



**Uit**

**NORGES  
ARKTISKE  
UNIVERSITET**

Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning

# **Lærebøkernes makt over multimodale teksters prakt**

*En studie av tre lærebøkers fokus på multimodale tekster*

—

**Frida Kathrin Kristiansen**

*Masteroppgave i Lektorutdanning for trinn 8-13*

*Vår 2018*





# Forord

Denne oppgaven markerer slutten på studietida i Tromsø. Dette kapitlet er over, men et nytt er i ferd med å starte. Før jeg setter endelig punktum, ønsker jeg å rette en takk til de som har hjulpet meg de siste månedene.

Først og fremst vil jeg takke veilederen min, Hella Veierud Busch. Takk for god veiledning, konstruktive tilbakemeldinger og hyggelige samtaler.

Takk til alle medstudenter i Team Basement og Øvre Lysthus Bingolaug. Dere har vært gode å ha både som synonymordbøker og moralsk støtte.

Til slutt til jeg rette en takk til Lars for at du er så tålmodig og alltid har troa på meg.

Kjelleren i øvre lysthus, mai 2018

Frida Kathrin Kristiansen



# Sammendrag

Multimodale tekster er en teksttype man ser i økende grad i samfunnet, og derfor er det viktig at elever får tilstrekkelig opplæring i denne teksttypen. Lærebøkene er viktige hjelpemidler i opplæringen, og derfor har jeg valgt å se på hvordan lærebøkene tar for seg multimodale tekster. Målet med denne oppgaven er å besvare følgende problemstilling: Hvordan behandles emnet multimodale tekster i ulike lærebøker i norsk for vg3? Problemstillingen er besvart ved å analysere tre lærebøker for studiespesialiserende utdanningsprogram for vg3. For å besvare problemstillingen har jeg laget fire forskningsspørsmål:

- Hvordan vektlegges temaet multimodale tekster i lærebøkene?
- Hvordan forklares og avgrenses begrepet?
- Hvilke typer multimodale tekster er brukt?
- Har oppgavetyperne i lærebøkene samme fokus som læreplanen?

For å eliminere høy grad av subjektivitet, har jeg valgt å bruke tre metoder i analysene av lærebøkene: kvantitativ metode, hermeneutisk metode og kvalitativ metode. Resultatene av undersøkelsen viser at emnet multimodale tekster behandles svært ulikt, og at det også i det ene tilfellet ikke behandles i det hele tatt. Begrepet forklares ganske likt i lærebøkene, men avgrensningene er mangelfulle. Lærebøkene har for lite fokus på hva modaliteter er og forståelsen av hva en tekst er. Det viser seg også at lærebøkene har et tekstfokus som ikke imøtekommer tekstene med stor påvirkningskraft som blir brukt i økende grad i samfunnet.



# Innholdsfortegnelse

1	Innledning.....	1
1.1	Tema og problemstilling.....	2
1.2	Avgrensning.....	3
1.3	Disposisjon .....	3
2	Teori .....	5
2.1	Lærebøker.....	5
2.1.1	Bundet til læreboka .....	5
2.1.2	Makten over lærebøkene .....	7
2.2	Oppgaver i lærebøker .....	9
2.3	Tekstbegrepet og multimodale tekster.....	10
2.4	Fokuset på multimodale tekster i forskjellige læreplaner.....	12
3	Metode.....	16
3.1	Rammer for lærebokanalysen.....	16
3.2	Gjennomføring.....	19
3.2.1	Kvantitativ metode .....	19
3.2.2	Hermeneutisk metode.....	19
3.2.3	Kvalitativ metode .....	20
3.3	Studiens kvalitet .....	23
4	Analyse.....	26
4.1	Analysert materiale.....	26
4.1.1	<i>Moment</i> (2016) .....	26
4.1.2	<i>Grip teksten</i> (2015).....	26
4.1.3	<i>Panorama</i> (2015) .....	27
4.2	Vektlegging av multimodale tekster .....	27
4.2.1	Vektlegging i <i>Moment</i> (2016) .....	27

4.2.2	Vektlegging i <i>Grip teksten</i> (2015).....	28
4.2.3	Vektlegging i <i>Panorama</i> (2015) .....	28
4.2.4	Sammenligning av vektleggingen .....	29
4.3	Multimodale tekster .....	31
4.3.1	Multimodale tekster i <i>Moment</i> (2016).....	31
4.3.2	Multimodale tekster i <i>Grip teksten</i> (2015) .....	32
4.3.3	Multimodale tekster i <i>Panorama</i> .....	34
4.3.4	Sammenligning av multimodale tekster .....	38
4.4	Oppgaver .....	40
4.4.1	Oppgaver i <i>Moment</i> .....	40
4.4.2	Oppgaver i <i>Grip teksten</i> (2015).....	43
4.4.3	Oppgaver i <i>Panorama</i> (2015) .....	45
4.4.4	Sammenligning av oppgaver .....	47
5	Avslutning .....	51
	Referanseliste .....	56
	Vedlegg .....	59
	Oppgaver i <i>Moment</i> (2016) .....	59
	Oppgaver i <i>Grip teksten</i> (2016).....	61
	Oppgaver i <i>Panorama</i> (2015) .....	64



# 1 Innledning

Den 9. mars i 2018 var en multimodal tekst nesten nok til å felle den sittende regjeringa. Daværende justis-, beredskaps- og innvandringsminister Sylvi Listhaug delte en multimodal tekst på Facebook som skapte enorme reaksjoner. Den multimodale teksten var et bilde av islamske krigere med teksten «Ap mener at terroristenes rettigheter er viktigere enn nasjonens sikkerhet» (Kristiansen, 2018). Grunnene til at bildet skapte reaksjoner var at bildet ble lagt ut på samme dag som Utøya-filmen hadde premiere, i tillegg til at sammensetninga av bilde og tekst skapte et tolkningsgrunnlag for at Listhaug forsøkte å sammenligne Arbeiderpartiet med terrorister. Derfor ble bildet tolket forskjellig fra ulike hold, og det hele endte med mistillitsforslag og nesten kabinettsspørsmål (Kristiansen, 2018).

Multimodale tekster som den Sylvi Listhaug delte, er en teksttype som blir brukt i økende grad både i sosiale medier, reklamebransjen og ellers i samfunnet. Vi omgir oss med og bruker multimodale tekster hele tiden. Disse tekstene tolkes ofte forskjellig, i tillegg til at de kan være opphav til misforståelser. Å ha kompetanse i slike typer tekster er viktig, og det kommer til å bli enda viktigere i framtiden. Multimodale tekster har eksistert i samfunnet i lang tid, men de kom inn i læreplanen først i 2006 med Kunnskapsløftet. Da ble multimodale tekster – eller sammensatte tekster innført som et eget hovedområde i læreplanen i norsk. I 2013 ble læreplanen revidert og hovedområdet ble fjernet fordi at multimodale tekster hadde etablert seg som teksttype i skolen, og derfor inngikk i et utvidet tekstbegrep. Læreplanen for studiespesialisering for vg3 har likevel eksplisitte læreplanmål som tar for seg multimodale – eller sammensatte – tekster:

- Bruke retoriske og digitale ferdigheter til å produsere og framføre sammensatte tekster
- Tolke og vurdere komplekse sammensatte tekster

(Utdanningsdirektoratet, 2013, s.11-12)

Læreplanen bruker termen sammensatte tekster i stedet for multimodale tekster, men denne termen har blitt kritisert for å få det til å høres ut som om disse tekstene simpelthen er enkeltstående deler som er satt sammen til et produkt (Burgess, 2017, s. 50). Derfor kommer jeg til å benytte meg av begrepet multimodale tekster i denne oppgaven. Multimodale tekster kan defineres som en kombinasjon av flere ulike tegnsystemer i én kompleks ytring (Kress og

Leeuwen, 2001, s. 22). I formålsdelen av læreplanen står at at «elevene skal lære å orientere seg i mangfoldet av tekster» (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 2). Skolen opererer med et utvidet tekstbegrep, som vil si at en tekst i skolesammenheng ikke lengre bare er språklige tegn som er satt sammen og realisert gjennom et medium. Det utvidede tekstbegrepet rommer alt fra skrift og bilder til håndgester, grafikk og lyd (Skaftun og Michelsen, 2017, s. 27). Multimodale tekster er den teksttypen som kan romme alle disse teksttypene som tekstbegrepet inneholder, og derfor er det viktig at har fokus på denne teksttypen.

Et av de viktige hjelpemidlene som blir brukt mye i skolen er lærebøker. Læreboka har en sterk posisjon i skolen og ikke minst i klasserommet. Lærebøkene er gode hjelpemidler for å øke elevenes læring, og derfor bør lærebøkene ha samme fokus som læreplanen. Siden læreboka spiller en betydningsfull rolle i skolen og fordi to av læreplanmålene for studiespesialisering vg3 handler om multimodale tekster, er det derfor viktig å være klar over hvordan emnet multimodale tekster behandles i lærebøkene.

## **1.1 Tema og problemstilling**

Med dette som utgangspunkt ønsker jeg å undersøke hvordan lærebøkene har prioritert multimodale tekster. Målet mitt er å etablere kunnskap om hvordan multimodale tekster framstilles i ulike lærebøker i norsk. Vi omringer oss med multimodale tekster hele tiden, og vi søker etter å forstå og å tolke disse tekstene enten det er bevisst eller ubevisst. Lærebøkene er en viktig kilde til kunnskap både for lærere og elever, og derfor er det viktig å frambringe kunnskap om hvordan lærebøkene legger til rette for at framtidige generasjoner kan forstå og tolke slike typer tekster. Lærebøkene har et stort potensiale til å legge til rette for god læring om hvordan denne teksttypen fungerer og hvordan den påvirker oss. I tillegg er det viktig for både lærere og samfunnet å stille seg mer kritiske til at lærebøker kan være veldig forskjellige, og at lærebokforfattere og forlag kan prioritere og tolke læreplanen ulikt. Multimodale tekster er en viktig teksttype, og det er viktig at samfunnet ikke undervurderer denne teksttypen sånn at vi slipper at framtidige generasjoner mangler literacy i multimodale tekster. Med bakgrunn i dette har oppgaven til hensikt å besvare følgende problemstilling:

*Hvordan behandles emnet multimodale tekster i ulike lærebøker i norsk for vg3?*

For å besvare problemstillingen har jeg valgt å studere følgende forskningskategorier med tilhørende forskningsspørsmål:

### **Vektlegging av multimodale tekster:**

Hvordan vektlegges temaet multimodale tekster i lærebøkene?

### **Multimodale tekster:**

Hvordan forklares og avgrenses begrepet?

Hvilke typer multimodale tekster er brukt?

### **Oppgaver:**

Har oppgavetyperne i lærebøkene samme fokus som læreplanen?

For å kunne besvare problemstillingen vil jeg benytte meg av tre metoder: kvantitativ metode, hermeneutisk metode og kvalitativ metode.

## **1.2 Avgrensning**

På grunn av denne studiens rammer har jeg valgt å fokusere på tre lærebøker for studiespesialiserende utdanningsprogram for vg3. Lærebøkene i utvalget er valgt på bakgrunn av at de er skrevet etter 2013, på grunn av at læreplanen ble revidert dette året. I tillegg har jeg valgt ut lærebøker fra forskjellige forlag slik at utvalget er mest mulig representativt. Jeg vil ikke ta for meg eventuelle nettsider eller annet tilleggsmateriale som hører sammen med lærebøkene. Alle lærebøkene er lærebøker som er utarbeidet for helt standard norskundervisning, så jeg har med andre ord valgt å se bort fra lærebøker for minoritetslever eller lærebøker for spesialundervisning for eksempel. Innad i lærebøkene har jeg avgrenset analyse materialet til de delene av lærebøkene som tar for seg multimodale tekster. Noe av stoffet i lærebøkene tar for seg multimodalitet som tema på en indirekte måte, og derfor har jeg valgt å skille på om bøkene tar opp temaet direkte eller indirekte. Dette er noe jeg kommer tilbake til i kapittel 3.1. De tre lærebøkene jeg tar for meg er *Moment* (2016) utgitt på Cappelen Damm, *Grip teksten* (2015) på Aschehoug og *Panorama* (2015) på Gyldendal.

## **1.3 Disposisjon**

I kapittel 2 skal jeg presentere studiens teorigrunnlag. Først skal jeg si litt om lærebokbegrepet, før jeg forklarer lærebokas posisjon i norsk skole. Deretter forklarer jeg

hvor stor makt lærebokforfattere og forlag har. Videre viser jeg hva forskning sier om oppgaver i lærebøker, før jeg gjør rede for begrepene tekst og multimodal tekst. Til slutt belyser jeg hvordan multimodale tekster gradvis har kommet til syne i de siste læreplanene, og hvordan temaet også blir viktig i den framtidige læreplanen.

Kapittel 3 handler om metodene som er brukt i denne studien. I metodekapitlet vil jeg først legge noen rammer for lærebokanalysen, samt forklare hvorfor jeg har valgt å bruke tre metoder. Deretter beskriver jeg mer inngående hver metode og hvordan den er brukt.

I kapittel 4 presenterer jeg funn og analyserer funnene. Analysen er delt inn i fire deler, der de tre siste delene omhandler de tre forskningskategoriene jeg har analysert. I kapittel 4.1 presenterer jeg det analyserte materialet. Kapittel 4.2 omhandler hvordan lærebøkene har vektlagt fagstoffet om multimodale tekster. Kapittel 4.3 tar for seg hvordan lærebøkene har avgrenset og definert multimodale tekster. Til slutt kommer kapittel 4.4 der jeg ser på oppgavene som tilhører det analyserte materialet.

I kapittel 5 vil jeg trekke alle trådene sammen, oppsummere hovedfunn og drøfte hvordan emnet multimodale tekster har blitt behandlet i lærebøkene.

## 2 Teori

I dette kapitlet vil jeg gi en presentasjon av denne studiens teorigrunnlag. Innledningsvis vil jeg forklare hva jeg legger i lærebokbegrepet. Deretter vil jeg gjøre rede for lærebokas posisjon i skolen, og grunner til at læreboka har denne posisjonen. Videre viser jeg hvorfor oppgavene i læreboka er viktige, og hvilke funksjoner oppgavene har. Deretter gir jeg en innføring i hvordan tekstbegrepet har endret seg og hva som ligger i begrepet *multimodale tekster*. Avslutningsvis knytter jeg begrepet multimodale tekster opp mot læreplanmål, og viser hvordan fokuset har endret seg fra de forrige læreplanene og hvilke tendenser man kan se i den kommende nye.

### 2.1 Lærebøker

Ordet lærebok har blitt brukt i generasjoner om et mangfold av forskjellige boktyper som kan omfatte alt fra hefter til oppslagsverk (Johnsen mfl., 1997, s. 31). Skoleverket har utviklet seg betydelig, men lærebokbegrepet har ikke det. I opplæringsloven er lærebøker definert slik: «Med lærebøker er her meint alle trykte læremiddel som elevane regelmessig bruker for å nå vesentlege delar av kompetansemåla i eit fag» (Opplæringsloven, 2017, § 9-4). Dette er en bred definisjon, så jeg vil operere med begrepet lærebøker som en bok som er trykt med tanke på at den skal være et læremiddel til hjelp for å nå kompetansemålene i et fag. Jeg vil i dette kapitlet vise til forskning som sier at lærebøker er viktige hjelpemiddel for elever og lærere i skolen. På grunn av lærebøkernes sterke posisjon og denne oppgavens rammer, har jeg valgt å fokusere kun på lærebøker og ikke andre ressurser som kan inngå i begrepet.

#### 2.1.1 Bundet til læreboka

Theo Koritzinsky (2014, s. 231) peker på at de fleste læreres undervisning er sterkt lærebokstyrt. Ofte oppfatter elever, foreldre og samfunnet at det er det som står i lærebøkene som er målet for læringa, og ikke det som står i læreplanene. Det finnes ikke så mye publisert forskning på hvordan lærebøker brukes av lærerne, og forskningen som finnes gjelder gjerne eldre læreplaner enn LK06. Den forskningen som finnes peker i retning av at læreboka brukes mye. Kunnskapsløftet legger i likhet med de tidligere læreplanene opp til at lærere kan ha metodefrihet i undervisningen, i tillegg er lærebøker fortsatt et læremiddel som er brukt i de aller fleste fag. Derfor er det lite trolig at innføringen av Kunnskapsløftet har endret den

sterke lærebokstyringen i norsk skole. Undersøkelsene som er gjort kan fort virke generaliserende, så det er viktig å poengtere at ingen lærere bruker lærebøker og læreverk på samme måte, og at det finnes store variasjoner i læreres bruk og avhengighet av lærebøker.

Johan Nelson har skrevet en artikkel om lærebokas rolle, der han poengterer at både Wennberg (1990) og Svensson (2000) har kommet fram til at det er få lærere som bruker læreplanen som grunnlag for årsplanen (Nelson, 2006, s. 18). Dette skyldes at en majoritet av lærerne forutsatte at lærebokforfatterne hadde fulgt læreplanen når læreboka ble laget. Videre viser Nelson (2006, s. 18-19) til flere undersøkelser som har konkludert med at lærere svært ofte baserer planlegging, undervisning og lekser på læreboka.

Dagrun Skjelbred skrev i 2003 en sluttrapport for et prosjekt ved navn *Valg, vurdering og kvalitetsutvikling av lærebøker og andre læremidler*. Prosjektet har gitt støtte til og satt i gang forskning på læremiddel i flere fag og trinn. Sluttrapporten er en samling av de mest sentrale funnene i forskningen som prosjektet har satt i gang. Hovedfokuset har vært å undersøke hvordan læremidler velges, hvordan de brukes, hvordan de vurderes og hvordan de kan kvalitetsutvikles (Skjelbred, 2003, s. 6). Mye av forskningen som er gjort på lærebokfeltet i Norge kommer fra dette prosjektet.

Agnete Andersen Bueie er en av forskerne som har forsket innenfor prosjektet. Bueie har gjennomført en landsdekkende spørreundersøkelse som tar for seg hvordan norsklærere velger lærebøker. Svarprosenten i undersøkelsen er i underkant av 50%, noe som tilsvarer litt over 400 norsklærere fra hele landet, og derfor må man være forsiktig med å trekke generaliserende konklusjoner (Skjelbred, 2003, s. 19). I denne studien undersøkte også Bueie i hvilken grad lærere bruker læreverk i undervisningen. 75% av lærerne svarte at de alltid brukte læreverk i norskundervisningen, 22% av respondentene svarte at de brukte det ofte, mens kun 3% svarte at de brukte læreverk av og til, sjelden eller aldri (Skjelbred, 2003, s. 54). Undersøkelsen spesifiserte ikke hva som menes med læreverk, så forståelsen av dette begrepet kan være forskjellig hos respondentene. Skjelbred (2003) mener likevel at når 75% har valgt svaralternativet «Ja, alltid», så kan man likevel si at læreverk sto sterkt i norskundervisningen i 2001 da undersøkelsen ble gjennomført (Skjelbred, 2003, s. 54).

I prosjektet *Valg, vurdering og kvalitetsutvikling av lærebøker og andre læremidler (2003)* er det også gjort flere forskjellige undersøkelser som tar for seg hvordan lærebøker brukes. Ett

av funnene er at lærebøkernes viktigste funksjon for elevene er som utgangspunkt for forberedelse til prøver (Skjelbred, 2003, s. 55). Resultatene i studiene rundt bruken av lærebøker er innsamlet ved hjelp av intervjuer og samtaler, og ikke observasjon. Når man samler inn data kun ved hjelp av selvrapportering og ikke bekrefter dette med egne observasjoner, får forskningen en metodisk svakhet fordi at det er ikke alltid slik at intensjon og praksis stemmer overens.

En undersøkelse Jonas Christophersen har gjort viser at lærebøkene betyr mer for lærernes undervisning enn læreplaner, og konkluderer med at «[L]ærerne underviser etter lærebøkene, og dermed indirekte etter læreplanen, når det gjelder faglig innhold» (Christophersen, 2004, s. 115). Ifølge Christophersens undersøkelse er det flere faktorer som påvirker hvorfor det er slik. For det første oppleves lærebøkene som gode for realiseringen av læreplanen fordi de oppfyller planens faglige mål. Det er i tillegg mindre tidkrevende å ty til læreboka i en tidsknapp lærerhverdag. Den siste faktoren som påvirker er at lærerne må implementere alle læreplanmål i det som ofte oppfattes som en for stor læreplan. Når ikke hele læreplanen kan oppfylles, blir lærerne nødt til å velge vekk noe, og læreboka hjelper til med å ta disse valgene (Christophersen, 2004, s. 116). I Stortingsmelding 28 skriver regjeringen at siktemålet med dybdelæringen i den kommende læreplanen er å unngå dette problemet:

Læreplanene for fagene skal gi tydelig retning for skolens arbeid. Flere analyser viser at læreplanene for fag i grunnskolen og fellesfagene i videregående opplæring har et omfattende innhold som gjør det utfordrende for lærere å få nok tid til å legge godt nok til rette for elevenes dybdelæring. For at elevene skal tilegne seg varig kunnskap og forståelse må læreplanene være mer konsentrert om det viktigste elevene skal lære (Kunnskapsdepartementet, 2015-2016)

En mer konsentrert læreplan vil gjøre at man unngår læring som oppleves som fragmentert og knyttet til løsrevne fakta. Siktemålet er at det skal være rom for å bremse og gå i dybden av noe, slik at elevene ser større sammenhenger i fagstoffet.

### **2.1.2 Makten over lærebøkene**

I over hundre år hadde Norge en offentlig godkjenning av skolens lærebøker. Koritzinsky (2014, s. 232) påpeker at dette bidro til at læreboka fikk autoritet og styrende funksjon. Godkjenningsordningen opphørte i 2000, fordi den ble kritisert for å stride mot ytringsfriheten og at opplæringa i skolen ble ensrettet. Argumentene for å beholde ordningen var for å kvalitetssikre bøkene og dermed undervisningens innhold. Uten denne

godkjenningsordningen er det viktig for lærere å reflektere over hvorfor man bruker lærebøker, hvilke krav man har til bøkene, hvilke bøker man bruker og hvordan bruken kan kombineres med andre kilder (Koritzinsky, 2014, s. 232-233).

