

Lise Iversen Kulbrandstad

Lesing på papir og skjerm

Høgskolen i Hedmark
Rapport nr. 12 - 2000

Online-versjon

Utgivelsessted: Elverum

Det må ikke kopieres fra rapporten i strid med åndsverkloven og fotografiloven eller i strid med avtaler om kopiering inngått med KOPINOR, interesseorgan for rettighetshavere til åndsverk.

Forfatteren er selv ansvarlig for sine konklusjoner. Innholdet gir derfor ikke nødvendigvis uttrykk for Høgskolens syn.

I rapportserien fra Høgskolen i Hedmark publiseres FoU-arbeid og utredninger. Dette omfatter kvalifiseringsarbeid, stoff av lokal og nasjonal interesse, oppdragsvirksomhet, foreløpig publisering før publisering i et vitenskapelig tidsskrift etc.

Rapporten kan bestilles ved henvendelse til Høgskolen i Hedmark.
(<http://www.hihm.no/Publikasjon/default.htm>)

Rapport nr. 12 - 2000

© Forfatteren/Høgskolen i Hedmark

ISBN: 82-7671-133-2

ISSN: 1501-8555



Høgskolen i Hedmark

| | | | |
|---|---------------------------|-------------------|--|
| Tittel: Lesing på papir og skjerm | | | |
| Forfatter: Lise Iversen Kulbrandstad | | | |
| Nummer: 12 | Utgivelsesår: 2000 | Sider: 113 | ISBN: 82-7671-133-2 ISSN: 1501-8555 |
| Emneord: skjermlesing, lesing av hypertekster, metakognisjon, ungdoms oppfatning av lesing | | | |
| Sammendrag: <p>Barn og unge som vokser opp i dag, møter et bredt spekter av tekster – på papir og på skjerm. For å bli gode lesere må de lære å tilpasse lesingen sin til situasjonen og til formålet med lesingen. Når man skal presisere de utfordringene den nye informasjons- og kommunikasjonsteknologien stiller lesere overfor, snakkes det gjerne om at elever i løpet av grunnskolen ikke bare skal bli skriftkyndige, men at de også må utvikle en digital skriftkyndighet – dvs. kunne lese, skrive og bruke både trykte og elektroniske tekster. Denne rapporten handler om disse utfordringene.</p> <p>I del 1, <i>Teoretiske perspektiver</i>, diskuteres kjennetegn ved de teksttypene elevene møter på dataskjermen, og det gjøres rede for tidligere forskning om skjermlesing. Hypertekstteoretikers framstilling av hva lesing er, og av ulike leserroller drøftes spesielt.</p> <p>I del 2, <i>Papir- og skjermlesing i 9C</i>, gjøres det rede for et prosjekt i en ungdomstrinnsklasse der elevene blant annet ble utfordret til å tenke gjennom hva det innebærer å lese på papir og skjerm, og på hvordan ungdom kan bli bedre papir- og skjermlesere. I et avsluttende kapittel oppsummeres måter IKT kan brukes på i arbeidet med å utvikle leseferdighetene til elever på ungdomstrinnet.</p> | | | |



Høgskolen i Hedmark

| | | | |
|---|-------------------|-------------------|--|
| Title: Reading on paper and screen | | | |
| Author: Lise Iversen Kulbrandstad | | | |
| Number: 12 | Year: 2000 | Pages: 113 | ISBN: 82-7671-133-2 ISSN: 1501-8555 |
| Keywords: reading on screen, hypertext reading, metacognition, young peoples conceptions of reading | | | |
| Summary: <p>Young people growing up today meet many different kinds of text – on paper and on screen. To become good readers they have to be able to adjust their reading to different situations and different purposes. When addressing the challenges from the new information and communication technology, it is often said that pupils during their years of compulsory schooling not only must become literate in the traditional sense, but in addition must develop a digital literacy – that is to be able to read, write and use both printed and electronic texts. This report is about these challenges.</p> <p>Part 1, Theoretical perspectives, discusses the characteristics of texts on computer screens and earlier research on reading in the new technologies. The ways hypertext researchers have described reading and the role of the reader are given special attention.</p> <p>Part 2, Reading on paper and screen in 9C, presents a project in 9th grade. In this project the pupils were asked to reflect on what it means to read on paper and on screen, and on how they can develop as readers in both these contexts. The final chapter sums up different ways ICT can be used in schools to develop the reading abilities of young people.</p> | | | |

Forord

I 1998 tok Lars Anders Kulbrandstad initiativ til prosjektet *Hypertekst på ungdomstrinnet* (HYPTUNG) der en gruppe fagfolk fra Høgskolen i Hedmark samarbeidet med lærere og elever fra en ungdomsskole. Ungdomstrinnselevne fikk gjennom prosjektet praktisk og analytisk opplæring i bruk av hypertekster både som tekstkonsumenter og som tekstprodusenter. I prosjektgruppa var jeg den som arbeidet spesielt med forholdet mellom lesing og den nye teknologien. Seinere har jeg i prosjektet *Unge lesere* arbeidet videre med en del av dataene fra HYPTUNG og satt disse inn i en videre ramme. Resultatet er den foreliggende rapporten. Høgskolen i Hedmark har finansiert begge prosjektene – HYPTUNG gjennom IKT-midler ved Avdeling for lærerutdanning og *Unge lesere* gjennom høgskolens fou-stipendordning. Jeg takker for den tilliten som denne finanseringen innebærer.

Medlemmene av prosjektgruppa i HYPTUNG skal også takkes spesielt. Det har vært et inspirerende arbeidsmiljø. En ekstra takk til Lars Anders som både fikk meg interessert i skjermlesing, og som igjen har vært en kritisk leser av det jeg har produsert.

Elverum, 21.11. 2000

Lise Iversen Kulbrandstad

Innhold

| | |
|--|----|
| Forord | 7 |
| 1 INNLEDNING | 11 |
| DEL I: TEORETISKE PERSPEKTIVER | 15 |
| 2 TEKSTER PÅ DATASKJERMEN | 15 |
| 2.1 Skjermtekster | 15 |
| 2.2 Hypertekstbegrepet | 16 |
| 2.3 Oppsummering | 21 |
| 3 LESING PÅ DATASKJERMEN | 23 |
| 3.1 Innledning | 23 |
| 3.2 Skjermlesing – langsommere eller raskere enn å lese på papir? | 24 |
| 3.3 Teoretiske framstillinger av hypertekstlesing | 26 |
| 3.3.1 To definisjoner | 26 |
| 3.3.2 Ny leserrolle – hypertekstlesing ifølge Ilana Snyder | 27 |
| 3.3.3 Diskusjon av Snyders framstilling | 29 |
| 3.3.3.1 Leseren i en aktiv rolle | 29 |
| 3.3.3.2 Hypertekstlesing sammenliknet med lesing av trykte tekster | 30 |
| 3.3.4 Å vurdere lenker – viktig element i hypertekstlesing ifølge Burbules | 34 |
| 3.3.5 Diskusjon av Burbules' framstilling | 35 |
| 3.3.6 Hypertekstlesing på norsk | 36 |
| 3.4 Undersøkelser av hypertekstlesing | 38 |
| 3.4.1 Innledning | 38 |
| 3.4.2 To eksempler på undersøkelser av hypertekstlesing | 39 |
| 3.4.3 Undersøkelser av voksnes nettavislesing | 42 |
| 3.5 Hva kjennetegner det å lese på skjerm? – En oppsummering | 44 |
| 4 UNGDOM SOM LESERE | 49 |
| DEL II: PAPIR- OG SKJERMLESING I 9C | 53 |
| 5 PROSJEKTET HYPERTEKST PÅ UNGDOMSTRINNET | 53 |

| | | |
|---------|--|-----|
| 6 | Å LESE PÅ PAPIR OG SKJERM – IFØLGE 9C | 55 |
| 6.1 | Forskningsspørsmål og metodisk tilnærming..... | 55 |
| 6.2 | Papirlesing | 57 |
| 6.2.1 | Oppfatning av egen lesing | 57 |
| 6.2.1.1 | ”Hvor godt liker du å lese?” | 57 |
| 6.2.1.2 | ”Det jeg liker ... eventuelt ikke liker ved lesing, er ...” | 59 |
| 6.2.1.3 | ”Hvor godt mener du selv at du leser?”..... | 61 |
| 6.2.2 | Oppfatning av hva det vil si å lese, og av hva det vil si å være en god leser..... | 63 |
| 6.2.2.1 | Beskrivelse av hva vi gjør når vi leser..... | 64 |
| 6.2.2.2 | Oppfatning av hva det vil si å være en god leser..... | 65 |
| 6.2.2.3 | Oppfatning av det å lese høyt og av det å lese stille..... | 67 |
| 6.2.3 | Oppsummering og diskusjon | 69 |
| 6.3 | Skjermlesing | 72 |
| 6.3.1 | Oppfatning av egen lesing | 72 |
| 6.3.2 | Forskjeller og likheter mellom å lese på papir og skjerm..... | 74 |
| 6.3.3 | Råd om å bli bedre til å lese på skjerm..... | 77 |
| 6.3.4 | Oppsummering og diskusjon | 79 |
| 7 | LESING I HYPERTEKST OM FORFATTERSKAPET TIL ERLEND LOE | 81 |
| 7.1 | Om lesesituasjonen og hensikten med studien | 81 |
| 7.2 | Beskrivelse av hyperteksten om Erlend Loes forfatterskap | 82 |
| 7.3 | Hva elevene forteller fra lesingen..... | 89 |
| 7.3.1 | Oppgaven..... | 89 |
| 7.3.2 | De korte svarene | 89 |
| 7.3.3 | De lange svarene..... | 91 |
| 7.3.4 | Hva svarene forteller..... | 93 |
| 7.4 | Oppsummering og diskusjon | 95 |
| 8 | LESEOPPLÆRING I EN DIGITAL TID | 97 |
| 8.1 | Øve mer?..... | 97 |
| 8.2 | Utvikling av strategisk lesekompetanse..... | 98 |
| 8.3 | Kjennskap til dataskjermens teksttyper | 100 |
| 8.4 | Avslutning | 101 |
| | LITTERATUR..... | 103 |

Vedlegg 1: Om papirlesing

Vedlegg 2: Om skjermlesing

1 INNLEDNING

Ved inngangen til det nye tusenåret er informasjons- og kommunikasjonsteknologi (IKT) et viktig satsingsområde i det norske samfunnet. Satsingen har mange sider – fra økt bruk av elektronisk handel til utarbeiding av en språkpolitisk handlingsplan for norsk språk og IKT. Sentralt står det å sikre at befolkningen får tilgang til den nye teknologien og kompetanse i å bruke den (NHD 2000a).

Bruken av IKT forutsetter lese- og skriveferdigheter. En slik erkjennelse har konsekvenser for arbeidet med lesing og skriving i skolen. Det er ikke lenger tilstrekkelig at elevene møter ulike teksttyper trykt i papirutgaver. De må også møte og lære å bruke og produsere tekster formidlet elektronisk eller digitalt via pc-skjermen. Da regjeringen våren 2000 skrev sine kommentarer til EU-satsingen "eEurope – An information Society for All", var det første som ble behandlet, nettopp barn og unges behov for å utvikle basisferdigheter i det som omtales som digital skriftkyndighet ("digital literacy"). Samfunnet kan likevel ikke nøye seg med at elever utvikler slike basisferdigheter, skriver regjeringen videre. Elevene må samtidig utvikle en kritisk holdning som gjør dem i stand til å vurdere hvordan de kan bruke den store mengden informasjon som for eksempel Internett gir dem tilgang til (NHD 2000b).

I grunnskolen innebærer satsingen på ny teknologi blant annet at bruken av IKT i fagene skal utvikles (KUF 2000a og b). I faget norsk er arbeidet med informasjonsteknologi ifølge den gjeldende læreplanen (dvs. L97) tydeligst knyttet til opplæring i bruk av tekstbehandlingsprogram – med andre ord til utviklingen av elevenes skriveferdigheter. Men elevene skal også lære informasjonssøking, og de skal få erfaring med å bruke nettet til kommunikasjon. I alt dette kan vi si at det å lese på skjerm vil inngå som en del av det elevene må gjøre, men læreplanen tematiserer ikke elevens møte med dataskjermens tekster og utfordringer knyttet til det å lese på skjerm spesielt. I dag framhever mange betydningen av å utvikle ikke bare gode skriveferdigheter, men også gode leseferdigheter for å kunne møte framtidens informasjonssamfunn (jf. f.eks. NHD 2000b, Leu 2000). Forholdet mellom lesing og IKT er et av de områdene som bør utvikles i grunnskolens norskfag i tida framover. Det er viktig både å utrede nærmere i hvilke sammenhenger elevene bør arbeide med emnet, og hvilke måter de bør gjøre det på. Denne rapporten er ment som et bidrag til denne utviklingen.

Også i forskningslitteraturen ser det ut til å være en tendens at skriving oftere er tematisert enn lesing i studier av bruk av IKT. I en oppsummering av engelskspråklige undersøkelser om forholdet mellom ny teknologi og lese- og skriveopplæring finner i alle fall Kamil, Intrator og Kim (2000) at det er utført mer skriveforskning enn leseforskning med det aktuelle fokuset. Hovedfunnet deres er likevel at det alt i alt er forsket relativt lite på området. Når skriving oftere er blitt vektlagt enn lesing, mener de at det blant annet kan forklares ved at datateknologi må regnes som et optimalt verktøy for prosessorientert skriving: "The two concepts seem to be so matched that they seem to have sprung from the same intellectual root" (Kamil m.fl. 2000:773). Leseopplæring og datateknologi har ifølge Kamil m.fl. først og fremst blitt knyttet sammen i forbindelse med undersøkelser av opplæringstiltak for elever med spesielle behov. I dag ser man imidlertid en annen tendens: I stadig større grad rettes oppmerksomheten mot problemstillinger som kan belyse lesing og IKT mer allment. Kamil, Intrator og Kim hevder at det er et akutt behov for forskning om hvordan vi skal undervise elever i lesing av tekster på Internett – blant annet tekster skrevet som hypertekster. Et annet forhold de tre forskerne trekker inn, er forslag som stadig settes fram om å erstatte lærebøker med bærbare pc-er. Før man eventuelt kan vurdere slike ideer, trenger man blant annet forskning om forskjeller mellom å lese på papir og skjerm. Et tredje område de peker på, er utforskning av hva vi faktisk kan bruke datateknologien til i lese- og skriveopplæringen.

I de norske handlingsplanene for IKT i skolen kan vi lese at departementet forventer at satsingen skal bidra til å utvikle elev- og lærerrollen (KUF 2000a). På denne måten støtter innføringen av IKT 1990-tallets utdanningsreformer. I disse reformene har man villet skyve oppmerksomhet fra undervisning til læring og i sterkere grad enn tidligere vektlagt elevenes medansvar for egen og andres læring. I grunnskolens norskfag er dette tydeligst i et av de overordnede målene for faget der det heter at opplæringen skal "gjøre elevene til medvitne deltakere i sin egen læringsprosess" (L97:116). På hovedmomentnivå i læreplanen er dette målet bare i liten grad spesifisert og aldri når det gjelder leseferdigheter. I moderne lese-teori regnes innsikt om hva det innebærer å lese og forstå tekster og om hvordan man selv leser, som sentrale komponenter i utviklingen av god lesekompetanse (Baker og Brown 1984, Oakhill og Garnham 1988, Wixon og Lipson 1991).

Et siktemål for det arbeidet jeg vil presentere i denne rapporten, har vært å utforske hvordan arbeidet med informasjonsteknologi kan bidra til å gjøre ungdomstrinns elever

mer bevisste hva lesing er, hvilke leseferdigheter de selv har, og hvordan de best kan arbeide med å utvikle leseferdighetene sine og med å tilpasse dem til de behovene de har for å fungere i det informasjonssamfunnet de vokser opp i. I praksis har dette betydd at jeg har fått ungdom til å reflektere over det å lese på papir og det å lese på skjerm. Med skjerm forstår jeg i denne sammenhengen dataskjermen. Jeg har altså utnyttet elevenes møter med tekster i nye medier til å få dem til å tenke gjennom hvordan de møter – dvs. leser – tekster i det vi kan kalle det gamle mediet – boka eller papiret. Før jeg presenterer resultatene fra fou-arbeidet i ungdomstrinnsklassen fra prosjektet HYPTUNG (kapittel 5-7), vil jeg se nærmere på hva som kjennetegner dataskjermens tekster (kapittel 2), og på hva vi vet om hvordan vi leser dem (kapittel 3). Jeg vil også kort se nærmere på hva som kjennetegner ungdom som lesere (kapittel 4). Avslutningsvis oppsummerer jeg måter IKT kan brukes i arbeidet med å utvikle leseferdighetene til elever på ungdomstrinnet (kapittel 8).

DEL I: TEORETISKE PERSPEKTIVER

2 TEKSTER PÅ DATASKJERMEN

2.1 Skjermtekster

”Skjermtekster” ble tidlig introdusert som norsk betegnelse på tekster i de nye IKT-baserte mediene – jf. artikkelsamlingen *Skjermtekster. Skriftkulturen og den elektroniske informasjonsteknologien* (Schwebs red. 1994). Schwebs (1994) bruker også betegnelse ”dataskjermens tekster”, ”digitale tekster” og ”elektroniske tekster”. De tradisjonelle tekstene omtaler han som ”trykte tekster” og ”papirbaserte tekstprodukter”. En annen vanlig betegnelse er ”papirtekster”. Skillet mellom papirtekster og skjermtekster brukes for å beskrive forskjeller i mediene en tekst eksisterer i, og de konsekvensene dette har for hvordan teksten framstår. Det er imidlertid ikke nødvendigvis noen tekstlig, i betydningen språklig strukturell, forskjell mellom papir- og skjermtekster. I prinsippet kan den samme teksten tilhøre begge kategoriene: Papirtekster trykkes i dag ved hjelp av informasjonsteknologi, og finnes dermed også som skjermtekster (– selv om de vanligvis ikke er tilgjengelige for leserne i dette formatet), mens det vi omtaler som skjermtekster, på sin side ofte skrives ut og leses i papirversjoner¹.

Både ”skjermtekster”, ”digitale tekster” og ”elektroniske tekster” er begreper som kan omfatte mer enn dataskjermens tekster. ”Elektroniske tekster” kan for eksempel defineres som tekster som leses i et elektronisk medium. I tillegg til tekster på pc-en dekker begrepet da også teksting av tv-programmer og filmer og tekstene på tekst-tv. I tråd med avgrensningen jeg gjorde innledningsvis, der jeg definerte ”skjerm” som ”dataskjerm”, vil jeg i denne rapporten med ”skjermtekster”, ”elektroniske tekster” og ”digitale tekster” forstå tekster vi kan lese på dataskjermen.

¹Det å ta papirutskrifter av tekster vi ellers kunne lese på skjermen, er i dag så vanlig at det har blitt hevdet at spådommen om at utbredelsen av pc-er ville føre til det papirløse samfunn, er blitt gjort til skamme. Ifølge tidsskriftet *Folkevelt* økte nordmenns forbruk av papir til skriving og trykking (unntatt avis-papir) fra 34 kilo per innbygger i 1990 til 47,5 kilo i 1997 (Henriksen 1999).

I tekstvitenskapene har man tradisjonelt konsentrert seg om verbalspråklige tekster (se f.eks. Vagle, Sandvik og Svennevig 1993:17, Svensen 1985:11), men det har samtidig også vært åpnet for et utvidet tekstbegrep som inkluderer for eksempel tegneseriebilder og film. I møtet med informasjonsteknologi der mulighetene for integrering av skrift, tale, bilder og lyd er store, utfordres tekstbegrepet på nytt. Sentralt i diskusjonen om det nye mediets tekstformer står begrepet ”hypertekst”, som vi skal se nærmere på.

2.2 Hypertekstbegrepet

I prosjektet ”Hypertekst på ungdomstrinnet” har vi definert ”hypertekst” ved hjelp av ”hypertekstprinsippet” – som er forklart på denne måten:

sammenknytning av medieuttrykk (verbalspråklige tekster, bilder, lydsekvenser o.l) som er tilgjengelige på en datamaskin, ved at det fra ett eller flere punkter er opprettet elektronisk forbindelse (dvs. lenker) mellom uttrykkene som gjør det mulig å gå fra uttrykk til uttrykk (dvs. fra node til node) ved å klikke på forbindelsespunktene (dvs. pekeren). (Kulbrandstad, L.A. under arbeid)

En hypertekst defineres videre som to eller flere medieuttrykk knyttet sammen ut fra hypertekstprinsippet. Vi kan legge merke til at det er et strukturelt aspekt, sammenlenking, som løftes fram. I definisjoner av hypertekst er det ikke uvanlig å se en slik opptatthet av det strukturelle. Bare unntaksvis sies det noe om tekstenes innholdsmessige aspekter, som her: ”Hypertekst er et konsept for organisering og tilgjengeliggjøring av informasjon, basert på en teknologi som muliggjør elektronisk kopleing (lenker) mellom tekstelementer” (Engebretsen 2000a:86, min kursivering). Engebretsen definerer ikke ”informasjon” spesielt. Dermed får vi illustrert at vi står overfor nye utfordringer når vi trekker inn innholdssiden. Det er grunn til å anta at ”informasjon” her kan defineres vidt, men uten en presisering vil mange kunne mene at formuleringen passer bedre på mer sakpregede sjangrer enn på skjønnlitterære. I en generell definisjon av hypertekstbegrepet er dette uheldig, fordi det finnes mange eksempler på litterære hypertekster (se f.eks. Aarseth 1997²), og fordi sentrale hypertekstteorier er utviklet blant litteraturvitere. I Engebretsens definisjon kan vi for

² Aarseth (1997:62) definerer for øvrig ”informasjon” på denne måten: ”a string of signs, which may (but does not have to) make sense to a given observer”.

øvrig merke oss at selv om bruken av ordet ”informasjon” peker på hensikten med tekstene og på den måten kan si noe om innhold, er det likevel også i denne definisjonen mer strukturelle aspekter som framheves, siden det snakkes om hvordan informasjon *organiseres*, og hvordan den *gjøres tilgjengelig*.

Sammenlenkingsprinsippet framheves ofte som kjernen i hypertextbegrepet. Landow (1994:6) skriver: ”linking is the most important fact about hypertext, particularly as it contrasts to the world of print technology”, mens Burbules (1998:103) uttrykker seg slik: ”The key element in this hypertextual structure is the link”. Mot dette kan det innvendes at også en papirtekst med et fotnotesystem kan sees som en tekst preget av et sammenlenkingsprinsipp og dermed som en hypertext. Da må vi se notehenvisingene i papirteksten som pekere og selve notetekstene som noder. Det er imidlertid de *elektroniske* lenkene og de mulighetene disse lenkene gir til at leseren raskt kan få tilgang til store tekstmengder, musikkfiler eller liknende som først og fremst må sies å representere det grensesprengende ved hypertexter slik vi finner dem på for eksempel Internett.

På Internett finner vi tekster som på ulik vis er lenket sammen med andre³. Likevel får en inntrykk av at svært mange nett-tekster opprinnelig er papirbaserte (jf. også Moore 1999:52, Brent u.å., Engebretsen 2000a). For å karakterisere ulike typer nett-tekster er det introdusert spesialbegreper. Engan (2000:36) bruker for eksempel ”pseudo-hypertext” om skjermttekster som egentlig bare er ”papirtekster som har gjennomgått ei reint praktisk-teknisk omforming”. Som et typisk eksempel trekker han fram tilfellet der vi har en ”omfattende basistekst med hyperlenker som rett og slett leder til et noteapparat”. Brent (u.å.) er opptatt av det samme problemet, men i stedet for å lage et eget begrep for papirtekster som er lagt ut på nettet, bruker Brent ”native hypertext” om tekster som opprinnelig er skrevet som hypertexter og som fullt ut utnytter ”the associative, exploratory potential of the medium”. Behovet for slike betegnelser vitner om at det er vidt forskjellige måter å utnytte hypertextprinsippet på, og derfor er det også grunn til å understreke at det kan være store forskjeller mellom hva som i praksis omtales som hypertexter.

³ Ifølge en undersøkelse omtalt i nettavisen *digi.no* 18.mai 2000 ser det ut som nettstedene på verdensveven er lenket sammen i mindre grad enn man tidligere har antatt. ”Halvparten av nettet fører ingen steder” kaller avisen artikkelen der de refererer en undersøkelse foretatt av forskere fra IBM, Compaq og Alta Vista. Undersøkelsen skal visstnok omfatte 1,5 milliarder pekere på 200 millioner utvalgte nettsteder.

Forskjellen på det Engan kaller ”pseudo-hypertekst”, og det Brent kaller ”native hypertext”, kan også beskrives på en annen måte – nemlig som hypertekster med henholdsvis aksial struktur og nettverkstruktur. Landow (1994:23) skiller mellom nettopp disse typene. I den aksiale strukturen finnes det en tydelig hovedtekst med forskjellige lenker til andre tekster (jf. begrepet ”pseudo-hypertekst”). Strukturen sammenliknes med et tre der hovedteksten er stammen og treets greiner fører til mindre tekster. Landow kobler den aksiale strukturen til papirteksters trykketeknologi, mens han regner nettverksstrukturen som tilpasset det elektroniske mediet. Derfor mener han at det er nettverk som vil vinne fram. I denne strukturen er det ikke noe klart senter (altså ingen tydelig hovedtekst). Organiseringen av nodene karakteriseres isteden som utoverspredt (”dispersed”) og multisentrert (”multiply centered”). Engebretsen (2000a:82) diskuterer de to ulike strukturelle beskrivelsene gjennom blant annet å se nærmere på hvordan avisartikler på nettet kan utformes. Hans konklusjon er at det neppe er hensiktsmessig å kreve at en hypertekststruktur enten må være aksial eller nettverksbasert, men at man må se dem som ”to ”konkurrerende” strukturvariabler som i varierende grad preger – og eventuelt – dominerer en gitt hypertekststruktur”.

Linearitet har også vært mye diskutert i utviklingen av teorier om hypertekst. Enkelte framstiller skillet mellom hypertekst og annen tekst nærmest som dikotomisk med hensyn til denne dimensjonen. Et eksempel på det har vi i den inndelingen av tekster som gjøres i følgende utsagn: ”*Hypertext* differs from *linear text* in some fundamental way” (Foltz 1996:114, min kursivering). Hypertekster regnes med andre ord som ikke-lineære, mens vanlige eller tradisjonelle tekster (dvs. papirtekster) karakteriseres som lineære. Når temaet linearitet skal utdypes, er det vanligere å se at det knyttes til hvordan tekstene leses, enn til hvordan de er bygd opp – for eksempel som i dette sitatet: ”Hypertext, [...] has been defined as text designed to be read nonsequentially or in a nonlinear mode” (Landow 1992:126). Selv om det her er lesemåten som framheves, er det en underliggende premiss at selve hyperteksten kan karakteriseres ved at rekkefølgen på de ulike sekvensene ikke er forutbestemt, men at de kan kombineres på ulik vis. At tekster leses ikke-lineært, innebærer med andre ord at de kan leses på mange ulike måter (se diskusjon i 3.2). Snyder (1997) er opptatt av dette, men hun karakteriserer samtidig tekstene. Hun skriver:

Unlike books, however, a hypertext need have no beginning, no immutable order in which the information is set out, and no ending. It may offer multiple

entry points and provide many different pathways through the system for readers who themselves choose when and where to leave it. Unconstrained by the linearity and arbitrary ordering of the print medium's presentation of information, hypertext users can browse through the data more freely. (Snyder 1997:17)

Som vi ser, hevder Snyder at hypertekster ikke bare kjennetegnes ved at de mangler en forhåndsbestemt rekkefølge, men også ved at de ikke trenger å ha noen fast begynnelse eller slutt. Det uavsluttede er et kjenntegn vi finner igjen også hos Landow i den følgende definisjonen av "computer hypertext":

text composed of blocks of words (or images) linked electronically by multiple paths, chains, or trails in an open-ended, perpetually unfinished, textuality (Landow 1992:3)

Når hypertekster omtales som ikke-lineære, er det først og fremst tekster med nettverksstruktur man har i tankene – og det er strukturen som helhet det gjelder. Det betyr at selv om hyperteksten klassifiseres som ikke-lineær, vil hver enkelt verbalspråklig node innenfor hypertekststrukturen kunne være bygd opp etter et linearitetsprinsipp (se f.eks. Engan 1998:17). Et annet trekk som ofte nevnes i denne forbindelsen, er at hyperteksten gjerne sees som en motsetning til papirteksten. Snyders sammenlikning mellom hypertekst og bøker (jf. sitatet ovenfor) er et eksempel på nettopp dette. Sammenlikningen hennes er ikke helt heldig. Selv om det må regnes som konvensjon å lese mange teksttyper som presenteres i bokform fra begynnelse til slutt (f.eks. kriminalromaner), kan dette likevel ikke karakteriseres som noe allmenngyldig prinsipp (jf. f.eks. måten vi leser eller bruker bøker som leksikon eller leseverk i norskfaget).

Aarseth (1994 og 1997) har vært opptatt av å problematisere det nærmest dikotomiske skillet som mange har trukket mellom lineære og ikke-lineære tekster i ulike medier. Et av utgangspunktene hans er at enkelte hypertekstteoretikere har brukt et slikt skille til å beskrive den ikke-lineære hyperteksten som en tekstform som virker frigjørende ikke bare ved at leseren kan velge sin vei gjennom teksten, men også ved at tanken frigjøres – jf. for eksempel følgende sitat: "they [hypertexts] allow nonsequential reading and thinking" (Landow 1992:62). I artikkelen fra 1994 diskuterer Aarseth ikke-linearitet og litterær teori. Formålet er blant annet å vise at den ikke-lineære elektroniske hyperteksten ikke representerer noe entydig brudd med teksttradisjonen,

men at det er en teksttype som har sine tydelige forløpere, for eksempel i den mer enn tre tusen år gamle kinesiske *I Ching (Book of Changes)* eller i *Cent Mille Millions de Poèmes* fra 1961 av Raymond Queneau. Felles for begge disse tekstene er at de er bygd opp av elementer som kan kombineres på uendelig mange måter (se nærmere beskrivelse i Aarseth 1994:64f).

