

Digitale praksisfortellinger

Multimodale uttrykksformers betydning for faglig kvalitet

Siri Bjøndal Gabrielsen

Masteroppgave - IKT i læring
Høgskolen Stord/Haugesund september 2008

Forord

Om forfatteren

Undertegnede faglige bakgrunn ligger innenfor områdene havbruk, miljøkunnskap og engelsk. Min praktiske erfaring fra læreryrket har jeg hovedsakelig fra ungdomsskole og videregående skole, derav flere år ved lærlingskole. De siste årene har mine arbeidsoppgaver vært av mer administrativ art, med særlig vekt på oppfølging av undervisningstilbud for lærlinger, utvikling av en praktisk modell for praksisbrevordningen, samt læreplanutvikling innen denne ordningen.

Takk

Jeg ønsker å takke familien for den støtten de har gitt meg i en lang og krevende prosess. Videre ønsker jeg å takke min arbeidsgiver for den velvilje og fleksibilitet de har vist i forhold til min studiesituasjon. Jeg vil også rette en stor takk til min veileder Lars Vavik for konstruktiv kritikk og kreative innspill, og min medstudent Ann Iren Bø Laupsa for fantastisk støtte og oppmuntring. Sist, men ikke minst, vil jeg takke de som deltok i denne undersøkelsen; elevene som ga så mye av seg selv, og lærerne som velvillig delte sine tanker med meg.

The knowledge of the world
is only to be acquired in the world,
and not in a closet.
Lord Philip Chesterfield, 1694-1773

Førre, 14.september 2008

Siri Bjøndal Gabrielsen

Sammendrag

Innen yrkesutdanningen har historisk sett skolen hatt ansvaret for å formidle teori, mens arbeidsplassenes oppgave har vært å sosialisere elevene inn i profesjonskulturene. Forskning viser at elevene ikke opplever de teoretiske fag som undervises i skolen som meningsfulle eller overførbare til praksisfeltet. Bakgrunnen for denne undersøkelsen er å se nærmere på relasjonene mellom teori og praksis. Undersøkelsen tar utgangspunkt i en pedagogisk forsøksordning som kombinerer skolegang med praksis. Det legges vekt på at erfaringer fra praksisfeltet skal integreres i skolearbeidet. Elevene opptrer på to ulike arenaer som representerer to ulike kulturer. Hovedområdet *sammensatte tekster* under norskfaget i Læreplanverket for Kunnskapsløftet åpner for at elevene ved hjelp av digitale verktøy kan velge andre uttrykksformer enn den tradisjonelle, skriftlige teksten når de skal dokumentere sin faglige kompetanse i norskfaget og i yrkesfaget. Gjennom multimodale tekster kan elementer fra både ungdomskulturen og elevenes praksiserfaring trekkes inn på skolens arena. Målet med denne avhandlingen er å undersøke om de ulike kulturene gjennom multimodale tekster i norskfaget kan møtes på en felles arena, og hvilken betydning dette får for den faglige vurderingen av tekstene. Følgende problemstillinger er stilt i oppgaven:

- 1. I hvilken grad påvirker multimodale uttrykksformer betydningen av faglig kvalitet i norskfaget innen yrkesforberedende studieprogram?*
- 2. I hvilken grad påvirker multimodale uttrykksformer betydningen av faglig kvalitet innenfor bygg- og anleggstekniske fag i praksisbrevordningen?*
- 3. På hvilken måte kan man si at den norskfaglige og yrkesfaglige vurderingen av faglig kvalitet samsvarer?*

Implisitt i problemstillingene ligger et spørsmål om praktisk kompetanse gjennom multimodal dokumentasjon i norskfaget kan synliggjøres og dokumenteres på en slik måte at det gir faglig verdi både i norskfaget og i yrkesfaget.

Den teoretiske tilnærmingen er gjort med utgangspunkt i tre hovedområder. Det første belyser teorier og begreper rundt ulike kunnskapssyn og disses betydning for forholdet mellom teori og praksis, samt teorier og begreper rundt profesjonell yrkeskompetanse. Det andre presenterer teorier og begreper i forhold til den multimodale teksten og

introduserer begrepet *digitale praksisfortellinger*. I det siste hovedområdet flyttes fokus fra det kommunikative aspektet til det kulturelle aspektet ved å knytte teorier om situert læring og mesterlære til oppgavens problemformuleringer.

