Teksthendelser i barns hverdag

En tekstetnografisk og sosialsemiotisk studie av åtte barns literacy og deres meningsskaping på Internett

Maja Michelsen

Avhandling for ph.d.-graden
Det humanistiske fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

2015

Teksthendelser i barns hverdag

En tekstetnografisk og sosialsemiotisk studie av åtte barns literacy og deres meningsskaping på Internett

© Maja Michelsen, 2015

Teksthendelser i barns hverdag. En tekstetnografisk og sosialsemiotisk studie av åtte barns literacy og deres meningsskaping på Internett.

http://www.duo.uio.no/

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

Sammendrag

Denne avhandlingen tar for seg åtte barns literacy i en fritidskontekst. Avhandlingens formål er firedelt. For det første tar avhandlingen sikte på å forstå hva slags *design* som er tilgjengelig i barns tekstkultur, og hvilke funksjoner literacy er forbundet med i barns hverdag. For det andre tar avhandlingen sikte på å besvare hvordan barna skaper mening med de tekstene som omgir dem når de deltar i ulike *teksthendelser.* Avhandlingens tredje formål er å undersøke på hvilke måter barna drar veksler på tilgjengelige semiotiske ressurser når de selv skaper mening gjennom såkalt *redesign*. Et siste formål er å undersøke brobyggingspotensialet mellom skolens tekstkulturer og måten de åtte barna skriver og leser på i fritidssammenheng.

I avhandlingens analysekapitler er barnas bruk av Internett viet særskilt oppmerksomhet. En viktig del av analysen utgjøres av nærlesning av såkalte *leseveier* som er barnas selvvalgte ruter gjennom nett-tekstene. Barnas nettbruk ses imidlertid i sammenheng med andre multimodale tekster som barna bruker i hverdagen, og som preger deres hjemlige tekstmiljø, slik som for eksempel tegninger, plakater, bøker og spill.

Den teoretiske overbygningen i avhandlingen er sosialsemiotikk og sosiokulturell læringsteori. *Teksthendelse* brukes som både teoretisk og analytisk begrep for å kunne tolke og forstå møtet mellom barna, ulike typer tegn, tekster og teknologier i ulike hverdagslige situasjoner. Metodisk er prosjektet forankret i tekstetnografi, noe som blant annet innebærer at undersøkelsene er foretatt hjemme hos de åtte barna. Barnas tekstbruk er dessuten dokumentert gjennom bruk av fotokamera, filmkamera, loggbok og intervju. Web-kamera er benyttet for å registrere teksthendelser på Internett.

Et sentralt funn i denne avhandlingen er at måten barna bruker tekster på, kan kobles til tre overordnede tekstpraksiser, der ulike måter å skrive, lese og snakke på gjør seg gjeldende. Disse tekstpraksisene benevnes som henholdsvis *kommersielt orientert tekstpraksis (I*), *vitenskaps- og samfunnsorientert tekstpraksis (II)* og *hjemlig orientert tekstpraksis (III).* Tekstpraksis I-III skiller seg fra hverandre blant annet med tanke på hvordan ideasjonell mening konstrueres og realiseres. I de fleste tilfellene bruker barna tekster på en måte som ligger tett opptil de tekstlige rollene og handlemåtene som skapes for barna innenfor de ulike tekstpraksisene. I tillegg til disse tre tekstpraksisene kan vi imidlertid snakke om en fjerde måte barna forholder seg til tekst og deltar i teksthendelser på, såkalt *metakommunikativ tekstpraksis.* Innenfor denne praksisen trer barna ut av de tekstlige handlingsrommene forbundet med tekstpraksis I-III, og de tar isteden avstand fra de handle- og væremåtene som

tekstene legger opp til.

Det er en tendens til at enkeltbarn foretrekker å engasjere seg i én type tekstpraksis, noe som gjør at barna utvikler spesialisert språk knyttet til den tekstpraksisen de velger å engasjere seg i. De åtte ulike barna vil derfor få svært ulik trening i å skape mening med ulike modaliteter, noe som også kommer til syne i barnas tekstresepsjon og måten de snakker om tekster på. Det empiriske materialet viser samtidig at det ikke er vanntette skott mellom tekstpraksis I-III, og barna drar veksler på og kombinererer samtlige av disse tre ulike praksisene når de selv produserer tekst, slik at nye hybride tekstlige uttrykksformer oppstår.

Utover dette viser avhandlingen frem hvordan de åtte barnas literacy fyller fem hovedfunksjoner: å bli ekspert på et emne av personlig interesse (funksjon 1), å sette seg selv på prøve (funksjon 2), å få tilgang til den ungdommelige og voksne tekstkulturen (funksjon 3), å synliggjøre identitet (funksjon 4) og å dyrke vennskap (funksjon 5). Eksempelvis er literacy for samtlige barn forbundet med det å tilegne seg ekspertkompetanse innenfor et område, slik som for eksempel lego, mote, dyr, historie, verdensrommet eller fotball. Til tross for at barna har slike felles måter å bruke tekst på, fremstår den tekstlige barnekulturen som lite homogen. For samtlige barn vil nemlig bruk av semiotiske ressurser, tekster og teknologi være spesialisert med tanke på hvilket interesseområde barna har, og hva slags overordnet tekstpraksis dette interesseområdet er forbundet med.

Abstract

This study investigates eight children's literacy in a leisure time context. The thesis has four purposes. Firstly, the thesis aims to comprehend what kind of *available designs* that are present in children's text culture, and which functions literacy is connected with in the everyday lives of children. Secondly, the thesis examines how children create meaning through various texts when participating in different literacy events. Thirdly, the study seeks to explore in which ways the children themselves utilize available semiotic resources when creating meaning through socalled *redesign*. Finally, the thesis investigates the potential of bridging the gap between the school's text culture and the way eight children read and write in their spare time.

The main focus of the thesis is directed towards children's meaning making in online texts. An important part of the analysis consists of close reading of socalled reading paths that are the children's self-elected paths through texts online. Nevertheless, the children's use of online texts are analyzed in connection with other multimodal, domestic texts that characterize the children's home environments, for example drawings, posters, books and games.

The theoretical fremework of this thesis is social semiotics and sociocultural learning theory. *Literacy event* is both utilized as a theoretical and analytical term to interpret and comprehend the encounter between children, signs, texts and technologies in different everyday situations. Methodologically, the study is rooted in text ethnography, something that involves empirical studies in the homes of the eight children. The children's use of texts is additionally documented through film, photography, logs and interviews. To register literacy events online, web camera has been deployed.

A major finding of this study is that the children's use of texts correlate with three major literacy practices; *commercial-oriented literacy practice (I), scientific and community-oriented literacy practice (II)* and *domestic-oriented literacy practice (III).* The three literacy practices differ by means of how ideational meaning is constructed and realized. In most cases, the children utilize the texts in a way that is closely related to the textual roles and conducts that are created for them within the various literacy practices. In addition to the three mentioned literacy practices, one can also distinguish a fourth literacy practice when examining how children relate to and participate in texts, namely a *metacommunicative literacy practice.* When entering this literacy practice the children employ a metaperspective

and thus distance themselves from the textual roles and conducts encouraged in literacy practices I-III.

The study also finds that there seems to be a tendency towards individual children that prefer to engage in merely *one* literacy practice, something that leads to a development of a specialized language related to the self-chosen literacy practice. This results in a widely different meaning making practice for the eight children, which is already visible in the children's textual reception and how they talk about texts. The empirical evidence simultaneously shows that the boundaries between literacy practices I-III are flexible and when producing texts themselves, the children play on and combine all three of these practices, which again may result in hybrid textual expressions.

Furthermore, this thesis shows how the literacy of eight children serves five main purposes: to achieve expert knowledge of a personal subject (function 1), to test oneself (function 2), to get access to the young adult and adult text culture (function 3), to display identity (function 4) and to cultivate friendship (function 5). For example literacy is for many children connected with gaining expertise within a specific area, like lego, fashion, animals, history, space or football. Even though the children have common ways of utilizing texts, the children's text culture still appears heterogenous. This is due to the fact that the use of semiotic resources, texts and technologies is specialized according to the children's interests and related literacy practices.

Forord

Norske barn lever i en hverdag der tekst og teknologi har en selvsagt plass. I dag spiller digitale medier en langt større rolle både hjemme og på skolen enn det de gjorde for bare en generasjon siden. Tekstene som produseres og mottas ved hjelp av de digitale mediene skaper mening på ulike måter, for eksempel ved hjelp av skrift, lyd, bilde og bevegelige elementer. De er med andre ord *multimodale.* Som forsker har jeg vært nysgjerrig på den tekstvirkeligheten som norske barn lever i. Hvordan oppfatter og forholder de seg til de multimodale uttrykksformene når de leser og skriver i hverdagen?

Denne avhandlingen tar for seg åtte barns bruk av tekst på fritiden. Hovedfokuset er de tekstene barna bruker når de er på Internett, men nett-tekstene ses i sammenheng med andre tekster som barna har rundt seg og bruker hjemme. Datainnsamlingen har foregått i en periode på fem måneder, og den har resultert i et materiale jeg selv synes er svært spennende og interessant. Materialet er spennende fordi det er variert og viser flere ulike måter å bruke Internett på, og det er interessant fordi det sier noe om hvilke tekster barna oppfatter som viktige og relevante i eget liv, hvilke funksjoner ulike tekster har i barns hverdag, og hvordan barna skaper mening med disse tekstene.

Det sies visstnok at én mediegenerasjon varer i gjennomsnitt tre år. De nett-tekstene jeg tar for meg i avhandlingen, enten det er *MovieStarPlanet, Ikariam* eller *Oloko* kan være ukjente for yngre barn allerede om få år. Internett er et flyktig og ustabilt tekstunivers. Det som er aktuelt i dag, er utdatert i morgen. Dette behøver likevel ikke å bety at det er irrelevant å rette et forskerblikk mot disse flyktige tekstene. Måter å forholde seg til tekst på kan nemlig føres videre til tross for at nye tekster for barn skapes. Et kritisk forskerblikk rettet mot barns tekstkultur gjør oss også bedre rustet til å forstå hvordan barn lærer ved hjelp av tekst, og å snakke med barn om hvilken betydning tekster av ulike slag har for dem.

Til tross for at Internett ikke har vært en naturlig del av min egen hverdag før i voksen alder, er jeg selv oppvokst med datateknologi som en selvfølgelig del av mitt eget hjemmemiljø. Tekster i alle varianter har alltid hatt en fascinasjonskraft på meg, og i likhet med barna i undersøkelsen har tekster vært en viktig del av mine egne leke- og hverdagsaktiviteter hjemme. Møtet med barna i studien har gjort at jeg som voksen forsker har gjenoppdaget dette barnlige, men langt fra barnslige, tekstengasjementet.

Denne avhandlingen hadde ikke vært mulig å skrive uten inspirasjon og støtte fra en rekke personer. Takk til norskseksjonen ved Høgskolen i Østfold som har støttet meg på ulike måter, enten det har vært gjennom oppmuntrende samtaler, eller gjennom respons på det jeg

har gjort i ulike faglige sammenhenger. Takk for at dere har heiet meg frem og lagt til rette for meg i den avgjørende skriveinnspurten. Jeg vil også takke Forskergruppa for tekst og retorikk ved Universitetet i Oslo for jevnlig faglig påfyll og engasjerte diskusjoner om alt som har med tekst å gjøre. Også takk til «literacy-gruppa» for samtaler som var nyttige i arbeidet med å skrive teorikapitlet. Tusen takk til veileder Kjell Lars Berge som har vært en stor faglig inspirasjonskilde, og som har gitt mange relevante og kritiske innspill til alle tekstutkastene. I utfordrende skriveperioder er det gull verdt å ha en veileder som alltid motiverer, engasjerer og er optimistisk – og som dessuten byr på både sikringskost og kaffe. Også takk til biveileder Gunnar Liestøl som har bidratt med nyttige innspill angående digitale medier og spillsjangre.

En særlig takk til medstipendiat Tove Stjern Frønes og kollega Benthe Kolberg Jansson som begge har lest og kommentert tidlige utkast av manus. Dere har alltid kloke tanker, og dere får meg alltid til å ville yte det lille ekstra. En takk går også til Maren Østereng som ved ulike anledninger har fått meg til å se på barns tekstpraksiser med et nyttig lærerblikk. En stor takk går dessuten til Aslaug Veum som var prøveopponent i sluttfasen av prosjektet, og som i den grundige gjennomlesningen har kommet med kritiske, fremoverrettede og motiverende kommentarer. Jeg må også få takke Gro-Anita Myklevold som har hjulpet til med det engelske sammendraget, og Henriette Edvarda Berntsen som har lest korrektur. Eventuelle feil og mangler tar jeg likevel ansvar for selv.

Tusen takk til de fantastiske vennene mine og søstrene mine som har sørget for bakkekontakt, avkobling og oppmuntring. En særlig takk til den kloke og alltid like diskusjonsglade pappaen min som tidlig lærte meg at det ikke bare er svarene som er viktige, men også de spørsmålene man stiller. Takk til verdens vakreste Oda som var en liten språkspire i magen min ved prosjektets begynnelse, og som gjennom seks år har gitt meg ny viten om språk. Takk til Christian for alle faglige og hverdagslige samtaler! Takk for at du alltid forblir stødig, rolig og fornuftig enten jeg bare har mistet nøklene mine, eller jeg fortviler over de større sammenhengene i prosjektet eller livet generelt.

Og sist, men ikke minst: En stor, varm takk til de fem familiene som har åpnet hjemmet sitt for meg! Tusen takk til de åtte engasjerte barna som har deltatt i prosjektet, og som i studien har fått navnene Oskar, Sander, Eline, Nathalie, Kaisa, Jørgen, Even og Susanne. Takk for alt dere har delt med meg, vist meg, fortalt meg og lært meg. Uten dere hadde det ikke vært mulig å gjennomføre prosjektet!

Maja Michelsen
Halden, 14. oktober 2015

Innholdsfortegnelse

1 Innledning 19
1.1 Teksthendelser i barns hverdag 20
1.1.1 Avhandlingens tittel - en begrepsavklaring 23
1.1.2 Hvorfor undersøke det hverdagslige? 24
1.2 Teoretisk rammeverk 28
1.2.1 Språk og læring i hverdagen 30
1.2.2 Design - modaliteter som læringsressurser 32
1.3 Formål og problemstilling 35
1.3.1 Forskningsspørsmål 36
1.3.2 Om barna i studien 40
1.4 Avhandlingens mottakere 42
1.5 Avhandlingens begrepsbruk 42
1.6 Avhandlingens struktur 44
2 Forskningskontekst 46
2.1 Literacy-begrepet: en kort redegjørelse 47
2.2 Teoretisk og metodisk brobygging 50
2.3 Forskning på situert literacy, teknologi og tekster 53
2.3.1 Etnografisk orientert literacy-forskning 54
2.3.2 Sosiokulturell læringsteori og forskning på artefakter 57
2.3.3 Systemisk funksjonell lingvistikk 61
2.3.4 Sosialsemiotikk og multiliteracies 62
2.3.5 Forskning på barn, medier og multimodalitet 65
2.4 Konsekvenser for studien 74
2.5 Fra forskningskontekst til avgrensning av sentrale begreper 77
2.5.1 Teksthendelse 78
2.5.2 Tekstpraksis, diskurs og tekstkultur 83
2.7.3 Tekst 86
2.7.4 Literacy og danning 96
2.7.5 Fri versus påtvungen literacy 99
3 Metode 100
3.1 Etnografi 101

3.1.1 Tekstetnografi ... 103
3.1.2 Pilotering av prosjektet ... 104
3.1.3 Rekrutteringsmåte og kriterier for deltakelse ... 105
3.1.4 Gruppeintervjuer og hjemmebesøk ... 107
3.1.5 Bruk av Camtasia Studio, kamera og loggbok ... 112
3.1.6 Validitet ... 115
3.2 Forskerrollen ... 118
3.2.1 Etikk ... 121
4 Fra innsamling til analyse – modeller og multimodal transkripsjon ... 123
4.1 Tekster og tekstutvalg ... 123
4.1.1 Oversikt over det innsamlede tekstmaterialet ... 124
4.1.2 Kriterier for endelig utvalg av barn, teksthendelser og tekster ... 128
4.2 Analysemodell ... 133
4.2.1 Analysenivå 1: Tekstmiljø og fremskutte tekster ... 135
4.2.2 Analysenivå 2: Hovedsider ... 138
4.2.3 Analysenivå 3: Leseveier ... 141
4.3 Organisering av analysekapitlene ... 146
5 Teksthendelser i Kaisas hverdag ... 147
5.1 Kaisas tekstmiljø og tekster ... 148
5.1.1 Stardoll ... 149
5.1.2 Ukebladsutklipp og bilder på døra ... 151
5.2 Kaisas nettbruk: MovieStarPlanet ... 153
5.2.1 Hovedsidens meningspotensial ... 154
5.2.2 Kaisas tolkning av hovedsiden ... 156
5.2.3 Lesevei 1 (A): Å lage og vurdere en film ... 159
5.2.4 Lesevei 2 (A): Å miste en bestevenn ... 169
5.2.5 Lesevei 3 (A): Å diskutere fordeler med VIP-medlemskap ... 173
5.3 Kaisas egen tekstproduksjon ... 177
5.4 Kjennetegn ved Kaisas tekster og tekstbruk ... 179
6 Teksthendelser i Evens hverdag ... 182
6.1 Evens tekstmiljø og tekster ... 183
6.1.1 Bøker i bokhylla ... 184
6.1.2 Wikipedia og lokalavisa ... 185

6.2 Evens nettbruk: Ikariam 186
6.2.1 Hovedsidens meningspotensial 188
6.2.2 Evens tolkning av hovedsiden 189
6.2.3 Lesevei 1 (B): Å sende vin til Sparta og Pireus 190
6.2.4 Lesevei 2 (B): Å vente på forskningspoeng 196
6.2.5 Lesevei 3 (B): Å utføre et spionoppdrag 200
6.3 Evens egen tekstproduksjon 206
6.4 Kjennetegn ved Evens tekster og tekstbruk 208
7 Teksthendelser i Elines hverdag 211
7.1 Elines tekstmiljø og tekster 212
7.1.1 Et artig spill om sammenlikning 213
7.1.2 Bøker på spisestuebordet 215
7.2 Elines nettbruk: Oloko 216
7.2.1 Hovedsidens meningspotensial 217
7.2.2 Elines tolkning av hovedsiden 218
7.2.3 Lesevei 1 (C): Å utforske oversetterfunksjonen 220
7.2.4 Lesevei 2 (C): Å opprette en spillfigur 225
7.3.5 Lesevei 3 (C): Å så og høste hvete 233
7.3 Elines egen tekstproduksjon 242
7.4 Kjennetegn ved Elines tekster og tekstbruk 244
8 Literacyens funksjoner i barnas hverdag 246
8.1 Fem områder som angår barnas hverdagsliv 247
8.2 Funksjon 1: Å bli ekspert på et emne av personlig interesse 248
8.2.1 Jørgen i rollen som fotballekspert og manager 250
8.2.2 Sammenlikninger og kommentarer 253
8.3 Funksjon 2: Å sette seg selv på prøve 254
8.3.1 Oskar setter seg selv på prøve i The Moron Test 255
8.3.2 Sammenlikninger og kommentarer 257
8.4 Funksjon 3: Å få tilgang til den ungdommelige og voksne tekstkulturen 258
8.4.1 Nathalies tekstproduksjon etter voksne mønstre 260
8.4.2 Sammenlikninger og kommentarer 262
8.5 Funksjon 4: Å synliggjøre identitet 262
8.5.1 Identitetskonstruksjon på veggen til Sander 264

8.5.2 Sammenlikninger og kommentarer 266
8.6 Funksjon 5: Å dyrke vennskap 267
8.6.1 Vennskapskonstruksjon i Susannes Lego Friends-brosjyre 269
8.6.2 Sammenlikninger og kommentarer 270
8.7 Noen oppsummerende betraktninger 271
9 Fra teksthendelser til tekstpraksiser − og fra funn til en forståelsesmodell 274
9.1 Barns tekstpraksiser på og utenfor Internett 275
9.1.1 BTI-modellen 277
9.1.2 Kommersielt orientert tekstpraksis 280
9.1.3 Vitenskaps- og samfunnsorientert tekstpraksis 282
9.1.4 Hjemlig orientert tekstpraksis 283
9.1.5 Metakommunikativ tekstpraksis 285
9.2 Trekk ved barnas tekstmiljø, tekster, tekstbruk og tekstproduksjon 287
9.2.1 Trekk ved tekstmiljøet 288
9.2.2 Trekk ved tekstene 290
9.2.3 Trekk ved tekstbruken 293
9.2.4 Trekk ved tekstproduksjonen 295
9.2.5 Barnas posisjonering i møte med dominerende tekstpraksiser 297
9.3 Et overordnet blikk på BTI-modellen 298
9.3.1 Utvikling av spesialisert språk 299
9.3.2 Muligheter og hindre for brobygging 301
9.3.3 Tilgjengelig design og kjønn 306
9.3.4 Kvasi-pedagogikk og tilpassing – eller på vei mot danning? 308
10 Sluttdiskusjon 310
10.1 Oppsummering av formål og fremgangsmåte 310
10.2 Teoretiske og metodiske bidrag 312
10.2.1 Modell over barns ulike tekstpraksiser på og utenfor Internett 313
10.2.2 Modell for transkripsjon av leseveier 315
10.2.3 Bro mellom studiet av praksiser og studiet av tekst 316
10.3 Literacyens funksjoner, tilgjengelig design, designaktiviteter og redesign 318
10.3.1 Svar 1: Mangfoldig literacy - funksjoner og tekstpraksiser 319
10.3.2 Svar 2: Tre former for tilgjengelig design 321
10.3.3 Svar 3: Spesialisert språk, kreativitet og hybrid tekstskaping 322

10.3.4 Svar 4: Tekstene og tekstpraksisenes brobyggingspotensial 324
10.4 Tekstkultur i endring og videre forskning 327
10.5 Oppsummering og konklusjon 328
10.6 Sluttord 330
Register 331
Litteraturliste 333
Vedlegg 345
Vedlegg 1: Intervjutranskripsjoner 345
Vedlegg 2: Intervjuguide, gruppeintervju 1 406
Vedlegg 3: Intervjuguide, gruppeintervju 2 409
Vedlegg 4: Logger 412
Vedlegg 5: Samtykkeerklæring og informasjonsbrev 416
Vedlegg 6: Tilpasset informasjonsbrev til barna 419
Vedlegg 7: Eksempel på førlesning av datamaterialet 423

Figurer

Figur 1 Skjermdump fra Oloko 20
Figur 2 Oversikt over teksthendelser: tegnskapende aktiviteter og tekstliggjorte erfaringer .. 81
Figur 3 Camtasia Studio. Tredelt skjermbilde 112
Figur 4 Camtasia Studio med web-kamera og tidtakingsfunksjon 112
Figur 5 Oversikt over tekster i barnas hverdag 127
Figur 6 Fremtredende trekk ved Kaisas, Evens og Elines tekstmiljø og tekstbruk 130
Figur 7 Oversikt over endelig tekstutvalg, tabell 1 132
Figur 8 Oversikt over endelig tekstutvalg, tabell 2 133
Figur 9 Analysemodell 135
Figur 10 Eksempel på meningsklynge 139
Figur 11 Transkripsjonsskjema for analyse av leseveier 141
Figur 12 Design-verkstedet i Stardoll 149
Figur 13 Utklipp på Kaisas dør 151
Figur 14 Meningsklynger på hovedsiden til MovieStarPlanet 153
Figur 15 Skjermdump fra MovieStarPlanet. Lesevei 1 (A), sekvens 2 159
Figur 16 Lesevei 1 (A): Å lage og vurdere en film 166
Figur 17 Skjermdump fra MovieStarPlanet. Lesevei 2 (A), sekvens 1 169
Figur 18 Lesevei 2 (A): Å miste en bestevenn 171
Figur 19 Skjermdump fra MovieStarPlanet. Lesevei 2 (A), sekvens 4 173
Figur 20 Lesevei 3 (A): Å diskutere fordeler med VIP-medlemskap 175
Figur 21 Kaisas tegning 177
Figur 22 Evens bokhylle 184
Figur 23 Meningsklynger på hovedsiden til Ikariam 186
Figur 24 Skjermdump fra Ikariam. Lesevei 1 (B), sekvens 2. 190
Figur 25 Lesevei 1 (B): Å sende vin til Sparta og Pireus 194
Figur 26 Skjermdump fra Ikariam. Lesevei 2 (B), sekvens 4 196
Figur 27 Lesevei 2 (B): Å vente på forskningspoeng 198
Figur 28 Skjermdump fra Ikariam. Lesevei 3 (B), sekvens 2 200
Figur 29 Lesevei 3 (B): Å utføre et spionoppdrag 203
Figur 30 Evens fotografi av skilt i Karl Johans gate 206
Figur 31 Evens fotografi av måke i bymiljø 206
Figur 32 Elines brettspill 213
Figur 33 Bøker på spisestuebordet 215
Figur 34 Meningsklynger på hovedsiden til Oloko 216
Figur 35 Skjermdump fra Oloko, Lesevei 1 (C), sekvens 1 220
Figur 36 Lesevei 1 (C): Å utforske oversetterfunksjonen 223
Figur 37 Skjermdump fra Oloko. Lesevei 2 (C), sekvens 7. 225
Figur 38 Lesevei 2 (C): Å opprette en spillfigur 230
Figur 39 Skjermdump fra Oloko. Lesevei 3 (C), sekvens 1 233
Figur 40 Lesevei 3 (C): Å så og høste hvete 240
Figur 41 Elines scrapbook 242
Figur 42 Fotballplakater på Jørgens rom 250

Figur 43 Skjermdump fra Hattrick 251
Figur 44 Skjermdump fra Manchester United Supporters Club 251
Figur 45 Skjermdump fra The Moron Test 255
Figur 46 Nathalies tavle og matematikkbøker 260
Figur 47 Nathalies lapper 260
Figur 48 Tekster på veggen til Sander 264
Figur 49 Susannes Lego Friends-brosjyre 269
Figur 50 BTI-modellen 277
Figur 51 Oversikt over trekk ved tekstmiljøet 290
Figur 52 Oversikt over trekk ved tekstene 292
Figur 53 Oversikt over trekk ved tekstbruken 294
Figur 54 Oversikt over trekk ved tekstproduksjonen 296

1 Innledning

Det er tidlig lørdag ettermiddag, og barna Eline, Oskar og Sander[1] er på Internett. Sammen har de funnet frem til spillet *Oloko*, et nettspill der man i rollen som et selvvalgt dyr skal utforske *Oloko*-verdenen. Denne virtuelle verdenen befinner seg ute i havet et sted og er plassert på ryggen til skilpadden Oloko. Spillet går ut på å løse oppgaver som blant annet er knyttet til gårdsbruk og handel. Eline på ni år er den av barna som er minst kjent med dette nettstedet fra før. Sander og Oskar, som er to år eldre, er godt kjent med spillet, og har på mange måter vokst fra det. Likevel finner de tre barna en felles måte å bruke spillet på denne ettermiddagen.

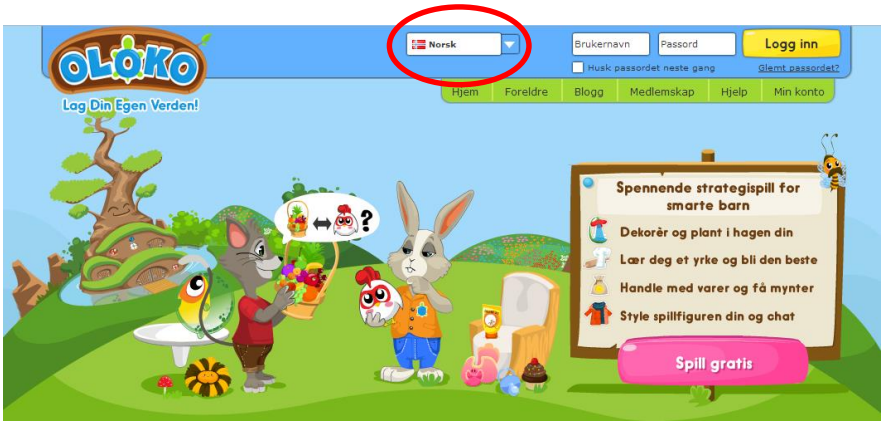
Idet Sander oppdager oversetterfunksjonen i spillet (se figur 1), settes det i gang en engasjert samtale mellom barna der nettsiden blir utforsket på flere ulike språk. Skjermsiden, slik den plutselig blir seende ut på de ulike språkene, både understøtter og bryter med barnas forforståelse av de ulike språkene, og det vekker stor latter blant barna når nettsiden leses av på dansk, fransk og nederlandsk. Barna diskuterer til og med om *Oloko*, uttalt av Oskar som «ålåkå» med overdrevent tykk l og åpen munn, kan sies å være et ord på et hittil ukjent skilpaddespråk.

Det var neppe intendert fra spillprodusentens side at *Oloko* skulle brukes på den måten som barna gjør denne lørdagen. Likevel *gir det mening* for barna å bruke nett-teksten slik de gjør i dette tilfellet. Innholdet på nettet blir koblet til egne erfaringer med språk og forståelse av fenomener i verden, og barna finner en måte å engasjere seg i tekstverdenen på sammen, til tross for både ulik alder og ulikt personlig engasjement i spillet. I dette eksempelet samarbeider barna om å realisere meningspotensialet i nett-teksten, der det er Eline som styrer musepekeren, mens Oskar er den som i størst grad tar initiativ til å klikke på de ulike språkene i menylinjen.

Det er grunn til å anta at også andre barn forholder seg til Internett på liknende måter som Oskar, Eline og Sander gjør denne lørdagen. Når barn leker og lærer med tekst, tar de for det første ofte i bruk digital teknologi. For det andre må de forholde seg til tekster som består

[1] Samtlige barn i avhandlingen er gitt fiktive navn. For å sikre barnas anonymitet er også navn på for eksempel søsken, venner og kjæledyr endret. Det samme gjelder brukernavn, navn på spillfigurer, passord eller andre elementer som kan avsløre barnas identitet. Anonymiseringen er også gjennomført i vedlegg 1-7 som blant annet omfatter intervjutranskripsjoner, loggnotater og eksempler på førlesning av datamaterialet.

av flere ulike modaliteter som bilde, lyd, skrift og bevegelige elementer. De veksler dessuten på å lese tekst, skrive tekst og samtale om tekst.



Figur 1 Skjermdump fra Oloko

1.1 Teksthendelser i barns hverdag

I norsk forskningssammenheng er literacy i skolens læringskontekster et forskningsfelt som får økt oppmerksomhet (se f.eks. Askeland & Aamotsbakken red. 2013; Maagerø & Tønnessen red. 2006; Skjelbred og Veum red. 2013; Tønnessen red. 2010, Maagerø & Tønnessen 2014). Lesing og skriving som grunnleggende ferdigheter i skolens tekstkulturer og ulike fag, blir dessuten koblet opp mot teorier om multimodalitet (se f.eks. Haakedal 2010; Knain 2015; Løvland 2007, 2011; Maagerø 2010) og digital kompetanse (se f.eks. Sandvik 2009; Skovholt 2014). I flere av disse studiene gjøres det nærlesninger av multimodale læremidler eller elevers egen tekstproduksjon. Bruk av digitale medier i klasserommet undersøkes og diskuteres også av forskere som ikke har et fokus på lesing og skriving i seg selv, men som utforsker læringspotensialet i digital teknologi (se f.eks. Bjørgen 2013; Blikstad-Balas 2013; Erstad 2005; Østerud, Gentikow & Skogseth red. 2012).

Forskning på barns lesing og skriving i digitale medier *utenfor* skoleinstitusjonen kan imidlertid sies å være mangelfull i norsk kontekst. I denne avhandlingen ønsker jeg å bidra med kunnskap om lesing og skriving på Internett spesielt, og på fritiden generelt, både for å gjøre gapet i tekstforskningen mindre, og for å bidra til å bygge kunnskap om norske barns digitale og fritidsforankrede læringskultur. Avhandlingen tar sikte på å besvare hvordan barna skaper mening med de tekstene de bruker når de deltar i såkalte *teksthendelser*. Formålet er å

få kunnskap om hva slags meningsmønstre eller *design*[2] (Cope & Kalantzis red. 2000) som er tilgjengelig i barns tekstkultur, og hvilke funksjoner literacy er forbundet med i barns hverdag. I avhandlingen undersøkes også måter barna selv nyttiggjør seg av tilgjengelig semiotiske ressurser på når de skaper mening gjennom såkalt *redesign*. Et siste formål er å undersøke brobyggingspotensialet mellom skolens tekstkulturer og måten de åtte barna skriver og leser på i fritidssammenheng (se pkt. 1.3.1 for problemstilling).

Det empiriske materialet i avhandlingen består av tekster som åtte deltakende barn i alderen ni til tolv år, har pekt ut som viktige i eget liv. I avhandlingen forholder jeg meg til et utvidet tekstbegrep. En tekst består av flere modaliteter, slik som eksempelvis skrift, bilde, lyd og bevegelige elementer. Multimodale tekster som barna selv har trukket frem, er tegninger, tegneserier, fotografier, bøker, plakater, spill, applikasjoner og nettsider. Det betyr altså at det empiriske materialet består av både papirbaserte og digitale tekster. En særlig viktig del av dette materialet er web-opptak av såkalte *teksthendelser* på Internett[3], som viser konkrete møter mellom barna, nettekster og teknologi i en hjemlig kontekst. En teksthendelse kan, som vi etter hvert skal gå nærmere inn på, forstås som en sosial hendelse der teksten spiller en viktig rolle i den aktivitet som foregår (Barton & Hamilton 1998). Andre teksthendelser som jeg har observert i denne studien, er eksempelvis når Kaisa og Nathalie lager en film i spillet *MovieStarPlanet*, når Eline oppretter en spillfigur i spillet *Oloko*, og når Even sender ut en spion i spillet *Ikariam.*

Literacy blir i avhandlingen forstått som et situert fenomen, noe som er i tråd med innsikter innenfor blant annet New Litercy Studies (Barton, Hamilton & Ivanič red. 2000; Cope & Kalantzis 2000 red.; Lankshear & Knobel red. 2013). For å kunne nærme meg barns tekstpraksiser, og måten det skapes mening på innenfor disse praksisene, har jeg hatt behov for teorier og analysemetoder som tar hensyn til størrelser som tegn, tekst, teknologi og kontekst. I avhandlingen har jeg derfor kombinert innsikter fra henholdsvis tekstetnografi, sosialsemiotikk og sosiokulturell læringsteori.

---

[2] *Design*-begrepet og ulike meningsmønstre drøftes grundigere i pkt. 1.2.2

[3] *Internett* er en samlebetegnelse for flere typer elektroniske tjenester, deriblant e-post, øyeblikksmeldinger (såkalt «instant messaging») og distribuerte diskusjonsfora (Hannemyr 2005, s. 9). I denne avhandlingen er det primært den delen av Internett som kalles for *World Wide Web* eller *verdensveven* som undersøkes. Fagerjord (2006) bruker begrepet *web-medier* om de nettstedene som er en del av World Wide Web, og han lister i alt opp 15 ulike web-sjangre. Når det gjelder web-sjangre og web-tekster i denne studien, har barna primært trukket frem ulike typer nettspill, slik som spillene på nettadressene www.moviestarplanet.com, www.ikariam.no og www.oloko.com. Barna nevner også ulike spillportaler slik som for eksempel spillespill.no og 123spill.no. De nevner dessuten et par hjemmesider slik som lego.com og united.no. Tre av barna forteller at de av og til leser nettaviser. I avhandlingen veksler jeg på å bruke fellesbetegnelsen «Internett» og den mer hverdagslige kortformen «nettet» når jeg diskuterer og viser til disse ulike sjangrene og tekstene.

Fordi hovedformålet i avhandlingen er å undersøke skriving og lesing som situerte aktiviteter, har jeg for det første sett det som hensiktsmessig å undersøke barnas tekstmiljø, slik det fremtrer både fysisk og virtuelt. For det andre har jeg sett det som relevant å nærlese et utvalg av enkelttekster som barna trekker frem som relevante i sin egen tekstkultur. For det tredje har jeg undersøkt barnas deltakelse i tekster på Internett. Det innebærer at jeg har undersøkt situasjoner på nettet der barna realiserer den tekstlige meningen gjennom selv å bestemme tekstlige forløp, såkalte *leseveier* (se pkt. 2.7.3.5).

Da Internett ble valgt som avhandlingens hovedfokus, var det med utgangspunkt i at nett-tekster ofte trekkes frem i diskusjoner som angår «nye» lesemåter, enten det er snakk om konvergens, multimodalitet, hypertekstualitet eller interaktivitet. Jeg var derfor nysgjerrig på hvordan barn forholder seg til denne type tekster. I skolesammenheng kan Internett også betraktes som en ressurs som særlig gir mulighet for å skape læringsfellesskap utenfor klasserommet (Gilje 2008). I tillegg blir læringspotensialet i digitale verktøy ofte trukket frem i den eksisterende medieforskningen, da gjerne med vekt på teknologiens funksjon som brobygger eller grenseoverskridende artefakt mellom ulike læringskontekster (Akkermann & Bakker 2011). Utover dette fremheves det i den eksisterende forskningen hvordan de digitale mediene bidrar til måter å være barn på (se f.eks. Drotner & Livingstone red. 2008; Ito, Baumer & Bittani m.fl. 2010; Livingstone 2009; Marsh red. 2005). I så måte kan også det å ferdes på Internett betraktes som en viktig del av barns identitetsdannelse.

Det å være på Internett er imidlertid ikke en isolert aktivitet. Tvert imot står nett-tekstene i en relasjon til flere av de andre tekstene og mediene som barna omgir seg med til daglig. De kan dessuten kobles opp mot andre lekeaktiviteter og fritidsinteresser. Som vi skal se, kan slike interesser for eksempel være fotball, dyr, verdensrommet, lego eller mote. Det er derfor både uinteressant og naivt å se på barns nettbruk isolert sett, men bruken må ses i tilknytning til andre interesser, og også andre lese- og skriveaktiviteter, som barna har på fritiden. Dette er også et poeng hos Tønnessen (2007, s.14) som i tillegg peker på at unge ofte bruker ulike medier *samtidig.* I denne avhandlingen ses derfor teksthendelsene på Internett i sammenheng med tidligere teksthendelser som barna har deltatt i, og andre tekster som barna engasjerer seg i på fritiden.

1.1.1 Avhandlingens tittel - en begrepsavklaring

Som avhandlingens tittel sier, så er det *teksthendelser* som vies forskningsmessig oppmerksomhet i avhandlingen. Tittelen viser til at det å bruke tekst, er sosiale engangshendelser der barna er aktive deltakere. Samtidig er disse hendelsene forankret i mer generelle praksiser og tekstkulturer (se nedenfor). Ved å bruke ordet *hverdag* i tittelen, ønsker jeg å vise til at tekstbruken er alminnelig eller dagligdags for barna. Det at tekster brukes i hverdagen, altså at bruken er hverdagslig, viser også til at de tekstene som omtales i avhandlingen, er tekster som forekommer hyppig i den tekstkulturen som barna ferdes i. Disse tekstene har ikke nødvendigvis høy kulturell verdi[4].

Begrepet *teksthendelse* ble først definert av Heath som: "any occasion in which a piece of writing is integral to the nature of the participants' interactions and their interpretive processes" (1982, s. 93). Barton og Hamilton tar utgangspunkt i Heaths begrep, og teksthendelse defineres av dem som: « (…) activities where literacy has a role. Usually there is a written text, or texts, central to the activity, and there may be talk around the text. Events are observable episodes which arise from practices and are shaped by them» (1998, s. 7). Begrepet teksthendelse er nyttig rent metodisk fordi det fungerer som et utgangspunkt for å kunne avgrense en analyserbar kommunikasjonssituasjon[5]. Begrepet teksthendelse er dessuten nyttig for å forstå hvordan barn skaper mening med tekst i konkrete, hverdagslige situasjoner. Med å skape mening mener jeg hvordan barn bruker tekst til både å gripe inn i og begripe fenomener i virkeligheten, seg selv og relasjonen til andre, og gjennom dette gjøre verden håndterbar og betydningsfull[6].

En teksthendelse består av fire komponenter: *deltakere, sted, artefakter* og *aktivitet* (Hamilton 2000, s. 17). I det innledende eksempelet er det Eline, Oskar og Sander som er deltakerne i aktiviteten, og de finner et felles formål med aktiviteten, nemlig det å utforske *Oloko* ved hjelp av oversetterfunksjonen. Til dette formålet tar de i bruk såkalte artefakter. Artefakter kan defineres som «the material tools and accessories that are involved in the interaction including the texts» (ibid.). I dette eksempelet tar barna i bruk både tastatur, datamus og skjerm. Men barna tar også i bruk et annet viktig, menneskeskapt verktøy. De tar

[4] Gudrun Kløve Juuhl opererer med en liknende terminologi i avhandlingen *I det mykje skrivne.* «Det mykje skrivne» er ifølge Juuhl «et forsøk på å etablere ei nemning for tekstar og skriving som ikkje er knytt til den litterære institusjonen» (2014, s. 2).
[5] Begrepet *teksthendelse* mener jeg kan ses i sammenheng med Hallidays (1998a) begrep *situasjonskontekst*, noe jeg drøfter grundigere i pkt. 2.5.1.
[6] Hvordan barn lærer å skape mening med språk er grundig drøftet av Halliday 1998b. Meningsbegrepet forklares ytterligere i kapittel 2.

nemlig i bruk *språket i seg selv*. Stedet for aktiviteten er delvis et virtuelt sted på Internett, men aktiviteten er også koblet til det fysiske stedet der de tre barna befinner seg i øyeblikket, som i dette eksempelet er Oskars rom.

I avhandlingen definerer jeg barns tekstkultur som det overordnede tekstfellesskapet som barn deltar i. Hva jeg legger i både *tekstkultur* og *barns tekstkultur* drøftes grundigere i kapittel 2, men allerede nå er det likevel på sin plass å påpeke at barns tekstkultur, slik jeg anvender terminologien i denne avhandlingen, ikke begrenser seg til tekstlig engasjement i sjangre som for eksempel dataspill, bildebøker og tegneserier, altså sjangre som vi voksne ofte anser som typiske for barn eller regner som barn(s)lige. Isteden regner jeg med engasjement og deltakelse i *alle* de tekstene som bidrar til å gjøre barns liv meningsfulle, enten det er snakk om plakater, scrap-bøker, aviser, tegninger, dørskilt eller filmklipp på *YouTube*.

1.1.2 Hvorfor undersøke det hverdagslige?

Innenfor etnografi er det tradisjon for å vie det lokale oppmerksomhet, noe som blant annet innebærer forskning på hverdagslige og uformelle situasjoner og språkbruk (se f.eks. Barton og Hamilton 1998; Heath og Street 2008). De tekstene og teknologiene som barna omgir seg med på fritiden, og de samtalene de deltar i når de eksempelvis bruker Internett, kan nettopp sies å være både vanlige og hverdagslige for barna. En innvending mot å undersøke denne formen for meningsskaping, kan derfor være at meningsskapingen både er transparent og forutsigbar, og dermed også enkel å få tak i. Den kritiske leseren av denne avhandlingen vil kanskje kunne spørre: Hvorfor er forskning som retter seg mot det vanlige, hverdagslige, forutsigbare og enkle relevant for språk- og tekstforskningen?

Til dette spørsmålet vil jeg svare at en forskningsmessig oppmerksomhet rettet mot den ofte tause tekst-, medie-, og teknologikunnskapen, er viktig av tre hovedgrunner. For det første bidrar denne type forskning til kunnskap om hva som kjennetegner barns fritidsforankrede og digitale læringskultur, og måten barn utvikler spesialisert språk på knyttet til disse læringskulturene (Gee 2004, 2008). For det andre bidrar denne type forskning til økt forståelse for hvordan barn bruker tekster for å strukturere erfaringer og skape mening med tekst, fordi den fokuserer på hvilke meningsfulle funksjoner skriving og lesing har (Barton & Hamilton 1998). For det tredje bidrar forskningen til økt forståelse for hva mennesker faktisk gjør når de kommuniserer. Det innebærer en innsikt i måter mennesker bruker symbolske

systemer både til å realisere virkelighet og til å skape virkelighet gjennom utveksling av handlinger og informasjon (Halliday 1998b, s. 216).

Gee (2003, 2004) hevder at de digitale læringskulturene som barn deltar i på fritiden, tilbyr læringsprinsipper som skiller seg fra læringsprinsippene i klasserommet. Hans påstand er at læring *utenfor* klasserommet, i motsetning til læring *i* klasserommet, kjennetegnes av å være situert, noe som innebærer at oppgaveløsningen er av relevans for den konkrete situasjonen man deltar i. Læringen utenfor klasserommet kan også foregå som samarbeid mellom personer med svært ulik bakgrunn på tvers av fysiske avstander (Gee 2004)[7]. En viktig forskningsmessig oppgave for dagens medieforskning er ifølge Livingstone (2009, s. 32) å undersøke hva en slik type læring, som altså blant andre Gee skriver om, innebærer helt konkret. I denne avhandlingen ønsker jeg nettopp å bidra med slik kunnskap om hva det innebærer å være kompetent og lærende deltaker i barns tekstkultur.

Det å undersøke barns bruk av tekster kan fortelle oss noe sentralt om måter barn deltar i verden på. Fordi barn kan dra med seg både forestillinger om og måter å bruke tekst og teknologi på over i en skolekontekst (Dyson 2003; Erstad 2005; Hasan 2002; Vasquez 2005), vil måten å lære på i en fritidskontekst også være av relevans for den formelle opplæringen i skolen. Men, og dette er viktig: Det hverdagslige er ikke verdt å studere bare for den institusjonelle opplæringens skyld. Jeg mener at hverdagslige tekster og tekstbruk også har egenverdi og er verdt å studere for sin egen del.

Når jeg løfter frem barns hverdagstekster, er jeg også inspirert av nyere norsk og svensk sakprosaforskning som markerer et tydelig brudd med forestillingen om at noen tekster er mer verdt å studere enn andre (se f.eks. Berge, Breivega, Roksvold & Tønnesson 2001; Karlsson & Ledin 2002; Tønnesson red. 2002). Måten barna bruker tekst på, kan si noe om måten de oppfatter og erfarer verden på, og som nevnt, kan de tekstene barn bruker, bidra til å gi verden *mening*. Her støtter jeg meg til Karlsson og Ledin som presiserer at man gjennom tekstforskning «intresserar sig ytterst för hur vi genom kommunikation hanterar världen och gör den meningsbärande, vilket gör i princip alla slags (talade och skrivna) texter intressanta – inte minst *vanliga* sådana i ordets alla betydelser» (2002, uten sidetall[8]).

Også innenfor medievitenskapen er det en tradisjon for å undersøke barns bruk av hverdagstekster, særlig innenfor den såkalte *Cultural Studies-tradisjonen* (se f.eks.

[7] Gee (2004, s. 77) bruker begrepet «affinity-spaces» om de læringsnettverkene som personer, uavhengig av kjønn, alder og sosial bakgrunn, deltar i. Den felles interessen for et bestemt emne er det som er samlende for de aktivitetene som foregår i disse læringsnettverkene.

[8] Artikkelen er digitalt tilgjengelig, og den inneholder ikke sidetall. Sitatet er hentet fra del 1 av artikkelen med overskriften «Inledning».

Buckingham 2008; Burn 2009). Fordi denne forskningen ligger tett opp mot folks hverdagserfaringer, har forskningen en tendens til både å engasjere og provosere. Det er ikke tvil om at barns bruk av digitale medier skaper engasjement og debatt blant politikere, lærere og foreldre. Til nye medier knyttes det alltid både frykt og håp, og medieforskeren blir gjerne bedt om «å stille diagnosen og foreslå kuren», skriver Ytreberg med en humoristisk undertone i boka *Hva er medievitenskap* (2008, s. 12). Ytreberg viser her til det faktum at medieviteren ofte kommer i skvis mellom teknologioptimister og teknologipessimister. Dette skyldes at medieforskningen sjelden kan vise til entydige resultater der et medium enten bare har fortrinn eller negative sider. Fordi man innenfor medievitenskapen ønsker å ta på alvor de tekstene som mange vil kunne avfeie som overflatiske og ubetydelige, er det en potensiell fare for at lettvekterstempelet smitter over fra analyseobjektet til forskeren (Ytreberg 2008, s.13). Jeg mener det derfor er svært alvorlig dersom man unngår å studere hverdagstekster og barns tekstkultur av redsel for at disse tekstene, og måtene å bruke tekst på, ikke er høyverdige nok.

Forskning på barnekultur bærer også med seg budskap om at barns virkelighet og hverdag er viktig nok til å vies oppmerksomhet. Etnografi kan innebære det å løfte frem stemmer som i utgangspunktet ikke har en like selvsagt plass i det offentlige rommet. Bak det å løfte frem barnekulturen i forskningen og gjøre barnas stemmer hørbare, slik som i denne avhandlingen, ligger det en vurdering av barna som likeverdige aktør med de voksne i samfunnet. Barn er både kreative og innovative deltakere i samfunnet, og de bidrar til kulturell produksjon og forandring, hevder Corsaro (2002, s. 40). Samtidig vil jeg tilføye at det ikke er til å komme utenom at barn er i en særlig sårbar stilling som barn, og de er avhengige av de voksnes støtte og omsorg for å klare seg, også i omgang med tekster og teknologi. Som Corsaro (ibid.) også påpeker, er barn delvis begrenset av eksisterende sosiale strukturer. Eksempelvis deltar de i kulturelle rutiner som tilfører dem trygghet og forutsigbarhet og forståelse av å tilhøre en sosial gruppe (ibid, s. 41).

Forskning på hverdagslig bruk av tekst bidrar også til økt forståelse for hva mennesker faktisk gjør når de kommuniserer. Ifølge Halliday (1998a) er kommunikasjonen alltid forutsigbar, og det er nettopp det forutsigbare som gjør det mulig for de kommuniserende å forstå hverandre. Det interessante for lingvisten er derfor ikke at kommunikasjon er forutsigbar (og basert på normer), men *hva* som gjør kommunikasjonen forutsigbar, og *hvordan* mennesker foretar kvalifiserte gjetninger om kommunikasjonen (Halliday 1998a, s. 74).

Det er for det første situasjonen som gir kommunikasjonsdeltakerne informasjon om meningene som utveksles ifølge Halliday (1998a), og teksten kan i denne sammenhengen

betraktes både som et produkt og en prosess av sosial mening som er forankret i en situasjonskontekst[9]. Men også kulturkonteksten, den større sosiale, historiske og kulturelle konteksten, er av relevans for å forstå måten mennesker kommuniserer på. Ved hjelp av språk og tekster både konstruerer vi verden eller konteksten rundt oss (*construe*) og handler i verden (*enact*) (Halliday 2004, s. 29). For å supplere Hallidays språkforståelse kan vi også si at tekstenes fysiske utforming og plassering i rommet bidrar til måten mennesker lærer på (se f.eks. Holmberg 2013; Karlsson 2006; Selander & Kress 2010; Säljö 2005).

Som vi skal se i avhandlingens analysekapitler, kan barns måte å forholde seg til tekster og teknologi på, og gjennom dette skape og delta i virkeligheten, ikke sies å være enkel. Tvert imot er et viktig funn i denne avhandlingen at de åtte ulike barna engasjerer seg i tekst på mangfoldige og komplekse måter, og de deltar også i tekstpraksiser som skiller seg fra hverandre både med tanke på tematisk innhold, måter å løse oppgaver på, måter å bli vurdert på og måter å oppnå sosial makt på. I avhandlingen benevnes disse tekstpraksisene som henholdsvis *kommersielt orientert tekstpraksis* (I), *vitenskaps- og samfunnsorientert tekstpraksis* (II) og *hjemlig orientert tekstpraksis* (III). Disse tekstpraksisene skiller seg også fra hverandre med tanke på hva slags semiotisk *design* (Cope & Kalantzis red. 2000) som tilbys barna. Med andre ord domineres de ulike tekstpraksisene som barna deltar i, av svært ulike tekstnormer og sett av komplekse kommunikative mønstre.

Jeg vil derfor hevde at det strengt tatt ikke går an å snakke om barns tekstkultur som om det eksisterer kun én type tekstlig (og digital) praksis innenfor denne kulturen. Det eksisterer derimot *flere* tekstlige praksiser som barna kan delta i og forholde seg til. Barna kan likevel foretrekke å engasjere seg i én type praksis fremfor en annen. Gjennom å delta i og forholde seg til tekster knyttet til én bestemt praksis, vil de ulike barna tilbys bestemte være- og handlemåter forbundet med praksisen. Dette får igjen konsekvenser for måten barna deltar i teksthendelser på, og måten de selv redesigner kulturens semiotiske ressurser på (se kapittel 5-8). Drøftingen av disse funnene vil bli gjort i kapittel 9, der jeg også presenterer det jeg har kalt for *Modell over barns tekstprakiser på og utenfor Internett* (se figur 50). Modellen er en forståelsesmodell som skal gjøre det mulig å gripe kompleksiteten i barns tekstkultur.

[9] Begrepene *situasjonskontekst* og *kulturkontekst* henter Halliday fra antropologen Bronislaw Malinowski. Malinowski forsket på språket til innbyggerne på Trobriandøyene i Stillehavet. Malinowski viste gjennom sin forskning hvordan øybefolkningens språk var forankret i det som skjedde i øyeblikket, for eksempel når fiskerne i øysamfunnet ropte instrukser til hverandre. Malinowski så det også som nødvendig å beskrive noe mer enn de umiddelbare omgivelsene, nemlig den kulturelle historien, for å forstå hvordan innbyggerne skapte språklig mening (Halliday 1998, s. 70).

1.2 Teoretisk rammeverk

Ifølge barna i studien er det å være på Internett ikke nødvendigvis noe de bruker mer tid på enn andre hverdagslige aktiviteter. Internett er heller ikke nødvendigvis deres førstevalg når det gjelder mediebruk, men spilling, TV-seing og generell surfing på nettet kan for eksempel brukes når de kjeder seg eller det ikke er andre medier tilgjengelig (se vedlegg 1, intervju 1). Det samme året som jeg gjennomførte datainnsamlingen, kom rapporten *Små barn og medier* (Medietilsynet 2012). Denne rapporten viser at 89 prosent av norske barn i alderen ni til elleve år bruker Internett noen ganger i løpet av uka eller hver eneste dag (2012, s.14)[10]. Den viser også at norske barn bruker mer tid på Internett enn tidligere, og at Internett prioriteres fremfor bruk av både TV-spill og mobiltelefon. Medietilsynets rapport fra 2012 viser dessuten at barn i alderen ni til tolv år er spesielt interessert i nettstedene *YouTube, 123spill, Facebook, MovieStarPlanet Minecraft* og *goSupermodel.* Disse nettstedene nevnes også av noen av barna i min egen studie.

For de åtte barna i studien er altså Internett en selvfølgelig del av hverdagen. Barna er såkalt *digitalt innfødte*[11], for å bruke Palfrey og Gassers (2008) begrep. Dette innebærer ifølge Palfrey og Gasser at barna har tilgang til digital teknologi så vel som ferdigheter til å bruke den. I tillegg deler barna en felles global kultur som ikke er avgrenset av hvilken alder de har. Snarere holdes denne kulturen sammen gjennom felles opplevelser, teknologier og relasjoner til den informasjonen og de personene barna møter på Internett (ibid, s. 346).

Det er altså ikke bare de teknologiske omgivelsene og hva slags tekster barnet har tilgang til som har betydning for barns læring hjemme. Derimot spiller det også en rolle hvem de omgås, både på Internett og utenfor nettet. Med referanse til Vygotskys læringsteori hevder Tønnessen at barn ofte bruker teknologien i fellesskap der barna er læremestre for hverandre (2007, s. 14), ikke ulikt slik vi så i det innledende eksempelet med Oskar, Sander og Eline. Også Bjørnstad og Ellingsen (2001) viser at eldre søsken og venner spiller en større rolle enn foreldrene i de unges nettbruk. Slik fungerer nettet som en arena der først og fremst barna selv er de aktive deltakerne og pådriverne i læringskulturen.

[10] Rapporten *Små barn og medier* (Medietilsynet 2012) skiller mellom kategoriene «film/TV-program/TV-serier», «data-spill/TV-spill», «Internett» og «mobil». Det kan imidlertid problematiseres at Internett i denne rapporten betraktes som *ett* medium. Trolig ville tallene sett noe annerledes ut dersom det var tatt hensyn til at Internett er et *multimedium* der det er mulig både å se TV og film samt å spille spill. Resultatene fra en tilsvarende rapport fra 2014, der foreldrene har uttalt seg om sine egne barns mediebruk, indikerer at flere og flere barn bruker Internett. Særlig er bruken økende for aldersgruppa ett til fire år (Medietilsynet 2014, s. 28).

[11] Også andre betegnelser brukes om barn som preges av en digital hverdag, f.eks. «generasjon.com" (Tønnessen 2007) eller «nettkidsa» (Bjørkeng 2011). I kontrast til de digitalt innfødte barna står de voksne som ikke er vokst opp med Internett. Metaforisk omtales de voksne som «digitale immigranter» (Livingstone 2009, s. 49).

Hos Livingstone (2009, s. 14) forklares denne lite voksenstyrte tekstkulturen med at barn som vokser opp i dag i større grad enn tidligere beskyttes mot verden utenfor hjemmet, og i mindre grad beveger seg i den offentlige sfæren. De leker eksempelvis ikke lenger i gatene, og de kjøres ofte til skolen. Barnas fritid organiseres også i større grad enn tidligere, enten i profesjonalisert eller kommersialisert form. Medienes inntog i hjemmet og den sterke kommersialiseringen av barnekulturen kan i så måte ses på som en form for kompensasjon for at barn og unge trekkes tilbake fra den offentlige sfæren. Internett blir med andre ord et sted der barna kan boltre seg forholdvis fritt.

I dagens samfunn kan den digitaliserte og hjemlige læringskulturen utfordre skolens læringskultur på ulike måter (Gee 2003, 2004). Den digitale læringskulturen slik den fortoner seg hjemlig og privat, er for det første tilgjengelig 24 timer i døgnet, og den kan tilby andre prinsipper for læring. Den digitale læringskulturen kan også være knyttet til forming av tidlig sosial identitet innad i familien[12], og den kan ses i forhold til det som Gee (1989) kaller for *primærdiskurs.* Primærdiskursen er den diskursen som er tilgjengelig for barnet tidlig i livet, og den står i et motsetningsforhold til sekundærdiskurser. Sekundærdiskurser er diskurser der mennesker sosialiseres inn i grupper utenfor hjemmet, og sosialiseringen foregår i institusjoner som for eksempel kirken, skolen eller i andre typer offentlige sfærer (ibid.). For Gee er literacy å beherske sekundærdiskursene, noe som blant annet innebærer at barnet lærer et teknisk og spesialisert språk knyttet til disse (se f.eks. Gee 2004, 2008). Til tross for at den læringskulturen som barn deltar i hjemme kan sies å være forankret i primærdiskursen, kan den strekke seg utenfor husets fire vegger, og skillet mellom hjemlige tekstpraksiser og praksiser knyttet til for eksempel skole og yrkesliv er derfor ikke absolutt (Barton & Hamilton 1998, s.189).

En teksthendelse i dagens digitale samfunn vil opplagt preges av flere meningsskapingssystemer enn skrift alene. Modaliteter som skrift, bilde, lyd og bevegelige elementer utgjør med andre ord en svært viktig del av måten mennesker kommuniserer på, og på Internett kombineres gjerne flere av disse modalitetene. Også i de tradisjonelle papirmediene kan modaliteter kombineres, slik som når for eksempel skrift og bilde kombineres i en barnetegning eller på en fotballplakat. Multimodalitet er med andre ord ikke forbeholdt de digitale tekstene. Dersom man tar en nærmere titt inn i barns private tekstmiljø, slik som jeg har gjort, vil man oppdage et mangfold av multimodale tekster, enten det er snakk om nettsteder, spill, tegninger, bøker eller plakater.

[12] En slik form for sosialisering drøftes særskilt i kapittel 7 der jeg undersøker teksthendelser i Elines hverdag.

Til tross for at multimodalitet strengt tatt ikke er et nytt fenomen[13], er det først de siste tiårene at teorier om multimodalitet er blitt etablert. Særlig innenfor sosialsemiotisk teori har man utviklet metoder for å forstå samspillet mellom kultur, sosiale situasjoner, læring, teknologi og bruk av ulike semiotiske ressurser (se f.eks. Baldry og Thibault 2006; Cope & Kalantzis red. 2000; Jewitt red. 2009; Kress og van Leeuwen 2006; Norris 2004; Selander & Kress 2010). Begrepet *multiliteracies* benyttes i dag innenfor forskningsfeltet New Literacy Studies for å fremheve den multimodale kompleksiteten i menneskelig meningsskaping (Cope & Kalantzis red. 2000).

Forskning av den typen som avhandlingen skriver seg inn i, vil gi sentrale innsikter i livsområder som er forbundet med bestemte semiotiske aktiviteter samt ulike funksjoner literacy kan ha i personers hverdag (Barton & Hamilton 1998). Som vi skal se, er det å bruke tekst i barnekulturen blant annet forbundet med det å dyrke vennskap og det å tilegne seg ekspertkompetanse innenfor ulike emner (se kapittel 8). Hos Ito, Baumer & Bittani mfl. (2010) kalles disse måtene å bruke tekst på for såkalt *hanging out* og *geeking out*. En beskrivelse av slike funksjoner som literacy har i barnas liv, vil kunne gi sentral innsikt i hvilke forutsetninger for læring ulike barn kan antas å ha i møte med skolen. Som Erstad påpeker: «Digital kompetanse er noe barn og unge tilegner seg i hverdagskulturen, og den utgjør en forutsetning for hvordan de bruker nye medier. Det er dette erfarings- og opplevelsesgrunnlaget barn og unge møter skolen med» (Erstad 2005, s 19).

1.2.1 Språk og læring i hverdagen

I hverdagslivet skjer læring i form av deltakelse i aktivitet, ikke i form av undervisning (Wenger 2004). Som Barton og Hamilton (1998) påpeker, så er det å lese og skrive på skolen knyttet eksplisitt til opplæring, mens det å skrive og lese på fritiden kan ha andre typer formål. Wenger beskriver læring som det å være aktiv deltaker i sosiale fellesskap, og å konstruere identitet i relasjon til disse praksisene. Det å delta i tekstpraksiser kan med andre ord betraktes som læring, også når eksplisitt læring ikke er uttalt mål for lesingen eller skrivingen. Tilegnelsen av literacy er ikke noe som med nødvendighet skjer systematisk og trinnvis, men man tilegner seg literacy over tid ved å delta i sosiale situasjoner og bruke de semiotiske

[13] For diskusjoner om multimodale tekster opp gjennom historien og analoge forløpere til digitale hypertekster se for eksempel Karlsson og Ledin 2002; Liestøl, Fagerjord & Hannemyr 2009; Schwebs & Otnes 2006; Tønnesson 2006.

uttrykkene og de teknologiene man har til rådighet i en gitt kultur.

At språk utgjør forutsetningen for læring i ulike fag, kommer også til syne i *Læreplanverket for Kunnskapsløftet* der nettopp lesing og skriving betraktes som grunnleggende ferdigheter. I artikkelen «Skriving som grunnleggende ferdighet og som nasjonal prøve – ideologi og strategier», påpeker Berge (2005, s. 163) at Kunnskapsløftet derfor kan forstås som en literacy-reform. I denne artikkelen fremhever også Berge koblingen mellom læring og semiotisk mediering: «For første gang i norsk skolehistorie var det slått fast at det å forstå, lære og utøve et fag ikke kan ses uavhengig av det å skape mening med språket og andre meningsskapende eller semiotiske ressurser i faget» (ibid.)

Det å være født inn i et digitalt samfunn betyr ikke at den kritiske bevisstheten om deltakelse i ulike tekstkulturer og praksiser er medfødt. Et eksplisitt uttalt mål for det digitalt innfødte barnet, er derfor å bli digitalt kompetent. Digitale ferdigheter er en av de fem grunnleggende ferdighetene i *Læreplanverket for Kunnskapsløftet* (Kunnskapsdepartementet 2006). Dette innebærer blant annet at elever skal bruke digitale tekster for læring i alle fag. Uansett hjemlig bakgrunn skal også alle norske barn sikres like muligheter til å utvikle sine digitale ferdigheter på skolen, noe ble understreket i *Stortingsmelding nr. 31 Kvalitet i skolen (2007-2008)*: «Bruk av IKT i skolen er nødvendig for å utvikle elevenes digitale ferdigheter, og for å sikre at alle elever tilegner seg digitale ferdigheter uavhengig av tilgang i hjemmet» (s. 31).

Når den teknologiske endringen i samfunnet skjer raskt, og barna selv ofte er de første som tar i bruk nye medier, står imidlertid skolen i fare for å henge etter. En kritisk bevissthet om måter barn lærer å lære på i ulike situasjoner, mener jeg likevel er av relevans uavhengig av hvilken vei den teknologiske utviklingen peker. Kritisk bevissthet om hvordan et innhold blir formidlet eller kan formidles, anser jeg som viktig for både nåtidige og fremtidige møter mellom barn, tekst og teknologi. I fremtiden får altså skolen en svært viktig rolle med tanke på å styrke barnas kritiske evne i møte med multimodale tekster, slik at de selv kan ta stilling til om de vil la seg påvirke av et budskap eller ikke. Skolen må med andre ord ta ansvar for at barna bringes videre fra estetisk nytelse til en slik kritisk bevissthet (Løvland 2007, s. 43).

Det å bruke Internett og andre digitale medier, både i og utenfor klasserommet, vil kunne åpne opp for en utforskning av kulturens tegnressurser, og dette gir igjen mulighet for utvikling av tekstkompetanse så vel som deltakelse i samfunnet. Silseth og Erstad peker eksempelvis på at det å produsere digitalt innhold bygger opp om demokratiske verdier, fordi barna gjennom dette får mulighet til å formidle sine egne personlige historier (Erstad & Silseth 2008). Eksisterende tekstforskning viser også at når barn får jobbe med og støtte seg

til egen tekstkultur, kan det styrke lese- og skriveopplæringen og bidra til å utvikle barnas kritiske tekstbevissthet (se f.eks. Dyson 2003; Burn 2009; Vasquez 2005). For å få til dette kreves det imidlertid både en metabevissthet og et metaspråk om tekster og teknologi, og Buckingham & Burn skriver:

> (…) if we want to use computer games or the internet or other digital media to teach, we need to equip students to understand and to critique these media: we cannot regard them simply as neutral means of delivering information, and we should not use them in a merely functional or instrumental way. (2007, s. 323).

Ved å observere barn i møtet med spill og andre typer tekster de omgir seg med på fritiden, slik jeg gjør i denne avhandlingen, kan man få sentral innsikt i hva som motiverer barn til å lære, og hva som gjør at de holder ut i læringssituasjoner over tid (Gee 2003, 2004). I hovedutredningen *Fremtidens skole. Fornyelse av fag og kompetanser* (NOU 2015:8, 2015) trekkes nettopp *kompetanse i å lære* frem som en særlig viktig kompetanse for fremtidens skole og samfunn. I klasserommet mener jeg derfor det bør foregå diskusjoner både om barnas læring, utforskning og samarbeid slik det utfolder seg bak skjermen, og diskusjoner om måten barna redesigner kulturens tilgjengelige ressurser på. Slike samtaler vil også berøre kompetanseområdene *Å kunne utforske og skape* og *Å kunne kommunisere, samhandle og delta.* I avhandlingens to siste kapitler drøfter jeg derfor hvordan barna lærer å lære på fritiden, og hvordan denne læringen både kan være til hinder og gi muligheter i møte med skolens læringskultur. . .

1.2.2 Design - modaliteter som læringsressurser

I multimodalitetsteorien vektlegges det at multimodalitet er en viktig ressurs for læring (Bezemer & Kress 2008; Jewitt 2006; Selander & Svärdemo-Åberg 2008; Selander & Kress 2010). De digitale tekstene barn bruker og lærer med, enten de er hjemme eller på skolen, består som nevnt av en kombinasjon av flere semiotiske ressurser. Når et barn spiller et spill, søker opp informasjon på Internett, leser en bruksanvisning, bruker en digital læringsressurs, tegner et dørskilt eller henger opp en plakat på veggen på rommet sitt, vil det med andre ord delta i en form for læringsaktivitet der den multimodale teksten spiller en viktig rolle.

Et sentralt begrep som er koblet til læring innenfor multiliteracies-retningen, er design-begrepet. *Design* er, som Maagerø & Tønnessen (2014, s. 112) påpeker, tradisjonelt forbundet

med kunst, mote og industri. Hos New London Group er design imidlertid forbundet med struktur i form av semiotiske meningsmønstre slik de er presentert ovenfor[14]. Disse forskerne kobler dessuten design til både læreprosesser og læringsomgivelser:

> (…) learning and productivity are the results of the designs (the structures) of complex systems of people environments, technology, beliefs and texts.

New London Group betrakter videre design som tredelt i form av *tilgjengelig design* (eng. *available design*), *designaktiviteten* (eng. *designing*) og *redesign (*eng. *the redesigned).* Tilgjengelig design er kulturens samlede ressurser for å kunne uttrykke mening (Cope & Kalantzis red. 2000, s. 23). Selve designaktiviteten innebærer en omforming av de tilgjengelige ressursene. Hos New London Group defineres designaktiviteten som «the work performed on or with Available Designs in the semiotic process», og de kobler også designaktiviteten til Hallidays metafunksjoner (Cope & Kalantzis red. 2000, s. 23-24) (se pkt. 2.7.3). Kress (2010) har seinere vært særlig opptatt av hvordan det individuelle møtet mellom en deltaker og en tekst preger designaktiviteten.

Fordi realiseringen av en tekst både skjer i møte med kulturens tilgjengelige design og ut fra den lærendes personlige interesser, erfaring og kreativitet, kan designaktiviteten ses på som både stabil og foranderlig på samme tid. Redesign er måten den lærende selv skaper mening på og omformer kulturens samlede ressurser på i egne tekstlige uttrykk. Også det redesignede resultatet kan være mer eller mindre nyskapende. Som en oppsummering av hva tekstkompetanse[15] forstått i lys av design innebærer, påpeker Maagerø & Tønnessen (2014, s. 17) at det er å forstå som innarbeidede tekstmønstre, det å kunne skape nye og det å kunne foreta valg mellom modaliteter og medieringsformer.

Samtlige modaliteter som samspiller i tekst kan bidra med beskrivelser av eller perspektiver på fenomener i verden, eller sette lesere inn i bestemte roller. Måten verden fremstilles på i en multimodal tekst, og måten de drar veksler på historisk og sosial kontekst, er med andre ord ikke uvesentlig, men tilbyr bestemte måter å lære om og tenke om verden på:

> Different modes have different material and social affordances, as well as different histories of use, which shape how meaning (signs) can be expressed and interpreted in distinctive ways. That has important consequences for learning: how a concept is represented matters. It matters because different

[14] Ifølge New London Group (Cope & Kalantzis 2000, s. 20) kan design-begrepet også fremstå som mindre negativt ladd enn "grammatikk".
[15] Maagerø & Tønnessen (2014, s. 16) bruker her multimodal tekstkompetanse som synonym for literacy.

> modes offer "learners" different potentials for their representation and construction of knowledge, different sets of resources to think with and about. (Jewitt 2006, s. 162).

Modalitetene kan altså betraktes som ressurser som gjør det mulig å tenke om verden, samtidig som de er byggesteiner til å skape kunnskap med.

Et viktig poeng hos Jewitt (2006) er at læring ikke må reduseres til det å oppnå et formål gjennom skrift alene. Hun advarer dessuten mot det å redusere læring til det å lære gjennom en foretrukken modalitet eller læringsstil. Faren ved en slik reduksjon er at den eleven som blir stemplet som en som har en visuell læringsstil, gjerne samtidig får stempelet «svak elev»:

> Intuitively many teachers think that «effective» learning is multimodal. Too often though this is translated into rather limited ideas about learning, such as students being «visual learners» - not helped by the fact that such students tend to also be regarded as being "low ability» (ibid., s. 163).

Jewitts poeng videre er at alle som lærer med nødvendighet må lære gjennom flere ulike modaliteter og gjennom samspillet mellom ulike modaliteter. Det er nettopp modalitetene, og det Jewitt kaller for koblingen mellom indre og ytre tegn, som må betraktes som kjernen i all form for læring. Med dette utgangspunktet, og med støtte i Jewitts argumentasjon, vil jeg hevde at det er nødvendig å rette blikket mot multimodal meningsskaping, ikke bare i norskfaglig sammenheng, men i alle fag. Dette for ikke å redusere kompleksiteten i forståelsen av barns læring. Barns læring hjemme har altså også overføringsverdi til andre faglige områder enn de som er spesifikt knyttet til norskfaget.

Burn hevder også også at bruken av semiotiske ressurser kan forstås som en måte å utvikle kreativitet på, og med referanse til Vygotsky skriver han

> In playful activity, children learn the meaning of symbolic substitution through the manipulation of physical objects: so a broomstick becomes a horse, to use Vygotsky`s example. These symbolic understandings become internalised and develop into the mental processes which generate creative work. (Burn 2009, s. 14).

Med andre ord drar også barns lek og kreative uttrykksmåter veksler på kulturens tilgjengelige semiotiske ressurser, og er i så måte tett koblet til intellektuell utvikling og kritisk tenkning. Et liknende poeng har Tyner (1998, s. 200) som hevder at en nødvendig komponent i utvikling av elevers literacy, er at barna selv produserer ulike typer medieinnhold.

For å oppsummere så langt: Det å utvikle digitale ferdigheter er tett koblet opp mot det

å lære å lese og skrive innenfor alle skolefagene. For å sikre at barn får like muligheter til å utvikle sine digitale ferdigheter, er det nødvendig å vite noe om hvordan barn egentlig leser, skriver og bruker digitale verktøy i en hjemlig kontekst. Jeg mener derfor at skolen må vite hva slags tekstlig og digital kompetanse som skal videreutvikles, bygges på, og eventuelt utfordres, hos elevene. Kunnskap om hvordan barn lærer å lære i situasjoner utenfor hjemmet er også av relevans for å forstå barns motivasjon, eller eventuelt mangel på motivasjon, i læringssituasjoner på skolen. Samtidig vil jeg nok en gang understreke verdien av å undersøke barns lese- og skrivemåter for sin egen skyld. Dette bringer oss over i prosjektets formål og problemstilling.

1.3 Formål og problemstilling

Prosjektets tidlige utgangspunkt var et ønske om å finne ut noe om hvordan norske barn skriver og leser på fritiden, og hvordan de deltar i teksthendelser generelt og på Internett spesielt. For å få vite noe om dette så jeg på det som helt nødvendig å oppsøke noen utvalgte eksperter som kunne fortelle meg noe helt konkret om barns tekstkultur og tekstbruk, og disse ekspertene er så klart *barna selv*. Det metodiske utgangspunktet for denne avhandlingen er derfor tekstetnografi (Karlsson 2010). Karlsson (2010, s. 164) beskriver tekstetnografi som en type etnografi som tar utgangspunkt i individers formålsrettede bruk av skrift i ulike situasjoner, og denne type etnografi skiller seg således fra etnografi som tar utgangspunkt i individers mer generelle livssituasjon (se kapittel 3).

I prosjektet har jeg hatt en eksplorerende tilnærming til barnas tekstunivers. Det vil si at tekstmaterialet ikke har vært forhåndsutvalgt. Isteden har det blitt til i møte med barna. Jeg har foretatt all datainnsamling hjemme hos de åtte barna, og jeg har møtt samtlige barn tre ganger, både i grupper og alene. Jeg har gjort både filmopptak og web-opptak, og materialet består av to semistrukturerte gruppeintervjuer samt opptak av fri bruk av nettsteder ved hjelp av programmet *Camtasia Studio* (se pkt. 3.1.5). I tillegg til dette består materialet av fotografier av tekster og tekstomgivelser samt egne logger og notater. Datainnsamlingen har foregått i løpet av en periode på fem måneder, fra februar 2012 til juni 2012.

Det bør presiseres her at jeg i avhandlingen som helhet kombinerer den tekstetnografiske tilnærmingen til barns nettbruk med et sosialsemiotisk og sosiokulturelt blikk på tekster og artefakter (se kapittel 2). Mens den sosialsemiotiske tilnærmingen gjør det

mulig å si noe om meningspotensialet i de enkelte tekstene, gjør den tekstetnografiske tilnærmingen det mulig å si noe konkret om hvem som bruker tekstene til hva i hvilke situasjoner, og hvordan meningsmønstrene i tekstene realiseres hos de barna som faktisk bruker dem. Den sosiokulturelle tilnærmingen åpner opp for å kunne betrakte de tekstene og teknologiene som barna bruker som medierende artefakter, og undersøke hvordan disse er støttende i barnas læreprosesser.

1.3.1 Forskningsspørsmål

I det følgende presenterer jeg prosjektets hovedformål gjennom fire forskningsspørsmål med underspørsmål. Av disse spørsmålene er tre empiriske (forskningsspørsmål 1, 2 og 3) og ett teoretisk (forskningsspørsmål 4). De teoretiske antakelsene som forskningsspørsmålene bygger på, drøftes grundigere i kapittel 2, men en kort redegjørelse er likevel på sin plass i denne delen. Etter at forskningsspørsmålene er gjort rede for, forklarer jeg hvordan spørsmålene er besvart gjennom avhandlingen.

Forskningsspørsmål 1:

Hva slags funksjoner er literacy forbundet med i barnas hverdag?

a) *Hva slags tekster velger barna å omgi seg med på fritiden?*

b) *Hvordan er tekstmiljøet organisert teknisk og praktisk hjemme hos de åtte barna?*

c) *Hvilke teksthendelser deltar barna i på Internett?*

Forskningsspørsmål 2:

Hva slags tekstlig design er tilgjengelig for barna / hva slags semiotisk meningspotensial tilbyr tekstene?

a) *Hvordan skapes det mening generelt, og ideasjonell mening spesielt, i tekstene?*

b) *Hva slags lesemåter/bruksmåter impliserer tekstene?*

Forskningsspørsmål 3:

Hva kjennetegner den type literacy som barna utvikler når de bruker tekster generelt, og Internett-tekster spesielt, i hverdagen?

a) *Hvordan forholder barna seg til tekstenes meningspotensial, og hvordan realiserer eller eventuelt utfordrer de tekstenes meningspotensial?*

b) *På hvilke måter nyttiggjør barna seg av kulturens semiotiske ressurser når de selv produserer tekster?*

Forskningsspørsmål 4:

Hvilket potensial ligger i tekstene og artefaktene, samt barnas bruk av disse i en fritidskontekst, med tanke på brobygging over til en skolekontekst?

Forskningsspørsmål 1 bygger på antakelsen om at skriving og lesing fyller ulike funksjoner i menneskers liv og i ulike sosiale situasjoner (Barton & Hamilton 1998; Karlsson 2006). Til tross for at mennesker lærer gjennom å lese og skrive i hverdagen, behøver ikke deltakerne selv ha læring som primært formål med de tekstlige aktivitetene de deltar i. Forskningsspørsmål 1 bygger på en hypotese om at norske barns bruk av tekster generelt, kan ha tilsvarende funksjoner som i studien til Barton og Hamilton (1998)[16], eller være betydningsfullt på andre måter. Ito, Baumer & Bittani mfl. (2010) finner som nevnt at barns

[16] I Barton & Hamiltons studie er det literacy i et lokalsamfunn og voksnes bruk av tekst som undersøkes.

nettbruk både har en viktig sosial funksjon og en viktig interesseorientert funksjon. Spørsmålet tar også utgangspunkt i en antakelse om at det å bruke digitale medier, utover å være sosialt betydningsfullt, bidrar til barns identitetsdannelse (se f.eks. Arnseth 2008; Gee 2004; Hoem & Schwebs 2008).

Forskningsspørsmål 1 bygger videre på antakelsen om at lese- og skrivemåter er situerte, og at innsikt i tekstmiljøet kan bidra til å si noe konkret om måter tekstene brukes og fortolkes på (Holmberg 2013; Karlsson 2006; Selander & Kress 2010). Med utgangspunkt i Selander & Kress (2010, s. 24) kan vi si at artefakter, tekster og romlige organiseringsmåter til sammen utgjør et «arrangement för lärande» eller et såkalt «didaktisk design». Hos Selander & Kress er didaktisk design koblet til steder der læring foregår, det være seg i et museum, i et klasserom eller i en operasjonssal. Med utgangspunkt i dette betrakter jeg altså både det fysiske rommet hjemme hos barna og det virtuelle rommet på nettet som mulige læringsarenaer.

Forskningsspørsmål 1 undersøkes gjennom å samle inn og dokumentere barnas tekstbruk og tekstmiljø både ved hjelp av fotokamera og web-kamera. I tillegg har jeg gjennomført intervjuer med de åtte barna både i grupper og alene. Tekstmaterialet er i avhandlingens analysekapitler beskrevet i tråd med tekstetnografisk forskningstradisjon.

Forskningsspørsmål 2 angår det semiotiske meningspotensialet i det innsamlede tekstmaterialet. Det vil med andre ord si at jeg har vært interessert i å finne ut hva slags design som egentlig er tilgjengelig i barnekulturen[17], og hva slags tematikker, verdier, væremåter og handlemåter som barna tilbys. I dette forskningsspørsmålet ligger det en antakelse om at skrivingen og lesingens funksjoner er koblet opp mot flere modaliteter enn skrift alene, og det interessante blir derfor å undersøke hvordan funksjonene i forskningsspørsmål 1 er koblet opp mot multimodal meningsskaping.

For å få svar på forskningsspørsmål 2, har det vært aktuelt å nærlese et utvalg av tekstene i det empiriske materialet, og analysere dem ved hjelp av analyseverktøy hentet fra sosialsemiotisk teori. Det innebærer at jeg både har gjennomført tekstanalyser av sentrale tekster i barnas hjemlige tekstmiljø, og at jeg har nærlest et utvalg nettsider som barna ofte besøker. Jeg undersøker dessuten meningspotensialet i nettsidene slik de ser ut i barnas konkrete realisering av dem.

I analysene av nett-tekstene har jeg særlig vektlagt den ideasjonelle metafunksjonen,

[17] Cope og Kalantiz (2000, s. 20) definerer tilgjengelig design (*eng. available design*) både som de semiotiske systemene som er i bruk i en kultur og måten disse systemene brukes til å konstruere diskurser på. En beslektet terminologi er *didaktisk design* som benyttes av Selander & Kress (2010).

noe som innebærer at jeg er opptatt av hvordan virkeligheten, og mulige være- og handlemåter i den, konstrueres tekstlig (Halliday 1998a). Jeg har også tatt hensyn til strukturelle aspekter ved tekstene, samt måten det skapes sosial kontakt med leseren i tekstene på, men hovedtyngden ligger altså på ideasjonell meningsskaping. I analysene er jeg med andre ord opptatt av ulike prosesstyper og måten de uttrykkes på. (For en grundig redegjørelse for prosesstyper og endelig tekstutvalg, se pkt. 2.7.3.1 og pkt. 4.1.2). Når jeg i hovedsak har konsentrert meg om ideasjonell mening i analysene, er det for å kunne undersøke sammenhengen mellom tekstlig konstruerte handle- og væremåter og barnas faktiske realisering av disse være- og handlemåtene i tekstene (se forskningsspørsmål 3).

Forskningsspørsmål 3 bygger på antakelsen om at barn benytter de semiotiske ressursene som er tilgjengelig for dem i tekstkulturen når de selv produserer tekster, og at de også nyttiggjør seg av tidligere erfaringer med medier når de skaper mening i skolesituasjoner (se f.eks. Dyson 2003). Det er derfor en viktig kobling mellom forskingsspørsmål 3 og forskningsspørsmål 1 og 2. Forskningsspørsmål 3 tar dessuten utgangspunkt i at den lærende må forstås som deltagende i den sosiale praksisen, noe som betyr at læring skjer både gjennom transformering av informasjon og skaping av nye representasjoner (Selander & Kress 2010, s. 25). Videre bygger forskningsspørmålene på antakelsen om at spill og andre digitale medier kan bidra til utvikling av spesialisert språk knyttet til sekundærdiskursene (Gee 2004, 2008).

Forskningsspørsmål 3 undersøkes ved å analysere i alt ni leseveier på nettet. Hver lesevei representerer en bestemt teksthendelse og står som eksempler på hvordan nett-tekster utspiller seg i tid og rom med barna som sentrale aktører og pådrivere i egen læreprosess. I tillegg til dette undersøker jeg meningspotensialet i tekster barna har produsert selv. Disse tekstene kan stå som eksempler på barnas redesign, altså måten barna benytter seg av kulturens tilgjengelige semiotiske ressurser for å skape ny mening.

Det siste forskningsspørsmålet er i større grad enn de andre et teoretisk spørsmål. Nærlesningene av tekster og bruksmåter, slik det gjøres med utgangspunkt i de øvrige forskningsspørsmålene, mener jeg gjør det mulig å diskutere hvorvidt tekstpraksiser, slik de deltas i og utøves av barna på fritiden, har brobyggingspotensial over til en skolekontekst. Forskningsspørsmål 4 tar utgangspunkt i at artefakter generelt fungerer støttende i menneskers læreprosesser, og at noen artefakter også kan ha et potensielt brobyggingspotensial i møtet mellom ulike kontekster (Akkermann & Bakker 2011). Forskningsspørsmålet tar også utgangspunktet i at nettet kan forstås som en viktig læringsarena i det såkalte nettverksklasserommet (Gilje 2008), og at nettet derfor kan være særlig egnet til å bygge bro

mellom ulike læringssituasjoner slik de utfolder seg hjemme og på skolen.

I den eksisterende forskningen trekkes særlig spill frem som en type sjanger som egner seg til undervisningsformål (se f.eks. Gee 2004; Silseth 2012; Aarseth 2008). Nyere forskning viser imidlertid at bruk av digital teknologi i klasserommet kan være forstyrrende i elevenes læring, blant annet fordi elevene da vil benytte teknologien til fritidsforbudne formål (Blikstad-Balas 2013). Dessuten har skriving i en fritidskontekst ikke nødvendigvis overføringsverdi til skriving i en skolekontekst (se Juuhl 2014 for en problematisering). Dette gjør det altså aktuelt å diskutere slike problemstillinger som forskningsspørsmål 4 berører, videre.

1.3.2 Om barna i studien

I alt har åtte barn i alderen ni til tolv år deltatt i prosjektet. Av disse er fire gutter og fire jenter. Som vi skal se i avhandlingens analysekapitler, fins det både distinkte og mer generelle måter å bruke tekster på i barns tekstkultur[18]. Barna Kaisa, Even og Eline står i analysekapittel 5-7 som representanter for tre distinkte tekstpraksiser. Disse tre barna viser frem en idealtypisk atferd knyttet til henholdsvis en kommersielt orientert tekstpraksis, en vitenskaps- og samfunnsorientert tekstpraksis og en hjemlig orientert tekstpraksis:

Kaisa: Kaisa er ni år. Kaisa er særlig opptatt av nettspillet *MovieStarPlanet* (www.moviestarplanet.com). Hun er også opptatt av popstjerner, skuespillere og mote. Kaisa er venninne med Nathalie. Som vi skal se, er Kaisas bruk av tekster i hovedsak forankret i en kommersielt orientert tekstpraksis. Tekster og teksthendelser i Kaisas hverdag analyseres i kapittel 5.

Even: Even er elleve år. Even er særlig opptatt av nettspillet *Ikariam* (no.ikariam.gameforce.com). Han er også glad i å lese bøker og aviser. Even er storebroren til Susanne. Som vi skal se, er Evens bruk av tekster i hovedsak forankret i en vitenskaps- og samfunnsorientert tekstpraksis. Tekster og teksthendelser i Evens hverdag analyseres i kapittel 6.

[18] I avhandlingen benytter jeg innimellom den mer hverdagslige formuleringsmåten «bruk av tekst». Av og til viser denne formuleringsmåten til en mer generell måte å omgås tekst på. Andre ganger er formuleringsmåten benyttet for å skape variasjon i språket og kan da betraktes som synonymt med «å delta i teksthendelser». Poenget er at når jeg benytter denne formuleringsmåten, tar jeg hensyn til at bruken er forankret både i en situasjon og i en bestemt praksis. «Bruk av tekst» er i så måte mer kompleks enn formuleringsmåten skulle tilsi.

Eline: Eline er ni år. Eline er særlig opptatt av spillet *Oloko* (www.oloko.com). Hun er også veldig glad i dyr, og hun liker å lese bøker og spille brettspill. Eline er lillesøsteren til Sander. Som vi skal se, er Elines tekstbruk i hovedsak forankret i en hjemlig orientert tekstpraksis. Tekster og teksthendelser i Elines hverdag analyseres i kapittel 7.

De åtte barna i studien har også felles måter å bruke tekster på i hverdagen. Eksempelvis er literacy for samtlige barn forbundet med det å tilegne seg ekspertkompetanse innenfor et emne (funksjon 1), slik som for eksempel lego, mote, dyr, historie, verdensrommet eller fotball. De øvrige funksjonene er: *å sette seg selv på prøve* (funksjon 2), *å få tilgang til den ungdommelige og voksne tekstkulturen* (funksjon 3), *å synliggjøre identitet* (funksjon 4) og *å dyrke vennskap* (funksjon 5). I kapittel 8 eksemplifiseres literacyens felles funksjoner i barnas hverdag gjennom analyse av tekster og bruksmåter hos de fem øvrige deltakerne i studien. Barna som presenteres i kapittel 8 er:

Jørgen: Jørgen er tolv år, og han er Nathalies storebror. Jørgen spiller ofte fotballspillet *Hattrick* (hattrick.org). Han interesserer seg dessuten for fotball ellers, og han leser jevnlig på supporternettstedet til Manchester United (www.united.no). I pkt. 8.2.1 viser jeg hvordan Jørgen blir ekspert på fotball ved hjelp av de tekstene han bruker.

Oskar: Oskar er ti år. Oskar er opptatt av blant annet lego og verdensrommet. Oskar liker også å spille *Minecraft* (www.minecraft.net). Han spiller dessuten en rekke iPad-spill. Oskar er kamerat med Sander. I pkt. 8.3.1 undersøker jeg hvordan Oskar setter seg selv på prøve gjennom bruk av iPad-applikasjonen *The Moron Test.*

Nathalie: Nathalie er ni år og Kaisas venninne. Nathalie er også lillesøsteren til Jørgen. Nathalie liker å spille nettspillet *Pengeby* (www.pengeby.no) som hun får spille i matematikktimene på skolen. Hun liker også å leke skole hjemme. I pkt. 8.4.1 viser jeg hvordan Nathalie får innsikt i den ungdommelige og voksne tekstkulturen gjennom blant annet å skrive i rollen som lærer.

Sander: Sander er ti år. Han er særlig opptatt av spillfiguren Super Mario. Han liker dessuten sjørøvere og lego. Sander er storebroren til Eline. Han er også kamerat med Oskar. I pkt. 8.5.1 viser jeg hvordan Sanders identitet uttrykkes gjennom tekster i Sanders tekstmiljø.

Susanne: Susanne er ni år. Susanne spiller *Ikariam* slik som storebroren, men hun spiller også ulike påkledningsspill og matlagingsspill. I likhet med storebroren liker hun å lese bøker, og

hun bygger dessuten lego. I pkt. 8.6.1 undersøker jeg hvordan vennskap konstrueres i Susannes *Lego Friends*-brosjyre.

1.4 Avhandlingens mottakere

Alle tekster retter seg mot en eller flere mottakere. I avhandlingen skriver jeg meg inn i medieforskningen generelt, og tekst- og Internett-forskningen spesielt, og avhandlingen retter seg mot forskere innenfor disse områdene. Fordi avhandlingen berører temaer som strekker seg på tvers av fagområder, vil den kunne leses av mottakere med interesser for temaer som læring- og læringskulturer, lesing og skriving, barn og identitet, multimodal kommunikasjon, språk, semiotikk, tekst og digitale medier.

Beskrivelsene av barns uformelle måte å lære på vil trolig være av interesse for lærere, lærerutdannere og skoleutviklere. Den mangfoldige tekstbruken som avhandlingen speiler, kan være interessant for arbeidet med lese- og skriveopplæring. I avhandlingen berøres særlig de grunnleggende ferdighetene å kunne lese, å kunne skrive og å kunne bruke digitale verktøy, noe som ikke bare burde være relevant for norsklærere, men også for lærere i de andre skolefagene.

I avhandlingen retter jeg et utforskende, men også kritisk blikk, mot de tekstverdenene som konstrueres for barn. Jeg vil derfor tro at avhandlingen vil kunne være av interesse for spillprodusenter, web-designere, produsenter av digitale læremidler eller andre som skal utvikle multimodale tekster for barn. Kanskje kan noen av diskusjonene i avhandlingen bidra til en større bevissthet rundt både tekstproduksjon og tekstresepsjon av multimodale tekster og læringsressurser.

1.5 Avhandlingens begrepsbruk

Mye av fagterminologien knyttet til literacy, etnografi og multimodalitet er engelsk. Så langt det har latt seg gjøre har jeg oversatt termer til norsk. Dette er først og fremst av hensyn til sammenhengen i avhandlingen som er skrevet på norsk, men også fordi jeg mener det er hensiktsmessig med tanke på å utvikle norsk som forskningsspråk, og med tanke på å utvikle norsk analyseterminologi. Et metaspråk på norsk vil også kunne styrke arbeidet med denne

type tekster i norsk skole. Der det fins etablerte termer på norsk, har jeg valgt å bruke disse.

En term som stadig har vært, og fortsatt er utsatt for debatt, er ordet *literacy*. Tradisjonelt har literacy vært knyttet til og forbeholdt modaliteten skrift, og en mulig norsk oversettelse av dette begrepet er *skriftkyndighet*[19]. Literacy-begrepet og hva jeg legger i det, er viet en egen del i begynnelsen av kapittel 2. Allerede her vil jeg likevel understreke at jeg i avhandlingen forholder meg til literacy både som kyndighet og som utøvelse av kyndighet innenfor en tekstpraksis. I barns tekstkultur er kyndigheten ikke koblet til det å mestre skrift alene, men kyndighet innebærer at barna kan forholde seg til andre semiotiske systemer som på ulike måter samspiller med skriftmodaliteten. Min egen bruk av begrepet literacy ligger derfor tett opp mot New London Groups literacy-forståelse, også med tanke på at jeg i avhandlingen er opptatt av ulike sider ved multimodalt design, enten det er snakk om såkalt tilgjengelig design, designaktiviteter eller redesign (Cope & Kalantzis 2000, s. 23).

I *Læreplanverket for Kunnskapsløftet* (LK06) brukes betegnelsen s*ammensatte tekster* om tekster som består av flere modaliteter, og denne begrepsbruken er etter hvert godt innarbeidet i skolen. I avhandlingen bruker jeg ordet *multimodal* først og fremst fordi det er det etablerte ordet i teorien omkring sammensatte tekster, og fordi det også er et ord som er etablert med norsk uttale. Et annet eksempel på et engelsk ord som har fått norsk oversettelse i faglitteraturen er ordet *cluster* (Baldry & Thibault 2006) som på norsk kalles for *klynge*. I analysen velger jeg likevel å benytte ordet *meningsklynge* (forkortet til MK) fordi jeg mener at dette på en tydeligere måte kan synliggjøre at det er en opphopning av nettopp *mening* på en bestemt del av en skjermside som ordet refererer til. Norris (2004) sitt begrep *frozen activities*, er eksempel på en begrepsbruk jeg ikke har funnet en direkte norsk oversettelse for. Jeg har valgt å oversette dette til *tekstliggjorte erfaringer* (se pkt. 2.5.1). Dette har jeg gjort for å synliggjøre at Norris sin terminologi er beslektet med såkalte *tingliggjorte erfaringer*, slik de beskrives hos Wenger (2004).

[19] Avløsertermen *skriftkyndighe*t ble ifølge Berge (2005) først foreslått av Lise Iversen Kulbrandstad i et intervju i *Norsklæreren* i 2004. Ord som benyttes på norsk i tillegg til *literacy* og *skriftkyndighet*, er for eksempel *litterasitet*, *tekstkyndighet* og *tekstkompetanse*. I denne avhandlingen benytter jeg begrepet *literacy* for å synliggjøre begrepets opprinnelige kobling til skriftmodaliteten.

1.6 Avhandlingens struktur

Avhandlingen er inndelt i ti kapitler. I kapittel 2 presenter jeg avhandlingens forskningskontekst, og her vektlegger jeg relevante studier innenfor tekstetnografi, sosialsemiotikk og sosiokulturell læringsteori. Hovedtyngden er lagt på studier som tar for seg multimodal meningsskaping på og utenfor Internett. Avslutningsvis i kapittel 2 presenterer og avgrenser jeg sentrale teoretiske størrelser som *teksthendelse, tekst, tekstpraksis* og *lesevei.* Avhandlingens tredje kapittel tar opp forskningsmetode, og her drøfter jeg blant annet innsamlingen av datamaterialet, forskerrollen og etikk. Analysemodellen som benyttes i avhandlingens analysekapitler, presenteres i et eget kapittel, kapittel 4. I kapittel 4 begrunner jeg også endelig tekstutvalg.

Avhandlingens analysedel består av i alt fire kapitler. I kapittel 5, 6, og 7 er det som allerede nevnt, teksthendelser i hverdagen til Kaisa, Even og Eline som beskrives og analyseres. Som vi skal se, har Kaisa, Even og Eline forholdvis ulike måter å forholde seg til tekst på, og de deltar i tekstpraksiser som er ulike med tanke på tilgjengelig design, tematikk, aksepterte være- og handlemåter og maktkonstruksjon. I hvert av analysekapitlene presenteres enkeltbarna, deres tekstmiljø og sentrale tekster de omgås. Deretter analyseres barnas konkrete møte med Internett. Først undersøker jeg hvordan barna tolker hovedsidene til de nettstedene de ofte bruker. Deretter undersøker jeg barnas faktiske realisering av nett-tekstene ved å følge og analysere barnas leseveier.

Mens kapittel 5, 6 og 7 tar for seg individuelle måter å bruke tekst på, tar jeg i kapittel 8 sikte på å beskrive hvordan de åtte barna forholder seg til tekster mer generelt. Med utgangspunkt i de foregående analysekapitlene presenterer jeg hvordan lesing og skriving i barnas hverdag er forbundet med fem ulike funksjoner. De funksjonene lesing og skriving har i barns hverdag, blir i kapittel 8 eksemplifisert gjennom å drøfte de øvrige fem barnas tekstmiljø, tekster og tekstbruk.

I kapittel 9 sammenfatter jeg analysene i kapittel 5-8 og utvikler en forståelsesmodell som jeg kaller for *Modell for barns tekstpraksiser på og utenfor Internett* (BTI-modellen). Denne modellen viser frem et viktig og overordnet funn i avhandlingen, nemlig at teksthendelsene i barnas hverdag er forankret i tre dominerende tekstpraksiser: kommersielt orientert tekstpraksis (I), vitenskaps- og samfunnsorientert tekstpraksis (II) og hjemlig orientert tekstpraksis (III). Innenfor disse ulike tekstpraksisene kan ulike normer, verdier handlemåter og væremåter spores med tanke på tilgjengelig design, designaktiviteter og redesign. Som vi skal se, vil imidlertid de ulike praksisene noen ganger være overlappende.

Særlig når barna selv produserer tekst, oppstår det hybride tekster som følge av meningsskaping på tvers av tekstpraksiser. Utover dette fins det i datamaterialet også et par eksempler på teksthendelser som er forankret i en metakommunikativ tekstpraksis, der avstanden til tekstpraksis I-III er av betydning for å skape mening.

I det avsluttende kapitlet gir jeg fire overordnede svar på de fire hovedspørsmålene i problemstillingen. I dette kapitlet gjør jeg også rede for mine viktigste teoretiske og metodiske bidrag, og jeg peker ut noen veier for videre forskning.

2 Forskningskontekst

Barns måte å omgås tekst på lar seg ikke gripe på en enkel måte. Bruk av tekst er vevd inn i størrelser som identitet og kultur, og bruksmåter kan være preget av sosiale, historiske, teknologiske og kommersielle forhold. Som nevnt innledningsvis, er det snarere regelen enn unntaket at de tekstene barn forholder seg til, består av en kombinasjon av modaliteter. Enhver som har lest og tatt i bruk tekster skapt for og av barn, vil ha lagt merke til at bildemodaliteten ofte har en sterk dominans. Modalitetene i en multimodal tekst inngår i et komplekst samspill der tegnressurser både kan spille med og mot hverandre og bære ulike deler av den tekstlige meningen. Barn anno 2012 lever dessuten i en kultur der de skjermbaserte tekstene lever side om side med de mer tradisjonelle papirmediene[20].

Literacy innebærer derfor noe langt mer enn bare å kunne beherske teknologi som iPad, PC eller mobil. Det innebærer i høy grad også å tolke og ta i bruk flere ulike semiotiske ressurser, samt å ha kunnskaper om teknologi, sjangre, tekstnormer og kommunikative formål. Når barn skaper aktiv mening med tekster, må de med andre ord forholde seg til teknologi, til tekster og til tegn. For å forstå hva literacy i barns hverdag innebærer, behøver man derfor teorier som kan belyse alle disse aspektene ved menneskelig meningsproduksjon. Det teoretiske rammeverket i denne avhandlingen drar derfor veksler på ulike teorier om menneskelig meningsskaping som tar hensyn til en slik kompleksitet, henholdsvis sosiokulturell læringsteori, systemisk funksjonell lingvistikk, sosialsemiotikk og tekstetnografi.

I dette kapitlet gjør jeg først rede for literacy-begrepet. Deretter trekker jeg opp linjene fra den tidligste sosialt forankrede literacy-forskningen frem til dagens forskning på multimodal literacy. Kapitlet presenterer i hovedsak forskning på hjemlig eller privat literacy, noe som innebærer at jeg særlig vektlegger studier innenfor den etnografiske tradisjonen. Men denne formen for literacy må likevel også ses i forhold til hvordan literacy utvikles innenfor mer institusjonelle kontekster slik som for eksempel på skolen. Jeg trekker også inn relevante studier som angår barns mediebruk og møte med multimodale tekster. Fordi barna i studien i høy grad er opptatt av spill på Internett, har jeg også sett det som relevant å trekke inn

[20] I skrivende stund ser det ut til at lite har forandret seg med tanke på akkurat dette.

forskning som angår læringspotensialet i spill.

Forskning på Internett generelt, og barns bruk av spill spesielt, vies oppmerksomhet innenfor svært mange fagdisipliner som for eksempel psykologi, pedagogikk, sosiologi, medievitenskap og språkvitenskap. Det sier seg selv at det ikke vil være rom for å trekke inn samtlige studier som angår Internett som fenomen. Jeg har derfor i hovedsak valgt å presentere spill-studier og studier av Internett som angår barns literacy, eller som har et tekstnært eller sosialsemiotisk perspektiv.

I avhandlingen har jeg trukket inn tekstanalyse i større grad enn det som er vanlig innenfor etnografisk orientert literacy-forskning. Et viktig formål med dette kapitlet blir derfor å vise på hvilke måter min egen studie skiller seg fra tidligere studier. Jeg gjør også rede for hva slags konsekvenser tidligere studier har fått for min egen forskning. I kapitlets aller siste del avklarer jeg sentrale begreper i avhandlingen. Begrepene *teksthendelse, tekst, tekstpraksis* og *lesevei* er særlig viktige med tanke på analysemodellen som jeg presenterer i kapittel 4 samt gjennomføringen av analysene i kapittel 5, 6, 7 og 8.

2.1 Literacy-begrepet: en kort redegjørelse

I innledningskapitlet skrev jeg at *literacy* opprinnelig er en betegnelse for skriftspråkstilegnelse. Historisk er literacy knyttet til for eksempel handel, administrasjon og tidsregning (Barton 2007, s. 117-118). I de skandinaviske landene har begrepet *alfabetisering* vært brukt om den formelle opplæringen i skriving og lesing. Særlig det å kunne lese tekster ble sett på som et nyttig ledd i den religiøse opplæringen (Skjelbred og Veum 2013, s. 12). Når allmueskolen ble opprettet, var alfabetisering en svært viktig oppgave, og den var et samfunnsmessig løft økonomisk, politisk og kulturelt (ibid.).

Det tradisjonelle literacy-begrepet har etterhvert blitt utfordret ved at det har oppstått nye medier. Literacy har dessuten fjernet seg fra den religiøse konteksten[21]. I dag må literacy ses i sammenheng med det å forholde seg til og delta i samfunnet som helhet, å utvikle seg som menneske, og å forholde seg kritisk til tekster. Begrepet literacy brukes gjerne om de

[21] Det betyr ikke at vi i norsk kontekst ikke kan snakke om religiøs literacy, men at literacy i dag er koblet til flere domener enn det religiøse. Hoover og Clark (2008), som undersøker amerikanske familiers identitetskonstuksjon vis-à-vis medier, viser at religiøs tilhørighet bidrar til måten hele familier forholder seg til mediene på. Det er grunn til å anta at det religiøse spiller en mindre rolle for barn i norsk kontekst. Bare ett av barna i min egen undersøkelse bruker tekster til religiøse formål. Dette gjelder Nathalie som har boken *Aftenböner* liggende på sengekanten. Denne leser hun i om kveldene sammen med moren.

kompetansene som har både med lesing og skriving å gjøre, og begrepet angår å skape, tolke, bruke og reflektere over tekster både i digitale og papirbaserte medier[22].

Med støtte i Kress og van Leeuwens visuelle grammatikk (2006) og tenkingen til New London Group (Cope & Kalantzis red. 2000), kan vi si at kommunikativ mening også kan være kodet gjennom andre modaliteter enn skrift, som for eksempel tall, lyd, gester, bilde og bevegelige elementer. Termen *mulitliteracies* ble lansert av New London Group (ibid.) der flertallsformen kan synliggjøre det faktum at vi har å gjøre med et fenomen som er komplisert og består av svært mange lag, og som har sosiale, teknologiske og semiotiske aspekter. Med denne retningen utvides altså det tradisjonelle literacy-begrepet.

Berge definerer området for literacy som «alle de meningsskapende aktivitetene vi inngår i der vi skaper mening i og med tekster, og det dekker den innflytelsen skriftkyndigheten har på vår måte å tenke på» (2005, s. 165). Literacy må derfor ses på som en vesentlig forutsetning for både å kunne delta i samfunnet og arbeidslivet, og for å oppnå selvråderett i eget liv:

> Ferdigheter som det å lese, snakke og skrive godt og relevant utgjør et vilkår for å kunne delta i alle former for demokratisk arbeid, enten det er politiske, ideelle eller frivillige organisasjoner man deltar i. Ferdighetene utgjør dessuten forutsetninger for læring i sin alminnelighet, ikke minst i et svært dynamisk arbeidsliv der det å snakke og skrive på temmelig komplekse måter er avgjørende viktig. Og sist, men ikke minst vesentlig er det å snakke, lese og skrive viktig for og i alle menneskers egenutvikling. (Berge 2005, s. 164).

Det eksisterer ulike måter å skrive og lese på i ulike tekstkulturer[23] og sosiale situasjoner. Det betyr at tekster, artefakter og semiotiske tegn ikke kan sies å ha en gitt verdi eller betydning. Den symbolske meningen reforhandles hele tiden i nye situasjoner. I boka *Tekst og historie* (Asdal, Berge & Gammelgaard mfl. 2008) blir ordene trukket frem som særlig interessante språklige ressurser, fordi de kan betraktes som både permanente og foranderlige størrelser på samme tid:

> Ordene er tilgjengelige som enheter mens språkbrukeren skaper setninger, avsnitt og hele tekster på nytt i den konkrete situasjonen. Ordenes betydning blir påvirket av de konkrete tekstene, men har også noe

[22]I den engelsk-språklige termiologien har literacy i noen sammenhenger fjernet seg fra sin opprinnelige tilknytning til skriften. Det gjør at begrepet i noen tilfeller brukes noe uheldig som synonym for enkeltferdigheter (eng. *skills*), og det har dermed oppstått betegnelser som *economical literacy* og *emotional literacy* (se Barton 2007, s. 20). En liknende sammenstilling av begreper ser vi når literacy sammenkobles med begreper knyttet til det spesielle området forskeren undersøker, slik at det har oppstått termer som f.eks *game literacy, media literacy, tool literacy og visual literacy.* Et problem ved dette er at skillet mellom medier og modalitet blir uklar, noe som annet drøftes i kapittel 1 i boka *Sammensatte tekster. Barns tekstpraksis* (Tønnessen red. 2006).
[23] Dette begrepet drøftes i pkt. 2.5.2.

> mer permanent ved seg. Ord er derfor spesielt interessante som møtested for forandring og stabilitet (s. 83).

Meningen til et tegn er med andre ord alltid kontekstavhengig og på vesentlige måter knyttet til *stedet* for meningsskapingen, den er såkalt *situert* (se f.eks. Barton & Hamilton 1998; Scollon og Scollon 2003; Barton, Hamilton & Ivanič 2000)[24].

I denne sammenhengen mener jeg det er viktig å påpeke at heller ikke kyndighet er en statisk størrelse. En aktørs kyndighet kommer med andre ord til uttrykk gjennom måten han eller hun deltar i en tekstpraksis på. Det innebærer samtidig at en person kan være kyndig i møte med én type tekstpraksis, men mislykkes i møte med en annen. Heller ikke det å ha tilgang til og mestre teknologi alene, er ensbetydende med å være skriftkyndig. Teknologisk tilgang er heller ikke ensbetydende med å kunne forholde seg autonomt til tekster eller å kunne bruke digitale medier på kreative måter. Literacy er også koblet til makt på ulike måter, noe som blant annet kommer til uttrykk i dette sitatet som Tyner (1998) henter fra Kaestle:

> Literacy is discriminatory with regard to both access and content. Problems of discrimination are not resolved just because access is achieved: there is a cultural price tag to literacy. Thus, whether literacy is liberating or constraining depends in part on whether it is used as an instrument of conformity or of creativity. (s. 18).

I så måte blir diskusjoner som angår makt, og måten maktperspektiver kommer til syne tekstlig, relevant for å forstå og eventuelt forholde seg kritisk til måter barn deltar i teksthendelser på.

Gitt det som er skrevet til nå i dette kapitlet, blir altså det å skulle gi en vesensdefinisjon av hva literacy *er*, nærmest en umulig oppgave, fordi måter å skrive på, og måter å ta i bruk ord og andre semiotiske ressurser på når vi leser og snakker, vil variere med for eksempel tid, sted, deltakere og formålet med kommunikasjonen. I *Local Literacies* fremsetter imidlertid Barton & Hamilton (1998) seks sentrale trekk eller kjennetegn ved literacy:

> Literacy kan forstås som et samlet sett av sosiale praksiser, og disse praksisene springer ut av teksthendelser som er mediert gjennom skrevne tekster.
>
> Literacy er forbundet med ulike livsområder eller domener.
>
> Literacy er formålstjenlig og forankret i større sosiale formål og kulturelle praksiser.

[24] Hos Scollon & Scollon (2003) kalles forskning på situert mening for *geosemiotikk.*

> Literacy er forbundet med maktforhold og sosiale institusjoner, og noen typer literacy er mer dominerende, synlige og innflytelsesrike enn andre.
>
> Literacy er historisk situert.
>
> Literacy-praksiser er dynamiske, og nye praksiser tilegnes vanligvis gjennom uformell læring, og ved at mennesker gir mening til erfaringer.
>
> (s.7, min oversettelse)

I *Local Literacies* er det de skrevne tekstene som fremheves som medieringsform i en teksthendelse. Til tross for dette mener jeg de aspektene som trekkes frem hos Barton og Hamilton også er viktige for å forstå måten barn omgås multimodale og digitale tekster. Teksthendelser i barns hverdag må altså betraktes som både formålsrettede og situerte aktiviteter som er forankret i mer generelle praksiser i barnekulturen (se kapittel 9).

I det følgende gjør jeg rede for den forskningskonteksten som avhandlingen er en del av. I avhandlingen har jeg kombinert innsikter fra etnografisk orientert literacy-forskning, sosiokulturell læringsteori, systemisk funksjonell lingvistikk og sosialsemiotikk. Disse retningene presenteres i pkt. 2.3. Aller først vil jeg imidlertid begrunne *hvorfor* teoretisk og metodisk brobygging er nødvendig for å få tilgang til og for å kunne forstå teksthendelser i barns hverdag.

2.2 Teoretisk og metodisk brobygging

I avhandlingen har jeg trukket inn tekstanalyse i større grad enn det som er vanlig innenfor tekstetnografi og New Literacy Studies (heretter NLS). I avhandlingen forsøker jeg med andre ord å bygge bro mellom etnografi og situert literacy på den ene siden, og sosialsemiotikk og systemisk funksjonell lingvistikk (heretter SFL) på den andre. I studiet av skriftkultur ser vi nemlig gjerne en todeling i forskningen der det enten er tekstene på den ene siden, eller kontekst, kommunikasjonsdeltakerne og praksis på den andre, som vies oppmerksomhet (se f.eks. Anderson 2013; Burn 2009). I det følgende gjør jeg kort rede for denne todelingen.

Tekstnær forskning er vanlig innenfor diskursanalytiske, systemisk-funksjonelle og

sosialsemiotiske tilnærminger til tekst (se f.eks. Baldry & Thibault 2010; Kress & van Leeuwen 2006). Verktøy fra disse tradisjonene benyttes gjerne i analyser av læremidler, læreverk og barns egen tekstproduksjon. Det tekstnære perspektivet er imidlertid ikke like vanlig innenfor etnografi, noe som kan synes paradoksalt når nettopp det å samle inn og dokumentere tekstbruk, er en vanlig fremgangsmåte (se kapittel 3).

Innenfor etnografien vektlegges gjerne deltakerne og teksters funksjon i en sosial praksis i større grad enn tekstene i seg selv. I *Local Literacies* (Barton & Hamilton 1998) har Barton og Hamilton undersøkt literacy i et lokalsamfunn. I denne studien er det grundige analyser av de sosiale omgivelsene, men nærlesing av enkelttekster er bare gjennomført svært sporadisk[25]. Bruksperspektivet er også vanlig innenfor resepsjonsstudier og medieforskning knyttet til Cultural Studies-tradisjonen (se f.eks. Buckingham 2008; Burn 2009). I så måte har denne type medieforskning en parallell til etnografisk forskning på skriftkulturer, fordi Cultural Studies-tradisjonen i likhet med etnografi har konteksten i den forskningsmessige forgrunnen.

Burn (2009, s. 6-7) argumenterer for at det sosialsemiotiske perspektivet med fordel kan suppleres ved hjelp av metoder fra cultural studies-tradisjonen, og omvendt. Slik vil man også få en mer helhetlig forståelse av forholdet mellom tekst og kontekst, og forholdet mellom mulige teksttolkninger og faktisk realisering av de aktuelle tekstene. Dette er også et poeng hos Anderson (2013). I en oversiktsartikkel[26] drøfter Anderson måter SFL lar seg kombinere med NLS på, og hun peker på at disse retningene særlig har metodologiske perspektiver som kan utfylle hverandre. Denne metodologiske spenningen er, ifølge Anderson, lite diskutert i tidligere skriveforskning:

> A defining methodological tension between SFL and Situated Literacies lies in the aspects of multimodality on which they focus and the claims and implications drawn from their analyses. As such, they are useful for complementary purposes. This methodological tension has not been discussed in any detail as it pertains to literacy and writing studies. (ibid., s. 278)

Andersons oversiktsartikkel gir bare ett eneste eksempel på en studie der elevers tekstpraksis kombineres med nærlesing av tekst, og den artikkelen hun nevner, er en artikkel av Øystein Gilje (2010) der tre elever lager film med utgangspunkt i et manus en av elevene har skrevet på forhånd. Giljes formål er hovedsakelig «to identify a meeting point between

[25] Et eksempel er en analyse av et nyhetsbrev (se Barton & Hamilton 1998, s. 110).
[26] Anderson (2013) har gjennomgått fagfellevurderte artikler i tidsperioden 2009-2012.

research on media literacy and writing studies, a point where research on media literacy and sociocultural studies in writing seem to overlap in mediainfused educational contexts" (s. 516). Han ønsker dessuten å kombinere en sosiokulturell tilnærming med en multimodal tilnærming til tekstproduksjon i det mediepregede klasserommet (ibid.).

Brobyggingen kan synes å ha kommet lengre i nordisk sammenheng enn i den engelskspråklige forskningslitteraturen, og som Veum og Skjelbred (2013, s. 18) påpeker, er tekstforskningen i ferd med å endres, slik at vi etter hvert ser en sammensmeltning av de to ulike perspektivene. Det bildet av tekst- og literacy-forskningen som Anderson tegner, ville altså trolig sett noe annerledes ut dersom hun hadde hatt større innsyn i den nordiske tekstforskningen. I tillegg til Giljes (2010) artikkel er det eksempelvis nærliggende å trekke frem artiklene til Maagerø og Nyjordet i boka *Sammensatte tekster. Barns tekstpraksis* (2010) og Juuhls avhandling *I det mykje skrivne* (2014) (se pkt. 2.3.5.1).

