

*Erfaringer med innhold og arbeidsformer
i faget Medium og kommunikasjon*

- noen kunnskapsteoretiske konsekvenser
omkring digital kompetanse

Liv Nyborg

Master IKT i læring

Høgskolen Stord/ Hagesund mai 2008

Forord

Om forfatteren

Min faglige bakgrunn er faglærer i forming, og allmennlærer. I tillegg har undertegnede grunnfag medievitenskap fra universitetet i Bergen. Undervisningspraksis har undertegnede fra grunnskolen og videregående skole, med fagkombinasjonen media og forming.

Takk

Dette studieforløpet har vært utfordrende, interessant og ikke minst travelt. Til alle dere som har støttet meg vil jeg si tusen takk. Takk til miljøet på Osahaugen, ikke minst til veileder Steinar Westrheim, for en engasjerende og inspirerende veiledning. Takk til Svein for god støtte og hjelp, og ikke minst til Ann Iren, Elisabeth og Marit. Uten dere hadde det vært en tung vei å gå.

Jeg vil takke elevene og lærerne i mediefaget for et godt samarbeid.

En stor takk til familien min, som har vist en utrolig tålmodighet med meg.

Stord 30. mai 2008

Liv Nyborg

SAMMENDRAG

Formålet med denne studien har vært å undersøke sammenhenger mellom arbeidsformen, innhold og kunnskapsteori i faget Medium og kommunikasjon.

Følgende problemformuleringer er reist i oppgaven:

- Hvilke komponenter ved digital kompetanse vektlegges i faget Medium og kommunikasjon?
- Hvordan harmonerer dette med prosjektarbeid som arbeidsform?
- Får dette epistemologiske konsekvenser, og i så fall hvilke?

Den teoretiske tilnærmingen er gjort med utgangspunkt i teori om begrepene digital literacy og digital kompetanse, multimodal teori og teori om prosjektarbeid som arbeidsmetode.

Undersøkelsen ble gjennomført i to medieklasser, totalt deltok det 16 elever og to lærere i undersøkelsen. Hovedvekten ligger imidlertid på elevene og deres meninger. Intervju med lærerne er gjort for å tydeliggjøre dette.

Det er valgt kvalitative forskningsmetoder, med utgangspunkt i kasusstudie og fenomenologi. Det er deltakernes erfaringer og meninger som er sentrale i undersøkelsen. Det er benyttet kvalitativt forskningsintervju som metode. Observasjoner og refleksjonsrapporter har blitt brukt som tilleggsinformasjon.

Mine viktigste forskningsfunn er:

- Elevene vektlegger sterkest prosessen og kreativiteten i det å skape noe nytt i faget, mens lærerne vektlegger tekniske ferdigheter, og produksjon av medieprodukter som den viktigste kompetansen.
- Elevene sier at de har lært, og kan kildekritikk og kildebruk, men de viser mangelfull digital kompetanse i å rekontekstualisere tekster. De klipper og limer stoff fra Internett i rapportene sine.

-
- Det er motstridende syn på prosjektarbeidsformen som blir benyttet i faget.
Elevene oppfatter den som svært lærerstyrt, både i innhold, form og vurdering.
Blant annet opplever elevene den muntlige vurderingen som ”overhøring”.
Lærerne er i større grad fornøyd slik praksisen er.

 - Selve arbeidsprosessen er preget av mye individuelt arbeid framfor PC-en.
Elevene ønsker større variasjon i undervisningen. Dette kan være å jobbe multimodalt uten PCen.

Jeg argumenterer for at disse erfaringene har sin årsak i grunnleggende kunnskapsteoretiske forskjeller mellom lærere og elever. Det er derfor behov for å gjøre epistemologiske endringer i faget. Både lærere og elever må ta opp i seg at moderne informasjons- og kommunikasjonsteknologi endrer innhold og arbeidsmåter i faget. Aktuelle endringer er blant annet at faget i større grad gir muligheter for kreativitet og nyskaping, varierte arbeidsmetoder, gjennom produksjon av multimodale medieprodukter. Mediefaget kan dermed bli en spennende møteplass for elever, lærere og IKT, der kunnskap utvikles.

INNHOLDSFORTEGNELSE

SAMMENDRAG	2
1.0 INNLEDNING	6
1.1 Bakgrunn for oppgaven	6
1.2 MK – elever, morgendagens medieprodusenter? Hva vektlegger de?	7
1.3 Avgrensning av oppgaven.....	10
2.0 TEORI	11
2.1 Læreplanen i MK-faget.....	11
2.1.1 Digital kompetanse - fra det enkle til det mer komplekse.....	12
2.1.2 Flere Digital Literacies	14
2.1.3 Multimodal Literacy	16
2.2 Skolens arbeidsform - prosjektarbeid.....	17
2.2.1 Erfaringer med prosjektmetoden.....	19
2.2.2 Prosjektarbeid og kreativitet	20
2.3 Er det behov for en ny kunnskapsteori?	21
2.4 Oppsummering.....	24
3.0 METODE	25
3.1 Valg av kvalitativ metode.....	25
3.2 Metodisk teori – Kasusstudie og fenomenologisk tilnærming	26
3.3 Metodisk gjennomføring	27
3.3.1 Kontakt med praksisfeltet	27
3.3.2 Min forforståelse og forskerrolle til innsamling av data.....	27
3.3.3 Intervju og observasjon	28
3.3.4 Analysemetode	29
3.4 Krav i forbindelse med innsamling av data.....	30
3.5 Prosjektene kontekst.....	30
3.6 Oppsummering.....	31
4.0 EMPIRI.....	32
4.1 Innledning	32
4.2 Ulike kompetanser	33
4.2.1 Multimodal tekstskaping i journalistprosjektet	35
4.2.2 Multimodal tekstskaping i nyhetsformidlingsprosjektet	38
4.2.3 Kreativitet.....	39
4.2.4 Kildekritikk	41
4.2.5 Reproduksjon og rekontekstualisere materiale i en ny sammenheng.....	42
4.2.6 Tekniske ferdigheter	42
4.2.7 Uformell og formell kompetanse	43
4.3 Skolens arbeidsform - prosjektarbeid.....	44
4.3.1 Prosess og produkt	44
4.3.2 Muntlig vurdering - "høring"	47
4.3.3 Variasjon i undervisningen.....	49
4.4 Oppsummering.....	51
5.0 ANALYSE AV EMPIRI	52
5.1 Innledning	52
5.2 Viktige komponenter i digital kunnskapsteori	53
5.2.1 Kreativitet.....	53
5.2.2 Multimodalitet	54
5.2.3 Programvarekompetanse og tekniske ferdigheter.....	55

5.2.4 Vekt på både prosess og produkt.....	57
5.2.5 Rekontekstualisering.....	57
5.2.6 Variasjon	59
5.3 Erfaringer med prosjektarbeidsmetoden	59
5.3.1 Prosjektmetoden - en tvangstrøye for elevene og OK for lærerne?	59
5.3.2 Vurderingens problem.....	61
5.3.3 Lærerrollen i prosjektarbeid	62
5.4 Forslag til videre forskning	64
6.0 KONKLUSJON.....	65
7.0 LITTERATURLISTE.....	68
8.0 VEDLEGG	71
8.1 Samtykkeerklæring.....	71
8.2 Godkjenning fra NSD	72
8.3 Intervjuguide.....	74
9.0 FIGURLISTE	75

1.0 INNLEDNING

1.1 Bakgrunn for oppgaven

Formålet med denne undersøkelsen er å se på hvordan skolen forholder seg til medier og teknologi, i et pedagogisk og kunnskapsteoretisk perspektiv. Skolen skal forberede elevene til å møte det nye informasjons- og kommunikasjonssamfunnet - et samfunn som består av ny digital teknologi, og som gir ungdom lettere tilgang til datamaskiner og interaktive nettverktjenester i Web 2.0-format¹. Min erfaring som medielærer er at skolen befinner seg i en brytningstid, både i forhold til medieutviklingen og mediebruken blant ungdom, og til hvordan kunnskap blir konstruert, og hvordan læring skjer. Det nye informasjonssamfunnet stiller krav om en annen type kompetanse, en ny type kunnskap og nye arbeidsformer, enn dem skolen tradisjonelt har formidlet. Er det slik at ungdommens digitale kompetanse, og deres sosiale praksis - når de deltar i et nettverkssamfunn uten geografisk og kulturelle forskjeller - lar seg forene med skolens tradisjonelle kunnskapsformidling, og encyklopediske² tenkning?

Elevene representerer en ny nettgenerasjon som Tapscott (1998) beskriver som ”screenagers”³. De har vokst opp med Internett, mobiltelefon og datamaskinen. En hel ungdomsgenerasjon har tilegnet seg en kompetanse på dette feltet. Tapscott sier at denne generasjonen vil stille andre krav til skolen, og representere et press på de etablerte rammene som er i dag. Deres forhold til teknologi er langt mer sammensatt og komplekst enn hos voksengenerasjonen. Her kan det bli brytninger.

”Digital kompetanse”⁴ er et omfattende og uklart begrep, og blir forstått ulikt – avhengig av ståsted, erfaringer og prioriteringer. Det avhenger også av vedkommendes pedagogiske grunnsyn, eller den filosofi en bygger på. Dette grunnsynet kan være mer

¹ Web 2.0 er dagens Internett, som er mer brukervennlig, interaktivt og utbredt nettverksbygging.

² Encyklopedisk -; altomfattende; (meget) allsidig; encyklopedisk viten **Etym.:** se [-isk](#). Hentet fra Ordnett.no [lest 18.05.08]

³ Screenagers er ungdom i alderen 14-18 år, som i liten grad har de samme referanserammene til det samfunnet som eksisterte før den digitale revolusjonen.

⁴ Begrepet digital kompetanse vil bli grundig drøftet i kapittel 2.

eller mindre bevisst, men det kommer til syne i praksis, både i innhold og i arbeidsformer. I denne oppgaven prøver jeg å avdekke hva MK-faget vektlegger når det gjelder innhold og arbeidsformer knyttet til digital kompetanse, og hvordan elevene opplever skolens prioriteringer og valg innen dette området. For eksempel: Hvordan opplever de at nesten alt arbeidet med digitale verktøy er organisert som prosjektarbeid?

I forbindelse med Læreplanverket for Kunnskapsløftet (LK06), er det blitt reist spørsmål om skolen skal legge større vekt på kunnskapsformidling og disiplin i skolen, eller fremme den progressive linjen som setter elevene i sentrum, og inviterer dem til å være aktivt med i læreprosessen. Østerud (2004) beskriver dette som to ulike pedagogiske grunnsyn, *den tradisjonelle*, og *den progressivistiske*. Østerud argumenterer for at det i tillegg finnes en *tredje vei* å gå. Han peker på at ny teknologi har åpnet opp for nye pedagogiske muligheter i klasserommet, og med andre læringsarenaer. Kan denne veien føre til at mediefaget blir den nye møteplassen? Det er denne jeg drøfter i analysen, og hvordan et slikt pedagogisk grunnsyn henger sammen med forståelsen av digital kompetanse og prosjektarbeid som arbeidsform.

Målet i denne undersøkelsen er å drøfte sammenhenger mellom innhold, arbeidsformer og epistemologi i faget Medium og kommunikasjon, med tanke på å forstå hvordan de raske digitale endringene influerer på teknologibruken i skolen og hvilken kunnskap elevene tilegner seg. Epistemologi betyr i min kontekst, hvordan skjønne og systematisere kunnskap, og hva det betyr i et nettverkssamfunn. Mitt tema beveger seg i spenningsfeltet mellom ny teknologi og medier, og elevenes medieproduksjon og mediebruk på ulike arenaer.

1.2 MK – elever, morgendagens medieprodusenter? Hva vektlegger de?

Erstad, Gilje og Lange (2007) sin forskning på MKelevenes produksjonspraksis i klasserommet, er spesielt interessant for min undersøkelse. I deres rapport "Morgendagens medieprodusenter – om mediefagselevers produksjonspraksiser i videregående skole" fokuseres det på mediefagelevers produksjonspraksis på videregående nivå. Rapporten ble gjennomført i 2007, og hensikten med undersøkelsen var å belyse ungdommens praksis med medieproduksjon ikke bare i skolen, men også i deres fritid. Den viser at MKelevene er storforbrukere av medier, spesielt Internett,

mens de tradisjonelle mediene, som papiravis, så å si er helt fraværende i deres skole- og fritid. Rapporten viser også at elevene syntes støttende strukturer og et strukturert grep om opplæringen, gav læringsutbytte. Dette er en kvantitativ rapport, der totalt 735 elever responderte.

Erstad, Gilje og Lange stilte elevene følgende spørsmål: Hva opplever dere som viktig i MK-faget? Spørsmålet bygde på fire hovedmomenter: 1) Medieproduksjon, 2) Kreativt design, 3) Kritisk vurdering av medieprodukter og 4) Refleksjon på basis av teori og historisk innsikt. Målene var knyttet til hovedmål i læreplanen for VKII i Medium og kommunikasjon. Følgende tabell viser elevenes respons på spørsmålene:

Tabell 1:

VKII elevens respondering på hva som er viktigst i MK- faget i %. (Erstad, Gilje og Lange 2007.)

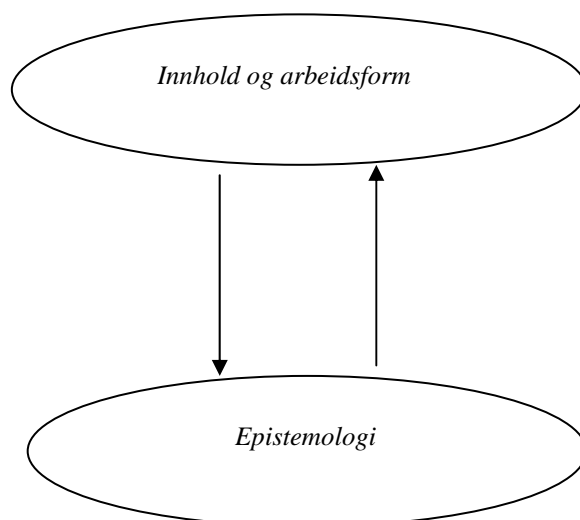
Utsagn	Ikke i det hele tatt	Litt viktig	Ganske viktig	Svært viktig
At jeg er flink til å produsere/lage medieprodukter	2,0 %	8,1 %	49,6 %	40,3 %
At jeg er kreativ/uttrykker meg kunstnerisk	2,3 %	11,2 %	43,3 %	43,2 %
At jeg er kritisk til mine og andres medieprodukter	2,4 %	12,0 %	45,8 %	39,8 %
At jeg kjenner til fagets teori /historie	5,5 %	34,5 %	43,2 %	16,8 %

Tabellen viser at hele 90 % syntes at det er ganske/svært viktig at de er flinke til å produsere/lage medieprodukter. Dette betyr at elevene tillegger dette stor betydning i faget. Det kreative og kritiske aspektet blir også tillagt stor betydning, mens på spørsmålet om teori og historie, svarer 60 % at de anser dette som ganske/svært viktig. Dette tilsvarer en svarrate på mellom 26,5 og 30 prosentpoeng, lavere sammenlignet

med de tre foregående. Tendensen viser at elevene vektlegger produksjon som langt viktigere enn de teoretiske sidene ved faget.

Erstad m.fl. (2007) viser til at skolen står overfor viktige kompetanseutfordringer i forhold til integrert bruk av digitale medier i opplæringen, og at det trenges kvalitative studier, som følger elevenes produksjonspraksiser, for bedre å forstå de læringsprosesser som foregår. Ut fra behovet om kvalitative studier om medieproduksjon og læringsprosesser, ønsker jeg å knytte min problemstilling til MK-elevenes medieproduksjon i klasserommet.

Jeg vil i denne studien vise hvordan innholdet i MK-faget, arbeidsformen som brukes, og epistemologien, vekselvirker med hverandre.



Figur 1: Hvordan de tre elementene virker inn på hverandre

Modellen illustrerer hvordan arbeidsformen og innholdet i faget blir påvirket av epistemologien, men også at epistemologi også kan bli påvirket av nye arbeidsformer og innhold. Pilene skal illustrere slike vekselvirkninger.

På bakgrunn av drøftingen ovenfor, er ønsket å belyse følgende problemstilling:

- 1. Hvilke komponenter ved digital kompetanse vektlegges i faget Medium og kommunikasjon?**

2. Hvordan harmonerer dette med prosjektarbeid som arbeidsform?

3. Får dette epistemologiske konsekvenser, og i så fall hvilke?

Premisset for problemstillingen er at digital kompetanse kan bestå av en eller flere typer kompetanse. Hva som vektlegges av kompetanse i produksjon av medieprodukter, er avhengig av lærerens kompetanse, og implisitt stiller en spørsmålet om dette er i samsvar mellom de kompetansene elevene vektlegger. Hensikten er å løfte frem noen didaktiske perspektiver rundt digital kompetanse og arbeidsformen som brukes – for å kunne vurdere om det er behov for revisjon av epistemologien i faget.

1.3 Avgrensning av oppgaven

For å avgrense problemstillingen, vil denne studien være konsentrert om MK-faget, og empirien vil bli samlet inn fra prosjektene Nyhetsformidling og Journalistikk. Disse er medieprodukter produsert av MKelever fra andre og tredjeklassen. Begge prosjektene bruker ulike typer programvarer under produksjon og redigering av tekst, lyd og bilder. Dette stiller krav til ulike kompetanser, knyttet til bruk av ulike programvarer som interagerer med hverandre. I tillegg til praktisk arbeid, kombinerer prosjektene teoretisk innsikt i faget, og det legges vekt på kritisk tenkning og refleksjon.

2.0 TEORI

Det teoretiske rammeverket i denne oppgaven er ment å underbygge problemformuleringen som det tidligere er redegjort for. Kapitlet er strukturert i tre hovedområder. I første del gjøres det rede for læreplanen til MK, og deretter ulike fortolkninger av begrepet digital kompetanse. Deretter redegjør jeg for den sentrale arbeidsformen på MK, som er prosjektarbeid. Til slutt samler jeg disse to delene i en omtale av underliggende filosofiske og epistemologiske forskjeller. Lankshear (2003) og Østerud (2004) argumenterer blant annet for at IKT medfører at vi må revurdere vår eksisterende kunnskapsteori.

2.1 Læreplanen i MK-faget

Medium og kommunikasjon er et fag som er forankret i en yrkesfaglig tradisjon, og ifølge kompetansemål i læreplanen (LK06), skal opplæringen bidra til at samfunnet får både teknologikyndige, kreative, skapende og reflekterende mennesker. Videre at digitale verktøy skal brukes til både skape multimedieprodukter, og å tilegne seg informasjon og ferdigheter i bruk av verktøyene. En ser at i læreplanen er det brukt formuleringer som ”bidra til” og ”bruke”, når det gjelder digitale verktøy. Dette tilsier at elevene skal utvikle flere kompetanser til å møte et yrkesliv som stiller krav om tekniske ferdigheter i ulike programvarer. Samtidig skal de utvikle sin kreativitet, og skape egne medieprodukter. Videre skal elevene utvikle ferdigheter i kommunikasjon, design og produksjon, og opplæringen skal bidra til både økt kunnskap om ytringsfrihet og medienes makt i samfunnet, om etikk og kildekritikk (Kunnskapsdepartementet 2006). Her vektlegges mange ulike sammensatte kompetanser, som ferdigheter innen teknologibruk, kildekritikk og kreativitet. ”Å kunne bruke digitale verktøy” blir i læreplanen for MK-faget definert som:

”Å fremstille tekst, lyd, bilder og multimedieprodukter ved hjelp av digitale verktøy, og tilegne seg informasjon om og ferdigheter i bruk av disse.”(Kunnskapsdepartementet 2006:2).

