.2). En slik progresjon finnes til en viss grad i de repeterende øvingene i *Kurs 04* også, men her er øvingsteksten, som påpekt i kapittel 8.1.2, så fragmentert at mulighetene for å oppdage den er relativt liten (se vedlegg 9). De ulike scenene *Bokstavoppslag B* er lette å kjenne igjen, slik at de faktiske elevleserne enkelt kan orientere seg om hvor langt skjermtteksten på deres egen skjerm er kommet. Det at alle oppslaga er laga over samme lest, gjør at progresjonen er forutsigbar og at elevene raskt oppfatter når oppslaget inviterer med leserposisjoner de finner attraktive, slik analysene av aktualiseringa av oppslagets to første scener viser (kap.7.1.4). Elevene kan også enkelt orientere seg om hvor langt oppslaget er kommet på sin egen skjerm i forhold til medelevene sine, særlig etter hvert som de får erfaring med læremiddelet. I tillegg utgjør ordninga av stoffet en didaktisk fundert progresjon med økende vanskegrad, som også antyder progresjonen i elevenes læring.

Den didaktiske adaptasjonen av *Bokstavoppslag B* følger altså en pedagogisk logikk for å fremme de pedagogiske intensjonene; innledninga i garderoben, via introduksjon med definisjoner og forklaringer i det virtuelle klasserommet og veileda oppgaver på den interaktive tavla, til de enda mer interaktive oppgavene hvor de faktiske elevleserne får prøvd



sine kunnskaper gjennom sjølstendig arbeid med egne valg (jf. kap.3.2). Ettersom de faktiske leserne kan løse tavleoppgavene i ulik rekkefølge, eller de kan løse den samme oppgaven mange ganger, må man kunne anta at progresjonen i denne delen av oppslaget ikke stimulerer i særlig grad til konkurranse elevleserne i mellom. Funna i analysene av fokuselevens aktualisering bekrefter at slik konkurranse har lite fokus underveis i aktualiseringa av denne scenen. Den narrative konfigurasjonen av Theas aktualisering viser likevel at de etter endt aktualisering kan ha en summativ vurdering av egen og andres progresjon knytta til vissheten om egen framdrift og hvilke scener som ligger framme på skjermen hos medelevene (Narrativ konfig.3C kap.7.1.5). Når Hanna har vært gjennom alle oppgavene i oppslaget, forkynner hun at hun «er ferdig med alle» og fortsetter velvillig med å tilby Thea sin gode hjelp. Denne hjelpa kan selvfølgelig ha vært ment som en markering av egne gode prestasjoner sett i lys av Theas, men jeg tolker hennes gjentatte forsøk på å hjelpe som en hyggelig og vennligsinnet gest. Noras utbrudd «Ha 'kkje du ennå komt te oppgaver?» uttrykker kanskje først og fremst overraskelse, men jeg vil anta at det for Theas egen del kom som enda en påminnelse om at hun hadde mislyktes i interaktiviteten med oppslaget og i konkurransen med medelevene. Konkurransespektet kommer jeg som nevnt tilbake til i kapittel 8.3 i forbindelse med elevenes adaptasjon av skjermtekstene i aktualiseringa.

#### **8.1.6 Oppsummering**

I denne drøftinga har jeg belyst funn i studien som peker på faktorer som har vist seg i særlig grad å bidra til å fremme og hemme realiseringa av pedagogiske intensjoner i skjermtekster for undervisning. Drøftinga indikerer, blant annet gjennom henvisningene til analysekapitlene av elevlesernes aktualisering og ulikhetene disse viser, at det likevel ikke bare er skjermtekstene slik de foreligger som er avgjørende for hvorvidt de pedagogiske intensjonene når fram til elevleserne. I det neste kapitlet diskuterer jeg derfor på bakgrunn av studiens funn hvordan lærerens adaptasjon av *Bokstavoppslag B* og *Kurs 04* kan bidra til å endre skjermtekstenes forutsetninger og påvirke elevenes aktualisering av dem.

#### **8.2 Andre forskningsspørsmål:**

*På hvilke måter kan lærerens adaptasjoner påvirke elevenes aktualisering av de pedagogiske skjermtekstene?*

Metatekstene til både *ABC Bokstavoppslag* og *10Fingre* henvender seg i særlig grad til lærerleseren, og skjermtekstenes pedagogiske intensjoners vei til elevleseren går nettopp gjennom lærerne som har ansvar for valg av læremidler og den undervisninga læremidlene er en del av. Videre viser analysene i kapittel 7 at lærerens intensjoner med og adaptasjoner av

de valgte læremidlene hadde innvirkning på elevenes aktualisering av læremiddeltekstene i undervisninga. I dette kapitlet vil jeg løfte fram funn fra kapittel 6 angående lærernes valg og adaptasjoner av digitale læremidler og drøfte disse opp mot funn fra læremiddelanalysen (kap.5) og analysene av elevenes aktualisering av de aktuelle skjermtekstene som inngår i studien (kap.7).

Læreren adaptasjon starter, som tidligere nevnt, der forfatterens og forlagens adaptasjon slutter – med valg av digitale læremidler for en spesifikk undervisningskontekst (kap.6). I første delkapittel 8.2.1 gjør jeg derfor rede for, og diskuterer, funn angående kriterier og konsekvenser for valg av pedagogiske skjermtekster for undervisning generelt, og av *ABC Bokstavoppslag* og *10Fingre* spesielt. I de påfølgende delkapitlene, kapittel 8.2.2 til 8.2.4, drøfter jeg på bakgrunn av studiens funn hvilke konsekvenser lærernes adaptasjoner av skjermtekstene for en stasjonsundervisningskontekst har for deres potensial som pedagogisk tekst, altså som meningsbærende tolkbare ytringer som skal kunne fremme læring.

### **8.2.1 Tolv minutter pedagogisk skjermtekst**

Det var ikke utarbeida noen felles kriterier for valg av digitale læremidler ved vertsskolen, men som nevnt, hadde de en spesiallærer som hadde et spesielt ansvar for dette arbeidet (jf.kap.6). Hun var utdanna spesialpedagog og hadde arbeida spesielt med digitale læremidler i tilknytning til spesialundervisning. Kriteriene, eller faktorene, som virka inn på valg av digitale læremidler, syntes hovedsakelig å være basert på innforstått kunnskap. De som spesielt blir løfta fram her, er derfor fundert på uttalelser fra samtaler og intervjuer med de to lærerne som inngår i studien. Et funn her var at disse kriteriene var basert på den enkelte lærers mer eller mindre kvalifiserte vurderinger av elevenes og egen situasjon innafor rammene av stasjonsundervisninga.

Dette funnet føyer seg inn i resultatene fra rapporten *Valg, vurdering og kvalitetsutvikling av lærebøker og andre læremidler*. Den viser at det tre år etter at godkjenningsordninga forsvant i 2000, fremdeles var svært få skoler som hadde utarbeida kriterier for valg av læremidler generelt, og altså heller ikke for digital læremidler spesielt. Det har derfor eksistert et stort behov for å utarbeide kriterier for hvordan man best kan gjøre slike valg (Skjelbred, 2003b). Rapporten er forholdsvis gammel, men den korresponderer ganske godt med den nyere rapporten *Læremiddelforskning etter LK06*, hvor det konkluderes med at det er lite forskning angående valg og vurdering av digitale læremidler (Juuhl et al., 2010). Jeg mener at man kommer langt med forskning angående vurdering av læremidler generelt, men og at det er nødvendig å ha slik forskning som ser på digitale læremidler

spesielt. Det handler ikke bare om å kunne vurdere det aktuelle læremiddelet, men også dets egnethet i forhold til andre typer læremidler. Læremidler, enten det er lærebøker eller pedagogiske skjermttekster, skal ikke bare fremme elevenes læring, men også støtte lærerens undervisning. Bortfallet av godkjenningsordninga byr på muligheter som tidligere sensur ikke ga. Samtidig stilles det større krav til forlag, lærere og utdanningsinstitusjoner i arbeidet med å vurdere og kvalitetssikre læremidlene og bruken av dem.

Allerede i 1998 hadde Pia Grünbaum utvikla «ti bud» for valg av dataprogram retta mot de yngste barna (Grünbaum, 1998: 140). Disse angikk i første rekke fritidsskermttekster, men noen av dem kunne også ha vært lagt til grunn for valg av digitale læremidler for de yngste elevene. Grünbaums «bud» kan sies i første rekke å angå den leserorienterte adaptasjonen, og i det første budet, som hun anser som overordna de andre ni, heter det at «Hvis et barn skal bruke et program, er det viktig at barnet selv liker programmet». Det må være tiltrekkende. Hvor vidt barnet finner det tiltrekkende eller ikke avhenger av om det «utfordrer barnas nysgjerrighet og tiltaler deres sans for humor og deres intelligens» (Grünbaum, 1998: 140). Grünbaum skriver om programmer barn sjøl skal velge å bruke. I skolesammenheng er denne situasjonen annerledes. Barn velger som oftest ikke sine egne læremidler, ei heller de digitale. Det er det i stor grad de voksne som gjør, noe som ofte kan få konsekvenser for hvordan det blir lest og interagert med læremiddelet (jf. kap.3.5.1).

I boka *tekst.no* har Scwebs og Otnes foreslått analyseverktøy for skjermttekster til bruk i skolen (Schwebs & Otnes, 2006). Disse er ikke utarbeida som kriterier, men spørsmålene de stiller kunne vært lagt til grunn for utarbeiding av kriterier for valg av pedagogiske skjermttekster for undervisning. Videre er Senter for IKT i utdanningen blant dem som de seinere åra har utarbeida en rekke kriterier for valg av digitale læremidler. Disse er i første rekke ment for vurdering og valg av digitale læringsressurser som de velger å kalle det (Senter for IKT i utdanningen, 2012). Senteret blei oppretta i 2010 og kriteriene blei utarbeida samme år. Kriteriene er ikke faste størrelser, men er utarbeida som en rekke spørsmål som kan gi grunnlag for kriterier med lokal og individuell tilpasning. Spesiellæreren fortalte at hun gjerne skulle ha utarbeida slike kriterier, men at tida ikke strakk til. Et funn i studien kan dermed sies å være at denne læreren, på grunn av manglende tidsressurser, var nødt til å stole på sin egen kunnskap og sitt eget pedagogiske skjønn i situasjonen, framfor å sette seg inn i, eller å benytte seg av, tilgjengelige forskningsbaserte verktøy for valg av digitale læremidler.

Kriteriene som utkrystalliserte seg i intervjuene med lærerne, var knytta til lærernes *pedagogiske intensjoner* for elevene, til *undervisningsorganiseringa* og *økonomiske og tidsmessige ressurser*. De pedagogiske intensjonene dreide seg om at elevene skulle få

*begreps trening, lesetrening, tastaturtrening* og oppøving av *digital kompetanse*. Det satte visse krav til skjermtekstenes *innhold*, men først og fremst var spesiallæreren opptatt av skjermtekstenes *metodikk*. Klasselæreren på sin side syntes å være mer opptatt av at elevene skulle lære det *atferdsmessige* omkring stasjonsundervisninga og det å være elev, samt at elevene skulle ha det *«kjekt»*. Hun retta en forsiktig skepsis mot den omfattende bruken av *10Fingre* (Jf. klasselærer i intervju kap.6), men ettersom hun var overbevist om stasjonsundervisningas positive effekt på elevenes læring, valgte hun å være lojal overfor det eksisterende systemet hvor spesiallæreren gjorde de nødvendige valgene knytta til digitale læremidler. Et vesentlig funn i den forbindelse kan derfor sies å være at sjølve undervisningsorganiseringa blei viktigere enn innholdet i interaktiviteten på datastasjonen for klasselæreren i tilretteleggingsfasen.

Studien viser nettopp at *undervisningsorganiseringa* satte de vesentligste kriteriene for hvilke skjermtekster som egna seg. Først og fremst måtte de kunne arbeides *sjølstendig* med i de ti-tolv minuttene datastasjonen varte. Behovet var altså tolv minutter pedagogisk skjermtekst. Det innebar at skjermtekstene måtte være så enkle å entre og avslutte at elevene skulle kunne mestre dette på egenhånd. I tillegg tolker jeg både det digitale læremiddelutvalget og spesiallærerens utsagn knytta til behovet for kontroll over elevenes interaktivitet (jf. sitat fra intervju kap.6), at det også var et poeng at skjermtekstene loste elevene trygt gjennom fagstoffet uten særlig grad av muligheter for valg og innflytelse på tekstenes forløp. Med en tidsramme på 10-12 minutter på datastasjonen skulle man kanskje tro at en autoritær forhåndsprogrammert stimulus-respons-tilnærming, hvor elevene hadde svært begrensa valg innafør læremiddelet, sikra at interaktiviteten foregikk i tråd med de pedagogiske intensjonene. De mange funna av avventende og konfronterende faktiske leserposisjoner i analysene av fokuselevenes aktualisering av de to skjermtekstene, tyder på at en slik tilnærming slett ikke sikrer at elevenes interaktivitet foregår etter intensjonene. Hva slags interaktivitet elevene engasjerte seg med utover de intenderte, kommer jeg tilbake til i delkapittel 8.3.

De *tidsmessige ressursene* sto ikke i forhold til det som var nødvendig for å kunne tilrettelegge og adaptere optimalt for de ulike stasjonene. For datastasjonen sin del var dette med på å avgrense læremiddelutvalget ytterligere, og resultatet var at utvalget besto av skjermtekster som blei vurdert til å kreve lite i tilretteleggingsfasen for å kunne tas i bruk. I tillegg spilte den økonomiske siden inn, noe som resulterte i at utvalget framsto som noe forelda. De benytta skjermtekstene var stort sett gratis nettressurser eller eldre skjermtekster på cd-rom. Unntaket burde kanskje ha vært det frikjøpte læremiddelet *10Fingre*, men også her

blei det benyttet en eldre versjon enn hva de faktisk hadde tilgang til.<sup>86</sup> Ettersom versjonen som var frikjøpt lå på cd-rom, kan det tenkes at det nevnte tidsaspektet var en årsak til at ikke en nyere versjon blei installert på skolens mange stasjonære PC-er. Det kan også være at lærerne ikke hadde hatt den nødvendige tida til rådighet for å kunne utforske de nyere versjonenes muligheter. Dette kan være en sannsynlig årsak, da de heller ikke hadde hatt anledning til å sette seg inn i mulighetene med den versjonen som faktisk var i bruk. Stasjonsundervisningas mange parallelle aktiviteter krevde generelt mye tilrettelegging fra klasselærerens side, og både hun og spesiallæreren ga uttrykk for at tidsressursene var knappe i forhold til utfordringene de sto overfor. Et tilsvarende funn har Kirsten Palm og Ruth Seierstad Stokke gjort i sin studie av stasjonsundervisning ved fem skoler, og de trekker spesielt fram data- og formingsstasjonen som de stasjonene det ser ut til å være spesielt utfordrende å fylle med relevante og gode arbeidsoppgaver (Palm & Stokke, 2013: 65). I tillegg til utfordringene med å finne fram til relevante og gode pedagogiske skjermttekster, viser studien at tidsnøden resulterte i at de valgte skjermtekstene i svært begrensa grad blei adaptert til de aktuelle elevene i situasjonskonteksten. I de følgende underkapitlene diskuterer jeg derfor ikke bare lærerens adaptasjoner, men også manglende adaptasjoner av studiens utvalgte skjermttekster i relasjon til forskningsspørsmålet.

### 8.2.2 Mening i skjermttekster

Skjermtteksternes innhold og fagstoff var, som nevnt over, en av faktorene som blei forfekta med hensyn til lærernes pedagogiske intensjoner for elevleserne. Både *10Fingre Kurs 04* og *Safari ABC Bokstavoppslag B* var valgt fordi de kunne ses i sammenheng med kompetansemåla i den da gjeldende læreplanen for norskfaget (LK06, NOR1-04). De var ment å skulle ivareta de pedagogiske intensjonene og støtte opp om elevenes lese- og skrivelæring eller *skriftspråklæring* og *begrepslæring* – altså faget – i tillegg til utvikling av deres digitale kompetanse. I den forbindelse la *ABC Bokstavoppslags* metatekster særskilt vekt på leseopplæringa, og hvert oppslag var laga med utgangspunkt i en enkelt bokstav slik at skjermttekstene enkelt kunne tilpasses den rekkefølgen som den øvrige undervisninga la opp til (jf. kap.5.1.1.). Nettstedet *ABC Safari* inneholder et variert utvalg ressurser for den tidlige leseopplæringa i tillegg til bokstavoppslaga, men disse hadde lærerne lite kjennskap til.

Studien viser at det først og fremst var valg av oppslag og integrering i den øvrige undervisninga som utgjorde lærerens adaptasjon av *Bokstavoppslag B*, og som eventuelt gjorde at de pedagogiske intensjonene kunne bli realisert. *10Fingre*, som fulgte en annen

---

<sup>86</sup> Ettersom versjonen skolen benyttet ikke var tilgjengelig via MikroVerkstedet, oppsøkte jeg IT-ansvarlig for å få tilgang. Det viste seg at skolen også hadde nyere versjoner tilgjengelig for bruk.

progresjon, var også valgt med utgangspunkt i pedagogiske intensjoner knytta til elevenes skriftspråklæring, men her finner man ikke den samme tematiske forbindelsen til den øvrige undervisninga som man finner i lærernes adaptasjon av *ABC Bokstavoppslag*. De ukene elevene arbeida med bokstaven B var ikke denne en gang representert i kurset som blei benytta (se vedlegg 9 *Kurs 04*). Dette funnet tyder på at læreren gjennom sine adaptasjoner, eller rettere sagt manglende adaptasjoner, satte sin lit til at dekontekstualiserte tasteøvinger skulle føre til lese- og skriveferdigheter – nærmest som et biprodukt.

Mange av funna i studien viser at spesiallærers påstand om at elevene blei tvungne til å lese øvingstekstene (jf. sitat fra intervju kap.6), ikke nødvendigvis medførte riktighet. For det første viser analysene i kapittel 7.2 av elevenes aktualisering av *Kurs 04* at det gikk fint an å kopiere enkeltbokstavene øvingsteksten representerte, inn i øvingsfeltet uten å lese. For det andre kan man stille spørsmål ved hvor vidt øvingsteksten i kurset inviterte elevleserne til å «lese» i ordets rette forstand, det vil si å både kunne avkode og skape *mening* med tekst. Det kunne synes som om bruken av skjermteksten var basert på tanken om at man ved å omgås bokstaver og tastatur automatisk vil tilegne seg skriftspråkferdigheter. For mange barn kan dette faktisk være tilfelle. De fleste barn som begynner på skolen, er nysgjerrige på skriftspråket og drives av forventninger og en indre motivasjon for å lære, og som Säljö hevder kan ikke mennesket la være å lære (Säljö, 2000: 28). Spørsmålet er hva de elevene lærer som ikke har denne indre motivasjonen og som ikke på egenhånd makter å skape den nødvendige meninga for at de pedagogiske intensjonene om skriftspråklæring skal innfris (jf.kap.3.6.1). Den samme kritikken kan rettes mot at elevenes omgang med utvalgte pedagogiske skjermtekster automatisk skulle kunne fremme den pedagogiske intensjonen om utvikling av digital kompetanse. Tastaturferdigheter er en svært avgrensa teknisk ferdighet sett i lys av hva digital kompetanse innebærer (jf. kap.3.5.2). Man må kunne anta at hvis lærerne for eksempel hadde benytta *10Fingre* til tekstskaing med elevene, og skapt tekster som elevene siden kunne få lese, kjenne igjen og arbeide med, ville elevene i større grad kunne få oppleve skjermteksten som et digitalt verktøy bestående av ressurser for meningsskaing.<sup>87</sup> Studien viser at slik *Kurs 04* blei benytta i stasjonsundervisninga, fremma skjermteksten i beste fall elevenes avkodings- og tastaturferdigheter. Unntaket var blant de elevene som blei tatt ut for spesialundervisning. Her blei tasteøvelsene fulgt av dialog mellom spesiallærer og elev, og på den måten kunne mening som var relevant for å fremme de pedagogiske intensjonene, tilføres skjermteksten fra konteksten.

---

<sup>87</sup> Jeg har lagt inn to eksempler på slike sjøllagde kurs i vedlegg 12.

Jeg mener at det noen ganger kan være nødvendig å øve særskilte ferdigheter ved bruk av tekster man ikke finner spesielt tiltrekkende eller motiverende. Når jeg skal ut å reise, kan jeg som en forberedelse bruke ordbøker til å øve på ord og nyttige fraser i språket som blir benytta i landet jeg skal til. Motivasjonen for å lese og lære ligger altså ikke i ordboka sjøl, men i konteksten og hva som venter meg. Det er likevel språket i bruk i den relevante språkkonteksten som vil gi den beste forståelsen og dermed det største læringsutbytte. I starten på et langt undervisningsforløp kan det være vanskelig for elevene å opprettholde motivasjonen hvis den bare er knytta til hva som venter dem på lang sikt. Elevene i studien fortalte riktignok om både hvor viktig og kjekt det var å lære, og at motivasjonen blant annet lå i å bli like flinke som mor og far (jf.kap.8.1.4). Denne studien har likevel vist at elevenes mange konfronterende og avventende leserposisjoner i aktualiseringa av de to skjermtekstene kunne føre til at læringsperspektivet blei dempa og at hva som skjedde «her og nå» var det viktigste for motivasjonen.

Analysene av Terjes aktualisering av *Kurs 04* antyder at muligheten for læring i seg sjøl kan oppleves som tiltrekkende og motiverende. Til tross for flere forstyrrende hendelser, syntes han å interagere forholdsvis pliktoppfyllende med kurset, i tråd med veiledninga han hadde fått med spesialpedagogen, og i motsetning til for eksempel Sara som fikk gjort lite og ingenting (jf. Narrativ konfigurasjon 2B, kap.7.2.4). Selv om dette ikke er et tilstrekkelig grunnlag for generalisering, trekker jeg den slutninga at en vesentlig oppgave i lærerens adaptasjon av pedagogiske skjermttekster derfor er å gjøre dem mest mulig aktuelle for elevene i situasjonskonteksten. Dette er adaptasjoner som kan foretas gjennom valg av skjermttekster som har tydelige forbindelser til situasjonskonteksten, ved å adaptere andre tekster i situasjonskonteksten til læremiddelet og/eller ved å adaptere læremiddelet til den. Dette skulle man kunne anta at var en selvfølgelighet med hensyn til all bruk av tekster i undervisning, men denne studien viser at så ikke nødvendigvis er tilfellet. I tillegg viser analysene av elevenes aktualisering av skjermttekstene at hvilke meningsskapende ressurser elevene hadde til rådighet, fikk konsekvenser for hva stasjonstida blei brukt til, og dermed for realiseringa av de pedagogiske intensjonene.

Som sagt krevde *Bokstavoppslag B* i liten grad å adapteres for tematisk å passe inn i den øvrige undervisninga slik at elevleserne kunne skape relevant mening med skjermtteksten. Den valgte startnoden blei lagt klar på skjermen før stasjonsrunden begynte, og elevene blei fortalt på teppet hvilket oppslag de skulle aktivere og arbeide med. Den samme framgangsmåten blei foretatt i adaptasjonen av *Kurs 04*, men på bakgrunn av funn i analysene av elevenes aktualisering (jf. kap.7.2.3 og 7.2.4), mener jeg at man kan trekke den



konklusjonen at dette ikke var tilstrekkelig for at alle elever kunne skape mening som korresponderte med de pedagogiske intensjonene og andre intensjoner. For det første var det vanskelig for elevene å entre kurset på egenhånd da de meningssskapende ressursene på den valgte startnoden ikke var mynta på dem. For det andre var øvingsteksten av en slik art at den knapt kunne kalles tekst, og den var dermed i liten grad egna til å fremme leseferdigheter. I tillegg hadde teksten lite forbindelse til situasjonskonteksten. Denne skjermtteksten syntes på alle måter dekontekstualisert og uten mening.

### **8.2.3 Drill og automatisering**

Mens *Bokstavoppslag B* altså syntes å være valgt ut på bakgrunn av at det passa rett inn i undervisninga med hensyn til både innhold og stipulert tidsbruk og uten særlige krav til lærerens adaptasjon, var *10Fingre* valgt av spesiallæreren fordi hun hadde latt seg overbevise av dets *metodikk* (jf. utdrag fra intervju kap.6). Denne metodikken gikk i følge læremiddelets metatekster ut på å skrive seg til lesing ved hjelp av tastaturøvelser med bruk av mange sanser (jf. kap.2.2.2 og 5.2). Spesiallæreren, som også hadde ansvar for spesialundervisninga i første klasse, benytta begrep som «kjedelig», «tvinge til å lese», «drill», «øve» og «kjøre» om elevenes interaksjon med *10Fingre* (se utdrag fra intervju kap.6). Hun syntes i liten grad å vektlegge den leserorienterte adaptasjonen og la heller større vekt på den didaktiske adaptasjonen basert på en tradisjonell behavioristisk tankegang. Læremidler som var utvikla med tanke på spesialundervisning syntes hun å verdsette spesielt høyt (jf. utdrag fra intervju kap.6), også med tanke på stasjonsundervisninga. Resultatet av hennes spesialpedagogiske perspektiv førte til en satsing etter prinsippet «spesialpedagogikk for alle» på datastasjonen. Dette gjaldt i særdeleshet utvalget, deriblant *10Fingre* (jf. sitater fra intervju, kap.6). Et av studiens funn peker dermed i retning av at det, innafor de rammene stasjonsundervisninga hadde ved vertsskolen, var vanskelig å differensiere, og at det var hensynet til de svakeste elevenes behov som blei styrende for hvilke skjermttekster som blei benytta i undervisninga. Resultatene av Palm og Stokke sin studie viser at det var de svakeste elevene som hadde minst utbytte av de selvbetjente stasjonene (Palm & Stokke, 2013: 66). Dette står i motsetning til denne studien, hvor analysene av de svake elevene Peder og Terje sine aktualiseringer av skjermttekstene viser at de er blant dem som går inn i en mer meningsfull interaktivitet med og omkring tekstene (jf. analysene i kap.7.1 og 7.2). Dette avvikende resultatet mener jeg kan relateres til at nettopp disse elevene fikk en tettere oppfølging i forhold til de valgte skjermttekstene gjennom spesialundervisninga.



Til tross for at klasselæreren ikke uttrykte den samme bevisstheten omkring metodikken bak læremidlene som spesiallæreren, la hun vekt på datamaskinen som øvingsverktøy i elevenes automatisering av ferdigheter: «Men, det er jo mye så ska automatiseras, sant, med disse bokstavlydane, og då er det mye du kan få inn gjennom data» (klasselærer i intervju). Til tross for at Trageton er mest opptatt av de mulighetene datamaskinen gir elevene til å produsere egne tekster, får klasselæreren støtte av ham til en slik tenkning når det dreier seg om å øve inn eksakte lesetekniske oppgaver (Trageton, 2003: 51), og jeg vil tilføye skrive- eller tastetekniske oppgaver.

Studien viser imidlertid at klasselærerens mest åpenbare metodiske overveielser var forbundet med sjølve *undervisningsorganiseringa*, og det var jo nettopp grunna overbevisninga om at denne organiseringa med tidsavgrensa læringsstasjoner var spesielt egna for de yngste elevenes læring at den var blitt innført. Stasjonsundervisning i seg sjøl angir ikke en særskilt metodikk innafor alle de sjølbetjente stasjonene, men heller prinsipper for hvordan man kan organisere undervisninga, slik at den rasjonelt skal kunne differensieres. Mange av funna i denne studien viser likevel at denne undervisningsformen fikk ganske omfattende konsekvenser for metodikken på datastasjonen. Satsinga på differensiering på den lærerbetjente stasjonen, arbeidsheftene på ABC-stasjonen og til dels lesemateriellet på lesestasjonen (se kap.2.3) var både tid- og arbeidskrevende, og det kunne synes som om de øvrige stasjonene av den grunn nærmest dreide seg om sysselsetting. Til tross for at en del skjermtekster blei brukt av spesialpedagogiske hensyn, syntes det likevel som om utvalget i større grad var styrt av undervisningsorganiseringa enn av læreplanens læringsmål og den enkelte elevs behov. Både bokstavoppslaga i *Safari ABC* og de ferdige kursa i *10Fingre* blei vurdert til å være egna innafor datastasjonens tidsramme. Alle elevene hadde gode muligheter til å få med seg undervisninga og fellesoppgavene i *Bokstavoppslag B* i løpet av datastasjonen. I tillegg hadde de fleste tid til også å begynne på de valgfrie oppgavene.

