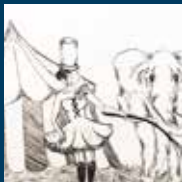


Nr. 21 · 2017



TIDSSKRIFTET

VIDEN OM LITERACY

TEMA:
Multimodale
tekster

Viden om Literacy nr. 21, marts 2017

Redaktører: Henriette Romme Lund, Anders Skriver Jensen og
Lene Storgaard Brok (ansvarshavende)

Opsætning: Nanna Madsen

Korrektur: Kirsten Fobian Kovacs

Norsk korrektur: Eva Vestrheim

Engelsk korrektur: Dorte H. Silver

Illustrationer: Værker udført af elever på Billedskolen i

Tvillingehallen under vejledning af billedkunstner Inger Winther.

Værkerne er samlet i bogen "Tanker" udgivet af Billedskolen i

Tvillingehallen, 2016.

Viden om Literacy udgives to gange om året af Nationalt
Videncenter for Læsning.

Artikler og illustrationer må ikke eftertrykkes uden tilladelse fra
Nationalt Videncenter for Læsning.

Kopiering fra Viden om Literacy må kun finde sted på institutioner
eller virksomheder, der har indgået aftale med Copydan Tekst &
Node, og kun inden for de rammer, der er nævnt i aftalen.

ISSN nr. 2245-2761

Nationalt Videncenter for Læsning
Campus Carlsberg
Humletorvet 3
1799 København V
E-mail: info@videnomlaesning.dk

Viden om Literacy har behandlet følgende temaer:

- Nr. 1: Læsning i alle fag
- Nr. 2: Læseforståelse
- Nr. 3: Læsning og IT
- Nr. 4: Læsning, ordforråd og ordkendskab
- Nr. 5: Læsevanskeligheder
- Nr. 6: Læsning og skrivning
- Nr. 7: Læsning og multimodalitet
- Nr. 8: Tidlig skriftsprogstiltegnelse
- Nr. 9: Test og evaluering af skriftsprog
- Nr. 10: Jorden læser
- Nr. 11: Læse- og skriveteknologi
- Nr. 12: Literacy
- Nr. 13: Kære genre – hvem er du?
- Nr. 14: Læs læser, læs!
- Nr. 15: Lad os skrive om skriveidaktik
- Nr. 16: Med strøm på...
- Nr. 17: Skole i hjem – Hjem i skole
- Nr. 18: På flere sprog
- Nr. 19: SKRIFT
- Nr. 20: Litteraturdydaktik og -pædagogik
- Nr. 21: Multimodale tekster



Indledning

Multimodale tekster, eller, som de kaldes i Norge, sammensatte tekster. Det kan virke lidt komisk at vie et helt tidsskrift til dem her i 2017, da mange nok vil hævde, at de altid har været en del af vores kommunikation. Heriblandt læseforskeren Carsten Elbro, der i sin artikel i dette tidsskrift henleder opmærksomheden på den store Jellingesten fra år 965, der, med sin kombination af skrift, illustration og tekstur, i sig selv udgør en multimodal tekst. I Vikingetiden var man, dermed sagt, ikke bleg for at lade forskellige udtryksformer spille sammen.

At vi sætter fokus på dem nu, skyldes altså ikke, at nye kommunikationsformer er opstået. Snarere skyldes det vores øgede adgang til internettet, hvor vi i høj grad møder multimodale tekster, og vores brug af digitale devices, der giver alle, lige fra helt små børn til gamle mennesker over 30 år, adgang til et hav af programmer, der gør det let at ytre sig multimodalt. Det være sig eksempelvis Word og PowerPoint, som socialesemiotikeren Theo van Leeuwen fremhæver i sin artikel. Tablets og brug af forskellige apps der kombinerer tekst, lyd og billede er ikke et særsyn i børnehaven og med den ny bekendtgørelse til læreruddannelsen og de nye Fælles Mål er multimodale tekster også kommet ind i skolen. Særligt i danskfaget, hvor elever i folkeskolen fra og med 3. klasse både skal kunne læse og fremstille multimodale tekster

Multimodale tekster er altså noget langt de fleste af os ser og gør i vores hverdag, institutions- og arbejdsliv. Dog er teorierne omkring dem ikke så lette at gå til. Lektor Søren Eefsen mener ligefrem, i sin anmeldelse i dette tidsskrift, at de er så komplekse, at multimodale tekster bedst lader sig forstå gennem eksempler. Og det er da også i eksemplet: computerspil, Stop Motion film, fotografier, PowerPoint-produktioner, fagbøger eller det periodiske system, at langt de fleste artikler i dette tidsskrift tager deres afsæt. Til fælles har eksemplerne, at de er fastholdte, eller "fikserede" som lektor Vibeke Christensen benævner dem i sin artikel, samt at de er stærkt præget af visuelle modaliteter. Noget der sandsynligvis skyldes, at andre modaliteter, såsom lyd og bevægelse, ikke umiddelbart lader sig gentage på tryk.

Med sine i alt 15 artikler lægger tidsskriftet et i særdeleshed praktisk men også teoretisk blik på multimodale tekster, sidstnævnte i form af særligt Theo van Leeuwens bidrag. Og så kommer vi selvfølgelig ikke udenom, at tidsskriftet i sig selv også er multimodalt. I læsningen af brødteksten kan man nyde fonten Sentinel, Gotham Narrow er anvendt til overskrifter, mellemrubrikker og manchettekst – der også giver overblik og rytme i læsningen – og små æstetiske indslag er skabt via smukke illustrationer og tekster (som i sig selv næsten også er illustrationer) udført af elever på Billedskolen i Tvillingehallen under vejledning af billedkunstner Inger Winther.

Tak til Billedskolen i Tvillingehallen for at måtte vise værkerne. Og tak til de mange skribenter for at sætte fokus på de, på en og samme gang, aktuelle og uaktuelle multimodale tekster.

Rigtig god læselyst

Henriette Romme Lund og Anders Skriver Jensen
Redaktører



Indhold

- HENRIETTE ROMME LUND OG ANDERS SKRIVER JENSEN
- 1 Indledning**
- THEO VAN LEEUWEN
- 4 Multimodal literacy**
- ELISE SEIP TØNNESSEN
- 14 Multimodalitet i norsk skoles tekstpraksis. Erfaringer fra 10 år med sammensatte tekster**
- SARA HANNIBAL OG CHRISTINE PILEGAARD LARSEN
- 22 Multimodale tekster i læreruddannelsen**
- HENRIETTE ROMME LUND
- 30 Opsætning, streg og billeder har også noget at skulle have sagt. Interview med Marianne Eskebæk Larsen**
- CARSTEN ELBRO
- 34 Nye medier – nye krav til læseren?**
- THORKILD HANGHØJ
- 42 Computerspil – som multimodal tekst og som handlingsrum**
- ANNE LØVLAND
- 52 Fagbøger på nye felt**
- LINE MØLLER DAUGAARD, SABAH CHARIF, PIA OTTESEN OG FRANK RIEBER
- 60 At læse det periodiske system**
- VIBEKE CHRISTENSEN
- 68 Elevers produktion af informerende tekster i udskolingen**
- HENRIETTE ROMME LUND
- 78 Det skal være den rigtige blå – børn som multimodale tekstproducenter**
- MIKKELINE BLATT HOFFMEYER OG KAREN MERETE BRANDT
- 90 Marsmanden på besøg. Multimodale elevproduktioner i indskolings dansk og billedkunst**
- MERETE BREINHOLT MIKKELSEN
- 98 Erfaringer med multimodal tekstproduktion i indskolingen**



HENRIETTE ROMME LUND

104 I bogproduktionens styrerum. Interview med Anette Øster

SØREN EEFSSEN

108 Anmeldelse af *Introducing Multimodality*

THOMAS OLSEN

114 Anmeldelse af *Mediedidaktik. I teori og praksis*



Multimodal literacy

THEO VAN LEEUWEN, PROFESSOR, INSTITUT
FOR SPROG OG KOMMUNIKATION, SYDDANSK
UNIVERSITET

After defining the concept of multimodality and contextualizing multimodality studies as a form of inquiry with roots in linguistics, the article reviews applications of multimodality to education and exemplifies how multimodality studies approach the analysis of the meaning-making potential of multimodal resources and the way they are integrated in multimodal texts.

Throughout, implications for multimodal literacy are discussed, emphasizing that multimodal literacy requires textual as well as contextual knowledge, that is, an understanding of, for instance, visual grammar as well as an understanding of the rules or conventions that govern its use in specific contexts. Multimodal literacy also includes an aesthetic dimension, an ability to produce and appreciate the aesthetic uses of layout, colour and typography that are, today, not only found in art, but also in many forms of everyday written communication. And finally it includes a critical dimension, particularly with regard to the way contemporary digital technology favours, or even imposes, modes of communication that suit the purposes of corporate culture but may have drawbacks in other contexts.

What is multimodality?

For several centuries there was, in Western culture, a tendency towards ‘monomodality’. The culturally most highly valued genres of writing (literary novels, academic treatises, official documents, etc.) were characterized by graphically uniform, dense pages of print, and carried no illustrations. Paintings nearly all used the same support (canvas) and

the same medium (oils), whatever their style or subject. In concert performances, all musicians dressed more or less identically and only the conductor and soloist were allowed some bodily expression. The academic study of such different modes of expression was equally monomodal: one discipline for language (linguistics), another for visual arts (art history), yet another for music (musicology) and so on, each with its own methods, its own assumptions, its own technical vocabulary, its own strengths and its own blind spots.

More recently, the dominance of monomodality has weakened, although it still persists in some practices, for instance in the writing and publishing of academic papers. The trend towards multimodality began with the avant-garde experiments of the early twentieth century, when ‘concrete poetry’ began to express itself not only through words, but also through typography, and when visual artists used new kinds of materials and sought to produce Gesamtkunstwerke which would combine as many forms of expression as possible. From the 1920s onward, the mass media, too, became increasingly multimodal. Magazines acquired colour illustrations and sophisticated layout and typography, and film, of course, became the multimodal art form par excellence, especially when the ‘talkies’ added speech, music and other sounds to its palette. More recently, formerly austere genres such as textbooks and documents produced by corporations, universities and government departments have also become multimodal, and the multimodal affordances of ubiquitous digital technologies such as Word and PowerPoint have made multimodal text design accessible to all.

Linguists have only gradually realized this. During the 1930s and 1940s the Prague School began to extend linguistics into the visual arts and the non-verbal aspects of theatre (cf. Garvin, 1964; Matějka and Titunik, 1976). Veltruský (1964 [1940]), for instance, wrote about the theatre as a “multiple sign system”, discussing sets, costumes and props as signs that provide setting and characterization and also take part in the action. And Bogatyrev (1971[1934]) studied dress as a language conveying what we would now call demographic information such as age group, place of residence, marital status, religion and occupation.

Multimodality is therefore the study of how meanings can be made, and actually are made in specific contexts, with different means of expression or ‘semiotic modes’.

The second wave was the 1960s Paris School of structuralist semiotics, which used linguistic concepts and methods to understand communicative modes other than language, for the most part in analyses of popular culture and the mass media, rather than of the arts. Roland Barthes was its most crucial and influential proponent, writing, among other things, about the use of image and text in advertising and the press, and about the language of fashion (e.g., 1967, 1977, 1983). During roughly the same period, American linguists developed an interest in non-verbal communication, for instance in therapeutic interviews (Pittenger et al., 1960).

Most linguists, however, continued to occupy themselves with the grammar of sentences. Only when, in the early 1970s, the emphasis changed from analysing sentences to analysing texts did they begin to realize, first, that language is used differently in different contexts, and that literacy should therefore be understood as the ability to use language in ways that are appropriate to context, and, second, that all texts are multimodal and cannot be adequately produced or analysed, unless this is taken into account. Face-to-face speech, for instance, is also multimodal, involving not only

language but also voice quality, intonation, facial expression, gestures etc. Even the densely printed pages I referred to earlier as ‘monomodal’ are in fact multimodal, as they use spacing, typography, punctuation, etc. (cf. Norgaard). Multimodality is therefore the study of how meanings can be made, and actually are made in specific contexts, with different means of expression or ‘semiotic modes’ – whether these are articulated with the body (speech, facial expressions, gestures and so on) or with the help of tools and materials (writing, drawing, making music and so on). And it is also the study of the ways in which multiple semiotic modes can be integrated into coherent multimodal texts. It is therefore not restricted to ‘multimedia’ in the sense of contemporary digital media but applies equally to face-to-face communication and other non-digital types of text. Multimodal literacy is therefore the ability to use and combine different semiotic modes in ways that are appropriate to the given context, both in the sense of the context-bound rules and conventions that may apply, and in the sense of the unique demands made by each specific situation. Such a form of literacy must be based on a knowledge of what can be done with different semiotic modes and how and of the ways in which they can be integrated into multimodal texts; however, it also, and equally importantly, requires an understanding of communicative contexts and an ability to respond creatively to the unique demands of specific situations.

Multimodality and education

The New London Group (Gunther Kress, James Gee, Allan Luke, Mary Kalantzis and others) stimulated an interest in applying multimodal text analysis to education (New London Group 1996). This led to four kinds of studies: studies of the development of multimodal literacy in very young children, often leading to a call for integrating multimodal literacy into the curriculum; studies of the affordances and learning potentials of specific semiotic modes; studies of multimodal classroom interaction; and studies of multimodal learning resources, including textbooks, toys, and the Internet.

Gunther Kress’ *Before Writing* (1997) initiated the study of the development of multimodal literacy, investigating how very young children use the

affordances of whatever materials they have at hand, or whatever techniques they have mastered, on the basis of ‘interest’, that is, what is of crucial importance to them at the given moment. In one of his key examples, a three-year-old child draws a car as a series of circles (‘wheels’). Having mastered the drawing of circles, the child now uses circles as a means of expressing what, to him, is a crucial characteristic of cars. As a semiotic resource the circle has many possible meanings, but the one the child selects is motivated by his interest at the moment, his interest in thinking about cars. Thus, learning to draw and learning to understand the world around him go hand in hand. But, as Kress said, “As children are drawn into culture, ‘what is to hand’ becomes more and more that which the culture values and therefore makes readily available” (1997: 13). This work inspired other studies of the way young children use a range of materials and techniques to create representations of the world around them (e.g., Ivanic and Ormerod).

Closely related is the study of the affordances and learning potentials of different semiotic modes. In *Literacy in the New Media Age* (2003: 52–7), Kress studied the use of different semiotic modes by junior high school students learning about blood circulation. Analysing two specific examples, he showed how one student used language, writing a kind of travel diary with a red blood cell as its protagonist, making a voyage through the body, while another drew a concept map, with boxes representing the heart, the blood vessels, the lungs, and so on, and arrows representing the movement of blood from one ‘box’ to another. The linearity of the story, Kress said, was an apt signifier for the blood moving from organ to organ, and language allowed the expression of causality, but the use of many different words for the idea of movement (‘leave’, ‘come’, ‘squeeze through’, ‘enter’ etc.), while stylistically desirable, diminished the generality which the scientific genre normally requires. The diagrammatic elements of the concept map (boxes and arrows), on the other hand, did provide scientific generality, but since all the arrows in the student’s concept map radiated from a central ‘blood’ box, the concept of circularity was less clearly expressed, and since a visual convention for expressing causality does not, or not yet, seem to exist, causality was not expressed at all. Each mode, Kress concluded, has

its own epistemological affordances and limitations, and understanding these is fundamental for creating effective multimodal texts.

Studies of classroom interaction have also moved from the traditional emphasis on linguistic exchange structures to strong contextualization and detailed attendance to non-verbal communication and setting, e.g., to the way classrooms are arranged, what is hung on the walls, the technological resources available and so on. Kress et al. (2005), for instance, described one classroom as realizing a ‘transmission’ pedagogy, with individual student tables lined up in rows, another as realizing a ‘participatory/authoritarian’ pedagogy, with tables put together to create teams of four or five students facing each other (‘participation’), yet also arranged to allow the teacher total visual control from the front of the classroom, which constrained the posture of the students, at least if they wanted to see the teacher and follow the lesson (‘authoritarian’)

Visuals, too, can express static and dynamic processes, they just do it differently.

Finally, many studies have analysed multimodal learning resources, from textbooks to computer games. Jewitt (2006), for instance, studied a computer game called *Playground*, designed to help children learn the basics of physics. When learning to understand ‘bouncing’, for instance, children could choose a ‘behaviour’ (a particular kind of bounce, represented by pictures of a spring, a ball etc.) and attach it to an object (a ‘bullet’) which could then bounce off bars. This, as Jewitt argued, was at times confusing. Can bullets be bouncy? Isn’t the behaviour of ‘bouncing’ the property of the bars the bullets bounce against rather than of the bullets? Nevertheless, Jewitt concludes, games of this kind do allow children to explore the rules of mechanics systematically, interactively and multimodally, practically without any verbal input.

Multimodal literacy

The study of multimodal ways of making meaning has been inspired by linguistic concepts and methods, not because it was assumed that all semiotic

modes work the way language does, but because in order to produce and analyse multimodal texts, we need at least some concepts and methods that can apply across different modes. From the point of view of production we must be able to ask: How shall I express, say, a feeling of optimism? Visually, verbally or both? Can optimism be expressed both verbally and visually, and if so, how? From the point of view of analysis, we must be able to ask: How is agency expressed verbally and visually in this multimodal text? And to answer that question, we must know whether agency can be expressed both visually and verbally, and if so, how.

A recent attempt at finding such a common language has been the ‘visual grammar’ developed by Kress and Van Leeuwen (2006) and further elaborated by others, e.g., by Boeriis (2009). To give just one example, in Hallidayan linguistics (Halliday, 1994), the ‘process’ of a clause is expressed by a verb or a verbal group. Two broad categories of processes are recognized, those which denote a more or less permanent state of affairs, a characteristic attribute of something (relational processes) or the overall identity or meaning of something (identifying processes), and those which denote some kind of action or event, whether ‘material’, ‘verbal’ or ‘mental’. The former are expressed by stative verbs or verbal groups, most typically by ‘have’ and ‘be’, the latter by dynamic verbs or verbal groups, such as ‘walk’, ‘talk’, ‘think’ and thousands of others. There are no visual equivalents of verbs or verbal groups; in other words, there can be no equivalence between language and visual communication in terms of their forms. However, there are equivalences in terms of their meanings and functions. Visuals, too, can express static and dynamic processes, they just do it differently. They express dynamic processes by means of a vector, a dynamic element formed either by a (usually oblique) element of what is being depicted, for instance a hand raised in a gesture of greeting, or by an abstract element that has a sense of direction, for instance an arrow. And they express static processes through the lack of such a dynamic element. Kress and van Leeuwen exemplified this with two pictures that were placed side by side in an Australian social studies textbook for primary school children. One depicted Aboriginal artefacts (including a wooden sword), the other the weapons of the English settlers. The former were depicted in a static, symmetrical arrangement, against a

blank background, the latter dynamically, in a picture of English settlers raising their guns as they stalk up to a group of Aboriginal people seated around a fire. This is why language and visual communication can be seen as resources for representation and interaction. They offer choices for how to represent people, places, things and events. If a different choice had been made, with the Aboriginals shown as attacking the settlers (which they did) and the British guns as museum pieces, a wholly different view of history would emerge. This kind of choice is not tied to language or to visuals. It is a cultural choice that derives from a tradition, which includes both the Hebrew god, who acts in history and the Greek god who exists in Heaven. Not all cultures have this choice. In Wintu, a now critically endangered Canadian native language, you cannot say, for instance, ‘This is bread’. You have to say the equivalent of “It looks-to-me-bread” or “I think-it-to-be-bread” (Lee, 1954: 51). The distinction between objective and subjective does not exist here.

Figure 1 below is the main part of a screen definition from *Mathletics*, a commercial online resource for learning mathematics that is used by more than four million students the world over. Both the verbal definition and the picture contain a dynamic element. In the verbal definition, the dynamic element is the verb ‘arrange’; in the picture, it is the steam coming from the locomotive, representing, together with the slight slant of the locomotive itself, the idea of ‘motion’ rather than ‘arranging’. True, the rails are neatly arranged, but they are less salient than the train, and this may cause confusion. A picture of men laying the track might have been more appropriate.



Figure 1: “To arrange in a line” (from the *Mathletics* site)

So far we have looked at the verbal and the visual separately. But how do they relate to each other? Here, too, there are choices. They were described in outline by Barthes (1977) and worked out in greater detail by others (e.g., Martinec and Salway, 2005), departing from the linguistic theory of conjunction, which charts how clauses can be related to each other, for instance temporally ('and then') or causally ('and therefore'), or conditionally ('if'). A key general choice, first introduced by Barthes, is the choice between elaboration, the case in which the image 'says the same thing' as the text (or the text 'the same thing' as the image), and extension, the case in which the image adds information that is not in the text (or vice versa), so that text and image complement each other, or perhaps contrast with each other.

In Figure 2, again from *Mathletics*, the picture shows an example of the to-be-defined term (2D Shape) and therefore elaborates the definition. But it also provides additional information about the components of 2D shapes ('sides' and 'corners') and itself contains elaborative text and images relations in which the image shows things and the text labels them. The question, however, is whether 2D shapes, as defined here, always have corners and sides. There are of course cases where text and image relations are deliberately ambiguous, open to multiple interpretations. But perhaps that is less than appropriate in the case of mathematics.

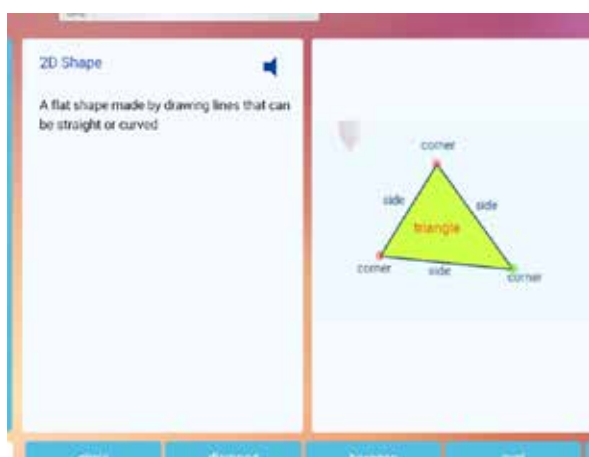


Figure 2: '2D Shape' (from the *Mathletics* site)

To give another example, 'mind maps' were originally created by advertisers as a resource

for brainstorming: an idea is placed in the centre of the visual space and then linked, with lines, to whatever association comes to mind.

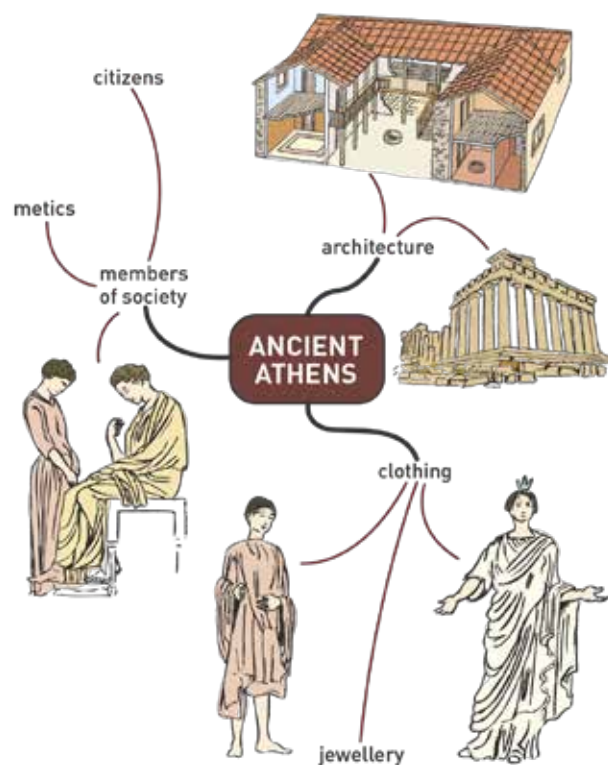


Figure 3: Mind map or concept map? (Reproduced with permission from Addison, P. Bickham, C. Melissas, S. Wood, J. Pearson History 7 Student Book © 2011 Pearson Australia, page no. xix.)

As a whole, this is a visual structure, although the linked elements may be either verbal or visual. 'Concept maps', on the other hand, require more precise relations. In the example above, taken from a junior high school history textbook (Addison, 2011), 'citizens' and 'metics' are depicted as kinds of 'members of society' in Ancient Greece. In other words, the image text relation is one of hyponymy, the 'kind of' relation traditionally expressed in tree diagrams. However, the inventory of citizens is not complete (slaves have been left out, for instance), and the picture of the third kind of 'members of society' is not labelled. Such ambiguities (is this a 'mind map' or a 'concept map'?) may impede effective learning, and resources for explicit multimodal analysis are needed to spot them.

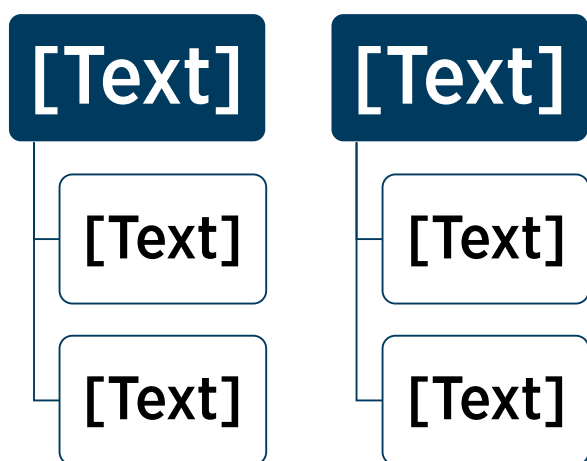


Figure 4: SmartArt template

The SmartArt template in figure 4 is, according to Microsoft, to be used “to show hierarchical relationships progressing across groups” and “can also be used to group or list information”. However, it may be argued that hierarchies and lists are not the same – all the items in a list are, in principle, equal, of the same kind, even though the items at the top of the list may be prioritized. Also, hierarchies and lists are static and do not include any element of ‘progress’. When such contradictions occur, there may be an ideological snake under the grass. Power is played down here, and corporate structure becomes a model for understanding the world. As Kvåle (2016: 269) has explained in the conclusion of a study of the use of SmartArt in the work of students in higher education:

SmartArt [is] a historically and socially evolved resource for defining organizational charts. (...) Because of the profound status of Microsoft Office today, the company’s templated idea of the most “effective” visual style of organizational charts is infused into all social practices, including education (...)

Clearly, multimodal literacy should also be a form of critical literacy.

Aesthetics

In the more or less ‘monomodal’ past, the visual was seen as embellishment, an optional extra. Today, verbal and visual communication work together (often in tandem with other means of expression) with respect to all three of the main

functions of communication – creating representations of the world, enabling interactions and the relationships that go with them and forming coherent texts that can be recognized as performing a communicative job of some kind in the world. This does not mean, however, that the aesthetic element has gone away. On the contrary, as pioneered by advertising, a field whose communicative strategies are now a major influence in many other forms of communication, the aesthetic has entered many domains where it formerly played no role. Writing of all kinds now has to ‘look good’, and not only in the work of professionals: “If you think a document that looks this good has to be difficult to format, think again!” says a Word template for company brochures, and “add professional quality graphics which automatically match the look of your report” (cf. Van Leeuwen, 2015). Functional and aesthetic communication have now merged, and many non-marketing forms of communication are expected to follow the lead of marketing in combining functionality (providing information, persuading, instructing, applying for jobs or leave and even invoicing) with the communication of the values and meanings that make up the identity of the communicators, whether they are individuals or corporations. This, too, has to form part of multimodal literacy, which perhaps suggests that art and communication must begin to merge in the curriculum, as it already has in the world.

The aesthetic has entered many domains where it formerly played no role.

Concluding remarks

Not long ago, multimodal text design was a specialized professional skill. Today, digital technology has brought resources for multimodal text design within reach of anyone who has a computer and introduced multimodal text design into many areas that were previously ‘monomodal’, for instance in workplace documents, such as invoices, reports, presentations, organization charts and workflow documents, brochures, newsletters.

As a result, the study of multimodality has grown rapidly, devising detailed grammars that show how different semiotic modes such as layout, colour and typography make meaning and combine into coherent multimodal texts. Multimodal literacy has become an important work area and life skill, requiring not only a working knowledge of multimodal ways of making meaning but also of the rules and conventions for using multimodal meaning making that have emerged, with greater or lesser prescriptiveness, in specific contexts.

Multimodal literacy therefore also needs to be critical literacy, especially in relation to the way technological tools favour certain forms of discourse.

Multimodal literacy has also added an aesthetic dimension to everyday forms of communication that were formerly purely functional and monomodal. It fosters forms of communication that combine functionality, a focus on the job that a given piece of communication is intended to perform, with the use of aesthetic design ideas meant to communicate corporate or personal identities and values.

Finally, many of the digital resources that provide wide access to multimodal text design favour specific forms of communication that are built on specific values and serve specific aims. PowerPoint, for instance was originally designed by Bell Laboratory engineers to pitch ideas to management and is still particularly suited for the concise presentation of a number of 'selling points'. However, it less easily facilitates other forms of discourse that may, for instance, be important in education, such as extended arguments and narratives (cf. Tufte, 2006). Multimodal literacy therefore also needs to be critical literacy, especially in relation to the way technological tools favour certain forms of discourse.

References

- Addison, P. (2011) *Pearson History Student Book 7*. Melbourne: Pearson
- Barthes, R. (1967) *Elements of Semiology*. London: Cape
- Barthes, R. (1977) *Image, Music, Text*. London: Fontana
- Barthes, R. (1983) *The Fashion System*. Berkeley and Los Angeles: University of California Press
- Boeriis, M. (2009) *Multimodal Semiotik og Levende Billeder*. Odense: Syddansk Universitet, Humanistisk Fakultet
- Bogatyrev, P. (1971[1934]) *The Function of Folk Costume in Moravian Slovakia*. The Hague: Mouton de Gruyter
- Garvin, P. L. (1964) *A Prague School Reader on Esthetics, Literary Structure and Style*. Washington, DC: Georgetown University Press
- Halliday, M. A. K. (1994) *An Introduction to Functional Grammar*. 2nd Edition. London: Arnold
- Jewitt, C. (2006) *Technology, Literacy and Learning: A Multimodal Approach*. London: Routledge.
- Kress, G. (1997) *Before Writing: Rethinking the Paths to Literacy*. London: Routledge
- Kress, G. (2003) *Literacy in the New Media Age*. London: Routledge
- Kress, G, Jewitt, C., Bourne, J, Franks, A, Hardcastle, J., Jones, K. and Reid, E. (2005) *English in Urban Classrooms: A Multimodal Perspective on Teaching and Learning*. London: Continuum
- Kress, G. and van Leeuwen, T. (2006) *Reading Images – The Grammar of Visual Design*. 2nd edition. London: Routledge
- Kvåle, G. (2016) 'Software as Ideology: A multimodal critical discourse analysis of Microsoft Word and SmartArt'. *Journal of Language and Politics* 15(3): 259–274

- Lee, D. (1954) 'Notes on the conception of the self among Wintu Indians', in E. Carpenter and M. McLuhan, eds. *Explorations – Studies in Culture and Communication*, Vol 3, p.44–57
- Martinec, R. and Salway, A. (2005) 'A system for image-text relations in new (and old) media'. *Visual Communication* 4(3): 337–372
- Matějka, L. and Titunik, I. R., eds. (1976) *Semiotics of Art: Prague School Contributions*. Cambridge, MA: MIT Press.
- New London Group (1996) 'A pedagogy of multiliteracies: designing social future' *Harvard Educational Review* 66: 60–92
- Pittenger, R. E., Hockett, C. F., and Danehy, J. H. (1960) *The First Five Minutes*. Ithaca, NY: P. Martineau
- Tufte, E. R. (2006) *The Cognitive Style of PowerPoint: Pitching Out Corrupts Within*. Cheshire, CT.: Graphics Press LLC
- Van Leeuwen, T. (2005) *Introducing Social Semiotics*. London: Routledge
- Van Leeuwen, T. (2015) 'Looking good: aesthetics, multimodality and literacy studies' in J. Rowsell and K. Pahl, eds. *The Routledge Handbook of Literacy Studies*, pp. 426–439
- Veltruský, J. (1964[1940]) 'Man and object in the theatre', in P. L. Garvin, ed. *A Prague School Reader on Esthetics, Literary Structure and Style*. Washington, DC: Georgetown University Press, pp. 83–89

TAVSE STÅR
DE, HØJE.

RANKE, STOLTE
NOGLE GANGE, ANDRE
GANGE TO MILLIONER,
ENDELØSE LÆKKER, ØJET
SKUER INTET ANDET.

KILOMETERVIS AF BARE GRØNT,
MAN KAN GÅ TIME EFTER

TIME UDEN ANDET
BARE TRÆER, EVIGT
GRØNNE TRÆER.

MÅSKE BLIVER
DE EN DAG
FALDET, FALDNE
KÆMPER

G

R

A

N

T

R

A

E

R

EN EFTER EN NOGER DE,
MED LIVET TAGET FRA SIG

ET PRODUKT AF DEN MENNE-
SKELIGE FORBRUGER

DYBT INDE I SKOVEN
FINDES DER NOGET

HELT SÆRLIGT,
DE STEDER,

HVOR MENNESKET

ALDRIG HAR
TRÅDT, HVOR

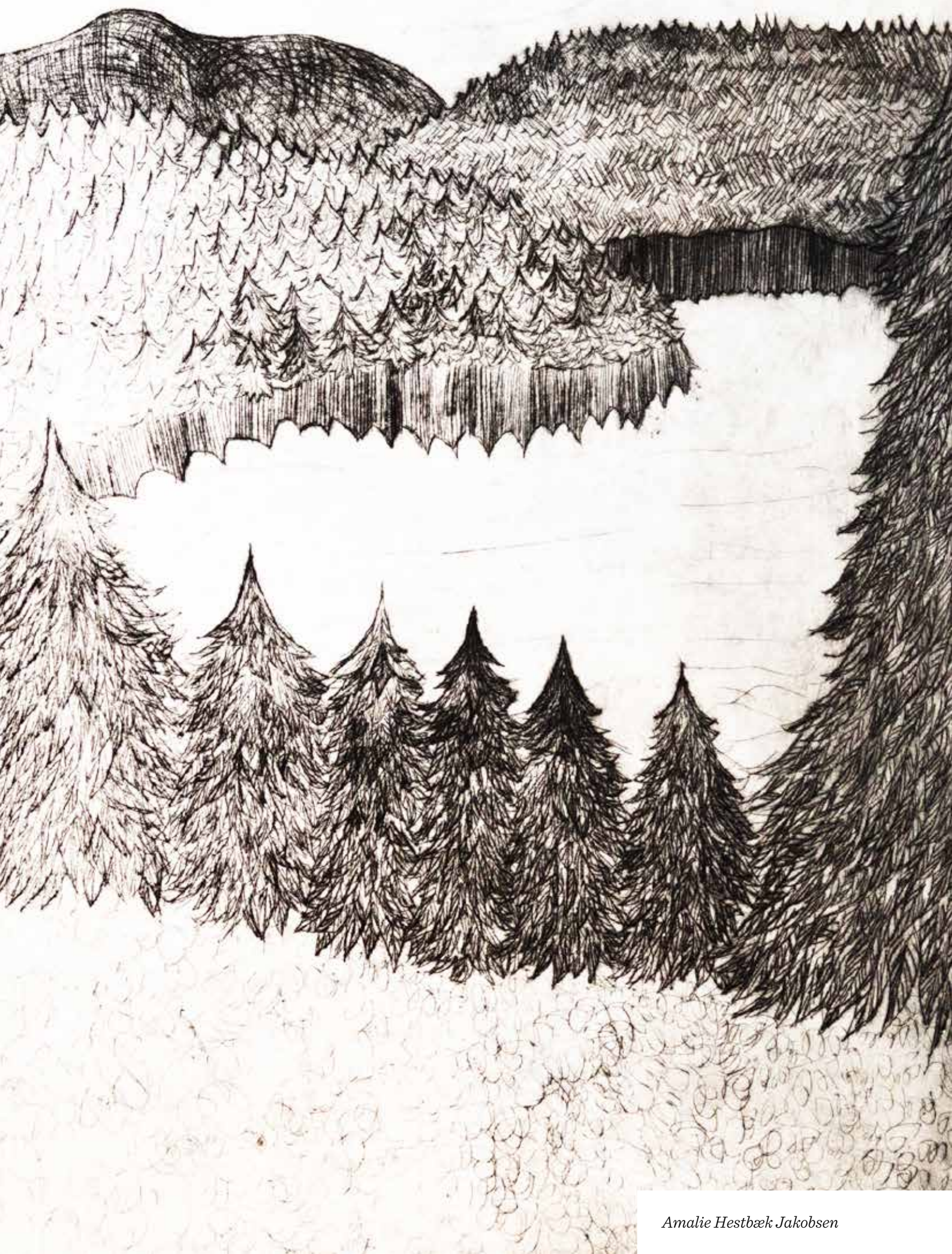
INGEN MASSE-
PRODUCERET SKO SÅ

NOGENSINDE HAR SAT

SIT AFTRYK. DER EKSISTE-

RER DER EN VERDEN, SOM

INGEN NOGENSINDE HAR OPLEVET,
HVOR NATUREN STÅR UBERØRT,
HVOR ET NYT LIV ÅBNER SIG.





Multimodalitet i norsk skoles tekstpraksis

Erfaringer fra 10 år med sammensatte tekster

ELISE SEIP TØNNESSEN, PROFESSOR DR.
PHILOS, UNIVERSITETET I AGDER

I 2016 var det ti år siden sammensatte tekster fikk en sentral plass i norskfaget. I denne artikkelen oppsummeres erfaringene fra disse ti årene, med refleksjoner om hvordan det multimodale har fungert i den første lese- og skriveopplæringen, i den videre leseopplæringen og i estetisk arbeid med tekster. Læreplanens innføring av sammensatte tekster har åpnet for et mangfold i skolens tekstpraksis, og den teknologiske utviklingen har åpnet muligheter man ikke hadde tidligere. Men det er fortsatt slik at det er noen ildsjeler som står for de mest kreative tekstpraksisene, og veiledningen i de fleste klasserom er fortsatt preget av at skriften har høy prestisje i skolen.

De siste ti årene har vi opplevd at danske leselærere har interessert seg for hva vi holder på med i skolen i Norge, spesielt hva vi gjør ut av de sammensatte eller multimodale tekstene. En generasjon tidligere var det omvendt. På 1970-tallet så norsklærere i lærerutdanningen til Danmark fordi de hadde utvidet tekstbegrepet og skapt et moderne danskfag, mens det norske morsmålsfaget fortsatt var preget av historie og tradisjon. Hva har skjedd i mellomtiden?

Et stort og viktig skritt ble tatt i 2006 da den nye læreplanen, Kunnskapsløftet (KL06) løftet fram sammensatte tekster som et hovedområde i norskfaget. Et hovedområde kan man ikke velge bort. I tillegg til at de skulle ha kunnskap om *Språk og kultur*, og arbeide med *mundtlig* og *skriftlig* språk,

skulle norske elever arbeide med «et utvidet tekstbegrep der tekst kan være satt sammen av skrift, lyd og bilder i et samlet uttrykk». Slik ble det nye begrepet forklart, for sammensatte tekster var ikke et etablert begrep før planen kom. Det ble utformet for å unngå den internasjonale fagtermen multimodalitet, som man nok var redd ville klinge for akademisk i lærernes ører.

Men selv om merkelappen var ny, var selvfølgelig ikke fenomenet nytt. Planen nevnte «bildebøker, tegneserier, aviser, reklame, nettsider, sangtekster, film og teater» som eksempler på sammensatte tekster, og med unntak av nettsider hadde de hatt en plass i norsk skole også før 2006. Men nå var disse tekstene plassert mitt i hjertet av norskfaget, som et eget hovedområde. Det varte bare i syv år. Ved revisjonen av norskplanen i 2013 forsvant dette hovedområdet, ut fra en begrunnelse om at inndelingen var ulogisk: muntlig og skriftlig språk er, eller kan være, en del av det multimodale. Nå ble det integrert i tredelingen *Muntlig kommunikasjon, Skriftlig kommunikasjon og Språk, litteratur og kultur*. Sammen med det skriftlige blir det slått fast at «Sammensatte tekster er en naturlig del av de tekstene elevene skal lese og utforme».

