

Institutt for humanistiske fag

Ingvild Vambheim Styve

Masteroppgave

Mediemøter på tvers av tre århundrer

Media meetings through three centuries

Digital kommunikasjon og kultur

2019

Samtykker til tilgjengeliggjøring i digitalt arkiv Brage

JA NEI

Innhold

INNHOOLD	3
NORSK SAMMENDRAG	6
ENGELSK SAMMENDRAG (ABSTRACT)	7
1. INNLEDNING	9
1.1 OM STUDIENS TEMA.....	9
1.2 PROBLEMSTILLING OG FORMÅL.....	10
1.3 KORT PRESENTASJON AV TEORI	11
1.4 VALG AV ROMAN	12
1.5 VALG AV DIGITALE MEDIER.....	14
1.6 OPPGAVENS DISPOSISJON	14
1.7 OPPGAVENS AVGRENSNING	15
2. TEORI – FRA BOK TIL SKJERM	16
2.1 HVA ER ET MEDIUM	16
2.1.2 <i>Medienes egenskaper og modaliteter</i>	17
2.2. BOKA, ET MEDIUM?	23
2.2.1 <i>Boka i vår tid</i>	25
2.3 DIGITALE MEDIER	27
2.3.1 <i>Sosiale medier</i>	28
2.3.2 <i>Facebook</i>	29
2.3.3 <i>Instagram</i>	30
2.3.4 <i>Facebook og Instagram i lys av Elleströms teorier</i>	31
2.4. TECHNOGENESIS - DEFINISJON	32
2.4.1 <i>Technogenesis – betydning for trykte medium</i>	33
2.5 LESEMÅTER OG BEVISSTHETSMODUS	35
2.5.1 <i>Deep reading</i>	35
2.5.2 <i>Hyper reading</i>	36
2.6. OPPSUMMERING	38
3. METODE.....	40
3.1 BEGRUNNELSE FOR FORSKNINGSTILNÆRMING	40
3.2 KVALITATIV METODE	42
3.2.1 <i>Kvalitativt forskningsintervju</i>	42

3.2.2	<i>Utvalg til kvalitativt intervju</i>	43
3.2.3	<i>Praktisk gjennomføring av kvalitative intervju</i>	44
3.2.4	<i>Databehandling kvalitative intervju</i>	45
3.2.5	<i>Intervjuguide til kvalitativt forskningsintervju</i>	46
3.3	OBSERVASJON OG OBSERVASJONSNOTAT	47
3.3.1	<i>Praktisk gjennomføring av observasjon</i>	48
3.4	KVANTITATIV METODE	49
3.4.1	<i>Spørreundersøkelse</i>	51
3.4.2	<i>Spørreundersøkelse 1</i>	52
3.4.3	<i>Spørreundersøkelse 2</i>	54
3.5	BESKRIVELSE AV UNDERVISNINGSSOPPLEGG	55
3.5.1	<i>Rammer for gjennomføring</i>	56
3.5.2	<i>Forberedelse i forkant av undervisningsopplegg</i>	57
3.5.3	<i>Undervisningsøkt 1</i>	58
3.5.4	<i>Undervisningsøkt 2</i>	59
3.5.5	<i>Undervisningsøkt 3</i>	60
3.5.6	<i>Undervisningsøkt 4</i>	60
3.5.7	<i>Undervisningsøkt 5</i>	61
3.5.8	<i>Undervisningsøkt 6</i>	62
3.6	TANKER RUNDT Å FORSKE PÅ EGEN PRAKSIS	62
3.6.1	<i>Aksjonsforskning og mitt prosjekt</i>	63
3.6.2	<i>Etiske betraktninger knyttet til å forske på egen praksis</i>	64
3.7	ANALYSEPERSPEKTIV	66
4.	ANALYSE	68
4.1	MEDIAVANER I UTVALGENE	68
4.1.1	<i>Lesing av skjønnlitterære romaner</i>	68
4.1.2	<i>Lesing av digital skjønnlitteratur</i>	69
4.1.3	<i>Tidsbruk sosiale medier</i>	70
4.1.4	<i>Oppsummering forkunnskaper om utvalgene</i>	72
4.2	SPØRREUNDERSØKELSE – DATA KNYTTET TIL ROMANEN	72
4.2.1	<i>Spørreundersøkelse – data om lesing av romanen</i>	72
4.2.2	<i>Spørreundersøkelse – data om utbytte av lesing</i>	73
4.2.3	<i>Spørreundersøkelse – data om forståelse av teksten</i>	76
4.2.4	<i>Spørreundersøkelse – opplevelsen av bruk av sosiale medier</i>	77
4.2.5	<i>Spørreundersøkelse – hva er positivt med å benytte sosiale medier?</i>	79
4.2.6	<i>Spørreundersøkelse – elevens opplevelse av egen deltagelse på sosiale medier</i>	80
4.3	KVALITATIVE INTERVJUER.....	84

4.3.1	<i>Utvalget for kvalitative intervjuer</i>	84
4.3.2	<i>Informantenes forventninger til undervisningsopplegget</i>	85
4.3.3	<i>Informantenes tanker om sosiale mediers rolle i undervisningsopplegget</i>	86
4.3.4	<i>Informantenes tanker om selv å publisere i sosiale medier</i>	87
4.4	OBSERVASJON	90
4.4.1	<i>Sosiale mediers påvirkning på forståelsen</i>	90
4.4.2	<i>Elevens opplevelse av bruken av sosiale medier</i>	94
4.4.3	<i>Aktiv deltagelse på sosiale medier i litteraturundervisningen</i>	95
4.5	OPPSUMMERING AV FUNN	96
5.	ENDELIG OPPSUMMERING	98
5.1	OPPLEVELSE AV ARBEIDET MED PROSJEKTET	98
5.2	TECHNOGENISISS OG LITTERATURUNDERVISNING.....	99
5.3	STUDIENS BETYDNING FOR MIN VIDERE PRAKSIS	101
	LITTERATURLISTE	102
	VEDLEGG	104

Norsk sammendrag

I denne oppgaven undersøkes det hvordan elever blir påvirket når man aktivt tar i bruk digitale medier i litteraturundervisningen. Det er aspekter ved elevenes leseforståelse og motivasjon som det er hovedprioritet å belyse i dette prosjektet.

For å undersøke problemstillingen, har en klasse på studieforbereidene program, Vg1, i faget norsk deltatt i et undervisningsopplegg utarbeidet av meg. I den forbindelse er det gjennomført spørreundersøkelser, kvalitative intervjuer og observasjon i klasserommet under gjennomføringen av undervisningsopplegget. De innsamlede dataene kan dermed sies å være både av kvalitativ og kvantitativ art, dermed vil analysen også bære preg av at dette prosjektet har en metodisk tilnærming som kan beskrives av termen *mixed methods*.

Oppgavens innhold er sterkt knyttet til forholdet mellom gamle og nye medier. Bokas rolle i et kulturhistorisk perspektiv og forbindelsen mellom bok og begrepet medium mener jeg er sentralt for å forstå hvordan trykt tekst oppleves av unge i dag. Ved å ta utgangspunkt i teorier om medier og technogenesis og videre se disse i sammenheng med hverandre, mener jeg å kunne peke på noen mulige årsaker til at forholdsvis mange unge strever med å lese og få utbytte av lengre trykte tekster.

Gjennom de resultatene som har framkommet, mener jeg å kunne hevde at bruken av sosiale medier i dette konkrete prosjektet har hatt en klar påvirkning på leseopplevelsen til elevene som deltok. Det store flertallet av informanter rapporterer at bruken av sosiale medier har gjort leseopplevelsen av romanen *Synnøve Solbakken* (1857) av Bjørnstjerne Bjørnson mer positiv. Kort oppsummert har kombinasjonen av gamle og nye medier gjort at flertallet av elevene har opplevd at handlingen i romanen ble lettere å forstå. I tillegg viser undersøkelsen at flertallet også har opplevd at den aktive bruken av sosiale medier har gjort lesinga mer motiverende enn prosessen ville ha vært uten.

Engelsk sammendrag (abstract)

The purpose of this thesis is to examine how students are affected when actively using digital media in the teaching of literature. The main priority of this project is to shed light on aspects of the students' reading comprehension and motivation.

In order to investigate the issue, a class of first year students of general studies, has participated in a teaching program prepared by me, in the subject Norwegian. In this connection, surveys, qualitative interviews and observation in the classroom have been carried out during the implementation of the teaching program. The collected data can thus be said to be of both qualitative and quantitative nature, thus the analysis will also be marked by the fact that this project has a methodical approach which can be described by the term *mixed methods*.

The task content is strongly linked to the relationship between old and new media. In my opinion, the book's role in a cultural-historical perspective and the connection between book and the term medium is central to understanding how printed text is experienced by young people today. By starting with theories of media and technogenesis and further seeing them in relation to each other, I mean to be able to point out some possible reasons why relatively many young people struggle to read and benefit from longer printed texts.

Through the results that have emerged, I believe that the use of social media in this specific project has had a clear influence on the reading experience of the students who participated. The vast majority of informants report that the use of social media has made the reading experience of the novel *Synnøve Solbakken* (1857) by Bjørnstjerne Bjørnson more positive. In summary, the combination of old and new media has resulted in the fact that the majority of the students have experienced that the action in the novel became easier to understand. In addition, the survey shows that the majority also have experienced that the active use of social media has made reading more motivating than the process would have been without the use of social media.

Forord

Høsten 2016 begynte jeg på masterprogrammet *Digital kommunikasjon og kultur* på deltid. Begrunnelsen for å sette seg på skolebenken igjen er ganske enkelt at jeg faktisk liker skole så veldig godt! Jeg er nemlig lærer i videregående skole og stortrives virkelig med det. Likevel har jeg kommet til et punkt der jeg så at faglig påfyll er uvurderlig om jeg skal være en god lærer i en så lang periode som kanskje 30 år til. I ettertid ser jeg helt klart at jeg ikke viste helt hva jeg gikk til. Hadde noen sagt jeg skulle lære om aktør- og entreprenørskap i svensk folkemusikkmiljø, kodeveksling i kantonesiske eller om avantgardebegrepet, hadde jeg nok ikke tatt dem på alvor. Hadde noen i tillegg sagt at jeg skulle elske det, hadde jeg ikke trodd dem, men sånn ble det nå og jeg er utvilsomt fornøyd med beslutningen om å ta videreutdanning nå i ettertid!

På første studiesamling ble McLuhan's nå så velkjente sitat: «The medium is the message» (McLuhan, 1964, s. 5) presentert. For en stakkars lærer ble dette nemlig nokså sterke ord, tenk å fortelle meg at mediet jeg bruker for å presentere noe er viktigere enn selve budskapet! Nå er jeg glad for at jeg ikke gav opp der og da. – Og i ettertid ser jeg at dette sitatet har blitt den røde tråden gjennom både de ulike emnene i studiet og arbeidet med selve masteroppgaven for meg.

Takk til de som har støttet meg på veien. Både flinke og inspirerende forelesere og veileder Anne Skaret har gjort arbeidet mitt både interessant og spennende. Kollegaer og familie har vist interesse og støttet meg hele veien og gjennom dette både inspirert og oppmuntret meg. Særlig fortjener Øystein, mann, og Ingrid, datter, ros for at dere har holdt ut med meg de dagene masterstudier ved siden av jobb ikke bare var eufori og lykke. Takk også til den pelskledde og fullstendig uakademiske delen av familien. Myke muler og raske poter har utvilsomt gjort sitt for at denne oppgaven har blitt realitet. – Og så elevene mine da – uten dere hadde det i alle fall ikke blitt denne vinklingen på masteroppgaven! Takk for at dere var så positive og at vi hadde det så artig sammen med Synnøve Solbakken og Torbjørn Granlien – og det på tross av at de litterære karakterene, dere og jeg kommer fra tre forskjellige århundrer!

Ingvild Vambheim Styve

Skreia, mai 2019

1. Innledning

Medier – om jeg skulle plukke ut ett ord for å oppsummere masterstudiet mitt, måtte det bli akkurat det ordet. Jeg har lenge latt meg fascinere av flere aspekter knyttet til medier, for eksempel både makten som ligger i et medium og hvor stor rolle og innflytelse ulike former for medier har i livene våre. Samtidig kjenner jeg ofte i min hverdag som lærer i videregående skole på en følelse av utakt mellom opplevelsesverdenen til mine elever og hva som forventes av dem i skolesammenheng. Dermed kan man si at en kombinasjon av min fascinasjon for medier og deres betydning, sammen med arbeidshverdagen til mine elever og meg selv, har lagt grunnlaget for dette masterprosjektet.

1.1 Om studiens tema

Dette forskningsarbeidet har opphav i min subjektive opplevelse av at elever i videregående skole i dag har større problemer med å lese og få utbytte av lengre skjønnlitterære tekster i trykt format nå enn hva som var tilfellet bare for få år siden. Disse tankene finner jeg også støttet av flere forfatter innen dette fagfeltet, blant annet Gunther Kress (2003), Nicholas Carr (2010) og N. Katherine Hayles. Sistnevnte skriver i boka *How we think* fra 2012 dette om tilbakemeldinger hun har fått fra lærere fra en rekke ulike geografiske steder under sine reiser i forbindelse med et stipendiatsår: «Everywhere I went, I heard teachers reporting similar stories: «I can't get my students to read long novels anymore, so I've taken to assigning short stories»; «My students won't read long books, so now I assign chapters and excerpts» (Hayles, 2012). Hayles argumenterer for at utfordringene som lesing av skjønnlitteratur medfører kan ha sammenheng med endringer i medievanene til de unge. Mens lesing før var sterkt knyttet til trykt tekst og boka, skjer stadig mer av lesinga i vår tid på skjerm. De ulike formene for tekst som leses på skjerm har også andre egenskaper enn trykt tekst, noe som i sin tur påvirker både det som skrives og hvordan man leser (Hayles, 2012).

Ideen til utforming av undervisningsopplegget mitt kommer fra litteratur av Hayles. I *How we think* (2012) omtaler hun et opplegg der man ved lesing av romanen *Romeo og Julie* (1518) av William Shakespeare benyttet seg av sosiale medier for å øke utbyttet av arbeidet: «The students working collaboratively adapted Shakespeare's play to the Facebook model, creating maps of social networks using the «Fiends Wheel»..., and filling out profiles for the characters ... (Hayles, 2012, ss. 76-77). Det var å lese om dette prosjektet som inspirerte meg til å velge

en vinkling på masterarbeidet der skjønnlitteratur og sosiale medier kombineres for å se hvilken effekt det får på leseopplevelsen.

Når man setter i gang med et prosjekt som tar utgangspunkt i at unge mennesker nå har andre egenskaper enn den generasjon en selv tilhører, kan det være lurt å minne seg selv om den greske filosofen Sokrates sine kjente uttalelser fra omlag 400 år før Kristus om datidens ungdom. Hans kritikk av de unge og deres generasjons karaktertrekk har i ettertid vist seg å ha en slik slitestyrke at utsagnet har vært forventbart for så og si alle påfølgende generasjoner. Det er med andre ord viktig å merke seg at voksengenerasjonens tilbøyelighet til å påpeke mangler ved kunnskap og verdier hos de yngre ikke er noe nytt for vår samtid. Dette faktum kan være en viktig påminnelse om at det kan være utfordrende å forstå en gruppe man ikke selv er en del av. Likevel er det kanskje mulig å peke på konkrete faktorer som gjør at observasjonene om disse påståtte endringene faktisk har en annen grunn enn den tradisjonelle generasjonskonflikten? Det er et underliggende spørsmål som jeg tar sikte på å besvare i masteroppgaven min.

1.2 Problemstilling og formål

Problemstillingen denne studien tar sikte på å besvare, er som følger:

- Hva gjør bruken av digitale medier i litteraturundervisningen med elevenes opplevelse, leseforståelse og motivasjon?

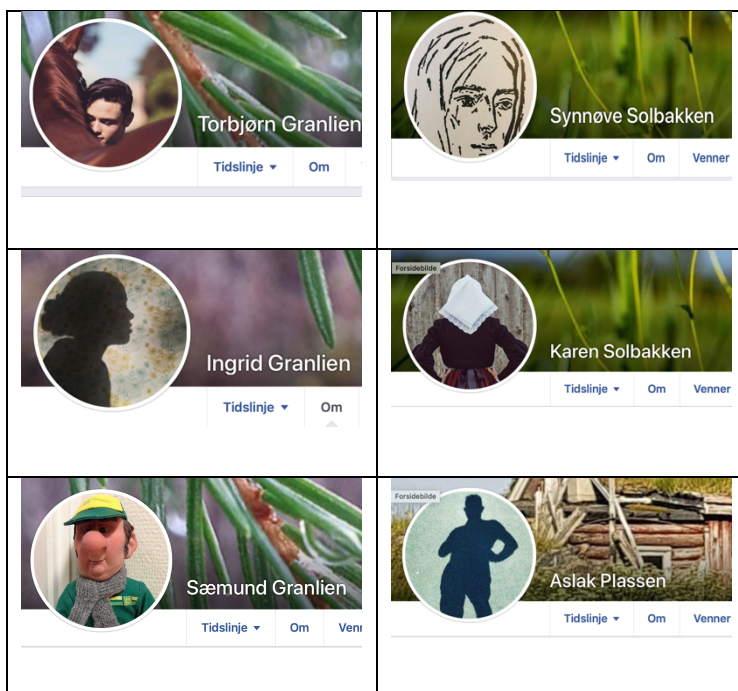
For å besvare denne problemstillingen vil det også være naturlig å undersøke følgende spørsmål:

- Påvirket bruken av sosiale medier informantens evne til å forstå handlingen i en gitt roman?
- Hvordan opplevde informantene bruken av sosiale medier underveis i leseprosessen?
- Hvordan opplevde informantene å selv delta aktivt i å publisere innlegg i sosiale medier på vegne av de litterære karakterene?

For å besvare denne problemstillingen, planla og gjennomførte jeg et undervisningsopplegg i en førsteklasse på videregående skole. Elevene i den gjeldende klassen er hjemmehørende på idrettslinja, som er et studieforberedene program. Hovedintensjonen med dette undervisningsopplegget var å kombinere bruken av gamle og nye medier og dermed kunne

samle inn data som kan være med å besvare problemstillingen for denne oppgaven. Elevene skulle lese og arbeide med en skjønnlitterær roman fra 1800- tallet, *Synnøve Solbakken* (1857) av Bjørnstjerne Bjørnson. Samtidig hadde noen av karakterene i romanteksten profiler på Facebook og deler av historien ble dermed også fortalt parallelt i sosiale medier. Romankarakterenes profiler på Facebook ble opprettet av meg før undervisningsopplegget ble utført i praksis. Jeg valgte å lage profiler for seks av de mest sentrale skikkelsene i handlingen i romanen, se Figur 1. Underveis i leseprosessen fikk elevene i oppgave å respondere på innlegg publisert av de litterære karakterene. Etter hvert overtok de karakterenes profiler og postet innlegg på vegne av dem. Gjennom spørreundersøkelser, observasjon og noen kvalitative intervjuer ble elevenes opplevelser kartlagt med det formål å finne ut om, og i tilfellet hvordan, denne arbeidsformen der nye og gamle medier kombineres påvirket elevenes leseopplevelse. Gjennomføringen av undervisningsopplegget er beskrevet i detalj i metodekapittelet i oppgaven, i underkapittel 3.5.

Figur 1: Oversikt over litterære karakter med profil på Facebook



1.3 Kort presentasjon av teori

For å svare på de aktuelle spørsmålene for oppgaven, vil det være hensiktsmessig å ta utgangspunkt i litteratur som diskuterer de nye mediens effekt. Særlig aktuelt for

problemstillingen er hvordan lesing og lesevaner påvirkes av de nye mediene. Forbindelser mellom digitale medier og trykt tekst, og i den forbindelse særlig bokformatet, har direkte sammenheng med det studien har som hensikt å undersøke. I den forbindelse er det også aktuelt å diskutere mediebegrepet på et mer overordnet plan og se nærmere på trykt tekst i en historisk kontekst. Det metodiske rammeverket for oppgaven kan likevel sies å i hovedsak ta utgangspunkt i teorier rundt begrepet *technogenesis*. Dette teorigrunnlaget tar sikte på å forklare at det skjer en gjensidig påvirkning i møte mellom menneske og teknologi. I den forbindelse blir ulike måter å lese tekst på og aktuelle og sentrale begreper innen dette temaet presentert. Noe litteratur med norsk opphav brukes også for å bedre kunne begrunne og forklare aspekter ved å anvende skjønnlitteratur i undervisningssammenheng i norsk skole.

1.4 Valg av roman

Jeg valgte å bruke den skjønnlitterære romanen *Synnøve Solbakken* fra 1857 skrevet av Bjørnstjerne Bjørnson i undervisningsopplegget som dannet grunnlag for datainnsamlingen til dette masterprosjektet. Når man vet at det nesten finnes et uendelig antall ulike skjønnlitterære romaner, hvorfor velge akkurat denne? Svaret på dette spørsmålet er sammensatt, men alle ledd av den planlagte prosessen er uansett tett knyttet sammen med aktuelle læreplanmål i *Kunnskapsløftet* (2012) og dette blir nærmere utdypet videre i dette delkapittelet.

I *Kunnskapsløftet* (2012) står det som nevnt at elevene i opplæringen skal: «- analysere, tolke og sammenligne et utvalg sentrale norske og noen internasjonale tekster fra ulike litterære tradisjoner fra romantikken til i dag, og sette dem inn i en kulturhistorisk sammenheng» (Kunnskapsdepartementet, 2012). Romanen *Synnøve Solbakken* blir litteraturhistorisk sett gjerne innordnet i epoken poetisk realisme, denne perioden befinner seg i overgangen mellom romantikken og realismen. Per Thomas Andersen, forfatteren bak verket *Norsk Litteraturhistorie* (2001) betegner romanen som eksempel på det han kaller bondefortelling. Andersen skriver om Bjørnsons bakgrunn for denne typen fortellinger at bønder ble Bjørnsons representanter for hvordan han så for seg utviklingen av idealnordmannen: «I kombinasjon av en historisk sagahelt og en idealisert bonde fant dikteren den kraft og styrke han mente kunne foredles til et evnerikt, viljesterkt og moralsk staut folk» (Andersen, 2001, s. 228). I tillegg til å være godt tjenlige til å oppfylle kravet om lesing av eldre litteratur, er også innholdet i romanen egnet til å gi elevene større forståelse for prosessen nasjonsbygging i Norge. Ifølge *Læreplanen i norsk* skal elevene nemlig kunne: «- beskrive hvordan ulike forestillinger om

det norske kommer til uttrykk i sentrale tekster fra slutten av 1700-tallet til 1870-årene og i et utvalg samtidstekster» (Kunnskapsdepartementet, 2012, s. 13).

Når det gjelder litterære virkemidler, er også romanen godt egnet for å introdusere begreper med lett gjenkjennelige eksempler for elevene. Andersen skriver dette om formen på verket: «Litterært innebærer *Synnøve Solbakken* en epokegjørende utvikling av fortellerteknikk og komposisjonskunst» (Andersen, 2001, s. 229). Han peker vider på at virkemidler som kontrast, speiling og symbolbruk er tydelig gjenkjennbare og mye brukt. Kunnskap om ulike litterære virkemidler er nødvendig for at elevene både skal kunne uttrykke seg variert i egne tekster og kunne kommentere virkemidler i tekster de får i oppgave å analysere. Fortellerteknikken som er brukt i *Synnøve Solbakken* er også noe helt nytt for sin tid: «...den tradisjonelle romantiske fortelleren er nesten borte» (Andersen, 2001, s. 229). I stedet for at fortelleren er en synlig aktør i teksten slik det var vanlig tidligere, ligner nå fortellerteknikken på slik man i stor grad formidler historier i romaner i moderne tid. Dette tekniske grepet når det gjelder komposisjon mener jeg vil gjøre teksten lettere tilgjengelig for dagens ungdommer enn andre tekster fra samme tidsrom (Andersen, 2001, ss. 228-230).

I tillegg til de nevnte faktorene som kan knyttes direkte til gjeldende læreplanmål, er det også andre grunner til at jeg valgte akkurat *Synnøve Solbakken* som utgangspunkt for gjennomføring av studien min. Samtidig som teksten gjerne blir gitt merkelappen bondefortelling, blir *Synnøve Solbakken* også betegnet som en dannelsesroman og en sosialiseringshistorie. Dette gir grunnlag for diskusjoner på mange nivåer, og temaet generasjonskonflikt, som er tydelig å spore i dette verket, er sentralt i litteratur fra mange ulike epoker. Læreplanen i norsk for videregående opplæring fremhever også viktigheten av å kunne delta i meningsutvekslinger gjennom å kunne «- ta stilling til spørsmål tekstene tar opp, og verdier de representerer» (Kunnskapsdepartementet, 2012, s. 11).

Ved siden av temaene romanen inneholder som jeg allerede har pekt på, har teksten kjærlighetsmotivet som den viktigste drivkraften i handlingen. Som Andersen skriver: «Synnøve og Torbjørn blir forelsket i hverandre, men han kan ikke få henne på grunn av sin livsførsel og sitt strie sinn» (Andersen, 2001, s. 229). Fortellingen om de to elskende som ikke kan få hverandre, eller i beste fall må overvinne store hinder før kjærligheten deres blir allment akseptert, er et av de allmenngyldige temaene i litteraturen. Kjærlighetshistorien i sine utallige variasjoner blir også i vår tid stadig fortalt og realisert gjennom ulike medier. Med andre ord har denne romanen fra 1857 et handlingsforløp som følger et mønster som vil være relativt

kjent for de fleste av elevene, samtidig som alle de moderne variasjonen av kjærlighetstemaet viser at denne typen historier fortsatt fenger sitt publikum. Et annet moment som gjør akkurat denne romanen aktuell, er omfanget den har, knappe 100 sider. Lengden vil derfor ikke virke så avskrekkende på de mindre leseglade elevene.

1.5 Valg av digitale medier

Opplegget som inspirerte meg til å gjennomføre prosjektet med den vinklingen det fikk, benyttet seg som kjent av Facebook i kombinasjons med romanen *Romeo og Julie* (1518). Jeg mener at også persongalleriet og forbindelsene mellom karakterene i *Synnøve Solbakken* (1857) kan bli tydeligere gjennom å benytte seg av det sosiale mediet Facebook. Det sosiale mediet har blant annet funksjoner som gjør det enkelt å vise slektsforhold mellom personer med profil der. Andre argumenter som taler for å benytte seg av akkurat Facebook er at den digitale plattformen legger til rette for at man kan dele mange ulike semiotiske ressurser. I tillegg kan man også lage arrangementer for å gjøre oppmerksom på viktige hendelser som vil inntreffe. En bredere argumentasjon for valget av Facebook som viktigste digitale medium i undervisningsopplegget finnes i metodekapittelet, underkapittel 2.3.2.

Instagram ble også i noen grad benyttet aktivt i arbeidet med undervisningsopplegget. Dette fordi det sosiale mediets funksjon med søkbare emneknagger var gunstig for noe av arbeidet. I tillegg viser forskning at for den aldersgruppen som informantene i forsøket mitt tilhører, er Instagram per nå et sosialt medium med enda høyere grad av popularitet enn Facebook (Aalen, 2016, ss. 31-34). Mer om Instagram som sosialt medium og den konkrete bruken av det i dette prosjektet finnes i metodekapittelet, underkapittel 2.3.3.

1.6 Oppgavens disposisjon

Innledningsvis har bakgrunn for oppgavevalg og problemstilling blitt presentert. Videre i kapittel 2 følger en redegjørelse for de teoretiske perspektivene som legges til grunn for oppgaven. I dette kapittelet blir begrepet medium diskutert i forbindelse med forestillinger om boka og dens historie. I tillegg blir ferdigheten *lesing* sett på i et technogenetisk perspektiv. I kapittel 3 blir metodevalg og framgangsmåter for å samle inn data begrunnet. Oppgavens metodekapittel inneholder også et underkapittel som beskriver hvordan undervisningsopplegget praktisk ble gjennomført. I kapittel 4 framkommer resultatene fra

datainnsamlingene og disse analyseres og drøftes i lys av framlagt teori. I kapittel 4 finnes det flere eksempler på autentisk digital kommunikasjon på ulike plattformer fra gjennomføringen av undervisningsopplegget. Studien oppsummeres i kapitel 5 som avsluttes med en konkretisering av funn og deres betydning for min videre undervisningspraksis når det gjelder litteraturundervisning.

1.7 Oppgavens avgrensning

Denne oppgaven baserer seg på innsamlet datamateriale fra to klasser som har lest den aktuelle romanen, *Synnøve Solbakken*. Den ene av disse to klassene hadde allerede lest romanen på det tidspunktet jeg startet utarbeidelsen av dette forskningsprosjektet. For denne klassen hadde ikke bruk av digitale medier hadde ikke inngått som en del av undervisningsopplegget. Ved å innhente opplysninger angående også deres leseopplevelse ved hjelp av spørreskjema, fikk jeg datamateriale som til en viss grad kunne fungere som en kontrollgruppe mot resultatene fra elevene som leste romanen i et opplegg der sosiale medier ble brukt aktivt. Likevel er det viktig å merke seg at omfanget av studiet og antallet informanter gjør at hensikten med arbeidet ikke er å fastslå noe universelt. Derimot har prosjektet som formål beskrive informantenes opplevelse og eventuelle utbytte av et konkret undervisningsopplegg som bevisst kombinerer gamle og nye medier.

2. Teori – fra bok til skjerm

I dette kapitlet vil jeg presentere teorier som jeg legger til grunn for og vil diskutere i mitt arbeid med denne masteroppgaven. Jeg vil i den forbindelse diskutere begrepet *medium* både på et generelt nivå og direkte opp mot arbeidet mitt. Medium og medier er høyfrekvente ord i språket i vår samtid, men hva man forstår med dem, råder det ikke en gjengs oppfatning av. På bakgrunn av dette, ser jeg nødvendigheten av å avklare min forståelse av begrepet medium. Sentralt i mitt prosjekt er hvordan ungdom forholder seg til ulike medietyper. Jeg ønsker å finne ut hva en bevisst bruk av nyere medier, mer konkret ulike former for sosiale medier, kan gjøre med elever i videregående skole sitt møte med en trykt tekst fra 1857. I den sammenheng vil jeg i dette kapitlet også redegjøre kort for tanker jeg har gjort meg når det gjelder valg av medietyper i den praktiske delen av arbeidet med prosjektet mitt. Videre vil jeg presentere teorier rundt fenomenet *technogenesis*. Technogenetiske teorier mener jeg er svært relevante for prosjektet mitt i og med at en av grunntankene innen technogenesis er at teknikk og mennesker påvirker hverandre gjensidig. Den rivende teknologiske utviklingen dagens ungdommer har opplevd i sin levetid, og fortsatt er den del av, gjør kanskje at de besitter andre egenskaper enn det generasjonene før dem har gjort. Dette får i tilfellet også naturlig nok konsekvenser for deres opplevelse og utbytte av undervisning. Kapitlet avsluttes derfor med en del teori rundt lese måter som også ses i sammenheng med begrepet technogenesis.

2.1 Hva er et medium

Et sentralt tema innen studiet *Master i digital kommunikasjon*, og også spesifikt for mitt masterarbeid, er spørsmålet om hva et *medium* er? Det eksisterer i dag forskjellige oppfatninger både i ulike akademiske miljøer, men også innad i samme fagmiljø, om hvordan man kan forklare begrepet medium. Mediets betydning for kommunikasjon problematiseres i mange tilfeller samtidig. Mangelen på en samstemt definisjon på begrepet medium fører gjerne til at faglige diskusjoner innenfor medievitenskapen blir unyanserte. Det er ikke til å komme forbi at begrepet medium brukes forskjellig på ulike paradigmatisk nivåer, der disse ikke alltid konvergerer med hverandre. Medieviterne Jay David Bolter og Richard Grusin sin definisjon på medier er; «... a medium is that which remediates» (Bolter & Grusin, 2000, s. 65). Marshall McLuhan, pioner og guru innen medievitenskap, framsatte i 1964 i verket *Understanding Media: The Extensions of Man* sin nytenkende definisjon på media: «... The medium is the message» (McLuhan, 1964, s. 5).

Ideen om at valgt medium spiller en vel så stor rolle som budskapet når en skal formidle noe, er en fasinende forestilling og på mange måter en viktig tankevekker å ha med seg i alt arbeid som innebærer en form for formidling. Derfor mener jeg at masterarbeidet mitt vil være tjent med en mer omfattende diskusjon om hva et medium er enn hva de ovenfor siterte definisjonene sier. Jeg velger derfor å se på ulike aktuelle medier for denne oppgaven i lys av et par ulike medieteorikere for å belyse forskjellige syn på mediebegrepet. Blant annet vil jeg presentere Lars Elleström, en svensk medieteoriker, sine teorier. Elleström har utviklet en teoretisk modell man kan bruke for å kategorisere ulike former for medier gjennom å undersøke deres modaliteter og dermed forstå deres effekt i større grad. For å vise at det også blant vår samtids anerkjente teoretikerne ikke råder en utelukkende enhetlig forståelse, vil jeg også presentere noen av Günther Kress, professor i utdanning ved universitetet i London, sine tanker rundt mediebegrepet.

2.1.2 Medienes egenskaper og modaliteter

Tradisjonelt sett har man i litteraturen dyrket, og dermed vært med på å opprettholde, ulike sjangre, både innen kunst generelt, men også innenfor teksttyper. Slik mediesituasjonen i verden framstår i dag, pekes det på at de klart opparbeidede skillelinjene mellom medium som bok, film og datamaskin etter hvert vil virke gammeldagse og unaturlig (Sharma, 2004, s. 15). Bakgrunnen for dette ligger mye i at internettet som publiseringskanal har sin styrke i å gjøre det mulig å kombinere ulike former for modaliteter, tekst, bilder, filmsekvenser, lyd og så videre, i det uendelige. Dette påvirker i sin tur godt etablerte forestillinger om ulike teksttyper og sjangre. I forbindelse med ulike medieuttrykk definerer Hans Kristian Rustad begrepet semiotisk ressurs slik: «Semiotisk ressurs viser til de elementene i en tekst som er kommunikative, det vil si de som gir grunnlag for sansing og meningsskaping» (Rustad, 2012, s. 19). Når en kombinerer ulike typer av semiotiske ressurser, kalles det ganske enkelt multimodalitet.

Kress peker på det sterkt økte fokuset på illustrasjoner og bilder, kontra tekstfokus i ulike former for skriftlig litteratur. Selvsagt er ikke kombinasjonen tekst og ulike former for illustrasjoner noe nytt, for eksempel er bildeboken et gammelt og velkjent eksempel på kombinasjonen av de semiotiske ressursene tekst og bilde. Men som Kress skriver: «With the new media there is little or no cost to the user in choosing a path of realisation towards image rather than towards words» (Kress, 2003, s. 5). En dreining mot et mer multimodalt uttrykk er med andre ord typiske kjennetegn for mediebildet i vår tid. Denne utviklingen gjør at måten

man skriver på også trolig endres og at dette på sikt vil føre til påvisbare endringer i form og funksjon. Disse endringene vil i sin tur kunne være opphav til endringer i selve mennesket, både kognitivt, materielt og kulturelt sett, noe som videre kan ses i sammenheng med teorier om technogenesis (Kress, 2003, s. 5).

Det kan også være naturlig å stille spørsmålet om alle meninger kan uttrykkes like godt gjennom alle typer av modaliteter? I masterarbeidet mitt vil jeg derfor være bevisst på hvilke semiotiske uttrykk og modaliteter som informantene mine, ungdommer rundt 17 år, velger når de får uttrykke seg uten at det er gitt føringer for valg av semiotisk ressurs. Utviklingen der bilder og illustrasjoner stadig blir mer betydningsfulle bestanddeler i kommunikasjon tyder på at disse mediene kanskje åpner for å uttrykke noe som ikke er mulig på samme måte gjennom skrift og tale. De nye mediene muliggjør multimodalitet på en enkel og kostnadsgunstig måte, noe som er med på å styrke bildets posisjon. Man går med andre ord fra at den typiske fortellemåten er å *beskrive verden*, nå å bli å *vise fram verden* (Kress, 2003, s. 1). Kress hevder at bildet på grunn av sine spatiale egenskaper bringer inn aspekter i den sosiale relasjonen som ikke tekst kan og at årsaken til dette er bildemediets affordanse (Kress, 2003, s. 5).