I Bueies undersøkelser via prosjektet *Valg, vurdering og kvalitetsutvikling av lærebøker og andre læremidler* (2003) svarte 73% av norsklærerne at opphevelsen av godkjenningsordningen ikke i det hele tatt eller i svært liten grad hadde hatt betydning for valg av læreverk (Skjelbred, 2003, s. 20). De kriteriene som hadde fått størst oppslutning når det gjaldt valgt av lærebøker var: språklig kvalitet, at oppgavene i boka er gjennomførbare, at lærestoffet skaper interesse og at bøkene inviterer til elevaktivitet (Skjelbred, 2003, s. 27).

Selv om det ikke fins en offentlig godkjenning som influerer lærebøkene lengre, påpeker Johnsen mfl. (1997, s. 29) at lærebøkene tross alt er varer som etterspørres og betales, og derfor er underlagt vanlige markedsøkonomiske prinsipper som det skal tjenes penger på. Samtidig er det mange forlag som konkurrerer, i tillegg til at lover og læreplaner styrer innholdet i bøkene. Njål Skrunes (2010, s. 56) peker på at den nye situasjonen gjør at forlagene har mer frihet, men også større ansvar. Skrunes forklarer videre konsekvensene av dette slik:

Det betyr at forlagene må, sammen med forfattere og konsulenter, legge til grunn en fagforståelse, et didaktisk grunnsyn og en språklig-kommunikativ tenkning omkring elevenes forutsetninger for å lese og forstå lærebokteksten. Samtidig vil de måtte anvende kriteriene under hensyn til kostnader, pris og marked (Skrunes, 2010, s. 57).

Universitetsforlaget har i sin forfatterveiledning følgende tekst om hva som er viktig når man skal skrive en lærebok:

**Læreboken** henvender seg primært til studenter som skal sette seg inn i et nytt fag. Dette stiller store krav til den pedagogiske og språklige utformingen. Bokens form skal lette innlæringen, ikke gjøre den vanskeligere. Du kan ta i bruk virkemidler som arbeidsoppgaver, hyppige mellomtitler, spørsmål til refleksjon, begrepslister, margtekster osv. Aller viktigst er det at boken får en god oppbygning med logisk progresjon. (Universitetsforlaget, forfatterveiledning).

På den ene siden stiller forlaget store krav til den pedagogiske og språklige utformingen, samtidig er det oppbygningen og den logiske progresjonen som er aller viktigst. Dette forlaget vektlegger utforming og oppbygning aller mest i en lærebok, mens alle andre faktorer i læreboka blir ramset opp som eksempler som *kan* brukes. Dette gjør at lærebokforfatteren har



stor frihet til å utforme læreboka akkurat slik han eller hun vil. Denne forfatterveiledningen er beregnet for lærebøker til bruk i høyere utdanning, men likevel forteller den at både forlagene og forfatterne har makten til å bestemme hvordan en lærebok utformes.

## 2.2 Oppgaver i lærebøker

Oppgavene i en lærebok er en av lærebokas paratekster, og de har flere funksjoner.

Oppgavene styrer leserens lese måte av teksten og de definerer hva som er sentral kunnskap i et gitt emne. Oppgavene kan være formulert slik at eleven enten skal finne informasjon i en tekst, tolke og trekke slutninger, reflektere eller skape noe selv (Skjelbred, 2012, s. 176).

Hvilken av disse aktivitetene oppgavene inviterer til, sier noe om hva og hvordan elevene lærer ved å løse oppgavene.

Oppgaver og spørsmål har en lang tradisjon i lærebøker, og enda lengre tradisjon i skolen. Skjelbred (2009, s. 273) peker på at arbeidsskoleprinsippet der elevene skal arbeide selv, løse oppgaver og finne svar har vært rådende de siste 75 årene. Arbeidsoppgaver har derfor utviklet seg til å bli pilarer i lærebøker fordi de er de mest leste og brukte tekstene (Johnsen mfl., 1997, s. 176). Ofte er det spørsmålene og arbeidsoppgavene som finnes på slutten av hvert kapittel som avgjør hva som vurderes og hvordan det vurderes (Skjelbred, 2012, s. 279-280). Dagrun Skjelbred (2012, s. 175) viser til forskningsprosjektene *Skriving som grunnleggende ferdighet og utfordring* (Smidt, 2010), *Multimodalitet, leseopplæring og læremidler* (Tønnessen og Vollan, 2010) og *Lesing av fagtekster som grunnleggende ferdighet i fagene* (Skjelbred og Aamotsbakken 2010) der det viste seg at det ofte ble tydd til oppgavene i læreboka når elevene skulle arbeide med oppgaver. Oppgavene styrte også i høy grad hva og hvordan det ble lest og skrevet i klasserommet (Skjelbred, 2012, s. 176). Dette tyder på at oppgaver i lærebøker er en viktig faktor i skolen både når det gjelder vurdering og læring.

Skjelbred (2012, s. 180) peker på at oppgaver har to hovedfunksjoner. Den første hovedfunksjonen er at oppgavene skal være *lesekontrollerende*. Dette er oppgaver der elever skal finne svar på oppgaver ved å lese tekst. Disse oppgavetyperne kontrollerer at eleven har lest og greier å innhente informasjon teksten. Flere undersøkelser viser at elever ofte ikke starter med å lese teksten, men begynner på oppgavene for å lete seg fram til svaret på spørsmålet når det blir gitt slike typer oppgaver (Skjelbred, 2009, s. 276). Med andre ord

driver elevene med skumlesing/letelesing i stedet for den nærlesninga som kanskje er lærerens intensjon. Noen ganger krever denne typen oppgaver at elevene selv må vurdere hva som er viktig og mindre viktig informasjon i en tekst, men likevel regnes dette som lukkede oppgaver med ett riktig svar.

Oppgaver som har *reflekterende spørsmål* har en lesekontrollfunksjon på lik linje med lesekontrollerende spørsmål, samtidig som det er viktig vektlegge det å tolke og å trekke slutninger. Slike typer oppgaver er ikke ute etter ett riktig svar, men et svar der elevene får sammenstille informasjon, tolke, analysere og begrunne (Skjelbred. 2009, s. 277). Elevene blir også utfordret til å reflektere og tenke kritisk, samt at oppgavene hjelper til med å veilede lesingen i en bestemt retning, og den skal gjøre eleven oppmerksom på forskjellige trekk ved teksten. Når oppgaver inviterer til tolkning, til å trekke slutninger og å reflektere kreves det at eleven forstår teksten og at eleven greier å koble teksten til annen kunnskap.

Den andre hovedfunksjonen oppgaver har, er en skrivestimulerende funksjon. Dette gjelder oppgaver der elever skal skape eget materiale. De skapende oppgavene gjør at elevene får bruke kunnskapen de har om et emne til å produsere noe eget. Skjelbred (2009, s. 278) påpeker at det ofte er lite metarefleksjon i oppgaver som gis i lærebøker. Majoriteten av oppgavene går ut på å fremme evnen til å innhente informasjon, mens refleksjonsspørsmål og metarefleksjon blir nedprioritert.

## **2.3 Tekstbegrepet og multimodale tekster**

Tekster er en stor del av norskfaget. I formålsdelen av læreplanen står det at «elevene skal lære å orientere seg i mangfoldet av tekster» (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 2). Dette mangfoldet inkluderer muntlige, skriftlige, multimodale, formelle, uformelle, skjønnlitterære og sakpregede tekster fra flere forskjellige tider. Atle Skaftun og Per Arne Michelsen foreslår tre måter å kategorisere tekster på: et totalisert, et smalt og et utvidet litteraturbegrep (Skaftun og Michelsen, 2017, s. 19). Det totaliserte litteraturbegrepet betegnes som at alt som er skrevet med bokstaver er litteratur. Det er likevel rimelig å kreve at tekstene har en viss form, sammenheng og funksjon for å hevde at det er litteratur (Skaftun og Michelsen, 2017, s.19). Det smale litteraturbegrepet tilegner termen litteratur til skjønnlitteraturen. Det smale litteraturbegrepet gjelder dog ikke all skjønnlitteratur, men den ypperste skjønnlitteraturen som er kvalitetssikret og innlemmet i kanon (Skaftun og Michelsen, 2017, s. 21).

I senere tid har litteratur- eller tekstbegrepet fått en utvidet betydning som gjør at det rommer mye mer. Det utvidete litteraturbegrepet innebærer blant annet at ikke all litteratur er skriftlig (Skatun og Michelsen, 2017, s. 24). I det utvidete litteraturbegrepet er for eksempel folkeviser, filmer og taler også en del av litteraturen på lik linje med sakprosa og andre skjønnlitterære tekster. Dette litteratursynet inkluderer også alle teksttyper som kan være en blanding av flere sjangre, slik som en statusoppdatering på Facebook, eller virkelighetslitteratur som blander skjønnlitteratur og biografi. Skatun og Michelsen (2017, s. 26) poengterer at Internett er en viktig arena for mange forskjellige typer tekster, og ikke minst tekster som består av flere modaliteter. Tekst- eller litteraturbegrepet er med andre ord et romslig begrep som kan defineres på mange forskjellige måter, og det er mange ulike kriterier som kan legges til grunn for disse definisjonene. Norskfagets litteraturbegrep er det utvidede litteraturbegrepet der litteratur regnes som skjønnlitteratur, sakprosa, skriftlige tekster, muntlige tekster og multimodale tekster.

Anne Løvland (2007, s.12) peker på to ikke-forutsetninger for å definere noe som en tekst. Den første er at verbalspråk enten i skriftlig eller muntlig form *ikke* er et kriterium for å kalle noe for en tekst. Den andre er at tekster *ikke* bare er systemer av semiotiske ressurser som lyd, bilde og skrift, men også handlingen man utfører når man kommuniserer teksten. Det vil si at det utvidede tekstbegrepet ikke kun betegner skriftlig og muntlig form, men også alt fra skrift, bilder, grafikk, film og animasjon til lyder (Sjøhelle, 2009, s. 76). Slike typer varierte tekster har skolen alltid operert med enten det har vært tekst, bilde og grafikk kombinert i lærebøker, eller tekst, kroppsspråk og visuelle hjelpemidler i undervisningssituasjoner og elevproduksjon. En rask titt i Nordahl Rolfsens lesebøker fra 1800-tallet, eller i Holst og Nielsens *Norsk billedbok for børn* fra 1888, viser at multimodale tekster var viktig allerede i noen av de første bøkene som ble brukt i skolen.

Jan Svennevig (2010, s. 169) definerer begrepet tekst som språklige tegn, altså skrift eller tale, som realiseres gjennom et medium. Språklige tegn som realiseres i skriftform er gjerne det man tenker på når man hører begrepet ”tekst”, men det er ikke lenger slik at alle teksttyper kan skrives. I senere tid har også muntlige ytringer blitt en del av tekstbegrepet, og derfor kan man snakke om både skriftlige og muntlige tekster. Burgess (Burgess, 2017, s. 50) eksemplifiserer at man ikke kan skrive et filmprodukt annet enn at man skriver manus, men at en film likevel regnes som en multimodal tekst. På grunn av at tekstbegrepet har fått denne

utvidete betydningen i de senere årene, er man nødt til å løsrive tekstbegrepet fra skrivebegrepet.

Når man kombinerer flere teksttyper får man en multimodal tekst som resultat. Ordet multimodal kommer av at de forskjellige teksttypene en multimodal tekst er bygd opp av kalles modaliteter. Kress og Leeuwen (2001, s. 20) definerer multimodalitet som en kombinasjon av flere ulike tegnsystemer i én kompleks ytring. Denne ytringen kan være for eksempel et produkt som en PowerPoint-presentasjon eller en begivenhet som en diktframføring.

For at et element i en multimodal tekst skal kunne kalles for en modalitet, er den nødt til å være meningsbærende. Et element i en tekst kan regnes som en modalitet i én sammenheng samtidig som det vil være uvesentlig i en annen (Løvland, 2007, s. 22). Det er lettere å peke på at noe er en multimodal tekst enn at det er en modalitet, nettopp fordi modaliteten må være meningsbærende for å kunne kalles for en modalitet i den gitte sammenheng. Hvis en gruppe har en presentasjon om barokken med tilhørende musikk i klasserommet, vil ikke klangen i musikken være en modalitet i den multimodale teksten nettopp fordi klangen ikke er meningsbærende for presentasjonen. Hvis presentasjonen derimot var en eksamen på musikklinja, ville klangen i musikken vært avgjørende for tolkningen av presentasjonen, og derfor en modalitet (Løvland, 2007, s. 22).

I læreplanen brukes termen sammensatte tekster i stedet for multimodale tekster. Denne termen har blitt kritisert for å fokusere på delene av en slik type tekst og dermed undergrave den komplekse helheten (Burgess, 2017, s. 50). Hvis man snakker om sammensatthet i stedet for multimodalitet kan det gi assosiasjoner til at en multimodal tekst er et resultat av enkeltstående deler som er satt sammen og dermed blir et produkt. Burgess forklarer at ”En film ikke er bevegelse + bilder + replikker, det er et komplekst uttrykk der det totale meningspotensialet ikke egentlig kan deles opp og tilskrives ulike bærere” (Burgess, 2017, s. 50).

## **2.4 Fokuset på multimodale tekster i forskjellige læreplaner**

Når man vurderer et læreverk, er det naturlig å se på sammenheng med gjeldende læreplan, både faglig og i forhold til planens overordnede tenkning. Olga Herbjørnsen (1999, s. 79)

skriver at fagstoffet i norske lærebøker stort sett alltid følger gjeldende læreplan. Likevel har lærebøkene muligheten til å følge læreplanen på forskjellige måter, enten det er ulike pedagogiske prinsipper, eller ulike prioriteringer som er lagt til grunn. Selv om lærebokforfattere kan velge hvordan fagstoff skal prioriteres eller vinkles, må de likevel forholde seg til verdiprinsippene i opplæringsloven og i læreplanen.

I formålsdelen i opplæringsloven står det blant annet at opplæringen skal «opne dører mot verda og framtida og gi elevane og lærlingane historisk og kulturell innsikt og forankring» (Opplæringsloven, 2018, § 1-1). I tillegg skal opplæringen bygge på en rekke verdier i kristen og humanetisk arv og tradisjon. Eksempler som nevnes er: respekt for menneskeverd og natur, åndsfrihet, nestekjærlighet, tilgivelse, likeverd og solidaritet (Opplæringsloven, 2018, §1-1). Videre står det i formålsdelen i opplæringsloven at elevene skal greie å mestre sine egne liv slik at de kan delta i arbeid og fellesskap i samfunnet, og at elevene skal få utfolde skaperglede, engasjement og utforskertrang (Opplæringsloven, 2018, §1-1). Opplæringsloven har også fokus på at elevene skal «lære å tenkje kritisk og handle etisk og miljøbevisst» (Opplæringsloven, 2018, §1-1).

Kritisk tenkning er noe man også finner igjen i eldre læreplaner. I reform 94 er et av fokusområdene massemedium. Massemedium betegnes som teknologiske meddelelsesmidler som gjør det mulig å nå et stort sammensatt publikum på kort tid innenfor et geografisk vidt område (Syvertsen, 2013). Ofte benytter massemedier seg av multimodale tekster, og siden reform 94 verken inneholder begrepet sammensatte tekster eller begrepet multimodale tekster, så blir massemedier det nærmeste man kommer. Noe av fokuset i R94 i den generelle delen baserer seg på at elevene må lære seg å ha en kritisk og analytisk holdning til slike type språklige kulturer:

Gjennom norskfaget skal elevane også lære å kjenne ulike språklege kulturar som dei møter i til dømes fjernsyn, film, radio, aviser, vekeblad, reklame og faglitteratur. Massemedium spelar ei viktig rolle i kvardagen til dei unge, og mediesituasjonen har endra seg dramatisk berre gjennom dei siste tiåra. Massemedia kan vere både kulturformidlarar og informasjonskjelder, og ein må heller ikkje sjå bort frå den påverknaden moderne massemedium kan ha, på både godt og vondt. Så langt det er mogleg, må elevane også utvikle ei medviten, kritisk og analytisk haldning til massemedium.

(Kyrkje-, utdannings- og forskningsdepartementet, Generell del)

Dette avsnittet er like relevant i dag, om ikke enda mer. Dagens læreplan og den kommende læreplanen har fortsatt fokus på kritisk tenkning, men kritisk tenkning har blitt et generelt

prinsipp, og ikke noe som blir forbundet med spesielle typer tekster, eller kun med norskfaget: «Kristisk tenking innebærer å prøve om forutsetningene for og de enkelte ledd i en tankerekke holder. Undervisningens mål er å trene elevene både til å kombinere og analysere – å utvikle både fantasi og skepsis slik at erfaring kan omsettes til innsikt» (Kunnskapsdepartementet, Generell del, Vitenskapelig arbeidsmåte og den aktive elev). Nå arbeides det med å utvikle en ny læreplan, men den generelle delen er allerede vedtatt ved kongelig resolusjon. Den nye læreplanen knytter kritisk tenkning mer til fornuften: «Kritisk og vitenskapelig tenkning innebærer å bruke fornuften på en undersøkende og systematisk måte i møte med konkrete praktiske utfordringer, fenomener, ytringer og kunnskapsformer» (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 7). Kritisk tenkning blir ofte knyttet opp mot kritisk lesning, men det fokuseres ofte på kritisk lesning som et generelt prinsipp elever må kunne, og ikke noe som er spesielt forbundet med multimodale tekster.

Reform 94 er delt inn i moduler, og ikke etter trinn slik som dagens læreplan er inndelt. Med mindre elevene går yrkesfaglige linjer, så er modul 4 er den siste modulen elevene må gjennom før endt opplæring. I modul fire er det kun ett læreplanmål som kan sies å handle om det vi i dag betegner som multimodale tekster: Elevene skal «ha noko kunnskap om korleis nye medium (t.d. film, video, fjernsyn, radio, kassetar og plater) formidlar litteratur» (Kyrkje-, utdannings- og forskningsdepartementet, Modul 4 Videregående kurs II). Massemedium er også et fokusområde i modulene før modul 4.

Læreplanmålene i Kunnskapsløftet som handler om sammensatte tekster for vg3 er «bruke retoriske og digitale ferdigheter til å produsere og framføre sammensatte tekster» og «tolke og vurdere sammensatte tekster» (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 11-12). Det er tydelig at fokuset har endret seg fra at elevene skal ha kunnskap om multimodale tekster, til at de skal gjøre dypdykk i disse tekstene og til og med produsere sine egne. I Kunnskapsløftet vektlegges det med andre ord at elevene skal bruke, produsere, framføre, tolke og vurdere i arbeidet med multimodale tekster. Læreplanen bruker ikke verbet *skrive* om multimodale tekster, men heller verbet *produsere*. Dette er i samsvar med det utvidete tekstbegrepet og tanken om at ikke all tekst kan skrives.

«Sammensatte tekster» blir benyttet som eksplisitt begrep i 2 av 20 kompetansemål for vg3. Siden multimodale tekster inngår i det utvidede tekstbegrepet, er det også mange andre

læreplanmål som tar for seg emnet av implisitt natur. Læreplanmål som «orientere seg i store mengder tekst av ulik kompleksitet og velge ut, sammenfatte og vurdere relevant informasjon» (Utdanningsdirektoratet, 2013, s.11) eller «bruke kunnskap om tekst, sjanger, medium og språklige virkemidler til å planlegge, utforme og bearbeide egne tekster med klar hensikt, god struktur og saklig informasjon» (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 12) er eksempler på noen få av mange læreplanmål som implisitt kan handle om multimodale tekster.

Nå arbeides det med å utvikle en ny læreplan, men den generelle delen er allerede vedtatt. Dagens hovedområder skal byttes ut med kjerneelementer, og kjerneelementgruppa for den nye læreplanen i norsk har kommet med et forslag om at 4 av 6 kjerneelementer i norsk skal dreie seg om tekst: *tekst i kontekst*, *mundlig tekstskapning*, *skriftlig tekstskapning* og *kritisk tilnærming til tekst* (Utdanningsdirektoratet, 2018). Disse kjerneelementene er viktige elementer i arbeid med multimodale tekster. I beskrivelsene av disse kjerneelementene står det blant annet at: «norskfaget bygger på et utvidet tekstbegrep der elevene skal lese og oppleve tekster som kombinerer ulike uttrykksformer» (Utdanningsdirektoratet, 2018); «elevene skal kunne reflektere kritisk over hva slags påvirkningskraft og troverdighet tekster har» (Utdanningsdirektoratet, 2018); «[elevene skal] presentere, fortelle og diskutere [...] foran et publikum og med bruk av digitale ressurser» (Utdanningsdirektoratet, 2018) og at elevene «skal kunne skrive på hovedmål og sidemål i ulike sjangrer og med ulike formål, og kombinere skrift med andre uttrykksformer» (Utdanningsdirektoratet, 2018). Når beskrivelsene av kjerneelementene peker i retning av at elevene skal kombinere ulike uttrykksformer samt reflektere over påvirkningskraften til tekster, er det opplagt at multimodale tekster også blir en del av den nye læreplanen.

## 3 Metode

I dette kapitlet skal jeg beskrive framgangsmåten som benyttes i denne studien, og hvordan framgangsmåten kan belyse problemstillingen: *Hvordan behandles emnet multimodale tekster i ulike lærebøker for vg3?* Studien er basert på en analyse av tre lærebøker på studiespesialiserende utdanningsprogram. Målet med analysen er å kartlegge hvordan lærebøkene legger til rette for at elevene skal lære om multimodale tekster. I kapitlet gir jeg først en oversikt over metodene og hva de skal undersøke. Deretter går jeg nærmere inn på hver metode, før jeg avslutter med en redegjørelse av studiens kvalitet.

### 3.1 Rammer for lærebokanalysen

Njål Skrunes (2010) har skrevet *Lærebokforskning. En eksplorerende presentasjon med særlig fokus på Kristendoms kunnskap, KRL og Religion og etikk* som tar for seg blant annet hvordan man skal forske på lærebøker og hvordan man skal analysere forskningen. I boka viser Skrunes til Wolfgang Marienfelds oversikt over forskningsmetoder anvendt i lærebokforskningen. Marienfeld opererte med tre metodiske tilnærminger innen lærebokanalyser (Skrunes, 2010, s. 105).