Den form for ikke-linearitet som Aarseth konsentrerer seg om, er knyttet til tekstenes fysiske framtredelesform og ikke til måten et eventuelt handlingsforløp er framstilt på, eller måten tekstene leses på. I definisjonen av ikke-lineære tekster trekker han likevel inn leseren:

A nonlinear text is an object of verbal communication that is not simply one fixed sequence of letters, words and sentences but one in which the words or sequences of words may differ from reading to reading because of the shape, conventions, or mechanisms of the text. (Aarseth 1994:51)

I et seinere arbeid (Aarseth 1997:46) stiller han spørsmålet annerledes, nemlig: "How can a text be linear?". Om den vanlige boka skriver han for eksempel at den jo kan åpnes hvor som helst og at man i prinsippet kan begynne å lese akkurat der man ønsker. Da jeg kommenterte Snyders sammenlikning av bøker og hypertekster ovenfor, trakk jeg inn lesekonvensjoner, men ser man bort fra slike konvensjoner og konsentrerer seg om teksten, slik Aarseth gjør her, er alle muligheter åpne. Aarseth konkluderer:

The book form, then, is intrinsically neither linear nor nonlinear but, more precisely, random access (to borrow from computer terminology). The book is well suited to linear discourse but is just as accommodating toward nonlinear discourse, as an encyclopedia [...] Even hypertext can be much stronger linear medium than the codex, should its author decide so [...] A hypertext path with only one (unidirectional) link between text chunks is much more authoritarian and limiting than (say) a detective novel, in which the reader is free to read the ending at any time. (Aarseth 1997:46-47)

Når man leser en god del hypertekstteori, får man det bestemte inntrykket at forfatterne først og fremst er opptatt av hypertekstens potensial. Det vil si av hypertekster som i høy grad utnytter hypertekstprinsippet – har en nettverksstruktur og

kan regnes som ikke-lineære teksttyper (se f.eks. Landow 1992, Snyder 1997 og Engan 1998). Både Landow og Snyder bygger sine framstillinger av hypertekstteori på de såkalte ”reader-response”-teoriene (se f.eks. Tompkins red. 1980). Det vil si at de er vel så opptatt av den teksten leseren bygger opp, som av den fysisk eksisterende teksten (se Aarseth 1997 for en kritisk diskusjon av dette). Jeg vil se nærmere på den måten lesing framstilles på i disse hypertekstteoriene i 3.3. Her vil jeg avslutningsvis nevne at det også er vanlig å skille mellom hypertekster leseren kan forandre, og hypertekster som ikke kan forandres av leseren (jf. f.eks. Aarseth 1997:60, Snyder 1997:19).

2.3 Oppsummering

I dette kapitlet har vi sett nærmere på hva som kjennetegner tekstene vi kan møte på dataskjermen. Bortsett fra at vi leser dem på skjermen, er det ikke så lett å finne felles trekk ved det mangfoldet av teksttyper som vi kan støte på. Hvilke tekster vi møter, vil være avhengig av hva vi bruker datamaskinen til. Tekster vi leser ved hjelp av Word eller et annet tekstbehandlingsprogram, vil ofte være tekster som primært er skrevet for å leses på papir. Disse tekstene skiller seg ikke prinsipielt fra trykte tekster, og når vi skal lese dem, foretrekker mange av oss å ta papirutskrifter. Introduksjonen av cd-rom og den raske utviklingen av Internett har ført til at stadig flere får erfaring med elektroniske hypertekster. Som jeg har gjort rede for, finnes det flere måter å bruke begrepet hypertekst på. På nettet vil vi møte både tekster som er nokså like trykte tekster, og tekster som i høy grad utnytter hypertekstprinsippet idet de består av mange sammenlenkede noder i en nettverksstruktur. I hypertekstteori er ofte leserroller og lese måter blitt trukket inn i forklaringen av hva hypertekst er. I det neste kapitlet vil jeg se nærmere på framstillingen av lesing i disse teoriene.

3 LESING PÅ DATASKJERMEN

3.1 Innledning

Når lesere møter et nytt medium, er det naturlig at de vil sammenlikne lesing i det nye mediet med lesing i det gamle. Alberto Manguel (1996), som har skrevet om lesingens historie, foretar en slik sammenlikning i et kapittel om bokas form. Han hevder at av alle de former lesestoffet har hatt gjennom tidene, har de mest populære vært dem som har gjort det lett for leseren å holde det som skal leses, i hånda. Å lese på dataskjermen sammenlikner Manguel med å lese tidligere tiders skriftruller. I begge situasjonene ser leserne en del av teksten av gangen mens de ruller ("scroll") nedover eller oppover. Fordelen med bokformen mener Manguel blant annet er at leserne lettere vil kunne beholde en følelse av helhet. De kan raskere bla til nye sider, og de holder hele teksten i hendene under lesingen (Manguel 1996:127).

Kamil, Intrator og Kim (2000) beskriver i sin forskningsoppsummering forskjellen mellom å lese på papir og skjerm under overskriften "some recurrent problems". Med det ønsker de å peke på at emnet ikke er nytt, men likevel aktuelt – selv om det ikke har hatt så mye oppmerksomhet i det siste. Aktualiteten begrunnes med at stadig mer informasjon blir å finne på skjermen. Dermed trenger vi å utforske likheter og forskjeller mellom de to lesesituasjonene. Oppsummeringen av forskning konkluderer de med at "reading at a computer screen is less efficient than from hard copy" (Kamil m.fl. 2000:782), men samtidig tar de forbehold om at utviklingen av teknologien raskt kan endre dette. Presseoppslag om utvikling av e-bøker (se f.eks. Harnes 1999, Ottesen 2000) og elektroniske avisutgaver (Bjørkeng 2000) tyder på at det for tida pågår et intensivt utviklingsarbeid som kan komme til å endre vår opplevelse av å lese fra skjerm, men inntil videre må vi forholde oss til de skjermtypene og den teknologien som rent faktisk er utbredt i befolkningen.

I dette kapitlet skal jeg se nærmere på noen ulike kilder til kunnskap om hva det innebærer å lese på skjerm. I 3.2 ligger fokuset på forskning om det lesetempoet vi bruker under skjermlesing. Både i dette delkapitlet og i de øvrige vil lesing av hypertekster stå sentralt. Jeg vil både ta for meg teoretiske tilnærminger til hypertekstlesing (3.3) og resultater fra noen empiriske undersøkelser (3.4.). I disse delkapitlene er det leseforståelse, leseroller, leseformål og lesestrategier jeg vil ta for meg, før jeg i 3.5 oppsummerer hva som kjennetegner det å lese på dataskjermen.

3.2 Skjermlesing – langsommere eller raskere enn å lese på papir?

Skjermlesing beskrives dels som langsommere enn papirlesingen (jf. f.eks. Kamil m.fl. 2000), dels som raskere. Den sistnevnte karakteristikken gjelder helst lesing av tekster på Internett. Det er vanlig å hevde at man ikke *leser* slike tekster, men at man skumleser eller skanner dem. Med det mener man at man leser hurtigere, men ikke så grundig⁴. Følgende sitat fra en artikkel skrevet av en amerikansk lærer er ganske typisk for den sistnevnte typen beskrivelser:

People don't read Web sites in the traditional sense; nor are they written to be read: we scan them, bouncing across the bulleted lists and highlighted text to determine if we are the intended audience and this is the sought-after information. (Burke 2000:15)

En kilde til slike beskrivelser er trolig Jakob Nielsen – en amerikansk forsker og forfatter av ledende bøker innenfor web-design⁵. Nielsen (1997) og Morks og Nielsen (1997) rapporterer egne undersøkelser av voksne nettlesere der de fant at 79 % ikke leste nettsidene ord for ord, men at de skannet – ”picking out individual words and sentences” (Nielsen 1997:1). Når Nielsen skal forklare hvorfor nettleserne skanner i stedet for å lese, er det første han trekker fram, at det er mer slitsomt å lese på skjerm, og at det derfor er rimelig at folk vil prøve å lese minst mulig av teksten. Ifølge Nielsen er skjermlesing i sin alminnelighet 25 % langsommere enn lesing fra papir. De andre forklaringene hans tar utgangspunkt i den lesesituasjonen som typisk skapes av nettet. Internett beskrives som et bruker-orientert medium der aktørene opplever at de må være aktive og i bevegelse – de må hele tida klikke seg videre. Den enorme informasjonsmengden bidrar dessuten til at leserne føler usikkerhet knyttet til om det er verdt å bruke tid på det de til enhver tid har foran seg, eller om det de søker, finnes et annet sted.

⁴ *The Literacy Dictionary* definerer ”scan” og ”skim” slik: ”to examine or read something quickly, but selectively, for a particular purpose” (Harris og Hodges red. 1995:226). Et problem med begrepsbruken er at man ikke skiller mellom ulike måter å lese selektivt. Dalby m.fl. (1989) gjør det. De bruker *punktlesing* om det å lese for å få tak i en spesiell informasjon, og *skumlesing* om det å lese raskt gjennom en tekst for å orientere seg. På norsk brukes *skumlesing* vanligvis i begge betydningene.

⁵ Se hjemmesiden til Jakob Nielsen på følgende adresse: <http://www.useit.com/>

I en undersøkelse foretatt tidlig på 90-tallet på dataskjermer som var avanserte for datida, studerte Muter og Maurutto (1991) blant annet skumlesingshastigheten til en gruppe voksne som leste både på skjerm og i en bok. Forsøkspersonene leste noveller i begge situasjonene. Det var med andre ord ingen skjermlesesituasjon som minner om nåtidas bruk av Internett (jf. beskrivelsen ovenfor). Muter og Maurutto definerer ”skimming” eller skumlesing som det å lese tre til fire ganger raskere enn man vanligvis gjør – med den hensikt å få tak i hovedinnholdet i det leste. Forsøkspersonene ble trent i en slik form for skumlesing på forhånd. Undersøkelsen viste at det var langsommere å skimme på dataskjermen enn når man leste papirtekster (ifølge resultatene faktisk hele 41 % langsommere). Når tekster ble lest på skjerm og papir i det som ble regnet som vanlig lesetempo, fant Muter og Maurutto ingen forskjeller mellom de to lesesituasjonene verken når det gjaldt tempo eller forståelse.

Selv om vi kan registrere noe sprikende resultater fra forskningen, tror jeg mange ut fra egne erfaringer vil være enige i at skjermlesing er mer anstrengende enn papirlesing. For mange lesere vil med andre ord utholdenheten foran en skjermtekst være mindre enn utholdenheten foran en papirtekst. Mange opplever det som såpass ubehagelig å lese på skjermen at de tar papirutskrifter hvis de vil lese noe grundig, eller hvis de skal lese noe av en viss lengde. Motivasjon for skjermlesing kan imidlertid kompensere noe av det ubehaget mange opplever, og det er bred dokumentasjon for at bruk av informasjonsteknologi i undervisningssammenheng i dagens situasjon fungerer som en sterk motivasjonsfaktor (Kamil m.fl. 2000, National Reading Panel 2000).

Når vi skal vurdere påstander som settes fram om tempoet ved skjermlesing, er det viktig å se nærmere på hva slags lesesituasjon som beskrives. Vi kan lese mye forskjellig på skjermen, og vi kan ha mange ulike formål med lesingen – akkurat som når vi leser papirtekster. Gode lesere vet dette, og de kjennetegnes blant annet ved at de kan variere tempo og lesestrategi etter formål. Noen ganger skumleser de, andre ganger leser de grundig. Jeg har vanskelig for å se at det skal kunne finnes prinsipielle forskjeller mellom papir- og skjermlesing på dette sentrale punktet. Det betyr at vi må regne med at vi både kan skumlese og lese grundig – også når vi leser Internett-tekster. Når vi søker informasjon, vil vi lese tekstene vi søker i, i et høyere lesetempo enn det vi vanligvis bruker⁶, men når vi har lokalisert informasjonen og skal prøve å hente

⁶ Hvis vi punktleser (jf. fotnote 4), vil vi her ikke lese hele teksten, men enkeltord eller enkeltsetninger i den.

meningen ut av en tekst, må vi lese grundig – på tilsvarende måter som når vi leser papirtekster.

Det kan tenkes at det er vanligere å velge lese måte med raskere tempo når vi leser tekster på Internett enn når vi leser papirtekster. En mulig forklaring på det kan være at vi oftere bruker Internett til å søke informasjon – det vil si til en leseoppgave som krever et høyt lesetempo. Samtidig opplever mange det som anstrengende å lese på skjermen – for eksempel hvis de må lese en lang tekst grundig. I en slik situasjon kan lesetempoet bli langsommere enn om man skulle ha lest tilsvarende tekst i papirutskrift. At lesesituasjonene foran skjermen kan fortone seg som så forskjellige, bidrar til å forklare at skjermlesing dels er beskrevet som noe som skjer i et høyt tempo (f.eks. ved informasjonssøking), og dels som en lesesituasjon der vi leser langsommere enn når vi leser tilsvarende tekster på papir (f.eks. ved grundig lesing for å få tak i et meningsinnhold).

3.3 Teoretiske framstillinger av hypertekstlesing

3.3.1 To definisjoner

I 2.2 var jeg inne på at det er vanlig å definere hypertekst ved å vise til hvordan teksttypen leses. Eksempelet jeg trakk fram, dreide seg om hypertekster som tekster som leses ikke-sekvensielt eller ikke-lineært. I beskrivelser av hva som kjennetegner *lesing* av hypertekster, er det egentlig det samme aspektet som brukes som utgangspunkt – idet leserens manøvreringer i tekstmassen framstår som sentralt. Det ser vi i de to følgende eksemplene:

”hyperreading”; this involves the reader making connections within and across texts, sometimes in ways that are structured by designer/author (for example, following footnotes or quotations), but often in ways determined by the reader. (Burbules 1998: 105)

We ”read” hypertext by navigating through it, taking detours to notes, and to notes to those notes, exploring what in print culture would be described as ”digressions” as long and complex as the ”main” text. (Snyder 1997:18)

Selv om vi kan finne forskjeller mellom disse to beskrivelsene (f.eks. at Burbules begynner med at leseren skaper sammenhenger, mens Snyder framhever at leseren navigerer og utforsker), mener jeg det samtidig er én tydelig likhet: I begge knyttes lesing av hyperteksten til det å utnytte teksttypens sentrale karakteristiske trekk – lenkesystemet. Dette er riktignok ikke eksplisitt nevnt i noen av definisjonene, men det er sammenlenkingsprinsippet som utnyttes når leserene følger ulike veier. Framstillingene de to sitatene er hentet fra, representerer likevel to nokså forskjellige beskrivelser av hypertekstlesing. Burbules (1998) bygger på retorikken og er opptatt av utviklingen av kritisk skriftkyndighet ("critical literacy") som en mulighet og utfordring for hypertekstlesing. Snyder (1997) er som alt nevnt inspirert av blant annet resepsjonsteori ("reader-response criticism"). Når hun beskriver lesing av hypertekster, legger hun særlig vekt på de nye leser- og skriverrollene hypertekster fører med seg, og hun beskriver denne lesingen som noe som tydelig skiller seg fra det å lese vanlige trykte tekster. I norsk faglitteratur gir Engan (1998, 1999, 2000) uttrykk for en tilsvarende grunnholdning. Burbules (1998:108) på sin side framhever at tradisjonelle tekster kan leses hypertekstuelt, og at hypertekster kan leses nokså tradisjonelt. Han mener vi ikke bør være så opptatt av hvor forskjellig de to lesesituasjonene er, men mer av hvordan sider ved det vi kjenner som tradisjonell lesing, må nyfortolkes i hypertekstkonteksten. Selv gjør han det ved å utforske det han regner som kjernen i hypertekstdefinisjonen, nemlig lenken.

Jeg vil bruke Snyder og Burbules som eksempler på ulike framstillinger av hypertekstlesing. Snyder oppfatter jeg som en representant for en retning som hittil har vært dominerende i faglitteraturen – det vil si en teoretisk tilnærming der det å lese hypertekster beskrives som en lesesituasjon som er helt annerledes enn det å lese tradisjonelle tekster (jf. f.eks. også Landow 1992, 1994) Jeg vil begynne med å se nærmere på hennes utgreiing om nye roller i boka *Hypertext. The Electronic labyrinth* (Snyder 1997).

3.3.2 Ny leserrolle – hypertekstlesing ifølge Ilana Snyder

For Snyder (1997) er hypertekst et medium som bare eksisterer "on-line" i en datamaskin. Et sentralt poeng i boka hennes er at hyperteksten visker ut grensen mellom leser og forfatter. Leseren får makt, makt som overføres fra forfatteren. En slik maktforskyvning er ifølge Snyder muliggjort gjennom hypertekstens åpne struktur.

Hyperteksten har ikke nødvendigvis verken noen begynnelse eller slutt, og rekkefølgen av tekstelementer er ikke gitt (jf. sitatet s. 18). Forfatteren kan derfor ikke på forhånd bestemme hvordan leserne skal nærme seg teksten. Med det menes at forfatteren ikke har strukturert teksten slik at det kan sies å være bestemt hvilken rekkefølge de forskjellige tekstsekvensene skal leses i. Leserne må selv velge sin egen vei blant mange mulige, og det er nettopp dette som er et kjernepunkt for Snyder. Hun skriver: "A hypertext is constructed partly by the writers who create the links, and partly by readers who decide which threads to follow" (Snyder 1997:ix). Leserne må innta en aktiv rolle. De beskrives ikke bare som aktive i arbeidet med å konstruere mening, men også som uavhengige og selvstendige. Alt i alt har Snyder et meget positivt syn på den nye leserrollen hun mener hypertekster åpner for. Hun ser den som en realisering av den lesesituasjonen som beskrives i resepsjonsteoriene, der et sentralt punkt er den sterke interessen for leseren – særlig for den teksten leseren skaper, når han eller hun leser. Snyder mener at man via hypertekst kan nå enda lenger i utviklingen av leserrollen. Ved hjelp av begrepet "skriver-leser" ("writer-reader") understreker hun den oppløsningen av de etablerte rollene hyperteksten kan stimulere til. Hun tenker da spesielt på de hypertekstene leserne ikke bare kan utforske, men også bidra til ved selv å produsere tekst. En hypertekstleser av dette slaget omtaler Snyder også som en "medforfatter". I tillegg snakker hun om to andre roller hypertekster inviterer til, nemlig "the browser" og "the user". "The browser" er en leser som ikke har så klart formål med lesingen, men som stopper litt opp her og der. "Surfer" er kanskje den mest nærliggende betegnelsen som er i bruk på norsk. "Brukeren" er på den andre siden en leser med et klart formål. Han eller hun er på jakt etter spesiell informasjon.

3.3.3 Diskusjon av Snyders framstilling

3.3.3.1 Leseren i en aktiv rolle

Etter mine vurderinger er det flere problematiske forhold knyttet til Snyders framstilling. Den grunnleggende innvendingen jeg har, er at lesing av hypertekster beskrives som en lesesituasjon som er unik, mens mye av det som trekkes fram, vanskelig kan betraktes som grunnleggende forskjellig fra en rekke situasjoner der det er trykte tekster som leses. Har vi å gjøre med forskjeller, er det heller snakk om gradsforskjeller enn om prinsipielle forskjeller. Et viktig poeng for Snyder er for eksempel at leseren av hypertekster er en aktiv konstruktør av mening. Går vi til tekstteori (f.eks. Brown og Yule 1991) eller til leseforskning (f.eks. Oakhill og Garnham 1988), vil vi finne at leserens aktive rolle beskrives som en nødvendighet for å kunne forstå *alle* typer tekster. I sin utdyping av begrepet ”tekstforståelse”, er Oakhill og Garnham for eksempel nettopp opptatt av aktive og passive leserroller:

Understanding is not just the *passive* reception of information from a text, but the *active* putting together of a message, using several types of information. We construct the intended message from what is explicitly stated, together with both general and specific background knowledge. (Oakhill og Garnham 1988:22, mine kursiveringer)

Tekstteoretikerne Brown og Yule (1991:223f) har naturlig nok utgangspunkt i teksten i sin framstilling, men et av deres grunnleggende poeng er at det å forstå en tekst handler om mer enn å forstå alle enkeltordene og alle enkeltsetningene. Dermed dreies interessen over til leseren. Leseren må bidra aktivt til å konstruere tekstens mening, blant annet gjennom å foreta inferenser. Det innebærer at han eller hun må gå ut over den informasjonen som er eksplisitt gitt, og for eksempel bruke bakgrunnskunnskapene sine i tolkningsprosessen.

Konteksten for Oakhill og Garnhams beskrivelse av forståelse er utforskning av hvordan barn og unge utvikler gode leseferdigheter, og særlig av hvordan de utvikler gode forståelsesferdigheter. Oakhill og Garnham presenterer empirisk forskning som viser at en del barn og unge ser ut til å ha problemer med å være aktive nok under lesingen. Dette kan bidra til at de får forståelsesproblemer. I et slikt lys kan det være

interessant å spørre om det å lese hypertekster er en lesesituasjon som kan være med på å gjøre lesere mer klar over leserens aktive rolle, men det er altså ikke dette som er Snyders poeng. Hun diskuterer leserrollen teoretisk. I en slik diskusjon mener jeg det er rimelig å inkludere innsikt fra lese- og tekstteori, men innsikten vi da finner fram til, gjør det altså vanskelig å skille ut hypertekstleserens aktivitet som noe helt spesielt.

3.3.3.2 Hypertekstlesing sammenliknet med lesing av trykte tekster

Noe av forklaringen på at Snyder kommer fram til at det å lese hypertekster er så forskjellig fra det å lese trykte tekster, må henge sammen med at det sammenlikningsgrunnlaget hun velger, som regel er boklesing. Når lesing av hypertekster beskrives som ”discontinuous, non-linear and associative” (Snyder 1997:69), skal det ses i motsetning til vanlig lesing, som betraktes som sekvensiell og sammenhengende. Hvis vi med vanlig lesing for eksempel forstår det å lese en roman, kan vi raskt bli enige om at konvensjonen er at romaner leses i den rekkefølgen forfatteren har lagt til rette for, gjennom måten han eller hun har bygd opp teksten. Vi begynner normalt med den første siden og leser alle sidene fram til slutten. Leser vi på en annen måte, for eksempel leser slutten av en kriminalroman før vi har kommet dit, vil mange oppleve det nærmest som juks. Det er tekster som har en lesekonvensjon som dette, som omtales som tekster som leses lineært eller sekvensielt, i motsetning til elektroniske hypertekster med nettverksstruktur og mange lenker, hvor lesingen omtales som ikke-lineær⁷. Som jeg har vært inne på, er det et kjernepunkt for Snyder at hypertekstleseren må velge sin egen vei blant mange mulige. Når vi snakker om tekster som i høy grad utnytter hypertekstprinsippet, er det ingen grunn til å bestride at en slik lese måte er typisk. Det jeg mener bør diskuteres, er altså hvor unik denne lesetilnærmingen er. Selv om den kan beskrives som vesensforskjellig fra den måten vi konvensjonelt leser romaner på, finner vi mange likheter med måten vi leser annet vanlig lesestoff på, for eksempel aviser og ukeblader.

Aviser er det trykte mediet nordmenn leser mest. Det gjelder både om vi ser på hvor mange som leser teksttypen, og om vi ser på hvor lang tid som brukes på mediet. En gjennomsnittsdag i 1999 leste for eksempel 81 % aviser, mens 19 % leste bøker (60 %

⁷ I denne sammenlikningen dreier det seg om hvorvidt rekkefølgen av større tekstelement er forhåndsfastlagt og styrt av lesekonvensjoner. For, som jeg tidligere har vært inne på, vil for eksempel teksten i en verbalspråklig node i hyperteksten, leses lineært (forutsatt at vi leser teksten grundig). Lineært betyr da at vi begynner med den øverste linjen og leser alle linjene ned til slutten av teksten.

av bokleserne rapporterte at de leste en roman), 15 % leste ukeblader og 15 % tidsskrifter. Til sammenlikning hadde 18 % vært inne på Internett. Aviser ble en gjennomsnittsdag lest i 33 minutter, bøker i elleve og ukeblader og tidsskrifter i fem minutter hver (Vaage 2000). Når jeg vil sammenlikne lesing av hypertekster med lesing av aviser og ukeblader istedenfor med lesing av bøker, er det altså ikke en sammenlikning hvor jeg bruker mer perifere medium, men en sammenlikning mellom lesing av et elektronisk medium og det mest leste trykte mediet (avis) og et medium som bare er noe mindre utbredt enn boklesing (ukeblad).

Aviser og ukeblader er trykte tekster som kan leses på nokså forskjellige måter. Selv om også de, som romaner, er tekster med sidetall, har vi ikke den samme faste konvensjonen om å la sidetallene styre lesingen, og det vil heller ikke bli opplevd som ”juks” å begynne bakfra. Faktisk er det mange som gjør nettopp det, for eksempel når de leser ukeblad. De begynner å bla bakfra og stopper opp litt her og der, og kanskje først etter at de har bladd gjennom hele bladet, går de tilbake og leser er hel artikkel. I en avis kan en overskrift, et bilde og en kort omtale på førstesiden føre til et ønske om umiddelbart å lese mer om en spesiell sak. Dermed blir vi oss fram til det oppgitte sidetallet. Noen faller riktignok av underveis fordi noe annet vekker deres interesse. Først etter for eksempel å ha lest eller skummet et par oppslag eller kikket på et reklametilbud når de fram til artikkelen som var det opprinnelige målet. Andre avislesere styres ikke av førstesiden i det hele tatt. De vet på forhånd hva de vil lese, og slår for eksempel umiddelbart opp på sportssidene. Kanskje leser de ikke mer enn det.

Folk flest ser ut til å være klar over at de leser aviser og ukeblader annerledes enn bøker. Barton og Hamilton (1998) gjorde en del interessante observasjoner av dette da de studerte hvordan et utvalg informanter fra en arbeiderklassebydel i Lancaster brukte lesing og skriving i sitt hverdagsliv. Det er for eksempel vanlig å skille mellom lesere og ikke-lesere. ”Lesere” var de som regelmessig leste bøker, mens man forble en ”ikke-leser” selv om man daglig leste aviser. Lesing av aviser og ukeblader ble i det hele tatt ikke regnet som ordentlig lesing. Noen sier rett ut at de ikke leser avisa, men bare kikker gjennom den. Både når det gjelder aviser, ukeblader og bøker, er det mange som rapporterer at de bare leser deler av stoffet. Grunnen er ofte at de er på jakt etter noe spesielt. Barton og Hamilton (1998:153) karakteriserer denne typen lesing som funksjonell lesing med et bestemt formål. Beskrivelsen svarer til den

hypertekstleserrollen Snyder kaller ”bruker”, og som ble forklart som en leser med et klart formål på jakt etter spesiell informasjon,

I beskrivelsen av hvordan aviser og ukeblader kan leses, mener jeg vi finner en tydelig parallell til en av de andre hypertekstleserrollene som Snyder nevner, nemlig ”the browser”. Opprinnelig betyr ”to browse” å beite eller gresse, men verbet har også utviklet en spesialbetydning som har med lesing å gjøre, nemlig: ”to read here and there in books, esp. for enjoyment”⁸. Det er i seg selv interessant at man tar i bruk et verb som opprinnelig beskriver en måte å lese bøker på, for å karakterisere lesing på nettet. Snyder (1997:35) omtaler da også betegnelsen som ”surprisingly bookish”. Kommentaren må vi se i lys av at det for Snyder er et hovedpoeng å belegge hvor annerledes lesing på nettet er, mens bruken av et verb med assosiasjoner til boklesing kan bidra til det motsatte, nemlig å understreke en viss likhet i situasjonene. Her skal det føyes til at ”to browse” jo ikke beskriver den vanlige måten å lese bøker på. Jeg vil hevde at lesemåten faktisk er vanligere både for aviser og ukeblader og for elektroniske hypertekster. Men når verbet også brukes om boklesing, tyder vel det på at vi heller ikke på dette punktet snakker om en absolutt forskjell mellom de ulike mediene. Forskjellen består heller i i hvor stor grad en slik lesemåte benyttes.

Hypertekster beskrives gjerne som tekster der vi gjennom den elektroniske lenkingen får tilgang til en enorm mengde informasjon. Også i aviser og ukeblader kan informasjonsmengden karakteriseres som stor. Den kan selvsagt likevel ikke sammenliknes med informasjonsmengden i den typen hypertekster jeg nettopp beskrev, men i motsetningen til en roman, hvor konvensjonen er at vi skal lese alt som finnes mellom permene, er aviser og ukeblader medier som vi kan si inneholder mer informasjon enn den enkelte leser vanligvis er interessert i. Informasjonsmengden er med andre ord mye større enn hva vi kan rekke igjennom på den tida de fleste bevilger seg til avis- eller ukebladlesing. Dette bidrar til å forklare at lesingen blir selektiv (vi leser forskjellige ting), og at vi ofte leser tekster delvis og ikke fullt og helt. Konsekvensen av en slik lesemåte er at det hver og en sitter igjen med etter lesingen, kan være nokså forskjellig. Også på denne måten mener jeg avis- og ukebladlesing kan sies å likne det å lese hypertekster. For å bruke Snyders metafor kan vi si at det finnes mange mulige veier gjennom lesestoffet. Den enkelte leseren må velge sin egen vei, og hvilken vei han eller hun velger, styrer hva vedkommende får ut av teksten.

⁸ Longman Dictionary of Contemporary English. 1985.

Kress og van Leeuwen (1996: 218f) er også opptatt av hvordan lesere kan ta ulike veier gjennom et lesestoff – det vil si *lesestier* ("reading paths") er den betegnelsen de foretrekker. Utgreiingen er interessant fordi den handler om noe av det samme som Snyder og andre hypertextteoretikere beskjeftiger seg med, men Kress og van Leeuwen skriver ikke om elektroniske tekster, men om hvordan visuell og verbalspråklig kommunikasjon integreres i stadig flere teksttyper. Et avsnitt i boka deres handler om lineær og ikke-lineær komposisjon. Der brukes avis- og ukebladoppslag som eksempler på trykt tekst som ikke leses lineært, og hvor lesestien ikke er strengt kodet, men hvor det finnes mange mulige stier. Blant annet påpekes det at det ofte er vanskelig å si hvor lesingen av et slikt oppslag vil starte, men også at den videre rekkefølgen kan være vanskelig å forutsi. Vi kan legge merke til at en slik beskrivelse ikke er så forskjellig fra den Snyder gav av hypertekster som åpne tekster (jf. sitatet s. 10-11).