Det dreier seg også om å kunne bruke slike verktøy til informasjonssøk og utveksling av informasjon.

Ferdigheter i bruk av digitale verktøy, og programvarekompetanse i faget, er sentralt. Ferdighetene oppnår en ved å lage multimodale produkter. Dette gjenspeiles i faginnndelingen av programfaget gjennom samtlige tre år.

Programområdet for MK- faget er delt inn i Mediekommunikasjon, Mediedesign og Medieuttrykk. I Mediekommunikasjon skal elevene blant annet analysere ulike medier og kommunikasjonsmetoder, mediepåvirkning og medievaner på individ- og samfunnsnivå. I Mediedesign og Medieuttrykk vektlegges kreative ferdigheter, og yrkesrettet metodikk og tekst. Lyd og bilde rettet mot ulike målgrupper, står sentralt, og det er produktets form, uttrykk og funksjon som vektlegges. I Medieproduksjon er bruk av verktøy, teknologi og utstyr viktig, samt nyskaping og kommunikasjons- og designkompetanse, både i produksjon, og i fremstilling av tradisjonelle produkter.

Sammenligner en med andre læreplaner, ser en at norskfaget også er et fag som vektlegger produksjon av medietekster, og bruk av ulike uttrykksformer, som tekst, lyd og bilde. Et utvidet tekstbegrep beskrives som ” hovedområdet sammensatte tekster viser til et utvidet tekstbegrep der tekst kan være satt sammen av skrift, lyd og bilder, i et samlet uttrykk” (Kunnskapsdepartementet 2006:42). Videre står det at hovedområdet omfatter både elevens egen tekstproduksjon og opplevelse, kritisk vurdering og analyse av sammensatte tekster (ibid.). Læreplanen i fagene norsk og MK har mange likhetstrekk, og det en ser, er at multimodale tekster er sentrale kompetansemål i begge fag.

2.1.1 Digital kompetanse - fra det enkle til det mer komplekse

En ser av gjennomgangen av MK- fagets innhold, at bruk av digitale verktøy, og digital kompetanse, er sentralt både i skolen, og i store deler av dagens samfunn for øvrig. Men det er ikke alltid like klart hva dette innebærer i praksis, verken i Norge eller internasjonalt.

I Stortingsmelding nr. 30, Kultur for læring (2003-2004), er bruk av digitale verktøy en av fem sentrale grunnleggende ferdigheter, og sidestilles med å kunne lese, skrive, regne og uttrykke seg muntlig. I meldingen blir det vist til begrepet Digital Literacy. ”Digital Literacy er et begrep som anvendes for å definere og beskrive både grunnleggende IKT ferdigheter, og innovativ bruk av IKT i læringsarbeidet” (St.meld.nr.30:33). Dette antyder at bruk av digitale verktøy er en del av læringsprosessen, og ikke bare en teknisk digital ferdighet. Det understrekes også at en av forutsetningene for å kunne fungere i dagens samfunn, er å kunne bruke digitale verktøy, dvs. å kunne lagre, skape, presentere og utvikle informasjon i ulike sammenhenger. Dette blir fulgt opp i Program for digital kompetanse 2004 - 2008 (PFDK 2004), som har en visjon om digital kompetanse for alle. PFDKs mål er at Norge i løpet av 2008 skal være blant de fremste i verden innen utvikling og bruk av IKT i undervisning og læring.

PFDKs definisjon av digital kompetanse er nært knyttet til ICT literacy-begrep. Utgangspunktet er definisjonen til amerikanske Educational Testing Service [ETS]⁵. PFDKs definisjon av digital kompetanse er: ”Den kompetansen som bygger bro mellom ferdigheter som å lese, skrive og regne, og den kompetansen som kreves for å ta i bruk nye digitale verktøy og medier på en kreativ og kritisk måte” (PFDK:7). I tillegg til ferdigheter, er både kreativitet, og kritisk tenkning og problemløsning, tatt med i læringsarbeidet.

ITU Monitor (2007) legger vekt på at for å lære og å mestre kunnskapssamfunnet, trenger en ferdigheter i og kunnskaper om bruken av digitale medier. Også kreativitet og relevante holdninger er viktig. Det omfatter også kritisk og kreativ bruk, og krever evnen til å evaluere, være kildekritisk, og å kunne analysere og fortolke digitale genre og medieformer. Erstad selv definerer digital kompetanse som ”ferdigheter, kunnskaper og holdninger ved bruk av digitale medier for mestring i det lærende samfunn”(Erstad 2005:133). Dette innebærer også kunnskapsutvikling, kunnskapsdeling og læring ved

⁵ ETS (2001) Digital transformation. A Framework for ICT Literacy, <http://ets.org/research/ictliteracy/ictreport.pdf> [lest 05.05.08]

bruk av digitale medier i det lærende samfunn. Dette er i tråd med ICT literacy sin definisjon og kan oppfattes som en videreutvikling av definisjon fra kvalitetsutvalgets rapport, og PFDK 2004 -2008. Denne definisjonen blir regnet som den generelle definisjon, og er den som blir brukt i skoleverket i dag. Definisjonen konkretiserer IKT ferdigheter som å bruke programvare, omforme, søke, lokalisere og kontrollere informasjon fra ulike kilder

Østerud (2004) skiller begrepet kompetanse og kunnskap. Slik han ser det, er kompetanse den handlingsberedskapen en nyter i dagliglivet, mens lærdommen som er nedfelt i tekster, tilhører begrepet kunnskap. Han peker på at skolen har beveget seg mellom to ulike kunnskapssyn. Det ene synet ser på kunnskap som ”noe statisk og ferdiglaget, en objektiv størrelse (...) mens det andre synet går ut på at kunnskap er noe dynamisk og helhetlig, en subjektiv størrelse som er intimt forbundet med den personen som besitter den” (Østerud 2004: 169). Det vil si at det ene synet har et instrumentelt syn på kunnskap, mens det andre synet har et formativt kunnskapssyn. Et instrumentelt kunnskapsbegrep gjør kunnskapen til en objektiv ressurs som overføres til eleven, mens et formativt kunnskapsbegrep i denne konteksten vil være elevenes handlingskompetanse, som de utvikler i faget.

Internasjonal litteratur peker også på at det ikke finnes noen entydig definisjon av Digital Literacy, og ulike fagmiljøer har ulike definisjoner, som delvis overlapper hverandre.

2.1.2 Flere Digital Literacies

Lankshear & Knobel (2006) er blant dem som argumenterer for at det ikke finnes noe entydig definisjon av Digital Literacy. De mener at det handler om flere former for kunnskap, og at man må kombinere flere former for literacies. Selv deler de definisjon inn i to hovedgrupper, og slik en kan tolke det, er den ene en konseptuell definisjon, for mulighetene til å kommunisere, bruke informasjon og kilder i ulike multimediale formater.

Den andre gruppen er standardiserte eller operasjonaliserte ferdigheter, hvor fokuset er spesielle ferdigheter. Lankshear & Knobel konkretiserer dette med å vise til ETS' (US Educational Testing Service for Higher Education Environments) sin definisjon av

Digital Literacy: "the ability to use digital technology, communication tools and/or networks appropriately to solve information problems, in order to function in an information society"(Lankshear & Knobel 2006:14). Selv plasserer de seg i den standardiserte gruppen og legger vekt på praktiske evner, men peker også på at det er mange typer av kunnskap som vil endre seg underveis, og som er avhengig av konteksten.

Tyner (1998) peker på at medieutviklingen har innebærer nye representasjonsformer. På den ene siden opererer hun med redskaps-kompetanse, Tool Literacies, på den andre Literacies of Representation. Begrepet Tool Literacies knytter hun til instrumentell redskapsbruk, proseduralt og konkret rettet mot bruk av artefakter, og som kan knyttes opp mot de tekniske sidene ved kompetanse. Literacy of Representation ser hun på som fortolkningskompetanse (ibid.). Network Literacy og Technology Literacy inngår også i denne gruppen, og handler om å ha nødvendig bevissthet rundt bruk av nettverskressurser på en kritisk måte. For eksempel å kunne forstå hva som skaper mening, og å analysere, finne og evaluere informasjon på en fornuftig måte.

Dette viser at digital kompetanse kan forstås som et kontinuum fra enkel, instrumentell databruk, til kompleks, fortolkende anvendelse.

Det er også gjort forsøk på å konkretisere hva som ligger i begrepet digital kompetanse. Et sentralt bidrag er rapporten Digital Transformation. A Framework for ICT Literacy (ETS 2001). De seks indikatorene fra ETS er oversatt til norsk, og det er forsøkt å presisere innholdet i det generelle begrepet Digital Literacy.

Access – (Tilegne) Hvor og hvordan finne informasjon ved hjelp av ulike verktøy.

Manage - (Organisere) Systematisk forhold til læring.

Integrate – (Integrere) Integrere kunnskap med det en har fra før, eller med informasjon fra andre kilder.

Evaluate – (Evaluere) Vurdere kvaliteten på innholdet. Kildekritikk.

Create - (Skape) Sette sammen på nye måter.

Disse punktene finner en igjen på norsk. Erstad mfl. (2007) har definert MK elevenes produksjonspraksis til en digital, sammensatt kompetanse til å gjelde: ”Evnen til kreativt skape, og/eller kritisk søke semiotiske ressurser som (re) kontekstualiseres i en kommunikasjons- og læringsprosess (Erstad mfl. 2007:229). Slik en kan tolke denne definisjonen, er semiotiske ressurser det samme som tekst, lyd, still- og levende bilde og ved hjelp av ulike software skapes og kreeres det tekster som kontekstualiseres. Elevene bruker sin kompetanse til å skape mening gjennom sin produksjonspraksis. I min kontekst er både elevenes evne til å lage kreative multimodale tekster, og det å rekontekstualisere materialet de henter og bruker til sitt eget uttrykk, svært relevant.

2.1.3 Multimodal Literacy

MK-elevenes produksjon av medieprodukter inneholder oftest en syntese av mange ulike medieuttrykk, såkalt multimodale eller sammensatte tekster. Dette er også sterkt vektlagt i Kunnskapsløftet.

Hva kjennetegner den multimodale tekstkompetansen? Mediefagselevne forteller historier, ved å kommunisere gjennom ulike semiotiske ressurser. For dem er utfordringen å utnytte potensialet i de enkelte tegnsystemene. Når en designer en mening, realiserer en kunnskapen en har i en gitt kommunikasjonssituasjon. Dette betyr at eleven i sin produksjon og designprosess, henter ulike tegn fra miljøet rundt seg, omformer det til sitt uttrykk, og meningen vil bli en annen etter omformingene. Ifølge Kress (2005), er slik begrepet multimodal design en handling eller en samhandling, der en kombinerer ulike semiotiske modaliteter. Mening skapes slik gjennom kombinasjon av ulike modaliteter, og nye tekstsjangrer vil oppstå som en konsekvens av dette. Dette krever utvikling av en egen, mer avansert multimodal literacy (ibid.) hvor design og kreativitet står sentralt. En skal formidle et budskap til et publikum og må underveis ta stilling til hva slags semiotiske ressurser en skal bruke og hvordan modalitetene skal settes sammen.

Den danske forskeren, Sørensen (2001), har i det nordiske prosjektet ”Multimediedidaktikk og læring – Børn og unges multimedieproduksjon” studert elevers produksjon av multimodale tekster, og hennes konklusjon er at i denne type produksjon kreves det en ny kompetanse blant lærere og elever. En multimodal digital

kompetanse: ”Både barn og lærere må utvikle en didaktisk kompetence i forbindelse med brugen av multimedier. De didaktiske spørsmål må stilles av lærere i forhold til undervisningen, og af barnene i forhold til læreprocessen, så de indgår i en refleksionsproces”(Sørensen 2001:14).

2.2 Skolens arbeidsform - prosjektarbeid

Medium og kommunikasjon er et yrkesfaglig studietilbud, med fokus på produksjon av medieprodukter, og prosjektarbeid er en utbredt arbeidsform. ”Prosjektarbeid er derfor er en svært egnet praksisform med hensyn til studieretningens produksjonsorienterte preg” (Erstad m.fl. 2007:38).

I L-97 var prosjektarbeid en prioritert arbeidsform, men LK06 fristiller arbeidsformene, og overlater disse valgene til lærerne. Opplæringen i programfagene skal ”gjennom praktisk arbeid, og helhetlige, tverrfaglige arbeidsoppgaver, bidra til gode arbeidsvaner og evne til selvstendighet og samarbeid i tverrfaglig arbeid. Den skal også gi grunnlag for og inspirere til entreprenørskap” (Kunnskapsdepartementet 2006:1). Fortsatt fremhever læreplanen praktisk arbeid, og tverrfaglige arbeidsoppgaver.

Arbeidsmetoden i MK-faget, og læringsaktivitetene, er preget av at elevene arbeider selvstendig. Ofte jobber to og to sammen under både planleggingen og tilretteleggingen, så vel som under selve produksjonen av medieproduktet. I produksjon av multimedier, blir lærer og elev aktører på en annen måte enn i en tradisjonell klasseromsundervisning (Sørensen 2001). Lærers rolle blir mer å veilede elevene til innhold og form i produksjonsfasen. Dette stiller krav til læreren, at han har både teknisk og innholdsmessig kompetanse, samt vurderings- og veiledningskompetanse.

Prosjektarbeid som arbeidsmåte er utviklet på grunnlag av et kunnskapssyn som bygger på at en arbeider kreativt, ut fra en egendefinert problemformulering. ”Den grunnleggende tanken er at dersom ein arbeider kreativt ut frå ei eigendefinert problemformulering, vil ein lettare forstå komplekse samanhengar enn gjennom meir tradisjonell formidling”(Berthelsen mfl.1987 i Løvland 2006:274).

Berthelsen mfl. har definert prosjektarbeid slik:

”Prosjektarbeid definerer vi som et pedagogisk arbeidsmønster hvor elever eller studenter - i samarbeid med lærere og/ eller andre - utforsker og behandler ett eller flere problemer i sammenheng med de samfunnsforhold og den virkelighet de(t) forekommer i” (Berthelsen Illeris og Poulsen 1987: 25).

Problemet behandles ut fra ulike ståsted og i et større samfunnsmessig perspektiv. Det er problemstillingen som styrer valg av teori, hvilke redskaper en skal bruke og metode. Lærerens rolle skal i tillegg til å formidle kunnskaper, også motivere, sette grenser og veilede elevene. Sluttproduktet skal munne ut i et konkret produkt som kan være muntlig eller skriftlig rapport, eller en kan uttrykke seg gjennom andre medier.

En finner her inspirasjon fra Dewey sitt syn på at kunnskap og læring skjer når refleksjon og resonnering over handlingen, blir like viktig som aktiviteten i seg selv (Dewey 1974). Pragmatikeren Dewey er kanskje mest kjent for slagordet ”Learning by doing”, og han var opptatt av å studere de praktiske problemene i tilværelsen. Han mente at kunnskap og læring har verdi hvis den kan anvendes på problemsituasjoner. Disse pedagogiske tankene slo gjennom i hele Europa, og i Normalplanen for folkeskolen fra 1939, finner en igjen begreper som ”elevaktiviteter” og ”arbeidsskolens prinsipp”. Det ble hevdet at hvis en kunne den rette teknikken, kunne en finne kunnskapen når behovet var til stede (Solerød 2005).

Prosjektarbeid er gjerne organisert i ulike faser. Dette finner en også i Deweys beskrivelse av forløpet av en problemløsende aktivitet. Solerød 2005) oppsummerer det slik:

En følt vanske, eller konflikt. Den første forutsetning for at en utvikling skal komme i gang, er at eleven føler et problem. Det kan være problem som oppstår i forbindelse med en pågående aktivitet, og problemet må løses, for at det skal være mulig å fortsette aktiviteten.

Lokalisering og definering av problemet. Neste trinn vil bestå i at eleven forsøker å klargjøre for seg selv hva vansken består i, og å avgrense den.

Ulike løsningsforslag. På dette trinnet gjøres de første forsøk på å stille opp hypoteser om hvordan problemet kan løses, for at den opprinnelige aktiviteten kan fortsette.

Resonnering omkring følgene, konsekvensene av løsningsforslagene (logisk utprøving). Nå må de forskjellige hypotesene analyseres tankemessig. Eleven vil nå tenke igjennom konsekvensene av hver enkelt hypotese, og så samle seg om den hypotesen som han tror vil gi det beste resultat.

Siste trinn i metoden er videre observasjon og eksperimentering, som fører til aksept eller forkasting av det alternativet en endte opp med i trinnet over. Nå skal den hypotesen som eleven endte opp med under foregående trinn, utprøves for å se om den fungerer i praksis, slik som tenkt.

I denne problemløsningsmetoden er eleven i fokus, og læreren kan støtte og hjelpe til. Aktiviteten er deltakerstyrt, og læringen skjer ved at eleven føler et problem, at han forsøker å løse det, og prøver det ut i praksis, for å se om det fungerer som tenkt.

2.2.1 Erfaringer med prosjektmetoden

Prosjektmetoden har møtt mye kritikk, spesielt etter L-97, hvor visse prosentdelene av skoletiden skulle avsettes til prosjektarbeid. I en kronikk i Aftenposten skriver, Østerud og Johnsen⁶:

”Vi mener at prosjektmetoden brukt i den rette sammenheng av lærere som kjenner metoden og ser dens begrensinger, er vel egnet i ulike skoleslag. Men når det kreves at den skal praktiseres i visse prosentdelene av timetallet på ulike alderstrinn, kan metoden bli en tvangstrøye for undervisning og læring.”

Østerud (2004) kritiserer også prosjektarbeidspedagogikk fordi læreren får en uklar og utilfredsstillende rolle. Når læreren skal unngå å forsere læreprosessen og legge forholdene til rette for prosjektarbeid, kan det lett skje at lærerens autoritet svekkes ved at han i for stor grad overlater arenaen til elevene. Dette er i tråd med forskning gjort av Rønning og Vikan (2002). Østerud mener at det ikke nødvendigvis er noen sammenheng med undervisningsmetoden som velges, og elevenes læringsutbytte. Noen ganger passer det med prosjektarbeid, andre ganger er tradisjonell tavleundervisning best.

⁶ Artikkel i Aftenposten <http://www.aftenposten.no/meninger/kronikker/article703364.ece> [lest 05.05.08]

Kjærnsli (2004) viser til TIMMS-undersøkelsen *The Third International Mathematics and Science*, som peker på at prosjektarbeid som arbeidsform, gir dårligere læringsutbytte enn tradisjonell undervisningsform. Undersøkelsen viser at aktiviteter - f.eks. når læreren forklarer elevene hvordan de skal løse oppgaver, og gir hjemmelekser - har en signifikant korrelasjon med faglig dyktighet og høy skåre. Rapporten viser videre at undervisningsmetodene har sammenheng med gode elevprestasjoner.