Den svenske medieteorikeren Lars Ellestrøm har utarbeidet sammensatte teorier om hvordan de ulike modalitetene påvirker hverandre. Hans teorier skiller seg fra for eksempel Kress sin forståelse av modalitetsbegrepet og utforsker mediens egenskaper på et dypere plan. Jeg mener at Ellestrøms arbeid kan være med på å skape større klarhet i det sammensatte mediebildet, i og med at hans teoretiske modell tar sikte på å forstå hva et medium er. I *The Modalities of Media: A Model for Understanding Intermedial Relations* (2010) drøfter han hvordan han mener medier skal forstås og foreslår en mulig måte å kategorisere dem på. Ellestrøm hevder, til forskjell fra for eksempel medieviterne McLuhan og Mark B. N. Hansen i *Critical terms for media studies* (2010) at begrepet medium er for komplisert til at man kan lage en kort og enkel definisjon. Dette vil ifølge han virke mot sin hensikt, dette på grunn av kompleksiteten og ulikheten av hva som blir forstått med begrepet medium. I stedet for en slik kortfattet definisjon presenterer Ellestrøm en abstrakt, teoretisk modell som han hevder viser kompleksiteten og i tillegg beskriver og forklarer hvordan de ulike mediene er relatert til hverandre.

En styrke ved Ellestrøms modell er at den kan brukes til å diskutere alle typer medier, både gamle og nye, og den starter ved å definere ulike basale kvaliteter ved dem. Målsetningen for

Elleströms modell er å komme fram til en definisjon av medier som er presis, men samtidig også smidig. Elleström skriver:

The most important aim of this essay is to present a theoretical framework that explains and describes how media are related to each other: what they have in common, in what ways they differ and how these differences are bridged over by intermediality. (Elleström, 2010, s. 12)

Veien å gå for å oppnå dette er å se på medier som et resultat av fire modaliteter. Slik Elleström forstår begrepet medium, inneholder konseptet normalt sett flere nivåer av modaliteter som står i forhold til hverandre. Det ville derfor være poenngløst å formulere en definisjon som dekker alle de ulike forestillingene som gjemmer seg bak ordet (Elleström, 2010).

I modellen som Elleström presenterer ses medialitet i lyset av et hermeneutisk vitenskapelig syn. Han velger å skille mellom tre ulike mediekategorier; basale medier (basic media), kvalifiserte medier (qualified media) og tekniske medier (technical media) (Elleström, 2010, s. 12). De to førstnevnte kategoriene er abstrakte og skal bidra til forståelsen av hvordan ulike medium er dannet med veldig ulike egenskaper. Den siste kategorien, teknisk medium, er det gitte, håndgripelige tekniske utstyret som trengs for å realisere mediet, eksempelvis marmor hvis en snakker om mediet skulptur. De tekniske mediene kan med andre ord identifiseres ut fra hvilke grunnleggende og kvalifiserte medier de kan mediere. Disse tre kategoriene må ikke forstås som tre ulike typer medier, men er derimot teoretiske aspekter som utgjør media og medialitet. (Elleström, 2010) Denne forestillingen om at mediet ikke er synonymt med det som skal til for å realisere det, er ikke unikt for Elleström. Også danske Niels Brügger, professor i medievitenskap ved universitet i Århus, er opptatt av at måten mediet blir realisert på ikke er det samme som mediet i seg selv, men han har en klar forestilling om at det to henger nært sammen: «Underlaget er en del af mediet, men kun den ene del, mens den anen del er det materielle indhold; i den forstand er indholdet en del af mediet, ikke som mening, men som materiale» (Brügger, 2003, ss. 78-79).

For å forstå kompleksiteten som et hvert medium innehar, mener Elleström at man må differensiere mellom medium/intermedialitet og modus/ multimodalitet. Elleström uttrykker seg slik: «I believe that intermediality cannot fully be understood without grasping the fundamental conditions constitute a complex network of both tangible qualities of media and various perceptual and interpretive operations performed by the recipients of media»

(Elleström, 2010, s. 13). Modalitetene til media kan nemlig forstås som grunnsteinene som alle medier består av. Uten å undersøke disse bestanddelene hver for seg kan ikke modaliteten til hvert enkelt medium forstås. Sammen danner nemlig de ulike modalitetene et medialt kompleks som integrerer materialitet, oppfatning og kognisjon. Elleström opererer med fire ulike og uatskillelige former for modalitet; materiell modalitet (material modality), sensorisk modalitet (sensorial modality), spatiotemporal modalitet (spatiotemoral modality) og semiotisk modalitet (semiotic modality) (Elleström, 2010, ss. 17-24). Rekkefølgen de nevnes i her er ikke arbitrær og de fire modalitetene skal være med å gi et klarere syn på hvordan medier er organisert både rent fysisk og også den kognitive effekten de har på mennesket. Både viktige forskjeller og fundamentale likheter kan belyses ved bruk av denne modellen, mener Elleström. Grunnen til dette er at alle medier består av alle de fire modalitetene og disse må tas i betraktning for å forstå mediet fullt ut, hevder han. Videre i modellen deles de fire modalitetene igjen ned i mer spesifikke enheter, modus, som kan forstås som varianter av modalitetene (Elleström, 2010, ss. 17-24).

Den materielle modaliteten til et medium blir definert som den latente, legemlige overflaten til mediet. Et eksempel på materiell modalitet kan for eksempel være overflaten på en statue eller mer relevant for hva jeg skriver om; boksider. Den materielle modaliteten kan også betegnes som den delen av et medium som fortsatt ville eksistere om alt levende liv ble slettet fra jordas overflate, derfor presenteres denne som første element i modellen til Elleström. Videre deles denne modaliteten inn i tre modi; menneskekroppen, annen avgrenset modalitet (dvs. todimensjonale overflater og tredimensjonale objekter) og ikke avgrenset modalitet (dvs. lydbølger, laser og lysprojeksjoner) (Elleström, 2010, s. 17).

Den sensoriske modaliteten til et medium er den fysiske og mentale handlingen som foregår i sanseapparatet for å oppfatte overflaten/ grenseflaten til mediet. Et medium kan ikke bli oppfattet om det ikke blir registret av en eller flere av sansene våre; se, høre, føle, smake og lukte. Videre skilles det i Elleström sin modell mellom tre ulike nivåer; sansedata, reseptorer og sanseintrykk. Bakgrunnen for denne ytterligere presiseringen av mulige måter den sensoriske modaliteten gir seg til uttrykk på, er at dette danner et bedre utgangspunkt for å kunne beskrive komplekse sammenhenger enda mer nøyaktig (Elleström, 2010, ss. 17-18).

Sanseintrykk kan nemlig ikke oppfattes eller unnfanges som en følelse om de ikke er gitt en slags form, - gestalt. Den tredje av Elleströms modaliteter er den spatiotemporale som beskriver hvordan tolkningen av sensoriske sansedata struktureres mentalt og dermed føler til

en opplevelse av tid og rom. Denne oppfatningen av tid og rom kan være faktisk og/ eller virtuell. Spatiotemoral modalitet har to grunnleggende modi; tid og rom, mens den spatiotemporale persepsjonen består av fire dimensjoner; tid, bredde, høyde og dybde. Når det for eksempel er snakk om verbale fortellinger, skriver Elleström følgende om deres spatiotemporale modalitet: «Indeed, verbal narratives also create various sorts of virtual spatiality in the mind of the listener or reader – not only abstract, conceptual spatiality but virtual words within which the reader can navigate» (Elleström, 2010, s. 20). Dette er med på å tydeliggjøre kompleksiteten i måten Elleström tenker om medier på i og med at han mener at alle medier har både romlige og temporale dimensjoner (Elleström, 2010, ss. 18-20).

Den fjerde og siste av modaliteten i modellen er den semiotiske modaliteten. Elleström peker selv på at begrepet i seg selv er meningsløst, men at: «... meaning must be understood as the product of a perceiving and conceiving subject situated in social circumstances» (Elleström, 2010, s. 21). Denne modaliteten har med betydning å gjøre, meningen om mediet blir skapt i det spatiotemporale persepsjonen gjennom ulike tegn og tolkninger av tegn. Det er vanlig å snakke om tre ulike modi eller realiseringsformer av semiotisk modalitet; symbolske tegn, ikoniske tegn og indeksikalske tegn.. Om skriftlige tekster skriver Elleström: «In most written texts, the symbolic sign functions of the letters and words dominate the signification process» (Elleström, 2010, s. 23). Dette er ikke tilfellet for de fleste typer digitale medier. Et fellestrekk ved disse er derimot at de kjennetegnes av et uttal ulike realiseringer av den semiotiske modaliteten alt etter hvilke typer modaliteter som kombineres i det gitte uttrykket (Elleström, 2010, ss. 21-24).

På tross av at de fire beskrevne modalitetene er aspekter ved alle tenkelige medier, er det i følge Elleström ikke alltid nok å betrakte modalitetene og deres modi for å komme fram til en tilfredsstillende forståelse av et medium. For å komme til kjernen av hva et medium er, må også det som han benevner som «de kvalifiserende aspektene» tas i betraktning. Det første av disse, «contextual qualifying aspect» (Elleström, 2010, s. 35), omhandler mediets opphav, avgrensning og bruk under spesifikke historiske, kulturelle og sosiale omstendigheter. Boka som medium har som kjent lange tradisjoner. Dette fører i sin tur til at det derfor er mange forestillinger og forventninger knyttet til dette mediet, om man da velger å deffinere boka som et medium.

Det andre kvalifiserende aspektet, «operational qualifying aspect» (Elleström, 2010, s. 35), omhandler mediets estetiske og kommunikative kjennetegn. Med estetiske og kommunikative

tegn menes hvordan mediet ser ut og hvordan det kommuniserer, disse egenskapene er ikke nødvendigvis knyttet til de tekniske mulighetene som mediet er i besittelse av. Disse kvalifiserende aspektene ved media skal forstås som ytterligere presiseringer av egenskapene som blir tydeliggjort av de ulike modalitetene. Kulturelle medier og kunstformer er alltid avhengig av de to kvalifiserende aspektene og benevnes derfor som kvalifiserte medier. De medier som derimot ikke kan identifiseres ved kvalifiserende aspekter, men primært identifiseres ut fra sine modale uttrykk, kalles basale medier (Elleström, 2010, ss. 33-34). Den trykte boka defineres ut fra Elleströms modell som et teknisk medium som kan realisere basiske medium. En roman er et eksempel på en litterær sjanger som gjerne publiseres som en trykt bok. Om man følger denne tankerekka videre, kan digitale medier, som utvilsomt ofte låner både kommunikative og estetiske virkemidler fra den trykte boka, muligens ses på som kvalifiserte medier. Dette fordi de digitale mediene beror på de to kvalifiserende aspektene. Elleström skriver at et medium blir multimodalt om : «... a medium includes many modes within the same modality» (Elleström, 2010, s. 35). I forbindelse med intermedialitet, skriver Elleström at dette ofte forstås som resultat av at konstruerte mediegrenser har blitt krysset. I følge Elleströms teorier har alle medier spor av andre medier i seg og gjennom å akseptere at ulike medier har både likheter og ulikheter, kan man komme nærmere å beskrive deres bestanddeler og dermed forstå innholdet i dem bedre (Elleström, 2010, ss. 27-35).

Et økt fokus på illustrasjoner/ bilder og skjermens overtagelse som de mest vanlige medier vil kan få betydning for måten vi utformer skriftlig tekst på. Disse endringene kan også belyses gjennom Elleströms teorier. Valg av publiseringsmedium for en tekst vil gi konsekvenser for selve skriveprosessen. Som blant annet Kress gjentatte ganger peker på, gjør vår tids teknologi det mye lettere å ty til ulike former for illustrasjoner enn om man må produsere dem helt selv. Kress skriver: «..., significant organisational feature is that writing, whether on the screen or on the page, is accompanied more and more by image, whether as picture, diagram or map» (Kress, 2003, s. 65). De sammensatte konsekvensene av mediets materialitet og modaliteter vil trolig føre til endringer både i form og funksjon av en tekst. I sin tur vil disse endringene føre til dype forandringer i selve mennesket, dette gjelder trolig både kognitivt sett, samt kulturelt og materielt. Konsekvensene av og samspillet mellom de ulike modalitetene som er involvert, kan enkelt oppsummeres med at «the world told» er ulike fra «the world shown» (Kress, 2003, s. 5). Datamedierte uttrykk og ulike sosiale mediers utallige muligheter til å kombinere forskjellige former for modaliteter gjør også at man kanskje bør revurdere de tradisjonelle forestillingene om hva lesing er.

2.2. Boka, et medium?

Svært mange ville nok umiddelbart, og uten å nøle, definere boka som et medium. Dette bildet blir mer nyansert om man går dypere inn i teorier om hva et medium er og hvordan man definerer dem. Elleström skriver for eksempel: «'Literature' and 'alphanumeric text' are not media as such though, I would say, since there is a distinct and extensive modal difference between the material, sensorial and spatiotemporal modalities of visual text and auditory text» (Elleström, 2010, s. 27). Brügger, på sin side, ser diskusjonen om bok og realiseringsmedium på følgende måte: «Litteratur og medie er naturligvis ikke adskilte fænomener» (Brügger, 2003, s. 77). Denne oppfatningen skiller seg altså noe fra Elleströms oppfatning i og med at Brügger ikke ser på boka som bare et realiseringsmedium for trykt tekst.

Om materialiteten til trykt tekst skriver Elleström følgende: «The interface of most kinds of written text also consists of a flat surface, but the appearance of the surface is not changing» (Elleström, 2010, s. 17). Ut fra hans teorier, kan en romantekst og poesi på tross av at begge blir realisert gjennom det tekniske mediet papir/ trykt tekst ha så ulike egenskaper at de ikke kan kvalifiseres som samme medium. Elleström definerer med andre ord boka som et mulig teknisk medium. Videre er tekstsjangeren som realiseres gjennom det gitte tekniske mediet og hvilke egenskaper denne har, avgjørende for mediets egenskaper ut fra Elleströms modell. Brügger, på sin side, er mer opptatt av at realiseringsmediet har betydning for hvordan man oppfatter budskapet som formidles. Han skriver: «Det litterære værks måde at være værk på præges af, om det forefindes i for eksempel en trykt bog eller på internet» (Brügger, 2003, s. 77).

Samtidig peker også Brügger på at boka ut fra hans modalitetsbegrep ikke er ensbetydende med å bestå av bare en modalitet. Både bildebøker og pop-up-bøker er eksempler på at en bokside kan bestå av flere medietyper. Brügger skriver om denne typen bøker at de «... ikke har det literære som hovedærinde, men ligger nærmere kunstgenstande» (Brügger, 2003, ss. 90-91). Videre ser man klare tegn på at nye medietyper som film, radio og tv påvirker boka som medium. Resultatet kan da bli som Brügger beskriver det at man kan se «... disse spor av bogens sammenstøt med andre medie, man kan se bearbejdet æstetisk i såvel litterært som kunstnerisk orientere bogobjekter» (Brügger, 2003, s. 91). Noe av grunnen til at Elleström og Brügger ser noe ulikt på defineringen av boka som medium, kan ligge i begrepsavklaringen deres. Mens Elleström bruker begrepet modalitet for å forklare egenskaper ved et medium,

benytter Brügger beskrivelsen *mediets mediatet*. Med mediet mediatet forstår Brügger «... deres ”medie-hed”, deres særlige materielle måde at være medier på» (Brügger, 2003, s. 78).

Uansett hvordan man definere boka i forholdt til mediebegrepet, er boka sin historiske og kulturelle status i europeisk historie både lang og spennende. For å begrunne at jeg videre i denne oppgaven velger å benevne boka som et medium, vil jeg se nærmere på den rollen trykt tekst har hatt i vår del av verden ut fra et kulturhistorisk perspektiv. På sett og vis kan man si at det hele startet med tyskeren Johan Gutenberg. Han regnes som oppfinneren av boktrykkerkunsten i Europa, en hendelse som fant sted rundt 1445. Om lag 250 år senere, fra begynnelsen av det 1700-århundret, regner man med at det fantes boktrykkerier i de fleste områder i verden. Boktrykkerkunsten regnes som en av de viktigste mediebegivenhetene i utviklingen av det moderne samfunnet slik vi kjenner det i den vestlige verden. Brügger peker også på at det nå for første gang i historien kommer noen maskinelt over videreformidlingen av at det skrevne ord nå ikke lenger skjer ved hjelp av håndskrift. Det kan være verdt å notere seg at denne kunnskapen, som altså ofte benevnes som revolusjonerende, tok over 200 år å spre rundt hele kloden. I vår moderne tid har vi sett omveltninger innen mediebildet som skjer på bare tiår, så der er ikke rart at disse prosessen kan få konsekvenser for samfunnet på måter som ikke er lett å forutse. (Brügger, 2003, s. 82) (Carr, 2010, ss. 68 - 70)

Etter hvert som antallet bøker i verden økte dramatisk, ble også lese måten endret. Når antallet bøker var lavt, var høytlesning den vanligste måten å tilnærme seg mediet på. Etter hvert som bøker ble tilgjengelig for flere, endret bruken av mediet seg. Det å lese uten å artikulere ordene høyt, det man i dagligtale ofte kaller «å lese inn i seg»/ stillelesning, ble et fenomen som spredte seg. Da lesing gikk over til å bli en stilleaktivitet, ble også lesing og skriving en privat prosess (Carr, 2010, s. 107). Om man skal jevnføre endringen i tilnærming til bøker med Elleströms modalitetsteorier, kan man nå si at gjennom stillelesning endres forholdet mellom semiotisk og sensorisk modalitet, og at avkodingen av leksikalske tegn får nå en høyere prioritet enn ved høytlesning.

Endringen i lese måte ble i samtiden sett på både med fasinasjon og frykt. Det ble for eksempel stilt spørsmål angående sunnheten ved denne nye måten å bruke bokmediet på. Både stillelesning og antallet bøker gjorde som nevnt leseprosessen til noe privat. Dette gav i sin tur rom for mye større grad av personlig refleksjon og undring, og en tenkelig konsekvens av dette kunne bli at de religiøse spørsmålene ble flere og tvilen større (Carr, 2010, s. 77). Debatter om hvordan nye medier påvirker tankegangen og hvor heldig anvendelsen av dem er for brukeren

er med andre ord heller ikke et spørsmål som er unikt for vår moderne tidsalder. Uansett mener jeg at bokas betydning og posisjon i europeisk kulturhistorie gjør at man, på tross av at det helt klart finnes grunn til å diskutere relasjonen bok – medium, kan velge å benevne boka som et medium. Kanskje vil det være enda mer presist å bruke begrepet *et overmedium* i betydningen et teknisk medium som kan realiserer ulike former av tekster.

2.2.1 Boka i vår tid

I boka *How we think* skriver N. Katherine Hayles: «The Age of Printing is passing,... » (Hayles, 2012, s. 2). Denne uttalelsen sier ikke bare noe om framtiden, men er samtidig et bevis på den enestående posisjonen som det trykte mediet har innehatt i vår kultur helt siden 1500-tallet. Brügger uttalelser støtter også Hayles syn på utviklingen om at boka er i ferd med å miste sitt hegemoni. Han peker på at den selvfølgelige og uproblematisk forbindelse som i århundrer har dominert forholdet trykt bok – litteratur ikke lenger er gjeldende. Han fokuserer også på at bokas domenetap som hovedmedium for litteratur har skjedd på svært kort tid, og at dette gjør sitt til at mange nye spørsmål om bokas rolle blir aktualisert (Brügger, 2003, s. 77).

Også mellom fenomenet stillelesning, også kalt *deep reading*, og det trykte mediet har det oppstått så sterke forbindelser at de to fenomenene historisk sett nesten automatisk assosieres med hverandre. Arbeid med skriftlig tekst har hatt en så enerådende stilling innen academia at utdanningssystemer over hele verden har sett det som sin hovedoppgave å ruste de oppvoksende generasjoner best mulig for å beherske lesing av tekst. I trykt tekst finner man utallige historiske bidrag som kan danne grunnlag for å forstå tanker, tro, oppdagelser, diskusjoner, utvikling og hendelser. Ulike former for tekster inneholder i en mye større grad enn i visuelle og auditive kilder nøkkelen til å forstå fortiden, analysere nåtiden og forberede seg på framtiden. Derfor er det jo heller ingen grunn til å undre seg over at de tekstbaserte mediene har vært, og fortsatt er, så sentral i mange av de humanistiske disiplinene fram til nå (Hayles & Pressman, 2013, s. x).

Nå er jo ikke situasjonen slik at trykte medier har vært enerådende fram til våre dager, flere nye medier som radio, kino og fjernsyn har både sett dagens lys og blitt svært populære. Likevel er det først nå man mener å kunne hevde at tidsalderen hvor trykt skrift innehar den dominerende posisjonen går mot slutten. Hayles skriver følgende i en kommentar til sitt utsagn om at tiden der trykt skrift er dominerende er forbi: «What I do mean to imply is that print is

no longer the default medium of communication» (Hayles, 2012, s. 249). I de nye mediene som ble lansert før internett, for eksempel radio, kino og fjernsyn, lå det begrensede muligheter til å formidle det skrevne ordet i trykt form. Dette ses på som hovedgrunnen for at de på ingen måte erstattet boka som medium. Den elektroniske revolusjonen med datamaskin, bærbar pc og andre håndholdte digitale verktøy har gitt brukerne ikke bare mulighet til å publisere tekst, men også å kombinere tekst med andre semiotiske ressurser på ufattelig mange ulike måter. Dette har trolig bidratt til å gjøre slutt på bokas hegemoni når det gjelder foretrukket medium for formidling av skreven tekst (Carr, 2010, s. 77).

På tross av at man kan snakke om et klart domenetap for boka på noen områder, holder boka på andre områder forbausende god stand som foretrukket medium. Foreldre i det 21-århundre tilhører en generasjon som har gode kjennskaper til, og i det daglige også ustrakt befatning med, ulike former og formater av digitale medium. Likevel virker det som det store flertallet av dem har et stort ønske om at barna deres skal ha tradisjonelle, trykte bøker. Ifølge Hayles er det en klar trend at mens digitaliseringen av voksenbøker går raskere enn forventet, har salget av digitale bøker til barn under åtte år knapt økt i det hele tatt. Samlet sett representerer denne typen bøker mindre enn fem prosent av det samlede årlige salget av barnebøker. Til sammenligning er tilsvarende tall for bøker rettet mot et voksent publikum mer enn 25 prosent for noen bokkategorier. Som forklaring på fenomenet blir utsagn som dette lagt til grunn: «... there's something very personal about a book and not one of thousand files on an iPad, something that's connected and emotional, something I grew up with and want them to grow up with» (Hayles & Pressman, 2013, s. 169).

Også i Norge ser man de samme tendensene, Elise Seip Tønnessen skriver i boka *Litteraturformidlingens arenaer og praksiser* (2019) at de første bildebokappene ble lansert med stor entusiasme i 2011. På tross av dette tok det bare noen få år før det velrennomerte forlaget Gyldendal la ned satsningen sin. På tross av at appene med bildebøker distribueres gjennom mer varierte salgskanaler enn tradisjonell litteratur, ble denne formen for litteratur ikke noen umiddelbar salgssuksess (Ørjasæter & Skaret, 2019, ss. 110-114). Grunnen til dette er selvsagt sammensatte, men noe av svaret på den manglende suksessen kan nok ligge i hva Hayles påpeker i sitatet gjengitt tidligere i dette avsnittet: Mange foreldre ønsker å tilby barna leseopplevelser som ligner de de selv hadde i barndommen, og dermed tyr de i stor grad til den tradisjonelle boka.

Boka som medium ser dermed fortsatt ut til å være sterkt knyttet til en del fastlagte forestillinger og forventninger. Bokas materialitet har trolig en stor betydning for disse forestillingene. Hayles uttrykker seg nesten poetisk når hun beskriver dette og hevder at bokas utforming kan gi assosiasjoner til en boks som inneholder minner. For dagens foreldre kan det virke som om bokas materialitet på sett og vis symboliserer en skattkiste der de kan hente fram dyrbare minner fra sin barndom (Hayles & Pressman, 2013, ss. 168-169). Materialiteten ved bok kontra andre medier kan derfor være vært å utforske nærmere, og vil derfor bli omtalt i ulike sammenhenger videre i denne oppgaven.

Boka har altså beholdt posisjonen sin som betydningsfullt medium på tross av radikale endringer i mediebildet. Likevel er det viktig å merke seg at det ikke er sikkert at boka som medium har gått gjennom møter med nye medier uten å endre seg. Hayles er opptatt av at når nye medier introduseres, forandrer dette helhetsbildet. Prosessen påvirker nisjene som de gamle mediene har dannet for seg selv. Dette kan føre til at disse endres, og dette på tross av at de gamle mediene ikke er i direkte kontakt med de nye mediene. Man skal derfor passe seg for å tenke at boka som medium har vært upåvirket av andre medier som har oppstått gjennom tidene. Hayles uttrykker seg slik om denne prosessen: «The deepening complexities of the media landscape have made mediality, in all its forms, a central concern of the twenty-first century. With that change cultural emphasis comes a reawakening of interest in the complexities of earlier media forms as well» (Hayles & Pressman, 2013, s. xi).

2.3 Digitale medier

Masterprosjektet mitt handler om man i litteraturundervisningen kan få ekstra utbytte av å jobbe parallelt med gamle og nye medier. Når det gjelder nye medier, finnes det utallige eksempler som kan passe inn i denne kategorien. Jeg har for prosjektet mitt valgt å benytte meg av formidlingskanaler som tilhører det vi i dagligtale benevner som *sosiale medier*, men dette sekkebegrepet er ikke en anerkjent definisjon. Hevet over enhver tvil er uansett at internett er formidlingskanal eller overmedium for sosiale medier. I dette delkapitlet vil jeg redegjøre for begreper og teori jeg har lagt til grunn tenkning og prioriteringer i prosjektet mitt når det gjelder digitale medier.

2.3.1 Sosiale medier

Innholdet på dagens internett beskrives av Bolter og Grusin slik: «...eclectic and inclusive and continues to borrow from and remediate almost any visual and verbal medium we can name» (Bolter & Grusin, 2000, s. 197). Internett kan på sett og vis også ses på som et overmedium. Dette overmediet har dannet grunnlaget for mange ulike digitale plattformer. Carr beskriver funksjonen av dagens internett slik: «The interactivity of the medium has also turned into the world's meetinghouse, where people gather to chat, argue, show off, and flirt on Facebook, Twitter, My Space and all sorts of other social (and sometimes antisocial) networks» (Carr, 2010, s. 85). På tross av at det finnes et utall varianter av sosiale medier, peker også medievitner Ida Aalen i sin bok *Sosiale medier* (2016) på at det ikke finnes en anerkjent, konkret definisjon på hva sosiale medier er. To egenskaper er likevel framtrepende for fenomenet: «...det finnes ikke et klart skille mellom avsender og publikum...». Videre skriver Aalen at denne typen kommunikasjonsplattformer er bygd opp slik at: «De samme menneskene kan både produsere og kommunisere» (Aalen, 2016, s. 19). Med andre ord er det lagt opp til mulighet for rask og direkte kommunikasjon og respons mellom avsender og mottager. Konsekvensen av dette blir som Aalen peker på at «...ikke lenger finnes noe klart skille mellom kommunikasjonsmedier og massemedier» (Aalen, 2016, s. 19). Dette faktum kan nok alle som fulgte den amerikanske valgkampen i 2016 og den påfølgende maktovertagelsen til Donald Trump samtykke i.

Når det gjelder sosiale nettverkstjenester, SNS, som Aalen definerer som undersjangere av sosiale medier, finnes det derimot en tydelig og anerkjent definisjon bygd på tre kriterier som kommunikasjonstjenesten må oppfylle:

- Hver bruker må ha sin egen *profil* som består av innhold skapt av brukeren selv, av andre brukere og/ eller systemet.
- Brukeren kan lage en liste over *relasjoner* (venner, følgere eller lignende) på tjenesten. Lista er synlig for andre brukere, og man kan gå videre til de andre brukernes profiler fra lista.
- Brukeren kan konsumere, produsere og/eller interagere (*likes*, kommentarer eller lignende med *nyhetsstrømmer* av brukergenerert innhold fra koblingene deres på tjenesten (Aalen, 2016, s. 20).

I gjennomføringen av undervisningsopplegget som danner grunnlaget for datainnsamlingen til dette prosjektet, har jeg valgt å bruke to ulike sosiale medier; Facebook og Instagram. Begge valgte sosiale medier oppfyller helt klart de tre kriteriene som Aalen presenterer i sitt forsøk på å beskrive egenskaper som gjør at et medium kan klassifiseres som eksempel på sosiale nettverkstjenester. Disse to kommunikasjonsplattformene er også multimodale om man legger Rustad (2012) sin definisjon til grunn. De gir begge mulighet til å publisere en rekke ulike former for semiotiske ressurser, eksempelvis tekst, bilder, levende bilder, animasjoner av ulike slag, både alene og i kombinasjoner. Når Elleström skriver om massemedier, støtter han seg til McLuhans tankegods og uttrykker seg slik: «Mass media should be understood as a kind of technical media that have the capacity of permitting, say, 'simultaneous participation of many people in some significant pattern of their own corporate lives',...» (Elleström, 2010, s. 31).

Elleström oppfatter videre datamaskinen som et teknisk medium som kan mediere de samme basale medier som for eksempel «...moving images, auditory texts and organized non-verbal sound, but also still images and various sorts of visual texts» (Elleström, 2010, s. 31). I tillegg peker Elleström på at datamaskinen også gir mulighet til å interagere med den materielle overflaten til mediet og kommuniserer med andre bruker av samme medium. I disse tilfellene vil man ut fra Elleströms teorier kunne argumentere for at datamaskinen også kan være et teknisk medium som kan mediere kvalifiserte medium, eksempelvis tekstbaserte dataspill og ulike former for direkte kommunikasjon i form av chat-er.

2.3.2 Facebook

I utgangspunktet var nettverksplattformen som vi i dag kjenner som Facebook tenkt som et kommunikasjonsverktøy for elevene ved universitet Harvard i USA tidlig på 2000-tallet. På grunn av sin brukervennlighet og gjennom vellykket og målrettet markedsføring har Facebook siden den tid vokst til å bli det mest dominerende sosiale mediet med flest brukerkontoer i verden. Per november 2018 oppgir selskapet selv at det har over 2,2 milliarder brukerkontoer registret. På tross av dette melder den anerkjente avisen *The Guardian* i juni 2018 at mange ungdommer nå vender denne nettverksplattformen ryggen (Solon, 2018).

Likevel har jeg valgt å benytte meg av Facebook når jeg skal gjennomføre undervisningsopplegget mitt med ungdommer som informanter. Dette er det flere grunner til. For det første har Facebook sin død blitt spådd mange ganger gjennom de siste ti årene, men

som Aalen skriver: «... det finnes ikke noe sosialt medium som har hatt en så dominerende posisjon som Facebook. Antallet brukere stiger fortsatt jevnt og trutt» (Aalen, 2016, s. 30). Dessuten oppgav alle elevene i klassen min at de i november 2018 hadde brukerkonto på dette sosiale mediet. Klassen har blant annet en gruppe på Facebook som brukes til informasjon, og her er alle elevene i klassen selvsagt medlemmer. Dette gjør at de til en viss grad er kjent med hvordan den sosiale nettverkstjenesten er organisert, i alle fall godt nok til at jeg ikke så på det som problematisk å bruke dette sosiale mediet som verktøy i prosjektet mitt.

Samtidig er organiseringen av og mulighetene som ligger i plattformen Facebook egnet til formålet mitt, nemlig å gjøre forholdet mellom karakterene i den skjønnlitterære romanen og viktige hendelser i livet deres tydeligere og lettere å forstå. I tillegg til å publisere tekst, både i tradisjonell form og i det utvidede tekstbegrepets form, gir Facebook andre aktuelle publiseringsalternativ. Blant annet gis brukerne mulighet til å publisere innlegg der sinnsstemninger kommer tydelig fram gjennom å benytte seg av ulike emoji-er koblet opp til følelser i statusoppdateringen. I tillegg til å makere viktige hendelser i livet til brukerne, gir også Facebook mulighet til å dele arrangementer, dette kunne jeg i mitt prosjekt bruke til å gjøre elevene oppmerksomme på viktige hendelser som vil inntreffe i handlingen i romanen.

2.3.3 Instagram

Som pekt på tidligere, synker populariteten til Facebook blant de unge, men bruken av sosiale medier avtar på ingen måte. Hvilke nettverksplattformer er det da ungdommer benytter seg av? I artikkelen i *The Guardian* fra juni 2018 blir YouTube, Snapchat og Instagram nevnt som favoritter blant de yngre. Om Instagram ble det skrevet: «...72% of teens said they used Instagram,...» (Solon, 2018). Til sammenligning er tallene fra samme undersøkelse for Facebook 51 %. Jeg har derfor også valgt å bruke Instagram i noen grad i prosjektet mitt.

Instagram har mange likhetstrekk med Facebook, og dette er jo heller ikke så rart siden konkurransen mellom de to plattformene i gjorde at Facebook i 2012 kjøpte opp Instagram (Aalen, 2016). Det sosiale mediet Instagram er i utgangpunktet laget for å dele bilder, og senere er andre funksjoner som mulighet til å dele levende bilder/ video og såkalte «storys» blitt utviklet for å imøtekomme brukernes ønsker og behov. I utformingen av Instagram ligger også muligheten til å merke innlegg med hashtag-er, på norsk også kalt emneknagger. Dette gjør innlegg som er lagt ut av brukere som ikke er private søkbare ut fra hvilke merkelapper i form av emneknagger-er de er merket med. Denne funksjonen ønsker jeg å utnytte i prosjektet

mitt ved å la elevene ta over brukerprofilene til de litterære karakterene og poste innlegg på vegne av dem. Valgte illustrasjoner sammen med emneknaggene elevene da velger å bruke, kan være med på å gi et inntrykk av deres forståelse av handlingen i romanen og forhåpentligvis være med å gjenspeile følelsene de mener romankarakterene har (Aalen, 2016, ss. 23-36).

2.3.4 Facebook og Instagram i lys av Elleströms teorier

På tross av at nettverksplattformen Instagram per dags dato inneholder færre tekniske muligheter enn Facebook, vil begge disse sosiale mediene uten tvil kunne bli beskrevet som eksempler på multimodale medier. Som kjent, må man i følge Elleströms teorier undersøke alle de fire ulike modalitetene ved et gitt medium for å kunne forstå det fullt ut. I Elleströms oversikt over modaliteter, deles hver av de fire hovedmodalitetene videre inn i en rekke mer spesifikke undervarianter. Siden det som allerede nevnt ikke hersker noen tvil om at de to nevnte sosiale mediene kan kategoriseres som multimodale, ville det bli et for omfattende arbeid med tanke på omfanget av denne oppgaven å analysere alle modalitetene som kan opptre i disse to multimodale sosiale medieplattformene. Elleström skriver nemlig: «Separately, these modalities constitute complex fields of research and they are not related to the established media types in any definite or definitive way; however, I believe that they are indispensable in all efforts to describe the character of every single medial expression» (Elleström, 2010, s. 15).

Jeg nøyer meg derfor med å slå fast at datamaskinen, sammen med andre tekniske enheter som har lignende egenskaper, eksempelvis smarttelefonen og ulike former for håndholdte konsoller, er en form for teknisk medium. Disse utgavene av det tekniske mediet kan mediere mange ulike modaliteter. Med begrepet modalitetene til et medium forstår Elleström følgende: «The modalities are the essential cornerstones of all media without which mediality cannot be comprehended and together they build a medial complex integrating materiality, perception and cognition» (Elleström, 2010, s. 15). Sosiale medier som Facebook og Instagram er uansett former av det Elleström kategoriserer som kvalifiserte medier som har andre kvalifiserende og basale medier i seg.