Karlsson (2006, s. 168) påpeker at det ikke fins noen standarmodell for tekstanalyse med etnografisk innramming, men at dersom tekstanalyse benyttes, bør analysene ses i sammenheng med den konkrete bruken av dem: «Den vägledande principen bör vara att analysen ska förankra texterna i den konkreta användningen och ytterligare fördjupa förståelsen för hur texterna fungerar i det sammanhang de förekommer i». Tekstanalysene må med andre ord kobles til de funksjonene tekstene har i ulike kommunikative situasjoner.

For å forstå hvordan barn skaper mening ved hjelp av de tekstene og teknologiene de har til rådighet, mener jeg med utgangspunkt i det som er sagt over, at det vil være viktig å undersøke hva slags aktiviteter barna deltar i når de bruker Internett-tekster. Men det vil også være viktig å undersøke hva slags rolle tekstene fyller på et mer overordnet nivå i barnas hverdag. En slik tilnærming finner vi som nevnt tidligere hos Barton og Hamilton (1998), men vi finner den også i Anna Malin Karlssons (2006) studie av tekster i arbeidslivet. Også Burn (2009), som har gjort studier av elevers digitale tekstproduksjon, har et deltakerorientert perspektiv. Hos Burn kombineres det tekstnære og sosialsemiotiske blikket med analyse av hva elevene selv forteller om det de gjør. Barton og Hamilton (1998), som altså selv gjør få nærlesinger av tekst i studien *Local Literacies,* hevder at kombinasjonen av etnografi og studiet av tekst er fruktbar: *"*We believe there is much to be gained by from bringing together the study of literacy practices and the study of texts, and viewing texts as part of practices" (s. 258).

I avhandlingen bidrar jeg for det første med å vie interpretasjonen oppmerksomhet slik som Burn (2009) etterlyser i kritikken av den rene sosialsemiotiske tilnærmingen. Jeg kombinerer dessuten metoder fra SFL og sosialsemiotikk med metoder fra NLS. Gjennom å

gjøre dette, bidrar jeg også til den metodologiske diskusjonen som Anderson (2013) påpeker at er mangelfull. I likhet med Barton og Hamiltons studie av lokal literacy (1998) og Karlssons studie av literacy i arbeidslivet (2006) ønsker jeg å undersøke hva slags funksjoner tekster har i en bestemt sosiokulturell praksis (jf. forskningsspørsmål 1). Mitt eget prosjekt skiller seg likevel fra disse to etnografiske studiene ved at jeg i større grad tar hensyn til innholdsaspektet i tekstene samt deltakernes realisering av meningspotensialet som ligger i dem.

I denne avhandlingen har startpunktet for utforskningen av de åtte barnas literacy vært den hjemlige sfæren, og jeg har vært opptatt av tekster som brukes av barna i en fritidskontekst. Også på dette punktet skiller prosjektet seg fra mye av tidligere literacy-forskning i norsk kontekst, noe jeg har påpekt i kapittel 1. I mitt prosjekt har det vært et mål å løfte frem de tekstlige erfaringene som barna *selv* oppfatter som relevante i eget liv. Da har det vært naturlig å ta utgangspunkt i den hjemlige sfæren som nettopp ligger nærme det personlige og private.

En langt vanligere måte å undersøke literacy på er å la skolens tekstpraksiser være et forskningsmessig utgangspunkt, for deretter å undersøke hvorvidt disse praksisene støttes og bygges oppunder i hjemmet (Barton & Hamilton 1998, s. 189). Ifølge Barton og Hamilton (ibid.) kan dette bidra til at de hjemlige tekstpraksisene ufordelaktig betraktes gjennom skolens blikk. Når dette er sagt, så betyr det ikke at jeg anser skolske tekstpraksiser som irrelevante for mitt eget forskningsarbeid. Isteden betyr det at jeg ved hjelp at mitt eget forskerblikk forsøker å reversere den vanlige tilnærmingen. Dette fordi jeg mener det er vel så viktig å kunne betrakte skolens tekstpraksiser med utgangspunkt i barnas hjemlig tekstpraksiser.

2.3 Forskning på situert literacy, teknologi og tekster

Nedenfor vil jeg gjøre rede for ulike retninger innefor tekst- og literacy-forskningen. Jeg starter med å gjennomgå den etnografisk orienterte literacy-forskningen. Deretter presenterer jeg innsikter fra sosiokulturell-læringsteori. Her er det særlig forskning som angår læring og språket som artefakt jeg har ansett som relevant. Deretter presenterer jeg systemisk-funksjonell lingvistikk og sosialsemiotikk. Avslutningsvis presenterer jeg studier som angår

barn og multimodalitet, enten det dreier seg om multimodal tekstproduksjon, meningsskaping på Internett eller læringspotensialet i spill.

2.3.1 Etnografisk orientert literacy-forskning

Grunnlaget for dagens literacy-forskning ble lagt med blant andre Sylvia Scribner og Michael Cole (1981), Shirley Brice Heath (1983) og Brian Street (1984). Felles for disse forskerne er at de rettet oppmerksomheten mot literacy i sosial praksis, og denne forskningen bidro til å utvide den kognitive forståelsen av literacy. Disse forskerne står dermed som representanter for det som Bayhham og Prinsloo red. (2009, s. 1) betegner som den første generasjonen i literacy-forskningen[27].

Inspirert av Lev Vygotsky bidro Scribner og Cole (1981) til å forstå literacy som uløselig knyttet til kontekst. I sin etnografiske studie av Vai-befolkningen i Nordvest-Liberia, beskriver Scribner og Cole literacy utenfor utdanningssystemet. I dette forskningsarbeidet trekkes det opp en viktig linje mellom «skills» (ferdigheter) og sosial praksis. Mens skills inkluderer motoriske, kognitive og lingvistiske ferdigheter, vil praksis innebære å nyttiggjøre seg av disse på ulike måter i ulike situasjoner. Literacy må derfor knyttes til spesifikke formål i ulike brukssituasjoner: «Literacy is not simply knowing how to read and write a particular script but applying this knowledge for specific purposes in specific contexts of use" (Scribner & Cole 1981, s. 236).

Tekstetnografien har sitt utspring i etnografi og sosialantropologi. Tekstetnografien er særlig hensiktsmessig med tanke på å forstå hvem som bruker hvilke tekster til hvilke formål, og å forstå hvordan språkbruk kan relateres til for eksempel makt, kultur og måten samfunnet er organisert på. Begrepet *teksthendelse* (eng. *literacy event*), som er avhandlingens kjernebegrep (se pkt 2.5.1), ble utviklet av Heath (1982). I boka *Ways with words* (1983) undersøker Heath hvordan barns bruk av språket i tre ulike lokalsamfunn med ulike språklige kulturer og tradisjoner, bidrar til ulike måter å forholde seg til literacy på både på skolen og arbeidsplassen. Et hovedpoeng hos Heath (ibid.) er at situasjoner i det daglige vil kreve at

[27] De kognitive konsekvensene av literacy er omdiskutert (se f.eks Berge 2014 s. 490). Scribner & Cole (1981) vendte særlig kritikk mot Goody & Watt (1962) som i artikkelen «The consequences of literacy» hevdet at det var en sannsynlig sammenheng mellom bruk av skrift og måten mennesket tenker på. Goodys perspektiver trekkes også inn i nyere diskusjoner om literacy (se f.eks. Collin 2013). Goody kan dermed anses som en viktig forløper for dagens literacy-forskning, til tross for at han er eksludert i gjennomgangen til Baynham og Prinsloo (2009).

mennesker tar i bruk skrift. Literacy er med andre ord ikke bare knyttet til eksplisitte læringsaktiviteter slik som på skolen, men også til ulike uformelle situasjoner i det daglige.

I likhet med Scribner og Cole mener Heath (1994) at lesing ikke kan forstås som kun en teknisk ferdighet. Isteden er lesing en måte å trekke mening ut fra omgivelsene på. Hennes forskning på høytlesningssituasjoner i ulike hjem (ibid.), viser for eksempel at barnet relaterer innholdet i en bok til den verdenen det erfarer rundt seg. Det vil si at lesing ikke kan betraktes som et uttrykk for noe naturlig. Isteden må lesing forstås som et uttrykk for lært oppførsel.

Utgangspunktet for etnografisk orientert literacy-forskning er altså å undersøke hva mennesker bruker lesing og skriving til i hverdagen (Barton 2007, s. 3). Hos Barton og Hamilton (1998) benevnes denne formen for literacy som henholdsvis *vernacular literacy*, *everyday literacy* eller *home literacy.* Disse måtene å skrive og lese på kan kobles til den private eller personlige sfæren. Den uformelle literacyen betegnes av Hull og Schultz (2001, 2002) som «out of school-literacy». Literacy utenfor skolekonteksten er likevel ikke irrelevant for måten det leses og skrives på i mer institusjonelle settinger, noe flere forskere peker på og diskuterer (se f.eks. Barton & Hamilton 1998; Dyson 2003; Gee 2004; Hasan 2002; Heath 1983; Lankshear & Knobel 2013). Grensene mellom skolens tekstpraksiser og uformelle tekstpraksiser hjemme, kan derfor være overlappende eller influeres av hverandre.

Barton og Hamilton står som representant for det som Baynham og Prinsloo red. (2009, s. 1) kaller for den andre generasjonen i literacy-forskningen. Barton og Hamilton er i likhet med Heath opptatt av literacy i lokalsamfunnet. I den allerede nevnte studien *Local Literacies* (1998) undersøker disse to forskerne skriftbruk i Lancaster i England. I studien viser de hvordan literacy er koblet opp mot ulike funksjoner og personlige formål i det daglige. De viser også hvordan literacy bidrar til å skape struktur og mening i menneskers liv. En måte tekster kan fungere med tanke på å strukturere livet, er når man bruker tekster som kalendere, almanakker og huskelapper. Mennesker nyttiggjør seg også av tekster for å dokumentere livet, for eksempel når de skriver dagbok eller lager album. I tillegg kan det å lese og skrive bidra til å gjøre livet meningsfullt i seg selv. Når det gjelder literacy som gir livet mening, gir Barton og Hamilton eksempler på personer som bruker tekster til å dyrke egne hobbyer. Utover dette gir de eksempler på personer som bruker tekster som verktøy for å mestre utfordringer i egen hverdag. Det kan eksempelvis være når de leser seg opp på egen sykdom. Disse personene kan derfor betraktes som eksperter på ett eller flere områder som oppleves som relevante i eget liv.

En annen sentral innsikt fra den sosialt orienterte og lokalt forankrede retningen innenfor literacy-forskning, er at literacy er knyttet til ideologi, og må ses opp mot den

sosiale, kulturelle, historiske, politiske og økonomiske konteksten den er en del av. Street (1984, 2009) benytter termen «social literacies» for å fjerne ordets referanse til målbare ferdigheter, og for å understreke at de sosiale praksisene varierer med kontekst. Street (ibid.) trekker dessuten opp et viktig skille mellom literacy-forskning som kan ses i lys av en såkalt autonom modell og literacy-forskning som kan ses i lys av en såkalt ideologisk modell.

Street retter sterk kritikk mot forskning innenfor den førstnevnte modellen. Det er særlig forskernes vektlegging av de kognitive konsekvensene av literacy som kritiseres. Eksempelvis hevder han at det er en feilslutning at vestlig literacy, gitt skriftspråket, bidrar til en mer vitenskapelig tekning enn det som er tilfellet i såkalte «primitive» folkeslag uten skriftspråk (1984, s. 26). Fordi forskerne er preget av egen ideologi og fordommer, og ikke undersøker hvordan språkbruken fungerer i en sosial sammenheng, men isteden tolker den bokstavelig, vil forskningen være preget av feiltolkninger, ifølge ham: «Too often what has been taken as «illogical» or «mystical» is, in reality, pregnant with symbolic meaning which the observer has failed to appreciate through attempting to interpret it literally" (1984, s. 25). Dette får også følger for den formelle opplæringen fordi denne type forskning kan bidra til å opprettholde slike rådende ideologier, hevder Street (ibid.).

Street påpeker også at den type literacy som er i omløp i lokalkulturen ikke nødvendigvis er den som har status hos de som skal drive formell opplæring. Et viktig poeng er altså at literacy forekommer i andre sosiale institusjoner enn der det foregår eksplisitt skrive- og leseopplæring Fordi det eksisterer så mange ulike, og kanskje også uoppdagede praksiser, vil det være naturlig at en lærer tar hensyn til bare noen få utvalgte praksiser som han eller hun kjenner selv og oppfatter som viktige og rådende. Også Heath (1983) kommer med relevant kritikk av kontekstløs forskning på opplæring. Hun kritiserer den såkalte input-output-tenkningen i kvantitativ skole- og språklæringsforskning:

> From an ethnographic perspective, the irony of such research is that it ignores the social and cultural context which created the input factors for individuals and groups. Detailed descriptions of what actually happens to children as they learn to use language and form their values about its structures and functions tell us what children do to become and remain acceptable members of their own communities. (s. 8)

Som vi ser av sitatet over, er Heaths utsagn samtidig et argument for at literacy-forskning bør ha en etnografisk innramming. Den etnografiske literacy-forskningen tar nemlig et slikt hensyn til både den sosiale og den kulturelle konteksten der språklæringen foregår.

Også Barton (2007, s. 118-119) kritiserer et autonomt syn på literacy. Utover dette

kritiserer Barton literacy forstått som evolusjon (ibid., s. 121). Evolusjonsmetaforen fordrer at noe skjer naturlig, at det er en naturlig bevegelse eller utvikling, altså at literacy så å si er løsrevet fra sosiale praksiser og menneskelig handling og vilje. Isteden mener Barton at literacy må forstås som økologi. Økologi-metaforen som Barton benytter, er ment å synliggjøre hvordan skriftbruk, og det å være deltakende individ i ulike teksthendelser, står i et dynamisk forhold til sosial kontekst eller tekstpraksiser.

Streets ideologiske syn på literacy bør imidlertid nyanseres noe. I artikkelen «Revisiting Jack Goody to Rethink Determinism in Literacy Studies» retter Collin (2013) relevant kritikk mot forskerne innenfor det jeg tidligere har kalt for førstegenerasjons-forskningen på literacy. I denne artikkelen tar Collin også delvis Goody i forsvar, og han påpeker at til tross for at teknologien i seg selv ikke endrer samfunnet, så kan den likevel forme de betingelsene som gjør at endringer i samfunnet oppstår (s. 31). Street, som på sin side beskylder Goody for teknologisk determinisme, kan selv beskyldes for en form for *kulturell* determinisme, hevder Collin: «Thus unlike Goody, who is taken to define literacy as an independent variable, Street, construes the meanings and potentialities of literacy as dependent on context/social formation» (s. 30). I artikkelen lanserer derfor Collin en ny modell for å forstå forholdet mellom kultur og praksis. Ved hjelp av begrepet *overdeterminisme* viser han hvordan sosiale sfærer og praksiser innenfor disse, alltid vil influere alle andre sfærer. I så måte fungerer hver enkeltsfære som overdeterminerende for de andre.

2.3.2 Sosiokulturell læringsteori og forskning på artefakter

Den sosialt forankrede literacy-forskningen, slik vi finner den hos Scribner og Cole (1981), var inspirert av ideene til Vygotsky. Særlig Vygotskys (1978) teorier om mediering, gir mulighet for å forstå forholdet mellom menneskelig aktivitet, bruk av teknologi og kognitiv utvikling. Ifølge Vygotsky (ibid.) er bruk av språket grunnleggende i barnets utvikling fordi språket gjør det mulig å eksternalisere tenkning. I så måte har språket likhetstrekk med andre verktøy, eller såkalte *artefakter*, som mennesker tar i bruk når de utfører aktiviteter.

I sin primære form er artefakter bearbeidinger av naturlige objekter. De er altså menneskelige oppfinnelser. Eksempelvis kan en stein som mennesket finner i naturen få funksjon som våpen eller et fiskebein kan få funksjon som kam. PC, iPad og mobiltelefon er eksempler på artefakter av nyere dato, og i hverdagsspråket bruker vi gjerne betegnelsen «ny

teknologi» om disse gjenstandene, til tross for at de ikke nødvendigvis fremstår som nye for de barna som har hatt disse teknologiene tilgjengelig hele livet. I avhandlingen er disse innsiktene om artefakter nødvendige for å forstå hvordan barn håndterer virkeligheten ved hjelp av ulike tekster og teknologier. Artefakt-begrepet er derfor svært sentralt, og som nevnt i innledningskapitlet utgjør også artefaktene en del av en teksthendelse (Hamilton 2000, s.17).

Teorier om artefakter er blant annet utviklet av Wartofsky (1979) og Wertsch (1998). Innenfor pedagogisk tekst- og medieforskning brukes gjerne artefaktbegrepet for å forstå forholdet mellom læring, teknologi og mennesker (se f.eks. Akkermann & Bakker 2011; Säljö 2005; Østerud & Skogseth red. 2008). En sentral innsikt fra forskningen på artefakter er at mennesker, ved hjelp av språk, tekster og teknologi, kan gripe inn i sin egen virkelighet. Mennesket kan med andre ord forstås som et individ som både produserer og tar i bruk redskaper, og gjennom dette ikke bare lever i verden, men også er i stand til å omforme verden i tråd med sine formål (Säljö 2005).

Med utgangspunkt i Wartofskys teorier (1979) kan vi snakke om primære, sekundære og tertiære artefakt-nivåer. Grensene mellom de ulike typene kan være glidende og må ikke forstås som absolutte. Primære artefakter har blitt til gjennom en omforming av de naturlige omgivelsene, og kan for eksempel være våpen, verktøy eller andre fysiske redskaper. Papir og blyant kan ses på som slike primære artefakter. Sekundære artefakter er redskaper som er utviklet for å bevare ferdighetene som trengs for å kunne benytte de primære artefaktene, og det kan således være instrukser, oppskrifter, normer eller regler. Disse er da av informativ eller pedagogisk art. Det kan for eksempel være lærebøker eller bruksanvisninger. Det tredje artefakt-nivået utgjør tenkte virkeligheter som vitenskap eller kunst. Disse kan både farge og forandre måten vi tenker om verden på. Eksempler på tertiære artefakter kan være kunstverk, litteratur, modeller eller paradigmer som åpner opp for å se verden fra et annet perspektiv enn det vante. Ifølge Østerud og Skogseth (2008, s. 30) er det nødvendig å beherske alle for å være på høyde med ulike utfordringer i dagens samfunn. Videre vil de nye digitale mediene endre premissene for læring (se Selander, Åkerfeldt & Engström 2007; Gilje 2014), og gjennom dette bidra til nye måter å forholde seg til verden på.

En forsker som har vært opptatt av læring og artefakter, er Roger Säljö. Ifølge Säljö (2005) er tenkning intimt koblet til inskripsjoner. Inskripsjoner kan defineres som «fysiska redskap med diskursiva distinktioner inskrivna i seg» (Säljö 2005, s. 51). Et eksempel kan være klokken, der vår kulturs forståelse av tid er innskrevet i selve artefaktet i form av for eksempel sekundviseren. Også ord kan forstås som inskripsjoner fordi begreper kan ha en fiksert mening (ibid., s. 52). Poenget er at inskripsjonene gjør det mulig å bevare erfaringer

utenfor kroppen i form av såkalte eksterne minnesystemer. Til tross for at tenkning som en indre prosess ikke er observerbar, er det altså mulig å beskrive hvordan mennesker forholder seg til inskripsjoner og artefakter ytre sett.

En annen forsker som har undersøkt det semiotiske meningspotensialet i artefakter, er Anders Björkvall. I en studie av IKEA-bord (Björkvall 2009a), viser han at ulike bord tilbyr ulike måter å kommunisere på. Dette har igjen sammenheng både med bordets utforming og verdier som er knyttet til bordets materialitet. Også Karlsson (2006) viser hvordan et fysisk miljø bidrar til måten det kommuniseres på. I hennes studie av skriftbruk i vanlige svenske yrker, viser hun hvordan arbeidsplassens fysiske utforming preger og strukturerer måten det skrives på innenfor de ulike yrkene (ibid.) Eksempelvis har passasjersetet i lastebilen en viktig funksjon for lastebilsjåføren, fordi det fungerer som et kontormiljø der lesing, skriving og lagring av tekster foregår (Karlsson 2006, s. 50-52).

Også Per Holmberg (2013) viser at tekstens fysiske utforming og plassering i omgivelsene får betydning for måten det leses på. I en analyse av den svenske runesteinen *Rökstenen*, samt en analyse av organiseringen av et klasserom, viser Holmberg at lesingen også må ses som en forbindelse mellom kroppens plassering og teksten, samt tekstens plassering i landskapet eller klasserommet. Tekstens utforming og plassering, enten det er snakk om en runestein eller en lesebok, har i så måte en viktig funksjon med tanke på å skape relasjonell mening[28]. En liknende tilnærming har Selander & Kress (2010) som utforsker det de kaller didaktisk design for læring. De viser hvordan både fysiske og virtuelle læringsomgivelser inviterer til bestemte måter å lære på. Dette får igjen konsekvenser for måter mennesker selv reproduserer mening. Selander & Kress (ibid.) viser for eksempel hvordan læring kommer til uttrykk i en barnetegning eller på et kart over en museumsutstilling. Også organiseringen av selve læringsrommet, enten det dreier seg om klasserommet eller skolebygget som helhet, er av betydning for læringen, noe som det gis flere eksempler på i boka *Enter. Veien mot en IKT-didaktikk* (Østerud red. 2009).

Flere av disse ovennevnte forskerne er altså opptatt av artefaktenes pedagogiske potensial i én konkret læringsituasjon eller i et bestemt læringsrom. Innenfor den pedagogisk-orienterte medieforskningen er man imidlertid også opptatt av hvordan artefakter fungerer på tvers av ulike læringssituasjoner (se Akkermann & Bakker 2011). Pierroux (2012) viser eksempelvis hvordan mobiltelefonen kan fungere som brobygger for elever på tvers av to

[28] Holmberg (2013) utvider i denne artikkelen Hallidays forståelse av relasjon (tenor) som viser til den sosiale forbindelsen mellom dem som deltar i teksten. Holmberg argumenterer for at også artefakter kan bidra til å skape interpersonell mening (s. 25).

læringsrom: et museum på den ene siden og klasserommet på den andre. Gilje (2008) er inne på noe av det samme. Han påpeker at Internett har et brobyggingspotensial i det han kaller «nettverksklasserommet». I den tidligere nevnte artikkelen «Digital medieproduksjon i nettverksklasserommet» skriver Gilje (ibid.) at Internett i klasserommet tilbyr nye muligheter for læringsfellesskap. Nettverksklasserommet kan fungere som et møtepunkt mellom to kulturer: klasserommets læringskultur og praksiser på den ene siden, og Internetts mediekultur og praksiser som elevene opererer i på fritiden på den andre siden. De tekstlige og teknologiske forbindelseslinjene mellom skolen og hjemmet kan med andre ord gå begge veier.

Et annet eksempel på brobygging mellom ulike læringskontekster er når tekstlige artefakter tas med fra barnas privatkultur og inn i klasserommet, der de blir benyttet som utgangspunkt for kritisk diskusjon og tekstsamtale mellom lærere og elever. Et eksempel på et slikt vellykket undervisningsopplegg med teksten som grenseoverskridende artefakt, kan finnes hos Vasquez (2005). Med støtte fra læreren klarer barna etter hvert å gjennomskue at uttrykksmåter og formuleringer som går igjen på barnas Pokémon-produkter, er et ledd i markedsføringen av kortene. En slik kritisk distanse til egen tekstkultur vil kunne bidra til at barna får makt over de tekstene de har rundt seg, fordi de da selv kan ta stilling til om de vil la seg påvirke eller ikke

Artefakter muliggjør altså læring. Samtidig kan læring også resultere i artefakter. Hos Wenger (2004) kalles denne formen for læring for tingsliggjøring. Tingsliggjøring skjer eksempelvis når bestemte sosiale praksiser resulterer i nye begreper, byggverk, dokumenter eller lover (ibid, s. 72-77). Disse tingsliggjorte erfaringene eller stivnede aktivitetene kan i neste omgang inngå i nye kommunikasjonssituasjoner og bli gjenstand for nye sosiale handlinger. Med Wengers (2004) ord kan vi uttrykke dette som at tingsliggjøring skaper nye betingelser for nye meninger (s. 84).

Innenfor sosiokulturell læringsteori kan også *språket* betraktes som et foredlet, sosialt redskap som har utviklet seg over tid (se f.eks. Säljö 2005). En slik tenkning om språk er sammenfallende med sosialsemiotisk syn på språk og tekst som tar utgangspunkt i Hallidays teorier. Ifølge Halliday (Berge, Coppock & Maagerø 1998) er de språklige systemene systemer av semantisk mening, og ved hjelp av disse kan mennesker både begripe verden og gripe inn i verden: «Gjennom de språklige erfaringene barn og unge skaffer seg under reisen, utvikler de måter å tenke på, og måter å handle på (Berge mfl. 1998, s. 19).

Språket som et sosialt produkt, fremheves også hos Asdal mfl. (2008) som skriver at språket kan ses på som «et *kollektivt produkt* som grupper av mennesker sammen har utviklet

og fortsatt utvikler for å kunne gripe inn i og begripe virkeligheten» (s. 73, min utheving). I dette sitatet kommer det også frem at språket er dynamisk. Det utvikler seg i takt med menneskene og deres behov. De artefaktene som mennesker tar i bruk når de kommuniserer, er imidlertid ikke nøytrale formidlere av informasjon, men utgjør forutsetningene for hvordan noe kan skrives, leses og sies. Vi kan si at de både utgjør premissene for hvordan kunnskap om verden kan presenteres, og hvordan mennesker er sosiale med hverandre på.

De forskningsmessige bidragene som er nevnt ovenfor, vitner om at menneskets måte å bruke artefakter på er koblet til semiotisk meningsskaping. Beskrivelsen av denne symbolske måten å forholde seg til verden på finner vi innenfor SFL og sosialsemiotikk. Disse retningene, som jeg presenterer i det følgende, tilbyr altså perspektiver som supplerer den sosiokulturelle tilnærmingen, fordi de gir detaljerte beskrivelser av hvordan semiotiske ressurser fungerer som artefakter. SFL og sosialsemiotikken tilbyr «grammatikker»[29] der de tegnsystemene som mennesket tar i bruk når det håndterer verden, beskrives.

2.3.3 Systemisk funksjonell lingvistikk

Når det gjelder beskrivelsen av det lingvistiske språksystemet og dets relasjon til språkbruk og kontekst, er det særlig teoretikere innenfor SFL som har bidratt med viktige innsikter[30]. Opphavsmann til denne retningen innenfor språkvitenskap, Michael Halliday, definerer semiotikken som et studium av mening der lingvistikken er *en* form for semiotikk (1998, s. 68). Meningene er ifølge Halliday uttrykt gjennom ord og strukturer, som igjen blir omkodet i lyd eller i skrevne symboler. Halliday-skolens meningsbegrep snur så å si den tradisjonelle eller formelle grammatikken på hodet. I formell og generativ grammatikk er syntaks utgangspunktet for analyse, og man er altså primært interessert i språkets form. For Halliday er det imidlertid hva slags *mening* språket uttrykker som er primært, og videre hvordan denne meningen uttrykkes gjennom form (Berge mfl. 1998, s. 35).

Innenfor SFL tenker man at språket står i et dynamisk forhold til den virkeligheten det er en del av, og språket preges snarere av konvensjon enn tilfeldighet. Hallidays systemisk

[29] Når «grammatikker» her settes i hermetegn, er det for å understreke at SFL og sosialsemiotikk skiller seg fra tradisjonell skolegrammatikk og eksempelvis Saussures beskrivelse av språket som system (se f.eks Gullichsen 1990 for en presentasjon av Saussures språksyn). Systemet ses i SFL og sosialsemiotikk i sammenheng med sosiale og kulturelle faktorer. Språket gjør også en jobb i en kontekst, og det betraktes derfor som *funksjonelt* (Halliday 1998a, 1998b, 2004).

[30] Både sosialsemiotikk og SFL drar veksler på semotikk. Semiotikken, som kan defineres som vitenskapen om tegn og tegnsystemer, springer hovedsakelig ut av ideene til Ferdinand de Saussure og hans idé om en *semiologi* som skulle studere tegnenes liv i det sosiale liv (se f.eks Berge m.fl. 1998, s. 21).

funksjonelle grammatikk står særlig i kontrast til Saussures ideer om tegnet (se Berge mfl. 1998, s. 21). Innenfor SFL tenker man seg at de grammatiske kategoriene uttrykker noe konkret i forhold til virkeligheten. Et tegns forhold mellom uttrykk og innhold er altså *ikke* tilfeldige i Saussursk forstand. Isteden er meningen til et tegn kontekstavhengig og på vesentlige måter knyttet til stedet for meningsskapingen. Denne ikke-tilfeldige relasjonen mellom språk og virkelighet kommer til uttrykk hos Halliday (1998b, 2004) gjennom begrepet *metafunksjon.* Metafunksjoner er de overordnede oppgavene språket brukes til. Språket brukes for det første til å uttrykke meninger om fenomener og ting i verden. For det andre brukes det til å uttrykke meninger om relasjoner mellom personer i verden. For det tredje brukes det til å skape meningsfull sammenheng i tekster og i forhold til kontekst. Disse metafunksjonene kalles henholdsvis *den ideasjonelle*[31]*, den interpersonelle og den tekstuelle metafunksjonen*.

2.3.4 Sosialsemiotikk og multiliteracies

Der boka tidligere har dominert som medium, slik som for eksempel på skolen, har skjermen nå fått større dominans (Kress 2008, s. 9). Innenfor dagens literacy-forskning, eller tredjegenerasjonsforskningen på literacy, er det derfor en økt forskningsmessig oppmerksomhet mot nettopp digital literacy (Baynham & Prinsloo red. 2009, s.2). Dette skiftet i forskningsfeltet betegnes gjerne som «the digital turn» (Mills 2010).

De siste to tiårene har termen «new literacies» blitt tatt i bruk for å kunne skape en tematisk ramme omkring pedagogiske og teoretiske diskusjoner som angår forholdet mellom såkalt «ny» og «gammel» teknologi (Lankshear & Knobel 2013, s. 2). Med utgangspunkt i Buckingham påpeker Lankshear og Knobel at en viktig innsikt innenfor New Literacies Studies, er at nye praksiser og bruksmåter tar utgangspunkt i tidligere og eksisterende praksiser. Samtidig er det ikke til å komme utenom at nyere teknologi ofte betraktes som noe grunnleggende annerledes enn tidligere tiders teknologi, og i så måte også ses på som en «trussel» mot papirbasert literacy.

Tekst-, medie- og språkforskere i dag vektlegger i større grad enn tidligere hvordan skriften samspiller med andre modaliteter. En bok som har vært svært innflytelsesrik med

[31] Som nevnt i innledningskapitlet, er jeg særlig opptatt av å undersøke den ideasjonell metafunksjonen (se forskningsspørsmål 2, pkt 1.3). Den ideasjonelle metafunksjonen presenteres derfor grundigere i pkt. 2.7.3.1.

tanke på visuell meningsskaping, er boka *Reading Images. The grammar of Visual Design* (2006 [1996]). I denne boka utvikler Kress og van Leeuwen en teori som de kaller for en «visuell grammatikk». Den visuelle grammatikken er en videreutvikling av SFL, og den redegjør for bildet som modalitet. I *Reading Images* analyserer Kress og van Leeuwen flere ulike typer multimodale tekster, deriblant barnetegninger (se s. 37). Det er et viktig poeng at den visuelle grammatikken, i likhet med skriftspråksgrammatikk, ikke er en universell grammatikk. Isteden er den *kulturelt spesifikk* (Kress & van Leeuwen 2006 s. 4). Bildegrammatikken er heller ikke statisk, men den står i et dynamisk forhold til kulturen, og den vil derfor kunne endres over tid.

The New London Group (heretter NLG) bygger ut den sosialsemiotiske tenkningen ytterligere og har lansert termen *multiliteracies* (Cope & Kalantzis red. 2000). All menneskelig kommunikasjon foregår ved hjelp av *flere* tegnsystemer, ifølge NLG. NLG hevder at kommunikasjon tar utgangspunkt i seks grammatiske systemer eller meningsmønstre, henholdsvis lingvistisk, visuell, spatial (romlig), gestural, auditiv og multimodal (ibid.). De fem første systemene tilbyr semiotiske ressurser som muliggjør meningsfull kommunikasjon mellom mennesker. Det siste meningsmønstret, det multimodale, representerer sammenkoblingen mellom de fem andre systemene.

For at et meningsmønster skal kunne betraktes som en modalitet, må det være en delt kulturell forståelse av et sett av ressurser og hvordan disse er organisert for å realisere mening, påpeker Jewitt (Jewitt red. 2009, s. 22). Med henvisning til Kress, påpeker Jewitt også at tegnet er et produkt av en kompleks interaksjon som har å gjøre med aktørens fysiologiske, psykologiske, følelsesmessige, kulturelle og sosiale bakgrunn (ibid., s. 31). Med andre ord er det aktørens interesse som avgjør hva slags tegn det er mest hensiktsmessig å bruke i en gitt situasjon.

Den visuelle grammatikken har hatt stor gjennomslagskraft i tekstforskningen. Innenfor multimodalitetsforskningen har det imidlertid etablert seg to andre retninger i tillegg til den sosialsemiotisk orienterte retningen. De to andre retningene, multimodal diskursanalyse og multimodal interaksjonsanalyse, forholder seg noe annerledes til forståelsen av semiotiske ressurser og til kontekst, noe jeg gjør kort rede for i det følgende.

Anthony Baldry og Paul J. Thibault (2010) plasserer seg innenfor multimodal diskursanalyse. Disse forskerne har videreutviklet den visuelle grammatikken blant annet med tanke på dynamiske tekster og Internett-tekster. Baldry og Thibaults teorier er derfor av relevans for mine egne analyser av nett-tekster. Innenfor multimodal diskursanalyse vektlegges den sosiale konteksten som avgjørende for meningsskapingen, og Baldry og

Thibault viser hvordan mening er bygd opp av funksjonelle enheter. Blant annet introduserer de termen *cluster* (heretter *meningsklynge*, min oversettelse) for å beskrive hvordan tekstelementer på eksempelvis en skjermside kan ha ulike funksjoner i teksten som helhet (se pkt. 4.2.2).

Ron Scollon og Suzie Wong Scollon (2003) og Sigrid Norris (2004) kan sies å høre til den sistnevnte retningen, såkalt multimodal interaksjonsanalyse. Denne type kommunikasjonsforskning tar i større grad utgangspunkt i menneskelige handlinger i sosiale omgivelser. I boka *Discourses in Place* undersøker Scollon og Scollon (2003) forholdet mellom semiotikk og den fysiske verdenen, og de viser hvordan betydningen av tegn, eksempelvis slik de forekommer på veiskilt, er basert på og må ses i forhold til den fysiske lokaliseringen. Både innenfor Scollon og Scollons (ibid.) såkalte *geosemiotikk* og innenfor de tidligere nevnte retningene i sosiokulturell læringsteori, vektlegges de fysiske omgivelsene og tilgjengelige artefaktene å være av relevans for læring og meningsskaping.

Mens man innenfor multimodal interaksjonsanalyse gjerne er opptatt av muntlig språkbruk, som da inkluderer kroppspositurer, gester, intonasjon og ansiktsuttrykk, er man innenfor sosialsemiotikk og multimodal diskursanalyse i større grad opptatt av tekst. De ulike tilnærmingene lar seg derfor ikke nødvendigvis kombinere problemfritt. Dette skyldes at de ulike retningene vektlegger ulike deler av menneskelig meningsskaping, og de tilbyr derfor også ulike typer analyseverktøy. Norris (2004) undersøker imidlertid hvordan tekster, i likhet med andre artefakter, kan inngå i sosiale situasjoner, og hun synliggjør dessuten hvordan ulike kommunikative handlinger kan foregå parallelt på ulike nivåer i en kommunikasjonssituasjon (s. 11). I så måte kan deler av Norris´ beskrivelser av multimodal interaksjon der tekster er involvert, minne om måten læring og håndtering av redskaper fremstilles i sosiokulturell læringsteori.

Når dette er sagt, ligger min egen tilnærming nærere sosialsemiotikken og multimodal diskursanalyse enn multimodal interaksjonsanalyse. Jeg mener likevel at Norris´ (2004) analysebegreper er nyttige for å kunne supplere den mer strukturelle og grammatiske beskrivelsen av enkelttekster og semiotiske ressurser, nettopp fordi Norris vektlegger hvordan deltakernes sosiale *handlinger* foregår på overordnede og underordnede nivåer (se pkt.2.5.1). I forskningsspørsmålene, slik de er formulert i kapittel 1, ønsker jeg nettopp å få svar på hvordan ideasjonell mening skapes gjennom ulike prosesstyper, men jeg ønsker også å få svar på hvordan barna realiserer tekstenes meningspotensial gjennom selv å utføre handlinger, og i denne sammenhengen er Norris´ begreper av relevans.

2.3.5 Forskning på barn, medier og multimodalitet

I norsk kontekst er svært mye av den eksisterende multimodalt orienterte tekstforskningen som angår barn og ungdom, forankret i en barnehage- eller skolekontekst. Et av disse bidragene er *Sammensatte tekster. Barns tekstpraksis* (Tønnessen red. 2010) som springer ut av forskningsprosjektet "Multimodalitet, leseopplæring og læremidler" (MULL) ved Universitetet i Agder. I denne boka undersøkes eksempelvis elevtekster, digitale læringsressurser og arbeid med digital historiefortelling. Boka *Literacy i læringskontekster* (Skjelbred & Veum 2013) er et annet forholdvis nytt bidrag til dette feltet, og her studeres eksempelvis tekstskaping i barnehagen og klasserommet samt multikulturell literacy[32].

Både i og utenfor norsk kontekst fins det svært mange eksempler på forskning som tar for seg lærebøker, læremidler og elevers egen faglig forankrede tekstproduksjon. Felles for disse studiene er at de drar veksler på sosialsemiotikk, SFL og diskursanalyse. Disse forskerne tar for seg multimodale tekster innenfor en rekke fag som for eksempel matematikk (Bezemer & Kress 2008; Maagerø 2010), naturfag (Knain 2015; Løvland 2011; Martin 1998), samfunnsfag (Løvland 2011), norsk (Flatøy 2010) og RLE (Haakedal 2010).

Denne forskningen trekker inn aktørperspektivet i ulik grad. Det er derfor særlig de studiene som kombinerer tekstanalyse med analyse av deltakernes tolkninger, som er interessante med tanke på mitt eget prosjekt. I artikkelen «Hva skal vi med trollene?» (Maagerø 2010) viser Maagerø hva slags funksjon trollene i matematikkbøker har, men hun undersøker samtidig hvordan elevene selv oppfatter illustrasjonene. Ifølge Maagerø har elevene klare forventninger om at illustrasjonene skal ha en informativ funksjon i matematikkboka. Også Løvland (2011) tar hensyn til elevenes egen bruk av tekst i klasserommet. Hun diskuterer ulike typer lesere i møte med multimodale tekster, og argumenterer for at multimodale tekster «ikkje først og fremst er eit tilbod til dei svakaste lesarane, slik mange både barn og vaksne har ein tendens til å meine, men også er viktig for å utvikle leseferdigheit på eit høgare nivå (ibid., s. 156).

Bruk av teknologi i ulike faglige kontekster undersøkes også i prosjektet *Ark&App.* I dette prosjektet undersøkes bruk av digitale verktøy i fagene matematikk, engelsk, naturfag og samfunnsfag. Bak prosjektet står blant annet Øystein Gilje, Kenneth Silseth og Erik Knain. Prosjektets formål er, slik det presenteres på *Ark&Apps* prosjektsider (2014)[33], å undersøke hvordan læremidler blir brukt i undervisningsopplegg, med særlig vekt på hvordan ulike

[32]« Multikulturell literacy» viser til literacy i det flerspråklige klasserommet, og bidragsyterne i denne delen av boka tar blant annet for seg andrespråkselevers lesing og tekstproduksjon.
[33] Adresse for prosjektsiden: http://www.uv.uio.no/iped/forskning/prosjekter/ark-app/

læremidler skaper engasjement i ulike former for interaksjon mellom lærer og elev. Forholdet mellom barns bruk av digitale verktøy på skolen og hjemme er også beskrevet i Anne Mette Bjørgens (2013) avhandling *Digitale praksiser i samspill mellom kontekster*. Bjørgen er imidlertid ikke primært opptatt av lesing og skriving i de digitale mediene, og hun vektlegger derfor heller ikke literacy og multimodal meningsskaping.

I norsk sammenheng mener jeg at det mangler forskning på barns måte å skape mening med tekst på utenfor en skolsk eller pedagogisk setting. Foreløpig finnes det sparsomt med studier som undersøker forholdet mellom tekster og tekstpraksiser i privat kontekst i den aktuelle aldersgruppa. Barns mediehverdag er likevel blitt utforsket av blant andre Elise Seip Tønnessen (2007) i boka *Generasjon.com*. Tønnessens longitudinelle studie følger barn fra fireårsalderen og frem til ungdomstida, og studien viser hvordan barna og ungdommene bevisst forholder seg til og tolker ulike medieuttrykk på TV og på Internett. Samtidig viser studien hvordan barns valg og preferanser også styres av kulturelle normer og preger deres identitet.

Et nytt og kjærkomment bidrag til nyere literacy-forskning er avhandlingen til Gudrun Kløve Juuhl (2014) med tittelen *I det mykje skrivne. Ei undersøking av ungdoms digitale tekstar i skule og fritid som situerte, retoriske handlingar*. Juuhl undersøker ungdommers skriving som situerte retoriske handlinger med særlig vekt på etos-perspektivet i tekstene. Til tross for at Juuhl hovedsakelig har en retorisk innfallsvinkel til analysene, og ikke primært vektlegger de multimodale tekstkvalitetene, har Juuhl likevel delvis et tekstlig og teoretisk fokus som ligger nær mitt eget prosjekt.

Et annet liknende prosjekt som ligger nært opp til mitt eget, er prosjektet *Barn og unges læringsløp i Groruddalen.* I dette prosjektet undersøkes overganger mellom ulike læringskontekster som hjem og skole, og på prosjektsidene gjør prosjektlederne, deriblant Ola Erstad og Hans Christian Arnseth, rede for sine forhåndsantakelser:

> Vår antagelse er at forholdet mellom ulike læringskontekster i dag utfordres fra en rekke kanter, ikke minst i forhold til teknologiutviklingen. På denne bakgrunn er det viktig å få bedre forskningsbasert kunnskap om hvordan elever bringer med seg kunnskapselementer fra fritiden og i hjemmet til skolen (2014)[34]

Mitt prosjekt har en klar likhet med dette prosjektet med tanke på å få forskningsbasert kunnskap om de såkalte kunnskapselementene barn tilegner seg på fritiden.

Siden det foreløpig er få forskningsbidrag i norsk sammenheng som undersøker

[34] Adresse for prosjektsiden: http://www.uv.uio.no/iped/forskning/prosjekter/erstad-learning-lives/

literacy i en fritidskontekst, har jeg også måttet skjele til studier *utenfor* norsk kontekst. Nyere bidrag i tradisjonen etter Heath, finner vi eksempelvis i forskningen til Anne Dyson (2003). Hun viser hvordan barn nyttiggjør seg normer de har tilegnet seg i privat- og populærkulturen når de kommuniserer på skolen. Barna i denne studien skaper kommunikativ mening ved hjelp av ressurser som de har tilgang på gjennom eksempelvis mediekultur og religiøs kultur. Ressurser som barna henter fra kontekster utenfor skolen, blir byggesteiner som barna benytter seg av når de deltar i teksthendelser på skolen (Dyson 2003, s. 50).

Et annet sentralt bidrag som er av relevans for mitt eget forskningsprosjekt, er forskningen til Andrew Burn. I boka *Making New Media. Creating Production and Digital Literacies* (2009) tar han for seg digital tekstproduksjon i klasserommet. Burns forskning er særlig metodisk interessant med tanke på mitt eget prosjekt, fordi Burn kombinerer studiet av deltakernes måte å skape tekst på med sosialsemiotisk analyse av de tekstene som barna faktisk produserer. Barns møte med populærkulturens tekster og digitale tekster blir også utforsket på ulike måter i boka *Popular Culture, New Media and Digital Literacy in Early Childhood* (Marsh red. 2005), hvor vi blant annet finner den allerede nevnte studien til Vasquez (2005).

Hos the New London Group finner vi begrepet *tilgjengelig design* (eng. *available design*) som kan ses i sammenheng med de såkalte byggesteinene i den nevnte studien til Dyson. I boka *Multiliteracies. Literacy Learning and the Design of Social Futures* (Cope & Kalantzis 2000) beskrives tilgjengelig design både som semiotiske systemers grammatikk og diskursordener (s. 20-21). Diskursordener vil si konvensjoner som er knyttet til en bestemt bruk av språket i bestemte lokaliteter, kulturer og institusjoner eller i mer private livsverdener. Diskursordenene gir seg til kjenne i form av for eksempel stil, sjanger og stemmer. I *Multiliteracies* bidrar blant annet Norman Fairclough med analyser av slike diskursordener.

Forskning på literacy viser at det er mulig å være skriftkyndig i en hjemlig kontekst, men likevel å oppleve å mislykkes i møte med skolens skriftkultur, noe som ofte forklares med blant annet ulikheter i sjangre, forskjell i skrivingens status og skrivingens ulike funksjoner i hjemmet og på skolen. Problemstillinger knyttet til dette drøftes blant annet i boka *School´s Out! Bridging Out-of-School Literacies with Classroom Practice* (Hull & Schultz red. 2002). Ifølge Livingstone (2009) har foreldrenes utdanningsnivå og kulturelle kapital[35] betydning for hvorvidt barna lærer å bruke Internett konstruktivt (Livingstone 2009, s. 55). Hun peker også på at det er større sannsynlighet for at høyt utdannede foreldre støtter

[35] Begrepet *kulturell kapital* henter Livingstone fra Pierre Bourdieu.

mer positivt oppom pedagogiske verdier og aktiviteter hjemme enn lavt utdannede foreldre (ibid). Et liknende poeng har Gee (2004) som hevder at noen barn utvikler prototyper på akademisk språk hjemme, noe som gir disse barna klare fordeler i møte med skolens tekstkultur.

For noen barn vil også den hjemlige literacyen primært være koblet til muntlig eller visuell meningsskaping som i fotografier og tegninger, noe som gjør at brobyggingen mellom skole og hjem kan være vanskelig (se f.eks. Skilton-Sylvester i Hull & Schultz red. 2002). Også Kress (1997) drøfter potensielle utfordringer i brobyggingen mellom skole og hjem. I boka *Before Writing: Rethinking the Paths to Literacy* viser han hvordan skiftet fra visuell til skriftlig representasjon også innebærer et skifte fra romlig tekstorganisering til organisering etter tidsmessig kronologi. Dette skiftet kan potensielt være problematisk: «For children who learn alphabetic writing, the path is from drawing images to the drawing of sound, a path which takes them across a chasm which not all manage to negotiate, a shift from spatial display to sequences in time» (ibid., s. 137).

2.3.5.1 Forskning på digital kompetanse, internettbruk og spill

Forholdet mellom Internett og sosial endring har blitt debattert mye de siste årene, og barn kan sies å ha en dobbeltrolle i den postmoderne samfunnsutviklingen. På den ene siden anses de for å være pionerer eller unge eksperter som leder an den teknologiske utforskningen. På den andre siden anses de for å være i en særlig sårbar stilling fordi det er bestemte risikoer knyttet til det å opptre virtuelt. Dette motsetningsforholdet vektlegges i det omfattende forskningsprosjektet *EU Kids Online* som undersøker barns Internettbruk i 33[36] europeiske land (Livingstone 2009, s.2). Eksempelvis vil nettmobbing kunne være en risiko (se også Staksrud 2013). Det vil også være risiko knyttet til det å legge ut bilder eller å være for privat. I tillegg er det en viss fare for at barn kan komme ut for pornografi eller møte personer de ikke har møtt ansikt til ansikt. Det må også nevnes at det er risiko ved brukergenerert innhold som er potensielt skadelig slik som informasjon om pro-anorexi, selvmord eller stoffmisbruk (Haddon, Hasebrinck & Ólafsson mfl. 2014, s. 17).

Til tross for de nevnte risikoene, viser forskning at Internett også gir muligheter knyttet til det å ha sosial kontakt med andre. Hagen og Wold (2009, s. 46) påpeker for

[36] Dette tallet gjelder for prosjektperioden 2011-2014

eksempel at Internett kan være av verdi for de unges mentale helse. De hevder dessuten at foreldre ofte undervurderer hvor viktig nettet er for barna med tanke på det å opprettholde sosiale relasjoner, og det å kunne dele opplevelser med andre samt å bli underholdt (2009, s. 48). Hos Ito mfl. (2010) blir den sosialt drevne interessefunksjonen definert som en egen sjanger, såkalt «hanging out». Det er altså liten tvil om at det å bruke digitale medier og å være på nettet er sosialt betydningsfullt for barn.

I økende grad er også de digitale mediene med på å forme barns identitet, og mediebruk og livsvaner blir i så måte alternativer til de mer tradisjonelle identitetsmarkørene som kjønn, alder, etnisitet og stedstilhørighet (Livingstone, 2009, s. 12). Når det gjelder tekstlig identitetsdannelse[37], viser også Hoem og Schwebs (2008) at selvfremstilling i sosiale medier er en sentral del av det å utvikle literacy, og de hevder at selvfremstillingen kan benyttes som utgangspunkt for å lære elever å delta i nett-offentligheten. I noen studier vektlegges det at barn er *aktive skapere* av mening i medieaktiviteter, slik som eksempelvis hos Tønnessen (2007) og Nyjordet (2010). Denne forskningen kan bryte med hverdagslige forestillinger om at medier er passiviserende. I Nyjordes artikkel «Små barn på nett» er det to femåringers møte med nettstedet nrk.super.no som studeres. Nyjordet viser hvordan barna skaper mening i denne teksten som tilsynelatende fremstår som fragmentarisk.

«Nye» medier som PC, mobiltelefon og lesebrett har også bidratt til et behov for å undersøke hva digital lesing er og hvordan den foregår. Når man bruker tekster på Internett, utgjør for eksempel navigasjon og søking en viktig del av den digitale lesingen (se Frønes, Narvhus & Jetne 2011). Gjennom å bruke Internett får barna trening i å lese og bruke tekster som er organisert ikke-lineært. For noen svake lesere kan også det å lese digitale tekster være enklere enn å lese på papir, trolig fordi de visuelle elementene vil kunne fungere som kontekstuell støtte i lesingen av skrift, men også fordi de skriftlige tekstenhetene på Internett ofte er kortere enn tekstenhetene i papirbaserte tekster (Leu, Everett-Cacoprado & Zawilinski mfl. 2013, s. 4243). Lesere som strever med skrift, kan likevel være trent med å lese informasjon som er presentert grafisk (ibid). Rapporten *Elever på nett* (Frønes, Narvhus & Jetne 2011) viser at norske elever scorer bedre på de digitale leseprøvene enn de papirbaserte.

Når det gjelder hva barn bruker Internett til, viser prosjektet *EU Kids Online* at

[37] Det bør også nevnes i denne sammenhengen at det fins eksempler på tekstnær og sosialsemiotisk forskning som tar opp tekstlig identitetskonstruksjon. I studien *Svensk reklam och dess modelläsare* (Björkvall 2003) viser eksempelvis Björkvall hvordan ulike leseridentiteter skapes for jenter og gutter i reklametekster. I tekstene Björkvall har undersøkt, settes guttene inn i rollen som leder og helt, mens jentene i større grad presenteres som orientert mot kroppen og utseendet. I denne studien er imidlertid ikke bruksperspektivet tatt hensyn til, og det gis derfor ikke noe svar på hvorvidt faktiske lesere lever opp til de identitetene som skapes for dem i reklametekstene.

europeiske barn i alderen elleve til seksten år bruker mest tid på å se videoklipp, sende meldinger, spille spill og besøke sosiale nettverk (Haddon, Hasebrinck & Ólafsson mfl. 2014). Prosjektet viser dessuten at jo mer barna bruker Internett, jo større sannsynlighet er det for at de oppnår flest fordeler ved nettbruken (ibid., s. 9). Utfordringen i fremtiden blir derfor ifølge Livingstone (2009) å balansere risikoene opp mot de fordelene som Internett også tilbyr. Hun peker blant annet på nødvendigheten av strengere regelverk for hva slags innhold som er lovlig å publisere[38]. Dessuten hevder hun at barn må lære grunnleggende, trygg bruk på samme måte som de lærer seg regler for trygg ferdsel i trafikken (ibid., s. 218).

I likhet med Livingstone (2009) viser Ezter Hargittai (2010) at måter å bruke Internett på er preget av blant annet familiebakgrunn og etnisk tilhørighet. Hennes forskning viser blant annet at ungdommer med foreldre med høyt utdanningsnivå bruker Internett på mer varierte måter enn ungdom med foreldre med lavere utdanningsnivå. Den førstnevnte gruppen bruker også mere tid på Internett og utvikler bedre ferdigheter, slik at bruken kan sies å være selvforsterkende. En slik «Matteus-effekt»[39] er også kjent innenfor lese- og skriveopplæringen. Elever som eksempelvis har kjennskap til litterære konvensjoner hjemmefra, vil kunne ha større forutsetninger for å lykkes på skolen. Slik kan sosial bakgrunn forsterke og øke forskjellen mellom elever (Roe 2011, s. 28).

Bakgrunn og sosiale skiller i bruk av sosiale medier drøftes også av Enjolras mfl. (2013). Eksempelvis ser man at måter å bruke *Facebook* og *Twitter* på er knyttet til alder og utdanningsnivå. Internettbrukere i alderen 12 til 15 år og deres preferanser, holdninger og motiver, presenteres av Bjørnstad og Ellingsen (2001) i rapporten *Nettsvermere.* Et funn i denne undersøkelsen er at internettbruken til ungdom i langt større grad er knyttet til skole og venner enn til foreldrene (ibid., s. 111). Læringsprosessen blir også av ungdommene beskrevet som en individuell prosess. Dessuten leter ungdommene etter innhold som i utgangspunktet interesserer dem, og som er knyttet til hobbyer de har, f.eks. musikk (ibid., s. 114).

De siste årene er bruk av dataspill i en pedagogisk sammenheng[40] viet særlig forskningsmessig oppmerksomhet, og i disse studiene er man opptatt av forholdet mellom skolen og den læringskulturen som barn har med seg hjemmefra. James Paul Gee er en sentral

[38] Livingstone (2009, s. 218) peker imidlertid også på en rekke utfordringer knyttet til et slikt regelverk. Det er eksempelvis vanskelig å utforme et regelverk for et internasjonalt fenomen som Internett, fordi regelverk bestemmes nasjonalt. Det kan dessuten være uenighet om hva slags informasjon som skal være ulovlig. Noen vil for eksempel være av den oppfatningen av at innhold som er potensielt skadelig for barn, likevel ikke behøver å være illegalt å dele. Dette kan eksempelvis gjelde pro-anorexi, pornografi eller spill med rasistisk innhold.
[39] Begrepet er inspirert av Matteus-evangeliet og viser til at de rike blir rikere og de fattige blir fattigere.
[40] Hos Selander & Svärdemo-Åberg (2008) benevnes disse spillene for *serious games.*

bidragsyter til dette forskningsfeltet. I boka *What video games have to teach us about learning and literacy* (2003) beskriver han 36 aspekter ved spill som bidrar til motivert læring. Eksempelvis viser han at problemløsningen i spill er direkte koblet opp mot den konkrete spillsituasjonen som spilleren deltar i. Det å løse utfordringer i spill, føles dermed relevant for barna. Gees studier inneholder gjennomgående en kritikk av skolens kontekstløse oppgaveløsning (se f.eks Gee 2003, 2004, 2008, 2012).

Også annen forskning på dataspill understreker dataspillets mulighet for å skape gode, digitale læringsomgivelser, slik at barn kan gjøre praktiske erfaringer i disse omgivelsene. Eksempelvis viser Silseth (2012) hvordan bruk av spillet *Global Conflicts: Palestine* i en klasse på videregående skole, bidrar til at elevene får innsikt i hvordan det er å jobbe som journalist i et konfliktområde. Med støtte fra læreren, og ved å koble spillet til erfaringer utenfor klasserommet, får elevene også mulighet til å forstå kompleksiteten i Israel-Palestina-konflikten. Med referanse til Wenger viser Arnseth (2008) at det å spille dataspill handler om å bli medlem i et fellesskap, å utvikle identitet og å beherske bestemte ferdigheter og kunnskaper. I så måte er det å spille dataspill både relevant for sosialisering og identitetsdanning. Spilling som deltakelse i praksisfelleskap tas også opp av Selander & Svärdemo-Åberg (2008) i boka *Didaktisk design i digital miljö – nya möjligheter för lärande.* I denne boka drøfter forfatterne også forholdet mellom lek og læring og læringspotensialet i ulike spillsjangre (se f.eks. kapitlet til Ekenberg & Wiklund).

I rapporten «Technology Outlook for Norwegian Schools 2013-2018» (Johnson, Becker, Cummins & Estrada 2013) drøftes potensialet i andre typer digitale læringsverktøy enn spill. Digitale verktøy som rapport-forfatterne ser på som sentrale i den nærmeste fremtiden er eksempelvis BYOD, nettsky, læringsanalyse og wearable technology[41]. Denne rapporten er svært teknologioptimistisk, slik jeg ser det. Den viser frem potensialet i de ulike verktøyene og er lite kritisk med tanke på eventuelle negative konsekvenser ved å integrere disse i skolen. Til tross for at læringspotensialet i dataspill og digitale verktøy vektlegges i dagens forskning, er det nemlig omstridt hvorvidt det å trekke barns tekster og mediekultur inn i klasserommet bare er av det gode. En kritisk motstemme fins eksempelvis i Marte Blikstad-Balas´ (2013) avhandling *Redefining School Literacy. Prominent literacy practices across subjects in upper secondary school.* Blikstad-Balas viser at tilgang til teknologi og

[41] BYOD står for «bring your own device, som betyr at elever tar med egen teknologi inn i klasserommet. Nettsky er en form for lagringsmulighet som avlaster skolens servere og hardisker. Læringsanalyser har sitt utspring i markedsføring og analyse av kommersiell aktivitet, og er et verktøy som skal kunne gi analyser av elever og deres læringsbehov, slik at pedagogikken skal kunne tilpasses den enkelte. Teknologi man kan ha på seg (såkalt *wearable technology*) er teknologi som er integrert i for eksempel klær, smykker og klokker.

Internett i klasserommet kan være forstyrrende og forhindre elevene i å engasjere seg aktivt i undervisningen. Det å ha tilgang til teknologi alene, er altså *ikke* godt nok for å utvikle gode, digitale ferdigheter. Nettilgang fører heller ikke nødvendigvis til at elevene mestrer å bruke Internett på hensiktsmessige måter til læringsformål.

En annen kritisk motstemme finner vi hos Linderoth (2008). Han argumenterer for at enkelte spill kan gi en illusjon av læring. Dette forekommer eksempelvis når det i spillet legges opp til poeng for tidsinvestering. I eksempelvis *World of Warcraft*, som er Linderoths (ibid.) eksempel, kan man utvikle sin egen spillfigur og høyne nivå *uten* å ha oppnådd høy spillkompetanse så lenge man investerer svært mye tid i spillet. Tidsinvesteringen vil gi spilleren følelsen av å ha oppnådd noe, til tross for at dette ikke behøver å være tilfelle:

> Spelen kan ge spelaren en känsla av att åstadkomma något, utan att avkräva spelaren det arbete som ofta krävs för att man ska utvekla en färdighet. Att se sin figur i World of Warcraft växa från en klen trashank med träklubba till en fullfjädrad riddare med skinande svärd känns tilfredsställande, på samma sätt som när man gjort ett gott dagsverke eller upptäcker att man blivit bättre i någon färdighet (s. 219).

Et liknende eksempel på spillstrategier som gir en illusjon av læring, er når man kan betale for nye ressurser i et spill, altså gjøre investeringer i spillet med ekte penger (ibid, s. 215).

Et annet paradoks som angår læring, og som ofte fremheves i diskusjoner om elevers digitale kompetanse, er at elevene ofte har bedre tekniske ferdigheter, også også bedre kompetanse i sjangre som eksempelvis dataspill, enn de voksne som skal drive opplæring, (se f.eks Erstad 2005; Fagerjord, Liestøl & Hannemyr 2009; Livingstone 2009). Dette gjør at skolen lenge har stått i stor fare for å henge teknologisk etter utviklingen ellers i samfunnet, og det oppstår derfor et gap mellom skolen og den langt mer teknisk orienterte hverdagen som de unge lever i. Lærerrollen og elevrollen er også i endring som følge av at digitale medier får innpass i skolen, noe som påpekes av Selander, Åkerfeldt & Engström (2007). Barns læring på skolen er, ifølge disse forskerne, nært knyttet til hvilke læringsverktøy som er tilgjengelige for dem der. Videre hevder de at de digitale mediene bidrar til å endre samspillet mellom lærer og elev. Tidligere var læreren ansvarlig for å velge ut fagstoff, lærebok og formidlingsform. I dagens digitale klasserom fungerer læreren mer som støtte og veileder, og eleven selv ansvarliggjøres i større grad, hevder Selander, Åkerfeldt & Engström (ibid.).

Når det gjelder tekstskapende aktivitet i klasserommet knyttet til digitale medier, så viser den tidligere nevnte avhandlingen til Juuhl (2014) at fritidsskriving, som eksempelvis blogg-skriving, kan være en bro over i skoleskriving for enkelte elever. Imidlertid påpeker

hun at det som kan være en bro for noen, kan være et gap for andre. I så måte synliggjør hun at det ikke nødvendigvis alltid er en enkel affære å koble fritidsskriving til skoleskriving. Hennes avhandling viser dessuten at lærere og elever har ulike holdninger til hva det innebærer å ha digital literacy. Dette mener Juuhl kan vanskeliggjøre felles kunnskapsbygging om digitale medier (ibid., s. 423).

Det forskerne er enige om, er at dersom barns medietekster eller Internett-tekster skal tas inn i klasserommet, må det gjøres med en kritisk distanse (se for eksempel Burn 2009; Erstad 2006; Livingstone 2009; Roe 2011; Tønnessen 2007; Vasquez 2005). Selv om det synes å være selvklart at barn skal mestre en slik kritisk distanse til egen tekstkultur, og også til tekster de finner på Internett, er dette ikke nødvendigvis like enkelt å få til i praksis. Innenfor skriveforskning påpekes det eksempelvis at det å gi elever diskusjonsoppgaver fra egen kultur, kan være problematisk. Med referanse til Freedman og Pringle påpeker Kringstad & Kvithyld (2013): «Internasjonal forskning har vist at når vi gir elevane oppgåver knytt til deira eigen kultur, blir elevane verande i ungdomskulturen. Det er vår påstand at vi gjer elevane ei bjørneteneste når vi gir dei oppgåver frå deira eigen ungdomskultur» (s. 35). Tønnessen (2007) drøfter flere andre dilemmaer i møtet mellom fritidskultur og skolekultur (se s. 155-165). Blant annet skriver hun om motsetningsforholdet mellom skolekulturen som skal ruste elevene til å møte fremtiden og underholdningsindustrien som støtter opp om barnas behovtilfredsstillelse i nåtid. Tønnessens løsning på dilemmaet er å videreutvikle de kunnskapene og kompetansene som elevene utvikler på fritida, slik at de overføres til nye områder og kan brukes kreativt (s. 16).

Forskning på dataspill og bruk av digitale medier er også koblet opp mot kjønn på ulike måter. Tønnessen (2007, s. 39) har gjennom sine undersøkelser kommet frem til at det er rimelig å anta at guttene bruker PC-en til flere formål enn jentene, og at de i større grad enn jentene bruker den til kreativ produksjon. En gjennomgang av kjønn og perspektiver på kjønn i tidsperioden mellom 1998 og 2008, viser blant annet at jenter og gutter har ulike holdninger til teknologi, og at guttene spiller mer spill enn jentene (Tømte 2008). Disse forklaringene har vært brukt til å forstå hvorfor så få jenter velger IKT-baserte utdanninger. Det at jentene faller fra, må også ses opp mot det at guttenes bruk har blitt betraktet som norm, ifølge Tømte (ibid.). Nyere forskning viser imidlertid at forskjellene mellom jentenes og guttenes engasjement i IKT er i ferd med å utjevnes. Bruksmønstre og tidsbruk er imidlertid fortsatt ulikt (ibid). Som rapporten *Elever på nett* (Frønes, Narvhus & Jetne 2011) viser, scorer også de norske guttene bedre på de digitale leseprøvene enn de papirbaserte. Jentene scorer likevel bedre enn guttene, og samlet sett ligger de et helt år foran guttene.

Littleton og Bannert (1999) har i sin forskning funnet ut at det tekstlige designet får konsekvenser for måten oppgaver løses på. Når samme type oppgave presenteres i to ulike innpakninger, vil oppgavene bli løst ulikt avhengig av type software. Det tekstlige designet spiller en større rolle i problemløsning for jenter enn for gutter. Den tekstlige innpakningen er altså verken betydningsløs eller nøytral: «The metaphores used to present the task to children are far from neutral; they clearly exert a powerful effect on the children`s engagement with and conseptualisation of the problem, which in turn impacts on their performance (Littleton og Bannert 1999, s.175). Bliss (1999) peker imidlertid på at kjønnsspørsmålet ikke relaterer seg til teknologien i seg selv, men heller til holdningene og forventningene til software-produsentene. Der software-programmene *ikke* har tydelige kjønnsmessige implikasjoner, vil likevel konteksten og den sosiale aktiviteten spille en rolle: «Even when the software has no obvious gender connotation, a sex bias is introduced by the particular contexts and situations which constitute girls` and boys` experience of computing activities" (Bliss 1999, s. 167).

2.4 Konsekvenser for studien

Jeg mener det er på sin plass å spørre om ikke for mye av dagens medieforskning tar for seg barn i møte med teknologi, mens analyse av bruk kombinert med analyse av innholdsaspektet i de digitale tekstene uteblir. Motsatt uteblir gjerne bruksperspektivet i de sosialsemiotiske tilnærmingene til tekst. Skal man få vite noe om hvordan barn faktisk leser og skriver i digitale medier, bør etnografiske undersøkelser suppleres med tekstanalyser. Jeg savner altså forskning på situert literacy som på en tydeligere måte viser hva slags meningspotensial som ligger i tekstene barna foretrekker, og hva slags lesemåter disse tekstene tilbyr.

Jeg savner også mer pedagogisk forskning i norsk sammenheng som viser hvordan barn tolker medietekstene, og hvordan de eventuelt utvikler en kritisk mediekompetanse. Kvantitative undersøkelser av barns holdninger til, erfaring med og bruk av tid på ulike teknologier og medier, må med andre ord suppleres med nærlesing av enkelttekster. Oversikter over digitale sjangre som barn deltar i og bruker tid på, slik som eksempelvis Medietilsynets rapporter (2012, 2014), eller kartlegging av holdning og medievaner slik som i *EU Kids Online* (Haddon, Hasebrinck & Ólafsson mfl. 2014), er lite verdifulle dersom man ikke også vet noe om barns motivasjon for å delta i digitale sjangre. Videre er det viktig at

innholdet i slike rapporter nyanseres gjennom forskning som viser hvordan bruksmåtene bidrar til å utvikle barnet, både som tekstlig kompetent deltaker i samfunnet, og som enkeltindivid som bruker teksten til å oppnå ulike kommunikative formål i hverdagen.

Innenfor både resepsjonsstudier og diskursanalyser er det vanlig at forskeren selv velger ut tekstmaterialet som skal undersøkes. En uheldig konsekvens som følge av dette, kan være at forskeren ikke får tilgang til de tekstene som barna selv oppfatter som relevante i eget liv. I mitt prosjekt har ikke tekstmaterialet vært utvalgt på forhånd slik det ofte gjøres innenfor diskursanalysen, fordi en slik forhåndsutvelgelse etter min mening ikke nødvendigvis ville kunne si noe om hva slags tekster som faktisk er i omløp i barnekulturen. Lærebøker, reklame og dataspill kan sies å være tekster som har forholdsvis høy status i kulturen generelt, både fordi de er profesjonelt utformet og fordi de har viktige funksjoner innenfor en kommersiell eller pedagogisk kontekst. Dessuten kan forskning på nettopp disse tekstene bidra til at de får økt status gjennom økt vitenskapelig oppmerksomhet.

Til tross for at de nevnte sjangrene har en viktig pedagogisk eller kommersiell funksjon, behøver ikke det nødvendigvis bety at det er tekster som barn selv anser som spennende eller viktige. Her støtter jeg meg til Karlsson (2010) som hevder at en diskursanalytisk tilnærming til tekst kan føre til at teksten får en tydeligere rolle enn det som er tilfelle i den sosiokulturelle praksisen. Det er et viktig poeng at den rollen som teksten har innenfor den sosiokulturelle praksisen, bør legge føringer for hva slags tekstanalytisk tilnærmingsmåte man benytter seg av:

> Textens plats och roll i praktiken är relevant information inte bara för den som är ute efter att identifiera och karakterisera texter inom en verksamhet – vi skulle kunna kalla sådant textetnografi – utan också för den som främst är interesserad av textens egna egenskaper - vad vi normalt menar med textanalyse. Iakttagelsen påverkar nämligen hur vi ska se på texten som resurs för betydelse (Karlsson 2010, s. 164).

Et viktig formål med diskursanalysen er gjerne å avdekke maktrelasjoner som teksten skaper og opprettholder. Det kan imidlertid være problematisk å vektlegge tekst i større grad enn praksiser, fordi teksten da vil kunne få en mer fremtredende rolle og tillegges større betydning enn det som faktisk er tilfelle i kulturen (Karlsson 2010). Diskursanalysen kan også kritiseres for at tekstforskeren selv velger ut tekster til analyse der maktperspektivet er svært tydelig, slik at det å være kritisk og å avdekke maktforhold blir et formål kun for sin egen del.

Når dette er sagt, vil de ovennevnte analysene innenfor diskursanalyse som har et

sosialsemiotisk perspektiv, være viktige forløpere for mine egne tekstanalyser, nettopp fordi de tar opp viktige egenskaper ved tekster for barn, det være seg komposisjonelle, funksjonelle eller sjangermessige trekk. I tillegg kan disse studiene synliggjøre hvordan *barnet*, så vel som verden ellers, opprettholdes og konstrueres tekstlig. Det kritiske perspektivet anser jeg også som relevant for min egen forskning. Jeg drar derfor veksler på de kritiske innfallsvinklene til diskurser innenfor NLG når jeg eksempelvis viser hvordan makt konstrueres på ulike måter i barnas tekstkultur. Som jeg drøfter i pkt. 2.5.2, så ligger også *diskurs*-begrepet, slik det defineres av NLG, tett opp mot begrepet *tekstpraksis*, slik jeg benytter sistnevnte begrep i denne avhandling. Både *diskurs* og *tekstpraksis* kan vise til bestemte være-, tenke-, handle- og talemåter innenfor et område, og som nevnt beskriver Cope & Kalantzis red. (2000) tilgjengelig design både som semiotiske systemers grammatikk og såkalte *diskursordener*.

Den eksisterende forskningen når det gjelder barns tekstbruk, tar ofte for seg enkeltsjangre eller enkeltmedier. Det er altså ikke like stor tradisjon for å se tekstene barn kommuniserer med på tvers av sjangre og medier. Dette mener jeg både er tankevekkende og paradoksalt da sjangerblanding, i form av såkalt «brikolasje» (Hoem & Schwebs 2008) eller såkalt «hybridisering» (Lankshear & Knobel 2008), vektlegges som et viktig trekk ved den digitaltekstlige kulturen og måten barn uttrykker seg multimodalt på.

En vanligere fremgangsmåte enn å samle inn et ikke-homogent materiale slik jeg selv har gjort, er å hente materiale fra én bestemt sjanger eller ett bestemt medium f.eks. SMS, TV-program, nettprat, lærebok eller elevtekst, og la disse tekstene være gjenstand for analyse. Dette kan skyldes en frykt hos forskerne for å måtte forholde seg til et oversiktlig og ikke-homogent tekstmateriale. En konsekvens av å samle inn tekstmateriale slik jeg gjør i mitt prosjekt, vil være at sorteringen av materialet må utformes i etterkant av datainnsamlingen (Karlsson 2006, s. 161). I en mer eksplorerende og tekstetnografisk tilnærming til skriftbruk, slik som min egen, vil også analysemetodene og innfallsvinklene til de ulike tekstene kunne være forskjellige og basere seg på hva som oppleves som relevant i forhold til hver enkelttekst (ibid., s. 168).

I norsk kontekst fins det forholdsvis lite kvalitativ forskning på barns Internett-bruk i den aktuelle aldersgruppa, og det fins altså få studier der praktisk nettbruk undersøkes og kombineres med studier av enkelttekster, slik det gjøres i dette prosjektet. Som vi har sett, eksisterer det imidlertid et par studier som angår barns og ungdoms digitale kompetanse og skriving, slik som eksempelvis Kløve Juuhls avhandling *I det mykje skrivne* (2014) og prosjektet *Barn og unges læringsløp i Groruddalen*. Nettbruk kan studeres ved at forskeren intervjuer og har kontakt med prosjektdeltakerne online, slik som eksempelvis Ito mfl. (2010)

gjør. Tekstforskning der forskeren trer inn i det private og møter barna ansikt til ansikt hjemme, er så godt som fraværende i norsk sammenheng. Juuhl (2014) valgte bort det å reise hjem til ungdommene i sin studie. Argumentene hennes for dette er blant annet at skolen er en mer nøytral grunn enn hjemmet, og at det å besøke elever hjemme kan virke påtrengende (ibid., s. 72).

Min egen erfaring har vært at det å foreta forskning i private hjem, har vært langt enklere, og trolig blitt sett på som langt mindre påtrengende, enn det man kanskje skulle tro. Barna har sett frem til besøkene og delt materiale velvillig. De har vært opptatt av at jeg skal skrive en hel bok om det de selv er opptatt av, og dette har de sett på som svært positivt (se kapittel 3). Også barnas foreldre har vært engasjerte og interesserte. Jeg mener det også kan diskuteres om skolen er en mer nøytral grunn enn hjemmet, og som jeg diskuterer i kapittel 3, kan forskning i en skolesituasjon og forventninger knyttet til dette, legge press på barna med tanke på å svare på bestemte måter.

I den nevnte avhandlingen til Bjørgen (2013) undersøkes aldersgruppa ni til tolv år, og Bjørgen tar også for seg bruk av digitale verktøy på tvers av læringskontekster. Datainnsamling foretas ved hjelp av spørreundersøkelser. En slik tilnærming til artefakter sier lite om den konkrete brukssituasjonen, og i så måte skiller Bjørgens prosjekt seg tydelig fra mitt eget. Nyjordet (2010) har imidlertid gjort sin undersøkelse av barn på nett i en hjemlig kontekst. Artikkelen «Små barn på nett» er skrevet med utgangspunkt i Nyjordets pågående avhandlingsarbeid, og den dreier seg om hvordan hennes egen fem år gamle sønn bruker nrksuper.no sammen med en kamerat. Situasjonen som Nyjordet beskriver i artikkelen, foregår i forskerens eget hjem. Nyjordet unngår dermed de utfordringene som er knyttet til det å tre inn i andres privatliv. Hun undersøker heller ikke de tekstlige omgivelsene slik jeg selv har gjort.

2.5 Fra forskningskontekst til avgrensning av sentrale begreper

Med utgangspunkt i forskningsgjennomgangen tidligere i dette kapitlet gjør jeg i denne siste delen rede for det jeg anser som de mest sentrale begrepene i avhandlingen, nemlig *teksthendelse*, *tekstpraksis*, *tekst* og *lesevei*. Disse størrelsene presenteres grundigere her for å synliggjøre avhandlingens grunnleggende vitenskapsteoretiske antakelser.

Operasjonaliseringen som jeg foretar i denne delen, skal med andre ord klargjøre både relevansen av begrepene i avhandlingen og bidra til avgrensingen av dem.

Innenfor sosiokulturell læringsteori kan artefakt-begrepet brukes om alt fra tegn til tekster og teknologi (se pkt. 2.3.2). Styrken ved å betrakte tegn, tekster og teknologi som artefakter, er muligheten for å få innsikt i måter verden håndteres og begripes på. Ulempen ved artefakt-begrepet, slik jeg ser det, er at artefakt-begrepet dekker svært mye. Begrepet står derfor i en viss fare for å utvannes. Jeg har derfor særlig viet teksten som artefakt plass nedenfor. Det skyldes selvfølgelig at nettopp teksten er en så sentral del av en teksthendelse. Begrepet *tekst* drøftes både opp mot spill som sjanger og opp mot Internett som multimedium. Jeg drøfter også særskilt ideasjonell mening, fordi dette aspektet er vektlagt i tekstanalysene i kapittel 5-8. Avslutningsvis skriver jeg også om såkalt fri versus påtvungen literacy, og jeg drøfter literacy i forhold til danning. Dette gjøres fordi disse aspektene er relevante for å kunne diskutere funn knyttet til barnas tekstpraksiser, slik det gjøres i kapittel 9 og 10.

2.5.1 Teksthendelse

I begynnelsen av dette kapitlet skriver jeg at literacy må forstås som sosial praksis (Barton & Hamilton 1998, s. 7). Sosiale praksiser kommer til syne i konkrete teksthendelser som er mediert gjennom tekster (ibid). I kapittel 1 ble teksthendelse definert som det konkrete møtet mellom mennesker, tekst og teknologi i sosial kontekst, og som nevnt består en teksthendelse av fire komponenter: *deltakere, sted, artefakter* og *aktivitet* (Hamilton 2000). I det følgende drøftes og problematiseres begrepet teksthendelse ytterligere, både som teoretisk og analyserbar størrelse.

Teksthendelser kjennetegnes blant annet av at de likner tidligere teksthendelser, og de er gjerne forbundet med jevnlige og repeterte formålsrettede aktiviteter (Barton & Hamilton 1998, s.7). Samtidig kan hver eneste teksthendelse sies å være unik. Dersom et barn har møtt en bestemt nettside flere ganger, er det sannsynlig at barnet husker og kjenner igjen mulige handlingsmåter, og at de derfor har omtrent den samme tekstlige oppførselen fra gang til gang. Et barn vil også kunne bruke de samme lese- og forståelsesstrategiene i møte med andre nettsider, og i så måte vil de nye tekstmøtene likne de gamle.

Fordi en teksthendelse er en formålsrettet aktivitet, kan vi si at teksthendelser også er koblet til begrepet *intensjonalitet.* Enten vi snakker, skriver eller leser antar vi at

kommunikasjonsdeltakerne vil noe med kommunikasjonen, og dette allmenne og formålsrettede samhandlingsprinsippet, kan vi kalle for *intensjonalite*t (Asdal mfl. 1998, s. 37). Det betyr ikke at det er den bevisste hensikten hos avsenderen som er det vi er på jakt etter når vi tolker tekster, men at intensjonalitet er forutsetningen for at ytringer kan skapes (ibid). Formålsrettetheten ved teksthendelser kan derfor også ses i sammenheng med språkhandlinger, noe Barton selv påpeker (2007, s. 37). Hvilke handlinger som utføres gjennom språket, blir imidlertid først tydelig når man undersøker den sosiale situasjonen som ytringene er en del av.

Et annet nært beslektet begrep med teksthendelse er *situasjonskontekst* (Halliday 1998a). Jeg har allerede vært inne på at det er situasjonen som gir kommunikasjonsdeltakerne informasjon om meningene som utveksles. Halliday (ibid.) presenterer tre begreper som sier noe om tekstens sosiale kontekst: felt (field), relasjon (tenor) og mediering (mode). Feltet refererer til hva som skjer og hvilken type handling som pågår. Relasjon referer til hvem som deltar, hva slags status og rolle de har og hva slags rolleforbindelser som eksisterer mellom dem. Mediering referer til den rollen språket spiller i situasjonen, og her viser Halliday både til den symbolske organiseringen av teksten og kanalen eller den retoriske formen (ibid.).

Hallidays triade omfatter med andre ord deltakere, sted, artefakter og aktivitet, og disse innholdselementene er altså sammenfallende med måten teksthendelse kan defineres på. Til tross for at Halliday nevner mediering som kanal, det være seg muntlig eller skriftlig, er han i mindre grad opptatt av de fysiske verktøyene som menneskene tar i bruk i kommunikasjonen. Artefakt-begrepet, slik det kan forstås innenfor sosiokulturell læringsteori, ser jeg i så måte som et svært viktig supplement til Hallidays triade.

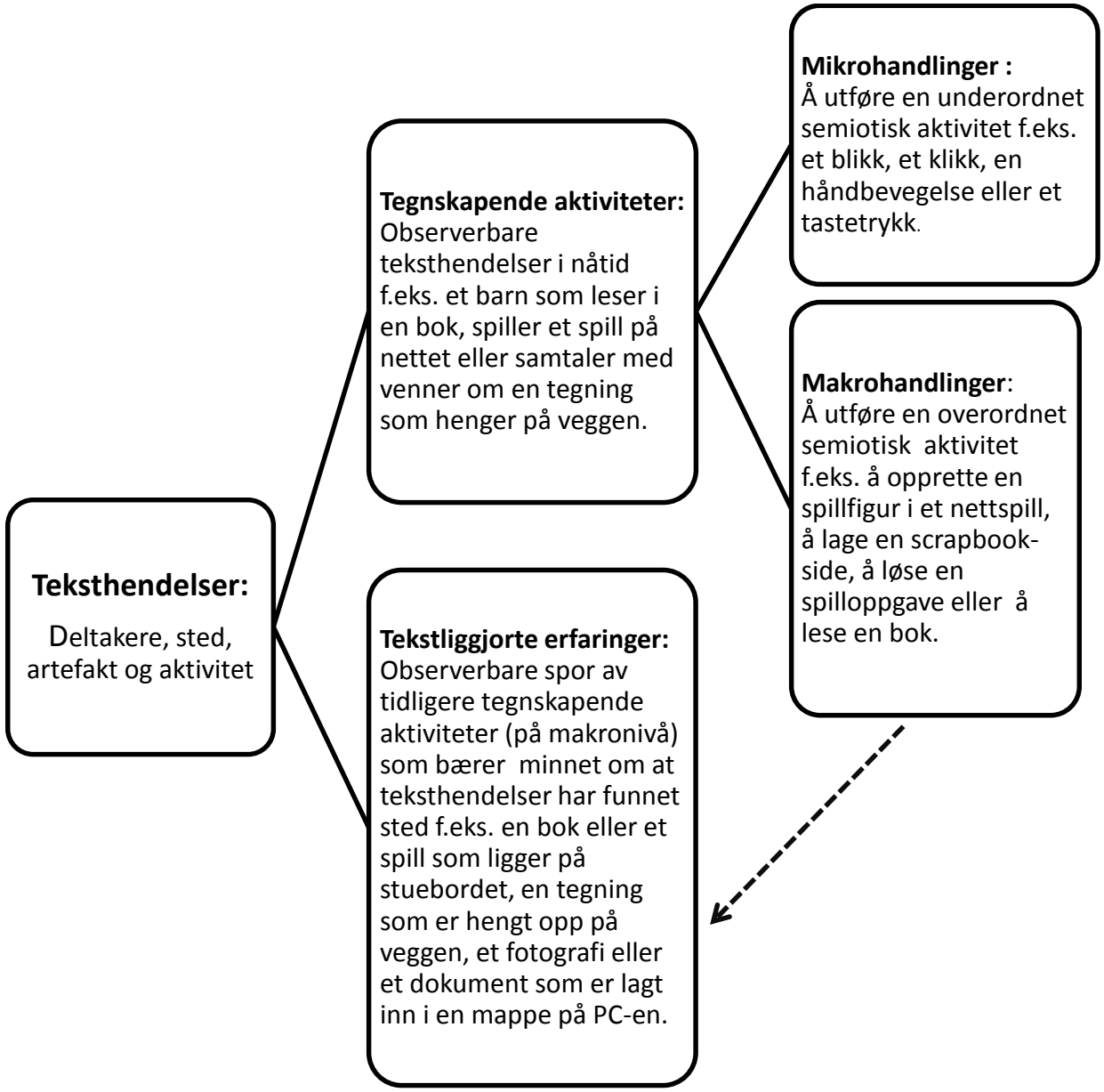
Når det gjelder *stedet* for meningsskapingen, så vil jeg understreke at dette stedet både kan være et fysisk sted, slik som for eksempel barnerommet eller kjellerstuen, og et virtuelt sted, slik som for eksempel et spillunivers, *samtidig.* Jeg betrakter dermed både det virtuelle stedet og det fysiske stedet som kontekster som bidrar til måten barna skaper mening med tekstene på. Teksten som semiotiske handlingsrom drøftes grundigere nedenfor (se pkt. 2.7.3.4)

Artefaktene er redskapene eller ressursene som er involvert i teksthendelsen. Det innebærer at også teksten kan ses på som en type artefakt. Aktiviteten er selve handlingen som utføres av deltakeren. Deler av disse komponentene kan være mindre synlig. Eksempelvis kan bestemte verdier, følelser, holdinger og tenkemåter være involvert i aktiviteten til tross for at de ikke er synlige, og de er derfor noe forskeren må slutte seg til basert på de synlige komponentene. Likevel er disse ressursene involvert i aktiviteten på lik

linje med fysisk synlige artefakter og tegn (Hamilton 2000, s.17).

Komponentene i en teksthendelse er altså, i motsetning til komponentene i en tekstpraksis, synlige. Teksthendelsen kan derfor betraktes metaforisk som toppen av isfjellet i en tekstpraksis (Hamilton 2000, s. 17-18). Eksempelvis vil artefakter som musepeker, skjerm og tastatur, og også teksten som barna deltar i, være observerbare størrelser. Barnas måter å forholde seg til tekst på innenfor en bestemt tekstlig praksis, vil imidlertid ikke være synlige. Dette gjelder eksempelvis holdninger til, kunnskaper om og følelser knyttet til artefaktene. At det ikke går an å *se* læring, er også et poeng hos Selander & Kress (2010, s. 107). De understreker likevel at man kan observere *tegn på* læring. Som en parallell til dette kan vi skjele til Wenger (2004) som bruker begrepet «tingsliggjorte erfaringer» om de sporene av læringsaktiviteter som er nedfelt i artefakter. For å kunne beskrive barns tekstpraksiser, og måten de lærer på innenfor ulike tekstpraksiser, må man med andre ord trekke slutninger med utgangspunkt i de observerbare elementene i en teksthendelse, da det er nettopp disse observerbare elementene som er tegn på læring.

Til nå har jeg vært opptatt av komponentene i en teksthendelse. For å tydeliggjøre forholdet mellom de ulike begrepene som jeg presenterer videre, har jeg utformet en oversikt over forholdet mellom innholdskomponentene i en teksthendelse og måten man som forsker kan observere dem på (se figur 2). Den eksisterende forskningen er ikke alltid like tydelig på om det er pågående teksthendelser som observeres, eller om det er spor av tidligere teksthendelser som forskeren er opptatt av. Jeg har derfor sett det som hensiktsmessig å supplere Barton & Hamiltons (1998) forståelse av teksthendelser med innsikter fra multimodal læringsteori (Kress & Selander 2010) og multimodal interaksjon (Norris 2004). I figuren under har jeg presentert to måter å betrakte teksthendelser på, som henholdsvis *pågående tegnskapende aktivitet* og som *tekstliggjorte erfaringer*. Den pågående tegnskapende aktiviteten kan videre betraktes på både makro- og mikronivå:



Figur 2 Oversikt over teksthendelser: tegnskapende aktiviteter og tekstliggjorte erfaringer

Inspirert av Selander & Kress (2010) mener jeg en teksthendelse kan forstås som det de kaller for en tegnskapende aktivitet. En tegnskapende aktivitet kan defineres som måten et individ deltar i en sosial situasjon på i møte med et bestemt didaktisk design[42], gjennom iscenesetting, transformasjon og representasjon. Med iscenesetting mener Selander og Kress (ibid.) måten man iscenesetter seg selv som lærende individ på, i møte med en bestemt situasjon og et bestemt didaktisk design (s. 44). Med *transformasjon* menes en måte å

[42] Dikaktisk design behøver ikke bare være forbundet med pedagogiske situasjoner slik som i klasserommet. Didaktisk design er all organsiering med tanke på læring, enten læreprosessene skjer på fritiden eller på skolen (Selander & Kress 2010, s. 24).

omforme informasjonen på gjennom f.eks. å lese, skrive eller lage nye tekster, såkalt *redesign* (s. 34). Representasjon er et uttrykk for hvordan et individ tolker verden. Slike representasjoner vil alltid fremheve deler av verden gjennom fremskutte elementer (*eng. salience*), og en representasjon er derfor «ett sätt att visa sin förståelse, och kan likt en modell inte täcka allt» (s. 36). Pågående tegnskapende aktivitet, der den tekstlige aktiviteten foregår over et visst tidsrom, er mulig å registrere gjennom bruk av eksempelvis filmkamera eller web-kamera, slik jeg har gjort når jeg dokumenterer barnas nettbruk (se kapittel 3).

Det er også mulig å observere spor av *tidligere tegnskapende aktiviteter*. Eksempelvis kan det at en bok ligger oppslått på et stuebord, vitne om at et individ har brukt den på et tidligere tidspunkt. De tegnskapende aktivitetene er da fastfryst i tid og rom som stivnede aktiviteter: «Frozen actions are usually higher-level actions which were performed by an individual or group of people at an earlier time than the real-time moment of the interaction that is being analyzed. These actions are frozen in the material objects themselves and are therefore evident" (Norris 2004, s.13-14). Slike tidligere teksthendelser kan man eksempelvis dokumentere ved hjelp av fotokamera, slik jeg har gjort når jeg har tatt bilder av sentrale artefakter i barnas tekstmiljø (se kapittel 3). Med utgangspunkt i dette skulle man kunne kalle spor av slike tidligere teksthendelser for *tekstliggjorte erfaringer*. Når man observerer og analyserer tekstliggjorte erfaringer, trekker man altså slutninger om den tegnskapende aktiviteten som har foregått på et tidligere tidspunkt.

En kritikk av begrepet teksthendelse kan være at teksthendelse betraktes som en distinkt, avgrenset struktur. Det er et svært viktig poeng at i tekstforskningen, og da også den tekstforskningen jeg selv bidrar til, er avgrensningen av teksthendelser på sett og vis kunstig. Også Selander & Kress (2010) problematiserer avgrensninger av en læringssituasjon, og de konkluderer med at avgrensningen må foretas ut i fra forskerens spørsmålsstilling og teoretiske utgangspunkt (s. 108-109). En slik avgrensning har jeg foretatt i analysen av leseveier, der jeg altså betrakter en lesevei som en type teksthendelse (se pkt. 2.7.3.5 og pkt. 4.2.3). I det virkelige liv vil ulike sosiale praksiser og teksthendelser kunne foregå samtidig og også gli naturlig over i hverandre og avløse hverandre.

Med utgangpunkt i Norris (2004, s. 13)[43] betrakter jeg handlingen (*eng. the action),* som kan defineres som den formålsrettede aktiviteten, som en mulig avgrensende faktor. Dette mener jeg også er sammenfallende med Barton & Hamiltons vektlegging av literacy

[43] Norris (2004) analyserer kommunikative situasjoner, men er ikke særskilt opptatt av teksthendelser. Hennes avgrensning av den sosiale situasjonen, mener jeg altså likevel har overføringsverdi til avgrensning av en teksthendelse, som jo også er en form for kommunikativ situasjon.

som aktivitet: "Literacy is primarily *something people do*; it is an activity, located in the space between thought and text» (1998, s. 3, min utheving). Jeg vil presisere at i en teksthendelse, slik jeg tolker den, vil en aktivitet bli utført *i eller ved hjelp av* teksten. Og det er altså denne konkrete aktiviteten der teksten brukes formålsrettet, som vil være avgrensende.

En slik formålsrettet, meningsskapende aktivitet kan undersøkes både som makrohandling og mikrohandling. Med makrohandlinger mener Norris kjeder av ritualiserte mikrohandlinger[44]. Norris bruker blant annet et møte, en telefonsamtale eller en samtale mellom venner rundt et kafébord som eksempler på makrohandlinger. Hun poengterer at den formålsrettede aktiviteten har en avgrensning i form av åpning og lukking: «This higher level action is bracketed by an opening and a closing of the meeting and is made up of a multiplicity of chained lower-level actions». I mitt eget materiale markerer barna på ulike måter at de handlingene de utfører, og de teksthendelsene de deltar i, har en begynnelse og en slutt. Eksempelvis kan de markere verbalt at en makrohandling starter ved for eksempel å si: «Jeg kan vise deg hvordan man lager en film» (se pkt. 4.2.3).

Også tekstens plassering i det fysiske rommet eller landskapet kan si noe om de erfaringene mennesker har tilegnet seg. Eksempelvis kan en teksts plassering si noe om hvordan teksten er blitt brukt, og hva slags forhold deltakeren har hatt til den, på et tidligere tidspunkt (Holmberg 2013). I analysekapitlene betrakter jeg nettopp tekstene i det fysiske miljøet som tegn på tekstliggjorte erfaringer. Altså kan både utforming av en bestemt tekst og plassering av en bestemt tekst, vitne om teksthendelser som har forekommet på et tidligere tidspunkt.

2.5.2 Tekstpraksis, diskurs og tekstkultur

Jeg har skrevet at nye teksthendelser ofte likner gamle. *Repeterte* aktiviteter der deltakerne interagerer med både verden og hverandre, vil over tid resultere i praksiser. Sosial praksis kan derfor ses på både som en sosial prosess som foregår dynamisk over tid, og som en form for kollektiv læring. Slik uttrykkes det hos Wenger (2004, s. 59):

> Denne kollektive læring resulterer med tiden i praksisser, der både afspejler udøvelsen af vores virksomhed og de dermed forbundne sociale relationer. Disse praksisser tilhører således en form for

[44] Mikrohandlinger (eng. *lower-level-actions*) kan for eksempel være mediert gjennom tale eller kroppsspråk. En mikrohandling kan ifølge Norris (2004, s. 14) for eksempel være å bevege leppene når man lager lyder eller å bevege armen når man gestikulerer.

> fællesskab, skabt over tid gennem lanvarig udøvelse af en fælles virksomhed. Det er derfor meningsfuldt at betegne disse former for fællesskaber som *praksisfællesskaber*.

Sosiale praksiser drar veksler på menneskeskapte historiske og kulturelle tradisjoner, gjøremåter og forståelsesmåter. De er det Wenger (2004) kaller for meningsforhandlinger. Samtidig gir de sosiale praksisene individene modeller for handling. Ved å delta i slike sosiale situasjoner opplever vi verden, og vårt eget engasjement i den, som meningsfull.

Repeterte *tekstlige* aktiviteter vil over tid resultere i *tekst*praksiser. Vi kan derfor si at all tekstpraksis er sosial, men at sosial praksis ikke behøver å innebære bruk av tekst, selv om mange sosiale situasjoner nettopp har teksten som en sentral artefakt. Den repeterte aktiviteten er verdt å undersøke fordi den er støttende i barns læreprosess:

> Learning takes place in situations which for the child are often repeated: there are many common activities which consists of regular repeated routines. The situation supports the learning. This is where an analysis of events becomes important, one type of such regular event being the literacy event (Barton & Hamilton 1998, s. 133).

Når literacy betraktes som sosial praksis og som repeterte aktiviteter, innebærer det også at literacy må ses opp mot kulturell og historisk kontekst. Beslektede begreper med *tekstpraksis* er derfor *diskurs* og *tekstkultur*. Diskursbegrepet, slik det defineres innenfor kritisk diskursanalyse, er forbundet med tankesett og forståelsesformer som gjør det mulig å forholde seg til og å tenke om verden på ulike måter. Fairclough (2003, s. 214-215) definerer diskurser både som måter språk er gjensidig forbundet med andre elementer i det sosiale livet på, og som ulike måter å representere virkelighet på. I Tønnesson red. (2002, s. 220) defineres diskurs som «en institusjonelt og historisk forankret tenke-, tale-, handlings- og væremåte. Denne definisjonen av diskurs ligger tett opp mot måten jeg bruker tekstpraksis på i denne avhandlingen.

Begrepet *tekstkultur* er særlig diskutert av Berge (se f.eks Berge 2002). Ulike tekstkulturer har ulike normer for hvordan ytringer skapes for å bli forstått som tekster, skriver Berge (ibid. s. 238). I boka *Hva er Sakprosa* tar Tønnesson (2008, s. 58) utgangspunkt i Berges tekstkultur-begrep, og definerer det på følgende måte: «En tekstkultur kan defineres som en gruppe mennesker som samhandler gjennom tekster ut fra et noenlunde felles normsystem». Tønnesson skriver videre at kultur dannes ved «at folk kommer sammen for å løse oppgaver og skape felles mening (ibid.) Tekstkultur kan ut over dette defineres både vidt og snevert. Eksempelvis kan man snakke om tekstkulturer knyttet til nasjoner eller til religion,

og man kan snakke om tekstkulturer knyttet til vitenskap, fag eller yrke (se f.eks. Askeland & Maagerø 2013, s. 44).

I denne avhandlingen definerer jeg barns tekstkultur noe videre enn tekstpraksis. I barns tekstkultur løser barn oppgaver og skaper slik felles mening som Tønnesson skriver om, for eksempel når de bruker tekster til å dyrke vennskap eller å bli eksperter. Innenfor barnekulturen kan det imidlertid eksistere flere ulike tenke-, tale-, handle- og væremåter. Det fins altså ulike måter å skape mening på. Disse tekstpraksisene som jeg mener ligger til grunn for barnas måte å delta i teksthendelser på, kaller jeg for henholdsvis kommersielt orientert tekstpraksis, vitenskaps- og samfunnsorientert tekstpraksis og hjemlig orientert tekstpraksis (se kapittel 9). Tekstpraksiser, slik jeg bruker det i denne avhandlingen, er altså forankret i tekstkulturen. Samtidig kan vi si at barna, gjennom å delta i tekstpraksisene, skaper sin egen tekstkultur.

Til tross for at vi kan snakke om slike distinkte tekstpraksiser som jeg trekker frem i avsnittet over, er det ifølge Barton (2007, s. 38) ikke hensiktsmessig å betrakte ulike områder for literacy som en lukket taksonomi. Tekstpraksiser kan overlappe, influere og gli over i hverandre. Hos Fairclough (2003, s. 218) kalles en slik form for overlapping for *interdiskursivitet*. Hos Lankeshear & Knobel (2008) betegnes denne sammenblandingen eller såkalte remiksen av praksiser for "endless hybridization", og de hevder at den er et resultat av digitaliseringen. Denne måten å se hybridisering på mener jeg imidlertid bør diskuteres. Sjangerendring, flerstemmighet og blanding av uttrykksformer må kanskje snarere ses som et uttrykk for at sjangre som sosialt og menneskeskapte fenomen er dynamiske, og at tekstnormer stadig er i endring (Berge 1990). I mitt eget tekstmateriale fins det eksempler på interdiskursivitet som er koblet til papirmediet, slik som i Elines scrapbook og i Kaisas tegning (se pkt 5.3 og pkt. 7.3).

Tekstpraksiser, diskurser og tekstkulturer er også forbundet med makt på ulike måter. Institusjonalisert kunnskap, slik den for eksempel skapes og opprettholdes i skolen, er generelt mer synlig enn den kunnskapen som tilegnes uformelt og i privatsfæren, hevder Barton & Hamilton (1998, s. 10). Noen typer literacy vil også være mer dominante, synlige og innflytelsesrike enn andre fordi literacy preges av ideologi og maktforhold i samfunnet (Street 1984). Dominerende maktinstitusjoner i samfunnet vil ofte støtte rådende tekstpraksiser, ifølge Barton & Hamilton (ibid., s. 12). Med referanse til Goody påpeker Askeland & Maagerø (2013, s. 45) at de som aktivt deltar i tekstkulturen og behersker tekstnormene og tekstpraksisene knyttet til disse, kan utøve makt. Det skyldes at disse individene både kjenner til tekstene i kulturen, og at de selv er i stand til å skape, og eventuelt endre, tekstene. Videre

hevder Askeland & Maagerø (ibid. s. 46) at de barna som mestrer skolens tekstkultur, også vil være de som lykkes på skolen.

Også hos New London Group forbindes design med diskurs. I Cope & Kalantzis red. 2000 (s. 20-21) beskrives nemlig tilgjengelig design som semiotiske systemers grammatikk og diskursordener. Diskursordener vil ifølge disse forskerne si konvensjoner som er knyttet til en bestemt bruk av språket i bestemte lokaliteter, kulturer og institusjoner eller i mer private livsverdener. Diskursordenene gir seg til kjenne i form av for eksempel stil, sjanger og stemmer (ibid.). Som nevnt tidligere er det et sentralt poeng hos Halliday at bruk av språket kan bidra til å opprettholde, skape og endre verden. Dette synet er også videreført i nyere tenkning om literacy, slik som eksempelvis hos Lankshear (2004):

> At any rate, literacy should be seen as an integral aspect – a dimension – of social practice as a whole, simultaneously *reflecting and promoting certain beliefs, values and processes*. And so it is directly linked to the actual consequences for the lives of individuals and groups of social activity and arrangements grounded in these same beliefs, values and processes (s.63, min uthevning).

Det betyr helt konkret at når barn deltar i en digitalt forankret læringskultur på fritiden, vil de tekstene de bruker og de aktivitetene de deltar i, kunne speile, skape og opprettholde bestemte verdier, holdninger og verdenssyn. Utøvelsen av de verdiene, holdningene og verdenssynene som preger tekstpraksiser eller diskurser, skjer altså i konkrete teksthendelser med teksten som sentralt artefakt.

2.7.3 Tekst

For å forstå hva en tekst er, må vi først forstå hva en ytring er. Ytringer er måter mennesker skaper mening på når de for eksempel synger, snakker eller tegner (Asdal mfl. 2008, s. 35). Ytringer kan være en måte å handle på eller å få andre til å handle på bestemte måter. Videre vil en ytring alltid være semiotisk mediert. Tekster er imidlertid ytringer som skiller seg ut fordi de tillegges en bestemt verdi i kulturen, skriver Asdal mfl. (ibid.). I motsetning til ytringen er altså tekster *typifiserte.* Det vil si at de må ytres på en forutsigbar og konvensjonell måte for å oppfattes som nettopp tekster. De gis dessuten sjangernavn som *debattinnlegg*, *dikt eller blogg* (ibid., s. 43). Hvilke ytringer som regnes som tekster, har å gjøre med hvordan de forstås og brukes av deltakerne innenfor en tekstkultur:

> Tekster er ytringer som deltakerne i en viss kultur gir en spesielt avgrenset status eller verdi der det i kulturen er utviklet tekstnormer som avgjør hvilke ytringer som gis tekstverdi, og hvordan slike tekster ordnes (Berge 2003, s. 29)

Når det er snakk om barns tekstkultur, slik jeg bruker begrepet i avhandlingen, vil det altså være *barna selv* som definerer hva som skal gjelde som relevante og ikke-relevante tekster innenfor denne tekstkulturen. Eksempelvis er det tydelig at barna i denne studien opplever barnebøker foreldre har plassert på barnerommet som *ugyldige* i egen tekstkultur (se pkt. 9.1.1). Når dette er sagt, vil det selvsagt være slik at for eksempel spillprodusenter legger noen premisser for hva som slags tekster som potensielt skal oppfattes som gyldige. Til tross for dette kan det altså finnes tekster som er ment for barn, men som barna likevel ikke opplever som relevante i egen tekstkultur.

I avhandlingen forholder jeg meg til et utvidet tekstbegrep. En tekst består ikke bare av skrift alene, men den inneholder også ressurser fra andre semiotiske systemer. Slike tegnsystemer eller meningsmønstre kan som nevnt i innledningskapitlet, være visuelle, spatiale (romlige), gesturale og auditive i tillegg til lingvistiske (Cope & Kalantzis red. 2000). Hos Burn (2009, s. 60) benevnes også dynamiske bilder som en egen modalitet, såkalt kineikonic modalitet[45]. Denne modaliteten angår dynamiske tekstelementer eller bilder som i film, der bevegelse i tid og rom utgjør en sentral del av måten det skapes mening på. Med multimodalitet menes sammenkoblingen av tegnressurser fra ulike tegnsystemer. De semiotiske ressursene i en tekst kan metaforisk betraktes som et byggemateriale som mennesker bruker for å skape mening. Slik uttrykkes det eksempelvis hos Björkvall (2009b):

> Med semiotiska resurser menas det «byggmaterial» som finns tillgängligt vid skapandet av betydelser och texter. Med andra ord är semiotiska resurser meningsskapande material som kan användas för kommunikation, och när flera resurser används på et mer organiserad sätt kan man börja tala om semiotiska modaliteter, som bildmodaliteten. (s. 14).

Det bør påpekes her at ordet *modalitet* tradisjonelt er knyttet til avsenderens forhold til det som representeres i et utsagn. Innenfor multimodalitetsteori betraktes imidlertid modalitet som sosialt og kulturelt formede systemer[46]. Betydningen ligger ikke i modalitetene i seg selv,

[45] Begrepet *kineikonic* er satt sammen av de greske ordene for *bevegelse (kinein)* og *bilde (eikon)* (Burn 2009, s. 60).

[46] Når dette er sagt, kan bruk av en bestemt modalitet likevel kunne si noe om avsenderens holdning til det som representeres. Et utsagns kredibilitet kan eksempelvis være koblet til den visuelle fremstillingsmåten. Kress og van Leeuwen (2006, s. 155) diskuterer hvordan ulik fargebruk har innvirkning på hvor virkelighetsnært et bilde fremstår. Dus, sløret og nedtonet fargebruk kan vise til at noe er drøm eller tankeforestilling, mens bruk av naturtro og tydelige farger kan skape mer realistiske etterlikninger av verden.

men må ses i sammenheng med den sosiale og kulturelle konteksten som de fungerer i, noe som uttrykkes slik hos Kress og van Leeuwen (2006, s. 2): «Meanings belong to culture, rather than to specific semiotic modes. And the way meanings are mapped across different semiotic modes, the way some things can, for instance, be `said` either visually or verbally, is also culturally and historically specific".

Engebretsen (Engebretsen red. 2010, s. 20) skiller mellom sterke og svake modaliteter. De sterke modalitetene er de som har lang tradisjon i kulturen og som har gjennomgått en lang kulturell formingsprosess slik som eksempelvis skrift og tale. Svake modaliteter er mindre brukbare for å uttrykke eksplisitt informasjon, men disse modalitetene kan i større grad bidra til å åpne for mottakerens individuelle tolkning (ibid.). Farger, musikk og klær er eksempel på slike svake modaliteter, ifølge Engebretsen. Forholdet mellom svake og sterke modaliteter må videre ses på som et kontinuum, ikke som atskilte enheter.

I enhver tekst vil altså de ulike modalitetene spille ulik rolle og ha ulike oppgaver. Ulike semiotiske ressurser vil dessuten kunne uttrykke ulike deler av den tekstlige meningen, men de vil også inngå i et samspill der ulike modaliteter kan forsterke, kontrastere eller utdype hverandre. Eksempelvis kan skriften på en nettavis ha i oppgave å beskrive handlingsgangen i en hendelse, mens bildene har i oppgave å vise frem hvordan deler av hendelsen eller personene knyttet til den ser ut. Dette benevnes som *funksjonell spesialisering* (Engebretsen red. 2010, s. 24) eller *funksjonell tyngde*[47] (Løvland 2007, s. 26).

En grunnleggende innsikt innenfor den systemisk funksjonelle lingvistikken, er at alle tekster bidrar til å strukturere mellom-menneskelig forhold og å skape kunnskap om og forståelse for fenomener i virkeligheten. Hos Halliday (1998a, 1998b, 2004) blir disse metafunksjonene kalt for henholdsvis mellompersonlig og ideasjonell metafunksjon. Den førstnevnte måten å skape mening på kan forstås som mening som representasjon (Maagerø 2006, s. 139). Ved hjelp av språk og tekster kan vi bygge opp et mentalt bilde av virkeligheten. Den *ideasjonelle metafunksjonen* gjør det altså mulig å skape ulike språklige betydninger om virkeligheten og fenomener i den. Den andre måten å skape mening på, den mellompersonlige, er mening som *interaksjon* (ibid). Denne metafunksjonen gjør det mulig å uttrykke forholdet mellom deltakerne i den sosiale aktiviteten. Halliday lanserer også en tredje metafunksjon: den tekstuelle. Denne metafunksjonen angår komposisjon, og den bringer i så måte representasjonen og interaksjonen sammen til en enhet som vi gjenkjenner som en bestemt type tekst (ibid., s. 139). Den *tekstuelle metafunksjonen* gjør det mulig å organisere

[47] Funksjonell tyngde er knyttet til begrepet *affordans*. Med affordans menes de mulighetene og begrensningene som en modalitet har (se f.eks Løvland 2007, s. 24).

tekster meningsfullt med tanke på indre sammenheng, men også med tanke på sammenheng mellom tekst og kontekst.

2.7.3.1 Ideasjonell mening og prosesstyper

I tekstanalysene i denne avhandlingen er jeg i hovedsak opptatt av den ideasjonelle metafunksjonen. Jeg er med andre ord opptatt av hvordan språket gir mulighet for å bygge opp et mentalt bilde av virkeligheten. Ideasjonell mening uttrykkes blant annet gjennom det som kalles for prosesstyper. Halliday presenterer seks ulike prosesstyper:

- Materielle – gjøre, handle, skape (kroppslig, fysisk, materielt)
- Mentale – sanse, se, føle, tenke (emosjonelt, intellektuelt, sensorisk)
- Relasjonelle – ha et attributt eller en identitet, symbolisere (være lik med)
- Atferdsmessige – oppføre seg (fysiologisk og psykologisk)
- Verbale - si (språklig, med signaler)
- Eksistensielle - eksistere, finnes (noe eksisterer, er i verden)

(Etter Maagerøs oversettelse av Hallidays terminologi i Berge, Coppock & Maagerø 1998, s. 41).

I en tekst vil prosesstyper være forbundet med bestemte aktører, og de kan også bidra til at leseren settes inn i bestemte roller. Prosesstypene kan derfor også fortelle noe om relevante være- og handlemåter for barna som mottar og bruker tekstene. Fordi prosesstyper er forbundet med være- og handlemåter, mener jeg at analyse av ideasjonell mening er særlig viktig med tanke på å kunne studere underliggende tekstpraksiser.

Halliday (2004) er primært opptatt av ideasjonell mening slik den uttrykkes i skrift. Kress og van Leeuwens (2006, s. 117-120) visuelle gramatikk tilbyr imidlertid analyseverktøy med tanke på såkalte bildehandlinger (eng. *image acts*), og disse bildehandlingene kan på sett og vis ses på som paralleller til prosesstyper[48]. Når dette er sagt, har den visuelle grammatikken, slik den beskrives av Kress & van Leeuwen, vært kritisert for å overføre lingvistiske termer til visuell meningsskaping. I *Reading Images* imøtegår Kress og van

[48] Jeg både problematiserer og gjør grundigere rede for dette forholdet i pkt. 4.2.3 (kolonne 4b).

Leeuwen selv denne kritikken: «We take the view that language and visual communication can both be used to realize the «same» fundamental systems of meaning that constitutes our cultures, but that each does so by means of its own specific forms, does so differently and independently (2006, s. 19).

Jeg vil derfor understreke at ulike modaliteter som skrift og bilde fungerer på sine egne premisser, *samtidig* som de to systemene representerer og speiler den samme samme kulturelle konteksten. Når jeg undersøker hvordan handlinger og væremåter uttrykkes i ulike modaliteter, er jeg altså samtidig klar over at ikke alt som kan representeres lingvistisk kan representeres visuelt, og omvendt (ibid.).

2.7.3.2 Internett som tekst

Store deler av datamaterialet i denne avhandlingen består av tekster på Internett. Det er derfor på sin plass å gjøre rede for medier generelt, og digitale medier og multimedier, slik som Internett, spesielt. Medier kan nemlig betraktes som en type artefakt. Det er likevel ingen enkel oppgave å komme med en entydig definisjon av begrepet *medium.* Det skyldes at et medium kan betraktes på ulike måter: som materiale, som kanal for sanseinntrykk og som samfunnsinstitusjon (Fagerjord 2006, s. 13). Også mennesket kan fungere på liknende måter som medier når de tar i bruk kroppen i kommunikasjon, for eksempel når de samtaler, danser eller synger. Jeg mener at derfor også kroppen kan betraktes som et artefakt.

Mediene kan også erstatte de sosiale rollene til mennesker, hevder Jensen: «In certain respects humans are media; in certain respects, media can substitute the social roles of humans" (Jensen red. 2012, s. 4). Med referanse til Reeves og Nass, hevder Bolter og Grusin at mediene fungerer som ting i verden fordi mennesker oppfatter mediene på liknende måter som de oppfatter andre personer og steder, og de uttrykker det så sterkt som at mediene og virkeligheten er useparerbare: «media equal real life» (2000, s. 58).

Web-mediene slik de fremstår i dag har tradisjoner bakover til alle forutgående medier, også tidligere datamedier (Fagerjord 2006, s. 10). Det kan føre til en treghet i utviklingen av nye uttrykksformer fordi det kan ta tid før potensialet i de nye mediene oppdages og tas i bruk[49]. De nye mediene vil også kunne bidra til hvordan vi oppfatter og bruker «de gamle» mediene, og de kan virke inn på strukturen og innholdet i disse. Ulike

[49] Et ofte brukt eksempel er at de første TV-sendingene var preget av måten man opptrådte på og snakket i radio-mediet på.

medier kan dessuten dele en felles teknologi, ifølge Fagerjord (ibid.). Eksempelvis vil både bøker, papiraviser og tidsskrifter trykkes på papir.

Ifølge Bolter og Grusin (2000) visker mediene så å si ut grensene mot virkeligheten. Mediene skal nærmest gi oss følelsen av at alt er «live» og skjer i nåtid, og at det er en nærhet til hendelsene. Både nye medier, som web-mediene og eldre medier, som maleriet eller fotografiet, «all attempts to achieve immediacy by ignoring or denying the presence of the medium and the act of mediation», hevder Bolter & Grusin (2000, s. 11). Et kriterium for at nett-tekster skal oppfattes som relevante og gyldige er nettopp nåhet og nyhet (Schwebs & Otnes 2006, s. 25). Nett-tekstene kan dermed også oppleves som tett koblet opp til virkeligheten tidsmessig.

Etter min mening kan medier ikke ses løsrevet fra teksten som distribueres via dem, og de kan derfor heller ikke ses løsrevet fra kommunikasjonsdeltakerene, kommunikasjonens funksjoner og sjangre. Mediene må dessuten forstås som dynamiske, både fordi de er kulturelle produkter som hele tiden er i endring, og fordi bruken av og tenkningen om dem endres. Hos Jensen red. (2012) er medienes tette bånd til menneskenes tekning om og tolkning av verden eksplisitt uttrykt ved at moderne medier defineres som «institutions-to-think-with». Med dette mener han at mediene som sosiale institusjoner er bakt inn i hverdagslivet og det han kaller time-in-culture[50]. Time-in culture foregår parallellt med og er orientert mot hverdagslivsaktiviteter, og kan også forme den sosiale strukturen. Jensens begrep time-in-culture har derfor, slik jeg ser det, klare paralleller til Barton og Hamiltons (1998) begrep *vernacular literacy*.

Troen på at ny teknologi skal reformere verden på grunnleggende måter, står gjerne sterkt i kulturen vår. Rettferdiggjøringen av et nytt medium ligger gjerne i folks hverdagsoppfatning av at det skal forbedre gamle medier, og at det skal bidra til mer realistiske avbildninger av virkeligheten (Bolter & Grusin 2000, s. 58)[51]. Jeg vil imidlertid ikke uttrykke medienes kobling til virkeligheten like sterkt som Bolter & Grusin der «media equals life». Til tross for dette mener jeg at mediene, og tekstene som distribueres via dem, kan bidra til hvordan vi opplever virkeligheten, fordi virkeligheten presenteres på bestemte

[50] Jensen (Jensen red. 2012, s. 5) skiller mellom time-in-culture og time-out-culture og bruker metaforer fra amerikansk fotball for å illustrere begrepene. Mens time-out-culture har som formål å sette søkelyset på «virkeligheten» og kommentere den, slik det f.eks. gjøres i kunsten, løper time-in-culture parallellt med hverdagsaktiviteter. Slik jeg tolker Jensen, og gitt metaforen han bruker, vil time-out-culture i større grad enn time-in-culture preges av metakommunikasjon. Et viktig poeng hos Jensen er at kultur må forstås både som produkt og prosess, og time-in og time out kan foregå samtidig. Begge aktivitetstypene er sentrale aspekter ved mediebruk.