Den første metoden er den hermeneutiske metoden som går ut på at man tolker tekstens innhold og skaper mening ut av tolkningen ved å jobbe med sin egen oppfatning av innholdet gjentatte ganger. Skrunes (2010, s. 105) skriver at Marienfeld selv poengterte at kritikken av denne metoden er at den ofte er preget av forskerens subjektivitet, og at enkeltsider ved lærebokanalysen kan få en dimensjonering som ikke svarer til tekstens innhold.

Den andre metoden kalles den kvantitative metoden, og baserer seg på at man kvantifiserer innholdet. Det vil si at man for eksempel måler omfanget av et tema i antall sider eller at man måler hvor mange ganger begivenheter blir nevnt. Det positive med denne typen måling er at det blir eksakt og oversiktlig kunnskap, i tillegg til at metoden har høy grad av objektivitet. Svakheten til metoden er at det meningsbærende innholdet i en lærebok ikke kan reduseres til omfang og hyppighet (Skrunes, 2010, s. 106).

Den siste metoden kalles kvalitativ metode, og er en middelvei mellom de foregående metodene. Denne metoden er kjennetegnet ved detaljerte kategorisystemer som blir brukt i



analysen. Kategoriene hindrer at det blir en skjevhet i analyseperspektivet og stoffutvalget, men også denne metoden er preget av subjektivitet ved hvilke kategorier som velges ut (Skrunes, 2010, s. 106).

Marienfeld mener at man må ha en balansert bruk av de tre metodiske tilnærmingene samtidig som man må være klar over deres begrensninger (Marienfeld i Skrunes, 2010, s. 106).

Bakgrunnen for å velge en kombinasjon av flere metoder er at metodene kan utfylle hverandres svakheter slik at studien blir mest mulig pålitelig. Ut i fra disse tilnærmingene har jeg derfor valgt følgende analysepunkter:

<b>Metode</b>	<b>Tema</b>	<b>Analysespørsmål</b>
Kvantitativ metode	Vektlegging	- Hvordan vektlegges temaet multimodale tekster i lærebøkene?
Hermeneutisk metode	Multimodale tekster	- Hvordan forklares og avgrenses begrepet? - Hvilke typer tekster er brukt?
Kvalitativ- og kvantitativ metode	Oppgaver	- Har oppgavene i lærebøkene samme fokus som læreplanen?

Etter at jeg har gått i dybden i lærebøkene ved å bruke disse metodene, vil jeg sammenligne resultatene. Dette innebærer å sammenligne analyser for å se hvilke likheter og forskjeller som finnes i analyseområdene. Jeg har valgt å skille mellom direkte tilknytning til multimodale tekster og indirekte tilknytning til multimodale tekster fordi det er forskjell på hva læreboka ønsker at elevene konkret skal vite om emnet og hva som indirekte læres. En direkte tilknytning vil si at læreboka fokuserer på at fagstoffet tilknyttes multimodalitet, mens en indirekte tilknytning vil være emner som inngår i multimodal analyse, uten at læreboka fokuserer på at emnet er en del av opplæringen i multimodale tekster. For eksempel kan to lærebøker begge ha en tekst som omhandler reklameannonser. Den ene læreboka kan for eksempel fokusere på hvordan man analyserer en slik type multimodal tekst, og dermed blir fagstoffet kategorisert som fagstoff med direkte tilknytning til multimodale tekster. Den andre læreboka fokuserer for eksempel på hvordan man analyserer bilder, uten å nevne at

reklameannonsen er en multimodal tekst. I dette tilfellet vil bildeanalyse være en del av opplæringen i multimodale tekster, men siden ikke læreboka har fokus på at teksten er multimodal, regnes fagstoffet som fagstoff med indirekte tilknytning.

Det er vanskelig å vite om lærebokforfatterne har tatt med det lærestoffet som indirekte lærer elevene om multimodale tekster fordi det er en del av lærebokas opplæring om multimodale tekster, eller om intensjonen egentlig er opplæring i et annet emne. Uansett hva intensjonene til lærebokforfatterne er, så kan de indirekte tilknyttede tekstene også være med på å oppfylle læreplanmålene og derfor er det viktig å inkludere også disse i en slik analyse. Siden en lærebok er en multimodal tekst i seg selv, så er det en selvfølge at mye i læreboka også kan knyttes til multimodalitet. Jeg har valgt å begrense det som direkte kan knyttes til multimodale tekster til:

- Fagstoff om tekster som er multimodale
- Oppgaver til fagstoffet om multimodale tekster
- Eksempler på analyser av multimodale tekster

Det vil si at jeg ikke regner med for eksempel det som står generelt om hvordan elevene skal argumentere i en tekst, selv om argumentasjon er en del av en multimodal analyse. Jeg regner heller ikke multimodale bilder som en del av den direkte eller indirekte tilknytningen med mindre det hadde vært naturlig å nevne multimodalitet i sammenhengen. Dette er fordi at hele læreboka består av multimodale bilder, uten at det nødvendigvis er lærebokas intensjon at elevene skal få opplæring i multimodalitet av akkurat disse bildene. Alle lærebøkene har flere typiske multimodale tekster i bildeform, slik som for eksempel filmplakaten på s. 108 i *Moment* (2016). Dette eksemplet på en multimodal tekst regnes ikke som en tekst med indirekte tilknytning til multimodale tekster siden lærebokas tekst om bildet fokuserer på tiden teksten ble utgitt, og ikke på plakaten som tekst eller hvordan man skal analysere eller produsere slike tekster.

Tre av ferdighetene elevene skal kunne i arbeid med multimodale tekster er å tolke, å vurdere samt å ha digitale ferdigheter. I materialet har jeg ikke inkludert lærebøkens eventuelle generelle opplæring i disse ferdighetene. Dette er fordi at dette er omfangsrrike ferdigheter som sjelden får et dedikert fokus i lærebøkene men heller går igjen i de fleste emner og av den grunn er vanskelige å analysere uten å ta for seg lærebøkene som helhet.

## 3.2 Gjennomføring

### 3.2.1 Kvantitativ metode

«I kvantitativ forskning er det å undersøke *hvor mye* som finnes av noe, det viktige. Her er man altså interessert i *kvantiteter*, og man vil typisk tilskrive noen egenskaper en bestemt tallverdi som muliggjør at man f.eks. kan bearbeide data statistisk» (Brinkmann og Tanggaard, 2015, s. 11-12). Metoden har som hensikt å besvare følgende spørsmål:

- Hvordan vektlegges temaet multimodale tekster i lærebøkene?

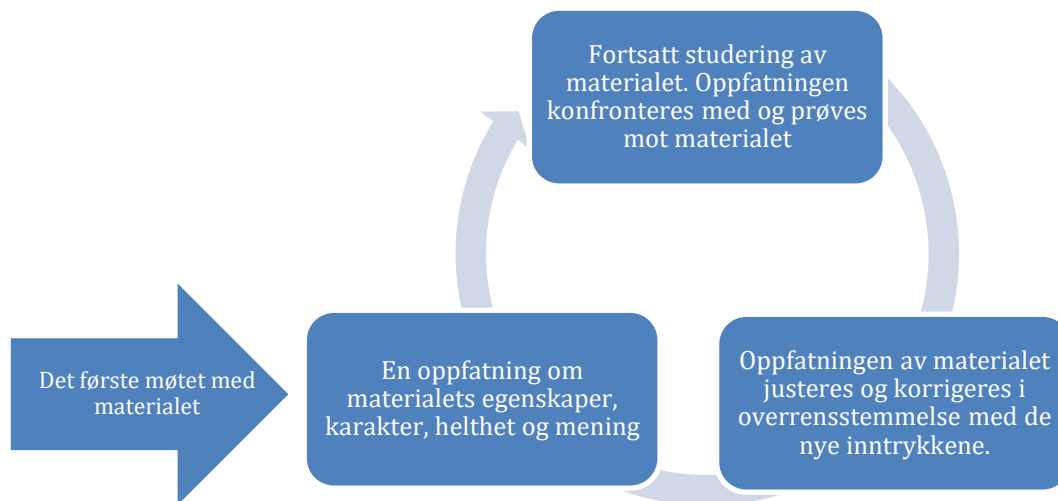
I de kvantitative undersøkelsene er hensikten å komme frem til evidentbaserte resultater som videre kan tolkes. Den kvantitative metoden «gir beskrivelser av virkeligheten i tall og tabeller» (Ringdal, 2001, s. 24). For å finne ut hvordan lærebøkene har vektlagt multimodale tekster, har jeg benyttet meg av kvantitativ innholdsanalyse. Det vil si at jeg har talt dataene og regnet ut hvor stor prosentandel dataene utgjør av lærebøkene som helhet. For å kunne foreta analyser av hele eller deler av teksten har jeg plassert dataene inn i en tabell som er presentert i analysekapitlet. Ved at jeg tar for meg en mindre del av en lærebøkene får jeg et grunnlag for en grundigere analyse, der jeg kan legge mer vekt på hvordan materialet kan sees i sammenheng (Dahlum, 2015).

### 3.2.2 Hermeneutisk metode

Den hermeneutiske metoden er «læren om tolkning av meningsfullt materiale» (Ridderstrøm, 2018, s. 1), og går ut på at man skal studere materialet flere ganger og være bevisst på sitt eget standpunkt til teksten. Denne metoden er brukt med hensikt å besvare følgende forskningsspørsmål:

- Hvordan forklares og avgrenses begrepet?
- Hvilke typer tekster er brukt?

Ridderstrøm (2018, s. 21) forklarer at så snart en leser har begynt å lese en tekst, har leseren allerede dannet seg et bilde av hva teksten som helhet dreier seg om. Antakelsen om denne helheten preges av hvilke forventninger leseren har til teksten. Antakelsen blir deretter justert og erstattet av nye antakelser, og slik fortsetter denne prosessen i en sirkel som kalles for den hermeneutiske sirkel.



Hermeneutisk metode blir kritisert for å være en subjektiv metode, og for å fokusere på enkeltdeler av innholdet i analysen. Når man tolker en tekst er det umulig å fjerne subjektivitet fullstendig, siden tolkningsprosesser og forståelse er subjektive elementer i en slik prosess. Ved å bruke denne metoden motarbeider man litt av subjektiviteten ved at leseren er oppmerksom på egne fordommer og sitt eget standpunkt i gjennomlesningene av teksten. Ridderstrøm (2018, s. 13) forklarer at hermeneutisk metode gjør at forskeren er overlatt til sin egen forståelseshorisont, og at det er denne forståelseshorisonten som avgjør hva man betrakter som viktig og interessant. Derfor er det viktig at man driver med selvrefleksjon for å la seg bli påvirket i minst mulig grad.

Siden denne metoden fokuserer på enkeltdeler av en tekst, er det viktig å se delene i sammenheng med helheten. En lærebok bruker kanskje én setning for å definere et begrep, men et helt kapittel for å forklare og utvide definisjonen. Derfor er det viktig at man setter definisjonen inn i helheten, og at man hele tiden aktivt jobber med å utvide forståelsen av teksten ved hjelp av den hermeneutiske sirkelen.

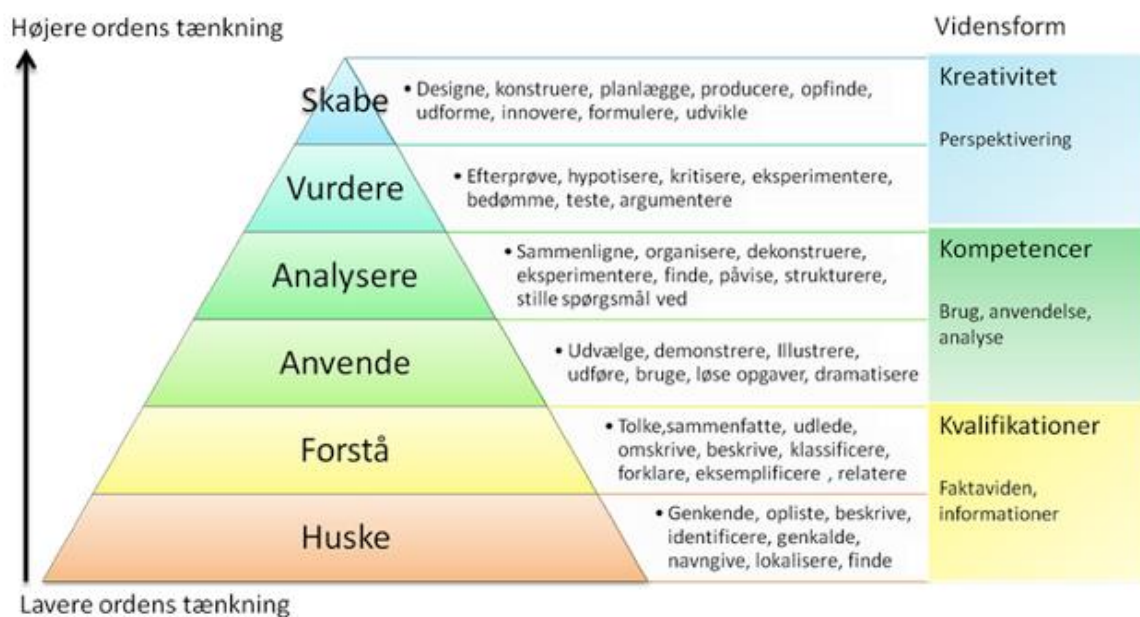
### 3.2.3 Kvalitativ metode

I kvalitativ forskning er man opptatt av «hvordan noe gjøres, sies, oppleves, framstår eller utvikles. Man er f.eks. opptatt av å beskrive, forstå, fortolke eller dekonstruere» (Brinkmann og Tanggaard, 2015, s. 11). For denne avhandlingen er det dokumentanalyse som er den mest hensiktsmessige formen for kvalitativ undersøkelse. Undersøkelsesmetoden baserer seg på

deskriptiv-analytisk metode ved at jeg har forhåndsbestemte kategorier for fortolkningen av datamaterialet.

Kategoriene er utviklet med bakgrunn i den reviderte utgaven av Blooms taksonomi som kom i 2001, og kalles Blooms digitale taksonomi. Grunnen til at taksonomien ble revidert var at Blooms taksonomi ikke tar hensyn til ferdighetene som trengs i det digitale samfunnet vi nå lever i (Churches, 2008, s. 2). Den digitale taksonomien opererer med verb i stedet for substantiv, men prinsippet er det samme som det er i den originale taksonomien Prinsippet fungerer slik:

- For å kunne forstå et konsept, er man nødt til å huske det
- Før man kan anvende konseptet, må man forstå det
- For å kunne analysere konseptet, må man kunne anvende det
- For å kunne vurdere innvirkningen til konseptet, må man ha analysert det
- For å kunne skape konseptet selv, er man nødt til å huske, forstå, anvende, analysere og vurdere det (Churches, 2008, s. 5).




(Reimer-Mattesén, 2012)

Kategoriene jeg har laget for å kategorisere oppgavene er presentert i en skala som baserer seg på den reviderte utgaven av Blooms taksonomi. Resultatene fra denne metoden er plassert i analysekapittelet for en helhetlig oversikt. Jeg har brukt eksempler fra lærebøkene både i kategorisystemet og i analysen. Ved å bruke kategorier og eksempler som holdepunkt blir det enklere å forholde seg objektiv i fortolkningen av dataene, enn hvis man ikke skulle

kategorisert dataene. Kategorisystemet er utformet på bakgrunn av at det skal hjelpe meg å svare på følgende forskningsspørsmål:

- Har oppgavene i lærebøkene samme fokus som læreplanen?

Nivå	Handling	Oppgavetype	Eksempel
	<u>Høyt</u>	Produksjonsoppgaver	«Lag en teikneserieversjon av eit kjent eventyr, eit dikt frå tekstsamlinga eller ein nyheitsnotis frå dagens avis» (Panorama, 2015, s. 188).
	<u>Vurdere</u>	Evalueringsoppgaver	«I hvilken grad synes du filmene fungerer etter hensikten? Begrunn svaret ditt» (Grip teksten, 2015, s. 288)
	<u>Analysere</u>	Analyseoppgaver	«Hvordan benytter hver av filmene appellformene logos, etos og patos?» (Grip teksten, 2015, s. 288).
	<u>Anvende</u>	Realiseringsoppgaver	«Kva har teikneseriar til felles med film?» (Panorama, 2015, s. 188)
	<u>Forstå</u>	Kunnskapsoppgaver	«Hvorfor er det viktig å appellere til tilhørernes eller lesernes følelser, ifølge retorikken?» (Moment, 2016, s. 281).
	<u>Lavt</u>	Huske	Faktaoppgaver

### Produksjonsoppgaver

Dette er oppgaver som krever at elevene skaper sine egne tekster. Dette kan innebære for eksempel at elevene skal lage multimodale tekster selv. Disse oppgavene lar elevene bruke all kunnskap de har om et tema til å prøve å skape sin egen tekst.

### Evalueringsoppgaver

Evalueringsoppgavene er oppgaver som handler om at elevene skal ta stilling til og reflektere

over en tekst. Oppgavene i denne kategorien er gjerne ute etter elevenes forståelse av teksten, enten det er å vurdere om en tekst fungerer etter hensikten eller om det er å vurdere hvordan tekster kunne vært gjort annerledes. For å løse disse oppgavene trenger elevene ofte ferdigheter i å etterprøve, bedømme, kritisere, teste og argumentere.

### **Analyseoppgaver**

Dette er oppgaver der elevene må forklare en teksts bestanddeler, finne virkemidler for å avdekke budskapet, meningen eller funksjonen virkemidlene har i teksten. Oppgaver som går under denne kategorien kan enten være oppgaver der elevene blir bedt om å analysere hele tekster med fokus på virkemidler, eller at elevene skal analysere tekster med enkelte virkemidler eller bestanddeler i bakhodet.

### **Realiseringsoppgaver**

Realiseringsoppgaver er oppgaver der eleven er nødt til å anvende kunnskapen som eleven har tilegnet seg. Slike oppgaver krever at elevene er nødt til å både forstå et emne, og også være i stand til å kunne bruke kunnskapen til å svare på disse oppgavene. Det er for eksempel ikke nok at elevene kun definerer et begrep eller at elevene greier å kjenne begrepet igjen i en tekst, men elevene er nødt til å anvende begrepet i oppgavekonteksten.

### **Redegjøringsoppgaver**

Dette er oppgaver som tester at elevene har forstått et budskap. Oppgaver som dette vil gjerne at elevene peker på eller demonstrer ulike eksempler innenfor et tema. Noen ganger kreves det at elevene skal vise at de greier å finne eksempler på et begrep i en tekst, andre ganger kreves det at elevene må ta utgangspunkt i sine egne erfaringer for å svare på oppgaven.

### **Faktaoppgaver**

Faktaoppgavene er oppgaver der svarene er eksplisitt uttrykt i teksten eller finnes i andre kilder. Slike oppgaver fungerer til dels lesekontrollerende og til dels som oppsummering eller repetisjon til fagstoffet i læreboka.

## **3.3 Studiens kvalitet**

For å sikre kvaliteten på studier er det vanlig å benytte seg av kriteriene validitet og reliabilitet. Validitet betegnes også som gyldighet, og er en betegnelse på hvor godt man har målt de spørsmålene man har stilt (Tjora, 2017, s. 232). For å styrke gyldigheten er det viktig

å være transparent med tanke på hvordan forskningen er praktisert, og hva forskningen tar utgangspunkt i (Tjora, 2017, s. 234). Aksel Tjora poengterer at «Den viktigste kilden til høy gyldighet er at forskningen pågår innenfor rammene av faglighet forankret i relevant forskning. Metodologisk treffsikkerhet med utgangspunkt i problemstillinger og forskningsspørsmål må alltid veie tungt» (Tjora, 2017, s. 234). Ved at jeg benytter meg av flere metoder, blir validiteten styrket på grunn av at jeg undersøker materialet mitt fra flere sider. I tillegg har jeg delt analysedataet inn i materiale som direkte kontra indirekte omhandler multimodale tekster. På denne måten favner jeg analysedataet på en bred måte, og låser meg ikke fast til en snever måte å analysere på. På grunn av denne inndelinga unngår jeg også overtolking av dataene ved at jeg ikke er for fokusert på å finne data som matcher nøyaktig det som vil argumentere for eller mot et synspunkt. Jeg har også lagt ved kategoriseringene av oppgavene som vedlegg for å være transparent i hvordan jeg har kategorisert og analysert denne delen av datamaterialet.

Reliabilitet er et kriterium som betegner påliteligheten i forskningen, der idealet er nøytrale eller objektive forskere (Tjora, 2017, s. 235). Hvis dette idealet hadde vært mulig, så hadde en annen forsker med de samme metodene kunnet komme fram til nøyaktig samme resultat som meg i denne oppgaven. Å oppnå fullstendig nøytralitet er ikke mulig i denne typen undersøkelse da min egen posisjon og forkunnskaper alltid vil påvirke undersøkelsen. Faktorer som faglige og hverdagslige forutforståelser, meninger og oppfatninger vil alltid påvirke hvordan man legger opp og analyserer oppgaven, så det er viktig å være åpen om disse faktorene og være villig til å justere dem underveis (Tjora, 2017, s. 235). For å stille presise spørsmål er det en fordel å ha mye kunnskap om det aktuelle temaet, men for mye kunnskap kan også føre til at man tar meg seg for mange forutinntattheter (Tjora, 2017, s. 236). For å styrke påliteligheten er det viktig at man reflekterer over sin egen rolle og om hvilke forutinntattheter man selv har med seg inn i forskningen.

I dette forskningsarbeidet har jeg bevisst valgt lærebøker jeg ikke har kjennskap til fra før og har dermed ingen forutinntatte inntrykk av og meninger om lærebøkene. For å unngå at forutforståelser og kunnskap om emnet skal påvirke analysen av materialet, har jeg vært obs på min egen rolle som forsker og tatt flere analyserunder med lærebøkene for å forstå dybden i materialet. I tillegg har jeg forsøkt å gi en detaljert beskrivelse av forskningsprosessen, slik at leseren kan ta kritisk stilling til forskningens relevans og presisjon.



Metodevalgene og kategoriseringene som er valgt for denne oppgaven er tatt med en åpen forklaring og begrunnelse, og kan derfor etterprøves og argumenteres mot.

Det finnes ingen fasit på hvordan en tekst skal analyseres og hvilke metoder som skal brukes, men jeg har lagt vekt på å forstå metodenes svakheter og kombinert ulike metoder for å forsøke å utjevne disse svakhetene. Selv om andre kanskje er uenige i mine vurderinger og analyser, så vil denne oppgaven kunne være med på å belyse lærebøkens sterke og svake sider. Til slutt ønsker jeg å poengtere at denne oppgaven ikke representerer lærebøkene i sin helhet, men kun det datamaterialet som omhandler multimodale tekster.