I interaktiviteten med *10Fingre Kurs 04* var det, som tidligere nevnt, ingen av elevene som blei ferdig med alle de førtini øvingene. Ettersom kurset var for omfattende til at elevleserne kunne rekke å fullføre aktualiseringa av det innafor datastasjonens tidsramme, trekker jeg den konklusjonen at øvingsteksten ikke bare var vanskelig å skape mening med som tekst slik den forelå, men at lærerne heller ikke var så opptatt av at elevene skulle kunne gjøre det. Det var ingen av elevene som kom til de avsluttende øvingene hvor det fantes en viss koherens i teksten i løpet av stasjonstida (se kap.5.2.1 og vedlegg 9). Funna i denne studien peker derfor mot at de viktigste metodiske prinsippene for elevenes interaktivitet på datastasjonen ikke var retta mot meningsskaping, men mot at elevene skulle få litt øving så

ofte som mulig. Det skulle gi gode resultater i tråd med de pedagogiske intensjonene retta mot både begrepstrening, lesetrening, tastaturtrening og oppøving av digital kompetanse.

Studien viser at integreringa av de to læremidlene i stasjonsundervisninga innebar en adaptasjon som kanskje utilsikta førte til at læremidlenes forutsetninger for elevlesernes meningsskaping endra seg. Mens *Kurs 04* blei ytterligere fragmentert fordi det aldri blei tid til å fullføre aktualiseringa av teksten som helhet, blei den intrautforskende leserposisjonen i *Bokstavoppslag B* tona ned. Dette blei spesielt synlig i entringa av oppslaget, der startnoden egentlig inviterte elevleserne gjennom imperativytringa «Velg bokstav:» til utforskning av de fantasifulle bokstavsymbolene. Hvis elevleseren valgte en korresponderende intrautforskende leserposisjon hvor hun foretok egne selvstendige valg, kunne det bli påpekt av læreren fra den andre siden av rommet at eleven visste hvilken bokstav han/hun skulle velge, og at det ikke skulle være noe tull. Mangel på samarbeid og kontekstualisering i situasjonen og forventningene om at aktualiseringa skulle foregå individuelt i stillhet, førte til at det var skjermtekstenes kroppslige interaktivitet, den synlige atferden, som først og fremst blei vektlagt i aktualiseringa. Dette mener jeg at irettesettelsen av gruppa til Terje etter endt interaktivitet understreker (Narrativ konfigurasjon 3B kap.7.2.4). Trass gruppas forholdsvis ivrige interaktivitet med *Kurs 04*, hadde de gjennom sin kroppslige aktivitet og verbale kommunikasjon pådratt seg uønska oppmerksomhet fra klasselæreren.

Dette fører meg tilbake til lærernes pedagogiske intensjon om at skjermtekstene skulle bidra til å utvikle elevenes *digitale kompetanse*, sjøl om dette nærmest blei sett på som en sidegevinst. Studien har flere ganger vist at når klasselæreren var opptatt på den lærerbetjente stasjonen, kunne hun ikke følge med på hva elevene holdt på med på datastasjonen. Unntaket var når særskilt atferd påkalte oppmerksomheten hennes. Det dreide seg enten om forespørsler om hjelp eller uønska atferd som skapte uro i klasserommet. Det vil si at læreren måtte stole på skjermtekstene og hvordan de stimulerte elevleserne til å interagere med dem når det ikke var noe som vakte hennes oppmerksomhet. Et viktig funn i denne studien kan sies å være at lærerens manglende kontroll i klasserommet syntes å få konsekvenser for metodikken på de sjølbetjente stasjonene. Dette funnet korresponderer med funn i Palm og Stokkes studie, hvor lærere forteller at de finner det utfordrende å sørge for tilstrekkelig arbeidsro og orden i klasserommet (Palm & Stokke, 2013: 60). Lærerne i min studie syntes å forsøke bøte på sine bekymringer for hva elevene faktisk foretok seg på datastasjonen, og på egen utilstrekkelighet med hensyn til mulighet for oppfølging, med skjermtekster basert på en tradisjonell behavioristisk tankegang med simple stimulus-respons-modeller. På hvilke måter læremidlene fremma digital kompetanse var de to lærerne i liten grad opptatt av, bortsett fra at elevene

måtte lære å kunne håndtere de aktuelle skjermtekstene de benytta i undervisninga og det å kunne skrive på tastatur, så i den forbindelse kunne det synes som om holdninga var at enhver bruk av læremidler mediert via datamaskin førte til digital kompetanse. I 2002 konkluderte Engan og Otnes med at skjermtekster for de yngste ofte bød på «mekanisitiske» aktiviteter som trente motorikk og hukommelse og i liten grad tilførte ny kunnskap, stimulerte til refleksjon, kreativitet eller andre mentale prosesser (Engan & Otnes, 2002: 257). Til tross for at deres forskning er fra perioden rundt århundreskiftet, og at mye har skjedd siden den gang, viser denne studien at en slik behavioristisk stimulus-responstilnærming til læring fremdeles blir verdsatt når digitale læremidler skal velges. Jeg mener at forutsetningene for stasjonsundervisninga på vertsskolen var med på å forsterke en slik tenkning, og kanskje gjelder dette stasjonsundervisning generelt ettersom rammene for organiseringa er nok så rigide og at antall voksne per elev kan sammenlignes med forholdene i andre norske klasserom. Med den kunnskapen vi i dag har med hensyn til læring sett fra et sosiokulturelt perspektiv må man derfor kunne anta at potensialet de utvalgte skjermtekstene kunne ha for å fremme de pedagogiske intensjonene blei svekka innafor rammene av stasjonsundervisninga på vertsskolen. Under bedre rammebetingelser kunne lærerne ha adaptert både brukergrensesnitt og øvingstekstene i tilretteleggingsfasen for at de skulle bli mer aktuelle og meningsfulle for klassen som helhet og for den enkelte elev. På den måten ville skjermteksten i større grad kunne ha støtta opp om de pedagogiske intensjonene, men disse mulighetene blei valgt bort.

#### **8.2.4 Pedagogisk sysselsetting**

Begrunnelsen for opphevinga av godkjenningsordninga for lærebøker i 2000 var at det var læreplanene og ikke lærebøkene som skulle være styrende for undervisninga (St.meld. nr. 20 (2012-2013), 2013). På vertsskolen for denne studien var denne problemstillinga snudd på hodet. Faktisk hadde de i liten grad benytta lærebøker utover kopiering av oppgaver til produksjon av tematiske arbeidshefter etter at stasjonsundervisninga blei implementert. Det var den innarbeida undervisningsorganiseringa i stasjoner som syntes å være premissleverandør med hensyn til valg av læremidler for de ubetjente stasjonene, og i særdeleshet datastasjonen. Til tross for at stasjonsundervisninga var valgt som et middel for å fremme måla i læreplanen, kunne det synes som om middelet i det daglige lett kunne bli et mål i seg sjøl. Resultatet syntes å bli at de digitale læremidlenes pedagogiske intensjoner blei underlagt undervisningsorganiseringas pedagogiske intensjoner, som i første rekke var orientert mot den lærerbetjente stasjonen. Det resulterte i at arbeidet på de sjølbetjente

stasjonene i stor grad var prega av fragmentert og dekontekstualisert øving og drill av spesifikke ferdigheter uten særlige muligheter for samtale og refleksjon i situasjonen.

Samarbeid blei oppfatta som forstyrrende på den øvrige stasjonsundervisninga, så til tross for at nyere forskning tyder på at samarbeid fremmer læring, slik som forskningsrapporten *Samhandling med, foran og via skjermen* viser (Alant et al., 2003: 9) og Holm Sørensen konkluderer med i en av sine artikler (Holm Sørensen, 2008: 181), var en slik arbeidsform ikke ønskelig. Riktignok kunne elevene få hjelpe hverandre hvis det var noe de ikke forsto eller at de sto fast i interaksjonen med læremidlene, men toleransen for småprat foran skjermen var generelt lav. Dette kom direkte til uttrykk i klasselærerens irettesettelser, slik den narrative konfigurasjonen av Terjes interaksjon med *Kurs 04* viser (narrativ konfigurasjon 3B kap.7.2.4), og noe mer indirekte i Theas interaksjon med *Bokstavoppslag B* (Narrativ konfigurasjon 3C kap.7.1.5). Hun valgte å fortsette sin nytteløse interaksjon med oppslaget framfor å be om den hjelpa hun trengte for å kunne lykkes. I tillegg blei ikke mulighetene for kontekstualisering som lå i lærerverktøyene i *10Fingre* utnytta på en måte som ga elevene mulighet til å skape relevant mening med læremiddelet i tråd med de pedagogiske intensjonene.

I den grad man kan si at de to skjermtekstene i studien blei adapterte av læreren, innebar dette først og fremst en didaktisk adaptasjon basert på tradisjonell behavioristisk tankegang. Denne adaptasjonen førte til at den implisitte bekræftende leserposisjonen ofte blei forsterka og at andre leserposisjoner til dels blei erstatta med denne, slik som i elevenes aktualisering av den nevnte startnoden (kap.8.2.2). Den leserorienterte adaptasjonen kom først og fremst til uttrykk gjennom stasjonsundervisningas kombinasjon av variasjon og repetisjon som lærerne mente var nødvendig for at elevene skulle oppleve undervisninga som «kjekk», samtidig som de fikk mulighet til å oppleve mestring. I den grad medieadaptasjon blei foretatt med de to skjermtekstene i studien, blei dette gjort av hensyn til den praktiske gjennomføringa av stasjonsundervisninga og hadde lite eller ingenting med de pedagogiske intensjonene lærerne hadde for elevene å gjøre.

Ingunn Flatøy stiller spørsmål ved om den digitale ABC-boka er et kjærkomment supplement eller et godt tidsfordriv i forbindelse med sin analyse av *Safari ABC* (Flatøy, 2010). Dette kunne synes å være et betimelig spørsmål for bruken av både *Kurs 04* og *Bokstavoppslag B* i klasseundervisninga ved vertsskolen. Til tross for spesiallærerens noe konservative og tradisjonelle syn på læring var hennes begrunnelser både faglig og metodisk funderte, men disse begrunnelsene var relatert til elevene som hadde behov for særskilt tilrettelegging og spesialpedagogisk oppfølging. I følge henne var det nødvendig å benytte

*10Fingre* i stasjonsundervisninga for at de faglig svake elevene skulle oppnå den ønska treninga og læringseffekten. Klasselæreren hadde sine meninger (jf. diskusjonen om bruken av *10Fingre*), men hun hadde av ulike grunner ikke en posisjon som gjorde at hun fikk gjennomslag for sine motforestillinger. Hun konkluderte med at «Hu gjør best jobb, tror eg, når hu får jobbe på den måten, og då e det best for ungane». Resultatet blei at de digitale læremidlene blei ansett som både et godt tidsfordriv og et kjærkomment supplement. De fungerte som tidsfordriv sett i lys av betydningen det hadde at elevene var sysselsatt med noe slik at klasselæreren fikk anledning til å konsentrere seg om undervisninga av de 4-5 elevene på den lærerbetjente stasjonen. Det at de representerte variasjon i undervisninga, gjorde at de innafor undervisningsorganiseringas rigide rammer også fungerte som et supplement i den hensikt å fremme de pedagogiske intensjonene om elevenes utvikling av lese- og skriveferdigheter og digital kompetanse. Jeg mener likevel at analysene i denne studien, som følger skjermtekstene fra slik de foreligger (kap.5), via lærerens adaptasjon (kap.6) og til den endelige aktualiseringa i en stasjonsundervisningskontekst (kap.7), viser at lærerens adaptasjon av *Bokstavoppslag B* og *Kurs 04* mangla den forankringa i situasjonskonteksten som var nødvendig for at skjermtekstene på best mulig måte skulle kunne fremme de pedagogiske intensjonene. For *Bokstavoppslag B* sin del, var oppslaget rammefortelling med på å danne en tekstuell kontekst som kanskje burde ha gjort det mulig for de aller fleste elevleserne å skape nødvendig relevant mening for at de pedagogiske intensjonene skulle kunne bli realisert i aktualiseringa. En slik tekstuell kontekst finnes i liten grad i *Kurs 04*. Analysen i kapittel 6 og den drøftinga jeg har gjennomført her viser i første rekke at lærernes adaptasjon av *Bokstavoppslag B* og *Kurs 04* var mangelfull. De digitale læremidlenes oppgave i stasjonsundervisninga syntes først og fremst å dreie seg om å holde elevene virksomme med sjølstendig arbeid med relevante skjermtekster i den tida en stasjon varte. Bruken av de to skjermtekstene syntes derfor å handle om *pedagogisk sysselsetting*.

Jeg tolker det som kommer fram av denne studien dithen at det var undervisningsorganiseringa mer enn de pedagogiske skjermtekstenes eventuelle kvaliteter som var avgjørende for hvilke skjermtekster som blei benytta og hvordan de blei benytta. I den nevnte artikkelen til Palm og Stokke, som er basert på et mer omfattende studium av stasjonsundervisning, forteller de at noen elever brukte mye tid på å komme i gang med det de skulle, og at andre igjen gjerne holdt på med andre gjøremål på de sjølstyrte stasjonene (Palm & Stokke, 2013). Dette funnet korresponderer med denne studiens funn i analysene av elevenes aktualisering av de to skjermtekstene og er et tema for neste delkapittel. Jeg kan på bakgrunn av denne studien ikke konkludere med at stasjonsundervisning som helhet ikke kan

virke positivt inn på elevenes læring, men jeg kan peke på denne studiens resultater som antyder at det finnes svakheter ved undervisningsmodellen som i det aktuelle klasserommet blant annet kan relateres til datastasjonen hvor denne studien har sitt fokus.

### **8.2.5 Oppsummering**

I dette delkapitlet har jeg vist fram og drøfta funn i lys av forskningsspørsmålet «På hvilke måter kan lærerens adaptasjoner påvirke elevenes aktualisering av de pedagogiske skjermtekstene?». Til tross for at studien er gjennomført i en stasjonsundervisningskontekst, og at funna peker mot at undervisningsorganiseringa er avgjørende for både lærernes adaptasjon og elevenes aktualisering av de to skjermtekstene, mener jeg at den peker på problematikk og utfordringer man bør være oppmerksom på også innafor andre måter å organisere undervisning på.

### **8.3 Tredje forskningsspørsmål:**

*Hvordan er korrespondansen mellom tekstenes implisitte leserposisjoner og lesernes faktiske leserposisjoner? Og hvorfor og på hvilke måter adapterer de faktiske leserne eventuelt tekstene til sine egendefinerte intensjoner?*

Hvordan korrespondansen er mellom implisitte og faktiske leserposisjoner har allerede til en viss grad blitt berørt i de foregående drøftingskapitlene. I kapittel 8.1 drøfta jeg, med utgangspunkt i *Bokstavoppslag B* og *10Fingre Kurs 04* slik de foreligger, hvordan disse var adaptert for å nå fram til leserne med sine pedagogiske intensjoner. I kapittel 8.2 diskuterte jeg funn i forbindelse med lærerens adaptasjon, som virka inn på elevenes aktualisering av skjermtekstene. I dette kapitlet fokuserer jeg først og fremst på elevenes adaptasjon i tekstaktualiseringa, det vil si på hvilke måter elevene adapterte seg sjøl til skjermtekstene, og på hvilke måter de adapterte skjermtekstene til sine egne intensjoner og prosjekter. Med utgangspunkt i tekstenes implisitte leserposisjoner og korrespondansen med de faktiske leserposisjonene drøfter jeg i kapittel 8.3.1 på hvilke måter studiens fokuselever adapterte seg sjøl til tekstene. I det neste delkapitlet drøfter jeg hvordan elevene adapterte skjermtekstene til sine egne intensjoner, erfaringer og interesser i situasjonskonteksten gjennom ulike strategier. Verken elevenes egendefinerte intensjoner eller adaptasjoner er tilfeldige. De er et resultat av møtet mellom leseren, tekstenes intensjonalitet og situasjonskonteksten. Det er ikke dermed sagt at de er lette å forutse i skapelsesfasen eller tilretteleggingsfasen (jf. tabell 4 kap.3.7.2), ettersom alle situasjoner er unike. De oppstår bare én gang (jf. kap.4.2.1 og 4.6). Noen av funna fra studiens tre adaptasjonsfaser er likevel så framtreddende at jeg, på bakgrunn av disse, har valgt å antyde noen mer generaliserte *adaptasjonsstrategier*. Funna er

oppsummert skjematisk i vedlegg 10 og 11. Ettersom konteksten er en av de tre avgjørende faktorene for teksters aktualisering, reflekterer jeg avslutningsvis omkring skjermteksternes potensial og elevenes muligheter for meningssskaping i en stasjonsundervisningskontekst.

### **8.3.1 Korrespondansen mellom implisitte og faktiske leserposisjoner**

Teorier om den innskrevne leseren i teksten beskriver hvordan forfatteren forsøker å styre leserens interaksjon med teksten, med utgangspunkt i visse intensjoner (jf. kap.3.5, 3.5.1 og 3.6.3). Mens Eco for eksempel hevder at leseren kan lese teksten feil eller overfortolke og Tønnesson at man kan skille mellom relevant lesing og feillesing (Tønnesson, 2010: 177, 182) (jf. kap.1.5.3 og 3.5.1), sier Knudsen at man kan snakke om en interaktivitet mellom tekst og leser hvor det er teksten som setter rammene for hva og hvordan den kan leses (Knudsen, 2009: 58) (jf. kap.3.6.3). Man skulle derfor tro at det ideelle engasjementet med de pedagogiske skjermtekstene for den faktiske leser burde være å møte skjermteksternes implisitte leserposisjoner med korresponderende leserposisjoner. Funn i studien tyder imidlertid på at så enkelt er det ikke. Heller ikke tolker jeg Knudsen dithen at poenget med å benytte leserposisjoner i studier av tekst og leser skal avsløre «et enten eller». Tvert imot sier hun at de kan bidra til å rette oppmerksomheten mot ressursene i interaksjonen for å kunne undersøke hva teksten gjør med leseren og vice versa (Aamotsbakken & Knudsen, 2011: 154) (jf. kap.1.5). Analysene av elevenes tekstaktualisering avslører likevel det selvfølgelig: at en betingelse for at skjermteksternes pedagogiske intensjoner skal kunne realiseres er at elevleserne på en eller annen måte faktisk engasjerer seg *i* eller *med* tekstene. Et sentralt funn, som også har fått konsekvenser for denne studiens fokus og metodiske tilnærming, har vært elevenes gode vilje til å skape mening (jf. kap.1.5.1 og 4.4). Dette syntes i stor grad å være tilfellet også når de blei stilt overfor hva som kunne synes som temmelig «meningsløse» tekster i forholdsvis meningsløse kontekster.

Elevleserne hadde med seg ulike erfaringer inn i aktualiseringa av de to skjermtekstene, og som de narrative konfigurasjonene og analysene av dem viser, var hver situasjonskontekst unik. Det vil derfor, med utgangspunkt i elevlesernes og situasjonskontekstens ulike forutsetninger, være ulike leserposisjoner som er hensiktsmessige, slik som særlig analysene av elevlesernes entring av *Kurs 04* viser (kap.7.2.3). Som jeg allerede har nevnt, førte lærerens adaptasjon til at elevleserne måtte forsere en startnode med tegnsystemer, som i utgangspunktet er retta mot en erfaren leser, for at de skulle kunne komme i gang med øvingene. På bakgrunn av situasjonskonteksten, hvor elevene skulle interagere sjølstendig og stillferdig med teksten, var det rimelig at mange av elevene forsøkte



med en intrautforskende leserposisjon i første omgang. Da den ikke førte fram, tydde de til en utforskende leserposisjon for å hente hjelp utafør teksten (kap.7.2.3). Denne leserposisjonen ligger ikke implisitt i skjermteksten, men oppstår som en konsekvens av lærerens adaptasjon.

Analysene av elevenes aktualisering av *Bokstavoppslag B* og *Kurs 04* viser at elevene fortrinnsvis engasjerte seg i skjermtekstene når den implisitte leserposisjonen var aktivt bekreftende eller intrautforskende. De viser imidlertid også at elevleserne ikke nødvendigvis møtte disse implisitte leserposisjonene med korresponderende leserposisjoner. Et sentralt funn i den forbindelse synes å være at den aktivt bekreftende leserposisjonen først og fremst er en leserposisjon som er med på å styrke, og eventuelt automatisere, allerede tilegna kunnskap. Det betyr at i de tilfellene hvor elevlesere møter en implisitt aktivt bekreftende leserposisjon med en korresponderende leserposisjon, slik fokuselevne tidvis gjorde i lesning av, og interaktivitet med, begge skjermtekstene, lærer de ikke noe nytt, men øver seg på allerede tilegna kunnskap. Et illustrerende eksempel på slik lesning finner man i Peders inntasting av bokstaven B under de veileda oppgavene i *Bokstavoppslag B*. Den første gangen måtte han ty til medeleven Terje med en utforskende leserposisjon, mens han den andre gangen ikke bare inntok en bekreftende leserposisjon, men nærmest erklærte at han gjorde det. Også Theas aktivt bekreftende engasjement med navnet «Birger Bruse» på den virtuelle tavla kan ses som en øving av allerede tilegna kunnskap, sjøl om den kom noe famlende til uttrykk (analyse av Narrativ konfig.3B kap.7.1.4). Når elevleserne møtte teksten med en slik leserposisjon, viste de altså at de allerede har lært noe – et tegn på kunnskap. De adapterte seg sjøl til teksten og møtte den i samsvar med tekstens ideelle implisitte leserposisjon, noe som igjen førte til at de blei bekrefta. Også Knudsen viser i sitt analyseeksempel fra et av bokstavoppslagene i *Safari ABC* hvordan elevene blei bekrefta når de interagerer med tekstelementer de kjente til fra før (Aamotsbakken & Knudsen, 2011: 148) (kap.3.6.3). På bakgrunn av Knudsens redegjørelse og funna i min egen studie, trekker jeg den konklusjonen at en implisitt aktivt bekreftende leserposisjon først og fremst dreier seg om øving av allerede tilegna kunnskap i den hensikt å befeste eller automatisere denne. En slik leserposisjon vil derfor i særlig grad kjennetegne skjermtekster vi karakteriserer som drill og trening, og som *Kurs 04* er et eksempel på.

Til tross for at elevleserne tidvis var konfronterende til hele *Kurs 04*, eller eventuelt bare til tekstelementer, syntes de først og fremst å møte teksten med en korresponderende bekreftende leserposisjon når de først engasjerte seg i den. Dette mener jeg at kan forklares med at tekstens intensjonalitet i liten grad åpner for alternative handlingsmuligheter og måter å engasjere seg med teksten på. Det er for eksempel lite ved teksten slik den foreligger som inviterer til utforskning. Analysene viser imidlertid at elevene også inntok en konfronterende



leserposisjon i interaktivitet med kursteksten. Dette tolker jeg dithen at teksten framsto som så kjedelig eller fragmentert for elevleserne at de ikke makta å skape mening med den aleine. I forfatterens bestrebelsler på å gjøre kursteksten enkel å lese og interagere med har det oppstått tomme plasser (jf. kap.3.6.3). Disse måtte elevleserne sjøl fylle underveis i aktualiseringa for å kunne gå i dialog med den. Altså er ikke slike «lette» tekster alltid de letteste å lese (jf. Skjelbred, 2010: 85; Solstad, 2010: 116) (kap.2.2). Til tross for at implisitte konfronterende leserposisjoner sjelden kommer direkte til uttrykk i pedagogiske tekster for de yngste elevene, påpeker Knudsen nettopp at den konfronterende leseren i teksten oftest representerer en mer fragmentert og mindre narrativ tekst enn hva de andre leserposisjonene gjør (Knudsen & Aamotsbakken, 2010b: 92).

Funna i studien viser at fokuselevne også engasjerte seg utforskende i tekstene, det vil si at de henvendte seg utafør sin egen skjermttekst i den hensikt å innhente informasjon som hjalp dem til å innfri både tekstenes og klasselærerens pedagogiske intensjoner. Dette bød elevene på et dilemma, ettersom en del av lærerens adaptasjon innebar at elevene skulle arbeide individuelt og stille. Det førte til at elevene bare unntaksvis ba læreren om hjelp når de trengte det. For i det hele tatt å kunne gå i dialog med den fragmenterte teksten i *Kurs 04*, fant elevene mening gjennom en intrautforskende og/eller en utforskende leserposisjon. De fylte ut tekstens tomme plasser og var engasjerte i teksten gjennom hva Løvland kaller mental utfylling (Løvland, 2007: 54) (kap.3.6.3). Møtte de derimot den implisitte aktivt bekreftende leserposisjonen med en intrautforskende eller utforskende leserposisjon for å skape mening *utover* tekstens pedagogiske intensjoner, kunne de sies å adaptere teksten til sine egne intensjoner. En slik adaptasjon foregikk ikke tilfeldig, men var basert på tekstens intensjonalitet, elevenes egne erfaringer og situasjonskonteksten. De engasjerte seg i elementer i teksten, eller også *med* teksten, slik som når Peder og Terje hadde sitt eget lille sosiale prosjekt, med animasjonsfilmen i *Bokstavoppslag B* som objekt (Analyse av Narrativ konfig.1C kap.7.1.5). Oftest søkte de etter en løsning på naboens skjerm, slik som eksempelvis Thea gjorde da *Bokstavoppslag B* låste seg på skjermen hennes (analyse av narrativ konfig.3C kap.7.1.5). Funna i studien peker mot at en intrautforskende eller utforskende faktisk leserposisjon i begge tilfeller kan sies å være tegn på at det foregår læring. Den intrautforskende og den utforskende måten å engasjere seg i teksten på, vil som oftest føre til en eller annen form for læring i henhold til skjermtekstenes pedagogiske intensjoner. Gjennom utforsking gjør leserne seg nye erfaringer, enten det foregår innafør eller utafør tekstens grenser. I Theas tilfelle må man likevel kunne anta at den nytteløse utforskinga førte

til en type utilsikta læring som må kunne sies å være av negativ art (jf. kap.3.6.1 og analyse av Narrativ konfig.3c kap.7.1.5).

I engasjement *med* teksten viser funna i studien at elevleserne tidvis adapterte skjermtekstene inn i egendefinerte intensjoner gjennom en utforskende leserposisjon utafør teksten. De viser også at en slik måte å engasjere seg med teksten på i første rekke fører til en eller annen meningsskaping og læring på siden av de pedagogiske intensjonene. Samtidig ser vi av analysene av elevenes aktualisering at ettersom teksten også ved den siste måten inngår som en part i interaktiviteten, må man kunne anta at også denne i mange tilfeller vil kunne føre til læring som korresponderer med de pedagogiske intensjonene, men da nærmest som et biprodukt. Et eksempel på dette er Peder og Terjes sosiale prosjekt hvor skjermteksten inngår som et objekt for samspillet (Narrativ konfig.1B kap.7.1.4). Det er slett ikke sikkert at Peder ville engasjert seg med denne delen av oppslaget i det hele tatt uten samspillet med Terje. Samtidig bryter de med tekstens forventninger til dem som lesere. De bryter også situasjonskontekstens normer og regler for hvordan de skal engasjere seg på datastasjonen. Den narrative konfigurasjonen av Peders aktualisering etterlater likevel liten tvil om at de to guttene skaper mening omkring det å være elev, medelev og kamerat i en stasjonsundervisningskontekst (Analyse av Narrativ konfig.1B kap.7.1.4). De betrakter omgivelsene, er opptatt av hvorvidt medelever engasjerer seg på en måte som er i tråd med normene og har det kjekt i lag. Underveis i dette prosjektet har de tidvis et felles fokus på skjermteksten, enten på Peders eller på Terjes skjerm, og innimellom sammenfaller deres meningsskaping med de pedagogiske intensjonene, for eksempel når Terje følger B-ens form med fingeren på den virtuelle tavla under Peders granskende blikk (Analyse av Narrativ konfig.1B kap.7.1.4).

