



Aktivt og deltagende læringsarbeid?

En multimodal analyse av NDLAs læringsressurser for fagsidene *Norsk* og *Mediesamfunnet1* i et klarspråksperspektiv.

Eirin Berge

«NDLA- Aktivt og deltagende læringsarbeid?»

En Masteroppgave i NOR4091- Nordisk, lektorprogrammet

Nordisk, Tekst og Kommunikasjon

Ved Institutt for lingvistiske og nordiske studier, Universitetet i Oslo

Vår 2021

Innholdsfortegnelse

Sammendrag.....	iii
Forord.....	iv
1. Innledning.....	1
1.1 Oppgavens struktur.....	2
2. Materiale.....	3
2.1 Om læremidler.....	3
2.2 Men hva er egentlig NDLA?.....	5
2.3 Utvalget for analysen.....	6
3. Teoretisk grunnlag.....	7
3.1 Systemisk funksjonell lingvistikk og resepsjonsteori.....	7
3.1.1 Modelleserteori.....	9
3.1.2 Klarspråk.....	10
3.2 Tekst og kontekst.....	11
4. Metode og utførelse.....	13
4.1 Intervju.....	14
4.2 Tekstanalysen.....	14
4.2.1 Visuell utforming.....	15
4.2.2 Struktur.....	15
4.2.3 Ordlyd.....	16
5. Analyse av <i>Mediesamfunnet I</i>	17
5.1 Visuell utforming.....	17
5.2 Struktur.....	22
5.2.1 Forside, temaside og læringssti (Vedlegg 1,2 & 3)......	22
5.2.2 Fagartikkel: «Hva er makt?» (Vedlegg 4).....	24
5.2.3 Oppgave: «Hvem har mediemakt i dag?» (Vedlegg 5).....	27
5.3 Ordlyd.....	29
6. Analyse av <i>Norsk</i>	31
6.1 Visuell utforming.....	31
6.2 Struktur.....	34
6.2.1 Forside og temaside (Vedlegg 6).....	34
6.2.2 Fagartikkel «Hva er tekst i kontekst?» (Vedlegg 7).....	36
6.2.3 Oppgave «Arbeid med begrepet kontekstualisering» (Vedlegg 8)......	39

6.2.4 Fagartikkel: «Naturen og mennesket» (Vedlegg 9).....	40
6.3 Ordlyd	43
7. Drøfting ut fra forskningsspørsmål	45
7.1 Er NDLAs læringsressurser klarspråklige?.....	45
7.2 Hvem er utvalgets Modellbruker?.....	48
7.3 Hvilket bruksområde legges det til rette for?	51
7.3.1 Videre forskning	54
8. Avslutning	55
Litteraturliste	57

Vedlegg:

Vedlegg 1 – Mediesamfunnet (Vg1) – Overblikk fag og temaside	
Vedlegg 2 – Mediesamfunnet (Vg1) – Læringssti	
Vedlegg 3 – Mediesamfunnet (Vg1) – Om læringssti	
Vedlegg 4 – Mediesamfunnet (Vg1) – Fagstoff	
Vedlegg 5 – Mediesamfunnet (Vg1) – Oppgave	
Vedlegg 6 – Norsk (SF Vg1) – Overblikk fag og temaside	
Vedlegg 7 – Norsk (SF Vg1) – Fagstoff1 (kontekst)	
Vedlegg 8 – Norsk (SF Vg1) – Oppgave	
Vedlegg 9 – Norsk (SF Vg1) – Fagstoff2 (Naturen og mennesket)	
Vedlegg 10 – Informasjonsskriv og samtykkeskjema til informantene	

Figur:

Figur 1: Overblikk over <i>Mediesamfunnet1</i>	17
Figur 2: Fagartikkel	18
Figur 3: Læringssti	20
Figur 4: Film i norskressursene	31
Figur 5: «Relatert innhold» i norskressursen	32
Figur 6: Eksempel på sitat og refleksjonsspørsmål	33

Sammendrag

NDLA er et heldigitalt, fritt tilgjengelig læremiddel på internett, som inntil nylig hadde som uttalt visjon å støtte opp om elever og lærere i aktivt deltagende læringsarbeid. Læremidler har et viktig samfunnsansvar da de nettopp skal fungere som en slik støtte, i tråd med Utdanningsdirektoratets krav for opplæringen og deres definisjon for faglig kompetanse. Denne innebærer blant annet at elevene skal oppnå dybdelæring og evnen til kritisk tenkning.

Det er minst to grunner til at en undersøkelse av NDLAs læringsressurser, er viktig: Ettersom NDLA ligger på en åpen plattform, vil læremiddelet ha et mindre kontekstualisert bruksområde, da hvem som helst kan benytte det når som helst. Dette vil si at læremiddelet kan være til god støtte i situasjoner der man ikke har tilgang på et tradisjonelt læringsfellesskap. Den andre grunnen er at NDLA ikke opererer innenfor de samme rammene som andre læremidler. NDLA produseres ikke av et forlag, men av en organisasjon som driftes på fylkeskommunale midler, og grunnet sin åpne plattform, behøver ikke læremiddelet å delta i en innkjøpskonkurranse, men kan publisere sine ressurser direkte til brukerne.

Av disse grunnene er det interessant å se om NDLA er et demokratisk læremiddel, som kvalitetsmessig er rettferdig for sine brukere. Jeg har derfor gjennomført en multimodal analyse av NDLAs læringsressurser ut fra problemstillingen: *Hvilke Modellbrukere konstrueres, og hvilke bruksområder legges det dermed til rette for, i NDLAs læringsressurser i fagsidene for Mediesamfunnet1 og Norsk for Vg1?* Analysen viste at NDLA i stor grad er visuelt brukervennlig, men at ressursenes innhold i mindre grad er klarspråklige. Dette skyldes i hovedsak en manglende koherens på mikro- og makronivå i utvalget. Både internt i de enkelte ressursene, og innenfor fag og tema. Resultatet av dette blir at ressursene krever en høy grad av faglig- og tekstlig kompetanse for å kunne skape hensiktsmessig koherens. Dermed inviterer de i liten grad til bruk for å oppnå dybdelæring og kritisk tenkning, med mindre de aktualiseres i samhandling med en mer kompetent annen.

Tidligere forskning har vist at læremidler ofte konstruerer en slik brukskontekst. Dette er utfordrende om man skifter ut den tradisjonelle konteksten for bruk av læremidler, til en mer individuell praksis. Ved å gjøre læremiddelet mer koherent, eksempelvis via tydeligere hensikt i temaingresser, nyanserte begrepsforklaringer og et tematisk samsvar mellom artikler og oppgaver, vil man kunne utvide læremiddelets brukskontekst, og dermed styrke muligheten for aktivt og deltagende læringsarbeid for mange flere, i ulike situasjonskontekster. Det vil gjøre NDLA til et mer demokratisk læremiddel enn det er i dag.

Forord

Jeg trodde aldri jeg skulle skrive en master. Jeg trodde det krevde en helt bestemt mennesketype med spesifikke evner og interessefelt, og en slik var dessverre ikke jeg. Men mens jeg fremdeles tok min Bachelor i litteraturvitenskap, ramlet jeg plutselig inn i et emne om Klarspråk. Jeg forsto da at tekstarbeid ikke behøver å være abstrakt og personlig, men at det kan være konkret, praktisk og bidra til endring utover en selv. Og det kun ved noen fiffige grep rundt ordvalg og tekststruktur. Magisk, tenkte jeg. Og selvfølgelig sterkt forenklet. Gjennom Ida Seljeseths inspirerende kursledelse på det emnet i 2015, tok jeg meg selv i å se for meg at jeg kunne arbeide med dette på et høyere nivå.

Da jeg noen år etter skulle skrive nordisk bacheloroppgave på lektorprogrammet, så jeg mitt snitt. Gjennom strålende veiledning fra Eirik Vatnøy presterte jeg å skrive meg til topps. Som lektorstudent, nylig bekjent med undervisnings på videregående, hadde jeg bitt meg merke i det digitale læremiddelet NDLA. På bakgrunn av interessante funn og en oppgave jeg var stolt av, ble plutselig ikke tanken om master så skremmende lenger. Jeg ville virkelig finne ut mer om dette læremiddelet med det store potensialet, og kanskje til og med på et vis bidra til at det kunne fungere enda bedre. Det føler jeg at jeg har fått gjøre i dette masterprosjektet.

På veien har jeg fått uvurderlig hjelp av min veileder Johan L. Tønnesson, som i tillegg til å hjelpe meg med å oppklare min misforståelse av «derimot» og «imidlertid», har fungert som en urokkelig motivator for prosjektet. Å føle at du trodde dette kunne bli til noe, har betydd enormt mye for meg i prosessen. Jeg må også få takke informantene mine: Kirsten Kalleberg, Benedicte Eyde, Marthe Johanne Moe, Albertine Aaberge, Cecilie Eftedal og Carsten V. Varberg. I samtale med dere fikk jeg god innsikt i arbeidet med og om læremidler. I tillegg skal jeg ikke late som at masterarbeid i en pandemi har vært en dans på roser. Det har tidvis vært ganske hardt, og jeg er svært takknemlig for venner og familie som har stått meg bi i denne perioden. En ekstra takk rettes til lesepanelet Jørgen og Marte, som hjalp meg med skriveleifer, kommaproblematikk, og generell oppbakking.

Avslutningsvis må jeg understreke at å jobbe med et dynamisk heldigitalt læremiddel har sine utfordringer. Under en uke før innlevering, endret NDLA sin uttalte visjon. Den originale visjonen som var en stor inspirasjon for min oppgave, er nå endret til «Sammen skaper vi fremtidens læring». Så kan jeg jo håpe at oppgaven min har bidratt til hvordan fremtidens læring kan se ut.

1. Innledning

Læremidler har en viktig samfunnsoppgave. De skal støtte opp om lærere og elever i utdanningen, og være en kilde til kunnskap på mange nivåer. I Norge er vi så heldige at de offentlige skolene er lovpålagt å stille med gratis læremidler, både trykte og digitale, og at disse skal være i tråd med Utdanningsdirektoratets krav for opplæringen (Lovdata, 1998). Dette resulterer i at det produseres nye læremidler i takt med statlige kunnskapsreformer, som så må kjøpes inn fra forlag til de ulike utdanningsinstitusjonene som behøver dem. Dette skaper et konkurransemarked hos forlagene som kan bidra til å øke kvaliteten på læremidlene, og som gir utdanningsinstitusjonene muligheten til å velge læremidler etter hva som fungerer best for dem.

Trykte læremidler har rukket å bli en tradisjonell sjanger, men de digitale er forholdsvis nye på markedet. Dette leddet av opplæringsloven ble først innført i 2006, og i etterkant av dette har mange forlag jobbet for å tilby nettressurser til sine trykte lærebøker. Fylkeskommunene ønsket imidlertid en felles løsning, slik at de kunne sikre at også det digitale kravet ble dekket (NDLA, 2021a). Slik ble Nasjonal digital læringsarena (NDLA) til. NDLA er et heldigitalt læremiddel på internett, som tilbyr læringsressurser for de aller fleste fag innenfor videregående utdanning. Nettsiden ndla.no driftes på fylkeskommunale midler og er derfor fritt tilgjengelig for alle som har tilgang på internett, i motsetning til andre læremidler som må kjøpes inn. Selv om NDLA spesifikt knytter seg til den videregående utdanningen og læreplanene for den, har læremiddelet på bakgrunn av sin åpne plattform, et mindre kontekstualisert bruksområde. Dette vil potensielt fordre andre tekstnormer enn for tradisjonelle læremidler.

Dette er interessant å undersøke på bakgrunn av at man i en årrekke har gjort funn i offentlige tekster, på at de vanskelig kommuniserer sitt innhold til en mangfoldig brukermasse (Se eks. Furu, 2011; Seljeseth, 2013). Forskning viser også at læremiddeltekster på ulike måter, har svakheter i tekstenes utnyttelse av sitt læringspotensial (Se eks. Løvland, 2006; Torvatn, 2000; Vareberg, 2018). I tillegg er det gjort flere funn på at bruken av ulike læremidler ofte fordrer en spesifikk brukskontekst, med en lærer som instruerer eller aktualiserer tekstene (Gilje et al., 2016; Vareberg; 2018). Spesielt er dette viktig i møte med digitale teknologier og muligheten for å ha flere ressurser tilgjengelig på en gang. Forskerne bak rapporten «Med ARK& APP- Bruk av læremidler og ressurser for læring på tvers av arbeidsformer» hevder at i de situasjonene er lærerens rolle som veileder svært viktig, både

for innlæringen av selve temaet, oppgavens sjanger, og ikke minst for hvordan eleven skal bruke digitale verktøy (Gilje et al., 2016). I tillegg krever bruken av digitale multimodale tekster andre ferdigheter enn det å lese tekster på papir (Blikstad-Balas, 2016; Hagelia, 2017), samt at leseutbyttet kan bli annerledes (Ackerman, Delgado, Salméron, & Vargas, 2018)

I tillegg til at NDLA i lys av å være fritt tilgjengelig, er åpen for alle mulige brukere, forekommer det også situasjoner hvor elevbrukere ikke har tilgang på en vanlig klasseromskontekst der lærere og medelever kan bistå i å aktualisere læringsressursene, og slik skape et aktivt og deltagende læringsfelleskap. Eksempler på dette kan være om man er privatist som tar opp fag, eller av grunner som skolevegring, sykdomsfravær, eller en global pandemi, som gjør at man må innføre krav om hjemmeskole og digital undervisning. I slike situasjoner vil et fritt tilgjengelig heldigitalt læremiddel være til god støtte i opplæringen, men det fordrer at læremiddelet fungerer slik at det er enkelt i bruk, og at det kan brukes til det det skal også i slike situasjoner.

Ettersom NDLA når rett ut til forbrukerne uten den samme konkurransepregede utskillelsesprosessen andre læremidler må forholde seg til, er det muligens ekstra viktig å undersøke at læremiddelet har en kvalitet som fremstår rettferdig for brukerne deres. Dette underbygges av at det indirekte er brukerne selv som betaler for produktet, i form av skattepenger. For at NDLA skal være et demokratisk produkt må det derfor utføre sitt samfunnsoppdrag på best mulig måte.

1.1 Oppgavens struktur

På bakgrunn av elementene jeg har trukket frem i innledningen, har jeg undersøkt et utvalg læringsressurser innenfor læremiddelet NDLA i lys av problemstillingen:

Hvilke Modellbrukere konstrueres, og hvilke bruksområder legges det dermed til rette for, i NDLAs læringsressurser i fagsidene for Mediesamfunnet1 og Norsk for Vgl?

Undersøkelsen av denne problemstillingen vil kunne gi informasjon om hvilke empiriske brukere som har mulighet til å få et adekvat utbytte av læremiddelet, og hvilke bruksområder som vil være mest hensiktsmessig for å få utnyttet læremiddelets meningspotensial. Dette vil kunne bidra i en diskusjon om hvorvidt NDLA er et demokratisk læremiddel, og utnytter sitt potensial som fri tilgjengelig støtte i opplæringen på en hensiktsmessig måte. Når jeg benytter begrepene læremiddel og læringsressurs, vil jeg i denne oppgaven forholde meg til ndla.no som helhet når jeg benytter begrepet læremiddel, mens læringsressurs representerer de ulike

tekstene i læremiddelet. For eksempel er norskfaget på NDLA satt sammen av flere læringsressurser, som temaer og fagartikler innunder disse.

For å undersøke problemstillingen ovenfor, har jeg operasjonalisert den via tre forskningsspørsmål:

- 1) *I hvilken grad kommuniserer læringsressursene sitt innhold klart og tydelig, og kan de dermed karakteriseres som klarspråklige?*
- 2) *Hvilke sett med kompetanser krever NDLAs læringsressurser av brukeren, og hvilke Modellbrukere blir dermed skapt?*
- 3) *Hva slags bruk inviterer læremiddelet til, og eventuelt for hvilke empiriske brukere?*

For å gjøre dette har jeg gjort en multimodal tekstanalyse av et utvalg læringsressurser innenfor to fag på NDLA i et klarspråksperspektiv. I denne oppgaven vil jeg først presentere materialet for prosjektet, slik at vi får et innblikk i hva læremidler er, hva NDLA er, og motivasjonen for det spesifikke utvalget. Jeg vil så legge et teoretisk grunnlag før jeg går i gang med å presentere prosjektets metode og utførelse. Så vil fagene presenteres som to selvstendige analyser. Funnene fra disse vil oppsummeres og drøftes i lys av prosjektets forskningsspørsmål. Avslutningsvis vil jeg forsøke å besvare prosjektets problemstilling.

2. Materiale

2.1 Om læremidler

For å gjøre en undersøkelse av et læremiddel, er det viktig å etablere hva et læremiddel er. Hva som definerer et læremiddel, er i Norge knyttet opp til opplæringsloven. I lovens forskrift heter det:

Med læremiddel meiner ein alle trykte, ikkje-trykte og digitale element som er utvikle til bruk i opplæringa. Dei kan vere enkeltståande eller gå inn i ein heilskap, og dekkjer aleine eller til saman kompetansemål for Kunnskapsløftet (Lovdata, 1998, § 3-1)

Et læremiddel er altså et verk som er knyttet til det offisielle opplæringsystemet og har et innhold i tråd med de gjeldende læreplanene, og kompetansemålene de innehar. I tillegg vil også læremidlene knyttes til de overordnede verdiene og prinsippene for utdanning, som er etablert av Utdanningsdirektoratet (UDIR, 2017). Disse dreier seg blant annet om at skolen skal bidra til at elevene får oppleve skaperglede, engasjement, og utforskertrang, gjennom sosial læring. I tillegg vektlegger overordnet del hva de legger i faglig kompetanse:

«Kompetanse er å kunne tilegne seg og anvende kunnskaper og ferdigheter til å mestre

utfordringer og løse oppgaver i kjente og ukjente sammenhenger og situasjoner. Kompetanse innebærer forståelse og evne til refleksjon og kritisk tenkning» (UDIR, 2017). Det er dermed viktig at læremidler bidrar til å engasjere til dybdelæring og oppøve kritisk tenkning.

UDIRs læremiddeleleder «Kunnskapsgrunnlag for kvalitetskriterium for læremiddel i norsk», viser til fire kjennetegn på kvalitet i et læremiddel (UDIR, 2020a): 1) *Design og utforming*. Dette dreier blant annet om at læremiddelet må legge til rette for at brukerne utvikler sin multimodale kompetanse. Dette blir også understreket i «Kvalitetskriterier for digitale læringsressurser» (SIKT, 2017). 2) *Oppgaver*. Oppgavene er sentrale for å aktivisere brukerne av læremiddelet. For å vurdere kvaliteten på disse, kan man eksempelvis se om de er varierte, og om de åpner opp for refleksjon og faglig utforskning. 3) *Verbalspråklig tilrettelegging*. Dette er viktig fordi forskning viser at elever kommer inn i skolesystemet med ulike forutsetninger for å tilegne seg skolens sekundærpråk (Heath, 1982; Penne, 2006). Språket i læremidlene bør derfor være tilrettelagt slik at de inkluderer og inviterer flest mulig brukergrupper inn i et læringsfelleskap, eksempelvis gjennom etablering av felles referanserammer. 4) *Lette og vanskelige tekster*. Det er ingen fasit på hva som gjør en tekst lett, men klarspråklighet er et sentralt kvalitetstrekk.

Elementene som nå er listet opp vil ligge som et grunnlag for min analyse, da de henger sammen med både klarspråklige ideal og læremiddelets opplærende hensikt. Ommund C. Vareberg (2018, s.61) påpeker at læremiddelteksten i stor grad nettopp er et *virkemiddel* til å nå bestemte (læreplan)mål. I forlengelse av dette vil læremiddelteksten ofte forutsette aktualisering fra elevene, men med støtte fra en mer kompetent formidler (læreren). Han hevder så at læremiddeltekster skal kunne brukes på flere ulike måter med ulike formål, som for eksempel til planlegging, som informasjonskilde, til bruk ved repetisjon, og lignende. Det er også viktig at læremidler evner å motivere og engasjere brukerne, da brukernes evne til metakognisjon, og dermed gjennomarbeiding av tekstens innhold, er avhengig av en viss dose motivasjon (Mortensen-Buan, 2006, s.184).

Læremiddelteksten har dermed en kompleks brukskontekst i lys av sine sjangernormer, og det kan dermed være vrient å vurdere kvalitet og funksjonalitet med så mange bærende elementer. I kvalitetsveiledningen understrekes det derfor at kvaliteten til et læremiddel i siste instans blir avgjort av hvordan læremiddelet blir brukt «eller kanskje rettare – korleis det inviterer til å bli brukt» (UDIR, 2020a).

2.2 Men hva er egentlig NDLA?

NDLA er et heldigitalt læremiddel som ble etablert med en visjon om «å lage gode, åpne digitale læremidler for alle fag i videregående opplæring og støtte opp om elever og lærere i aktivt og deltagende læringsarbeid (Vedlegg 1, s.2). NDLA ble etablert som et prosjekt i 2007, etter at opplæringsloven ble oppdatert året før, til også å inkludere *digitale* læremidler. Nettsiden eies av organisasjonen med samme navn, som er et interfylkeskommunalt samarbeid mellom alle fylker i landet, bortsett fra Oslo. I praksis vil dette si at organisasjonen får 20% av støtten fylkeskommunene får av staten til bruk på læremidler, som regnes ut fra hvor mange elever i videregående skole hvert fylke har. Denne summen går så til å utarbeide det digitale læremiddelet og dets ressurser (NDLA, 2021a).

I arbeidet med dette prosjektet har jeg snakket med tre ansatte i tre forskjellige avdelinger i NDLA, og via disse har jeg fått en innsikt i hvordan arbeidet med læremiddelet foregår. Læremiddelansvarlige fungerer som redaktører innenfor sine fag. De følger opp produksjonen av nye læringsressurser og vurderer kvaliteten på dem, samt har overordnet ansvar for alt knyttet til sitt fag. NDLA har også en språkavdeling som tar en siste sjekk på at alt stemmer rent språklig. Det er blant annet her ressursene oversettes til å være tilgjengelige på både bokmål og nynorsk. Avdelingen *Bruke* har ansvaret for å være i kontakt med brukergruppen. I forkant av ressursproduksjon eller oppdatering, er det viktig å undersøke hvilke behov folk har for et læremiddel. I etterkant testes ressursene i ulike pilotskoler. Brukeravdelingen er også ansvarlig for å produsere NDLAs plattform for brukskvalitet. Dette er en digital guide for internt bruk, med råd og retningslinjer som «skal hjelpe oss å kommunisere konsist og tydelig med brukerne våre, og gjøre innholdet tilgjengelig for flest mulig av dem» (NDLA, 2021b)

Fra de første ressursene ble lagt på nett i 2009, har læremiddelet hatt 238 millioner sidevisninger per 2019, og i 2019 hadde de 230 000 unike brukere i gjennomsnitt i løpet av en normal skoleuke (NDLA, 2020). En rapport fra utdanningsforbundet viser at per 2018 hadde 70% av de spurte lærerne et godt inntrykk av NDLA, og omtrent halvparten sa de brukte læremiddelet ofte. Lærerne er likevel delt i sin vurdering av læremiddelets kvalitet på områdene brukerorientering, utnyttelse av den digitale ressursens egenart og faglig/pedagogisk orientering (Wedde, 2018). Fra 2018 begynte NDLA med en stor revidering av læremiddelet. De arbeider nå mot at alle ressurser skal være i henhold til Kunnskapsløftet 2020.

2.3 Utvalget for analysen

Jeg har valgt å analysere et utvalg tekster på NDLA innenfor fagene *Mediesamfunnet vg1* og *Norsk (SF Vg1)*. Jeg tok et utvalg innenfor to fag, slik at jeg hadde mulighet til å sammenligne og diskutere funnene på et mer generelt grunnlag. På denne måten vil jeg kunne minske sannsynligheten for at funnene blir fagspesifikke. Jeg har i tillegg valgt fag som vil kunne favne flere ulike elevtyper, noe jeg mener er et viktig grunnlag for analysen. En læringsressurs som både sjangermessig, og som gjennom NDLAs tidligere uttalte visjon har til hensikt å bistå som støtte i læringsarbeid, bør ha som formål å kunne nå et bredt spekter av brukere. Fagene sikrer et slikt mangfold på to måter: De krever til en viss grad ulike kompetansesett for å oppnå faglig utbytte, og de kan favne ulike interessefelt ved at det fokuseres på ulike temaer. Likevel er de to fagenes innhold og kompetansesett tidvis overlappende, slik at det vil være relevant å diskutere funnene på tvers av fagene.

Utvalget innenfor *Norsk* er obligatorisk for alle som går Vg1 på studieforberevende linjer, mens *Mediesamfunnet1* er et obligatorisk fag for alle som går førsteåret på linjen for Medier og kommunikasjon. Begge fag dreier seg i stor grad om kommunikasjon, og å lese, produsere og tolke tekster i ulike sjangre og kontekster. Jeg vil likevel hevde at fagene har forskjellige innganger til disse temaene, og det legges vekt på ulike kompetanser for å nå høy måloppnåelse i fagene. Eksempelvis blir flere av de grunnleggende ferdighetene som opparbeides i norskfaget, som skriving og lesing, i større grad praktisert innenfor en snevrere kontekst i *Mediesamfunnet1*.

Brukernes møter med ulike tekster og tekstkulturer er også en viktig grunn for mitt valg av læringsressurser for Vg1. Dette er i stor grad brukernes første møte med tekstkulturen i den videregående opplæringen, og dette møtet vil kunne danne et grunnlag for hvordan brukerne forholder seg til tekstene innenfor denne kulturen resten av deres utdanningsperiode. I tillegg vil disse tekstene kunne bidra til å forme brukernes individuelle tekstkultur. Hvordan disse tekstene er utformet og hva slags kompetanse som kreves i bruken, er dermed viktig å undersøke for å kunne vurdere om ressursene bidrar til et hensiktsmessig grunnlag for en tekstkultur i videregående utdanning. En vil også kunne anta at mangfoldet av brukere nettopp derfor er større i dette første året i videregående utdanning, ettersom det ennå ikke er opparbeidet en felles tekstkultur.

Innenfor hvert fag har jeg valgt å analysere det jeg anser som en lesevei i faget. Maja Michelsen definerer lesevei i sin masteroppgave som: «En selvvalgt rute gjennom nettstedet, der jeg som empirisk leser velger ut rekkefølgen på de ulike nodene, og ser dem i en meningsfull sammenheng» (2005, s.51). Hun sier videre at man som leser forholder seg til

disse nodene, eller tekstene som jeg omtaler dem som i min oppgave, slik de er lenket sammen hypertextuelt, og at det dermed må være eksplisitte markører som forbinder tekstene sammen for at det skal gjelde som lesevei.

Det er mange slike leseveier som skapes gjennom NDLAs komposisjon av modalitetene og hyperlenkenes plassering, i tillegg til faglig tematisk kohesjon. Jeg tar utgangspunkt i en slik lesevei som etableres: Fagforside-> temaside-> læringssti-> fagartikkel-> oppgave og aktiviteter. NDLAs læremiddel finnes på både nynorsk og bokmål, og jeg har valgt å ta for meg bokmålsversjonen. Tidligere forskning har vist at det er stor variasjon i den språklige kvaliteten på NDLA, hvor de nynorske tekstene er preget av dårlig oversetting (Askeland, Bakke, Mortensen- Buan, Skjelbred, & Aamotsbakken, 2013). Dette faller imidlertid utenfor min undersøkelse.

De to fagene har ulik struktur, og av denne grunn ønsker jeg å gjøre en analyse av fagets helhetsinntrykk og oppbygning (Vedlegg 1 og Vedlegg 6). I *Mediesamfunnet1* har jeg valgt å ta for meg temaet «Medier, makt og representasjon», da dette fremstår som et sentralt tema innenfor faget, og temaet inneholder flere viktige begreper. Jeg trekker inn ressursen som ligger øverst i temaet, læringsstien «Mediemakt, representasjon og mangfold» (Vedlegg 2 & 3). Jeg vil så ta for meg fagartikkelen «Hva er makt?» (Vedlegg 4) og oppgaven «Hvem har mediemakt i dag?» (Vedlegg 5). For *Norsk* har jeg valgt temaet «Tekst i Kontekst» som har en egen fagartikkel kalt «Hva er tekst i kontekst?» (Vedlegg 7) og oppgave (Vedlegg 8). Jeg har valgt dette temaet fordi det omfatter et viktig begrep som danner et viktig grunnlag for videre læring i faget. Jeg har så trukket frem et emne innenfor temaet, kalt «Natur og mennesket» og sett på en fagartikkel med samme tittel (Vedlegg 9). Dette emnet er tatt med som et etisk og politisk aktuelt eksempel på tekst i kontekst.

