

# Digital skrivepraksis i videregående skole

*En studie av digital sjangerforhandling og sjangerutvikling sett i  
et retorisk perspektiv*

**Rita Irene Warhuus**



Høgskolen i **Hedmark**

Mastergradsoppgave i språk, kultur og digital kommunikasjon ved  
Avdeling for lærerutdanning og naturvitenskap

**HØGSKOLEN I HEDMARK**

2010

## SAMMENDRAG

Denne masteroppgaven tar for seg sjangerutvikling innenfor digital tekstproduksjon i videregående skole. Formålet har vært å se hvordan elevene forholder seg til sjanger og sjangermønstre når de lager multimodale skjermttekster. Undersøkelsen har som utgangspunkt at sjangerer endres når rammene for tekstproduksjonen endres vesentlig. Når digitaliseringen nå inntar videregående skole ved at alle elevene får hver sin PC, og både lærere og elever til daglig bruker PC og Internett i undervisningen, får dette konsekvenser for deler av elevenes tekstproduksjon. De kontekstuelle rammene for skrivingen endres. Noe som igjen virker inn på den formen teksten tar. Denne oppgaven søker å avdekke hvilken form skjermtteksten tar, og hva det er som bestemmer formen.

Det empiriske materialet har blitt hentet inn gjennom ulike kvalitative tilnærminger til elevenes skriveprosesser. Jeg har fulgt to undervisningsløp fordelt på to klasser som begge har innbefattet produksjon av multimodale skjermttekster, og søkt å avdekke de avveininger og valg elevene tar i skriveprosessen. Både de bevisste og de mer ubevisste valgene tas på bakgrunn av ressursene elevene har til rådighet og den bestemte skrivesituasjonen de befinner seg i. Undersøkelsen har omfattet observasjon i klassene, intervjuer med elever og lærere og nærlesing og analyse av tre skjermttekster.

Den nyretoriske forståelsen for sjanger har vært sentral i oppgaven. Sjanger blir da å anse som situasjonelt betinget og et uttrykk for sosiale, målrettede handlinger. Sjangerkriteriene ligger i de gjentatte og gjenkjennelige situasjonene, og ikke i det tekstuelle uttrykket. I analysen av tekstene og i samtalene med elevene har hensikten vært å belyse hvilke retoriske handlinger elevene har intensjon om å formidle, og hvilke konvensjoner som ligger i det valgte sjangermønsteret eller sjangerfeltet. I spennet mellom intensjoner og konvensjoner kan man avdekke eventuelle forhandlinger mellom sjangerer i et større sjangerfelt.

Modalitets- og affordanse-teori utgjør en vesentlig del av det teoretiske rammeverket for oppgaven. I multimodale tekster er deler av sjangerforhandlingene knyttet opp mot valg av semiotisk ressurs eller modalitet. Elevene vurderer og velger ut i fra hvilke egenskaper de ulike modalitetene har, og hvilke muligheter og begrensninger hver av dem innehar.

Undersøkelsene har vist at elevene i stor grad gjør seg nytte av sin uformelle digitale kompetanse og at tilgangen på medier og programvare i klasserommet har betydning for sjangerdanningen. Samtidig kan lærerens føringer for tekstproduksjonen virke begrensende

for en innovativ sjangerutvikling. Et vesentlig bidrag til sjangerdanningen står mediekonvergensens for. Det er bruken av og samspillet mellom medier og modaliteter som i størst grad bestemmer den digitale sjangerdanningen.

## **SUMMARY**

### **DIGITAL TEXT MAKING AT HIGH SCHOOL LEVEL**

This thesis deals with the development of genres within the digital domain of text making at high school level. The main goal has been to examine how the students relate to genres and genre-patterns when designing multimodal texts for screen. The basis for the research is that genres change when the setting for production changes. When digitizing truly makes its way into schools as an effect of each student getting a PC of their own, and both students and teachers uses PC's and the internet in the daily education, it has far reaching consequences when it comes to parts of the students textual design. The contextual framework for designing changes. Which, in turn, effects the form of the text. This thesis wishes to reveal what form texts for screen takes, and what defines this form.

The empirical evidence has been collected through different qualifiable approaches to the students design processes. I have followed two educational programs distributed between two classes, which both has embraced the making of multimodal texts for screen, and has tried to reveal the considerations and choices the students undertakes in the design process. Conscious and more unconscious choices are taken according to the students available resources in the writing situation they find themselves in. The research has involved observing the classes, interviewing the students and teachers, and close examination and analysis of three texts made for screen.

The new rhetorical understanding of genres has been central to this thesis. A genre is then to be considered as situationally dependent, and an expression of social and methodical acts. The genre criteria lies in the repeated and recognizable situations, and not in the textual expression. In the analysis of the texts, and in the dialog with the students, the intention has been to illustrate what rhetoric act the students intentionally want to convey. At the same time the aim has been to surface the conventions of the genre patterns or field of genres. In the span between intention and convention one can find the possible interactivity between genres.

The theory of modality and the theory of affordance also make a great contribution to the basis of this thesis. In segments of multi modal texts, parts of genre interactivity are due to choice of semiotic resource or modality. The students evaluate and select by what properties the different modalities possess, and what possibilities and limits each of them allows.

Research has shown that students greatly utilize their informal digital skills. At the same time the access of media and software in the classroom is critical for the making of genres. The teachers guidance for making texts can prove limiting for innovating genres. Media convergence is a major benefactor in the making of a genre, and it is the use and interaction between the different media, and the modality that by and large defines the making of digital genres.

<b>SAMMENDRAG.....</b>	<b>2</b>
<b>SUMMARY.....</b>	<b>4</b>
<b>INNHOLD.....</b>	<b>6</b>
<b>FORORD.....</b>	<b>9</b>
<b>1. INNLEDNING.....</b>	<b>10</b>
1.1. Bakgrunn.....	10
1.2. Problemstilling – avgrensning og begrepsavklaring.....	13
1.3. Forsknings spørsmål.....	13
1.4. Presiseringer og avgrensninger.....	14
1.5. Egen bakgrunn.....	15
1.6. Disponering av oppgaven.....	16
1.6.1. Teorigrunnlag.....	16
1.6.2. Metode.....	16
1.6.3. Empiri.....	16
1.6.4. Analyse og drøfting.....	17
1.6.5. Konklusjon.....	17
<b>2. TEORETISK RAMMEVERK.....</b>	<b>18</b>
2.1. Skrivningens og tekstens plass i skolen.....	19
2.2. Sammensatte teksters plass i læreplanen.....	21
2.3. Materielle og sosiale affordanser.....	22
2.4. Sjanger – en tekstuell eller pragmatisk kategori?.....	25
2.4.1. Sjangerforhandlinger.....	27
2.5. Den retoriske situasjonen.....	28
2.6. Skoleskriving.....	30
2.6.1. Retorikkens plass i skolen.....	31
2.6.2. Hva bestemmer de retoriske situasjonene i skolen?.....	32
<b>3. METODE.....</b>	<b>34</b>
3.1. Kvalitativ metode.....	34

3.2. Fenomenologisk tilnærming og design.....	34
3.3. Objektivitet .....	36
3.4. Valg av metoder .....	38
3.4.1. Spørreskjema.....	38
3.4.2. Observasjon.....	39
3.4.3. Innsamling og analyse av tekster.....	40
3.4.4. Intervjuer.....	41
3.4.4.1. Observasjons- og intervjuguide.....	42
3.5. Validitet og reliabilitet.....	43
<b>4. TEKSTPRODUKSJONENS KULTURELLE KONTEKST.....</b>	<b>44</b>
<b>5. PRESENTASJON OG ANALYSE AV ”helsestasjon” og ”match.com”</b>	
5.1. Presentasjon av undervisningsopplegget.....	48
5.2. Kort presentasjon av tekstene.....	50
5.3. Analyse.....	52
5.3.1. Den retoriske situasjon.....	54
5.3.2. Tekstenes bestanddeler.....	56
5.3.3. Hvordan overbeviser tekstene?.....	61
<b>6. PRESENTASJON OG ANALYSE AV ”nissen”</b>	
6.1. Presentasjon av undervisningsopplegget.....	65
6.2. Kort presentasjon av tekstene.....	66
6.3. Analyse.....	66
6.3.1. Den retoriske situasjon.....	66
6.3.2. Tekstens bestanddeler.....	68
6.3.3. Hvordan overbeviser teksten?.....	70
<b>7. SAMMENFATNING OG DRØFTING AV EMPIRISKE FUNN.....</b>	<b>72</b>
7.1. Sammenfatning av forskningsprosessen.....	72
7.2. Drøfting av empiriske funn.....	73
7.2.1. Digital kompetanse og erfaringsbakgrunn.....	73

7.2.2. Teknologiske affordanser – distribusjon og tilgjengelig programvare.....	74
7.2.3. Lærerens og oppgavens føringer.....	75
7.2.4. Konvergens- og divergensprosesser.....	76
7.2.5. Formål, mottakere og bruk av modale og mediale elementer.....	77
7.3. Svar på problemstillingen.....	80
<b>8. AVSLUTNING.....</b>	<b>84</b>
8.1. Vurdering av valgt teori .....	84
8.2. Vurdering av metode.....	85
8.3. Videre forskning.....	86
8.4. Praktiske konsekvenser for arbeidet med skjermttekster i skolen.....	88
<b>9. LITTERATURLISTE.....</b>	<b>91</b>
<b>10. VEDLEGG</b>	
10.1. Kvitteing på melding om behandling av personalopplysninger.....	96
10.2. Informasjonsbrev og samtykkeerklæring til informantene.....	97
10.3. Spørreundersøkelse på nett – Digital skrivepraksis.....	98
10.4. Innsamlede data fra spørreundersøkelsen.....	103
10.5. Observasjonsguide.....	113
10.6. Intervjuguide – elev.....	116
10.7. Intervjuguide – lærer.....	120
10.8. Gruppeoppgave digital historie – klasse A.....	122
10.9. Beskrivelse av tekst ”match.com” (anonymisert).....	124
10.10. Beskrivelse av tekst ”helsestasjon” (anonymisert).....	129

**Antall ord: 32 911**



## **FORORD**

Etter to lærerike år med studiet ”Språk, kultur og digital kommunikasjon”, er tida kommet for å runde av den avsluttende masteroppgaven.

Først og fremst vil jeg rette en stor takk til mine informanter. Uten elever og lærere, som har tatt i mot meg og svart på alle spørsmål, hadde det ikke blitt noen oppgave. En stor takk også til veilederen min, førsteamanuensis i nordisk litteratur, Hans Kristian Rustad, for konstruktive innspill og tilbakemeldinger.

Hjertelig takk til medstudent Margrethe for oppklarende og oppløftende telefonsamtaler. Det har vært positivt å kunne konferere med en som strever med de samme utfordringene, og som har vært dypt inne i den samme tematikken.

Sønnen min, Rune, har gavmildt delt sin kunnskap som programmerer og erfaren nettbruker. Gjennom det har han hjulpet meg med å se systemet bak tekstene, og med å løse opp i mange datatekniske floker. Han fortjener en stor takk for det. Til slutt en takk til mannen min, som har støttet og oppmuntret meg helt fram til målet.

Hokksund, mai 2010

Rita Irene Warhuus

# 1. INNLEDNING

## 1.1. Bakgrunn

Temaene for denne masteroppgaven er meningsdanning, sjangerutvikling og sjangerdanning innenfor digitale tekster i skolen. Mer bestemt ligger fokuset på den formen bestemte ytringer tar i den digitale tekstproduksjon i videregående skole. Tekster som produseres på datamaskin vil jeg i det følgende kalle skjermtekster. Det er Schwebs og Otnes som foreslår bruken av termen skjermtekst. Skjermtekstene blir fullt meningsbærende bare når de leses på skjerm, og kan gjøre nytte av mediespesifikke virkemidler som hypertekstualitet, interaktivitet og multimodalitet (Schwebs og Otnes, 2006, s.17). I prosjektet mitt konsentrerer jeg meg om multimodale tekster. Denne typen tekster betegnes gjerne som sammensatte tekster i skolen. Sammensatte tekster er tekster bygget opp av to eller flere semiotiske ressurser eller modaliteter. Hver modalitet har sitt distinkte tegnsystem, og kan være for eksempel skrift, bevegelige bilder, lyd eller farger. Nå er det i og for seg ikke noe nytt fenomen i skolen at tekster er sammensatte. Svært mange tekster i skolen består av både skift og stillbilder. Tavleundervisning er bygget opp som en sammensatt tekst, i det læreren skriver på tavla, viser modeller eller bilder, og bruker kroppsspråk. Etter den siste læreplanen, KL06, kobles imidlertid begrepet sammensatte tekster med digitale tekster.

I dagens samfunn blir de fleste tekster skapt ved bruk av digitale verktøy og hovedvekten av tekstene spres gjennom digitale medier. Store deler av kommunikasjonen og samhandlingen som foregår finner sted i digitale medier. De digitale mediene, eller digitaliseringen generelt sett, medfører flere endringer og åpner opp for nye muligheter både innenfor tegnbruk, lagring av data og innenfor spredning av informasjon. Endringene kan fordeles på fire sentrale områder. For det første må vi, både når vi produserer og tolker tekster, forholde oss til skjermformatet i stedet for papirformatet. For det andre ser vi en konvergens innenfor mediene. Tidligere hadde vi klare skiller mellom medier som TV, film, radio og aviser. I dag kan vi finne alle disse i ett og samme digitale uttrykk. For det tredje har vi et langt større mangfold av semiotiske systemer å hente tekstuelle og kommunikative elementer fra. Den fjerde og siste endringen knytter seg til skillet mellom skriftlig og muntlig språk. Det muntlige språket blir nå brukt på arenaer der det i den analoge verden bare ble brukt rene skriftlige

uttrykk. Både det at vi opplever muntlig språk i flere sammenhenger og at det nå er enklere å lagre muntlige uttrykk, høyner statusen til det muntlige språket. Alt dette bidrar til at tekster endres; både innholdsmessig og formelt påvirkes tekstene av den digitale utviklingen. I sine definisjoner av sjanger peker Mikhail Bakhtin på den plastisiteten og dynamikken som er heftet ved sjangrer; ”kvar aktivitetssfære rår over eit heilt repertoar av talegenrar som stadig vert fleire og meir differensierte i takt med sfærens utvikling og auka kompleksitet (2005, s. 1).

Digitaliseringen har også funnet veien inn i skolen. Læreplanen poengterer viktigheten av digital kompetanse, og oppgraderte med den siste store revisjonen i 2006, digital kompetanse til en av fem grunnleggende ferdigheter. PCen har derfor blitt et sentralt verktøy i skolen. I de aller fleste videregående skoler har elevene nå hver sin PC. En følge av det nye skriveverktøyet er at arbeidsmåtene endres. Selve skrivepraksisen i skolen, både i forhold til en nær situasjonskontekst og en videre kulturkontekst, arter seg annerledes i dag enn bare for ti år siden. Det er derfor interessant å se hvordan dette virker inn på skolesjangrer.

Motivasjonen for mitt prosjekt ligger i endringene den digitale revolusjonen har ført til i skolen og de undervisningsmessige konsekvensene dette får. Jeg våger å kalle det som skjer for en revolusjon, fordi digitale medier på mange måter har snudd opp ned på skolehverdagen, og åpnet opp for helt nye arbeidsmåter både for lærere og elever. De kontekstuelle og situasjonelle rammebetingelsene, det Martin Engebretsen kaller affordansene (2007, s.15), som bestemmer elevenes skriving, er annerledes i dag enn de var før PCens inntog i skolen. Engebretsen er opptatt av premissene for sjangerendring. Han har undersøkt overgangen fra analog papiravis til digital nettavis, og har i den forbindelse utviklet en modell som viser hvordan ulike kontekstuelle rammefaktorer påvirker sjangerdanning og sjangerendring (Engebretsen, 2007, s.16). En grundig redegjørelse for modellen og Engebretsens teorier følger i teorikapitlet nedenfor.

Sjangerutviklingen i skolen er relatert til tre av de store endringene jeg nevnte ovenfor. Lærebøker og arbeidsbøker skiftes ofte ut til fordel for PCen. Skjermbildet blir derfor det formatet svært mye presenteres gjennom. Videre forholder elevene seg til hybride medieformer både på fritida og i skolen. Og sist, men ikke minst, får de et mangfold av

semiotiske ressurser til disposisjon. Alt dette vil utgjøre en del av konteksten for den digitale skrivinga i skolen, og vil høyst sannsynlig få konsekvenser for sjangerutviklingen.

Et av premissene i mitt prosjekt er at den sosiokulturelle konteksten skriveren befinner seg i, har stor innvirkning på form og innhold i den han skriver. Kommunikasjons- og samhandlingsnormer er en del av den sosiokulturelle konteksten og vil derfor også ha betydning for sjangerutviklingen. Dette bringer oss inn på det fjerde endringsområdet jeg nevnte ovenfor. Elektroniske medier har på flere områder endret både språknormer og kommunikasjonsformer. Vi har sett nye sjangrer som e-post, tekstmelding, blogger, chat, diskusjonsfora med mer. Det er interessant å undersøke hvorvidt endrede holdninger til språkstiler, samt sammensmeltingen av muntlig og skriftlig språk, virker inn på elevenes sjangerutvikling.

Internett er generelt sett blitt en svært viktig arena for kommunikasjon og samhandling. Ved hjelp av PCen kommer vi i kontakt med omverdenen. Banker, butikker, aviser og offentlige etater er bare noen tastetrykk unna. Når vi produserer tekster ved hjelp av PCen, har vi ofte definerte mottakere i tankene. Vi skriver for å bestille billetter, for å fortelle venner på Facebook at vi har vært på ferie eller for å oppdatere bloggen med tanke på de som følger den. På enkelte områder kan man si at mottakerbevisstheten styrkes. Skrivingen blir en strategi for kommunikasjon og sosial samhandling. En naturlig konsekvens av å se skoleskriving og skolesjangerer som uttrykk for sosial språkhandling, er å sette dette inn i en retorisk sammenheng. Når jeg gjennom dette prosjektet ønsker å få større innsikt i sjangerforståelse og sjangerdanning, er det derfor i lys av den nyretoriske forståelsen av sjanger. Denne tilnærmingen til sjanger, som Carolyn Miller er talskvinne for, og som jeg vil ta grundig for meg i teorikapitlet, tar utgangspunkt i at teksten bestemmes av konteksten den blir til i. Her ses sjangerer som strategier man velger for å kommunisere og samhandle (Miller, 2001). Miller mener at situasjonen, som både initierer og samtidig utgjør konteksten for språkhandlingene, blir bestemmende for sjangeren. Det er i situasjonen de gjenkjennelige og kategoriserende kriteriene ligger.

Retorikk handler om å produsere effektive og overbevisende språklige ytringer. Digitaliseringen har, som vist ovenfor, endret betingelsene for dette. Kan det med bakgrunn i dette være slik at PCen representerer et mer effektivt retorisk verktøy enn analoge skriveverktøy? I løpet av prosjektet håper jeg finne ut hvordan elevenes retoriske handlinger tar form i skoleskrivingen, og hvordan de vises i sjangerbruk og sjangerutvikling.

Det blir viktig for lærere både i grunnskole og videregående skole å se hvilke konsekvenser endringene, som er nevnt ovenfor, får av betydning for arbeidet i klasserommet. En viktig del av dannelsesprosjektet til skolen er å bidra til at elevene blir aktive og myndiggjorte samfunnsborgere. For at man i dagens samfunn skal kunne delta fullt ut i den offentlige sfære, kreves det at man behersker digitale medier og digitale sjangrer. Som lærer må jeg derfor kunne formidle kunnskap om og styrke bevisstheten rundt digital sjangerdanning, slik at elevene blir i stand til å utnytte alle ressursene, både de teknologiske og semiotiske, i sin kommunikasjon og samhandling med andre.

## 1.2. Problemstilling

Med dette som bakteppe ønsker jeg å tilegne meg en bredere kunnskap om hvordan digitale medier og systemer som PCen gir tilgang til virker inn på elevenes skrivepraksis, og hvordan dette igjen setter spor i tekstene de produserer. Jeg tenker å undersøke hvilke strategier elevene velger i sin digitale tekstproduksjon og hva det er som bestemmer deres valg. Problemstillingen som blir styrende for prosjektet er:

*Hvordan bedriver elever i den videregående skolen sjangerdanning, -utvikling og -forhandling i sin digitale skrivepraksis?*

## 1.3. Forskningsspørsmål

En tilnærming til og et svar på problemstillingen krever at jeg belyser flere aspekter ved den digitale skrivepraksisen. Både i innledningen og i teorikapitlet har jeg løftet fram en del spørsmål som setter søkelyset på disse ulike aspektene. Disse har jeg igjen prøvd å samle i forskningsspørsmålene som framgår nedenfor. Spørsmålene vil bli en ledesnor og bidra til å strukturere forskningsarbeidet.

- Hvordan gjør elevene seg nytte av kunnskap og ferdigheter opparbeidet på fritida i sin tekstproduksjon på skolen?
- Hvordan gjør elevene seg nytte av de teknologiske affordansene knyttet til lagring og distribusjon av mening?
- Hvordan forholder elevene seg til modalitetene og deres affordanser?
- Hvordan fungerer PCen som retorisk verktøy i forhold til analoge skriveverktøy?

#### 1.4. Presiseringer og avgrensninger

I problemstillinga ovenfor favner jeg alle trinn i den videregående skolen, i det jeg bruker betegnelsen *elever i videregående skole*. Det er det imidlertid ikke rom for i en empirisk undersøkelse av dette formatet. I første fase av prosjektet var jeg innstilt på å ha tredje trinns elever som informanter. Dette fordi disse elevene har hatt sin egen PC gjennom hele den videregående utdanningen. Jeg antok derfor at det var de som hadde bredest erfaring med digitalt skriveverktøy i skolen. Men det viste seg, ved henvendelse til ett par aktuelle skoler, at tredje trinn var langt mer rettet inn mot eksamen og eksamenstrening, og jobbet svært lite med produksjon av multimodale tekster. PCen blir riktig nok ofte brukt som skriveverktøy under eksamenene, men tekstene er skriftbaserte, og følger tradisjonelle analoge sjangermønstre. Jeg har derfor valgt å konsentrere undersøkelsene mine om første trinns elever. Da det er dette trinnet som står for det meste av den innovative digitale tekstproduksjonen. Elevene sogner til en forholdsvis stor skole, med i underkant av 1300 elever, fordelt på tre undervisningssteder. De to klassene jeg har observert er fordelt på to av disse. Klassene består av 25-30 elever, hvorav de fleste er etniske norske, mens 2-5 elever har minoritetsbakgrunn.

Videre i problemstillinga bruker jeg betegnelsen *skrivepraksis*. Grovt sett har man tradisjonelt delt skrivning inn i to hovedtyper; den uformelle, utforskende skrivinga og den mer formelle skrivinga som skal kommunisere eller presentere noe for en leser. Disse kan vi kalle henholdsvis tenkeskriving og presentasjonsskriving (Dysthe, Hertzberg & Løkensgard Hoel, 2000, s.41). I tenkeskrivinga skriver man for seg selv, mens man i presentasjonsskrivinga skriver for en tenkt eller reell mottaker. Det er ikke gitt at denne dikotomien mellom uformell og formell skrivning holder stand innenfor *digital skrivning*, men jeg legger den i utgangspunktet til grunn for mitt valg av undersøkelsesområde. I og med at jeg skal se

skrivningen inn i en kontekst, spiller den tenkte mottakeren en viktig rolle. Jeg avgrensner derfor i første omgang tekstfeltet mitt til å gjelde det som tradisjonelt sett har fått betegnelsen presentasjonsskriving. Jeg velger produksjon av tekster for skjerm fordi det er her de semiotiske affordansene kommer mest til sin rett.

Helge Jordheim presenterte sin doktoravhandling om historiske tekster i 2006. Her studerer han tyske romaner fra 1700-tallet, og er særlig opptatt av hvordan en og samme tekst veksler mellom ulike sjangre. I dette arbeidet konstruerer han et begrep: *sjangerforhandling*. En rekke sjangerkonvensjoner og sjangerintensjoner er i spill innenfor et sjangerfelt (Asdal et al., 2008, s.185). Jordheim viser hvordan ulike tekster går i forhandlinger med disse.

Sjangerforhandlinger foregår altså innenfor de sjangerkonvensjonene som finnes i sjangerfeltet og de intensjoner skriveren måtte ha med teksten.

## 1.5. Egen bakgrunn

Jeg har i flere år arbeidet som norsklærer i ungdomsskolen. De siste årene har jeg sett hvordan PCen har funnet sin plass i skolen. For både lærere og elever har den digitale utviklingen bydd på store utfordringer. Lærerne er generelt positive til IKT. Allikevel føler de seg ofte utilstrekkelige i forhold til å ta i bruk redskaper som i en så stor grad endrer måter å lære på og måter å presentere, organisere og representere kunnskap på. Den store verden har på mange måter kommet inn i klasserommet via PCen og Internett. Dette har ført til endringer på det sosiale feltet, både innad i klassen, og i forhold til samspillet mellom elevene og omverdenen. Hos mange lærere er det oppstått et stort behov for kunnskap og systematisert erfaringsmateriale rundt digital skiving og sammensatte tekster. Hva skal den digitale kompetansen innebære? Hvordan skal vi forholde oss til de nye digitale sjangrene? En annen utfordring for mange lærere har vært å se at skolen innenfor dette feltet på mange måter har mistet sitt hegemoni som kunnskapsformidler. Ungdommen skriver mye, også på fritida. De gjør seg erfaringer med digitale medier og formater. Hvordan greier skolen å gjøre seg nytte av elevenes digitale erfaringsbakgrunn, som i mange sammenhenger er både bredere og mer mangfoldig enn lærernes?

## **1.6. Disponering av oppgaven**

### **1.6.1. Teorigrunnlag**

Det sosiokulturelle perspektivet på skriving har vært sentralt i teorigrunnlaget. Skrivinga og skriveren ses inn i en sosial og kulturell kontekst. Samtidig har en pragmatisk tilnærming til sjanger ligget til grunn for prosjektet. I tråd med den nyretoriske forståelsen ses sjanger som en realisering av sosiale, målrettede handlinger. De sosiale handlingene settes inn i en kontekst og sender, mottaker og formålet med teksten blir av betydning for hvordan den digitale teksten og sjangeren utvikler seg. Her har Lloyd F. Bitzers retoriske situasjon spilt en sentral rolle i teorigrunnlaget. I drøftinga av de materielle og sosiale affordansene som påvirker skrivingen og sjangerutviklingen har jeg støttet meg blant annet til Gunther Kress. Hans teorier rundt et utvidet tekstbegrep gir, slik han ser det, endrede betingelsene for tekstprodusenten.

### **1.6.2. Metode**

Den innledende spørreundersøkelsen fungerte både som døråpner i forholdet til elevene, og bidro til at jeg fikk noe informasjon om den digitale skrivinga deres på fritida og på skolen. Prosjektet mitt er allikevel hovedsakelig basert på observasjon av multimodal skriving, analyse av multimodale tekster og intervjuer med elevene som har produsert tekstene. Jeg har også intervjuet de to lærerne som har hatt ansvaret for undervisningsoppleggene. Dette for å få en mer helhetlig forståelse av de kontekstuelle rammene for skrivinga. Gjennom tekstanalyse og dybdeintervjuer søkte jeg å avklare hvordan sjangerkonvensjonene eleven forholder seg til, på den ene sida, og intensjonene eleven måtte ha med skrivinga, på den andre sida, sammen bidrar til sjangerforhandling og sjangerutvikling.

### **1.6.3. Empiri og analyse**

Jeg har ved hjelp av data innhentet fra spørreundersøkelsen, observasjoner og intervjuer med elever og lærere først forsøkt å sette skrivingen inn i en videre kontekst enn selve skrivesituasjonen. Deretter har jeg gjort rede for rammene for selve skrivesituasjonen. Alt dette er faktorer som har betydning for den digitale sjangerforhandlingen som skjer i klasserommet. Endelig har jeg nærlest skjermtekstene. Ved å se disse i lys av formålet



elevene hadde med tekstene, har jeg kunnet si noe om elevenes skrivestrategier, og hvordan disse igjen har bestemt sjangerutviklingen.

#### **1.6.4. Sammenfatning og drøfting av empiriske funn**

Dette kapitlet bruker jeg til å oppsummere forskningsprosessen og til å se nærmere på hovedfunnene. Jeg har ordnet de funnene jeg mener har størst betydning for den digitale sjangerutviklingen i seks kategorier. Om man ser en tekst som et større sjangerfelt, bestående av flere sjangrer, representerer disse seks kategoriene faktorer som i en eller annen retning er bestemmende for sjangerforhandlingene som foregår i dette feltet. Avslutningsvis har jeg samlet trådene og svart på den overordnede problemstillingen.

#### **1.6.5. Avslutning**

Avslutningsvis ser jeg tilbake på det teoretiske rammeverket jeg støtter meg til i oppgaven og metodene jeg har brukt i undersøkelsen. Jeg vurderer hvilken nytte jeg har hatt av teorigrunnlaget og hvorvidt metodene har fungert slik jeg ønsket de skulle. Endelig løfter jeg fram noen tanker om nyttig forskning i forlengelse av undersøkelsene mine. Helt til slutt runder jeg av oppgaven med noen konsekvenser, som jeg mener mine funn får for arbeidet med skjermttekster i skolen.

## 2. TEORETISK RAMMEVERK

Det første forholdet som ble bestemmende for hvilken retning prosjektet mitt har tatt, er den sosiokognitive tilnærmingen til skriving innenfor skriveteorier og -forskning. Tekstskaping i skolen er, i tråd med denne forståelsen, bestemt av den sosiokulturelle konteksten eleven befinner seg i og av de tankemessige vurderingene elevene gjør på bakgrunn av kontekstuell påvirkning. Jeg vil derfor i teorikapitlet ta utgangspunkt i generell skriving i skolen, og innledningsvis plassere skrivingen som læringsaktivitet i skolekulturen.

Det andre forholdet omfattes av elevenes stadig økende produksjon av digitale tekster, og det at begrep som *sammensatte tekster* og *digitale ferdigheter* nå er en naturlig del av klasserommets vokabular. Elevenes digitale aktivitet har selvsagt utgangspunkt i læreplanens føringer for digital skriving og bruk av sammensatte tekster. Som bakteppe for affordanse- og sjangerteorien i kap. 2.3 og 2.4 refererer jeg derfor først til KL06 og linjene som her strekkes opp for den digitale aktiviteten i skolen. En følge av den digitale vendingen er at dagens elever tilbys et langt større forråd av semiotiske og teknologiske ressurser i sin tekstproduksjon. Produksjon av sammensatte tekster for skjerm åpner opp for en lang rekke andre affordanser enn skriving av papirtekster, som gjerne er dominert av én modalitet. Jeg støtter meg til Gunther Kress og Martin Engebretsen i det jeg redegjør for affordansebegrepet og videre viser hvordan de materielle og sosiale affordansene er bestemmende for sjanger. I drøftingen av sjangerbegrepet trekker jeg spesielt fram Carolyn Millers teorier.

Sjangeren bestemmes ikke av de materielle og sosiale affordansene alene. Dette er noe som også skjer i samspill med konvensjoner nedfelt seg i skolekulturen og i sjangeren, samt de intensjonene som tekstskaperen måtte ha. Denne prosessen kommer jeg inn på i avsnittet om sjangerforhandlinger.

Det tredje forholdet som har motivert meg i dette arbeidet, er retorikken og retorikkens plass i skolen. Etter flere ”skjønnlitterære” år har sakprosa og saksretta skriving fått større fokus i skolen. Det har derfor vært naturlig for meg å se den digitale tekstproduksjonen inn i en

retorisk sammenheng. Vi ser i dag, på mange områder, en fornyet interesse for retorikk i skolen. Det er derfor interessant å se om affordanser knyttet opp mot PCen kan styrke motivasjonen for retoriske ytringer og derigjennom også elevenes saksretta tekstproduksjon.

Til sist trekker jeg trådene til skolen og skoleskrivingen og søker å belyse selve skriveprosessen og de valgene elevene her gjør.

## 2.1. Skrivings og tekstens plass i skolen

Tekster har til alle tider vært en av bærebjelkene i skolen og i undervisningen. Om vi går tilbake til skolens spede barndom, var det fra Bibelen de fleste skoletekstene ble hentet. Teksternes oppgave var like mye å sikre at elevene ble gudfryktige og rettroende undersåtter i samfunnet, som å bidra til at de lærte seg lese- og skrivekunsten. Selve teksten hadde en svært sentral og viktig rolle. Lese- og skriveprosesser ble midler til å komme i kontakt med teksten.