Også den avventende faktiske leserposisjonen må man kunne anta kan føre til læring som biprodukt. Som tidligere påpekt viser studien at denne leserposisjonen bare kan eksistere sammen med en implisitt passivt bekreftende leserposisjon. Den innebærer en viss konfrontasjon, men uten at leseren forlater teksten helt. Mens Peder pendler mellom mange ulike leserposisjoner i møte med den implisitte passivt bekreftende leserposisjonen, synes Ida i hovedsak å veksle mellom en korresponderende passivt bekreftende og en avventende leserposisjon. Med en faktisk avventende leserposisjon, vil leserne kunne få med seg deler av teksten, enten i form av en eller flere modaliteter eller også utdrag av teksten. I kapittel 3.6.3 sammenligner jeg denne måten å lese på med hva Kulbrandstad kaller skumlesing eller punktlesing (Kulbrandstad, 2003). Gjennom denne delvise måten å engasjere seg med teksten på velger elevleserne bort det de synes er for vanskelig, eller finner for lite interessant. Slike

bortvalg av tekstelementer er hva jeg forstår med det Weinreich kaller «adaptasjon som lesestrategi» (Weinreich, 2004: 56) (jf. kap.3.6.3). Det er bare *Bokstavoppslag Bs* første og andre scene som er adaptert på en måte som åpner for en slik leserposisjon. De øvrige scenene i oppslaget og hele *Kurs 04* er, som tidligere påpekt (kap.8.1.3. og 8.1.4), avhengige av interaktivitet med elevleserne for at tekstene skal drives videre. Den avventende leserposisjonen ligger altså i oppslagets intensjonalitet, og den synes å oppstå først og fremst fordi den implisitte passivt bekreftende leserposisjonen ikke korresponderer med de faktiske lesernes forventninger.

Den faktisk konfronterende leserposisjonen kan representere et totalt brudd mellom tekst og leser. Mens Saras aktualisering er et tydelig eksempel på totalt brudd, er Mathias' bortvalg av den visuelle belønninga et eksempel på et mer beskjedent bortvalg med liten innvirkning på interaktiviteten mellom tekst og leser. Leseren kan også ignorere deler av teksten i form av en eller flere modaliteter, enten fordi hun ikke finner dem interessante eller også fordi leseren ikke makter å ta alle modalitetene inn over seg. Funna i analysen av Peders aktualisering av *Bokstavoppslag B* peker mot at Peder er auditivt svak og derfor, nærmest ufrivillig, velger bort talen under store deler av oppslaget.

I pedagogiske skjermttekster som har som intensjon å provosere leseren til refleksjon og utforsking, har en implisitt konfronterende leserposisjon en hensikt. I pedagogiske skjermttekster som er retta mot undervisning i barns tidlige lese- og skrivelæring, vil den implisitte konfronterende leserposisjonen ha lite for seg. I tillegg viser analysene av elevenes aktualisering av *Bokstavoppslag B* at mangel på respons, eller oppmuntring om å forsøke igjen når interaktiviteten ikke førte fram, også kunne representere en slik implisitt leserposisjon.

Elevleserne vil altså kunne oppleve seg konfrontert av teksten og dens responser på egen interaktivitet. I *Kurs 04* har forfatterne forsøkt å løse dette ved at teksten ganske enkelt ikke responderer på elevlesernes feiltastinger, mens de fleste negative responsene i *Bokstavoppslag B* oppfordrer elevleseren til å forsøke igjen. Funn i studien viser at de faktiske leserne løste dette på to måter. Den ene var å innta en konfronterende leserposisjon og forlate oppgaveteksten, slik som analysen av Peders interaktivitet med «finne-rett-bokstavoppgaven» viser (Analyse av Narrativ konfig.1D kap.7.1.6). Den andre var å la seg oppmuntre til å innta en intrautforskende eller utforskende leserposisjon, slik som Ida i interaktivitet med oppgaven hvor hun skulle finne en dyreart på B (analyse av Narrativ konfig.2C). På den måten kunne hun engasjere seg videre i teksten.

Studien viser videre at et totalt brudd mellom tekst og leser ofte er et resultat av at elevleserne lar seg avspore av, eller oppsøker, andre hendelser i situasjonskonteksten. Dette tolker jeg som om teksten oppleves som lite attraktiv eller kjedelig for leseren, slik det spesielt kommer til uttrykk gjennom elevenes aktualisering av *Kurs 04*. Det kan også være at det kan bli for vanskelig for leseren, slik som når Peder avbryter den nevnte oppgaven (Analyse av Narrativ konfig.1D kap.7.1.6). Årsaken til et slikt brudd kan også skyldes at skjermtteksten ikke responderer som forventa, sånn som når oppslaget tilsynelatende krasjer på Theas skjerm (Narrativ konfig.3C). Det vil si at en implisitt konfronterende leserposisjon kan være et resultat av tekstens intensjonalitet, da sider ved teksten kan føre til at den oppleves som kjedelig eller for vanskelig.

Begge skjermttekstene hadde implisitt en bekrefta leserposisjon i form av automatisk genererte belønninger og ros, som er et vanlig virkemiddel i skjermttekster for barn. I tillegg mener jeg at responsen skjermttekstene genererte gjennom progresjon, altså det at elevleseren kom videre i skjermtteksten, kanskje representerte den viktigste faktoren for at elevleserne skulle oppleve seg bekrefta. Den implisitte bekrefta leserposisjon har til hensikt å ivareta leserens motivasjon for videre interaksjon med teksten, og i elevenes aktualisering viste det seg at det å komme seg framover gjorde at de opplevde seg bekrefta. Dette førte til at de blei motiverte til videre interaktivitet, eller også til å innhente ytterligere bekreftelse i situasjonskonteksten ved å dele sin kunnskap og hjelpe medelever, slik som da Mathias hjalp elevene på gruppa si å entre *Kurs04* (Narrativ konfig.1B kap.7.2.4). Til og med Sara, som hovedsakelig engasjerte seg i alt annet enn skjermtteksten i løpet av stasjonstida, blei bekrefta gjennom å hjelpe medeleven Henrik, men da med utgangspunkt i sin allerede tilegna kunnskap og med en fortsatt konfronterende leserposisjon til skjermtteksten (Analyse av Narrativ konfig 2B kap.7.2.4). En rekke funn i analysene av elevenes aktualisering, tyder også på at de henta bekreftelse ved å sammenligne sin egen progresjon med medelevenes, noe jeg anser som et engasjement med tekstene der de blei adaptert i relasjon til et sosialt prosjekt. Dette kommer jeg tilbake til under elevenes adaptasjonsstrategier.

Videre viser analysene av de to skjermttekstene, at ingen av dem bød leseren på implisitte utforskende leserposisjoner. Heller ikke blei de oppmuntra til en utforskende faktisk leserposisjon gjennom lærerens adaptasjon av skjermttekstene. Studien viser imidlertid at den utforskende faktiske leserposisjonen blei hyppig benytta av fokuselevne i aktualiseringa, men som oftest svært diskre gjennom blikk, smil, peking og hvissing. Enkelte ganger skjedde det i henhold til normene for stasjonsundervisninga, slik som når Sara henta nødvendig informasjon på veggplansen over datamaskinen for å kunne legge fingrene på rett plass på

tastaturet (Narrativ konfig. 2B kap. 7.2.4), men som oftest viste den utforskende leserposisjonen seg gjennom samspeillet elevene hadde omkring teksten seg i mellom. De hadde ikke lov til å be læreren om hjelp. I hovedsak skulle de klare seg sjøl, men det var tillatt at de hjalp hverandre under forutsetning av at det foregikk på en måte som ikke skapte uro og forstyrrelser for andre. Adaptasjonen i klasselærernes tilrettelegging syntes derfor i første rekke å dreie seg om at elevene skulle være sysselsatt på en måte som gjorde at hun kunne konsentrere seg om den lærerbetjente stasjonen. Det vil si at de skulle kunne interagere med skjermteksten på egenhånd uten å samarbeide med medelever, og de skulle komme raskt i gang. Noen kontroll med hva elevene faktisk holdt på med på datastasjonen hadde hun ikke, så lenge de var stille nok til ikke å bli lagt merke til og skjermene viste at de hadde entra skjermteksten.

Analysene av *Bokstavoppslag B* viser at skjermtekstene gjennom den implisitte passivt bekreftende leserposisjonen presenterer elevleserne for ny kunnskap. Det dreier seg om undervisning, og er som sagt en måte å engasjere leseren på som ikke blir benyttet i *Kurs04*. Gjennom en korresponderende passiv faktisk leserposisjon ville denne delen av oppslaget ha kunnet ført til læring i tråd med de pedagogiske intensjonene. Analysene av elevenes aktualisering viser at elevene i stor grad engasjerte seg med en konfronterende eller avventende faktisk leserposisjon i løpet av denne delen, med det resultatet at den intenderte læringa ikke fant sted. Funna peker også mot at den aktivt bekreftende leserposisjonen, som preger store deler av *Bokstavoppslag B* og hele *Kurs04*, først og fremst egner seg for øving av kjent kunnskap. Dette er et paradoks, da forfatterne og utgiverne av *Kurs04* forespeiler at potensielle brukere skal lære både å taste, lese og skrive gjennom mange sanser (jf. kap.5). Hadde elevleserne blitt presentert for meningsfulle tekster, gjerne multimodale, hadde de krevd et annet engasjement av de unge elevleserne. Kanskje ville teksten ha måttet inneholde bokstaver de enda ikke hadde lært, men som i lys av den tekstlige konteksten kunne ha framstått som meningsfulle og ført til læring i overenstemmelse med de forfakta pedagogiske intensjonene. Det ville nødvendigvis ha krevd et annet engasjement hos de faktiske leserne i form av både intrautforskende og utforskende leserposisjoner, men da med engasjementet i teksten.

Oppsummerende kan det sies at denne studien viser at avvik i korrespondansen mellom tekstens implisitte leserposisjoner og leserens faktiske leserposisjoner, skyldtes at elevleserne enten tidvis forlot teksten, eller at de adapterte dem på en eller annen måte. Weinreich forklarer adaptasjon som leserstrategi som en bearbeidelse av teksten i leseprosessen som for eksempel at leseren hopper over det hun ikke ønsker, eller ikke er i

stand til å lese (Weinreich, 2004: 56). I det neste delkapittelet belyser jeg kategorier av adaptasjonsstrategier som i særlig grad utkrystalliserte seg i funna av analysene av elevenes aktualisering av *Bokstavoppslag B* og *Kurs04*.

### **8.3.2 Elevlesernes strategier for adaptasjon av skjermtekstene**

I elevenes aktualisering av de to skjermtekstene fant jeg seks ulike strategier for adaptasjon av tekstene underveis i leseprosessen. Disse kaller jeg *utfylling*, *seleksjon*, *forenkling*, *elimeinering*, *rekontekstualisering* og *omfunksjonering*.

#### ***Utfylling som adaptasjonsstrategi***

Utfylling som adaptasjonsstrategi kan sies å fungere motsatt av Weinreichs eksempel på adaptasjon som lesestrategi. Det er likevel en bearbeidelse av teksten som det er mulig å foreta i leseprosessen, og kan som nevnt sammenlignes med hva Løvland kaller mental utfylling (Løvland, 2007: 54) (jf.kap.3.6.3). I multimodalitetsteorien regnes utfylling som en utviding av tekstens meningspotensial (jf. kapittel 3.3.1). Dette var en strategi elevene tydde til i tilfeller der det var tomme plasser i teksten, enten som måter teksten engasjerte leseren på eller i form av mangelfull informasjon, eller også der hvor det fantes tomme plasser som skyldtes elevenes manglende forståelse i møte med tekstenes meningsskapende ressurser. Til tross for at Isers begrep tomme plasser forutsetter et visst samsvar mellom teksten og leserens erfaringer, kan en tom plass i prinsippet fylles med hva som helst, sjøl om det ikke er ideelt.

Funna i analysene i forbindelse med elevlesernes møte med tekstenes tomme plasser tolker jeg som at utfyllinga også kunne bidra til å avgrense tekstens meningspotensial. Gjennom en intrautforskende eller utforskende leserposisjon fylte leserne de tomme plassene ved å inkludere ressurser fra konteksten. På den måten utvida leserne tekstens meningskapende ressurser, samtidig som tekstens meningspotensiale blei avgrensa – avhengig av om utfyllinga var tekstrelevant eller ikke. Analysene av elevenes aktualisering tyder på at elevleserne i noen tilfeller også benytta utfylling som adaptasjonsstrategi – ganske enkelt fordi de opplevde tekstene som så kjedelige og meningsløse at de hadde behov for å krydre dem med meningskapende ressurser fra situasjonskonteksten for å kunne inngå i et meningsfullt samspill med dem.

I arbeidet med studien har jeg sett at ikke alle tomme plasser var like enkle å identifisere gjennom analysene av de pedagogiske skjermtekstene slik de forelå. Dette kan forklares ved at de tomme plassene som nevnt ikke trenger å ligge i teksten, men mellom teksten og leserens forståelseshorisont. Kanskje burde jeg ha forutsett at logoen til Star Tour, sammen med en auditiv gjengivelse av begrepet reisebyrå, skulle skape en tom plass i teksten

for den unge leseren (Analyse av Narrativ konfig.1D kap.7.1.6), og det samme kan kanskje sies om de tomme plassene som blei forårsaka av mangelfulle oppgaveinstruksjoner, men de tomme plassene som oppsto som et resultat av at leserne ikke kjente til enkelte ord og begrep i teksten, var det vanskelig å forutse, slik som for eksempel i oppgaven der elevene skulle finne en «dyreart» (kap.7.1.5). Heller ikke hvilke tomme plasser som oppsto som et resultat av at elevleserne ikke inntok en korresponderende passiv leserposisjon under undervisningsdelen og oppgaveinstruksjonene i *Bokstavoppslag B*, var åpenbar (jf.kap.8.1.4). Ved å fylle ut disse tomme plassene utvida elevene skjermtekstenes meningskapende ressurser for å kunne inngå i et meningsfullt samspill med dem (Jf. kap.3.3.1 og 3.6.3). Slik utfylling viser analysene blant annet i fokuselevens inndragelse av samspill med «de andre», det vil si medelevene i interaktiviteten. Elevleserne kunne også fylle ut de tomme plassene ved å tillegge en modalitet mer funksjonell tyngde enn hva forfatterne hadde tillagt dem. I de narrative konfigurasjonene kommer dette særlig til uttrykk gjennom elevlesernes intrautforskende leserposisjon i møte med tekstens implisitte passivt bekreftende leserposisjon, men da gjerne uten at interaktiviteten førte fram. Theas klikking gjennom en intrautforskende leserposisjon er et eksempel på slik «nytteløs» utfylling (analyse av Narrativ konfig.3C kap.7.1.5).

Noen ganger syntes det som om utfylling av tomme plasser foregikk mer tilfeldig etter eliminasjonsmetoden, slik som da Peder under spesiallærerens iakttagelser forsøkte å interagere med teksten på egenhånd, eller da Ida interagererte med «lytte-ut-bokstavlyd-oppgaven» (Analyse av Narrativ konfig.1C kap.7.1.5 og 2D kap.7.1.6). Det vil si at elevene med en intrautforskende leserposisjon forsøkte innfor tekstens avgrensede ressurser å finne fram til den interaktiviteten som førte dem videre i teksten.

### ***Seleksjon som adaptasjonsstrategi***

Seleksjon er en av to strategier som ligger tett opp mot Weinreichs beskrivelse av *adaptasjon som lesestrategi* (Weinreich, 2004: 56). I elevenes aktualisering av skjermtekstene, kom denne strategien først og fremst til uttrykk som en reduksjon av teksten gjennom bevisste valg, og studiens funn viser at denne strategien i særlig grad knytta seg til den avventende og den intrautforskende leserposisjonen. Som nevnt viser analysene av elevenes aktualisering at den avventende leserposisjonen kun synes mulig dersom skjermteksten drives automatisk uavhengig av leserens interaktivitet, slik som den gjør i første og andre scene av *Bokstavoppslag Bs* animasjonsfilm (kap.7.1.4). Her kunne elevleserne følge delvis med på tekstens skjermhendelser, eller også følge med på talen, mens de var opptatt med hendelser i

situasjonskonteksten. En slik måte å engasjere seg med skjermtteksten på kan sammenlignes med både skumlesing og en form for multitasking. Elevleserne hadde til en viss grad oversikt over skjermttekstens hendelser, de «hørte med et halvt øre» og «så med et halvt øye», men slik lesing vil uansett føre til en grad av bortvalg som vil gå ut over kvaliteten på lesninga (jf. kap.3.6.3). Den avventende leserposisjonen, som kjennetegner seleksjon som lesestrategi, kan derfor sies å ligge tett opp mot den konfronterende leserposisjonen. Leseren forlater ikke teksten, men adapterer seg sjøl til en viss grad til teksten og holder seg ved den. Det kan likevel innebære at hun tidvis er konfronterende til enkelte modaliteter og bare engasjerer seg i en av dem, slik det blant annet kommer til uttrykk i Idas aktualisering av de to første scenene i *Bokstavoppslag B* (Analyse av narrativ konfig.2B kap.7.1.4). Gjennom en avventende leserposisjon kunne altså leseren mer eller mindre bevisst velge bort modaliteter for å fordype seg i andre sider ved teksten, eller også i hendelser i konteksten. Gjennom den intrautforskende leserposisjonen kunne elevleserne velge å engasjere seg med det i teksten som appellerte mest til dem, enten i form av tekstsekvenser eller modaliteter. En slik strategi innebærer gjerne en forflytning av modalitetenes funksjonelle tyngde eller også av mening. Analysene av elevenes aktualisering viser at det ofte var et større fokus på visuelle tekstelementer som bidro til kroppslig interaktivitet – det å få ting til å skje på skjermen – enn på tematikken. Analysene av *Kurs04* viser at det var lite annet ved skjermtteksten elevene kunne skape mening med (jf. kap.5.2 og 8.1), mens slike valg i aktualiseringa av *Bokstavoppslag B* kunne gå ut over annen meningsskaping som ville vært mer relevant i forhold til de pedagogiske intensjonene. Et eksempel på slik forflytning av funksjonell tyngde er når Peder forsøker å «komme nærme» i interaktiviteten med oppslaget (Analyse av narrativ konfig.1C kap. 7.1.5).

Analysene har videre vist at seleksjon også kan foregå i overenstemmelse med skjermttekstens implisitte leserposisjoner, det vil si når skjermtteksten inviterer elevleseren til å gjøre egne valg gjennom en implisitt intrautforskende eller utforskende leserposisjon, slik som i *Bokstavoppslag Bs* siste scene. Jeg vil derfor hevde at slike leserposisjoner fører til en mer gjensidig og likeverdig form for interaktivitet mellom tekst og leser. I Peders aktualisering av denne delen, syntes det som om han var helt oppslukt av interaktiviteten så lenge han opplevde mestring, og når han ikke gjorde det, benytta han seg av sin suverene innflytelse på teksten til å avbryte oppgaven (analysen av Narrativ konfig.1D kap.7.1.6). Ettersom denne valgfriheten er et vesentlig element i siste scenens «gulrotfunksjon», er Peders måter å engasjere seg på nokså sammenfallende med skjermttekstens leserposisjoner. Eksemplet med Peder viser at tekster som inviterer leseren til seleksjon, det vil si til egne



bevisste valg, kan føre til at elevleserne kan få en fornemmelse av «ekte dialog» (jf. kap.3.3.3).

#### **Forenkling som adaptasjonsstrategi**

Tett opp mot seleksjon ligger adaptasjonsstrategien forenkling. Seleksjon og forenkling er de adaptasjonsstrategiene som kan sies å ligge nærmest Weinreichs beskrivelse av *adaptasjon som lesestrategi* (Weinreich, 2004: 56). Mens seleksjon altså foregikk gjennom mer eller mindre bevisste og frivillige bortvalg, kan forenkling defineres som nærmest tvingende nødvendige bortvalg. Funn i studien viser at elevene forenkla teksten gjennom å velge bort ord og tekstsegmenter de ikke forsto, måter å engasjere seg på og modaliteter de ikke makta å ta inn over seg. Denne strategien innebar alltid en delvis konfronterende leserposisjon. Det vil si at elevleseren kunne innta en bekreftende eller intrautforskende leserposisjon til deler av teksten, og en konfronterende til andre.

Peder som syntes å være auditiv svak, ignorerte de auditive ressursene i store deler av interaktiviteten med *Bokstavoppslag B*. Tidvis ignorerte også Ida de auditive ressursenes, men den kroppslige interaktiviteten tyda på at det var knytta til oppslagets hastighet (analyse av Narrativ konfig.2C kap.7.1.5). Også i aktualiseringa av *Kurs 04* valgte elevleserne bort talen. Her kom det også konkret til uttrykk ved at de ikke tok på seg øretelefoner, slik som den narrative konfigurasjonen av Saras aktualisering av kurset viser (Narrativ konfig.2B). I de periodene det var lus på skolen var det læreren som foretok denne adaptasjon ved at elevene ikke fikk lov til å benytte øretelefoner. Lyden var heller ikke aktivert på alle PC-ene, noe elevleserne i liten grad lot seg merke med. Tilgangen til tale virka derfor noe tilfeldig, og elevene så ut til i stor grad å forenkla ved å velge bort denne modaliteten i interaktiviteten med skjermteksten. Analysene viser altså at det var ulike årsaker til at elevleserne var konfronterende og valgte bort enkelte modaliteter og tekstsekvenser i aktualiseringa av oppslaget.

Forenkling kunne også foregå ved at elevleserne valgte å la andre foreta interaktiviteten for seg, slik som når Sara gjennom en konfronterende leserposisjon overlot entringa av startnoden læreren hadde lagt klar på skjermen til studenten som var innom klasserommet (Narrativ konfig.2A kap.7.2.3).

### ***Eliminering som adaptasjonsstrategi***

Mens seleksjon og forenkling som adaptasjonsstrategier dreier seg om å velge på bakgrunn av egenskaper ved det valgte, bevisst som ved seleksjon og mer ubevisst som ved forenkling, er eliminering som adaptasjonstrategi en måte å interagere på der leseren prøver seg fram element for element, nærmest tilfeldig og uavhengig av oppgaveteksten og sammenhengen elementene inngår i. Funna i studien viser at denne adaptasjonsstrategien er knytta til kroppslig interaktivitet, og at den i større grad blei benytta i lesningene av *Bokstavoppslag B* enn i lesningene av *Kurs04*. Til en viss grad kan det sies at *Bokstavoppslag B* også inviterte leserne til en slik strategi. Dette gjelder i første rekke memory-oppgaven, der man i begynnelsen av interaktiviteten ikke har noen minner om kortenes plassering å støtte seg til. Studien viser også at oppgavene i oppslaget hadde såpass få alternativer at når alt annet ikke førte fram, kunne elevleserne oppleve å lykkes med interaktiviteten ved hjelp av denne strategien. Et eksempel på dette er Ida i interaktivitet med «Lytte-ut-bokstav-oppgaven». Tilsynelatende tilfeldig, uten å forsøke å identifisere bokstavlydene, forsøkte hun å trekke bildekort for bildekort ned i kurvene med framlyd, midtlyd og baklyd (analyse av Narrativ konfig.2D kap.7.1.6). Slike funn gjorde også Palm og Stokke i sin studie (Palm & Stokke, 2013: 61). Strategien fører leseren framover i interaktiviteten og skjermtteksten, men sannsynligheten for at de pedagogiske intensjonene om skriftspråklæring blir realisert kan synes å være heller liten.

Analysen av Peders aktualisering av oppslaget viser at store deler av interaktiviteten hans var prega av denne strategien. For eksempel viser analysen at han under spesiallærers tilstedeværelse gikk inn i en lengre periode der eliminering prega interaktiviteten (analyse av Narrativ konfig.1C kap.7.1.5). Ved tapet av samarbeidet med Terje, syntes dette som den eneste strategien han hadde å spille på. Han brukte den samme strategien i «finne-rett-bokstav-oppgaven», men her ga oppslaget ham mulighet til å avbryte og velge en annen oppgave.

Elimineringsstrategien synes å være den strategien som ligger tettest opp mot hva Knudsen kaller «meningsløs lesing» (Knudsen, 2009: 60) (jf.kap.1.5.3). Gjennom en slik strategi godtar leseren den kroppslige interaktiviteten og de elementene som inngår i den, enten fordi det tiltaler henne, eller også fordi det forventes en slik type leseratferd i situasjonskonteksten, men hun avviser skjermtteksten som en sammenhengende ytring som kan tolkes. I slike tilfeller, som når Peder regulerer sin kroppslige atferd i nærvær av spesiallæreren, er det heller konteksten enn skjermtteksten som blir det meningsbærende.

### **Rekontekstualisering som adaptasjonsstrategi**

Når tekster forflyttes til et nytt medium, en ny tid, et nytt sted eller miljø, kan det oppstå tomme plasser som fylles med mening fra de kontekstene de forekommer i. Slike endringer av kontekst blir gjerne kalt rekontekstualisering (Hutcheon & O'Flynn, 2013: 150).

Rekontekstualisering er kanskje spesielt sentralt med hensyn til adaptasjon av pedagogiske tekster framfor andre tekster, slik det særlig kommer fram av kapittel 3.7. I teorikapittelet er rekontekstualisering nevnt både i forbindelse med hva det er ved en tekst som konstituerer den som pedagogisk (Grepstad, 1997: 370) (kap.3.2), hvilke prosesser tekster utsettes for (Hutcheon & O'Flynn, 2013: 10) (kap.3.4.2) og på hvilke måter rekontekstualisering virker inn på teksters intensjonalitet (Asdal et al., 2008: 45-48) (kap.3.5.1) og på aktualiseringa (Hutcheon & O'Flynn, 2013: 149-150). Jeg viste til hvordan teksters forutsetninger blei endra ved at de blei flytta fra en kontekst til en annen, for eksempel gjennom remediering, eller også ved inndragelse av en ikke-skolsk tekst i undervisninga (jf. kap.3.2). Denne siste typen rekontekstualisering vil ofte også by på en omfunksjonering, slik som i eksemplet med barnehagelærerstudentene i kapittel 3.5.1, men slettes ikke alltid. For eksempel kan man i skolesammenheng la elevene lese skjønnlitteratur rett og slett for at de skal få gode leseopplevelser, uten å didaktisere dem inn i et undervisningsopplegg med for og etterarbeid. Likevel er det sannsynlig at skolekonteksten vil påvirke elevenes måter å lese på (jf. begrepet «skolsk lesing» kap.3.5.1).

Jeg har tidligere drøfta stasjonsundervisningas konsekvenser for aktualiseringa av de to skjermtekstene *Bokstavoppslag B* og *Kurs04*. Ingen av tekstene er ment for en slik undervisningsorganisering, og jeg har argumentert for at *Bokstavoppslag B* til en viss grad ikke bare blei rekontekstualisert, men også dekontekstualisert ved vertsskolen. Bokstavoppslagene i *Safari ABC* blei benytta uavhengig av både tilhørende lærebøker og de andre komponentene på nettstedet. En slik dekontekstualisering kan ses som en type rekontekstualisering der man reduserer eller velger bort den konteksten forfatteren har skapt for den pedagogiske teksten. Det er likevel ikke bare omgivelsene som danner teksters kontekst. Leseren er med på å skape konteksten gjennom hva hun, i samspill med andre deltakere, slik som teksten (forfatteren), medelever, lærere osv., velger som bakgrunn for ytringene sine. For eksempel utgjorde de to skjermtekstene som inngår i studien en vesentlig del av konteksten for gruppeintervjuene jeg hadde med elevene, sjøl om disse foregikk på et grupperom i etasjen over klasserommet der datastasjonen befant seg. I dette delkapitlet, som omhandler hvordan elevene, i samspill med tekst og situasjonskontekst, sjøl adapterte

skjermtekstene de møtte gjennom rekontekstualisering, er det nettopp elevenes valg av kontekst som står i fokus. Dette gjør det kanskje vanskelig å skille rekontekstualisering fra seleksjon og utviding, og til en viss grad er disse strategiene overlappende, da grensene mellom tekst og kontekst kan sies å ikke være absolutte. Konteksten ser jeg, som påpekt i kapittel 3.7, som den sammenhengen en tekst blir lest inn i, og rekontekstualisering som endring av den konteksten teksten var ment for. Denne strategien er dermed med på å endre forutsetningene leserne har for fortolkninga av skjermtekstene.

Funna i studien viser at fokuselevenenes egen rekontekstualisering av *Bokstavoppslag B* og *Kurs04* i første rekke foregikk ved at elevene inngikk i utforskende samspill med fokus på tekstene. Analysene av elevlesernes aktualisering viser mange eksempler på denne strategien, for eksempel i Peders samspill og samarbeid med Terje i aktualisering av *Bokstavoppslag B* under animasjonsfilmen og til dels de veileda oppgavene (analyse av Narrativ konfig.1A og B kap.7.1.4.og 7.1.5). Også i Idas og Theas aktualisering *Bokstavoppslag B* finner man eksempler på slik rekontekstualisering (analyse av Narrativ konfig.3B og 2C, kap.7.1.4). Det samme gjør man i analysene av Mathias og Terjes lesning av *Kurs04* (analyse av Narrativ konfig.1B og 3B kap.7.2.4). Slikt samarbeid om tekstene utgjør i rapporten *Samhandling med, foran og via skjermen* den samhandlingen som skjer foran skjermen (Alant et al., 2003). Forskjellen mellom studien denne rapporten viser til og min studie er at samarbeid var en intendert del av konteksten i studien til Alant med flere, mens det ikke var tilfelle i min studie. Verken *Bokstavoppslag B* eller *Kurs 04* kan sies å være adaptert på en måte som inviterer til slikt samspill elevene imellom slik de foreligger. Heller ikke blei skjermtekstene gjennom lærerens adaptasjon tilført en slik forutsetning for fortolkning. Man kan vel heller nesten si tvert i mot. Samarbeid og samspill om skjermtekstene utgjorde dermed en rekontekstualisering som endra forutsetningene for fortolkning og påvirka deres intensjonalitet.