[51] Bolter og Grusin (2000, s. 60) eksemplifiserer dette med troen på at man kan oppnå full fotorealisme ved å bruke datagrafikk.

måter for oss gjennom mediene. Mediene er heller ikke identisk med innholdet eller budskapet[52], men de utgjør, sammen med de semiotiske ressursene, redskapene til å skape, opprettholde og reforhandle mening om og i verden. Med andre ord: De utgjør en sentral del av premissene for å kunne skape ideasjonell og mellompersonlig mening med tekster, for å bruke Hallidays (1998a, 2004) begreper. Mediene bærer med seg kulturens samlede erfaringer og kompetanser, og mediene kan derfor sies å være en forlengelse av tanken, slik det ofte påpekes innefor sosiokulturelt orientert tekstforskning (Säljö 2005).

Et særpreg ved dagens medier er at de kobler sammen tidligere tiders medier. Videre utvisker de grensene mellom ulike medier og utvider potensialet i de eksisterende mediene. Dette fenomenet kalles for *konvergens* (Østerud & Skogseth red. 2008 s. 16-17). Internett trekkes gjerne frem som hovedeksemplet på en slik form for konvergens. Internett kan betraktes som et multimedium der flere medier, som f.eks. TV, radio og avis konvergerer (se f.eks. Schwebs & Otnes 2006; Liestøl, Fagerjord & Hannemyr 2009; Østerud & Skogseth red. 2008). På nettet oppstår det med andre ord en sammenkobling av medier og sjangre som tradisjonelt har vært atskilte. Denne konvergensen er snarere regelen enn unntaket på Internett. Konvergensen endrer premissene for hvordan skriften brukes, og i økt grad brukes altså andre semiotiske systemer enn skriften til å produsere mening.

Mediekonvergens gjør at det har oppstått nye sjangre eller sjangerhybrider som for eksempel søkeportaler, nettaviser, blogger, wikier og hjemmesider (Fagerjord 2006, s. 53). De nye sjangrene har likevel spor i seg fra gamle sjangre, og de nye sjangrene kan også ha innvirkning på de gamle sjangrene, slik at normene for dem også endres. «Det nye» ved det vi kaller nye medier er altså først og fremst koblet til remediering, altså en prosess der de nye mediene tar opp i seg de gamle (Bolter & Grusin 2000). Konvergensen er imidlertid ikke bare knyttet til sammenkobling av medier og sjangre, men også til en sammensmeltning av informasjon og industri, slik Hannemyr (2005, s.124) påpeker. Denne type sammenkobling gjør at informasjonen i seg selv blir en vare.

[52] Her er det nærliggende å trekke inn og være kritisk til Marshall McLuhans kjente spissformulering «the medium is the message» (se f.eks Ytreberg 2008, s. 23). Når dette er sagt, mener jeg likevel at et medium kan bidra til måten man oppfatter et innhold på, selv om mediet altså ikke er identisk med innholdet.
[53] Fagerjord (2006) presenterer i alt 15 web-sjangre. Hensikten med denne sjangeroversikten er ikke å lage en uttømmende liste, men å beskrive noen vanlige sjangre på Internett, understreker Fagerjord. Sjangermangfoldet på Internett er i stadig utvikling, og nye hybrider kan også oppstå.

2.7.3.3 Spill som tekst

Også spill på Internett er viet mye plass i avhandlingen som helhet. Når det gjelder spill som tekst, kan spillet sies å ha spesielle særtrekk, samtidig som vi kan snakke om ulike spillsjangre. I artikkelen «Spel och lärande» beskriver Ekenberg & Wiklund (2008) flere typer ulike spill slik som rollespill, pedagogiske spill, actionspill, simuleringsspill, eventyrspill, strategispill og livsspill. I pedagogisk sammenheng snakkes det i tillegg gjerne om såkalt seriøse spill (Selander & Svärdemo-Åberg 2008). I seriøse spill retter spillkonstruksjonen seg inn mot den pedagogiske konteksten som spillet er ment å fungere i.

Burgun (2013, s. 4) skiller mellom det vi kan kalle nøtter, gåter eller puslespill (eng. *puzzles*), konkurranse (eng. *contests*) og spill (eng. *games*). Mens nøtter og puslespill innebærer å løse et problem, innebærer konkurranse kamp. Spill kan innebære både problemløsing og kamp[54], men i tillegg kjennetegnes spill av det Burgun (ibid. s. 3) kaller for «ambigous descisions». Det å spille innebærer med andre ord valg som kan få tvetydige konsekvenser eller følger. Utfallet av et spill er med andre ord aldri sikkert, noe som gjør at spillet kan spilles om igjen flere ganger uten at spenningen blir borte[55]. I så måte står spillet i kontrast til nøtten, der spenningen opphører i det problemet er løst. Burguns spilldefinisjon innebærer også at simulering ikke vil falle innenfor kategorien *spill.* Ekenberg og Wiklund (2008) har med andre ord en noe videre spilldefinisjon enn Burgun (2013).

Det som er viktig å påpeke med tanke på mitt eget datamateriale, er at de fleste av de tekstene som barna kaller for spill, vil falle innunder Burguns spilldefinisjon. Et unntak er iPad-applikasjonen *The Moron Test* som analyseres i kapittel 8. Denne applikasjonen kan vi kalle en nøtt fordi den kun innebærer problemløsning, ikke valg. I oppgaveløsningen i *The Moron Test* vil spilleren imidlertid kunne konkurrere mot seg selv ved å løse oppgavene raskere og raskere, noe Oskar, som viser meg denne applikasjonen, også gjør (se pkt. 8.3.1).

2.7.3.4 Fysisk og virtuell materialitet

Jeg har nå drøftet kjennetegn ved tekster generelt, og jeg har drøftet medier og sjangre som har fått særlig oppmerksomhet i avhandlingen. Fordi tekster enten er virtuelle eller fysiske

[54] Konkurranse kan ifølge Burgun (2013, s. 3) også bety at man kjemper mot seg selv, for eksempel når man prøver å løse en oppgave på kortere tid enn det man gjorde sist.
[55] Burgun (2013) trekker frem de tidligste versjonene av *Tetris* som et hovedeksempel på det han regner som et godt spilldesign. *Tetris* innebærer at spilleren både må kunne tenke logisk og handle raskt. Samtidig er utfallet av spillet aldri sikkert, fordi nye spillbrikker dukker opp i vilkårlig rekkefølge.

artefakter, vil jeg kommentere den fysiske og virtuelle materialiteten spesifikt her. Kvaliteter og egenskaper ved teknologiene man benytter, er nemlig ikke irrelevant for meningsskapingen, men vil i høy grad være med på å prege den. Det kan for eksempel være gjennom bruksmåter som ligger nedfelt i teknologien eller holdninger til en bestemt type teknologi. Hos Asdal mfl. (2008, s. 152) kobles tekstens fysiske form til tekstintensjonalitet. Det innebærer at egenskaper ved en tekst, som for eksempel format, typografi og innbinding, har konsekvenser for hvordan mottakeren oppfatter teksten. Asdal mfl. (2008, s. 142) påpeker dessuten at tekstens form er meningsbærende i seg selv, uavhengig av om teksten er elektronisk eller papirbasert. Vi kan også si at materialiteten ved et medium tvinger frem måter å forholde seg til teksten på, så vel kroppslig som kognitivt.

Holmberg (2013) viser at materialiteten er koblet til tekstens måte å skape mellompersonlig mening på. Det å lese en tekst kan ifølge ham betraktes som en forbindelse mellom teksten, kroppen og rommet. Tekstens fysiske utforming og plassering i omgivelsene, gjør at leseren må innta en bestemt kroppslig posisjon i møte med teksten, noe Holmberg (ibid.) blant annet eksemplifiserer gjennom organiseringen av tekstmiljøet i et klasserom. Plassering av tekster på pulten, kan gi signaler om at det å lese på skolen ikke bare handler om å lære om fenomener i virkeligheten. Det handler også om det å lære å være på en bestemt måte på skolen. Det at leseren må opptre på bestemte kroppslige måter i møte med teksten, kan altså sies å utgjøre en nødvendig forutsetning for skolelæringen i seg selv:

> Only by analyzing the tenor of discourse can we show how reading is an essential activity, not only for learning about places (and other things), but for learning to be in place. Writing and reading are not just technology that pupils pick up and learn to use in the school location; in a tenor perspective, the technology of writing is a necessary condition for schooling (ibid., s. 25).

Som en parallell til den fysiske materialiteten som Holmberg snakker om, mener jeg vi også kan snakke om en virtuell materialitet. Skjermen kan tilby leseren illusjonen av et rom å tre inn i. Tekstens romlighet er derfor betydningsmessig viktig i skjermtekster (Schwebs & Otnes 2006, s. 73). Digitale tekster gir dessuten mulighet for både oversikt over og et nærblikk på verden (Engebretsen 2012, s. 9). Menylinjer og kart er eksempler på elementer som gir en slik følelse av oversikt. Samtidig kan bilder som zoomer inn på enkeltdetaljer gi leseren følelsen av nærblikk på verden eller gi en illusjon av å befinne seg fysisk inne i teksten.

Karlsson og Ledin (2002) har lansert termen *det semiotiske rommet.* Et semiotisk rom definerer de som

> en konventionellt (och inte sällan materiellt) avgränsad enhet inom vilken läsaren tolkar textbildande element som sammanhängande. Ett semiotiskt rum förutsätter inte linjär textbindning eller kohesion. Detta problematiserar en av grundtankarna inom textlingvistiken, nämligen att en rad språkliga enheter uppträder i textens linjära förlopp och bidrar till att göra den sammanhängande (uten sidetall[56]).

Den fysiske materialiteten ved papirbaserte tekster, vil jeg hevde at erstattes av en virtuell materialitet i dette semiotiske rommet. Liestøl, Fagerjord & Hannemyr (2009, s. 80) fremhever datamediet som en egen representasjonsform som særtegnes av tredimensjonalitet. Mens eksempelvis bilder kan inneholde skrift, og film kan inneholde bilder, kan 3D ta opp i seg samtlige modaliteter. Det såkalte *3D-rommet*[57] kan dermed etterlikne naturlovene i den fysiske verdenen, hevder de (ibid.). Det som er viktig i denne sammenhengen, er at den virtuelle tekstens romlighet og hypertekstorganisering, gir mulighet for leseren til selv å velge det tekstlige forløpet. Barnas bevegelser gjennom dette semiotiske rommet kaller jeg i avhandlingen for *leseveier*.

2.7.3.5 Leseveier gjennom tekst

Analyser av såkalte *leseveier* er i denne avhandlingen benyttet for å kunne undersøke barnas bruk av og rute gjennom en Internett-tekst. I en nett-tekst blir eksempelvis pekere, ikoner og menylinjer benyttet som navigasjonshjelp for leseren (se Schwebs & Otnes 2005, s. 80). Til tross for at viktige tekstelementer på et nettsted kan være uthevet i form av størrelse, plassering, farger og innramminger, og i så måte peker ut relevante leseveier for leseren, bestemmer brukeren selv hvordan leseforløpet skal realiseres. Vi kan derfor skille mellom potensielle og faktiske leseforløp.

Leseveier vil jeg i tråd med Michelsen (2005, s. 51) definere som en selvvalgt rute gjennom teksten. Begrepet, slik jeg benyttet det i min mastergradsoppgave, var inspirert av Karlsson og Ledins (2002) begrep *läsvag:* «En multisekventiell text erbjuder inte en fix och färdig läsordning, utan inbjuder läsaren till att ständigt välja *väg.* Eftersom den har flera *läsvägar* förändras den i varje läsning medan den monosekventiella texten förblir likadan» (uten sidetall, mine uthevinger). I motsetning til Karlsson og Ledin, som definerer lesevei som

[56] Den digitale artikkelen inneholder ikke sidetall. Sitatet er hentet fra artikkelens punkt 4: «Multimodal textstruktur».
[57] Det varierer hvorvidt tredimensjonalitet preger de hypertekstene jeg undersøker i denne avhandlingen. Mens det tredimensjonale rommet er utnyttet til en viss grad i eksempelvis *MovieStarPlanet*, *Ikariam* og *Oloko*, er det ikke utnyttet i spillet *Hattrick.*

noe teksten har, altså et trekk ved teksten i seg selv, definerer jeg en lesevei som resultatet av det leseren *gjør med teksten.* Jeg er med andre ord opptatt av det faktiske leseforløpet og måten teksten brukes på.

Hos Fagerjord (2006, s. 84) brukes begrepet *brødsmuler*[58] om den navigasjonsstien som brukeren selv har tråkket opp. I analysen av barnas nettbruk slik de foretas i kapittel 5, 6 og 7, er det nettopp barnas leseveier eller smulespor jeg har fulgt. I denne avhandlingen har jeg i større grad enn i masteroppgaven vektlagt den situerte kommunikasjonen. Det innebærer at begrepet, slik jeg bruker det i denne avhandlingen, er et forsøk på både videreutvikling og utdyping av begrepet *lesevei* (se transkripsjonsskjema for analyse av leseveier, pkt. 4.2.3). Det innebærer derfor også at jeg har tatt hensyn til barnas samtaler om teksten, og jeg har sett nett-tekstens meningspotensial i sammenheng med realiseringen av den.

I denne avhandlingen betrakter jeg realiseringen av nett-teksten i form av såkalte leseveier, som en type teksthendelse der nett-teksten er den sentralte artefakten. En innvending mot begrepet lesevei, er at en lesevei strengt tatt ikke bare består av lesing. En lesevei kan, i likhet med andre teksthendelser, bestå av snakking og skriving. Et vel så presist begrep ville kanskje vært *meningsskapingsvei.* Dette til tross: Jeg har i avhandlingen valgt å beholde ordet lesevei fordi termen kan vise tilbake til de nevnte diskusjonene om hypertekstuelle lese- og væremåter.

Så langt har jeg drøftet begrepene *teksthendelse*, *tekstpraksis*, *tekst* og *lesevei* som er av særlig relevans for avhandlingens analysekapitler. Avslutningsvis i dette kapitlet drøfter jeg literacy og danning (pkt. 2.7.4) og fri og påtvungen literacy (pkt. 2.7.5). I så måte vender jeg blikket tilbake igjen til begynnelsen av dette kapitlet. Dette gjøres ved at jeg her kommer med noen tilleggsperspektiver på literacy. Disse tilleggsperspektivene er av relevans for avhandlingens diskusjonskapitler (kapittel 9 og 10).

2.7.4 Literacy og danning

Et begrep som er beslektet med literacy, er danningsbegrepet. Danning har tradisjonelt vært forbundet med manerer som høflighet, vennlighet og respekt, men danning handler likevel om *noe mer* enn å tilpasse seg konvensjoner. Danning forutsetter autonomi, noe som også innebærer at et individ kan bryte konvensjonene når det er nødvendig (Aase 2005, s. 36).

[58] Metaforen *brødsmuler* for navigasjonshistorikken viser til eventyret om Hans og Grethe, der barna forsøkte å bruke brødsmuler for å finne veien hjem.

Danningsbegrepet er altså et omstridt begrep, og det er ikke innenfor rammene av denne avhandlingen å gjøre særskilt rede for dette begrepet. Når jeg likevel gjør kort rede for hva jeg legger i danning her, er det for å kunne drøfte måter barns deltakelse i ulike tekstlige aktiviteter gir rom for danning og autonomi på.

For forskerne innenfor Halliday-skolen er språktilegnelsen tett koblet opp mot danning, noe som påpekes av blant andre Berge mfl. (1998) og Skjelbred og Veum (2013). Det å tilegne seg kulturens semiotiske ressurser, og å utvikle språket, kan altså forstås som en danningsreise: «Gjennom de språklige erfaringene barn og unge skaffer seg under reisen, utvikler de måter å tenke på og handle på. (Berge mfl. 1998, s. 19).

Ifølge Berge (2005, s. 165) kan literacy-begrepet betraktes som både smalere og videre enn danningsbegrepet fordi literacy

> (…) bringer inn og fokuserer spesielt på skriftspråket og andre semiotiske ressurser som grunnlag for menneskets dannelse. Med «literacy» forstås også utviklings- og læringsprosesser som forutsetter og tar i bruk alle mulige meningsskapingsressurser, ikke bare hverdagsspråk, men også matematiske formler og visuelle fremstillinger.

Literacy er med andre ord knyttet til semiotisk mediering, mens danning er forbundet med en mer generell måte å forholde seg til verden på. Danning kommer også til uttrykk gjennom måter å være på: «Danning viser seg i handling og samhandling med andre, for eksempel når vi skriver, leser og snakker sammen», skriver Aase (2005, s. 36). Det å kunne forholde seg til verden og delta i samfunnet, kan altså ikke ses løsrevet fra semiotisk mediering. Det å være myndiggjort gjennom å bruke skriften funksjonelt, er noe som også vektlegges i UNESCOs literacy-definisjon fra 2003:

> Literacy is the ability to identify, understand, interpret, create, communicate and compute, using printed and written materials associated with varying contexts. Literacy involves a continuum of learning in enabling individuals to achieve their goals, to develop their knowledge and potential, and to participate fully in their community and wider society. (UNESCO 2004, s. 13).

Hellesnes (2005, s. 28) setter danning opp mot tilpassing. Både tilpassing og danning er former for sosialisering, hevder han, men der tilpassing innebærer å bli sosialisert på plass i samfunnet uten evne til å stille spørsmålstegn ved denne formen for sosialisering, innebærer danning det motsatte. Tilpassing «stengjer det sosialiserte individet inne i den eigne kulturen eller subkulturen», skriver Hellesnes (ibid., s. 27). Danning derimot medfører at man får tak i

hva som er den dominerende tenkemåten i samfunnet og dermed kan forholde seg kritisk til den. Mens tilpassing fører til en innordning i de eksisterende samfunnsstrukturene, bidrar danning til individuell autonomi. Det å lære seg å tenke kritisk om tekster og måten tekster eksempelvis bidrar til å opprettholde rådende normer eller stereotype fremstillinger på, mener jeg derfor vil være i tråd med danning, slik Hellesnes definerer begrepet. Motsatt vil det å forholde seg til tekster ukritisk, kunne bidra til tilpassing og en innestengning i den tekstkulturen man deltar i.

Literacy er altså helt essensielt for å kunne bli en dannet person, fordi det å tilegne seg nye erfaringer og kompetanser er en mellommenneskelig aktivitet som foregår ved hjelp av semiotiske systemer, enten de er gjennom verbalspråket eller ved hjelp av andre semiotiske systemer. Det å møte nye tekstpraksiser, eller å utsette seg for nye praksiser, vil derfor kunne «virke» dannende, men det behøver likevel ikke å gjøre det. Poenget med å trekke inn denne diskusjonen her, er at jeg mener at ingen tekster *i seg selv* virker dannende eller motvirker danning. Isteden vil jeg hevde at måter å bruke tekst på, forholde seg til tekster på og å snakke om tekst på, kan bidra til å *gi rom for danning* og motvirke tilpassing.

Jeg vil også tilføye følgende: Det å være på nettet og bruke digitale medier innebærer å måtte fremstille seg selv på bestemte måter og tre inn i bestemte roller. I så måte kan digital literacy knyttes til barns danningsreise, og bidra til å forme en selvstendig identitet samtidig som barnet sosialiseres (se f.eks. Arnseth 2008; Hoem & Schwebs 2009). Som Hoover & Clark (2008) viser, kan måter å forholde seg til medier på også bidra til hele familiers identitetskonstruksjon. Samtidig kan barn og unges tekstpreferanser tydeliggjøre at de unge i familien skiller seg ut som gruppe: «Musikk, plakater, bilder og bøker utgjør mønstre av kulturelle orienteringer og estetiske koder. De unges utvalg av slike artefakter er med på å definere ulike symbolske måter å være ung på og tydeliggjøre dem som ungdom, både i egne og andres øyne (Hoem & Schwebs 2008, s. 103).

Skolen definerer på mange måter danning, blant annet gjennom det pensumet som velges ut og gjennom læringstradisjoner knyttet til ulike fag. Verdier som skolens tekstkulturer tilbyr, kan likevel stå i motsetning til eller komme i konflikt med andre verdisystemer som tilbys barn for eksempel gjennom populærkulturens tekster (se pkt. 9.2.3). Denne diskusjonen bringer oss derfor over i en siste diskusjon som er av relevans for avhandlingen, nemlig den som angår fri versus påtvungen literacy.

2.7.5 Fri versus påtvungen literacy

Et skille som Barton (2007, s. 38) introduserer, og som er av relevans for barns måte å omgås tekst på, og måten de lærer på gjennom bruk av tekst, er skillet mellom såkalt selv-initiert bruk av tekst (eng. *self-generated uses of literacy)* og påtvungen bruk av tekst (eng. *imposed uses of literacy).* Den første kategorien viser til at tekstbruken springer ut av ønsker og formål som brukeren har selv. Den andre kategorien viser til tekstpraksiser der bruken er regulert fra utsiden, som når man må fylle ut et skjema på en bestemt måte. Denne måten å bruke tekst på kan altså betraktes som både autoritetsinitiert og autoritetsstyrt.

Selvinitiert og påtvungen literacy kan videre ses i sammenheng med kategoriene uformelle (eng. *vernacular*) og institusjonelle (eng. *dominant*) måter å bruke tekst på. Denne dikotomien henter Barton (ibid.) fra Street. Uformelle måter å bruke tekst på er altså både hos Barton og Street koblet til den private eller hjemlige sfæren. Institusjonelle måter å bruke tekst på er forbundet med deltakelse i rådende institusjoner i samfunnet. Det kan eksempelvis være snakk om deltakelse i skolens tekstkulturer eller tekstkulturer knyttet til religion, økonomi, politikk eller yrke.

Et tredje skille som Barton (ibid.) introduserer er skillet mellom begrensende (eng. *constrained)* og kreative (eng. *creative)* tekstpraksiser. Slik jeg tolker Barton, vil det ofte kunne være en implisitt forbindelse mellom begrensende, institusjonelle og påtvungne tekstpraksiser på den ene siden, og kreative, selv-initierte og uformelle tekstpraksiser på den andre siden. Dette betyr at vi i forbindelse med institusjonelle tekstpraksiser, ofte vil møte på såkalte «lukkede» tekster (Eco 1979)[59]. Eksempelvis vil utfylling av et skjema kunne oppfattes som en tekstpraksis som er knyttet til dominerende maktinstitusjoner i samfunnet, der måter å skrive på i teksten er påkrevd og derfor ikke åpner for kreative muligheter. Andre eksempler på slike lukkede tekster vil kunne være skjemaer, rutetabeller, timelister eller kommandoer. Når dette er sagt, vil det i sakprosatekster kunne være lagt opp til flere mulige lesemåter[60], også i institusjonell sammenheng. Dessuten kan man jo også tenke seg faglige kreative tekstpraksiser. Jeg mener derfor at det skillet som Barton introduserer, ikke må oppfattes som absolutt.

---

[59] Umberto Eco (1979) drøfter åpne og lukkede tekster i forbindelse med den såkalte *modelleseren,* der modelleser-begrepet viser til det tekstskapte bildet av leseren i teksten. Tønnesson (se f.eks Tønnesson red. 2002) har videreutviklet Ecos modelleser-begrep, og i den såkalte *autopoiesis-modellen* viserTønnesson hvordan det i tekster foregår en dialog mellom ulike avsenderstemmer i teksten som er rettet mot ulike modellesere (se Tønnesson red. 2002, s. 21). En slik form for flerstemmighet åpner opp for flere mulige (men likevel et begrenset sett av) teksttolkninger.

[60] I *Den flerstemmige sakprosaen* (Tønnesson red. 2002) gis det flere eksempler på sakprosatekster der nettopp *flerstemmighet* er et sentralt trekk.

3 Metode

I dette kapitlet redegjør jeg for prosjektets innsamlingsmetode. Som beskrevet i innledningskapitlet, har formålet med avhandlingen vært å undersøke tilgjengelig design, designaktiviteter og redesign, slik dette kommer til uttrykk i åtte barns hverdag. Det har derfor vært en forskningsmessig viktig oppgave å dokumentere teksthendelser og å samle inn og analysere tekster som *barna selv* er opptatt av. I avhandlingen er måter barna skaper mening på Internett på, viet særskilt oppmerksomhet. Fordi nettaktivitet ikke kan ses løsrevet fra andre tekstlige aktiviteter barn deltar i, har det vært nødvendig å undersøke andre tekster som barna omgir seg med hjemme og på fritiden. Jeg har derfor måttet finne en metode som gjør det mulig å samle inn tekster barna er engasjerte i, og som samtidig gir mulighet for å dokumentere barnas bruk av Internett. Til dette formålet har jeg funnet tekstetnografien fruktbar.

For å få tilgang til de tekstene barna oppfatter som relevante i eget liv, har jeg gjort undersøkelsene hjemme hos de åtte barna som har deltatt i studien. Innsamlingsperioden strekker seg over fem måneder, fra februar til juni 2012. Den tekstetnografiske metoden er i denne avhandlingen altså primært benyttet til å observere, samle inn og dokumentere barns bruk av tekst, både på og utenfor Internett. Et viktig verktøy har vært programmet *Camtasia Studio* som gir mulighet for å gjøre web-opptak. Under innsamlingen har jeg dessuten benyttet intervju, filmkamera, fotokamera og loggbok.

I den første delen av dette kapitlet gir jeg en presentasjon av etnografi generelt. Deretter presenterer jeg metoder innenfor tekstetnografi og ser disse opp mot mitt eget prosjekt. Innenfor etnografien stilles det strenge krav til den metodiske fremstillingen. Istedenfor at forskeren tar det hun gjør for gitt, bør hun gi detaljerte metodiske beskrivelser. Det er derfor et svært viktig formål med denne delen å gjøre rede for min egen forskerrolle, min fremstillingsmåte og mine egne forhåndsantakelser. Jeg drøfter dessuten utfordringer knyttet til valg av deltakere, intervjuform og observasjonsmåte, samt etiske sider ved det å forske på barns meningsskaping. I den konkrete analysen av enkelttekster benytter jeg meg av sosialsemiotisk analyseverktøy, og analysemodellen jeg har utformet for dette formålet presenteres i kapittel 4.

3.1 Etnografi

Til grunn for avhandlingen ligger et konstruktivistisk syn på meningsskaping. Det konstruktivistiske synet innebærer for det første at jeg som forsker tar utgangspunkt i at mennesker skaper mening samtidig som de deltar i den verdenen som de fortolker (Creswell 2003, s. 8). For det andre innebærer det at jeg som forsker deltar i den konteksten som er relevant for deltakerne jeg studerer. Det betyr altså at jeg selv fortolker den informasjonen jeg får tilgang til. Formålet er å forstå hvordan barna skaper mening ved hjelp av de tekstene de bruker, først og fremst gjennom måten de bruker dem på, men også slik de samtaler med meg og hverandre om dem.

Etnografi har røtter i både antropologi og sosiologi. Innenfor etnografien studerer man reelle hendelser og omgivelser knyttet til et bestemt sted og en bestemt tid, såkalt *real-world settings* (Barton & Hamilton 1998, s. 57). Hammersley og Atkinson (2007, s. 3) lister opp flere sentrale aspekter ved etnografisk metode. De vektlegger for det første at personer studeres i en hverdagskontekst. For det andre blir data hentet inn ved hjelp av ulike kilder og metoder som for eksempel uformell samtale, deltakende observasjon og innsamling av artefakter som for eksempel dokumenter. Et tredje aspekt ved etnografisk metode er at datainnsamlingen er forholdsvis ustrukturert. Innsamlingen følger nemlig ikke et design som er regissert på forhånd. For det fjerde påpeker Hammersley og Atkinson at tolkningsverktøyene genereres ut i fra dataanalysen, og forskeren går gjerne i dybden av enkeltsituasjoner.

Etnografiens relevans og verdi som metode når det gjelder forskning på barn og barndom, mener jeg nettopp kan ha med det spontane og uregisserte å gjøre. Dette uttrykkes hos Alan Prout (2008) på følgende måte:

> Ethnography is a particularly useful methodology for the study of childhood. It allows a more direct voice and participation in the production of sociological data than is usually possible through experimental or survey styles of research. (s. 30).

Etnografiske tilnærminger til literacy vil dermed kunne gi et mer utfyllende bilde av barns lesing og skriving enn det forskning på skriving og lesing i prøve- og testsammenheng vil kunne gi, eksempelvis slik den foregår i forbindelse med PISA- undersøkelsene (se f.eks. Frønes, Narvhus & Jetne 2011).

Tradisjonelt er etnografien koblet til det lokale og verbale, og det er særlig ikke-vestlige samfunn og kulturer som forskerne har viet oppmerksomhet (Hammersley &

Atkinson 2007, s. 1). Etnografien har gjerne hatt som formål å undersøke hele livsverdener. Feltarbeid innenfor etnografi innebærer derfor ofte at forskeren lever og deltar i hverdagslivet til en gruppe mennesker, gjerne i en kultur som skiller seg fra forskerens egen. Etnografen forsøker da å få en utdypet forståelse av gruppens tro, verdier og levesett. Som etnograf retter man med andre ord oppmerksomheten mot bestemte deltakere, på et bestemt sted i historien til en bestemt tid. Et viktig trekk ved etnografi er dessuten at lokal kunnskap og deltakernes egne erfaringer og tolkninger løftes frem (Barton & Hamilton 1998, s. 4).

Å skrive en slik lokal og holistisk etnografi er imidlertid ikke formålet med denne avhandlingen. Isteden er etnografiske metoder tatt i bruk for å få tilgang til et så autentisk datamateriale som mulig. Jeg gjør derfor heller ikke et forsøk på å beskrive deltakernes totale livsverden, men nærmer meg heller *en del av* denne livsverdenen slik den ser ut i møte mellom barna og de tekstene de omgås hjemme generelt, og på Internett spesielt. I likhet med Barton og Hamilton (1998) presenterer jeg altså en etnografi som beskriver *et begrenset sett* av kulturelle praksiser, og denne etnografien har multimodal literacy som kjerne. Den kan altså betraktes som en bestemt type etnografi. Denne etnografien har tekster i møte med deltakere i konkrete situasjoner som utgangspunkt. En slik etnografi defineres av Karlsson for *tekst*etnografi (Karlsson 2010, s. 164) (se pkt. 3.1.1).

Som Heath og Street (2008) understreker, må dagens etnografi forholde seg til både multimodale aspekter ved meningsskaping og globale forhold som har innvirkning på menneskers måte å kommunisere på. Den etnografiske beskrivelsen i denne avhandlingen er derfor ikke bare forankret i det lokale og hjemlige, selv om den har det hjemlige som et naturlig startpunkt for utforskningen. Den etnografiske beskrivelsen i denne avhandlingen tar derimot hensyn til at barns nettbruk åpner opp for tekstpraksiser som strekker seg utenfor både lokalsfæren og privatsfæren.

Det at etnografi, i alle fall ideelt sett, er en type kvalitativ metode som undersøker fenomener i naturlige omgivelser og situasjoner, kan imidlertid problematiseres. En forskningssituasjon vil alltid på sett og vis være en kunstig skapt situasjon der både forskerens rolle, forskerens forhåndsantakelser og forskerens inntreden i en praksis, vil kunne prege den situasjonen forskeren trer inn i. Likevel forsøker forskeren å nærme seg hverdagslivet slik det utfolder seg til vanlig. Dette innebærer eksempelvis at det å utføre tester eller flytte observasjonen til f.eks. et laboratorium, sjelden vil være i tråd med etnografisk metode, og det har heller ikke vært aktuelt i dette prosjektet. Det utelukker imidlertid ikke bruk av multimetodiske innfallsvinkler (se f.eks. Barton & Hamilton 1998; Karlsson 2006), og det er

ikke uvanlig å gjennomføre intervjuer og samle inn dokumenter i kombinasjon med observasjoner slik jeg selv har gjort.

3.1.1 Tekstetnografi

Innenfor tekstetnografien undersøker man språket som betydningsbærende teknologi, og man er også gjerne opptatt av å finne ut hva slags funksjoner språket fyller i ulike situasjoner og kontekster. Innenfor tekstetnografi vil det være et formål å gjøre rede for samspillet mellom mennesker, tekster og andre artefakter (Karlsson 2010, s. 165). Et viktig trekk ved denne type etnografi, er at man som forsker snarere tar utgangspunkt i en sosial praksis enn en konkret tekst, og således skiller tekstetnografien seg fra eksempelvis diskursanalyse der man isteden utgår fra en spesifikk tekst for deretter å modellerer kontekst rundt den (Karlsson 2010, s. 163). Tekstetnografien er dermed også bedre egnet enn diskursanalyse til å gjenspeile den rollen deltakerne selv gir tekster innenfor en praksis.

Også innenfor sosiokulturell læringsteori kan praksis forstås som det relevante nivået å utgå fra for å få tilgang på menneskelig meningsskaping, noe som også vektlegges hos Säljö: «Människors förståelse av världen finns i deras praktiker, och den är svår att komma åt utan att praktiken är med som ett konstitutivt element när man gör sin undersökning» (2005, s. 71). Som Karlsson (2010, s. 166) påpeker, er det imidlertid en ulempe at den sosiokulturelle teorien ofte tar utgangpunkt i konvensjonaliserte teksttyper og fremstillingsmåter, og også legger stor vekt på kulturelle størrelser som tradisjon og institusjonalisering. Muligheten for å fange hva tekster faktisk gjør, og hvordan de gjør det, blir da begrenset, ifølge henne (ibid). For å kunne gjøre dette må man isteden utgå fra interaksjon og sosiale forhold mellom mennesker. Imidlertid, hevder Karlsson, kan den sosiokulturelle tilnærmingen på en bedre måte enn diskursanalysen bidra til å forstå nettopp teksters rolle i en sosial praksis.

Ved å utgå fra barnas interaksjon, snarere enn en bestemt kultur eller en bestemt aktivitet, mener jeg også at jeg gjør det Karlsson etterlyser i den sosiokulturelle tilnærmingsmåten, nemlig å utgå fra et mikronivå der aktørene vektlegges i høy grad. Også Wenger (2004, s. 63) påpeker at det er den sosiale meningsproduksjonen som er det relevante analysenivået man studerer en praksis. Det innebærer at man undersøker meningsforhandling, deltakelse og tingsliggjørelse (ibid.). Meningsforhandling i denne avhandlingen kan ses på som den måten barna interagerer og deltar i tekster på, enten det er på eller utenfor skjermen.

Spor av meningsforhandlingen er dessuten å finne i tekster i barnas omgivelser. Altså kan tekstene i dette tilfellet representere tidligere erfaringer ved at tekstene bærer med seg minnet om tidligere tekstlig aktivitet. I figur 2 i kapittel 2 kalte jeg slike erfaringer for *tekstliggjorte erfaringer*.

En forholdsvis vanlig metode innenfor tekstetnografi er å følge deltakere over en tidsperiode, for eksempel gjennom en dag fra morgen til kveld (se Einarsson 2000) eller gjennom en arbeidsdag (se Karlsson 2006). Av praktiske årsaker har jeg ikke valgt nøyaktig en slik innfallsvinkel. Jeg har sett det som lite fornuftig bruk av tid å følge barna gjennom en hel dag. Det er mulig at jeg da ville fått tilgang til teksthendelser som jeg ikke hadde fått tak i ellers, men det er lite sannsynlig at jeg ville fått like god og spesifikk tilgang til teksthendelser på Internett. Det betyr likevel ikke at tid har vært en uviktig faktor. Tvert imot har jeg valgt å møte barna flere ganger på tidspunkter der det er sannsynlig at de ville ha benyttet Internett hjemme. Det vil si at jeg har møtt dem i helgene, og med et par unntak på ettermiddagen etter skoletid. Det at jeg har møtt dem flere ganger, har også gjort at jeg til en viss grad har fått oversikt over nye tekster de involveres i eller tekster de forlater. Også Barton og Hamilton (1998) benytter seg av gjentatte møter med deltakerne, for eksempel ved at enkelte deltakere i spørreundersøkelse senere deltar i dybdeintervjuer.

Å dokumentere tekstbruk er nødvendig for å kunne undersøke hva slags funksjon språket fyller innenfor en praksis. Innenfor tekstetnografi er derfor det å samle inn tekster en viktig del av undersøkelsen, og det har også vært et viktig anliggende i mitt eget prosjekt. Som nevnt i begynnelsen av dette kapitlet, har jeg benyttet meg av både filmkamera, semistrukturert intervju, fotokamera, loggbok og *Camtasia Studio* under innsamlingen av datamaterialet. På denne måten har jeg kunnet få tilgang til de tekstene de åtte barna forholder seg til, samt måter de forholder seg til dem på. I utformingen av prosjektet har jeg måttet foreta flere valg som eksempelvis angår bruk av teknisk utstyr og tilnærmingsmåte med tanke på intervju og observasjon. Dette gjør jeg rede for i det følgende.

3.1.2 Pilotering av prosjektet

En mindre forundersøkelse var hensiktsmessig for å kunne utforme selve forskningsdesignet. Piloteringen av prosjektet ble gjennomført i januar 2012 med to deltakere. Disse var Thea Marie på elleve år og Jenny på tolv år. Piloteringen ble foretatt hjemme hos Thea Marie. Jeg benyttet piloteringen til å teste ut intervjuguiden til gruppeintervju 1 (se vedlegg 2) i tillegg til

at jeg tok opptak med *Camtasia Studio* for å undersøke hvordan dette fungerte i praksis. Jeg samtalte også med barna om noen nettsteder som jeg hadde valgt ut på forhånd. Disse nettstedene var nrk.super.no, nysgjerriper.no og kvasir.no (Kvasir Junior). Barna viste meg også noen nettsteder de selv var interessert i.

Piloteringen ble loggført raskt etter gjennomføringen (se vedlegg 4). Piloteringen var særlig viktig i arbeidet med å utforme intervjuguiden til gruppeintervju 2 (se vedlegg 3), og samtalen med barna gjorde det mulig for meg å utforme analysespørsmål som var forståelige for den aktuelle aldersgruppa. I tillegg ga denne forundersøkelsen meg noen foreløpige innsikter i hvordan fritidsinteresser og nettbruk er koblet sammen. De to jentene i piloteringen var særlig opptatt av mote og dyr, og således støtter også piloteringen opp om at det å bruke Internett er en måte å tilegne seg ekspertkompetanse på (se pkt 8.2).

3.1.3 Rekrutteringsmåte og kriterier for deltakelse

For å rekruttere deltakere til prosjektet benyttet jeg den såkalte «snøballmetoden» (se f.eks. Jensen red. 2012, s. 239). Denne måten å rekruttere deltakere på er særlig relevant med tanke på å få tilgang til sosiale arenaer som i utgangspunktet kan være vanskelig tilgjengelige (ibid.). Hjemmet anser jeg som et slikt område som i utgangspunktet ikke er lett tilgjengelig. Som privat område er det i større grad enn eksempelvis skolen, lukket. For å få tilgang til barnas hjem tok jeg kontakt med flere voksne som jeg visste at hadde barn eller kjente barn i den aktuelle aldersgruppa. De barna som var interessert i å delta, rekrutterte deretter søsken og/eller venner.

De kriteriene som jeg har ansett som viktigst i rekrutteringen er disse:

- Deltakervillighet hos barna
- Samarbeidsvillighet og interesse hos foreldrene til barna / barnas foresatte
- Bekjentskap og trygghet barna imellom
- Fritidsomgang med Internett
- Alder

Det at barna har deltatt i prosjektet sammen med barn de kjenner, har jeg sett på som en klar fordel med tanke på at de skal føle seg trygge i intervjusituasjonen (se pkt 3.1.4). I informasjonsbrevet til foreldre/foresatte (se vedlegg 5) har jeg presisert at jeg særlig ønsker å undersøke databruk og bruk av Internett, og at barnet derfor bør ha noe erfaring med denne type teknologi og tekster, men at det utover dette ikke er noen bestemte krav med tanke på interesse for lesing og skriving. Som diskutert i kapittel 2, har det vært relevant å undersøke teksthendelser i hverdagen til barn mellom ni til tolv år med tanke på å fylle gapet i den eksisterende forskningen.

Når snøballmetoden har blitt valgt som rekrutteringsmåte, bør representativiteten diskuteres. En innvending mot denne måten å rekruttere informanter på, kan eksempelvis være at barna ikke er ulike nok med tanke på eksempelvis sosial, økonomisk eller språklig bakgrunn. Snøballmetoden vil også kunne føre til at barna rekrutterer deltakere av samme kjønn, slik at det blir en ujevn kjønnsmessig fordeling blant deltakerne. Når dette er sagt, vet jeg, ut i fra det barna har fortalt, at barnas foreldre eksempelvis har ulik yrkesmessig bakgrunn. Tilfeldighetene ville også ha det til at like mange gutter som jenter deltar i studien. Når kjønn og sosial bakgrunn *ikke* har vært avgjørende for rekrutteringen, skyldes det at jeg har sett det som langt viktigere at barna selv har hatt et ønske om å delta i prosjektet, og at foreldrene har sagt seg villige til å åpne hjemmet sitt for meg.

Jeg mener likevel at barna i studien er representative for andre barn i den forstand at de kan vise frem *både* en individuell og en kollektiv måte å forholde seg til artefakter på. Deltakelse i tekst har en sosial innramming, noe som vil si at det i tekster og artefakter ligger en kulturell forventning og et *meningspotensial* (se pkt. 4.2). Egenskaper ved objekter og måten de inviterer til handling på, bidrar med andre ord til en kollektiv forventning om måten bestemte artefakter skal realiseres på. Samtidig er bruk av artefakter også preget av brukerens individuelle anvendelse av og realiseringen av meningspotensialet i artefakten. Selander & Kress (2010) formulerer denne dobbeltheten på følgende måte: «Förväntningar och intressen är socialt inramade och avhängiga av ett etablerat språkbruk och av etablerade praktiker, men de får samtidigt sin individuella prägel hos varje deltagare» (s. 48).

Fordi de åtte barna er ulike individer, kan enkeltbarnas tekstbruk, slik jeg viser den frem i analysekapitlene, synliggjøre den personlige og unike læringen, der den unike læringen nettopp er felles for alle mennesker. Denne læringen kan betraktes som en «process av prövning, förståelse och behärskning, design, transformationer och nyskapande (Selander & Kress 2010, s. 45). Samtidig viser analysene frem hvordan latente handlingsmuligheter ligger i både artefaktenes plassering i hjemmet og i det multimodale designet. Eksempelvis vil ulike

prosesstyper invitere til bestemte måter å handle i teksten på (se kapittel 2). Den sosiale og kulturelle forventningen til artefakter, og meningspotensialet i det multimodale designet, gjør at det er svært sannsynlig at også andre barn vil forholde seg til tekster og artefakter på liknende måter som de åtte barna i studien gjør.

3.1.4 Gruppeintervjuer og hjemmebesøk

Til tross for at intervjumetoder i møte med barn tradisjonelt ikke skiller seg vesentlig fra intervjumetoder i møte med voksne (Dalen 2004, s. 41), mener jeg likevel det er noen viktige aspekter ved det å intervjue barn som jeg ønsker å belyse og diskutere i denne delen. I det følgende tar jeg derfor opp utfordringer knyttet til utvalg av deltakere og intervjuform. Deretter tar jeg opp utfordringer som angår autentisitet i intervjuene.

Når det gjelder intervju av barn, er det ofte anbefalt å gjøre intervjuer gruppevis (se f.eks. Dalen 2004; Eder og Fingerson 2001; Pramling & Doverborg-Östberg 1993) fordi det kan gjøre at barna føler seg tryggere og mer komfortable med intervjusituasjonen enn om de intervjues alene. Jeg har derfor sett det som fornuftig å intervjue barna gruppevis, og barna i hver gruppe kjenner hverandre fra før ved at de er søsken eller venner. En utfordring ved gruppeintervju er at noen informanter kan være mer snakkevillige enn andre. Gjennom dette kan de potensielt påvirke måten de andre barna i gruppa kommuniserer på. Det er imidlertid flere måter å bidra i en samtale på enn å snakke. De barna som sier lite, har gjerne vist engasjement ved å nikke eller le, eller bekrefte det de andre sier ved hjelp av «ja» og «nei».

Jeg har av og til henvendt meg direkte til de barna som sier mindre. Jeg har også forsøkt å være bevisst mitt eget kroppsspråk og gitt barna oppmerksomhet ved å bruke blikket, smile, lene meg fremover og vente. Under gruppeintervjuene har jeg valgt å si lite selv utover de spørsmålene jeg stiller, og mine egne replikker er derfor forholdvis korte. De er enten gjentakelser av det barna sier, bekreftelse på det de sier som «ja», «mmm» og «skjønner» eller oppfordringer til barna om å snakke videre. Under *Camtasia Studio*-opptakene har jeg noen ganger vært mere aktiv og stilt barna konkrete spørsmål som angår den teksten de er opptatt av.

I transkripsjonen av intervjuene ser jeg at det er de eldste barna som har pratet mest under gruppeintervjuene. Det har derfor vært en klar fordel å møte barna enkeltvis, og også å gjøre opptak av enkeltbarns bruk av Internett. Jeg har da erfart at de av barna som snakker lite

i grupper, snakker langt mer på tomannshånd. Dette gjelder eksempelvis Eline. Hun sa forholdsvis lite i det første gruppeintervjuet som ble foretatt hjemme hos Oskar. Eline fortalte imidlertid langt mere da jeg var på besøk hjemme hos henne og broren, trolig fordi hun da følte seg tryggere i situasjonen.

Det første gruppeintervjuet ble gjennomført i perioden februar til mars 2012. Hensikten med gruppeintervju 1 var å bli kjent med barna samt å få innsikt i deres medievaner og forhold til teknologi. I tillegg var det et viktig formål å få innsikt i barnas reelle nettbruk, og jeg oppfordret dem til å vise meg noen av de nettstedene de ofte brukte. *Camtasia Studio* (se pkt. 3.1.5) ble benyttet for å ta filmopptak. Gruppeintervju 1 dannet sammen med hjemmebesøkene grunnlaget for å utforme det andre gruppeintervjuet.

I perioden mars til april besøkte jeg samtlige barn hjemme hos dem selv. Dette besøket var forholdsvis ustrukturert, og jeg valgte da å benytte loggbok og fotokamera til fordel for filmkamera. Dette gjorde jeg for at besøket skulle virke mest mulig naturlig og uregissert. Jeg var på besøk hos hvert barn i 1 ½ til 2 timer. I hovedsak lot jeg barnet selv ha styring over dette besøket. Jeg snakket med samtlige barn om fritidsinteresser. Barna var også interessert i å vise meg ulike medier, enten det var mobiltelefon, iPad, PC eller spillkonsoller. Hos noen barn endte det opp med at vi spilte spill sammen eller at jeg observerte at barnet spilte. Også under disse besøkene brukte jeg *Camtasia Studio* dersom barna ønsket å vise meg noe spesielt på Internett.

Hos samtlige barn fikk jeg en guidet tur gjennom huset, og samtalene dreide seg da om tekster i ulike varianter som var fremtredende i hjemmemiljøet, det være seg blader, album, plakater, bøker, spill, DVD-er eller kort. Jeg fikk også lov til å se på barnas rom og den tekstlige organiseringen der. Jeg minte barna om at det var opp til dem selv om de ville gi meg tillatelse til å fotografere, og barna sa ifra hvis det var noe de ikke ønsket at jeg tok bilde av. Begrunnelsen var da gjerne at dette var tekster de ikke brukte. Slik fikk jeg inntrykk av at barna selv var opptatt av å vise meg sin reelle tekstbruk.

Fordi mai var en travel måned for de fleste barna, ble siste del av prosjektet gjennomført i juni måned. Intervjuguiden til gruppeintervju 2 (se vedlegg 3) ble utformet med utgangspunkt i gruppeintervju 1, hjemmebesøkene og erfaringene fra piloteringen. Jeg tok da utgangspunkt i hovedsidene til et utvalg av nettstedene barna brukte, og dette ble grunnlaget for å kunne samtale mer grundig om disse nettstedene. Hovedsidene ble valgt ut med tanke på at de ble nevnt ofte av barna, men de ble også valgt ut slik at alle barna skulle kjenne igjen noen av «sine egne» nettsteder. Det resulterte i at intervjuguidene ble utformet ulikt for hver enkelt gruppe. Under det andre gruppeintervjuet benyttet jeg både filmkamera og *Camtasia*

Studio.

Det å være sammen med barna i deres eget hjem, har trolig gjort det enklere for meg å samtale med barna om det de kjenner, liker og opplever i hverdagen enn om jeg skulle konstruert en samtale med dem utenfor privatsfæren. Under hjemmebesøkene har barna snakket om det de ønsker selv. Barton og Hamiltons studie (1998) viser at det å spørre folk om literacy ikke nødvendigvis fører til at folk snakker om skriving og lesing, de forteller mye heller livshistorien sin. Personene har gjerne en livspasjon eller noe de brenner for, og samtaler om dette kan åpne opp for innsikt i personenes private tekstunivers. Dette samsvarer med min egen erfaring. Ved at barna i studien har fortalt meg om personlige interesser og hverdagslige opplevelser, har de samtidig gitt meg verdifull innsikt i deres forhold til og bruk av tekst.

Det å samtale med barna om hverdagslige opplevelser og interesser, særlig under hjemme-besøkene som ikke i like høy grad har vært preget av en intervju-situasjon, har vært nyttig for å få innsikt i barnas literacy. Samtidig har også jeg pekt ut noen samtaleemner ved at jeg har bedt barna fortelle om tekster som har vært fremtredende i omgivelsene, det være seg dataspill, tegneserier, bøker, DVD-er, plakater eller tegninger. Barna har også vist at de vet hva jeg er ute etter, også når jeg ikke har spurt dem direkte, som for eksempel når Eline på eget initiativ åpnet en av skuffene i skjenken i spisestua og viste meg bursdagskort, scrapbook og fotografier.

Intervjuet som metode har høy status innenfor mange forskningskontekster, men enkelte teoretikere (se Briggs 1986; Silverman 2004) advarer mot en for stor tiltro til at intervjuer kan gi oss tilgang på det som er sant om mennesker. Briggs (1986) hevder at siden intervjuet er knyttet til konteksten der og da, kan det ikke gi noe informasjon utover det som skjer i den aktuelle intervjusituasjonen. Han hevder også at siden samtaleemnene er initiert av forskeren, preger dette utfallet av kommunikasjonen (ibid., s. 3). Fordi all meningsskaping er situert og knyttet til et bestemt tidspunkt og et bestemt sted, kan man hevde at det intervjuene og observasjonene først og fremst har gitt meg tilgang til, er den meningsskapingen som foregår mellom tekstene, barna og meg som forsker. Mine informanter vil trolig oppleve det å gi meg som forsker informasjon, som ett av hovedformålene med deres egen lesing og skriving på de aktuelle nettstedene. En kritisk innvendig kan derfor være at intervjuene og observasjonene ikke vil kunne si noe om hvordan barna bruker tekster når de *ikke* observeres.

Likevel vil jeg hevde at deler av kommunikasjonen *har* overføringsverdi til liknende situasjoner fordi blant annet normer, identitet og kunnskaper om verden er felles sosiokulturelle ressurser. Dessuten er barna opptatt av å utføre reelle handlinger på Internett

selv om jeg er til stede. Svært ofte gjenopptar de et spill og løser oppgaver på det nivået de befinner seg på i spillet *der og da.* Barna diskuterer med og henvender seg også til hverandre mens de er på Internett, og i disse samtalene har jeg bevisst trukket meg tilbake. Jeg vil derfor påstå at barna veksler mellom det å gi meg informasjon og det å bruke nettsidene slik de ville gjort i en mer naturlig setting. De veksler altså på hvilken makrohandling som er i forgrunnen. For å få tilgang til nettopp handlingsaspektet ved meningsskapingen, har jeg supplert intervjuene med observasjon og teknisk registrering av tekstbevegelsene i teksten ved hjelp av programmet *Camtasia Studio*. Handlingene som barna utfører, er med andre ord analyserbare fordi de er mulige å beskrive (Silverman 2004, s. 351).

Pramling & Doverborg-Östberg (1993) legger vekt på at intervju av barn bør foregå i rolige omgivelser for å unngå at barn blir distrahert av for eksempel andre barns lek. Under intervjuene og observasjonene har det til tider foregått mye samtidig fordi barna, naturlig nok, har engasjert seg i ulike tekstlige aktiviteter på en gang. Eksempelvis var Oskar og Sander opptatt av å spille på iPad mens jeg og Eline snakket om *Oloko*. Forstyrrelser og avbrytelser har også forekommet fordi vi har befunnet oss hjemme hos barna, men jeg ser ikke dette nødvendigvis som en ulempe. Også i barnas dagligdagse omgang med nett-tekster vil avbrytelser kunne være vanlig. Eventuelle forstyrrelser har jeg derfor betraktet som en naturlig del av den situerte kommunikasjonen. Barna har også vist tydelig med kroppen når de er lei av å bli intervjuet. Det kan for eksempel være når de har blitt oppslukt av et TV-spill, ikke har vært mottakelige for flere spørsmål eller har begynt med andre aktiviteter som f.eks. å leke med en ball. Dette har jeg respektert og tatt hensyn til ved å runde av intervjuet eller besøket.

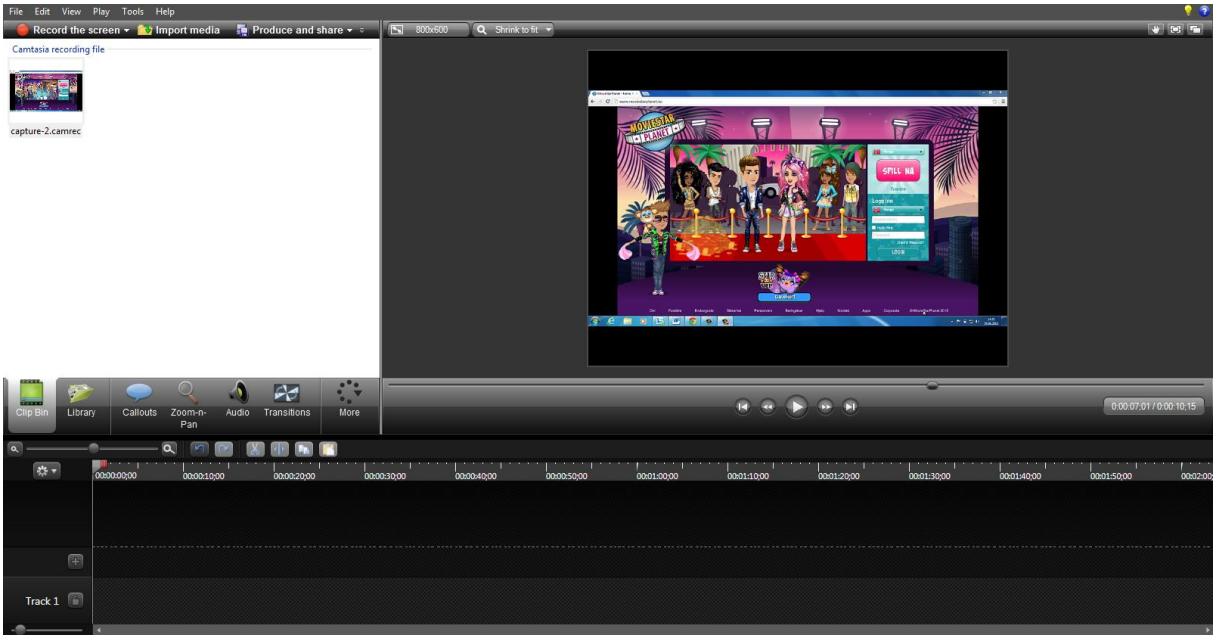
Jeg mener at det er viktig å ta med seg at barnas forståelse av de tekstene de omgir seg med, kan utvikles i møtet med meg som forsker. Det er etter min mening et viktig poeng, også i intervjusituasjonen, at literacy ikke er en statisk og kvantitativ målbar størrelse. Under det andre gruppeintervjuet hevdet eksempelvis Jørgen at det visuelle designet i fotballspillet *Hattrick* var helt tilfeldig. Deretter oppdaget han plutselig at designet var meningsbærende fordi grønnfargen ga ham assosiasjoner til en grønn fotballbane, og han endret da standpunkt. Samtalen med meg og de andre barna om tekst fikk ham altså til å se nettstedet på en annen måte enn tidligere. Underveis i prosjektet har barna også fått nye teksterfaringer, og de har kvittet seg med enkelte tekstpraksiser, noe som viser tydelig at barnas literacy er dynamisk. Både Jørgen og Even, som er de to eldste barna i studien, begynte for eksempel å bruke *Facebook* forholdsvis raskt etter at jeg gjorde innsamlingen.

Når det gjelder transkripsjonen av intervjuene, har jeg basert meg på at intervjuene i

utgangspunktet ikke skal analyseres språklig. Gruppeintervjuene fungerer primært som bakgrunnskilder for å forstå barnas tekstkultur slik barna selv snakker om den. I analysen av leseveier ser jeg imidlertid samtalene som en måte å realisere meningspotensialet i en tekst på, der barnas utsagn vitner både om hva de selv opplever som relevant i nett-teksten og hvordan de tolker dette meningspotensialet. En markering av eksempelvis latter og pauser kan i disse tilfellene være viktige kilder til å forstå hvordan barn forholder seg til dette meningspotensialet. I samtlige transkripsjoner har jeg valgt å skrive om samtalene til tilnærmet normert bokmål. Samtidig har jeg i de fleste tilfellene bevart den originale syntaktiske strukturen i barnas måte å uttrykke seg på. Det er altså et muntlig preg på transkripsjonene i vedlegg 1 og i transkripsjonene av de enkelte leseveiene.

I transkriberingen av intervjuene har jeg benyttet en forenklet versjon av transkripsjonsnotasjonsmetoden i Vagle, Sandvik og Svennevig (1993, s. 11-12). I transkribert tale tilsvarer såkalte makrosyntagmer mer eller mindre helsetningen i skrift, og disse har jeg derfor markert med punktum. Avbrutte ord er markert ved hjelp av bindestrek (-). Avbrutte makrosyntagmer er markert ved hjelp av to bindestreker (--). Spørrende intonasjon er markert ved hjelp av spørsmålstegn (?). Pause er markert ved hjelp av likhetstegn (=), mens utydelig tale er markert ved hjelp av et kryss (X). Ord som er skrevet med store bokstaver i parenteser angir enten mine kommentarer til måten noe uttrykkes på, eller de angir andre trekk som karakteriserer talen, slik som eksempelvis latter eller håndbevegelser. Dette er da markert slik: (LATTER).

3.1.5 Bruk av Camtasia Studio, kamera og loggbok



Figur 3 Camtasia Studio. Tredelt skjermbilde

Figur 4 Camtasia Studio med web-kamera og tidtakingsfunksjon

Under datainnsamlingen har jeg benyttet programmet *Camtasia Studio*[61] (se figur 3 og 4). Dette programmet gir mulighet for å gjøre filmopptak av det som skjer på en skjermside. Programmet kan dessuten brukes til å produsere tekster. Eksempelvis kan man lage tekster tiltenkt undervisningsformål som inneholder lyd, bilder og video. Den viktigste ressursen i *Camtasia Studio* til mitt formål har imidlertid vært opptaksfunksjonen. Den har gjort det mulig å få tilgang til skjermbildet slik det ser ut når barna bruker Internett, samt å gjøre lydopptak og filmopptak av barna.

Skjermbildet i *Camtasia Studio* er tredelt (se figur 3). Til venstre og nederst i skjermbildet ligger redigerings- og tekstproduksjonsfunksjonene. Den høyre delen av skjermbildet viser frem skjermsiden slik den ser ut for barnet som bruker Internett, og det er denne delen av skjermsiden som har vært viktigst i transkripsjonsarbeidet. Opptaket kan spilles av som en film, og det kan startes og settes på pause gjentatte ganger. Dette gir mulighet for å granske detaljer i opptaket. I den høyre delen av skjermbildet vil det også være mulighet for å se opptak av barnet slik han eller hun ser ut foran skjermen[62] (se figur 4).

Funksjonene i *Camtasia Studio* har gjort det mulig å foreta nøyaktige transkripsjoner av hvordan meningsskapingen foregår. Eksempelvis har jeg kunnet undersøke hvordan skjermbildet er organisert visuelt, hvor musepekeren befinner seg, hvor barna klikker, hvor lang tid barna bruker i ulike deler av Internett-teksten og hva de sier om det de gjør. Til tross for at *Camtasia Studio* har klare fortrinn med tanke på å få tak i hvilke barn som gjør og sier hva under opptakene, har bruk av programmet også sine begrensninger med tanke på å undersøke multimodal kommunikasjon.

Barna satt sjelden rolig under opptakene. De byttet gjerne på hvem som var nærmest skjermen, slik at ansiktene i opptakene forsvinner ut og inn av den minste bilderammen. Heller ikke filmopptakene har kunnet fange barnas ansiktsuttrykk på en særlig god måte. Filmopptakene viser barna både bakfra og fra siden, og ofte beveger barna seg foran skjermen på filmen, slik at nettsiden ikke er synlig på samme måte som på web-opptakene. Dette har gjort det vanskelig å sammenholde skjermopptakene med filmopptakene på en nøyaktig måte. Ansiktsuttrykk, kroppsspråk og mimikk er derfor også utelatt i transkripsjonen av leseveier. Likevel mener jeg at jeg gjennom bruk av programmet har fått tak i kompleksiteten i meningsskapingen, noe som også gjenspeiles i transkripsjonsskjemaet for leseveier (se pkt. 4.2.3). Barnas konkrete handlinger i teksten, slik som for eksempel klikking eller skriving, mener jeg kan forstås som måter å opptre kroppslig på. Også venting på nedlasting av en side

[61]Egen hjemmeside for programmet finnes her: http://www.techsmith.com/camtasia.html
[62] For å unngå bruk av bilder av barna har jeg i dette tilfellet benyttet bilde av meg selv.

bærer med seg kroppslige måter å være på. Hva barna *gjør* i nett-teksten eller hva slags aktiviteter de deltar i, har jeg derfor kunnet ta hensyn til i transkripsjonen.

Under innsamlingen har barna delvis måttet benytte seg av min PC fordi det ville vært for tidkrevende å installere *Camtasia Studio* på barnas eller foreldrenes PC eller Mac. Bruk av min PC kan ha bidratt til at innsamlingen for barna har blitt opplevd som en regissert situasjon, noe som ideelt sett ikke er i tråd med etnografisk metode. De klare fordelene ved å bruke dette programmet for å kunne samle inn tekster og dokumentere Internett-bruk, samt gjøre tekstnære analyser, mener jeg likevel bør veie tyngst i dette tilfellet. Det ser heller ikke ut til at barna har latt seg forstyrre eller begrense av å ha måttet bruke min PC de gangene de har brukt Internett.

Både filmopptak og fotografier har vært til uvurderlig hjelp for å klare å huske hvordan det så ut hjemme hos barna, og for å klare å holde oversikt over artefakter, tekster og tekstmiljøer. Bruk av logg har også vært nyttig (se vedlegg 4). I loggene har jeg notert ned tid og sted for intervjuene. Jeg har også notert hvordan tiden sammen med barna forløp, hva barna var opptatt av og hvilke inntrykk og tanker jeg selv gjorde meg under besøket. Når det gjelder loggene, har jeg særlig hatt bruk for den informasjonen jeg noterte meg om hvilke tekster barna bruker. Spesielt i den første intervjurunden ramset barna opp en rekke sentrale tekster som har vært viktig for å kunne beskrive barnas tekstmiljø. Det å skrive ned mine egne tanker og ideer i etterkant av intervjuene har også vært viktig med tanke på å kunne utfordre mine egne forhåndsantakelser.

Under hjemmebesøkene og *Camtasia Studio*-opptakene oppdaget jeg raskt at det vanskelig lot seg gjøre både å notere ivrig og å delta i engasjert samtale med barna samtidig. Dersom jeg skulle valgt bare å være passiv, noterende observatør, kunne det ha brutt kraftig med barnas forestilling om at jeg var der hos dem som gjest og samtalepartner. De fleste gangene la jeg derfor penn og papir til siden, og jeg loggførte heller i etterkant av besøkene. Det kan ha gjort at jeg har gått glipp av detaljer i omgivelsene, men samtidig har det trolig ført til at barna selv har opplevd meg som interessert i dem. Jeg anser det derfor som sannsynlig at barna har fortalt og vist meg mer enn det de ville gjort dersom jeg hadde blitt for opptatt av mine egne notater.

Bruk av filmkamera i kombinasjon med web-kamera oppfatter jeg som særlig vellykket. Denne kombinasjonen reduserte muligheten for å miste materiale grunnet eventuelle tekniske problemer som kunne oppstå. Ved ett tilfelle fungerte ikke Internett-oppkoblingen hjemme hos barna. Denne gangen ønsket Nathalie å vise meg spillet *Pengeby*. Da det ikke var mulig å koble seg til Internett, ble ikke opptak mulig å gjennomføre. Det førte

imidlertid til at jeg og Nathalie begynte å prate om andre fritidsinteresser, noe som gjorde at jeg tross alt fikk tak i en svært sentral del ved Nathalies literacy, nemlig hennes lek med tekst i rollen som lærer (se pkt. 8.4.1). *Camtasia Studio* var heller ikke i bruk da Eline, Oskar og Sander utforsket oversetterfunksjonen i *Oloko* (se pkt.7.2.3). Filmopptak gjorde det likevel mulig å dokumentere denne teksthendelsen.

Som nevnt i drøftingen av intervju som metode, vil *Camtasia Studio*-opptakene kunne gi meg tilgang til handlingene barna utfører i tekstene, og derfor være et viktig supplement til intervjuene. Flyvbjerg (2009, s. 28) hevder at ekspertnivået i alle læringsprosesser preges av innforstått kunnskap og kroppsliggjorte erfaringer. Dette er et poeng jeg mener er relevant for å kunne forstå forholdet mellom hva barna faktisk gjør i tekstene, og hva de sier om det de gjør på nettet i samtale med meg. Opptakene blir dermed viktige for å kunne se på forholdet mellom rapportert og faktisk atferd.

Et barn som er godt rutinert i forhold til å spille et bestemt spill på nettsidene, vil kunne gjennomføre spillet uten å måtte konsentrere seg om de tekniske sidene ved meningsskapingen. Det samme vil kunne skje hvis barnet har vært inne på en bestemt nettside mange ganger tidligere. Barnet vil da eksempelvis kunne vite hvilken peker i menylinjen som fører til et bestemt sted, og det kan dermed klikke mer eller mindre automatisk på den aktuelle pekeren. De tekniske sidene ved lesingen kan altså ”sitte i fingrene”. Det gjør at det også trolig vil være vanskelig for dette barnet å fortelle eksplisitt hva det gjør, fordi det ”bare gjør det”, og intervjuene vil altså ikke kunne gi meg informasjon om meningsskaping på dette nivået. En slik ekspertkompetanse er likevel mulig å få øye på i og med at tekstbruken er dokumentert. Et eksempel på at jeg har fått tilgang til denne ekspertkompetansen er *Lesevei 2 (B): Å sende vin til Sparta og Pireus* der Even utfører et oppdrag i spillet *Ikariam.* Her blir det blant annet tydelig at Even har automatisert lesingen av visuelle ikoner, og han behøver ikke bruke tid på å tolke meningsinnholdet før han utfører handlinger (se pkt. 6.2.3).

3.1.6 Validitet

Etnografi er i høyeste grad en fortolkende aktivitet. Ifølge Karlsson (2006, s. 164) kan man snakke om to aspekter ved validitet innenfor etnografiske studier. For det første bør resultatene, som vil si tolkningene og kategoriseringene, være valide i forhold til forskningsspørsmålene, og forskeren bør stille seg spørsmål som har å gjøre med hva slags

forklaringsverdi ulike begreper har. Særlig viktig er dette dersom man lar termer og kategorier springe ut av datamaterialet. Forklaringsverdien til sentrale begreper, og med hvilke formål jeg benytter disse begrepene, har jeg gjort rede for i kapittel 1 der jeg presenterer prosjektets formål og problemstilling. Jeg har også avgrenset og operasjonalisert sentrale begreper i kapittel 2. I kapittel 9, der jeg presenterer den såkalte *BTI-modellen*, lar jeg kategoriseringen springe ut av datamaterialet. Modellen er valid i forhold til de forskningsspørsmålene jeg stiller innledningsvis fordi den gir svar på forskningsspørsmålene: Den viser frem hva slags tilgjengelig design som fins i barns tekstkultur, hvilke funksjoner literacyen er forbundet med og hvordan barna posisjonerer seg i møte med ulike tekstpraksiser.

Det andre aspektet ved validitet som Karlsson nevner, tar utgangspunkt i det Barton (2007) kaller for *økologisk validitet*. Økologisk validitet innebærer at svarene forskeren kommer frem til, skal samsvare med hva deltakerne selv mener er sant og riktig. Fortolkningen skal også ideelt sett ha som mål å vise deltakernes perspektiver. Det innebærer både at forskeren fremhever hva deltakerne faktisk sier, og at forskeren diskuterer data og tolkninger med deltakerne. Under det andre gruppeintervjuet har det nettopp vært et viktig formål å diskutere min egen forståelse av nett-tekstene med de barna som faktisk bruker dem. I samtlige analysekapitler har jeg også hatt som mål å vise frem barnas faktiske realisering av tekstene, inkludert det de sier om dem.

En eksplorerende studie som denne, har sin styrke i å være abduktiv, snarere enn generaliserbar. Istedenfor å gi sikre konklusjoner, gir den mulige og sannsynlige konklusjoner, og gjennom dette kan forskningen også bidra til nye innsikter. Den abduktive metoden er altså mer usikker enn den induktive. Til gjengjeld er den mer produktiv, fordi den åpner opp for nye problemstillinger og forskningsspørsmål (Svennevig 2001).

Fordi studien er knyttet til situasjonen der og da, og fordi jeg som forsker på ulike måter deltar i situasjonen, lar forsøket seg vanskelig gjenta på nøyaktig samme måte. Når dette er sagt, kan man likevel anta at enkeltteksthendelser likner andre teksthendelser. Teksthendelser er ofte nettopp repeterte aktiviteter forankret i tekstpraksiser, noe jeg også har påpekt i teorikapitlet. Jeg mener derfor det er stor sannsynlighet for at funnene knyttet til ulike teksthendelser, slik jeg oppsummerer dem i kapittel 9 og 10, er representative for barns tekstpraksiser slik de forekommer i norske barns tekstkultur generelt.

Etnografien blir ofte beskyldt for å forklare det som allerede er opplagt. Isteden kan man hevde at det å studere hverdagslige situasjoner kan åpne opp for å se situasjoner med et nytt blikk, og således bryte med common sense-forståelsen av hverdagslige fenomener (Hammersley og Atkinson 2007, s. 230). Det behøver ikke å bety at forskningen nødvendigvis

strider mot hverdagslige forestillinger om for eksempel barns nettbruk, men forskningen gir mulighet for å gå i dybden av fenomenet. Til tross for at det ikke er mulig å operere med en streng generalisering ut i fra det empiriske materialet, er det altså mulig å få økt innsikt i sannsynlige måter norske barn omgås og deltar i tekst på. Analysene av teksthendelser gir derfor verdifull innsikt i sosiale situasjoner der barns bruk av tekst spiller en sentral rolle. Dersom forskningen formidles til deltakerne selv, kan det innebære at de får fornyet innsikt i og kunnskaper om sine egne tekstpraksiser (Karlsson 2006, s. 164)[63].

Jeg anser derfor også prosjektet som viktig for å kunne utfylle og utvide perspektivene innenfor kvantitativ forskning på barns Internett-bruk. Kvantitativ medieforskning kan, som Tønnessen påpeker, si noe om generelle tendenser i medieinnholdet (2007, s. 14). Dersom man er ute etter å forstå prosesser og relasjoner i mediebruken, er det imidlertid dybdeintervju, tekstanalyse og observasjon av sosialt samspill som er best egnet. (Tønnessen 2007, s. 15). Dette må da ses i forhold til konkrete situasjoner og konkrete tekster (ibid.), slik det også gjøres i denne studien.

Fordi en nøyaktig gjentakelse av prosjektet er umulig, er redegjørelsen for metoden viktig innenfor etnografisk forskning, og kapitlet som helhet har tatt sikte på en slik redegjørelse. Når det gjelder valg av informanter, ser jeg i ettertid at antallet barn med fordel kunne vært redusert. Muligheten for å gå enda mer i dybden av enkeltbarns literacy kunne da ha vært større. Jeg ville da også kunnet få tilgang på flere leseveier innenfor samme nettsted. Likevel har det å la åtte barn delta, også gitt noen klare fortrinn. For det første kan det at barna har vært del av en gruppe, ha bidratt til å gjøre dem trygge i situasjonen. For det andre har det gitt meg mulighet til å få innsikt i, og oppdage noen forskjeller mellom, fem ulike hjem og åtte ulike barn, noe som særlig har vært viktig for å kunne utvikle BTI-modellen (se kapittel 9). Og sist, men ikke minst, har det bidratt til et svært rikt og mangfoldig datamateriale. Jeg anser det derfor som svært sannsynlig at både barn og voksne kan «kjenne seg igjen i» det empiriske materialet og beskrivelsene av måten barna bruker tekst på.

Forskeren og deltakerne i en kultur kan også ha ulik oppfatning av hva slags tekster som er sentrale og verdifulle i kulturen, og som derfor er verdt å studere. En metodisk feilslutning som Karlsson (2010) advarer mot, er nettopp å analysere samtaler og tekster som deltakerne i kommunikasjonen ikke oppfatter som sentrale i forhold til det emnet som det forskes på. Tekstmaterialet har altså blitt til i møte med barna som deltar i prosjektet, og på

[63] Jeg har allerede formidlet forskningen min til barn og ungdom i ulike situasjoner. I 2012 deltok jeg i og vant *Forskerduellen* der ungdom fra videregående skole var publikum. Et intervju med meg på *NRK Østfold* ble også sendt på *NRK Super* høsten i etterkant av dette. Klippet kan ses her: https://tv.nrk.no/serie/distriktsnyheter-oestfold/DKOS99062013/20-06-2013#. I dette klippet var intervjueren særlig opptatt av kjønnsforskjeller.

denne måten har jeg sikret at det valgte materialet er tekster som barna faktisk er engasjert i, og som må oppfattes som helt sentrale i barnas hverdag. Jeg mener derfor også at jeg har god grunn til å hevde at forskningen synliggjør barnas reelle nettbruk. Jeg har selvfølgelig ingen garanti for at barna velger å gjøre andre ting på nettet når jeg ikke er til stede, og det er sannsynlig at min tilstedeværelse som voksenperson har preget hva barna har vist meg. At de nettsidene de viser meg er nettsider de ofte bruker, er det likevel ingen tvil om. Det viser seg ved at barna med letthet navigerer seg frem i eller spiller ut tekstene de viser meg. Barna bruker også spesifikke ord knyttet til de diskursene de deltar i, og de har heller ikke noen problemer med å snakke mye og detaljert om sin egen tekstkultur. For å kunne gi et så autentisk bilde som mulig av barnas tekstkultur, og for å kunne vise frem dominerende tekstpraksiser i barnas tekstkultur, foretok jeg også det endelige tekstutvalget *etter* at jeg hadde gjennomført møtene med alle barna (se pkt. 4.1.2).

3.2 Forskerrollen

Forskeren vil alltid ta med seg forhåndsantakelser og kunnskaper inn i den praksisen som undersøkes. Etnografi er derfor ikke primært deltakende observasjon, fordi forskeren aldri fullt ut kan bli deltaker i praksisen. Isteden kan forskeren selv betraktes som et instrument (Heath & Street 2008). Som forskningsinstrument har også forskeren, i likhet med andre artefakter, sine begrensninger. Kjønn, alder, kulturell identitet og livserfaringer er slike begrensninger som kan hindre forskeren i å bli fullt ut deltaker i praksisen hun undersøker (ibid., s. 34).

Etnografi har blitt sett på som en måte å gjøre det kjente fremmed på (ibid., s. 32). Det innebærer at man som forsker først må gjøre seg kjent med det som tas for gitt innenfor en praksis, før man håndterer datamateriale. Sånn sett kan forskningen ses på som en rekursiv prosess, der datamaterialet vendes tilbake til i flere omganger, både ved hjelp av forskerens nysgjerrighet og teoretiske perspektiver (Heath og Street 2008, s. 34). Dette vil igjen kunne åpne datamaterialet på nye fremmedgjørende måter. Med dette som utgangspunkt, har etnografen mulighet til å imøtegå hverdagsforestillingene, både det som tas for gitt og det som andre sjelden tenker på. Etnografen både utforsker og reflekterer over egne og andres tenkemåter og hverdagsforestillinger:

> Ambivalence, uncertainty, and a curious attachment to figuring out what is happening keep ethnographers wanting to learn what others just accept or never really think about. Yet ethnographers know also that they are "invaders" of a certain sort, picking up and putting down facts and feelings of others, while simultaneously reflecting on their own memories and ideas (Heath & Street 2008, s. 28).

Som forsker har jeg antatt at det å legge undersøkelsene til privatsfæren har vært nyttig med tanke på å unngå at barna svarer det de tror jeg ønsker å høre. En skole-setting ville kunne ført til at barna ville ha følt seg mer styrt av tanken på om det fins riktige og feil svar (Eder og Fingerson 2001, s. 37). Barnas forhåndskunnskap om forskere og eventuelle erfaringer med forskere, vil likevel kunne påvirke hvordan de opplever situasjonen. Som Barton og Hamilton (1998) viser, kan ulike deltakere gi ulik mening til forskningssituasjonen med utgangspunkt i tidligere erfaringer som for eksempel det å bli intervjuet og observert. Deltakernes forståelse kan beskrives som metaforer om både forskeren og forskningssituasjonen (Barton & Hamilton 1998, s. 275-278). Slike forestillinger er også mulig å spore i mitt eget prosjekt. Det er tydelig at barna har oppfattet meg som gjest, som «en som skriver mye», som interessert observatør og samtalepartner, og som lekekamerat. To av barna har trolig også oppfattet meg som en lærer-liknende voksenperson, noe jeg kommer tilbake til nedenfor.

For å forberede barna på forskningssituasjonen, og for å tilby barna egnede metaforer om forskerrollen, lagde jeg et eget personlig informasjonsbrev til alle barna (se vedlegg 6). I dette brevet har jeg fremstilt meg selv både som en bestemt type forsker: *tekst*forsker, og som utforskende og nysgjerrig detektiv. Detektiv-metaforen har jeg sett på som hensiktsmessig fordi detektiven, i likhet med forskeren, har et bestemt oppdrag og er en som må finne ut av noe eller løse et problem. Denne rollen kan også være mer kjent enn forskerrollen i de tekstene barna omgås, selv om den ikke behøver å være det. Når dette er sagt, kan barna også ha bestemte positive eller negative oppfatninger av detektiv-rollen, men denne rollen mener jeg på en god måte synliggjør at jeg som voksen *ikke* besitter kunnskap på forhånd, men snarere er helt avhengig av dem jeg snakker med for å kunne finne ut av det jeg lurer på. Forskeren vil i større grad enn detektiven kunne forbindes med en ekspertrolle der svarene er gitt på forhånd.

At barna likevel har hatt helt egne forestillinger om meg som forsker, har vært tydelig. Særlig i den ene gruppa, bestående av Oskar, Sander og Eline, virket barna overrasket over at jeg var en ung kvinne. Min fremtoning var opplagt et brudd med den forestillingen de hadde om forskere fra før, og de sa eksplisitt at de hadde forventet å møte en gammel mann. Ingen

av de andre barna kom med antydninger om at de var overrasket over hvilket kjønn jeg hadde, hvordan jeg så ut eller hvor gammel jeg var. Flere av barna har vist stor begeistring for, og også overraskelse over, at jeg faktisk skulle skrive en hel bok om det de var opptatt av, og det de fortalte og viste meg. Sånn sett kan også min arbeidsmåte ha brutt med barnas forestillinger om hva forskning kan være og hva den kan handle om. Barna var også opptatt av hvor mange sider jeg skulle skrive. Det var tydelig at de etter hvert så på meg som en person som skriver veldig mye, og at det å skrive mye var spesielt, og kanskje til og med litt sært, i deres øyne.

Barnas forestillinger om meg som en slags lærer, var særlig fremtredende hos de to barna Oskar og Nathalie. Nathalie rakte ofte opp hånda når hun ville si meg noe, og jeg anser det derfor som sannsynlig at jeg har minnet henne om en lærer. Ingen av de andre barna ba om ordet på den måten, men avbrøt ofte både meg og hverandre når de ble engasjerte, og kan sånn sett ha sett på meg som en mer likeverdig samtalepartner. Ved én anledning brukte jeg et papirark med en skjermdump som utgangspunkt for å snakke om et nettsted barna var opptatt av (se vedlegg 3). Oskar ga da uttrykk for at han ville at vi både skulle snakke om noe annet og gjøre noe annet. Gitt at skjermdumpen var fra et nettsted han selv interesserte seg for, kan det være at han knyttet papiret til en skolekontekst. Denne gangen fremsto jeg kanskje i for høy grad som en slags lærer for ham, slik at situasjonen ble uinteressant.

Utover dette er det lite sannsynlig at barna har oppfattet meg som lærer. De voksne omtalte meg ofte som gjest hos barna, noe flere av barna viste stolthet over. Barna har ellers vist både gjennom væremåte og ved bruk av kroppen at de verken har oppfattet meg som streng eller styrende voksen. De har hoppet i sofaen, lekt med kameraet, spist godteri og kranglet seg imellom med meg på besøk. Barna ville også ha meg med i lek. Eksempelvis ville Eline at vi skulle spille et brettspill sammen, noe vi også gjorde.

Alle barna var særlig opptatt av kameraet og måten *Camtasia Studio* fungerte på den første gangen jeg møtte dem. Seinere var de i mindre grad opptatt av det tekniske utstyret med mindre det var noe som ikke fungerte eller jeg måtte bytte filmkassett. De kunne da bruke anledningen til å tulle foran kameraet eller spørre om å få se seg selv på filmen, noe vi tok oss tid til.

3.2.1 Etikk

En av hjørnesteinene i FNs barnekonvensjon fra 1989 er at barn har rett til deltakelse og til å gi uttrykk for egne synspunkter i alle forhold som berører barnet[64]. Barn kan bidra med kunnskap om sine egne liv, og de kan tegne et annet bilde av barndom og oppvekst enn det voksne gjør (Bache-Hansen 2014). I dagens samfunn oppfordres det også i stor grad til barn og unges medvirkning, og dette kan tale for at barn bør få delta i forskning. De viktigste forskningsetiske spørsmålene som angår barn, dreier seg om samtykke, nytte og skade av forskningen og hensyn om konfidensialitet (ibid.).

Barn har ikke nødvendigvis kompetanse til å samtykke. I informasjonsbrevet til foreldrene har jeg ytret ønske om at foreldrene skal lese informasjonsbrevet sammen med barna, og at de også skal lese et eget informasjonsbrev som er tilpasset barna. Informasjons-brevet til barna har hatt som formål å klargjøre forskningssituasjonen, slik at barna får en bedre forståelse av hva de samtykker til. At barna har oppfattet forskningsituasjonen på ulike måter, har jeg gjort rede for i pkt. 3.2. I samtykkeerklæringen er det presisert at barna når som helst kan trekke seg fra prosjektet uten å oppgi grunn, og at det ikke skal utøves press verken fra foreldrene / de foresatte eller fra meg om å delta.

Når det gjelder nytte og skade av forskningen, må dette avveies mot temaet for forskningen (ibid.). Dette er særlig aktuelt når forskningen berører temaer som kan være svært sårbare for barn, eller når forskningen berører barnas eventuelle problemer. Det er lite sannsynlig at temaene som er berørt under innsamlingen, har vært sårbare for deltakerne. Snarere har barna fått vist frem sine styrker og sitt personlige engasjement på ulike områder. Det å bli sett og hørt kan oppleves som positivt, og i så måte kan deltakelse i prosjektet ha fått barna til å føle seg viktige, både i eget liv og innenfor et område som angår andre barn enn dem selv. Foreldrene til barna har gitt uttrykk for at barna har gledet seg til besøkene. Det samme har barna, og enkelte ganger har de også uttrykt at de synes det er dumt at jeg må gå. De har dessuten ofte spurt om når jeg kommer på besøk til akkurat dem.

Når det gjelder konfidensialitet, har det særlig vært viktig å sikre barnas anonymitet gjennom bruk av fiktive navn på barna, barnas spillfigurer og andre personer eller figurer som kan avsløre barnas identitet. Tekstene er på mange måter personlige, og de vil trolig kunne gjenkjennes av dem som kjenner barna svært godt, som søsken eller foreldre. Jeg ser det imidlertid som svært lite sannsynlig at tekstene vil kunne knyttes til bestemte barn av andre utenforstående personer.

[64] Dette er presisert i artikkel 12, pkt. 1 i konvensjonen.

Innenfor etnografi vises det gjerne frem bilder av hele tekstmiljøer, og måten personer interagerer med tekst på, kan også avbildes (se f.eks. Björkvall 2009a; Karlsson 2006; Norris 2004; Scollon og Scollon 2003). Jeg har helt bevisst unnlatt å trykke bilder av barna, av hele barnerom og tekstmiljøer i avhandlingen. Dette for ytterligere å sikre barnas anonymitet. Isteden får leseren et innblikk i tekstmiljøene gjennom mine beskrivelser. De viktigste tekstene som analyseres i kapittel 5-8 er imidlertid tatt med, slik at leseren bedre skal kunne forstå, og gjøre seg opp sin egen mening om, analysene.

4 Fra innsamling til analyse – modeller og multimodal transkripsjon

I kapittel 3 presenterte jeg måten jeg har samlet inn datamaterialet på. Der redegjorde jeg også for hvordan barnas tekstmiljø, tekster og tekstbruk er dokumentert. Dette kapitlet har som formål å synliggjøre fremgangsmåten jeg har benyttet meg av for å kunne håndtere og analysere det innsamlede datamaterialet. I dette kapitlet gir jeg først en oversikt over det empiriske materialet. Deretter gjør jeg rede for endelig tekstutvalg. Jeg har også utformet en egen analysemodell som gjør det mulig å studere barnas tekstmiljø samt gjøre nærlesninger av tekster og tekstbruk. Særlig viktig i analysemodellen er et transkripsjonsskjema som jeg har utviklet med tanke på å kunne undersøke konkrete leseveier på Internett. Dette transkripsjonsskjemaet for leseveier gjør det mulig å undersøke forholdet mellom nett-tekstenes meningspotensial og barnas faktiske realisering av tekstene.

4.1 Tekster og tekstutvalg

I prosjektet har jeg latt barna selv peke ut relevante tekster i eget liv. Det innebærer at jeg har fått tilgang til et omfattende og heterogent tekstmateriale. Dette har også gjort det nødvendig å finne en måte å sortere og kategorisere datamaterialet på, både for å kunne gjøre gode og systematiske analyser, og for å kunne presentere materialet på en oversiktlig måte for leserne av denne avhandlingen.

4.1.1 Oversikt over det innsamlede tekstmaterialet

Datamaterialet i avhandlingen består av:

- Tre gruppeintervjuer om medievaner, holdninger til teknologi og bruk av Internett (se vedlegg 1 for intervjutranskripsjoner og vedlegg 2 for intervjuguide til gruppeintervju 1)
- Elleve *Camtasia Studio*-opptak av ulik lengde når barna bruker selvvalgte nettsteder
- Tre gruppeintervjuer om barnas semiotiske forståelse og tolkning av et utvalg hovedsider blant de selvvalgte nettstedene (se vedlegg 1 for intervjutranskripsjoner og vedlegg 3 for intervjuguide til gruppeintervju 2)
- Fotografier av tekstmiljøer hjemme hos barna
- Fotografier av tekster som barna omgås på fritiden, slik som for eksempel bøker, spill, blader og plakater
- Fotografier av barnas egen tekstproduksjon, slik som for eksempel tegninger, lapper og scrapbook
- Egne logger og notater i forbindelse med hjemmebesøk hos hvert enkelt barn (se vedlegg 4)

Nedenfor gir jeg en samlet oversikt over tekster som i større eller mindre grad er fremtredende i barnas hjemmemiljø, tekster som barna selv fremhever i intervjuene eller som de har valgt å vise meg bruken av (se figur 5). Det er et forholdsvis stort tekstmateriale som de åtte barna forholder seg til samlet sett, og spennvidden mellom ulike sjangre og medier virker tilsynelatende stor. Ved nøyere ettersyn er det imidlertid tydelig at ulike typer spill utgjør en stor del av de tekstene som barna trekker frem. Til tross for at spill ofte omtales som en egen sjanger, mener jeg at de spillene barna bruker består av *flere* ulike sjangre. Eksempelvis kan spillet *MovieStarPlanet* brukes til å nettprate, lage filmer og delta i konkurranser. Det at spill ikke er en entydig kategori, er også i tråd med Engstrøm & Wiklund (2008) som presenterer ulike typer digitale spill, slik som eksempelvis pedagogiske spill, rollespill, eventyrspill, konstruksjonsspill, plattformspill, strategispill og livsspill. Utover digitale spill trekker barna også frem tradisjonelle spill slik som brettspill og kortspill. Det som særpreger de

enkeltspillene som barna bruker, drøftes derfor i analysekapitlene.

I den grad barna produserer egen tekst, er tekstproduksjonen i høy grad knyttet til de tradisjonelle papirmediene som dagbok, scrapbook, tegnebok og album. Digitale medier brukes først og fremst når barna filmer og tar bilder med kamera eller mobil. Ingen av barna produserer egne tekster på nett, men to av barna nevner at de nettprater på MSN og Skype. Ei av jentene, Kaisa, nevner at hun har en felles blogg sammen med resten av familien sin, men at hun ikke bruker den noe særlig. Bare én av guttene, Even, nevner at han bruker programvare som *PowerPoint* og *Excel*. I noen typer spill, slik som i *MovieStarPlanet*, er det imidlertid mulighet for tekstskapende aktiviteter. I dette spillet kan man produsere filmer som legges ut til vurdering (se pkt. 5.2.3, *Lesevei 1 (A): Å lage og vurdere en film*).

Nettsteder	moviestarplanet.no, ikariam.com, oloko.no, hattrick.org, 123spill.no, spillespill.no (SuperMario63, Cooking games, Cold Feet Bride), jentespill.no, 1001spill.no (Stealing the Diamond, Minecraft, Stealth Hunter 2), lego.no, youtube.com, dagbladet.no, united.no, wikipedia.no, pengeby.no, VG.no, nettsted for lokalavisa, roblox.com, TV2.no/sport stardoll.com, nrk.super.no, nickelodeon.no
Spill på iPad	Yellow Fins, Talking Pierre/Tom/ Ben/Gina/John, Kabal, Animal Crossing, Angry Birds, Eden, RCPlane, JetPackJoyride, PocketGood, Early Bird, Monster Trucks Nitro, Lego 4+, Solar Walker, The Moron Test, The Scale of the Universe 2
Spill på Playstation, Xbox, Nintendo Wii, Nintendo DS og CD-rom	Age of Empires, Blob 2, Fifa, Josefine, Mario Party 9, Super Mario Partners in Time, Little Big Planet
Bøker / bokserier	Nifse Nella, En pingles dagbok, Harry Potter, Percy Jackson, Det vesle huset på elvebredden, Doktor Proktor, Rampete Robin, Titt inn i matematikk, Historien om alt, Pirates of the Caribbean, Mia og Mette (Håndballøve), Fjodor i fritt fall, Berts dagbok, Matematikkbøkene Multi, Frans og lærer Sikk Sakk, Frans på ferie
TV-programmer / TV-serier	MIA, Senkveld, Austin & Ally, Shake it up, Verdens beste SFO, Supernytt
Filmer	Pirates of the Caribbean, En pingles dagbok, Harry Potter, Madagaskar, Shrek, Transformers, Ringenes Herre, Sjørøverplaneten
Minner	Autografer, suvenirer med tekst (kokosnøtt), dokumenter som viser milepæler (f.eks. diplomer og dåpsbroderi)
Religiøse tekster	Bibelen, Aftonböner
Filmplakater	Pirates of the Caribbean, High School Musical, Kaptein Sabeltann, Cars

Reklameplakater og reklamebrosjyrer	Såpe-reklame fra 50-tallet, Lego Friends-brosjyre
Egenproduserte tekster	Tegninger (Kaisas tegning på Top Model-mønsterark og Sanders tegning av Rayman 3), Her bor-skilt, fotografier (av håndballag, familiemedlemmer, natur, dyr/fugler, skilt fra Karl Johans gate, statuene i Vigelandsparken) og filmer (film av morfars høner, film av seg selv og søsken). Dagbok, tegnebok, glansbildebok og scrapbook. Notatbøker, lapper brukt i skolelek (dagens sommerbarn)
Tegneserier og medlemsblader	Donald Duck, Tommy og Tigern, Pink Panter, Girl IT, Smurfene, Phineas og Ferb, Star Wars, Penny, Pondus
Tekster på utstilling/til lagring	Bøker som er lest ut for lenge siden eller foreldrenes gamle bøker (f.eks. gamle Disney-bøker).
Brettspill/kort	Lek og lær 11: Et artig spill om sammenlikning (Goboken 123), UNO, stigespill
Bruksanvisning	Lego Friends
Kort og utklipp	Gratulasjonskort, kort/tegninger fra mindre søsken, utklipp fra blader, plakater med idoler, fotballspillere, skuespillere og artister
Skilt	Her bor-skilt, Princess/Prince-skilt
Oppslagsverk	Engelsk-norsk-ordbok, Guiness rekordbok 2003
Tekster/program-vare/nettsteder som nevnes, men som ifølge barna brukes i mindre grad	PowerPoint, Word, Excel, Facebook, Skype, e-post, familieblogg

Figur 5 Oversikt over tekster i barnas hverdag

4.1.2 Kriterier for endelig utvalg av barn, teksthendelser og tekster

Gitt dette mangfoldet av tekster som barna har snakket om, tatt i bruk eller vist frem, har det vært nødvendig å velge ut enkelte tekster og teksthendelser som blir gjenstand for tekstanalyse, og en samlet oversikt over disse tekstene og teksthendelsene gis i figur 7 og 8. Nedenfor diskuterer jeg også kriteriene jeg har benyttet meg av når jeg har valgt ut det endelige datamaterialet samt hvilke barn som får mest analytisk oppmerksomhet.

Jeg har nærlest svært mange av de tekstene barna bruker, og jeg har vendt tilbake til datamaterialet i flere omganger. I de første møtene med datamaterialet benyttet jeg meg av verktøy hentet fra SFL og sosialsemiotikk, men selve analysene var på dette stadiet ennå svært usystematiske. Jeg var likevel opptatt av meningsklynger, leseveier og barnas egen tolkning av det de gjorde på Internett. Et eksempel på en slik føranalyse og notater jeg har gjort meg i sammenheng med førlesningen, finnes i vedlegg 7. I den vedlagte føranalysen er det spillet *Cold Feet Bride* og måten Susanne utforsker dette spillet på, som analyseres. Til tross for at disse føranalysene var usystematiske, var de likevel svært viktige for å kunne utvide min egen forståelseshorisont[65]. Begrepet *forståelseshorisont* er hentet fra hermeneutikken, og det kan defineres som «mengden av de oppfatninger og holdninger som vi har på et gitt tidspunkt, bevisste og ubevisste, og som vi ikke har vår oppmerksomhet rettet mot» (Vagle, Sandvik og Svennevig 1993, s. 28). Som drøftet i kapittel 3, vil forskeren alltid ha med seg noen forestillinger om forskningsobjektet, og et formål med etnografi kan nettopp være å betrakte det kjente og dagligdagse med et blikk som åpner opp for nye forklaringer og forståelsesmodeller.

I de gjentatte møtene med datamaterialet har jeg altså vært åpen for nye måter å forstå tekstene og tekstbruken på. Gjennom samtalene med barna har jeg også fått tilgang til deres situerte måter å forstå og bruke tekstene på, noe som også har bidratt til å utvide min egen tolkning av de tekstene jeg undersøker. Som jeg har gjort rede for tidligere, gjorde jeg dessuten nærlesninger av de tekstene barna pekte ut som viktige før det andre og tredje møtet med barna. Utover dette har jeg også opprettet spillfigurer og testet ut de nettspillene som er gjenstand for analyse i kapittel 5, 6, 7 og 8 for ytterligere å utvide min egen forståelse. Datamaterialet er dessuten lagt frem i ulike faglige sammenhenger, både på doktorgradskurs og på seminarer. Det at analysene er diskutert sammen med fagpersoner innenfor samme fagfelt, har ytterligere bidratt til å kunne revurdere mine egne tolkninger. I mine første lesninger av tekster og tekstbruk har jeg undersøkt materiale og analysert leseveier som ikke

[65] Begrepet *forståelseshorisont* stammer fra hermeneutikeren Hans-Georg Gadamer.

er tatt med i det endelige tekstutvalget, noe som er tilfellet med den analysen som jeg har gjort av Susannes bruk av *Cold Feet Bride*.

Etter at jeg hadde analysert store deler av tekstmaterialet, ble det tydelig at barna hadde ulike måter å bruke tekst på, både med tanke på personlige interesser og måten de støttet seg til andre på når de utførte tekstlige aktiviteter. Det var dessuten mulig å spore ulikheter med tanke på organisering av tekstmiljøet hjemme hos de åtte barna. De ulike nettspillene som barna spilte, skilte seg dessuten ut med tanke på trekk ved tekstene. Kaisa, Even og Eline hadde en tekstbruk som svært tydelig skilte seg ut, og de distinkte trekkene ved disse tre barnas tekstbruk, synliggjøres i figur 6 nedenfor.

Ulikhetene i måten disse barna forholder seg til tekst på kommer for det første til syne i *tekstmiljøet,* der tekster og andre artefakter preger barnas omgivelser på ulike måter. Mens Kaisas tekstmiljø er svært tekstrikt og preget av kommersielle tekster fra barnekulturen og tekster som Kaisa selv har hengt opp, er Even og Elines tekstmiljø i større grad preget av de voksnes tekstpreferanser på barnas vegne. Mens Kaisas tekstbruk i større grad er orientert mot populærkulturen, er Evens tekstbruk orientert mot en interesse for vitenskap og samfunn. Elines tekstbruk er i større grad enn hos de to andre barna orientert mot familien og knyttet til oppgaver i hjemmet som det å lage mat og ha kjæledyr. Mens Kaisa og Even i større grad er orientert mot sekundærdiskurser, er altså Eline i større grad orientert mot primærdiskursen. En systematisk beskrivelse av disse ulike trekkene og en utdypende diskusjon av ulike tekstpraksiser presenteres i kapittel 9, hvor jeg også utvikler en modell for å kunne forstå barns tekstpraksiser på og utenfor Internett.

Barn /tekst-praksis **Fremtredende trekk**	**Kaisa: Kommersielt orientert tekstpraksis (tekstpraksis I)**	**Even: Vitenskaps- og samfunns-orientert tekstpraksis (tekstpraksis II)**	**Eline: Hjemlig orientert tekstpraksis (tekstpraksis III)**
Tekstmiljø	Barnedominert tekst- og teknologimiljø	Voksendominert tekst- og teknologimiljø	Voksendominert tekst- og teknologimiljø
Diskurs	Sekundærdiskurs Orientering mot populærkultur og kommersielle tekster	Sekundærdiskurs Orientering mot vitenskap og samfunn	Primærdiskurs Orientering mot hjemmet og familien

Figur 6 Fremtredende trekk ved Kaisas, Evens og Elines tekstmiljø og tekstbruk

Det endelige tekstutvalget ble valgt ut nettopp med tanke på å synliggjøre disse distinkte praksisene som teksthendelsene i barnas hverdag springer ut av. Kaisa, Even og Eline blir i analysekapitlene stående som representanter for tre ulike hovedmåter å omgås tekst på i barnekulturen. De fem andre barna har en tekstbruk som enten minner om Evens, Kaisas og Elines måte å bruke tekst på, eller de har en tekstbruk som kombinerer disse tre barnas måte å bruke tekst på. Eksempelvis har Susanne en tekstbruk som både minner om Evens og Elines tekstbruk. Susanne har noen av de samme tekstpreferansene som storebroren Even, noe som innebærer at også hun har en tekstbruk som er delvis er orientert mot vitenskap og samfunn. Samtidig spiller hun spill som angår livet i hjemmet, slik som eksempelvis å lage mat, innrede rom og kle på figurer (se vedlegg 7). Susannes literacy mener jeg derfor ligger i skjæringspunktet mellom sekundærdiskursen og primærdiskursen, og den har en mer hybrid karakter enn det som er tilfellet for Kaisa, Even og Eline.

I sammenheng med de tre ulike tekstpraksisene kan vi snakke om såkalte idealtyper. Med idealtyper mener jeg måter å være på og opptre tekstlig på som er forbundet med å være deltaker i den enkelte tekstpraksisen. Idealtype-begrepet er hentet fra Weber (1999 [1922-1668]), og en idealtype beskriver jeg i tråd med Weber som en konstruksjon der typiske

egenskaper ved et sosialt fenomen løftes frem. Idealtypene slik de er synliggjort i analysekapitlene og i BTI-modellen (se pkt. 9.1.1 og figur 50), viser med andre ord frem ytterpunktene i barns tekstkultur med tanke på tilgjengelig design, designaktiviteter og redesign.

Det er viktig å understreke at *ideal* i denne sammenhengen ikke nødvendigvis har å gjøre med perfekt eller ønskverdig atferd. BTI-modellen viser imidlertid frem det som kan sies å være *typisk* atferd innenfor de ulike tekstpraksisene, og det kan derfor også være slik at barna lever opp til bruksmåter innenfor de ulike praksisene. Når dette er sagt, kan likevel bruksmåtene betraktes som ideelle eller eksemplariske i den forstand at bruksmåter kan sammenfalle med normer innenfor den bestemte praksisen.

Samtlige av de åtte barna har også felles måter å bruke tekst på, til tross for at det også eksisterer distinkte tekstpraksiser i barnekulturen (se figur 8). For samtlige av barna i studien er literacy forbundet med følgende funksjoner: *å bli ekspert på et emne av personlig interesse* (F.1), *å sette seg selv på prøve* (F.2), *å få innsikt i den ungdommelige og voksne tekstkulturen* (F.3), *å synliggjøre identitet* (F.4) og *å dyrke vennskap* (F.5). Det er derfor et formål med det endelige tekstutvalget at det skal synliggjøre både mangfold og distinkte tekstpraksiser i datamaterialet. Tekstutvalget skal også synliggjøre de fem ulike funksjonene som literacy har i barns hverdag. Tekstutvalget er derfor basert på følgende kriterier:

- Tekstutvalget skal gjenspeile de tekstaktivitetene som barna i høyest grad er fascinert av og engasjert i
- Tekster som er fremtredende i barnas hjemmemiljø, og som barna selv velger å vise frem, skal vektlegges
- Tekstutvalget skal vise frem bredden i måten å omgås tekst på
- Tekstutvalget skal synliggjøre distinkte og dominerende tekstpraksiser som teksthendelsene i barnas hverdag springer ut av
- Samtlige barn skal være representerte i tekstutvalget, men gitt at distinkte tekstprakiser skal beskrives, vil noen av barna kunne få en mer dominerende plass i beskrivelsen enn andre
- Tekstutvalget skal gjøre det mulig å undersøke tilgjengelig design, designaktivitet og redesign

I praksis innebærer dette at det er forholdvis stor spennvidde også i det endelige tekstutvalget. I kapittel 5, 6, og 7 undersøker jeg tekstene og tekstbruken til Kaisa, Even og Eline, og disse kapitlene beskriver derfor individuelle måter å omgås tekst på. I kapittel 8 drøfter jeg barns mer generelle måte å bruke tekst på, og når jeg presenterer de ulike funksjonene literacy har i barns hverdag, trekker jeg inn eksempler fra de fem andre barna i studien. I figur 7 er barna gitt bokstavnavnene A-C. Dette skyldes at leseveiene i avhandlingen er gitt navn og nummer slik: *Lesevei 1(A): Å lage og vurdere en film*. Bokstaven A viser altså her til at det er Kaisa som er den sentrale deltakeren i realiseringen av den første leseveien på nettstedet *MovieStarPlanet.*

Barn	**Sentrale tekster i det fysiske og digitale tekstmiljøet**	**Leseveier på Internett**	**Egen-produserte tekster**
Kaisa (A)	*Stardoll* Bilder og utklipp på døra	*MovieStarPlanet*: Lesevei 1(A): Å lage og vurdere en film Lesevei 2(A): Å miste en bestevenn Lesevei 3(A): Å diskutere fordeler med VIP-medlemskap	Tegning på *Top Model*-mønsterark
Even (B)	*Wikipedia* og lokalavisa Bøker i bokhylla	*Ikariam:* Lesevei 1(B): Å sende vin til Sparta og Pireus Lesevei 2(B): Å vente på forskningspoeng Lesevei 3(B): Å sende ut en spion	Fotografier
Eline (C)	Spillet *Et artig spill om sammen-likninger* Bøker på spisestuebordet	*Oloko*: Lesevei 1(C): Å utforske oversetterfunksjonen Lesevei 2(C): Å opprette en spillfigur Lesevei 3(C): Å så og høste hvete	Scrapbook

Figur 7 Oversikt over endelig tekstutvalg, tabell 1

Barn	Literacyens funksjoner i barns hverdag	Sentrale tekster i det fysiske og digitale tekstmiljøet
Jørgen	Funksjon 1: Å bli ekspert på et emne av personlig interesse	*Hattrick*, manchester.united.no og fotballplakater
Oskar	Funksjon 2: Å sette seg selv på prøve	*The Moron Test*
Nathalie	Funksjon 3: Å få tilgang til den ungdommelige og voksne tekstkulturen	Papirlapper og matematikk-bøker
Sander	Funksjon 4: Å synliggjøre identitet	Tegning av Ram3, Masters of Spinjitzu-merker og dåpsbroderi
Susanne	Funksjon 5: Å dyrke vennskap	Lego Friends-brosjyre

Figur 8 Oversikt over endelig tekstutvalg, tabell 2

4.2 Analysemodell

Analysemodellen som helhet bygger oppunder avhandlingens hovedformål. Det første forskningsspørsmålet angikk hva slags funksjoner literacy er forbundet med i barnas hverdag. Det andre forskningsspørsmålet tok utgangspunkt i hva slags tekstlig design som er tilgjengelig for barna. Det tredje forskningsspørsmålet dreide seg om hva som kjennetegner den formen for literacy som barna utvikler. Det siste forskningsspørsmålet angikk tekstene og tekstbrukens brobyggings-potensial over i en skolekontekst. For å komme nærmere disse hovedformålene vil det være nødvendig å undersøke hvordan barnas literacy er organisert teknisk og praktisk. Det vil også innebære å undersøke hvilket meningspotensial som ligger i de tekstene og teknologiene som barna omgås, og hvordan barna forholder seg til dem, og eventuelt hvordan de redesigner tilgjengelig design når de selv skaper mening i egne tekster. I analysen er jeg med andre ord opptatt av tilgjengelig design, selve designaktiviteten og måten barna redesigner tilgjengelige semiotiske ressurser på (jf. Cope & Kalantzis red. 2000; Selander & Kress 2010).

Analysemodellen som presenteres i dette kapitlet, blir benyttet i avhandlingens analysekapitler. Analysemodellen er tredelt. Det skyldes at det innsamlede tekstmaterialet er lite homogent slik at materialet vil kreve ulike innfallsvinkler og analytisk verktøy. Ulik tilnærming til de ulike analyseobjektene vil også være nødvendig med tanke på å få tilgang til både tilgjengelig design, designaktivitet og redesign. Jeg har likevel gjennomgående benyttet meg av analyseverktøy hentet fra SFL og sosialsemiotikk. For å kunne forstå tekstene ikke kun som meningspotensial, men også som ting eller objekter i omgivelsene, har jeg, som nevnt i kapittel 2, funnet artefakt-begrepet nyttig.

Analysemodellen, slik den skal forstås på et overordnet nivå, er skjematisk fremstilt nedenfor (se figur 9). Som vi ser av modellen, inneholder hvert nivå (kolonne 1) en bestemt type undersøkelsesobjekt (kolonne 2) som jeg har fått tilgang til gjennom de ulike innsamlingsmetodene (kolonne 3). De ulike objektene vil delvis kreve ulike analytiske tilnærminger (kolonne 4). Hensikten med analysen på de ulike tekstnivåene er også beskrevet i en egen kolonne (kolonne 5), og samtlige nivåer skal altså bygge oppunder avhandlingens hovedformål.

Mens analysenivå 1 omfatter flere typer tekstlige- og ikke-tekstlige artefakter i barnas miljø, både på og utenfor Internett, er analysenivå 2 og 3 kun forbeholdt tekster på Internett. Analysenivå 1 forholder seg til tekstlige artefakter som tidligere teksthendelser eller tekstligjorte erfaringer (se pkt. 2.5.1). Dette vil da inkludere resultater av barnas egen tekstproduksjon, som tegninger, fotografier og scrapbook. I kontrast til analysenivå 1, forholder analysenivå 3 seg til dynamisk tekstaktivitet, altså teksthendelser som utspiller seg i tid og rom med barna som aktører. Disse teksthendelsene har det vært mulig å få tilgang til gjennom bruk av *Camtasia Studio.* Nivå 2 befinner seg i en mellomposisjon mellom nivå 1 og 3. Her undersøkes tekstene både som objekter med et meningspotensial, og som objekter det er mulighet for *å snakke om* i en ny kommunikativ situasjon der både jeg og barna er aktører. Dette er altså en annen type designaktivitet som i større grad innebærer et metaperspektiv, fordi barna selv forteller om det de gjør, og hvordan de opplever ulike nett-tekster. I disse teksthendelsene er jeg selv som forsker i større grad aktiv deltaker, noe jeg problematiserer i pkt. 4.2.2.

I avhandlingen blir teksten sett på som både produkt og prosess. Teksten kan tas opp på bånd (eller med web-kamera) og studeres systematisk av meg som forsker. Samtidig er teksten «(…) en uavbrutt prosess av semantiske valg, en bevegelse gjennom et nettverk av meningspotensial, der hvert sett av valg skaper omgivelser for det neste settet» (Halliday 1998, s. 75). Tekstens forløp er altså ikke fastlagt på forhånd, men blir realisert i samspillet

mellom barnet og det som befinner seg på skjermen. Tekstene realiseres også gjennom samtaler barna imellom og med meg som forsker.

Kolonne 1: Analysenivå	**Kolonne 2: Undersøkelses-objekt**	**Kolonne 3: Innsamlingsmetode**	**Kolonne 4: Analyseverktøy**	**Kolonne 5: Formål**
Analysenivå 1	Tekstmiljø og fremskutte tekster	Fotografier, loggbok og intervjuer	Sosial-semiotisk analyse / objektdesign-analyse	Kunne beskrive sentrale tekstlige og ikke-tekstlige artefakter i tekstmiljøet, både som praktiske objekter og som menings-potensial
Analysenivå 2	Hovedsider	Camtasia studio-opptak, filmopptak og intervjuer	Meningsklynge-analyse	Kunne beskrive hovedsider for å sammenholde menings-potensialet i dem med barnas egne meninger om de samme sidene
Analysenivå 3	Leseveier	Camtasia studio – opptak og filmopptak	Sekvens-analyse	Kunne beskrive forløpet og menings-potensialet i de nettsidene barna bruker og sammenholde dette med barnas egen realisering av tekstene

Figur 9 Analysemodell

4.2.1 Analysenivå 1: Tekstmiljø og fremskutte tekster

I denne delen av analysen er jeg primært opptatt av tilgjengelig design. Det vil si at jeg beskriver både tekstlige og ikke-tekstlige artefakter som barna i studien omgir seg med. Det kan være både teknologier, som iPad, PC eller Mac, enkelttekster som barna har laget selv

eller plassert på rommet sitt eller andre steder hjemme, som f.eks. scrapbook-sider, plakater eller tegninger. Det kan også være Internett-tekster de har fortalt om eller bruker. Tekstmiljøet begrenser seg dermed ikke bare til det fysiske miljøet rundt barna, men tekstmiljøet kan også være virtuelt.

Felles for objektene som undersøkes i denne delen av analysen, er at de bærer med seg minnet om *tidligere* tekstlige aktiviteter. Artefaktene, enten de er tekstlige eller ikke-tekstlige, vitner om måter de har vært brukt på eller måter barna har forholdt seg til dem på. Med andre ord bærer de med seg informasjon om tidligere teksthendelser. Disse tidligere teksthendelsene kan kobles til det som hos Norris kalles for stivnede aktiviteter:

> Frozen actions are usually higher-level actions which were performed by an individual or a group of people at an earlier time than the real-time moment of the interaction that is being analyzed. These actions are frozen in the material objects themselves and are therefore evident (2004, s. 14).

Eksempelvis bærer ukebladsutklippene på Kaisas dør (se pkt 5.1.2) vitne om at hun på et tidligere tidspunkt har engasjert seg i en bestemt tekstlig aktivitet som det å lese ukeblad, velge ut tekster hun vil klippe ut og for deretter å henge dem opp på døra inn til rommet sitt. Disse tekstene blir da også en sentral del av Kaisas tekstmiljø. Tekstene kan vitne om aktiviteter forbundet med skolen eller aktiviteter som barnas foreldre verdsetter. Eksempelvis bærer Kaisas bøker i bokhylla vitne om at hun har deltatt på loppemarked på skolens bibliotek. Tekstene som er plassert i bokhylla, kan for noen av barna vitne om den type tekstengasjement som foreldrene ønsker for barna sine.

Tekstene er ikke bare et uttrykk for barnas tekstlige aktivitet, men de kan også være uttrykk for familiens generelle holdninger til tekst og teknologi. Tekstene kan dessuten være laget av barna selv, og de står da som eksempler på hvordan barna redesigner gjennom å nyttiggjøre seg kulturens tilgjengelige design. Tekstene representerer med andre ord et vidt spekter av måter å forholde seg til og bruke tekst på. Tekstmiljøet og de stivnede aktivitetene er en viktig kilde til det å forstå måten barna skaper mening på. Tekstene, til tross for at de er brukt tidligere, bærer fortsatt med seg et meningspotensial, og de kan aktiviseres i nye situasjoner og inngå i nye teksthendelser.

På samme måte som tekstene har et meningspotensial, bærer også de ikke-tekstlige artefaktene og organiseringen av dem med seg et meningspotensial. Objektene, som for eksempel et bord eller et rom eller en PC, har et design som tillater aktørene å bruke dem på bestemte måter (Björkvall 2009a , s. 244). Inspirert av Björkvalls (2009a) analyser av IKEA-

bord, og Selander & Kress (2010) sin beskrivelse av didaktisk design har jeg derfor valgt å kalle dette nivået i analysen *objektdesign-analyse*[66]. Når dette er sagt, vil all type tekstanalyse på en eller annen måte måtte forholde seg til et design. Når jeg benytter dette begrepet, er det fordi jeg særlig ønsker å rette oppmerksomheten mot at tekster kan forstås som nettopp ting eller objekter, og ting kan altså fungere på liknende måter som tekster fordi de har et semiotisk potensial, slik som Björkvall (2009a) viser.

På analysenivå 1 har jeg vært særlig opptatt av plassering av teknologi og plassering av tekster. For å kunne undersøke stivnede aktiviteter inneholder analysen både en beskrivelse av tekstmiljø og en beskrivelse av fremskutte tekster i tekstmiljøet. Fordi de tekstlige artefaktene som beskrives i dette kapitlet er svært ulike, og fordi barna selv har vektlagt ulike tekster i mine samtaler med dem, har jeg måtte nærme meg hver tekst på ulike måter. Jeg har likevel vært opptatt av å vise frem meningspotensialet i hver tekst. Der barnet har vist meg måter å bruke den aktuelle teksten på, har jeg også tatt med dette i analysen. For tekstenes vedkommende har jeg gjennomgående benyttet sosialsemiotiske analyseverktøy, og jeg har vært særlig opptatt av måten det skapes ideasjonell mening på i tekstene.

Nivå 1 i analysemodellen (sosialsemiotisk analyse og objektdesign-analyse) kan beskrives og begrunnes på denne måten:

4.2.1.1 Beskrivelse av tekstmiljø

Plassering av ikke-tekstlige artefakter: Beskrivelse av hvor ulike typer teknologi er plassert i huset, og hva slags tilgang barnet har til teknologien, for eksempel om teknologien eies av dem selv eller foreldrene.

Brukspotensialet i ikke-tekstlige artefakter: Beskrivelse av hva slags brukspotensial som ligger i fremskutte ikke-tekstlige artefakter i barnas miljø. Eksempelvis kan høyden på et bord eller plasseringen av en PC ha betydning for måten barnet bruker teknologien på.

Plassering av tekster: Beskrivelse av hvor i huset de tekstene barna forholder seg til er plassert, og hvem som har plassert dem der.

[66] Også Holmberg (2013) og Karlsson (2006) har en liknende tilnærming til artefakter, se kapittel 2.

Hensikt: Kunne si noe om hvordan literacy er organisert praktisk, og å kunne si noe om hva slags muligheter organiseringen gir for deltakelse i ulike tekstaktiviteter.

4.2.1.2 Beskrivelse av fremskutte tekster

Sosialsemiotiske analyseverktøy er benyttet for å beskrive de tekstene som er fremtredende i barnas hjemmemiljø, og som barna selv fremhever under hjemmebesøkene. Jeg undersøker hvilket meningspotensial som ligger i teksten, og hva slags virkelighetsbilder tekstene skaper og opprettholder. I hovedsak har jeg valgt å konsentrere meg om den ideasjonelle metafunksjonen, altså hvordan språket gir mulighet for å bygge opp et mentalt bilde av virkeligheten (Berge mfl. 1998a, s. 38). Ideasjonell mening uttrykkes blant annet gjennom det som kalles for prosesstyper. Prosesstypene er introdusert i kapittel 2, og de utdypes nærmere i pkt. 4.2.3 (se beskrivelsen av kolonne 4b).