Kress og van Leeuwen sammenlikner lesingen av avis- og ukebladsidene med det som kalles "densly printed pages of text" hvor teksten må leses lineært. En påstand de setter fram, er at lineær lesing gradvis mister sin utbredelse. Dette begrunner de ikke ved å vise til nettleasing, men med at trykte tekster som leses ikke-lineært, stadig blir vanligere. Ifølge de to forskerne bidrar dette også til å endre de tette trykte tekstene og den måten de leses på. Jo mer bruk av underoverskrifter, uthevninger, punktoversikter, tabeller, diagrammer og liknende som brukes, jo mer sannsynlig er det at teksten skummes og leses ikke-lineært. Vitenskapelige artikler trekkes fram som eksempler på en type tekst, som ikke alltid leses lineært, men hvor man for eksempel leser konklusjonen først, kikker gjennom overskrifter, studerer diagrammer og tabeller før man eventuelt bestemmer seg for å lese fra begynnelse til slutt. Kress og van Leeuwen analyserer også et oppslag i en australsk lærebok for grunnskolen. Oppslaget inneholder mange forskjellige småtekster hvor ingen enkelttekst framstår som viktigere enn de øvrige. I tillegg til tekstelementene finnes det bilder, diagrammer og punktoversikter. Kress og van Leeuwen mener elevene her ikke har noen hjelp til å vite hvor de skal begynne å lese, eller til å finne ut om noe er viktigere enn noe annet. Tendensen til å stykke opp teksten og supplere med bilder, diagrammer og liknende ser vi også i norske lærebøker for grunnskolen. De tydeligste norske eksemplene har vi kanskje likevel foreløpig i en del nye faktabøker for barn (for eksempel på en vurdering av en slik, se Kulbrandstad, L.A. 1999).

3.3.4 Å vurdere lenker – viktig element i hypertextlesing ifølge Burbules

Når Burbules (1998) skal karakterisere hypertexter på nettet, snakker han om det store informasjonsvolumet, om hvor fort vi kan nå denne informasjonen, og om nettets vevstruktur. Han ser lenkene som det sentrale elementet i den hypertextuelle strukturen (jf. s. 9). Dette mener han vi bør ta konsekvensen av også når det gjelder det å lese hypertexter – blant annet gjennom å være mer opptatt av lenkene og av den rollen de spiller i lesingen. Ifølge Burbules må vi ikke bare se lenker som noe som muliggjør ulike veier gjennom lesestoffet, men også som noe som kontrollerer tilgangen på informasjon. Noder kan for eksempel sammenlenkes slik at vi styres til å se stoff på bestemte måter. Et eksempel Burbules trekker fram til ettertanke, er hvordan et hopp fra en side med statistikk om tenåringer og narkotikamisbruk til en side om rockemusikk vil påvirke lesingen av musikkensiden.

En lenke kan tilsynelatende ha en nøytral utforming og rolle, men ifølge Burbules er det vesentlig å lære å bedømme lenkene, blant annet på hvilke måter de kan brukes for å sammenstille stoff. Betydningen av å kunne vurdere lenker for å utvikle kritisk lesing uttaler Burbules (1998:103) seg om på følgende måte: ”I claim that hyperreading can promote a significant kind of critical literacy, once the apparently neutral character of a ”link” has been problematised”. Burbules framhever to mulige måter å arbeide med utvikling av en slik kritisk bevissthet. Det er for det første å utforske ulike lenketyper og ulike funksjoner lenker kan ha (selv foreslår han en typologi inspirert av retorikken), og for det andre at leserne selv lærer å produsere hypertexter. Ved selv å bli hypertextskrivere kan hypertextlesere kanskje lettere slutte å se på lenker som autoritative – noe som ellers Burbules mener er svært vanlig.

Den kritiske lesingen av hypertexter har også andre sider. Et ofte beskrevet problem er knyttet til måten informasjon er lagret på på nettet – all informasjon befinner seg i prinsippet på samme tilgjengelighetsnivå, og alle forfattere eller web-designere befinner seg i prinsippet på samme troverdighetsnivå. Lesere trenger derfor å utvikle en kritisk holdning til informasjonen de presenteres for. Burbules peker på betydningen av også å studere fraværet av informasjon, og han mener at leserne trenger kjennskap til nettets sosiologi for å kunne lese kritisk. Som eksempel nevner han hvilke kulturelle grupper som drar fordeler av nettet, og hvilke som ikke gjør det.

3.3.5 Diskusjon av Burbules' framstilling

Sammenlenkingsprinsippet regnes som kjernen i hypertextbegrepet. Når Burbules fokuserer på hyperlenkene og vektlegger deres betydning i lesingen, griper han fatt i et punkt der det er rimelig å tenke seg at det vil være forskjeller mellom det å lese hypertexter og det å lese andre tekster. Om slike forskjeller finnes, og om utforskning av lenker virkelig er et så effektivt redskap til å fremme kritisk lesing som Burbules påstår, gjenstår å se gjennom empiriske studier.

Burbules' påstand om at hypertextlesing egner seg til å fremme en kritisk skriftkyndighet, er vanskelig å vurdere. Dette er vanskelig blant annet fordi Burbules ikke plasserer seg direkte i forhold til ulike måter å bruke begrepet "critical literacy" på. I leseforskning har det for eksempel vært vanlig å se "kritisk lesing" som en kognitiv delferdighet i lesing. Elbro (1996:13) snakker om tre delferdigheter i lesing: gjenkjennelse, foregriping og tenking med utgangspunkt i teksten. I den sistnevnte ferdigheten ligger blant annet det å foreta kritiske overveielser. I den kognitivt inspirerte leseforskningen har det å utvikle kritisk lesing imidlertid ikke vært vektlagt. Begrunnelsen Elbro gir for det, er at vi her snakker om en generell kognitiv ferdighet, og ikke om en ferdighet som er spesiell for lesing. Når lesing har vært utforsket i et samfunnsperspektiv, har kritisk lesing blant annet dreid seg om å skape en bevissthet hos leseren som gjør at han eller hun kan stille spørsmål ved tekstene og den måten de framstiller en sak på (se Moje m.fl. 2000).

I norsk skole har vi tradisjon for å integrere kritisk lesing i norskfaget. På ungdomstrinnet er det i dag for eksempel et mål at elevene skal lære å lese kritisk og selvstendig (L97:124). Arbeidet i skolen kan sies å være inspirert av begge de ovenfornevnte retningene. Elevene skal lære å tenke med utgangspunkt i teksten. Kritisk lesing ses da som en avansert form for leseforståelse, men elevene skal også kunne analysere tekster og se hvordan de for eksempel påvirker oss (se f.eks. kapittelet "Hvordan påvirker vi, og hvordan blir vi påvirket?" i Bonde m.fl. 1998). Et slikt arbeid med kritisk lesing fikk for alvor plass i læreplanene på 1970-tallet samtidig som et utvidet tektbegrep vant fotfeste. I M74 heter det for eksempel om arbeidet på ungdomstrinnet:

Det bør legges stor vekt på kritisk lesning og vurdering av innholdet i lærebøker, dags- og ukepresse, og andre publikasjoner og trykksaker. En kan

for eksempel begynne med å sammenlikne hvordan forskjellige aviser presenterer en og samme nyhet. (M74:100)

”Kritisk lesing” har i norsk skole særlig dukket opp som begrep når nye teksttyper har blitt trukket inn. Siden nye tekstformer gjerne møtes med en viss skepsis, kan ”kritisk lesing” i praksis lett bli ensbetydende med det å innta en negativ holdning (jf. diskusjonen om analyseoppgaver i videregående skole i Hoel 1990). Internett-tekster representerer nye tekstformer. Ut fra et slikt perspektiv kan vi kanskje forvente en fornyet interesse for emnet kritisk lesing nå når alle skoler kobles til Internett. Siden vi kan finne tekster i alle sjangrer på Internett, er det rimelig at den kritiske analysen av tekstene får et noe annet innhold enn tidligere. For eksempel gjør den måten informasjon presenteres på, på nettet (jf. beskrivelsen til Burbules) det ofte utfordrende for brukere å vurdere egnethet, relevans og troverdighet ved informasjonen de møter. Sånn sett er det rimelig at utbredelsen av hypertextlesing fører med seg en økt vektlegging av kritiske leseaktiviteter i utdanningssystemet. Samtidig er det altså viktig å diskutere hva et slikt emne skal inneholde.

3.3.6 Hypertekstlesing på norsk

I norsk faglitteratur har begrepet ”navigering” ofte blitt trukket fram i forbindelse med omtale av hypertekstlesing. Schwes (1994:13) nevner emnet bare kort når han skriver at det raskt oppstår et navigasjonsproblem når vi leser tekster i et elektronisk hypertekstunivers, mens Engan (1999) gjør navigasjon til en hovedsak i artikkelen ”Navigasjon og konstruksjon i hypertekst. Noen betraktninger om å lese på skjerm”. Om det å lese hypertekst skriver han:

Å lese er [...] blitt noe mer enn bare å avkode og fortolke, slik vi gjør når vi forholder oss til papirtekster og er (mer eller mindre) styrt av en senderintensjon. Lesing har også fått et klart preg av *navigasjon*, fordi vi må kunne orientere oss innenfor et kompleks av informasjon, og dette må skje *her og nå*. (Engan 1999:18)

Engans framstilling av hypertekstlesing minner på noen grunnleggende punkt om framstillingen til Snyder. Han er opptatt av leserens valg av vei gjennom hyperteksten, av at leseren må være aktiv og konstruere sin egen ”lesertekst”, av at leseren er en medskriver og av at lesing av hypertekst kvalitativt skiller seg fra lesing av papirtekst.

Den krever ”en annerledes lesestrategi og konstituerer en annen leserrolle” (Engan 1998:17). En slik beskrivelse av hypertekstlesing diskuterte jeg i 3.3.3. Jeg kan ikke se at introduksjonen av begrepet ”navigering” gjør noen forskjell. Hva som legges i dette begrepet, synes jeg for øvrig heller ikke er så lett å få tak i. Engans utdyping av ”navigering” som ”orientere oss innenfor et kompleks av informasjon”, oppfatter jeg som en temmelig generell beskrivelse. Et problem ved framstillingen er at Engan føyer ”navigering” til kjente delprosesser i lesing som ”avkode” og ”forstå”⁹. En slik opplisting kan gi inntrykk av at navigering er en spesiell kognitiv delprosess i lesing på linje med avkodning og forståelse. Vi finner imidlertid eksempler på at andre som har skrevet om hypertekstlesing, har brukt ”navigering” på en annen måte, nemlig om kjennskapen til manøvreringsverktøy og om de motoriske ferdighetene man trenger for å utnytte hypertekster på skjermen. Moore skriver for eksempel:

A novice user of the Internet, [...], will have to learn a whole range of ways of *navigating* texts, from clicking on underlined text or images in order to move to another text to scrolling down a text in order to see its entirety. (Moore 1999:57, min kursivering)

Vi kunne føye til andre slike navigeringsferdigheter som for eksempel å bruke nettleserprogrammets knapper for å komme seg framover eller tilbake. Denne måten å bruke ”navigering” på synes jeg har mer for seg fordi den omfatter noe man faktisk må lære seg for å kunne lese hypertekster. Når navigering altså brukes om grunnleggende ferdigheter vi trenger for å finne fram i en hypertekst, vil jeg mene at verbet brukes mer i tråd med ordets opprinnelige betydning – som impliserer at man finner sin vei ved hjelp av kart eller andre styringsinstrumenter. Slik jeg forstår Engan, er det imidlertid ikke først og fremst grunnleggende ferdigheter av denne typen han tenker på, men mer de valgene leseren gjør når han eller hun orienterer seg i det aktuelle universet (jf. også f.eks. Snyder 1997:37). Dermed er vi tilbake til diskusjonen i 3.3.3.

Engan (1999:18) skiller mellom to måter å lese hypertekster. Den ene kaller han ”fokusert lesing” og den andre ”en mer assosiativ lesing”. I en fokusert lesesituasjon holder leseren fast på det samme tematiske fokuset over tid, mens man i assosiativ lesing vil ”dreie fokus etter hvert som nye innholdsmomenter inviterer til det”. Engan er selv inne på at det kan diskuteres hvor spesielle det to beskrevne lesemåtene er. Han skriver:

⁹ ”Forstå” brukes i artikkelens ingress, mens ”fortolke” brukes i sitatet ovenfor.

Å samle sammen informasjon fra ulikt hold ut fra ei vurdering av mulig relevans er jo noe vi gjør hele tida. Jeg vil likevel hevde at de mulighetene IKT byr på for å gjøre informasjonen umiddelbart tilgjengelig faktisk representerer noe nytt, fordi den digitaliserte databehandlinga paradoksalt nok gjør det mulig å integrere i tid den informasjonen som i utgangspunktet er sterkt fragmentert i rom. (Engan 1999:18)

Det Engan her trekker fram som grunnleggende annerledes når vi leser hypertekster, er altså egenskaper ved situasjonen (mye informasjon blir umiddelbart tilgjengelig). At lesesituasjonen på denne måten er annerledes, tror jeg de fleste vil være enige i, men som jeg allerede har diskutert i forbindelse med Snyders teori, kan lesemåtene i seg selv vanskelig beskrives som eksklusive for hypertekstlesing.

3.4 Undersøkelser av hypertekstlesing

3.4.1 Innledning

Tre amerikanske forskningsoppsummeringer som ble presentert våren 2000, viser alle til at det er gjort få empiriske studier av lesing av hypertekster (Leu 2000, Kamil m.fl. 2000, The National Reading Panel 2000). Når det gjelder undersøkelser av hypertekster brukt i leseopplæring, viser det seg at elever i ungdomstrinnsalder sjelden har vært informanter (The National Reading Panel 2000). Det meste av forskningen er da heller ikke utført i skolesammenheng, men i eksperimentelle situasjoner med voksne lesere (Foltz 1996, Sullivan og Soloway 2000). Selv om emnet hittil ikke har engasjert så mange leseforskere, finnes det en del studier foretatt av forskere som arbeider med informasjonsteknologi. Leu (2000) baserer seg på kunnskap fra begge disse tradisjonene. En forskjell han framhever mellom dem, er at tidsbruk nesten alltid er inkludert i studier fra IT-forskersamfunnet, mens det meget sjelden trekkes inn av leseforskere (med unntak for lesetempo). Leu viser blant annet til en undersøkelse han selv har vært med på, der man ikke fant noen forskjeller i læringsutbytte mellom en hypermediasituasjon og en klasseromssituasjon, men hvor elevene som arbeidet med ny teknologi, bare brukte en tredjedel av den tida som ble brukt i klasseromskonteksten. Leu utfordrer derfor leseforskerne med hensyn til hvilke variabler som bør inkluderes i studiene.

De undersøkelsene av hypertextlesing som presenteres i det følgende, må ses som eksempler på forskning som inneholder resultater som jeg har vurdert som særlig interessante med tanke på undersøkelsen fra en norsk ungdomstrinnsklasser arbeid med hypertexter som jeg vil presentere seinere i rapporten. I 3.4.2 presenterer jeg en studie av voksne hypertextlesere (Foltz 1996) og en av ungdom (Sullivan og Soloway (2000). Begge undersøkelsene omhandler leseforståelse og lesestrategier. I 3.4.3 tar jeg spesielt for meg undersøkelser av en viktig teksttype på Internett, nemlig nettaviser.

3.4.2 To eksempler på undersøkelser av hypertextlesing

Foltz (1996) har forsket på forståelse av hypertexter sammenliknet med forståelse av lineære tekster. I et eksperiment lot han en gruppe studenter lese tekster innenfor et område hvor de ikke hadde spesielt gode bakgrunnskunnskaper. En læreboktekst ble omarbeidet til to hypertextversjoner, og hver student leste én av de tre versjonene. Halvparten fikk beskjed om å lese teksten for å lære om emnet, mens den andre halvparten skulle søke etter spesiell informasjon. Begge gruppene fikk forståelsesspørsmål etterpå og skrev dessuten et essay. Hypertextversjonene var utformet etter råd fra håndbøker om web-design. Hypertextene hadde blant annet et kart som både viste tekstens struktur og inneholdt pekere som tok leserne til de ulike delene av teksten. Forskjellen mellom de to versjonene var at i den ene var det arbeidet mer med å sikre at det å følge en lenke til en ny node ikke ville føre til at man som leser mistet sammenhengen i det leste (se detaljer i Foltz 1996:122).

Foltz fant små forståelsesforskjeller mellom leserne av de tre tekstversjonene, og det var også bare små forskjeller i de strategiene som ble brukt. Mellom 80 og 90 % av klikkene i hypertextlesingen ble gjort på en måte som gjorde at sammenhengen i det leste ble beholdt. Det var ingen forskjell mellom de to hypertextversjonene. Et utgangspunkt for studien var en antakelse om at det er vanskelig å sikre koherens i hypertexter fordi forfatteren ikke kan forutse hvilke veier leserne velger gjennom stoffet. Mange av de mulige lenkene i en hypertext kan komme til å gjøre leserens forståelsesprosess vanskeligere. Det viste seg altså ikke å være tilfellet i dette eksperimentet. Leserne valgte sjelden å følge lenker som tok dem til helt andre deler av hypertexten.

Foltz kommer selv inn på at det er vanskelig å generalisere resultatene i studier av hypertekstlesing. Grunnen er at det er så store ulikheter mellom situasjonene. Leserene er forskjellige, tekstene er forskjellige, og det er også de oppgavene leserne får. Foltz brukte selv voksne gode lesere som fikk konkrete oppgaver, og som ble satt i en studiesituasjon – en situasjon de kjente godt fordi de var studenter. Foltz laget dessuten selv hypertekstversjonene, og de inneholdt blant annet manøvreringskart. Disse forholdene må vi ta i betraktning når vi vurderer resultatene. Selv om denne gruppas bruk av hypertekstens lenker karakteriseres som koherent, innebærer det ikke at hypertekstlesing med andre formål nødvendigvis er det, og heller ikke at det vil være vanlig for yngre eller for mer utrenede lesere.

I en delstudie bad Foltz seks av hypertekstleserne tenke høyt mens de leste. To av de seks hadde i oppgave å søke etter informasjon, mens de fire andre leste for å tilegne seg generell kunnskap om emnet. Høyttenkingsprotokollene viste at leserne sjelden forlot den hierarkiske strukturen (dette er ikke nærmere utdypet), og dessuten at de foretrakk å lese hele tektnoden før de beveget seg videre. De støttet seg til kartet (dvs. oversikten over hypertekstens struktur) for å orientere seg og for å velge vei. Dessuten fungerte titlene på nodene som viktige orienteringspunkt.

Foltz oppsummerer eksperimentene med å hevde at det å lese hypertekster ikke bare er en leseprosess, men også en problemløsningsprosess. Hvis leseren mangler bakgrunnskunnskap om emnet han eller hun skal lese, kan hypertekster gjøre leseforståelsesprosessen vanskeligere enn om man leser en papirtekst. Det som blir vanskeligere, er blant annet å velge hvilke lenker som skal følges. Et annet problem for lesere som ikke har så godt utviklede leseferdigheter, kan være at det å manøvrere seg gjennom en hypertekst vil kunne ta kapasitet fra forståelsesprosessen. Foltz foreslår at de som lager hypertekster, bør utnytte innsikt fra leseforståelsesforskningen. For eksempel mener han man burde være opptatt av å tilrettelegge for at lesere kan få tilbud om en guidet tur gjennom hyperteksten.

Den andre undersøkelsen av hypertekstlesing jeg vil trekke fram, er en utforskende studie av en gruppe ungdommers lesing. Sullivan og Soloway (2000) undersøkte 12- og 16-åringers lesing av to nettstedet. Åtte gutter og åtte jenter deltok. Alle ungdommene hadde erfaring med bruk av Internett. I en gjennomsnittlige uke oppgav de at de brukte fra én til tre timer på nettet. De to nettstedene som ble brukt i undersøkelsen, var på forhånd ukjente for ungdommene. Det ene stedet omhandlet

tegnaserier (Disney). Det er et nettsted som preges av mange bilder og animasjoner. Det andre nettstedet handlet om biler og bilkjøp. Det hadde færre bilder, ingen animasjoner og brukte dessuten en standardfarge på de verbalspråklige pekerne. Til hvert av nettstedene fikk ungdommene et utvalg oppgaver de skulle svare på.

Ungdommene rapporterte at de syntes det var mye morsommere å bruke siden til Disney enn den andre, men forskerne fant ingen forskjeller i hvor godt informantene greide å løse oppgavene til de to sidene. Det tydeligste resultatet var at sekstenåringene greide alle oppgavene best. Dette forklares med at de i kraft av sin alder hadde bedre allmenne bakgrunnskaper. Foran skjermen oppførte de to aldersgruppene seg nokså likt. De viste for eksempel stor tålmodighet når de ventet på at bilder skulle lastes ned. Selv om de uttrykte frustrasjon gjennom sukk og stønn, ventet de til hele bildet dukket opp på skjermen, før de klikket seg videre. Nettleserens tilbake-knapp ble svært mye brukt som navigeringshjelp. Et annet typisk trekk var at informantene valgte å følge veier de visste ikke førte fram, både tre og fire ganger før de gav opp. Dette kommenterte de med utsagn som: "I know it won't work, but I don't know what else to try".

Resultatene peker også mot at de unge leserne ikke brukte mye oppmerksomhet på felt på skjermen de oppfattet som reklame. Sullivan og Soloway foreslår termen "banner blindness" for fenomenet. Denne bannerblindheten forklarer de slik: "selective inattention to the region of the screen most commonly used to display banner advertising". Sullivan og Soloway illustrerer poenget med observasjon av lesernes atferd i forhold til en av oppgavene de fikk. For å løse denne oppgaven måtte informantene følge en peker fra nettsiden om biler og bilkjøp. Pekeren minner om en annonse både gjennom plasseringen (øverst på siden sammen med to andre nokså like pekere), og gjennom utformingen (bilder av biler i rammer med forskjellige farger). Bare én av de seksten begynte jakten på svaret med å klikke på det aktuelle bildet. Da en av de øvrige informantene ble spurt hvorfor han ikke begynte med denne pekeren, svarte han: "Oh, well, it's a graphic. Given its position on the page, I thought it was an ad. I didn't even look at it".

I diskusjonen av resultatene hevder Sullivan og Soloway at selv om mange ungdommer vet *hvordan* de skal finne informasjon på et nettsted, vil mange trolig ha store problemer med å finne ut *hvor* de skal lete. Derfor framhever de to forskerne at de som skal lage nettsider for barn og unge, bør legge vekt på å inkludere hjelp til

orientering og navigering. Dessuten foreslår de at man lager en egen sti til en node som inneholder aktuell bakgrunnskunnskap. Rådene Sullivan og Soloway gir, svarer med andre ord til rådene Foltz gav om utformingen av nettsted for voksne. Her kan det være et poeng å merke seg at de rådene om konstruksjon av hypertexter som settes fram på bakgrunn av denne forskningen dreier seg om å hjelpe leserne med å orientere seg i hypertextstrukturen. Følges rådene, vil betydningen av det hypertextteoretikere som Snyder og Landow framhever som noe av det sentrale (for ikke å si frigjørende) ved hypertexter, nemlig det at leseren må foreta valg og på den måten bygge opp sin egen tekst, bli betraktelig redusert. Det behøver ikke å bety at det blir borte, men kanskje vil man finne at slike hypertexter egner seg bedre til utfolding i visse sjangrer enn i andre. Både Snyder og Landow skriver med utgangspunkt i litterær teori, mens de to undersøkelsene av hypertextlesing vi har sett på i dette avsnittet, har dreid seg om å søke informasjon og løse oppgaver til eller lære av hypertexter som representerer mer informative eller utgreiende teksttyper.

3.4.3 Undersøkelser av voksnes nettavislesing

En innvending man kan reise mot forskning på forskjeller og likheter mellom skjerm- og papirlesing er at sammenlikningsgrunnlaget lett blir så forskjellig. Studier av nettavislesing har den fordelen at det kan sammenliknes med lesing av papirutgaver av de samme avisene. Selv om nettavisen og papiravisen ikke er identiske, er det mye som er likt.

Jeg har alt vært inne på at aviser må regnes som et viktig lesestoff i Norge. Faktisk beskrives den norske befolkningen som verdens mest avislesende folk (Futsæter 1998). Ikke bare leser ni av ti nordmenn minst én avis hver dag, men lesing av nettaviser karakteriseres også som en av de mest populære tjenestene på Internett. Foreløpig er det imidlertid ikke noe som tyder på at nettavislesing erstatter lesing av papirutgavene (Futsæter 1998, Gimmetstad 2000). En melding fra NTB-Reuters fra desember 1999¹⁰ bekrefter denne tendensen med tall fra USA. I en undersøkelse foretatt av den amerikanske aviseierforeningen rapporteres det at 74 % sier de ikke har endret sine papirlesevaner etter at de begynte å lese nettaviser. 8 % leser mer papirbaserte utgaver enn tidligere, mens 15 % har redusert papirlesingen. I det følgende skal vi se nærmere på to undersøkelser av hvordan nettavisene leses. Både i

¹⁰ Meldingen stod på trykk i Aftenposten 15.12. 1999 under overskriften ”Internett er ingen trussel mot avisene”.

Engebretsen (2000b) og i Stanford-Poynter-prosjektet (2000) er det leseatferden til voksne erfarne nettbrukere som er blitt studert.

Engebretsen (2000b) rekrutterte i 1997 et leserpanel blant Stavanger Aftenblads nettlesere. Fra 1997 til 1999 samlet han inn data fra panelet fire ganger via skriftlige nettdistribuerte spørreskjemaer. I alt 108 personer deltok i hele undersøkelsen. Av disse var 95 % menn. Majoriteten var i alderen 20-50 år, hadde høy utdanning, leste nettaviser minst fire dager i uka og bedømte selv egne dataferdigheter som svært eller ganske gode. Undersøkelsen viser at tilgangen til nettaviser fører til en større bredde i det utvalget av aviser som den enkelte leser. Hele 73 % av paneldeltakerne svarer at de sporadisk leser flere aviser etter at de har blitt nettlesere, enn de gjorde bare som papirlesere. I noen av spørsmålene oppfordres informantene til å sammenlikne det å lese aviser på nettet og i papirutgaver. Bare 25 % krysser av for at de syntes det er ”artigere” å lese avis på skjerm enn på papir. Faktisk hevder 68 % at de opplever det som mer ubehagelig å lese på skjerm, mens 27 % synes det er omtrent det samme som å lese en papirutgave. Hele 62 % sier at de ikke leser tekster like ofte til bunns når de leser på skjermen, som når de leser papirutgaver. Dette resultatet står tilsynelatende i motsetning til resultatene til Foltz, som jo fant at de voksne leste hele noden før de gikk videre. Når jeg skriver tilsynelatende, er det fordi hvor fullstendig man velger å lese en tekst, blant annet vil være avhengig av formålet med lesingen. Skal man orientere seg i en avisartikkel (jf. Engebretsens studie), kommer man sannsynligvis raskere til et punkt der man synes man har fått tilstrekkelig informasjon, enn når man har i oppgave å skulle lære seg noe eller vet at man skal svare på innholdsspørsmål etter lesingen (jf. studien til Foltz). I Engebretsens undersøkelse sammenliknes to tilsvarende situasjoner (avislesing på skjerm og papir). Når forsøkspersonene da rapporterer at de oftere bryter av lesingen av skjermteksten, kan det komme av at det er mer anstrengende å lese på skjerm (som de jo gir uttrykk for), men også av at målet med avislesing på skjerm og papir kan være noe forskjellig.

Det flest trekker fram som den viktigste fordelen med nettavislesing, er muligheten til å få ferske og oppdaterte nyheter. En annen viktig fordel er muligheten til å få tilgang på store mengder informasjon om den enkelte nyhetssaken. Tilgangen til slik tilleggsinformasjon gis gjennom lenker. Siden lenker regnes som noe av det mest typiske for hypertekster, er panelets erfaringer med bruk av lenker interessante. De aller fleste (71 %) foretrekker at førstesiden i en nettavis har mange pekere. De synes heller ikke at det er forstyrrende at pekerne er plassert inne i teksten. 63 % svarer at de

ofte har blitt skuffet over innholdet i lenkene de har åpnet. Halvparten mener imidlertid at de er kritiske til hva de klikker på. De har krysset av for at de bare klikker på en peker når de finner noe de er interessert i. Engebretsen tolker dette som manglende støtte til ”teorien om at ”lenke-nysgjerrighet” er en motiovasjonsfaktor som særpreger skjermlesing i forhold til papirlesing” (Engebretsen 2000b:62).

I Stanford-Poynter-prosjektet (2000) brukte man ikke spørreskjemaer, men direkte observasjoner av nettlesere (videofilming og studier av øyebevegelser) kombinert med intervjuer. Hensikten var å finne ut hvordan et utvalg voksne går fram når de leser aviser på nettet. I alt 67 informanter ble rekruttert gjennom at de svarte på en annonse i en nettavis. Leste man nettaviser mer enn tre ganger i uka, kunne man melde seg. Informantene ble bedt om å ta med seg bokmerkene til de nettavisene de vanligvis leste, og lese dem på den måten de vanligvis pleide å gjøre. Til studien av øyebevegelser har forskerne brukt et hjelpemiddel som kan registrere hvor øyet stopper for å ta til seg informasjon. Det typiske lesemønsteret som ble avdekket, var at blikket går til tekst og ikke til bilder eller grafikk. Øyer søker overskrifter, korte introduksjoner eller annen tekst. Teksten skimleses eller leses, og så ser man på bilder og grafikk. Ofte ser man på bilder eller grafikk først etter at man har klikket seg tilbake til hovedsiden etter å ha lest en full artikkel. Det ble registrert at øynene til forsøkspersonene gikk systematisk over mer enn 75 % av lengden på artiklene de fant fram til. En sentral konklusjon i denne delen av studien er derfor at den første og beste muligheten for en web-designer til å nå en leser, er gjennom teksten. Nettavislesingen til disse informantene karakteriseres ellers som bredt anlagt. En vanlig framgangsmåte var å rulle seg nedover sidene og se om man fant noe interessant. En slik leseatferd må vi regne med ikke er særlig forskjellig fra det som særpreger måten mange leser papirutgaver av avisene på.