3. Teoretisk grunnlag

3.1 Systemisk funksjonell lingvistikk og resepsjonsteori

Dette prosjektet handler i stor grad om å vurdere en teksts funksjonalitet innenfor rammene av tekstens hensikt og målgruppen den skal nå. Da er det viktig å legge til grunn at språket nettopp *er* funksjonelt og at mening utvikles i samhandling mellom de menneskene teksten skal nå. I systemisk funksjonell lingvistikk (SFL) er dette målet. Eva Maagerø (2005, s.21) uttrykker det slik: «Det er nettopp språket i samspill med konteksten ut fra en hensikt som er studieobjektet i systemisk funksjonell lingvistikk». Med dette som bakteppe kan man

analysere et læremiddels kommunikative funksjon basert på den konteksten og målgruppen den retter seg mot.

Den teoretiske retningen SFL ble utviklet av språkforskeren Michael Halliday på 1960- tallet, og er blant annet en videreutvikling av den semiotiske forskningstradisjonen. Mens den tradisjonelle semiotikken ser på språk, form og betydning som tre adskilte elementer, hevdet Halliday at disse opererer i en symbiose og er avhengig av hverandre for å konstruere mening. Innenfor hvert av disse elementene vil det forekomme et nettverk av valg, og hvert av de valgene har en effekt på meningen som oppstår. Halliday ser dermed på språket som et *system*, og det er dette som skiller SFL fra andre tilnærminger til funksjonell lingvistikk.

Det funksjonelle aspektet i teorien dreier seg om at valgene som tas i systemet også har konkrete funksjoner i og for meningsskapingen. Halliday mener språket til enhver tid innehar tre overordnede språkfunksjoner, som han kaller språkets *metafunksjoner* (Halliday M. A., 1998a). Den *ideasjonelle funksjonen* uttrykker erfaringsbasert og logisk mening, og er organisert ut fra refleksjon. Denne bidrar til å skape meninger om vår indre og ytre verden. Den *mellompersonlige funksjonen* dreier seg om hvordan språket skaper en form for relasjon i ytringen, og er organisert rundt handling. Dette foregår blant annet ved at følelser blir uttrykt (ekspressiv funksjon), eller at ytringen på ulike måter påvirker leseren (appellativ funksjon). Den *tekstuelle funksjonen* bidrar til å skape koherens i ytringen ved å etablere sammenheng mellom de to øvrige metafunksjonene, via språklige elementer.

I SFL opererer man ikke med regler om rett og galt, men man analyserer hvilken funksjon språket har. På denne måten blir studiet av språket et studium av et meningspotensial, der potensialet først blir aktualisert i møte med en mottaker (Maagerø, 2005, s. 22). I tekstanalyse med SFL-tilnærming ser man derfor på teksten i lys av sin kontekst, og vurderer tekstens meningspotensial ut fra hvordan blant annet setningsoppbygging, visuelle uttrykk og funksjon spiller inn på det kommunikative formålet.

Ettersom det språklige systemet utfolder seg i sosiale situasjoner mellom mennesker, omtaler Halliday sin semiotiske retning som *sosialsemiotikk*, da det er nettopp mellom mennesker meningsskaping foregår. Dette er grunnen til at jeg har trukket inn resepsjonsteori som et annet teoretisk grunnlag for mitt prosjekt. Resepsjonsteori er en leserorientert litteraturteoretisk retning. Mens det tradisjonelt var vanlig å tolke en tekst ut fra tanken om at det fantes en uforløst mening i teksten som så ble avdekket av leseren, hevder resepsjonsteoretikere at det ikke finnes kun én slik mening, men at tekstens mening nettopp skapes i møtet mellom tekst og leser.

En av disse tradisjonelle resepsjonsteoretikerne var Wolfgang Iser. Han hevdet at meningskonstruksjonen foregår ved at leseren fyller tekstens «tomme steder» med egne erfaringer og forkunnskaper (Iser, 1981). Dette resulterer i at man, på samme måte som i SFL ikke kan snakke om tekstens mening, men om dens meningspotensial, ettersom meningen vil variere med leserens forventningshorisont (Tønnesson, 2008, s.275). Man vil altså ikke kunne ha en fasit på hva en tekst vil kommunisere for alle dens lesere, men det går likevel an å legge noen føringer.

En tekst vil inneholde flere slike tomme steder, eller aktualiseringspunkter. Dette er plasser i teksten der den empiriske leseren kan delta i meningsskapingen. Iser (1981) hevder at spesielt betraktninger fra virkeligheten er slike steder, ettersom hvert enkelt individ har en subjektiv forståelse av denne. Det samme gjelder for bruk av kulturelle symboler, språklige bilder, fagbegreper og andre elementer som krever en viss grad av konseptualisering eller abstraksjon. Om forfatteren dermed ønsker en spesifikk oppfattelse av sin tekst, er det viktig hvordan det legges til rette for den tolkningsprosessen. Dette kan være i form av det Iser omtaler som forfatterkommentarer som styrer leseren i en tolkningsretning. Likevel vil disse innstillingene måtte etterprøves av leseren, og slik etableres stadig nye rom i teksten. Dette understreker at tekster er kommunikative, og at mening konstrueres gjennom samhandling.

3.1.1 Modelleserteori

Iser (1974) hevdet at som et resultat av tekstens aktualiseringspunkter, vil alle tekster inneha en *implisitt leser* som benytter disse punktene til å gi teksten mening og som dermed bidrar til tekstens meningspotensial. Ved å analysere aktualiseringspunktene kan man få en forståelse av hva slags leser den implisitte leseren kan representere, og hvilke meninger som kan skapes. Imidlertid er Isers teori om *implisitt leser* nærmere en estetisk norm enn en teori om tekst og lesers samhandling i leseprosessen, samtidig som han utelukker sakprosa i sin teori (Smidt, 1999.)

Umberto Eco kan sies å ha videreutviklet Isers teori med sin *Modelleserteori*, som i større grad dreier seg om hva som skjer i leseprosessen, og som omfatter et større tekstbegrep. Eco hevder at Modelleseren er en intern instans i teksten, som ikke må forveksles med en intendert, eller noen form for empirisk leser. Snarere er Modelleseren tekstens leser med stor M, for å understreke at det ikke er en hvilken som helst leser, men et forbilde (Blikstad-Balas & Tønnesson, 2020, s. 46). Det vil si at tekstens Modelleser er den leserkonstruksjonen som står modell for den faktiske leseren som leser teksten slik at det skapes en mening, og at teksten dermed får utnyttet sitt meningspotensial. Eco hevder at en slik

Modelleserkonstruksjon er «det settet av kompetanser som forfatteren forutsetter hos mottakeren eller bygger opp hos denne i løpet av teksten» (Tønnesson, 2002, s. 226). For at en tekst skal være kommunikativ må tekstens empiriske lesere dele disse kompetansesettene (Eco, 1979, s. 7). Ifølge Eco er det nemlig Modelleseren som skal hjelpe den empiriske leseren til å *aktualisere* teksten, ved at den kan fungere som en tekststrategi som hjelper leseren «mens hun (gjen)skaper teksten» (Tønnesson, 2008, s. 284).

Vareberg (2018) benytter også Ecos Modelleserbegrep i sin doktoravhandling, men basert på det konkrete tekstmaterialet han undersøker, har han valgt å benytte begrepene Modellprodusent og Modellbruker. Dette for «[...] å reflektere både det instrumentelle og aktivitetsaspektet hos brukerne av de ulike elementene i læremiddelsystemene» (Vareberg, 2018, s. 64). Dette er støttet av hans tolkning av læremiddeltekster som en form for bruksgjenstand for å nå bestemte læringsmål (s.61 og 63). For mitt prosjekt vil jeg benytte de samme begrepene basert på tilsvarende tolkning, understøttet av at NDLA er et heldigitalt læremiddel som krever mer aktiv bruk enn ren tekstlesning.

3.1.2 Klarspråk

Ettersom læringsressurser for Vg1 er mange brukes første møte med tekstkulturen i videregående skole, er det relevant å undersøke hva slags Modelleser som konstrueres, og hvorvidt den, og tekststrategien den etablerer, er hensiktsmessig for tekstenes empiriske lesere. For å avdekke læremiddelets Modellbrukere vil jeg benytte et klarspråkperspektiv i analysen. Det er to konkurrerende tolkninger av hva klarspråk er, og hvordan det utføres (Nord, 2018, s. 10). Den første er en visuell form for å strukturere tekster, gjerne basert på konkrete retningslinjer. Den andre er i større grad en mottakerorientert retning som i mindre grad opererer ut ifra en fasit på hva en klarspråklig tekst er, men med en holdning om at man skal utforme teksten slik at den kommer brukeren av teksten i møte. Denne varianten av klarspråk dreier seg i større grad om funksjonell kommunikasjon og innebærer alle aspekter ved en tekst. Den er dermed mer situasjonsbasert.

Den internasjonale definisjonen på klarspråk er: "Klarspråk er kommunikasjon med så tydelig ordlyd, struktur og visuell utforming at leserne i målgruppen finner informasjonen de trenger, forstår den og kan bruke den" (Språkrådet, 2021). Denne definisjonen ser ut til å støtte den andre tolkningen av hva klarspråk er, og det er også denne jeg vil forholde meg til i mitt prosjekt. For å diskutere en teksts bruksområde, er det viktig å inkludere tekstens kontekst. Slik Andreas Nord (2018, s.5) hevder i forordet til sin forskningsoversikt over klarspråk, må perspektivet på klarspråk utvides. Perspektivet må gå fra å handle utelukkende

om teksten, til at «the entire context that a given text exists in is considered to be relevant». En tekst er dermed ikke klarspråklig med mindre man også har inkludert om teksten vil være klarspråklig i den konteksten den befinner seg i.

Klarspråk fikk først fotfeste i Norge med pilotprosjektet «Klart språk i staten» i 2008 (Språkrådet, 2021a). Da var noe av grunnlaget for hvorfor man bør drive med klarspråk, at det fremmer demokratiet ved at klarspråklige tekster gir folk muligheten til å få innsikt i saker som vedkommer dem, og dermed muligheten til å ta valg på bakgrunn av denne innsikten (Språkrådet, 2021b). Ida Seljeseth (2020) fant i sin doktoravhandling at det likevel ikke er en selvfølgelig sammenheng mellom demokrati og det å skrive funksjonelle tekster. Det vil avhenge av hvordan vi vurderer en teksts funksjon. Om målet er å skape demokratiske medborgere som engasjeres til handling av tekstene, må tekstene gjøre dette mulig. Fordi et læremiddels funksjon i stor grad er å fungere som et virkemiddel mot måloppnåelse og faglig kompetanse, er det viktig at tekstene nettopp engasjerer til, og muliggjør handlingen aktiv læring. For at NDLA skal være et klarspråklig og demokratisk læremiddel, bør det derfor sørge for at brukeren forstår hvordan den skal bruke læremiddelet best mulig og til hva, slik at brukerne får innsikt til å kunne ta formålstjenlige valg.

3.2 Tekst og kontekst

Før vi går i gang med en multimodal tekstanalyse med mål om å diskutere brukskontekst, er det viktig å etablere nettopp hva tekst og kontekst betyr i dette prosjektet. Først og fremst benytter jeg det utvidede begrepet for tekst. Ettersom jeg analyserer et multimodalt verk, vil min tekstanalyse behandle det fellesskapet av meningsbærende semiotiske ressurser som utgjør en multimodal tekst. Det digitale læremiddelet NDLA er en tekst som består av flere tekstelementer som film, illustrasjon og andre avgrensede tekstdeler, og meningsbærende ressurser som form, farge, og andre visuelle uttrykk utover det rent verbalspråklige.

Som jeg innledningsvis viste til, er det flere måter å forstå tekst på. To av disse er å forstå tekst som språkbruk, altså i et sosiosemiotisk perspektiv, og tekst som et kulturelt fenomen, eller i et kultursemiotisk perspektiv. Slik avklaringen av SFL viste, ser sosiosemiotikere som Halliday på språk som sosial samhandling. For disse blir tekst både et objekt i seg selv, men og et eksempel på sosial mening som er skapt som et produkt av omgivelsene i den gitte situasjonen (Halliday, 1998b, s. 75).

Begrepene situasjonskontekst og kulturkontekst stammer fra sosialantropologen Malinowskij. Han mente at en tekst bare kunne tolkes når informasjonen om kulturen og situasjonen teksten ble utformet i var tilgjengelig. Han hevdet at: «The meaning of any single

word is to a very high degree dependent on its context» (Malinowskij, 1946, s. 307). Halliday definerer tre trekk som kan tjene til tolkningen av tekstens situasjonskontekst, eller dens sosiale kontekst (Halliday M. A., 1998c). Dette er 1) *Diskursens felt* som referer til hvilken type sosial handling som pågår. Hva er deltagerne opptatt av, hva er det som foregår i samhandlingen? 2) *Diskursens relasjon* vil si hvem det er som deltar i situasjonen og hva slags rolleforbindelse det er mellom dem. 3) *Diskursens mediering* dreier seg om hvor og hvordan samhandlingen foregår, og hva som er målet med den. Det er viktig å understreke at når Halliday snakker om kontekst, snakker han om de elementene som er relatert til språket, og de «hverdagsspråklige meningsystemene» han finner i situasjonskonteksten (Berge, 1998, s.25). Han er imidlertid mindre opptatt av kulturkontekst og et tekstbegrep som omfatter andre semiotiske systemer enn de verbalspråklige.

Hans elever Kress og Van Leeuwen videreutviklet imidlertid SFL i sine teorier om multimodalitet. Multimodalitet er en sosiosemiotisk tilnærming til kommunikasjon, der man ser på hvordan alle tekstens meningsbærende ressurser, og hvordan disse er kombinert, bidrar til å forme semiotiske produkter og situasjoner (Kress & Van Leeuwen, 1996). For å inkorporere det multimodale i min tekstanalyse, har jeg benyttet Theo Van Leeuwens metode for å analysere multimodal kohesjon. Dette dreier seg om å se hvordan forskjellige semiotiske ressurser kobles sammen til å forme en multimodal tekst og kommunikative hendelser (Van Leeuwen, 2005, s.179). Han trekker frem fire måter modalitetene kan samhandle og bidra til helheten på: *Komposisjon, rytme, informasjonslenking og dialog*. Disse elementene blir mer utbrodert i kapittel 4.2.

Kjell Lars Berge (2008, s.44) definerer imidlertid tekst slik: «Tekster er ytringer som deltagerne i en viss kultur gir en spesiell avgrenset status eller verdi, der det i kulturen er utviklet tekstnormer som avgjør hvilke ytringer som gis tekstverdi, og hvordan slike tekster ordnes». Det vil si at tekster oppstår i en sammenheng som forutsetter en etablert kulturkontekst, der man har opparbeidet en kommunikasjonskontrakt mellom Modellprodusent og Modellbruker for at en skal kunne tolke ytringens mening fullt ut. Med kulturkontekst menes kulturen generelt «med alle de samhandlingsformer, institusjoner for samhandling, aktører, kunnskaper og ferdigheter som inngår i den (Berge, 1998, s.25). På denne måten skapes det tekstkulturer der en gruppe mennesker samhandler gjennom tekster ut fra et noenlunde felles normsystem (Tønnesson, 2012, s.59). Når slike tekstnormer blir stabile, kan det resultere i etablerte sjangre som eksempelvis, romaner og læremidler.

Det vil imidlertid ikke bety at en sjanger er statisk. Carolyn Miller (2001) hevder sjangre er dynamiske former som utvikles gjennom sosial samhandling. Dette går imot et mer

tradisjonelt syn på at sjanger i større grad defineres ut fra selve teksten. Miller hevder imidlertid at om sjangre representerer menneskelig samhandling, kan man kun tolke dem på bakgrunn av situasjonskonteksten og ved å legge til motivene for handlingen. For å tolke en tekst og dens sjanger, må man derfor se hva som er hensikten ved teksten og hvordan samhandlingen fungerer i situasjonen. Hun legger til grunn fem kvalifiserende trekk for sitt sjangerbegrep. Den siste av disse er at en sjanger er et retorisk redskap for å løse et påtrengende problem. Dette er en henvisning til Lloyd Bitzers begrepsapparat fra hans teori om retorisk situasjon (1997). For et læremiddel vil det påtrengende problemet være å tilby faglig kompetanse for brukeren. Om den faglige kompetansen eller fremgangsmåtene for hvordan man oppnår den endrer seg, vil også sjangeren måtte endre seg.

Fordi mitt prosjekt dreier seg om funksjonell tekstlig kommunikasjon i et læremiddel, er det avgjørende å trekke inn både sosial- og kultursemiotisk forståelse av tekst. Johan Tønnesson (2012, s. 59) sier at for å forstå sakprosaer er det ikke nok å kjenne til delvis fastlagte sjangernormer; «vi må også forstå tekstene og sjangrene slik de inngår i det sosiale livet – i sine tekstkulturer». For å avgjøre om en tekst kommuniserer funksjonelt må jeg trekke inn hvordan den samhandler med tekstens brukere, og hvilket meningspotensial som kan oppstå fra denne samhandlingen, altså i et sosiosemiotisk perspektiv. Imidlertid kan meningskonstruksjonen til dels bli styrt av hvilken kulturkontekst teksten befinner seg i, og hvilke tekstnormer som bidrar i tolkningsprosessen. Som læremiddeltekst har allerede NDLA til dels en etablert kulturkontekst, og det er viktig å se hvordan disse tekstnormene fungerer for tekstens meningsskaping og videre for tekstens situasjonelle brukskontekst.

4. Metode og utførelse

Å undersøke hvilke Modellbrukere som skapes, samt hvilke bruksområder det legges til rette for i NDLAs læringsressurser for *Norsk og Mediesamfunnet1*, krevde en kvalitativ undersøkelse. Dette fordi prosjektet er induktivt og normativt i den grad analysen baserer seg på erfaringer fra sjangeren og tidligere forskning, samt at konklusjonen på analysene ikke kan sies å være en udiskutabel sannhet, men preget av konteksten den tolkes ut fra og funksjonen læremiddelet bør ha.

Som den grunnleggende metoden for prosjektet, har jeg valgt å gjøre en multimodal tekstanalyse av et utvalg læringsressurser på NDLA. Jeg har også gjennomført seks intervjuer

med personer med forskjellig faglig tilknytning til læremidler. Intervjuene er ikke en del av analysematerialet, men utført for å bygge kontekst for prosjektet.

Det er dog viktig å understreke at semiotiske ressurser og modaliteter er kulturelt betinget og at jeg dermed vil analysere dem ut fra *min* kultur- og situasjonskontekst. For å sikre analysens validitet vil jeg derfor forsøke å gjennomføre transparente analyser, trekke inn andres perspektiver, og støtte meg gjennomgående på fagressurser. I tillegg er digitale tekster stadig i endring. Slik Silverman (1993, s.122) hevder, er tekster en god informasjonskilde fordi de gjerne er offentlige, og kan på den måten gi et bilde på verden fra det tidspunktet det ble utformet. Det er derfor viktig å huske på at tekstene jeg analyserer stammer fra tidspunktet jeg leste dem på. Tekstene i sin helhet, eller elementer fra dem, kan dermed ha endret seg siden jeg gjennomførte analysene. Jeg benytter derfor vedlegg som kilde i analysene.

4.1 Intervju

For å få et bredere perspektiv på arbeidet med læremidler, og slik bygge kontekst for oppgaven, ønsket jeg å intervju mennesker som hadde profesjonell og faglig tilknytning til læremidler. Intervjuutvalget ble på seks personer fra tre relevante områder: To ansatte i to ulike forlag, Tre ansatte i ulike avdelinger i NDLA, og Ommund C. Vareberg, som har skrevet doktoravhandling om koherens i læremidler for norskfaget.

Jeg gjennomførte semistrukturerte intervjuer der jeg hadde forberedt intervjuguider for meg selv. Det var viktig for meg å ha rom til å omstrukturere og stille uplanlagte spørsmål ved behov, da målet var å få så mye innsikt som mulig i løpet av intervjutiden. Åpne spørsmål i intervjuet kan også styrke svarenes autentisitet (Silverman, 1993, s.13). Det var ønskelig at jeg fikk informantenes erfaring og tanker omkring spørsmålene, og ikke svar de på ulike måter hadde kunnet forberede på forhånd. I tillegg var det viktig for meg at jeg skulle lede intervjuet i den retningen jeg ønsket. Kvale og Brinkmann (2015, s.175) trekker frem at når man intervjuer såkalte «elitepersoner», altså personer som har stillinger med makt, vil det kunne være et asymmetrisk maktforhold i intervjuet. Dette vil bli noe oppveid ved at jeg som intervjuer har kontroll over samtalens retning. I forkant av intervjuene hadde jeg søkt om tillatelse via NSD- Norsk senter for forskningsdata. Jeg fikk godkjent prosjektet og sendte informantene informasjonsskriv med samtykkeskjema (Vedlegg 10).

4.2 Tekstanalysen

For å undersøke et semiotisk perspektiv i en tekst, må vi se på formen av det tekstlige materialet, den distinkte bruken av språk, og forholdet mellom tekst og sjangerkonvensjoner

(Atkinson & Coffey, 1997, s.48). I undersøkelsen av NDLAs funksjonelle kommunikasjon, har jeg valgt å strukturere analysen basert på de tre elementene som trekkes frem i definisjonen på klarspråk, nemlig *visuell utforming, struktur og ordlyd*, og på den måten benytte klarspråk som en metodisk veiledning for å undersøke hvorvidt tekstene kommuniserer med brukerne slik at de «finner det de trenger, forstår det de finner, og kan bruke det de finner til å gjøre det de skal» (Språkrådet, 2021a).

4.2.1 Visuell utforming

Først vil jeg se på den *visuelle utformingen* for å se hvor brukervennlige tekstene fremstår, samt hvordan de visuelle modalitetene bidrar til meningskaping i teksten. Det første en bruker oppfatter i møte med en hvilken som helst tekst er den visuelle utformingen, og særlig ulike medielementer og overskrifter (Hagelia, 2017, s.67). Et bilde kan vekke interessen, tydelig inndeling kan gjøre at den ser mer overkommelig ut, og mangelen på slikt kan gjøre at den virker avskrekkende. Den visuelle utformingen er dermed svært viktig for brukerens leseopplevelse, og dermed en viktig faktor for tekstens meningspotensial. I tillegg krever en multimodal tekst mer tolkning fra brukeren nettopp fordi man må forholde seg til et samspill av flere meningsbærende ressurser (Blikstad-Balas, 2016, s. 54). Å oppleve koherens i teksten, både i verbalteksten og visuelt, kan lette tolkningsarbeidet, og kan derfor være et viktig element for å øke meningspotensialet. Van Leeuwen (2005, s. 181) påpeker derfor at noen av de viktigste kildene til koherens i tekst, nettopp er tekstens komposisjon og rytme.

Komposisjon dreier seg om hvordan de forskjellige elementene står romlig i forhold til hverandre i teksten, og dermed hvordan teksten ser ut rent visuelt. Plasseringen av tekstelementer og bruken av modaliteter i komposisjonen vil også kunne bidra til å gi de forskjellige tekstelementene en grad av informasjonsverdi som kan være relevant for tekstens meningspotensial. *Rytme* dreier seg om hvordan det skapes sammenheng i teksten over tid. Rytme i tekst er derfor viktig for brukernes følelse av leseflyt og for deres læringsutbytte ved opplevelse av en meningsbærende koherens i teksten.

4.2.2 Struktur

Jeg vil så se på strukturen til tekstene, og se om budskapet og dermed hensikten kommer tydelig frem, nettopp slik at brukerne kan bruke tekstene til det de skal. For å vurdere om innholdet fremmes på en hensiktsmessig måte, vil jeg se på tekstenes struktur på et mikro- og makronivå. Når vi ser på tekstens mikronivå, er det det som foregår mellom setninger og setningsledd innenfor setninger, som er i fokus (Aamotsbakken, 2006, s. 53). På mikronivået

oppstår det koherens ved bruk av eksplisitte eller implisitte kohesjonsmarkører i og mellom ytringene. Slike kohesjonsmarkører kan være tekstbindere som subjunksjoner eller andre former for referentkoblinger.

Struktur på *Makronivå* dreier seg om å se på tekstenes sammenheng, eller koherens, på et overordnet innholds nivå. I mitt utvalg vil makronivået dreie seg om hvordan det skapes koherens innenfor de enkelte tekstene, men også på tvers av ressurser innenfor et tema og faget. Dette vil også innebære tekstens multimodale kvalitet, og jeg vil benytte Van Leeuwens teori til blant annet å se hvorvidt informasjonslenkingen mellom illustrasjonene, brødteksten og paratekstene bidrar til å *utdype* eller *utvide* innholdet i ressursene (2005, s.222).

Det er to viktige grunner til at det er interessant å undersøke koherens på mikro- og makronivåer i tekstene for dette prosjektet. Den viktigste er at mangelen på koherens kan føre til utfordringer for tekstens læringspotensial: «Har teksten en dårlig makrostruktur med svak koherens, glipper ofte sammenhengen for elevene og teksten står i fare for å være uten nødvendig lærepotensial" (Aamotsbakken, 2006, s.52). Dette er blant annet på grunn av den automatiske asymmetrien som oppstår mellom avsender og mottaker i læremiddeltekster, ved at mottakeren skal ta inn kunnskap avsender allerede har. Dette gjør at avsenderen bør ha ekstra omtanke for koherensen i teksten, slik at det blir lettere for leseren å følge denne for å oppnå den tenkte innsikten. Den andre grunnen er at en undersøkelse av tekstens referentkoblinger kan bidra til å avdekke akkurat hvilke forkunnskaper avsender forutsetter at mottakeren har for å forstå teksten. Dette kan være viktig informasjon om hva som konstruerer tekstens Modellbruker.

4.2.3 Ordlyd

Sist vil jeg undersøke tekstens ordlyd. Dette dreier seg om hvordan teksten henvender seg til brukerne. Slik Bahktin (1998) uttrykte det, er alle ytringer *dialogiske* og inngår som et ledd i en kjede av ytringer. Med dette menes det at enhver ytring er en respons på en foregående ytring, og at alle ytringer gir en aktiv posisjon til en mottaker, ved at denne kan være enig eller uenig i det som ytres. Halliday (1998, s.233) har strukturert dette inn i to taleroller hvor dialogen enten er et tilbud eller et krav, og mottakerne kan da akseptere eller avslå. Van Leeuwen hevder det er viktig å behandle semiotiske ressurser som om de er deltagere i en samtale, for å kunne vurdere deres kommunikative effekt (2005, s. 250).

Ved å trekke inn teorien om tekster og ytringer som dialogiske, blir det relevant å se på hva slags type dialog teksten inviterer til. Eksempelvis vil jeg se på hva det forventes at brukeren skal ha av forkunnskaper for å forstå teksten. Spesielt vil jeg se på begrepsbruken,

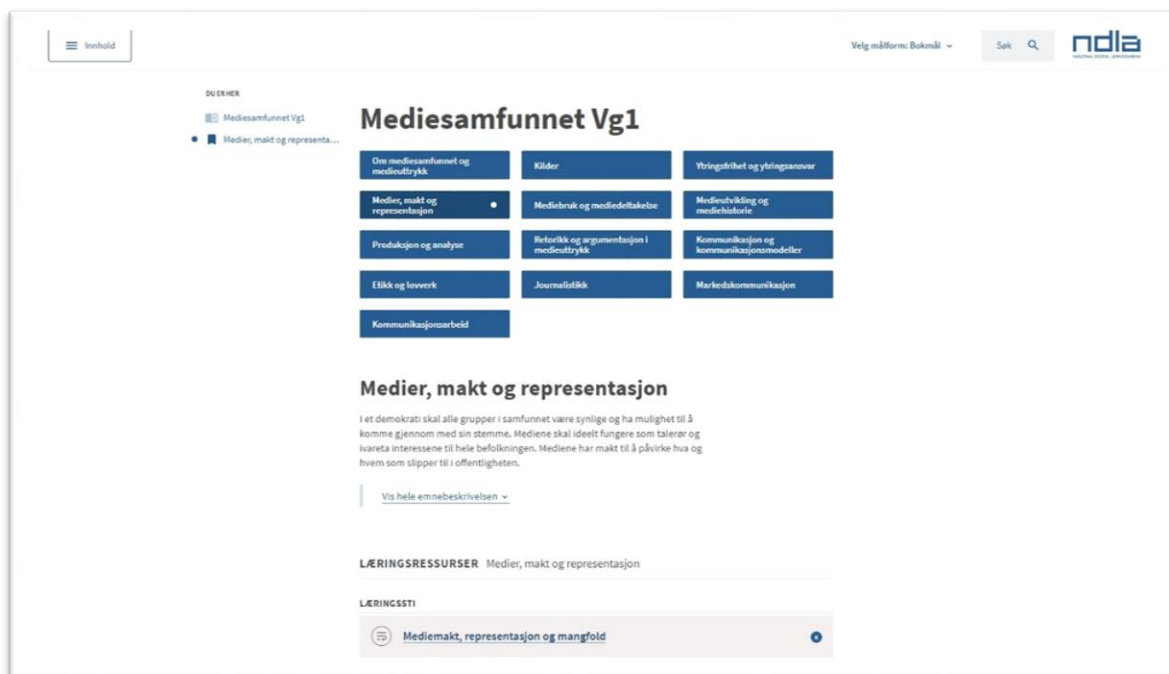
og hvordan disse benyttes og forklares, og dermed hvorvidt teksten bidrar til å skape en felles referanseramme for brukerne. Dette er viktig for å se på i hvilken grad teksten bidrar med verbalspråklig tilrettelegging.