Det argumenteres for at de problemstillingene som er reist vil bli best besvart ved bruk av kvalitative forskningsmetoder. Tilnærmingen er fenomenologisk, men studien har også et etnografisk tilsnitt. Med utgangspunkt i ti multimodale elevtekster utfordres forskningsdeltakerne til å beskrive hva de opplever som faglig kvalitet. Forskningsdeltakerne utgjør et formålsutvalg og belyser problemstillingene gjennom ulike perspektiver. De viktigste instrumentene for datainnsamlingen har vært observasjon, dokumentanalyse og kvalitative forskningsintervju. Presentasjon av elevenes arbeidsprosess, de konkrete multimodale elevtekstene og den konteksten de er del av, danner bakteppet for å forstå forskningsdeltakernes beskrivelser.

Undersøkelsen viser at norsklærerne ser på tekstene der det er brukt uvanlige og varierte semiotiske ressurser som spennende, men er likevel mest negative til disse tekstene i forhold til norskfaglig kvalitet. Noe av årsaken synes å være tekstenes sterke innslag av bilder og symboler som uttrykker identitet mer enn faglig kvalitet. Norsklærerne setter tekster som preges av lineær og strukturert form høyest. Mesterne mener at de elevtekstene som dokumenterer faglig praktisk kompetanse gjennom å vise en detaljert arbeidsprosess, er tekstene som best uttrykker yrkesfaglig kvalitet. De legger stor vekt på bilder som semiotisk ressurs. Mesterne peker på at tekstene som tar i bruk mer utradisjonelle semiotiske ressurser ikke klarer å formidle en klar arbeidsprosess dokumentert ut fra egen praksis. Tekstene viser ingen yrkesfaglig kompetanse, og har dermed svært liten eller ingen yrkesfaglig verdi. De multimodale elevtekstene som tar i bruk utradisjonelle semiotiske ressurser vurderes altså å ha lav faglig kvalitet både fra et norskfaglig og et yrkesfaglig perspektiv. Vurderingen samsvarer, men kvalitetsreferansene differerer. Norsklærerne peker på dårlig rettskriving og manglende struktur som årsak til at de vurderer tekstene lavt. Mesterne viser til tekstenes manglende dokumentasjon av det praktiske arbeidet som årsak for sin lave vurdering av tekstenes faglige kvalitet. Begge perspektivene kan sies å vektlegge en strukturert form på uttrykket som tegn på faglig kvalitet, men der norsklæreren er opptatt av teksten, er mesteren opptatt av bildene. Funnene i undersøkelsen er ikke generaliserbare, men må tolkes ut fra konteksten.

Innholdsfortegnelse

FORORD	2
SAMMENDRAG	3
INNHOLDSFORTEGNELSE	5
PROLOG	7
1 INNLEDNING	8
1.1 BAKGRUNN FOR OPPGAVEN	8
1.2 TILNÆRMING TIL FAGOMRÅDET	9
1.2.1 Yrkesutdanningen i skolen	9
1.2.2 Praksisbrev	10
1.3 PROBLEMOMRÅDE OG PROBLEMSTILLING	12
1.4 OPPGAVENS OPPBYGNING	14
2 TEORI	15
2.1 VITENSKAPSSYN OG PERSPEKTIVER PÅ KUNNSKAP	15
2.1.1 Vitenskapelige ideal sett i lys av forholdet mellom teori og praksis	15
2.1.2 Påstandskunnskap og fortrolighetskunnskap	17
2.1.3 Profesjonell kompetanse	19
2.1.4 Kompetansemål og vurdering	24
2.2 MULTIMODALE TEKSTER	27
2.2.1 Mediespesifikke virkemidler	27
2.2.2 Multimodale sjangrer	29
2.2.3 Semiotiske ressurser og modal affordans	31
2.2.4 Kommunikativ og digital kompetanse	32
2.2.5 Digitale praksisfortellinger	34
2.3 LÆRING GJENNOM PRAKSIS	36
2.3.1 Situert læring	36
2.3.2 Mesterlære	39
2.4 OPPSUMMERING	41
3 METODE	43
3.1 VALG AV METODE	43
3.2 METODISK TEORI	44
3.3 METODISK PRAKSIS	46
3.3.1 Formålsutvalget	47
3.3.2 Innsamling av data	48
3.3.3 Analyse	50
3.4 PERSONVERN	51
3.5 OPPSUMMERING	52
4 ELEVENES ARBEIDSPROCESS	53
4.1 KONTEKST	53
4.2 BESKRIVELSE AV ARBEIDSPROESSEN	54
4.3 ELEVENES SYN PÅ SKOLEN SOM LÆRINGSARENA	59
4.4 SOSIALT SAMVÆR I VARMESTUA	61
4.5 ENTERTAINEREN, GRÜNDEREN OG "DEN TRAUSTE"	63
4.6 MULTIMODALITET OG IDENTITET	66
5 ELEVTEKSTENE	68
5.1 BESKRIVELSE AV TEKSTENE	68
5.1.1 Beskrivelse av enkelttekster	68
5.1.2 Fellestrekk ved tekstene	73
5.2 TEKSTENES MULTIMODALITET	74
5.2.1 Semiotiske ressurser	74
5.2.2 Modal affordans	77