2.4. Technogenesis - definisjon

Konseptet *technogenesis* er tuftet på ideen om at menneske og teknikken utvikler seg i et samspill med hverandre. Begrepet *technogenesis* blir av Sharma definert på følgende måte: «Human technogenesis is the process by which humans construct, manipulate and interact with information technologies, resulting in the sociocultural process of interactive development that continually reshapes our representations and experiences of the world» (Sharma, 2004, s. 18). Denne teorien skiller seg med andre ord fra det tradisjonelle synet der man har sett for seg at teknologiens utvikling utelukkende er et resultat av menneskenes behov. Likevel er ikke ideen om at menneskets tilnærming til teknologi, for eksempel ulike former for medier, kan påvirke de kognitive egenskapene til mennesket ny. Allerede i 1964 publiserte jo som kjent amerikanske Marshall McLuhan *Understanding Media: The Extensions of Man* (1964). McLuhan hevdet da blant annet at mediene ikke bare var informasjonskanaler. I tillegg til å tilføre informasjon, formet mediene også tankeprosessen. Mediernes påvirkning så i særlig grad ut å gjelde kapasiteten til konsentrasjon og tankevirksomhet (McLuhan, 1964, ss. 5-10).

I noen miljøer i vår tid råder det en forestilling om at daglige interaksjon med datamediert teknologi kan føre til nye strukturer i menneskehjernen. Disse endringene i menneskehjernens organisering kan i sin tur lede til kulturelle endringer i hvordan vi organiserer hverdagen vår. Selv om det skal sies at teoriene om *technogenesis* fortsatt er omstridte i noen fagmiljøer, avfeier Sharma langt på vei avfeier tvilen om at fenomenet er påvisbart: «An enormous research literature has documented how information technologies shape human development cognitively» (Sharma, 2004, s. 41). På tross av at de fleste av McLuhans revolusjonerende utsagn fra 1960-tallet om teknologi og medier har vist seg å bli til virkelighet, peker Carr på at selv ikke McLuhan klarte å forutse hvor stor påvirkning et medium som internettet har fått på livene våre (Carr, 2010, ss. 1-4). Som et eksempel på den graden av tilstedeværelse datamediert teknologi har på livene våre, kan man bare se på effekten bruken av smarttelefon og andre håndholdte konsoller har. Sharma skriver: «The everyday interaction with computer-mediated technologies leads to the acquisition of new functions and structures of the mind and to a new social and cultural formation about how we think the everyday world is organized» (Sharma, 2004, s. 18). Elevene som fungerer som informanter i prosjektet mitt disponerer alle smarttelefon og bruk av denne og teknologien den enkelt gir tilgang til, er en naturlig del av deres hverdagsliv. Man kan med andre ord si at mine informanter tilhører en generasjon som kan beskrives som «digital born».

2.4.1 Technogenesis – betydning for trykte medium

Med Internett, og alle de ulike typer av tekst dette overordnede mediet gir oppgav til, står tekstavkodning sterkere enn noen gang i historien. Carr skriver: «Because of the ubiquity of text on the Net and our phones, we`re almost certainly reading more words today than we did twenty years ago, but we`re devoting much less time to reading words printed on paper» (Carr, 2010, s. 88). Fra mitt perspektiv skulle det vel da bare være grunn til glede? Mengdetrening er sett på som en av de viktigste faktorene for å lykkes innen leseopplæring. Forskningsdata utarbeidet i 2018 av *Ung Data* sier at 76 – 77 prosent av ungdom i mitt hjemfylke tilbringer i snitt minst to timer framfor en skjerm per dag (NOVA, 2018). Tilsvarende tall for skolen der mine elever er hjemmehørende fra 2018 viser er at bare 5 prosent av alle elevene bruker mindre enn en time framfor en skjerm, utenom skoletid hver dag. 63 prosent av elevene oppgir å bruke mer enn en time framfor en skjerm hver dag og tallet på de som oppgir å bruke mer enn fire timer per dag utenom skoletid er på hele 32 prosent (NOVA, 2018). Dette impliserer i sin tur mye lesing, så da skulle vel utgangspunktet for norsklæreren være svært godt?

Det viser seg at hvilken type tekst man leser og mediet som teksten er publisert gjennom virker å ha betydning både for selve leseprosessen og utbyttet leseren har av den:

The researchers found that when people search the Net they exhibit a very different pattern of brain activity than they do when they read book-like text. Book readers have a lot of activity in regions associated with language, memory, and visual processing, but they don`t display much activity in the prefrontal regions associated with the decision making and problem solving. Experienced Net users, by contrast, display extensive activity across all those brain regions when they scan and search Web pages. (Carr, 2010, ss. 121-122)

Med andre ord ser det ikke ut som det velkjente mantraet «det spiller ingen rolle hva barna/ ungdommene leser, så lenge de leser» ikke lengre er gyldig på samme måte? Ifølge Carr er det slik at det er ulike deler av hjernen som aktiviseres av ulike teksttyper. Lesing av der Carr kaller «boklignende tekster» medfører aktivitet i de deler av hjernen som prosesserer språk, minne og visuell bearbeiding av inntrykk. Når man leser på internett, er det andre deler av hjernen som blir stimulert, områder som har med å ta beslutninger og å løse problemer å gjøre (Carr, 2010, ss. 121-122).

I litteratur publisert digitalt er de narrative virkemidlene endret og mulighetene av en annen karakter enn vi kjenner i tradisjonell litteratur. Dette kan i sin tur føre til at en ny type leser oppstår. Den materielle effekten av mediet kan altså være med på å endre måten virkemidlene i teksten oppfattes på. En naturlig konsekvens av dette blir da at leserens tolkning av teksten påvirkes. I den forbindelse er det særlig interessant å merke seg at blant annet Hayles mener at leserens tolkning av tekster som i utgangspunktet er skrevet før datamaskinen ble oppfunnet kan påvirkes om tekstene publiseres i nye medier (Hayles, 1999, ss. 47-48). Dette er relevant for meg å ha i bakhodet når ungdommer født på 2000-tallet skal lese en tekst som ble trykt første gang i 1857.

Forskning peker også på at en leser som er «digital born», født inn i den digitale tidsalderen og dermed vokst opp med de nye mediene som en naturlig følgesvenn, vil bli stimulert av færre impulser enn de er vant med når de leser tekst i en trykt bok (Carr, 2010). Hayles er opptatt av at den utålmodigheten som enkelte lesere nå føler når de for eksempel leser trykt tekst, har både fysiologiske og psykologiske årsaker. Leserene savner å trykke på knapper og se markører i teksten blinke mot seg. For en som er ikke hører til generasjonen som er «digital born» kan boka framstå som et medium som kjennetegnes av at det er holdbart, stabilt og enkelt å bruke. Det trykte mediet er tradisjonelt sett forbundet med en mye større grad av forutsigbarhet enn ulike former for tekst i digitale medier (Hayles, 1999, ss. 47-48). I vår digitale tidsalder er det kanskje slik at trykte medier oppleves mer ulikt av mottagerne enn bare for noe tiår siden? Følelsene som vekkes hos potensielle lesere i forbindelse med trykt tekst er muligens opphav til mer ulike assosiasjoner hos mediekonsumenten nå enn tidligere. Dette elementet mener jeg kan få betydning inn i min praksis i skolehverdagen og litteraturundervisningen.

Ny teknologi og nye lese måter kan også føre til en endring av hva som skrives og følgelig leses. Kress peker blant annet på at for en leser som tilhører gruppen som benevnes som «digital-born» kan bøker oppfattes som et svært statisk og upåvirkbart medium og at dette kan få videre konsekvenser. For eksempel gir ikke tradisjonelle bøker leseren mulighet til å skrive tilbake til forfatteren eller få innspill fra andre lesere av samme tekst slik tekster fra digitale medier ofte gjør (Kress, 2003, s. 6). Dette vil sin tur være med å forsterke inntrykket av at leseopplevelsen er privat. Samtidig kan også lesing sikkert oppleves som ensomt for en person som i stor grad forbinder lesing med interaksjon gjennom ulike former for digitale medier. Ved å kombinere sosiale medier med lesing av trykt tekst i form av en roman, får mine informanter muligheten til å både kommentere og diskutere innholdet i teksten som av dem

kan oppfattes som statisk. I både spørreundersøkelsen og kvalitative intervjuer i etterkant av arbeidet vil informantenes oppfatning av kombinasjonen av denne tilnærmingen til romanen være et sentralt tema som det er relevant å innhente data om.

2.5 Lesemåter og bevissthetsmodus

Da den trykte boka ble et medium som bredde om seg på 1500-tallet, ble som kjent stillelesning et fenomen. Denne ferdigheten har blitt dyrket og finforedlet av skolevesen og utdanningsinstitusjoner siden den tid. Lesing har selvsagt også en høy prioritet i norsk skole i dag. I *Kunnskapsløftet* blir lesing omtalt som en grunnleggende ferdighet som skal integreres i alle fag fra første klasse (Kunnskapsdepartementet, 2012). Mine elever, som går i videregående skole, har med andre ord jobbet med lesing som grunnleggende ferdighet i minst ti år før jeg møter dem. På tross av dette finner jeg det ofte utfordrende å få elevene til å lese lengre sammenhengende tekster. Disse utfordringene er det også andre som jobber med litteraturundervisning som peker på, blant annet Hayles. Hun har i sine vitenskapelige arbeider viet mye oppmerksomhet til forholdet mellom mennesket og teknikk og mener å kunne peke på at måten å lese skriftlige tekster igjen kan være i endring. Gjennom sitt virke som professor ved *Duke University*, der hun underviser i engelsk litteratur, påstår Hayles som tidligere nevnt at hun har store problemer med å få dagens studenter til å lese hele bøker (Hayles, 2012, s. 55).

Hayles mener selv at svaret på hvorfor evnen til å lese lengre skjønnlitterære verk har endret seg er å finne gjennom technogenetiske teori, der begrepene *deep reading*, nærlesing eller dybdelesing, og *hyper reading*, skumlesning, er sentrale. Disse ulike måtene å lese på henger i sin tur klart sammen med ulike typer bevisshetsmodus. Jeg skal videre se nærmere på disse begrepene i håp om at dette kan forklare noe av utfordringene jeg og andre lærere opplever elevene våre har med å lese lengre skjønnlitterære tekster.

2.5.1 Deep reading

Begrepet *deep attention* er sterkt knyttet til lesemåten beskrevet som *deep reading*/*dybdelesning*. Hayles gav i 2007 ut boka *Hyper and Deep attention: The Generational Divide in Cognitive Modes* der hun fremmer en hypotese om at vi befinner oss i et generasjonsskifte når det gjelder gjeldende kognitive tankesett. Hun definerer her begrepet *deep attention* på følgende måte:

... cognitive style traditionally associated with the humanities, is characterized by concentration on a single object for long periods, ignoring outside stimuli while so engaged preferring a single information stream, and having high tolerance for long focus times (Hayles, 2007, ss. 121-122).

I *How we think* (2012) peker Hayles på at å definere begrepet deep reading/ dybdelesing kanskje likevel ikke er så lett som man kanskje skulle tro. På tross av dette, er det ikke tvil om at det historisk sett finnes tette forbindelser mellom akademiske studier, og da i aller sterkeste grad med ulike former for litteraturstudier, og dybdelesing. En grunnleggende forutsetning for evnen til *deep attention* er et trygt miljø som gjør at mennesket ikke trenger å være konstant på alerten med den hensikt å kunne avdekke mulige farer (Hayles, 2012, ss. 55-80).

Utviklingen av ferdigheten dybdelesning startet som kjent da antallet trykte bøker økte dramatisk som et resultat av Gutenbergs oppfinnelse og lesing gikk over til å bli en privat prosess. Også Carr peker på at evnen til å fokusere på en enslig oppgave som lesing representerer en uvanlig og unormal aktivitet i vår psykologiske utvikling. I tillegg til den dype konsentrasjonen som dybdelesning fører til, krever aktiviteten også høy grad av evne til avkodning og tolkning (Carr, 2010, s. 64). Når det gjelder dypbelesning, skriver Hayles følgende: «Close reading, ... , correlates with deep attention, the cognitive mode traditionally associated with humanities that prefer a single information stream, focuses on a single cultural object for a relatively long time, and has high tolerance for boredom» (Hayles, 1999, s. 287). Undersøkelser, som Hayles støtter seg til, viser at det å lese en bok, er det mediet som dagens ungdommer bruker minst tid på i fritiden sin. Technogenetiske teorier kan være med på å forklare denne utviklingen der altså boka som medium mister sin særstilling. Bokmediets modaliteter er også naturlig nok en viktig brikke i dette helhetsbildet.

2.5.2 Hyper reading

Uttrykket hyper reading er ifølge Hayles nært koblet med bevissthetstilstanden hyper attention. Hyper attention vil si en bevissthetstilstand der man er bevisst på mange ulike sanseintrykk samtidig. I et evolusjonsperspektiv er det ikke tvil om at evnen hyper attention hos menneskene utviklet seg lenge før evnen til bevissthetstilstanden deep attention. Evnen til hyper attention var av stor betydning for å lykkes, og i noen sammenhenger for å overleve, i tidligere perioder av menneskeheten. Da samfunnet utviklet seg i en mer regulert og oversiktlig retning, der for eksempel fare var lettere å unngå, ble evnen til å være oppmerksom

ovenfor mange sanseintrykk samtidig mindre avgjørende for de fleste mennesker. I vår tids hypermoderne og regulerte samfunn er det derfor på mange måter et paradoks at bevissthetsmodusen hyper attention og lesestrategien hyper reading igjen har blitt høyaktuelle.

Begrepet *hyper reading* rommer i følge Hayles lesestilene «... skimming, scanning, fragmenting and juxtaposing texts» (Hayles, 2012, s. 12). Med andre ord er altså hyper reading en samlebetegnelse for ulike måter å lese tekst på en hurtig måte, der målet til leseren ikke er fordypning, men å skaffe seg oversikt eller lete etter konkrete opplysninger. Kress peker på at man allerede nå kan se endringer i hvordan man organiserer skreven tekst for å tilpasse seg lesere som har ulike former for hyper reading som foretrukne lesestil. Blant annet peker han på at layout-en til papiraviser har endret seg og nå utseendemessig har et oppsett som minner sterkt om et skjermbilde (Kress, 2003, s. 21). Med andre ord kan man peke på en gjensidig påvirkning mellom medium og endring i bevissthetsmodus og foretrukne letestrategi.

Kress mener også å tydelig kunne se at hvordan skjermbildets oppbygning også påvirker bokmediet: «The screen and its logic more and more now provide the logic of a page also» (Kress, 2003, s. 10). Denne endringen i hvordan boksider er organisert kan også ses på både som et resultat og en konsekvens av endret bevissthetsmodus og lesestrategi hos mottager. Det gitte eksempelet kan da ses på som et konkret eksempel på technogenesis, for som Carr skriver: «The tight bonds we form with our tools go both ways. Even as our technologies become extensions of ourselves, we become extensions of our technologies» (Carr, 2010, s. 209). Her kan det være verdt å merke seg at forandringen i forventet layout for en bokside kan få konsekvenser for hvordan trykte bøker skrevet lenge før den tredje medierevolusjonen oppfattes av dagens lesere som gjerne har hypereading som foretrukne lesestrategi. En tekstsider uten noen form for illustrasjoner, farger eller mulighet til interaktivitet er hva som møter mine elever når det får i oppgave å lese romanen *Synnøve Solbakken*. Man kan kanskje tenke seg at denne teksten oppfattes nokså ulikt av en som tilhører «digital born»-generasjonen og en som ikke gjør det? Dette er tanker som jeg føler er viktig å ta med seg videre både inn i dette prosjektet, men også på generell basis for meg som norsklærer i arbeidet med trykte tekster.

2.6. Oppsummering

Mediebildet er i stadig endring og den rivende teknologiske utviklingen får konsekvenser det ikke alltid er like lett å forutse. Den nye teknologien er også med på å endre vårt syn på allerede etablerte medier. Denne utviklingen gjør som kjent at mediebegrepet stadig er aktuelt. Ulike teoretikere har på bakgrunn av dette forskjellige tilnærminger til hvordan man definerer et medium. I arbeidet med denne oppgaven har jeg valgt å kalle boka for et medium, dette på tross av at det ikke råder enighet blant teoretikere om dette. Det er særlig det historiske aspektet ved boka som realiseringsmedium for trykt tekst som jeg legger til grunn for mitt valg. Det finnes innenfor utdanningsinstitusjonene lange tradisjoner for å benevne boka som et medium og forskningsdelen av dette prosjektet gjennomføres som kjent innenfor disse rammene.

Ny teknologi og nye lesemåter kan utvilsomt føre til endring i innholdet begrepet lesing slik det har blitt oppfattet i nyere tid. Om ikke prosessen lesing i så stor grad er kjennetegnet av bevissthetsmodusen deep attention og letestrategien deep reading lenger, vil det i sin tur selvsagt få følger for hva som skrives og følgelig leses. Framtidsutsiktene for ferdigheten dybdelesning er med andre ord usikre. Carrs går i sine spådommer så langt at han mener vi står ovenfor et nytt historisk skille:

The practice of deep reading that became popular in the wake of Gutenberg's invention, in which «the quiet part of the meaning, part of the mind, » will continue to fade, in all likelihood becoming the province of a small and dwindling elite. We will, in other words, revert to the historical norm. (Carr, 2010, s. 108)

Om Carr får rett, vil med andre ord dybdelesning bli en ferdighet man faktisk ikke kan forvente at elevene i en normal førsteklasse på studieforberebende studieprogram i videregående skole behersker. Både det vi gjør online og det vi ikke gjør fordi vi bruker tiden online, har nevrologiske konsekvenser for hjernen. Tiden vi bruker på nett utkonkurrerer tiden vi før brukte på å lese. Tiden vi bruker på å utveksle korte tekstmeldinger i ulikt format går på bekostning av tiden vi før brukte til å komponere setninger og avsnitt. Tiden vi bruker til å hoppe mellom linker går på bekostning av tid vi kunne brukt til refleksjon og betraktning. Nerveforbindelsen som støtter de gamle intellektuelle funksjonene og systemene bryter sammen. Hjernen resirkulerer nevronene og synapsene til annet mer presserende arbeid. Ifølge Carr tilegner vi oss nye ferdigheter og perspektiver, men dette gjør også at noen ferdigheter ikke blir utnyttet og kanskje dermed forsvinner (Carr, 2010, s. 120).

Per dags dato er jeg likevel ikke villig til å akseptere at evnen til å fordype seg i en skjønnlitterær trykt roman er noe som hører fortiden til. Også Carr påpeker, på tross av sine nokså dystre spådommer for dybdelesningens framtid, at hjernen gjennom hele livet er i stand til å opprette nye nervebaner. Hjernen er i konstant endring som følge av de påvirkninger den er utsatt for, dette gjør også at nervebaner for deep reading kan dannes når som helst i utviklingsløpet (Carr, 2010, s. 31). Kanskje er det likevel slik at dagens ungdom, som lever i en hverdag fylt av multimodale inntrykk, trenger flere innfallsvinkler enn bare originalteksten for få utbytte av konsentrert lesning av lengre sekvenser trykt tekstmateriale? Å undersøke dette spørsmålet er som kjent hovedprioriteten til dette masterarbeidet. For som Carr påpeker er, ikke utviklingen utelukkende negativ: «The ability to skim text is every bit as important as the ability to read deeply. What is different, and troubling, is that skimming is becoming our dominant mode of reading» (Carr, 2010, s. 138). Likevel oppstår det utfordringer når et tradisjonelt preget utdanningssystem møter en ny generasjon lesere som har andre egenskaper enn hva man kunne forvente for bare kort tid siden. Om denne utviklingen skriver Kress blant annet: «The screen is beginning to take the place of the book, and is unmaking the hitherto "natural" relation between the mode of writing and the medium of the book and the page» (Kress, 2003, s. 9).

Siden utviklingen av digitale medier av mange, blant annet av Hayles og Carr, blir betegnet som den tredje medierevolusjonen, framstår det for meg som uklokt å bruke krefter på å motvirke påvirkningen av de nye mediene, men heller utnytte dem som inngangsporter for å forstå de gamle mediene bedre. Samtidig er det viktig å merke seg at ikke alle medievitere tror at boka som medium for litteratur vil forsvinne helt. Brügger skriver: «Den velkendte kodex forsvinder således ikke som litteraturens underlag, ej heller erstattes den av disse ejendommelige bøger, snarere kan man sige, at den suppleres av en række æstetiske bearbejdnings... » (Brügger, 2003, s. 92). Så selv om det diskuteres hvilken rolle boka vil ha som realiseringsmedium for litteratur i framtida, er det enighet om at det multimodale uttrykket stadig spiller en viktigere rolle. Dette faktum mener jeg helt klart må få betydning for hvordan man utformer og hva man vektlegger i pedagogiske opplegg i utdanningssammenheng. Hvilke medier man velger å forholde seg til sender også signaler man bør være oppmerksom på, for som Elleström skriver: «The material interfaces of media have no meaning in themselves, of course, but the process of interpretation already begins in the act of perception» (Elleström, 2010, s. 21).

3. Metode

Målet med dette masterprosjektet er å finne ut om bruken av digitale medier kan hjelpe skoleelever til å få større utbytte av en skjønnlitterær roman, en medietype som kan sis å kunne innordnes i kategorien *gamle medier*. Dette kapitlet vil gi et innblikk i hvilke tanker jeg har gjort meg om hvilke metoder som er best egnet for å utforske denne problemstillingen innenfor prosjektets rammer. Først vil jeg gi en kort redegjørelse for mine valg av retning og metode. Deretter vil jeg gå nærmere inn i konsekvensene av mine valg og redegjøre for de spesifikke metodene jeg har benyttet meg av. Deretter følger en beskrivelse av hvordan undervisningsopplegget ble gjennomført. Kapitlet avsluttes med etiske betraktninger som jeg mener blir aktualisert gjennom mitt valg om å forske på egen praksis og egne elever.

3.1 Begrunnelse for forskningstilnærming

Som kjent finnes det to hovedretninger for metoder innen samfunnsvitenskapelig forskning, kvantitativ og kvalitativ forskning. For å utforske mitt valgte tema på en tilfredsstillende måte, finner jeg det vanskelig å velge en klart avgrenset forskningstilnærming når det gjelder enten kvalitativ eller kvantitativ metode. Å ikke utelukkende bare bruke den ene av disse to hovedretningene innen samfunnsforskning virker å være en nokså tidstypisk refleksjon. Pål Repstad skriver i boka *Mellom nærhet og distanse, kvalitative metoder i samfunnsfag* (2007) følgende: «Mitt inntrykk er ellers at samfunnsforskere flest etter hvert inntar en mer pragmatisk og mindre ideologisk holdning til valg av metode» (Repstad, 2007, s. 14). Dette utsagnet fra Repstad gjør meg tryggere på at valget om å bruke *mixed methods* kan være den beste tilnærmingen til akkurat mitt prosjekt.

I forskningsarbeidet mitt vil jeg i hovedsak benytte meg av tradisjonelle kvalitative metoder som intervju og observasjon, men jeg vil også gjennomføre to spørreundersøkelser og dermed også ha en kvantitativ tilnærming. Dette valget er gjort fordi jeg mener det vil gi et best resultat gjennom å vise et bredere bilde av situasjonen jeg ønsker å undersøke. Repstad skriver: «Kvalitative studier kan ... supplere og korrigere studier av enkelttilfeller med hensyn til hvor representative der undersøkte tilfellene (personer eller miljø) er» (Repstad, 2007, s. 30). Tidsaspektet som forskningen skal foregå er begrenset og dermed mener jeg at en kombinasjon av kvalitative intervju og spørreundersøkelser vil gi et mer nyansert bilde enn om en bare skulle benytte seg av tradisjonelle kvalitative forskningsmetoder. Ved å gjennomføre en

spørreundersøkelse med de informanter som samtykker, vil jeg kunne innhente til dels store mengder data i løpet av kort tid.

Samtidig er det mye ved dette forskingsprosjektet som også taler for at en kvalitativ tilnærming i metodevalg er fornuftig. Repstad skriver: «... den kvalitative forskningstradisjonen legger vekt på et nært og tett forhold mellom forskeren og det miljøet eller de personene som utforskes» (Repstad, 2007, s. 17). For mitt vedkommende er miljøet jeg skal forske i arbeidsplassen min og personene det skal forskes på mine elever. Sture Kvarv forfatter av boka *Vitenskapsteori – tradisjoner, posisjoner og diskusjoner* (2010) poengterer også at «... den kvantitative forskingsprosessen [har] mer karakter av læring underveis enn den kvalitative» (Kvarv, 2010, s. 141). Dette harmonerer med mitt ønske om å bruke forskningsprosjektet som et ledd i å på sikt kunne legge opp norskundervisningen på en måte som er mer tilgjengelig for dagens ungdommer. Med andre ord har jeg gjort med tanker om at resultatet av prosjektet mitt kan føre til en praksisendring for meg som yrkesutøver. Denzin og Lincoln skriver også dette om den kvalitative forskeren i innledningen av sin bok *The Sage handbook of qualitative research* (2011): «... qualitative researchers study things in their natural settings, attempting to make sense of or interpret phenomena in terms of the meanings people bring to them» (Denzin & Lincoln, 2011, s. 3). Dette synes jeg også er en beskrivelse som harmonerer godt med forutsetningene rundt prosjektet mitt og videre hva jeg vil prøve å oppnå i dette arbeidet. Valget mitt om å benytte meg av både kvalitative og kvantitative metoder for å samle data, er en tilnærming som også er i tråd med hva Repstads betraktninger gir uttrykk for: «... det er hva du skal studere som bør avgjøre hvilken framgangsmåte du velger – ikke en prinsipiell lojalitet til den ene eller den andre metoderetningen» (Repstad, 2007, s. 15).

Som jeg utdyper nærmere i kapittel 3.6 i denne oppgaven har prosjektet mitt fellestrekk med det prinsippet som beskrives som aksjonslæring. I boka *Å forske på egen praksis, Aksjonsforskning og andre tilnærminger til profesjonell utvikling i utdanningsfeltet* (2016) av Marit Ulvik, Hanne Riese og Dag Roness skrives det: «Et særtrekk ved aksjonsforskning er at tilnærmingen både er aksjon og forskning. Det er aksjon fordi aktørene handler innenfor systemet som de prøver å forbedre og forstå, og det er forskning fordi der en systematisk, kritisk undersøkelse som blir gjort offentlig» (Ulvik, Riese, & Roness, 2016, s. 19). Jeg vil derfor se nærmere på noe teori rundt aksjonsforskning. Begrunnelsen for dette er å bli enda mer bevisst på konsekvensene av min rolle som både aktiv deltager og forsker i klasserommet.

3.2 Kvalitativ metode

Begrepet *metode* innen samfunnsvitenskapelig tenkning blir av Kvarv definert som: «Måter å gå fram på for å fremskaffe kunnskap eller for å etterprøve forskningsresultaters gyldighet og pålitelighet» (Kvarv, 2010, s. 17). Når det gjelder kvalitativ forskning, finnes det ifølge Svend Brinkmann og Lene Tanggaard, forfatterne av boka *Kvalitative metoder, empiri og teoriutvikling* (2010), ikke en allment akseptert og ensartet definisjon på hva kvalitativ metode er. Likevel peker de på en del sentrale begreper som ses på som viktige stikkord for innholdet og arbeidsmetoder innen kvalitativ forskning: «... beskrive, forstå, fortolke eller dekonstruere den menneskelige erfarings kvaliteter» (Brinkmann & Tanggaard, 2010, s. 11). Det råder videre ingen tvil om at intervju, observasjon og dokumentanalyse er tre overordnede metoder innen kvalitativ forskning.

Til forskjell fra kvantitativ metode, som har en nær forbindelse med undersøkelse av målbare numeriske data, har den kvalitative forsker et mye større register av tilnæringsmetoder å spille på. Denne rikdommen når det gjelder tilgjengelige arbeidsverktøy må ses på som en styrke når det gjelder kvalitativ metode i og med at man kan vurdere individuelt i hvert prosjekt hvilke arbeidsmetoder som vil gi best utbytte. Fordelene ved de mange og varierte mulighetene av metodevalg som kvalitativ metode åpner for blir også presisert hos Denzin og Lincoln: «All of these research practices can provide important insights and knowledge» (Denzin & Lincoln, 2011, s. 6). Jeg mener derfor at min strategi med å kombinere ulike metoder vil gi et bredere og bedre datagrunnlag som i sin tur kan gi et sikrere utgangspunkt for tolking av resultater.

3.2.1 Kvalitativt forskningsintervju

Innen kvalitativ tradisjon spiller uten tvil forskningsintervjuet en sentral rolle: «Å intervju mennesker om deres opplevelser, holdninger og livshistorier er blitt en utbredt forskningspraksis i human- og samfunnsvitenskapene» (Brinkmann & Tanggaard, 2010, s. 17). Historisk sett har det vært ytret en del tvil om det kvalitative intervjuet som forskningsmetode, beskrivelser som «... idealistisk og individualiserende, altså for å fokusere for mye på enkeltmenneskers meninger og dermed neglisjere sosiale og materielle strukturerer og rammevilkår» (Repstad, 2007, s. 76) har blitt ytret. På tross av at det kvalitative intervjuet altså ikke i alle fagmiljøer blir sett på som et godt forskingsredskap, er likevel metoden så mye brukt at Brinkmann presenterer verktøyet som den «mest utbredte kvalitative metoden som

brukes for å få kunnskaper om menneskers liv og erfaringer» (Brinkmann & Tanggaard, 2010, s. 16).

Hvorfor blir så metoden kvalitativt intervju så ofte benyttet? Om målsetningen til den kvalitative forsker skriver Brinkmann: «... å forstå menneskelivet ”innenfra” livet selv – de lokale praksiser, hvor livet leves – snarere enn ”utenfra” og på avstand,...» (Brinkmann & Tanggaard, 2010, s. 12). Gjennom et intervju blir det for forskeren mulig å få innblikk i menneskelige opplevelser, å tre inn i intervjuobjektets livsverden. Gjennom det direkte møtet i intervjusituasjonen gir den personlige kontakten mulighet for en oppheving av den tradisjonelle subjekt – objekt – relasjonen som er et typisk trekk ved kvantitativ forskning. Ved å kunne gjennomføre intervjuet på en måte som ligger nært opp til hverdags situasjonen og den daglige samtalen, er muligheten til å fange opp holdninger og personlighetstrekk hos de som skal studeres god. Dette gjør at det kvalitative intervjuet kan gi forskeren et mye mer nyansert og detaljert bilde enn en mer standardisert tilnærming som man kjenner fra den typiske naturvitenskapelige forskningens tradisjon (Kvarv, 2010, ss. 138-141).

Innenfor metoden kvalitativt intervju bruker man å skille mellom to ulike hovedformer; informantintervju og respondentintervju. I forbindelse med dette forskningsprosjektet er det formen informantintervju som er den aktuelle arbeidsformen i og med at formålet med dette er «å intervju personer som har kjennskap til de hendelser eller områder som skal undersøkes» (Kvarv, 2010, s. 139). Formålet med denne typen intervju er at forskeren gjennom det som kommer fram i intervjuet får ta del i informantens kunnskaper (Kvarv, 2010, ss. 138-141).

3.2.2 Utvalg til kvalitativt intervju

Når deg gjelder utvalg av informanter til kvalitative intervjuer, skriver Repstad: «Hovedkriteriet for å komme med i utvalget er alltid om forskeren regner med at de aktuelle personene har relevant informasjon for prosjektets problemstilling, enten det er meninger, kunnskap, holdninger eller annet som etterlyses» (Repstad, 2007, s. 81). Når det gjelder mitt prosjekt, er jeg som kjent interessert i å avdekke hvilke opplevelser og erfaringer elevene i en gitt norskklasse på videregående skole har i forbindelse med et spesifikt undervisningsopplegg. Alle individene i elevgruppa der undervisningsopplegget skal gjennomføres er dermed aktuelle kandidater som informanter til prosjektet mitt. Jeg valgte å gjennomføre kvalitativt intervju med 3 av 22 elever i gruppa. Om antall informanter skriver

Brinkmann: «Et typisk studentprosjekt vil ha 3 – 5 informanter, noen ganger færre...» (Brinkmann & Tanggaard, 2010, ss. 20-21).

Jeg hadde et ønske om å ha et noe høyere tall informanter enn tre, men det var tydeligvis mange av elevene som fant tanken på å la seg intervju litt skremmende. Bare tre av elevene samtykket i samråd med sine foreldre til å stille opp som informanter på denne måten. Ønske om et høyere antall var fra min side begrunnet med at dette var en faktor som kunne øke sannsynligheten for å få fram et bredest mulig bilde av opplevelsen av prosjektet. I ettertid ser jeg at jeg var veldig heldig med utvalget av elever som jeg fikk mulighet til å gjennomføre kvalitativt intervju med. De tre elevene viste seg å være i stand til å gi svar som jeg anser som både utfyllende og reflekterte i samtalen vi hadde i etterkant av at den praktiske delen av prosjektet var gjennomført.

I utgangspunktet hadde jeg tenkt å innhente opplysninger om elevens ferdighetsnivå i norsk fra ungdomsskolen før jeg gjorde et utvalg av informanter til kvalitativt intervju. Bakgrunnen for dette var at jeg mente en slik prosess kunne øke sannsynligheten for å få innhente opplysninger fra elever med ulike ferdigheter i norskfaget. Opplysningene om elevens standpunktskarakterer i norsk hovedmål fra 10. klasse er tilgjengelig for meg som lærer gjennom den passordsikrede nettsiden *Conexus*. *Conexus* et verktøy som pedagogisk personell i fylkeskommune har tilgang til for å kunne registrere, identifisere og avdekke elevens kompetanse. Jeg hadde en plan om å trekke ut noen individer blant de som hadde karakteren 4, 5 eller 6 og noen informanter blant elevene som hadde karakteren 1, 2 eller 3. Fordi få elever var villige til å stille som informanter gjennom et kvalitativt intervju, måtte jeg avvike fra denne planen. Jeg valgte likevel å benytte meg av tallmaterialet jeg har tilgang til gjennom *Conexus*, men på en mer generell måte. Ut fra dataene kunne jeg se at elevgruppa jeg arbeidet med, og som dermed utgjorde mine informanter, hadde et karaktersnitt på 4,0 i norsk hovedmål fra ungdomsskolen. Tall fra Utdanningsdirektoratet viser at landsgjennomsnittet for standpunktskarakter i norsk hovedmål var på 3,8. Med andre ord er karaktersnittet i norskfaget for mitt utvalg litt høyere enn, men samtidig i nærheten av, landsgjennomsnittet (Utdanningsdirektoratet, 2018).

3.2.3 Praktisk gjennomføring av kvalitative intervju

Når det gjaldt selve intervjusituasjonen, valgte jeg å gjennomføre denne med en og en elev på et grupperom i skolebygningen i skoletiden. Jeg vurderte å bruke gruppeintervju siden dette

kunne ha vært tidsbesparende. Repstads tanker om dette kan også tale til fordel for denne metoden: «I spesielle tilfeller kan også avdekking av reelle holdninger skje lettere i en gruppe som respondentene er vant med, enn i et individuelt intervju» (Repstad, 2007, s. 99). På tross av at enkelte faktorer taler for at gruppeintervju kunne vært en egnet arbeidsmetode i dette prosjektet, valgte jeg å gjøre intervjuene enkeltvis ansikt til ansikt. Begrunnelsen for dette valget ligger i at jeg mener individuelle intervjuer vil være lettere å holde oversikt over for en som ikke har stor grad av erfaring med arbeidsformen intervju i vitenskapelig sammenheng. Samtidig kan det være en fare for at viktig informasjon kan gå til spille i et gruppeintervju fordi ikke alle deltagerene da nødvendigvis får fram sine synspunkter. Kvarv skriver: «Vi skal være oppmerksom på at minoriteters syn kan ha en tendens til å bli borte i et gruppeintervju» (Kvarv, 2010, s. 139). Og om den samme problemstillingen skriver Repstad: «Dominerende personer kan være en feilkilde» (Repstad, 2007, s. 99). På bakgrunn av disse betraktningene valgte jeg derfor å gjennomføre individuelle intervjuer.