Dette henger tett sammen med tekstens stil og tone. Hvordan teksten formidles, kan bidra til å gi teksten rytme eller fremme innholdet på ulike måter. Eksempelvis kan en tekst som i stor grad er preget av uforklarte fagbegreper, være vrien å forstå for en leser som ikke er kjent innenfor det aktuelle fagets tekstkultur. Til dels på samme måte som et prosaisk språk med mange metaforer, kan være utfordrende for minoritetsspråklige brukere (Se eks. Kulbrandstad, 2003; Golden, 2005). Ved å trekke inn disse elementene, er analysen av tekstens ordlyd viktig for å utlede tekstens Modellbruker.

5. Analyse av *Mediesamfunnet1*

5.1 Visuell utforming

I analysen av den visuelle utformingen på fagsiden til *Mediesamfunnet1* skal jeg undersøke hvordan det visuelle uttrykket bidrar til utvalgets læringspotensial, ved å se på om utvalget fremstår brukervennlig, og hvordan komposisjonen og modalitetene bidrar til konstruksjon av mening i læringsressursene.

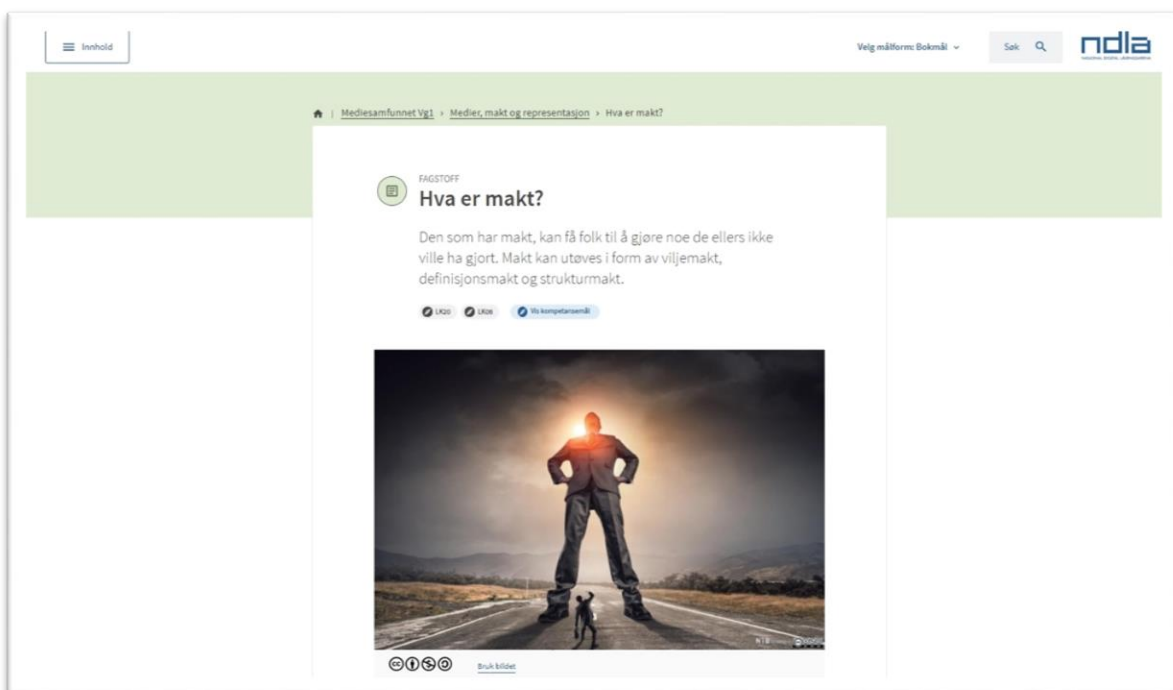


Figur 1- På forsiden i faget ser vi hvordan faget er strukturert inn i temaer, og hvordan tekstelementene er plassert i forhold til hverandre.

Når man åpner opp *Mediesamfunnet1*, får man opp 13 bokser med temaer i faget. Denne måten å strukturere teksten på kan vi kalle *segregert innramming* (Ledin & Machin, 2018, s.

82). Avstanden mellom hver boks indikerer at boksene står selvstendig og okkuperer forskjellige domener, men bruken av samme farge og form vitner likevel om at det er en sammenheng mellom dem

Den samme formen for segregert, men sammenfallende innramming, ser vi også i innrammingen av læringsressursene. Når vi klikker på et tema, i dette tilfellet «Medier, makt og representasjon», åpner det seg vertikalt i nettsiden flere tekstelementer. Først en beskrivelse av temaet med muligheten til å åpne opp en illustrasjon via lenken «Les emnebeskrivelsen», og så temaets tilhørende læringsressurser som ligger som en rad nedover i teksten. I tillegg til at læringsressursene er plassert under en tittel som kategoriserer hva slags type læringsressurser dette er, blir denne kategoriseringen også presentert visuelt ved at de har hver sin *farge*. Læringsstier har brun bakgrunn, fagartikler grønn, oppgaver og aktiviteter oransje, kildemateriale blå, og egenvurdering har rød bakgrunn. Til venstre for ressursens tittel er det i tillegg en liten illustrasjon som blir et symbol for den aktuelle kategorien av læringsressurser. Dette ser vi også om vi klikker oss inn på en læringsressurs (Figur 2). Hver ressurs åpnes i et nytt vindu, mens øverste del av nettsiden som helhet og til omtrent på høyde med ressursens tittel, dekkes i den respektive ressursfargen. Dette ser vi eksempelvis i ressursen «Hva er makt?», som preges av den grønne fargen til en fagartikkel.



Figur 2- I Fagartikkelen "Hva er makt?", danner den grønne fargen en ramme for artikkelen. Over denne ligger en heldekkende hvit «brem» som forholder seg statisk om man blar i ressursen. Denne får da påført leseveien, som tidligere lå over midtpartiet.

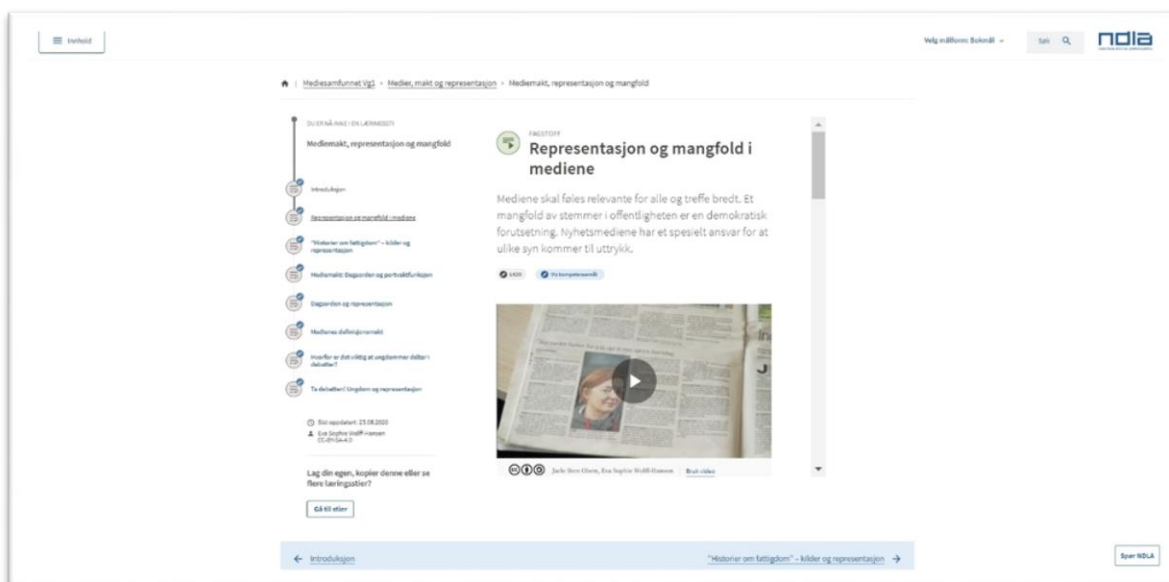
Farge er en stadig viktigere modal ressurs i visuell kommunikasjon, grunnet de flerfoldige funksjonene det har i et design (Kress & Van Leeuwen, 2002; Machin, 2007). I NDLA blir fargebruken en viktig kohesjonsmarkør, ikke bare på sammenheng i læremiddelet, men også for hva slags type tekst den omfavner. Dette gjelder ikke kun for læringsressursene og temaene, men for læremiddelet i sin helhet, ved at den blå rammen som ligger i bunn av nettsiden, rammer inn læremiddelet, samtidig som den fungerer som en forankring av hvor man er og hvorfor. Dette på grunn av rammens innhold, som i stor grad er preget av NDLAs visjon. På denne måten blir fargene en form for paratekst i læremiddelet, og dermed et godt eksempel på hvordan modalitetene fungerer i et samspill i læremiddelet. I tillegg fungerer fargene som et naturlig blikkfang ettersom det skaper en kontrast til bakgrunnen, og kan slik vekke brukerens interesse for teksten.

I tillegg til fargebruk etableres det rammer i teksten ved tekstelementenes plassering i forhold til hverandre. NDLA er hovedsakelig preget av en *tritykonkomposisjon*, altså en tredelt komposisjon med et sentrum/marg-prinsipp (Hellum, 2013, s.43), der hovedandelen av tekstelementene er plassert i den midterste rammen, med like deler hvit bakgrunn på hver side av denne. Rammene etableres tydelig, ved at de fargede boksene som er plassert vertikalt i nettsiden, danner en klar avgrensning til den hvite bakgrunnen (Figur 1). I læringsressursene er det midterste feltet avgrenset med linjer som blant annet overlapper med den fargede bakgrunnen øverst (Figur 2).

Modalitetene er konstruert og plassert på en slik måte at det multimodale samspillet fremstår hensiktsmessig. Tekstelementene får tildelt adekvat oppmerksomhet, uten at det foregår for mye på en gang. Fargebruken i NDLA består av en harmonisk fargepalett av duse farger som skiller seg nok fra hverandre og bakgrunnen, men som ikke «kjemper» om oppmerksomheten i teksten. Margene i tredelingen forblir blanke, og krever dermed ikke oppmerksomhet fra nettsidens verbaltekst, men understreker snarere midtpartiet der læringspotensialet er. I tillegg bidrar plasseringen av tekstelementene på denne måten til å skape en naturlig leseretning for brukeren ved at blikket først går til tekstelementene i sentrum, og så videre nedover i teksten. Dette stemmer overens med den fysiske bevegelsen man gjør for å få innsyn i hele teksten, nemlig å skrolle seg nedover. I tillegg bidrar den statiske bremsen øverst i siden til at brukeren alltid har informasjon om tekstens lesevei i form av tittel på tema og artikkel. Dette kan være positivt for å opprettholde rytmen i teksten.

I utgangspunktet er komposisjonen som er beskrevet til nå, konsekvent gjennom hele NDLAs læremiddel, med ett unntak. Innunder temaet «Makt, medier og representasjon» ligger «Læringssti» som temaets øverste kategori av læringsressurser (Vedlegg 2). På grunn

av sin plassering som øverste ressurs, får læringsstien en naturlig informasjonsverdi, og det er dermed naturlig å klikke seg inn på denne først. Når vi klikker oss inn på læringsstien «Mediemakt, representasjon og mangfold», åpnes et nytt vindu og her endres den visuelle profilen. Triptykonkomposisjonen er ikke lenger like tydelig, og tekstelementene er nå strukturert på en måte som gir et inntrykk av at teksten heller mot venstre.



Figur 3- Komposisjonen endrer seg i ressursen læringssti. Flere tekstelementer står nærmere hverandre, og teksten «lener» seg mot venstre i nettsiden.

Grunnen til dette er at venstre felt i komposisjonen nå har fått en innholdsfortegnelse hvor man får listet opp en rekke titler, sidestilt med symbolet for læringssti. Etter hvert som en er innom de forskjellige læringsressursene, kobles disse punktene i listen sammen, og de får et tegn som markerer at man har sjekket av dette på lista. I innholdsfortegnelsen man får frem ved å trykke på symbolet for dette i det øverste feltet i teksten, får man se hvor man er, og hva som finnes i faget. Innholdsfortegnelsen innad i læringsstien viser imidlertid ikke bare hvor du er, men også hvor du skal. Slik skapes det en konkret lesevei i læringsstien, som utfordrer netteksters tradisjon for å være ikke-lineære (Engebretsen, 2006; Domingo, Jewitt & Kress, 2015). På denne måten kan det visuelle bidra til læringsstiens brukervennlighet, ved at listen skaper en intuitiv rekkefølge. Markeringen av ressursene kan i tillegg bidra til å øke motivasjonen for å fullføre læringsstien, ved at brukerne får et bevis på prosessen deres.

Tekstdelen til høyre for denne innholdslisten har tittelen «Introduksjon», og innehar kulepunkter over hva man skal ha opparbeidet seg av kunnskap etter gjennomgang av læringsstien. Dette er den øverste ressursen i innholdsfortegnelsen til venstre. Om man klikker på en av de andre titlene, åpnes det opp en læringsressurs inne i rammen der «Introduksjon» var. Ved at læringsressursen får et eget skrollefelt, etableres det en «ramme i ramme»- effekt.

Dette gjør at blikket ikke like naturlig dras mot innholdet i læringsressursene, da det er flere tekstelementer som krever oppmerksomhet i teksten. Samtidig gjør denne effekten at læringsressursen fremstår mindre enn vanlig, blant annet ved at den fargede rammen over ressursen forsvinner. At også verbalteksten fremstår mindre, er en optisk illusjon, men vitner likevel om at det kognitivt kan være mer utfordrende å ta til seg informasjon i læringsressursene når de er plassert i rammen for læringssti.

Alle tekstelementer i læringsstien ligger på samme hvite bakgrunn. Det som bryter opp denne bakgrunnen, og som bidrar til innrammingen av læringsstien, er et felt i lys blått som markerer slutten på rammen. Her får man muligheten til å bla seg videre i læringsstien. Dette er markert ved en pil mot venstre ved teksten som står lengst til venstre, og en pil mot høyre ved teksten som står lengst til høyre. Mellom innholdsfortegnelsen og denne blå rammen, finner vi ressursens byline, som forteller når artikkelen sist ble oppdatert, og av hvem. Man får også et valg om å klikke seg videre i en lenke for å se flere læringsstier. Gjør man det, åpnes det opp et nytt vindu i en ny fane, hvor den visuelle profilen endres nok en gang (Vedlegg 3). Her møter man en stor blå ramme, i samme farge som bunnrammen. I den blå rammen er det et søkefelt. I en hvit ramme under den blå, er det en illustrasjon av en sti og en informasjonstekst om hva en læringssti hos NDLA er.

Grunnet blåfargen som stort sett favner tekst som handler om organisasjonen NDLA, kan man få følelsen av å ha havnet i et intranett. Dette skaper forvirring om hvem modellbrukeren for ressursen er. Elev, lærer eller ansatte i organisasjonen? Lenkens plassering i læringsstien like under innholdsfortegnelsen, gjør det naturlig å klikke på denne. Dette gir derimot lenken en informasjonsverdi som ikke stemmer overens med innholdets faktiske verdi, da lenken drar en bort fra læringsstien og slik bryter rytmen i teksten ved å skape en konkret avbrytelse. Den ugunstige informasjonsverdien styrkes av at innholdet i teksten ikke er relevant for videre bruk av den konkrete læringsstien vi er inne i, og muligens ikke for elevmodellbrukere i det hele tatt.

Den hovedsakelig konsekvente komposisjonen i utvalget, bidrar til å skape rytme gjennom NDLAs læreverk, og skaper dermed en følelse av sammenheng. Denne sammenhengen kan gi et utslag for brukeren på minst to måter: NDLAs læremiddel fremstår brukervennlig og intuitivt. Den visuelle komposisjonen tilrettelegger for en god opplevelse, eksempelvis gjennom leseretning, kategorisering, og tydelige navigasjonsmidler både i læremiddelet som helhet, men også internt i de enkelte tekstene. Ved at komposisjonen gjentar seg, vil man raskt

kunne navigere seg i læremiddelet og dermed benytte det effektivt. Dette danner et godt grunnlag for å benytte tekstene, og dermed for læring.

For det andre kan den visuelle utformingen bidra til å skape koherens på mikro- og makronivå. Ved tekstenes bruk av forskjellige former for paratekster, dannes det en viss tolkningsramme for tekstene. Dette gjør at brukeren får bistand til å se sammenhenger innad i læremiddelet, og dette danner et godt grunnlag for dybdelæring. Det finnes likevel elementer som er mer diskutabile. Temaets læringssti er mer kognitivt utfordrende enn de øvrige tekstene, samtidig som elementer i læringsstien kan skape forvirring om hvem teksten henvender seg til.

5.2 Struktur

I analysen av utvalgets struktur vil jeg se på alle tekstene i utvalget og se hvordan de henger sammen på et mikro- og makronivå. Dette vil kunne si noe om tekstenes meningspotensial og bruksområde.

5.2.1 Forside, temaside og læringssti (Vedlegg 1,2 & 3).

På fagets førsteside, ser vi at faget er delt inn i 13 temaer. Grunnlaget for denne måten å strukturere på, finner man i temaet «Om mediasamfunnet og medieuttrykk», og i ingressen til ressursen «Fagfornyelsen i medier og kommunikasjon på NDLA». Her står det at temaene i størst mulig grad er laget etter kompetansemål hentet fra læreplanen. Fordi denne typen informasjon er plassert i et eget tema, gjøres det tydelig hvor man kan finne det. En kan likevel argumentere for at det kun er spesielt interesserte som vil gå inn her for å få mer innsikt, typisk en lærermodellbruker. Dette styrkes av at de fleste ressursene ikke knyttes direkte til faget, men til didaktiske metoder, som for eksempel «Hvordan kan lærere legge til rette for gode diskusjoner?». I tillegg er bakgrunnen for struktureringen også en form for didaktisk verktøy som kan hjelpe brukeren i å sørge for å være innom ressursen for alle kompetansemål. Dette bidrar til å forme en Modellbruker som allerede har, eller av ulike grunner behøver en større innsikt i fagets struktur i sin helhet.

Et av fagets temaer er «Medier, makt og representasjon». Under tematittelen er det en kort ingress som ikke eksplisitt forklarer hva temaets innhold eller hensikt er, men gir noen indikasjoner. Grunnet ingressens komposisjon med tre setninger av tilsvarende lengde og uten *eksplisitte kohesjonsmarkører*, kan man tolke at ingressen er en oppramsing av temaets innholdsmomenter, eller tre poenger det er viktig å være klar over før man går inn i temaet. Om man derimot foretar en tolkning av helheten vil man gjennom en *indirekte*

sammenbinding mellom setningene, kunne lese at mediene har en rolle i demokratiet fordi det ideelt sett fungerer som et talerør for befolkningen. I neste setning påpekes det imidlertid at mediene har makt til å påvirke hvem som «slipper til i offentligheten» (Vedlegg 1, s.1).

Her skapes det en *indirekte kobling* til et av begrepene i tittelen, nemlig «representasjon», og dermed er alle tittelens begreper trukket frem i ingressen. Dette bidrar til å skape sammenheng mellom ingress og tittel, og understreker på den måten temaets hensikt. Bruken av ordet "ideelt" impliserer også at det ikke alltid er slik at interessen til hele befolkningen blir bevart, og at det er mediene som foretar dette utvalget. Denne ingressen legger slik implisitt opp til en *kritisk inngang* til temaet "Medier, makt og representasjon". På bakgrunn av at ytringens budskap kommer frem via indirekte sammenbinding kreves det god tekstkompetanse og/eller faglig innsikt for å se hvordan temaets ingress henger sammen, og hvordan denne knyttes til temaet. Dette kan gjøre det utfordrende for brukerne å skape hensiktsmessige forventninger til tekstene de skal møte i temaet, og dermed også forstå ressursenes relevans.

Ved å gjøre disse koblingene, samt hensikten ved ingressen mer eksplisitt, vil man bedre kunne sikre at brukerne opplever en koherens i læremiddelet, og at tekstene dermed i større grad konstruerer mening med et læringspotensial. Her har jeg forsøkt å gi et eksempel på hvordan teksten kunne fremstått, ved bruk av eksplisitte tekstbindere lagt ved i kursiv: «I et demokrati skal alle grupper i samfunnet være synlige og ha mulighet til å komme igjennom med sin stemme. Mediene *kan bidra til å gi befolkningen denne muligheten* ved at de ideelt sett skal fungere som talerør og ivareta interessene til hele befolkningen. *I dette temaet skal vi se på hvordan* mediene har makt, og hvordan de kan utøve den makten til å påvirke hvem og hva som blir *representert* i offentligheten». I siste setning repeteres de sentrale begrepene i temaet, samt hvordan de henger sammen og hva hensikten til temaet er. Dette vil gi brukerne en klar forventning over temaets innhold, samt at det dermed kan være lettere å se ressursenes relevans innunder temaet. På denne måten kan kohesjonsmarkører bidra til å styrke koherensen innad i læremiddelet, og dermed tekstenes læringspotensial.

Temaet «Medier, makt og representasjon», har mange ulike ressurser, men øverst ligger læringsstien «Mediemakt, representasjon og mangfold». Det er usikkert om plasseringen av læringsstier øverst er gunstig, da denne presenterer en konkret agenda for et læringsutbytte med utvalgte læringsressurser. Dette *kan* være svært lærerikt, men ved at man først blir presentert for denne og det utvalget den presenterer, mister de øvrige ressursene noe av sin verdi. Hvorfor velge disse når noen allerede har vist hvilke som er «viktigst»?

5.2.2 Fagartikkel: «Hva er makt?» (Vedlegg 4)

Fagartikkelen «Hva er makt?», er ikke en del av læringsstien selv om artikkelen dreier seg om ett av tre begreper som representeres både i tematittelen og i tittelen på læringsstien. Den er plassert øverst i kategorien for fagartikler, og får dermed en høy informasjonsverdi av dette. Artikkelens tittel er et spørsmål, og dette kan indikere at tekstens hensikt er å besvare dette spørsmålet. En leksikalsk kohesjon med begrepet makt bidrar til å skape koherens i utvalget, og gjør makt til et sentralt tema. Derfor vil det være relevant å avklare begrepet for videre forståelse av temaet. Ingressen forklarer kort hva makt er og hvordan det kan utøves: «Den som har makt, kan få folk til å gjøre noe de ellers ikke ville ha gjort. Makt kan utøves i form av viljemakt, definisjonsmakt og strukturmakt» (Vedlegg 4, s. 1). Ingressen forklarer slik ikke direkte hva makt er, men viser til en funksjon makt kan ha, og nevner så tre ulike former for maktutøvelse. Denne oppramsingen av udefinerte begreper kan indikere at vi vil få svar på dem i artikkelen, og vil slik være en *indirekte fremstilling* av artikkelens hensikt.

Trykker vi på «Vis kompetansemål» under ingressen, ser vi at artikkelen knyttes opp til to fag på Vg1: *Mediesamfunnet1* og *Informasjonsteknologi og medieproduksjon* (IoM). Kompetansemålet for *Mediesamfunnet1* er: «Drøfte eksempler på hvordan medier framstiller og representerer ulike individer og grupper i samfunnet» (UDIR, 2020b) For IoM står det: «Gjøre rede for hvordan medier kan påvirke meningene våre, hvordan vi oppfatter andre og hvordan andre oppfatter oss» (UDIR, 2020c) Ved første øyekast kan det se ut til at det er kompetansemålet for IoM som mest direkte knyttes til temaet makt, mens kompetansemålet for *Mediesamfunnet1* ikke eksplisitt dreier seg om makt, men om representasjon, hvor makt ligger som en implisitt hjemmel da mediene har en makt i hvordan de representerer ulike «individer og grupper i samfunnet». På bakgrunn av dette kompetansemålet, burde derfor hensikten med fagartikkelen være å kunne bistå brukerne med en innsikt i medias makt for å kunne drøfte hvordan mediene representerer folk i samfunnet.

Artikkelen innledes med en illustrasjon (Figur 2). Bildet er vinklet i froskeperspektiv, og viser den store mannen nedenfra og opp. Vi ser heller ikke ansiktet hans, og slik blir både størrelsen, og det udefinerte ved mannen, truende. Den lille mannen fremstår dermed underdanig i situasjonen. Denne illustrasjonen kan være et symbolsk bilde på makt, da det grunnet det overnaturlige elementet ikke er et eksempel på konkret maktutøvelse, men snarere et symbol på hvordan maktutøvelse kan føles. Slik kan illustrasjonen bidra til å *utvide* tekstens budskap, spesielt ettersom dette er artikkelens eneste invitasjon til å se hvordan makt kan oppleves fra mottakerens side. Det er ingen bildetekst til bildet, og artikkelen går videre til mellomtittelen «Hva er makt?» (Vedlegg 4, s.1).

I denne tekstdelen forsøker teksten å skape en felles referanseramme for begrepet makt. Først retter teksten seg mot brukerne ved å si: «De fleste av oss har en oppfatning av hva vi mener når vi sier at noen har makt». Brukerne blir på denne måten invitert til å trekke inn egen forståelse av begrepet, før man får eksempler på hvordan makt kan se ut på forskjellige nivåer i samfunnet. Deretter blir det understreket at når man imidlertid skal benytte makt i faglig sammenheng, «må vi være tydelige på hva vi legger i begrepet». Her skapes en eksplisitt hensikt for teksten: Man må forstå begrepet for å kunne benytte det i faglig sammenheng.

Det blir så vist til en definisjon fra Store Norske leksikon. Dette utdraget fra SNL har ikke kildehenvisning, og det kan se ut som artikkelen er blitt revidert, da ordstillingen NDLA presenterer ikke lenger er å finne i SNLs artikkel. Tekstdelen avsluttes ved å presentere en enklere definisjon på makt: «Makt er å få noen til å gjøre noe de ellers ikke ville gjort». En kan anta at denne enklere definisjonen hovedsakelig er konstruert ut fra siste del av SNLs definisjon: «Uttrykket viser altså til et asymmetrisk forhold: noen har makt over andre; noen agerer, andre reagerer». Utfordringen ligger i at denne forenklingen nettopp blir *for enkel*. Den viser til en svært ensidig tolkning av makt, understreket ved eksempler på hvordan maktbruk kan foregå, der makt fremstår synonymt med tvang og manipulasjon. En kan argumentere for at maktbruk alltid inneholder en form for manipulasjon, men slik det forklares med eksemplene, ser det ut som om makt er å gjøre dette med overlegg. Denne tolkningen blir ikke videre nyansert i eksemplene som følger, snarere blir begrepet mer uklart.

Artikkelens andre tekstdel heter «Mediemakt». Dette er første gang mediene trekkes inn i artikkelen slik at det skapes en eksplisitt sammenheng mellom media og makt. Videre følger tre undertitler med de formene for makt som ble trukket frem i ingressen. Under hver undertittel blir begrepet forsøkt forklart via eksempler, men avsnittene er strukturert forskjellig, noe som preger hvor tydelig forklaringen blir. I tillegg spesifiseres det ikke om disse begrepene er fagspesifikke for mediefag, eller om de knyttes til makt generelt. Alle eksemplene er dog fra et medieperspektiv.

I avsnittet om viljemakt får vi presentert et eksempel via et hendelsesforløp avsluttet med «En slik maktutøvelse kalles viljemakt» (Vedlegg 4, s.1). Det fremstår ikke som helt klart hvilken maktutøvelse det siktes til, da jeg ser tre mulige eksempler på maktutøvelse i dette avsnittet: 1) Den konkrete makten avisen har til å legge trykk på en spesifikk sak i flere seksjoner av avisen. 2) Avisens generelle makt til å sette en sak på dagsordenen. 3) Avisens makt til å utfordre relevante grupper i samfunnet, og slik bidra til endring. Det er også uklart

hvordan ordet «vilje» kommer inn, da dette verken benyttes i avsnittet, eller forklares mer eksplisitt.

Avsnittet om definisjonsmakt begynner med en indirekte setningskobling som forklarer at definisjonsmakt er at mediene setter dagsorden for hva vi er opptatt av. I tillegg til flere eksempler via verbaltekst, får vi midt i tekstdelen et eksempel i form av et *fotografi*. Det er av en avisforside med sterke farger, og et bilde som vekker oppmerksomhet både for sine tydelige detaljer, grunnet et sterkt zoomet utsnitt av et ansikt, og assosiasjonene som skapes av tekstens plassering på ansiktet. Bildeteksten bidrar til å *forankre* hvilke assosiasjoner som skapes: "Forsiden til papirutgaven av VG med et bilde av USAs president Donald Trump der tittelen kan tolkes som en Hitler- bart. Hvordan former VG vår oppfatning av den amerikanske presidenten når de velger å utforme forsiden slik?" (Vedlegg 4, s.2). Den visuelle presentasjonen gir et konkret eksempel på hvordan mediemakt kan se ut i praksis, noe som kan utvide forståelsen til brukerne. I tillegg blir brukerne utfordret til å reflektere rundt dette i bildeteksten. Dette er den eneste eksplisitte inngangen til å tenke kritisk omkring makt og media i artikkelen.