#### ***Omfunksjonering som adaptasjonsstrategi***

Som nevnt i foregående kapittel kan rekontekstualisering og omfunksjonering overlappe hverandre. Hutcheon skriver at omfunksjonering enten kan skje ved rekontekstualisering eller endring av tittel (jf. Hutcheon & O'Flynn, 2013: 90). Det sistnevnte mener jeg at også vil innebære en endring av kontekst, da teksters tittel er med på å skape konteksten for meningsskapinga mellom tekst og leser. Videre mener jeg at omfunksjonerte tekster også nødvendigvis vil være rekontekstualiserte, mens tekster som er rekontekstualiserte ikke

nødvendigvis er omfunksjonerte. Mens en rekontekstualisering innebærer en endring av tekstens kontekst, slik det kommer fram av foregående delkapittel, er omfunksjonering rett og slett å benytte teksten til noe annet enn det den var ment for. Analysene av elevenes aktualisering i denne studien viser at en slik omfunksjonering kunne gå på bekostning av skjermtekstenes pedagogiske intensjoner. De peker likevel også mot at de pedagogiske intensjonene i noen grad kunne bli realisert, da elevleserne gjennom en slik strategi valgte å bli *ved* teksten. Videre viser funna at en slik omfunksjonering i hovedsak foregikk ved at elevene reduserte skjermtekstene til et objekt for sosialt samspill med medelevene på gruppa, eller også til et nødvendig objekt for å kunne innfri rolleforventningene de sjøl eller læreren hadde til det å være elev i 1c sitt klasserom.

Funna i analysene viser at omfunksjoneringsstrategien var særlig knytta til det som dreide seg om framdrift og progresjon i interaktiviteten med skjermtekstene. Holm Sørensens uttrykk «vennlig konkurranse» synes som en treffende beskrivelse av resultatet av denne omfunksjoneringa (Holm Sørensen, 2008: 37). Dette kom til uttrykk både verbalt og ved at de holdt seg orienterte om hva som foregikk på naboens skjerm. Funn i analysene av elevenes aktualisering peker i retning av at telleverket på menylinja i *Kurs04* i særlig grad stimulerte til et slikt konkurrerende samspill elevene i mellom. Både underveis i interaktiviteten og i intervjuene kom dette eksplisitt til uttrykk ved at de kunne gjengi hvilket øvingsnummer de var kommet til. Disse funna tyder også på at denne vennlige konkurransen kompenserte for mening og motivasjon som de ikke fant i sjølve teksten. I rapporten til Alant med flere, skiller de mellom aktivitetene «å samarbeide» og «å konkurrere» (Alant et al., 2003: 41). Jeg mener likevel at funna i min studie peker i retning av at den «vennlige konkurransen» elevene i mellom også var en form for samarbeid.

### **8.3.3 Skjermtekstenes potensial og elevenes muligheter for meningsskaping i en stasjonsundervisningskontekst**

I kapittel 8.1 drøfta jeg på hvilke måter de to pedagogiske skjermtekstene kunne engasjere leserne gjennom ulike leserposisjoner, og konklusjonen på dette var blant annet at *Bokstavoppslag B* ikke var adaptert til mediet på en måte som innfridde lesernes forventninger til skjermtekster, og at *Kurs04* framsto nærmest som meningsløs. I tillegg kommer det fram av både analysen i kapittel 6 og drøftinga av det andre forskningsspørsmålet i kapittel 8.2, at klasselærerens adaptasjon av skjermtekstene til en stasjonsundervisningskontekst, ikke bare førte til en rekontekstualisering, men også en dekontekstualisering. Ettersom dekontekstualisering vanskelig kan bidra til meningsskaping, anser jeg derfor elevenes adaptasjon av de pedagogiske skjermtekstene gjennom ulike adaptasjonsstrategier som et

uttrykk for deres gode vilje til å skape mening med tekster som ellers ville framstått som enten lite motiverende, eller også meningsløse, for dem. På den måten kunne elevleserne makte å interagere med dem gjennom ulike ikke-korresponderende faktiske leserposisjoner, i motsetning til hvis de hadde inntatt en fullstendig konfronterende leserposisjon til teksten som helhet, slik analysen av Saras aktualisering av *Kurs04* viser (analyse av Narrativ konfig.2B kap.7.2.4).

Studien viser at det «forbudte» samspillet elevene imellom i stor grad dominerte deres adaptasjon av tekstene. Det fikk dem til å bli ved tekstene, til å interagere med dem og på en eller annen måte å skape mening med dem. Elevleserne utforska tekstene gjennom dette samspillet, og samspillet gjennom tekstene. Ettersom samspill var med på å styrke meningsskapinga *i og med* de pedagogiske skjermtekstene, trekker jeg også den konklusjonen at det fremma læring (jf. kap.3.6.1). Denne læringa kunne enten være i overenstemmelse med tekstenes pedagogiske intensjoner om skriftspråklæring og/eller læring av digitale ferdigheter, klasselærerens pedagogiske intensjon om at elevene skulle lære seg å være elever innafor ei ramme av stasjonsundervisning eller også annen sosial læring knytta til hvordan elevene sjøl definerte sin rolle. Holm Sørensen konkluderer i sin artikkel med at «Den del av lærprocessen som sker i konteksten (kring spelet) är ofta av stort värde för reflektionen och därmed för läranderesultatet» (Holm Sørensen, 2008: 181). I hennes studie er det bare noen elever som direkte interagerer med skjermtekstene, mens andre er delaktige fra sidelinja. Jeg mener likevel at man kan trekke noen paralleller til min studie. Holm Sørensen sier i sin artikkel at «lärandet blir ett *medel* för att kunna handla og agera i spelet» (Holm Sørensen, 2008: 179), og at læring skjedde gjennom «observation, imitation, experiment, visning, samtal och discussion» (Holm Sørensen, 2008: 178). Til tross for at elevleserne i min studie satt ved hver sin datamaskin, viser funna i den at det var de samme elementene som gikk igjen i samspillet mellom skjermtekster, elevlesere og kontekst. De lærte gjennom å betrakte hverandres interaktivitet med skjermtekstene, be hverandre om hjelp – «Koss kom du nærme?», «Kor e be?», «Koss e de me gjørr det?», «Ka ska eg trykka på?» osv. – og ved å snakke sammen, vise hverandre og ved å imitere hverandres interaktivitet. Ikke minst motiverte de hverandre ved å finne sider ved teksten som ga dem mulighet til å ha det kjekt sammen.

På bakgrunn av funna i studien, og hva vi i dag veit om læring, ser jeg det som et paradoks at man i en undervisningsorganisering som skal styrke den enkelte elevs læring, og spesielt de svakeste elevenes læring, ikke gir rom for en større grad av samarbeid. Til tross for manglende tilrettelegging for slikt samarbeid, kan vertsskolen i min studie likevel vise til så gode resultater på nasjonale prøver, at den blir trukket fram som en foregangsskole. Palm og

Stokke sier i sin rapport at det er vanskelig å påvise hvilke komponenter det er i «Early Years Literacy Program» som eventuelt fører til bedre resultater (Palm & Stokke, 2013: 58). De hadde, i likhet med meg, studert stasjonsundervisninga som foregikk i klasserommet, men mens jeg har hatt fokus på datastasjonen, valgte de å konsentrere seg spesielt om lesestasjonen. Noen av resultatene er likevel ganske sammenfallende. Verken læringsaktivitetene som foregikk på lesestasjonen i deres studie, eller på datastasjonen i min studie, kan forklare de gode prøveresultatene. På bakgrunn av mitt datamateriale kan jeg bare spekulere i om disse resultatene kan skyldes de tolv minuttene elevene befant seg på den lærerbetjente stasjonen og oppfølginga de aller svakeste elevene fikk med spesiallæreren. I så fall kan man spørre seg hva resultatet ville blitt hvis det hadde blitt lagt til rette for gode læringsfellesskap også på de andre stasjonene. En slik satsing ville antakelig krevd økte ressurser i form av høyere voksentetthet og lokaliteter som egna seg for samarbeid gjennom samtaler og felles aktivitet. Palm og Stokke problematiserer også de nivåddifferensierte gruppene, og kom fram til at særlig gruppa med de svakeste elevene viste liten arbeidsinnsats på de selvbetjente stasjonene (Palm & Stokke, 2013: 60). Dette resultatet samsvarer ikke helt med funna fra datastasjonen i min studie, hvor tre av de fire elevene på gruppa med de svakeste elevene syntes å være engasjerte med å skape mening med begge skjermtekstene, men med en annen atferd enn hva som blei forventa av dem.<sup>88</sup> I arbeid med *Kurs04* hadde de også en progresjon som på ingen måte skilte seg negativt ut fra de andre medelevene, dette til tross for at fjerdemann på gruppa var spesielt urolig under interaktiviteten. Man kan derfor spørre seg om de faglig svakeste elevene er tjent med de nivåddifferensierte gruppene, der elevene med sine ulike utfordringer er samla på samme gruppe. Man skulle tro at de faglig svakeste elevene i større grad enn de faglig sterke, har behov for arbeidsro til å kunne arbeide konsentrert uten forstyrrelser med læringsaktivitetene de blir satt til å utføre.

Gjennom fokuset min studie har hatt på de pedagogiske skjermtekstene, viser funna at stasjonsundervisningas rigide rammer har ført til at skjermtekstenes potensial ikke har kommet til sin rett. *Bokstavoppslag B* er som jeg har påpekt flere ganger tidligere, en del av et større nettsted som kunne bidratt til en mer differensiert og tilpassa undervisning. Likeså ligger det i *10Fingre* en rekke adaptasjonsverktøy som kunne vært benytta til differensiering. Ikke minst gjør dette verktøyet det mulig å skape øvingstekster med en større relevans til

---

<sup>88</sup> Det trenger likevel ikke å bety at resultatene i studiene står i motsetning til hverandre, da Palm og Stokke fokuserer spesielt på lesestasjonen og flerspråklige elever, mens jeg har hatt fokus på pedagogiske skjermtekster og datastasjonen.

undervisningskonteksten og elevenes erfaringsverden enn hva de ferdige kurstekstene hadde. Stasjonsundervisninga, med de ulike læringsaktivitetene, er både tid- og ressurskrevende, og som Paust-Andersen påpeker, er ikke dette først og fremst et læreransvar, men et ledelsesansvar (Paust-Andersen, 2010: 112).

#### **8.3.4 Oppsummering**

I dette kapitlet har jeg drøfta korrespondansen mellom tekstenes implisitte leserposisjoner og elevlesernes faktiske leserposisjoner i aktualiseringa og hvorfor og på hvilke måter de eventuelt adapterer tekstene til sine egendefinerte intensjoner. På bakgrunn av studiens funn har jeg vist at elevlesernes læring ikke nødvendigvis avhenger av at de møter tekstene med faktiske leserposisjoner tilsvarende de implisitte, men at enkelte faktiske leserposisjoner i større grad fører til læring enn andre. Jeg har også med utgangspunkt i analysene av elevenes aktualisering skissert seks ulike adaptasjonsstrategier elevene benytta for å tilpasse teksten til sine egne erfaringer, intensjoner og prosjekter; *utfylling, seleksjon, forenkling, eliminering, rekontekstualisering* og *omfunksjonering*. På bakgrunn av funnet av elevlesernes gode vilje i aktualiseringa valgte jeg avslutningsvis å reflektere over skjermtekstenes potensial og elevenes muligheter i den konteksten undervisningsorganiseringa skapte ved vertsskolen.



## 9 Oppsummering av studiens resultater og veien videre

Problemstillinga som denne studien skulle belyse var:

*Hvordan engasjerer elever i første klasse seg i, og skaper mening med, pedagogiske skjermtekster for den begynnende lese- og skriveopplæringa? Og på hvilke måter påvirker tekstenes innhold, form og kontekst de pedagogiske intensjonene i aktualiseringa?*

I kapittel 9.1 i denne avsluttende delen oppsummerer jeg kort de viktigste resultatene fra de foregående analysene og drøftingene for å besvare dette spørsmålet. Deretter retter jeg et kritisk blikk mot egne valg knytta til teoretisk og analytisk tilnærming i kapittel 9.2. Der belyser jeg blant annet på *hvilke måter et adaptasjonsteoretisk perspektiv kan bidra til å forstå sammenhengen mellom læremiddeltekstens pedagogiske intensjoner og de faktiske lesernes aktualisering av tekstene*. I den forbindelse reflekterer jeg over hva denne studien kan tilføre forskning som angår sammenhengen mellom pedagogiske skjermteksters innhold, form og bruk (jf. kap.1.2). Underveis presenterer jeg også, med utgangspunkt i studiens anvendte adaptasjonsteori, noen modeller som kan være aktuelle med hensyn til analyser og læreres valg, bruk og vurdering av pedagogiske skjermtekster for og i undervisninga. I kapittel 9.3 diskuterer jeg i hvilken grad jeg har lyktes med gjennomføringa av min studie og peker på behov for studier som kan supplere eller komplettere resultatene av denne, før jeg kommer med noen avsluttende betraktninger i kapittel 9.4.

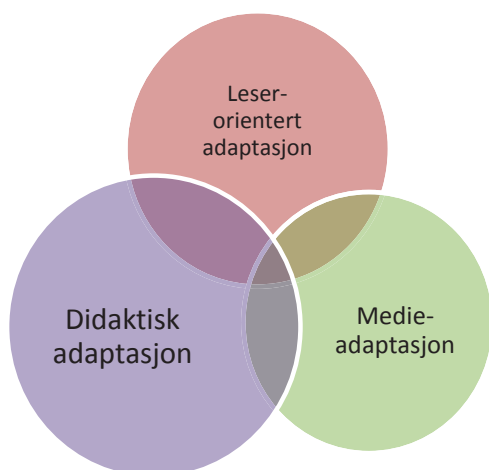
### 9.1 Oppsummering av resultater

Denne studien har for det første vist at elever i første klasse gjerne er motiverte for læring, og at de kan engasjere seg og skape mening i skjermtekster og med skjermtekster, også når disse framstår som nokså meningsløse, men da ofte med utgangspunkt i egendefinerte intensjoner i situasjonskonteksten (jf. kap.8.3.1. og 8.3.3). Dette kommer blant annet til uttrykk gjennom de ulike adaptasjonsstrategiene de tyr til for å skape mening i aktualiseringa (jf. kap.8.3).

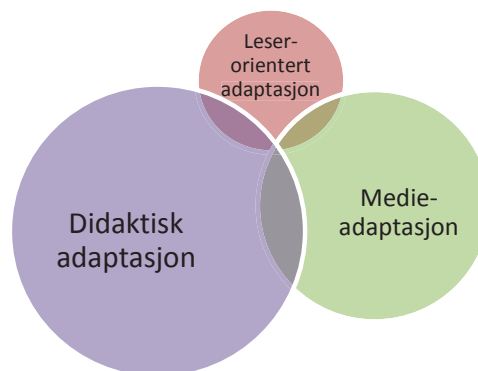
For det andre har studien vist at skjermteksternes innhold og form har betydning for elevenes aktualisering, men at formen, det vil si den ytre utforminga (Weinreich, 2004: 42) (jf. kap.4.4.4), synes å ha mer betydning enn innholdet og den øvrige indre utforminga for den meningsskapinga som skjer. Det vil si at elevleserne i studien i større grad syntes å la seg engasjere av variert kroppslig interaktivitet enn av skjermteksternes tematikk og fortellinger. Dette funnet sammenfaller med rapporten *Samhandling med, foran og via skjermen* (Alant et al., 2003) (jf. kap.8.3.2). Det skal dog sies at fortellingene ikke syntes helt uvesentlige så lenge de blei presenterte gjennom umiddelbare tegnsystemer som hjalp de unge elevleserne til å orientere seg i handlingsforløpet og framdrifta, og bød dem på skjermhendelser de fant

motiverende. Analysene av elevenes aktualisering av skjermt tekstene indikerer at en viss balanse mellom de ulike adaptasjonskategoriene er av betydning for realiseringa av de pedagogiske intensjonene. De pedagogiske intensjonene kan i denne sammenheng knyttes an til formlene for lesing og skriving som blei presenterte i kapittel 3.6.2.

Figur 2 kapittel 3.7.1 viser de ulike adaptasjonskategoriene, og i tabell 6 kapittel 4.4.4 gis en oversikt over hva som inngår i hver av disse adaptasjonskategoriene, mens tabell 8 i kapittel 4.5, viser hva hver adaptasjonsfase innebærer. Det tredje funnet jeg vil rette oppmerksomheten mot her i avslutningskapitlet, dreier seg om hvilke krav ulike pedagogiske skjermt tekster stiller til lærerens adaptasjon. Analysene i studien peker mot at dess større ubalanse det er mellom de ulike adaptasjonskategoriene, slik skjermt tekstene foreligger fra forlaget, jo større grad av adaptasjon kreves det i lærerens tilretteleggingsfase for at de pedagogiske intensjonene i størst mulig grad skal kunne realiseres i aktualiseringa. Dette kan visualiseres med modellene nedenfor (figur 10 og 11).



Figur 10: Adaptasjonskategorier - *Bokstavoppslag B*



Figur 11: Adaptasjonskategorier - *Kurs 04*

Den første modellen illustrerer *Bokstavoppslag Bs* adaptasjon sett i forhold til dagens teknologi. Denne skjermt teksten blei utgitt i 2002, og sjøl om det er en forholdsvis god balanse mellom de tre adaptasjonsformene, kan man si at medieadaptasjonen ikke svarer til dagens teknologi og elevlesernes forventninger. Dermed går medieadaptasjonen også utover den mottakerorienterte adaptasjonen. Størrelsesforholdet mellom sirklene viser en viss ubalanse mellom de ulike adaptasjonskategoriene, der medieadaptasjonen utgjør den minste sirkelen. Noen av disse tekniske svakhetene kunne læreren vanskelig gjøre noe med i sin adaptasjon, men noe mener jeg at hun kunne ha gjort hvis hun hadde hatt tilstrekkelige ressurser

tilgjengelig. Dagens elever kan også sitte i ro og bli engasjerte av skjermttekster de ikke kan interagere med, men da gjerne presentert på en annen måte, for eksempel via storskjerm eller videokanon og lerret. Førforståelsen dagens førsteklassinger har til storskjerm, er antakelig ikke først og fremst knytta til en-til-en-interaktivitet, men til felles opplevelser. Å se *Bokstavoppslag Bs* første og andre scene i fellesskap på storskjerm som en del av en samling, ville antakelig gitt elevene en romsligere kontekst for å kommentere, le og peke på morsomme hendelser i oppslaget, og til å skape mening med teksten i et læringsfellesskap.

Den andre modellen representerer *Kurs 04* slik det foreligger fra utgiver. Størrelsesforholdet mellom de tre sirklene viser at den didaktiske adaptasjonen er overrepresentert i forhold til de to andre adaptasjonskategoriene. Det blir i liten grad tatt hensyn til hva som kan virke motiverende på en ung leser. Heller ikke gir medieadaptasjonen elevleserne de valg og påvirkningsmuligheter som vi forbinder med skjermttekster, og mediets hypertextuelle og dialogiske muligheter, det vil si hva som gjør tekster interaktive (Otnes, 2001) (jf. kap.3.3.3), er i liten grad benytta. I tillegg baseres elevenes interaktivitet ensidig på tastaturet, en inn-enhet barn har lite erfaringer med og som krever gode finmotoriske ferdigheter og bokstavkunnskap. En slik adaptasjon kan ikke sies å være i overenstemmelse med et sosiokulturelt lærings syn (se kap.3.6).

Hadde modellen blitt benytta for å illustrere hele læremiddelet *10Fingre* med læreren som den tenkte leseren, ville forholdet mellom de tre kategoriene vært atskillig jevnere. Læremiddelet tilbyr nemlig som nevnt, en rekke adaptasjonsverktøy til bruk i lærerens tilretteleggingsfase. Gjennom lærerens adaptasjon kunne disse blitt benytta til å lage egne kurs som var bedre adaptert, ved for eksempel produksjon av egne tekster som både appellerte mer til elevleserne, tok utgangspunkt i deres erfaringer og utnytta mediet bedre. Gjennom bruk av tekster fra tekstskaping sammen med elevene og gjengivelser av tegninger og bilder elevene hadde et personlig forhold til, ville mediets affordans kunne blitt benytta på en måte som ikke bare førte til «kjedelig terping» (jf. Grünbaum, 1998: 151), men som også ville kunne ivareta elevenes motivasjon og engasjere dem på ulike måter.<sup>89</sup> Målet vil altså være at elevene opplever at det er en viss balanse mellom de tre adaptasjonskategoriene i de pedagogiske skjermttekstene de møter. Denne opplevelsen knytter seg altså ikke bare til teksten slik den foreligger fra utgivers side, men også til lærerens tilrettelegging og situasjonskonteksten for aktualiseringa. Figur 2 kapittel 3.7.1 visualiserer slik balanse.

---

<sup>89</sup> Se eksempler på egenprodusert tekst i vedlegg 12 og 13.

At rammefaktorene for situasjonskonteksten spiller en vesentlig rolle for de pedagogiske intensjonenes skjebne i aktualiseringa er det fjerde funnet jeg vil nevne i denne oppsummeringa. Den viser nemlig at undervisningas organisering i særlig grad kan være avgjørende for både hvordan skjermttekster blir valgt og brukt i undervisninga, og for hvordan elevene engasjerer seg med dem. Stasjonsundervisninga, som kan sies å ramme inn empirien i denne studien, har vist seg å stille relativt store krav til både tidsmessige og økonomiske ressurser for at de pedagogiske intensjonene skal kunne bli realisert på best mulig måte i aktualiseringa. At denne undervisningsorganiseringa er forholdsvis ressurskrevende hvis den skal fungere optimalt, blir også påpekt i Paust-Andersens avsluttende kommentarer i hennes masteroppgave (Paust-Andersen, 2010: 112). Ellers har hennes og min studie så ulikt fokus og ulik tilnærming at øvrige resultater vanskelig kan sammenlignes.

Studien min viser at både valg av pedagogiske skjermttekster og lærernes adaptasjoner av dem i tilretteleggingsfasen var prega av manglende ressurser både med hensyn til tid og økonomi (jf. kap.6 og 8.2.1). I tillegg satte undervisningsorganiseringa en rekke begrensninger for elevlesernes aktualisering. Dette gjaldt i særlig grad tidsbruk og muligheter for samarbeid i aktualiseringa (jf. kap.6 og 8.2.4). Jeg mener at studien også viser at konsekvensen av en slik undervisningsorganisering kan bli at verken skjermttekstene eller elevlesernes potensial kommer til sin rett. Dette fører meg til ytterligere tre funn, som kan sies å være rammefaktorenes konsekvenser for aktualiseringa. Det første av disse dreier seg om manglende tilpassa opplæring, det andre om manglende tilrettelegging for samarbeidslæring, og det tredje om elevlesernes vilje og evne til å finne «usynlige» samspillsstrategier, enten de angikk hendelser i forbindelse med de pedagogiske skjermttekstene eller andre hendelser i situasjonskonteksten. Disse tre funna utdyper jeg videre i de neste avsnitta.

Til tross for at man i forbindelse med stasjonsundervisning vektlegger tilpassa opplæring, slik som det for eksempel blei gjort på den lærerbetjente stasjonen, viser min studie at skjermttekstene i liten eller ingen grad blei adapterte med tanke på at de skulle ivareta de ulike elevlesernes motivasjon og læringsstiler (jf. kap.3.6.1). En rekke funn i studien tyder på at dette blant annet kan skyldes at datastasjonen var en underordna del av stasjonsundervisninga, og at den i første rekke skulle holde elevene sysselsatt til fordel for den lærerbetjente stasjonen. Skjermttekstene hadde riktignok en viss faglig relevans, men det blei ikke tatt hensyn til elevenes individuelle erfaringer eller behov for opplæring. Tilpassa opplæring blei altså ikke praktisert på datastasjonen, noe som bekrefter observasjoner gjengitt i rapporten til Palm og Stokke (Palm & Stokke, 2013: 61). I rapporten påpeker de i tillegg at de rigide tidsrammene for den enkelte sjølbetjente stasjon heller ikke ga elevene mulighet til

faglig fordypning (Palm & Stokke, 2013: 66). Funna i min studie viser også at hvis elevene først makta å fordype seg, blei de gjerne avbrutt av klappesignalet for stasjonsbytte. Mens Palm og Stokke spør seg om elevene mister mulighetene til faglig fordypning innafor denne undervisningsorganiseringa, må jeg derfor spørre meg på hvilken måte denne typen undervisning hvor elevene stadig må skifte fokus, påvirker elevenes evne til fordypning.

Med hensyn til den nevnte samarbeidslæringa, viser studien at det blei gitt lite rom for samspill og læringsfellesskap slik stasjonsundervisninga blei praktisert ved vertsskolen. Dette må sies å stå i kontrast til det sosiokulturelle læringssynet som påstås å ligge til grunn for undervisningsprogrammet skolen støtta seg til og som blei forfekta i skolens omtale av seg sjøl (jf. kap.8.3.3). Tilsvarende observasjoner har også blitt gjort av Palm og Stokke (Palm & Stokke, 2013: 62), og de påpeker hvordan den individuelle oppgaveløsninga gikk på bekostning av den læringa elevene kunne ha oppnådd med en kollektiv bearbeiding og refleksjon (Palm & Stokke, 2013: 65). Når det er sagt, er det neste funnet jeg vil trekke fram i denne oppsummeringa at samtlige elevlesere likevel fant ulike måter å samarbeide på, til tross for restriksjoner og forbud. Disse måtene bar preg av at elevene var opptatt av at samarbeidet i minst mulig grad skulle påkalle lærerens oppmerksomhet, slik for øvrig også rapporten til Palm og Stokke viser (Palm & Stokke, 2013: 61). Elevene hjalp hverandre når noen sto fast, viste at de var opptatt av egen og andres progresjon og delte morsomme hendelser på hverandres skjermer ved bruk av kroppsspråk og hvisking. Som nevnt i kapittel 8.3, finner man slike funn også i andre studier, men flere av disse tar utgangspunkt i undervisningskontekster der samarbeid er en vesentlig del av arbeidsformen (bl.a. Alant et al., 2003; Holm Sørensen & Olesen, 2000).

Analysene av elevlesernes aktualisering viser imidlertid at ikke alt samspill dreide seg om skjermtekstene, og at det i noen tilfeller var hendelser i situasjonskonteksten som hadde fokus. Dette funnet er i overensstemmelse med Palm og Stokke sin rapport (Palm & Stokke, 2013). I min studie kom slike utenomtekstlige samhandlingsformer til uttrykk ved at elevleserne inntok en konfronterende leserposisjon og enten forlot tekstene til fordel for andre hendelser i klasserommet, eller at de rett og slett oppsøkte medelevers oppmerksomhet for samspill utafør teksten. Slike engasjement, med fokus utafør teksten, syntes å være et resultat av enten en passivt bekræftende implisitt leserposisjon som ikke fordra elevlesernes kroppslige interaktivitet, slik som i *Bokstavoppslag Bs* første og andre scene, eller når skjermtekstene i hovedsak møtte elevleserne med en repeterende og ensformig aktivt bekræftende implisitt leserposisjon, slik som *Kurs 04*. Disse funna underbygger også det andre sentrale funnet som er nevnt i denne oppsummeringa, da de viser at både adaptasjonen av skjermtekstenes indre

og ytre utforming har betydning for hvordan elevene engasjerer seg i aktualiseringa, og dermed for realiseringa av de pedagogiske intensjonene. Det samme kan sies om elevlesernes endra engasjement i interaktiviteten med *Bokstavoppslag Bs* tredje og fjerde scene. Dette vendepunktet viser betydningen av at skjermttekster tilgodeser og utfordrer leseren gjennom både stoff- og formadaptasjon for at skjermtteksten skal appellere og motivere leseren til meningsskaping gjennom flere og mer utforskende implisitte leserposisjoner. Funna peker altså mot at det er skjermttekster med implisitte leserposisjoner som kombinerer kroppslig og mental interaktivitet, som synes å motivere elevlesere til å engasjere seg med mest mulig korresponderende leserposisjoner. På den måten appellerer tekstene også til elevlesernes intellekt, noe Grünbaum påpeker bør være et av kriteriene for valg av skjermttekster for barn (Grünbaum, 1998: 151) (jf. kap.8.1.2). Det er altså ikke snakk om et enten eller, men om et både-og.