Planformuleringer er én ting, praksis i skolens hverdag er noe annet. I læreplanenes verden går utviklingen i sprang, mens endringen skjer mer gradvis i klasserommet, og derfor kan den være vanskeligere å få øye på. Endringene i klasserom-

met er dels en respons på læreplanrevisjonene; de vil f.eks. følges opp i lærebøker og andre læremidler (det er ingen som leser læreplanene så nøye som forlagene!). Men også utviklingen i samfunnet spiller med, bl.a. gjennom en medieutvikling som åpner for nye sjangre, og som gir tilgang til nye verktøy. Etter ti år med Kunnskapsløftet kan det være interessant å stoppe opp og reflektere over hva vi har oppnådd. Jeg kan selvfølgelig ikke ha oversikt over alt som skjer i norske klasserom, men bygger i hovedsak på klasseromsnær forskning på dette feltet som har vært gjort i mitt miljø¹ og i andre lærerutdanningsmiljøer i Norge. Jeg vil hente eksempler fra ulike typer teksthendelser, ut fra læreplanens idealer om at elevene skal utvikle en mangfoldig og fleksibel tekstkompetanse. De skal kunne «tilpasse språk, uttrykksformer og formidlingsmåte til kommunikasjonssituasjonen» heter det i avsnittet om muntlig kommunikasjon. Og de skal lese «både for å lære og for å oppleve», sier avsnittet om lesing.

Begynnelsen: Å lære å lese

Når barna kommer til skolen som seksåringer, kommer de med sin teksterfaring fra hjem og barnehage, og den er selvfølgelig multimodal. Fra de kom til verden, har de kommunisert gjennom bl.a. blikk-kontakt, kroppsspråk, muntlig språk og bilder. Og dagens barn er kjent med skjermer, fjernkontroller, og berøringsskjermer lenge før de kan føre blyanten i skriveboka. Her har det skjedd store endringer de siste ti årene, for berøringsskjermene har åpnet den digitale verden for de yngste barna på helt nye måter (Tønnessen 2014).

Mange av barna har allerede begynt å interessere seg for bokstaver før de kommer til skolen, men de fleste tegner nok mer enn de skriver, og det de skriver er ofte nært forbundet med disse tegningene. Dette er gammel erfaring, derfor er det kanskje ingen overraskelse at begynneropplæringen er grunnleggende multimodal. Studerer man førsteklasserommet som læringsmiljø, blir det svært tydelig at leselærerne brolegger veien inn i bokstavenes verden med andre modaliteter enn skrift. Vi har observert klasserom der alfabetet pryder veggene med vakre oppsett, der planen for dagen settes opp med tegninger eller mer forenklete symboler, der skriften knyttes til alle dagligdagens

praktiske gjøremål med navnelapper og merkelapper (Tønnessen og Volla 2010).

Et bilde tilsvarer vanligvis ikke et ord, men en ytring eller en fullstendig meningsenhet.

Spørsmålet er altså ikke om barnet møter et mangfold av meningsressurser, men snarere hvordan de blir brukt. En svært vanlig måte å støtte opp om bokstavinnlæringen på, er å illustrere bokstaven med tegningen av et ord som begynner på denne bokstaven (figur 1).



Figur 1: Typisk eksempel på alfabetplakat i førsteklasserommet.

Jeg skriver ovenfor at bokstaven blir illustrert med «tegningen av et ord», og mener den selvmotsigende sammensetningen gir grunn til å reflektere over forskjellen på å uttrykke seg i ord og i tegning. Mens verbalspråket i skrift kan deles opp i bokstaver, ord og setninger, har vi ikke en tilsvarende oppdeling av meningsenhetene i bilder. Et bilde tilsvarer vanligvis ikke et ord, men en ytring eller en fullstendig meningsenhet. Enkeltstående bilder tatt ut av sin sammenheng, kan derfor være vanskelige å avkode. Ett eksempel som er velkjent i norsk leseopplæring, er en tegning som skal illustrere ordet 'lem' (en skrå liten utvendig dør ned til en kjeller). Hvis barn skal ha noen støtte i et slikt bilde, må de først og fremst kjenne til denne måten å lage en ytre inngang til en kjeller på. For det andre må de forstå at det dreier seg om en bygningsdel på et hus, noe som ikke er lett å se hvis

både huset og grunnen det står på er fjernet. For en som allerede kan lese, kan det være god støtte i å se bilde av f.eks. en ørn for å huske bokstaven 'ø' (se figur 1), men kan man ikke lese, er det ikke så lett å gjette at tegningen skal forestille en ørn, og ikke en hvilken som helst annen fugl.



Figur 2: I reglene for hvordan man oppfører seg i lyttekroken, samsvarer setningen med bildet.

Bruk av bilder som støtte i skriftspråkopplæringen bør ses i sammenheng med det man i multimodalitetsteorien omtaler som affordans, det vil si de mulighetene og begrensningene en modalitet har for å uttrykke mening. Et eksempel der helheten fungerer bedre, finner vi i figur 2. I lyttekrokreglene er hver regel formulert som en setning, og støttet av en enkel tegning som viser en situasjon. Slik får man bedre samsvar mellom skriftens og bildenes affordans, fordi både setning og bilde uttrykker en samlet og forståelig mening, slik at de møtes på semantisk nivå. Sosialesemiotikerene Michael Halliday og Ruqayia Hasan understreker at en tekst er en semantisk enhet, eller en meningsenhet:

The important thing about the nature of a text is that, although when we write it down it looks as though it is made of words and sentences, it is really

made of meanings. [... A] text is essentially a semantic unit

(Halliday og Hasan 1985:10).

De første tekstene barna leser, lener seg tungt på bildene som støtte for å forstå bokstavens mening. Vi har bl.a. sett på et par serier med lesehefter som er mye brukt i den første lese- og skriveopplæringen.² Heftene er nivådelt, slik at de skal følge elevenes progresjon i leseopplæringen. Blant de første heftene er noen ordløse, andre inneholder bare åtte ord, mens bildene inviterer til å dikte en hel historie. Slik skapes det forventninger til at lesing – i multimodal forstand – inviterer elevene inn i en kompleks og spennende verden. Men progresjonen i disse leseheftene er først og fremst definert ut fra antall ord, den tar ikke hensyn til bildene. I noen av heftene for viderekommende lesere er det færre bilder, i andre er det svært komplekse illustrasjoner som elevene trenger tid og øvelse i å lese (Tønnessen 2010b). Slik blir disse multimodale læremidlene også en påminnelse om skriftens dominans i skolen.

Vi har altså observert en begynneropplæring som på mange måter er multimodal, men vi finner eksempler på at bildene brukes på skriftens vilkår. Og vi ser at lærerne ikke oppfordres til å reflektere over hvordan de kan utvikle elevenes leseferdighet også med tanke på andre modaliteter enn skrift.

Å lese for å lære

I den første lese- og skriveopplæringen går gjerne litterær og faglig lesing hånd i hånd for å gi elevene nok lesetrening. I det vi har kalt den andre leseopplæringen (Bjorvand og Tønnessen 2012) er det et poeng å lære å lese for ulike formål, og overgangen kan bli brå til lærebøkene i de ulike fagene. I den norske læreplanen kan det virke merkelig at arbeidet med sammensatte tekster er forankret i norskfaget, mens det multimodale ikke nevnes eksplisitt i andre fag, der lærebøker og andre læringsressurser er minst like multimodale som i norskfaget. Indirekte kommer dette likevel fram i læreplanens beskrivelse av hva det vil si å lese og skrive i hvert enkelt fag. Elevene skal lære å lese kart og statistikk i samfunnsfag, formler i matematikk, diagrammer, bruksanvisninger og arkitekttegninger i kunst og håndverk og noter i musikk-

faget. Mangfoldet viser at den gamle parolen om at «alle lærere er leselærere», er mer aktuell enn noen gang, og man kan spørre seg om faglærerne i alle fag settes i stand til å arbeide systematisk med hvordan elevene lærer å avkode, forstå og reflektere over mening i et slikt spenn av tekster og uttrykksformer.

I boka *Multimodal Transcription* hevder Baldry og Thibault (2006) at den trykte siden gjennom de siste tiårene har utviklet seg fra en lingvistisk til en visuell enhet. Det betyr at man ikke lenger kan få med seg hele meningen om man bare leser verbalteksten. I tidligere tiders lærebøker fungerte bildene stort sett som tillegg som kunne framheve noe av informasjonen i verbalteksten, men det var likevel mulig å få med seg det vesentligste uten å 'lese' bildene. I dagens lærebøker derimot, vil man gå glipp av vesentlig informasjon om man bare leser den skriftlige verbalteksten. Bilder, mellomtitler og rammer brukes til å strukturere teksten, og layout viser hvilke elementer som hører sammen. I tillegg utvikler læreverkene sine egne symboler for ulike arbeidsmåter, som oppfordrer elevene til å diskutere i grupper, svare på oppgaver, eller hente informasjon fra læreverkets nettsider. Dagens lærebøker krever altså en aktiv sammen-lesing av ulike elementer, derfor er det tankevekkende at elever på mellomtrinnet sier at de anser bildene som støtte til svake lesere, en støtte de mener de ikke trenger hvis de mestrer skriften (Løvland 2010).

Den gamle parolen om at «alle lærere er leselærere», er mer aktuell enn noen gang.

Anne Løvland (2011) har reflektert over samspillet mellom de fagtekstene som formidler kunnskap til elevene i klasserommet, og de tekstene de selv produserer. Hun finner eksempler på at lærerne tar i bruk et rikt tilfang av meningsressurser når de presenterer et emne for elevene. Det kan f.eks. være plansjer og utstoppede dyr i tillegg til bilder og muntlig forklaring i naturfag. Lærerne tar mangfoldet i bruk for å vekke nysgjerrighet og motivere til læring. Men når elevene selv skal uttrykke sin kunnskap, finner Løvland en tendens til at det primært er verbalspråket elevene blir oppfordret til å bruke. Løvland henviser til Carey Jewitt (2008)

når hun hevder at det ligger et læringspotensial i selve arbeidet med å omforme mening fra en modalitet til en annen. Eksempler på slik omforming kan være å forklare hva en tabell viser med ord, eller å vise en prosess i en serie bilder.

I de klasserommene vi har besøkt, har vi sett store forskjeller i hvordan det legges til rette for at elevene selv får uttrykke seg multimodalt. Anne Løvlands doktorarbeid (2006) viste at lærerne stort sett var positive til nye og kreative uttrykksformer som film, dramatisering, eller mer tradisjonelle multimodale uttrykk som veggavis eller muntlig foredrag med visuell støtte. Men noen lærere ga veiledning på hele spekteret av modaliteter, mens andre overlot elevene mer til seg selv, og dette var avgjørende for kvaliteten i de multimodale framleggene.

En viktig erfaring gjennom ti år med fokus på sammensatte tekster, er at skriften fortsatt har høy prestisje i skolen, og at lærerne primært fokuserer på verbalspråket når de veileder elevene og vurderer tekstene de skaper. Dersom vi for alvor mener at elevene må kunne mestre multimodale uttrykk for å fungere i framtidens samfunn, må vi derfor utvikle en tilsvarende sammensatt vurderingskompetanse hos lærerne. Dagrun Sjøhelle (2010, s. 239) viser et eksempel på hvordan digitale fortellinger i historiefaget kan vurderes i artikkelen «Arbeid med digitale fortellinger på ungdomstrinnet». Hun viser til et vurderingsskjema som inneholder dimensjoner som idé, dramaturgisk oppbygging, stemmebruk, innhold, funksjonell spesialisering, språkbruk og kildebruk. Det er særlig under kategorien «funksjonell spesialisering» at det legges vekt på hvilke meningsressurser elevene har tatt i bruk, og hvilken funksjon de fyller. En tekst som utmerker seg på den multimodale dimensjonen, beskrives slik: «Svært god anvendelse av ulike modaliteter tilpasset ulike formål i teksten. Velvalgt bruk av detaljer». Disse vurderingskriteriene fikk elevene se før de tok fatt på oppgaven, og det skapte en bevissthet om at bilder, skrift, muntlig verbalspråk, stemmebruk og musikk skulle spille sammen i en helhet.

Tekster som opplevelse

Styrken ved den norske læreplanen fra 2006 var at den satte literacy på dagsorden, på tvers av alle

fag. Denne satsingen satte tekster i sentrum og så arbeidet med tekster i et kulturperspektiv. Dermed ble fagets tradisjonelle inndeling mellom språk og litteratur mindre tydelig i planen. I revisjonen i 2013 ble dette hentet inn igjen da overskriften over det siste hovedområdet i norskplanen ble endret fra «Språk og kultur» til «Språk, *litteratur* og kultur» (min utheving). De fleste leste dette som en styrking av fagets estetiske dimensjoner, selv om endringen har gått parallelt med en forståelse i fagmiljøene av at litteratur kan omfatte både fiksjon og litterær sakprosa.

Om dagens lærebøker er utpreget multimodale, gjelder dette i minst like stor grad på det barnelitterære feltet. Bildebokmediet har hatt en blomstringstid i nordisk barnelitteratur de siste tiårene; bildeboka er slett ikke bare forbeholdt små barn og enkle historier. Det ser man raskt om man tar en titt på titlene som har vært nominert til Nordisk råds litteraturpris. Barn og unge i dag opplever også i stadig større grad det litterære på ulike medieplattformer: som bok (inkludert tegneserie og grafisk roman), film, teater, dataspill eller app. De oppsøker gjerne samme historien i flere medier. Det skaper et fruktbart utgangspunkt for å reflektere over hvordan den samme handlingen utspiller seg på tvers av medieplattformer (Tønnessen 2014).

En slik konvergenskultur (Jenkins 2006) inviterer også til nye måter å respondere på ved litterære opplevelser. På internett finner fansen hverandre, og deler sine egne tekster som er inspirert av det litterære universet de er opptatt av. Fan fiction kan ta mange former: Det kan dreie seg om å kommunisere med karakterene, skrive nye varianter av plottet, f.eks. sett fra en av bipersonenes perspektiv, osv. Slik får elevene brukt og utdypet sin kjennskap til det opprinnelige verket, og de får utøvet en analytisk praksis som er tekstnær og variert.

En moderne innfallsvinkel til estetiske tekster legger vekt på sansemessig erfaring som en annen måte å erfare tekster på enn den rasjonelle og innholdsfokuserte. Oppmerksomheten omkring tekstenes form kan øves på mange måter når formen preges av flere uttrykksformer: ord, bilder, musikk, miljørød osv. Elevene kan prøve seg fram med å

legge til eller trekke fra modaliteter i en estetisk bevisstgjøringsprosess.

Det digitale og det multimodale

Som nevnt går endringen i skolens tekstpraksis gradvis, derfor er det ikke underlig at godt innarbeidete praksiser og kompetanser lever videre parallelt med de nye. De mest radikale endringene kommer ikke nødvendigvis som følge av endringer i læreplanene, de kan komme som følge av nye tekniske og praktiske rammebetingelser. I verden utenfor skolen har den digitale kommunikasjonsteknologien endret deler av tekstpraksisen radikalt. I skolen har blyanten blitt skiftet ut med datamaskin først i videregående skole, så i ungdomsskolen. I løpet av de siste par årene har mange kommuner også kjøpt inn nettbrett til alle elever på skolens laveste trinn. Samtidig er det blitt vanlig praksis å gi elevene oppgaver og hjemmelekser som må løses digitalt, på pc eller nettbrett. For de yngste elevene er dette så nytt at vi ennå ikke har sett konsekvensene.

Den digitale teknologien bærer med seg et kulturelt meningslag, som læreren også må være oppmerksom på når hun veileder sine elever om tekstproduksjon i digitale medier.

Men blir tekstpraksisen mer multimodal av at tekstprosessene digitaliseres? Det finnes ikke ett enkelt svar på det spørsmålet. Om man sammenligner muligheten til å lage sammensatte tekster som ser profesjonelle ut, er det ikke vanskelig å få øye på åpenbare forskjeller: I dag kan man enkelt redigere stilen i dokumenter, bearbeide digitale bilder, redigere film eller musikk, eller sette sammen lysbildepresentasjoner av ord og bilder. Men programvare som er spesielt designet for skolen, fokuserer ofte på å intensivere øvelsen med bokstaver og tall for de yngste, mer enn å ta nye modaliteter aktivt i bruk.

Mer komplisert redigering av multimodale tekster skjer oftest ved hjelp av programvare som ikke

nødvendigvis er laget med tanke på undervisning og læring. Standard programvare som Microsofts officepakke er, som navnet sier, laget for å passe inn i næringslivets tekstpraksiser (Kvåle 2015). Worddokumenter er f.eks. ikke spesielt tilrettelagt for å integrere tegninger, slik barn gjerne gjør når de skriver analogt. Samtidig utvikles det programvare for mer spesifikke tekstpraksiser, f.eks. Book Creator for å lage bildebøker, og Photo Story til å lage digitale fortellinger. Gunhild Kvåles hovedpoeng er at den digitale teknologien bærer med seg et kulturelt meningslag, som læreren også må være oppmerksom på når hun veileder sine elever om tekstproduksjon i digitale medier.

Norsk skole har fortsatt et stykke vei å gå før arbeidet med sammensatte tekster tas like seriøst som skriftspråkoplæringen, slik at elevene får veiledning og tilbakemelding både på valg av uttrykksmåte (semiotisk bevissthet) og valg av medium.

Referanser

Baldry, A. og Thibault, P. (2006). *Multimodal Transcription and Text Analysis*. London, Equinox.

Bjorvand, A. M. og Tønnessen, E. S. (red.) (2012). *Den andre leseopplæringa. Utvikling av lesekompetanse hos barn og unge*. Oslo, Universitetsforlaget. 2. utg.

Halliday, M.A.K. og Hasan R. (1985). *Language, Context and Text: Aspects of Language in a Social-Semiotic Perspective*. London, Cambridge University Press.

Jewitt, C. (2008). *The visual in learning and creativity: a review of the literature*. London: Creative Partnerships, Arts Council England.

Kvåle, G. (2015). Multimodale modellar I Microsoft Word: Programvare som semiotisk ressurs. I Kvåle, G., Maagerø, E. og Veum, A. (red.): *Kontekst, språk, multimodalitet. Nyere sosialsemiotiske perspektiver*. Bergen: Fagbokforlaget.

Løvland, A. (2006). *Samansette elevtekstar. Klasserommet som arena for multimodal tekstskapning*. Kristiansand, Doktoravhandling ved Høgskolen i Agder nr. 3.

Løvland, A. (2010). Faglesing som risikosport. I Tønnessen, E. S. (red.). *Sammensatte tekster; barns tekstkultur*. Oslo, Universitetsforlaget, s. 158-170.

Løvland, A. (2011). *På jakt etter svar og forståing. Lesing av samansette fagtekstar*. Bergen, Fagbokforlaget/ Landslaget for norskundervisning.

Sjøhelle, D. (2010). Arbeid med digitale fortellinger på ungdomstrinnet. I Tønnessen, E. S. (red.) *Sammensatte tekster; barns tekstkultur*. Oslo, Universitetsforlaget, s. 224-241.

Tønnessen, E. S. (red.) (2010a). *Sammensatte tekster; barns tekstkultur*. Oslo, Universitetsforlaget.

Tønnessen, E. S. (2010b). Sakprosa for begynnere. I Skjelbred, D. og Aamotsbakken, B. (red.) *Lesing av fagtekster i barnehage og skole*. Oslo: Novus forlag

Tønnessen, E. S. (red.) (2014). *Jakten på fortellinger. Barne- og ungdomslitteratur på tvers av medier*. Oslo: Universitetsforlaget.

Tønnessen, E. S. og Vollan, M. (2010). *Begynneropplæring i en sammensatt tekstkultur*. Kristiansand, Høyskoleforlaget.

Noter

- 1 I perioden 2010 – 2015 gjennomførte Universitetet i Agder forskningssatsingen *Multimodalitet og kulturell endring*, der ett av temaene var multimodalitet i skole og læring.
- 2 *Damms leseunivers*, som er overført fra svensk (forlaget Liber), og Cappelen serie med småhefter under samletittelen *Simsalabim* (produsert på New Zealand, oversatt av Margaret Skjelbred og tilrettelagt pedagogisk av Dagrun Skjelbred).

NÅR DU
TRÆDER IND AF
MIN DØR
DER KNIRKER
SÅ GÅ ALDRIG
UD IGEN







Multimodale tekster i læreruddannelsen

SARA HANNIBAL, LEKTOR I DANSK OG
CHRISTINE PILEGAARD LARSEN, LEKTOR I
DANSK, LÆRERUDDANNELSEN UCC

I denne artikel giver vi et indblik i, hvordan vi arbejder med multimodale tekster i læreruddannelsen i UCC, University College Capital. Vi ser først på rammen for arbejdet, nemlig hvordan multimodalitet beskrives i bekendtgørelsen og den lokale studieordning, samt hvordan undervisningen i og med multimodale tekster har forandret sig historisk. Dernæst diskuterer vi det multimodalitetsbegreb, vi anvender i undervisningen og giver via interview nogle eksempler på, hvordan såvel vi selv som vores kolleger underviser de kommende lærere i multimodale tekster.

I 2013 fik læreruddannelsen i Danmark en ny bekendtgørelse. De traditionelle linjefag kom til at hedde "undervisningsfag", og indholdet blev opdelt i specifikke indholdsmoduler tilpasset henholdsvis specialisering til undervisning i dansk i indskoling (1.-6. klassetrin) og udskoling (4.-10. klassetrin). I danskfaget har vi fire moduler på hver specialiseringsdel, der tilsammen dækker fagets mange kompetenceområder. To af dem er beskrevet nationalt, dvs., at de er fælles for alle læreruddannelser i Danmark, og to moduler har de enkelte læreruddannelser selv bestemt – også kaldet lokale moduler. Et af de nationale moduler i dansk omhandler "multimodale tekster", og det er dette modul, der i det følgende skal sættes spot på.

Mediefaget i den forrige læreruddannelse (LU07)

Vi har selv undervist i læreruddannelsen siden slutningen af 90'erne under skiftende bekendt-

gørelser. Det, som vi tidligere bredt betegnede som "mediedelen" af danskfaget, er med den nye bekendtgørelse fra 2013 blevet lagt ind under de "multimodale tekster/tekstmodaliteter". I indskolingsdelen af faget hedder modulet "tekstmodaliteter", i udskoling "multimodale tekster". For udskolingsdelen af dansk er modulet nationalt, for indskoling lokalt.

Det har altid været en problematik i danskfaget at få mediedelen af faget til at hænge sammen med resten. Og det er jo ikke så mærkeligt, når man tænker på, at medier traditionelt er et helt selvstændigt fagområde med sine egne mål og sin egen historie, forskning og didaktik. Problemstillingen kan spores tilbage til 1970'ernes indførelse af "det udvidede tekstbegreb", hvor andre teksttyper end de litterære vandt indpas i skolen. Reklamer og andre sagprosatekster indgik på lige fod med skønlitteraturen, ligesom film i forskellige genrer blev en del af dansk. I danskfaget fik mediedelen senere betegnelsen "andre udtryksformer" og indgik sammen med drama, æstetiske læreprocesser og forskellige former for kreative udtryk i en stor samlet pulje, som man – sat lidt på spidsen – kunne bruge, som man ville. Mange undervisere arbejdede fx med kortfilmforløb, med reklameanalyse og –produktion, og nogle kastede sig ud i forløb med computerspil, musikvideoer og billedromaner i takt med, at nye genrer og medier opstod. Den didaktiske forskning kom på banen med nye metoder op gennem 1980'erne og 90'erne, fx Birgitte Tufte's "zigzag-model"¹, og påpegede, at det var vigtigt, at eleverne (og dermed de studerende i læreruddan-

nelsen) skulle forholde sig til de medier, eleverne brugte i deres fritid, for ikke at skabe det, som hun og andre kaldte "en parallel skole". Ud af denne didaktiske forskning blev der sat spot på det, man kan kalde "mediedannelse". Samtidig løb et parallelt og mere kommunikativt spor, hvor der i højere grad blev lagt vægt på kommunikative færdigheder fx i forhold til avisgenrer, som eleverne skulle mestre i forhold til både læsning og skrivning.

Vi genkender begge dele af det gamle mediefag i bekendtgørelsens beskrivelse, men det multimodale perspektiv er tydeligst: Vi skal arbejde med multimodale tekster for at kunne afkode og forstå budskaber og for at kunne kommunikere gennem multimodale tekster. Det er læsning, og det er kompetencer indenfor afkodning og forståelse, der vægtes. Det betyder ikke, at man ikke kan arbejde med den dannelsesmæssige dimension, når man fx ser ungdomsserien *Skam* med udskolingseleverne eller læser billedbøger med indskolingseleverne. Men det er netop ikke mediedannelse, der er det primære fokus, når man taler om multimodale tekster eller tekstmodaliteter. Det er færdigheder indenfor kommunikation og læsning, som man kan se, når man nærlæser bestemmelserne for faget i læreruddannelsen, jf. nedenfor.

Multimodale tekster eller tekstmodaliteter – LU13

Rammer for tilrettelæggelsen af undervisningen findes som bekendt i de styredokumenter som henholdsvis den lokale studieordning og ministeriets fastsætter. Ud af disse beskrivelser skal vi så som undervisere forvalte fagets kerneområder, herunder det multimodale tekstbegreb. Ser man på, hvad styredokumenterne fremhæver som det centrale i tilrettelæggelsen af modulet, får man ikke et helt entydigt svar på, hvad kernen i undervisningen i multimodale tekster skal være.

Formålet for modulet er beskrevet lidt forskelligt, og med forskellige termer, i henholdsvis beskrivelsen for indskoling og udskoling. I indskolings-/melletrinsspecialiseringen kaldes modulet "tekstmodaliteter" og i udskolingsspecialiseringen "multimodale tekster". Det kunne måske pege på, at der er en forskel på de to modulers forståelse af multimodalitetsbegrebet. Formålet

for modulet i indskoling lyder: "*Formålet med modulet er at den studerende tilegner sig fagdidaktisk viden og færdigheder i at planlægge, gennemføre og evaluere undervisning, der udvikler elevernes **evne til at forstå og kommunikere i forskellige tekst-modaliteter***" (studieordning læreruddannelsen UCC 2016/17, vores fremhævelser).

Både i ind- og udskoling skal eleverne (og de studerende) kunne forstå – altså læse og analysere – og kommunikere med og gennem multimodale tekster.

I udskolingsspecialiseringen er formålet formuleret: "*Formålet med modulet er at den studerende tilegner sig fagdidaktisk viden om og færdigheder i at planlægge, gennemføre og evaluere **læringsmålstyret undervisning i multimodale tekster for at udvikle elevernes tekstkompetence på 4.-10. klassetrin***" (studieordning læreruddannelsen UCC 2016/17, vores fremhævelser).

Som man kan se, formuleres formålet lidt forskelligt, selvom man må opfatte det som det samme: Både i ind- og udskoling skal eleverne (og de studerende) kunne forstå – altså læse og analysere – og kommunikere med og gennem multimodale tekster.

Går man længere ind i beskrivelsen af modulerne, vil man se forskellige faglige termer anvendt. I udskolingsdelen tales om "sammensatte tekster", som er den norske oversættelse af begrebet multimodalitet, som man bl.a. kan se anvendt hos Elise Seip Tønnessen². Men begrebet anvendes ikke konsekvent som term for multimodalitet. Når begrebet uddybes, bliver det til "sammensatte tekster, hvor tekst, lyd og billeder arbejder sammen" og konkretiseres som "analoge og digitaliserede tekster, fx billedfortællinger, film og læringsportaler". I indskoling anvendes begreberne "mono- og multimodale tekster" og konkretiseres som "modaliteterne tale, skrift, lyd, billede og levende billeder" og uddybes senere som "fiktive, faktive, interaktive samt offentlige, semioffentlige og

private tekster”. Altså i princippet det samme indhold, men tydeligere eksemplificeret i indskolingsdelen. Forskellen mellem de to specialiseringsdele kommer især til udtryk, når indholdet konkretiseres. Her ser man, at undervisningen i 4.-10. klasse skal indeholde et analytisk og kritisk perspektiv, herunder kildekritisk, mens indskolingen i højere grad skal kende forskellige genrer for at kunne udtrykke sig i dem – altså et primært kommunikativt formål. Her kunne man have ønsket sig, at de to specialiseringsdele i højere grad havde vægtet ensartethed i begrebsdefinitioner og tydeligere havde beskrevet en progression mellem de to moduler for at modvirke den forvirring, der let opstår, når der introduceres nye fagbegreber.

Multimodalitet i læreruddannelsen

Begrebet ”multimodalitet” er nyt i læreruddannelsen og i folkeskolens fagbeskrivelser. Mange lærere i skolen er derfor med god grund usikre på, hvad begrebet dækker over. Det gælder også mange studerende og undervisere. I vores udlægning af begrebet, kan det ses i forlængelse af et funktionelt sprogsyn inspireret af lingvisten Michael Hallidays udvikling af den systemisk funktionelle lingvistik. Sprog er afhængigt af kontekster og kommunikerer i forhold til konteksten. Tekster kommunikerer på mange måder og gennem mange modaliteter, og brugen af modaliteternes muligheder skal ses i forhold til det, teksten vil kommunikere indenfor den kontekst, den kommunikerer indenfor. Günther Kress og Theo van Leeuwen³ taler om begreber som affordans, saliens, informationslænking og rytme, der, kort fortalt, beskriver et blik på modaliteternes betydningspotentiale, samt hvordan modaliteterne virker sammen i den givne tekst, og derfor kan tages i anvendelse, når man vil analysere multimodale tekster. Men disse begreber kan man ikke umiddelbart se ud af modulbeskrivelserne. Vi mener, det er relevant at undersøge, hvad det er for begreber, vi anvender som læreruddannere, når vi skal undervise i de multimodale tekster. Vi mener, det må være vigtigt, at vi har den samme tilgang til forståelsen af de multimodale tekster, fordi en uklar begrebsdannelse i sidste ende vil betyde uklarhed i forhold til undervisning af eleverne i skolen fra 1.-10. klasse. Vi har derfor spurgt til dette blandt vore kolleger i dansk i læreruddannelsen UCC (og os selv) med

det formål at finde ud af, om vi har fælles fodslag, når det gælder omgangen med de multimodale tekster og de begreber, vi bruger i praksis.

Multimodalitet på mellemtrinnet og i udskolingen i praksis

Søren Eefsen, lektor i dansk i Læreruddannelsen, UCC, har netop har undervist i modulet i aldersspecialiseringen til mellemtrin og udskoling, og vi har bedt om hans bud på hvilke udfordringer, modulet byder på. Han problematiserer det, han kalder ”det gamle, vi tager med os, og det nye, vi skal inddrage”; vi har i læreruddannelsen stadig en opfattelse af, at der findes et mediefagligt indhold, som vi som undervisere henter ud af tidligere bekendtgørelser og studieordninger, som kolliderer lidt med den ny medieopfattelse, der har fået overskriften multimodale tekster. Undervisernes opgave bliver at få disse to forskellige tilgange til mediedelen af faget dansk – det gamle mediefag og det nye multimodale mediefag – til at hænge meningsfuldt sammen. Og det er ikke så let. I praksis gør Søren Eefsen det, at han først introducerer, hvad begrebet multimodalitet dækker over gennem præsentation af begreber hentet fra fx Anne Løvland og Günther Kress⁴. Derefter skal de studerende så arbejde med analyser af multimodale tekster, fx hjemmesider, blogs og læremidler, ud fra begreberne. Senere følger en anden og mere traditionel del, hvor indholdet især fokuserer på faktiske tekster som avisgenrer. Forskellige former for teknologier indgår undervejs, herunder kodning, arbejde med skoleblogs etc. Søren fremhæver det problematiske i, at modulet om multimodalitet i UCC ligger som det sidste modul i dansk, og dermed er det modul, der – naturligt nok – lægger op til den afsluttende kompetencemålsprøve i undervisningsfaget. Det betyder, at både indholdet i modulet og selve undervisningen let kan blive en slags ”teaching to the test”. Prøvespørgsmålene til kompetencemålsprøven har nemlig stor betydning i et danskfag, der er så komprimeret, som det er i LU13 (40 ECTS imod 72 ECTS i den gamle uddannelse LU 07), fordi de udpeger, hvad der skal være det centrale indhold i danskfaget. Men kompleksiteten understreges yderligere af, at de udskolingsstuderende på læreruddannelsen i UCC kan trække to spørgsmål til den afsluttende kompetencemålsprøve, der knytter sig til modu-

let om multimodalitet, som netop viser, at vi som undervisere i UCC og de styringsdokumenter, vi tilrettelægger ud fra, ikke fuldt ud har taget begrebet om multimodalitet til os. Det ene prøvespørgsmål handler om "levende billeder" og refererer på mange måder til tidligere tiders danskfag i læreruddannelsen, hvor de studerende skal lave analyse og opstille mål for et produktionsforløb i levende billeder – i praksis ofte kortfilmforløb. Det andet spørgsmål handler om "multimodal literacy", der har analyse af multimodale, digitale tekster i centrum. De to slags prøvespørgsmål peger på sin vis i vidt forskellige retninger og lægger op til, at man som underviser stadig skal håndtere såvel et "gamelt mediefag" som et "nyt multimodalt fag".

Prøvespørgsmål 1.-6.klasse, dansk 2017, UCC

Multimodalitet i danskundervisningen

- Analysér en eller flere multimodale tekster med henblik på at vurdere anvendeligheden i danskundervisningen. Inddrag læsepædagogiske overvejelser i din analyse og formulér læringsmål for arbejdet med teksten
- Udarbejd opgaver til den eller de analyserede multimodale tekster
- Diskutér, hvilke fagdidaktiske udfordringer der kan være i arbejdet med multimodale tekster
- Vis, hvordan læreren kan støtte elevernes læsning af den/de multimodale tekster

Digitale medier

- Tilrettelæg et undervisningsforløb i og/eller med digitale medier
- Forklar og begrund forløbets organisering, indhold, progression og læringsmål
- Analysér og vurder mindst en af de tekster, som indgår i forløbet
- Diskutér begrebet "digital dannelse" i en danskfaglig kontekst
- Præsenter dit forløb for dine kommende danskkolleger

Prøvespørgsmål 4. – 10. klasse, dansk 2017, UCC

Levende billeder

- Opstil og begrund læringsmål for et undervisningsforløb i levende billeder. Undervis-

ningsforløbet skal bl.a. sigte mod at udvikle elevernes viden om den valgte genre og dens virkemidler

- Analysér og fortolk mindst et af de værker, som indgår i forløbet
- Diskutér de muligheder og udfordringer som knytter sig til undervisning i levende billeder
- Ved den mundtlige eksamen skal du vise en egenproduktion (maks. to minutter), som er designet til at indgå i dit undervisningsforløb

Multimodal literacy

- Opstil og begrund læringsmål for et undervisningsforløb i og med multimodale, digitale tekster, hvor formålet er at styrke elevernes multimodale literacy-kompetencer
- Lav en analyse af mindst en af de tekster, der indgår i dit undervisningsforløb (det kan f.eks. være en hjemmeside, et digitalt undervisningsmateriale, en app eller lignende)
- Diskutér de muligheder og udfordringer, som knytter sig til undervisningen i multimodale, digitale tekster
- Den mundtlige eksamen skal indeholde et performativt element, der integreres i fremlæggelsen

Spørgsmål til mundtlig kompetencemålsprøve i dansk, lokalt udarbejdet af UCC, januar 2017.

Eleverne er dybt motiverede for, og ofte gode til, at gennemskue og bruge de multimodale virkemidler og udtryksformer.

Tekstmodaliteter i indskolingen og på mellemtrinnet i praksis

Vi har også kigget på den praktiske forvaltning af vores egen undervisning i indskolingsmodulet "tekstmodaliteter". Her vil vi – udover det teoretiske og analytiske blik på multimodalitet, som her også bygger på de samme teoretikere som Søren Eefsen nævnte – fremhæve det væsentlige i at arbejde med kreative tilgange til de multimodale tekster. Da arbejdet med multimodale tekster

også behandles i forbindelse med arbejdet med både genrepædagogik, faglig læsning og skrivning, læseforståelse og læsestrategier, er det væsentligt, at undervisningen i tekstmodaliteter inddrager teknologier, apps og programmer, som på forskellig vis kan understøtte de yngste elevers sproglige og multimodale kompetencer. De kommende indskolings- og mellemtrinslærere skal have et repertoire af forholdsvis simple teknologier med sig fra uddannelsen og fx kende programmerne i Skoletube som fx Screencast, Go Animate, Thinglink, som alle kan understøtte arbejdet med multimodale tekster i undervisningen. De studerende skal stifte bekendtskab med kreative og legende tilgange til arbejdet med fx billedbøger og billedromaner for at kunne forstå potentialet i forhold til undervisning i multimodale tekster i folkeskolen. Skolens yngre elever får helt naturligt gennem deres legende omgang med forskellige former for multimodale tekster i hjemmet og i fritiden også opbygget vigtige literacykompetencer og -erfaringer, som man kan bygge videre på i det kreative og skabende arbejde med fx fremstilling og produktion af tekster i bred forstand. Det kan man se, når indskolingsbørn bruger en dukketeater-app som Puppet Pals⁵, når de i skolen arbejder med booktrailere, hvor de gennem en pointeret fortolkning af en tekst skal lave en teaser med et narrativt forløb, lyd og billeder, og når de laver multimodale fag- og skønlitterære bøger i en app som fx Bookcreator⁶. Eleverne er dybt motiverede for, og ofte gode til, at gennemskue og bruge de multimodale virkemidler og udtryksformer. De kommende indskolingslærere må således være bevidste om, at de får meget forærende til deres egen fremtidige undervisning, hvis de ikke selv er bange for at kaste sig ud i arbejdet med kreative og æstetiske læreprocesser. Det gælder naturligvis også i alle andre dele af danskfaget. Det er derfor paradoksalt, at ordet ”kreativt” ikke findes i studieordningen og bekendtgørelsen for nogle af de fire moduler i danskfaget i aldersspecialiseringen til lærer i indskoling og på mellemtrin, når det nu gennemsyrrer hele kompetenceområdet ”fremstilling” i danskfaget i Fælles Mål.⁷

Fremtiden

Vi har nu fået og givet nogle bud på, hvordan undervisningen i det multimodale felt bliver forvaltet i danskfaget i den almindelige læreruddannelse. I

forhold til, hvordan vi bedst muligt sikrer, at kommende dansklærere i folkeskolen klædes bedst muligt på til at forvalte det multimodale tekstbegreb, har vi talt med Lise Dissing Møller, som er lektor i dansk i læreruddannelsen UCC og tilknyttet Future Class Room Teacher. Future Classroom Lab arbejder med at udvikle nye undervisningsformer, læringsrum og tilgange til integration af teknologi i undervisningen (se futureclassroom-lab.dk).

Der er i høj grad behov for, at vi på nationalt plan får diskuteret, hvad vi skal stille op med de multimodale tekster i læreruddannelsens danskfag, så vi netop ikke bare i praksis gør lidt af det hele.

Lise Dissing Møller taler for, at man helt afskaffer modulet ”multimodale tekster/tekstmodaliteter” i dansk. Multimodalitet skal ikke parkeres som noget særligt i danskfaget, men skal i stedet ses som et gennemgående tema i alle læreruddannelsens fag. Hun mener, at alle fag, ikke mindst Lærerens Grundfaglighed (de pædagogiske fag), i langt højere grad skal inddrage teknologier, der kan understøtte det faglige indhold. Teknologier som apps, film- og lydproduktioner, computerspil giver hver især nye sproglige udtryksmuligheder, som andre fag end dansk også skal kunne håndtere. Når multimodalitetsbegrebet snævert kobles til særlige fag, eller dele af fag, risikerer man – ligesom vi har set det med diskussionen om faglig læsning – at sprog kun angår danskfaget. Men multimodalitet er netop, ifølge Lise Møller, noget alment knyttet tæt sammen med den måde, vi som mennesker udtrykker os på i et moderne samfund, og bør dermed angå alle fag. Hun mener, at det især skyldes den megen fokus på de såkaldte ”21st Century Skills” at vi opfatter multimodalitet som noget, der udelukkende har at gøre med kommunikation i kontekster. I Lise Dissing Møllers optik er multimodalitet mere end det. Også hun slår til lyd for, at lærere og elever gennem arbejdet med multimodale tekster og medier i bred forstand, udnytter enhver given

mulighed for at arbejde kreativt og legende, og det er lige så vigtigt at kunne i et fremtidsperspektiv i forhold til at afsøge og forstå sproglige og æstetiske udtryksformer, siger hun.