Dette blir fulgt opp i neste avsnitt hvor det påpekes at tekster tegner et bilde for oss på «hvordan mennesker lever livene sine, og hvilke verdier som gjelder» (Vedlegg 4, s.2). Illustrasjonsfotoet blir slik et eksempel på nettopp dette, da å avbilde Trump med en Hitler-bart blir et eksempel på hvilke verdier som *ikke* gjelder basert på konnotasjonene man har til den type bart. På denne måten bidrar illustrasjonen til å utvide tekstens meningspotensial, og er et godt eksempel på hensiktsmessig bruk av multimodalt samspill. Avsnittet under bildet bygger til dels videre på denne innsikten, ved at det handler om hvordan mediene beskriver av ulike mennesker og kulturer bidrar til å forme leserens bilde av dem. Dette avsnittet kan ved første øyekast virke som nok et eksempel på definisjonsmakt, men det har et større meningspotensial. Har man innsikt i temaet fra før, og et minne om hvilket tema vi er innunder, kan avsnittet fungere som et eksempel på hvordan representasjon kan påvirkes av mediene. Da vil man få en større forståelse for hvordan representasjon henger sammen med mediemakt, og dermed et bedre grunnlag for å nå kompetansemålet ressursen er knyttet til.

Artikkelens siste avsnitt dreier seg om strukturmakt. Et eksempel som gis på hvordan strukturmakt kan se ut, er at de som eier en TV-kanal kan bestemme hvor mye tid som skal brukes på henholdsvis nyheter og underholdning. Dette kan til en viss grad minne om eksempelet for viljemakt, der en avisredaktør kunne bestemme hvor mye plass en sak skulle få. Avsnittets siste eksempel viser implisitt til hvordan makt i media kan misbrukes, ved å påpeke hvordan Apple har fått kritikk for å sensurere innhold. Dette eksempelet, samt bruken

av VGs forside med tilhørende bildetekst, er de stedene i artikkelen der det i størst grad inviteres til kritisk tenkning rundt temaet makt i media.

Slik det nå er vist, gis det i tekstdelen «Mediemakt» i liten grad eksplisitt begrepsforklaring av de tre begrepene. Dette i sammenheng med de svært situasjonsspesifikke eksemplene som tidvis kan overlape hverandre, vil gjøre det vanskelig for en bruker å få nok innsikt i begrepene til å kunne konstruere egne eksempler og se det i sammenheng med mediemakt utover det denne artikkelen har presentert. I tillegg er det manglende samsvar mellom tekstens budskap og det man kan tolke som dens hensikt. Representasjon trekkes kun implisitt frem som en del av definisjonsmakt, og dette resulterer i at det ikke skapes en koherens mellom artikkelen og det spesifikke kompetansemålet artikkelen knyttes til. Det fordrer dermed god innsikt i artikkelens kontekst, og i fagbegreper og temaet mediemakt, for å ha mulighet til å få et læringsutbytte i tråd med læreplanens kompetansemål.

5.2.3 Oppgave: «Hvem har mediemakt i dag?» (Vedlegg 5)

Selve oppgaven er en diskusjonsoppgave inndelt i fire punkter, og oppgaveinstruksen sier at man skal diskutere disse med en annen elev i klassen. Første og andre punkt dreier seg om makt, og man blir bedt om å diskutere grad av makt, type makt, og på hvilke områder mediehusene har mistet makt. Slik disse spørsmålene er stilt, kan de enkelt besvares ved gradbegreper som «mye» eller «lite», eller repetere fraser fra ingress eller fagartikkel. Punkt 3 inviterer i større grad til refleksjon: «Hvilke kilder mener dere har stor makt, og hvorfor har de stor makt»? Ved å måtte utdype «hvorfor», kan man ikke her svare i enkeltord. Det ligger dog en usikkerhet rundt hva som menes med «kilder», da dette er et begrep som foreløpig ikke har dukket opp i oppgaven eller artikkelen.

Punkt 4 stiller et spørsmål om sosiale medier med vinklingen «Er sosiale medier en arena for folk flest, eller er det den politiske eliten som i første rekke dominerer den offentlige debatten også i denne typen medier?». Bruken av «også» indikerer at det er kjent informasjon at politikere dominerer den offentlige debatten i noen medieplattformer. Det vil enten bety at teksten forsøker å skape en sammenheng til noe som tidligere er nevnt, eller viser til en kontekst der dette er allmenn kunnskap. Uavhengig av dette, bidrar denne setningsstrukturen til at det er mulig å svare enten *ja*, eller *nei* på spørsmålet. Spørsmålet legger på denne måten føringer for innsikten det er mulig å hente fra det, nemlig at sosiale medier enten domineres av den «politiske eliten» eller «folk flest». Avslutningsvis blir brukerne bedt om å benytte fagbegreper når de diskuterer, og at de skal finne for- og motargumenter til påstandene deres. Synspunktene skal så deles med resten av klassen på sosiale medier.

Her etableres det for det første en tydelig brukskontekst og hensikt for oppgaven. Man skal diskutere med en annen elev, og så dele resultatet av diskusjonen for resten av klassen. At denne brukskonteksten er relevant for brukerne av ressursen, fordrer naturligvis at man er en elev og har en klasse. Dette gjør at tekstens Modellbruker utelater mange mulige brukere som av ulike grunner ikke kan relatere til samme situasjonskontekst. I tillegg er en del av oppgavebeskrivelsen at man skal benytte fagbegreper i diskusjonen. Dette kan by på utfordringer, for hvordan skal brukerne benytte fagbegreper og for- og motargumenter i diskusjonene når de ikke har blitt gitt et grunnlag for å kunne gjøre det? Mangelen på en dypere forståelse av relevante begreper, og kritiske innganger i teksten, vil kunne begrense brukernes mulighet til å argumentere i en diskusjon, da de ikke har flere perspektiver å diskutere ut ifra. Dette styrkes av at diskusjonspunktene i tillegg kan besvares med enkeltord, repetering av fraser, eller at spørsmålet er vinklet slik at det kan legge føringer for hvilken innsikt det er mulig å oppnå.

Det er også uheldig at oppgaveteksten går glipp av en viktig mulighet til å koble på brukerne og slik aktualisere stoffet, ved at det ikke eksplisitt understrekes at det er økt tilgang til internett og sosiale medier blant befolkningen som har bidratt til et skifte i mediernes makt. Å aktualisere stoffet for brukerne vil kunne gjøre stoffet mer relevant og dermed hensikten ved fagartikkelen og oppgavene tydeligere. Ved å ikke eksplisitt forklare hvordan folks bruk av internett og sosiale medier har endret maktforholdet, mister man også muligheten til å skape en direkte kobling til demokrati og medborgerskap, som er et viktig element i fagfornyelsen. Demokrati nevnes så vidt i ingressen, men blir ikke nevnt igjen i utvalget. Ved å knytte disse elementene sammen ville man kunne skapt en større sammenheng i teksten, og dermed etablert et bredere grunnlag for dybdelæring.

Utvalget i *Mediesamfunnet1* er preget av en uklar hensikt, som i hovedsak er grunnet i en konsekvent mangel på eksplisitt tekstbinding på både mikro- og makronivå. Den manglende koherensen i utvalget som oppstår fra dette, bidrar til å svekke brukernes mulighet for å kunne tenke kritisk rundt temaet og se sammenhenger på både faglig og tverrfaglig nivå. Dette i sammenheng med uklar begrepsforklaring, bidrar til at oppgaveressursen mister et stort læringspotensial. Basert på dette gir utvalget brukeren liten mulighet til å oppnå dybdelæring i emnet, med mindre brukeren allerede har god tekstkompetanse og god faglig innsikt i emnet.

5.3 Ordlyd

Jeg vil nå analysere utvalgets ordlyd og se på hvordan tekstene i utvalget henvender seg til mottakeren, og hva det dermed forventes at mottakeren må kunne for å aktualisere tekstens meningspotensial.

Tekstene i utvalget benytter konsekvent personlige pronomen som *vi*, *oss* og *du*. Dette er i henhold til NDLAs egen brukskvalitetsplattform, som påpeker at de gjør dette fordi «Vi skriver til elever vi ikke ser, ikke får snakket med, men vi gjør avstanden så liten som mulig» (Tønnessen, 2021). I utvalget får *viet* flere funksjoner. I læringsstien bidrar det til å skape en konkret hensikt for teksten: «Når du er ferdig med denne læringsstien skal du [...]» (Vedlegg 2). Altså gir teksten en eksplisitt instruksjon på hva brukeren skal gjøre, og gir slik lite rom for tolkning omkring tekstens hensikt for brukeren. Samtidig blir det uklart når brukeren får muligheten til å «lage dine egne læringsstier», for hvem er *duet* da? Her viste den visuelle analysen at lenken leder en videre til noe som ikke virker ment for elevbrukere.

I fagartikkelen kan *viet* bidra til å skape et læringsfellesskap for brukerne av teksten: «De fleste av oss har en oppfatning av hva vi mener når noen har makt [...] Men når vi bruker ordet makt i faglig sammenheng, må vi være tydelige på hva vi legger i det» (Vedlegg 4, s.1). For at brukeren skal føle seg som en del av fellesskapet som etableres, krever det at brukeren identifiserer seg som en del av det *viet* som etableres i teksten.

I tillegg er det viktig at det etableres felles referanserammer. Dette utvalget er sentrert rundt temaet makt, og sentrale begreper blir presentert og forklart i fagartikkelen, og forventes brukt i oppgaven. Man får imidlertid kun en begrenset form for innsikt via en forenklet definisjon av begrepet makt i artikkelen. Begrepet blir desto mer uklart ved at maktens effekt ikke eksplisitt trekkes frem, kun utøvelsen, på tross av at definisjonen som blir presentert retter seg mot maktens mottaker. I forklaringene av ulike former for mediemakt får man presentert svært situasjonsspesifikke eksempler uten videre forklaring. Det mediafaglige uttrykket «på dagsorden» blir også brukt flere ganger i utvalget, uten at det forklares hva dette betyr. I tillegg kan jeg i læringsressursene til «Medier, makt og representasjon» finne minst fire forskjellige definisjoner av begrepet definisjonsmakt!

Utvalget forsøker slik å etablere en felles referanseramme, men hvem den inkluderer og hvilket utbytte de ulike brukerne får av den, vil variere. For å få et faglig utbytte som kan bidra til dybdelæring og kritisk refleksjon i diskusjonen, fordres det dermed at brukerne allerede har en viss kjennskap til hvordan mediene opererer og hvilken funksjon mediene kan ha i samfunnet, da begrepene presenteres i form av eksempler, ikke en eksplisitt

begrepsforklaring. Hvis ikke bidrar ordlyden i diskusjonsspørsmålene i oppgaveressursen, som nevnt i strukturanalysen, til at det er mulig å svare i enkeltord.

Om vi beveger oss over til utvalgets stil, er ytringene preget av konstativer og kvalifiseringer. Avsnittene er i tillegg preget av korte setninger, med få eksplisitte kohesjonsmarkører som binder dem sammen. Dette gir artikkelen et oppramsende og offisielt preg som kan bidra til å understreke kvalifiseringene. Dette ser vi tydelig i avsnittet om viljemakt, der korte setninger viser til et hendelsesforløp, før siste setning kvalifiserer og definerer begrepet. Ettersom gyldighetskravet til konstativer er sannhet, bidrar denne tonen i fremstillingen til at det som sies oppfattes som nettopp sant. Det bygger på den måten opp til en troverdig kvalifisering, samtidig som det generelt ikke etableres et grunnlag i teksten for å stille seg kritisk til det som presenteres.

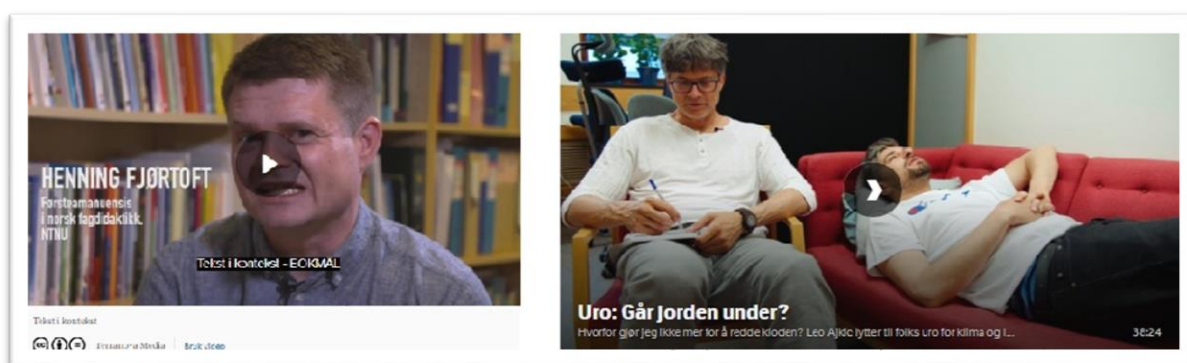
Det er likevel noen innganger til å forme en kritisk bruker i utvalget. I tillegg til refleksjonsspørsmålet under illustrasjonen av VGs forside, som er en mer eksplisitt inngang til kritisk tenkning, er utvalget preget av en *implisitt kritisk tone*. Dette kommer til syne gjennom bruk av verdiladete ord og uttrykk. Tydeligst gjøres dette i definisjonen av begrepet makt. Her benyttes ord som *ellers ikke* og *true*, og definisjonen får en ensformig betydning der makt er synonymt med manipulasjon og tvang. Vi ser det også i temaingressen, der bruken av ordet *ideelt* indirekte formidler at mediene ikke alltid ivaretar befolkningens interesser (Vedlegg 1, s.1). Dette tas opp i avsnittet om strukturmakt, der det står at «Apple har fått kritikk for å sensurere innholdet på sine distribusjons-plattformer (*sic*)» (Vedlegg 4, s.2). Her er det ordene *kritikk* og *sensur* jeg sikter til som ladede. Selv om det ikke er gjenstand for analysen, er det likevel verdt å merke seg at denne setningen ikke finnes i nynorskversjonen av ressursen. Nynorskbrukere har dermed enda færre innganger til kritisk tenkning i fagartikkelen! Fordi disse inngangene til kritiske perspektiver på temaet mediemakt i hovedsak blir implisitt formidlet, fordrer det god tekstkompetanse for å se dette, og dermed ha mulighet til å oppnå et nyansert læringsutbytte fra artikkelen.

Utvalgets ordlyd er preget av en fortellerstil bygget opp av konstativer og kvalifiseringer, med få eksplisitte muligheter for kritisk tenkning. Det etableres en felles referanseramme, men vage og unyanserte begrepsforklaringer vil gjøre at ulike brukere vil få ulikt utbytte av disse begrepene. I tillegg åpner ordlyden i oppgavene opp for at diskusjon ikke er nødvendig, på tross av at de er diskusjonsoppgaver. For et nyansert læringsutbytte fra læringsressursene i *Mediesamfunnet1*, viser analysen av ressursenes ordlyd at det krever en bruker med høy grad av faglig innsikt og god lesekompetanse.

6. Analyse av *Norsk*

6.1 Visuell utforming

I den visuelle analysen av et utvalg tekster fra fagsiden *Norsk* på NDLA, skal jeg undersøke hvor brukervennlig tekstene er, samt undersøke hvordan det visuelle uttrykket bidrar til meningsskapning i teksten. For denne analysen vil jeg utelukke noen elementer som allerede er trukket frem i analysen av mediesamfunnet, nemlig NDLA's generelle utforming og hvordan deres ressurser er komponert. I norskutvalget vil jeg se nærmere på et par elementer som ikke var gjeldende for *Mediesamfunnet1*, samt hvilken funksjon det visuelle uttrykket kan ha for akkurat dette utvalget.



Figur 4- Filmenes oppstartsbilder gir ulik informasjon om deres hensikt i læringsressursene.

I temasiden for «Tekst i kontekst» får vi opp en film om vi klikker på «Les emnebeskrivelsen». Det er ingen videre emnebeskrivelse utover ingressen og dette gjelder for hele analyse materialet. Filmens oppstartsbilde viser tittelen sammen med en tekst som forklarer at mannen i bildet er Henning Fjørtoft, førsteamanuensis i norsk fagdidaktikk. Også i fagartikkelen «Naturen og mennesket», er en film det første som fanger blikket til brukeren. Ved å ta i bruk film i læremiddelet, utnyttes den *multimodale affordansen* godt. Med modal affordans menes det modaliteters ulike muligheter og begrensninger for hva de kan kommunisere (Løvland, 2006, s.110). En film gir mulighet for at innlæringen også kan foregå visuelt og gjennom lyd, i tillegg til lesing av verbaltekst. I tillegg til å koble på flere kognitive ferdigheter, vil en film kunne fungere som et avbrekk fra verbaltekst, noe som kan føles motiverende for brukere som ellers er vant med at læremidler i stor grad domineres av verbaltekst (Løvland, 2006, s. 123).

I filmen «Tekst i kontekst», som benyttes i både temaingressen og i fagartikkelen, bidrar verbalteksten i oppstartsbildet til raskt å gi et inntrykk av hva filmen skal handle om, og at personen som formidler denne informasjonen er en troverdig kilde. Filmene er tekstet slik at man ikke er avhengig av å ha på lyden for å få utbytte av den, og dette bidrar til at den er

brukervennlig for flere brukergrupper i flere brukssituasjoner. Filmen i «Naturen og mennesket» har en mindre klar hensikt gjennom sitt visuelle uttrykk, blant annet ved at beskrivelsen blir kuttet midt i en setning. Filmen er heller ikke tekstet. Noe av forskjellen i uttrykk kan skyldes at filmene har forskjellige produsenter, henholdsvis Terranova Media på oppdrag fra NDLA, og NRK.

Begge fagartiklene er lengre enn artikkelen som ble analysert fra *Mediesamfunnet1*. Fagartiklene «Hva er tekst i kontekst?» (Vedlegg 7) og «Naturen og mennesket» (Vedlegg 9), er delt inn i flere tekstelementer med mellomtitler og tidvis undertitler. De er også ispedd innrammede refleksjonsspørsmål, og i «Naturen og mennesket» er det også flere lengre sitater som er markert med innrykk (Figur 5). Disse sitatene er grunnen til at artikkelen avsluttes med kildeleste, noe som er nytt fra de øvrige artiklene i analysen. I denne artikkelen er det også en illustrasjon et godt stykke inn i teksten Denne viser det klassiske nasjonalromantiske maleriet *Brudeferd i Hardanger* av Tidemand og Gude.



Figur 5- Et eksempel på sitat og refleksjonsspørsmål fra "Naturen og mennesket". Den visuelle utformingen gir en tydelig indikator på hva slags type tekst det er.

Artiklenes lengde og hvordan de ser ut, kan by på ulike utfordringer for brukeren. Innenfor norskfaget er det likevel ofte et bevisst valg å ha lengre tekster. En av informantene uttalte at det bidrar til mer sammenheng om punkter er utformet i en tankerekke, men at dette også vil kreve mer tålmodighet og motivasjon fra brukerne. En annen informant påpekte at lengre tekster imidlertid kan resultere i at det blir mye skrolling for brukerne, og at en derfor må utvise en viss «skrollevennlighet» i den visuelle komposisjonen. Blant annet ved bruk av ulike navigasjonspunkter i teksten. Dette kan også bidra til å engasjere brukere som opplever motstand ved synet av lengre tekster.

I artikkelen «Naturen og mennesket» fungerer illustrasjonen av *Brudeferd i Hardanger* som en naturlig tekstbryter, men den har også flere funksjoner (Vedlegg 9, s.3). Her fungerer den som et visuelt eksempel nettopp på hvor lang tradisjonen er for å skildre mennesket og

naturen i kunsten og litteraturen, og skaper slik en *visuell kohesjon* med mellomtittelen. I bildeteksten er det plassert et refleksjonsspørsmål. På denne måten blir illustrasjonen også en inngang til å reflektere over temaet. Illustrasjonene kan dermed fungere som visuelt navigasjonspunkt, en pause fra verbaltekst, og som et aktualiseringspunkt for refleksjon. Dette gjelder også for de innrammede refleksjonsspørsmålene. På denne måten bidrar disse bruddene fra verbalteksten til å opprettholde en rytme der brukeren forholder seg aktiv til teksten.

Slik vi ser i figur 5 bidrar det visuelle uttrykket til å formidle hva slags type tekst vi står ovenfor. På samme måte som fargene fungerer som indikator på type ressurs, bidrar formen her som en visuell paratekst til verbalteksten. Rammen rundt refleksjonsspørsmålet indikerer at det nettopp er et refleksjonsspørsmål, og forbereder brukeren slik på tekstens hensikt. Det samme gjelder for linjen og endringen i skriftstørrelse, som markerer sitat. En slik kontekstualisering kan være hensiktsmessig fordi det gir brukeren en innsikt og et valg overfor den gitte teksten.



Figur 6- "Relatert innhold" fra oppgaveressursen "Arbeid med begrepet kontekstualisering". Tekstdelen fremheves fra bakgrunnen med visuelle innrammende trekk, som grønne linjer og ressurs symbolet.

Andre viktige paratekster er artiklens hyperlenker. I «Hva er tekst i kontekst?» avsluttes artikkelen med en ramme for relatert innhold. Dette binder artikkelen sammen med en annen relevant fagartikkel, og det skapes på denne måten en større kontekst for teksten. Ved at lenken er plassert etter at artikkelen er avsluttet, er det naturlig å klikke seg videre på denne. Dette styrker muligheten for dybdeløring i temaet. Den får også økt informasjonsverdi ved at det er den eneste hyperlenken som knyttes direkte til artikkelen, uttrykt ved at den ligger innenfor artikkelens ramme. Det samme gjelder for «Naturen og mennesket» som også har lenker videre i kildelisten til slutt (Vedlegg 9, s.4). Ved å sentrere lenkene som kan dra brukeren videre og ut av artikkelen til etter at artikkelen er endt, forhindrer man at rytmen i

artikkelen brytes. Dette er hensiktsmessig for leseopplevelsen, og dermed for utbyttet av tekstens meningspotensial.

En slik ramme for relatert innhold finnes også i utvalgets oppgave. Oppgaven «Arbeid med begrepet kontekstualisering» ligger som en av to ressurser under temasiden «Tekst i kontekst». Denne plasseringen av ressursene etablerer en naturlig sammenheng mellom disse. Oppgaveressursen skiller seg ut fra det øvrige utvalget, ved at den verken inneholder illustrasjon eller ingress, men snarere går rett på oppgavetekst. Oppgaven består av to deler, hvor den første delen dreier seg om fagbegreper og den andre inneholder diskusjonsspørsmål. Oppgavene er strukturert etter punkter i alfabetisk rekkefølge. Dette gir en direkte formidling av hvor omfattende oppgaven er, som kan være hensiktsmessig. Oppgaven avsluttes med «Relatert innhold» som vi ser i figur 6, og dette gir en tydelig indikator på hvilke artikler som er relevante for oppgavebesvarelsen.

Utvalgets visuelle utforming bidrar i stor grad til brukervennlighet for flere ulike brukere. De visuelle paratekstene har flere funksjoner i teksten, som navigasjonspunkter, naturlige brudd, og de bidrar med ulike former for informasjon. Dette bidrar til å holde brukeren aktiv i teksten. I tillegg utnytter utvalget sin multimodale affordans godt, ved at man i tillegg til verbaltekst og illustrasjoner, også benytter film. Dette kan også styrke læringspotensialet til flere ulike typer brukere, ved at bruddet av verbaltekst kan virke motiverende, samtidig som filmene aktiviserer andre kognitive ferdigheter. De visuelle modalitetene kan slik bidra til at utvalgets brukere ikke overveldes av mengden verbaltekst, og i større grad inviterer ulike brukere inn i teksten på tross av artiklenes lengde.

6.2 Struktur

I undersøkelsen av tekstenes struktur vil jeg se på alle tekstene i utvalget og se hvordan de henger sammen på et mikro- og makronivå. Analysen av *Mediesamfunnet1* viste at mangel på eksplisitt tekstbinding bidro til en manglende kohesjon på mikronivå, og at dette resulterte i uklar koherens på makronivået i utvalget. Det blir derfor viktig å se om dette også gjelder for dette utvalget.

6.2.1 Forside og temaside (Vedlegg 6)

Norskfaget er delt inn i åtte temaer, og er utover emnet «Om faget», strukturert etter norskfagets kjerneelementer. Dette til forskjell fra *Mediesamfunnet1* som er strukturert etter kompetansemål. Norskfagets læreplan inneholder seks kjerneelementer, og de er alle

representert som temaer her. Med noe faglig innsikt kan denne inndelingen være intuitiv, og til dels også forklarende for hva temaene vil inneholde. «Språket som system», er imidlertid ikke like klar. Når vi klikker oss inn her, viser det seg at temaet inneholder ressurser om ordklasser og setningslære, men også ressurser om nynorsk. Hvorfor nynorsk er plassert her, og for eksempel ikke i temaet «Språklig mangfold», er uklart. Aamotsbakken (2006, s. 48) uttrykker at en tittel har stor betydning for tekstens videre «skjebne som leseobjekt». Altså vil en tematittel kunne ha stor betydning for hvordan man leser tekstene innunder denne. Å plassere nynorsk innunder «Språket som system» kan dermed i verste fall bidra til å redusere nynorsk til å kun dreie seg om grammatikk.

Det er riktignok temaet «Tekst i kontekst» jeg skal se nærmere på, samt emnet «Naturen og mennesket» innunder dette. Ingressen til «Tekst i kontekst» består av to setninger som kun indirekte henger sammen ved en *leksikalsk kohesjon* rundt verbet «å føle» (Vedlegg 6, s.1). Avslutningsvis pekes det på at man alltid blir klokere av lesning. Hvorfor man blir klokere, er uklart. Selv om man finner frem til en tolkning av dette basert på de forgående setningene, er det likevel fremdeles utydelig hvordan denne teksten henger sammen med temaet «Tekst i kontekst». Ingressen bidrar dermed ikke til å tydeliggjøre temaets hensikt.

Klikker vi på «Les emnebeskrivelsen» får vi opp filmen med Henning Fjørtoft som forklarer begrepet tekst i kontekst på åtte minutter. Han bruker flere typer eksempler med ulike forfattere, men også en tekstmeldingssituasjon. Han forklarer så hvordan litteraturhistorien i stor grad dreier seg om å sette tekster inn i en kontekst, men ettersom litteraturhistorien også skrives i en kontekst, må den derfor ofte revideres. Filmene bidrar på denne måten godt til å forklare begrepet tekst i kontekst. De mange ulike eksemplene, samt forklaringen av hvordan tekst i kontekst kan henge sammen med utformingen av litteraturhistorien og våre tolkningsprosesser, danner et godt grunnlag for dybdelæring og kritisk tenking i temaet.

Fordi temaets ingress ikke gir en tydelig avklaring av temaets innhold eller dets hensikt, er det derfor nødvendig å se filmen for å danne en mening om hva temaet innebærer. Dette fordrer imidlertid at brukeren tar et aktivt valg om å se hele filmen. Dette er ikke en intuitiv handling, da filmen ligger skjult bak lenken med den noe misvisende tittelen «Les emnebeskrivelsen». Det ligger ingen videre emnebeskrivelse her, og erfaring fra læremidlet er at det sjeldent er annet å finne her enn en illustrasjon.

6.2.2 Fagartikkel «Hva er tekst i kontekst?» (Vedlegg 7)

Temasiden er likevel ikke eneste inngang til innsikt om begrepet, da fagartikkelen «Hva er tekst i kontekst?» innledes av den samme filmen. På samme måte som i *Mediasamfunnet 1* har artikkelens tittel form av et spørsmål, og også her skapes det en tydelig forventning til at spørsmålet vil besvares i artikkelen. Denne forventningen styrkes i ingressen, der det står: «Når du leser tekster, skal du sette dem inn i sin kontekst. Men hva rommer egentlig begrepet kontekst? Og hvorfor heter det "tekst i kontekst", men ikke "kontekst i tekst"?» (Vedlegg 7, s.1). Her har vi en tydelig *leksikalsk kohesjon* ved at begrepet «kontekst» går igjen. Slik etableres det et tydelig *tema*. Første setning forklarer til dels hvorfor begrepet er relevant, nemlig at vi benytter det når vi leser. Videre følger to spørsmål som er eksplisitt knyttet til den første setningen ved kohesjonsmarkørene «men» og «og», som innleder spørsmålene. Dette kan indikere at artikkelen skal utdype disse temaene, slik at brukeren skal forstå hvordan de kan sette tekstene de leser inn i en kontekst. Slik får artikkelen en tydelig hensikt selv om den ikke eksplisitt uttales.