”En sterkere lærerstyring ser ut til å føre til bedre resultater enn de mer elevsentrerte arbeidsformene som gruppearbeid, prosjekter og individuelt organisert arbeid...(.) Resultatene kan tyde på at bruk av datamaskin i undervisningen, slik dette blir brukt av de aktuelle lærerne, gir svakere læringsutbytte i realfagene” (Lie mfl. 1997:213 sitert i Kjærnsli 2004).

2.2.2 Prosjektarbeid og kreativitet

Som tidligere nevnt, handler mye av prosjektarbeidet i MK om å designe og utvikle ulike sammensatte tekster. Dette er krevende, og forutsetter stor grad av kreativitet. Læreplanen vektlegger også kreativitet og nyskaping. I MK-faget er kombinasjonen av tekst, lyd og bilde fremhevet som det viktigste for programområdene, og kommunikasjon, designprinsipper og kreative ferdigheter forventes lært gjennom produksjon av egne medieprodukter. Bruk av verktøy, teknologi og utstyr står sentralt. Kreativitetsbegrepet kan i denne sammenhengen knyttes sammen med det å skape medieprodukter ved hjelp av teknologi. I klasserommet er det ikke den individuelle kreativiteten som blir satt i fokus - selv om hver elev må bidra kreativt - men kreativiteten i gruppefellesskapet, og den sosiale konteksten. Kreativitet blir knyttet til det å kunne utvikle noe nytt gjennom bruk av verktøy og programvare, evnen til å bruke fantasien, og å løse problemer. Den kreative prosessen blir noe som er komplekst, og sosialt forankret. I denne konteksten vil jeg definere kreativitet som det å kunne skape mening i ulike sosiale kontekster. Det betyr å skape mening gjennom produksjon av sammensatte tekster i klasserommet ved hjelp av kulturelle verktøy (ulike software), som er tilgjengelig i mediefaget. Det er nærliggende å knytte kreativitet til et multimodalt perspektiv (Kress 2003), der kreativitet blir sett på som en prosess som er kompleks, og sosialt forankret.

2.3 Er det behov for en ny kunnskapsteori?

Lankshear & Knobel (2003) mener at nettverkssamfunnet, og ny teknologi, gjør at en er ved et veiskille når det gjelder digital epistemologi. Det vil si at ny kunnskapsteori, eller epistemologi, er en gjenspeiling av den digitale revolusjonen. Den digitale revolusjonen innen informasjonsteknologien innebærer behovet for å utvikle felles forståelse for hvordan IKT kan implementeres i fag, på læring, og på synet på kunnskap (ibid.).

Konsekvensen av digitaliseringen i det postmoderne samfunnet og i skolen, er at man får nye digitale epistemologiske retninger som påvirker utdanningen og praksisen. ”It is concluded that conventional epistemologies face serious challenges. These challenges in turn have far-reaching implications for contemporary educational practice and education” (Lankshear & Knobel 2003:167).

Lankshear & Knobel (2003) beskriver fire epistemologiske dimensjoner som den nye digitale tidsalderen vil føre med seg. En som tydeliggjør dagens situasjon, er at ungdom ser verden i atomer og bits. Atomer er fysiske, analoge prosesser som skaper bilde og lyd, mens bits er å se verden gjennom binære koder, som nuller og enere. En kode beskriver hva som er sant eller usant, på eller av. Når det blir kodene som beskriver hva som er sant eller usant, vil ideen om hva som har verdi, endre seg. Kunnskap gjennom Internett, eller fra en PC, vil skape epistemologiske spørsmål som vil føre til endringer. (Lankshear & Knobel 2003). Et eksempel på en slik endring er

billedredigeringsprogrammet Adobe Photoshop, som MK-elevene bruker til å redigere bilder i. Et svart-hvittbilde kan forandres ved å legge et fint rutenett over bildet, og sette verdien 0 på fargen svart, og verdien 255 på fargen hvit. Her kan en rekonstruere og forandre bildet, alt etter hvilke verdier en setter. Eleven får datamaskinen til å utføre handlinger ved hjelp av bits. Ved å gjøre epistemologiske endringer, kan en stille spørsmål om: ”Hva slags ny kunnskap ligger i dette fotografiet? Hvem skal dømme kvaliteten på bildet? Hvilke kriterier setter vi for å kunne delta, og evaluere, design og komposisjon? Hva er vår forståelse av farger, når en tenker i bits, maskinvarer og lignende? Dette er spørsmål en stiller som en konsekvens av epistemologiske endringer.

Datamaskinen kan også programmeres til å gjøre fysiske endringer som ikke er mulige i ”det virkelige liv”. Ved å programmere maskinen til å lage et instrument som en cello,

kan musikeren komponere ny musikk som ligger fjernt fra hva som er mulig å gjøre for en musiker uten datateknologi. Dermed skapes det ontologiske ⁷endringer. ”Dette er endringer som er fysiske endringer i tingenes værende ved hjelp av datateknologien”. (Lankshear & Knobel 2003:161).

Norsk utdanningspolitikk står også ved et vegskille, ifølge Østerud (2004). Hans ”tredje vei” utfordrer både den tradisjonelle fagorienterte pedagogikken og den progressive, barnesentrerte pedagogikken. Han ser på IKT som en katalysator for en syntese av disse svært så ulike retningene. Hans ”vei” tar utgangspunkt i det teknologiske samfunnet, og de unges erfaringsprosess, som er forankret i teknologi. I følge Østerud er den tradisjonalistiske pedagogikken preget av (...) ”ovenfra gitte kunnskapsmål, oppgaver som skal løses på foreskrevet måte, og evalueringsformer som kan avgjøre i hvor høy grad så har skjedd”(Østerud 2004:18). Dette synet er i tråd med et ”elitistisk kunnskapssyn”, kunnskap som er direkte avledet fra vitenskapelig forskning. I klasserommet vil det første pedagogiske grunnsynet støtte opp om lærerens autoritet, og kontroll over elevaktivitetene.

Det andre grunnsynet, den progressivistiske pedagogikken, har personlig vekst, og eleven, i sentrum. Den tar utgangspunkt i elevenes erfaringsverden, og at de er aktive deltakere i læringsprosessen. Dette vil stimulere til mer elevengasjement, og medansvar for sin egen læring. Det elevsentrerte perspektivet finner en igjen i Dewey (1974) sine pedagogiske tanker om eleven som aktiv deltaker i problemløsningsmetoden. Dagens unge trenger kompetanse til å kunne møte de nye utfordringene som nettverksteknologien fører med seg. Østerud sier at utdanningssystemet må gi barn og unge den nødvendige kompetansen til å møte de nye utfordringene som den postmoderne tidsepoken krever.

En utfordring her er å forene barn og unges uformelle digitale kompetanse fra uformelle læringsarenaer på den ene siden, og skolens mer tradisjonsbundne kultur for læring på den andre siden. Barlow (i Lankshear og & Knobel 2003) beskriver dette som et møte

⁷ **ontologi** -en læren om alle tings innerste vesen, om hva det er å være til el. eksistere. Hentet fra Ordnett.no [lest 12.04.08]

mellom ”insiders” og ”outsiders”. Insiders er født inn i og vokst opp med digital teknologi i en kontekst av cyberspace, outsiders har en livslang sosialisering i en fysisk kontekst. ”Insiders” vil ikke ha samme forståelse av cyberspace som ”outsiders”. De vil ha forskjellige ”mindsets”. Følgelig vil en elev i MK-faget som er ”insider”, nødvendigvis se andre løsningsmuligheter og problemstillinger enn læreren, som vil være en ”outsider”. Dette kan gi seg uttrykk i ulikt syn på hva som er relevant undervisning og kompetanse i faget.

Både kompetanse, arbeidsformer og kunnskap har en ideologisk forankring.

Østerud (2004) peker på at skolen ikke er tjent med en strukturert lærerstyrt pedagogikk, men heller ikke en progressivistisk pedagogikk, der ord som ”ansvar for egen læring” og ”elevautonomi” er i fokus. Han peker videre på ulike svakheter med den progressivistiske pedagogikken, og viser til hvordan prosjektarbeid som arbeidsform i Reform 94, var gjenstand for ulike tolkninger i videregående skole.

Buckingham (2003) er opptatt av at elevene skal lære å være kritiske og kunne analysere et medieinnhold. Han mener at for å lære Media Literacy må en styrke sammenhengen mellom praksis og teori. Skolen kan lære elevene Media Literacy ved å ta utgangspunkt i det elevene kan fra før, og knytte det til det de lærer ved å la elevene lage sine egne medieprodukter på skolen (ibid.). Buckingham beskriver et rammeverk som kan brukes i undervisningen, for å lære elevene Media Literacy: Språk, representasjon, produksjon og publikum. Å lære om språk kan være å lære konvensjoner som finnes, sjangere og virkemidler. Representasjon er å lære sin egen versjon av verden. Produksjon er å få innblikk i medieindustrien, og å lære om publikum er å lære hvordan nå ut til en mottaker. (Buckingham 2003).

De epistemologiske endringene medfører at en alltid må stille spørsmål om hva en kan stole på med hensyn til den nye teknologien. Dette vil stille nye krav til ungdommens digitale kompetanse i å søke, hente, bruke og omforme og anvende, relevant lærestoff fra Internett.

2.4 Oppsummering

I dette kapitlet har jeg redegjort for teori som har belyst begrepet digital kompetanse, arbeidsmetoden i MK- faget som er prosjektarbeid, og ulike syn på digital epistemologi. Utgangspunktet mitt er teorien til Lankshear & Knobel (2003) som viser nye digitale epistemologiske retninger, og Østerud (2004) sine teorier om hvordan ny teknologi påvirker utdanningen. Begrepene literacy og digital kompetanse er relevante i denne undersøkelsen, og det blir forstått som en sammensatt digital kompetanse. Digital kompetanse er ikke et entydig begrep, men kan forstås fra enkle instrumentelle ferdigheter, til arbeidet med komplekse multimodale uttrykk.

Sentralt her er kritisk sans omkring analyse og syntese, i tillegg til nødvendige ferdigheter omkring arbeid med multimodale tekster.

3.0 METODE

3.1 Valg av kvalitativ metode

For å svare på problemstillingene, benyttes en kvalitativ tilnærming til datainnsamlingen. En kvalitativ tilnærming går ut på å forstå noe i dybden, og som baserer seg på en helhetlig analyse av et fenomen (Postholm 2005). Ved å benytte meg av ulike datainnsamlingsstrategier som intervju, observasjon, rapporter, spørreundersøkelse og samtale med informantene, er utgangspunktet å finne gjentakelser og mønstre, som kan være gjenkjennelige for andre med kjennskap til feltet.

Ved å benytte meg av en kvantitativ undersøkning, kunne jeg ha skaffet meg bredere informasjon om datafeltet. Her kunne jeg ha samlet inn informasjon ved å bruke spørreskjemaer og observasjonsskjemaer, der elev og lærer kunne rapportert om bruk av ulike digitale kompetanser i produksjon av medieprodukter, men jeg ville ha mistet nødvendig informasjon om nyanser og kvaliteter ved produksjon av tekstene.

Min studie er rettet mot et spesifikt kasus i en bestemt kontekst, og en vil være induktiv i prosessen. Samtidig vil en være åpen for nye temaer, og nye funn som kan dukke opp underveis. Det er deltakerperspektivet som er fokus i mitt arbeid, og ved å være åpen for nye funn, vil det foregå en interaksjon mellom induksjon og deduksjon. ”Under denne interaksjonen mellom antakelser og data utvikler forskeren sin forståelse av forskningsfeltet, og forskningsdeltakerens meningsutveksling” (Postholm 2005:33). I min undersøkelse var det på forhånd utarbeidet en rekke spørsmål som en ønsket å finne svar på. Underveis dukket det opp nye spørsmål, som en valgte å ta hensyn til.

Undersøkelsen kan en dermed si er en interaksjon mellom induksjon og deduksjon.

Jeg har valgt å bruke ulike kilder for å belyse problemstillingen som undersøkes. Triangulering betyr at ”det samme fenomenet undersøkes fra ulike vinkler for å bestemme den eksakte plasseringen” (Kvale 2001:149). Ved å intervjuer både elever og lærere, og å bruke ulike teorier for å understøtte mine funn, kan den samme handlingen belyses fra ulike kilder i teksten. ”Dersom ulike kilder kan bekrefte og understøtte hverandre, vil dette være med på å styrke studien” (Postholm 2005:132).

3.2 Metodisk teori – Kasusstudie og fenomenologisk tilnærming

Det finnes ulike kvalitative metoder, men med utgangspunkt i mitt teoretiske rammeverk, og ønsket om å avdekke opplevelser og erfaringer med hovedfokus på elevenes erfaringer, er det valgt en kasusstudie, og en fenomenologisk tilnærming til problemområdet. Kasusstudie er en metode som blir brukt for å gi innsikt i et enkelt fenomen, en hendelse eller enkel institusjon. Merriam (1998) i Postholm (2005) beskriver kasusstudie som beskrivende forskning i et lukket system, og kan defineres som et bundet system som både er tids- og stedbundet. Et eksempel på et slikt bundet system er prosjektarbeid, og ”en kasusstudie vil etter definisjon være en passende tilnærming å bruke for å utforske prosjektarbeid som arbeidsmetode i skolen” (Postholm 2005:50).

Yin (2003) sier at kasusstudier er en egnet tilnærming til situasjoner hvor fenomenets ulike variabler ikke lar seg skille fra konteksten, og at en kasusstudie er en utforskning av handlinger i hverdagslivet. I samsvar med denne definisjonen, vil kasusstudie som metode være egnet i min studie da undersøkelsen også er begrenset i tid og rom og det ikke er mulig å skille ut enkelte variabler. Min undersøkelse gjelder produksjon av medieprodukter, og prosessen i et prosjektarbeid er en hverdagslig hendelse som foregår i et begrenset tidsrom i klasserommet. Denne undersøkelsen vil ta utgangspunkt i instrumentell kasusstudie⁸ da min kasusform handler om å utvikle teori og å få innsikt i et problemområde.

”Fenomenologiske studier beskriver den meningen mennesker legger i en opplevelse knyttet til en bestemt erfaring av et fenomen” (Postholm 2005: 41). Mitt fokus er på hvordan elevene opplever innhold og arbeidsgang i MK- faget. Deres erfaringer og meninger omkring temaet er det jeg er på jakt etter.

”Et fenomenologisk perspektiv fokuserer på personens livsverden. Det er åpent for intervjupersonens erfaringer, fremhever presise beskrivelser, forsøker å se bort fra forhåndskunnskaper, og søker etter beskrivelsens sentrale betydninger” (Kvale 2001:40).

⁸ Ifølge Postholm (2005) er det ulike typer kasusstudier. Instrumentell kasusstudie blir brukt når ulike settinger som er blitt studert, brukes instrumentelt for å illustrere en sak. Kollektiv kasusstudie er når flere enn ett kasus blir studert. Hvis en studerer kasusene for å illustrere en sak, snakker man om instrumentelle, kollektive kasusstudier.

3.3 Metodisk gjennomføring

3.3.1 Kontakt med praksisfeltet

Prosjektene som en observerte, foregikk i en Vg2- og VKII- klasse på Medium og kommunikasjon. Formålet med forskningen styrte valget av personer og setting, og en fant det mest formålstjenelig å intervju elev og lærer, og å observere under muntlig vurderingssamtale, kalt ”høring”. Siden jeg underviser på Medium og kommunikasjon, og har undervisningstimer i den ene klassen, har jeg hatt muligheter til å observere, og være til stede, når elevene har produsert sine medieprodukter. En har også hatt undervisning før, under og etter, innsamling av empiri. Hoveddelen av innsamling av data har foregått fra januar 2008, og til noe ut i februar 2008.

Siden min problemstilling er rettet mot medieelevenes digitale kompetanse, var det et spesifikt ønske å samle inn data blant elever som hadde opparbeidet seg ferdigheter i faget i løpet av en viss periode, og at de hadde erfaring med produksjon av ulike medieprodukter. I tillegg fordret problemstillingen informanter som hadde benyttet prosjektmetoden som arbeidsform. På bakgrunn av dette, ble det valgt informanter fra andre og tredje klasse i faget Medium og kommunikasjon. Utvalget besto av 18 informanter: 13 elever fra Vg2-klassen og tre elever som utgjorde en gruppe fra VKII. Det er også intervjuet to lærere som underviser i disse klassene. Utvelgelsen av informanter fra VKII ble gjort i samarbeid med lærer, mens samtlige elever i Vg2-klassen meldte seg frivillig til å bli intervjuet.

3.3.2 Min forforståelse og forskerrolle til innsamling av data

Begrunnelsen min for å gjøre studiet på egne elever, var at disse elevene hadde opparbeidet seg datatekniske ferdigheter, og hadde brukt prosjektarbeid som arbeidsmetode i ett år. Relasjonene mellom elevene og meg, kan vurderes som en potensiell feilkilde. Siden elevene kjenner meg, og vi har et lærer – elev forhold, kunne de velge å gi meg positive svar, som ikke representerte deres synspunkt. For å unngå dette har jeg valgt å ha mest mulig åpne spørsmål. I denne undersøkelsen er ønsket å

løfte frem elevenes stemme, samtidig som jeg er bevisst min forforståelse, og at jeg er preget av kulturen, og de erfaringene som jeg har gjort meg i løpet av tiden som lærer.

Forholdet til elevene er preget av gjensidig tillit og respekt, og jeg har bestrebet meg på å ha et åpent sinn i møte med elev og lærer. Jeg har bestrebet seg på å formidle med respekt forskningsdeltakernes opplevelse, og en vet at sitater lett kan misbrukes, hvis de blir tatt ut av sin sammenheng. Selv om rammene rundt intervjusituasjonen og de nære relasjonene mellom forsker og informant, kan oppfattes som potensiell feilkilde, vurderte en de avgrensingene som ble gjort, som tilstrekkelige.

3.3.3 Intervju og observasjon

Formålet med intervjuet var å innhente kvalitative beskrivelser av elevers og læreres livsverden, og å tolke meningen med disse. Mitt valg ble et halvstrukturert intervju, fordi det var en rekke spørsmål jeg på forhånd ønsket å få svar på, samtidig som intervjuet måtte kunne ta opp i seg eventuelle forandringer underveis. I følge Postholm (2005) vil forskeren innenfor ulike kvalitative arbeidsmetoder, ha muligheter til å endre undersøkelsesspørsmål underveis. "Et halvstrukturert livsverden- intervju har som mål å innhente beskrivelser av personens livsverden med henblikk på fortolkning av de beskrevne fenomenene" (Kvale 2001:21). Forandringene var både i spørsmålsform og rekkefølge. Problemstillingen, og utskrift av det ferdige produktet, var et naturlig utgangspunkt for samtale. Her ble det stilt spørsmål om hvilke ulike digitale komponenter elevene brukte i produksjon av sine tekster og produkter, og hvordan de gikk frem i skaperprosessen (se intervju spørsmålene i vedlegg).