5.3	PERSPEKTIVER PÅ FAGLIG KVALITET.....	78
5.3.1	<i>Faglig kvalitet – norsklærerperspektiv.....</i>	79
5.3.2	<i>Faglig kvalitet – mesterperspektiv.....</i>	81
5.3.3	<i>Faglig kvalitet – elevperspektiv.....</i>	86
5.4	SAMSVAR FAGLIG KVALITET.....	89
5.5	PERSPEKTIVER PÅ VURDERING OG KOMPETANSE.....	91
5.5.1	<i>Vurdering.....</i>	91
5.5.2	<i>Digitale praksisfortellinger som dokumentasjon av praktisk kompetanse.....</i>	94
6	AVSLUTTENDE REFLEKSJON OG KONKLUSJON.....	96
6.1	MULTIMODALITET OG KVALITET.....	98
6.1.1	<i>Multimodale uttrykksformers betydning for faglig kvalitet i norskfaget.....</i>	98
6.1.2	<i>Multimodale uttrykksformers betydning for faglig kvalitet i yrkesfaget.....</i>	98
6.1.3	<i>Samsvarer vurderingen av faglig kvalitet?.....</i>	99
6.2	MULTIMODALITET OG IDENTITET.....	101
6.3	SKOLEN SOM LÆRINGSARENA.....	102
6.4	ETTERTANKE.....	103
	EPILOG.....	105
	LITTERATURLISTE.....	106
	FIGURLISTE.....	109
	VEDLEGG.....	110
	VEDLEGG 1: OPPGAVETEKSTEN.....	110
	VEDLEGG 2: ANONYMISERT PRESENTASJON AV FORSKNINGSDELTAGERNE.....	111
	VEDLEGG 3: INFORMASJONSBREV TIL ELEVER/FORESATTE.....	112
	VEDLEGG 4: INTERVJUGUIDE ELEVER.....	113
	VEDLEGG 5: INFORMASJONSBREV OG INTERVJUGUIDE NORSKLÆRERER/MESTER.....	114
	VEDLEGG 6: MELDING FRA NSD.....	117

Prolog

Kenneth ligger over pulsten med hodet hvilende på armene. Han kjenner det er rett før han sovner. Tankene svirrer. Han er så lei! Drittlei alt som har med skole å gjøre. Han skulle tatt seg det friåret likevel. Men han hadde jo trodd at alt skulle bli bedre nå som han hadde kommet inn på førstevalget sitt. På bygg- og anlegg er det sikkert lite teori og mye praksis hadde han tenkt. Hvor feil går det an å ta?

Lærerens monotone messing ved tavla virker som en godnattsang, han holder på å sovne i hver eneste teoritime. Neste time skal han i alle fall skulke. Da er det norsk, og det faget er helt pyton. Han sliter med lesingen, ordene stokker seg liksom om når han leser. Og hvis han skal skrive noe tar det en evighet hvis han skal skrive slik at læreren forstår ham.

Litt drøyt å begynne å skulke etter bare to uker på skolen, da, kan jo risikere at han ikke kommer inn på tømrerlinja. Det er visst ganske vanskelig å komme inn. Men han har jo egentlig lyst til å begynne å jobbe nå! Skulle gjerne stått opp klokka 6 hver morgen han, hvis han bare hadde sluppet å gå på skolen. Tenk så konge det hadde vært! Ikke teori, ikke lekser, penger!