Via lenken «Vis kompetansemål» er det listet opp mål som dreier seg om å lese, analysere og tolke ulike tekster. En kan også klikke seg inn på «Kjerneelement» der en beskrivelse av det norskfaglige kjerneelementet «Tekst i kontekst» står. Beskrivelsen her gir ingen konkret innsikt til selve begrepet, men favner hvorfor det er et viktig element og hva det innebærer i norskfaget. Blant annet heter det: «Elevene skal lese tekster for å oppleve, bli engasjert, undre seg, lære og få innsikt i andre menneskers tanker» (UDIR, 2020d). Her kan vi se en svak kobling til temaets ingress, ved frasen «innsikt i andre menneskers tanker». Disse tilleggstekstene kan dermed bidra til en større forståelse for emnet. Dette fordrer imidlertid en interessert bruker, som er motivert til å bevege seg bort fra artikkelen for å skaffe større innsikt. Det kreves også en viss lesekompetanse, da avstanden mellom de relevante frasene er stor. I tillegg vil det å følge lenken til kompetansemålene skape et konkret rytmisk brudd i lesingen av artikkelen. Bruddet forsterkes ved at det ikke er mulig å gå direkte tilbake til artikkelen, men man må finne ressursen og åpne den på nytt.

Når vi kommer inn på artikkelen igjen og tar fatt på brødteksten, etableres det en eksplisitt informasjonslenke mellom filmen og brødteksten. For det første nevnes filmen ved dens tittel og deler av innholdet parafraseres. Denne lenken forsterker filmens relevans, noe som kan føre til at flere ser den. Det vil kunne være positivt for effektiv innsikt i temaet. Om en derimot ikke ser den, vil en fremdeles kunne få et innblikk i flere av eksemplene, da de også gjengis i verbaltekst. Samspillet mellom modalitetene film og verbaltekst vil slik kunne utdype og utvide informasjonen som gis, og de danner dermed en effektiv informasjonslenke

for dybdelæring i temaet. Ved at metaforen om kontekst som en vev er relevant i begge modalitetene, tydeliggjøres sammenhengen. Dette gjelder også innad i teksten, og skaper dermed koherens.

Det er likevel positivt at man på et tidspunkt går bort fra denne metaforen, men benytter det samme eksempelet for å vise hvordan man kan forme begrepet tekst i kontekst som et spørsmål: «Hvordan blir en tekst påvirket av tekster og hendelser både i fortiden og samtiden» (Vedlegg 7, s.1). Dette gjør at man ikke er avhengig av å forstå metaforen for å forstå begrepet og se sammenhengen i avsnittet, men at metaforen kan bidra til å underbygge forståelsen og gjøre den dypere. I tillegg vil artikkelen kunne oppleves relevant ved at ungdomsserien SKAM trekkes inn som et eksempel. På denne måten kobles begrepet til noe brukerne kan kjenne til også fra utenomfaglige sammenhenger. Dette kan bidra til å utvide forståelsen for begrepet. Avsnittet har dermed i stor grad potensiale til å gi innsikt i hva tekst i kontekst er, og hva begrepet rommer.

Under mellomtittelen «Kulturhistorisk kontekst» får brukerne av teksten en forståelse av hvordan kontekst kan benyttes i norskfaget eller i møte med kunst og litteratur. En fremgangsmåte blir modellert ved en oppramsing av typiske spørsmål en kan stille i undersøkelsen av kulturhistorisk kontekst. Etter dette kommer et kontrasterende budskap om at norskfaget har blitt kritisert for å være *for* opptatt av kontekst, understreket ved at målet må være å kunne forstå tekstens budskap uten å kjenne til all bakgrunn for den: «Teksten slik den framstår i seg selv skal altså være gjenstand for utforskingen din. Det er derfor det heter ‘tekst i kontekst’ og ikke ‘kontekst i tekst’» (Vedlegg 7, s. 2).

I dette avsnittet blir det siste spørsmålet fra ingressen besvart. Dette tydeliggjøres av at frasen repeteres ordrett. Denne gjentakelsen vil gjøre det tydelig for brukerne at det nettopp er det spørsmålet som nå blir besvart, og det blir en eksplisitt kohesjonsmarkør som styrker følelsen av koherens i artikkelen. I tillegg bidrar dette avsnittet med en kritisk tilnærming til det som tidligere er beskrevet, og bidrar slik til å spesifisere begrepet. Slik blir det tydelig at kontekst ikke bidrar med en fasit til teksttolkning. Det er fremdeles teksten og hvordan man oppfatter den, som er i sentrum. Dette er et viktig grunnlag for kritisk tenking og dybdelæring i norskfaget.

I undertittelen «Hva er vår kulturhistoriske kontekst?», snevres begrepet inn fra å ha vært stort og abstrakt, til å bli mer personlig (Vedlegg 7, s.2). Avsnittene innledes på samme måte som i avsnittet før, med oppramsing av epoker, før det stilles et spørsmål om hva som er *vår* kontekst. Artikkelen beskriver at dette ikke er så lett å svare på fordi det blir så nært, forklart med et eksempel på hvor vanskelig det kan være å beskrive seg selv. «Men noen

tendenser ser vi», forklarer artikkelen, før det kommer en beskrivelse av virkelighetslitteratur, som har vært en slik tendens. Begrepet forklares eksplisitt med tekstbindingen «Det vil si [...]», og tekstdelen avsluttes med et innrammet refleksjonsspørsmål.

Dette avsnittet viser til hensiktsmessig tekstbinding på flere måter. Vi ser gjentakelse i bruk av fraser og begreper, og innledende subjunksjoner som *men*, som i tillegg til å fungere som eksplisitt kohesjonsmarkør, viser at ytringen stiller seg kontrastivt til tidligere ytring. Det er også en hensiktsmessig progresjon i innholdet. Begrepet kulturhistorisk kontekst som ble definert i forrige avsnitt, benyttes her til å aktualisere temaet for brukernes samtid. I sammenheng med de mange refleksjonsspørsmålene teksten er fylt med, både integrert i teksten, og som innrammede spørsmål, vil dette kunne aktivisere brukeren til å spille på egne forkunnskaper og erfaringer. Dette er positivt for muligheten til dybdeløring, samtidig som det inkluderer brukerne som en del av et fagfellesskap.

En slik aktualisering av innholdet i temaet videreføres i neste tekstdel. Ved å inkludere læreplanen og forklaringen av hvorfor det kan være hensiktsmessig å sammenligne eldre tekster med tekster fra samtiden, kan det gi brukerne et større eierskap til egen læring. En slik transparens er demokratisk, fordi det gir brukeren en mulighet til å forstå hvorfor de gjør det de gjør, og hva som er bakgrunnen for valgene i artikkelen. Dette bidrar til å nedskalere den opprinnelige maktbalansen i teksten. Det gir også brukeren en direkte anledning til å være kritisk, ved at man kan stille seg uenige til den oppgitte begrunnelsen eller resultatet som oppsto fra den.

I denne tekstdelen er det også en argumenterende oppbygning i avsnittene, som bidrar til å belyse flere sider av begrepet tekst i kontekst. Ved at de utdypes ved eksempler, dannes det et godt grunnlag for brukeren til å henge med i resonnetet, og få innsikt til å kunne videreføre dette til egen praksis. Sammenhengen tydeliggjøres ved at det kontinuerlig er bruk av eksplisitte kohesjonsmarkører i avsnittene, både mellom setninger, men også på et makronivå. Sistnevnte ser vi eksempelvis ved at temaet *innsikt* nevnes i undertittelen, og tas opp igjen i siste avsnitt. Dette er også en indirekte sammenkobling til temaets ingress, som avsluttet med at lesing kan gjøre oss klokere. Etter gjennomlesning av artikkelen forstår kanskje brukeren hvordan. Slik skapes det for et oppmerksomt blikk en koherens på makronivå mellom disse tekstene. En kan likevel stille spørsmål ved om artikkelen gir brukeren mulighet til å danne en dypere forståelse av begrepet, da artikkelen i stor grad benytter «tekst i kontekst» for å forstå eldre tekster. Kun i filmen trekkes det frem at kontekst også er relevant i flere typer tekster, blant annet i hverdagssituasjoner som å sende tekstmeldinger.

Under artikkelen vises det til relatert innhold. Her ligger det en artikkel ved navn «Hvorfor kontekstualisere tekster?». I beskrivelsen av denne står det: «Du forstår mer av en tekst når du vet noe om sammenhengen den er skrevet i». Beskrivelsen er et svar på spørsmålet i tittelen, og er dermed oppklarende for tekstens hensikt. I tillegg bidrar dette tekstelementet til å kunne utvide forståelsen for hvorfor vi nettopp har lest den artikkelen vi har lest. Å arbeide med tekst i kontekst, altså å kontekstualisere, kan bidra til dypere forståelse. At disse begrepene er overlappende, er dog ikke nødvendigvis selvsagt for en som nylig har blitt kjent med temaet.

6.2.3 Oppgave «Arbeid med begrepet kontekstualisering» (Vedlegg 8).

Oppgaven er inndelt i to deler. Oppgaveteksten i del 1 henviser til fagartikkelen «Hva er tekst i kontekst?» og instruerer brukeren til å lese den, men at man først bør «sjekke at du kjenner til begrepene som er lista opp nedenfor – de forekommer nemlig i teksten!» (Vedlegg 8, s.1). Oppgaven er altså indirekte en førlesningsstrategi som vil kunne styrke forståelsen av artikkelen. Imidlertid gjør plasseringen av ressursen det naturlig å ta i bruk denne oppgaven etter at man har lest artikkelen. Dette styrkes av at oppgaver har tradisjon for å følge etter fagstoff i læremidler, som en måte å få repetert stoffet.

Plasseringen av ressursen, eller mangel på eksplisitt kobling til oppgaven i fagartikkelen, kan dermed være problematisk for innlæringen, da å bryte leseveien ikke er intuitivt. Plasseringen er likevel ikke det som avgjør tekstens læringspotensial, da det viser seg at kun ett av de opplistede begrepene er å finne i den nevnte artikkelen! Selv om oppgaven har en tydelig hensikt, blir denne misvisende da det overhodet ikke finnes samsvar mellom oppgavetekst og oppgavens hensikt.

I del 2 blir man bedt om å lese teksten «Hvorfor kontekstualisere tekster?», før man går i gang med tre diskusjonsspørsmål. De to tekstene ligger som «Relatert innhold», og dette skaper en tydelig koherens innad i oppgaveressursen. Det er imidlertid manglende koherens på makronivået, ved at artikkelen som knyttes til del 2 av oppgaven ikke har vært en sentral del av temaet tidligere. Ved nærmere undersøkelse viser det seg at denne ressursen er plassert under emnet «Å være i mindretall» under «Tekst i kontekst». Slik får vi et tydelig eksempel på at et digitalt læremiddel ikke er en lineær tekst, ved at ressurser kan benyttes på tvers i læremiddelet. Dette kan være positivt for dybdelæringen, og for utnyttelsen av den digitale plattformen. Imidlertid kan det være forvirrende for brukeren om en tekst plutselig får endret sin informasjonsverdi.

6.2.4 Fagartikkel: «Naturen og mennesket» (Vedlegg 9)

Denne fagartikkelen er eneste fagartikkel i emnet «Naturen og mennesket» i temaet «Tekst i kontekst». Emneteksten forankrer at artikkelens tema er menneske og natur gjennom både verbaltekst og illustrasjon (Vedlegg 6, s.1). I tillegg aktualiseres temaet ved at det nevnes at man i norskfaget vil møte tekster som dreier seg om mennesker og natur i samspill.

Artikkelen begynner med en film. Den varer imidlertid i 38 minutter, og dette gjør at det ikke blir naturlig å se på denne før man leser artikkelen. I tillegg gir første avsnitt i artikkelen en rask avklaring av filmens innhold: «I programmet Uro undersøker Leo Ajkic hvordan vi mennesker reagerer på klimakrisa. I tillegg lurer han på hvorfor vi ikke klarer å handle selv om vi vet at vi må» (Vedlegg 9, s.1). Brødteksten utvider dermed informasjonen som gis i filmens oppstartsbilde (Figur 4), og det dannes en hensiktsmessig informasjonslenke mellom disse modalitetene. I tillegg til at brødteksten benytter filmen som et utgangspunkt for et tema om klimakrise og uro, kan man også få mer innsikt i de temaene av å se filmen. Den bidrar på den måten til å utvide informasjonen, og er kontekstbyggende for brødtekstens relevans. På denne måten har de to filmene i utvalget ulik funksjon, da «tekst i kontekst»- filmen i større grad utdyper begrepet. Informasjonen som gis fra Uro-filmene bidrar riktignok ikke til å utvide informasjonen om de norskfaglige temaene, og det er dermed usikkert hvor mye utvidelsen kan bidra til å nå det aktuelle kompetansemålet, som er likt for begge fagartiklene i utvalget.

Temaet uro preger de to første tekstdelene: «Uro for framtida» og «Uro i media». Et sitat hentet fra Senter for klimaforskning, Cicero, bygger opp relevansen for temaet ved å vise til at mange unge er bekymret for klimaendringene. Denne uroen viser seg i flere medieformer, blant annet i form av debatter som diskuterer hvorvidt endringene er menneskeskapt. Artikkelen går likevel hardt ut og eliminerer den nevnte debatten: «Nei, sier forskerne. Derfor er det heller ingen grunn til å stille spørsmål ved det» (Vedlegg 9, s.1). Før avsnittet går videre ved å trekke frem eksempler på at vi likevel sliter med å gjøre de endringene som kreves.

Disse to tekstdelene er problematiske på flere måter. For det første kreves det en viss naturfaglig innsikt for å forstå hvordan klimakrisen er relevant innunder et emne om menneske og natur i samspill. Man må til dels være kjent med de naturfaglige premissene rundt klima og miljø for å koble at mennesker spiller en aktiv rolle i dette. I tillegg må man være kjent med at klimaendringer kan føre med seg store utfordringer for samfunnet, og at det er nettopp disse elementene som kan vekke uro hos mennesker. Dette er innsikt en til

dels kan få gjennom å se episoden fra serien Uro, men dette kommer ikke eksplisitt frem som et mulig læringsutbytte i brødteksten eller beskrivelsen av filmen.

En slik mangel på eksplisitt kohesjon mellom temaene og tekstene i utvalget, kan bidra til å svekke budskapet for tekstene, og dermed muligheten for dybdelæring i emnet. Dette forsterkes ved at artikkelen også eksplisitt begrenser muligheten til å stille spørsmål omkring temaet. Dette er problematisk i sammenheng med mangelen på etosargumenter knyttet til argumentet. En slik formulering begrenser dermed muligheten til kritisk tenkning og dypere innsikt i emnet, og etablerer en lite demokratisk tekstkultur der brukerne må forholde seg til den informasjonen som blir gitt dem, uten rom for spørsmål. Dette er en ugunstig modellering av drøfting i en læringsressurs, og spesielt i norskfaget hvor et av kjerneelementene er kritisk tilnærming til tekst. På den måten kan det i tillegg vitne om mangelfull koherens innad i faget.

Resten av fagartikkelen ser på det som kalles for økolitteratur, og hvilken funksjon slik litteratur kan ha i samfunnet. Ved å vise til en artikkel fra Klassekampen, trekkes det frem at økolitteraturen har fått kritikk for å være for melankolsk og at den heller bør inspirere til handling. Slik vises det til to ulike funksjoner økolitteratur kan ha, samtidig som teksten modellerer hvordan det kan se ut å stille seg kritisk til en litterær tekst. En slik modellering er hensiktsmessig for tekstens læringspotensial. Det er imidlertid interessant at det allerede i neste setning kommer en ugunstig spesifisering av hva som kan være en engasjerende tekst. Her påpekes det at skjønnlitteraturen har en mulighet som sakprosa ikke har. Denne spesifiseringen begrenser tolkningsrommet for hva sakprosa er, noe som blir ytterligere minsket ved at sakprosa knyttes til «vitenskapelig tilnærming». Dette fremstår lite hensiktsmessig i et fag der målet er å oppnå tekstkompetanse og dybdeforståelse for både skjønnlitteratur og sakprosa.

De siste to tekstdelene tar for seg økolitteratur før og nå. Her trekkes det inn flere kjente eksempler fra norsk kunst og litteratur, som illustrasjonen av *Brudeferd i Hardanger*, og verker av blant annet Knut Hamsun og Maja Lunde. Verkene omtales i et økolitterært perspektiv og eksemplifiserer slik at økolitteratur ikke er nytt fenomen, på tross av fokuset det har fått i sammenheng med klimakrisen. Dette kan være positivt for å etablere en bred felles referanseramme, samtidig som det bidrar til å illustrere hvordan litterære tendenser som dette, ikke er utelukkende knyttet til spesifikke tidsperioder.

I tekstdelen «Økolitteratur i dag», gis det et inntrykk av at økolitteraturen likevel er annerledes nå i nyere tid. Nå skriver forfatterne dystopier, og økolitteratur som romaner, barnebøker, dikt, noveller og «selvfølgelig sakprosa», selges i mengder. I artikkelens siste avsnitt står det:

Felles for forfatterne som skriver økolitteratur, er at de ønsker å delta i debatten med den stemmen de har: fiksjonens. For hvis Henrik Ibsen bidro til å endre kvinnerollen med historien om Nora som drar fra mannen sin i dramaet Et dukkehjem, kan kanskje økokritiske romaner gjøre det samme for miljøkampen? (Vedlegg 9, s. 4)

Ved å trekke frem *Et Dukkehjem* også i denne artikkelen, skapes det koherens i utvalget. I tillegg besvares spørsmålet fra ingressen: Litteraturens rolle kan være å bidra til endring. Utfordringen ved artikkelen er at det ikke etableres en sammenheng til temaet «Tekst i kontekst». Dette gjør at det ikke blir tydelig at eksemplene som trekkes frem er en måte å lese tekster i en kontekst. De er ikke utelukkende økolitterære. Selv om brukeren etablerer en sammenheng mellom temaene, tydeliggjør likevel ikke dette emnets relevans, da kontekst i fagartikkelen ble omtalt som noe man benytter i møte med eldre tekster. Dette problemet forsterkes ved at det i siste avsnitt påpekes at økolitterære tekster er skrevet av forfattere som ønsker å delta i en økokritisk debatt. Dette vil være å pålegge forfattere en hensikt man ikke kan vite om de har, samtidig som det skapes en svært snever tolkningsramme for hva som definerer økolitterære tekster. Dette vil kunne være ugunstig for videre læring i emnet, og for muligheten til å opparbeide evnen til en kritisk tilnærming til tekst og dybdeforståelse.

I tillegg er det forvirrende at det i denne siste tekstdelen etableres en ny definisjon på økolitteratur, som favner et bredere tekstmangfold enn det som ble introdusert i første tekstdel. Her er sakprosa inkludert som en selvfølgelighet. Dette er motstridende med hva som tidligere er etablert i teksten, men også innad i tekstdelen ved at det her påpekes at forfatterne kan delta i en debatt med fiksjonens stemme. Dette skaper et brudd i tekstens rytme og for etableringen av koherens.

Basert på analysen av struktur, ser vi at utvalget stort sett er preget av god struktur på mikronivået. På makronivået derimot, oppstår det utfordringer for utvalgets koherens. Dette er spesielt utslagsgivende i utvalgets oppgaveressurs og i fagartikkelen i emnet «Naturen og mennesket». Selv om fagartikkelen «Hva er tekst i kontekst?» gir et godt grunnlag for at brukerne skal kunne forstå begrepet og ta det i bruk i praksis, bidrar ikke de øvrige ressursene til å styrke denne innsikten eller eksplisitt bygge videre på den. Oppgaveressursen bidrar med en førlesningsstrategi som grunnet sin plassering og manglende samsvar mellom oppgaveutforming og hensikt, har et svært mangelfullt læringspotensial.

Fagartikkelen «Naturen og mennesket» gir en grei innføring i hva økolitteratur kan være, men etablerer en smal tolkningsramme som i tillegg gjøres uklare ved skiftende

begrepsbruk og forklaringer. Samtidig er det ingen eksplisitte kohesjonsmarkører til det overordnede temaet «Tekst i kontekst». Dette svekker muligheten til dybdelæring ved at brukerne ikke får eksplisitt støtte til å se koherensen innad i utvalget. I tillegg utøves det i artikkelen ugunstig modellering av drøfting, noe som også kan svekke muligheten for kritisk tenkning og dybdelæring.

6.3 Ordlyd

Når man ser på ordlyden i en tekst, ser man direkte på hvordan teksten henvender seg til brukeren, og med hvilke virkemidler. Dette gir en mulighet til å drøfte hva slags type dialog teksten inviterer til.

I norskutvalget opereres det på samme måte som i medieutvalget, med bruk av personlige pronomen. Som i analysen av *Mediesamfunnet 1*, vil det også her kunne skape avstand eller nærhet mellom tekst og bruker, basert på hvorvidt brukeren identifiserer seg som en del av *viet* som skapes. Utvalget er jevnt over preget av en stil med lengre avsnitt med tydelige kohesjonsmarkører, og dette er hensiktsmessig for tekstenes rytme, samtidig som det kan bidra til å forenkle tolkningsarbeidet innad i teksten. Tekstene inneholder naturlige pauser, blant annet ved raus bruk av refleksjonsspørsmål. Dette kan bidra til å aktivisere brukeren av teksten underveis, og kan være hensiktsmessig for å koble på brukerens forkunnskaper, noe som kan skape større innsikt og interesse for fagstoffet som presenteres.

Bruk av aktuelle referanser og eksempler kan også fungere aktiviserende. I «Naturen og mennesket» benyttes klimakrisen og tv-profilen Leo Ajkic, og i «Hva er tekst i kontekst?» trekkes TV-serien SKAM inn. I tillegg til at dette gir brukeren mulighet til å bygge videre på sine forkunnskaper, kan en slik gjenkjennelse bidra til interesse og motivasjon for temaet. Utfordringen ligger i at aktuelle referanser fort blir gamle. Når de i fagartikkelen har trukket frem SKAM, har de valgt å gjøre dette i presensform. Dette bidrar til å skape en avstand mellom teksten og tekstens lesere i nåtid, spesielt ettersom det har rukket å gå over fem år siden serien var høyaktuell. Slik kan det skapes en avstand mellom de brukerne som kjenner seg igjen i den konteksten som blir beskrevet, og dem som ikke gjør det.

Det er likevel rikelig med teksteksempler, fra fortid og nåtid, samt av både kvinner og menn, og dette kan bidra til å skape en bred referanseramme i utvalget. Det kan imidlertid være utfordrende at teksten i mindre grad inviterer brukerne inn i denne rammen, kun understreker at den er der. Dette er tydeligst i «Hva er tekst i kontekst?», der flere forfattere og verker som er kjent i norskfagets kanon, blir trukket inn uten forklarende

kontekst. Relevansen fordrer dermed en viss innsikt i norskfaget. I tillegg kan det vise til en forventet innsikt i norsk kulturhistorie, som i dette eksempelet: «Vår mest kjente forfatter, Henrik Ibsen, [...]» (Vedlegg 7, s. 1). Ved bruk av «vår» konstrueres det en Modellbruker som identifiserer seg som en del av den norske kulturen, og som er godt kjent med dens litteraturhistorie. Ved å inkludere mer kontekst til utsagnet kunne teksten ha åpnet opp for et større mangfold brukere. En mindre kvalifiserende tone, ville også gitt større rom for kritisk tenkning rundt hva som kvalifiserer noen til å være «mest kjent».

I «Naturen og mennesket» får referansene i større grad en kontekst, og det oppleves dermed mer som en invitasjon til en felles referanseramme. Imidlertid er begrepsbruken noe forvirrende. Jevnt over i artikkelen benyttes begrepet økolitteratur, men ved noen anledninger blir *økokritikk* benyttet uten videre definisjon. Det er dermed uklart om artikkelen benytter økokritikk som et synonym til økolitterære tekster, noe som i så fall skaper en uklar og unyansert forståelse av de begrepene. Eller om økokritikk står for noe annet, og at det dermed fordrer en kjennskap til begrepet på forhånd for å kunne oppnå tekstens fulle meningspotensial.

Det er likevel tonen i artiklene som danner den største forskjellen innad i utvalget. I «Hva er tekst i kontekst?» formidles innholdet forklarende med bruk av eksempler og eksplisitt modellering, og teksten er preget av koherens på mikro- og makronivå som styrker formidlingen av fagstoffet. Bruken av pronomener bidrar til dels å konstruere en snevrere Modellbruker, eksempelvis slik det kom frem i eksempelet med «vår mest kjente forfatter», men jevnt over bidrar refleksjonsspørsmålene til at brukeren kan ilegge egne erfaringer og referanser til artikkelen. Selv om teksten har en kommunikasjonskontrakt som er preget av lineær overføring, er den demokratisk i den grad meningen formidles så friksjonsfritt som mulig slik at brukeren kan benytte den hensiktsmessig (Berge, 1994)

I «Naturen og mennesket» bidrar tonen til at en tilsvarende kommunikasjonskontrakt får en annen funksjon. Artikkelen er preget av en formidlingsstil med stor bruk av negativt ladede ord i forbindelse med klimakrisen. Eksempelvis «det er *krevende*», «Vi klarer bare ikke», «*undertrykke* behov», «*dominere* naturen». De verdiladede ordene er markert i kursiv i eksemplene. Denne tonen bidrar til å konstruere en Modellprodusent som sliter med å akseptere det budskapet teksten selv legger frem, nemlig at man må ta bærekraftige valg og at økolitteratur bør engasjere leserne til å gjøre fornuftige endringer.

Ved at disse holdningene knyttes til et eksplisitt omtalt *vi*, bidrar det til å konstruere en Modellbruker som speiler Modellprodusentens holdninger. Slik dannes det en lineær overføring av informasjon som i større grad er preget av *social domination*, slik Van Leeuwen

uttaler det (2005, s.258). Det vil si at teksten er preget av én stemme som bærer budskapet. I denne sammenhengen er det mindre demokratisk, da dette budskapet ikke etableres på bakgrunn av et oppbygd argument. Snarere bidrar denne sosiale dominansen til at brukerne må godta det som blir sagt fordi det «bare er sånn». I et læremiddel som dette, er det en problematisk modellering av tekst, da det i tillegg til ikke å vise hvordan man bygger opp et troverdig argument, kan etablere en holdning om at det ikke er nødvendig å stille spørsmål eller undersøke et tema videre.

Ordlyden i utvalget bidrar til å illustrere hvordan det kan være store forskjeller på formidlingen innad i et utvalg og hvilken funksjon formidlingen kan få for tekstens læringspotensial. I «Hva er tekst i kontekst?» bidrar stilen og tonen til å skape en Modellbruker som reflekterer over egne erfaringer, og som på bakgrunn av det har mulighet til å få en dypere forståelse av begrepet. Det etableres dog en referanseramme som i større grad inkluderer brukere som allerede er kjent med referansene som nevnes. I «Naturen og mennesket» møter vi imidlertid en dominerende Modellprodusent som stiller seg ambivalent til tekstens budskap, og som avslår muligheter til kritisk tenkning. Dette bidrar til å konstruere en Modellbruker som bare aksepterer den informasjonen den får, uten å kunne stille seg kritisk til den. Dette er begrensende for tekstens potensiale for dybdelæring, og for å utvikle evnen til kritisk tenkning.

7. Drøfting ut fra forskningsspørsmål

Som tittelen indikerer, vil jeg nå drøfte prosjektets tre forskningsspørsmål basert på de gjennomførte analysene av utvalget fra fagene *Norsk* og *Mediesamfunnet1* på NDLA.

7.1 Er NDLAs læringsressurser klarspråklige?

Her vil jeg drøfte forskningsspørsmålet *i hvilken grad kommuniserer læringsressursene sitt innhold klart og tydelig, og kan de dermed karakteriseres som klarspråklige?* Om læringsressursene er klarspråklige, dreier seg i stor grad om å finne ut om tekstene er preget av funksjonell kommunikasjon med sine brukere, og hvorvidt brukerne av teksten finner det de trenger, forstår det de finner, og kan bruke det de finner til å gjøre det de skal (Språkrådet, 2021).

Slik analysene av den *visuelle utformingen* viste, bidrar komposisjonen av NDLAs læremiddel i stor grad til brukervennlighet. De visuelle paratekstene, som farge og form, bidrar effektivt til å gi brukeren en forventning om hva slags type tekst den står overfor. I tillegg konstruerer komposisjonen både en hensiktsmessig leseretning nedover i siden, og strategiske leseveier i innholdet. Dette *forenkler orienteringen* i det ikke-lineære tekstsystemet som et digitalt læremiddel er. I tillegg ligger hyperlenkene utenfor selve brødteksten, enten under ingressen, eller nederst i ressursene. Dette er en hensiktsmessig plassering, da det ikke bryter opp rytmen i lesingen. En slik guidet orientering og strategisk plassering av lenker, kan styrke leseopplevelsen for flere brukergrupper, da forskning viser at svakere lesere gjerne kan oppleve hypertekster med mye lenker som frustrerende og forvirrende (DeStefano & LeFevre, 2007). Den visuelle utformingen er i stor grad konsekvent, noe som etablerer en jevn rytme i teksten. Dette er i tråd med klarspråklighet i tekster, da brukeren lett kan finne frem til det den behøver.