Opsamling

Hvis man skal vove en konklusion på den undersøgelse, vi her har foretaget, kan man først og fremmest sige, at vi befinder os et sted, hvor vi forsøger at integrere det gamle mediefag, som havde mediedannelse, kreative processer med produktionsforløb og analyser med rod i videnskabsfaget medier i centrum, med et nyt mediefag med overskriften "multimodale tekster", der i højere grad er rundet af den videnskabelige forskning på det sproglige område. Vi har meget færre ECTS-point og dermed lektioner at gøre godt med, og det kan synes paradoksalt, at vi med 25-30 studerende på hvert hold, som på alt for kort tid skal rustes til at varetage undervisning i multimodale tekster i folkeskolen, bestræber os på at give de kommende lærere "lidt af det hele". De studerende møder os og modulet med en viden om, at folkeskolens elever som aldrig før er vant (for)brugere af multimodale tekster og medier i bred forstand. De har en forventning om, at de nu skal have lov til at arbejde med medieproduktioner, gerne med "hands-on" og tips og tricks til, hvordan de kan få eleverne i gang med produktioner i skolen, og de bliver skuffede, når de får at vide, at modulet især handler om sprog og læsning – og ikke så meget om kreative og produktive tilgange til multimodale tekster. Vi vil jo gerne opfylde deres forventninger, men vores lokale og nationale styredokumenter hjælper os ikke helt så meget, som de måske burde. De peger især på, at vi skal "det hele" på den halve tid. Der er i høj grad behov for, at vi på nationalt plan får diskuteret, hvad vi skal stille op med de multimodale tekster i læreruddannelsens danskfag, så vi netop ikke bare i praksis gør lidt af det hele, men vægter det, der rent faktisk skal til, for at vi uddanner lærere, som kan omgås multimodale tekster sammen med eleverne i skolen.

Referencer

Tufte, B. (2001). *TV på tavlen – medier og pædagogik*. Akademisk Forlag.

Tønnessen, E. S. (2012). *Sammensatte tekster – børns tekstpraksis*. Læsevejlederen. Klim.

Løvland, A. (2009). *Sammensatte fagtekster – en multimodal udfordring. At læse i alle fag*. Læsevejlederen. Klim.

Kress, G. og van Leeuwen, T. (2006). *Reading Images – the grammar of visual design*. Taylor & Francis Ltd.

Studieordning dansk, Læreruddannelsen UCC 2016/17: <https://portal1.ucc.dk/Studieinfo/Uddannelser/Laerer/Studieordning/Sider/default.aspx>

Fælles Mål, dansk: <http://www.emu.dk/sites/default/files/Dansk%20-%20januar%202016.pdf>

Noter

- 1 Se fx: Birgitte Tufte: *TV på tavlen (medier og pædagogik)*, Akademisk Forlag 2001
- 2 I fx Elise Seip Tønnessen: *Sammensatte tekster – børns tekstpraksis*, Læsevejlederen, Klim 2012.
- 3 I fx *Reading Images: the grammar of graphic design*, London: Routledge, 1996.
- 4 Anne Løvland og Elise Seip Tønnessen refererer til Günther Kress' begreber om affordans, informationslinkning m.m. i artiklen *Sammensatte tekster – en multimodal udfordring*, i: *At læse i alle fag*, Klim 2009. Artiklen er meget anvendt i læreruddannelsen.
- 5 Puppets Pals er en app til iPad.
- 6 Bookcreator er en app til iPad.
- 7 Se "fremstilling" i henholdsvis dansk efter 4. klasse og dansk efter 9. klasse, <http://www.emu.dk/sites/default/files/Dansk%20-%20januar%202016.pdf>

Fåret

det dumme hjælpeløse dyr

altid jagtet

Ulven mætter sin tørst i det seje kød

og maler landskabet rødt

EN KLAT RØD MALING

SPILDT FRA FOROVEN

hyrden der styrer sine får
med fuld kontrol og bevidsthed

og til tider

Skal der ofres

hyrden slagter

men alligevel

vil fårene formere sig

og antallet vil stige

i det uendelige

Uendeligheden.



Louie Johannes Kierulff Linnet



Opsætning, streg og billeder har også noget at skulle have sagt

Interview med Marianne Eskebæk Larsen, lektor,
Pædagoguddannelsen UCC

HENRIETTE ROMME LUND, FAGLIG KONSULENT,
NATIONALT VIDENCENTER FOR LÆSNING

Som formand for dansk tegneserieråd, anmelder i avisen Information samt som forfatter til alt fra undervisningsmaterialer til billedbøger, tegneserier og graphic novels har Marianne Eskebæk Larsen en eneste – indlysende logisk, men også temmelig stor – kæphest, når det handler om læsning og analyse af billedtekster: Glem nu ikke det visuelle! Opsætning, streg og billeder har en kolossal betydning for både læseoplevelsen og analysen.

Vi ved en masse om billeder – men gør så lidt ved det

Selvom billedteksterne nok altid har været her, lige fra hulemalerierne til den første bog blev lavet, så tilskrives skreven tekst ofte mere værdi end det visuelle. Noget Marianne Eskebæk Larsen både har noteret sig i flere avisers anmeldelser af billedbøger samt i læreres og litteraturformidlernes tilgang til samme. Teksten får, med hendes ord, forrang.

En årsag til det kan være, mener hun, at skrift har en højere status end billeder, og at de, som har lært at læse, automatisk orienterer sig mod skriften i stedet for mod billederne. Det betyder, at bille-

derne forsvinder i blikket på teksten og bevirker, ifølge Marianne Eskebæk Larsen, at vi overser noget vigtigt. For tekstens visuelle udtryk har stor betydning for både læseoplevelsen og analysen.

- Når jeg skriver læremidler, og når jeg anmelder en billedbog, graphic novel eller tegneserie, så tager jeg alle dimensionerne med, fortæller hun. Med det mener jeg både sidelayout, komposition af billeder, farvevalg, opsætning af tekst samt den anvendte streg og stil. Intet er jo som sådan tilfældigt. Jeg undersøger, ligesom jeg lægger op til, at andre skal undersøge det enkelte værk for at se hvilke udtryk, der tilbyder hvad i forhold til det fortalte.

- Et godt eksempel er Marjane Satrapis selvbiografiske graphic novel *Persepolis*. På et tidspunkt i fortællingen, hvor hovedpersonens veninde dør, ser man en billedramme, der er helt i sort. Jeg oplever det som et udtryk for en sorg så intens, at forfatteren slet ikke kan beskrive det. Derfor skal det ikke fortælles, men vises på en symbolsk måde, der giver læseren rum til at læse sin egen oplevelse af sorgen ind.

I anmeldelser og læremidler opfordrer Marianne Eskebæk Larsen ligeledes til at se på den anvendte skrifttype. De fleste billedbøger er sat med en standardfont, der ikke nødvendigvis understøtter fortællingen og billederne, men i mange tegneserier er teksten skrevet af kunstneren selv. Det gør fonten til et kunstnerisk udtryk på linje med tekstens øvrige visuelle udtryk.

Billedtekster i dagtilbud og skole

Billedbogen har længe været en fast bestanddel i landets dagtilbud, tegneserien i mindre grad. Både fordi den mere anses som fritidslæsning, forklarer Marianne Eskebæk Larsen, og fordi det kan være svært at læse en tegneserie højt for en større børnegruppe, da man skal pege meget og derfor ofte afbryde oplæsningen.

I mange tegneserier er teksten skrevet af kunstneren selv. Det gør fonten til et kunstnerisk udtryk på linje med tekstens øvrige visuelle udtryk.

I skolen er tegneserien, blandt andet på grund af, at forlagene er begyndt at udgive graphic novels, nu kommet ind i undervisningen i udskoling og lidt på mellemtrinnet. I det hele taget noterer Marianne Eskebæk Larsen sig, at flere og flere billedbøger, tegneserier og især graphic novels finder vej ind i skolens danskundervisning.

- Det skyldes både, at billedbøgerne nu også henvender sig til de lidt ældre børn, og at der er opstået flere og flere blandingsgenrer, altså hvor billedbøger og grafiske romaner henter inspiration fra hinanden. Fra at have været et nedprioriteret udtryk, nok på grund af billedernes tyngde i forhold til teksten, er de steget i status.

Årsagen, mener hun, kan være, at de tager mere alvorlige emner op og er kunstnerisk udfordrende. Og så skal man nok heller ikke overse, at de udgives i et format, der mere ligner en bog og derved markerer en afstand til de tidligere lidt slaskede tegneseriehæfter. Alt det gør, at dansklæreren kan forsvare at tage dem ind.

Som stor tegneseriefan glæder det Marianne Eskebæk Larsen, at billedteksterne ikke længere kun anses som fritidslæsning. Samtidig mener hun, at de, i nogle sammenhænge, kan øge læselysten eksempelvis på mellemtrinnet, hvor eleverne typisk bliver mindre læsemotiverede. Dog er det ikke helt enkelt at læse dem, fordi man skal være opmærksom på mange forskellige elementer og deres samspil.

En visuel bagage

- Jeg tror på, fastslår hun, at alle har en naturlighed i tilgangen til det visuelle frem for til tekst. Ganske enkelt fordi der er en sammenhæng mellem vores synsevne og billedperception. Vi indoptager jo dagligt en masse synsindtryk, og viden herfra overfører vi, når vi eksempelvis afkoder Kaptajn Haddock i løb rundt om Møllenborg slot. Vi skal derimod undervises i at lære at læse.

Naturligheden til det visuelle betyder dog ikke, understreger Marianne Eskebæk Larsen, at der ikke også er noget, vi skal lære, når det handler om billeder. Her skal vi nemlig kunne forholde os analytisk og fortolkende, og det handler derfor om at kunne se og sætte ord på, hvad det er, billedteksten vil vise os, og hvordan den viser os det.

Billedbogsforskningen og tegneserieforskningen henter sit fagsprog fra forskningsgrene som filmvidenskab, billedkunst og litteraturvidenskab, som de lader krydse og berige hinanden. Og Marianne Eskebæk Larsen mener, at det er en sådan tilgang, som anmeldere, lærere og litteraturformidlere kan hente inspiration i, i den analytiske tilgang til multimodale tekster. Det har yderligere den fordel i en undervisningssammenhæng, at man kan arbejde videre med begreber, børnene allerede kender fra de forskellige fag.

Endvidere mener hun, at man skal stimulere børnene visuelt for også derigennem at gøre dem til skarpe visuelle læsere og her spiller forældre, lærere og pædagoger en stor rolle:

- På den ene side vokser alle børn jo op i en stærkt visuel kultur primært grundet digitale medier. Men på den anden side vil der være forskel på, om man som barn kun får inspiration via YouTube –

og her skal det understreges, at jeg absolut intet har imod YouTube – eller om man også bliver hevet med på kunstmuseum og ud i naturen og har en voksen at tale med om billederne. Der er billeder alle vegne, og det handler om at se dem og forholde sig til dem.

- Endvidere kan de professionelle, som børn møder i institutionerne, berige børnenes visuelle viden. I dagtilbuddet ser vi, hvordan små børn orienterer sig mod bogens billeder i en oplæsningssituation, ikke mod teksten, og den interesse skal vi gribe og udvikle via eksempelvis billedværksteder. I skolen kan det være via fag som design og billedkunst.

- Min pointe er, at jo flere forskellige visuelle indtryk børnene møder, og jo mere de italesættes, jo mere har de med sig, når de møder nye billedtekster, slutter hun.



Din genvej til viden



FrontRead er et unikt online træningsforløb, der måler læsehastighed og forståelse hos brugeren, og giver 4 effektive øvelser til at træne øjet, hjernen og vores læsestrategi.

Kontakt os for at få et prøveabonnement til din skole.

FRONTREAD Åbogade 15 – 8200 Aarhus N Tlf.: 2682 1500 / info@frontread.dk www.frontread.dk

EN
HYLDEST
TIL
LIVET

Et Cirkus med Elefanter

& BaLARINAEr. På arenaens fristende
udfordringer, som rammer *Blidt*, *rødt* på hvidt, i en sammenhang
med *MUSIK*. Dans og *farver*. En Strøm Af Liv På
forskellige *Øer*. **ØER MED BEVGELSE**
DANS, Snakken & **TIL** **SIDST** En
KLAPPEN. Det er slut fra folkemængdens **MYLDER**
& TUMULT. *Stilhedens* hav vinder *sejren*. ELEFANTEN STÅR
TILBAGE UDEN SKJØDET OMKRING SIG.
Står Alene Tilbage, som en . . . **ATter** Nyfødt tilskuer.





Nye medier – nye krav til læseren?

CARSTEN ELBRO, PROFESSOR, CENTER FOR
LÆSEFORSKNING, KØBENHAVNS UNIVERSITET

Nye digitale teknologier giver nye muligheder for kommunikation. Denne artikel undersøger, om nye medier stiller krav om nye læsefærdigheder, eller om de sætter allerede eksisterende færdigheder under pres. Undersøgelsen tager afsæt i kommunikationsfunktioner. En konklusion er, at der er et voldsomt, voksende brug for færdigheder i at vurdere teksters relevans og pålidelighed.

Selvfremsstilling – en skriftfunktion

”Halvdan” skrev en viking i Istanbul for over 1100 år siden på væggen i Hagia Sophia-moskéen i Istanbul, Tyrkiet. Sådanne selvfremsstillinger var der ikke noget nyt i den gang. De er kendt fra de tidligste skriftanvendelser. Cirka 3000 år tidligere var der selvfremsstillinger på hieroglyffer i Egypten og tilsvarende mindesmærker i Kina.

Omkring år 965 og meget mere officielt fik kong Harald den store Jellingesten dekoreret og skrevet på: ”Harald Konge bød gøre disse kumler efter Gorm sin fader og efter Thyre sin moder, den Harald, som vandt sig hele Danmark, og Norge, og gjorde Danerne kristne”. Der er selvfremsstilling her; der står meget mere om Harald end om forældrene, selv om stenen jo formelt er tilegnet dem. Men også på andre måder er Haralds selvfremsstilling elegant. Haralds sten har én tekstsider og hele to billedsider. Og billederne er endda både figurative og ikke-figurative. Med flere repræsentationssystemer (systemer af ’tegn’) må det siges at være en multimodal tekst. Den slags blandinger

har eksisteret lige siden Danmarks ”dåbsattest”, som stenen også kaldes.

Selvfremsstilling på skrift stortrives i dag – som tags, graffiti – og i elektroniske medier som blogs, facebooksider osv. I alle skrevne selvfremsstillinger skal læseren kunne udnytte skriftens lydprincip, dvs. udnytte, at bogstaverne (eller skrifttegnene) står for lyde i det talte sprog. Ellers kan man ikke finde ud af, hvad afsenderen hedder, hvem ”der satte denne sten” eller skrev på denne væg.

Selvfremsstilling i nye medier

Det er meget lettere at lave billeder af sig selv nu end på vikingernes tid. Især de digitale medier har gjort det let. Så nu kan selvfremsstillinger se noget anderledes ud. De kan være helt uden tekst. Men inden man taber hovedet til harddisken og IT-afdelingen, er det værd at holde fast i et par ting. For det første er dette med at se på billeder jo ikke nyt. Der er også billeder på den store Jellingesten – og på fx mønter fra tidligste tider. Og for det andet, og meget vigtigere, så skal man kunne læse for at finde frem til alle selvfremsstillingerne, også selv om de i sig selv er selfies uden tekst. Der er nemlig så enormt mange af dem. Og derfor har langt de fleste tags (skrevne kendeord), så de overhovedet er til at søge og finde.

Der er nye krav til læseren af selvfremsstillinger på nettet, som fx personlige hjemmesider og blogs. Først skal man koble sig på hjemmesideudbydere service (fx Facebook), fx ved at pege på et ikon på skærmen. Og derefter skal man skrive navnet

eller en del af navnet på den person, man vil finde. Og så skal man (som regel) vælge den rigtige af flere, som har samme eller næsten samme navn. Derefter kan man så læse om personen og se på billeder. Og der kan være flere muligheder for at vurdere selvfremsstillingen og for at kontakte personen.

De nye medier har enkelte nye krav til læseren. Men de nye krav er betydelig lavere end de tilsvarende krav i forbindelse med de trykte medier.

De personlige hjemmesider svarer ikke til en enkelt genre i de trykte medier. De er ikke som en artikel i *Dansk Biografisk Leksikon* eller *Kraks blå bog*. I det hele taget fritager de nye medier læseren for at skulle igennem de trykte mediers indholdsfortegnelser, alfabetiske stikordsregistre eller endda bibliotekets decimalklassesystem.

De nye medier har enkelte nye krav til læseren. Men de nye krav er betydelig lavere end de tilsvarende krav i forbindelse med de trykte medier. Nu er det lettere at navigere: peg, træk, klik. Og det bliver stadig lettere. Det er blevet lettere med de nye medier – alt andet lige – fordi konkurrencen mellem hjemmesidekonstruktørerne er hård, og pengene til produktudvikling rigtig mange. Man kan sammenligne med udviklingen af de personlige computeres operativsystemer – fra Unix og CPM og DOS til aktuelle systemer til alle de små computere, som førskolebørn kan betjene, iPads og smartphones. Man kan pege, blade, trække og slippe med fingeren. Det er svært at se, hvordan tekster i moderne medier skulle være blevet vanskeligere at navigere i.

Selvfremsstilling i nye medier – større krav til læseren?

De helt nye krav til læseren af selvfremsstillinger er ikke overvældende. Derimod er visse velkendte færdigheder kommet under pres:

De nye, digitale medier stiller noget større krav til færdigheder i afkodning. Det er der flere grunde

til. Der er ikke bare vældig meget mere tekst; der er også en del hjælpetekst på knapper, navigationsbjælker mv. Så der er rigtig mange skrevne ord. Da så mange mennesker fremstiller sig selv i de nye medier, er der også en langt større risiko for at møde stavfejl, vanskelige formuleringer og budskaber, man skal læse mellem linjerne. Og nogle tekster kan pludselig være på engelsk. Det var lettere, da der var en professionel redaktion til at hjælpe læseren. Derfor er man som læser nødt til at fokusere på udvalgte selvfremsstillere. Der er alt for mange, til at man kan følge med i dem alle. Så man må vælge. Man skal altså kunne finde de rigtige ”venner” eller ”bloggere” eller ”hjemmesider”. Der er således stærkt voksende krav om at kunne udvælge tekster. Det er noget, som i endnu højere grad er aktuelt ved informationsfunktionen (se nedenfor). Større krav til visse kendte færdigheder vil sige, at de nuværende beskrivelser (og modeller) af færdigheder i læsning er fuldt brugbare. Det er ikke nødvendigt med nye beskrivelser af færdigheder i læsning. Men det kan være en god idé at gøre mere ud af nogle af de kendte færdigheder i læsning.

Gensidig opdatering – en anden skriftfunktion

Gensidig opdatering er en anden anvendelse af skrift, som ligger i lige forlængelse af selvfremsstillingen. Skriften har altid haft denne funktion – lige fra helt uformelle meddelelser på potteskår (ostraca) i det antikke Romerrige til vældig formelle aftaler.

Gensidig opdatering er blevet meget lettere i nye medier og er bl.a. derfor blevet en overordentlig meget mere benyttet skriftfunktion med de nye medier. For blot få år siden var mobiltelefonen det store ”sociale medie”. Nu kan man læse og skrive på sin telefon (smartphone). Der er nemme beskedsystemer i Facebook, Messenger, Twitter, Instagram, sms osv. Og allerede for nogle år siden brugte unge i gennemsnit mere tid på at læse og skrive på deres telefon end på at tale i den (Pew internet, 2010).

De nye krav til læseren af gensidige opdateringer er de samme som for læseren af selvfremsstillinger. Læseren skal kunne navigere: pege, trykke

og slippe. Derudover er der større krav til visse færdigheder:

Der er væsentlig større krav til færdighederne i afkodning. For der er tekst nu, hvor der før var samtale. Derfor går det stærkt; dialoger er jo online. Jo hurtigere man læser, desto hurtigere kan man svare, og jo flere kan man være i gensidig opdatering med. Desuden er det helt almindeligt, at den gensidige opdatering foregår mundtligt med nogle, samtidig med at den foregår skriftligt med andre. Det vil sige, at man passer sine skrevne dialoger, samtidig med at man fysisk er til stede sammen med andre. Det stiller krav om hurtig, automatiseret læsning.

Der er væsentlig større krav til færdighederne i afkodning. For der er tekst nu, hvor der før var samtale.

Teksterne tager kostbar tid at skrive og skal derfor være minimale. Derfor stiller gensidige opdateringer endnu højere krav om specifik, opdateret forhåndsviden og gode færdigheder i at drage slutninger (inferenser), end selvfremsstillinger gør. Ellers fatter man ikke meget af, hvad dialogpartnere skriver om. Endelig er der mange kommunikationskanaler og gensidige opdateringer at deltage i. Så man må kunne vælge mellem dem, og man må kunne afslutte en samtale, hvis man også vil nå andre ting. Det er ikke nye færdigheder. Men det er færdigheder, der er kommet under pres.

Videnstilegnelse – en tredje skriftfunktion

Videnstilegnelse er en skriftfunktion, der er blevet langt mere væsentlig i løbet af de seneste 100 år, også inden de nye medier. Man læser sig til sit fag, man studerer med brug af fagtekster. Langt de fleste uddannelser og kurser var tidligere mundtlige med individuel, konkret instruktion. De nye medier har ikke ændret så meget ved denne funktion. Der kan være én studerende med bærbar computer; eller der kan være mange. Det ændrer ikke noget dramatisk, når det drejer sig om læsning. Og gruppen kan rykke ud af bib-

lioteket og hen på en café uden tab af tilgang til oplysninger; men det forudsætter selvfølgelig en selvdisciplin og gruppedisciplin, som kun få har. Hvis man ser nærmere efter, er læsekravene ikke så forskellige på papir og på skærm. Man kan have flere vinduer åbne på skærmen; men man kan også have flere trykte tekster åbne ad gangen. Nye medier med plads til avancerede redigeringsfunktioner har derimod revolutioneret den skriftlige fremstilling, opgaveskrivningen; men den er ikke emnet her.

Informationsindhentning – en fjerde skriftfunktion

Der er sket enormt meget med de nye medier, hvad angår informationsindhentning. Her handler det ikke i første række om at tilegne sig noget. Her handler det bare om at få en given oplysning, fx ved hjælp af et skilt. Skilte, på butikker, ejendomme osv., er en ældgammel genre. Tekster til informationsindhentning (opslagstekster) er virkelig mangfoldige med et utal af genrer: avis- og bladartikler, varedeklarerer, køreplaner, landkort, vejruddsigter, madopskrifter, menukort, brugsanvisninger osv.

De trykte informerende tekster er i vid udstrækning overtaget af digitale medier. Det skyldes to ting. For det første kan små programmer (apps) gøre adgangen til relevante oplysninger meget lettere, end papirtekster kan. Så i stedet for at skulle sætte sig ind i køreplaner og prislister vælger man bare tid og destination på skærmen, og programmet slår så op i køreplanen og prislisten for én. Tilsvarende kan digitale bykort, telefonbøger, hitlister, varekataloger osv. være meget lettere at få fat på og bruge end de tilsvarende papirtekster. For det andet kan de digitale tekster være forbundet med muligheder for stort set alle slags varekøb.

Den hurtige adgang til information her og nu kan muligvis reducere kravene til paratviden. Det svarer til, at en lommeregner kan mindske kravene til hovedregning, og at telefonbogen i mobiltelefonen kan mindske kravene til hukommelsen for numre. Færdigheder man ikke holder ved lige, bliver ringere med tiden. Det har vakt bekymring blandt veluddannede i hvert fald siden Platon i det antikke Grækenland.

Det er her med de mange muligheder, at man møder de fleste nye krav. Men det er værd at lægge mærke til, at de samme informationsindhentninger er væsentlig lettere på skærm end på papir. Hvis kravene kan synes voksende, er det fordi forventningerne om hurtige informationer er blevet væsentlig større. Man kan forvente at finde en given adresse på et splitsekund, mens man i øvrigt er optaget af trafikken omkring sig; man kan forvente at købe sin yndlingspizza på ingen tid over nettet, mens man er på vej hjem fra håndbold. Det er nye ønsker og forventninger, ikke nye komplikationer som følge af nye læsemedier.

Med de nye medier skal den alfabetiske rækkefølge ikke længere sidde i venstre tommelfinger, så man fx hurtigt kan slå op i en telefonbog, ordbog eller et stort katalog. Med de nye medier skal man være hurtig til at finde den rigtige knap og det rigtige felt at indtaste oplysninger i. Men det gælder også her, at konkurrencen mellem hjemmesidekonstruktorerne er hård. Hjemmesider, der ikke fungerer ret intuitivt, har ikke mange chancer.

Informationsindhentning – voksende, kendte krav

På i hvert fald tre områder stiller de nye medier voksende krav til kendte læsefærdigheder ved informationsindhentning. Det er færdigheder, som kan beskrives, og som kan sættes i fokus i undervisningen.

1. Relevansvurdering er vigtigere, jo flere tekster og søgemuligheder der er. Tidligere kom mange tekster fra forlagsproducerede antologier, måske endda grydeklare udvalg. Med så mange flere uredigerede tekster fra nettet er risikoen for misinformation, rygtespredning, demagogi overordentlig meget større. Det er let at finde eksempler på det. Det kan jo også lade sig gøre, at man falder over en gammel avisartikel på tryk. Men risikoen for at tage fejl er meget større nu. Det hænger sammen med det større udbud af uredigerede tekster, skrevet af ukendte og formidlet ad kanaler, som ikke har noget kvalitetstjek indbygget. Det burde også være indlysende, at man skal vide, hvad man søger efter, hvis en søgning skal være relevant. Mere generelt er kvaliteten af en søgning efter oplysninger ganske afhængig af kvaliteten af læserens

forståelse af formålet med søgningen (fx Naumann & Salmerón, 2015). Eleverne kan være nok så gode til at trykke på knapper på skærmen; men deres udbytte er ganske afhængigt af, at de ved, hvor de skal hen med knaptrykkene.

2. Pålidelighedsvurdering er en anden færdighed, der kan være i underskud med tekster i nye medier. Når man også køber og sælger på nettet, som omtalt ovenfor, kan man selvfølgelig blive snydt. Man kan betale for varer, man aldrig får, man kan få noget helt andet, end hvad man mente at bestille, fx gå i abonnementsfælder, blive udsat for phishing, blive vildledt til at afsløre intime detaljer osv. Men disse risici er bare toppen af isbjerget. På det uredigerede internet er der en klart højere risiko for at blive udsat for løgn, overdrivelser og vildfarelser end i redigerede papirmedier.

”Mark Zuckerberg vil stoppe falske nyhedshistorier på Facebook. Efter kritik af at falske historier har påvirket præsidentvalget i USA, vil Facebook arbejde for at forhindre dem”

(DR.dk/nyheder, 13/11 2016).

Den nyhed giver i sig selv et eksempel på, at pålidelighedsvurdering er en vigtig færdighed. For hvordan i alverden skal det lykkes et åbent netværk at indbygge kontrol for løgn? Det ville kræve indførelse af en enorm redaktion – som på aviser – med ansatte, uafhængige iagttagere, korrespondenter, redaktionel kildekontrol, sammenligning af forskellige kilders udsagn og præsentation af den mest veldokumenterede version af historien. Mon ikke der er lang vej igen for Facebook?

Mens nogen venter på Zuckerberg, vil det være fornuftigt at hjælpe eleverne med at fremme deres færdigheder i at vurdere teksters pålidelighed (se fx Britt, Richter & Rouet, 2014).

Den mest almindelige pålidelighedsvurdering bygger på sammenligning med baggrundsviden. Læseren spørger sig selv, om tekstens udsagn forekommer rimeligt ved sammenligning med, hvad han eller hun allerede ved. Så baggrundsviden er godt, og jo mere jo bedre. Men baggrundsviden er ikke nok. For læseren er nødt til at vide, hvilken baggrundsviden der er relevant, og hvornår den skal kaldes frem. Og værre end det: at en oplysning ikke

stemmer med læserens baggrundsviden, betyder jo ikke, at den så må være forkert. Det kan også være, at teksten har potentiale til at lære læseren noget nyt, eller måske endda at få læseren til at revidere sin baggrundsviden (se fx Elbro & Arnbak, 2002). Læseren skal lære at holde den vanskelige balance mellem at være uimodtagelig for nye oplysninger og at tro på alt nyt. Så der er brug for mere end blot opfordringer til at sammenligne med baggrundsviden.

Tre andre kriterier kan være hjælpsomme, når man skal vurdere, hvor megen tillid man kan have til en tekst. For det første kan man aktivt søge andre tekster om samme emne. Er de enige med den første? For det andet kan man se nærmere på teksten: er den enig med sig selv, eller er der selvmodsigelser eller andre inkonsistenser? Sådan en analyse kan blive til en hel sport. For det tredje kan man se på forfatter og publikationskanal. Er forfatteren særlig kvalificeret til at skrive om emnet? Og har teksten været igennem nogen form for redaktionel vurdering og bearbejdning? Det kan sagtens lade sig gøre at undervise i disse emner og færdigheder. En vanskelighed ligger formentlig i, at eleverne ikke bruger de tilegnede færdigheder konsekvent og systematisk (De Pereyra, Britt, Braasch, & Rouet, 2014). Så undervisningen må lægge vægt på, at eleverne faktisk indarbejder pålidelighedsvurdering i deres læseforståelse.

3. Overblik over flere tekster ad gangen er et hyppigere krav til læseren, jo flere korte, informerende tekster læseren har adgang til. Det er ikke noget nyt krav, men det har været voksende med de nye medier. Med små skærmstørrelser på fx telefoner bliver kravet måske lidt mindre igen. Det kan lade sig gøre at undervise i at blive bedre til at få overblik over flere tekster. En oplagt mulighed er at udnytte grafiske modeller. Muligheden er nævnt i Elbro (2014, s. 261).

Kravene til læsning er ikke nye, men nogle er vokset stærkt

Det generelle billede er ret klart. De nye, digitale medier sætter visse færdigheder i læsning under pres. Det er sjældent helt nye læsekrav, der stilles, men det er derimod visse kendte færdigheder, der

stilles højere krav til. Det er ikke helt de samme færdigheder, der sættes under pres for alle skrift-anvendelsers vedkommende. Tabellen her kan give et overblik. Den er dermed også et resumé i stikordsform af artiklen. Tabellen har dog også et par anvendelser med, hvor nye medier ikke stiller væsentligt ændrede krav.

Anvendelser	Nye krav	Øgede krav
Selvfremsstilling	Navigation	Afkodning: flere, mindre standardiserede tekster
Gensidig opdatering		Hurtig, automatiseret afkodning; mere specifik forhåndsviden ved korte tekster
Aftaler, lovttekster ...		
Oplevelse		Struktur: Orientering i længere tekster
Videns-tilegnelse		
Information	Nye, lettere søgemetoder	Monitorering: Relevans, pålidelighed Struktur: flere tekster ad gangen

Et overblik over især de øgede krav til læsning med forskellige formål (funktioner).

De nye medier betyder således indtil videre ikke, at man skal tilføje noget til sin viden om de færdigheder, der indgår i læsning. Om man bruger læsning til at løse den ene eller anden opgave, ændrer heller ikke på, hvad læsning er, eller hvilke komponenter der indgår. Man kan for eksempel sagtens fortsætte med at tage udgangspunkt i den enkle læsemodel: $L = A \times S$ (dvs. niveauet i læsefærdighed er et produkt af niveauet i afkodning og niveauet i sprogforståelse). Der er ikke væsentlige, nye færdigheder at tilføje til hverken afkodning eller sprogforståelse. Men der er kommet større krav til nogle af færdighederne, som man kan se i oversigtstabellen.

Det gælder generelt, at de nye medier har givet let adgang til meget mere tekst. Der er endda kommet store tekstmængder, hvor samtale var det mere almindelige medium tidligere, fx ved gensidig opdatering og informationsindhentning, hvor man tidligere ringede rundt.

Med så megen tekst og uden ansatte redaktioner til at udvælge, sortere og præsentere teksterne, er der også en forfærdelig masse skidt. Det betyder flere ting:

- Læserne har brug for en stærkere styring af informationssøgningen for ikke at fare vild i tekstjunglen. De har brug for et klart læseformål og en stærkere mental model af emnet.
- Læsere har brug for at være dygtige til at sortere tekster og tekstbårne oplysninger efter relevans.
- Læsere har brug for et helt sæt af værktøjer til at vurdere teksters pålidelighed.

Da færdighederne ikke er nye, findes der allerede publicerede og afprøvede veje til at undervise i dem. Læsefærdighederne skal ikke opfindes på ny.

Med så megen tekst og uden ansatte redaktioner til at udvælge, sortere og præsentere teksterne, er der også en forfærdelig masse skidt.

Referencer

Britt, M.A., Richter, T., & Rouet, J.-F. (2014). Scientific Literacy: The role of goal-directed reading and evaluation in understanding scientific information. *Educational Psychologist*, 49, 104-122.

De Pereyra, G., Britt, M.A., Braasch, J.L.G., & Rouet, J.F. (2014). Reader's memory for information sources in simple news stories: Effects of text and task features. *Journal of Cognitive Psychology*, 24(2), 187-204.

Elbro, C. (2014). *Læsning og læseundervisning*. København: Hans Reitzels Forlag.

Elbro, C., & Arnbak, E. (2002). Components of reading comprehension as predictors of educational achievement. In E. Hjelmquist & C. von Euler (Eds.), *Dyslexia and literacy* (pp. 69-83). London: Whurr.

Kingston, N. M. (2009). Comparability of computer- and paper-administered multiple-choice tests for K-12 populations: A synthesis. *Applied Measurement in Education*, 22(1), 22-37.

Mangen, A., Walgermo, B. R., & Brønnick, K. (2013). Reading linear texts on paper versus computer screen: Effects on reading comprehension. *International Journal of Educational Research*, 58, 61-68.

Naumann, J., & Salmerón, L. (2015). Does navigation always predict performance? Effects of relevant page selection on digital reading performance are moderated by offline comprehension skills. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*.

Pew Internet. (2010). *Teens, Cell phones and Texting*. Pew Research Center Publications. <http://pewresearch.org/pubs/1572/teens-cell-phones-text-messages>



DIT NU ER MINE OMGIVELSER
SÆT DIG NED

DU KAN JO LIGESÅ GODT SÆTTE DIG
NED. LIGESOM KVINDEN DU SER PÅ. HUN ER
FÆRDIG MED LIVETS STORE EVENTYR. NU
SIDDER HUN I SIN STOL OG SER PÅ, MENS
VERDEN KØRER VIDERE.

DU KAN LIGESÅ GODT LÆNE DIG TILBAGE
OG SE ANDRE FYLDE DERES INTERESSE-
BÆGER. SÅ SÆT DIG NED. TAG EN PAUSE.







Computerspil – som multimodal tekst og som handlingsrum

THORKILD HANGHØJ, LEKTOR, INSTITUT FOR KOMMUNIKATION, AALBORG UNIVERSITET

I artiklen undersøger jeg, hvordan man kan arbejde med computerspil i dansk som en multimodal teksttype og som handlingsrum. Konkret sammenligner jeg eksempler på to spilforløb med henholdsvis sandkassespillet *Minecraft* og det dystre action-adventure spil *LIMBO*. I begge eksempler har eleverne fokus på at skabe eller at fortolke "uhygge", men ud fra vidt forskellige spilsituationer og modaliteter. De to eksempler belyser, hvordan fagligt arbejde med computerspil kan koble udtryksformer og handlemuligheder i spillet med faglige literacy-praksisser *udenfor* spillet. Samtidig viser eksemplerne vigtigheden af, at elevers multimodale bearbejdning af deres spiloplevelser både relaterer meningsfuldt til et relevant fagsprog og til spillenes handlemuligheder.

Computerspil i skolen

Computerspil er en central teksttype og kulturel praksis i børns hverdagsliv. Men selvom mange børn har omfattende spilerfaring, har de ikke nødvendigvis et fagligt metasprog (New London Group, 1996), som sætter dem i stand til at begrebsliggøre deres spiloplevelser. Som eksempler har børn ofte begrænset viden om og forståelse af, hvordan de skal håndtere grimt sprog ("toxic language"), når de spiller *League of Legends*; hvordan YouTube-videoer om spil kan være skjulte reklamer; hvordan man skriver kritisk journalistik om spil; eller hvordan man kan designe spil med

æstetisk appel og godt gameplay. I denne artikel vil jeg fokusere på, hvordan man kan arbejde med computerspil i danskundervisningen til at udvikle elevers multimodale fagsprog for at skabe "uhygge". Mere overordnet vil jeg undersøge, hvordan computerspil både skal forstås som multimodale tekster og som handlingsrum – og hvorfor det er nødvendigt at skabe faglige koblinger mellem de to aspekter.

Selvom mange børn har omfattende spilerfaring, har de ikke nødvendigvis et fagligt metasprog, som sætter dem i stand til at begrebsliggøre deres spiloplevelser.

Set ud fra et multimodalt perspektiv er computerspil en kompleks teksttype, der kombinerer forskellige modaliteter – eller tegnsystemer – som f.eks. lyd, grafisk design, animation og tekst (Carr et al., 2007; Burn & Durran, 2007). Computerspil er dermed sammensat af forskellige tegnsystemer, som er kendt fra andre teksttyper som f.eks. musik, film eller tegneserier. Hver modalitet har forskellige affordanser, dvs. muligheder og begrænsninger i forhold til at kommunikere betydning. F.eks. giver førstepersonsperspektivet i 3D-spil som *Counter-Strike* spilleren en fornemmelse af selv at være

kropsligt til stede i en nærkamp mod terrorister og anti-terrorister, mens tredjepersonsperspektivet i f.eks. *The Sims* giver spilleren en fornemmelse af overblik over, hvad der sker i "simmernes" fælles mikrowerden.

Computerspil giver elever mulighed for at leve sig ind i og agere gennem undersøgelse af designede scenarier.

Det multimodale perspektiv leverer mange brugbare begreber til at analysere og forstå computerspil som audiovisuelle udtryk. Samtidig kan det semiotiske blik let reducere computerspil til statiske tekster, og dermed mister man forståelse for, hvordan computerspil får mening gennem spillerens handlinger (Beavis, O'Mara og McNeice, 2012). Jeg vil derfor også inddrage et scenariedidaktisk perspektiv på spil som kontingente handlingsrum (Hanghøj et al., på vej). Pointen er, at computerspil giver elever mulighed for at leve sig ind i og agere gennem undersøgelse af designede scenarier, der kan foldes ud gennem spillerens konkrete valg og handlemuligheder. I modsætning til andre teksttyper som f.eks. litteratur eller film giver brugen af computerspil særlige muligheder i undervisningen for at skabe, undersøge og agere gennem fælles spilscenarier, som kan kobles til mange forskellige multimodale literacy praksisser i og ud af spillet. Elever kan således arbejde med at pitche spilkoncepter på basis af litterære tekster, optage Let's Play-videoer af deres *Minecraft* konstruktioner eller skrive guides, anmeldelser og debatindlæg om spil og spilkultur. Samtidig er det værdifuldt for elever at udvikle et fagsprog til at forstå, bearbejde og videreforske spil og spilkonstruktioner som multimodale udtryk, hvilket er fokus i denne artikel.

For at forstå spil både som multimodale tekster og som handlingsrum vil jeg præsentere to spil, *Minecraft* og *LIMBO*, som senere i artiklen danner afsæt for to forskellige undervisningsforløb. Det multimodale udtryk i *Minecraft* er et 3D-univers i lav opløsning med groft pixellerede objekter, der tæt på ligner abstrakte legoklodser. Som udenforstående kan det være svært at identificere sig

med spillets æstetiske udtryk, fordi der hverken er tydelige karakterer eller narrative. Spillets manglende æstetiske detaljering opvejes imidlertid af, at man som spiller har næsten uanede muligheder for at skabe og udforske *Minecraft*-universer, samle ressourcer, "crafte" objekter samt bygge og vise konstruktioner frem i samarbejde med andre spillere eller ved at uploade eller gennemse andres videoer på YouTube. Spillets frie rammer forklarer også, hvorfor det ofte beskrives som et "sandkassespil". Den store udbredelse af *Minecraft* er et klassisk eksempel på, hvordan spillerens oplevelse af frihed og kreativitet kan være endnu vigtigere end et lækkert grafisk udtryk.

I kontrast til *Minecraft*s 3D, legende sandkasseunivers er action-adventure-spillet *LIMBO* baseret på et dystert 2D sort-hvidt grafisk udtryk med detaljerede animationer. Spillet har en gennemført uhyggelig lydkulisse, som skaber yderligere identifikation med at befinde sig i Limbo, dvs. på tærsklen til dødsriget. Spilleren styrer en anonym dreng, der er gengivet i silhuet, med lysende hvide øjne, som er på sporet af en forsvunden søster, og som på sin rejse gennem Limbo skal forsøge at overvinde en næsten endeløs række af udspekulerede dødsfælder. *LIMBO*, der har vundet flere priser for sit nyskabende spildesign, giver spilleren relativt få handlemuligheder. Til gengæld åbner spillets mørke univers og spillets åbne slutning op for næsten ubegrænsede tolkningsmuligheder – f.eks. i forhold til at forstå drengens baggrundshistorie, og hvad der er sket med søsteren.



Drengen i *LIMBO* på sporet af sin forsvundne søster.