Gjeldende læreplanen i norsk for videregående skole formidler stadig viktigheten av tekstarbeid. I dag er imidlertid både norskfaget og sjangerundervisningen tuftet på helt andre idealer. Så vel sjangerkunnskap som skriveferdigheter er viktig for aktiv deltagelse i et demokratisk samfunn der alle har rett til – og også plikt til å ytre seg. Dette gjelder for elevene i deres skolehverdag, og også slik at de senere skal kunne delta i og bidra inn i det offentlige rom. De skal være i stand til å kunne posisjonere seg i et språkfelleskap. Samtidig er skrivekompetanse og kunnskap om tekster nødvendig for å kunne tilegne seg kunnskaper og ferdigheter i alle fag og på alle områder.

Gjennom aktiv bruk av det norske språket i arbeid med egne tekster og i møte med andres innlemmes barn og unge i kultur og samfunnsliv. Norskfaget åpner en arena der de får anledning til å finne sine egne stemmer, ytre seg, bli hørt og få svar. Slik representerer faget en demokratisk offentlighet som rustet til deltagelse i samfunnsliv og arbeidsliv. Mer enn noen gang krever samfunnet mennesker som mestrer språk og et stort mangfold av tekster. Norskfaget skal legge til rette for utvikling av den enkelte elevs språk- og tekstkompetanse ut fra elevens evner og forutsetninger. Lese- og skrivekompetanse er både et mål i seg selv og et nødvendig grunnlag for læring og forståelse i alle fag på alle trinn. (Utdanningsdirektoratet, 2006)

Fra å ha fokus på teksten som produkt, har veien fram til teksten; selve skrivingen og lesingen som prosess fått en helt annen plass dagens skole.

Innenfor skriveforskning og skriveteorier, har forståelsen av *hvordan* skriveprosessen foregår endret seg fra å se den som en ren kognitiv prosess til å sette den inn i en videre kontekst. Dagens syn er at tekstproduksjonen ikke bare har et individuelt, kognitivt aspekt, men også påvirkes av den konteksten den inngår i. De sosiale, kulturelle og sjangermessige konvensjonene som skriveren omgis av, er bestemmende for hvilken retning all tekstproduksjon tar, enten den er av personlig eller mer saksorientert art. Olga Dysthe forklarer dette blant annet med endringer innenfor psykologien der et skifte fra et ensidig kognitivt til et sosiokognitivt perspektiv har fått forskere til å bli oppmerksomme på hvordan de mentale prosessene blir påvirka, eller skapte, av den sosiale konteksten (Dysthe O., 1997, s.46).

Når det gjelder *hva* elevene skriver, var det i flere år den følelses- og opplevelsesorienterte skrivingen som dominerte i skolen. Det var ofte den skjønnlitterære teksten som fungerte som inspirasjonskilde for skoleskrivinga. Enten det var i forbindelse med analyse av foreliggende tekster eller produksjon av egne fortellende tekster, det være seg i form av fiksjons- eller mellompersonlige sjangrer. I dag ser vi at skjønnlitteraturen ikke lenger har denne dominerende plassen i norskfaget, men at sakprosaen gradvis får en større plass. Dette har å gjøre med *hvorfor* elevene skriver i norskfaget. Skiftet fra et fokus på skjønnlitterære tekster og fortellende skriving til en undervisning mer retta mot argumenterende og utredende tekster, har kommet som et resultat av at elevene ytrer seg for sjelden og for svakt innenfor disse sjangrene. Flere undersøkelser viser at elevene ofte velger å skrive fortellende tekster og behersker dette langt bedre enn å skrive sakprosasjangre. Det er imidlertid et behov for, som jeg har nevnt ovenfor, at elevene dyktiggjøres til å bidra med sin stemme inn i det offentlige rom.

KAL-prosjektet (Kvalitetssikring av læringsutbyttet i norsk skriftlig) som hadde som formål å undersøke læringsutbytte i norsk skriftlig, har gjennom fire år (1998 – 2001) undersøkt besvarelser på skriftlig eksamen etter 10.trinn i ungdomsskolen. Prosjektet viser at det er åpenbare kjønnsforskjeller når det gjelder valg av temaer og prestasjonsnivå. Jenter velger langt oftere

mellompersonlige temaer og kommuniserer ofte disse gjennom ”jentesjangerer” som dagbok og brev. Prosjektet viser også at elevene langt oftere foretrekker å skrive fortellende sjangerer framfor andre. Det er ikke mer enn 10-15 % som velger å skrive om saksorienterte temaer innenfor sakprosasjangerer (Evensen og Vagle, 2003, s. 16).

Både det at elevene velger bort sakprosaskrivning, de tydelige kjønnsforskjellene med hensyn til hvilke sjangerer elevene velger å skrive i, samt forskjeller i prestasjonsnivå er gode grunner til å se nærmere på sakprosaskrivningen i skolen. Å sette fokus på sjangerutvikling og utnyttelse av digitale ressurser, mener jeg er viktig i denne sammenhengen.

## 2.2. Sammensatte teksters plass i læreplanen

I Kunnskapsløftet er digitale ferdigheter definert som en av de fem grunnleggende ferdighetene elevene skal oppøve i skolen. Her settes det blant annet fokus på mestring av nye sjangerer, på å kunne utnytte de nye ressursene i tekstproduksjonen, og endelig pekes det på at de digitale ferdighetene kan være en berikelse i kommunikasjonssammenheng:

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

Kompetansemålene er noe mer spesifikke og nevner for Vg1, studiespesialiserendes retning, sammensatte tekster og digital skriving i ulike sammenhenger. Både under hovedområdene for skriftlige – og sammensatte tekster, samt under språk og kultur, er det mål som omfattes av digital teknologi. Etter det første året i videregående skole skal elevene i forbindelse med skriftlige tekster ha brukt datateknologien til å arkivere og systematisere tekster.

Sammensatte tekster utgjør et eget hovedområde, ved siden av tradisjonelle områder som blant annet skriftlige og muntlige tekster. De omfatter mål som dekker både vurdering og tolkning av andres tekster og produksjon av egne tekster. Det er elevens egen tekstproduksjon

jeg konsentrerer meg om i mine undersøkelser, og det er derfor disse målene som er aktuelle i denne sammenhengen. Elevene skal kunne ”kombinere muntlige, skriftlige, visuelle og auditive uttrykksformer i framføringer og presentasjoner” (Utdanningsdirektoratet, 2006). Videre skal de kunne ”bruke digitale verktøy til presentasjon og publisering av egne tekster” (ibid.). Under hovedområdet fag og kultur trekkes bruken av digitale kilder fram. Elevene skal kunne: ”hente, vurdere og anvende fagstoff fra digitale kilder i muntlig og skriftlig arbeid” (ibid.).

Læreplanen ser det som like viktig at elevene skal tilegne seg digitale ferdigheter som at de skal lære å skrive og lese. Dette må ses som en følge av den digitale revolusjonen, som slik Kress ser det, har medført to store skifter; for det første skiftet fra skrift til bilde. Et skifte fra å se skrift som den dominerende meningsbærende modaliteten i tekstproduksjon, til også å anerkjenne, for eksempel bildet, som et likestilt element i meningsdannelsen. For det andre er det skiftet fra mediet bok til skjerm. Skiftene, mener Kress, har stor innvirkning både på teksten som produseres, på tekstprodusenten og sist, men ikke minst på den ”literacy” som kreves for å kunne lese og skrive digitale tekster.

### 2.3. Materielle og sosiale affordanser

”*The world told is a different world to the world shown*” (Kress, 2003, s.1). De digitale tekstene “viser fram” verden på en helt annen og ny måte, blant annet fordi de kan bestå av en rekke semiotiske tegn. I tillegg til stillbilder har en digital tekstskaper et mangfold av semiotiske ressurser som lyd, bevegelige bilder, farger og grafikk å øse av. Hver av de semiotiske ressursene bringer inn sitt tegnsystem og sine affordanser i kommunikasjonen og åpner opp for en enorm mengde retoriske virkemidler og meningsbærende elementer. Til hver modalitet knyttes det distinkte affordanser. Kress mener dette endrer skrivingens vesen i en slik grad at ”when we think of the affordances of modes in communication, we can no longer think of writing, or indeed of ‘language’ either as grand abstractions or as sufficient to all demands of representation and communication” (ibid., s.12). Mangfoldet av tilgjengelige modaliteter gjør tekstskaperen til noe mer enn en skribent. Kress bruker i stedet betegnelsen *designer*. Videre mener han at skrivekompetanse bare med basis i lingvistikken ikke lenger er tilstrekkelig. ”Making meaning in writing and making meaning in reading both have to be

newly thought about” (ibid., s.35). I stedet for *skrivekompetanse* foreslår Kress å bruke betegnelsen *literacy*. Literacy favner også den visuelle grammatikken. Literacy er for Kress de kunnskaper og ferdigheter vi må ha for å kunne skape (designe) digitale tekster. Literacy betegnet opprinnelig lesing og skriving av alfabetisk skrift. Østerud og Skogseth utvider betydningsområdet til å gjelde alle ”de ferdigheter, kompetanser og kunnskaper hver og en av oss må kunne for å mestre de kommunikative utfordringene i hverdagen” (Østerud & Skogseth, 2008, s.13). Literacy innbefatter dermed lese- og skriveferdigheter innenfor alle tegn og lagringsmedium, samt sjangerkunnskaper. Literacy omfattes dermed også av den visuelle grammatikken. Dette for å kunne utnytte den spatiale ordningen av tekstelementer og samspillet mellom de semiotiske ressursene som den nye teknologien tilbyr. Tekstprodusenten, eller Kress sin *designer*, må ha kunnskaper blant om hvordan han kan utnytte de ulike semiotiske ressursene, eller modalitetene, for å skape meningsfulle, koherente og manøvrerbare tekster.

Teknologien og modalitetene er de redskapene vi bruker i digital tekstskapning. Disse utgjør derfor de materielle affordansene i Martin Engebretsens affordansmodell (2007, s.16). Som vi ser i modellen nedenfor, utgjør de materielle affordansene det ene benet i modellen. Det andre består av de sosiale affordansene som regulerer bruken av redskapene.

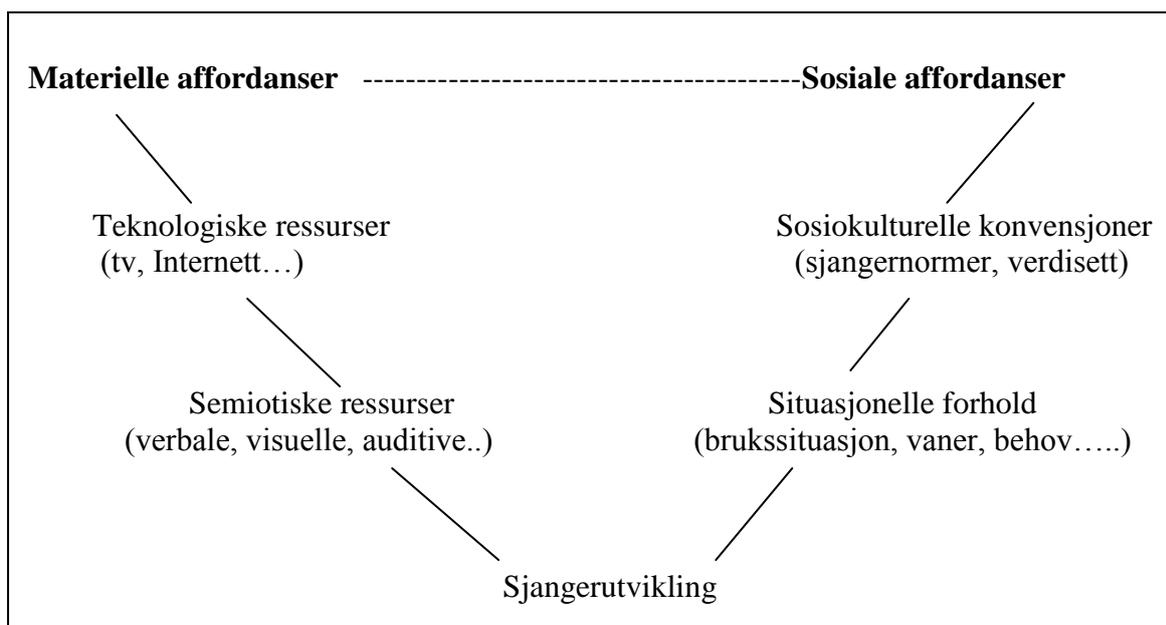


Fig. 1: Martin Engebretsens affordansmodell

En av de materielle faktorene som kan påvirke elevers digitale tekstproduksjon, er elevenes PCer, med de teknologiske affordansene disse har både med hensyn til innholdspresentasjon og til lagring. Internettet blir en annen materiell ressurs som kan påvirke både tekstenes form og innhold. Informasjonsteknologi var lenge betegnelsen for teknologien knyttet til datamaskinen. På 90-tallet ble kommunikasjonsaspektet løftet fram, og vi fikk betegnelsen IKT (informasjons- og kommunikasjonsteknologi). Schwebs og Otnes skiller på denne måten mellom informasjon og kommunikasjon: Mens informasjon betegner enveisoverføring av data, forutsetter kommunikasjon utveksling av mening” (Schwebs og Otnes, 2006, s.16). Internettets økte muligheter til interaksjon med andre mennesker eller samhandling med tekster, brakte kommunikasjonsaspektet inn i IKT-begrepet. Internett representerer slik sett en kommunikasjonsteknologisk ressurs som absolutt kan bidra i elevenes sjangerutvikling.

De materielle ressursene står i relasjon til og spiller sammen med de sosiale affordansene. Elevenes digitale tekstproduksjon påvirkes derfor også av den nære situasjonelle konteksten og en videre kulturell kontekst. Skriveoppgaven, forholdet til læreren og til medelever er faktorer som påvirker skrivesituasjonen. Det samme gjør digitale ferdigheter og tidligere erfaringer elevene har både med analoge og digitale medier. Arbeidsmåter, sjangernormer og verdsett i skolen har lange og sterke tradisjoner og utgjør et solid kulturelt fundament for all skoleskriving.

Det er et poeng for Engebretsen å vise hvordan de ulike lagene i modellen virker styrende for hverandre. De teknologiske verktøyene og mediene, eksempelvis PC, Internett, mobiltelefon og Ipad, legger rammene for kommunikasjon og presentasjon. PCen og mobilen åpner opp for ulike modaliteter og for ulike affordanser både med hensyn til samspill av modaliteter, til lagring av tekster og til kunnskapsproduksjon. Engebretsen mener videre at kommunikasjonssituasjonen eller skrivesituasjonen er betinget av sosiokulturelle normer og konvensjoner som vi stadig omgis av. Slike konvensjoner er imidlertid under stadig endring. Samtidig som vi nå ser, både i storsamfunnet og i skolen, store teknologiske endringer, ser vi også endringer på den sosiale fronten. Dagens skribenter, både unge og gamle, er aktive og individualistiske aktører i samfunnet. Vi ser et stort behov for å formidle egne meninger og



tanker og for selvpresentasjon. Den formelle kommunikasjonen må ofte vike plassen for den uformelle. Tempoet på alle områder i samfunnet er høyt. Digitale medier bidrar til å øke tempoet. Kommunikasjonen skal gå raskt, den begrenses ikke av tid og sted. Sosiokulturelle endringer som dette setter nye betingelser for tekst- og kunnskapsproduksjon. Noe som igjen vil måtte påvirke sjangerkonvensjonene og derfor være bestemmende for sjangerutviklingen.

#### **2.4. Sjanger – en tekstuell eller pragmatisk kategori?**

Sjanger kan på den ene siden ses som en funksjon av på forhånd bestemte tekstuelle og språklige regler. På den andre siden kan sjanger gis en pragmatisk betydning og ses som gjenkjennelige regler for menneskelig aktivitet og samhandling. Den første måten å bestemme sjanger på knyttes ofte opp mot den australske sjangerskolen og lingvisten Michael Halliday. Den formelle orienteringen innenfor sjangerskolen har utspring i hans systematisk-funksjonelle grammatikk. Sjangerskolens syn var på mange måter en motreaksjon til den ekspresjonistiske skriveundervisningen som ble drevet i Australia på 1980-tallet. Fra en skoleskriving med fokus på elevenes personlighet og mer følelses- og opplevelsesfargede tekster, ønsket sjangerskolen å knytte skoleskrivingen til mer objektiv sakprosaskrivning. ”Den vill knyta skolskrivandet till sakprosatexter med argumentet att de är grundläggande för tänkandet och handlandet i en kultur”(Berge & Ledin, 2001, s.8).

Begge retningene forstår imidlertid sjangrer som sosiale fenomen. ”Genres are how things get done, when language is used to accomplish them”, sier en annen av sjangerskolens grunnleggere, Jim Martin (1987). Martin definerer sjanger som en iscenesatt og målrettet sosial prosess (ibid, s.59). Det som er problematisk med sjangerskolens syn, er at det blir vanskelig å forklare endringer innenfor en sjanger eller en sjangergruppe. Sjangerskolens teorier er effektive i å sortere og bestemme sjangrer ut i fra formale regler og ut i fra hvilken teksttype som er dominerende i teksten. Innenfor norsk sjangerforskning har Ottar Grepstad bygd opp sine teorier med bakgrunn i at det finnes allmenne og ahistoriske teksttyper (Berge & Ledin, 2001, s.6). Teksttypene har sine røtter i antikken og Aristoteles regnet med tre teksttyper; drama, lyrikk og episk diktning. Senere har det kommet til flere teksttyper. Egon Werlich regner i sin teksttypologi med fem: narrasjon, instruksjon, argumentasjon, beskrivelse og eksposisjon (Renkema, 2004:63). Grepstad knytter bestemte teksttyper til

bestemte sjangrer. I sjangrene brev og essay dominerer for eksempel utgreiing og argumentasjon. Dette skaper et statisk sjangerunivers der hver tekst er en funksjon av en gitt sjanger som i sin tur er styrt av en gitt teksttype (ibid, s.6).

I motsetning til et slikt strukturalistisk syn på sjanger mener Berge og Ledin at sjanger er et langt mer dynamisk og fleksibelt begrep enn det Grepstads og andres sjangersystem åpner opp for. De mener at det ikke finnes noen lovmessig sammenheng mellom teksttyper og sjanger. Det er ikke gitt at et brev må være argumenterende og utgreiende (2001, s.7). Berge og Ledin ser også i sin diskusjon av moderne sjangerteorier på behandlingen av begrepet sjanger innenfor et svensk sakprosa-prosjekt. De hevder at det her ble etablert et helt annet syn på sjangeranalyse. I det svenske prosjektet stod de for et retorisk syn, ført til pennen av Per Ledin, på sjanger som på mange måter sammenfalt med det Carolyn Miller formulerer: ”En genreanalyse ska spegla den sociala og kommunikativa verklighet där språkbrukarna agerar” (Ledin, 1996, s.35).

En sjangeranalyse skal, sett med retoriske briller, rette blikket mer mot språkhandlingene og konteksten disse skjer i, enn mot selve teksten. Utfordringen var, mente Miller, å bestemme hvilke kriterier som skulle konstituere en sjanger. Hun problematiserte den retoriske kritikken tidlig på åttitallet og hevdet at den var til liten nytte fordi den trakk fram og likestilte klassifikasjonsbegreper som; ”similarities in strategies or form in the discourses (...), by similarities in audience (...), by similarities in modes of thinking (...), by similarities in rhetorical situations (...)”(Miller, 1994, s.151). Også Miller ser, som strukturalistene, nødvendigheten av å kunne klassifisere sjangrer, men mener at mangfoldet i og avstanden mellom de sorteringskriteriene som er løftet fram, skaper store vanskeligheter for sjangerteorien. Miller argumenterer for ”that a theoretically sound definition of genre must be centered not on the substance or the form of discourse, but on the action it is used to accomplish”(ibid., s.151). Miller peker på den nære sammenhengen mellom sjanger og situasjonen språkhandlingen skjer i. Hun insisterer på at det er i de stadig tilbakevendende situasjonene vi kan finne og bestemme sjangerkriteriene.

Som Miller fokuserer Helge Jordheim på det dynamiske perspektivet ved sjanger (Asdal et al., 2008, s.186). Han ser sjanger som ”en viktig forståelseskategori” både i et diakront og et

synkront perspektiv. Ved å studere tekster både som et resultat av den tida de ble til i og som et resultat av tidligere tider og tidligere tekster, ser han hvordan tekster endres og hva som bevirker endringene.

### 2.4.1. Sjangerforhandlinger

En av de viktigste grunnene til ”å holde fast ved og videreutvikle sjangerteorien, er at den gir oss en unik mulighet til å gjøre finmaskede analyser av (...) forholdet mellom varighet og endring, kontinuitet og diskontinuitet, konvensjon og innovasjon” (Asdal et al., 2008, s.189). Både sjangerbestemmelse og det å kunne sette ord på hva som skjer i en endringsprosess er avgjørende for så vel produksjon som resepsjon og tolkning av tekster.

Jordheim samstemmer med Carolyn Miller i at sjanger er et uttrykk for, og en manifestasjon av sosial handling. Et annet referansepunkt hos Jordheim er den pragmatiske vendingen innenfor sjangerforskning som Kjell Lars Berge og Per Ledin løfter fram (Berge & Ledin, 2001, s.5). Berge og Ledin ser på de ulike teksttypenes forhold til sjanger. Er det slik at bestemte teksttyper henger ved bestemte sjangrer? Kan vi si at et brev alltid kjennetegnes av en argumenterende og utredende framstillingsform? Berge og Ledin mener imidlertid at en slik taksonomi fører til ”ett låst genreuniversum, der värje text blir en funktion av en given genre som i sin tur är styrd av en given texttyp” (ibid., s. 6). Sjangrer er langt mer dynamiske og fleksible enn som så. I et historisk perspektiv er det slik at sjangrer i visse perioder ”glider in i varandra och kanske smälter samman til en ny genre” (ibid., s.7). Det er det historiske perspektivet ved sjanger som også har opptatt Jordheim. Han har i tilknytning til sitt arbeid med politiske tekster, blant annet eldre politiske romaner og nyere tekster som statsministerens nyttårstaler, utviklet et begrepsapparat for å belyse den formale og innholdsmessige dynamikken i en tekst. Utgangspunktet for Jordheim er at vi innenfor hver sjanger, eller mer presist hvert ”sjangerfelt”, kan avdekke et ”sjangermateriale” bestående av ”sjangerintensjoner” og ”sjangerkonvensjoner” (Asdal et al., 2008, s.203).

Sjangerintensjonene er uttrykk for ”en ambisjon eller en plan som forfatteren gir seg i kast med å realisere” (ibid., s.209). Forfatteren har intensjoner om å kommunisere med sine lesere/lyttere på en bestemt måte. Han velger kanskje en bestemt struktur eller et språkregister. Kanskje forfatterens intensjoner er synlige gjennom tittel og eventuelt en

undertittel? Forfatterens intensjoner inngår alltid i et samspill med de sjangerkonvensjonene som råder innenfor sjangeren eller sjangerfeltet. Jordheim poengterer at en sjangeranalyse ikke er ensbetydende med å plassere teksten i en bås. ”En sjangerhistorisk tilnærming kan like gjerne bestå i å avdekke motsetninger, paradokser og aporier og den dynamikk som utspiller seg mellom disse” (ibid., s. 207). Forhandlingsprosessen preges av en gjensidighet mellom intensjoner og konvensjoner. Det er aldri slik at det bare er intensjonene som påvirker konvensjonene, eller omvendt, men ”et gjensidig forhold av forflytninger, forskyvninger, innovasjoner og endringer” (ibid., s. 212). Sjangerforhandling forklarer Jordheim derfor som en dynamisk prosess ”som inkluderer tekst, kontekst og intertekst, og som bringer bevegelse inn i hele den språklige, hermeneutiske og retoriske struktur som konstituerer teksten som tekst på et gitt historisk tidspunkt” (ibid., s. 213).

Både under observasjonene, intervjuene og nærlesingen av tekster vil jeg ha med meg Jordheims teorier og begrepsapparat. Jeg søker å avdekke eventuelle forhandlinger som foregår mellom de intensjoner skriveren måtte ha, og de konvensjoner som er nedfelt i situasjonen. Ved situasjonen, eller nærmere bestemt den retoriske situasjonen, er jeg framme ved det som for meg er noe av det mest interessante å undersøke med tanke på sjangerutvikling. Før jeg kommer inn på hvordan denne arten seg i skoleskrivingen, viser jeg gjennom Lloyd F. Bitzers teorier hvordan ulike kriterier er bestemmende for den retoriske situasjonen.

## 2.5. Den retoriske situasjonen

Vi har alle en oppfatning av for eksempel en undervisningssituasjon, som en situasjon som innbefatter bestemte personer, hendelser, handlinger og objekter. De fleste situasjoner har noen generelle og allmenne karakteristikk. Lloyd F. Bitzer problematiserer begrepet *retorisk situasjon*. Hva er det som karakteriserer situasjoner der det skapes retoriske diskurser? Bitzer argumenterer for at det er situasjonen som skaper diskursen, og ikke omvendt, i det han viser til en situasjon vi lett kan kjenne oss igjen i. Mange av oss ”can recall a specific time and place when there was opportunity to speak on some urgent matter, and after the opportunity was gone he created in private thought the speech he should have uttered earlier in the situation” (Bitzer, 1968, s.2). Dette viser, mener Bitzer, at situasjoner ikke alltid følges av

diskurser. ”Nor should we assume that a rhetorical address gives existence to the situation, it is the situation which call the discourse into existence” ( ibid.). Det er altså slik at situasjonen eksisterer forut for diskursen. Den retoriske situasjonen omfattes av ”a complex of persons, events, objects, and relations presenting an actual or potential exigence” (ibid., s.6). Det som videre gjør situasjonen *retorisk*, er at det påtrengende problemet (exigence) kan løses helt eller delvis ved hjelp av en passende diskurs. En diskurs som kan føre til endrede holdninger eller handlinger i verden.

I tillegg til Bitzers påtrengende problem er det altså ytterligere to faktorer som konstituerer en retorisk situasjon; publikum og de begrensninger og muligheter som ligger i selve situasjonen. Som publikum regner ikke Bitzer alle de som hører, ser eller på annen måte er vitne til diskursen, men bare de som faktisk kan påvirkes og derigjennom initiere til forandring i verden. Alle faktorer som kan påvirke diskursen, slike som de personene, hendelsene, objektene og relasjonene som omfattes av situasjonen utgjør det Bitzer definerer som ”constraints which influence the rhetor and can be brought to bear upon the audience” (ibid., s. 6).

Miller ser Bitzers påtrengende problem, ikke som intensjon til handling, men som et sosialt motiv for handling. Våre motiver er ikke private, sier hun videre, og forklarer et påtrengende problem som et sosialt innlært, situasjonelt begrunna mønster. Sjangrer må da forstås som mønstre og forventninger som tilbys sosial kommunikasjon og samhandling. Det er felles mønstre som kan forstås og tolkes av alle innenfor en kulturell gruppe. Bakhtin hevder at ”alle våre ytringar har bestemte, og relativt stabile typiske former for oppbygging av heilskapen. Vi rår over eit rikt repertoar av munnlege (og skriftlege) talegenrar” (2005, s.20-21). Bakhtin mener, som Miller, at sjangrer er sosialt skapt og brukes mer eller mindre ubevisst. Vi tilegner oss og bruker sjangrer på samme måte som vi lærer og bruker morsmålet vårt. Det er et system vi forholder oss både bevisst og ubevisst til lenge før vi lærer de grammatiske og formelle reglene.

Før jeg slipper den retoriske situasjonen, vil jeg peke på en annen faktor som Bitzer ikke var like tydelig på, men som også er særlig viktig for den substansielle og formale formen en

retorisk respons tar. Mikhail Bakhtin legger også vesentlig vekt på at en tekst eller en diskurs ikke er seg selv nok, men blir til i samspill med en kontekst. I denne konteksten innbefatter han også andre tekster. Bakhtin ser ytringen som en lenke i et langt kjede. Den har blitt til i relasjon til alle andre ytringer, både de som kommer før og de som vil følge etter. Ytringer står også i et dialogisk forhold til ”kommunikasjonssfæren dei opptre i” (Bakhtin, 2005, s.1). Tekster bestemmes altså, i tillegg til situasjonen, også av andre tekster. Dette påpekte også Kathleen Hall Jamieson da hun satte den retoriske situasjonen inn i en sjangeranalytisk sammenheng: ”Genres are shaped in response to a rhetor’s perception of the expectations of the audience and the demands of the situation” (Jamieson, s.a. s.163). Jamieson forklarer dette med et eksempel fra en begravelse. Om vi skulle holde en minnetale, vet vi ut i fra situasjonen og publikum vi har rundt oss hva vi kan si og hva vi ikke bør si. Det er ikke bare selve situasjonen, der og da, som bestemmer, men alle tidligere, lignende situasjoner har skapt diskursive forventninger hos gravfølget.

## 2.6.Skoleskriving

Skolen sett som en diskurs, eller som en tekstkultur, har som andre diskurser et eget tekstunivers. Elevtekster har selvsagt også både den synkrone og diakrone utstrekningen Jordheim peker på. Tekstene er forankret i skolesamfunnet og har sitt utspring i skoleoppgaver. Den retoriske situasjonen i skoleskrivingen har tradisjonelt ikke alltid vært så lett å få øye på. Tekstene blir til i en, på mange måter, fiktiv situasjon. Situasjonen er ikke bare retorisk, men har i siste konsekvens læring som formål. Gjennom mange år har det dannet seg et mønster for skoleskriving. Dette har i stor grad røtter i skoleskrivingens forhold mellom skriver, tekst og leser. Tekstene skrives av unge, uferdige skrivere. Av Harald Nilsen beskrevet som ”underveisskrivere” (Nilsen, 1997, s.186). Nilsen karakteriserer situasjonskonteksten som et ”sosialt skoleskrivespill” (ibid., s.186). I dette spillet har vi et tydelig asymmetrisk maktforhold med eleven som lærling og læreren som mester. En mester som både skal veilede, vurdere og dømme.

I skoleskrivingen blir det viktig å skape så reelle og virkelighetsnære skrivesituasjoner som mulig. Dette både for å styrke elevenes motivasjon for tekstskaping og for å skape en tilnærmet reell retorisk situasjon. Læringsutbyttet vil sannsynligvis øke, og tekstene vil få en

høyere kvalitet om det i den retoriske situasjonen ligger et ektefølt påtrengende problem. Et påtrengende problem som bare kan løses ved hjelp av en retorisk ytring.

I en endringsprosess som den teknologiske, og på mange måter også sosiokulturelle vi nå ser i skolen, kan det være hensiktsmessig å ta i bruk Jordheims begrepsapparat for å kunne vurdere og analysere eventuell hybridisering eller nydanning av digitale retoriske sjangrer.

### 2.6.1. Retorikkens plass i skolen

En forklaring på den svake stillingen sakprosaskrivning har i dagens skole, kan være at elevene mangler bevissthet og engasjement rundt eget skriveprosjekt. Jon Smith har i regi av forskningsprosjektet ”SKRIV” fulgt en gruppe elever på ungdomsskolen og i videregående skole for å kartlegge de ulike skrivekulturene disse elevene er en del av. Med utgangspunkt i at skriving er en sosial praksis har de spurt *hva* elevene skriver, *hvordan* det skrives og *hvorfor* det skrives. I prosjektet avdekket de forhold som aktualiserer behovet for et retorisk perspektiv på skriveopplæringa. I ungdomsskolen fant de en skrivekultur der mange av elevene var engasjerte og dyktige retorikere på mange måter, men at de ”trengte mer hjelp med å avgrense emnet sitt, med å strukturere teksten i forhold til et poeng, og ganske særlig med å bygge opp under et synspunkt og med å vurdere retoriske virkemidler de tar i bruk (innhold-form-formål)” (Smidt, 2009, s.65-66). Smith peker også på at tekstene ofte bare ble lest av læreren, og ikke publisert verken i klassen eller i en større offentlighet. Det finnes altså et større potensial i skrivesituasjonene i skolen, både i forhold til å posisjonere seg selv i teksten, og for å styrke mottakerbevisstheten. Både fokuset på skriverens kontekst; på relasjonene mellom skriver, leser og formålet med skrivingen og på sakprosaskrivning generelt i skolen, har ført til en fornyet oppmerksomhet på retorikkens plass i skriveopplæringa.