Funna i oppsummeringa over er altså et resultat av en klasseromsstudie hvor jeg, med utgangspunkt i én konkret klasseromskontekst, har fulgt to pedagogiske skjermttekster gjennom tre adaptasjonsfaser. Det spesielle med denne tilnærminga, kan sies å være at jeg ikke bare har analysert enten de pedagogiske skjermttekstene, lærerens tilrettelegging eller elevenes aktualisering. Jeg har fulgt og analysert skjermttekstene gjennom alle tre fasene, samt, med utgangspunkt i et adaptasjonsteoretisk perspektiv, undersøkt hvilke konsekvenser den ene fasen har for den neste. I den siste fasen inngår tre elevlesninger for hver av de to skjermttekstene. Ettersom datamaterialet er så avgrensa som det er, vil jeg være forsiktig med å trekke noen absolutte allmenne konklusjoner. Gjennom en slik kvalitativ studie har heller ikke hensikten vært å trekke slike endelige konklusjoner, men heller å bidra inn i forskningsfeltet med å belyse pedagogiske situasjoner og prosesser med utgangspunkt i pedagogiske skjermttekster og elevlesere. En konsekvens av dette arbeidet har innebåret utvikling av både teori og metode, og i delkapitlet nedenfor belyser og kommenterer jeg denne studiens teoretiske og analytiske bidrag.

## **9.2 Studiens teoretiske og analytiske bidrag**

I vitenskapen regnes teori som en testa antakelse om virkeligheten, men uansett hvor omfattende en studie er, vil den like fullt bare kunne omhandle et utvalg av virkeligheten sett i et valgt perspektiv, slik det også kommer fram av blant annet kapittel 4.3.2. De to skjermttekstene som inngår i denne studien, er altså studert i et sosiokulturelt perspektiv, der tekst ses som kommunikative handlinger, det vil si som ytringer i en dialog som står i forbindelse med tidligere, samtidige og kommende ytringer (Selander, 2003a: 228; 2003b: 76)

(kap.3.1.). Jeg har pekt på at pedagogiske tekster per definisjon er adapterte (Grepstad, 1997; Selander & Skjelbred, 2004) (jf. kap.3.2), og jeg har videre vist og argumentert for at et adaptasjonsteoretisk perspektiv kan gi en egnet optikk for studiet av dem (jf. kap.3.4.2). Utgangspunktet var Weinreichs adaptasjonsteori (Weinreich, 2004). Ettersom Weinreich har vært opptatt av barnelitteratur som sådan, med særlig fokus på verbaltekst, kan jeg ikke uten videre påstå at hans teori er mangelfull, men ettersom min studie omfatter pedagogiske skjermttekster, har det vært nødvendig å foreta visse utvidelser. Disse utvidelsene har innebåret både utvidelser av begreper og inndragelser av teorier som kunne bidra til å fylle Weinreichs kategorier med innhold som var anvendbart i møte med denne studiens to skjermttekster, slik det er gjort rede for i teorikapittelet (kap.3). I de følgende avsnittene gjør jeg rede for mine bidrag til utvidelser i det anvendte analyseapparatet.

Underveis har jeg støtt på utfordringer med hensyn til å både avgrense og til å inkludere teori jeg fant relevant for studien. Et så åpent adaptasjonsbegrep som jeg har benyttet i denne studien, kan kanskje kritiseres for ikke å være tro mot adaptasjonsteoriens opprinnelse, samt for å favne så mye at begrepet taper sin betydning. Lignende kritikk har vært retta mot det utvida tekstbegrepet (Hansen, 2006; Illum Hansen, 2010) (jf. kap.1.4), og også mot utvidelsen av hva man i dag regner som pedagogisk tekst, knytta til bruk. Det siste angår imidlertid denne studien i liten grad, da skjermtekstene som inngår i den, føyer seg inn blant hva man tradisjonelt har definert som pedagogiske tekster for undervisning. Trass farene de nevnte utvidelsene utsetter begrepene for, vil jeg fra et sosiokulturelt vitenskapelig ståsted hevde at utvidelsene gir et bedre utgangspunkt for å forstå samspillet mellom skjermttekster og aktualisering enn hva de snevre begrepene ville ha gjort. Denne studien har vist at de utvida begrepene har bidratt til at jeg har kunnet rette et sammensatt blikk på sammensatte tekster, aktualisert av ulike elevlesere i en sammensatt kontekst. Resultatet blei et sammensatt teorigrunnlag, hvor Weinreichs kategorier har blitt kombinert med Hutcheons mer åpne og dynamiske adaptasjonsbegrep, slik jeg har gjort rede for i kapittel 3.4 og 3.7. Konsekvensen av denne utvidelsen blei som nevnt, at Weinreichs kategorier, eller adaptasjonsformer, måtte fylles med teori som ikke bare angikk skrevne tekster.

Låna fra multimodalitetsteorien har blitt gjort med utgangspunkt i behova som meldte seg i møte med empirien. Disse låna mener jeg er åpenbart forankra i studiens datamateriale, da skjermtekstene som inngår i den, i høyeste grad kan betraktes som multimodale. Det ville vært vanskelig å komme utenom. Samtidig kan studien kritiseres for ikke å utnytte de mulighetene bruk av flere av denne teoriens analyseverktøy ville kunne gi. Argumentet for det har vært denne studiens fokus på å følge skjermtekstenes adaptasjonsprosesser gjennom flere

faser, slik som vist i figur 1 kap.1.1, for å studere konsekvensene den enkelte adaptasjonsfasen har for den neste.

Knudsens teori om leserposisjoner har jeg i liten grad funnet motforestillinger mot å kombinere med adaptasjonsteori, da hun sjøl betegner dette samspillet gjennom implisitte og faktiske leserposisjoner som nettopp en «dobbel adaptasjon».<sup>90</sup> Denne dobbelte adaptasjonen har jeg gjort rede for i kapittel 3.7.2. Til tross for at Knudsen påpeker at teorien nettopp er anvendelig i resepsjonsstudier og sjøl har benytta teorien i forbindelse med mindre klasseromsstudier (Aamotsbakken & Knudsen, 2011: 146-153; Knudsen & Mortensen-Buan, 2010), har jeg hatt behov for å utvide hennes repertoar av leserposisjoner i møte med mitt eget datamateriale. Jeg opplevde at hennes kategorier blei for grovmaska og for lite nyanserte, slik at de ikke skilte godt nok mellom de ulike typene engasjement skjermtekstene fordra av leserne, eller også av de ulike typene engasjement de faktiske leserne møtte skjermtekstene med (jf. kap.3.6.3). Av tilnærma samme årsak har jeg valgt å definere adaptasjonsstrategier som går på tvers av leserposisjonene, altså for å nyansere elevlesernes engasjement med tekstene. Dette mener jeg har bidratt til å forsterke den kvalitative tilnærminga til elevlesernes aktualisering av skjermtekstene. Knudsen sier sjøl at leserposisjonene vil være historisk foranderlige, men slik jeg tolker henne knytter hun ikke denne foranderligheten til kategoriinndelinga, men til hva som til enhver tid er utfordrende, bekreftende og konfronterende (Knudsen & Aamotsbakken, 2010b: 93). Kategoriseringer vil uansett alltid være problematisk i kvalitative undersøkelser som har til hensikt å beskrive og forklare pedagogiske situasjoner og prosesser. En kategori kan aldri fange opp alle nyanser i situasjoner og prosesser der mennesker er aktører. I kapittel 3.6.3 gjorde jeg rede for mine utvidelser med hensyn til leserposisjonene. I de følgende avsnitta vil jeg problematisere leserposisjonskategorienes grenser, samt belyse mine bidrag til dette analyseapparatet og bruken av det.

Det første problemet angår benevnelsene «passivt bekreftende leserposisjon» og «aktivt bekreftende leserposisjon». Den passivt bekreftende leserposisjonen innebærer, som jeg påpeker i kapittel 3.6.3, mental interaktivitet. Det kan derfor synes misvisende å benytte prefikset «passivt». I analysene i kapittel 5-7 er dette prefikset for enkelthets skyld stort sett utelatt, men jeg har likevel holdt på distinksjonen med bruk av prefikset «aktivt» for å kunne skille mellom bekreftende leserposisjoner som i større eller mindre grad fordrer og ikke fordrer kroppslig interaktivitet (se kap.3.6.3).

---

<sup>90</sup> I mailkorrespondanse med Knudsen.



Dette leder videre til det andre problemet, som kan sies å angå distinksjonen mellom leserposisjoner basert på hva de fordrer av leserens mentale og kroppslige engasjement. I noen grad vil den kroppslige interaktiviteten som kjennetegner den aktivt bekreftende leserposisjonen, alltid også innebære noen grad av mental interaktivitet, men funna i denne studien gjør det betimelig å spørre seg når denne leserposisjonen ikke lenger kan defineres som leserposisjon. Som jeg gjorde rede for i kapittel 3.6.2 innebærer lesing både avkodning og forståelse, og begge deler innebærer mental interaktivitet. En tekst som i hovedsak inviterer til kroppslig gjøring uten at den framstår som en kommunikativ helhetlig ytring som kan tolkes (jf. kap.3.1), kan for det første vanskelig defineres som tekst, for det andre kan den dermed heller ikke invitere til lesing i ordets rette forstand, eller for det tredje, ikke engasjere noen gjennom leserposisjoner. En slik framstilling vil likevel være en utopi, da det alltid vil foregå en eller annen form for tolkning og meningsskaping mellom individ og omgivelsene (jf. kap. 3.6.1).

På samme måte som den aktivt bekreftende leserposisjonen kan fordre en viss grad av mentalt engasjement, kan den passivt bekreftende leserposisjonen i noen grad kreve kroppslig engasjement, slik som i forbindelse med bøker, der leseren må foreta den kroppslige interaktiviteten «å bla», mens den mentale interaktiviteten begrenser seg til å fordre at leseren godtar hva teksten forteller uten å i særlig grad måtte fylle ut tomme plasser. I kombinasjon med skjermteksters teknologi vil imidlertid skjermteksten bli drevet automatisk videre uten leserens inngripen, slik som analysen av *Bokstavoppslag Bs* første og andre scene viser (kap.5.1.1).

Når det gjelder den intrautforskende leserposisjonen, representerer denne en relativ høy grad av mental interaktivitet. Ettersom en slik leserposisjon gjerne fordrer at den faktiske leseren bruker tid på å utforske teksten, resonnerer og tenke seg om, vil den kroppslige aktiviteten vanligvis begrenses noe. En aktivt bekreftende leserposisjon vil som en motsetning, forsøke å engasjere leseren gjennom hurtig kroppslig interaktivitet uten særlig grad av mentalt engasjement, slik vi kjenner det igjen fra enkelte skjermtekster innen spillsjangeren. Den implisitte utforskende leserposisjonen engasjerer den faktiske leseren utover tekstens grenser for å innhente informasjon i samspill med situasjonskonteksten. Dette krever i første rekke en høy grad av mental interaktivitet, men en slik leserposisjon kan også engasjere leseren til fysisk å forlate teksten for å være kroppslig aktiv i sin utforsking.<sup>91</sup>

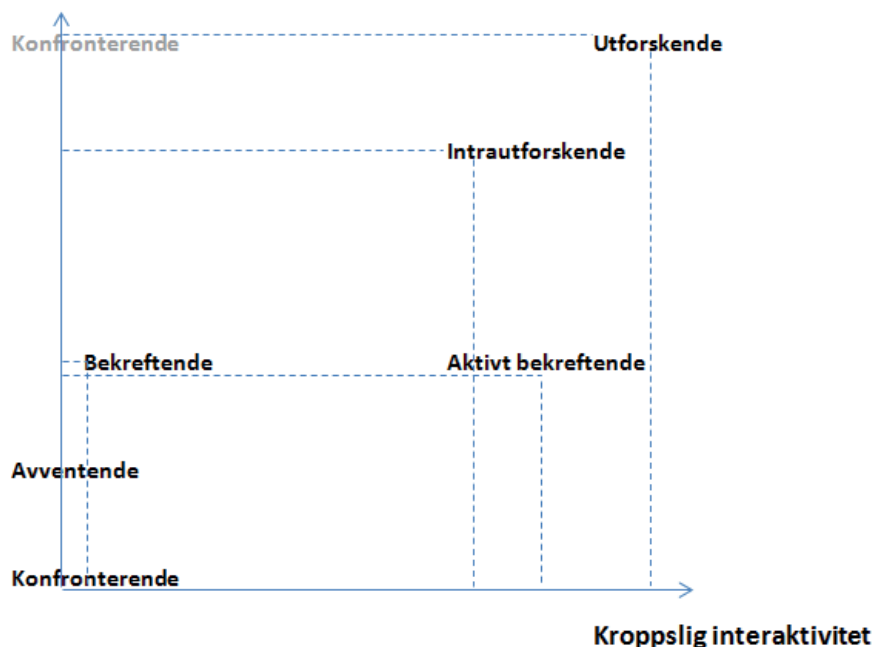
---

<sup>91</sup> Gjennom en utforskende leserposisjon vil leseren kunne måtte forlate teksten fysisk for å kunne bli ved den mentalt, mens leseren gjennom en konfronterende leserposisjon kan oppholde seg fysisk ved teksten, men mentalt ha forlatt den.

På bakgrunn av diskusjonen over vil jeg holde på tanken om at det finnes kvalitetsforskjeller i teksters meningspotensiale og i hvilken grad de engasjerer leseren kroppslig og mentalt, og kanskje burde det resultere i nok en leserposisjon – for eksempel en kreativt bekreftende leserposisjon. Imidlertid har jeg valgt å holde på en todeling av den bekreftende leserposisjonen. De to bekreftende leserposisjonene vil likevel alltid befinne seg langs et kontinuum hvor de vil fordre mindre mental interaktivitet enn hva de implisitte utforskende leserposisjonene vil gjøre. En utforskende leserposisjon utfordrer leseren og gir henne noe å «bryne seg på», forklarer Knudsen (Knudsen & Aamotsbakken, 2010b: 92) (jf. kap.3.6.3).

I modellen nedenfor har jeg antydning de ulike leserposisjonenes plassering i et koordinatsystem som viser i hvilken grad de vektlegger et mentalt eller kroppslig engasjement. Modellen visualiserer et dynamisk system der ingen kategorier er absolutte, men befinner seg i et slags dobbelt kontinuum – det vil si langs to akser. Den vertikale akse representerer det mentale engasjementets kontinuum, mens den horisontale akse representerer det kroppslige engasjementets kontinuum. Sammen med drøftinga over synliggjør modellen at den ene formen for engasjementet ikke utelukker den andre, samt at det ikke er vanntette skott mellom de ulike kategoriene av leserposisjoner.

### Mental interaktivitet



Figur 12: Leserposisjonenes krav til mentalt og kroppslig engasjement

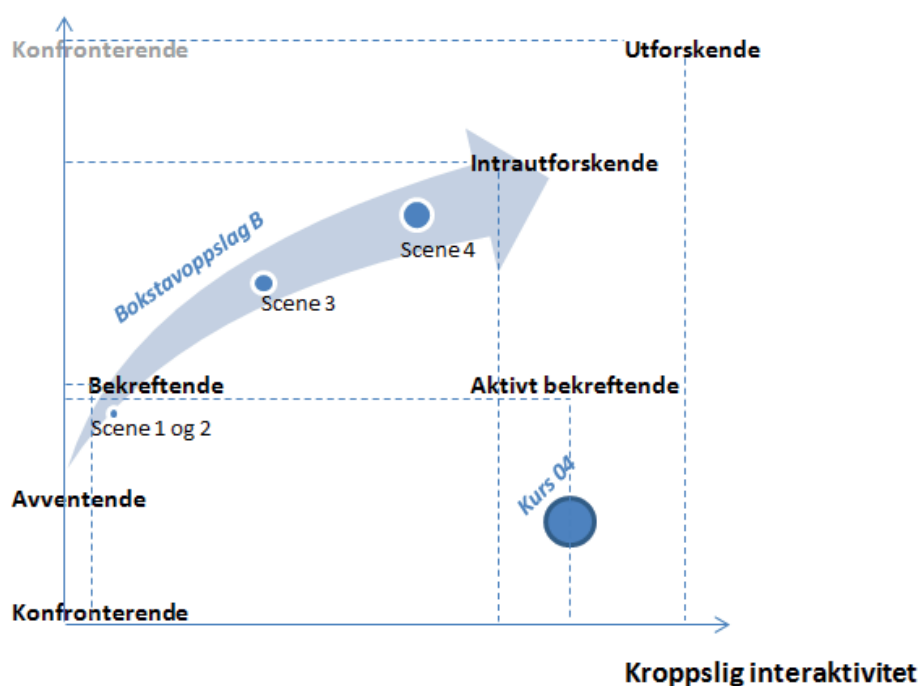
Den konfronterende leserposisjonen har jeg plassert i svart ved nullpunktet i figuren, da denne leserposisjonen i min studie i første rekke viste seg å støte elevleserne vekk fra teksten. Jeg har likevel også satt den i grått høyt opp på akse for mental aktivitet, da den i tillegg kan benyttes i den hensikt å utfordre de faktiske lesernes meninger og tankesett, noe som nok er vanligere i pedagogiske tekster for ungdomsskoleelever enn for småskoleelever. Da vil de faktiske leserne kunne oppleve seg konfrontert i lesninga, men innta en utforskende leserposisjon etter endt lesing. Det var, som nevnt, ikke i en slik sammenheng denne studiens faktisk lesere støtte på den konfronterende leserposisjonen. Studien viser at det først og fremst var i møte med tegnsystemer de ikke makta å skape mening med, eller i forbindelse med at teknologien svikta dem, at de opplevde seg konfronterte, og i de fleste tilfeller responderte elevleserne med sjøl å bli konfronterende. Studien viser imidlertid at det også fantes unntak, blant annet når Thea tidvis forsøker å utforske muligheter for å komme seg videre i skjermteksten etter sammenbruddet, eller Mathias da han gjennom utforsking utafør teksten fant en vei forbi startnoden til *Kurs 04* (kap.7.1.5. og 7.2.3).

I forbindelse med den konfronterende leserposisjonen kan den avventende leserposisjonen nevnes. Studien har vist at denne alltid vil innebære en viss grad av konfrontasjon, og at den antakelig aldri vil være en ideell implisitt leserposisjon. Slik sett kan denne leserposisjonen kanskje påstås å være overflødig, og på den måten representere nok et problem. Men som nevnt i kapittel 3.6.3, kan det være forfattere som i teksten har tatt høyde for at elevleserne inntar en slik faktisk leserposisjon. Denne leserposisjonen krever eller yter ingen kroppslig interaktivitet, men fordrer til en viss grad elevlesernes oppmerksomhet og dermed mentale interaktivitet.

De stipla linjene i modellen viser hvordan skjermtekstene i større eller mindre grad kan vektlegge henholdsvis den mentale og den kroppslige interaktiviteten. For eksempel vil den utforskende leserposisjonen i norskfagets pedagogiske tekster som oftest kreve en kroppslig aktivitet som befinner seg et sted mellom samtale med sidemannen og å gå på biblioteket for å finne informasjon i en bok, mens det i pedagogiske tekster for matematikk forekommer at elevleseren utfordres til mer grovmotoriske aktiviteter i forbindelse med for eksempel antall, mål og vekt. Sjøl om leserposisjonene til en viss grad angir hvorvidt leserne engasjeres mentalt eller kroppslig, vil det derfor være snakk om et kontinuum. Man kan likevel ta utgangspunkt i at intrautforskende og utforskende leserposisjoner alltid vil fordre et større mentalt engasjement enn bekreftende leserposisjoner. Samtidig vil også bekreftende leserposisjoner fordre ulik grad av mentalt engasjement, avhengig av tekstenes meningspotensiale og krav til lesernes kombinatoriske kompetanse (jf. kap.3.3.1). I analyser

av pedagogiske skjermttekster, kan man plassere dem i modellen, slik jeg har gjort med de to skjermtekstene *Bokstavoppslag B* og *Kurs 04* i modellen nedenfor. Da vil man kunne se sammenhengen mellom mental og kroppslig interaktivitet, samt skjermtekstenes grad av variasjon og progresjon. Mens punkt plasseringa av *Kurs 04* viser en repeterende aktivt bekreftende leserposisjon, med relativt liten grad av mental interaktivitet, viser den oppadstigende pila, som representerer *Bokstavoppslag B*, skjermtekstens progresjon og variasjon med hensyn til både mental og kroppslig interaktivitet.<sup>92</sup>

### Mental interaktivitet



Figur 13: Leserposisjoner og mental og kroppslig interaktivitet i *Bokstavoppslag B* og *Kurs 04*

Anvendes analysemodellen på skjermttekster slik de foreligger fra utgivers side, slik som i eksemplet over, kan den for det første fortelle noe om tekstenes egnethet til å fremme de pedagogiske intensjonene i undervisninga. For det andre kan den bidra til å synliggjøre hvilke krav som stilles til lærerens adaptasjon i tilretteleggingsfasen for at elevleserne ikke skal måtte adaptere dem til egne intensjoner i aktualiseringa for å kunne skape mening med dem. Dessuten vil man kunne benytte modellen til å undersøke elevleseres tekstaktualiseringer.

<sup>92</sup> Plasseringa av skjermteksten *Kurs 04* er ikke representativt for mulighetene som ligger i læremiddelet *10Fingre* og dets adaptasjonsverktøy. Det foreligger et eksempel på hvordan sjøllaga tekster kan framstå ved hjelp av dette adaptasjonsverktøyet i vedlegg 12 og 13.

Å benytte leserposisjonene som analyseverktøy, kan bidra til et mer nyansert syn på elevens lesing av pedagogiske tekster. På den måten kan man sette seg inn i, og forstå, hvorfor elevene leser og engasjerer seg i tekstene som de gjør, og unngå å utsette unge lesere for at innsatsen deres blir stempla med lettvinne karakteristikk, enten de er negative eller positive. Gjennom et adaptasjonsteoretisk perspektiv, der leserposisjoner betraktes som en dobbelt adaptasjon, generert av hvordan pedagogiske tekster er adaptert til den pedagogiske intensjon, leseren og mediet, kan man trenge ytterligere inn i årsakene til hvorfor tekstene engasjerer de ulike elevleserne som de gjør. Dette vil igjen kunne gi et bedre utgangspunkt for adaptasjonen i både skapelsesfasen og tilretteleggingsfasen.

### **9.3 Noen kritiske betraktninger og veien videre**

Som tidligere nevnt, er det vanskelig å trekke noen generelle og allmenne konklusjoner på bakgrunn av denne studiens resultater. Det vil alltid knytte seg noen usikkerhetsmoment til resultater i kvalitative klasseromsstudier med fokus på menneskelige prosesser som bare kan studeres indirekte. For det første er utvalget gjerne for lite, for det andre anses enhver situasjon som unik, for det tredje vil studier som fokuserer på meningsskapende prosesser alltid innebære forskerens fortolkning av hva som på en eller annen måte kommer til uttrykk, og for det fjerde vil forskeren alltid ha innflytelse på det hun forsker på i kvalitative studier som innebærer tilstedeværelse i felten (jf. kap.4.2-4.6). På den annen side gir den kvalitative tilnærminga forskeren et bedre grunnlag for å forstå aktiviteter og prosesser der elever er aktører enn hva andre tilnærminger ville ha gjort (jf. kap.4.1). Det vil si at jeg på den ene siden anser denne studien som et viktig bidrag til forskning som søker for å forstå elevens meningsskapende aktiviteter i møte med pedagogiske skjermttekster i den begynnende lese- og skriveopplæringa. På den andre siden mener jeg at det er nødvendig med forskning som både kan supplere og etterprøve resultatene fra den.

For å følge opp problemstillinga og videreutvikle denne studiens anvendte analyseverktøy, ville det vært særlig interessant å gjøre lignende studier i andre klasseromskontekster. Et opplagt supplement vil være å gjøre en tilsvarende studie innafor en annen type undervisningsorganisering, med andre forutsetninger for samarbeid, tidsbruk og fordypning. Det ville ikke bare kunne belyst denne studiens resultater angående elevenes aktualisering av de pedagogiske skjermttekstene, men også konklusjonene relatert til nettopp stasjonsundervisninga. Spesielt interessant ville det også vært å anvende denne studiens analyseverktøy med utgangspunkt i nyere læreverv, gjerne basert på nyere teknologi som involverer berøringsskjermer. En slik studie ville kunne teste leserposisjonenes gyldighet i

forhold til skjermttekster som inkluderer faktorer som var forholdsvis ukjente da leserposisjonene først blei utvikla.<sup>93</sup> I tillegg ville den kunne belyst betydninga av elevlesernes førforståelse eller forventninger, samt deres måter å engasjere seg med skjermtekstene på.

Et annet supplement til studien vil også kunne være en dybdestudie med et enda smalere fokus, for eksempel gjennom en multimodal resepsjonsanalyse ved bruk av eye tracking-teknologi,<sup>94</sup> eller også enda færre lesere hvor man også fikk anledning til å intervjuer den enkelte leser umiddelbart etter lesninga. Som nevnt i blant annet kapittel 4.6, knytter det seg en del usikkerhet til intervjuer med barn, og særlig i forbindelse med gruppeintervjuer. Sjøl kunne jeg tenke meg å studere korrespondansen mellom implisitte og faktiske leserposisjoner på tvers av et større materiale, i forlengelse av denne studien. Denne vil kunne bidra med ytterligere innsikt i hva det er ved pedagogiske skjermttekster som engasjerer elevlesere på en måte som ivaretar de pedagogiske intensjonene. Dessuten vil en slik studie kunne danne bakgrunnen for ytterligere en studie som kunne ha som formål å utdype, og eventuelt utvide, denne studiens funn i forbindelse med elevlesernes adaptasjonsstrategier. Til tross for at denne studiens definerte adaptasjonsstrategier i aktualiseringa er basert på et avgrensa materiale, mener jeg likevel at de kan bidra til å forstå elevenes valg av ikke-korresponderende faktiske leserposisjoner, og hvordan elever skaper mening med tekster – også når lesinga framstår som meningsløs for dem som har autoritet til å definere elevlesers lesing.

#### **9.4 Sluttord**

Denne studien har vist at man, ved å benytte den dobbelte adaptasjonens leserposisjoner som analyseverktøy, ikke bare kan gjøre seg forutsette antakelser om hvordan skjermtekstene vil kunne engasjere de tenkte leserne, men også undersøke hvordan de faktiske leserne engasjerer seg i sjølve aktualiseringa (jf. Aamotsbakken & Knudsen, 2011: 153).

I tillegg har min operasjonalisering av Polkinghorns narrative metode (Polkinghorne, 1995) (se kap.4.4) bidratt til at jeg har kunnet presentere materialet på en måte som belyser flere forhold. For det første belyser metoden relasjonen mellom de to skjermtekstenes implisitte leserposisjoner og elevlesernes faktiske leserposisjoner, og for det andre får

---

<sup>93</sup> Teknologien knytta til berøringskjermer var nok kjent, men den var fremdeles ikke aktuell slik vi kjenner den i dag.

<sup>94</sup> Jeg fikk både se og prøve denne teknologien da jeg hospiterte hos professor Mike Horsley ved Central Queensland University i Noosa, men opplevde at en slik laboratoriestudie ikke ville kunne favne min interesse for hvordan situasjonskonteksten og lærerens adaptasjon virka inn på resepsjonen. Horsley er for øvrig også medredaktør i tidsskriftet *Current Trends in Eye Tracking Research* (Springer).

metoden fram den betydninga situasjonskonteksten har hatt for måtene elevleserne har engasjert seg *i* og *med* skjermt tekstene på.