3.5 Hva kjennetegner det å lese på skjerm? – En oppsummering

I dette kapitlet har jeg sett nærmere på hvordan det å lese på skjerm er blitt beskrevet. ”Å lese på skjerm” er et vidt begrep – akkurat som det ”å lese på papir”. Vi kan lese mange forskjellige typer tekster, vi kan ha ulike leseformål og dermed velge ulike lesestrategier, og vi kan innta forskjellige leseroller – igjen akkurat som når vi leser papirtekster. Et gjennomgående spørsmål er hvor forskjellig skjermlesing er fra papirlesing. Det er for eksempel både blitt hevdet at det å lese på skjerm er

langsommere enn å lese på papir, at vi leser i omtrent samme tempo, og at vi ofte leser raskere når vi leser på skjerm. Slike påstander står ikke nødvendigvis i motsetning til hverandre. De ulike resultatene kan forklares ved at skjermkvaliteten forandrer seg slik at det blir mindre anstrengende å lese på skjermen, og de kan forklares ved at manges vanligste leseopplevelse foran skjermen er surfing på Internett på jakt etter spesiell informasjon – en lesesituasjon som krever at tempoet er høyt.

Det er rent ytre forskjeller i lesesituasjoner foran skjermen og lesesituasjoner med trykte tekster. Hovedforskjellen er at papirlesesituasjoner per i dag preges av langt større fleksibilitet, mens den vanligste formen for skjermlesing vil være foran en skjerm som står stasjonært på et bord. Leseren sitter på en stol med et tastatur og en mus foran seg, noe som innebærer at han eller hun konstant har skriveredskapen mellom seg og teksten. Når vi leser trykte tekster, er det vel først og fremst når vi leser i studieøyemed med pennen og notatboka klar at vi som lesere har en tilsvarende nærhet til skriveredskapen mens vi leser. En nettsjanger jeg hittil ikke har vært inne på, er særlig interessant i dette perspektivet, nemlig deltakelser i diskusjonsgrupper eller det som bare kalles ”chatting” på nettet. Der leser og skriver man om hverandre i et meget raskt tempo (se Otnes 2000).

Stadig flere barn vil i dag oppleve at de lærer grunnleggende lese- og skriveferdigheter både i arbeid med papirtekster og i arbeid med skjermtekster¹¹, men selv om man bare hadde møtt papirtekster i den grunnleggende opplæringen, ville man selvsagt umiddelbart kunne lese en tekst som stod foran en på en skjerm. Det er med andre ord de samme leseferdighetene som utnyttes både på papir og skjerm. Vi må kunne avkode og forstå for å kunne ha utbytte av å lese en tekst. Skal man selv kunne manøvrere i den aktuelle skjermteksten, må man i tillegg kunne noen andre ting. Det dreier seg om å klikke med musa eller med pilene på tastaturet for å rulle seg oppover eller nedover i teksten. Er det en hypertekst man leser, må man dessuten kunne gjenkjenne en peker og vite hvordan man aktiverer den, og for å kunne bevege seg effektivt omkring må man også kunne utnytte et nettleserprogram, for eksempel for å komme tilbake til sider hvor man har vært før.

¹¹ Et eksempel på hvordan lek med datamaskinen kan fungere som effektiv støtte i bokstavinnlæringen er det følgende: Mora til en seksåring fortalte at datteren hadde overrasket henne en dag med å lese ”Bacimycin” på en salve. Mora var overrasket fordi hun trodde datteren bare kunne store bokstaver, mens navnet på salven var skrevet med små trykkbokstaver. ”Oi, kan du lese sånne bokstaver også?”, sa mora. ”Ja, visst. Pappa viste meg den knappen på pc-en som tryller barnebokstaver [dvs. de store bokstavene] til voksenbokstaver, og så har jeg lært meg det”, svarte jenta.

Når skjermlesing, særlig hypertextlesing, har blitt beskrevet som vesensforskjellig fra det å lese vanlige trykte tekster, er det helst leserollen man har fokusert på og betraktet som grunnleggende ny. Blant annet er det framhevet som nytt at leseren må velge sin vei gjennom stoffet. Dette kan betraktes som nytt i forhold til den konvensjonen vi har for å lese romaner, men lesesituasjon kan vanskelig karakteriseres som unik. Det finnes også trykte tekster der leseren velger sin vei og vekselvis hopper over stoff, skumleser det, leser det grundig eller bare kikker i det for å finne noe helt bestemt. Teksttypene jeg har brukt som eksempler i dette kapitlet, er aviser og ukeblader, men i visse situasjoner bruker vi også en slik lese måte på for eksempel fagbøker. I de empiriske studiene av hypertextlesing vi så nærmere på, fant vi en felles anbefaling for utforming av hypertexter, nemlig å lage bedre navigeringsverktøy slik at leserne får hjelp til å velge veier i hypertexten. Dette kan peke i retning av en utvikling der lese måten av hypertexter kan bli mer forutsigelig.

Selv om måten vi leser hypertexter på, ikke kan sies å være prinsipielt forskjellig fra lese måter vi kjenner fra papirtekster, er det flere forhold i lesesituasjonen som må karakteriseres som unike – i alle fall når vi snakker om lesing av tekster på Internett. Disse hypertextene er del av en enormt stor elektronisk lagret informasjonsmengde. Når informasjonsmengden er så stor og så lett tilgjengelig, stiller det store krav til lesernes evne til å orientere seg i stoffet. Evnen til raskt å kunne finne nyttig informasjon, blir sentral. For å kunne bruke det stoffet man finner fram til, må leserne også kunne skille mellom hva som er viktig, og hva som er mindre viktig informasjon. Dessuten må de kunne avgjøre om de kan stole på det de leser. Publiseringssystemene er annerledes på Internett enn de vi kjenner fra trykte tekster. Når forlag eller andre utgivere ikke i samme grad kan sikre kvaliteten på det som publiseres, blir ansvaret for å avgjøre om en tekst er pålitelig, i langt større grad enn når det gjelder papirtekster, lagt over på den enkelte leseren. Leserne må med andre ord læres opp til å vurdere nettsidene de henter informasjon fra. Arbeid med kritisk lesing i skolen blir derfor ikke mindre sentralt etter hvert som bruken av internettekster øker – for eksempel i forbindelse med prosjektarbeider.

Som vi har sett i dette kapitlet har det å sammenlikne papir- og skjermlesing vært en vanlig framgangsmåte både i teoretiske utgreiinger og i empiriske studier. Noen har hevdet at dette er en lite interessant innfallsvinkel (se f.eks. Burbules 1998), andre har forsvart den og begrunnet det med at vi vet for lite om forskjellene, og at vi blant annet trenger slik kunnskap for å ta stilling til så konkrete politiske forslag som å erstatte

lærebøker med pc-er (Kamil m.fl. 2000). Selv er jeg også opptatt av de mulighetene det at vi leser i nye omgivelser, gir skolen til å løfte lesing fram og fokusere på hva lesing er – enten vi nå leser på papir eller skjerm. Skjermlesing og særlig lesing av hypertekster på Internett åpner for slike muligheter. Leu (2000) spår at leserens strategiske kompetanse vil bli enda viktigere i et samfunn der Internett er mer utbredt enn i dag. Det å gjøre elever bevisst hva lesing er, og på hvordan vi leser på ulike måter, må vi se som ledd i oppbyggingen av en slik strategisk kompetanse.

4 UNGDOM SOM LESERE

I løpet av 1990-tallet er det registrert en nedgang på om lag 20 % i den tida nordmenn setter av til lesing av trykte medier en gjennomsnittsdag (jf. Vaage 1998, 2000). Nedgangen gjelder også ungdom, og forskjellen mellom jenter og gutter er større enn tidligere. Slike statistikker har ført til at offentlige og private institusjoner har gått sammen om å fremme leseinteressen blant barn og unge, blant annet gjennom *Prosjekt /les*¹². Skolen spiller en viktig rolle i lesestimulering fordi den er en instans som når alle. Lese pedagogisk regnes det å få barn og unge til å lese mye som en sentral utfordring. Siden det er gjennom mengdelesing man antar at lesingens avkodings sider automatiseres. Ifølge rådende leseteorier, der lesing forklares ut fra teoriene om menneskelige informasjonsprosessering (se f.eks. Kulbrandstad 1998:92f), består lesing både av kontrollerte og automatiserte prosesser. For begynnerleseren er både det å avkode og det å forstå kontrollerte prosesser, men når man har automatisert de såkalte tekniske leseferdighetene og ikke trenger å bruke mental kapasitet på denne delen av prosessen, kan man rette oppmerksomheten mot det sentrale målet ved lesingen – å forstå det leste. I grunnskolens norskfag er det lange tradisjoner for å arbeide med grunnleggende leseopplæring og med lesestimulering, særlig på mellomtrinnet, mens det har vært rettet liten oppmerksomhet mot arbeid med videreutvikling av leseferdigheter for elever på ungdomstrinnet.

På ungdomstrinnet er lærebøkene sentrale komponenter i kunnskapsformidling. En slik situasjon stiller store krav til elevenes leseferdigheter. De må blant annet være i stand til å lese relativt kompliserte tekster på egen hånd. De gode leserne vet at de ikke alltid trenger å lese tekster på den samme måten, men har lært seg å tilpasse lesemåten etter formålet med lesingen og etter teksten de har foran seg. For å forklare variasjon i leseres evne til å utnytte leseferdighetene som redskap i læringsprosesser har en grein av leseforskningen de siste tiårene arbeidet med lesernes metakognitive innsikt (se f.eks. Baker og Brown 1984, Paris m.fl. 1991, Garner 1992). Man har blant annet studert lesernes innsikt i egen lesing og deres oppfatning av hva lesing er. Paris m.fl. (1991:619) skriver at det viser seg at lesing forblir en nokså mystisk aktivitet for mange elever. Tolvåringer i en studie de refererer, hadde verken godt utviklede

¹² Opplysninger om prosjektet finnes på nettstedet <http://www.hordaland.folkebibl.no/les/>

begreper om hva lesing er, eller kjennskap til strategier de kunne utnytte for å bedre leseforståelsen.

Jeg har i en annen artikkel (Kulbrandstad 2000a) argumentert for at det å øke bevisstheten om hva lesing er, blant annet må innebære at skolen bidrar til å rette oppmerksomheten mot hva som rent faktisk leses. Hovedhensikten med den nevnte artikkelen er å oppsummere og drøfte forskning omkring ungdomsskoleelevers lesevaner. Ut fra denne forskningsoppsummeringen kan vi tegne følgende bilde av norske ungdomstrinnselevers lesing: I løpet av en vanlig dag møter 13–15-åringene mye forskjellig lesestoff – de møter det på skolen, i arbeidet med hjemmelekser og i forbindelse med andre aktiviteter som skjer etter skoletid i hjemmet og andre steder. Mediebruksundersøkelsene, som ofte siteres når vi trenger opplysninger om ungdoms lesevaner, har bare data om lesing av andre trykte tekster enn dem ungdommene møter i forbindelse med skolegang. Norsk mediebarometer (Vaage 1998) er en sentral mediebruksundersøkelse av denne typen. Ifølge den er aviser det trykte mediet flest ungdommer leser en gjennomsnittsdag. Mens sju av ti sier at de leser aviser, leser bare mellom to og tre bøker. Utvider vi tidsperspektivet til en uke, framstår mellom fire og fem av ti som boklesere. Når det gjelder boklesing, finner vi store kjønnsforskjeller. De yngste jentene (dvs. 9-15 år) er de ivrigste bokleserne av alle aldersgrupper. Omtrent dobbelt så mange jenter som gutter oppgir at de leser bok på en gjennomsnittsdag i denne aldersgruppa.

Sammenlikner vi ungdomstrinnselevenes lesing med lesingen til dem som er yngre, finner vi at flere 13- til 15-åringer enn 9- til 12-åringer leser aviser, og at færre leser tegneserier og bøker. Sammenlikner vi med voksne, finner vi en annen trend: Færre ungdommer leser aviser, men flere leser tegneserier og bøker. Med andre ord øker andelen avislesere med stigende alder, mens både andelen boklesere og særlig andelen tegneserielesere synker. Ungdom bruker om lag 40 minutter av fritida en gjennomsnittsdag på lesing av trykte medier. Ti av disse minuttene brukes på boklesing. Tallene er mål på det vi kunne kalle den egeninitierte fritidslesingen, og det er altså bare denne lesingen vi kan tallfeste. Et fullstendig bilde av den tida ungdom bruker på lesing, måtte i tillegg også inneholde tid til lesing på skolen, til lesing i forbindelse med lekser og dessuten tid til lesing av elektroniske tekster. Teksting av tv-filmer og -serier er trolig én av de mest leste teksttypene i ungdoms hverdag – selv om dette vanligvis ikke omtales som lesestoff. Ungdom er også aktive brukere av tekst-tv

og hjemme-pc, og de er den gruppa som går mest på kino. Også disse aktivitetene krever vanligvis i alle fall noe lesing.

Selv om det er all grunn til bekymring over den generelle tendensen vi ser til nedgang i tid brukt på lesing av trykte medier, kan vi slå fast at unge leser mer enn det som er det allmenne inntrykket – når vi tar all deres daglige lesing med i betrakning.

DEL II: PAPIR- OG SKJERMLESING I 9C

5 PROSJEKTET HYPERTEKST PÅ UNGDOMSTRINNET

Prosjektet *Hypertekst på ungdomstrinnet* (HYPTUNG) var et samarbeidsprosjekt mellom Høgskolen i Hedmark og en ungdomsskole i Hedmark fylke. Prosjektet ble gjennomført fra høsten 1998 til og med høsten 1999. Målet var å gi elevene i en ungdomstrinnsklasse erfaringsbasert og teoribasert kunnskap om hypertekster – både som tekstkonsumenter og som tekstprodusenter. Gjennom arbeidet med den aktuelle klassen var det også et mål å bidra til å utvikle den faglige og didaktiske kompetansen til høgskolens og grunnskolens personale om hypertekster og om bruk av slike tekster i opplæringen. Det utarbeides en egen rapport fra prosjektet (Kulbrandstad, L.A. under arbeid). Her skal jeg bare kort gjøre rede for noen av rammene som er viktige for den delen av arbeidet jeg skal presentere her.

Den utvalgte klassen – 9 C – viste seg å inneholde både elever som i utgangspunktet hadde en del erfaring med bruk av ny teknologi, elever som hadde litt erfaring og elever som hadde lite eller ingen erfaring. Klassen hadde ikke egne datamaskiner i klasserommet, men én av elevene disponerte en maskin som et tilpasset hjelpemiddel i opplæringen. Skolen hadde et eget datarom, som elevene brukte noe, men maskinparken var relativt gammel. Mulighetene til å utnytte Internett var til stede, men maskinene hadde lav kapasitet, så nedlasting fungerte langsomt. Det ble derfor bestemt at elevene skulle besøke høgskolen i de øktene i prosjektet vi skulle arbeide på maskiner. I to økter våren 1999 fikk elevene teknisk opplæring i bruk av Internett. Videre fikk de praktisk opplæring i utforming og publisering av hypertekster, og de fikk undervisning i og erfaring med å bruke ulike typer søkeverktøy. Et konkret mål var at elevene skulle lage egne hjemmesider i hypertekstformat. I den forbindelse vurderte de blant annet andre elevs hjemmesider, de lærte om hypertekstenes estetikk, om etiske sider ved nettbruk og om relevante opphavsrettslige bestemmelser. Høsten 1999 arbeidet elevene med å utforme resultatet av et tverrfaglig prosjektarbeid som hypertekster. Hver gruppe presenterte sin hypertekst på storskjerm for medelever, klassens lærere, foreldre og medarbeiderne i prosjektgruppa. Gjennom hele prosjektperioden var elevene svært positive til prosjektet, og alle utviklet sine ferdigheter i å bruke informasjonsteknologi.

Min spesielle oppgave i prosjektgruppa var å se nærmere på skjermlesing. Det jeg vil gjøre rede for i denne rapporten, er resultatene fra en undersøkelse jeg gjorde for å finne ut om og eventuelt på hvilke måter elevene oppfattet lesing på papir og skjerm forskjellig. Dette gjøres det rede for i kapittel 6. Jeg har også studert elevenes lesing av noen skjermttekster. Det vil jeg gjøre rede for i kapittel 7.

6 Å LESE PÅ PAPIR OG SKJERM – IFØLGE 9C

6.1 *Forskningsspørsmål og metodisk tilnærming*

Innsamlingen av data om den aktuelle elevgruppas syn på det å lese på papir og skjerm er ledd i utforskning av ungdomstrinnselevers metakognitive innsikt i hva det innebærer å lese, og deres innsikt i egen lesing. De konkrete forskningsspørsmålene som var utgangspunktet for datainnsamlingen, var de følgende:

Hvilke oppfatninger har ungdomstrinnselever
av hva det vil si å lese,
av hva det vil si å være en god leser og
av egen lesing og egne leseferdigheter?

”Å lese” omfatter her både det å lese papirtekster og det å lese på skjerm, men siden noe av hensikten med prosjektet er å finne ut om og eventuelt på hvilke måter de aktuelle elevene oppfatter lesing i de to situasjonene som forskjellig, har jeg også inkludert følgende spørsmål:

Hvilke likheter eller forskjeller mener ungdomstrinnselever det er mellom å lese trykte tekster og skjermtekster?

Jeg utarbeidet to hefter med spørsmål som skulle bidra til å belyse problemstillingene. Det ene heftet handlet om papirlesing (vedlegg 1) og det andre om skjermlesing (vedlegg 2). Elevene skulle svare på spørsmålene individuelt og skriftlig. Før de svarte på oppgavene om skjermlesing, leste de i en hypertekst om forfatteren Erlend Loe (se kapittel 7).

Datainnsamlingen var lagt til den andre økta elevene var på høgskolen, nærmere bestemt til april 1999. Hver elev fikk da tre halve dager med individuelt arbeid med hjemmesidene sine på pc-en. Resten av tida deltok de i forskjellige aktiviteter, blant annet i dette arbeidet med lesing av papir- og skjermtekster. Leseaktivitetene skjedde i et klasserom der tre datamaskiner var koblet til nettet. For øvrig fantes det pulter hvor elevene kunne arbeide hver for seg med forskjellige oppgaver. Ti elever var i rommet av gangen sammen med en prosjektmedarbeider (meg selv). Arbeidet var organisert

slik at elevene etter en oppsatt turnus skulle: a) lese et utdrag fra en ungdomsbok b) svare på spørsmål om papirlesing, c) lese i en hypertext og svare på spørsmål om skjermlesing, d) skrive logg om arbeidet med hjemmesida si og e) planlegge det videre arbeidet med hjemmesida.

Når man ber elever i ungdomstrinnsalderen om å svare skriftlig på spørreskjemaer, er det min erfaring både som tidligere lærer som av og til fikk i oppgave å organisere slike undersøkelser, og som forsker (jf. Kulbrandstad 1995, 1998) at det er vanskeligere å få svar fra en del elever på denne måten, enn om man har anledning til å intervju dem muntlig (forutsatt da at man kjenner elevene på forhånd). Enkelte vegrer seg for å skrive, enten fordi de synes det er anstrengende eller kjedelig, andre fordi de ikke har så god skriftlig formuleringsevne. I spørreskjemaene jeg brukte i denne undersøkelsen, finnes det både flervalgsspørsmål og åpne spørsmål. Når elevene blir bedt om å sette kryss, eller fylle ut et tall, svarer alle. Når det gjelder de åpne spørsmålene, er det sjelden at elever ikke har svart i det hele tatt, men det kan være nokså stor forskjell på hvor utfyllende de svarer. Ideelt sett kunne man ønske seg en mulighet for at skriftlige svar kunne følges opp med muntlig intervjuer, men det var ikke praktisk gjennomførbart i den aktuelle situasjonen.

Elevene i prosjektklassen var generelt sett meget samarbeidsvillige og positivt innstilte. Det betyr at vi kan regne med at de har bestrebet seg på å svare på spørsmålene, men det hører med til bildet at den aktuelle økta nok ble betraktet som noe som minte mer om vanlig skole enn det de ellers opplevde i prosjektet. Dette bidro trolig til at enkelte var noe mer motvillige når de svarte på oppgavene, men alle gjennomførte opplegget. Det at det er relativt få blanke svar, tyder også på at elevene har tatt oppgaven seriøst. Fem elever var fraværende. Fire av disse besvarte spørreskjemaene i ettertid. Det er dermed samlet inn data fra i alt 24 av klassens 25 elever. Av disse tjuefire er fjorten jenter og ti gutter. Våren i 9. klasse er elevene fjorten år, eller de har akkurat fylt femten. Én av elevene i klassen har norsk som andrespråk. Hun har gått alle år på skolen i Norge og følger all undervisning i klassen sin – også læreplanen i norsk som morsmål.

Jeg utarbeidet de fleste av oppgavene i de to heftene selv, men for å kunne sammenlikne elevene i 9C med niendeklassinger ellers i landet valgte jeg samtidig å bruke noen spørsmål fra Nasjonalt læremiddelsenters kartleggingsprøve i lesing for 9. klasse (NLS 1997a). Det gjaldt elevenes syn på egen lesing (se 6.2.1). Dessuten brukte jeg den

såkalte ordkjedetesten i den samme kartleggingsprøva som et mål på elevenes avkodningsferdigheter. Fordelen med å inkludere disse oppgavene var ikke bare at jeg kunne sammenlikne med standardiseringsresultatene på kartleggingsprøva, men også med en stor landsdekkende undersøkelse av om lag 10 000 niendeklassingers lesevaner og leseferdigheter som ble gjennomført i kjølvannet av arbeidet med kartleggingsprøva (Solheim og Tønnessen 1999).

6.2 Papirlesing

6.2.1 Oppfatning av egen lesing

Heftet om papirlesing inneholdt flere spørsmål som skulle belyse elevenes oppfatning av egen lesing og av egne leseferdigheter. Jeg stilte spørsmål om elevenes holdning til lesing og om hva de liker og eventuelt ikke liker ved å lese. Elevene ble også bedt om å bedømme egne leseferdigheter. To av spørsmålene ”Hvor godt liker du å lese?” og ”Hvor godt mener du selv at du leser?” var fra den omtalte kartleggingsprøva i lesing (NLS 1997a). Begge disse spørsmålene er utformet som flervalgsoppgaver der elevene skal krysse av for den karakteristikken de synes gir det mest dekkende svaret. De andre spørsmålene er åpne.

6.2.1.1 ”Hvor godt liker du å lese?”

Av tabell 1 nedenfor kan vi se at elevene i 9C deler seg i to når de skal svare på hvor godt de liker å lese: Elleve sier at de liker det godt (eller svært godt), mens elleve svarer at de ikke liker så godt å lese, eller at de ikke liker det i det hele tatt. Den venstre kolonnen i tabellen gir grunnlag for å sammenlikne tallene for 9C med resultatene fra undersøkelsen til Solheim og Tønnesen (1999). Sammenlikningen viser at elevene i prosjektklassen alt i alt gir uttrykk for en mindre positiv holdning til lesing enn de jevngamle elevene i den landsomfattende undersøkelsen.

Tabell 1: "Hvor godt liker du å lese?"

| Svaralternativ | Antall svar fra elever i 9C (N:24) | Antall og andel svar fra elever i 9C (N:24) | Solheim og Tønnessen 1999 (N:9801) |
|-------------------|------------------------------------|---|------------------------------------|
| svært godt | 3 | 11 | 6853 |
| godt | 8 | (46 %) | (70 %) |
| ikke så godt | 9 | 11 | 2783 |
| liker ikke å lese | 2 | (46 %) | (28 %) |
| vet ikke | 2 | 2 (8 %) | 165 (2 %) |

Den halvdelen av 9C som er positiv innstilt til lesing, består av ti jenter og en gutt, mens den halvdelen som gir uttrykk for en negativ innstilling, består av sju gutter og fire jenter. De to som har svart "vet ikke", er gutter. Kjønnsforskjellen i elevenes holdning er ikke overraskende når vi sammenlikner med resultater fra tidligere undersøkelser: Jenter gir generelt uttrykk for at de liker bedre å lese enn gutter. Tallene fra standardiseringen av den nasjonale kartleggingsprøva viser for eksempel at mens 84 % av jentene var positivt innstilt til lesing, gav bare 56 % av guttene uttrykk for en tilsvarende holdning (NLS 1997b). I 9C gir guttene uttrykt for en langt mer negativ holdning enn tallene fra standardiseringen (bare én av ti svarer at han liker godt å lese).

Et spørsmål man kan reise i forbindelse med tolkningen av svarene, er hvordan elevene har forstått oppgaveordlyden, nærmere bestemt hvilket innhold de legger i "å lese", eller for å uttrykke det litt annerledes – hva slags lesestoff de har hatt i tankene når de har svart. I utgangspunktet må vi kunne tenke oss at enkeltelever vil kunne gi forskjellige svar på spørsmål som "hvor godt liker du å lese tegneserier?" og "hvor godt liker du å lese bøker?". Solheim og Tønnessens undersøkelse bidrar til å belyse hvordan vi kan tolke elevenes svar. De stilte et tilleggsspørsmål om hvor godt elevene likte å lese *bøker*. Resultatene på dette spørsmålet og på det generelle spørsmålet om hvor godt elevene liker å lese, oppfatter de to forskerne som så like at deres konklusjon er at "elevene setter likhetstegn mellom lesing og bøker" (Solheim og Tønnessen 1999).

I forskningslitteraturen er det ikke uvanlig å finne en sammenheng mellom holdning til lesing og antallet leste bøker. Slik er det også i dataene fra 9C. Opplysningene om boklesing ble samlet inn ved at elevene fylte ut det antallet som passet, i følgende setning: "Siden jul har jeg lest ca. _____ bøker." Det var på undersøkelsestidspunktet nokså nøyaktig fire måneder siden jula. Den halvdelen av

klassen som sier at de liker å lese, har i gjennomsnitt lest 3,5 bøker på denne tida, mens den andre halvdelene har lest 1,4 bok. Fordeler vi antall leste bøker på kjønn, finner vi at jentene i gjennomsnitt har lest 3,2 bøker, mens det tilsvarende tallet for guttene er 0,7 bok.

6.2.1.2 ”Det jeg liker ... eventuelt ikke liker ved lesing, er ...”

Etter at elevene hadde krysset av for hvor godt de likte å lese, ble de bedt om å utdype hva de liker, eller ikke liker ved lesing. På svararket var de to mulighetene satt opp i to spalter ved siden av hverandre med like mange linjer å skrive på. Oppgaven var formulert slik: ”Det jeg liker ved lesing, er ...” og ”Det jeg ikke liker ved lesing, er ...”. Meningen var at elevene skulle besvare bare ett av spørsmålene, nemlig det som passet med det standpunktet de alt hadde tatt, til hvor godt de likte å lese. I den endelige utformingen av oppgavearket falt ”eller” bort. Det førte til at de fleste elevene både skrev om hva de liker, og om hva de ikke liker.

I svarene på denne oppgaven blir det åpenbart at det er boklesing elevene først og fremst har i tankene når de svarer på slike generelle spørsmål om lesing. Mange trekker fram bøker enten de begrunner hva de liker (f.eks. morsomme bøker), eller hva de ikke liker (f.eks. kjedelige bøker). Det vi må regne som annet aktuelt lesestoff for tenåringer som aviser, tegneserier, ukeblader eller magasiner, nevnes ikke av noen. Svarene gir dessuten grunnlag for å si at det først og fremst er skjønnlitterære bøker elevene tenker på. Bare enkeltkommentarer peker i retning av sakprosa, for eksempel som i svaret ”jeg får informasjon” som en konkretisering av hva eleven liker ved å lese.

Ser vi nærmere på hvordan elevene utdypet svaret, finner vi tydelige forskjeller mellom de to halvdelene av klassen som har gitt uttrykk for ulike innstillinger til lesing. I den halvdelene som er positivt innstilt, har ni av elleve (ni jenter) skrevet om hva de liker. De to vanligste begrunnelsene de trekker fram, er at de liker den muligheten til innlevelse og medskapning som lesing gir, og at de liker ulike aspekter ved innholdet i bøker, for eksempel handlingen og skildringer. Slike svar vitner nettopp om at det først og fremst er skjønnlitteratur de leseglade jentene tenker på i forbindelse med lesing. I svarene formulerer de seg for eksempel slik¹³:

¹³ I gjengivelsen av elevsvarene er deres egen rettskrivning beholdt.

Det jeg liker ved lesing, er...

- At du kan skape en verden ved hjelp av boka
- At du kommer i en helt annen verden, og at jeg kan sitte bare for meg selv å lese
- Morsomt og prøve og tenke seg til steder, personer som er beskrevet i boken
- Når jeg sitter hjemme og leser, er jeg liksom ikke "tilstede". Jeg er i min egen verden og har bare bokas innhold i tankene
- Det jeg liker ved å lese, er at jeg pleier å leve meg inn i boka.

Enkelte elever har også pekt på andre virkninger lesing kan ha. En elev skriver for eksempel: "man kan få noe å tenke på. Det kan få deg til å le. Man kan bli interessert i nye ting", mens en annen trekker fram det rolige og avslappende ved å lese bøker.

Denne halvdel av klassen, som altså liker godt å lese, har i mindre grad svart på spørsmålet om hva de *ikke* liker ved lesing. En elev har for eksempel skrevet rett ut at hun ikke kommer på noe. De som har skrevet en begrunnelse, trekker fram at de ikke liker når lesing tar lang tid fordi bøkene er tunge, og at de ikke liker kjedelige bøker. To nevner dessuten at liten skrift kan være et problem.

Mens muligheter til innlevelse nevnes i fem av svarene fra de elevene som er mest positive til lesing, dukker en slik begrunnelse opp bare i ett av svarene til de elleve elevene som har en mer negativ innstilling. De fleste elevene i denne gruppa nevner imidlertid også noe de liker. Det de da oftest skriver om, er at de liker å lese morsomme og framfor alt spennende bøker. En skriver at han liker korte bøker, og en annen nevner noveller, som jo også er lesestoff med et begrenset omfang. De mest utfyllende svarene fra denne halvdel av klassen er likevel svar om hva de *ikke* liker ved lesing. Begrunnelsene deres kan samles i tre hovedgrupper: egen lesekapasitet, lesestoffets innhold og utforming, og lesing i konkurranse med andre aktiviteter.

Fire gutter tar opp begrensninger i egen lesekapasitet. De skriver:

Det jeg ikke liker ved lesing, er...

- jeg klarer ikke å konsentrere meg til å lese langt
- jeg blir trøtt
- jeg har ikke tålmodighet til å lese
- å lese høyt

Som vi ser, er det problemer knyttet til lesing som en konsentrasjonskrevende aktivitet som oftest trekkes fram. Ingen framhever egentlig spesielle lesevaner. Man kunne kanskje tenke seg at det å ikke like høytlesing kunne være et symptom på leseproblemer, men når høytlesing nevnes i en sammenheng som dette, trenger det

ikke å skyldes at eleven har spesielle avkodingsproblemer. Det kan like gjerne komme av at han misliker å sitte og høre på tradisjonell høytlesing i klassen, eller at han misliker å være i alles fokus i en opplesingssituasjon.