3.2.4 Databehandling kvalitative intervju

Når det gjelder å dokumentere det som kom fram i intervjuene, valgte jeg å gjøre opptak av samtalene. Kvarv skriver: «Intervju er en typisk samspillsituasjon» (Kvarv, 2010, s. 139). Dersom målet er at samspillet og kommunikasjonen skal minne mest mulig om en samtale, mener jeg at det vil vært hemmende om jeg skulle notere underveis i intervjuet. Intervjuobjektene ble selvsagt informert på forhånd om at jeg ønsket å ta opp samtalen og spurt om de samtykket til dette. Foresatte og elev skrev i denne forbindelse sammen under på et samtykkeskjema. Rett etter at intervjuene var gjennomført fulgte jeg Repstads råd om å «... notere ned momenter som et lydbånd ikke fanger opp, for eksempel egne refleksjoner over intervjuet eller ikke-verbale ytringer fra svarpersonene» (Repstad, 2007, s. 101).

Etter endt intervju valgte jeg å transkribere alt som var tatt opp i form av direkte nedskrivning. Denne prosessen, fra muntlig interaksjon i intervjusituasjonen til skriftlig transkripsjon, innebærer en form for oversettelse. Jeg valgte å gjøre transkripsjonen så umiddelbart etter intervjuet som jeg hadde mulighet til, dette for å best mulig å få med de notatene jeg hadde gjort i form av egne refleksjoner og ikke-verbale ytringer fra intervjuobjektene. Bakgrunnen for dette valget ligger i det Brinkmann skriver: «Det er kjent at en mengde informasjon går tapt idet man transkriberer. Kroppsspråk og stemmeføring lar seg ikke umiddelbart transkribere, men også visse rent språklige fenomener, f.eks. ironi, kan være uforståelig når den opprinnelige intervjuinteraksjonen ikke er oppgitt» (Brinkmann & Tanggaard, 2010, s.

34). Gjennom den arbeidsformen jeg valgte, håpet jeg å kunne minimere informasjonstapet i oversettelsesprosessen fra muntlig interaksjon til skriftlig dokument noe.

3.2.5 Intervjuguide til kvalitativt forskningsintervju

Repstad pekere på at et for planlagt kvalitativt intervju ofte er for snevert til å kunne avdekke det man i forskningen er ute etter om målet er «å kunne absorbere et levende menneskes nyanserte erfaringer og holdninger» (Repstad, 2007, s. 78). Likevel er det ikke tvil om at en intervjuguide, et oppsett av hovedspørsmål og dertil hørende oppfølgingsspørsmål kan være nyttig. Jeg valgte å utarbeide en slik form for intervjuguide fordi jeg fant det nyttig som en form for huskeliste og samtidig ville sikre at alle intervjuene til en viss grad hadde samme form. Repstad skriver: «Det kvalitative intervjuet skal være helhetsorientert, men samtidig saksorientert» (Repstad, 2007, s. 79). Bruk av en intervjuguide vil også gjøre at sammenlignbarheten mellom de ulike intervjuene vil bli høyere. Dette mener jeg vil være en styrke for å trekke konklusjoner i mitt forskningsarbeid. Min intervjuguide, (vedlegg 5) inneholdt fire hovedspørsmål med fra fem til 13 underspørsmål. I prosessen var jeg bevist på at et viktig stikkord for en god intervjuguide i kvalitativ forskningssammenheng er fleksibilitet, som Repstad sier: «Intervjuguiden bør ikke hugges i stein» (Repstad, 2007, s. 79). Jeg evaluerte derfor spørsmålene mine etter å ha gjennomført det første intervjuet, og dette førte til at jeg la til et supplerende spørsmål angående deres forhold til litteratur. Når den første informanten skulle definere sitt forhold til lesning, var det tydelig at det hadde forandret seg med alderen. Jeg valgte derfor å også stille et spørsmål om deres forhold til lesning hadde vært annerledes tidligere i livet.

I arbeidet med å utforme intervjuguiden støttet jeg meg på faglitteratur som skilte mellom ulike typer intervju spørsmål; innledende spørsmål, oppfølgingsspørsmål, sonderende spørsmål, spesifiserende spørsmål, direkte spørsmål, projektive spørsmål, strukturerende spørsmål og fortolkende spørsmål (Brinkmann & Tanggaard, 2010, ss. 31-33). Jeg jobbet på forhånd og underveis i prosessen der intervjuguiden ble utformet med å være bevist på de ulike spørsmålstypene og fra hvilken kategori jeg burde velge for å få fram den informasjonen som var relevant for forskningsprosjektet. Samtidig hadde jeg hele tiden i bakhodet hva Brinkmann skriver om intervjuteknikk:

Det er viktig å framheve at et intervju aldri kan reduseres til spørsmål om spørsmålsteknikk. Det viktigste er at intervjueren lærer å lytte aktivt, det vil så

oppmerksomt og sensitivt, til det som intervjupersonen er i fred med å fortelle om. (Brinkmann & Tanggaard, 2010, ss. 32-33)

3.3 Observasjon og observasjonsnotat

I tillegg til kvalitativt intervju, valgte jeg å benytte meg av en annen kjent metode innen kvalitativ forskning, nemlig observasjon. Om denne metoden skriver Kvarv: «Observasjon kan med fordel velges alene eller i kombinasjon med andre teknikker når forutsetninger er til stede for dette» (Kvarv, 2010, s. 140). All den tid at forskningsprosjektet mitt fokuserer på hvordan et undervisningsopplegg oppfattes av en elevgruppe i første klasse på videregående skole, fant jeg det naturlig å også gjøre observasjoner hele klassen i tillegg til å gjøre dybdeintervjuer med noen enkeltindivider. Noe av begrunnelsen for dette valget fant jeg hos Repstad: «Observasjon har den verdi at den gir forskeren et mer direkte inntak til sosial interaksjon og sosiale prosesser, der spørreundersøkelser og dokumentasjon ofte bare gir indirekte, annenhånds informasjon» (Repstad, 2007, s. 33). Undervisning kan på sett og vis ses på som en form for sosial interaksjon. Dessuten skriver Repstad følgende: «Ikke bare den direkte samhandlingen er av interesse. Det er også et sentralt premiss i mye samfunnsvitenskap at kunnskap og forståelse ikke skapes primært når menneskene er ”ensomme filosofer”, men i sosial samhandling mennesker imellom» (Repstad, 2007, s. 34). Undervisningsprosjektet mitt krever samhandling både gjennom interaksjon mellom meg som lærer og elevene og mellom de deltagende elevene. Informasjonen jeg får samlet inn om disse opplevelsene kan forhåpentligvis være godt egnede data for å vurdere effekten av opplegget.

Observasjon i klasserommet vil også trolig kunne få fram verdifulle data som kanskje er enda mer autentiske enn et planlagt intervju. Observasjonen vil være mer ferskvare enn et intervju gjennomført i etterkant av arbeidet. Det vil gjennom observasjon også være mulig å registrere flere informanters opplevelse enn det tre kvalitative intervju gir mulighet til. Observasjonsformen vil selvsagt være åpen. Tradisjonelt sett peker man gjerne på at «... skjult observasjon har den fordelen at forskningseffekten er liten» (Kvarv, 2010, s. 140). Likevel mener jeg at situasjonen der den åpne observasjonen foregår i et klasserom ikke er så sterkt preget av forskningseffekt fordi forskingen vil foregå både på samme arena og med de samme deltagerne som undervisningen vanligvis gjør. Ulvik et al. skriver også at en lærer som forsker på egen praksis blir å regne som «... full deltager i feltet som blir undersøkt» (Ulvik et al., 2016, s. 42).

På tross av at jeg mener at forskeren, som i dette tilfellet er synonymt med både læreren og meg, ikke forstyrrer den naturlige opptreden i så stor grad, er det viktig å merke seg dRepstads betraktninger om denne typen feltarbeid:

Når en på denne måten snakker om at feltarbeid gir tilgang til ”autentiske arenaer” og ”naturlige miljøer”, må en likevel tilføye at også ved observasjon skjer det selvsagt fortolkning fra forskerens side. Dette sosiale samspillet kryper ikke direkte inn på sidene i forskingsrapporten. (Repstad, 2007, s. 35)

3.3.1 Praktisk gjennomføring av observasjon

Dobbelrollen, der jeg både skal være den som organiserer arbeidet i klasserommet og observere den, byr selvsagt på noen utfordringer. Repstad advarer blant annet mot at: «... det blir ganske slitsomt i praksis» (Repstad, 2007, s. 52). Videre peker han på praktiske utfordringer ved å være en aktiv part i miljøet man skal observere: «Man kan risikere å bli så opptatt av å utføre arbeidet at det ikke blir anledning til å observere og drive feltarbeid» (Repstad, 2007, s. 52). Ulvik et al. peker også på at rollen en inntar som forsker på egen praksis når en i samme situasjon har ansvar for hva som skjer i klasserommet, er utfordrende. De skriver blant annet: «Hun (...) har et dobbelt fokus på det som skjer i klasserommet. Hun er konsentrert om undervisningen som primæraktivitet og har samtidig en sekundær refleksiv orientering når det gjelder forskningsprosjektet» (Ulvik et al., 2016, s. 42). Denne sammensatte rollen gjør at Ulvik et al. videre peker på at det er viktig for læreren å ha gjort seg presise tanker på forhånd om hva han eller hun ønsker å observere.

Disse innspillene gjorde at jeg på forhånd planla gangen i undervisningsøktene spesielt grundig. I tillegg sørget jeg for å at det var deler av hver undervisningstime under prosjektet som jeg ikke hadde en aktiv formidlerrolle og fikk dermed mulighet for å gjøre grundige observasjoner. Jeg passet også på å minne meg selv om at jeg ikke skulle forvente at jeg til enhver tid inne i klasserommet hadde en observatørrolle. Jeg valgte også å definere mitt hovedfokus i rollen som observatør til særlig å være oppmerksom på elevenes interesse, motivasjon og ikke minst på hvordan arbeidet deres reflekterte deres forståelse av innholdet i teksten det ble jobbet med.

Når det gjelder det praktiske ved å dokumentere observasjonene mine, var jeg bevist på å bevege meg rundt i klasserommet for å få inntrykk fra ulike elever og gruppesammensetninger. Hovedfokus for observasjonen min var å avdekke om og i tilfellet hvordan bruken av sosiale

medier påvirket elevenes arbeid med innholdet i romanen. Jeg brukte både syns og hørselssansene mine for å prøve å fange flest mulige observasjoner i hukommelsen min. For som Repstad skriver: «I selve feltarbeidet, når du er sammen med aktørene, er det sjelden tilrådelig å operere med blokk og blyant eller lydopptaker» (Repstad, 2007, s. 61). Bruk av slike dokumentasjonsteknikker ville trolig ha gjort elevene særlig oppmerksom på at rollen min nå var endret fra å være læreren deres til å bli observatør og forsker. Under selve observasjonen fokuserte jeg på følgende; hvordan oppfattet jeg elevens forståelse av innholdet i romanen *Synnøve Solbakken*, hvordan var deres reaksjoner på at fragmenter av historien også ble formidlet digitalt og hvordan oppfattet jeg motivasjonen for de tildelte arbeidsoppgavene de jobbet med.

Om observasjonsmetode skriver Brinkmann og Tanggaard: «Blant de hyppigste brukte kvalitative observasjonsmetoder er opptegnelse av feltnotater og produksjon av videomateriale» (Brinkmann & Tanggaard, 2010, s. 81). Jeg har i prosjektet mitt valgt å ikke bruke videopptak for å dokumentere hva som skjer i klasserommet i perioden undervisningsopplegget pågikk. Dette fordi jeg mener at denne dokumentasjonsteknikken ville kunne virke inn på hvordan informantene/ elevene interagerer både seg imellom og med meg. Videopptak i klasserommet er ikke noe de har erfaring med fra før, og derfor vil det kunne gi en økt forskningseffekt. Som et ledd i dokumentasjonen av opplegget skreiv jeg som kjent i stedet observasjonsnotat i etterkant av hver gjennomført økt.

I etterkant av observasjonen passet jeg på å sette av god tid til etterarbeid i form av å loggføre feltnotater, for som Repstad skriver: «... man bør organiserer feltarbeidet slik at man har tid og sted til å lage et feltnotat så snart som mulig, helst umiddelbart etter observasjonen» (Repstad, 2007, s. 61). Han viser videre til at mange forskere har opplevd at en del informasjon går tapt eller forvris som følge av at det settes av for lite tid til registrering av data umiddelbart etter observasjonen (Repstad, 2007, ss. 61-62). Observasjonsnotatene ble kort tid etter den første nedtegningen renskrevet.

3.4 Kvantitativ metode

Mye av datainnsamlingen i dette forskningsprosjektet vil foregå gjennom kvalitative intervjuer og feltarbeid/ observasjon. I tillegg vil jeg benytte meg av datainnsamling gjennom spørreskjemaer. Spørreskjema med faste svaralternativ er en kvantitativ teknikk (Kvarv, 2010, s. 127) og dette gjør da at valgt metodetilnærming i prosjektet mitt kan oppsummeres som

mixed methods/ blandet metode i og med at jeg kombinerer kvalitative og kvantitative teknikker. «Kvantitativ metode og kvantitative teknikker innenfor samfunnsvitenskapelige undersøkelser har sitt teoretiske fundament i en naturvitenskapelig forståelsesmåte» (Kvarv, 2010, s. 127). Hva oppnår jeg ved å blande inn metoder som har et klart naturvitenskapelig preg i min forskning som ellers har et klart samfunnsvitenskapelig preg både når det gjelder innhold og mål? Kvantitativ forskningstilnærming er kjennetegnet av undersøkelse av målbare numeriske data, og dette gjør metoden egnet for å hente inn data fra en større gruppe informanter på en mer tidseffektiv måte enn for eksempel gjennom kvalitative intervjuer (Denzin & Lincoln, 2011).

I lys av begrepet aksjonsforskning, blir det pekt på at det særlig er kvalitative tilnærminger som er det mest naturlige valget for å samle inn data (Ulvik et al., 2016). Likevel blir det også her presisert at kvantitative metoder noen ganger kan være et viktig bidrag for å skaffe et best mulig datagrunnlag. Ulvik et al. skriver:

Selv om de kvantitative metodene vanligvis brukes til innsamling av data i stor skala der man ønsker å generaliserer resultatene ut over en større gruppe enn de som er undersøkt, kan det gi mening å bruke kvantitativ tenkning inn i småskalastudier» (Ulvik et al., 2016, s. 59).

Videre blir det tidsbesparende aspektet ved spørreundersøkelser pekt på, siden disse gir mulighet til å samle inn relativt store mengder informasjon på relativt kort tid (Ulvik et al., 2016, ss. 59-77). Alle elevene som deltar i forskningsprosjektet skoleåret 2018/19 vil ut fra de nevnte begrunnelsene bli bedt om å svare på en spørreundersøkelse som skal være til hjelp for å kartlegge deres erfaringer med en leseopplevelse der gamle medier og nye medier blir kombinert. Elevene gir sitt samtykke til dette ved å eventuelt krysse av for at de er villige til å svare skriftlig på en spørreundersøkelse i etterkant av prosjektet. Samtykket gis på grunn av informantenes alder i samråd med foresatte (vedlegg 2). Av 22 elever var det 20 elever som svarte positivt til å besvare spørreundersøkelsen. Dette høye antallet mener jeg vil være egnet til å gi et godt innblikk i flertallets opplevelse av arbeidet. Samtidig blir enkeltelevens objektive opplevelse av prosjektet særlig ivaretatt gjennom observasjon og kvalitative intervjuer.

Ved oppstart av forskningsprosjektet mitt vurderte jeg om det kunne være en mulighet å gjennomføre prosjektet med å ha en kontrollgruppe som bare ble presentert for romanen, den gamle medietypen. Dette ville da gi mulighet til å sammenligne opplevelsene av å jobbe med

romanen *Synnøve Solbakken* med og uten nye medier. På grunn av omfanget, dette gjelder både ressurser og tidsbruk, som dette forskingsprosjektet har, lar en slik arbeidsform seg dessverre ikke gjøre. Det ble derfor bare den ene gruppen elever som alle fulgte det samme opplegget i løpet av skoleåret 2018/19, som danner hovedgrunnlaget for mine undersøkelser.

Likevel lot tanken om en sammenligningsgruppe seg gjennomføre i en litt forenklet utgave. I skoleåret 2016/ 17 brukte jeg også romanen *Synnøve Solbakken* i norskundervisningen i en andreklasser med idrettselever på studieforbereidene linje. Disse elevene jobbet med teksten på en mer tradisjonell måte gjennom lesing av romanen og papirbaserte spørsmål og oppgaver både underveis i leseprosessen og i etterkant. Digitale medier inngikk ikke som en del av undervisningsopplegget for denne elevgruppa. For å kartlegge disse elevenes opplevelse av arbeidet med romanen, gjennomførte jeg våren 2018 en spørreundersøkelse med dem for å innhente data. Ved å la utvalget fra våren 2019 besvare mange av de samme spørsmålene, kunne jeg på denne måten, og det uten å ha tatt i bruk en kontrollgruppe i begrepets direkte forstand, sammenligne data som jeg ser på som relevante for dette forskingsprosjektet. Til sammen fikk jeg innhentet opplysninger fra 26 elever i den omtalte elevgruppa i løpet av mai 2018. Disse opplysningene ble etter at data var innsamlet fra utvalget i forsøket våren 2019 brukt til å danne et grunnlag for sammenligning av lesing av skjønnlitterære tekster med og uten støtte fra digitale medier.

3.4.1 Spørreundersøkelse

Om metoden spørreskjema står det i læreboka *Research methods in education* av Louis Cohen, Lawrence Manion og Keith Morrison :

The questionnaire is widely used and useful instrument for collecting survey information, providing structured, often numerical data, being able to be administered without the presence of researcher, and often being comparatively straightforward to analyze. (Cohen, Manion, & Morrison, 2011, s. 377)

Jeg har i forskingsprosjektet mitt benyttet meg av to spørreskjemaer, der noen av spørsmålene, men ikke alle, er identiske. Grunnen til at det er forskjeller mellom de to spørreskjemaene er at på tross av at de to utvalgene begge jobbet med samme roman, var det ulikheter i den øvrige tilnærmingen til lesingen. Som en følge av dette ble det naturlig å stille flere spørsmål til utvalget som besvarte spørreskjemaet våren 2019.

3.4.2 Spørreundersøkelse 1

For å kartlegge opplevelsen elevgruppa fra skoleåret 2016/17 hadde med arbeidet med romanen *Synnøve Solbakken* utarbeidet jeg våren 2018 et spørreskjema, *Spørreundersøkelse 1*, (vedlegg 3). Som all litteratur om bruk av spørreskjema presiserer, og som litteratur om forskning innen utdanningsinstitusjoner særlig vektlegger, vil en hver form for spørreundersøkelse være «...an intrusion into the life of the respondent» (Cohen et al., 2011, s. 377). Det ble derfor informert i den gjeldende elevgruppa at all informasjon skulle samles inn anonymt og at det var frivillig å delta i spørreundersøkelsen. Dette resulterte i at 26 av 30 elever valgte å delta som informanter gjennom å besvare spørreskjemaet i mai 2018. Det ble også opplyst om grunnen for at elevene ble spurt om å være informanter i forskningsprosjektet, nemlig at læreren som en del av sitt masterprosjekt ville prøve ut undervisningsopplegg der digitale medier ble brukt aktivt.

I den forbindelse ble det framhevet at informasjonen som kom fram gjennom de avgitte svarene skulle brukes til å vurdere utbyttet og effekten ved et kommende undervisningsopplegg. Grunnen til at dette ble presisert, var et forsøk på å minske effekten av det som i faglitteraturen ofte beskrives som «[the] danger of assuming knowlege or viewpoints» (Cohen et al., 2011, s. 383). Informantene ble med andre ord tydelig gjort oppmerksom på at det var deres oppriktige meninger som var etterspurt og eventuell overdreven positivisme/ negativisme for å glede/ såre forskeren, som i dette tilfellet var synonymt med deres lærer gjennom tre år på videregående skole, ville bli en feilkilde i forsøket. Denne informasjonen ble gitt i et forsøk på å minske den så kalte forskningseffekten, et fenomen som Repstad beskriver slik: «Med forskningseffekten, menes alle virkninger på aktørene og deres samspill av at de er undre forskning og vet om det» (Repstad, 2007, s. 66).

Etter nøye overveielse, ble det endelige spørreskjemaet bestående av åtte spørsmål. Når det gjelder spørsmålstyper, var fem av spørsmålene rene flervalgsspørsmål der informanten ble bedt om å velge det ene alternativet som beskrev hans eller hennes oppfatning best. Denne typen spørsmål kategoriserer innen faglitteratur som omhandler spørreskjemaer innen forskning som *closed questions*/ lukkede spørsmål og kan defineres slik: «Closed questions prescribe the range of responses from which the respondent may choose» (Cohen et al., 2011, s. 383). Fordelen med denne typen spørsmål er at de er egnet til å gjengi graden og frekvensen av et fenomen på en måte som er godt anvendelig som statistisk materiale. Noe av bakgrunnen for at det ble valgt en overvekt av denne typen spørsmål, var også at opplevelsen som

informantene skulle beskrive lå over et år tilbake i tid. Bruken av flervalgsspørsmål kunne for noen kanskje være en hjelp til å reflektere rundt de aktuelle temaene som informantene ble bedt om å beskrive. Samtidig sier faglitteraturen om denne typen spørsmål at de er egnet til å få fram «... the likely range of responses to given statements» (Cohen et al., 2011, s. 385).

Spørsmål 2, 3, 4, 6 og var alle utformet som flervalgsspørsmål. Hensiktene med noen av disse spørsmålene var å avdekke konkrete forhold rundt det konkrete arbeidet med romanen *Synnøve Solbakken*. Informantene ble bedt om å svare på hvor godt de husket innholdet i romanen i ettertid, i hvilken grad de hadde forstått historien som romanen fortalte og hvilket faglig utbytte de vurderte å ha hatt av romanen. De resterende flervalgsspørsmålene ble stilt for å avdekke forhold rundt informantenes medievaner. Konkret omhandlet disse spørsmålene hvor mange skjønnlitterære romaner elevene ville anslå at de hadde lest det siste året og hvor mye tid de i gjennomsnitt brukte per dag på å lese i ulike former for digitale medier.

To av spørsmålene i undersøkelsen hadde både svaralternativer og en avsatt rute til å formidle tilbakemeldinger med egne ord. Spørsmål 1 i spørreundersøkelsen, som hadde som formål å avdekke hvor mye av romanen den enkelte elev hadde lest. Her ble informantene som oppgav at de ikke hadde lest noe i boka selv mulighet til å forklare bakgrunnen for dette. Fordi det var satt av god tid til arbeid med romanen og den også ble brukt som eksempel senere i undervisningen, var det særlig viktig for meg å få kjennskap til hvorfor noen av elevene likevel ikke valgte å lese noe av den aktuelle teksten. Spørsmål 7, som skulle avdekke hvilke medievaner informantene hadde når det gjaldt digital skjønnlitteratur, oppfordret de som bekreftet at de leste denne typen litteratur til å spesifisere hvilken type litteratur det gjaldt. Bakgrunnen for dette var å få materiale som forteller noen om hvilke typer digital skjønnlitteratur som appellerer til dagens ungdommer.

Spørsmål 5 var et åpent spørsmål, med andre ord et spørsmål der informanten blir oppfordret til å formulere tankene sine gjennom skrift. Om *åpne spørsmål* sier litteraturen at de legger til rette for at informantene kan: “... write a free account in their own terms, to explain and qualify their responses and avoid the limitations of pre-set categories of response” (Cohen et al., 2011, s. 382). Responsen på et åpent spørsmål er naturlig nok mer krevende å sammenfatte, og også muligens vanskeligere å tolke enn på de mer styrte spørsmålene med svaralternativer. Bakgrunnen for likevel å velge et spørsmål som la opp til at informantene skulle formulere egne svar, var at jeg anså opplevelsen arbeidet med romanen *Synnøve Solbakken*, som spørsmålet omhandlet, var helt individuell. At bare et av spørsmålene i spørreundersøkelsen

var av denne karakteren, hadde også sammenheng med at en spørreundersøkelse med mange åpne spørsmål kan «... may require much more time from the respondent to enter a response (thereby leading to refusal to complete the item), and they may make the questionnaire appear long and discouraging» (Cohen et al., 2011, s. 382). Tiden som hadde gått siden informantene i dette utvalget leste romanen, talte også for færre åpne spørsmål.

Svarene jeg kunne forvente å få på spørsmål 5, ville varierte både i innhold og lengde, og dette henger naturligvis sammen med den åpne måten spørsmålet er formulert på. På tross av at denne typen informasjon er vanskeligere å bearbeide i ettertid, anså jeg opplysningene som kunne komme fram gjennom dette spørsmålet som så betydningsfulle for undersøkelsen at jeg likevel mente denne typen svaralternativ var det mest formålstjenlige.

3.4.3 Spørreundersøkelse 2

For å kartlegge opplevelsene til et flertall av elevene i gruppa som deltok i datainnsamlingen vårterminen 2019, benyttet jeg blant annet metoden spørreundersøkelse. *Spørreundersøkelse 2*, (vedlegg 4) bestod av til sammen 12 spørsmål. Flere av spørsmålene var identiske med spørsmål fra spørreundersøkelse 1, jeg redegjør derfor ikke for bakgrunnen for valgt spørsmålsform for de gjeldende spørsmålene på nytt. Spørsmål om medievaner var med i begge undersøkelsene. Begrunnelsen for dette var et jeg var interessert å vite noe om elevgruppa sitt forhold til lesing og medievaner for å se om dette i tilfellet skilte seg fra den andre klassen som leste romanen i skoleåret 2016/17 sine svar. Om det viste seg å være svært store forskjeller i lese- og medievaner, vil dette kunne påvirke i hvor stor grad det var aktuelt å sammenligne opplevelsene til de to klassene videre. Også spørsmål om hvor mye av romanen de hadde lest og hvordan de hadde oppfattet innholdet var identiske i de to undersøkelsene. Dette fordi disse spørsmålene direkte har sammenheng med problemstillingen for oppgaven.

I spørsmålet som tar sikte på å kartlegge elevenes forhold til digital skjønnlitteratur, ble det lagt til en presisering som skulle tydeliggjøre hva som ligger i begrepet *digital skjønnlitteratur*. Bakgrunnen for dette tillegget er at svarene i den første spørreundersøkelsen viste at flere elever ikke forstod betegnelsen *digital skjønnlitteratur*. Denne usikkerheten førte i sin tur til at noen av svarene elevene oppgav ikke var relevante. Spørreundersøkelse 2 hadde flere spørsmål som var rettet mot selve arbeidet med romanen enn undersøkelse 1. Dette henger igjen sammen med hovedprioriteten for dette masterarbeidet, hvordan digitale medier påvirker elvenes leseopplevelse og forståelse. I den forbindelse er det naturlig at *Spørreundersøkelse 2*

inneholdt flere spørsmål som hadde som hensikt å avdekke hvordan informantene hadde opplevd denne arbeidsformen.

Spørreundersøkelse 2 ble også utført i mye kortere avstand til det praktiske arbeidet den tar sikte på å undersøke enn den forrige. Dette gjør at elevene trolig hadde bedre forutsetninger til å uttale seg og å huske detaljer ved sin opplevelse av arbeidet. Dette er også noe av årsaken til valget om å benytte flere åpne spørsmål der elevene selv må formulere tankene sine om gitte tema. Som Cohen et al. skriver, er åpne spørsmål et godt alternativ i gitte situasjoner: «Open-ended questions are useful if the possible answers are unknown or the questionnaire is exploratory, or if there are so many possible categories of response that closed questions would contain an extremely long list of options» (Cohen et al., 2011, s. 382). Mine åpne spørsmål har som formål å avdekke elevenes personlige opplevelse ved ulike spekter av leseprosessen og undervisningsopplegget. Spørsmål med faste svaralternativ vil i denne forbindelsen, slik jeg ser det, begrense elevenes mulighet til å få uttrykt sine erfaringer på en presis måte.

Spørsmål 9 var et spørsmål med faste svaralternativer som hadde som formål å avdekke informantenes synspunkter på hvordan de hadde opplevd at lesing av den skjønnlitterære romanen ble kombinert med bruk av sosiale medier. På dette spørsmålet valgte jeg å gi mulighet til å markere for flere svaralternativer, det som i faglitteraturen blir beskrevet som «...multiple choice with several responses...» (Cohen et al., 2011, s. 384). Fordelen med denne typen spørsmål er at de gir mulighet for informanten å gi et mer sammensatt svar, samtidig som denne typen spørsmål kjennetegnes av at de «... can be quickly coded and quickly aggregated to give frequencies of response» (Cohen et al., 2011, s. 384).

3.5 Beskrivelse av undervisningsopplegg

I dette delkapitlet vil jeg beskrive hvordan opplegget jeg har utarbeidet der gamle og nye medier i form av romanen *Synnøve Solbakken* og de sosiale mediene Facebook og Instagram kombineres ble gjennomført i praksis. Undervisningsopplegget som dannet hovedgrunnlaget for datainnsamlingen i forbindelse med masterprosjektet mitt ble gjennomført i løpet av tre uker i månedsskriftet januar/ februar 2019.

3.5.1 Rammer for gjennomføring

Uketimetallet i norsk for denne typen elever er fire timer, opplegget ble gjennomført på til sammen tolv undervisningstimer fordelt på seks undervisningsøkter på 80 minutter hver. Tidsmessig kan kanskje dette virke som et litt stramt opplegg, men det finnes flere faktorer som taler for å ikke strekke et slikt prosjektet over lengre tid. For meg som «forsker» var det viktig at perioden med informasjonsinnsamling ikke gikk over så lang tid at informasjonsmengden ble for stor til å kunne håndteres. Prosjektet skulle naturligvis gjennomføres som en del av elevenes ordinære opplæring, styrt av gjeldende læreplan, *Kunnskapsløftet* (Kunnskapsdepartementet, 2012). Siden opplegget ble gjennomført innenfor den ordinære undervisningstiden til gruppa, var det svært viktig at opplæringen gitt i dette tidsrommet var relevant for opplæringen til elevene, en forankring i gjeldende forskrift sikrer dette. Samtidig gjorde det planlagte tidsaspektet at det gjensto nok tid til å gi opplæring i de andre kompetansemålene som undervisningen skal gi opplæring i. Det er i hovedsak følgende læreplanmål i læreplanen for norsk på studieforbereprogram som elevene var tenkt å få opplæring i gjennom arbeidet med undervisningsopplegget;

- «gjøre rede for et bredt register av språklige virkemidler og forklare hvilken funksjon de har» (Kunnskapsdepartementet, 2012, s. 10).
- «lese og analysere tekster på bokmål og nynorsk i ulike sjangere og ta stilling til spørsmål tekstene tar opp, og verdier de representerer» (Kunnskapsdepartementet, 2012, s. 11)
- «beskrive hvordan ulike forestillinger om det norske kommer til uttrykk i sentrale tekster fra slutten av 1700-tallet til 1870-årene og i et utvalg samtidstekster» (Kunnskapsdepartementet, 2012, s. 11).
- «analysere, tolke og sammenligne et utvalg sentrale norske og noen internasjonale tekster fra ulike litterære tradisjoner fra romantikken til i dag, og sette dem inn i en kulturhistorisk sammenheng» (Kunnskapsdepartementet, 2012, s. 12).

Av disse overnevnte kompetansemålene, er det bare det første av dem som gjelder spesifikt for første trinn på studiespesialiserende linje på videregående skole. Teksten *Synnøve Solbakken* ble i undervisningen for min klasse brukt som et ledd i opplæringen om hva skjønnlitteratur er, hvilke virkemidler som er typisk for denne typen litteratur og hva funksjonen av disse virkemidlene gjør med leserens forståelse av teksten. Målsetningen med undervisningsopplegget om *Synnøve Solbakken* var derfor i hovedsak å fokusere på å avdekke

språklige virkemidler og å gi elevene innsikt i hvordan Bjørnsson på en nyskapende, men også veldig tydelig måte, bruker språklige virkemidler i denne bondefortellingen. I tillegg lå fokuset også på forståelse av innholdet i teksten og videre på å bruke denne innsikten til å samtale om og tolke teksten. Målsetningen med undervisningsopplegget var også at arbeidet skulle gi elevene en så god innsikt i romanteksten at den på et senere tidspunkt i undervisningsløpet kan brukes som referansetekst for de andre overnevnte kompetansemålene i norskfaget.

3.5.2 Forberedelse i forkant av undervisningsopplegg

I kompetansemålene i gjeldende læreplan, *Kunnskapsløftet* (2012), blir i delen som omhandler norsk i videregående opplæring ordet *sjanger/ sjangre* brukt gjentatte ganger. Mediehverdagen i vår tid gjør, som blant annet Elleström i sine teorier peker på, at skillene mellom sjangre blir mindre tydelige. Chris Baker og Emma A. Jane gjør i sitt grundige verk *Cultural Studies, theory and practice* i ett av kapitlene som omhandler ungdomskultur oppmerksom på at: «... this is the age of remix» (Baker & Jane, 2016, s. 592). Dette fenomenet gjør at dagens ungdommer kanskje ikke har et så bevist forhold til den tradisjonelle inndelingen i sjanger som tidligere generasjoner. Som forberedelse til arbeidet med den skjønnlitterære romanen *Synnøve Solbakken*, ble det i undervisningen i ukene i forkant jobbet med akkurat sjangerbegrepet med særlig fokus på skjønnlitterær litteratur.

Kress er også i sin bok *Literacy in the New Media Age* opptatt av verdien akkurat denne typen kunnskap om kriterier litteratur kan systematiseres etter kan ha for dagens unge:

In as far as the school sees it as its task to provide young people with the resources to act in their societies with maximal potential for autonomous action, the young need to understand the constraints and limitations as well as the potentials and possibilities for action. A full knowledge of genre conventions – by which I mean knowledge of the socially generative conditions and their realization – is one part of such knowledge in the domain of written representation. (Kress, 2003, s. 85)

I digitale medier er den daglige realiteten som ungdommene forholder seg til «...[a] widespread practice of breaking down and reassembling cultural texts across the media spectrum including art, literature, film, animation, music and commercials (Baker & Jane, 2016, s. 593). I kulturlivet ellers debatters stadig skillelinjene mellom fiksjon og fakta i litteratur, noe som bøker av både Knut Ove Knausgård og søstrene Helga og Vigdis Hjort kan ses på eksempler på. Likevel er det i *Kunnskapsløftet* (2012) gitt klare føringer for at elevene

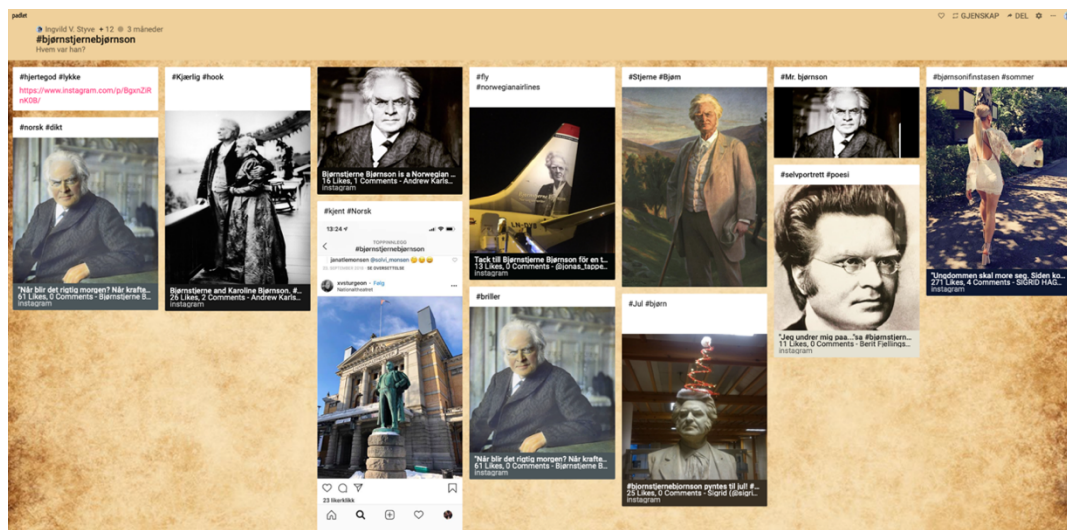
skal ha en forståelse av sjangerbegrepet i en mer tradisjonell form. Som Kress skriver, er forestillingen om at ulike teksters egenskaper sentrale i litteraturundervisning verden over: «The introduction of the concept of genre into theories of literacy entails that we see text, not letter, not word, not clause or sentences – as the central category in literacy» (Kress, 2003, s. 86).