Mens forskerne i SKRIV-prosjektet fant en skrivekultur i ungdomsskolen der elevene gjerne brukte retoriske virkemidler og ble oppfordret til å formidle egne meninger og holdninger, fant de at det i videregående skole ble lagt langt større vekt på sjangerkriterier knytta til det tekstuelle uttrykket. Hovedvekten ble lagt på å mestre viktige skolesjangre; eksamen var svært styrende i så måte. På bakgrunn av resultatene i forskningsprosjektet spør Smith hva vi ønsker med skriveundervisningen; *hva* ønsker vi at elevene skal lære, på *hvilken måte*, og med *hvilket formål?* (ibid., s.71). Smith mener skriveundervisningen ville blitt bedre om for eksempel den

sjangerfokuserte undervisningen i videregående skole hadde fått et mer pragmatisk formål. Det vil være lettere for elevene å holde oppe en klar bevissthet om eget skriveprosjekt om skrivingen hadde et retorisk formål, at skrivingen ikke bare var en øvelse i å bruke formelle og tekstuelle virkemidler.

Jonas Bakken er, med den ferske boka ”Retorikk i skolen”, en av de som igjen setter retorikken på dagsordenen. Retorikken kom, med sitt fokus på formelle konvensjoner, i skyggen av den mer følelses- og opplevelsesorienterte personlige skrivinga for noen tiår tilbake. Bakken forklarer retorikkens fornya tillit med den pragmatiske vendingen vi ser både i samfunnet og i skolen. Etter 2.verdenskrig ble troen på den objektive vitenskapen sterkt svekket. Særlig innenfor de humanistiske fagene var vi vitne til en språklig vending. Språket og kommunikasjonen ble nå ansett som avgjørende og på mange måter bestemmende for hvordan vi dannet kunnskap om verden omkring oss (Bakken, 2009, s.16).

Retorikken, eller talekunsten, har sine røtter i antikken og dreier seg om å overtale eller overbevise. Bakken begrunner nødvendigheten av kunnskaper og ferdigheter innenfor retorikken med at vi allerede fra barnsben av er avhengig av å kunne greie å overtale mennesker rundt oss (ibid., s.2). Fra vi er helt små lærer vi å tilpasse stemmen og etter hvert å bruke språket, slik at vi oppnår de målene vi måtte ha. De mottakerne ytringene våre er rettet mot og den situasjonen vi ytrer dem i, er bestemmende for hvordan ytringene vil arte seg.

### **2.6.2. Hva bestemmer de retoriske situasjonene i skolen?**

Hva har Millers, Bitzers og Bakhtins teorier å si for skrivingen i skolen? Som jeg allerede har vært inne på, befinner skoleskriving seg på mange måter i en særstilling. Vi har om ikke alltid, så svært ofte, med fiktive retoriske situasjoner å gjøre. Elevene skal lære å skrive og lære å kommunisere passende språkhandlinger i gitte situasjoner. Tradisjonelt har mye av skrivinga tatt utgangspunkt i ikke-reelle skrivesituasjoner, der elevene må forestille seg både tema, retorisk problem og mottakere.



Læreren er ofte den eneste leseren av elevtekster i skolen. Som lærer har jeg selv ofte møtt elever som er lite motivert for å skrive, fordi det ikke er ”noen” som skal lese det de skriver. For elevene er formålet med skrivingen sjelden å påvirke noe, eller overbevise noen slik at de endrer meninger og holdninger innenfor et tema. Formålet synes nok ofte ene og alene å være vurderinger og endelig karakter fra læreren. Det jeg finner interessant nå, er å undersøke om PCens kommunikative affordanser kan bidra til å dempe det ”skolske” ved skrivesituasjonene og skape mer reelle og ekteføyte skrivesituasjoner for elevene. PCen representerer på mange måter klasserommets vindu mot verden. Gjennom Internett får elevene tilgang til en mengde oppdatert og dagsaktuell informasjon innenfor en uendelig rekke temaer. Samtidig åpner nettet opp for potensielle lesere. Hvordan virker disse forholdene inn på skrivesituasjonen og dermed på sjangeren?

Elevene skriver mye på fritida. De har i den digitale kommunikasjonen de bedriver etter skoletid en langt større mottakerbevissthet enn de har hatt i forbindelse med skoleskriving. Det er derfor aktuelt å undersøke om mottakerbevisstheten som preger den digitale hverdagsskrivingen, også påvirker elevenes skriving på skolen. Det samme gjelder i forhold til å posisjonere seg som skriver i egen tekst. I hverdagsskrivingen sitter elevene på bred kompetanse og erfaring i å formidle egne holdninger og kunnskaper, i å presentere seg selv innenfor en diskurs. I skoleskrivingen har det i liten grad vært rom for dette.

Vi kan med sikkerhet slå fast at de teknologiske og semiotiske affordansene og de sosiokulturelle endringene som PCen bringer med seg endrer elevenes skrivesituasjon. Hvordan speiles dette i det digitale tekstarbeidet og hvordan virker disse endrede forholdene inn på digitale sjangrer?

### 3. METODE

#### 3.1. Kvalitativ metode

Målet med prosjektet er å få innblikk i hvilke faktorer som er styrende for den digitale sjangerutviklingen elevene bedriver i den videregående skolen. For å kunne besvare forskningsspørsmålene og derigjennom den overordnede problemstillingen, må jeg få innsyn i elevenes skrivesituasjon og de digitale tekstene de produserer. Jeg må se *hva* som skjer i skriveprosessen, men enda viktigere blir det å se *hvordan* dette skjer og *hvorfor* skriveprosessen tar én retning og ikke en annen. Med andre ord må jeg få innsikt i og forståelse for elevens tanker, hensikter og vurderinger gjennom skriveprosessen.

Kvalitative studier egner seg til å forstå menneskelige forhold, sosiale strukturer og aktiviteter (Johannessen, Tufte & Kristoffersen, 2006).

For å få innblikk i meningen bak menneskelig handling må forskeren delta i samfunnet, snakke med mennesker, og fortolke det som skjer. Da må man benytte kvalitative metoder (ibid., s. 312)

Kvalitativ metode kan beskrives gjennom å belyse egenskapene ved kvalitative data. Kvalitative undersøkelser kan gjennomføres på mange ulike måter. Flere fremhever at den kvalitative metoden kjennetegnes ved fravær av én enkelt analytisk metode (Olsen, 2002, s.41). Henning Olsen viser til Renata Tesch (1990) som har påvist så mange som 26 ulike tilnæringsmåter innenfor kvalitativ forskning. Blant disse finner vi den fenomenologiske tilnærmingen.

Når det er snakk om kvalitativ forskning, er fenomenologi mer bestemt et begrep som peker på en interesse for å forstå sosiale fenomener fra aktørenes egne perspektiver og beskrive verden slik den oppleves av informantene, ut fra den forståelse at den virkelige virkeligheten er den mennesket oppfatter (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 45)

Fenomenologisk metode vektlegger bevissthet og livsverden, er åpen for informantenes opplevelser og legger stor vekt på presise beskrivelser (ibid., 2009).

#### 3.2. Fenomenologisk tilnærming og design

Egenskapene ved fenomenologisk tilnærming, som beskrevet ovenfor, stemmer godt overens med målsettingen for min undersøkelse. Undersøkelsene mine har både beskrivende,

forklarende og forstående formål. Gjennom samtaler og tilstedeværelse der informantene utøver sin skriving, søker jeg å beskrive deres digitale skrivepraksis.

Jeg har valgt en videregående skole i mitt nærområde. Etter en henvendelse til skolens rektor fikk jeg kontakt med to lærere og to av deres klasser. I klassene har elevene svart på en individuell, digital spørreundersøkelse. Spørreundersøkelsen følger som vedlegg 10.3. nedenfor.

Spørreundersøkelsen som innleder studien min, har hovedsaklig kvalitative egenskaper da spørsmålene, i tillegg til å rette seg mot situasjonsfaktorer som type digitalt program og eventuell mottaker av teksten, også retter seg mot begrepsavklaringer og utdypning av svaralternativer. Noen av spørsmålene er mer kvantitative, i det de handler om bruk av ulike programmer, hjemme og på skolen. Det kvantitative aspektet viser seg gjennom at jeg får en oversikt over hvor mange elever som kommer inn under de ulike svarkategoriene. Svarene jeg får vil gi meg et visst innblikk i den generelle skrivesituasjonen eleven stadig befinner seg i hjemme og på skolen og er derfor en plattform for den mer fenomenologiske tilnærmingen i resten av studiet.

Kvalitative data foreligger i en form som ikke automatisk kan telles opp (Johannessen, Tufte & Kristoffersen, 2006). De kan være i form av tekster, lyd eller bilder. Innsamlingen kan foregå gjennom observasjon, tekstanalyse og intervjuer. Mine undersøkelser omfattes videre av observasjon av og innsyn i to undervisningsopplegg gjennom samtale med lærere og observasjon av elevers tekstproduksjon. I tillegg har jeg foretatt dybdeintervjuer av flere av elevene, samt en retorisk og sjangermessig analyse av tre av tekstene som har blitt produsert i de to gruppene. Alt dette for få innblikk i hva som påvirker og bestemmer en spesiell skrivesituasjon. Jeg ønsker å belyse de retoriske strategivalgene elevene gjør på bakgrunn av intensjonene de måtte ha med tekstene sine. I analysen av tekstene søker jeg å si noe om det som skjer i sjangerfeltet som resultat av møtet mellom disse intensjonene og de konvensjonene som tradisjonelt ligger i feltet.

Gjennom en fenomenologisk tilnærming bestreber jeg meg på å forstå en liten del av en gruppes livsverden. Jeg søker å få innblikk i hvordan elevene forstår sjanger og sjangerbruk som et kulturelt og sosialt fenomen. Målet er hele tiden å forstå noe av bakgrunnen for og noen av årsakene til elevenes sjangervalg og sjangerforhandling.

Ved hjelp av de nevnte metodene, som jeg vil utdype nedenfor, ønsker jeg å få innsyn i og forståelse for meningen bak et fenomen. Fenomenet som har blitt undersøkt, er noen av de ytringer, og derigjennom handlinger som elevene produserer i sin digitale skrivepraksis på skolen. Målet for mine studier er som for all annen fenomenologisk forskning:

Å få økt forståelse og innsikt i andres livsverden. For å forstå verden, må vi forstå mennesket. Det er mennesket som konstituerer virkeligheten, ikke omvendt (Johannessen, Tufte & Kristoffersen, 2006, s.81).

Før jeg kommer med en mer detaljert beskrivelse av og begrunnelse for de valgte metodene, vil jeg si noe om objektivitet, både med hensyn til forskerens rolle og det utvalg som gjøres i forhold til studieobjektet.

### 3.3. Objektivitet

Objektivitet er et grunnleggende trekk ved all forskning. En objektiv og vitenskapelig sannhet assosieres gjerne med naturvitenskapelig forskning. Man kan vanskelig tenke seg en innsamling og tolkning av data innenfor samfunnsfaglig forskning helt uten påvirkning av forskerens tidligere erfaringer og forforståelse. Som gjest på en skole, som en spørsmålsstiller og en observatør, kommer jeg dit med mine erfaringer og verdier. Både motivet for prosjektet og problemstillingen som styrer undersøkelsene, er farget av min bakgrunn som norsklærer i ungdomsskolen. Slik sett er det umulig som observatør og spørsmålsstiller å oppfylle det objektive idealet. Jeg velger å følge May Britt Postholms tanker knyttet til objektivitet:

"I stedet for å etterstrebe objektivitet, må heller målsettingen for den kvalitative forsker være å utnytte sine ressurser, innebefattet teorier, erfaringer og opplevelser, i arbeidet med å forstå forskningsdeltagernes perspektiv. Forskeren skulle i stedet for å legge sin forforståelse og sine perspektiver til side i forskningsarbeidet, heller prøve å bli bevisst på og synliggjøre sin subjektivitet i forskningskonteksten. På denne måten kan leseren også utvikle en forståelse for forskningsfeltet basert både på forskerens og forskningsdeltagerens perspektiver." ( Postholm, 2005, s.21)

I klasserommet har jeg derfor vært tydelig på hvilken rolle jeg har som observatør og hva jeg står for som fagperson. Tatt i betraktning elevenes alder og modenhet håper jeg at dette, som Postholm sier, skal føre til en forståelse for forskningsfeltet på mine premisser som forsker. Jeg har blitt tatt godt i mot i klassene og opplevd at elevene villig har delt sine skriveerfaringer med meg. Jeg velger å tro at åpenheten og fagligheten som jeg har formidlet har bidratt til dette.

Som forsker må man alltid gjøre et utvalg, både blant informanter og i det man velger å fokusere på i forskningsprosessen. Man velger noe og utelater noe annet. I mitt prosjekt er det meg som forsker som har valgt ut både informanter og tekster. Jeg har valgt å undersøke de områdene jeg synes er interessante, og som jeg mener har hatt betydning for problemstillingen. Første ledd i å komme direkte i kontakt med elevenes skrivepraksis var gjennom observasjon i klasserommet. Under observasjonen var jeg oppmerksom på signaler som kunne si meg noe om hvordan elevene tok tak i skriveoppgaven; hva han skrev, hvordan han skrev og hvorfor han skrev nettopp slik. Etter observasjonene og etter å ha sett tekstene presentert i klassen, gjorde jeg et utvalg blant elevene og gjennomførte intervjuer med disse. Målet med samtalene var å reflektere sammen med elevene og få en dypere forståelse for de vurderingene de gjorde gjennom skriveprosessen. Konsekvensen av at jeg har gjort et utvalg, både med hensyn til elever og med hensyn til hvilke temaer som ble berørt i samtalen, er at jeg får svar på noe, mens andre spørsmål som berører forskningsfeltet står ubesvart.

Alle data må videre gjennom ulike grader av tolkning, det være seg innenfor naturvitenskapelig eller samfunnsvitenskapelig forskning. Det er viktig å poengtere

at samfunnsvitenskapens studieobjekt er kommuniserende og fortolkende mennesker, og at dette har noen konsekvenser for hvordan vitenskapelige undersøkelser gjennomføres og resultatene tolkes (Johannessen, Tufte & Kristoffersen, 2006, s.36)

Mens kvantitativ analyse ofte består av opptelling av data ved bruk av statistiske teknikker, er det hermeneutisk tolkning som preger den kvalitative analysen. Også her bringer jeg som forsker inn min forforståelse. Noe som igjen har preget tolkningen av tekstene og av intervjuene.

For å sikre troskap til forskningsobjektet og en størst grad av objektivitet i forskningsprosessen er det avgjørende at alle fasene i forskningsprosessen dokumenteres og beskrives nøye, slik jeg har søkt å gjøre i de to forgående avsnittene. Et etablert og tydelig forskningsdesign letter dette arbeidet. Det er i all kvalitativ forskning et krav til gjennomsiktighet (Johannessen, Tufte & Kristoffersen, 2006).

De neste avsnittene vil jeg bruke til en detaljert beskrivelse av, og begrunnelse for de ulike metodene jeg har valgt å bruke.

### **3.4. Valg av metoder**

Forskningsspørsmålene som ligger til grunn for mine studier tar utgangspunkt i et elevperspektiv. Det er derfor elevenes skriftelige digitale ytringer og språkhandlinger som må være sentrum i mine studier. Det ville ikke vært tilstrekkelig for en fenomenologisk studie som min, å kartlegge hva elevene skriver, jeg må også forstå hvorfor de skriver slik de gjør, og hvordan de oppfatter virkeligheten rundt seg (ibid., 2006). Med andre ord hvordan de oppfatter den situasjonelle og kulturelle konteksten skriveingen foregår i. Noe som kjennetegner kvalitative metoder, er at vi søker å hente ut mye informasjon fra forholdsvis få informanter. ”Vanlige måter å samle inn kvalitative data på er ved hjelp av observasjon, intervjuer og fokusgrupper” (ibid., 2006, s.38). Nettopp for å sikre så fylldige beskrivelser som mulig, har jeg valgt, i tillegg til en spørreundersøkelse, å bruke både observasjon, tekstanalyse og kvalitative intervjuer.

#### **3.4.1. Spørreskjema**

Jeg har i det ovenstående beskrevet noen av egenskapene ved kvalitativ forskning og hva som på noen områder skiller denne fra kvantitativ forskning. ”Både kvalitativ og kvantitativ forskning retter seg mot mening, men ikke på samme måte” (Olsen, 2002, s.37). I kvalitativ forskning skapes mening i stor grad i etterkant av datainnsamlingen, mens meningen i kvantitative metoder, som i en spørreundersøkelse, skapes på forhånd. Gjennom

planleggingen av spørreskjemaet og konstruksjonen av spørsmålene, gjør forskeren allerede en del av det meningsskapende arbeidet.

Jeg har i min spørreundersøkelse konsentrert meg om å kartlegge og kategorisere de mer pragmatiske aspektene ved elevenes tekstproduksjon. Jeg har med dette prøvd å få en oversikt over situasjonskonteksten (jfr. kap. 2.3.) elevens digitale skriving foregår i.

Situasjonskonteksten slik jeg ser det, omfatter blant annet ulike dataprogrammer, teksttyper og fag. Tekstens mottakere og dens fysiske manifestasjonen i form av papir eller fil, spiller formodentlig en vesentlig rolle. I tillegg har jeg lagt inn noen spørsmål som er mer kvalitative i sitt innhold. Hva som bestemmer tekstens innhold og form og hvilke assosiasjoner og kunnskaper elevene har til sjanger, er noe som må utdypes i de kvalitative intervjuene og som jeg også håper å få en større forståelse for gjennom senere observasjoner.

I intervjuene av elevene har jeg, etter spørsmålene som rettes mot den spesifikke skrivesituasjonen, lagt inn noen spørsmål som dreier seg om generell produksjon av skjermttekster. Dette gjør jeg fordi observasjonene og intervjuene bare favner noen typer skjermttekster. Jeg ønsket også å få vite hvilke typer skjermttekster elevene hadde jobbet med tidligere, og hva som skilte jobbing med skjermttekster fra jobbing med andre typer tekster, både med hensyn til produkt og til prosess.

### **3.4.2. Observasjon**

Observasjon innebærer at forskeren er til stede i situasjoner som er relevante for studien, og registrerer sine iakttagelser på bakgrunn av sanseinntrykk, først og fremst ved å erfare, se og lytte (Johannessen, Tufte og Kristoffersen, 2006, s.117)

Om man tar utgangspunkt i sitatet fra Kvale ovenfor som slår fast at det er mennesket selv som gir tilgang til den virkelige verden, kan man ut i fra et ontologisk perspektiv begrunne valget av observasjon som metode i et ønske om å få direkte tilgang til det man undersøker (Johannessen, Tufte & Kristoffersen, 2006). En god grunn for å velge observasjon som metode, er at ”man er opptatt av hvordan sosiale fenomener oppstår, utfolder seg og hvordan de kan tolkes”(ibid., 2006, s.119)

En epistemologisk forankring i at kunnskap om den sosiale verden best tilegnes ved å delta og erfare naturlige settinger, er enda en god grunn til å gå inn i et sosialt felt for å observere. En tredje grunn er å sikre dybde og bredde i datamaterialet. Observasjonen blir en supplerende metode for å få svar på forskningsspørsmålene, og for å se dem fra en annen synsvinkel (ibid., 2006).

Observasjoner er tidkrevende, både hva gjelder forberedelse, gjennomføring og behandling av data i etterkant. Jeg har kombinert ustrukturerte og mer strukturerte observasjoner. Som utgangspunkt og ”veileder” under observasjonen har jeg hele tiden brukt guiden jeg har utarbeidet. Denne har jeg laget både med tanke på observasjonene og på intervjuene. Jeg kommer tilbake til en mer detaljert beskrivelse av og redegjørelse for denne nedenfor.

### **3.4.3. Innsamling og analyse av tekster**

Tekster i forbindelse med kvalitativ dataanalyse kan være både dokumenter, som i denne studien; elevtekster, og skriftelige nedtegnelser av handlinger eller ytringer som har fremkommet i de kvalitative undersøkelsene. Selv om disse har ulik opprinnelse er det for alle typer tekster i kvalitative analyser *meningsinnholdet* i teksten som står i fokus (ibid., 2006). Man skiller derfor ikke mellom typer tekster. For alle gjelder en tolkning ut i fra hermeneutiske prinsipper.

I etterkant av observasjonene har jeg gjort et dypdykk i tre av tekstene som er blitt produsert og nærlest disse. Jeg har lagt en pragmatisk og nyretorisk forståelse av sjanger til grunn og vil ved hjelp av retoriske sjangeranalyser søke å avdekke formelle og substansielle egenskaper ved teksten. Ved å sammenholde analysene med observasjonsfunn og funn i intervjuene har jeg søkt å svare på problemstillingen.



### 3.4.4. Intervjuer

Forskningsintervjuet bygger på dagliglivets samtaler og er en profesjonell samtale. Det er et intervju der det konstrueres kunnskap i samspill eller interaksjon mellom intervjueren og den intervjuede (Kvale & Brinkmann, 2009, s.22).

Selv om Kvale trekker linjer fra det profesjonelle forskningsintervjuet til en dagligdags samtale og betegner dialogen som et samspill, påpeker han at man som forsker må ha syn for at forskningsintervjuet er en dialogform med et klart asymmetrisk maktforhold. Dette er det særlig viktig å være bevisst når man, som i mitt tilfelle, intervjuer elever. Selv om mine informanter ikke er blant de yngste i skolen, er de allikevel elever, mens jeg kommer inn som en eldre fagperson med all den autoritet det innebærer. Kvale definerer en type kvalitativt forskningsintervju som

en planlagt og fleksibel samtale som har som formål å innhente beskrivelser av intervjupersonens livsverden med henblikk på fortolkning av meningen med de fenomener som blir beskrevet (ibid., s. 325).

Viktige stikkord vi kan trekke ut av definisjonene ovenfor er: *kvalitativt, planlagt, fleksibelt, beskrivelser, livsverden og mening*. Disse inngår alle i de aspektene Kvale beskriver det kvalitative forskningsintervjuet gjennom (ibid., s. 47).

Målsettingen med intervjuet er å innhente *kvalitativ* kunnskap. Kvale påpeker viktigheten av å bruke informantenes dagligspråk. Dette for å få tilgang til åpne og nyanserte *beskrivelser* av ulike sider ved intervjupersonens *livsverden* og hans forhold til den. Intervjuet skal være *planlagt*, men ikke for strukturert. Intervjueren skal kunne være *fleksibel* og *åpen* for nye og uventede fenomener. Forskeren skal være *åpen* for at intervjupersonen i løpet av intervjuet kan endre både egne beskrivelser og fortolkninger. Intervjueren må være klar over at *følsomhet* for og kunnskap om emnet kan påvirke intervjupersonen og fremkalle ulike svar. Både mening og kunnskap er resultater av en *interpersonlig* interaksjon. Om intervjueren makter å legge til rette for det, kan et vellykket forskningsintervju være en berikende opplevelse for intervjupersonen, og gi ny innsikt i egen livsverden.

For å sikre en så god intervjusituasjon som mulig, har det vært viktig for meg å bli litt kjent med elevene under observasjonene, slik at vi har en mer felles plattform når intervjuene skal gjennomføres. Dette har vært mulig fordi elevene i de skrivesituasjoner jeg har observert, har jobbet i små grupper. De har jobbet delvis i klasserommet, delvis i ganger og delvis på

biblioteket. Dermed har det blitt mulighet til både uformelle og mer faglige samtaler i mindre grupper. Under intervjuene har jeg brukt en diktafon. Dette for å få en bedre flyt i samtalen og for ikke å forstyrre elevene ved å måtte ta notater. Elevene har arbeidet med skriveoppgavene i grupper på to eller tre og det har derfor vært naturlig å intervju dem gruppevis.

Kvalitative intervjuer ledsages gjerne av en intervjuguide. Det gjør de også i mitt tilfelle. Kvale advarer imidlertid mot å følge denne slavisk. Innsamling av kvalitative data er preget av åpenhet og fleksibilitet. Informanten har således stor innflytelse i kvalitative intervjuer, og det er i forskerens interesse å få en så grundig forståelse av hans livsverden som mulig.

#### **3.4.4.1. Observasjons- og intervjuguide**

Observasjons- og intervjuguiden (jfr. vedlegg 10.5 og 10.6) er nøkkelen inn til skrivesituasjonen slik eleven opplever den. Gjennom temaene jeg setter fokus på her, skal jeg prøve å hente ut informasjon om hvordan eleven opplever skrivesituasjonen og den konteksten som er med på å forme denne. Eleven forholder seg bevisst – og ubevisst – til den oppgaven han har fått. Tidligere erfaringer er med på å bestemme hans retoriske svar. Samtidig vil den situasjonelle konteksten i klasserommet, som er skapt av lærer, medelever og materielle ressurser, ha betydning for hvordan eleven møter ”det påtrengende problemet” (jfr. kap. 2.5.). Med utgangspunkt i Bakhtins teorier (jfr. kap. 2.5.) søker jeg å finne de stemmene vi hører og ser i teksten og hvordan teksten og stemmene i den er i dialog med andre tekster og sjangrer, med medelever, med lærer og med materielle ressurser.

Guidene har i etterkant bidratt til en retorisk analyse av noen av tekstene som er produsert. Alle retoriske analyser er sentrert rundt taleren og hans intensjoner. Jeg har derfor i min observasjon og spørsmålsstilling hele tida forsøkt å ha fokus på elevens ståsted og hva og hvor han vil med tekstproduksjonen sin. Jeg har observert skriveprosessens tre faser; inventio, dispositio og elocutio. Ordningen av skrivefasene er bare for at jeg skal holde de ulike fasene og faktorene som påvirker disse fra hverandre. Elevene vil ganske sikkert bevege seg mellom fasene gjennom hele skriveprosessen. I inventio-fasen har jeg satt fokus på tolkning og forståelse av oppgaven, og hva det er i ”før-skrivesituasjonen” som bestemmer hvordan eleven tenker å gå i gang med selve oppgaven. I denne fasen har jeg også sett hvordan eleven forholder seg til eventuelle kilder for meningsinnholdet i teksten. Når eleven går over i

dispositio-fasen har jeg vært interessert i å se hvordan han har ordnet teksten, og hvordan mottaker og skriver har kommet tilsyne. I den siste fasen; elocutio, har jeg sett på stil og form. Her har valg av modaliteter og teksttyper vært det viktigste å kartlegge.

Intervjuguiden er bygget opp rundt de samme temaene som observasjonsguiden, men nå med direkte spørsmål til elevene. Mitt mål er at intervjuene skal bygge opp om og bekrefte eller korrigere de observasjonsfunnene jeg har gjort. Og at de dermed skal være formålstjenlige bidrag til den retoriske analysen av tekstene og belyse hva som skjer på sjangernivået.

### **3.5. Validitet og reliabilitet**

Fullstendig validitet og reliabilitet er et uopnåelig krav i en undersøkelse. Mitt mål har allikevel vært å sørge for god validitet ved å gi en så bred og dekkende fremstilling av skrivesituasjonen som mulig. Den indre validiteten mener jeg derfor er sikret. Hvorvidt resultatene kan generaliseres og overføres til andre klasser er mer usikkert. Undersøkelsen er liten, med et beskjedent antall informanter, og må i utgangspunktet sies bare å gjelde for de gruppene som er undersøkt. Jeg vil imidlertid peke på det faktum at klassene på ingen måte skiller seg ut, og at de etter hva jeg kan bedømme utgjør et snitt av dagens 1.klassinger i videregående skole.

Gjennom en grundig redegjørelse for min arbeidsprosess og resultatene den har frambrakt søker jeg på samme måte å sikre etterprøvbareheten i materialet. Jeg har forsøkt å lage lesbare analysemodeller og tenker at både modellene og begrepsapparatet kan være nyttig for andre lærere som ønsker større innsikt i hvordan elevene arbeider med skjermttekster. En slik innsikt kan i neste omgang fortelle mer om hvilke kunnskaper og ferdigheter; eller literacies – elevene må inneha for – som gode retorikere - å utnytte de sosiokulturelle og materielle affordansene datamediet stiller til rådighet.

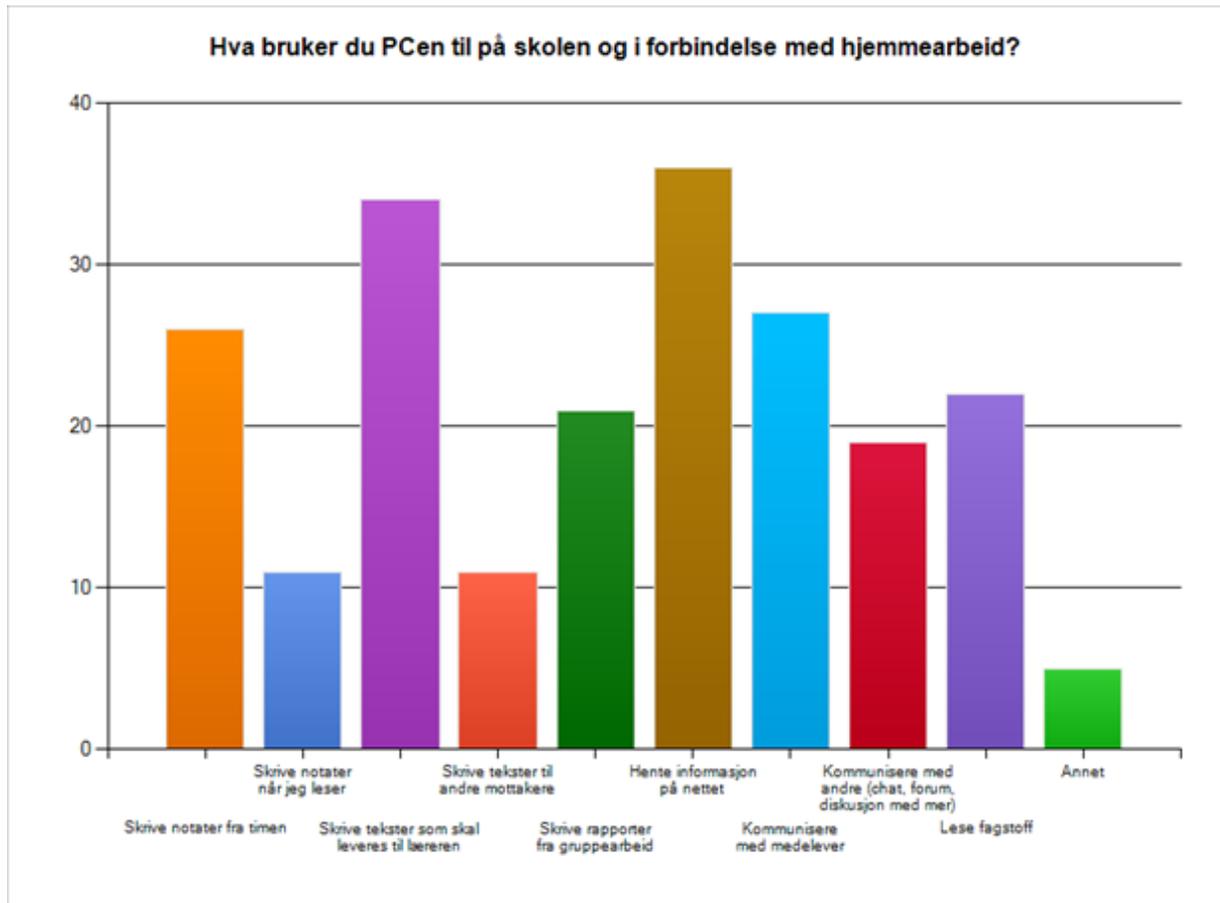
#### 4. Tekstproduksjonens kulturelle kontekst

Det er fire tekster produsert i to klasser som jeg kommer til å konsentrere analysen i denne avhandlingen rundt. Tekstene ble imidlertid til i en vid kontekst. Det er ikke bare den nære situasjonelle konteksten jeg kunne observere i klassene som bidrar til å forme tekstene. Elevenes tidligere erfaringer med digital skriving og digital kommunikasjon spiller en rolle her. Det samme gjør skolens og lærerens tilrettelegging og forståelse for bruk av PC. For at leseren best mulig skal forstå tekstene, og min analyse av dem, er det viktig å ha et best mulig bilde av denne konteksten. Jeg vil derfor bruke den informasjonen jeg hentet inn gjennom spørreundersøkelsen og samtalene jeg hadde med to norsklærere til å gi en skisse av de kontekstuelle rammene for skrivingen.