4.2.2 Analysenivå 2: Hovedsider

I denne delen av analysen undersøker jeg enkelte hovedsider og hvordan de er strukturert. Jeg viser hvordan meningspotensialet på hovedsiden er organisert i såkalte *meningsklynger* (min oversettelse, eng. *cluster*). Meningsklynge-analysen baserer seg på Baldry og Thibaults cluster-analyse (2010, s. 121). En meningsklynge-analyse er egnet til å beskrive organiseringen av en skjermside, og den er egnet til å se hvordan mindre og større enheter på skjermsiden fungerer i forhold til hverandre (Baldry og Thibault 2010, s. 31). Med andre ord kan meningsklyngeanalysen, som jo er en analyse av tekstorganisering, kobles til Hallidays tekstuelle metafunksjon. Når dette er sagt vil de ulike klyngene ha ulike oppgaver, fremstille ulike deler av «virkeligheten» og rette seg mot ulike mottakere. I så måte kan denne formen for analyse også kobles til den ideasjonelle og mellompersonlige metafunksjonen.

En meningsklynge defineres av Baldry og Thibault (2010, s. 31) som

> (...) a local grouping of items, in particular, on a printed or web page (but also other texts such as manuscripts, paintings and films). The items in a particular cluster may be visual, verbal and so on and are spatially proximate thereby defining a specific region or subregion of the page as a whole.

En meningsklynge er altså en avgrenset del av skjermsiden som oppleves som helhetlig, og hver klynge uttrykker gjerne en mindre del av det totale meningspotensialet på skjermsiden. Eksempelvis kan en klynge, slik som for eksempel en klynge bestående av dynamiske elementer, ha i oppgave å påkalle brukerens oppmerksomhet, mens en annen klynge, slik som for eksempel menylinjer, gir informasjon om skjermsidens oppbygning og innhold. Sammenhengen i en meningsklynge kan markeres ved hjelp av innramming, men den kan også markeres ved hjelp av formmessig likhet mellom elementene som er del av klyngen eller ved at en bestemt fargebruk gjentas. Sammenhengen i en meningsklynge kan også markeres ved at elementer overlapper hverandre visuelt. Til hver meningsklynge er det altså knyttet én eller flere funksjoner. Meningsklynger kan også skille seg fra hverandre ved at de har ulike hovedmottakere. Eksempelvis kan enkelte meningsklynger rette seg mot en voksen mottaker, til tross for at nettstedet som helhet retter seg mot en barnemottaker.

For å eksemplifisere denne analysemåten har jeg i figur 10 nedenfor uthevet en sentral meningsklynge på hovedsiden til *Oloko* ved hjelp av en svart sirkel. Denne meningsklyngen fremstår som en avgrenset helhet fordi rosafargen i den øverste rammen gjentas i den rosa pila. I tillegg rammes dyrefigurene inn visuelt ved hjelp av en brun ramme. Skriften: «I am a girl» viser at mottakeren av klyngen er ment å være en jente, og den skiller seg derfor fra mottakeren i klyngen til høyre, der mottakeren er ment å være en gutt. Som helhet har meningsklyngen som funksjon å gi en eventuell jentebruker av spillet en spillfigur å identifisere seg med.

Figur 10 Eksempel på meningsklynge

Den strukturelle delen av analysen ses så i sammenheng med hva barna sier om det de gjør i de samtalene de har med meg og hverandre underveis. I hovedsak baserer barnas tolkninger seg på det andre gruppeintervjuet (se vedlegg 1 for transkripsjon), men barnas opplevelse av den enkelte nettsiden har også delvis kommet til uttrykk under det første

intervjuet og under *Camtasia Studio*-opptakene. I denne delen av analysen trekker jeg frem barnas egne vurderinger og opplevelse av for eksempel spill-logoer, spillfigurer eller andre visuelle elementer. Jeg gjengir også hvordan barna opplever fargebruk, plassering og fremskutte elementer. I denne delen kommer det også frem hvordan barna vurderer andre brukere og hvilke normer de selv forholder seg til når de bruker et bestemt nettsted. I noen tilfeller drøfter også barna nettstedets forhold til virkeligheten utenfor Internett.

En kritisk innvending mot analysenivå 2 kan være at den sosialsemiotiske analysen på mange måter kan betraktes som en autorativ lesning eller fasitlesning. Det er likevel viktig å poengtere at min lesning som forsker ikke nødvendigvis er den eneste mulige tolkningen, og det er nettopp dette jeg ønsker å tydeliggjøre ved å synliggjøre hvordan barna selv snakker om og deltar i tekstene. På analysenivå 2 forsøker jeg med andre ord å vise frem *mulige* lesemåter, inkludert barnas egne lesemåter som kan kontrastere, supplere eller være sammenfallende med meningsklyngeanalysen.

Det finnes etter min mening likevel noen grenser for hvordan tekst kan tolkes, men grensene kan både være vide og utflytende. Dette skyldes at tegn først og fremst er dynamiske og har et betydningspotensial, og må ses i forhold til kontekst. Barna står altså fritt til å utforske og delvis å bruke elementene som de vil på et nettsted. Eksempelvis kan et spill tolkes og spilles på ulike måter i ulike situasjoner. Tekstelementene i spillet, og elementenes organisering i forhold til hverandre, utgjør likevel et bestemt potensial for betydning eller mening, og barnet må på en eller annen måte forholde seg til denne meningen.

Figur 11 Transkripsjonsskjema for analyse av leseveier

LESEVEI 1 (A): Å LAGE OG VURDERE EN FILM (EKSEMPEL)

Kolonne 1 **SEKVENS**	*Kol. 2* **TID (sek)**	*Kolonne 3* **VISUELT UTTRYKK**	*Kolonne 4* **MENINGSPOTENSIAL**					*Kolonne 5* **REALISERT MENING**		
			K.4a Deltaker	*K.4b* Prosess	*K.4c* Attributt	*K.4d* Semiotisk system	*K.4e* Mening	*K.5a* Aktivitet	*K.5b* Valgt klikkbart element	*K.5c* Samtale
1	15		Nathalies spillfigur	Relasjonell (vektor: blikk/ armer)	Filmutstyr	Bilde	Eie/ha filmutstyr	Bestemme seg for å lage ny film	Pekeren «ny film» i rullemeny under filmstudio-ikonet	K: Jeg kan vise hvordan man lager en film, for det vet jeg mye om. N: Jeg har laget en film, jeg da. Jeg har laget mange! K: Nå skal jeg lage en film om deg. En kortfilm. N: En kortfilm som man ikke kan si noe? K: Jo, man kan si «hei».
				Relasjonell	Venner	Bilde	Ha venner			
				Verbal	Snakke-boble	Bilde/ skrift	Si noe (muntlig)			
			Venner	Relasjonell	Brukernavn	Skrift/tall	Være/hete i spillet			

I denne delen av analysen undersøker jeg barnas bevegelse gjennom og handlinger i nett-tekstene. Jeg følger med andre ord barnas leseveier. En lesevei har jeg tidligere definert som en selvvalgt rute gjennom teksten, og den har utstrekning både i rom og i tid. Det vil si at leseren må foreta en aktiv bevegelse gjennom hyperteksten, og denne bevegelsen må være av en viss varighet og ha et konkret formål. Fordi hver lesevei er et resultat av et reelt møte mellom tekst og bruker, kan vi si at en lesevei representerer en konkret teksthendelse. Den er altså et unikt møte mellom tekst og tekstbruker. Transkripsjonsskjemaet som jeg har utformet med tanke på analyse av leseveier, finnes i figur 11.

Dette analysenivået er inspirert av Baldry og Thibaults analyse av video-sekvenser, såkalt *phasal analysis* (2010, s. 174), men tilpasset skjermtekster på Internett. Dette analysenivået involverer derfor også deltakerens handlinger i møte med teksten som for eksempel kan dreie seg om å klikke på et element, å si noe eller lese av informasjonen i et tekstelement. På samme måte som video, kan nett-tekster være dynamiske, og jeg mener derfor at en slik analyse er egnet for å vise hvordan teksten utspiller seg i tid og rom.

Ifølge Baldry og Thibault (ibid.) er den typiske måten å forholde seg til nettekster på at en deltaker utfører en handling rettet mot et objekt som fører til et resultat. Det å bruke nettet er altså i høy grad preget av leserens aktive handlinger, og analysemodellen nedenfor tar i betraktning at leseren bidrar aktivt i teksten. Slike aktive handlinger som barna utfører kan for eksempel være å skrive i en snakkeboble, kle på en spillfigur, velge våpen eller lede en spillfigur mot et bestemt mål, og de involverer bruk av musepeker og tastatur. Analysen tar med andre ord hensyn til det som hos Norris kalles mikrohandlinger. Mikrohandlinger definerer hun som den minste interaksjonsenheten (2004, s. 11), og disse mikrohandlingene er i teorikapitlet beskrevet i figur 2.

Leseveien avgrenses ved at en ny makrohandling startes og en ny oppgave utføres. En slik handling kan for eksempel være å opprette en spillfigur i spillet *Oloko* eller å utføre et spionoppdrag i spillet *Ikariam.* En lesevei er derfor helhetlig ved at et formål med teksten realiseres, og den har en tydelig start og en tydelig slutt. Starten kan eksempelvis markeres ved at barna sier: «Jeg kan vise deg åssen man lager en film» eller «En annen ting vi pleier å gjøre, er…» eller at temaet i samtalen barna imellom skifter. Leseveien avsluttes ved at oppgaven er gjennomført eller løst, eller ved at en ny makroaktivitet påbegynnes. I analysen av leseveier undersøker jeg både leseveiens struktur og meningspotensial (kolonne 2-4), og barnas handlinger i teksten (kolonne 5).

Transkripsjonsskjemaet skal forstås på følgende måte:

Kolonne 1: Sekvens

En lesevei består av ulike sekvenser. En ny sekvens innebærer at hele eller deler av skjermsiden skifter og får et nytt visuelt uttrykk. Et skifte i sekvens markeres ved hjelp av at brukeren velger en overgangsmarkør. En slik overgangsmarkør kan for eksempel være et kryss i en ramme som gjør at rammen forsvinner, en peker i en rullemeny som leder brukeren til en ny del av nettsiden, eller en startknapp som får en film til å begynne. Sekvensbytter er altså avhengig av at barnet gjør noe aktivt, og sekvensbyttet er derfor koblet til barnets handlinger i kolonne 5b. Enkeltsekvenser kan derfor ha svært ulik varighet.

Kolonne 2: Tid

I denne kolonnen angis tidsbruk per sekvens. Som nevnt krever skifte av sekvens at brukeren gjør noe aktivt. Å undersøke varigheten av en sekvens kan være særlig verdifullt for å si noe om forholdet mellom semiotiske ressurser og tidsbruk. Eksempelvis er det påfallende at barna i *Lesevei 1 (A): Å lage og vurdere en film* bruker mest tid i de sekvensene der den semiotiske ressursen *skrift* inngår (se kapittel 5).

Kolonne 3: Visuelt uttrykk

I denne kolonnen vises nettsiden frem slik den fremstår i enkeltsekvenser i den konkrete leseveien. Hver skjermdump viser altså et utsnitt av den dynamiske nett-teksten i rom og i tid. Denne formen for reduksjon av den dynamiske teksten, er nødvendig av praktiske årsaker, da web-opptaket jo ikke er mulig å gjengi på samme måte i papirform. Denne fremstillingen har den fordelen at den kan bidra til forholdsvis nøyaktig transkripsjon (Baldry og Thibault 2010, s. 174).

Kolonne 4: Meningspotensial

Kolonne 4 viser frem en tolkning av skjermsidens meningspotensial. I denne kolonnen har jeg av nødvendige årsaker valgt ut det jeg anser som mest sentralt i skjermbildet. Samtlige tekstelementer i skjermbildet er altså ikke analysert, da jeg mener at dette ville blitt for

omfattende. Jeg har ansett det som mest relevant å analysere de figurene som utfører sentrale handlinger i skjermbildet, de elementene som er uthevet ved hjelp av størrelse eller plassering eller de elementene som barna forholder seg til i den aktuelle sekvensen.

Kolonne 4a – Deltakere: Denne kolonnen viser hvilke tekstlige aktører som er representert på skjermsiden slik som for eksempel spillfigurer. Disse deltakerne kan ha referanse til reelle personer, som for eksempel når en aktør fungerer som avatar. I denne kolonnen har jeg også analysert tekstlige aktører som ikke er menneskeliknende figurer. Det kan for eksempel være elementer som får en sentral rolle i realiseringen av meningspotensialet slik som et bestemt ikon eller en bestemt ramme som barna forholder seg til i sekvensen.

Kolonne 4b – Prosess: Denne kolonnen viser hvilke handlinger som brukeren utfører. I denne kolonnen analyserer jeg med andre ord hvordan ideasjonell mening skapes på ulike måter. Slike prosesser kan som nevnt tidligere være materielle, eksistensielle, verbale, mentale, relasjonelle og atferdsmessige. Kress og van Leeuwen (2006, s. 59) hevder at vektorer kan ha liknende funksjoner som verb i skriftspråket. Eksempelvis kan materielle prosesser utrykkes ved at en figur strekker en arm mot en annen figur. Kress og van Leeuwen (ibid. s. 117) påpeker også at et blikk kan fungere med tanke på å oppnå sosial kontakt. Et blikk rettet direkte mot bildebetrakteren, mener jeg dermed kan tolkes som en mental prosess med en kontaktskapende funksjon.

Det bør understrekes at jeg i denne delen av analysen gjør et forsøk på å utvide Kress og van Leeuwens forståelse av hva slags handlinger som kan uttrykkes gjennom bildemodaliteten. Det må understrekes at dette ikke betyr at jeg oppfatter eksempelvis skrift og bilde som identiske semiotiske systemer, men jeg mener likevel at prosesser er synliggjort i bildemodaliteten så vel som i skrift, til tross for at de ikke er representert på samme måte. Eksempelvis kan relasjonelle prosesser, altså det at en figur er forbundet med det å ha et attributt eller en bestemt identitet, være uttrykt gjennom at figuren ser ut på bestemte måter eller har bestemte eiendeler og tilbehør som redskaper, penger eller venner. Verbale prosesser kan i bildemodaliteten uttrykkes gjennom snakkebobler eller ved at en ramme som inneholder skrift kan relateres til en bestemt figur.

Kolonne 4c - Attributter: Attributter er elementer som spesifiserer en brukers rolle eller den aktiviteten han eller hun utfører i teksten (Baldry og Thibault 2010, s. 198). Eksempelvis kan brukeren av nettstedet representeres gjennom figurer, verktøy eller annet utstyr. De visuelle attributtene har ikke deltakerstatus i seg selv, men kan fungere identitetsskapende for

brukeren. Eksempelvis kan en snakkeboble vise frem at en deltaker sier noe. Et blikk mot brukeren av spillet kan være en indikator på sosial kontakt. En utstrakt arm mot en ramme kan indikere at figuren utfører en handling forbundet med rammen.

Kolonne 4d - Semiotisk system: Denne kolonnen viser hvilke semiotiske ressurser som benyttes for å uttrykke den aktuelle prosessen. Jeg har benyttet termene *skrift, bilde (statisk eller dynamisk), lyd og tall*. Eksempelvis kan en spillers brukernavn (altså en relasjonell prosess som viser identitet) være uttrykt gjennom både skrift og tall. Dette er da markert slik: *Skrift/tall.* Det at en spillfigur sier noe, kan være uttrykt ved hjelp av skrift, ved hjelp av visuelle elementer som snakkebobler eller rammer og ved hjelp av lyd. I noen tilfeller kan samtlige modaliteter være tatt i bruk for å uttrykke det samme, slik at det oppstår såkalt redundans. Dette er blant annet tilfellet i spillet *Oloko* (se *Lesevei 3 (C): Å så og høste hvete*, pkt. 7.3.5), og det markeres da slik: *Bilde/skrift/lyd.* Det at en figur utfører en handling kan være markert både ved hjelp av bevegelse eller visuelle vektorer. Dette er da markert slik: *Bilde (dynamisk).* Denne markeringen viser med andre ord frem det som Burn (2009) kaller for kineikonic modalitet.

Kolonne 4e – Mening: I denne kolonnen utdyper jeg hvordan prosessen kan tolkes. Eksempelvis kan det at en spillfigur utstyres ved hjelp av en snakkeboble uttrykke en verbal prosess. Samlet sett uttrykker altså de ulike delelementene at figuren sier noe.

Kolonne 5: Realisert mening

Kolonne 5a – Aktivitet: Denne sekvensen angir hva slags aktivitet barnet utfører. Det kan eksempelvis være å lese av informasjon, å vente, å forklare, å søke eller å skrive. Disse aktivitetene kan være sammenfallende med prosesstypen i *Kolonne 4b* men de behøver ikke å være det. Med andre ord kan særlig denne sekvensen tydeliggjøre om barna realiserer meningspotensialet i kolonne 4.

Kolonne 5b - Valgt klikkbart element: Denne kolonnen angir hvordan overgangen mellom hver sekvens foregår, og hvordan barnet bidrar til at skjermbildet endres. Overgangsmarkører kan for eksempel være en avspillingsknapp, et kryss eller en peker fra en rullemeny.

Kolonne 5c – Samtale Denne kolonnen angir samtalen barna imellom, eller samtalen mellom barna og meg.

4.3 Organisering av analysekapitlene

De tre påfølgende kapitlene tar for seg tekster og teksthendelser i henholdsvis Kaisas, Evens og Elines hverdag. Disse barna står som nevnt tidligere som representanter for tre distinkte tekstpraksiser i barns tekstkultur. Kapittel 5, 6 og 7 er i hovedsak strukturert etter mønsteret i analysemodellen. Det vil si at en beskrivelse av enkeltbarnas tekstmiljø og fremskutte tekster kommer først i kapitlene (analysenivå 1). Deretter gjennomfører jeg en meningsklyngeanalyse av hovedsider, og barnas egen tolkning av hovedsiden presenteres (analysenivå 2). Samtlige kapitler inneholder også analyse av tre leseveier fra de aktuelle nettstedene som barna bruker (analysenivå 3). Avslutningsvis i hvert kapittel presenteres barnas egen tekstproduksjon. Disse tekstene undersøkes på samme måte som tekstene på analysenivå 1 (tekstmiljø og fremskutte tekster).

Transkripsjonsskjemaene for de ulike leseveiene er plassert i selve brødteksten sammen med beskrivelsen av hver lesevei. Da disse skjemaene ikke er plassert som egne vedlegg bakerst i avhandlingen, skyldes det følgende: For det første skal de utfylte transkripsjonsskjemaene gjøre det mulig for leseren å sammenholde min beskrivelse av leseveiene med detaljene i skjemaet. For det andre anser jeg transkripsjonsskjemaene som et svært viktig metodisk bidrag (se pkt. 10.2.2), og jeg mener derfor at de også bør få en sentral plass i avhandlingen som helhet. For å gjøre min tolkning lettere tilgjengelig for leseren, og for at leseren av denne avhandlingen selv skal kunne gjøre seg opp sin egen mening om tolkningen, er sentrale skjermsider i den aktuelle leseveien fremhevet i egne figurer.

I analysekapittel 8 drøfter jeg felles trekk ved barnas literacy. I dette kapitlet analyserer jeg tekster hentet fra hverdagen til de fem andre barna i studien. I dette kapitlet har jeg primært analysert tekster på samme måte som jeg har gjennomført analysene på analysenivå 1. Også i dette kapitlet er sentrale skjermsider eller fotografier av tekstmiljø og tekster plassert i selve brødteksten.

.

5 Teksthendelser i Kaisas hverdag

I dette kapitlet er det tekster og teksthendelser i Kaisas hverdag som beskrives. Som vi skal se, preges teksthendelsene i Kaisas hverdag av det å prøve ut og vurdere estetiske virkemidler knyttet til bildet som modalitet. Kaisa utforsker og vurderer eksempelvis væremåter og stiler som er forbundet med det å være popstjerne, modell og skuespiller. De tekstene som Kaisa selv trekker frem under intervjuene, er blant annet nettspillene *Stardoll* og *MovieStarPlanet*. Under intervjuene kommer jeg og Kaisa også i samtale om ulike tekster som Kaisa har hengt opp på døra inn til sitt eget rom. Kaisa viser meg også en tegning hun har laget med utgangspunkt i et mønsterark fra en *Top Model*-tegnebok. Denne tegningen henger på Kaisas klesskap. Vi skal se at de teksthendelsene som Kaisa deltar i, er forankret i det jeg vil kalle for en kommersielt orientert tekstpraksis (I).

Først i dette kapitlet tar jeg for meg Kaisas tekstmiljø og tekster. Her beskrives blant annet spillet *Stardoll* samt ukebladsutklippene som Kaisa har hengt opp på døra inn til rommet sitt. Teksthendelsene på nettet som analyseres i dette kapitlet, tar utgangspunkt i Kaisas bruk av *MovieStarPlanet*. Når Kaisa bruker *MovieStarPlanet,* utforsker hun det å se ut, oppføre seg, snakke og være på en bestemt måte som skuespiller. En aktivitet som hun utfører sammen med venninnen Nathalie på dette nettstedet, er å lage og vurdere en film for å oppnå poeng i spillet (se *Lesevei 1(A): Å lage og vurdere en film).* Når barna spiller *MovieStarPlanet* oppdager Nathalie at hun har mistet en venn i spillet (se *Lesevei 2(A): Å miste en bestevenn*), og Kaisa leser av informasjon om både spillfiguren til denne bestevennen og spillfiguren til Nathalie. I den siste leseveien diskuterer Kaisa, Nathalie og Jørgen fordeler med å ha VIP-medlemskap i spillet (se *Lesevei 3(A): Å diskutere fordeler med VIP*).

I den tredje delen av dette kapitlet tar jeg for meg Kaisas egen tekstproduksjon, og tegningen som henger på Kaisas klesskap blir gjenstand for analyse. Når Kaisa redesigner, henter hun blant annet semiotiske ressurser fra de spillene hun liker. Avslutningsvis i kapitlet ser jeg med et kritisk blikk på det tilgjengelige designet i tekstene Kaisa bruker i hverdagen, blant annet med tanke på hvordan sosial makt konstrueres. I tilknytning til dette drøfter jeg også det pedagogiske potensialet i spillet *MovieStarPlanet.*

5.1 Kaisas tekstmiljø og tekster

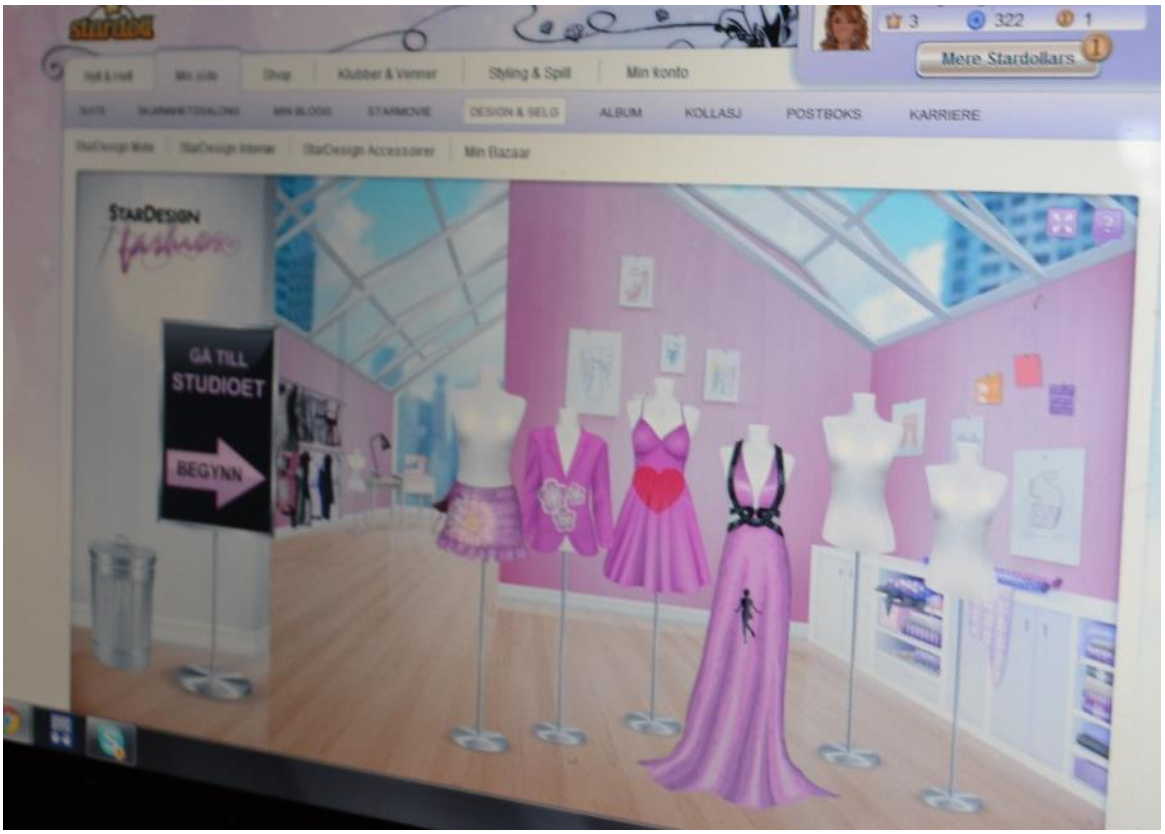
Kaisa bor i et hus bygd på 80-tallet i et etablert boligstrøk med flere hus bygd omtrent på samme tidspunkt. Huset består av to etasjer. Husets hovedetasje består av tre soverom, bad, stue, TV-stue og kjøkken. Kaisas rom ligger vegg i vegg med kjøkkenet. Intervjuene hos Kaisa foregår delvis på kjøkkenet og delvis på rommet til Kaisa.

Kaisas tekstaktiviteter er primært knyttet til barnerommet. Kaisas rom er rikt utstyrt med ulike tekster. Veggene på Kaisas rom er nærmest fylt med tekst fra gulv til tak. Der henger det plakater, private bilder, utklipp fra blader og diverse minner som for eksempel diplomer, autografer, kort og tegninger fra lillesøsteren. Ned fra taket henger det også en kokosnøtt med skrift som minne om den siste ferieturen Kaisa har vært på.

Kaisa er også den av barna i studien som i størst grad har tilgang til ulike typer digital teknologi på sitt eget rom. Kaisa har foruten egen PC og mobil, også en vegghengt TV. PC-en er plassert på skrivepulten ved siden av Kaisas seng, og TV-en henger vis-à-vis senga, slik at det er mulighet for å sitte i senga og se på TV. Kaisas mobiltelefon er plassert sammen med et fotokamera på en bokhylle. Der ligger også familiens videokamera som Kaisa får lov til å bruke når hun vil.

Kaisa forteller at hun ikke er spesielt glad i å lese bøker. Til tross for dette inneholder Kaisas rom en lav bokhylle som dekker store deler av den ene langveggen i rommet. I bokhylla står det sju bøker som Kaisa forklarer at hun har kjøpt på bibliotek-salg på skolen. Hun har imidlertid ikke lest i disse bøkene. I bokhylla står det også flere tegnebøker og en dagbok som Kaisa har skrevet en halv side i.

5.1.1 Stardoll



Figur 12 Design-verkstedet i Stardoll

En av nett-tekstene som Kaisa trekker frem under intervjuene, er spillet *Stardoll*. Den viktigste spillhandlingen i spillet *Stardoll* er å style sin egen spillfigur, men spilleren må også utføre en rekke andre handlinger knyttet til mote og design. Det kan eksempelvis være å shoppe klesplagg, å delta i designkonkurranser eller å blogge om mote. I design-verkstedet som Kaisa viser frem, kan man lage sin egen kleskolleksjon (se figur 12). For å gjøre dette må man velge mellom ulike visuelle elementer som for eksempel klesplagg, stofftype og trykk som skal være på klesplagget.

Med unntak av menylinjen øverst på skjermsiden i design-verkstedet, er skjermsiden i høy grad dominert av bildeelementer. Sentralt på skjermsiden er seks monteringsdukker. Fire av monteringsdukkene har ulike klesplagg som Kaisa har designet. Plaggene er henholdsvis et skjørt, et jakke, en kort kjole og en lang kjole. Samtlige klær har rosa farge og svarte detaljer. Disse plaggene kan Kaisa, dersom hun ønsker det, velge å kjøpe i spillet. Den sentrale plasseringen og likheten mellom plaggene, indikerer at de som valgbare elementer er

likeverdige.

I tillegg til klesplaggene og monteringsdukkene er det flere elementer som forteller spilleren at han eller hun befinner seg i et design-verksted. Veggen til venstre i studioet har skriften «Star design fashion», og hyller med systoff i ulike farger er plassert til høyre i skjermbildet. Rommet har et åpent glasstak der vi kan skimte skyskrapere i bakgrunnen. Det visuelle designet i spillet indikerer en større by og peker i retning av et motesentrum som for eksempel New York eller Milano.

Både den visuelle utformingen og den visuelle avgrensningen av designverkstedet kan fortelle oss hva som er rollen til spilleren. For det første peker en pil til venstre i skjermbildet mot klesplaggene, og denne pilen har skriften «Gå til studioet. Begynn». Pilen retter seg med andre ord mot de elementene som det er relevant for spilleren å ta utgangspunkt i. Middelavstanden til monteringsdukkene gir inntrykk av at man står foran plaggene, og at man er plassert omtrent på samme høyde som dem. Skjermbildet som helhet tyder på at spilleren skal få opplevelsen av å være nettopp designer, og ta avgjørelser med utgangspunkt i de visuelle elementene. Til tross for at pilen indikerer en materiell prosess knyttet til det å skape et klesplagg, mener jeg frontalperspektivet indikerer en mental prosess knyttet til det å *se* på monteringsdukkene. Frontalperspektivet og plasseringen av monteringsdukkene på én rekke, gjør også at det knyttes en eksistensiell prosess til selve plaggene. Det sentrale ved plaggene er altså at de vises frem slik de *er* og ser ut. Vurderingen av plaggene og måten de ser ut på er dermed det som fremstår som den mest aktuelle handlingen for spilleren.

5.1.2 Ukebladsutklipp og bilder på døra

Figur 13 Utklipp på Kaisas dør

På døra inn til Kaisas rom har Kaisa hengt opp i alt tre fotografier av venner og familiemedlemmer sammen med tolv utklipp fra diverse ukeblader. Kaisa forteller at hun har hengt opp utklippene fordi de handler om personer hun ser opp til eller liker. Det kan enten være fordi de er pene eller fordi de er flinke. Utklippene inneholder bilder av flere kjente skuespillere, pop-stjerner og modeller som for eksempel Selena Gomez, Beyonce, Britney Spears, Heather Morris, Justin Bieber og Rihanna. På noen av utklippene er det skrevet inn ordet «pen», og det er tegnet et hjerte rundt hodet til Justin Bieber. Gitt det Kaisa forteller om årsaken til at hun har hengt opp bildene, er det trolig hun selv som både har skrevet og tegnet på utklippene.

Ett av ukebladsutklippene som henger på døra, er hentet fra et svensk blad. Ukebladsteksten inneholder bilder av fire personer i ulike klesstiler og har overskriften «Hissa

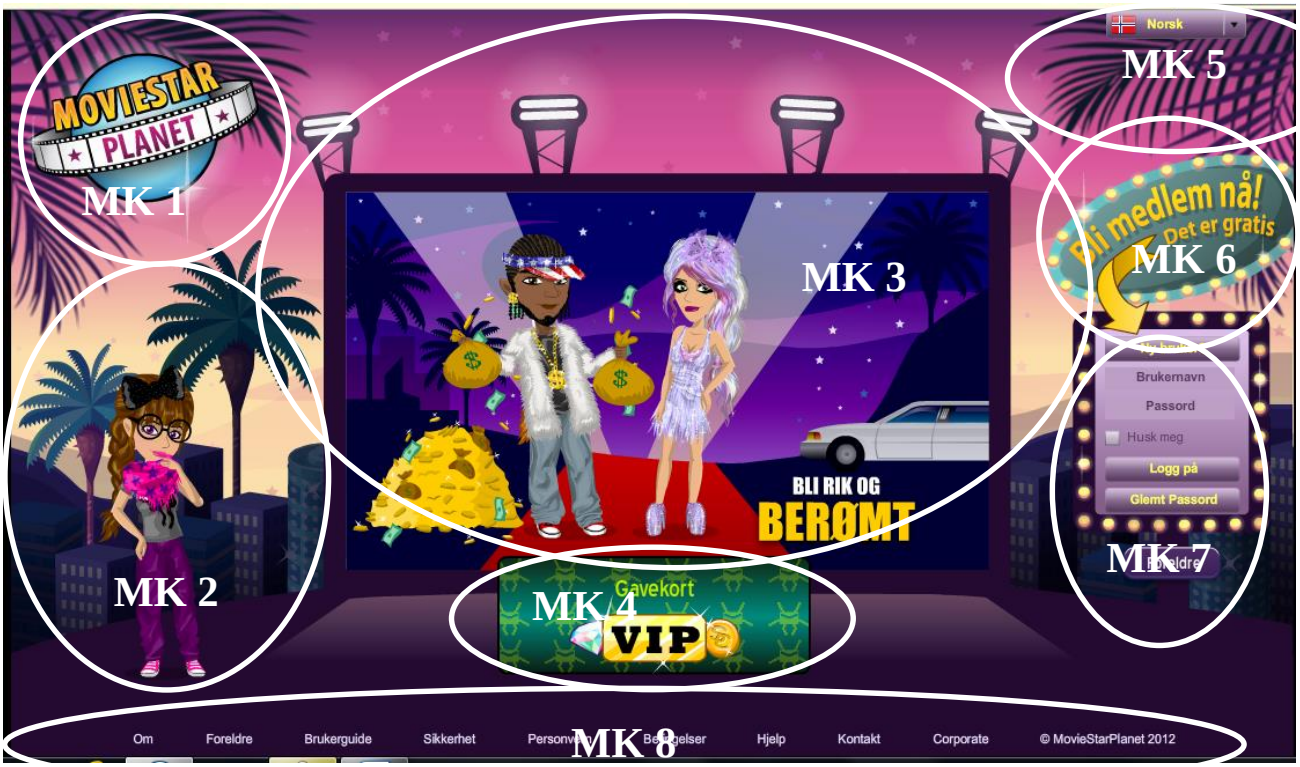
eller dissa». To av bildene har fått grønn merkelapp med skriften «hissa». De andre to har fått rød merkelapp med skriften «dissa». Denne type vurdering av klesstilen til kjendiser har klare paralleller til den sentrale spillhandlingen i spillet *Stardoll* som også er koblet til vurderingen av visuelle elementer. Også i spillet *MovieStarPlanet,* som vi skal ta for oss seinere, er en relevant spillhandling å vurdere andres utseende og påkledning. I *MovieStarPlanet* kan man delta i utkledningskonkurranser der også det å vurdere andres påkledning er en viktig oppgave.

Også et annet ukebladsutklipp som Kaisa har hengt opp på døra inn til barnerommet, inneholder en vurdering av ulike personers stil. I dette utklippet er det avbildet fire personer, deriblant skuespilleren Heather Morris i blå kjole. Under bildet finner vi et vurderende sitat: «She looks really pretty. I like how this dress rufflets sideways all the way to the ground and her hair looks nice". Bildene i denne teksten er også vurdert ved hjelp av stjernesymboler, og antrekket til Heather Morris er vurdert til fem stjerner. Et tredje ukebladsuklipp som Kaisa har hengt opp, er fra nok et svensk ukeblad. Dette utklippet viser ansiktet til en modell. Bildet har skriften «Så får du perfekt hy med somrigt glow». Også på dette bildet har Kaisa skrevet ordet «pen» nederst på utklippet.

Nok en tekst på døra som kan vitne om Kaisas interesse for mote, er en reklametekst for en bestemt type sandal. Kaisa forteller ikke hvorfor hun har hengt opp denne teksten, men en rimelig tolkning er at teksten viser frem en type sandal som Kaisa ønsker seg. Utklippet er trolig hentet fra en motekatalog, og teksten viser frem den samme sandalen i tre ulike farger. Det valgbare aspektet ved de visuelle elementene er i denne teksten synliggjort på liknende måte som klesplaggene i *Stardoll.*

Utover dette har Kaisa hengt opp en reklameplakat for filmen *The Muppets*. Hun har også hengt opp en tekst som inneholder bruddstykker av en fortelling og et bilde av en hvit hest som vises frem i ulike positurer. Fordi bare to spalter av fortellingen om hesten er med på utklippet, og den skriftlige delen av teksten ser ut til å være klippet over på et tilfeldig sted, er det sannsynlig at Kaisa liker utklippet på grunn av bildene av den hvite hesten, og ikke fordi hun er interessert i selve historien.

5.2 Kaisas nettbruk: MovieStarPlanet



Figur 14 Meningsklynger på hovedsiden til MovieStarPlanet

Spillet *MovieStarPlanet* er et online rollespill der spillhandlingen foregår i Hollywood-liknende omgivelser. Spillet har et tredjepersonsperspektiv, og man spiller sammen med andre som er pålogget på samme tidspunkt som en selv. *MovieStarPlanet* kan samtidig betraktes som et såkalt livsspill (Ekenberg & Wiklund 2008). Et livsspill innebærer en simulering av sosiale relasjoner. Tredjepersonsperspektivet i livsspillene gjør at spilleren titter inn i et slags digitalt dukkeskap (ibid.) Læringspotensialet i livsspill er ifølge Ekenberg & Wiklund (ibid.) koblet til trening i sosiale relasjoner og til deltakelsen i et samfunn.

Hovedformålet med *MovieStarPlanet* er å utvikle sin egen spillfigur eller moviestar, og for å høyne spillfigurens status, må man blant annet løse ulike oppgaver knyttet til filmproduksjon og design, delta i konkurranser og skaffe kontakter i spilluniverset. De pengene man tjener på å løse oppgavene i spillet, kan man bruke på å skaffe flere eiendeler og utstyr som for eksempel klær, møbler eller kjæledyr. Det å skaffe seg slike eiendeler gjør at spillfiguren kan videreutvikles og også oppnå status eller såkalt *fame.*

Spillet *MovieStarPlanet* etterlikner på mange måter sjangre og tekster slik vi finner dem ellers på Internett. Dersom man lager en film ved hjelp av verktøyet som er tilgjengelig i

filmstudioet i spillet, kan man legge ut denne filmen omtrent som man ville lagt ut en film på *YouTube*, og andre spillere kan vise at de anerkjenner filmen ved å like den. Nettprat og netthandel er også en sentral del av spillet. *MovieStarPlanet* fremstår dermed som en slags Internett-verden i miniatyr. Noen oppgaver er forholdsvis enkle og kan utføres raskt, som for eksempel det å skaffe en ny venn eller handle et klesplagg. Man kan også delta i aktiviteter som er mer tidkrevende, og som ikke nødvendigvis fører til at man når høyere nivåer i spillet. Slike aktiviteter er for eksempel det å nettprate med andre brukere, se filmer andre har laget, leke seg med klesdesign og å innrede virtuelle rom man disponerer i spillet. På denne måten kan vi si at spillet ikke bare tilbyr et sted der man kan *utføre* aktiviteter, men spillet tilbyr også et sted *å være*. Tydeligst kommer dette til syne ved at man kan gå inn i chatterom der det er meningen at man skal tilbringe tid sammen med de andre spillfigurene. Man kan også få oppgaver som må løses innen en tidsfrist. Eksempelvis får man som helt ny spiller i oppgave å besøke spillet innen det neste døgnet, og dersom man gjør det, tjener man sine første penger. Slik kan brukerens spillinteresse opprettholdes.

I spillet *MovieStarPlanet* er det spesialiserte språket knyttet til det å være filmstjerne, og eksempler på slike spesialiserte ord på de skjermsidene Kaisa forholder seg til, er *moviestar, fame* og *starcoins.* Det at disse ordene er særlig viktige i spillet som helhet, synliggjøres også av at ordene ikke får norsk oversettelse på den norske spillsiden. I så måte kobles det spesialiserte språket til en engelskspråklig terminologi. Heller ikke klesplagg og andre produkter man kan handle i spillet, har får norsk oversettelse. Begreper som *80`crop top, face glitter* og *sparkle swirls* er eksempler på det vokabularet som særlig er knyttet til den mote-diskursen som spillet tar utgangspunkt i.

5.2.1 Hovedsidens meningspotensial

Hovedsiden til *MovieStarPlanet* (se figur 14) domineres av både statiske og dynamiske bilder. Siden inneholder noe skrift, men i liten grad lyd. Dersom brukeren forblir passiv i møte med hovedsiden, kommer det imidlertid en kort trommevirvel, trompetlyd eller kysselyd. Disse lydene har altså som funksjon å trekke brukerens oppmerksomhet mot spillet. Det er i alt åtte meningsklynger (MK) på hovedsiden, og hver meningsklynge fyller ulike funksjoner. MK 3 dominerer ved at den er størst, er plassert mest sentralt på skjermsiden og ved at den er dynamisk. MK 1-7 er i hovedsak rettet mot det barnet som bruker nettstedet. MK 8 er i

hovedsak rettet mot en voksen person som har ansvar for barnet, og denne klyngen skiller seg fra de andre ved at den består av skrift alene. Den er dessuten plassert lite sentralt.

MK 1 består av selve spill-logoen som er utformet ved hjelp av skrift og visuelle elementer. Den har i oppgave å gi brukeren en pekepinn om hva slags sted *MovieStarPlanet* er. Særlig bokstavutformingen, filmrullen og ordet *moviestar* gir brukeren informasjon om at dette er et hollywoodsk sted. Utformingen av bokstavene er identisk med måten bokstavene er utformet i den originale Hollywood-logoen. Den hollywoodske verdenen kommer til syne visuelt ved at en rund, blå figur danner bakgrunnen for ordene *moviestar* og *planet.* Selve ordet *planet* er plassert i en ramme som likner på en filmrull, og meningsinnholdet *planet* forsterkes ved hjelp av den blå figuren som nettopp kan minne om en planet. Meningsinnholdet i *planet* forsterkes ytterligere ved at filmbåndet ligger rundt den blå sirkelen på en måte som gir assosiasjoner til planeten Saturn.

MK 2 er et dynamisk tekstelement. Denne meningsklyngen har to funksjoner. For det første skal figuren i MK 2 gi spilleren en figur å identifisere seg med. For det andre supplerer informasjonen i MK 2 informasjonen i MK 1. Figuren i MK 2 demonstrerer mulige aktiviteter i spillet som for eksempel å snakke, vise seg frem og danse. Dersom man går vekk fra siden og klikker seg inn på nytt, vil figuren se annerledes ut. Sånn sett viser MK 2 frem mulige identiteter, handlinger og stiler som spillfiguren kan ha. Spillfiguren utfører aktiviteter som både er rettet mot brukeren og som er rettet mot rammen i meningsklyngen. På denne måten inviteres brukeren til kontakt med spillfiguren samtidig som oppmerksomheten rettes mot MK 3. Bakgrunnen i MK 2 fyller ut store deler av hele skjermsiden. Den består av visuelle elementer som angir tid og sted for når og hvor spillhandlingen er ment å foregå. Palmene og de høye skyskraperne kan gi assosiasjoner til landskapet i California, mens de mørke vinduene og den lillarosa himmelen med stjerner indikerer at det er kveld.

MK 3 dominerer skjermsiden ved at den er størst, er plassert mest sentralt og ved at den er dynamisk. Bildet i denne meningsklyngen skifter kontinuerlig og viser frem mulige spillscenarioer og spillfigurer i ulike stiler. I MK 3 blir altså brukeren introdusert for mulige aktiviteter i spillet. Brukeren inviteres og oppfordres også til å delta ved hjelp av direktiver som «Kle deg ut i kostymer», «Lag dine egne filmer», «Lek med dine kjæledyr», «Lag din egen Movie Star», «Velg din egen stil» og «Bli rik og berømt». Visuelt kan den svarte rammen rundt de skiftende bildene minne om en gigantisk TV-skjerm, og lyskasterne over den svarte rammen kan også gi assosiasjoner til scenebelysning eller belysning slik vi finner den over store reklamemontre som er plassert utendørs. Limousinen og den røde løperen som vi ser på det utvalgte bildet ovenfor, forsterker den hollywoodske stedsfølelsen, men de

forsterker også kveldsstemningen og følelsen av premierefest og overdådig luksus.

MK 4 har i oppgave å oppfordre brukerne til å bli VIP-bruker av spillet, noe som vil si at man betaler en sum for å få eiendeler som man ikke får tilgang til dersom man ikke er betalende bruker. Dette kan for eksempel være bestemte klær eller kjæledyr. MK 4 består av en grønn ramme som minner om et bankkort og har skriften «Gavekort VIP». Ordet *VIP* er innrammet i en gul ramme som kan minne om en gullbarre, og ved siden av gullbarren er det plassert en diamant og en mynt, noe som kan indikere at det er ekstra attraktivt og verdifullt å være VIP-bruker.

MK 5 består av en rullemeny. Rullemenyen gir mulighet for å velge å spille på ulike språk. MK 6 har som funksjon å oppfordre nye brukere til å delta i spillet. Figuren i denne meningsklyngen er en oval som kan minne om en baseball, og den gir således også assosiasjoner til amerikansk kultur. Den gule pilen fungerer som vektor og leder oppmerksomheten mot MK 7. MK 7 gir mulighet for innlogging eller registrering av nye brukere. Den tilbyr også informasjon til foreldre.

MK 8 skiller seg fra de andre meningsklyngene ved at den har en voksen hovedmottaker, og denne menylinjen skiller seg også ut ved at den består av skrift alene og er plassert lite sentralt. MK 8 har som hovedoppgave å tilby en voksenperson informasjon om spillet. Pekeren «foreldre», som også finnes i MK 7, kan gjenfinnes her.

5.2.2 Kaisas tolkning av hovedsiden

Under intervjuet engasjerer Kaisa, Nathalie og Jørgen seg i samtalen om *MovieStarPlanet*. Det er noen temaer som fremstår som særlig sentrale fordi barna viser stort engasjement når de diskuterer disse. Det gjelder særlig opplevelsen av spillets virkelighetsgrad, opplevelse av akseptabel og uakseptabel oppførsel i spillet og opplevelse av visuell utforming med tanke på kjønn. Kaisa og de andre barna leser mening ut av teksten som er i tråd med meningsklyngeanalysen, men deres tolkninger står også delvis i kontrast til denne. Det gjelder særlig stedet for spillhandlingen og tolkning av spillfigurenes funksjon.

Barna forteller under det andre gruppeintervjuet at de opplever *MovieStarPlanet* som en fantasiverden, men delvis også som en mer virkelig verden. De vurderer det altså som både et fantasisted og et virkelig sted. Ifølge Kaisa er også *MovieStarPlanet* et mer virkelig sted enn spillet *Pengeby* som de sammenlikner med. Når jeg spør hva slags sted *MovieStarPlanet*

er, sier Nathalie: «Fantasi. Men det kan være ekte», og Kaisa følger opp dette utsagnet med å si: «Ja, for du kan liksom gå inn på kafeteria. Du kan kjøpe deg et kjæledyr, du kan kjøpe deg klær. Du kan gå inn på skatepark». At stedet er virkelig, begrunnes altså med at det er mulig å utføre netthandel og delta i nettprat i spillet, og det *reelle* ved spillet er også knyttet til det at man kan *være* i bestemte virtuelle rom eller på bestemte områder. Som nevnt i pkt. 5.2.1 tilbyr spillet nettopp et sted *å være*, og et formål med spillet er å utføre aktiviteter som pågår over et lengre tidsrom i disse rommene. Vi kan derfor si at det er denne type oppholdelsesfunksjon som gjør at barna oppfatter spillet som virkelig.

Når det gjelder tid og sted for spillhandlingen, er det karakteristisk at barna i større grad klarer å angi tid for spillhandlingen enn sted. De realiserer meningspotensialet både i MK 2 og MK 3 og legger merke til stjernehimmelen og de mørke vinduene som indikerer at det er kveld. Barna kobler imidlertid ikke *MovieStarPlanet* til stedet Hollywood. De påpeker imidlertid at filmrullen har å gjøre med muligheten for å lage egne filmer i spillet.

Når det gjelder spillfigurene, er barna mer opptatt av hvordan spillfigurene ser ut enn hva de gjør. Barna er først og fremst opptatt av det utseendemessige ved figurene og hvilke eiendeler figurene besitter. Videre er barna særlig opptatt av påkledning og hudfarge og det at den ene spillfiguren har penger. Barna er i mindre grad opptatt av hvilke oppgaver figurene utfører og hvilken funksjon de har i spillet. Det er særlig Kaisa som er opptatt av at spillfigurene er stygge, og hun begrunner det med at figurene har stygg påkledning, og at det er mulig å sette sammen klesplagg på andre måter enn det figurene på hovedsiden viser frem: «Begge to er stygge. Det går an å ha mye, mye, mye, mye finere klær enn det de har». At Kaisa påpeker dette, kan ses i sammenheng med hennes særlige interesse for mote, slik det også kommer frem i hennes bruk av *Stardoll.* Mens Kaisa er opptatt av hvordan figurene ser ut, er Jørgen mer opptatt av at de har penger. Dette gjelder særlig mannen som holder pengesekken i MK 3: «Mannen er kul. Han har cash», sier Jørgen.

Når det gjelder tolkingen av MK 3, tolker Kaisa først figurene i denne meningsklyngen som reelle spillbrukere. Hun ombestemmer seg imidlertid like etterpå og påpeker at de er forhåndskonstruerte av spillprodusenten. Det virker likevel ikke som om barna oppfatter hvilken funksjon figurene i MK 2 og MK 3 egentlig har. At barna vektlegger det utseendemessige ved spillerne, kan trolig ha å gjøre med nettopp usikkerhet omkring hvilken funksjon figurene har og hvem de egentlig skal representere. Som vist i meningsklynge-analysen, var en av funksjonene i MK 2 å gi brukeren en spillfigur å identifisere seg med. Det at barna ikke identifiserer seg med figuren i MK 2, kan også ha å gjøre med at de allerede har etablert spillfigurer som er deres egne. Et barn som er ukjent med

spillet, vil trolig kunne tolke MK 2 annerledes.

Når det gjelder skriften på hovedsiden, er det to ting som er verdt å påpeke. Kaisa legger merke til at det står «Bli medlem nå. Det er gratis», og mener at det er misvisende fordi man kan spille gratis uansett, ikke nødvendigvis fordi man blir medlem på akkurat dette tidspunktet. Denne tvetydigheten i MK 6 er hun imidlertid alene om å oppfatte, og Jørgen og Nathalie har problemer med å forstå hva hun mener. Innholdet i ordet *MovieStarPlanet* er heller ikke opplagt for barna. Det har trolig sammenheng med at barna ikke har en konkret forestilling om hva slags sted dette er. De kobler som nevnt begrepet til filmskaping, men de kobler det altså ikke til Hollywood. For Nathalie er også *moviestar* et ukjent ord. Hun vet imidlertid hva det engelske ordet *planet* viser til.

Barna er også opptatt av å vurdere andre spillere. Under intervjuet kommer det frem at det særlig er en spiller som kaller seg Iridessa, som barna har et ambivalent forhold til. For det første mener barna at Iridessa «hacker» andre og ødelegger for andre spillere. Ifølge barna bruker hun dessuten mer tid på spilling enn det barna anser som akseptabelt. Det kan imidlertid virke som om barna samtidig beundrer Iridessa nettopp fordi hun har kommet så langt i spillet, og barna er også opptatt av nettopp henne under *Camtasia Studio*-opptakene. Følgende utdrag fra samtalen mellom barna under det andre gruppeintervjuet viser dette ambivalente forholdet til Iridessa, og det kommer særlig til syne i den siste replikken til Jørgen:

Kaisa: Hun driver og hacker folk.

Jørgen: Er det hun i level tjue?

Nathalie: Hun har gått opp.

Kaisa: Tjuefem. Hun kom til tjuefem på to dager eller noe sånt.

Nathalie: Da kanskje hun sto opp på natta og sånt, da.

Jørgen: Nørd. Tjuefem, oh shit! Det er mange.

Det kommer ikke så tydelig frem om barna oppfatter *MovieStarPlanet* som best egnet for jenter eller gutter. I det første intervjuet hevder de at spillet spilles like mye av jenter som av gutter. Under det andre gruppeintervjuet påpeker imidlertid Kaisa at deler av den visuelle utformingen er mer egnet for gutter enn for jenter og omvendt: «Ja, og her, se her er det mye mere grønt og svart og blod og æsj fordi da er det mest gutter og kult. Og romvesen og sånt.

Men nå begynner jentene, og pent og sånt kommer frem, og da blir det lilla». Kaisa forbinder altså fargene grønn og svart samt romvesen-liknende figurer og blod med gutter. Fargen lilla, og det at noe er pent, kobler Kaisa til jenter.

5.2.3 Lesevei 1 (A): Å lage og vurdere en film

Figur 15 Skjermdump fra MovieStarPlanet. Lesevei 1 (A), sekvens 2

LESEVEI 1 (A): Å LAGE OG VURDERE EN FILM

Kolonne 1 **SEKVENS**	*Kol. 2* **TID (sek)**	*Kolonne 3* **VISUELT UTTRYKK**	*Kolonne 4* **MENINGSPOTENSIAL**					*Kolonne 5* **REALISERT MENING**		
			K.4a Deltaker	*K.4b* Prosess	*K.4c* Attributt	*K.4d* Semiotisk system	*K.4e* Mening	*K.5a* Aktivitet	*K.5b* Valgt klikkbart element	*K.5c* Samtale
1	15		Nathalies spillfigur .. ‘ Venner	Relasjonell (vektor: blikk/ armer) Relasjonell Verbal Relasjonell	Filmutstyr Venner Snakke-boble Brukernavn	Bilde Bilde Bilde/ skrift Skrift/tall	Eie/ha filmustyr Ha venner Si noe (muntlig) Være/ hete i spillet	Bestemme seg for å lage ny film	Pekeren «Ny film» i rulle-menyen under filmstudio-ikonet	K: Jeg kan vise hvordan man lager en film, for det vet jeg mye om. N: Jeg har laget en film, jeg da. Jeg har laget mange! K: Nå skal jeg lage en film om deg. En kortfilm. N: En kortfilm som man ikke kan si noe? K: Jo, man kan si «hei».
2	17		Nathalies spillfigur Film	Materiell Relasjonell	Film (uttrykt gjennom den minste rammen) 15 sekunder	Bilde Skrift/tall	Produsere film Ha en bestemt tidsmessig lengde	Bestemme filmlengde	Pekeren «Lengde» i den minste rammen / kryss i den samme rammen	N: 10! K: 15! N: Hvorfor det? K: Jo, fordi jeg sier det. N: 15 hva da egentlig? K: 15 sekunder. (LATTER)

LESEVEI 1 (A): Å LAGE OG VURDERE EN FILM (forts.)

Kolonne 1 **SEKVENS**	*Kol. 2* **TID (sek)**	*Kolonne 3* **VISUELT UTTRYKK**	*Kolonne 4* **MENINGSPOTENSIAL**					*Kolonne 5* **REALISERT MENING**		
			K.4a Deltaker	*K.4b* Prosess	*K.4c* Attributt	*K.4d* Semiotisk system	*K.4e* Mening	*K.5a* Aktivitet	*K.5b* Valgt klikkbart element	*K.5c* Samtale
3	10		Nathalies spillfigur 1 Film Nathalies spillfigur 2 (i den minste rammen	Materiell (vektor: blikk/ armer) Relasjonell Atferds-messig	Film (uttrykt gjennom den minste rammen) Musikk Bevegelse	Bilde Lyd Bilde (dynamisk)	Produsere film Uttrykke bakgrunn/ miljø evt. sjanger Å gå / bevege seg	Se gjennom film /diskutere film	Snakke-boble-ikon	N: Wow, det var en kul kortfilm. K: Den er ikke ferdig ennå da! M: Hva er poenget med å lage kortfilm da? J: Hvis mange liker dem og sånn, da kan man komme høyere opp i level. Så får man mere penger.
4	38		Nathalies spillfigur 2	Verbal	Ulike snakke-bobler	Bilde (dynamisk) /lyd/skrift	Vise frem valgmulig heter for måten figuren kan si noe på	Skrive inn tekst i snakke-boble	Rosa avspillings knapp	J: Hvis folk ser dem, så kan de stemme. Og hvis de synes det er bra, da får du mere fame. K: Kan dere ta (--). Ja sikkert sånn! Hei, kan dere ta (=) ett eller annet.

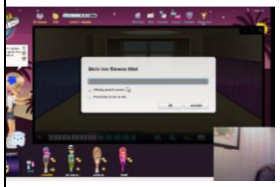
LESEVEI 1 (A): Å LAGE OG VURDERE EN FILM (forts.)

Kolonne 1 **SEKVENS**	*Kol. 2* **TID (sek)**	*Kolonne 3* **VISUELT UTTRYKK**	*Kolonne 4* **MENINGSPOTENSIAL**					*Kolonne 5* **REALISERT MENING**		
			K.4a Deltaker	*K.4b* Prosess	*K.4c* Attributt	*K.4d* Semiotisk system	*K.4e* Mening	*K.5a* Aktivitet	*K.5b* Valgt klikkbart element	*K.5c* Samtale
6	10		Nathalies spillfigur 2	Verbal	Snakke-boble	Bilde (dynamisk) /skrift	Å si noe	Se gjennom film	Snakkebob le-ikon	(=) (MUSIKK FRA SPILLET)
7	8		Nathalies spillfigur 2	Verbal	Ulike snakke-bobler	Bilde (dynamisk) /skrift	Vise frem valgmulig heter for måter figuren kan si noe på	Legge til teksten «Da er dere snille»	Ros a avspillings knapp	K: Da er dere snille. Så må jeg helt ut igjen.
8	22		Film Nathalies spillfigur 2	Relasjonell Mental (vektor: blikk)	Musikk	Skrift Bilde	Vise frem valgmulig heter med tanke på musikkstil Skape sosial kontakt	Velge musikk-stil	Note-ikon og «Hip Hop» i rulle-menyen	(MUSIKK) K: (NYNNER)

LESEVEI 1 (A): Å LAGE OG VURDERE EN FILM (forts.)

Kolonne 1 **SEKVENS**	*Kol. 2* **TID (sek.)**	*Kolonne 3* **VISUELT UTTRYKK**	*Kolonne 4* **MENINGSPOTENSIAL**					*Kolonne 5* **REALISERT MENING**		
			K.4a Deltaker	*K.4b* Prosess	*K.4c* Attributt	*K.4d* Semiotisk system	*K.4e* Mening	*K.5a* Aktivitet	*K.5b* Valgt klikkbart element	*K.5c* Samtale
9	2		Nathalies spillfigur 2	Mental (blikket som vektor)		Bilde	Tilby sosial kontakt	Legg til nye handlinger for spill-figuren	Snakke-boble-ikonet	(X) (MUSIKKEN FRA SPILLET OVERDØVER SAMTALEN)
10	18		Nathalies spillfigur 2	Verbal	Ulike snakke-bobler	Bilde (dynamisk) / skrift	Vise frem valgmulig heter for måter figuren kan si noe på	Legge til teksten «Kan jeg få gave. Må ikke ha»	Rosa avspillings knapp	K: Også bare tar jeg den helt ut dit.
11	18		Nathalies spillfigur 2	Verbal	Snakke-boble	Bilde (dynamisk) / skrift	Å si noe	Se gjennom film	Snakke-boble - ikonet	(LATTER) N: Å nei. Du glemte å si «hade». K: Nå må jeg bare vente 15 sekunder. N: Kan du ikke bare spole? K:Nei, det går ikke.

LESEVEI 1 (A): Å LAGE OG VURDERE EN FILM (forts.)

Kolonne 1 **SEKVENS**	*Kol.2* **TID (sek)**	*Kolonne 3* **VISUELT UTTRYKK**	*Kolonne 4* **MENINGSPOTENSIAL**					*Kolonne 5* **REALISERT MENING**		
			K.4a Deltaker	*K.4b* Prosess	*K.4c* Attributt	*K.4d* Semiotisk system	*K.4e* Mening	*K.5a* Aktivitet	*K.5b* Valgt klikkbart element	*K.5c* Samtale
12	7		Nathalies spillfigur 2	Verbal	Ulike snakke-bobler	Bilde (dynamisk) /skrift	Vise frem valgmulig heter for måten figuren kan si noe på	Skrive inn teksten «Hade»	Rosa avspilling sknapp	K: Eller det går, men jeg gidder ikke.
13	23		Nathalies spillfigur 2	Verbal	Snakke-boble	Bilde (dynamisk) /skrift	Å si noe	Se gjennom film	Kryss til høyre i den innerste rammen	N: Hade! (=)
14	22		Nathalies spillfigur 1 Film	Materiell (vektor: blikk/armer) Relasjonell	Film (den innerste rammen) Tittel	Bilde/ skrift Bilde (tomt, grått felt)	Oppfordre til å lagre film Oppfordre til å navngi	Lagre og navngi filmen	Skrive inn filmtittel + OK-knapp	J: Det er Nathalie sin, så da (--). M: Å ja, så du har spilt som Nathalie du da? (=)

[67] Forkortelsen «msp» er en forkortelse for *MovieStarPlanet*.

LESEVEI 1 (A): Å LAGE OG VURDERE EN FILM (forts.)

Kolonne 1 **SEKVENS**	*Kol. 2* **TID (sek)**	*Kolonne 3* **VISUELT UTTRYKK**	*Kolonne 4* **MENINGSPOTENSIAL**					*Kolonne 5* **REALISERT MENING**		
			K.4a Deltaker	*K.4b* Prosess	*K.4c* Attributt	*K.4d* Semiotisk system	*K.4e* Mening	*K.5a* Aktivitet	*K.5b* Valgt klikkbart	*K.5c* Samtale
15	13		Kaisas spillfigur

Figur 16 Lesevei 1 (A): Å lage og vurdere en film

LESEVEI 1 (A): Å LAGE OG VURDERE EN FILM (forts.)

Kolonne 1 **SEKVENS**	*Kol. 2* **TID (sek)**	*Kolonne 3* **VISUELT UTTRYKK**	*Kolonne 4* **MENINGSPOTENSIAL**					*Kolonne 5* **REALISERT MENING**		
			K.4a Deltaker	*K.4b* Prosess	*K.4c* Attributt	*K.4d* Semiotisk system	*K.4e* Mening	*K.5a* Aktivitet	*K.5b* Valgt klikkbart element	*K.5c* Samtale
17	8		Kaisas spillfigur	Verbal	Snakke-boble	Bilde / skrift	Å si noe	Anmelde filmen	Tre stjerner/ OK-knapp	(=)
				Relasjonell	Nathalies spillfigur	Bilde	Ha venn			
			Film	Relasjonell	Stjerner	Bilde	Vise mulighet for vurdering			

I lesevei 1 (A): *Å lage og vurdere en film* (se figur 15 for sentral sekvens og figur 16 for transkripsjon) lager Kaisa film i filmstudioet i *MovieStarPlanet* med Nathalies spillfigur. Leseveien har et todelt formål. For det første ønsker Kaia å demonstrere for Nathalie og meg hvordan man lager film. Kaisa forteller at venninnen ikke har utført denne type aktivitet i spillet før, og det er altså grunnen til at hun overtar spillfiguren til Nathalie. For det andre ønsker Kaisa å hjelpe Nathalie med å få stjerner, noe som vil si å få filmen positivt vurdert av andre slik at Nathalie får poeng i spillet.

For å lage film må Kaisa gjøre en rekke valg. Hun må velge hvor lenge filmen skal vare, hva Nathalies spillfigur skal si og eventuelt gjøre i filmen og hva slags musikk som skal supplere handlingen. Leseveien avsluttes med at Kaisa logger seg inn med sin egen spillfigur og vurderer filmen hun selv har laget. Det at Kaisa veksler på å spille som Nathalie og seg selv, gjør altså at hun på en kreativ måte kan «manipulere» spillet slik at Nathalie umiddelbart får poeng for filmen som Kaisa har laget for henne.

Leseveien består av i alt 17 sekvenser. Den korteste sekvensen varer i tre sekunder, og den lengste varer i 43 sekunder. Når Kaisa skal lage filmen, starter hun med å bestemme at filmen skal vare i 15 sekunder. Deretter veksler hun gjennom store deler av leseveien på å tilføye nye filmelementer og se igjennom filmen som helhet. Hele fire ganger velger hun å tilføye snakkeboble, og teksten som helhet blir: «Hei, kan dere ta stjerner. Da er dere snille. Kan jeg få gaver eller ikke, må ikke. Hade». Kaisa velger også å legge til filmmusikk, og hun velger da sjangeren hiphop.

Det er påfallende at det brukes mye tid i de sekvensene der Kaisa må velge hva det skal stå i snakkeboblene. Det gjelder særlig i sekvens 2 hvor hun skriver «Hei, kan dere ta stjerner». Trolig skyldes det at hun ikke har bestemt seg for hva filmen skal handle om, og hun er trolig på jakt etter en god startreplikk. Når Kaisa skriver «ta stjerner», tolker jeg det som en oppfordring til medspillerne om at de skal velge eller gi filmen stjerner. Kaisa må også tenke gjennom hvordan hun taktisk kan oppnå at Nathalie får poeng. Det løser hun for det første ved å be direkte om det Nathalie har behov for, nemlig god vurdering i form av stjerner. For det andre velger hun å uttrykke seg høflig: «da er dere snille», og hun fremstiller seg som lite kravstor: «må ikke ha». Når Kaisa har skrevet i de tre første snakkeboblene, kommer det frem i samtalen mellom barna at de er enige om at Kaisa har glemt å skrive «hade». I sekvensen der hun skriver «hade», bruker hun bare tre sekunder.

Det er god grunn til å hevde at Kaisa ikke først og fremst er ute etter å lage en god og kreativ film slik som spillet inviterer til. For eksempel virker valget av hiphop-stil vilkårlig, da denne sjangeren ikke kan sies å samsvare med innholdet i filmen. Kaisa bruker isteden

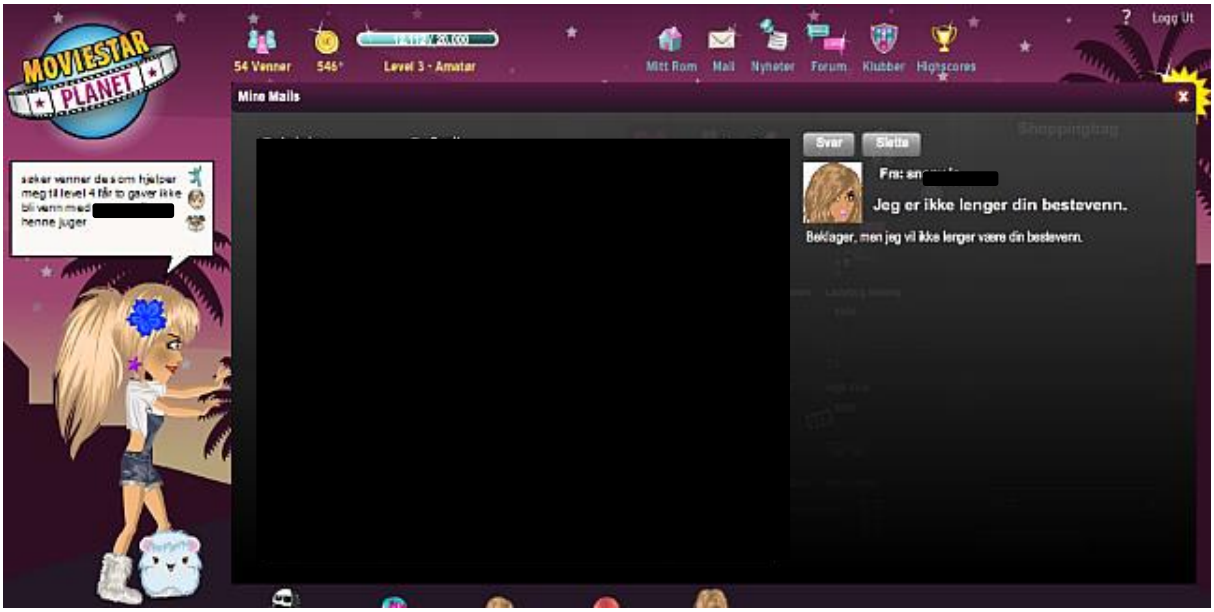
filmskapingsaktiviteten mer strategisk, altså for å oppnå poeng, og filmen handler jo nettopp om å skaffe seg poeng! Man kan derfor hevde at Kaisa bruker filmen på en hensiktsmessig måte fordi hun bruker den til *sitt* formål med tanke på at venninnen skal få poeng. Det er usikkert om hun vet at man kan lage filmer mer kreativt, og at det kan være en bedre strategi for å oppnå flere spillpoeng på sikt. Det krever i så fall en sjangerbevissthet med tanke på selvfremstilling i film, slik man eksempelvis finner slike fremstillinger på *YouTube*.

I sekvens 16 kommer det frem at Nathalie ønsker seg fem stjerner, men Kaisa anmelder sin egen film til tre stjerner, altså middels. Det er uvisst om det er fordi Kaisa ikke vil vurdere sin egen film som for god siden det tross alt er hun selv har laget den, eller om det er fordi hun selv oppfatter filmen som verken spesielt god eller dårlig. Det kan også være at Kaisa ikke vil at spillfiguren til Nathalie, som tross alt er en konkurrerende spillfigur til hennes egen figur, skal score altfor mange poeng. Venninnene diskuterer heller ikke hvorfor filmen fortjener akkurat tre stjerner, noe som kan vitne om at vurderingen av filmen er vilkårlig.

Leseveien som helhet domineres av relasjonelle og verbale prosesser. Spillfiguren til Nathalie utstyres visuelt med filmutstyr i den første sekvensen. De verbale prosessene knyttet til figurene uttrykkes også visuelt i form av snakkeboble-ikoner. Det er imidlertid Kaisa som må fylle ut snakkeboblene, og hun må da ta i bruk skrift som modalitet. De visuelle elementene uttrykker *hvem* personene er, og de uttrykker gjenkjennelighet gjennom påkledning og hårtype. Hva slags utstyr spillfigurene har til rådighet uttrykkes også visuelt. Gjenkjennelighet uttrykkes også skriftlig og ved hjelp av tall i spillernes brukernavn.

Gitt at Kaisas valg av musikk fremstår som vilkårlig, blir det også uklart hva lyden kan tolkes som, og hva slags prosess den eventuelt kan sies å representere. Delvis kan lyden i filmen Kaisa har laget, tolkes som en omstendighet. Den kan si noe om det (musikk)miljøet Kaisa setter spillfiguren sin inn i. Samtidig kan musikken uttrykke en eksistensiell prosess ved at den kan understøtte den identiteten Kaisa ønsker for spillfiguren sin på lik linje med påkledning, hårtype, brukernavn og andre identifiserende elementer.

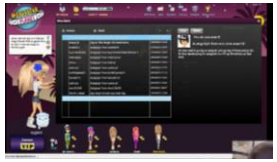
5.2.4 Lesevei 2 (A): Å miste en bestevenn



Figur 17 Skjermdump fra MovieStarPlanet. Lesevei 2 (A), sekvens 1[68]

[68] Denne rammen inneholder liste over meldinger fra ulike spillere. Listen inneholder svært mange brukernavn, og den er er fjernet av hensyn til barnas anonymitet. Skjermsidens utseende er bevart i transkripsjonen av leseveien (se figur 18), da brukernavnene ikke er lesbare i miniatyrbildene.

LESEVEI 2 (A): Å MISTE EN BESTEVENN

Kolonne 1 **SEKVENS**	*Kol. 2* **TID (SEK)**	*Kolonne 3* **VISUELT UTTRYKK**	*Kolonne 4* **MENINGSPOTENSIAL**					*Kolonne 5* **REALISERT MENING**		
			K.4a Deltaker	*K.4b* Prosess	*K.4c* Attributt	*K.4d* Semiotisk system	*K.4e* Mening	*K.5a* Aktivitet	*K.5b* Valgt klikkbart element	*K.5c* Samtale
1	14		Nathalies spillfigur Spill-figurer (venner)	Verbal Relasjonell Materiell Relasjonell Relasjonell	Snakke-boble Venner Konvolutt (melding) Mynter Brukernavn	Skrift Bilde Bilde/skrift/tall Bilde Bilde/ skrift / tall	Uttrykke rolle og holdninger til spillet. Vise påloggede venner. Gi inform-asjon om at en spillfigur har sendt en melding	Åpne melding og vente på nedlasting av melding	Konvolutt-ikonet	K: Å, du har fått mail. N: Av? K: Av (--) (=) Åååå! Snøhvit2. «Jeg er ikke lenger din bestevenn» N: Hæ? K: Snøhvit 2 er ikke lenger din bestevenn, hørte du ikke det? N: Nei. Hvorfor det?
2	8		Spill-figuren til Nathalie (som i forrige sekvens)					Åpne gammel melding	En av de tidligere melding-ene i lista	K: Stakkars deg! (LATTER) K: Snøhvit 2,det er en i klassen vår
3	4		Spill-figuren Anders5	Materiell	Melding	Skrift	Figuren gir bort autografen sin	Lese tidligere melding	Klikke på spill-figuren til Nathalie	N: Ikke min. K: Nei, en i klassen min, da.

Figur 18 Lesevei 2 (A): Å miste en bestevenn

LESEVEI 2 (A): Å MISTE EN BESTEVENN (forts.)

Kolonne 1 **SEKVENS**	*Kol. 2* **TID (SEK)**	*Kolonne 3* **VISUELT UTTRYKK**	*Kolonne 4* **MENINGSPOTENSIAL**					*Kolonne 5* **REALISERT MENING**		
			K.4a Deltaker	*K.4b* Prosess	*K.4c* Attributt	*K.4d* Semiotisk system	*K.4e* Mening	*K.5a* Aktivitet	*K.5b* Valgt klikkbart element	*K.5c* Samtale
4	7		Nathalies spillfigur	Verbal	Snakkeboble: «Søker venner de som hjelper meg til level 4 får to gaver. Ikke bli venn med Vanilje93. henne juger»	Skrift	Uttrykke holdninger til spillet og andre spillfigurer	Lese inform-asjon om Nathalies spillfigur	Kryss i rammen	M: Man er ikke bestevenn med den man er bestevenn med på ordentlig eller? Her inne?
5	3		Tidligere bestevenn	Verbal	Tekstboks: «Jeg er ikke lenger din bestevenn»	Skrift	Si opp vennskap	Finne meldingen fra tidligere bestevenn	Øverste melding i rulle-menyen	K: Nei, man kan velge.
6	20		Nathalies spillfigur som sek-vens 1 Tidligere bestevenn	Verbal	Snakkebobl e: «X er beste venn. Han er råååååå kul»	Skrift	Informere om ny bestevenn	Lese av inform-asjon om tidligere bestevenn	Klikker seg ut av rammene og inn i butikken	K: Jeg kan ha en bestevenn som er i level null. Som kanskje heter Kurt Nilsen da. (LATTER) N: Ja, ja, Kaisa K: Jeg fant ikke på noe.

I *Lesevei 2 (A): Å miste en bestevenn* (se figur 17 for sentral sekvens og figur 18 for transkripsjon) utfører Nathalie og Kaisa en mindre handling i spillet, og denne leseveien er også betydelig kortere tidsmessig enn lesevei 1. Lesevei 2 består av seks sekvenser. I likhet med forrige lesevei er det Kaisa som styrer musepekeren, og jentene spiller fortsatt med Nathalies spillfigur. Leseveien starter med at Kaisa oppdager en blinkende konvolutt i den øverste menyen, noe som indikerer at Nathalie har fått en melding i innboksen. Meldingen inneholder beskjed om at figuren Snøhvit2 ikke lenger er Nathalies bestevenn. Leseveien avsluttes med at Kaisa og Nathalie går inn og leser av informasjonen om den tidligere bestevennen.

Etter at Kaisa har åpnet meldingen i den første sekvensen, åpner hun to rammer som ser ut til å være «avsporinger» fra leseveien fordi de ikke har noe med den innkomne meldingen å gjøre. Først åpner Kaisa en annen melding enn den som har kommet fra Nathalies tidligere bestevenn Snøhvit2. I denne meldingen har en helt annen spillfigur, Anders5, gitt Nathalie en autograf. Deretter klikker Kaisa seg inn på Nathalies spillfigur. Muligens klikker Kaisa feil både i den andre og den tredje sekvensen, men det kan også hende at hun klikker seg inn i disse rammene av nysgjerrighet. Barna kommenterer heller ikke innholdet i disse to sekvensene, men fortsetter å snakke om det å ha en bestevenn i spillet, både med hverandre og med meg.

Det å bytte bestevenn i spillet ser ikke ut til å være noe som er uvanlig for jentene, og det er ikke nødvendigvis den samme bestevennen man har i spillet som i virkeligheten, forteller jentene meg. Nathalie lurer likevel på hvorfor den tidligere bestevennen har avsluttet dette vennskapet, og hun virker også noe overrasket når hun får vite innholdet i meldingen: «Hvorfor det?» spør hun da Kaisa har lest av meldingen. Den påfølgende latteren hos jentene når Kaisa sier til Nathalie: «Stakkars deg!», kan imidlertid tyde på at dette ikke er noe de ønsker å ta så alvorlig.

At det likevel *ikke* er irrelevant hvem man er bestevenn med, og hva slags egenskaper bestevenner har i spillet, verken når det gjelder oppførsel eller ferdigheter, kommer imidlertid tydeligere frem etter hvert. Eksempelvis sier Kaisa: «Jeg kan liksom ha en bestevenn i level null. Som heter Kurt Nilsen, da». Dette utsagnet følges opp av latter, noe jeg mener viser at det ikke er akseptabelt å ha hvem som helst som bestevenn. Kanskje kan brukernavnet *Kurt Nilsen* også vise at jentene tar avstand til andre spillere som identifiserer seg med en type musikk de selv ikke liker. I snakkeboblen til Nathalies spillfigur står det dessuten: «Ikke vær venn med Vanilje93. Hun juger». Nathalie har altså dårlige erfaringer med enkelte spillere fra tidligere og tar avstand fra dem som ikke spiller redelig. I den siste sekvensen kommenterer

også spilleren Snøhvit2 vennskapet til den nye bestevennen, og også hun vektlegger den nye bestevennens egenskaper: «Han er råååå kul».

Lesevei 2 domineres av verbale og relasjonelle prosesser. De verbale prosessene er i hovedsak uttrykt visuelt ved hjelp av snakkebobler og tekstbokser, og denne leseveien domineres i større grad enn lesevei 1 av modaliteten skrift. Snakkeboblene brukes til å uttrykke holdninger til andre spillere. Det at leseveien også preges av relasjonelle prosesser, kan underbygge det at spilleridentitet er koblet til det å ha venner med bestemte egenskaper eller eiendeler. De andre spillerne er for eksempel utstyrt med mynt-ikoner og brukernavn. Spilleridentiteten er altså knyttet til hvor mye penger man har, og ikke minst hva man heter, noe som Kaisa er inne på i utsagnet over. Det at Kaisa «sporer av» i sekvens 2 og 3, og leser av innholdet i rammen som har å gjøre med autografen fra Anders5 og Nathalies spillfigur, kan kanskje tyde på at Kaisa også er nysgjerrig på venninnens spillidentitet og hvilke kontakter hun har.

5.2.5 Lesevei 3 (A): Å diskutere fordeler med VIP-medlemskap

Figur 19 Skjermdump fra MovieStarPlanet. Lesevei 2 (A), sekvens 4

LESEVEI 3 (A): Å DISKUTERE FORDELER MED VIP-MEDLEMSKAP

Kolonne 1 **SEKVENS**	*Kolonne 2* **TID (SEK)**	*Kolonne 3* **VISUELT UTTRYKK**	*Kolonne 4* **MENINGSPOTENSIAL**					*Kolonne 5* **REALISERT MENING**		
			K.4a Deltakere	*K.4b* Prosess	*K.4c* Attributt	*K.4d* Semiotisk system	*K.4e* Mening	*K.5a* Aktivitet	*K.5b* Valgt klikkbart element	*K.5c* Samtale
1	6		Kaisas spillfigur	Relasjonell	Klesplagg	Bilde	Eie (ha en bestemt stil)	Forklare	OK-ikon til høyre i den innerste rammen	M: I noen sånne spill er det jo sånn at man må ha ordentlige penger (--). J: Ja, det kan det være her og. K: Ja, det er her og.
2	1		Kaias spillfigur Andre spillfigurer /venner	Verbal Atferds-messig	Snakke-boble	Bilde /skrift Bilde	Prate med venner Delta i konkur-ranse	Gå ut fra tidligere besøkt rom	Kryss øverst i høyre hjørne	K: For se her!
3	6		Kaisas spillfigur	Verbal	Snakke-boble	Bilde / skrift		Vise frem /Forklare	Gult VIP-ikon øverst i høyre hjørne	K: Bli VIP. Eller jeg gjør ikke det nå da.
4	67		Kaisas spillfigur	Verbal	Snakke-boble	Bilde /skrift	Prate	Forklare og diskutere VIP-medlem-skap	Kryss-øverst i høyre hjørne	K: Her, her koster det kroner 80. På ekte! For å bli det, VIP, da koster det ekstra mye penger. Og så kan man kjøpe finere ting.

Figur 20 Lesevei 3 (A): Å diskutere fordeler med VIP-medlemskap

Kolonne 1 **SEKVENS**	*Kolonne 2* **TID (sek)**	*Kolonne 3* **VISUELT UTTRYKK**	*Kolonne 4* **MENINGSPOTENSIAL**					*Kolonne 5* **REALISERT MENING**		
			K.4a Deltakere	*K.4b* Prosess	*K.4c* Attributt	*K.4d* Semiotisk system	*K.4e* Mening	*K.5a* Aktivitet	*K.5b* Valgt klikkbart element	*K.5c* Samtale
4 (forts.)			Spillfigur med krone til venstre i rammen	Verbal	Utsagn: «Få eksklusive gjenstander, starcoins , mer fame, venner og autografer»	Skrift	Gi infor-masjon om fordeler med VIP-medlem-skap			N: Også kommer man høyere opp. J: Ja, også er det mye mer positivt, fordi hvis man skal mate kjæledyra og sånn. X så må man vente i 20 timer eller noe sånt. M: Mmm. J: Men det er sånn der da, opp til 9 da, og hvis du har matet den en gang, så går den opp sånn ett hakk, og hvis den går opp til 9 da, så blir den veldig mye større. N: Circa sånn (VISER STØRRELSE MED HENDENE). K: Den er så liten og så kan den bli så stor. N: Ja. K: Og VIP de har så storenår de bare er i level 0. M: Ja. K: Og Nathalie har et kjæledyr i level 2 og det er så stort. (VISER) N: Ja. Så blir det 3. J: Men når man er VIP, hvis man ikke mater kjæledyra på lenge, da går den greia nedover, man må være innpå og mate, og når man er VIP, da tar den to om gangen. M: Okei. Skjønner

I *Lesevei 3 (A): Å diskutere fordeler med VIP-medlemskap* (se figur 19 for sentral sekvens og figur 20 for transkripsjon) diskuterer Kaisa, Nathalie og Jørgen hvilke fordeler det har å være VIP-medlem i spillet *MovieStarPlanet*. Leseveien starter ved at jeg stiller barna spørsmål om det er sånn at man noen ganger må betale med ekte penger i spillet. Det fører til at Kaisa klikker seg inn på VIP-medlemskapssiden. Leseveien består kun av fire sekvenser, men den lengste varer i hele ett minutt og sju sekunder. I denne sekvensen kommer barna med flere argumenter for VIP-medlemskap. Som eksempel bruker de det å mate kjæledyr i spillet, noe som ifølge barna har ekstra fordeler når man er VIP-medlem. Leseveien avsluttes ved at barna selv skifter samtaletema, og Kaisa klikker seg inn på oversiktssiden i spillet.

I de to første sekvensene krysser Kaisa seg ut av to tidligere besøkte sider for å komme til VIP-siden. Denne handlingen virker automatisert, og hun foregriper også VIP-siden i sekvens 3 når hun sier til meg: «Se her» før VIP-siden er åpnet. Kaisa har åpenbart erfaring med å gå inn på denne siden fra tidligere. Hun er også klar over at hun ikke vil velge VIP-medlemskap, og hun gir uttrykk for at hun synes at det er dyrt å være VIP: «Her, her koster det kroner 80. På ekte! Under hjemmebesøket har imidlertid Kaisa fortalt meg at hun ville brukt penger på klesplagg til spillfigurer dersom hun fikk lov.

I den fjerde sekvensen argumenterer barna for hvorfor VIP-medlemskap er positivt. Hovedargumentene barna kommer med, er at man kan kjøpe finere ting og komme opp på et høyere nivå i spillet. De forteller at det dessuten blir enklere å mate kjæledyrene i spillet og få dem til å vokse seg store. Jørgen forklarer først hvordan kjæledyr-matingen foregår *uten* VIP-medlemskap: «Hvis du har matet den en gang, så går den opp sånn ett hakk, og hvis den går opp til 9 da, så blir den veldig mye større». Kaisa og Nathalie demonstrerer etter Jørgens utsagn hvor store kjæledyrene kan bli ved hjelp av å strekke ut hendene, og Kaisa følger opp med å forklare fordelene med VIP-medlemskap ytterligere: «Og VIP har så store når de bare er i level 0». Det at man er VIP-medlem vil altså ha innvirkning på størrelsen på kjæledyrene, noe som åpenbart gir høyere status i spillet.

Lesevei 3 (A) domineres av relasjonelle og verbale prosesser der særlig det å ha eiendeler som klær og gullmynter, og å uttrykke seg om VIP-medlemskap er fremtredende. Det er særlig sekvens 4 som er interessant i denne sammenhengen. I denne sekvensen knyttes det et utsagn til en prinsesseliknende spillfigur med gulljakke og gullkrone: «Få eksklusive gjenstander, starcoins, mer fame, venner og autografer». Denne verbale prosessen realiseres kun ved hjelp av modaliteten skrift, og ikke visuelt ved hjelp av snakkeboble. Det at skriften er plassert så tett ved prinsesse-figuren, og på samme sted som en potensiell snakkeboble kunne ha vært, gjør at utsagnet likevel kan ses i relasjon til nettopp denne figuren.

Prinsesse-figuren står plassert til venstre for fire søyler. De fire søylene har ulike høyde og ulik farge, og de illustrerer ulike typer medlemskap; henholdsvis bronsje-, sølv-, gull- og diamantmedlemskap. Den søylen som Kaisa henviser til, er søylen i sølv der det står «1 mnd kr 80 total». Foran den gullkledte prinsesse-figuren ligger det også gullmynter. Gjentakelse av fargen gull på figuren og myntene, gjør at man også kan tolke gullmyntene som attributter som hører til spillfiguren.

Til tross for at barna ikke gjør aktive valg mot å bli VIP-medlem i den siste sekvensen, mener jeg de likevel realiserer meningspotensialet i den siste sekvensen. På samme måte som den gullkledte spillfiguren uttrykker seg positivt om VIP-medlemsskap, så uttrykker også barna seg positivt om det samme. I likhet med spillfiguren vektlegger også barna det å få tilgang til eksklusive hjelpemidler i spillet som vil bidra til høyere spillnivå og mere «fame». Kaisa uttrykker seg for eksempel positivt om venninnen som har klart å oppnå noe av det som er fordelaktige i spillet: «Og Nathalie har et kjæledyr i level 2, og det er så stort!»

5.3 Kaisas egen tekstproduksjon

Figur 21 Kaisas tegning

Kaisas tekstproduksjon når hun *ikke* er på nettet, er også knyttet til interessen for motedesign og for fremstillingsmåter av figurer i populærkulturen. I denne delen analyserer jeg Kaisas egen tekstproduksjon med utgangspunkt i en tegning hun har laget på et såkalt *Top Model*-mønsterark (se figur 21). Som vi skal se, har tegningen klare paralleller til de tekstene som er analysert tidligere i dette kapitlet. Kaisa reproduserer nemlig de visuelle normene som er tilgjengelig for henne i de tekstene hun bruker ellers. Det gjelder særlig måten figurene kan se ut på.

Tegningen som Kaisa har laget, henger på Kaisas garderobeskap, og den trekkes frem i samtaler om bøker som Kaisa liker og bruker. Som nevnt viser Kaisa meg både en *Top Model*-utklippsbok en *Top Model*-fargeleggingsbok. Mønsterarket Kaisa har brukt når hun har tegnet, har hun hentet fra sistnevnte bok. Selv om tegningens plassering på garderobeskapet kan være tilfeldig, kan denne plasseringen likevel peke mot innholdet i tegningen, fordi det særlig er visuelle normer knyttet til det å kle på figurer som Kaisa har reprodusert i tegningen. I så måte utfører Kaisa den samme aktiviteten i tegningen som hun også gjør i spillene *Stardoll* og *MovieStarPlanet* der hun setter sammen klesplagg til spillfigurene.

Mønsterarket legger imidlertid noen premisser for måten Kaisa kan fylle ut arket på. Omrisset av figuren og figurens øyne er streket opp fra før av. Det samme gjelder hunden og båndet. Når Kaisa har benyttet dette mønsterarket, har hun kunnet velge farger selv (gitt at hun har flere ulike fargestifter å velge mellom), og hun har kunnet velge hvordan hun skal utforme bakgrunnen. Hun kan også velge hvilke klesplagg hun vil tegne på figurene. Kaisa kan derimot ikke velge figurenes kroppsform, form på øyne eller plassering på arket. Hun kan heller ikke velge figurenes plassering i forhold til hverandre og hvordan de møter blikket til seeren. Den sosiale kontakten som blikket til figuren inviterer til, er altså en tekstnorm som Kaisa ikke kan velge bort. Også formen på figuren og den lille hunden er tekstelementer som er fastlagt på forhånd, og de har klare paralleller til måten spillfigurene og kjæledyrene er visuelt fremstilt på i spillene *MovieStarPlanet* og *Stardoll.* Det at kjæledyr er en del av skuespiller-diskursen i *MovieStarPlanet* og kan kobles til spillerens identitet, har vi sett eksempel på i *Lesevei 3(A): Å diskutere fordeler med VIP-medlemskap.*

Kaisa har blant annet gitt figuren på tegningen rosa kjole med lilla mønster, svart belte og brunt, langt hår. Klesplaggene til denne figuren likner til forveksling på de klesplaggene som Kaisa har designet i *Stardoll* (se figur 12). Det er samtidig tydelig at Kaisa også har hentet tegnressurser fra en mer tradisjonell barnetegningsdiskurs når hun har fylt ut de tomme plassene rundt figuren. Den blå himmelen, det grønne gresset og sola kan sies å være slike ressurser som barn lærer tidlig i livet, og når Kaisa bruker disse ressursene kan vi kanskje si at

hun i større grad drar veksler på primærdiskursen. Et brunt gjerde markerer skillet mellom himmelen og gresset. Figuren står også på et grått felt som kanskje representerer en vei.

Kaisa har også benyttet to former for gjentakelse eller rytme i tegningen som bidrar til å skape sammenheng i tegningen som helhet. Hjerteformen er gjentatt tre ganger i henholdsvis håret, på skuldrene og i livet til jentefiguren. Gjentakelse av farge har Kaisa benyttet to ganger: når hun har brukt brunfargen, som går igjen på både hunden, håret og gjerdet, og når hun har brukt lillafargen, som går igjen på figurens kjole og øyenskygge. Det er uvisst om Kaisa har skapt denne formen for sammenheng bevisst eller ubevisst. Trolig vil en slik bevissthet være resultat av at hun har sett liknende former for gjentakelse før i tekster hun omgås til daglig og som er presentert over.

5.4 Kjennetegn ved Kaisas tekster og tekstbruk

I denne delen oppsummerer jeg kjennetegn ved Kaisas tekster og måten hun deltar i teksthendelser på. Jeg inntar også et kritisk perspektiv med tanke på det tilgjengelige designet som Kaisa forholder seg til i hverdagen, blant annet med tanke på hvordan sosial makt konstrueres. Jeg drøfter dessuten det pedagogiske potensialet i spillet *MovieStarPlanet*.

Som vi har sett, er tekst- og teknologibruken til Kaisa primært knyttet til barnerommet. Det innebærer samtidig at tekstbruken er koblet til et fysisk område av hjemmet som Kaisa disponerer og bruker alene. I så måte kan det potensielt utøves liten kontroll over Kaisas tekstbruk fra foreldrenes side. Veggene på Kaisas rom er dekorert med mer private tekster som fotografier, tegninger eller minner fra ferier eller andre viktige begivenheter. Hos Kaisa fungerer disse tekstene imidlertid også som noe mer enn dekor. Tekstene viser frem hvem Kaisa hører sammen med, ser opp til og liker, både i den hjemlig og privat diskursen og i den kommersielle diskursen. Denne sammenblandingen av det kommersielle med det mer private, kan samtidig synliggjøre Kaisas identitetsarbeid. Måten Kaisa bruker tekst på, kan dermed forstås som et møte mellom to diskurser: den hjemlige og den kommersielle, der den kommersielle dominerer. Kaisas måte å delta i teksthendelser på mener jeg derfor i hovedsak springer ut av det jeg vil kalle for *en kommersielt orientert tekstpraksis.*

Populærkultur brukes ofte som et samlebegrep for blant annet triviallitteratur,

populærmusikk og ukepresse[69]. Begrepet *kommersiell* viser også til at noe er salgbart eller har bred appell. Hos Dyson (2003) beskrives populærkultur som en type kultur som viser frem verdier, smak og holdninger som er attraktive på et bestemt tidspunkt i historien. I Medietilsynets rapport fra 2012 (Medietilsynet 2012), trekkes *Stardoll* og *MovieStarPlanet* frem som to tekster som dominerer barns tekstkultur. I så måte kan disse spillene stå som eksempler på tekster som mange barn finner attraktive på det tidspunktet datainnsamlingen ble foretatt. Dette mener jeg understøtter det at Kaisa deltar i teksthendelser som er forankret i en kommersielt orientert tekstpraksis.

Tekstutklippene på Kaisas dør vitner også om populærkulturen slik den fremstår i 2012. I *MovieStarPlanet* er det å oppnå berømmelse i rollen som sin egen spillfigur statusgivende. Popularitet kan oppnås gjennom å lage filmer som blir vurdert positivt av mange andre. Selve *antallet* som liker filmene man lager, er altså av relevans. Kaisas bruk av tekst er også på andre måter knyttet opp mot den kommersielle kulturen. Det å være konsument konstrueres som noe attraktivt og fordelaktig i spillet *MovieStarPlanet.* Sosial status oppnås dessuten gjennom å dyrke utseendet og å skaffe bestemte eiendeler som klær, kjæledyr og penger.

I de teksthendelsene som Kaisa deltar i, ligger det premisser om at vennskap og sosial status kan oppnås gjennom det å konsumere. Vennskap og sosiale relasjoner konstrueres dessuten språklig som noe som kan kjøpes, eksempelvis ved å betale for en bestemt visuell stil til sin egen spillfigur. I denne sammenhengen er det relevant å trekke inn Fairclough (2000, s. 163) som drøfter kommersialisering av offentlige institusjoner og tjenester, slik som eksempelvis skoler, sykehus og universiteter. Videre viser Fairclough hvordan en slik kommersialisering av det offentlige ledsages av markedspregede språklige formuleringer, eksempelvis ved at ordet *kunde* erstatter ordet *klien*t. En slik kommersialisering som Fairclough skriver om, mener jeg også får innpass i og konsekvenser for privatlivet til barn. I Kaisas tilfelle mener jeg at kommersialiseringen av privatsfæren er svært tydelig gitt det som er beskrevet ovenfor.

I det kommersielt orienterte tekstlandskapet Kaisa ferdes i, oppnås sosial makt på tre måter. Den første måten å oppnå sosial makt på er, er knyttet til det å se ut på bestemte måter. Den andre måten å oppnå makt på er å være i stand til å vurdere andres stiler. For det tredje er det å delta i bestemte typer sosiale konstellasjoner betydningsfullt maktmessig. Når Kaisa i *Lesevei 2 (A)* spøker med at Kurt Nilsen kunne vært en del av det sosiale nettverket hennes,

[69] Denne definisjonen brukes blant annet i nettutgaven av *Store Norske Leksikon*: https://snl.no/populærkultur.

synliggjør hun at det ikke er attraktivt å være venn med hvem som helst på nettet. Utfallet av slike sosiale konstellasjoner drøftes også av barna i tilfellet med Iridessa (se pkt. 5.2.2), men i dette tilfellet er ambivalensen større enn i det tenkte vennskapet med Kurt Nilsen. På den ene siden er et vennskap med Iridessa attraktivt fordi hun mestre spillet *MovieStarPlanet* på en god måte. På den andre siden kan det å være for god oppleves som synonymt med både å bruke for mye tid på spillet og å ty til skitne triks. I barnas øyne kan derfor et eventuelt vennskap med Iridessa være lite taktisk lurt med tanke på å oppnå sosial makt.

Det pedagogiske potensialet i livspill er som nevnt i pkt. 5.2, knyttet til det å utprøve sosiale roller. Jeg mener imidlertid det kan settes spørsmålstegn ved om de verdiene som *MovieStarPlanet* synliggjør, er sammenfallende med det å utvikle sosial kompetanse. I spillverdenen legges det opp til at spilleren skal dyrke seg selv gjennom å oppnå ulike typer statussymboler, slik som for eksempel stadig dyrere klær og større kjæledyr. Det sosiale samspillet i dette livsspillet kan derfor sies å være preget av egoisme. I *MovieStarPlanet* legges det altså ikke opp til likeverdig sosialt samspill. Egodyrkingen kan kobles til det kommersielle innholdet, der størrelser som vennskap og sosiale relasjoner kan kjøpes i likhet med ting.

Når dette er sagt, er det tydelig at Kaisa leker seg med og prøver ut virkemidler knyttet til bildet som modalitet, og her mener jeg det ligger et pedagogisk potensial. Kaisas måte å redesigne på tar primært utgangspunkt i tilgjengelig design i populærkulturen, og vurderingen vil derfor nettopp ha smak knyttet til populærkulturen som målestokk. Til tross for dette lærer Kaisa trolig en god del om både hvordan man setter sammen og vurderer visuelle tekstelementer.

6 Teksthendelser i Evens hverdag

I dette kapitlet er det tekster og teksthendelser i Evens hverdag som beskrives. Når Even bruker Internett, foretrekker han spill som enten går ut på å konstruere byggverk eller å administrere byer. Et av spillene han viser meg, er spillet *Ikariam* som tar tematisk utgangspunkt i romertiden. Utover dette er Even glad i å lese bøker. Av og til leser han også i avisa, og han er spesielt interessert i rettssaken etter 22. juli[70]. Even forteller dessuten at han tar i bruk *Wikipedia* dersom det er noe han lurer på, noe han gjerne gjør både i forbindelse med skolearbeid og ellers. Even er også glad i å fotografere, og de bildene han tar, legger han inn i en mappe på familiens Mac som står plassert i gangen. Vi skal se at de teksthendelsene som Even deltar i i hverdagen, er forankret i det jeg vil kalle for *en vitenskaps- og samfunnsorientert tekstpraksis (II).*

Teksthendelsene på nettet som analyseres i dette kapitlet, tar utgangspunkt i Evens bruk av nettspillet *Ikariam* der Even inntar rollen som byadministrator. Når Even bruker spillet *Ikariam,* må han utføre tre oppgaver på det stadiet han er i spillet. For det første sender han ut vin for å blidgjøre folket i byene han administrerer. Dette beskrives i *Lesevei 1(B): Å sende vin til Sparta og Pireus.* For det andre må Even utvikle forskning på bygging av vinhus, og dette beskrives i *Lesevei 2(B): Å vente på forskningspoeng*. Even må dessuten spionere i byen til en annen spiller, og dette beskrives i *Lesevei 3(B): Å sende ut en spion*.

To fotografier som Even har tatt, og som han viser meg under hjemmebesøket, analyseres mot slutten av dette kapitlet. Som vi skal se, kan Evens fotografier sies å ha paralleller til spilltematikken og den tekstlige fremstillingsmåten av bymiljøet i *Ikariam.* Begge fotografiene viser frem detaljer fra et bymiljø. På det ene bildet er motivet et skilt der det står «Karl Johans gate». Motivet på det andre bildet er en måke mot bybakgrunn og en lyseblå himmel. I likhet med i kapittel 5 foretar jeg også i dette kapitlet en kritisk vurdering av det semiotiske designet som er tilgjengelig i de tekstene Even omgås. Jeg drøfter dessuten det pedagogiske potensialet i spillet *Ikariam.*

[70] Datainnsamlingen foregikk altså i samme tidsperiode som rettsaken etter 22. juli.

6.1 Evens tekstmiljø og tekster

Even og søsteren Susanne bor i et nyoppført hus i et boligfelt som er under utbygging. Even og Susanne har hvert sitt rom i andre etasje. Første etasje inneholder stue, kjøkken, vaskerom og gang. Intervjuene med Even og Susanne foregår i stua og på rommene til barna i andre etasje. Dessuten foregår en stor del av intervjuene i gangen i første etasje. Det er tydelig at det er nettopp i gangen, at flere av barnas tekstaktiviteter foregår. Sentralt i gangen står det et høyt skrivebord med en Mac som familien disponerer i fellesskap. Even og Susanne har, i likhet med foreldrene, hver sin brukerprofil. Med unntak av Evens PC har barna ikke annen digital teknologi på barnerommene, men begge barna får bruke foreldrenes iPad. På Evens rom, som er svært ryddig når jeg er på besøk, er det ingen tekster som ligger på gulvet. Han har heller ikke tekster på veggene eller i taket. Derimot inneholder rommet hans to bokhyller, og disse trekker han frem i samtale under hjemmebesøket.

Even fremstår som den av guttene i studien som leser flest bøker, og bøker og bokserier han trekker frem under intervjuene er blant annet *Harry Potter, Doktor Proktor Berts dagbok* og *En Pingles Dagbok.* Den siste gangen jeg besøker ham, har han også startet på *Percy Jackson*-serien. Even er også den eneste av guttene som nevner eksplisitt at han produserer tekst i en eller annen form. Han forteller blant annet at han liker å lage tankekart, og han bruker også *PowerPoint* og *Excel.* Det er tydelig at Even er i ferd med å erobre en mer ungdommelig og voksen tekstkultur[71] ved at han i større grad enn de andre barna leser informasjonstekster og bruker digitale arbeidsverktøy. Kort tid etter at datainnsamlingen var gjennomført, fikk Even også egen *Facebook*-konto.

[71] Barna snakker selv om en slik form for ungdommelig og voksen tekstkultur, se pkt. 8.4.

6.1.1 Bøker i bokhylla

Felles for de bøkene Even forteller at han leser, er at de inngår i bokserier. I intervjuene og under hjemmebesøket fremhever Even særlig *Harry Potter*, *Percy Jackson* og *En Pingles dagbok*. Flere bøker i disse seriene har han stående i den ene bokhylla på rommet, og denne viser han meg under hjemmebesøket. Bokhylla er en hvit Lack-bokhylle fra IKEA, og den rager mot toppen av rommet. Siden rommet til Even både er ryddig og forholdsvis spartansk innredet, og hylla dessuten er plassert rett ved inngangen til barnerommet, er den også svært synlig. Selve plasseringen av hylla mener jeg derfor også kan si noe om dennes funksjon som et viktig tekstsamlingspunkt på Evens rom.

Figur 22 Evens bokhylle

Even har også en annen, lavere bokhylle stående på tilstøtende vegg, men Even forteller at denne bokhylla er forbeholdt bøker han har lest ut for lenge siden. Den sistnevnte bokhylla har altså paralleller til Kaisa bokhylle som ikke er i bruk. Ytterligere har den paralleller til Elines bokhylle der blant annet morens gamle bøker lagres (se kapittel 7). Øverst i den førstnevnte bokhylla har Even plassert en *Harry Potter*-bok og tre *Percy Jackson*-bøker. Både bøkene om Harry Potter og Percy Jackson kan sies å tilhøre fantasy-sjangeren. Handlingene i *Percy Jackson*-serien er lagt til USA, men Percy oppdager at han er sønn av den greske havguden Poseidon, og han må kjempe mot ulike skapninger i gresk mytologi. Også i *Harry Potter*-bøkene må den foreldreløse trollmannsgutten Harry Potter kjempe mot fiender, og i disse bøkene er det trollmannen Voldemort som er hovedmotstander. Som vi skal se, har spillet *Ikariam* som Even liker, historiske referanser til gresk og romersk mytologi. Det er derfor en tematisk parallell mellom nettopp *Percy Jackson*-serien og spillet *Ikariam*. I så måte synliggjør tekstene ikke bare en interesse for fantasy, men også en interesse for historie.

To *En pingles dagbok*-bøker er også plassert i bokhylla til Even. Disse bøkene er utformet som en slags mellomting mellom roman og tegneserie. Hovedpersonen i bøkene, Greg, havner stadig i uforutsette situasjoner, og i dagboka forteller Greg om disse situasjonene med en ironisk undertone. Gregs dagbokskriblerier suppleres av flere svart-hvitt illustrasjoner på hvert oppslag, og figurene er utstyrt med snakkebobler. Even har lest ut fire av bøkene, og han er nå i ferd med å begynne på den femte. Til tross for at historiene, slik de formidles gjennom fortellerstemmen til hovedpersonen Greg, er både fantasifulle og

morsomme, har denne dagbokskrivende romanfiguren en uvilje mot å skrive. Greg må nemlig skrive dagbok fordi moren hans tvinger ham til det. *Det å skrive* tematiseres med andre ord i boka. Når Even forteller meg om bøkene, kommer det frem at tematiseringen av skrivingen til Greg, er noe av det Even synes er morsomt med Gregs dagboksfortellinger.

6.1.2 Wikipedia og lokalavisa

Even forteller at han bruker *Wikipedia* når han gjør lekser. For tiden har Evens klasse et samfunnsfagsprosjekt om ulike land, og Even forteller meg hva han ville ha gjort dersom han for eksempel hadde hatt behov for å finne informasjon om Sverige. Even forklarer at han da ville brukt *Wikipedia* til å innhente faktaopplysninger. Han forteller dessuten at han bruker bildene på nettsiden hvis han for eksempel skal tegne et flagg han ikke vet hvordan ser ut.

Even bruker ikke bare *Wikipedia* til skolearbeid. Han bruker også *Wikipedia* dersom det er ting han er nysgjerrig på på fritiden. Han gir eksempel på at han en gang brukte *Wikipedia* for å finne ut hva en rødrev spiser om vinteren. Han forklarer også at han av og til skriver for hånd når han ikke bruker *PowerPoint* eller *Excel.* Da lager han tankekart over ting han allerede vet om et fenomen, og han føyer til nye opplysninger han henter på *Wikipedia*[72]. Jeg spør Even om han først og fremst lager tankekart i forbindelse med skolearbeid. Da svarer Even at han også liker å lage tankekart selv om han ikke har det i lekse.

Både Even og søsteren Susanne forteller at de leser avisa. Mens Susanne er mest opptatt av bursdagshilsninger og tegneserier, forteller Even at han også leser de lokale nyhetene. Even leser først og fremst papirutgaven av lokalavisa, og den forteller han at han leser i ganske ofte. Nyheter på nettet leser Even i mindre grad. Det er særlig rettssaken etter 22. juli som opptar Even i den perioden jeg gjennomfører datainnsamlingen. Even forteller at han leser om denne nyhetssaken både i lokalavisa og Dagbladet. Han har imidlertid fått restriksjoner fra foreldrene med tanke på hvor mye han får lov til å lese om akkurat denne saken[73].

Til tross for at Even sier at han sjelden leser nyheter på nett, viser han meg likevel nettsidene til lokalavisa under hjemmebesøket. Den første nyhetssaken som dukker opp på

[72] Siden Even ikke valgte å vise frem noen av disse tekstene som han snakker om, har jeg heller ikke kunnet foreta tekstanalyser av disse tekstene.
[73] Også Jørgen leser om rettsaken etter 22. juli. I likhet med Even har Jørgen fått restriksjoner med tanke på hvor mye han får lov til å lese om saken.

avisas hovedside, handler om en dame som har mistet hjemme sitt i brann. Jeg spør Even hva han tenker om denne saken. Han forteller at han blir engasjert følelsesmessig på grunn av sakens alvorlighet, og at han kan forestille seg hvordan det er å miste hjemmet sitt. Saken engasjerer ham også fordi det er en nyhetssak som angår lokalmiljøet.

6.2 Evens nettbruk: Ikariam

Figur 23 Meningsklynger på hovedsiden til Ikariam

Et av spillene på nettet som Even ofte bruker, er strategispillet *Ikariam*. I dette nettspillet foregår handlingen i romertiden, og spillet går ut på å administrere en romersk by. Spillet har et tredjepersonsperspektiv der spilleren opptrer i rollen som byens overhode eller administrator. Byen som spilleren administrerer, ses ovenfra i et fugleperspektiv. For at Even skal kunne administrere byen i spillet på en god måte, må han utføre en rekke oppgaver som eksempelvis å bygge bygninger og veier, transportere varer og forhindre ulike katastrofer som truer byen. På et avansert nivå, som Even befinner seg på, kan man også drive med forskning.

Det pedagogiske potensialet i strategispill er ifølge Ekenberg & Wiklund (2008) ofte knyttet til militær strategi, noe som også kan sies å være tilfellet for *Ikariam*. Som vi skal se, er én strategi i spillet å sende ut spioner for å se hva som foregår i konkurrerende byer. Fordi

strategispill gjerne tar utgangspunkt i en fortidig historisk epoke, ligger det et pedagogisk potensial i det å få kunnskap om fortiden, og å få innsikt i fortidige oppfinnelser og oppdagelser (ibid.)

I *Ikariam* må oppgavene løses fortløpende ettersom de dukker opp, slik som vi skal se at Even gjør i *Lesevei 2(B),* der han må sende vin til byene Sparta og Pireus. I motsetning til i spillet *MovieStarPlanet,* der handlingene blir vurdert av andre reelle spillbruker, blir man i *Ikariam* vurdert av fiktive spillfigurer. Disse figurene er representert øverst i skjermbildet på alle skjermsidene unntatt hovedsiden (se figur 24), og de forestiller andre høytstående romere som er spillerens oppdragsgivere. De handlingene man utfører i spillet, blir også vurdert av byens befolkning forøvrig, noe vi ser eksempel på i *Lesevei 1 (C): Å sende vin til Sparta og Pireus,* der et smilefjes indikerer at innbyggerne i byen er fornøyde med Evens spillhandlinger.

Spenningen i spillet er først og fremst knyttet til uroligheter og katastrofer som kan oppstå dersom man ikke administrerer byen fornuftig. Spenningen er også knyttet til den belønningen man får dersom man administrerer byen godt. I spillet skaffer man seg penger gjennom å løse oppgaver. I så måte har spillet likhetstrekk med *Movistarplanet*. I *MovieStarPlanet* skaffer man seg imidlertid eiendeler på vegne av sin egen spillfigur. I *Ikariam* skaffer man seg eiendeler på vegne av folket som helhet. Slik ressurser og verdier som spilleren må skaffe, kan være abstrakte, slik som trygghet, og konkrete, slik som handelsskip og vin.

Det spesialiserte språket i *Ikariam* er knyttet til byadministrasjon og byøkonomi, og eksempler på ord som forekommer i de skjermbildene Even forholder seg til, er for eksempel *depot, ressurser*, *logistikk* og *diplomati*. Det spesialiserte språket er dessuten knyttet til vitenskapsområder som er sentrale i spillet. Eksempelvis finner vi ord som *malstrøm*, *sirene* og *grunne* som er spesialiserte ord koblet til området skipsfart og farer forbundet med det å ferdes på sjøen. Ordet *sirene* viser i dette tilfellet til gresk mytologi, slik at det spesialiserte språket i Ikariam også har en klar historisk referanse[74].

[74] Ordet *sirene* i Ikariam viser til antikkens myter om kvinnelige skapninger som lokket sjøfolk til å begå skipbrudd.

6.2.1 Hovedsidens meningspotensial

Det er i alt fem meningsklynger på hovedsiden til Ikariam (se figur 23). MK 1 angir hvem som er spillprodusenten. Meningsklyngen minner om et nedbrettet bokhjørne, og sånn sett er den en henvisning til papiret som medium. Denne meningsklyngen kan derfor kanskje sies å ha en historisk referanse til en papyrusrull, slik denne formen for artefakt vises frem i MK 4. MK 2 består av en rullemeny der man kan velge språk, og den tilbyr også andre spill fra spillprodusenten. MK 3 tilbyr ulike innloggingsmåter, og den henvender seg til dem som allerede er brukere av spillet.

MK 4 dominerer skjermsiden både ved at den er størst og plassert mest sentralt. Den henvender seg til potensielle spillere, og i så måte skiller den seg fra MK 3. MK 4 er tredelt. Den fremstår likevel som en visuelt avgrenset helhet, både med tanke på at den er innrammet og med tanke på at fargene gull, gult og ulike nyanser av brunt går igjen i meningsklyngen. Den er også helhetlig ved at den gjennomgående henvender seg til en ny bruker av spillet. Den ene delen av MK 4 består av skiltet med skriften «Ikariam», der bokstavene er utformet i gull, noe som kan indikere romersk velstand. Bakgrunnen for bokstavene er utformet som en papyrusrull, og denne papyrusrullen er en sterk indikasjon på den historiske tiden spillet drar veksler på. I en annen del av MK 4 inviteres brukeren til å utforske verdenen på ulike måter. Blant annet blir spilleren oppfordret gjennom formuleringen «Lev i den antikke verden» og gjennom avspillingsikonet i den innerste rammen. Dersom man velger å klikke på avspillingsknappen, får man se en kort filmsnutt. I denne filmsnutten blir man tatt med på en luftballongferd til øya som er representert til venstre i skjermbildet. Til slutt i denne filmen møter man romerfiguren som er plassert i overgangen mellom MK 4 og MK 5.

Romerfiguren som er nevnt i forrige avsnitt, representerer en romersk innbygger, og han er kledt i toga og hodekrans. Siden hodekransen i romertiden ble båret av menn med makt, kan figuren også symbolisere spillerens oppgave, som nettopp er å oppnå finansiell suksess gjennom å administrere byen. Figurens funksjon i skjermbildet er å bygge bro og skape sammenheng mellom den fiktive historiske verdenen i bakgrunnen og den nye brukeren. Dette er også markert gjennom at romerfiguren visuelt har tilhørighet i to meningsklynger. Romerfigurens blikk er også rettet direkte mot brukeren og hånda han strekker frem kan symbolisere det å vise frem noe eller ønske noen velkommen

MK 5 utgjør en bakgrunn for MK 4. Denne meningsklyngen viser frem den fiktive verdenen som spillbrukeren deltar i. Skipene med de stripete seilene og bygningsarkitekturen har, i likhet med papyrusrullen i MK 4, en klar referanse til romertiden. Også landskaps-

utformingen, der havet og de to øyene med hver sin høyde vises frem, kan representere et romersk univers.

6.2.2 Evens tolkning av hovedsiden

I samtalen om *Ikariams* hovedside, deltar både Even og Evens lillesøster, Susanne. Even og Susanne sier at det første de legger merke til på spillsiden, er det de kaller for «gammeldagse, greske ting». De legger altså merke til de særskilte tekstelementene som symboliserer den historiske epoken. Barna nevner både skipene og bygningene som eksempler på elementer de legger merke til. Etter hvert legger de også merke til den forseggjorte logoen til *Ikariam* og papyrusrullen i MK 4. Barna er usikre på hva *Ikariam* skal bety, eller hva det referer til. Susanne gjetter imidlertid på at det må ha noe med oppfinnelse å gjøre, og at det kanskje til og med betyr nettopp oppfinnelse[75].

Barna legger også merke til romerfiguren som er plassert mellom MK 4 og MK 5. Even kommenterer den rikdommen figuren trolig besitter ved å si: «Han ser ut som han har alt. Han fant opp alt». Barna er også bevisst på romerfigurens rolle som guide eller instruktør, og de tolker den utstrakte hånda hans som om figuren sier «Velkommen», noe som også er i tråd med meningsklyngeanalysen over. Romerfiguren opplever barna som gammeldags: «Han er ikke noe særlig moderne. Han eier litt, han er instruktør, guide på en måte», forklarer Even.

Særlig Even er bevisst på hva slags roller spillet legger opp til. Når jeg spør Even hva slags oppførsel eller væremåte det er meningen at man skal ha i spillet, svarer han: «Du skal være ganske hyggelig mot folk og bygge sånne allianser som det heter. Også hvis det er noen som er slemme mot deg, kan du selvfølgelig ta igjen. Da kan du plyndre dem. Du kan lage sånne soldater selv».