Den andre typen begrunnelse for at disse elevene ikke liker å lese, har sammenheng med lesestoffets innhold og utforming. Igjen er det ”kjedelig” som er stikkordet. Elevene gir klart uttrykk for at de ikke liker kjedelige bøker. Bare en elev er mer konkret og nevner en spesiell type litteratur hun ikke liker, nemlig ”fantasier og slikt”. Mange elever kommer også inn på det vi må betrakte som mer ytre sider ved utformingen av lesestoffet. Boktykkelse er da det som nevnes oftest. ”Noen bøker er laaange!”, skriver en elev.

Den tredje typen begrunnelse omtalte jeg ovenfor som lesing i konkurranse med andre typer aktiviteter. Fra lesesosiologisk forskning er det et velkjent fenomen at lesing taper i konkurranse med andre aktiviteter nettopp i løpet av ungdomsskolealder (se Kulbrandstad 2000a). De første tenårene er en livsfase da man beveger seg mer bort fra hjemmet enn tidligere, og det fører til at fritidslesingen taper terreng i konkurranse med mer sosiale fritidsaktiviteter. Litt overraskende er det kanskje derfor at det bare er to elever (to jenter) som begrunner sin manglende interesse for lesing med slike momenter. Det begge disse setter lesing opp mot, er samvær med venner. ”Jeg liker det [lesing] bare ikke”, skriver en av dem og fortsetter: ”jeg syns det er morsommere å være ute med venner”.

6.2.1.3 ”Hvor godt mener du selv at du leser?”

”Hvor godt mener du at du leser?” var det andre spørsmålet som var hentet fra den nasjonale kartleggingsprøva. Her blir elevene bedt om å vurdere egne leseferdigheter ved å krysse av for den av fire oppgitte karakteristikker som de synes passet best på egen lesing. Som vi ser av tabellen nedenfor, krysset alle unntatt en elev av for alternativet ”Det går greit å lese”.

Tabell 2: ”Hvor godt mener du selv at du leser?”

| Svaralternativer | Svar fra 9c (N:24) |
|--|--------------------|
| Det går greit å lese | 23 (96 %) |
| Jeg strever med lesing fordi jeg leser sent | -- |
| Jeg strever med lesing fordi det er vanskelig å forstå det jeg leser | -- |
| Jeg strever med lesing fordi det er vanskelig både å lese og forstå | -- |
| Vet ikke | 1 (4 %) |

At 23 av 24 elever hevder at det går greit å lese, er et overraskende resultat. For også i denne klassen finnes det naturligvis elever som leser langsomt, og som har problemer med å forstå det de leser. Norsk lærerens vurdering av klassen er at den er en nokså vanlig klasse. I forbindelse med kartleggingsprøva i lesing går man ut fra at om lag 20 % av elevene i ungdomsskolealderen på en eller annen måte har vanskeligheter med lesing. I undersøkelsen til Solheim og Tønnessen krysset 84 % av for at det går greit å lese – altså er det noe i underkant av 20 % som mener at de har vansker av et eller annet slag. Disse resultatene kan i første omgang tolkes slik at ungdomsskoleelever generelt er gode til å vurdere egne leseferdigheter, men noen andre tall fra undersøkelsen til Solheim og Tønnessen mener jeg peker i en annen retning. I rapporten presenteres nemlig også tall for hvordan de 10 % beste og de 10 % svakeste leserne bedømmer leseferdighetene sine. Disse tallene viser at noe over halvparten av de 10 % svakeste leserne har krysset av for at det går greit å lese (se tabell 4 s. 70). Solheim og Tønnessen kommenterer ikke dette resultatet spesielt i sin rapport, men det er ikke noe ukjent fenomen at svake lesere har en tendens til å overvurdere ferdighetene sine (se f.eks. Kulbrandstad 1998). Hvis resultatet i 9C skulle stemme med undersøkelsen til Solheim og Tønnessen, skulle bare om lag nitten av elevene ha svart at det går greit å lese. Ut fra slike vurdering er kan det se ut som minst fire av klassens elever her har overvurdert sine egne leseferdigheter. Som alt nevnt tok elevene i 9C en delprøve fra kartleggingsprøva – den såkalte ordkjedetesten (”Hvor er ordene”). Denne delprøva sies å korrelere med ordavkodingsoppgavene, og skulle derfor kunne brukes som et uttrykk for elevenes tekniske leseferdigheter. Prosjektklassen har et noe lavere gjennomsnitt på denne prøva (7,1 rette av 12) enn det gjennomsnittet som ble oppnådd ved standardiseringen (7,6). Dette tyder altså på at elevene ikke er noe bedre enn landsgjennomsnittet når det gjelder avkodingsferdigheter.

En sannsynlig forklaring på at 23 av 24 elever har krysset av for at det går greit å lese, kan altså være at noen elever overvurderer leseferdighetene sine, men resultatet kan også ha andre forklaringer. Jeg mener blant annet at begrensninger ved oppgaveutformingen også kan bidra til å forklare resultatet. Studerer vi de fire oppgitte svaralternativene nærmere, ser vi at de egentlig kan deles i to: Elevene kan enten svare at det går greit å lese, eller de kan svare at de strever med lesingen. Hvis de regner seg blant dem som strever med lesing, har de tre ulike karakteristikk å velge mellom. Hvis de derimot ikke synes at de strever, er det bare ett svaralternativ som er aktuelt,

nemlig ”det går greit å lese”. Denne beskrivelsen skal med andre ord dekke alle dem som mener at de ikke har spesielle problemer med å lese. I utgangspunktet må man med andre ord kunne regne med at gruppa som krysser av for dette alternativet, dermed må bli stor.

Etter min mening er det også problemer knyttet til selve formuleringen ”det går greit å lese”. Spørsmålet er hvor god man må oppleve at man er, før man synes at denne beskrivelsen passer godt på egen lesekompetanse. Det kan se ut som terskelen er relativt lav. Med det mener jeg at en del elever som har krysset av for dette alternativet, kanskje ikke ville ha krysset av for et alternativ ”jeg leser godt” eller liknende formuleringer. Det er med andre ord ikke slik at elever som har svart at det går greit å lese, nødvendigvis vil regne seg som gode lesere. Et annet problem med utformingen av oppgaven er den rekkefølgen svaralternativene er plassert i. Når ”det går greit å lese” står først, kan det i seg selv føre til en overrapportering av dette svaralternativet. Jeg tror i alle fall det er en viss fare for at elevene, når de har lest denne karakteristikken og synes den er grei, ikke ser så nøye på de øvrige alternativene. Vi kan også legge merke til den første av de fire karakteristikkene er den korteste, og kanskje dermed også den som er greiest å lese. Alle disse innvendingene gjør at man kan diskutere anvendeligheten av skalaen i en kartleggingsprøve for lesing. Inger Kindervåg (under arbeid), som bruker prøva i en studie av andrespråkslesere, har valgt å utvikle en mer findifferensiert skala for bedre å kunne skille ut gode leseres beskrivelse av egen lesing.

6.2.2 Oppfatning av hva det vil si å lese, og av hva det vil si å være en god leser

Fire av spørsmålene i heftet om papirlesing var utformet for å belyse hvilken oppfatning elevene hadde av hva det vil si å lese. I forskningsspørsmålene og i overskriften til dette delkapitlet har jeg rettet oppmerksomheten både mot hva det vil si å lese, og mot det å være en god leser, men det er likevel ikke slik at jeg forventet helt ulike svar på disse spørsmålene. Jeg ser spørsmålene som to innfallsvinkler som kan bidra til å belyse det samme underliggende problemet, nemlig ungdommenes innsikt i hva det vil si å lese. Derfor vil jeg også behandle svarene i sammenheng her. Det siste spørsmålet i oppgaveheftet tar opp høyt- og stillesing spesielt. Elevenes svar på dette spørsmålet oppsummeres også her. Det gir ytterligere en innfallsvinkel til å finne ut av elevenes syn på lesing.

6.2.2.1 Beskrivelse av hva vi gjør når vi leser

For å prøve å finne fram til elevenes oppfatning av hva det vil si å lese, bad jeg dem om å forklare hva vi gjør når vi leser. Jeg mente oppgaven ville være enklere om jeg skisserte en konkret situasjon. Oppgaveordlyden ble derfor slik:

Tenk deg at du sitter og leser i en bok, og at en person som aldri har lært å lese, kommer bort til deg og spør hva du driver med. Hvordan vil du forklare så nøyaktig som mulig hva du gjør når du leser?

Noen elever gav uttrykk for at de syntes at denne oppgaven var både vanskelig og litt rar, men alle skrev et svar. Bare tre elever gav en slags tautologisk forklaring som ”jeg leser en bok” eller ”jeg ser i en bok”. Alle de andre prøver altså å forklare. Den vanligste måten de gjør det på, viser seg å være at de beskriver lesing som en nedenfra-opp-prosess der de antar at lesing begynner med bokstavene og at man langsomt arbeider seg oppover nivå for nivå. En del elever avslutter beskrivelsen av prosessen når bokstaver har blitt til ord, slik vi ser i de følgende svarene:

- ser på bokstavene og setter de sammen til ord
- setter sammen bokstavene og lager ord. Hvis man vil lese burde man kunne utalen, bokstavene o.s.v. Jeg ville ha vist personen hva jeg gjør.
- du ser på bokstavene og uttaler lydene i et ord, etter hverandre. Når det er større mellomrom mellom bokstavene er det et nytt ord. , betyr pause i setningen . Betyr ny setning

Noen går videre fra ord til setninger:

- hvert tegn er en bokstav. Hver bokstav har en lyd, og når man setter disse lydene sammen, blir de ord. Ordene blir setninger, akkurat som når man snakker.

Og noen ender sin nedenfra-opp-beskrivelse med boka:

- jeg ser på bokstavene, leser ordene, som blir til setninger som blir til kapitler, som blir til en hel bok

Tre av svarene vi har sett på så langt, inneholder henvisninger til talespråket (”hver bokstav har en lyd”, ”... burde man kunne uttalen ...” og ”ordene blir til setninger, akkurat som når man snakker”). Lesing som en meningsøkende aktivitet blir ikke spesielt trukket fram i noen av svarene. Elevene er med andre ord konsentrert om

avkodningssiden av leseprosessen. En del andre elever skriver imidlertid i sine svar at ordene eller bokstavene blir til fortellinger eller historier. Det gjelder de følgende:

- *Jeg lager en historie ut av bokstavene på arket*
- *Jeg leser, det vil si at du ser på de figurene her, som kalles bokstaver. Disse blir til ord og det blir igjen til en fortelling*
- *Jeg leser, det er ord som vi sier som skrives med tegn, så ser man det tegnet og vet hva det betyr og da er det mange tegn etter hverandre, som gir en setning, og så blir det en historie.*
- *Jeg setter sammen bokstavene så det blir ord og ut av ord blir det setninger og ut av setninger blir det fortellinger*

Disse svarene mener jeg det er nærliggende å tolke som beskrivelser der eleven også er opptatt av at lesing har en innholdsside. Noen få elever er enda mer eksplisitte i beskrivelsen av lesing som en prosess som har noe med forståelse å gjøre. Det gjelder følgende tre svar:

- *Setter bokstavene i en rekkefølge så blir de til en mening, det er å lese*
- *Da sier jeg det at jeg setter sammen bokstaver og lager setninger slik at jeg får mening. For å si det rett ut, vet jeg ikke helt*
- *Jeg forklarer at jeg prøver å forstå en tekst*

Dette spørsmålet, hvor elevene altså ble bedt om å forklare så nøyaktig som mulig hva de gjør når de leser, var formulert som et åpent spørsmål. En av hensiktene med å stille et spørsmål av denne typen var å se om elevene ville konsentrere seg om å beskrive lesing som en teknisk prosess, eller om de også ville trekke inn lesing som en meningssøkende aktivitet. Analysen viser at mindre enn en tredjedel (7 av 24) har gitt mer eller mindre direkte uttrykk for at lesing er en meningssøkende aktivitet. Majoriteten av elevene konsentrerer seg med andre ord om å beskrive de mer tekniske sidene ved leseprosessen. Som vi har sett, beskrives lesing da som en nedenfra-opp-prosess. Ut fra dette kan det se ut som om elevenes typiske forestillinger om lesing ikke bare er knyttet til boklesing som en primær type lesing, men også at de først og fremst tenker på de tekniske sidene ved leseprosessen når de tenker på hva lesing er.

6.2.2.2 Oppfatning av hva det vil si å være en god leser

En annen tilnæringsmåte jeg brukte for å finne ut hva elevene la i det å lese, var å spørre dem om hva det vil si å være en god leser. Spørsmålet var formulert slik: ”Når vi sier at en ungdom er god til å lese, hva mener vi egentlig da?”. Presiseringen av

”ungdom” i oppgaveordlyden var viktig fordi jeg ville utfordre elevene til å tenke gjennom hva som kreves av en god leser i deres egen aldersgruppe. Spørsmålet var igjen åpent formulert, slik at elevene skulle stå fritt og ikke styres av innholdet i noen gitte alternativer. Også når det gjaldt dette spørsmålet, var jeg interessert i om elevene ville konsentrere seg om tekniske sider ved leseferdigheten, eller om de også ville trekke inn at det er viktig å forstå det man leser. I analysen av svarene er det derfor dette forholdet jeg har konsentrert meg om. Som det går fram av tabell 3, har jeg sortert svarene i fem kategorier. Det er svar som er konsentrert om avkoding, avkoding og forståelse, forståelse, andre svar og ”vet ikke”.

Tabell 3: ”Når vi sier at en ungdom er god til å lese, hva mener vi egentlig da?”

| Svarene er konsentrert om ... | Antall elever (N:24) |
|-------------------------------|----------------------|
| avkoding | 12 |
| avkoding og forståelse | 5 |
| forståelse | 1 |
| ”vet ikke” | 3 |
| andre svar | 3 |

Det typiske elevsvaret handler altså om avkoding. Halvparten av elevene svarer at god lesing har å gjøre med lesehastighet og/eller med korrekthet ved høytlesing. To eksempler på slike svar er de følgende:

- *At han/hun leser riktig og i passe tempo*
- *Man leser bra, tydelig, riktig. (Høyt og tydelig) passe tempo.*

I svarene fra fem andre elever trekkes både avkoding og forståelse inn i beskrivelsen av den gode leseren. Fire av de fem elevene er jenter med en positiv innstilling til lesing. Eksempler på svar i denne kategorien er:

- *At man leser raskt, riktig og nøyaktig, og at man skjønner stoffet*
- *Da leser de fort og mye og forstår det de leser*

I tabell 3 så vi at svaret til én av elevene handlet om å bli god til å forstå. Til sammen er det med andre ord seks elever som trekker fram at man må være god til å forstå for å regnes som en god leser. At så få har inkludert forståelse, må sies å være i tråd med analysen av svarene der elevene beskrev hva vi gjør når vi leser. Der fokuserte også majoriteten på avkoding (jf. 6.2.2.1).

Som en oppfølging av spørsmålet hvor elevene ble bedt om å beskrive en god leser, ble de bedt om å gi råd om hvordan man skulle bli bedre til å lese. Igjen var spørsmålet formet slik at det skulle dreie seg om råd til jevnaldrende.

Gi råd. Hva mener du en 9.-klassing må gjøre for å bli god til å lese?

Det typiske svaret på dette spørsmålet inneholder ett råd, nemlig å lese mye. Hele 22 av de 24 elevene nevner det. Rådene har de for eksempel formulert slik:

- *Lese, lese, lese og lese. Lese bøker hjelper*
- *Les mye.*
- *Les det du vil, les i blader! Les! Da blir du bedre!*
- *Starte med å lese enkle bøker, lese litt hver dag*

Av de to som ikke nevner lesemengde eksplisitt, ser den ene ut til å være opptatt av å gi råd om hvordan man bedre kan lese høyt: ”Ikke stresse. Lese i et passende tempo. ta pause etter tegnsetting”, mens den andre er opptatt av å gi råd om hvordan man bedre skal forstå en tekst. Han skriver ”Lese sakte først for å forstå teksten”.

6.2.2.3 Oppfatning av det å lese høyt og av det å lese stille

Som ytterligere en innfallsvinkel til forståelse av elevenes oppfatning av lesing, stilte jeg dem to spørsmål om høyt- og stillesing. På spørsmålet ”Hva synes du er lettest - å lese høyt eller stille?”, svarer tjueto at det lettest å lese stille, én svarer at det er lettest å lese høyt, og én har skrevet at det er like lett. I et oppfølgende spørsmål ble elevene bedt om å begrunne hvorfor de syntes det var lettest å lese høyt eller stille.

Den ene eleven som svarte at hun syntes det var lettest å lese høyt, begrunner standpunktet slik: ”fordi da skjønner jeg det, å kommer ikke fort ut av det”. Eleven peker på et forhold vi kjenner fra lese-teori, nemlig at når lesere som er over begynnerstadiet, leser høyt, har de mulighet til å få tak i meningsinnholdet både gjennom at de hører det de leser høyt (altså at de tar imot den skrevne informasjonen gjennom øret) og gjennom at de avkoder ordene direkte (at de tar inn informasjon gjennom øyet). Derfor tyr også mange til høytlesing når de møter partier i en tekst som er vanskelige. Også to andre elever kommer inn på akkurat dette. De skriver:

- Det er lett og lese begge deler, men det varierer fra tekst til tekst om det er lettest med høyt- eller stille lesning. Er det spesielt vanskelige setninger man leser stille, kan man lettere forstå om man leser høyt.

- Jeg synes begge deler går greit, selv om jeg ikke liker å lese høyt for så mange andre. Jeg synes det går greit å lese stille, men noen ganger får jeg ikke med meg alt fordi jeg mister konsentrasjonen, da leser jeg ofte høyt for meg selv, særlig til prøver.

I alle de tre siterte elevsvarene trekkes altså høytlesing fram som en måte å hjelpe leseren til å bedre forståelsen av det leste, men i det siste svaret ser vi at elevens syn på høytlesing ikke er udelt positivt – hun liker ikke å lese høyt for mange andre. Blant de elevene som skal begrunne hvorfor de synes det er lettere å lese stille, er det flere som kommer inn på negative sider ved høytlesing. Slike opplysninger kan komme fram direkte (”når man leser høyt må man lese mye mer nøye”) eller mer indirekte, som her:

*- Du blir ikke nervøs
- Trenger ikke tenke på å være tydelig og sånn.
- Det gjør ikke så mye om du uttaler et ord feil*

Også i de følgende svarene er det en negativ sammenlikning med høytlesing som ligger til grunn for det elevene skriver om fordelene med stillelesing:

*- da går det flytende og kjappere
- da blir det mer flyt for du slipper å uttale ordene
- du kan lese så fort du vil*

En del framhever at de selv kan bestemme lesetempoet når de leser stille (”fordi da kan jeg lese akkurat i det tempoet jeg vil”). Enkelte elever er enda mer presise og peker på hvilke fordeler stillelesingssituasjonen gir dem med hensyn til variasjonen i lesetempo – muligheten til å skimlese tekstpartier, til å stoppe og tenke over det man leser, og til å lese sakte. Det ser vi eksempler på i disse svarene:

*- Hvis det er noe som ikke er så viktig kan man bare summe fort gjennom det.
- Fordi da kan jeg lese i akkurat det tempoet jeg vil, også kan jeg stoppe litt og tenke over det jeg har lest.
- Du rekker kanskje å tenke litt over det man leser, kan lese seg ordentlig inn i boka. Kan lese i sitt eget tempo.
- Forde jeg leser ganske fort og da har jeg lett for og hoppe over ord og stamme. Og så har jeg litt dårlig syn så det er bedre og lese stille og sakte*

Innledningsvis gjengav jeg noen svar der elevene hevdet at høytlesing hjalp dem til å konsentrere seg, men andre elever trekker fram at det er stillelesing som gir dem slike muligheter, jf. følgende svar:

- *da er du mer konsentrert*
- *fordi da konsentrerer jeg meg*
- *da får man bedre tid til å tenke på ordene og setningene, og da må man ikke konsentrere seg så mye for å komme ut av det man leser*

Selv om elevene nokså unisont mener at det er lettere å lese stille enn å lese høyt, har vi sett at de trekker fram nokså ulike momenter for å begrunne dette synspunktet.

6.2.3 Oppsummering og diskusjon

I dette delkapitlet om papirllesing har vi sett nærmere på de oppfatningene elevene i prosjektklassen har av egen lesing og leseferdighet og av hva det vil si å lese trykte tekster. Klassen deler seg i to når de skal svare på hvor godt de liker å lese. Like mange er positive som negative. Kjønnforskjellen er tydelig. Bare én av guttene sier han liker å lese. Klassen gir uttrykk for en noe mer negativ holdning til lesing enn den som kom fram i den landsdekkende undersøkelsen til Solheim og Tønnessen (1999). Hele 23 av 24 elever har svart at de synes det går greit å lese. Her er det sannsynlig at noen elever overvurderer ferdighetene sine.

Analysen av spørsmålene som skulle belyse elevenes oppfatning av hva det vil si å lese, vil jeg oppsummere under to overskrifter – ”lesing som boklesing” og ”lesing som avkoding”.

Lesing som boklesing

Det er flere belegg i materialet på at elevene setter likhetstegn mellom lesing og boklesing. Det tydeligste har vi når elevene skal begrunne hva de liker eller ikke liker ved lesing. Da er det ulike egenskaper ved bøker de trekker fram. De liker for eksempel korte bøker og bøker som er spennende eller morsomme. Noen skriver at de slapper av med bøker, og noen skriver at de liker at de kan skape seg en verden ved hjelp av boka. De som skal utdype hva de ikke liker ved lesing, skriver på sin side at de ikke liker tykke bøker og ikke kjedelige bøker.

De elevene som oppgav at de var positive til lesing, var samtidig de som hadde lest flest bøker. Det er neppe så underlig at man finner en sammenheng her, for det virker altså som om det elevene svarer på, når de får et generelt spørsmål om hvor godt de liker å lese, egentlig er hvor godt de liker å lese bøker. Dette så vi ble bekreftet av undersøkelsen til Solheim og Tønnessen (1999). At det settes likhetstegn mellom lesing og boklesing er neppe noe som bare gjelder ungdom. Boklesing oppfattes nok av de aller fleste som den typiske lesesituasjonen. Vi har alt vært inne på dette i gjennomgangen av teorier om hypertextlesing. Når lesing av hypertexter ble sammenliknet med ”vanlig” eller ”tradisjonell” lesing, var det boklesing det helst dreide seg om. Jeg nevnte også Barton og Hamiltons studie (1998) der voksne engelskmenn hadde klare oppfatninger av hvem som skulle regnes som lesere, og hvem som var ikke-lesere. Det var bokleserne som ble regnet som lesere, mens lesing av ukeblader og aviser ofte ikke ble regnet som ordentlig lesing.

At lesing i mange sammenhenger blir ensbetydende med boklesing, mener jeg representerer en didaktisk utfordring for grunnskolens norskopplæring. Dette kommer jeg tilbake til i kapittel 8.

Lesing som avkodning

Da elevene ble bedt om å gjøre greie for hva vi gjør når vi leser i en bok, beskrev de fleste lesing som en sekvensiell prosess. Jeg lånte uttrykket nedenfra-opp-beskrivelser fra leseteorien, der begrepet har blitt brukt om modeller av leseprosessen som var vanlige rundt 1970. Ifølge disse modellene er lesing en prosess der informasjon blir bearbeidet i en sekvensiell prosess fra bokstav til ord og setninger. Seinere har vi fått de såkalte ovenfra-ned-modellene som blant annet åpner for den innflytelsen leserens bakgrunnskunnskaper spiller i informasjonsbearbeidingen, og nå sist interaktive modeller der man ser på lesing som en prosess som består både av nedenfra-opp- og ovenfra-ned-prosesser (se diskusjon i Kulbrandstad 1998:54f). Det store flertallet av elevene i 9C svarer altså på oppgaven om å fortelle hva vi gjør når vi leser, med å beskrive lesing som en avkodingsprosess. Mindre enn en tredjedel gir en beskrivelse som også inkluderer lesing som en meningssøkende aktivitet. Lesing framstår som avkodning også i de utgreiingene elevene gir av hva det vil si å være en god leser. Bare i en fjerdedel av svarene omtales den gode leseren som en som er god til å forstå. Det

typiske elevsvaret beskriver med andre ord en god leser som en som kan lese fort, og som leser riktig når han eller hun leser høyt.

På spørsmålet om hva vi mener når vi sier at noen er god til å lese, er det bare to elever som knytter det å lese mange bøker til den gode leseren. Det kan med andre ord se ut som om disse to forestillingene om hva lesing er, dukker opp i litt ulike sammenhenger. Igjen tror jeg ikke ungdom er veldig spesielle når de har lett for først å tenke på avkodingsdelen av lesing. En liten undersøkelse blant et kull allmennlærerstudenter bekrefter en slik antakelse. Lærerstudentene var midtveis i studiet. De hadde møtt teorier om lesing som en prosess som består av avkoding og forståelse i forbindelse med gjennomgang av emnet grunnleggende lese- og skriveopplæring året før. På undersøkelsestidspunktet skulle de begynne med emnet videreutvikling av lese- og skriveferdigheter. Svarene studentene gav på oppgaven om hva vi mener når vi sier at en ungdom er god til å lese, kunne deles nokså nøyaktig i to. Den ene halvparten skrev om avkodingsferdigheter, mens den andre halvparten skrev både om avkoding og forståelse¹⁴. Når ikke alle ”husket” på å skrive om forståelse, tar jeg det som et tegn på at de mer tekniske leseferdighetene kanskje oppleves som det mest karakteristiske ved lesing, og at det derfor er det vi først tenker på. Dette er heller ikke fremmed i lese-teori. ”Lesing” kan dels brukes bare om avkoding og dels om både det å avkode og forstå. Boktittelen *Lesing og leseforståelse* kan tjene som eksempel på dette.

Det at lesing lett oppfattes bare som avkoding, kan være interessant å utnytte i tolkning av svarene på oppgaven der elevene ble bedt om å vurdere sin egen lesing. Når 23 av 24 elever svarer ”det går greit å lese” kan det bety at de ikke synes de har noen spesielle problemer med de mer tekniske leseferdighetene. Det er med andre ord mer sannsynlig at elevene egentlig svarer på et spørsmål om hvor godt de leser høyt eller hvor fort de leser, enn på et spørsmål om hvor godt de forstår det de leser. Jeg har festet meg ved noen tall fra Solheim og Tønnessen (1999) som jeg mener også kan belyse dette. Solheim og Tønnessen har som jeg alt har vært inne på, skilt ut resultatene for de 10 % elevene som skårer dårligst på kartleggingsprøva (jf. tabell 4 nedenfor). Tallene viser først og fremst at denne elevgruppa i høy grad overvurderer sine egne leseferdigheter, for hele 53 % av dem svarer at det går greit å lese. Ser vi på

¹⁴ I alt 47 lærerstudenter svarte på oppgaven. Eksempel på et svar som var konsentrert om avkoding: ”Han leser flytende og lett, korte som lange ord uten problemer. Tonefall og pauser blir riktig plassert.”. Eksempel på et svar konsentrert om avkoding og forståelse: ”Kan avkode, forstå og tilegne seg kunnskap gjennom lesing. Har innarbeidet automatikk.”

dem som har erkjent at de har et problem, ser vi at det avgjørt er flest som mener de strever med lesing fordi de leser seint (22 %), mens bare sju prosent har krysset av for at de har forståelsesproblemer. Dette tallet er det god grunn til å legge merke til for det tyder på at elever som skårer svakt i lesing, sannsynligvis ikke er klar over at de har forståelsesvanskeligheter. At vi har et terminologisk problem når vi skal snakke om hva lesing er, ser vi for øvrig i utformingen av det nest siste avkrysningsalternativet der det heter ”å lese og forstå”.

Tabell 4: ”Hvor godt mener du selv at du leser?”
Tall fra Solheim og Tønnessen (1999, tabell 2.65)

| Svaralternativer | Svar fra de 10 % dårligste leserne i Solheim og Tønnessen (1999) (N:944) |
|--|---|
| Det går greit å lese | 53 % |
| Jeg strever med lesing fordi jeg leser seint | 22 % |
| Jeg strever med lesing fordi det er vanskelig å forstå det jeg leser | 7 % |
| Jeg strever med lesing fordi det er vanskelig både å lese og forstå | 4 % |
| Vet ikke | 13 % |

Analysen av de elevsvarene jeg har oppsummert her, viser altså at ungdomstrinnselever har lett for å tenke på avkodingsprosesser når de blir bedt om å gjøre greie for hva lesing er, eller for hva god lesing er. Dette resultatet peker på en annen viktig utfordring i skolens arbeid med å bedre ungdomstrinnselevs innsikt i egen lesing, nemlig å fokusere på hva det innebærer å forstå tekster. Også dette vil jeg komme tilbake til i kapittel 8.

6.3 Skjermlesing

6.3.1 Oppfatning av egen lesing

I 6.2.1.1 så vi at klassen delte seg i to når de svarte på det generelle spørsmålet om hvor godt de likte å lese – elleve svarte at de likte det godt, og elleve svarte at de ikke likte det så godt. Vi så også at det er gode grunner til å regne ”lesing” i et slikt generelt formulert spørsmål som identisk med boklesing. Elevene fikk et tilsvarende spørsmål om skjermlesing, nemlig ”hvordan liker du å lese på skjerm?”. Som vi ser av tabellen

nedenfor, er klassens holdning til skjermlesing mer positiv enn holdningen til lesing i sin alminnelighet. Hele sytten elever svarer at de liker skjermlesing godt, mens bare seks gir uttrykk for at de ikke liker det så godt.