## 4 Analyse

I dette kapitlet skal jeg først presentere lærebøkene. Deretter kommer analysene av forskningskategoriene mine som er: *vektlegging av multimodale tekster*, *multimodale tekster* og *oppgaver*. I hver kategori tar jeg for meg hver enkelt lærebok separat, før jeg gir en samlet vurdering etter hver kategori.

### 4.1 Analysert materiale

Alle lærebøkene i materialet er utgitt etter 2013, og de er derfor tilpasset revideringen av læreplanen i norsk. Lærebøkene er tiltenkt elever på studiespesialiserende utdanningsprogram på vg3, og er utformet med et formål om å dekke kravene om måloppnåelse i læreplanen. Lærebøkene som er analysert er *Moment* (Fodstad, Glende, Magnusson, Minken, Norendal og Østmoe, 2016) utgitt på Cappelen Damm, *Grip teksten* (Dahl, Engelstad, Hellne-Halvorsen, Jemterud, Torp og Zandjani, 2015) utgitt på Aschehoug, og *Panorama* (Røskeland, Bakke, Aksnes, Akselberg og Time, 2015) på Gyldendal Norsk Forlag. Jeg kommer herved til å referere til lærebøkene som *Moment* (2016), *Grip teksten* (2015) og *Panorama* (2015).

#### 4.1.1 *Moment* (2016)

*Moment Vg3 norsk for studieforbereende* fra Cappelen Damm består av seks hoveddeler som utgjør faginnholdets tre tematiske hovedområder: språk, litteratur og kultur, skriftlig kommunikasjon og muntlig kommunikasjon. Del en og to tar for seg litteraturhistorie, språk og kultur, del tre omhandler skriftlig og muntlig kommunikasjon, del fire handler om grammatikk og rettskriving, mens de resterende delene er tekstsamlingen, oppslagsdelen og forskjellige registre. I forordene til eleven og læreren vektlegges det at norskfaget er et tekstfag, og at «det overordnede målet er å gi elevene tilgang til skriften, tekstene og tekstkulturen» (Moment, 2016, s. 4).

#### 4.1.2 *Grip teksten* (2015)

*Grip teksten norsk Vg3 studieforbereende utdanningsprogram* fra Aschehoug har en ganske lik oppbygning som *Moment* (2016). De seks hovedbolkene i *Grip teksten* (2015) er litteratur og kulturhistorie, språk, sammensatte tekster, skriftlige og muntlige ferdigheter, tekstsamling og oppslagsdel. *Grip teksten* (2015) har et eget kapittel som omhandler multimodale tekster som heter *Sammensatte tekster*. I forordet står det blant annet at «Kapitlet forklarer forskjellen

mellom statiske og dynamiske sammensatte tekster, beskriver hvordan man kan analysere og produsere reklamefilm og boktrailer og behandler filmatiske adaptasjoner» (Grip teksten, 2015, s. 4). Forfatterne understreker også at kapitlet er en videreføring av lærestoffet om multimodale tekster fra *Grip teksten* for Vg1 og Vg2.

### **4.1.3 Panorama (2015)**

*Panorama* (2015) fra Gyldendal er delt inn i åtte deler: litteratur og kultur, språk og språkhistorie, sammensatte tekster, å forstå tekster, kurs, verktøykasse og tekstsamling. I likhet med *Grip teksten* (2015) har også *Panorama* (2015) valgt å tildele multimodale tekster et eget kapittel som heter *Samansette tekstar*. Lærebokforfatterne har valgt å bruke termen sammensatte tekster i tråd med læreplanen. *Panorama* (2015) har ikke forord.

## **4.2 Vektlegging av multimodale tekster**

I læreplanen er det 2 av 20 læreplanmål som kan knyttes direkte til multimodale tekster, noe som utgjør 10% av læreplanmålene. Man kan ikke sette et likhetstegn mellom prosentandelen et emne har fått i læreplanen og prosentandelen det samme emnet har fått i en lærebok. Noen emner kan forklares med ett punkt i læreplanen, men trenger stor plass i læreboka, mens det for andre emner kan være motsatt. Likevel er det interessant å se prosentvis hvor stor plass de forskjellige lærebøkene gir til multimodale tekster både direkte og indirekte.

### **4.2.1 Vektlegging i Moment (2016)**

*Moment* (2016) er den lengste læreboka i denne undersøkelsen med sine 560 sider. Ingen av disse sidene kan direkte knyttes til multimodale tekster. Læreboka har dog et kapittel på 24 sider som omhandler retorikk og retoriske tekster. Retorikk er et viktig felt i arbeid med multimodale tekster, og læreplanen spesifiserer at elevene skal bruke sine retoriske ferdigheter til å produsere og framføre multimodale tekster. Likevel har ikke dette retorikkapitlet direkte sammenheng med multimodale tekster. Kapitlet inneholder flere emner som er viktige å kunne noe om i læringsarbeidet med multimodale tekster (retorikk i reklameplakater for eksempel), men kapitlet har hovedfokus på retorikk som helhet og ikke retorikk knyttet til multimodalitet. Derfor regner jeg kapitlet som et kapittel med indirekte tilknytning til multimodale tekster.

I tekstsamlingen i *Moment* (2016) finnes det ett eksempel på en multimodal tekst med tilhørende oppgaver. Eksempelet er en tegneserie, men oppgavene knytter ikke tegneserien til multimodalitet selv om oppgavene er inne på viktige elementer i analyse av en slik multimodal tekst. Dette gjør at *Moment* (2016) har 26 sider totalt som indirekte tar for seg multimodalitet, noe som utgjør 4,64% av hele læreboka.

#### **4.2.2 Vektlegging i *Grip teksten* (2015)**

*Grip teksten* (2015) består av 495 sider, og har et helt kapittel som direkte omhandler multimodale tekster. Kapitlet heter *Sammensatte tekster* og er på 14 sider. I tillegg har *Grip teksten* (2015) fire sider med et eksempel på en retorisk analyse av en multimodale tekst i kapitlet *Skrive, analysere og tolke*, og to sider med en oversikt over fagbegreper som brukes i analyser av multimodale tekster i samme kapittel. Læreboka har altså 20 av 495 sider som direkte kan knyttes opp mot multimodale tekster. Det utgjør 4,04% av læreboka.

I *Grip teksten* (2015) kan man finne innslag av lærestoff som indirekte kan knyttes til multimodale tekster i noen av kapitlene. I kapitlet *Skrive, analysere og tolke* utgjør oppgavene om retorikk én side. I tillegg har *Grip teksten* (2015) ett eksempel på en tegneserie med tilhørende oppgaver i tekstsamlingen som utgjør to sider. De tre sidene som indirekte kan knyttes til multimodale tekster utgjør 0,61%, og totalt utgjør fagstoffet som både direkte og indirekte omhandler multimodale tekster en prosentandel på 4,65% i læreboka.

#### **4.2.3 Vektlegging i *Panorama* (2015)**

*Panorama* (2015) er den korteste læreboka i undersøkelsen med sine 482 sider. Likevel er det denne læreboka som har mest stoff prosentvis om multimodale tekster. Læreboka har et helt kapittel om multimodale tekster som heter *Samansette tekstar*, er på hele 20 sider. I tillegg forklares det i kursdelen av boka hvordan elevene skal sammenligne og vurdere adaptasjonsanalyser. Kurset om adaptasjonsanalyse har fokus på adaptasjoner av film og understreker at film er en multimodal tekst. I kapitlet kalt *Verktøykassa* har *Panorama* (2015) også inkludert framføring som multimodal tekst. Til sammen har *Panorama* (2015) 24 sider som er dedikert til fagstoff og oppgaver som direkte handler om multimodale tekster, noe som utgjør 4,98% av læreboka.

*Panorama* (2015) har mange innslag av emner som indirekte kan knyttes til multimodale tekster. I arbeidet med lyrikk, fokuserer læreboka blant annet på visuell poesi og hvordan språk og bilder kan samhandle og styre hverandre. Multimodale tekster blir ikke nevnt, men samhandlingen mellom tekst og bilde er ofte et viktig element i multimodale tekster.

*Panorama* (2015) har også en del fokus på retorikk og retorisk analyse, og retorikken blir knyttet til taler. *Panorama* (2015) understreker at framføring er en multimodal tekst, men læreboka knytter ikke retorikken og analyse av retorisk tale opp mot dette. Av denne årsaken regner jeg det retoriske fagstoffet som indirekte knyttet til multimodale tekster. I

tekstsamlingen har *Panorama* (2015) ett bildeeksempel av en multimodal tekst. Fokuset i arbeidsoppgavene ligger på samspillet mellom bildet og teksten i eksempelet. Totalt har *Panorama* (2015) 12 sider som indirekte tar for seg elementer i multimodale tekster. Dette utgjør 2,49%. Til sammen er det 7,47% av *Panorama* (2015) som direkte og indirekte dreier seg om multimodale tekster.

#### 4.2.4 Sammenligning av vektleggingen

For å få et oversiktlig bilde av resultatene i undersøkelsen, har jeg plottet dem inn i skjemaet nedenfor:

Verk	Direkte tilknytning til multimodale tekster	Indirekte tilknytning til multimodale tekster	Totalt
Moment	$0 \cdot 100 / 560 = 0,00\%$	$26 \cdot 100 / 560 = 4,64\%$	$26 \cdot 100 / 560 = 4,64\%$
Grip teksten	$20 \cdot 100 / 495 = 4,04\%$	$3 \cdot 100 / 495 = 0,61\%$	$23 \cdot 100 / 495 = 4,65\%$
Panorama	$24 \cdot 100 / 482 = 4,98\%$	$12 \cdot 100 / 482 = 2,49\%$	$36 \cdot 100 / 482 = 7,47\%$

Totalt sett er det *Panorama* (2015) som har høyest prosentandel over fagstoff som er både direkte og indirekte knyttet til multimodale tekster, mens *Moment* (2016) og *Grip teksten* (2015) har en veldig lik prosentandel. Selv om prosentandelen i *Moment* (2016) og *Grip teksten* (2015) er lik, har alle lærebøkene prioritert stoffet innad forskjellig. *Grip teksten* (2015) og *Panorama* (2015) har begge et eget kapittel om multimodale tekster, mens *Moment* (2016) ikke fokuserer på multimodale tekster i det hele tatt, men i stedet går grundig

igjennom retorisk analyse. *Panorama* (2015) har i likhet med *Moment* (2016) et stort fokus på retorikk, men ingen av disse lærebøkene knytter det opp mot multimodalitet. *Grip teksten* (2015) har ikke så mye fagstoff som indirekte gir opplæring i multimodalitet, men læreboka har heller ikke så stort fokus på retorikk.

Lærebokforfattere og forlag har stor frihet når det gjelder prioriteringer og utformingen av lærebøker (Skrunes, 2010, s. 56). Dette gjenspeiles også i undersøkelsen jeg har gjort. Prosentvis er lærebøkene helt forskjellig lagt opp, og det er tydelig at lærebokforfatterne har gjort sine egne prioriteringer rundt temaet multimodale tekster. I sluttrapporten til Skjelbred (2003, s. 27) er det språklig kvalitet, gjennomførbare oppgaver, interessant lærestoff og elevaktive lærebøker som var viktigst for lærere ved valg av lærebøker. Forholdet mellom lærebok og læreplan er med andre ord ikke blant de viktigste kravene. Spørsmålet her er om lærerne i undersøkelsen ikke tenkte på at lærebøker forholder seg ulikt til læreplanen, eller om dette ikke var en viktig faktor? Det kan tenkes at lærerne i undersøkelsen er klare over lærebøkens ulike prioriteringer, men at dette ikke ble ansett som et problem på grunn av at lærerne lager egne opplegg til lærebokas eventuelle mangler. På en annen side er det ikke den veien forskningen peker.

Flere forskere hevder at mange lærere stoler blindt på læreboka for å planlegge, undervise og gi lekser (Koritzinsky, 2014, s. 231, Nelson, 2006, s. 18-19 og Christophersen, 2004, s. 115). Hvis lærebøkene blir brukt som en slags fasit på hva elevene skal lære og bli summativt vurdert i, og ikke som en veiledning, gjør dette at lærebokforfatterne i stor grad avgjør hvordan og hvilke kompetansemål som prioriteres og hvordan undervisningen organiseres og gjennomføres. Dette gjør at jo mer lærebokstyrt undervisningen legges opp, desto viktigere blir det å være kritisk til lærebøkene, og å bruke bøker som er faglig solide og kan bidra til å forsterke elevenes læringsprosesser.

*Grip teksten* (2015) og *Panorama* (2015) gir elevene opplæring spesifikt i multimodale tekster, mens hos *Moment* (2016) vil elevene kun få indirekte opplæring i disse typene tekster. Siden det ikke lengre fins en lærebokgodkjenning, så har ikke lærebokforfatterne et offisielt ansvar for å ta for seg multimodale tekster, dette er lærerens ansvar. Likevel er multimodale tekster spesifikt oppgitt i læreplanen for studieforberedende utdanningsprogram for vg3, og derfor er det bemerkelsesverdig at en lærebok kan prioritere vekk konkret fagstoff om dette

temaet. Særlig når denne teksttypen i økende grad dominerer både internett og ulike medier slik som man for eksempel kan se i saken med Listhaug og den multimodale teksten. Skjelbred (2003, s. 6) hevder at lærebøkernes viktigste funksjon for elevene er som utgangspunkt for prøver. Læreboka forteller elevene hva som er viktig å lære, og når lærebøkene fritt kan velge vekk stoff som står i læreplanen blir disse prioriteringene overført til elevenes læring. Konsekvensene blir at elevene ikke ser på multimodale tekster som en viktig teksttype.

I tråd med læreplanen, forsøker alle lærebøkene å gi elevene retoriske ferdigheter til både å produsere og framføre multimodale tekster, men det hjelper i liten grad hvis elevene ikke er sikre på hva en multimodal tekst er, og heller ikke forstår virkningen av samspillet til modalitetene. Det er viktig at lærebokforfattere er oppmerksomme på hvordan fagstoffet er vektlagt i lærebøker, men det er enda viktigere at lærere er det. Hvis ikke lærerne lager egne undervisningsopplegg om multimodale tekster når læreboka ikke legger til rette for det, så blir effekten at elevene får et stort hull i opplæringa si.

### **4.3 Multimodale tekster**

I dette underkapitlet skal jeg undersøke hvordan lærebøkene forklarer og avgrenser begrepet multimodale tekster, og hvilke typer tekster som knyttes til dette begrepet. På grunn av at lærebøkene i undersøkelsen har forskjellig omfang og det er gjort forskjellige prioriteringer med tanke på innholdet, vil også analysene bli av forskjellig omfang. Siden dette underkapitlet omhandler begrepet multimodale tekster og hvilke tekster som knyttes opp mot begrepet, har jeg i all hovedsak valgt å fokusere på det fagstoffet som er direkte omhandler multimodale tekster. *Moment* (2016) er i en egen særstilling her siden denne læreboka ikke tar for seg begrepet eller har fagstoff som direkte omhandler multimodale tekster. Derfor vil analysen av *Moment* (2016) her være kortfattet.

#### **4.3.1 Multimodale tekster i *Moment* (2016)**

##### **Forklaring og avgrensning av begrepet**

Begrepene multimodale tekster eller sammensatte tekster blir ikke definert eller nevnt i boka. Med andre ord legges det ikke til rette for at elevene skal lære å produsere, framføre, tolke og vurdere multimodale tekster slik som læreplanen tilsier at elevene skal. Det kan tenkes at

lærebokforfatterne mener at elevene har fått tilstrekkelig opplæring i hva multimodale tekster er i løpet av skolegangen, men jeg vil hevde at mange elever trenger en oppfriskning på temaet før arbeidet med slike tekster.

### **Multimodale tekster**

Selv om lærebokforfatterne i *Moment* (2016) ikke fokuserer på multimodale tekster, tar de for seg retorikk. Retoriske ferdigheter er en viktig del av det ene læreplanmålet som omhandler multimodale tekster: «bruke retoriske og digitale ferdigheter til å produsere og framføre sammensatte tekster» (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 11). I retorikkapitlet forklares det i *Moment* (2016) hvordan man gjør en retorisk analyse av en reklameplakat og et debattinnlegg. Det spesifiseres ikke hva som er forskjellene på disse analysene:

Nedenfor finner du analyse av to tekster: en reklame med tekst og bilde og et innlegg på en kongress. De er begge retoriske tekster som presenterer og argumenterer for et synspunkt i en bestemt situasjon, og for et bestemt publikum som skal dele dette synspunktet og om mulig handle på basis av det. Den første analysen er eksamensrelevant, da reklametekster ofte har blitt gitt til eksamen som oppgave i retorisk analyse. Den neste viser en type retorikk som det er større sannsynlighet for at du vil komme til å produsere selv, nemlig debattinnlegg (*Moment*, 2016, s. 272).

I analysen av reklameteksten tar *Moment* (2016) for seg modalitetene og hvordan disse modalitetene fungerer sammen, men det er ikke forklart at det nettopp er dette de gjør. Det kan være vanskelig for elevene å merke seg slike forskjeller i de to analysetypene når læreboka fokuserer på likhetene mellom tekstene.

#### **4.3.2 Multimodale tekster i *Grip teksten* (2015)**

##### **Forklaring og avgrensning av begrepet**

*Grip teksten* åpner kapitlet om multimodale tekster med en forenkling om at mennesker har mange måter å kommunisere på, og denne kommunikasjonen knyttes til modaliteter.

Læreboka definerer en modalitet som en «måte å skape mening på» (*Grip teksten*, 2015, s. 277). *Grip teksten* bruker skrift, bilde, kroppsspråk, tale, bilder og lyd som eksempler på modaliteter, og knytter modalitetene til at de er meningsbærende. Sammensatte tekster blir definert som «Tekster som består av to eller flere modaliteter» (*Grip teksten*, 2015, s. 277). Kapitlet har ikke noe fokus på hva en tekst er, så kan virke uklart om for eksempel et bilde med lyd kan regnes som en multimodal tekst.



*Grip teksten* fokuserer på tre forhold mellom modalitetene som er viktige når man skal analysere eller produsere en multimodal tekst. Det første forholdet er at modaliteter kan forsterke eller forankre hverandre, det andre er at modalitetene kan uttrykke noe nytt i forhold til hverandre og det siste forholdet er at modalitetene kan stå i motsetning til hverandre. Lærebokforfatterne har gjort disse forholdene begripelige, og gir gode eksempler på spørsmål elevene kan stille seg i arbeid med multimodale tekster: «Hvordan skal forholdet være mellom skrift og bilde på dette lysbildet i PP-presentasjonen» (*Grip teksten*, 2015, s. 277) eller «Hvilken funksjon skal denne musikken ha i denne filmsekvensen vi har laget?» (*Grip teksten*, 2015, s. 277). Det hadde vært en fordel om læreboka også hadde eksemplifisert de tre forholdene slik at elevene kunne ha fått testet om de greier å kjenne igjen forholdene mellom modalitetene i en multimodal tekst.

To begreper som blir innført i *Grip teksten* er statiske og dynamiske multimodale tekster. Statiske multimodale tekster blir forklart som tekster som står stille slik som reklametekster, illustrerte bøker, magasiner, plakater eller bokomslag (*Grip teksten*, 2015, s. 278). De dynamiske multimodale tekstene blir definert som tekster som «endrer seg over tid og omfatter et bestemt tidsforløp» (*Grip teksten*, 2015, s. 279). Spørsmålet her er om elevene greier å forstå en slik definisjon? Læreboka gjør definisjonen litt enklere å forstå ved å bruke TV-program, teaterstykker og konserter som eksempler på slike dynamiske tekster. Siden tekstbegrepet ikke er definert kan det likevel være vanskelig for elevene å forstå at det for eksempel i et teaterstykke er selve teaterstykket som er den dynamiske teksten, og ikke replikkene.

### **Multimodale tekster**

Til å være et kapittel som omhandler multimodale tekster har *Grip teksten* brukt relativt få eksempler på multimodale tekster selv. Den første multimodale teksten man møter er på forsiden til kapitlet. Bildet er et bilde av et varselskilt med en isbjørn og teksten «Gjelder hele Svalbard» (*Grip teksten*, 2015, s. 276), i bakgrunnen kan man se en del fjell dekket av snø. Bildet dukker også opp blant arbeidsstoffet og oppgavene på siste side av kapitlet, men det er ingen oppgaver eller tekst som oppfordrer til å bruke det til noe mer enn et bilde å hvile øynene på. Bildet er en god mulighet til å teste forkunnskapene om multimodale tekster hos elevene, eller til å eksemplifisere begrepene *Grip teksten* går inn på, derfor hadde det vært en fordel om læreboka brukte det for det det er verdt.

Det neste eksemplet på en multimodal tekst er en tegneserie som omhandler Ibsens *Et dukkehjem*. Tegneserien blir brukt som et eksempel på en statisk multimodal tekst, og det oppfordres til at elevene skal løse to oppgaver. Den første oppgaven går ut på at elevene skal prøve å anvende begrepene som er brukt i kapitlet, slik at de får øvd seg på sentrale begrep. Den andre oppgaven oppfordrer elevene til å prøve å lage sine egne tegneserier. Her legger læreboka godt til rette for elevene ved å bruke tegneserien som modelltekst.

Resten av kapitlet fokuserer på reklamefilmer og boktrailere, og der bruker boka ett eksempel på en forside av en bok på s. 283, og ett eksempel av en filmplakat på s. 284. Teksten som står til bildene har mer fokus på boktrailer og reklamefilm som fenomen enn på hvordan man skal analysere dem. *Grip teksten* (2015) gir riktignok tips til hvordan man skal tenke når man analyserer disse formene for multimodale tekster, men trekker ikke eksemplene inn i teksten.

*Grip teksten* (2015) har tre modeller for hvordan man analyserer multimodale tekster. De to første modellene er modeller for adaptasjonsanalyser av bok og film, mens den tredje modellen er en retorisk analyse av en annonse. Modeller for adaptasjonsanalyser er gunstig i og med at mange elever velger adaptasjon som fordypningsoppgave. Adaptasjonsmodellene gir gode spørsmål elevene kan stille når de selv skal analysere en multimodal tekst.