Barna har også en klar formening om hvem dette spillet passer for. Even og Susanne er enige om at dette spillet passer best for gutter, til tross for at også Susanne bruker å spille *Ikariam*. De forteller at Even var den som begynte å spille spillet først, og at Susanne ville prøve det siden broren likte det. Når jeg spør hvem spillet passer for aldersmessig, svarer Even at må man være gammel nok til å ha forståelse for de underliggende årsakene til at man får noe til å skje i spillet. Man må forstå «hvordan du får penger, og hvorfor andre folk tar det

[75] Trolig spiller tittelen *Ikariam* på navnet *Ikaros*. I gresk mytologi er Ikaros sønn av håndverkeren og kunstneren Daidalos. Ikaros døde fordi han fløy for nærme solen til tross for farens advarsler.

og sånn», sier Even. Det å klikke vilkårlig vil altså ikke være å realisere spillet godt nok, ifølge Even.

At Even er opptatt av måten spillet realiseres på, har sannsynligvis sammenheng med at Even er svært godt kjent med dette nettstedet. Eksempelvis vitner analysen av *Lesevei 1 (B): Å sende vin til Sparta og Pireus*, om Even som erfaren spiller. I denne leseveien trenger Even ikke å bruke tid på å lese av alle de skriftlige tekstelementene for at spillet skal gi mening. Even har dessuten kommet svært langt i spillet, noe som innebærer at det stort sett er orden og ro i byene han administrerer. Even løser derfor mindre oppgaver ettersom de dukker opp på rundturen i spillet.

6.2.3 Lesevei 1 (B): Å sende vin til Sparta og Pireus

Figur 24 Skjermdump fra Ikariam. Lesevei 1 (B), sekvens 2.

LESEVEI 1 (A): Å SENDE VIN TIL SPARTA OG PIREUS

Kolonne 1 **SEKVENS**	*Kol.2* **TID (SEK)**	*Kolonne 3* **VISUELT UTTRYKK**	*Kolonne 4* **MENINGSPOTENSIAL**					*Kolonne 5* **REALISERT MENING**		
			K.4a Deltaker	*K.4b* Prosess	*K.4c* Attributt	*K.4d* Semiotisk system	*K.4e* Mening	*K.5a* Aktivitet	*K.5b* Valgt klikkbart element	*K.5c* Samtale
1	5		Byen Spiller Romer-figurer	Relasjonell Materielle Relasjonell	Bygninger/ landskap/ infrastruktur Byen og elementene i de ulike rammene Blikk	Bilde Skrift/ bilde/tall	Vise frem byens utseende og innhold Vise aktuelle spillhand-linger Skape sosial kontakt/ gi oppdrag	Velge bygning for å få infor-masjon om byen	Rådhus-bygningen i midten av skjerm-bildet	E: Så har jeg tre byer da. Denne her!
2	2		Blått smilefjes Lysebrun ramme (byen)	Mental Relasjonell	Sur munn Ulike ressurser	Bilde Bilde/tall/ skrift	Uttrykke følelse	Lese av inform-asjon om byen	Krysset til venstre i den innerste rammen	(=)
3	2		Som sekvens 1					Velge by og deretter bygning for å få inform-asjon om byen.	«Athen» i rulle-menyen øverst til venstre. Deretter bygningen nederst i skjermbildet	(=)

LESEVEI 1 (A): Å SENDE VIN TIL SPARTA OG PIREUS (forts.)

Kolonne 1 **SEKVENS**	*Kol.2* **TID (SEK)**	*Kolonne 3* **VISUELT UTTRYKK**	*Kolonne 4* **MENINGSPOTENSIAL**					*Kolonne 5* **REALISERT MENING**		
			K.4a Deltaker	*K.4b* Prosess	*K.4c* Attributt	*K.4d* Semiotisk system	*K.4e* Mening	*K.5a* Aktivitet	*K.5b* Valgt klikkbart element	*K.5c* Samtale
4	1		Havn Mulige transport-steder (Sparta, Olympia, Pireus).	Eksistens-iell Relasjonell	«din portal til verden»» Ulike typer varer f.eks. vin	Skrift (uttrykt i teksten over de tre blå teltene» Skrift/bilde /tall	Uttrykke aktuelle handlinger for spilleren/ hvilke byer det er aktuelt å rette handlinger mot	Velge by	Det blå teltet til venstre «Sparta»	(=)
5	4		Vin	Eksistens-iell	Mengde	Bilde	Uttrykke spillerens valgmulighe ter med tanke på hvor mye varer som skal sendes	Velge mengde vin	Angi mengde vin-feltet	E: Sånn, så må vi sende = til de forskjellige byene.
6	1		Reisen Skip	Eksistens-iell Relasjonell	Varighet Motor, gudom-melig kraft	Skrift/tall/ bilde Bilde Skrift	Oppgi varighet og mål forr reisen samt kvaliteter ved transport-skipet	Sende oppgitt mengde vin til Sprata	«Trans-porter varer»-knappen	(=)

LESEVEI 1 (A): Å SENDE VIN TIL SPARTA OG PIREUS (forts.)

Kolonne 1 **SEKVENS**	*Kol.2* **TID (SEK)**	*Kolonne 3* **VISUELT UTTRYKK**	*Kolonne 4* **MENINGSPOTENSIAL**					*Kolonne 5* **REALISERT MENING**		
			K.4a Deltaker	*K.4b* Prosess	*K.4c* Attributt	*K.4d* Semiotisk system	*K.4e* Mening	*K.5a* Aktivitet	*K.5b* Valgt klikkbart element	*K.5c* Samtale
7	2		Som sekvens 4						Velge byen Pireus	E: Sånn som nå har jeg sendt vin til den byen jeg nettopp var i M: Hva skjer hvis du ikke gjør det da?
8	2		Som sekvens 5						Velge mengde vin	E: Da blir innbyggerne i den byen sure. Og da kan jeg liksom ikke få noen ressurser
9	2		Som sekvens 6						Transporte re-varer-knappen. Deretter krysse ut av rammen	E: Sånn.

Figur 25 Lesevei 1 (B): Å sende vin til Sparta og Pireus

LESEVEI 1 (A): Å SENDE VIN TIL SPARTA OG PIREUS (forts.)

Kolonne 1 **SEKVENS**	*Kol.2* **TID (SEK)**	*Kolonne 3* **VISUELT UTTRYKK**	*Kolonne 4* **MENINGSPOTENSIAL**					*Kolonne 5* **REALISERT MENING**		
			K.4a Deltaker	*K.4b* Prosess	*K.4c* Attributt	*K.4d* Semiotisk system	*K.4e* Mening	*K.5a* Aktivitet	*K.5b* Valgt klikkbart element	*K.5c* Samtale
10	1		Som sekvens 1						Verksted-bygningen øverst i venstre hjørne	E: Så henter jeg vin. Her er det masse vin da. Så er det verksted her.

I *Lesevei 1 (B): Å sende vin til Sparta og Pireus* (se figur 24 for sentral sekvens og figur 25 for transkripsjon) utfører Even en mindre oppgave i spillet *Ikariam*. Under denne leseveien er Evens lillesøster, Susanne, observatør sammen med meg. Leseveien består av i alt ti sekvenser, der de korteste sekvensene varer i bare ett sekund, og den lengste varer i fem sekunder. Leseveien starter med et oversiktsbilde over Sparta, som er en av byene som Even regjerer over. Even velger å klikke på rådhusbygningen i midten av skjermbildet. I sekvens to får Even beskjeden om at alt står bra til i Sparta: «Det er ingen spesielle hendelser. Gratulerer, alt går fint i byen din!». Denne informasjonen er plassert i en ramme nederst i skjermbildet. Imidlertid indikerer et blått smilefjes som fungerer som stemningsbarometer i byen, at innbyggerne likevel ikke er helt fornøyde (se figur 24). Even velger derfor å hente ressurser fra Athen og sende vin til Sparta. I leseveien velger Even også å sende en litt mindre mengde vin til Pireus. Leseveien avsluttes ved at Even leser av i oversikten over ressurser hvor mye vin han har igjen i Athen.

Det er det blå smilefjeset som leses av i den andre sekvensen, som blir utgangpunkt for Evens videre handlinger i spillet. Det er mye som tyder på at Evens handlinger i spillet er automatiserte. Den skriftlige teksten som gir informasjon om at alt går godt i byen står i strid til informasjonen som smilefjeset gir, men fordi Even er en dreven spiller, behøver han ikke reflektere over dette paradokset, og i denne sekvensen bruker han mindre enn et sekund på å bestemme seg for videre handlinger.

I *Lesevei 1(B*) er spillerens handlinger rettet mot byene som helhet. Spilleren utfører med andre ord materielle prosesser knyttet til byene, og fordelingen av vin er et eksempel på en slik materiell prosess. I leseveien er det en ganske systematisk veksling mellom skriflige elementer og bildeelementer. De skriftlige elementene blir først og fremst benyttet til å navngi byer, men Even får også skriftlige bekreftelser på de handlingene han har utført. De visuelle elementene brukes for det første til å synliggjøre byens struktur. For det andre benyttes de visuelle elementer i denne leseveien til å synliggjøre hvor mye vin Even har til rådighet.

Når jeg spør Even hvordan han vet hva han trenger å gjøre i spillet, er svaret hans: «Det bare finner jeg ut av. Det bare skjer». Dette kan vitne om at Even har nådd et ekspertnivå i spillet der handlingene er automatiserte. Det kan derfor også være grunn til å tro at Even slett ikke leser den skriftlige informasjonen som gis underveis i de andre sekvensene. Flere av sekvensene varer nemlig bare i ett eller to sekunder. Dette er ikke nok tid dersom de skriftdominerte delene av skjermsiden skal leses i detalj.

Når Even også velger å sende vin til den andre byen Pireus, uten at han har fått informasjon om hvordan det står til i denne byen, kan det tyde på at Even sender vin for

sikkerhets skyld, altså fordi han har erfaring med at det er taktisk lurt. I den siste delen av lesveien gjentar han også nøyaktig de samme handlingene overfor byen Pireus som han tidligere har utført overfor Sparta: å velge by, å velge mengde vin og å velge transportering av varer. I samtalen om *Ikariams* hovedside, forteller Even at han oppfatter det å være hyggelig som viktig i spillet, noe som bygger oppunder at det å sende vin for sikkerhets skyld er taktisk lurt for å blidgjøre folket.

6.2.4 Lesevei 2 (B): Å vente på forskningspoeng

Figur 26 Skjermdump fra Ikariam. Lesevei 2 (B), sekvens 4

LESEVEI 3 (B): Å VENTE PÅ FORSKNINGSPOENG

Kolonne 1 **SEKVENS**	*Kolonne 2* **TID (SEK)**	*Kolonne 3* **VISUELT UTTRYKK**	*Kolonne 4* **MENINGSPOTENSIAL**					*Kolonne 5* **REALISERT MENING**		
			K.4a Deltakere	*K.4b* Prosess	*K.4c* Attributt	*K.4d* Semiotisk system	*K.4e* Mening	*K.5a* Aktivitet	*K.5b* Valgt klikkbart element	*K.5c* Samtale
1	12		Spiller Romere	Relasjonell Relasjonell Mental /eksisten-siell	By Ulike ressurser (som f.eks. skip, druer, mynter)	Bilde Skrift /tall Bilde	Eie Eie Observere/ være	Forklare Vente	Den tredje romeren i den øverste høyre rammen	M: Hva er det første du må gjøre nå da? Nå som du skal spille? E: Nå er det jo ganske sånn stille. Nå har jeg kommet meg ganske langt. Nå må jeg rett og slett vente på det her: forskning
2	9		Spiller Romere Forsknings-rådgiver	Som i sekvens 1 + Relasjonell Som i sekvens 1 Verbal	Forskningsrådgiver Vitenskapsmenn Forskningspoeng Informasjon	Bilde /skrift Skrift	Ha Gi /overrekke	Lese av inform-asjon om forsknings områder	Økonomi i rammen til venstre	E: Om en dag (--). Jeg kan forske på mange av de tingene her. Men jeg skal forske på den. Denne her!
3	5		Spiller og romere. Som i sekvens 2					Velge forsknings område	Vinpresseh us i rammen til venstre	E: Så ehm, klikker jeg på den. Så går jeg inn på den etterpå.

Figur 27 Lesevei 2 (B): Å vente på forskningspoeng

Kolonne 1 **SEKVENS**	*Kolonne 2* **TID (SEK)**	*Kolonne 3* **VISUELT UTTRYKK**	*Kolonne 4* **MENINGSPOTENSIAL**					*Kolonne 5* **REALISERT MENING**		
			K.4a Deltakere	*K.4b* Prosess	*K.4c* Attributt	*K.4d* Semiotisk system	*K.4e* Mening	*K.5a* Aktivitet	*K.5b* Valgt klikkbart element	*K.5c* Samtale
3 (forts.)			Forsknings rådgiver	Verbal	Inform-asjon om forsknings-området	Skrift	Forsknings rådgiveren gir inform-asjon			(=)
4	8		Som i sekvens 3 + Forsknings rådgiver	Verbal	Utsagn i ramme: «Kunnskap er makt. Og mer kunnskap er mer makt. Vil du vite mer. Klikk her nå»	Skrift	Forsknings-rådgiver gir inform-asjon	Forklare	Kryss i høyre hjørne av rammen	E: Det er sånn at da blir det mye bedre lager.
5	12		Som i sekvens 1					Finne ambassa-den	Hus øverst i midten av skjermsiden (ambassade)	E: Mye, mye bedre, sånn at jeg kan få masse mer ressurser i det. Ja. Så kan jeg gå på her. I ambassade.

I *Lesevei 2 (B): Å vente på forskningspoeng* (se figur 26 for sentral sekvens og figur 27 for transkripsjon) viser Even meg hva som er neste aktivitet han må utføre i spillet *Ikariam* for å skaffe seg flere ressurser og høyne spillnivået. For å kunne videreutvikle ressurser man har i spillet, i dette tilfellet lage et bedre lagringshus for varer, må man bruke ressurser på forskning. Leseveien består av fire sekvenser, der den lengste sekvensen varer i 22 sekunder. At denne leseveien likevel er forholdsvis kort, skyldes at Even utfører en aktivitet som egentlig må utsettes til dagen etter. Først dagen etter vil nemlig de forskningspoengene han trenger være tilgjengelige. Den sentrale spillhandlingen han utfører i denne leseveien er altså *å vente* på at det skal skje noe i spillet. Leseveien avsluttes ved at Even heller vil vise meg en annen del av nettstedet, og han klikker seg ut av rammen som har med forskning å gjøre.

I den første sekvensen velger Even å klikke på forskningsrådgiver-figuren øverst i høyre hjørne av skjermsiden. Denne handlingen fører Even videre til en skjermside som består av to rammer. Rammen til venstre gir oversikt over tilgjengelige forskningsområder. Denne rammen inneholder også skriftlig informasjon om at de ressursene Even trenger for å kunne forske på området «økonomi», først er tilgjengelige om én dag og 13 timer, noe Even kommenterer: «Nå må jeg rett og slett vente på det her: forskning. Om én dag. Jeg kan forske på mange av de tingene her. Men jeg skal forske på denne. Denne her!».

I sekvens 3 velger Even forskningsområdet «økonomi. I sekvens 4 klikker hans seg videre til «vinpressehus» (se figur 26). Informasjon i denne sekvensen gis hovedsakelig gjennom skrift og visuelle elementer. En viktig aktør i denne sekvensen er den nevnte forskningsrådgiveren. Et mindre bilde av forskningsrådgiveren er plassert øverst i venstre hjørne, og rammen som helhet har også overskriften «Forskningsrådgiver». Informasjonen i denne rammen kan altså kobles til denne spillfiguren, og den skriftlige informasjonen er med andre ord uttrykk for en verbal prosess. Informasjonen som gis i rammen, er som følger: «Ettersom våre lagerhus ikke kan håndtere den økende mengden av varer, trenger vi alternativer i det lange løp. Avanserte metoder for tette presenninger og kledninger, burde gjøre oss i stand til å lagre store mengder varer i friluft». Det er tydelig at Even har fått med seg denne informasjonen, og hans kommentar til denne informasjonen er: «Det er sånn at da kan jeg få mye bedre lager. Mye, mye bedre. Sånn at jeg kan få masse mer ressurser i det».

Til tross for at det å vente kan tolkes som synonymt med det å «gjøre ingenting», viser likevel denne leseveien at en sentral aktivitet vil være å lese av informasjon om forskningsområdet mens man venter. Spilleren settes altså inn i rollen som en som tilegner seg informasjon gjennom å lese. Utsagnet i den nederste rammen kan også støtte oppunder dette, og her kobles nok et utsagn til forskningsassistenten: «Kunnskap er makt. Og mer kunnskap

er mer makt. Vil du vite mer? Klikk her nå». Spilleren settes altså også inn i rollen som en som kan være interessert i å få kunnskap fordi det gir fordeler i maktutøvelsen. Den mentale prosessen som er uttrykt gjennom *å vite*, kan også tolkes som at spilleren inviteres til å tenke og reflektere ved å lese. Det at spilleren må vente, kan videre bidra til at han eller hun lokkes til å gå inn på spillsiden neste dag for å se om det har skjedd noe. Slik kan spillinteressen til barnet holdes varm.

6.2.5 Lesevei 3 (B): Å utføre et spionoppdrag

Figur 28 Skjermdump fra Ikariam. Lesevei 3 (B), sekvens 2

LESEVEI 3 (A): Å UTFØRE ET SPIONOPPDRAG

Kolonne 1 **SEKVENS**	*Kol.2* **TID (sek)**	*Kolonne 3* **VISUELT UTTRYKK**	*Kolonne 4* **MENINGSPOTENSIAL**					*Kolonne 5* **REALISERT MENING**		
			K.4a Deltaker	*K.4b* Prosess	*K.4c* Attributt	*K.4d* Semiotisk system	*K.4e* Mening	*K.5a* Aktivitet	*K.5b* Valgt klikkbart element	*K.5c* Samtale
1	4		Spion Oppdrags-giver	Relasjonell Verbal	Navn Ramme med skriften: «En vis leder har alltid øye på både sine allierte og sine fiender. Gjemme-stedet gir deg mulighet til å leie spioner som kan gi deg inform-asjon fra innsiden av andre byer.	Skrift Skrift	Identifisere aktuell spion Gi informasjon om aktuelle egenskaper og handlinger for spilleren	Sende ut spion	Navn på aktuell spion i nedre del av den høyre rammen	E: Så her har jeg sånn spioner.
2	11		Spiller Motstand-erens by Rådhus	Materiell Relasjonell Relasjonell	Motstand-erens by Byens utseende Nivå 10	Bilde Bilde Skrift/tall	Utføre handlinger rettet mot mot-standerens by	Undersøke bygning	Rådhus-bygning i midten av skjerm-siden	E: Og her er byen hans. Så kan jeg se på byen hans. M: Å ja! E: Der er nivå 10 (=)
3	2		Motstande rens by Akademi	Relasjonell Relasjonell	Byens utseende Nivå 7	Bilde	Vise motstand-erens by og spillnivå	Undersøke bygning	Akademi-bygningen	E: Nivå 7.

LESEVEI 3 (A): Å UTFØRE ET SPIONOPPDRAG (forts.)

Kolonne 1 **SEKVENS**	*Kol.2* **TID (SEK)**	*Kolonne 3* **VISUELT UTTRYKK**	*Kolonne 4* **MENINGSPOTENSIAL**					*Kolonne 5* **REALISERT MENING**		
			K.4a Deltaker	*K.4b* Prosess	*K.4c* Attributt	*K.4d* Semiotisk system	*K.4e* Mening	*K.5a* Aktivitet	*K.5b* Valgt klikkbart element	*K.5c* Samtale
4	1		Motstand-erens by Skog-vokterens hus	Relasjonell Relasjonell	Byens utseende Nivå 1	Bilde Skrift/tall	Vise motstand-erens by og spillnivå	Undersøke bygning	Skogvokte rens hus	E: En.
5	1		Motand-erens by Handels-stasjon	Relasjonell Relasjonell	Byens utseende Nivå 1	Bilde Skrift/tall	Vise motstand-erens by og spillnivå	Undersøke bygning	Handels-stasjon	E: En.
6	1		Motstand-erens by Skipsverft	Relasjonell Relasjonell	Byens utseende Nivå 3	Bilde Skrift/tall	Vise motstand-erens by og spillnivå	Undersøke bygning	Skipsverft	E: Tre.

LESEVEI 3 (A): Å UTFØRE ET SPIONOPPDRAG (forts.)

Kolonne 1 **SEKVENS**	*Kol.2* **TID (SEK)**	*Kolonne 3* **VISUELT UTTRYKK**	*Kolonne 4* **MENINGSPOTENSIAL**					*Kolonne 5* **REALISERT MENING**		
			K.4a Deltaker	*K.4b* Prosess	*K.4c* Attributt	*K.4d* Semiotisk system	*K.4e* Mening	*K.5a* Aktivitet	*K.5b* Valgt klikkbart element	*K.5c* Samtale
7	5		Motstand-erens by Handels-havn	Relasjonell Relasjonell	Utseende Nivå 1	Bilde Skrift/tall	Vise motstand-erens by og spillnivå	Undersøke bygning	Handels-havn	E: Den vet jeg ikke.
8	8		Motstand-erens by	Relasjonell	Utseende	Bilde	Vise motstand-erens by	Gå tilbake til egen by	Ikon for egen by	E: Ja. Og masse sånt. S: Vis verden. E: Ja.

Figur 29 Lesevei 3 (B): Å utføre et spionoppdrag

I *Lesevei 3 (B): Å utføre et spionoppdrag* (se figur 28 for sentral sekvens og figur 29 for transkripsjon) sender Even ut en av spionene sine for å undersøke forholdene i en annen spillers by. Leseveien består av åtte sekvenser. Den lengste sekvensen varer i elleve sekunder, og de korteste sekvensene varer i ett sekund. Leseveien starter med at Even klikker på en lenke med navnet til den spionen som han ønsker å sende ut. Deretter skifter skjermbildet fra Evens by til motstanderens by. I denne byen klikker Even på i alt seks bygninger for å hente ut informasjon om hvor mange poeng motspilleren har fått og hva slags nivå han har tilegnet seg på bygningene sine. Even leser av tallene høyt ettersom han klikker på bygningene. Leseveien avsluttes ved at Even har klikket på alle bygningene han er interessert i, og han bekrefter at oppdraget er ferdig ved å si: «Ja».

I den første sekvensen er det rammen helt til høyre som Even forholder seg til (se figur 28). Denne rammen er tredelt, og den øverste delen av rammen inneholder følgende informasjon: «En vis leder har alltid både øye på sine allierte og sine fiender. Gjemmesteder gir deg mulighet til å leie spioner som kan gi deg informasjon fra innsiden av andre byer». Informasjonen som gis i denne rammen kan forstås som et utsagn fra Evens oppdragsgivere i spillet, og denne delen av rammen kan derfor også tolkes som en verbal prosess. I informasjonene fra spillerens overordnede, blir spilleren forklart både hvordan han skal handle i spillet og hva slags egenskaper som er egnede for spilleren. I og med at spilleren konstrueres som en "vis leder" i denne sekvensen, kommer det implisitt til syne at det å ha spioner er et klokt valg i spillet. Den materielle handlingen som konstrueres som aktuell for spilleren, er å leie spioner.

I den midterste delen av den aktuelle rammen uttrykkes følgende: «Maksimum av spioner er oppnådd». Det at Even har spilt på en slik klok måte som det legges opp til i informasjonen fra oppdragsgiveren, blir altså tydelig fordi Even allerede har oppnådd maksimum av spioner. Den nederste delen av den aktuelle rammen inneholder informasjon om en av Evens spioner samt bilde av en spion. Om denne spionen står det: «Denne innbyggeren er lojal og diskret. En perfekt kandidat for spionasje. Denne delen av rammen inneholder også informasjon om at Even for øyeblikket har tre spioner i bruk, og at Evens spioner avventer nye ordre.

I samtlige rammer i leseveien legges det opp til at Even skal utføre bestemte handlinger som å leie spioner, gi oppdrag og skaffe seg informasjon. I leseveien som helhet, er det sistnevnte handling som Even utfører. Det å skaffe seg informasjon om andres byer handler i dette tilfelle om å lese av informasjon om andres bygninger for å finne ut hvilket nivå motspilleren har klart å oppnå. Den første bygningen Even undersøker i sekvens 3 er

rådhusbygget. Dette bygget er vurdert til nivå 10, og Even leser av denne informasjonen samtidig som han sier tallet høyt. Deretter leser han av informasjon om følgende bygninger og steder i motstanderens by: akademi, skogvokterens hus, skipsverft, handelsstasjon og handelshavn. Even bruker svært kort tid på å lese av informasjonen om hvilket nivå motstanderen har fått på de ulike bygningene, og i tre av sekvensene bruker han kun ett sekund. Even finner imidlertid ikke ut av hvilket nivå handelshavnen har fått, og her bruker han fem sekunder før han klikker seg videre.

I leseveien som helhet er det det å skaffe seg informasjon om motstanderens bystruktur og spillnivå som er aktuelle spillhandlinger. At det er byens struktur som er viktig, understrekes også ved at skjermbildene i sekvens 3-8 viser et oversiktsbilde over motstanderens by. Det er koblet både en relasjonell og eksistensiell prosess til byen ved at bildemodaliteten uttrykker hvordan den ser ut og hva den inneholder. Identifikasjon av bygningene i byen er videre koblet til både hva bygningene heter og hvilket nivå de har. Even realiserer meningspotensialet i leseveien ved å lese av tallinformasjonen om de ulike bygningene. Til tross for at et er mulig å spore mange relasjonell prosesser i denne leseveien, er den overordnede prosessen materiell. For spilleren handler det å skaffe seg informasjon også om å utføre strategiske makthandlinger i møte med motstanderens by.

6.3 Evens egen tekstproduksjon

Figur 30 Evens fotografi av skilt i Karl Johans gate

Figur 31 Evens fotografi av måke i bymiljø

Under hjemmebesøket forteller Even meg om en rekke bilder han har tatt på en Oslo-tur han har vært på. Even sier at det særlig er på turer med familien, at han fotograferer. De bildene Even tar, legger han i ettertid inn på familiens Mac. I så måte blir bildene en type dokumentasjon på steder Even har vært, ting han har sett og motiver som særskilt har fanget interessen han. Even viser frem to bilder han er spesielt fornøyd med. Det ene er et fotografi av et skilt fra Karl Johans gate, og det andre er et bilde av en måke i et bymiljø. I samtalen om disse fotografiene, vektlegger Even både at motivene er klare, og at plasseringen av bildeelementene er gode, og dette er grunnen til at han er fornøyd med nettopp disse bildene.

I bildet av skiltet fra Karl Johans gate er det det blå skiltet som fremstår som motivet i bildet. Det er fremskutt fordi det har fått en sentral plassering i bildet. Murveggen danner en bakgrunn i bildet og står også i fargemessig kontrast til skiltet. Skiltet kan sies å gi ideasjonell mening ved at det navngir fenomener i virkeligheten. Even har med andre ord tatt bilde av skrift, og vi kan derfor også si at skriften i seg selv er et slags motiv i fotografiet. Fordi dette fotografiet tematiserer detaljer og skrift i et bymiljø, mener jeg man kan hevde at fotografiet har en indirekte kobling til både spillhandlingene og spilltemaet i *Ikariam.* Det å regjere eller å administrere et rike, er representert gjennom skriften «Norsk-svensk unionskonge 1818-1844». Det uttrykkes altså relasjonell mening mellom «Karl Johan» og «Norsk-svensk unionskonge».

Fordi det ikke er noen visuelle fremstillinger av personer eller figurer i bildet, så blir bildebetrakteren invitert til å observere skiltet i seg selv. Bildet er tatt skrått nedenfra, og i så måte kan også kameravinkelen si noe om hvem som er fotografen. Evens høyde får med andre ord innvirkning på hvordan vi som bildebetraktere oppfatter skiltet. Perspektivet kan kanskje også si noe om maktforholdet mellom skiltet og bildebetrakteren. I fotografiet fremstår skiltet nærmest som noe høyverdig eller majestetisk, både grunnet perspektivet som er nedenfra og opp, og fordi skriften handler om en konge.

Det andre fotografiet som Even har lagt inn på Mac-en er et nærbilde av en måke. Også dette bildet er tatt nedenfra og opp. I likhet med bildet av skiltet i Karl-Johans gate, får måken et majestetisk preg. Det majestetiske preget understrekes også av at måken troner over Oslo. Måkens underkropp går i ett med horisontlinjen i motivets bakgrunn. Bakgrunnen domineres av en lett overskyet himmel. Til tross for at blikket til måken retter seg skrått utover mot bildebetrakteren, er det ene øyet plassert sentralt og øverst i bildet. Det gjør at bildebetrakterens oppmerksomhet trolig rettes mot nettopp dette bildeelementet, og i så måte skapes det en sosial kontakt mellom måken og den som studerer bildet.

Koblingen til de spillene som Even spiller, er likevel ikke så tydelig og direkte i Evens

fotografier som i Kaisas tegning. Jeg mener likevel bildene har interessante paralleller til både tematikk og fremstillingsmåter i *Ikariam*. I analysen av hovedsiden til *Ikariam* så vi at en romerfigur var sentralt plassert i MK 4. I dette skjermbildet var også romerfiguren plassert mot en bybakgrunn. Plasseringen av romerfiguren gir signaler om at det nettopp er han som har makt over byen. Særlig i det siste fotografiet av måken som troner mot en bybakgrunn, skaper Even mening på liknende måte som det gjøres i *Ikariam.* Både fotografiet av skiltet i Karl Johans gate og måke-fotografiet tematiserer altså det å ha makt. Jeg mener også det er interessant at skrift i seg selv kan tolkes som et tema på det førstnevnte bildet. Som jeg allerede har vært inne på, er Even en bokleser, og jeg har pekt på at grunnen til at Even liker *En pingles Dagbok*, er at denne boka tematiserer skriving. Evens fotografi av skiltet forsterker dermed inntrykket av at Even ikke bare har en interesse for historie, samfunn og maktutøvelse, men at han også har en særskilt interesse for skriftmodaliteten.

6.4 Kjennetegn ved Evens tekster og tekstbruk

I Evens tekstmiljø er det i hovedsak to typer artefakter som er dominerende. Den første er Mac-en som er plassert i gangen. Den andre er bokhylla på Evens rom. Rommet til Even er fritt for tekster på veggene, og det er heller ikke her de sentrale teksthendelsene foregår. Hjemme hos Even kan tekstbruken dermed i større grad enn hos Kaisa overvåkes av foreldrene. Even uttrykker som nevnt også eksplisitt at foreldrene legger restriksjoner på hans tekstbruk i forbindelse med rettssaken etter 22. juli.

Evens tekstbruk er også i større grad enn hos Kaisa orientert mot skriften som modalitet. Even trekker frem flere tekster der skriften har en opplagt viktig informativ funksjon, slik som i avisa og på *Wikipedia*. Med unntak av *En pingles dagbok* domineres de bøkene Even leser, av skrift. Vi har likevel sett at dagbok*skriving* er tematisk viktig i denne boka. Til tross for at Even forholder seg til populærkulturens tekster, for eksempel ved å lese *Harry Potter*, mener jeg at Evens tekstbruk ikke er koblet til den kommersielt orienterte diskursen på samme måte som for Kaisa. Isteden kan Evens tekstbruk i større grad sies å være koblet til deltakelse innenfor vitenskapelige og samfunnsaktuelle områder.

De teksthendelsene som Even deltar i, tar utgangspunkt i det jeg i det følgende vil kalle for en *vitenskaps- og samfunnsorientert tekstpraksis (II).* Even engasjerer seg i dagsaktuelle temaer gjennom å lese avisa, og han er opptatt av å tilegne seg faktakunnskap på

Wikipedia. Even har dessuten en interesse for historiske temaer. De oppgavene Even må løse i spillet *Ikariam*, kan også sies å være forbundet med en vitenskapelig diskurs, blant annet ved at spilleren settes inn i rollen som forsker. Det å lese tekster i ulike vitenskapelige sjangre i spillet er også av relevans for å kunne utøve makt som byadministrator.

I den vitenskaps- og samfunnsorienterte diskursen Even opererer innenfor, utøves makt gjennom å løse oppgaver knyttet til administrasjon og disponering av ressurser. De ressursene som Even disponerer i spillet *Ikariam*, det være seg penger, eiendommer eller vin, kommer byen som helhet til gode. Måten ressurser brukes på i dette spillet, står derfor i kontrast til måten penger disponeres på i spillet *MovieStarPlanet.* Mens pengene og andre typer ressurser Even disponerer kommer de fiktive innbyggerne i byen til gode, er pengene i *MovieStarPlanet* ment å utvikle spillerens egen spillfigur, enten det da dreier seg om å eie kjæledyr eller å fikse på spillfigurens utseende.

De valgene Even foretar i spillet *Ikariam*, vurderes av andre fiktive spillkarakterer. I så måte utøves det også makt over Even. Even er med andre ord ikke fri til å administrere byen akkurat som han vil, i alle fall ikke hvis han vil unngå at katastrofer som brann og opprør rammer byen. Siden Even i rollen som byadministrator er underordnet andre maktutøvere, kan Even betraktes som en maktutøvende lærling. Måten makt kan utøves på, er delvis gitt og knyttet til konvensjonene i spillet. I de leseveiene som er analysert, har vi sett tre ulike strategier for å oppnå makt. For det første kan makt oppnås ved å blidgjøre folket gjennom å sende vin. For det andre kan makt oppnås ved å innhente informasjon om andre byer gjennom å drive spionasje. For det tredje kan makt oppnås ved å drive forskning, noe som på sikt vil føre til bedre ressursbruk.

I *Ikariam* er det verdifullt å besitte ressurser i form av eiendommer og land, men også det å besitte bestemt type kunnskap er av relevans. Innhenting av informasjon vil kunne foregå gjennom lesing av søylediagrammer, ikoner og skriftlige elementer. Dessuten er det å besitte makt *i seg selv* attraktivt. Det pedagogiske potensialet i strategispill er som nevnt ofte koblet til det å lære om militære strategier og historiske epoker. Fra et kritisk perspektiv kan vi imidlertid si at spillet *Ikariam* opprettholder en forståelse av at det å oppnå makt over andre er verdifullt. For å oppnå en slik makt må man ty til blidgjøring, eller kanskje rettere sagt bestikkelser, og overvåking, og det settes ikke spørsmålstegn ved om dette er gode måter å drive et samfunn på. Spillet tilbyr altså ikke noe kritisk perspektiv på det styringssettet som spillet legger opp til. Til tross for at kunnskap og makt verdsettes i spillet, legges det altså ikke opp til at spilleren skal tilegne seg kunnskap om ulike styringsformer, noe som gjør at det pedagogiske potensialet i spillet også har sine klare begrensninger.

I *Ikariam* er det de materielle prosessene, altså de konkrete handlingene rettet mot byen og ressurser i den, som driver spillet fremover. Dersom verbale prosesser kan spores, er de koblet til instrukser fra spillerens overordnede. Handlingene rettet mot byen som helhet er med andre ord viktigere enn den sosiale relasjonen til byens innbyggere. Mangelen på sosial kontakt med innbyggerne som spilleren regjerer over, kommer til syne – eller snarere ikke til syne – ved at spilleren ikke kobles til verbale prosesser, og ved at innbyggerne i spillet enten er ansiktsløse eller er representert ved hjelp av ansiktsliknende ikoner. Eksempler er smiley-figuren i *Lesevei 1 (B)* og spionene, som alle er fremstilt identisk, i *Lesevei 3 (B).* I *Ikariam* konstrueres det dermed en verden der det personlige møtet med medborgere ikke er av relevans for å utøve makt. Den sosiale gjenkjenneligheten er altså av underordnet betydning i spillet. Mangel på sosial gjenkjennelighet er et trekk ved *Ikariam* som bidrar til at dette spillet står i kontrast til *MovieStarPlanet*. Som vi har sett i kapittel 5, er den sosiale gjenkjenneligheten svært viktig i det sistnevnte spillet.

I *Ikariam* er makten ikke bare synliggjort gjennom handlingene spilleren kan utøve, men også gjennom måten elementer er plassert i forhold til hverandre på. Romerfiguren på hovedsiden er plassert på en slik måte at han ruver over landskapet bak. Spillerens makt over byen blir uttrykt gjennom fugleperspektivet, og i de fleste skjermbildene ses byen ovenfra. Vi har sett at fotografiene Even har tatt, tematiserer makt på liknende måter som i spillet *Ikariam,* særlig gjennom måten måken i det ene fotografiet er plassert på. Når Even redesigner, tar han med andre ord i bruk liknende semiotiske ressurser som i spillet *Ikariam.* Til tross for at det pedagogiske potensialet i *Ikariam* har sine begrensninger, lærer trolig Even mye om måter å uttrykke makt på gjennom å bruke dette spillet. Evens fotografier kan nettopp tolkes som tegn på at Even behersker å fremstille makt gjennom perspektivering og elementplassering. De teksthendelsene som Even deltar i, bidrar trolig også til å utvide hans forståelse av hvordan ulike samfunn, både i fortid og nåtid, fungerer.

7 Teksthendelser i Elines hverdag

I dette kapitlet er det teksthendelser i Elines hverdag som beskrives og analyseres. På Internett spiller Eline spillet *Oloko* der man løser oppgaver knyttet til gårdsbruk og handel. Utover dette produserer Eline tekster som tematiserer dyr og familie, og hun lager scrapbook etter mønstre fra moren. Eline er i en tidlig fase av den digitale utforskningen. Denne tidlige utforskningen kan ses i sammenheng med organiseringen av tekstmiljøet hjemme hos Eline, samt den teknologiske tilgjengeligheten. Vi skal se at de teksthendelsene som Eline deltar i, er forankret i det jeg skal kalle for *en hjemlig orientert tekstpraksis (III).* Denne formen for tekstpraksis ligger nærmere primærdiskursen enn sekundærdiskursen, noe jeg drøfter grundigere i kapittel 9.

Teksthendelsene på nettet som analyseres i dette kapitlet, tar utgangspunkt i Elines bruk av *Oloko.* I lesevei 1 uforsker Eline oversetterfunksjonen i spillet sammen med storebroren Sander og Sanders kamerat Oskar. I lesevei 2 hjelper Eline meg med å opprette spillfigur, og i lesevei 3 løser jeg og Eline i felleskap den første oppgaven i spillet. I analysen av disse leseveiene skal vi se at det verbale meningspotensialet uttrykkes både gjennom skrift og lyd, noe som gjør at nettstedet kan brukes uavhengig av om man kan lese skrift eller ikke. De handlingene som spilleren skal utføre, er også uttrykt gjennom bildeelementer, og ledsages av tale. Til tross for at nettstedet er lagt opp med tanke på et barn som ennå ikke har lært å lese skrift, kan utforskningen av nettstedet by på problemer. Som vi skal se, har Eline ikke automatisert lesing av visuelle ikoner. Hun gir også uttrykk for at enkelte oppgaver kan være vanskelige å løse. Eline viser også i mindre grad enn de to barna frem en ekspertrolle under intervjuene.

Under hjemmebesøket viser Eline meg brettspillet *Et artig spill om sammenlikning.* Det at Eline engasjerer meg i sine tekstaktiviteter, både på og utenfor nettet, underbygger det at Elines måte å bruke tekst på i større grad enn de andre barna, preges av voksnes tilstedeværelse. Elines voksenstøttede tekstbruk, viser seg også i Elines tekstproduksjon. I den siste delen av dette kapitlet tar jeg for meg tre av sidene i Elines scrapbook-album. Avslutningsvis drøfter jeg kritisk det tilgjengelige designet i de tekstene som Eline forholder seg til, noe som innebærer at jeg også drøfter det pedagogiske potensialet i spill som hun bruker.

7.1 Elines tekstmiljø og tekster

Eline bor i et eldre hus i et etablert boligområde. Elines rom ligger i husets andreetasje vegg i vegg med storebroren Sanders rom. Elines rom domineres av en bokhylle som fyller hele den ene veggen ved inngangsdøra. Denne bokhylla inneholder blant annet flere gamle Disney-bøker som Eline forteller at er moren sine gamle. I bokhylla står det også en gammel *Pink Panter*-bok som Eline forteller at faren hennes har kjøpt brukt til henne. Også spillet *Et artig spill om sammenlikning*, som Eline og jeg spiller sammen på oppfordring fra Eline, står plassert i denne hylla. Ellers preges Elines rom i liten grad av tekster. Hun har derimot et mangfold av ulike leker på gulvet, i senga og på skrivepulten, deriblant en god del lego av typen *Lego Friends.*

Til tross for at Eline viser meg noen bøker på rommet sitt, er det tydelig at Elines tekstlige aktiviteter primært kan knyttes til stua og spisestua. I spisestua åpner Eline en skuff i en stor skjenk, og i denne oppbevares det fotoalbum og scrap-bøker[76]. Eline viser meg også flere bøker som ligger på spisestuebordet. Blant disse trekker hun frem *Rampete Robin, Fjodor og lærer Sikksakk* samt to *Håndball-løve*-bøker. Disse bøkene er plassert sammen med en rosa, blomstrete veske som inneholder utstyr til scrapbook-laging slik som for eksempel klistremerker og farget kartong (se figur 33).

Eline er utover dette opptatt av dyr, og under intervjuene forteller hun mye om familiens to undulater. Også de tekstene som Eline omgås på fritiden og skaper selv, kan relateres til hennes interesse for dyr. Eksempelvis bruker hun bilder av morfarens høner når hun lager scrapbook-album. Hun forteller også at hun har tatt film av morfarens høner med morens mobiltelefon. Brettspillet jeg og Eline spiller, og som analyseres grundigere nedenfor, har kort med flere dyrefigurer, både fantasidyr og virkelige dyr. Også i spillet *Oloko*, som er det nettstedet Eline liker best, spiller man med dyreliknende spillfigurer, og oppgavene er blant annet knyttet til gårdsbruk. Spillet *Oloko* har Eline fått kjennskap til gjennom storebroren Sander.

De teksthendelsene som preger Elines hverdag kjennetegnes av at Eline er på vei inn i jevnalderkulturen, og at hun er i ferd med å erobre og overta både eldre barns og foreldrenes, særlig morens, tekstpraksiser. Denne erobringen er synlig på tre måter. For det første refererer Eline ofte til hva andre bruker og gjør tekstlig på nettet og ellers. Hun refererer for eksempel

[76] I bokmålsordboka (ordbok.uio.no) bøyes ordet scrapbook slik: *scrapbook, scrapbooken, scrapbooks, scrapbookene.* Jeg har her bevisst valgt å bryte med den normerte skrivemåten. Isteden bruker jeg den talemålsnære (og etter min mening også mer norsk-klingene) varianten. Eline selv snakker også om scrap-*bøker* i flertall, mens hun i ubestemt form entall benytter den engelske uttalen.

til storebrorens erfaringer med *YouTube.* Hun refererer dessuten til søskenbarna sine som spiller TV-spillet *Blob 2.* Eline snakker også om jenter hun vet om som bruker spillportalen www.jentespill.no. Det at Eline snakker vel så mye om eldre barns bruk av tekster som sin egen tekstbruk, mener jeg altså kan tyde på at Eline er i ferd med å skaffe seg oversikt over hva som gjelder i jevnalderkulturen. Utover dette bruker også Eline tid på å stave ord og navigere i menyer på Internett, noe som er mer automatisert hos de andre sju barna i studien.

7.1.1 Et artig spill om sammenlikning

Figur 32 Elines brettspill

En av tekstene som Eline viser frem, og som hun vil at vi sammen skal bruke tid på, er spillet *Et artig spill om sammenlikning* (se figur 32). Spillet står i bokhylla til Eline og er nummer elleve i serien «Lek og lær» fra Sandviks bokklubb *Goboken.* Spillet har samme format som en bok og består av kun ett oppslag som utgjør spillbrettet. Som artefakt kan altså spillet forstås både som en bok og som et spill. Trolig er dette formatet ment å appellere til foreldre og valgt bevisst fra forlagets side. Kombinasjonen av bok og spill vil kunne støtte opp om eventuelle forventninger hos de voksne om at boka er knyttet til det å lære, mens spillet er knyttet til det å leke. Den pedagogiske verdien symboliseres, og rammes også bokstavelig talt inn, av formatet.

Spillet går ut på å samle flest mulig kort med figurer med ulikt utseende og egenskaper. Spillfigurenes navn er trolig ment å være morsomme og engasjerende for barnet, og de har navn som eksempelvis Sokke Sokketroll, Tellefanten og Datavirus. Spillet starter ved at en av spillerne snurrer på et hjul plassert til høyre i bokoppslaget. Dette hjulet viser frem fire ulike kategorier knyttet til egenskapene til figurene på kortene. Disse egenskapene er fart, alder, høyde og vekt. Hver egenskap er representert ved hjelp av en egen farge, både på hjulet og på kortene. Egenskapene til de ulike figurene er representert visuelt ved hjelp av søylediagrammer i ulike farger tilsvarende fargene på dreiehjulet. Eksempelvis har figuren Sokke Sokketroll egenskapene vekt 5, fart 4, alder 8 og høyde 4. Hver kategori på hjulet har også et minusfelt og et plussfelt. Kategoriene fart er representert ved hjelp av grønn farge. Kortet viser altså frem figurenes egenskaper ved hjelp av diagrammene. Figurenes utseende er representert ved hjelp av bildemodaliteten, mens figurenes navn uttrykkes gjennom modaliteten skrift.

Når hjulet er snurret, må hver spiller snu opp ett kort fra sin bunke. Den spilleren som har det kortet som ligger nærmest kategoriene på dreiehjulet, vinner begge kortene. Slik fortsetter spillet til én av spillerne sitter igjen med alle kortene. Jeg og Eline spiller dette spillet tre ganger. Eline vinner to ganger, og jeg vinner én.

Til tross for spillets pedagogiske innpakning, og til tross for at matematiske kategorier som alder, høyde og vekt brukes, kan det diskuteres hvorvidt spillet trener matematisk forståelse. I noen tilfeller er spillkategoriene både logiske og realistiske og samsvarer i så måte med førsteinntrykket av at spillet er pedagogisk nyttig. Eksempelvis virker det logisk at elefanten Tutta har både høy vekt og høyde. I andre tilfeller virker kategoriene mer tilfeldige. Eksempelvis har Tellefanten, som også visuelt minner om en elefant, middels vekt. Det er imidlertid ingenting ved denne figuren som visuelt tilsier at den skiller seg fra Tutta.

Konklusjonene er altså at dette spillet, til tross for den pedagogiske intensjonen, kan forvirre spilleren. Dette skyldes altså at matematiske kvaliteter ved dyr, mennesker og figurer fremstår som noe tilfeldig. Den ideasjonelle meningen peker i så måte snarere mot en fiktiv virkelighet enn en faktisk virkelighet. Gjennom å bruke dette spillet vil nok Eline i størst grad trenes i å lese av dreiehjulet og de fargede søylene. Det spesialiserte språket knyttet til matematikk vil neppe trenes i like høy grad. Under spillingen vektlegger også Eline først og fremst spillfigurenes utseende, og hun ler også av spillfigurenes morsomme navn.

7.1.2 Bøker på spisestuebordet

.

Figur 33 Bøker på spisestuebordet

Utover spisestuebordet ligger det flere bøker som Eline har lånt på biblioteket. Blant disse fremhever Eline selv *Rampete Robin feirer jul, Fjodor i Fritt fall* og to *Håndballøve*-bøker med titlene *Mia og Mette på legevakta* og *Mia og Mette i den store hallen.* De sistnevnte lettlest-bøkene kan direkte relateres til Elines interesse for håndball. De to andre bøkene har ikke en like opplagt referanse til Elines fritidsinteresser. Eline forteller ikke hvorfor hun liker akkurat disse bøkene godt, men *Fjodor i Fritt Fall* handler om flyvemaskin-torsken Fjodor. Boka har med andre ord en dyreliknende figur i hovedrollen, og i så måte minner den humoristiske fiske-figuren på bokas fremside om spillkort-figurene i Gobokens *Et artig spill om sammenlikning*.

Boka *Rampete Robin feirer jul* er plassert i den ene enden av spisestuebordet sammen med Elines scrapbook-utstyr. Denne boka fremhever Eline som særlig morsom. Hovedpersonen Robin i *Rampete Robin*-bøkene er frekk, egoistisk, rampete og slem. Den

boka som Eline leser, handler blant annet om at Robin ikke vil kjøpe julegaver, og at han spolerer julefeiringen. Bokas rosa forside viser frem Robin som river i stykker en godteripose slik at broren faller bakover og godteriet flyr til alle kanter. Boka *Rampete Robin feirer jul,* bryter med andre ord med forestillinger om hvordan barn bør oppføre seg i julehøytiden.

Den kulturelt aksepterte væremåten på julaften, og det gode forholdet på julaften mellom søsken, har Eline gjenskapt i sin egen scrapbook som vi skal se nærmere på i pkt. 7.3. Handlingene i boka *Rampete Robin,* og handlingen som bokas forside illustrer, står altså i sterk kontrast til måten Eline tematiserer jul på i de tekstene hun produserer selv. Trolig er det nettopp denne kontrasten til egne erfaringer som gjør at Eline oppfatter *Rampete Robin* som morsom og interessant.

7.2 Elines nettbruk: Oloko

Figur 34 Meningsklynger på hovedsiden til Oloko

I spillet *Oloko* går spillhandlingene ut på å løse oppgaver knyttet til gårdsbruk og handel. Spilleren velger først hva slags dyrefigur han eller hun vil være. Deretter får spilleren sin første oppgave som går ut på å dyrke mat, noe vi skal se eksempel på i lesevei 2. Selve Oloko-verdenen er plassert på ryggen til skilpadden Oloko, og de ulike oppdragene i spillet utføres med tanke på å blidgjøre skilpadden Oloko. Når en ny oppgave skal løses, får spilleren veiledning av andre fiktive figurer i spillet, slik som eksempelvis Det vise tre og Kaninbonden Heidi.

Spillet kan sies å være en blanding av eventyrspill og pedagogisk spill. Skogs- og gårdsmiljøet, snakkende dyr og oppdrag som skal utføres peker mot eventyrspill. Spilleren får også belønning i form av ulike objekter for de oppgavene som er løst. Eksempelvis utstyres spilleren med en mobiltelefon dersom hun klarer å løse den første oppgaven i spillet. I det eventyraktige skogs- og gårdsmiljøet fremstår mobiltelefonen på mange måter som et slags fremmedelement. Mobiltelefonene kan likevel forstås med utgangspunkt i spillets pedagogiske formål. En hensikt kan nettopp være at spilleren skal lære å mestre digital teknologi. Noen annet som understøtter spillet som pedagogisk, er at spilleren instrueres svært grundig gjennom de ulike spilloppgavene. Eksempelvis forteller både Det vise tre og Kaninbonden Heidi spilleren hvilke elementer som er relevante å velge. Informasjonen i spillet gis dessuten gjennom både tale og skrift. Spillet kan dermed brukes av barn som ennå ikke kan lese.

7.2.1 Hovedsidens meningspotensial

Hovedsiden til *Oloko* består av fire meningsklynger (se figur 34). MK 1 består av spill-logo og menylinje. Den midterste o-en i spill-logoen er uformet som en skilpadde, og den fremstår i så måte som en referanse til spillfiguren Oloko. De blå bokstavene kan symbolisere et hav, og de indikerer at skilpadde-verdenen er en øy i dette havet. MK 2 dominerer skjermsiden både ved at den tar opp størst plass, og ved at den er dynamisk. Den omslutter også MK 3 og MK 4. Denne meningsklyngen viser frem ulike identiteter og væremåter i spillet, og på den aktuelle skjermdumpen i figuren ovenfor, visualiseres den materielle handlingen «å bytte varer». Fargene brunt, blått og grønt går igjen på skjermsiden. Denne fargebruken mener jeg kan vitne om at spillhandlingen foregår på steder som er som er nært knyttet til naturen, enten det er på stranden, på landet, i skogen eller på gården.

I MK 3 gis det en oversikt over innholdet i spillet, og i denne klyngen oppfordres

spilleren til å delta ved hjelp av den rosa rammen med skriften «spill gratis». MK 3 henvender seg til en spiller som er ukjent med spillet. Denne meningsklyngen står derfor i kontrast til MK 1 som har innloggingsfunksjon, og gjennom dette henvender seg til en mottaker som allerede er registrert som spiller.

MK 4 inneholder reklame for to andre typer spill som kan kjøpes i *App Store*. Rammen i midten er imidlertid reklame for såkalt «gullmedlemskap» i *Oloko.* Dette medlemskapet gir spilleren flere muligheter i spillet. Her har spillet likhetstrekk med *MovieStarPlanet* der vi har sett at det går an å betale for fire ulike typer medlemskap.

7.2.2 Elines tolkning av hovedsiden

Det er særlig spillfigurene i MK 2 som Eline og de andre barna er opptatt av under intervjuet. Denne meningsklyngen er som nevnt dynamisk, og det kan være grunnen til at barna oppfatter den som viktig. Barna diskuterer særlig én av figurene i denne klyngen, og de klarer ikke å enes om figuren er en katt eller rotte. De er også opptatt av at figurene gjør en byttehandel. I så måte er de opptatt av de materielle prosessene som kan kobles til figurene. Når jeg spør dem hvordan de vet at figurene bytter, svarer Oskar at det skyldes snakkeboblen. Barna leser altså av informasjonen i snakkeboblen som nettopp uttrykker de materielle prosessene knyttet til aktuelle spillhandlinger.

Barna tolker spill-logoen i tråd med meningsklyngeanalysen, og blåfargen har for dem en klar referanse til havet rundt skilpadde-øya. Oskar påpeker også at de brune bokstavene har en referanse til spillverdenen når han sier: «Og det bak fordi det er et brunt sted, eller beige sted». Når skjermbildet skifter, legger barna først og fremst merke til ei ku som holder et rosa skap, og de undres på hva dette skapet betyr. Oskar tolker skapet som et kjøleskap. Barna kommenterer deretter det rosa gratis-ikonet i MK 3. Det sistnevnte ikonet opplever de som atskilt fra resten av skjermsiden, og Sander begrunner det med at denne knappen skal fungere for nye brukere av spillet.

De to eldste barna, Oskar og Sander, hevder at *Oloko* er et babyspill. Trolig skyldes dette at det er et spill de selv har vokst fra og ikke spiller lenger. Eline sier seg enig i dette til tross for at hun nylig har begynt å bruke dette nettstedet. Oskar mener at hovedsiden nødvendigvis ikke er barnslig, men for han er det handlingene figurene utfører som gjør at det kan oppfattes som et babyspill: «Nei, det ser ikke barnslig ut. Men det er liksom bare at det

bytter og alle smiler og mye sånt». Eline følger opp Oskars utsagn ved å si om skilpaddefiguren Oloko i spillet: «Og den der er gæærn (PEKER PÅ LOGOEN). Den ser noen ganger, sånn kjempestore øyne». Hun kommenterer også at skilpadden geiper. Deretter viser både Oskar og Eline meg hva de mener med store, gærne øyne ved hjelp av ansiktsgrimaser. Barna viser med andre ord at de er klar over at Oloko viser frem et «forenklet» bilde av verden, og at spillfigurer ofte har et større uttrykksrepertoar enn det spillfigurene i Oloko har.

Barna diskuterer også hva spillnavnet *Oloko* egentlig kan bety:

M: Hva betyr *Oloko* da?

S: Det vet jeg ikke.

E: Det vet vi ikke. Det er bare et navn.

O: Det betyr (X).

E: Logg inn (PEKER PÅ SKJERMEN)

O: Eh (=) Oskar lager. OK. Han vinner. Kei-oh!

(LITT LATTER)

Først oppfatter altså barna *Oloko* som bare et tilfeldig navn. Deretter forsøker Oskar på en humoristisk måte å gi *Oloko* mening. Han later som om spillnavnet et akronym for noe som har med ham selv å gjøre, og han forsøker å lage en passende setning med bokstavene i *Oloko*: «Oskar. Lager. OK. Han vinner. Kei-oh!». Oskar snur altså om på bokstavene o og *k* så det blir *k-o,* uttalt «kei-oh». Her viser den nye bokstavsammensetningen *k-o* til «knock out», et uttrykk som brukes i kampsporter og trolig også i spill som Oskar liker, siden han snakker om at det er han selv som vinner.

Når jeg litt seinere i intervjuet spør hva «lag din egen verden» betyr, foreslår Eline at *Oloko* nettopp betyr å lage sin egen verden, og hun sier: «Lag din egen verden. Kanskje det er *det Oloko* betyr!». Olav støtter opp om og videreutvikler Elines forslag. Han tenker seg at *Oloko* er et ord på et rart skilpaddespråk: «Kanskje det er på et annet språk. Sånt rart språk. Skilpaddespråk», sier han. Deretter sier han «ålåkå!» med tilgjort stemme. Til tross for at disse språklige eksperimentene deltas i med en humoristisk undertone og også vekker latter blant barna, kan vi si at de også har en annen funksjon: De bidrar til å gi mening til elementer

som i utgangspunktet ikke fremstår som meningsfulle. Slike kreative og humoristiske språklige eksperimenter foretar også barna i lesevei 1 nedenfor.

7.2.3 Lesevei 1 (C): Å utforske oversetterfunksjonen

Figur 35 Skjermdump fra Oloko, Lesevei 1 (C), sekvens 1

LESEVEI 1 (C): Å UTFORSKE OVERSETTERFUNKSJONEN

Kolonne 1 **SEKVENS**	*K.2*	*Kolonne 3* **VISUELT UTTRYKK**	*Kolonne 4* **MENINGSPOTENSIAL**					*Kolonne 5* **REALISERT MENING**		
			K.4a Deltaker	*K.4b* Prosess	*K.4c* Attributt	*K.4d* Semiotisk system	*K.4e* Mening	*K.5a* Aktivitet	*K.5b* Valgt klikkbart element	*K.5c* Samtale
1	77		Kattefigur Kaninfigur Spiller	Verbal Materiell Verbal Materielle: plante, dekorere, style, handle Mental: lære	Snakke-boble Kurv med frukt Snakke-boble Hanehode hage spillfigur varer yrke	Bilde Bilde Skrift Skrift	Å snakke Å utveksle varer Å snakke Å utveksle varer Uttrykke mulige væremåter for spiller X	Oppdage oversetter-funksjonen	Pekeren «Dansk» i rulle-menyen	S: Der står det at man kan bytte språk. O: Tenk hvis man bytter til kinesisk da. Ong djong! E: Kanskje det fins! O: Neeeei. S: Nei, det bare fins dansk.
2			Som i sekvens 1					Utforske den danske siden	Pekeren «Deutsch» i rulle-menyen	S: De er danskebåten (LATTER) O: Spill gratis. S: Se, det står (--). O: (ETTERLIKNER DANSK): De lo inn (LATTER) Oskar: Prøv det der da! E: Engelsk.

[77] Fordi denne leseveien ikke ble registrert ved hjelp av web-kamera, er en nøyaktig tidsangivelse for hver sekvens ikke mulig å oppgi. Samtalen mellom barna kan imidlertid indikere circa tidsbruk i hver sekvens.

LESEVEI 1 (C): Å UTFORSKE OVERSETTERFUNKSJONEN (forts.)

Kolonne 1 **SEKVENS**	*Kol.2* **TID (sek)**	*Kolonne 3* **VISUELT UTTRYKK**	*Kolonne 4* **MENINGSPOTENSIAL**					*Kolonne 5* **REALISERT MENING**		
			K.4a Deltaker	*K.4b* Prosess	*K.4c* Attributt	*K.4d* Semiotisk system	*K.4e* Mening	*K.5a* Aktivitet	*K.5b* Valgt klikkbart element	*K.5c* Samtale
3			Som i sekvens 1					Utforske den tyske siden	Pekeren «Français» i rulle-menyen	O: Bedulido einloggen . E: Også prøver jeg (--) O: Franskis, det er franskis. Prøver den.
4			Som i sekvens 1					Utforske den franske siden	Pekeren «Svenska» i rulle-menyen	O: Tjajikakjikaji E: Svensk da?
5			Som i sekvens 1					Utforske den svenske siden	Pekeren «Neder-landsk» i rulle-menyen	O: Logg inn. Det var ikke så morsomt. Prøv den! Nederlandsk!

Figur 36 Lesevei 1 (C): Å utforske oversetterfunksjonen

LESEVEI 1 (C): Å UTFORSKE OVERSETTERFUNKSJONEN (forts.)

Kolonne 1 **SEKVENS**	*Kol.2* **TID (sek)**	*Kolonne 3* **VISUELT UTTRYKK**	*Kolonne 4* **MENINGSPOTENSIAL**					*Kolonne 5* **REALISERT MENING**		
			K.4a Deltaker	*K.4b* Prosess	*K.4c* Attributt	*K.4d* Semiotisk system	*K.4e* Mening	*K.5a* Aktivitet	*K.5b* Valgt klikkbart element	*K.5c* Samtale
6			Som i sekvens 1					Utforske den neder-landske siden	Pekeren «Suomi» i rulle-menyen	E: Se det står (--). O: Gratis. Det var ganske norskt. Prøv den (PEKER).
7			Som i sekvens 1					Utforske den finske siden	Pekeren «Norsk» i rulle-menyen	O:Eindemfaginodipassem jorev. Jeg skjønner ikke noe. Ta tilbake til norsk da
8			Som i sekvens 1					Være tilbake på den norske siden		E: Sånn nå er det norsk

I *Lesevei 1 (C): Å utforske oversetterfunksjonen* (se figur 1 for sentral sekvens og figur 36 for transkripsjon), utforsker Eline oversetterfunksjonen i *Oloko* i fellesskap med storebroren Sander og hans kamerat Oskar[78]. Leseveien starter med at Sander oppdager oversetterfunksjonen øverst til venstre i menylinjen. Det er Eline og Oskar som leder an selve utforskningen, og det er Eline som styrer musepekeren. Det er imidlertid Oskar som tar de fleste initiativene til å bytte språk, og Eline følger opp forslagene. Oskar er også den som i størst grad kommenterer de ulike språkene. Leseveien avsluttes ved at barna kommer tilbake til utgangspunktet. Det vil si at de igjen velger den norske spillsiden, og vi bytter samtidig samtaleemne.

Leseveien består av i alt åtte sekvenser. Skjermbildet er visuelt det samme gjennom hele leseveien. Leseveien domineres av verbale og materielle prosesser. De verbale prosessene er knyttet til det at spillfigurene, henholdsvis en kattefigur og en kaninfigur, prater med hverandre. Denne meningen er uttrykt visuelt ved hjelp av en snakkeboble og ved at figurene har blikket vendt mot hverandre. Som leser blir man altså invitert til å observere disse figurenes handlinger. Det er i tillegg knyttet en materiell prosess til figurene. Også denne prosessen uttrykkes visuelt, og den kan tolkes som at figurene bytter varer. Kattefiguren retter en kurv med frukt mot kaninfiguren, og kaninfiguren retter et hanehode mot kattefiguren.

Det å bytte varer presenteres også som en mulig handling for spilleren, men denne prosessen for spilleren uttrykkes gjennom skrift og i form av et direktiv: «Handle med varer og få gullmynter». Også andre mulige handlinger i spillet uttrykkes gjennom modaliteten skrift f.eks. «Dekorer og plant i hagen din». Én av prosessene i skjermbildet som er koblet til spilleren, er mental og uttrykkes gjennom skrift: «Lær deg et yrke». Mulige handlinger for spilleren som uttrykkes gjennom skrift, med unntak av den mentale prosessen, er delvis de samme som de som kattefiguren og kaninfiguren settes i sammenheng med. Slik skapes det også en sammenheng mellom spilleren og figurene som er avbildet. Det at handlingene uttrykkes både visuelt og skriftlig, gjør det også mulig å forstå spillhandlingene dersom barnet ikke allerede kan lese skrift.

I denne leseveien forholder imidlertid de tre barna seg *ikke* til meningspotensialet som skjermbildet tilbyr. Fordi barna gjennom hele leseveien velger å klikke på pekere for ulike språk i rullemenyen, forblir det visuelle uttrykket i skjermbildet det samme gjennom hele leseveien. Det er altså kun den skriftlige delen av teksten som skifter, grunnet oversettelsen til

[78] Denne leseveien er også kort introdusert i innledningen i kapittel 1.

de ulike språkene, og barna leser da av deler av den skriftlige teksten høyt. Barna uttaler ordene på de ulike språkene slik de selv har erfaring med at de ulike språkene høres ut. De finner med andre ord sin egen måte å bruke teksten på som bryter med tekstintensjonen.

Spenningen i dette eksperimentet er trolig knyttet til hvor morsomt språket ser og høres ut, og hvordan det skiller seg fra norsk. Oskar har tidligere hevdet at han har vokst fra dette spillet, og dette er en av tekstene som vi kan si at Eline har «arvet» fra de eldre guttene. Til tross for ulik erfaring med og holdninger til spillet, finner altså barna her en felles måte å utforske spillet på. Gjennom hele lesevei 1 støtter Eline seg til Oskar og hans måte å utforske hovedsiden på. Oskar har i større grad enn Eline erfaring med hvordan ulike språk høres ut. Det å tulle med nettsiden kan også forstås som en måte Eline tilegner de eldre barnas tekstbruk på.

I den første sekvensen leter barna først etter muligheten for å oversette til kinesisk, men når de ikke finner det, oversetter de til dansk. Deretter velger de tysk, fransk, svensk og nederlandsk. Eline foreslår å oversette til språkene engelsk og svensk. Oskar foreslår trolig de språkene han vet skiller seg mest fra norsk og som er mest ukjente for barna, og når Eline foreslår engelsk blir ikke forslaget fulgt opp av Oskar. Eline velger da nederlandsk som Oskar foreslår. Her blir det tydelig at barnas forståelse av og erfaring med de forskjellige språkene er ulik, og trolig er Eline den som i størst grad utvikler sin forståelse av de ulike språkene. Oskar lar seg for øvrig også overraske når han oppdager at nederlandsk likner norsk mer enn han hadde trodd.

7.2.4 Lesevei 2 (C): Å opprette en spillfigur

Figur 37 Skjermdump fra Oloko. Lesevei 2 (C), sekvens 7.

LESEVEI 2 (C): Å OPPRETTE EN SPILLFIGUR

Kolonne 1 **SEKVENS**	*K. 2* **TID (SEK)**	*Kolonne 3* **VISUELT UTTRYKK**	*Kolonne 4* **MENINGSPOTENSIAL**					*Kolonne 5* **REALISERT MENING**		
			K.4a Deltakere	*K.4b* Prosess	*K.4c* Attributt	*K.4d* Semiotisk system	*K.4e* Mening	*K.5a* Aktivitet	*K.5b* Valgt klikkbart element	*K.5c* Samtale
1	3		Kattefigur Kaninfigur	verbal materiell verbal materiell	snakke-boble kurv med frukt snakke-boble hønsehode	bilde bilde bilde bilde	utveksle varer og snakke sammen (vise frem mulig handlinger i spillet)	Undersøke hovedsiden og oppdage gratis-knappen	Den rosa «spill gratis»-knappen	E: Du kan spille gratis. Se! Spill gratis!
2	12		Kaninfigur (stor) Dyre-figurer (små)	mental relasjonell mental	Blikk kule med stjerner blikk	bilde bilde bilde	Se på spilleren/ skape sosial kontakt Vise egenskaper ved spilleren Se på spilleren/ skape sosial	Velge spillfigur	Heste-figuren øverst i den venstre rammen med jente-figurer	E: Så kan du M: Kan du vise (--). E: Hva vil du være? Hva vil du være? Det her er gutter. Det der er jenter. M: Kan ikke du vise meg hva du pleier å gjøre eller hva du ville ha gjort? E: Jeg ville tatt (--) Jeg er hest jeg, skjønner du.
3	15		Hestefigur Dyrefigurer (små) som sekvens 2	mental relasjonell	blikk sopp	bilde bilde	Skape sosial kontakt Vise egenskaper ved figuren	Forklare. Eline bytter plass i sofaen for å komme nærmere skjermen.	Kanin-figuren øverst til venstre i den venstre rammen med jente-figurer.	M: Hvorfor er du hest da? E: Fordi jeg synes de er søte.

LESEVEI 2(C): Å OPPRETTE EN SPILLFIGUR (forts.)

Kolonne 1 **SEKVENS**	*K. 2* **TID (SEK)**	*Kolonne 3* **VISUELT UTTRYKK**	*Kolonne 4* **MENINGSPOTENSIAL**					*Kolonne 5* **REALISERT MENING**		
			K.4a Deltakere	*K.4b* Prosess	*K.4c* Attributt	*K.4d* Semiotisk system	*K.4e* Mening	*K.5a* Aktivitet	*K.5b* Valgt klikkbart element	*K.5c* Samtale
4	2		Kaninfigur som sekvens 2 Dyrefigurer (små) som sekvens 2				Se på spilleren /skape sosial kontakt	Se på spillfigur	Katte-figuren nederst til venstre i den venstre rammen med jente-figurer	E: Hvis du er kanin, det er sånn.
5	2		Kattefigur Dyrefigurer (små) som sekvens 2	mental relasjonell	blikk dødning-hode	Bilde Bilde	Se på spilleren/ skape sosial kontakt Vise frem eiendeler/ egenskaper	Se på spillfigur	Hunde-figuren nederst til høyre i den venstre rammen med jente-figurer	E: Katt er sånn. M: Ja
6	2		Hunde-figur Dyrefigurer (små) som sekvens 2	mental relasjonell	Blikk glass med kuler	Bilde Bilde	Se på spilleren/ skape sosial kontakt Vise frem eiendeler/ egenskaper	Se på spillfigur	Heste-figuren øverst til høyre i den venstre rammen med jente-figurer	E: Og hund er sånn.

LESEVEI 2(C): Å OPPRETTE EN SPILLFIGUR (forts.)

Kolonne 1 **SEKVENS**	*K. 2* **TID (SEK)**	*Kolonne 3* **VISUELT UTTRYKK**	*Kolonne 4* **MENINGSPOTENSIAL**					*Kolonne 5* **REALISERT MENING**		
			K.4a Deltakere	*K.4b* Prosess	*K.4c* Attributt	*K.4d* Semiotisk system	*K.4e* Mening -	*K.5a* Aktivitet	*K.5b* Valgt klikkbart element	*K.5c* Samtale
7	15		Hestefigur som i sekvens 3					Forsøke å komme videre til neste skjermside	Tallet 2 (som ikke er klikkbart), deretter «videre»-knappen	E: Men jeg liker å være hest. Guttene er sånn. M: Ja. E: Her er en gutt. Her er en jente. Også skal man trykke på toeren. Videre.
8	18		Hestefigur Ramme (kan tolkes som stemme tilhørende spillprodusenten)	mental verbal	Blikk Skriften: «Navnet til spillfiguren din. Velg et navn til spillfiguren din. Ikke bruk det ekte navnet ditt»	Bilde Skrift	Skape sosial kontakt Gi instruks	Finne på navn til spilleren , skrive navnet «Maja»	Hake ut rammen med informasjon om at navnet allerede er i bruk	E: Så skal du skrive. Hva vil du være? Det er veldig vanskelig M: Maja. Hesten Maja E: Stor bokstav? M: Ja E: J? M: Ja, men det er ikke så farlig. E:M-A-J-A
9	8		Hestefigur	mental verbal	Blikk Snakkeboble med skriften: « Maja er dessverre ikke tilgjengelig. Hva sier du om Maja281?»	Bilde Skrift	Skape sosial kontakt Gi hjelp	Finne på navn med tall til spilleren	Skjermbildet skifter av seg selv og foreslår tallkombinasjoner	E: Ja, det gikk! Nei. Vil du ha tall? M: Ja.

LESEVEI 2 (C): Å OPPRETTE EN SPILLFIGUR (forts.)

Kolonne 1 **SEKVENS**	*K. 2* **TID (SEK)**	*Kolonne 3* **VISUELT UTTRYKK**	*Kolonne 4* **MENINGSPOTENSIAL**					*Kolonne 5* **REALISERT MENING**		
			K.4a Deltakere	*K.4b* Prosess	*K.4c* Attributt	*K.4d* Semiotisk system	*K.4e* Mening	*K.5a* Aktivitet	*K.5b* Valgt klikkbart element	*K.5c* Samtale
10	13		Hestefigur som sekvens 8 Ramme som sekvens 8					Skrive inn tallene «2410»	Videre-knappen	E: To. Fire. Eh. To. Fire. M:Ti. E:Ti. Sånn kanskje det (=) Det gikk! Videre.
11	15		Hestefigur som sek. 8 Ramme	verbal	«Ditt passord. Passordet ditt må bestå av 6 tegn eller flere. Bare du og foreldrene dine skal vite det. Ikke bruk navnet du har valgt til spill-figuren din som passord»	skrift	Gi instruks	Skrive inn passordet til Maja	Videre-knappen	E: Ditt passord. Passordet ditt.
12	4		Hestefigur som sekvens 8 Ramme	verbal	«Din e-postadresse. Bekreft e-postadressen din»	skrift	Gi instruks	Skrive inn e-post-adressen til Maja	Enter-tasten på tastaturet	E:Din e-postadresse. Jeg har også.

Figur 38 Lesevei 2 (C): Å opprette en spillfigur

LESEVEI 2 (C): Å OPPRETTE EN SPILLFIGUR (forts.)

Kolonne 1 **SEKVENS**	*Kolonne 2* **TID (SEK)**	*Kolonne 3* **VISUELT UTTRYKK**	*Kolonne 4* **MENINGSPOTENSIAL**					*Kolonne 5* **REALISERT MENING**		
			K.4a Deltakere	*K.4b* Prosess	*K.4c* Attributt	*K.4d* Semiotisk system	*K.4e* Mening	*K.5a* Aktivitet	*K.5b* Valgt klikkbart element	*K.5c* Samtale
13	24		Ramme	Verbal	«Obs du må skrive e-postadressen korrekt to ganger og deretter akseptere betingelsene og vilkårene»	Skrift	Gi info	Lese informasjonen i den røde rammen	OK-knappen i den røde rammen	M: Har du e-post-adresse også? E: Ja. Ops, e-posten -- M: Sikker at jeg glemte (--)
14	2		Hestefigur som i sekvens 8 Ramme som i sekvens 12					Lete etter felt som må hakes av for å komme videre	Hake av for at beting-elsene i spillet aksepteres. Deretter velge den rosa gratis-knappen	(=)
15	1		Oloko-teamet	Verbal	Ramme med teksten: «Du er nå registrert på Oloko. Før du kan spille Oloko, må du klikke på aktiveringslenken i e-posten som vi sendte til deg. Vennligst sjekk	Skrift Forts. K4c: inn-boksen (eller spam-mappen for e-posten nå). Logg på og begynn å spille!»	Gi info	Registrere at spill-figuren er opprettet		E: Der ja!

I *Lesevei 2 (C): Å opprette en spillfigur* (se figur 37 for sentral sekvens og figur 38 for transkripsjon) oppretter Eline og jeg i fellesskap en spillfigur til meg. Leseveien starter med at Eline foreslår at jeg kan prøve spillet ved å velge den rosa gratis-knappen på hovedsiden. For å kunne spille må man først registrere seg som spiller og velge spillfigur. Leseveien avsluttes ved at spillfiguren er opprettet. Det er Eline som styrer både musepeker og tastatur i denne leseveien. Leseveien består av i alt 15 sekvenser.

For å lage spillfiguren må man foreta to valg. Man må først velge hvilket kjønn man vil være, og to rammer i blå og rosa farge med fire dyr i hver representerer dette valget. Deretter må man velge blant de fire dyrefigurene. I sekvens 4, 5 og 6, viser Eline meg hvilke valgalternativer man har, og hver gang skjermbildet skifter, forklarer hun hvilket dyr den aktuelle skjermsiden viser frem.

Til de ulike figurene er det først og fremst knyttet relasjonelle prosesser. I sekvens 1 til 11 presenterer teksten hvordan figurene ser ut og hvem de er. At Eline også forholder seg til disse prosessene, viser hun ved at hun forklarer at hun velger å spille som hest fordi hestefiguren er søt. Hun vurderer med andre ord de visuelle egenskapene til figurene. Også når hun viser frem dyrefigurene til meg i sekvens 4, 5 og 6 vektlegger hun hvordan de er: «Hvis du er kanin, det er sånn. Katt er sånn. Og hund er sånn». Eline sier at hun selv ville valgt å være hest, og derfor velger vi en hestefigur til meg.

Denne leseveien viser at Eline har erfaring med at det å lage navn på spillfiguren kan være vanskelig. Når vi skal lage navn på figuren i sekvens 8, sier Eline: «Så skal du skrive. Hva vil du være? Det er veldig vanskelig». Fordi det er flere spillfigurer som heter noe med Maja, prøver Eline seg frem med ulike tall bak. Hun forsøker først å skrive «Maja2». Når dette ikke lykkes, skriver hun «Maja24». I rammen til høyre blir spillfigurnavnet «Maja 2410»[79] foreslått. Eline leser da av denne informasjonen, og føyer til tallet «10» bak «Maja24». Til tross for at spillsiden foreslår dette navnet, er Eline likevel ikke helt sikker på at det vil lykkes med dette navnet, og hun blir derfor positivt overrasket når det fungerer: «Sånn kanskje det (--). Det gikk!»

Nederst på skjermsiden er de ulike trinnene i prosessen vi må gjennom for å opprette figur, markert ved hjelp av en hvit tallrekke. Tallrekken indikerer hvor i prosessen man befinner seg, og det trinnet man er på i prosessen, utheves ved hjelp av fargen blå. Denne måten å fremstille progresjon på kan gjenfinnes i andre typer nett-tekster, slik som eksempelvis i en nettbank eller en spørreundersøkelse der oppgaveutførelsen krever en

[79] Fordi nettstedet ikke lenger eksisterer, og fordi dette er mitt eget brukernavn, har jeg latt akkurat dette brukernavnet stå uanonymisert.

trinnvis prosess. Leseveien viser at Eline, til tross for at hun har erfaring med å opprette spillfigurer, ikke har automatisert denne type lesing. I sekvens 7 forsøker nemlig Eline å klikke på tallet 2 noen ganger for å komme videre i prosessen. Først da dette ikke lykkes, klikker hun på «Videre»-knappen som er plassert til venstre for tallrekken. At Eline klikker på 2-tallet kan likevel sies å være logisk. 2-tallet er jo fremhevet på liknende måte som for eksempel det rosa gratis-ikonet i sekvens 2. At et ikon ikke nødvendigvis er klikkbart fordi det er uthevet, er altså ikke noe man umiddelbart kan slutte seg til.

I den nest siste sekvensen glemmer vi begge å hake av for at vi har godtatt spillvilkårene. Da vi får rettet opp denne feilen, får vi beskjeden «Du er nå registrert på Oloko». Denne informasjonen fins i en grå ramme til venstre i skjermbildet, og i denne rammen forklares det også at man må klikke på en aktiveringslenke i e-posten for å kunne starte spillet. Til venstre for rammen med skrift er hestefiguren som jeg og Eline har valgt, plassert. Hestens blikk er vendt delvis på skrå mot rammen og delvis mot spilleren. Blikket fungerer med andre ord som vektor og retter spillerens oppmerksomhet mot informasjonen i rammen. Samtidig opprettes det sosial kontakt med den nye spilleren.

I den siste sekvensen er det også en materiell prosess knyttet til hesten, og denne prosessen er rettet mot den nye spillbrukeren. Hesten står på to bein, slik at det fremstår som om to av beina er hestens hender. Hesten holder det ene beinet oppe som om den gjør en håndbevegelse. Denne bevegelsen i kombinasjon med blikket indikerer at hesten utfører handlingen å ønske velkommen. Eline reagerer også entusiastisk på budskapet i denne sekvensen og det at vi har lykkes med å opprette figuren: «Der ja!».

7.3.5 Lesevei 3 (C): Å så og høste hvete

Figur 39 Skjermdump fra Oloko. Lesevei 3 (C), sekvens 1

LESEVEI 3 (C): Å SÅ OG HØSTE HVETE

Kolonne 1 **SEKVENS**	*Kol.2* **TID (sek)**	*Kolonne 3* **VISUELT UTTRYKK**	*Kolonne 4* **MENINGSPOTENSIAL**					*Kolonne 5* **REALISERT MENING**		
			K.4a Deltaker	*K.4b* Prosess	*K.4c* Attributt	*K.4d* Semiotisk system	*K.4e* Mening	*K.5a* Aktivitet	*K.5b* Valgt klikkbart element	*K.5c* Samtale
1	36		Det vise tre Majas spillfigur (hesten) Oloko-verdenen	Mental Mental Verbal Materiell Eksistens-iell	Blikk Smil Snakke-boble med skriften «Ser du pilen? Den peker på knappen som tar deg direkte til gården din. Heidi venter på deg der» Blå pil Melodi (fløytespill)	Bilde Bilde Bilde/ skrift/lyd (engelsk tale) Bilde Lyd	Sosial kontakt Gi instruks Vise aktuelle handlinger for spilleren Stemning/ følelse	Lytte til/lese informasjon fra Det vise tre	Den blå pilen	M: Er det sånn hele tida at den pila forteller hva jeg skal gjøre? E: Nei, du kan velge hva du vil M: Ja. Hva skal jeg gjøre her da? E: Det der tror jeg ikke at jeg husker.
2	5		Spilleren/ spillet (implisitt)	Atferds-messig	Vente-tegn (tre punktumer)	Bilde	Vente	Vente på at siden skal lastes inn	Skjermbildet skifter av seg selv	(=)

ESEVEI 3(C): Å SÅ OG HØSTE HVETE (forts.)

Kolonne 1 **SEKVENS**	*Kol.2* **TID (sek)**	*Kolonne 3* **VISUELT UTTRYKK**	*Kolonne 4* **MENINGSPOTENSIAL**					*Kolonne 5* **REALISERT MENING**		
			K.4a Deltaker	*K.4b* Prosess	*K.4c* Attributt	*K.4d* Semiotisk system	*K.4e* Mening	*K.5a* Aktivitet	*K.5b* Valgt klikkbart element	*K.5c* Samtale
2	**forts.**		Zurakk	Verbal	Tekstboks med skriften: «Zurakkene er begeistret for sport, og er ærlige. De tror kun på hva de faktisk kan se»	Bilde/ skrift	Angi egenskaper for zurakkene /forkorte ventetiden			(=)
3	110		Kanin-bonden Heidi (stor figur)	Verbal	Tekstboks med skriften: «For å dyrke planter, trenger du ressurser. De har jeg stilt frem til deg på åkeren på gården din! Vanligvis må du samle inn disse selv. De finnes rundt omkring på forskjellige steder i Oloko».	Bilde/ skrift/lyd (engelsk tale)	Forklare sentrale aktiviteter i spillet	Vente og lytte til inform-asjon fra kanin-bonden Heidi	Skjermbild et skifter av seg selv	(ELINE SER PÅ EN ANNEN PC)): E: Kanskje det har bytta. Ja, det har bytta. Den har jeg spilt med. E: Hvorfor får jeg lov å gå inn de. Åja! Til salgs! M: Er det sånne ting du kan selge? E: Nei, jeg kan kjøpe dem, tror jeg. M: Ja, det er det du har i ryggsekken din?

LESEVEI 3 (C) : Å SÅ OG HØSTE HVETE (forts.)

Kolonne 1 **SEKVENS**	*Kol.2* **TID (sek)**	*Kolonne 3* **VISUELT UTTRYKK**	*Kolonne 4* **MENINGSPOTENSIAL**					*Kolonne 5* **REALISERT MENING**		
			K.4a Deltaker	*K.4b* Prosess	*K.4c* Attributt	*K.4d* Semiotisk system	*K.4e* Mening	*K.5a* Aktivitet (prosess)	*K.5b* Valgt klikkbart element	*K.5c* Samtale
3	**forts.**		Kanin-bonden Heidi (liten spillfigur) Majas spillfigur (hest)	Kan tolkes både som verbal, materiell og relasjonell	Blikk/ retning vendt mot hestefigur Blikk/ retning vendt mot liten kaninfigur	Bilde Bilde	Vise sosial kontakt /samtale mellom de to figurene			E: (TIL SANDER SOM ER OPPTATT AV ET ANNET SPILL) Nei, du sa du ikke var medlem. Yeah! M: Hva er det da? S: Du styrer en sånn pingvin da. Så må du gjøre, for at, for det er det du skal gjøre E: Å ja. S: For du skal enten bli en hemmelig agent. Eller en ninja.
4	10		Kanin-bonden Heidi	Verbal	Tekstboks med skriften «Klikk på vannbøtten og frøposen for å bruke dem»	Bilde /skrift /lyd (engelsk tale)	Gi instruks	Lytte/ velge ikon	Vannbøtte-ikon + frøpose-ikon	E: Ser du den. Du får sånn visning i Oloko, skjønner du M: Å ja. Hva skal jeg bruke den vannbøtta til da? E: Så skal du trykke på frø sånn. M: Frø.

LESEVEI 3 (C): Å SÅ OG HØSTE HVETE (forts.)

Kolonne 1 **SEKVENS**	*Kol.2* **TID (sek)**	*Kolonne 3* **VISUELT UTTRYKK**	*Kolonne 4* **MENINGSPOTENSIAL**					*Kolonne 5* **REALISERT MENING**		
			K.4a Deltaker	*K.4b* Prosess	*K.4c* Attributt	*K.4d* Semiotisk system	*K.4e* Mening	*K.5a* Aktivitet	*K.5b* Valgt klikkbart element	*K.5c* Samtale
4	**Forts.**		Kanin-bonden Heidi (liten figur) Majas spillfigur	Som i sekvens 3 Som i sekvens 3 + Materiell	Vannbøtte	Bilde	Vise aktuelt ikon å rette handling mot			(=)
5	7		Kanin-bonden Heidi (stor figur) Små figurer (kanin og hest)	Verbal Som i sekvens 3	Tekstboks med skriften «Bra jobbet! Alle planter vokser videre fra babyplante. For å lage en slik trenger du alltid vann og frø»	Bilde/ skrift/lyd (engelsk tale)	Gi ros /forklare handlinger i spillet	Oppmerk-somheten vendt mot annen PC	Skjerm-bildet skifter av seg selv	(=)

LESEVEI 3 (C): Å SÅ OG HØSTE HVETE (forts.)

Kolonne 1 **SEKVENS**	*Kol.2* **TID (sek)**	*Kolonne 3* **VISUELT UTTRYKK**	*Kolonne 4* **MENINGSPOTENSIAL**					*Kolonne 5* **REALISERT MENING**		
			K.4a Deltaker	*K.4b* Prosess	*K.4c* Attributt	*K.4d* Semiotisk system	*K.4e* Mening	*K.5a* Aktivitet	*K.5b* Valgt klikkbart element	*K.5c* Samtale
6	10		Kanin-bonden Heidi Små spillfigurer (hest og kanin)	Verbal Som i sekvens 3	Tekstboks med skriften «Veldig bra! Nå kan du klikke på hullet og deretter på babyplanten. Ut ifra den vokser alle typer planter»	Bilde / skrift/ lyd (engelsk tale)	Gi ros / gi ny instruks.	Lytte til Heidi. Velge ikon.	Spade-ikon og deretter plante-ikon	E: Sånn. Og så den. Ho snakker ho skjønner du E: Så trykker du på spade E: Se! Nå skal du ta den
7	10		Kanin-bonden Heidi	Verbal	Tekstboks med skriften «Nå må frøet vannes. Klikk på vanndråpen»	Bilde/ skrift/ lyd (engelsk tale)	Gi instruks.	Velge ikon.	Vanndråpe -ikon	(=)

LESEVEI 3 (C): Å SÅ OG HØSTE HVETE (forts.)

Kolonne 1 **SEKVENS**	*Kol.2* **TID (sek)**	*Kolonne 3* **VISUELT UTTRYKK**	*Kolonne 4* **MENINGSPOTENSIAL**					*Kolonne 5* **REALISERT MENING**		
			K.4a Deltaker	*K.4b* Prosess	*K.4c* Attributt	*K.4d* Semiotisk system	*K.4e* Mening	*K.5a* Aktivitet	*K.5b* Valgt klikkbart element	*K.5c* Samtale
8	19		Kanin-bonden Heidi (stor figur) Små spillfigurer (kanin og hest)	Verbal Som i sekvens 3	«Nå høster vi hvete fra babyplanten .Klikk på babyplanten og deretter på hveten»	Bilde/ skrift/lyd (engelsk tale)	Gi informasjo n og instruks	Velge ikon	Babyplant e-ikon, deretter hvete-ikonet	E: Den tar litt tid. Nå kan du velge hva den skal bli. Den tar litt tid, og den tar litt lengre tid. For da må du hente mer (--). M: Skal jeg trykke på den? E: Nei, du skal trykke på kornet. (SUKKER) Den laster mye!
9	15		Kanin-bonden Heidi (stor figur) Små spillfigurer (kanin og hest)	Verbal Som i sekvens 3	«Veldig bra. Hveten har vokst seg ferdig. Klikk på den for å høste den inn»	Bilde/ skrift/ lyd (engelsk tale)	Gi ros og ny instruks	Velge ikon	Hvete-ikonet	M: (OPPMERKSOMHET VENDT MOT ANNEN PC): Hva er det du gjør nå da? E: Jeg vet ikke. Det bare kom sånn

Figur 40 Lesevei 3 (C): Å så og høste hvete

LESEVEI 3 (C):Å SÅ OG HØSTE HVETE (forts.)

Kolonne 1 **SEKVENS**	*Kol. 2* **TID (sek)**	*Kolonne 3* **VISUELT UTTRYKK**	*Kolonne 4* **MENINGSPOTENSIAL**					*Kolonne 5* **REALISERT MENING**		
			K.4a Deltaker	*K.4b* Prosess	*K.4c* Attributt	*K.4d* Semiotisk system	*K.4e* Mening	*K.5a* Aktivitet	*K.5b* Valgt klikkbart element	*K.5c* Samtale
10	7		Kanin-bonden Heidi Små spillfigurer (kanin og hest)	Verbal Som i sekvens 3	Tekstboks med skriften «Supert, jeg ser du har talent. Du kan nå gå og se om du treffer på noen andre. For at vi alltid skal kunne nå deg, får du en mobil-elefon. Det er mer enn en vanlig mobiltelefon, så du får ta å kikke litt mer nøye på den».	Bilde /skrift/ lyd (engelsk tale)	Informere om mobil-telefonen/ gi nye instrukser for videre spilling	Forklare		E: Jey! Du fikk en telefon (TIL SANDER): Sett deg her da. Jeg er hvit da. M:Telefon. Hva kan jeg gjøre med den da? E: Du kan trykke på den. Og når den ringer får du meldinger. M: Ja.

I *Lesevei 3 (C): Å så og høste hvete* (se figur 39 for sentral sekvens og figur 40 for transkripsjon) hjelper Eline meg med å utføre en oppgave i spillet *Oloko*. Tidligere har Eline hjulpet meg med å opprette spillfigur, og hun hjelper meg nå med å løse den første oppgaven i spillet. Leseveien starter med at Det vise tre anbefaler spilleren å gå til gården som spilleren disponerer, der kaninen Heidi gir spilleren et bestemt oppdrag. Leseveien avsluttes med en beskjed om at oppdraget er utført. Som belønning for at oppdraget er utført, får spilleren en mobiltelefon.

Fordi spillet ennå er ganske ukjent for meg, er det Eline som er den mest aktive i denne leseveien, og hun instruerer meg gjennom hele oppdraget[80]. Jeg er imidlertid den som styrer musepekeren, og vi spiller med min spillfigur, som vi i lesevei 2 (C) har valgt at skal være en kvinnelig hestefigur. Sånn sett kan vi si at Eline nå har nærmest motsatt rolle enn den hun hadde i lesevei 1 (C) der det var hun som «lot seg styre» av Oskar. Elines oppmerksomhet er delvis rettet mot en annen PC under denne leseveien, noe vi ser av samtale-transkripsjonen i figur 40. Det er særlig i de delene som spillet laster eller en figur bruker langt tid på forklaring, som Eline retter oppmerksomheten et annet sted. Underveis henvender hun seg blant annet til Sander som sitter i en annen del av stua og spiller et annet spill.

I leseveien som helhet får spilleren instrukser av kaninbonden Heidi. Instruksene gis i form av tekstbokser, men også i form av engelsk tale. De verbale prosessene som er knyttet til kaninfiguren, representeres med andre ord ved hjelp av bilde, skrift og lyd. Denne formen for redundans er pedagogisk verdifull fordi spillet da vil kunne brukes av barn som ennå ikke kan lese. Som vi har sett i *Lesevei 1 (C)*, er spillsiden også mulig å oversette til norsk, til tross for at spillsiden i dette tilfellet ikke er det. Til spillfiguren er det først og fremst knyttet materielle prosesser. De materielle prosessene markeres også ved hjelp av en blå pil som viser hvilke ikoner som handlingene skal rettes mot.

I den første sekvensen er det Det vise tre som er deltakeren, og det er knyttet en verbal prosess til ham. Han sier følgende: «Ser du pilen? Den peker på knappen som tar deg direkte til gården din. Heidi venter på deg der» (se figur 39). Smilet til denne spillfiguren kan tolkes som en mental prosess, og det kan være et uttrykk for vennlighet. Det vise tre inviterer med andre ord til sosial involvering i spillet. Samtidig er Det vise tre plassert over spilleren, og kan

[80] I både denne og den forrige leseveien har jeg altså en litt annen rolle enn i de andre leseveiene der jeg betrakter barnas interaksjon mer fra sidelinjen. Denne situasjonen oppstod fordi jeg og Eline satt med hver vår PC i fanget og hadde nettstedet *Oloko* oppe. Eline ville gjerne at jeg skulle prøve dette spillet. Jeg spurte derfor Eline om hun kunne vise meg hvordan man opprettet spillfigur i spillet. Jeg lot bevisst Eline «styre» mine handlinger, og ba henne om å instruere meg slik at jeg kunne løse oppgaven mest mulig likt sånn hun selv ville ha gjort, og slik fikk hun en aktiv ekspertrolle i min læreprosess.

i så måte også sies å stå maktmessig over spilleren. Det at Det vise tre også er klok og besitter informasjonen i spillet, kan underbygge denne makten. Det vise tre har med andre ord likhetstrekk med romerfigurene i spillet *Ikariam* (se pkt. 6.2.1). I spillet *Ikariam* skal imidlertid spilleren selv utøve makt og ta egne valg, noe som ikke er tilfelle for spilleren i *Oloko.* Spilleren i *Oloko* blir først og fremst instruert og veiledet til å utføre bestemte oppdrag på bestemte måter. Denne formen for veiledning understøtter spillets pedagogiske formål.

7.3 Elines egen tekstproduksjon

Figur 41 Elines scrapbook

Eline forteller at hun i likhet med moren lager scrapbook, og hun viser frem tre scrapbook-sider hun har laget selv (se figur 41). Den første siden er utformet på blå kartong, og den viser frem et bilde av Eline og et søskenbarn i hønsehuset til morfaren. Den andre scrapbook-siden er laget på brun kartong, og denne siden inneholder tre bilder av Eline som holder en gresshoppe. Den siste scrapbook-siden er utformet med gul kartong-bakgrunn, og øverst på

denne siden står det skrevet «God Jul» med rosa glitterpenn. Den gule scrapbook-siden inneholder to bilder: ett av Eline og storebroren Sander, og ett av Eline alene.

På den blå scrapbook-siden har Eline plassert to fotografier av henne selv, kusinen og hønene. Hun har dessuten skrevet «Her jeg har hønene» med grønn glitterpenn. Hun har også laget linjer med den samme glitterpennen under skriften. Gitt ordstillingen, ser det ut som at Eline har hatt utfordringer med å planlegge skriften. Hun har også plassert et rødt papirark med to dalmatiner-hunder nederst på siden. Til venstre for skriften har hun plassert et klistremerke av figuren Violet fra animasjonsfilmen «The Incredibles». Eline har dessuten plassert en Bratz-figur under skriften. Både Violet og Bratz-figuren ser direkte på leseren. Violet er i kamp, mens Bratz-figuren utfører dansebevegelser. Mens papirarket med hundene kan sies å være tematisk koblet til fotografiet og den skriftlige delen av teksten, som jo også har å gjøre med dyr, har de to andre figurene ikke noen sammenheng med innholdet ellers. Disse figurene fra populærkulturen kan snarere ses på som elementer som brukes til å pynte siden med. De benyttes også for å fylle ut tomrommet rundt skriften.

På den brune kartongen har Eline limt fast tre fotografier. Samtlige bilder viser Eline som holder en gresshoppe. På to av bildene ser vi Eline i middelavstand som strekker frem hånda mot fotografen. På det siste bildet er det kun hånda og gresshoppen som er fotografert. Ordet «LOVE» dekker omtrent en fjerdedel av denne scrapbook-siden, og ordet er plassert loddrett nedover siden. Bokstavene Eline har brukt er rosa, ferdigutklipte bokstaver som holdes sammen av en brun tråd. Mellom bokstavene og fotografiene er det en hvit bord med prestekrager og fire filtblomster i gult og rosa. Til tross for at koblingen med gresshoppebildene og ordet «LOVE» ikke umiddelbart virker opplagt, mener jeg at denne sammensetningen kan forklares med Elines interesse for og kjærlighet til dyr. Sett i denne sammenhengen, blir altså den tekstlige komposisjonen meningsfull.

På den siste scrapbook-siden som Eline viser frem, har Eline plassert to fotografier sammen med skriften «God jul» som er skrevet med rosa glitterpenn. Kartongsiden er gul, og den er dekorert med en bord av granbar og julepynt. På det første bildet strekker Sander armen mot Eline slik at deler av armen skjules bak Elines venstre skulder. Sanders blikk er også rettet mot Eline. Armen og blikket fungerer altså som vektorer som gjør at oppmerksomheten rettes mot Eline.

På begge bildene er Eline ikledt lyseblå prinsesse-kjole og et diadem med blå perler, og på begge bildene smiler hun og ser direkte mot kameraet. Eline holder dessuten en mørkeblå julekule. Denne kulen er imidlertid lite fremskutt ettersom den er plassert helt i nedre del av fotografiet. Det er heller ingen handlinger knyttet til julekulen, og i motsetning til

gresshoppene på den brune scrapbook-siden, vises ikke julekulen frem. Kulen fremstår mer som en del av Eline selv i likhet med kjolen og diademet. Begge bildene kan altså sies å være beskrivelser av Eline i en bestemt situasjon, nærmere bestemt på julaften. Bildenes funksjon kan sies å være det å vise Eline frem slik hun var på dette tidspunktet.

7.4 Kjennetegn ved Elines tekster og tekstbruk

Elines tekstmiljø preges først og fremst av analoge tekster, slik som bøker og brettspill, og Eline har ikke tilgang til egen digital teknologi. Hun får likevel låne foreldrenes teknologi. Elines tekstlige aktiviteter er primært knyttet til spisestuen, noe som innebærer at hun bruker tekster der også voksne ferdes ofte. Elines tekstmiljø domineres ellers av tekster som foreldrene har valgt ut for henne, slik som noen av bøkene i bokhylla. I Elines tekstmiljø har vi også sett eksempler på pedagogisk materiell som er utformet med tanke på hjemlig bruk.

Mens Kaisa og Evens tekstbruk på ulike måter er orientert mot samfunnet utenfor hjemmet, er Elines bruk av tekst i større grad enn hos de to andre barna orientert mot hjemmet og det private hverdagslivet. Måten Eline engasjerer seg i tekst på, mener jeg derfor er tettere koblet til sosialisering innad i familien enn til samfunnet utenfor hjemmet. Elines bruk av tekst kan med andre ord kobles til primærdiskursen og til en pedagogisering innenfor denne.

Scrapbooken som Eline lager, er et særlig tydelig eksempel på redesign som tar utgangspunkt i primærdiskursen. Den viser frem både sosiale bånd innad i familien og ulike begivenheter og tradisjoner som familien har deltatt i. Til forskjell fra Evens fotografier, der elementer i et bymiljø vises frem, så viser Elines bilder frem personer i ulike situasjoner og konstellasjoner. Det er altså en tydelig forskjell mellom *hva* som avbildes på Elines og Evens fotografier. Også de oppgavene som Eline utfører i spillet *Oloko,* kan sies å være tettere koblet til den private sfæren enn til deltakelse i samfunnet. Det å lære å dyrke mat i hagen på sin egen bondegård, slik vi har sett i *Lesevei 3 (C),* er et eksempel på det.

Til tross for at Elines tekstbruk er orientert mot en hjemlig diskurs, betyr det ikke at den kommersielle diskursen også får innvirkning på måten Eline deltar i tekst på. Når Eline lager scrapbook, benytter hun eksempelvis klistremerker med figurer fra populærkulturen. Når det gjelder spillet *Et artig spill om sammenlikning,* kan vi også si at den pedagogiske innrammingen er et ledd i markedsføringen av spillet. Den pedagogiske relevansen av spillet

kan imidlertid diskuteres. Snarere enn å formidle et faglig innhold knyttet til matematikk, skapes det en illusjon av pedagogisk relevans Det er dermed kanskje mer presist å snakke om en kvasi-pedagogisering av privatsfæren i dette tilfellet.

Innenfor den hjemlige orienterte tekstpraksisen som teksthendelsene i Elines hverdag tar utgangspunkt i, utøves det også makt på ulike måter. For det første utøves det makt ved at tradisjoner og artefakter videreføres fra foreldre til barn eller fra eldre søsken til yngre søsken. Det er med andre ord i størst grad de eldste i familien som definerer hva slags tekster som er relevante for barnet. Foreldrenes makt synliggjøres at de velger ut tekster som skal dominere barnets tekstmiljø. Vi kan dermed snakke om arv på ulike plan. Eline arver fysisk foreldrenes bøker, men hun arver også storebrorens måte å bruke *Oloko* på og morens måte å lage scrapbook på. Når Eline redesigner, slik hun gjør i scrapbooken, skaper hun en tekst som står i stil til rådende konvensjoner knyttet til akseptable måter å være barn på på julaften.

De teksthendelsene som Eline deltar i i hverdagen, kan delvis sies å være preget av en kvasi-pedagogikk. Vi har sett at dette særlig er tilfelle for spillet *Et artig spill om sammenlikning*. Også spillet *Oloko* kan sies å være delvis kvasi-pedagogisk. Det spilleren lærer er først og fremst å bli instruert og få innsikt i de tekniske aspekter ved digital teknologi. Med andre ord lærer spilleren å klikke eller velge elementer i en bestemt rekkefølge. Til tross for at de teksthendelsene Elines deltar i hovedsakelig er orientert mot primærdiskursen, noe som innebærer at hun ikke lærer et spesialisert språk knyttet til sekundærdiskurser på samme måte som Kaisa og Even gjør, uttrykker Eline likevel en sterk læringsvilje. Eline liker å spille fordi man kan nå nye mestringsnivåer. Eline viser også læringsvilje ved at hun sier at hun liker å sitte på sidelinjen og se på når storebroren Sander og kameraten hans Oskar spiller. Elines læring kommer dessuten til syne gjennom erobring av de tekniske aspektene ved det å bruke medier. Det pedagogiske potensialet i måten Eline bruker tekst på, mener jeg først og fremst kan knyttes til denne læringsviljen. Til tross for at det altså kan settes spørsmålstegn ved det pedagogiske *innholdet* i de tekstene Eline bruker, lærer Eline trolig mye om måter å lære på.

8 Literacyens funksjoner i barnas hverdag

I kapittel 5, 6 og 7 har jeg studert og nærlest teksthendelser i Kaisas, Evens og Elines hverdag. I disse kapitlene har jeg altså beskrevet både individuelle og distinkte måter å bruke tekster på. I dette kapitlet legger jeg vekt på å beskrive hva slags overordnede funksjoner literacy er forbundet med i barnas hverdag. Dette kapitlet speiler dermed i større grad enn de foregående analysekapitlene felles måter de åtte barna deltar i teksthendelser på. De overordnede funksjonene som drøftes i dette kapitlet vil, jeg i det følgende benevne som henholdsvis *å bli ekspert på et emne av personlig interesse (*funksjon 1), *å sette seg selv på prøve* (funksjon 2), *å få tilgang til den ungdommelige og voksne tekstkulturen* (funksjon 3), *å synliggjøre identitet* (funksjon 4) og *å dyrke vennskap* (funksjon 5). Sammen med kapittel 5, 6 og 7 danner analysene i dette kapitlet grunnlaget for å kunne systematisere, diskutere og problematisere funnene slik det gjøres i kapittel 9 samt i det avsluttende kapitlet. Underveis i dette kapitlet gjør jeg rede for noen felles måter Kaisa, Even og Eline deltar i teksthendelser på. I så måte blir disse delene av kapitlet delvis en oppsummering av de tre foregående analysekapitlene. I dette kapitlet trekker jeg imidlertid inn tekster og teksthendelser som er sentrale for de fem andre barna i studien. I så måte blir dette kapitlet et viktig supplement til de tre andre analysekapitlene. Først undersøker jeg hvordan Jørgen utvikler ekspertkompetanse når han deltar i teksthendelser som angår hans interessefelt fotball. Deretter ser jeg på hvordan Oskar setter seg selv på prøve når han bruker iPad-applikasjonen *The Moron Test*. Videre analyserer jeg Nathalies skriving i forbindelse med utprøving av en voksen lærerrolle og som inngang til en mer voksen tekstkultur. Deretter undersøker jeg hvordan Sanders tekstmiljø fungerer identitetsskapende. Avslutningsvis i dette analysekapitlet analyserer jeg Susannes *Lego Friends*-brosjyre med tanke på måten vennskap konstrueres på.

8.1 Fem områder som angår barnas hverdagsliv

Som påpekt i avhandlingens andre kapittel, kan skriving og lesing i hverdagen ha andre formål enn de som er spesifikt knyttet til læring. Hos Barton og Hamilton (1998) kobles lesing og skriving opp mot både praktiske og personlige formål i det daglige. Også for barna som har deltatt i denne studien, er literacy forbundet med ulike hverdagslige formål som for eksempel å dyrke hobbyer og å pleie vennskap. Det at literacy har slike funksjoner i barnas hverdag kommer til uttrykk gjennom måten barna har snakket om literacy på i intervjuene, men funksjonene har også kommet til uttrykk gjennom måten tekstmiljøet er organisert på samt gjennom måten barna har deltatt i ulike teksthendelser på.

Som vi har sett i de foregående analysekapitlene, har Kaisa, Even og Eline områder der skriving og lesing er forbundet med personlige interesser, enten det dreier seg om mote, romertiden eller dyr. I så måte kan vi si at alle tre barna forholder seg til tekst på den måten som hos Ito mfl. (2010) benevnes som såkalt «geeking out», noe vi på norsk kanskje best kan oversette til «nerding». Jeg har også vist hvordan disse områdene er forbundet med spesifikke måter å skrive og lese på, noe som blant annet kommer til uttrykk gjennom ulike dominerende prosesstyper. Jeg har dessuten vist hvordan makt uttrykkes og har betydning på ulike måter innenfor disse områdene. Lesingen og skrivingen som barna foretar i tilknytning til disse interesseområdene, kan dermed betraktes som en måte å utvikle både spesialisert språk og ekspertkompetanse på. Denne funksjonen som angår barnas såkalte «nerding» vil jeg i det følgende kalle for

- Funksjon 1: Å bli ekspert på et emne av personlig interesse (forkortet f.1).

Denne funksjonen utdyper jeg ytterligere nedenfor. I tillegg til funksjon 1 regner jeg med fire andre funksjoner. Disse er:

- Funksjon 2: Å sette seg selv på prøve (forkortet f.2)
- Funksjon 3: Å få tilgang til den ungdommelige og voksne tekstkulturen (forkortet f.3),
- Funksjon 4: Å synliggjøre identitet (forkortet f. 4)
- Funksjon 5: Å dyrke vennskap (forkortet f. 5).

Nedenfor presenteres hvert område for literacy grundigere, og jeg diskuterer og gir eksempler på måten det skapes mening på innenfor disse ulike områdene, slik det fremkommer i

datamaterialet.

Jeg vil allerede her understreke at funksjon 1-5 ikke er klart atskilte. Som vi skal se, kan de ulike funksjonene gli delvis over i hverandre. Et kjennetegn ved hverdagslig literacy er, som nevnt i kapittel 2, nettopp at funksjoner kan være overlappende (Barton & Hamilton 1998, s. 252). Dette kan forklares med at denne type literacy i mindre grad er organisert som i mer institusjonelle settinger slik som for eksempel på skolen, men også med at personer kan ha ulike motiver for å delta i ulike tekstaktiviterer (ibid.). I likhet med Barton og Hamilton vil jeg altså hevde at den hverdagslig literacyen, slik den fremtrer i datamaterialet, har en hybrid karakter. Eksempelvis kan det å bli ekspert innebære at man må sette seg selv på prøve, og funksjon 1 og funksjon 2 kan derfor være nært forbundet. Det å sette seg selv på prøve kan likevel foregå *uten* at barnet trer inn i det ekspertområdet barnet er opptatt av. Det kan like gjerne være at barnet trer inn i rollen som anti-helt for å utfordre seg selv. Dette er tilfellet for Oskar når han spiller *The Moron Test* (se pkt 8.3.1).

8.2 Funksjon 1: Å bli ekspert på et emne av personlig interesse

Det er tydelig at de åtte barna som har deltatt i studien bruker tekster på og utenfor Internett for å bli ekspert på ett eller flere emner av personlig interesse. Kaisa, Even og Eline er opptatt av henholdsvis mote, historie og dyr. Også de andre barna i studien har slike interesser som de dyrker, enten det dreier seg om fotball, sjørøvere, lego, verdensrommet eller matematikk. Barton og Hamilton (1998) fant i sin studie at literacy er forbundet med det å bli ekspert på emner av personlig interesse. Sammenholder vi Barton og Hamiltons funn med funn i min egen studie, er det altså opplagt at barn kan ha tilsvarende formål med lesing og skriving som voksne.

At bruk av Internett har en sentral funksjon med tanke på å bli ekspert, understrekes også i ett av utsagnene til Jørgen. Når jeg stiller spørsmål om hva barn liker å bruke Internett til, svarer nemlig Jørgen: «Det spørs hva personen liker da, hva hobbyen er». Barnas ekspertkompetanse utvikles imidlertid ikke på Internett alene, men må ses i sammenheng med interesser og personlig engasjement som barna har ellers på fritiden. Som vi har sett i de foregående analysekapitlene, er Kaisas, Evens og Elines interesseområder koblet til flere ulike medier og flere ulike måter å bruke tekst på. Eksempelvis spiller Kaisa spill der hun trer inn i

rollen som motedesigner, hun lager tegninger av figurer med moteplagg, og hun både leser og henger opp ukebladstekster som inneholder vurdering av kjendisers påkledning. Jeg vil derfor påstå at nettopp det å lese og skrive på tvers av ulike sjangre og medier, er av høy relevans for at barna skal kunne eksperter på det området de er særlig opptatt av.

I datamaterialet fins det flere andre tydelige eksempler på literacy som utvikles ved hjelp av et mangfold av ulike medier. Eksempelvis utforsker Sander spillfiguren Super Mario på liknende måter som Kaisa utforsker mote og design på. Sander spiller Super Mario-spill på flere ulike typer spillkonsoller som Nintendo Wii og Nintendo DS. Han forteller dessuten at han liker å lete opp bilder av Super Mario på *Google* og å se på ulike *YouTub*e-klipp som handler om Super Mario. Det er også interessant at Sander utforsker både lego og sjørøvere på denne mangfoldige måten. Nedenfor skal vi også se at Sanders tekstmiljø særlig preges av hans interesse for lego (se pkt 8.5.1).

Koblingen mellom interesseområde og ekspertkompetansen uttrykkes ikke nødvendigvis eksplisitt av barna selv. Særlig hos Eline er koblingen mellom interesseområde og tekstbruk uttrykt implisitt. Som vi har sett i kapittel 7, er Eline svært opptatt av dyr og fugler, og hun snakker mye om familiens fugler under det første gruppeintervjuet. Eline nevner likevel ikke eksplisitt at hun liker bøker, spill eller andre tekster som tematiserer dyr og fugler. Til tross for dette velger hun ofte å vise frem spill med dyr og menneskeliknende dyrefigurer i hovedrollen. Hun viser også sitt engasjement i dette området ved at hun viser meg at hun har tatt bilder med mobiltelefon av morfarens høner. Når Eline lager scrapbook, har vi sett at hun benytter seg av bakgrunnspapir med dyremotiv. Hun benytter dessuten bilder av seg selv sammen med dyr i denne utklippsboka.

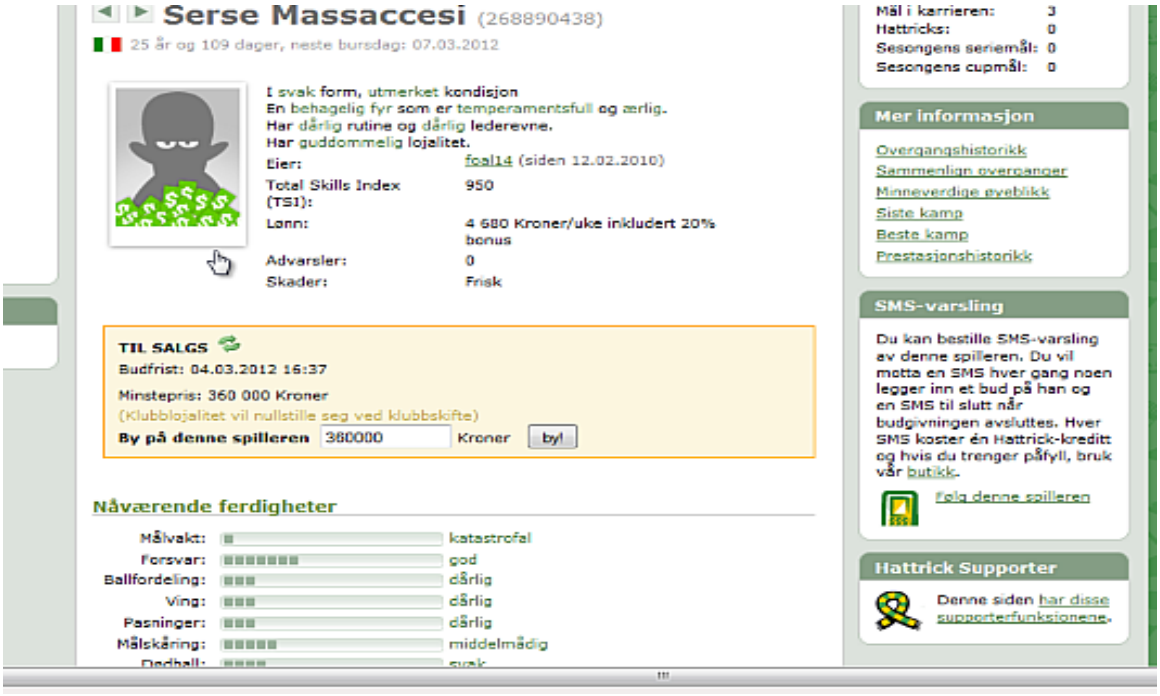
Barnas ekspertkompetanse kan i noen tilfeller kobles direkte til bruk av bestemt spillteknologi. I Sanders tilfelle er det tydelig at det å være teknisk kompetent er en viktig del av ekspertkompetansen. Sanders kamerat Oskar beundrer nemlig Sander både for hans kompetanse på Super Mario-figuren og for hans kompetanse på Nintendo-produkter. Sander på sin side beundrer kameraten for hans Sony Playstation-kompetanse. Området for det å bli ekspert kan med andre ord ses i sammenheng med det å dyrke og opprettholde vennskap. På en tilsvarende måte brukes Kaisas ekspertkompetanse til å gjøre Nathalie en vennetjeneste når hun viser venninnen hvordan man oppnår poeng i spillet *MovieStarPlanet* i *Lesevei 1 (A)* (se pkt.5.2.3). Også i dette sistnevnte eksempelet har altså funksjon 1 og funksjon 5 relevans for hverandre, og kan dermed også betraktes som delvis overlappende.