I intervjuene kom det frem at de fleste elevene var svært opptatt av arbeidsmetodene og organiseringen av undervisningen. Selv om jeg på forhånd ikke hadde tenkt at dette skulle utgjøre en vesentlig del av mitt materiale, ble derfor arbeidsmetodene, og organiseringen, gjennomgangstema i datamaterialet. Jeg valgte derfor å komme med oppfølgingsspørsmål underveis, og temaer som prosjektrapporter, muntlig høring og PC bruk, ble naturlige utgangspunkt for samtale. Dette var med på å løfte fram elevenes stemme. Også lærerne ble intervjuet. For dem var det laget en egen intervjuguide, men for å kaste lys over problemstillingen ble det naturlig å stille dem de samme spørsmålene som elevene hadde fått. I tillegg til enkeltintervju, ble det også gjort gruppeintervju.

I et gruppeintervju kan elevene både motsi og utfylle hverandre, dette i motsetning til i et enkeltintervju. Ulempen ved gruppeintervju, er dersom én av informantene dominerer gruppa. Gruppene besto av to elever, og det ble gjennomført tre gruppeintervjuer. Resten var enkeltintervjuer. Intervjuguiden fungerte som et ”rammeverk”. Innenfor rammene reflekterte elevene over mine innspill, og kom også med egne innspill. Nye innspill ble tatt med i neste intervju. I to tilfeller ble innspill fulgt opp, ved å ha enkle spørreskjemaer i klassen. Alle intervjuene ble tatt opp på bånd.

Patel & Davidson (2001) sier at observasjon er en vitenskapelig teknikk som må være systematisk planlagt og systematisk registrert. ”Observasjoner er først og fremst anvendelige når vi skal samle informasjonen innenfor de områdene som berører atferd og begivenheter i naturlige situasjoner” (Patel & Davidson 2001:65). Min observasjon foregikk under muntlig høring⁹ av elever i VKII klassen, og elev og lærer gav meg tillatelse til å notere ned hva som ble sagt under høringen. Siden dette kan oppleves som en spesiell situasjon for elevene, ble det enighet om at en ikke skulle benytte båndopptaker, fordi dette kunne forstyrre ”høringen”.

Elevers prosjektrapporter og refleksjonslogger vil ikke utgjøre noen stor del av mitt datamateriale. De vil imidlertid være nyttig tilleggsinformasjon i helhetsbildet.

3.3.4 Analysemetode

Samtlige intervjuer ble i sin helhet transkribert¹⁰, og det ble valgt å skrive tekstene om til bokmål. Det er blitt vektlagt at informantene ikke skal kunne gjenkjennes, og det er benyttet fiktive navn. Ord og uttrykk som kan gi et bilde av informanten som ”klosset”, er fjernet, og språket har blitt normalisert, uten at meningsinnholdet har blitt endret (Kvale 2001). Et kvalitativt analyseverktøy, der en kan sammenligne og systematisere informantens uttalelser, er benyttet til koding av materialet¹¹. I analysearbeidet har en

⁹ Etter hvert prosjekt gjennomføres det muntlig høring. Under høringen har elev og faglærer en samtale der de reflekterer over prosess og ferdig medieprodukt.

¹⁰ Verktøyet til transkribering var Express Scribe, <http://www.nch.com.au7scribe/> [lest 25.05.08].

¹¹ Til å kategorisere og analysere materialet, brukte jeg HyperRESEARCH 2.5, <http://www.researchware.com/> [lest 25.04.08]

ikke brukt noen standardmetode, men ”den hyppigste brukte formen for intervjuanalyse er antakeligvis en ad hoc bruk av ulike tilnæringsmåter og teknikker for meningsgenerering” (Kvale 2001:135). Meningsgenerering gjennom ad hoc-metoder betyr at en bruker mange ulike analyseformer for å hente frem meningen i deler av materialet. Elevintervjuene ble kategorisert med henblikk på å finne svar på problemformuleringen, og ble delt inn i de to hovedkategoriene, komponenter ved digital kompetanse ,og arbeidsformer i faget. Teorimaterialet ble brukt som verktøy for å strukturere og kategorisere ytterligere, og etter hvert dannet det seg underkategorier. Denne trianguleringen av ulike kilder, gjorde at en kjente igjen dette mønsteret i elevenes refleksjonsnotater, og de observasjonsnotatene som en hadde skrevet ned.

3.4 Krav i forbindelse med innsamling av data

Forskningsprosjektet er meldt inn til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD), fordi intervjuer av elev og lærer tatt opp på lydbånd, er å regne som personopplysninger. Samtlige elever¹² og lærere har gitt tillatelse til at datamaterialet blir brukt, og rektor og avdelingsleder på skolen hvor datamaterialet er samlet inn, har godkjent innsamlingen. Forskningsarbeidet ble første gang meldt inn til Datatilsynet 19.08.07, og det ble godkjent 05.09.07¹³ Denne godkjenningen gjaldt innsamling av data blant lærerne, men da det senere også ble aktuelt å samle inn data blant elevene, ble ny tillatelse sendt pr. e-post 31.12.07¹⁴. Elev- og lærerarbeidene inneholder ingen personlige kjennetegn eller navn, og de digitale lydopptakene vil bli slettet etter at oppgaven er levert og godkjent.

3.5 Prosjektens kontekst

Journalistprosjektet gikk over fem uker, og var rettet mot MKelever i Vg2-klassen. Prosjektet Nyhetsformidling varte i to uker, iberegnet en fagdag¹⁵, og ble gjennomført i en VKII- klasse. Fordelen med å benytte disse klassene var at elevene der har

¹² Samtykkeerklæring, se vedlegg

¹³ Godkjenning frå NSD, se vedlegg

¹⁴ Godkjenning frå NSD se vedlegg

¹⁵ Undervisningen er organisert med en hel undervisningsdag med et fag.

grunnleggende ferdigheter i verktøybruk, og de har opparbeidet seg et eget formspråk i faget. De har også erfaring med prosjektarbeid som arbeidsmetode, samt erfaring i å lage medieprodukter både på skolen og i fritiden. MK- elevene bruker svært mange avanserte programvarer. De bruker både bilde- og lydredigeringsprogram, film og ulike presentasjonsverktøy. I tillegg behersker de webproduksjon og sideombrekkingprogram.

3.6 Oppsummering

En kvalitativ metode med kasusstudie, og en fenomenologisk tilnærming, ble funnet best egnet for å gi svar på problemstillingen. Forskningsdeltakerne er både lærere og elever i faget Medium og kommunikasjon, og utvelgelsen av deltakerne er gjort på bakgrunn av deres ferdigheter, og erfaring med produksjon og bruk av prosjektarbeid. Intervjuene er transkribert, og det er benyttet ad hoc meningsgenerering ved analysen av datamaterialet.

4.0 EMPIRI

4.1 Innledning

Jeg åpner empirikapittelet med et sitat fra Egil, elev i Vg2-klassen:

Hvorfor har vi prosjekt hver dag? Hvorfor får vi ikke bestemme selv? Det er en feil en eller annen plass. Vi møter en vegg, det er ikke vits i å diskutere mer. Lærerne må høre mer på elevene, de lever i en annen verden. Skolen har forandret seg. Lærerne vil oppnå noe selv. Legger ut fine ting på it's learning, får veldig mye teori. En dag fikk vi gå i studio og ta bilder, da ble vi så glade. I timene får ikke lærerne respons, og da må de forstå at vi ikke bryr oss, noen spiller kabal, andre gjør andre ting. Læreren snakker i 40 minutter, ingen følger med, de må involvere elevene i teorien, få engasjement, det er ikke normalt i dag, at elevene sitter i en hel time, og bare hører på læreren.

Karakterene hemmer kreativiteten til elevene, det er ikke rom for prøving og feiling. Jeg synes du må gjøre feil, det du får best karakter på, er det du gjør som læreren sier du skal gjøre. Dette har vi prøvd ut. Alt er veldig læreravhengig. Jeg kan gå ut og gjøre alt hva læreren vil, og få gode karakterer, men hva hjelper det når jeg kommer på et universitet og er ikke kreativ? Det står på it's learning at du skal lese og gjøre de oppgavene, elevene leser og kopierer direkte inn i rapportene.

Jeg vil trekke ut deler av det Egil påpeker, og bruke det som innganger til ulike avsnitt i mitt empirikapittel, der jeg også vil kommentere elevens uttalelser. Problemstillingen empiri og teori, danner bakteppet for mine kategorier. Det empiriske materialet er delt inn i følgende to hovedkategorier:

4.2 Ulike kompetanser med underkategoriene multimodal tekstskapning, kreativitet, kildekritikk, reproduksjon og rekontekstualisere materiale, tekniske ferdigheter, uformell og formell kompetanse. 4.3 Arbeidsformer med underkategoriene, prosess og produkt, muntlig vurdering "høring", variasjon i undervisningen.

Datamaterialet er omfattende, og består av intervjuer av både elever og lærere, samt observasjoner, prosjektrapporter og spørreskjema. Mine data og erfaringer i denne undersøkelsen bygger først og fremst på den informasjonen jeg har fått gjennom intervjuene, og derfor vil det legges hovedvekt på disse. Der det er hensiktsmessig, vil

annet materiale trekkes inn. Selv om mitt fokus er elevene, vil svar fra lærerne bli brukt for å synliggjøre eventuelle forskjeller og likheter mellom lærer og elev. Til sammen er det intervjuet 16 elever og to lærere.

Det blir presentert to avissider, og utvelgelsen er blitt gjort i samarbeid med elevene. Det vil være naturlig å bruke empiri fra begge prosjektene siden elever fra begge prosjektene er blitt intervjuet.

4.2 Ulike kompetanser

Hvilke kompetanser vektlegger elevene i produksjonen av medieprodukter? Digital kompetanse innebærer blant annet ifølge Erstad (2005), å sette sammen ulike medieprodukter ved hjelp av ulike programvarer, på en kreativ og kritisk måte. Spørreskjemaet nedenfor, som ble delt ut i Vg2-klassen, tilsvarende det som ble brukt i undersøkelsen som Erstad, Gilje og Lange (2007) gjennomførte blant VKII elever. I min undersøkelse responderte 13 av 14 elever på undersøkelsen, en elev var syk. En MK lærer deltok også i undersøkelsen, som ble gjennomført 11.01.08. Denne undersøkelsen har for få respondenter til å få noen meningsfulle analyser, og det er derfor vanskelig å komme med noen konklusjoner. I spørreundersøkelsen *Morgendagens medieprodusenter* (Erstad, Gilje og Lange 2007: 14) var det 735 VK2 elever som responderte. Det trengs derfor statistiske analyser for å kunne sammenligne funnene, og det er for få respondenter i min undersøkelse til det. En kan heller ikke utelukke at eventuelle forskjeller som oppstår, kan skyldes tilfeldige variasjoner.

Tabell 2: Spørreundersøkelse gjort blant Vg2 – elever

Utsagn	Ikke i det hele tatt	Litt viktig	Ganske viktig	Svært viktig
At jeg er flink til å produsere/lage medieprodukter			69,2%	30,8%
At jeg er kreativ/uttrykker meg kunstnerisk			23,1 %	76,9 %
At eg er kritisk til mine og andres medieprodukter		23,0 %	63,5 %	13,5 %
At jeg kjenner til fagets teori og historie	7,7 %	53,8 %	38,5 %	0 %

Tabellen viser at elevene har tillagt stor betydning det kreative og uttrykksmessige aspektet med faget. 76,9 % har krysset av for svært viktig. Når det gjelder å kjenne til fagets historie og teori, er prosenten lavere. Å være flink til å produsere/lage produkter, har 30,8 % svart er svært viktig, mens 69,2 % har svart ganske viktig på det samme.

Læreren krysset av svært viktig på å være flink til å lage/produsere medieprodukter. Det kreative og kritiske aspektet er ganske viktig, det samme gjelder det å være kritisk til egne, og andres medieprodukter. Spørsmålet om teori og historie er svært viktig. Tendensen viser at elevene vektlegger kreativitet, og det å uttrykke seg, som langt viktigere enn teoretiske sider ved faget. Produksjon av medieprodukter blir også tillagt stor betydning. Læreren vektlegger produksjon/lage medieprodukter som det aller viktigste, og prioriterer teori og historie, som langt viktigere enn hva elevene gjør. Hvis en ser på tallene fra undersøkelsen til Erstad mfl. (2007), er tendensen til å vektlegge produksjon, fremfor de teoretiske sidene med faget, den samme i begge klassene. I min undersøkelse hadde elevene en tendens til å prioritere kreativitet og det å uttrykke seg kunstnerisk, høyere enn i undersøkelsen ”Morgendagens medieprodusenter”.

4.2.1 Multimodal tekstskaping i journalistprosjektet



Figur 2: Avisside laget av en elev

Figur 2 viser avissiden til eleven Marita, produsert ved hjelp av bilderedigeringsprogrammet Adobe Photoshop, og sideombrekkningsprogrammet Indesign. Artikkelen i programmet er skrevet i Word, og kalt ”Treningsstudiefenomenet”. Bildene har hun tatt med et speilreflekskamera, og artikkelen er skrevet på bakgrunn av intervjuer i et treningsstudio. Under intervjuet med elevene var det naturlig å ta utgangspunkt i avissidene, for å kunne danne meg et bilde av hvilke ulike kompetanser de vektlegger under produksjon av sidene.

Maritas multimodale produkt er laget ved å kombinere modaliteter, som tekst og bilde. Marita er opptatt av å komponere sidene og med innstillinger på kameraet. Hun viser til at hun både har brukt manuelle og automatiske innstillinger på kameraet. Dette er i samsvar med mål i læreplanen, der elevene skal kunne bruke blender, lukker, brennvidde og ISO- verdier. Komposisjon er også et av kompetansemålene i læreplanen for MK-faget, og under mediedesign og medietuttrykk, står det at elevene skal kunne drøfte hvordan elementene, som tekst og bilde, påvirker hverandre.

Marita, elev Vg2: Jeg har jobbet svært mye med å plassere bildene, med å komponere sidene. Da jeg kom på treningsstudioet for å ta bildene, var

lyset for dårlig. Jeg prøvde med både automatiske innstillinger og manuelt, men bildene var ganske kornete uansett.

I sin rapport påpeker Marita hva slags sjanger hun har valgt å skrive artikkelen sin i:

M: Jeg visste fra begynnelsen av at jeg ville skrive en feature- artikkel. Dette fordi jeg da kunne fordype meg i et aktuelt emne, eller i ei tidløs sak. Feature-artikkelen er i slekt med reportasjen, men mer personlig og persontegnende. Den er uavhengig av nyhetsbildet og inneholder ett bestemt tema, og går djupt inn på det.

Marita viser med dette at hun har sjangerkunnskap. Det er et område som flere elever viser i rapportene sine at de behersker.

Avissiden til Kaspara, figur 3, er også et eksempel på bruk av ulike modaliteter, som tekst og bilde. Kaspara har jobbet med det estetiske aspektet, som komposisjon, form og farge, men også det kommunikative aspektet. Dette beskriver hun slik i rapporten:

Kaspara, elev Vg2: Eg fant raskt ut at kva eg ville skrive om. Broren min er i Afghanistan, og sidan dei norske soldatane i Afghanistan har vore mykje i media no i det siste, så fant eg ut eg skulle skrive og intervju broren min. Intervju er ein samtale mellom ein journalist (kalla intervjuaren), og ein annan person (kalla intervjuobjektet) der reporteren spør om ei sak, om intervjuobjektet sjølv eller om meiningane hans eller hennes.

KØYRER FELTVOGNER I AFGHANISTAN

18. juli 2007 rydder det 29 soldater og beredte i 19.2. Det er på vei til Afghanistan. Det er på vei til Afghanistan. Det er på vei til Afghanistan.

18. juli 2007 rydder det 29 soldater og beredte i 19.2. Det er på vei til Afghanistan. Det er på vei til Afghanistan. Det er på vei til Afghanistan.



Figur 3: Avisside laget av en elev



Figur 3: Avisside laget av en elev



Figur 3: Avisside laget av en elev

18. juli 2007 rydder det 29 soldater og beredte i 19.2. Det er på vei til Afghanistan. Det er på vei til Afghanistan. Det er på vei til Afghanistan.

18. juli 2007 rydder det 29 soldater og beredte i 19.2. Det er på vei til Afghanistan. Det er på vei til Afghanistan. Det er på vei til Afghanistan.

18. juli 2007 rydder det 29 soldater og beredte i 19.2. Det er på vei til Afghanistan. Det er på vei til Afghanistan. Det er på vei til Afghanistan.

18. juli 2007 rydder det 29 soldater og beredte i 19.2. Det er på vei til Afghanistan. Det er på vei til Afghanistan. Det er på vei til Afghanistan.

Figur 3: Avisside laget av en elev



Figur 3: Avisside laget av en elev

Kaspara forteller at hun intervjuet broren sin over telefonen, og for å huske hva han sa, valgte hun å ta opp intervjuet på mobiltelefonen. Det hun ville fokusere på i sin artikkel, var hvordan han opplevde å være nede i et krigsherja land, langt borte fra sine venner, og hvorfor han valgte å reise ned dit. Hun sier at hun har skrevet et faktabasert intervju og skrivemodellen hun har brukt, kalles en "kommode", hvor hun har tatt opp ett og ett tema. Hun har også brukt dramaturgi i oppbygningen av teksten, med en begynnelse som fanger leserne, en midtled, og en konklusjon til slutt. Hun har valgt å ha et stort portrettbilde av broren på den ene siden, for å fange oppmerksomheten fra leseren. Hun har valgt å legge vekt på en ryddig og enkel måte å komponere sidene på, og at fargen grønn går igjen på begge sidene.

Mitt produkt er også kreativt, det er ikke typisk, men jeg er fornøyd.

Slik en kan oppleve hennes produkt, er at hun mestrer det multimodale samspillet, der innhold og virkemidler hører sammen.

I rapporten gir Kaspara uttrykk for at hun var fornøyd med dette prosjektet, og at det hadde vært lærerikt, og "utrolig kjekt".

K: Eg har lært veldig mykje om presse, samtidig som eg har fått vite meir om korleis dei norske soldatene har det, noko som er viktig for meg. Eg har lært veldig mykje og eg har hatt det utrolig kjekt! Siste gang me hadde avisprosjekt så var det berre stress, noko som gjorde at eg var veldig bekymra før prosjektet, men det har gått over all forventning.

Det som kommer frem under gruppeintervjuet med Marita og Kaspara er at begge gir uttrykk for at de ikke trives så godt med prosjektarbeid, og at de sliter med motivasjon. Kaspara sier at hun gruer seg til å gå på skolen, mens i rapportene beskriver de begge en helt annen situasjon. Der skriver de at avisprosjektet var veldig kjekt. Slik en kan tolke dette, gir de uttrykk for to ulike meninger.

Her kan en trekke paralleller til Buckingham, som sier at ved å skrive rapport, kan eleven kritisk reflektere over sine og andres medieprodukter. Det positive med rapportskrivningen er refleksjon over sitt eget produkt, men en svakhet en ser her, er at eleven gir den tilbakemeldingen som de tror læreren ønsker å få.