Som voksen forsker, med et fokus som involverer barns indre prosesser, kan jeg likevel aldri fullt ut forstå disse elevlesernes måter å engasjere seg på i tekstaktualiseringa (jf. Holm Sørensen & Olesen, 2000: 33). Men gjennom narrativ konfigurasjon av informasjon, skaffa til veie gjennom flere datakilder og datatyper (se kap.4.2.2), mener jeg at jeg har kunnet danne meg et forholdsvis helhetlig bilde som bakgrunn for mine mer paradigmatisk analyses, samt at jeg har fått vist fram et større mangfold av både årsaker og virkninger i elevlesernes aktualisering. Jeg mener vidare at jeg gjennom denne tilnærminga har fått vist at man vanskelig kan definere elevs lesninger som meningsløse eller ikke relevante, uten å undersøke sammenhengen tekst og lesar inngår i, samt hvilke intensjoner elevleserne sjøl har i aktualiseringa. Som sagt i kapittel 9.1, viste elevene som inngikk i studien at de var motiverte for å lære. Samtidig har adaptasjonsanalysene av de narrative konfigurasjonene vist at fokuselevne i nokså stor grad skapte meninger som ikke nødvendigvis korresponderte med de pedagogiske intensjonene. Som jeg har påpekt i kapittel 9.1 viser denne studien at slike lesninger oftest kunne relateres til manglende adaptasjon av skjermt tekstene i forhold til en eller flere av de tre adaptasjonskategoriene. Jeg mener derfor at studien kan bidra med både viktig informasjon og analyseverktøy som angår adaptasjon i utviklinga av pedagogiske skjermt tekster og læreres valg og adaptasjoner i tilretteleggingsfasen, slik at pedagogiske teksters intensjoner kan bli realisert på best mulig måte. Sist, men ikke minst, håper jeg at studien kan være med på å vekke interesse for andre sider ved elevs engasjement med tekster enn de som kan måles ved bruk av standardiserte hastighetsparametere og fasitsvar.

## Litteratur

- Aamotsbakken, Bente. (2006). The relation between the model reader/-s and the authentic reader/-s. The possibilities for identification when reading curricular texts. I Susanne V. Knudsen, Mike Hornsley, Éric Bruillard & Bente Aamotsbakken (Red.), *Caught in the web or lost in the textbook?: eighth International Conference on Learning and Educational Media* (Vol. 8, s. 99-108). Paris: Jouve.
- Aamotsbakken, Bente, & Knudsen, Susanne V. (2011). *Å tenke teori: om lese teorier og lesing*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Abbott, H. Porter. (2002). *The Cambridge introduction to narrative*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Alant, Lise, Engan, Bengt, Otnes, Hildegunn, Sandvik, Margareth, & Schwebs, Ture (2003). *Samhandling med, foran og via skjermen: småskoleeleven på vei mot digital kompetanse*. Oslo: Forsknings- og kompetansenettverk for IT i utdanning.
- Asdal, Kristin, Gundersen, Trygve Riiser, Jordheim, Helge, Berge, Kjell Lars, Gammelgaard, Karen, Rem, Tore A., & Tønnesson, Johan L. (2008). *Tekst og historie: å lese tekster historisk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Askeland, Norunn, Otnes, Hildegunn, Skjelbred, Dagrún, & Aamotsbakken, Bente. (2003). *Tekst i tale og skrift*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Austad, Ingolv. (2003). *Mening i tekst: teorier og metoder i grunnleggende lese- og skriveopplæring*. Oslo: Cappelen akademisk forl.
- Barthes, Roland. ([1964] 1994). Bildets retorikk. I Knut Stene-Johansen (Red.), *I tegnets tid. Utvalgte artikler og essays* (s. 22-35). Oslo: Pax forlag.
- Berge, Kjell Lars. (2000). Pressehistoriens plass i sakprosaens historie. Lastet ned 28.april, 2014, fra <http://www.pressehistorisk.no/index.asp?id=98749>
- Berge, Kjell Lars. (2002). Å skape mening med tekst - et etterord om sakprosa og tekstvitenskap. I Johan L. Tønnesson & Trine Gedde-Dahl (Red.), *Den Flerstemmige sakprosaen : nye tekstanalyser* (s. 242-232). Bergen: Fagbokforlaget.
- Bruner, Jerome. (1986). *Actual minds, possible worlds*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Bruner, Jerome. (2001). Foreword. I Bertram F. Malle, Louis J. Moses & Dare A. Baldwin (Red.), *Intentions and Intentionality* (s. IX-XII). Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Bruner, Jerome. (2004). Life as narrative. *Social research*, 71(3), 691-710.
- Buckingham, David. (2003). *Media education: literacy, learning and contemporary culture*. Cambridge: Polity Press.
- Buckingham, David. (2006). Defining digital literacy - What do young people need to know about digital media? *Nordic Journal of Digital Literacy*, 1(04), 263-277.
- Clandinin, D. Jean, & Connelly, F. Michael. (2000). *Narrative inquiry: experience and story in qualitative research*. San Francisco, Calif.: Jossey-Bass.
- Dollard, John. (1935). *Criteria for the life history*. New Haven: Pub. for the Institute of human relations by Yale university press.
- Eco, Umberto. (1979). *The role of the reader: explorations in the semiotics of texts*. Bloomington, Ind: Indiana University Press.
- Engan, Bengt, & Otnes, Hildegunn. (2002). Seksåringer, skjermtekster og problemløsning. I Sten R. Ludvigsen & Torlaug Løkensgard Hoel (Red.), *Et Utdanningssystem i endring: IKT og læring* (s. 247-265). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Engelstad, Arne. (2011). Filmen forteller. I Arne Engelstad & Elise Seip Tønnesen (Red.), *Film. En innføring* (s. 27-76). Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.
- Engelstad, Arne. (2013). *Fra bok til film: om adaptasjoner av litterære tekster*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Flatøy, Ingunn. (2010). Den digitale abc-boka : eit kjærkome supplement eller eit godt tidsfordriv? I Elise Seip Tønnesen (Red.), *Sammensatte tekster - Barns tekstpraksis* (s. 79-97). Oslo: Universitetsforlaget.



- Foght Mikkelsen, Jan. (1994). Fortællingen som faktaformidlingsform - paradokser og problemer. I Lennard Højbjerg (Red.), *Fortælle teori og levende billeder* (s. 115-134). Filmvidenskabelig årbog 1994: Københavns universitet.
- Forskningsrådet. (2009). Skrivning som grunnleggende ferdighet og utfordring. Barn og unges vei til ulike fag gjennom skolens skrivekulturer. *Praksisrettet utdanningsforskning*. Lastet ned 28.april, 2014, fra [http://www.forskningsradet.no/prognett-praksisfou/Artikkel/Skriving\\_som\\_grunnleggende\\_ferdighet\\_og\\_utfordring\\_Barns\\_og\\_unges\\_vei\\_til\\_ulike\\_fag\\_gjennom\\_skolens/1253952561085](http://www.forskningsradet.no/prognett-praksisfou/Artikkel/Skriving_som_grunnleggende_ferdighet_og_utfordring_Barns_og_unges_vei_til_ulike_fag_gjennom_skolens/1253952561085)
- Gadamer, Hans-Georg. (2010). *Sannhet og metode: grunntrekk i en filosofisk hermeneutikk*. Oslo: Pax.
- Gibson, James J. (1977). The theory of affordances. I Robert Shaw & John Bransford (Red.), *Perceiving, acting, and knowing: Toward an ecological psychology* (s. 67-82). Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates ; New York : distributed by the Halsted Press Division, Wiley.
- Grepstad, Ottar. (1997). *Det litterære skattkammer. Sakprosaens teori og retorikk*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Grünbaum, Pia. (1998). *Barn og data: en veiledning for voksne*. Oslo: Tano Aschehoug.
- Gudmundsdóttir, Sigrún. (1998). "Skarpt er gjestens blikk" - Den fortolkende forsker i klasserommet. I Kirsti Klette (Red.), *Klasseromsforskning på norsk* (s. 103-115). Oslo: Ad notam Gyldendal.
- Gustavsson, Bernt. (2000). *Kunskapsfilosofi: tre kunskapsformer i historisk belysning*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.
- Gyldendal. (2006). Safari - Komponentoversikt. Lastet ned 2.mai, 2014, fra [http://web2.gyldendal.no/cims2html/default.ashx?template=grunnskolemarked&projectId=70&nick=safari\\_marked&menuId=10629](http://web2.gyldendal.no/cims2html/default.ashx?template=grunnskolemarked&projectId=70&nick=safari_marked&menuId=10629)
- Hallberg, Kristin. (1982). Litteraturvetenskapen och bilderboksforskningen *Tidsskft för litteraturvetenskap*(3-4), s. 163-168.
- Halliday, M. A. K. (1998). Situasjonsteksten. I Kjell Lars Berge, Eva Maagerø & Patrick J. Coppock (Red.), *Å skape mening med språk : en samling artikler* (s. 67-79). Bergen: Fagbokforlaget.
- Hammersley, Martyn, & Atkinson, Paul. (1996). *Feltmetodikk*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Hansen, Jens Jørgen. (2006). *Mellem design og didaktik* Syddansk Universitet, Odense. Lastet ned fra [http://static.sdu.dk/mediafiles/Files/Om\\_SDUFakulteterne/Humaniora/Phd/afhandli](http://static.sdu.dk/mediafiles/Files/Om_SDUFakulteterne/Humaniora/Phd/afhandli)
- Hoem, Jon. (2013). Multimediejournalistikk. Lastet ned 28.mai, 2014, fra <https://sites.google.com/site/multimediejournalistikk/>
- Holm Sørensen, Birgitte. (2008). Didaktisk design för "seriösa spel". I Staffan Selander & Eva Svårdemo-Åberg (Red.), *Didaktisk design i digital miljö: nya möjligheter för lärande* (s. 172-185). Stockholm: Liber.
- Holm Sørensen, Birgitte, & Levinsen, Karin. (2013). Digitale medier : eleverne som didaktiske designere. *Kvan - et tidsskrift for læreruddannelsen og folkeskolen*, 33(95), 67-79.
- Holm Sørensen, Birgitte, & Olesen, Birgitte. (2000). Leg og lær-spil - Hvad bruger børnene dem til? I Birgitte Holm Sørensen & Birgitte Olesen (Red.), *Børn i en digital kultur: forskningsperspektiver* (s. 31-52). København: Gad.
- Hutcheon, Linda, & O'Flynn, Siobhan. (2013). *A theory of adaptation*. London: Routledge.
- Høgskolen i Vestfold. (2010). Studieplan for Masterstudium i pedagogiske tekster. Lastet ned 03.desember, 2013
- Høigård, Anne. (2013). *Barns språkutvikling: muntlig og skriftlig* (3. utg. utg.). Oslo: Universitetsforl.
- Illum Hansen, Thomas. (2010). Den fænomenologiske tilgang. I Susanne V. Knudsen & Bente Aamotsbakken (Red.), *Teoretiske tilnærminger til pedagogiske tekster* (s. 52-71). Kristiansand: Høyskoleforl.
- Iser, Wolfgang. (1974). *The implied reader : patterns of communication in prose fiction from Bunyan to Beckett*. London: John Hopkins University Press.
- Iser, Wolfgang. (1978). *The act of reading: a theory of aesthetic response*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Jerlang, Espen. (2000a). Adfærdspsykologisk teori. I Vibeke Sommer, Espen Jerlang & Sonja Egeberg (Red.), *Utviklingspsykologiske teorier: en innføring* (s. 200-238). Oslo: Gyldendal akademisk.

- Jerlang, Espen. (2000b). Jean Piagets teori om erkendelsen. I Vibeke Sommer, Espen Jerlang & Sonja Egeberg (Red.), *Utviklingspsykologiske teorier: en innføring* (s. 209-311). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Jewitt, Carey. (2008). Multimodality and literacy in school classrooms. *Review of Research in Education*, 32(1), 241-267.
- Jewitt, Carey. (2009). *The Routledge handbook of multimodal analysis*. London: Routledge.
- Jordal, Jytte. (1999). Om bruk af 10Finger-programmet i arbeidet med læsning og skriftlig fremstilling. <https://www.mv-nordic.com/files/2413/9142/7897/jyttejordal.pdf>
- Juuhl, Gudrun Kløve, Hontvedt, Magnus, & Skjelbred, Dagrun. (2010). Læremiddelforskning etter LK06 : eit kunnskapsoversyn. Tønsberg: Høgskolen i Vestfold.
- Järvinen, Margaretha, & Mik-Meyer, Nanna. (2005). Observationer i en interaktionistisk begrepsramme. I Margaretha Järvinen & Nanna Mik-Meyer (Red.), *Kvalitative metoder i et interaktionistisk perspektiv: interview, observationer og dokumenter* (s. 97-120). København: Reitzel.
- Klette, Kirsti. (1998). Klasseromsforskning - i spenningsfeltet mellom systematisk observasjon og etnografiske nærstudier. I Kirsti Klette (Red.), *Klasseromsforskning på norsk* (s. 13-35). Oslo: Ad notam Gyldendal.
- Klingberg, Göte. (1981). *Adaptation av text till barns egenskaper - en lägesrapport om ett begrep*. Lund: Lunds universitet. Pedagogiska institutionen.
- Knudsen, Susanne V. (2008). De umulige umuligheters begrep: læsing og læseren i og af "pædagogiske tekster". I Susanne V. Knudsen & Bente Aamotsbakken (Red.), *Tekst som flytter grenser* (s. 70-85). Oslo: Novus forl.
- Knudsen, Susanne V. (2009). Konstruksjoner, samtaleformer og læserpositioner: Læsing af norskfagets tekster i klasserummet. I Susanne V. Knudsen, Dagrun Skjelbred & Bente Aamotsbakken (Red.), *Lys på lesing: lesing av fagtekster i skolen* (s. 49-70). Oslo: Novus.
- Knudsen, Susanne V. (Red.). (2011). *Internasjonal forskning på læremidler - en kunnskapsstatus*: Utdanningsdirektoratet. Hentet fra <http://udir.no>.
- Knudsen, Susanne V. (Red.). (2013). *Pedagogiske tekster og ressurser i praksis*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Knudsen, Susanne V., & Aamotsbakken, Bente. (2010a). Refleksjoner over pædagogiske tekster. I Susanne V. Knudsen & Bente Aamotsbakken (Red.), *Teoretiske tilnærminger til pedagogiske tekster* (s. 13-28). Kristiansand: Høyskoleforl.
- Knudsen, Susanne V., & Aamotsbakken, Bente. (2010b). Resepsjonsteorier. I Dagrun Skjelbred & Bente Aamotsbakken (Red.), *Lesing av fagtekster som grunnleggende ferdighet* (s. 79-110). Oslo: Novus.
- Knudsen, Susanne V., & Aamotsbakken, Bente (Red.). (2010c). *Teoretiske tilnærminger til pedagogiske tekster*. Kristiansand: Høyskoleforl.
- Knudsen, Susanne V., & Mortensen-Buan, Anne-Beathe. (2010). Lesing av fagtekster i norskfaget. I Dagrun Skjelbred & Bente Aamotsbakken (Red.), *Lesing av fagtekster som grunnleggende ferdighet* (s. 325-380). Oslo: Novus.
- Kress, Gunther. (2003). *Literacy in the new media age*. London: Routledge.
- Kress, Gunther, & Van Leeuwen, Theo. (2006). *Reading images: the grammar of visual design*. London: Routledge.
- Kristoffersen, Chamilla Strædet. (2011). Eksamen i "Kasusstudier i utdanningsvitenskapelig forskning". *Kurskompendium i Etnografi og narrative metoder PLU8016(NTNU)*.
- Kulbrandstad, Lise Iversen. (2003). *Lesing i utvikling: teoretiske og didaktiske perspektiver*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2006). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet*. (82-486-0397-0). Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Kunnskapsdepartementet. (2012). *Rammeverk for grunnleggende ferdigheter*. Oslo: Lastet ned fra [http://www.udir.no/Upload/larerplaner/lareplangrupper/RAMMEVERK\\_grf\\_2012.pdf?epslanguage=no](http://www.udir.no/Upload/larerplaner/lareplangrupper/RAMMEVERK_grf_2012.pdf?epslanguage=no).

- Kunnskapsdepartementet. (2013). *Læreplan i norsk*. [www.udir.no](http://www.udir.no): Utdanningsdirektoratet Lastet ned fra [http://www.udir.no/kl06/NOR1-05/Hele/Komplett\\_visning/](http://www.udir.no/kl06/NOR1-05/Hele/Komplett_visning/).
- Kunnskapsdepartementet. (u.å.). Livslang læring. Lastet ned 28.februar, 2014, fra <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/tema/livslang-laring.html?id=592615>
- Kverndokken, Kåre, & Bakke, Jannike Ohrem. (u.å.). Safari 1-7 – En reise til lesemestring og opplevelse -SAFARI 1–2 ABC. Lastet ned 12.oktober, 2012, fra [http://web2.gyldendal.no/cims2html/default.ashx?template=grunnskolemarked&projectId=70&nick=safari\\_marked&menuld=10626](http://web2.gyldendal.no/cims2html/default.ashx?template=grunnskolemarked&projectId=70&nick=safari_marked&menuld=10626)
- Kverndokken, Kåre, & Solstad, Trine. (2002). *ABC-boka* (Bokmål utg.). Oslo: Gyldendal undervisning.
- Leavy, Patricia. (2009). *Method meets art : arts-based research practice* New York: Guilford Press.
- Liestøl, Gunnar. (2006). Sammensatte tekster - sammensatt kompetanse. *Digital kompetanse, 1(4)*, 277-305.
- Lindbøl, Stian. (2008). Trygg bruk undersøkelsen 2008 - En kartlegging av 8 til 18-åringers bruk av digitale medier (Medietilsynet, Overs.). Fredrikstad: Medietilsynet.
- Lindbøl, Stian. (2012). Barn og medier 2012 – Fakta om barn og unges (9-16 år) bruk og opplevelser av medier. Fredrikstad: Medietilsynet.
- Linell, Per. (2009). *Rethinking language, mind, and world dialogically: interactional and contextual theories of human sense-making*. Charlotte, N.C.: Information Age Publ.
- Løkken, Gunvor, & Søbstad, Frode. (1999). *Observasjon og intervju i barnehagen*. Oslo: Tano Aschehoug.
- Løvland, Anne. (2007). *På mange måtar: samansette tekstar i skolen*. Bergen: Fagbokforl.
- Maagerø, Eva, & Tønnesen, Elise Seip. (2010). Sosialsemiotikk - meningskaping mellom funksjon og system. I Susanne Knudsen & Bente Aamotsbakken (Red.), *Teoretiske tilnærminger til pedagogiske tekster* (s. 125-151). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Maagerø, Eva, & Tønnesen, Elise Seip. (2001). *Samtaler om tekst, språk og kultur* (Vol. nr 145). Bergen: Fagbokforlaget.
- Malle, Bertram F., Moses, Louis J., & Baldwin, Dare A. (2001). Introduction: The Significance of Intentionality. I Bertram F. Malle, Louis J. Moses & Dare A. Baldwin (Red.), *Intentions and intentionality: foundations of social cognition* (s. 1-24). Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Mangen, Anne. (2006). *New narrative pleasures?: a cognitive-phenomenological study of the experience of reading digital narrative fictions*. (Ph.d.), Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Trondheim.
- Mangen, Anne. (2008). *Lesing på skjerm*. Stavanger: Lesesenteret, Universitetet i Stavanger.
- Mangen, Anne, Walgermo, Bente R., & Brønnick, Kolbjørn. (2013). Reading linear texts on paper versus computer screen: Effects on reading comprehension. *International Journal of Educational Research, 58*, 61-68.
- MikroVerkstedet. (u.å.). 10Finger til web - Lær å bruke tastatur– og bli bedre til å lese og skrive. Lastet ned 10.mai, 2014, fra <https://www.mv-nordic.com/no/produkter/10fingre>
- Nicolaysen, Bjørn Kvalsvik. (2005). Tilgangskompetanse: arbeid med tekst som kultur deltaking. I Bjørn Kvalsvik Nicolaysen & Laila Aase (Red.), *Kultur møte i tekstar : litteraturdidaktiske perspektiv* (s. 9-31). Oslo: Samlaget.
- Nærum, Knut (Producer). (2001, 21.januar 2014). Helpdesk. *Øystein og meg*. Lastet ned fra <http://www.youtube.com/watch?v=pQHx-SjgQvQ>
- Otnes, Hildegunn. (2001). Hvor interaktive er de interaktive tekstene? *Fokus på pedagogiske tekster*. Lastet ned 17.februar, 2014, fra [http://www-bib.hive.no/tekster/hveskrift/notat/2001-05/not5-2001-04.html#P383\\_94975](http://www-bib.hive.no/tekster/hveskrift/notat/2001-05/not5-2001-04.html#P383_94975)
- Otnes, Hildegunn. (2007). *Følge med og følge opp: verbalspråklig lyttemarkering i synkrone nettsamtaler*. (Ph.d.), Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Det historisk-filosofiske fakultetet, Institutt for språk- og kommunikasjonsstudier, Trondheim.
- Palm, Kirsten, & Stokke, Ruth Seierstad. (2013). Early Years Literacy Program - en modell for grunnleggende lese-og skriveopplæring i flerspråklige klasserom? *Norsklæreren, (4)*, 54-67.
- Paratekst. (2009). *Store norske leksikon* Hentet fra <https://snl.no/paratekst>

- Paust-Andersen, Ingrid. (2010). 'Early Years Literacy Program' - Implementering av en australsk undervisningsmodell i norsk skole. (Master), Universitetet i Oslo, Oslo. Lastet ned fra <https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/30478/IngridxPaust-Andersenxxmasteroppgave.pdf?sequence=2>
- Pinnegar, Stefinee, & Daynes, Gary J. (2007). Locating Narrative Inquiry Historically - Thematics in the Turn to Narrative. I D. Jean Clandinin (Red.), *Handbook of narrative inquiry : mapping a methodology* (s. 3-34). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Polkinghorne, Donald E. (1995). Narrative configuration in qualitative analysis. I J. Amos Hatch & Richard Wisniewski (Red.), *Life history and narrative* (s. 5-23). London: Falmer press.
- Polkinghorne, Donald E. (2007). Validity Issues in Narrative Research. *Qualitative Inquiry*, 13(4), 471-486.
- rammefortelling. (2007). Store Norske Leksikon. Lastet ned 30. juni, 2014, fra <http://snl.no/rammefortelling>
- Rugland, Egil. (2004). Europas første professor i lesevitenskap. Lastet ned 29.april, 2014, fra <http://www.forskning.no/artikler/2004/juni/1086081722.31>
- Runestad, Anne Kristine Solberg. (2008). *Intensjon og adaptasjon: en analyse av nettbaserte læremidler i den begynnende lese- og skriveopplæringa*. Høgskolen i Vestfold, Tønsberg.
- Runestad, Anne Kristine Solberg. (2013). "Me gjør det flinkaste me kan": digitale læremidler og adaptasjonsprosesser i den tidlige lese- og skriveopplæringa. I Susanne V. Knudsen (Red.), *Pedagogiske tekster og ressurser i praksis* (s. 166-189). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Schwebs, Ture, & Otnes, Hildegunn. (2006). *Tekst.no: strukturer og sjangrer i digitale medier*. Oslo: Landslaget for norskundervisning Cappelen akademisk forl.
- Selander, Staffan. (1988). *Lärobokskunskap: pedagogisk textanalys med exempel från läroböcker i historia 1841-1985*. Lund: Studentlitteratur.
- Selander, Staffan. (2003a). Pedagogiska texter och andra artefakter för kunskap och kommunikation - En översikt över läromedel – perspektiv och forskning *SOU* (Vol. 2003). Sverige: Utbildningsdepartementet.
- Selander, Staffan. (2003b). Pedagogiska texter: socialt minne och andre artefakter för kommunikation. I Eva Forsberg (Red.), *Skolan och tusenårsskiftet: en vänbok till Ulf P. Lundgren* (s. 65-84). Uppsala: STEP, Department of teacher education.
- Selander, Staffan. (2009). Didaktisk design. I Staffan Selander & Eva Svärdemo-Åberg (Red.), *Didaktisk design i digital miljö: nya möjligheter för lärande* (s. 17-36). Stockholm: Liber.
- Selander, Staffan. (2010). En hermeneutisk läsning av pedagogiske tekster. I Susanne V. Knudsen & Bente Aamotsbakken (Red.), *Teoretiske tilnærminger til pedagogiske tekster* (s. 32-51). Kristiansand: Høyskoleforl.
- Selander, Staffan, & Kress, Gunther. (2010). *Design för lärande: ett multimodalt perspektiv*. Stockholm: Norstedts.
- Selander, Staffan, & Skjelbred, Dagrun. (2004). *Pedagogiske tekster for kommunikasjon og læring*: Universitetsforlaget.
- Selander, Staffan, Åkerfeldt, Anna, & Engström, Susanne. (2007). Resurser for lærande i en digital miljø - om "Learning Design Sequences". I Susanne V. Knudsen, Dagrun Skjelbred & Bente Aamotsbakken (Red.), *Tekst i vekst* (s. 11-28). Oslo: Novus.
- Senter for IKT i utdanningen. (2012). Kvalitetskriterier for digitale læringsressurser. Lastet ned 9.juli, 2014, fra <https://iktsenteret.no/ressurser/kvalitetskriterier-digitale-laeringsressurser#.U7zrKLE4Wpq>
- Skjelbred, Dagrun. (2002). "Den gode gamle leseopplæringa" Noen trekk ved eldre ABC-bøker sett i lys av dagens debatt om leseopplæring. *Fokus på pedagogiske tekster* 5. Lastet ned 18.02.08, 2008, fra <http://www-bib.hive.no/tekster/hveskrift/notat/2002-02/not02-2002-skjelbred.pdf>
- Skjelbred, Dagrun. (2003a). ABC-boka, ei bok for leseopplæring og leseoppsett. I Ingolv Austad (Red.), *Mening i tekst: teorier og metoder i grunnleggende lese- og skriveopplæring* (s. 128-166). Oslo: Cappelen akademisk forl.

- Skjelbred, Dagrūn. (2003b). Valg, vurdering og kvalitetsutvikling av lærebøker og andre læremidler: sluttrapport. Tønsberg: Høgskolen i Vestfold.
- Skjelbred, Dagrūn. (2010). *Fra Fadervår til Facebook: skolens lese- og skriveopplæring i et historisk perspektiv*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Smidt, Jofrid Karner. (1999). En kritisk lesning av Wolfgang Isters resepsjonsetetikk. I Elise Seip Tønnessen & Eva Maagerø (Red.), *Tekstblikk: rapport fra forskersymposium i nordisk nettverk for tekst - og litteraturpedagogikk* (s. 62-73). København: Nordisk Ministerråd.
- Solstad, Trine. (2008). *Les mer!: utvikling av lesekompetanse i barnehagen*. Oslo: Universitetsforl.
- Solstad, Trine. (2010). Grunnleggende leseopplæring. I Dagrūn Skjelbred & Bente Aamotsbakken (Red.), *Lesing av fagtekster som grunnleggende ferdighet* (s. 111-124). Oslo: Novus.
- St.meld. nr. 20 (2012-2013). (2013). *På rett vei - Kvalitet og mangfold i fellesskolen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet Lastet ned fra <http://www.regjeringen.no>.
- St.meld. nr. 39 (2002-2003). (2003). *Ei bløt til lyst*. Oslo: Kunnskapsdepartementet Lastet ned fra <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/20022003/stmeld-nr-39-2002-2003-.html?id=197064>.
- Stake, Robert E. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks, Calif.: Sage.
- Statistisk sentralbyrå. (2013). Bruk av IKT i husholdningene, 2013. Lastet ned 10.mars, 2014, fra <http://www.ssb.no/ikthus>
- Säljö, Roger. (2000). *Lärande i praktiken: ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Nordstedts.
- Thibault, Paul J. (2000). The Multimodal Transcription of a Television Advertisement: Theory and Practice. I Anthony Baldry (Red.), *Multimodality and multimediality in the distance learning age* (s. 311-369). Campobasso: Palladino.
- Tingstad, Vebjørn. (2006). *Barndom under lupen: å vokse opp i en foranderlig mediekultur*. Oslo: Cappelen akademisk forl.
- Torvatn, Anne Charlotte. (2002). *Tekststrukturens innvirkning på leseforståelsen: en studie av fire læreboktekster for ungdomstrinnet og sju elevers lesing av dem*. (Ph.d.), Det historisk-filosofiske fakultet, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet - Trondheim.
- Traavik, Hilde. (2013). Den tidlige skrive- og leseutviklinga. I Hilde Traavik & Benthe Kolberg Jansson (Red.), *Norsk boka 1 : norsk for grunnskolelærerutdanning 1-7*. Oslo: Universitetsforl.
- Trageton, Arne. (2003). *Å skrive seg til lesing: IKT i småskolen*. Oslo: Universitetsforl.
- Tranøy, Knut Erik. (2014). Maievtikk: filosofi. *Store norske leksikon*. Lastet ned 6.okt., 2014, fra <https://snl.no/maievtikk%2Ffilosofi>
- Tønnessen, Elise Seip. (2009). Multimodalitet, medier og lärande. I Staffan Selander & Eva Svärdemo-Åberg (Red.), *Didaktisk design i digital miljö: nya möjligheter för lärande* (s. 38-53). Stockholm: Liber.
- Tønnessen, Elise Seip. (2010). Tekstpraksis i bevegelse. I Elise Seip Tønnessen (Red.), *Sammensatte tekster: barns tekstpraksis* (s. 10-22). Oslo: Universitetsforl.
- Tønnessen, Elise Seip, & Vøllan, Magnhild. (2010). *Begynneropplæring i en sammensatt tekstkultur*. Kristiansand: Høyskoleforl.
- Tønnesson, Johan L. (2010). Leserens modell - om relevans av resepsjonsteori *Teoretiske tilnæringer til pedagogiske tekster* (s. 176-193). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Van Leeuwen, Theo. (2005). *Introducing social semiotics*. London: Routledge.
- Wadel, Cato. (1991). *Feltarbeid i egen kultur: en innføring i kvalitativt orientert samfunnsforskning*. Flekkefjord: SEEK.
- Wang, Christian. ([1998] 2005). Bakgrunnen for "10Fingre"-programmet. 2.0. Lastet ned fra 10Fingre nettsted: Artikkel i programmet 10Fingre
- Watson, John B. . ([1913] 1997). Psychology as the Behaviorist Views it. I Christopher D. Green (Red.), *Classics in the History of Psychology* Toronto, Canada: York University Hentet fra <http://psychclassics.yorku.ca/Watson/views.htm>.
- Weinreich, Torben. (1992). *Askepots sko: Danmarks lærerhøjskole*.
- Weinreich, Torben. (2004). *Børnelitteratur mellem kunst og pædagogik*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.