De ekspertområdene som er nevnt ovenfor, enten det dreier seg om mote, dyr, lego eller Super Mario, er igjen koblet til ulike roller som tilbyr bestemte måter å handle på og

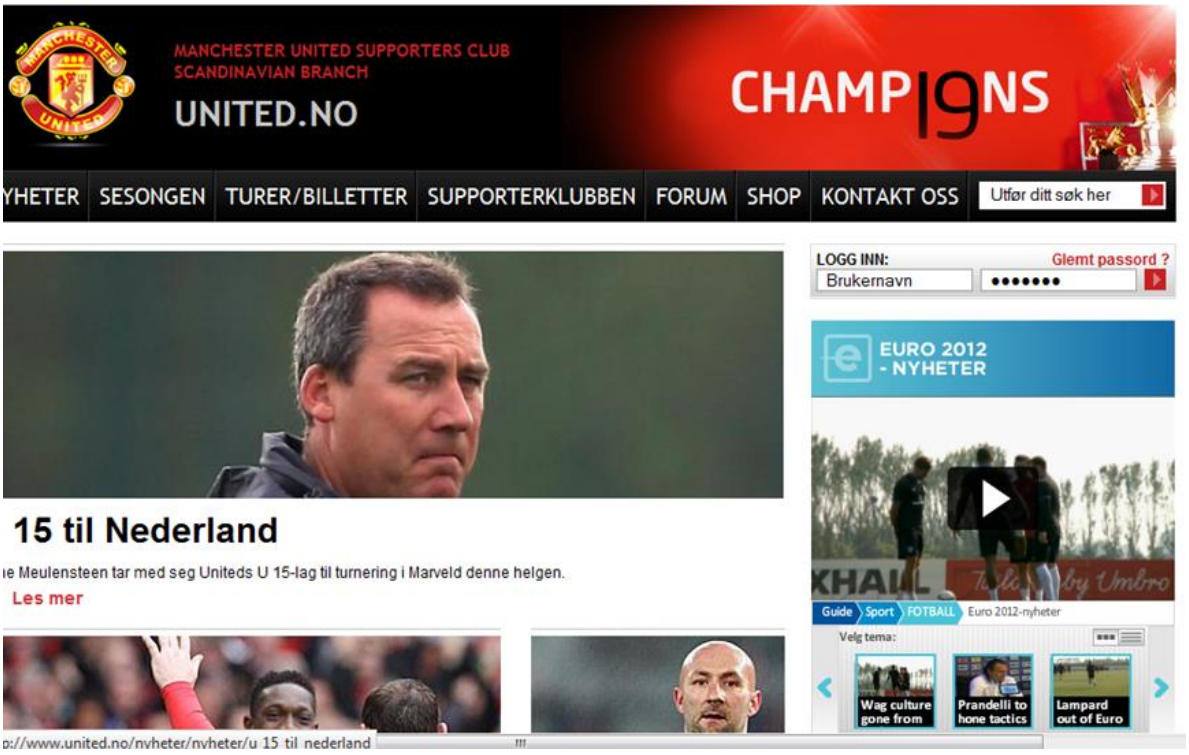
snakke på. Ekspertkompetansen til barna kommer med andre ord til syne gjennom spesialisert språkbruk innenfor det området som barna utvikler ekspertkompetanse på. Med referanse til Wenger, peker Østerud og Arnseth på at å lære noe nettopp handler om «å bli» en annen person og handle ut i fra de kulturelle normene og forventningene som er forbundet med en slik identitet (2008, s. 40). I pkt. 8.2.1 nedenfor viser jeg hvordan det spesialiserte språket er koblet til utviklingen av ekspertkompetanse når Jørgen inntar rollen som fotballmanager i spillet *Hattrick.* Vi skal imidlertid se at ekspertrollen også konstrueres i andre tekster Jørgen forholder seg til i hverdagen, slik som eksempelvis fotballplakater og supporternettstedet til Manchester United.

8.2.1 Jørgen i rollen som fotballekspert og manager

Figur 42 Fotballplakater på Jørgens rom



Figur 43 Skjermdump fra Hattrick



Figur 44 Skjermdump fra Manchester United Supporters Club

Jørgen har en særlig interesse for fotball. Denne interessen er synliggjort i tekstmiljøet ved at Jørgen har flere fotballplakater på veggene og i taket på barnerommet (se figur 42 for tre av plakatene i taket). Når jeg er på besøk, velger Jørgen å spille fotballspillet *Hattrick* på Internett (se figur 43). Han nevner også at han jevnlig leser på supporternettstedet united.no (se figur 44). Det er karakteristisk for de tekstene Jørgen trekker frem, at de enten tematiserer det å være fotballmanager eller at de setter leseren inn i rollen som manager. Vi skal se at opplevelser og avgjørelser knyttet til denne rollen er fremtredende i samtlige av disse tekstene.

Den største fotballplakaten som Jørgen har hengende på rommet sitt, er et lagbilde av Manchester United. De andre plakatene er bilder av spillerne Anderson, Ole Gunnar Solskjær, Nani, Ji-sung Park og Edwin van der Sar i ulike kampsituasjoner. Jørgen har også autografen til en lokal fotballhelt hengende på veggen. På disse fotballplakatene er det spillernes handlinger knyttet til det å delta i fotballkamp som vises frem. De fleste plakatene viser frem handlinger knyttet til seier. Eksempelvis er det avbildet spillere som strekker armene i været, spillere som viser frem en pokal, spillere som klemmer hverandre eller redder en ball.

Til tross for at spillernes handlinger og følelser blir presentert gjennom bildemodaliteten på de plakatene Jørgen har hengende på barnerommet, er Jørgens literacy også sterkt forbundet med modaliteten tall. Særlig i spillet *Hattrick*, der Jørgen trer inn i rollen som fotballmanager, er oppgaveløsingen knyttet til lesing av tall. Eksempelvis må Jørgen lese av tall når han skal finne ut hva en spiller koster, når han skal finne ut når kamper spilles og når han skal finne ut av budfrister for kjøp av spillere. Jørgen må også lese av tall og søylediagrammer for å kunne få innsikt i fotballspillernes gode og dårlige egenskaper og ballferdigheter.

Jørgen viser ekspertkompetanse ved at han kan vurdere handlinger og væremåter knyttet til domenet fotball. For eksempel benytter Jørgen ordet «TSI» når han samtaler med meg om *Hattrick*. «TSI» står for «Total Skills Index» og viser til de fiktive lagspillernes ulike kvaliteter som for eksempel utholdenhet, evnen til å score eller evnen til å være i forsvar. I denne sammenhengen kan man snakke om høy og lav TSI. I skjermdumpen fra *Hattrick* i figur 43 har eksempelvis spilleren som Jørgen vurderer å kjøpe, en TSI på 950. Det spesialiserte språket i *Hattrick* er med andre ord sterkt koblet til tallmodaliteten.

Et annet av de nettstedene som Jørgen ofte bruker, er www.united.no som fungerer både som en norsk informasjonsside og et fan-sted for Manchester United. Dette nettstedet er

et av de få nettestedene som barna viser frem som ikke er spill. Nettstedet er preget av både visuelle og skriflige elementer, og tekstorganiseringen har likhetstrekk med organiseringen i en nettavis. Menylinjene inneholder pekerne «Nyheter», «Sesongen», «Turer/billetter», «Supporterklubben», «Forum», «Shop» og «Kontakt oss» samt et søkefelt.

I likhet med fotballplakatene som Jørgen har hengende på rommet, viser også bildene på nettstedet frem fotballspillere i ulike spillsituasjoner. På skjermbildet Jørgen viser meg under hjemmebesøket (se figur 44), er det avbildet en tenkende trener. Under bildet står det skrevet «U15 til Nederland. Meulensteen tar med seg Uniteds U15-lag til turnering i Marveld denne helgen». Fremstillingen av fotballtreneren mener jeg har klare likhetstrekk til de handlingene Jørgen utfører i spillet *Hattrick*. Vurderingene Jørgen må foreta før en kamp kan for eksempel være det å velge ut relevante spillere og forberede seg på strategier i møte med motstanderen. Det er altså koblet en mental prossess til fotball-manageren på bildet, og han utfører dermed en liknende mental aktivitet som Jørgen må foreta når han spiller *Hattrick.*

8.2.2 Sammenlikninger og kommentarer

Med tanke på mulige spillhandlinger har *Hattrick* tydelige paralleller til spillet *Ikariam* som jeg har analysert i kapittel 6. I begge disse spillene er oppgaver koblet til administrasjon dominerende. Det innebærer at både Jørgen og Even, ved å ta i bruk disse spillene, lærer å ta avgjørelser på vegne av en større gruppe fiktive spillfigurer. Ekspertrollen som spillene legger opp til, medfører at både Jørgen og Even må lese bestemte tekster forut for og etter de ulike spillhandlingene. I Evens tilfelle har vi sett at det eksempelvis er relevant å lese av stemningsrapporter og forskningsrapporter. For Jørgen er det relevant å lese av informasjon knyttet til ulike spillere i form av søylediagrammer. Det er dessuten relevant å lese kampoppsummeringer. Skriften har med andre ord en tydelig informativ funksjon i disse spillene. Som modalitet er skriften også av høy relevans for at spillhandlingene kan drives fremover.

I sterk kontrast til *Hattrick* og *Ikariam* står spillet *MovieStarPlanet* som jeg har analysert i kapittel 5. I det sistnevnte spillet kan spillhandlingene ikke realiseres uten bildemodaliteten, fordi det å sette sammen og vurdere det visuelle er en sentral del av spillet. Det betyr imidlertid ikke at skrift er fraværende i spillet *MovieStarPlanet*, men at den har en tydeligere sosial funksjon enn det som er tilfellet i *Ikariam* og *Hattrick* fordi den oftere brukes til å uttrykke verbale prosesser koblet til ulike spillfigurer. Som vi ser av figur 43, fremstilles

spillfigurene i *Hattrick* gjennom skyggeportretter. Dette signaliserer at utseendet og den sosiale gjenkjenneligheten har underordnet betydning i dette spillet. Isteden er det de handlingene som Jørgen foretar i rollen som manager, som er av verdi.

Oppsummert er funksjon 1: *Å bli ekspert på emner som er av personlig interesse* på avgjørende måter koblet til utviklingen av spesialisert språk. Det spesialiserte språket er imidlertid ikke koblet til skriftmodaliteten alene, men det spesialiserte språket er i høyeste grad koblet til andre modaliteter slik som tall og bilder, eller eventuelt fravær av tall og bilder. Det spesialiserte språket er videre koblet til de prosessene, og de impliserte være- og handlemåtene, som tekstene uttrykker. Å bli ekspert innebærer dessuten at barna deltar i ulike teksthendelser på tvers av medier og sjangre, selv om noen barn, slik som kameratene Sander og Oskar, også utvikler ekspertkompetanse på bestemt teknologi.

8.3 Funksjon 2: Å sette seg selv på prøve

Det å bruke tekster generelt, og Internett spesielt, er også viktig for å utfordre seg selv eller for å sette seg selv på prøve. Aktiviteter som er koblet til denne funksjonen kan være å forsøke å nå nye spillnivåer, å utforske en ny og ukjent tekst, å løse problemer eller å innta en antihelt-rolle. Ett av barna, Eline, sier også eksplisitt at det som er morsomt med å spille, er å nå nye nivåer i spillet. Gee (2003) påpeker at utfordringene barn opplever i spill, fremstår som motiverende, blant annet fordi det nærmeste målet aldri er langt unna, og veien til belønning er dermed kort[81]. Det er også et poeng hos Gee (2003, 2004) at denne spillaktivitet står i sterk kontrast til de utfordringene barn får på skolen.

Det å utforske et tekstlig landskap kan også ses i forhold til det som hos Burn (2009 s. 124-125) kalles for «ludisk koherens». Digitale tekster er ofte utformet på en slik måte at de vil kunne innby til en bestemt type utforskning, der nysgjerrigheten til barnet pirres av hva som kommer til å skje dersom et tekstelement klikkes på. En slik tekstlig sammenheng kan med andre ord tolkes som en type kausal kobling: «Hva skjer dersom jeg gjør X?». Kausaliteten er dermed ikke gitt på forhånd, men springer ut av spillerens egne handlinger.

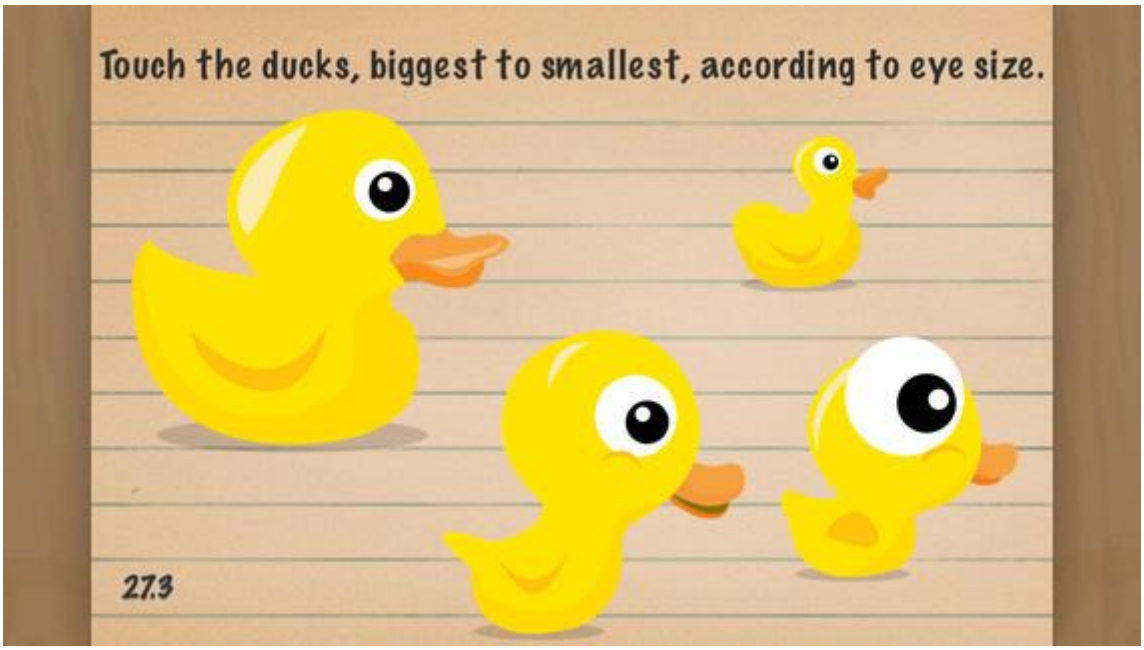
Et eksempel på en slik utforskende bruksmåte har vi sett i *Lesevei 1 (C*) (se pkt. 7.2.3),

[81] Gee (2003) presenterer i alt 36 læringsprinsipper i boka *What Video Games have to Teach Us about Learning and Literacy*. Det at målet aldri er langt unna og veien til belønning er kort uansett hvilket nivå man befinner seg på, kalles hos Gee for «achievement principle».

der Eline, Oskar og Sander prøver å finne ut hva som skjer dersom de bruker oversetterfunksjonen til å oversette nettstedet til ulike språk. Det å sette seg selv på (tekstlig) prøve innebærer også at man kan bli vurdert av andre. I flere av spillene barna bruker, er det enten karakterer i selve spillet eller andre sanntidsspillere som vurderer spillerens handlinger. Et tydelig eksempel på den førstnevnte måten å vurdere på har vi sett i spillet *MovieStarPlanet* der spillerne vurderer hverandres filmer. Eksempler på sistnevnte måte å vurdere på har vi sett i analysen av både *Ikariam* og *Oloko*, der det er de fiktive oppdragsgiverne, slik som for eksempel romerfiguren eller kaninbonden Heidi, som foretar vurderingen.

Det å sette seg selv på prøve kan være forbundet med ekspertrollen, men det behøver ikke å være det. I flere av de spillene Oskar bruker, inntar han rollen som antihelt[82]. I pkt. 8.3.1 nedenfor viser jeg hvordan Oskar inntar en slik antihelt-rolle når han setter seg selv på prøve i *The Moron Test.*

8.3.1 Oskar setter seg selv på prøve i The Moron Test



Figur 45 Skjermdump fra The Moron Test

[82] To andre spill som Oskar bruker, og som ikke er tatt med her, er nettspillene *Stealing the Diamond* og *Stealth Hunther 2.* I begge disse spillene inntar Oskar rollen som skurk.

iPad-spillet *The Moron Test* (se figur 45) går ut på å løse oppgaver som er konstruert på en slik måte at spilleren hele tiden står i fare for å bli lurt. Dette spillet fins i flere varianter, men når jeg er på besøk velger Oskar å spille den varianten som heter «Old School». I *The Moron Test* konstrueres spilleren som en idiot (en såkalt «moron»). Dersom spilleren klarer å løse en rekke oppgaver på rad, kan han få humoristiske beskjeder som: «6 out of 10 chimpanzees consider you slighly smart».

Bare ved å løse oppgavene vil spilleren fremstå som smartere enn spillet, og kunne frigjøre seg fra idiot-stempelet. Dersom man feiler, rykker man enten helt tilbake til start, eller man kan velge å fortsette ved såkalte checkpoints. Noe av poenget i spillet er nettopp å huske de utfordringene man har fått, slik at man ikke går i den samme fella flere ganger på rad. Oskar viser tydelig at han har forstått poenget med spillet, og han spiller det gjentatte ganger til han har løst svært mange spilloppgaver. For hver gang han starter spillet på nytt, løser han de kjente oppgavene i raskere tempo.

Den skriftlige teksten i spillet gir instrukser om hva spilleren skal gjøre, mens spillerens handlinger er rettet mot ulike bilde-ikoner i skjermbildet. Eksempelvis kan skjermbildet bestå av en grønn knapp der det visuelle ikonet ledsages av skriften: «Touch the green button five times». Når Oskar følger instruksen og trykker på knappen fem ganger, skifter ikke skjermbildet umiddelbart slik han trolig forventer. Isteden går det såpass langt tid at Oskar lures til å trykke nok en gang, og gjennom dette feiler han.

Spillet inneholder også ord som skal lure spilleren. Eksempelvis kan det være avbildet gulerøtter sammen med en diamant: «Which has the most carats. Touch the bee to continue …». Spillet inneholder også oppgaver som likner hverandre, men som skal løses ulikt fra gang til gang. En av gangene får eksempelvis Oskar beskjeden «Touch the ducks from largest to smallest» og må klikke på endene i riktig rekkefølge, fra størst til minst. Litt lenger ute i spillet får Oskar en liknende beskjed: «Touch the ducks, biggest to smallest, according to eye size» (se figur 45). Disse formuleringsmåtene gjør at spilleren står i fare for å bli lurt, fordi han kan komme til å løse oppgaven på samme måte som sist.

Spillet forutsetter at brukeren både har kunnskaper om touch-funksjonen til iPaden og engelskspråklig terminologi, for det er nettopp dette som benyttes for å lure spilleren. Etter å ha rykket tilbake til start flere ganger, begynner Oskar å få forståelse for måten spillet forsøker å lure ham på. Det gjør at han også etter hvert stopper opp og tenker seg om før han trykker på de ulike figurene når han står overfor en ny oppgave. Den mer vilkårlige utforskningen i begynnelsen av spillet erstattes etter hvert av at Oskar reflekterer rundt sannsynlige måter han kan komme til å bli lurt på.

8.3.2 Sammenlikninger og kommentarer

I iPad-spillet *The Moron Test* har artefaktens utforming, bildemodaliten og skriftmodaliteten en opplagt viktig rolle med tanke på å kunne utfordre spilleren. Siden det å trykke på skjermen er en viktig del av spillhandlingen, kan spillet ikke realiseres på eksempelvis en PC-skjerm. I dette tilfellet blir det altså svært tydelig at selve iPad-teknologien og kunnskaper om den er en viktig forutsetning for bruksmåten og det å kunne sette seg selv på prøve.

Til tross for at spillet tilbyr en utforskning av teknologi og tekstelementer på en humoristisk måte, er det forbundet riktige og feil svar med trykkingen. Spilleren skal altså etter en del prøving og feiling ideelt sett følge den leseveien som spillet legger opp til. I så måte har dette spillet en tydelig parallell til de leseveiene i materialet der det tekstlige forløpet er fastlagt på forhånd, slik som for eksempel *Lesevei 2 (C): Å opprette en spillfigur* og *Lesevei 3 (C): Å så og høste hvete.*

Til tross for de opplagte likhetene i struktur mellom *The Moron Test* og de første spilloppgavene i *Oloko*, er *Oloko* et spill som Oskar sier han har vokst fra. Trolig er det overraskelseseffekten som fascinerer Oskar i *The Moron Test*. Det er derfor også sannsynlig at også dette spillet blir uinteressant når den korrekte leseveien er fullført. Motivasjonen for å sette seg selv på prøve, kan altså svekkes dersom oppgavene blir for enkle, og dette kan også være grunnen til at Oskar er pådriver i den kreative utforskningen av oversetterfunksjonen på *Oloko* slik vi har sett i *Lesevei 1 (C).*

Oppsummert kan vi si at det å sette seg selv på prøve både er forbundet med å utforske nye tekstlige landskaper og å løse oppgaver på et mestringsnivå som verken er for vanskelig eller for lett. Utforskningen er ikke nødvendigvis koblet til innholdsaspektet i en tekst, men det å sette seg selv på prøve kan også innebære å lære å beherske teknologien i seg selv, noe som nettopp iPad-applikasjonen *The Moron Test* spiller på. Dersom både det tekstlige innholdet og teknologien oppleves som uinteressant eller for enkelt fra barnas side, kan det å sette seg selv på prøve innebære at barnet finner nye og kreative måter å ta i bruk tekstene og teknologien på. I *Lesevei 1(C): Å utforske oversetterfunksjonen* setter Eline, Oskar og Sander seg selv på prøve på denne måten.

8.4 Funksjon 3: Å få tilgang til den ungdommelige og voksne tekstkulturen

Det å lese og skrive er en måte å få tilgang til og innsikt i tekster og sjangre som barna forbinder med det å være ungdom eller voksen. Eksempler på slike sjangre og tekster i datamaterialet kan eksempelvis være e-post, slik vi finner i spillet *Oloko* eller vitenskapelige rapporter slik vi finner i spillet *Ikariam*. Funksjon 3, som jeg drøfter i denne delen, kan dermed være nyttig for barna med tanke på å få kunnskap om mulige *fremtidige* identiteter og lese- og skriveroller. Flere av de tekstene som de åtte barna bruker, kan dessuten ses på som øvelser i det å løse samfunnsmessige og hverdagslige relevante oppgaver som å administrere en by, bygge ting eller gjøre innkjøp. Det innebærer at barna gjennom å bruke tekster, kan tre inn i rollen som voksne og få mulighet til å bruke tekster på samme måte som en voksen kunne ha gjort.

Som diskutert i kapittel 1, mener jeg at barns tekstkultur ikke begrenser seg til tekster voksne ofte anser som barnlige slik som for eksempel spill, tegneserier og bildebøker. Når jeg her likevel regner med en voksen og ungdommelig tekstkultur tar jeg i betraktning at visse tekster og sjangre er typisk i for eksempel yrkesliv. Jeg tar også i betraktning at det å delta i bestemte sosiale medier, slik som *Facebook*, foregår hyppigere blant ungdom enn yngre barn, noe barna i studien selv påpeker.

Et interessant poeng i denne forbindelse er at barna under intervjuene snakker en del om tekster de *ikke* bruker. Det er særlig *Facebook* og *YouTube* som nevnes i denne sammenhengen. Særlig Sander, Eline og Oskar har sterke meninger om at *YouTube* ikke er bra for barn, og de begrunner dette med at de har funnet en blodig versjon av Super Mario der. Ingen av barna har på dette tidspunktet egen *Facebook*-konto. Jørgen forteller også at han kjenner til Medietilsynets aldersanbefaling for bruk av *Facebook* som er 13 år.

I spillet *MovieStarPlanet* «trenes» barna i den voksne vurderingskulturen slik vi finner den på nettopp *YouTube* og *Facebook*, noe som er særlig tydelig i *Lesevei 1(A): Å lage og vurdere en film.* I denne leseveien lager Kaisa og Nathalie en film som de legger ut omtrent på samme måte som man ville lagt ut en film på *YouTube*. Dette spillet gir dem også erfaring med å vurdere og like andres filmer eller spillfigurer. Til tross for at det er tekstlige territorier på nettet som barna forteller at er forbudte eller skumle, får de altså likevel erfaringer med tekstlige være- og handlemåter forbundet med disse områdene.

De tekstene som de åtte barna bruker på Internett er, som nevnt innledningsvis i dette kapitle, forbundet med hverdagslivet utenfor nettet og konkrete aktiviteter som barna deltar i

der. De nett-tekstene som barna bruker kan imidlertid også fungere som en inngang til Internett «i seg selv». Med dette mener jeg at flere av spillene fungerer som internettverdener i miniatyr der det er mulighet for å delta i typiske nettaktiviteter som å blogge, chatte, like og sende meldinger. Et svært tydelig eksempel på en slik miniatyr-nettverden er spillet *MovieStarPlanet* (se pkt. 5.2.1). Svært mange av tekstene barna bruker iscenesetter dessuten det å kjøpe eller selge varer, og i så måte får barna øvelse i det å disponere penger. Dette gjelder flere av de spillene som barna nevner og bruker, slik som *MovieStarPlanet, Pengeby, Oloko, Stardoll, Ikariam* og *Hattrick.*

Funksjon 3: *Å få tilgang til den ungdommelige og voksne tekstkulturen* kan delvis kobles til funksjon 1: *Å bli ekspert på et område av personlig interesse og funksjon* 4: *Å synliggjøre identitet*. Eksempelvis kan tekstene barna bruker, være forbundet med å opptre i ulike yrker, noe som også kan innebære en ekspertrolle. Som vi allerede har sett, bruker Jørgen ulike tekster som er karakteristiske for fotballmanagerrollen. Et annet eksempel på at disse tre funksjonene er nært forbundet, er Oskars bruk av iPad-applikasjonen *The Scale of Universe 2*. Denne applikasjonen gir mulighet for å utforske verdensrommet, blant annet gjennom å nærstudere planeter gjennom å zoome inn på enkeltdetaljer. Det at denne applikasjonen både kan kobles til Oskars rolle som ekspert (funksjon 1), måten han ser seg selv på (funksjon 4) og en mer voksen tekstkultur (funksjon 3), uttrykker han slik:

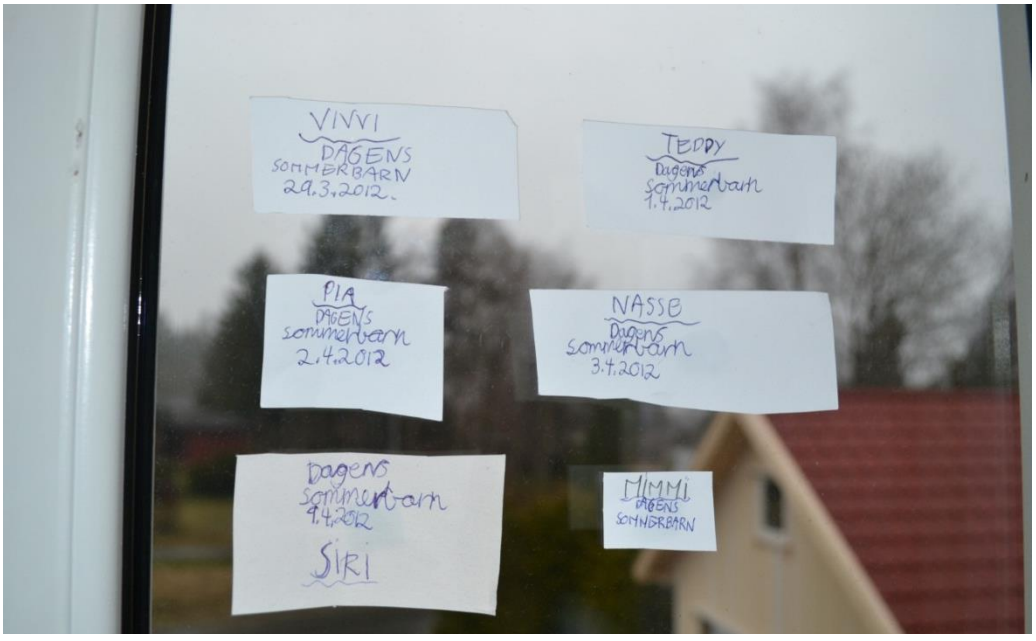
> O: Ja, voksne bruker datamaskin mest til å jobbe. Og barn spiller mest. Men jeg liker best sånne vitenskapsspill og oppgraderingsspill.
> M: Ja. Ja.
> O: Det synes jeg er kult. For eksempel *The Scale of Universe 2*, der kan man zoome helt ned til den minste ting, akkurat som atomer eller kvarker. Da kan man zoome helt ut til Andromedagalaksen eller noe sånt. Som du skjønner kan jeg mye om verdensrommet.

Som vi ser av det første utsagnet til Oskar, sier han at han, i motsetning til andre barn, er interessert i vitenskapelige spill. I så måte er tekstbruken et uttrykk for Oskars særegne identitet, og den er tettere koblet til måten voksne bruker tekst på. Han kobler også denne identiteten til egen ekspertkompetanse ved å si at han kan mye om det emnet han er opptatt av.

Et annet eksempel på tekstbruk forbundet med det å være i en voksen rolle, er når Nathalie etter mønster fra praksiser hun kjenner fra skolen, lager tekster som forbindes med å være matematikklærer.

8.4.1 Nathalies tekstproduksjon etter voksne mønstre

Figur 46 Nathalies tavle og matematikkbøker



Figur 47 Nathalies lapper

Nathalies literacy er i større grad enn hos de andre barna knyttet til papirmediet og til skolekulturen. Selv om også Nathalie, i likhet med venninnen Kaisa, forholder seg til populærkulturens tekster og spill som *MovieStarPlanet*, er det altså ikke denne tekstbruken som fremstår som mest dominerende hos henne. Under hjemmebesøket forteller Nathalie at hun liker å spille nettspillet *Pengeby*. Dette er et spill som hun har erfaring med fra skolen, og som hun har fått lov til å spille i matematikktimene. Hun liker dessuten å spille spill som går ut på å innrede rom og lage mat.

Nathalies lek utenfor nettet handler om å tre inn i en lærerrolle. Under hjemmebesøket viser Nathalie meg en tavle som er plassert i loftstue-rommet som ligger rett ved siden av hennes eget rom. Under tavla ligger det også pennal og kritt, og dessuten en bunke med tre matematikk-bøker, tre *Leseløve*-bøker og fire notatbøker i ulik størrelse. Nathalie forteller meg at det er her skole-leken hennes foregår (se figur 46). Nathalie bruker særlig fjorårets matematikk-bøker i leken, men hun forteller også at hun lager egne oppgaver til de fiktive elevene sine. Hun bruker dessuten notatbøkene til å skrive om elevene, og hun har blant annet laget en egen meldingsbok og en egen karakterbok.

Et eksempel på måten Nathalie skriver på i rollen som lærer, er lappene som vises i figur 47. Nathalie forteller meg at dette er lapper hun har laget mens hun har lekt skole. Lappene er altså tekster som Nathalie har hengt opp for å fremheve de elevene hun leker at hun har. Samtlige lapper er klippet som små, hvite firkanter og har skriften «Dagens sommerbarn». Alle lappene inneholder et navn. Dessuten inneholder alle lappene, med unntak av den ene, en dato. Eksempelvis har Nathalie skrevet «Vivvi. Dagens sommerbarn 29.3 2012» på en av lappene, mens en annen har fått skriften «Teddy. Dagens sommerbarn.1.4.2012». Lappene er trolig skrevet med utgangspunkt i tekster Nathalie har sett i skolesammenheng, og som fremhever enkeltelever som for eksempel har bursdag eller som er ordenselever.

Lappene er plassert på soveromsvinduet til Nathalie, og lappene likner hverandre både med tanke på utforming og innhold. Plasseringen av lappene minner om måten man kan henge opp lapper på en oppslagstavle, og i leken er det nok nettopp meningen at de skal synes godt. Både måten å lage matematikkoppgaver på, og måten å skrive og henge opp lapper på, gjør at Nathalie får trening i å skrive i rollen som voksen lærer. I så måte står denne formen for bruk av tekst i kontrast til oppgaveløsingen som Nathalie må foreta i spillet *Pengeby*. Elevrollen Nathalie inntar i det virtuelle rommet i *Pengeby* erstattes med andre ord av lærerrollen i leken i det fysiske rommet.

8.4.2 Sammenlikninger og kommentarer

I likhet med Eline som lager scrapbook etter mønster fra moren, lager Nathalie utgangspunkt i tekster hun forbinder med det å være i en voksenrolle. Mens Elines scrapbook viser frem det å delta i familiære begivenheter, synliggjør Nathalies lapper det å delta i begivenheter på skolen. I Nathalies skolelek er både skrift og tall viktige modaliteter for å skape mening. Lappene Nathalie har laget, skiller seg derfor fra de visuelt pregede tekstene som både, Kaisa og Eline produserer innenfor det jeg har kalt en kommersielt orientert tekstpraksis (se kapittel 6) og en hjemlig orienterte tekstpraksis (se kapittel 7). Dette kan også vitne om at skolekulturen, slik Nathalie opplever den, i mindre grad er preget av bildemodaliteten.

Det å få innsikt i og beherske tekster som knyttes til det å være ungdom eller voksen kan drive barna til både å skape og lese tekster. Under intervjuene uttrykker også barna selv at det eldre barn driver med, fremstår som tekstlig interessant. I flere av de spillene barna bruker, legges det dessuten opp til at barna skal delta i teksthendelser der sjangre som gjerne forbindes med yrkesliv er sentrale. Det å få innsikt i hva andre driver med, er ikke bare et uttrykk for nysgjerrighet for hva som rører seg i jevnalderkulturen. Tekstbruken kan også sies å være en inngangsbillett til en mer ungdommelig og voksen tekstvirkelighet. Funksjon 3 kan dermed også sies å ha betydning med tanke på å få innsikt og øvelse i mulige fremtidige identiteter.

Barna selv kan i noen tilfeller uttrykke en ambivalens knyttet til funksjon 3. På den ene siden fremstår for eksempel både *You Tube* og *Faceboo*k som attraktive nettsteder. På den andre siden ser barna selv risikoer ved å ferdes på disse og liknende sider, der de ikke nødvendigvis har kontroll over hva de kan komme over. Denne funksjonen kan dermed representere barnas literacy som deltakelse i et slags tekstlig grenseland mellom ulike tekstkulturer, der de ukjente tekstkulturene både kan være tiltalende og skremmende.

8.5 Funksjon 4: Å synliggjøre identitet

I dag formes identitet ikke bare i samspill med personer man kjenner personlig. Et trekk ved den senmoderne identitetsdannelsen er at den i større grad enn tidligere formes gjennom massemediene. Slik får også mediene betydning for hva det vil si å være barn (se for eksempel Ito mfl. 2010; Livingstone 2011; Marsh red. 2005). Identitetskonstruksjon kan også ha å gjøre med måter barn selv velger å fremstille seg på i mediene (se f.eks. Schwebs 2008),

og roller og væremåter som bestemte tekster legger opp til (se f.eks. Björkvall 2003).

I mitt eget datamateriale synliggjøres identitet på tre ulike måter: gjennom hvilke tekster som fremheves av barna i samtaler og i tekstmiljøet, gjennom hvilke tekster som barna fremhever som ikke-gyldige i egen tekstkultur og gjennom sosiale nettverk og måten barna bruker tekster til å dyrke vennskap på. I *Lesevei 2 (A): Å miste en bestevenn* har vi sett et eksempel på hvordan den sosiale identiteten har sammenheng med hvem man er venn med, eller ikke ønsker å være venn med, i spillet *MovieStarPlanet.* Funksjon 4 er dermed tett forbundet med funksjon 5, og identitetskonstruksjon vis-à-vis vennskap drøftes derfor spesifikt i pkt. 8.6.

Barna i studien uttrykker altså identitet gjennom hvilke tekster og tekstlige interesser de selv fremhever i intervjuene. Synliggjøring av egen identitet kommer også frem i måten tekstmiljøet er organisert på, og hvilke tekster som er fremhevet der. Flere av barna har hengt opp plakater, tegninger og fotografier i hjemmet, og disse tekstene vitner eksempelvis om hvilke interesser barna har, hvem de omgås, hvem de liker og hvor de har vært på ferie. Det at de fleste av disse tekstene er plassert i øyehøyde på veggen eller på inngangsdøra, kan tyde på at de er ment å skulle bli lagt merke til av besøkende. Jeg mener derfor at tekstene må forstås som mer enn bare pynt. Som fysiske artefakter kan tekstene ha liknende funksjoner som interiør, leker, musikkinstrumenter eller andre objekter som markerer tilhørighet, livsstil og interesser.

Barnas tekstmiljø preges også av de voksnes tekster. Hjemme hos Eline, Oskar og Nathalie har de voksne plassert sine egne barnebøker i barnas bokhyller. De voksnes plassering av tekster på barnerommet kan nok si mer om hva slags identitet de voksne forbinder med, og kanskje også ønsker, for barna sine, enn hva slags identitet barna selv har ønske om å uttrykke. De foreldre-plasserte tekstene er gjerne koblet til barnas ikke-identitet, altså hvem de ikke ønsker å være. Som beskrevet i kapittel 3, er barna selv opptatt av at jeg ikke skal ta bilder av tekster som de ikke bruker eller er interessert i. Det er nettopp de foreldre-plasserte tekstene som nevnes i denne sammenhengen. Et annet tydelig eksempel på det å ta avstand fra bestemte tekster, er når Oskar og Sander i et tilfelle ikke vil prate om *Lego Friends* fordi de forbinder det med jenter. Under denne samtalen oppdager likevel Oskar og Eline at Sander kjenner godt til miljøet i *Lego Friends*-byen som heter Heart Lake City, noe som skaper stor latter blant barna.

Tekster kan også være knyttet til aldersspesifikk identitet. Et tydelig eksempel på dette er at tekster kan gå i arv mellom barn på liknende måter som barn kan arve klesplagg eller leker av hverandre. Kaisa forteller eksempelvis at hun gir bort plakatene sine til lillesøsteren

når hun er lei av dem selv. Et annet eksempel er at Eline forteller at hun liker å spille *Oloko,* som er et nettsted storebroren har vokst fra, men som hun har fått kjennskap til gjennom ham.

I det følgende viser jeg hvordan tekstmiljøet kan være et uttrykk for barnas identitet, ved at jeg tar for meg tekstene på veggen på barnerommet til Sander.

8.5.1 Identitetskonstruksjon på veggen til Sander

Figur 48 Tekster på veggen til Sander

Sander har i likhet med Kaisa et mangfold av tekster på veggene. På samme måte som Kaisa har hengt opp tekster som handler om personer hun ser opp til eller liker (se pkt. 5.1.2), har også Sander valgt ut tekster som på ulike måter speiler hvem han er eller hva han identifiserer seg med. På veggen tvers overfor senga til Sander henger det en tegning av en spillfigur, et dåpsbroderi og forskjellige *Masters of Spinjitzu*-merker. Tegningen og dåpsbroderiet er hengt opp rett ved siden av hverandre, og *Masters of Spinjitzu*-merkene er plassert under de to andre tekstene. Sander forteller at det er han som har laget tegningen, og at dåpsbroderiet er laget av bestemoren.

Tegningen som Sander har laget, fremstiller spillfiguren Rayman. Spillet *Rayman* handler om Rayman som kjemper mot den onde André. André er et insektsliknende kryp, en såkalt «svart lum», som forsøker å overta Raymans verden. Tegningen av Rayman som Sander har laget, har klar referanse til spillhandlingene i spillet, og den viser frem spillfiguren Rayman i kamp. André-figuren overlappes delvis av en snakkeboble med skriften «Nei». En prikkete linje på tegningen fungerer som vektor og markerer handlingene Rayman retter mot André. Sander har skrevet «CÆÆN, BAAN, BOOM» med store blokkbokstaver rett under den prikkete linjen og uttrykker gjennom dette de tenkte lydene fra våpenet til Rayman. Bildehandlingen som tegningen viser frem, kan sies å være å vinne og å overgi seg i kamp.

På tegningen har Sander fremhevet Rayman ved hjelp av farger, stor størrelse og sentral plassering i bildet. Tegningen kan gjennom dette fortelle hvilken av de to figurene som Sander selv identifiserer seg med, ønsker sosial kontakt med og opplever som den viktigste. Det er dessuten interessant at Sander har fremstilt Rayman som om han *både* er i handling og i sosial kontakt med bildebetrakteren på samme tid. Raymans armbevegelse og nese tyder på at figuren er vendt mot André, mens plasseringen av beina og blikket og logoen på Raymans klesplagg vitner om at Rayman også er tegnet forfra. Raymans blikk rettes direkte mot den som eventuelt betrakter tegningen. Det skapes med andre ord en sosial kontakt mellom bildebetrakteren og Rayman. Slik klarer Sander å få frem en kompleksitet i fremstillingen av Rayman. Rayman er både en heltefigur som lar seg observere i modige kamphandlinger og en mulig alliert man kan være i sosial kontakt med.

Under tegningen av Rayman og André henger det et *Masters of Spinjitzu*-klistremerke. Sander har også hengt opp fire runde kort der *Masters of Spinjitzu*-figurene Zane, Cole, Jay og Kay er avbildet i ulike kamphandlinger. *Masters of Spinjitzu* er legofigurer av typen *Lego Ninjago*, og denne typen lego referer både Oskar og Sander til under intervjuene. Interessen for lego er altså noe de to kameratene deler. I så måte kan figurene også representere hvem Sander er i vennskapet med Oskar.

Klistremerket som Sander har festet på veggen, viser frem fire *Masters of Spinjitzu*-figurer. Samtlige figurer har blikket rettet mot seeren, og de har klær i ulike farger. Figurene i ytterkant holder i hvert sitt våpen. Figurene har ellers lik visuell fremtoning ved at de har kapper som dekker hodet og overkroppen. Middelavstanden og blikk-kontakten med seeren indikerer et krav, og gjør at man som bildebetrakter går inn i rollen som samtalepartner eller alliert. I så måte legges det opp til en liknende sosial kontakt og identifikasjon med lego-heltene som med Rayman på Sanders tegning.

Når det gjelder dåpsbroderiet, kan det synes som om Sander har hengt opp dette i

etterkant av at han har festet klistremerket på veggen, fordi broderiet delvis overlapper klistremerket. Dåpsbroderiet skiller seg dermed ut fordi det er innrammet og henger foran en av de andre tekstene, men det skiller seg også ut innholdsmessig. Det broderte bilder viser frem en baby i hvite klær som holder rundt en blå bamse. På broderiet er Sanders navn brodert med blå, store bokstaver øverst i midten av det broderte bildet. På hver side av navnet er det brodert inn Sanders fødselsvekt og fødselslengde, og rett under navnet er fødselsdatoen plassert.[83] Klokkeslettet Sander ble født, er brodert inn nederst i venstre hjørne. Middelavstand gjør at man som betrakter går inn i rollen som en som holder rundt babyen eller en som ser på den på nært hold. Dåpsbroderiet viser altså frem rollen som foreldre eller voksenpersoner. I så måte skiller betrakterrollen i dåpsbroderiet seg tydelig fra betrakterrollen i Sanders tegning og i fremstillingen av lego-figurene.

Til tross for ulikhetene mellom dåpsbroderiet og de andre tekstene på veggen til Sander, inngår tekstene i fellesskap fordi de er hengt opp på samme plass. Samlet sett gir tekstene et inntrykk av hvem Sander er, hvilke interesser han har, hvilke spillfigurer og spillhandlinger han identifiserer seg med og hvordan han var som nyfødt baby. Videre gir tekstene inntrykk av kvaliteter og egenskaper Sander setter seg selv i forbindelse med, og hvilke kvaliteter og egenskaper andre forbinder med Sander.

8.5.2 Sammenlikninger og kommentarer

Sander er ikke den eneste av barna som har egne tegninger hengende på barnerommet. Tegningen av Rayman på veggen til Sander har også en tydelig parallell til Kaisas tegning på *Top Model*-mønsterarket (se pkt. 5.3). I likhet med Kaisa har nemlig Sander tegnet med utgangspunkt i spillfigurer han er kjent med. Mens Kaisas tegning viser frem måter å se ut på og være på, viser imidlertid Sanders tegning frem det å utføre aktiviteter. Identitet er altså i Kaisas tilfelle forbundet med å se ut og være på bestemte måter, mens det i Sanders tilfelle er forbundet med å oppføre seg og handle på bestemte måter og å være en med-alliert.

Dåpsbroderiet på veggen til Sander har også en interessant parallell til noen av Kaisas tekster. Jeg vil påstå at dette bildet har likhetstrekk med utklippene på Kaisas dør med tanke på den visuelle organiseringen fordi den som ser på bildet, settes inn i en betraktende og vurderende rolle i møte med personen på bildet. Fordi babyens blikk ikke retter seg mot den

[83] Disse detaljene er fjernet fra broderiet av hensyn til barnets anonymitet.

som ser på bildet, og babyen heller ikke utfører noen aktive handlinger, kan vi si at bildet først og fremst inviterer til å betrakte og observerer barnet.

I dåpsbroderiet er babyen et symbol for Sander selv, og på denne måten kan bildet si noe om hvem Sander *er.* Når det gjelder dåpsbroderiet, er det imidlertid lite sannsynlig at Sander identifiserer seg med den voksenkonstruerte seeren slik som Kaisa gjør når hun vurderer estetiske elementer i bildene ved for eksempel å skrive «søt» eller tegne hjerter. Det er større sannsynlighet for at han identifiserer seg med betrakterrollen i *Masters of Spinjitzu*-klistremerket og i tegningen av Rayman.

For å oppsummere denne delen kan vi si at identitet er synliggjort gjennom hva som er fremtredende i tekstmiljøet. Samtidig kommer identitet til uttrykk gjennom hvilke handlinger eller prosesstyper barna forbinder seg selv med. Disse handlingene viser også barna frem når de for eksempel lager egne tegninger slik som Kaisa og Sander gjør. Barna markerer også en ikke-identitet ved å ta avstand fra bestemte tekster, og det er gjerne de foreldre-plasserte tekstene i tekstmiljøet som nevnes i denne sammenhengen. De tekstene barna anser som relevante for egen identitet, kan dermed stå i sterk kontrast til de tekstene de voksne ser som relevante for barnas identitet.

8.6 Funksjon 5: Å dyrke vennskap

Barns bruk av tekster på fritiden må også forstås som en måte å dyrke vennskap på. Literacyens sosiale funksjon har hos Ito mfl. (2010) fått betegnelsen «hanging out». Det at bestemte tekster har en tydelig sosial funksjon, slik som for eksempel *MovieStarPlanet* har, betyr ikke at denne type tekster er de eneste tekstene som brukes for å opprettholde vennskap. Som nevnt i pkt. 8.2, opprettholdes vennskapet mellom Oskar og Sander blant annet av at de er eksperter på ulik teknologi og spillfigurer. Oskar og Sander bruker med andre ord også vennskapet til å utveksle tekstlige og teknologiske erfaringer. Literacy som en måte å dyrke vennskap på, har derfor også å gjøre med fellesskapet omkring bestemte tekster og teknologier, og ikke bare trekk ved tekstene i seg selv.

I datamaterialet fins det også eksempler på at tekster brukes for å dyrke vennskap mellom søsken. Søskenparet Even og Susanne bruker for eksempel nettstedene *Ikariam* og *Roblox* i fellesskap. I samtale med disse barna kommer det frem at det særlig er Even som innvier Susanne i sine måter å bruke disse tekstene på. Også Eline er inne på dette når hun

forteller om *Oloko,* og at hun har fått tilgang til dette spillet gjennom storebroren.

Literacy som vennskapsdyrking er også fremtredende i tilfeller der barna gjør det vi kan kalle «tekstlige gester» for hverandre. Et eksempel på dette finner vi i *Lesevei 1(A): Å lage og vurdere en film*. I denne leseveien har vi sett at Kaisa både lager og vurderer en film for venninnen Nathalie, slik at Nathalie får flere poeng i spillet. Kaisa forteller som nevnt tidligere, at hun gir bort tekster til lillesøsteren når hun er lei av dem selv. I slike tilfeller kan altså teksten betraktes som en type gave eller arv.

Det å kjenne til bestemte tekster kan også ha betydning for det å være en del av fellesskapet i jevnalderkulturen, noe særlig Eline vektlegger i intervjuene. Ved flere anledninger nevner hun tekster som andre barn bruker, og hun forteller at hun også gjerne ser på når storebroren Sander og kameraten hans Oskar spiller spill. I *Lesevei 1 (C): Å utforske oversetterfunksjonen* har vi sett at disse barna finner en felles måte å bruke tekst på til tross for ulike erfaringer og interesser. I dette eksempelet er det mye latter, noe som tydeliggjør at tekstbruken ikke bare handler om utforskning, men også det å ha det gøy sammen.

Vennskap gis også betydning i flere av de tekstene barna bruker. I analysen av *MovieStarPlanet* har vi sett hvordan det sosiale nettverket konstrueres som både attraktivt og nødvendig for at spilleren skal kunne høyne spillnivå. Også i andre tekster som barna omgås, fremstilles vennskap som noe betydningsfullt. Et eksempel på dette finner vi i Susannes *Lego Friends*-brosjyre som analyseres nedenfor. Vennskapskonstruksjonen kan, som vi skal se, likevel stå i kontrast til måten barna selv dyrker vennskap på.

8.6.1 Vennskapskonstruksjon i Susannes Lego Friends-brosjyre

Figur 49 Susannes Lego Friends-brosjyre

På skrivepulten til Susanne ligger det flere *Lego Friends*-brosjyrer sammen med blant annet tegnesaker og to postkort. Den øverste brosjyren (se figur 49) viser fem jentefigurer som holder rundt hverandre og har blikket vendt mot leseren. Jentefigurene er fremskutte ved at de er plassert sentralt på brosjyrens forside og opptar mer plass enn de øvrige tekstelementene. Siden figurene er stillestående og det ikke kobles noen materielle prosesser til dem, opplever vi det som om de viser seg frem. Samtidig skapes det sosial kontakt med leseren ved hjelp av figurenes blikk. Det konstrueres dermed et fellesskap med leseren på samme måte som vi har sett på Kaisas tegning (pkt. 5.3), på Sanders tegning (pkt. 8.5.1) og på klistremerket Sander har hengt opp på veggen (pkt. 8.5.1).

Det konstrueres imidlertid ikke bare et sosialt fellesskap mellom lego-figurene og leseren av brosjyren. Også mellom de fem avbildede figurene skapes det sosial samhørighet. Fellesskapet mellom jentene understrekes ved hjelp av ordet «Friends» som er plassert rett over dem. Figurene er i tillegg plassert tett inntil hverandre, og de holder armene rundt hverandre. Fordi leseren oppfordres til sosial kontakt med figurene, kan vi si at brosjyren også inviterer leseren inn i figurenes jentefellesskap. Fellesskapet med leseren understøttes også av middelavstanden, og leseren får rollen som en likeverdig. De fem figurene har ulik påkledning og hårfarge, noe som gir signaler om at ulike personlighetstyper kan få innpass i fellesskapet.

Tekstens bakgrunn viser frem en park i en storby. Denne bakgrunnen kan symbolisere et lekeområde eller et sted å være sammen med venner. Til tross for at bakgrunnen med høyhusene har likheter med for eksempel bakgrunnen i *Stardoll* og *MovieStarPlanet*, er ikke bygningene på *Lego Friends*-brosjyren utstyrt med spesielle kjennetegn som kobler dem direkte til for eksempel et filmproduksjonssentrum slik som i *MovieStarPlanet*. Brosjyren forteller oss dermed at leken med lego kan foregå hvor som helst.

Brosjyrens forside inneholder utover dette et felt nederst i venstre hjørne som er rammet inn med blått. Dette feltet har skriften «Konkurranse. Vinn en Lego-Friends festpakke til deg selv og 15 venner». Ved å gi bort en slik festpakke kan leseren kanskje oppnå både status og popularitet i vennekretsen. Det å vinne lego-produkter vil med andre ord føre til at barnet kan få sine egne lego-venner. I så måte forteller brosjyren oss at det jentefellesskapet som skapes i brosjyren, også er mulig å realisere *utenfor* teksten. I brosjyren legges det opp til at vennskapet mellom det vinnende barnet og de 15 gavemottakerne skal sammenholdes av nettopp *Lego Friends*-produktet. I teksten ligger det derfor også et skjult premiss om at det å leke med lego, er av nødvendighet for å få innpass i det jentefellesskapet som brosjyren konstruerer.

8.6.2 Sammenlikninger og kommentarer

Som påpekt i pkt. 8.6, er det å dele felles tekstlige opplevelser, å gjøre tekstlige gester for hverandre og å dele ekspertkompetanse av betydning for barnas vennskap. Et eksempel på et slikt vennskap er vennskapet mellom Sander og Oskar. Vennskap har også å gjøre med å knytte tekstlige bånd søsken imellom. *Lego Friends*-brosjyrens skjulte implisitte premiss om å dele felles interesser er altså noe som sammenfaller med måter vennskap opprettholdes på i barnekulturen. Likevel skal vi se at den tekstlige fremstillingen av vennskap i brosjyren delvis står i kontrast til vennskap slik det fortoner seg utenfor skjermen.

I *Lego Friends*-brosjyren må man ha 15 venner man kan dele lego-produkter med dersom man vinner. Dette er opplagt en markedsføringsstrategi fra Legos side. Det er likevel en tydelig parallell mellom brosjyrens måte å konstruere vennskap på og spillet *MovieStarPlanets* måte å konstruere vennskap på. Også i *MovieStarPlanet* må man ha et bestemt antall venner for å høyne nivå i spillet. Ingen av barna i studien nevner imidlertid at *antall* venner er av betydning for å opprettholde vennskap. Det er imidlertid av betydning

hvem man er venn med, noe som kommer tydeligst til uttrykk hos Kaisa som ikke vil være venn med en som kaller spillfiguren sin for Kurt Nilsen (se pkt. 5.2.4).

I både *Lego Friends*-brosjyren og *MovieStarPlanet* legges det opp til konkurranse mellom barn. Når det gjelder måter barna selv bruker tekster til å utøve vennskap på, er det mye som tyder på at konkurransefaktoren likevel ikke er så sentral. Det ser heller ut til at det å hjelpe hverandre med å skaffe poeng, lære hverandre nye strategier, utforske sammen og dele ekspertkompetanse er viktigere for barna enn det å konkurrere mot hverandre.

8.7 Noen oppsummerende betraktninger

I dette kapitlet har jeg undersøkt literacyens funksjoner i barnas hverdag. Analysene i dette kapitlet gir en oversikt over fellestrekk ved barnas måte å bruke tekster på, og de er derfor også et supplement til de tre foregående analysekapitlene der jeg har analysert teksthendelser i Kaisas, Evens og Elines hverdag. Jeg vil her komme med noen oppsummerende betraktninger angående literacyens fem funksjoner.

Når det gjelder funksjon 1: *å bli ekspert på emner som er av personlig interesse* er det å interagere med tekstene helt avgjørende for å skape mening, og for å lære seg et spesialisert språk knyttet til ekspertrollen. I de foregående kapitlene har vi sett at det spesialiserte språket i *Ikariam* innebærer terminologi som angår romertiden, mens det spesialiserte språket i *MovieStarPlanet* er koblet til mote. I sistnevnte spill er det spesialiserte språket også preget av engelskspråklig terminologi. Det er imidlertid et svært viktig poeng at det spesialiserte språket *ikke* bare er knyttet til skriftmodaliteten. Det spesialiserte språket er også på avgjørende måter koblet til bildemodaliteten og hva slags ideasjonell mening bildene uttrykker sammen med skriften. Analysene i dette kapitlet understøtter også dette. For Jørgen spiller dessuten tallmodaliteten en sentral rolle med tanke på utviklingen av det spesialiserte språket knyttet til managerrollen.

Literacyens funksjoner i barnas hverdag har en hybrid karakter. Det betyr at det å lese og skrive i hverdagen kan være betydningsfullt for barna på flere ulike måter samtidig. Det å henge opp en tekst på veggen kan være en måte å uttrykke egen identitet på. Samtidig kan det være en måte å vise frem interesser som man deler med venner, og i noen tilfeller er også disse interessene koblet til det området barnet utvikler ekspertkompetanse på. Analysene i dette kapitlet viser også at det er en kompleksitet knyttet til hva tekstene i seg selv uttrykker

med tanke på vennskap, og måten barna selv utøver vennskap på. I dette kapitlet har vi også sett at det å delta i teksthendelser kan være en inngangsbillett til tekstkulturer som forbindes med det å være voksen og ungdom. Likevel kan barna ha en ambivalent holdning knyttet til akkurat denne funksjonen.

Oppsummert vil jeg si at nettopp kompleksitet og mangfoldighet kan sies å være et kjennetegn for barnas tekstkultur. Kompleksiteten er ikke bare knyttet til sjangermangfoldet og tekstene i seg selv, men er også forbundet med måten artefakter håndteres på av barna. I tilknytning til funksjon 1: *Å bli ekspert på emner som er av personlig interesse* er eksempelvis det å tilegne seg måter å snakke på og å utvikle ekspertkompetanse på *på tvers* av medier og tekster avgjørende. Her vil også selve adaptasjonene av de handle- og væremåtene tekstene tilbyr, være av relevans. I tilknytning til funksjon 2: *Å sette seg selv på prøve* er det å beherske en bestemt teknologi vel så sentralt som det å tolke, forstå og adaptere innholdet. Når det gjelder å synliggjøre identitet, vil tekstene også være viktige som utstillingsobjekter i omgivelsene. Tekstene håndteres dermed av barna som tolkningsobjekter, som konkrete ting og som teknologi, men hva som fremstår som mest sentralt, vil variere med ulike situasjoner og funksjoner.

I det neste kapitlet beveger jeg meg fra teksthendelser i barnas hverdag til tekstpraksiser. Det innebærer at jeg drøfter de normene og verdiene som ligger til grunn for teksthendelsene i de åtte barnas hverdag. Det neste kapitlet tar med andre ord sikte på å systematisere den ovenfornevnte kompleksiteten.

9 Fra teksthendelser til tekstpraksiser – og fra funn til en forståelsesmodell

I dette kapitlet sammenfatter jeg analysene, og de ulike trekkene ved tekstene og barnas tekstbruk systematiseres. Som drøftet i de tre første analysekapitlene, er barnas måter å bruke tekst på i hovedsak orientert mot tre typer diskurser som legger bestemte premisser for deltakelse og handling. Disse tre tenke-, tale-, handlings- og væremåtene kaller jeg for *kommersielt orientert tekstpraksis* (tekstpraksis I), *vitenskaps- og samfunnsorientert tekstpraksis* (tekstpraksis II) og *hjemlig orientert tekstpraksis* (tekstpraksis III). Utover dette kan barna også tre ut av handle- og væremåter som tilbys innenfor tekstpraksis I-III, og de trer da inn i et metakommunikativt handlingsrom som jeg kaller *metakommunikativ tekstpraksis*.

I analysene i kapittel 5, 6 og 7 har vi sett hvordan Kaisa, Even og Eline forholder seg på ulike måter til tekster på og utenfor Internett. I dette kapitlet systematiserer jeg disse ulikhetene. Ulikhetene i måten disse barna forholder seg til tekst på kommer for det første til syne i *tekstmiljøet,* der tekster og andre artefakter preger barnas omgivelser på ulike måter. Ulikhetene kommer også til syne i måten det skapes multimodal mening på i tekstene, altså *trekk ved tekstene* i seg selv. Det er også ulikheter med tanke på måten barna forholder seg til tekstene på, og ulike *trekk ved tekstbruken* kommer til syne i måten barna deltar i, snakker om eller tar avstand til tekster på.

Til tross for at flere ulikheter med tanke på tekstmiljø, trekk ved tekstene og trekk ved tekstbruken, kan spores i det empiriske materialet, har de åtte barna som har deltatt i studien, også noen felles måter å bruke tekst på. Som vi har sett i kapittel 8, er barnas literacy sentrert rundt fem hovedfunksjoner. Det er med andre ord fem områder der det å bruke tekst generelt, og Internett spesielt, fremstår som særlig viktig for barna. Disse har jeg i kapittel 8 benevnt som *å bli ekspert på et emne av personlig interesse* (F.1), *å sette seg selv på prøve* (F.2), *å få tilgang til den ungdommelige og voksne tekstkulturen* (F.3), *å synliggjøre identitet* (F.4) og *å dyrke vennskap* (F.5).

På bakgrunn av innsiktene og analysefunnene i de fire foregående kapitlene, utformer jeg i dette kapitlet en overordnet modell som jeg kaller *Modell over barns tekstpraksiser på og utenfor Internett* (forkortet *BTI-modellen*). Denne modellen er en forståelsesmodell som skal vise hvilke tekstpraksiser (eller diskurser) som ligger til grunn for teksthendelser i barns hverdag. Modellen tar utover dette hensyn til at funksjon 1-5 gjennomsyrer barns tekstkultur

uavhengig av hvilken tekstpraksis et barn i hovedsak engasjerer seg i. Funksjonene kan imidlertid komme til uttrykk på ulike måter innenfor de ulike tekstpraksisene.

Avslutningsvis i dette kapitlet ser jeg BTI-modellen i en større sammenheng. For det første drøfter jeg hvordan spesialisert språk utvikles i barnas møte med de ulike tekstpraksisene. For det andre diskuterer jeg barns tekstkultur opp mot skolens tekstkulturer, og jeg peker ut noen mulige møtepunkter og hindre for brobygging. For det tredje tar jeg for meg fri og påtvungen literacy slik det kommer til syne i datamaterialet, og jeg drøfter dette opp mot begrepene *tilpassing* og *danning.*

9.1 Barns tekstpraksiser på og utenfor Internett

I innledningskapitlet definerte jeg barns tekstkultur som det overordnede tekstfellesskapet som barn deltar i. Jeg presiserte der at barns tekstkultur ikke begrenser seg til bestemte tekstlige sjangre som dataspill, bildebøker og tegneserier. Isteden regner jeg med alle de tekstene som barn anser som relevante i egen hverdagen, og som tilbyr dem måter å handle i verden på og gjøre den meningsfull. Oversikten over innsamlet datamaterialet i kapittel 4 (se figur 5), gir eksempler på tekster som i de åtte barna i studien ser på som gjeldende i den barnlige tekstkulturen de selv er deltakere i[84]. Disse tekstene mener jeg er representative for norske barns tekstkultur i den forstand at de kan vise et utsnitt av mangfoldet i denne tekstkulturen (se kapittel 3 for grundigere drøfting).

Innenfor barns tekstkultur mener jeg det finnes tydelige spor av ulike dominerende tekstpraksiser. Disse tekstpraksisene kan ses på som handlingsrom som tillater bestemte være- og handlemåter når barna deltar i teksthendelser i hverdagen. I analysene har vi sett eksempler på tekster og tekstbruk som er forbundet med den kommersielle kulturen. Denne formen for tekstpraksis kaller jeg *kommersielt orientert tekstpraksis* eller *tekstpraksis I.* Dette handlingsrommet mener jeg ligger til grunn for teksthendelser i Kaisas hverdag (se kapittel 5). Den andre dominerende tekstpraksisen kaller jeg for *vitenskaps- og samfunnsorientert tekstpraksis*. Denne formen for tekstpraksis kaller jeg *tekstpraksis II*, og den ligger til grunn for teksthendelser i Evens hverdag (se kapittel 6). Den tredje måten å delta i teksthendelser på, tar utgangspunkt i *en hjemlig orientert tekstpraksis*. Denne kaller jeg for *tekstpraksis III*, og

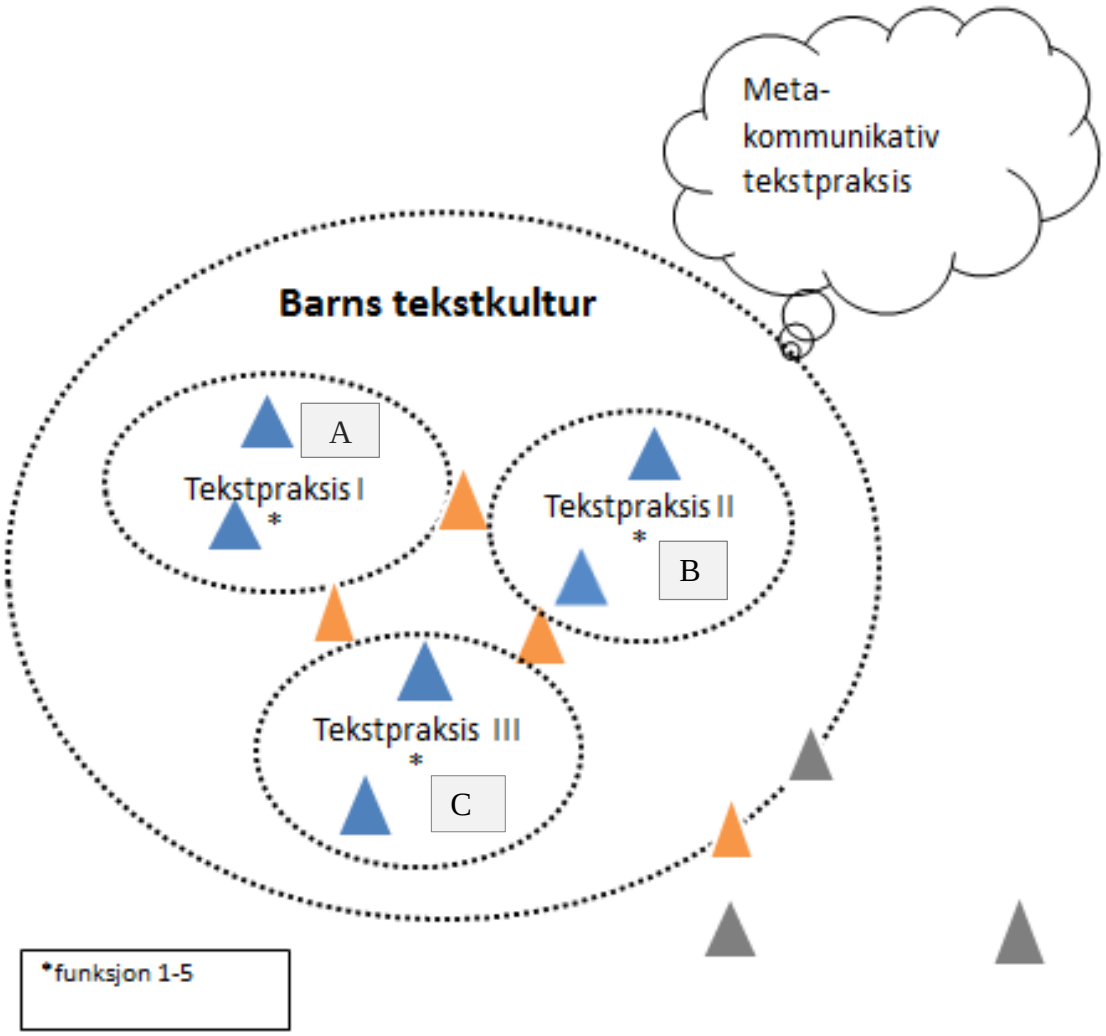
[84] Unntaket er det som jeg i figuren har kalt for «tekster på utstilling/tekster til lagring». Dette er tekster som barna fremhever som ugyldige i egen tekstkultur, nettopp fordi de er satt på utstilling og lagret av barnas foreldre.

den ligger til grunn for teksthendelser i Elines hverdag (se kapittel 7). Samtidig er det empirisk belegg for å snakke om et fjerde handlingsrom. I dette handlingsrommet forholder barna seg til tekst på måter der avstanden til de tre andre praksisene er viktig for å skape mening. Dette handlingsrommet kaller jeg for en *metakommunikativ tekstpraksis*, og i innledningen er denne måten å forholde seg til tekst på eksemplifisert gjennom Oskar, Eline og Sanders lek med oversetterfunksjonen i spillet *Oloko* (se pkt. 1).

Som drøftet i kapittel 2, kan teksthendelser betraktes metaforisk som toppen av et isfjell. Tekstpraksiser kan dermed forstås metaforisk som den usynlige delen av isfjellet, altså den delen av isfjellet som er plassert under vannflaten. Når jeg i avsnittet over skriver at tekstpraksiser «ligger til grunn for» bestemte måter å delta i teksthendelser på, er det en slik metaforisk tankegang jeg sikter til. Tekstpraksiser er altså ikke synlige på lik linje med deltakere og artefakter. Når jeg drøfter tekstpraksiser i dette kapitlet, er det for å synliggjøre de underliggende normene og verdiene som barna drar veksler på når de skriver, leser og snakker i hverdagen. I det følgende beveger jeg meg altså *under* vannoverflaten, for å ta metaforen helt ut. Jeg mener derfor det er viktig å understreke at de dykkebrillene jeg da tar på meg, innebærer et bestemt perspektiv på barns tekstkultur slik den fremstår under vann. Jeg gjør med andre ord en fortolkning.

Fairclough (2003, s. 214-215) definerer diskurser både som måter språk er gjensidig forbundet med andre elementer i det sosiale livet på, og som ulike måter å representere virkelighet på. Vi kan dermed si at de ulike tekstpraksisene som presenteres grundigere nedenfor, tilbyr tankesett og forståelsesformer som gjør det mulig for barna å forholde seg til og tenke om verden på ulike måter. Dette innebærer også at tekstpraksis I-III tilbyr tankesett og forståelsesformer forbundet med det å være barn. Fordi barna i de fleste tilfellene imøtekommer den ideasjonelle meningen, slik vi særlig har sett i analysene av de ulike leseveiene, bidrar de handlingsrommene som tekstpraksis I-III tilbyr, bokstavelig talt til å gjøre barna til barn. Gjennom å delta i teksthendelser lærer barna seg altså å snakke, skrive og lese på helt bestemte måter. De lærer med andre ord hvordan verden skal gripes, håndteres og forstås.

9.1.1 BTI-modellen



Figur 50 BTI-modellen

Modellen for barns tekstpraksiser på og utenfor Internett (heretter BTI-modellen, se figur 50) ser jeg på som et tenke-redskap som skal gjøre det mulig å reflektere over barns tekstpraksiser i den digitale og fritidsforankrede læringskulturen. BTI-modellen er altså ikke et forsøk på å beskrive virkeligheten eller barnas literacy per se. Isteden viser modellen frem et forenklet bilde av barnas deltakelse i ulike teksthendelser samt måten de håndterer artefakter på. Boblene I-III viser frem de tre dominerende og distinkte tekstpraksisene i barnekulturen: *kommersielt orientert tekstprakis* (I), *vitenskaps- og samfunnsorientert tekstpraksis* (II) og *hjemlig orientert tekstpraksis* (III). Tankeboblen som er plassert utenfor den ytterste sirkelen, har jeg kalt for *metakommunikativ tekstpraksis*. Tankeboblens plassering skal illustrere

hvordan deltakelse i denne formen for tekstpraksis krever en avstand til de dominerende tekstpraksisene i barnekulturen. Denne formen for tekstpraksis er ikke like fremtredende i datamaterialet, og jeg betrakter den dermed heller ikke som like dominerende som de andre hovedpraksisene. Likevel vil jeg påstå at den metakommunikative tekstpraksisen er særlig viktig med tanke på å utvikle kritisk tenkning, og denne måten å håndtere verden på gjennom bruk av tekst, betrakter jeg derfor også som en mulig vei mot danning (se pkt 9.3.4).

I sammenheng med tekstpraksis I-III kan vi snakke om idealtyper og idealtypisk atferd. Idealtype-begrepet er hentet fra Weber (1999), og en idealtype forstår jeg i tråd med Weber som en konstruksjon der typiske egenskaper ved et sosialt fenomen løftes frem. Med idealtypisk atferd mener jeg måter å være på og opptre tekstlig på som er forbundet med å være deltaker i én av de dominerende tekstpraksisene. BTI-modellen viser dermed også frem ytterpunktene i barns måte å bruke tekst på. I kapittel 4 begrunnet jeg også det endelige deltaker- og tekstutvalget med at jeg ønsket å vise frem disse distinkte tekstpraksisene. I kapittel 4 gjorde jeg dessuten rede for de trekkene som jeg ble oppmerksom på i de tidlige lesingene av datamaterialet (se figur 6). Jeg viste hvordan ulike trekk særlig kommer til syne i organiseringen av tekstmiljøet og hvorvidt tekstmiljøet kan sies å være «barnedominert» eller «voksendominert». Jeg viste også hvordan de distinkte praksisene er ulike med tanke på om de i hovedsak er orientert mot primærdiskursen eller sekundærdiskursen. Dette kapitlet kan dermed betraktes som en konkretisering av figur 6, fordi jeg her utdyper de tidlige funnene knyttet til skillet mellom tekstpraksis I, II og III. I så måte representerer dette kapitlet mine gjenlesninger av datamaterialet, og det synliggjør min tolkning nettopp som hermeneutisk prosess.

Som jeg allerede har vært inne på så har barna Kaisa (barn A), Even (barn B) og Eline (barn C) en idealtypisk atferd i møte med *en* enkeltpraksis. Mens Kaisas måte å bruke tekst på sammenfaller med tekstpraksis I, er Evens måte å forholde seg til tekster på sammenfallende med tekstpraksis II. Eline har en måte å omgås tekst på som sammenfaller med tekstpraksis III. I BTI-modellen er disse barna markert ved hjelp av de grå firkantene med bokstavene A, B og C. De fleste av de andre barna i studien drar imidlertid veksler på *flere* av disse ulike tekstpraksisene, og de har dermed en atferd av mer hybrid karakter, noe jeg skal komme tilbake til og utdype nærmere nedenfor. Det er viktig å understreke at *ideal* i denne sammenhengen ikke nødvendigvis har å gjøre med perfekt eller ønskverdig atferd. BTI-modellen viser imidlertid frem det som kan sies å være *typisk* atferd innenfor de ulike tekstpraksisene. Når dette er sagt, kan likevel bruksmåtene betraktes som ideelle eller eksemplariske i den forstand at bruksmåter kan sammenfalle med normer innenfor den

bestemte praksisen.

Til tross for at barn A, B og C har en tekstbruk som i høy grad sammenfaller med idealtypene, er det altså slik at de andre fem barna havner et sted mellom disse tre ytterpunktene. De andre barna har med andre ord en tekstbruk som kjennetegnes av å være satt sammen av ulike elementer i disse ulike ytterpunktene. Trolig vil en veksling mellom ulike diskurser være den vanligste måten å forholde seg til tekster på fritiden på for de fleste barn. Som Barton og Hamilton (1998) påpeker er et kjennetegn ved fritidsforankret literacy nettopp at den er hybrid. Dette er også et poeng hos Collin (2013) som påpeker at ulike områder for literacy vil ha innflytelse på alle andre områder. I tråd med Collin vil jeg dermed betrakte hver tekstpraksis som overdeterminerende for de andre. I det empiriske materialet kommer tekstkulturens hybride karakter særlig frem i måten barna produserer tekst på. Barna henter med andre ord semiotiske byggesteiner fra både tekstpraksis I, II og III når de selv produserer tekster, noe vi har sett eksempler på i analysekapitlene. I så måte kan særlig barnas egne tekster betraktes som grenseoverskridende artefakter som trekker de ulike tekstpraksisene nærmere hverandre. Disse grenseoverskridende artefaktene er markert ved hjelp av de oransje trekantene.

BTI-modellen inneholder også trekanter i blå farge. Disse skal illustrere de tekstene og artefaktene som kan ses på som typiske innenfor en bestemt tekstpraksis. Eksempelvis mener jeg at et spill som *MovieStarPlanet* på en ganske konkret måte viser frem attraktive være- og handlemåter forbundet med populærkulturen. Typiske tekster innefor tekstpraksis II, vil kunne være aviser som Even snakker om eller vitenskapspregede applikasjoner som *The Scale of the Universe* som Oskar snakker om og bruker. Typiske tekster innenfor tekstpraksis III, vil kunne være tekster som viser frem forhold som angår familien, slik som dåpsbroderiet på veggen til Sander eller scrap-bøker slik som Eline lager.

Utover dette viser også modellen frem tekster og artefakter som barna definerer ut av sin egen tekstkultur. Det vil typisk være bøker som foreldrene har plassert i bokhylla eller andre steder på barnerommet. Noen av barna, slik som for eksempel Oskar, forbinder PC med skolen, og for ham er ikke PC-en en relevant artefakt å ta i bruk på fritiden. Isteden spiller iPad-en en viktig rolle i hans utforskning av verdensrommet. Disse tekstene og artefaktene er symbolisert ved hjelp av de grå trekantene. Noen av disse artefaktene, som barna altså definerer ut av egen tekstkultur, kan imidlertid ses på som grenseoverskridende artefakter. Jeg mener at *Facebook* er eksempel på en sånn artefakt, fordi *Facebook* for barna markerer

overgangen til en ungdommelig tekstkultur. To av de eldste barna, Jørgen og Even, begynte også å bruke *Facebook* forholdvis raskt etter at jeg gjennomførte datainnsamlingen[85].

BTI-modellen viser som sagt frem distinkte tekstpraksiser. Samtidig viser modellen frem de felles måtene barna deltar i teksthendelser på. Literacyens funksjoner i barnas hverdag har jeg eksemplifisert i kapittel 8. Funksjon 1-5 kommer til uttrykk innenfor *samtlige* av de tre dominerende tekstpraksisen, men de vil likevel kunne komme til uttrykk på ulike måter alt ettersom hvilken tekstpraksis de er forbundet med. I modellen er dette markert ved hjelp av *-symbolet. Innenfor den kommersielt orienterte diskursen vil eksempelvis ekspertrollen (funksjon 1) være koblet til roller som er attraktive i populærkulturen. Innenfor tekstpraksis II vil ekspertrollen isteden være koblet til det å utøve makt eller å ha innsikt i områder som ikke primært er knyttet til populærkulturen, slik som for eksempel vitenskap. Dette vil jeg utdype grundigere nedenfor. Jeg foretar nå nemlig et dypdykk i de tekstpraksisene som jeg mener ligger til grunn for teksthendelsene i de åtte barnas hverdag.

9.1.2 Kommersielt orientert tekstpraksis

Kommersielt orientert tekstpraksis (tekstpraksis I) innebærer en tekstbruk som i høy grad angår populærkulturens tekster. Tekstene og tekstbruken innenfor denne praksisen angår derfor også formål og verdier som ofte er synliggjort gjennom nettopp populærkulturen. Det kan eksempelvis være å oppnå berømmelse og popularitet gjennom å tre inn i rollen som skuespiller, superhelt eller motedesigner. Det kan også være å skaffe venner og kontakter for å høyne sin egen sosiale status eller å skaffe seg attraktive eiendeler som gir status innenfor populærkulturen. Slike attraktive eiendeler kan være penger, kjæledyr eller bestemte klesplagg.

Barna som trekkes mot denne type tekstpraksis er i hovedsak opptatt av tekster som er utpreget visuelle. De fortrekker dessuten digitale og visuelle tekster fremfor papirbaserte og skriftlige tekster, noe både Kaisa, Sander og Oskar gir uttrykk for. De kan også spesialisere seg på én bestemt type spillfigur knyttet til populærkulturen slik som Sander gjør når han utforsker Nintendos Super Mario ved hjelp av flere ulike medier (se pkt 8.2).

Innenfor denne formen for tekstpraksis har vi sett at makt oppnås gjennom å delta og å mestre de oppgavene som er forbundet med å være for eksempel motedesigner, slik som i

[85] Dette har jeg fått vite ved at jeg har møtt barna eller barnas foreldre tilfeldig i etterkant av innsamlingen.

Kaisas tilfelle. Fordi makt oppnås sosialt, er barnet også avhengig av å ha det riktige kontaktnettverket og å bli likt og sett opp til av andre spillere og deltakere på Internett. Det er derfor også avgjørende hva slags identitet spillerne i barnets kontaktnettverk har.

- **Funksjon 1:** Ekspertkompetansen er forbundet med det å skille seg ut i positiv forstand gjennom å være for eksempel superhelt, filmstjerne, modell eller motedesigner. Ekspertkompetansen er altså forbundet med roller som blir sett på som attraktive i populærkulturen.

- **Funksjon 2**: Barna settes på prøve gjennom å utføre relevante handlinger knyttet til deltakelse i populærkulturen som for eksempel å oppnå personlig rikdom, å oppnå et bestemt utseende, å shoppe, å oppnå berømmelse og å vurdere andres utseende og handlinger.

- **Funksjon 3:** Denne funksjonen er ikke svært fremtredende innenfor tekstpraksis I, men det å delta i en vurderingskultur (og også å lære seg sjangre som blogg, e-post og chat gjennom å spille f.eks *MovieStarPlanet* eller *Stardoll*) kan ses på som en forberedelse til deltakelse i tekster som barna forbinder med ungdomskulturer, slik som *Facebook* og *YouTube.*

- **Funksjon 4:** Det å se ut på bestemte måter eller å oppføre seg på bestemte måter f.eks. det å delta i kamphandlinger eller lage filmer, er avgjørende for identiteten. Bildemodaliteten spiller en viktig rolle med tanke på å synliggjøre disse aspektene. *Hvem* barna identifiserer seg med i populærkulturen er også tydelig uttrykt i barnas tekstmiljø, enten i form av reklame- og filmplakater, tegninger, klistremerker eller ukebladsutklipp.

- **Funksjon 5:** Innenfor tekstpraksis I er det å ha *mange* venner avgjørende, noe som har sammenheng med at nettopp ekspertkompetansen er koblet til det å være *populær*. Barna fremhever også at det spiller en rolle hvem man er venn. I spilluniverset uttrykkes de sosiale relasjonene gjennom utstrakt bruk av snakkebobler, og det legges også vekt på deltakelse i sjangre som nettprat, chat og e-post.

9.1.3 Vitenskaps- og samfunnsorientert tekstpraksis

Tekstene innenfor denne diskursen er knyttet opp mot formål som angår det å delta i, administrere, forske på eller skaffe seg informasjon om deler av samfunnet i fortid eller nåtid. Tekstbruken innebærer ofte å utøve makt over andre mennesker for eksempel gjennom å administrere byer eller fotballag. For å kunne utøve en slik makt legger teksten opp til at brukeren må lese seg opp på bestemt informasjon som angår et vitenskapelig eller administrativt område, slik som Jørgen må i fotballspillet *Hattrick*[86] (se pkt. 8.2.1) og Even må i spillet *Ikariam* (se pkt. 6.2). Disse tekstene er ofte dominert av skrift- og tallmodaliteten.

Barna som trekkes mot denne type tekstpraksis, kjennetegnes ved at de er opptatt av tekster som bøker og aviser, og de har i mindre grad spesielle sjangermessige preferanser. Disse barna forholder seg også i større grad til tekster som tematiserer emner relatert til vitenskaper som historie, matematikk og naturvitenskap. Både i spillet *Ikariam* og i spillet *Hattrick* utøves makt gjennom å besitte kunnskap og ressurser, og å ta kloke avgjørelser basert på konvensjonene i spillet. Fordi maktutøvelsen ikke er koblet til det å se ut på en bestemt måte, er en visuell fremstilling av spillfiguren i disse spillene ikke nødvendig. Makten synliggjøres visuelt gjennom bestemt bruk av perspektiv og plassering av elementer i tekstene. Den utseendemessige gjenkjenneligheten er av underordnet rolle både i spillet *Hattrick* og *Ikariam.* Isteden er det hva spillfigurene gjør, hva de tenker og hvordan de handler, som er av overordnet betydning.

- **Funksjon 1:** Ekspertkompetansen er forbundet med innsikt i fagfelt som for eksempel historie, matematikk eller astronomi. Ekspertkompetansen kan også kobles til utøvelse av makt. Det vil si at det å utøve makt krever innsikt i både et fagområde og i måter å drive administrasjon på.

- **Funksjon 2:** Barna settes på prøve gjennom å løse oppgaver knyttet til maktutøvelse og administrasjon, slik som for eksempel å ta økonomiske avgjørelser på vegne av en større gruppe, å lese seg opp på bestemt informasjon knyttet til et kunnskapsområde, å foreta utregninger og ta i bruk strategier for å blidgjøre dem man har makt over.

[86] Det er ikke innenfor rammen av denne avhandlingen å diskutere fotball som populærkultur. Når jeg her diskuterer Jørgens bruk av *Hattrick* i forbindelse med tekstpraksis II, er det fordi jeg mener Jørgen, i likhet med Even, lærer seg å administrere og utøve makt. Det er altså ikke heltestatusen knyttet til det å være fotballstjerne som er mest fremtredende i Jørgens måte å bruke tekster på.

- **Funksjon 3:** Tekstbruken har en parallell til tekstbruk vi tradisjonelt forbinder med voksent yrkesliv, slik som for eksempel å lage matematikkoppgaver, å lese av statistikker eller å lese vitenskapelige rapporter. Det å lese aviser eller å hente informasjon gjennom kilder på Internett slik som eksempelvis *Wikipedia* er relevant for å tilegne seg ekspertkompetanse. Tekstbruken kan ellers sies å være koblet til voksnes tekstpraksiser ved at tekstmiljøet er preget av de voksnes tekstpreferanser. Teknologien er dessuten plassert slik at den kan overvåkes av voksne.

- **Funksjon 4:** Identitet er forbundet med det å utøve makt og å ta avgjørelser på vegne av andre. Identiteten er også koblet til det området ekspertkunnskapen er forbundet med. Barnets identitet kommer ikke tydelig til uttrykk i tekstmiljøet, fordi tekstmiljøet primært preges av de voksnes tekstpreferanser. Det ser likevel ut til at bokhylla kan ha en viktig funksjon med tanke på å synliggjøre identitet innenfor denne type praksis.

- **Funksjon 5:** Denne funksjonen er ikke spesielt fremtredende innenfor tekstpraksis II, sannsynligvis fordi det sosiale fremstår som mindre viktig enn eksempelvis i tekstpraksis I. Likevel viser barna i studien at de kan beundre hverandre for ekspertkompetanse forbundet med denne praksisen og lære av hverandre.

9.1.4 Hjemlig orientert tekstpraksis

Være- og handlemåtene innenfor denne type diskurs er knyttet opp mot formål som angår hjemmet og familien. Oppgaver og formål innenfor denne type tekstpraksis kan være å innrede rom, stelle dyr eller handle, dyrke og lage mat. Tekstene kan også vise frem sosiale bånd innad i en familie eller vise frem familiære tradisjoner, slik som Elines scrapbook er et eksempel på (se pkt. 7.3). Tekstene kan også være såkalt *edutainment*[87], noe som vil si at tekstene er kvasi-pedagogisk materiell som er ment å fungere i en hjemmekontekst, slik som spillet *Et artig spill om sammenlikning* som Eline liker (se pkt. 7.1.1).

[87] *Edutainment* er satt sammen av ordene *educate* og *entertain.* Begrepet viser altså til tekster som skal underholde og undervise samtidig.

Denne tekstpraksisen skiller seg fra de to andre ved at den er tettere koblet til primærdiskursen og barnets sosialisering innad i familien. Barna som deltar i teksthendelser som er forankret i denne praksisen, kjennetegnes av at de ikke gir uttrykk for å ha noen bestemte modale preferanser. De er mer opptatt av hva som gjelder i jevnalderkulturen, og de støtter seg derfor også til eldre søskens eller voksnes tekstbruk. De er gjerne også i en tidlig fase av den digitaltekstlige utforskningen, og noen av tekstene som barna bruker, kan også være utformet med tanke på at det nettopp er de tekniske aspektene ved teknologien som skal læres.

I denne formen for tekstpraksis konstrueres makt ved at eldre søsken eller foreldre viser frem akseptable være- og handlemåter innad i familien. Det kan være gjennom måten de lager tekster på, spiller spill på eller gjennom at de viser frem hvilke tekster som har gyldighet innenfor tekstpraksisen. Innholdet i scrapbooken til Eline viser eksempelvis frem akseptable væremåter på julaften. Fordi de voksne har en tydelig rolle innenfor denne tekstpraksisen, preges denne praksisen også av tekster voksne velger ut for barnet sitt, noe som altså innebærer at tekstene gjerne har et kvasi-pedagogisk innhold.

- **Funksjon 1:** Ekspertkompetansen er forbundet med områder som angår familien og hjemmet. Det kan eksempelvis dreie seg om å bli ekspert på det å ha dyr. Videre kan ekspertkompetansen knyttes til den tidlige sosialiseringen innad i familien, og den handler derfor i større grad om å lære å bli en sosialt kompetent deltaker i privatsfæren enn i samfunnet som helhet.

- **Funksjon 2:** Barna løser oppgaver knyttet til hjemmet og familien, slik som å lage familieminner, dyrke og lage mat eller å innrede rom. I de tilfellene der oppgaveløsningen er orientert mot fagområder, slik som for eksempel matematikk, bærer oppgaveløsningen preg av en kvasi-pedagogikk der de faglige aspektene ved tekstene er underordnet underholdningsverdien.

- **Funksjon 3:** Fordi barna lærer å uttrykke familie-identitet, kan barna delta i aktiviteter der de voksne er forbilder med tanke på å uttrykke en slik identitet. Det kan være når de lager fotoalbum, scrap-bøker eller familieblogg.

- **Funksjon 4:** Identiteten er tydelig koblet til hvem man er som familiemedlem. Det kan være at man er en bestemt person som for eksempel lillesøster, sønn eller eier av et kjæledyr. Identiteten kommer til uttrykk ved at barna arver

tekster fysisk fra for eksempel eldre søsken eller foreldre, men den kommer også til uttrykk ved at bruksmåter læres av de voksne eller de litt eldre barna i familien. Identiteten er også koblet til tekstlige fremstillinger av akseptable væremåter, slik som ved høytider. Hvem barna er i familien, og også hvem foreldrene ønsker at barna skal være i familien, kan også komme til uttrykk i tekstmiljøet gjennom for eksempel «her bor»-skilt, fotografier av familien eller dåpsbroderier.

- **Funksjon 5:** Tekster brukes til å utøve vennskap mellom søsken. Barna kan også uttrykke tilhørighet til kjæledyr eller husdyr i tekster. Barna som er orientert mot denne formen for tekstpraksis ser imidlertid opp til eldre barn, og de er nysgjerrig på måter å bruke tekster på utenfor hjemmet. Det kan derfor se ut til at tekstpraksis I og II er viktige med tanke på at de viser mulige måter å være venner på *utenfor* privatsfæren.

9.1.5 Metakommunikativ tekstpraksis

Til tross for at de ulike tekstpraksisene som er drøftet over, legger noen sentrale føringer på hvilke tekster som gjelder og hvordan tekster ser ut og brukes, er barna ikke nødvendigvis prisgitt normer, verdier, være- og handlemåter innenfor tekstpraksis I-III. Barna i denne studien viser at de kan tre ut av de tre andre tekstpraksisene og delta i handlingsrom som jeg i BTI-modellen kaller for metakommunikativ tekstpraksis. I dette handlingsrommet inntar barna en posisjon til tekstene der *avstand* til tekstpraksisene innenfor den barnlige tekstkulturen er av primær betydning for å skape mening.

I det empiriske materialet fins det noen eksempler på at barna er særskilt kreative med meningspotensialet i de tekstene de bruker. I analysen av *Lesevei 1 (A)* har vi eksempelvis sett hvordan Kaisa veksler mellom sin egen og Nathalies spillfigur for å høyne nivå i spillet. I analysen av *Lesevei 1 (C),* der barna leker seg med oversetterfunksjonen, åpner den kreative utforskningen for samtaler om språk. Dette tekstengasjementet bidrar til at både Eline og Oskar får nye innsikter i forskjeller og likheter mellom norsk og språk som dansk, fransk og nederlandsk. Som drøftet i teorikapitlet, kan all form for redesign ses på som en kreativ prosess, men i disse eksemplene som er nevnt her, mener jeg at barna overskrider den impliserte bruksmåten på en slik måte at det oppstår et markant brudd med tekstenes

meningspotensial.

Bare ett av de åtte barna gir uttrykk for at måter de deltar i teksthendelser på er forbundet med en slik form for eksperimentering med tekster. Under hjemmebesøket hos Oskar kommer jeg og Oskar i snakk om et kart over Norden som henger på veggen hans. Oskar forteller at han bruker kartet sammen med moren for å finne ut av mulige reisemål. Han bruker dessuten kartet til å lete etter morsomme stedsnavn. Det er derfor interessant at det er nettopp Oskar som leder an den kreative språkutforskningen av oversetterfunksjonen i *Lesevei 3 (C).* I analysene har vi også sett at Oskar leker seg med ordet *Oloko* på ulike måter, for eksempel ved at han bruker *Oloko* som akronym for en setning som har med ham selv og det å vinne i spill å gjøre.

Til tross for at det altså finnes noen spor av en metakommunikative tekspraksis i datamaterialet, er slike former for være- og handlemåter likevel ikke spesielt fremtredende. Når det gjelder literacyens funksjoner koblet til dette området, er det derfor ikke mulig å synliggjøre disse på samme måte som for de andre tekstpraksisene. Funksjon 1-5 er derfor heller ikke markert med* i tankeboblen i BTI-modellen. Jeg skal likevel her forsøke å peke på noen sannsynlige normer og verdier som kan ligge til grunn for en slik form for metakommunikativ tekstpraksis:

- **Funksjon 1:** Ekspertrollen innenfor denne formen for tekstpraksis er sannsynligvis koblet til kreativitet og å kunne ta i bruk tekster på nye og uventede måter. I det innledende eksempelet der barna utforsker oversetterfunksjonen, er det Oskar som leder an det kreative eksperimentet.

- **Funksjon 2:** Til tross for at utforskningen *ikke* er koblet til et bestemt faglig område, mener jeg man kan anta at deltakelse i slike former for teksthendelser gir mulighet for eksempelvis å lære om språk og å lære om teknologi. I slike tilfeller setter barna seg selv på prøve gjennom å få teksten til å fungere på nye måter i en ny type situasjon. De redefinerer med andre ord tekstens potensielle meningsinnhold.

- **Funksjon 3:** Kommer ikke til uttrykk.

- **Funksjon 4:** Man kan anta at identitet i dette tilfellet er koblet til å være den som setter i gang kreative teksteksperimenter eller klarer å beherske teksten på uventede og uvanlige måter.

- **Funksjon 5**: Kreative teksteksperimenter kan trolig bidra til at vennskap kan dyrkes på nye måter og på tvers av interesseområder. Når Kaisa bytter om spillfigurene for at Nathalie skal få flere poeng, kan dette ses på som en vennskapelig gest overfor Nathalie. Når barna leker seg med oversetterfunksjonen, har vi også sett at vennskap utøves på tvers av interesseområder, og også på tvers av alder og ulikt engasjement i teksten.

9.2 Trekk ved barnas tekstmiljø, tekster, tekstbruk og tekstproduksjon

I denne delen av kapitlet tar jeg for meg trekk ved tekstmiljøet, trekk ved tekstene, trekk ved tekstbruken og trekk ved tekstproduksjonen, slik disse trekkene har kommet til syne i de observerte teksthendelsene i de åtte barnas hverdag. Som påpekt i kapittel 4, var distinkte trekk mulig å spore allerede i mine tidlige lesninger og tolkninger av datamaterialet (se figur 6). Dette ga grunnlaget for å snakke om idealtypisk atferd knyttet til de tre dominerende tekstpraksisene.

I denne delen utdyper og konkretiserer jeg de distinkte trekkene ytterligere, og jeg viser hvordan de åtte barna i studien plasserer seg opp mot BTI-modellen. Til tross for at Kaisa, Eline og Even viser frem en idealtypisk atferd i møte med de distinkte tekstpraksisene, deltar de fleste av de andre barna i teksthendelser på måter som i større grad er uttrykk for tekstkulturens hybriditet. Et unntak er imidlertid Sander. Hans måte å delta i tekstehendelser på har opplagte likhetstrekk med måten Kaisa deltar i teksthendelser på. Jeg vil derfor hevde at Sander, i likhet med Kaisa, primært er orientert mot den kommersielle diskursen.

Målet med denne delen er imidlertid *ikke* å fastslå en gang for alle hvor de åtte barna plasserer seg i det barnlige tekstlandskapet. Isteden er målet å vise frem kompleksiteten i barnas måte å delta i teksthendelser på. Det er også et formål å vise hvordan barna kan tre inn og ut av ulike former for tekstpraksiser. Når dette er sagt, er det altså tydelig at enkelte barn i høy grad er orientet mot én av de tre dominerende tekstpraksisene. Jeg mener det derfor blir viktig å diskutere hvorvidt en slik orientering kan få noen konsekvenser i møtet med for eksempel skolens tekstkultur, noe jeg altså drøfter i den avsluttende delen av dette kapitlet.

9.2.1 Trekk ved tekstmiljøet

I figur 51 viser jeg hvordan tekstmiljøet er organisert hjemme hos de åtte barna. I samtlige av de fem hjemmene som jeg har besøkt, er det trådløst nettverk, noe som i praksis vil si at barna kan sitte hvor de vil når de er på nettet. Det viser seg likevel at bestemte områder i hjemmet er knyttet til en bestemt type mediebruk, og hva slags medieaktivitet som foregår hvor, varierer fra hjem til hjem. I noen av hjemmene, særlig hos Sander og Kaisa, er literacyen koblet tett opp til barnets egne private sfærer og til barnerommet. I kapittel 5 har vi sett at Kaisa har et svært tekst- og teknologirikt rom. Også Sander disponerer en hel kjellerstue som nærmest fremstår som en digital lekeplass. Hos Even og Susanne er literacyen i større grad koblet til områder som er felles for hele familien. Kjellerstuen hos Sander og barnerommet til Kaisa står dermed i sterk kontrast til den mer åpne løsningen hos Even og Susanne. Hjemme hos de to sistnevnte barna vil skjermaktivitetene i større grad foregå åpenlyst og synlig for foreldrene.

Ulike medier har også ulike betydninger for det enkelte barnet. Eksempelvis gir Oskar eksplisitt uttrykk for at PC for ham er knyttet direkte til skole, mens iPad-en er mer knyttet til utforsking, spill og lek, slik som når han bruker applikasjonen *The Moron Test* (se pkt 8.3.1). Hjemme hos Oskar er også hans egen PC plassert på skrivebordet på rommet hans, mens de tekstene og den teknologien han er mest engasjert i, er sentrert rundt en sofa, et bord og en TV. For Nathalie er artefakter som hun forbinder med skolen, slik som tavle, matematikkbøker og papirlapper, viktige i leken (se pkt. 8.4.1). I så måte har hun en langt mer positiv holdning til artefakter som forbindes med skolen enn det Oskar har.

Gitt at barnas foreldre ikke er intervjuet, er det ikke mulig å si noe sikkert om hvorvidt organiseringen har sammenheng med foreldrenes forhold til og meninger om bruk av teknologi. Jeg mener at det likevel kan være sannsynlig at foreldrenes egen bruk av teknologi og egne tekstpraksiser vil prege både organiseringen av barnas tekstmiljø og sentrale artefakter i tekstmiljøet. Kaisa, som altså er den av barna som har størst og mest variert tilgang til digital teknologi, forteller eksempelvis at hun har en svært teknologi-interessert pappa. Flere av barna gir også eksempler på at de har arvet både PC og mobil fra foreldrene.

Særlig på rommene til Eline, Oskar og Nathalie kan man se spor av foreldrenes egne tekstpreferanser. Barnebøker som disse barna har arvet fra foreldrene, er gjerne plassert i barnas bokhyller. Med unntak av Nathalie, er det ingen av barna i undersøkelsen som nevner at de tekstene som foreldrene har plassert på rommet er av spesiell interesse for dem. To av jentene, Kaisa og Susanne, og to av guttene, Oskar og Even, henviser imidlertid til bokhylla de har på rommet. Oskar og Kaisa vektlegger at det står bøker i bokhylla som de *ikke* leser.

Søskenparet Even og Susanne er de eneste av de åtte barna som viser frem tekster fra bokhylla som de faktisk leser.

De variasjonene som er nevnt over danner utgangspunktet for å dele barna inn etter trekk ved det teknologiske og tekstlige miljøet, heretter kalt *tekstmiljøet* (se figur 51). Innenfor tekstpraksis I er det en sterk dominans av tekster fra barnekulturen og populærkulturen på veggene slik som for eksempel plakater av popstjerner, tegneseriefigurer eller bestemte typer leker. Veggene er også preget av mer personlige tekster som for eksempel fotografier, kort og barnetegninger. Barnas tekstpraksiser kommer altså i stor grad fysisk til syne ved at teksten også fungerer som dekor på veggene. Disse barna har også rik teknologisk tilgang og disponerer forholdsvis fritt familiens teknologi. Hos både Kaisa og Sander, som begge er orientert mote denne tekstpraksisen, fins det altså egne avgrensede områder i hjemmet der teksthendelsene foregår. Både Kaisa og Sanders måte å redesigne på tre også tydelig frem i de tekstene som de har hengt opp på rommet sitt. Det er ingen spor av foreldrenes tekstpraksiser eller tekstpreferanser i barnas tekstmiljø i denne gruppen, men barna forteller at de får hjelp av foreldrene dersom de trenger teknisk assistanse.

Innenfor tekstpraksis II er tekstmiljøet i liten eller ingen grad dominert av barnas egne tekster. Derimot er det tydelige spor av foreldrenes tekstpraksiser. Eksempelvis domineres de rommene der barnas tekstlige aktiviteter foregår av foreldrenes tekstpreferanser, som for eksempel bøker som foreldrene leste som barn eller voksenbøker. Teknologien deles også i fellesskap med foreldrene og disponeres i mindre grad fritt. Barna får også restriksjoner med tanke på hva de kan lese. Både Jørgen og Even forteller at de leser i avisa om rettssaken etter 22. juli, men at foreldrene begrenser hvor mye de får lov til å lese om denne saken.

Innenfor tekstpraksis III får barna låne foreldrenes teknologi, men bruken av både teknologi og tekster begrenses i større grad. Det er interessant at mens søskenparet Even og Susanne har forholdsvis likt tekstmiljø, så deler søskenparet Eline og Sander i mindre grad tekstlig miljø. Mens Sanders designaktiviteteter foregår i kjellerstuen, er Elines designaktiviteter i større grad knyttet til hennes eget rom og til stuen. Dette kan ses i sammenheng med at Eline i større grad enn broren er inspirert av morens måte å bruke tekst på, blant annet når hun lager scrapbook. Dette er en av grunnene til at Sander og Eline, til tross for at de er søsken, posisjonerer seg ulikt i oversikten under.

Trekk ved tekstmiljøet	**Tekstpraksis I:** Kaisa (A), Sander	**Tekstpraksis II:** Even (B), Oskar, Susanne, Jørgen	**Tekstpraksis III:** Eline (C), Nathalie
Dominans av tekster fra barnekulturen / populær-kulturen på veggene	X		
Rik teknologisk tilgang	X	X	
Disponerer fritt familiens teknologi	X		
Tydelige spor av foreldrenes literacy		X	X

Figur 51 Oversikt over trekk ved tekstmiljøet

9.2.2 Trekk ved tekstene

I denne delen diskuterer jeg ulike trekk ved tekstene (se figur 52). Når det gjelder trekk ved de tekstene barna bruker, er det en tydelig forskjell på om barna foretrekker visuelt dominerte tekster eller skriftlig dominerte tekster. Kaisa forholder seg til tekster der vurderingen av visuelle elementer er sentral. Even og Eline forholder seg i større grad til skriftlig dominerte tekster som bøker, aviser eller nettbaserte leksikon som *Wikipedia*.

Som vi har sett i analysekapitlene, skapes det ideasjonell mening på ulike måter i de nett-tekstene som er nevnt i avsnittet over. I de nettbaserte spillene *MovieStarPlanet* og *Stardoll* som Kaisa bruker, er det relasjonelle prosesser som dominerer (se kap 6). Det betyr at måter å være på og se ut på trer frem som tematisk viktig for å oppnå status og fremgang i spillene. Men også det å være i besittelse av for eksempel penger, status, venner, kjæledyr eller klær tematiseres. Tekstenes mellompersonlige funksjon er også svært fremtredende i disse tekstene, og de tematiserer det å ha et sosialt nettverk og å inngå i relasjoner til andre personer. I så måte blir også de verbale prosessene viktige. De sosiale båndene i spillet opprettholdes også av at andre figurer i spilluniverset kan komme med vurderinger av måten barnets spillfigur er på, hva slags stil spillfiguren har og hvilke sosiale nettverk barnet er en

del av. En av leseveien tematiserer dette direkte ved at det å miste en bestevenn i spillet *MovieStarPlanet* både blir spilt ut og diskutert av barna. Dersom materielle prosesser uttrykkes i tekstene, er handlingene rettet mot det å sette sammen eller vurdere visuelle elementer.

I de nettbaserte spillene som Even og Eline bruker, henholdsvis *Ikariam* og *Oloko,* er det i større grad materielle prosesser som dominerer. Det vil si at spillfigurenes utseende ikke er avgjørende for de handlingene som skal utføres i spillet. Isteden er det *handlingene i seg selv* som blir tematisk viktige i spillet. Det er imidlertid en viktig forskjell mellom teksthandlingene innenfor tekstpraksis I og II: I de tekstene som Even spiller, er både det å motta oppdrag fra andre og å gi oppdrag viktig. Dette har å gjøre med at Even trer inn i rollen som byadministrator, og derfor råder over andre spillfigurers handlinger. Det å tilegne seg kunnskap og å ta kloke avgjørelser er også viktig, og ideasjonell mening uttrykkes derfor også gjennom mentale prosesser. I *Oloko* er det knyttet en rekke verbale prosesser til spillfigurer som gir spilleren råd og veiledning gjennom spillet. De verbale prosessene i *Oloko* har dermed en tydelig pedagogisk funksjon, og står dermed i kontrast til de verbale prosessene i *MovieStarPlanet* som har en mye tydeligere sosial og nettverksbyggende funksjon.

.

Trekk ved tekstene	**Tekstpraksis I:** Kaisa (A), Sander, Oskar	**Tekstpraksis II:** Even (B), Susanne, Jørgen Nathalie	**Tekstpraksis III:** Eline (C)
Tekster der bilder (statiske og dynamiske) utgjør en sentral del av meningspotensialet (som pop up-bøker, TV-spill, tegneserier)	X		X
Tekster der skrift utgjør en sentral del av meningspotensialet (romaner, aviser, informasjonsnettsteder, nettleksikon)		X	X
Mening uttrykkes primært gjennom relasjonelle og verbale prosesser.	X		
Mening uttrykkes primært gjennom materielle og mentale prosesser.		X	
Mening uttrykkes primært gjennom materielle og verbale prosesser.			X

Figur 52 Oversikt over trekk ved tekstene

9.2.3 Trekk ved tekstbruken

Måten tekstene brukes på, og hvem tekstene brukes sammen med, varierer også for de åtte barna (se figur 53). Mens Kaisa og Sander primært deler tekstpraksiser med venner, deler Even tekstpraksiser med søsteren og øvrige familie, særlig moren. Også Eline, som er Sanders lillesøster, deler tekstpraksiser med moren. Dette kan forklares med at tekstmiljøet til Sander og Kaisa bærer preg av å være en mer barnlig sfære enn hos de andre barna, og dermed i liten grad preges av de voksnes literacy.

Even og Eline har flere likhetstrekk med tanke på tekstbruk, blant annet fordi de begge forholder seg til skriftlig dominerte tekster i langt større grad enn det Kaisa gjør. Både Even og Eline leser eksempelvis bøker, noe Kaisa ikke gjør. Når det gjelder forholdet til bildemodaliteten, har imidlertid Even automatisert lesingen av visuelle ikoner i det spillet han viser frem, noe Eline ikke har.

Når det gjelder tilgangen til teknologi, er det som nevnt tidligere ingen påfallende forskjell mellom jentene og guttene i min studie, men tekstbruken er likevel ulik hos jentene og guttene. Jentene velger i større grad spill som går ut på å kle opp figurer, shoppe, lage eller dyrke mat, dekorere og innrede rom. Oppgaver knyttet til slike områder finner vi i spillene *MovieStarPlanet* som Kaisa bruker og *Oloko* som Eline bruker. Guttene bruker i større grad tekster som går ut på administrasjon. Oppgaver knyttet til administrasjon finner vi både i spillet *Ikariam* som Even bruker og i spillet *Hattrick* som Jørgen bruker.

Trekk ved tekstbruken	**Tekstpraksis I:** Kaisa (A), Sander	**Tekstpraksis II:** Even (B), Oskar, Jørgen	**Tekstpraksis III:** Eline (C), Susanne, Nathalie
Deltar i teksthendelser sammen med venner	X	X	X
Deltar i teksthendelser sammen med foreldre eller eldre søsken		X	X
Leser bøker		X	X
Er orientert mot tekster i populærkulturen	X	X (men i mindre grad enn de andre barna)	X
Er orientert mot tekster som angår det å være deltaker i familien			X
Er orientert mot tekster som har en tydelig pedagogisk innpakning			X
Er orientert mot tekster som tematiserer vitenskapelige emner		X	
Er orientert mot nyhetstekster/aviser		X	
Har automatisert lesing av visuelle ikoner / foregriper tekstlige sekvenser	X	X	

Figur 53 Oversikt over trekk ved tekstbruken

9.2.4 Trekk ved tekstproduksjonen

Når det gjelder barnas egen *tekstproduksjon* eller redesign, så er samtlige av barna i studiene i større grad orientert mot visuelt dominert meningsskaping enn skriftlig dominert meningsskaping[88]. Imidlertid skal vi se at barnas måte å produsere visuelt dominerte tekster på, kan ses i sammenheng med den formen for tekstpraksis som de ellers er orientert mot. Måten tekstlig mening skapes på i de tekstene barna omgås, reproduseres med andre ord i barnas visuelle uttrykk, enten det er i form av å tegne, ta fotografier eller lage scrapbook.

Det innsamlede tekstmaterialet viser at flere av barna nyttiggjør seg av kulturens tegnressurser når de selv skaper tekst. Både Kaisa og Sander lager tegninger med utgangspunkt i spill de har erfaring med (se pkt. 5.3 og pkt. 8.5.1). Eline lager scrapbook etter mønster fra morens måte å lage denne type album på (se pkt.7.3), og Nathalie lager tekster med utgangspunkt i tekstlige erfaringer hun har tilegnet seg på skolen (se pkt. 8.4.1). Også Even viser at han har kjennskap til kulturens måte å fremstille fenomener tekstlig på, når han forteller hva som gjør et bilde godt eller dårlig når han selv fotograferer (se pkt. 6.3).

[88] Verken Oskar, Susanne eller Jørgen valgte å vise frem tekster de hadde laget selv. Oversikten over trekk ved barnas tekstproduksjon, er derfor laget med utgangspunkt i de tekstene de fem andre barna valgte å vise meg.

Trekk ved tekst-produksjonen	**Tekstpraksis I:** Kaisa (A), Sander, Jørgen	**Tekstpraksis II:** Even (B), Nathalie	**Tekstpraksis III:** Eline (C)
Visuelt dominerte tekster som tegninger, scrapbook, fotografier	X	X (med unntak av Nathalie)	X
Tekster som drar veksler på sjangre og uttrykksformer i skolesammenheng eller yrkesliv (tankekart, digitale presentasjoner, oppgaver)		X	
Tekstproduksjon som tydelig er inspirert av foreldrenes tekstproduksjon		X	X
Tekstproduksjon inspirert av kommersielle tekster / tekster fra populærkulturen / spill	X		

Figur 54 Oversikt over trekk ved tekstproduksjonen

9.2.5 Barnas posisjonering i møte med dominerende tekstpraksiser

Figur 51-54 viser frem sentrale trekk ved tekstmiljøet, tekstene og barnas måte å delta i teksthendelser og å redesigne på. I likhet med Kaisa deltar Sander i teksthendelser som primært er forankret i den kommersielt orienterte tekstpraksisen. Tekstmiljøet hjemme hos Sander minner dessuten om måten tekstmiljøet er organisert på hjemme hos Kaisa. Jeg vil derfor argumentere for at Sander, i likhet med Kaisa, Even og Eline kan sies å ha en idealtypisk atferd i møte med én bestemt tekstpraksis. Når det gjelder de fire andre barna som har deltatt i studien, ser bildet noe annerledes ut. Som nevnt er deres deltakelse i teksthendelser av en mer hybrid karakter, noe jeg skal utdype i det følgende.

Oskar er i likhet med Even engasjert i tekster som tar utgangspunkt i et vitenskapelig emne. Oskars interesse for verdensrommet kommer hovedsakelig til syne på to måter: Han bruker iPad-applikasjoner som gir mulighet for å utforske verdensrommet virtuelt, og han leser blant annet en pop-up bok om verdensrommet og jordas tilblivelse som heter *Historien om alt fra big bang til i dag*. Til tross for at Oskar har en slik vitenskapelig interesse, deltar han ikke i andre typer tekstlige aktiviteter som har en tydelig forbindelseslinje til skolekulturen, slik som Even gjør. Oskar nevner heller ikke at han leser aviser. I likhet med Kaisa tar han isteden avstand til tekster og teknologier som forbindes med skolekulturen. Oskars vennskap med Sander tar også utgangspunkt i å mestre ulike spillfigurer som er forbundet med populærkulturen, slik som for eksempel Super Mario eller Lego Ninjago. Jeg vil derfor hevde at Oskars måte å delta i teksthendelser på er av en mer hybrid karakter, og ser man hans deltakelse i teksthendelser opp mot BTI-modellen plasserer han seg i en mellomposisjon mellom tekstpraksis I og II.

Når det gjelder Susanne deltar hun i tekstpraksiser som er forankret i den hjemlig orienterte tekstpraksisen. Eksempelvis er hun opptatt av spill som går ut på å lage mat, innrede rom og kle opp en brud i forkant av et bryllup i spillet *Cold Feet Bride* (se vedlegg 7 for en føranalyse av dette datamaterialet). Susanne er imidlertid ikke bare engasjert i temaer som angår familien, familiebegivenheter og hjemmet. Susanne leser i likhet med storebroren aviser, og hun er i så måte opptatt av hendelser i lokalsamfunnet. Hun deltar dessuten i teksthendelser sammen med storebroren Even når hun spiller *Ikariam*, og i så måte lærer også hun trolig å utøve makt og å administrere. I tillegg til dette forteller hun at hun er opptatt av matematikk. Susanne mener jeg derfor plasserer seg i en mellomposisjon mellom tekstpraksis II og III. Nathalie deltar i teksthendelser på måter som minner om Susannes måter å delta i teksthendelser på. Hennes interesse for matematikk kommer eksempelvis til syne i leken som

lærer, men også ved at hun fremhever spill hun får lov til å bruke i matematikktimen. Samtidig deltar hun i teksthendelser der populærkulturens normer og verdier ligger til grunn, slik når hun eksempelvis spiller *MovieStarPlanet* sammen med venninnen Kaisa. I så måte er Nathalie, i likhet med Oskar, orientert mot både tekstpraksis I og tekstpraksis II.

Når det gjelder Nathalies storebror, Jørgen, er tekstmiljøet særlig preget av fotballplakater og andre typer tekster som angår fotball (se figur 42). Til tross for at tekstmiljøet til Jørgen er organisert på liknende måter som for Sander og Kaisa, mener jeg Jørgens måte å delta i teksthendelser på, er tydeligere forbundet med være- og handlemåter i tekstpraksis II. Blant annet har vi sett at han lærer å utøve makt på liknende måter som Even når han spiller *Hattrick*, og han viser også samfunnsengasjement når han i likhet med Even er opptatt av rettssaken etter 22. juli.

Det har som sagt ikke vært et formål med denne delen av kapitlet å utføre en streng og eviggyldig kategorisering av barna. Jeg vil likevel påstå at barnas posisjonering i møte med de ulike formene for tekstpraksiser, gir grunnlag for å diskutere aspekter som utviklingen av spesialisert språk, muligheter for brobygging mellom fritid og skole, fri og påtvungen literacy samt tilpassing og danning. Disse aspektene tar jeg for meg når jeg nå ser på BTI-modellen med et overordnet blikk.

9.3 Et overordnet blikk på BTI-modellen

I denne delen diskuterer jeg først hvordan barnas deltakelse i ulike former for tekstpraksiser får betydning for måten de lærer seg spesialisert språk på. Deretter drøfter jeg brobyggingspotensialet mellom barns tekstpraksiser slik de kommer til uttrykk i BTI-modellen og skolens tekstkulturer. I denne delen kommer jeg også med en kort kommentar om kjønn. Avslutningsvis drøfter jeg hvorvidt barns deltakelse i tekstkulturen kan ses på som en form for tilpassing til rådende normer og verdier i samfunnet, eller om de måtene barna leser og skriver på utenfor skolekonteksten også kan betraktes som en vei mot danning.

9.3.1 Utvikling av spesialisert språk

Innenfor de ulike tekstpraksisene som er synliggjort i BTI-modellen, gjør ulike logikker og normer seg gjeldende. De ulike tekstpraksisene tillater altså ulike handle- og væremåter. I pkt. 9.1 har jeg vist frem slike underliggende normer, verdier, være- og handlemåter. I pkt.9.2 har jeg drøftet hvordan de åtte ulike barna posisjonerer seg opp mot de rådende tekstpraksisene. Det er min påstand at barna lærer seg spesialisert språk både knyttet til den ekspertrollen de inntar og den formen for tekstpraksis som de i hovedsak er orientert mot. Som drøftet i pkt. 9.1 kan ekspertrollen gi seg ulike utslag innenfor de ulike tekstpraksisene, blant annet med tanke på hvilket område ekspertrollen er forbundet med, og om mening primært uttrykkes gjennom skriftmodaliteten eller gjennom bildemodaliteten.

Gee (2004, 2008) peker på at sekundærdiskursen er av særlig relevans med tanke på utvikling av spesialisert språk. I BTI-modellen er det tekstpraksis I og II som er forankret i sekundærdiskursen. I så måte mener jeg også det er disse to formene for tekstpraksis som er mest interessante med tanke på å kunne si noe om utviklingen av spesialisert språk hos de åtte deltakerne i studien. I denne delen er det derfor møte med disse praksisene jeg drøfter grundigere. I det følgende peker jeg på noen sentrale forskjeller mellom måter det skapes mening på i *MovieStarPlanet* (som her representerer tekstpraksis I) og *Hattrick* og *Ikariam* (som representerer tekstpraksis II). Det tilgjengelige designet i disse tekstene mener jeg gir noen bestemte forutsetninger for utviklingen av spesialisert språk. Som jeg har vist i analysekapitlene og analysen av de ni leseveiene, adapterer også barna meningspotensialet i nett-tekstene i de fleste tilfellene. Disse analysene kan dermed stå som konkrete eksempler på hvordan det spesialiserte språket utvikles.