3.5.3 Undervisningsøkt 1

Siden læreplanmålene i norsk for Vg1 studiespesialiserende linje ikke, og følgelig dermed ikke lærebøkene heller, dekker litteraturhistorie, kunne jeg ikke forutsette at elevene hadde kjennskap til Bjørnstjerne Bjørnson eller hans forfatterskap. For å skape et bakteppe for litteraturen elevene skulle jobbe med de påfølgende undervisningsøktene, startet jeg opp undervisningsopplegget med å la de bli bedre kjent med forfatteren bak verket *Synnøve Solbakken*. Gjennom denne innfallsvinkelen var det også et ønske om å øke elevens forståelse for tiden som romanen ble publisert i. Siden sosiale medier skulle utgjøre en viktig komponent i undervisningsopplegget, ville jeg helt fra starten av benytte digitale plattformer aktivt.

Etter å ha stilt spørsmålet: «Hvem var Bjørnstjerne Bjørnson?», lot jeg elevene undersøke emneknaggen/ hashtag-en #bjørnstjernebjørnson på Instagram. Elevene jobbet parvis og fikk i oppgave å poste ett bilde som sa noe hva de forbandt med Bjørnstjerne Bjørnson på *Padlet*. *Padlet.com* er digital plattform egnet til bruk i undervisning fordi den gir mulighet til å sette opp en vegg der alle de som er inviterte kan publisere sine innlegg. Bildet elevene valgte, skulle ledsages av minst to emneknagger som også skal være med på å kunne besvare det overnevnte spørsmålet. Figur 2 viser resultatet av arbeidet:

Figur 2: Skjermdump av Padlet fra undervisning 18.01.19



Jeg brukte Smart Board-en i klasserommet for å vise siden/ veggen med innlegg, sånn at alle elevene i klasserommet kunne se hverandres publiseringer.

Elevene fikk deretter i oppgave å lese første kapittel i teksten *Synnøve Solbakken* individuelt og stille. Når de hadde lest ferdig, fant de opplysninger på Smart Board-en om hvordan de kunne komme i kontakt med karakterene i romanen på sosiale medier og brukte noen tid på å utforske de litterære personene sine profiler på Facebook. Lesingen og det elevene fant ut om romankarakterene i sosiale medier dannet grunnlag for en diskusjon om hva elevene hadde lest og hvordan de trodde handlingen i bondefortellingen vil utspille seg videre. Mot slutten av undervisningsøkta fikk elevene noe tid å jobbe med lekse, som var å lese andre kapittel i romanen til neste norsktime. Elevene fikk også i lekse å kommentere ett innlegg eller poste noe på veggen til en av Facebook-profilene til romankarakterene på helt valgfri måte. I den forbindelse ble det presisert at elevene kunne forholde seg til romankarakterene som de gjør til hvilken som helst profil på Facebook.

3.5.4 Undervisningsøkt 2

Innledningsvis startet undervisningsøkta med å kort repetere hvem Bjørnstjerne Bjørnson var ved innspill etter håndsopprekning. I den forbindelse vil jeg prøve å merke meg om elevene tok i bruk emneknaggene jeg benyttet meg av i foredraget mitt når de svarte på spørsmål. Videre så vi kjapt gjennom innlegg på romankarakterens Facebook-sider før elevene skulle svare skriftlig på spørsmål til innholdet i de to første kapitlene i romanen.

Som det første av de siterte læreplanmålene i underkapittelet som angir rammene for prosjektet tydelig formidler, skal elevene ha kunnskap om ulike språklige virkemidler. Elevene ble bedt om å jobbe sammen i par og sette opp en liste over de språklige virkemidlene de kjente til. Deretter ble det i fellesskap utarbeidet en oversikt på tavla. Her ble det satt opp i eksempler og forklart mulig funksjon av de rekke ulike språklige virkemidlene. Elevene ble så bedt om å lete etter eksempler på bruk av språklige virkemidler i første og andre kapittel av romanen *Synnøve Solbakken*. Dette arbeidet ble etterpå oppsummert i plenum. Samtidig ble det diskutert hvilken funksjon virkemidlene hadde. Den resterende tiden av undervisningsøkta ble brukt til å jobbe med lekse. Leksa var også denne gangen todelt, elevene skulle lese tredje kapittel i romanen og igjen delen noe på Facebook-veggen til minst en av romankarakterene.

3.5.5 Undervisningsøkt 3

Undervisningsøkta ble innledet med at vi oppsummerte innholdet i tredje kapittel i romanen. Dette arbeidet ble utført i grupper og uklårheter angående handlingen ble oppklart av meg. Etter en rask repetisjon av ulike typer språklige virkemidler, fikk elevene i oppgave å finne konkrete eksempler på virkemidler og deres funksjon i kapitlene en til tre. Elevene jobbet fortatt i grupper på to til tre elever, dette for å kunne diskutere funnene sine med medelever. Dette arbeidet tok en del tid å gjennomføre i praksis, men siden arbeid med språklige virkemidler var et fokusområde i denne arbeidsperioden, mener jeg det likevel var et riktig valg.

Etter at vi hadde oppsummert funnene til elevene i felleskap, fikk de i oppgave å undersøke siste avsnitt av kapittel tre enda nærmere. De ble bedt om å lese dette avsnitte på nytt, denne gangen høyt, og deretter gjenfortelle innholdet i felleskap i en liten gruppe. Dette arbeidet skulle sikre at flest mulig av elevene hadde forstått hva teksten handlet om. Deretter fikk de i oppgave å finstudere avsnittet på jakt etter virkemidler og funksjonen av dem som de fant. Elevene skulle deretter se på det aktuelle Facebook-innlegget til den litterære karakteren Sæmund Granlien en gang til og diskutere innholdet i dette nærmere. De ble deretter bedt om å legge inn kommentarer i innlegget om de hadde noen innspill de ønsket å dele. Arild Sakftun skriver i sin bok *Litteraturens nytteverdi* (2009) blant annet følgende om hensikten med å lese skjønnlitteratur som en del av undervisningen: «Målet er å utvikle evnen til å innta en svarende og ansvarlig posisjon overfor det man leser; i all nøkternhet å kunne ta stilling til det man leser» (Skaftun, 2009, s. 100). Ved å legge opp til diskusjon og ulike forum for å dele synspunkt var målet mitt å stimulere til å utvikle elevene sin kompetanse som reflekterende lesere.

3.5.6 Undervisningsøkt 4

Ved oppstart av undervisningsøkta ble innleggene jeg hadde laget på profilene til de litterære karakterene brukt for å få elevene til å repetere handlingen gjennom å gjenfortelle til hverandre. Ett og ett innlegg ble vist i den kronologiske rekkefølgen som handlingen i romanen utspiller seg i. Elevene fikk et par minutter for å samsnakke før det ble oppsummert i fellesskap. Dette arbeidet ble fulgt av at elevene skriftlig besvarte oppsummeringsspørsmål fra kapittel fire. Disse spørsmålene hadde nær sammenheng med utgangspunktet for statusoppdateringene publisert på Facebook.

Elevene jobbet deretter i små og selvvalgte grupper og laget et forslag til innlegg for de litterære karakterene Torbjørn og Synnøve. Målet var at ett av alternativene skulle deles på Facebook-veggen til de litterære karakterene. Innlegget skulle inneholde en av de mulige følelsesalternativene som den digitale plattformen gir mulighet til. I tillegg skulle innlegget inneholde en valgfri semiotisk ressurs (skrift, bilde, video, GIF-animasjon eller lignende). Forslagene til innlegg ble publisert på to separate Padlet-vegger og avstemming blant elevene avgjorde hvilke innlegg som ble publisert på Facebook-siden til Torbjørn og Synnøve.

Elevene ble deretter delt inn i grupper utarbeidet av læreren. Gruppemedlemmene skulle jobbe sammen og lese kapittel fem på den måten som de selv mente var best egnet (høytlesning, stillelesning eller kombinasjonsformer av disse alternativene). Hver gruppe fikk deretter tar over ansvaret for en av de litterære karakterenes Facebook-kontoer. Elevene fikk i oppgave å på valgfri måte gi Facebook-profilene mer innhold. Gruppemedlemmene ble utfordret til å tenke etter hvordan de tror de litterære karakterene ville ha framstilt seg selv. I boka *Multilingualism Online* (2017) skriver Carmen Lee følgende om identitetsskapning i sosiale medier: «In social interaction, people are constantly making decisions about whether they wish to express or reveal certain aspects of their identity» (Lee, 2017, s. 55). De fleste av elevene er aktive på en eller flere plattformer for sosiale medier, og har dermed, bevist eller ubevist, allerede en del kunnskap om måter å konstruere et bilde av sin identitet i lignende sammenhenger. Gjennom oppgaven gitt til elevene, ønsket jeg å danne meg et bilde av hvordan elevene oppfatter personligheten til karakterene de leste om.

Resten av undervisningsøkta ble brukt til å lese kapittel fem. Gruppene valgte selv hvordan de organiserte lesingen, men hadde i felleskap ansvar for å respondere på minst et innlegg eller poste noe på en Facebook-vegg tilhørende en av de andre gruppens litterære karakterer. Lekse til neste undervisningsøkt var å lese sjette kapittel i romanen.

3.5.7 Undervisningsøkt 5

Undervisningsøkta ble innledet med at elevene jobbet med skriftlige spørsmål til innholdet i de seks første kapitlene i romanen. Etter omlag 25 minutter oppsummerte vi svarene i felleskap. Deretter ble kapittel sju lest, elevene bestemte selv om de vil høre teksten lest opp av læreren, eller om de ønsket å lese på egenhånd.

Elevene diskuterte deretter i gruppevis hvordan de trodde handlingen i romanen vil utvikle seg videre, og noen la fram sine synspunkt i plenum. Videre jobbet gruppene med å lage et nytt

innlegg på Facebook på vegne av romankarakterene gruppa deres representerte. Denne gangen måtte innlegget inneholde en form for illustrasjon og minst tre passende emneknagger som var med på å utdype innholdet i innlegget. Formålet med denne oppgaven var å se om innleggene elevene publiserte på vegne av andre kunne gi en pekepinn på hvordan de oppfatter personligheten til de litterære karakterene. For som Ida Aalen skriver: «Språkbruk, sjargong, slang, kulturelle referanser og humor viser også identitet» (Aalen, 2016, s. 65). Resten av økta ble brukt til lesing av kapittel åtte, dette kapittelet var lekse til neste undervisningsøkt.

3.5.8 Undervisningsøkt 6

Undervisningsøkta ble innledet med at elevene i grupper la ut nye innlegg på Facebook på vegne av de litterære karakterene. Innlegget skulle denne gangen inneholde en av de mulige følelsesalternativene som er akkompagnert av en fastlagt emoji som Facebook gir mulighet til når en skal opprette et nytt innlegg. Jeg ville på denne måten prøve å få klarhet i hvordan elevene oppfattet stemningen i romanen på dette tidspunktet i handlingen.

Elevene fikk deretter i oppgave å lese kapittel ni, romanens siste kapittel. Etterpå oppdaterte de gruppevis Facebook-siden for karakteren de hadde ansvar for. Det ble ikke gitt noen føringer for hvordan oppdateringen skulle utformes. Deretter lette de etter bruk av de litterære virkemidlene kontrast og symbol i teksten. Til dette arbeidet var det utarbeidet et skjema som de skulle bruke (vedlegg 7). Skjemaet var utarbeidet for å kunne gi en ryddig oversikt over type virkemiddel, eksempel i form av sitat og hvilken funksjon de mente det gitte virkemiddelet hadde. Undervisningsøkta ble avsluttet med en felles oppsummering og elevene ble gjort oppmerksom på at de som har samtykket til dette i neste undervisningsøkt ville bli bedt om å svare på et spørreskjema om hvordan de hadde oppfattet denne måten å jobbe med en skjønnlitterær roman på. Bakgrunnen for å vente med å besvare spørreundersøkelsen til neste undervisningsøkt var å gi elevene tid til å reflektere over opplegget og bearbeide inntrykkene.

3.6 Tanker rundt å forske på egen praksis

Jeg har som kjent valgt å bygge opp forskingsprosjektet mitt rundt å forske på egen praksis i et forsøk på å undersøke nye innganger til tradisjonell skjønnlitteratur i norskfaget på videregående skole. Selvsagt gir dette valget meg noen fordeler, i og med at jeg har gode bakgrunnskunnskaper til miljø og tradisjoner i miljøet jeg skal gjøre mine undersøkelser i.

Likevel er det også mange utfordringer man må være oppmerksom på og ta hensyn til når undersøkelsene er så nært knyttet til min egen arbeidsplass:

Flere metodelærebøker betoner at det er problematisk for en forsker å velge et felt der han eller hun kjenner aktørene eller har profesjonell ekspertise i forhold til den virksomheten som utføres på feltet. Når man observerer venner, kjenninger eller kolleger, er man mer tilbøyelig til å velge side. Man mister den akademiske distansen, og får personlige interesser i det som skjer i feltet. (Repstad, 2007, s. 39)

På tross av disse advarslene har jeg altså valgt å gjennomføre et forskingsprosjekt som er knyttet til egen arbeidsplass. Gjennom hele masterstudiet mitt har jeg vært tilknyttet en statlig ordning som går under benevnelsen *Kompetanse for kvalitet*, en ordning der Fylkeskommunen legger til rette for videreutdanning. Når det gjelder valg av masterprosjekt, kan en da tenke seg at det kan oppstå en lojalitetskonflikt i og med at arbeidsgiver har spilt en så stor rolle i å muliggjøre utdanningen. For mitt vedkommende har dette ikke vært noe problem, jeg har valgt forskingsprosjekt helt uten innblanding fra arbeidsgiver, og dermed ikke følt noe press for å velge et område som er knyttet opp mot undervisning eller annen praksis i skolen. Arbeidsgiver har derimot vært behjelpelig med å legge opp timeplanen for skoleåret 2018/19 slik at jeg har fått en klasse i norsk på studieforbereprogram (idrettsfag vg1) som kan delta i forskingsprosjektet mitt. Denne velviljen har vært avgjørende for at jeg kunne gjennomføre prosjektet mitt innenfor det planlagte tidsrommet.

3.6.1 Aksjonsforskning og mitt prosjekt

Dette med å forske på egen praksis er i disse dager også et høyaktuelt tema innenfor skoleverket i Norge. I 2016 publiserte som tidligere nevnt Fagbokforlaget en bok, *Å forske på egen praksis, Aksjonsforskning og andre tilnærminger til profesjonell utdanningsfeltet*. Temaet gjennom hele dette verket er å beskrive fordeler og utfordringer knyttet til prosjekter som foregår innenfor skoleverket. Videre er grunntanken at læreren er en aktiv deltager både i form av sin tradisjonelle rolle som undervisningskraft, samtidig som vedkommende også er forsker med det mål å forbedre sin egen praksis. En mye brukt definisjon på begrepet aksjonsforskning er «... en systematisk undersøkelse av egen praksis og har som intensjon å informere og utfordre tidligere praksiser innenfor lærerens arbeidsmiljø» (Ulvik et al., 2016, ss. 17-18).

Om målet med denne typen arbeid, skriver Ulvik et al. at det er «... å vinne innsikt, utvikle en reflektert praksis, skape positive endringer i skolen og i utdanning generelt og forbedre elevens læring» (Ulvik et al., 2016, s. 18). Ønsket bak undervisningsprosjektet jeg planla å gjennomføre, var å finne gode og kanskje bedre innganger til lesning av skjønnlitteratur enn det jeg har fått til tidligere. Målsetningen min var dermed nokså sammenfallende med formålene som nevnes i forbindelse med aksjonsforskning. Aksjonsforskning deles gjerne videre inn i tre hovedkategorier; teknisk aksjonsforskning, praktisk aksjonsforskning og kritisk aksjonsforskning (Ulvik et al., 2016, s. 20). Formålet med typen *teknisk aksjonsforskning* blir beskrevet som å «... ville forbedre utbyttet av egen praksis. Praksis er et middel for å nå et gitt mål» (Ulvik et al., 2016, s. 20). Siden mye av dette teorigrunnlaget for begrepet aksjonsforskning er sammenfallende med bakgrunn og begrunnelse for mitt prosjekt, vil jeg i den etiske refleksjonen rundt det å forske på egne elever og egen praksis støtte meg til teorier og bekreftet kunnskap som allerede er etablert i forhold til fenomenet aksjonsforskning.

3.6.2 Etiske betraktninger knyttet til å forske på egen praksis

I tillegg til å utøve en sterk grad av overvåkenhet for å opprettholde den nødvendige akademiske distansen som et forskningsprosjekt krever, gir også forskning på egen arbeidsplass, og i dette tilfellet på egne elever, noen etiske og praktiske utfordringer. For å være sikker på at forskningsprosjektet mitt ikke kom i konflikt med *Personvernloven* på noe måte, søkte jeg *Datatilsynet* om godkjenning av prosjektet. Søknad ble sendt i november 2018 og det ble gitt godkjenning til gjennomføring av prosjektet fra NSD tidlig i januar (vedlegg 1).

I tillegg til dette ble elevene som deltok i forskningsprosjektet grundig informert om opplegget på forhånd. Avdelingsleder ved skolen tok seg av den praktiske informasjonen og utdeling av skriftlig bakgrunnsmateriale til de mulige informantene. De fikk som kjent med seg skriftlig informasjon til foresatte (vedlegg 2) og signerte i den forbindelse et samtykkeskjema som angav i hvilken grad de ønsket å delta i prosjektet. Elever som var skeptiske kunne velge å ikke delta i det hele tatt, eller delta i undervisningsopplegget, men ikke være informant. De som valgte å delta i undervisningsopplegget og i tillegg ønsket å være informanter, kunne velge om de ville svare på spørreskjema og/ eller stille opp som informant i kvalitativt intervju. Som et ledd i å forsøke å minske forskningseffekten og i størst mulig grad å avdekke informantenes oppriktige opplevelse av arbeidet med romanen, ble det heller ikke i dette

tidsrommet lagt opp til noen form for vurderingssituasjon med karakter knyttet til arbeidet som ble gjort i forbindelse med lesning av romanen *Synnøve Solbakken*.

På tross av at det tilfører en del ekstra praktiske og etiske aspekter til prosessen, finnes det likevel, sånn jeg vurderer det, flere fordeler enn ulemper med å forske på egen praksis. Som Ulvik et al. skriver: «Som lærer og aksjonsforsker er man privilegert ved å ha en unik tilgang til feltet man studerer» (Ulvik et al., 2016, s. 43). Man har naturlig og legitim adgang til arenaen man skal studere og elevene som skal være forskningsobjekter i studiet har man allerede etablert en relasjon til. Disse nevnte faktorene kan være både tidsbesparende og kunne gi en høyere grad av forståelse for helheten enn om en som forsker skulle komme utenfra for å interagere med et nytt miljø og nye mennesker. Likevel er sider ved den posisjonen man naturlig har på forskingsfeltet også en utfordring. Dette fordi når man nå også ikler seg forskerrollen, er det en fare for at dette ubevisst kan påvirke praksis. Eksempel på dette kan være at man opptrer på en annen måte i klasserommet enn man vanligvis gjør fordi man har så høyt fokus på at man skal gjennomføre prosjektet. Dette kan da i sin tur få innvirkning på elevens opplevelse og utbytte, både i positiv og negativ retning.

Forskning på egen arbeidsplass kan altså ha sine fordeler, men også være utfordrende. At jeg kjenner aktørene jeg skal forske på fra før fordi de er mine egne elever, er ikke nødvendigvis bare en positiv faktor. Som Repstad gjør oppmerksom på kan: "... det at forskeren er til sted, i noen tilfeller forårsake en aller annen form for strategisk opptreden fra aktørene" (Repstad, 2007, s. 66). Også i boka *Å forske på egen praksis* (2016) er forfatterne opptatt av dette aspektet, de skriver blant annet: «Lærerens relasjon til ulike elever vil også påvirke hvilken informasjon hun får om elevperspektivet. Slik relasjonen påvirker læringsforutsetninger, kan den også påvirke lærerens evne til å sette seg inn i elevens perspektiver (Ulvik et al., 2016, s. 43).

Bakgrunnen til at jeg på tross av disse utfordringene har gjort dette valget, er at jeg vurderer nytteverdien av utbyttet av forskningsprosjektet som svært høy for utviklingen av egen videre praksis. Repstad peker på tross av sin skepsis på at akkurat dette kan være en positiv faktor som taler til fordel for forskning som man ikke har så stor distanse til:

Kanskje undervurderer de som advarer mot å forske på hjemmebane, de fordelene dette også kan gi. Man skal ikke undervurderer den kilde til motivasjon og utholdenhet det

kan være at forskeren er menneskelig berørt i forhold til det miljøet han eller hun forsker i. (Repstad, 2007, s. 39)

Ulvik fremhever også et annet aspekt ved denne typen forskning når arbeidsplassen til forskeren er skolen: «Praksis kan gi en klarere forståelse for teori og teoretiske begreper, og empirisk forskning kan fungere som gode linser å betrakte praksis gjennom (Ulvik et al., 2016, s. 33). Med andre ord kan forskning på egen praksis gi en lærer som meg nye perspektiver. Dette kan i sin tur i noen tilfeller føre til refleksjon og en videreutvikling av egen yrkespraksis.

3.7 Analyseperspektiv

Som beskrevet tidligere i dette kapitlet, bygger datainnsamlingen i dette prosjektet på både kvantitative og kvalitative undersøkelser. *Mixed methods* er derfor et stikkord for metodevalget i oppgaven. Når det gjelder analyseperspektivet som er lagt til grunn, vil dette likevel i størst grad ha et kvalitativt preg. Dette henger tett sammen med at problemstillingen for oppgaven som kjent tar sikte på å avdekke informantenes personlige opplevelser i forbindelse med bruken av sosiale medier i litteraturundervisningen. Lars E. F. Johannessen, Tore Witsø Rafoss og Erik Børve Rasmussen skriver i boka *Hvordan bruke teori? Nyttige verktøy i kvalitativ analyse* (2018) følgende: «Kvalitative data er altså nedtegnede erfaringer som beskriver best med ord framfor tall» (Johannessen, Rafoss, & Rasmussen, 2018, s. 22). Erfaringene som informantene mine har gjort seg gjennom undervisningsopplegget rundt romanen *Synnøve Solbakken* lar seg utvilsomt best beskrive gjennom skriftlige beskrivelser og ikke tallstatistikk.

Bakgrunnen for at jeg på tross av dette også har valgt å samle inn en del kvantitative data, er todelt: I et prosjekt av så liten målestokk som mitt, er spørreskjema der noe av materialet som blir samlet inn har et sterkt kvantitativt preg nokså tidsbesparende. Tallmateriale er raskere både å samle inn og bearbeide enn mange kvalitative innsamlingsmetoder. Bruken av anonyme spørreskjema gjorde også at jeg kunne samle inn data fra en klasse som hadde gjennomført et undervisningsopplegg med lesing av *Synnøve Solbakken* der bruk av sosiale medier ikke inngikk. Ved å velge denne tilnærmingen, fikk jeg datamateriale som til en viss grad gjorde det mulig å si noe om forskjellene mellom å bruke digitale medier i litteraturundervisningen og ikke. Ved å utnytte muligheten som lå i å kunne sammenligne de to utvalgene på noen områder, fikk jeg en form for kontrollgruppe innenfor de nokså begrensede rammene som mitt prosjekt hadde.

Johannessen et al. mener at man en analyse bør gå bort fra ordet *problemstilling* og heller bruke begrepet *forskningsspørsmål*. Med forskningsspørsmål forstår Johannessen et al. følgende: «Forskningsspørsmål er det overordnede spørsmålet som analysen som helhet skal svare på» (Johannessen et al., 2018, s. 24). For min analyse blir da forskningsspørsmålet som kjent: «Hva gjør bruken av digitale medier i litteraturundervisningen med elevenes leseforståelse og motivasjon?» For å svare på dette spørsmålet, vil jeg benytte meg av analytiske spørsmål, «... sånne vi stiller i tillegg til forskningsspørsmålet – og nettopp for å *besvare forskningsspørsmålet*» (Johannessen et al., 2018, s. 25). Noen av de mest relevante analytiske spørsmål for min oppgave vil være:

- Påvirket bruken av sosiale medier informantens evne til å forstå handlingen i en gitt roman?
- Hvordan opplevde informantene bruken av sosiale medier underveis i leseprosessen?
- Hvordan opplevde informantene å selv delta aktivt i å publisere innlegg i sosiale medier på vegne av de litterære karakterene?

Gjennom å se på analysen som en spørsmålsdrevet prosess, er målet å besvare forskningsspørsmålet ved å lete i det innsamlede datamaterialet etter svar på de analytiske spørsmålene. I kapittel 4 i denne oppgaven er deler av det innsamlede datamaterialet og analyse av dette gjengitt.

4. Analyse

I dette kapitlet oppsummeres resultater fra både kvalitative og kvantitative datainnsamlinger jeg har gjort i løpet av gjennomføringen av den praktiske delen av prosjektet mitt. Formålet med datainnsamlingen er å skaffe grunnlag for å kunne diskutere om bruken av sosiale medier i kombinasjon med lesning av skjønnlitteratur har en innvirkning på elevers leseopplevelse og forståelse av innholdet i en gitt roman. Det er i hovedsak en kvalitativ analysemodell som legges til grunn for analysen, bakgrunnen for dette er beskrevet i delkapittel 3.7 i metodekapitlet.

I kapitlet presenteres først data innsamlet gjennom de to spørreundersøkelsene jeg har hatt og som er nærmere beskrevet i metodekapitlet. Videre vil jeg presentere de viktigste funnene fra de tre kvalitative intervjuene jeg har utført. Dette følger en oppsummering av viktige funn gjort i forbindelse med observasjon av den praktiske gjennomføringen av undervisningsopplegget. Det blir også gitt konkrete eksempler fra den praktiske bruken av sosiale medier og informantenes responser. Disse er gjengitt med retusjeringer der det har vært nødvendig for å anonymisere informantene.

4.1 Medievaner i utvalgene

De to utvalgene er begge klasser fra samme videregående skole og elevene tilhører idrettslinja. På tross av disse likhetene, mener jeg det i sammenheng med dette prosjektet er svært relevant å undersøke medievanene til de to utvalgene. Store ulikheter i informantenes forhold til både lesning generelt og bruk av sosiale medier kan ha påvirkning på forutsetninger for hvordan arbeidet med romanen *Synnøve Solbakken* som en del av norskundervisningen oppfattes. I begge spørreundersøkelsene var det derfor tre spørsmål som dreide seg om informantenes medievaner.

4.1.1 Lesing av skjønnlitterære romaner

Informantene ble spurt om hvor mange skjønnlitterære romaner i papirformat de hadde lest i løpet av det siste året. Tallet var oppgitt å gjelde romaner lest både i skolesammenheng og på privat initiativ.

Tabell 1:

Oversikt elever med over 25 leste bøker siste år

Svaralternativer:	<i>Spørreundersøkelse resultat utvalg V18</i>		<i>Spørreundersøkelse resultat utvalg V19</i>	
	Antall	Prosent	Antall	Prosent
a) Over 50	0	0 %	0	0 %
b) Mellom 25 – 50	2	7,7 %	0	0 %

Tallene i Tabell 1 viser at det i ingen av utvalgene finnes mange elever som har det en vil klassifisere som et veldig høyt konsum av skjønnlitterære romaner. I utvalg *V18* er det noen flere elever som leser det man kan betegne som et relativt høyt antall bøker, men flertallet av informantene i begge utvalgene bruker ikke svært mye av sin tid på å lese skjønnlitterære bøker. Man kan for eksempel se at ikke noen av utvalgene inneholder elever som leser så mye at antallet overstiger 50 leste skjønnlitterære bøker siste året. Tallene for leste bøker gjennomgående noe høyere for utvalget *V18*. Dette kan muligens ha en sammenheng med at informantene i denne gruppen på tidspunktet de besvarte spørreundersøkelsen var elever på vg3. Læreplanen og undervisningen for disse elevene forutsetter lesing av flere skjønnlitterære romaner enn det elevene i det andre utvalget, elever på vg1, gjør.

Gjennomsnittsalderen for elevene i utvalg *V18* er 18 – 19 år, mens elevene i utvalg *V19* har en tilsvarende gjennomsnittsalder på 16 – 17 år. Dette kan også være en faktor som har betydning for det samlede antallet leste bøker, men siden dette er en variabel jeg ikke har mulighet til å påvirke, er det ikke noe jeg vil legge videre vekt på i analysen min. På tross av det er finnes noen forskjeller i lesevaner når det gjelder skjønnlitterære romaner, mener jeg likevel at funn på dette området ikke gjør utvalgene uegnet for fortsatt videre sammenligning.

4.1.2 Lesing av digital skjønnlitteratur

Begge utvalgene ble spurt om sitt forhold til digital skjønnlitteratur. Kunnskap om i hvilken grad informantene hadde for vane å lese digital skjønnlitteratur ble sett på som relevant i forbindelse med diskusjonen rundt det hevdede domenetapet til den tradisjonelle skjønnlitterære romanen. I utvalg *V18* var det tre elever som krysset av for at de leste digital

skjønnlitteratur. Da disse elevene i spørreskjemaet ble bedt om å presisere hvilken type digital litteratur det dreide seg om, viste det seg at ingen av svarene om ble oppgitt var eksempler på litteratur som er innenfor rammene av hva som defineres som digital skjønnlitteratur. Samme spørsmål inngikk i *Spørreundersøkelse V19*, men der var det lagt til en presisering av hva som var ment med begrepet digital skjønnlitteratur. I utvalget *V19* var det ingen elever som svarte bekræftende på at de leste digital skjønnlitteratur.

Ut fra disse funnene kan man dermed konkludere med forholdet til digital skjønnlitteratur er nokså samsvarende for informantene i de to utvalgene. Det er også lite eller ingenting som tyder på at digital skjønnlitteratur er et reelt konkurrerende medium til den tradisjonelle skjønnlitterære romanen i disse to utvalgene. Svarene kan dermed gi en pekepinn på at informantene i stor grad forbinder skjønnlitterære tekster med ulike former for trykt tekst.

4.1.3 Tidsbruk sosiale medier

Siden bruk av sosiale medier er en viktig komponent i den praktiske delen av prosjektet, er det relevant å finne ut noe om informantenes vaner og tidsbruk framfor skjerm. Som nevnt i teorikapittelet, innebærer også tid informantene bruker på sosiale medier en form for lesning, både i form av lesing av tekst i form av skrift og avkodning av andre semiotiske ressurser. Det kan også være interessant å sammenligne tallene for skjermtid for mine utvalg med gjennomsnittstallene for denne aldersgruppen i vårt hjemfylke for å vurdere i hvilken grad utvalget kan ses på som representativt for ungdom generelt. Informantene ble derfor bedt om å velge blant fem alternativ som anga hvor mye tid de i gjennomsnitt brukte på å lese i ulike former for digitale medier, resultatet fordelte seg som vist i Tabell 2.

Tall fra 2018 i den landsomfattende spørreundersøkelsen *Ung data.no* viser at 59 % av norsk ungdom bruker mer enn en time per døgn på sosiale medier. For vårt hjemfylke er tilsvarende tall 60 % (NOVA, 2018). I utvalget *V18* er det hele 76,9 % som svarer at de bruker mer enn en time daglig på sosiale medier. Dette er altså et tall som er relativt mye høyere enn hva som er gjeldene for landet i gjennomsnitt. For det andre utvalget i undersøkelsen min, *V19*, er tilsvarende tall 50 %. Dette er et tall som er nærmere landsgjennomsnittet enn for utvalg *V18*.

Tabell 2:Oversikt over anvendt tid - digitale medier

Svaralternativer:	<i>Spørreundersøkelse V18</i>		<i>Spørreundersøkelse V19</i>	
	Antall	Prosent	Antall	Prosent
a) Mindre enn 30 minutter	0	0 %	4	20,0 %
b) Mellom 30 minutter og 1 time	6	23,1 %	6	30,0 %
c) Mellom 1 og 2 timer	14	53,8 %	3	15,0 %
d) Mellom 2 og 3 timer	3	11,6 %	4	20,0 %
e) Mer enn 3 timer	3	11,6 %	3	15,0 %

Tall fra *Ung data.no* viser også at andelen elever som bruker mer enn en time per døgn på sosiale medier er høyere blant elever på videregående, 68 %, mot 57 % for elevene i ungdomsskolen (NOVA, 2018). Informantene i utvalg *V18* var da data ble innsamlet som kjent elever i tredje klasse på videregående skole, mens utvalg *V19* besto av elever på første trinn på videregående skole. Dette kan muligens være en faktor som kan være med å forklare noe av ulikhetene i funn når det gjelder anvendt tid i interaksjon med ulike former for sosiale medier.

Når det gjelder hva tallmaterialet for elevene som skal delta som informanter i forsøket mitt, *V19*, er det viktig å merke seg at det er fire av elevene som oppgir at de bruker mindre enn 30 minutter per dag på sosiale medier. Årsakene til dette kan være så mangt, for eksempel; at de informantene som krysser for dette svaralternativet er flinke til å begrense skjermtiden sin, at de i liten grad har interesse av å benytte seg av sosiale medier eller det kan være et eksempel på underreportering som igjen kan ha mange grunner. Uansett, og på tross av at alle informantene i august 2018 bekreftet at de hadde konto på det sosiale mediet Facebook, var dette et aspekt jeg måtte ta hensyn til i planleggingen av undervisningsopplegget mitt. Tallene viste faktisk at sosiale medier muligens ikke er en like naturlig del av alle informantenes hverdag.

4.1.4 Oppsummering forkunnskaper om utvalgene

Om å sammenligne utvalg, skriver Kvarv: «Når vi sammenligner eksperimentgruppen med kontrollgruppen, er det viktig at de to gruppene har så mange av de samme kjennetegn som mulig» (Kvarv, 2010, s. 128). Ut fra dataene som framkommer gjennom spørreundersøkelsene utført med utvalg *V18* og *V19*, mener jeg det kan være relevant å sammenligne informantenes leseopplevelse av romanen *Synnøve Solbakken*. Som kjent inneholder ingen av utvalgene mange ivrige lesere. Interessen for litteratur mener jeg derfor er sammenlignbar i de to utvalgene. Digital skjønnlitteratur er et medium som ingen av informantene i noen av utvalgene ser ut til å lese. Dette kan tolkes som et tegn på at elevene i begge gruppene har et nokså tradisjonelt syn på hva skjønnlitteratur er.

Når det gjelder informantene i utvalgene sin bruk av sosiale medier, oppgir alle informantene i utvalg *V18* at de bruker mer enn 30 minutter i sosiale medier per dag, mens det i utvalg *V19* faktisk er 20 % av elevene som oppgir at de bruker mindre enn 30 minutter. Likevel er gjennomsnittet for *V19* så pass nærme gjennomsnittstallet for landet generelt at jeg mener mediekonsumet til utvalget kan ses på som nokså gjennomsnittlig. Tall viser som sagt også at tid anvendt på sosiale medier øker gjennom skolegangen på videregående skole, og informantene i utvalg *V19* er bare i sitt første år med videregående opplæring.

4.2 Spørreundersøkelse – data knyttet til romanen

Jeg konkluderer med at datagrunnlaget som gjelder generelle spørsmål om medievaner fra spørreundersøkelsene med de to utvalgene tilsier at det er relevant å bruke dem i videre sammenligninger. Videre i dette delkapittelet vil jeg gå inn på spørsmål som er knyttet direkte til problemstillingen for dette masterprosjektets hovedprioritet – å finne ut om bruken av digitale medier påvirker litteraturundervisninga.