Tabell 5: ”Hvordan liker du å lese på skjerm?”

| Svaralternativ | Skjermlesing (antall elever) | Skjermlesing (antall og andel elever) | Papirlesing (antall elever) | Papirlesing (antall og andel elever) |
|-------------------|---------------------------------|---|--------------------------------|--|
| svært godt | 4 | 17 (71%) | 3 | 11 (46 %) |
| godt | 13 | | 8 | |
| ikke så godt | 6 | 6 (25 %) | 9 | 11 (46 %) |
| liker ikke å lese | - | | 2 | |
| vet ikke | 1 | 1 (4 %) | 2 | 2 (8 %) |

Når elevene har svart på to så like spørsmål, er det nærliggende å sammenlikne svarene også på flere måter. Hvis vi følger svarene til den enkelte elev, finner vi ut at ti har krysset av for nøyaktig det samme svaralternativet på de to spørsmålene (jfr. tabell 6). Bare tre jenter har vurdert det som bedre å lese papirtekster, mens åtte elever (fire jenter og fire gutter) har uttrykket en mer positiv holdning til skjermlesing.

Tabell 6: En sammenlikning av hva den enkelte elev har svart på spørsmålene om hvor godt de liker å lese trykte tekster, og om hvor godt de liker å lese på skjerm

| Samme svar | | Bedre å lese på papir | | Bedre å lese på skjerm | | ”Vet ikke” i ett av svarene | |
|------------|--------|--------------------------|--------|---------------------------|--------|-----------------------------------|--------|
| 10 | | 3 | | 8 | | 3 | |
| jenter | gutter | jenter | gutter | jenter | gutter | jenter | gutter |
| 7 | 3 | 3 | 0 | 4 | 4 | 0 | 3 |

Den mer positive holdningen til å lese på skjerm enn til lesing generelt kan nok langt på vei forklares med den såkalte prosjekteffekten: Elevene er positive til prosjektet de er med i, og denne holdningen smitter til det som er i fokus. Samtidig må det tilføyes at den positive holdningen til skjermlesing også kan sees som et tidstypisk uttrykk for ungdoms holdning til moderne medier (data) sammenliknet med tradisjonelle (boka). Pedagogisk bør det vel i alle fall ikke være noen tvil om at bruk av informasjonsteknologi akkurat nå representerer en gylden mulighet til å få noen av dem som ellers ikke interesserer seg for lesing til å bli interessert i tekster gjennom bruk av informasjonsteknologi.

6.3.2 Forskjeller og likheter mellom å lese på papir og skjerm

To av oppgavene i skjermlesingsheftet handlet om forskjeller og likheter mellom å lese på skjerm og papir. I den ene oppgaven ble elevene først bedt om å ta stilling til om de synes det er lettere eller vanskeligere å lese på skjerm enn å lese papirtekster. Oppgaven var formulert som et alternativspørsmål der elevene skulle krysse av for én av to muligheter. Som vi ser av tabellen nedenfor, svarer tolv (ni jenter og tre gutter) at det er lettest å lese på papir, sju (to jenter og fem gutter) svarer at det er lettest å lese på skjerm, mens hele fem elever (tre jenter og to gutter) har krysset av på begge alternativene, eller skrevet at de synes det er like lett. Disse fem elevenes svar peker på en svakhet ved oppgaveformuleringen. Det burde vært åpnet for at man kunne mene at det er like lett å lese på papir og skjerm. Siden dette ikke ble gjort, er det en usikkerhet knyttet til resultatene, og jeg vil derfor se hva de øvrige dataene kan fortelle om elevenes syn.

Tabell 7: ”Synes du det er lettere eller vanskeligere å lese på skjerm enn å lese på papir?”

| | Antall elever (N=24) |
|-----------------------------------|-------------------------|
| Lettest å lese på skjerm | 12 |
| Lettest å lese på papir | 7 |
| Krysset av på begge alternativene | 5 |

I et oppfølgingsspørsmål som kom umiddelbart etter spørsmålet om hva som var lettest, ble elevene bedt om å begrunne det standpunktet de hadde tatt. Allerede i disse begrunnelsene skriver seks av de elevene som hadde svart at enten papir eller skjerm var lettest, at de egentlig ikke synes det er så stor forskjell mellom de to lesesituasjonene. Enda én elev skriver dette i svaret på et annet spørsmål. Alt i alt gir dermed halvparten av elevene (dvs. tolv) i ett eller flere av svarene uttrykk for at de synes det å lese på skjerm og det å lese på papir er nokså likt. På grunn av de nevnte svakhetene ved oppgaveformuleringen i alternativspørsmålet, regner jeg dette tallet som mer pålitelig enn det antallet som kommer fram i tabell 7. Når vi på denne måten samler elever som i ett av svarene i oppgavheftet har skrevet at de ikke synes det er noen forskjell mellom å lese på papir og skjerm, fører det til følgende endringer i tallene.

Fem (fire gutter og en jente) har krysset av for at det er lettest å lese på skjerm, og har seinere ikke gitt uttrykk for andre meninger.

Sju (fem jenter og to gutter) har krysset av for at det er lettest å lese på papir, og har seinere ikke gitt uttrykk for andre meninger.

Tolv (åtte jenter og fire gutter) gir i ett eller flere svar uttrykk for at papir- og skjermlesing er nokså likt.

Selv om mange elever altså framhever at det er nokså likt å lese på papir og skjerm, nevner de fleste likevel forhold som de opplever som forskjellige. Det gjør de ved å trekke fram det de oppfatter som positive og negative sider ved å lese på skjerm og på papir. I det følgende vil jeg se nærmere på disse svarene. Jeg begynner med oppfølgingsspørsmålet der elevene skulle begrunne hvorfor de syntes papir- eller skjermlesing var lettest.

Av de sju elevene som krysset av for at de syntes det var lettest å lese på skjerm (jf. tabell 7), er det bare én som i begrunnelsen skriver at disse lesesituasjonene egentlig er nokså like. Hun skriver:

Jeg synes ikke det er så stor forskjell, men skrifta kan være større på skjerm, men også mer utydelig pga. bakgrunnsfarger.

Det er altså egenskaper ved skjermteksten denne eleven trekker fram. Som en fordelaktig side ved skjermtekster nevner hun skriftstørrelsen, og som en mindre fordelaktig side nevner hun bakgrunnsfarger, som kan gjøre skriften utydelig. Også andre elever som har krysset av for skjermlesing som lettest, trekker fram egenskaper ved skjermtekstene. En skriver for eksempel ”klarere, er orden, skarpere farger”. Andre typer begrunnelser som gis, er dels personlige (”fordi jeg er mest vant til det”, ”jeg er mer intresert i data”, ”det er det jeg leser mest”) og dels vises det til måten man leser skjermtekster på (”da kan du bla deg nedover”) eller til lestillingen (”fordi da holder jeg hodet oppe og får ikke vondt i nakken”).

Begrunnelsene til de øvrige elevene (dvs. de som synes det er lettest å lese papir eller like lett å lese i de to situasjonene) kan deles inn i tilsvarende kategorier. Vi finner eksempler på at det argumenteres med egenskaper ved boklesing (”det spør på skrifttype/størrelse”) og med personlige preferanser (”jeg liker det best”). De vanligste begunnelsene dreier seg imidlertid om lesesituasjonen (”på papir kan man bla tilbake og følle med teksten med fingeren”, ”du kan sitte i flere stillinger, du slipper å sitte i

samme stilling hele tiden, du kan også ligge)” og om problemer med skjermlesing sammenliknet med å lese på papir (“jeg får så vondt i hodet og øynene når jeg leser på skjerm”, “jeg leser ikke så konsentrert på skjerm, for øynene mine hopper litt. Du får med deg mer når du leser på papir syntes jeg da”).

Den andre oppgaven hvor elevene ble bedt om å sammenlikne papir- og skjermlesing, var formulert slik:

Tenk deg at du fortsatt snakker med personen som ikke kan lese. Hvordan vil du forklare forskjellen til ham eller henne mellom å lese på papir og å lese på skjerm?

Da elevene i heftet om papirlesing ble bedt om å forklare så nøyaktig som mulig hva de gjør når de leser, svarte de fleste ved å gi en beskrivelse av leseprosessen. Spørsmålet om skjermlesing innbyr ikke i samme grad til en slik prosessbeskrivelse, for oppmerksomheten rettes her mot forskjeller mellom skjerm- og papirlesing. En del elever har svart bare ved å konstatere at de ikke synes det er noen særlig forskjell mellom de to lesemåtene. Noen har også svart “vet ikke”. Det er alt i alt langt flere elever som ikke har gitt noe utfyllende svar på dette spørsmålet enn på det tilsvarende spørsmålet om boklesing¹⁵. Dette kan tyde på at elevene synes det er vanskelig å finne forskjeller, eller at de synes det er vanskelig å forklare hva som er forskjellig.

Blant de elevene som gir seg i kast med en forklaring, er det flere som velger å ta utgangspunkt i karakteristiske trekk ved skjermtekster sammenliknet med papirtekster. Det mest utfyllende svaret er det følgende:

- Det er ikke så stor forskjell. Men på PCén er det noe som kalles linker. Du trykker på de og noe nytt kommer fram. Det som kommer, er noe om det som er ordet du trykker på. Ellers er det likt.

En annen elev skriver “det er mer bilder og farger, det er forskjellen”. Noen elever tar ikke utgangspunkt i skjermtekstene, men i leseren. Da er det vanligste svaret at det er slitsomt å lese på skjerm. En elev skriver for eksempel: “hvis du leser mye, får du vondt i hodet av og lese på skjerm”. De elevene som prøver å utdype forskjellen mellom papir- og skjermlesing ved mer direkte å sammenlikne de to lesesituasjonene, gir mer utfyllende svar. Eksempler på slike svar, er de følgende:

¹⁵ Det er åtte mangelfulle svar her mot bare to på det tilsvarende spørsmålet fra papirlesingsheftet.

- *Det samme som med en bok, men man slipper å bla. Man bare klikker for å lese videre og å skifte side.*
- *Du slipper og blad, du trenger bare trykke på en pil med hjelp av musa.*
- *Du slipper å bla. Ellers er det ikke noe spesiell forskjell. Mer beroligende å lese en bok, man kan ligge å lese en bok når man leser på skjerm må man sitte oppreist. Man må trykke nedover på en pil.*
- *På skjerm kan det ofte bli slitsomt hvis det er masse farger, og hvis du ikke kan se mye om det kan det være litt forvirrende med linker o.l. På bok blar man liksom med hendene og da kan det være bedre med data hvis du kan det.*

I disse svarene kan vi blant annet legge merke til at flere elever framhever at man ”slipper å bla” når man leser skjermttekster. Det er kanskje ikke så overraskende at det nettopp er slike mer ytre trekk ved lesesituasjonene elevene beskriver. De er relativt lette å observere, og samtidig dreier det seg om forskjeller som er tydelige. I formuleringen ”slippe å bla” er det underforstått at det er anstrengende å bla i bøker. Jeg ble overrasket over at denne formuleringen forekom i flere svar, for det er noe jeg selv aldri har tenkt på som anstrengende ved boklesing. Kanskje kan formuleringen like gjerne være et uttrykk for at elevene er begeistret for den måten man blar seg framover i skjermttekster på med hjelp av museklikk eller piltaster. Også et annet ytre trekk ved de to lesesituasjonene dukker opp i flere svar. Det er kommentarer om lesestilling, for eksempel at man må sitte oppreist når man leser på skjerm. I svarene som er gjengitt ovenfor, kan vi også legge merke til at flere av elevene forklarer forskjellene mellom papir- og skjermlesing ved å vise til karakteristiske trekk ved hypertekster, som lenker, eller ved å vise til karakteristiske trekk ved bruk av datamaskinen eller programvaren som ”musa”, ”å klikke” og ”pil”.

I rammen på neste side har jeg samlet de forskjellige typer forklaringer elevene gir på hva som er forskjellen mellom å lese på papir og skjerm, under tre overskrifter: fordel med papirlesing, fordel med skjermlesing og ulemper ved skjermlesing. For øvrig viser jeg til oppsummeringen i 6.3.4.

6.3.3 Råd om å bli bedre til å lese på skjerm

Elevene ble bedt om å gi råd til en jevnaldrende om hvordan han eller hun kunne bli bedre til å lese på skjerm. Å lese eller øve mye er det vanligste rådet – seksten av de tjuefire skriver det. Da elevene skulle gi tilsvarende råd om lesing generelt, var økning

av lesemengden et enda mer unisont råd. Tjueto av de tjuefire trakk fram økt leseaktivitet i svaret sitt da.

De øvrige rådene elevene gir om hvordan en niendeklassing kan bedre skjermlesingen sin, er dels praktiske som "sitte passe langt fra skjermen, bevege øynene istedet for kroppen" og "finne en passende skrifttype hvis det går an". Dels er det en understreking av at det ikke er noe spesielt ved å lese på data ("det er bare å lese vanlig"). Litt overraskende er det at bare én elev gir direkte råd om å skaffe seg kunnskap om det nye mediet. Denne eleven skriver: "venne seg til pila på sida, skaffe seg oversikt, lære seg linker".

Forskjeller mellom å lese på papir og på skjerm. Oppsummering av momenter nevnt i svarene til 24 niendeklassinger

Fordel med papirlesing

- kan bla tilbake å følge teksten med fingeren
- du får med deg mer når du leser på papir
- hvis du leser mye, så er det lettest å lese på ark
- man holder lenger ut med en vanlig bok
- det er mer beroligende å lese i en bok
- du kan sitte i flere stillinger, du slipper å sitte i samme stilling hele tiden. Du kan også ligge

Fordel med skjermlesing

- man slipper å bla. Man bare klikker for å lese videre og skifte side.
- fordi da kan du bla deg nedover
- når du leser på skjerm, er alt der og du kan flytte på ordene og alt
- på skjerm blir det litt klarere
- skrifta kan være større på skjerm
- det er kuuulere å lese på skjerm
- er mest vant til det
- er mer interessert i data enn ei bok
- da holder jeg hodet oppe, og får ikke vondt i nakken

Ulemper med skjermlesing

- det er mer slitsomt å lese på skjerm enn i en bok
- på skjerm kan det ofte bli slitsomt hvis det er masse farger
- skrifta kan være mer utydelig pga. bakgrunnsfarger
- det er mer slitsomt fordi det stråler på/fra skjermen
- får vondt i øynene for alt begynner å "hoppe rundt"
- alt dirrer så fælt på data
- hvis du leser mye, får du fortere vondt i hodet
- slapper kanskje ikke så godt av ved data'n
- leser ikke så konsentrert på skjerm, for øynene mine hopper litt
- hvis du ikke kan så mye om det, kan det være litt forvirrende med linker o.l.
- når man leser på skjerm, må man sitte oppreist

6.3.4 Oppsummering og diskusjon

I dette delkapitlet om skjermlesing har vi sett nærmere på elevenes oppfatning av egen lesing på skjerm. Analysen viste at prosjektklassen er mer positiv innstilt til skjermlesing enn til lesing i sin alminnelighet. Hele 71 % av elevene har krysset av for at de liker godt eller svært godt å lese på skjerm. Halvparten av elevene gir for øvrig uttrykk for at de ikke synes det er så stor forskjell mellom å lese på papir og skjerm.

I to oppgaver ble elevene bedt om å beskrive det de mener er forskjellig i papir- og skjermlesing. I de karakteristikkene elevene da gir av skjermlesing, peker de på forhold ved skjermtekstene, ved leserrollen, ved lesesituasjonen og ved sin egen innstilling til skjermlesing.

Når elevene skriver om skjermtekster, er de blant annet opptatt av hvor tydelig skriften er å lese. Noen peker på at det er en fordel at man kan variere skriftstørrelsen, og at det er klare skarpe farger. Andre synes det er slitsomt med alle fargene, og en skriver at skriften kan bli utydelig på grunn av bakgrunnsfarger. Bare enkelte elever skriver om karakteristiske trekk ved hypertekster, som at skjermtekstene inneholder lenker som man kan trykke på for å få fram nytt stoff.

Mange elever er opptatt av at man slipper å bla når man leser på skjermen. Isteden må man klikke med musa for å lese videre, eller trykke på pilene. Når elevene skriver om selve lesestillingen, er de fleste opptatt av at det er mer slitsomt å lese på skjerm fordi man må sitte oppreist og ikke kan variere stillingen, men en elev mener hun ikke får vondt i nakken fordi hun holder hodet oppe. Flere peker på at de som skjermlesere lettere for vondt i hodet eller øynene, og at de ikke leser så konsentrert. ”Alt dirrer så fælt på data” skriver en elev.

Som vi ser, må mye av det elevene trekker fram, regnes som mer negative sider ved det å lese på skjerm. Dette er i og for seg noe underlig, siden elevene samtidig gir uttrykk for en så positiv innstilling til skjermlesing. Vi kan tolke det som belegg for at den positive innstillingen er en prosjekteffekt, men det kan også være et eksempel på at når den grunnleggende innstillingen til noe er positiv, har man lettere for å legge mindre vekt på en del negative sider enn man ellers ville ha gjort. I materialet finner vi i alle fall også elever som begrunner at de synes det er lettest å lese på skjerm, med at de er mer interessert i data, eller rett og slett med at de synes det er ”kuulere”.

I beskrivelsen av forskjeller mellom å lese på papir og skjerm er det bare sju av elevene som kommer inn på hvordan man manøvrerer på skjermen. Det de omtaler er systemet med lenker, og for eksempel at man må klikke på lenkene med musa. Ingen elev beskriver direkte det at de som lesere av hypertekster må velge i hvilken rekkefølge de skal lese stoff. Nå skal det tilføyes at elevenes erfaring med lesing av hypertekster var forskjellig, men alle hadde slik erfaring fra HYPTUNG. Dessuten hadde de umiddelbart ført de besvarte heftet om skjermlesing, lest i en hypertekst. Det er imidlertid ikke så lett å se spor av denne lesingen i svarene.

Svarene fra elevene i 9C bekrefter ellers at det oppfattes som mer slitsom å lese foran skjermen. Halvparten av dem kommer i minst ett av svarene inn på at det er mer anstrengende å lese på dataskjermen enn å lese i en bok. Som nevnt ovenfor er det øynene og hodet de klager over at de får vondt i. Dessuten er det ikke så uvanlig at skjermlesing beskrives som mer stressende, mens boklesing beskrives som beroligende.

7 LESING I HYPERTEKST OM FORFATTERSKAPET TIL ERLEND LOE

7.1 Om lesesituasjonen og hensikten med studien

I forbindelse med at elevene skulle svare på spørreskjemaet om skjermlesing, ønsket jeg at de skulle ha en helt fersk erfaring med å lese i en hypertekst. Valget falt på en hypertekst om forfatterskapet til Erlend Loe. Når elevene først skulle lese i en hypertekst, ønsket jeg samtidig å prøve å utnytte situasjonen til å skaffe meg mer informasjon om dem som skjermlesere. Metodisk stod jeg imidlertid overfor en utfordring fordi jeg måtte tilpasse meg den praktiske situasjonen. Det skulle skje mange aktiviteter samtidig i klasserommet, og jeg var den eneste tilgjengelige voksenpersonen. Dermed kunne jeg bare unntaksvis regne med å få observert den enkelte elevs lesing. Jeg bestemte meg i stedet for å be elevene skrive et sammendrag av hva de hadde lest, og utforske hva et slikt sammendrag kan fortelle om ungdoms lesing i hypertekst.

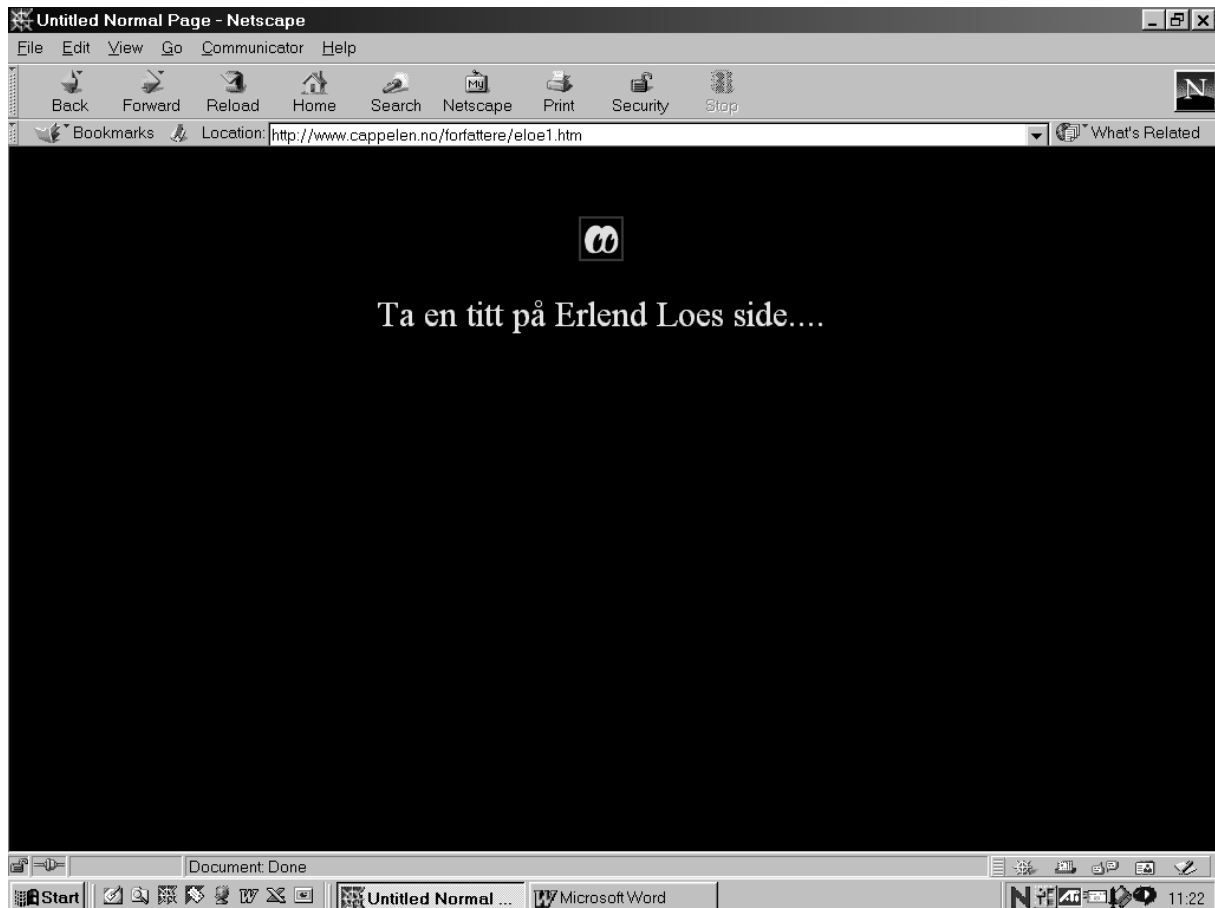
Innledningsvis ble elevene informert samlet om at hyperteksten de ville møte, dreide seg om en ung norsk forfatter – Erlend Loe. Navnet hans ble skrevet på tavla. Ingen gjenkjente navnet, men i sammendragene elevene skrev etter lesingen, kommer det fram at enkelte har lest en eller flere av Loes bøker om Kurt (se nedenfor). Elevene fikk beskjed om at de skulle få ti minutter alene foran skjermen, og at de i løpet av disse ti minuttene kunne lese nøyaktig hva de ville med utgangspunkt i den aktuelle hyperteksten. Jeg omtalte hyperteksten som en slags hjemmeside, som var en sjanger elevene i prosjektet var fortrolige med fordi de var i ferd med å lage egne sider. Umiddelbart etter at elevene var ferdige med sine ti minutter foran skjermen, fortalte jeg dem at de ville bli bedt om å skrive ned hva de hadde lest, og svare på noen spørsmål om å lese på skjerm. Alle de tjue elevene som var til stede (jf. 6.1), gjennomførte oppgaven.

7.2 Beskrivelse av hyperteksten om Erlend Loes forfatterskap

Utgangspunktet for lesingen var følgende URL-adresse¹⁶:

<http://www.cappelen.no/forfattere/eloe1.htm>.

På denne nettsiden dukker følgende skjermbilde opp:



¹⁶ Den aktuelle nettsiden var lagt ut på hjemmesiden til Cappelen forlag. Man fant den ved å gå til nettstedet for skjønnlitteratur og videre til "Forfattergalleri". Herfra kunne man igjen klikke på "Erlend Loe". På nettsiden som kalles forfattergalleri, var det en lenke til "Cappelen Litterær Sektor", og leserne ble oppfordret til å sende inn kommentarer, spørsmål og meninger. Det stod imidlertid ikke eksplisitt verken her eller på nettstedet om Erlend Loe hvem som var ansvarlig for sidene, og heller ikke når sidene var oppdatert. Beskrivelsen jeg gir, er av nettstedet slik det så ut i slutten av april 1999. I november 1999 var det kommet til informasjon på sidene om *L* - boka Erlend Loe gav ut denne høsten. For øvrig så det ikke ut til å være gjort andre endringer. I november 2000 er sidene imidlertid erstattet med andre.

Klikker vi på øynene, kommer vi til det vi kan betrakte som nettstedets hovedside. Øverst på denne siden finner vi overskriften ”Erlend Loe” og et bilde av forfatteren. Resten av siden er fylt med tekst (hvit skrift på svart bakgrunn). Klikker vi en gang på høyre rullefelt, fylles skjermen av enda mer tekst og først etter et neste klikk kommer vi ned til en samling lenker – lenkesamling nr.1. Den er tydelig skilt fra teksten over ved hjelp av en blå innramming og ved at man har brukt blå og lilla skrift. Lenkesamlingen inneholder dessuten en iøynefallende animasjon (en postkasse hvor to øyne blunker i brevsprekken). Pekerne i lenkesamlingen er ordnet på følgende måte:

| | | |
|-----------------------|------------|----------------|
| Erlend Loe | Utgivelser | Anmeldelser |
| Utlandet | Kurt | Cappelenprisen |
| E-post til Erlend Loe | | |

Fem av de sju pekerne er interne¹⁷. Med det menes at de tar oss til et annet sted på den nettsiden vi allerede befinner oss. Når vi klikker på ”Erlend Loe”, kommer vi for eksempel til teksten som avgrenses av bildet av Loe. Klikker vi på ”Utgivelser”, kommer vi til den første av fire tekster som er plassert etter lenkesamling nr.1¹⁸. Et klikk på ”Utlandet” tar oss til den etterfølgende teksten osv. Etter de fire tekstene følger lenkesamling nr. 2. Ved første øyekast ser den ut til å være helt lik den første, men det er forskjeller i hvilke pekere de to lenkesamlingene inneholder: To av pekerne fra den første samlingen (”Utlandet” og ”Kurt”) er borte, og én ny er kommet inn, nemlig ”Kim Hiorthøy”.

De i alt fem tekstene vi finner på hovedsiden, handler om ulike aspekter ved Erlend Loes liv og forfatterskap. I tabell 8 på neste side er en del trekk ved sidene oppsummert.

¹⁷ Det er: Erlend Loe, Utgivelser, Anmeldelser, Utlandet og Cappelenprisen.

¹⁸ Det kan diskuteres om vi her har å gjøre med fem tekster eller med en tekst som er delt inn i fem avsnitt eller underkapitler. Av praktiske grunner velger jeg å snakke om fem tekster.

Tabell 8: En oversikt over tekstene på hovedsiden om Erlend Loes forfatterskap

| | Navn på peker | Farge på skrift | Farge på overskrift | Lengde | Tekstopbygging og innhold |
|----------------|---------------------|-----------------|---------------------|---------|---|
| Tekst 1 | Erlend Loe | hvit | gul | 296 ord | Sammenhengende tekst over 27 linjer (ingen avsnitt): Loes bakgrunn, bokutgivelser, universitet- og høgskoleutdanning, arbeid med filmmanus, nåsituasjonen |
| Tekst 2 | Utgivelser | hvit | blå | 62 ord | Kronologisk liste over titler 1993-1998 |
| Tekst 3 | Utlandet | rød | rød | 83 ord | Liste (tittel og land) og en kommentar om <i>Naiv. Super</i> |
| Tekst 4 | Anmeldelser | hvit | blå | 138 ord | Sitat fra avis anmeldelser av to bøker |
| Tekst 5 | Cappelen- prisen | hvit | rød | 102 ord | Sammenhengende tekst (fire avsnitt) om tildeling av Cappelenprisen, kort omtale av Loe og forfatterskapet |

Tekst 1 kan på flere måter sies å være den sentrale. Det gjelder innhold (den gir den mest utførlige framstillingen av livet og forfatterskapet), plassering (den dukker først opp,) og form (den er lengst). På skjermen strekker teksten seg over 27 linjer uten at det brukes avsnitt, mellomoverskrifter, uthevninger, understrekinger, forskjellige skriftfarger eller liknende. Det er altså ikke lagt vekt på å bruke noen spesiell form for lay-out for å rette lesernes oppmerksomhet mot visse deler av teksten. Teksten er heller ikke utstyrt med noen pekere. Skjermbildet fylles dermed av ord og linjer som ser nokså like ut, og tekst 1 framstår som en relativ tett papirtekst overført til skjerm. Det er brukt hvit skrift på svart bakgrunn, og teksten er midtjustert slik at både venstre- og høyremarg er ujevn. Siden det ikke er avsnitt i den opprinnelige teksten, har jeg heller ikke brukt det i min gjengivelse av teksten nedenfor. Jeg har heller ikke rettet opp skrivefeil.