I den kommersielle tekstpraksisen som særlig Kaisa og Sander deltar i, har det estetiske og visuelle stor plass. Det vil si at for eksempel form, størrelse og plassering er viktige ressurser for meningsskaping i de semiotiske rommene som disse barna ferdes i. Vi har sett at flere av de tekstene Kaisa omgås, tematiserer måter å være på eller å se ut på. I tekstene legges det også vekt på det deltakerne i tekstene eier eller har, det være seg kjæledyr, penger eller venner. Også i spillet *Ikariam* må spilleren forholde seg til bildemodaliteten, men i dette spillet har likevel bildemodaliteten en annen funksjon enn i spillet *MovieStarPlanet.* I *Ikariam* er det *byens* utseende og struktur som vises frem gjennom bildemodaliteten, men også makt uttrykkes gjennom bildeperspektivet og plassering av figurer. I kontrast til *MovieStarPlanet,* der det utseendemessige og sosiale tillegges verdi, er det måter å løse administrative oppgaver og utfordringer på som tillegges verdi i *Ikariam.*

Forskjellen mellom de ulike tekstpraksisene kommer også til syne gjennom at ideasjonell mening skapes på ulike måter. Fordi det å delta i en vitenskapelig og samfunnsmessig diskurs er forbundet med å utøve makt, er det knyttet flere materielle handlinger til deltakelsen innenfor denne praksisen. Innenfor den kommersielt orienterte tekstpraksisen er sosiale relasjoner av betydning, og vi finner dermed også langt flere relasjonelle, verbale og eksistensielle prosesser. Også avbildningen av en spillfigur kan vitne om denne type forskjell. Fordi det i *MovieStarPlanet* er knyttet status og poeng til det å se ut på en bestemt måte, er bildet som modalitet svært viktig. Spillhandlingene kan rett og slett ikke realiseres uten bildet. I *Hattrick* er det imidlertid spillfigurens egenskaper som vektlegges, og disse egenskapene uttrykkes ikke gjennom bildemodaliteten. Isteden uttrykkes disse egenskapene hovedsakelig gjennom skrift og tall. Bildene av spillfigurene er i dette spillet nærmest overflødige, og de trenger heller ikke benyttes for at spillhandlingene skal kunne realiseres. Isteden må Jørgen i rollen som fotballmanager i større grad forholde seg til skrift og tall enn bilder. Bildene kan imidlertid vise frem relevante mentale prosesser for en fotballmanager, slik vi har sett eksempler på på nettsiden www.united.no.

I *MovieStarPlanet, Ikariam* og *Oloko*, uttrykkes verbale prosessene på mange ulike måter som for eksempel gjennom bruk av rammer, snakkebobler og skrift. De verbale prosessene, enten de fremstilles gjennom bildemodaliteten eller gjennom skrift, kan sies å symbolisere *muntlig tale.* I *Oloko* er de verbale prosessene i tillegg uttrykt ved hjelp av tale. Denne formen for redundans kan understøtte spillets pedagogiske og instruerende funksjon, og det at spillet retter seg mot barn som eventuelt ikke kan lese.

Til tross for at de verbale prosessene uttrykkes på liknende måter i *Ikariam* og *MovieStarPlanet,* har de verbale prosessene ulike funksjoner i de to spillene. De verbale prosessene i *Ikariam* knyttes til fiktive maktutøvere og oppdragsgivere i spillet, og de har primært en informativ funksjon ved at disse fiktive figurene gir instrukser eller godkjenner oppdrag. I så måte minner de verbale prosessene i *Ikariam* om de verbale prosessene i *Oloko.* I *Movistarplanet* benyttes snakkebobler eksempelvis til å gi informasjon om egen spillfigur og til å ta kontakt med andre spillere. Dette kan synliggjøre at spillet *MovieStarPlanet* i større grad enn *Oloko* og *Ikariam* har en sosial funksjon der kontakten med andre spillere er sentral.

Til nå har jeg primært drøftet spesialisert språk slik det kommer til uttrykk i kombinasjonen av bilde, skrift og tall. Det er en viktig grunn til det. Lyd og musikk utnyttes nemlig i mindre grad i de tekstene barna i studien bruker på Internett. Lyd og musikk kan brukes til å påkalle spillerens oppmerksomhet slik som i *MovieStarPlanet*. Tale har, som påpekt tidligere, en instruerende funksjon i *Oloko.* Også i spillet *Ikariam* brukes det lyd og

film når spilleren instrueres i begynnelsen av spillet. I dette tilfellet er det et formål at spilleren skal bli kjent med *Ikariam* (se pkt. 6.2.1). Musikk i form av fløytespill brukes også i *Oloko* for å sette an stemningen og skildre naturmiljøet. Ellers fins det ikke mange eksempler på at lyd og musikk er fremtredende på de nettsidene barna bruker.

Ifølge Sandvik (2009, s. 142) er lyd og musikk noe som også i varierende grad er utnyttet i digitale læringsmidler. Lyd og musikk kan likevel være noe som elevene selv liker fordi det engasjerer dem emosjonelt (ibid.). Barna i min studie er også opptatt av musikk, noe som kommer frem i det første gruppeintervuet. Det ser likevel ut til at de åtte barna ikke har utpreget erfaring med å tolke og skape mening ved hjelp av lyd. Vi har også sett eksempel på at Kaisa og Nathalie velger musikk vilkårlig når de lager film i filmstudioet i *MovieStarPlanet* (se *Lesevei 1 (A): Å lage og vurdere en film*). Her bruker barna lengst tid på å skrive i snakkeboblene. Barna i min studie har trolig større erfaring med hvordan eksempelvis replikker kan utformes ved hjelp av skrift enn å sette sammen lydlige elementer. Tegningen av Rayman på rommet til Sander viser at Sander, i likhet med Kaisa og Nathalie, behersker å skape inntrykk av lyd ved hjelp av skrift og bilde. Når Sander skal vise hva slags lyd som kommer fra Raymans våpen, utnytter han både skrift og en vektor til dette formålet (se pkt. 8.5.1).

Oppsummert kan vi si at de ulike tekstene og utnyttelsen av ulike semiotiske ressurser, legger opp til ulike former for læring. Læring er imidlertid ikke bare forbundet med måten en artefakt er utformet på, men læringspotensialet ligger også i måten enkeltindivider tar i bruk designet på gjennom en bestemt designaktivitet (Cope & Kalantzis 2000; Maagerø & Tønnessen 2014). Når barna adapterer den ideasjonelle meningen og utfører de handlingene og væremåtene som nett-tekstene legger opp til, viser de samtidig at de mestrer deltakelse i barnekulturen. Brobyggingspotensialet mellom barns ulike tekstpraksiser utenfor skolekontekst og skolens tekstkulturer, som jeg tar opp i neste punkt, må derfor diskuteres med utgangspunkt i både artefaktenes utforming og måten barna tar tekster i bruk på innenfor de ulike tekstpraksisene.

9.3.2 Muligheter og hindre for brobygging

Som diskutert i teorikapitlet, inviterer bestemte artefakter til bestemte bruksmåter. Vi kan si at læring er forbundet med et bestemt didaktisk design (Selander & Kress 2010). I det følgende

diskuterer jeg hvorvidt de tekstene som barna bruker på fritiden er egnet som grenseoverskridende artefakter. Jeg diskuterer dessuten hva som kan være til hinder for brobygging mellom barns tekstpraksiser i fritidskontekst og tekstpraksiser i skolekonteksten, samt hva som kan åpne for brobygging. Først drøfter jeg tre mulige hindre for brobygging. Disse angår svært kort tidsbruk på gjennomføring av aktiviteter, spillstrategier som gir illusjon av læring samt verdier og makthierarkier som stenger barna inne i egen tekstkultur. Deretter drøfter jeg tre mulige møtepunkter. Disse angår barnas deltakelse i en metakommunikativ tekstpraksis, barnas måte å redesigne på og viljen til å tilegne seg ekspertkunnskap.

Det første som kan være til hinder for brobygging mellom barns tekstkultur utenfor skolekontekst og skolens tekstkultur, er tidsbruk forbundet med nettaktiviteter. Gjennomsnitt for tidsbruken i de leseveiene som er undersøkt, er ett minutt og 33 sekunder[89]. Den lengste leseveien, *å lage og vurdere en film,* varer i fire minutter og 18 sekunder og den korteste leseveien, *å sende vin til Sparta og Pireus,* varer i 22 sekunder. Det tar altså ikke særlig lang tid før barna har løst en oppgave eller gjennomført en aktivitet på Internett. Til tross for at den totale tidsbruken på et nettsted kan være lang, vil altså enkeltaktivitetene kunne utføres svært raskt. Dette kan gi barna følelsen av at de har oppnådd noe på svært kort tid. Det å løse oppgaver på nettet kan derfor stå i kontrast til mer tidkrevende aktiviteter på skolen.

Gee (2003) mener at et viktig motiverende prinsipp ved spill, er at belønningen aldri er langt unna, og at dette kan fremme læring. Jeg mener imidlertid at vi bør sette spørsmålstegn ved om den type motivasjon som Gee (2003, 2004) fronter, alltid er av det gode. Til tross for at det er motiverende at en aktivitet på nettet kan gjennomføres raskt, og at veien til belønning dermed er kort, vil barna samtidig gå glipp av den mestringsfølelsen som kan være forbundet med en anstrengende oppgave som kan ta svært lang tid å løse. Det å oppnå noe på svært kort tid, slik som for eksempel det å kunne lage en «ferdigprodusert» film på under fem minutter, slik som i *MovieStarPlanet,* kan samtidig gi en illusjon av læring. Som vi har sett i *Lesevei 1 (A): Å lage og vurdere en film,* fremstår også Kaisas musikkvalg i filmen som vilkårlig. Denne formen for filmskaping mener jeg derfor kan gi barnet en falsk følelse av å ha deltatt i en kreativ prosess. Dersom spill benyttes til undervisningsformål, mener jeg derfor vi bør ha i tankene at vi potensielt kan frarøve barna den type mestringsfølelse som er knyttet til nettopp det å holde ut langvarige aktiviteter.

Det andre som kan være til hinder for brobygging er at spillene legger opp til flere

[89] *Lesevei 1 (C*) er ikke inkludert i denne utregningen fordi *Camtasia Studio*-opptak ikke er gjort av denne leseveien.

andre typer spillstrategier som gir illusjon av læring. Hos Linderoth (2008) gis det eksempler på måter dataspill kan bidra til slike illusjoner. Eksempelvis kan et spill være lagt opp slik at man får ekstra poeng jo mer tid man bruker på spillet, og disse poengene vil da kunne oppnås uavhengig av de kompetansene man utvikler i spillet. En annen spillstrategi som gir illusjon av læring, er at man oppnår ekstra fordeler eller høyner nivå gjennom å betale for ekstra ressurser. I datamaterialet fins det eksempler på hvordan de spillene som barna bruker, kan gi en slik form for illusjon av læring som Linderoth (ibid.) snakker om. Et påfallende eksempel er hvordan Even oppnår poeng i spillet *Ikariam* gjennom å vente i *Lesevei 2 (B): Å vente på forskningspoeng*. Denne oppgaven tar dem ham 46 sekunder å løse. Et annet eksempel er hvordan det i *MovieStarPlanet* legges opp til at spilleren kan få større kjæledyr gjennom å betale for det (se *Lesevei 3 (B): Å diskutere fordeler med VIP-medlemskap*). Det å betale for eller vente passivt på bedre vurdering vil neppe være verken ønskverdig eller mulig i skolesammenheng.

Også utenfor nettet fins det eksempler på spill som gir illusjon av læring. Som vi har sett, bidrar både formatet og bruken av matematiske begreper i spillet *Et artig spill om sammenlikning*, til et inntrykk av at spillet er pedagogisk verdifullt. Denne formen for kvasi-pedagogikk i spillet kan gi barna, og kanskje særlig foreldrene, følelsen av at barna deltar i en læringsaktivitet som styrker barnets matematiske kompetanse, når det slettes ikke er tilfelle. Spillet vil derfor trolig ikke fungere særlig godt som læringsressurs i skolesammenheng heller.

I analysekapitlene har jeg drøftet det pedagogiske potensialet i spillene *Ikariam*, *MovieStarPlanet* og *Oloko*. Som vi har sett, kan eksempelvis *Ikariam* gi innsikt i en tidligere historisk epoke. *MovieStarPlanet* kan gi øvelse i former for sosialt samspill som er knyttet til ulike sjangre på Internett. Samtidig må det pedagogiske potensialet i de spillene barna bruker, ses i sammenheng med de verdiene som nettstedet speiler. Ved å bruke spillene sosialiseres barnet inn i bestemte verdisyn og makthierarkier. Spillet *Ikariam* legger eksempelvis opp til maktutøvelse som ikke er i tråd med demokratiske prinsipper.

Det sosiale samspillet i *MovieStarPlanet* står i tydelig kontrast til den type egoisme som spillet også legger opp til. Det sosiale aspektet nedtones gjennom at spillet fronter verdier som rikdom og berømmelse. Det legges dessuten opp til at spilleren skal oppnå sosial makt over andre gjennom utseende, penger og kontaktnettverk. De verdiene som ligger til grunn for disse to spillene, kan derfor stå i sterk kontrast til verdier som skolen skal fremme, slik som for eksempel å arbeide for demokrati og fellesskap, å ta vare på miljøet og å ha aksept for andre. For å kunne løsrive seg fra den type verdier og makthierarkiene som disse to spillene

fronter, og for å unngå at barn «stenges inne i» og tilpasses egen tekstkultur, for å bruke Hellesnes´ (2005) formuleringsmåte, trenger barn voksne som kan hjelpe dem både med å gjennomskue og å diskutere de mønstrene som tekstene legger opp til. Uten denne distansen til spillene, mener jeg spillene er lite verdifulle i pedagogisk sammenheng.

Når dette er sagt, vil jeg også trekke frem tre mulige møtepunkter mellom barns tekstpraksiser og skolens tekstkultur. Den første farbare broen mellom disse to kontekstene utgjøres av den metakommunikative tekstpraksisen som barna deltar i på fritiden. Potensialet for å bli myndiggjort i møtet med egen tekstkultur, mener jeg ligger i måten barna av og til mestrer å ta avstand til egen tekstkultur på. Eksempler på en slik avstand til egen tekstkultur er når Kaisa, Nathalie og Jørgen diskuterer akseptable og uakseptable væremåter i *MovieStarPlanet,* og når de diskuterer ulike typer teksters forhold til virkeligheten (se pkt. 5.2.2). Oskar, Eline og Sander viser frem en metabevissthet om tekst når de leker seg kreativt med oversetterfunksjonen i *Oloko* (se pkt. 7.2.3). Når Kaisa og Nathalie veksler mellom ulike spillfigurer for å oppnå spillpoeng (se pkt. 5.2.3), viser de at de både har kunnskap om måten teksten er strukturert på og hva de kan gjøre for å bryte med spillnormene. Denne typen kreative avstand som barna viser i disse tilfellene, mener jeg har brobyggingspotensial fordi det er her kimen til å utvikle en kritisk tekstbevissthet ligger.

Diskusjoner om virkelighetsfremstillinger i spill, slik som Kaisa, Nathalie og Jørgen deltar i, kan i klasseromssammenheng bidra til en bevissthet om den ideasjonelle metafunksjonen, altså hvordan tekster bidrar til å skape og opprettholde ulike bilder av virkeligheten. Måten Oskar, Eline og Sander leker med oversetterfunksjonen på, kan kanskje også prøves ut i klasseromssammenheng som en måte å reflektere over språkforskjeller på. Måten Kaisa og Nathalie bytter spillfigur på, kan i klasseromssammenheng danne utgangspunkt for diskusjoner om spillstruktur. Forutsetningen for at denne kimen til metabevissthet skal kunne utvikle seg, er at læreren er villig til å sette seg inn i de læringsstrategiene som barn benytter seg av i en fritidskontekst. Dersom læreren evner å bygge videre på den metakommunikative tekstpraksisen som barna har med seg fra fritidsomgangen med tekst, og samtaler med dem om disse, har de også hjulpet barna godt på vei med tanke på *kompetanse i å lære,* slik det er formulert i utredningen *Fremtidens skole. Fornyelse av fag og kompetanser* (NOU 15:8 2015).

Den andre farbare broen mellom fritidskulturens og skolens tekstpraksiser utgjøres av måten barna redesigner kulturens tilgjengelige semiotiske ressurser på. For fremtiden blir det nødvendig å utvikle nye ideer, forståelsesparadigmer og å finne nye løsninger. Det er med andre ord nødvendig å utvikle såkalte *tertiære artefakter*. Tertiære artefakter vil kunne

påvirke og endre vår oppfatning av virkeligheten, skriver Østerud (2008, s. 30). I barnas måte å redesigne på, kan det derfor ligge et potensial med tanke på å skape nye artefakter, som kan tilby nye perspektiver, handlemåter og svar. I *Multiliteracies* (Cope & Kalantzis 2000) benevnes denne formen for fremtidsdesign som *design for social futures.* Barna må imidlertid bevisstgjøres på hva slags tilgjengelig design de har tatt utgangspunkt i når de lager egne tekster. Ved å ta utgangspunkt i måten barna selv fremstiller verden på tekstlig, og det de allerede kan, kan læreren vise frem alternative fremstillingsmåter, slik at barna kan gjøre bevisste valg. Slik kan man også unngå tilpassing til de sosiale strukturene som «stengjer det sosialiserte individet inne i den eigne kulturen eller subkulturen», for igjen å bruke Hellesnes´ (2005, s. 27) formulering.

For de lærerne som skal videreutvikle barnas tekstkompetanse og bidra til at de myndiggjøres, vil det bety følgende: Kaisa viser at hun kan sette tekstelementer sammen til et estetisk hele, men i fremtiden vil hun også ha nytte av å vite hvordan hun kan bryte med populærkulturens estetikk. Even viser at han kan uttrykke og utøve makt, men i fremtiden vil han også ha nytte av å vite hvordan han kan uttrykke og utøve andre typer relasjoner. Eline viser at hun kan redesigne akseptable væremåter for barn. I fremtiden vil det gagne Eline å vite hvordan hun kan lage tekster som bryter med rådende og normative forestillinger om barn, hvordan de bør være og hvordan de bør oppføre seg.

Den tredje farbare broen mellom literacy i og utenfor skolen mener jeg utgjøres av barns vilje til å tilegne seg ekspertkunnskap på. Samtlige av de åtte barna i studien har ett eller flere områder der de utvikler ekspertkompetanse. Interessene spenner over temaer som lego, fotball, mote, verdensrommet, historie, matematikk og litteratur. Et par av barna viser også at de har ekspertkompetanse på bruk av bestemt teknologi eller bestemte spillfigurer. Noen av disse temaene vil trolig ligge nærme temaer som er aktuelle i skolehverdagen, mens andre ligger lengre unna. Jeg mener det er sannsynlig at de tekstlige rollene og væremåtene knyttet til deltakelse i den vitenskaps- og samfunnsorienterte diskursen (tekstpraksis II) er nært forbundet med tekstpraksiser i skolehverdagen. Jeg ser det derfor ikke som usannsynlig at Even gjennom å lese aviser, bruke *Wikipedia* og spille spill som tar utgangpunkt i historisk viktige epoker, får erfaringer han kan nyttiggjøre seg av på skolen.

Kaisa har derimot erfaring med en type tekstpraksis som ligger fjernere fra skolens tekstkultur. Når dette er sagt, mener jeg at erfaring med spesialisert språk knyttet til den vitenskaps- og samfunnsorienterte diskursen, ikke behøver å være det eneste kriteriet for å lykkes på skolen. Kanskje er også den visuelt-estetiske bevisstheten som Kaisa demonstrerer, svært relevant i fremtidens skole. Det er også grunn til å tro at velvilje til å lære gjennom å

delta i nye og ukjente tekstkulturer vil bli viktig i fremtiden. Eline, som er opptatt av hva som gjelder i jevnalderkulturen, som viser vilje til å nå nye «levler»[90], og som også er villig til å gjøre læringserfaringer fra sidelinjen, har en slik god læringsmotivasjon. Det å ta vare på og videreutvikle barnas vilje til å bli eksperter, mener jeg burde være et godt utgangspunkt for å ruste barna til deltakelse i fremtidig arbeidsliv.

9.3.3 Tilgjengelig design og kjønn

Det er ikke innenfor rammene av denne avhandlingen å drøfte kjønn spesifikt. Det er et viktig poeng at den kategorimessige inndelingen av trekk slik de synliggjøres i BTI-modellen ikke har med verken kjønn eller alder å gjøre. I mitt empiriske materiale er det likevel tydelig at flest gutter trekkes mot tekstpraksis II. Dette gjelder særlig Even og Jørgen som begge lærer å utøve makt i de spillene de bruker. De viser dessuten samfunnsinteresse ved at de begge leser aviser. Hos Even kommer en interesse for historie frem gjennom både de spillene han liker og de bøkene han leser. Den vitenskapelige interessen er også synlig hos Oskar som er særlig opptatt av verdensrommet.

De fleste av jentene i min studie trekkes mot tekstpraksis III. Det gjelder særlig Eline, men også Nathalie og Susanne har en tekstbruk som er sammenfallende med handle- og væremåter i denne diskursen. Eksempelvis er de alle opptatt av spill som går ut på å lage mat, kle opp figurer og innrede rom. Både Nathalie og Susanne deltar imidlertid også i teksthendelser som er forankret i tekstpraksis II.

Det ser ut til at tekstpraksis I i større grad enn de øvrige diskursene appellerer til begge kjønn, og det er særlig Sander og Kaisa som har en tekstbruk som sammenfaller med være- og handlemåter innenfor denne diskursen. Begge disse barna har et tekstmiljø som er rikt utstyrt med tekster fra populærkulturen. I datamaterialet fins det eksempler på at både Kaisa og Sander fremstiller figurer fra populærkulturen og spillkulturen i egne tegninger.

Hovedgrunnen til at jentene og guttene trekkes mot ulike måter å bruke tekst på, er trolig at det tilgjengelige designet i de ulike nettspillene impliserer en kjønnsfordeling, og i så måte spiller opp om stereotype forestillinger om kjønn. Jentene og guttene i min studie lærer dermed også å løse ulike typer oppgaver. I *Lesevei 3 (C): Å opprette en spillfigur* har vi sett at

[90] Ordet *levler* eksisterer ikke i bokmålsordboka, men i barnas muntlig tale er det en veletablert term for spillnivå.

man i spillet *Oloko* kan velge mellom en jentefigur og en guttefigur. Også i spillet *MovieStarPlanet* må spilleren velge kjønn for å kunne delta i spillet. I begge spillene signaliseres det dermed at en kjønnsmessig inndeling er relevant for spilldeltakelsen. I *Ikariam* er det ikke en slik kjønnsmessig fordeling av spillfigurer, og som vi har sett, er heller ikke utseendet til spillfiguren av relevans for å kunne løse oppgavene i spillet. I så måte står *Ikariam* i særlig sterk kontrast til *MovieStarPlanet,* der nettopp det å endre spillfigurenes utseende er en sentral del av spillet.

Til tross for at kjønnet identitet tilsynelatende ikke vektlegges i *Ikariam,* er det likevel overtall av mannlige figurer i dette spillet. Eksempelvis er både forskningsrådgiveren og den herskende romeren menn. Maktutøvelsen knyttes dermed til en mannlig identitet. Når disse figurene også fungerer som læremestre i spillet, mener jeg det er sannsynlig at de først og fremst fungerer som identitetsskapende figurer i møte med gutter. Vi kan derfor også si at *Ikariam,* om enn mer skjult enn i de to andre spillene, bidrar til en kjønnsdikotomi.

Ser man med et særlig kritisk blikk på det tilgjengelige designet i barnekulturen, og leser de tekstene som barn tilbys mothårs, kan man oppsummere måten kjønn konstrueres på slik: I barnekulturen konstrueres jenter som å være opptatt av utseende, og de tilbys handlemåter der de både skal forbedre eget utseende og vurdere andres. På nettet lærer jenter dessuten å disponere penger på vegne av seg selv, fordi denne pengebruken kan benyttes til å forbedre eget utseende eller å skaffe seg attraktive eiendeler som gir sosial status slik som i spillet *MovieStarPlanet.* Utover å være opptatt av utseende settes jentene også inn i roller der handlemåter knyttet til hjemmet er sentrale. Oppgaver som jenter forventes å ha interesse av å løse, er koblet til det å dyrke og lage mat, innrede rom og ha omsorg for kjæledyr.

I barnekulturen konstrueres gutter som potensielle maktutøvere, og de settes inn i roller der handlemåter er knyttet til administrasjon og innhenting av informasjon. På nettet lærer gutter å disponere penger på vegne av andre, fordi denne pengebruken er et ledd i det å utøve makt over andre. Guttene oppfordres til å lese tekster som gir innsikt i ulike områder som angår samfunn, økonomi eller vitenskap, fordi en slik innsikt er relevant for å kunne utøve makt på en fordelaktig måte. Eksempler på dette finner vi når Even i rollen som byadministrator leser en vitenskapelig rapport i spillet *Ikariam,* og når Jørgen i rollen som fotballmanager leser av tallmessige verdier knyttet til de ulike spillerne han skal kjøpe og selge.

9.3.4 Kvasi-pedagogikk og tilpassing – eller på vei mot danning?

I kapittel 2 drøftet jeg forholdet mellom fri og påtvungen literacy. Tradisjonelt har fri literacy vært forbundet med skriving og lesing i uformelle situasjoner, mens påtvungen literacy har vært forbundet med formell og institusjonell literacy (se pkt. 2.7.5). I datamaterialet fins det eksempler på både fri og påtvungen literacy. Et svært tydelig eksempel på påtvungen literacy er Kaisas utfylling av *Top Model*-mønsterarket der mange av premissene for tegnemåten allerede er lagt (se pkt. 6.3). Måten Kaisa tegner på, kan dermed tolkes som en slags utfylling, også med tanke på at Kaisa nyttiggjør seg av ressurser hun allerede kjenner fra de spillene hun bruker på Internett. Tegningen kan dermed også ses på som et uttrykk for Kaisas tilpassing til de normene som er rådende innenfor den kommersielt orienterte tekstpraksisen.

Analysen av de ni ulike leseveiene viser også at barna i langt de fleste tilfellene tolker og bruker tekstene på måter som imøtekommer den ideasjonelle meningen som konstrueres i tekstene. Når for eksempel Even sender ut en spion i spillet *Ikaram* eller Kaisa og Nathalie diskuterer VIP-medlemsskap imøtekommer de handlinger og væremåter som allerede er implisert *i* tekstene. Jeg mener derfor vi kan snakke om barnas måte å bruke tekst på som en form for tilpassing. De lever med andre ord opp til de leserollene som konstrueres for dem. Dette er så klart et uttrykk for at barna mestrer deltakelse og er kyndige i møte med egen tekstkultur. Samtidig vil en slik deltakelse føre til at barna bokstavelig talt spiller ut de normene og verdiene som ligger til grunn for tekstene.

Jeg mener også det er viktig å understreke at frivillig deltakelse i tekstpraksisen, ikke må forveksles med at det ikke legges føringer for tekstlig oppførsel innenfor en praksis. Vi har for eksempel sett at makt konstrueres på ulike måter i ulike tekstpraksiser, og det å forholde seg til og leve opp til måten makt konstrueres på, vil være nødvendig for å lykkes som kompetent spiller. Videre kan valgbarheten i barns tekstkultur synes større enn det den egentlig er. Et kjennetegn ved hypertekster er jo at leseren velger mellom flere valgbare elementer. Likevel kan settet av valgbare elementer være begrenset, slik som når Eline må velge mellom fire mulige spillfigurer. Dette kan altså legge tydelige føringer på deltakelsen.

I datamaterialet har vi også sett eksempler på kvasi-pedagogikk. Det mest opplagte eksempelet på kvasi-pedagogikk finner vi i spillet *Et artig spill om sammenlikning*, men jeg har også påpekt hvordan noen av oppgavene i de analyserte leseveiene også kan gi et skinn av læring. Det at slike spill som Elines brettspill markedsføres som pedagogiske, er i seg selv et uttrykk for at grensen mellom fri og påtvungen literacy utfordres. Når det pedagogiske pakkes inn som fri lek, skulle man kunne tenke seg at læringen kommer automatisk som følge

av deltakelse i leken. Som vi har sett, er det altså ikke tilfelle.

En forutsetning for skolen som institusjon, er at barn skal lære seg grunnleggende ferdigheter i avansert språklig aktivitet og ta i bruk fagenes tekstnormer, skriver Berge (2005, s. 166). I så måte kan det å delta i skolens tekstkultur også forstås som en «tekstkulturell dannelsesreise fra det hjemlige, naive og naturlige til det fremmede, komplekse og kulturelle» (ibid). Når barna på mange måter tilpasses normer og verdier i kulturen, og samtidig utsettes for en kvasi-pedagogikk, blir det et relevant spørsmål om barn i det hele tatt kan foreta slike dannelsesreiser også *utenfor* skolens tekstkultur. Jeg skal forsøke å gi et par svar avslutningsvis.

Barna i studien er ikke er styrt av ideologi på den måten at de ikke kan løsrive seg fra eller metakommunisere om den situasjonen de deltar i. Til tross for at barna deltar i og med tekst på måter som ligger tett opp til være- og handlemåter innenfor de tre dominerene tekstpraksisene, viser de i noen tilfeller at de kan løsrive seg fra, forhandle om og metakommunisere om normer knyttet til de tekstpraksisene de deltar i. Denne formen for metakommunikativ tekstpraksisen kan i større grad betraktes som fri i den forstand at barna innenfor denne kan løsrive seg fra de eksisterende handle- og væremåtene. Det kan eksempelvis være gjennom å eksperimentere og diskutere. Jeg mener at *Lesevei 1 C: Å utforske oversetterfunksjonen* er det tydeligste eksempelet på barnas deltakelse i teksthendelser som en vei mot danning. I dette tilfellet både utforsker og utfordrer tekstene og rammene for impliserte bruksmåter. Med andre ord yter de teksten en form for motstand og avstand som jeg mener er nødvendig for å utvikle en kritisk metabevissthet.

Jeg har påpekt at de tekstlige erfaringene som barn gjør seg i fritidssammenheng kan betraktes som et kunnskapsfundament (Dyson 2003) i møte med skolens tekstkulturer. Jeg har også påpekt at Internett kan fungere som en forbindelseslinje til samfunnet utenfor klasseromsveggene (Gilje 2008). Man skulle dermed kunne tenke seg at nettet åpner opp for innsikt i det fremmede, komplekse og kulturelle, også i en fritidskontekst. Hvorvidt barna har erfaringer med Internett som forbindelseslinje til samfunnet og verden *utenfor* det hjemlige og private, er imidlertid svært varierende. For noen av barna, slik som for eksempel Even, er nettbruken nettopp forbundet med innsikt i fremmede og komplekse verdener utenfor hjemmet, både i fortid og nåtid. For andre barn, slik som Eline, er imidlertid nett-tekster og andre tekster isteden en forbindelseslinje til det hjemlige, private og personlige. Evens kunnskapsfundament og Elines kunnskapsfundament er med andre ord grunnleggende forskjellig. Disse svært ulike bakgrunnserfaringene hos barn, mener jeg man må ta i betraktning når man tar i bruk Internett som læringsressurs i klasserommet.

10 Sluttdiskusjon

I denne avsluttende delen samler jeg trådene i avhandlingen. Kapitlet som helhet har som formål å oppsummere og diskutere funnene i prosjektet. Først tar jeg et kort tilbakeblikk på prosjektets formål og fremgangsmåte. Deretter gjør jeg rede for det jeg anser å være viktige metodiske og teoretiske bidrag. En oppsummering av hovedfunnene i avhandlingen presenteres også i dette kapitlet, og jeg gir noen overordnede svar på de forskningsspørsmålene som ble stilt innledningsvis. Avslutningsvis peker jeg ut noen veier for videre forskning.

10.1 Oppsummering av formål og fremgangsmåte

I dette prosjektet har jeg hatt som mål å bidra til kunnskapsbygging om norske barns multimodale, digitale og fritidsforankrede læringskultur. Utgangspunktet for denne avhandlingen har vært å undersøke teksthendelser i barns hverdag utenfor skolekonteksten. I prosjektet har jeg hatt som formål å bidra med kunnskap om lesing og skriving på Internett spesielt og på fritiden generelt. Et hovedargument for å gjøre dette var at forskning på barns lesing og skriving i digitale medier *utenfor* skoleinstitusjonen foreløpig er mangelfull i norsk kontekst. Det er også sparsomt med forskning på situert lesing og skriving i en hjemlig kontekst i den aktuelle aldersgruppa (se kapittel 2).

Når tekster på Internett ble valgt ut som sentrale analyseobjekter i avhandlingen, var det med utgangspunkt i at Internett ofte trekkes frem i diskusjoner som angår «nye» lesemåter, enten det er snakk om konvergens, multimodalitet, hypertekstualitet eller interaktivitet. Jeg var derfor nysgjerrig på hvordan barn forholder seg til denne type tekster. I skolesammenheng kan Internett også betraktes som en ressurs som særlig gir mulighet for å skape læringsfellesskap utenfor klasserommet (Gilje 2008). I tillegg blir læringspotensialet i digitale verktøy ofte trukket frem i den eksisterende medieforskningen, da gjerne med vekt på teknologiens funksjon som «brobygger» eller grenseoverskridende artefakt mellom ulike læringskontekster (Akkermann & Bakker 2011). I tillegg til dette kan man anta at mediene bidrar til måter å være barn på, og i så måte kan det å ferdes på Internett være en viktig del av barns identitetsdannelse (se f.eks. Ito, Baumer & Bittani mfl. 2010; Livingstone 2009; Marsh

red. 2005).

I teorikapitlet har jeg argumentert for at bruk av digitale verktøy ikke kan ses løsrevet fra skriving og lesing i de digitale mediene. For å kunne bygge kunnskap om barns tekstlige og teknologiske læringskultur, og for å kunne si noe mer konkret om tekstenes og teknologienes brobyggingspotensial, mener jeg derfor det er særlig relevant å undersøke *meningspotensialet* i tekster og teknologi som barn bruker. I tillegg til dette må barnas faktiske *realisering* av tekstene undersøkes. Jeg har derfor sett det som hensiktsmessig å ha en tekstnær og semiotisk tilnærming til datamaterialet, der jeg også vektlegger barnas tekst- og teknologibruk og tolkning av nett-tekster de ofte bruker.

Fordi jeg har hatt som formål å ha et tekstnært perspektiv, samtidig som jeg har ønsket å ta hensyn til bruks- og funksjonsperspektivet, ble det aktuelt å dra veksler på teorier og metoder som forstår literacy som situert fenomen. I prosjektet har jeg latt meg inspirere metodisk og teoretisk fra innsikter innenfor tekstetnografi, sosialsemiotikk og sosiokulturell læringsteori. Dette har gjort det mulig å gå forholdsvis detaljert til verks i analysene av tekstmiljø, tekster og tekstbruk. I så måte vil jeg påstå at prosjektet er viktig for å få en dybdeforståelse av barns nettbruk. Prosjektet har derfor også dimensjoner som jeg mener mangler i kvantitative undersøkelser som eksempelvis kartlegger barns medievaner og tidsbruk på Internett, slik som for eksempel Medietilsynet rapporter (2012, 2014) og *EU Kids Online* (Haddon, Hasebrinck & Ólafsson mfl. 2014). Beskrivelsene av barns tekstpraksiser på og utenfor Internett fungerer også som en verdifull utdypning av måten lesing forskes på skole- og prøvesammenheng. Et eksempel på en slik studie som kartlegger elevers navigasjons- og søkestrategier, er rapporten *Elever på nett* (Frønes, Narvhus & Jetne 2009).

For å undersøke teksthendelser i barns hverdag samlet jeg inn tekster som åtte barn trakk frem som relevant i eget liv. Barnas tekster, tekstmiljø og tekstbruk er dokumentert ved hjelp av filmkamera, fotokamera og web-kamera. I tillegg til dette intervjuet jeg barna både forut for tekstinnsamlingen og underveis. Det jeg drøfter i dette kapitlet, tar utgangspunkt i de tolkningene og analysene som jeg har gjennomført i avhandlingens fire analysekapitler, samt sammenfatningen og systematiseringen av funnene i kapittel 9.

10.2 Teoretiske og metodiske bidrag

I avhandlingen har jeg skrevet meg inn i literacy-forskningen generelt og forskning på barns bruk av Internett spesielt. Jeg mener at analysene i denne avhandlingen på en tydeligere måte enn tidligere forskning viser frem den mangfoldigheten, hybriditeten og kompleksiteten som preger barns tekstkultur. Avhandlingen synliggjør også hvordan barns tekstkultur er dominert av tre overordnede tekstpraksiser som tilbyr ulike verdier, normer, være- og handlemåter samt muligheter for å uttrykke og utøve makt. Disse tre overordnede tekstpraksisene som utgjør forutsetninger for norske barns deltakelse i teksthendelser i hverdagen, er ikke tidligere beskrevet og systematisert. I så måte er avhandlingen et nytt teoretisk bidrag til tekst- og medieforskningen. Analysene i kapittel 5-8 viser dessuten hvordan ulike barn utvikler spesialisert språk knyttet til den eller de tekstpraksisene som de anser som mest relevante i egen hverdag. Det er et viktig poeng at det spesialiserte språket ikke er knyttet til verbalspråket alene, men det er for eksempel også spesialisert med tanke på hvordan ideasjonell mening uttrykkes i bildemodaliteten.

Et viktig forskningsfunn er også at barna ikke forholder seg nøytralt til den ideasjonelle meningen som er tilgjengelig for dem innenfor de ulike tekstpraksisene. Isteden adapterer barna den ideasjonelle meningen, og de lærer seg dermed også å fremstille forhold i verden på måter som minner om det tilgjengelige designet de tilbys. Analysene i avhandlingen viser dermed på en konkret måte hvordan barna lærer seg spesialisert språk. Analysene viser også hvordan barna tilpasses de rådende normene innenfor ulike tekstpraksiser. Når dette er sagt, kan barna samtidig tre ut av de handlingsrommene som er koblet til de ulike tekstpraksisene, og de deltar da i en metakommunikativ form for tekstpraksis, der avstanden til egen tekstkultur blir viktig for å skape mening.

Jeg anser tre av bidragene i denne avhandlingen som særlig viktige med tanke på å forstå barns tekstkultur, og å videreutvikle tekst- og literacy-forskningen:

- Det første bidraget som jeg anser som viktig, er *Modellen over barns tekstpraksiser på og utenfor Internett* (se figur 50). Denne modellen gjør det mulig å forstå barnas tekstkultur som dominert av flere ulike tekstpraksiser som tilbyr ulike normer for meningsskaping og deltakelse. Den viser med andre ord frem barnekulturens kompleksitet, mangfoldighet og hybriditet. BTI-modellen viser dessuten frem distinkte og generelle måter å delta i tekstkulturen på. I kapittel 9 har jeg også drøftet hvordan barna posisjonerer seg ulikt opp mot de dominerende tekstpraksisene.

- Det andre bidraget *Modellen for transkripsjon av leseveier* (se figur 11) gjør det mulig å transkribere konkrete leseveier på Internett. Denne modellen tar både hensyn til den multimodale tekstens meningspotensial og barnas faktiske realisering av teksten.

- Det siste bidraget angår å bidra til bygging av en mulig bro mellom etnografi og sosialsemiotikk i forståelsen av barns måte å delta i teksthendelser på. I så måte har jeg viet interpretasjonen oppmerksomhet slik som Burn (2009) etterlyser i kritikken av den rene sosialsemiotiske tilnærmingen. Jeg bringer også sammen «the study of literacy practices and the study of texts, and viewing texts as part of practices», noe som Barton hevder er en fruktbar tilnærming til situert literacy (1998, s. 258).

I det følgende utdyper jeg disse tre hovedbidragene.

10.2.1 Modell over barns ulike tekstpraksiser på og utenfor Internett

I den teoretiske modellen over barns tekstpraksiser på og utenfor Internett (se figur 50), har jeg vist frem hvordan barnas deltakelse i teksthendelser i hverdagen er forankret i tre overordnede tekstpraksiser. Måten det blant annet skapes ideasjonell mening på innenfor de ulike tekstpraksisene, skaper ulike tekstlige roller og handlemåter for barna. Noen av barna, slik som Sander, Kaisa, Eline og Even har en idealtypisk atferd i møte med én av disse formene for tekstpraksis, noe som også innebærer at de ulike barna lærer ulike former for spesialisert språk. De andre barna i studien drar veksler på flere av de dominerende tekstpraksisene, noe jeg mener er uttrykk for tekskulturens hybriditet. Utover dette kan barna også tre inn i et handlingsrom som jeg har kalt for metakommunikativ tekstpraksis. I denne formen for tekstpraksis er avstanden til de tre øvrige tekstpraksisene avgjørende for å skape mening.

Til tross for ulikhetene med tanke på tekstpraksiser, er det også mulig å spore noen felles måter å delta i teksthendelser på. Disse er i modellen uttrykt gjennom funksjonene 1-5 som viser det å bli ekspert på et emne av personlig interesse, å sette seg selv på prøve, å få tilgang til den ungdommelige og voksne tekstkulturen, å dyrke vennskap og å synliggjøre identitet. Disse funksjonene vil likevel komme til uttrykk på ulike måter innenfor hver enkelt tekstpraksis. Eksempelvis vil det å være ekspert innenfor den vitenskaps- og samfunns-orienterte tekstpraksisen skille seg tydelig fra det å være ekspert innenfor den kommersielt orienterte tekstpraksisen. I den første formen for tekstpraksis vil ekspertkompetansen

innebære å utøve makt over andre, og å disponere penger på vegne av en gruppe. Innenfor den kommersielt orienterte tekstpraksisen, vil ekspertkompetansen være forbundet med det å iscenesette seg selv som populær, noe som blant annet innebærer å bruke penger på seg selv

Den teoretiske forenklingen som BTI-modellen innebærer, har sine klare fortrinn både med tanke på å systematisere og å vise frem hovedtrekk ved og mønstre i datamaterialet. Samtidig innebærer en slik forenkling en risiko for at modellen ikke er nyansert nok. Jeg anser det altså som mulig at barns tekstpraksiser kan være mer finmasket enn det denne modellen viser frem. Særlig ser jeg behovet for tydeligere å kunne gjøre et skille mellom vitenskapsorienterte og samfunnsorienterte tekstpraksiser. Det vil også kunne være ulike tekstpraksiser innenfor det kommersielle og hjemlige området for literacy. Slik jeg ser det, vil også modellen i likhet med transkripsjonsmetoden kunne videreutvikles, noe som vil kreve mer forskning (se pkt 10.4).

Til tross for at BTI-modellen innebærer en forenkling, mener jeg den likevel tilbyr et langt videre perspektiv på barns tekstkultur enn det som er tilfelle i den eksisterende tekstforskningen. I boka *Sammensatte tekster. Barns tekstpraksis* (Tønnessen red. 2010) skrives det eksempelvis om barns *tekstpraksis* utenfor skolen i entall.

> De fleste tekstmøtene som vi skriver om i boka, foregår innenfor klasserommets vegger, og er forankret i skolekulturen. Men vi har også med glimt fra *barn og unges tekstpraksis utenfor skolen*: fra førskolebarna som velger bildebøker eller prøver seg frem på Internett, til ungdom som spiller dataspill (s. 21, min utheving).

BTI-modellen er derfor egnet til å reflektere over både bredden og dybden i måtene ulike barn forholder seg til og bruker tekst på utenfor skolekonteksten. Som jeg allerede har understreket flere ganger, så er tekstene som oppleves som relevante for barna i studien *ikke* begrenset til de sjangrene som nevnes i sitatet over, altså bildebøker, Internett og dataspill.

BTI-modellen viser utover dette frem artefaktenes rolle innenfor og i møte mellom de ulike tekstpraksisene. Enkelte artefakter vil barna definere ut av sin egen tekstkultur, mens andre typer artefakter i større grad vil kunne oppleves av barna som relevante både på skolen og hjemme. Særlig barnas egenproduserte tekster blir et forhandlingssted og møtepunkt mellom de tre ulike dominerende tekstpraksisene.

10.2.2 Modell for transkripsjon av leseveier

Modellen for transkripsjon av leseveier er utviklet med tanke på å kunne undersøke kompleksiteten i meningsskapingen slik den utfolder seg på og utenfor skjermen. Det innebærer at modellen både tar hensyn til meningspotensialet i nett-tekstene samt barnas realisering av dette meningspotensialet. Når det gjelder selve realiseringen, tar modellen hensyn til både handlinger som barna utfører i tekstene og måten barna snakker om teksten på. Modellen for transkripsjon av leseveier ser jeg som et forsøk på å utvikle begrepet *lesevei* (Michelsen 2005) som både analyserbar størrelse og som teoretisk begrep. Leserens rolle i nett-tekster er diskutert av blant andre Karlsson & Ledin (2002), og de benytter begrepet «läsväg» i følgende sammenheng: «En multisekventiell text erbjuder inte en fix och färdig läsordning, utan inbjuder läsaren till att ständigt välja väg. Eftersom den har flera läsvägar förändras den i varje läsning medan den monosekventiella texten förblir likadan» (uten sidetall[91]). Transkripsjonen tar ugangspunkt i den konkrete lesningen som barna faktisk gjør. Det vil si at transkripsjonen synliggjør én lesevei av flere mulige.

Modellen er også inspirert av Baldry og Thibaults *phasal analysis* (2006, s. 54). Det å analysere leseveien med utgangspunkt i sekvenser, gjør det mulig å ta leseveiens mindre bestanddeler i øyensyn. Modellen tar med andre ord hensyn til det som Norris (2004) kaller mikrohandlinger i interaksjonen. Videre har modellen både en romlig og en tidsmessig dimensjon. Den viser med andre ord frem det semiotiske potensialet i det såkalte *3D-rommet* (Liestøl, Fagerjord & Hannemyr 2009, s. 80). Det innebærer videre at modellen åpner opp for å kunne undersøke hvordan barna griper inn i og håndterer den virtuelle materialiteten i denne type semiotiske rom. Samtidig åpner modellen opp for å kunne undersøke leseveien på et overordnet nivå, slik teksthendelsen utspiller seg i tid. På dette nivået synliggjør modellen også de overordnede formålene og ulike typer av oppgaveløsning eller utforskning som er knyttet til den konkrete leseveien.

Det må føyes til at det er web-opptakene som har gjort det mulig å transkribere leseveiene såpass nøyaktig, og i så måte ser jeg web-opptak som særlig viktige med tanke på å kunne gjennomføre denne typen transkripsjon. Som diskutert og problematisert i metode-kapitlet, har web-opptakene ikke gjort det mulig å fange barnas øyebevegelser, mimikk og kroppsspråk på en helhetlig måte, først og fremst fordi barna ikke har sittet i ro foran skjermen. Dette kan fortelle oss noe sentralt om barns måte å omgås skjermen på: De er svært aktive kroppslig, og de kan engasjere seg i andre aktiviteter samtidig som de bruker Internett.

[91] Denne digitale artikkelen mangler sidetall. Sitatet er hentet fra pkt. 3 «Multisekvensialitet».

Jeg anser det derfor som mulig at modellen kan utvikles nettopp med tanke på å fange opp disse aspektene ved meningsskapingen.

10.2.3 Bro mellom studiet av praksiser og studiet av tekst

I avhandlingen har jeg bidratt til å bygge bro mellom den sosialsemiotiske tradisjonen, den sosiokulturelle tilnærmingen til læring og artefakter, og den etnografisk orienterte literacy-forskningen. Det innebærer at jeg har viet interpretasjonen av tekster, studiet av artefakter og tekstmiljø større oppmerksomhet enn det som er vanlig innenfor den rent sosialsemiotiske tilnærmingen. Jeg har dessuten trukket inn tekstanalyse i større grad enn det som er vanlig innenfor etnografisk literacy-forskning. Den klare fordelen med en slik tilnærming er at den bidrar til en mer helhetlig forståelse av forholdet mellom teksthendelser og tekstpraksis, og forholdet mellom mulige teksttolkninger og barnas faktiske realisering av de aktuelle tekstene.

Prosjektet har på mange måter vært preget av utprøving. En slik eksplorerende tilnærming kan forsvares både med at forskningsfeltet er i utvikling, og at de tekstpraksisene som undersøkes er forholdvis lite studert i norsk sammenheng. Prosjektet skriver seg i så måte inn i det Lankshear og Knobel (2013) kaller for en *Leet´s see* – tilnærming til New Literacy Studies. Denne tilnærmingsmåten beskriver de slik:

> «Let`s see» research is undertaken largely for its own sake, with the primary aim of understanding in depth a «new» social practice and the literacies associated with or mobilized within this practice. A "let`s see" orientation encourages researchers to get as close as possible to viewing a new practice from the perspectives and sensibilities of "insiders" (s. 9).

Både dybdeforståelse og deltakerperspektivet har vært viktige for forståelsen av teksthendelser i barns hverdag, og kombinasjonen av de ulike teoretiske perspektivene mener jeg åpner for nettopp dette. Den teoretiske kombinasjonen gjør det dessuten mulig å betrakte tekstkulturens funksjoner med blikk for samspillet mellom den sosiale situasjon, det semiotiske meningspotensialet i tekster og artefakter, samt deltakernes håndtering av disse. I avhandlingen undersøker jeg teksthendelser både som tekstliggjorte erfaringer eller redesign og som dynamiske forløp eller designaktiviteter. De tekstliggjorte erfaringene har jeg studert gjennom å analysere tekstmiljø og sentrale tekster som barna viser frem. Det dynamiske forløpet i teksthendelser er studert gjennom analyse av leseveier, der teksthendelsen utspiller

seg både i tid og i et fysisk og virtuelt rom samtidig. Dette har gitt noen klare fordeler med tanke på at jeg har kunnet se barnas tekstlige interesser på Internett i sammenheng med de tekstlige interessene barna har ellers.

Det er likevel ikke til å komme utenom at ambisjonen om å undersøke tekstmiljø, sentrale tekster i barnas omgivelser og teksthendelser på Internett resulterte i et svært omfattende datamateriale. Dette førte til at jeg etter hvert måtte velge bort deler av materialet for så å la noen teksthendelser og tekster stå igjen som representative for barnas ulike tekstpraksiser. Et råd jeg vil gi til forskere som ønsker å gjøre noe liknende, er derfor å vurdere færre prosjektdeltakere til fordel for nærstudier av enkeltpraksiser. Denne etterpåklokskapen til tross: Det omfattende datamaterialet har åpnet for både interessante dypdykk og mulighet for å kunne oppdage noen overordnede måter barna omgås tekst på, noe som nettopp ble viktig for å kunne utvikle BTI-modellen. I så måte står jeg fortsatt inne for det noe ambisiøse utgangspunktet.

I metodekapitlet har jeg gjort rede for den eksplorerende tilnærmingen til barns tekstkultur. Det forskningsdesignet som jeg beskriver i kapittel 3, har på mange måter ført til at avhandlingsarbeidet har vært en kreativ forskningsprosess. Jeg mener derfor også at designet er innovativt. BTI-modellen viser frem sannsynlige måter norske barn deltar i teksthendelser på, og denne modellen lar jeg dermed også stå som en åpen invitasjon til forskere som ønsker å undersøke enkeltpraksiser nærmere. Den abduktive metoden kan nettopp åpne for nye problemstillinger, og i dette ligger også den abduktive metodens styrke (Svennevig 2001, s. 5). Slik jeg ser det, vil det eksempelvis være relevant å undersøke enda grundigere hvordan barn forholder seg til vitenskapelige tekster på Internett (slik som Oskar gjør når han spiller spill), måten nettaviser brukes på (slik som Jørgen og Even gjør etter rettssaken etter 22. juli) eller måten barn lager tekster på med utgangspunkt i visuelle ressurser i spillkulturen, (slik som Kaisa og Sander gjør når de tegner). Jeg ser det også som relevant å undersøke flere leseveier innenfor samme nettsted, gjerne med tanke på å finne ut hvordan ulike barn realiserer meningspotensialet som skjermsidene tilbyr.

10.3 Literacyens funksjoner, tilgjengelig design, designaktiviteter og redesign

I innledningskapitlet stilte jeg fire forskningsspørsmål. Det første spørsmålet angikk literacyens funksjoner i barns hverdag. Det andre angikk meningspotensialet i tekstene barna omgås, noe som innebar at jeg var interessert i barnekulturens tilgjengelige design. Det tredje forskningsspørsmålet angikk hvordan barna realiserer tekstene de forholder seg til i hverdagen, med særlig fokus på realiseringen av Internett-tekster, og hva som kjennetegner den formen for literacy som barna utvikler. Det fjerde forskningsspørsmålet angikk brobyggingspotensialet mellom tekster og tekstpraksiser i og utenfor skolekonteksten. I kapittel 1 har jeg gjort rede for hvordan forskningsspørsmålene er undersøkt, samt hvilke hypoteser de bygger på. Forskningsspørsmålene er besvart gjennom avhandlingens analysekapitler (kapittel 5-8), og en oppsummering, diskusjon og systematisering av funnene er også foretatt i kapittel 9. I denne delen drøfter jeg derfor funnene på et mer overordnet nivå, og jeg gir samtidig en oppsummering av de svarene jeg har kommet frem til. For ordens skyld presenterer jeg forskningsspørsmålene med underspørsmål på nytt her:

Forskningsspørsmål 1:

Hva slags funksjoner er literacy forbundet med i barnas hverdag?

a) *Hva slags tekster velger barna å omgi seg med på fritiden?*

b) *Hvordan er tekstmiljøet organisert teknisk og praktisk hjemme hos de åtte barna?*

c) *Hvilke teksthendelser deltar barna i på Internett?*

Forskningsspørsmål 2:

Hva slags tekstlig design er tilgjengelig for barna / hva slags semiotisk meningspotensial tilbyr tekstene?

a) *Hvordan skapes det mening generelt, og ideasjonell mening spesielt, i tekstene?*

b) *Hva slags lesemåter/bruksmåter impliserer tekstene?*

Forskningsspørsmål 3:

Hva kjennetegner den type literacy som barna utvikler når de bruker tekster generelt, og Internett-tekster spesielt, i hverdagen?

a) *Hvordan forholder barna seg til tekstenes meningspotensial, og hvordan realiserer eller eventuelt utfordrer de tekstenes meningspotensial?*

b) *På hvilke måter nyttiggjør barna seg av kulturens semiotiske ressurser når de selv produserer tekster?*

Forskningsspørsmål 4:

Hvilket potensial ligger i tekstene og artefaktene, samt barnas bruk av disse i en fritidskontekst, med tanke på brobygging over til en skolekontekst?

10.3.1 Svar 1: Mangfoldig literacy - funksjoner og tekstpraksiser

Barns tekstkultur består av et mangfold av sjangre, og jeg har gitt en samlet oversikt over de ulike tekstene i det innsamlede materialet i figur 5. Ikke overraskende er det ulike typer spill som har størst fascinasjonskraft på barna i studien, og de nettekstene barna velger å vise frem er først og fremst spillsider. Spill er derfor viet størst oppmerksomhet i avhandlingen som helhet. Imidlertid er spill ikke en ensartet sjanger. Nettspillene gir eksempelvis mulighet for å skrive e-post, chatte, lese vitenskapelige rapporter og følge instruksjoner som for eksempel når en spillfigur skal opprettes.

Under intervjuene har barna også trukket frem hvilke tekster de *ikke* bruker eller ikke får lov til å bruke. De nettstedene som er mest omtalt i denne sammenhengen er foreldreplasserte bøker i bokhylla, *Facebook* og *YouTube.* Når det gjelder nettstedene *Facebook* og *YouTube* kan imidlertid de ulike teksthendelsene som barna deltar i, gi tilgang til sjangre og bruksmåter som minner om disse nettstedene. Eksempelvis kan spillet *MovieStarPlanet* betraktes som en Internett-verden i miniatyr. I dette spillet får barna trening i

å like og vurdere andres innlegg, chatte og legge ut filmer omtrent på samme måte som på *YouTube.* I så måte gir dette spillet tilgang til tekster og tekstlig oppførsel som barna i studien forbinder med den voksne eller ungdommelige tekstkulturen.

Når det gjelder literacyens organisering teknisk og praktisk, så er de ulike hjemmene organisert på ulike måter. I samtlige hjem fins det egne soner der mange av barnas tekstlige aktiviteter foregår. Det kan eksempelvis være i kjellerstua, loftstua, barnerommet eller i gangen. I noen hjem vil disse sonene primært være preget av at de disponeres av barna. I andre hjem vil de preges av at de primært styres av de voksne. I så måte kan den teknologiske organiseringen og graden av overvåkingsmulighet indirekte si noe om de voksnes holdninger til tekster og teknologi.

Den tekstlige organiseringen i form av såkalte tekstsamlingspunkter kan også si noe om hva slags forhold det er mellom de tekstene som barna anser som sentrale versus de tekstene som de voksne anser som sentrale. Det er eksempelvis et gjennomgående trekk at de voksne plasserer sine egne barnebøker i bokhylla på barnerommet. Disse bøkenes plass i bokhylla, gjør at de samtidig settes på utstilling av de voksne. De tekstene som barna selv peker frem som relevante befinnner seg imidlertid på skjermen, veggen, gulvet, døra, ved sengekanten, og i ett tilfelle i klesskapet.

Til tross for den felles spillinteressen, både på og utenfor Internett, har de åtte barna som har deltatt i studien ulike tekstlige erfaringer og tekstlig læringskultur med seg hjemmefra. Som nevnt i pkt. 10.2.1 og drøftet i kapittel 9, kan måten barna bruker tekster på, kobles til tre ulike overordnede tekstpraksiser, der ulike måter å skrive, lese og snakke på gjør seg gjeldende. Literacyen fyller utover dette fem funksjoner, henholdsvis å bli ekspert på et område av personlig interesse, å sette seg selv på prøve, å få tilgang til den ungdommelige og voksne tekstkulturen, å dyrke vennskap og å synliggjøre identitet. De ulike funksjonene kan komme til uttrykk på ulike måter innenfor de ulike dominerende tekstpraksisene. Den tekstlige barnekulturen er med andre ord svært heterogen. Tekstmaterialet i avhandlingen viser samtidig at det ikke er vanntette skott mellom de ulike hovedpraksisene, og barna drar veksler på og kombinererer samtlige av disse tre ulike praksisene når de selv skaper tekster, slik at nye hybride tekstlige uttrykksformer oppstår. Barnas eget redesign skiller seg dermed ut som svært tydelige eksempler på tekstkulturens hybriditet.

For samtlige barn vil bruk av semiotiske ressurser, tekster og teknologi være spesialisert med tanke på at disse spiller ulike roller innenfor ulike tekstpraksiser i barnekulturen. Det innebærer at også ulike modaliteter har ulike betydninger innenfor de ulike praksisene. De åtte barna vil derfor få svært ulik trening i å skape mening med ulike

modaliteter, både når de spiller spill og bruker andre tekster i hverdagen. Dette bringer oss over i neste punkt.

10.3.2 Svar 2: Tre former for tilgjengelig design

Ved å delta i teksthendelser der ulike tekstpraksiser ligger til grunn, vil barna tilbys ulike handle – og væremåter. I BTI-modellen har jeg presentert tre former for overordnede tekstpraksiser som teksthendelser i barns hverdag er forankret i. Vi kan derfor også snakke om tre forholdsvis atskilte former for tilgjengelig design knyttet til disse tre formene for tekstpraksis. I pkt. 9. 1 har jeg gjort rede for hvilke normer, verdier, være- og handlemåter som de ulike tekstpraksisene er forbundet med. I så måte blir dette punktet en kort sammenfatning av de viktigste poengene i pkt. 9.1 hvor jeg vektlegger literacy som utvikling av ekspertkompetanse (funksjon 1).

Innenfor den kommersielt orienterte tekstpraksisen impliserer tekstene at barnet skal engasjere seg i være- og handlemåter som er forbundet med det å være populær, for eksempel gjennom å eie ting eller se ut på bestemte måter. Ekspertkompetansen er forbundet med det å skille seg ut i positiv forstand gjennom å være for eksempel superhelt, filmstjerne, modell eller motedesigner. Fordi det sosiale gis verdi innenfor denne formen for tekstpraksis, dominerer også de verbale prosessene. Det tilgjengelige designet domineres på mange måter av bildemodaliteten. Eksempelvis er selve den visuelle utformingen av spillfigurene svært viktige med tanke på å synliggjøre identitet koblet til utseende.

Innenfor den vitenskaps- og samfunnsorienterte tekstpraksisen impliserer tekstene at barnet skal utføre handlinger knyttet til utøvelse av makt. Ekspertkompetansen er også forbundet med innsikt i fagfelt som for eksempel historie, matematikk eller astronomi. Det blir dermed relevant for det barnet som deltar i denne formen for tekstpraksis å innhente og lese av skriftlig informasjon forbundet med et bestemt kunnskapsområde. Bildemodaliteten spiller dermed også en annen rolle enn innenfor den kommersielt orienterte tekstpraksisen, blant annet fordi bildene også brukes til å synliggjøre makt. Fordi det å delta i en vitenskaps- og samfunnsorientert tekstpraksis er forbundet med å utøve makthandlinger, er det knyttet flere materielle handlinger til deltakelsen innenfor denne praksisen. Det kan i noen tilfeller være forbundet med å disponere penger på vegne av en større gruppe mennesker.

Innenfor den hjemlig orienterte tekstpraksisen impliserer tekstene at barnet skal

engasjere seg i kvasi-pedagogisk materiell og/eller tekster som angår privatsfæren. Det kan eksempelvis være at tekstene tilbyr barnet roller som innebærer å lage og dyrke mat, å innrede rom eller å delta i private og familiære begivenheter som bryllup og julefeiring. Ekspertkompetansen er derfor også forbundet med områder som angår familien og hjemmet. Den kan med andre ord knyttes til barnets tidlige sosialisering innad i familien, og den handler derfor i større grad om å lære å bli sosialt kompetent deltaker i privatsfæren enn i samfunnet som helhet. I en av leseveiene har vi sett at det tilgjengelige designet i spillet *Oloko* preges av en form for redundans. Det pedagogiske aspektet understrekes altså ved at den samme informasjonen gjentas på ulike måter, både gjennom skrift og lyd.

10.3.3 Svar 3: Spesialisert språk, kreativitet og hybrid tekstskaping

I analysekapitlene har vi sett at tekster håndteres av barna på svært ulike måter. De håndteres eksempelvis *både* som tolkningsobjekter og som konkrete ting i tekstmiljøet. Måten det skapes ideasjonell mening på i ulike tekster, får også betydning for måten barna snakker om tekstene på. Som regel inntar barna de rollene som tekstene legger opp til som når Kaisa, Nathalie og Jørgen diskuterer fordelen med VIP-medlemsskap i lesevei 3 (A), når Evens sender vin til Sparta og Pireus i lesevei 1 (B) og når Eline oppretter en spillfigur i lesevei 2 (C). Barna utvikler derfor et spesialisert språk som er knyttet til de tekstpraksisene som de deltar i og foretrekker. Det innebærer også at de ulike barna får ulik trening i å forholde seg til og skape mening med ulike semiotiske ressurser.

Når barna lever opp til de rollene som konstrueres for dem i de ulike nettekstene, innebærer det samtidig at barna får trening i å løse bestemte oppgaver knyttet til de ulike tekstpraksisene. Eksempelvis vil det for Even, som deltar i en vitenskaps- og samfunnsorientert tekstpraksis, være relevant å løse oppgaver tilknyttet administrasjon og vitenskap. Even må for eksempel lese en forskningsrapport eller lese av et barometer for «stemningsnivået» i byen han administrerer. For Kaisa som deltar i en kommersielt orientert tekstpraksis, vil det være relevant å produsere film, fylle ut snakkebobler, lese vurderinger av figurers fremtoning eller lese meldinger fra venner i spillet. For Eline vil det være relevant å løse oppgaver ved å følge malen som spillet legger opp til (særlig på det tidlige utforskningsstadiet som Eline befinner seg på) enten hun oppretter en spillfigur eller løser andre oppgaver i spillet.

Til tross for at de ulike tekstpraksisene tilbyr ulike logikker, verdisystemer og tekstlige

væremåter, viser analysene at barna ikke alltid forholder seg strengt til de normene som dominerer ulike tekstpraksiser. De kan også bryte ut av de tekstlige mønstrene gjennom å eksperimentere med tekst og som nevnt over, å blande uttrykk fra ulike tekstpraksiser. Av og til tyr barna til strategier som tydelig bryter med spillintensjonen, slik som når Nathalie og Kaisa vurderer sin egen film for å oppnå flere stjerner i spillet *MovieStarPlanet.* I modellen over barns tekstpraksiser har jeg tydeliggjort denne type praksis ved hjelp av en tankeboble som jeg har kalt for metakommunikativ tekstpraksis.

Som vi har sett, finnes det også eksempler på såkalt påtvunget literacy i datamaterialet. Det tydeligste eksempelet er Kaisas utfylling av mønsterarket fra *Top Model*-boka (se pkt. 5.3). Til tross for at Kaisa trolig kan eksprimentere i langt større grad med en slik tegning enn det hun kan i utfyllingsoppgaver hun møter på skolen, er dette eksempel på at malen tvinger frem en bestemt måte å tegne på. Det kreative og frie begrenses i Kaisas tilfelle av populærkulturens normer. Også andre tekster i datamaterialet som f.eks *Lesevei 2 (C): Å opprette en spillfigur* og *Lesevei 3 (C): Å så og høste hvete* tvinger leseren til å velge tekstelementer i en fastlagt rekkefølge. Dette mener jeg viser at det ikke er vanntette skott mellom fri literacy og hverdagslig literacy på den ene siden og påtvungen og institusjonell literacy på den andre. Med andre ord: I datamaterialet finnes det eksempler på både fri og påtvungen literacy i barnekulturen. Det er derfor relevant å rette kritikk mot en slik streng dikotomi, som blant andre Street (1984) fordrer. I utviklingen av BTI-modellen har jeg derfor støttet meg til Collin (2013) som nettopp kritiserer Street for kulturell determinisme. Til tross for at det finnes eksempler på såkalt påtvungen literacy i datamaterialet, betyr det ikke at det er umulig for barna å eksperimentere med og utfordre tekstnormene i barnekulturen.

Det tydeligste eksempelet på fri og kreativ bruk av tekst er når Eline sammen med Oskar og Sander utforsker oversetterfunksjonen i *Oloko.* Denne situasjonen er beskrevet både i innledningskapitlet og kapittel 7. Denne situasjonen oppstår fordi barna må finne et felles mål med tekstbruken gitt svært ulikt engasjement og forutsetninger for å delta i teksten. Det oppstår altså en spenning mellom den tekstlige intensjonen, barnas forhold til hverandre og ønske om å delta i teksten. I kapittel 9 har jeg drøftet denne formen for designaktivitet som en mulig vei mot danning.

Denne teksthendelsen der barna bruker oversetterfunksjonen, viser at barna må forhandle om mening på en annen måte enn i de andre teksthendelsene. I så måte eksemplifiserer denne teksthendelsen det som i Collins (2013) interaksjonsmodell gjør det mulig å endre en sjanger og dynamikken i ulike tekstpraksiser, nemlig individets valg om å utføre handlinger på nye måter. Denne reforhandlingen skjer nettopp når det oppstår

spenninger på grunn av at barna har ulikt engasjement i og ulike erfaringer med spillet:"Actors may attempt to resolve a situation`s contradictions by transforming or adding to the processes brought together in the genre based in the situation" (ibid., s. 36). Denne reforhandlingen av mening er videre det som åpner opp for nye måter å handle tekstlig på: «This novel act may open up possibilities for reconfiguring activity spheres in the given situation (ibid).

Reforhandling av mening kan også spores i barnas egen tekstproduksjon, noe vi har sett tydelige eksempler på både i Kaisas tegning og i Elines scrapbook. I disse to tekstene benyttes semiotiske ressurser som barna henter både fra den hjemlig orienterte tekstpraksisen og den kommersielt orienterte tekstpraksisen. Lankshear og Knobel (2008) kaller denne formen for reforhandling for «endless hybridization», og de knytter den til datateknologisk mediering og datateknologiske muligheter. Jeg mener det kan diskuteres om denne formen for blanding av tekstnormer fra ulike praksiser snarere er et uttrykk for den sjangerdynamikken som Collin (2013) snakker om. Denne dynamikken mener jeg vil eksistere uavhengig av den semiotiske medieringens teknologiske ressurser. Når dette er sagt, har de animasjons- og spillfigurene som Eline og Kaisa benytter i tekstene sitt utgangspunkt som figurer i digitale tekster. Men digital teknologi er altså ikke forutsetningen for den evige hybridiseringen som Lankshear og Knobel snakker om. Hybridisering er også mulig i papirform, noe nettopp de analyserte tekstene vitner om. Kanskje kan heller blandingen av tekstnormer fra de ulike tekstpraksisene vitne om at papirbaserte tekster, til tross for datateknologiens inntog, fortsatt er levedyktige i barnekulturen.

10.3.4 Svar 4: Tekstene og tekstpraksisenes brobyggingspotensial

BTI-modellen skisserer hvordan noen av tekstene og teknologiene potensielt fungerer som grenseoverskridende artefakter. Brobyggingspotensialet ligger imidlertid ikke bare i tekstenes i seg selv, men også i måten de håndteres av barna på. Det kan særlig se ut til at de tekstene og de formene for designaktiviteter som er forbundet med tekstpraksis II, har det største brobyggingspotensiale i møte med skolens tekstkulturer, noe jeg kommer tilbake til nedenfor.

I kapittel 9 har jeg drøftet tre potensielle hindre for brobygging, og tre mulige møtepunkter. Et første mulig hinder for brobygging er barnas svært korte tidsbruk på gjennomføring av aktiviteter. Det andre hinderet er at tekstene legger opp til spillstrategier som kun gir en illusjon av læring, slik som når for eksempel Even må vente på

forskningspoeng. Det tredje hinderet er de verdiene og makthierarkiene som tekstene synliggjør. Disse verdiene og makthierarkiene kan stå i sterk kontrast til verdier som skolen skal fremme, slik som likeverd, samarbeid, demokrati og miljøbevissthet.

Til tross for at barna deltar i teksthendelser på måter som ligger tett opp til være- og handlemåter som tilbys innenfor de tre dominerende tekstpraksisene, viser barna i noen tilfeller at de kan løsrive seg fra, forhandle om og metakommunisere om normer knyttet til de tekstpraksisene de deltar i. Denne formen for metakommunikative tekstpraksisen kan i større grad betraktes som fri i den forstand at barna innenfor denne kan løsrive seg fra de eksisterende handle- og væremåtene gjennom å eksempelvis å eksperimentere og diskutere. Med andre ord yter de teksten en form for motstand og avstand som jeg mener er nødvendig for å utvikle en kritisk metabevissthet. Jeg har argumentert for at denne formen for tekstpraksis kan være en vei mot danning.

De åtte barna som har deltatt i studien har svært ulikt kunnskapsfundament. For noen av barna i studien, slik som Kaisa og Even, er deltakelse i teksthendelser forankret i sekundærsfæren, noe som gir mulighet for utvikling av spesialisert språk. Det ser likevel ut til at Evens designaktiviteter ligger nærmere skolekulturen enn det Kaisas designaktiviteter gjør. Gitt at jeg ikke har undersøkt barnas designaktiviteter i skolesammenheng, kan jeg ikke gi et sikkert svar på dette. Jeg mener likevel det er svært mye som tyder på at Even har større forutsetninger for å lykkes i møte med skolens tekstkulturer enn Kaisa, nettopp fordi Even er opptatt av vitenskapelige emner og samfunnsorganisering i fortid og nåtid. Jeg slutter meg derfor også til Juuhls (2013) konklusjon som går ut på at skrivingen (og lesingen) på fritiden kan være en bro over i skolekonteksten for noen barn, men ikke for andre (s. 418).

Barnas preferanser for spesifikke former for tekstpraksiser, kan forklare hvorfor brobygging lykkes for noen barn, men ikke for andre. Vi har også sett at ulike søsken kan delta i teksthendelser som er forankret i svært ulike tekstpraksiser. Tekstmiljøet for søsken kan også være organisert ulikt, slik som hos Eline og Sander. Dette mener jeg gjør det vanskelig å forklare barnas tekstkyndighet i møte med skolekulturen med utgangspunkt i sosial bakgrunn. Vi har også sett at tekstene kan bidra til å opprettholde en kjønnsdikotomi. Likevel mener jeg at kjønn blir en for enkel forklaring på barns ulike måter å delta i teksthendelser på, nettopp fordi både guttene og jentene kan være orientert mot de samme formene for tekstpraksis.

Det at barna i studien har slike komplekse måter å forholde seg til tekster og delta i teksthendelser på, som BTI-modellen synliggjør, er likevel funn som jeg mener bør få konsekvenser for hvordan man tenker om læring i skolen. Eksempelvis oppnår barna

ekspertkompetanse ved å ta i bruk ulike medier. Når Kaisa blir ekspert på mote, er det for eksempel ikke bøker hun primært forholder seg til. Isteden tar hun i bruk flere ulik typer spill som setter henne inn i rollen som motedesigner. Kaisa leser, skriver og klipper dessuten i ukeblader, og hun bruker mønsterark som utgangspunkt for eget redesign. Det vil derfor trolig oppleves som relevant for barna å ha tverrmedial tilgang dersom de skal bli eksperter innefor andre fagfelt og områder.

Når dette er sagt, må vi *samtidig* ha i tankene at barna har med seg holdninger til bestemte teknologi og tekster. Eksempelvis kan PC-en eller boklesing for noen vekke negative assosiasjoner, nettopp fordi dette forbindes med skolen. Det kan også være at barna har negative holdninger til bestemte tekster fordi disse tekstene er forbundet med noe de voksne prakker på dem. I slike tilfeller mener jeg det blir særlig viktig for læreren å ha kjennskap til de tekstlige og teknologiske erfaringene og holdningene barna har med seg hjemmefra, nettopp fordi det vil gi innsikt i hva som motiverer, eller ikke motiverer, barna til læring.

Jeg vil også understreke at det absolutt ikke er slik at *alle* barn anser spilling som gøy og motiverende, noe man lett kan få inntrykk av dersom man leser seg opp på den eksisterende spillforskningen (se kapittel 2). Et slikt spillsyn er blant annet svært fremtredende hos Gee (2003, 2004). I min egen studie viser Nathalie frem en måte å omgås tekst på som står i tydelig kontrast til fremstillinger av barn i den pedagogisk orienterte spill- og medieforskningen. I Nathalies tilfelle er det opplagt at det å leke for seg selv, og å ta i bruk tavle, kritt, papirlapper, blyant og matematikkbøker oppleves som langt mer meningsfullt og stimulerende i læreprosessen enn det å spille spill og å bruke Internett. Til tross for at barn som Nathalie kan være i undertall (slik Nathalie også er i undertall i denne studien), mener jeg det er ekstremt viktig at barn som henne ikke glemmes når digital teknologi og spill tas i bruk som læringsressurser i klasserommet. Beskrivelser av barns tekstkultur slik vi finner dem hos Gee, må altså nyanseres, slik at vi forskere ikke ender opp med å vise frem barns tekstkultur i karikert form. Det spesialiserte språket som barn lærer seg i fritidskulturen er heller ikke knyttet til dataspilling alene, men det utvikles også i omgang med de tradisjonelle papirmediene.

10.4 Tekstkultur i endring og videre forskning

Som drøftet i teorikapitlet, er tekstkulturer og tekstnormer dynamiske størrelser. Datamaterialet vitner om den barnlige tekstkulturens foranderlige karakter der tekster og tekstnormer både oppstår og forsvinner. Eksempelvis ble et av nettstedene som jeg tar for meg i avhandlingen, lagt ned i 2013. Dette gjelder nettstedet *Oloko* som Sander, Oskar og Eline engasjerer seg i. Det at dette nettstedet er lagt ned, vil kanskje en særlig kritisk leser tenke at er en svakhet ved avhandlingen. Kanskje vil denne leseren komme med følgende innvending: «Datamaterialet er jo utdatert allerede før avhandlingen er levert!» Til denne eventuelle kritiske leseren vil jeg svare følgende: Det at tekster, kommunikasjonsmønstre og sjangre «går til grunne» synliggjør et svært viktig kjennetegn ved tekstkulturer: De er dynamiske!

Det at tekstkulturen stadig er i endring, gjør også at tekstkulturen stadig er utsatt for forhandling og diskusjoner. Fortsatt diskuteres det hva slags tekster og hva slags teknologi som skal få innpass i norske klasserom. Ved prosjektstart i 2009 var det fortsatt stor oppmerksomhet rundt de fem grunnleggende ferdighetene etter innføringen av *Læreplanverket for Kunnskapsløftet* i 2006. I tiden som har gått mellom prosjektstart og i dag, har særlig læringspotensialet i digital teknologi og spill blitt flittig diskutert, og forskningen er i dag verken entydig eller ensidig positiv med tanke på digital teknologi som ressurs for læring. Det er heller ikke like selvsagt at det er de fem ferdighetene som ble innført med LK06 som skal dominere i fremtidens skole. I rapporten *Elevenes læring i fremtidens skole* (NOU 7, 2014) blir eksempelvis kritisk tenkning, kompetanse i samarbeid og vitenskapelige tenkemåter og metoder trukket frem som mulige fagovergripende kompetanser. I rapporten legges det også stor vekt på elevenes sosiale og emosjonelle kompetanse.

Klasserommet kan betraktes som et sted der også ulike *virtuelle* språklige og kontekstuelle bakgrunner møtes og må reforhandles, og der barna drar med seg sine semiotiske byggesteiner eller kulturens tilgjengelige design i møte med andre barn og voksne. I dette ligger det også et pedagogisk potensial: Denne typen innsikt om barns tekstkultur og bruk av artefakter kan åpne opp for mer engasjerende samtaler med barn om tekst og også støtte opp om elevenes refleksjon rundt andre tekster i mere faglige sammenhenger.

Slik jeg ser det trengs det nettopp mere forskning på måter yngre barn nyttiggjør seg av den literacyen de tilegner seg hjemme i møte med skolens tekstpraksiser. Juuhls avhandling *I det mykje skrivne* (2014) er et bidrag med tanke på hvordan ungdommer skriver i og utenfor skolen, men det er altså behov for forskning som tar for seg de yngre barna. Det vil også være relevant å gjøre longitudinelle studier for å undersøke hvordan barna forholder seg

til de ulike tekstpraksisene over tid.

Et relevant supplement til den type forskning som avhandlingen har bidratt til, vil dessuten kunne være å undersøke hele familiers tekstpraksiser. Som Hoover og Lynn (2008) viser, er hele familiers mediebruk med på å skape familieidentitet. Det bidrar til måten barna forholder seg til medietekster på. Hoover og Lynn (ibid.) fant dessuten at normene for mediebruk i en familie ofte sto i kontrast til faktisk mediebruk i familien. Det var altså et skille mellom faktisk og rapportert atferd i disse familiene. Eksempelvis kom det frem i intervjuene at de voksne ønsket å vise at de hadde kontroll med barnas mediebruk. Samtidig hadde de dårlig samvittighet fordi de lot barna se mye TV. Dette tyder på at observasjon og dokumentasjon av konkrete teksthendelser, slik som i mitt eget avhandlingsarbeid, er særlig viktig for å få tak i underliggende verdier og normer knyttet til ulike tekstpraksiser.

10.5 Oppsummering og konklusjon

De fleste som har gjort dagligdagse observasjoner av egne eller andres barn i omgang med teknologi hjemme, har nok lagt merke til at de tekstlige aktivitetene foregår i svært raskt tempo. Det å sitte på sidelinjen i forskningssammenheng og observere teksthendelser som barna deltar i utenfor skolen, har naturlig nok gitt meg innsikter som jeg ellers ikke ville ha fått. Paradoksalt nok har det som barna selv bare bruker sekunder på å oppfatte og ta stilling til, krevd flere dagers analyse fra min side. Sånn sett kan det være forståelig, men likevel ikke akseptabelt etter min mening, at foreldre og lærere kan velge å forbli passive i møte med barns tekstpraksiser. Det *er* krevende å sette seg inn i barnas omgang med tekst og medier, nettopp fordi mye av det barna gjør er innforstått blant barna. Tilgang til normer, bruksmåter og væremåter krever dessuten deltakelse i jevnalderkulturen og praksisfellesskapene over tid

Jeg har i avhandlingen argumentert for at vi istedenfor å snakke om en type barnlig tekstpraksis, må snakke om flere ulike typer tekstpraksiser i barnekulturen. Til tross for at barna i studien har noen felles tekstlige bruksmåter, preges barnas hverdag av svært ulike måter å forholde seg til tekst på, noe vi har sett i avhandlingens fire analysekapitler. Fordi tekst- og mediekulturen er komplisert, spesialisert og sammensatt, kan man ikke anta at barn tar med seg én bestemt form for literacy eller teknologisk kompetanse hjemmefra og over i andre typer læringskontekster. Dette kan synes banalt, men samtidig mener jeg det er viktig å

påpeke i en tid da barn nettopp benevnes som «digitalt innfødte» (Palfrey & Gasser 2008) eller som «nettkids» (Bjørkeng 2011). Slik terminologi kan, i likhet med annen ordbruk, bidra til våre hverdagsoppfatninger av barn. I verste fall kan terminologien styrke myter om at tekstlig og digital kompetanse er medfødt. Norske barn fødes imidlertid verken med ski på beina eller teknologi i hendene. De sosialiseres inn i måter å bruke ulike artefakter på – enten det er snakk om ski eller annen teknologi.

I diskusjoner som angår barn og digital kompetanse, er det også lett å glemme at barn er ulike. De behersker og forholder seg til teknologi på ulike måter, og de støtter seg på ulike måter til personer i de fysiske og virtuelle omgivelsene. De har heller ikke et ensartet forhold til spill. Og sist, men ikke minst: Måten barna lærer på ved hjelp av ulike modaliteter, vil være knyttet til de tekstpraksisene de velger å engasjere seg i. Det tilgjengelige designet knyttet til ulike tekstpraksiser viser frem verden på svært ulike måter og tillater også ulike handlemåter, noe som ikke er uviktig med tanke på barnas måte å tilegne seg kunnskaper på.

Tekstpraksisene som barn deltar i, preges av om de i hovedsak er orientert mot kommersielle, vitenskapelige og samfunnsmessige eller hjemlige gjøremål. Innenfor disse ulike tekstpraksisene vil ulike tekstnormer og kommunikative mønstre gjøre seg gjeldende. På den ene siden gir tekstene barna omgås, tilgang på kulturens semiotiske ressurser og demonstrerer mulig utforming og bruk av disse. På den andre siden vil de semiotiske ressursene også ha begrensninger i måten de brukes på innenfor de ulike tekstpraksisene. Barna lærer dermed ikke bare å håndtere verden ved hjelp av teknologi som PC, Mac eller iPad, men de lærer også å håndtere verden ved hjelp av de semiotiske ressursene som er tilgjengelige for dem i de virtuelle rommene de ferdes i på nettet.

Tekster, tegn og teknologier kan fungere som grenseoverskridende artefakter, slik at ressurser fra en tekstpraksis også kan benyttes innenfor en annen type tekstpraksis. En slik blanding av ulike semiotiske uttrykk fra ulike tekstpraksiser, gjør også at det i barnas tekstproduksjon oppstår sjangerhybrider og nye tekstlige uttrykksformer, slik vi blant annet har sett i Kaisas og Elines egen tekstproduksjon. Kulturens tilgjengelige design, slik den kommer til uttrykk i ulike tekstpraksiser, blir det barna bygger med når de selv skal lage meningsfulle tekster.

De ulike tekstpraksisene er som oftest styrende for hvordan barna opptrer, handler i og snakker om tekster. Samtidig fins det eksempler på måter å forholde seg til tekst på som bryter med tekstnormene innenfor de ulike praksisene. Barna trer da inn i et fortolkningsrom der det foregår en egen metakommunikativ tekstpraksis. I eksemplet der Kaisa og Nathalie manipulerer spillet *MovieStarPlanet* for å oppnå flere poeng, deltar de samtidig i et kreativt

spill om spillet.

Også i det innledende eksemplet i avhandlingen så vi at Eline, Oskar og Sander forholder seg kreativt til nettstedet *Oloko*. I denne formen for eksperimentering blir språket i seg selv gjenstand for både leken og samtalen. For å kunne forhandle om mening i denne situasjonen er det altså *avstanden* til de rådende tekstpraksisene i barnekulturen som blir av primær betydning. I denne typen metakommunikative tekstpraksis kan språket, teknologien og tekstene snakkes om, tulles med og håndteres på kreative måter, og gjennom dette åpne opp for nye erfaringer og kunnskaper.

10.6 Sluttord

Det er blitt sein lørdag ettermiddag, og Eline, Oskar og Sander er for lengst ferdige med å spille *Oloko*. De er ferdige med å diskutere skilpaddespråk, og de er ferdige med å leke seg med oversetterfunksjonen og le av morsomme ord på dansk, fransk og nederlandsk. Kanskje går de ut for å spille fotball når forskeren går hjem. Kanskje finner de ut at de alle tre skal gå hjem til Sander og Eline for å spille et nytt spill Sander akkurat har fått. Kanskje skal de spise middag.

Med seg hjem har forskeren filmopptak, webopptak, fotografier, notater, inntrykk, ideer og tanker. Idet forskeren forserer den siste oppoverbakken på hjemoverveien, og den siste oppoverbakken i avhandlingen, er barna kanskje i ferd med å erobre et helt nytt tekstlig territorium. Nå har Sander, Eline, Oskar og de andre barna kanskje allerede oppdaget en ny Internett-tekst med et nytt meningspotensial. For barnas tekstutforskning er trolig langt fra ferdig. *Den* slutter ikke, selv om forskeren her velger å sette punktum.

Register

artefakt 58; 304
BTI-modellen 27; 277; 314
Camtasia Studio 113
danning 97; 309
design 33; 137
diskurs 85; 276
dåpsbroderi 264
En Pingles dagbok 184
etnografi 54; 101
Facebook 258
fotografi 207
funksjonell spesialisering 88
grenseoverskridende artefakt 60
grenseoverskridende artefakter 279
Harry Potter 184
Hattrick 252
hjemlig orientert tekstpraksis 283
idealtype 130; 278
ideasjonell mening 89
identitet 262
Ikariam 186
Internett 90
iPad 256
kommersielt orientert tekstpraksis 280
konvergens 92
Lego Friends 269
lesevei 22; 142; 315
literacy 43; 47; 84; 247
læring 30; 83; 106
Manchester United 252
Masters of Spinjitzu 264
medium 90
meningsklynge 139
metakommunikativ tekstpraksis 285
MovieStarPlanet 153
multiliteracies 63
multimodalitet 30; 32; 87
Oloko 217
Percy Jackson 184
prosesstyper 89
Rampete Robin 216
Rayman 265
romlighet 94
scrapbook 242
semiotisk rom 94
sosialsemiotikk 62
sosiokulturell læringsteori 57
spesialisert språk 322
spill 93; 326
Stardoll 149
systemisk funksjonell lingvistikk 61
tegning 178; 264
tekst 86
tekstetnografi 54; 103
teksthendelse 23; 80
tekstkultur 24; 84; 85
tekstmiljø 135; 289
tekstpraksis 84; 275
The Moron Test 256
The Scale of Universe 2 259
tilgjengelig design 67; 321
tingsliggjøring 60
Top Model 178
ukebladsutklipp 152
vennskap 172; 249; 267
virtuell materialitet 93
visuell grammatikk 63
vitenskaps- og samfunnsorientert tekstpraksis 282
Wikipedia 185
YouTube 258

Litteraturliste

Akkermann, Sanne. F. & Bakker, Arthur (2011). Boundary Crossing and Boundary Objects. *Review of Educational research.* 81 (2), s. 132-169.

Anderson, Kate T. (2013). Contrasting Systemic Functional Linguistic and Situated Literacies Approaches to Multimodality in Literacy and Writing Studies. *Written Communication*, 30 (3), s. 276-299.

Arnseth, Hans Christian (2008). Dataspillet som lærings- og sosialiseringsarena. I: Østerud, Svein & Skogseth, Egil (red.). *Å være på nett. Kommunikasjon, identitets – og kompetanseutvikling med digitale medier*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

Asdal, Kristin, Berge, Kjell Lars & Gammelgaard, Karen mfl. (2008). *Tekst og historie. Å lese tekster historisk.* Oslo: Universitetsforlaget.

Askeland, Norunn & Aamotsbakken, Bente (red.) (2013). *Syn for skriving. Læringsressurser og skriving i skolens tekstkulturer.* Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Askeland, Norunn & Maagerø, Eva (2013). Tekstkulturer. I: Askeland, Norunn & Aamotsbakken, Bente (red.). *Syn for skriving. Læringsressurser og skriving i skolens tekstkulturer.* Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Backe-Hansen, Elisabeth (2014). Barn. De nasjonale forskningsetiske komiteene. Hentet fra: https://www.etikkom.no/FBIB/Temaer/Forskning-pa-bestemte-grupper/Barn/.Lastet ned 11.09.14.

Baldry, Anthony & Thibault, Paul J. (2010). *Multimodal Transcription and Text Analysis. A multimedia toolkit and coursebook*. London: Equinox.

Baynham, Mike & Prinsloo, Martin (red.). (2009). *The future of literacy studies*. London: Palgrave Macmillian.

Barton, David (2007). *Literacy. An introduction to the ecology of written language* (2. utg.). Oxford: Blackwell.

Barton, David & Hamilton, Mary (1998). *Local literacies. Reading and writing in one community*. London: Routledge.

Barton, David, Hamilton, Mary & Ivanič, Roz (2000). *Situated Literacies. Reading and Writing in Context.* London/New York: Routledge.

Berge, Kjell Lars (1990). *Tekstnormers diakroni*. Stockholm: Institutionen för nordiska språk.

Berge, Kjell Lars (2002). Å skape mening med tekst. I: Tønnesson, Johan L. (red.) *Den flerstemmige sakprosaen*. Bergen: Fagbokforlaget.

Berge, Kjell Lars (2005). Skriving som grunnleggende ferdighet og som nasjonal prøve – ideologi og strategier. I: Aasen, Arne Johannes & Nome, Sture (red.) *Det nye norskfaget.* Bergen: Fagbokforlaget/LNU.

Berge, Kjell Lars, Coppock Patrick & Maagerø, Eva (1998). *Å skape mening med språk. En samling artikler av M.A.K Halliday, R. Hasan & J.R. Martin*. Oslo: LNU/Cappelen Akademisk Forlag.

Berge, Kjell Lars, Breivega, Kjersti Rongen, Roksvold, Thore & Tønnesson, Johan (2001). *Fire blikk på sakprosaen.* Oslo: NFF/Norsk Sakprosa

Bezemer, Jeff & Kress, Gunther (2008). Writing in multimodal texts. A Social Semiotic Account of Designs for Learning. *Written Communication* 25 (2) s. 166-195.

Bjørgen, Anne Mette (2013). *Digitale praksiser i samspill mellom kontekster. En undersøkelse av 9-13 åringers bruk, opplevelser og fortolkninger av digital teknologi i overganger mellom skole og fritid*. Doktorgradsavhandling, Universitetet i Oslo, Oslo.

Bjørkeng, Per Kristian (2011). *Nettkidsa.* Oslo: Cappelen Damm

Bjørnstad, Taran L. & Ellingsen, Tom (2001). *Nettsvermere. En rapport om ungdom og Internett.* Statens Filmtilsyn.

Björkvall, Anders (2003). *Svensk reklam och dess modelläsare.* Stockholm: Almquist & Wiksell.

Björkvall, Anders (2009a). Practical function and meaning: a case study of IKEA tables. I: Jewitt, Carey (red.). *The Routledge Handbook of Multimodal Analysis*. London/New York: Routledge.

Björkvall, Anders (2009b). *Den visuella texten. Multimodal analys i praktiken.* Stockholm: Hallgren & Fallgren.

Blikstad-Balas, Marte (2013). *Redefining School Literacy. Prominent literacy practices across subjects in upper secondary school*. Doktorgradsavhandling, Universitetet i Oslo, Oslo.

Bliss, Joan (1999). Learning with and by machines. I: Bliss, Joan, Säljö, Roger & Light, Paul (red.). *Learning Sites. Social and Technological Resources for Learning*. Oxford: Elsevier Science.

Bolter, Jay David & Grusin, Richard (2000). *Remediation. Understanding New Media.* Cambridge/London: MIT Press

Briggs, Charles. L. (1986). *Learning how to ask. A sociolinguistic appraisal of the role of the interview in social science research*. Cambridge: Cambridge University Press.

Buckingham, David (2008). Children and Media: A Cultural Studies Approach. I: Drotner, Kirsten & Livingstone, Sonia. *The International Handbook of Children, Media and Culture*. London: SAGE.

Buckingham, David & Burn, Andrew (2007). Game Literacy in Theory and Practice. *Educational Multimedia and Hypermedia,* 16 (3), s. 323-349.

Burgun, Keith (2013). *Game Design Theory. A New Philosophy for Understanding Games.* New York: CRC Press

Burn, Andrew (2009). *Making New Media. Creative Production and Digital Literacies.* New York: Peter Lang Publishing.

Collin, Ross (2013). Revisiting Jack Goody to Rethink Determinisms in Literacy Studies. *Reading Research Quarterly*, 48 (1). s. 27-38.

Cope, Bill & Kalantzis, Mary (red.). (2000). *Multiliteracies. Literacy Learning and the Design of Social Futures*. London/New York: Routledge.

Corsaro, William A. (2002). *Barndommens sosiologi.* København: Gyldendal Uddannelse.

Creswell, John W. (2003). *Research Design Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches*. London: SAGE.

Dalen, Monica (2004). *Intervju som forskningsmetode*. Oslo: Universitetsforlaget.

Drotner, Kirsten & Livingstone, Sonia (red.). (2008). *The International Handbook of Children, Media and Culture.* London: SAGE.

Dyson, Anne (2003). *The brothers and sisters learn to write. Popular literacies in childhood and school cultures.* New York/London: Teachers College Press.

Eco, Umberto (1979). *The Role of the Reader*. *Explorations in the semiotics of texts.* Bloomington, IN: Indiana University Press.

Eder, Donna & Fingerson, Laura (2001). Interviewing Children and Adolescents. I: Gubrium, Jaber F. & Holstein, James A. (red.). *Handbook of Interview Research. Context & Method.* USA: Sage Publications.

Einarsson, Jan (2000). *Barns språkliga dagar*. Lund: Studentlitteratur.

Ekenberg, Love & Wiklund, Mats (2008). Spel och lärande. I: Selander, Staffan & Svärdemo-Åberg, Eva (red.). *Didaktisk design i digital miljö – nya möjligheter för lärande.* Stockholm: Liber.

Engebretsen, Martin (red.) (2010). *Skrift/bilde/lyd. Analyse av sammensatte tekster.* Kristiansand: Høyskoleforlaget

Engebretsen, Martin (2012). Balancing cohesion and tension in multimodal rhetoric. An interdisciplinary approach to the study of semiotic complexity. I: *Learning, Media and Technology*, 36 (2), s. 1-18.

Enjolras, Bernard, Karlsen, Rune, Steen-Johnsen, Kari & Wollebæk, Dag (2013). *Liker - liker ikke. Sosiale medier, samfunnsengasjement og offentlighet.* Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Erstad, Ola (2005). *Digital kompetanse i skolen – en innføring.* Oslo: Universitetsforlaget.

Erstad, Ola & Silseth, Kenneth (2008). Agency in digital storytelling: Challenging the education context. I: Lundby, Knut (red.). *Digital storytelling, mediatized stories: Self-representation in new media*. New York: Peter Lang Publishing.

Fagerjord, Anders (2006). *Web-medier. Introduksjon til sjangre og uttrykksformer på nettet.* Oslo: Universitetsforlaget.

Fairclough, Norman (2000). Multiliteracies and language. Orders of discourse and intertextuality. I: Cope, Bill & Kalantzis, Mary (red.). *Multiliteracies. Literacy Learning and the Design of Social Futures*. London/New York: Routledge.

Fairclough, Norman (2003). *Analyzing discourse. Textual analysis for social research.* London/New York: Routledge.

Flatøy, Ingunn (2010). Den digitale ABC-boka – eit kjærkome supplement eller eit godt tidsfordriv? I: Tønnesen, Elise Seip (red). *Sammensatte tekster. Barns tekstpraksis*. Oslo: Universitetsforlaget

Flyvbjerg, Bent (2009). *Samfundsvidenskab som virker*. København: Akademisk Forlag

FNs barnekonvensjon (1998). *FNs konvensjon om barns rettigheter*. Barne- og familiedepartementet. Hentet fra: http://www.regjeringen.no /upload/kilde/bfd/red/2000/0047/ddd/pdfv/178931- fns_barnekonvensjon.pdf. Lastet ned 10.10.14.

Frønes, Ivar & Haldar, Marit (red.) (1998). *Digital barndom*. Gjøvik: Ad Notam Gyldendal

Frønes, Tove S., Narvhus, Eva. K. og Jetne, Øystein (2011). *Kortrapport. Elever på nett. Digital lesing i PISA 2009*. Oslo: UiO. Hentet fra: http://www.pisa.no/pdf/Rapport/elever_paa_nett.pdf. Lastet ned: 07.04.14.

Gee, James Paul (1989). Literacy, Discourse, and Linguistics: Introduction. *Journal of Education,* 171 (1), s. 5-17.

Gee, James Paul (2003). *What Video Games Have to Teach Us about Learning and Literacy.* New York: Palgrave Macmillan.

Gee, James Paul (2004). *Situated Language and Learning: A critique of traditional schooling.* London: Routledge.

Gee, James Paul (2008). Games and Comprehension. The Importance of Specialist Language. I: Block, Cathy Collins & Parris, Sheri R. (red.) *Comprehension Instruction. Research-Based Best Practices* (2. utg.). New York/London: The Guildford Press.

Gee, James Paul (2012). Digital games and libraries. *Knowledge Quest,* 41 (1), s. 60-64.

Gilje, Øystein (2008). Digital medieproduksjon i nettverksklasserommet. I: Østerud, Svein & Skogseth, Egil (red.). *Å være på nett. Kommunikasjon, identitets- og kompetanseutvikling med digitale medier*.. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

Gilje, Øystein (2010). Multimodal Redesign in Filmmaking Practices: An Inquiry of Young Filmmakers' Deployment of Semiotic Tools in Their Filmmaking Practice. *Written Communication*, 27(4), s. 494-522.

Gilje, Øystein (2014). Læring og undervisning med digitale medier. I: Heldal Stray, Janicke & Wittek, Line (red.). *Pedagogikk. En grunnbok.* Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Goody, Jack & Watt, Ian (1968 [1962]). The consequences of literacy. I: Goody, Jack (red.). *Literacy in traditional societies.* Cambridge UP: Cambridge.

Gullichsen, Harald (1990). *Form, substans og språklige tegn. Språkteoretiske grunnlagsproblemer i idéhistorisk perspektiv*. Oslo: Novus Forlag.

Haddon, Leslie, Hasebrinck, Uwe, Ólafsson, Kjartan, O`Neill, Brian, Ŝmahel, David & Staksrud, Elisabeth (2014). *EU Kids Online.* Kortrapport. The London School of Economics and Political Science. Hentet fra: http://lsedesignunit.com/EUKidsOnline/index.html?r=64. Lastet ned 27.07.15.

Hagen, Ingunn & Wold, Thomas (2009). Livet på nettet. Barn og unges bruk av Internett. *Psykologisk tidsskrift*, 13 (1), s. 46-51.

Halliday, Michael A. K. (1998a). Situasjonskonteksten. I: Berge, Kjell Lars, Coppock Patrick & Maagerø, Eva. *Å skape mening med språk. En samling artikler av M.A.K Halliday, R. Hasan & J.R. Martin*. Oslo: LNU/Cappelen Akademisk Forlag.

Halliday, Michael A.K. (1998b). Mening og konstruksjon av virkelighet i tidlig barndom. I: Berge, Kjell Lars, Coppock, Patrick & Maagerø, Eva. *Å skape mening med språk. En samling artikler av M.A.K Halliday, R. Hasan & J.R. Martin*. Oslo: LNU/Cappelen Akademisk Forlag

Halliday, Michael A. K. (2004). *An introduction to functional grammar.* London: Hodder Education.

Hamilton, Mary (2000). Expanding the new literacy studies. Using photographs to explore literacy as social practice. I: Barton, David, Hamilton, Mary & Roz, Ivanič (red.). *Situated Literacies. Reading and Writing in Context.* London/New York: Routledge.

Hammersley, Martyn & Atkinson, Paul (2007). *Ethnography. Principles in practice*, (3. utg.). London/New York: Routledge.

Hannemyr, Gisle (2005). *Hva er Internett.* Oslo: Universitetsforlaget

Hargittai, Eszter (2010). Digital na(t)ives? Variation in internet skills and uses among members of the "net generation". *Sociological Inquiry,* 80 (1), s. 92-113.

Hasan, Ruqia (2002). Semiotic mediation and mental development in pluralistic societies: some implications for tomorrow´s schooling. I: Wells, G. & Claxton. G. (red.). *Learning for Life in the 21st Century: socio-cultural perspectives on the future of education.* Oxford: Blackwell Publishers Ltd.

Heath, Shirley B. (1982). Protean Shapes in Literacy Events: Ever-shifting Oral and Literate Traditions. I: Tannen, Deborah (red.). *Spoken and Written Language: Exploring Orality and Literacy.* New Jersey: Ablex Publishing Corporation.

Heath, Shirley B. (1983). *Ways with words. Language, life and work in communities and classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.

Heath, Shirley B. (1994). What no Bedtime Story Means: Narrative Skills at Home & School. I: Maybin, J. (red.). *Language and literacy in social practice.* Clevedon: Multilingual Matters Ltd.

Heath, Shirley B. & Street, Brian V. (2008). *Ethnography. Approaches to Language and Literacy Research.* New York/London: Teachers College Press

Hedegaard, Marianne (2013). Analyzing Childrens learning and development in Everyday Settings from a Cultural-Historical Wholeness approach. *Mind, culture and activity*, 19 (2), s. 127-138.

Hellesnes, Jon (2005). Om å motverke destruksjonen av danninga. I: Aasen, Arne Johannes & Nome, Sture (red.). *Det nye norskfaget.* Bergen: Fagbokforlaget/LNU.

Hoem, Jon & Schwebs, Ture (2008). Se, her er jeg! Selvfremstilling på en læringsarena. I: Østerud, Svein & Skogseth, Egil (red.). *Å være på nett. Kommunikasjon, identitets – og kompetanseutvikling med digitale medier.* Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

Holmberg, Per (2013). Placing the Reader. On the connections of text, body and space. *RASK – International journal of language and communication*, 1 (38), s. 9-29.

Hoover, Stewart M. & Clark, Lynn Schofield (2008). Children and Media in the Context of the Home and Family. I: Drotner, Kirsten & Livingstone, Sonia (red.). *The International Handbook of Children, Media and Culture*. London: SAGE.

Hull, Glynda & Schultz, Katherine (2002). *School´s Out! Bridging out-of-school literacies with classroom practice.* New York/London: Teachers College Press.

Hull, Glynda & Schultz, Katherine (2001). Literacy and Learning Out of School: A Review of Theory and Research. *Review of Educational Research*, 71 (4), s. 575-611.

Haakedal, Elisabeth (2010). Hva er en disippel? Multimodalitet i elevarbeidsbøker. I: Tønnessen, Elise Seip (red.). *Sammensatte tekster. Barns tekstpraksis*. Oslo: Universitetsforlaget.

Ito, Mizuko, Baumer, Sonja, Bittani, Matteo, boyd, danah, Cody, Rachel, Herr-Stephenson, Becky, … Tripp, Lisa (2010). *Hanging Out, Messing Around & Geeking Out.* Cambridge/London: The MIT Press.

Jensen, Klaus Bruhn (red.). (2012). *A Handbook of Media and Communication Research: Qualitative and Quantitative Methodologies*. New York: Routledge.

Jewitt, Carey (2006). *Technology, Literacy and Learning. A multimodal approach*. New York: Routledge

Jewitt, Carey (red.). (2009). *The Routledge Handbook of Multimodal Analysis*. London/New York: Routledge.

Johnson, L. Adams Becker, S., Cummins, M., & Estrada, V. (2013). *Technology Outlook for Norwegian Schools 2013-2018: An NMC Horizon Project Regional Analysis.* Austin, Texas: The New Media Consortium/Senter for IKT i utdanningen.

Juuhl, Gudrun Kløve (2014). *I det mykje skrivne. Ei undersøking av ungdoms digitale tekstar i skule og fritid som situerte, retoriske handlingar*. Doktorgradsavhandling, Universitetet i Oslo, Oslo.

Karlsson, Anna-Malin & Ledin, Per (2002). Cyber, hyper och multi. Några reflektioner kring IT-ålderns textbegrepp. *Human IT*, 2 (3), uten sidetall. Hentet fra: http://etjanst.hb.se/bhs/ith/23-00/amk.htm. Lastet ned 07.05.15.

Karlsson, Anna-Malin (2006). *En arbetsdag i skriftsamhället. Ett etnografisk perspektiv på skriftanvändingen i vanliga yrken.* Mölnlycke: Nordstedts Akademiska Förlag.

Karlsson, Anna-Malin (2010). I textanalysens utmarker? Om att interessera sig för vad texter gör (och hur de gör det). I: Byrman, G, Gustafsson A. & Rahm, H. (red.). *Svensson och svenskan. Med sinnen känsliga för språk*. Lund: Universitet i Lund.

Knain, Erik (2015). *Scientific Literacy for Participation. A Systemic Functional Approach to Analysis of School Science Discourses*. Boston: Sense Publishers.

Kress, Gunther & Leeuwen, Theo van. (2006 [1996]). *Reading Images. The Grammar of Visual Design.* (2. utg.). London/New York: Routledge

Kress, Gunther (1997). *Before Writing. Rethinking the paths to literacy*. London/New York: Routledge.

Kress, Gunther, (2000). Multimodality. I: Cope, Bill & Kalantzis, Mary (red.). *Multiliteracies. Literacy Learning and the Design of Social Futures*. London/New York: Routledge.

Kress, Gunther (2008). The Multimodal Challenge to Teaching and Learning in School Subjects. I: Knudsen, S.V & Aamotsbakken, Benthe red. *Tekst som flytter grenser. Om Staffan Selanders «pedagogiske tekster»*. Oslo: Novus Forlag

Kress, Gunther (2010). *Multimodality. A social semiotic approach to contemporary communication*. USA/Canada: Routledge.

Kunnskapsdepartementet (2006). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet (LK06).*

Kringstad, Trude & Kvithyld, Trygve (2013). Kva er fagskriving i norskfaget? *Norsklæraren.* Nr. 4, s. 31-36.

Lankshear, Colin (2004). Understanding literacy. I: Wray, David red. *Literacy. Major Themes in Education.* London/New York: RoutledgeFalmer.

Lankshear, Colin & Knobel, Michele (2008). Remix: The Art and Craft of Endless Hybridization. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 42(1), s. 2-33.

Lankshear, Colin & Knobel, Michele (2013). *A New Literacies reader. Educational perspectives.* New York: Peter Lang Publishing.

Leu, Donald J., Everett-Cacoprado, Heidi, Zawilinski, Lisa, McVerry, Greg J. og O´byrne, Ian (2013). New Literacies of Online Reading Comprehension. I: Chapelle, Carol A. red. *The Encyclopedia of Applied Linguistics.* UK: Wiley-Blackwell.

Liestøl, Gunnar, Fagerjord, Anders & Hannemyr, Gisle (2009). *Sammensatte tekster. Arbeid med digital kompetanse i skolen.* Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

Linderoth, Jonas (2008). Hur datorspel kan ge en illusion av lärande. I: Selander, Staffan & Svärdemo-Åberg, Eva (red.). *Didaktisk design i digital miljö – nya möjligheter för lärande.* Stockholm: Liber.

Littleton, Karen & Bannert, Maria (1999). Gender and IT: Contextualising Differences. I: Bliss, Joan, Säljø, Roger & Light, Paul (red.). *Learning Sites. Social and Technological Resources for Learning.* Oxford: Pergamon Press.

Livingstone, Sonia (2009). *Children and the Internet.* USA: Polity Press.

Løvland, Anne (2007). *På mange måtar. Samansette tekstar i skolen.* Bergen: Fagbokforlaget.

Løvland, Anne (2011). *På jakt etter svar og forståing. Samansette fagtekstar i skulen*. Bergen: LNU/Fagbokforlaget.

Marsh, Jackie (red.). (2005). *Popular Culture, New Media and Digital Literacy in Early Childhood*. London: RoutledgeFalmer.

Martin, James R. (1998). Skriving i naturfaget: om å lære å behandle tekst som teknologi. I: Berge, Kjell Lars, Coppock, Patrick & Maagerø, Eva. *Å skape mening med språk. En samling artikler av M.A.K Halliday, R. Hasan & J.R. Martin*. Oslo: LNU/Cappelen Akademisk Forlag

Medietilsynet (2012). *Små barn og medier 2012*. Hentet fra: http://www.medietilsynet.no/PageFiles/11282/120917_Rapport_smabarn_web.pdf. Lastet ned 07.05.15.

Medietilsynet (2014). *Foreldre om småbarns mediebruk 2014.* Hentet fra: http://www.medietilsynet.no/Documents/Barn%20og%20medier-unders%C3%B8kelsene/Rapport_Foreldre_smabarns_mediebruk_2014.pdf. Lastet ned: 07.05.15.

Meld. St. 31 (2007-2008). *Kvalitet i skolen (2007-2008).* Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Michelsen, Maja (2005). *«Her er det veldig mye informasjon!» Modelleserkonstruksjoner på www.boklubben.no.* Masteroppgave, Universitetet i Oslo, Oslo.

Mills, Kathy Ann (2010). A Review of the "Digital Turn" in the New Literacy Studies. *Review of Educational Research*, 80 (2), s. 246-271.

Maagerø, Eva (2010). Hva skal vi med trollene. Illustrasjoner i lærebøker i matematikk. I: Tønnessen, Elise Seip (red.). *Sammensatte tekster. Barns tekstpraksis*. Oslo: Universitetsforlaget.

Maagerø, Eva & Tønnessen, Elise Seip (red.). (2006). *Å lese i alle fag.* Oslo: Universitetsforlaget.

Maagerø, Eva & Tønnessen, Elise Seip (2014). *Multimodal tekstkompetanse.* Kristiansand: Portal.

Norris, Sigrid (2004). *Analyzing multimodal interaction. A methodological fremework.* London/New York: Routledge.

NOU 2014:7 (2014). *Elevens læring i fremtidens skole – Et kunnskapsgrunnlag*. Utredning fra et utvalg oppnevnt ved kongelig resolusjon 21. juni 2013: Avgitt til Kunnskapsdepartementet 3. september 2014. Hentet fra http://www.regjeringen.no. Lastet ned 27.07.15

NOU 2015:8 (2015). *Fremtidens skole. Fornyelse av fag og kompetanser.* Utredning fra et utvalg oppnevnt ved kongelig resolusjon 21. juni 2013: Avgitt til Kunnskapsdepartementet 15. juni 2015. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra http://www.regjeringen.no. Lastet ned 27.07.15.

Nyjordet, Bjørg (2010). Små barn på nett. I: Tønnessen, Elise Seip (red.). *Sammensatte tekster. Barns tekstpraksis*. Oslo: Universitetsforlaget.

Palfrey, John & Gasser, Urs (2008). *Born Digital. Understanding the first generation of digital natives*. New York: Basic Books.

Pierroux, Palmyre (2012). Real-life meaning in second life art. I: Østerud, Svein, Gentikow, Barbara & Skogseth, Egil G. *Literacy Practices in Late Modernity. Mastering Technological and Cultural Convergences.* New York: Hampton Press.

Pramling, Ingrid & Doverborg-Östberg, Elisabet (1993). *Forstå barns tanker. En metodikkbok om å intervjue barn*. Oslo: Pedagogisk Forum.

Prout, Alan (2008). Culture-Nature and the Construction of Childhood. I: Drotner, Kirsten & Livingstone, Sonia. *The International Handbook of Children, Media and Culture.* London: SAGE.

Roe, Astrid (2011). *Lesedidaktikk – etter den første leseopplæringen* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.

Sandvik, Margareth (2009). Digitale læringsressurser - nye tekster, arbeidsmåter og muligheter. I: Østerud, Svein (red.). *Enter. Veien mot en IKT-didaktikk.* Oslo: Gyldendal Akademisk Forlag.

Schwebs, Ture & Otnes, Hildegunn (2006). *Tekst.no. Strukturer og sjangrer i digitale medier* (2. utg.). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

Scollon, Ron & Scollon, Suzie Wong (2003). *Discourses in Place. Language in the material world.* London/New York: Routledge.

Scribner, Sylvia & Cole, Michael (1981). *The Psychology of Literacy.* Cambridge, MA: Harvard University Press

Selander, Staffan & Kress, Gunther (2010). *Design för lärande – ett multimodalt perspektiv*. Stockholm: Norstedts.

Selander, Staffan & Svärdemo-Åberg (red.) (2008). *Didaktisk design i digital miljö – nya möjligheter för lärande.* Stockholm: Liber.

Selander, Staffan, Åkerfeldt, Anna og Engström, Susanne (2007). Resurser för lärande i en digital miljö – om «Learning Design Sequences». I: Knudsen, Susanne V., Skjelbred, Dagrun & Aamotsbakken, Bente (red.). *Tekst i vekst. Teoretiske, historiske og analytiske perspektiver på pedagogiske tekster.* Oslo: Novus Forlag.

Säljö, Roger (2005). *Lärande och kulturella redskap. Om lärprocesser och det kollektiva minnet.* Stockholm: Nordstedts Akademiska Förlag.

Silseth, Kenneth (2012). The multivoicednesss of game play: Exploring the undfolding of a student´s learning trajectory in a gaming context at school. *International Journal of Computer Supported Collaborative Learning,* 7 (1), s. 63-84.

Silverman, David (2004). Who cares about experience. I: David Silverman (red.) *Qualitative Research. Theory, Method and Practice,* (2. utg.). London: SAGE publications.

Skjelbred, Dagrun & Veum, Aslaug (red.). (2013). *Literacy i læringskontekster.* Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Skovholt, Karianne (2014). Grunnleggende ferdigheter. I: Heldal Stray, Janicke & Wittek, Line (red.). *Pedagogikk. En grunnbok.* Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Staksrud, Elisabeth (2013). *Digital mobbing: hvem, hvor, hvordan og hvorfor – og hva kan voksne gjøre.* Oslo: Kommuneforlaget.

Street, Brian V. (1984). *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press.

Street, Brian V. (2009). The future of social literacies. I: Baynham, Mike & Prinsloo, Martin (red.). *The future of literacy studies.* London: Palgrave Macmillan.

Svennevig, Jan (2001). Abduction as a methodological approach to the study of spoken interaction. *Norskrift, 103, s.* 1-22. Hentet fra: http://home.bi.no/a0210593/Abduction%20as%20a%20methodological%20.pdf . Lastet ned 28.04.14

Tyner, Kathleen (1998). *Literacy in a digital world: teaching and learning in the age of information.* New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Tømte, Cathrine (2008). Return to gender: Gender, ICT and Education. Paris: OECD. Hentet fra www.oecd.org/edu/nml. Lastet ned 07.04.14.

Tønnessen, Elise Seip (2007). *Generasjon.com. Mediekultur blant barn og unge.* Oslo: Universitetsforlaget.

Tønnessen, Elise Seip (red.) (2010). *Sammensatte tekster. Barns tekstpraksis*. Oslo: Universitetsforlaget.

Tønnesson, Johan L. (2006). Alle tekster er sammensatte. I: *Norsklæreren,* 30 (4), s. 9-14.

Tønnesson, Johan L. (red.). (2002). *Den flerstemmige sakprosaen.* Bergen: LNU/Fagbokforlaget.

Tønnesson, Johan L. (2008) *Hva er sakprosa.* Oslo: Universitetsforlaget.

Utdannings- og forskningsdepartementet (2003). *Program for digital kompetanse 2004-2008.*

UNESCO (2004). *The Plurality of Literacy and its implications for Policies and Programmes.* Unesco Education Section Position Paper. Hentet fra: http://unesdoc.unesco.org/ images/0013/001362/136246e.pdf. Lastet ned 27.07.15

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

Vasquez, Vivian (2005). Resistance, power-tricky, and colorless energy. What engagement with everyday popular culture texts can teach us about learning and literacy. I: Marsh, Jackie (red.). *Popular Culture, New Media and Digital Literacy in Early Childhood*. London: RoutledgeFalmer.

Vygotysky, Lev Semenovich (1978). *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes.* Cambridge: Harvard University Press.

Wartofsky, Marx W. (1979). *Models. Representation and the Scientific Understanding.* Dordrecht: D. Reidel Publishing Company.

Weber, Max (1999 [1922/1968]). *Verdi og handling.* Oslo: Pax Forlag.

Wenger, Etienne (2004). *Praksisfællesskaber. Læring, mening og identitet.* København: Hanz Reitzels Forlag.

Wertsch, James V. (1998). *Mind as action.* London: Oxford University Press.

Ytreberg, Espen (2008). *Hva er medievitenskap.* Oslo: Universitetsforlaget.