4.2.2 Multimodal tekstskaping i nyhetsformidlingsprosjektet

I dette prosjektet var oppgaven å produsere en "live" nyhetssending for radio. Her skulle eleven finne profil, navn og målgruppe på en radiokanal som de skulle lage nyheter for. Sendingen skulle vare akkurat tre minutter og innholde fire- seks nyheter. Nyhetene skulle innholde minst én utenriksnyhet, og minst to lokale nyheter, produseres i lydstudio,, og sendes "live". De kunne velge mellom individuelt arbeid, eller å jobbe sammen to og to.

Under produksjon av nyhetsendingen samarbeider, Anette og Martine. Martine beskriver i intervjuet hvordan hun og Anette går fram for å få tak i stoff:

Martine, elev VKII: Først ringte vi til politiet, og spurte om det hadde vært noen ulykker. Så ringte vi kommunen, og de tipset oss, for de hadde lest om saken i regionavisen. Vi gikk inn i avisen, og sjekket hvordan de hadde vinklet den. Så ringte vi og snakket med dem. Vi hadde egentlig tenkt å snakke med ordføreren, men fikk ikke tak i ho. Så ringte vi til far til Astrid, og stilte han mange spørsmål. Så tok vi et sitat fra ham med i sendingen. Du må på en måte møte deg opp, med

å ringe til politiet og andre. Du får virkelig prøvd deg, og det blir skikkelig. Vi måtte sende på direkten, og det er skikkelig tøft. Du må passe på at du ikke snubler i ordene og du må ikke snakke for fort, eller for seint. Det er en veldig kjekk opplevelse.

Multimodalitetene som disse elevene bruker for å skape mening, er tekst og lyd. De beskriver hvordan de går fram, og hvilke semiotiske ressurser de tar i bruk for å kunne lage nyhetssendingen sin. Det Martine beskriver, kan det også trekkes paralleller til, i det Sørensen (2001) peker på om bruken av multimedier. Sørensen sier at i produksjon av multimedier, er den romlige tilgangen mer fremtredende enn en fast oppbygning og struktur, som tradisjonelle medier opererer med. ”Denne assosiative måte at arbeide på, legger måske i meget højere grad op til de associative træk i vor tænkning og vore mentale scenarier, end den lineære orientering” (Sørensen 2001:19). Slik en kan tolke Martine og Anette sin arbeidsmåte, er den preget av en vebalspråklig modalitet som stiller andre krav. De må være kreative, og finne ut hvem de skal ringe til, for å få tak i det stoffet som de trenger for å lage sin nyhetssending, og når de sender på direkten, må de ”skjerpe seg” på en helt annen måte. Dette i motsetning til det Kress (2006) kaller monomodal lineær tekstkultur.

4.2.3 Kreativitet

Egil, elev Vg2: Karakterene hemmer kreativiteten til elevene, det er ikke rom for prøving og feiling.

Egil trekker frem kreativitet, og det å skape noe nytt, som en viktig del i produksjonen av en avisside. For ham er også karakterpress noe som hindrer ham i å være kreativ. Hva elevene legger i begrepet kreativitet er ulikt, men det å bruke fantasien, og finne på noe nytt, er et kvalitetskriterium som går igjen. Begrepet komposisjon er et begrep som ofte ble brukt i tilknytning til begrepet kreativitet.

Egil, elev Vg2: Kreativitet er å være annerledes, det å våge å utfordre de faste reglene for komposisjon. Men du kan også være kreativ ved å finne nye måter å gjøre ting på i programmet, også det å gjøre noe annerledes enn hva læreren sier.

Egil bruker ord som ”nye måter” å gjøre ”noe annerledes” på. Han ønsker også å kunne gjøre ting selv, uavhengig av hva læreren mener.

Marita bruker ord som ”lekt mer” og ”prøvd mer” om begrepet kreativitet. På spørsmål om de får brukt sin kreativitet, sier hun:

M: Jeg får ikke brukt min kreativitet, tenker bare på hva læreren vil si, og hans vurdering. Skulle fått lekt oss mer, og prøvd oss ut. Kristin har gjort det hun ville, men får ikke god karakter.

L: Hvorfor kan ikke du også gjøre det?

M: Jeg får ikke lov, har prøvd, men ble slaktet av læreren. Han slakter min side, men jeg har valgt å følge det jeg ønsket, ikke bare tenke på karakteren. Det blir interessant å se om det stemmer.

Slik en kan oppfatte hennes semiotiske valg, er det preget av at hun ønsket å gjøre det læreren ville, for å få gode karakterer. Hun oppfatter det slik at hun ikke får brukt sin kreativitet, fordi læreren gir uttrykk for sine meninger, og at hvis hun ikke gjør som han sier, får hun dårlig karakter. Samtidig forsøker hun å gjøre det hun selv synes er rett. Elevuttalelsene nedenfor viser at flere er opptatt av å gjøre det de tror læreren vil de skal gjøre.

Astrid, elev Vg2: Jeg får ikke brukt kreativiteten, læreren dirigerer og vi får ikke prøvd ut nye ting. Skulle fått jobbet friere, vi kunne sluppet å tenke på at alt skal vurderes.

Det ser ut som om at det er ulike oppfatninger mellom andre og tredje klasse, om mulighetene for å få brukt sin kreativitet i prosjektene, og at dette er avhengig av hvor mye tid de får til oppgavene.

Anders, elev VKII: Blir det veldig mye å gjøre under prosjektene, og det blir mye arbeidspress, er det vanskelig å være kreativ i. Prosjektet Markedskampanje fikk jeg være kreativ. Det var press, men veldig gøy og der fikk jeg være kreativ. Det er det gøyeste jeg har gjort på hele media. Det samme med filmen til OD- dagen, var veldig kjekt. Der fikk jeg gjort ting på min måte, slik jeg ville ha det. På mine premisser.

Anders sier at de prosjektene han likte best, var de prosjektene der han fikk lov å bestemme selv. Det er tydelig at for å kunne være kreativ, må en kunne få frihet til å bestemme form og innhold selv.

Elevene vekta kreativitet, og det å skape, som viktige kompetanser, og for å kunne være kreativ, var det viktig at de hadde god tid til å lage produktene sine.

4.2.4 Kildekritikk

Kildekritikk er et av kompetansekravene som lærerne var opptatt av. Jarle vektla kildekritikk som en basiskunnskap som elevene måtte ha. Henrik mente at kildekritikk var uavhengig av digital kompetanse, og ville skille det fra det digitale:

Henrik, lærer: Det er et verktøy som ikke har med selve kildekritikken å gjøre. Det er noe de finner i bøker, eller på nettet. Det er to forskjellige ting.

Henrik skiller kildekritikk og begrepet digital kompetanse fra hverandre. Han er opptatt av at elevene skal lære seg kildebruk og kildekritikk, og han vektlegger det i sin undervisning, men at dette ikke har noe med digital kompetanse. Dette kan tyde på at for han er digital kompetanse knyttet til tekniske ferdigheter. Dette taler for at han er uenig med Buckingham (2003) og Erstad (2005) sin definisjon av digital kompetanse.

Elevene i første og andre klasse, fortalte under intervjuet at de hadde lært å være kritisk til kildene.

Anders, elev VKII: Vi lærer å være kritisk til kildene, eksempel i dette prosjektet, nyhetsformidling, her viste vi kildene vi hentet, dette har vi lært hele tiden.

Det er tydelig at det har vært undervist i bruk av kilder, og at elevene har en bevisstgjøring på behovet for å sjekke kilder. De gir uttrykk for at de har den nødvendige kunnskapen, men flere elever peker på at de opplever at medelever mangler den nødvendige bevisstheten, og kritisk bruk av nettverkressurser

Astrid, elev Vg2: Mange kopierer direkte fra wikipedia inn i rapportene. Dette er stoff som læreren ikke er klar over, og de får like god karakter som oss som bruker våre egne ord.

4.2.5 Reproduksjon og rekontekstualisere materiale i en ny sammenheng

Sitatet over viser at reproduksjon av allerede eksisterende tekster er et annet aspekt av kompetansebegrepet, og bruk av Internett gjør det mulig for elevene å bruke andres materiale. Spørsmålet er om hvor grensen går mellom ren kopiering og kreativ bruk av andres arbeid, for å skape nye og meningsfulle tekster?

Kristin, elev Vg2: Læreren legger ikke merke til at noen kopierer direkte stoff fra nettet inn i rapportene. Noen har kopiert direkte fakta inn og kanskje skrevet en halv side om sitt produkt.

Ved gjennomgang av rapportene, viste det seg at mange elever hadde klippet og limt stoff direkte fra Internett. Andre hadde forsøkt å skrive om stoffet, for å gjøre det til sitt uttrykk. Kristin sier at ”de som klipper og limer inn stoff fra Wikipedia, får like gode karakterer som oss som bruker våre egne ord”. Det er flere som har omformet stoffet, rekontekstualisert det til sitt og anvendt det på sitt eget produkt. En interessant problemstilling er hvordan mediefagselever bruker materiale som de ikke har laget selv? Dette spørsmålet kommer jeg tilbake til i drøftingen.

4.2.6 Tekniske ferdigheter

Medielærer Jarle opplever at elevene mangler kompetanse i bruk av programvare, og at det er flere elever som mangler elementær kunnskap i enkle programmer, noe han opplever som en kompetanse som er blitt dårligere over tid.

Jarle, lærer: Lærerne på ungdomsskolen sier at elevene synes dette er drittkjedelig å lære disse programmene. Når det ikke er et spill mister de fort interessen. Vi har hatt kurs i første klasse i Word. Jeg oppdager stadig store sorte hull når vi kommer til programvare.

Jarle peker på at flere elever mangler elementær kunnskap i bruk av programmer som Word og Excel. Han fremholder også at det er store forskjeller i kunnskapsnivået blant elevene. Noen kan mye, mens andre mangler grunnleggende ferdigheter.

Jarle, lærer: Det er stor forskjell på hvor flinke elevene er til å overføre kunnskap om programvarer fra et program til et annet... det er de flinke som kan overføre kunnskapen sin.

Jarle peker på en relevant problemstilling. Hvis en ikke driver systematisk opplæring i programvare, vil det danne seg digitale skiller. Han opplever store forskjeller blant elevene på hva slags digital kompetanse de har når de kommer fra ungdomsskolen til videregående skole. Det blir også pekt på at det er store forskjeller på elevenes kompetanse i å søke etter relevant lærestoff på Internett. Søkerkompetansen er mye dårligere enn hva man skulle tro. Henrik, lærer: ”Her har skolen en jobb å gjøre”.

4.2.7 Uformell og formell kompetanse

På spørsmålet om elevene får brukt sin uformelle kompetanse i skolen, svarer Henrik at elevenes digitale kompetanse omfatter spill, og at de bruker ulike mediekkanaler og andre kommunikasjonsplattformer på nettet, for eksempel Facebook. Han er selv innom Facebook, men ikke daglig. På spørsmål om han tror elevene har en annen type kompetanse enn han selv, svarer han:

Enkelte grupper av elever bruker verktøy som krever større kompetanse, eksempel dataspill, hvor de kobler seg i små nettverk. Jeg tror nok at det å koble seg opp et lite nettverk vil kreve større kompetanse, men jeg tror min kompetanse ligger over elevene sin kompetanse.

I dette sitatet peker Henrik på at enkelte elever har en større teknisk kompetanse, enn hva lærerne har. Dette består av en teknisk kompetanse i å koble opp datamaskiner i små nettverk.

På spørsmålet om skolen skal ta opp i seg elevenes uformelle kompetanse, eksempel chatterom og ulike kommunikasjonsplattformer, mener han at dette er avhengig av hva man driver på med. I hans timer får elevene bruke MSN og andre kommunikasjonsplattformer så lenge det har med faget å gjøre.

H: Elevene våre kommuniserer med andre utenfor, det kan ligne veldig på kommunikasjonsplattformer som de bruker på fritiden. Jeg ser ikke noe motsetning med det. Her må det vurderes i enkelte timer, det samme med mobiltelefon, her kan det være nødvendig å kommunisere med bedrifter, og andre utenfor skolen. Vi åpner opp for det som vi har bruk for.

Under observasjon av klassen, kom det frem at Henrik var en lærer som satte tydelige grenser overfor elevene. De rakk opp handa og spurte om lov, når de trengte å bruke for eksempel MSN til faglig bruk.

4.3 Skolens arbeidsform - prosjektarbeid

Arbeidsformen i MK- faget består hovedsakelig av prosjektarbeid, og vektlegging av metoden finner en igjen i læreplanene i de yrkesfaglige programfagene.

Henrik, som er lærer i MK- faget er opptatt av at dette er en egnet praksisform, fordi MK- faget skal være mest mulig likt arbeidslivet.

Jeg har vært med fra begynnelsen, og innført arbeidsmetoden, og er kanskje inhabil. Jeg synes det fungerer godt, og vil ikke skifte ut det å jobbe i perioder med emner og prosjekt. Særlig når du skal produsere produkt, da må du ha med prosessen fra begynnelse til slutt, uten avbrudd.

Kristin, elev Vg2 gir uttrykk for at det blir for mye prosjektarbeid:

Noen prosjekt kunne vi ha klart oss uten prosjekter (...) det blir slik at når vi er ferdig med ett prosjekt, starter vi med ett nytt.

Det er et tydelig gap mellom hvordan lærer og elev oppfatter hvordan prosjektmetoden fungerer. Elevene opplever at det blir for mange, og tunge prosjekt. De opplever at alle prosjektene blir vektlagt like mye og når de er ferdig med ett, må de starte på nytt igjen. Det savner større variasjon i undervisningen.

4.3.1 Prosess og produkt

Under intervjuene trer det tydelig fram to ulike syn. Elevene vektlegger i større grad prosessen i produksjon av medieproduktene, og de synes det blir for mye lagt vekt på selve produktet, og det å lære tekniske ferdigheter.

Marita elev Vg2:

Det hadde vært mer lærerikt å kunne prøve ut mer i programmet, før vi begynner endelig prosjekt. Det skulle vært gitt mer rom for mer utprøving. Det går for mye tid til det ferdige produktet. Karakterene ligger der, og vi skal ha et produkt. Prosjektrapportene er så viktig, det blir bare stress. Jeg kunne ikke ha klart å lage en animasjonsfilm nå, husker ikke noe. Det kan ikke være nødvendig at alle skal lage sitt eget produkt. Jeg synes det blir for mye produkttenking, og fokus på karakterer.

Marita ønsker større frihet, og at prosessen kunne vektlegges i større grad enn selve produktet. Hun sier at ved å nedtone det ferdige produktet, hadde det vært bedre tid til å prøve ut nye ting.

Kristin: Det hadde vært mye bedre om vi fikk et avisprosjekt, og vi fikk gjøre som vi ville, prøvd ut komposisjon, farger og så videre. Etterpå kunne vi gått gjennom produktene.

Det er flere elever som peker på at de ønsker å eksperimentere i programmene og vektlegge nye idéer. De ønsker selv å styre prosessen. Dette for å kunne bruke tiden til å finne motiv. Kristin sier:

Flesteparten som går her liker å designe og ta bilder, dette kunne vi ha gjort mer av, lage nye ting.

For Henrik er digital kompetanse det samme som å bruke et verktøy for å lage produktene sine. Han sammenligner det med et bilverksted. For å få reparert bilen sin, må bilmekanikeren bruke en skrunøkkel, eller et annet verktøy.

H: Hvis et verktøy gjør at du får utført arbeidet ditt fortere enn ved å bruke et annet verktøy, velger du det verktøyet som er best egnet. I media er det ulike program som vi bruker til å produsere ting. Her lærer de jo mange ulike verktøy.

Henrik gir tydelig uttrykk for at det er produktene som er viktige. Om de endelige resultatene er digitale, analoge, opplest eller på veggavis, synes han ikke betyr så mye:

Det er ferdigheter, programvarekompetanse, og forståelse av hvordan vi bruker det på media. Jeg ser på de digitale tingene som verktøy, på lik linje med en bilmekaniker som bruker en skrunøkkel.

Jarle er også medielærer, og han svarer dette på spørsmålet om hvorfor det er så mye fokus på å lage medieprodukt:

J: Det å lage medieprodukter er en del av læreplanen og MK faget, det er jo yrkesfag der elevene skal bruke verktøy. Har det vært allmennfag, vil man jobbe mye mer med teori, men siden dette er yrkesfag må man lære seg programvare som er standard ute i industrien og ute i næringslivet.

Jarle sier også at det de prøver på er å fokusere på at det er et verktøy og ikke en løsning. Hvis elevene ikke hadde hatt et digitalt verktøy, hadde de brukt et annet verktøy. Bakgrunnsstoffet, teorien, slik som for eksempel komposisjonsteorien, prøver han å få inn på en annen måte. Han gjør en lignende sammenligning som Henrik:

Vi prøver å fokusere på at det faktisk er et verktøy, og ikke en løsning (...) akkurat som vi har brukt hammer og sag.

Anders er elev i tredje klasse og opplever ikke problemet på samme måte som elevene i andre klasse. Han har vært i studio og redigert nyhetsendingen sin, og for ham er programvarekompetanse viktig.

A: Hvis du ikke kan redigere en film, blir det ikke god film, du kan lære om virkemidler, men kan du ikke det i praksis, hjelper det ikke.

Under intervjuene trer det tydelig fram to ulike syn. Elevene vektlegger i større grad prosessen i produksjon av medieproduktene, og de synes det blir lagt for mye vekt på selve produktet og det å lære tekniske ferdigheter. De er mer opptatt av skapingsprosessen og det kreative produktet. Elevene i Vg2- klassen vektlegger i større grad prosessen, enn hva elevene i VKII gjør. Dette tyder på forskjellige undervisningsformer, og kan også være læreravhengig. Lærerne vektlegger det ferdige

produktet, og fremhever tekniske ferdigheter, og det å lage medieprodukter i faget, som svært viktig.

4.3.2 Muntlig vurdering - "høring"

I MK- faget praktiseres det muntlig "høring" etter hvert prosjekt. Høringen foregår ved at elevene presenterer sitt prosjekt, og ved å ta utgangspunkt i rapporter og den muntlige framleggingen, skal det være en samtale mellom lærer og elev. Under intervjuene gir elevene uttrykk for at de ofte er nervøse før høringene, og mange opplever det som å gå "opp til eksamen" for hver ny høring.

Kristin elev Vg2: Under høringen er det veldig mye stress, og da legger man ikke merke til alle ord som brukes. Du får mange spørsmål, og det brukes ord som jeg ikke forstår.

Det viste seg å være stor forskjell på hvordan elevene i 2. og 3. klasse opplevde høringene. I de tilfellene hvor utgangspunktet var en naturlig samtale som tok utgangspunkt i prosjektrapportene, opplevde elevene dette som en likeverdig samtale og en positiv opplevelse. I de tilfellene hvor læreren stilte spørsmål, oppstod det ofte nervøsitet og misforståelser.

Lise VKII elev: Vi fant ut at høringen på tredje året var mye bedre. Tidligere skulle man snakke om alt man kunne. Nå skulle vi snakke om prosjektrapporten og produktet. Det hele var en samtale, og jeg slappet mer av. Det var lettere å huske all teori fordi jeg ikke var så nervøs, og det var veldig positivt i år.