4.2.1 Spørreundersøkelse – data om lesing av romanen

Erfaringsmessig er det for noen elever tungt å komme seg gjennom noe av den oppsatte pensumlitteraturen, og dette gjelde trolig i større grad eldre litteratur sammenlignet med nyere litterære verk. Språkdrakten som eldre tekster er skrevet i kan for eksempel være en ekstra utfordring for mange elever. For å undersøke utbytte av lesningen av romanen *Synnøve Solbakken*, vurderte jeg mengden av teksten som elevene hadde lest som en enkel, men

samtidig sterk indikator på utbyttet av arbeidet. Informantenes svar fordelte seg på spørsmålet om hvor mye av teksten de hadde lest som Tabell 3 viser:

Tabell 3:

Oversikt over antall leste sider

Svaralternativer:	Spørreundersøkelse V18		Spørreundersøkelse V19	
	Antall	Prosent	Antall	Prosent
a) Hele boka	5	19,2 %	7	35,0 %
b) Mer enn halvparten av boka	6	23,1 %	6	30,0 %
c) Omlag halvparten av boka	1	3,8 %	3	15,0 %
d) Mindre enn halvparten av boka	6	23,1 %	2	10,0 %
e) Bare noen sider av boka	5	19,2 %	2	10,0 %
f) Jeg har ikke lest noen sider i boka	3	11,5 %	0	0 %

I utvalg V19, som leste romanen *Synnøve Solbakken* i kombinasjon med bruk av sosiale medier, er det en helt klart større andel som har lest halvparten eller mer av romanen, 80% mot 46 %. I tillegg merker jeg meg at det i utvalg V19 ikke er noen elever som ikke har lest i romanen, for utvalg V18 er motsvarende tall 3 elever, eller 11,5 % av klassen. I utvalget som ikke har jobbet med romanen i en kombinasjon med sosiale medier, er det en nesten dobbelt så høy prosentandel, 19,2 % mot 10 % som oppgir at de bare har lest noen få sider av romanen. Ut fra disse tallene mener jeg å kunne se en klar tendens til at informantene i utvalg V19 i større grad har lest i romanen, og de har også i gjennomsnitt lest mer/ flere sider av teksten.

4.2.2 Spørreundersøkelse – data om utbytte av lesing

Jeg spurte informantene om i hvilken grad de husket innholdet i romanen *Synnøve Solbakken*. Dette spørsmålet ble stilt til utvalg V18 over ett år etter at de hadde lest romanen, mens utvalg V19 svarte på dette under en uke etter at arbeidet med romanen var avsluttet. Denne store tidsdifferansen har trolig påvirkning på de vurderingene informantene gjorde når de skulle besvare dette spørsmålet. Siden dette masterprosjektet i stor grad baserer seg på å undersøke informantenes subjektive opplevelser i forbindelse med lesning av en gitt tekst, valgte jeg

likevel å samle inn informasjon fra de to utvalgene om hvor godt de husket innholdet i romanen i ettertid. Resultatene fordelte seg som Tabell 4 viser:

Tabell 4:

Oversikt over evne til å huske romaninnholdet

Svaralternativer:	<i>Spørreundersøkelse V18</i>		<i>Spørreundersøkelse V19</i>	
	Antall	Prosent	Antall	Prosent
a) Jeg kan uten problemer gjenfortelle hovedtrekkene i historien.	4	15,4 %	3	15,0 %
b) Jeg husker hovedinnholdet.	13	50,0 %	9	45,0 %
c) Jeg har ikke oversikt over innholdet, men husker noe av handlingen.	4	15,4 %	8	40,0 %
d) Jeg husker ikke hva romanen handler om.	5	19,2 %	0	0 %

De innsamlede dataene på dette spørsmålet i spørreundersøkelsen gav for meg et noe overraskende resultat. Det var gledelig, om en kanskje ikke så overraskende, at det ikke var noen elever i utvalg *V19* som ikke husket noe om romanen. Likevel tilsier tallene at elevene i utvalg *V19* formidler en opplevelse av at det husker innholdet i romanen i mindre grad enn i utvalget som fungerer som kontrollgruppe. Kanskje er det slik at informantene som blir spurt om hva de husker av en leseopplevelse som ligger et stykke tilbake i tid, over ett år, stiller lavere krav til hvilken grad av oversikt over handlingen de faktisk har enn for de informantene som nylig har jobbet med romanen? Siden tiden fra lesninga fant sted til informantene ble spurt ut om opplevelsen var ulike for de to utvalgene, valgte jeg i spørreundersøkelsen utført våren 2019 å ta med et tilleggsspørsmål som angikk innholdet i romanene. Informantene ble i spørsmål 6 i undersøkelsen bedt om å skrive et handlingsreferat av handlingen i romanen. Bakgrunnen for dette var at jeg gjerne ville få et innblikk i hva elevene la i de ulike svaralternativene på spørsmålet om i hvor stor grad de husket innholdet i romanen.

Om åpne spørsmål der informanten selv må formulere svar skriver Cohen et al.: «... an open-ended question can catch the authenticity, richness, depth of response, honesty and candour ...» (Cohen et al., 2011, s. 293). Men Cohen et al. påpeker også at svarene på åpne spørsmål kan være både vanskelige og tidkrevende å bearbeide. Jeg valgte derfor å sortere materialet i

to hovedgrupper; de som ifølge seg selv hadde god eller relativt god oversikt over innholdet (svaralternativ a) og b)) og de som mente de ikke hadde oversikt over innholdet, men husket noe av handlingen (svaralternativ c). I utvalg *V19* var det ingen som mente de ikke husket hva romanen handlet om i det hele. I materialet med informanter som hadde markert for alternativ a) eller b), mener jeg ut i fra innholdet i elevsvarene at det egentlig var liten forskjell på graden av hvor godt de kjente til innholdet i romanen. Alle svarene gav en riktig framstilling av handlingsgangen i romanen. Jeg valgte derfor å se på omfanget av referatene og telte i den forbindelse hvor mange ord hver av dem besto av. Ved å se på antall ord som en markør for hvor mye informantene kunne gjengi av innholdet, kan det se ut som om det var litt tilfeldig om elevene hadde krysset for alternativ a) eller b). Lengden på svar varierte riktig nok mellom 140 og 49 ord, men det svaret som var nest lengst med 131 ord tilhørte en informant som hadde krysset av på alternativ b) i spørreskjemaet. Det korteste av disse svarene var på 51 ord, men var skrevet i stikkordsform og gav derfor også en tilfredsstillende oppsummering av innholdet.

I ettertid ser jeg at disse svaralternativene på spørsmål 5 i undersøkelsen våren 2019 kan ha blitt oppfattet så like at informantene hadde vanskeligheter med å skille mellom dem når de skulle beskrive hvor godt de husket innholdet i teksten. Denne faktoren er også noe Cohen et al. nevner som en utfordring med bruk av flervalgsspørsmål: «The multiple choice questionnaire seldom gives more than crude statistic, for words are inherently ambiguous. ... Respondents could interpret [...] words differently in their own contexts, thereby rendering the data ambiguous» (Cohen et al., 2011, s. 384). Dette gjør at jeg i ettertid velger å tolke det slik at de av informantene som svarte ett av disse to alternativene alle har en god forståelse av innholdet i romanen og i videre arbeid bør betraktes som en gruppe.

Jeg valgte også å se nærmere på de 8 informantene som oppgav at de husket noe av handlingen, men ikke hovedinnholdet i romanen sine referater. Av disse elevene var det halvparten som valgte å ikke besvare spørsmål 6 i undersøkelsen, de skreiv med andre ord ikke referat. Blant de fire som valgt å svare, formulerte en informant seg svært kort, 15 ord, men svaret framsto likevel som en relativt konsis oppsummering av hovedhandlingen. De tre andre svarene besto av rundt 30 – 40 ord og var dermed også markert kortere enn svarene som ble gitt av de informantene som svarte alternativ a) eller b). Dette tyder på at de informantene som valgte svaralternativ c) for å beskrive hva de husket av innholdet, utgjør en gruppe som skiller seg tydelig fra de som valgte svaralternativ a) eller b).

På tross av disse betraktningene jeg har gjort om ordlyden i spørsmålet i ettertid, er det flere i utvalg V18 som har en forestilling om at de husker innholdet i romanen på en måte som kan beskrives som god. Informantene i utvalg V18 ikke ble stilt oppfølgings spørsmål i form av å skrive innholdsreferat, er det da vanskelig å vite hva de 1,5 år etter å ha lest romanen forstår med de ulike svaralternativene. Det er også mulig å tenke seg at elevene i utvalg V19, som har leseopplevelsen friskt i minnet, stiller strengere krav til hvordan de vurderer sin egen kunnskap i forhold til de ulike svaralternativene. For at dataene fra utvalgene på dette punktet skulle kunne sammenlignes fullt ut, er det i ettertid helt klart at begge gruppene burde blitt stilt det samme oppfølgings spørsmålet. Tiden som gikk fra leseopplevelsen til informantene ble bedt om å beskrive sin opplevelse, ville muligens uansett ha blitt en faktor som det er vanskelig å forholde seg til, siden spørsmålet dreier som om å huske innholdet.

4.2.3 Spørreundersøkelse – data om forståelse av teksten

Dette masterprosjektets hovedproblemstilling er som kjent å finne ut om lesing av skjønnlitterær litteratur i kombinasjon med bruk av sosiale medier kan øke elevens leseutbytte. En grunnleggende og samtidig svært viktig faktor ved utbyttet av lesing av skjønnlitteratur mener jeg må være å forstå innholdet i teksten som blir lest, slik at leseren får et utbytte av lesningen. Informantene ble på bakgrunn av disse betraktningene stilt spørsmålet: *Hvordan syntes du det var å følge historien som blir fortalt i romanen?* Tabell 5 gjengir hva informantene svarte på dette spørsmålet:

Tabell 5:

Oversikt over forståelse av innhold i romanen

Svaralternativer:	<i>Spørreundersøkelse V18</i>		<i>Spørreundersøkelse V19</i>	
	Antall	Prosent	Antall	Prosent
a) Jeg hadde ingen problemer med å forstå handlingsgangen i fortellingen.	2	7,7 %	3	15,0 %
b) Jeg syntes handlingen var nokså grei å følge.	10	38,5 %	9	45,0 %
c) Jeg syntes handlingen var vanskelig å forstå.	12	46,2%	8	40 %
d) Jeg forstod lite eller ingenting av handlingen.	2	7,7 %	0	0 %

Ut fra svarene gitt på dette spørsmålet kan en konkludere med at romanen *Synnøve Solbakken* fra 1857 er en vanskelig tilgjengelig tekst for flertallet i forsøket. Likevel virker det som om det er svært få eller ingen som oppfatter teksten som så vanskelig at den ikke er mulig å få noe utbytte av. Dessuten kan tallene tyde på at informantene i utvalg *V19* i større grad enn i utvalg *V18* har fått med seg handlingen i *Synnøve Solbakken*. Dette kan tyde på at bruken av sosiale medier har hatt en positiv effekt når det gjelder å få utbytte av innholdet i romanen. Videre i analysen vil jeg derfor se nærmere hvordan bruken av sosiale medier påvirker elevenes oppfattelse av arbeidet med en i utgangspunktet nokså vanskelig tilgjengelig tekst for denne målgruppa.

4.2.4 Spørreundersøkelse – opplevelsen av bruk av sosiale medier

Elevene i det aktuelle utvalget for å besvare dette spørsmålet, *V19*, ble konkret spurt om hvordan de oppfattet at sosiale medier ble brukt parallelt med lesning av romanen. På dette spørsmålet hadde informantene mulighet til å markere for flere svaralternativ for å gi en best mulig beskrivelse av sin opplevelse. Svarene informantene gav fordelte seg slik Tabell 6 viser:

Tabell 6:

Oversikt over opplevelse av bruken av sosiale medier

a) Det har jeg ingen mening om.	3
b) Dette påvirket ikke den samlede leseopplevelsen min.	1
c) Jeg likte ikke denne måten å jobbe på.	2
d) Det synes jeg gjorde lesingen mer interessant.	6
e) Det synes jeg gjorde handlingen i boka lettere å forstå.	12
a) Jeg synes dette var positivt for den samlede leseopplevelsen.	4
b) Jeg synes måten vi arbeidet på gjorde det lettere å engasjere seg i historien.	6

Markeringer for svaralternativ d), e), f) og g) oppfatter jeg som tilkjenneivelse av positive opplevelser i forbindelse med bruk av sosiale medier. Om man legger denne tolkningen til grunn, rapporterer informantene i overveldende grad om positive erfaringer. Hele 12 av informantene mente at denne arbeidsformen gjorde handlingen i boka lettere å forstå. Av de tre informantene som markerte for at de ikke likte å jobbe på denne måten, var det en av dem

som på tross av dette markerte for at bruken av sosiale meide hadde vært positivt for den samlede leseopplevelsen. De tre informantene som hadde markert for at de ikke hadde noen mening om denne måten å jobbe på, hadde likevel delt sine tanker rundt måten vi jobbet med romanen ved å svare på et åpent spørsmål (spørsmål 12). Ved å gå nærmere inn dette datamaterialet, observerer jeg at også for disse elevene var det positive effekter av denne arbeidsformen å spore. Svarene de oppgav var som følger:

Tabell 7:Tanker rundt bruk av sosiale medier

«Det med å legge ut ting på sosiale medier var ok, men det andre var litt kjedelig» (Informant 3 V19).
«Det jeg ikke forsto når jeg leste boka, fikk jeg vite når jeg så hva som sto på Facebook» (Informant 8 V19).
«Vet ikke. Det var ok» (Informant 9 V19).

To informanter hadde markert for at de ikke likte denne måten å jobbe på, deres videre tanker om den valgte måten å jobbe med den skjønnlitterære tekste på er viktige å ta med seg til kommende undervisningsopplegg, og er derfor gjengitt i Tabell 8:

Tabell 8:Tanker rundt teksttilnærming

«Kjedelig, men bedre med sosiale medier enn uten» (Informant 3 V19).
«Jeg liker ikke å bruke sosiale medier i sånne oppgaver» (Informant 10 V19).

Disse utdypende svarene viser at det helt klart er minst en elev i utvalget som ikke liker eller ikke er komfortabel med å bruke sosiale medier som arbeidsform i forbindelse med undervisningsopplegget. Andre svar fra samme informant tyder på at vedkommende selv ikke er aktiv på sosiale medier. Vedkommende har, som en av fire informanter, markert i spørreskjemaet at han eller hun bruke mindre enn 30 minutter per dag på å lese i denne typen medier. Ut fra opplysninger som kommer fram om informantenes opplevelse av undervisningsopplegget i de åpne spørsmålene, mener jeg ut fra innsamlet materiale i spørreundersøkelsen å kunne hevde at det bare er en elev som selv mener å ikke ha hatt noen form for positivt utbytte av bruken av sosiale medier i arbeidet med romanen *Synnøve Solbakken* i utvalg V19.

4.2.5 Spørreundersøkelse – hva er positivt med å benytte sosiale medier?

Siden informantene nesten utelukkende gjennom sine svar i spørreundersøkelsen signaliserte at bruken av sosiale medier i litteraturundervisningen har blitt oppfattet som positiv av dem, vil jeg gå nærmere inn på hva begrunnelsene for denne oppfattingen er. Spørsmål 12, utformet som et åpent spørsmål, gav elevene mulighet til å skriftlig formidle sine tanker om måten vi jobbet med romanen på. Når det gjelder innspillende informantene kom med på dette spørsmålet, har jeg valgt å gjengi alle svar som ikke alt har blitt referert. Dette for å vise bredden i hvordan de opplevde bruken av sosiale medier. I tillegg er gjengivelsen av svarene også relevante for å vise at både nivå å uttrykke seg på og evnen til å reflektere over egne opplevelser er nokså varierende i et slikt utvalg som denne klassen er et eksempel på:

Tabell 9:

Informantenes refleksjoner rundt arbeidsmåte

«Jeg er ikke så mye på sosiale medier selv, og det å drive med det på karakterens profil var litt ukomfortabelt» (Informant 1 V19).

«Jeg synes der var en god måte fordi teksten var litt vanskelig å forstå og når vi brukte sosiale medier forsto jeg litt mer» (Informant 2 V19).

«Jeg synes der var fornuftig, for jeg fikk med meg mere når vi gikk gjennom underveis» (Informant V4 19).

«Jeg syntes der var bra. Der var ganske bra med «modernisert» (Facebook) og bra med da arkene slik at vi oppsummerte tekstene bra» (Informant 6 V19).

«Helt greit. Litt kjedelig, men gikk greit» (Informant 7 V19).

«Det var en kjempebra opplevelse ☺» (Informant 11 V19).

«Fint med Facebook-opplegg. Kjedelig å lese» (Informant 12 V19).

«Der var gøy» (Informant 13 V19).

«Bra, interessant, spennende morsomt» (Informant 14 V19).

«Det var lettere å forstå teksten ved hjelp av sosiale medier og sammendrag etter hvert avsnitt, ellers hadde det vært vanskelig å forstå hele historien» (Informant 15 V19).

«Jeg likte det. Morsommere enn å bare lese. Gjorde det også lettere å forstå innholdet» (Informant 16 V19).

«Greit, det var et helt greit undervisningsopplegg. Det hadde noen ganger vært lettere om du leste noe mere, deretter ville det vært lettere å forstå» (Informant 17 V19).

«Det var lettere å forstå innholdet i teksten når vi gjorde det på denne måten. Men litt unødvendig tid» (Informant 18 V19).

«Bra at vi oppsummerte det som skjedde» (Informant 19 V19).

«Veldig kjedelig å bare lese, det ble løftet mange nivå når hver person hadde egen FB-profil og det gjord det mye morsommere. Lett å lære når man skiller ut hva som handler om hva og hvem» (Informant 20 V19).

Ut fra disse svarene kan det se ut som mange elever oppfatter lesing i den gitte skjønnlitterære romanen som kjedelig. I tillegg bekrefter svarene her inntrykket fra spørsmål 7 om at mange, hele 40 % av informantene, syntes innholdet i *Synnøve Solbakken* var vanskelig å forstå. Videre forteller svarene at mange opplevde historien i romanen lettere å forstå når karakterene også hadde profiler på Facebook og delte hendelser fra livet sitt der. Informant 6 V19 gir uttrykk for at karakterens innlegg for vedkommende ble en form for modernisering av fortellingen. Som blant andre informant 20 V19 formidler, tenker flere at bruken av Facebook-profiler for de litterære karakterene gjorde leseprosessen morsommere enn den hadde vært uten bruk av sosiale medier. Det store flertallet av informantene oppgav at bruken av sosiale medier parallelt med lesing av trykt tekst har vært positiv for helhetsopplevelsen. De viktigste stikkordene for bakgrunnen til dette synet virker ut fra de avgitte svarene å dreie seg om at bruken av sosiale medier gjorde arbeidet mindre kjedelig, at arbeidsformen av noen av informantene opplevdes som morsom og at innholdet i teksten ble lettere å forstå for flertallet elever i utvalget.

4.2.6 Spørreundersøkelse – elevens opplevelse av egen deltagelse på sosiale medier

Informantenes opplevelse av å arbeide med å utforme og dele innlegg i sosiale medier på vegne av de litterære karakterene ble kartlagt gjennom spørsmål 11 i spørreundersøkelsen.

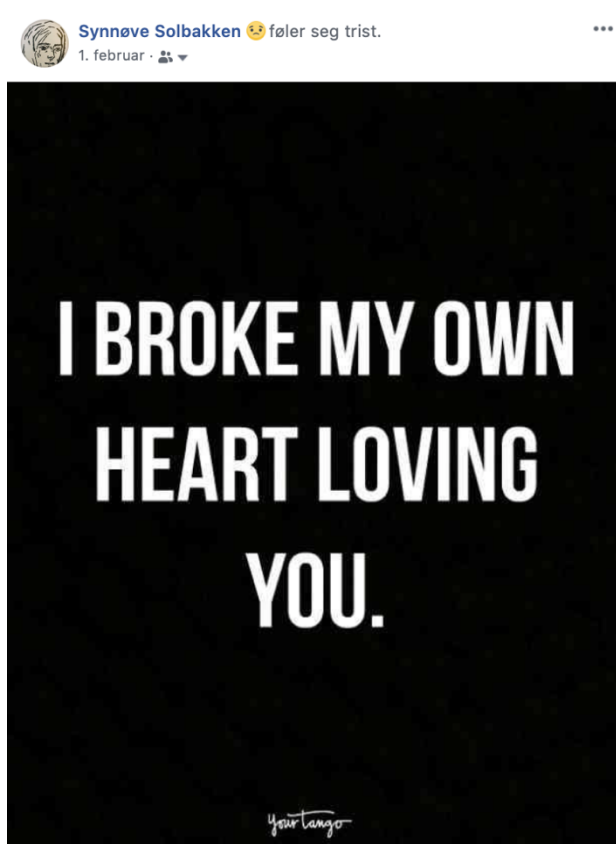
Tabell 10:

Informantenes refleksjoner rundt egen deltagelse på sosiale medier

- «Det gjorde at vi måtte sette oss inn i hvordan personene følte seg» (Informant 1 V19).
- «Lettere å forstå hvordan karakterene var» (Informant 2 V19).
- «Det var gøy, bra å jobbe med, lettere å se det for seg da» (Informant 3 V19).
- «Det hjelper for da må man inn i karakterene for å legge ut noe de kunne ha lagt ut» (Informant 4 V19).
- «Kjedelig» (Informant 5 V19).
- «Jeg syntes det var greit, fikk litt mer motivasjon til å følge med på den spesielle karakteren» (Informant 6 V19).
- «Jeg la ikke ut noe på sosiale medier» (Informant 10 V19).
- «Morsomt!» (Informant 12 V19).
- «Det var gøy!» (Informant 13 V19).
- «Det var spennende og gøy. Fikk mer forståelse av boka» (Informant 14 V19).
- «Jeg synes det var mer lærerikt å se innlegg andre hadde lagt ut. Var gøy å kunne legge ut noen innlegg selv» (Informant 15 V19).
- «Det var gøy og litt annerledes enn hva vi vanligvis gjør» (Informant 16 V19).
- «Det var utfordrende å finne et godt innlegg, men her forsto man mer hva som skjedde med hver enkelt karakter» (Informant 17 V19).
- «Det var gøy» (Informant 18 V19).
- «Fungerte greit» (Informant 19 V19).
- «Bra at vi elevene også må tenke ekstra godt gjennom en del av handlingen, kombinere bilder og tekst er lærerikt» (Informant 20 V19).

Det var fire av informantene som ikke benyttet seg av muligheten til å skrive noe om sine erfaringer. De resterende informantene uttalte seg med unnatak av to på slik måte at jeg oppfatter deres opplevelse som positiv. I tillegg til at det ser ut som denne arbeidsformen ble oppfattet som noe som var gøy, er det også mange som trekker fram at dette også gav dem større mulighet til å identifisere seg med og forstå de litterære karakterenes handlinger og følelser. Aalen skriver om sosiale medier sin funksjon at de kan være «... en måte å uttrykke personlig identitet på...» (Aalen, 2016, s. 35). Elevenes opplevelser kan tyde på at oppdateringene på Facebook gjorde det lettere å forstå og overføre følelsene de litterære karakterene til noe som de kunne identifisere seg med. Innlegg publisert på Facebook av elevene selv forsterker det samme inntrykket. Ved å jobbe på denne måten får også elevene bekreftet at opplevelsene og følelseslivet fra de litterære karakterens liv i rundt 1857 ikke skiller seg så mye fra deres eget i 2019. Figur 3 viser for eksempel hvordan gruppa som administrerte Synnøve Solbakken sin profil på Facebook uttrykte seg når karakteren opplevde svik og kjærlighets sorg.

Figur 3: Skjermdump av eksempel på uttrykksmåte, Facebook 01.02.19



Et annet positivt moment ved bruken av sosiale medier ble framhevet av Informant 20 V19. Vedkommende peker på mulighetene som ligger i denne typen medieplattformer til å uttrykke

seg gjennom andre semiotiske ressurser enn utelukkende skrift også ble opplevd som positivt. At elevene velger andre måter enn bare skrift når de skal formidle en mening eller et budskap, ble bekreftet gjentatte ganger igjennom arbeid med undervisningsopplegget. Kress hevder som kjent at man i vår tid kan se et tydelig skifte fra en århundregammel tradisjon der tekst har vært hovedfokus mot at bilder blir stadig mer dominerende (Kress, 2003, ss. 1-2). Når elevene fikk i oppgave å publisere et innlegg på Facebook, men det ikke var gitt føringer for hvordan dette skulle utformes, valgte mange ofte å uttrykke seg ved bruk av bilder. Figur 4 er eksempel som illustrerer denne måten å kommunisere på:

Figur 4: Skjermdump, eksempel på valg av semiotisk ressurs, Facebook 04.02.19



I eksempelet illustrert av Figur 4 er det bare benyttet et bilde. Dette kan ses på som et eksempel på det Kress beskriver som en sterkt økende tendens til at man stadig oftere velger uttrykksformer som kan beskrives som «...the world shown...» (Kress, 2003, s. 1) framfor «... the world told ...» (Kress, 2003, s. 1). Det kan ut fra innleggene i sosiale medier se ut som informantene som deltok i prosjektet i mange tilfeller føler seg mer komfortable med å uttrykke seg med andre semiotiske ressurser enn tekst i form av skrift.

Fenomenet *remix* er pekt på som en typisk trend for vår tids ungdomskultur. Baker og Jane skriver: « ...a remix involves the cut and paste or sampling of content in order to produce something which is distinct and new from pre-existing forms» (Baker & Jane, 2016, s. 592). Som man ser av eksempelet i Figur 5, la bruken av sosiale medier i litteraturundervisningen

også til rette for at elevene kunne benytte seg av denne ungdomstypiske måten å uttrykke seg på.

Figur 5: Skjermdump, eksempel på remix, Facebook 01.02.19:



I eksempelet illustrert av Figur 5 har elevene benyttet seg av bilder fra filmen *Titanic* (1997) for å uttrykke følelser på vegne av romankarakteren Torbjørn Granlien. Ved å overføre bildet til en annen sammenheng og kombinere det med egen tekst, har de laget et eget nytt uttrykk. Samtidig får elevene fram at de har forstått at *Synnøve Solbakken* også er en tekst med tema kjærlighet og store følelser. Skaftun skriver blant annet følgende om bruken av digitale medier og muligheten til å benytte multimodale uttrykk også i litteraturundervisningen: «Det virkelig spennende med dette nye er at det gir oss ny måter å se det vi alt trodde vi visste. Studier av elevs produksjon av sammensatte tekster vil gi oss nye perspektiver også på produksjonen av konvensjonelle skriftlige tekster» (Skaftun, 2009, s. 38).

I innleggene på Facebook produsert av informantene finnes det mange eksempler som inneholder en blanding av semiotiske ressurser i en og samme skriftlige ytring. Dette å veksle mellom ulike former for semiotiske ressurser i ett innlegg, blir av Lee omtalt som eksempel på *kodeveksling*. Begrepet kode blir definert som «... a code is seen as a form of linguistic resource that participants draw upon for meaning-making in any situation» (Lee, 2017, s. 39). Lee er av den oppfatning at kodeveksling kan komme til uttrykk på tre ulike måter, og at det er på det strukturelle nivået disse skiller seg fra hverandre. Lee opererer med følgende tre kategoriene for kodeveksling; kodeveksling inn i en og samme setning, kodeveksling mellom setninger og veksling inn i ett og samme ord (Lee, 2017, ss. 39-41). I et innlegg publisert av gruppa som etter hvert fikk i oppgave å administrere kontoen til Sæmund Granlien, ble semiotiske ressurser kombinert på følgende måte:

Figur 6: Skjermdump, eksempel på kodeveksling, Facebook 02.02.19

Første del av ytringen har elevene formulert selv, og denne har sterkt preg av muntlig tale. Andre del av innlegget består av et sitat «...det som skal ihop, det kommer ihop» (Bjørnson, 1971, s. 83) av Sæmund Granlien fra romanen *Synnøve Solbakken*. Siste del av innlegget består av to emoji-ikoner, et par folde hender og et smilefjes. Ifølge Lee sin modell blir da denne ytringen et eksempel på kodeveksling som foregår innenfor samme setning. Emoji-ikoner blir av Lee sett på som en måte å leke med semiotiske ressurser på og i dette innlegget er de med på å forsterke og tydeliggjøre budskapet. Her ser man et eksempel på at elevene uttrykker seg om innholdet i en skjønnlitterær tekst ved å blande semiotiske ressurser på en måte som de neppe hadde valgt om ikke ytringen skulle publiseres i sosiale medier. Ved å sitere fra romanen i teksten, gir gruppa likevel tydelige signaler om at de har lest og har gode kjennskaper til den aktuelle teksten. Emoji-ikonene viser videre at de i tillegg har klart å forstå innholdet gjennom å sette seg inn i den litterære karakterens følelser.

4.3 Kvalitative intervjuer

Datamaterialet samlet inn gjennom spørreundersøkelsen gav en oversikt over helhetsbildet når det gjelder informantenes opplevelser i forbindelse med undervisningsopplegget. For å få enda dypere innsikt i hvordan bruken av digitale medier i litteraturundervisningen opplevdes, ble det gjennomført kvalitative intervju med tre av informantene i utvalget. Intervjuguiden (vedlegg 5) var utgangspunkt for disse kvalitative intervjuene. Som vedlegg 6 finnes transkripsjon av disse samtalene i sin helhet. Videre i dette delkapitlet vil utdrag av det innsamlede materialet som jeg finner særlig relevante for oppgavens problemstilling bli gjengitt.

4.3.1 Utvalget for kvalitative intervjuer

Det var tre elever som ønsket å stille opp i et kvalitativt intervju i forbindelse med undervisningsopplegget, en gutt og to jenter. Ingen av informantene betegnet seg som særlig leseglade. Gutten, referert til som I1, beskriver sitt forhold til skjønnlitteratur som «nokså dårlig» og mener lesing generelt sett er kjedelig. Han kan aldri huske å noen gang ha lest

skjønnlitteratur på eget initiativ. Informant I2 og I3, begge jenter, har lest betraktelig mer skjønnlitteratur enn informant I1, særlig da de var yngre. Per dags dato er likevel ikke lesing av skjønnlitteratur en aktivitet de bruker tid på i nevneverdig grad. Men de er på tross av dette i utgangspunktet nokså positiv innstilt til det å lese.

Når det gjelder medievanene til informantene, er det klare fellestrekk å spore. De betegner seg alle tre som aktive på sosiale medier, dette gjelder plattformene Instagram, Snap Chat, Twitter og noen grad Facebook. På tross av dette, er det et gjennomgående trekk at de selv deler svært lite av personlig karakter i sosiale medier. Informant I2 publiserer i noen grad bilder, da på Instagram. I den forbindelse bruker hun sjelden tekst eller hashtag-er. I stedet for å selv publisere materiale, leser og følger informantene med på hva andre publiserer og alle oppgir å lese minst en time på skjerm hver dag. Mye av denne tiden bruker de etter eget utsagn på å lese i ulike former for sosiale medier. I tillegg oppgir de å lese en del nyheter i ulike nettaviser. Med andre ord er medievanene til de tre ungdommene i utvalget nokså like, og stikk i strid med mine forventninger, bruker de sosiale medier i liten grad til å framstille sin egen identitet. Clair Kramsch skriver i boka *The Multilingual Subject* (2009) at datamedierte diskurser, som for eksempel ulike former for sosiale medier, gir mulighet til i stor grad å framstille identiteten sin slik en selv ønsker. Dette beskriver Kramsch videre som et viktig kjennetegn på den moderne vestlige ungdomskulturen. I 2019 ser ikke dette bildet ut til å stemme helt med hvordan mine informanter benytter seg av sosiale medier. De betegner seg selv som aktive konsumenter av innhold på sosiale medier, men oppgir at personlig informasjon deler de som regel i lukkede grupper og gjennom ulike former for chat-tjenester. Disse ungdommene er med andre ord svært godt kjent med de vanligste sosiale mediene, men generer ikke i så stor grad eget innhold som jeg forestilte meg i utgangspunktet.

4.3.2 Informantenes forventninger til undervisningsopplegget

Informant I1 hadde ikke gjort seg noe tanker om hvordan det ville bli å gjennomføre undervisningsopplegget bortsett fra at han trodde det ville bli kjedelig. De to jentene hadde heller ikke høye forventninger. Informant I3 uttrykte seg slik: «Jeg så ikke for meg at det ville være kjempespennende siden det handlet om en så pass gammel bok da, i forhold til hva vi leser nå, altså moderne ungdomsroman» (I3). Likevel hadde I2 og I3 en forventning om at tilnærmingen med bruk av sosiale medier kombinert med lesingen skulle tilføre noe positivt til helhetsopplevelsen. Informant I2 formulerte seg på følgende måte: «Det ville jo trolig

gjøre undervisninga litt mer interessant. Tenkte i alle fall ikke at det var noe negativt at vi skulle gjøre det på en litt annen måte da» (I2).

4.3.3 Informantenes tanker om sosiale mediers rolle i undervisningsoppegget

På spørsmål om de i ettertid vil si at bruken av sosiale medier påvirket leseopplevelsen av romanen *Synnøve Solbakken*, svarer alle tre informantene bekreftende på dette. Alle tre mener også at denne arbeidsformen for dem tilførte noe positivt til lesinga. Det var enighet blant informantene om at innlegg på Facebook gjorde det både mer interessant og lettere å lese og forstå handlinga i romanen. Informant I3 sa dette om sin opplevelse:

Etter at jeg hadde lest ett kapittel, så forsto jeg mye mer når det ble lagt ut innlegg. Om innleggene kom før jeg hadde rukket å lese, så forsto jeg også mye mer. Jeg likte egentlig det best når innleggene kom før jeg leste, for da hadde jeg forventninger og viste at «det og det» kom til å skje. Det ble faktisk ikke kjedeligere å lese fordi om jeg hadde fått noen hint om hva kapitelet handlet om gjennom sosiale medier. (I3)

Figur 7 viser et innlegg som jeg publiserte på vegne av den litterære karakteren Ingrid Granlien. Denne statusoppdateringen oppgav informant I3 som et eksempel på innlegg på Facebook som hadde vært til hjelp for henne når hun skulle forstå innholdet i romanen.

Figur 7: Skjermdump, eksempel økt forståelse, Facebook 29.01.19



Informant I1 gav uttrykk for noe av de sammen opplevelsene og fremhevet at bruk av andre semiotiske ressurser enn tekst hadde hatt betydning for han: «Sånn at jeg visste litt hva det, ... hva jeg skulle se etter på grunn av bildene og sånn» (I1). Disse opplevelsene av at bilder og også andre semiotiske ressurser har hatt betydning for elevenes opplevelse og forståelse av originalteksten blir dermed også bekreftet og utdypet gjennom de kvalitative intervjuene.

4.3.4 Informantenes tanker om selv å publisere i sosiale medier

Gjennom de kvalitative intervjuene var jeg interessert å finne ut enda mer om hvordan informantene opplevde å selv bidra aktivt gjennom å produsere og publisere materiale på sosiale medier. Alle tre informantene mente at dette arbeidet hadde vært positivt for dem. Informant I2 uttrykte veldig bastant at hun også hadde en formening om at innleggene på Facebook var positivt for læringen:

Det var litt gøy! Og så var det morsomt at vi fikk prøve selv etterpå da – å publisere noe på vegne av karakterene. Det [sosiale medier] er noe vi bruker til vanlig, fint at vi kan inkludere det. Og da ser jo liksom om hvis noen... om de har publisert noe, så ser du det om du er hjemme, og da sjekke du det selv om det egentlig er skole (I2).

Som informanten her formidler, gir denne tilnærmingen til lesing av skjønnlitteratur elevene mulighet til å også anvende medier som de føler seg kjent med og som de nyter daglig når det jobber med romanen. Informant I3 bekreftet også at valget av medium har betydning for hennes forståelse, hun uttrykte seg slik: «Alt blir mye mer forståelig for meg når vi får ting i nye medier også! Når man bruker medier som jeg kjenner fra før, blir alt mye lettere å skjønne» (I3). Som tallen fra spørreundersøkelsen viser, er det få elever i dette utvalget som bruker mye tid på lesing av skjønnlitterære romaner. Samtidig viser også spørreundersøkelsen at det store flertallet bruker mye tid daglig på å lese på skjerm. Gjennom de kvalitative intervjuene framkommer det at mye av denne tiden anvendes til ulike former for sosiale medier. Twitter, Snap Chat, Instagram og Facebook nevnes av alle informantene som de sosiale mediene de i størst grad benytter. Det kan derfor trolig være en fordel å anvende seg av disse mediene som elevene allerede er kjent med og føler at de behersker når det skal jobbe med et annet medium mange oppfatter som mer vanskelig tilgjengelig.