Disse to elementene, rytme og orientering, styrkes av at det i de lengre fagartiklene er plassert flere visuelle brudd i teksten som kan fungere som navigasjonspunkter. Når tekster blir så lange at det kreves mye skrolling, er det lett å miste oversikten, noe som kan påvirke tekstforståelsen (Mangen & Kristiansen, 2013; Mangen, Walgermo & Brønnick, 2013). Ved å skape jevn rytme med naturlige navigasjonspunkter, har tekstene en stor grad av «*skrollevennlighet*» som kan styrke læringspotensialet i ulike brukssituasjoner og for ulike brukergrupper. Slike brudd bidrar også til å skape en pause i verbalteksten, noe som visuelt også gjør de lengre tekstene mer innbydende. Samtidig har de aktuelle bruddene også funksjoner som bidrar til tekstens meningspotensial.

Bruken av film aktiviserer andre kognitive ferdigheter enn verbaltekst, og aktualiserer fagstoffet på en annen måte. Slik kan læringspotensialet øke for flere brukergrupper om bruken er hensiktsmessig. Når filmene er teksten, økes bruksmuligheten for enda flere. Filmene i utvalget har imidlertid ulik funksjon for utvidelsen av meningspotensialet i artiklene, og denne utvidelsen, samt motivasjonen for å se dem, kunne vært styrket om også filmene hadde en beskrivelse med en tydelig hensikt for deres plassering i artiklene. Bruken av illustrasjoner bidrar også til å utvide verbalteksten og koble på andre ferdigheter, ved å komme med visuelle eksempler på temaet. Slik er det hensiktsmessig *modal affordans* i det digitale læreverket, og disse læringsressursene skiller seg i så måte ut fra tidligere undersøkelser som viser at læreverket i mindre grad utnytter de visuelle mulighetene de har (Løvland, 2006).

Generelt inneholder læringsressursene mange refleksjonsspørsmål. Disse er plassert integrert i brødtekst, men er også tilknyttet illustrasjoner eller er plassert i egne rammer. Slike spørsmål aktiviserer brukeren ved at de selv kan ilegge egne erfaringer til stoffet og forstå innholdet ut ifra det. Dette blir naturlige *aktualiseringspunkter* for brukeren. Dette kan også bidra til at leseren forholder seg aktiv og oppmerksom til teksten, og at rytmen bevares. Dette er hensiktsmessig, basert på at lengre tekster kan kreve mer motivasjon og at interessen derfor bør opprettholdes slik at brukeren fullfører hele teksten.

Likevel forteller informantene med norskfaglig bakgrunn, at de ofte velger lengre tekster bevisst, da de mener dette bidrar til å skape mer sammenheng i teksten, og at det tillater dem å gå dypere inn i temaer. De er da tydelige på at man må ilegge navigasjonspunkter i tekstene. Dette kan vi se i fagartiklene i *Norsk*. I tillegg ser vi at norskutvalget i stor grad er preget av god struktur på mikronivået, med hensiktsmessig bruk av eksplisitte kohesjonsmarkører som tekstbindende subjunksjoner, og gjentakelse i bruk av ord og fraser. Dette gir en tydelig koherens til læringsressursene, som bistår brukeren i å bli i teksten, og å få innsikt i temaene.

Mediautvalget er på den andre siden preget av en kortere artikkel med tydelig inndeling, som slik kan se innbydende ut. Den, og resten av utvalget, er imidlertid preget av en generell mangel på eksplisitte kohesjonsmarkører på både mikro- og makronivå, og dette bidrar til å gjøre budskapet i tekstene uklare. Hvenekilde (1986) forsket på dette i læremidler allerede på 80-tallet, og kom frem til at man ved å ta bort slike tekstbindere, gjør at brukeren selv må etablere årsakssammenhengene eller andre former for kohesjon i tekstene (Se også Reichenberg, 2000 og 2003). For å oppnå det tenkte meningspotensialet av tekstene, fordrer det dermed en viss faglig innsikt eller lesekompetanse for å skape en hensiktsmessig koherens. Kortere tekster kan dermed se lette ut, og til dels være lette å lese, men om de mangler støttende kohesjonsmarkører vil de vanskelig kunne bistå med kompetanseheving. Dette blir understreket av at det etableres smale tolkningsrammer gjennom uklare, unyanserte og tidvis for enkle fremstillinger av begreper. Slik Tønnesson (2021) uttrykker det i sine *Ti teser om klart språk*: «Klart språk er ikke enkelt».

Selv om brukerne kan finne det de behøver, er det dermed uklart om de kan bruke ressursene til det de skal. Dette forsterkes ved at det for hele utvalget er utpreget mangel på koherens på makronivået i de to fagene. Ved at det kun skapes implisitte sammenhenger til de overordnede temaene får ikke brukerne støtte til å konstruere en meningsbærende koherens i utvalget. En slik støtte kunne man få ved å tilføre en tydelig hensikt til temaingressen, slik det er vist i omskrivingsforlaget for ingressen til «Media, makt og representasjon». Ved å gi

temaet en tydelig hensikt, vil det bli enklere for brukeren å etablere en sammenheng i, og mellom fagartiklene innunder temaet, noe som vil kunne styrke potensialet for dybdelæring i fagene.

Tydeligere hensikt vil også gi et klarere formål for oppgavene. I intervjuene med ansatte i NDLA påpeker de viktigheten av oppgavene. Det er her «aktivt deltagende arbeid» i stor grad kommer inn, da det her skal være rom for utforskning slik at brukerne aktiviseres. Men slik analysene viste, er det også her svak koherens mellom fagartiklene og oppgaveressursene. Ressursene bygger ikke naturlig videre på hverandre, og bidrar dermed i liten grad til å utvide fagkunnskapen på tvers av tekstene. For at oppgaven skal gi et læringsutbytte, må brukerne forholde seg til informasjon som ligger utenfor tekstutvalget og læremiddelet. Dermed gir ressursene i utvalget liten mulighet alene, for at brukerne kan benytte tekstene slik de skal, basert på hva kompetansemålene tilknyttet ressursene tilsier.

Av dette kan vi si at læremiddelet visuelt sett er utformet klarspråklig, ved at strategisk bruk av visuelle paratekster, bruk av ulike modaliteter, og en hensiktsmessig komposisjon bidrar til å gjøre læremiddelet brukervennlig og innbydende for ulike brukergrupper. Imidlertid kan det se ut til at form har trumfet innhold når det gjelder klarspråkighet.

De to fagene viser ulike tilnærminger til lettfattelige tekster. *Mediasamfunnet1* er preget av korte tekster med en generell mangel på kohesjonsmarkører, som svekker koherensen både internt i fagressursen, og i utvalget i sin helhet. Tekstene i *Norsk* har i større grad eksplisitte kohesjonsmarkører som skaper sammenheng på mikro- og makronivå i de enkelte tekstene, men svikter i å skape koherens på tvers av tekstene i utvalget. Dette gjør at selv om brukerne kan finne det de trenger i læremiddelet, og til en viss grad forstå det de leser, er det usikkerhet rundt hvorvidt de kan bruke det til det de skal, og dermed også om ressursene kan kategoriseres som klarspråklige.

7.2 Hvem er utvalgets Modellbruker?

Basert på hva som har kommet frem i analysene, samt i drøftingen om hvorvidt læringsressursene i *Norsk* og *Mediasamfunnet1* på NDLA er klarspråklige, vil jeg nå diskutere forskningsspørsmål nummer to: *Hvilke sett med kompetanser krever NDLAs læringsressurser av brukeren, og hvilke Modellbrukere blir dermed skapt?*

Slik det er diskutert over, vil de forskjellige tekstene kunne kreve ulike kompetansesett fra brukerne. De lengre ressursene vil kunne kreve mer motivasjon fra brukeren, først for å

komme i gang, og så for å bli i ressursen til den er gjennomlest. Disse kan likevel være lette å lese og gi bred innsikt når man først er inne i dem. De kortere tekstene kan virke mer innbydende, men vil i større grad kreve et tolkningsarbeid. En av informantene formidlet at dette kan være et uheldig møte med en tekst for en bruker med lavere lesekompetanse. Den kan gå motivert inn i den korte teksten og forvente å mestre den, men så miste selvtilliten når den ikke forstår hva som står der. Dette kan resultere i tap av motivasjon for videre selvstendige undersøkelser av temaet. For at tekstene skal kunne invitere til bruk som kan gi læringspotensial, fordrer det dermed at brukeren har en god dose motivasjon, lesekyndighet og faglig innsikt.

Samtidig kreves det at brukeren er aktiv og selvstendig i møte med læremiddelet. Slik analysene viser, er det manglende koherens i utvalget, blant annet på bakgrunn av at temaene og fagartiklene ikke gis en eksplisitt hensikt. Brukeren må dermed i stor grad skape koherens selv, basert på egen kunnskap eller erfaring. Til dels blir brukeren oppfordret til å gjøre dette via refleksjonsspørsmål i artiklene. Dette er i hovedsak gjeldende i *Norsk*. Brukeren må også selv aktivt velge å se filmene, og så skape en hensikt for dem basert på hva de har sett, ettersom artiklene ikke inneholder en eksplisitt forklaring av filmenes relevans. For et dypere læringsutbytte i ressursene fordrer det dermed at aktualiseringspunktene i teksten tas aktivt i bruk, og at innholdet brukeren ilegger, er relevant for videre læring.

Det kreves dermed faglig innsikt og god tekstkompetanse for å kunne etablere hensiktsmessige sammenhenger i teksten, og derav oppnå et læringsutbytte med dybdelæringskvalitet i utvalget. I fagartikkelen «Hva er tekst i kontekst?» er det imidlertid god koherens innad i artikkelen, og denne bidrar også med en hensiktsmessig modellering på hvordan man kan benytte begrepet i praksis, som kan bidra til dybdelæring. Det er likevel flere mindre gunstige modelleringer i NDLAs læringsressurser, som også kan bidra til å forme tekstens Modellbruker. I *Mediesamfunnet1* konstrueres det kun koherens i utvalget basert på den leksikalske kohesjonen med begrepet makt. Utover dette spiller ikke tekstene direkte på hverandre. Læringspotensialet i oppgaven blir også svekket ved at ordlyden åpner opp for at det er mulig å besvare oppgaven uten en diskusjon. I tillegg er grunnlaget for diskusjon svekket, ved at inngangen til kritiske perspektiver i utvalget ligger implisitt i tekstene.

I fagartikkelen «Naturen og mennesket» bidrar ordlyden og argumentasjonsformen til å skape en udemokratisk tekstkultur der brukerne må forholde seg til informasjonen som blir gitt dem, uten at det åpnes opp for spørsmål. Det gis dermed ikke rom for å utforske temaet videre. Tekstens fortellerstemme, og det som konstruerer tekstens Modellprodusent, er også ambivalent i sin holdning til temaet. Fortellerstemmen sier man må handle, men ser likevel

ikke ut til å *ville* det. Dette skaper en kontrast til deler av artikkelens budskap om at økolitteratur må *engasjere leserne*. En følelse av tvang bidrar sjelden til indre motivasjon, og det er dermed en ugunstig modellering av hvordan tekster kan engasjere.

I tillegg henvender ressursene seg direkte til sine brukere via bruk av personlige pronomen. Dette bidrar til å gi tekstene et preg av å være en invitasjon inn til et læringsfelleskap der *duet* skal oppnå ny innsikt. *Duet* vil i den grad være en lærende, og dette blir tilspisset i oppgaveteksten der brukeren instrueres til å diskutere med en *annen* elev i klassen. Å være en del av læringsfelleskapet fordrer dermed til en viss grad at man er en elev i et etablert læringsfelleskap. Denne brukertypen understøttes av at samtlige informanter hevder de snakker til målgruppen *elever mellom 16-19 år*, når de utformer læremidler- og ressurser for videregående skole. Likevel oppstår det en usikkerhet rundt hvem *du* er, når det i læringsstien finnes en lenke til å lage «din egen» læringssti, da denne lenken fører en til et område som ikke virker ment for en elevbruker. I tillegg har fagene flere didaktiske ressurser som retter seg mer mot lærere.

Basert på eksemplene som er gitt, konstrueres det minst to mulige Modellbrukere i NDLAs læringsressurser. Det er dog viktig å huske på at Modellbrukere ikke er statiske former, men dynamiske, og vil kunne utvikle seg, overlape hverandre, og variere i grad gjennom tekstene (Tønnesson, 2008, s. 283). De to Modellbrukerne jeg skisserer nå, er to ytterpunkter som konstrueres i læremiddelet.

Den første Modellbrukeren, er den aktive, motiverte leseren, som enten undersøker alle tekstene tilknyttet ressursene, eller som allerede har god faglig innsikt, slik at den kan skape hensiktsmessige sammenhenger i og på tvers av ressursene. Den har også god lesekompetanse slik at den ser de implisitte tekstbinderne, og de få kritiske inngangene i temaene. Slik kan brukeren få et utbytte av tekstene som kan bidra til dybdelæring og oppøvelse av kritisk tenkning. Denne Modellbrukeren kan til dels minne om en lærermodellbruker, ved at Modellbrukeren som konstrueres krever et såpass bredt kompetansefelt, at læremiddelet vanskelig kan benyttes for å oppnå læring. Denne typen Modellbruker blir understreket av at temaenes inndeling i stor grad er et didaktisk verktøy, og at det i oppgaveressursene etableres en fortellerstemme som på samme måte som en lærer, instruerer elevene i hvordan de skal utføre oppgavene.

Den andre leser teksten alene, slik den er presentert. Den godtar innholdet fordi *det bare er sånn*, stiller ikke spørsmål og vil heller ikke undersøke temaet videre. Denne Modellbrukeren vil utføre oppgavene slik de står ordrett, og vil dermed ikke oppnå stort

læringsutbytte fra ressursene. Denne Modellbrukeren er passiv i møte med læremiddelet og vil ikke kunne oppnå faglig kompetanse på egenhånd via tekstene.

Ettersom ressursene i stor grad mangler koherens på makronivået, men også tidvis på mikronivået, behøves det en mer kompetent annen for å aktualisere stoffet for lærende brukere. Ommund C. Vareberg gjorde et lignende funn i sin studie av koherens i læremidler, og fant da at for å klare å aktualisere det faglige og didaktiske potensialet i læremiddelet, må man «være erfaren som fagperson, fagdidaktiker og som bruker av læremiddelsystemet» (2018, s.365). Modellbrukeren stiller altså høye krav også til en empirisk lærer. Det samme vil jeg hevde er gjeldende til en viss grad for NDLA. Imidlertid bidrar den visuelle utformingen i læremiddelet til å forenkle noen av disse prosessene, men selve innholdet krever i stor grad aktualisering for å konstruere mening som kan gi et læringsutbytte i henhold til læreplanene.

Det er dermed en uklarhet i læringsressursene omkring hvilke empiriske brukere teksten henvender seg til. I ressursene konstrueres det en elevmodellbruker gjennom direkte henvendelse til brukergruppen elever, men for at tekstene skal inneha et konstruktivt læringspotensial, fordrer det en bruker som allerede har faglig innsikt og en god lesekompetanse som også involverer kritisk tenkning og tilnærming til tekst. Dermed ser det ut til at NDLA i større grad treffer en svært kompetent lærermodellbruker, som kan aktualisere stoffet og bidra til å bygge hensiktsmessige broer i læremiddelet for den lærende.

7.3 Hvilket bruksområde legges det til rette for?

Basert på analysene og de øvrige forskningsspørsmålene, skal jeg nå drøfte det siste spørsmålet: *Hva slags bruk inviterer læringsressursene til, og eventuelt for hvilke empiriske brukere?* Dette er en forlengelse av spørsmålet om Modellbruker, og jeg ønsker å diskutere mulige bruksområder i lys av funnene fra drøftingen over. Jeg vil også trekke frem mulige konsekvenser denne brukskonteksten kan få for tekstenes læringspotensial, samt hvilken videre forskning som vil være relevant for å undersøke temaene i prosjektet videre.

Drøftingen av tekstens klarspråklighet og Modellbruker, konstaterte at læringsressursene krever en bruker med høy grad av faglig og tekstlig kompetanse for at NDLAs ressurser kan gi et læringsutbytte i tråd med læreplanens kompetansedefinisjon. Slik analysene har vist, gir NDLAs læringsressurser i liten grad eksplisitte innganger til kritisk tenkning, og svak koherens på makronivået bidrar til å svekke mulighetene for dybdelæring innad i emnene.

Basert på de to ulike Modellbrukerne som oppstår, inviterer NDLAs læringsressurser til ulik bruk, med ulikt potensial for at tekstene bidrar til læring.

Den første Modellbrukeren, som tar teksten slik den står alene, vil ha svært begrenset mulighet til å oppnå adekvat faglig kompetanse ved bruk av NDLAs ressurser, da man i stor grad må være aktiv innad i læremiddelet, eller må bevege seg ut i andre kilder for å kunne oppnå dybdelæring i faget. Slik ARK & APP-rapporten viste, er arbeid med multiple kilder svært utfordrende for elever, og det krever gjerne i tillegg mer veiledning fra lærer (Gilje, et al., 2016). Slik aktiv bruk krever dermed ikke bare motivasjon, men også særskilt kompetanse. Samtidig har tidligere forskning vist at ferdigheten til å skape logiske sammenhenger og muligheten til argumentasjon, ligger i evnen til å abstrahere. Det vil si å kunne sette seg inn i andre perspektiver og betrakte temaet «utenfra», noe jeg vil tolke som et fundament for dybdelæring. Dette fordrer imidlertid modenhet, og er ofte utfordrende for elever (Freedman & Pringle, 1988).

I tillegg viser forskning at elever i ungdomsalder behøver eksplisitte innganger til kritisk tenkning. En undersøkelse av Blikstad-Balas og Foldvik (2015), viser at elever i videregående skole i liten grad vurderer tekster kritisk på eget initiativ. Denne undersøkelsen dreide seg hovedsakelig om hvorvidt elevene vurderte avsenders intensjon og virkelighetsfremstilling, og er dermed ikke direkte rettet mot læremidler. Imidlertid har læremidler en viktig oppgave i å oppøve slike ferdigheter hos sine brukere, blant annet gjennom modellering. Macken-Horarik (1998) understreker viktigheten av eksplisitt pedagogikk når det kommer til å erobre det kritiske domenet. Hun hevder at om ikke språk og andre meningsskapende ressurser gjøres til gjenstand for læring, vil det være altfor tilfeldig hva som læres (Maagerø & Tønnessen, 2006, s. 27). Dette ble modellert godt i bruken av fotoillustrasjon under *definisjonsmakt*, men slik analysene har vist, har det tidvis vært mangelfull modellering av kritisk lesning i artiklene.

At læremidler krever kompetansesett som ligger utenfor den tenkte målgruppen, er ingen ny oppdagelse. Lignende funn er også gjort av Hvenekilde (1986), og både Slot (2010) og Vareberg (2018) har funnet ut at lærere i stor grad må aktualisere og sekvensialisere, og i så måte *redidaktisere* læremidlene når de skal benyttes i konkrete lærings situasjoner. Vareberg understreker at når Modellbrukeren av tekstene krever større forkunnskaper enn det en kan vente av den empiriske leseren, vil ikke denne klare å realisere en koherent tekst. I en skolesammenheng vil det i hovedsak være læreren som må gjøre denne jobben. Dette resulterer i at man i elevrettede læremiddeltekster vil generere en lærermodelleser som funksjon av elevmodelleseren: «Hvis elevmodelleseren ikke er et oppnåelig leserforbilde for

de empiriske leserne, vil ikke tekstens meningspotensial bli aktualisert med mindre læreren i sin formidlingspraksis kompenserer for tekstens eventuelt urealistiske krav til primærbrukerne – eleven» (Vareberg, 2018, s. 62).

For at NDLAs læringsressurser skal ha et læringspotensial for sine brukere, bør dermed læremiddelet benyttes i en undervisningssituasjon der man har tilgang på en lærer, eller eventuelt andre mer kompetente medlemmer i et læringsfellesskap, som i større grad kan aktualisere tekstene for den lærende. I sosiokulturell læringsteori er dette et godt utgangspunkt for læring, der man kan utvide kunnskapen sin gjennom samarbeid og dialog med mer kompetente andre (Vygotsky, 1978). En slik hensikt for ressursene i læremiddelet ble underbygget av NDLAs tidligere visjon om at læremidlene skal støtte opp om lærere og elver i aktivt deltagende arbeid (Vedlegg 1 og 6). Imidlertid blir det ikke forklart hvordan ressursene kan brukes, slik at de skal fungere som en støtte. På denne måten åpnes det opp for flere mulige brukskontekster i læremiddelet.

Gjennom analysene og konstruksjonene av Modellbrukere, ser vi at for at læremiddelet skal kunne ha et læringspotensial i tråd med utdanningsdirektoratets definisjon av faglig kompetanse, inviterer NDLA til å benyttes av en faglig sterk og motivert bruker, som benytter ressursene som et verktøy for å danne et overblikk, eller for å skaffe innfallsvinkler for videre undersøkelser av emnet. Slik kan det også benyttes som didaktisk verktøy for en lærer som ønsker å planlegge undervisningen sin. Læreren kan få inspirasjon til refleksjonsspørsmål, innganger til temaer, og forslag til eksempeltekster gjennom fagartiklene, og oppgaveressursene kan benyttes som et grunnlag for aktivt og deltagende arbeid i klasserommet.

Imidlertid er realiteten slik at situasjonskonteksten for dette læremiddelets bruk gjerne er annerledes enn det læremiddelet konkret inviterer og fungerer til. Skolen i dag er i større grad er preget av individuelle tekstpraksiser. Spesielt ved bruk av internett er elevene med på å definere og tilpasse hva slags tekster de leser, og hvordan de forholder seg til de tekstene (Blikstad-balas, 2016, s.86). Dette underbygges av at ARK & APP-rapporten viser at det generelt er mer individuelt arbeid i undervisningen, enn gruppearbeid (Gilje et al., 2016). Også Monitor-undersøkelsen for den digitale tilstanden i norske skoler og barnehager fra 2019, viser at tre av fire melder om at de for det meste jobber hver for seg på datamaskinene på skolen (Buvik, Fjørtoft, & Thun, 2019, s. 36). Det er dermed ikke nødvendigvis slik at læremidlene benyttes i aktivt og deltagende arbeid, selv om de tas i bruk i skolesammenheng.

Større blir utfordringene om vi tar læremiddelet bort fra klasseromskonteksten. På bakgrunn av NDLAs tilgjengelighet, er det åpent for at hvem som helst kan benytte

læremiddelet når som helst. Dette løsriver NDLA fra en kontekst der man i større grad er sikret at en mer kompetent bruker er til stede. Dette gir dermed økt mulighet for at den passive og mindre kritiske Modellbrukeren får råde i teksten, og at den empiriske brukeren oppnår et svekket læringsutbytte. Dette er problematisk når vi snakker om et læremiddel som i sin grad av tilgjengelighet, har potensial til å støtte mange flere enn de konkrete lærerne og elevene ressursene retter seg mot. Et potensial NDLA selv er klar over. I årsrapporten fra 2019 nevner de at i tillegg til NDLAs primære målgruppe, elever og lærere, samt lærlinger, brukes NDLA også «i grunnskole, høyere utdanning og av tidligere elever som går opp til privatisteksamen» (NDLA, 2019, s. 12). De har også begynt å se på løsninger for en sekundær målgruppe, nemlig foreldre, samt at det skal tilbys læremidler via NDLA til innsatte i fengsel (NDLA, 2019, s. 18-19). I tillegg kan også elever i skolesystemet havne i situasjoner der vanlig klasseromsundervisning ikke lenger er tilgjengelig for dem.

Slik drøftingen av forskningsspørsmålene har vist, fordrer et læringsutbytte fra NDLA en ganske spesifikk brukskontekst. Dette vil dermed begrense ressursenes læringspotensial for mange mulige brukere av læremiddelet i andre situasjonskontekster. Om vi tar Millers sjangerteori i betraktning, vil en sjanger endre seg ut ifra hvordan vi bruker den, og spesielt skjer det en utvikling når det påtrengende problemet endrer seg. Å lene seg på en sjangernorm der brukskonteksten tilsier at læremiddelet må aktualiseres gjennom en lærermodellbruker, kan dermed være ugunstig når det ikke nødvendigvis er slik læremiddelet brukes i praksis. Vi må derfor endre sjangernormene. Om man gjør læremiddelet mer klarspråklig i sitt innhold, gjennom å styrke koherensen på mikro- og makronivå, vil man få utvidet brukskonteksten til NDLA ved at flere ulike brukere i ulike situasjonskontekster, kan oppnå læring.

Slik drøftingen har vist, inviterer NDLA i hovedsak til bruk i en klasseromskontekst hvor en lærer kan bistå til å aktualisere og redidaktisere læremiddelet, eller av en svært faglig- og lesekompetent elevbruker. Det er i slike situasjoner ressursene vil ha et konkret læringspotensial som tilsvarer utdanningsdirektoratets definisjon for kompetanse i faget, som innebærer å skape rom for dybdelæring og evnen til kritisk tenkning. Dette setter imidlertid læremidlet inn i en snever brukskontekst, som vil gjøre at mange mulige brukere ikke vil kunne oppnå et adekvat læringsutbytte av NDLAs ressurser.

7.3.1 Videre forskning

Ved å velge et utvalg innenfor to ulike fag forsøkte jeg å sikre at mine funn ikke er en variant av *anecdotalism* (Silverman, 1993, s. 34), altså at funnene kun er basert på noen veldig få og

konkrete eksempler. Det kan likevel være hensiktsmessig å gjøre en større undersøkelse av læremiddelet, for i enda større grad å sikre at funnene er generaliserbare. Eksempelvis ved undersøke ressursene for et helt fag, eller ta en stikkprøve fra alle fagene NDLA tilbyr ressurser i. I tillegg ville det vært interessant å videre undersøke læremiddelets Modellbruker, ved å se om læringsstiene faktisk kan gi den kunnskapen de sier at brukerne skal ha oppnådd og hvilken bruker læringsstiene skaper. Det ville også vært interessant med en større undersøkelse av hvordan ressursene kommuniserer til nynorske brukere, da min undersøkelse viste to eksempler på hvordan nynorsk blir behandlet annerledes enn bokmål. Det samme gjelder for skildringen av sakprosa, som også til dels blir forfordelt i dette utvalget.

I tillegg ville det vært interessant å undersøke bakgrunnen for Modellbrukerne og brukskonteksten som konstrueres, ved å se nærmere på tekstens Modellprodusent og hva som konstruerer denne. Dette fordi forskning viser at brukerne av læremidler i stor grad lener seg på læremiddelprodusentenes tolkning av læreplanen (se eks. Bachman, 2005; Gilje et al., 2016; Ottesen og Møller, 2010). Dette vitner om at utformingen av læremidler er en svært sentral del av det mulige læringsutbyttet i opplæringen, og at det dermed er viktig å undersøke hvordan læremidler er konstruert. For NDLA kunne man gjort en større undersøkelse av utformingsprosessene, samt gjort en analyse av læremiddelets bruksplattform, som gir retningslinjer og tips på hvordan man utformer læringsressurser i NDLA. Muligens konstrueres det her en spesifikk Modellbruker som står som modell for læringsressursenes Modellprodusent.

8. Avslutning

Jeg vil nå oppsummere drøftingen av forskningsspørsmålene og slik besvare prosjektets problemstilling «*Hvilke Modellbrukere konstrueres, og hvilke bruksområder legges det dermed til rette for, i NDLAs læringsressurser i Mediesamfunnet1 og Norsk for VG1?*» Slik kapittel syv viste, konstrueres det to typer Modellbruker i ressursene, som står i kontrast til hverandre. Den ene er en aktiv bruker som allerede innehar en høy grad av faglig og tekstlig kompetanse. Denne kan benytte læringsressursene som et planleggingsverktøy og inspirasjon for videre undersøkelse av temaene, da de aktuelle læringsressursene i seg selv ikke inviterer til høy grad av faglig kompetanse. Den andre Modellbrukeren som konstrueres, er passiv i møte med læremiddelet. Denne godtar informasjonen slik den står, og vil ikke stille spørsmål eller undersøke temaet videre. For at denne brukeren skal få et konstruktivt læringsutbytte, fordrer det en brukskontekst der en mer kompetent bruker bidrar til å aktualisere stoffet. Ved

å gjøre tekstene mer klarspråklige vil man få utvidet brukskonteksten til NDLA, og slik vil tekstene ha et læringspotensial hos flere ulike brukere, og i ulike situasjonskontekster.