Elevene har generelt gode digitale ferdigheter når de starter opp i videregående skole. Det er imidlertid store forskjeller på den ballasten de ulike elevene har med seg fra sine ungdomsskoler. Jevnt over ser man at særlig guttene har stor erfaring med bruk av ulike programvare og er dyktige til å ta seg fram på nettet. De er kreative og løsningsorienterte og mange har tilstrekkelig teknisk kompetanse til å løse ulike problemer. Lærerne gir uttrykk for at det brukes mye tid til å løse datatekniske utfordringer. Her er elevene en stor ressurs, da de oftest har langt større erfaring og kunnskap om ulike programvare enn læreren har. Det er en aktiv delingskultur blant elevene. De deler kunnskaper og hjelper hverandre med utstyr og nedlasting av nødvendig programvare. Jentene har særlig erfaring med kommunikasjon. De blogger mer enn guttene og er gjerne mer aktive i nettsamfunn som Facebook.

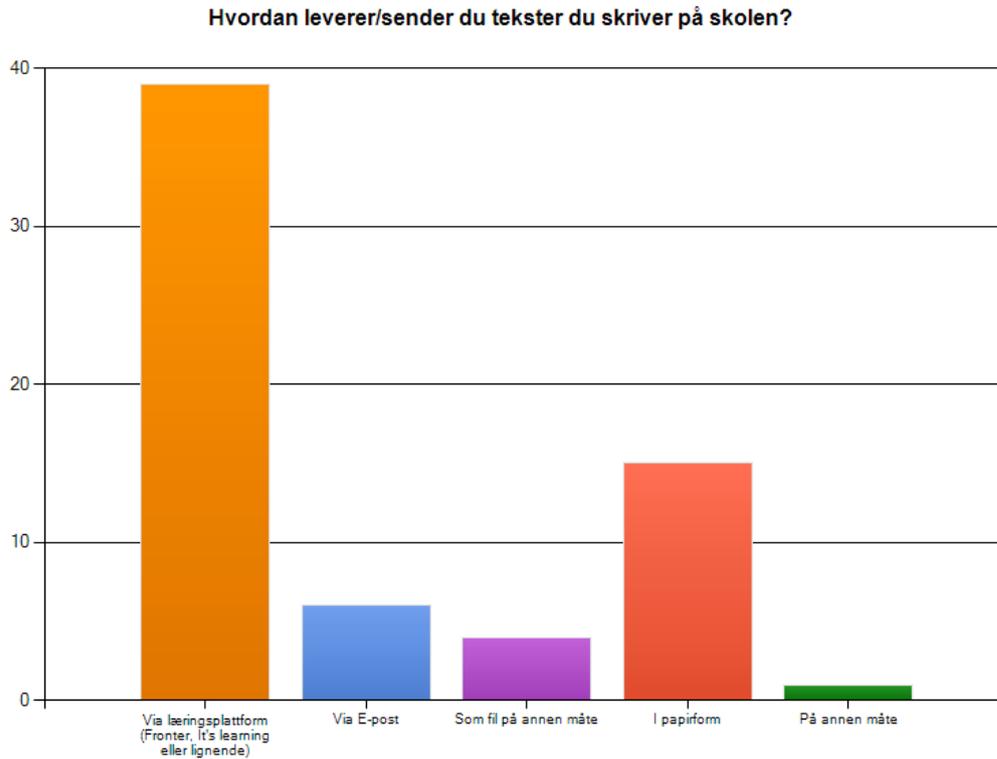
I fritida bruker alle elevene PCen til en eller annen form for kommunikasjon. Facebook og MSN er de kanalene som blir mest brukt blant mine informanter. Mange av ungdommene bruker også E-post og omtrent halvparten av elevene benytter YouTube. YouTube representerer en viktig kilde for den ”utenomskolske” erfaringen elevene har med multimodale digitale tekster. Venner oppgis som den hyppigste mottakeren av tekster på fritida, mens læreren er den som oftest er mottaker i skolesammenheng. Informantene oppgir at det også i stor grad er læreren eller selve oppgaven som bestemmer formen på teksten. Når det gjelder det innholdsmessige mener de at tidligere oppgaver, andre tekster, samt medelever er de viktige bidragsytere. Av fig. 2 nedenfor ser vi at det å innhente informasjon, samt skrive

tekster til læreren er noe av det elevene bruker PCen mest til i skolesammenheng. Kommunikasjon kommer høyt opp på lista her også. I følge lærerne bruker de i liten grad PCen til å kommunisere med verden utenfor skolen i undervisningssammenheng. Kommunikasjonsaktiviteten som elevene oppgir må i stor grad være bruk av MSN og Facebook som skolen ikke godtar. Prosjekter som de jeg har undersøkt er blant de få der digital kommunikasjon blir tillatt mellom elevene. I slike sammenhenger bruker elevene MSN, som kan formidle en større mengde data raskere enn læringsplattformen.



Figur 2 - Programmer som brukes i skolesammenheng

Langt de fleste videregående skolene bruker i dag en læringsplattform (LMS). Skolen jeg har undersøkt bruker It's Learning og plattformen er oftest i bruk som oppslagstavle og i forbindelse med innlevering av tekster. Nesten alle tekster i språkfagene og i samfunnsfag leveres som fil. Det er stort sett i realfagene elevene fremdeles leverer tekster i papirformat. Lærerne vurderer tekstene og gir tilbakemelding og karakterer via LMS.



**Figur 3 - Format for innlevering av tekster på skolen**

Det er stadig den skriftbaserte kulturen som er sterkest i skolen (jfr. fig. 3). Elevene produserer få egne multimodale digitale tekster. Elevene og lærerne jeg snakket med opplyser at elevene aldri har laget hypertekster eller wikier. Elevene har heller ikke laget film. Enkelte av elevene har jobbet med stillbilder og lyd i språkfag. Her har de brukt programmet Photo Story. Den teksttypen eller presentasjonsformen de kjenner best er PowerPoint. Denne kobles ofte til muntlige presentasjoner og blir brukt både i ungdomsskolen og i videregående skole.

Om ikke elevene i det daglige arbeidet produserer multimodale tekster, så møter elevene daglig denne typen tekster i lærernes forelesninger. De lærerne jeg snakket med formidlet svært ofte nytt undervisningsstoff gjennom egenproduserte multimodale digitale tekster. Projektorer i klasserommene legger forholdene godt til rette for formidling av stillbilder, levende bilder og lyd. Lærernes tekster kan vise hvordan ulike talehandlinger finner sin form i forskjellige sjangrer.

I analysen nedenfor har jeg fordelt de tre tekstene i to kapitler. Tekstene ble produsert i to ulike undervisningsopplegg, derfor er det naturlig å se analysen i to deler. Jeg håper også at todelingen kan bidra til at jeg får fram flere av ulikhetene og bedre ser mangfoldet i tekstene og sjangrene.

## 5. "helsestasjon" og "match.com"

### 5.1. Presentasjon av undervisningsopplegget

Klassen består av 27 elever. Av disse er 15 gutter og 12 jenter. Jeg kom i kontakt med klassens norsklærer da de skulle i gang med temaet *sammensatte tekster*, og ble invitert til å følge klassen i de første ukene i perioden. Undervisningsopplegget jeg skulle følge omfattet analyse av to ulike sjangrer innenfor sammensatte tekster og design, samt produksjon av en egen tekst. Sjangrene de skulle konsentrere seg om var bilder, i form av malerier og reklametekster. Før jeg ser nærmere på elevenes skjermttekster vil jeg gi et bilde av rammene for skrivesituasjonen slik jeg oppfattet disse under observasjonen.

I første forelesning introduserte læreren begrepet *sammensatte tekster* og ga eksempler på ulike modaliteter, eller med lærerens ord: elementer, som tekstene kunne bygges opp av. Videre foreleste hun om bildekomposisjon. Med utgangspunkt i læreverket klassen bruker, er lærerens perspektiv analyse og tolkning av bilder. Fokuset ligger på analyse og tolkning av andres tekster. Forelesningen dreier seg i liten grad om produksjon av egne tekster. Læreverkets mål er å gi elevene kjennskap til kompositoriske trekk ved bildet som; synsvinkel, fargebruk, linjer og det gyldne snitt, for å kunne gjøre en strukturell analyse av bilder. Bildets oppbygning i retorisk øyemed får liten oppmerksomhet. Det nevnes kort at reklamefolk, fotografer og kunstnere også trenger kunnskap om bildekomposisjon i sitt arbeid.

PCens teknologiske affordanser knyttet til lagring og presentasjon, og nettets affordanser knyttet til formidling og kilder, ble godt utnyttet i denne fasen av prosjektet. Læreren formidler det faglige innholdet i forelesningene med støtte i en PowerPoint-presentasjon. Her trekker hun inn eksempeltekster hentet fra nettet. Eksempeltekstene er multimodale. Lærerens presentasjon legges ut på læringsplattformen sammen med oppgaveteksten som beskriver analyseoppgaven. Alle elevene skriver analysetekstene på PCen, og de aller fleste forholder seg kun til PCen. Det er bare unntaksvis det er noen lærebøker å se på pultene. Elevene veksler mellom eget dokument, lærerens analyse-mal fra forelesningen, oppgaveteksten og bildet de skal analysere. Bildet ligger i oppgaveteksten, men kan også søkes opp på nettet og vises i større format på skjermen.



Så til elevenes arbeid med egenproduksjon av skjermttekster. Etter en innledning av lærer der hun la fram oppgaven og de innholdsmessige og materielle rammene for den, gikk elevene sammen i selvvalgte grupper på to eller tre for å lage en reklametekst. Innholdsmessig var oppgaven svært åpen. Reklamen kunne være for en vare, eller like gjerne for en hobby, en interesse eller en holdning. Teksten skulle leveres lærer via læringsplattformen og ble vurdert som godkjent/ikke godkjent. Elevene kunne bruke det de måtte trenge av digitale verktøy. Lærer foreslo Windows Movie Maker. Ellers sto de fritt til å velge et annet redigeringsprogram de kjente til. De fikk tilbud om å låne digitalt kamera på biblioteket. Elevene hadde nesten fem klokke timer på seg for å ferdigstille teksten. Siste norskøkt i andre uka av prosjektet skulle tekstene vises for klassen.

Elevene fordelte seg raskt i grupper. Jentene var jevnt over raskere til å bestemme seg for tema og komme i gang med arbeidet enn mange av guttene. Elevene søkte på nettet etter idéer og småsnakker med hverandre. Noen benyttet også tida til å sjekke Facebook eller YouTube. Om det var i privat interesse, eller om det var for å hente inspirasjon til oppgaven, er vanskelig å si. Elevene valgte svært forskjellige temaer; anti-røyking, fotball, facebook, frokostblanding, blogging, dataspill, sjokoladen Kvikk Lunsj, en lokal bussrute, helsestasjon og nettstedet match.com.

Noen grupper arbeidet på klasserommet, noen på biblioteket, mens andre arbeidet i korridoren utenfor klasserommet. Læreren var delaktig i den praktiske tilrettelegging med rom og utstyr. Det var tydelig at elevene var vant til denne arbeidssituasjonen; grupperinger, forflytninger og andre praktiske tillempinger skjer ubemerket.

I produksjonsarbeidet brukte elevene digitale verktøy som PC, mobiltelefon og kamera. De benyttet desktop-applikasjoner som; Word, Windows Movie Maker, Windows Live Movie Maker (en nyere versjon som er knyttet til Windows Live konseptet), Paint og Adobe After Effects. Nett-applikasjonene de benyttet var; YouTube, It's Learning og Facebook. De brukte kommunikasjonstjenestene Skype og MSN. Andre nettsteder elevene hentet fakta og bilder og fikk inspirasjon og idéer var; nrk.no og tv2.no. Alle gruppene bortsett fra én, valgte å bruke eget bilde- eller videomateriale. Ellers koblet gruppene i ulik grad og på ulike måter egne

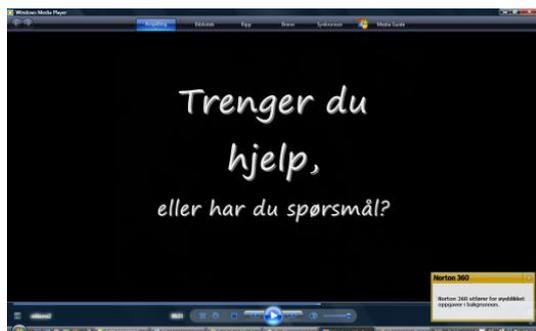
bilder eller egne videoklipp med bilder eller videoklipp de fant på nettet. Stillbilder og levende bilder var de modalitetene elevene oftest valgte å bruke. Lyd, i form av tale eller musikk, ble også sterkt representert i tekstene. Skrift ble brukt i svært liten grad.

Den ene av de to gruppene (Gr.1) jeg skal konsentrere den videre analysen om, ble ferdig med sin tekst allerede i løpet av den første arbeidsøkt. De tre guttene i gruppa var hemmelighetsfulle i forhold til temaet sitt, men røpet at det hadde noe med *helsestasjon* å gjøre. Den andre gruppa (Gr.2), bestående av tre jenter, ble ferdige i siste arbeidsøkt og lagde en tekst inspirert av nettjenesten match.com. Nedenfor følger en kort presentasjon av begge tekstene.

## 5.2. Kort presentasjon av tekstene

Teksten "helsestasjon" (se fullstendig beskrivelse av teksten i vedlegg 10.10) består av modalitetene lyd; i form av tale og musikk, stillbilder, skrift og farge. Det er tale og en svart skjerm som åpner teksten. Vi hører en guttестemme stille et spørsmål. I det øyeblikk spørsmålet ebber ut blir den svarte skjermen byttet ut med et bilde. Teksten fortsetter på denne måten med en veksling mellom svart skjerm og bilder kombinert med tale. Dette gjentar seg fire ganger. Like før det fjerde bildet forsvinner, hører vi musikk og enda et spørsmål formidles i teksten. Denne gang materialisert i skrift.

De to neste skjermbildene formidler praktisk og faktisk informasjon og vi forstår at vi har å gjøre med en "reklame" for Helsestasjonen for ungdom. På lydsporet hører vi i tillegg til musikken et talekor som presenterer navnet på institusjonen det reklameres for. Etter totalt 41 sekunder avsluttes teksten med utsagnet: "Vi er der for deg"



Figur 4



Figur 5



Figur 6

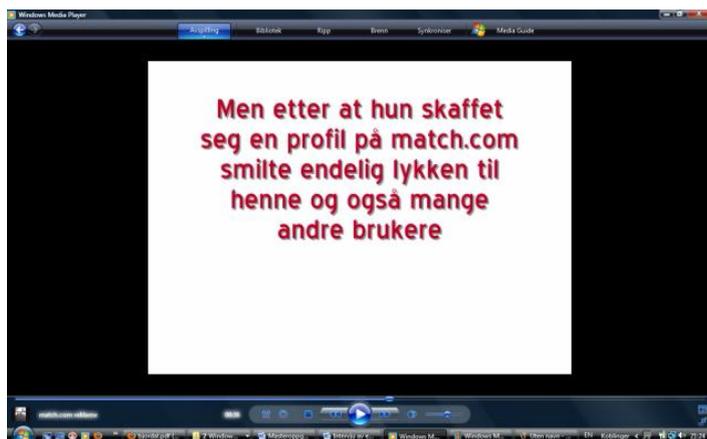
*Match.com* (se fullstendig beskrivelse av teksten i vedlegg 10.9) starter med en kort videosekvens av ei ung jente som går alene på en vei. Hun går sakte mot kameraet og ser ned. I denne åpningssekvensen hører vi Celine Dion synge "All by myself". I det videosekvensen

toner ut overtas skjermbildet av bildet som vises i fig.7



Figur 7

Teksten fortsetter med fire bilder som viser feilslått på kjærligheten før musikken skifter og **match.com** introduseres slik det vises i fig.8.



Figur 8

Neste skjermbilde viser en kontaktannonse, og teksten fortsetter med tre bilder som formidler hvor vellykket jakten på kjærligheten kan være. Teksten avrundes med match.com's logo, og nettjenestens slagord avslutter det hele i det den toner ut i rødt. Teksten varer i ett minutt og 7 sekunder og består av modalitetene levende bilder, stillbilder, farger og lyd i form av musikk og skrift. I begge tekstene utgjør også farger en viktig semiotisk ressurs.

I analysene nedenfor vil jeg se nærmere på alle semiotiske ressurser som er brukt i tekstene. Jeg vil sammenholde tekstenes innhold og form med informasjonen jeg fikk i intervjuene med elevene. Oppgaveteksten fra læreren gir visse signaler om sjanger; elevene skulle lage en *reklame*. Allikevel var oppgaven åpen, da reklamen ikke bare kunne være for en vare eller en tjeneste, men like gjerne for en personlig interesse eller holdning. Oppgaven i seg selv åpner derfor opp for sjangerforhandlinger innenfor et temmelig stort sjangerfelt. Samtidig åpner oppgaven for sjangerutvikling innenfor "skolsk" skrivning i og med de materielle affordansene PCen bringer inn. Samtidig søker jeg i analysen å vise hvordan endring i sosiokulturelle forhold også virker inn på tekstproduksjon og sjangerutvikling.

### 5.3. Analyse

I løpet av skriveprosessen må elevene gjøre mange valg. De må bestemme hva de vil formidle og hvordan de vil formidle dette. De gjør valg i forhold til tema og innhold og valg i forhold til hvilke digitale verktøy og programmer de skal bruke. Noen av valgene styres av situasjonen eller av materielle ressurser de har til rådighet, og er derfor bevisste valg som blir

gjort på bakgrunn av vurderinger. Mens andre valg foregår mer på det ubevisste planet styrt av konvensjoner i kulturen. Her tenker jeg at både skolekulturen, fritidskulturen og en videre samfunnskultur vil spille inn. Resultatene av de ulike valgene gir teksten en retning; en retning mot en eksisterende sjanger. I hvilken grad teksten vil følge eksisterende sjangermønstre, danne hybride sjangermønstre eller nye sjangermønstre, er noe av det jeg søker å vise gjennom analysen nedenfor og i det neste kapitlet der jeg drøfter de empiriske funnene.

Med utgangspunkt i det teoretiske rammeverket jeg har skissert ovenfor, bygger jeg analysen rundt følgende kategorier:

Den retoriske situasjon	Det retoriske problem	
	Publikum	
	Faktiske og praktiske omstendigheter	
Tekstens bestanddeler	Hvilke innholdselementer eller temaer finnes i teksten?	
	Hvilke modaliteter formidles temaene gjennom?	På hvilke(n) modalitet hviler den funksjonelle tyngden?
	Flerstemmighet/intertekstualitet	Hvilke andre samtidige eller historiske tekster og/eller sjangrer finner vi spor av i teksten? Hvilke medier finner vi spor av i teksten?
	Hvilke teksttyper/framstillingsformer benyttes?	Narrativer
		Argumenter
Utgreing/forklaringer		
Deskripsjon		
Hvordan overbeviser teksten?	Språkhandlinger	Hvilke språkhandlinger utføres gjennom teksten som helhet?
		Hvilke språkhandlinger utføres gjennom de ulike modalitetene?
	Hvilke appellative former fokuserer teksten på?	Ethos I hvilken grad legger teksten vekt på å formidle troverdige karaktertrekk ved gruppa og hvordan kommer dette til uttrykk i teksten?
		Pathos I hvilken grad forsøker teksten å vekke følelser hos mottakerne, og hvordan går gruppa fram for å vekke disse følelsene?
	Logos I hvilken grad legger teksten vekt på saklig argumentasjon?	

### 5.3.1. Den retoriske situasjon

Lloyd F. Bitzer begrunner all retorikk i en retorisk situasjon. Situasjonen besto, slik Bitzer så det av *et problem* som bare kunne løses retorisk, *et publikum* som kunne påvirkes dit hen at de kunne bidra til å løse problemet, samt *en rekke praktiske og faktiske omstendigheter* som la rammer for retoren. Skrivningen jeg undersøker er skoleskriving. Det er skrivning som ofte skjer i læringsøyemed, ikke nødvendigvis fordi skriveren opplever det som for Bitzer er et påtrengende problem som krever en respons, men fordi læreren eller oppgaven foreskriver en bestemt type kommunikasjon. I all tekstproduksjon som skjer i skolen, får det derfor betydning hvordan læreren og oppgaven legger til rette for at eleven i så stor grad som mulig skal oppleve et ektefølt problem og være motivert for å løse det.

Et poeng for meg blir å skaffe rede på hvilket påtrengende problem gruppa forsøker å løse. Eller på en annen måte; hvordan elevene tolker og oppfatter problemet. Bitzer mente at den retoriske situasjonen bestemte helt og fullt responsen som fulgte; at en passende respons nødvendig måtte følge en bestemt situasjon. Bitzer møtte en del kritikk på dette. Blant annet fra Richard E. Vatz som hevdet at situasjonen ikke var en objektiv størrelse slik det kunne se ut i Bitzers utlegninger, men at alle situasjoner er retorisk skapte og derfor også må være gjenstand for ulike tolkninger (Vatz, s.a., s. 157). Vi forstår situasjoner med bakgrunn i egen unike erfaringshorisont. Elevenes mange løsninger på oppgaven kan bekrefte dette. Én oppgave fra læreren resulterer i 10 ulike tekster. Mange skoleoppgaver er imidlertid mer lukket enn denne og beskriver et tydeligere retorisk problem. Oppgaven elevene fikk denne gangen er svært åpen og gir elevene store muligheter til å trekke på egne erfaringer og egne interesser. Gr.1 var raske til å bestemme seg for tema; helsestasjon for ungdom. Helsestasjonen er en institusjon som antagelig er synlig i skolemiljøet gjennom reklameplakater og informasjonsbrosjyrer, og derfor noe guttene kunne identifisere seg med. Det retoriske problemet gruppa ønsket å løse var todelt. På den ene siden er det et behov for å gjøre helsestasjonens tilbud kjent, og da for unge mennesker som mottakere. På den andre siden et behov for å lage noe morsomt, og da med medelevene i klassen som mottakere. Gruppa så ikke læreren som den egentlige mottakeren av teksten, slik mange av de øvrige elevene jeg snakket med. "Hun har vel ingenting på en helsestasjon for ungdom å gjøre", forklarte de dette med.

Et tydelig trekk ved "helsestasjon" og "match.com" er at de er meningsbærende på to plan. Begge gruppene fortalte i intervjuene at tekstene var ment for unge mennesker, men påpekte at de trodde tekstene ville oppleves annerledes av elevene i klassen deres enn av elever i andre klasser. "Match.com" kan leses som en reklametekst for en netjtjeneste. Ved en slik lesning er det retoriske problemet som ligger til grunn for teksten, et behov for å informere om en type "Kirsten Giftekniv" på nettet. I samtale med elevene kom det imidlertid fram at deres retoriske problem var et annet. De ønsket å komme med en kritisk kommentar til reklameteksten som var kjent gjennom ulike TV-kanaler. I den kritiske kommentaren posisjonerer de seg, som en del av ei ungdomsgruppe, i forhold til ei voksenaldergruppe. De ser ungdom som sitt publikum og mener at "det er vel mange som synes det er dumt å finne kjærligheten på internett." Med "mange" mener de "mange unge". Dette vises ved at de måtte konferere med læreren underveis: "Vi måtte være sikre på at læreren skjønnte ironien". Det var altså ikke gitt for dem at læreren, som representant for den voksne generasjonen, skulle forstå ironien de brukte.

Det siste elementet i Bitzers retoriske situasjon; de tvingende omstendigheter, eller med andre ord de praktiske og faktiske forhold som bidrar til å bestemme teksten, består i stor grad av tilgang på programvare og den digitale kompetansen knytta opp mot bruken av denne. Alle elevene har skole-PCer med programpakken Microsoft Office. Systemet tillater at noe åpen programvare og datafiler kan lastes ned fra nettet, men dette krever kompetanse som ikke nødvendigvis læres på skolen.

I utgangspunktet åpner oppgaver som denne opp for kreativ bruk av både programvare, modaliteter og medier, noe som igjen kan resultere i innovativ sjangerbruk. I klassene jeg observerte opplevde jeg ved flere anledninger at elevene ble begrenset av manglende digitale ferdigheter. Programmer som Windows Movie Maker kjennetegnes av et lavt brukergrensesnitt og er derfor tilgjengelige for alle. Men mer avanserte programmer, som selvsagt også gir langt flere muligheter i samspillet mellom modalitetene og dermed også større mulighet for nytenkning innenfor sjanger, er bare tilgjengelig for noen av elevene. Disse elevene er svært ofte gutter og flere av dem bruker egne PCer med mer avansert programvare på skolen.

Begrensningene for mange elever ligger også ofte i vekslingen mellom og koblingen av ulike digitale verktøy og medier. Konvertering av filer fra det ene mediet til det andre byr på store utfordringer for mange. Hver av klassene jeg observerte hadde ett par "superbrukere" som fungerte som hjelpelærere der også norsklæreren kom til kort.

Gr.1 brukte Movie Maker til redigeringen. Programmet karakteriserte de som enkelt å bruke og greit til skolebruk. De hentet bilder på Facebook og behøvde derfor ingen spesielle kunnskaper for å gjøre seg nytte av disse. Gr. 2 valgte også å bruke verktøy og programmer de behersket fullt ut; mobiltelefon og Movie Maker. De opplevde derfor heller ikke at de materielle ressursene satte noen begrensninger for teksten.

Begge analysetekstene er inspirert av TV og Internett. Ikke uventet avdekket observasjonene at disse to mediene er svært viktige inspirasjonskilder i denne type skoleskriving. Gjennom nettapplikasjoner som YouTube og Facebook har elevene på fritida tilegnet seg både modale og mediale kunnskaper. Fritidskulturen blir derfor en viktig bidrags giver til digital sjangerutvikling i skolen. YouTube er blitt det for dagens ungdom som TV er for mange voksne. En kilde til både informasjon og underholdning. Både på YouTube og gjennom egen og andres profiler på Facebook opplever elevene mangfoldet i modalitetene. De erfarer gjennom persepsjon og produksjon av ulike tekster og ulike sjangrer hvordan de enkelte bestanddelene bidrar inn i teksten.

### **5.3.2. Tekstenes bestanddeler**

I teksten "helsestasjon" er det to temaer som skildres. Det ene er eksempler på vold og vanskelige situasjoner unge mennesker kan komme opp i, og det andre er faktainformasjon om hvordan man kan komme i kontakt med helsestasjonen for å få hjelp. Det første temaet uttrykkes gjennom modalitetene lyd; i form av tale og farge og stillbilde. Det andre temaet formidles ved bruk av skrift, farge og lyd; i form av musikk og tale.



Tekstens åpning med skjermbilde i sort og en fast og alvorlig stemme som spør: "Er du i fare for liv og helse?" signaliserer seriøsitet og alvor. Det samme alvoret preger hele første del av teksten som ved retoriske, muntlige spørsmål samt fire bilder, viser alvorlige situasjoner man kan komme opp i. Det vi ser oppleves som en visualisering av vold. Bildene og det muntlige språket oppleves som en enhet i det de står i et utvidingsforhold til hverandre. Bildene utvider og svarer på den informasjonen vi blir gitt, eller som etterspørres, i de muntlige spørsmålene.

Den svarte skjermen, som vises når spørsmålene stilles, bidrar til å holde fast ved og forsterke alvoret. Den svarte skjermen er ikke et virkemiddel som er valgt av elevene, men en effekt som ligger i redigeringsprogrammet. Like fullt er det et effektivt virkemiddel i denne teksten. I to av bildene zoomes det inn mot personene. Dette bidrar også til alvoret. Som seer får du vanskelighetene som skildres helt inn på livet.

Det er først når siste del av teksten starter med et skriftlig spørsmål; "Trenger du hjelp, eller har du spørsmål?", at vi får et signal om hva slags type tekst dette er. De to neste bildene bekrefter antagelsen om at det er en informasjonstekst. Først vises et telefonnummer i hvit skrift, fremdeles på sort bunn, og deretter presenteres institusjonen; en hjelpeinstans for ungdom. Etter at vi har sett dette bildet i ett par sekunder hører vi et talekor som formidler samme informasjon.



Figur 9

Skriftfonten som er brukt ligger inne som et førstevalg i Movie Maker. Det er fullt mulig å velge en annen mal, men det har ikke forfatterne bak denne teksten valgt å gjøre. Uavhengig av om det ligger avveininger bak dette, mener jeg fonten fungerer godt. Man kunne tenkt seg en font med mer tyngde og kraft, som på den måten hadde forankret en trygg og solid offentlige institusjon. Men fonten som er brukt her er mer sart og levende og symboliserer

derved det menneskelige og ufarlige ved institusjonen. Teksten avsluttes skriftlig, med en direkte og tillitsvekkende invitasjon til publikum; "Vi er der for deg".

I overgangen mellom første og andre del av teksten er det lagt inn musikk på lydsporet. Musikk har som meningsbærer en noe annen rolle enn for eksempel bilder. Bilder representerer noe direkte. De speiler eller symboliserer virkeligheten. Med musikk som kommer utenfra og som ikke hører til i teksten, stiller det seg annerledes. For meg som voksen "lærerleser" oppleves musikken som lett og lekende og får derved noe av den samme rollen som skriftfonten. Elevene har et litt annet syn på musikken. På spørsmål om hvorfor de valgte nettopp de modalitetene de valgte, svarte de: "Musikken var ganske viktig for oss da. Vi tenkte kanskje sånn litt trist musikk – for det å være på helsestasjon er liksom litt trist."

I "match.com" er det fire temaer som skildres. Første del av teksten formidler ensomhet og mislykket jakt på kjærligheten. Andre del forteller om nettsidas tjenester. Tredje del beretter om lykkelig kjærlighet og i fjerde og siste del presenteres match.com som en nettjeneste. Teksten starter med levende bilder. Ensomheten skildres gjennom en videosekvens. Elevene begrunnet valget av modaliteten levende bilde slik: "På filmen kunne man filme at hun gikk litt sånn trist bortover og var helt alene og sånne ting da." På lydsporet forsterker Céline Dion den triste stemningen og forankrer videoklippet med sangen "All by myself". Som i stumfilmen er det ingen tale, men en påskrift som utvider meningsinnholdet og setter ensomhetsfølelsen inn i et tidsperspektiv: "Før gikk hun alltid alene..." Historien fortsetter med en ny tekstplakat som begrunner de neste tre stillbildene: "Det virket som at hun aldri skulle finne den rette mannen." Stillbildene forklarer og eksemplifiserer hvorfor jenta fremdeles er ensom. I det teksten går over i neste fase skifter lydsporet til en langt mer optimistisk sang "The look of love". De to neste tekstplakatene forteller hvilke tjenester "match.com" byr på; her kan man opprette profil og formidle egen kontaktannonse. Skriftfargen spiller en betydningsfull rolle som meningsbærer gjennom hele teksten. I første del av teksten er skriften blå og hvit, mens den i siste del, der "match.com" presenteres er rød. I kontaktannonsen brukes et stort rødt hjerte som blikkfang. Tre påfølgende stillbilder viser oss tre lykkelige par som tydelig viser at de har funnet den store kjærligheten. Teksten avsluttes med "match.com" sin logo og toner ut med slagordet "Kjærlighet nok til alle" i rødt.

Alle tekster bærer spor i seg av andre tekster. Alle tekster blir til i en vid kulturkontekst. Dette gjelder selvfølgelig også for tekster som produseres i skolesammenheng. Medie- og underholdningskulturen er en vesentlig del av ungdommers liv og trekkes på flere måter inn i skolekulturen. "helsestasjon" og "match.com" bærer i seg tekster som de vi finner på Facebook og MySpace. Her handler det mye om selvpresentasjon og profiler. I tillegg til identitetsbygging, er underholdningsaspektet ofte svært viktig for de tekstene som produseres på nettet. Alt dette speiles i "skolsk" tekstproduksjon, så også i "helsestasjon" og "match.com".

Vi ser også spor av eldre tekster. Det innledende videoklippet i "match.com" setter oss inn i eventyrenes verden. Vi er vitne til ei ung jente som vandrer alene på livets vei. Ordet "før" i påskriften på bildet kunne på eventyrets vis byttes ut med "det var en gang...". Teksten har flere trekk som minner om eventyret; hovedpersonen møter først motstand, før alt løser seg og ulykke vendes til lykke. Eventyrets virkemiddel gjentakelse brukes; vi ser tre "ulykkelige" stillbilder før vi ser tre "lykkelige". Vi finner også uttrykk vi kjenner fra eventyret, slike som "smilte endelig lykken til henne". Elevene sier selv at de var inspirert av TV og reklamefilm, noe som også er tydelig i teksten. Koblingen til eventyr er ikke fremmed i denne sammenhengen. Mange reklamefilmer, og også andre sjangre innenfor film, følger eventyrets struktur.