For at belyse samspillet mellem modaliteter og handlinger vil jeg sammenligne to undervis-

ningsforløb, der tager afsæt i de to forskellige spil. Tilsammen belyser de to eksempler, hvordan fagligt arbejde med spil både kræver et blik for udtryksformer og handlemuligheder i konkrete spil og en forståelse for, hvordan man kan koble computerspil til elevopgaver og produkter, som relaterer meningsfuldt til spillets handlemuligheder.

Eventyrforløb med *Minecraft*

Det første eksempel tager afsæt i et eventyrforløb i dansk med *Minecraft*, der blev afviklet i to 5. klasser i efteråret 2016. Forløbet var en del af et pilotprojekt, hvor jeg i samarbejde med Lene Storgaard Brok fra Nationalt Videncenter for Læsning og Kristine Kabel fra Professionshøjskolen UCC ville undersøge, hvordan man kan arbejde med faglig kommunikation i og rundt om *Minecraft*. Eventyrforløbet blev udviklet i samarbejde med to dansk-lærere, der var nysgerrige på brugen af *Minecraft*, men som ikke på forhånd havde erfaringer med spillet. Vi var især optaget af at undersøge, hvordan man kunne anvende *Minecraft* som designværktøj til at arbejde med "scenisk fremstilling" af elevernes selvskrevne eventyr. Scenisk fremstilling tager sit udgangspunkt i konkrete situationer, hvor personerne handler og taler, gengiver tanker osv. Alt sammen karakteriseret ved en slags "nær-syn". Perspektivet er zoomet ind, er tæt på begivenhederne og personerne. Rummet er afgrænset, og handlingens forløb vil som regel kun strække sig over kortere tid.

Jeg vil sætte fokus på et eksempel fra forløbet, der belyser nogle af de muligheder og udfordringer, som er forbundet med at arbejde med *Minecrafts* modaliteter og handlingsrum i danskundervisningen. I forløbet er eleverne blevet bedt om at konstruere udvalgte scener i *Minecraft* fra selvskrevne eventyr og dernæst tage billeder (screendumps) af deres scener samt begrunde deres valg af billeder i forhold til deres eventyr. Som eksempel har jeg valgt en gruppe, der havde skrevet et eventyr om damen Viola, som har hunden Lola. En dag kører Viola galt, hvorefter Viola brækker begge ben og kommer på hospitalet, mens hunden Lola bliver væk fra sin ejer og kommer på hundehotel. Til sidst bliver de to genforenet efter at have søgt lang tid efter hinanden. Billedet nedenfor viser gruppens

screendump af deres første konstruerede scene i eventyret, hvor Viola kører galt.



Screendump fra Minecraft-scene: Viola kører galt, og hendes hund Lola ryger ud af bilen.

I deres begrundelse for valget af billedet har gruppen skrevet: "her er der hvor Viola kommer til skade og kommer på hospitalet. vi valte gul til bilen fordi Viola godt kan li gul hun kørte galt fordi et træ væltede ned foran bilen. der er en uhyggelig stemning fordi Viola Køre galt, og hunden bliver bange".

I sin respons på klassen kommenterer læreren, at billedet ikke virker specielt uhyggeligt. Hun synes, at der mangler noget blod og "lidt splatter". Læreren kommenterer ikke på elevernes opfindsomhed i forhold til at bygge lyskrydset og bilen, men vælger i stedet at udfordre eleverne: "Man tænker ikke, det er farligt eller frygteligt... Det er måske bare jer, der har været så længe inde i sådan en *Minecraft*-verden, at I tænker det!" Dagen efter er der diskussion på klassen om brugen af forskellige modaliteter: hvad kan man skrive frem i et eventyr, og hvad man kan vise gennem *Minecraft*? I et eventyr kan man f.eks. skrive om bestemte detaljer i et ansigt, eller hvad man tænker eller føler, og det kan man ikke i *Minecraft*. En af eleverne synes, at man godt kan lave uhyggelig stemning i *Minecraft* ved at gøre det mørkt. Læreren er ikke overbevist om, at det virker uhyggeligt, bare fordi det er mørkt i *Minecraft*. Det får eleven til at nævne spilsituationer, som opstår, når han spiller derhjemme: "Der er faktisk folk, som jeg ikke kender, som går ind og troller mig på min server. Det er uhyggeligt."

Eksemplet viser, hvordan det at skabe stemninger som f.eks. "uhygge" i *Minecraft* kan betyde noget meget forskelligt alt afhængigt af, om man oplever

stemningen i spillet eller *udenfor* spillet. Når eleverne er i spillet og bygger scenen med Viola, der kører galt, lever de sig ind i at fortolke og bygge deres eventyr med de ressourcer, som er tilgængelige for dem i spillets nu og her-situationer. Hvis eleverne havde været opmærksomme på muligheden, kunne de godt have valgt at formidle uhyggen ved at mørklægge scenen med bilulykken, eftersom der er både dag og nat i spillet. Samtidig viser eksemplet, hvor vigtig de faglige vurderingskriterier er for at formidle uhyggen til en udenforstående beskuer, når man f.eks. ikke kan lave realistiske blodpletter i *Minecrafts* firkantede univers. I det efterfølgende interview beskriver en af eleverne fra gruppen, hvordan det at designe i *Minecraft* er bedre end at skrive tekst i forhold til at skabe overblik ved at "forklare hele tingen". Eleven fortsætter med at beskrive, hvordan det bliver mere "livligt" i *Minecraft*, fordi man selv skal bygge tingene:

"altså fordi man skal bygge hver detalje, som man måske ikke lige har tænkt over. Så kommer man måske til at tænke over, sådan, at der var et hjørne der, og sådan noget. Så det hele bliver meget mere livligt... Hvis man går rundt, agtigt, og man så kan se, de står der, og sådan noget, i stedet for at man bare skal læse det, og så forestille sig det... At det blev mere livligt, fordi man skulle bygge hver ting."

Det har stor betydning for eleverne, at de arbejder sammen inde i et fælles virtuelt rum: "i *Minecraft*, altså, det føles ligesom at som om, du er der i virkeligheden, inde... fordi du er sammen med rigtig dine venner, inde". Af samme grund oplevede en af drengene i klassen også uhygge, når han spiller derhjemme og bliver "trollet" af uvelkomne gæster inde på sin egen server.

Det at lære at arbejde med et spil er også at lære at afkode og anvende spillets modaliteter og at få dem til at samvirke inden for spillets univers.

Spillets stemning opleves helt anderledes, når man er *udenfor* spillet og f.eks. kigger på screendumps, der "fryser" situationer fra spillets 3D-verden til 2D-billeder. Set fra lærerens udenforstående

perspektiv virker elevernes screendump ikke specielt uhyggeligt. Samtidig gengiver billedet ikke oplevelsen af at bevæge sig rundt og være til stede i 3D-universet med sin avatar og dermed at kunne overskue scenen. Brugen af screendumps reducerer elevernes muligheder for at analysere deres fælles konstruktioner og oplevelse af samarbejde til statiske billeder eller "illustrationer", der kun i begrænset grad gengiver stemningen af at være til stede i spiluniverset.

Analysen viser, hvordan elevernes arbejde i et univers som *Minecraft* lægger op til at "læse" og "skrive" computerspillet på en bestemt måde. Eleverne oplever selv, at det er uhyggeligt, det de får fremstillet. Undervisning med computerspil bør derfor tage afsæt i at læse spillet på spillets præmisser og ikke kun i forhold til andre teksttyper som f.eks. deres eventyrtekster eller krav til billedkomposition. Det at lære at arbejde med et spil er også at lære at afkode og anvende spillets modaliteter og at få dem til at samvirke inden for spillets univers. Der er behov for at etablere et særligt blik for, at man kan udvikle en bestemt stemning i *Minecraft*, som også er nødvendigt, når man skal aflæse og forstå, hvad der foregår. Samtidig står det åbent, hvordan man etablerer fænomenet *uhygge* i spillet, og hvordan man kan anspore andre til at forstå en uhyggelig situation – som er helt anderledes, end når eleverne skriver uhyggen frem.

Undersøgelse af LIMBO

Det næste eksempel tager udgangspunkt i et forløb i 7. klasse med action-adventure-spillet *LIMBO*. I modsætning til det forrige eksempel, hvor spillet bliver brugt som designværktøj, har læreren i dette forløb fokus på at undersøge selve spillet. Læreren havde valgt, at eleverne i grupper skulle udforske *LIMBO* som en multimodal teksttype gennem selvstændige "miniprojekter". Eleverne blev delt ind i grupper og fik lov til at spille spillet i tre lektioner, hvorefter hver gruppe skulle udvikle en ramme for deres udforskning af spillet. Læreren lagde vægt på, at eleverne skulle arbejde fagligt med spillets modaliteter i form af grafik, lyd, handlemuligheder og gyservirkemidler i form af "surprise" og "suspense". Der var stor spredning i gruppernes idéer. Nogle grupper valgte at lave en anmeldelse af spillet ved at bruge præsentations-

programmer som f.eks. PowerPoint, Google Slides eller Prezi, hvor de lagde vægt på at fremvise og vurdere spillets handlemuligheder og modaliteter. Andre grupper valgte kunstneriske genfortolkninger, hvor de omformede spillets udtryk og fortællestruktur til papirfigurer eller til stopmotion-film. Derudover valgte andre grupper at skrive en backstory til spillet, hvor de gav deres fortolkning af, hvad der var sket, før drengen var trådt ind i LIMBOs dystre univers.

Nedenfor har jeg valgt et eksempel ud, hvor en gruppe med to elever har lavet en montage, hvor de prøver at genfortælle historien før og i LIMBO, som den opleves fra drengens perspektiv. Montagen starter brat med en journalistisk efterlysning af en unavngiven dreng, der er forsvundet på mystisk vis. Det bliver fulgt af en dagbogslignende tekst, hvor drengen beskriver sig selv. Dernæst følger en sørgelig baggrundshistorie, der sætter rammen for drengens udforskning. Endelig kommer overgangen til selve spillet, der signalerer, at der ikke længere er nogen vej tilbage.



En unavngiven 9-årig dreng efterlyses. Elevmontage i PowerPoint.



Beskrivelse af den forsvundne dreng. Elevmontage i PowerPoint.



Den forsvundne drengs baggrundshistorie. Elevmontage i PowerPoint. Billedet til højre skal forestille hovedpersonen i spillet LIMBO (fan art downloadet fra nettet).



Overgangen til selve spillet LIMBO. Elevmontage i PowerPoint.

De to elevers montage mixer flere forskellige genrer – bl.a. journalistik, efterlysning, dagbog og drengens narrativ fortalt i første person, som senere i montagen bliver suppleret af links til eksisterende YouTube-videoer, der viser, hvordan drengen klarer nogle af spillets udfordringer. På den måde forsøger eleverne at skabe en realistisk baggrundshistorie for drengen, som skal forbinde ham til en genkendelig verden, samtidig med at de forstærker spillets narrativ ved at fremhæve bestemte udfordringer via online links, som man gennem avataren møder inde i spillet. Montagen giver et godt billede af, hvordan eleverne både levede sig ind i spillet, og hvordan mange af grupperne lod sig inspirere til at arbejde videre ud af spillet med deres spiloplevelse på tværs af flere forskellige modaliteter, medier og genrer. I eksemplet er skriften bærende for betydningen, idet den styrer fortolkningen af billederne fra spillet ud fra elevernes narrativ. Andre grupper i klassen valgte at skrive endnu længere historier i forlængelse af spillet med brug af færre illustrationer. Omvendt

var der også grupper, som helt fravalgte skrift som modalitet og i stedet genfortolkede *LIMBO*s æstetiske udtryk ved at bygge scener og stemninger fra spillet i pap eller lave flyttefilm, som dermed oversatte spillets todimensionelle modaliteter til tredimensionelle handlingsrum.

Lærernes game literacy, dvs. deres ”spilkyndighed”, og faglige ejerskab til computerspil har stor betydning i forhold til at anvende dem i undervisningen.

Eksemplerne viser, hvordan et computerspil som *LIMBO* kan skabe et stort engagement for både lærere og elever, som kan åbne for mange faglige muligheder for at arbejde med betydningen af bestemte modaliteter og handlemuligheder. Det gælder både i forhold til at forstå og fortolke designet af spillet, men også gennem arbejde med multimodale produktioner i forlængelse af elevernes spiloplevelser. Samtidig viser forløbet, hvor værdifuldt det var for klassen at få lov til at arbejde sammen og selvstændigt udforske både æstetiske og handlingsmæssige aspekter af spillet.

Diskussion

Tilsammen belyser forløbene med *Minecraft* og *LIMBO* både muligheder og udfordringer, som knytter sig til at arbejde med computerspil som multimodal teksttype. Begge forløb viser, at lærernes game literacy, dvs. deres ”spilkyndighed”, og faglige ejerskab til computerspil har stor betydning i forhold til at anvende dem i undervisningen som legitime teksttyper. De to dansklærere, der anvendte *Minecraft*, var begge nysgerrige efter at lære spillet at kende, men havde af tekniske grunde kun få muligheder for at prøve spillet, inden forløbet gik i gang. Lærerne havde sagt ja til at deltage i pilotprojektet uden særlige spilforudsætninger, og de havde svært ved at gennemskue de faglige målsætninger for ”scenisk fremstilling” ved at kombinere eventyrskrivning, 3D-konstruktion og screendumps. I *LIMBO* forløbet havde dansklæreren heller ikke særlige forudsætninger for at anvende spillet, men blev sammen med sine elever så grebet af spillet, at hun på den baggrund

igangsatte en fælles faglig udforskning og genfortolkning af spillet på tværs af mange forskellige modaliteter i både 2D og 3D. Læreren valgte dermed en undervisningsform, som gav eleverne en stor grad af frihed til selv at udforske og sætte rammer for deres faglige fortolkning af spillet, og som både ændrede hendes og elevernes syn på at have dansk i skolen.

Derudover viser forløbene, hvordan arbejdet med computerspil i undervisningen forudsætter, at faglige aktiviteter og elevprodukter *udenfor spillet* skal give mening i forhold til elevernes handlinger *inde i spillet*. Begge forløb vidner om elever, der har været begejstrede for at samarbejde i og rundt om spiluniverser. Enten som afsæt for at producere eventyrscener i *Minecraft* eller som afsæt for at genfortolke *LIMBO*s dystre og gådefulde univers. Samtidig tyder *Minecraft*-forløbet på, at der manglede tydelige faglige koblinger mellem at skrive, bygge og tage billeder af elevernes eventyr. Elevernes screendumps blev løsrevet fra deres 3D-univers uden at eleverne have en klar idé om, hvordan de skulle vurdere ”scenisk fremstilling” på tværs af tekstens, spillets og billedernes forskellige modaliteter.

Sammenfattende kræver arbejdet med computerspil i undervisningen en kombineret forståelse af computerspil som multimodal teksttype og som handlingsrum. De to eksempler viser to forskellige spilsituationer, hvor elever arbejder med fagsprog til at undersøge eller skabe ”uhyggelige” stemninger. I begge eksempler er der fagligt potentiale for i fællesskab i klassen at undersøge hvilke virkemidler, som spillene tilbyder i forhold til at etablere uhyggelige scener. Samtidig er det interessant at studere, hvordan eleverne løser problemet forskelligt i forhold til at fremstille uhyggelige universer. Det rejser et grundlæggende spørgsmål: Hvad skal lærere, der underviser i computerspil som multimodale tekster og handlingsrum vide og gøre for didaktisk at rammesætte en undervisning, hvor eleverne kan lære, at computerspil udgøres af forskellige tekster, der har deres eget univers, som både skal undersøges, afprøves og udtrykkes? Sagt anderledes er der behov for at fastlægge specifikke faglige kriterier og begreber til at vurdere computerspil og elevernes spilrelaterede literacy-praksisser.

Referencer

Beavis, C., O'Mara, J., & McNeice, L. (Eds.).
(2012). *Digital games: Literacy in action*. Wakefield
Press.

Burn, A., & Durran, J. (2007). *Media literacy in
schools: Practice, production and progression*. Sage.

Carr, D., Buckingham, D., Burn, A., & Schott, G.
(2006). *Computer games: Text, narrative and play*.
Polity Press.

Hanghøj, T., Bundsgaard, J., Misfeldt, M., Foug, S.
S., & Hetmar, V. (på vej). *Scenariedidaktik – teorier
og perspektiver*. Aarhus Universitetsforlag.

Hanghøj, T., Møller, L. D., & Brok, L. S. (på vej).
Skrivning rundt om sandkassen: Elevers skrive-
praksisser i og om *Minecraft*. I: Bundsgaard, J.,
Georgsen, M., Graf, S., Hansen, T.I. & Skott, C. K.
(red.), *Innovativ undervisning med it i fagene. It i
den innovative skole*. Aarhus Universitetsforlag.

The New London Group. (1996). A pedagogy of
multiliteracies: Designing social futures. *Harvard
Educational Review*, 66(1), 60-93.



Et spørgsmål om dannelse

Danskportalerne skal være med til at sikre, at eleverne opøver gode it- og mediekompetencer, så de kan tage aktivt del i et demokratisk og digitaliseret samfund.

Se mere på dansk0-2.gyldendal.dk

Se mere på dansk3-6.gyldendal.dk

Se mere på dansk.gyldendal.dk

I INDIEN BLEV JEG INVITERET TIL FRUKOST AF EN MAND VED NAVN VIKKAN. MENS VI SPISTE, FORTALTE HAN, AT GUD HAVDE SKREVET VORES LIV NED I EN BOK - FRA A-Z, MEN AT GUD ALTID LADER DE FØRSTE OG SIDSTE SIDER I BOKEN STÅ BLANKE - TIL TILFÆLDIGHEDEN.

VIKKAN ER STENSJÆLGER. HAN BOR I EN LILLE LANDSBY I MIDT INDIEN. DET ER HANS KASTE, DER HAR BESTEMT HAM TIL AT VÆRE STENSJÆLGER, JELVOM KASTESYSTEMET OFFICIET ER AFSKAFFET I INDIEN.

VIKKAN VAR EN GANG KÆREJETER MED EN KOREANSK PIGE. HAN TOG MED HENDE TIL KOREA FOR AT GIFTE SIG MED HENDE, MEN HENDES FØRÆLDRE "GODKENDE" HAM IKKE SOM DERES DATTERS ÆLTEMAND. HAN TOG DERFOR TILBAGE TIL SIN LANDSBY. NOGLE ÅR SENERE MØDTE HAN EN JAPANSK PIGE, DER REJSTE IGennem BYEN. HUN VAR SYG. VIKKAN PASSERE OG PLEJERE HENDE TIL HUN BLEV RASK. DE BLEV FORELSKET OG FLYTTEDE TIL JAPAN. DER FIK VIKKAN ET GODT JOB OG TJENTE MANGE PENGE, MEN HANS KASTE SAGDE, AT HAN SKULLE VÆRE STENSJÆLGER I INDIEN. HAN FLYTTEDE DERFOR TILBAGE TIL SIN LILLE LANDSBY, HVOR HAN BOR NU. DER ER SÆLDENT KUNDER. NOGLE GANGE GÅR DER FLERE UGER IMELLEM AT NOGEN BLOT STIKKER HOVEDET IND I HANS BUTIK, MEN HAN ER SÅ TILFREDS SOM HAN KAN BLIVE.

DET ER DE FÆRRESTE I INDIEN, DER KAN LÆSE OG SKRIVE MERE END MINDST NØDVENDIGT. KASTESYSTEMET HOLDER STADIG BORGERNE LÅST PÅ DERES TRIN AF DEN SOCIALE RANGSKE, OG DE NYDER HVER DAG (SOMER DE SELV). "LYKKEN" KAN IKKE SKRIVES SOM EN OPSKRIFT. FORDI MAN BLIVER GAMMEL, HAR HUS, KÆRESTE OG BØRN ER MAN IKKE NØDVENDIGVIS "LYKKELI". VIKKAN OG JEG BLEV ENIGE OM, AT MAN ER TÆTTEST PÅ "LYKKEN", NÅR MAN NYDER HVERT SEKUND AF TILVÆRELSEN, MEN KAN MAN NYDE HVERT SEKUND, NÅR ENS BØRNS FREMTID, RENT ØKONOMISK. JER SORT UD? KAN MAN NYDE HVERT SEKUND, NÅR MAN IKKE ANER, HVORNÅR MAN TJENER PENGE IGEN? SET PÅ AFSTAND SYNES JEG DET LYDER STRESSENDE, MEN DESVÆRRE MINDRE STRESSENDE END DANMARKS KRAV OM SPECIALISERING, EFFEKTIVISERING OG GRØNNERE, PÅ DEN ANDEN SIDE, ER GRÆSSET VEL ALTID





Fagbøker på nye felt

ANNE LØVLAND, FØRSTEAMAUENSIS,
UNIVERSITETET I AGDER

Hvert år gis det ut en mengde nye fagbøker for barn og ungdom. I Norge er det snakk om ca. 250 utgivelser hvert år, i Danmark noe fler. Om vi sammenligner med skjønnlitteratur, ser vi at fra 1990 til i dag har hver fjerde eller hver femte barne- og ungdomsbok som blir gitt ut på norsk, vært en fagbok. Fordelingen mellom skjønnlitteratur og litterær sakprosa i det danske barne- og ungdomsbokmarkedet er i stor grad samsvarende. Dette er litterær, multimodal sakprosa (Tønnesson, 2011 s. 34), som er beregnet som fritidslesning (Norsk barnebokinstitutt 2016, 1.12, Statistikbanken 2016, 1.12).

I denne artikkelen vil jeg vise hvordan særtrekk ved samfunnsvitenskapene kommer til uttrykk i nyere multimodale fagbøker for barn og unge.

I utgangspunktet kan man tenke at barn kan være interessert i å lese om mange forskjellige emner, men tradisjonelt har de fleste norske fagbøker som er beregnet på barn, handlet om naturfenomen. Selv om variasjonen i fagfelt stadig blir større, gis det fremdeles ut mer enn dobbelt så mange bøker om naturvitenskap, som samfunnsvitenskap for barn og ungdom i Norge. I Danmark er forskjellen enda større (ibid.). Dette betyr at de fleste barn og unge blir introdusert til en faglig skrivemåte gjennom bøker som bygger på naturvitenskaplige kunnskapsideal. Dette har trolig noe å si for hvordan de senere utvikler seg som faglige lesere og skrivere. I denne artikkelen vil jeg vise hvordan særtrekk ved samfunnsvitenskapene kommer til uttrykk i nyere multimodale fagbøker for barn og

unge på en måte som tydelig skiller dem fra en naturvitenskaplig skrivemåte. Det didaktiske siktemålet med artikkelen er å skape bevissthet rundt fag- og vitenskapsrelaterte framstillingsmåter hos litteraturformidlere som ønsker å bidra til at barn og unge utvikler en bred faglig literacy.

Samfunnsvitenskap og naturvitenskap

Både samfunnsvitenskap og naturvitenskap er empiriske vitenskaper, men vitenskapene har ulike interesser. Samfunnsvitenskaper som sosiologi, sosialantropologi og sosialpsykologi er vitenskaper som særlig er interessert i å *forstå* hvordan menneskers individuelle adferd påvirkes sosialt både gjennom relasjoner og samfunnsstrukturer. Naturvitenskapene, som biologi, fysikk, geologi og kjemi, ønsker å *forklare* hendelser og lovmessige sammenhenger i naturen. Også i samfunnsvitenskapene kan vi finne ambisjoner om å forklare fenomener, men disse forklaringsforsøkene er gjerne mer ydmyke enn i naturvitenskapene. Det handler mer om tendenser enn om absolutte, deterministiske sammenhenger. Siden forståelse er viktig i samfunnsvitenskapene, har samfunnsvitenskapelige fag ofte et sterkere subjektivt og hermeneutisk perspektiv enn det vi ser i naturvitenskapene som i utgangspunktet oppfatter seg som objektive og positivistiske. Selv om samfunnsvitenskapen er interessert i individer og den subjektive opplevelsen, bidrar den hermeneutiske fortolkningen til at konkrete observasjoner blir holdt sammen med andre observasjoner på måter som gjør det mulig å lese mer allmenne trekk og sammenhenger inn i dem. Det personlige blir på den måten fortolket i lys av annen informasjon på en måte som kan gjøre det overskridende gjennkjennbart (Repstad 2007, s. 136). Dette betyr at det er mulig å kjenne

seg igjen i fortolkningen, men på en måte som også tilfører forståelsen noe nytt som kanskje også gjør den rikere. Ut fra dette blir intersubjektivitet snarere enn objektivitet brukt som kjennetegn på kvalitet i samfunnsvitenskapen.

Å utvikle literacy innenfor samfunnsvitenskap handler også om å oppdage og vurdere slik normativitet.

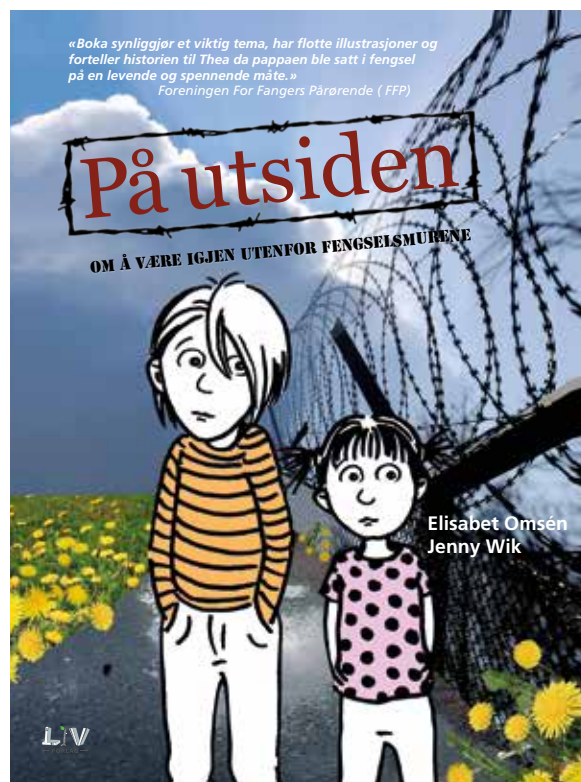
Forskjellen mellom objektiv forklaring og subjektiv fortolkning indikerer også at synet på sannhet er forskjellig. Naturvitenskapen har et relativt ukomplisert forhold til sannhet. For at noe skal bli oppfattet som sant må det være mulig å komme fram til dette ved hjelp av observasjon, logiske resonnement og eksperimenter. Bøker om naturvitenskapelige fenomener er derfor ofte rike på bilder som dokumenterer observasjon. Man viser at dette fenomenet finnes i en ytre virkelighet. Innen nyere samfunnsvitenskap ser man gjerne på sannhet som noe man kan finne fram til gjennom å tolke ulike opplysninger i lys av hverandre. Det er et viktig bidrag til samfunnsvitenskapelig literacy at man verdsetter den subjektive sannheten som ikke nødvendigvis kan måles med et instrument, og at man forstår hvordan slik sannhet kan inngå i en helhetlig samfunnsforståelse.

Når samfunnsvitenskapens forståelse oppstår ved at en aktiv forsker fortolker og skaper mening på grunnlag av ulike former for subjektive observasjoner og ikke på grunnlag av naturvitenskapelige eksperimenter, åpner man også ofte opp for normativitet – det at forskeren mener noe om det han har funnet ut. Dette kan for eksempel skje ved at samfunnsvitere beskriver og drøfter handlingsmuligheter. Å utvikle literacy innenfor samfunnsvitenskap handler også om å oppdage og vurdere slik normativitet.

To bøker som eksempel

For å vise hvordan barne – og ungdomsbøker om samfunnsvitenskapelige emner bruker multimodale framstillingsmåter som reflekterer samfunnsvitenskapelige fagtradisjon, vil jeg ta utgangspunkt

i to bøker om kriminalitet og kriminalomsorg, *På utsiden. Om å være igjen utenfor fengselsmurene* av Elisabeth Omsén og Jenni Wik og *Fengslet. En bok om å sitte inne* av Bjørn Arild Ersland og Asbjørn Jensen. Begge bøkene handler om å sitte i fengsel, men har ulike målgrupper. *På utsiden* er rettet mest mot barn på mellomtrinnet, mens *Fengslet* i sterkere grad retter seg mot ungdom, kanskje også voksne. Som titlene viser, har bøkene også ulike perspektiv på fengselslivet.



Fagboken *På utsiden*. (Omsén og Wik 2014)

Boken *På utsiden*. (Omsén og Wik 2014) handler om hvordan barn kan oppleve å ha foreldre som sitter i fengsel. Den representerer en sosiologisk tilnærming der elleveårige Thea forteller om sin opplevelse av at faren blir arrestert av politiet og dømt til fire år i fengsel. Thea forteller om hvordan hun opplevde pågripelsen, hvordan hun hadde det på skolen etter at dette skjedde, og hvordan hun og lillesøsteren forholder seg til faren mens han er i fengselet. Det er Theas subjektive perspektiv vi følger. De andre som er involvert kommer til uttrykk gjennom henne. På baksidepermen får leseren opplyst at "Boken bygger på virkelige hendelser, og barns egne beretninger og erfaringer".

Dette viser at det ligger et fortolkningsarbeid forut for det vi kan lese i boken. Forfatteren har satt sammen og fortolket opplevelsene til flere virkelige barn. På dette grunnlaget har hun konstruert et typisk barn som det er mulig for flere barn å kjenne seg igjen i. Den samfunnsvitenskapelige metoden er utgangspunktet, men den er delvis skjult for barneleseren.



Fagboken Fengslet (Ersland og Jensen 2010)

Fengslet (Ersland og Jensen 2010) presenterer en tydeligere forskerstemme gjennom forfatteren som oppsøker fengselet for å finne ut hvordan det er å sitte inne: "Jeg som forteller denne historien, heter Bjørn Arild. Jeg er 44 år gammel og har bil og hus og familie, og har aldri sittet i fengsel. Planen er at boka jeg skal skrive skal handle om virkeligheten. Jeg skal forsøke å finne ut hva som foregår i hodet på folk som går fra å være frie mennesker til plutselig å være fanget." I fengselet møter Bjørn Arild fangen "Jon". Sammen med forfatteren begynner "Jon" å skrive om hvordan det er å sitte inne. Bjørn Arild ser altså på fengselslivet fra utsiden, mens Jon formidler sine opplevelser fra innsiden. Sitatet viser at forfatteren har en klar

intensjon om å forstå noe mer overskridende enn det som bare gjelder situasjonen til "Jon". Han vil finne ut om det er noe mer allment gjenkjennbart i slike opplevelser.

I tillegg til de språklige delene av de to tekstene som altså bærer en eller flere tydelige stemmer, er bøkene multimodale produksjoner. *På utsiden* presenterer den skriftlige teksten i integrerte collager av fotografi, strektegninger, dagbokutsnitt, snakkebobler og mer tekniske tegninger. Forfatteren Omsén er også fotograf, mens de øvrige illustrasjonene er laget av Jenny Wik. I *Fengslet* bidrar Asbjørn Jensen med fotografier som er tydeligere adskilt fra den skriftlige teksten. Jeg vil nå se nærmere på framstillingsmåten i de to utgivelsene.

I et oppslag fra *På utsiden* ser vi de håndskrevne dagboksnotatene til hovedpersonen Thea i forgrunnen. Håndskrifta og den personlige tonen i teksten viser at dette er Theas oppfatning av det som skjer. Samtidig trekker hun inn det faren har fortalt henne om rettsaken og at han er lei seg på grunn av barna. På bildet ser vi Thea og moren hennes som sitter på en benk. Moren trøster og Thea tenker på hva vennene hennes tenker om henne. Selv om opplevelsene formidles gjennom Thea kommer det likevel tydelig fram at en slik situasjon kan oppleves forskjellig avhengig av om det er Thea, faren, moren eller vennene som opplever.



Oppslag fra fagboken På utsiden (Omsén og Wik 2014)

Den visuelle framstillingen er interessant. Vi ser ein kollasj av fotograferte elementer, svart-hvitt-tegninger av de fleste personene og

dagboksider med håndskrevne notater. Spillet mellom strektegningene og de fotografiske elementene er interessante når man tenker på at dette er sakprosa. Fotografiene gir leseren en opplevelse av at dette skjer ute i det virkelige samfunnet. Det er ikke en oppdiktet verden, men, som vi kunne lese på baksidepermen, en fortelling som bygger på virkelige barns erfaringer. Men hvorfor har de ikke fotografert menneskene også? Selv om samfunnsvitenskapen er åpen for subjektiv sannhet, er den som jeg nevnte, opptatt av muligheten for å generalisere fra det subjektive til allmenne trekk ved samfunnet. Gjennom å fjerne personlige kjennetegn ved Thea og moren hennes, åpner man for at dette er opplevelser og tenkemåter som er vanlige for mange barn som opplever at en av foreldrene blir satt i fengsel.

I store deler av boken møter vi Theas stemme uten at opplevelsene hennes blir kommentert i forhold til om reaksjonene er riktige, gale, vanlige, forståelige eller ønskelige. Men mot slutten av framstillingen tilføres et normativt perspektiv. Barneleseren blir først utfordret på å svare på en rekke spørsmål der mange har en normativ karakter, slik som disse eksemplene: "Kan man være glad i et familiemedlem som har gjort noe alvorlig galt" og "Når en voksen har gjort noe feil, kan det være barnets skyld?" På den neste siden får leseren tydelige svar: "Det er ikke din skyld at voksne gjør feil!" og "Det er viktig å vite at alle følelser er lov". Som i en samfunnsvitenskapelig rapport skiller man ut normativiteten og knytter den til mulige handlingsalternativ som er relevante ut fra den empirien man har presentert.

Boken *Fengslet* formidler også subjektive opplevelser, siden store deler av teksten er publiserte dagboksnotat fra Jon som er forfatterens hovedinformant. Men det kommer også tydelig fram at den sannheten forfatteren formidler, er skapt på grunnlag av mange ulike kilder som har ulike roller i denne samfunnsinstitusjonen. Vi møter innsatte, advokater, politi, fengselsbetjenter og journalister. Det er likevel ingen objektiv sannhet som kommer fram, men en sannhet som blir skapt på grunnlag av det som er sant og virkelig for de ulike aktørene. I boken benyttes også typografiske virkemiddel for å tydeliggjøre forskjellen mellom de ulike stemmene i teksten. Forfatterens egen stemme kommer

til uttrykk gjennom svarte typer, mens dagboksnotatene er blå og faktatekst om rettssystem og fengselsvesen er trykt med røde fonter. Dette er en tydelig tilpasning til en ung og uerfaren leser av samfunnsvitenskapelige tekster.



Illustrasjon fra fagboken Fengslet (Ersland 2010, s. 16). Foto: Asbjørn Jensen

Boken presenterer også mange fotografier. Det er stort sett store bilder som viser fengselsinteriør uten at det er noen mennesker til stede. Bildene har hovedsakelig en dokumenterende funksjon. De viser hvordan et fengsel ser ut fra innsiden. Siden verbalteksten er sterkt relatert til samtaler med ulike mennesker, er det påfallende at bildene er uten mennesker. Selvvsagt kan dette handle om at innsatte i fengsel ønsker å være anonyme, eller at fotografen har ønsket å vise fram en virkelighet som ikke er tilgjengelig for de fleste av oss, men fotografiene fungerer også som en selvstendig stemme som kommenterer fengselslivet på sin måte. Ofte kan man ane et verdisyn og en normativitet i bildene. De monotone gangene, den enkle dostolen og håndjernene som henger på veggen

sammen med informasjon om diabetes, tilfører teksten et alvor samtidig som de formidler empati med de innsatte. I møte med slike bilder er det ikke nødvendig å rope på strengere straffer. Vi forstår at dette er et krevende og vanskelig liv.

Fotografiene fungerer også som en selvstendig stemme som kommenterer fengselslivet på sin måte. Ofte kan man ane et verdisyn og en normativitet i bildene.

Et annet tydelig trekk i boken er at forfatteren selv er til stede i framstillingen. Han opererer som seg selv med fullt navn og er åpen om at målet hans er å finne ut hvordan det er å sitte i et norsk fengsel og at han har tenkt å skrive bok om det. Han reflekterer åpent om det han opplever, og formidler av og til at han synes prosjektet er vanskelig å gjennomføre. Dette kommer tydelig fram i den reaksjonen han hadde i møte med en fengselsfunksjonær: "Jeg ble kvalm av det Tanja fortalte. Jeg begynte å tvile på om bokprosjektet var en god idé. Trengte jeg vite alt dette? Kunne jeg ikke finne noe hyggeligere å skrive om?" En slik rolle harmonerer også med at dette er et samfunnsvitenskapelig prosjekt der forskeren ikke er en tilbaketrukket vitenskapsmann, men en åpen observatør som noen ganger også er en aktiv del av det han forsker på. Han er åpen om hvilke metoder han bruker, slik at det blir mulig å vurdere det grunnlaget han har for fortolkningene sine.

Samfunnsvitenskapelig literacy

I norsk skole har *det å lese i alle fag* fått status som en grunnleggende ferdighet. Man tenker at de ulike fagene har ulike skrivemåter og tekster som utfordrer leseren på forskjellig vis. I beskrivelsen av hva det vil si å lese i samfunnsfag legger den norske læreplanen vekt på at elevene skal utforske, tolke og reflektere over faglige tekster for å forstå eget og andre samfunn (Kunnskapsløftet 2006). Det legges også sterk vekt på at elevene skal øves opp til kritisk vurdering av kilder i dette faget.

De to fagbøkene jeg har analysert, er på mange måter eksemplariske tekster som viser en samfunnsvitenskapelig arbeidsmåte der man setter sammen kunnskap fra forskjellige kilder. Dersom elevene skal oppdage dette, må de få erfaring med å arbeide med tekster og andre kilder på lignende måte. Elevene må få trening i å se på læring som en skapende prosess og ikke utelukkende som et passivt mottak av kunnskap. Jeg opplever det som ekstremt viktig at skolen gjennom leseopplæringen gir elevene arbeidsoppgaver som medfører at de selv produserer tekst. I en klasseromstudie fra 2011 analyserte jeg hvordan man arbeidet med fagtekster i norske klasserom. Hovedfunnet var at man i svært liten grad la opp til at elevene selv skulle produsere selvstendig tekst på grunnlag av tekster de hadde lest, det jeg kaller tekstskaping (Løvland 2011, s. 25-38).

De oppgavene lærerne gir elevene når de arbeider med lesing, vil være styrende for elevenes lesing. I samfunnsfag arbeider man ofte ut fra en årsak-virknings-modell. Det vil derfor være relevant å gi elevene åpne skriveoppgaver som tar utgangspunkt i at de skal finne fram til ulike årsaker til en samfunnssituasjon. Man kan gjerne konkretisere ved å be dem finne fram til tre årsaker til en spesifikk situasjon, for eksempel et sosialt problem. Senere kan de bli utfordret til å forklare hvorfor de ser på dette som årsaker til situasjonen. Man kan også be dem finne årsaker knyttet til ulike samfunnsaktører. Åpne oppgaver som legger vekt på å få fram årsaker, holdninger eller verdier knyttet til et tema, vil trolig bidra til at elevene ikke utelukkende leter etter sannheter som støttes av et naturvitenskapelig sannhetsideal.

Et slikt naturvitenskapelig vitenskapsideal kan gjenfinnes i samfunnsvitenskapenes ønske om å generalisere statistisk. Ønsket om å formidle kunnskap som er overførbar, kanskje også objektiv, fører nok ofte til at skolen legger sterk vekt på arbeid med statistikk og kvantifiserbare data i disse fagene. Det er likevel viktig å tenke på at kvalitative studier kanskje er lettere å arbeide med for elevene fordi de ofte er nærrere og dermed mer engasjerende. I arbeid med samfunnsvitenskapelige tekster er det derfor viktig å få elevene til å oppdage den viktige balansen mellom det kvalitative og det kvantitative. Dette kan gjerne gjøres ved at elevene

får tekstskapingsoppgaver der de må kombinere statistikk med et mer narrativt perspektiv. De to bøkene er begge eksempler på at man kan få fram viktig kunnskap gjennom fortellinger.

Som vi har sett benyttes mange ulike språklige og visuelle virkemiddel for å framstille kunnskap om ulike fenomen i moderne sakprosa for barn. Jeg har særlig lagt vekt på at tekstene aktivt bruker visuelle modaliteter på måter som bidrar til den meningen som blir skapt. Det vil derfor også være viktig at lærerne gir oppgaver som gjør det naturlig for elevene å lete etter årsaker, holdninger og verdier også i det visuelle uttrykket. Eksemplet fra boken *Fengslet* viste at det framfor alt var illustrasjonene som formidlet et normativt perspektiv.