Modellene har riktignok et språk som gjør at det kan være vanskelig for elevene å skjønne hva det spørres etter, slik som dette eksemplet som omhandler *filmspesifikke uttrykk*:

«Representerer noen av dem [de filmspesifikke løsningene] filmiske paralleller til språklige elementer i romanforelegget?» (*Grip teksten*, 2015, s. 287). Den tredje modellen som er en retorisk analyse av en annonse fra forsvaret, fungerer veldig godt ved at boka har skrevet en eksempelanalyse i stedet for å bare gi punkter elevene skal følge.

### **4.3.3 Multimodale tekster i *Panorama***

#### **Forklaring og avgrensning av begrepet**

*Panorama* (2015) starter kapitlet med å understreke at de fleste tekstene vi omgir oss med er multimodale. Læreboka forklarer at multimodale tekster er det internasjonale begrepet for sammensatte tekster, noe som er bra i og med at elevene får lært seg begge begrepene. Videre defineres multimodale tekster slik: «multimodale tekstar [...] kombinerer to eller flere uttrykksformer, slik som skrift, tale, bilde og lyd» (*Panorama*, 2015, s. 177). For å gå nærmere inn på hva en multimodal tekst er, har lærebokforfatterne til *Panorama* (2015) valgt

å fokusere på at disse typene tekster er komplekse. *Panorama* (2015) forklarer kompleksiteten ved at multimodale tekster har flere uttrykksformer som er koblet sammen, og noen ganger kan inneholde intertekstualitet. *Panorama* (2015) forklarer indirekte at disse uttrykksformene kalles modaliteter:

Når vi skal forsøke å forstå korleis komplekse samansette tekstar verkar, kan vi for eksempel legge merke til korleis dei ulike modalitetane, som for eksempel musikk, bilde og lyd, verkar saman. *Utdjupar* dei kvarandre, *underbygger* dei kvarandre, eller står dei i *kontrast* til kvarandre? (*Panorama*, 2015, s. 177).

Modaliteter blir ikke ytterligere forklart i kapitlet, så det kan være litt uklart for elevene at læreboka bruker *uttrykksformer* som synonym for modaliteter. Viktigheten av hvordan modalitetene henger sammen undergraves ved at lærebokforfatterne legger fram fundamentale spørsmål som et forslag til spørsmål man *kan* stille seg for å forstå en slik tekst. Hvordan modalitetene i en multimodal tekst virker sammen er viktig både når elevene skal analysere og produsere slike tekster selv. Spørsmålene er ikke spørsmål man *kan* stille seg, det er spørsmål man *bør* stille seg.

Læreboka innfører også begrepene multimodal redundans, semiotisk ressurs og affordans, og presenterer disse begrepene som nyttige i møte med multimodale tekster. Likevel bruker ikke boka disse begrepene videre i kapitlet. Selv om begrepene er definert, kan det være vanskelig for enkelte elever å få ordentlig tak på begrepene og bruke de selv når de ikke blir brukt i en større sammenheng.

### **Multimodale tekster**

*Panorama* (2015) poengterer at multimodale tekster har eksistert i lang tid, men at på grunn av det teknologiske samfunnet vi lever i, dukker det til stadighet opp nye varianter slik som «grafiske nettspel, internasjonale nyheitssendingar på Web eller annonsar» (*Panorama*, 2015, s. 176). Det er fint at *Panorama* (2015) går utenfor boksen for tradisjonelle teksttyper i norskfaget ved å nevne spill og nyhetssendinger, som kanskje er teksttyper som elevene ofte møter på og muligens ikke tenker på som teksttyper.

Lærebokforfatterne poengterer at de har valgt å vektlegge tegneserier, bokomslag, nyhetstekster og adaptasjon i kapitlet om multimodale tekster (*Panorama*, 2015, s. 177). I en lærebok er det nok enklest å forholde seg til multimodale tekster som inneholder bilder og tekst, noe som kan bli litt ensidig i en så bred sjanger. Likevel har *Panorama* (2015) valgt ut

bilder og tekst som har forskjellige funksjoner. Tegneserier skal underholde, bokomslag skal selge, nyhetstekster skal informere og adaptasjoner kan ha alle disse funksjonene. Det er bra at *Panorama* (2015) har variert vektleggingen innenfor lærebokas rammer, likevel hadde det kanskje vært bedre om fokuset på bokomslag kunne vært omdirigert til for eksempel annonser som også er en teksttype som prøver å selge noe. Det er viktigere å kunne analysere og forholde seg kritisk til for eksempel en annonse enn et bokomslag, i tillegg til at annonser er en teksttype som elevene møter på oftere og som har større påvirkningskraft.

I underkapitlet som handler om adaptasjon fokuserer *Panorama* (2015, s. 179) blant annet på hvorfor man skal sammenligne adaptasjoner, og grunngir dette med at elevene skal bli klare over egenarten til tekstformer og medium og å bli gode på å vurdere kvalitet. Videre poengteres det hva som er viktig når man skal foreta en adaptasjonsanalyse selv:

Dei første spontane og personlege reaksjonane vil alltid vere viktige, men ein analyser gir deg øving i å stoppe opp og stille spørsmål til tekstane. Du må kunne drøfte og reflektere over dei. Dermed blir du óg i stand til å ha grunngitte meiningar. Eit tredje mål med ein adaptasjonsanalyse er å betre di eiga evne til tekstskaping, enten du skal skrive ein literær tekst eller lage ein samansatt tekst (*Panorama*, 2015, s. 179-180)

Dette er gode mål og poeng, men *Panorama* (2015) går ikke videre inn på hvordan elevene skal få til dette. Hvilke spørsmål til tekstene skal elevene stille? Hvilke typer grunngitte meninger er det elevene skal ha? Hvordan skaper man en slik tekst selv? Det nærmeste man kommer et svar på disse spørsmålene er videre i kapitlet når *Panorama* (2015) fokuserer på forskjellene på litterære forelegg og adaptasjonene, og i kurs-delen av læreboka der det er framstilt en oppskrift på en adaptasjonsanalyse. Læreboka tar et også lite dypdykk i hvordan man kan analysere Caprinos filmatisering av Asbjørnsen og Mos *Reveenka*, men det er kun forskjeller i diskursen som får fokus.

I underkapitlet om tegneserier har *Panorama* (2015) fokus på hvordan tegneserier fungerer og hvilke eksplisitte kvaliteter denne teksttypen har. Begreper som ruteformat, planting, satire, closure og tegnestil blir introdusert og forklart. Boka gir to analyseeksempler på to avsnitt hver på hvordan man kan analysere fortellermåte i tegneserie, og har tre bildeeksempler på det som står i tekstene. Det er fordelaktig å ha med bilder for å illustrere det som hevdes i analysene slik at elevene får sett det som beskrives med egne øyne. Til sist i underkapitlet gir *Panorama* (2015) en oversikt over ti spørsmål man skal stille seg ved en tegneserieanalyse. De ti spørsmålene blir besvart på en meget god måte i analyseeksemplene, men elever på vg3

er ofte nødt til å skrive lengre enn to avsnitt, og derfor hadde det vært en fordel om *Panorama* (2015) viste fram én lengre analyse som gikk mer i dybden i stedet for to små.

Det lengste analyseeksempelet av en multimodal tekst *Panorama* (2015) viser fram, finnes i underkapitlet om bokomslag. Teksten er skrevet av en elev, noe som kan være gunstig både språkmessig og med tanke på at elevene som leser teksten skal være på samme faglige nivå. Lærebokforfatterne har ikke inkludert spørsmål elevene bør stille seg i analyse av bokframsider, men analysen fungerer som en grei modelltekst som elevene kan se på når de skal analysere bokomslag selv. I underkapitlet om nettavis som multimodal tekst, har imidlertid lærebokforfatterne gjort det omvendt. Her er det ni spørsmål elevene kan stille seg for å tolke og vurdere ei nettavis, men ingen eksempeltekster.

En ting som er gjennomgående i underkapitlene som tar for seg forskjellige multimodale tekster er at læreboka ikke har et stort fokus på at tekstene er multimodale. Tekstene blir framstilt som egne teksttyper, og ikke som en underkategori av multimodale tekster. Boka har fokus på modaliteter og hvordan modalitetene henger sammen, men viktigheten av modalitetene understrekes ikke godt nok og ofte blir ikke begrepet modalitet brukt.

I underkapitlene har analyseeksemplene hvert sitt fokusområde. Adaptasjonskapitlet har diskursanalyse, tegneseriekapitlet har analyse av fortellermåte, mens bokomslagkapitlet har bildeanalyse. Det er ikke understreket at analyser av de forskjellige teksttypene kan gjøres på en annen måte. Man kan for eksempel ha bildeanalyse av en tegneserie, eller en analyse av en tegneserie som skal ta for seg både bildene og verbalteksten. Det kan være vanskelig for elevene å forstå at de ofte må kombinere kunnskapen fra de forskjellige teksttypene når de skal analysere en multimodal tekst.

#### 4.3.4 Sammenligning av multimodale tekster

For å få et oversiktlig bilde har jeg plottet inn hovedfunnene mine i en tabell:

	<b>Moment</b>	<b>Grip teksten</b>	<b>Panorama</b>
<b>Definisjon</b>	- Definerer ikke begrepet	- Tekster som består av to eller flere modaliteter  - Begrepet multimodale tekster	- Tekster som kombinerer to eller flere uttrykksformer  - Begrepet multimodale tekster
<b>Forklaring og avgrensning</b>	- Forklarer og avgrenser ikke begrepet	- Forhold mellom modalitetene.  - Statiske og dynamiske tekster.	- Samspill mellom uttrykksformer  - Komplekse tekster.  - Multimodal redundans, semiotisk ressurs og affordans.
<b>Teksttyper</b>	Reklameannonse*, tegneserie*	Tegneserier, reklamefilmer, adaptasjoner og boktrailere	Tegneserier, bokomslag, nyhetstekster og adaptasjoner
<b>Analyser</b>	Retorisk analyse*	Adaptasjonsanalyse av bok og film og retorisk analyse av annonse	Fortellermåte i tegneserier, diskursanalyse av adaptasjon og analyse av bokframside
<b>* = ikke knyttet til multimodale tekster</b>			

Både *Grip teksten* (2015) og *Panorama* (2015) har ganske like definisjoner på hva en multimodal tekst er. Når det gjelder modaliteter, benytter *Grip teksten* (2015) seg av begrepet modaliteter allerede i definisjonen, mens *Panorama* (2015) bruker begrepet uttrykksformer. Begge lærebøkene forklarer at multimodale tekster er det samme som sammensatte tekster, men ingen av lærebøkene er kritiske til begrepsbruken. Verken *Grip teksten* (2015) eller *Panorama* (2015) forklarer tekstbegrepet i materialet jeg har sett på, men det er mulig at dette er redegjort for tidligere i lærebøkene. Likevel kunne det vært en fordel å minne elevene på at vi bruker et utvidet tekstbegrep i norskfaget, slik at elevene er obs på at for eksempel en film kan regnes som en tekst.

For å forklare og avgrense begrepet multimodale tekster har *Grip teksten* (2015) fokus på å forklare modaliteter. Læreboka forklarer også at modaliteter er meningsbærende, noe som er viktig for elevene å vite på grunn av at modaliteter kun er vesentlige i sammenhenger der de er meningsbærende (Løvland, 2007, s. 22). Samspeillet mellom modalitetene blir også forklart, slik at elevene ikke fokuserer på modalitetene som enkeltdeler, men ser den komplekse helheten slik Burgess (2017, s. 50) poengterer viktigheten av. Lærebokforfatterne i *Panorama* (2015) forklarer mye av det samme i sin lærebok, men denne læreboka bruker konsekvent *uttrykksformer* som begrep for modaliteter. Det kan være en fordel å bruke dette uttrykket siden elevene kanskje har større kjennskap til dette begrepet, men det burde poengteres ordentlig at *uttrykksformer* i mange sammenhenger blir kalt for modaliteter. *Panorama* (2015) forklarer ikke at disse uttrykksformene er meningsbærende elementer i multimodale tekster. Hvis ikke elevene er klare over at modalitetene i en multimodal tekst er meningsbærende, kan dette føre til at elevene konsentrerer seg om de samme modalitetene som de tidligere har jobbet med i møte med nye tekster.

Når det gjelder hvilke tekster lærebokforfatterne har prioritert å trekke fram, virker det som at lærebokforfatterne har valgt en blanding av det som kanskje er gøy for elevene, slik som tegneserier, og tekster elevene ofte møter på slik som nyhetstekster og reklamefilmer. Vi lever i en verden der medium ofte prøver å påvirke forbrukere ved hjelp av multimodale tekster, og derfor mener jeg at det er viktig at lærebøkene har fokus på slike tekster. *Grip teksten* (2015) og *Panorama* (2015) kunne kanskje droppet boktrailere og bokomslag, og hatt et større fokus på multimodale tekster som i større grad prøver å påvirke mottakerne, slik som for eksempel reklameplakater.

*Grip teksten* (2015) retter oppmerksomheten mot å lære elevene hvordan man foretar adaptasjonsanalyser og retoriske analyser av multimodale tekster. *Panorama* (2015) sikter seg inn på fortellermåte i tegneserier og analyse av bokframside. *Grip teksten* (2015) har nok valgt en bedre løsning i og med at analyseeksemplene er mer generelle og ikke tilhører en spesifikk undersjanger av multimodale tekster. Elevene lærer mye av å kunne analysere tegneserier og bokframsider, men det kan være vanskelig å overføre denne kunnskapen til når det er behov for å analysere for eksempel en film.

*Moment* (2015) verken definerer begrepet multimodale tekster eller forklarer og avgrensner hva en multimodal tekst er. Læreboka har tatt for seg mange av de samme temaene som de andre lærebøkene slik som retorisk analyse, reklameannonser og tegneserier, men helt uten formål om opplæring i multimodale tekster.

## 4.4 Oppgaver

I dette underkapitlet undersøker jeg om oppgavene i lærebøkene har samme fokus som læreplanen. Læreplanmålene som omhandler multimodale tekster er:

- Bruke retoriske og digitale ferdigheter til å produsere og framføre sammensatte tekster
  - Tolke og vurdere komplekse sammensatte tekster
- (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 11-12)

Verbene produsere, framføre, tolke og vurdere er verb som tilsvare de tre øverste kategoriene i kategorisystemet mitt. Derfor er jeg spesielt interessert i oppgavene som er kategorisert under produksjonsoppgaver, evalueringsoppgaver og analyseoppgaver.

Produksjonsoppgavene samsvarer med læreplanens *produsere* og *framføre*, evalueringsoppgavene samsvarer med læreplanens *vurdere* mens analyseoppgavene samsvarer med læreplanens *tolke*. Oppgavene som er tatt med i utvalget, og hvordan oppgavene er kategorisert ligger ved som vedlegg.

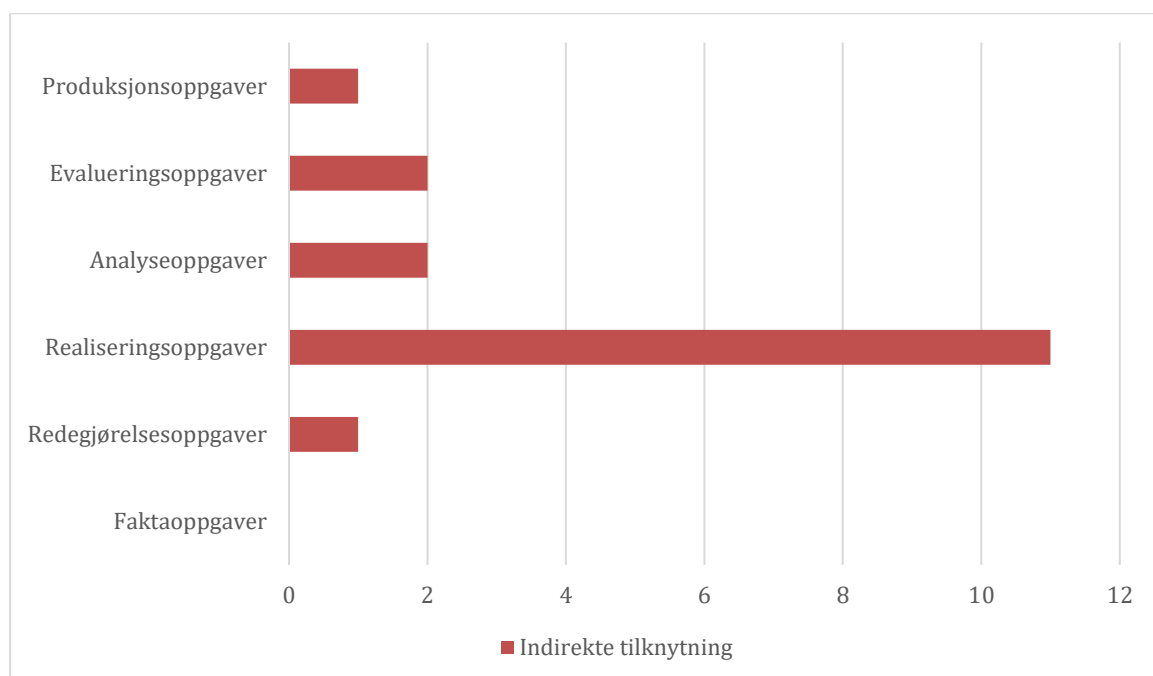
### 4.4.1 Oppgaver i *Moment*

*Moment* (2016) har både oppgaver underveis i, og en samling av flere oppgaver etter hvert kapittel i materialet i undersøkelsen. Oppgavene underveis i kapitlene kan deles inn i to typer oppgaver. Den ene typen er førlesningsoppgaver der elevene ofte blir bedt om å tenke igjennom noe relatert til fagstoffet. Et eksempel på en slik oppgave er: «Hva husker du om retorikk fra Vg1 og Vg2? Tenkeskriv i noen minutter om fagets historie i antikken og hva retorikk brukes til i dag.» (Moment, 2016, s. 260). Dette er et eksempel på en typisk skrivestimulerende oppgave. Den andre typen er oppgaver som læreboka har kalt *oppgaver underveis*. Disse oppgavene er varierte, og de er alltid relaterte til fagstoffet ovenfor oppgaven. Ofte er disse oppgavene realiseringsoppgaver som ber elevene om å komme på egne eksempler på tekster: «Kan du komme på en skjønnlitterær tekst som fungerte som en retorisk tekst i en gitt historisk situasjon? Begrunn svaret kort» (Moment, 2016, s. 262).



Både førlesningsoppgavene og oppgavene underveis fremmes ved en oransje ramme rundt, slik at de er lette å legge merke til. Disse oppgavene hjelper elevene med å hente inn forkunnskaper, bevisstgjøre dem på hva de leser, og de hjelper elevene med å forstå stoffet på sin egen måte. Disse oppgavene ligger ofte på de laveste nivåene av taksonomien, altså handler de om å huske, forstå og anvende, noe som kan være bra når elevene skal oppsummere og skape forståelse for fagstoffet. Det finnes likevel noen oppgaver som ber elevene om å skape, vurdere eller analysere. Oppgavene på slutten av kapitlene er varierte oppgaver som tar for seg de viktigste elementene fra kapitlet.

Alt i alt har *Moment* (2016) 17 oppgaver som indirekte tar for seg multimodale tekster. Jeg har klassifisert oppgavene slik:



Som man ser ut i fra grafen er det et stort flertall av realiseringsoppgaver hos *Moment* (2016). De fleste av realiseringsoppgavene er oppgaver der elevene skal tenke igjennom fagstoffet og knytte det til eksempler fra eget liv. Kun én av oppgavene legger opp til at elevene skal produsere egne tekster. Den ene oppgaven oppfordrer elevene til å lage en tekst om et vilkårlig emne, for deretter å framføre den for en kamerat:

Lag en tekst om et emne du kjenner, og framfør den muntlig for en kamerat. Tenk først igjennom forløpet (se «Forberedelser» over). Presentasjonen kan vare i cirka ett og et halvt minutt. Du bruker ikke illustrasjoner og har ikke andre hjelpemidler enn en liste med topoi

(stikkord). Bruk en disposisjon i tre trinn. Bruk omtrent fem minutter på å disponere og lage listen. Følg de fem arbeidsfasene i arbeidet (Moment, 2016, s. 271).

Det er fint at læreboka gir elevene valgfrihet i teksttype og emnevalg, slik at elevene kan velge tekster de interesserer seg for og deretter kan få mer motivasjon til å utføre oppgavene på best mulig måte. Samtidig kan det gå mye tid til å finne tekster, i tillegg til at man risikerer at elevene velger en tekst som er for lett eller for vanskelig for eget nivå.

Det finnes to evalueringsoppgaver å spore hos *Moment* (2016). Begge oppgavene er før-du-leser-oppgaver man finner underveis i kapitlet om retorisk analyse som indirekte handler om multimodale tekster. I den første oppgaven spørres det om det er noen punkter eleven vil legge til i analysen av en spesifikk retorisk tekst (Moment, 2016, s. 276), noe som krever at eleven er i stand til å vurdere teksten opp mot alt læreboka har nevnt om retoriske analyser. Det samme kreves av den andre evalueringsoppgaven som ber eleven drøfte om en spesifikk tekst er en retorisk tekst eller ikke (Moment, 2016, s. 277).

*Moment* (2016) har to analyseoppgaver, i den ene er lærebokforfatterne flinke til å rettlede og komme med tips til hvordan elevene skal disponere teksten og gir hjelpemidler et flertall av elevene kan bruke:

Gjør en retorisk analyse av en tekst du velger selv. Det skal være en argumenterende tekst eller en tekst som presenterer et faglig innhold. Til å analysere disposisjonen i slike tekster kan tretrinnsmodellen, som er presentert tidligere i kapitlet, som regel brukes. Typiske eksempler på slike tekster er debattinnlegg og kommentarer i aviser (ikke nyhetsartikler) eller instruksjonsvideoer (Moment, 2016, s. 281).

Den andre analyseoppgaven dreier seg om at elevene skal se på en reklame og tenkeskrive hvilke assosiasjoner de får til diverse virkemiddel.