Foreløpig har ingenting vært negativt. Det er opp til enhver å knytte teorien opp mot produktet, så lenge du klarer det, ligger du bra an, det er ikke vanskelig, du må bare lese og pugge, nett som i andre fag der du må lese.

Det var flere elever i VKII-klassen som poengterte at høringen er mye bedre dette året. Forskjellen er at tidligere skulle de snakke om alt de kunne, men nå er det en naturlig samtale, som tar utgangspunkt i prosjektrapporten. Lise sier: "Det var lettere å huske all teori fordi jeg ikke var så nervøs, og det var veldig positivt i år".

Henrik, som er lærer i denne klassen, er også veldig fornøyd med høringen og synes at elevene får vist sin kompetanse gjennom denne evalueringsformen.

H: Ja, jeg tror vi greier det i større grad enn andre som bare har én av disse vurderingsformene vi har. Vi har både skriftlige rapporter og det muntlige, og vi vurderer prosessen og produktene. Jeg tror vi har en stor bredde på vurderingen. Jeg føler meg ikke så veldig utrygg på at vi bommer på vurderingen av totalkompetansen.

Etter prosjektet Nyhetsformidling hadde VKII- elevene muntlig høring, der faglæreren stilte spørsmål fra rapportene, og fra pensumet. Under denne høringen hadde læreren gitt beskjed om at han ville vektlegge teorien, i større grad enn hva det tidligere hadde vært gjort.

Henrik, lærer: Jeg vil stille spørsmål rundt teori om hvilke etiske retningslinjer journalisten har. Kan du vise til hva skjer hvis etiske retningslinjer brytes.

Martine, VKII-elev: Mener du Vær- varsom plakaten? At journalisten ikke skal vise bilder som er for sterke for de som leser det. Nyhetene skal være korrekte.

H: Er de etisk ansvarlig for kilden – hvis en kilde vil være anonym? Hva menes med journalistisk integritet? Er det noen yrkesgruppe de må forholde seg til som er ny?

M: Hva var det de heter, de som driver lobbyvirksomhet? De som driver positiv informasjon for bedriften?

H: Hva kan Internett ha for et demokrati?

M: Portvakter?

H:Søkemotorene de ,nye portvaktene?

H:Hvorfor har FN organisert seg i styringen av Internett?

M: Store mediehus eier mange flere medier, og det kan bli et problem for et globalt demokrati. Innholdet i avisene blir likt, når én bedrift eier alle avisene.

H: Kan du si noe om Offentlighetsloven?

M: Hva mener du?

H: Hva er et offentlig dokument?

M: Jeg tror det betyr det at alle har innsikt

H: Hva betyr det for deg som journalist?

M: Lokal journalist? (Problem med å svare, forstår ikke spørsmålet)

Denne samtalen viser at Martine kan noe fagstoff, men har problemer med å forstå hva læreren er ute etter. Eleven stiller et nytt spørsmål tilbake, for å få klarhet i hva det spørres etter. Det kan oppfattes slik at elev og lærer har en tendens til å snakke forbi hverandre.

Under observasjon kommer det frem at når elevene ”står fast” og ikke kan svare på spørsmålet, stiller de et nytt spørsmål tilbake. Dette kan være en måte å dekke over at de ikke kan fagstoffet, men også at ikke spørsmålet oppfattes. Det tyder på at eleven opplever det problematisk å få vist sin fagkunnskap når de skal bruke verbalspråket til å reflektere over produkt og prosess.

Det kom også fram under intervjuene og observasjonen, at elevene i andre klasse opplevde høringen som ”overhøring”, mens elevene i tredje klasse oppsummerte dette som en positiv samtale. Læreren beskrev det som en fin måte å få vurdert elevenes ferdigheter på. Dette tyder på at lærerne praktiserer høringene ulikt i klassene.

4.3.3 Variasjon i undervisningen

Flere elever etterlyser variasjon i arbeidsformen, og det å kunne gjøre noe nytt. Et av spørsmålene var om de syntes det ble for mye PC bruk:

Kristin, Vg2-elev: Noen ganger må vi komme oss vekk, men vi er jo veldig avhengig av den, prøver å finne metoder som gjør at vi jobber med andre ting,

når vi har hatt collage har det vært fantastisk. Jeg vil heller ikke ha tradisjonelt tavleundervisning. jeg vet ikke hvorfor det blir så problem for oss, det er bare ett eller annet som gnisser, klassen er fin den, men lærer elev forhold kan være vanskelig.

På spørsmålet om hvorfor hun ikke kunne foreslå at de jobbet mer med collage, svarer hun at det nytter ikke. Det virker som om at elevene har resignert, og at de opplever det som vanskelig å bli hørt. Lærerne opplever ikke dette i samme grad som elevene. Jarle mener at de absolutt kunnet ha jobbet mer med andre ting. Han mener at det er opp til elevene å variere mer, med blant annet å gå vekk fra datamaskinen i friminuttene.

Kaspara og Kristin, elever Vg2: Ja,vi kunne jobbet mer med hendene, slik vi gjorde med collage, laget produkter uten å bruke PC-en. Vi kunne hatt mer skisseteknikk og oppøvd ferdigheter, vi kunne gjort mer praktiske ting, men å sitte og se på tavla, lærer man ingenting av. Vi kunne gått mer ut og tatt bilder.

Jarle, lærer: For eksempel med radioprojekt, her kunne elevene produsert mye mer stoff, uten å sitte ved datamaskinen. Vi har ikke nok utstyr til at alle kan drive med speilreflekskamera på en gang, vi ønsker oss mer mulighet til å drive med ting som ikke bare er PC bruk. Her trenger vi bedre plass og utstyr til å drive med andre ting. Elevene bruker jo mye MSN og blir sittende med PC-en i friminuttene, de er ikke flinke nok til å frigjøre seg fra maskinen. Hva kan vi gjøre med det? Vi har lite vi kan gjøre med det, det eneste er å få de ut i friminuttene og ta pauser.

I intervjuet med Trude og Vilde, kommer det fram at de opplever at lærerne vektlegger andre ting enn det de selv gjør, men samtidig ønsker de ikke å kritisere læreren. De oppfatter at læreren er grei, men det er den styrte arbeidsformen som er problemet.

”Læreren vil ha det på sin måte. Men det er veldig kjekke lærere, det er ikke personene, men hele opplegget som er feil, arbeidsmetodene er feil og da blir det lett personangrep”.

Katrin synes det er altfor mye bruk av PC. Hun ønsker å jobbe mer på den ”gamle måten” og er ikke begeistret for at datamaskinen skal brukes i alle fag. Det var for øvrig flere av de andre elevene som var enig med Katrin, som sier:

For meg betyr for mye data belastning for nakken, og jeg har en tendens til å anstrenge meg. Jeg savner det gamle, som å sitte og skrive for hånd. Jeg kjenner det, derfor irriterer det meg at politikere skal innføre data i alle fag, for meg kunne det vært på gamle -måten. Hvis alt skal være digitalt, må utstyret være bedre. Vi kan ikke sitte med gamle stasjonære PC-er. Jeg liker ikke at alt skal bli digitalt. Jeg vil jobbe mer for hånd, med å skrive.

4.4 Oppsummering

Elever og lærere vektlegger forskjellige typer kompetanser i MK-faget . Lærerne legger mer vekt på tekniske ferdigheter og programvarekompetanse, og for dem er produksjon av medieprodukter viktig. Elevene vektlegger det å skape kreative multimodale produkter, der prosessen blir viktigere enn det ferdige produktet. Elevene opplever at det er for mye fokus på karakterer, og at det hemmer deres kreativitet. De klipper og limer inn stoff direkte fra andre kilder, men opplever selv at de har den nødvendige kunnskapen om kildebruk og kildekritikk.

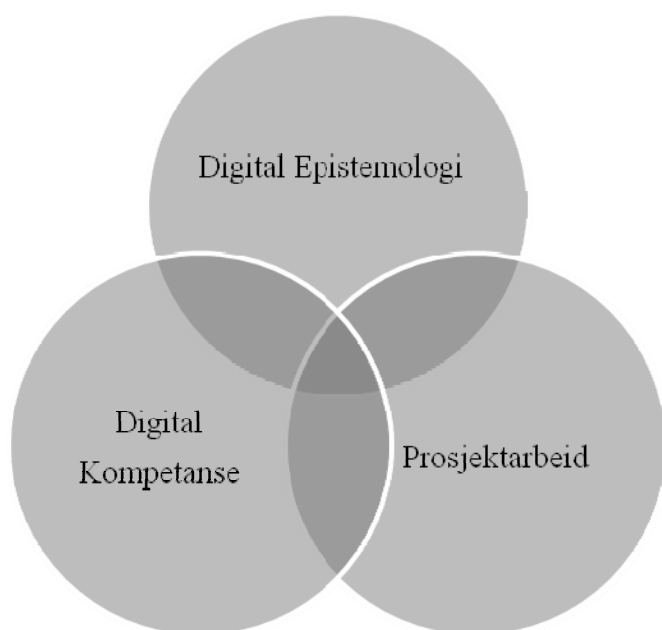
Elevene synes det er kjekt med en blanding av teori og praktisk arbeid, og at de lærer best ved å produsere egne medieprodukter. Det er også et tydelig sprik mellom elevenes og lærernes oppfattelse av hvordan arbeidsmetodene fungerer. Læreren synes elevene får vist sin kompetanse i de muntlige høringene, mens elevene oppfatter det mer som en ”overhøring”. Elevene savner variasjon, og veksling mellom ulike metoder. Slik en kan oppfatte elevene, er det ikke metoden i seg selv de er misfornøyd med. Det er heller et ønske om å få være med på å bestemme innholdet i faget.

5.0 ANALYSE AV EMPIRI

5.1 Innledning

I dette kapitlet vil jeg drøfte sammenhenger mellom digital kompetanse, prosjektarbeid og epistemologi, på bakgrunn av mine empiriske funn.

Med utgangspunkt i funnene mine vil jeg peke på noen kunnskapsteoretiske konsekvenser som dette får. Mine funn, og de endringene jeg peker på, må tolkes i den konteksten de er hentet fra. Dette er en liten undersøkelse, og funnene kan ikke uten videre generaliseres.



Figur 4: Visualisering av hvordan de tre komponentene overlapper hverandre

Modellen forsøker å visualisere hvordan digital kompetanse og prosjektarbeid, henger sammen med kunnskapsteoretiske spørsmål i faget Medium og kommunikasjon. Det er MK elevenes sammensatte kompetanser i produksjon av medieprodukter som blir belyst. Ifølge Løvland (2006), kan Multimodal Literacy være en brobygger mellom ny teknologi, læringsaktiviteter og andre samfunnsmessige aktiviteter. Fokuset i denne analysen er altså mulige kunnskapsteoretiske endringer, som en følge av ny teknologi.

Med utgangspunkt i intervjuer og prosjektrapporter, vil jeg trekke fram elevenes og lærernes refleksjoner og tanker, rundt hva de vektlegger av kompetanser i faget. Hovedvekten ligger på elevenes tanker og refleksjoner, rundt fagets innhold og arbeidsformer.

5.2 Viktige komponenter i digital kunnskapsteori

5.2.1 Kreativitet

Elevene vektlegger kompetanser som trengs for å lage kreative digitale medieprodukter ved hjelp av tekst, lyd og bilde. Å skape ”noe nytt” er ord elevene bruker i forbindelse med å lage medieprodukter. Det synes som om elevene ser på dette som et viktig kvalitetskriterium, i sin produksjon av sammensatte tekster. En viktig fase for elevene er designfasen, eller idéfasen – tiden før de går i gang med selve kreeringen av sitt eget medieprodukt.

Begrepet kreativitet er tidligere knyttet til kunstens verden, og er blitt sett på som noe romantisk. Kress (2003) knytter imidlertid kreativitet til ny teknologi, nyskaping og til refleksjon. Han peker på hvordan digital teknologi endrer betingelsene for vår forståelse av den digitale verden. Han sier at kreativitet er en prosess som er kompleks og sosialt forankret, og at kreativitet er fremtidsrettet, og en ny form for literacy. Elevene knytter det til skapende evner, og bruk av fantasien.

Deres vektlegging av kreativitet finner en støtte for i Læreplanen (LK06) i faget. Under begrepet grunnleggende ferdigheter, er kreative ferdigheter brukt i forbindelse med utforming av medieprodukter (Kunnskapsdepartementet 2006). Kompetansemål knytter kreative og skapende mennesker til det å være teknologikyndig. Østerud (2004) knytter det å være aktiv, kreativ og å skape noe nytt, til et progressivt syn på eleven som et skapende og reflekterende menneske (Østerud 2004). Den progressive pedagogikken tar utgangspunkt i elevenes erfaringsverden, og i denne konteksten er det den kreative produksjon som foregår i klasserommet, som er elevenes erfaringsverden. Slike progressive tanker finner en også støtte for i Buckingham (2003). Han knytter Media Literacy til praktisk arbeid, kritisk tenkning og analyse, samt til evnen til å skape og sette sammen medieprodukt på ulike måter.

Kristin, elev Vg2, synes det viktigste i faget er ”å skape nye og meningsfulle produkt på en kritisk måte”. Elevintervjuene viser at det er flere som har samme syn. Å se kreativitet som noe som er fremtidsrettet, kan knyttes både til en kunnskapsteoretisk endring i faget og til kompetansebegrepet.

5.2.2 Multimodalitet

Kress & van Leuwen (2001) knytter begrepet kreativitet til design, og fremholder at det er en handling som kombinerer ulike semiotiske modaliteter. Semiotiske modaliteter slik en kan se det, er de tegn som elevene bruker fra ulike uttrykksformer, det kan være tekst, lyd og bilde. Multimodale tekster er et område som elevene prioriterer. Sørensen (2001) sier at multimedieproduksjon utvikler nye kompetanser, og at man gjennom arbeid med multimodale tekster, får opparbeidet seg kompetanse i å beherske digitale verktøy. Ved selv å produsere tekster, får elevene brukt sin kreativitet. Dette øker deres bevissthet til hvordan bilder påvirker oss, og til hva det vil si å kommunisere ved hjelp av tekst, lyd og bilde.

Drotner (2001) mener at når elevene selv blir produsenter, opparbeider de seg en type kompetanse som i liten grad er knyttet til skolens læringsmål. I dette faget produserer MK-elevene egne multimodale tekster på skolen, og denne produksjonen er knyttet direkte til kompetansemål i læreplanen. Det en ser, er at i dette faget er kommunikasjon, gjennom ny teknologi og nye medier, integrert i utdanningen, og at dette er fremtidsrettet. Et interessant spørsmål er: Hva foregår av kunnskapskonstruksjon og utvikling, når elevene bruker mange ulike redigeringsverktøy inkludert Internett, i sin medieproduksjon? Gilje og Erstad (2007) sitt perspektiv på MK-elevenes kompetanse i å mestre ulike redigeringsprogrammer er at elevenes sammensatte kompetanse bygger på den kreative prosessen. Det er en hverdagslig kulturell praksis, som elevene bruker for å skape mening gjennom produksjon av sammensatte tekster. MK-elevene er de elevene i dagens skole som arbeider mest avansert med kreativt å skape tekster fra ulike tegnsystemer. Å sette sammen mange ulike programvarer som interagerer med hverandre – slik de gjør - er en type produksjon som krever en sammensatt kompetanse.

Som tidligere vist, brukte elevene i prosjektene Nyhetsformidling og Journalistikk redigeringsverktøy for lyd, foto og tekst. I disse prosjektene ble det brukt fem ulike programvarer. Dette innebærer at de har gode IKTferdigheter.

5.2.3 Programvarekompetanse og tekniske ferdigheter

Elevene opplever det problematisk at de må forholde seg til svært mange ulike og avanserte programmer, og at det kommer nye programmer hele tiden. Marita, elev Vg2, sier at for henne hadde det vært mer lærerikt å ”prøve ut mer i programvaren før jeg begynte på det endelige prosjektet”. Dette kan tyde på at hun ønsker å styrke sin programvarekompetanse, men at hun ønsker bedre tid til utprøving. Flere elever påpeker at det er korte tidsfrister, og at innlæring av ny programvare ”stjeler” av den tiden de skulle brukt til å eksperimentere i programmene. Slik det fremgår av mitt empiriske materiale, ønsker elevene å lære programvare, men helst færre programmer. En måte å løse det på er at elevene fordypet seg i ulike programmer på de ulike klassetrinnene. Dette vil medføre at de får lært grundigere ett eller flere program.

Elevene som går i tredje klasse, vektlegger i større grad programvarekompetanse enn elevene i andre klasse. Førstnevnte elever er også mer fornøyd med undervisningsforløpet. Hva dette skyldes, er det vanskelig å si noe sikkert om. Én årsak kan være at de er et år eldre, og at de derfor kan ha tilpasset seg arbeidsformen bedre. Under observasjon kom det fram at lærerne vektla teori i større grad i denne klassen, og at dette bidro til å skape variasjon i undervisningen.

Mitt empiriske materiale viser at det er ulike oppfatninger blant elevene, om en nødvendigvis må være teknologikyndig for å kunne være kreativ. Janne sier at ” du trenger ikke ferdigheter for å være kreativ”. Videre peker hun på at ”de som ikke har ferdigheter, kan lage like gode produkter som dem som har”. Egil derimot, mener at for å realisere en idé, må han ”kunne programvarer”. Han opplever det slik at når han har ferdigheter i faget, ser han flere kreative muligheter.

Mye taler for at kreativitet avhenger av hardt og godt arbeid, og for å kunne bli en god kunstner eller designer, er det en fordel å kunne mestre relevante verktøy. Ett eksempel er den kjente musikeren Nick Cave¹⁶. Da han ble spurt om sine arbeidsmetoder, forklarte han at den beste måten var å jobbe innenfor normal arbeidstid, og at det bak

¹⁶ http://en.wikipedia.org/wiki/Nick_Cave [lest 02.05.08]

hans suksess lå det hardt arbeid, og mestring av instrumentet sitt. Det synes derfor å være en stor fordel å ha spesifikke ferdigheter i faget, når man setter seg fore å skape noe nytt.

Å prioritere tekniske ferdigheter, er lærerne tydelige på. Dette samsvarer med Tyners "Tool of Literacies". Det dreier seg om redskaps-literacy, som er et instrumentalistisk syn på at literacy handler om tradisjonelle ferdigheter. I møte med de nettbaserte og digitale mulighetene, ser jeg behovet for å utvikle elevenes literacy til blant annet å kunne håndtere en mengde informasjon fra nettet, og til kritisk, og å søke å bruke kilder. Det betyr å lære hvilke kilder de kan stole på, og hvilket materiale de kan bruke og som de kan tilpasse til sin egen sammensatte produksjon. Dette er en kompetanse Tyner knytter til fortolkningskompetanse, "Literacies of Representation". Hun sier at literacy er mer enn tekniske ferdigheter, og at det omfatter også kompetanse i å skape mening, forstå, analysere og finne informasjon på en fornuftig måte. Kompetanse betyr at i tillegg til å lage medieprodukt, skal en kunne analysere og forstå budskapet.

Buckingham (2006) mener at en viss type tekniske ferdigheter bør elev og lærer beherske, men at programvarene blir stadig enklere og mer brukervennlige, slik at når elevene har lært seg et nytt program, kan de risikere at det har gått ut på dato etter kort tid.