Dette er eksempler på hvordan man kan arbeide systematisk med å føre elevene inn i fagenes tekstkultur mens de er på skolen. Men det er likevel noe eget med læring som skjer fordi vi selv er nysgjerrige og ønsker å forstå sider ved natur og samfunn vi synes virker spennende. Fagbøker for barn og unge opererer på dette feltet. Gjennom en lystbetont egeninitiert lesing kan barn og unge få leseopplevelser som også bidrar til å utvikle deres literacy. En viktig del av en slik literacy må være å forstå at naturvitenskap og samfunnsvitenskap kan operere med forskjellige metoder og sannhetskriterier. Da er det nødvendig at vi har voksne litteraturformidlere som forstår verdien av å tilby barn og unge varierte tekster som gjør at de kan oppleve den faglige bredden i tekstkulturen. Vi har sett eksempler på fagbøker på det samfunnsvitenskapelige feltet som gir leseren en alderstilpasset smak av samfunnsvitenskaplige tenke- og skrive-måter. Siden det finnes få slike bøker på markedet, er det viktig å løfte dem fram slik at de unge leserne kan finne dem.

Referanser

Ersland, B. A. og Jensen, A. (2010). *Fengslet. En bok om å sitte inne*. Oslo: Omnipax

Løvland, A. (2011). *På jakt etter svar og forståing. Samansette fagtekstar i skulen*. Bergen: Fagbokforlaget/LNU

Norsk barnebokinstitutt (2016, 1.12): Statistikk over bokutgivelser for barn og unge i Norge. Hentet fra <http://barnebokinstituttet.no/statistikk-forskning-50-2/statistikk-over-bokutgivelser-for-barn-og-unge-i-norge-2014/>

Omsén, E. og Wik, J. 2014. *På utsiden. Om å være igjen utenfor fengselsmurene*. Larvik: Liv Forlag

Kunnskapsløftet (2016, 1.12). Læreplan i samfunnsfag. Grunnleggjande ferdigheiter. Hentet fra http://www.udir.no/kl06/SAF1-03/Hele/Grunnleggende_ferdigheter

Repstad, P. (2007). *Mellom nærhet og distanse*. 4. utg. Oslo: Universitetsforlaget

Statistikbanken (2016, 1.12). Skolebøger og børnebøger efter emne, bogtype, udgave og medie. Hentet fra <http://www.statistikbanken.dk/statbank5a/SelectVarVal/define.asp?MainTable=BOG04&PLanguage=0&Tabstrip=&PX-SId=0&SessID=181328187&FF=20&grouping1=201352891022123111652&tfrequency=1>

Tønnesson, J. L. (2012): *Hva er sakprosa*. Oslo: Universitetsforlaget

BAG ANSIGTETS *Rolige* FOLDER
BRÆNDER ISKOLDE ØJNE
som stjerner PÅ NATTEHIMLEN

*Det dybe rolige blik,
der glimter i skyggerne*
SER MED TÅLMODIGHED
ud i luften

O G I ET SANSELØST SEKUND
FLAKKER *et glimt* AF FARE
OVER ØJNENE

INDTIL DET IGEN
forsvinder
og øjnene bliver matte





At læse det periodiske system

LINE MØLLER DAUGAARD, DOCENT, PH.D., VIA UC, SABAH CHARIF, LÆSEVEJLEDER, PIA OTTESEN, DANSKLÆRER OG FRANK RIEBER, FYSIK/KEMILÆRER PÅ SØNDERVANGSKOLEN I AARHUS

Fagundervisningen i udskolingen stiller store krav til eleverne, både fagligt og sprogligt. Det gælder ikke mindst i det flersprogede klasserum, hvor det sproglige fundament for den faglige udvikling for mange tosprogede elevers vedkommende er et andetsprog, som de fortsat er i gang med at tilegne sig.

Afsættet for denne artikel er et undervisningsforløb gennemført i et tværfagligt samarbejde mellem fagene dansk og fysik/kemi i 7. klasse på Søndervangskolen i Aarhus. Undervisningsforløbet har vi i fællesskab planlagt, gennemført og evalueret som et led i forsknings- og udviklingsprojektet *Tegn på sprog – tosprogede elever lærer at læse og skrive*, hvor forskere og lærere samarbejder om at udvikle literacyundervisningen i flersprogede klasserum (se fx Laursen, 2012 for en nærmere beskrivelse af projektet).

I undervisningsforløbet satte vi fokus på det periodiske system, som vi anlagde et dobbelt perspektiv på. På den ene side nærmede vi os det periodiske system fra et fysik-/kemifagligt perspektiv med fokus på dets organisering og systematisering af naturfaglig viden om verden. Men sideløbende hermed nærmede vi os det periodiske system fra et læsestrategisk perspektiv, hvor vi angreb det periodiske system som en kompleks multimodal tekst, der stiller sin læser over for store udfordringer. I denne artikel fortæller vi om vores erfaringer fra undervisningsforløbet med særligt fokus på, hvor-

dan vi gennem fokuserede læseopgaver knyttet til tekststrukturen i det periodiske system skabte grundlag for aktiv læsning og positive naturfaglige læseoplevelser blandt eleverne i 7. klasse.

I undervisningsforløbet satte vi fokus på det periodiske system, som vi anlagde et dobbelt perspektiv på.

Tekst og tekstillæsning i naturfagsundervisningen i det flersprogede klasserum

Flere undersøgelser peger på, at der knytter sig udfordringer til den skriftlige og tekstlige side af skolens naturfagsundervisning. I en canadisk undersøgelse sætter Patricia Rowell og Margaretha Ebberts fokus på tilgængeligheden af det, de kalder *skriftlige ressourcer* i naturfagsundervisningen (Rowell & Ebberts, 2004). Rowell og Ebberts finder, at praktiske aktiviteter udgør den bærende del af naturfagsundervisningen, og at eleverne kun sjældent oplever, at skriftlige ressourcer kan udgøre en primær kilde til information (Rowell & Ebberts, 2004, s. 217). I en dansk sammenhæng har Helle Pia Laursen beskrevet en lignende usikkerhed i forhold til inddragelsen af skriftlige ressourcer i fysikundervisningen i udskolingen (Laursen, 2004, s. 22).

GRUNDSTOFFERNES PERIODISKE SYSTEM

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
1 H Brint 1.008	2 He Helium 4.0026																
3 Li Lithium 6.94	4 Be Beryllium 9.0122																
5 B Bor 10.81	6 C Carbon 12.011	7 N Kvælstof 14.007	8 O Ilt 15.999	9 F Fluor 18.998	10 Ne Neon 20.180												
11 Na Natrium 22.990	12 Mg Magnesium 24.305	13 Al Aluminium 26.982	14 Si Silicium 28.085	15 P Fosfor 30.974	16 S Svovl 32.06	17 Cl Klor 35.45	18 Ar Argon 39.948										
19 K Kalium 39.098	20 Ca Calcium 40.078	21 Sc Scandium 44.956	22 Ti Titan 47.867	23 V Vanadium 50.942	24 Cr Krom 51.996	25 Mn Mangan 54.938	26 Fe Jern 55.845	27 Co Kobolt 58.933	28 Ni Nikkel 58.693	29 Cu Kobber 63.546	30 Zn Zink 65.38	31 Ga Gallium 69.723	32 Ge Germanium 72.630	33 As Arsen 74.922	34 Se Selen 78.971	35 Br Brom 79.904	36 Kr Krypton 83.798
37 Rb Rubidium 85.468	38 Sr Strontium 87.62	39 Y Yttrium 88.906	40 Zr Zirkonium 91.224	41 Nb Niobium 92.906	42 Mo Molybdæn 95.95	43 Tc Technetium (98)	44 Ru Ruthenium 101.07	45 Rh Rhodium 102.91	46 Pd Palladium 106.42	47 Ag Sølv 107.87	48 Cd Cadmium 112.41	49 In Indium 114.82	50 Sn Tin 118.71	51 Sb Antimon 121.76	52 Te Tellur 127.60	53 I Jod 126.90	54 Xe Xenon 131.29
55 Cs Cesium 132.91	56 Ba Barium 137.33	57-71 Lantanoider	72 Hf Hafnium 178.49	73 Ta Tantal 180.95	74 W Wolfram 183.84	75 Re Rhenium 186.21	76 Os Osmium 190.23	77 Ir Iridium 192.22	78 Pt Platin 195.08	79 Au Guld 196.97	80 Hg Kviksølv 200.59	81 Tl Thallium 204.38	82 Pb Bly 207.2	83 Bi Bismuth 208.98	84 Po Polonium (209)	85 At Astat (210)	86 Rn Radon (222)
87 Fr Francium (223)	88 Ra Radium (226)	89-103 Aktinoider	104 Rf Rutherfordium (261)	105 Db Dubnium (268)	106 Sg Seaborgium (269)	107 Bh Bohrium (270)	108 Hs Hassium (271)	109 Mt Meitnerium (272)	110 Ds Darmstadtium (281)	111 Rg Roentgenium (282)	112 Cn Copernicium (285)	113 Nh Nihonium (286)	114 Fl Flerovium (289)	115 Mc Moscovium (290)	116 Lv Livermorium (293)	117 Ts Tennessine (294)	118 Og Oganesson (294)
Atom # Symbol Name Weight C Fast Hg Flydende H Gas Rf Ukendt Metal Alkalimetaller Jordalkalimetaller Lantanider Actinider Overgangsmetaller Andre metaller Halvmetaller Ikke-metaller Edelgasser Præglogener Chalcogener Halogener																	
For grundstoffer uden nogen stabile isotoper gælder massen for isotopen med den længste halveringstid.																	
57 La Lanthan 138.91 58 Ce Cerium 140.12 59 Pr Praseodym 140.91 60 Nd Neodym 144.24 61 Pm Promethium (145) 62 Sm Samarium 150.36 63 Eu Europium 151.96 64 Gd Gadolinium 157.25 65 Tb Terbium 158.93 66 Dy Dysprosium 162.50 67 Ho Holmium 164.93 68 Er Erbium 167.26 69 Tm Thulium 168.93 70 Yb Ytterbium 173.05 71 Lu Lutetium 174.97 89 Ac Actinium (227) 90 Th Thorium 232.04 91 Pa Protactinium 231.04 92 U Uran 238.03 93 Np Neptunium (237) 94 Pu Plutonium (244) 95 Am Americium (243) 96 Cm Curium (247) 97 Bk Berkelium (247) 98 Cf Californium (251) 99 Es Einsteinium (252) 100 Fm Fermium (257) 101 Md Mendelevium (258) 102 No Nobelium (259) 103 Lr Lawrencium (260)																	

Det periodiske system, hentet på <http://www.ptable.com/Images/periodiske%20system.png>. Design Copyright © Michael Dayah.

Tilsvarende erfaringer havde man på Søndervangsskolen forud for undervisningsforløbet. Det var lærernes vurdering, at der i fysik-/kemiundervisningen i overvejende grad var fokus på praktisk arbejde båret af mundtlighed, men mindre opmærksomhed på systematisk arbejde med skriftlighed både i forhold til at læse naturfaglige tekster og til at skrive i fysik/kemi. Derfor valgte vi i undervisningsforløbet at sætte fokus på målrettet og strategisk læsning i fysik/kemi, og vi valgte en specifik naturfaglig tekst, nemlig det periodiske system som forløbets tekstlige omdrejningspunkt.

Det periodiske system – en kompleks multimodal tekst

Det periodiske system er en oversigt over verdens grundstoffer. Den første udgave af det periodiske system blev udviklet af den russiske naturvidenskabsmand Dmitrij Mendelejev tilbage i 1869. Siden er det periodiske system adskillige gange blevet udvidet og sofistikeret, og det udgør i dag

fortsat en central naturvidenskabelig tekst, der både anvendes i naturvidenskabelig forskning og er at finde i fysik-/kemibøger og i plakatform i skoler over hele verden.

I det periodiske system organiseres naturfaglig viden om verden på højt niveau. Det sker i en kompleks multimodal tekst, der rummer ganske lidt løbende tekst, men til gengæld kommunikerer gennem sammensatte tekstlige strukturer og trækker på en række semiotiske ressourcer som farve, tal og placering. Det periodiske system udgør en kompleks tekst bestående af mere end 100 mindre tekster, én for hvert grundstof, og tilbyder som helhed et overblik over verdens grundstoffer.

En vigtig semiotisk ressource i det periodiske system er bogstaver, som primært optræder i grundstoffernes navne. De fremtræder i systemet som forkortelser bestående af 1-2 bogstaver, hvoraf det første er stort og eventuelle efterfølgende bogstaver er små. 'N' er eksempelvis forkortelsen for nitrogen, 'Ne' for neon. Endnu mere fremtrædende er tal, som både optræder i grundstoffernes atomnumre og i oversigterne over de enkelte grundstoffers elektronkonfiguration. Endelig spiller farve en afgørende rolle i det periodiske system, idet for-

skellige farver bruges til at gruppere grundstoffer med lignende kemiske egenskaber. I det periodiske system herover har alle ædelgasser således turkis farve og rød skrift, mens alkaliske jordmetaller har gul farve og sort skrift.

Det periodiske system udgør således en særdeles kompleks multimodal tekst, der stiller store krav til sin læser.

Anvendelsen af farver hænger tæt sammen med struktur og placering som betydningsskabende ressourcer. Grundstoffernes placering i systemet afspejler de enkelte grundstoffers atomnumre, elektronkonfiguration og gennemgående kemiske egenskaber. Det periodiske system udgør som tekst betragtet en tabel organiseret i rækker og kolonner, der kaldes henholdsvis perioder og grupper. Læses det periodiske system vandret fra venstre mod højre, listes grundstofferne kronologisk efter atomnummer med de laveste numre øverst i systemet og stigende atomnumre, som man bevæger sig nedad i systemet periode for periode, og grundstoffer placeret i samme periode har lignende elektronstrukturer. Samtidig er grundstofferne ordnet i grupper, og læses det periodiske system lodret, ordnes grundstofferne efter kemiske egenskaber. Overordnet er metaller placeret i grupperne til venstre i systemet og ikke-metaller til højre i systemet, og herudover deler grundstoffer placeret i samme gruppe i en vis udstrækning kemiske egenskaber, som desuden signaleres gennem forskellige farver.

Det periodiske system udgør således en særdeles kompleks multimodal tekst, der stiller store krav til sin læser – ikke alene i forhold til den naturfaglige viden, som ligger bag systemets organisering, men i høj grad også hvad angår de læsestrategiske aspekter. Det periodiske system stiller høje krav til læserens evne til at navigere i og orientere sig på tværs af et væld af semiotiske ressourcer og strukturer, og systemet tilbyder en række forskellige mulige læsestier. For at læse og forstå det periodiske system er det derfor afgørende, at eleverne forholder sig aktivt og strategisk til det periodiske system som tekst.

Undervisningsforløbet At læse det periodiske system

Intentionen bag det tværfaglige undervisningsforløb 'At læse det periodiske system' var netop at skabe rammer for en sådan interaktion med det periodiske system. Arbejdsgruppen bag undervisningsforløbet består af forsker Line Møller Daugaard fra VIA University College og tre lærere fra Søndervangskolen: Pia Ottesen, der er dansk-lærer i 7. klasse, Frank Rieper, som er fysisk-/kemilærer i klassen samt læsevejleder Sabah Charif. Vi planlagde i fællesskab et undervisningsforløb bestående af fem moduler, der veksler mellem hold- og klasseundervisning og arbejde i faste arbejdsgrupper bestående af 3-4 elever:

Modul	Tema	Organiseringsform
1	Hvad er det periodiske system, del 1	Holdundervisning i fysiklokalet + arbejdsgrupper
2	Hvad er det periodiske system, del 2	Klasseundervisning + arbejdsgrupper
3	At læse det periodiske system	Klasseundervisning + arbejdsgrupper
4	At læse og skrive om ét grundstof	Primært arbejdsgrupper
5	At formidle viden om et grundstof	Primært arbejdsgrupper

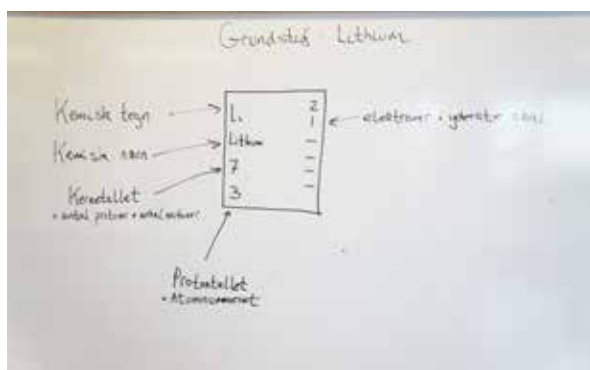
Oversigt over undervisningsforløbet i det tværfaglige undervisningsforløb 'At læse det periodiske system'.

Tematisk følger forløbet en progression, hvor der indledningsvis i modul 1-2 sættes fokus på den naturfaglige viden, der ligger bag organiseringen af det periodiske system, hvorefter der på denne baggrund i modul 3 fokuseres på, hvordan man læser det periodiske system. Herefter flyttes fokus i modul 4-5 fra det periodiske system som helhed til de enkelte grundstoffer. Arbejdsgrupperne læser i denne fase om hver deres grundstof og udarbejder efterfølgende en rap om deres grundstof og præsenterer denne rap for klassen. Denne tematiske progression i forløbet følges op af en organisering, hvor forløbets første del foregår i en vekselvirkning mellem hold- og klasseundervisning og arbejde i arbejdsgrupperne, mens sidste del af forløbet har

form af selvstændigt projektarbejde i arbejdsgrupperne. I denne artikel fokuserer vi på forløbets første del, hvor opmærksomheden samles om det periodiske system som helhed – som naturfaglig vidensressource og som læsetekst.

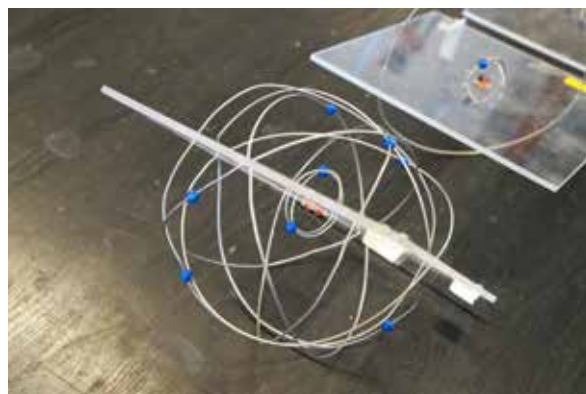
Det periodiske system i et naturfagligt perspektiv

For at etablere den nødvendige naturfaglige for forståelse indledes undervisningsforløbet med holdundervisning i fysik-/kemilokalet, hvor Frank Rieper som fysik-/kemilæreren står for en naturfaglig introduktion til det periodiske system. Klassen er her delt i to hold for at skabe bedre mulighed for en inddragende og undersøgende dialog. Introduktionen finder sted gennem samtale på holdet, hvor Frank blandt andet inddrager konkreter i form af forskellige metaller og gennemfører et kort, illustrativt forsøg. Til anskueliggørelse af de enkelte grundstoffers opbygning trækker Frank på forskellige semiotiske systemer. Grundstoffet lithium præsenteres således både for eleverne i den abstrakte skriftlige form, det har i det periodiske system (billede 1), i form af tredimensionelle atommodeller (billede 2) og gennem en fleksibel todimensionel atommodel, hvor man selv kan opbygge modeller af forskellige grundstoffer ved at placere protoner og neutroner korrekt (billede 3).



Billede 1: Læreren præsenterer lithium i det periodiske system.

Herefter er det elevernes tur til selv at opbygge og beskrive forskellige grundstoffer ved hjælp af relevant fagterminologi. I hver af arbejdsgrupperne vælger eleverne et grundstof fra en udleveret papirudgave af det periodiske system, og herefter opbygger de i gruppen en todimensionel model af



Billede 2: Tredimensionel atommodel over lithium.



Billede 3: Lithiums elektronkonfiguration opbygget i fleksibel todimensionel model.

elektronkonfigurationen i deres grundstof på baggrund af en nærlæsning af det relevante udsnit af det periodiske system. Denne bevægelse på tværs af semiotiske systemer fører til aha-oplevelser for flere elever. Det gælder eksempelvis for Asli, som begejstret udbryder: ”jeg vidste slet ikke, jeg er god til fysik”, mens hun ivrigt pusler proton- og neutronbrikker på plads i atommodellen baseret på sin læsning af papirudgaven af det periodiske system.

Målrettet og strategisk læsning af det periodiske system

Efterfølgende tager Pia Ottesen som dansklærer over og sætter fokus på læsning af det periodiske system fra et danskfagligt og læsestrategisk perspektiv. Hun tager afsæt i en kendt tekst, nemlig busplanen for en af busserne i nærområdet, og drager paralleller herfra til det periodiske system. Præcis som i en busplan er det nødvendigt at læse både vandret og lodret i det periodiske system,

forklarer hun og synliggør herved både læsestier og læseformål for eleverne. Frank supplerer som fysik-/kemilærer ved at specificere, hvilke naturfaglige informationer man kan udtrække ved at læse henholdsvis lodret og vandret i det periodiske system.

Med dette eksplicitte arbejde med tekststrukturen i det periodiske system som afsæt får eleverne i deres arbejdsgrupper en række fokuserede læseopgaver. Læseopgaverne spænder fra enkle afkodningsopgaver, der sigter mod at gøre eleverne fortrolige med at læse vandret og lodret i det periodiske system og målrettet søge information gennem punktvis og afgrænsede nedslag (1) over mere komplekse læseopgaver, der kræver sammenfatning og kategorisering af information (2) til læseopgaver, hvor eleverne udfordres til at sætte ord på deres læsestrategier og reflektere herover (3):

(1) Eksempler på enkle afkodningsopgaver

- Hvad er grundstofnummeret for radium?
- Hvilket grundstof har grundstofnummer 98?
- Hvad er protontallet for beryllium?
- Hvilket grundstof har det kemiske tegn Fe?

(2) Eksempler på læseopgaver, der kræver sammenfatning og kategorisering af information

Der er 13 grundstoffer, hvis kemiske tegn kun består af ét bogstav. Find alle 13:

Grundstoffets navn	Grundstofnummer	Kemisk tegn

(3) Eksempler på læseopgaver, som inviterer til bevidstgørelse om og refleksion over læsestrategier

- Hvad kan man læse om, når man læser vandret i det periodiske system? Giv eksempler!
- Hvad bruges tal til i det periodiske system? Hvad kan man læse ud fra tallene i det periodiske system?
- Giv et godt råd til dem, der skal lære at læse det periodiske system!

Fokuserede læseopgaver i det periodiske system, der spænder fra enkle afkodningsopgaver til mere komplekse læseopgaver.

Mens der er naturlig variation i forhold til, hvor mange læseopgaver de enkelte arbejdsgrupper i klassen når, og hvor dybtgående og udtømmende deres besvarelser af de mere komplekse læseopgaver er, danner de fokuserede læseopgaver i alle arbejdsgrupperne udgangspunkt for målrettet og koncentreret læsning af det periodiske system. Mange elever finder stor motivation i de fokuserede læseopgaver knyttet til det periodiske system, og nogle af de elever, som i andre sammenhænge oplever at have vanskeligt ved at læse, navigerer anderledes sikkert i læseopgaverne til det periodiske system. Det gælder eksempelvis for Said, som midt i læseopgaverne begejstret udbryder: "Jeg kan godt læse det her!".

Aktiv og passiv læsning af naturfaglige tekster

Med de fokuserede læseopgaver stifter Said og de øvrige elever i klassen bekendtskab med det, som Helle Pia Laursen med afsæt i britisk forskning beskriver som *aktiv læsning* af naturfaglige tekster (Laursen, 2004, se også Daugaard, 2008). Aktiv læsning er båret af et præcist læseformål og kendetegnet ved specifikke læseinstruktioner og står i kontrast til *passiv læsning*, som omvendt beskrives som vag og generel og ofte uden et tydeligt læseformål. Mens det i passive læseformer i vid udstrækning overlades til eleverne selv at udtrække betydning af naturfaglige tekster, sættes der

i aktive læseformer direkte fokus på og arbejdes eksplicit med tekststruktur som en naturlig del af naturfagsundervisningen, og herved understøttes såvel elevernes tilegnelse af det naturlige indhold som deres sprog- og læseudvikling.

I det tværfaglige undervisningsforløb har vi anlagt et dobbelt perspektiv på det periodiske system, som vi dels har nærmet os fra et fysik-/kemifagligt perspektiv og dels fra et læsestrategisk perspektiv med fokus på det periodiske system som en kompleks multimodal tekst. Gennem fokuserede læseopgaver, brug af aktive læseformer og eksplicit fokus på tekststruktur er der i forløbet skabt grundlag for positive naturfaglige læseoplevelser – her illustreret gennem Aslis begejstring over pludselig at føle sig ”god til fysik” og Sids erfaring med nu at være god til at læse.

Denne artikel er i vid udstrækning baseret på Daugaard (2016).

Referencer

Daugaard, L. M. (2016). Diverser og fyrster. Faglig læsning og andetsprogshed i fysik/kemi i udskolingen. I Laursen, H. P. (red.), *Tegn på sprog – tosprogede børn lærer at læse og skrive*. Statusrapport 9, s. 44-51.

Daugaard, L. M. (2008). Tosprogede elevers møde med multimodale fagtekster i natur/teknik. I Laursen, H. P. (red.), *Sproget med i fagene – andetsprog og didaktik i skolen*. København: Undervisningsministeriet, s. 121-135.

Laursen, H. P. (2012). Et socialsemiotisk blik på literacy og sproglig diversitet. *Viden om Læsning*, 12, s. 16-21.

Laursen, H. P. (2004). *Den sproglige dimension i naturfagsundervisningen: fokus på det flersprogede klasserum*. København: CVU København og Nordsjælland og Københavns Kommune.

Rowell, P. & M. Ebbers (2004). School science constrained: print experiences in two elementary classrooms. *Teaching and Teacher Education*, 20, s. 217-230.

TVÆRFAGLIG HISTORIEUNDERVISNING



”Det mest ambitiøse historiebogssystem, jeg har oplevet i mine 15 år som lærer”, ”et fremragende stykke undervisningsmateriale”, ”det er stort, det er godt”

(Anmeldelse i Folkeskolen)

Læs mere på klim.dk

KLM

“Det er umuligt at lave
et ATLAS til at navigere
de mange antikviteter
på bunden af verdenshavene,
og ligeledes er det umuligt
at lave et ATLAS til mine
tanker.

De er Spredte,
kaotiske, og ofte uden for
min RÆKKEVIDTE...

Men en gang imellem
finder jeg et LYS-punkt.”





Elevers produktion af informerende tekster i udskolingen

VIBEKE CHRISTENSEN, LEKTOR, PH.D.,
LÆRERUDDANNELSEN I AALBORG, UCN

Med Forenklede Fælles Mål for dansk fra 2014 blev det et krav, at eleverne ikke bare skulle læse, men nu også producere multimodale tekster. Og det er positivt, for nogle undersøgelser peger på, at lavt præsterende elever udtrykker sig bedre multimodalt end skriftligt. Men er det hele sandheden? Det spørgsmål belyser jeg i denne artikel sammen med overvejelser over, hvad eleverne skal vide og kunne for at lykkes med de multimodale tekster. Artiklen bygger på resultater fra mit ph.d.-projekt: *Nettekster fanger og fænger*.

Multimodale tekster i skolen

Med Forenklede Fælles Mål for dansk fra 2014 er danskfaget i folkeskolen blevet forpligtet på multimodale tekster (Undervisningsministeriet, 2014). Det præciseres, at eleverne skal arbejde med modaliteterne skrift, billede, tale og lyd. De sproglige modaliteter skrift og tale ligestilles altså med billede og lyd. Betegnelsen multimodale tekster indebærer et nyt perspektiv på fagets tekster. De multimodale tekster har imidlertid været i faget i lang tid, men gemt i betegnelsen "andre udtryksformer". Særligt tydelige har de eksempelvis været i den faglige læsning. De multimodale tekster viser sig også i kravene til tekstopgivelserne til mundtlig dansk FP9, hvor der skal opgives "multimodale og æstetiske tekster" (Ministeriet for Børn, Unge og Ligestilling, 2016, s. 34). Det nye er, at eleverne nu også skal arbejde produktivt med multimodale

tekster. Eksempelvis skal eleverne i henhold til trinmål efter 9. klasse kunne "fremstille større multimodale produktioner" (Undervisningsministeriet, 2014). Selv om lærere og elever sikkert i praksis også tidligere producerede multimodale tekster, så er det alligevel en skærpe, at man nu skal. Det rejser spørgsmål om det faglige indhold og det didaktiske design.

Om ph.d.-projektet *Nettekster fanger og fænger*

Projektet *Nettekster fanger og fænger. Multimodale tekster, feedback og tekstkompetence i danskundervisningen i udskolingen* beskæftiger sig med, hvordan feedback i en multimodal produktionsproces styrker elevers udvikling af multimodal tekstkompetence. Det blev undersøgt ved at følge et mindre antal udvalgte elevers multimodale produktionsproces i to 8. klasser, og der er således tale om et casestudie.

Denne artikel beskæftiger sig først med, hvad multimodale tekster er. Derefter følger overvejelser over højt- og lavtpresterende elevers multimodale produktionsproces og produkter. Elevernes præstationsniveau er defineret ud fra deres resultater i de nationale læsetest. Elever, der placerer sig over eller meget over middel, betegnes som højtpræsterende, og elever, der placerer sig i gruppen under middel, kaldes lavtpresterende. Artiklen afsluttes

med overvejelser over, hvordan undervisningen kan støtte elevernes udvikling af multimodale tekstkompetencer.

Selv om lærere og elever sikkert i praksis også tidligere producerede multimodale tekster, så er det alligevel en skærpelse, at man nu *skal*.

Modalitet, affordans og tekst

I et socialemiotisk perspektiv designer og producerer vi tekster for at kommunikere noget til nogen i en bestemt kontekst. Det meningsindhold, som vi vil kommunikere, findes i udgangspunktet i vores hoved, og for at nå en modtager må det gives ydre form. Til dette stiller kulturen forskellige tegnsystemer til rådighed, f.eks. bogstaver, lyde, billeder og bevægelser (Van Leeuwen, 2005). Disse tegnsystemer grupperer socialemiotikeren Günther Kress i modaliteter (Kress, 2010). De modaliteter, som danskundervisningen er forpligtet på, er tale, skrift, billede og lyd, men der findes flere modaliteter, eksempelvis gestik og farve. Antallet af modaliteter er ikke endeligt og ikke fast, i og med at de udvikles i og gennem brug i konkrete kontekster. Vi opfinder eller udvikler altså tegnsystemer efter behov over tid. Det betyder, at enhver tekst og kommunikation på én gang trækker på de tilgængelige kulturelle ressourcer og samtidig gennem brugen bidrager til deres opretholdelse eller udvikling. En modalitet består af et materiale og regler eller normer for brugen af materialet. Skriftens materiale er eksempelvis bogstaver, og reglerne er formuleret i grammatikken. Farvens materialitet er grundfarverne samt sort og hvid. Med dette materiale kan alle andre farver blandes. Farvelæren kan ses som regler for blanding. Reglerne for brug er ikke så faste som grammatikken, men der er kulturelle normer for, hvordan vi kan tillægge de forskellige farver betydning. Sorgens farve er som bekendt sort i den vestlige kultur, mens den i nogle andre kulturer er hvid.

Når en afsender vil udtrykke og kommunikere et indhold, vælger han under hensyntagen til modtager og kommunikationssituation den eller de

modaliteter, som han har adgang til, og som bedst udtrykker det, han har på hjerte. Begrebet affordans betegner det, som er muligt at udtrykke, repræsentere og kommunikere gennem en bestemt modalitet (MODE, 2012). De forskellige modaliteter besidder forskellig affordans og har dermed forskellige styrker, svagheder og potentialer. Skriften egner sig for eksempel til at navngive og udtrykke tidslige forløb, mens billedet egner sig til at fremstille rumlige forhold (Kress, 2010). Layout arrangerer indhold, mens diagrammers styrke er at ordne og kategorisere.

En multimodal tekst er en tekst, der benytter sig af flere modaliteter til at præsentere og kommunikere mening. En hjemmeside er et udmærket eksempel på en multimodal tekst. Skrift, billede, layout, farve, lyd, font er alle modaliteter, som kan forekomme, og som kan bidrage til tekstens mening. Mens hjemmesidens forside kan opfattes som begyndelsen, selv om det i praksis ikke nødvendigvis er den side, en modtager begynder på, så kan det være vanskeligt at afgrænse en hjemmeside, dels på grund af dens (netværks-)struktur, dels fordi mediet giver mulighed for at linke til andre sider. I en socialemiotisk forståelse afgrænses teksten af brugerne, dvs. afsender(e) og modtager(e), ud fra en fornemmelse af sammenhæng og fuldstændighed i den kommunikationssituation, hvor den indgår (Kress, 2003; Kress, 2010). Tekster kan være både flygtige, f.eks. taler og dialoger, og fikserede, f.eks. billeder. Van Leeuwen bevæger sig i retning af at forstå tekster som artefakter, dvs. at de er fikserede (Hestbæk Andersen, 2015). Hermed indsnævrer han tilsyneladende danskfagets aktuelle udvidede tekstbegreb. Det har en fordel i didaktisk sammenhæng, fordi den fikserede tekst kan læses, høres eller ses igen og igen. Men ønsket om fiksering betyder også, at de flygtige tekster må remedieres og rekontekstualiseres. En oplæsning er ifølge faghæftets udvidede tekstbegreb en tekst, mens den med kravet om fiksering først bliver det, hvis den er remedieret for eksempel som en lyd- eller videooptagelse.

Man kunne af eksemplerne på multimodale tekster ovenfor tro, at denne type tekster altid er digitalt medierede. Det er imidlertid ikke tilfældet. Multimodalitet er et perspektiv på tekster, der fokuserer på, hvordan flere modaliteter bidrager til

tekstens mening. Billedbøger og reklamepostere er analoge eksempler. Men med de digitale medier er det nemt at arbejde multimodalt, fordi dette medie smidigt integrerer ikke blot tale, skrift, billede og lyd, men også eksempelvis layout, farve, gestik. Endvidere kan teksterne som bekendt gemmes og tages frem igen, hvilket er attraktivt i didaktisk sammenhæng.

Det multimodale perspektiv på tekster indebærer, at vi må beskæftige os med, hvad og hvordan de forskellige modaliteter, som indgår i en tekst, repræsenterer og kommunikerer, og hvordan de forskellige modaliteter spiller sammen med henblik på at etablere én tekst. I produktiv sammenhæng rettes opmærksomheden mod modaliteternes affordans og det multimodal samspil (Cazden et al., 1996).

Kun i ringe grad begrundes eleverne deres valg af modaliteter ud fra en vurdering af, hvordan de bedst præsenterer det, som de har på hjerte.

Den resterende del af artiklen inddrager et længere multimodalt produktionsforløb i to 8. klasser. Eleverne har forud for forløbet arbejdet med en skriftlig tekst, og erfaringerne herfra bruges i det videre forløb. Det multimodale produkt er en mock-up af en hjemmeside, dvs. en hjemmeside, som ikke er funktionel. I ph.d.-projektet har der blandt andet været fokus på såvel højt- som lavtpræsterende elever. Dette perspektiv vil også indgå i det følgende.

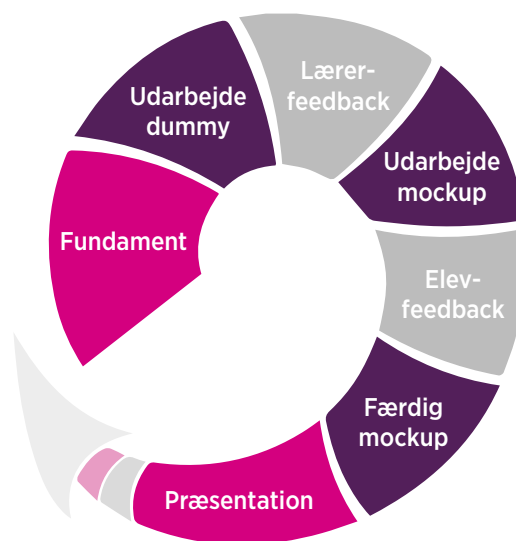
Den didaktiske ramme for det multimodale produktionsforløb

Når eleverne skal i gang med at producere multimodale tekster, har læreren selvfølgelig gjort sig nogle didaktiske overvejelser på forhånd. Med nyt indhold vil man ofte være henvist til at anvende didaktiske modeller, som i udgangspunktet er udarbejdet til andet kendt indhold. En kendt skrive-didaktik er den procesorienterede skrivning (POS), hvor skriveprocessen deles op i forskellige faser, som lærer og elever er fortrolige med, fordi de har indgået som obligatorisk indhold i faget gennem flere år (Dysthe, 1987). Det afprøvede

multimodale produktionsforløb er inspireret af POS og forløber efter modellen, der ses nedenfor

Fundamentet er det arbejde, der ligger forud for produktionsprocessen. Det kan foregå individuelt, i grupper eller på klassen, og det kan være kort eller langt afhængigt af klassens forforståelse. Den korteste variant vil være at genkalde sig viden fra tidligere undervisningsforløb. I de forløb, som jeg trækker på i denne artikel, har klassen i fællesskab undersøgt forskellige hjemmesider med henblik på kommunikation af indhold, anvendelse af modaliteter, layout, navigation og hypertext. Også modaliteternes affordans indgik i arbejdet. De hjemmesider, som eleverne arbejdede med i denne fase, kunne efterfølgende udgøre modeltekster for deres eget produktive arbejde.

En dummy er en skitse over det layout og det indhold, som skal med i den færdige mock-up. Denne fase kan altså sammenlignes med det skriveforberedende arbejde. Som det ses er der lagt to feedbackrunder ind i designet. Der arbejdes med mock-up'en, og den revideres, inden der afsluttes med en præsentation. Denne præsentation er en nødvendighed, når produktkravet er en mock-up. Gruppen er nødt til at fortælle, hvordan siden tænkes at hænge sammen, fordi den ikke er funktionel. Det viser sig at være en didaktisk gevinst, som jeg vender tilbage til nedenfor.



Den didaktiske ramme for det gennemførte multimodale produktionsforløb i 8. klasse (Christensen, 2015, s. 57).

Elevernes produktionsproces

I det konkrete forløb skal eleverne producere en hjemmeside-mock-up. I den ene klasse udarbejdes hjemmesiden til en restaurant, og eleverne har selv indflydelse på målgruppen. I den anden klasse skal hjemmesiden præsentere deres by eller bydel for jævnaldrende. Forud for produktionsarbejdet har begge klasser diskuteret og analyseret professionelle hjemmesider. Den egentlige produktionsproces begynder med udarbejdelse af en dummy, der er en skitse af den side, de skal i gang med at producere. Dummyen kan laves både analogt og digitalt, og i arbejdet med den fastlægger eleverne sidens indhold, visuelle design og struktur, herunder navigation. Desuden skal de overveje, hvordan sidens indhold skal præsenteres og kommunikeres, dvs. hvilke modaliteter, de vil bruge.

Uanset begrundelsen, så synes elevernes viden om modaliteternes affordans, herunder især skrift, at være ubevidst og tavs, og der ligger et stykke arbejde i at gøre den bevidst.

Modaliteterne skrift og billede – såvel faste som levende – indgår i alle dummyer, mens tale og lyd kun inddrages i nogle af dem. Også digitale ikoner, farve og skrifttyper (fonte) tillægges betydning i dummyerne, og eleverne bevæger sig således ud over den række af modaliteter, som danskfaget i henhold til Forenklede Fælles Mål er forpligtet på. Kun i ringe grad begrunder eleverne deres valg af modaliteter ud fra en vurdering af, hvordan de bedst præsenterer det, som de har på hjerte. Deres argumenter deler sig i to grupper. Valg af især modaliteterne billede, video og farver begrundes ud fra æstetiske kriterier, således at siden fremstår indbydende og giver brugeren en oplevelse. Bag valg af ikoner og visuelt design ligger overvejelser over, at siden skal være let at navigere i. Man kan sige, at der bag disse begrundelser dybest set gemmer sig et ønske om, at kommunikationen fungerer så nemt som muligt, men præsentationen af indholdet forsvinder i formmæssige praktikaliteter. Diskussion og valg af modaliteter fortsætter naturligvis under produktionen af mock-up'en,

men det bliver i meget lokal form, hvor eksempelvis det ene billede afprøves frem for det andet.