Et annet moment som kommer fram gjennom det gjengitte sitatet fra informant I2 i avsnittet over er tilstedeværelsen som sosiale medier virker å ha i informantenes liv. Når jeg publiserte noe på vegne av de litterære karakterene på Facebook, tok det som regel svært kort tid før mange av elevene hadde sett innlegget og gjerne også respondert. Dette er en av egenskapene ved sosiale medier som også Ida Aalen framhever: «Internett generelt, og sosiale medier spesielt, gjør det mulig å spre informasjon raskere, enklere og billigere enn tidligere» (Aalen, 2016, s. 139). Gjennom bevisst å ta i bruk et medium i undervisningen som elevene også aktivt bruker på sin fritid, fikk elevene små faglige drypp, også på tidspunkt de i utgangspunktet ikke jobber med skolearbeid. Eksempelvis la jeg en dag ut et innlegg, se Figur 8, etter skoletid.

Figur 8: Skjermdump, eksempel på engasjement, Facebook 20.01.19



I løpet av kvelden fikk innlegget kommentarer fra fem elever i klassen som deltok i forsøket, alle gutter og informant I1 var en av elevene som deltok aktivt i denne kommunikasjonen. Med utgangspunkt i dette innlegget, publisert på vegne av den litterære karakteren Aslak, ble

det til at elevene og jeg i felleskap utforsket innhold og betydning av en gitt hendelse i romanen på en litt annerledes måte enn gjennom den tradisjonelle litterære samtalen. Elevene kom med sine innspill gjennom tekst, bildeillustrasjoner og bruk av emoji-er. I løpet av kvelden ble det lagt 13 kommentarer til innlegget og all form for respons skjedde på elevenes eget initiativ. Kress peker på at dagens unge kan føle seg ensomme i møtet med bokmediet på grunn av manglende muligheter til å interagere med mediet eller kommunisere direkte med andre brukere (Kress, 2003, s. 5). Den aktive bruken av Facebook kan kanskje, som dette eksempelet viser, være med å motvirke denne følelsen av å være alene med teksten.

Gjennom å benytte seg av Facebook parallelt med lesing i romanen ble en viktig egenskap ved nye medier utnyttet; «The new technologies allow me to write back» (Kress, 2003, s. 5). Og for noen av deltagerne i prosjektet hadde denne muligheten tydeligvis en positiv betydning. Informant I1 beskrev i det kvalitative intervjuet utbyttet samspillet med sosiale medier slik:

Jeg glemte liksom litt at personene i boka ikke var ekte når det kom innlegg på Facebook, og så ble det noen ganger veldig gøy å kommentere innleggende deres. Jeg tenkte ikke på at det var «skole» (*informanten markerer med hermetegn i lufta*). Tråden [på Facebook] ble akkurat sånn det bruker å bli når kompisene mine og jeg skriver (I1).

Som et sannsynlig framtidsscenario, skriver Carr hvordan produsenter av digitale bøker ser for seg den forventede teknologisk utviklingen: «Books will literally have discussions inside of them, both live chats and asynchronous exchanges through comments and social annotation» (Carr, 2010, s. 106). Et ønske om å kunne samhandle rundt og diskutere innholdet i skjønnlitterære romaner er med andre ord et behov som flere har blitt gjort oppmerksomme på og som arbeidsformen jeg valgte i dette prosjektet viste seg å legge til rette for. Atle Skaftun hevder i boka *Litteraturens nytteverdi* (2009) at personlig engasjement er en indikator for om elevene opplever indre motivasjon i forbindelse med litteraturundervisning. Et kjennetegn på personlig engasjement mener Skaftun er at den enkelte eleven stimuleres «... til å engasjere seg personlig i faget utover situasjonen» (Skaftun, 2009, s. 62). Situasjonen eksempelet gjengitt over oppsto i tolker jeg som et tegn

på at den valgte arbeidsformen bidro til engasjement utover hva elevene opplevde som forventet av dem.

4.4 Observasjon

I dette delkapittelet vil jeg gjøre greie for relevante aspekter ved opplevelsen av gjennomføringen av undervisningsopplegget rundt romanen *Synnøve Solbakken* som ikke har framkommet gjennom gjengivelse av data fra spørreundersøkelse eller kvalitative intervjuer, men som jeg har merket meg gjennom observasjon. I tillegg vil momenter som underbygger data fra de andre innsamlingene også bli framhevet. Delkapittelet er organisert med utgangspunkt i de tre analytiske spørsmålene som har som formål å være med å lede fram til svar på oppgavens problemstilling, eller også kalt forskningsspørsmål. De aktuelle forskningsspørsmålene for denne oppgaven er som kjent:

- Påvirket bruken av sosiale medier informantens evne til å forstå handlingen i en gitt roman?
- Hvordan opplevde informantene bruken av sosiale medier underveis i leseprosessen?
- Hvordan opplevde informantene å selv delta aktivt i å publisere innlegg i sosiale medier på vegne av de litterære karakterene?

4.4.1 Sosiale mediers påvirkning på forståelsen

Både tall fra spørreundersøkelsen og tilbakemeldinger fra intervjuobjektene tyder på at bruken av sosiale medier har hatt en positiv innvirkning på forståelsen av innholdet i romanen for mange elever. Dette inntrykket ble også bekreftet av det jeg observerte underveis i arbeidet med prosjektet.

Språkdrakt og ordvalg i romanen *Synnøve Solbakken* oppleves ut fra mine erfaringer ofte noe utfordrende for unge lesere i dag. En elev i klassen som har kort botid i Norge kom allerede etter første undervisningsøkt til meg og fortalte at han syntes det var veldig vanskelig å forstå handlingen i romanen. Han beskrev selv opplevelsen slik: «Nesten som å lese på et helt nytt språk, - igjen...». Vi avtalte at han i videre arbeid med romanen i hovedsak skulle fokusere på å forstå hovedtrekkene i handlingen. Eleven er godt kjent med Facebook og benytter mediet til både å poste personlige innlegg, kommentere andres innlegg og sende personlige meldinger

gjennom tjenesten Messenger. Siden vedkommende behersker funksjonene i den digitale plattformen godt, og i tillegg føler ser komfortabel med å bruke mediet, ble det avtalt at han i det videre arbeidet i størst grad skulle konsentrere seg om innleggene på Facebook. Gjennom disse skulle han prøve å skaffe seg en oversikt over handlingsgangen i romanen. Denne eleven ble etter hvert en aktiv bidragsyter når handlingen i romanen ble oppsummert i undervisningsøktene. Han forklarte selv at Facebook-innleggene både var oppklarende og motiverende. Ved å vente med å lese i romanen til etter at aktuelle innlegg var blitt publisert på Facebook, hadde han så og si lest hele boka. Særlig innlegg som viste viktige hendelser, som eksempelet i Figur 9, mente han selv hadde hatt stor betydning for hans forståelse av innholdet i teksten.

Figur 9: Skjermdump, eksempel på bruk av funksjonen «Arrangement», Facebook 20.01.19



Den aktive bruken av Facebook som en del av undervisningen førte også til en endring i hvilke elever som var aktive når handlingen skulle diskuteres i plenum. Et par elever som i slike situasjoner ikke er særlig meddelsomme hadde nå mange og faglig gode innspill. En av disse fortalte at grunnen til at hun husket mye mer av innholdet enn hva som var normalt etter å ha lest en tekst, var at hun nå så for seg bilder og aktuelle emneknagger som hadde vært publisert i sosiale medier. Begge disse overnevnte eksemplene kan tyde på at det i min klasse finnes flere elever som har stort utbytte av å hente informasjon i korte meldinger og gjennom illustrasjoner og bilder. Denne dreiningen mot at bilder er et viktig aspekt med nye medier. Om bakgrunnen for dette skriver Kress: «...the ready, easy use of images, means that the

image is readily available for representation and communication» (Kress, 2003, s. 49). Når teknologien legger til rette for at man kan velge å uttrykke seg med bilder framfor å bruke tekst, vil valget ofte falle på denne typen semiotisk ressurs. Kress peker videre på at konsekvensene av at skrift blir valgt bort kan føre til en annen type lesere enn hva som er typisk for tiden da skrift var dominerende semiotisk ressurs i skriftlig kommunikasjon (Kress, 2003, ss. 1-4).

Også når elevene skriftlig skulle besvare spørsmål til innholdet i *Synnøve Solbakken*, så jeg at de ofte lette etter informasjon på Facebook framfor å søke etter svaret i boka. Blant annet var det mange som gav uttrykk for at informasjon på profilene til de litterære karakterene var til god hjelp å få oversikt over karakterene i romanen. Plattformen Facebook har som kjent en funksjon som gjør det mulig å tydeliggjøre familierelasjoner, se Figur 10, og det var en helt klar tendens at når elevene skulle besvare denne typen spørsmål, søkte de seg til Facebook i stedet for å lese i den trykte bokteksten.

Figur 10: Skjermdump, eksempel på bruk av funksjonen «Familie», Facebook 12.01.19



Elevenes begrunnelse for valget om å heller søke informasjon i sosiale medier enn i romanen, opphavskilden til opplysningene de var på jakt etter, kan ha flere årsaker. Det kan være at de

føler seg mer komfortable med å forholde seg til nye medier enn bokmediet. En annen grunn kan være at deres foretrukne lesestil er hyper reading. Om man helst anvender seg av strategien hyper reading, vil sosiale medier, som fordrer hyper attention framfor deep attention, være et mye bedre egnet medium en den trykte boka når formålet med lesing er å innhente konkret informasjon. Informasjonen på sosiale medier er som regel gjengitt i korte meldinger og gjennom å ha evnen til å ha overvåkenheten sin fordelt mellom mange sanseinntrykk, kan en leser som benytter seg av hyper reading lete seg fram til akkurat den informasjonen som er relevant.

Da elevene gruppevis overtok administreringa av de litterære karakterenes profiler på Facebook, ble innleggene de publiserte også en fin måte å se om de hadde forstått innholdet i det de leste. Ingen av innleggene gruppene publiserte tydet på annet enn at de hadde god oversikt over handlingsgangen i romanen. Noen grupper viste til og med detaljkjennskap til teksten ved å implementere sitater fra teksten i sine innlegg på sosiale medier, se eksempel i Figur 11.

Figur 11: Skjermdump, eksempel med sitater, Facebook 01.02.19



Som tidligere gjort rede for, var arbeidet med språklige virkemidler en viktig del av undervisningsopplegget og dette temaet hadde fokus under hele arbeidsperioden. Da lesinga av romanen var avsluttet, fikk elevene en oppgave som gikk ut på at de skulle finne eksempler på åtte ulike språklige virkemidler i boka. Elevene skulle illustrere funnene sine med sitater og selvsagt også skrive om funksjonen til virkemidlene de valgte å peke på. For å gjøre dette arbeidet mer oversiktlig, hadde jeg utarbeidet en tabell (vedlegg 7) og også oppgitt aktuelle sidetall for eksempler på de ulike virkemidlene. Da elevene jobbet med denne oppgaven, kom

det nokså raskt opp spørsmål om de kunne bruke andre sitater enn de jeg hadde forestått. Denne detaljkjennskapen til teksten tolker jeg som at mange elever hadde en god oversikt over innholdet i romanen.

4.4.2 Elevens opplevelse av bruken av sosiale medier

Spørreundersøkelsen og de kvalitative intervjuene gir klare signaler om at elevene oppfattet den aktive bruken av sosiale medier i litteraturundervisningen som positiv. Observasjonene mine underveis i prosessen samsvarer også fullt ut med dette inntrykket. Når det ble gitt lekser som gikk ut på å kommentere eller dele noe i sosiale medier, ble dette fulgt opp av så og si alle elevene hver gang. Selvsagt kan man argumentere for at om en elev ikke utfører den pålagte lekse, vil det bli veldig synlig, men elevenes bidrag var i mange tilfeller langt mer omfattende enn det som var kravet til lekse. At elevene på eget initiativ valgte å bidra i kommunikasjonen på Facebook langt mer en det som var forventet av dem, tolker jeg som enda et tegn på at de opplevde bruken av sosiale medier som positivt. Figur 12 viser deler av en tråd der elevene responderte utover det oppgitte kravet til hjemmearbeid. Elevene hadde ved dette tilfellet flere innlegg å velge mellom når lekse var å avgi en respons. Som man kan se, har de 20 elevene i utvalget respondert tilsammen 37 ganger bare på dette ene innlegget.

Figur 12: Skjermdump, eksempel på aktiv deltagelse, Facebook 17.01.19



4.4.3 Aktiv deltagelse på sosiale medier i litteraturundervisningen

Første gangen elevene ble bedt om å kommunisere med de litterære karakterene på Facebook, oppfattet jeg stemningen i gruppa som nokså usikker og avventende. Da det ble presisert at de kunne forholde seg til disse profilene som om de var bekjente av dem, virket det som dette gjorde det lettere for dem å respondere på innlegg. Jeg så likevel gjennom hele prosjektet en klar tendens til at de yngre litterære karakterene fikk mye mer oppmerksomhet fra elevene enn de som tilhører voksgenerasjonen i romanen. Dette kan ha sammenheng med at de unge karakterene sikkert var lettere å identifisere seg med for elevene. Trolig følte også informantene at måten de vanligvis kommuniserer i sosiale medier på passer bedre i tråder på Facebook-veggen til de yngre litterære karakterene, jamfør Figur 13.

Figur 13: Skjermdump, eksempel på valg av semiotisk ressurs Facebook 01.02.19



Da elevene seinere i prosjektet overtok profilene til de litterære karakterene var det allerede etablert en hverdagslig sjargong i kommunikasjonen. Og dette kan ha bidratt til at elevene rapporterte om at bruken av sosiale medier gjorde at de til tider fikk følelsen av at de litterære karakterene var ekte personer. Dette inntrykket ble forsterket av elevens reaksjoner underveis i prosjektet. Da eksempelvis jentene på gruppa som var ansvarlig for Synnøve Solbakken sin Facebook-konto ble tagget i et innlegg publisert av den litterære karakteren Torbjørn Granlien, ble det stor oppstandelse og engasjement hos dem. De gav da uttrykk for

at situasjonen føltes veldig ekte og påvirket deres evne til å identifisere seg med den litterære karakteren i enda større grad. Denne situasjonen er nokså talende for når i arbeidet med prosjektet engasjementet blant elevene var høyest. I de sammenhengene elevene hadde som oppgave å utarbeide og publisere innlegg på vegne av de litterære karakterene ble valg av både innhold og utforming av innleggene ivrig diskutert.

4.5 Oppsummering av funn

Både kvalitative og kvantitative data er samlet inn i sammenheng med elevers arbeid med et undervisningsopplegg rund lesing av romanen *Synnøve Solbakken* i norskundervisningen i forbindelse med prosjektet. Funnene som er gjort tyder på at bruken av sosiale medier i litteraturundervisningen har hatt en klar positiv effekt på helhetsopplevelsen til flertallet av informantene som deltok. Kvantitative undersøkelser viser blant annet at bruken av sosiale medier har en tydelig påvirkning på hvor mye av romanen elevene leser. 80 % av elevene som deltok i undervisningsopplegget der gamle og nye medier ble kombinert, utvalg V19, oppgav å ha lest minst halve romanen. Tilsvarende tall for klassen som leste romanen uten å kombinere lesingen med bruk av nye medier, utvalg V18, var 46 %. Noe av årsaken til denne store forskjellen i antall leste sider kan ligge i at det store flertallet av elevene i utvalg V19 formidler at bruken av sosiale medier har gjort undervisningen og leseopplevelsen lystbetont og positiv. Skaftun skriver at det i norsk skolesammenheng er en tradisjon for å legge opp til at skolearbeid skal fortone seg som morsomt og motiverende, men peker videre på at det ikke dermed er sikkert at denne typen opplegg «...stimuler den enkelte eleven til å engasjerer seg personlig utover situasjonen» (Skaftun, 2009, s. 62). Jeg mener at aktivitetsnivået og engasjementet elevene viste i forbindelse med arbeidet med undervisningsopplegget rundt *Synnøve Solbakken* er en indikator for at flertallet av elevene opplevde at denne tilnærmingen til litteratur førte til en form for indre motivasjon. Dette kan videre ha hatt en positiv effekt på læringsutbytte.

Det kan virke som innlegg i sosiale medier har hatt positiv betydning for informantens forståelse av innholdet i romanen. Denne observasjonen kan ses i sammenheng med teorier om technogenesis. Nye medier, som for eksempel det sosiale mediet Facebook, gjør at lesestrategien hyper reading anvendes i større grad enn deep reading. Hyper reading henger nært sammen med bevissthetsmodusen hyper attention. På bakgrunn av tidsbruken som informantene i forsøket oppgir når det gjelder å lese på skjerm, er det grunn til å tro at disse

elevene anvender lesestilen hyper reading og bevissthetsmodusen hyper attention daglig. Dette fører i sin tur til at det dannes flere nervebaner i hjernen tilpasset til å forholde seg til mange, men kortere sanseintrykk. Innleggene publisert i sosiale medier vil i større grad appellere til lesere som har hyper reading som foretrukken lesestil enn det en roman gjør. Lesing av en roman fordrer derimot lesestilen deep reading, på norsk gjerne kalt dybdelesing. Jeg tror at noen av utfordringene som jeg og andre lærere opplever i forbindelse med at elevene skal lese skjønnlitteratur kan ha sammenheng med en endring i elevers lesevaner. Elevene leser forholdsvis mye, men oppbygningen til mediene de bruker mest tid på øver evnen til hyper reading i større grad enn deep reading.

Som flere teoretikere, blant annet Hayles og Carr påpeker, er bokas posisjon som medium i endring. At stadig mer av det som leses publiseres på skjerm i stedet for i form av trykt tekst, gjør at generasjonen som betegnes som «digital born» har et annet forhold til boka enn generasjoner før dem. Ved å benytte digitale medier i undervisningsopplegget kan det tenkes at en del elever har følt større grad av mestring fordi de får benytte seg av et medium de føler de behersker godt. Skjermens inntog i dagliglivet vårt har også ført til en økt bevissthet rundt modalitetene til de ulike mediene. Det pekes av mange teoretikere, blant annet Kress, Hayles og Carr, på at tekst får sterk konkurranse av bilder, både i form stillbilder og levende bilder. Kress hevder som kjent at mediebildet gjør at vi er på vei mot et samfunn der man stadig oftere vil velge andre semiotiske uttrykk enn tekst i tradisjonell betydning. Utviklingen ser ut til å gå mot at man gjerne beskriver verden ved å vise den fram, ved å ikke fortelle om den, «... from telling the world to showing the world...» (Kress, 2003, s. 151). Ved å anvende sosiale medier aktivt i undervisningsopplegget ble elevene gitt mulighet til å uttrykke seg gjennom et rikt utvalg av semiotiske ressurser. Dette ser også ut til å ha vært en medvirkende årsak til at mange i løpet av undervisningsopplegget opplevde mestring på en annen måte enn de hadde opplevd før i forbindelse med litteraturundervisning.

5. Endelig oppsummering

I dette kapittelet vil jeg kort reflektere rundt erfaringer gjort i forbindelse med arbeidet med denne oppgaven. Jeg vil også formulere noen tanker om hva jeg tror disse erfaringene vil bety for meg videre i mitt virke som lærer. På tross av noe innsamlet kvantitativt datamateriale, er det viktig å merke seg at dette i hovedsak er en kvalitativ studie. Denne kvalitative studien hadde som formål å beskrive opplevelsene til elevene i en klasse på videregående skole i forbindelse med et gitt undervisningsopplegg. Repstad skriver: «... hensikten med kvalitative undersøkelser er å undersøke enkeltfenomener» (Repstad, 2007, s. 137). Funnene i denne studien er selvsagt derfor ikke et egnet til å trekke allmenngyldige konklusjoner. Oppgaven beskriver i stedet en gruppe elever og en lærers opplevelser i forbindelse med et undervisningsopplegg i norskfaget som kombinerer gamle og nye medier i arbeidet med romanen *Synnøve Solbakken*.

5.1 Opplevelse av arbeidet med prosjektet

Dette prosjektets opphav hang som kjent sterkt sammen med min arbeidshverdag i klasserommet. Skaftun beskriver opplevelsen av å føle man lykkes med undervisningen sin som øyeblikk «... man kan leve på et helt lærerliv» (Skaftun, 2009, s. 215). Prosjektet mitt rundt lesingen av *Synnøve Solbakken* har gitt meg mange gullkantede opplevelser som lærer. Jeg er ikke i tvil om at skjønnlitteraturen har, og også i framtida bør ha, en både sentral og viktig rolle i skolen. Anne-Kari Skarðhamar deler i boka *Litteraturundervisning, Teori og Praksis* (2001) sine tanker om hvorfor skjønnlitteratur bør ha en sentral plass i opplæringa, hun skriver: «Litterære fortellinger om enkeltindivider har overføringsverdi til mennesker til alle tider og uttrykker noe allmenngyldig om det å være menneske» (Skardhamar, 2001, s. 92). Dette synet deler jeg fullt ut, og som norsklærer ser jeg på det som en av mine viktigste oppgaver å få elevene mine til å fatte interesse for og identifisere seg med litterære karakterer fra ulike tidsepoker. Jeg tror at dette kan gi dem bedre innsikt i både seg selv, sine medmennesker og samfunnet generelt. For å lykkes med denne oppgaven, kan slik jeg ser det, en økt bevissthet rundt anvendte medier være en avgjørende faktor.

Marshall McLuhan sitt kjente utsagn «The medium is the message» (McLuhan, 1964, s. 5) ble også sitert i innledningen i denne oppgaven. Selv om jeg ikke er villig til å gå med på at mediet er viktigere enn budskapet som skal formidles, innser jeg at valg av medium likevel er

essensielt for resultatet. Et medium er, slik jeg ser det, langt mer enn en måte å få fram en melding på, det både sier noe om avsenderen og valgt får konsekvenser for utformingen av det som skal formidles. Å ta i bruk sosiale medier i litteraturundervisningen kan med andre ord få konsekvenser utover det som formidles gjennom mediet. Valg av medium kan slik jeg ser det vekke positive eller negative assosiasjoner hos mottageren. Valget gir også konsekvenser for hvordan mottageren både oppfatter budskapet og selv kan uttrykke seg. Dette kan i sin tur videre påvirke enkeltelevens motivasjon og forståelse.

10. mai 2019 ble en artikkel med tittelen *Én av fire unge gidder ikke lese bøker* publisert på NRK.no (Pettersen & Skrede, 2019). Journalistene bak artikkelen, Petter Pettersen og Kristi Marie Skrede, skildrer et bilde som har mange likehetstrekk med det informantene i studien min har rapportert om. Pettersen og Skrede viser til undersøkelser gjort av Norstat som «... viser at en av fire unge ikke leser noen bøker, utenom skolebøker og pensum» (Pettersen & Skrede, 2019). Som flere av informantene i prosjektet mitt også oppgav, sier en av de unge som har blitt intervjuet i forbindelse med artikkelen, Matana Grinde, at lesevanene hennes har endret seg med alderen: «Jeg leste mer da jeg var liten, men nå brukes tiden på Instagram, venner og idrett. Ungdom har mye å gjøre i dag, så det er ikke så mye tid til lesing ...» (Pettersen & Skrede, 2019). Med andre ord blir det i denne artikkelen også tegnet et bilde av at former for sosiale medier etter hvert utkonkurrerer bokmediet i unge menneskers liv.

Daglig leder i *Foreningen !les*, Silje Tretvoll, oppgir at hun er ikke overrasket over tallene som kommer fram, men at hun sammen med flere ser på tallene i undersøkelsen som bekymringsfulle. Som en mulig løsning på utfordringene rundt lesing av bøker, mener Tretvoll at politikerne må på banen for å fornye den nasjonale lesestrategien. Løsningen for å få norsk ungdom til å lese skjønnlitterære bøker blir med andre ord i artikkelen knyttet sammen med begrepet lesestrategi, akkurat som jeg har vært inne på i masterprosjektet mitt (Pettersen & Skrede, 2019).

5.2 Technogenesis og litteraturundervisning

Om man forutsetter at vår omgang med teknologi har en påvirkning på lesemåten dagens elever anvender i sitt møte med trykt tekst, er dette et viktig aspekt å ha med seg også inn i

litteraturundervisningen i skolen. Når man hevder å se en tendens til at ulike former for skjermbaserte medier fordrer bevissthetsmodusen hyper attention og man vet at lesestilen hyper reading henger nærme sammen med denne modusen, vil dette selvsagt kunne få konsekvenser når en legger opp til at alle elvene i en klasse skal lese en trykt skjønnlitterær roman. Denne typen lesing krever som kjent at man behersker lesestilen deep reading, dybdelesing, og denne ferdigheten henger videre sammen med evne til å konsentrere seg over lang tid, deep attention. I den forbindelse mener jeg det er viktig å framheve at både hyper og deep attention er viktige bevissthetsmodus å beherske. Deep attention er som Hayles påpeker viktig når en skal beskjeftige seg med komplekse problemstillinger, for eksempel i form av matematiske utfordringer, avansert skjønnlitteratur og komplekse musikalske komposisjoner. Bevissthetsmodusen hyper attention anvendes når man trenger å skifte mellom ulike informasjonskilder for å få rask oversikt over informasjonsmaterialet eller trenger å avkode uttrykk bestående av flere ulike semiotiske ressurser (Hayles, 2012, s. 69).

Carr støtter også disse tankene om viktigheten av å beherske de ulike bevissthetsmodusene, samtidig som han får fram utfordringene som oppstår når ferdigheten dybdelesing er påkrevd: «The ability to skim text is every bit as important as the ability to read deeply. What is different, and troubling, is that skimming is becoming our dominant mode of reading» (Carr, 2010, s. 138). Jeg mener dermed at man i forbindelse med litteraturundervisning må være ekstra bevisst på fordeler og utfordringer som er forbundet med bevissthetsmodus og foretrukne letestrategi. Et slikt fokus kan være med på å utvikle ferdighetene både når det gjelder hyper reading og deep reading og gjennom dette i tillegg øke leseutbyttet av den skjønnlitterære teksten. Carr peker nemlig på at menneskehjernen til enhver tid reponderer på de inntrykk den blir utsatt for. Dette medfører at nye nervebaner kan opprettes gjennom hele livet til et menneske: Carr formulerer seg slik om hjernes unike egenskaper: «Evolution has given us a brain that can literally change its mind – over and over again» (Carr, 2010, s. 31). Utfordringen til meg som lærer blir da å legge til rette for at mine elever kan utvikle de leseferdighetene som gir dem bedre utbytte også av skjønnlitterære tekster. Om dette skriver Hayles: «The crucial questions are these: how to convert the increased digital reading into increased reading ability, and how to make effective bridges between digital reading and literacy traditionally associate with print» (Hayles, 2012, s. 56). Jeg mener at den tilnærmingen til romanen *Synnøve Solbakken* som jeg valgte i mitt prosjekt ble en vellykket måte å bygge broer mellom gamle og nye medier.

5.3 Studiens betydning for min videre praksis

Siden formålet med denne oppgavevinklingen kan oppsummeres i at jeg har et ønske om å finne gode innganger til litteraturundervisning i skolen, har prosjektet som tidligere nevnt visse likheter med aksjonsforskning. Utvik et. al skriver om målsetningen med aksjonsforskning følgende: «Deltagerne undersøker nye måter å gjøre noe på, nye måter å tenke på og nye måter å forholde seg til hverandre og verden på» (Ulvik et al., 2016, s. 17). Jeg mener at valgt arbeidsmåte i forbindelse med lesing av romanen *Synnøve Solbakken* virket motiverende på flertallet av elevene som deltok i prosjektet. Elevene rapporterte nesten utelukkende om at de oppfattet bruken av sosiale medier i litteraturundervisningen som positivt. Mye tyder på at dette gjorde at elevene både leste og forsto mer av teksten enn de ville gjort om ikke gamle og nye medier aktivt hadde blitt kombinert underveis i læringsprosessen.

Denne valgte tilnærmingen til skjønnlitteratur med bruk av Facebook er selvsagt ikke verken overførbar eller anvendelig i alle sammenhenger i litteraturundervisningen. Det studien likevel har lært meg som jeg kommer til å ta med meg i enhver undervisningssituasjon, oppsummeres på følgende måte av Hayles: «Good teachers deliberately focus on what the reader can do, make sure that both teacher and student recognize and acknowledge it, and use it as a platform for success from which to build» (Hayles, 2012, s. 60). Med ander ord er en enda større bevissthet rundt effekten av mediene en velger å benytte seg av det viktigste jeg tar med meg videre, både i jobben som lærer og som menneske som vil forstå mest mulig av mediebildet i vår samtid.

Litteraturliste

- Andersen, P. T. (2001). *Norsk litteraturhistorie* (4 utg.). Oslo: Universitetsforlaget
- Baker, C., & Jane, E. A. (2016). *Cultural Studies, theory and practice* (5th utg.). London: SAGE Publications Ltd.
- Bjørnson, B. (1971). *Synnøve Solbakken* (2 utg.). Norge: Gyldendal.
- Bolter, D. J., & Grusin, R. (2000). *Remediation Understanding New Media*. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press.
- Brinkmann, S., & Tanggaard, L. (2010). *Kvalitative metoder, emperi og teoriutvikling*. Oslo: Gyldendal Akademiske.
- Brügger, N. (2003). Bogen som medie-nedlag i bogobjektets historiske transformasjoner. *Kapittel*(48), 18.
- Carr, N. (2010). *The Shallows How the internet is changing the way we think, read und remember*. New York, USA: Atlantic Books.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2011). Questionnaires. In *Research methods in education* (ss. 377-408). London: Routledge.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. (2011). Introduction: The discipline and practice of qualitative researach. In *The Sage handbook of qualitative reserch* (4 utg., ss. 1-15). Los Angeles: Sage.
- Elleström, L. (2010). The Modalities of Media: A Model for Understanding Intermedial Relations. In *Media Borders, Mulitmodality and Intermediality* (ss. 11-48): Palgrave Macmillan.
- Hayles, N. K. (1999). *How we became posthuman : virtual bodies in cybernetics, literature, and informatics*. Chicago ; London: University of Chicago Press.
- Hayles, N. K. (2007). Hyper and Deep Attention: The Generational Divide in Cognitive Modes. In (Vol. 1, ss. 187). Chicago: Modern Language Assosiation
- Hayles, N. K. (2012). *How we think Digital Media and Contemporary Technogenesis*. Chicago: The University of Chicago
- Hayles, N. K., & Pressman, J. (red.). (2013). *Comparative Textual Media Transforming the Humanities in the Postprint Era*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Johannessen, L. E. F., Rafoss, T. W., & Rasmussen, E. B. (2018). *Hvordan bruke teori Nyttige verktøy i kvalitativ analyse*. Oslo: Universitetsforlaget
- Kress, G. (2003). *Literacy in the New Media Age* (1 utg.). Oxford, UK: Routledge.
- Kunnskapsløftet - læreplan for norsk grunnskole, læreplan i norsk, (2012).

-
- Kvarv, S. (2010). *Vitenskapsteori - tradisjon, posisjoner og diskusjoner* (2. utg.): Novus.
- Lee, C. (2017). *Multilingualism Online*. Oxon: Routledge.
- McLuhan, M. (1964). *Understanding Media: The Extensions of Man*.
- NOVA. (2018). *Ung data*. Retrieved from <http://www.ungdata.no/Mediebruk/Skjermtid?fylke=Oppland>
- Pettersen, P., & Skrede, K. M. (2019, 10.05.19). Èn av fire unge gidder ikke lese bøker. *NRK.no*. Retrieved from <https://www.nrk.no/kultur/en-av-fire-unge-gidder-ikke-lese-boker-1.14542046>
- Repstad, P. (2007). *Mellom nærhet og distanse, kvalitative metoder i samfunnsfag* (4. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Rustad, H. K. (2012). *Digital litteratur en innføring*. Norway: Cappelen Damm Akademiske.
- Sharma, D. (2004). Human Technogenesis: Cultural Pathways Through the Information Age. *New Directions for Child and Adolescent Development*(105), 85.
- Skaftun, A. (2009). *Litteraturens nytteverdi*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Skardhamar, A. (2001). *Litteraturundervisning, Teori og praksis*. Oslo: Universitetsforlaget
- Solon, O. (2018). Teens are abandoning Facebook in dramatic numbers, study finds. *The Guardian*. Retrieved from https://www.theguardian.com/technology/2018/jun/01/facebook-teens-leaving-instagram-snapchat-study-user-numbers?CMP=fb_gu
- Ulvik, M., Riese, H., & Roness, D. (2016). *Å forske på egen praksis Aksjonsforskning og andre tilnærminger til profesjonell utviling i utdanningsfeltet*. Bergen, Norway: Fagbokforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. (2018). *Standpunktkarakterer*. Retrieved from <https://skoleporten.udir.no/rapportvisning/grunnskole/laeringsresultater/standpunktkarakterer/nasjonalt?enhetsid=00&vurderingsomrade=11&underomrade=20&skoletype=0&skoletypemenuid=0&sammenstilling=1>
- Ørjasæter, K., & Skaret, A. (red.). (2019). *Litteraturformidlingens arenaer og praksiser*. Oslo: Cappelen Damm.
- Aalen, I. (2016). *Sosiale medier*. Bergen: Fagbokforlaget.

Vedlegg

Vedlegg 1 Prosjektvurdering fra NSD



NSD sin vurdering Prosjekttittel

”Hva gjør bruken av digitale medier i litteraturundervisningen med elevenes leseforståelse og motivasjon?”

Referansenummer

720393

Registrert

07.11.2018 av Ingvild Vambheim Styve - 204492@stud.inn.no

Behandlingsansvarlig institusjon

Høgskolen i Innlandet / Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk / Institutt for humanistiske fag

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Anne Skaret, [REDACTED]

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Ingvild Vambheim Styve, [REDACTED]

Prosjektperiode

01.01.2019 - 31.10.2019

Status

21.01.2019 - Vurdert

Vurdering (1)

21.01.2019 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD, den 21.01.19. Behandlingen kan starte.

MELD ENDRINGER

Dersom behandlingen av personopplysninger endrer seg, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. På våre nettsider informerer vi om hvilke endringer som må meldes. Vent på svar før endringer gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 31.10.19.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

NSD finner at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

De registrerte vil ha følgende rettigheter i prosjektet: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20). Rettighetene etter art. 15-20 gjelder så lenge den registrerte er mulig å identifisere i datamaterialet.

NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13. Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32). For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp behandlingen ved planlagt avslutning for å avklare status for behandlingen av opplysningene.

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: spesialrådgiver Kjersti Haugstvedt

Vedlegg 2 Informasjonsskriv til elever og foresatte

INFORMASJONSSKRIV

Forespørsel om å delta som informant i forbindelse med en masteroppgave:

Jeg, Ingvild Vambheim Styve, er masterstudent på masterprogrammet *Digital kommunikasjon og kultur* ved Høgskolen i Innlandet, avdeling Hamar. Dette skoleåret (2018-2019) skriver jeg den avsluttende masteroppgaven. Problemstillingen som oppgaven min tar sikte på å finne svar på er:

”Hva gjør bruken av digitale medier i litteraturundervisningen med elevenes leseforståelse og motivasjon?”

For å kunne finne svar på denne problemstillingen, vil jeg gjennomføre et undervisningsopplegg i klasse 1IDA innenfor faget norsk. I den forbindelse skal elevene lese og arbeide med en skjønnlitterær roman fra 1800-tallet (”Synnøve Solbakken” av Bjørnstjerne Bjørnson). Samtidig skal noen av karakterene i romanteksten ha profiler i sosiale medier (*Facebook* og noen grad *Instagram*) og historien skal fortelles parallelt gjennom innlegg i sosiale medier. Planen er at elevene skal respondere på innlegg og etter hvert overta karakterenes profiler og poste innlegg på vegne av dem. Dette er ikke knyttet noen vurderingssituasjon med karakter for elevene opp mot dette arbeidet.