"Helsestasjon" er ikke like snar med å legge ut spor av sjanger. Første del av teksten tar oss inn i en alvorlig verden, fylt med vold og for mange; vanskelige situasjoner. Vi kommer nær på menneskene som viser oss denne verdenen, men vet ikke helt hvor teksten vil bringe oss før helt mot slutten. Da forstår vi at det er en informasjonstekst vi har å gjøre med, og kjenner igjen den typen ikke-kommersiell reklame som sendes på TV 1.juledag og 1.påskedag.

Som nevnt ovenfor kan begge tekstene leses på minst to plan. Ulike lesere vil "høre" ulike stemmer i teksten og dermed oppleve den forskjellig. Dette kan ha sin årsak i at elevene så mottakerne av teksten i to grupper. De hadde én intensjon i forhold til den ene gruppa og en annen i forhold til den andre. Det er språkhandlingene i teksten som på mange måter bestemmer meningsinnholdet og oppfyller intensjonene.

Teksttype er et begrep på deltekstnivå som sier noe om hvordan koherensen i en tekst skapes, hvordan deler av teksten er bundet sammen internt. Teksttype er, slik jeg oppfatter det, en term som på mange måter kan tilsløre mer enn den avslører. Det kan oppfattes som en type tekst, slik termen legger opp til, og vil da lett kunne blandes med begrepet sjanger. Kjersti Rongen Breivega velger i stedet i sin doktoravhandling (2003, s.106) å bruke termen framstillingsform. Med dette markeres og tydeliggjøres skillet mellom form og funksjon. Teksttype, eller framstillingsform, sier noe om den interne formen, mens språkhandling, som jeg kommer tilbake til nedenfor, har en ekstern funksjon. En språkhandling realiseres gjennom en eller flere framstillingsformer. Jeg velger å ha med framstillingsform som en kategori i analysen for å vise at det verken er noe en-til-en forhold mellom framstillingsform og sjanger, eller mellom framstillingsform og språkhandling. Samtidig kan jeg bruke framstillingsform som et kriterium for å sortere tekster som tilsynelatende kan se ut til å falle inn under samme sjanger, men som allikevel er forskjellige.

Store deler av "match.com" benytter narrativ framstillingsform. Som framstillingsform kjennetegnes narrativer av agenskoblinger. I teksten finner vi flere agenskoblinger; levende bilder og stillbildene refererer til de handlende, ved at de avbildes direkte og personene på bildene kobles sammen med teksten ved hjelp av referanser som "hun", "mannen", "de", "henne" og "andre brukere". Narrativ framstillingsform ser vi også i temporalkoblinger som "før", "aldri", "etter at" og "endelig". Det er også utstrakt bruk av deskriptiv framstillingsform. I videosekvensen skapes det koherens mellom bilde og tekst ved at ordet "alene" kobles til de triste omgivelsene. Grå og sørpete asfalt danner bakgrunnen og bidrar til å forsterke den triste stemningen. Samtidig er det deskriptive referanser i sangen "all by myself". Deskriptive koblinger finner vi også mellom bildene og påskriften på noen av dem. Ved siden av at bildene binder teksten sammen ved agenskobling, fungerer de også beskrivende ved at de for eksempel forsterker betydningen av "klysete" og "for høy".

I "helsestasjon" er ikke koblingene like eksplisitte som i "match.com". Store deler av teksten bygges opp av spørsmål. Man kan si at spørsmålsformen blir en kohesjonsmarkør. Publikum må tolke inn noen manglende ledd for å se at det her dreier seg om argumentativ

framstillingsform. Hvis du blir slått eller har andre ting du trenger å snakke med noen om, så kan du ta kontakt med helsestasjonen. I tillegg realiseres den rene faktainformasjonen ved bruk av utgreiende framstillingsform.

### 5.3.3. Hvordan overbeviser tekstene?

Analysen har så langt beskrevet den retoriske situasjonen slik den framsto for gruppene. Analysen har også vist hvordan elevenes retoriske respons ble styrt av mottakere og de praktiske og faktiske rammene som ble lagt for tekstproduksjonen. I avsnittet ovenfor så jeg nærmere på hvilke tekstelementer elevene valgte å benytte i ytringen sin, og hva det var som påvirket disse valgene. Når jeg nå skal se på tekstenes funksjon; både den funksjonen de var tenkt å ha og den virkningen de faktisk har, håper jeg å kunne avdekke flere forhold som har vært bestemmende for hvordan elevene forholder seg til digitale sjangrer.

Det første jeg vil gripe tak i i denne delen av analysen er to trekk som er svært framtrepende i tekstene, og som jeg som lærer ikke har sett i tilsvarende grad tidligere; underholdningsaspektet og det personlige preget. Gr.1 forklarer de to mulige tolkningene av "helsestasjon" med at de på den ene siden ville lage noe morsomt, mens de på den andre siden ville lage en seriøs tekst. Den morsomme teksten skulle være for klassen: "Vi fant noen fine bilder på Facebook og tenkte med en gang at tema må være helsestasjon. Intern humor fordi det er bilder av klassekamerater" (elev). Gruppas intensjon med teksten var åpenbart å underholde klassen. Samtidig signaliserer de fellesskap og vennskap med personene på bildene. På dette planet speiler tekstene den posisjoneringen og identitetsbyggingen vi ser i nettmediene. I "helsestasjon" er koblingen til Facebook også direkte og reell da bildene som blir brukt er hentet der. Bildene blir en felles referanseramme som bekrefter gruppetilhørighet. Teksten vil oppleves som nær og personlig for de av mottakerne i klassen som kjenner seg igjen. På samme måte vil de andre som også har relasjoner til elevene på bildene oppleve grader av fellesskap. Ved at de bruker bilder fra en arena som helt og holdent er forankra i fritidskulturen og forbudt område i skolesammenheng, viser de også en type mot. De våger å trosse konvensjonene som ligger i skolekulturen, noe som antagelig gir positiv respons i elevgruppa.

Gruppen bak "match.com" hadde også et ønske om å underholde: "Vi tenkte vel kanskje først at det skulle være litt sånn morsomt. Medelevene her de kjenner seg igjen - også blir det litt gøy og sånn" (elev). Denne gruppen bruker også bilder av medelever i klassen og skaper med dette et nært og personlig forhold til sitt publikum. Mottakerne blir deltakere i teksten og er slik sett aktive i formidlingen av meningsinnholdet. For begge tekstene er det slik at intensjonen med å underholde oppfylles særlig når tekstene vises for klassen. Bildene som er brukt i tekstene og som bidrar til å gi bestemte mottakere en plass i teksten, mister også sin virkning når tekstene får andre mottakere enn klassen."Kan ikke vise filmen til naboklassen. De ville ikke skjønt humoren fordi de ikke kjenner guttene på bildene – intern humor" (elev).

Den seriøse teksten, sier gr.1, var tenkt for ungdom generelt:

Ville fortelle at helsestasjon er et sted man kan gå for å få hjelp, da. Så ga vi noen eksempler på problemer man kan ha – som dem kan ta opp med deg, da. Vi tenkte at det var en fin måte å formidle at har man litt vanskeligheter så kan man gå dit for å få hjelp (elev).

Hensikten deres var å gi eksempler på problemer man kan ha og på den måten kanskje senke terskelen for å ta kontakt med helsestasjonen.

Teksten forsøker å overbevise gjennom bevismidlet logos og bruk av anbefalende argumentasjon. Anbefalingene uttales ikke eksplisitt, men teksten beskriver problemer ungdom kan ha, og anbefaler da indirekte at disse problemene bør løses. Teksten appellerer til mottakernes pathos gjennom de beskrivende stillbildene som brukes. Bilder appellerer langt sterkere til følelsene enn språk, og er derfor en effektiv modalitet for å skape stemning og spille på følelser. Gruppen styrker sin ethos ved den stramme komposisjonen.

Vi brukte korte animasjoner på bildene – zoomer litt inn og sånn. Men ikke for mye tull, for da blir det ikke bra. Hvis alt snurrer rundt og sånn, så blir det litt feil fokus. Enkelt og rolig. Helsestasjon skal ha fokus på menneskene, ikke sant (elev).

Gruppen bak "helsestasjon" har valgt å lage en enkel og stramt komponert tekst. Til det formålet de har med teksten sin finnes det tilgjengelige mønstre i reklamediskursen. På uttrykksplanet har teksten trekk hentet fra stillbildefilm; den er klippet sammen av stillbilder uten å ha som formål å skape bevegelse. På innholdsplanet har den trekk fra reklamefilmen;

tekstelementer som snakker til hjertet. Vi finner trekk fra sjangeren informasjonsfilm; ikke-kommersielt innhold, saklig argumentasjon og ryddig redigering. Når sjangermønsteret trekkes inn i skolediskursen blir det imidlertid gjenstand for modifisering og tilpasning. Elevene trekker inn underholdningsaspektet, samtidig som de bruker teksten i et identitetsbyggingsprosjekt.

I "match.com" kan vi lese inn språkhandlingene fortelling, informasjon og ironisering. Gjennom hele teksten appelleres det sterkt til publikums følelser. Gruppen skildrer veien fra ulykke til lykke med stort pathos.

På overflaten framtrer teksten som en reklametekst der nettjenesten "match.com" presenteres og framstilles som et enestående tilbud til de som ikke selv makter å finne seg en kjæreste. Bakenfor eller i tillegg til humoren hadde de også en annen intensjon med teksten: "Først og fremst bare litt ironisk egentlig. Vi ville bare spille litt på reklamen som går på TV og overdrive litt"(elev). Ironien kommer blant annet fram i det de snakker om virkeligheten, men formidler den i eventyrets form. Ironien blir også tydelig i framleggingen av mislykket kjærlighet. Stillbilder med påskrift forteller at man ikke kan elske noen som er for høye eller som er av samme kjønn. Utsagnet kolliderer med konvensjoner som ligger dypt i kulturen; kjærligheten overvinner alt, alle kan elskes uavhengig av utseende og kjønn.

Det som faktisk er det retoriske problemet, slik gruppa tolker det, er at det bare er ungdommen som gjennomskuer ideologien bak nettjenesten match.com. Slik de ser det, tror voksegruppen det er mulig å finne kjærligheten på nett. Ironien innbefatter da en posisjonering i forhold til, og en avstandstagen fra de voksne, representert ved de som søker hjelp hos match.com. I kontaktannonsen ser vi at det er ei dame på 25 år som søker etter kjæreste. For meg som voksen leser er også hun ung, men for jentene bak "match.com" oppleves en 25-åring som en voksen dame.

Tatt i betraktning gruppens intensjoner slutter jeg at teksten har som makrohandling å komme med en kritisk samfunnskommentar. De rører ved en lettvin holdning de mener voksne har, en

holdning til andre mennesker og til måter man bygger relasjoner på. Det som før krevde menneskemøter, kan nå åpenbart ordnes med nettmøter. Men er det egentlig slik det forholder seg? Teksten "match.com" får kanskje publikum til å tenke over det.

Gruppas kritiske respons låner sjangermønster fra reklametekster. "Match.com" forteller om et produkt som dekker et behov for de som velger å benytte det. Som dagens reklametekster er den ikke bare rettet mot produktet, men forteller også en historie der personenes levesett og stil er vesentlige faktorer. Som nevnt ovenfor framstår teksten som en ny reklametekst for match.com, men driver egentlig ap med den originale reklamefilmen. Slik sett har gruppa brukt parodiens form. Gruppa ønsket i utgangspunktet at teksten skulle fungere som en kritisk replikk. Tekstens ironiske tilsnitt, dens deskriptive eksempler og følelsesladede argumenter, følger konvensjonene for debattinnlegget. Teksten ville fungere særlig godt som innlegg i en diskusjon internt i klassen, tatt i betraktning bildene som er brukt.

Ironi er også et mye brukt virkemiddel i kåseri. En sjanger som man gjerne bruker for å sette fokus på en aktuell sak. Om man tenker seg "match.com" remediert til en skriftlig analog tekst, ville det være enkelt for leseren å kjenne igjen både formelle og substansielle trekk fra kåseriet.



## 6. Presentasjon og analyse av ”nissen”

### 6.1. Presentasjon av undervisningsopplegget

Klassen består av 30 elever, 24 gutter og 6 jenter. Skriveoppgaven (jfr. vedlegg 10.8) de har arbeidet med er en gruppeoppgave med tittelen *Digital historie*, og temaet er elevenes forhold til myter og folkedikting. Det gis i oppgaveteksten detaljerte rammer både hva gjelder arbeidsmetode, innhold og form. Teksten skal leveres inn og vurderes med karakter. Hver elev skal skrive en tekst som de siden skal samordne i gruppa til én felles tekst. De skal inkludere bilder i teksten, enten egne bilder eller tegninger, eller bilder hentet fra nettet. Som redigeringsprogram skal de bruke Windows Movie Maker. Læreren gir også retningslinjer med hensyn til retorikken. Teksten skal ha et poeng og et budskap. Elevene skal appellere til følelser (pathos) og de skal prøve å skape nærhet og stemning gjennom bruk av en personlig stemme og andre lydillustrasjoner. Spenning og interesse oppfordres elevene til å ivareta ved en gjennomtenkt dramaturgi med spenningstopp og rytme. Før elevene startet med selve skriveoppgaven, holdt læreren en forelesning der hun gikk gjennom oppgaven og rammene for den. I forelesningen forklarte læreren begrepet *digital historie*, og la her vesentlig vekt på det multimodale aspektet med utgangspunkt i lærebokas utlegning av *sammensatt tekst*, og hvordan denne er bygd opp av ulike modaliteter.

Jeg kom i kontakt med klassens lærer etter at de hadde satt i gang med oppgaven. Derfor har jeg ikke kunnet observere skriveprosessen. Jeg var imidlertid i klassen den dagen alle tekstene var ferdige og skulle vises for hele klassen. Klassen omtaler tekstene som *filmer*. Elevenes tekster består imidlertid av stillbilder og lyd. Det hele er redigert i Windows Movie Maker der det åpnes opp for enkle effekter som gir liv til stillbildene. Bildene kan zoomes og panoreres. Tekstene kan sies å være en mellomting mellom lysbildespill og stillbildefilm. Bildene bringer liv inn i teksten, uten at hensikten er å skape illusjon av bevegelse.

Gjennom intervjuene av elever og lærer, samt nærlesing av en av tekstene, søker jeg å få en forståelse av den retoriske skrivesituasjonen slik eleven opplevde den og videre se hvordan

denne bidro til en sjangermessig utforming av teksten. Elevene har brukt noe kildebeskyttet materiale. Teksten kan derfor ikke publiseres utenfor klasserommet. Før jeg går inn på selve analysen, prøver jeg å gi et så fullstendig bilde av teksten som mulig.

## **6.2. Kort presentasjon av teksten**

Teksten består av lydfil og bilder som er kildebeskyttet. Jeg kan derfor ikke legge denne ved i oppgava og må nøye meg med en beskrivelse. Teksten åpner med skjermbilde i rødt. I et kort øyeblikk ser vi bare den røde bakgrunnen, før "Nissen" kommer opp i hvit skrift midt på skjermen. Samtidig høres en rocka versjon av "Santa Claus is coming to town". Musikken toner ut og lydsporet overtas av en oppleser. Videre bæres store deler av meningsinnholdet fram av muntlig språk. I tillegg til stemmen på lydsporet klippes det inn stillbilder. Noen av bildene ser vi flere sekunder, mens andre popper ut etter et kort øyeblikk. I løpet av de nesten fire og et halvt minutter som filmen varer, skifter bildene mer enn 90 ganger. Enkelte bilder dukker opp flere ganger. Filmens avsluttes med en rulletekst i hvit skrift samtidig som "Last Christmas" høres på lydsporet.

## **6.3. Analyse**

I analysen av "nissen" må jeg i mangel av observasjonsdata helt og fullt støtte meg til den ferdige teksten, samt intervjuet med forfatterne bak den. I undervisningsopplegget som dannet rammen for de to forrige tekstene, var jeg til stede under hele skriveprosessen. Når jeg nå skal etablere den retoriske situasjonen som dannet rammen for produksjonen av "nissen", blir blant annet ordlyden i selve oppgaveteksten viktig.

### **6.3.1. Den retoriske situasjon**

I oppgaveteksten legger læreren klare føringer både for tema og arbeidsmetode. Oppgaven er også forholdsvis lukket når det gjelder hvilke semiotiske ressurser som skal brukes. I tillegg kommer oppgaveteksten med flere detaljerte råd for komposisjon og måten budskapet skal formidles. I det store og hele er oppgaven et godt eksempel på en retorisk situasjon slik elevene ofte får den servert i skolen. Oppgaven gis med det mål for øye at elevene skal øve

bestemte arbeidsmåter og bestemte sjangrer. Man kan på mange måter trekke sammenligning til retorskolene i antikken. Elevene blir forelagt et retorisk problem og har liten innflytelse på de faktiske og praktiske omstendighetene som omgir situasjonen. Om situasjonen i denne sammenhengen kan se låst ut, er det allikevel flere variabler som elevene må ta stilling til, og som innebærer tolkninger, vurderinger og valg.

Først et blikk på de praktiske og faktiske forholdene slik de arter seg for elevene når de skal i gang med tekstproduksjonen. I Martinsens affordansmodell (jfr. fig. 1), er dette å forstå som de materielle affordansene som påvirker sjangerutviklingen. Alle elevene har i utgangspunktet de samme teknologiske ressursene å forholde seg til. Oppgaven overlater få valg til elevene her. De skal bruke det samme redigeringsprogrammet som ble brukt i tekstene ovenfor; Windows Movie Maker. De kan bruke kamera eller mobil til å ta egne bilder og eventuelt en skanner til å skanne bilder som ikke finnes i filformat. Når det gjelder semiotiske ressurser skal de bruke stillbilder og tale. De kan også legge inn musikk eller miljørød om de ønsker det. De sosiale affordansene med hensyn til kunnskap og erfaring med redigeringsprogrammet kan imidlertid variere mellom elevene. Det samme gjelder for den erfaringen de måtte ha med å skape multimodale tekster.

Læreren kalte teksten en digital historie og det overordnede temaet for oppgava var "Mitt forhold til myter og folkedikting". I tillegg til å vektlegge den multimodale formen, legger læreren også vekt på at ytringen skal være personlig og emosjonell. Teksten skal ha en tydelig personlig stemme og appellere til mottakernes pathos. I dette kjenner man igjen sjangermønstre som i dag brukes jevnlig på YouTube og i diverse blogger. Marte Lindstad Næss undersøker i sin masteroppgave hvorvidt digital fortelling eller digital historiefortelling kan kalles en egen sjanger. Hun finner at digitale fortellinger er forskjellige avhengig av hvilket medium de presenteres i og hva formålet er, men at det allikevel finnes så mange likhetspunkter at de kan samles under én sjanger. Felles trekk er blant annet en tydelig fortellerstemme og et personlig innhold (Næss, 2006). Hennes undersøkelser ble gjort for noen år siden, og mange digitale uttrykk har sett dagens lys siden den gang. På samme måten som vi innenfor PowerPoint-presentasjonen har sett en konvergens-divergens-prosess, vil jeg mene at vi i dag også kan dele digitale fortellinger inn i mange ulike sjangre avhengig av konteksten de blir til i.

Som Næss' digitale fortellinger skal også elevenes tekst være personlig og ha et budskap som berører mottakeren. Etter en kort rådslagning valgte gruppa den kjente og kjære nissen som sitt tema. Dette valgte de mye fordi det var et allment tema og noe de kjente godt til. I og med at nissen er en kjent figur både for avsender og mottaker, er det nedfelt en rekke sosiokulturelle konvensjoner for en tekst som denne.

Oppgaveteksten la ingen føringer med hensyn til publikum. Det er helt og holdent opp til elevene å velge hvem de tenker som mottakere av teksten. Gruppa bak "Nissen" sier selv at de ikke hadde noen bestemte mottakere i tankene, men at de ville reflektere over tida i dag og se temaet gjennom et barns øyne. Nissen er jo også et fenomen som gjerne kobles til barn. De ønsket derfor å skape et naivt uttrykk.

### 6.3.2. Tekstens bestanddeler

Uttrykket er som nevnt ovenfor hovedsakelig bygget opp rundt to tegnsystemer; stillbilder og tale. Skrift er i liten grad representert. Bare i åpningssekvensen, i form av tittel, og avslutningsvis som rulletekst, benyttes skrift. Skriften er hvit, og sammen med den røde bakgrunnen i innledningen, følger fargevalget juletradisjonene. Fargekombinasjonene bekrefter kulturelle konvensjoner, og tekstens plass etableres så langt i den tradisjonelle folkekulturen. Det folkelige og barnlige forankres i skriftfonten, som er en håndskriftetterlikning.

Grunnmuren i teksten er talen. Det er talen som formidler brorparten av meningsinnholdet. Stillbildene bidrar blant annet til å fange oppmerksomhet. Talen har andre affordanser enn skrift. Den har den egenskapen at den forsvinner like fort som den er formidlet. Man kan ikke bla fram og tilbake slik man kan i skriftlige tekster. Bildenes oppgave blir derfor å fange og holde på oppmerksomheten. I teksten blir publikum vekket på ulike måter; noen bilder kobler det historiske innholdet til dagen i dag. Som for eksempel når vi på lydsporet hører:

"Blånisser ble jeg som de fleste kjent med mellom barne-tv og Blåfjell. De er jo og en type hjelpere ved å lage godvær slik at nissen ikke roter seg bort i en snøstorm på julaften" (utdrag fra teksten). Uttrykket *roter seg bort* kobles med et bilde av fronten på et fly, påtegnet en

nisse som angivelig er påkjørt av flyet. Dagens virkelighet med flytrafikk i lufta møter den tradisjonelle myten der nissen befolker skyene med sine reinsdyr.

Andre bilder utvider innholdet i talen ved å trekke inn elementer man i første omgang ikke forbinder med temaet. På lydsporet sies det: "Det er jo alvene som tar seg av arbeidet." Og bildet som popper opp er et trafikkskilt som vi til vanlig forbinder med veiarbeid.

Enkelte bilder blir en annen representasjon av det som sies; samme meningsinnhold formidles, men i to tegnsystemer. Som for eksempel der det i teksten fortelles om nissen som kommer ned i pipa i den røde drakta si og alltid sier ho, ho, ho. I det øyeblikket vi hører "ho, ho, ho" vises en plakat med bilde av en smilende nisse og påskriften "ho, ho, ho".

Noen bilder bidrar til å skape koherens gjennom fargevalget. Den røde fargen er en gjennomgangsfarge i teksten og bidrar sterkt til koherensen. Denne representeres som nevnt i bakgrunnsbildet tidlig i teksten, samt i nissens drakt. Rødfargen er også representert der man i utgangspunktet kunne tenke seg andre farger. For eksempel i motiv som; kjøpesenter og trær i glødende høstfarger. Rødfargen er representert i skriften på en plakat; "HER VOKTER" og på bildet av et stort spørsmålstegn. Andre bilder skaper koherens ved at samme bildet dukker opp flere ganger i teksten. Det gjør for eksempel det store røde spørsmålstegnet. Her forankres henvendelsesformen, det muntlige spørsmålet, med et bilde av et spørsmålstegn. Symbolet blir en kohesjonsmarkør da det opptrer flere ganger i teksten.

Innholdsmessig bygger teksten på og er inspirert av en rekke eksisterende tekster om nissen; eventyrtekster, julefortellinger, filmer, tv-serier, reklametekster, julekort, ønskelister og muntlige overleveringer. Når det gjelder det formelle finner man en lang rekke eksempler på lignende tekster på YouTube. Stillbildefilmer eller lysbildespill laget til mange ulike formål.

I teksten dominerer narrative og deskriptive framstillingsformer. Det er ikke langt mellom agenskoblinger som "nissen", "julenissen", "fjøsnissen", "mannen", "han" og "blånisser". Samtidig finnes mange deskriptive koblinger som "røde drakta", "hvitt skjegg", "snille barn"

og "brun hud". Framstillingsformene kan gi en indikasjon om sjanger. Når jeg i neste kapittel skal se nærmere på hva som skjer i tekstens sjangerfelt vil jeg forsøke å klarlegge hvilke vurderingene som ligger bak valgene av framstillingsformer. For å få et totalbilde av teksten, og dermed kunne si noe om sjangerforhandlingene som har foregått, må jeg først se hvilke midler teksten bruker for å overbevise sine mottakere.

### 6.3.3. Hvordan overbeviser teksten?

Gruppas intensjon var å fortelle om et tradisjonsbundet og historisk fenomen og sette dette inn i vår moderne tid. Ytringen skulle være naiv. Den skulle forstås og kjennes igjen av et barn. Teksten har et personlig tilsnitt og en tydelig forteller som tar klar stilling til myten om nissen. Nissen er slik de fleste barn i Norge møter han; god og rund, kledd i sin røde drakt og han kommer med gaver til alle snille barn. Dette går fortelleren god for: "Jeg tror på julenissen, og jeg har sett ham". Grappa bak teksten forklarer og informerer. Dette gjør den gjennom utallige beskrivende framstillingsformer:

Vi har mange typer nisser. Det er den klassiske røde Julenissen som alltid er god og kommer med gaver på julaften. Men vi har også fjøsnissen som går under nissens gode hjelpere. Hver en gård har en fjøsnisse som passer på. Han forlanger grøt på julekvelden ellers gjør han ugang med både folk og dyr (referert fra lydsporet i teksten).

Samtidig formidles også rene faktaopplysninger som de forskjellige navnene nissen har i ulike land. Innslaget av etterrettelige opplysninger som dette smitter over på resten av innholdet og bevirker at hele teksten oppleves som sannsynlig og troverdig.

Teksten er ikke bare informativ. Den er også underholdende. Av uttrykksmåter og tonefall som brukes, kan man slutte at grappa hadde flere hensikter enn å være saklig informative. Oppleseren bruker stemmen aktivt og dramatiserer deler av teksten; han etterligner nissens grove mål i uttrykk som "ho, ho, ho" og "Merry Christmas". I tillegg forsterker oppleseren enkelte utsagn med latter. Tekstens islett av bilder og andre elementer fra barne-tv og reklamefilm bidrar også til å styrke humoren.

Grappa styrker sitt ethos allerede i det første utsagnet: " Alle som har vært barn en gang vet at nissen er den tjukke mannen med hvitt skjegg som kommer ned pipa i den røde drakta si."

Dette utsagnet kan, som de ganske riktig selv sier, alle si seg enig i. Det er en "sannhet" som ligger nedfelt i kulturen vår. Teksten fokuserer også på ethos gjennom de svært mange jeg-utsagnene: "Jeg tror...", "jeg har sett...", "jeg vet.." og "jeg er..". Det stilles en del spørsmål i teksten og alle besvares av fortelleren. Grappa gir inntrykk av å inneha både kunnskap og god vurderingsevne.

Grappa vekker engasjement og henvender til følelsene hos sitt publikum gjennom alle de gode eksemplene som mottakerne, både barn og voksne, kan kjenne seg igjen i. Som for eksempel i avslutningen der det snakkes om julegaver, og det vi alle har fått inn med morsmelka: "Mamma sier jeg må være snill for å få julegaver på juleaften."

## 7. Sammenfatning og drøfting av empiriske funn

I kapitlet som følger tar jeg sikte på å oppsummere og vurdere resultatene fra undersøkelsen. Jeg løfter fram hovedfunnene og drøfter disse i lys av den valgte teorien. Før jeg avslutningsvis samler trådene og svarer på problemstillingen, vil jeg kort gjøre rede for hva jeg har gjort i de ulike fasene av forskningsprosessen.

### 7.1. Sammenfatning av forskningsprosessen

Elevene jeg har observert og intervjuet kjente ikke meg før jeg kom i klassen deres. Spørreundersøkelsen var det første jeg snakket med elevene om, og var slik sett noe håndfast som kunne forklare hvorfor jeg var i klassen, og hva jeg ønsket å finne ut. Av de 57 elevene jeg observert, var det 40 som svarte på undersøkelsen. I starten av prosjektet hadde jeg tanker om å gi sosial web og kommunikasjon på nettet en større plass i mine undersøkelser. Det var derfor viktig for meg å få oversikt over elevenes kommunikasjonskanaler på nettet, både på fritida og i skolesammenheng. Etter hvert som prosjektet har tatt form, har ikke denne typen kommunikasjon fått så stor oppmerksomhet, men dataene rundt dette har allikevel vært nyttige. De bekrefter antagelsen om at skriveingen og erfaringen med tekster på fritida også påvirker skriveingen på skolen.

Jeg har undersøkt to undervisningsopplegg; det ene har jeg kalt ”digitale historier” og det andre ”reklametekster”. Det første har jeg rekonstruert gjennom tekstanalyse av en tekst ”nissen” og intervju av tre grupper med til sammen ni elever. Den ene av gruppene besto av de som har laget teksten. Jeg har også intervjuet norsklæreren som hadde ansvaret for undervisningsopplegget. Det andre undervisningsopplegget har jeg fulgt gjennom fire uker. Etter at skriveingen var avsluttet, intervjuet jeg to av gruppene, til sammen fem elever. I tillegg intervjuet jeg norsklæreren som hadde ansvaret for gjennomføringen av prosjektet. Jeg har nærlest og analysert to av tekstene som ble produsert: ”match.com” og ”helsestasjon”.



## 7.2. Drøfting av empiriske funn

Hovedfunnene i forskningsprosessen vil jeg samle i kategoriene som framgår nedenfor. Jeg drøfter først hver kategori for seg selv og belyser funn relatert til denne kategorien opp mot relevant teori. I løpet av drøftingen forsøker jeg å svare på forskningsspørsmålene. Endelig oppsummerer jeg og svarer på problemstillingen.

### 7.2.1. Digital kompetanse og erfaringsbakgrunn

Allerede før elevene får skriveoppgaven, ligger det momenter i elevenes erfaringsbakgrunn som vil være bestemmende for hvordan sjangerforhandlingen vil arte seg. I en tidlig fase av observasjonen så jeg at det var store nivåforskjeller når det gjaldt elevenes digitale kompetanse, og hvordan de var i stand til å utnytte de materielle ressursene. Dette ble særlig tydelig der oppgaven var åpen og elevene selv kunne definere sitt retoriske problem og den responsen de skulle gi. Da ble de også fristilt på en måte som åpnet opp for større kreativitet både i forhold til tekstens innhold og form. En slik fristilling var på mange måter en betingelse for at sjangerforhandling og sjangerutvikling kunne skje. Kreativitet krever imidlertid kunnskap. For å kunne utøve kreativitet må elevene inneha kunnskap og erfaring med ulik programvare og digitalt utstyr. Alle skoleoppgaver har begrensninger når det gjelder tid. Elevene fikk derfor ikke mye tid til å sette seg inn i ny programvare, som for eksempel å lære seg hvordan de skulle konvertere fra ett filformat til ett annet eller hvordan de skulle bruke et digitalt kamera. Om de valgte å bruke tid på dette, ble det mindre tid til kreativt arbeid rundt sjanger. Noe som resulterte i at tradisjonelle sjangre i større grad ble reproduisert. I klassen jeg observerte var det særlig guttene som innehadde nødvendig digital kompetanse. Noen av guttene hadde erfaring med redigering, og flere hadde også mer avanserte redigeringsprogrammer tilgjengelig på sine private PCer. Disse kunne helt og fullt konsentrere seg om det tekstuelle uttrykket og måtte ikke bruke kostbar tid på å lære seg bruk av nødvendig programvare.

Noen elever er helt avhengige av hjelp og veiledning fra lærer eller medelever for å kunne lage en skjermttekst av den typen som ble laget i de to klassene jeg observerte. Det er et faktum, ikke bare i disse klassene, men i skolen generelt, at elevene innehar langt større datateknisk erfaring og kompetanse enn mange av lærerne. Elevene er imidlertid flinke til å

hjelpe hverandre. Det kan se ut som om delingsprinsippet, som på mange måter er grunnmuren som bærer Internett, også lever sterkt blant elevene. Ved at enkelte elever tar seg tid til å dele erfaringer og på den måten løse materielle utfordringer, frigjøres mer tid til tekstarbeidet også hos de andre elevene.