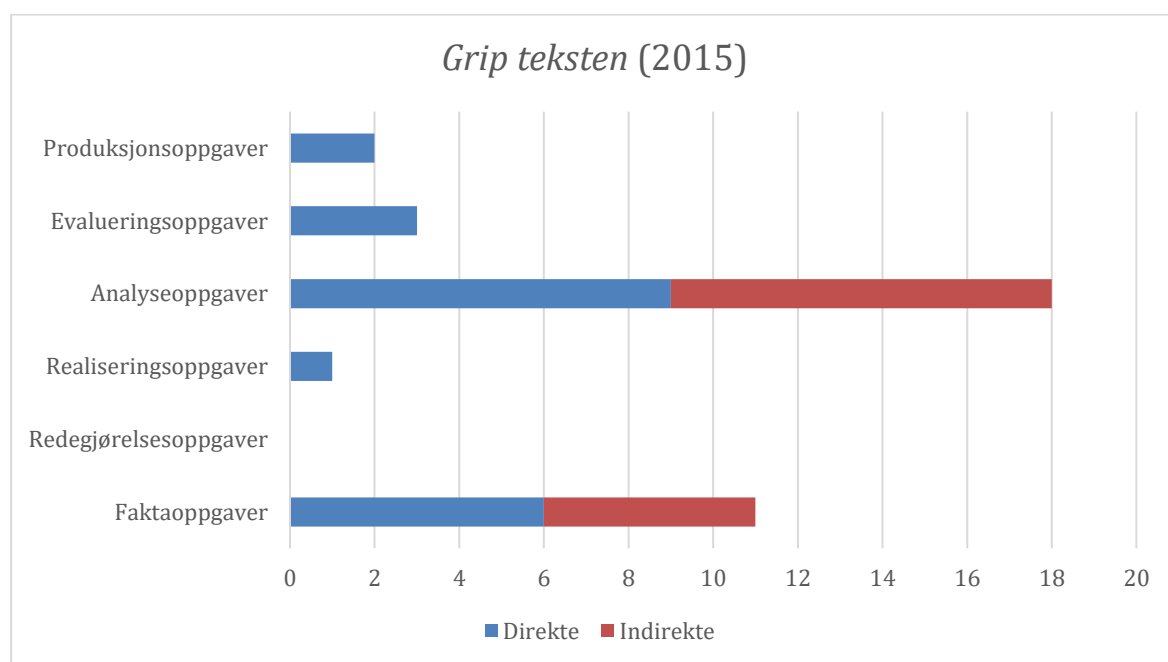
Siden *Moment* (2016) ikke tar for seg multimodale tekster som tema, hadde jeg håpa at oppgavene hadde stort fokus på de øverste trinnene i taksonomien i tråd med læreplanen. Fokuset ligger i stedet på elevenes egne opplevelser av retoriske tekster, noe som på sin side er fint ved at elevene får knyttet fagstoffet opp mot det de kjenner til, og dermed kanskje også husker stoffet bedre og blir mer bevisste neste gang de har bruk for retoriske ferdigheter. I læreplanen står det at elevene skal bruke blant annet retoriske ferdigheter for å produsere og framføre multimodale tekster. *Moment* (2016) har med andre ord fokus på retoriske

ferdigheter, men disse ferdighetene er ikke knyttet til multimodalitet, og nesten ikke til knyttet til at elevene skal kunne produsere eller framføre.

#### 4.4.2 Oppgaver i *Grip teksten* (2015)

De fleste av oppgavene i *Grip teksten* (2015) kommer etter hvert kapittel. Oppgavene er delt inn i *Arbeidsstoff* og øvrige oppgaver. Arbeidsstoffet er rene faktaoppgaver, mens de øvrige oppgavene er oppgaver som befinner seg både høyt og lavt på taksonomien. I tillegg har *Grip teksten* (2015) også oppgaver underveis i kapitlene som er kalt *Tenkepause*. Det er kun én tenkepause i stoffet jeg har analysert, og denne oppgaven forsøker å få elevene til å knytte fagstoffet opp mot egne erfaringer og refleksjoner rundt disse erfaringene. Tenkepausen er markert med en blå bakgrunnsfarge og lilla tekst, slik at det er enkelt å få øye på oppgaven.

Totalt har *Grip teksten* (2015) 35 oppgaver som både direkte og indirekte tar for seg multimodale tekster. I grafen er oppgaver som direkte knyttes til multimodale tekster farget i blått, mens oppgaver som indirekte handler om multimodale tekster har en rød farge:



*Grip teksten* (2015) har aller størst fokus på analyseoppgaver. De aller fleste av analyseoppgavene er oppgaver der elevene skal fokusere på noen få virkemiddel i en tekst. Samtidig har læreboka også noen analyseoppgaver der elevene skal analysere tekster helhetlig. På denne måten legger læreboka opp til en fin balansegang der elevene på den ene

siden gjør dypdykk og øker forståelsen for enkelte virkemiddel, og på den andre siden bruker forståelsen av virkemidlene mer helhetlig.

Evalueringsoppgavene og produksjonsoppgavene er oppgaver som sikter seg inn på at elevene skal få øve seg i å framføre, produsere og vurdere. Evalueringsoppgavene i *Grip teksten* (2015) er knyttet til filmer, og ber elevene drøfte og ta stilling til disse. Et eksempel på dette er en oppgave knyttet til en reklamefilm: «Til tross for at filmen varer bare et drøyt minutt, inneholder den svært mye handling og store sprang i rom og tid. Hvordan skaper filmen sammenheng i fortellingen?» (Grip teksten, 2015, s. 289). I en slik oppgave er elevene nødt til å gjenkjenne hvilke modaliteter som er med på å skape sammenheng i filmen, og drøfte hvordan disse fungerer. Slike typer oppgaver kan være krevende for mange elever, men samtidig gir ikke læreboka noen pekepinn på hvor mye som skal til for å besvare spørsmålet tilfredsstillende. Dermed er oppgaven differensiert ved at elevene svarer på oppgaven etter sitt eget nivå. Dette er noe som går igjen i alle evalueringsoppgavene i analysematerialet hos *Grip teksten* (2015).

De to produksjonsoppgavene i analysematerialet krever mye av både elever og læreren. Den første oppgaven går ut på at elevene to og to skal adaptere en bok til en tretruters tegneserie. Dette innebærer at elevene enten har må ha lest samme bøker, eller er nødt til å gjøre det, noe som er veldig tidkrevende. Her blir det opp til læreren enten å gi elevene nok tid til å utføre en slik oppgave, eller tilpasse oppgaven til å også gjelde for eksempel noveller, dikt eller sanger som elevene ikke trenger å bruke så mye tid på å lese.

Den neste produksjonsoppgaven *Grip teksten* (2015) presenterer er en gruppeoppgave der elevene skal lage en boktrailer. Igjen krever dette at elevene har lest samme bok, men her er elevene også nødt til å sette seg inn i begrepene pitch, storyboard, kamerainnstilling og shot. Læreboka oppgir synonymer til disse begrepene slik at det kan være lettere å forstå, men for å gjennomføre oppgaven trenger elevene mer informasjon om hva som inngår i begrepene. I tillegg er elevene nødt til å filme og være i stand til å redigere filmen. Med andre ord er det veldig få klasser som er i stand til å fullføre en slik oppgave uten å bruke mye tid på det.

Lærebokforfatterne til *Grip teksten* (2015) er gode på å gi oppgavetips i oppgavene på de tre høyeste taksonomiske nivåene (analyseoppgavene, evalueringsoppgavene og analyseoppgavene). Oppgaver på et slikt nivå krever mye av elevene, og det er bra at

læreboka veileder og henviser til hvordan elevene kan løse oppgavene trinn for trinn.

Ulempen med dette er at oppgavetekstene blir veldig lange, og kan virke avskrekkende på noen elever:

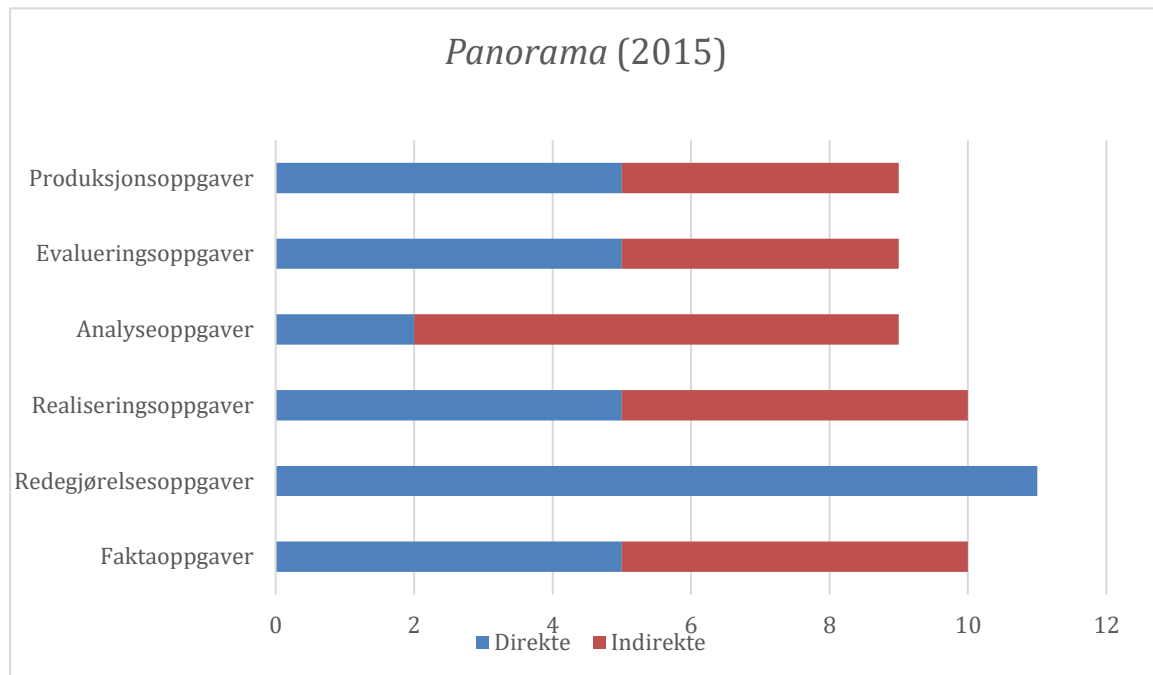
Adapter en bok til en treruters tegneserie. Gå sammen to og to. Tegn opp fire ruter på et ark etter modell av tegneserien «Et dukkehjem» på side 279. Skriv tittelen på romanen, novellen eller skuespillet i første rute. Deretter har dere tre ruter som skal framstille handlingen i forelegget (slik dere tolker den) i sterkt konsentrert form. Én måte å gjøre det på er som i eksempelet her i læreboka: å bruke andre rute til presentasjon, tredje rute til hovedhandlingen og fjerde rute til slutten. Utfordringene: Bruk så lite verbaltekst som mulig i rutene. Tenk også på at tegningene helst skal fortelle noe i tillegg til verbalteksten (si noe nytt, ikke bare forankre). Til forelegg kan dere velge blant bøker dere kjenner til og har lest. Eventuelt kan alle gruppene lage sin versjon av samme bok dersom hele klassen har lest den. Vis og diskuter resultatene i plenum (Grip teksten, 2015, s. 288).

#### **4.4.3 Oppgaver i *Panorama* (2015)**

Lærebokforfatterne i *Panorama* (2015) har valgt å spre alle oppgavene sine utover hvert kapittel. Dette gjør de ved hjelp av førlesningsoppgaver, oppgaver i margin og oppgaver etter hvert tema. Førlesningsoppgavene kommer alltid på den første siden i kapitlet sammen med en kort innledning. I kapitlet *Samansette tekstar* går førlesningsoppgavene ut på at elevene skal se på overskrifter og bilder i kapitlet og forklare begrepet «sammensatt tekst», finne eksempler på hvilke tekster som er representerte og tenke over hvilke sammensatte tekster elevene har lest den dagen. Altså strategier som ligner på det velkjente BISON-blikket.

Oppgavene i margin er markert med en blå ramme, og dette er ofte redegjøringsoppgaver der elevene skal peke på eksempler, nevne eksempler fra eget liv og gi egne forklaringer på begrep og tekst. I oppgavene etter hvert underkapittel, finner man oppgaver fra hele taksonomiskalaen. Fordelen med å dele opp oppgavene på denne måten er at læreboka legger opp til at elevene får repetert og jobbet med fagstoffet rett etter at det er gjennomgått, og dermed har alt friskt i minne. Ulempen er at oppgavene kan bli for spesifiserte, og derfor ikke tar for seg fagstoffet som helhet.

*Panorama* (2015) har totalt 58 oppgaver som fordeles slik:



*Panorama* (2015) er den læreboka som har oppgavene likest fordelt på de seks kategoriene. Hvis man ser på oppgavene som er direkte knyttet til multimodale tekster er det redegjøringsoppgaver som regjerer, noe som betyr at læreboka er ekstra opptatt av at elevene skal vise at de har forstått hva læreboka prøver å lære bort. Av de direkte knyttede oppgavene er det minst analyseoppgaver, så *Panorama* (2015) har med andre ord ikke så mye fokus på modalitetsforståelse i oppgavene. Samtidig er det ganske mange analyseoppgaver i de oppgavene som indirekte tar for seg multimodale tekster, men disse retter seg mot appellformer og retorikk.

*Panorama* (2015) har flest produksjonsoppgaver og evalueringsoppgaver av alle lærebøkene. I likhet med *Grip teksten* (2015) er evalueringsoppgavene hos *Panorama* (2015) differensierte ved at elevene kan svare på oppgaven på sitt eget nivå. Det negative ved at oppgaver er lagt opp slik, er at noen elever kan sluntre unna eller misforstå, og dermed svare veldig enkelt på oppgaver som egentlig krever mer. Evalueringsoppgavene hos *Panorama* (2015) handler gjerne om at elevene skal ta stilling til hvordan de selv ville ha satt sammen modalitetene i forskjellige teksttyper. Et eksempel på dette er: «Tenk deg at du skal framføre dette diktet [Lauvhytter og snøhus av Olav H. Hauge] til bilder og musikk. Hvilke bilder og hvilken type

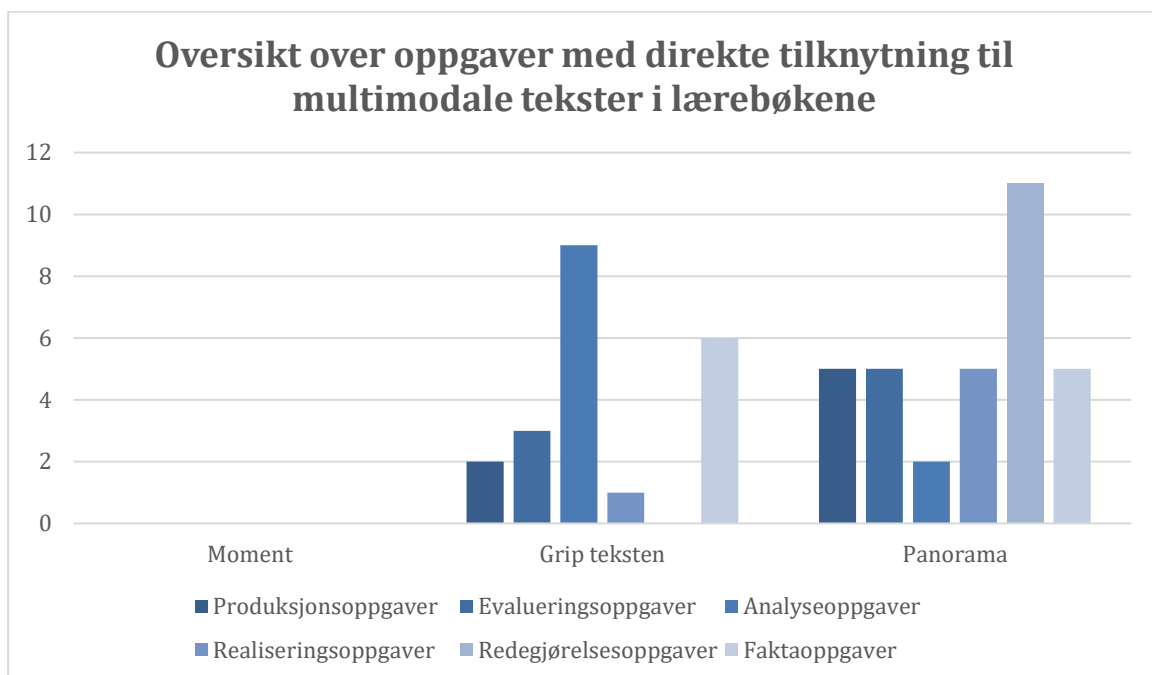
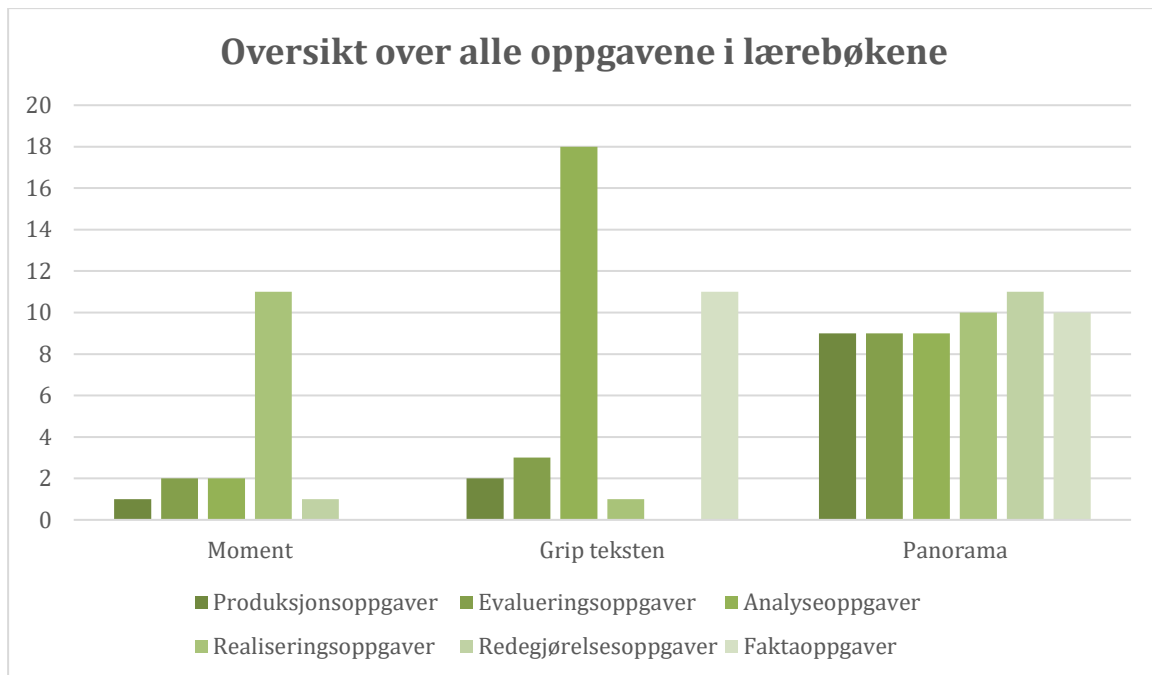
musikk ville du valgt? På hvilken måte samspiller valg av bilde og musikk til ditt valg av lese måte?» (Panorama, 2015, s. 261). For å kunne løse denne oppgaven på en god måte, kreves det at elevenes skjønner virkningen av modaliteter og hvordan disse spiller sammen. *Panorama* (2015) legger ikke opp til at oppgavene skal lære elevene noe om modaliteter, men heller at elevene skal bruke kunnskapen de allerede har til å drøfte modaliteter. Dette krever at lærebokforfatterne har tatt for seg modaliteter nøye, noe læreboka ikke gjør.

Produksjonsoppgavene hos *Panorama* (2015) legger vekt på at elevene skal få utfolde kreativiteten sin, men bare innenfor én sjanger. 4 av 5 av oppgavene er knyttet til tegneserier, der elevene enten skal lage en presentasjon av hovedpersonen, lage ny tekst i snakkebobler, skrive en episk tekst basert på en tegneseriestripe eller lage en tegneserieversjon av et eventyr, et dikt eller en nyhetsartikkel. For å mestre disse oppgavene krever det at elevene har med seg kunnskap fra alle nivåene av Blooms digitale taksonomi. Læreboka legger ikke for strenge rammer rundt oppgavene, men akkurat nok til at oppgavene er lette å forstå og gjennomføre. I tillegg gir oppgavene en del frihet til elevene ved at elevene selv kan velge hvilke tekster de skal ta utgangspunkt i for å løse oppgaven.

Den eneste produksjonsoppgaven som ikke omhandler tegneserier og som direkte er knyttet til multimodale tekster er denne: «Design ei ny framside til ei skjønnlitterær bok, enten ved å teikne for hand eller ved å bruke digitale verktøy. Boka kan vere ei kort bildebok eller ein roman (for eksempel til fordjupningsemnet)» (Panorama, 2015, s. 191). Det er bra at boka både i denne oppgaven, og i oppgavene om tegneserier legger til rette for at elevene kan bruke digitale ferdigheter for å produsere og framføre multimodale tekster slik det står i læreplanen at de skal. Likevel er disse oppgavene begrensa til to teksttyper, noe som gjør at det ikke blir lagt opp til at elevene får utforsket modalitetene i andre teksttyper.

#### **4.4.4 Sammenligning av oppgaver**

På neste side har jeg laga to oppsummeringsgrafer som viser lærebøkene sammenlignet. Den grønne grafen viser hvor mange av hver oppgavetype det er i hver lærebok. Dette totalantallet viser oppgaver med både direkte- og indirekte tilknytning til multimodale tekster. Den blå grafen viser kun oppgavene med direkte tilknytning. De lyseste søylene representerer de nederste nivåene av taksonomien, mens de mørkeste søylene er de høyeste nivåene.