- Weinreich, Torben. (2006). *Børnelitteratur: en grundbog*. København: Høst.
- Yin, Robert K. (2009). *Case study research: design and methods*. Los Angeles: Sage.
- Zeller, Nancy. (1995). Narrative strategies for case reports. I J. Amos Hatch & Richard Wisniewski (Red.), *Life history and narrative* (s. 75-88). London: Falmer press.

#### **Primærlitteratur**

- Wang, Bodil, & Wang, Christian. ([1998] 2005). 10Fingre (Versjon 2.0) [Dataprogram]. Oslo: MikroVerkstedet..
- Kverndokken, Kåre ([2002] 2006). Safari ABC [Dataprogram]. Oslo: Gyldendal undervisning. Lastet ned 14.juni 2015 fra <http://web2.gyldendal.no/abc/>





## Lister over figurer, tabeller og skjermbilder

Underveis i studien, og i denne oversikten, har jeg valgt å skille mellom figurer, tabeller og skjermbilder. Under figurer er det i hovedsak modeller og bilder av dokumenter. I noen av figurene inngår det også skjermbilder. Disse blir likevel definert som figurer. Skjermbilder er bilder av hele eller bare deler av brukergrensesnittet, mens tabellene består av kolonner og rader.

Liste over figurer		Kapittel	Side
Figur 1:	Tre adaptasjonsprosesser/ adaptasjonsfaser	1.1	9
Figur 2:	Adaptasjonskategorier	3.7.2	72
Figur 3:	Multippelt helhetlig instrumentelt casedesign	4.2.1	80
Figur 4:	Klasseromsoversikt	4.2.2	82
Figur 5:	Adaptasjonsfaser fra skapelse til aktualisering	4.4	91
Figur 6:	Delanalyser og analysestrategier	4.4.3	99
Figur 7:	Scener i <i>Bokstavoppslag</i>	5.1	111
Figur 8:	Tavla for valgfrie oppgaver	5.1.1	120
Figur 9:	Fortelling om hunden Nusse	5.2.1	129
Figur 10:	Adaptasjonskategorier - <i>Bokstavoppslag B</i>	9.1	261
Figur 11:	Adaptasjonskategorier – <i>Kurs 04</i>	9.1	261
Figur 12:	Leserposisjonenes krav til mentalt og kroppslig engasjement	9.2	269
Figur 13:	Leserposisjoner og mental og kroppslig interaktivitet i <i>Bokstavoppslag B</i> og <i>Kurs 04</i>	9.2	271

Liste over tabeller		Kapittel	Side
Tabell 1:	Komponentoversikt over Safari	2.2.1	30
Tabell 2:	Pedagogiske teksttyper	3.2	38
Tabell 3:	Knudsens leserposisjoner	3.6.3	67
Tabell 4:	Adaptasjonskategorier og adaptasjonsfaser	3.7.2	75
Tabell 5:	Oversikt over studiens datamateriale	4.2.2	84
Tabell 6:	Paradigmatisk analyseverktøy for teksters indre og ytre utforming	4.4.4	100
Tabell 7:	Paradigmatisk analyseverktøy for implisitte og faktiske leserposisjoner	4.4.4	104
Tabell 8:	Adaptasjonsfaser og adaptasjonskategorier	4.5	106
Tabell 9:	Oppgavene i bokstavoppslaget fjerde scene	5.1.1	118-119
Tabell 10:	Oversikt over analysekapitlets komponenter	7	138
Tabell 11:	Beskrivelse av veileda oppgaver	7.1.5	154
Tabell 12:	Valg av oppgavetyper	7.1.6	176



<b>Liste over skjermbilder</b>		<b>Kapittel</b>	<b>Side</b>
Skjermbilde 1:	Startnode til <i>Bokstavoppslag</i>	5.1.1	112
Skjermbilde 2:	<i>Bokstavoppslag B</i> scene 1	5.1.1	113
Skjermbilde 3:	<i>Bokstavoppslag B</i> scene 2	5.1.1	114
Skjermbilde 4:	<i>Bokstavoppslag B</i> scene 3	5.1.1	115
Skjermbilde 5:	Bildeutsnitt av boden er zooma inn	5.1.1	116
Skjermbilde 6:	Oppgave med bruk av tastatur	5.1.1	117
Skjermbilde 7:	Utlytting av bokstavlyd	5.1.1	121
Skjermbilde 8:	Nivådifferensiering	5.1.1	122
Skjermbilde 9:	Lage ord	5.1.1	122
Skjermbilde 10:	Finn like ord	5.1.1	123
Skjermbilde 11:	Finn rett bokstav	5.1.1	124
Skjermbilde 12:	Memory	5.1.1	125
Skjermbilde 13:	Fil-meny	5.2.1	127
Skjermbilde 14:	Dialogvindu med kursvelger	5.2.1	127
Skjermbilde 15:	Meny for innstillinger	5.2.1	128
Skjermbilde 16:	Meny for innstillinger	5.2.1	128
Skjermbilde 17:	Navigasjonspiler	5.2.1	129
Skjermbilde 18:	Tittellinje med telleverk	5.2.1	130
Skjermbilde 19:	Startnode til <i>Bokstavoppslag</i>	7.1.3	142
Skjermbilde 20:	Oppslagetes første scene	7.1.4	145
Skjermbilde 21:	Oppslagetes andre scene	7.1.4	146
Skjermbilde 22:	Instruksjon til veileda oppgaver	7.1.5	153
Skjermbilde 23:	Oppgavetavle med valgfrie oppgaver	7.1.6	175
Skjermbilde 24:	Memory-kort (i narrativ konfigurasjon 1D)	7.1.6	177
Skjermbilde 25:	Startnode med "gul mappe"	7.2.3	189
Skjermbilde 26:	Kursvelgeren i <i>10Fingre – Bøygen</i>	7.2.3	190

## Liste over vedlegg

- Vedlegg 1: NSD – Bekreftelse på godkjenning
- Vedlegg 2: Brev til foresatte med samtykkeerklæring
- Vedlegg 3: Intervjuguide for intervju med lærerne
- Vedlegg 4: Intervjuguide for gruppeintervju
- Vedlegg 5: Oversikt over program til datastasjonen
- Vedlegg 6: Eksempel på transkripsjonsskjema
- Vedlegg 7: Analyseskjema med oversikt over utgivers adaptasjon av *Bokstavoppslag B*
- Vedlegg 8: Analyseskjema med oversikt over utgivers adaptasjon av *Kurs 04*
- Vedlegg 9: Kurstekst *Kurs 04*
- Vedlegg 10: Skjematisk oversikt over funn i aktualiseringa av *Bokstavoppslag B*
- Vedlegg 11: Skjematisk oversikt over funn i aktualiseringa av *Kurs 04*
- Vedlegg 12: Eksempler på kurstekster laga med elever





Harald Hårfagres gate 25  
N-5007 Bergen  
Norway  
Tel: +47-55 58 21 17  
Fak: +47-55 58 96 50  
nsd@nsd.uib.no  
www.nsd.uib.no  
Org.nr. 985 321 884

Anne Kristine Solberg Runestad  
Senter for pedagogiske tekster og læreprosesser  
Høgskolen i Vestfold  
Postboks 2243  
3103 TØNSBERG

Vår dato: 03.02.2011

Vår ref: 25957 / 3 / AMS

Deres dato:

Deres ref:

### KVITTERING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 09.01.2011. Meldingen gjelder prosjektet:

25957

*Pedagogiske skjermtekster og barns lese- og skriveutvikling. En undersøkelse av pedagogiske skjermteksters betydning som læringsressurs i arbeidet for å fremme barns lese- og skriveutvikling*

Behandlingsansvarlig  
Daglig ansvarlig

*Høgskolen i Vestfold, ved institusjonens øverste leder  
Anne Kristine Solberg Runestad*

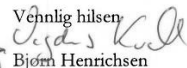
Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

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

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

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

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 30.06.2014, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Værlig hilsen  
  
Bjørn Henrichsen

  
Anne-Mette Somby

Kontaktperson: Anne-Mette Somby tlf: 55 58 25 83  
Vedlegg: Prosjektvurdering

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no

TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. llyrr.svarva@svt.ntnu.no

TROMSØ: NSD, HSL, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. martin-aine.andersen@uit.no



## Vedlegg 2

### Til de foresatte i 1. og 2.klasse ved NN skole

**Forespørsel om å delta i forskningsprosjektet ” Pedagogiske skjermttekster og barns lese- og skriveutvikling”** - *En undersøkelse av pedagogiske skjermtteksters betydning som læringsressurs i arbeidet for å fremme barns lese- og skriveutvikling.*

I forbindelse med min doktorgrad gjennomfører jeg et prosjekt om hvordan elever i den begynnende lese- og skriveopplæringa forholder seg i møte med pedagogiske skjermttekster. Hovedmålet for prosjektet er å utvikle kunnskap omkring lærings-/utviklingseffekten bruken av ulike pedagogiske skjermttekster i skolens 1.-2.klasse kan ha for elevenes begynnende lese- og skriveutvikling. Prosjektet vil bli utført av undertegnede under veiledning av førsteamanuensis Hildegunn Otnes ved NTNU.

Sammen med de andre foresatte til elever i 1. og 2.klasse ved NN skole, får du, på vegne av ditt barn, denne forespørselen om deltagelse i forskningsprosjektet.

Deltagelse i prosjektet innebærer at jeg, gjennom en periode på 4 uker, vil observere eleven sammen med hans/ hennes gruppe på datastasjonen i skolens stasjonsundervisning. Her vil jeg også benytte videoopptak med kamera montert bak gruppa for å fange opp samspillet de har seg i mellom omkring aktiviteten i forhold til skjermtteksten. Jeg vil også være med å observere elevene i en-til-en-undervisning der pedagogiske skjermttekster står i fokus. Her vil det ikke bli benyttet video. I tillegg vil jeg gjennomføre samtaler om lesningen og interaktiviteten elevene har vært igjennom i løpet av arbeidsøkten. Samtaleskjema er vedlagt.

Selv om dere samtykker til elevens deltagelse, kan barnet selv avstå fra hele eller deler av undersøkelsen. Det er ingen andre enn min veileder og jeg som vil få tilgang til ev. personidentifiserbare opplysninger. De er underlagt taushetsplikt og opplysningene vil bli behandlet strengt konfidensielt. Alle opptak vil også bli slettet når prosjektet er fullført.

Resultatene av studien vil bli publisert uten at den enkelte kan gjenkjennes. Doktorgradsprosjektet forventes å være avsluttet til sommeren 2014. Etter at prosjektet er avsluttet vil opplysningene bli anonymisert. Det kan være mulig at det vil bli aktuelt å gjennomføre en oppfølgingsundersøkelse før sommeren 2012. I så fall vil du motta ny informasjon og ny forespørsel om deres barn kan delta.

Prosjektet er tilrådd av Personvernombudet for forskning og Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste A/S.

Dersom du samtykker i at ditt barn kan være med i prosjektet/undersøkelsen, er det fint om du signerer den vedlagte samtykkeerklæringen og returnerer den i den frankerte konvolutten så snart som mulig.

Har du spørsmål i forbindelse med denne henvendelsen, kan du gjerne ta kontakt med meg på tlf., mail eller adressen på neste side.

Med vennlig hilsen  
Anne Kristine Solberg Runestad

Høgskolen i Vestfold  
Boks 2243,  
N-3103 Tønsberg

Mail:  
annekristinesolberg.runestad@hive.no  
Tlf. 33 03 78 77  
Mobil: 986 43 704

**Samtykkeerklæring:**

Jeg har mottatt informasjon om prosjektet ” **Pedagogiske skjermttekster og barns lese- og skriveutvikling**” og gir tillatelse til at \_\_\_\_\_ deltar i studien.

Signatur .....

## Vedlegg 3

### Intervjuguide for intervju med lærere

#### Klasselærer:

Hva er det overordna målet for bruk av digitale læremidler i undervisninga, slik du ser det? Er det eventuelt andre mål?

Hvordan velges digital læremidler?

Hvilke digitale læremidler mener du er best for å nå målene?

Hvorfor?

Hvilke digitale læremidler tror du elevene liker best?

Er det noen andre digitale læremidler du kunne tenke deg å bruke, men som du av ulike grunner ikke får benytta?

Hvordan tilrettelegger du datastasjonen?

Hvor viktig mener du dette er?

Hvilket utbytte mener du elevene har av datastasjonen og interaktiviteten med ...

1. Gyldendals ABC (safari)?
2. 10 fingre?
3. Bildeordboka?

Hvilken betydning mener du presentasjonene i aulaen har for elevenes prestasjoner og læring på datastasjonen?

Hvilken betydning mener du ekstraundervisninga hos spesiallærer har for elevenes utbytte på datastasjonen?

Hvilken betydning mener du stasjonsundervisninga hos spesiallærer har for elevenes utbytte?

Hva slags konsekvenser kan tekniske problemer medføre?

Hvordan løses tekniske problemer underveis på datastasjonen?

Har elevene lekser på data?

Har elevene tilgang til programmene hjemme? Oppfordres de til å bruke dem hjemme?

Hvilke utfordringer møter du som lærer i forhold til bruk av data i undervisningen?

Hvordan kunne du tenke deg å legge opp lese- og skriveundervisning på data hvis du fikk frie hender til å organisere det?



**Spesiallærer:**

Hva går stillinga di ut på?

Hvilke faktorer spiller inn for valg av læremidler til datastasjonen?

Er det utarbeida kriterier for valg av digitale læremidler?

Er det utarbeida noen IKT-planer for skolen?

Hvilke mål har du for bruk av digitale læremidler i undervisninga?

Hvilket utbytte mener du elevene har av datastasjonen og interaktiviteten med ...

1. Gyldendals ABC (safari)?
2. 10 fingre?
3. Bildeordboka?

Hvilke digitale læremidler tror du elevene liker best? Hvorfor?

Er det noen andre digitale læremidler du kunne tenke deg å bruke, men som du av ulike grunner ikke får benytta?

Hvilken betydning mener du presentasjonene i aulaen har for elevenes prestasjoner og læring på datastasjonen?

Hvilken betydning mener du din spesialundervisning har for elevenes utbytte av de digitale læremidlene på datastasjonen?

Det står i planene at en av stasjonene skal byttes ut med tastaturtrening en gang i uka etter høstferien. Hvilken betydning mener du dette har for elevenes læring?

Har elevene med IOP lekser med digitale læremidler?

Har elevene tilgang til de digitale læremidlene dere benytter på skolen når de er hjemme? Oppfordres de i så fall til å bruke dem hjemme?

Hvilke utfordringer møter du som lærer i forhold til bruk av digitale læremidler i undervisninga?

Hvordan kunne du tenke deg å legge opp lese- og skriveundervisninga med bruk av digitale læremidler hvis du fikk frie hender til å organisere det?

### Intervjuguide for gruppesamtaler med barn i 1.klasse

#### *Del 1*

«Jeg vil gjerne ha litt hjelp til prosjektet mitt, og håper at dere synes det er greit å snakke litt med meg om hvordan det er for dere, og hvordan dere gjør, når dere arbeider på datastasjonen i norsk. Det er helt frivillig, så hvis dere av en eller annen grunn ikke har lyst, eller synes det hadde passet bedre en annen gang, er det helt greit».

Hva har du gjort på datastasjonen i dag?

Liker/ liker du ikke dette programmet/ spillet?

Hvorfor/ Hvorfor ikke?

Hva handler det om?

Kjenner du denne handlingen/ personene/ figurene fra andre læremidler (bøker, spill el.l.)?

Hvorfor vil læreren at du skal bruke dette programmet/ spillet, tror du?

Hva er målet? (Hva tror du at du skal lære av å bruke dette programmet?)

Hva gjør du for å nå målet? (Hva er det viktig å tenke på når du arbeider med dette programmet?)

Hender det at du hopper over oppgaver?

Hvorfor/ hvorfor ikke?

Hender det at du bare skynder deg å «klikke» for å bli fort ferdig?

Hvorfor/ hvorfor ikke?

Samarbeider eller snakker du med andre i klassen når du arbeider med programmet/ spillet?

Hvorfor/ hvorfor ikke?

Hvordan har du lært å bruke programmet/ spillet?

Har du tilgang til data hjemme?

Hender det at du bruker dette hjemme?

## **Del 2**

Er det et program/spill du bruker på norskstasjonen du liker spesielt godt?

Hvorfor/ Hvorfor ikke?

Hva handler det om?

Kjenner du denne handlingen/ personene/ figurene fra andre læremidler (bøker, spill el.l.)?

Hvorfor vil læreren at du av og til skal få bruke dette programmet/spillet, tror du?

Hva er målet? (Hva tror du at du skal lære av å bruke dette programmet?)

Hva gjør du for å nå målet? (Hva er det viktig å tenke på når du arbeider med dette programmet?)

Hender det at du hopper over oppgaver?

Hvorfor/ hvorfor ikke?

Hender det at du bare skynder deg å "klikke" for å bli fort ferdig?

Hvorfor/ hvorfor ikke?

Samarbeider eller snakker du med andre i klassen når du arbeider med programmet/ spillet?

Hvorfor/ hvorfor ikke?

Hvordan har du lært å bruke programmet/ spillet?

Hender det at du bruker dette hjemme?

## Vedlegg 5

### Dataprogram som brukes i norsk på NN skole

1. 2.	<b>"Dataotto"</b> Program Skolenettet/Enis skole.	N	Bilde/bilde i alt 120 begrep, Kobling (finne ting som hører sammen) i alt 120 oppgaver Lese et ord til et brett med tegninger 120 oppgaver "Lese" et bilde til et brett med 12 ord 120 oppgaver
1. 2.	<b>"Lek og lær"</b> Program gratis fra Skolenettet.	D	Aktiviteten: Bokstaver. Finne tilsvarende bokstav (liten og stor) Koble stor til liten bokstav og omvendt Finne ord til bilde
1. 2. 3. 4. 5. 6. 7	<b>"Bildeordboka"</b> Program gratis fra Skolenettet.	N	Mat og fest i alt 90 begrep, Du og jeg 30 begrep <i>Bra:</i> Flere emner <i>Språkstien:</i> sammensatte ord
1. 2.	<b>"Bokstavlek"</b> Program fra Normedia.	N	Aktiviteter: Skriv av ord, Lytt og skriv bokstav, Første bokstav, Bokstavjakt, Fyll ut bokstav, Lytt og skriv ord, Rebus.
2. 3. 4. 5. 6. 7	<b>"Ordlek"</b> Program fra Normedia.	N	Substantiv, Verb, Preposisjoner, Artikler,
1. 2. 3.	<b>"Norskbuketten"</b> Program Gunnar Lund, Lisens til Stavanger kommune.	N	Aktivitetene: Øvelser med bokstaver, Ordgjenkjenning, Ord og bilder, Ormen (spis bokstaver) og Trakten. Begrepstrening, bokstavkunnskap og lesetrening.
1. 2.	<b>"Språkstien"</b> Program fra Cyberbook.	N	Rimord, Bokstavlyder, Stavelser, Kort og lange ord, Sammensatte ord, Setninger.
1. 2. 3.	<b>"Bra"</b> Program gratis fra Skolenettet.	N	Aktivitetene: Ord og Bildeordboka. Begrepstrening, bokstavkunnskap, skrive- og lesetrening.
1. 2. 3. 4. 5. 6. 7	<b>"DrillPro Ordleker"</b>	N	Aktiviteter: Memory, bilde/bilde, bilde/ord eller ord/ord.
1. 2.	<b>"Fra A til Å med EDB"</b>	N	Lese- og skrivetrening, fra finn første bokstav til entall/flertall.
1. 2.	<b>"Førskolebuketten"</b> Program Gunnar Lund, Lisens til Stavanger kommune.	D	Aktivitetene: Bokstavinnlæring og Sett ord på tegning. Begrepstrening og bokstavkunnskap.
1. 2.	<b>"Josefine på skolen" Pinjata.</b> Lisens til Stavanger kommune.	D	Ulike aktiviteter.
1. 2. 3.	<b>"Josefine og gjengen" Pinjata.</b> Lisens til Stavanger kommune.	D	Ulike aktiviteter.
1. 2.	<b>"Lek og lær 1. klasse"</b> Knowledge Adventure. Lisens til Stavanger kommune.	D	Ulike aktiviteter.

1. 2.	"Lær med Muldvarpen" Program gratis fra Skolenettet.	D	Begrepstrening og skrivning. Aktivitetene: Finn ballen, Landhandelen, Lag ditt eget postkort.
1. 2. 3.	"Memory" Program gratis fra Skolenettet.	D	Ord og bilde. Farger.
1. 2.	"Ord og bilde" Program gratis fra Skolenettet.	N	Ulike ordlister dyr, mat, klær, transport 5 ulike nivå: undersøke, finne bildet til ordet, finne ord til bildet, skriv manglende bokstav (første, siste og tilfeldig), skriv ordet.
2. 3. 4. 5. 6. 7	"Ordlek" Program fra Normedia.	N	Ordklassene: Substantiv, Verb, Preposisjoner og Artikkene en/ei/et Elev leser setning og finner et av tre ord som mangler i setningen.
2. 3. 4. 5. 6. 7	Nøkkel til Norge Program gratis fra Skolenettet.		
1. 2. 3.	Touchprogram: "10 fingre 2.0" "10 fingre 3.0" Mikroverkstedet.		
1. 2. 3. 4. 5. 6. 7	"DPTouch" Grill Multimedia.		
3. 4. 5. 6. 7	Wintouch Pride Communication	D	
3. 4. 5. 6. 7	DrillPro SL Grill Multimedia.		

Fra høstferien i 1. klasse erstattes en av stasjonene med tastaturtreningsøkt en gang per uke per klasse. Etter jul får alle (2 eller 3) grupper opplæring samtidig, slik at eleven får touchtrening to ganger per uke med veiledning av spesialpedagogen. I klassen trener elevene en gang per uke på PC-stasjonen etter jul slik at de får trening tre ganger per uke. Dataprogrammene 10Fingre og DrillProTouch benyttes.

Før sommerferien brukes også dataprogrammet Bokstavlek til å overføre touchferdigheter til andre program.

(Skriv ord og Bokstavjakten).

## Eksempel på transkripsjonsskjema

Camtasia: Lyd: auditive hendelser i nær kontekst	Camtasia: Bilde: Skjermhendelser	Video : Bilde: Hendelser i nær kontekst (Lyd: auditive hendelser i klasseromskonteksten)
Gr3 - Gruppa består av 4 gutter og karakteriseres som den svakeste gruppa.		
<p>Et «Au» kan høres på opptaket.</p> <p>Gr3G1: Me må bynna på nytt gjen.</p> <p>Gr2G1: Kor e ... Kor e Be?</p> <p>Gr2G2: Eg har begynt på... (resten er det vanskelig å få tak i)</p>	<p>Musepekeren føres diagonalt over skjermen og ned til navigasjonsknappen for bokstavoppslaget. Bokstavene aktiveres og markeres etter hvert som musepekeren føres fram og tilbake over skjermen, tilsynelatende målløst, men undersøkende.</p> <p>Pekeren finner det den leter etter og oppslaget starter. Pekeren blir liggende stille i det tredje hvite feltet på verktøylinja. Første scene: Lill og Leo samtaler om bjørner. Leo spør og Lill svarer. Alt dette kan hun fordi hun har slekt på landet.</p>	<p>Forrige elev har knapt reist seg fra stolen da neste skynder seg og snubler litt i det han passerer, for så å sette seg ned på plass. Andre elever passerer mellom ham og kamera.</p> <p>Han ser på skjermen og så på Gr2G2 mens han snakker, og så tilbake på skjermen. Holder fokuset et øyeblikk for så å kaste et blick på Gr2G2 og Gr2G2s skjerm, der bokstavoppslaget er starta, og tilbake igjen. Ser nok en gang mot høyre og tilbake igjen. Gr2G2 til høyre lener seg over mot GrG3 sin skjerm. Bokstavoppslaget starter (20sek etter at han satte seg). Samtidig retter GrG3 oppmerksomheten mot høyre samtidig som han trekker stolen nærmere pc-en. Han fikler litt med fingrene mens han ser mot høyre. Deretter retter han oppmerksomheten mot egen skjerm ved å rette blikket mot den, vende kroppen rett fram og med armene hvilende på bordplata foran seg. Både han og nabo-gutten vender straks blick og ansikt mot høyre igjen – mot noe utenfor bildet. Samtidig biter han litt på fingrene. Han snur litt mer på hodet og kaster et blick bakover før han fortsetter å se mot høyre. Etter å ha hatt fokuset borte fra skjermen i 10 sek snur han seg igjen mot den, fremdeles med den ene hånda opp mot munn.</p>

<p>Gr2G2: Nå er eg kåmt her ... og du har ikkje kåmt ...</p> <p>Gr3G1:Jo</p>	<p>Programmet går sin gang, og scenen skifter til det virtuelle klasserommet. Der har klassen besøk av en bukk i gul kjole. Læreren snakker med bukken og ber om hjelp til å lære B. Bukken snakker med brekende stemme.</p> <p>Bukken ber om en brus.</p>	<p>Snur seg umiddelbart mot Gr2G2s skjerm igjen, så på Gr2G2 og bortover mot høyre. På skjermen skifter scenen mens han ser en annen vei, men snur seg mot den 2 sek etter. Ser mot Gr2G2 igjen og tilbake, kaster deretter blikket på Gr2G2s skjerm – så tilbake til sin egen. Titter igjen mot Gr2G2s skjerm (den ligger noen sekunder foran i programmet), så tilbake. Legger også den høyre hånda på bordet og snur hodet og blikket mot høyre i ca 5 sek.</p>
<p>21.10 (5:24)</p> <p>Gr2G2: Eg ha kåmt her.</p> <p>Snakker med Gr2G2 om programmet. Jeg får ikke med meg alt, men de hermer etter geita og sier bæææ. Beææ.</p> <p>Gr3G1: Min og går vekk snart.</p>	<p>Bukken går fra venstre side til midt foran av kateteret i det den får en brus av læreren. Skjermhendelsene fortsetter uten at musepekeren beveges. Bukken spør om elevene er klare, noe de bekrefter med å nikke og svare ja.</p> <p>Navnet BIRGER BRUSE kommer opp på tavla.</p>	<p>Gr2G2 snur seg mot høyre. Gr3G1 snur seg umiddelbart samme vei, deretter vender begge oppmerksomheten mot egne skjermer igjen. De ser på hverandres skjerm. Gr2G2 smiler og kommuniserer med noen til høyre for seg mens han peker på skjermen sin hvor det på tavla står BIRGER BRUSE. Gr3G1 vender hodet og følger ham med blikket. Snur seg tilbake mot skjermen, snur seg umiddelbart tilbake med et strålende smil mot Gr2G2 mens han peker på skjermen sin, snur seg igjen mens han smiler, tilbake igjen mot skjermen mens han fortsetter å smile helt bak i nakken og med hele kroppen (armene litt ut fra kroppen, som er rett og spent og kinnene trukket litt ut og bakover). Gr2G2 ser mot skjermen hans, mens han ser tilbake på Gr2G2s skjerm. På begge står det Birger Bruse på tavla. De ser litt på hverandre og på skjermen. Gr3G1 fortsetter å smile, blir så sittende litt bøyd med armene på bordet og se på Gr2G2s skjerm, tilbake til egen skjerm mens skriften øyeblikket etter forsvinner fra Gr2G2s tavle. Begge snur seg mot Gr2G2s</p>