1 Innledning

1.1 Bakgrunn for oppgaven

Historisk sett har det innen yrkesutdanningen vært vanlig å skille mellom teori og praksis. Det har også etablert seg en arbeidsdeling der utdanningene har ansvar for å formidle teori, mens arbeidsplassene har fått som oppgave å sosialisere elevene inn i profesjonskulturene og lære dem yrkesrelaterte kunnskaper og ferdigheter. Mye av diskusjonen om relasjonen mellom utdannings- og yrkessfæren har dreid seg om hvordan læring skal overføres fra utdanningskonteksten til yrkeslivets praksiskontekster. En måte å forstå denne overføringen på er å skille mellom kunnskap og anvendelse. Denne forståelsen er basert på at en gitt type kunnskap eller ferdigheter anvendes i en annen kontekst enn denne kunnskapen eller ferdighetene tilegnes i (Lave, 1988). Ut fra en slik forståelse blir det et problem at utdanningssfæren og yrkessfæren er i utakt.

The breach between learning and use, which is captured by the folk categories 'know what' and 'know how' may well be a product of the structure and practices of our education system. Many methods of didactic education assume a separation between knowing and doing, treating knowledge as an integral, self-sufficient substance, theoretically independent of the situations in which it is learned and used (Brown et. al., 1995: 35).

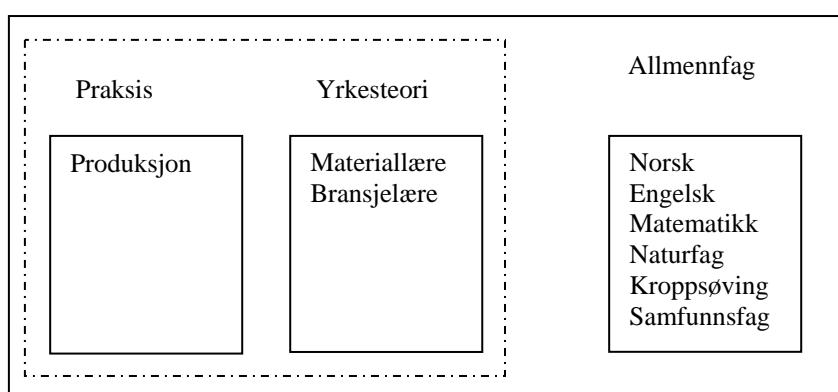
Dagens yrkesfaglige utdanning bygger på to hovedtradisjoner som begge har sitt utspring i middelalderen (Mjelde, 2003). Yrkes- og lærlingutdannelsen har sitt utspring i lavsystemets mesterlære, der læringen var en integrert del av arbeidslivet. Allmennfagenes tradisjoner har røtter i latinskolenes teoretiske modeller og begreper, der læringen fant sted utenfor arbeidslivet. Dette skillet mellom praktisk og teoretisk viten har skapt motsetninger som kommer til uttrykk i splittelsen mellom verkstedlæring og skolastisk læring (ibid). De siste tiårs skolereformer har hatt som formål å få disse tradisjonene til å møtes. Forsøket på å integrere de to tradisjonene gjennom både Reform 94 (R94) og Kunnskapsløftet har gjort de yrkesfaglige programområdene stadig mer teoretiske. Yrkesfag og praktisk læring er redusert, og vi har fått en større vektning av teoretiske allmennfag. Læreplanene gir derimot ingen svar på *hvordan* denne integreringen skal skje, noe som gir lærerne som arbeider i skjæringspunktet mellom teori og praksis store didaktiske utfordringer.

Mjeldes (1993) undersøkelse om lærlingers egne opplevelser av læring i skole kontra arbeidslivet viser tydelig at lærlingene opplever de to arenaene som helt forskjellige verdener. Hele 80 % foretrakk å lære i arbeidslivet fremfor i skolen, og mente at allmenne teorifag ikke hadde noen relevans for deres hverdagsliv og yrkessituasjon. Undersøkelsen peker også på motivasjonsproblemer i forhold til skolastisk læring. Lærlingene ser ingen sammenheng mellom det arbeidet de utfører på jobb og det som skjer i skoletimene (Mjelde, 1993). Tor Bergli (1997) bekrefter i sin evaluering av R94 Mjeldes funn når det gjelder opplevelsen av sammenheng mellom teori og praksis. Hans evaluering viser at 80 % av elevene innen yrkesfaglig studieprogram ikke opplever en slik sammenheng. Elever og lærlinger peker altså på motsetningene mellom skole og arbeidsliv. De opplever ikke de teoretiske fag som undervises i skolen som meningsfulle eller overførbare til praksisfeltet. Dette viser tydelig at en av hovedutfordringene i den yrkesfaglige utdanningen dreier seg om relasjonene mellom teori og praksis. Bakgrunnen for denne undersøkelsen er et ønske om å se nærmere på disse relasjonene.