Som man kan se i diagrammene ovenfor er det stor forskjell på hvilke oppgavetyper som gis i lærebøkene. Lærebøkene har mange oppgaver fra kategoriene i de nederste nivåene i taksonomien, selv om læreplanmålene sikter seg inn på det øvre sjiktet. Det er en fordel om det legges opp til at elevene kan bygge opp kunnskap fra de nederste nivåene og oppover ved hjelp av oppgavene. Samtidig bør ikke fokuset ligge for mye på oppgavene i den nedre delen av taksonomien, siden disse oppgavene gir overfladisk kunnskap. I tillegg brukes oppgavene i



lærebøkene ofte som lekser for elevene (Nelson, 2006, s. 18-19), og da er det en fordel at oppgavene ikke krever for mye og at de er gjennomførbare. De laveste nivåene på taksonomien har ofte en lesekontrollerende funksjon, og derfor egner de seg godt til lekser. Beveger man seg oppover skalaen er fortsatt mange av oppgavene lesekontrollerende, men de har også reflekterende spørsmål som kanskje krever veiledning fra lærer for noen elever. Alle oppgavene kan være skrivestimulerende selv om dette i hovedsak gjelder de tre øverste nivåene av taksonomien, men jo høyere opp på taksonomien man kommer, jo mer kreves det av skrivesituasjonen og dermed vil flere elever trenge hjelp til oppgavene.

I læreplanen står det at elevene skal kunne produsere, framføre, tolke og vurdere multimodale tekster. Dette tilsvarer de tre øverste nivåene i kategoriene mine: produksjonsoppgaver, evalueringsoppgaver og analyseoppgaver. I *Moment* (2016) er det 5 slike oppgaver av 17 totalt (29,4%), *Grip teksten* (2015) har 23 av 35 (65,7%), mens *Panorama* (2015) har 27 av 58 (46,6%).

Antallet analyseoppgaver varierer fra lærebok til lærebok. Disse oppgavetyperne handler i stor grad om modaliteter, men hvordan læreboka legger opp arbeidet er forskjellig. *Grip teksten* (2015) knytter mange av analyseoppgavene til film, og har en blanding mellom dypdykk i modaliteter og analyser av film som helhet. *Panorama* (2015) og *Moment* (2016) knytter analyseoppgavene til retorikk og apellformer.

Evalueringsoppgavene i lærebøkene har både likheter og forskjeller. Alle lærebøkene knytter mesteparten av evalueringsoppgavene til tekster, og alle oppgavene er differensierte ved at lærebøkene ikke spesifiserer hvordan elevene er nødt til å svare på oppgavene. Forskjellene er at *Moment* (2016) har disse oppgavene som underveisoppgaver, som ikke er direkte knytta til multimodale tekster, *Panorama* (2015) fokuserer på hvordan elevene ville endret modaliteter, mens *Grip teksten* (2015) både fokuserer på modaliteter og på oppgaver med et mer generelt blikk på tekstene.

Produksjonsoppgavene er det derimot større forskjell på. *Moment* (2016) har minst fokus på produksjonsoppgaver av alle lærebøkene, og den oppgaven som eksisterer er bare indirekte tilknyttet multimodale tekster. I denne oppgaven får elevene velge hvilken teksttype og hvilket emne de vil jobbe med selv. Dette kan ha en motiverende funksjon, men samtidig er

det viktig å sette rammer rundt oppgavene slik at elevene ikke velger oppgaver som ikke matcher nivået de bør være på.

*Grip teksten* (2015) har lite fokus på produksjonsoppgaver, og oppgavene som eksisterer krever mye både tidsmessig og utstyrmessig. *Grip teksten* (2015) er imidlertid gode på å veilede elevene igjennom disse oppgavene. To av kriteriene som fikk oppslutning når det gjelder valg av lærebøker er at oppgavene er gjennomførbare og at bøkene inviterer til elevaktivitet (Skjelbred, 2003, s. 27). Gjennomførbare oppgaver er viktige for mange lærere, og hvis oppgavene krever mye tid og ekstra utstyr, kan man risikere at lærere dropper disse oppgavene til fordel for oppgaver på et lavere taksonomisk nivå.

*Panorama* (2016) har fokus på kreativitet, men holder seg til kun to undersjangre av multimodale tekster. Oppgaver styrer i høy grad hva og hvordan det blir lest og skrevet i klasserommet (Skjelbred, 2012, s. 175), i tillegg til at de definerer hva som er sentral kunnskap i et emne. Ved å legge fokuset på tegneserier og bokomslag forteller læreboka elevene at dette er de viktigste undersjangrene. Å lage sine egne tegneserier eller bokomslag kan være en morsom måte for elevene å jobbe med multimodalitet, men det er også viktig at elevene jobber med multimodale tekster de for det første møter oftere, og for det andre er nødt til å lære seg å være kritiske til. Reklame, retoriske taler og tekster ala Listhaugs innspill i mars i år, er eksempler på multimodale sjangre det er viktig å ha et kritisk øye til, og det er viktig at elevene får opplæring i hvordan denne typen tekster kan brukes til å manipulere andre.

## 5 Avslutning

I dette kapitlet vil jeg presentere hovedfunnene i forskningsspørsmålene mine, før jeg til slutt drøfter hvordan emnet multimodale tekster har blitt behandlet i lærebøkene.

### **Hvordan vektlegges temaet multimodale tekster i lærebøkene?**

Temaet multimodale tekster vektlegges forskjellig i lærebøkene. Den totale prosenten over fagstoff som både har direkte og indirekte tilknytning til multimodale tekster er 4,64% hos *Moment* (2016), 4,65% hos *Grip teksten* (2015) og 7,47% hos *Panorama* (2015).

Tilsynelatende har *Moment* (2016) og *Grip teksten* (2015) lik vektlegging av multimodale tekster, mens *Panorama* (2015) har mest vektlegging av alle lærebøkene. I realiteten er det ikke slik. Resultatene av denne studien viser at fagstoffet med direkte tilknytning til multimodale tekster i de tre lærebøkene for norsk vg3 er 0,00% hos *Moment* (2016), 4,04% hos *Grip teksten* (2015) og 4,98% hos *Panorama* (2015). *Grip teksten* (2015) og *Panorama* (2015) har en ganske lik prosentandel, mens *Moment* (2016) sin prosentandel er signifikant lav.

Fagstoffet med indirekte tilknytning til multimodale tekster er 4,64% hos *Moment* (2016), 0,61% hos *Grip teksten* (2015) og 2,49% hos *Panorama* (2015). Selv om *Grip teksten* (2015) og *Panorama* (2015) har ganske like prosenttall på fagstoffet som er direkte tilknyttet multimodale tekster, er det en stor forskjell på hvordan det stoffet som indirekte knyttes til temaet er vektlagt. Det meste av det fagstoffet som indirekte omhandler multimodale tekster i *Panorama* (2015) og *Moment* (2016) er fagstoff som handler om retorikk. Det fagstoffet som handler om retorikk i *Grip teksten* (2015) er direkte knyttet til multimodale tekster. Med andre ord gir alle lærebøkene opplæring i retoriske ferdigheter, men kun én av lærebøkene knytter denne ferdigheten opp mot multimodale tekster slik det står i læreplanen at elevene skal kunne. For mange lærere har lærebøkene større betydning enn læreplanene når det gjelder lærernes undervisning (Christophersen, 2004, s. 115). Spørsmålet er om elever som har *Panorama* (2015) eller *Moment* (2016) som lærebøker greier å bruke retoriske ferdigheter i arbeid med multimodale tekster når ikke læreboka legger opp til dette?

Det aller største funnet i hvordan lærebøkene har vektlagt multimodale tekster er at den ene læreboka ikke har vektlagt det i det hele tatt. Lærebokforfattere og forlag kan fritt velge bort

og prioritere fagstoff akkurat slik som de vil, og det er ganske oppsiktsvekkende at lærebokforfatterne til *Moment* (2016) benytter seg av denne muligheten. Særlig med et tema som blir nevnt i læreplanen to ganger. I *Moment* (2016) sitt forord står det at «det overordnede målet er å gi elevene tilgang til skriften, tekstene og tekstkulturen» (Moment, 2016, s. 4). Multimodale tekster er en stor del av både skrift, tekster og ikke minst tekstkultur, men elevene får ikke tilgang til dette i denne læreboka. En majoritet av lærere forutsetter at lærebokforfattere følger læreplanen når læreboka blir laga, og baserer planlegging, undervisning og lekser på læreboka (Nelson, 2006, s. 18). Når lærebøkene ikke oppfyller kompetansemålene i læreplanen, kan det få store konsekvenser for elevene. Elevene stoler på læreboka i enda større grad enn lærerne, og det blir elevene som må ta støytten for ulik eller i verste fall manglende opplæring i en så viktig teksttype som det multimodale tekster er.

### **Hvordan forklares og avgrenses begrepet og hvilke typer multimodale tekster er brukt?**

I de lærebøkene der begrepet er forklart, forklares det ganske likt. Det er kun *Grip teksten* (2015) og *Panorama* (2015) som har valgt å definere begrepet «sammensatte tekster», og disse to lærebøkene er samkjørte i definisjonene. *Grip teksten* (2015) definerer multimodale tekster som «Tekster som består av to eller flere modaliteter» (Grip teksten, 2015, s. 277), mens *Panorama* (2015) definerer det som tekster som «kombinerer to eller flere uttrykksformer, slik som skrift, tale, bilde og lyd» (Panorama, 2015, s. 177).

Lærebøkene avgrensning av begrepet er mangelfull. Ingen av lærebøkene forklarer tekstbegrepet i sammenheng med multimodale tekster. Selv om begrepet multimodale tekster blir forklart, så kan det være vanskelig å forstå begrepet inngående uten forståelse for hva som definerer en tekst. For å fullstendig forstå hva en multimodal tekst er, er det viktig at elevene forstår hva modaliteter er, hvordan disse fungerer som helhet, og at det er de meningsbærende modalitetene som regnes som modaliteter. Både *Grip teksten* (2015) og *Panorama* (2015) forklarer på hver sin måte hva modaliteter er, og hvordan disse virker sammen. Disse to lærebøkene har derimot ikke forklart at modalitetene er meningsbærende elementer i en multimodal tekst. Hvis ikke elevene forstår at ikke alle modaliteter er like viktige i enhver sammenheng, kan man risikere at elevene fokuserer på uvesentlige modaliteter i møte med slike tekster. Hvis læreboka bruker tekstfarge som et eksempel på en modalitet, uten å understreke at tekstfarge ikke nødvendigvis alltid er en modalitet, så kan man risikere at

elevene alltid fokuserer på tekstfarge selv i multimodale tekster der tekstfargen ikke er særlig viktig.

De multimodale tekstene som er brukt i lærebøkene kunne hatt et bedre fokus. Det som er mest kritisk i *Grip teksten* (2015) og *Panorama* (2015) er tekstfokuset. Fellesfaktoren er tegneserier og adaptasjoner. Dette er multimodale tekster som elevene kanskje synes det er gøy å jobbe med siden begge er sjangre som ofte har en underholdningsverdi. Samtidig er det viktig at elevene lærer seg å være kritiske til multimodale tekster siden denne teksttypen ofte brukes til å påvirke andre i en bestemt retning, enten det er for å kjøpe noe eller for å få fram et retorisk budskap. Derfor kunne kanskje fokuset på for eksempel bokomslag og boktrailere ha vært byttet ut med multimodale tekster som bruker sterke virkemidler for å få fram budskap.

*Moment* (2016) tar verken for seg begrepet eller teksttyper i det hele tatt. Det er mulig at *Moment* (2016) har definert begrepet og tatt for seg undersjangre i lærebøkene for vg1 eller vg2, men det er i så fall merkelig hvis lærebokserien er lagt opp slik at elevene skal være ferdig utlært på temaet før vg3 uten at det legges opp til noen form for repetisjon. Elevene skal tross alt ha kompetanse på denne typen tekster etter vg3, og et eventuelt argument for at elevene har jobbet med læreplanmål fra vg3 fra tidligere år er ikke holdbart. Multimodale tekster kommer ofte på eksamen på vg3, og elever som ikke har hatt opplæring på denne typen tekster det nærmeste året vil trolig gjøre det dårligere enn elever som har fått opplæring i temaet.

### **Har oppgavene i lærebøkene samme fokus som læreplanen?**

Alle lærebøkene har store variasjoner i hvilke oppgavetyper som gis. Ifølge læreplanen skal opplæringen ha fokus på at elevene skal produsere, framføre, tolke og vurdere multimodale tekster, noe som representerer de tre øverste nivåene i kategoriene mine.

Produksjonsoppgavene, evalueringsoppgavene og analyseoppgavene er oppgaver som vil kunne føre til dybdekunnskap hos elevene. Dette er ikke et tydelig fokus i oppgavetyperne i lærebøkene. Det kan ikke forventes at dette skal være eneste fokus, siden elevene er nødt til å lære seg stoffet trinnvis, og derfor også er nødt til å jobbe med andre typer oppgaver for å bygge opp kompetansen sin. Likevel er det de øverste kategoriene som styrker de

ferdighetene elevene vil trenge i møtet med framtida. Forhåpentligvis vil den nye læreplanen føre til at lærebøkene framover får større fokus på slike oppgaver.

Produksjonsoppgavene er den oppgavetypen som gjenspeiler læreplanens mål om å produsere og framføre multimodale tekster. At elevene mestrer å produsere og å framføre slike tekster er viktig både for å få forståelsen om hva som ligger bak slike tekster i tillegg til at det er en ferdighet elevene kan få bruk for i mange sammenhenger i livet sitt. Mennesker produserer og framfører multimodale tekster gjennom hele livet i alt fra PowerPoint-presentasjoner i jobbsammenheng, til at man skal framføre en egenkomponert sangtekst i en konfirmasjon. Lærebøkene gir slike typer oppgaver, men det er rom for forbedring: *Moment* (2016) sine produksjonsoppgaver ikke knyttet til multimodale tekster; *Grip teksten* (2015) sine oppgaver er vanskelige å gjennomføre i praksis og *Panorama* (2015) sine produksjonsoppgaver fokuserer kun på noen få undersjangre. I og med at produksjon og framføring av multimodale tekster er såpass viktige ferdigheter elevene får bruk for hele livet, burde lærebokforfattere vurdere å gi produksjonsoppgavene en større og viktigere rolle i framtidens lærebøker.

Evalueringsoppgavene er oppgaver som svarer til læreplanens mål om at elevene skal vurdere multimodale tekster. I disse oppgavene får elevene øvd seg i å blant annet etterprøve, bedømme, kritisere, teste og argumentere. I opplæringsloven står det at elevene skal lære å tenke kritisk og handle etisk (Opplæringsloven, 2018, §1-1). Egenskapene elevene får øvd seg i gjennom evalueringsoppgavene er med på gi elevene et kritisk blikk når det gjelder tolkning av tekster, noe som er spesielt viktig i og med at multimodale tekster ofte blir brukt for å påvirke andre. Lærebøkene jeg har undersøkt i denne avhandlingen har varierende fokus på disse oppgavene. De fleste av evalueringsoppgavene knyttes til modalitetene i multimodale tekster, og ber elevene ta stilling til om modalitetene er brukt på en god måte. Å kunne vurdere modaliteter er viktig for å kunne ha et kritisk blikk til multimodale tekster, men lærebøkene kunne kanskje vært flinkere på å velge tekster der sterk retorikk og kanskje til og med hatretorikk kan diskuteres og vurderes. På den måten får elevene øvd seg på tekster der det er ekstra viktig å ha et kritisk blikk til.

Analyseoppgavene speiler læreplanens mål om at elevene skal tolke multimodale tekster. Å kunne tolke multimodale tekster på riktig måte, og å være i stand til å forstå hvordan andre kan tolke disse tekstene er viktig i et samfunn der slike tekster blir mer og mer vanlig. Det ser

man for eksempel i Listhaugsaken som ble nevnt innledningsvis i denne oppgaven. Det er kun *Grip teksten* (2015) som har mye fokus på disse oppgavene. Analyseoppgavene i de andre lærebøkene er stort sett analyseoppgaver som indirekte knyttes til multimodale tekster, og av den grunn kun har fokus på retoriske virkemiddel.

### **Hvordan behandles emnet multimodale tekster i ulike lærebøker i norsk for vg3?**

Selv om man kan finne noen likheter for hvordan multimodale tekster blir behandlet i lærebøkene, blir emnet som helhet behandlet ganske forskjellig i hver lærebok. Etter at godkjenningsordningen for lærebøker ble fjernet, har det blitt fritt fram for lærebokforfattere og forlag å prioritere slik de vil i lærebøkene. Dette er noe som kommer til syne i denne oppgaven ved at lærebøkene har prioritert så forskjellig som de har. I formålsdelen av læreplanen står det at «elevene skal lære å orientere seg i mangfoldet av tekster», og multimodale tekster inneholder mye av dette mangfoldet. Multimodale tekster er en viktig teksttype som ikke bare må få fokus i lærebøkene, men også riktig fokus.

For å kunne orientere seg i multimodale tekster vektlegges det i læreplanen at elevene skal produsere, framføre, tolke og vurdere. Lærebøkene lærer bort kunnskap i alle disse ferdighetene, men lærebøkene lærer ikke bort disse ferdighetene i tilknytning til multimodale tekster med stor påvirkningskraft. I stedet ligger mye av fokuset på multimodale teksttyper som er skapt for underholdning. Det er mye viktigere at elever forstår når en multimodal tekst blir brukt til å påvirke andre eller fremme et visst budskap, enn at elevene forstår tegneseriestripa i avisa.

Til tross for at multimodale tekster i lærebøkene blir behandlet forskjellig eller ikke i det hele tatt, så er det allikevel fullt mulig at elevene lærer om dette, i og med at læreren som fagperson også avgjør hva det undervises i i klasserommet. Siden man ikke har noen garanti for hva lærebøkene prioriterer, er det ekstra viktig at lærere og samfunnet er mer kritiske til innholdet i lærebøkene. I og med at de foreslåtte kjerneelementene i den kommende nye læreplanen har et tekstfokus som lett kan knyttes til multimodalitet, håper jeg at lærebokforfatterne i framtiden skjerper fokuset rundt disse tekstene, og at vi dermed kan unngå at flere regjeringer nesten felles av en multimodal tekst.

## Referanseliste

- Brinkmann, S. og Tanggaard, L. (2015) Introduksjon. I: Brinkmann, S og Tanggaard, L. *Kvalitative metoder. Empiri og teoriutvikling*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Burgess, M. Ø. (2017) Tid for multimodalitet. *Bedre skole*. Nr. 1. s. 48-53.
- Christophersen, J. (2004) Empirisk samfunnsfag eller lærebokfag? I: Klette, K. *Fag og arbeidsmåter i endring? Tidsbilder fra norsk grunnskole*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Churches, A. (2008) *Bloom's Digital Taxonomy* [Internett]. Tilgjengelig fra: <http://www-bib.hive.no/tekster/hveskrift/rapport/2003-12/rapport12.pdf> [Lest 19.02.18]
- Dahlum, S. (4. september 2015) innholdsanalyse, I: *Store norske leksikon* [Internett]. Oslo: UiO. Tilgjengelig fra: <https://snl.no/innholdsanalyse> [Lest 10.03.18].
- Herbjørnsen, O. (1999) Matematikkbøker og andre lærebøker. I: Johnsen, E. B. m.fl. *Lærebokkunnskap. Innføring i sjanger og bruk*. Tano: Aschehoug.
- Johnsen, E. B., Lorentzen, S., Selander, S. og Skyum-Nilsen, P. (1997) *Kunnskapens tekster. Jakten på den gode lærebok*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Koritzinsky, T. (2014) *Samfunnskunnskap. Fagdidaktisk innføring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kress, G. og Leeuwen, T. V. (2001) *Multimodal discourse. The modes and media of contemporary communication*. London: Arnold.
- Kristiansen, B. S. (2018) Slik skapte Frp-statsråd Sylvi Listhaug krise for Solberg-regjeringen. *Dagsavisen* [Internett], 20. mars 2018. Tilgjengelig fra <<https://www.dagsavisen.no/innenriks/slik-skapte-frp-statsrad-sylvi-listhaug-krise-for-solberg-regjeringen-1.1117388>> [Lest 03. mai 2018]
- Kunnskapsdepartementet. (06/13) *Læreplanverket for Kunnskapsløftet*. Utdanningsdirektoratet
- Kunnskapsdepartementet. (2015-2016) *Meld. St. 28 (2015-2016) Fag – Fordypning – Forståelse – En fornyelse av Kunnskapsløftet* [Internett]. Tilgjengelig fra <<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/sec1>> [Lest 10.04.18].
- Kyrkje-, utdannings- og forskningsdepartementet. (01.98) *Læreplan for videregående opplæring. Norsk. Felles allment fag for alle studieretninger*.
- Løvland, A. (2007) *På mange måtar. Samansette tekstar i skolen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Nelson, J. (2006) Hur används läroboken av lärare och elever? *Nordina*, 4, [Internett], s. 16-27. Tilgjengelig fra: <<https://www.journals.uio.no/>> [Lest 20.03.18].



- Opplæringsloven. (2017) *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringen* [Internett]. Tilgjengelig fra: <<https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>> [Lest 18.01.18].
- Reimer-Mattesen, T. (2012) *Oversatt modell av Bloom's Revised Taxonomy*, [Internett]. Tilgjengelig fra: <<http://laeringsteknologi.dk/149/4roid/>>.
- Ridderstrøm, H. (2018) Bibliotekarstudentens nettleksikon om litteratur og medier. [Internett]. Tilgjengelig fra: <<http://edu.hioa.no/helgerid/litteraturogmedieleksikon/hermeneutikk.pdf>> [Lest 15.03.18].
- Ringdal, K. (2001) *Enhet og mangfold. Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode, 3. utgave*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Skaftun, A. og Michelsen, P. A. (2017) *Litteraturdidaktikk*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Skjelbred, D. (2003) *Valg, vurdering og kvalitetsutvikling av lærebøker og andre læremidler. Sluttrapport*. Tønsberg: Høgskolen i Vestfold [Internett]. Tilgjengelig fra <<http://www-bib.hive.no/tekster/hveskrift/rapport/2003-12/rapport12.pdf>> [Lest 20.03.18].
- Skjelbred, D. (2009) Lesing og oppgaver i lærebøker. I: Knudsen, S. V., Skjelbred, D. og Aamotsbakken, B. *Lys på lesing. Lesing av fagtekster i skolen*. Oslo: Novus forlag.
- Skjelbred, D. (2012) «Elevaktivitetens prinsipp» og oppgaver i lærebøker. I: Matre, S., Sjøhelle, D. K., og Solheim, R. *Teorier om tekst i møte med skolens lese- og skrivepraksiser*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Sjøhelle, D. K. (2009) Digital tekstforming på ungdomstrinnet. I: Vatn, G. Å., Folkvord, I., og Smidt, J. *Skriving i kunnskapssamfunnet*. Oslo: Tapir Akademisk Forlag.
- Skrunes, N. (2010) *Lærebokforskning. En eksplorerende presentasjon med særlig fokus på Kristendoms kunnskap, KRL og Religion og etikk*. Oslo: Abstrakt forlag as.
- Svennevig, J. (2010) *Språklig samhandling. Innføring i kommunikasjonsteori og diskursanalyse*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Syvertsen, T. (2013) massemedier, i: *Store norske leksikon* [Internett]. Oslo: UiO. Tilgjengelig fra: <<https://snl.no/massemedier>> [Lest 26.03.18]
- Tjora, A. (2017) *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Universitetsforlaget. Forfatterveiledning. [Internett]. Tilgjengelig fra <<https://www.universitetsforlaget.no/Bli-forfatter/Forfatterveiledning>> [Lest 26.03.18]
- Utdanningsdirektoratet. (2013) *Læreplan i norsk* [Internett]. Tilgjengelig fra <<http://data.udir.no/kl06/NOR1-05.pdf>> [Lest 03.01.18].
- Utdanningsdirektoratet. (2017) *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen* [Internett]. Tilgjengelig fra

<<https://www.regjeringen.no/contentassets/37f2f7e1850046a0a3f676fd45851384/overordnet-del---verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen.pdf>> [Lest 18.02.18].