### **7.2.2. Teknologiske affordanser - distribusjon og tilgjengelig programvare**

En annen faktor som tidlig i produksjonsfasen legger føringer for sjangerutviklingen, er hvordan skolen utnytter de teknologiske affordansene knyttet til digitale medier. Dette gjelder særlig muligheter og begrensninger knyttet til lagring og distribusjon av tekster. Det ligger mange muligheter i det at datamaskiner er knyttet sammen i nettverk. Innhenting av informasjon på nettet er en slik mulighet. Skolene har tradisjon for å utnytte denne muligheten. Det bekreftes også av 36 av de 40 elevene som deltok i spørreundersøkelsen (jfr. vedlegg 10.4.). Det er imidlertid få eller ingen tradisjoner for å distribuere elevenes tekster. Distribusjon på Internett begrenses blant annet av at elevene ofte bruker kildebeskyttede bilder hentet fra nettet i sine sammensatte tekster. Flere av elevene jeg snakket med ga uttrykk for at tekstene deres ville blitt annerledes om de hadde hatt andre mottakere enn klassen og læreren. Mottaker er slik sett et viktig omdreiningspunkt for sjanger og sjangerforhandling. Mange skoler har en LMS som fungerer som et lukket nettverk mellom klassene og elevene. Så også på skolen jeg besøkte. LMSen brukes imidlertid i liten grad som distribusjonskanal fra elev til elev. Den brukes hovedsakelig til kommunikasjon mellom lærer og elev. Kommunikasjon i form av innleveringstekster fra elev til lærer, vurderingstekster fra lærer til elev, e-poster, informasjon og undervisningsstoff fra lærer til elev.

Jeg har allerede vært inne på det i drøftingene ovenfor, men vil her si noe mer om den rollen tilgjengelig programvare og medier spiller i elevens digitale skrivepraksis. Som sagt befinner elevene seg på ulike datatekniske nivåer avhengig av den erfaringen de har gjort seg på fritida. I utgangspunktet har elevene tilgang til den samme programvaren på skolen gjennom skole-PCene. Mine informanter har tilgang til alle programmene som ligger i Microsofts Office pakke. Deriblant Windows Movie Maker, som er brukt i prosjektene som refereres her. Når elevene skal sette sammen ulike semiotiske tegn i en og samme tekst, kreves et

redigeringsprogram. Alle redigeringsprogram har et sett med effekter og virkemidler til rådighet, noen mer avanserte enn andre. De enkleste redigeringsprogrammene, som for eksempel Windows Movie Maker, har færre effekter å spille på, og vil derfor tidligere bidra til å danne gjenkjennelige mønstre. Mer avanserte programmer innehar langt flere muligheter. De vil kunne møte flere retoriske situasjoner, ha mer rom for sjangerforhandling og dermed kunne produsere et langt større mangfold av uttrykk. I stedet for å måtte justere intensjonene, som mange av mine informanter ble tvunget til, var flere av guttene kompetente til å realisere de kommunikative intensjonene de måtte ha. Gruppen som laget en personlig vri på en av de siste reklamefilmene for Kvikk Lunsj, kan stå som et eksempel på dette. Redigeringsprogrammet de brukte gjorde det mulig å mikse egenprodusert videofilm med den eksisterende reklamefilmen. De modifiserte enkeltbilder i den egenproduserte videofilmen ved å klippe inn bildeelementer fra reklamefilmen.

### **7.2.3. Lærerens og oppgavens føringer**

Tekstene som ble produsert i det ene prosjektet; ”Digitale historier”, fikk en langt mer ensartet form enn de som ble produsert i reklameprosjektet. Dette var i tråd med lærernes intensjoner. I ”digitale historier” skulle elevene øve inn et bestemt uttrykk med bakgrunn i en gitt situasjon. Mer enn å eksperimentere med sjanger, var målet å øve enkel redigering av lyd og bilde. I reklameprosjektet var det et mål at elevene skulle eksperimentere både med materielle ressurser, medier og sjangermønstre. Jeg vil med bakgrunn i Engebretsens affordansmodell prøve å forklare hvorfor det ble en mer dynamisk sjangerutvikling i reklameprosjektet.

Lærerens føringer bestemmer i stor grad den retoriske situasjonen. Det blir da færre muligheter for tolkninger og ulike valg, slik vi så hos gr.1. Noe som begrenser mulighetene for innovativ tenkning og sjangerforhandling. Læreren bestemte i stor grad hvilke materielle ressurser som skulle brukes, og hvordan de materielle affordansene skulle utnyttes. I oppgaven definerte hun også noen språkhandlinger og retoriske appellformer og satte med det teksten inn i en sosial og retorisk sammenheng. I teksten skulle elevene appellere til følelser; skape spenning, gjenkjennelse, stemning og nærhet gjennom en personlig stemme og effektiv dramaturgi. Engebretsens affordansmodell (se fig.1) artet seg da mye på samme måte for alle elevene. Dermed endte elevene opp med mange like tekster. I stedet for at oppgaven åpner

opp for kreativ sjangerutvikling, strammes sjangerbruken inn av etablerte semiotiske og situasjonelle konvensjoner.

#### **7.2.4. Konvergens- og divergensprosesser**

Avanserte redigeringsprogrammer kan koble semiotiske ressurser i tillegg til å koble det man før anså som mediespesifikke uttrykk. Dette bringer meg inn på et annet omdreiningspunkt for sjanger; konvergens- og divergensprosesser. Digitaliseringen har visket ut de tradisjonelle grensene for hvilke semiotiske tegnsystemer som kan lagres og distribueres i de ulike mediene. I et dokument laget i et tekstbehandlingsprogram, ved hjelp av et presentasjonsverktøy eller et redigeringsprogram, ser man en sammensmelting eller en konvergering. Mange semiotiske tegnsystemer konvergerer mot ett uttrykk. Det er her de teknologiske affordansene som muliggjør kobling av flere modaliteter og medier ligger. I digitale uttrykk har man et stort forråd av modale og mediale verktøy til disposisjon. Om man setter dette inn i en retorisk sammenheng og tar utgangspunkt i at alle språkbrukere er retorikere, og at alle tekster er retoriske. Da betyr dette at man i skjermtekster har en lang rekke retoriske virkemidler å spille på i forhold til å fange oppmerksomhet, vekke interesse og skape forståelse. En ”digital” retor har større forutsetninger enn noen annen retor til å produsere passende og overbevisende tekster.

PowerPoint-presentasjonen er et godt eksempel på en mye brukt sjanger som kan behandle mange semiotiske tegnsystemer. Nå er det kanskje ikke lenger mulig å samle alle PP-presentasjoner under én sjangerparaply. Det som først artet seg som en konvergeringsprosess og resulterte i PP-presentasjonen, er nå inne i en divergeringsprosess, der presentasjonene deler seg i en rekke ulike sjangrer; PP-presentasjon som manus for muntlig framføring, PP-presentasjon som selvstendig framføring, PP-presentasjon som selvstendig faglig presentasjon for distribusjon på nettet osv. Den samme divergeringsprosessen vil vi også ganske sikkert se i tekster bearbeidet i redigeringsprogram som Windows Movie Maker, som nå kan framstå som ensartede uttrykk.

PP-presentasjonen var den eneste digitale sjangeren, eller sjangerfeltet, alle mine informanter hadde erfaring med. Dette bekrefter egen erfaring om at denne paraplysjangeren er en av få sjangrer som har blitt konvensjonalisert i skolen.

### **7.2.5. Formål, mottakere og bruk av modale og medieale elementer**

For å lykkes i produksjonen av passende og overbevisende tekster, velger man den beste presentasjonsmåten og den mest hensiktsmessige sjangeren. Et sjangermønster som mottakeren vil kjenne seg igjen i og som passer til situasjonen det springer ut av. Til nå har jeg stort sett behandlet faktorer som berører samspillet mellom materielle og sosiale affordanser som ligger i konteksten allerede før den spesifikke retoriske situasjonen er definert. I den videre drøftingen vil jeg komme mer inn på faktorene som berører selve skrivesituasjonen; tekstens formål, tekstens mottakere og sist, men ikke minst de modale affordansene. Jeg søker å se hvordan disse faktorene hver for seg og sammen bidrar til et sjangermønster som passer til situasjonen det springer ut av.

De viktigste omdreiningspunktene for sjangerdanning når det gjelder formål, mottakere og modalitetsbruk, fordeler seg på den formelle sida som intertekstualitet, intermedialitet og modalitetsbruk. På den substansielle sida vil jeg spesielt peke på identitetsbyggingen som skjer i tekstene, og som også blir et element i sjangerdanningen.

Først noen betraktninger rundt modalitetsbruk. Når ikke annet er sagt i oppgaven, skriver elevene gjerne for læreren eller for medelever. Når læreren ses som mottaker, spisses teksten inn mot føringene i oppgaveteksten og følger gjerne konvensjonene for skoleskriving. Da er det egentlige formålet å få en vurdering eller karakter, og det retoriske formålet kommer mer i bakgrunnen. Det ser vi delvis i ”nissen”, der oppgaven gir klare retningslinjer for skrivingen. Den ferdige teksten følger på mange måter konvensjonene for et kåseri, en muntlig sjanger som kjennetegnes av et lett språk, og som gjerne formidles av den som har skrevet teksten - kåsøren. I det lette språket og hvem som framfører teksten, kjenner vi igjen de analoge trekkene også i den digitale teksten. I den digitaliserte formen møtes imidlertid modaliteter og uttrykk som før var adskilte. Kåseriet forbinder vi gjerne med det muntlige mediet radio, men

i ”nissen” får vi et visuelt tilskudd som gir rom for forhandlinger. Bilder er på lik linje med for eksempel skrift en meningsbærende modalitet som fungerer argumentativt. Bildets språk og innhold snakker til mottakeren og gir på den måten ulike assosiasjoner og konnotasjoner. Valget av bilder kan derfor styre teksten i ulike retninger både innholdsmessig og sjangermessig.

Både i tekstene og i samtaler med elevene, kommer det fram at valg av modalitet gjerne har sammenheng med hvilken sosial handling modaliteten skal formidle. Dette er igjen med på å bestemme sjanger. Temporære modaliteter som tale, skrift og levende bilde har andre affordanser enn en spatial modalitet som bildet. Gruppen bak ”match.com” valgte for eksempel å vise ensomhet, som en tilstand som strekker seg over tid, ved å representere den med levende bilder. I dette tilfellet var det et bevisst valg som lå bak, andre ganger kan det være ubevisste valg som foretas på bakgrunn av sosiokulturelle konvensjoner. Språklige og formelle uttrykk fra eventyrsjangeren er muligens blant de mer ubevisste valgene som gruppa tok.

Ønsket om å skape koherens ses også som et motiv for å velge bestemte modaliteter. I ”match.com” ser vi at teknikken med å koble tekstelementer og bilder, som i stumfilmen, bidrar til å skape koherens. Skriften utvider meningsinnholdet i bildene og fungerer slik sett som kohesjonsmarkører som skaper en logisk sammenheng for publikum.

I ”match.com” og ”helsestasjon” var oppgaven som sagt mer åpen, og her trer medelevene fram som tenkte mottakere. Dette bringer et nytt element inn i sjangerforhandlingen. Tekstene får flere formål; de skal underholde, de blir ledd i ungdommelige identitetsprosjekt, de skal reklamere og de skal kommentere aktuelle samfunnsforhold. For å fremme disse formålene, sjonglerer elevene mellom de semiotiske ressursene og gjør tilsynelatende hensiktsmessige valg ut i fra hvilke sosiale handlinger de ønsker å formidle. De styres, kanskje ubevisst, av konvensjoner som ligger i tradisjonelle sjangermønstre, som for eksempel eventyret (jfr. vedlegg 10.9). Samtidig beveger de seg mellom tidligere tekster, sjangre og medier og henter ut det de ser som hensiktsmessig å bruke.

Intertekstualitet og identitetsbygging er på ulik måte relatert til underholdningselementet i elevenes skjermtekster. Tekstene er ofte inspirert av og har elementer fra underholdningsmedier som TV, film og Internett. Medier som i utgangspunktet er forankra i elevenes fritid. Her er vi ved et av skolens store dilemmaer. Elise Seip Tønnessen har gjennom flere år undersøkt barn og unges mediebruk. Hun peker på viktigheten av å anerkjenne ungdommers tekstkompetanse, uavhengig av om den opparbeides på dataparty hos kameraten eller i klasserommet. Her er det ikke bare snakk om å anerkjenne ungdommers tekstkompetanse. Det er like mye snakk om å anerkjenne ulike semiotiske tegnsystemer. ”Semiotisk makt, makten til å definere, formulere og spre meningsfylte budskap, har alltid vært ujevnt fordelt – som annen makt. En form for slik makt har vært knyttet til skriftkulturen, som har fått prestisje og legitimitet fra utdanningssystemet” (Tønnessen, 2007, s.155). En annen makt, knytta til muntlige og folkelige kulturformer, er noe av det vi i dag ser i mediene. Ved å trekke elementer fra mediekulturen inn i skolekulturen, bidrar elevene til en tilnærming mellom fritid og skole. Her utvikles nye sjangermønstre i spennet mellom tradisjonelle konvensjoner for skoleskriving og modale og mediale ressurser som er lett tilgjengelige i dag.

Tekster og sjangrer fra for eksempel reality-TV og facebook blir også en kilde for intertekstualitet og flerstemmighet i skoletekster. Sosiale språkhandlinger som posisjonering og profilbygging har en vesentlig plass i mange elevers fritid. Det er derfor ikke uventet at vi også ser spor av disse sjangrene i mer spesifikke skolesjangrer. I ”match.com” og ”helsestasjon” ser vi at kommunikative verdier og normsett som lever på nettet, også manifestere seg i skolesjangrer.

Flere av tekstene jeg observerte framsto som collager av andre uttrykk i ulike medier. ”Match.com” er et godt eksempel på den intertekstualiteten og intermedialiteten som ofte preger tekstene. Mange av tekstene er tydelig inspirert av uttrykk man finner på YouTube. I skolesammenheng er det en innovativ sjangerutvikling elevene bedriver. Schwebs og Otnes (2006, s.196) trekker en sammenligning til filmmediet når de forklarer hva som skjer når digitalmediene nå skal utvikle sine egne uttrykksformer. De første filmene var direkte overføring av teater til filmlerretet. Etter hvert fikk filmen sin egen dramaturgi og et eget

filmspråk. På lignende måte mener de at digitale medier nå er i ferd med å utvikle sine egne fortellerformer. Enn så lenge er en tekst som ”match.com” utfordrende å vurdere for en lærer. Man leter etter et mønster, etter kriterier å vurdere ut i fra. Foreløpig finnes det få etablerte konvensjoner i denne typen tekster og i denne formen for oppgaver. I dette tilfellet er oppgaven svært åpen. Det er også det som utløser kreativiteten. Dermed ligger det få kriterier der. Hva skal teksten vurderes som? En reklametekst, en eventyrtekst, en parodi, et diskusjonsinnlegg myntet på klassen, en kritisk samfunnskommentar? Teksten har elementer fra alle disse. I denne sammenhengen ble utfordringen løst ved at tekstene ble vurdert som godkjent/ikke godkjent. Men i lengden må også multimodale tekster vurderes grundig og godt. Derfor er det viktig med kunnskap om hvordan digitale skjermttekster dannes. Vi må kjenne betingelsene for å være i stand til å påvirke dem.

### **7.3. Svar på problemstillingen**

Når jeg nå skal forsøke å svare på problemstillingen, er det nødvendig å minne om de avgrensningene jeg gjorde innledningsvis. I tillegg til å avgrense undersøkelsene mine til kun å dreie seg om skjermttekster, og informantene til elever på 1.trinn i videregående skole, finner jeg det nødvendig å presisere at undersøkelsene kun har omfattet to undervisningsopplegg fordelt på to klasser. Resultatene kan i utgangspunktet ikke generaliseres, men må sies kun å gjelde for disse to klassene. Nå er det slik at i multimodale tekster, som de jeg har konsentrert meg om, trenger man et redigeringsprogram. I undervisningsoppleggene som refereres her, ble Windows Movie Maker benyttet. Dette er et program som er en del av Microsoft Office-pakke, og derfor et program som en lang rekke skoler har tilgang til gjennom skole-PC-ene. Programmet har i tillegg et lavt brukergrensesnitt og vil antagelig derfor være et naturlig valg for elevene. I den grad selve programmet har vært bestemmende for behandling av sjangrer, kan man si at funnene jeg viser til også kan gjelde for andre elevers tekstproduksjon.

*Hvordan bedriver elever i den videregående skolen sjangerdanning, -utvikling og -forhandling i sin digitale skrivepraksis?*



Mange av faktorene som påvirker sjangerdanningen, har elevene med seg fra fritidskulturen. En betingelse for innovativ sjangerdanning er digital kompetanse. Som nevnt ovenfor avdekket mine undersøkelser forholdsvis store forskjeller i den digitale kompetansen elevene innehar. Det er de som besitter ”tool literacy” (Tyner, 1998), som går foran og danner nye digitale sjangermønstre innenfor den ”skolske” skrivinga. Mange av disse er gutter, som gjennom utforskende prøving og feiling med digitale verktøy og programmer, har tilegnet seg en bred uformell kompetanse. En annen faktor som da blir viktig for bredden i sjangerdanningen, er delingskulturen, som lever sterkt i elevgruppene. Det er elevene selv som tar initiativ til å spre ”tool literacies”. Elevene lærer å bruke de digitale verktøyene og programvaren gjennom aktiviteten de bedriver når de produserer tekster. De hjelper hverandre med å løse tekniske utfordringer etter hvert som de dukker opp.

Elevenes nære forhold til mediene bidrar sterkt til sjangerdanningen. ”Dagens unge lever i en konvergerende mediekultur som er preget av at de bruker mange medier, og de bruker dem ofte sammen”, skriver Kirsten Drotner (sitert i Dons, 2006, s.62). Dons trekker i sin drøfting av digital kompetanse og literacy inn media literacy, som han mener må inkluderes i den digitale kompetansen. Det er en slik type kompetanse som setter spor i tekstene jeg har nærlest. Elevene blander ulike medieuttrykk. ”Barn og unge lærer om mediene mens de lærer via mediene, og de overfører kunnskap mellom medier og sjangrer” (Dons, 2006, s. 62).”

I sammenheng med, eller som en følge av intermedialiteten, kommer to betydningsfulle trekk ved tekstene og ved sjangerdanningen; identitetsbygging og underholdning. Elevene trekker sine medieerfaringer på fritida inn i skoleskrivingen. Dette ser vi ved at elevene spiller mer på humor enn hva som har vært vanlig i tradisjonelle analoge skoletekster. Elevene ønsker at også skoletekster skal underholde. Samtidig velger elevene å gi både sender og mottaker en tydelig plass og rolle i teksten. Mediekonvergens som er tydelig i sosiale medier og i elevenes selvpresentasjon i fritidskulturen, virker også inn på den digitale sjangerdanningen i skolen.

Mediekonvergens betyr også mangfold av modaliteter. Elevene gjør seg nytte av teknologiske muligheter knyttet til distribusjon og bruk av modaliteter i sin sjangerdanning. Bilder, lydfiler

og videoklipp er lett tilgjengelige på nettet, og får plass og retorisk verdi i elevenes tekster. Elevene velger modalitet ut i fra hvilken sosial handling de ønsker å formidle, eller ut i fra et ønske om å skape koherens. Samspillet av modaliteter kan også utvide eller forsterke meningsinnholdet. Her røres det ved konvensjoner i skolekulturen, som tradisjonelt har verdsett skrift høyere enn andre meningsbærende tegn. Elevene har åpenbart ingen betenkeligheter med å sidestille visuelle og språklige argumenter og bidrar på denne måten til nytt innhold i digitale skoletekster sammenlignet med analoge skoletekster.

Når det gjelder bruk av egenproduserte tekstelementer, setter dette som nevnt ovenfor, krav til ”tool literacy”. Her blir det de med mest ”tool literacy” som blir i stand til å oppfylle sine intensjoner med teksten, og kan bringe nye elementer inn i teksten. Noe som igjen bidrar til sjangerutvikling.

Så langt har jeg vist til faktorer i den digitale sjangerdanningen som har sin bakgrunn i elevenes uformelle digitale kompetanse, og faktorer som kan knyttes opp mot teknologiske affordanser.

Noen av faktorene som påvirker sjangerdanningen bestemmes av forhold i skolen og skolekulturen. Det gjelder spesielt tilgang på medier og programvare, og det gjelder de rammene som gis i skoleoppgavene. Skolen jeg undersøkte tillot elevene kun å hente informasjon på Internett. Elevenes tekster ble bare distribuert gjennom et lukket nettverk, og da fortrinnsvis til læreren. Konvensjonen om læreren som mottaker og leser av elevtekster er sterk i skolen. Noe jeg mener har stor betydning for den digitale sjangerdanningen. Konvensjonen blir en begrensning for eleven. Andre mottakere, i tillegg til læreren, ville være en spore til ytterligere bearbeiding og sjangerforhandling for å tilpasse ytringen til mottaker og situasjon. Når det gjelder programvare, ser jeg at redigeringsprogrammet som ble brukt, har hatt betydning for sjangerdanningen. Billige programmer med lavt brukergrensesnitt, som ofte er de skolene benytter, vil på grunn av enkel oppbygning, begrense sjangerfeltet.

Oppgavens og lærerens føringer for tekstproduksjonen får betydning for sjangerforhandlingen og til sist sjangerdanningen. Innovativ sjangerdanning avhenger av i hvilken grad elevene fristilles i forhold til tekstens innhold og form. Dette er i og for seg ikke uventet. Elevene lever, som nevnt ovenfor, i en konvergerende mediekultur. Elevene er ”newcomers”, mens lærerne er ’outsiders’ to technology” (Lankshear & Bigum, sitert i Dons, 2006, s. 62). Lærerens føringer som gjerne ligger nærmere de sosiokulturelle konvensjonene i skolen, kan virke begrensende på elevenes sjangerutvikling.

På bakgrunn av observasjonene, samtalene med elevene og nærlesingen av tekstene, har jeg kunnet si noe om bevegelsene i et sjangermateriale. Jeg har sett hvordan elevene har valgt å oppfylle noen av intensjonene sine. Jeg har avdekket forhandlinger mellom konvensjoner i skolekulturen og noen av de mulighetene teknologien gir. I tråd med normer i den analoge verden, ville jeg nå gjerne ha samlet faktorene som bestemmer sjangerdanningen, satt en strek og funnet svaret – sett hvilke situasjoner som førte til hvilke sjangermønstre. Dette er imidlertid ikke mulig. På den ene siden kan dette skyldes at sjangermønstrene er nye. De har ikke blitt konvensjonalisert. PP-presentasjonen kan stå som eksempel på det. Denne har slått rot i skolen, men spørsmålet er om det er en enkelt sjanger, eller om den utgjør et sjangerfelt. Kanskje er den så knyttet til bestemt programvare at den er å regne bare som et format.

På den andre siden kan vanskelighetene med å sette tekstene i båser, forklares med nye og endrede omgivelser for meningsskapning. Kress mener at ”genres are present, ’there’; yet they are fluid and insecure”(Kress, 2010, s. 132). Han mener mye av forklaringen på usikkerheten knyttet til sjanger ligger i en avskaffelse og oppløsning av sosiale og semiotiske rammer. Tidligere så vi en klarere kanonisering av semiotiske representasjoner. Jeg har vært inne på skriftens status i så måte. En svekkelse av autoritet, og en tilsvarende styrking av individualiteten og den enkeltes interesse, bidrar også til å gjøre sjangerbegrepet mer flytende. Sjangerer blir ikke lenger kanonisert. Representasjonen er multimodal og inviterer til et mangfold av valg i forhold til publikum og intensjon. Mer enn noen gang åpner en retorisk situasjon opp for en respons designet med bakgrunn i retorens interesse - en retorisk ytring rettet mot helt bestemte mottakere.

## 8. Avslutning

### 8.1. Vurdering av valgt teori

Teorigrunnlaget for oppgaven spenner fra et meta-teoretiske perspektiv på skrivning, via retorikk og sjangerteori, til affordanse-teori. Og sist, men ikke minst, er noe av teorien rettet mot det multimodale uttrykket.

Da jeg hadde bestemt temaet til digital skrivning, hadde jeg behov for å se den digitale skrivningen inn i en større sammenheng. Jeg ville derfor sette meg grundig inn i skrivningens form og plass i videregående skole. Evensen og Hoel har i boka ”Skriveteorier og skolepraksis” samlet artikler fra en rekke skriveforskere med pedagogisk og didaktisk bakgrunn. Disse ga nyttige perspektiver på skrivning både i forhold til den teoretiske bakgrunnen og fundamentet for skoleskriving, i forhold til skriveren og endelig i forhold til leseren. Dette brakte meg videre til Bakhtins sjangerteorier. Mikhail Bakhtin og Carolyn Miller bidro begge til innsikt og forståelse når jeg i det videre arbeidet fokuserte mer og mer på skrivesituasjonen og intensjonen eleven hadde med den digitale tekstproduksjonen. Jeg har ikke hatt mulighet til å gå i dybden på alle områdene jeg har berørt. Den todelte tilnærminga til sjanger er for eksempel et område jeg bare har betraktet på overflaten. Allikevel har jeg fått en bedre innsikt på området gjennom andres betraktninger og tolkninger av ulike teorier. Kjell Lars Berge og Per Ledins utlegninger har vært nyttige for å forstå hva slags fenomen sjanger egentlig er. På samme måte har Frøydis Hertzberg bidratt med en oppklarende oversikt over de ulike posisjonene som finnes innenfor forskningen når det gjelder holdninger til sjangerundervisning.

Hvor stor plass den retoriske teorien skulle få i arbeidet mitt, har vært et dilemma. Som lærer har jeg hatt nytte av den retoriske teorien jeg har satt meg inn i, for senere å kunne bruke den i retoriske analyser, men i dette prosjektet har utbyttet vært begrenset. Jeg skulle ikke her lage en ren retorisk analyse, for å se hvorvidt en ytring virker overbevisende eller ikke, men vurdere de retoriske argumentene for å se hvilken betydning de hadde i sjangerforhandlingen.

Gunther Kress og hans teorier rundt det digitale skiftet i samfunnet og de følger det får for synet på skriving og skriveferdigheter, har imidlertid spilt en sentral rolle for arbeidet mitt.

Verktøyet og begrepsapparatet jeg bruker, for å vurdere og sammenholde det empiriske materialet, har jeg hentet fra Helge Jordheim og Martin Engebretsen. Engebretsens modell (jfr. fig.1) mener jeg fungerer godt også i forhold til elevtekster. Den gir god oversikt over de ulike faktorene som spiller inn i sjangerutviklingen. Jordheim ser i sine analyser av sjangerforhandlinger som spenninger mellom intensjoner og konvensjoner innenfor et sjangerfelt. Slik jeg har brukt begrepsapparatet i analysen av elevtekstene, mener jeg det virker etter hensikten.

## 8.2. Vurdering av metode

Deler av elevenes literacy; digitale kunnskaper, ferdigheter og holdninger, er tilegna gjennom sysler på fritida. Jeg ønsket gjennom spørreundersøkelsen å få innsikt i elevenes digitale praksis både på fritida og på skolen. Kjennskapen til hvilke programmer elevene brukte, hva de skrev og hvem de skrev til på fritida, kunne i det videre arbeidet hjelpe meg med å forstå mer av det digitale tekstarbeidet på skolen. Jeg håpet å få en bedre oversikt over både den uformelle og den formelle kunnskapen. Spørreundersøkelsen virket imidlertid ikke etter hensikten. En av grunnene til det var språkføringen i spørsmålene og betegnelsene jeg brukte her. Som for eksempel *digital kommunikasjon* og *kommunikasjonsverktøy*, som viste seg å være vanskelig for elevene å forstå. Dette kan være en av forklaringene på at så få som 40 av 57 elever responderte på undersøkelsen. Resultatene fra undersøkelsen har derfor fått lite å si for analysene, men har blitt brukt i noen grad til å beskrive de kontekstuelle rammene for skrivinga.

Jeg har gjennomført observasjoner i en av klassene. Observasjonene ga nyttig informasjon om den praktiske skrivesituasjonen slik den arter seg for elevene i videregående skole. Jeg fikk også bedre innblikk i lærerens relasjon til elevene. I de forelesningene jeg var til stede, så jeg hvordan læreren brukte, og skapte, digitale tekster og digital kommunikasjon i sin undervisning.

Utbyttet av observasjonene hadde på en del områder blitt enda større om de hadde vært knytta opp mot ei bestemt elevgruppe. Elevene arbeidet i grupper på to eller tre elever. Om jeg over tid hadde fulgt ei av disse gruppene, ville jeg fått en større kontinuitet og nærhet til tekstproduksjonen deres. Jeg ville mistet mangfoldet som jeg nå har fått med meg, men ville fått en bedre innsikt i de kognitive vurderingene og avveiningene den enkelte elev gjorde. I og med at dette var ei gruppeoppgave, fikk jeg gjennom samtaler elevene i mellom, allikevel del i noen av vurderingene de gjorde.

Intervjuene var oppklarende og berikende for analysene jeg foretok i etterkant. Her fikk jeg informasjon om skriveprosessen, som jeg ikke hadde fått avdekket i løpet av observasjonene. Intervjuguidene fungerte etter hensikten. På grunn av at guiden er laget svært tidlig i prosjektet og meldt til Personvernombudet før jeg visste hva slags digital skriving jeg skulle observere, er det spørsmål her som ikke ble brukt. Jeg gjennomførte intervjuene før jeg analyserte tekstene. I ettertid ser jeg at jeg ville hatt utbytte av å ha nærlest og gjennomført en delvis analyse av tekstene før intervjuene. Om vi i samtalene hadde sett på og vurdert tekstene sammen, ville det også tilført en større bredde i analysen. Da ville jeg i enda større grad avdekket retoriske strategier som har hatt betydning for den sjangerforhandlingen som har foregått.

Flere av tekstene er skrevet med tanke på elevene i klassen som mottakere. I ettertid ser jeg at jeg kunne gjort meg nytte av at mottakerne var tilgjengelige for meg. Jeg kunne med fordel konferert med dem og forhørt meg om deres syn på teksten. Hørt hvilke tanker de hadde om sjangerdanningen og eventuelt gjenkjennelige mønstre i de ulike tekstene. Jeg mener allikevel at de metodiske valgene samlet sett, har gitt tilstrekkelig med empirisk materiale til å kunne forklare noe av sjangerutviklingen som har foregått i de to undervisningsløpene jeg har undersøkt.

### **8.3. Videre forskning**

Undersøkelsen som er gjennomført her er svært begrenset både i forhold til antall elever som har deltatt og hva slags og hvor mye digital skriving som er undersøkt. Materialet er derfor

ikke representativt og kan på ingen måte generaliseres. Det vil derfor være behov for longitudinelle undersøkelser med et langt bredere utvalg, både hva gjelder elever og type skriving. Noe som vil gi en bredere og mer finmasket forståelse for bakgrunnen for og årsakene til elevenes sjangervalg og sjangerforhandling.

Jeg har i mine undersøkelser stort sett konsentrert meg om én teknologisk mulighet; muligheten til å presentere innholdet ved hjelp av flere modaliteter. Engebretsen deler digitale egenskaper inn i tre mediedimensjoner som hver for seg har ulik betydning for sjanger (2007, s.16). Dimensjonen knyttet til innholdspresentasjon består av multimedialitet, som igjen åpner opp for multimodalitet, i tillegg til hypertekstualitet. Det siste omfattes ikke av mine undersøkelser, og er en av de digitale egenskapene ved skolske sjangrer som bør studeres.

Det står da igjen to dimensjoner som også bør undersøkes før man kan gi et fullgodt bilde av digital tekstproduksjon i skolen. Det er for det første affordanser knyttet til lagring og distribusjon. Jeg har vært inne på noen muligheter for distribusjon, når det gjelder dårlig utnyttelse av Internett og læringsplattform, med hensyn på potensielle mottakere av tekster (jfr. kap. 7.2.2.). Det er imidlertid behov for langt mer kunnskap om hvordan denne dimensjonen virker inn på sjangerdanning i skolen. Den siste dimensjonen knytter seg til mellommenneskelig kontakt og omfatter mulighetene for flerveis kontakt. Med fare for å trå feil i et materiale som ikke er representativt, vil jeg tro at denne siste muligheten som følger digital teknologi er lite utnyttet i ”skolsk” tekstproduksjon og derfor ikke bør prioriteres i forskningssammenheng.

Det ville også vært nyttig med forskning mer rettet mot læreres kunnskaper om og holdninger til multimodal tekstproduksjon. Når alle semiotiske ressurser er meningsbærende elementer, rekker det ikke lenger å lære alfabetet for å skrive. Til hvert semiotisk system knytter det seg et eget ”alfabet” og bestemte affordanser, som må læres for å kunne brukes hensiktsmessig. I første omgang må lærere inneha kunnskap og bevissthet rundt dette, før de kan gi det videre til elevene, og dermed oppfylle læreplanens mål (jfr. kap. 2.2.).