Østerud, Svein (red.). (2009). *Enter. Veien mot en IKT-didaktikk*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Østerud, Svein & Skogseth, Egil (red.). (2008). *Å være på nett. Kommunikasjon, identitets- og kompetanseutvikling med digitale medier*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag. ud

Østerud, Svein, Gentikow, Barbara & Skogseth, Egil (red.) (2012). *Literacy Practices in Late Modernity. Mastering Technological and Cultural Convergences*. New York: Hampton.

Aase, Laila (2005). Norskfagets danningspotensial i fortid og samtid. I: Aasen, Arne Johannes & Nome, Sture (red.). *Det nye norskfaget.* Bergen: Fagbokforlaget/LNU.

Vedlegg

Vedlegg 1: Intervjutranskripsjoner

Gruppe 1, første møte. Samtale mellom Eline (E), Oskar (O), Sander (S) og Maja (M).

M: Eh, kan (--). Hvor gamle er dere igjen? Hvor gammel er du?

S: Ti.

E: Jeg er ni.

M: Du er ni.

O: Jeg er ti. Han er eldre enn meg.

M: Er du elleve da eller?

O: Nei, jeg er ti, men han er født før meg.

M: Ja.

E: Ja, eh, jeg skal bli (--). Jeg og han skal bli 11, da.

M: Okei.

S: Men han blir ti i juni.

O: Juli!

S: Ja, ja! Også jeg blir ti i, ehm, elleve i mai.

M: Ja, skjønner. Hva tror dere barn pleier å gjøre når de bruker datamaskin?

O: Jeg tror de oftest pleier å gå inn på 1001 spill for der er det veldig bra spill.

S: Jeg tror at de går inn på spillespill.no. Der er det sånne gratisspill for barn og voksne.

M: Ja?

O: Det er det egentlig på de fleste.

M: Ja.

O: Jeg pleier egentlig aldri å gå inn på *YouTube.*

M: Nei.

S: *YouTube* er kanskje det, nei (--). Ja, noen bruker data til å se på musikkvideoer på *YouTube.*

M: Ja?

O: Ikke jeg.

M: Ikke du.

S: Jeg gjør det noen ganger, da.

M: Hva tror du da, Eline? Hva tror du barn bruker datamaskin til?

E: Jeg tror de bruker det mest til spill istedenfor å lese.

M: Mmm, hva slags spill liker barn?

E: Sånne (--). De som er veldig mindre liker sånne dataspill man kan kjøpe

M: Mmm.

E: Sånn som *Josefine.*

M: Eh. *Josefine.* Ja.

S: I eventyrland (X)

E: Jepp.

M: Hva liker dere best å gjøre når dere bruker datamaskinen da?

O: Jeg pleier å gå inn på spill.

M: Mmm.

S: Men jeg, jeg går inn på Y*ouTube* og sånn. Men jeg går mest inn på spillespill for å spille *Super Mario.* Jeg elsker det. (LATTER).

M: Ja, gjør du? Det spilte jeg når jeg var liten óg.

O: Favorittspillet mitt, ikke bare på PC, men på Wii-en min som jeg har er (--). Det er *Blob 2* siden det er veldig kult siden man kan fargelegge hus.

M: Er det på iPaden? (PEKER). Eller er det på Wii-en? (PEKER).

O: Den på TV.

M: Ja, Wii-en på TV, ja. (HENVENDT TIL ELINE). Du da?

E: Jeg bruker egentlig ikke dataen så mye. Jeg bruker kanskje telefonen. Og noen ganger bruker jeg den. Da går jeg inn på sånne jentespill.

M: Jentespill?

E: Ja, jenter.no.

O: Jeg pleier heller ikke å bruke datamaskinen så mye. Jeg bruker mest Wii.

M: Ja.

S: Ja, jeg bruker mest Nintendo DS, fordi jeg pleier ikke å gjøre så mye, jeg.

M: Nei. Når dere bruker Internett da, hva liker dere best da?

S: Nei, når vi bruker Internett så (--).

O: (HENVENDT TIL SANDER). Jeg tror våres favorittside er lego.com.

S: Ja, ja!

M: Lego.com, ja.

O: Den er også på norsk. Det er derfor vi liker den. Også er det lego.Vi liker lego!

S: Ja, også kan vi gå inn på sånne nyheter. Også er det sånne små kortfilmer som vi kan se på

M: Ja, okei. Det kommer nyheter om lego?

S: Ja.

O: Ja, det gjør det også. (=)

M: Er det noen andre ting dere liker å gjøre når dere bruker nettet?

S: Mmm, hmm.

O: Åh, nei, jeg vet ikke jeg. Jeg bruker nesten aldri PC-en jeg. Men når jeg først er på PC-en pleier jeg å spille sånne strategispill.

M: Ja?

O: Da er man liksom (--). Det er litt vanskelig å forklare, men (--).

M: Du kan jo vise meg etterpå.

(=)

M: Når du sa jenter.no, Eline, er det liksom sånn at jenter og gutter for eksempel bruker Internett til forskjellige ting?

E: Nei, det er egentlig bare sånne jentespill der. Også er det sånne ballongspill også som kanskje gutter synes er litt morsomt

(=)

M: Hvem er det som bruker datamaskinen mest da, i familien deres?

S: Det er faren min (ELINE NIKKER).

O: Pappa!

S: Fordi at hvis han er hjemme, da (--).Så når vi kommer hjem, så bare sitter, ehm, så bare skrur han på dataen. Også sitter han der innpå nettsider og laster ned filmer, mens vi, vi må gjøre lekser! Også er det sånne oppgaver vi synes er litt vanskelige (--).

O: Jeg synes det er litt rart! Når voksne er på PC-en (--). Det synes vi er litt merkelig. De sier til oss nesten hele tiden at vi aldri skal være på PC-en. Men dem er jo det selv.

M: Ja, mmm. (LATTER). Ja, det er sant det!

(=)

M: Når dere er på datamaskinen, sitter dere alene mest eller sitter noen sammen med dere?

O: Alene mest.

S: Ja. Jeg pleier noen ganger (--). Så sitter jeg alene. Jeg pleier å gjøre det mest.

O: Vi to (SOM VIL SI OSKAR OG SANDER), vi pleier å være sammen ganske mye. Så vi pleier egentlig å være på PC-en hans sammen.

S: Ja, for at når det gjelder at han kommer til meg, da er det nok det at begge ser på samme PC.

M: Ja.

O: Ja, for jeg har også sett mange ganger at folk som liksom sitter alt for mye på PC-en (--). Og det er ikke sunt.

M: Mmm.

O: Nei.

M: Hvorfor er ikke det sunt da?

O: For de som tror på den myten, så får du firkanta øyne. Wææ! (LAGER GRIMASE FOR Å VISE FIRKANTA ØYNE).

M: (LATTER).

S: Men jeg tror ikke på den myten om at man får firkanta øyne. Det er bare noe de sier.

O: Jeg tror at man får trekanta øyne.

(LATTER)

E: Jeg tror man blir blind.

M: Blir blind!

O: Ja, hvis man gjør det alt for mye!

M: Hva kan man gjøre (--).

O: Men jeg har sett mest sånne ungdomsfolk som spiller mye skytespill. Og da kan de bli fjerne og gå ut og skyte folk på ekte.

M: Ja?

O: Jeg synes det er dumt at folk lager skytespill.

M: Ja. Så dere bruker aldri sånne skytespill?

O: Jeg har et skytespill, men det er ikke noe skummelt for da er man bare roboter.

M: Nei.

O: Også er det ikke blod.

M: Hva slags spill spiller dere isteden da? Hva handler de spillene om?

O: Jeg liker å spille eventyrspill.

S: Ja, jeg gjør det óg. Også noen ganger, hvis jeg ikke har lyst å spille sånne eventyrspill, da kan jeg bare gå på *YouTub*e som er startsiden min, også søker jeg på sånne lego-filmer.

O: Jeg søker også noen ganger på lego-filmer, men (--). Også er jeg veldig nøye på det der med *You Tube* siden det fins så mye tull der.

M: Ja.

S: Ja, det gjør det. Det merka jeg ikke før jeg (--) fordi jeg søkte på noe som het Super Mario bloopers.

O: Også det var feil. Også var det blod i.

M: Å ja!

S: Også ja, jeg skjønte ikke hva det betyr. Også da jeg lærte meg ordet, da gadd jeg ikke gå og se på det mer. Men jeg ser på noen av de blooper-filmene uten blod.

(=)

M: Er det noen av dere som skriver egen blogg?

O: Nei, på skolen pleier vi å skrive inne på *Word*. Og da skriver vi masse av det vi leker.

S: Nei, vi lager ikke blogg.

E: Nei.

M: Pleier barn å sende e-post da?

E: Ja.

S: Jeg sender ikke e-post mer, jeg.

M: (TIL ELINE) Hvem er det du skriver med da?

E: En bestevenn av meg på skolen.

M: Å ja!

E: Som heter Lone.

M: Ja. Skriver dere når dere er hjemme da. Eller skriver dere på skolen?

E: Jepp. Når har de skifta bakgrunn på *Fronter*, så nå er det veldig vanskelig å chatte med hverandre. For nå finner man ikke det stedet.

S (TIL ELINE): Men jeg vet hvor e-post er.

E: Nei, men jeg synes det ble litt vanskelig.

M: Hva er det dere skriver om da?

E: Vi skriver «hei». Også lurer vi på om det går bra. Også skriver vi egentlig ikke så mye mer.

S: Men jeg skriver ikke så mye på *Fronter*. Jeg er litt mer på sånne spill. Og ja, *You Tube.*

M: Ja.

(=)

M: Når på dagen pleier dere å bruke data?

S: Det vet jeg ikke. Jeg er ikke sikker på (--).

M: Er det før skolen eller (--).

S. Ehm. Det vet jeg ikke.

O: (GÅR OG HENTER TO SPILL). Dette er to av de spillene jeg pleier å spille mest. Se, her er det skytespill!

M: Det er skytespill.

O: Det er ikke akkurat skytespill, da men. Ja, du ser det. Men dessuten har jeg sett to av filmene av den der. Jeg syns det ikke er skummelt. Jeg liker egentlig de filmene. Jeg har veldig mange Wii-spill. Også har jeg det *Blobb* her et sted. (LETER ETTER *BLOB 2*-SPILLET). Det her! Det er favorittspillet mitt.

E: *Blob 2*. Den har Viktor og Emma også.

O: Det er veldig bra.

S: Ja!

E: Det der er kjempemorsomt.

O: Det anbefaler jeg.

M: Hvorfor er det morsomt da?

O: Fordi (--). Det er liksom sånn at man kan få farger. Fordi det fins sånn at man lærer å blande farger.

M: Ja?

O: Og for eksempel fins det sånne farge-roboter. Og kan du slå, og da får du den fargen som de robotene har, da. Også hvis du for eksempel tar en fargerobot som er blå, da blir du blå. Hvis du tar en rød etter at du har blitt blå, så blir du lilla.

M: Okei.

O: Også må du lære å blande farger. Også er det veldig gøy!

M: Skjønner. Hvorfor synes du det er gøy da? (HENVENDT TIL ELINE).

E: Eh, fordi det er litt sånn utfordrende. Hvis man hopper ned i vannet, så mister man fargen.

O: Da blir man helt gjennomsiktig. Også fins det sånt blekk som er i vannet. Også fins det mange for eksempel (--). Han her! Han er sjefen over alle blekkfolka. Også de blekkfolka, de kan slå deg, da mister du fargepoeng. Også er det de blekkfolka der (PEKER PÅ BILDET PÅ SPILL-COVERET), som du må være samme farge for å slå. Altså det er veldig mye (--). Det er litt (--). Du burde egentlig se spillet og fiendene på spillet. Da skjønner du mye mer.

M: Okei.

O: Også hvis du kommer opp i blekket, så blir du blekksvart selv. Og det tåler ikke han Blobb da.

M: Nei?

O: Og da må du hoppe opp i vannet for å bli lys igjen.

M: Okei.

O: Og hvis du er i det svarte vannet for lenge, da dør du. Da mister du alle fargepoengene.

M: Mmm.

O: Så det er veldig kult da.

M: Spiller dere sammen da eller?

E: Jeg spiller mot Emma når jeg er hos dem. Og hvis man hopper oppi en farge når man var i rød, så hopper man til blå. Så blir det akkurat sånn farger som det var i vannet.

S: Viktor og Emma. Det er søskenbarna våre.

M: Skjønner.

S: Hvis du lurte på det.

M: Jeg regnet med at det kanskje var en venninne eller noe sånt.

S: Ja.

M: Hvis dere bruker datamaskinen og ikke får til noe, hvem er det dere spør om hjelp da?

O: Jeg pleier ikke. Jeg er veldig god på PC. Så jeg trenger ikke hjelp egentlig.

S: Det kommer aldri sånne feil på min PC. Hvis det er et eller annet som det ja, ehm, står sånne kryss på, da bare krysser jeg det ut. Fordi PC-en min er norsk. Da leser jeg det som står der. Men hvis jeg ikke tror det er noe å ha, da bare krysser jeg det ut, jeg.

O: Hvis PC-en min hacker, da skrur jeg bare av og på.

M: Ja.

E: Hvis nettet mitt går bort, da bare spør jeg faren min, for han vet kjempemye om data. Han vet til og med åssen man fikser en data.

O (til ELINE): Jobber ikke han på (NEVNER NAVN PÅ ET IT-FIRMA).

E: Jo.

S: Jo, det gjør han.

M: Hvis dere ikke hadde hatt mulighet til å spille dataspill, vært på Internett eller vært på PC eller noe sånt en hel dag, hva ville dere gjort isteden da?

O: Lekt med lego.

S: Ja, lekt med lego!

E: (NIKKER)

M (TIL ELINE): Du og?

E: (NIKKER)

M: Hvis dere ikke hadde hatt Internett eller data eller mulighet til å spille spill en hel uke da?

S: Åhm.

O: Da vet jeg faktisk ikke.

S: Da ville jeg ha slappet av på sofaen hele dagen. Og, ja (--).

E: Jeg hadde tatt sånne brettspill og sånn.

S: Ja, brettspill er også morsomt.

M: Ja, sånn som man spiller på bordet. Ja. Hva slag spill da?

O: Sånn som Uno.

M: Uno, ja

S: Stigespill. Vri åtter

O: Poker!

(LATTER)

M: Får dere lov til å spille spill og bruke data når som helst?

O: Nei, ikke jeg.

S: Vi får bare lov å spille på helgene.

M: Ja. Ja.

O: Men når jeg kommer til dere, så spiller jo dere hver dag?

S: Ja, da får vi lov av mamma. Når mamma vet at det er noen spesiell som skal komme, en venn eller noe, da får vi lov å spille litt til den vennen kommer. Så spiller vi sammen.

O: Når jeg er hos han (SNAKKER OM SANDER) pleier vi å spille Kinect på Xbox, for det er veldig bra. Da trenger du ikke ha en kontroll, for der styrer du med kroppen din siden det er et kamera på Xbox-en som ser deg.

S: Ja

(=)

M: Hvem er det som bestemmer hvor mye dere bruker datamaskin da?

O: Det er oss selv. Mamma sier at jeg kan skru på Wii-en når jeg vil, hvis jeg bare avslutter av meg selv.

M: Ja. Når synes dere at barn bør få egen PC eller iPad?

O: Når de er åtte år.

E: Jeg synes når de er ti år.

S: Ja. Jeg synes mest når dem er sju eller åtte, fordi da kan de litt mer engelsk. Sånn som, fordi(--). Ja, fordi Emma (--). Ja, nå vet du jo hvem hun er, da. Når hun var 5 år, så hadde de iPad, da. Også skjønte hun nesten ikke hva det var man skulle gjøre, så hun trykket for eksempel på (--). Vi hadde *Talking Gina*. Så var det sånn, da, at det var om å gjøre å få en til å gå helt til hundre. Så bare driver hun og trykker på Gina hele tiden.

O: Og da gjør hun sånn hele tida. Dji-iiiii! (VISER HVORDAN GINA BEVEGER SEG VED Å GJØRE FREM- OG TILBAKEBEVEGELSER MED KROPPEN). Og da mister man poeng. Og da går det nedover og nedover. Og jeg synes det er kjedelig!

S: Og Eline har klart hele.

O: Det har jeg óg, det.

E: Alle bildene. Alle bildene.

S: Hvem er det du mangler, da? Den. Bang-bang-bang! (VISER MED HENDENE).

E: Ja, den har jeg ikke gjort ferdig ennå.

M: Har dere egen PC eller iPad eller noe sånt, da?

O: Jeg hadde en PC, men Wii-en er min.

S: Vi har egen PC, jeg og Eline, men iPad-en er moren og faren vår sin.

M: Ja.

E: Det er sjelden at vi får prøve den.

S: Ja, det er det.

M: Bruker voksne og barn, for eksempel iPad og data til forskjellige ting? Eller gjør barn og voksne det samme?

S: Det vet jeg ikke. Ehm. Det kan jeg ikke svare på.

O: Jeg skjønte ikke spørsmålet.

M: Tror dere barn og voksne bruker datamaskinen til forskjellige ting?

S: Ja.

O: Ja, voksne bruker datamaskin mest til å jobbe. Og barn spiller mest. Men jeg liker best sånne vitenskapsspill og oppgraderingsspill.

M: Ja. Ja.

O: Det synes jeg er kult. For eksempel *The Scale of Universe 2*, der kan man zoome helt ned til den minste ting, akkurat som atomer eller kvarker. Da kan man zoome helt ut til andromeda-galaksen eller noe sånt. Som du skjønner kan jeg mye om verdensrommet.

M: Ja.

S: Jeg liker mest *Mario*-spill, for jeg kan så mye om Mario. Men det er noen Mario-spill jeg synes er litt for (X). Sånn som *Mario* og *Sonic Olympic*.

O: Det er akkurat det spillet jeg hadde.

S: Også olympiske leker på DS. Den er litt vanskelig å forstå, for da vet

man ikke hvilke figurer (--).

O: Jeg er kjempegod til å spille på det spillet. Men Wii-en er utslitt siden jeg har spilt så mye

(=)

M: Ehm, dere har jo sagt noe om det, men er det noen nettsider eller spill dere mener barn *ikke* bør bruke?

S: Jeg synes at de ikke bør bruke så mye av *YouTube.*

O: Når de er små.

S: Ja, for da kan de søke på sånne skrekk, ehm (--).

O: Skumle greier.

S: Ja.

O: For eksempel, lillesøstra mi, hun skjønner ikke *YouTube*. Derfor sier jeg til henne at hun aldri skal være på *YouTube* alene, fordi hun bare trykker på ting. Og da kan det komme skumle greier.

M: Ja.

S: Også de som er circa fire eller fem år da (--). Hvis de for eksempel går inn på musikkvideo (--). Hvis de bare trykker (--).

O: Da kan det komme opp skumle ting!

S: Hvis de for eksempel trykker på en M, da kommer Michael Jackson, Thriller. Også trykker de på den. Ja, også plutselig så kan de se at Michael blir en varulv, og de bare «wææh»! (LATER SOM OM HAN BLIR REDD).

O: Det er liksom ikke noe særlig. Jeg synes ikke små barn burde være så mye på PC siden det er så mye sånne greier der.

S: Eh, jeg synes de bør være på leke-laptop.

O: Ja, jeg synes de burde mest leke og ikke være på sånne spillegreier siden de ikke er store nok til det.

M: Nei.

O: Det burde være aldersgrense for å være på PC. Ihvertfall PC.

M: Hva synes du da Eline? Er det noen spill eller noen nettsider eller noe som barn ikke burde bruke?

E: Jeg tror det er (--)

O: De vanskelige.

E: Jeg tror egentlig der *er YouTube* som det ikke er så lurt å gå på.

O: Ja, mest *YouTube.*

E: Og hvis de skriver M (--). Hvis de ser at det står M, og så ser de Super Mario, så kan de gå inn på den Sander sa som var kjempeblodig.

S: Ja! Ja! Super Mario- komedie! Den var skikkelig blodig. Og jeg så alle tre også. Jeg så at hver eneste en var blodig.

O: Ja, du trenger ikke gå langt inn på det da.

(=)

M: Skal vi se. Er det noen av dere som leser bøker?

O: Jeg!

E: (VIFTER MED HÅNDA)

S: Ja, jeg leser ikke så mye bøker, men jeg, noen ganger pleier jeg å lese *Pirates of the Carribean*-bøker.

M: Ja. Du da? (HENVENDT TIL ELINE)

E: Jeg leser *Frans*-bøker

O: (REKKER OPP HÅNDA)

E: Jeg har lest ferdig *Frans og lærer Sikk Sakk.* Og nå leser jeg *Frans på ferie.*

M: Mmm. Du da? (TIL OSKAR)

O: Jeg leser faktabøker.

M: Faktabøker. Om hva da?

O: For eksempel, mest universet. Denne her, den fikk jeg til jul. Og den har jeg lest veldig mye i (VISER FREM BOKA *HISTORIEN OM ALT*)

M: Ja.

O: Den liker jeg.

M: Andre ting dere leser? Er dere med i for eksempel noen bokklubber eller noe andre klubber? Eller leser dere blader eller sånn?

O: Jeg leser Donald-bøker.

S: Noen ganger leser jeg sånn lego-magasiner som kommer i postkassa.

O: Ja, jeg og.

S: Også noen ganger leser jeg sånne gamle StarWars-tegneserier som jeg har i tegneserie-haugen min.

M: Ja.

O: Jeg leser Tommy og Tigern.

M: Tommy og Tigern, ja.

S: Også noen ganger så finner jeg frem Tommy og Tiger-bøker som mamma har hjemme.

O: Dem er kjempemorsomme.

S: Ja!

O: For Tommy finner på så mye rart.

S: Ja, det gjør han.

O: Også en gang skulle han fly ned et stup med en drage, med sånn der drage-tau. Det gikk ikke. Ja, også alltid når de kjører den kassebilen (--).

S: Ja.

O: Så farer han alltid så det blir sånt hull i bakken. Det er skikkelig morsomt!

S: Å ja! Jeg husker den morsomste Tommy og Tigern-stripen jeg har lest, da. Det er når moren får motorstopp. Og alle bilene kjører forbi. Også prøver Tommy og Tigern å tute. Så er det noen biler som stopper. Også gjør de det da. (LATTER) Og moren åpner jo det der foran

på bilen og kikker oppi. Også da Tommy tuter, da, så bare skriker hun. Og da en bil stopper, så bare sier de «Hurra. Noen stanset. Vi er helter!»

(LATTER)

O: Også det morsomste jeg har lest, det er (--). Det er egentlig ganske mange av de aller morsomste jeg har lest. Det er da de starter den der klubben R.Ø.L.P. Og det står for «resirkuler øyeblikkelig alle lusete piker»

M: Ja (HUMRER)

O: Eller «lusete piker» da, jeg vet ikke om det var «alle». Men den er så bra, for da triller de bilen til mora ut og ned en kløft. Og da blir de så redde at de stikker av. Også klatrer de opp i et tre fordi de tror at mammen er en bjørn. Og så sier Tigern at det ikke er en bjørn, at det er mamma. Og da skriker Tommy: «Ah! Da må vi enda høyere opp».

M: (LER). Du da, Eline. Er det noen blader som du leser?

E: Jeg leser mest (--).

S: Ja, hun leser mest Penny-blader.

E: Ja, med sånne dyr.

M: Ja. Er du glad i dyr?

E: Mmm.

M: Har du dyr, da?

E: Ja, har to. Kjærlighetspapegøye.

S: Nei, nei. Vi har to.

E: Jepp. Sander passer litt på Findus, men den er nesten hele tiden redd og hakker av tapeten. Og Nebbe, som biter veldig hardt, prøver å sette seg på fingern. Hun prøver å snakke og plystre nesten hele tiden.

O: Og jeg har sett Findus og Nebbe kysse.

M: (LER) Går det an, da?

E: Ja. Findus er kjærlighetspapegøye. Og Nebbe er undulat.

M: Ja.

S: Undulat, ja.

M: Ja.

S: Og Nebbe er veldig sjefete på Findus. Fordi at hele tiden så vil hun at Findus (--). Hele tiden så vil hun at Findus skal ut av buret. Så hun bare driver og hakker på Findus. Og Findus hakker tilbake. (LATTER). Og så gir Findus opp. Og så flyr hun ut. (MER LATTER).

E: Og jeg husker da vi lokka igjen buret (--). Da vi merka at hun hadde spist av tapeten (LATTER). Vi trodde det var Nebbe. Men det var Findus!

M: Å ja! (LATTER)

E: Mamma så (--). Titta der (X). Så så vi sånne «njit, njit, njit» (ETTERLIKNER NEBB-BEVEGELSER MED ARMEN).

(LATTER)

O: Og så en gang, da, så hadde jeg et hamster, da. Men det er dødt. Jeg hadde egentlig to katter. Men den er påkjørt. Det hamsteret het Skybert og var skikkelig morsomt fordi det kom ut av buret hele tiden. Det klarte å åpne buret. Og en gang så satt mamma på do. Så kom Skybert inn på do. Og da skrek hun fordi hun trodde det var en rotte.

(LATTER).

O: Det var skikkelig morsomt. Og en gang klatra Skybert ned her. Og da begynte det å kile.

(MER LATTER) (=)

M: Jo, er det noen andre blader dere leser?

O: Nei.

M: Ser dere på (--). Hva slags filmer liker dere å se på?

O: *Pirates of the Carribean*

M: Ja, det sa dere jo.

E og S: Ja

S: Ja, jeg liker *Pirates of det Carribean.*

E: Jeg liker masse sånne morsomme, spennende blader.

S: (TIL ELINE) Hun spurte om filmer nå.

S: Åja, da er det (--). Jeg husker ikke. Det er så mange som jeg liker.

O: Favorittfilmen min er *Transformers.* Den derre (--).

S: Favoritt-filmen min det er *Pirates of the Carribean*.

M: Mmm.

S: Og favoritt-tegnefilmen min det er *Sjørøverplaneten.*

O: Ja, det er favoritt-tegnefilmen min også. Den er skikkelig bra.

S: Ja.

O: Fordi de kjører ut i verdensrommet, da. Også møter de masse sorte hull og skal dra til en planet. Og det er skikkelig spennende!

S: Ja.

O: Den er skikkelig bra.

S: Ja, også det er den beste tegnefilmen jeg har sett.

O: Ja, også sprenger de sjørøverplaneten. Og så må de stikke av. Det er skikkelig vanskelig.

S: Og da jeg var barn, da elsket jeg Tomas-toget. For da jeg var liten, så ville jeg ikke gå glipp av det, fordi det gikk nesten hele tiden på TV

O: Når skal vi begynne å spille egentlig?

* * *

Gruppe 2, første møte. Samtale mellom Even (E), Susanne (S) og Maja (M).

M: Hva tror dere at barn pleier å gjøre når de bruker datamaskin?

E: Jeg tror de fleste bruker den til å spille.

M: Spille. Ja.

S: (NIKKER).

M: Du og?

S: Mmm.

M: Hva slags spill tror dere de spiller da?

E: Det kommer kanskje litt an på. Hvis det er sånn, litt eldre, så er det kanskje litt andre spill enn det de yngre spiller.

M: Ja. Hva handler de spillene om da?

E: Det vet jeg egentlig ikke.

M: Nei. Hva liker dere best å gjøre når dere bruker PC da?

E: Jeg bruker mest (--). Jeg liker å jobbe med sånne *PowerPoint*-presentasjoner hvis jeg har det i lekse.

M: Mmm.

E: Eller så spiller jeg (--). Jeg bruker sånn spill (X).

M: Ja. Du da, Susanne?

E: Mmm.

M: Lekser?

S: Hvis jeg har datalekser, så. Ellers så spiller jeg.

M: Spiller, mmm. Hva slags spill spiller dere da?

E: Vi spiller blant annet (--). Vi spiller sånne online-spill som er sammen med andre folk. Og noen hvor du bare er du.

M: Mmm. Mmm. Hva spiller du da? (TIL SUSANNE)

S: Det samme.

M: Det samme. Sitter dere ved siden av hverandre og spiller da eller?

S: Nei.

E: Ja, men noen ganger ser vi på hverandre.

M: Ja. Mmm. Hvem er det som bruker datamaskinen mest hjemme hos dere?

S: Mamma.

M: Mamma.

S: Ja.

M: Hva er det hun bruker datamaskinen til da?

S: Er på *Facebook* og sånn.

E: Hun jobber ganske mye med sånne *PowerPoint*-presentasjoner hun også. Hun er lærer. Ja, så mail og mange sånne ting.

M: Hender det at hun sitter sammen med dere på dataen da når dere er på datamaskinen, eller sitter dere alene?

E: Noen ganger så er hun med.

M: Ja.

E: Men flest ganger så er vi jo alene for vi vet ganske mye.

M: Ja. Pappaen deres, da?

E: Ja, han sitter og hører musikk og sender mail og masse sånn. Leser litt på avisa.

S: For vi pleier ikke å være så mye sammen med han på dataen.

M: Nei, for dere leser ikke aviser og sånn? Eller gjør dere det?

E: Jeg gjør det noen ganger.

M: Pleier barn å sende e-post?

E: Ja, jeg sender e-poster, ja.

S: Jeg? (TIL EVEN) Gjør jeg det?

E: Ja, du har sendt e-post, ja.

M: Hvem er det dere sender til da?

E: Jeg sender til fetteren min og en gutt som heter Lars. Og så til noen i klassen min.

M: Ja.

S: Jeg har ikke så mange (--).

E: Hun har nettopp gått inn på mail, hun.

M: Ja. Chatter dere og sånn, da?

E: Jeg gjør det.

M: Du gjør det.

S: Ikke jeg.

M: Ikke du. Får du se når han chatter, da?

S: Ja.

M: Hvem chatter du med da? Er det noen du kjenner eller ikke kjenner eller?

E: De jeg kjenner. De i klassen min.

M: Hva bruker du som sånn chatte-program, da?

E: MSN.

M: MSN, mmm. Er det noen av dere som har egen blogg?

E: Nei.

S: Nei.

M: Er det (--). Bruker dere av og til å se på TV på datamaskinen da?

E: Nei, men vi bruker noen ganger Y*ouTube* for å se noen videoer. Noen morsomme videoer og sånn.

M: Mmm. Hva slags morsomme videoer er det, da?

E: Det er sånne (--). Det kan for eksempel være sånne morsomme videoer av sånne katter som blir sånn gærne og sånn.

(LATTER)

M: Som gjør rare ting?

E: Ja, masse rare ting.

M: Hva liker dere på en måte å gjøre når dere ikke bruker TV eller bruker PC?

E: Da liker jeg best å lese bøker, og ja (--)

S: Det gjør jeg og!

M: Andre ting?

E: Tegning, kanskje. Det synes egentlig er morsomt noen ganger.

S: (NIKKER)

E: Og stelle litt med kjæledyrene våre og sånn.

M: Mmm. Hvis dere ikke hadde hatt TV og data en hel dag, hva hadde dere gjort isteden da? Hva tror du Susanne? Hva hadde dere gjort da?

S: Spilt brettspill eller sånn.

M: Ja.

S: Eller lest eller tegna eller sånn.

M: Eller lest eller tegna, ja.

E: Jeg kunne spurt mamma om ting jeg kunne jobba med for å tjene litt lommepenger, sånn først og fremst. Og hvis det ikke var noe, kunne jeg lagt meg ned og lest litt eller tegna eller spilt brettspill.

M: Brettspill. Hva slags brettspill liker dere, da?

E: Vi liker et sånt (--). Ludo er ganske gøy. Vriåtter med sånne kort, det er ganske gøy det óg. Ehm. Nei. Jeg kommer ikke på noe mer.

M: Nei. Eh, hvis dere ikke hadde hatt Internett eller data eller TV en hel uke, da? Hva hadde dere funnet på da?

S: Gått ut.

M: Jah.

E: Ja. Da ville jeg gjort ganske mye lekser. Også ville jeg ha (--). Jeg ville sikkert lest ut en bok eller to. Og ja, det er det.

S: Ja

M: Hva ville du ha gjort ute da, Susanne? Eller hva liker du å gjøre når du er ute?

S: Jeg liker å leke gjemsel og sånn.

M: Mmm. Når på dagen pleier dere å bruke datamaskinen da?

E: Jeg pleier ettermiddagen.

S: Jeg og.

M: Hender det du bruker PC før skolen. Eller dere. Før skolen?

E: Nei.

S: Hvis vi har sånn veldig god tid, da.

E: Har vi veldig god tid, da tar vi bare sånn ti minutter eller noe.

M: Ja. Får dere lov å bruke datamaskin når dere vil, da?

E: Ja.

S: Ikke hele tida.

E: Nei, når mamma og pappa skal på mac-en, da.

S: Også har vi det sånn at vi får spille på dataen to timer hver dag.

M: Ja. Mmm.

S: Når tida er ute, så kan vi ikke spille mer.

M: Okei. Skjønner. Hvor sitter dere helst når dere bruker datamaskinen, da?

E: Da sitter vi der ute (PEKER MOT GANGEN). Vi har sånn der stasjonær data som vi sitter på hele tida.

M: Mmm.

E: Eller det er der vi må sitte.

M: Det er der dere sitter. Den så jeg jo forresten. Hvem sa dere (--). Dere sa jo egentlig at dere klarer dere selv, men hvem er det dere spør om dere ikke får til noe, da?

E: Mamma.

S: Og noen ganger pappa.

M: Og noen ganger pappa.

E: Ja, hvis mamma ikke er er hjemme, så spør vi pappa.

M: Ja. Hender det at dere to hjelper hverandre, da?

E: Mmm, ja.

S: Ja.

M: Hva kan det være da?

E: Hvis det er noen ord for eksempel som hun har stavet feil, da sier jeg bare hvordan man skal skrive det.

S: Eller hvis jeg for eksempel skal sende en melding, og jeg skriver feil, og ja (--).

M: Melding på telefon?

S: På dataen.

M: På dataen, ja. Ehm. Hvem er det som bestemmer hvor mye dere skal bruke datamaskinen, da?

E: Mamma eller pappa.

M: Både mamma og pappa. Ja. Har dere (--). Har dere egen PC eller?

E: Nei, vi har en til alle.

M: En til alle. Synes dere barn burde få egen PC, da?

E: Nei, egentlig ikke. Jeg ville egentlig ventet til de kunne kjøpe seg en skikkelig en til konfirmasjonen.

M: Ja.

E: Hvis den PC-en de har fått av mammaen og pappaen sin blir ødelagt, må de kjøpe en ny en.

S: Mmm.

E: Så ja (NIKKER)

S: (NIKKER)

M: Har dere egen mobiltelefon da?

E: Det har vi.

M: Det har dere. Når fikk dere det, da?

E: Jeg fikk det da jeg var åtte, tror jeg.

S: Og jeg fikk det når jeg var sju.

M: Når du var sju. Mmm. Når syns dere barn bør få egen mobiltelefon, da?

E: Jeg syns egentlig det passer når vi var åtte, jeg. Hvis de slutter på SFO på skolen, så kan de ringe mamman eller pappan og spørre om vi kan være med hjem eller vi kan bli henta.

S: Ja.

E: Og hvis vi ikke de vet hvor de er, er det bare å ringe.

M: Ja. Bruker dere telefonen mye, da?

E: Ja, vi bruker den mest til å ringe med, men vi bruker den ikke til å spille med og masse sånt.

S: Nei.

M: Har dere (--). Sender dere meldinger til vennene deres på den, da?

S: Jeg gjør det noen ganger.

M: Eh, er det (--). Har dere eget kamera eller filmkamera? Fotokamera?

S: Jeg har eget kamera.

M: Du har eget kamera.

S: Begge to. Vi fikk det til jul.

M: Ja

E: I forfjor.

M: Når bruker dere det, da?

E: Vi bruker det når vi skal på ferie for eksempel.

S: Eller i dyreparken og ta bilder.

(=)

M: Ja. Tror dere det er noen forskjell på hva barn og voksne bruker datamaskinen til?

E: Ja, ganske mye. For det er jo (--). Du får ikke lov til å være på facebook før du er tretten år. Og det er jo forskjell. Og så er det ikke så veldig mange barn som driver og skriver dokumenter og legger inn bilder og masse sånne ting.

M: Nei. (TIL SUSANNE) Hva tror du voksne bruker PC-en mest til, da?

S: Være sånn (--). Hvis de er lærer så skriver dem, for eksempel. Lager prøver og sånn.

M: Mmm.

(=).

M: Hva synes du da, Susanne? Er det noe barn ikke bør gjøre på datamaskin?

S: Eh, jeg vet egnetlig ikke.

M: Nei (=).

M: Dere sa i stad at dere likte å lese bøker. Hva liker dere å lese?

E: Jeg liker best sånne humorbøker.

M: Mmm.

S: Jeg og.

M: Har dere navn på noen bøker dere liker å lese?

S: *En pingles dagbok.*

E: Ja. *Doktor Proktor* synes jeg er ganske morsomt.

M: *Doktor proktor*. Ja

S: Også en som heter *Nifse Nella*

M: E-ehm.

E: *Harry Potter*-bøkene er ganske morsomme. Og, nei, eller jo (--). En bok jeg leser på skolen som heter *Berts Dagbok*. De er ganske morsomme de óg. Ja, det er egentlig de jeg synes er best.

M: Den *En pingles Dagbok*, var det den? (PEKER PÅ BOK PÅ BORDET).

S: Ja.

M: Leser dere den begge to?

E: Eh.

S: Jeg var på enern.

E: Jeg er ferdig med (--).

S: Den vi har. Du er ikke ferdig med hele serien.

E: Jeg er ferdig med fireren, nå skal jeg på femmeren.

M: Hvor mange bøker er det, da?

E: Det er sju bøker.

M: Hva handler det om, da?

E: Det handler om en gutt som heter Gregory, også skriver han dagbok for mamman hans tvinger han til det. Også har han en bror som heter Rodrick og en lillebror som heter, ehm (--). Hva var det han het igjen. (=). Manny!

M: Mmm.

E: Også forteller han om alt det de gjør og masse sånne ting.

S: Ja, og hvordan de lever og har det og sånn.

E: Ja.

M: Leser dere blader og sånn da?

S: Ja.

E: Donald-blader leser jeg ganske ofte.

M: Ja. Donald.

E: Ja.

M: Andre blader?

E: Pondus.

S: Ja.

M: Pondus.

E: Ja, Pondus. Og det er egentlig de to bladene jeg leser.

S: Mmm.

M: Du også? (TIL SUSANNE)

S: Mmm

M: Leser dere noe sånne dyreblader da, siden dere har dyr?

S: Jeg har nesten ingen.

E: Eller jeg leser jo ofte sånne (--). Jeg har jo noen sånne *Pink Panter*-bøker oppe, eller sånne blader, og det leser jeg. Det er det egentlig.

S: Mmm.

M: Er dere med i noen sånne bokklubber eller annen klubb eller noe sånn?

S: Jeg er med i Gobok-klubb.

M: Gobok-klubb.

S: Der, som heter Girl IT.

M: Girl IT, ja.

S: Der får man to bøker hver måned.

M: E-eh.

S: Også får man med for eksempel plakater eller smykker eller sånn.

M: E-eh

E: Jeg er ikke med i noen klubb.

M: Du er ikke med i noen klubb

(=)

M: Ser dere på DVD og går på kino, da?

E: Ja, jeg går veldig ofte på kino i helger og sånn.

S: Jeg går ikke så ofte på kino.

E: Men DVD ser vi ganske mye på.

S: Ja.

M: Du og? Hva slags filmer liker dere?

E: Sånne morsomme filmer.

S: *Shrek* og *Madagaskar* og sånn.

M: E-e.

E: Men jeg interesserer meg liksom litt mer for sånne der *Ringenes Herre*, *Harry Potter*. Litt sånne spenningsfilmer.

S: Ja, det gjør du.

E: Ja.

S: Jeg liker bedre sånne animasjonsfilmer og sånn.

M: Animasjonsfilmer. Mmm.

(=)

M: Dere sa dere ikke leste så mye aviser, bare av og til?

E: Ja

M: Bittelitt

E: Eller sånne papirutgaver leser jeg ganske ofte, da.

M: Ja.

S: Mmm.

E: Men på nettet så leser jeg nesten aldri.

S: (RISTER PÅ HODET)

M: Nei. Bruker dere biblioteket?

S: Nei, bare på skolen. Der har vi ett bibliotek.

M: E-eh.

S: De to siste dagene i uka, på torsdag og fredag, pleier vi å gå ned i siste time.

M: Okei.

S: Og låne bøker.

E: Vi er ikke så ofte nede på biblioteket. Vi har sånne bøker som læreren tar opp.

M: Ja, ehm. Er lærerne deres opptatt av datamaskin, da?

E: Ja, jeg har en lærer i kunst og håndverk som er ganske god på datamaskin, men jeg vil jo ikke si at han er *veldig, veldig* opptatt av det. Men han er flink til det.

S: Læreren min er ikke så mye på dataen.

M: Nei. Bruker dere det i klasserommet og sånn?

E: Ja, det gjør vi, vi driver med sånn (--).

S: Vi har! Det er tre klasser i tredje, og jeg går i C-klassen. Så vi går fra A, B og C hver tirsdag. Hver gang det er vår tur, går vi til et sted der vi har data og sånn som vi kaller datarommet.

M: Ja.

S: Der vi kan gå på matte og masse sånn på skolens nettside.

M: Ja. Dere gjør matteoppgaver på en måte på nettet?

S: Ja.

M: Er det andre ting dere gjør, da?

S: Norsk. Også tar vi noen ganger (--).

E: Engelsk.

S: Ja.

M: Mmm.

E: Vi har sånn norsk og matte av og til. Men i naturfag og RLE og norsk så har vi laget tre presentasjoner i disse ukene.

M: Mmm

E: I *PowerPoint* og da (--). Det bruker ikke tredje klasse noe særlig mye. Jeg tror egentlig ikke de vet hva det er.

S: Jeg vet egentlig ikke hva det er, jeg.

(=)

M: Skal vi se. Betyr det at dere liksom gjør andre ting på dataen når dere er hjemme enn når dere er på skolen?

S: Ja.

E: (NIKKER)

S: Men jeg pleier å gå inn på skolens nettside noen ganger.

E: Men vi bruker ofte *Fronter*.

M: Ja.

E: Det er ganske nyttig, for da bruker vi sånn (--). Da må vi levere inn dokumenter fra lekser og lagre det der. Sååånn at hvis det skjer noe gæærnt, sånn at dokumentet er lagret, så er det lagret i *Fronter*.

M: Ja. Ja. Skjønner. Har dere lyst til å vise meg noen av de nettsidene som dere pleier å bruke?

* * *

Gruppe 3, første møte. Samtale mellom Kaisa (K), Nathalie (N), Jørgen (J) og Maja (M).

M: Sånn. Hva tror dere at barn liker å gjøre når de bruker datamaskin?

K: Spille.

J: Ja, det tror jeg også.

M: Spille.

N: Ja.

J: Ja, spille eller chatte.

M: Chatte.

N: Eller være på *YouTube*.

K: Ja.

M: Hva slags spill pleier barn å spille, da?

K: *MSP*

M: E-eh?

K: Eller *MovieStarPlanet*, da. Eh, og spillespill og 123spill. Og, ja (--).

J: Det spørs hva personen liker da, hva hobbyen er.

M: Ja, mmm.

J: Ja, jeg liker fotball da. Og da spiller jeg fotballspill.

N og K: (LATTER)

J: Og strategispill. Og ja, ting som tar lang tid på en måte, som man kan bruke dager på å gjøre det bra liksom. Starte dårlig, så blir du bedre og bedre på en måte

M: Mmm.

K: Det er det på *MSP* óg.

M: Ja. (TIL JØRGEN) Hva slags strategispill spiller du da?

J: Et spill som heter *Age of Empires*. Også finner jeg sånne små spill inne på 123spill.

M: Mmm.

J: Men jeg spiller ikke så mye nå lenger.

M: (TIL NATHALIE OG KAISA) Men er det *MovieStarPlanet* dere spiller mest?

K: Mmm.

M: Hva er det som er morsomt med det, da?

K: Eh. Du kan snakke med venner du har på ekte. Også kan man, når man kommer opp i høyere level (--) Og tre og oppover, da kan man gi gaver og sånt. Også tjener man penger. Også kan man kjøpe klær og kjæledyr. (LATTER). Også kan man gå på spill, inne på spillet. Også kan man, kommer det sånne (--)

N: Spill som man (--). Steder (--)

K: Så kan man bli (--). Få venner og sånt.

M: Hva er det du synes er spennende med strategispill annet enn at man bruker tid på det?

J: Jeg synes et er dritkult, jeg. Liksom, man må tenke smart. Hvordan man skal gjøre det.

M: Ja. Eh. Når dere sier at dere bruker *YouTube*, eller at *barn* liker *YouTube*, hva er det som er spennende med *YouTube*?

K: Jeg ser på musikkvideoer av de sangerne jeg liker, og det er Rihanna, Britney Spears, Lady Gaga. Alle de der.

M: Du da Jørgen?

J: Jeg? Det er egentlig mest Pitbull og Flo Rida og ja, de folka der. De som har mest populær musikk. Eller det er ikke sånn artister (--). Jeg hører mest på de populære sangene. Artistene er ikke så viktige for meg. Bare sangene er bra, så hører jeg på dem.

M: Ja, ja. Du da Nathalie?

N: Jeg vet ikke, jeg. Jeg er ikke så veldig mye på *YouTube*, jeg.

M: Nei.

J: Når jeg hører på musikk, er jeg ikke på *Youtube*. Da er jeg på *Spotify*.

M: På *Spotify*. Ja, mmm. Men når du sier filmer på *YouTube*, hva slags filmer er det da?

J: Det er mer sånne morsomme greier. Mer sånn derre tabber. I fotball for eksempel.

K: Samme her.

J: Ja, sånne repriser.

M: Skjønner. Hvem er det som bruker datamaskinen mest i familien deres hjemme?

K: Pappa.

J: Roar!

(HØY LATTER)

M: Roar. Er det storebroren deres det eller?

N og J: Ja.

M: Ja.

K: Pappa, meg, mamma. Også lillesøstra mi.

M: Ja. I den rekkefølgen?

K: Ja.

M: Ja.

K: For pappa sitter på den dagen lang. Også maser han på at jeg skal ha sånne oppdateringer og sånt. Jeg bare sitter der og spiller og ser på nrk.super og sånt jeg.

M: Mmm. Hender det dere sitter sammen med foreldrene deres eller Roar?

J og N og K: Nei

J: Jeg liker best å sitte alene.

N: Jeg óg.

M: Hvis dere trenger hjelp da?

K: Da bare roper jeg på pappa.

J: Jeg spør Roar.

N: Jeg spør mamma, pappa og Roar. Minst pappa.

J: Det spørs hva det er om.

M: Ja. Når er det dere pleier å trenge hjelp, da? Eller *hva* er det dere trenger hjelp til?

K: Hvis det kommer sånn at PC-en fryser eller at det kommer sånne rare eller sånne ting jeg ikke skjønner. For eksempel hvis det står sånn: «Vil du oppdatere ett eller annet» på kinesisk eller noe sånt.

(LATTER)

K: Da bare spør jeg pappa. Også må jeg nesten vente i *ti* minutter fordi han har så vondt i ryggen. Så jeg bare: «Kommer du snart eller?!»

(LATTER)

K: Og da bare sier han: «Ja. Nei. Nei. Nei. Ja» eller noe sånt greier.

J: Nei, jeg (--). Det spørs egentlig hva det er da. Det er mer sånn, hvis det er noe sånn derre som kommer opp etter hvert. Eller hvis jeg ikke har Internett, så greier jeg å fikse det sjøl. Det er mer sånn derre (--). Ja, det er litt (--). Det er mer sånn som kommer opp etter hvert som: «Vil du kjøpe det og det spillet». Ja, kanskje ikke det (--) (LATTER)

K: (TIL NATHALIE) Nathalie.

N: Ja.

M: (TIL NATHALIE) Ja. Får du hjelp av og til?

N: Noen ganger, men. Ja, noen ganger.

M: (TIL NATHALIE) Hender det du må hjelpe foreldra dine, da?

N: Nei.

M: Nei. Dere da? (TIL JØRGEN OG KAISA)

J og K: Nei.

K: Jeg sa noe til pappa, men han hadde visst det lenge før.

J: Det spørs hva det er. Hvis det er noe sånne derre (--).

K: Jo, på spill.

J: Ja, på spill kanskje (LATTER)

M: Ja.

J: Men det er vel ikke noe sånn derre (--)

(=)

M: Mmm. Er det noen (--). Når dere sa YouTube, er det noen av dere som legger ut egne filmer og sånt på YouTube?

K: Nei.

N: Nei.

K: Jeg kan legge ut bilder og filmer, men jeg gidder ikke. Jeg har lyst til å slette, jeg, for noen ganger så bommer jeg.

M: Ja?

J: Det er en side som heter barnevakten.no.

M: Ja.

J: Også på *YouTube* der står det at det anbefales 13 år.

M: Mmm.

J: Jeg har ikke lagt ut noe.

M: Er dere enige i det, da?

N og K: (NIKKER)

K: Skulle ønske det bare var atten.

J: Det spørs egentlig.

M: Ja.

J: *Hva* slags filmer og sånt. Tretten år, det er mer sånt, ja, ekle filmer. Seksuelle filmer.

M: Mmm

(=)

M: Er det noen av dere som har egen blogg da?

N: Hæ?

M: Som lager blogg?

N: Hva er det?

M: Det er sånn at man har en egen side, nesten (--).

K: Jeg har det!

M: Som sånn dagbok. Som man skriver og legger ut bilder og skriver om seg selv.

K: Jeg har det sammen med mamma og pappa og Mari.

J: (TIL NATHALIE) Du også?

N: Ja, men det er liksom ikke (--). Jeg har dagbok (PEKER MOT ROMMET SITT), men ikke på PC-en.

M: Men ikke på PC-en? Ja?

K: Jeg har det sammen med mamma og pappa og Mari hvor det står hva jeg driver med. Så er det ett bilde av meg, og ett bilde av Mari, og ett sted hvor man kan gå på favorittsidene mine.

N: Vik-Hansen.no eller com?

K: Aner ikke. Jeg har ikke vært noe på det på lenge. Men jeg bruker det aldri, da.

M: Nei. Skriver dere e-post da?

N: Nei.

J: Nei.

K: Jo, jeg har det på mobilen min.

M: Hvem skriver du til da?

K: Eh, familien.

M: Ja.

K: Men noen ganger får jeg sånne dumme meldinger fra Skype. Så da skjønner jeg ingenting.

M: Nei?

K: Pappa ber meg bare slette dem. Men jeg vil ikke ta imot sånne der: «Du har vinni ditten datten». Bare. Ja.

J: Ja. Det var sånn derre spørsmål. Også klikker jeg på svar, da. Eller det jeg *trodde.*

M: Ja?

J: Så var det riktig. Så ble det åpnet en ny side. Så kryssa jeg ut siden. Så gikk jeg inn på et annet sted. Så kom det riktig der óg.

M: Ja, det var en e-post du hadde fått?

J: Ja. Nei. Det var ikke e-post. Det var reklame.

M: Skjønner.

J: Så man hadde fått riktig uansett.

(=)

M: Hva liker dere å gjøre når dere ikke er på skolen og ikke bruker data eller ser på TV?

K: Sykle. Jeg liker å sykle og leke med venner. Og ja. Være ute.

J: Være med venner.

M: Mmm. Du da, Nathalie?

N: Jeg pleier å leke med venner, og leke med meg selv og leke ute.

M: Hva ville dere gjort hvis det var en hel dag dere ikke hadde data eller TV?

K: Lekt med venner. Jeg kjeder meg så sykt alene.

J: Spille fotball eller noe sånt.

M: Fotball.

N: Lekt med venner.

M: Ja. Hvis det var en hel uke, da?

K: Venner.

J: Ja, venner.

M: Hva hadde dere gjort sammen med venner, da?

N: Og leke litt med meg selv.

K: Og så hadde jeg for eksempel vært ute og lekt eller vært på verandaen eller kasta ball eller noe sånt.

M: Tror dere at gutter og jenter bruker datamaskin til forskjellige ting? Eller bruker dere det til det samme?

K: Forskjellig ting.

N: Litt forskjellig.

K: Vi jenter, vi kan liksom ta sånne jentespill og liksom pynte eller kle på jenter og sånt (--). Fotballspill og sånne skytegreier på YouTube.

M (TIL NATHALIE): Tror du også det? Er du enig med Kaisa eller?

N: Ja.

M: Ja-

J: Jeg tror at hvis jenter bruker PC på min alder i alle fall, er de mest på Facebook og MSN og sånt.

M: Ja, jenter. Eller gutter?

J: Ja, jenter. Eller egentlig begge deler. Men jenter, de er mer sånn, chatte, ja. GoSupermodel for eksempel.

M: Ja.

J: Eller mer sånn, prate med hverandre. Ja. Mens gutter er mer sånn at de kan spille online kanskje. Ja. Mer sånn krig og skyting og sånn.

K: På MSP da er det for eksempel, hvis det er tusen som spiller, da kan det være fem hundre som er gutter og fem hundre som er jenter. Og det er veldig mange gutter som spiller det. Og det er veldig mange jenter som spiller det.

M: (TIL JØRGEN): Spiller du det?

J: Jeg? Jeg har brukt det med en venn, men nei, jeg spiller det ikke så mye nå lenger.

M: Nei.

K: Jeg spiller hver dag, jeg.

M: Jah. Spiller dere sånne strategispill, sånn som Jørgen spiller, da?

K: Åssen da?

J: Strategi. Det er (--). Man skal for eksempel starte med dårlig (--).

K: Ja, det er på *MSP*. Da starter vi i level null, også kan vi gå til level tjue.

J: Ja, men det er ikke *det*. Det er noe annet. Det er mer sånn (--). Du starter med en dårlig, ja dårlig *folk* da. Mennesker eller ting eller sånt.

N: Nei.

K: Nei.

J: Så må du på en måte for eksempel krige mot andre.

N: Nei.

K: Nei.

(=)

M: Eh. Hvor mye bruker dere datamaskinen i løpet av en dag, tror dere?

N: Oj!

M: Du, Nathalie?

N: Hakke peiling!

M: Nei.

K: To timer.

N: Så lenge?

K: Ja. Eller ikke *hver* dag to timer, men tida flyr. En, to timer.

J: Det spørs hva jeg driver med. Hvis jeg først skal spille, så er det Playstation jeg spiller, men hvis den er opptatt, og jeg skal spille med venner, da pleier vi å vente. Eller så er vi på dataen.

M: Bruker dere data før dere går på skolen om morgenen, eller?

K: Jeg gjorde det faktisk. Jeg har gjort det to ganger. Og det var når jeg stod opp tidlig, og jeg måtte vente på mamma og Mari skikkelig lenge. Da bare satte jeg meg foran PC-en. Det har jeg bare gjort to ganger, da.

J: Jeg har aldri spilt på PC-en før skolen.

N: Ikke jeg heller.

M: Ikke du heller.

N: Jeg ser mest på TV før jeg drar, jeg.

M: Ja. Hvor er det helst dere sitter når dere bruker datamaskin, da?

K: I senga.

J: Jeg sitter på rommet.

N: Jeg sitter nede i stua, jeg.

M: Ja.

J: Ja, det var noen, på en måte, som sa at hvis man har PC-en i senga, så kan det være sånn (--). Så kan det være den vifta *under*.

K: Ja, men jeg har sånn matte til den.

M: At det blir varmt?

J: Åh. Ja.

K: Jeg har sånn pute.

J: (X) den kan bli ødelagt

K: Eller putebord, da.

J: Nei, jeg er ikke helt sikker egentlig. Man må ha på sånn greier. Ja, men jeg sitter mest på rommet mitt. Skrivebordet mitt.

M: Får dere lov til å bruke data når som helst, da?

N: Ikke når som helst.

M: Hvem er det som bestemmer det da, Nathalie?

K: Mamma og pappa.

N: Mamma og pappa.

J: Jeg trenger ikke spørre, men føler på meg at (--). Jeg blir drit lei. Så har jeg ingenting å gjøre. Eller sånn jeg synes (--). Jeg vet at jeg *ikke* burde gjøre det.

M: Nei?

J: Jeg burde heller gjøre noe annet. Noe som ikke er noe skjerm.

M: Du merker at du blir sliten selv?

J: Ja, jeg blir veldig sliten.

M: Ja. Har dere egen mobiltelefon, eller PC eller (--).

N: Ja, egen mobiltelefon, men ikke PC..

K: Jeg har egen mobiltelefon og egen PC og nesten min egen iPhone.

M: Ja. Når fikk dere telefon da?

K: I forfjor?

N: I tredje eller andre. Husker ikke. Jula i andre eller tredje.

K: Jula i tredje, for da fikk begge. Egentlig så skulle ikke jeg få før i fjerde klasse, men hun fikk, og da fikk jeg også.

J: Jeg fikk i sommer. Da jeg skulle starte i femte klasse, fikk jeg Roar sin gamle mobil.

K: Jeg fikk pappas

J: Så arva jeg pappa sin.

M: Mmm.

J: Sånn derre dårlig(--). Ønska meg en ny en da. Så fikk jeg ny da. Det er ikke sånn touch-mobil da, men en sånn (--). En som funker. Det er det viktigste.

K: Jeg bare arver mobiler etter pappa, jeg. Først arva jeg pappa sin iPhone 3. Så fikk han iPhone 4. Så arvet jeg iPhone 4 før han fikk iPhone 4S.

M: Okei. Når synes dere barn bør få egen datamaskin, da?

K: Ikke sånn som lillesøstra mi. Hun fikk da hun var to.

N: Litt eldre enn det da.

K: Eh, tredje klasse kanskje. Eller første. Jeg vet ikke jeg. Jeg har alltid brukt PC, jeg.

J: Jeg synes (--). Få sin egen (--). Da synes jeg fra enten sjuende klasse (--).

K: Nei, sjette!

N: Sjette eller sjuende!

K: Hvorfor det?

J: Hvorfor? Fordi (--)

N: Da er de gamle nok, *til å ta ansvar* (MED TILGJORT STEMME. LENER SEG MOT KAISA OG KLAPPER HENNE PÅ SKULDEREN)

K: Jeg tar ansvar. Bare at batteriet mitt er ødelagt da. Det er ikke min skyld

(LATTER)

(=)

M: Tror dere det er noen forskjell på hva voksne og barn bruker dataen til?

K:Voksne mest *Facebook*. Og hva heter det?

J: Jobbing.

K: Ja, jobbing**!**

*** * ***

Samtale mellom Oskar (O), Sander (S), Eline (E) og Maja (M) om Oloko

M: Når dere ser denne sida her, hva er det første dere legger merke til da?

S: En katt.

E: Og kanin.

S: En kanin, da.

O: Og de liker å bytte.

S: Ja, spesielt en kylling.

O: Også er det sånne motefolk.

E: Da må man være med i noe.

O: Det som jeg synes er så teit, er at man skal betale for alt!

M: Ja.

S: Og der er rotta. Og der er rotta igjen. Også skal man bytte med hun der (PEKER PÅ SKJERMEN)

E: Så blir den lei seg, uuuuu! (DRAR MUNNVIKENE NEDOVER MED FINGRENEN)

M: Hvordan vet dere at de bytter, da?

O: De spør hverandre.

E: Jeg prøvde sånn byttehandel, men det går ikke.

M: Hvorfor ikke det?

E: For de sier sånn: «Du må avbryte byttehandelen» (RISTER OPPGITT PÅ HODET).

M: Hva er det første du ser da, Sebastian? Når du ser på den?

S: Jeg legger merke til Oloko-treet der.

E: Og den rotta der du snakker om, Sander. Det er en katt.

O: Jeg legger merke til at det er masse sånn «logg inn» og «spill gratis».

M: Hvorfor tror du du legger merke til det, da?

(BARNA VINKER INN I KAMERAET)

(=)

O: Hvorfor er det en ku i et kjøleskap?

M: Ku i kjøleskap?

O: Ja! Det var en ku som var et kjøleskap. Ja, det kommer snart.

M: Hvorfor tror du dere legger merke til «spill gratis»?

O: Siden det alltid er reklame for sånt.

E: Se, der kommer den! Kua!

O: Kua!

S: Også er det sånn at hvis det står «spill gratis», så er det de som aldri har vært medlem før som har lov til å melde seg på. Derfor står det «spill gratis».

M: Hva betyr *Oloko* da?

S: Det vet jeg ikke.

E: Det vet vi ikke. Det er bare et navn.

O: Det betyr (--)

E: Logg inn (PEKER PÅ SKJERMEN)

O: Oskar lager OK. Han vinner KO!

(LATTER)

S: Olav verses gate. Det er jeg!

M: Passer dette spillet best for jenter eller gutter, da? Eller passer det like bra

E: Begge deler.

S: Det er begge deler.

O: Men jeg (--)

E: Sander spiller det ikke lenger.

O: Det er babyspill! (PEKER NEDERST PÅ SKJERMEN) Siden det er masse sånn.

E: Oj, der ble det blå skjerm.

M: Ser det barnslig ut?

O: Nei, det ser ikke barnslig ut. Men det er liksom bare at det bytter og alle smiler og mye sånt.

M: Ja?

E: Og den der er gærn (PEKER PÅ OLOKO). Den ser noen ganger, sånn kjempestore øyne

O: Sånn *uæææh* (ELINE og OSKAR DEMONSTRERER STORE ØYNE)

E: Oloko sjeker tunga.

S: Oloko er en gigantisk skilpadde, også en (--).

E: En gang så spurte de om jeg var *henne*, for det var så lenge siden.

M: Mmm. Dere var litt uenige om hva slags dyr det var (PEKER)

E: Det er en katt.

O: Det likner på en pingvin.

S: Jeg synes ikke det likner.

O: Det er den bak der, da!

M: *Den* ja.

E: Det er et frø.

S: Det er et esel, en katt og en hund. Det er jo selvfølgelig.

O: De skifter klær kjempefort.

E: Nei, det er kanin.

M: Ja, det er kanin. Men den tenkte jeg på (PEKER MOT SKJERMEN)

E: Det er en katt. En guttekatt.

S: Det er jo en katt, det, siden potene og halen og de øynene.

M: Åssen vet vi at det er en guttekatt da, og ikke en jentekatt?

E: Der ser man en jentekatt.

O: Han bruker bukser!

M: Hvis dere ser på den o-en der i Oloko (PEKER) (--)

O: Det er en skilpadde.

E: Det betyr at Oloko er en skilpadde.

S: Ja, det er jo det det er da.

M: Tror dere det er noen grunn til at Oloko er skrevet med blå bokstaver og ikke en annen farge?

S: Ja, kanskje. Det er jo en øde øy da. Det er jo masse vann der.

M: Ja.

O: Og det bak fordi det er et brunt sted, eller beige sted.

E: Jeg vil logge inn, jeg.

M: Hvorfor er den laget med grønt da?

O: Den er bare grønn.

E: Ja, men for at ikke det skal bli sånn usynlig.

O: Det henger sammen.

E: Mmm. (ELINE FORSØKER Å LOGGE SEG INN). Der står det: «Glemt passordet».

S: Også der står det at man kan bytte språk.

O: Tenk hvis man bytter til kinesisk da. Ong djong!

E: Kanskje det fins!

O: Neeeei.

S: Nei, det bare fins dansk. Det er danskebåten.

(LATTER)

O: «Spill gratis»

S: Se, det står.

O: (ETTERLIKNER DANSK) De lo inn

(LATTER)

O: Prøv det der, da!

E: Engelsk.

O: Bedulido einloggen.

E: Åsså prøver jeg (--).

O: Francis, det er franskis. Prøver den. Tjajikakjikaji.

E: Svensk da?

O: Logg inn. Det var ikke så morsomt. Prøv den! Nederlandsk!

E: Se det står (--).

O: Gratis. Det var ganske norskt. Prøv den (PEKER). Eindemfaginodipassem jorev. Jeg skjønner ikke noe. Ta tilbake til norsk, da.

E: Sånn. Nå er det norsk.

(=)

M: Hvorfor tror dere den gratis-knappen er stor og rosa?

O: For at den skal være synlig.

E: Ja, og (--).

O: Ingenting her er rosa (--).

E: Nei, og det er fint.

S: Men det skal være synlig for at de som aldri har vært logga inn på (--)

O: Ka-ka! (KOMMENTAR TIL ELINES STAVEMÅTE FORDI HUN SKRIVER FEIL I PASSORDFELTET)

M: Her står det: «Lag din egen verden». Hva betyr det?

E: Oloko, lag din egen verden. Kanskje det er *det* Oloko betyr! Lag din (--)

O: Kanskje det er på et annet språk. Sånt rart språk. Skilpaddespråk. Ålåkå! (MED TILGJORT STEMME).

E: Jeg skal bare sjekke en ting.

M: Hva betyr (--).

E: Oloko heter det samme, men så… (LETER PÅ SKJERMEN)

S: Så det er jo *derfor* han mannen smæsjer han gigantiske (--)

M: Hva betyr det å lage sin egen verden i spillet, da?

E: Jeg visste det!

M: Hva betyr det? Veit dere det?

E: (FORTSETTER Å TRYKKE)

O: Også S T (HJELPER FORTSATT ELINE SOM STAVER FEIL)

E: (SIER SITT EGET PASSORD HØYT)

S: Nå sa du passordet!

O: Foran et kamera!

(SANDER FORTELLER BÅDE PASSORDET OG BRUKERNAVNET TIL ELINE TIL KAMERAET. DETTE GJØRES HUMORISTISK BAK MIN RYGG)

E: Jeg hørte deg ikke! Ikke si det, ikke si det. Det hørtes ikke uansett.

S: Ja, men *kameraet* hørte meg.

(=)

M: Hvis dere ser her, så står det noe her: «Dekorer og plant i hagen din, lær deg et yrke og bli den beste, handle med varer og få mynter, style spillfiguren din og chat…»

S: Da trenger du alt det der gullplukke-greiene.

M: Okei. Men er det noe av de der som passer til de bildene der?

O: Ja, se der. «Style spillfiguren din» passer jo veldig til den der, hvis den kommer da. Den! (PEKER PÅ SKJERMEN)

S: De bytter jo klær.

O: Og den: «Lær deg et yrke og bli den beste» - «dekorer og plant i hagen din» er liksom det samme da. Så, handle med varer (--)

(ELINE OG SANDER TULLER FORAN KAMERAET).

M: Hva slags sted vil dere si at dette er? Er det noe bestemt sted i verden eller?

S: (X) (LATTER)

O: Det der likner på en bæsj (MER LATTER)

E: (LATTER) Jeg sa feil!

S: Hva var det du skulle si?

E: (HVISKER NOE TIL SANDER)

(MERE LATTER)

* * *

Samale mellom Even (E), Susanne (S) og Maja (M) om Ikariam

M: Når dere ser på denne siden her, hva er det første dere legger merke til da?

E: At det er litt gammeldags.

S: Ja.

M: Hva er det som gjør at det ser gammeldags ut da?

E: At det ikke er noe moderne særtrekk ved det. Og sånne greske ting på en måte.

S: Båter som er litt gamle og sånn.

M: Mmmm. Hva slags tid er det da?

E: Det skal jo egentlig forestille det gamle Hellas. Det står: «Lev i den antikke verden».

M: Er det andre ting som hører til den tida?

E: Det er sånn at det er da de begynner å tenke på å oppfinne ting.

S: Mmmm.

M: Er det andre ting enn båtene dere synes ser gammeldagse ut?

E: Ja, bygningene.

M: Hva synes dere om han (PEKER PÅ ROMERFIGUREN). Hva slags inntrykk får dere av ham?

E: Han er ikke noe særlig moderne. Han eier litt. Han er instruktør. Guide på en måte

M: Han eier ting?

E: Ja, han ser ut som om han har alt. Han fant opp alt.

M: Hvorfor tror dere han holder liksom hånda si sånn?

E: Det er det som gjør at han (X): «Velkommen!» Du skal liksom lese det som står der og (--).

M: Hva betyr *Ikariam* da?

E: Det vet jeg ikke.

M: Vet du Susanne?

S: Nei.

M: Hvis dere skulle ha gjettet da? Hva kunne det betydd?

E: Oppfinnelse eller noe sånt.

S: Ja!

M: De bokstavene der er jo litt annerledes enn vanlige bokstaver. Hvorfor er de lagt sånn?

E: For at det skal passe inn i miljøet. Passe inn i sånn det er designet.

M: Hva synes dere om dem, da? (PEKER PÅ NOEN SØYLER)

E: De ser gammeldagse ut. Fint lagde.

S: (NIKKER)

M: Åssen da?

E: De er liksom større.

S: Streker inni.

E: Ja, mønster inni. Ser ut som om de er laget av stein.

S: Mmm.

M: Det bak der da? Hva skal det være?

E: Det skal sikkert være sånn skrift (-).

S: Rull.

M: Skriftrull, ja. Også er det noen sånne (PEKER PÅ SKRIFTRULLEN) (--). Den firkanten som det står inni, det ser pynta ut. Skal det være noe bestemt, da?

E: Det skal sikkert være noen søyler. Dekorasjonssøyler.

M: Er det noen grunn til at det er farger på bokstavene, da?

E: Nei.

S: Nei.

E: Sikkert bare lagt sånn for at han som lagde det syntes det var fint.

M: Mmm. Hvem synes dere dette spillet passer for? Best liksom. Dere spiller det jo begge to. Passer det best for jenter eller gutter? Eller passer det like bra for jenter og gutter, eller?

E: Passer best for gutter.

S: Ja.

E: I ni-ti-årsalderen på en måte. Det er jo mange andre som spiller det som er femten.

M: Mmmm.

E: Men liksom (--). Strategispill. Du kan ikke være tre år og spille det.

M: Nei.

E: For da skjønner du ingenting.

M: Hva er det de ikke skjønner da da?

E: Hvordan du får penger og hvorfor andre folk tar det og sånn.

M: (TIL SUSANNE) Synes du også det passer best for gutter? Du spiller det jo du også.

S: Ja.

M: Hvorfor det da?

S: Jeg vet ikke. Jeg bare synes det.

M: Hva er det som gjør at det passer for deg, da?

E: Hun bare ble med egentlig, siden jeg spiller det. Sa hun skulle prøve det.

M: Ja. Hvordan er det meningen at man skal *være* når man er i *Ikariam*?

E: Du skal være ganske hyggelig mot folk og bygge sånne allianser som det heter. Også hvis det er noen som er slemme mot deg, kan du selvfølgelig ta igjen. Da kan du plyndre dem. Du kan lage sånne soldater selv. Ja.

M: Er det andre ting dere legger merke til her?

E: Nei.

M: Når dere logger dere inn her, er det noe dere ikke gidder å lese eller se på da?

E: Første gangen, så så jeg jo på alt her inne, men nå gjør jeg ikke det, for nå har jeg jo sett på alt her.

M: Ja

* * *

Samtale mellom Kaisa (K), Nathalie (N), Jørgen (J) og Maja (M) om MovieStarPlanet

M: Hva er det første dere legger merke til her?

N: Den store skjermen

K: Ja

M: Den? (PEKER)

N: Den

M: Dere sier skjerm. Er det liksom en spesiell… (--)

J: Det er en TV.

N: Den viser hva du kan bli.

K: Ja, du kan bli rik og berømt. Også kommer det fler. Lag filmer.

N: Chat. Chat med vennene dine. Få kjæledyr, og (--)

M: Hvordan vet dere at det er en TV-skjerm, da?

J: Det ser sånn ut.

N: Ja. Og lag din egen moviestar. Jeg vet ikke jeg. Og det ser ut som en sånn kino. Fordi de lysene (--)

K: Og han mannen der, han viser at man kan kjøpe ting. Så kan du gjøre de der forskjellige (--).

J: Ja

M: Hva er det første du legger merke til da, Jørgen? Nå forandrer det seg jo hele tida her.

J: Hva jeg legger merke til?

M: Mmm

J: Jeg legger merke til den skjermen der. Og litt (X). Han lager lyd da. Det er det jeg legger merke til først.

M: Tror dere at det er noen andre grunner til at dere legger merke til det.

J: Det er stort. Det beveger seg.

M: Hvem er liksom de personene? (PEKER)

K: Det er andres brukere.

J: Nei, er det ikke bare (--)

K: Han som lagde *MovieStarPlanet* har sikkert laget de brukerne.

N: Ja.

K: Var det ikke en dansk en som lagde *MovieStarPlanet*?

M: Jo. Jeg tror det er et dansk spill.

K: Hvor står det dansk? Åja, det var norsk ja.

M: Hva slags inntrykk får dere hvis dere ser på det bildet her da? Av henne? (PEKER)

J: Stygg.

N: Rar.

M: Hvorfor er hun stygg og rar da?

K: Det er stygge klær. Og hun står rart.

M: Ja. Hva er det hun holder i hånda si?

J: Ingenting.

K: Det er bare kjolen.

M: Er det det?

K: Det er en annen person. Hun har et eple. Fordi hun spiser det eplet. Også dør hun fordi hun er Askepott.

(=)

K: Men det som er dumt, er at det er veldig mange som snakker stygt der.

N: Men hvis man liksom skriver et sånt bannord, da, så kommer det tre prikker.

J: Det er hvis du skriver (--)

K: F-ord og sånt. Da kommer det opp.

J: Nei, det er bare å skrive for eksempel mellomrom.

K: Det er mange som gjør det.

N: Ja, men da kan man bare ta sånn «dårlig oppførsel».

K: Noen har anmeldt meg, tror jeg. Eller jeg har anmeldt noen. Jeg har anmeldt Iridessa. Hun driver og hacker folk.

J: Er det hun i level tjue?

N: Hun har gått opp.

K: Tjuefem. Hun kom til tjuefem på to dager eller noe sånt.

N: Da kanskje hun sto opp på natta og sånt, da.

J: Nørd. Tjuemfem, oh shit! Det er mange…

K: Hedda har fler, da. (X) elleve dager.

N: Men hvilken level er hun i?

K: Elleve eller tolv, tror jeg.

M: Hvor mange levler er det da?

J: Tjuefem.

M: Tjuefem.

J. Det tar år og dag!

K: Jeg er bare i level fire. Jeg har brukt to år på det.

J: To år. Du har ikke spilt hver dag, da men.

M: Hva synes dere om disse to personene her, da?

K: Stygge.

N: Jenta er pen. Mannen er stygg.

K: Begge to er stygge. Det går an å ha mye, mye, mye finere klær enn det de har.

M: Hvorfor synes du de er stygge, da, Kaisa?

K: Hun har stygt hår, hun har stygg kjole, hun har stygge sko, veldig stygg sløyfe. Og han har veldig stygg sånn der greie. Veldig stygg hud, veldig stygg jakke, veldig stygg bukse, veldig stygge sko, veldig stygt kjede.

N: Det betyr jo at alt sammen er stygt.

K: Ja.

J: Manne er kul. Han har cash.

M: Du da, Nathalie? Du synes hun er pen og han er stygg.

N: Han har brun hud.

J: Trenger ikke være stygg da.

N: Jo.

J: Nei.

M: Hvorfor synes du han er kul, da?

J: Han har gullkjede.

K: Ja, det kan jeg og kjøpe det, da.

M: Hvorfor er den hvite bilen, liksom (--)

K: Det er limousin.

M: Hvorfor er den liksom (--)

N: Fordi den akkurat har kjørt.

J: Den har akkurat kommet.

N: Ja, men hvordan kan de være der da?

J: Fordi den akkurat har kommet.

M: Hva skal det røde bety? Det de står på?

N: Åååå, det er sånt der teppe som kjendisene gå på.

K: Og når du blir VIP for en uke, som koster tretti kroner (--). På et år koster det firehundreognittifem, tror jeg. Da får du dobbelt så mye penger, dobbelt så mye klær.

(=)

M: Når på dagen er det som skjer her?

J: Om kvelden. Eller natt.

M: Ja.

N: Hæ?

M: Nei, jeg lurer liksom når på døgnet det er. Er det morgen, eller kveldene eller (--)

K: Ja, men det her kommer hver gang.

J: Kvelden. Sola går ned. Det kan være begge deler. Natt eller kveld.

N: Jeg synes det ser ut som kveld.

M: Er det andre ting (--)

N: Lysene.

K: Det er litt dumt at det står «Bli med, det er gratis». Det har det stått i flere år nå.

N: Ja, men det er jo gratis.

K: Ja men «bli med *nå*». Det har stått det i mange år.

M: Ja, sånn ja. Som om det bare skulle vært av og til.

K: Ja. For eksempel har det stått at det er gratis helt fra nå til nå. Bare glem det.

J: Ja men det er jo gratis.

K: Ja men «bli med nå».

N: Lysene i vinduene er slukket.

K: Mmm.

M: På det bildet er det mye lilla og rosa. Hvorfor (--)

J: Fordi det er et jentespill.

K: Ja og her er det mye mer grønt og svart og blod og æsj, fordi da er det mest gutter og kult og romvesener og sånt. Men nå begynner jentene og pent kommer frem, og da blir det lilla.

M: Hvor i verden er det her? Er det en ekte verden?

K: Det er fantasiverden.

N: Fantasi. Men det kan være ekte.

K: For du kan liksom gå inn på kafeteria, og du kan kjøpe deg kjæledyr. Du kan kjøpe deg klær. Du kan gå inn på skatepark.

N: Det er litt sånn ekte og litt fantasi.

K: Men det er mye mer ekte enn *Pengeby*, da.

N: Hææ? (VIFTER MED HÅNDA PÅ EN IRONISK MÅTE)

(LATTER)

J: *Hattrick* er mer ekte.

K: *Hattrick*?

M: Men er det et sted i verden som dette skal minne om?

J: Nei.

N: Nei.

K: Nei.

N: Å jo, jo! Det er et varmt, varmt land.

M: Men den der jordkloden (PEKER PÅ SPILL-LOGEN), hvorfor er det brukt den logoen?

N: Fordi *MovieStarPlanet.* Planet! (REISER SEG OPP OG TEGNER EN SIRKEL I LUFTA)

J: Filmstjerneplaneten.

K: Det går jo an å lage filmer der.

N: Hva betyr moviestar?

K: Hva betyr moviestar? (TIL MAJA)

M: Moviestar er jo filmstjerne.

K: Å ja. Da blir det filmstjerneplanet.

M: Den hvite greia rundt planeten, da?

J: Er ikke det sånn (--)

K: Det er filmrull.

N: Ja, filmrull.

M: Hadde dere tenk på det før dere så det nå?

J: Nei.

N: Nei.

Vedlegg 2: Intervjuguide, gruppeintervju 1

GRUPPEINTERVJU, FØRSTE MØTE

BEARBEIDET INTERVJUGUIDE ETTER PILOTERING

(tidsbruk ca 1 – 1 ½ time)

1 Generelt om barn og bruk av teknologi/Internett

Hva tror dere barn pleier å gjøre når de bruker datamaskin?

Hva liker *dere* best å gjøre når dere bruker PC eller iPad?

Hvem er det som bruker datamaskinen mest i familien/hjemme?

Sitter dere alene når dere er på dataen eller pleier noen dere bor sammen med å være i nærheten?

Er det noen av dere som bruker datamaskinen til å se på TV (filmer eller TV-programmer)?

Er det noen av dere som har egen blogg? Hva skriver dere om der?

Pleier dere barn å sende e-post? Hvem skriver dere til da?

Hvilke spill liker dere å spille?

Hender det at foreldrene deres sitter sammen med dere på dataen? Hva gjør dere da?

Hva liker dere å gjøre når dere ikke er på skolen og ikke bruker internett, PC eller ser på TV?

Hvis du ikke hadde hatt mulighet til å være på Internett en hel dag, hva ville du gjort da? Hvordan hadde den dagen vært?

Hvis du ikke hadde hatt muligheten til å være på Internett, se på TV eller spille dataspill i en hel måned, hva ville du gjort da?

2 Tidsbruk og assistanse

Når på dagen pleier dere å bruke data?

Hvor mye tid bruker dere på PC-en i løpet av en dag, tror dere?

Hvor sitter dere helst når dere er på dataen?

Hvem spør dere om hjelp hvis det er noe dere ikke får til?

Hender det at *dere* må hjelpe foreldrene deres eller søsken?

Får dere lov til å bruke dataen når som helst?

Hvem bestemmer i så fall hvor mye dere får sitte foran skjermen?

3 Holdninger til teknologi og bruk av Internett

Når synes dere at man bør få egen mobiltelefon?

Når synes dere man bør få egen PC/iPad?

Er det noen av dere som har egen mobiltelefon eller datamaskin?

Er det noen av dere som har eget kamera/filmkamera?

Tror dere det er noen forskjell på hva barn og voksne bruker dataen til?

Tror dere at jenter og gutter bruker datamaskinen til forskjellige ting?

Er det noen nettsider eller spill som dere mener at barn ikke burde bruke?

4 Bruk av Internett spesielt

Hvilke nettsider liker dere å bruke?

Kan dere vise meg noen av de Internett-stedene som dere ofte er innom?

Hva liker dere å gjøre her?

Er det noen av dere som chatter f.eks på *MSN*, *Skype* eller *Facebook*? Hvem snakker dere med da (folk dere kjenner/folk dere ikke kjenner)

Er det noen av dere som ser nyheter f.eks *Supernytt* på Internett?

Er det noen nettsider dere synes er skikkelig teite og dårlige? Hva gjør dem dårlige?

De barna dere kjenner og er venner med, pleier de å gjøre det samme som dere på dataen?

5 Bruk av tekst ellers på fritiden

Leser dere bøker? Hvilke?

Går dere på kino? Hva slags filmer liker dere å se?

Hvor ofte går dere på kino?

Ser dere på DVD? Hva slags filmer liker dere å se?

Leser dere aviser? Hvilke?

Leser dere blader? Hvilke?

Bruker dere biblioteket? Hvor ofte går dere dit?

Er dere med i noen klubber (bokkklubber, filmklubber eller andre)?

6 Bruk av teknologi på skolen

Er lærerne deres opptatt av datamaskin?

Hva synes dere barn bør lære om data på skolen?

Gjør dere andre ting hvis dere bruker dataen på skolen, eller gjør dere det samme som hjemme?

Har dere lekser der dere må bruke datamaskin?

Hvor sitter dere i så fall når dere gjør disse leksene?

Hvem hjelper dere hvis det er noe dere ikke får til?

7 Samtale om forhåndsutvalgte nettsider (kun i piloteringen av prosjektet)

Kjenner du til dette nettstedet fra før?

Hva legger du merke til aller først når du ser på denne nettsiden?

Hva tror du man kan gjøre på denne nettsiden?

Hva ville du gjort hvis du skulle finne frem til … ?

Hvorfor tror du at denne figuren er plassert her?

Hva synes du om dette bildet?

Hva tror du dette bildet/denne figuren skal vise for noe?

Er det noen av disse nettsidene du synes er finere laget enn andre? Hva gjør den til den fineste?

Er det noen av disse du ikke synes er spesielt fine? Hvorfor?

Hvorfor tror du dette er skrevet med store bokstaver?

Hvorfor tror du de som har laget denne siden har brukt akkurat disse fargene?

Hvilken aldersgruppe passer disse nettsidene for, synes dere?

Vedlegg 3: Intervjuguide, gruppeintervju 2

GRUPPEINTERVJU/SAMTALE PÅ HJEMMEBESØK

(tidsbruk ca ½ - 1 time)

IKARIAM (Even og Susanne)

Hva er det første dere legger merke til på denne siden?

Hva slags inntrykk får du av mannen til venstre?

Hva gjør han?

Hvorfor står han med hånda si frem slik han gjør?

Hvordan vet vi hva som er nærme og hva som er langt unna?

Hva betyr *Ikariam*?

Hva slags sted virker dette som ut i fra det du ser her?

Hvilken tid er det? Hvordan vet du det?

Hvordan er det meningen at du skal være når du er i *Ikariam*?

Hvorfor tror dere *Ikariam* er skrevet på denne måten?

Hvorfor tror dere rammen (det brune feltet) er laget på denne måten?

Hvem passer Ikariam for? Jenter, gutter eller like bra for begge? Hvorfor?

OLOKO (Eline, Sander og Oskar)

Hva legger dere merke til først når dere ser på denne nettsiden?

Hva kan dette nettstedet/spillet brukes til?

Hvordan vet man det ved å se på forsiden?

Passer denne siden best for jenter eller gutter, eller passer den like bra for både jenter og gutter? Hvorfor?

Hvem er disse figurene? Hvorfor tror dere at de ser ut sånn som de gjør?

Hva er det viktig å gjøre og å kunne i dette spillet?

Hva gjør du hvis du leter etter noe du ikke kan finne med en gang?

Hva tror du en som ikke har brukt denne siden før legger merke til først?

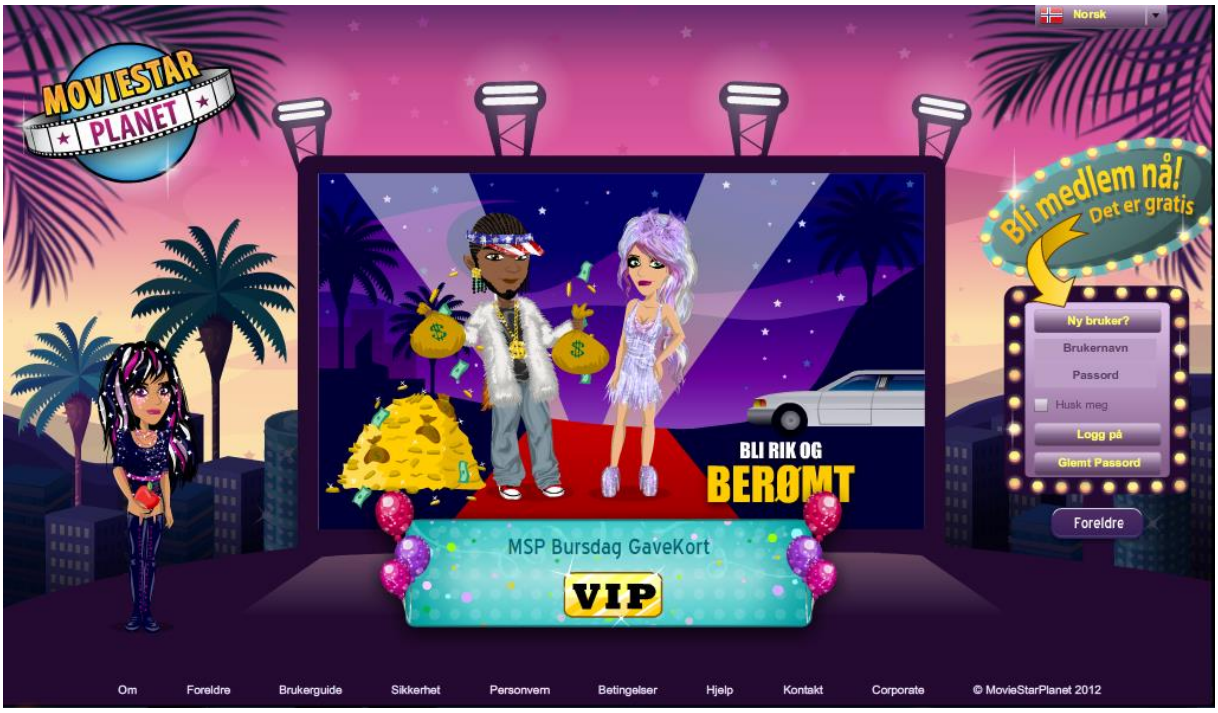
Er det noe på denne nettsiden som du aldri gjør/aldri gidder å lese eller se på?

Er det noe du synes er vanskelig å forstå her?

Tror du disse fargene betyr noe spesielt/hva tror du de som har laget siden tenker om dette?

Hvorfor tror du denne logoen er brukt/hva skal denne figuren likne på?

MOVIESTARPLANET (Kaisa, Nathalie og Jørgen)



Hva er det første dere legger merke til når dere ser denne nettsiden?

Hvem er personen til venstre? Hvilket inntrykk får dere av henne?

Hvem er de to personene til høyre?

Hvilket inntrykk får dere av jenta?

Hvilket inntrykk får dere av gutten?

Hvorfor holder gutten frem to pengesekker?

Det er to lysere felter bak personene, hva skal dette forestille, tror dere?

Hvor i verden er *MovieStarPlanet*?

Hvorfor tror dere det er bilde av en hvit bil til høyre?

Hvorfor er fargen lilla brukt så mye, tror dere?

Når på dagen er bildet?

Hvorfor står personene på et rødt felt?

Hvorfor ser logoen øverst til venstre slik ut som den gjør?

De to personene til høyre er liksom inni en ramme. Hva tror dere denne rammen skal forestille?

Vedlegg 4: Logger

Dette er logger fra perioden januar og februar 2012. Loggene er både fra piloteringen og fra de første møtene med barna i studien.

Tidspunkt	Lørdag 21. januar 2012, kl 12-13.30
Sted	Hjemme hos Thea Marie
Deltakere	Thea Marie og Jenny
Formål	Pilotering av gruppeintervju, intervjuguide 1
Forløp	Gjennomgang av intervjuguide i forholdsvis organisert rekkefølge. En seanse der barna viser meg hvilke nettsider de liker å bruke. Begge blogger, liker å spille fotballspill, chatter, leser blader/bøker. Tekster som nevnes er *Habbo*, diverse blogger skrevet av jevnaldrende eller litt eldre jenter (særlig om mote/sminke/hverdagsliv), ITGirl, MovieStarPlanet, Anne+Jørgen=Sant, Topp, Harry Potter. Leser mye for å tilegne seg kunnskap om dyr, henholdsvis hund og kanin.
Tanker/opplevelse	Ok tidsbruk, passe mengde spørsmål. Føyer til følgende spørsmål etter pilotering: Hva ville dere gjort hvis dere var en dag uten/uke uten Internett? Seansen hvor barna viser meg nett fungerer veldig fint. Jeg må nok også å bruke *Camtasia Studio* under det første intervjuet i tillegg til filmkamera siden nettsidene ikke vises så godt bare på film. Det oppstår så gode samtaler om tekster i noen deler av intervjuet, og de er verdt å dokumentere skikkelig på web-kamera. Samtale om forhåndsutvalgte nettsider fungerer også ok. Jeg opplever at jeg får konkrete svar når jeg stiller konkrete spørsmål som angår den semiotiske utforming og barnas tekstopplevelse/forståelse av tekst, derfor tror jeg en mer styrt seanse i også kan være hensiktsmessig. Vi diskuterer blant annet fargen rosa. Jentene sier at det ikke bare er jenter som kan bruke denne fargen på bloggsider. Gutter kan også, det kommer helt an på gutten iflg. dem. Dette er ikke svaret jeg forventer å få. Jeg tenkte de ville si at rosa er en typisk jentefarge. Det slår meg at jeg/voksne har forhåndskategorier som ikke alltid stemmer overens med hvordan barn opplever verden og kategoriserer den. Jentene er også halvveis uenige i om *Habbo* (og andre liknende nettsamfunn) er bra eller ikke bra. De har brukt tid på slike aktiviteter begge to (den ene noe mer enn den andre). Er de usikre på egen normer eller er det en «voksen» stemme som snakker for dem (i og med at jeg er voksen og de kanskje tenker på hva jeg synes)? Jentene bruker tid på å oppnå ekspertkompetanse på området dyr. Her tenker jeg på teorien til Barton/Hamilton om mennesker som leser seg opp på emner som er viktige for dem i livet. Dette er også rent praktisk! Begge jentene tar hånd om dyr, og de trenger da denne kunnskapen.

Dato/tidspunkt	Lørdag 11. februar 2012, kl.12.00 – 13.30
Deltakere	Oskar, Sander og Eline
Sted	Hjemme hos Oskar
Formål	Første møte, gjennomføre intervjuguide 1 Få bakgrunnsinformasjon om hva barna liker å gjøre når de både er på nett og av nett. Bli kjent, få oversikt over medievaner, interesser, tidsbruk, holdninger. La dem vise meg nettsider de liker og lagre dem ved hjelp av *Camtasia Studio.*
Forløp	Jeg startet med å forholde meg til intervjuguiden, men disse barna var veldig ivrige etter å komme i gang med å spille og vise meg hva de liker, så ca etter en halvtime/tre kvarter satte vi i gang med det. Jeg lot dem ta styringen og forsøkte med vilje å være litt passiv i denne seansen, men stilte noen spørsmål underveis. Jeg rakk ikke å spørre dem om teknologi i forhold til skole, men fikk stort sett svar på mye av det andre jeg var ute etter (om enn litt ustrukturert).
Tanker/opplevelse	Jeg synes ikke at jeg fikk helt oversikt over alle tekstene de bruker. Det var så mye de ville vise meg, og de var ivrige! Men jeg tenker at det er bra, og at jeg får mulighet til å la dem vise meg mer av «tekstverdenen» sin etter hvert. Oskar hadde en hel vegg på rommet med diverse spill og bøker. Jeg fikk ideer om tekstmiljøet (jf hvordan Barton og Hamilton tegner leiligheter/Anna Malin Karlssons beskrivelse av tekstmiljø). TV-en var også sentral på dette rommet inkludert sofa og bord. PC-en stod klar på skrivepulten (til leksebruk først og fremst). Oskar var opptatt av iPad med blant annet flysimulatorspill. Disse barna fortsatte også å spille en stund etter at jeg var gått ut av rommet, og de snakket også om at de ville spille seinere den dagen hos Sander. Eline visste ikke hva hun skulle etterpå, men hun skulle kanskje se på at guttene spilte Det er opplagt at spill er en veldig viktig del av disse barnas tekstunivers. De nevnte også at de ville ha spilt kortspill hvis de ikke hadde hatt tilgang til dataspill nett en dag eller uke. Et spill som de alle tre var interessert i var et spill der man kunne leke seg med farger. Begge guttene hadde også Lego som interesse. Det slo meg at Eline er er på et annet stadium i sin skriftutvikling enn guttene, f.eks var det å skrive inn en adresse på nett en utfordring. Eline viste likevel stor teknisk viten/interesse, f.eks var det et tilfelle da PC-en min ikke virket. Hun kom da med flere forslag til hva jeg kunne gjøre for at den skulle virke. Barna var opptatt av at voldsspill ikke var bra, og at YouTube ikke var bra. I denne sammenhengen nevnte de fare for at man kan søke på noe helt tilfeldig og deretter komme over noe skummelt. Sander nevnte eksempel på en blooper-versjon av Super Mario som han hadde kommet over og ikke likte. De mente også at det var derfor små barn ikke burde bruke Internett. Fikk særlig inntrykk av at Oskar bruker teknologi for å utvide sin ekspertkompetanse. Han var blant annet opptatt av verdensrommet og Lego. Noen tanker om humor: Barna lo en del når Oskar spilte spill. I begynnelsen skjønte jeg virkelig ikke hvorfor de lo/hva de lo av, særlig

	når de lo veldig av at spillfiguren til Oskar gikk med hodet halvveis gjennom en vegg. Jeg tenkte først at det var en form for slapstick-humor, at det var *figuren* de lo av. I ettertid har jeg tenkt at det kanskje var Oskar de lo *med.* Oskar behersket tydeligvis dette spillet veldig godt, og de lo når han bommet. Altså ble latter vekket når Oskar som ekspert gjorde feil. Det samme skjedde når han søkte i google etter google, og uttalte det feil. Da lo de også godt. De kan le når de vet at Oskar mestrer teksten godt i utgangspunktet. I dette humor—fellesskapet opplevde jeg plutselig å være på utsiden. Barna delte noe viktig som jeg ikke tok del i på samme måte fordi jeg ikke forsto det. Eline lærer av de eldre barna. Hun liker er å se på når de to andre spiller. Hun nevnte også andre (søskenbarn) som hadde vist henne nettsider for jenter jf. tekstkompetanse som utvikles ved hjelp av tilknytning til andre barn (jf. *Generasjon.com*). Barna visste ikke helt hva de lærer av å spille, bortsett fra at Sander nevnte fingerferdigheter når jeg spurte.
Dato/tidspunkt	Lørdag 19. februar kl 16.30-ca 18
Formål	Gruppeintervju med gruppe 2
Deltakere	Even og Susanne
Forløp	Fulgte intervjuguiden ganske til punkt og prikke fordi det gikk litt trått i starten. *Camtasia Studio* virket ikke. PC-en hang seg opp! Det gjorde at vi flyttet kameraet ut i gangen der den stasjonære Mac-en i huset stod. Det gjorde også at samtalen fløt mye bedre, så sånn sett var det jo en god ting at PC-en ikke fungerte.
Tanker/opplevelse	Familien har en felles Mac plassert i gangen. Gangen er et slags literacy-punkt i hjemmet. Her har også familien en bokhylle som dekker hele den ene veggen. I samtale med mor var hun bevisst på at PC var plassert der nettopp så ikke barna skulle bli overlatt til seg selv med PC på eget rom. Det var også en Mac som lå i sofaen i stua. Barna hadde ikke egen privat datamaskin. I denne gruppa/familien er det noen andre meninger enn i den forrige gruppa, og det var spennende å høre. Disse barna er for eksempel ikke like kritiske til *YouTube*. Even som fotograf: Even viste meg en del bilder han har lagt inn på familiens Mac, og vi snakket en del om bildene han tok. Han viste meg bilder han syntes var gode og ikke. Han er f.eks bevisst på at bilder må være skarpe. Det virket også som om han hadde en bevissthet om at bilder skal ha tydelige motiver og kontraster, selv om han ikke nevnte det. Det å bruke et par bilder som eksempler i avhandling kan være en idé. Barna var også begge opptatt av boka *En pingles dagbok*. (En slags dagbok med tegneserie-figurer og håndskrift). De skulle se filmen seinere på kvelden. Det er altså literacy-aktiviteter som fortsetter når jeg går ut av døra. Også i denne gruppa viste det seg at eldre barn hjalp yngre barn f.eks ga Even eksempel på at han hjalp Susanne med å stave riktig. Jeg må finne ut: Hva er de yngste barnas prosjekter, altså ni-åringene? Det er vanskeligere å få disse i tale enn 11-åringene, men de

	har likevel sterke meninger. Susanne var ofte enig med broren, men hun hadde også egne meninger og preferanser, og det er det viktig at jeg får frem når jeg skriver! Lærerarbeid ble fremhevet som viktig på pc. Even lagde også egne *PowerPoint*-presentasjoner, mens Susanne ikke visste hva PP var. Også Susanne er opptatt av at gleden ved å spille spill som er utfordrende (likhet med Eline som snakket om at det er gøy å nå nye «levler»). Også Susanne fulgte med når storebroren spilte (nok en likhet med Eline).
Dato/tidspunkt	Søndag 11. mars kl 15.15 - 17
Deltakere	Jørgen, Nathalie og Kaisa
Sted	Hjemme hos Jørgen og Nathalie
Formål	Gjennomføre intervjuguide 1
Forløp	Kom litt for seint og ble stressa, men barna/foreldrene hadde ikke dårlig tid. Prat på kjøkkenet først med alle barna og to av mødrene i ca 20 minutter. Vi rigget til kamera i loftstua i 2. etasje. Jeg rakk ikke gjennom hele intervjuguiden. Jeg må derfor huske å spørre litt mer om andre tekster de bruker i neste runde. Det ble god tid til Camtasia-opptak, og det fungerte veldig bra!
Tanker/opplevelse	Fin opplevelse og stemning. Barna tullet og lo en del. Barna var selv bekymret for at jeg ikke skulle rekke gjennom alle spørsmålene☺ En situasjon der Kaisa overtar Nathalies spillfigur. Vanskelig å se om dette er vanlig praksis. Må undersøke nærmere. Prøvde å inkludere alle tre, men også her var det to av barna som hadde mest taletid. I siste del der vi brukte Camtasia og det var Natalie sin tur til å vise meg, ble det likevel Kaisa og Jørgen som pratet mest/forklarte både meg og Nathalie. Synes jeg fikk mye ut av Camtasia i denne runden. Jeg fikk vite mye om tekstopplevelsen deres, men ikke like mye om tekstkulturen deres ellers. De slo meg at barna i denne gruppen virker mer «voksne». 9-åringene er klart mer aktive (i alle fall Kaisa) enn de andre 9-åringene Eline og Susanne. Ganske tydelig skille mellom Jørgen og jentene. Her fikk jeg litt mer inntrykk av helt ulike «tekstverdener». Ikke i like stor grad et slikt skille mellom de to andre gruppene, der er søsken oftere er *sammen* om tekstopplevelsene (jf Eline som liker å se på at guttene spiller og Susanne som lærer av storebroren sin).

Vedlegg 5: Samtykkeerklæring og informasjonsbrev

Høgskolen i Østfold

Halden, 19.12.2011

FORESPØRSEL OM DELTAKELSE I FORSKNINGSPROSJEKTET "TEKSTHENDELSER I BARNS HVERDAG"

Kjære foreldre/foresatte

Dette er et informasjonsbrev til deg som har barn som ønsker å delta i prosjektet "Teksthendelser i barns hverdag". Tusen takk for at du/dere har vist interesse for prosjektet! Jeg har lagt ved et eget informasjonsbrev til barnet ditt, og det er flott hvis du kan lese dette sammen med barnet. Du må også gjerne snakke med barnet ditt om det som står i dette brevet til deg. Ikke nøl med å ta kontakt med meg dersom dere lurer på noe.

Om meg

Jeg er doktorgradsstipendiat ved Høgskolen i Østfold. Her har jeg vært ansatt siden 2006, og jeg underviser i norsk ved avdeling for lærerutdanning. Jeg underviser blant annet i lese- og skriveopplæring, tekstanalyse og barnespråksutvikling. Forskerprosjektet mitt er finansiert av Høgskolen i Østfold, og selve forskerutdanningen tar jeg ved Universitetet i Oslo ved institutt for medier og kommunikasjon. Jeg er også med i en forskergruppe som arbeider med tekst og retorikk, og vi har jevnlig møter og seminarer. Jeg er selv mamma til ei jente på to år.

Om prosjektet

Ny teknologi har ført til at måten vi leser og skriver på er i endring. Forskning er derfor nødvendig for å få innsikt i nye sjangre og nye uttrykksmåter som barn må forholde seg til. I prosjektet ønsker jeg derfor å samle inn de tekstene som barn bruker, skriver og leser på fritiden sin. Jeg ønsker særlig å undersøke databruk og bruk av Internett. Barnet ditt bør altså ha noe erfaring med bruk av data og Internett, men utover dette er det ikke noen bestemte krav med tanke på interesse for lesing og skriving. I alt kommer ca 15 barn i alderen 8-12 år til å delta.

Jeg ønsker å møte barnet ditt tre ganger i perioden januar til mai 2012. Den første gangen gjennomfører jeg gruppeintervju på ca en time med 2-4 barn i hver gruppe om

mediebruk og medievaner. Jeg ønsker å gjennomføre gruppeintervjuene med barn som kjenner hverandre fra før, og jeg ønsker å gjennomføre intervjuene hjemme hos en av dem. Dette for at barna skal føle seg tryggest mulig i intervjusituasjonen.

Den andre gangen ønsker jeg å komme på et hjemmebesøk til barnet ditt. Jeg ønsker da å undersøke hva slags tekster barnet ditt omgir seg med på fritiden (det kan være alt fra plakater på rommet til lapper/notater eller dokumenter på pc-en hvis barnet har pc hjemme). Barnet ditt velger selv hva slags tekster det vil vise meg og la meg få ta kopier/bilder av.

Den tredje gangen ønsker jeg å undersøke hva barna liker å gjøre på Internett, og jeg vil da la barna få bruke pc-en fritt i ca 1- ½ time der jeg intervjuer dem om det de gjør/liker å gjøre. Jeg kommer til å bruke tekniske hjelpemidler som videokamera/hodekamera, fotokamera og teknisk utstyr som kan lagre de nettsidene barna bruker. Dette kan føles uvant for barna, men jeg kommer til å snakke med dem om hvorfor jeg gjør dette på forhånd.

Om rettigheter og lagring av datamaterialet

Prosjektet vil følge standardkriterier for god forskningsetikk. Det innebærer at

- barnet ditt selv skal ha et ønske om å delta i prosjektet, og det skal ikke utøves press om å delta verken fra meg som forsker eller deg som forelder
- barnet ditt har rett til når som helt å trekke seg fra prosjektet hvis det ikke lenger ønsker å delta, og det behøver i så fall ikke oppgi grunn for å trekke seg
- barnet ditt vil bli anonymisert i avhandlingen
- datamaterialet (filmopptak, bilder og innsamlede tekster) som ikke benyttes i avhandlingen er ikke tilgjengelig for andre enn meg, og filmopptakene blir slettet etter at avhandlingen er levert
- barnet (og du som voksen) har rett til å få innsyn i filmopptakene
- dersom jeg ønsker å benytte bestemte bilder i avhandlingen eller på konferanser, vil jeg spørre dere/barnet om tillatelse til dette på forhånd. Bildene vil isåfall anonymiseres.
- jeg som forsker er belagt taushetsplikt
- du som voksen har rett til å se intervjuguiden jeg kommer til å bruke (altså har du rett til innsyn i det jeg skal spørre barna dine om)
- prosjektet er forhåndsgodkjent av datatilsynet, og det er meldt inn til personvernombudet for forskning (Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste).

Om avhandlingen og publisering/offentliggjøring

Prosjektet vil resultere i en avhandling (bok). Deler av forskningen vil også kunne bli publisert i andre kanaler (f.eks i tidsskrifter eller aviskronikker). Dessuten vil forskningen kunne bli presentert på konferanser og seminarer, både under og etter at doktorgradsavhandlingen er levert. Forskningen vil trolig være av interesse for lærere,

lærerutdannere og andre forskere som arbeider med språk, retorikk og nye medier. Prosjektet vil trolig være ferdigstilt innen 2014.

Dersom du ønsker å la ditt barn delta i prosjektet, er det fint om du klipper av og signerer samtykkeerklæringen nedenfor og returnerer den i den ferdig frankerte konvolutten så snart som mulig.

Jeg sender også gjerne hele prosjektbeskrivelsen dersom dere ønsker å lese mer om prosjektet. Ikke nøl med å ta kontakt hvis dere lurer på noe!

Med vennlig hilsen

Maja Michelsen (doktorgradsstipendiat, Høgskolen i Østfold)

Kontaktinformasjon

Adresse: Maja Michelsen, avd. for lærerutdanning, Remmen, 1757 Halden

Mobil: 930 87 531

Jobbtelefon: 69 21 57 12

E-post: maja.michelsen@hiof.no

Nettside for Forskergruppa for tekst og retorikk:
http://www.hf.uio.no/iln/forskning/grupper/tekstretorikk/

. . . . . .

SAMTYKKEERKLÆRING

Jeg har mottatt informasjon om prosjektet "Teksthendelser i barns hverdag" og tillater med dette at mitt barn ……, født …… får delta i prosjektet.

Signatur……..

Telefonnummer……..

Vedlegg 6: Tilpasset informasjonsbrev til barna

Hei (navn på barn)

Jeg heter Maja, og jeg er noe som kalles for tekstforsker. Nå har jeg lyst til å finne ut hva barn liker å lese og skrive på fritiden. Jeg har også lyst til å finne ut hva slags internettsider barn liker, og hva barn ellers synes det er gøy å bruke datamaskin til. Jeg håper at du vil være med i prosjektet mitt. Jeg gleder meg i så fall til å bli kjent med deg!

Du er viktig i prosjektet fordi

- du helt sikkert vet mye mer om barns fritid enn det jeg gjør
- du helt sikkert vet mye mer om hva barn synes er gøy og spennende enn det jeg gjør
- du helt sikkert vet mye bedre enn meg hva du liker å bruke datamaskinen til

Jeg ønsker å undersøke og samle inn de tekstene som du bruker på fritiden din. Det kan være alt fra ting du har skrevet/laget selv på datamaskin eller andre tekster du f.eks har på rommet ditt og som du har lyst til å vise meg (f.eks nettsider, plakater, bøker, tv-spill, dataspill). Dessuten ønsker jeg å intervjue deg og filme deg når du bruker datamaskin for å finne ut mer om hva du liker å gjøre.

Hvis du har lyst, kan du gjerne sende meg et brev, en e-post eller en sms der du skriver litt om deg selv.

Adressen min er:

Maja Michelsen,

Avd. for lærerutdanning

Høgskolen i Østfold

1757 Halden

Telefonnummeret mitt er: 930 87 531

E-postadressen min er: maja.michelsen@hiof.no

Hilsen Maja

PS. På neste side kan du lese mer om meg. Der har jeg skrevet litt om hva en tekstforsker egentlig gjør.

Hva gjør egentlig en tekstforsker?

En tekstforsker leser og skriver mye hver dag, både på skjerm og papir.

En tekstforsker undersøker tekster nøye for å finne ut hva de betyr. Tekster kan for eksempel være alt fra brev, tekstmeldinger, bøker, dataspill, nettsider og huskelapper. Jeg undersøker for eksempel nøye hva bilder, lyder og skrift betyr.

En tekstforsker er veldig opptatt av språk, både måten vi snakker, leser og skriver på. Jeg er spesielt opptatt av barn og de tekstene barn bruker i hverdagen sin.

Noen tekstforskere underviser også de som skal bli lærere. Det gjør jeg! Jeg forteller de som skal bli lærere hva barn liker å lese og skrive, og hva barn kan trenge hjelp til på skolen.

Av og til reiser tekstforskerne på konferanse. På konferanse møter de andre forskere som også er opptatt av tekster. Da diskuterer de ting som har med språk og tekster å gjøre. Neste gang jeg drar på konferanse, kan jeg jo kanskje fortelle de andre forskerne noe av det viktige du har fortalt til meg!

Når jeg ikke jobber, liker jeg å trene, lese bøker, være sammen med venner, holde på med håndarbeid, se på tv og leke med datteren min som er 2 år.

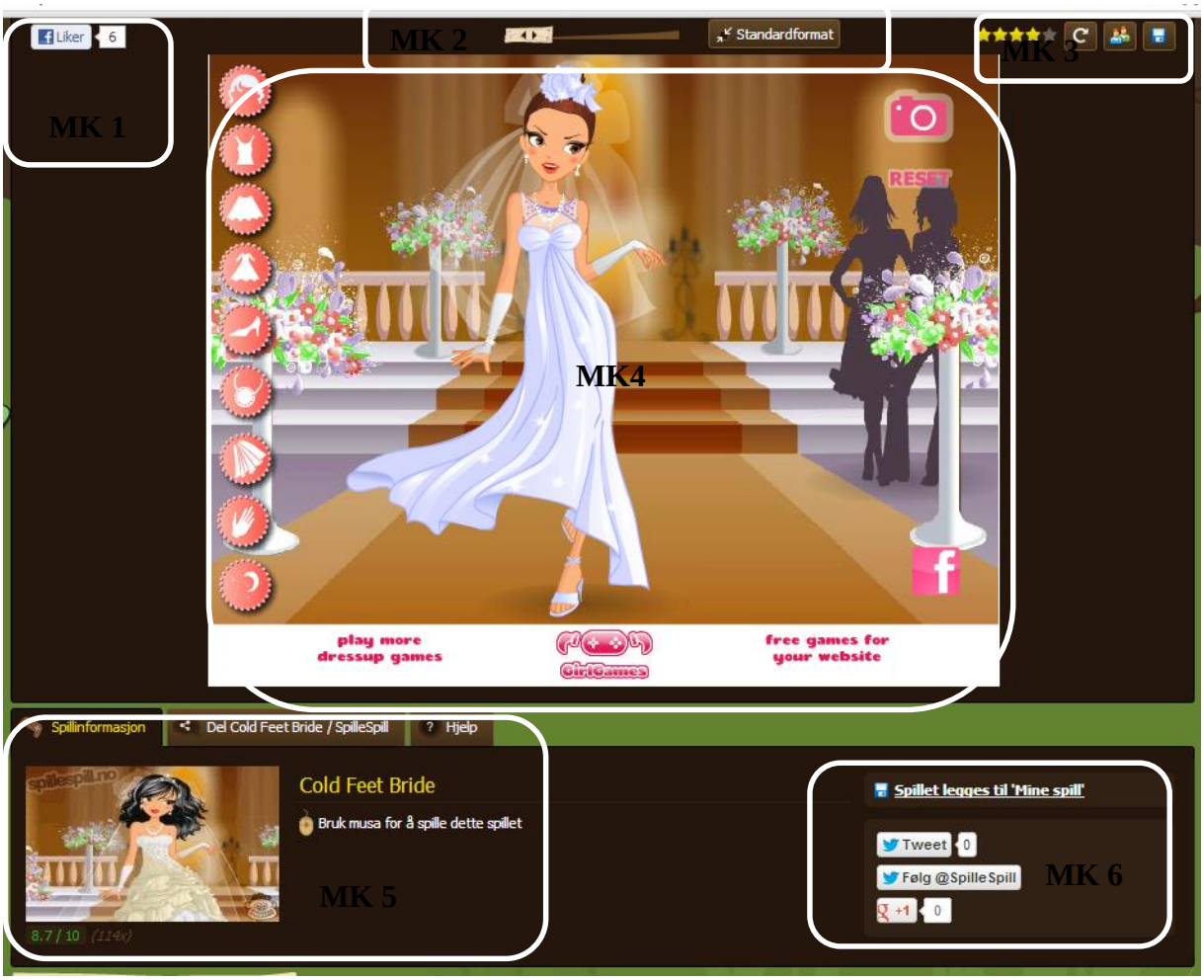
.

Vedlegg 7: Eksempel på førlesning av datamaterialet

Cold Feet Bride

Spillet *Cold Feet Bride* går ut på å kle opp en brud i et bryllupsantrekk og utforske ulike antrekksmuligheter. Spilleren inntar rollen som stylist. Spillet kan sies å høre hjemme i sjangeren oppkledningsspill (eng. *dress up-games*). Dersom man har *Facebook*-konto, kan man vise at man liker spillet og gi andre mulighet til å utforske det samme spillet. Spenningen i spillet kan sies å være knyttet til det å utforske ulike sammensetninger av plagg, men som vi skal se av meningsklyngeanalysen nedenfor, er en stor del av meningspotensialet også knyttet til selve delingsfunksjonen

Meningsklynger på hovedsiden til *Cold Feet Bride*



I MK1 ligger delingsfunksjonen som er knyttet til *Facebook.* MK2 gir mulighet for å krympe eller forstørre bildet i MK4. I MK3 kan man utføre handlingene å vurdere spillet, starte spillet på nytt, legge til spillet i en favorittliste eller dele spillet med venner. MK 4 er stedet der man utfører handlingene i spillet. De taggete sirklene til venstre i denne rammen gir mulighet for ulike påkledningsalternativer. Eksempelvis kan spilleren velge mellom ulike typer sko, brudeslør, hår, hansker og smykker. Dersom man velger kamera-ikonet øverst til høyre, blir siste versjon av bildet lagret frem til man eventuelt velger å logge seg ut eller starte spillet på nytt. Den eneste måten å beholde bildet på er å dele det på *Facebook* ved å velge det rosa *Facebook*-ikonet. I MK5 finner man en spillinstruksjon og en hjelpefunksjon, og man kan dele spillet med andre. MK6 domineres også av ulike delingsfunksjoner, og to av handlingene i MK 3 gjentas. Det er tydelig at delingsfunksjonen er et viktig aspekt ved spillet, og muligheten for å dele spillet på en eller annen måte tilbys i alle meningsklynger bortsett fra én.

Lesevei X: Å kle opp en brud

I lesevei X: *Å kle opp en brud* utforsker Susanne elementene i spillet *Cold Feet Bride*. Som vi så av meningklyngeanalysen er en sentral del av spillet delingsfunksjonen. Vi så også at det ikke var noen annen lagringsmulighet enn å bruke delingsfunksjonen. For Susanne er det imidlertid det å utforske sammensetningen av visuelle elementer som er sentralt. Hun har ikke *Facebook*-konto, og hun er heller ikke er kjent med delingsfunksjonen, og dette får konsekvenser for hennes tolkning av spillet. Etter at Susanne har laget ferdig bildet, forsvinner det nemlig for godt, men Susanne tolker dette som at «det ikke er lett å finne igjen». Hun konkluderer altså med at bildet må finnes et sted der ute, men at det er hun som ikke klarer å finne det igjen.

Susanne forventer også at bildet hennes skal bli vurdert av andre (slik som denne sjangeren ofte krever), men hun vet altså ikke hva som kreves for at bildet skal bli tilgjengelig for henne selv og andre. Hun er også opptatt av bilder som andre har. Det gjør at hun misforstår ikonene som representerer de andre påkledningsspillene. Susanne tolker nemlig disse som andre bilder som andre spillere har laget.

I lesevei X starter Susanne med å velge type hår, og i denne sekvensen velger hun å klikke på hår-ikonet tre ganger. Deretter velger hun undertrøye, kjole, slør og bakgrunnsmotiv. Hun utforsker deretter hansker (7 klikk), bakgrunn (4 klikk), sko og til slutt kjole (3 klikk).

Det at Susanne velger å klikke på bakgrunns-ikonet flere ganger kan tyde på at hun

ikke er godt kjent med akkurat dette oppkledningsspillet, og det kan tyde på at Susanne først og fremst er ute etter å vise meg hvilke spill jenter spiller (i likhet med Eline som har oversikt over hva som gjelder i jevnalderkulturen). Bakgrunnsikonet gir nemlig kun mulighet for to bakgrunner. Det at Susanne gjentatte ganger klikker på denne knappen, kan vitne om at hun prøver ut denne for å se om det skjer noe mer/om det fins flere valgmuligheter. To ganger kommer hun tilbake til ikonet for å velge kjole, og i tillegg til å velge bakgrunn, er det dette hun bruker lengst tid på.