Det er overraskende, at eleverne næsten er blinde over for skriften som modalitet (men ikke fonten). Overraskende, både fordi skrift og tale historisk set har været kerne i danskfaget, og fordi eleverne til folkeskolens afgangsprøve i dansk overvejende prøves i skriftsprogsfærdigheder. Skriften er med andre ord fremtrædende i undervisningen. Men eleverne diskuterer ikke, om de har brug for at inddrage skriften. For de højtpræsterende elever er den en selvfølge. To piger begrundet alle andre valgte modaliteter, mens den ene siger om skriften ”Det *skal* der jo være!” Skriften har for de højtpræsterende elever funktionel tyngde, det vil sige, at skriften bærer den væsentligste del af den mening, eleverne vil kommunikere. I nogle tilfælde fylder skriften i en grad, så man kan sige, at de glemmer både mediets affordans og deres målgruppe. Heller ikke de lavtpræsterende elever diskuterer skriftens affordans, men de undgår den i stedet. Et konkret eksempel på det ses i en hjemmeside, hvor bydelen præsenteres gennem en spilhjemmeside. Her har billedet funktionel tyngde. Skriftens affordans er så usynlig for dem, at de placerer et søgefelt på deres side, selv om de ikke har givet deres spil navne. De har altså et søgefelt, men ingen ord at søge på. Andre forskningsresultater har iagttaget skriftens og/eller sprogets forrang i modersmålsfaget (Holm Sørensen, Hubert, Risgaard, & Kirkeby, 2004; Öman & Sofkova Hashemi, 2015), og måske skal en forklaring på skriftens selvfølgelighed findes her. Uanset begrundelsen, så synes elevernes viden om modaliteternes affordans, herunder især skrift, at være ubevidst og tavs, og der ligger et stykke arbejde i at gøre den bevidst.

Selv om eleverne kunne fortsætte med at diskutere affordans under hele mock-up'ens produktion, så var disse diskussioner forholdsvis begrænsede og af meget lokal karakter. De diskuterede og afprøvede alternativer inden for samme modalitet og ikke alternative modaliteter. I det indledende mock-up-arbejde kunne interfacedesignet stadig forandre sig, men ret hurtigt lægger grupperne sig fast på et design og en skabelon, som bruges i resten af produktionsprocessen. På den ene side begrænser det som nævnt det videre arbejde med affordans, på den anden side viser dummyen sig

som et stærkt og styrende arbejdsprocesredskab for især de lavtpræsterende elever. De konsulterede det under arbejdet, og de planlagde fortløbende med henvisning til denne dummy. Det er overraskende, fordi det tilsvarende skriveforberedende arbejde i skriveforløbet ikke blev brugt i skrivefasen, medmindre læreren eksplicit bad dem om at finde det frem. I begge tilfælde havde forarbejdet et rumligt udtryk og var altså nemmere for eleverne at bruge, når de også skulle lave et produkt, der lignede forarbejdet, frem for at skulle lave et produkt i en anden modalitet. Denne iagttagelse er helt i overensstemmelse med Kress, der siger, at transformationsprocesser, hvor forarbejde og produkt udtrykkes i samme modalitet, er nemmere for de lærende at håndtere end transduktionsprocesser, hvor forarbejdet laves i en anden modalitet end produktet.

Elevernes produkter

Eleverne lykkedes overvejende med at producere ensartede hjemmesider. Specielt de skriftsprogligt lavtpræsterende elever var tilfredse med at præsentere færdige produkter af samme omfang som deres skriftsprogligt højtpræsterende klassekammerater. Det er de ikke vant til fra deres skriftlige arbejder. Der er altså på overfladen bekræftelse af de undersøgelser, der finder frem til, at nogle elevgrupper præsterer bedre multimodalt end skriftligt (Dons, 2006; fx Vincent, 2006; Wikan, Molster, Faugli, & Hope, 2010).

Men kigger vi på de enkelte siders kompleksitet, så tegner der sig et andet billede. For de lavtpræsterende elevers vedkommende så vil et klik på en side altid føre til en ny side. De højtpræsterende elever laver derimod sider, hvor et klik ændrer billeder og åbner pop-up-vinduer på den aktuelle side. I eksemplet med natur (se billedet) kan man klikke både på kortet og på et af punkterne i den venstre sidemenu. Et klik på sidemenuen vil vise det ønskede sted på kortet, vise to fotografier fra stedet i højre side og åbne et pop-up-vindue med beskrivelse af det valgte sted. De højtpræsterende elever udnytter altså i højere grad mediets muligheder, hvilket ses ved, at de er i stand til at gemme mange tekster i form af pop-up-vinduer og forskellige fotografier i ét skærmbillede. Skærmbilledet er med andre ord dynamisk. De lavtpræsterende

elever vælger i højere grad at lade et klik åbne et helt nyt skærmbillede. Skærmbilledet fremstår statisk.



Screendump af elevproduktion. På siden kan man både klikke på kortet og på et af punkterne i sidemenuen til venstre. Bannerfoto: © Helle Fredensborg.

Sidernes bagvedliggende struktur viser sig i elevernes arbejde med navigation, og netop den bagvedliggende struktur viser sig at være en udfordring for de lavtpræsterende elever. Det kommer til udtryk i eksempelvis overflødige felter og i yderste konsekvens i sider, som man ikke kan klikke sig frem til. På et tidspunkt i processen er der fire felter på en spilhjemmeside, der viser tilbage til samme side. Denne unødvendige gentagelse retter eleverne op på efter feedback fra kammerater. Men tilbage står stadig et søgefelt, der ikke kan bruges, fordi eleverne ikke har givet spillene titler. Den netværksorganisering, som de trækker på efter forbillede fra modelhjemmesider, har de svært ved at gennemskue og dermed bevare overblikket over i præsentationen. Også de højtpræsterende elevers side er netværksorganiseret. Men hvor de lavtpræsterende elever både har fast menubjælke i toppen og en venstrestillet sidemenu, så nøjes de højtpræsterende elever med en fast menubjælke i toppen og lader sidemenuen variere med valget i menubjælken. Det gør siden mere overskuelig.

En af de forskelle mellem erfarne og uerfarne skrivere, som Hetmar (2000) peger på, er, at den erfarne skriver arbejder ud fra et overblik over hele teksten, mens den uerfarne skriver udarbejder teksten skridt for skridt og på baggrund af indfald. Den uerfarne skribers besvær med at bevare over-

blikket synes altså at følge eleven over i den multimodale tekstproduktion. Imidlertid peger erfaringerne med dummyen på, at der er hjælp at hente for de lavtpræsterende elever, hvis den bagvedliggende struktur kan visualiseres. Og det kan den netop i forbindelse med arbejdet med dummyen. Det er værd at afprøve, hvordan elevernes dummy og mock-up vil udvikle sig, hvis de i forarbejdet opfordres til at visualisere sammenhængene mellem siderne eksempelvis ved at hænge dem på en tavle og tegne streger mellem dem.

Et sidste træk ved produkterne, som skal berøres her, er sammenhængen mellem modaliteterne. De skriftsprogligt højtpræsterende elever vælger – intuitivt – at lade sproget bære hovedparten af meningen på de fleste sider, uanset at det giver et lidt tungt indtryk og måske ikke helt appellerer til deres unge målgruppe. Eleverne indsætter dog også billeder på deres sider. Der findes flere bud på, hvordan tekst og billede kan forholde sig til hinanden. Den norske forsker Anne Løvland foreslår til lærerens egne analysebrug fem kategorier (Løvland, 2007). Disse reduceres af undertegnede (Christensen, 2015) til fire, som læreren kan bruge sammen med eleverne: redundans, uddybning, udvidelse og kontrast. Både elevernes produkter og deres produktionsproces afslører, at de overvejende benytter sig af redundans og lidt af uddybning mellem to modaliteter. Redundans skal forstås således, at to modaliteter tilnærmelsesvis udtrykker det samme. Det kan naturligvis kun blive tilnærmelsesvis, fordi affordansbegrebet jo indebærer, at modaliteterne egner sig til at udtrykke noget forskelligt. Uddybning betyder, at modaliteterne specificerer eller eksemplificerer hinanden. Udvidelse betyder, at modaliteterne bidrager med hver sin betydning til det samlede udtryk og på den vis supplerer hinanden. Endelig er der kontrast, der dækker over modsigelse mellem modaliteter. Der er grænser for, hvor stor kontrasten kan være, hvis teksten fortsat skal opfattes som sammenhængende.

Eleverne betjener sig overvejende af redundans mellem modaliteterne i deres mock-ups. Når en gruppe elever midt på siden placerer et stort felt med skrift, der beskriver bycykler, og på et mindre billede ved siden af viser en bycykel, så er det udtryk for redundans. Alternativt kunne de som en

udvidelse have indsat et kort med de cykelstationer, som kun nævnes i den skriftlige del af siden, eller de kunne have anvendt et billede af glade unge mennesker.

Det forberedende arbejde i fundamentet viser, at eleverne kender og har erfaringer med de øvrige samspil mellem modaliteter, men de bruger kun det ene. Mere tid sammen med en opmærksom lærer kan i den konkrete undervisning hjælpe dem på vej ved at stille spørgsmål til deres valg af billeder på de sider, hvor skriften har fået funktionel tyngde. Under alle omstændigheder resterer der et stykke arbejde med at få eleverne til at eksperimentere med de andre samspilsmuligheder.

Elevernes præsentation af proces og produkt

Eleverne skulle producere en hjemmeside med det kommunikative formål at informere og evt. reklamere for indholdet. De skulle selv udvælge indhold og give det en form, der passede til kommunikationssituationen. I præsentationen skal de vise deres mock-up og forklare navigation. Desuden skal de redegøre for de indholdsmæssige og formmæssige valg, de har truffet undervejs. Med andre ord forventes de at gøre rede for indhold, form og brug.

Præsentationen er en læringsmæssig gevinst, fordi læreren her har mulighed for at spørge til forhold, der ellers ligger så langt tilbage i processen, at eleverne har glemt det.

I præsentationerne er det karakteristisk, at de højtpræsterende elever tager afsæt i overvejelser over formsiden, mens de lavtpræsterende elever i stedet tager afsæt i overvejelser over sidens brug og dens brugere. De lavtpræsterende elever demonstrerer i ringe grad eksplicit bevidsthed om centrale begreber for multimodalitet, eksempelvis valg af modalitet, affordans og sammenhæng mellem modaliteter. Men deres produkter viser en intuitiv forståelse. Hvis de metaovervejelser,

som en præsentation potentielt giver mulighed for, skal realiseres, skal eleverne stilladseres tydeligt og eksplicit gennem retningslinjer eller opfølgende spørgsmål. Men mest afgørende er det, at læreren tillægger disse forhold betydning, så der undervises i dem, gives feedback på dem, og at de indgår i vurderinger af produkter (Løvland, 2006). Hjemmesidens indhold tages kun i ringe grad op af eleverne selv i præsentationen, og læreren må spørge for at få indsigt i deres overvejelser.

Præsentationen er en læringsmæssig gevinst, fordi læreren her har mulighed for at spørge til forhold, der ellers ligger så langt tilbage i processen, at eleverne har glemt det. Et godt eksempel er sammenhængen mellem indhold og modalitet samt samspillet mellem modaliteterne. Med en afsluttende præsentation bliver det muligt at gribe tilbage til de valg i produktionsprocessen, som er blevet næsten usynlige i det færdige produkt. Australske forskere har også registreret, at væsentligt multimodalt arbejde ligger så tidligt i produktionsprocessen, at det næsten er blevet usynligt i det afsluttende produkt. De foreslår at bruge begrebet *staged* (trinvis) *multimodality* til at indfange dette forhold (Wyatt-Smith & Kimber, 2009). Bevidstheden om affordans ser ud til at fylde mest i forbindelse med fastlæggelse af indhold, og selv om det sker løbende gennem processen, så ligger hovedparten af dette arbejde i begyndelsen. Herefter er der mere fokus på arbejdet med formen blandt andet under hensyntagen til sidens brug. Denne viden får konsekvenser for, om man kan vurdere elevens multimodale tekstkompetence på produktet alene.

Afsluttende didaktiske refleksioner

Eleverne havde mulighed for at finde billeder og andet materiale på nettet eller selv tage ud i byen og fotografere. Alle valgte netløsningen. Imidlertid ligger der uudnyttede potentialer i at få eleverne til at fotografere selv og gerne have flere varianter af samme motiv. Eleverne vil flere gange i processen komme til at diskutere billeders kommunikative værdi og muligheder, både når de vælger motiv, når de fotograferer i forskelligt perspektiv og fra forskellig vinkel, og når de udvælger et billede og redigerer det. På denne måde kommer de til at arbejde med affordans og kommunikativ værdi.

En anden konsekvens af netløsningen er som nævnt tidligere, at det valgte materiale er remedieret og redigeret. Det er væsentlig og typisk praksis inden for de digitale medier. Men disse faser af arbejdet indgår ikke i den didaktiske model, som styrede disse forløb. Selv om modellen, måske i kraft af lærere og elevers fortrolighed med faserne, fungerede tilfredsstillende som ramme, så skjuler den altså noget af det arbejde, som karakteriserer digital produktion. Dermed er der også en risiko for, at der netop i redigerings-, remedierings- og rekontekstualiseringsarbejdet tabes læringsmuligheder og væsentlige bidrag til elevernes udvikling af multimodal tekstkompetence. Edwards-Groves (2011) foreslår at supplere den procesorienterede skrivnings fem faser: planlægning, udkast, redigering, omskrivning og korrekturlæsning med faserne design, produktion og præsentation. Endvidere fremhæver hun den rekursivitet, som kendetegner multimodal digital tekstproduktion. I de beskrevne forløb viser det sig tydeligt i alle de forskellige løsninger, som eleverne prøver af og forkaster. Denne smidighed i forhold til ændringer i teksten giver dem syn for sagen og et fint grundlag for at træffe beslutninger vedrørende et konkret layout. Elevernes diskussion af disse afprøvnings- og de efterfølgende beslutninger kan kvalificeres gennem stilladsering.

Referencer

- Cazden, C., Cope, B., Fairclough, N., Gee, J., Kallantzis, M., Kress, G., ... Nakata, M. (1996). A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. *Harvard Educational Review*, 66(1), 60-92.
- Christensen, V. (2015). *Nettekster fanger og fænger. Multimodale tekster, feedback og tekstkompetence i danskundervisningen i udskolingen*. Aalborg: Aalborg Universitetsforlag
- Dons, C. (2006). Digital kompetanse som literacy. *Nordic Journal of Digital Literacy*, 1, 58-73.
- Dysthe, O. (1987). *Ord på nye spor: Innføring i prosessorientert skrivepedagogikk* (2nd. ed.). Oslo: Det Norske Samlaget.

- Edwards-Groves, C. (2011). The multimodal writing process: Changing practices in contemporary classrooms. *Language and Education*, 25(1), 49-64.
- Hestbæk Andersen, T. (2015). *Social semiotics: Key figures, new directions*. London: Routledge.
- Hetmar, V. (2000). *Ellevens projekt. lærerens udfordringer. Om skriveundervisning og skriveudvikling i folkeskolen*. København: Dansk lærerforening.
- Holm Sørensen, B., Hubert, B., Risgaard, J., & Kirkeby, G. (2004). *Virtuel skole*. København: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.
- Kress, G. (2003). *Literacy in the new media age*. London: Routledge.
- Kress, G. (2010). *Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication*. London: Routledge.
- Løvland, A. (2006). *Samansette elevtekstar: Klasserommet som arena for multimodal tekstskaping*. Kristiansand: Universitetet i Agder
- Løvland, A. (2007). *På mange måtar: Samansette tekstar i skolen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Vejledning til prøverne i faget dansk – 9. klasse, (2016). Retrieved from <https://www.uvm.dk/Uddannelser/Folkeskolen/Folkeskolens-proever/Forberedelse/Proevevejledninger>
- MODE. (2012). Glossary of multimodal terms. Retrieved from <http://mode.ioe.ac.uk/2012/02/16/video-resource-key-concepts-in-multimodality/>
- Öman, A., & Sofkova Hashemi, S. (2015). Design and redesign of a multimodal classroom task: Implications for teaching and learning. *Journal of Information Technology Education*, 14(1), 139-159.
- Undervisningsministeriet. (2014). Forenklede fælles mål. Dansk. Retrieved from <http://ffm.emu.dk/maal-struktur/humanistiske-fag/dansk>
- Van Leeuwen, T. (2005). *Introducing social semiotics*. London: Routledge.
- Vincent, J. (2006). Children writing: Multimodality and assessment in the writing classroom. *Literacy*, 40(1), 51-57.
- Wikan, G., Molster, T., Faugli, B., & Hope, R. (2010). Digital multimodal texts and their role in project work: Opportunities and dilemmas. *Technology, Pedagogy and Education*, 19(2), 225-235.
- Wyatt-Smith, C., & Kimber, K. (2009). Working multimodally: Challenges for assessment. *English Teaching: Practice and Critique*, 8(3), 70-90.

Dette er historien om en kvinde

en kvinde som forgæves søger kærligheden.
hos kvinder ses der en tendens til
at blive mest forelsket i de

PERSONER som gør mere skade end godt.
hun DRØMMER sig til Paris. hun drømmer om KULTUR,
kaffe, kærlighed og couture

hun er perfektionistisk og struktureret
hvilket siges at være menneskelige STYRKER.
hun tror på GODHED, selv i de onde,
og af denne tro blindes hun.
nogen ville mene at hun var naiv.



Filippa Cornelia Harder Edgecombe



Det skal være den rigtige blå!

- børn som multimodale tekstproducenter

HENRIETTE ROMME LUND, FAGLIG KONSULENT,
NATIONALT VIDENCENTER FOR LÆSNING

Børn vokser op i en verden fyldt med multimodale tekster. De møder dem derhjemme, i skolen og fritiden, i bøger, på gaden og på nettet, ligesom de selv producerer dem ved skrivebordet eller via særlige computerprogrammer og apps. Men hvilken viden giver det børnene om multimodale tekster? Og hvad kan de som multimodale tekstproducenter?

Det undersøgte vi i projektet *Tekster med strøm på*, gennemført i et samarbejde mellem Nationalt Videncenter for Læsning og professionshøjskolen UCC.

Projektet viste, at børnene både var opmærksomme på og gode til at sammensætte modaliteter. Anvendelsen udspandt dog mere af deres umiddelbare oplevelse og mavefornemmelse end af bevidst refleksion over modaliteternes formidlingspotentialer, samt hvorfor de fungerede – eller ikke fungerede – sammen. I en undervisningssammenhæng taler det for to ting. At vi skal understøtte og kvalificere de multimodale tekstkompetencer, som børnene kommer med, så de kan blive endnu dygtigere multimodale kommunikører. Og at vi skal give dem et grundlag for refleksion over og analyse af multimodale tekster, så de kan gennemskue og italesætte, hvorfor en multimodal tekst fungerer godt og hvad den ”vil” dem, eksempelvis via brug af virkemidler og manipulation.

I det følgende uddybes projektets fund og perspektiver yderligere. Først dog en præsentation af projektet og projektets forståelse af multimodale tekster.

Tekster med strøm på

Projektet blev gennemført i perioden august 2015 til juni 2016. Formålet var at undersøge og beskrive elevers og læreres uformelle og formelle brug af digitale, multimodale tekster samt diskutere, hvordan viden om dette kunne understøtte eksisterende pædagogisk praksis samt bidrage til udvikling af nye arbejds- og læringsformer. Med i projektet var Ole Christensen og Frank Støvelbæk, Professionshøjskolen UCC samt Henriette Romme Lund og Charlotte Reusch fra Nationalt Videncenter for Læsning. Læs mere om projektet på:

► <http://www.videnomlaesning.dk/projekter/tekster-med-stroem-paa/>

Om Tekster med strøm på

Projektet *Tekster med strøm på* undersøgte børns produktion af multimodale tekster i digitale medier. Det digitale fokus betyder ikke, at vi mener, at multimodale tekster udelukkende forekommer digitalt. Analoge tekster som reklamer, tegneserier, fagbøger og anden kommunikation, der sætter forskellige udtryksformer i spil, er også multimodale. Digitale medier giver dog særlig mulighed for at arbejde med og inkludere levende billeder og lyd, noget ikke alle analoge medier giver. Endvidere er digitale medier en stor del af de allerfleste børns hverdag¹. Det giver dem rig lejlighed til at møde og selv skabe multimodale tekster og derigennem få viden om og færdigheder indenfor såvel reception som produktion.

Vores forventning var ikke, at børn er multimodale tekstproduktionseksperter. Forventningen var, at børn ved at møde og formodentlig selv producere multimodale tekster i hjem, skole og fritid opnår nogle kompetencer i form af eksempelvis erfaringer, de kan trække på, og konkrete færdigheder, de kan anvende i en multimodal tekstproduktion. Ønsket var at indkredse, hvad det mere præcist drejede sig om.

Tanken om at man opnår kompetencer i såvel uformelle som formelle sammenhænge, refererer blandt andet til literacyforskeren James Paul Gee. I artiklen *What is literacy?* (Gee, 1989) introducerer han begreberne: tilegnelse og læring. Af disse handler tilegnelse om viden og kunnen, som man opnår i meningsfulde sammenhænge. Det vil sige, at den, der tilegner sig viden og kunnen, både har brug for det og er interesseret i det. Gee skriver, at det eksempelvis er sådan, de fleste opnår at beherske deres første talte sprog. Der er ingen formel undervisning involveret, når det handler om tilegnelse. Det er derimod, når det handler om læring. Gee beskriver det som en proces, hvor man opnår bevidst viden og kunnen gennem undervisning, dog ikke nødvendigvis fra nogen der officielt kaldes en lærer. Undervisning indebærer forklaring og analyse, dvs., at det, der skal læres, brydes op i analytiske dele. Undervisning gør, at man opnår en vis metaviden om det givne emne, og endelig at man bliver god til at tale om det, dvs. god til at forklare, analysere og give kritik. Gee konkluderer, at man ved læring udvikler et fagsprog, mens man ved tilegnelse udvikler en intuitiv måde at handle på. Endvidere mener han, at vi er bedre til det, vi tilegner os, men mere bevidste om det, vi har lært.

For at indhente viden om børns viden og kunnen som multimodale tekstproducenter igangsatte og observerede vi i projektet tre forløb på 4. klassetrin. Forløbene var hver på to dobbeltlektioner og blev gennemført i danskundervisningen. Grunden til, at faget dansk og 4. klassetrin blev valgt, var, at multimodale tekster er eksplicit beskrevet i Fælles Mål for dansk på dette klassetrin. Under læsning for 3. – 4. klasse står: "Eleven kan læse multimodale tekster med henblik på oplevelse og faglig viden"², og videre under *fremstilling*: "Eleven kan udarbejde multimodale tekster"³. Ser man

på danskfagets kompetenceområder for "Fremstilling", er fremstilling af multimodale tekster beskrevet i et særskilt afsnit⁴. Vægten lægges her på remediering i form af, at eleverne kombinerer forskellige modaliteter for at omdanne en kendt tekst til en ny, samt på kohærens i form af, at eleverne har blik for, hvordan forskellige modaliteter spiller sammen i den givne tekst. Endvidere står der, at den multimodale produktion følges op af en evaluering, hvor eleverne diskuterer brugen af de forskellige modaliteter samt disses styrker og svagheder. På 4. klassetrin må man altså formode, at eleverne, i Gee's forståelse, har *lært* noget om både at læse og producere multimodale tekster, i og med at de siden 3. klasse er blevet undervist i det. Klassetrinnet var derfor interessant i projektets sammenhæng.

Eneste krav, vi stillede, var, at produktionerne inddrog tre modaliteter: tekst, lyd og billede, da vi ville sikre, at det ikke var én modalitet, der primært blev anvendt.

For at skabe et rum, der inviterede til, at børnenes, med Gee's term, *tilegnede* kompetencer også kom i spil, aftalte vi med lærerne, at forløbene skulle være så lavt rammesat fra deres side som muligt. De måtte dog godt pege ind i den øvrige danskundervisning. Resultatet blev tre forløb, som lærerne tilrettelagde som gruppearbejder, og som på hver deres måde var del af et aktuelt danskfagligt forløb. I det ene forløb bad læreren børnene om at producere en multimodal tekst ud fra et værk af kunstneren HuskMitNavn (dansk billedkunstner, f. 1975), i det andet skulle de lave en multimodal parodi eller pastiche over figurer fra Shrek-filmen (amerikansk animationsfilm fra 2001), og i det tredje fik de til opgave, på multimodal vis, at overbevise de øvrige medlemmer af "Eventyrernes Klub" om eksempelvis UFOers eller havfruers eksistens.

At teksten skulle være digital, krævede naturligvis, at børnene havde adgang til en digital device. Vi stillede ikke krav om, hvilken det skulle være. Det

stod således lærerne frit for, om produktionerne blev lavet med smartphone, kamera, på computer, tablet eller andet. Eneste krav, vi stillede, var, at produktionerne inddrog tre modaliteter: tekst, lyd og billede, da vi ville sikre, at det ikke var én modalitet, der primært blev anvendt. I sin ph.d. afhandling har den norske forsker Anne Løvland peget på, at skriftsproget i elevproducerede multimodale tekster i skolen har en stærkere status end andre modaliteter (Løvland, 2006). Det ønskede vi ikke, det skulle have i dette projekt. Her skulle skriften slå følgeskab med lyd og billede.

Multimodale tekster

I projektets forståelse af, hvad der kendetegner en multimodal tekst refererede vi til socialsemiotikerne Gunther Kress og Theo van Leeuwen samt til de norske forskere Elise Seip Tønnessen og Eva Maagerø. De mener, at en multimodal tekst er en tekst, der skaber mening via et samspil af modaliteter (udtryksformer). Når det handler om at producere multimodale tekster, er det selvfølgelig vigtigt at kunne udvælge og sammensætte de udtryksformer, der er bedst egnede til at kommunikere det, man ønsker. Når det handler om at analysere multimodale tekster, så er det helheden og samspillet mellem modaliteterne, der er særligt interessant, i mindre grad modaliteterne hver for sig.

Kress mener, at én modalitet nogle gange kan blive prioriteret fremfor andre og dermed indtage en stærkere status i kommunikationen, Anne Løvland pegede eksempelvis på skriften i skolens kontekst. Kress kalder dette for "funktionel tyngde". Han anvender ligeledes termen "funktionel specificering", der refererer til anvendelse af forskellige modaliteter til det, de, igen bestemt af kultur og konventioner, er bedst til. Det være sig eksempelvis: skrift til at formidle et akademisk indhold, billeder til at illustrere noget og grafer til at skabe overblik. De enkelte modaliteter rummer både muligheder og begrænsninger. Dette hænger sammen med deres ressourcer (betydningspotentialer). Ressourcerne gør, at en modalitet kan være velegnet i én kommunikationssituation og mindre velegnet i en anden. Endvidere er ressourcerne kulturelt betingede og kontekstafhængige. Det betyder, at der ligger kulturelle konventioner til grund for

betydningspotentialer, og at den sammenhæng, den multimodale tekst optræder i, er med til at skabe dens betydning.

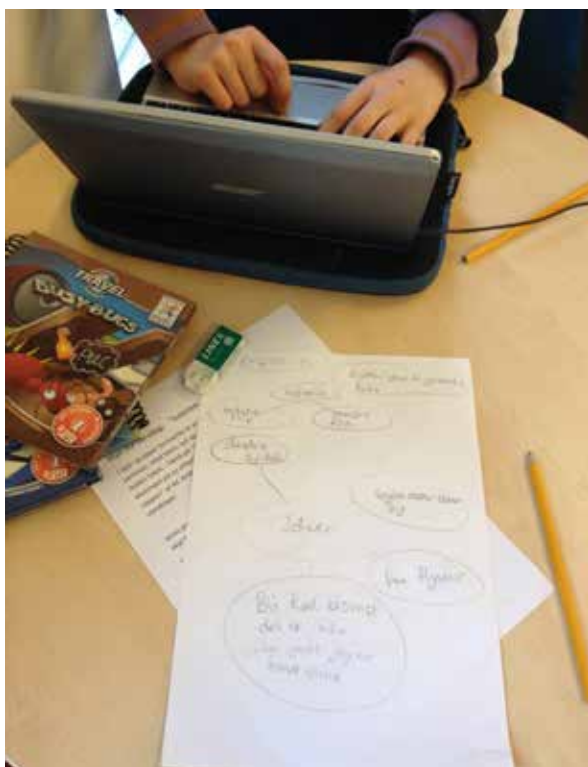


Fotografi af plakaten *Børn på vej*

Et eksempel på dette er plakaten *Børn på vej* (en kampagne som Trygfonden og Rådet for Sikker Trafik stod bag), som i august 2016 blev ophængt foran skoler rundt om i landet. Plakaten skaber opmærksomhed via en lysende gul farve og kommunikerer via skrift et enkelt budskab, at der er: "børn på vej". En pil, hvor konventionen er, at trekantens spids retningsangiver hvorhen man skal vende sin opmærksomhed, supplerer skriften ved at lede blikket ned på såvel en tegnet vej som den fysiske vej. Konteksten, placeringen foran skolen, tydeliggør, at teksten ikke handler om eksempelvis kommende fødsler, men om konkrete børn på vejen, som man som trafikant skal passe på. Derfor er plakaten også enkel i sit udtryk og hurtig at afkode. Det er nødvendigt, for det er jo børnene, bilisterne skal holde øje med, ikke plakater i lygtepælene.

Børn som multimodale tekstproducenter

I vores undersøgelse af børnenes multimodale tekstproduktion var vi interesserede i at se, hvordan børnene udvalgte og sammensatte forskellige modaliteter, samt om de lod én modalitet indtage den indholdsformidlende hovedrolle og i givet fald hvilken? Børnene skulle som skrevet anvende tekst, lyd og billede i deres produktioner, og man kan sige, at disse refererer til et væld af modaliteter. Noget som lærerne kort introducerede børnene til ved forløbenes start. Børnene satte dog ikke spørgsmålstejn ved, hvad tekst, lyd og billede mere præcist kunne være. I stedet gav de sig uforfærdet i kast med deres produktioner.



Skriften anvendes i planlægningen af produktionen

På den auditive side lavede de små lydoptagelser med replikskifte, hvor de arbejdede med forskellige tonelejer, der matchede de talende aktørers rolle i den givne produktion. Dette eksempelvis når de lavede et interview og kopierede studieværtens stemmeføring, når de skulle lyde som en bekymret mor, eller når de med seriøs stemme lavede voice-over for at forklare handlingen for beskueren. Endvidere anvendte de både rytmiske og klassiske musikbidder til at understøtte indholdet.

På den visuelle side anvendte de fotografier i sort/hvid og i farve, billeder, tegninger og grafik, alle hentet via en googlesøgning på internettet. En del arbejdede også med levende billeder i form af egen filmproduktion. Endvidere arbejdede de med opsætning af tekst i form af at anvende forskellige fonte, skriftstørrelser og farver samt bruge versaler, fed, understregning og kursiv. Skriften anvendte de både til at formidle informationer, udsagn og handling samt som et særligt nyttefuldt værktøj i planlægningen af produktionen, hvor de eksempelvis lavede mindmaps samt nedskrev idéer til handlingen. I planlægningen havde skriften altså, sandsynligvis som en rutine i skolens kontekst, en funktionel tyngde.

I børnenes udvælgelse af modaliteter viste de, via udbrud og korte samtaler, at de forholdt sig til disse. Der var både udsagn, som refererede til deres umiddelbare reaktion: "Nej, hvad er for kedeligt!", "Den baggrund er ikke god", "Aj, en sjov skrift!", "Dén er nuttet, dén er sød, dén kan jeg ikke li'". Og udsagn af mere reflekterende og kritisk karakter, som gik på, om den valgte modalitet nu var den bedste at anvende til det, de ønskede. Det var udsagn som: "Det skal være den rigtige blå!", "Billederne passer altså ikke til historien", "Vi skal have større linjeafstand, for vi skal læse det højt for de andre", "Musikken i filmen starter lidt sørgeligt og ender glad, lidt ligesom historien".

Børnenes umiddelbare reaktioner på samt mere kritiske forholdt sig til modaliteterne pegede på, at de anvendte dem ud fra en kombineret æstetisk-kommunikativ tilgang. Nogle gange blev det æstetiske vægtet højest, såsom i PowerPointen "Ups glemte mit hoved" (se nedenfor), hvor den blå baggrundsfarve blev genstand for en livlig debat. Kun den "rigtige" blå kunne fungere i deres produktion, så det så pænt ud. Andre gange fik det kommunikative større vægt. Således diskuterede samme børn senere, hvilke billeder de skulle anvende i produktionen, og som bedst kunne understøtte deres historie. Skulle de være lavet af den samme kunstner, HuskMitNavn, så det så ens og pænt ud, eller kunne de også bruge andre billeder, der bedre formidlede den historie, de gerne ville fortælle?



To slides fra PowerPoint-produktionen Ups jeg glemte mit hovede

Nogle af børnene var særligt gode til at sammensætte modaliteter, så de i deres samspil indgød det formidlede nye betydninger. Det så eksempelvis i PowerPointen "En meget uheldig bustur" (se nedenfor).



Slide fra elevproduktionen En meget uheldig bustur

Da hovedpersonen i fortællingen endelig finder en plads i en overfyldt bus, vises det ikke med et

billede, hvor en træt mand sætter sig ned, hvilket ellers kunne have været nærliggende at gøre. I stedet formidler børnene situationen ved at skrive "Endelig får han en plads" og supplere med et grønt V-tegn. V-tegnet signalerer "vinget af" på to-do-listen, altså gjort, mens den grønne farve denoterer "godkendt" (hvor et rødt kryds ville denotere afvisning). På den måde supplerer V-tegnet og farven den handling, skriften formidler.

De auditive og visuelle elementer ofte indtog en større indholdsformidlende rolle end skriften.

Man kan sige, at denne anvendelse giver skriften en funktionel tyngde i forhold til de øvrige anvendte modaliteter. For uden den ville V-tegnet og den grønne farve ikke give samme mening i forhold til børnenes fortælling. Det var dog ikke noget, der kendetegnede den resterende del af produktionen, som primært bestod af billeder og lyd. Ser man overordnet på børnenes multimodale produktioner, var det i det hele taget gældende: at de auditive og visuelle elementer ofte indtog en større indholdsformidlende rolle end skriften. Det viser, at projektets ønske om, at skriften ikke skulle have funktionel tyngde, blev indfriet, endda i en sådan grad, at andre modaliteter nogle gange blev prioriteret før den. Samtidig indikerer det, at børnenes lærte og tilegnede kompetencer indenfor multimodal tekstproduktion særligt er indenfor det auditive og visuelle område.

Tydeligt var dog også, at de anvendte modaliteter var tæt knyttet til den device og det redigeringsprogram, de arbejdede i. I de tre forløb anvendte børnene enten tablets og I-movie til at lave en film eller computer og programmet PowerPoint. Begge devices var nogle børnene havde adgang til og ofte anvendte i skolen, og programmerne var nogle, de tidligere var blevet undervist i brugen af og derfor var fortrolige med.

I filmproduktionerne gjorde børnene primært brug af lyd og levende billeder, kun tekst i ganske lille grad, mens de først valgte modaliteter i PowerPoint-præsentationerne var tekst og bil-

leder, herefter fulgte lyden. Man kan mene, at det var et logisk valg, for hvor ofte læser man en film? Og hvor ofte hører man en PowerPoint? Børnenes anvendelse indikerede altså, at de brugte de modaliteter, som det givne redigeringsprogram særligt inviterede til anvendelse af. Man kan derfor sige, at vi stillede børnene en ganske svær opgave, når vi i projektet bad dem inddrage både tekst, lyd og billede i deres produktioner. Ud over at en film primært er et visuelt og auditivt medie, kan en årsag til, at børnene sjældent inddrog skrift i deres film også være, at denne, i iMovie-programmet, først tilføjes i den afsluttende redigeringsfase. Da børnene brugte lang tid på at forberede og gennemføre filmoptagelserne, i form af at finde ud af handlingen, fordele roller, finde udklædning og gode locations, gav det dem tilsvarende kort tid til at redigere deres materiale. Det betød, at skriften fungerede på et informativt niveau i form af at formidle titel og credits. Større æstetisk og kommunikativ rolle fik den ikke.

Anderledes blev det med lyden i nogle af PowerPoint-produktionerne. Godt nok havde børnene tekniske problemer med at integrere den. De kendte ikke denne funktion, fordi de ikke havde brugt den i en PowerPoint tidligere, men fandt hurtigt ud af det ved at få hjælp fra læreren. Derefter blev flere af dem ganske fortrolige med den. En enkelt gruppe så meget, at de i produktionen: "HuskMitNavn – Tåstrup" (se nedenfor) lod handlingen udspille sig på lydsiden via speak, replikskifte og musik.



PowerPoint-produktionen HuskMitNavn – Tåstrup

Her fortalte hovedpersonen om en "mega dårlig dag" med buksevand i skolen og ugentlig rengøring af toiletet. Det blev med andre ord gjort forståeligt, at han eller hun, som man kunne høre denne sige: "bare vil rejse væk fra kedelige og grå Tåstrup". Et ønske, som

børnene til sidst understregede ved at afspille en bid af popsangen "We could be golden" (Brandon Beal og Lukas Graham, 2016), der på tekstsiden formidler samme længsel og problematik.

De børn, der ikke kunne få lyd ind i deres PowerPoint, gjorde noget andet. I "Dino" (se nedenfor) brugte børnene onomatopoietik, lydefterlignende ord, som: BANG, ARRRGH samt et afsluttende DAM DAM DAM DAAAAAAAAM, der associerer Beethovens Skæbnesymfoni. En anden gruppe, der havde optaget en rap, som de ikke kunne få ind i deres PowerPoint, valgte i stedet at fremføre den live foran lærredet, hvorpå deres produktion blev projiceret. På den måde viste børnene, at de på kreativ vis kunne nytænke anvendelsen af lyd som modalitet, når det anvendte device og præsentationsprogram gjorde knuder.

Et sprog om multimodale tekster?

Som det fremgår af ovenstående, forstår og sammensætter børnene skrift og forskellige visuelle og auditive modaliteter ud fra en kombineret æstetisk og kommunikativ tilgang. Skriften har en særlig rolle i planlægningsfasen, mens især lyd og billeder ofte spiller den indholdsformidlende hovedrolle i deres produktioner. Noget der indikerer, at de er særligt interesserede i og dygtige til at anvende disse modaliteter. Dog spiller de muligheder, der ligger i den anvendte device og redigeringsprogrammet, også en stor rolle for de valgte modaliteter. Endelig viser deres tilgang til lyden i PowerPoint-produktionerne, at de kan forholde sig kreativt og nyskabende, i fald den givne device giver problemer med at anvende den ønskede modalitet.

Dermed er det korte svar på spørgsmålet om, hvad der er børns viden og kunnen, når det handler om multimodal tekstproduktion, givet. Et svar, der appellerer til, at disse kompetencer understøttes og kvalificeres, når børn skal lære om multimodale tekster i skolen. Eksempelvis via et øget fokus på, hvad skrift kan bibringe den givne produktion såvel som indholdsformidlende system som i sit visuelle udtryk, samt via en opmærksomhed på hvilket medie og redigeringsprogram, der bedst kan understøtte de modaliteter, der ønskes anvendt i den givne produktion.

Ser man nærmere på børnenes udsagn om og reaktioner på modaliteterne, var der tale om formidling af umiddelbare oplevelser og mavefornemmelser, der ikke blev uddybet eller understøttet af nogen videre forklaring. Eksempelvis af, hvorfor det var vigtigt, at det var den rigtige blå, der skulle anvendes, eller hvordan de kunne høre, at filmmusikken lød sørgelig. Det peger på, at børnene har et hverdagssprog om modaliteter. At de sagtens kan lave en god produktion ud fra en intuitiv viden og kunnen, taler de foregående eksempler fra børnenes produktioner deres tydelige sprog om. Dog indikerer det, at børnene sandsynligvis ville have svært ved at italesætte, hvorfor de mente, at forskellige modaliteter fungerede eller ikke fungerede i deres samspil. Gee, som der indledningsvis blev refereret til, mener, at læring indebærer forklaring og analyse, og at det giver et fagsprog samt en vis metaviden om emnet. Med det in mente kalder projektets fund på, at børnene skal undervises i multimodale tekster.

Et fagsprog om multimodale tekster kan derfor udvikles ved, sammen med børnene, at sætte ord på, hvorfor de oplever, at én modalitet giver mening frem for en anden.

I danskfagets kompetenceområder under: "Fremstilling af multimodale tekster" står, som tidligere skrevet, at den multimodale produktion følges op af en evaluering, hvor eleverne diskuterer brugen af de forskellige modaliteter. Faglig samtale, evaluering og diskussion af multimodale tekster er altså allerede en del af skolens undervisning, og grunden til at børnene ikke anvendte et fagsprog, kan både være, at vi i dette projekt bad lærerne om en ganske lav rammesætning af forløbene, så børnenes kompetencer kunne komme i spil, samt at børnene, i og med de kun er på 4. klassetrin, stadig har en masse at lære.