Utdanningsdirektoratet. (2018) *Norsk* [Internett]. Tilgjengelig fra <<https://hoering.udir.no/Hoering/v2/197?notatId=363>> [Lest 07.04.18].

## **Lærebøkene**

Dahl, B. H., Engelstad, A., Engelstad, I., Hellne-Halvorsen, E. B., Jemterud, I., Torp, A. og Zandjani, C. (2015) *Grip teksten. Norsk Vg3 Studieforberevende utdanningsprogram*. Oslo: Aschehoug.

Fodstad, L. A., Glende M., Magnusson, C. G., Minken, M., Norendal, A. og Østmoe, T. I. (2016) *Moment. Vg3 Norsk for studieforberevende*. Oslo: Cappelen Damm AS.

Røskeland, M., Bakke, J. O., Aksnes, L. M., Akselberg, G. og Time, S. (2015) *Panorama. Norsk Vg 3 / Studieforberevende*. Oslo: Gyldendal

## Vedlegg

### Oppgaver i *Moment* (2016)

Før du leser:

1. Hva husker du om retorikk fra Vg1 og Vg2? Tenkeskriv i noen minutter om fagets historie i antikken og hva retorikk brukes til i dag.

Oppgaver underveis:

2. Gi et eksempel på hvordan noen har brukt språket på en spesielt god måte i en bestemt situasjon i en film, serie eller tekst du har lest. Hva var det som var utfordrende i situasjonen? Hvorfor var det en god løsning?

3. Gi et eksempel på god retorisk praksis som du selv har opplevd. Beskriv situasjonen, hvem som skulle overbevises, om hva, og hvorfor. Hva var det som gjorde at akkurat den kommunikasjonen fungerte så godt i denne situasjonen?

4. Kan du komme på en skjønnlitterær tekst som fungerte som en retorisk tekst i en gitt historisk situasjon? Begrunn svaret kort.

5. Tenk igjennom to forskjellige måter å åpne en time på i klassen din, og diskuter med sidemannen hvordan åpningen av en time kan bli best mulig i akkurat deres klasse.

6. Lag en tekst om et emne du kjenner, og framfør den muntlig for en kamerat. Tenk først igjennom forløpet (se «Forberedelser» over). Presentasjonen kan vare i cirka ett og et halvt minutt. Du bruker ikke illustrasjoner og har ikke andre hjelpemidler enn en liste med topoi (stikkord). Bruk en disposisjon i tre trinn. Bruk omtrent fem minutter på å disponere og lage listen. Følg de fem arbeidsfasene i arbeidet.

7. Kikk på reklamen og tenkeskriv i noen minutter hva slags assosiasjoner du får når det gjelder disse aspektene: a) førsteinntrykk, b) retorisk situasjon, c) etos, d) logos, d) patos og e) aptum.

8. Er det punkter som du vil legge til i denne analysen?

9. Se Johannesens tale fremført på nett (det ligger lenke til filmen på nett-stedet). Er dette en retorisk tekst? Hvorfor / hvorfor ikke?

Oppgaver:

10. Gi et muntlig referat av kapitlet der du trekker fram tre ting du har lært. Presenter det for en medelev.

11. Gjør en retorisk analyse av en tekst du velger selv. Det skal være en argumenterende tekst eller en tekst som presenterer et faglig innhold. Til å analysere disposisjonen i slike

tekster kan tretrinnsmodellen, som er presentert tidligere i kapitlet, som regel brukes. Typiske eksempler på slike tekster er debattinnlegg og kommentarer i aviser (ikke nyhetsartikler) eller instruksjonsvideoer.

- 12. Finn et debattinnlegg du mener egner seg for retorisk analyse (eller bruk innlegget «Zainab» av Warsan Ismail som ligger på nettstedet). Tenkeskriv i fire-fem minutter om hva som kjennetegner innleggets retoriske situasjon – hva slags poeng er det forfatteren vil ha fram i akkurat denne situasjonen?
- 13. «Talerens troverdighet er like viktig som selve talen». Drøft påstanden med sidemannen. Finn minst ett konkret eksempel å bruke i diskusjonen hver (eksempelet kan være hentet fra virkeligheten eller diktes opp for å illustrere poenget ditt).
- 14. Hvorfor er det viktig å appellere til tilhørernes eller lesernes følelser, ifølge retorikken?
- 15. Kommenter hvordan Knut Hamsun blir framstilt i denne tegneserien. Gi eksempler både på hvordan utseende og tegnestil bidrar, og hvordan teksten bidrar.
- 16. Tenkeskriv og samle noen ideer til en tegneserie om en forfatter du har jobbet med i norskfaget i år. Tenk deg to varianter – en som er humoristisk og en som er en hyllest. Hvordan kan de se ut?
- 17. Skriv en liste over hva du lærer om Knut Hamsun i dette utdraget.

## Oppgaver i *Grip teksten* (2016)

### Direkte:

#### Tenkepause:

1. Har du sett noen reklamefilmer i det siste som du husker spesielt godt? Hva mener du kan være årsakene til at nettopp disse filmene har skilt seg ut i mengden?

#### Arbeidsstoff:

2. Forklar begrepene modalitet og multimodale tekster.

3. Hva er forskjellen på statiske og dynamiske sammensatte tekster? Nevn noen eksempler på hver av teksttypene.

4. Hvilke tre hovedtyper kan reklamefilmer inndeles i?

5. Hva er en boktrailer?

6. Forklar begrepene adaptasjon og forelegg.

7. Hva er hovedårsakene til at film så ofte baseres på bøker?

#### Oppgaver:

8. Undersøk modaliteter og betydningselementer. Beskriv samspillet mellom modalitetene skrift og bilde i tegneserien «Et dukkehjem». Pek på noen viktige betydningselementer i bildene.

9. Adapter en bok til en treruters tegneserie. Gå sammen to og to. Tegn opp fire ruter på et ark etter modell av tegneserien «Et dukkehjem» på side 279. Skriv tittelen på romanen, novellen eller skuespillet i første rute. Deretter har dere tre ruter som skal framstille handlingen i forelegget (slik dere tolker den) i sterkt konsentrert form. Én måte å gjøre det på er som i eksempelet her i læreboka: å bruke andre rute til presentasjon, tredje rute til hovedhandlingen og fjerde rute til slutten. Utfordringene: Bruk så lite verbaltekst som mulig i rutene. Tenk også på at tegningene helst skal fortelle noe i tillegg til verbalteksten (si noe nytt, ikke bare forankre). Til forelegg kan dere velge blant bøker dere kjenner til og har lest. Eventuelt kan alle gruppene lage sin versjon av samme bok dersom hele klassen har lest den. Vis og diskuter resultatene i plenum.

Vurder en holdningsskapende reklamefilm. Se følgende to reklamefilmer på YouTube: «Bruk bilbelte Statens vegvesen» (2007) og «80 vs 90 Statens vegvesen» (2013), som begge handler om trafiksikkerhet. Diskuter:

10. Filmene bygger handlingen opp ved hvert sitt spesielle fortellergrep. Hva går de ut på?

11. Hvordan benytter hver av filmene appellformene logos, etos og patos?

12. Hvilken funksjon har modaliteten musikk i hver av filmene?
13. I hvilken grad synes du filmene fungerer etter hensikten? Begrunn svaret ditt.
- Vurder en fortellende reklamefilm. Se på og vurder en av de to følgende fortellende reklamefilmene (eller begge). Den første er gripende, den andre morsom. Som mange reklamefilmer i denne sjangeren er begge bygd opp mot en «twist», et overraskende vendepunkt.
- Se reklamefilmen «Graffiti Pfizer» (2008) på YouTube. (Pfizer er et legemiddelselskap. Filmen blir også kalt «Be Brave Pfizer»).
14. Hvilket inntrykk får vi av hovedkarakteren i første del av filmen, og hvilke betydningselementer knyttet til bilder og musikk skaper dette inntrykket?
15. Hvilket inntrykk har vi av ham etter vendepunktet, og hvilke elementer er med på å understreke det nye inntrykket?
16. Vurder annonsørens etos i denne reklamefilmen.
- Se reklamefilmen «Trekk ut støpselet Hafslund» (2012) på YouTube.
17. Til tross for at filmen varer bare et drøyt minutt, inneholder den svært mye handling og store sprang i rom og tid. Hvordan skaper filmen sammenheng i fortellingen?
18. Bilder og musikk er de dominerende modalitetene i denne filmen, men den inneholder også skrift, tale og kontentum (lyd som ikke er tale og musikk). Hvilken rolle spiller disse sistnevnte modalitetene i den sammensatt teksten?
19. I hvilken grad synes du filmen fungerer etter annonsørens hensikt? Begrunn svaret ditt..
20. Lag en boktrailer. Gruppeoppgave: Lag en boktrailer basert på en bok som gruppa kjenner. Husk at traileren skal være en appetittvekker som ikke skal røpe alt, men gi publikum lyst til å lese boka. Start med å utarbeide en pitch (kort innholdsbeskrivelse) til en boktrailer som skal vare maksimalt ett minutt. Lag deretter et storyboard (bildemanus) i tegneserieformat, der dere tegner enkle skisser av hver kamerainnstilling eller shot (10-20 innstillinger bør være tilstrekkelig). Film for eksempel med smarttelefon og rediger i et redigeringsprogram. Vis filmene i plenum.
21. Sammenlikn bok og film. Sammenlikn en roman og filmadaptasjonen av romanen på det fortellende nivået. Bruk framgangsmåten som er beskrevet i modell A på side 287: (Hva er beholdt/fjernet/endre/lagt til osv.) Noen forlag til bøker og filmer: Erlend Loe: Tatt av kvinnen (film 2007); Tore Tenberg: Mannen som elsket Yngve (film 2008); Jostein Gaarder: Appelsinpiken (film 2009); Jo Nesbø: Hodejegerne (film 2011); Olaug Nilssen: Få meg på, for faen (film 2011); Knut Hamsun: Victoria (film 2013); Lars Saabye Christensen: Beatles (film 2014).

**Indirekte:**

22. Forklar de retoriske begrepene kairos og topos.
23. Gi en kort forklaring av appellformene etos, patos og logos.
24. Forklar hvordan et språklig bilde kan være et retorisk virkemiddel.
25. Hvordan virker ironi som et retorisk virkemiddel?
26. Forklar begrepene forankring og avløsning slik vi bruker dem i analysen av sammensatte tekster
27. Analyse av sakprosaetekst – deløvelser og skriverammer. Arbeid med teksten «Klikk deg dum» av Ingvar Ambjørnsen side 467. Oppgave: Gjør greie for hovedsynet i teksten. Vis hvordan forfatteren argumenterer for synet sitt. Bruk begreper fra retorikken.
- Bruk disse oversiktene i arbeidet: «Å gjengi hovedsyn i tekster», side 313. «Analyse av sakprosaetekster og sammensatte tekster – fagbegreper og oversikt over innhold», side 311. Arbeid gjerne i grupper, slik at hver gruppe skriver utkast til hver sin del av analysen som de viser til resten av klassen. Diskuter og gi tilbakemeldinger til alle utkastene. Deretter bytter gruppene avsnitt og omformulerer dem på bakgrunn av tilbakemeldingene.
28. Skriv ett eller to avsnitt der du presenterer teksten og forklarer tekstens kairos.
29. Skriv et avsnitt der du forklarer hovedsynet til forfatteren.
30. Skriv ett eller to avsnitt der du forklarer og vurderer etos-appellen i teksten. Skriv både om forfatterens innledende etos, altså forfatteren etos før leseren har lest teksten, og hvordan forfatteren forsøker å bygge sin etos i løpet av teksten.
31. Skriv et avsnitt om topos i den retoriske situasjonen, altså om det felles ståstedet for forfatter og mottaker, der forfatteren henter argumentasjonen
32. Skriv et avsnitt om patos-appellen i teksten. Forklar hvordan forfatteren bygger opp patos-appell ved innholdet og ordvalget. Siter fra teksten.
33. Skriv et avsnitt om ordvalget i teksten. Vis hvordan ordvalget brukes retorisk i teksten. Bruk sitater.
34. Skriv om retoriske overtalelseskneper i teksten, kneper som analogi, generalisering, retoriske spørsmål og appell til fellesskapet.
35. Vurder logos i teksten, særlig holdbarhet og relevans i argumentene til forfatteren.

## Oppgaver i *Panorama* (2015)

### Direkte:

#### Underveis:

1. Bla gjennom dette kapitlet, og sjå på overskrifter og bilde. Korleis kan du med eigne ord forklare omgrepet samansett tekst? Kva slags samansette tekstar er representerte her? Lag ei punktliste. Finn nokre eksempel til kvart punkt på lista
2. Tenk over kva for samansette tekstar du har lese hittil i dag. Hugsar du best bilda eller orda frå dei? Di minst to eksempel.
3. Gi døme på tekstar du har lese eller sett der intertekstualitet spelar ei rolle.
4. Gi døme på både statiske samansette tekstar og dynamiske samansette tekstar.
5. Nemn nokre adaptasjonar (film, teater, dataspel og liknande) som du kjenner det litterære førelegget til.
6. Kjem du på adaptasjonar du har klare meiningar om kvaliteten på? Grunngi vurderingane di.
7. Kva slags historie legg Mosberg opp til? Kikk spesielt på boktitlane i bildet.
8. Forklar omgrepet adaptasjon, og nemn eit eksempel på ein adaptasjon du kjenner.
9. Nemn ulike grunnar for å arbeide med ein adaptasjonsanalyse.
10. Nemn eksempel på adaptasjonar du meiner er dårlegare enn førelegget. På kva måte er dei dårlegare?
11. Kjem du på eksempel på det motsette, at adaptasjonen tvert om er betre enn førelegget? Kva er eventuelt årsaka til det?
- Les novella «Kunsten å myrde» (side 357).
12. Kva er historia som blir fortalt her?
13. Korleis er forteljemåten (diskursen)?
14. Tenk deg at du skulle lage manus til ein filmadaptasjon av novella. Kva ville du lagt vekt på? Ville du ha endra diskursen til forfattaren?
15. Korleis kan rørsle visast i ein teikneserie?
16. Kva har teikneseriar til felles med film?
17. Kva står omgrepet closure for?



18. Korleis kan ein skildre kjensler hos personane i ein teikneserie? Gi fleire eksempel.
19. Finn stoff om Nemi, Ponus, Tommy og Tigern eller ein annan humoristisk teikneserie. Lag ein presentasjon av hovudpersonen der du får fram karaktertrekk og typiske situasjonar.
20. Finn ei teikneseristripe på nettet. Fjern teksten i snakkeboblene. Lag ny tekst, gjerne meir enn eitt eksempel.
21. Sjangertransponering: Ta føre deg ei teikneseristripe, her frå boka eller frå ein annan stad. Skriv ein episk tekst der du fortel det som skjer i stripa. Klarer du å få fram stemninga i stripa?
22. Lag ein teikneserieversjon av eit kjent eventyr, eit dikt frå tekstsamlinga eller ein nyheitsnotis frå dagens avis.
23. Samanlikn dei to bokomslaga over. Kva er likt/ulikt? Skriv ei fiktiv grunngiving for den opphavlege framsida.
24. Sjå på framside til Panorama. Beskriv ho.
25. Design ei ny framside til ei skjønnlitterær bok, enten ved å teikne for hand eller ved å bruke digitale verktøy. Boka kan vere ei kort bildebok eller ein roman (for eksempel til fordjupningemnet).
26. Sjå på oppslaget på side 10-11. Kor mange paratekstlege element finst det her? Kva kjenneteiknar dei ulike elementa?
- Framføring som sammensatt tekst. Alle muntlige framføringer er sammensatte tekster der vi bruker noe i tillegg til det muntlige språket. Du illustrerer det du sier, med andre skriftlige, visuelle og auditive uttrykksformer. Framføringen er multimodal. Når du forbereder et muntlig foredrag eller en prosjektframføring, må du vurdere kritisk hvilke uttrykksformer som passer til det du vil formidle (modal affordans), og om disse utfyller hverandre på en god måte.
27. Tenk deg at du skal ha en muntlig presentasjon av en forfatter fra perioden 1900-1945. Hvilke modaliteter vil du bruke (tekst, bilde, lyd, musikk osv.)?
28. Les diktet «Lauvhytter og snøhus» av Olav H. Hauge (tekstsamlingen, side 382). Hvordan tolker du diktet, og hvordan vil du lese det opp? Prøv ut flere lese måter.
29. Tenk deg at du skal framføre dette diktet til bilder og musikk. Hvilke bilder og hvilken type musikk ville du valgt? På hvilken måte samspiller valg av bilde og musikk til ditt valg av lese måte?
30. Diskuter dine valg av uttrykksformer med en medelev. Ville dere valgt ulike måter å formidle diktet på? Diskuter valgene deres.
31. Finn og vurder animasjonen av «Sleggja» på Panoramass nettsider.

- 32. Hvordan vil du forklare begrepet multimodal poesi?
- 33. Gi et eksempel på lyrikk som blander flere språkformer.

Indirekte:

- 34. Les Malalas tale eller en annen selvvalgt tale. Gi en kort beskrivelse (maks fem linjer) av den retoriske situasjonen. Formuler den så presist som mulig.
- 35. Trekk ut det du mener er det viktigste innholdet (argumenter, eksempler) i Malalas tale eller den selvvalgte talen.
- 36. Hvordan er talen disponert? Del talen inn i innledning, midtdel og avslutning, og kommenter hver av delene.
- 37. Hvilken språkstil og hvilke retoriske virkemidler blir brukt?
- 38. Passer innholdet og språkbruken til situasjonen, emnet og formålet?
- 39. Hva er det Malala ønsker å overbevise forsamlingen om? Hva vil hun at FN og verdenssamfunnet skal gjøre?
- 40. Hvilke appellformer dominerer i Malalas tale? Gi eksempler og grunngi.
- 41. Skriv en kort tekst (dikt, appell, referat ...) med utgangspunkt i bildet av Malala på talerstolen. Lag din egen overskrift til teksten.
- 42. Se og hør talen (på YouTube). Hvilken effekt har det å se Malala tale? (Merk deg for eksempel eventuell kontrast til tilhørerne, klesdrakt og kroppsspråk.) Hvordan vil du beskrive måten hun bruker stemmen på?
- 43. Les «En middag» (2879) av Alexander Kielland (på side 302). I denne novellen holder en far en tale til sin sønn. Hva er hovedinnholdet i talen? Hvordan reagerer sønnen på talen? Hvorfor misforstår han den?
- 44. I filmen Festen (1998) av Thomas Vinterberg holder sønnen en festtale til sin far. Sønnen er ærlig og bryter dermed med de vanlige reglene for slike taler. Finn talen på nettet, og gi en retorisk analyse av den. Diskuter: Hvordan bør en god festtale være?
- 45. Vi kjenner best til taler som blir presentert i media (gjennom radio og tv eller sitat i pressen). I hvilke andre situasjoner hører du taler/presentasjoner?
- 46. Gi eksempler på tre ulike retoriske situasjoner. Diskuter hvilke hensyn og tilpassinger taleren må gjøre i disse situasjonene.
- 47. Lag et miniforedrag (maks tre minutter) om et selvvalgt emne fra læreboka. Tenk gjennom formål og mottakere for foredraget. Hvordan lage et foredrag og en PowerPoint-presentasjon som både «belærer», «behager» og «beveger»?

48. Lag maks fire lysark som samspiller med foredraget ditt. Det kan være nøkkelord fra foredraget, bilder og/eller filmklipp, sitater (for eksempel med link til lydklipp).
49. Vurder kritisk hvert av lysarkene i PowerPoint-presentasjonen din: Passer innholdet i lysarket til foredraget, eller gir det andre og motstridende signaler? Gir det akkurat samme informasjon som foredraget (og dermed unødvendig)? Brukes det for å utdype (gå grundigere inn på) det du sier i foredraget? Er det nødvendig å utdype dette momentet? Brukes det for å utvide det du sier? Hvorfor utvide om dette momentet? Hvilken *retorisk funksjon* har lysarket?
50. Hva ligger i uttrykket «hel ved»?
51. Hva betyr ordene «hustrig» og «kapitalkonto»?
52. Bildet som illustrerer verbalteksten – utdyper det, motsier eller ledsager det teksten?
53. Hvordan beskrives vedstabelen konkret? På hvilken måte kan en si at denne stabelen kan være et bilde på noe annet, som livet/menneskene/relasjoner?
54. Lag et liknende oppslag, som handler om vann, ild, jord eller et redskap.
55. Hva er det viktigste budskapet i talen? Hva er det Malala Yousafzai vil overbevise oss om?
56. Lag et notat om hva hver enkelt av oss kan gjøre for å skape fellesskap og et bedre samfunn for alle.
57. Klassediskusjon: Er denne talen bare rettet til FNs generalforsamling og politikerne, eller kan vi med våre holdninger og handlinger oppfylle noe av det som er Malalas budskap? Hva kan vi gjøre?
58. Hvilke retoriske appellformer bruker Malala i denne talen? Bruk kurset «Retorisk analyse av tale» (side 249) – og lag en analyse av talen.