Mer forskning er også nødvendig når det gjelder vurdering av multimodale tekster. Wenche og Stig Andreas Foyn sammenligner i en masteroppgave multimodal og tradisjonell skriving i videregående skole. De peker her på behovet for en utvidet og økt kompetanse hos norsklærere for at disse også skal kunne vurdere multimodale tekster (Foyn & Foyn, 2003, s.3). En pålitelig vurdering setter fokus både på de estetiske og de retoriske aspektene ved teksten. Tekstelementer som bilder og design må også vurderes som retoriske argumenter. God vurderingspraksis krever kunnskap om hvordan modale og mediale affordanser hver for seg og sammen kan bestemme tekstens form og innhold. På dette området er det stort behov for systematisk og erfaringsbasert forskning i skolen.

#### **8.4. Praktiske konsekvenser for arbeidet med skjermttekster i skolen**

I arbeidet med skjermttekster i skolen blir det viktig å holde fokuset på retorikk og semiotikk. Begrunnelsene for dette ligger i den enorme teknologiske utviklingen vi ser i dag. Noe som initierer endringer på de fleste felt. I hverdagen for den enkelte samfunnsdeltaker arter dette seg ved at kommunikasjonsmønstre og samhandlingsmønstre stadig er i bevegelse. De materielle ressursene som er tilgjengelig for kunnskapsproduksjon, gir et mangfold av muligheter, og tekster i alle former og fasonger kan distribueres over hele verden gjennom ulike kanaler. Når mangfoldet og valgmulighetene øker, blir sjangrer og konvensjoner som før ble ansett som varige, flytende og variable størrelser. Gunther Kress hevder at fraværet av faste rammer er et vesentlig trekk ved den semiotiske verden (2010, s. 26). Når retoren ikke lenger kan støtte seg til faste rammer, blir det opp til han å bestemme alle aspektene ved kommunikasjonssituasjonen. All kommunikasjon blir da å regne som retorisk. Retoren bestemmer ut i fra sin interesse i saken hvilke mottakere han skal henvende seg til og hvordan han vil distribuere budskapet sitt. Det blir derfor avgjørende at han har oversikt over og kunnskap om de tilgjengelige materielle og sosiale ressursene som stilles til hans rådighet. Her har skolen en stor oppgave. Elevene må få mulighet til systematisk øving i å løse ulike retoriske problem. Øvingen må omfatte vurdering av den retoriske situasjonen, og elevene må få erfaring med å produsere multimodale ytringer og tilpasse disse til formålet. I det ligger at elevene må få kunnskap om og erfaring med teknologiske, mediale og modale affordanser.



Kress' literacy er et begrep som favner noe annet og mer enn å kunne lese og skrive. ITU (Forsknings- og kompetansenettverk for IT i utdanning) drøfter også literacy-begrepet i rapporten "Digital skole hver dag" og kommer fram til en definisjon som de mener er forståelig og bruksretta: "Digital kompetanse er ferdigheter, kunnskaper, kreativitet og holdninger som alle trenger for å kunne bruke digitale medier for læring og mestring i kunnskapssamfunnet" (Søby, 2005, s. 5). Digital kompetanse omfatter altså holdninger til og vurderinger av digitale medier. Det omfatter ferdigheter innenfor og kunnskaper om digitale verktøy. Det handler om å kunne bruke, vurdere og forholde seg på en hensiktsmessig måte til modale og mediale ressurser. Om skolen tar dette på alvor, må alle aspekter ved den digitale kompetansen også bli gjenstand for vurdering. Skolen har fortsatt en stor jobb å gjøre både i forhold til å øke den nødvendige kunnskapen blant lærerne og i forhold til å drøfte og utvikle kriterier som kan brukes i vurderingsarbeidet. Det blir viktig i denne sammenhengen å se den helhetlige kompetansen hos elevene. Noe som vil innebære en oppgradering av elevenes uformelle kompetanse. Når Ola på gutterommet hjemme har lært seg hvordan han konverterer filformater og er i stand til å nyttiggjøre seg dette i tekstproduksjonen på skolen, skal denne kompetansen gi uttelling i vurderingen han får.

Vi ser fortsatt en ujevn fordeling av digital kompetanse elevene i mellom og mellom lærere og elever. Dette er en utfordring som skolen kan og bør løse på flere måter. Jeg mener en systematisk bruk av responsgrupper og samarbeidsprosjekt ville kunne gi resultater. Da prosessorientert skriving ble introdusert i klasserommene, ble responsgrupper en mye brukt arbeidsmåte. I dag bør alle aspektene ved literacy bli gjenstand for respons i slike grupper. Undersøkelsene mine avdekket en positiv delingskultur blant elevene, men en reell deling av kunnskaper og ferdigheter forutsetter en bevisst tilrettelegging fra skolens side. I klassene jeg undersøkte var det en markant overvekt av gutter som innehadde den teknologiske innsikten som krevdes for å produsere en skjermttekst med egenproduserte elementer. Dette kan kanskje forklares med en markant kjønnsforskjell når det gjelder interesseområder innenfor medier og data (Tønnessen, 2007, s.70f). Gutter er jevnt over mer interessert i selve teknologien og i bruken av de ulike mediene, som for eksempel spill. Mens jenter er mer opptatt av det kommunikative og av det tematiske innholdet. Dette gir seg utslag i ulik fordeling av literacy. Veiledning i responsgrupper kan behjelpe dette. Liestøl, Fagerjord og Hannemyr løfter fram idéen om prosjektsamarbeid (2009, s.104). Prosjekter der lærer og elever bidrar på likeverdige vilkår. Læreren bidrar med sin kompetanse innenfor faglige temaer og dannelse, og elevene

bidrar med sine digitale ferdigheter og kompetanser. Slike prosjekter vil begge parter vinne på, og de kan bidra til å øke den samlede digitale kompetansen i skolen.

Delingskulturen jeg opplevde i klassene finner man igjen som et bærende prinsipp på Internett. De mulighetene Internett innehar, må vi gjøre oss nytte av i skolen. Fram til i dag har vi i skolen stengt av for sosial web. Noen skoler og lærere er innovative og tar i bruk kanaler som Facebook og Twitter også i skolen, men det store flertallet velger å holde skolen utenfor det åpne nettet og heller bruke lukkede nettverk som læringsplattformer (LMS). LMSer gjør det lettere for skolen og lærerne å distribuere informasjon til elevene. De hjelper elever og lærere med å sortere og holde oversikt over informasjon, oppgavebesvarelser, karakterer og vurderinger. De motarbeider imidlertid delingskulturen og globaliseringen som rår på Internett. I stedet for å vike unna og motarbeide de åpne kanalene, mener jeg at vi i skolen bør utnytte mulighetene som blant annet kanaler som Facebook gir. Flere og flere, både offentlige og private aktører, deltar i og er representert på digitale sosiale arenaer. Det åpne nettet får etter hvert en så stor og betydningsfull rolle i all sosial samhandling og kunnskapsproduksjon, at skolen ikke kan unngå å ta del i det. Internett er en kilde for identitetsbygging og kunnskap, her finner elevene reelle retoriske problem og mulige mottakere for retoriske responser. Her får de råd og tips for kreativ bruk av medier og modaliteter. Og, ikke minst - her finner de inspirasjon til innovativ sjangerforhandling og sjangerdanning.

## 9. LITTERATURLISTE

- Asdal, K, Berge K.L., Gammelsgaard K., Riiser T., Jordheim H., Rem T. & Tønnesson J.L. (2008). *Tekst og historie: Å lese tekster historisk*. Oslo: Universitetsforlaget
- Bakhtin, M. (2005). *Spørsmålet om talegenrane*, oversatt og med etterord av Rasmus T. Slaattelid. Oslo: Pensumtjeneste A/S
- Bakken, J. (2009). *Retorikk i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget
- Berge, K. & Ledin, P. (2001). Perspektiv på genre. *Rhetorica Scandinavica* nr.18, 4-16.
- Bitzer, L.F. (1968). The Rhetorical Situation, 1-14. Lokalisert på [http://www4.samford.edu:8080/revize/repository/www\\_samford\\_edu/Rhetorical\\_Situation\\_Bitzer.pdf](http://www4.samford.edu:8080/revize/repository/www_samford_edu/Rhetorical_Situation_Bitzer.pdf)
- Breivega, K. R. (2003). Vitskaplege argumentasjonsstrategiar. Blindern, Oslo: Norsk Sakprosa. Lokalisert på [http://www.hf.uio.no/iln/forskning/forskergrupper/tekstvitenskap/sakprosa/Skriftserie/Nr8Breivega\\_Vitskaplege\\_argumentasjonsstrategiar.pdf](http://www.hf.uio.no/iln/forskning/forskergrupper/tekstvitenskap/sakprosa/Skriftserie/Nr8Breivega_Vitskaplege_argumentasjonsstrategiar.pdf)
- Dons, C.F. (2006). Digital kompetanse som literacy?: Refleksjoner over ungdomsskolelevers multimodal tekster. I Digital Kompetanse, Vol.1, s. 58-73. Lokalisert på [http://www.idunn.no/file/ci/2068474/dk\\_2006\\_01\\_pdf.pdf](http://www.idunn.no/file/ci/2068474/dk_2006_01_pdf.pdf)
- Dysthe O. (1997). Skrivning sett i lys av dialogisme: Teoretisk bakgrunn og konsekvensar for undervisning. I L. E. Evensen & T. Løkensgard Hoels (Red.), *Skriveteorier og skolepraksis* (s. 45 – 77). Oslo: LNU/Cappelen Akademisk Forlag.
- Dysthe, O., Hertzberg F. & Løkensgard Hoel T.(2000). *Skrive for å lære: Skrivning i høyere utdanning*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Engebretsen, M. (2007). *Digitale diskurser*. Kristiansand: Høgskoleforlaget
- Engebretsen, M. (2006). *Making sense with multimedia*. Seminar.net - International journal of media, technology and lifelong learning. Vol. 2, Issue 1. Lokalisert på <http://seminar.net/files/vol2-1/EngebretsenMakingSenseWithMultimedia-vol2-1.pdf>

- Evensen L.S. & Vagle W.(2003). Program for evaluering av Reform-97. Institutt for språk- og kommunikasjonsstudier, NTNU (Sammendragsrapport, 2003). Lokalisert på <http://prosjekt.hihm.no/r97-kal/Synteserapport-KAL-sept.pdf>
- Foyn, W. & Foyn S.A. (2006). Multimodal skriving i et komparativt perspektiv. Haugesund: Høgskolen i Haugesund. Lokalisert på [http://brage.bibsys.no/hsh/bitstream/URN:NBN:no-bibsys\\_brage\\_4761/1/Foyn.pdf](http://brage.bibsys.no/hsh/bitstream/URN:NBN:no-bibsys_brage_4761/1/Foyn.pdf)
- Hertzberg, F. (2001): *Tusenbenets vakre dans: Forholdet mellom formkunnskap og sjangerbeherskelse*. Rhetorica Scandinavica nr. 18, 92-105.
- Hertzberg, F. 2008: Sjangerskriving i ungdomsskolen: fortelling er ikke nok. I L. Bjars (Red.). *Det er språket som bestemmer! Læring og språkutvikling i grunnskolen*. Oslo: Fagbokforlaget/LNU, s. 223-241.
- Hertzberg, F. 2007: Hvordan utvikles sjangerkompetanse? I R. Heilä-Ylikallio & A. Wickman-Skults (Red.). *Moderismåsläraren i går, i dag, i morgon?: Specialutgåve från Pedagogiska fakulteten vid Åbo Akademi*, s. 25-36.
- Jamieson, C.H. (s.a.). Generic Constraints and the Rhetorical Situation. Lokalisert på <http://www.comm.umd.edu/faculty/tpg/documents/JamiesonGenre2.pdf>
- Johannessen, A., Tuft P.A. og Kristoffersen L. (2006). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt forlag
- Kress, G. (2003). *Literacy in the New Media Age*. London and New York: Routledge Taylor & Francis Group.
- Kress, G. (2010). *Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication*. London and New York: Routledge Taylor & Francis Group.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal akademisk

- Ledin, P. (1996). *Genrebegreppet – en forskningsöversikt*. Rapport nr.2 från projektet Svensk sakprosa. Inst. För nordiska språk. Lunds universitet
- Løvland, Anne. (2007). *På mange måtar: Samansette tekstar i skolen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Martin, J.R, Christie F. & Rothery, J. (1987). Social Processes in Education. A Reply to Sawyer and Watson (and others). I I. Reids (Red.), *The Place of Genre in learning: Current Debates*. Deakin University: Centre for Studies in Literary Education.
- Matre, S. & Løkensgard T.H. (Red.). *Skrive for nåtid og framtid, bind 1: Skrivning i arbeidsliv og skole*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Matre, S. & Løkensgard T.H. (Red.). *Skrive for nåtid og framtid, bind 2. Skrivning og rettleiing i høgere utdanning*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Miller, C. (2001). Genre som sosial handling. *Rhetorica Scandinavica*, nr. 18, 19-35.
- Miller, C. (1994). Genre as social action. *Quarterly Journal of Speech*, 151 – 167. Lokalisert på [http://sullivanfiles.net/science\\_rhetoric/miller\\_genre\\_as\\_social\\_action.pdf](http://sullivanfiles.net/science_rhetoric/miller_genre_as_social_action.pdf)
- Nilsen, H.(1997). Underveisskriverne – hvem skriver de til? I L. E. Evensen & T. Løkensgard Hoels (Red.), *Skriveteorier og skolepraksis* (s. 45 – 77). Oslo: LNU/Cappelen Akademisk Forlag.
- Næss, M.L. (2006). *Digital historiefortelling*. Universitetet i Oslo, Oslo, Norge. Lokalisert på <http://www.duo.uio.no/publ/mediekomm/2006/47689/Oppgaven.pdf>
- Olsen, H. (2002). *Kvalitative kvaler: kvalitative metoder og danske kvalitative interviewundersøgelers kvalitet*. København: Akademisk Forlag
- Postholm, M.B. (2005). Kvalitativ forskning på klasseromspraksis. I M.T. Nilssen & M.B. Postholms (Red.), *Kvalitative forskere i teori og praksis.*, (s. 5-24). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.

- Renkema, J. (2004). *Introduction to Discourse Studies*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Sawyer W. & Watson K. (1987). Questions of Genre. I I. Reids (Red). *The Place of Genre in Learning: Current Debate*. Deakin University: Centre for Studies in Literary Education.
- Schwebs, T. og Otnes, H. (2006). *tekst.no: strukturer og sjangrer i digitale medier*: Oslo: Landslaget for norskundervisning (LNU)/Cappelen Akademisk Forlag.
- Smidt, J. (2009). Overgang: Skrivekulturer på ungdomstrinnet og i videregående skole. I L.S. Evensen, O.K. Haugaløkken, F. Hertzberg og H. Otnes' (Red.). *Tekstvurdering som didaktisk utfordring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Swales, J.M. (1990). *Genre Analysis: English in academic and research settings*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Søby, M. (2005). Digital skole hver dag: om helhetlig utvikling av digital kompetanse i grunnopplæringen. Forsknings- og kompetansenettverk for IT i utdanning. Utdanningsdirektoratet. Lokalisert på [http://www.itu.no/filestore/Rapporter - PDF/DK\\_utredning.pdf](http://www.itu.no/filestore/Rapporter_-_PDF/DK_utredning.pdf)
- Tesch, R. (1990). *Qualitative Research: Analysis Types and Software Tools*. London: Falmer Press
- Tyner, K. (1998). *Literacy in a digital world: Teaching and Learning in the Age of Information*. London, Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, s.92 – 128.
- Utdanningsdirektoratet. (2006). Læreplan i norsk. Lokalisert på <http://www.udir.no/grep/Lareplan/?laereplanid=1001576>
- Tønnessen, E.S. (2007). *Generasjon.com: Mediekultur blant barn og unge*. Oslo: Universitetsforlaget

Vatz, R. E. (s.a.). The Myth of the Rhetorical Situation. *Philosophy & Rhetoric*, Vol. 6, No. 3, 154 – 161. Lokalisert på <http://web.missouri.edu/~ricejr/Fall08/vatz.pdf>

Østerud, S. og Skogseth E.G. (2008). Å være på nett. I S. Østerud og E.G. Skogseths (Red.), *Å være på nett: Kommunikasjon, identitets- og kompetanseutvikling med digitale medier* (s. 13 – 33). Oslo: Cappelen akademisk forlag.

**Vedlegg 10.1**

**Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS**  
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



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

Hans Christian Rustad  
Avdeling for lærerutdanning og naturvitenskap  
Høgskolen i Hedmark  
Lærerskolealléen 1  
2418 ELVERUM

Vår dato: 19.11.2009

Vår ref: 22943 / 2 / LMR

Deres dato:

Deres ref:

### KVITTERING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 04.11.2009. Meldingen gjelder prosjektet:

22943	<i>Undersøkelser av elevers digitale skrivepraksis i videregående skole i forbindelse med masterstudiet "Språk, kultur og digital kommunikasjon" ved Høgskolen i Hedmark</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Høgskolen i Hedmark, ved institusjonens overste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Hans Christian Rustad</i>
Student	<i>Rita Irene Warhuus</i>

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

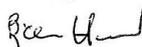
Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, vedlagte prosjektvurdering - kommentarer samt personopplysningsloven/-helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

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

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

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 15.06.2010, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

  
Bjørn Henriksen

  
Linn-Merethe Rød

Kontaktperson: Linn-Merethe Rød tlf: 55 58 89 11

Vedlegg: Prosjektvurdering

✓ Kopi: Rita Irene Warhuus, Østre Ullernvei 1C, 3300 HOKKSUND

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no

TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrre.svarva@svt.ntnu.no

TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@sv.uit.no



**Vedlegg 10.2****Forespørsel om deltakelse i undersøkelsen "Digital skrivepraksis"**

Jeg er masterstudent i språk, kultur og digital kommunikasjon og holder nå på med den avsluttende masteroppgaven. Temaet for oppgaven er sjangerdanning og sjangerutvikling. Jeg skal undersøke hvordan elever på tredje trinn i videregående skole bedriver sjangerdanning, -utvikling og –forhandling i sin digitale skrivepraksis. Jeg er interessert i å finne ut hvordan digitale sjangre påvirkes av skrivesituasjonen til den enkelte elev.

For å finne ut av dette, ønsker jeg å gjennomføre en digital spørreskjemaundersøkelse i klassen. Svarene på spørreskjemaene samles inn via SurveyMonkey.com. Svarene anonymiseres fortløpende av SurveyMonkey, og kan i ettertid ikke kobles opp mot IP-adresse.

I tillegg ønsker jeg å observere et undervisningsopplegg i klassen som omfatter digitale skriving.

I etterkant av observasjonen tenker jeg å nærlese 4-5 tekster som har blitt produsert i klassen og deretter intervjuere elevene som har skrevet tekstene. Spørsmålene elevene vil få, vil dreie seg om ulike faktorer som bestemmer skrivesituasjonen; slike som de ulike digitale programmene og systemene elevene benytter i tekstproduksjon, deres forståelse og oppfatning av oppgavetekster og læreres veiledning, samt tanker om sjanger og eventuelle mottakere av tekstene. Jeg vil bruke båndopptaker/PC og ta notater mens vi snakker sammen. Intervjuet vil foregå på skolen, og vi blir sammen enige om tidspunkt.

Det er frivillig å være med og du har mulighet til å trekke deg når som helst underveis, uten å måtte begrunne dette nærmere. Dersom du trekker deg vil selvfølgelig alle innsamlede data om deg bli anonymisert umiddelbart. Alle opplysninger vil bli behandlet konfidensielt, og ingen enkeltpersoner vil kunne kjenne seg igjen i den ferdige oppgaven. Alle opplysningene anonymiseres og lydopptakene slettes når oppgaven er ferdig, innen medio juni 2010.

Dersom du har lyst å være med på prosjektet, skriver du under på den vedlagte samtykkeerklæringen og leverer den til meg.

Hvis det er noe du lurer på kan du ringe meg på 911 46 732, eller sende en e-post til rwarhuus@c2i.net. Du kan også kontakte min veileder Hans Kristian Rustad ved Høgskolen i Hedmark på telefonnummer 62 517782.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste A/S.

Med vennlig hilsen  
Rita Irene Warhuus  
Østre Ullernvei 1C  
3300 HOKKSUND

**Samtykkeerklæring:**

Jeg har mottatt informasjon om studien av sjangerutvikling innenfor digital skrivepraksis, og ønsker å delta i undersøkelsen.

Signatur ..... Telefonnummer .....

**Vedlegg 10.3** (5 sider)

Digital skrivepraksis

### Digital skrivepraksis

#### 1. Default Section

Nedenfor følger noen spørsmål om den digitale skrivepraksisen din. Jeg er takknemlig for at du svarer så ærlig og oppriktig du kan.

Tusen takk for at du tar deg tid til dette!

**\* 1. Hvilke programmer bruker du når du skriver/lager tekster på fritida?**

	Kryss av
Kommunikasjonsprogram	<input type="checkbox"/>
Tekstbehandlingsprogram	<input type="checkbox"/>
Presentasjonsverktøy	<input type="checkbox"/>
Regneark	<input type="checkbox"/>
Andre enn de som er nevnt her	<input type="checkbox"/>

Skriv navnene på programmene du bruker:

**\* 2. Hvilke kommunikasjonsverktøy bruker du når du skriver/lager tekster på fritida?**

	Kryss av
E-post	<input type="checkbox"/>
MSN	<input type="checkbox"/>
Facebook	<input type="checkbox"/>
Nettby	<input type="checkbox"/>
Twitter	<input type="checkbox"/>
Flickr	<input type="checkbox"/>
Skype	<input type="checkbox"/>
YouTube	<input type="checkbox"/>
Blogg	<input type="checkbox"/>
Andre enn de som er nevnt her	<input type="checkbox"/>
Ingen	<input type="checkbox"/>

**\* 3. Hvilke mottaker(e) skriver du oftest for på fritida?**

Kryss av

Venner	<input type="checkbox"/>
Familie	<input type="checkbox"/>
Lærere	<input type="checkbox"/>
Medelever	<input type="checkbox"/>
Aviser	<input type="checkbox"/>
Andre	<input type="checkbox"/>

Hvis andre - hvem?

Nå følger noen spørsmål om skrivepraksisen din på skolen.  
Takk for at du tar deg tid til dette!

**\* 4. Hvilke mottaker(e) skriver du oftest for på skolen?**

Kryss av

Venner	<input type="checkbox"/>
Familie	<input type="checkbox"/>
Lærere	<input type="checkbox"/>
Medelever	<input type="checkbox"/>
Aviser	<input type="checkbox"/>
Andre	<input type="checkbox"/>

Hvis andre - hvem?

**\* 5. Hvordan leverer/sender du tekster du skriver på skolen?**

Kryss av

Via læringsplattform (Fronter, It's learning eller lignende)	<input type="checkbox"/>
Via E-post	<input type="checkbox"/>
Som fil på annen måte	<input type="checkbox"/>
I papirform	<input type="checkbox"/>
På annen måte	<input type="checkbox"/>

Hvis du leverer på en annen måte enn nevnt her, hvilken?

**\* 6. Hvem eller hva er det som bestemmer hvilken form teksten din skal ha?**

Kryss av

Opggaven	<input type="checkbox"/>
Læreren	<input type="checkbox"/>
Det jeg tidligere har lært om skriving og tekster	<input type="checkbox"/>
Tekster jeg har lest tidligere	<input type="checkbox"/>
Medelever	<input type="checkbox"/>
Responsgrupper	<input type="checkbox"/>
Vet ikke	<input type="checkbox"/>
Andre forhold	<input type="checkbox"/>

Hvis andre forhold - hvilke?

**\* 7. Hvem eller hva er det som bestemmer hvilket innhold teksten din skal ha?**

Kryss av

Opggaven	<input type="checkbox"/>
Læreren	<input type="checkbox"/>
Det jeg tidligere har lært om skriving og tekster	<input type="checkbox"/>
Tekster jeg har lest tidligere	<input type="checkbox"/>
Medelever	<input type="checkbox"/>
Responsgrupper	<input type="checkbox"/>
Vet ikke	<input type="checkbox"/>
Andre forhold	<input type="checkbox"/>

Hvis andre forhold - hvilke?

**\* 8. I hvilke fag bruker du PC mest?**

**\* 9. Hva bruker du PCen til på skolen og i forbindelse med hjemmearbeid?**

Kryss av

- |  |                          |
|--|--------------------------|
| Skrive notater fra timen                               | <input type="checkbox"/> |
| Skrive notater når jeg leser                           | <input type="checkbox"/> |
| Skrive tekster som skal leveres til læreren            | <input type="checkbox"/> |
| Skrive tekster til andre mottakere                     | <input type="checkbox"/> |
| Skrive rapporter fra gruppearbeid                      | <input type="checkbox"/> |
| Hente informasjon på nettet                            | <input type="checkbox"/> |
| Kommunisere med medelever                              | <input type="checkbox"/> |
| Kommunisere med andre (chat, forum, diskusjon med mer) | <input type="checkbox"/> |
| Lese fagstoff  | <input type="checkbox"/> |
| Annet  | <input type="checkbox"/> |

Hvis annet - hva?

**\* 10. Lærer du om digitale tekster på skolen?**

- Ja  
 Nei  
 Vet ikke

**\* 11. Lærer du om digital kommunikasjon/sosial web på skolen?**

- Ja  
 Nei  
 Vet ikke

**\* 12. Hva forbinder du med begrepet sjanger?**

**\* 13. Hvilke digitale kommunikasjonsverktøy bruker du på skolen?**

Kryss av

- |   |                          |
|---|--------------------------|
| E-post  | <input type="checkbox"/> |
| Blogg   | <input type="checkbox"/> |
| Læringsplattform (Fronter, It's learning eller andre) | <input type="checkbox"/> |
| Twitter   | <input type="checkbox"/> |
| Facebook  | <input type="checkbox"/> |
| Nettby  | <input type="checkbox"/> |
| YouTube   | <input type="checkbox"/> |
| Flickr  | <input type="checkbox"/> |
| Chat  | <input type="checkbox"/> |
| Skype   | <input type="checkbox"/> |
| Ingen   | <input type="checkbox"/> |
| Andre   | <input type="checkbox"/> |

Hvis andre - hvem?

Endelig var du ferdig!!Kryss av for "Done" og svarene blir sendt meg.  
Tusen takk skal du ha! Du har vært til stor hjelp for min undersøkelse :)

**Vedlegg 10.4** (10 sider)**Digital skrivepraksis****1. Hvilke programmer bruker du når du skriver/lager tekster på fritida?**

answered question **40**  
 skipped question **0**

**Re  
s  
p  
o  
n  
s  
e  
C  
o  
u  
n  
t**

**Kryss av**

Kommunikasjonsprogram	100.0% (22)	22
Tekstbehandlingsprogram	100.0% (34)	34
Presentasjonsverktøy	100.0% (7)	7
Regneark	100.0% (4)	4
Andre enn de som er nevnt her	100.0% (7)	7

Skriv navnene på programmene du bruker:

- 1 ## word  
## Word, MSN, Skype,  
## Yahoo Messenger,
- 2 ## Notepad  
##  
##
- 3 ## Pc-en, mobil,  
##  
##
- 4 ## Openoffice 20  
##  
## MSN, Facebook,
- 5 ## Wikipedia  
## Word, Power point,  
## Excel, Internett, MSN,
- 6 ## Facebook,  
## ellers bruker jeg,  
## msn, facebook,
- 7 ## email  
## MSN, facebook,  
## gunners.no,  
## terrengsykkel.no,
- 8 ## utfor.no  
##  
## Msn, facebook,
- 9 ## blogg.no.  
##  
## MSN/facebook/wo
- 10 ## rdfinder/

**1. Hvilke programmer bruker du når du skriver/lager tekster på fritida?**

- ## word- retteprogram daria og dikt.no for inspirasjon hvis jeg står fast når det gjelder  
## skolearbeid, da ser jeg også hvordan andre behandler og oppfatter oppgaver som
- 11 ## ligner  
##  
## Redigeringsprog
- 12 ## ram  
##  
## word internet power - point
- 13 ## ordnett.no e - mail youtube  
## Skype MSN Microsoft office  
## word Microsoft office power
- 14 ## point  
##  
##
- 15 ## Word  
##  
## Word,
- 16 ## notisblokk  
##  
##
- 17 ## word  
##  
##
- 18 ## Word  
##  
##
- 19 ## Microsoft Word  
## Word, andre historier som  
## inspirer meg til å skrive noe
- 20 ## kult.

**2. Hvilke kommunikasjonsverktøy bruker du når du skriver/lager tekster på fritida?**answered question **40**skipped question **0****Re  
sp  
on  
se  
Co  
un  
t****Kryss av**

E-post	100.0% (27)	27
MSN	100.0% (33)	33
Facebook	100.0% (34)	34
Nettby	100.0% (2)	2
Twitter	0.0% (0)	0
Flickr	100.0% (1)	1
Skype	100.0% (12)	12
YouTube	100.0% (18)	18
Blogg	100.0% (4)	4
Andre enn de som er nevnt her	100.0% (7)	7
Ingen	0.0% (0)	0





### 5. Hvordan leverer/sender du tekster du skriver på skolen?

	answered question	40
	skipped question	0
	Kryss av	Response Count
Via læringsplattform (Fronter, It's learning eller lignende)	100.0% (39)	39
Via E-post	100.0% (6)	6
Som fil på annen måte	100.0% (4)	4
I papirform	100.0% (15)	15
På annen måte	100.0% (1)	1

Hvis du leverer på en annen måte enn nevnt her, hvilken?<sup>3</sup>

- 1 ##### Minnepenn
- 2 ##### minnepinne
- 3 ##### det er opptil læreren, hvilken måte hun/han ønsker oppgaven levert

### 6. Hvem eller hva er det som bestemmer hvilken form teksten din skal ha?

	answered question	40
	skipped question	0
	Kryss av	Response Count
Oppgaven	100.0% (35)	35
Læreren	100.0% (30)	30
Det jeg tidligere har lært om skriving og tekster	100.0% (16)	16
Tekster jeg har lest tidligere	100.0% (7)	7
Medelever	100.0% (3)	3
Responsgrupper	100.0% (1)	1
Vet ikke	100.0% (3)	3
Andre forhold	100.0% (1)	1

Hvis andre forhold - hvilke?<sup>3</sup>

Hvis andre forhold - hvilke?

- 1 ##### ideer jeg har lest tidligere eller ting jeg kommer på, hvis ikke oppgaven sier konkret hvilken for
- 2 ##### Det som er lettest å skrive...  
Jeg går også ut ifra mine egne tanker om de ulike emnene oppgavene belyser, og hva jeg selv
- 3 ##### ha.

## 7. Hvem eller hva er det som bestemmer hvilket innhold teksten din skal ha?

Oppgaven	100.0% (39)
Læreren	100.0% (23)
Det jeg tidligere har lært om skrivning og tekster	100.0% (15)
Tekster jeg har lest tidligere	100.0% (11)
Medelever	100.0% (5)
Responsgrupper	100.0% (1)
Vet ikke	100.0% (1)
Andre forhold	100.0% (2)

- 1 ##### Fantasi
- 2 ##### Meg selv
- 3 ##### inspirasjon og det jeg tenker på når jeg skriver
- 4 ##### Humøret mitt på skivedagen, motivasjonen min med tanke på om jeg gidder å skrive en lang te

## 8. I hvilke fag bruker du PC mest?

**answered question** 40  
**skipped question** 0

- 40
- 1 ##### Norsk, engelsk
  - 2 ##### Norsk
  - 3 ##### IT
  - 4 ##### Norsk og fransk

- 5 ##### norsk, historie og filosofi, biologi
- 6 ##### Norsk
- 7 ##### Alle, except Matte
- 8 ##### Norsk, informasjonsteknologi
- 9 ##### Norsk, Geofag, Tysk
- 10 ##### Økonomistyring
- 11 ##### engelsk
- 12 ##### IT
- 13 ##### Fransk
- 14 ##### Kommunikasjon og Kultur
- 15 ##### Tysk.
- 16 ##### Engelsk
- 17 ##### informasjonsteknologi
- 18 ##### norsk, historie
- 19 ##### Norsk, historie og filosofi, spansk og media
- 20 ##### Jeg bruker nesten aldri PC på skolen, men bruker hjemmepc når jeg skriver rapporter i realfagene og biologi.
- 21 ##### norsk, Engelsk, Naturfag, Tysk
- 22 ##### Norsk, Engelsk, Naturfag er de fagene jeg bruker mest pc i.
- 23 ##### Norsk, Engelsk
- 24 ##### norsk
- 25 ##### norsk
- 26 ##### Norsk, Engelsk
- 27 ##### tysk
- 28 ##### Norsk, engelsk
- 29 ##### Norsk
- 30 ##### norsk
- 31 ##### Norsk, engelsk, samfunnsfag
- 32 ##### Norsk, Engelsk

- 33 ##### Norsk, Engelsk, Spansk  
 34 ##### Norsk og Engelsk  
 35 ##### norsk, engelsk, tysk  
 36 ##### Norsk  
 37 ##### Norsk  
 38 ##### spansk  
 39 ##### Norsk  
 40 ##### engelsk

### 9. Hva bruker du PCen til på skolen og i forbindelse med hjemmearbeid?

	answered question	40
	skipped question	0
	Kryss av	Response Count
Skrive notater fra timen	100.0% (26)	26
Skrive notater når jeg leser	100.0% (11)	11
Skrive tekster som skal leveres til læreren	100.0% (34)	34
Skrive tekster til andre mottakere	100.0% (11)	11
Skrive rapporter fra gruppearbeid	100.0% (21)	21
Hente informasjon på nettet	100.0% (36)	36
Kommunisere med medelever	100.0% (27)	27
Kommunisere med andre (chat, forum, diskusjon med mer)	100.0% (19)	19
Lese fagstoff	100.0% (22)	22
Annet	100.0% (5)	5
		4

Hvis annet - hva?