### Analyseskjema med oversikt over utgivers adaptasjon av Bokstavoppslag B

Adaptasjon i forbindelse med teksten Indre utforming	Inholds-/stoffadaptasjon	Leserorientert adaptasjon (Weinreich 2004, Klingberg 1981)	Didaktisk adaptasjon (Grepstad 1997) (Weinreich 2004)	Medicadaptasjon (Schwebs og Otnes 2006)
		<p>Figurene Lill, Leo og læreren er, i tillegg til geita Birger Bruze, hovedpersoner i oppslaget. Hendelsene foregår etter en typifisert skoletimestruktur og er lagt til et karikert fiktivt skolemiljø. Tematikken bokstavlæring må antas å være tilnærma den som foregår i leserens eget klasserom, mens temaet om bjørner og dyr kan antas å være av interesse for bameleseren. Auditive og visuelle automatisk genererte belønninger må kunne antas å skulle virke motiverende i interaktiviteten mellom oppslag og leser. Det samme gjelder de auditive oppmuntringene. Skrifttypene som blir brukt er store, tydelige og klare.</p>	<p>Den utvalgte kunnskapen er bokstaven og bokstavlyden B og begrep i tilknytning til bokstavutforminga. Det fokuseres på ord og begrep med denne lyden der dyr og andre gjenstander med B-lyd er et gjennomgangs-tema. Bokstavlyden B artikuleres tydelig, og opptrer oftest som framlyd, men det settes også fokus på å kunne lytte ut hvor i ord og begrep B-lyden befinner seg. I tillegg forklares og vises det hvordan bokstaven skrives.</p>	<p>Oppslaget er en multimodal framstilling av et virtuelt klassemiljø. Ved bruk av animasjonsfilm og auditive og visuelle ressurser får leseren en innføring i skolemiljøet og bokstaven og bokstavlyden B, ord med B-lyd, samt animasjon av hvordan bokstaven skrives. Veiledende tale følger interaktivitetens «pek og klikk-» og «dra og slipp-oppgaver» på b-relaterte referenter, i tillegg til ved inntasting av bokstaven B.</p>



		<b>Leserorientert adaptasjon</b> (Weinreich 2004, Klingberg 1981)	<b>Didaktisk adaptasjon</b> (Grepstad 1997) (Weinreich 2004)	<b>Medicadaptasjon</b> (Schwebs og Otnes 2006)
	Mikrostrukturell adaptasjon	<p>Oppslagets språkbruk bærer preg av at det er retta mot barn. Det er enkelt, men uten at det mister innhold og blir banalt. Setningsbygninger er enkle og gjør i hovedsak bruk av høyfrekvente ord. Orda som er mindre frekvente, eller til og med ukjente, blir oftest forklart og repetert – altså en tydeliggjøring (redundans). Kombinasjonen av bilder og tale, altså at modalitetene repeterer hverandre, innebærer også en slik tydeliggjøring. I den grad ironi og kontrastering er i bruk, er det ikke fordi bilde og verbaltekst motsier hverandre, men er forbundet med det absurde og magiske i hendelsesforløpet og kan relateres til andre fiksjonssjangre for barn.</p>	<p>Bokstaven B og begrepene bukk, bjørn, binne, bamse, bever, brus og bod blir repetert flere ganger gjennom oppslaget. Progresjon følger et typisk undervisningsforløp med introduksjon, undervisning, fellesoppgaver og selvstendige oppgaver. Teksten er relativt entydig og har lite fortolkningsrom. De tomme plassene i teksten består av eventuelle ukjente begreper som reisebyrå, bever osv., som teksten ikke forklarer.</p>	<p>I undervisningsdelen er skriftspråket kun benytta i utforminga av bokstaven B, i de veileda oppgavene i en oppgave hvor leseren skal taste inn B, mens så mye som tre av de fem valgfrie oppgavene har fokus på skriftspråk: finn like ord-oppgaven, finn rett bokstav-oppgaven og lage ord-oppgaven. To av dem har auditiv støtte, mens den tredje (lage ord-oppgaven) også har bildestøtte. Memory-oppgaven har innslag av bildekort med bokstaven B og b. Disse blir i motsetning til alle de andre kortene ikke støtta av tale. I tekstene for øvrig benyttes i hovedsak animasjon, bilder og symboler sammen med tale.</p>

	<b>Leserorientert adaptasjon</b> (Weinreich 2004, Klingberg 1981)	<b>Didaktisk adaptasjon</b> (Grepstad 1997) (Weinreich 2004)	<b>Medicadaptasjon</b> (Schwebs og Otnes 2006)
<b>Adaptasjon i forbindelse med teksten ytre utforming</b>	<p>Animasjonsfilmen har trekk som ligner underholdnings-sjangre man kan forvente at barn er fortløige med og liker. Leserne møter stiliserte figurer som de kan identifisere seg med. Det virtuelle miljøet er en etterligning av det tradisjonelle skolemiljøet med garderober og klasserom. Elementene i det virtuelle klasserommet bærer preg av at det er en eldre årgang klasserom som er forbildet, det angår organiseringa av klasserommet og tavla uten den i dag nesten obligatoriske projektoren. Den fysiske interaktiviteten, som man kan ha rimelig grunn til å tro at barn forventer i møte med tekster mediært via skjerm, inviteres det til bare i de to siste scenene av oppslaget.</p>	<p>Fra startnoden for <i>Bokstavoppslag</i> åpnes oppslag B i nytt vindu. Herfra ligger brukergrensesnittet fast, med feltet for oppslaget skjermhendelser i midten, omgitt av verktøylinje nederst på siden og en smal tittel linje øverst. Fra verktøylinja kan leseren bevege seg fram og tilbake til bestemte ankere i teksten. De kan i teorien også lukke vinduet for å velge et annet oppslag. På noden for selvstendig oppgaveløsning, kan leseren når som helst gå tilbake til tavla med oppgavevalg ved hjelp av ikonene på verktøylinja.</p>	<p>I de to første scenene benyttes kun maskinens ut-enheter, det vil si høyttaler og skjerm, hvis leseren ikke benytter seg av muligheten hypertextualiteten gir til å hoppe i oppslaget. I de veiledete oppgavene benyttes i hovedsak musepekeren som inn-enhet. Kun en av oppgavene gjør bruk av tastatur. På noden med oppgavevalg er det kun musepekeren som blir benytta som inn-enhet i interaktiviteten, da i form av «pek og klikk» og «dra og slipp».</p>

### Analyseskjema med oversikt over utgivers adaptasjon av *Kurs 04*

		Leserorientert adaptasjon (Weinreich 2004, Klingberg 1981)	Didaktisk adaptasjon (Grepstad 1997) (Weinreich 2004)	Medieadaptasjon (Schwebs og Otnes 2006)
<p><b>Adaptasjon i forbindelse med teksten indre utforming</b></p>	<p><i>Innholds-/stoffadaptasjon</i></p>	<p>Utover aktiviteten «å taste» er det tematiske innholdet beskjedent. Fra øvelse 31 trer hunden Nusse fram som en slags hovedperson. Det er også først da teksten kan sies å få et tematisk innhold. Før dette har <i>Kurs 04</i> framstått som fragmentarisk, med løsrrevne ordøvelser og noen få tre-ordssetninger (øvelse 19, 20, 22, 29 og 30). Begrepa som inngår i teksten kan sies å være kjente begreper fra barns erfaringsverden, og selv om «fortellinga» om Nusse ikke har noen spenningskurve, vil den kunne appellere til leserne som får tak i tekstens innhold. Ordøvelsene innimellom de fullstendige setningene vil kunne bryte opp leserens opplevelse av tekstens kohesjon. Den visuelle belønninga etter hver øving kan virke motiverende for en ung leser. Interaktiviteten mellom tekst og leser kan være motiverende for leseren, og både belønninga og telleverket på menylinja kan videre virke motiverende og tilføre kurset et spillaspekt.</p>	<p>Orda som blir benytta i kurset er hovedsakelig høyfrekvente og er satt sammen av ti utvalgte bokstaver. Den didaktiske tematikken er rett og slett å benytte de riktige fingrene til å øve på å taste de utvalgte bokstavene og orda som øvingene viser. Fram til øvelse 19, består øvelsene av vekselvis ett-ords- og to-ordøvelser. Deretter øker antall ord per linje, slik at noen av øvelsene blir meningsfulle setninger.</p>	<p>Bortsett fra startnoden og dialogvinduet som er retta mot en voksenalder, er kurssets innhold og tematikk først og fremst knytta til bruk av utvalgte tastar på tastaturet. Denne tematikken støttes av både de visuelle og auditive ressursene som er tatt i bruk. Skjermda viser et tastatur med bokstaver, et skrivefelt, og etter hvert som det tastes kan leseren både høre og se bokstavene. I tillegg reagerer tastaturet med små animasjoner og uthever de aktive tastene. Det er lite ved kurssets mediering som kan relateres til leik, bortsett fra telleverket som kan gi en illusjon av spill. Det er først og fremst læring av bokstavene og fingrenes plassering på tastaturet som synes å stå i fokus.</p>



<b>Medieadaptasjon</b> (Schwebs og Otnes 2006)	<b>Didaktisk adaptasjon</b> (Grepstad 1997) (Weinreich 2004)	<b>Leserorientert adaptasjon</b> (Weinreich 2004, Klingberg 1981)
<p>I dette læremiddelet kan skriftspråket og mestring av den digitale ferdigheten å taste skriftspråket sies å være det bærende. Likevel kan man si at det viser en begrensa bruk av skriftspråket. Brukergransesnittet har bare et lite felt til skriveøvelsene, mens tastaturet, som er ikonisk med bruk av symboler som bokstaver og fargekoder, tar noe større plass. Det største feltet i tekstens grensesnitt er likevel et nøytralt grått felt, tilsynelatende ikke benytta til noe som helst.</p>	<p>Teksten i øvinga er lineær, og orda som blir benytta er svært begrensa og repeteres ofte. Den grammatiske formen varierer riktignok, slik som ordet «due» som blir repetert i entall ubestemt og bestemt form, og i flertall ubestemt form. Ordet «er» gjentas 14 ganger og «den» 12 ganger. Kurset har en forholdsvis tydelig progresjon. Denne gjenspeiles i tillegg i telleverket. Øvingene går fra enkeltordøvelser som repeteres til tords-kombinasjoner og videre til enkle SVO-setninger. I den siste delen, det vil si fra øvelse 31 til 49, kan man ane en fortelling om hunden Nusse. Som helhet er den verbalspråklige teksten både entydig og tvetydig. Teksten er entydig og lukka. Det finnes lite fortolkningsrom utover det å øve på å taste bokstaver og løstrevne ord og setninger. Først fra øving 31 kan man snakke om og at teksten tilbyr leseren å skape mening med verbalteksten.</p>	<p>De ordsammenstillingene som kan defineres som setninger er enkle SVO-setninger. Tekstene består i hovedsak av høyfrekvente ord. Man finner ingen metaforer, hypotakser eller andre språklige virkemidler som kan gjøre det vanskelig for små barn å forstå tekstens innhold. Tydeliggjøringen av enkeltord gir trening i nettopp enkeltord, men er så markant at det går ut over innholdets mulighet til å framstå som meningsfullt. Teksten mangler kohesjon, både i oppbygging, og ved at en lese- og skrivesarter vil interagere så seint at tidsintervallene mellom hver setning vil kunne ødelegge det eventuelle meningspotensialet.</p>
<b>Mikrostrukturell adaptasjon</b>		



		<p><b>Leserorientert adaptasjon</b> (Weinreich 2004, Klingberg 1981)</p> <p>Skjermstaturets utforming er forenkla og er det eneste i kursets brukergrensesnitt som kan kalles «bilde» hvis man ser bort fra symbolene på verktøyknappene på verktøylinja. Skjermstaturet har et redusert antall taster og muligheter for ulike varianter av fargekoder for at leseren enkelt skal kunne vite hvor fingrene skal ligge. Her finnes det også en rekke innstillinger som læreren kan tilpasse for den enkelte elev. I innstillinga fra utgiver er Times New Roman valgt, men dette kan endres under «innstillinger» på menylinja. Det samme gjelder stil. Skriftstørrelsen er forholdsvis stor og tydelig. Ellers er det ikke mye ved tekstens ytre utforming som forteller at dette er en skjermt tekst retta mot barn.</p>	<p><b>Didaktisk adaptasjon</b> (Grepstad 1997) (Weinreich 2004)</p> <p>Brukergrensesnittet er oversiktlig og ligger fast når leseren først har fått starta kurset slik at det er oversiktlig og lett å finne fram. Det er få forstyrrende elementer, bortsett fra elementene på meny- og verktøylinja som gir muligheter for utforskning. Bort i mot halve skjermbildet er et grått nøytralt felt uten noen for skjermhendelser. Under dette grå feltet ligger oppgavelinja, og på oversiden finner man hva man kan definere som feltet for skjermhendelser. Det er her interaktiviteteten mellom kurs og leser gjenspeiles.</p>	<p><b>Medieadaptasjon</b> (Schwebs og Otnes 2006)</p> <p>Til å åpne kurset må leseren bruke musepekeren. Ellers foregår leserens interaktivitet ved hjelp av tastaturet. Av ut-enheter benyttes først og fremst skjermen, men med mulighet for talestøtte gjennom datamaskinens høyttaler eller bruk av hodetelefoner.</p>
<p><b>Adaptasjon i forbindelse med teksten ytre utforming</b></p>				

<p>Nr. 4: 10 bokstaver til rådighet: e n - i s - r o - h a - d u Kurs 4 (224 ord)</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. du du du</li> <li>2. hus hus hus</li> <li>3. du hus du hus du hus du hus</li> <li>4. da da da</li> <li>5. den den den</li> <li>6. da den da den da den da den</li> <li>7. ni ni ni</li> <li>8. din din din</li> <li>9. due due due</li> <li>10. din due din due dine duer</li> <li>11. dun dun dun</li> <li>12. der der der</li> <li>13. der dun der dun der dun der dun</li> <li>14. duer duer duer</li> <li>15. ni ni ni</li> <li>16. duer ni duer ni duer ni duer ni</li> <li>17. hun hun hun</li> <li>18. sur sur sur</li> <li>19. hun er sur</li> <li>20. han er sur</li> <li>21. and and and</li> <li>22. her er en and</li> <li>23. hund hund hund</li> <li>24. hes hes hes</li> <li>25. hund hes hund hes</li> <li>26. Nusse Nusse Nusse</li> <li>27. rar rar rar</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>28. inne inne inne</li> <li>29. han er rar</li> <li>30. hun er inne</li> <li>31. her er en hund</li> <li>32. Nusse er rar</li> <li>33. den er rar</li> <li>34. Nusse er en hund</li> <li>35. den er i snor</li> <li>36. den er sunn</li> <li>37. den ser en due</li> <li>38. duen har en snor</li> <li>39. den er rund</li> <li>40. Nusse ser</li> <li>41. Nusse ser en and</li> <li>42. Nusse snuser</li> <li>43. han ser anda</li> <li>44. anda ser hunden</li> <li>45. se isen</li> <li>46. der er duen</li> <li>47. den rare anda</li> <li>48. den er sunn</li> <li>49. han ser isen</li> </ol>
--	--



Analyseskjema med leserposisjoner og adaptasjonsstrategier i aktualisering av *Bokstavoppslag B*

Ideell implisitt leserposisjon	Faktisk leserposisjon	Adaptasjonsstrategi	Kommentarer
Intrautforskende/ aktivt bekreftende	Utforskende	Utfylling	- Undersøkte ikonene for å kunne entre oppslaget
	Konfronterte -> utforskende	Utfylling	- Teksten syntes uforståelig. Henta nødvendig informasjon fra konteksten for å entre oppslaget.
	Aktivt bekreftende	Adapterte seg sjøl til teksten	- forsto og godtok adaptasjonen læreren hadde foretatt med teksten
Bekreftende	Bekreftende	Adapterte seg sjøl til teksten	- forsto og godtok tekstens adaptasjoner og leserposisjonen som den passivt bekreftende leseren.
	Konfronterende	Seleksjon	- Forlot teksten for andre hendelser i klasserommet som han fant mer interessante enn skjermhendelsene.
		Forenkling Omfunksjonering	- Bortvalg av modaliteter og innhold med fokus på å påvirke tekstens framdrift – en reduksjon av teksten til fysisk interaktivitet (interaktivitet for interaktivitetens skyld)
	Avventende/ konfronterende og bekreftende	Seleksjon Forenkling	- Fulgte delvis med på hendelsene på skjermen for å kunne følge ut det som framsto som interessant. - Fulgte med på talen (auditive ressurser) for å kunne rette oppmerksomheten mot skjermen når det syntes interessant.
	Utforskende	Rekontekstualisering Omfunksjonering	- Konteksten for oppslaget blei endra gjennom samarbeid. - Oppslaget blei et objekt i et sosialt samspill med medeleven ved siden av. De så på hverandres skjermer og sammenligna skjermhendelser
Aktivt bekreftende	Intrautforskende	Forsøk på utfylling ev. utviding	- forsøk på å utforske teksten med muspekeren, men uten at teksten responderte
	Aktivt bekreftende	Adapterte seg sjøl til teksten	- Repeterte tale - Pekte på skjermhendelser med fingrene. - Fulgte skjermhendelser med muspekeren
	Aktivt bekreftende	Adapterte seg sjøl til teksten	Godtok teksten og dens implisitte leserposisjon.

Intrautforskende og aktivt bekreftende	Intrautforskende	Utforskende	Rekontekstualisering	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Engasjerte seg i medelevenes progresjon og interaktivitet når han sjøl hadde fullført en oppgave. Et slags stilltende samarbeid. Det sosiale prosjektet synes underordna, slik at jeg ikke vil betegne det som omfunksjonering</li> <li>- Oppslagets ytre form, dets materialitet og hvordan det fysisk skal interageres trådte i forgrunnen.</li> <li>- Det sosiale prosjektet trådte i forgrunnen.</li> <li>- Henta/ forøkte å hente nødvendig informasjon i konteksten.</li> </ul>
		Konfronterende	<p>Forenkling gjennom bortvalg av det auditive</p> <p>Forenkling</p> <p>Seleksjon</p> <p>Omfunksjonering</p> <p>Utfylling</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Fikk tilsynelatende ikke med seg tekstens auditive ressurser, som f.eks. instruksjoner til oppgaver.</li> <li>- Bortvalg av innhold og modaliteter. En reduksjon av teksten til materialitet og fysisk interaktivitet</li> <li>- Andre hendelser i rommet var mer interessante.</li> <li>- Forstyrrende hendelser.</li> <li>- Makta ikke å skape mening med sjølvne teksten, men blei ved den og interagerte fysisk for å innordne seg klasserommets konvensjoner</li> <li>- Utfylling av tomme plasser gjennom tilfeldig interaktivitet etter eliminasjonsmetoden (fordi de ikke hadde fulgt instruksjonen eller støtte på ukjente begrep)</li> </ul>
Intrautforskende	Intrautforskende	Utforskende	Adapterte seg sjøl til teksten	<ul style="list-style-type: none"> <li>- tilpassa seg sjøl til teksten, men uten nødvendig kompetanse</li> <li>- tilpassa seg sjøl til de visuelle hendelsene og interaktiviteten</li> </ul>
		Aktivt bekreftende	<p>Forenkling gjennom bortvalg</p> <p>Adapterte seg sjøl til teksten</p> <p>Omfunksjonering</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Fokuserte på tekstens fysisk interaktivitet – øvrig innhold syntes mindre vesentlig</li> <li>Godtok teksten og dens implisitte leserposisjon.</li> <li>- Aktivt bekreftende til fysisk interaktivitet som det meningsbærende</li> </ul>

	Konfronterende	Forenkling gjennom bortvalg	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Konfronterende til auditive instruksjoner</li> <li>- forserte de automatisk genererte auditive responsenes hastighet.</li> <li>- venta på at oppslaget visuelle ressurser skulle komme i takt med seg sjøl</li> <li>- Utforskende samspill</li> </ul>
	Avventende		
	Utforskende	Rekontekstualisering	
Aktivt bekrefrende	Konfrontert -> Intrautforskende	Eliminering	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Eliminasjonsmetoden grunna objektpermanens</li> </ul>
	Utforskende	Utfylling	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Søkke informasjon i konteksten</li> </ul>
		Omfunksjonering	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Det sosial prosjektet trådte i forgrunnen</li> </ul>
		Seleksjon: Forlater teksten	<ul style="list-style-type: none"> <li>- avbrøyt og gikk tilbake til oppgavetavia for valg av ny oppgave</li> </ul>
	Konfronterende	Seleksjon: Bortvalg av modaliteter og tekstsegmenter	<ul style="list-style-type: none"> <li>- interagererte før talen med instruksjoner, veiledninger og ros var fullført</li> <li>- interagererte for interaksjonens skyld uten å ta tekstens mening og pedagogiske intensjoner innover seg</li> <li>- utålmodige og uengasjert fysisk interaksjon med musepeker.</li> </ul>
		Seleksjon: Mentalt bortvalg av innhold og pedagogiske intensjoner	
		Omfunksjonering/eliminering	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Den fysiske interaktiviteten trådte i forgrunnen og overskygga den pedagogiske intensjonen. Interaktiviteten foregår tilfeldig gjennom eliminasjonsmetoden.</li> </ul>
		Omfunksjonering	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Et objekt i «korrekt» elevatferd.</li> </ul>
		Seleksjon: Forlater teksten	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Andre hendelser i rommet syntes mer interessante.</li> </ul>
	Aktivt bekrefrende	Adapterte seg sjøl	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Godtok tekstens adaptasjoner og leserposisjoner</li> <li>- tomme plasser i form av ukjente begrep</li> <li>- tomme plasser grunna objektpermanens</li> <li>- gjentatte automatisk genererte oppmuntrende responser</li> <li>- av oppslaget automatisk genererte bekrefrelser</li> <li>- ved å komme videre i oppslaget</li> <li>- gjennom å hjelpe andre videre i oppslaget</li> </ul>
(Konfrontert)	Konfrontert -> konfronterende		
	Konfrontert -> utforskende	Utfylling	
Bekrefta	Bekrefta		

				- når tavla for valgfrie oppgaver kommer på skjermen
--	--	--	--	--

Analyseskjema med leserposisjoner og adaptasjonsstrategier i aktualisering av Kurs 04

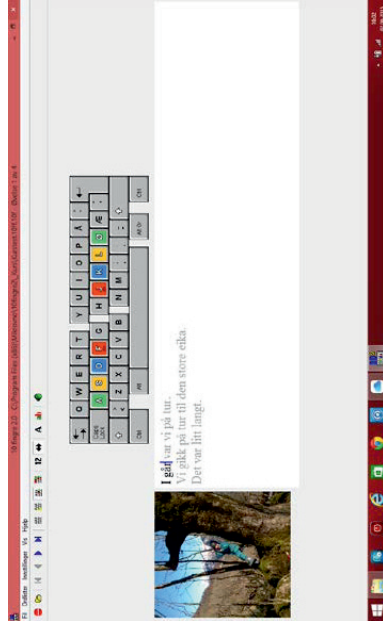
Ideell implisitt leserposisjon	Faktisk leserposisjon	Adaptasjonsstrategi	Kommentarer
Aktivt bekreftende (retta mot lærerleseren)	Konfronterende	Forenkling	- Bortvalg av noden. Overlater entringa til andre.
	Konfrontert -> intrautforskende	Utfylling -> forsøkte å adaptere seg sjøl til teksten	- Undersøkte ikonene og menyene med musepekeren
	Konfrontert -> utforskende (-> aktivt bekreftende)	Utfylling -> forsøkte å adaptere seg sjøl til teksten	- Teksten syntes uforståelig. Henta nødvendig informasjon fra konteksten for å entre oppslaget. (-> Aktivt bekreftende til lærerens instruksjoner)
	Aktivt bekreftende	Adapterte seg sjøl i overenstemmelse med lærerens instruksjer	- Forsto og godtok adaptasjonen læreren hadde foretatt med teksten
	Bekrefta leser	Forenkling av teksten	- Valgte bort de delene av teksten som ikke var nødvendig for å entre kurset. - Entra oppslaget
Aktivt bekreftende	Aktivt bekreftende	Rekontekstualisering	- blir bekrefta i konteksten gjennom å hjelpe medelever
	Konfronterende	Adapterte seg sjøl i overenstemmelse med tekstens leserposisjon	- Forsto og godtok tekstens adaptasjoner og leserposisjonen som den aktivt bekreftende leseren.
		Seleksjon	- Forlot teksten for andre hendelser i klasserommet som syntes mer interessante enn skjermhendelsene (eller egne påtrengende behov).
		Forenkling Omfunksjonering	- Forlot teksten fordi andre hendelser, slik som lærerens irrettesettelser, nærmest krevde oppmerksomhet..
	Utforskende	Rekontekstualisering	- Bortvalg av modaliteter og innhold med fokus på å påvirke tekstens framdrift – en reduksjon av teksten til fysisk interaktivitet i form av inntasting for «å komme fust».
		Omfunksjonering	- Endrer konteksten ved å samarbeide med medelever om interaksjonen med skjermteksten
			- Oppslaget blei et objekt i et sosialt samspill med medeleven ved siden av. De så på hverandres skjermer og



			sammenligna hvor langt de var kommet. - forsøk på å gå utafor teksten for å utforske læremiddelets muligheter og verktøy.
Intrautforskende	Forsøk på utviding		
Konfrontert -> Konfronterende	Seleksjon		- Repeterte tale - Pekte på skjermhendelser med fingrene. - Fulgte skjermhendelser med muspekeren

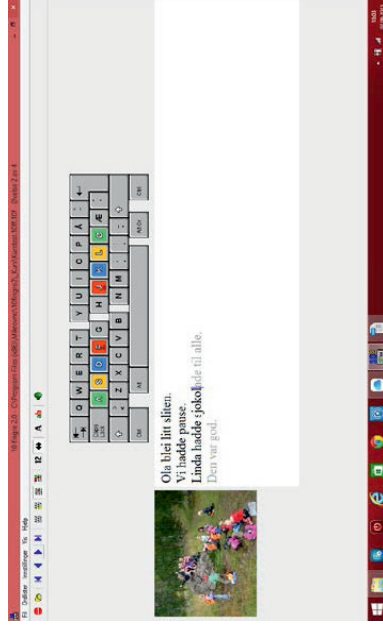
## Kurstekster basert på tekstsøking med elever

1)



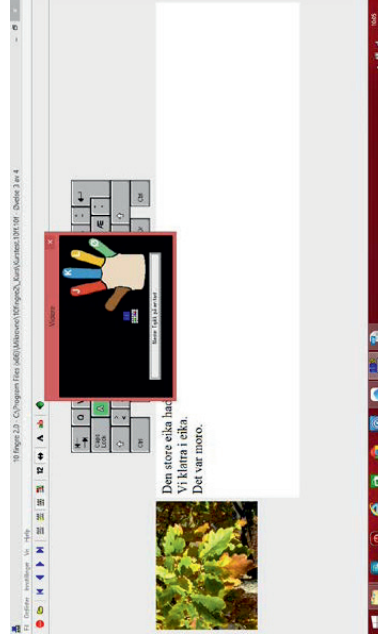
I gata var vi på tur.  
Vi gikk på tur til den store elka.  
Det var litt langt.

3)



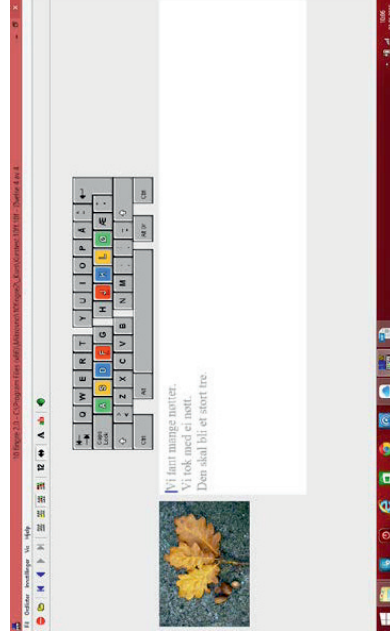
Ola blei litt sletten.  
Vi hadde pause.  
Linda hadde jokolade til alle.  
Det var godt.

2)



Den store elka had.  
Vi klarna i elka.  
Det var moro.

4)



Vi fikk mange matter.  
Vi tok med et vann.  
Det skal bli et stort tre.

## Vedlegg 12

1)

Eg liker kjøle is.  
Eg vil bli et fisk.

3)

Det var ein gris  
som likte is.

2)

Reven si smutd var lang.  
Jegeren si borse sa pung!

4)

Vis du er stem  
for du ein klem.