Hvordan undervisning i multimodal tekstproduktion konkret gennemføres i praksis, og hvordan et fagsprog om samme lyder, var ikke fokusfeltet i dette projekt. Derfor kan vi afslutningsvist ikke be-

skrive og kommentere dette, selvom det ville være spændende at undersøge. I stedet kan vi, ud fra projektets teoretiske afsæt og fund, komme med et bud på, hvordan man kan udvikle og anvende et fagsprog om multimodale tekster i undervisningen. Et bud, som kan fungere som et eksempel i forhold til den faglige evaluering og samtale, der beskrives under "Fremstilling af multimodale tekster" i danskfagets kompetenceområder, og som forhåbentlig kan fungere som inspiration i eksisterende praksis.

Ifølge den socialesemiotiske forståelse af multimodale tekster (Kress & van Leeuwen, 2001; Tønnesen & Maagerø, 2014) er modaliteters ressourcer betinget af kultur og kontekst, og multimodal tekstkompetence handler om at kunne udvælge og sammensætte de modaliteter, der er bedst egnede til at kommunikere det, man ønsker. Et fagsprog om multimodale tekster kan derfor udvikles ved, sammen med børnene, at sætte ord på, hvorfor de oplever, at én modalitet giver mening frem for en anden, og hvorfor de synes, at nogle modaliteter fungerer bedre i deres samspil end andre. En sådan tilgang inviterer til en aktivering af børnenes kulturelle og kontekstuelle viden. Samtidig kan læreren supplere denne med ny viden om kultur(er) samt historisk og samfundsmæssig kontekst.

Et fagsprog anvendes også i lærerens respons på børnenes multimodale tekstproduktioner. Ifølge den socialesemiotiske forståelse er det, i analysen af den multimodale tekst, helheden og samspillet der er interessant, og et blik for det kan man hente hos Theo van Leeuwen (van Leeuwen, 2005)⁵. Han har beskrevet fire principper for det samspil, som han mener ofte findes i multimodale tekster, nemlig: *Rythm*⁶, *Composition*, *Information linking* og *Dialogue*⁷. I van Leeuwens optik udgør en multimodal tekst såvel et musikstykke, en dans, et billede, en mundtlig samtale, som den udgør en trykt tekst. Derfor taler nogle af disse principper mere til nogle teksttyper end til andre, og det betyder, at de som samlet værktøjskasse er gode til at åbne mange forskellige multimodale tekster for analyse og respons. To af dem: *Composition* og *Information linking* er dog særlig meningsfulde i forhold til de PowerPoint-præsentationer, som blev produceret i dette projekt, fordi de ser på modaliteternes placering og betydningspotentiale. De vil derfor

afslutningsvis, efter en kort præsentation, blive bragt i spil i en analyse af *Dino* (se nedenfor), en af børnenes produktioner.

Composition handler om at se på, hvordan teksten udfolder sig rumligt, og hvordan læseren hjælpes med at orientere sig i teksten. Eksempelvis ved at vise hvordan nogle elementer hører sammen, og hvad der er mere vigtigt end andet. *Information linking* handler om at se på de forskellige modaliteters ressourcer og samspil og ikke deres placering. Van Leeuwen mener, der er tale om to forskellige former for samspil. Modaliteterne kan uddybe hinanden, i form af at de forskellige ressourcer spiller sammen om det kommunikerede. De kan også udvide hinanden, i form af at de forskellige ressourcer tilføjer forskellige betydninger til det kommunikerede.



PowerPoint-produktionen *Dino*

I analysen af *Dino* er det interessant at starte med at se på slide nr. 2, fordi den i særlig grad samler forskellige visuelle modaliteter: tegning, grafik, skrift, farver, og lader dem spille sammen. Børnene anvender versaler og rød farve i ordet BANG, der er placeret et stykke oppe på siden og som både læseretningen og det faldende meteor leder hen mod. Placeringen og farvevalget gør, at ordet adskiller sig fra resten af billedfladen, der er holdt i mere afdæmpede nuancer. BANGs versaler denoterer råb eller høj lyd, og den røde farve denoterer "pas på" eller "advarsel". Endvidere er ordet omkranset af en skarpt kantet taleboble, der indikerer hvordan BANG lyder. Modsat de to grønne taleboble-pile, som tydeligt angiver hvilken dinosaur, der siger hvad, ytres BANG i den kantede taleboble ikke af nogen aktør og må derfor henføres til meteoren lige ved siden af. Via sin placering og ved at bruge rød, versaler og kantet taleboble i et uddybende samspil får børnene beskueren til at lægge særligt mærke til BANG. Og det med god grund, for det er lyden af produktionens plot: meteoren, der falder fra himlen (og flænses papiret i bogstavelig forstand), og snart udsletter alle dinosaurerne.

Produktionens sorte streg, der løber fra slide til slide, skaber visuel sammenhæng i produktionen. På første og sidste slide markerer to grønne streger en adskillelse af teksten, og det giver et lille pusterum, hvor man som beskuer kan stoppe op og trække vejret, inden man læser videre. Sammen med den trælignende baggrund, som hver enkelt slide udspiller sig på, den samme skrifttype og den grønne farve skabes en visuel linje, der både kommunikerer sammenhæng og skaber et roligt bagtæppe for den dramatiske handling. Den trælignende flade kan dog også minde om et skrivebord og dermed referere til selve produktionen af "Dino". En betydning, der igen uddybes af den første slide, hvor de tre drenge bag produktionen oplyser deres navne: "Lavet af Ebbe, Gustav og Jonas". Når modaliteterne tillægges dette betydningspotentiale og kobles sammen udvider de produktionen med et meta-perspektiv, der gør, at den ellers så dramatiske handling fremstår som noget, tre drenge "bare" har lavet derhjemme på værelset. Understøttet af den enkle og naivistiske streg, dinosaurernes næsten overdrevent teatraliske kommentarer "AAARRH" og "HJÆLP" og meteorens ringe størrelse betyder det, at den formidlede fortælling også kommer til

at fremstå som sjov leg eller som en komisk, næsten ufarlig hændelse.

I ovenstående analyse beskues ”Dino” som et æstetisk, kommunikativt udtryk, hvor modaliteternes placering, samspil og ressourcer tillægges betydning. Børnenes valg og sammensætning af modaliteter kan dog også have ganske andre og mere jordnære grunde. Eksempelvis kan de have placeret deres navne på forsiden, fordi det er en kendt konvention i tekstproduktion, og fordi andre ikke må tage æren for ”Dino”. Endvidere kan den trælignende flade i baggrunden være valgt, fordi den ligger som standardskabelon i PowerPoint. Om man vælger at foretage analysen ud fra et rent æstetisk, kommunikativt perspektiv, eller om man er bevidst om den betydning, konteksten i form af konventioner samt det pågældende device og redigeringsprogram, også har for den givne multimodale produktion, må være op til den enkelte. Ønsket med dette eksempel er at vise, hvordan et blik på samspillet mellem modaliteter og en anvendelse af to af van Leeuwens principper kan fungere som afsæt for en analyse og dermed også for en respons på en multimodal elevtekst. Noget, der både skaber en refleksion over og en opmærksomhed på, hvad det er der lykkes kommunikativt i den givne produktion, og hvorfor det lykkes.

Referencer

Gee, J. P. (2016). Hvad er literacy, udgivet på sitet literacy.dk. Artiklen kan downloades på: <http://literacy.dk/wp-content/uploads/literacy-og-diskurs-kerneartikel.pdf>

Kress, G. (2010). *Multimodality: A Social Semiotic Approach to Contemporary Communication*. New York, Routledge.

Kress, G. og van Leeuwen, T. (2001). *Multimodal Discourse: The Modes and Media of Contemporary Communication*, New York, Oxford UP.

Løvland, A. (2010). ”Multimodalitet og multimodale tekster” i *Viden om Læsning* nr. 7, <http://www.videnomlaesning.dk/media/1607/anne-lovland.pdf>

Løvland, A. (2006). *Samansette elevtekstar. Klasserommet som arena for multimodal tekstskaping*. Avhandling for dr. art. graden. Høgskolen i Agder.

Tønnessen, E. S. (red.) (2010). *Sammensatte tekster. Barns tekstpraksis*, Universitetsforlaget.

Tønnessen, E. S. og Maagerø, E. (2014). *Multimodal tekstkompetence*, Portal Akademisk.

van Leeuwen, T. (2005). *Introducing Social Semiotics*. New York: Routledge.

Nettekster:

Fælles Mål for Dansk: <http://www.emu.dk/omraade/gsk-l%C3%A6rer/ffm/dansk>

Kompetenceområder for Dansk: <http://www.emu.dk/modul/vejledning-faget-dansk#afsnit-4-danskfagets-kompetenceomraader>

”Statistikdokumentation for Elektronik i hjemmet 2015 Måned 04” (2015), Danmarks Statistik <http://www.dst.dk/da/Statistik/dokumentation/statistikdokumentation/elektronik-i-hjemmet/indhold>

Noter

- 1 *Elektronik i hjemmene* (Danmarks Statistik, 2015) viste, at der i 98 % af de danske hjem findes mindst én mobiltelefon, ofte en smartphone, og at der i 92 % af hjemmene er en stationær computer, bærbar computer eller tablet.
- 2 Kilde: <http://www.emu.dk/omraade/gsk-l%C3%A6rer/ffm/dansk/3-4-klasse/l%C3%A6sning>
- 3 Kilde: <http://www.emu.dk/omraade/gsk-l%C3%A6rer/ffm/dansk/3-4-klasse/fremstilling>
- 4 Kilde: <http://www.emu.dk/modul/vejledning-faget-dansk#afsnit-4-danskfagets-kompetenceomraader>
- 5 van Leeuwen, Theo (2005): *Introducing Social Semiotics*. New York: Routledge
- 6 van Leeuwens begreb *Rhythm* henviser til kronologisk rækkefølge og den måde, den multimodale tekst udfolder sig på i tid. Det gælder eksempelvis musik, hvor vers og omkvæd følger hinanden, og skreven tekst, hvor overskrift og mellemrubrikker indikerer tekstens begyn-

delse og fremdrift. van Leeuwen, T. *Introducing social semiotics* (2005), s. 181

- 7 van Leeuwens begreb *Dialogue* henviser til den interaktion eller respons, modaliteterne inviterer til. Det kan være i musik, hvor et instrument indleder et tema, som overtages af – eller responderes på – af et andet instrument, trykt tekst, hvor et billede efterfølges af en forklarende billedtekst og nettekster, der inviterer til klik og dermed interaktion. van Leeuwen, T., *Introducing Social Semiotics* (2005), s. 248.

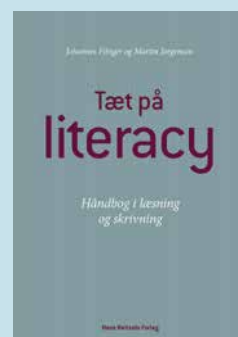
MØD HANS REITZELS FORLAG

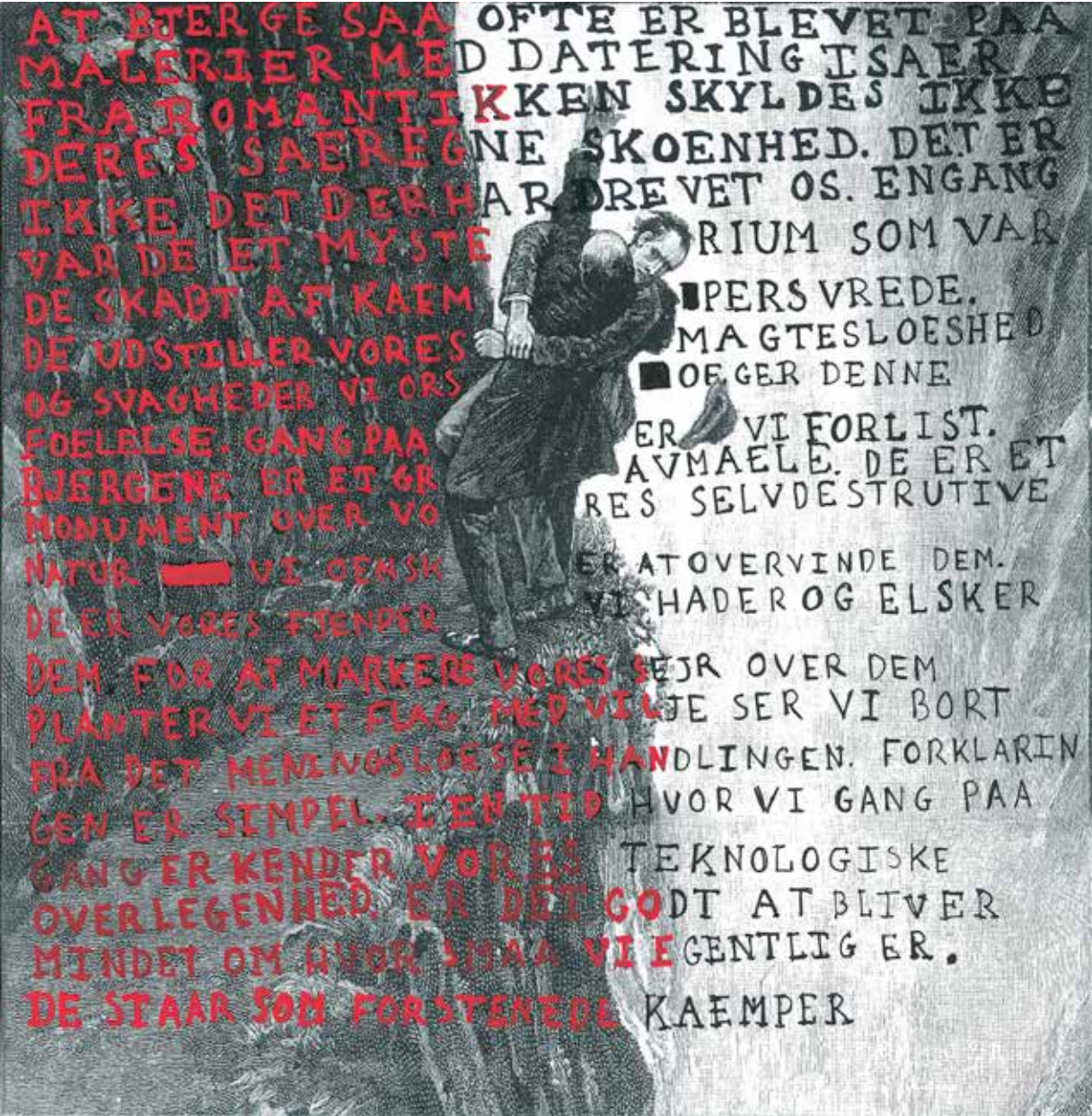
Dansk i mange retninger d. 9. marts, Campus Carlsberg
Veje til literacy d. 18. maj, UCL Campus Vejle

Læs mere og se alle vores
bøger på **hansreitzel.dk**



Hans Reitzels Forlag





AT BJERGE SAA OFTE ER BLEVET PAA
MALERIER MED DATERING ISAER
FRA ROMANTIKKEN SKYLDES IKKE
DERES SAEREGNE SKOENHED. DET ER
IKKE DET DER HAR DREVET OS. ENGANG
VAR DE ET MYSTE RUM SOM VAR
DE SKABT AF KAEM
DE UDSTILLER VORES
OG SVAGHEDER VI ORS
FOELELSE. GANG PAA
BJERGENE ER ET GR
MONUMENT OVER VO
NATUR. VI GENS
DE ER VORES FJENDER
DEM FOR AT MARKERE VORES SEJR OVER DEM
PLANTER VI ET FLAG MED VILJE SER VI BORT
FRA DET MENINGSLØSE I HANDLINGEN. FORKLARIN
GEN ER SIMPEL. I EN TID HVOR VI GANG PAA
GANG ER KENDER VORES TEKNOLOGISKE
OVERLEGENHED. ER DET GODT AT BLIVER
MINDET OM HVOR SITA VI GENTLIG ER.
DE STAAR SOM FORSTENED KÆMPER





Marsmanden på besøg

Multimodale elevproduktioner i indskolingens dansk og billedkunst

MIKKELINE BLATT HOFFMEYER, LEKTOR I
DANSK, CAND.MAG., PROFESSIONSHØJSKOLEN
METROPOL, KAREN MERETE BRANDT, LEKTOR,
CAND.PÆD. I BILLEDPÆDAGOGIK

Billedfortællinger og billedpræsentationer på tablets motiverer elever i indskolingen til at komme i gang med at producere tekster. Mange elever kan fx vha. simple redigeringsværktøjer levere små digitale hverdagsfortællinger om deres nære miljø. Med afsæt i udviklingsarbejder på Institut for Skole og Læring, Metropol (2011-2015) har vi undersøgt, hvordan man i tværfaglige samarbejder i indskolingens dansk og billedkunst kan kvalificere elevers multimodale kompetencer gennem didaktiske design, der fokuserer på genre, motiv og blikstrategi. De didaktiske design er afprøvet og forbedret gennem to uafhængige interventioner på en folkeskole i Lyngby-Taarbæk Kommune.

Didaktiske designs med multimodal produktion

Indenfor den it-didaktiske forskning ser man ofte forløb, der er problemorienterede og har vægt på funktionelle frem for formelle aspekter af det at lære med it (jf. Sørensen og Levinsen, 2014, Gynther m.fl., 2010). I vores udviklingsprojekt ønskede vi at gå en lidt anden vej. I stedet for at sætte fokus på elevernes evne til at forklare og begrunde egne valg i forhold til besvarelsen af en given problemstilling, ønskede vi at sætte fokus på det at kende til forskellige billedtekniske og sproglige valg med henblik på at kunne kommunikere multimodalt i konkrete situationer.

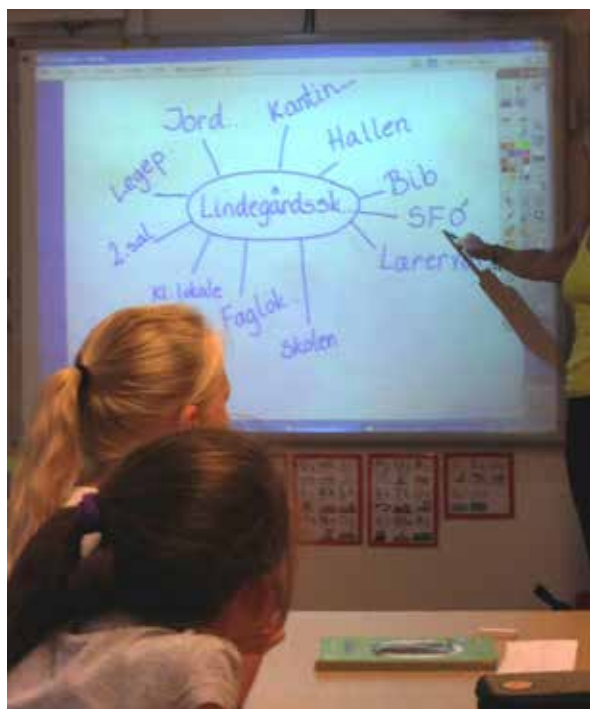
Vi har set, at indskolings elever ofte er motiverede for at lære nye teknologier at kende og at samarbejde om løsninger. Til gengæld er de mindre bevidste om de visuelle og sproglige valg, de træffer. Valg som er altafgørende for, hvordan tekster virker på modtageren. Meget ofte ser vi fx elever benytte forskellige copy paste-strategier¹, hvor billeder fra mange forskellige kategorier mixes i nye tekster, uden at de færdige produktioner analyseres af lærere og elever, således at deres valg kvalificeres. Som Slutrapporten fra Demonstrationsskoleprojektet (2015) konkluderer, sker der desværre ofte dét ved multimodale elevproduktioner, at "elevernes tavse multimodale viden [forbliver] tavs og ikke udfordret", fordi lærere mangler æstetisk, kommunikativ og mediemæssig kompetence til at kvalificere den (Slutevalueringsrapport, 2015, s. 12). Derfor mener vi, at dansklærere, der vil arbejde kvalificeret med billedsiden af elevers multimodale produktioner, med fordel kan samarbejde med billedkunstlærere. På denne måde sikres en tilgang til multimodal produktion, hvor der er fokus på såvel det visuelle som det skriftlige udtryk, og hvor den æstetisk-sanselige dimension af kommunikationen er i fokus.

I samarbejdet med indskolingslærere er vi ydermere blevet mødt med krav om tydelighed og struktur i det didaktiske design af hensyn til elevernes vidt forskellige læringsforudsætninger. De klasser, vi har besøgt, har været helt almindelige folkeskoleklasser med 5-6 tosprogede elever i hver, to svage læsere og skrivere, samt 1-2 børn med be-

hov for særlig støtte. Med afsæt i alt dette forsøgte vi at opbygge et didaktisk design, der bestod i en lang række kortere sekvenser, hvor der blev vekslet mellem underviseroplæg med fokus på et enkelt aspekt af den multimodale tekst, fx tekstopbygning eller motivvalg og efterfølgende elevaktiviteter. Det endelige forløb, som vi skitserer nedenfor, tog otte lektioner fordelt over tre dage.

Genreforståelse og motivvalg

I begge interventioner har vi arbejdet med samme genre, nemlig en billedpræsentation af skolen redigeret som film med 10 stillbilleder i iMovie og med en fastlagt underlægningsmusik. Genren kunne have været en anden, fx fortælling eller reklame, men vi valgte billedpræsentationen, da den strukturelt er simpel og motiverne lige ved hånden. Med inspiration fra såvel genrepædagogik (Mailand, 2007) som visuel kulturpædagogik (Göthlund, Illeris og Thrane, 2015), etablerede vi en kommunikationssituation. Elevernes opgave var, at de skulle præsentere deres skole for en fremmed, og derfor måtte de lægge vægt på at vise "typiske" steder fra deres skole. Ved hjælp af et mindmap dannede eleverne overblik over mulige steder at finde motiver på skolen.



Mindmap på tavlen. Hvordan kan man strukturere en præsentation?

Læreren havde forinden inddelt eleverne i makkerpar, ofte dreng-pige, og gik selv med sammen med to elever, der havde brug for ekstra hjælp. Eleverne skulle i makkerparrene samarbejde om at fotografere og performe på billederne. De skulle efterfølgende forhandle om, hvilke billeder der skulle være med i produktionerne. Til sidst skulle de sammen evaluere de andre elevers produktioner. Alle elever lavede en produktion hver.

Elevernes opgave var, at de skulle præsentere deres skole for en fremmed, og derfor måtte de lægge vægt på at vise "typiske" steder fra deres skole.

Kameraerne blev afprøvet inden fotosessionen, og begreber som skarp/uskar, nær/fjern blev introduceret. Desuden arbejdede eleverne med begrebsparret typisk/ ikke-typisk. Ved at introducere dem for fotos fra et genkendeligt sted – en bagerbutik – kunne vi arbejde med en light version af Charles Sanders Peirce's, amerikansk filosof (1839-1914), semiotiske begreber indeks, ikon og symbol. I forbindelse med multimodal produktion er det relevant at forstå, at et billede består af små enkelte betydningsbærende dele. Tegn, som vi afkoder, afhængigt af hvem vi er. Et indeksikalt tegn peger hen imod et objekt uden at ligne det. Er der krummer på en tallerken – er det indeks på, at nogen har spist en form for brød. Et ikonisk tegn ligner sit objekt. Et ikon er alt, hvad der ligner – uden at være det konkrete objekt, f.eks. et fotografi, en tegning af objektet, en figur osv. Hænger der en kringlesnor foran en bagerbutik, ser vi et ikon for en kringlesnor, det er ikke en rigtig kringlesnor. Ser vi på et symbol, er sammenhængen med objektet ikke nødvendigvis baseret på lighed eller henvisning, men på kulturelle konventioner, overenskomster eller regler. Vi har eksempelvis lært at afkode køn på simple tændstiksfigurer for mand eller kvinde. Mange af os ved også, at en kringlesnor er et symbol på bagerbutik. Verden myldrer med tegn, der giver den enkelte associationer til erfaringer og viden. I klassen viste vi et nærbillede af en skraldespand fra bagerbutikken, da vi talte om begreberne typisk/ ikke-typisk. Når man fx ser fotoet af en skraldespand, forstår man ikke umiddelbart, hvor skraldespanden er placeret, idet der ikke er typiske tegn på bagerbutik. Et foto af en

plade med kager og et prisskilt indikerer, at de derimod typisk kan være i en bagerbutik. Mens et foto af kringlen udenfor butikken er både et ikon for en kringle og et symbol på en bagerbutik. Kringlen kan understøtte aflæsningen af både skraldespanden og brødet. "Tegn på" medvirker altså til indsigt i, hvordan billeder kan vise, hvor vi opererer med kameraet.



Eleverne blev bedt om at reflektere over de visuelle tegn på, at vi ser et særligt sted. En kringle er typisk for en bagerbutik – det er en skraldespand ikke nødvendigvis.

Igennem de ovenfor skitserede aktiviteter søgte vi at sikre, at alle elever opnåede forståelse for genre og motivvalg.



Vægmaleriet indikerer, at vi er et sted, hvor der leges. Referencen til børnenes produktion forankres gennem ordene.

For at der er tale om egentlig multimodal tekstkompetence, er der dog brug for, at eleverne også går på opdagelse i nye måder at se og fortælle om verden på. Vi tilslutter os således de to norske forskere Eva Maagerøs og Elise Seip Tønnessens definition af denne kompetence som "en kompetanse i å foreta valg mellom modaliteter og medieringsformer" samt "å kjenne innarbejdede mønstre og om selv å kunne bidra til å skape nye" (Maagerø og Tønnesen, 2014, s. 17). Det er netop i vekselvirkningen mellem indarbejdelsen af faste mønstre såsom klassiske genrer, motiver og fortællinger og bruddene med dem, at en multimodal tekstkompetence kan opstå. For at understøtte dette valgte vi i vores anden intervention at indlægge en særlig optik, som vi vil uddybe nedenfor.

Blikstrategi

Vi har erfaret, at elever i indskolingen har let ved at producere tekster ud fra en nær optik og om nære emner. Ofte ser man produktioner om "mit sovedyr", "min ferie" eller "min bedste ven". Vi har dog også observeret, at den 'nære' optik kan stå i vejen for formidlingen af elevernes oplevelser. Oplevelserne bliver private og svære at forstå for uvedkommende, som når elever vælger at præsentere vandhanen på gangen eller et closeup af pizzabollen, uden at de vises i skolekontekst.

Naturligvis kan tekst og billede i den multimodale produktion forankre hinanden og dermed tydeliggøre formidlingen. Fx kan lydord som ”uhmmmm” eller en kommentar som ”den smager godt” understøtte budskabet, men vi ønskede at skabe en gryende bevidsthed i eleverne om, at de gennem anvendelse af et kamera kunne operere med en optik. I stedet for blot at absorbere verden og reproducere, hvad der tilfældigt kom forbi linsen, ønskede vi, gennem arbejde med en blikstrategi (Illeris, 2002, kap. 8), at eleverne blev bevidste om, hvad det vil sige at se med et undrende blik på fænomenet skole.

Det er netop i vekselvirkningen mellem indarbejdelsen af faste mønstre såsom klassiske genrer, motiver og fortællinger og bruddene med dem, at en multimodal tekstkompetence kan opstå.

I den anden intervention valgte vi derfor at introducere eleverne for idéen om, at en marsmand var kommet på besøg på skolen, og at han efter besøget ville stå hjemme på Mars igen og vise de andre marsboere en præsentation af stedet for dermed at introducere artsfællerne for en skole fra planeten Jorden. I forløbet blev de fotograferende elever udstyret med en grøn prik på næsen, et tegn på transformation til marsmand. Med eksempler reflekteredes i klassen over, hvorvidt en marsmand ville kunne afkode, at en pizzabolle i closeup er repræsentativ for lige netop denne skole. Hvordan kunne pizzabollens betydning tydeliggøres visuelt og verbalt? Ved at vise den i spisesituationen, på et fad i kantinen, når den blev købt eller noget helt tredje? Dermed fik eleverne en metode til at træne det undrende blik (Rogoff, 2000) – at iagttage pizzabollen som fænomen.

I den første intervention havde vi set mange billeder af tomme legepladser, fodboldbaner og bibliotekets rækker af bøger. I den anden intervention kom der gennem marsmanden liv på billederne: Eleverne klatrer, rutsjer, hinker og læser på bil-

lederne, ja, nogle fandt ligefrem på at kravle langt ind i et rør og lade sig fotografere dér. ”Gemmeleg” stod der som forklaring til billedet. Elevernes yndlingssteder på skolen blev dermed hentet ud af deres private erfaringsrum og gennem aktivt og kreativt kropssprog formidlet til udenforstående. Marsmandsgrebet havde således flere fordele: For det første understregede det nødvendigheden af at tage billeder, som viste noget typisk ved skolen. For det andet gav det anledning til en begyndende opmærksomhed på kontekst. Og for det tredje tilføjede det dimensionen performance til billederne (Göthlund, 2015, s. 95). En trappe siger fx ingenting i sig selv for en marsmand, der måske er vant til at flyve, transformere sig eller rulle, men idet en elev performer på trappen, forstår marsmanden jo klart trappens funktion.

Bevidstheden om optik gjorde sig også sprogligt gældende. I de sprogligt mest bevidste produktioner skriver eleverne fra marsmandens turistperspektiv med brug af stedsadverbier som ”der” eller ”her”: ”Her er en legeplads”; ”Der kan man læse bøger”; ”Her rutsjer Lærke”. Oplagt kunne det være at diskutere, hvor grænserne går for, hvad marsmanden kan skrive ved sine billeder. Kan han skrive ”her er min bedste ven Luca”? Eller som der stod i én af produktionerne, som viste et billede af en hund med nissehue: ”God jul hund”?



Udsnit af en elevs præsentation.

Ved at arbejde med marsmandsperspektivet bliver det muligt at diskutere svære ting som fortællerperspektiv og kontekst med selv ret små elever, og ved at trække enkelte fotografier frem og fastholde dem for øjnene af eleverne bliver det muligt at konkretisere samtalen: ”Hvem siger ”God jul hund?””, ”Hvor er billedet taget henne?”, ”Hvorfor synes vi, det er sjovt, at det optræder her?”

Flere marsmænd

I vores anden intervention ser vi altså tegn på, at de fleste elever kan anvende et tildelt systematisk blik på skolen. Ved analyse af elevernes produktioner kan vi dog se, at den lærerstyrede form med tydelige modeller medvirkede til, at produktionerne blev ret ensartede. Som en dreng lidt undrende sagde til sin makker: "Hvorfor viser alle dét?". Han henviste til det gentagne valg af skolens logo som motiv. Logoet havde netop været demonstreret som noget "typisk", et symbol for skolen.

Ved analyse af elevernes produktioner kan vi dog se, at den lærerstyrede form med tydelige modeller medvirkede til, at produktionerne blev ret ensartede.

Den ovenfor omtalte "julehund" blev den største overraskelse blandt elevernes produktioner. Den brød med dogmet: at vise billeder, der indikerede skole, og skrive tekster fra marsmandens perspektiv. Når eleverne så den hund, viste de tydelige tegn på overraskelse: de holdt sig for munden og karakteriserede billedet som "mærkeligt". Reaktionen tyder på, at eleverne var bevidste om, at hunden faldt uden for "facit", og den har derfor fået os til at reflektere en del. Burde vi alligevel have tilladt, at eleverne gik deres egne veje og fotograferede, hvad der faldt på deres vej? Nej. For så ville vi jo ikke have rykket eleverne fra den umiddelbart absorberende position, som er deres udgangspunkt. Men vi kunne have fremhævet elevernes oplevelse af, at brud på den forventede optik kan gøre en multimodal produktion overraskende og sjov.

Hvis eleverne igennem deres skoleforløb arbejder med bevidsthed om anvendelsen af blik i multimodale produktioner, vil de blive i stand til at anvende mere sofistikerede optikskift, så deres præsentationer får divergerende visualiseringsformer, idet de vil lære at positionere sig efter specifikke valg. Gennem legen med positioner bliver eleverne med tiden i stand til at indtage bevidste positioner og metareflekteret kunne *se sig selv se* (jf. Illeris, 2002). M.a.o. vil der kunne udvikles mere egen-

artede optikker og måske både mere humoristiske og mere nysgerrige produktioner end de her beskrevne. Fx en præsentation af skolen fra mange forskellige typer marsmænds perspektiv; nogle meget små, som kun ser skolen i frøperspektiv; nogle meget høje, som kun ser skolen i fugleperspektiv; andre igen, som kun ser alt som snævert, gult osv. Dermed kan produktionerne i sig selv udfordre beskuernes selvfølkelige opfattelser af skolen og i sidste ende verden.

Multimodale produktioner med progression

Det sproglige arbejde i skolens fag handler ofte om at bevæge elever fra deres private og uformelle sprogbrug mod en faglig og formel sprogbrug (Hedeboe og Polias, 2000). Vi vil gerne afslutningsvis pege på, at lærere har mulighed for at fremme de ovenfor beskrevne blikstrategier samtidig med, at der arbejdes med faglige emner og sprog. I en indskolingsklasse vil det naturligvis være individuelt, hvad der opfattes som "private" og "faglige" emner – så eksemplerne i modellen nedenfor skal tages med forbehold. Men de er ment som et forslag til, hvordan man kan skabe progression i de multimodale opgaver, der stilles i skolen, ved dels at rykke emnet væk fra elevens komfort zone, dels at rykke optikken, hvormed emnet betragtes, væk fra eleven. Det kunne fx være valget af emnet Christian d. 4., som elever omkring 2.-3. klasse ofte møder i historie. Arbejder eleverne multimodalt med ham ud fra deres egen optik, vil de typisk hente billeder fra nettet, de umiddelbart selv synes er spændende. Arbejder de derimod med Christian d. 4. ud fra Christian d. 4.s egen optik, må de lave en præsentation ud fra, hvad denne konge særligt ville fremhæve om sig selv, og måske endda beskære billederne på en måde, så kongens klap for øjet afgjorde kvaliteten af billederne i præsentationen. Det ville både give mulighed for indlevelse og et særligt blik på den verden, der var Christian d. 4.s, og styrke kompetencen til at forestille sig "historiske scenarier", som er et vigtigt mål inden for historiefaget.

	Min egen optik	En andens optik
Privat objekt/emne	Fx produktioner som "Mit kæledyr" eller "Hjemme hos mig"	Fx produktioner som "Sådan er det at være et marsvin" eller "En marsmand kommer på besøg på mit værelse"
Fagligt objekt/emne	Fx produktioner som "Christian d. 4." eller "Min by"	Fx produktioner som "Christian d. 4.s egne erindringer" eller "En turist besøger min by"

Model over objekt- og optikvalg for indskolingens og mellemtrinnets multimodale produktioner

I fagene dansk og billedkunst, hvor der ud over udviklingen af elevernes begrebsbrug bl.a. også er fokus på elevernes evne til at se på verden og kommunikere om den, vil en kombination af emnevalg og optik være medvirkende til, at eleverne kan udvikle sig til fantasifulde producenter og med tiden også kritiske brugere af multimodale tekster. I nærværende udviklingsarbejde har det vist sig, at de to fag har haft endog stor fornøjelse af hinanden. Vi tænker, at det er vigtigt at huske, at også andre praktisk-musiske fag har potentialer, der kan medvirke til, at elevers multimodale tekstkompetence kvalificeres.

Referencer

Göthlund, A. (2015). On location: Visual ethnography and a performative approach in art education, in Göthlund, Illeris og Thrane (red.), *Edge: 20 Essays on Contemporary Art Education*, Multivers Academic.

Göthlund, Illeris og Thrane (red.) (2015). *Edge: 20 Essays on Contemporary Art Education*, Multivers Academic.

Gynther, K. m.fl. (2010). *Didaktik 2.0*, Akademisk Forlag.

Hedeboe, B. og Polias, J. (2000). Et sprog til at tale om sprog, in Esman, K. (red.), *Dansk i dialog*, s. 193-213, Dansk lærerforening.

Illeris, H. (2002). *Billede, pædagogik og magt – Postmoderne optikker i det billedpædagogiske felt*. Samfundslitteratur.

Mailand, M. K. (2007). *Genreskrivning i skolen*. Gyldendal.

Maagerø, E. og Tønnessen, E. S. (2014). *Multimodal tekstkompetanse*, Portal Akademisk.

Nyboe, L. (2009). *Digital dannelse*. Frydenlund.

Rogoff, I. (2000). *Terra Infirma: Geography's visual culture*. Routledge.

Sørensen, B. H. og Levinsen, K. (2014). *Didaktisk design – digitale læreprocesser*. Akademisk Forlag.

Sørensen, B. H. og Levinsen, K. (red.) (2016). *Projekt elevers egenproduktion og elevinddragelse. Slutevalueringsrapport* (2016), Aalborg Universitet m.fl. Fundet d. 15. januar 2017 her: <http://demonstrationsskoleprojekt.aau-uc.dk/images/pdf/Slutevalueringsrapport-afkortetUVM-Final-0903-2016.pdf>

Noter

- 1 Elevers kreative remix-strategier er blandt andet beskrevet af Lotte Nyboe (2009). Som Nyboe er inde på, kan undervisning i multimodal produktion i skolen med fokus på fx valg af remix-strategier være med til at bygge bro over den "digitale produktionskløft", som ellers vil opstå mellem de, der udnytter de digitale medier produktivt, og de, der ikke gør.

ET ÅR

Vi var ét et. Uadskillige var vi i mange år.
Men jeg tabte dig, og dette er et minde om dig.
Du var min varme når dagene var blå. Du
var min evige flamme og når vi var sammen
i åbenheden brændte vi så tårerne
trillede. Men tårerne triller ikke i åben-
heden længere, de er tørret ind
og kinden er tør. Hvis jeg
kunne viske min beslutning
Vak ligesom med et vis-
kelædder, ville jeg viske.
Viske og feje vak
jeg ville tage
min beslutning
tilbage
Så ilden
aldrig var
brændt
ud.





Erfaringer med multimodal tekstproduktion i indskolingen

MERETE BREINHOLT MIKKELSEN,
LÆRER PÅ VILDBJERG SKOLE OG
LÆSEVEJLEDERSTUDERENDE HOS VIA UC

I mit bachelorprojekt fra 2013 "Børns multimodale tekstverden som potentiale i indskolingen" undersøgte jeg, hvordan man som dansklærer i indskolingen kunne være med til at kvalificere elevernes multimodale læse- og skrivefærdigheder gennem elevproduktioner i form af stopmotion-film. Projektet pegede på, at eleverne allerede inden forløbet intuitivt havde mange multimodale færdigheder, som det ville være udbytterigt at integrere og forbedre i selve undervisningen. Yderligere var det tydeligt, at den multimodale tekstproduktion havde et stort læringspotentiale, idet den både kunne motivere og engagere eleverne til at blive aktive deltagere, men også skabe de nødvendige rammer for refleksion og stimulere dem til at tænke over seerens opfattelse af filmen.

Jeg vil i denne artikel uddybe de didaktiske overvejelser, jeg har gjort mig som dansklærer før, under og efter mit arbejde med denne procesorienterede undervisning, samt analysere på udvalgte iagttagelser omkring den metakognition, som fremgår af mine egne samtaler med eleverne samt samtaler eleverne imellem.

At arbejde med stopmotion i en 2. klasse

Når man arbejder med multimodale tekstproduktioner, er det vigtigt, at man som underviser på forhånd har gjort sig tanker omkring sine valg af modaliteter og deres affordans, samt hvilke medier man ønsker at gøre brug af. Jeg har haft gode erfaringer med at arbejde med filmproduktion på 2. årgang ved at inddrage genren stopmotion. Mit valg af modaliteter i et sådant forløb består af ord (skrift), billede og lyd (speak og musik), samtidig med at mit valg af medier er computer og kamera. Her er hver udtryksform valgt ud fra det, de bedst kan, idet lyden og talen kan fortælle noget til verden, mens billederne viser verden.

Stopmotion er en taknemmelig genre at arbejde med på de yngste klassetrin, da den ikke kræver de store tekniske færdigheder og derved har et passende teknisk niveau til en elev i 2. klasse. Stopmotion-film består af en masse enkeltstående billeder, der tages med kamera og herefter afspilles efter hinanden. Processen går ud på at rykke de udvalgte genstande og figurer lidt ad gangen og derved tage et nyt billede efter hver bevægelse. I mit forløb har jeg udvalgt disse genstande til at være figurer bygget i LEGO. Når eleverne afspiller

billederne efter hinanden, ser det således ud, som om LEGO-figurerne bevæger sig af sig selv, som var det en optaget film. Hertil gør jeg brug af redigeringsprogrammet Photo Story, der særligt egner sig til at sammensætte billeder til en video og således er ideel i arbejdet med stopmotion. Ved at arbejde med filmproduktion i programmet Photo Story i indskolingen er det for læreren muligt at integrere og kvalificere elevernes multimodale skrive- og læsefærdigheder i undervisningen, da det netop på de yngste klassetrin er en fordel at skulle fortælle i billeder og speak i stedet for at kæmpe med bogstaverne, da det således frigør flere kræfter til at koncentrere sig om selve fortællingen og tillæringen af de færdigheder, som eleverne har brug for i et multimodalt kommunikationssamfund. (Würtz, 2010, s.3)

De får således fokus på, hvordan et multimodalt univers kan skabes via billeder og lyd, samtidig med at der er mulighed for at tale om filmens klipning, tempo, billedbeskæring og rytme.