Jarle, lærer, sier: "Siden dette er yrkesfag, må man lære seg programvare som er standard i industrien, og i næringslivet". Slik jeg tolker dette utsagnet, er lærerens yrkesfaglig tenkning et tegn på en tradisjonalistisk, kultursentrert pedagogikk. Det Jarle vektlegger i MK- faget, begrunner han med at "det er nedfelt i læreplanen at elevene skal lære å bruke tidsmessig verktøy og programvarer". Slik en kan oppfatte dette, er at lærerens meninger er forankret i læreplanen, og at han støtter seg til læreplanene, og de yrkesfaglige målene i læreplanen.

Jarle sier at hans erfaring er at programvarekompetansen er blitt dårligere blant elevene. Elevene sliter med grunnleggende ferdigheter i programmer som Word og Excel, og hvis de får bestemme selv, er det uinteressant å lære disse typer programmer. Han mener elevene har liten innsikt i sin egen kunnskap, og at deres digitale kompetanse i stor grad er innen unyttig spill og chatting. Han påpeker at han sjelden møter en elev som kan programmene Word og Excel. Samtidig ser han at elevene kommer langt på de

områdene de liker. ”Hvis en ser på nerdene, ser en at de har programvarekompetanse og kan koder, men mangler kanskje forståelse om det samfunnet de omgir seg med.”

En av grunnene til at elevene ikke har de grunnleggende basiskunnskapene kan være at opplæringen i enkeltprogram som elevene fikk tidligere, har ”forsvunnet” ved innføringen av Kunnskapsløftet. Tidligere hadde elevene egne timer som gav dem systematisert opplæring i programmer som Word og Excel, men etter innføring av Kunnskapsløftet, skulle alle lærerne gi denne opplæringen. Dette kan ha ført til en pulverisering av ansvar, og konsekvensen kan bli at elevene ikke får den opplæringen de har behov for. Slik jeg ser det, kan et eget fag som gir grunnleggende dataopplæring det første året i videregående skole, sikre grunnleggende IKT-opplæring til alle.

5.2.4 Vekt på både prosess og produkt

For elevene er prosessen viktigere enn selve produktet. Marita, elev Vg2, oppfatter det slik: ”Jeg synes det blir for mye produkttenking, og fokus på karakterer” Hun opplever det slitsomt at det ferdige produktet prioriteres, og føler presset for å få gode karakterer. Samtidig er elevene opptatt av å lage fine produkter, og i refleksjonsrapportene uttrykte de begeistring og stolthet over at de hadde laget flotte avissider, og spennende nyhetsreportasjer. Dette viser at selv om elevene sier at prosessen betyr svært mye, har også det ferdige produktet stor betydning. De etterlyser prosjekter som er åpne, og uten sterke føringer - helst prosjekter der de selv kan bestemme problemstilling. Flere elever mener at fokuset på produktet hemmer deres muligheter til å leke i programmene, utforske og være kreativ. Uttrykk som går igjen er ”leke i programmene” og ”god tid til å eksperimentere”. Dette antyder at de muligens helst ønsker å gjøre det de liker best, og at de ser noe lettvtint på det som skal læres.

Lærerne vektlegger produksjon av medieprodukter i større grad. For lærerne er innlæring av ny programvare og programvarekompetansen, svært viktig, og de prioriterer kompetansemål i læreplanen som vektlegger produksjon.

5.2.5 Rekontekstualisering

Selv om elevene har kunnskaper om avansert programvarekompetanse, betyr ikke dette nødvendigvis at de har kunnskap om innhold og det å kunne integrere kunnskapen i

ulike problemsituasjoner. Mine funn viser at i rapportene hvor potensialet for refleksjon og ny kunnskap ligger, klipper og limer elevene ukritisk materiale fra Internett, ofte fra Wikipedia. På den ene siden er kopiering forbundet med juks og plagiat i skolen. På den andre siden sier Erstad mfl. (2007) at kopiering av semiotisk materiale i en digital produksjonspraksis innebærer refleksjon når materialet re-kontekstualiseres til den sammenhengen en ønsker å bruke det i. Mitt materiale viser at i rapportene, har de fleste elevene ikke re-kontekstualisert lærestoffet. Derimot har de brukt sitt eget materiale i produksjon av tekstene til journalistprosjektet, og i den grad de har hentet stoff fra andre plasser, hadde de omformet det til sitt eget uttrykk.

Spørsmål som er relevant å stille er om de teknologiske forandringene har ført til at dybdekunnskap er skiftet ut med overflatisk kunnskap? Medieforsker Aarebrot¹⁷ er en av dem som er svært kritisk til at journalister bruker kilder fra nettsteder som for eksempel Wikipedia. Han hevder at journalister i dag har ”skummende” kunnskapsnivå, som er et resultat av en multimedial verden, som journalister må forholde seg til. Han peker på at dybdekunnskap blant journalister er skiftet ut med kjapp overfladisk kunnskap. Avisen som nettversjon, TV, levende bilder og stillbilder er en av årsakene. Aarebrots meninger er at journalistens bruk av ”useriøse” kunnskapskilder som blogger og Wikipedia, fører til at sannhetsverdien og de kjappe avgjørelsene resulterer i overfladiskhet i journalistarbeidet. Videre mener han at det trengs en egen metodikk om kildejekking.

Mine funn blant MK- elevene viser en slik tendens. En ser at gjennom Internett har elevene lettere tilgang til ulike kilder, og at for elevene er det en lav terskel for å hente, og bruke andre sitt lærestoff. Dette tyder på at bruk av nettet fører til at de hopper fra en ting til en annen – og at dette medfører en flyktig kunnskap, som kanskje er i ferd med å ta over for lærerens dybdekunnskap i skolen. Det tegner seg et behov for kunnskap om hva som er relevant lærestoff, kildebruk og kildekritikk, noe som tyder på at MK-eleven mangler digital kompetanse i å vurdere kvaliteten på innholdet i lærestoffet. Mye taler for at i skolen er det behov for et eget kunnskapsfag eller metodefag i kildebruk, og dyktige lærere som kan veilede og rettlede elevene. Kunnskap

¹⁷ Forelesning av medieforsker Aarebrot om ”Journalister som løper etter teknologien”. Mediedagene i Bergen 7-9. mai 2008 [hørt 7.05.08]

i å kunne vurdere relevansen av de kildene de får og som de blir eksponert for, er, slik jeg ser det, en viktig utfordring for faget.

5.2.6 Variasjon

Elevene ønsker variasjon i undervisningen. De vil gjerne jobbe med sammensatte tekster, men ikke nødvendigvis ved PC-en. Flere elever peker på at de har gode erfaringer med å jobbe med collage og lignende oppgaver, og at det er en arbeidsform de liker. Egil sier dette: ”Jeg føler at jeg oppnår ingenting med hverdagen, er hjernedød. Da vi skjønnte at alle dager ble like og vi gjorde lite, da følte jeg at jeg mistet motivasjonen”

Egil håper på en ny skolehverdag, og gir uttrykk for at han ønsker større valgfrihet i undervisningen. Han liker å lage websider, film, og å designe medieprodukter. Han er teknisk flink og er den eleven i klassen som kan mest om ulike programvare. Andre elever henvender seg ofte til ham når de trenger hjelp, men han synes ikke at han får brukt kunnskapen sin, fordi undervisningen er sterkt lærerstyrt. Hans oppfatning er at han må gjøre den slik læreren ønsker, for å få gode karakterer. Flere elever trekker fram at det å lære nye ting i faget, og variasjon i undervisningen, er en viktig motivasjonsfaktor.

5.3 Erfaringer med prosjektarbeidsmetoden

Arbeidsformen i MK- faget, er nært knyttet til innholdet i faget. Det kan synes som om elevens og lærerens ulike oppfatninger av metoden virker inn på hvilke kompetanser som vektlegges, og hvilke kunnskapsteoretiske perspektiver en har på vurdering, innhold og form i faget.

5.3.1 Prosjektmetoden - en tvangstrøye for elevene og OK for lærerne?

Egil sier: ”Hvorfor har vi prosjekt hver dag? Hvorfor får ikke vi bestemme selv?” Det er ønsket om medinnflytelse som trer tydelig frem her. Egil ønsker å være med på å bestemme over innholdet i prosjektarbeidet, og han signaliserer at han ønsker å ha en aktiv rolle i sin kunnskapsproduksjon. Han peker på en viktig intensjon med prosjektmetoden, nemlig at eleven skal med utgangspunkt i et problemområde, gjennomføre et målrettet arbeid som resulterer i et ferdig produkt (L97).

Prosjektmetoden bygger på et kunnskapssyn der eleven har mulighet til å jobbe kreativt, ut fra en egendefinert problemformulering. Ved å ta utgangspunkt i hans erfaringer og forutforståelse, vil dette støtte opp om et progressivt grunnsyn (Østerud 2004) som setter eleven i sentrum.

Elevene ønsker variasjon, og Janne, som er elev i Vg2, sier dette: ”Jeg synes alt er for mye planlagt, i høst kunne vi på forhånd forutsi hvilke prosjekter vi fikk fra første dagen vi møttes på skolen, og resten av året (...) skulle ønske at jeg kom til skolen en dag, og ikke visste hva jeg skulle gjøre. Nå vet vi at vi skal jobbe tre uker med et prosjekt, som man kanskje ikke er motivert til”. Janne er tydelig frustrert over at alle prosjektene er bestemt på forhånd, og dette gjør at hun mister motivasjonen. Dette indikerer at når eleven ikke blir tatt med i prosessen der rammene for arbeidet blir presentert, vil ikke læreren leve opp til det pedagogiske prinsippet som Berthelsen mfl.(1987) kaller deltakerstyring, og medbestemmelse i avgjørelser som blir tatt.

Egil er opptatt av friheten til selv å bestemme innholdet i faget prosjekt til fordypning (PF). I dette faget ligger det føringer for at elevene skal kunne velge fordypning ut fra sine ønsker. Egil trodde at i dette faget hadde han frihet til selv å bestemme innholdet. I stedet ville læreren starte opp med elevbedrift: ”Da ble det slik han ville det, mot flertallet av elevene sin vilje”. Egil oppfatter at læreren ”overstyrer” elevenes ønsker. Dette står i kontrast til fagets målsetting om at elevene skal være aktive med i planlegging, gjennomføring og vurdering underveis. Dette for å få trening i egen refleksjon” (Kunnskapsdepartementet 2006). Samtidig er entreprenørskap et satsningsområde i læreplanen. For å få motiverte og engasjerte elever, må de få eierforhold til lærestoffet (Berthelsen, Illeris og Poulsen 1987). Ved å la elevene få større innflytelse i faget, vil de også få eierforhold til prosjektene.

Er det elevens og lærerens sprikende kunnskapssyn som gjør at elevene er misfornøyde og frustrerte? Slik prosjektpedagogikken praktiseres i mediefaget i dag, uteblir i stor grad samspeillet mellom lærer og elev. Elevene oppfatter at de får liten innflytelse på problemformuleringen. Slik metoden praktiseres i faget, kan det virke som at elevene opplever dette som en pedagogisk ”tvangstrøye”.

De ønsker en friere arbeidsform, og en problembasert læringsform, der de selv i større grad er med på å påvirke undervisningsforløpet. Lar elevenes kunnskapssyn, og deres

syn på hvordan prosjektmetoden og multimodal tekstkompetanse skal praktiseres i klasserommet, seg forene med et tradisjonelt skolesystem, og det kunnskapssynet det representerer? ”En lekende, nysgjerrig læringsform der resultatet ikke er gitt, er det vanskelig å passe inn i et skolesystem som tradisjonelt er predefinert og målrettet i sin læringsform” (Langanger 2002, i Huge, Lund og Vestøl 2007:151). Slik en kan se det, er det vanskelig å tilpasse elevenes syn på arbeidsformen og innhold i mediefaget slik skolen praktiserer sin læringsform. Det synes derfor som om dette vil være en av de epistemologiske endringene i faget. Samtidig vil en institusjonell struktur bidra til å sikre opplæringen i faget og formidling av kulturelle verdier.

Henrik, som er lærer, er udelt positiv til prosjektmetoden. I intervjuet legger han vekt på at faget har en yrkesfaglig profil, og at prosjektarbeid derfor er en egnet arbeidsform. ”Skulle du ha delt medietimene opp i timer der hver har kjørt sine timer, hadde man kanskje brukt tre måneder på et filmprosjekt, istedenfor tre uker”. Å produsere medieprodukt tar tid, og det Henrik sier antyder at undervisningen er egnet som blokkundervisning. Samtidig peker han på svakheter med metoden. ”Det krever mye mer planlegging sammen med andre, alle går inn i hverandre sine prosjekt og må evalueres av flere, som har vært inne i et prosjekt. I tillegg til å være oppdatert i alle programmene, så er det kjempekrevene for lærerne”. Dette tyder på at selv om arbeidsformen er krevende for læreren, foretrekker han denne arbeidsformen, trolig på grunn av at den fungerer som en effektiv produksjonslinje.

5.3.2 Vurderingens problem

Etter hvert prosjekt, praktiseres det muntlige høringer. Det er en samtale mellom en eller flere lærere, og eleven. Eleven skal reflektere over arbeidsprosessen, og produktet sitt. Denne formen for vurdering er ikke elevene fornøyd med, og ønsker en annen type vurdering. Marita, elev i Vg2, oppfatter de muntlige høringene som en ”overhøring”, og hun bruker ord som at ”læreren griller oss”. Marita er opptatt av at læreren spør om uvesentlige ting, og ”jeg får ikke vist hva jeg er god i”. Dette fordi hun sier at hun blir veldig stresset og nervøs under høringene. Kristin forklarer det på denne måten: ”Det oppfattes slik for meg at på høringene vil lærerne sette oss fast. De formulerer politikerspørsmål som er så innvinklet at jeg ikke forstår hva de mener, jeg skjønner ikke spørsmålet”.

Når Kristin ikke skjønner hva det spørres om, er det vanskelig for henne å få vist sin kunnskap i faget. Dette indikerer at i høringene er det en tendens til å vektlegge den verbalspråklige modaliteten. Elevene skal bruke verbalspråket til å reflektere over sine valg, og når de ikke forstår hva det blir spurt om, er de ikke i stand til å få vist sin kompetanse. I Hjukses (2007) masteravhandling, kom det fram at vurdering av multimodale tekster er problematisk. Hennes materiale viste at når lærere og elever hadde fått til det tekniske, var de ofte fornøyde. Forskningsdeltakerne klarte å enes om en del felles kriterier, men når de skulle vurdere helheten i produktet, og hva som var et godt multimodalt samspill, var det i stor grad avhengig av personlig preferanse (Hjukse 2007). Mye taler for at hva som er kvalitet, er grunnlag for refleksjon og diskusjon. I MK sin læreplan, står det at elevene skal vurdere og kommentere egne og andres medieprodukt, og lærerne skal vurdere elevenes refleksjonsnivå.

Henrik, derimot, lærer på media, sier at han synes elevene får vist sin totalkompetanse gjennom refleksjonsrapporter og muntlig høring. Mitt materiale viser at lærer og elev opplever de muntlige høringene forskjellig, og at det er ulik oppfatning blant elever i andre og tredje klasse. Elevene i tredje klasse opplevde det mer som en positiv samtale, og at de fikk vist sin fagkunnskap. Det tyder på at form og innhold praktiseres ulikt. Det er argumenter som tilsier at skriftlige og muntlige refleksjoner er nødvendig for å få et riktig helhetsbilde av prosess og ferdig produkt, men fordi elevene i andre klasse opplevde høringene negativt, vil dette ikke bli et reelt bilde av deres sammensatte kompetanse.

Lærerne sier at prosessen får de vurdert når elevene skriver prosjektrapporter og reflekterer over prosessen og sitt ferdige produkt. Det er elevenes selvinnsett og refleksjon som er viktig for dem å vurdere. Refleksjonstekstene har en funksjon i forhold til å beskrive prosessen, men hvis elevene skriver det de tror læreren vil høre, blir det et feil bilde (Buckingham 2003).

5.3.3 Lærerenrollen i prosjektarbeid

Østerud (2004) reiser kritikk mot prosjektpedagogikken, fordi han mener at den ideologiserer lærerrollen. ”Læreren skal legge forholdene til rette for at elevene skal kunne arbeide i prosjekt, samtidig som hun eller han må holde sine omfattende kunnskaper og erfaringer tilbake, slik at elevene selv kan få gjøre erfaringer” (Østerud 2004: 242). Østerud viser til Rønning og Vikan (2002) sine forskningsresultater, som viste at under prosjektarbeid, abdiserte læreren fra sin lærerrolle. Mine funn viste imidlertid ikke dette. Heller tvert imot. Elevene opplevde læreren som styrende og dominerende.

Marita: ”Jeg ønsker ikke å ha så mye innblanding fra læreren, jeg spør heller andre elever”. Hun gir tydelig uttrykk for at hun ville ikke ha hjelp fra læreren. På spørsmålet om hvorfor Marita ikke ønsker noen innblanding, svarer hun: ”Læreren dirigerer og vil ha det på sin måte, og vi får ikke prøvd ut nye ting. Jeg skulle ønskt vi fikk jobbet mer friere”. Dette kan tolkes slik at elevene oppfattet læreren som en autoritet og ønsker tydeligvis ikke innblanding fra ham.

Sørensen (2001) sin observasjon av barns multimedieproduksjon, viste at de ofte jobbet to og to sammen og brukte hverandre i læreprosessen: ”Læreren er tredje led i dette mønster, idet hun først spørres når gruppen ikke kan klare et problem eller når de andre barn i klassen ikke kan, eller gruppen ikke vil spørge de andre barn” (Sørensen 2001:16). I dette tilfelle er det ikke samsvar med Sørensen (2001) sine erfaringer om at læreren er det tredje leddet, men kanskje et uttrykk for at læreren har oppøvd seg en kontrollfunksjon, gjennom organiseringen av hverdagen og evalueringssystemet. Et eksempel i mitt empiriske materiale som viser samsvar med hva Sørensen peker på, og praksisen i klasserommet, er Egil, eleven som ”alle” henvender seg til. Han er en teknisk dyktig elev, på lik linje med læreren, og det er ham de andre spør. Dette viser at elevene henvender seg først og fremst til sine medelever.

Krumsvik (2007) sier at skolen sin praksis må speile av nettgenerasjonen sin kulturelle habitus. Dette i form med en åpnere læreplankode som viser at nettgenerasjonen er en del av samfunnet i dag. Det er dialogen som er utfordringen for læreren i den nye lærerrollen. Han som forvalter av den etablerte kunnskapen, og eleven med sine nye, multimodale uttrykk og livsverd (Dons i Krumsvik 2007).