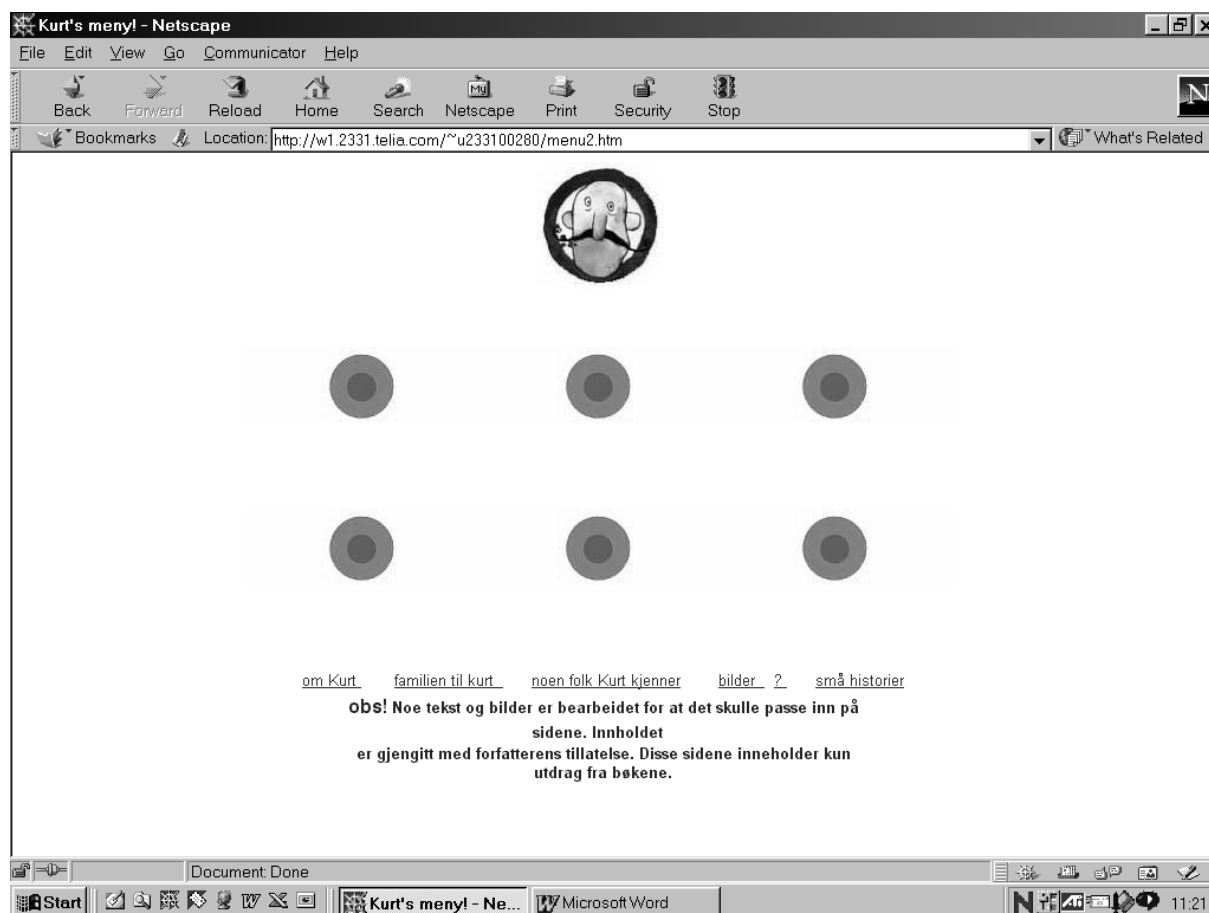
01 Erlend Loe er født i Trondheim i 1969.
02 Han har gått på barneskole og ungdomsskole
03 som de fleste andre. Gymnas begynte han også
04 på, og var utvekslingsstudent i Frankrike. Der
05 lærte han fransk. Tilbake i Norge, sluttet han på
06 skolen og tok de to siste årene av gymnaset som
07 privatist, mens han jobbet med teater. Loe
08 nektet militæret og hadde siviltjeneste i den frie
09 teatergruppen Stella Polaris, noe som fikk ham
10 til å forstå at han i hvert fall ikke skulle bli
11 skuespiller. Han begynte å studere
12 litteraturvitenskap, og tok etter hvert permisjon
13 fra studiet for å skrive romanen "Tatt av
14 kvinnen", som ble hans debutbok, i 1993. Året
15 etter kom barneboken "Fisken" og "Maria &
16 José", en illustrert bok for voksne. I 1995 kom
17 "Kurt blir grusom", og året etter; "Den store
18 røde hunden", en barnebok, samt "Naiv.
19 Super.", hans andre roman. I 1998 fikk han
20 utgitt "Kurt quo vadis?" Alle hans barnebøker er
21 illustrert av Kim Hiorhøy. Loe har også oversatt

22 amerikaneren Hal Sirowitz' dikt til norsk: "Sa
23 mor" i 1997 og "Sa terapeuten min" i 1998.
24 Loe er Cand. Mag., med grunnfag
25 folkeminnevitenskap, mellomfag filmvitenskap
26 og mellomfag litteraturvitenskap. Han har i
27 perioder vært oppmeldt på hovedfag
28 filmvitenskap, men det har foreløpig runnet ut i
29 sanden. Han er også utdannet
30 manuskriptforfatter fra Den Danske Filmskole i
31 København. Av film har han skrevet
32 "Moonchild", en kortfilm produsert ved Den
33 Danske Filmskole, "Jacobs liste" - en
34 opplysningsfilm om klamydia, av alle ting,
35 bestilt av den Danske Sundhedsstyrelsen, samt
36 "Latex" - en åtte-episoders komedie for NRKs
37 ungdomsprogram "Midt i smørøyet". Han har
38 også skrevet enkelte uproduerte filmmanus, og
39 noen som kanskje blir til noe etter hvert.
40 Loe bor og arbeider i Oslo, hvor han høsten '98
41 var med å starte Screenwriters Oslo - et
42 kontorfellesskap for manusforfattere.

Ingen av de fire andre tekstene som presenteres på hovedsiden, framstår som så massive som tekst 1. De består enten av opplister, kortere sitater eller av små tekster hvor det er brukt avsnitt (blanklinje). Den eneste pekeren som dukker opp i de fem tekstene, er en lenke til romanen *Naiv. Super* i tekst 2. Klikker man på denne, får man imidlertid beskjeden: "HTTP Error 404: Not found".

Tre pekere fører oss ut av hovedsiden. Det er "Kurt", "E-post til Erlend Loe" og "Kim Hiorthøy". Kim Hiorthøy har illustrert flere av Loes bøker, og lenken er til Hiorthøys egen side, som også ligger under Cappelens forfattergalleri. Ved å klikke på "E-post til Erlend Loe" kommer e-postadressen til Loe opp og leseren får mulighet til å skrive til forfatteren umiddelbart.

Pekeren "Kurt" tar oss til en nettside som ser helt annerledes ut enn sidene vi har vært innom så langt. Den skiller seg ut først og fremst fordi den domineres av illustrasjoner og ikke av tekst.



Når vi fører musa over knappene, får vi fram en tekst for hver av knappene, nemlig de følgende:

| | | |
|--------|-------------------|------------------------|
| Kurt | Familien til Kurt | Noen folk Kurt kjenner |
| Bilder | ? | Små historier |

Ved hjelp av denne menyen kan vi klikke oss direkte til noder som inneholder tekstutdrag og illustrasjoner fra Loes bøker om Kurt: *Fisken* (1994), *Kurt blir grusom* (1995) og *Kurt quo vadis?* (1998). I tillegg fører en av pekerne, nemlig ”?”, til en nettside med forskjellige opplysninger (se nedenfor). Nettstedet om Kurt er ikke laget av Cappelen, men av en som kaller seg Stigeredoo (Stig Andersen)¹⁹. Nedenfor går jeg kort gjennom innholdet på hver av sidene pekerne i menyen fører oss til.

Bildet av Kurt

Noden inneholder et større bilde av Kurt med teksten ”Løft ditt hode du raske Kurt, om et håp eller to ble brutt, blinker et nytt i ditt øye, straks det får glans av det høye”. En peker nederst på siden tar oss tilbake til menyen.

Kurt

Noden inneholder tre bilder: Kurt som kjører truck, Kurt som spiser frokost og et nærbilde av Kurt hvor den store barten hans framheves. Til hvert bilde hører en kort tekst. Kurt viser seg altså å være truckfører. Vi får kort høre at han ikke likte skolen, og hvordan hverdagene hans er nå. Den første av tekstene er delvis dekket av et bilde, slik at teksten er vanskelig å lese. Også her tar en peker nederst på siden oss tilbake til menyen.

Familien til Kurt

Noden inneholder et bilde og et avsnitt om hvert av medlemmene i Kurts nære familie. Vi får høre om kona, arkitekten Anne-Lise, og om de tre barna: tykke Helena som er 11 år og har saus som livrett, Bruse-Kurt som er 9 år, drikker mye brus og tisser i ett sett, og attpåkladden Bud, som er oppkalt etter en person i en amerikansk tv-serie. Noden inneholder et bilde av hver av de fire personene. En peker nederst på siden tar oss tilbake til menyen.

Noen folk Kurt kjenner og har møtt

Noden inneholder fire bilder av personer Kurt kjenner, og tekster i varierende lengde om disse personene. Det er sjefen til Kurt (Gunnar med den kjempelyse stemmen), Jimmy (svart mann i New York som har vært i Norge to ganger og som finner igjen Bud en gang han blir borte), Erling (skiløper i Antarktis som er på vei til Sydpolen) og bilmekanikeren Khan. Over pekeren som fører tilbake til menyen, står det en oppfordring om å klikke på et øye for å lese om flere kjente fra *Kurt er grusom*. Lenken fører til et nettsted hvor vi møter Georg (som gir Kurt en diamant fordi han reddet livet hans,) og en politimann som vil bøtelegge Kurt. Fra dette nettstedet kan man klikke seg tilbake til menyen eller til en side om enda flere folk Kurt kjenner (en doktor og en spåkone). Også fra denne sistnevnte siden kan man klikke seg tilbake til hovedmenyen igjen.

¹⁹ URL-adressen til dette stedet var <http://w1.2331.telia.com/~u233100280/menu2.htm>.

Bilder

Her er det tilrettelagt for at folk kan laste ned bilder fra bøkene om Kurt. En lenke fører til enda flere bilder, eller vi kan komme tilbake til menyen.

Små historier

Her finner vi et kort utdrag fra hver av de tre bøkene om Kurt. Et utdrag handler om en dag Kurt finner en fisk på kaia, et annet om hva Kurt gjør etter at han har blitt rik, og det siste om at Kurt ikke liker seg på en fest sammen med Anne Lises kollegaer. Hvert utdrag har en illustrasjon. En peker nederst på sida fører tilbake til menyen.

?

Under overskriften "Hvem?" presenteres Erlend Loe og Kim Hiorthøy som henholdsvis forfatter og illustratør av bøkene om Kurt. Dessuten får vi vite at siden er laget av "meg". "Meg" er laget som en peker som tar oss til e-postadressen til Stig Andersen. Under overskriften "Hva" kan vi se på alle omslagene til bøkene, og vi får en liste over andre bøker Loe har skrevet. Under overskriften "Hvor?" finner vi en lenkesamling (se beskrivelsen i oversikten nedenfor). Den siste overskriften er "om meg". Her kan vi lese at sidene ikke er offisielle, og at "jeg" har laget dem fordi han synes bøkene om Kurt er "jæskla ålreite". Vi kan klikke på et lite ikon for å se hvor mange som har besøkt nettstedet²⁰, og vi inviteres dessuten til å sende Stig en e-post eller til å skrive i gjesteboka hans. Når vi åpner gjesteboka, kan vi lese hilsener andre har lagt igjen²¹. Ved et klikk får vi fram e-postadressen til den som har skrevet hilsenen, og dermed kan vi komme i direkte kontakt med ham eller henne.

Oversikt over lenkesamlingen under overskriften "Hvor"²²

| Navn på pekere | | Hvor lenken fører oss |
|---------------------------------------|----|---|
| Internett | -> | Bokkilden (nettbokhandel) med mange nye lenker |
| Loes sider på Cappelen | -> | Hovedsiden med bilde av Loe og tekst 1 |
| Fra tv-programmet Leseforeningen | -> | Nettsted under NRKs hjemmesider om et program Loe var med i. Nettstedet inneholder mange nye lenker til aktuelle steder som forteller om Loe samt lenker til Leseforeningens andre nettsider og til NRK |
| Loes 5 uker på stillehavsøy | -> | Dagbladets nettsted, med lenke til Loes dagbok fra den aktuelle turen samt lenker til andre av Dagbladets nettsider |
| Artikler og anmeldelser i Aftenposten | -> | Aftenpostens forfattersider med lenker til alle artikler og anmeldelser som har stått i avisen, lenke til Aftenpostens indeks over alle forfattersidene deres |
| Kims sider på Cappelen | -> | Side som ligger under Cappelens forfattergalleri |
| Kims sider på U:filter | -> | Lenken fungerer ikke |
| Artikkel om Kim | -> | En artikkel om Kim Hiorthøy fra Morgenbladet |
| Bok-kilden | -> | Nettbokhandelen, med mange nye lenker |
| Cappelen forlag | -> | Forlagets hjemmeside med mange nye lenker |

²⁰ 20.5. 1999 ble det f.eks. oppgitt at det siden målingen startet 14.2.99 hadde vært 319 besøkende.

²¹ Eksempler på meldinger i gjesteboka: 8. mars: fra Bente Pedersen: "Godt å vite at det finns andre.... Erlend Loe er min helt. Bra, Stig... well done", 15. mars: Vidar Seland: "Jezz!! Denne sida har jeg venta lenge på! Nå slepper jeg å scanne inn bildene til særmenet mitt.... Det skal forøvrig ut på nettet om ikke så altfor lenge... kanskje linken min havner på Erlend si side... (Som forøvrig er en knall fyr...litt høy, men kewl.. :o))"

²² URL-adressen var <http://w1.2331.telia.com/~u233100280/hvemhva.htm>

Hver av lenkene i denne siste samlingen tar oss til nye nettsteder med mange nye lenker. Slik sett har vi et eksempel på at det er vanskelig å bestemme hvor hyperteksten slutter (jf. hypertekstteorien). Jeg velger imidlertid å stoppe min utlegging av hyperteksten her.

Den første teksten som møter leseren i denne hyperteksten (tekst 1), må som nevnt betraktes som en papirtekst overført til skjerm, men via to lenkesamlinger kan vi altså komme til mange forskjellige noder – mest verbalspråklige noder, men også til bilder. Det er denne sammenknytningen av noder via de elektroniske lenkene som gjør at vi vil oppfatte det vi har foran oss som en hypertekst. Deler av den kan imidlertid minne mye om en pseudo-hypertekst fordi tekstene framstår som papirtekster som bare er teknisk tilpasset mediet. Sidene om Kurt kan i større grad sies å utnytte hypertekstprinsippet. Vi har sett at leserne også flere steder har anledning til å skrive kommentarer via e-post eller i en dagbok. Gjennom e-post har de også mulighet til å kontakte andre lesere av siden som har lagt igjen kommentarer i den nevnte gjesteboka.

Selv om jeg ovenfor skrev at vi godt kan argumentere for at vi her har et eksempel på at det kan være vanskelig å si hvor hypertekster ender, hadde hyperteksten i den lesesituasjonen jeg satte elevene i, en tydelig begynnelse. Alle startet med skjermbildet med de to øynene, og klikket seg til det jeg har kalt hovedsiden, hvor de altså møtte tekst nr. 1. Om de valgte å lese den, eller klikke seg videre, og hvilken vei de da eventuelt valgte, var opp til hver og en av dem. Tidsbegrensningen på ti minutter tilsier imidlertid at de bare kan ha fått utforsket en liten del av hyperteksten. Den måten jeg har kunne registrere elevenes lesing av ulike noder på, er gjennom hva elevene nevner i sammendragene. Siden det jeg med sikkerhet vet, er at alle elevene kom til hovedsiden, vil analysen ta utgangspunkt i denne.

7.3 Hva elevene forteller fra lesingen

7.3.1 Oppgaven

Etter skjermlesingen svarte elevene altså skriftlig på en oppgave om hva de hadde lest. Oppgaven var formulert slik:

Hva har du lest om på skjermen? Skriv et sammendrag. Skriv det slik at en venn som ikke har lest sammen med deg, kan få innblikk i hva du har lest.

Når jeg ikke hadde anledning til systematisk å observere enkeltelever eller til å samtale med dem individuelt, vet jeg fra tidligere erfaringer at det kan være vanskelig å få valide data om ungdomsskoleelevers lesing (se Kulbrandstad 1995, 1998). Noen elever yter nemlig mye mindre i en slik situasjon, hvor lesingen dokumenteres ved at de skriver, enn i en samtale med oppfølgings spørsmål. Med disse begrensingene in mente vil jeg likevel kort rapportere hva analysen av sammendragene kan fortelle.

7.3.2 De korte svarene

Alle de tjue elevene som deltok i denne økta, svarte på oppgaven, men de tjue svarene er av ulik lengde og kvalitet. Det korteste svaret er det følgende: ”lest om bøkene om han og noe mer”. Det består av bare åtte ord, mens det lengste svaret er på 131 ord. På oppgavearket (et ulinjert A4-ark) var om lag 90 % satt av til elevenes svar. Den plassen elever på denne måten får til disposisjon, er en indikasjon på hvilket omfang den som har laget oppgavene, håper svaret skal ha. I gjennomsnitt skrev elevene 45 ord. Et svar med denne lengden fyller bare en liten del av den tilgjengelige plassen. Når hele tretten av elevene skriver kortere enn gjennomsnittet, tolker jeg det som et signal om at de ikke har anstrengt seg så mye som jeg hadde håpet, når de har svart på oppgaven. Eleven som skriver det aller korteste svaret, hadde for eksempel vært ivrig under skjermlesingen. Det kan derfor være nærliggende å regne med at grunnen til at svaret hans ikke er lengre, rett og slett kan være at han ikke hadde lyst til å skrive mer. Hadde jeg i en samtale bedt han om å utdype hva han mener med at han har lest ”noe mer”, ville han sannsynligvis ha kunnet rapportere mange detaljer.

At et svar er kort, er imidlertid ikke ensbetydende med at det er så lite informativt som svaret vi alt har sett på. En annen elev bruker bare fire flere ord når hun svarer dette:

Jeg har lest om forfatteren. Om Kurt, jobben hans, familien hans, småhistorier.

Et annet relativt kort svar er dette:

Jeg leste om Erlend Loe, anmeldelser, oversettelser, utgivelser. Så så jeg på bilder av Kurt og leste om folk han kjenner.

Det som er felles for disse svarene, er at elevene tar i bruk navn på pekere eller overskrifter i skjermtekstene. Dette kan vi illustrere ved å sette inn opplysninger om hvilke konkrete deler av hyperteksten jeg mener eleven viser til, som her:

Jeg leste om Erlend Loe (*tekst 1*), anmeldelser (*tekst 4*), oversettelser (*tekst 3*²³), utgivelser (*tekst 2*). Så så jeg på bilder av Kurt (*bilder*) og leste om folk han kjenner (*noen folk Kurt kjenner og har møtt*).

Selv om dette svaret er kort, er det det elevsvaret av alle de tjue som inneholder direkte henvisninger til flest komponenter i den aktuelle hyperteksten. Jeg tenker da selvsagt ikke på detaljert informasjon, men på opplysninger som vi kan tolke som belegg for at elevene har registrert og eventuelt besøkt de ulike komponentene i hyperteksten. Med utgangspunkt i hovedsiden kan vi regne med fem ulike tekster (jf. tekst 1-5 i tabell 8) og i tillegg pekerne lenket til andre nettsteder fra lenkesamling nr. 1 eller 2, dvs. pekerne "Kurt" og "Kim Hiorthøy". Dette gir oss til sammen sju elementer. Ingen av de tjue elevene skriver om "Kim Hiorthøy" eller noe fra nettstedet hans. Vi står dermed igjen med seks elementer som nevnes i elevsvarene. Av disse er det altså eleven som har skrevet sammendraget ovenfor som viser til flest elementer, nemlig fem (de to henvisningene til Kurt er da slått sammen). Problemet med dette svaret er at vi ikke får noen opplysninger om hva eleven har, eventuelt ikke har, fått med seg av innholdet i det hun har lest. Svaret illustrerer derfor at vi ved hjelp av en slik oppgavetyper ikke får sikre svar på spørsmålet om hva elevene **ikke** har lest eller sett i hyperteksten. Når eleven for eksempel skriver at hun så på noen bilder av Kurt, er det jo ikke sikkert at hun bare har vært inne på den noden som heter "Bilder", slik jeg har tolket det, for det er jo bilder av Kurt på alle nodene du kommer til fra menyen. Et annet eksempel er at det jo også kan tenkes at eleven har lest at Loe ble tildelt

²³ "Oversettelser" er overskriften som brukes i selve teksten, mens pekeren i lenkesamling nr. 1 heter "Utlandet".

Cappelen-prisen (jf. tekst 5 på hovedsiden), selv om hun ikke nevner det spesielt i svaret sitt.

Vi har nå sett at svarlengde i seg selv ikke er ensbetydende med at vi ikke får vite så mye om hvilke elementer av hyperteksten elevene har lest i. Når elevene skriver kort, kan det være ulike grunner til det. Noen skriver så kort som mulig fordi de ikke liker å skrive eller fordi de ikke er dyktige til å skrive. Noen orker ikke å anstrenge seg i den aktuelle situasjonen, og andre skriver kort fordi de vil bli fort ferdige. I tillegg til disse mer negative forklaringene må vi selvsagt ikke glemme at et sammendrag er en sjanger hvor elevene oppfordres til å skrive kort og tenke overordnet. To av de tre svarene jeg har trukket fram, gir oss eksempler nettopp på det.

7.3.3 *De lange svarene*

De to lengste svarene er skrevet av to jenter som jeg her kaller jente A (131 ord) og jente B (94 ord). Svaret til jente A lyder slik:

- | | |
|---|--|
| 01 Jeg har lest om en forfatter, Erlend Loen. | 12 Han gav også ut bøkene: "Fisken", |
| 02 Han gikk på barne og ungdomsskole, | 13 "Kurt blir sur (eller et lignende ord)" som |
| 03 og var utvekslingsstudent i Frankrike | 14 handler om Kurt som er trøkkfører, han |
| 04 der han lærte fransk (selvfølgelig). | 15 sluttet på skolen fordi han ikke syns |
| 05 Han nektet å dra i militæret og gjorde | 16 han behøvde å gå der, og han har |
| 06 samfunnstjeneste i en teater gruppe, der | 17 også bart. |
| 07 han fant ut at han ikke ville bli | 18 Loe har også lagd noen små filmer |
| 08 skuespiller. | 19 og serier, blant annet "Latex" som |
| 09 I 1993 gav han ut sin debutt roman | 20 var en 8. episoders serie som ble |
| 10 "Tatt av kvinnen", som fikk strålende | 21 sendt på "Midt i smørøyet" |
| 11 kritikker, og som skaffet Loen er pris. | |

Som vi ser, inneholder dette svaret langt mer detaljert informasjon fra hyperteksten enn de svarene vi hittil har sett på. Eleven oppgir for eksempel årstall for debuten til Loe og navnet på debutboka (linje 9-10), hun forteller at Loe har vært utvekslingstudent i Frankrike (linje 3) og detaljer om filmserien han har laget for NRK (linje 19-21). Alle disse opplysningene finner vi igjen i tekst 1 på hovedsiden. En sammenlikning mellom elevteksten og tekst 1 viser store likheter i oppbygging:

Tekst 1 (jf. tabell 8)**Linjer i sammendraget til jente A som svarer til avsnittene i tekst 1**

| | |
|------------------------------------|-------------|
| Loes bakgrunn | linje 2-8 |
| Bokutgivelser | linje 9-17 |
| Universitets- og høgskoleutdanning | - |
| Arbeid med filmmanus | linje 18-21 |
| Nåsituasjon | - |

Selv om eleven har strukturert stoffet sitt etter tekst 1, fletter hun også inn informasjon fra andre deler av hyperteksten i svaret: Opplysningene om at debutromanen fikk ”strålende kritikker” og at den ”skaffet Loen en pris”, er hentet fra tekst 5 (Cappelenprisen), og når hun skriver om innholdet i bøkene om Kurt (linje 14-17), er det informasjon fra noden ”Om Kurt”. I sum viser eleven altså bare til tre komponenter i hyperteksten, mens eleven som hadde skrevet det korte svaret som vi så nærmere på ovenfor, viste til fem.

Også jente B tar utgangspunkt i opplysninger om forfatteren Erlend Loe, men det hun forteller, er ikke på samme måte strukturert etter tekst 1. Hun forteller ikke noe om Loes bakgrunn, men går rett løs på forfattervirksomheten hans med å oppgi 1993 som året han gav ut sin første bok. Videre nevner hun dato og årstall for når Loe fikk Cappelenprisen (linje 3). Denne informasjonen har hun fra tekst 5, mens det neste hun omtaler, at noen av bøkene hans er oversatt til dansk og tysk, er informasjon fra tekst 3.

| | |
|--|--|
| 01 Jeg har lest om forfatteren Erlend Loe. | 08 Han har en kone og tre barn. Den største |
| 02 Han ga ut sin første bok i 1993, og har fått | 09 er en jente på 11 –år. De to andre er gutter. |
| 03 noen priser for bøkene sine. (20. Nov. 1997 | 10 Han har skrevet mye om Kurt, som |
| 04 (Cappelenspris) | 11 tisser over alt. |
| 05 Bøkene hans har fått mange gode kritikker. | 12 Bl. annet på en bil . (i New York). |
| 06 Noen av bøkene har blitt utgitt på flere språk. | 13 Han har skrevet både, barne, ungdoms og |
| 07 bl.a. Tysk og dansk. | 14 voksen bøker |

I dette svaret finner vi to eksempler på misforståelser. Ut fra det eleven skriver i linje 8-9, ser det ut som om hun blander sammen opplysninger om Kurt og Erlend Loe. Tekstsammenhengen (både den tidligere gitte informasjonen og informasjonen i neste setning i linje 10) gjør det i alle fall mest naturlig å tolke ”han” i linje 8 som Loe, men opplysningene eleven gir her, stammer fra noden ”Familien til Kurt” og handler altså om Kurt. I linje 10 og 11 blander hun på tilsvarende måte sammen opplysninger om Kurt og sønnen hans, Bruse-Kurt. For meg er det nærliggende å tolke disse sammenblandingene som misforståelser av den leste teksten. At slike misforståelser

oppstår, henger neppe sammen med at stoffet er vanskelig å forstå, men mer med den lesemåten hypertexter lett kan føre med seg – en rask og utålmodig lesing med utstrakt bruk av skummeteknikker for å kunne skaffe seg en oversikt over mest mulig. Det som er merkelig, er ikke at det oppstår slike misforståelser. Det er mer bemerkelsesverdig at det ikke finnes flere av dem i dette materialet.

7.3.4 Hva svarene forteller

Bortsett fra det aller første korte svaret jeg referte, inneholder alle svarene vi har sett på så langt, opplysninger fra nettsidene om Erlend Loe og fra nettsidene om den skjønnlitterære figuren hans, Kurt. Ingen av elevene forteller noe som tyder på at de har fulgt lenker som har tatt dem bort fra de to nevnte hovedsidene, for eksempel til Dagbladet eller til NRK, slik pekerne på en av nodene til menyen om Kurt gir muligheter for (jf. oversikten på s. 85). Heller ikke i svarene til noen av de andre elevene finnes det opplysninger om noen som har havnet utenfor de to nettstedene om Loe og Kurt. Det er opplysninger om disse to alle elevene formidler. Som vi ser av tabellen nedenfor, er det flest som nevner begge to, mens vi altså har noen som bare forteller om Kurt, og noen som bare forteller om Erlend Loe.

Tabell 9: Hvilke deler av hypertexten elevene nevner i svaret sitt

| | Om Erlend Loe | Om Loe og Kurt | Om Kurt |
|----------------------|----------------------|-----------------------|----------------|
| Antall elever | 6 | 10 | 4 |

Seks elever skriver bare om Erlend Loe, og fire skriver bare om Kurt. Nå er det ikke mulig å finne fram til sidene om Kurt uten i alle fall å ha rullet seg ned gjennom tekstene om Loe. Jeg hadde ikke anledning til en systematisk observasjon av elevenes lesing, men ut fra det jeg fikk fulgt med i, var inntrykket at elevene ikke bare rullet seg ned den lange teksten på jakt etter en lenkesamling som kunne ta dem bort. Tvert imot var jeg overrasket over hvordan selv elever jeg hadde regnet med ville prøve å komme seg videre fra grunnteksten så fort som mulig, satte seg til å lese den lange tekst 1 om Erlend Loe.

Seks elever skriver bare om Loe. Gutt A er en av dem. Da han satte seg til foran skjermen, leste han tekst 1 om Erlend Loe grundig. Jeg fulgte med i lesingen hans fordi han var interessert i data, men ellers hadde gitt uttrykk for at han verken likte å lese eller å arbeide med skoleting. Akkurat når det gjelder denne eleven, vet jeg

positivt at han var inne på sidene om Kurt og moret seg over å lese dem. Når han blir bedt om å skrive sammendrag, skriver han likevel dette:

Jeg har lest om Erland Loe, en forfatter.
Etter det første året på gymnaset drogen
til Frankrike som utvekslingsstudent
Han ble født i 1969.

Vi kan legge merke til at de opplysningene eleven gir, er fra de fire første linjene i tekst 1. Han skriver relativt detaljert, men gjør ingen forsøk på å skrive litt om flere ting han har lest om, og han trekker heller ikke inn morsomme detaljer fra lesingen av Kurt, som f.eks. denne eleven:

Jeg leste om Kurt som Erlend Loe
har skrevet om. Familien til Kurt er veldig
spesiell og morsom. F.eks. sønnen til Kurt:
Bruse-Kurt kan drikke 15l på 1 time og
han tisser veldig mye! ha-ha-ha!

Elevene nevner altså i sum mest fra tekstene om Erlend Loe. Oversikten nedenfor viser at det meste av informasjonen elevene gir om Loe, kan spores tilbake til tekst 1. Denne teksten vet vi jo også positivt at elevene har hatt foran seg på skjermen, siden det er den første de kommer til etter å ha klikket på øynene på åpningssiden. Bare noen få elever gjengir opplysninger fra tekst 2-4. Ingen nevner Loes illustratør (Kim Hiorthøy), mens de fleste ser ut til å ha vært inne på noden om Kurt.

Antall elever som i sine svar viser til ulike deler av hyperteksten om Erlend Loe

| Tekst/Peker | Antall svar |
|--------------------------|--------------------|
| Tekst 1: | 21 ²⁴ |
| Tekst 2: | 0 |
| Tekst 3: | 2 |
| Tekst 4: | 0 |
| Tekst 5: | 2 |
| Pekeren om Kurt: | 14 |
| Pekeren om Kim Hiorthøy: | 0 |

²⁴ Av de 12 svarene viser 16 direkte til ting som kan spores direkte til tekst 1, mens vi i 4 svar finner generelle opplysninger om Loe (dvs. navn, yrke, at han har skrevet mange bøker)

7.4 Oppsummering og diskusjon

Noe som undrer meg, er det jeg vil kalle elevenes lojale lesing av tekst 1. Det er den første teksten elevene kommer til, og når man begynner å se nedover den, oppfatter man den raskt som en slags nøkkelt tekst om forfatteren. Den begynner for eksempel med at Erlend Loe ble født i Trondheim i 1969, slik korte biografiske tekster gjerne innledes. Når elevene har fått vite at teksten handler om Loe, burde det selvsagt ikke være så underlig at de leser nettopp denne teksten, men samtidig har jeg gitt eksplisitt beskjed om at de kan lese hva de vil. Derfor kunne man tenke seg at elevene ville klikke eller rulle seg nedover teksten til de fant lenker ut av teksten, for disse elevene vet at en hypertekst består av noder som er lenket sammen. Det var bare en elev jeg registrerte at gjorde nettopp det. Han var en av de siste som skulle lese, og hadde oppfattet fra de andre at det var noen ”kule sider”. Han rullet seg derfor ned til bunnen av tekst 1, men der støtte han på lenkesamling nr. 2, som ikke har noen peker som heter Kurt. Etter å ha testet noen av disse lenkene, tilkalte han meg for hjelp.