Hvor det for mange lærere er en tillært færdighed at færdes i det audiovisuelle, så optræder vores elever i dag mere hjemmevante i det digitale og multimodale univers. Dette skyldes, at de langt inden skolealderen har stiftet bekendtskab med det multimodale tekstlandskab (Fast, 2009, s. 43). I metaforisk forstand er der tale om, at børn hver især har en literacy-rygsæk, som de bærer rundt på allerede fra fødslen. Undervejs i deres opvækst fyldes denne rygsæk med et stort repertoire af fortællinger, sange, billeder, film og ord, som de er blevet præsenteret for gennem tiden. Til at aktivere denne baggrundsviden, så eleverne åbner op for deres multimodale literacy-rygsæk, kan man med fordel opstarte sit forløb med at se og analysere en animationsfilm, inden man selv begynder at producere film. På denne måde giver det eleverne mulighed for at sætte ord på hvilke følelser, en film fremkalder, samtidig med at man øger elevernes bevidsthed omkring films virkemidler. De får

således fokus på, hvordan et multimodalt univers kan skabes via billeder og lyd, samtidig med at der er mulighed for at tale om filmens klipning, tempo, billedbeskæring og rytme. Det kan være en fordel at udvælge en film til sit analysearbejde, som man sammen med eleverne kan perspektivere tilbage til, når de selv skal i gang med at producere. I og med jeg gennem brugen af LEGO vælger at arbejde med stopmotion i 3D, er det oplagt for mig at vælge en film i stil med Pingu, Bjergkøbing Grandprix eller Walter og Trofast, da dette er stopmotion-film lavet med dukker. Ønsker man derimod at producere stopmotion-film i 2D, vil en film som Cirkeline være mere oplagt, da disse film er skabt med flade og plane figurer.

Den narrative fortælling og den æstetiske proces

I et forløb med filmproduktion er det vigtigt for mig at skabe tid og rum til både at have fokus på den æstetiske og kreative proces såvel som den narrative fortælling. Dette gør jeg ved, at vi i undervisningen først koncentrerer os om filmens handlingsforløb for derefter at arbejde med det æstetiske i form af billedernes baggrund, kulisser og figurer. I skabelsen af selve fortællingen inddrages den for eleverne velkendte handlingsbro, hvor de ved brug af storyboards arbejder med filmens start-midte-slut. Her vil der i høj grad være plads til elevernes frie og kreative skrivning. Da jeg dog i dette forløb ikke har fokus på den skriftlige fortælling, men på en filmisk fremstilling, har jeg stor fokus på, at elevernes storyboards er realistiske i forhold til den efterfølgende praktiske proces, hvor eleverne skal kunne omsætte det skrevne til et billedforløb. Det er derfor en god idé at tænke i små koncentrerede handlingsforløb, da der skal mange billeder til at skabe en stopmotion-film på bare få sekunder. For mange dygtige skrivere var dette en stor udfordring, da deres storyboards bar præg af mange detaljer, som jeg normalt ville rose dem for i deres skriftlige fortællinger, men som i produktioner med stopmotion ville være svære at udføre i praksis samt alt for tidskrævende. Ved at indgå i dialog med eleverne omkring disse udfordringer tillærer de sig en begyndende modalitetskompetence, så de bedre kan forstå de enkelte modaliteters affordans og brugen af dem i samspil med hinanden.

Da selve fortællingen var på plads, kunne vi nu koncentrere os om den kreative proces, hvor eleverne ved hjælp af LEGO kunne skabe deres egne universer ved at bygge enkle kulisser og figurer. Samtidig fik de til opgave at tegne en baggrund på et A3-ark, som skulle være en gennemgående baggrund til alle scener. Her kan man med fordel arbejde tværfagligt med billedkunst for således at skabe opmærksomhed på baggrundenes farver og samspil med historiens handling. For at kunne forstå det multimodale udtryk er det ikke kun vigtigt, at man forstår den enkelte udtryksform, men også de forskellige udtryksformer i et samlet udtryk – det multimodale. Ved at sammensætte elevernes tekster og billeder hypotaktisk bliver billedet en illustration af teksten, eller teksten bliver en forklaring og uddybning af billedet. Dette kaldes for en *integreret multimodalitet*, da hvert tegn bidrager til det fælles budskab (Würtz, 2008, s. 8-9). For mange grupper var denne kombinationsmulighed et valg, de foretog intuitivt. Et valg, som jeg på dette klassetrin fandt passende, da vi tidligere i arbejdet med billedbøger havde arbejdet med billedernes forstærkning af det skrevne. Set i bakspejlet ærgrer det mig, at jeg ikke udfordrede nogle af eleverne til at arbejde med en *kontrapunktisk multimodalitet*, hvor billedet modsiger teksten og omvendt, da vi på denne måde kunne have talt om modaliteternes samspil med hinanden på et højere niveau.

Elevernes tekniske kendskab var højt, men det var først med hjælp fra deres klassekammerater, at de fik tillært færdigheder som at dreje og tilpasse billedet.

Når stillbilleder bliver levende

I stopmotion er billedet altså et materiale, der formes allerede inden det tages med digitalkameraet. Når billederne tages, er det nødvendigt at medtænke filmens tempo og billedbeskæring, da det har stor indflydelse på det færdige resultat. Jo mindre bevægelse, der er imellem billederne, der tages, jo bedre bliver effekten med

stopmotion, da figurerne får en mere flydende bevægelse. Billedet komponeres derefter som en billedsekvens i Photo Story, hvor flere grupper gjorde brug af redigering som strategi. Særligt i en af grupperne var eleverne utilfredse med nogle af deres billeder, da de ikke havde været omhyggelige nok med digitalkameraet, hvilket resulterede i, at enkelte billeder fremstod skæve i forhold til resten. De opnåede derfor ikke at få den fulde stopmotion-magi. Gruppen diskuterede længe frem og tilbage, om de skulle tage nye billeder at supplere med, men dette ville kræve, at de skulle finde både digitalkamera, baggrunds-billeder og figurerne frem igen. Samtidig skulle kameraet stilles i den præcise rette vinkel som tidligere for at få den korrekte stopmotion-effekt. Teknisk set kunne man have forhindret denne fejl ved at sætte kameraerne på et stabilt underlag vha. malertape, så de enkelte billeder havde fået den samme billedbeskæring. Gennem interaktion med de andre grupper fandt de dog hurtigt ud af, at de jo bare kunne redigere i billedet. Det var tydeligt at se, at elevernes tekniske kendskab var højt, men det var først med hjælp fra deres klassekammerater, at de fik tillært færdigheder som at dreje og tilpasse billedet til de øvrige sekvenser.

Da det kom til billedsekvensernes rækkefølge, kunne man i gruppen se, at det visuelle udtryk var særdeles vigtigt for eleverne. Dette høres tydeligt i følgende lærer-elev-samtale: (E = elev, L = lærer)

- E1: Nej, det der billede skal ikke være der!
 E2: Jo, det skal komme, inden bæverne tager til fødselsdag.
 L: Hvorfor synes du ikke, at billedet skal være på den her plads?
 E1: Der er jo ikke nogen kurv!
 L: En kurv? Skal der være det?
 E1: Ja! På de andre billeder er der en kurv med mad, som bæverne tager med, når de går over broen for at komme til fødselsdag. Se?!
 E2: Nåh ja! Det her billede skal være i starten.

Ved at indsætte billedet uden kurven mellem en række andre billeder, som alle indeholdt en picnic-kurv, ville eleverne ikke opnå samme kontinuerlige billedstrøm, og det ville ændre historiens visuelle budskab. Eleverne er altså bevidste om måden, seeren læser rækkefølgen af billederne på, og de viser

derfor en bevidsthed om, at det er deres opgave som producenter at tænke på, hvordan seeren vil forstå filmen.

Også filmens længde var af stor betydning for eleverne. De havde på forhånd fået fortalt, at filmen kun måtte vare få minutter, da billedredigeringen i Photo Story er en langvarig og ensformig proces, der kræver, at hvert enkelt billede skal redigeres. Gruppen fik derfor til opgave at reducere antallet af billeder for at højne filmens kvalitet frem for kvantiteten af de medtagne billeder. Igen viste gruppen stor bevidsthed omkring deres rolle som formidlere af et visuelt budskab.

- L: Kan I slette nogle af billederne ved den lange gåtur?
- E1: Øh... nej, det synes jeg ikke.
- E2: Det synes jeg heller ikke!
- L: Hvorfor ikke?
- E1: Vi kan jo ikke slette billederne, hvor de skal gå over søen.
- E2: Nej, det kan vi ikke.
- E3: Og vi kan heller ikke slette billederne ved skoven.
- L: Er der en grund til, at de både skal igennem en skov og en sø?
- E2: Jamen... Det er, fordi at de skal besøge nogen, der bor meget langt væk, og så tager det jo lang tid, inden de er der.
- L: Nå ja, det kan jeg godt se.

De var bevidste om lydens velegnethed i forhold til at styrke indlevelsen af oplæsningen og effektlydene.

Ved at eleverne bruger mange billeder til at fortælle seeren, at deres hovedperson skal besøge nogen, der bor meget langt væk, forsøger de at formidle historiens gennemførelse i realtid. Som lærer ville man med fordel kunne gå i dialog med eleverne, om der var andre muligheder at vise dette på. Her kunne man fx udnytte lyden ved at indføre en fortæller i historien, der kan speake, at vi nu befinder os længere fremme i historiens fortælling, eller ved at skrive en titel på et af billederne midt i filmen med skriften "en halv time senere". På denne måde

udvides elevernes evne til at sammenlæse modaliteterne.

Lyden som parafraserende virkemiddel

Når hele billedsiden er lavet og tilrettelagt, kan man dernæst koncentrere sig om lydsiden. De færdigredigerede billedsekvenser fungerer som elevernes manuskript, som skal hjælpe dem til at huske fortællingen, når de skal speake historien. Derved er det ikke en nødvendighed at skrive et manuskript på forhånd. Da jeg dog ofte finder, at et godt forarbejde og strukturering af gruppemedlemmernes rollefordeling er med til at forbedre samarbejdet mellem eleverne og højne deres produktivitet i undervisningssituationen, kan man med fordel lade dem skrive et manuskript alligevel. Man skal dog være opmærksom på, at manuskriptet kan blive en forhindring for mundtligheden i fortællingen, da prosodien i en oplæst tekst har risiko for at virke ensformig og følelsesløs. Denne bekymring blev dog gjort til skamme, da jeg i et af mine produktionsforløb overværede en samtale mellem tre elever angående én af gruppemedlemmernes stemmeføring.

- E1: Er I klar. Så starter jeg optageren...sssh... nu!
- E2: ÅHHH nej, vi har glemt, at vi skal til fødselsdag!
- E3: STOP!!! Det er jo ikke det, du skal sige!
- E2: Hvad? Jo, det er det da.
- E3: Nej, du skal jo sige: Åhhh nej, vi har **jo** glemt, at vi skal til fødselsdag (med tryk på jo).
- E1: Ja, det er rigtigt, og det skal være sådan mere: AHFFF NEEEEEJ.
- E2: Okay, jeg skal nok prøve.
- E1: Jeg starter optageren igen... sssshh. Nu!

Selvom gruppen ikke tidligere havde arbejdet med indspilning af lyd, var det tydeligt, at de var bevidste om lydens velegnethed i forhold til at styrke indlevelsen af oplæsningen og effektlydene. Dette ses især, da én af eleverne retter på betoningen i replikken.

Samtidig var det tydeligt, at gruppen hurtigt mestrede de basale færdigheder ved indspilning af speak i programmet. Hver replik blev indtalt omhyggeligt med forskellig stemmeføring for således

at afprøve, hvilke betoning der virkede bedst i forhold til historiens fortælling. Deres strategi var igen at afprøve og lytte sig frem til de forskellige musikstykker, så de hurtigt og nemt kunne eksperimentere sig frem til de rette indspilninger.

Hvor reallyd og effektyd er med til at gøre billederne levende, er baggrundsmusikken med til at skabe filmens stemning. Noget, jeg fandt særligt interessant i elevernes diskussioner omkring baggrundsmusikken, var deres argumenter for de valgte musikstykker.

- E1: Den her skal vi bruge. Det er rigtig festmusik! (siger hun og danser lidt).
- E2: Nej, den kan vi kun bruge til sidst, når der er fødselsdagsfest.
- E3: Hvad så med den her? (Eleven starter Beethovens Nocturne i D-mol).
- E1: Ja, den vil være rigtig god at bruge, når de går gennem skoven.
- L: Hvorfor synes du, den musik passer godt lige der?
- E1: Jo, fordi det er sådan lidt roligt og....
- E3: ... og lidt uhyggeligt også.
- E1: Men uden at man bliver bange. Ja, den er god!

Ud fra ovenstående observation ser vi, at eleverne vælger musikstykker, der passer til handlingens historie. Lyden bruges derved som et parafraserende virkemiddel til at understøtte filmens handling. Det endte dog med, at eleverne valgte flere musikstykker til den to minutter lange film. Dette store "overforbrug" af virkemidler har jeg ofte set i de lidt større klasser i forbindelse med elevprodukter i PowerPoint, hvor en overflod af effekter og lyde ofte overskygger det egentlige budskab, da eleverne ikke er kritiske i forhold til effekternes understøttelse af det egentlige budskab. De kan derfor virke forstyrrende i stedet for meningsskabende. Det visuelle udtryk betyder derved rigtig meget, idet man visuelt kan fortælle læseren, hvad der er vigtigst at lægge mærke til, og hvad der er underordnet. Derfor er det vigtigt, at eleverne tillærer sig en vis modalitetskompetence, så de bedre kan til- og fravælge passende modaliteter til at kommunikere med.

At lære i fællesskab

Alt i alt har eleverne i 2. klasse demonstreret stor viden om betydningen af motivvalg, samspillet mellem udtryksformerne, viden om filmiske virkemidler m.v. Ud fra ovenstående elevsamtaler og observationer er det fremgået, at eleverne har udvalgt og forkastet billeder, indspillet lyd og tekst, samt ændret på positionerne i filmen. De har således kombineret et betydningsindhold ud fra et bevidst og til tider intuitivt samspil mellem modaliteterne.

Ser jeg nærmere på lærerens rolle i dette forløb med Photo Story, har der særligt været tale om en vekslen mellem en lærerstyret undervisning og en ikke-styret, men eksperimenterende og procesorienteret undervisning, hvor eleverne selv sætter reglerne for deres samarbejde. Dette har været med til at bidrage til skabelsen af en læringskultur, hvor videndeling mellem eleverne samt mellem lærer og elev bliver en integreret del af undervisningen og skolekulturen (Würtz, 2010, s. 4).

Referencer

- Fast, C. (2009). *Literacy – i familie, børnehave og skole*. KLIM, Læsevejlederen, 1. udgave.
- Würtz, M. (2008). *Kan man skrive sig til multimodal læsning?* UCN. Hentet på: <http://docplayer.dk/55211-Kan-man-skrive-sig-til-multimodal-laesning.html>
- Würtz, M. (2008). *Multimodal literacitet – Læse- og skrivekompetencer i forhold til digitale tekster*. Hentet på <http://docplayer.dk/177281-Multimodal-literacitet-laese-og-skrivekompetencer-i-forhold-til-digitale-tekster.html>
- Würtz, M. (2010). "Børns multimodale tekstverden som potentiale i undervisningen." *Viden om Læsning* Nationalt Videncenter for Læsning.

Verden

en verden fuld af
mennesker
forskelligheder
det er det der gør os
men hvis vi ikke oplever
ser
observerer
forstår vi ikke
hinanden-
verden
jeg vil se
opleve
forstå





I bogproduktionens styrerum

Interview med Anette Øster, Rosinante & Co

HENRIETTE ROMME LUND, FAGLIG KONSULENT,
NATIONALT VIDENCENTER FOR LÆSNING

En række nyere bogudgivelser har skilt sig ud ved at lade illustrationer og materialitet spille en helt særlig rolle. Det gælder blandt andet appen *Tavs*, hvor teksten understøttes af lyd, interaktion og illustration, bogen *Zam*, hvor der er taget en ordentlig bid af såvel omslag som bogindhold, og *Knokkelmandens Cirkus*, der udgør en to meter lang harmonikafoldet billedefrise. Det har betydning for læseoplevelsen, og det ser smukt ud. Men hvilke tanker og hvilket arbejde ligger der bag det æstetiske udtryk? Centret talte med Anette Øster, redaktør og marketingskonsulent hos Rosinante&Co, der gav et kig ind i bogproduktionens styrerum.

”Tavs” som multimodal produktion

- Lad os starte med at tale om appen *Tavs*, lægger Anette Øster ud, for den er særlig interessant, hvis ikke en ener, når det handler om multimodalitet i bogudgivelser. For nogle år siden blev hun og forlaget kontaktet af Kommunernes Forening for Pædagogiske Læringscentre, der gerne ville udvikle en skønlitterær tekst til en multimodal app. De pegede på *Tavs*, en manga-inspireret billedroman, der er udviklet i et samarbejde mellem forfatter Camilla Hübbe og illustratør Rasmus Meisler. Anette Øster fortæller:

- Vi talte naturligvis om det at transformere en bog fra et medie til et andet, og hvad det nye medie kunne og vi havde de vildeste idéer, måske fordi

man bliver grebet af, at der er så meget, der pludselig er teknisk muligt.

Gruppen fandt dog hurtigt frem til, at det var historien, det handlede om.

- For os tilbyder litteraturen ro, fordybelse og æstetik. Appen skulle derfor ikke rumme modaliteter og informationer, der trak opmærksomheden væk fra historien, i stedet skulle den være tro mod den og understøtte den.

Anette Øster giver et eksempel:

- De første sider i appen udgør ren tekst, ligesom det er tilfældet i den trykte bog, men i appen suppleres tekst og billeder med et lydbillede, der er særligt komponeret til at ramme bogens stemning.

Som medie er bogen faktisk rigtig god for tekstlæsning, og så kan bogen rigtig mange ting.

Alt lod sig dog ikke gøre lige let. Da alle illustrationer skulle flyttes fra den trykte bog til appen, betød det, at samtlige skulle tilpasses tablettens format. Efter udgivelsen af appen *Tavs* var konklusionen derfor, at det var et vellykket resultat, men at vejen dertil havde været lang.

- Mange forskellige fagpersoner skulle involveres, vi stødte på udfordringer, vi ikke lige havde set komme, og endelig kunne forlaget efterfølgende

ikke prissætte appen svarende til, hvad det havde kostet at udvikle den. Måske fordi folk er vant til, at apps ikke koster særlig meget.

En bid af Zam

På et forlag som Rosinante og Co, der udgiver skønlitterære bøger, er det talte og skrevne sprog de dominerende modaliteter. Og selvom stort set alle udgivelser også udkommer som e-bog og lyd-bog, er det derfor bogen, der er det primære medie. Anette Øster uddyber:

- Det lyder måske indlysende klart, men som medie er bogen faktisk rigtig god for tekstlæsning, og så kan bogen rigtig mange ting, og det har vi valgt at vise og undersøge i en række udgivelser. Eksempelvis *Knokkelmandens Cirkus* af Oscar K. og Dorte Karrebæk, en to meter lang billedfrise, der viser et langt optog af sjove personer. På den ene side finder man tekst og illustration og en præsentation af *Knokkelmandens Cirkus*, på den anden side er der kun tekst og her kan læseren selv indsætte billeder.

- *Zam* er også et godt eksempel. Her er der taget en stor bid af bogen. Det var forfatteren Jesper Wung-Sung, der fik idéen, han kunne godt tænke sig det som gimmick, for på et tidspunkt i bogen er der faktisk én, der spiser en bog.

En ting er dog idéen, en anden er at udføre den. For inden forlaget fandt et trykkeri, der ville lave bogen, fik de nej fra tre. De var bange for, at de ikke kunne lave et tilfredsstillende resultat. Forside-illustrationen skulle også arbejdes på plads:

- Vi bad tegneren John Kenn Mortensen lave en omslagsillustration, gerne med hovedpersonen Zam i front. I det første udkast blev han dog for ond og trøstesløs, og vores salgsafdeling var bange for, at det ikke ville fungere. De mente, at det var for trist et omslag til en børnebog. I det andet udkast var hovedpersonen for ung i forhold til den alder, han har i bogen, og i forhold til målgruppen. Løsningen blev, at vi manipulerede med de to tegninger, så øjnene fra den unge udgave af hovedpersonen blev koblet med munden fra den triste. Det fungerede rigtig godt.

- *Zam* er et produkt af forfatterens ønske og indirekte en hyldest til papiret, da bidet ikke ville fungere lige så godt digitalt, men det er sjældent, at et forlag arbejder således, fortæller Anette Øster, og når det vælger at gøre det, så er det på en bog, hvor oplaget er så højt, at forlaget tror på, at det økonomisk kan hænge sammen.

Ligeledes gør man sig altid overvejelser over, hvilken betydning det har for, hvordan bogen vil fungere i praksis. Den kommer ud på både biblioteker og skoler, hvor det kan give unødigt besvær, hvis den ikke følger standardformat. Endelig skal det æstetiske give mening. Der skal med andre ord ikke blot være bidt i bogen, fordi man kan, der skal være bidt, fordi det understøtter den historie, der fortælles:

- Når det handler om *Zam*, har tilbagemeldingen fra lærere været, at omslaget inddrages som en del af fortolkningen i undervisningen. Bibliotekarer fortæller, at det skaber nysgerrighed hos målgruppen, boghandlerne har sat den frem, fordi den via sit anderledes udtryk skaber opmærksomhed. Omslaget har været nævnt i alle anmeldelser, og endelig har bogen modtaget Den danske Bogdesignpris, så i alle henseender er dette æstetiske twist altså blevet modtaget godt, samtidig med at det har fået en stor betydning, konkluderer Anette Øster og tilføjer:

- Men som sagt er det dog kun fåtallet af bøger, vi gør det ved. Man kan også sige, at hvis vi gjorde det hver gang, så ville det nok ikke have den samme effekt.







Anmeldelse af *Introducing Multimodality*

SØREN EEFSEN, LEKTOR I DANSK,
LÆRERUDDANNELSEN UCC, CAMPUS
CARLSBERG

Carey Jewitt, Jeff Bezemer og Kay O'Halloran
(2016): *Introducing Multimodality*, Oxon, Routledge.

Lad det være sagt med det samme. *Introducing multimodality* er ikke en introduktion, der sætter en i stand til nemt at orientere sig og undervise i det multimodale efter endt læsning. Elise Seip Tønnessen og Eva Maagerøsbog *Multimodal tekstkompetanse* er på vej i dansk oversættelse, og den ville umiddelbart være et bedre bud på en sådan bog, selv om den heller ikke er lige nem at forstå hele vejen igennem.¹ *Introducing multimodality* skal derimod læses og bruges, fordi den åbner op for de forskningsnetværk, som det multimodale er en del af.

Hvad er multimodalitet?

"Det multimodale" optræder omkring et dusin gange i Fælles Mål, og det er derfor ikke noget, vi som lærere i skolen eller undervisere på læreruddannelsen kan ignorere. Vi er tvunget til at forsøge at forstå det. Til et sådant formål findes der introduktioner, og en af de nyeste af slagsen er *Introducing Multimodality* skrevet af Carey Jewitt, Jeff Bezemer og Kay O'Halloran. De er alle løjtnanter i den multimodale armé, hvis overordnede officerer er Theo van Leeuwen og Günther Kress, og de har

alle skrevet bøger og artikler, der knytter an til det multimodale.²

Introducing Multimodality stiller skarpt på de multimodale begreber og den multimodale teori. Igennem syv kapitler forklares teoriens baggrund og historie, og der knyttes an til parallelle teoretiske forståelser som fx systemisk funktionel lingvistik. Sidst, men ikke mindst, findes der en parallel frit tilgængelig hjemmeside til bogen, som er et fornemt arbejdsredskab i tilegnelsen af den ikke altid enkle teori.³

Bogen præsenterer hovedsageligt det multimodale som en analysemetode, der sætter en i stand til at beskrive, analysere og forstå vores kommunikation om verden og repræsentationen af den på en mere nuanceret og præcis måde end andre, tilsvarende teorier.

Indholdet i denne teori kommer ifølge forfatterne fra systemisk funktionel lingvistik, semiotik og konversationsanalyse.

Introducing multimodality åbner op for de forskernetværk, som det multimodale er en del af. Jewitt, Bezemer og O'Halloran sporer multimodalitetsbe-

grebets oprindelse til slutningen af halvfemserne, og de betoner, at den interesse, som multimodale teoretikere har for, hvordan betydning skabes, ikke er ny. Det, der er det nye i den multimodale teori, er fokuset på, at forskellige former for betydnings-skabelse aldrig er adskilt, men næsten altid optræder sammen: "image with writing, speech with gesture, math symbolism with writing and so forth."⁴ Og fra denne konklusion er det ikke langt til den næste, at man ikke kan nøjes med at beskrive og analysere de enkelte modaliteter hver for sig, men må se dem som helheder.

Indholdet i denne teori kommer ifølge forfatterne fra systemisk funktionel lingvistik, semiotik og konversationsanalyse. Inden for ethvert teoriområde findes nogle analyser, der eksemplificerer, hvad teorien og dens begreber er i stand til at forklare på en ny måde. I denne bog lyser især én analyse op blandt en masse andre. Det drejer sig om Günther Kress' analyser af en treårig drengs biltegning. Drengen tegner syv cirkler og stadfæster herefter, at der er tale om en bil, selv om han ikke har tegnet andet en cirkler. Kress kommenterer:

*"To see how or why wheels could be a criterial feature of car was its 'wheel-ness'; it had (many) wheels ... 'circles' are wheels and 'many wheels are a car'... To see how or why wheels could be the criterial feature for 'car', we have to adopt the point of view, literally, physiologically, psychologically, culturally, semiotically, of the three-year-old."*⁵

Her er det multimodale budskab i al sin banebrydende banalitet: at forstå, hvordan vi repræsenterer vores verden på en måde, der favner alle de kommunikationsmåder, der ikke er sproglige. Det sidste lyder måske umiddelbart underligt. For er cirklerne ikke udtryk for 'billedsprog'? Ikke, hvis man skal følge forfatterens udlægning af den multimodale teori. Sprog er sprog, og at omtale andre modaliteter som billedsprog, kropssprog, filmsprog etc. forvrænger modaliteterne og tilnærmer dem for meget en sproglig logik.

Hvad kan bogen bruges til?

Kan det overhovedet lade sig gøre at forstå, hvad teorierne omkring det multimodale går ud på? Som

med så mange andre komplekse begreber lader multimodalitet sig nemmest forstå gennem eksempler: Computerspil er multimodale, YouTube er multimodal, og ligeså er Instagram, Facebook, Snapchat, sms'er og internettet som sådan.⁶ Men værre bliver det, når man forsøger at forstå, hvad begrebet modalitet dækker over, og endnu mere problematisk bliver det, når man som lærer fx skal forklare sine elever, hvordan modaliteterne spiller sammen via underbegreber som fx rytme, informationskobling, dialog og komposition. Det er kun det sidste af disse begreber, der bruges på en måde, der knytter sig til den gængse brug af ordet.

Det multimodale lægger op til at være nysgerrig efter, hvordan verden hænger sammen sprogligt, og denne nysgerrighed er der i øjeblikket ikke plads til i danskfaget.

Dansklærere og læreruddannere i dansk bør læse *Introducing multimodality* for at blive udfordret i den måde, vi tænker danskfaget på. Hvis vi ikke kan tale om sprog mere på tværs af modaliteter, kan vi så fastholde det udvidede tekstbegreb og tale om multimodale tekster, som Fælles Mål gør? Bogen peger også på, at læren af det multimodale frem for alt er at være undersøgende i forhold til, hvordan der produceres betydning i og om vores omverden. Det perspektiv er igen så godt som fraværende i Fælles Mål, hvor det multimodale knyttes sammen med læse- og fremstillingsundervisning. Det multimodale lægger op til at være nysgerrig efter, hvordan verden hænger sammen sprogligt, og denne nysgerrighed er der i øjeblikket ikke plads til i danskfaget.

Noter

- 1 Maagerø, E. og Tønnessen, E. S. (2014): *Multimodal tekstkompetanse*, Portal Forlag. Kristiansand.
- 2 Se fx Jewitt, C. (2008): *Technology, Literacy and Learning: A Multimodal Approach*. London. Routledge, Bezemer, J., & Kress, G. (2016): *Multimodality, Learning and Communication*.

A Social Semiotic Frame. London. Routledge, og
O'Halloran, K. (2011): *A Multimodal Approach
to Classroom Discourse*. Equinox. Sheffield.

- 3 <http://www.routledgetextbooks.com/text-books/9780415639262/> (lokaliseret den 13. januar 2017)
- 4 Side 2
- 5 Side 70
- 6 Eksemplerne kommer alle fra Dansk Gyldendal 3-6. Se Sanne Paustian Billesbølle: "Multimodale tekster (forløb)", http://dansk3-6.gyldendal.dk/Indgange/~link.aspx?_id=6DC5961D84254F1290934D55FC3158D3&_z=z, lokaliseret den 13. januar 2017.

Alle kan læse og skrive

mv-nordic.com



CD-ORD



IntoWords



VI SER DIG IKKE.
MEN VI KAN MÆRKE DIG.
DU RIVER I OS.
LET MEN BESTEMT.
KOLDT MEN RO-LIGT.
DU RIVER OS MED.
DU RIVER OS UD AF BALANCE.
VILDT MEN OGSÅ MILD.
DU RIVER OS MEN VILDDER VI SLET IKKE VIDSTE
FANDTES.
KRAFTFULD MEN SKRØBELIG.
VIND.
DU TAGER OS MED.
VISER DINE KRAFTER.
FOR OS.





Anmeldelse af *Mediedidaktik.* *I teori og praksis*

THOMAS OLSEN, LEKTOR I DANSK,
PROFESSIONSHØJSKOLEN METROPOL

Mediedidaktik. I teori og praksis, 2. udgave, Stig Toke Gissel, Hans Reitzels Forlag, 2016

Stig Toke Gissels bog ”Mediedidaktik. I teori og praksis” kan inspirere lærerstuderende og læsere til konkrete, relevante medieforløb, men vil næppe kunne anvendes som eneste grundbog i undervisningen.

Bogens indhold

”*Mediedidaktik. I teori og praksis*” er en lærebog, der primært er henvendt til danskstuderende ved læreruddannelsen. Den forsøger at give læseren et teoretisk og praktisk grundlag for at varetage medieundervisningen i hele folkeskolens danskfag.

Forfatterens intention har været at skrive en grundbog, der “[...] forsøger at stikke et lag dybere og give dig en mere fundamental forståelse af, hvad det egentlig vil sige at undervise i medier i danskfaget, hvorfor det er så vigtigt, og hvordan undervisningen kan udformes” (s. 9). Endvidere ses teorien om multimodalitet som hans “[...] bud på det fundamentale redskab, som kan bruges på alle medietekster, og som kan bruges som model for planlægningen af ethvert undervisningsforløb med medier og medietekster” (s. 12).

Bogens to første kapitler har til formål at skabe et teoretisk fundament, idet kapitel 1 dels præciserer en række medieteoretiske begreber, dels præsenterer en overordnet forståelsesramme for

medieundervisning, mens kapitel 2 giver en teoretisk indføring i det snart allestedsnærværende begreb om tekstmodaliteter og multimodalitet. De følgende syv kapitler er knyttet til specifikke teksttyper som bl.a. tegneserien, lydfortællingen, webteksten, filmen og computerspillet, hvor der til hver af teksttyperne gives en teoretisk indføring, foreslås praktiske øvelser og anlægges et folkeskoleret perspektiv.

Styrken i bogen ligger i de praksisorienterede kapitler, der kan fungere godt i den konkrete undervisning på læreruddannelsen.

Til bogen hører også en hjemmeside, der understøtter de praktiske øvelser og linker til relevante gratisprogrammer med henblik på tekstproduktion.

Praksis og teori

Styrken i bogen ligger i de praksisorienterede kapitler, der kan fungere godt i den konkrete undervisning på læreruddannelsen. Øvelserne er relevante og frem for alt enkle, og de kan nemt overføres til en folkeskolekontekst.

Til gengæld ligger der en svaghed i de teoretiske kapitler. For det første er afgrænsningen af begreberne ’modalitet’ og ’multimodalitet’ i kapitel

2 ikke helt præcis, og det er et problem, når bogen selv hævder, at den belyser medieundervisningen med udgangspunkt i teori om multimodalitet. Det er bl.a. uklart, hvordan begrebet 'modalitet' forholder sig til fx 'repræsentationsform' og 'virkemiddel', som også anvendes forskellige steder senere i bogen. Det er også først i det afsluttende kapitel med henvisning til Gunther Kress og Theo van Leeuwen, at der kommer en vigtig præcisering, nemlig at *"hver repræsentationsform har nogle konventioner eller nogle signaler, som peger på, hvordan vi skal opfatte det repræsenteredes forhold til virkeligheden. En repræsentations grad af overensstemmelse med virkeligheden kalder de **modalitet**"* (s. 169-70). At begrebet 'modalitet' ikke nødvendigvis er synonymt med, men derimod et aspekt ved begrebet 'repræsentationsform', ville derfor have været oplagt at inddrage og diskutere allerede i den indledende begrebsdefinition i kapitel 2.

Bogen tenderer mod at reducere tekster til ren kommunikation.

For det andet virker det noget inkonsekvent, at de to første kapitlers begrebsapparat om medier og tekstmodaliteter kun sporadisk er videreført i de efterfølgende kapitler. Således præsenteres der i kapitlerne om de konkrete teksttyper ret traditionelle tilgange, som ganske vist stadig er yderst relevante i danskundervisningen, men som ikke gør *Mediedidaktik. I teori og praksis* til et reelt alternativ til, hvad der i forvejen eksisterer på markedet. I forlængelse af dette synes bogen generelt for bredt anlagt og vil også knytte an til bl.a. sprog-, læse- og litteraturredidaktik. Det kunne have været interessant, hvis bogen havde fastholdt det fokus på tekstmodaliteter, som specielt kapitel 2 lægger op til, men i stedet synes afsnittene, hvor der tales om multimodalitet i de efterfølgende kapitler, noget påklistrede og egentlig unødvendige. Det giver anledning til at overveje, hvilken rolle et begreb som multimodalitet overhovedet bør spille i medieundervisningen.

Samlet set bevirker disse svagheder, at bogen næppe kan stå alene som grundbog. Det kan i øvrigt diskuteres, om det overhovedet er muligt, endsige ønskeligt at skrive en grundbog om medieområdet

til læreruddannelsen. Området er omfattende og komplekst, og derfor vil en bredere inddragelse af tekster om medier i højere grad sikre, at de studerende og kommende medieundervisere udvikler en nuanceret medieforståelse.

Tekster og modaliteter i danskfaget

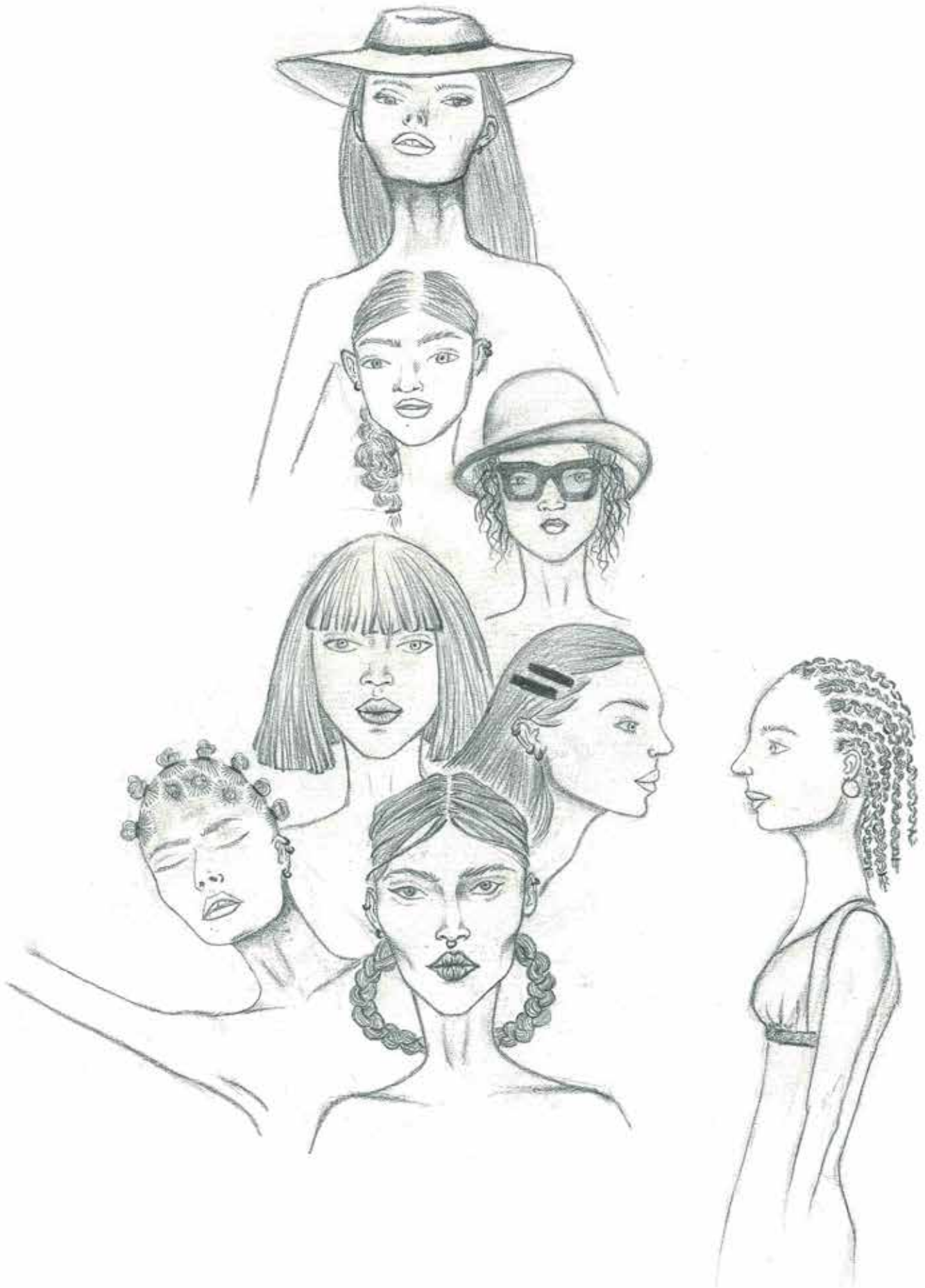
Gissel anskuer danskfaget som et kompetenceorienteret kommunikationsfag, hvilket gør det oplagt, at han tager afsæt i teori om multimodalitet. At det så ikke lykkes ham at bruge terminologien stringent gennem hele bogen, er en anden sag. Men dansklærere, der deler Gissels syn på faget, vil oplagt kunne anvende bogen i forbindelse med fx digitale tekstproduktioner og læremiddelanalyser.

Dansklærere, der derimod har et mere klassisk fagsyn, vil måske have det forbehold, at bogen tenderer mod at reducere tekster til ren kommunikation, og at arbejdet med de æstetiske og dannelsesmæssige sider af faget risikerer at fortabe sig i egenproduktionernes tåger.

Har du glemt
Dengang du så en skikkelse
Hænge ud fra en bro
Væsnet druknede i livet
Men det gør alle jo, vil jeg tro
Da jeg sprang hev jeg dig med
Ned i det mørke tykke vand
Jeg druknede dig med mig
Hele vejen ned til det omklamrende sand
Våde perler
Presser mod dine forseglede læg
Du gemmer dig bag dine tårnhøje mure
Du gemmer minderne væk i en krog

Dengang tiden holdt op med at elske mig
Holdt jeg op med at elske dig
Dengang jeg skubbede dig væk
Blev du hvert et sekund hos mig

Har du glemt
Har du glemt dengang jeg døde?
Dengang jeg skubbede dig med
Har du glemt dengang.



KALENDER

18. maj, Vejle

Veje til Literacy 2017

13. juni, København

Computerspil og literacy i skolen

28. august, København

Temadag: Elever i læse- og skrivevanskeligheder

8. september, København

Status for Literacy 2017

15. september, Aarhus

Temadag: Elever i læse- og skrivevanskeligheder

Tilmelding til alle arrangementer på

videnomlaesning.dk

Scan og læs
tidsskriftet