1.2 Tilnærming til fagområdet

1.2.1 Yrkesutdanningen i skolen

Ifølge Nilsson (1981:37) er det som kjennetegner utviklingen av yrkesutdanningen i skolen at den har bestått av en praktisk del, en yrkesteoretisk del og en allmenndannende del. Da yrkesutdanningen ble lagt inn i en skolestruktur, ble yrkeskunnskapen fra et læringssynspunkt omformet til skoleemner og distribuert i termer av leksjoner og undervisning (ibid).



Figur 1. Forholdet mellom praktiske og allmenne fag i yrkesforberedende studieprogram (Nilsson, 1981:37¹).

¹ Figuren er tilpasset Kunnskapsløftet.

Figuren gjenspeiler også kunnskapens sosiale organisering i skolesammenheng. Læringsarenaene i arbeidsteknikk har vært verkstedene, og i de allmenndannende emnene klasserommene. Yrkesteori har tradisjonelt vært undervist i tilknytning til praksis i verkstedlokalet, mens allmennfagene har vært skilt, ikke bare faglig, men også rent fysisk, fra den praktiske og yrkesteoretiske delen av utdanningen.

Forholdet mellom yrkesutdanning og allmennutdanning var et sentralt spørsmål ved innføringen av R94 som nå igjen aktualiseres ved innføringen av Kunnskapsløftet. Bongo (1998) hevder at innføringen av R94s læreplaner medførte innholdsmessig et klarere skille mellom de yrkesfaglige og de allmennfaglige delene. I de tidligere planene fantes allmennfagene beskrevet i de samme læreplanene som yrkesfagene, der de ble kalt *yrkesrettede allmennfag*. I Kunnskapsløftet er de allmenne fagene betegnet som *felles allmenne fag*, og undervisningen er overtatt av lærere med universitets- og høyskolebakgrunn. To ulike utdanningstradisjoner møtes, på den ene siden den praktiske danningstradisjonen og på den annen side den ”boklige” danningstradisjonen (Mjelde, 2002).

Innføring av Kunnskapsløftet har igjen aktualisert og synliggjort problemfeltet rundt integrering av yrkesfag og allmennfag. Det stilles stadig spørsmål om hvorvidt undervisningen skal foregå i verksted eller i klasserom, og hvordan man skal integrere yrkesfag og allmennfag for å ivareta ungdom som ønsker seg en yrkesrettet utdanning. En utdanning som i dag sliter med stort frafall.

1.2.2 Praksisbrev

Sluttrapporten fra forskningsprosjektet² ”Bortvalg og kompetanse” i regi av NIFU STEP (2008) viser at 34 % av elevene som gikk ut av grunnskolen i 2002 ikke har fullført videregående skole etter fem år. Det er særlig de yrkesfaglige utdanningsprogrammene som har lav gjennomføring. Stortingsmelding nr.16 (2006-2007) ”...og ingen stod igjen. Tidlig innsats for tidlig læring” peker på sammenhengen mellom svak læring i grunnskolen og dets betydning for sannsynligheten for frafall i videregående opplæring. Ifølge meldingen gjør mangelfulle grunnleggende ferdigheter

² Prosjektet fulgte 9747 ungdommer fra de gikk ut av 10.klasse i 2002, og frem til høsten 2007.

fra grunnskolen det svært vanskelig for ungdommene i videregående opplæring å tilegne seg lærestoff som er presentert skriftlig eller i en teoretisk ramme. I dagens system har det vært vanlig å tilby individuelt tilpassede opplæringsløp til dem som av ulike grunner ikke følger hovedmodellen i videregående opplæring. For yrkesforberedende utdanningsprogram er hovedmodellen 2 år på skole og 2 år i lære. Alternativet har til nå vært lærekandidatordningen³, der man følger et løp mot kompetanse på lavere nivå.