For å finne ut hvilket forhold elevene har til lesing og litteratur og hvordan en slik arbeidsmåte påvirker inntrykket, ønsker jeg å gjennomføre en spørreundersøkelse med så mange av elevene som mulig. I tillegg ønsker jeg å intervju mellom fire til seks elever ansikt til ansikt for å få enda dypere og bredere innsikt i deres opplevelse av undervisningsopplegget. I intervjuene vil det bli gjort opptak av samtalen. Både besvarelse av spørreundersøkelse og intervju vil foregå på skolen innenfor ordinær skoletid. Jeg vil også samle inn data gjennom observasjonsnotater gjort ut fra elevaktiviteter i forbindelse med arbeidet med undervisningsopplegget.

Det er selvsagt helt frivillig å delta som informant i dette masterstudiet. De elevene (sammen med foresatte) som på det nåværende tidspunkt svarer ja til å delta, kan når som helst trekke tilbake samtykket uten å måtte begrunne dette på noen måte. Dersom en informant velger å trekke seg, vil selvsagt alle innsamlede data vedkommende har gitt fra seg bli slettet. Alle innsamlede data vil bli behandlet konfidensielt og vil bli anonymisert i oppgaven. Lydopptak vil slettes når oppgaven er ferdigstilt, og seinest i november 2019. Om du kan identifiseres i det innsamlede datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i opplysningene som er registret om det
- å få rettet personopplysninger om deg
- å få slettet personopplysninger om deg
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

Studien er meldt til NSD, Norsk senter for forskningsdata.

Hvis noe er uklart eller du/dere har spørsmål, kan jeg kontaktes på mobilnummer [REDACTED] (samtale eller SMS) eller e-post [REDACTED]

Spørsmål kan også rettes til veilederen min Anne Skaret ved *Høgskolen i Innlandet* e-post [REDACTED], eller avdelingsleder på idrettslinja ved Lena-Valla videregående skole, Gjertrud Friis Kollandsrud, e-post [REDACTED] eller rektor Torfinn [REDACTED].

Navn på elev: _____

Jeg/ vi har mottatt informasjon om studiet og undervisningsopplegget som skal gjennomføres av Ingvild V. Styve i vårterminen 2019. I den forbindelse gis samtykke til følgende:

(Marker med kryss i ruta framfor de utsagnene som samsvarer med det du/ dere gir samtykke til. Det er selvsagt mulig å sette flere kryss!)

- Jeg samtykker til å delta i undervisningsopplegget.
- Jeg samtykker til å svare på spørreskjema.
- Jeg samtykker til å være informant i intervju om det blir aktuelt.

Signatur foresatt:

Signatur elev:

Vedlegg 3 Spørreundersøkelse våren 2018

SPØRREUNDERSØKELSE OM DIN LESEOPPLEVELSE AV *SYNNØVE SOLBAKKEN* AV BJØRNSTJERNE BJØRNSON

*I vårterminen på VG2 jobbet vi med romanen (bondefortellingen) **Synnøve Solbakken** av Bjørnstjerne Bjørnson. (Vi leste innledningen av romanen sammen og dere leste deretter videre individuelt. Vi oppsummerte etter hvert kapittel og snakket om innholdet. Etter endt lesing jobbet vi med å plassere teksten litteraturhistorisk og fant konkrete eksempler i teksten for å repetere og illustrere ulike former for språklige virkemidler og fortellerteknikk.)*

Sett **ring rundt det ene** svaralternativet på hvert spørsmål som beskriver din opplevelse av dette arbeidet best. På spørsmål eller svaralternativ markert med **grått** ber jeg om at du svarer med egne ord, skriv i det **markerte feltet**.

1.

Hvor mye av romanen *Synnøve Solbakken* leste du selv?

- a) Hele boka
- b) Nesten hele boka
- c) Omlag halvparten av boka
- d) Mindre enn halvparten av boka
- e) Bare noen sider av boka
- f) Jeg har ikke lest noen sider i boka selv

Om du ikke leste noe selv, hva var grunnen til dette?

2.

Nå i ettertid, hvor godt husker du innholdet i romanen?

- a) Jeg kan uten problemer gjenfortelle hovedtrekkene i historien.
- b) Jeg husker hovedinnholdet.
- c) Jeg har ikke oversikt over innholdet, men husker noe av handlingen.
- d) Jeg husker ikke hva romanen handler om.

3.

Hvordan syntes du det var å følge historien som blir fortalt i romanen?

- a) Jeg hadde ingen problemer med å forstå handlingsgangen i fortellingen.
- b) Jeg syntes handlingen var nokså grei å følge.
- c) Jeg syntes handlingen var vanskelig å forstå.
- d) Jeg forstod lite eller ingenting av handlingen.

4.

Hvordan vil du vurdere det faglige utbyttet du har hatt av å jobbe med romanen *Synnøve Solbakken*?

- a) **Godt**, jeg har relatert innholdet her til språklige virkemidler, fortellerteknikk og/ eller hendelser i litteraturhistorien.
- b) Det har vært **litt nyttig**, har hjulpet meg til å få noen flere knagger å henge språklige virkemidler, fortellerteknikk og/ eller litteraturhistorie på.
- c) Jeg har hatt **lite utbytte** av å jobbe med romanen, assosierer lite med dette arbeidet.
- d) Jeg har **ikke** hatt **utbytte** av å lese denne teksten.

5.

Hva synes du ellers om arbeidet vårt med teksten *Synnøve Solbakken*? Skriv ned tankene i ruta under.



6.

Hvor mange skjønnlitterære romaner i papirformat vil du anslå at du har lest (sammenlagt i skolesammenheng og privat) det siste året?

- c) Over 100
- d) Mellom 50 – 100
- e) Mellom 25 – 49
- f) Mellom 10 – 24
- g) Mellom 5 – 9
- h) 4 eller færre
- i) Null/ ingen

7.

Leser du digital skjønnlitterær litteratur?

a) Nei

b) Ja



Hvilken type digital skjønnlitteratur leser du

8.

Hvor mange timer vil du anslå at du bruker i gjennomsnitt på å lese i ulike former for digitale medier (nettaviser, sosiale medier, blogger og lignende) per dag?

- a) Mindre enn 30 minutter
- b) Mellom 30 minutter og 1 time
- c) Mellom 1 og 2 timer
- d) Mellom 2 og 3 timer
- e) Mer enn 3 timer

Vedlegg 4 Spørreundersøkelse våren 2019

SPØRREUNDERSØKELSE OM DIN LESEOPPLEVELSE AV SYNNØVE SOLBAKKEN AV BJØRNSTJERNE BJØRNSON

Svarene du gir her skal oppsummere hvordan du opplevde arbeidet med romanen Synnøve Solbakken. I tillegg er jeg interessert i å finne ut mer om ditt forhold til sosiale medier, hvordan det var å bruke sosiale medier i leseprosessen og å få et innblikk i hva du mener om lesing av skjønnlitteratur generelt.

*Sett **ring rundt det ene** svaralternativet på hvert spørsmål som beskriver din opplevelse av dette arbeidet best, om ikke det er oppgitt at du kan svare med flere alternativ. På spørsmål eller svaralternativ markert med **grått** ber jeg om at du svarer med egne ord, skriv i det **markerte feltet**.*

1.

Hvor mange skjønnlitterære romaner i papirformat vil du anslå at du har lest (sammenlagt i skolesammenheng og privat) det siste året?

- j) Over 50
- k) Mellom 25 – 50
- l) Mellom 10 – 24
- m) Mellom 5 – 9
- n) 4 eller færre
- o) Null/ ingen

2.

Leser du digital skjønnlitterær litteratur (= litteratur produsert på en måte som utnytter den digitale teknologien og må lese på en skjerm og eventuelt også høres via høyttalere)?

a) Nei

b) Ja

Hvilken type digital skjønnlitteratur leser du?

3.

Hvor mange timer vil du anslå at du bruker i gjennomsnitt på å lese i ulike former for digitale medier (nettaviser, sosiale medier, blogger og lignende) per dag?


- f) Mindre enn 30 minutter
- g) Mellom 30 minutter og 1 time
- h) Mellom 1 og 2 timer
- i) Mellom 2 og 3 timer
- j) Mer enn 3 timer

4.

Hvor mye av romanen *Synnøve Solbakken* leste du selv?

- g) Hele boka
- h) Mer enn halvparten av boka
- i) Omlag halvparten av boka
- j) Mindre enn halvparten av boka
- k) Bare noen sider av boka
- l) Jeg har ikke lest noen sider i boka selv

Om du ikke leste noe selv, hva var grunnen til dette?



5.

Nå i ettertid, hvor godt husker du innholdet i romanen?

- e) Jeg kan uten problemer gjenfortelle hovedtrekkene i historien.
- f) Jeg husker hovedinnholdet.
- g) Jeg har ikke oversikt over innholdet, men husker noen hendelser.
- h) Jeg husker ikke hva romanen handler om.

6.

Skriv et kort handlingsreferat av innholdet i romanen *Synnøve Solbakken* av det du husker av handlingen:



7.

Hvordan syntes du det var å følge historien som blir fortalt i romanen?

- e) Jeg hadde ingen problemer med å forstå handlingsgangen i fortellingen.
- f) Jeg syntes handlingen var nokså grei å følge.
- g) Jeg syntes handlingen var vanskelig å forstå.
- h) Jeg forstod lite eller ingenting av handlingen.

8.

Hvordan vil du vurdere det faglige utbyttet du har hatt av å jobbe med romanen *Synnøve Solbakken*?

- e) **Godt**, jeg har relatert innholdet her til språklige virkemidler, fortellerteknikk og/ eller hendelser i litteraturhistorien.
- f) Det har vært **litt nyttig**, har hjulpet meg til å få noen flere knagger å henge språklige virkemidler, fortellerteknikk og/ eller litteraturhistorie på.
- g) Jeg har hatt **lite utbytte** av å jobbe med romanen, assosierer lite med dette arbeidet.
- h) Jeg har **ikke** hatt **utbytte** av å lese denne teksten.

9.

Hva mener du om at vi i undervisninga kombinerte lesing av romanen *Synnøve Solbakken* med bruk av sosiale medier?

NB! Her kan du sette ring rundt flere svaralternativer.

- a) Det har jeg ingen mening om.
- b) Dette påvirket ikke den samlede leseopplevelsen min.
- c) Jeg likte ikke denne måten å jobbe på.
- d) Det synes jeg gjorde lesingen mer interessant.
- e) Det synes jeg gjorde handlingen i boken lettere å forstå.
- f) Jeg synes dette var positivt for den samlede leseopplevelsen.
- g) Jeg synes måten vi arbeidet på gjorde det lettere å engasjere seg i historien

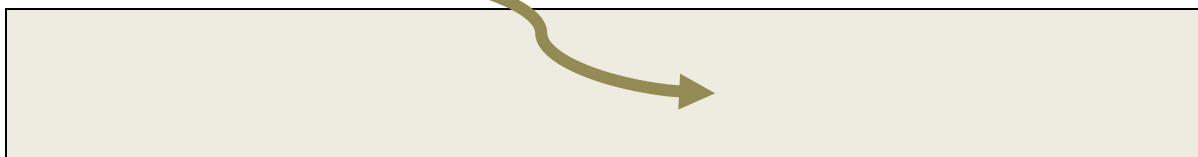
10.

Hvilke sosiale medier synes du var mest nyttige for å forstå innholdet i romanen?

- a) Innlegg på Facebook
- b) Bruk av Instagram (bilder og emneknagger i foredrag)
- c) Bruken av sosiale medier hadde ingen betydning for forståelsen min

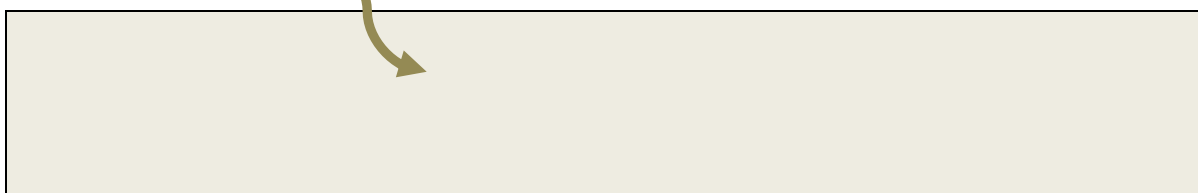
11.

Om du underveis i undervisningsopplegget var med på å utforme innlegg i sosiale medier på vegne av romankarakterene, hva tenker du om dette?



12.

Hva er dine tanker om måten vi arbeidet med teksten *Synnøve Solbakken* på? Skriv ned tankene i ruta under.



Vedlegg 5 Intervjuguide

INTERVJUGUIDE

Generelt

Innledning og bakgrunn

• **Hvordan vil du beskrive ditt forhold til lesing av bøker? (I hovedsak i forhold til skjønnlitteratur)**

- Hva er ditt forhold til lesing?
- Hvorfor leser du/ leser du ikke?
- Hva leser du?
- Hva forbinder du med skjønnlitteratur?
- Kan du utdype noe om ditt forhold (hva tenker du om) skjønnlitteratur?

• **Hvordan er ditt forhold til lesing på skjerm?**

- Hvor mye tid leser du i gjennomsnitt leser på skjerm om dagen?
- Hva leser du?
- Vil du selv si du er aktiv på sosiale medier? I tilfelle hvilke?
- Hvor ofte publiserer du noe på sosiale medier?
- Hva publiserer du?
- Har du noen gang lest skjønnlitteratur på skjerm? I tilfellet hva?

Om undervisningsopplegget "Synnøve Solbakken, roman fortalt også på sosiale medier"

• **Hadde du noen tanker om hvordan det ville bli å lese denne romanen før undervisningsopplegget startet?**

- Hadde du på forhånd noen tanker om hvordan det ville bli å lese romanen kombinert med at det ble publisert innlegg i sosiale medier?
- Har du tidligere som elev vært med på at sosiale medier blir brukt aktivt i undervisningen på skolen?
- Dersom informanten svarer bekreftende på forrige spørsmål:
 - Hva gikk dette opplegget ut på?
 - Hvordan opplevde du dette arbeidet?

• **Hvordan opplevde du arbeidet med selve undervisningsopplegget?**

- Hvordan var det å lese romanen?
 - Hvor mye av romanen anslår du at du har lest?
- Tror du innleggene i sosiale medier hadde påvirkning på leseopplevelsen din?
 - I tilfellet hvordan?
- Hva tenker du om å bruke sosiale medier på denne måten?

- Var du selv aktiv og responderte på aktuelle innlegg i sosiale medier i forbindelse med undervisningsopplegget?
 - Hvordan opplevde du det?
- Var du aktivt med å legge ut innlegg på vegne av romankarakterene i sosiale medier?
 - Hvordan opplevde du det?
- Tror du utbyttet ditt av dette undervisningsopplegget har blitt påvirket av at vi har jobbet på en måte som kombinerer gamle og nye medier?
 - Hvordan i tilfellet?
 - Hvordan stiller du deg til det?
- Kunne du tenke deg å jobbe på en lignende måte ved en senere anledning?
 - Hvorfor/ hvorfor ikke?

Vedlegg 6 Transkribering av kvalitative intervjuer

a)

Transkribering av kvalitativt intervju, informant 1

Informant 1, gutt 16 år, er referert til som *E11*
Jeg, som holder intervjuet, er referert til som •
Ikke-verbale utsagn er gjengitt i parentes

Generelt

Innledning og bakgrunn

•: *Da er det 18. mars og informant 1 skal fortelle om sine opplevelser med dette prosjektet.*

• Hvordan vil du beskrive ditt forhold til lesing av bøker? (I hovedsak i forhold til skjønnlitteratur)

- Hva er ditt forhold til lesing?
- *I1: Jeg vil si det er nokså dårlig. Jeg leser nokså lite (trekker på skuldrene og ser litt unnskyldende ut).*
- Hvorfor leser du/ leser du ikke?
- *I1: Kjedelig da. Både innhold og det å lese er kjedelig*
- Hva leser du?
- *I1: Hvis jeg MÅ (signaliser at dette ikke er spesielt ønskelig) lese leser jeg (etter litt nøling) spenning. Men jeg har aldri lest skjønnlitteratur om ikke noen sier jeg må gjøre det.*
- Hva forbinder du med skjønnlitteratur?
- *I1: Ting som ikke er sant*
- Kan du utdype noe om ditt forhold (hva tenker du om) skjønnlitteratur?
- *I1: Monster og sånn forbinder jeg med skjønnlitteratur.*

• Hvordan er ditt forhold til lesing på skjerm?

- Hvor mye tid leser du i gjennomsnitt leser på skjerm om dagen?
- *I1: Et par timer kanskje (etterfulgt av en skuldertrekning)*
- Hva leser du?
- *I1: Alt fra VG til ting på Instagram, liksom.*
- Vil du selv si du er aktiv på sosiale medier? I tilfelle hvilke?
- *I1: (Etter litt nøling) Ja! Snap Chat, Twitter, Facebook, Instagram*
- Hvor ofte publiserer du noe på sosiale medier?
- *I1: (Med en liten latter i stemma) En gang i året, kanskje? Ser mer på hva andre publiserer.*
- Hva publiserer du?
- *I1: Nei, jeg publiserer nesten aldri noe...*
- Har du noen gang lest skjønnlitteratur på skjerm? I tilfellet hva?
- *I1: Ja, nei.... sånn historier liksom, funnet dem på Snap Chat (sies med en viss nøling i stemmen).*

Om undervisningsopplegget "Synnøve Solbakken, roman fortalt også på sosiale medier"

• **Hadde du noen tanker om hvordan det ville bli å lese denne romanen før undervisningsopplegget startet?**

- I1: *Nei, jeg tenkte det kom til å bli kjedelig (kommer det kjapt fra informanten).*

- Hadde du på forhånd noen tanker om hvordan det ville bli å lese romanen kombinert med at det ble publisert innlegg i sosiale medier?
 - I1: *Tenkte ikke noe over det, egentlig*
- Har du tidligere som elev vært med på at sosiale medier blir brukt aktivt i undervisningen på skolen?
 - I1: *Jaaa (blir det sagt med en viss grad av nøling i stemma).*
- Dersom informanten svarer bekreftende på forrige spørsmål:
 - Hva gikk dette opplegget ut på?
 - I1: *Vi skulle publisere bilder på servering og finne ting og sånn. (Vil ikke utdype mer.)*
 - Hvordan opplevde du dette arbeidet?
 - I1: *Nei, det var greit, det var gøy, liksom. Det var ikke kjedelig*

• **Hvordan opplevde du arbeidet med selve undervisningsopplegget?**

- Hvordan var det å lese romanen?
 - I1: *Kjedelig!*
 - Hvor mye av romanen anslår du at du har lest?
 - I1: *Får si ¼ da, mer enn halvparten i alle fall.*
- Tror du innleggene i sosiale medier hadde påvirkning på leseopplevelsen din?
 - I1: *Ja, litt kanskje (sies med et smil om munnen).*
 - I tilfellet hvordan?
 - I1: *Sånn at jeg visste litt hva det, ... hva jeg skulle se etter på grunn av bildene og sånn.*
- Hva tenker du om å bruke sosiale medier på denne måten?
 - I1: *Nei, det ble bedre! Bedre enn å bare lese, liksom.*
- Var du selv aktiv og responderte på aktuelle innlegg i sosiale medier i forbindelse med undervisningsopplegget?
 - I1: *Ja!*
 - Hvordan opplevde du det?
 - I1: *Nei, du ble liksom mer kjent med personene, da på en måte.*
- Var du aktivt med å legge ut innlegg på vegne av romankarakterene i sosiale medier?
 - I1: *Nei, var på gruppa som skulle legge ut på vegne av Særmund.*
 - Hvordan opplevde du det?
- Tror du utbyttet ditt av dette undervisningsopplegget har blitt påvirket av at vi har jobbet på en måte som kombinerer gamle og nye medier?
 - I1: *Nei*
 - Hvordan i tilfellet?
 - Hvordan stiller du deg til det?
- Kunne du tenke deg å jobbe på en lignende måte ved en senere anledning?
 - I1: *Ja! (Svaret kommer raskt og kontant)*
 - Hvorfor/ hvorfor ikke?

- I1: *Fordi det gjør at vi ikke får sånn tungt stoff sånn hele tida, at vi liksom løser opp litt. Handlinga ble lettere å forstå fordi « ting» (informanten markerer med hermetegn i lufta) ble publisert. Jeg glemte liksom litt at personene i boka ikke var ekte når det kom innlegg på Facebook, og så ble det noen ganger veldig gøy å kommentere innleggende deres. Jeg tenkte ikke på at det var «skole» informantene markerer med hermetegn i lufta). Tråden (på Facebook) ble akkurat sånn det bruker å bli når kompisen mine og jeg skriver.*

b)

Transkribering av kvalitativt intervju, informant 2

Informant 2, jente 17 år, er referert til som I2

Jeg, som holder intervjuet, er referert til som •

Ikke-verbale utsagn er gjengitt i parentes

Generelt

Innledning og bakgrunn

•: *Da er det 20. mars og der er det intervjuobjekt 2 som skal svare på spørsmål i denne undersøkelsen.*

• Hvordan vil du beskrive ditt forhold til lesing av bøker? (I hovedsak i forhold til skjønnlitteratur)

- Hva er ditt forhold til lesing?
- - I2: *Eee, jeg har ikke lest så veldig mye, men jeg har lest litt bøker etter at jeg har sett filmer da – og lest dem som bøker, sånne serier å sånn.*
- Hvorfor leser du/ leser du ikke?
- I2: *Eeee.... (ser litt undrende ut) sånn skjønnlitrære (bøker) så er det jo mest for underholdning. Men det er jo en del faglig med skolen også da.*
- Hva leser du?
- I2: *Eksempel på bøker jeg har lest er for eksempel de bøkene til Hunger Games i den serien som jeg leste for noe år siden. (Nøler en stund før hun svarer videre.) Og så har jeg lest noen sånn til enkeltfilmer og da*
- Hva forbinder du med skjønnlitteratur?
- I2: *Eeee, at der bøker som skal underholde da. Og ikke nødvendigvis ikke lære så mye*
- Kan du utdype noe om ditt forhold (hva tenker du om) skjønnlitteratur?
- I2: *Eee, nei, tror ikke det. Jeg leste en del da jeg var ganske liten, jeg begynte å lese nokså tidlig tror jeg og ble jo lest for (sier informanten med ettertrykk) av mamma og pappa.*

• Hvordan er ditt forhold til lesing på skjerm?

- Hvor mye tid leser du i gjennomsnitt leser på skjerm om dagen?
- I2: *Sånn på Facebook og sånn? Hvis det er sånn med skolesammenheng, så er det kanskje sånn i gjennomsnitt sånn en og en halv time, da – effektivt.*
Hva leser du?
- I2: *Jeg leser jo litt nyheter da, kanskje ikke sånn veldig mye (sies med latter i stemmen), men det er jo litt. Og så er det innlegg på Instagram og eeee... Snap Chat mye*
Vil du selv si du er aktiv på sosiale medier? I tilfelle hvilke?
- I2: *Ja, ganske, men kanskje mindre enn det som er vanlig for alderen da? Jeg er ikke så ofte inne. Mest aktiv på Snap Chat og Instagram – (etter kort nøling) og litt Facebook.*
- Hvor ofte publiserer du noe på sosiale medier?
- I2: *(Etter en kort tenkepause): Nei, det er så ofte (liten latter). Det er på Instagram da i så fall. Eller jeg sender jo Snap-er, men det blir jo litt annerledes.... Men på Instagram kanskje sånn i gjennomsnitt annen hver måned eller hver tredje, fjerde.*
- Hva publiserer du?
- I2: *Bilder, mest. Ikke så mye tekst, egentlig. Bruker ikke hashtag-er så mye, men skriver jo en liten kommentar under da.*
- Har du noen gang lest skjønnlitteratur på skjerm? I tilfellet hva?

- I2: (Lang tenkepause) Jeg leste sånn utdrag, eller et ganske langt utdrag av en bok en gang, men det er det eneste. Men det var ikke noe spesielt med teksten, det var bare vanlig lesing, men på skjerm.

Om undervisningsopplegget "Synnøve Solbakken, roman fortalt også på sosiale medier"

• Hadde du noen tanker om hvordan det ville bli å lese denne romanen før undervisningsopplegget startet?

- I2: Eee (liten tenkepause), nei sånn jeg har erfart fra ungdomsskolen og sånn, så trodde jeg ikke det skulle bli så veldig gøy (liten latter). For du må jo bare gjennom det da, i norsk, føler jeg.

- Hadde du på forhånd noen tanker om hvordan det ville bli å lese romanen kombinert med at det ble publisert innlegg i sosiale medier?

- I2: Det ville jo trolig gjøre undervisninga litt mer interessant. Tenkte i alle fall ikke at det var noe negativt at vi skulle gjøre det på en litt annen måte da.

- Har du tidligere som elev vært med på at sosiale medier blir brukt aktivt i undervisningen på skolen?

- I2: Nei, tror ikke det

- Dersom informanten svarer bekreftende på forrige spørsmål:

- Hva gikk dette opplegget ut på?

- I2:

- Hvordan opplevde du dette arbeidet?

- I2:

• Hvordan opplevde du arbeidet med selve undervisningsopplegget?

- Hvordan var det å lese romanen?

- I2: Det var greit det (sies med et bekreftende nikk). Fin å ikke bare lese alt, men å gjøre litt oppgaver og sånn også

- Hvor mye av romanen anslår du at du har lest?

- I2: Jeg tror jeg fikk med meg veldig mye i starten, og så var det vel sånn at mot slutten at jeg var borte litt (fra undervisninga). Så da var det ett kapittel jeg ikke fikk med meg, men så fikk jeg med meg slutten da.

- Tror du innleggene i sosiale medier hadde påvirkning på leseopplevelsen din?

- I2: Ja

- I tilfellet hvordan?

- I2: Det ble litt letter å kjenne til personene da. - Når du ser nye innlegg hele tida og det beskriver jo ganske godt, egentlig.

- Hva tenker du om å bruke sosiale medier på denne måten?

- I2: Det var litt gøy! (Svaret kommer veldig kontant). Og så var det morsomt at vi fikk prøve selv etterpå da – å publisere noe på vegne av karakterene. Det (sosialemedier) er noe vi bruker til vanlig, fint at vi kan inkludere det. Og da ser jo liksom om hvis noen... om de har publisert noe, så ser du det om du er hjemme, og da sjekke du det selv om det egentlig er skole (liten latter).

- Var du selv aktiv og responderte på aktuelle innlegg i sosiale medier i forbindelse med undervisningsopplegget?

- I2: Ja, men gjorde kanskje ikke noe mer enn det som var lekse da. Men jeg kommenterte når det var lekse da.

- Hvordan opplevde du det?

- I2: Eeee, nei det var interessant det! Da måtte du liksom ha en reaksjon på det.

- Var du aktivt med å legge ut innlegg på vegne av romankarakterene i sosiale medier?

- I2: *Ja, jeg var det.*
 - Hvordan opplevde du det?
- Tror du utbyttet ditt av dette undervisningsopplegget har blitt påvirket av at vi har jobbet på en måte som kombinerer gamle og nye medier?
 - I2: *Ja, det tror jeg kan hjelpe mye, så bør prøve å gjøre det flere ganger!*
 - Hvordan i tilfellet?
 - I2: *Det påvirket meg positivt. Da har du sånn som jeg sa i stad at du har sett når du har vært hjemme, du har liksom alltid fått litt faglig da.*
 - Hvordan stiller du deg til det?
- Kunne du tenke deg å jobbe på en lignende måte ved en senere anledning?
 - I2: *Ja!*
 - Hvorfor/ hvorfor ikke?
 - I2: *Det gjorde undervisninga litt mer.... litt mer forskjellige ting, ikke bare det samme vanlige. Og så var vi liksom med og hadde en del i det*

c)

Transkribering av kvalitativt intervju, informant 3

Informant 3, jente 16 år, er referert til som I3.

Jeg, som holder intervjuet, er referert til som •

Ikke-verbale utsagn er gjengitt i parentes

Generelt

Innledning og bakgrunn

•: *Da er det 25. mars og intervjuobjekt 3 skal svare på spørsmål i denne undersøkelsen.*

• Hvordan vil du beskrive ditt forhold til lesing av bøker? (I hovedsak i forhold til skjønnlitteratur)

- Hva er ditt forhold til lesing?
 - I3: *Nå så er det veldig lite at jeg leser, før husker jeg at jeg pleide å lese nokså mye. Ganske... litt tjukke bøker da som var barnebøker. Jeg har vel ikke hatt så mye tid nå, så derfor leser jeg ikke så mye lengre. Jeg hadde mye mer tid før til å gjøre sånne ting*
- Hva leser du?
 - I3: *Når jeg leste før så var det mye sånn ... Pingles dagbok var det i alle fall, sånne typer bøker med enkel tekst og ganske mye bilder. Nå leser jeg bare det jeg må i skolesammenheng.*
- Hva forbinder du med skjønnlitteratur?
 - I3: *Når jeg hører ordet, så forbinder jeg kanskje en urealistisk verden og kanskje veldig mye urealistisk som skjer.*
- Kan du utdype noe om ditt forhold (hva tenker du om) skjønnlitteratur?
 - I3: *Jeg vet ikke jeg. Jeg tror ikke jeg savner å lese, da tror jeg at jeg hadde funnet tid til det.*

• Hvordan er ditt forhold til lesing på skjerm?

- Hvor mye tid leser du i gjennomsnitt leser på skjerm om dagen?
 - I3: *Med alt jeg leser så er det nok sånn tre – fire timer.*
- Hva leser du?
 - I3: *Det går veldig mye i Instagram og Snap Chat og sånn. Og så artikler som nyheter og sånn, for eksempel på TV.no2 og på Twitter. Der komme det veldig mye interessant. Jeg*

følger mange «fotballkilder» på Twitter, så der får jeg veldig mye god informasjon. Jeg får informasjon akkurat hvilke spillere som er skadet, og om det har blitt skadet for 10 minutter siden, så får jeg beskjed om det der.

Vil du selv si du er aktiv på sosiale medier? I tilfelle hvilke?

- I3: Jeg er aktiv i å se og lese, men jeg poster ikke noe, egentlig ingen ting. Jeg har bruker med null bilder. Så jeg er ikke noe aktiv selv, men jeg leser og ser. Dette gjelder Instagram, Facebook og Twitter.

- Hvor ofte publiserer du noe på sosiale medier?
- I3: Veldig lite.
- Hva publiserer du?
- I3: Jeg vet ikke, (nøler litt før hun svarer videre). Kanskje hvis noen har bursdag: «Gratulerer med dagen!», sånne ting, men ikke noe personlig om meg.
- Har du noen gang lest skjønnlitteratur på skjerm? I tilfellet hva?
- I3: Det kan jeg ikke huske, jeg tror jeg har lest noe, men det har bære vært ren tekst på skjerm, ingen effekter.

Om undervisningsopplegget "Synnøve Solbakken, roman fortalt også på sosiale medier"

• Hadde du noen tanker om hvordan det ville bli å lese denne romanen før undervisningsopplegget startet?

- I3: Jeg så ikke for meg at det ville være kjempespennende siden det handlet om en så pass gammel bok da i forhold til hva vi leser nå, altså moderne ungdomsroman.

- I. Hadde du på forhånd noen tanker om hvordan det ville bli å lese romanen kombinert med at det ble publisert innlegg i sosiale medier?
- I3: Jeg tenkte kanskje at det kom til å bli enklere, at det kunne gjøre at du forsto litt mer av det du leste.
- Har du tidligere som elev vært med på at sosiale medier blir brukt aktivt i undervisningen på skolen?
- I3: Nei
- Dersom informanten svarer bekreftende på forrige spørsmål:
 - Hva gikk dette opplegget ut på?
- I3:
 - Hvordan opplevde du dette arbeidet?
- I3:

• Hvordan opplevde du arbeidet med selve undervisningsopplegget?

- Hvordan var det å lese romanen?
- I3: Den var lang, den var ganske krevende å lese, ganske vanskelige ord og sånn
 - Hvor mye av romanen anslår du at du har lest?
- I3: Jeg tror jeg leste nesten alt. Jeg tror det var ett eller to kapitler jeg hoppet over. Det var ikke lett å lese den, det var det ikke. Jeg tror det var språket som gjorde det vanskelig, hadde den vært skrevet på moderne norsk, tror jeg det hadde vært mye lettere.
- Tror du innleggene i sosiale medier hadde påvirkning på leseopplevelsen din?
- I3: Ja (svarer informanten med ettertrykk).
 - I tilfellet hvordan?
- I3: Etter at jeg hadde lest ett kapittel, så forsto jeg mye mer når det ble lagt ut innlegg. Om innleggene kom før jeg hadde rukket å lese, så forsto jeg også mye mer. Jeg likte egentlig det best når innleggene kom før jeg leste,

for da hadde jeg forventninger og viste at «det og det» kom til å skje. Det ble faktisk ikke kjedeligere å lese fordi om jeg hadde fått noen hint om hva kapitelet handlet om gjennom sosiale medier

- Hva tenker du om å bruke sosiale medier på denne måten?
- I3: Det var ganske greit. Fikk mer forståelse for teksten. For meg gjorde sosiale medier det letter å forstå teksten
- Var du selv aktiv og responderte på aktuelle innlegg i sosiale medier i forbindelse med undervisningsopplegget?
- I3: Ja, det var jeg
 - Hvordan opplevde du det?
- I3: Det var helt greit, i alle fall når jeg så at de andre la ut noe også.
- Var du aktivt med å legge ut innlegg på vegne av romankarakterene i sosiale medier?
- I3: Vi gjorde det litt.
 - Hvordan opplevde du det? *Noen ganger var det vanskelig å finne på ting på vegne av karakteren. Karen, som gruppa min «var», var ikke så ofte med i hovedhandlingen, så det gjorde det vanskeligere å finne på ting å legge ut.*
- Tror du utbyttet ditt av dette undervisningsopplegget har blitt påvirket av at vi har jobbet på en måte som kombinerer gamle og nye medier?
-I3: Ja!
 - Hvordan i tilfellet?
-I3: Det blir store kontraster mellom hovedteksten og det vi legger ut på FB. Tidsforskjellen blir tydelig, karakterene ble definitivt mer levende når vi så at de egentlig hadde mange av de samme utfordringene som vi ungdommer har i dag. Jeg oppfattet de mer som ekte mennesker når vi brukte sosiale medier, det var letter å se dem for seg
 - Hvordan stiller du deg til det?
-I3: Jeg tror leseopplevelsen for mitt vedkommende ble veldig mye mer positiv når vi brukte sosiale medier enn den hadde blitt uten, definitivt (sies med ettertrykk)!
- Kunne du tenke deg å jobbe på en lignende måte ved en senere anledning?
- I3: Ja, absolutt
 - Hvorfor/ hvorfor ikke?
- I3: Alt blir mye mer forståelig for meg når vi får ting i nye medier også! Når man bruker medier som jeg kjenner fra før, blir alt mye lettere å skjønne.

Vedlegg 7 Tabell for arbeid med språklige virkemidler

EKSEMPLER PÅ VIRKEMIDLER I BONDEFORTELLINGEN *SYNNØVE SOLBAKKEN*

Finn sitater som støtter de nevnte virkemidlene og skriv om funksjonen deres. Der det er oppgitt flere sidealternativ, holder det å velge ett! Har du andre eksempler enn de som er foreslått i tabellen, er det selvsagt supert.

VIRKEMIDDEL	SIDETALL	SITAT	FUNKSJON
Kontrast	s. 5-6 s. 6-7	«...» (s. ..)	
Symbol	S, 72-73 s. 83-84 <small>(redningsbåten)</small>	«...» (s. ..)	
Metafor	s. 66	«...» (s. ..)	
Personskildring	s.11-12 s. 16 s. 17	«...» (s. ..)	
Miljøskildring	s. 5 s. 34 s. 45 s. 68	«...» (s. ..)	
Frampek	s. 6 <small>(kjøpermedis)</small> s. 71	«...» (s. ..)	
Gjentagelse	s. 73	«...» (s. ..)	
Sirkelkomposisjon	s.7 + 84	«...» (s. ..)	