Også den tette nokså lite lesevennlige skjermutformingen av tekst 1 skulle man tro ville føre til at flere ville hoppe over den, eller lese raskt gjennom den, men det var altså avgjort ikke det inntrykket jeg fikk at elevene gjorde da jeg satte dem i gang med denne lesingen.

Et vanlig leseforløp tror jeg altså vi kan beskrive slik: Elevene leser gjennom tekst 1. De begynner å lese grundig, når de ser hvor mye tekst det er, begynner de kanskje å skimme litt, men mange leser fortsatt grundig. Når de kommer til lenkesamling nr. 1, har mange falt for fristelsen til å klikke på ”Kurt”. Det er trolig den pekeren som høres mest spennende ut, og når elevene først har kommet til Kurts meny, utforsker de den, uten å gå tilbake til hovedsiden om Erlend Loe og lenkesamling nr. 1.

Når elevene skriver sammendragene sine, er de fleste opptatt av å fortelle om forfatteren. Når det er dette de legger vekt på, kan det komme av at jeg har presentert det de skal lese, som en tekst om Erlend Loe, og at det er hans navn som står på tavla. At jeg har gitt elevene anledning til å lese det de vil, og at de oppfordres til å fortelle om nettstedet til en venn, har ikke fått dem til å forholde seg friere til oppgaven. De besvarer dette som en ”skoleoppgaven” slik de tror ”norsklæreren” vil ha den – og de er rørende lojale.

Ingen elever bruker lenkene til å klikke seg langt bort fra den opprinnelige teksten om Loe. Det kan skyldes at ti minutter er for kort tid til å oppdage disse lenkene, men heller ikke her kan man se bort fra at elevene nok opplever dette først og fremst som en skoleoppgave og at det derfor lønner seg å holde seg innenfor det de opplever som en kjerne på det oppgitte nettstedet.

8 LESEOPPLÆRING I EN DIGITAL TID

8.1 Øve mer?

Da elevene i 9C fikk spørsmål om hvilke råd de ville gi en niendeklassing for at han eller hun skulle bli bedre til å lese på skjerm, skrev de at vedkommende burde øve mer – i denne sammenhengen vil det si lese mer på skjermen. Også da de ble bedt om å gi råd om hvordan en jevnaldrende skulle bli god til å lese papirtekster, dreide rådet seg om å øke lesemengden. Dette er ikke egentlig dårlige råd, for i de dominerende kognitive leseteoriene beskrives lesing som en ferdighet der visse deler (avkodningen) må automatiseres for at man skal ha tilstrekkelig kapasitet til å arbeide med å få tak i meningen i det leste. I et slik perspektiv er det viktig å lese mye, og de aktuelle elevene har sannsynligvis også på flere klassetrinn møtt en lesepedagogikk som har hatt som mål å fremme mengdelesing. Med ståsted i leseforskningen kan vi hevde at selv om det å få ungdomstrinnselever til å lese mer er et viktig tiltak, er det ikke tilstrekkelig for at alle elever skal bli bedre lesere på papir og skjerm. Skal de bli det, kreves det også at de blir gode til å forstå tekstene de leser, og det kreves at de kan tilpasse hastighet og lese måte til det formålet de har med lesingen.

Når elevene i 9C skal beskrive hva det vil si å lese, er det ikke leseforståelse eller lesestrategier de fleste konsentrerer seg om, men avkodingsferdigheter. Denne oppmerksomheten mot avkoding kan forklare at elevenes råd for å bedre leseferdighetene er å øve mer. Den kan også forklare hvorfor de mener at de selv ikke har noen vanskeligheter med å lese. Dette skyldes sannsynligvis at de ikke opplever at de har problemer med avkodingen. Når lesing på denne måten blir identisk med avkoding, kan vi forstå at det kan være vanskelig å motivere ungdomstrinnselever til å arbeide med lesing. Det er noe de føler at de kan – det lærte de jo på barnetrinnet. I undervisningen blir det derfor viktig å skape situasjoner der elevenes oppmerksomhet kan rettes også mot andre sider ved leseferdigheten. Jeg har i en annen sammenheng omtalt utfordringer knyttet til det å øke elevens innsikt i hva det innebærer å forstå tekster de leser (Kulbrandstad 2000b). Her vil jeg konsentrere meg om andre sider ved det å arbeide med å bedre ungdomstrinnselevens lesing. Tidligere i rapporten har jeg hevdet at lesing av skjermttekster representerer en mulighet til å løfte arbeidet med lesing fram og fokusere på hva det innebærer å lese i ulike situasjoner og med ulike

formål. I det følgende vil jeg konkretisere dette i omtalen av utvikling av strategisk lesekompetanse og kjennskap til dataskjermens tekster.

8.2 Utvikling av strategisk lesekompetanse

Leu (2000) hevder at lesing i det informasjonsteknologiske samfunnet i sterkere grad enn tidligere vil kreve at leseren utvikler en strategisk lesekompetanse. "Strategi" blir gjerne brukt om prosesser som velges bevisst, eller i alle fall med en eller annen grad av bevissthet (se Cohen 1998, Harris og Hodges red. 1995). Når gode lesere velger hastighet og lese måte etter formålet med lesingen, kan vi regne det som eksempel på bruk av lesestrategier. Tidligere forskning har vist at svake lesere nettopp ikke gjør dette, men at de har en tendens til å lese på samme måte i situasjoner som egentlig krever ulik lesing av dem (Lundberg 1984). En grunn til at man hevder at det informasjonsteknologiske samfunnet stiller nye krav om strategisk kompetanse, er den store informasjonsmengden som lesere raskt kan få tilgang til gjennom bruk av for eksempel Internett. Dette fører blant annet med seg et sterkere press på leseren til å velge ut hvilke tekster eller hvilke deler av tekstene som er sentrale for dem, og dessuten til å avgjøre hvor grundig man har behov for å lese tekstene.

Slik jeg ser arbeidet med å utvikle strategisk lesekompetanse, inneholder det to viktige ledd. Det ene er å øke elevenes innsikt i hva lesing er, og i egen lesing. Det andre er å sørge for at de får kunnskaper om og praktiske erfaringer med ulike lesestrategier. Alle medlemmene i et skriftspråksdominert samfunn (som er over en viss alder og har lært å lese) har en nokså allsidig lesepraksis (se f.eks. Barton og Hamilton 1998). Det gjelder også elever i ungdomsskolealder (jf. kapittel 4). Likevel er det slik at når elevene i 9C får spørsmål om de liker å lese, er det boklesing de umiddelbart tenker på. I denne rapporten har vi også sett eksempler på at konvensjoner for lesing av bøker er blitt beskrevet som den vanlige leseformen, og at det å lese hypertekster framstår som veldig forskjellig fra å lese papirtekster – når sammenlikningsgrunnlaget er boklesing. Sammenlikner man isteden med erfaringer fra avis- eller ukebladlesing, blir ikke forskjellene like store. Et viktig poeng for undervisningen i skolen må være å gjøre elevene bevisst at lesing er mer enn boklesing, og videre hva som særpreger ulike lesesituasjoner. Det kan for eksempel dreie seg om forskjeller i lesetempo eller forskjeller i den rekkefølgen vi leser det aktuelle lesestoffet.

Her kan man også utnytte elevenes erfaringer med skjermlesing og be dem gjøre seg opp en mening om hvor likt eller forskjellig det er å lese på papir og på skjerm. Som vi så i kapittel 6, har for eksempel elevene i den aktuelle prosjektklassen noe ulik oppfatning av forholdet mellom skjermlesing og papirlesing. Halvparten av dem mener at skjermlesing er nokså likt vanlig lesing, men samtidig er de aller fleste i stand til å beskrive det de mener er forskjeller mellom de to formene for lesing. Når de gjør det, er mange først og fremst opptatt av mer ytre ulikheter i lesesituasjonene, som sittestilling og det at man bruker musa for å ”bla”. Bare noen elever skriver om egenskaper ved tekster de møter på skjermen – som lenker i hypertekster og hvordan de utnyttes i lesingen. Elevene i HYPTUNG-prosjektet svarte individuelt på disse oppgavene. For noen av dem vil det å få i oppgave å reflektere over slike spørsmål sette i gang en bevisstgjøringsprosess. For de fleste elever vil det nok likevel være nødvendig å bearbeide dette videre gjennom tilbakemeldinger og diskusjoner før vi kan regne med at elevene utvikler innsikten sin i hva lesing er.

Når vi leser skjermttekster, er det ofte viktig å kunne bruke leseteknikker der hastigheten er høy, for eksempel å kunne skimlese en tekst for å få et inntrykk av hva teksten handler om, eller å lese raskt for å se om teksten kan gi en spesiell informasjon. Elevene trenger med andre ord å lære ulike skummeteknikker, og de trenger å lære forskjellen på grundig lesing og skumlesing (se Elbro og Nielsen 1996²⁵). I norsk grunnskole har arbeidet med slike lesestrategier gjerne vært lagt til emnet studieteknikk. I M74 var dette et emne det skulle arbeides spesielt med i norskfaget på ungdomstrinnet. Da M87 ble innført, het det at studieteknikk skulle være et emne for alle fag, og det fikk derfor ikke den plassen det før hadde hatt i norskfaget. Denne tradisjonen er videreført i L97. En del lærere, men ikke alle, velger å arbeide med emnet. Det tyder tallene fra undersøkelsen til Solheim og Tønnessen (1999) på. I den svarer 57 % av niendeklasselærerne at det har blitt arbeidet systematisk med studieteknikk. På et spørsmål om det har blitt arbeidet systematisk med hurtiglesing, svarer enda færre at det er det (bare 21 %). At det arbeides med studieteknikk betyr med andre ord ikke nødvendigvis at det arbeides med ulikt lesetempo.

²⁵ Eksempler på hvordan slikt arbeid er tilrettelagt for elever med norsk som andrespråk i videregående opplæring finnes i Golden m.fl. 1999.

8.3 Kjennskap til dataskjermens teksttyper

”Kritisk lesing” er et stikkord som i dag kanskje oftere går igjen når man snakker om leseferdigheter i en digital tidsalder, enn ellers (se f.eks. NHD 2000b, Burbules 1998). En av måtene man kan fremme kritisk lesing på, er å gjøre elevene bedre kjent med hva slags tekster de kan møte når de for eksempel leser på Internett. Siden hypertekst er en slik sentral teksttype, er det viktig å stoppe opp ved den. Jeg vil her kort omtale to innfallsvinkler til et slikt arbeid – å lese hypertekster i fellesskap og å koble hypertekstlesing og hypertekstskrivning.

Når elever skal lese hypertekster, utfordres de til å vurdere om de skal klikke på de pekerne de støter på. Hvis de følger en lenke, må de avgjøre om noden de har kommet til, inneholder relevant informasjon, om de skal gå tilbake til forrige node eller om de skal klikke seg videre. En måte å prøve å bevisstgjøre elevene på hvordan de kan gå fram når de skal lese i en hypertekst, er å arrangere en felles lesesituasjon. Har man en storskjerm koblet til en pc med internett-tilgang, kan man lett gjøre det ved at læreren eller en elev modellerer sin lesing for klassen. I slike situasjoner tror jeg det er viktig å starte med å bestemme seg for et konkret formål med lesingen, og så bør man bruke høyttenkingsstrategier for å gi innblikk i de hypotesene man lager underveis, og for å gi klassen del i de resonnementene og vurderingene man gjør om for eksempel valg av lesestrategi, om man skal følge en lenke, om informasjonen på siden er til å stole på osv.

Et viktig prinsipp i dagens lese- og skriveopplæring i grunnskolen er at arbeidet med lesing og skriving skal skje i sammenheng (jf. L97:114). Gjennom selv å skrive tekster i ulike sjangrer utvikler man en kompetanse om blant annet tekstoppbygging som man også kan nyttiggjøre seg som leser. I prosjektet HYPTUNG har en av innfallsvinklene nettopp vært å arbeide parallelt med hypertekstens kjennetegn, utforming av egne hypertekster og lesing av andres (se Kulbrandstad L.A. under arbeid). Det at elevene skulle lage egne hjemmesider og egne prosjektnettsteder, gjorde at de var meget mottakelige for å utforske hypertekstprinsippet, de deltok interessert i diskusjon om hvordan vi kan finne ut om vi kan stole på informasjon på et nettsted, og de var også meget interesserte i å lære om skjermestetikk. Det at nettsider ofte ser så profesjonelle ut med hensyn til fargebruk, bilder og animasjoner, får nok ofte nye brukere til å tenke at innholdet har en like høy kvalitet. Ved selv å lære hvordan de endrer farge, skrifttype, lager rammer, integrerer bilder osv., så elevene at det ikke egentlig er dette som er vanskelig når man skal lage en hypertekst, men heller å fylle det aktuelle

nettstedet med innhold. En slik erfaring er viktig å ha med seg som basis for lesing av hypertekster.

8.4 Avslutning

I grunnskolens norskplan heter det at ”Lesing og skriving er seine aktivitetar som fremjar refleksjon” (L97:114). En slik påstand er det fristende å kommentere med å si ”ja, lesing er det også”. For eksempel kan boklesing ofte være en slik sein aktivitet som fremmer refleksjon, men i hverdagen leser vi med mange andre formål, og lesingen vår er heller ikke alltid langsom. Dette kan gjelde vår daglige avislesing, men det gjelder også mye av vår lesing på skjermen. I diskusjonen av formuleringen i læreplanen kunne man kanskje si at det er særlig viktig for grunnskolen å gi rom for en slik form for lesing som altså er langsom og fremmer refleksjon. Det ville jeg være enig i. Samtidig er det grunn til å understreke at når vi arbeider med leseopplæring i en digital tid, må vi også sørge for at skolen legger vekt på å utvikle elevenes ferdigheter i for eksempel å lese raskt og effektivt når de søker en bestemt informasjon. Med andre ord må skolen rette søkelyset mot de forskjellige former lesing kan ha – både når vi leser på papir og på skjerm.

LITTERATUR

Aarseth, Espen J. 1994: Nonlinearity and Literary Theory. S. 51-87 i Landow, George P. (red.): *Hyper/Text/Theory*. Baltimore: John Hopkins University Press

Aarseth, Espen J. 1997: *Cybertext. Perspectives on Ergodic Literature*. Baltimore: John Hopkins University Press

Baker, Linda & Ann Brown 1984: Metacognitive Skills and Reading. S. 353-395 i: Pearson, P. David (red.): *Handbook of Reading Research*. New York & London: Longman

Barton, David og Mary Hamilton 1998: *Local Literacies. Reading and writing in one community*. London: Routledge

Bjørkeng, Per Kristian 2000: Papiret som trykker seg selv. I *Aftenpostens nettavis*, 19. mai 2000

Bonde, Elin, Hein Ellingsen og Hilde Justdal 1998: *Pegasus. Norsk for 9. klasse. Språk og litteratur*. Oslo: Universitetsforlaget

Brent, Doug (u.å): *Rhetorics of the Web: Implications for Teachers of Literacy*. Lastet ned 25.5.00 fra <http://www.acs.ucalgary.ca/~dabrent/webliteracies/wayin.html>

Brown, Gillian og George Yule 1991: *Discourse analysis*. Cambridge: Cambridge Textbooks in Linguistics

Burbules, Nicholas C. 1998: Rhetorics of the Web: hyperreading and critical literacy. S. 102-122 i Ilana Snyder (red.): *Page to Screen. Taking literacy into the electronic era*. London and New York: Routledge

Burke, Jim 2000: Caught in the Web: Reading the Internet. S.15-23 i *Voices from the Middle*. Vol 7:3, Urbana, Illinois: National Council of Teachers of English

Cohen, Andrew D. 1998: *Strategies in Learning and Using a Second Language*. London: Longman

Dalby, Mogens A, Carsten Elbro, Mogens Jansen og Tove Krogh 1989: *Bogen om læsning – set i et udviklingsperspektiv*. København: Munksgaard, Danmarks Pædagogiske Institut

Elbro, Carsten 1986: *Lesing og leseforståelse. Om ferdigheter i lesing, deres samspill og utvikling*. Oslo: Universitetsforlaget

Elbro, Carsten og Per Nielsen 1996: *Videregående læsning. Processer, overblik og forståelse*. København: Daneklærerforeningen

Engan, Bengt 1998: *Helhetlige fragmenter. Ei tekstlingvistisk tilnærming til meningsskapning i HYPERTEKST*. Hovedfagsoppgave i nordisk. Trondheim: NTNU. Oppgava er publisert på nettet på adressen <http://webster.hibo.no/ahu/norsk/beg/hoppg/>

- Engan, Bengt 1999: Navigasjon og konstruksjon i hypertekst. Noen betraktninger om å lese på skjerm. S. 14-19 i *Norsklæraren* 4-99. Oslo: Landslaget for norskundervisning
- Engan, Bengt 2000: Mening i tid og rom. Tekstlingvistiske og pragmatiske betraktninger omkring fenomenet hypertekst. S. 27-41 i Dyndahl, Petter, Hroar Klempe og Lars Anders Kulbrandstad (red.): *Tekst og tone på Internett*. Elverum, Høgskolen i Hedmark: Rapport nr. 1-2000
- Engebretsen, Martin 2000a: Hypertekst En kritisk introduksjon. S. 77-105 i *Norsk Lingvistisk Tidsskrift*, 18-1
- Engebretsen, Martin 2000b: *Nettavisen og brukerne. En panelstudie med fokus på nettavislesernes vaner, preferanser og medieforståelse*. Kristiansand: HøyskoleForlaget
- Foltz, Peter W. 1996: Comprehension, Coherence, and Strategies in Hypertext and Linear Text. S. 109-137 i Rouet, Jean-Francois, Jarmo J. Levonen, Andrew Dillon og Rand J. Spiro (red.): *Hypertext and Cognition*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers
- Futsæter, Knut-Arne 1998: Fragmentering av medielandskapet og oppsplitting av publikum. Artikkel publisert i *Norsk medietidsskrift* 98/1, hentet fra hjemmesidene til Norsk Gallup (www.gallup.no) 4.1.00
- Garner, Ruth 1992: Metacognition and Self-Monitoring Strategies. S. 236-253 i Samuels, S. Jay og Alan E. Farstrup (red.): *What Research Has To Say About Reading Instruction. Second Edition*. Newark, Delaware: International Reading Association
- Gimmestad, Johnny 2000: Internett tjente lite på avisstreiken. Artikkel fra *Aftenpostens nettutgave*, 19.5. 2000
- Golden, Anne, Erna Gjernes, Rita Hvistendahl og Lise Iversen Kulbrandstad 1999: *Stemmer. Studiebok. Lærebok i norsk som andrespråk for videregående skole. 2. utgave*. Oslo: Gyldendal
- Harnes, Geir Ove 1999: Farvel til papiret. Artikkel fra *VG Nett* basert på en NTB-melding fra den 31.8. 1999
- Harris Theodore L. og Richard E. Hodges (red) 1995: *The Literacy Dictionary. The Vocabulary of Reading and Writing*. Newark, Delaware: International Reading Association
- Henriksen, Alexander 1999: Dataprofetene tok feil. Papirforbruket vokser. S. 19 i *Folkevett* 4-99. Oslo: Framtiden i våre hender
- Hoel, Torlaug Løkensgard 1990: *Skrivepedagogikk på norsk. Proessorientert skriving i teori og praksis*. Oslo: LNU/Cappelen
- Kamil, Michael L., Sam M. Intrator, Helen S. Kim (2000): The Effects of Other Technologies on Literacy and Literacy Learning. S. 771-788 i Kamil, Michael L., Peter B. Mosenthal, P. David Pearson & Rebecca Barr: *Handbook of Reading Research. Volume III*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers

- Kindervåg, Inger Marie (under arbeid): Ungdomsskolelevers leseforståelse og lesestrategier. Arbeidstittel på hovedfagsoppgave i nordisk, Universitetet i Bergen
- Kress, Gunther og Theo van Leeuwen 1996: *Reading images. The grammar of visual design*. London: Routledge
- KUF 2000a: *IKT i norsk utdanning. Plan for 2000-2003*. Hentet fra Internett 29.5.00 på adressen <http://odin.dep.no/kuf/publ/2000/ikt>
- KUF 2000b: *IKT i norsk utdanning. Årsplan for 2000*. Hentet fra Internett 5.7.00 på adressen <http://balder.dep.no/kuf/proj/it/aasplan.html>
- Kulbrandstad, Lars Anders 1999: Faktabok om språk for barn og ungdom. S.18-19 i *Språknytt* 27:2, Oslo: Norsk språkråd
- Kulbrandstad, Lars Anders under arbeid: *Fra ulltråd til hyperlenker. Rapport fra prosjektet "Hypertekst på ungdomstrinnet"*. Skal utgis i publikasjonsserien til Høgskolen i Hedmark
- Kulbrandstad, Lise Iversen 1995: "Jeg forstod alt, da". En drøfting av metoder for å finne fram til andrespråkselevs forståelse av tekster. S.109-120 i Kalin, Maija og Sirkku Latomaa (red.): *Nordens språk som andrespråk 3. Tredje forskarsymposiet i Jyväskylä 24.-25.3. 1995* Jyväskylä: Jyväskylä Univsersitet. Högskolarnas språkcentral
- Kulbrandstad, Lise Iversen 1998: *Lesing på et andrespråk. En studie av fire innvandrerdommers lesing av læreboktekster på norsk*. Avhandling for dr.art.-graden. Oslo: Universitetsforlaget. serien Acta Humaniora nr. 30
- Kulbrandstad, Lise Iversen 2000a: Ungdoms lesing – mer enn bøker! S. 11-44 i Kulbrandstad, Lise Iversen: *Unge lesere – fire artikler*. Elverum, Høgskolen i Hedmark: Rapport nr. 2-2000
- Kulbrandstad, Lise Iversen 2000b: Å utvikle gode lesere – utfordringer i den fortsatte leseundervisningen. S. 45-55 i Kulbrandstad, Lise Iversen: *Unge lesere – fire artikler*. Elverum, Høgskolen i Hedmark: Rapport nr. 2-2000.
- L97 – *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*. Oslo: KUF. 1996
- Landow, George P. 1992: *Hypertext. The Convergence of Contemporary Critical Theory and Technology*. Baltimore: John Hopkins University Press
- Landow, George P. 1994: What's a Critic to Do?: Critical Theory in the Age of Hypertext. S. 1-51 i Landow, George P. (red.): *Hyper/Text/Theory*. Baltimore: John Hopkins University Press
- Leu, Donald J. Jr 2000: Literacy and Technology: Deictic Consequences for Literacy Education in an Information Age. S. 743-771 i i Kamil, Michael L., Peter B. Mosenthal, P. David Pearson & Rebecca Barr: *Handbook of Reading Research. Volume III*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers
- Lundberg, Ingvar 1984: *Språk och läsning*. Lund: Liber Läromedel

Manguel, Alberto 1996: *A History of Reading*. Canada: Alfred A. Knopf

Moje, Elizabeth Birr, Josephine Peyton Young, Jaohn E, Readence og David W. Moore 2000: Reinventing adolescent literacy for new times: Perennial and millennial issues. S. 400-410 i *Journal of Adolescent & Adult Literacy*. 43:5, Delaware: International Reading Association

Moore, Phil 1999: Reading and Writing the Internet. S. 48-65 i Joeline Hancock (red.): *Teaching Literacy Using Information Technology. A collection of Articles From the Australian Literacy Educators' Association*. Newark, Delaware: International Reading Association

Morkes, John og Jakob Nielsen 1997: *Concise, Scannable and Objective: How to write for the Web*. Artikkel på hjemmesiden til Jacob Nielsen på adressen <http://www.useit.com> hentet ned 26.10.99

Muter, Paul og Paula Maurutto 1991: Reading and Skimming form computer Screens and books: The paperless office revisited. S. 257-266 i *Behaviour & Information Technology*. 10. Her hentet fra <http://psych.utoronto.ca/~muter/pmuter2.htm> den 26.10.99

M74, Kirke- og undervisningsdepartementet 1974: *Mønsterplan for grunnskolen*. Oslo: Aschehoug

National Reading Panel 2000: Report of the National Reading Panel: Teaching Children to Read. Reports of the Subgroups, Chapter 6: Computer Technology and Reading Instruction

NHD (Nærings- og handelsdepartementet) 2000a: eNorge planen. Hentet 5.7.00 fra Internett på adressen <http://www.dep.no/nhd/norsk/p10001865/p10001876/index-b-n-a.html>

NHD (Nærings- og handelsdepartementet) 2000b: *Comments from the Norwegian Government "eEurope – An Information Society for All"*. Hentet 5.7.00 fra Internett på adressen <http://balder.dep.no/nhd/publ/2000/eeurope/eeurope.html>

Nielsen, Jakob 1997: *How people Read on the Web*. Artikkel på hjemmesiden til Jacob Nielsen på adressen <http://www.useit.com> hentet ned 26.10.99

NLS (Nasjonalt læremiddelsenter) 1997a: *Kartlegging av leseferdigheter. 9. klasse (tidligere 8. klasse)*. Oslo

NLS (Nasjonalt læremiddelsenter) 1997b: *Kartlegging av leseferdigheter. 9. klasse (tidligere 8. klasse)*. Lærerveiledning. Oslo

Oakhill, Jane & Alan Garnham 1988: *Becoming a Skilled Reader*. Oxford: Basil Blackwell

Otnes, Hildegunn 2000: Flerstemmig tekstskeping. Kohesjon og respons i nettsamtaler. S. 11-27 i i Dyndahl, Petter, Hroar Klempe og Lars Anders Kulbrandstad (red.): *Tekst og tone på Internett*. Elverum, Høgskolen i Hedmark: Rapport nr. 1-2000

Ottesen, Svein Johs 2000: Den elektroniske salmeboka er her. S.9 i *Aftenposten*, 11.7. 2000

Paris, Scott G., Barbara A. Wasik, Julianne C. Turner 1991: The Development of Strategic Readers. S. 609-641 i Barr, Rebecca, Michael L. Kamil, Peter Mosenthal og P. David Pearson (red.): *Handbook of Reading Research. Volume II*. New York og London: Longman.

Schwebs, Thure 1994: En ny skrift. S. 1-15 i Ture Schwebs (red.) 1994

Schwebs, Thure (red.) 1994: *Skjermtekster. Skriftkulturen og den elektroniske informasjonsteknologien*. Oslo: Universitetsforlaget

Snyder, Ilana 1997: *Hypertext. The electronic labyrinth*. New York: New York University Press

Solheim, Ragnar Gees og Finn Egil Tønnessen (1999): *Kartlegging av leseferdigheter og lesevaner på 9. klassetrinn*. KUF/ Senter for leseforskning, Høgskolen i Stavanger. Lastet ned fra <http://odin.dep.no/kuf.publ.html>, den 29.1.99

Stanford-Poynter-prosjektet 2000: *Stanford Poynter Project*. Nettpubliserte artikler fra et samarbeidsprosjekt mellom Stanford University og The Poynter Institute. Artikkelen ble lastet ned 16. mai 2000 fra adressen <http://www.poynter.org/eyetrack2000/>

Sullivan, Terry og Elliot Soloway 2000: When Kids Use the Web: A Naturalistic Comparison of Children's Navigation Behavior and Subjective Preferences on Two WWW Sites. Artikkelen ble lastet ned 10.7.00 fra adressen <http://www.pantos.org/ts/papers/wkutw/>

Svensen, Åsfrid 1985: *Tekstens mønstre. Innføring i litterær analyse*. Oslo: Universitetsforlaget

Tompkins, Jane P. (red) 1980: *Reader-Response-Criticism. From Formalism to Post-structuralism*. Baltimore: John Hopkins University Press

Vaage, Odd Frank 1998: *Norsk mediebarometer 1997*. Oslo-Kongsvinger: Statistisk sentralbyrå

Vaage, Odd Frank 2000: *Norsk mediebarometer 1999*. Oslo-Kongsvinger: Statistisk sentralbyrå

Vagle, Wenche, Margareth Sandvik og Jan Svennevig 1993: *Tekst i kontekst. En innføring i tekstlingvistikk og pragmatikk*. Oslo: LNU/Cappelen

Wixson, Karen K. & Marjorie Youmans Lipson 1991: Perspectives on Reading Disability Research. S. 539-571 i: Barr, Rebecca m.fl. (red.) 1991: *Handbook of Reading Research. Vol. II*. New York & London: Longman

3. Gi råd. Hva mener du en 9.-klassing må gjøre for å bli god til å lese?

4. Din egen lesing.....

a) Hvor godt liker du å lese? Sett kryss.

- svært godt
- godt
- ikke så godt
- liker ikke å lese
- vet ikke

b)

Det jeg liker ved lesing, er

Det jeg ikke liker ved lesing, er

c) Hvor godt mener du selv at du leser? Sett kryss.

____ Det går greit å lese

____ Jeg strever med lesing fordi jeg leser sent

____ Jeg strever med lesing fordi det er vanskelig å forstå det jeg leser

____ Jeg strever med lesing fordi det er vanskelig både å lese og å forstå

d) Siden jul har jeg lest ca. _____ bøker.

e) Hva synes du er lettest - å lese høyt eller å lese stille? Sett kryss.

____ Det er lettest å lese høyt

____ Det er lettest å lese stille

f) Hvorfor er det slik, tror du?

OM SKJERMLESING

1. Hva har du lest om på skjermen? Skriv et sammendrag. Skriv det slik at en venn som ikke har lest sammen med deg, kan få innblikk i hva du har lest. Du kan se på utskriften av hovedsida for lettere å huske hva du har lest.

4. Synes du det er lettere eller vanskeligere å lese på skjerm enn å lese på papir? Sett kryss.

_____ lettest å lese på skjerm _____ lettest å lese på papir

Prøv å forklare hvorfor.

5. Gi råd. Hvordan kan en 9.-klassing bli bedre til å lese på skjerm?