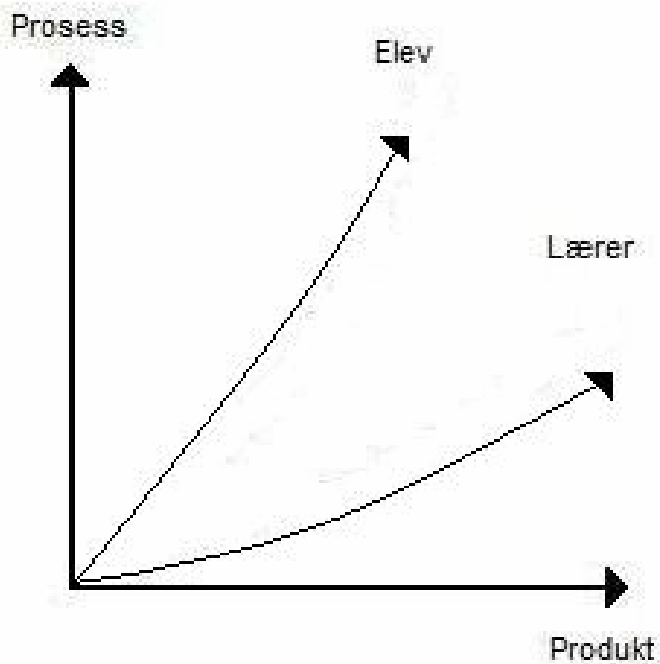
Østerud (2004) sier at dersom prosjektarbeidspedagogikken skal fungere i forhold til det nye informasjonssamfunnet, er det behov for omforming av lærerrollen. Læreren representerer faglige og kulturelle verdier som han fortsatt skal formidle, men lærerrollen utfordres. Læreren skal rettlede elevene i deres søk etter informasjon. Samtidig er samspillet mellom lærer og elev viktig, slik at eleven får støtte i sin kreativitet, og i forhold til nye arbeidsformer. Kunnskapssamfunnet trenger kompetente lærere. Slik jeg ser det, må læreren foreta en kritisk vurdering av hva eleven plukker opp, bearbeider og viderefører fra nettet. Det er samspillet mellom eleven, de kulturelle verktøyene og læreren, som er hensiktsmessig i det nye informasjonssamfunnet.

5.4 Forslag til videre forskning

Mine funn omhandler en avgrenset del av et omfattende område. Det er derfor mange andre problemstillinger som kan være interessante å se nærmere på. For eksempel:

- Hvordan rollene mellom lærer og elev eventuelt endrer seg i klasserommet.
- Hva er forskjellen på juks – kopiering og re kontekstualisering av tekster som elevene finner på Internett?
- Hvordan vil ny teknologi føre til nye undervisningsformer og organisering av undervisningen?
- Er det overflate kunnskap elevene tilegner seg når de navigerer og henter stoff fra nettet, og går dette eventuelt på bekostning av dybdekunnskap?

6.0 KONKLUSJON



Figur 5: Visualisering av gapet mellom hva elev og lærer vektlegger i MK-faget

Figuren viser at det er en divergens mellom hva elev og lærer vektlegger i MK-faget. Elevene vektlegger i større grad prosess, kreativitet og det å skape noe nytt, mens lærerne vektlegger tekniske ferdigheter, og produksjon av medieprodukter. Elevene ønsker å skape kreative medieprodukter, mens lærernes prioriteringer er forankret i at det er yrkesfag, og ønsker dermed å vektlegge kompetansemål i læreplanen som fremmer bruk av verktøy som et redskap, ny teknologi og utstyr i faget.

Det viser at det er epistemologiske brytninger i MK-faget, forårsaket av tilgang til medier, og ny teknologi. Dette griper inn i elevenes og lærernes hverdag, og etablerte tradisjoner i undervisningen blir utfordret. Det betyr ikke at en skal kvitte seg med alt

gammelt og bare tenke nytt. En må tvert imot søke å finne en balanse mellom gammelt og nytt.

Østeruds (2004) syntese ”den tredje vei”, tar vare på det gamle og det nye, og sammen med ny teknologi, fører dette til den tredje veien. Dermed kan mediefaget bli en møteplass for ideer fra både tradisjonisme og progressivisme, sammen med ny teknologi. Her kan progressive ideer knyttet til elevmedbestemmelse, aktivitet og kreativitet møte tradisjonalistiske ideer, representert ved fokus på fagkunnskaper og ferdigheter. Det er behov for både kreativitet og nyskaping, samt spesifikke ferdigheter knyttet til dybdekunnskap i faget, og det å mestre verktøyet.

Dette medfører imidlertid til endringer i både innhold og arbeidsformer. Eksempelvis har læreboken i dag mistet hegemoniet på ”sannheten”, noe som utfordrer både lærere og elever. Hvor går grensen mellom kreativ rekontekstualisering og juks? Det er ikke tvil om at lærerne her får en ny, viktig jobb, som veiledere i dette nye epistemologiske landskapet. Deres ferdigheter og kunnskaper trengs, også når det tradisjonelle innholdet blir utfordret av kreativitet og multimodalitet.

Samspeillet mellom ny teknologi og ny kunnskap, utfordrer også arbeidsformene i faget. Elevene oppfatter arbeidsformen som svært lærerstyrt både i innhold, form og vurdering. Forskning viser at vurdering av multimodal kompetanse er problematisk og hva som er kvalitet, er grunnlag for diskusjon og refleksjon i faget. Elevene har i denne undersøkelsen vist at de har en multimodal kompetanse som gjør at de i større grad kan trekkes inn i vurderingsarbeidet. Dette er også i tråd med læreplanen i faget.

Det kan hende at en årsak til misforholdet mellom lærer og elev, bunner i ulik motivasjon for faget. Lærerne ser på det som et yrkesfaglig ”verktøyfag”, mens elevene i større grad ser på det som en arena for utforskning av ulike medier, uten noen klare mål. Dermed får verken elever eller lærere det de forventer. En finner eksempel på kompetansemål i læreplanen som støtter både den yrkesfaglige tenkningen, og elevenes multimodale tekstskaping. En kan fokusere på at den yrkesfaglige tenkningen i større grad vektlegger kompetansemål som omfatter prosessen. Prosessen er da en tydelig del av produksjon og leder til det ferdige produktet. På denne måten kan en i større grad åpne for at flere, gjerne kreative, veier til målet.

Kombinasjonen av elevenes praktiske og kreative medieproduksjon og lærernes tekniske ferdigheter, kunnskap og kompetanse, er knyttet til et fremtidsperspektiv i norsk skole. Vi befinner oss i en ny tid, hvor den teknologiske utviklingen gjør at kunnskapen er de ressursene vi omgir oss med. Det betyr at vi må inkludere nye kilder i vår kunnskapskonstruksjon, og ved å revurdere den eksisterende kunnskapsteorien, kan mediefaget bli en spennende møteplass for eleven, læreren, kunnskap og teknologi.

7.0 LITTERATURLISTE

- Berthelsen, J., Illeris, K. & Poulsen, S.C. (1987). *Innføring i prosjektarbeid*. Oslo: Forlaget Fag og Kultur A/S.
- Buckingham, D. (2003). *Media education: Literacy, learning and contemporary culture*. Cambridge: Polity Press.
- Buckingham, D. (2006). Defining Digital Literacy. What do young people need to know about digital media? *Digital Kompetanse* 4.vol.1, 263-276.
- DEMOS (2007). Their space, Education for a digital generation. [Internett] Tilgjengelig : <http://www.demos.co.uk/files/Their%20space%20-%20web.pdf> [lest30.04.08].
- Dewey, J. (1974). *Erfaring og Opdragelse*. København: Christian Ejler's Forlag.
- Drotner, K. (2001). *Medier for fremtiden børn, unge og det nye medielandskab*. Høst & Søns. Forlag. København
- Erstad, O., Gilje, Ø. & de Lange, T.(2007b). *Morgendagens medieprodusenter: Om mediefagselevers produksjonspraksiser i videregående skole*. Rapport. Oslo: Universitetsforlaget.
- Erstad, O. (2005). *Digital kompetanse i skolen: En innføring*. Oslo: Universitetsforlaget
- Erstad, O. (2005). På sporet av den digitale kompetansen. I H. Sigmundsson & Bolstad, F. (red.). *Læring: Grunnbok i læring, teknologi og samfunn*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Erstad, O., Sjøby, M., Kløvstad, V., Kristiansen, T., & Forsknings- og kompetansenettverk for IT i utdanning. (2005). *På vei mot digital kompetanse i grunnopplæringen*. Oslo: Universitetsforlag.
- ETS (Educational Testing Service) (2001). *Digital Transformation. A Framework for ICT Literacy. A report of the International ICT Literacy Panel*. [Internett] Tilgjengelig :www.ets.org/Media/Tests/Information_Literacy/ictreport.pdf [lest 06.05.08]
- Forsknings- og kompetansenettverk for IT i utdanning. (2005). *Digital skole hver dag – om helhetlig utvikling av digital kompetanse i grunnopplæringen*. [Oslo]: Forsknings-og kompetansenettverk for IT i utdanning.
- Forsknings- og kompetansenettverk for IT i utdanning. (2007). *Skolens digitale tilstand 2007*. [Oslo]: Forsknings-og kompetansenettverk for IT i utdanning.
- Gilje,Ø., Erstad,O. (2007).Mediefagets produksjonsprosesser – morgendagens kompetanse?. *Digital kompetanse 4, vol.2*, 226-240.
- Halvorsen, E.M. (2005). *Forskning gjennom skapende arbeid : Et fenomenologisk-hermeneutisk utgangspunkt for en drøfting av kunstfaglig FoU-arbeid*. Porsgrunn: Høgskolen i Telemark.

- Hjukse, H. (2007) *Hva genererer kvalitet i multimodalitet? Kan vi enes om noen kriterier? Vurdering av sammensatte tekster*. Mastergradsoppgave, Høgskulen Stord/ Haugesund
- Kjærnsli, M. (2004). *Rett spor eller ville veier?: Norske elevers prestasjoner i matematikk, naturfag og lesing i PISA 2003*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Knobel, M., & Lankshear, C. (2006). *A new literacies sampler*. New York: Peter Lang.
- Kress, G. (2003). *Literacy in the new media age*. London: Routledge.
- Kress, G. (2005). *English in urban classrooms: A multimodal perspective on teaching and learning*. London: Routledge Falmer.
- Kress, G., & van Leeuwen, T. (2001). *Multimodal discourse: The modes and media of contemporary communication*. London: Arnold
- Krumsvik, R.J.(2007). *Skulen og den digitale læringsrevolusjonen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kunnskapsdepartementet, & Utdanningsdirektoratet. (2006). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet* [Internett] Tilgjengelig:
http://www.utdanningsdirektoratet.no/templates/udir/TM_Læreplan.aspx?id=2100&laer_eplanid=233857 [lest 25.05.08]
- Kvale, S. (2001). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Lankshear, C., & Knobel, M. (2003). *New literacies: Changing knowledge and classroom learning*. Buckingham: Open University Press.
- Lankshear, C. (2003). The Challenge of Digital Epistemologies. *Education, Communication & Information*.
- Lankshear, C. og Knobel, M. (2006): Digital Literacy and Digital Literacies: Policy, Pedagogy and Research Considerations for Education. I *Digital kompetanse*, vol.1, 1-2006, Red: Søby, M. Oslo: Universitetsforlaget
- L-97(1996): *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*. Oslo: KUF.
- Løvland, A. (2006). *Samansette elevtekstar: Klasserommet som arena for multimodal tekstskapning*. Kristiansand: Høgskolen i Agder, Fakultet for humanistiske fag.
- Patel, R., & Davidson, B. (2001). *Forskningsmetodikkens grunnlag: Å planlegge, gjennomføre og rapportere en undersøkelse* (3. Opplag). Gyldendal Norsk Forlag AS
- Postholm, M. B. (2005). *Kvalitativ metode*. Oslo: Universitetsforlag
- Rønning, V., & Vikan, T.(2002): *Lærernes arbeidsmiljø i 1990-årene*. Oslo: Statistisk sentralbyrå.

- Solerød, E. (2005). *Pedagogiske grunnproblemer* (2. utg. ed.). Oslo: Universitetsforlaget.
- St.meld. nr. 30 (2003-2004). *Kultur for læring*: Utdannings- og forskningsdepartementet.
- Søby, M., Kløvstad, V., Kristiansen, T., Erstad, O., & Forsknings- og kompetansenettverk for IT i utdanning. (2005). *På vei mot digital kompetanse i grunnopplæringen*. Oslo: Universitetsforlag.
- Sørensen, B.H. (2001a). *Multimediedidaktik og læring: Børn og unges multimedieproduksjon*. København: Gads Forlag.
- Tapscott, D. (1998). *Growing up digital : The rise of the net generation*. McGraw-Hill, New York.
- Tyner, K.(1998). *Literacy in a digital world : Teaching and learning in the age of information*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Association Inc.
- Utdannings- og forskningsdepartementet. (2004). *Program for digital kompetanse 2004-2008*. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet.[Internett] Tilgjengelig :http://www.udir.no/upload/Satsningsomraader/Program_for_digital_kompetanse_2004-2008.pdf [lest 28.05]
- Vestøl, J.M., Hauge, T. E., & Lund, A. (2007). *Undervisning i endring : IKT, aktivitet, design*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Yin, R.K. (2003). *Case study research : design and methods*. Sage. Thousand Oaks, Calif.:
- Østerud, S. (2004). *Utdanning for informasjonssamfunnet: Den tredje vei*. Oslo: Universitetsforlaget.

8.0 VEDLEGG

8.1 Samtykkeerklæring

Til elevane

Stord, 5.01.2008

Eg er masterstudent ved Høgskulen Stord/Haugesund og i samband med oppgåva mi i IKT i læring ønskjer eg å undersøke elevane sin digitale kompetanse på medier og kommunikasjon. For å få informasjon om kva ulike type digital kompetanse som nyttast i ulike prosjekt, ønskjer eg å intervju elever på Vg2 .

Spørsmåla vil dreie seg om korleis dei digitale verktøy blir nytta i undervisninga, og på kva slag faglege område kan digitale verktøy, etter di meining, vere til hjelp. Eg ynskjer også å finne ut om verktøyet gir moglegheit til tilpassing og variasjon i undervisninga.

Eg vil bruke bandopptakar, og intervjuet vil ta omtrent ein time, tid og stad kan vi bli samde om.

Det er frivillig å vere med og du kan trekkje deg når som helst undervegs, utan å gje nokon grunn for det. Dersom du trekkjer deg, vil alt innsamla data om deg verte sletta. Opplysningane vert behandla konfidensielt, og ingen einskildpersonar vil kunne kjenne seg att i den ferdige masteroppgåva. Opplysningane skal anonymiserast og opptaka skal slettast når oppgåva er ferdig, innan utgangen av 2008.

Dersom du har lyst til å vere med på intervjuet, er det fint om du skriv under på vedlagte samtykkeerklæring og leverer denne til meg.

Studiet er meldt til Personvernombodet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datateneste AS.

Vennleg helsing

Liv Nyborg

Lærer ved Stord vgs

Samtykkeerklæring:

Eg har lese informasjon om intervju i samband med masteroppgåva om elevane sin digitale kompetanse, og eg ønskjer å vere med på eit intervju.

Dato og underskrift av eleven

8.2 Godkjenning fra NSD

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr. 985 321 884

Lars Vavik
Avdeling for lærerutdanning
Høgskolen Stord/Haugesund
Postboks 5000
5409 STORD

Vår dato: 05.09.2007

Vår ref.: 17307 / 2 / SM

Deres dato:

Deres ref:

KVITTERING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 19.08.2007. Meldingen gjelder prosjektet:

17307	<i>Lærerens digitale kompetanse i videregående skole</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Høgskolen Stord/Haugesund, ved institusjonens overste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Lars Vavik</i>
Student	<i>Liv Nyborg</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, eventuelle kommentarer samt personopplysningsloven/-helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, http://www.nsd.uib.no/personvern/melding/pvo_endrings skjema.cfm. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://www.nsd.uib.no/personvern/register/>

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 31.12.2008, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen


Bjørn Henrichsen


Siv Midthassel

Kontaktperson: Siv Midthassel tlf: 55 58 83 34
Vedlegg: Prosjektvurdering
Kopi: Liv Nyborg, Skotabergveien 25, 5411 STORD

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrre.svarval@svt.ntnu.no
TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@svt.uit.no



Ombudet finner informasjonsskrivet godt utformet.

Datamaterialet anonymiseres ved prosjektslutt ved at verken direkte eller indirekte personidentifiserbare opplysninger fremgår, opptak og evt navneliste slettes, indirekte personidentifiserbare opplysninger omskrives. Prosjektslutt er satt til 31.12.2008.

*Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
(Norwegian Social Sciences Data Services)
Personvernombud for forskning
Harald Hårfagres gate 29, 5007 BERGEN*

*Tlf. direkte: (+47) 55 58 25 83
Tlf. sentral: (+47) 55 58 21 17
Faks: (+47) 55 58 96 50
E-post: solve.fauskevag@nsd.uib.no
Internettadresse: www.nsd.uib.no/personvern*

Solve Fauskevåg said the following on 14.12.2007 14:59:

*> Hei
>
> Viser til endringsmelding, mottatt hos personvernombudet 31.12.2007.
> Vi har nå registrert at elvene på skolen også skal intervjues.
> Informasjonsskrivet er godt utformet. Elever fra 16 år kan delta i
> undersøkelsen uten samtykke fra foreldre/foresatte. Dersom elever
> yngre enn 15 år skal intervjues, må foreldre/foresatte gis
informasjon
> og samtykke sammen med eleven.
>
> Forøvrig har vi ikke registrert noen endringer.
>
> Ta gjerne kontakt hvis noe er uklart.
>*

Vennlig hilsen

*Solve Fauskevåg
Fagkonsulent
(Specialist Consultant)*

8.3 Intervjuguide

MEDIUM & KOMMUNIKASJON Intervjuguide elever

1. Hvordan kom du fram til ideen?
2. Hvordan fungerte prosessen, møtte du vanskeligheter underveis?
3. Hvordan integrerte du ny kunnskap med det du kunne fra før?
4. Hva vil du vektlegge som viktig å kunne i faget?
5. Hvordan vil du vurdere din tekniske kompetanse i faget?
6. Har du brukt din kreativitet/skaperevne i prosjektet?
7. Hvordan vil du vurdere ditt eget produkt (komposisjon, teknikk, bruk av kilder, form og farge)?
8. Har du kjennskap til filformater, oppløsning?
9. Hva vektlegger du når du skal evaluere ditt eget medieprodukt?
10. Hva tror du læreren vil vektlegge?
11. Hvor stor kjennskap, og eventuelt bruker du MSN, blogging, andre community i undervisningen din?
12. Hvordan samarbeider du med andre?
13. Hva er motivasjonen din i prosjektet?
14. På hvilke faglige områder kan de digitale verktøy etter din mening, være til hjelp?
15. Gir bruk av datamaskinen nye muligheter til tilpassing og variasjon i undervisningen?
16. Har du forslag på hvordan undervisningen kan varieres?.
17. Andre ting du synes er viktig.

9.0 FIGURLISTE

<i>Figur 1: Hvordan de tre elementene virker inn på hverandre</i>	<i>9</i>
<i>Figur 2: Avisside laget av en elev</i>	<i>35</i>
<i>Figur 3: Avisside laget av en elev</i>	<i>37</i>
<i>Figur 4: Visualisering av hvordan de tre komponentene overlapper hverandre</i>	<i>52</i>
<i>Figur 5: Visualisering av gapet mellom hva elev og lærer vektlegger i MK-faget.....</i>	<i>65</i>