- 1 ##### Lage ppt  
 2 ##### holde kontakt med venner og familie, underholdning  
 3 ##### Lese nyheter på nettaviser  
 4 ##### ny heter

**10. Lærer du om digitale tekster på skolen?**

	answered question	40
	skipped question	0
	Response	Response
	Percent	Count
Ja	30.0%	12
Nei	27.5%	11
Vet ikke	42.5%	17

**11. Lærer du om digital kommunikasjon/sosial web på skolen?**

	answered question	40
	skipped question	0
	Response	Response
	Percent	Count
Ja	27.5%	11
Nei	37.5%	15
Vet ikke	35.0%	14

**12. Hva forbinder du med begrepet sjanger?**

answered question 40

skipped question 0

Response  
Count

40

- 1 ##### Hvilken form og hvilket uttrykk teksten skal ha.
- 2 ##### Norsk faget.
- 3 ##### ?
- 4 ##### Forskjellige typer av f.eks. tekster
- 5 ##### forskjellige type tekster
- 6 ##### Typiske trekk ved et bestemt type skrivestil
- 7 ##### Genre, forskjellige tekst typer
- 8 ##### Skoleskriving
- 9 ##### Type tekst

- 10 ##### Forskjellige typer tekster. f.eks novelle.  
måten teksten skal skrives på, eksempel dikt,fortelling novelle
- 11 ##### osv
- 12 ##### Ulike typer av en ting
- 13 ##### måten en tekst skal bygges opp på.
- 14 ##### Det som bestemmer innholdet i teksten
- 15 ##### No dritt forbundet med norskhælvete!
- 16 ##### En sjanger kan være en slags musikk.
- 17 ##### hvilken type tekst det er
- 18 ##### Forskjellige skriveformer
- 19 ##### Norsk
- 20 ##### Klassifisering av bøker, filmer osv etter hva de handler om.
- 21 ##### forskjellige tekster
- 22 ##### Måter å skrive/oppbygge teksten på. Artikkel,essay osv...
- 23 ##### På hvilken måte teksten er skrevet på: novelle, artikkel, kåseri, essay.
- 24 ##### tekst/norsk
- 25 ##### novelle, fortelling, saktekster
- 26 ##### en måte å skrive teksten på. Kjennetegn du må ha med
- 27 ##### Skole faget norsk
- 28 ##### forskjellige typer tekster
- 29 ##### tema
- 30 ##### skrivetyper
- 31 ##### hvilken teksttype det dreier seg om
- 32 ##### Vet ikke
- 33 ##### Type tekst du skriver
- 34 ##### Hvordan type tekst jeg skal skrive.
- 35 ##### ummm...
- 36 ##### Hvordan en tekst skal være
- 37 ##### Hvordan type tekst man skal skrive

- 38 ##### en måte å skrive på
- 39 ##### Ulike måter å skrive tekster på.
- 40 ##### forskjellige tekster

### 13. Hvilke digitale kommunikasjonsverktøy bruker du på skolen?

	answered question	40
	skipped question	0
	Kryss av	Respos e Count
E-post	100.0% (27)	27
Blogg	100.0% (4)	4
Læringsplattform (Fronter, It's learning eller andre)	100.0% (35)	35
Twitter	0.0% (0)	0
Facebook	100.0% (32)	32
Nettby	100.0% (2)	2
YouTube	100.0% (18)	18
Flickr	100.0% (2)	2
Chat	100.0% (9)	9
Skype	100.0% (4)	4
Ingen	0.0% (0)	0
Andre	100.0% (7)	7
		Hvis andre - hvem?8

- 1 ##### msn
- 2 ##### Clue <3
- 3 ##### Mobil og MSN
- 4 ##### Msn og mobil
- 5 ##### Telefon(mobil)
- 6 ##### Det er ikke alltid fast hva jeg er inne på
- 7 ##### msn
- 8 ##### MSN



**Vedlegg 10.5** (3 sider)

## OBSERVASJONSGUIDE

<b>INVENTIO</b>		
Oppgaven	Hvordan tolker og forstår eleven oppgaven?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hva betyr tidligere oppgaver?</li> </ul>
		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sjangerbevissthet?</li> </ul>
		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hva betyr eksisterende analoge sjangre?</li> </ul>
		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hva betyr ulike medier?</li> </ul>
”Førskrivesituasjonen”	Hva i ”førskrivesituasjonen” påvirker arbeidet til eleven?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mottakeren               <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Er denne tenkt eller reell?</li> </ul> </li> </ul>
		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Læreren</li> </ul>
		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Klassesituasjonen</li> </ul>
		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Medelever</li> </ul>
		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Utstyr og hjelpemidler               <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Muligheter og begrensninger</li> </ul> </li> </ul>
<b>INVENTIO fortsetter</b>		
		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Den videre konteksten               <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Tidligere oppgaver</li> <li>○ Andre tekster</li> <li>○ Andre medier</li> <li>○ Konvensjoner i skolekulturen</li> </ul> </li> </ul>
Forberedelse	Hva er det første eleven gjør? Hvorfor velger eleven å starte med dette?	
Kildesøking og innhenting av aktuelt bakgrunnsstoff	Hvilke kilder velger eleven å bruke og hvorfor?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lærebøker</li> </ul>
		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Andre bøker</li> </ul>
		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lærer</li> </ul>
		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Andre elever</li> </ul>
		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Nettet</li> </ul>
Kvalitetssikring av informasjon og	Hvordan forholder eleven seg til kilder og	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kildekritikk</li> </ul>

bakgrunnsstoff	hva gjør eleven ifbm klarering av disse?	
		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Klarering av rettigheter</li> </ul>
<b>DISPOSITIO</b>		
Ordning av teksten	Hvilken struktur velger eleven og bruke og hvorfor?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lineær struktur</li> </ul>
		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Spatial struktur</li> </ul>
		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Nettverkstruktur</li> </ul>
		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Blanding av strukturer</li> </ul>
	Er mottakeren til stede i teksten?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mottakerens plass i teksten</li> </ul>
	Er skriveren til stede i teksten?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Skriverens rolle i teksten</li> </ul>
<b>ELOCUTIO</b>		
Valg av stil og form	Hvilke modalitet(er) velger eleven å bruke og hvorfor?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• En modalitet</li> </ul>
		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Flere enn to modaliteter</li> </ul>
		<ul style="list-style-type: none"> <li>• En dominerende modalitet</li> </ul>
		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hva er det som bestemmer valg av modalitet?</li> </ul>
<b>ELOCUTIO fortsetter</b>		
		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Bevissthet og kunnskap om modalitetenes affordanser</li> </ul>
	Hvilke teksttyper velger eleven å bruke og hvorfor?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• episk</li> </ul>
		<ul style="list-style-type: none"> <li>• deskriptiv</li> </ul>
		<ul style="list-style-type: none"> <li>• utgreiende/forklarende</li> </ul>
		<ul style="list-style-type: none"> <li>• argumenterende</li> </ul>
		<ul style="list-style-type: none"> <li>• instruerende</li> </ul>
		<ul style="list-style-type: none"> <li>• en blanding av teksttyper</li> </ul>
		<ul style="list-style-type: none"> <li>• bevissthet og kunnskap om teksttyper</li> </ul>
	Hvilken språklig stil velger eleven å bruke og hvorfor?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• normalstil</li> </ul>

		<ul style="list-style-type: none"><li>• høystil</li></ul>
		<ul style="list-style-type: none"><li>• lavstil</li></ul>
		<ul style="list-style-type: none"><li>• muntlig språk</li></ul>
		<ul style="list-style-type: none"><li>• en blanding av stiler</li></ul>
		<ul style="list-style-type: none"><li>• bevissthet og kunnskap om språkstil</li></ul>

**Vedlegg 10.6** (4 sider)

## INTERVJUGUIDE - ELEV

INVENTIO			
Oppgaven	Hvordan tolker og forstår eleven oppgaven?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hva betyr tidligere oppgaver?</li> <li>• Sjangerbevissthet?</li> <li>• Hva betyr eksisterende analoge sjangre?</li> <li>• Hva betyr ulike medier?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hva tenkte du da du fikk oppgaven?</li> <li>• Har du fått lignende oppgaver tidligere?</li> <li>• Hva tenkte du rundt sjanger eller teksttype?               <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Kjenner du begrepet sjanger?</li> <li>○ Hva tenker du når jeg sier sjanger?</li> </ul> </li> <li>• Har oppgaven noen forbindelse til andre tekster?</li> <li>• Har oppgaven noen forbindelse til andre medier?</li> </ul>
	Hva i "førskrivesituasjonen" påvirker arbeidet til eleven?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mottakeren               <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Er denne tenkt eller reell?</li> </ul> </li> <li>• Læreren</li> <li>• Klassesituasjonen</li> <li>• Medelever</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hva tenkte du om eventuelle mottakere av teksten?</li> <li>• Søkte du råd eller tips hos noen eller noe; lærer, medelever, andre personer, skolebøker, andre bøker, internett med mer?</li> <li>• Var det noe eller noen som påvirket din forståelse av oppgava; klassesituasjonen, medelever, læreren, "regler" for skoleskriving med mer?</li> </ul>

<b>INVENTIO fortsetter</b>			
		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Utstyr og hjelpemidler <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Muligheter og begrensninger</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hvilke muligheter så du i det utstyret du skulle bruke (PC, prosjektor, internett, bøker, telefon, MP3 med mer?</li> <li>• Hvilke begrensninger så du i det utstyret du skulle bruke?</li> </ul>
Forberedelse	Hva er det første eleven gjør? Hvorfor velger eleven å starte med dette?		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hva var det første du startet med da du hadde lest og forstått oppgava?</li> </ul>
Kildesøking og innhenting av aktuelt bakgrunnsstoff	Hvilke kilder velger eleven å bruke og hvorfor?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lærebøker</li> <li>• Andre bøker</li> <li>• Lærer</li> <li>• Andre elever</li> <li>• Nettet</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hvor hentet du faktastoff og innholdselementer til teksten? <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Eget hode</li> <li>○ Lærebøker</li> <li>○ Andre bøker</li> <li>○ Lærer</li> <li>○ Andre elever</li> <li>○ Nettet</li> </ul> </li> </ul>
Kvalitetssikring av informasjon og bakgrunnsstoff	Hvordan forholder eleven seg til kilder og hva gjør eleven ifbm klarering av disse?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kildekritikk</li> <li>• Klarering av rettigheter</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hva tenker du rundt kilder og kildebruk?</li> </ul>
<b>DISPOSITIO</b>			

Ordning av teksten	Hvilken struktur velger eleven og bruke og hvorfor?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lineær struktur</li> <li>• Spatial struktur</li> <li>• Nettverkstruktur</li> <li>• Blanding av strukturer</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hvordan ordnet du innholdet?</li> <li>• Hvorfor ordnet du innholdet slik?</li> </ul>
	Er mottakeren til stede i teksten?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mottakerens plass i teksten</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tror du at man kan se av teksten din hvilken mottaker du har tenkt på?</li> </ul>
	Er skriveren til stede i teksten?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Skriverens rolle i teksten</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Er det noen spor av deg i teksten din? Har du med egne holdninger, tanker eller meninger; indirekte eller direkte?</li> </ul>
<b>ELOCUTIO</b>			
Valg av stil og form	Hvilke modalitet(er) velger eleven å bruke og hvorfor?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• En modalitet</li> <li>• Flere enn to modaliteter</li> <li>• En dominerende modalitet</li> <li>• Hva er det som bestemmer valg av modalitet?</li> <li>• Bevissthet og kunnskap om modalitetenes affordanser</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Har du lært om modaliteter eller tekstelementer (som skrift, bilde, bevegelige bilder, lyd, farger) på skolen?</li> <li>• Hvilke modaliteter eller type tekstelementer har du med i teksten? (Her forklarer jeg hva jeg tenker på med modaliteter)</li> </ul>
			<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hvorfor valgte du nettopp disse modalitetene eller tekstelementene?</li> <li>• Hvordan tror du modalitetene eller tekstelementene påvirker teksten din?</li> </ul>
<b>ELOCUTIO fortsetter</b>			
	Hvilke teksttyper velger eleven å bruke	<ul style="list-style-type: none"> <li>• episk</li> <li>• deskriptiv</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hvilke teksttyper har du brukt i teksten din?</li> </ul>

	og hvorfor?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• utgreiende/forklarende</li> <li>• argumenterende</li> <li>• instruerende</li> <li>• en blanding av teksttyper</li> <li>• bevissthet og kunnskap om teksttyper</li> </ul>	<p>Jeg forklarer hva jeg mener med teksttyper:</p> <table border="1" data-bbox="1075 344 1401 607"> <tr> <td>1. fortellende</td> </tr> <tr> <td>2. gjengivende</td> </tr> <tr> <td>3. beskrivende</td> </tr> <tr> <td>4. instruerende</td> </tr> <tr> <td>5. utredende</td> </tr> <tr> <td>6. argumenterende</td> </tr> <tr> <td>7. forklarende</td> </tr> </table>	1. fortellende	2. gjengivende	3. beskrivende	4. instruerende	5. utredende	6. argumenterende	7. forklarende
1. fortellende										
2. gjengivende										
3. beskrivende										
4. instruerende										
5. utredende										
6. argumenterende										
7. forklarende										
	Hvilken språklig stil velger eleven å bruke og hvorfor?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• normalstil</li> <li>• høystil</li> <li>• lavstil</li> <li>• muntlig språk</li> <li>• en blanding av stiler</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hvilken språklig stil valgte du i teksten din? (Jeg forklarer hva jeg mener med språklig stil.)</li> </ul>							
		<ul style="list-style-type: none"> <li>• bevissthet og kunnskap om språkstil</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hvorfor valgte du nettopp denne språklige stilen?</li> </ul>							

**Vedlegg 10.7** (2 sider)**Intervjuguide til lærer**

- Bruker du ofte skjermttekster når du underviser/foreleser?
  - PowerPoint
  - Video
  - Lydfiler
  - Nettsteder
  - Andre ting
  
- Har elevene den digitale kompetansen de trenger når de starter hos dere?
  
- Hva bruker dere It's Learning til?
  - Innlevering
  - Tilbakemelding
  - Kommunikasjon mellom elever
  - Kommunikasjon mellom klasser
  - Kommunikasjon mellom elev og lærer
  - Kommunikasjon mellom elev og foreldre
  - Gruppeoppgaver
  - Diskusjon
  - Informasjon
  - Lage felles dokumenter
  - Annet
  
- Hvordan mener du skolen, lærerne og elevene har hatt nytte av PCen?
  
- Hvordan mener du PCen har hatt negativ betydning for skolen, lærerne og elevene?
  
- Er det problematisk med nettet og konsentrasjon i timene?
  
- Jobber klassene noe med retorikken i sammensatte tekster?
  - Med fokus på hvilken rolle de ulike elementene spiller for meningsskapingen i en tekst?
  - Med fokus på samspillet mellom bilde og tekst, mellom bilde og lyd osv.
  
- Hvordan vil du beskrive elevenes arbeid med multimodale tekster kontra skriving av skriftbaserte tekster?
  
  
- Hvilke utfordringer ligger det i å veilede elevene i multimodal tekstproduksjon?



- Jobber klassene noe med å lage
  - Wiki
  - Video
  - Blogg
  - Lydfiler
  - PowerPoint
  - Nettsider
  - Hypertekst
  
- Lærer elevene noe om digitale sjangre?
  - Chat
  - Nettavis
  - Nettsted
  - E-post
  
- Hvordan utnytter skolen PCens muligheter til å kommunisere på tvers av grenser og uavhengig av tid?
  
- Bruker dere sosial web i undervisningen?
  - Facebook
  - Chat
  - E-post
  - Forum
  - Twitter
  - Flickr
  - YouTube
  - Annet
  
- Trenger elevene mer kunnskap og øvelse i å kommunisere via nettet? Mener du at det skal undervises i dette?

**Vedlegg 10.8** (2 sider)

## GRUPPEOPPGAVE: DIGITAL HISTORIE

DESEMBER 2009-JANUAR 2010

Tema: **Mitt forhold til myter og folkediktning** (myter, sagn, eventyr, vandrehistorier...)

**Metode:**

- Jobb i grupper på ca 3
- Hvert gruppemedlem skriver en tekst om emnet (Skriv alt du kommer på om emnet, beskriv bildene du får i hodet ditt)
- Les tekstene for hverandre i gruppa
- Velg ut den beste teksten – eller sett sammen til en tekst.
- Den ferdige teksten skal være på 3-400 ord.

**Bildene:**

- Ta egne bilder med kamera, mobil
- Tegn, scann inn eller finn bilder på nettet (husk å sjekke om du har lov til å bruke bildene)

**Sett sammen:**

- Gå inn i programmet Windows Movie Maker
- Les inn teksten
- Legg inn bilder
- Legg på evt andre lydeffekter.

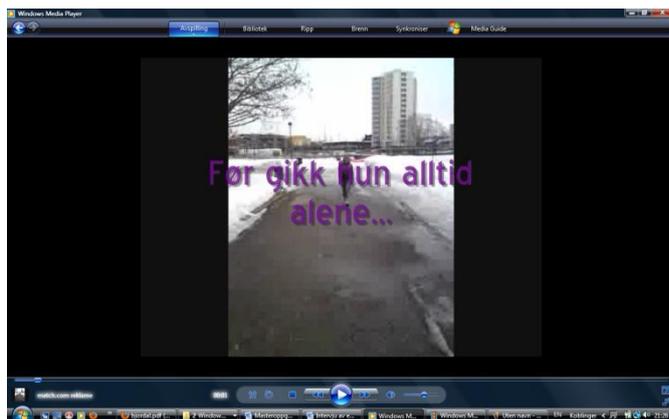
## 7 viktige punkter:

1. Poenget – fortellingen skal ha et poeng og et budskap
  2. Dramaturgien – bygg opp en spenning som fører til at vi ønsker å få med oss slutten
  3. Det følelsesmessige – få fram gjenkjenning som fører til at vi blir emosjonelt berørt
  4. Den personlige stemmen – den er personlig, sier noe om fortelleren og skaper nærhet til lytteren
  5. Lydillustrasjoner – musikk og miljølyd er viktig for å skape den rette stemningen
  6. Disposisjonen - redigeringen av bilder og lyd er sentral.
  7. Tempo – Rytmen i fortellingen er viktig for å beholde lytterens interesse
- <http://office.microsoft.com/nb-no/clipart/default.aspx?ofcresset=1>
  - <http://school.discoveryeducation.com/clipart/>
  - <http://www.multimedia.skolverket.se/>

Frist for levering (leveres på It's: norsk muntlig) 12/1- 2010

**Vedlegg 10.9** (5 sider)Beskrivelse av tekst ”Match.com”

Teksten starter med en kort video av ei ung jente som går alene på en vei. Hun går sakte mot kameraet og ser ned. I denne åpningssekvensen som det vises et klipp av nedenfor hører vi Celine Dion synge ”All by my self”.

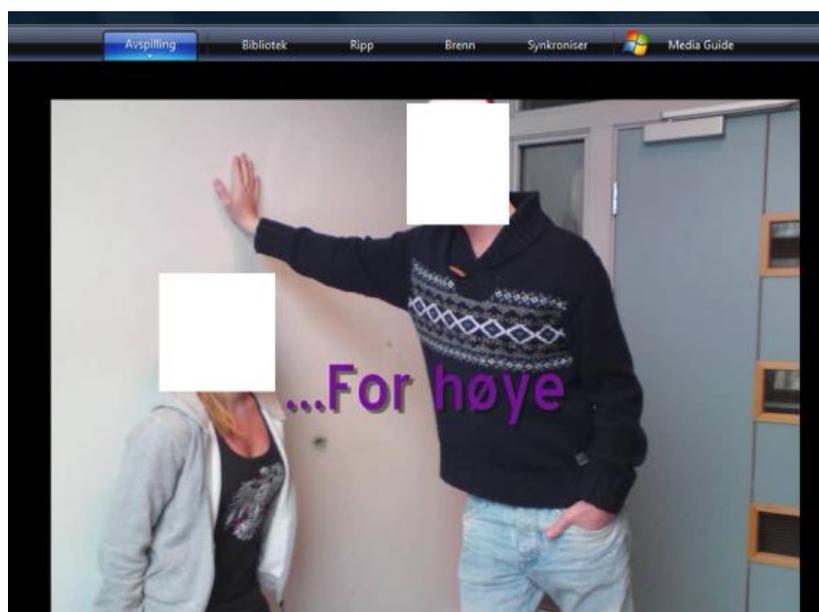


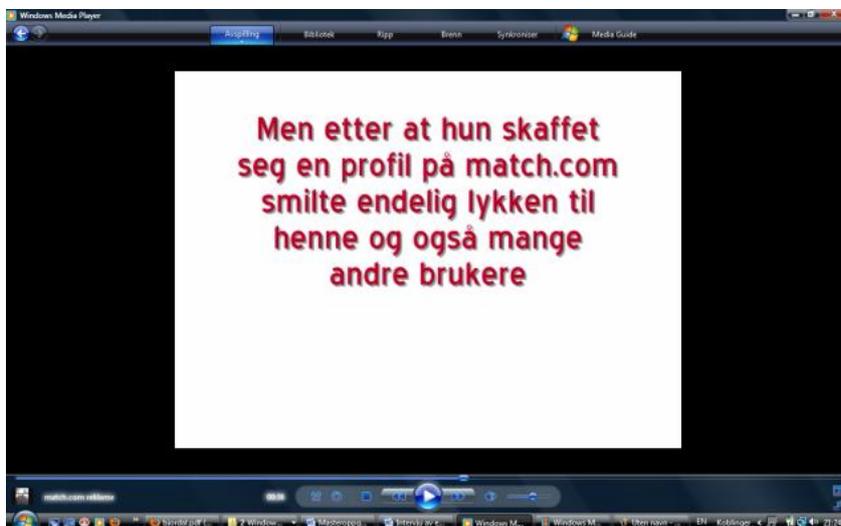
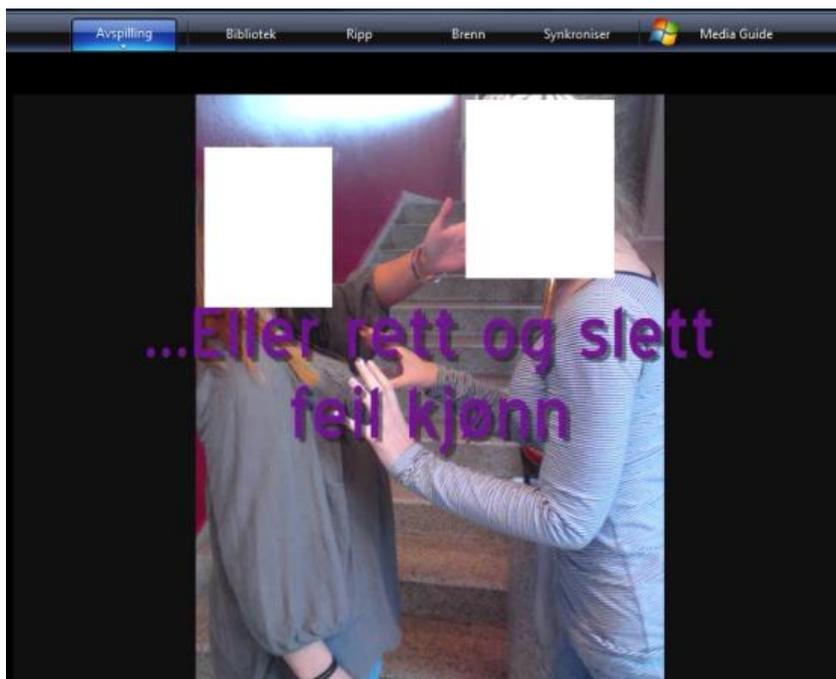
Filmen toner ut i det jenta går ut av bildet og det neste vi ser er dette utsagnet:



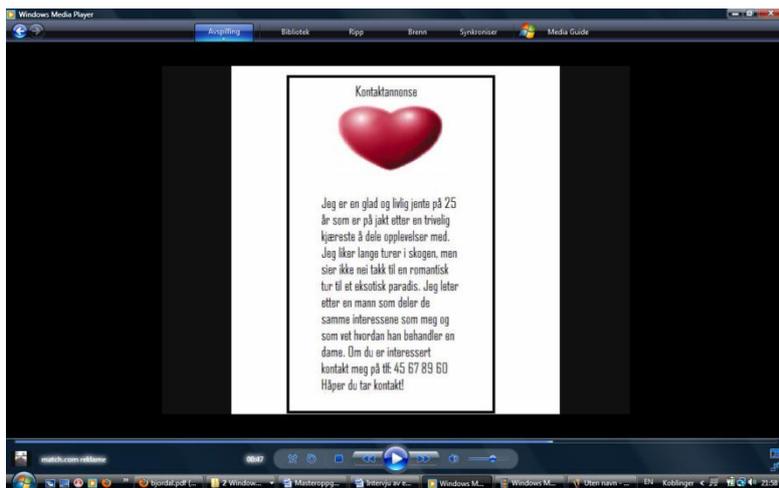
Fremdeles hører vi Celine Dion som synger at hun ikke vil være alene mer.

Teksten fortsetter med tre stillbilder som viser hvor feilslått jentas jakt på kjærlighet har vært til nå.

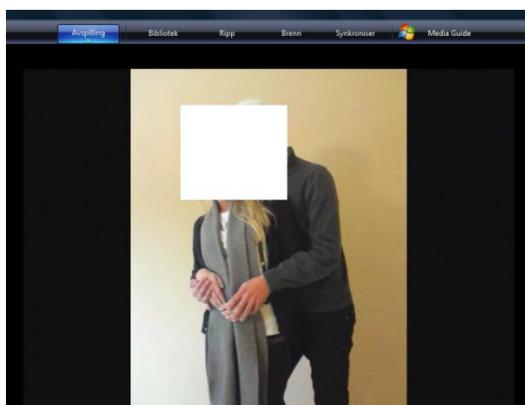




Musikken skifter og går over i ABCs "The Look of Love" når løsningen i form av [match.com](https://www.match.com) åpenbarer seg.



En kontaktannonse toner ut i et hjerte og deretter får vi se tre bilder av lykkelige par som også toner ut i hjerteformer.





Teksten avsluttes med match.com's logo og netjtjenestens slagord avslutter det hele i det den toner ut i rødt.



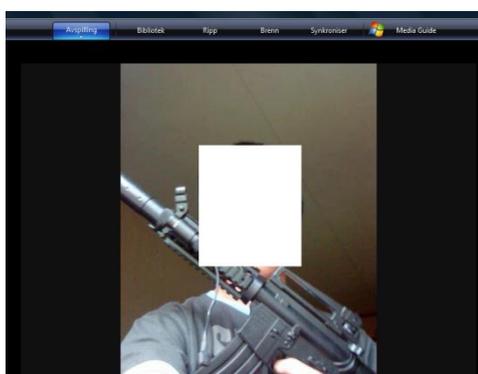


**Vedlegg 10.10****(3 sider)****Beskrivelse av tekst "helsestasjon"**

Teksten "Helsestasjon" består av modalitetene lyd, i form av tale og musikk, stillbilder og skrift. Det er tale og en svart skjerm som åpner teksten. Vi hører en guttestemme stiller følgende spørsmål:

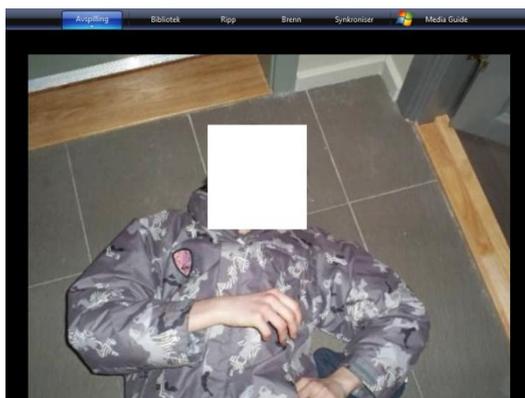
"Er du i fare for liv og helse?"

Deretter kommer det opp et bilde på den svarte overflaten.



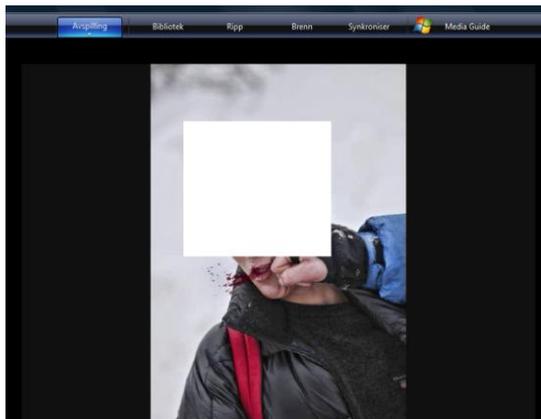
På bildet ser vi en ung gutt ikledd mørke solbriller som holder et gevær foran seg. Skjermen blir svart igjen og neste spørsmål høres:

"Eller kanskje du blir slått i hjemmet?"



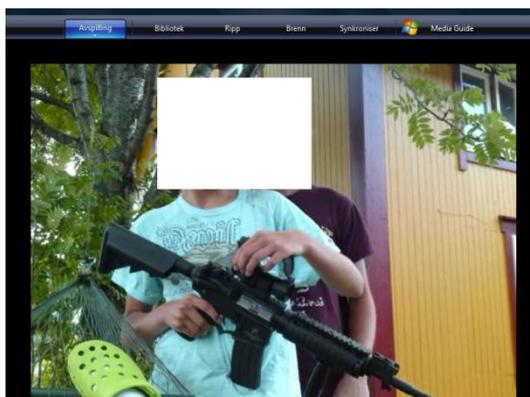
Bildet som nå dukker opp på skjermen viser en ung gutt som ligger på gulvet. Bildet zoomes noe før skjermen igjen blir svart. Vi hører et tredje spørsmål:

"Eller kanskje du til og med blir slått av dine medelever?"

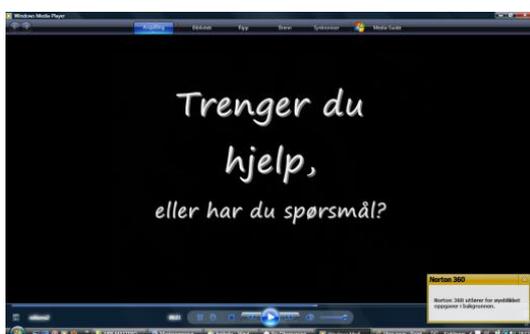


I det ordet medelever sies ser vi et bilde av en ung gutt som blir slått. Når skjermen er blitt svart hører vi neste spørsmål:

”Eller kanskje du vil prate om din seksuelle legning?”



Ordet ”legning” framkaller neste bilde; to gutter som står nær hverandre. Den ene holder et maskingevær. Samtidig som bildet zoomes inn mot guttene, hører vi lett gitarmusikk.



Skjermen går over i svart før vi kan lese spørsmålet som vises på bildet ovenfor.



Skjermen går over i svart igjen før vi kan lese oppfordringen ovenfor. I det budskapet toner ut kan vi lese hvem og hva teksten egentlig handler om:



Etter noen korte sekunder hører vi ved siden av musikksporet et talekor som leser opp teksten ovenfor.



I det musikken toner ut avsluttes teksten etter 41 sekunder med dette bildet. Og skjermen blir svart for siste gang.