I praksis vil det i læremiddelet NDLA være å skape tydeligere sammenhenger i tekstene, slik at brukerne får en større mulighet på egenhånd til å etablere hensiktsmessig koherens i og på tvers av ressursene i et tema, noe som kan styrke dybdelæringen. En slik koherens kan etableres ved tydelig hensikt i tema- og ressursingresser, ved gode, nyanserte begrepsforklaringer, eksplisitte kohesjonsmarkører innad i ressurser og til andre ressurser i læremiddelet, og ved tematisk samsvar mellom artikler og oppgaver. I tillegg vil det styrke ressursenes læringspotensial om tekstene innehar gode modelleringer av ønsket fagkompetanse, som engasjement og kritisk tenkning i fagene.

Gjennom NDLAs åpne plattform og visuelle utforming fremstår læremiddelet brukervennlig for flere ulike brukergrupper. Om NDLA imidlertid også hadde kunnet skape en mer klarspråklig og friksjonsfri meningskonstruksjon i læremiddelets faglige innhold, ville de i større grad hatt potensial til å oppnå sin visjon om å støtte opp om sine *brukere* i aktivt og deltagende læringsarbeid. Ved å slik åpne opp den smale brukskonteksten som fordrer en mer kompetent annen for å aktualisere læringsressursene, vil man kunne styrke muligheten for aktivt og deltagende læringsarbeid for mange flere brukere, i ulike situasjonskontekst. Slik kan NDLA bli et mer demokratisk læremiddel enn det er i dag

Litteraturliste

- Ackerman, R., Delgado, P., Salméron, L., & Vargas, C. (2018, November). *Don't throw away your printed books: A meta-analysis on the effects of reading media on reading comprehension*. Hentet fra Educational Research Review (Vol. 25): <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1747938X18300101>
- Askeland, N., Bakke, O. J., Mortensen- Buan, A.-B., Skjelbred, D., & Aamotsbakken, B. (2013). *Språklig kvalitet i læremidler*. Hentet fra Språkrådet: <https://www.sprakradet.no/globalassets/vi-og-vart/publikasjoner/sprakradets-skrifter/spraklig-kvalitet-i-laremidler.pdf>
- Atkinson, P., & Coffey, A. (1997). Analysing Documentary realities. I D. Silverman, *Qualitative research* (ss. 45-63). London: Sage.
- Bachmann, K. (2005). *Læreplanens differens*. NTNU.
- Bahktin, M. (1998). *Spørsmålet om talegenrane*. Bergen: Ariadne forlag. Tilgjengelig digitalt fra Nasjonalbiblioteket: nb.no.
- Berge, K. L. (1994). Communication. *Concise Encyclopedia of Philosophy*, 95-102.
- Berge, K. L. (1998). Å skape mening med språk - om Micheal Halliday og hans elevers sosialesemiotikk. I K. L. Berge, P. Coppock, & E. Maagerø, *Å skape mening med språk- En samling artikler av M. A. K. Halliday, R. Hasan, J.R. Martin* (ss. 17-33). Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.
- Berge, K. L. (2008). Kapittel 2: Teksten. I K. Asdal, T. R. Gundersen, H. Jordheim, K. L. Berge, K. Gammelgaard, T. Rem, & J. L. Tønnesson, *Tekst og historie: Å lese tekster historisk* (ss. 33-69). Oslo: Universitetsforlaget.
- Bitzer, L. (1997). Den retoriske situasjonen. *Rhetorica Scandinavia*, ss. 9-17.
- Blikstad- Balas, M., & Foldvik, M. (2015). *Kritisk literacy i norskfaget. Hva legger elever vekt på når de vurderer tekster fra internett?* Hentet fra Norsklæraren: <https://www.duo.uio.no/handle/10852/59766>
- Blikstad-Balas, M. (2016). *Literacy i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Blikstad-Balas, M., & Tønnesson, J. L. (2020). *Inn i sakens prosa*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Buvik, M. P., Fjørtoft, S. O., & Thun, S. (2019). *Monitor 2019: En deskriptiv kartlegging av digital tilstand i norske skoler og barnehager (SINTEF Rapport)*. Hentet fra https://www.udir.no/contentassets/92b2822fa64e4759b4372d67bcc8bc61/monitor-2019-sluttrapport_sintef.pdf
- DeStefano, D., & LeFevre, A. (2007, May). Cognitive Load In Hypertext: A review. *Computers in human Behaviour*, ss. 1616-1641.
- Domingo, M., Jewitt, C., & Kress, G. (2015). Multimodal social semiotics: Writing in online contexts. I J. Rowsell, & K. Pahl, *The routledge Handbook of Literacy studies* (ss. 251-266). London & New York: Routledge.
- Eco, U. (1979). *The role of the reader - Exploration og the semiotics of texts*. Bloomington, ind.: Indiana University Press.

- Engebretsen, M. (2006). *Writing for the Web: An Introduction to Online Journalism*. Hentet fra <https://www.vdu.lt/cris/bitstream/20.500.12259/31739/3/ISBN9955120975.pdf>
- Furu, I. A. (2011). *En vegg av tekst: En kvalitativ intervjuundersøkelse av skjemaet "Krav om ytelse ved fødsel og adopsjon (NAV 15-05.05) (Masteravhandling)*. Universitetet I Oslo .
- Gilje, Ø., Ingulfsen, L., Dolonen, J. A., Furberg, A., Rasmussen, I., Kluge, A., . . . Skarpaas, K. G. (2016). *Med ARK & APP : Bruk av læremidler og ressurser for læring på tvers av arbeidsformer (ARK& APP- prosjektet)*. Hentet fra https://www.uv.uio.no/iped/forskning/prosjekter/ark-app/arkapp_syntese_endelig_til_trykk.pdf
- Golden, A. (2005). *Å gripe poenget. Forståelse av metaforiske uttrykk fra lærebøker i samfunnsfag hos minoritetslever i ungdomsskolen (Doktoravhandling)*. Oslo: Det humanistiske fakultet: Universitetet i Oslo.
- Hagelia, M. (2017). *Digital studieteknikk. Hvordan lære i informasjonssamfunnet*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Halliday, M. A. (1998a). Språkets funksjoner. I K. Berge, P. Coppock, & M. Eva , *Å skape mening med språk - En samling av M. A. K, R. Hasan, J.R Martin* (ss. 80-95). Oslo: Cappelen Akademiske forlag.
- Halliday, M. A. (1998b). Situasjonsteksten. I K. L. Berge, P. Coppock, & E. Maagerø, *Å skape mening med språk- En samling artikler av M. A. K Halliday, R. Hasan, J. R. Martin*. (ss. 67 - 80). Cappelen Akademiske Forlag: Oslo.
- Halliday, M. A. (1998c). Registervariasjon. I K. L. Berge, E. Maagerø, & P. Coppock, *Å skape mening med språk- En samling artikler av M. A. K. Halliday, R. Hasan, J.R. Martin* (ss. 95-119). Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.
- Heath, S. B. (1982). What no bedtime story means: Narrative skills at home and school. *Language in society 11 (01)*, ss. 49-76.
- Hellum, B. (2013). *Analyse av multimodale tekster - en holistisk modell*. Oslo: Spartacus Forlag.
- Hvenekilde, A. (1986). Nærblikk på o-fags-tekster (3). *Norsklæraren* .
- Iser, W. (1974). *The implied reader. Patterns of communication in prose fiction from Bunyan to Beckett*. London.
- Iser, W. (1981). Tekstens appelstruktur. Ubestemthet som en betingelse for den litterære prosas virkning. I M. Olsen, & G. Kelstrup, *Værk og læser* (ss. 102-133). København: Borgen.
- Kress, G., & Van Leeuwen, T. (1996). *Reading images: the grammar of visual design*. London: Routledge.
- Kress, G., & van Leeuwen, T. (2002). Color as a semiotic mode: Notes for a grammar of colour. *Visual communication (1, 3)*, ss. 343 - 368.
- Kulbrandstad, A. L. (2003). *Lesing i utvikling. Teoretiske og didaktiske perspektiver*. Bergen: Fagbokforlaget.

- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Ledin, P., & Machin, D. (2018). *Doing Visual Analysis - From theory to practice*. London: Sage.
- Lovdata. (1998, 11 21). *Opplæringsloven*. Hentet fra Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa. (LOV-199807-17-61): <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Løvland, A. (2006). Sammensatte tekster – en multimodal utfordring? I E. S. Tønnessen, & E. Maagerø, *Å lese i alle fag* (ss. 109–125). Oslo: Universitetsforlaget.
- Machin, D. (2007). *Introduction to Multimodal Analysis*. London: Bloomsbury.
- Macken-Horarik, M. (1998). Exploring the requirements of critical school literacy: a view from two classrooms. I F. C. Misson, *Literacy and schooling*. London og New York: Routledge.
- Malinowskij, B. (1946). The problem of menaing in primitive languages. I C. K. Ogden, & I. A. Richards, *The meaning of meaning*. New York: Harcourt Brace & World.
- Mangen, A., Walgermo, B., & Brønnick, K. (2013). Reading linear texts on paper versus computer screen: Effects on reading comprehension. *International Journal of Educational Research* (58), ss. 61-68.
- Mangen, A., & Kristiansen, M. (2013). Tekstlesing på skjerm: Noen implikasjoner av et digitalt grensesnitt for lesing og forståelse. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*.
- Michelsen, M. (2005). *Her er det veldig mye informasjon: Modelleserkonstruksjoner på www.bokklubbene.no (Masteroppgave)*. Hentet fra Universitetet i Oslo: <https://www.duo.uio.no/handle/10852/26768>
- Miller, C. (2001). Genre som sosial handling. *Rhetorica Scandinavia* (18), ss. 19-35.
- Mortensen-Buan, A. B. (2006). Lesestrategier og metode. I E. Maagerø, & E. S. Tønnessen, *Å lese i alle fag* (ss. 165-189). Oslo: Universitetsforlaget.
- Maagerø, E. (2005). *Språket som mening - Innføring i funksjonell lingvistik for studenter og lærere*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Maagerø, E., & Tønnessen, E. S. (2006). Å lese i alle fag. I E. Maagerø, & E. S. Tønnessen, *Å lese i alle fag* (ss. 14-31). Oslo: Universitetsforlaget.
- NDLA. (2020). *Årsmelding for 2019*. NDLA.
- NDLA. (2021a, 05 31). *Ofte stilte spørsmål om NDLA*. Hentet fra <https://om.ndla.no/ofte-stilte-sporsmal/>
- NDLA. (2021b, 05 17). *Plattform for brukskvalitet*. Hentet fra <https://brukskvalitetsplattform.ndla.no/>
- Nord, A. (2018). *Plain language and professional writing: A research overview*. Hentet fra Institutet för språk och folkminnen: <http://sprakochfolkminnen.diva-portal.org/smash/get/diva2:1252218/FULLTEXT02.pdf>

- Ottesen, E., & Møller, J. (2010). *Underveis, men i svært ulikt tempo: et blikk inn i ti skoler etter tre år med kunnskapsløftet. Delrapport 3 Underveisanalyse av kunnskapsløftet som styringsform*. Oslo: NIFU STEP.
- Penne, S. (2006). *Profesjonsfaget norsk i en endringstid: Norsk på ungdomstrinnet. Å konstruere mening, selvforståelse og identitet gjennom språk og tekster. Fagets rolle i et identitetsperspektiv, i et likhet- og et ulikhetsperspektiv. (Doktoravhandling)*. Oslo: Universitetet i Oslo.
- Reichenberg, M. (2000). *Röst og kausalitet i lärobokstexter. En studie av elevers förståelse av olika textversioner (149)*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Reichenberg, M. (2003). *Är lättlästa texter verkligen lättlästa? Språk och lärande. Rapport från ASLAs höstsymposium 7.-8. November 2002*. Karlstad.
- Seljeseth, I. (2013). *Gratulerer, vi har avslått søknaden din om arbeidsavklaringspenger! (Masteravhandling)*. Universitetet i Oslo.
- Seljeseth, I. (2020). *Klart språk og retorisk medborgerskap (Doktoravhandling)*. Oslo: Universitetet i Oslo.
- SIKT. (2017). *Udir - Kunnskapsgrunnlag fro kvaitetskriterium for læremiddel i norsk*. Hentet fra Vedlegg 2: Samanfatning av Kvalitetskriterier for digitale læringsressursar: <https://www.udir.no/globalassets/filer/kvalitet-og-kompetanse/laremidler/vedlegg-2-digitale-laremidler.pdf>
- Silverman, D. (1993). *Interpreting qualitative data*. New York: Sage.
- Slot, M. F. (2010). *Læremidler i danskfaget: en undersøkelse af gymnasieelevers og læreres brug av tre læremidler i danskfaget - set i relation til udvikling af tekstkompetence (Doktoravhandling)*. Odense: Syddansk Universitet .
- Smidt, J. K. (1999). En kritisk lesning av Wolfgang Iser's resepsjonestetikk. *Tekstblikk - rapport fra forskersymposium i nordisk nettverk for tekst- og litteraturpedagogikk. TemaNord. København: Nordisk ministerråd*, ss. 62-73.
- Språkrådet. (2021a, 05 31). *Kort om klarspråk*. Hentet fra Klarspråk: <https://www.sprakradet.no/klarsprak/om-klarsprak/kort-om-klarsprak/>
- Språkrådet. (2021b, 5 31). *Kvifor klarspråk*. Hentet fra <https://www.sprakradet.no/klarsprak/om-klarsprak/kvifor-klarsprak/>
- Torvatn, A. C. (2004). *Tekststrukturens innvirkning på leseforståelsen: En studie av fire læreboktekster og sju elevers*. Høgskolen i Hedmark.
- Tønnessen, R. (2021, 05 09). *Kapittel 4: Språk og tone*. Hentet fra NDLA Brukskvalitetsplattform: <https://brukskvalitetsplattform.ndla.no/sprak-og-tone.html>
- Tønnesson, J. L. (2002). *Den flerstemmige sakprosaen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Tønnesson, J. L. (2008). Kapittel 8: Leseren. I K. Asdal, T. R. Gundersen, H. Jordheim, K. L. Berge, K. Gammelgaard, T. Rem, & J. L. Tønnesson, *Tekst og Historie: Å lese tekster historisk* (ss. 261-305). Oslo: Universitetsforlaget.
- Tønnesson, J. L. (2012). *Hva er sakprosa. 2.utgave*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Tønnesson, J. L. (2021). *Ti teser om klart språk*. Hentet fra Micael Journal - Det medicinske selskab (vol. 6 /21): <https://www.michaeljournal.no/i/2021/05/Ti-teser-om-klart-sprak>
- UDIR. (2017, 09 01.). *Overordnet del - verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Hentet fra Utdanningsdirektoratet: <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>
- UDIR. (2020a, 06 22). *Kunnskapsgrunnlag for kvalitetkriterium for læremiddel i norsk*. Hentet fra Utdanningsdirektoratet: <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/laremidler/kvalitetskriterier-for-laremidler/kunnskapsgrunnlag-kvalitetskriterium-norsk/?depth=0&print=1#>
- UDIR. (2020b). *Læreplan i mediesamfunnet (MOK01-02)*. Hentet fra Utdanningsdirektoratet: <https://www.udir.no/lk20/mok01-02>
- UDIR. (2020c). *ikm01-01- Kompetansemål og vurdering*. Hentet fra Utdanningsdirektoratet: <https://www.udir.no/lk20/ikm01-01/kompetansemaal-og-vurdering/kv234>
- UDIR. (2020d). *Læreplan i norsk (NOR01-06)*. Hentet fra Utdanningsdirektoratet: <https://www.udir.no/lk20/nor01-06>
- Van Leeuwen, T. (2005). *Introducing social semiotics*. London: Routledge.
- Vareberg, O. C. (2018). *Samarbeid og sekvensialitet: Transmedial koherens i fem pedagogiske tekstsystemer for norskfaget på Vg1 (Doktoravhandling)*. Universitetet i Oslo.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: the development of higher forms of attention in psychological process*. . Cambridge Mass: Harvard university press .
- Wedde, E. (2018). *Valg, bruk og vurdering av digitale læremidler blant lærer i videregående opplæring (Rapport 1/2018)*. Hentet fra Utdanningsforbundet: https://www.utdanningsforbundet.no/globalassets/var-politikk/publikasjoner/rapporterutredninger/rapport_01.2018/rapport_01.2018_digitale_laremidler.pdf
- Aamotsbakken, B. (2006). Sammenheng i tekster - hvor ble den røde tråden av? I E. Maagerø, & E. S. Tønnessen, *Å lese i alle fag* (ss. 47-65). Oslo: Universitetsforlaget.

Vedlegg

Vedlegg 1- Mediesamfunnet (Vg1) – Overblikk fag og temaside

Hentet fra: <https://ndla.no/subject:b84357cc-93f8-4742-a06b-24596307e5d4/topic:466ee6d6-eb4d-4182-9030-b02e3f2a2e7e/?filters=urn:filter:e7b9fcee-cb8b-4e0e-a16d-d7dddbe0b643> (10.05.2021)

Innhold

Velg målform: Bokmål

Søk

ndla
NASJONAL DIGITAL LÆRINGSKEMEN

DU ER HER

- Mediesamfunnet Vg1
- Medier, makt og representa...


Mediesamfunnet Vg1


Om mediesamfunnet og medieuttrykk	Ytringsfrihet og ytringsansvar	Medier, makt og representasjon
Mediebruk og mediedeltakelse	Medieutvikling og mediehistorie	Produksjon og analyse
Retorikk og argumentasjon i medieuttrykk	Kommunikasjon og kommunikasjonsmodeller	Etikk og lovverk
Kilder	Journalistikk	Markedskommunikasjon
Kommunikasjonsarbeid		

Medier, makt og representasjon

I et demokrati skal alle grupper i samfunnet være synlige og ha mulighet til å komme gjennom med sin stemme. Mediene skal ideelt fungere som talerør og ivareta interessene til hele befolkningen. Mediene har makt til å påvirke hva og hvem som slipper til i offentligheten.

[Vis mer](#)



 victoriapackham [Bruk bildet](#)

Sist oppdatert 25.02.2020
Tekst: Eva Sophie Wolff-Hansen (CC-BY-SA-4.0)

[Regler for bruk](#) [Kopier lenke til siden](#)

LÆRINGSRESSURSER Medier, makt og representasjon

LÆRINGSSTI

- [Mediemakt, representasjon og mangfold](#)

FAGSTOFF

- [Hva er makt?](#)
- [Medienes samfunnsoppdrag](#)
- [Mediene som den fjerde statsmakt](#)
- [Mediemakt: Dagsorden og portvaktfunksjon](#)
- [Medienes definisjonsmakt](#)

 Journalistikkens framstillingsmakt	
 Representasjon og mangfold i mediene	
 Minoriteter i mediene	
 Samisk film som kulturuttrykk	
 Om Medietilsynet	

OPPGAVER OG AKTIVITETER

 Hvem har mediemakt i dag?	
 Forbilder og motbilder	
 Krig, kaos og katastrofer	
 Når enkeltpersoner har definisjonsmakt	
 Dagsorden og representasjon	
 Lag memer av nyheter på dagsordenen	
 "Historier om fattigdom" – kilder og representasjon	
 Ta debatten! Ungdom og representasjon	
 Hatefulle ytringer i nyhetsbildet	
 Filmer av og med minoriteter	

VURDERINGSRESSURS

 Egenvurdering for emnet medier, makt og representasjon	
--	---



Velg målform: Bokmål ▾

Spør NDLA



NDLA sin visjon er å lage gode, åpne digitale læremidler for alle fag i videregående opplæring og støtte opp om elever og lærere i aktivt og deltakende læringsarbeid.

Andre NDLA nettsider [☑](#)

[Om NDLA](#)

[About NDLA](#)

[Fagblogg](#)

[Tips til elever](#)

[FVR-prosjektet](#)

[Delingsarena](#)

[Ledige stillinger](#)



[NDLA på Facebook →](#)



[NDLA på Twitter →](#)



[NDLA på YouTube →](#)



[Meld deg på vårt nyhetsbrev →](#)

Ansvarlig redaktør: Sigurd Trageton

Nettstedet er utarbeidet av NDLA med åpen kildekode.

[Personvernerklæring](#)

Spør NDLA

Vedlegg 2- Mediesamfunnet (Vg1) - Læringssti

Hentet fra: <https://ndla.no/subject:b84357cc-93f8-4742-a06b-24596307e5d4/topic:466ee6d6-eb4d-4182-9030-b02e3f2a2e7e/resource:afe4d9d6-520a-44e0-91e1-d7f81e0e2a6b/12291?filters=urn:filter:e7b9fcee-cb8b-4e0e-a16d-d7dddbe0b643> (10.05.2021)



Velg målform: Bokmål



Mediesamfunnet Vg1 > Medier, makt og representasjon > Mediemakt, representasjon og mangfold

DU ER NÅ INNEN I EN LÆRINGSSTI

Mediemakt, representasjon og mangfold

4 timer

- ✓ Introduksjon
- ✓ Representasjon og mangfold i mediene
- ✓ "Historier om fattigdom" – kilder og representasjon
- ✓ Mediemakt: Dagsorden og portvaktfunksjon
- ✓ Dagsorden og representasjon
- ✓ Medienes definisjonsmakt
- ✓ Hvorfor er det viktig at ungdommer deltar i debatter?
- ✓ Ta debatten! Ungdom og representasjon

Sist oppdatert: 25.08.2020
Eva Sophie Wolff-Hansen
CC-BY-SA-4.0

Lag din egen, kopier denne eller se flere læringsstier?

Gå til stier

Spør NDLA

Introduksjon

CC-BY-SA-4.0

Når du er ferdig med denne læringsstien skal du

- forstå hvor viktig det er at ulike grupper og miljøer slipper til som kilder i mediene
- forstå at et mangfold av stemmer i mediene er en demokratisk forutsetning
- kunne forklare og bruke fagbegreper som dagsorden, portvaktfunksjon og definisjonsmakt
- kunne finne ut hvilke saker som står på dagsorden
- kunne argumentere i en debatt om temaet ungdom og representasjon

[Representasjon og mangfold i mediene](#) →

Velg målform: Bokmål

Vedlegg 3 – Mediesamfunnet (Vg1) – Om læringsstier

Hentet fra: <https://stier.ndla.no/> (10.05.21)

ndla


Lag læringssti Finn læringssti Mine læringsstier Logg ut

Læringsstier

Nasjonal digital læringsarena

Søk etter læringsstier Søk

Hva er en læringssti? Lag din egen læringssti >



Læringssti hos NDLA

Læringsstier organiserer fagstoff i en bestemt rekkefølge. Du kan finne redaksjonelt kvalitetssikrede læringsstier fra NDLA, der læringsaktiviteter er pedagogisk organisert. Stier kan også tilpasses ulike lærings situasjoner. Læringsstier kan bygges opp fra bunnen av, men læringsstoff kan også fjernes eller legges til eksisterende læringsstier. Ressurser hentes enkelt inn fra NDLA og andre steder på nett.

Spør NDLA

Velg språk (language): Bokmål ↕

[Om NDLA](#)

Ansvarlig redaktør: **Sigurd Trageton**
Nettstedet er utarbeidet av NDLA som åpen kildekode.

Spør NDLA

Vedlegg 4 – Mediesamfunnet (Vg1) - Fagstoff

Hentet fra: <https://ndla.no/nn/subject:b84357cc-93f8-4742-a06b-24596307e5d4/topic:466ee6d6-eb4d-4182-9030-b02e3f2a2e7e/resource:1:78860?filters=urn:filter:e7b9fcee-cb8b-4e0e-a16d-d7dddbe0b643> (10.05.21)

Innhold

Velg målform: Bokmål

Søk

ndla
NASJONAL DIGITAL LÆRINGSPORSN

Mediesamfunnet Vg1 > Medier, makt og representasjon > Hva er makt?



FAGSTOFF

Hva er makt?

Den som har makt, kan få folk til å gjøre noe de ellers ikke ville ha gjort. Makt kan utøves i form av viljemakt, definisjonsmakt og strukturmakt.

LK20

LK06

Vis kompetansemål



Shutterstock Bruk bildet

Spør NDLA

Hva er makt?

De fleste av oss har en oppfatning av hva vi mener når vi sier at noen har makt. Stortinget har makt fordi de lager de lovene som gjelder i Norge. Rektor har makt fordi hun kan utvise en elev som har brutt skolens regelverk. Den kuleste i gjengen har makt til å definere hva som er «in» akkurat nå.

Men når vi bruker ordet makt i faglig sammenheng, må vi være tydelige på hva vi legger i begrepet.

Store norske leksikon definerer makt slik:

– å ha evne til å utøve visse former for sosial innflytelse (potensiell makt) og det å utøve slik innflytelse (aktuell makt). Uttrykket viser altså til et asymmetrisk forhold: noen har makt over andre; noen agerer, andre reagerer.

En enklere definisjon på makt er *å få noen til å gjøre noe de ellers ikke ville ha gjort*. Det kan vi få til gjennom å true med negative sanksjoner dersom en person ikke gjør det vi ønsker. Men vi kan også få innflytelse gjennom å belønne positiv adferd.

Mediemakt

Viljemakt

Medienes makt kommer til uttrykk på flere måter. En avis kan bestemme seg for å fokusere på forholdene i eldreomsorgen. Avisen lager en reportasje om en gammel og syk mann som blir sendt hjem til en kald leilighet uten tilsyn. Samtidig skriver redaktøren en leder om mangel på sykehjemsplasser. Hensikten er da å sette saken på den politiske dagsordenen. Resultatet kan bli at politikerne vedtar å bygge et nytt sykehjem. En slik maktutøvelse kalles *viljemakt*.

Definisjonsmakt

Mediene har også *definisjonsmakt*. Mediene setter dagsorden for hva vi er opptatt av, enten det er gårsdagens fotballkamp eller den siste utviklingen i Midtøsten.



Forsiden til papirutgaven av VG med et bilde av USAs president Donald Trump der tittelen kan tolkes som en Hitler-bart. Hvordan former VG vår oppfatning av den amerikanske presidenten når de velger å utforme forsiden slik?



Stian Lysberg Solum

[Bruk bildet](#)

Gjennom faktatekster og fiksjonstekster får vi tegnet opp et bilde av hvordan mennesker lever livene sine, og hvilke verdier som gjelder.

Medienes beskrivelser av mennesker som tilhører ulike kulturer og religioner er med på å forme vårt bilde av dem, særlig dersom vi ikke har kjennskap til disse miljøene basert på egne erfaringer.

Strukturmakt

De som eier mediebedrifter og distribusjonskanaler, har også makt. De som eier en kommersiell TV-kanal, kan for eksempel bestemme hvor stor del av sendeflaten som skal brukes til nyhetsformidling, og hvor mye tid som skal brukes til underholdning. Distributørene bestemmer hvem som skal få tilgang til innhold på nettet som krever bredbåndtilgang. Apple har fått kritikk for å sensurere innholdet på sine distribusjons-plattformer. Slik makt kalles *strukturmakt*.

Sist oppdatert 20.09.2017

Tekst: Ragna Marie Tordal (CC BY-SA)

[Regler for bruk](#)

[Kopier lenke til siden](#)

Vedlegg 5 – Mediesamfunnet (Vg1) - Oppgave

Hentet fra: <https://ndla.no/nb/subject:b84357cc-93f8-4742-a06b-24596307e5d4/topic:466ee6d6-eb4d-4182-9030-b02e3f2a2e7e/resource:1:182738?filters=urn:filter:e7b9fcee-cb8b-4e0e-a16d-d7dddbe0b643> (10.05.21)

Innhold

Veig målform: Bokmål

Søk

ndla
NASJONAL DIGITAL LÆRINGSENHET


Mediesamfunnet Vg1 > Medier, makt og representasjon > Hvem har mediemakt i dag?

OPPGAVER OG AKTIVITETER

Hvem har mediemakt i dag?

Internett har gjort det lettere for alle og enhver å publisere både informasjon og meninger. Her og nå kan du legge ut en tweet eller en Facebook-status som potensielt kan nå tusenvis av mennesker på kort tid.

LK20 LK06 Y6 kompetansemål



Berit Roald Bruk bildet

Slik sett kan vi si at de store medieaktørene har mistet noe av sin makt. Samtidig bruker de fleste av oss fortsatt kanalene til de store mediehusene til både nyheter, underholdning og debatt.

Diskuter med en annen elev i klassen:

- Hvor mye makt, og hvilken type makt, vil dere si at de store mediehusene fortsatt har?
- På hvilke områder har mediehusene mistet makt?
- Hvilke kilder mener dere har stor makt, og hvorfor har de stor makt?
- Er sosiale medier en arena for folk flest, eller er det den politiske eliten som i første rekke dominerer den offentlige debatten også i

Bruk fagbegreper når dere diskuterer, og finn både for- og motargumenter til påstandene deres.

Del synspunktene deres med resten av klassen på Twitter eller i en lukket Facebook-gruppe.

Sist oppdatert 02.10.2017
Tekst: Joachim Laberg (CC BY-SA)

Regler for bruk Kopier lenke til siden

Vedlegg 6 – Norsk (SF Vg1) – Overblikk fag og temaside

Hentet fra: <https://ndla.no/subject:80063181-61d8-4c52-9bbc-4313376175a2/topic:b34684b3-3e91-44ee-88b4-1c3e588586dc/?filters=urn:filter:605d33e0-1695-4540-9255-fc5e612e996f> (11.05.2021)

Innhold

Velg målform: Bokmål

Søk

ndla
NASJONAL DIGITAL LÆRINGSNETT

DU ER HER

- Norsk
- Tekst i kontekst
- Naturen og mennesket**


Norsk (SF Vg1)

- Om faget
- Språket som system
- Språket som mulighet
- Språklig mangfold
- Muntlig kommunikasjon
- Skriftlig tekstskaping
- Tekst i kontekst**
- Kritisk tilnærming til tekst


Tekst i kontekst

Dikt, fortellinger og skuespill, men også saktekster, gir oss innblikk i hvordan mennesker har levd, tenkt og følt til ulike tider. Leseopplevelser kan gjøre oss glade, ettertenksomme, triste eller sinte – og alltid litt klokere!

[Vis mindre](#)



Henning Fjørtoft om tekst i kontekst

 Terranova Media [Bruk video](#)

Sist oppdatert 07.04.2020
Tekst: Marion Federl (CC-BY-SA-4.0)

[Regler for bruk](#) [Kopier lenke til siden](#)

EMNER

- Skjønnlitteratur
- Sakprosa
- Kulturmøter og identitet
- Utenfor eller innenfor?
- Å være i mindretall
- Kjønnsroller i tekster
- Naturen og mennesket**

Naturen og mennesket

Howdan forholder vi mennesker oss til naturen? Vi lever i den, med den, bruker den, fotograferer den og skriver om den. I norskfaget vil du møte mange tekster som framstiller naturen og mennesket i samspill.

[Vis mindre](#)



Vi lever i samspill med naturen.



sborisov

[Bruk bildet](#)

Sist oppdatert 27.04.2020

Tekst: Marthe Johanne Moe (CC-BY-SA-4.0)

[Regler for bruk](#)

[Kopier lenke til siden](#)

LÆRINGSRESSURSER Naturen og mennesket

FAGSTOFF



[Naturen og mennesket](#)



OPPGAVER OG AKTIVITETER



[Er mennesket verdt mer enn dyr?](#)



[Knausgårds klimaappell](#)



[Riv skiten!](#)



[Steder du kommer fra](#)



[Samuel Massies "Hold fast!"](#)



[En dynamisk diskusjon om ei novelle](#)



[Skrekkvisjoner om framtida](#)



[Gå i dybden på temaet klimaflyktninger](#)



[Dykk i dypet på mennesket og naturen](#)





Utforsk ei dystopisk novelle



KILDEMATERIALE



Blå



Dagens fangst sprellende i nebbet



Velg målform: Bokmål ▾

Spør NDLA



NDLA sin visjon er å lage gode, åpne digitale læremidler for alle fag i videregående opplæring og støtte opp om elever og lærere i aktivt og deltakende læringsarbeid.

[Andre NDLA nettsteder](#)

[Om NDLA](#)

[About NDLA](#)

[Faglogg](#)

[Tips til elever](#)

[FYR-prosjektet](#)

[Delingsarena](#)

[Ledige stillinger](#)



[NDLA på Facebook](#) →



[NDLA på Twitter](#) →



[NDLA på YouTube](#) →



[Meld deg på vårt nyhetsbrev](#) →

Ansvarlig redaktør: Sigurd Trageton

Nettstedet er utarbeidet av NDLA med åpen kildekode.

[Personvernerklæring](#)

Spør NDLA

Vedlegg 7- Norsk (SF Vg1) – Fagstoff1 (Kontekst)

Hentet fra: <https://ndla.no/subject:80063181-61d8-4c52-9bbc-4313376175a2/topic:b34684b3-3e91-44ee-88b4-1c3e588586dc/resource:8406b38a-1718-47b6-8a81-9c14b6b3f208?filters=urn:filter:605d33e0-1695-4540-9255-fc5e612e996f> (13.05.21)

Innhold

Velg målform: Bokmål

Søk

ndla
NASJONAL DIGITAL LÆRINGSNETT


Norsk (SF Vg1) > Tekst i kontekst > Hva er tekst i kontekst?

FAGSTOFF

Hva er tekst i kontekst?

Når du leser tekster, skal du sette dem inn i sin kontekst. Men hva rommer egentlig begrepet kontekst? Og hvorfor heter det "tekst i kontekst", men ikke "kontekst i tekst"?

LK20 Vis kompetansemål



Tekst i kontekst

Terranova Media Bruk video

Spør NDLA

Hva er "tekst i kontekst"?

Før vi definerer begrepet "tekst i kontekst", kan vi spørre: Hva er *din* kontekst? I videoen "Tekst i kontekst" forteller Henning Fjørtoft at ordet "kontekst" betyr "noe som er vedt sammen". Det vil si at du må se på deg selv som en av mange tråder i en vev. Og hvordan påvirker alle de andre trådene, både de som er slått inn tidligere, og de ved siden av, akkurat deg?

Hvis vi overfører dette spørsmålet til begrepet "tekst i kontekst" i norskfaget, blir spørsmålet det samme: Hvordan blir en tekst påvirket av tekster og hendelser både i fortida og samtida?

Nora og Noora

Et eksempel: Vår mest kjente forfatter, Henrik Ibsen, ble påvirket av både andre mennesker, aviser og tekster til å skrive *Et dukkehjem*. Hovedrollen er kanskje tidenes mest omtalte kvinneskikkelse: Nora Helmer som forlater sin mann for å bli selvstendig. Og hva ser ungdommer i hele verden på over 100 år senere? Serien SKAM som handler om Noora som sliter med egen selvstendighet i forholdet til William, eller "Wilhelm", som hun kaller ham på mobilen. Det er store sjanser for at Julie Andem som har laget SKAM, er blitt påvirket av Ibsen.

Samtidig sliter Noora med andre problemer enn Nora. Årsaken er at kulturen og samfunnet har forandret seg siden 1800-tallet. Ikke minst er kvinnes kår helt annerledes på 2000-tallet enn på 1800-tallet.

Begge tekstene er altså preget av sin samtid, men også sin fortid. Nora møter andre utfordringer enn Noora. Men likevel er historiene deres vevet sammen.

Kulturhistorisk kontekst

Du har kanskje hørt om begrepene "romantikken", "realismen" og "naturalismen"? Dette er alle navn på epoker som skal fortelle oss noe om hva som var typisk for kunsten på sin tid. Når du jobber med å forstå både den historiske og kulturelle konteksten en tekst kom ut i, jobber du med den *kulturhistoriske konteksten*. Da stiller du typisk spørsmål som: Hvorfor var forfatteren Jens Bjørneboe så sint på autoriteter? Hva er det ved tida han levde i som gjorde at tekstene hans handler om nettopp dette? Eller: Hvorfor handler nesten alle norske tekster på 1600-tallet om Gud?

Norskfaget har blitt kritisert for å være *for* opptatt av litteraturhistorisk kontekst. For det er viktig å se at selv om tekstene selvfølgelig er preget av tida de er skrevet i, så bør vi først prøve å forstå hva forfatteren vil med teksten sin. Dette uten å måtte kjenne til alt om romantikkens samfunnssyn, skriveregler og inspirasjon. Teksten slik den framstår i seg selv skal altså være gjenstand for utforskningen din. Det er derfor det heter «tekst i kontekst» og ikke «kontekst i tekst».

Hva er vår kulturhistoriske kontekst?

"Romantikken", "realismen" og "barokken"... Men hva kommer vi til å kalle kunsten fra vår egen tid? Hva er *vår* kulturhistoriske kontekst?

Det er ofte enkelt å se fellestrekk i gamle tekster, men vanskeligere å se dem i de samtidige. Dette til tross for at vi lever midt i den konteksten disse tekstene kommer ut i. Hvorfor er det slik?

Har du noen gang lurt på hvordan du oppfattes i andres øyne? Du kan nok enkelt klistre egenskaper som «snill», «vakker», «egoistisk» eller «innbilsk» på andre, men klarer du å beskrive deg selv like konkret? Nei, det er ikke så enkelt. For selvinnsikt er en usikker vitenskap. Derfor er det også så vanskelig å sette riktig «diagnose» på litteraturen i egen samtid.

Når vi beskriver en tidsperiode på f.eks. 100 år, forenkler vi og trekker ut essensen. Hvis vi er for nært på, er det gjerne detaljene vi blir opptatt av, og det er vanskelig å se de store linjene. Først når vi har fått tiden og tekstene i en periode på avstand, er det lettere å se

Men noen tendenser ser vi: De siste årene har det kommet en flom av såkalt *virkelighetslitteratur*. Det vil si tekster som kan gjøre oss usikre på om de er fiksjon eller virkelighet. Er forfatteren den samme som fortelleren? Har dette skjedd i virkeligheten, eller er det bare noe hen finner på? Og hva sier denne tendensen om konteksten; om vår samtid? Betyr det at vi er ekstremt selvpoptatte og mangler fantasi?

Det er det vanskelig å si noe om. Men en ting er sikkert: Om 100 år vil nok norske skoleelever ha et navn på oss. De vil «diagnostisere» oss og si at «Typisk for mennesker på starten av 2000-tallet var... Derfor skrev forfatterne...».

Prøv å fülle ut tomrommene i setninga over selv. Hva er typisk menneskene på 2000-tallet? Og hva kommer ekspertene til å kalle oss om 100 år?

Å se på gamle tekster med et moderne blikk...

Da læreplanen i norsk ble fornyet til 2020, ble det bestemt at norske elever ikke bare skulle lese gamle tekster og forstå konteksten de kom ut i. De skulle også sammenlikne tekstene med egen samtid. Dette var ikke helt nytt, men tendens ble forsterket med den nye læreplanen. Hva kan være årsaken til at de som laget læreplanen, gjorde dette valget?

Begrunnelsen har stort sett vært at når ungdommer leser gammel litteratur, opplever de den som kjedelig. De blir ikke berørt av den, forstår den ikke og synes lesinga er uinteressant.

... kan øke innsikten din

Håpet er dermed at når du leser om Gunnlaug Ormstunge som levde på 1000-tallet, vil du forstå ham bedre, synes han er mer spennende, om du spør deg selv: «Hvordan ville en norsk mann på 2000-tallet reagert om en mann ved navn Ravn prøvde å stjele kjæresten hans?». At svaret er: «Han ville nok ikke utfordret ham til duell på en holme» viser at konteksten, og med det samfunnet, har forandret seg. Samtidig er det ikke helt usannsynlig at det hadde ført til slåsskamp. Og det viser kanskje at den norske mannsrollen ikke har forandret seg så mye på 1000 år?

Samtidig kan dette blikket føre til det motsatte: Når du leser dikt fra 1600-tallet, vil du legge merke til at alt, både fortid, liv og etterliv, handler om Gud. Og da går det an å spørre seg selv: Kan vi egentlig forstå disse menneskene? Hvordan var de, hva påvirket dem? Og når Jens Bjørneboe, som hatet autoriteter, var en hit blant norske skoleelever på 70-tallet, hva sier det om denne ungdomsgenerasjonen? Og hva sier det om dagens ungdommer at de kanskje ikke helt forstår dette opprøret?

Det er dette blikket som både kan øke innsikten i fortida og de tekstene som hører den til. Samtidig kan det være vi forstår oss selv litt bedre.

RELATERT INNHOLD



[Hvorfor kontekstualisere tekster?](#)

Du forstår mer av en tekst når du vet noe om sammenhengen den er skrevet i.

Vedlegg 8 – Norsk (Vg1) Oppgave

Hentet fra: <https://ndla.no/subject:80063181-61d8-4c52-9bbc-4313376175a2/topic:b34684b3-3e91-44ee-88b4-1c3e588586dc/resource:1:190693?filters=urn:filter:605d33e0-1695-4540-9255-fc5e612e996f> (13.05.21)

Innhold

Velg målform: Bokmål

Søk

ndla
NASJONAL DIGITAL LÆRINGSÅRENA

Norsk (SF Vg1) > Tekst i kontekst > Arbeid med begrepet kontekstualisering

OPPGAVER OG AKTIVITETER

Arbeid med begrepet kontekstualisering

LK20 LK06 Vis kompetansemål

Oppgave

Del 1

Les fagteksten "Hva er tekst i kontekst? Før du leser den, bør du sjekke at du kjenner til begrepene som er lista opp nedenfor – de forekommer nemlig i teksten. Hjelp hverandre med å finne gode synonymer og forklaringer!


- a) kontekst
- b) å kontekstualisere
- c) lyrisk jeg
- d) minoritet
- e) majoritet
- f) identitet
- g) biografi
- h) perspektiv

Del 2


Les teksten "Hvorfor kontekstualisere tekster?" og jobb med spørsmåla.

- a) Hva vil det si at en tekst kan ha flere lag?
- b) Hvorfor er det ofte nyttig med kunnskaper om forfatteren og konteksten når du leser en tekst?
- c) I teksten presenteres tre ulike lese måter: tekstorientert, forfatterorientert og kontekstorientert. Forklar hva som ligger i disse tre begrepene.

RELATERT INNHOOLD

 [Hvorfor kontekstualisere tekster?](#)

Du forstår mer av en tekst når du vet noe om sammenhengen den er skrevet i.

 [Hva er tekst i kontekst?](#)

Hva betyr "Tekst i kontekst"?
Kontekstbegrepet handler om den samtida teksten kom ut i.

Sist oppdatert 11.09.2018
Tekst: Marion Federl (CC BY-SA)

Regler for bruk Kopier lenke til siden

Spør NDLA

Vedlegg 9 – Norsk (Vg1) Fagstoff2 (Naturen og mennesket)

Hentet fra: <https://ndla.no/subject:80063181-61d8-4c52-9bbc-4313376175a2/topic:b34684b3-3e91-44ee-88b4-1c3e588586dc/topic:d6bebf13-2dcc-4f4e-9c61-8012a47217ea/resource:0620325e-5f2b-47c2-a32a-a7bec71f26a8?filters=urn:filter:605d33e0-1695-4540-9255-fc5e612e996f> (13.05.21)

Innhold

Velg målform: Bokmål

Søk

ndla
NORSK OGRA LÆRINGSMIDDEL

Norsk (SF Vg1) > Tekst i kontekst > Naturen og mennesket > Naturen og mennesket



FAGSTOFF

Naturen og mennesket

De siste årene har vi blitt mer og mer urolige. For hva er det vi mennesker er i ferd med å gjøre med jorda? Klimakrisa bekymrer, men samtidig engasjerer den! Hvilke rolle kan litteratur ha i klimakrisa?

LK20

Vis kompetansemål



Uro: Går jorden under?

Hvorfor gjør jeg ikke mer for å redde kloden? Leo Ajkic lytter til folks uro for klima og L...

38:24

Spør NDLA

Uro for framtida

I programmet *Uro* undersøker Leo Ajkic hvordan vi mennesker reagerer på klimakrisa. I tillegg lurer han på hvorfor vi ikke klarer å handle, selv om vi vet at vi må.

Ordet "uro" illustrerer nok den følelsen mange av oss sitter med når vi tenker på framtida. En undersøkelse fra Senter for klimaforskning, Cicero, viser at omtrent 60 prosent av de under 30 år er ganske eller veldig bekymret for klimaendringer (Cicero, 2018).

Uro i media

Denne uroen viser seg i aviser, på TV, på nettsider og i bøker. En titt på sosiale medier eller i avisenes debattsider viser at menneskearten er uenige om den påvirkningen den har hatt på naturen de siste årene. For er det kanskje slik at klimaendringene ikke er menneskeskapt, men bare en naturlig variasjon?

Nei, sier forskerne. Derfor er det heller ingen grunn til å stille

Nei, sier forskerne. Derfor er det heller ingen grunn til å stille spørsmål ved dette. Likevel får vi ikke helt til å gjøre de endringene i levesett som kreves. Vi vet at flyreiser forurenser grusomt. Likevel går vi i klimademonstrasjon på fredag og flyr til New York for å shoppe på lørdag. Vi klarer bare ikke la være! Å leve bærekraftig handler om å undertrykke behovene vi har for å hamstre klær, reise til ukjente kontinenter og spise kjøtt i enorme mengder. Det er krevende å redusere forbruket vårt.

Økolitteratur

Det er nettopp disse problemstillingene tekster som kalles *økolitteratur* tar for seg. Økolitteratur er romaner, dikt og noveller som handler om forholdet mellom mennesket og naturen. Klimakrisa har skapt enølge av litteratur, både i Norge og utlandet, som utforsker den påvirkningen mennesket har på naturen.

Sentralt står også spørsmålet om hvordan vi skal se på oss selv. Er vi suverene og overordnet naturen? Kan vi ture fram som vi vil bare fordi vi kan? Svaret er: jo, vi *kan*. En følge av vår suverene intelligens er evnen til å dominere naturen, og med det alle andre arter på jorda. Men nå begynner menneskeheten å innse at hvis vi turer fram som vi vil, kan det føre til problemer for egen art.

Kan vi løse klimakrisa med skjønnlitteratur?

I 2017 skrev tre forskere ved Senter for utvikling og miljø (SUM) en kronikk i avisa *Klassekampen*. Her kritiserte de norsk samtidslitteratur som tok for seg menneskets forhold til klimakrisa og naturen. Årsaken var at romanene de hadde lest, handlet om mennesker som fortrenget problemene, søkte tilflukt i naturen eller hadde evig dårlig samvittighet. Forskerne mente at litteraturen er for melankolsk og ikke viser hvilke muligheter og strategier mennesket skal bruke for å løse krisa:

"Romanene speiler følelser og reaksjoner som de fleste av oss opplever i møte med klimaendringene, spesielt de fornekelsesstrategier mange av oss tyr til for å unngå å ta inn det ubehagelige og skremmende i møtet med klimakrisen."
(Endreson, Bjørkdahl og Syse, 2017)

Men hva skal egentlig skjønnlitteratur gjøre med klimakrisa? Er det ikke med teknologi vi skal løse den?

Skjønnlitteraturen kan engasjere

De tre forskerne mener at skjønnlitteraturens rolle kan være å engasjere folk der vitenskapen blir for abstrakt. Den vitenskapelige tilnærminga kan nemlig fremmedgjøre folk flest. Litteraturens rolle blir dermed å vekke mennesker på en måte sakprosa ikke kan. Litteraturen kan vekke vår empati med ofrene for klimakrisa, om det så er barnebarna våre eller mennesker fra mer utsatte steder i verden som allerede opplever konsekvensene av klimakrisa. I tillegg må den opplyse om hva vi kan gjøre på en måte som kan vekke interesse.

Forfatteren Maja Lunde har gjort økokritikk til en bestselger. De tre bøkene *Bienes historie*, *Blå* og *Przewalskis hest* har toppet salgslistene og blitt solgt til utlandet. Bøkene er letteste, og de har blitt kritisert for å være for enkle og overtydelige. Men professor i nordisk litteratur, Sissel Furusest, skriver: "Men hvor kresne har kritikerne råd til å være i klimakrisens tidsalder? Er det ikke viktigere at budskapet når ut til mange lesere (...)" (Furusest, 2019).

Furusest mener dessuten at dette er bøker som *ikke* er melankolske, men "inspirerer til handling", akkurat slik forskerne som kritiserte norsk litteratur om klimakrisa, etterlyste.

Barnets møte med klimakrisa

Mange barn møter klimakrisa for første gang når de leser bøker sammen med foreldrene sine. I dag blir det gitt ut barnebøker som skildrer menneskets påvirkning på naturen. Disse bøkene gir også barna *kunnskap* om naturen: Hvorfor er biene så viktig for jordkloden? Hva gjør det med oss mennesker om en art blir utryddet? Og kunnskap om dyr, insekter, trær og blomster kan kanskje føre til et ønske om å bevare flora og fauna?

Professor i barnelitteratur, Nina Gogo, har forsket på barne- og ungdomslitteratur som tar opp klimakrisa. På spørsmålet "Kan litteraturen forandre (klima)politikken?", svarer hun:

"Jeg tror ikke litteraturen ene og alene kan forandre noe, men jeg tror litteraturen kan vise frem andre måter å formulere seg om klima, miljø, arts mangfold osv på enn det politikerne, men også naturfagene, kan." (Klungland, 2017).

Tenk over: Har du lest barn- eller ungdomsbøker som kan defineres som økolitteratur?

En lang tradisjon

Klimaangst er nok et relativt nytt tema i litteraturen, men forholdet mellom menneske og naturen har lange tradisjoner i fiksjon.

Naturen i litteratur og kunst på 1800-tallet

Den romantiske retninga på starten av 1800-tallet dyrket naturen og satte denne høyere enn sivilisasjonen. Mennesket måtte søke tilbake til naturen, for sivilisasjonen hadde ødelagt båndet som eksisterte mellom menneske og natur.

I Norge ble naturen det viktigste motivet i både litteratur og malerkunst. Den unike norske naturen ble dyrket og brukt i nasjonsbyggingsprosjektet.



Hvordan synes du forholdet mellom menneske og natur framstilles i maleriet Brudeferden i Hardanger av Tidemand og Gude?



Hans Gude, Adolph Tidemand

[Bruk bildet](#)

Naturen i litteratur og kunst på 1900-tallet

I forrige århundre begynner virkelig bekymringen for menneskets påvirkning på naturen å vise seg i litteraturen.

Lyrikeren Rolf Jacobsen skriver "seks gravemaskiner kom og spiste av skogene mine" (Jacobsen, 1954) og Knut Hamsun får Nobelprisen for å skrive om Isak Sellanraa i romanen *Markens grøde*. Sellanraa rydder og dyrker jorda selv, og Hamsun bruker romanen til å kritisere både urbanisering og den menneskelige sivilisasjon.

I Tarjei Vesaas' roman *Fuglane* fra 1957 er hovedpersonen Mattis dypt opptatt av naturen. Som lett psykisk utviklingshemmet føler han at han kommer til kort i menneske-verden, mens han har en likeverdig plass i naturen, som en del av samspillet mellom artene der. Romanen sier på denne måten noe om menneskets rolle i naturen, der det moderne samfunnet har fjernet oss fra dette naturlige mangfoldet og samspillet.

Allerede i 1989 ble det sluppet økolitteratur som kritiserer menneskets ødeleggelse av naturen for egen vinnings skyld: Gert Nygaardshaugs roman *Mengele Zoo* ble en salgssuksess. Den handler om lille Mino som bor i Amazonas-jungelen, helt i pakt med naturen. Han opplever at familien blir drept av militæret fordi amerikanerne vil bruke skogen til å utvinne olje. Hendelsen gjør Mino til en hevnjerrig miljøaktivist.

"Han hadde forstått at det neppe kom til å bli flere store kriger i verden. Men en annen krig sto for tur: Den systematiske terroren mot dem som hadde makt til å ødelegge, forpuste og undertrykke, som aldri hadde forstått maurens viktige vandringer, bladenes milde kommunikasjon, dyrenes suverene sanser og helhetens frodige nødvendighet. Han hadde lært at det fantes sammenhenger, kjeder som var lenket og smidd i en tålmodig prosess gjennom millioner av år. Han hadde lært at disse lenkene brutalt ble revet over i et blindt jag etter verdier uten mening og perspektiv." (Nygaardshaug, 1989, s. 288–289)

Økolitteratur i dag

I dag blir det undervist i økokritikk på universitet, og det gis ut mengder av økolitteratur: Romaner, barnebøker, dikt, noveller og selvfølgelig sakprosa. Forfattere skriver dystopier om hvordan framtida kan se ut om vi ikke forandrer leveviset vårt.

Forfatterne lager historier om personer som trekker seg tilbake til naturen. Et kjent eksempel er karakteren Doppler, skapt av Erlend Loe, som får nok av samfunnets forventninger. Han blir bestevenn med en elg og flytter ut i skogen. Andre karakterer går til kamp mot dem som ødelegger naturen. I den dystopiske ungdomsromanen *Bouvetøya 2052* skriver Lars Mæhle om Roland som er med i organisasjonen Klimavokterne. Han gjør opprør mot de diktatoriske styresmaktene for å redde klimaet.

Felles for forfatterne som skriver økolitteratur, er at de ønsker å delta i debatten med den stemmen de har: fiksjonens. For hvis Henrik Ibsen bidro til å endre kvinnerollen med historien om Nora som drar fra mannen sin i dramaet *Et dukkehjem*, kan kanskje økokritiske romaner gjøre det samme for miljøkampen?

Kilder

Bjørkdahl, K, Endreson T.K. og Syse, K.L. (2017). "Kli-fi på villspor/Klimakrisen i norsk samtidslitteratur. Hentet fra <https://forfatternesklimaaksjon.no/2017/12/22/kli-fi-pa-villspor-klimakrisen-i-norsk-samtidslitteratur/>.

Cicero (2018). Klimaundersøkelsen 2018. Hentet fra <https://cicero.oslo.no/no/klimaundersokelsen-2018>.

Furuset, S. (2019). Håpets betydning i norsk klimalitteratur. Hentet fra <https://forfatternesklimaaksjon.no/2019/08/12/sissel-furuset-hapets-betydning-i-norsk-klimafiksjon/>.

Jacobsen, R. (1954). "Landskap med gravemaskiner" fra *Hemmelig liv*. Gyldendal. Oslo.

Klungland I.T. (10.11.2017). Kan litteraturen påvirke (klima)politikken. Hentet fra <https://barnebokinstituttet.no/aktuelt/kan-litteraturen-pavirke-klimapolitikken/>

Nygaardshaug, G. (2014a [1989]). *Mengele Zoo*. Oslo: Juritzen forlag.

Sist oppdatert 21.04.2020

Tekst: Åsa Abusland og Caroline Nesbo Baker (CC BY-SA)

[Regler for bruk](#)

[Kopier lenke til siden](#)

Vil du delta i min masteroppgave?

Dette er et spørsmål til deg om å delta med informasjon til min masteroppgave hvor formålet er å analysere et utvalg av læringsressursene på nettsiden NDLA.no. I dette skrivet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

For mitt masterprosjekt ønsker jeg å se nærmere på et utvalg av NDLAs læremidler på ndla.no. Jeg ønsker å se på i hvilken grad ressursene kommuniserer faginnholdet til de mulige brukerne, hvilke forutsetninger som eventuelt kreves av brukerne, og hvilket læringspotensial ressursene dermed kan ha. Oppgaven vil være en multimodal tekstanalyse av et utvalg læringsressurser i et klarspråksperspektiv. Jeg vil analysere et utvalg læringsressurser innenfor fagene Norsk og Medie- og informasjonskunnskap. Dette for å kunne sammenligne resultater på tvers av fag, samt at det er disse fagretningene jeg selv utdannes i.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Jeg skal skrive en 30-poengs master innenfor Masterprogrammet Nordisk - Tekst og Kommunikasjon som en del av min Lektorutdanning ved Universitetet i Oslo.

Veileder er professor Johan L. Tønnesson, Institutt for lingvistiske og nordiske studier, UiO.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Jeg henvender meg til deg fordi jeg ønsker å bygge kontekst for oppgaven min ved å innhente informasjon om hvordan læringsressurser utformes og vurderes fra relevante kilder. Jeg henvender meg til personer fordelt innenfor forlagssiden, NDLA, og folk med forskningserfaring på feltet.

Jeg har enten vært i kontakt med dere allerede via e-post, eller fått kontaktinformasjon til dere via min veileder Johan L. Tønnesson, som har henvendt seg til dere på vegne av meg.

Hva innebærer det for deg å delta?

Det vil innebære et intervju som gjennomføres i underkant av en time.

- Møtet foregår i Zoom. Lenke vil bli sendt ut i god tid i forkant.
- Det vil innebære at informasjonen du oppgir kan brukes i oppgaven tilknyttet navn og Organisasjon/Firmanavn.
- Når du samtykker til dette informasjonsskrivet, samtykker du også til at jeg kan gjøre opptak av intervjuet i Zoom. Dette vil kun benyttes som et alternativ til notattakning, og slettes etter endt prosjektperiode.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Både intervjuet og opplysningene om deg vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan jeg oppbevarer og bruker dine opplysninger

Jeg vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Jeg behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Jeg er den eneste som vil ha tilgang til informasjon oppgitt i intervjuene. Innhold kan bli diskutert med min veileder.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Relevant informasjon vil bli innlemmet i oppgaven. Opptak og andre innhentede opplysninger vil slettes når oppgaven er godkjent, noe som etter planen vil være etter innsendelse 1.juni.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- å få slettet personopplysninger om deg, og
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Institutt for lingvistiske og nordiske studier ved UiO har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Prosjekteier: Eirin Berge – eirinber@student.uv.uio.no
- Veileder: Johan Tønnesson – johan.tonnesson@iln.uio.no
- Vårt personvernombud: Roger Markraf- Bye - personvernombud@uio.no

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen



Masterstudent

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om *Masteroppgaven om læringsressurser ved NDLA.no*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- Å delta i et digitalt intervju
- At det blir gjort opptak av intervjuet
- At opplysninger om meg publiseres slik at jeg kan gjenkjennes

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av prosjektdeltaker, dato)