Som en følge av Stortingsmelding nr.16 (2006-2007) satte Kunnskapsdepartementet i januar 2006 ned en arbeidsgruppe som skulle vurdere tiltak for å bedre gjennomføringen i videregående opplæring. I rapporten "Tiltak for bedre gjennomføring av videregående opplæring" (2006) foreslår arbeidsgruppen å utvikle et praksisbasert toårig løp med såkalt *praksisbrev* som sluttkompetanse som et mulig tiltak. Rapporten peker på at lærekandidatordningen blir svært lite brukt, og det ser ut til at systemet ikke er fleksibelt nok for elever med svak motivasjon. Praksisbrev er ment som en videreutvikling av lærekandidatordningen og innebærer at elever som har svak motivasjon for å gjennomføre vanlig videregående opplæring får mulighet til å tilegne seg formell kompetanse på et lavere nivå enn fag-/ svennebrev. Hovedtyngden i opplæringen flyttes fra teori til praksis. Eleven skal få muligheten til å tilegne seg kunnskaper og ferdigheter i faget ved å delta i arbeidslivet i en vanlig bedrift. Opplæringen kombinerer skole og arbeidsliv, og det legges vekt på at erfaringer fra praksisfeltet skal integreres i skolearbeidet. Hovedopplæringen i yrkesfag skal foregå i bedriften, og utdanningen avsluttes med en praktisk prøve som ved bestått gir kompetansen *praksisbrev* i faget. Kunnskapsdepartementet har på grunnlag av arbeidsgruppens forslag satt i gang en forsøksordning fra høsten 2007.

Sammen med de utfordringene yrkesutdanningen har i forhold til relasjonen mellom teori og praksis, danner praksisbrevordningens iboende mulighet for å danne en felles læringsarena der ulike kulturer møtes, utgangspunktet for problemområdet denne undersøkelsen ønsker å belyse.

³ En lærekandidat kan inngå en opplæringskontrakt med en lærebedrift, og ved å gjennomføre et planlagt løp mot kompetanse på lavere nivå vil han/hun få et kompetansebevis som dokumenterer hva de har lært.

1.3 Problemområde og problemstilling

En av hovedutfordringene innen yrkesfaglig utdanning er å få praksis og teori til å henge sammen. Hiim og Hippe (1998) mener dette er en utfordring som ikke kan vente til etter endt utdanning, men snarere er noe elevene trenger hjelp til for å få utbytte av utdanning. Mjelde (2003) peker på utfordringene skolen har ved å virkeliggjøre en pedagogikk som overskrider motsetningene mellom manuelt og intellektuelt arbeid.

Et sentralt poeng ved praksisbrevordningen er at skolen gis mulighet til å praktisere en pedagogikk som legger vekt på å integrere teori og praksis. Praksisbrevordningen gir dermed rom for å trekke elevenes egne praksisopplevelser og erfaring i arbeidslivet inn i skolens tradisjonelle skriftlige og teoretiske rammer. Denne oppgaven tar utgangspunkt i norskfaget⁴. Læreplanverket for Kunnskapsløftet (LK06) gir i stor grad faget muligheten til å åpne for elevenes egne uttrykk gjennom hovedområdet *sammensatte tekster*.

Hovedområdet sammensatte tekster viser til et utvidet tekstbegrep der tekst kan være satt sammen av skrift, lyd og bilder i et samlet uttrykk. Det innebærer arbeid med tekster som bildebøker, tegneserier, aviser, reklame, nettsider, sangtekster, film og teater. Hovedområdet omfatter både elevens egen tekstproduksjon og opplevelse, kritisk vurdering og analyse av sammensatte tekster (Kunnskapsdepartementet, 2006:42).

Det utvidede tekstbegrepet i sammensatte eller multimodale⁵ tekster gir altså rom for å kombinere skrift, lyd og bilde i et samlet uttrykk. Ved å bruke digitale verktøy i tekstproduksjonen åpner man for andre uttrykksformer enn den tradisjonelle skriftlige teksten, og elever med forholdsvis lav teknisk kompetanse vil med enkle digitale verktøy kunne produsere forholdsvis avanserte multimodale tekster. Hovedområdet *sammensatte tekster* kan dermed sees i sammenheng med læreplanens grunnleggende ferdighet *å kunne bruke digitale verktøy*.

Å kunne bruke digitale verktøy i norsk er nødvendig for å mestre nye tekstformer og uttrykk. Dette åpner for nye læringsarenaer og gir nye muligheter i lese- og skriveopplæringen, i produksjon, komponering og redigering av tekster. I denne sammenheng er det viktig å utvikle evne til kritisk vurdering og bruk av kilder. Bruk av digitale verktøy kan støtte og utvikle elevenes kommunikasjonsferdigheter og presentasjoner (Kunnskapsdepartementet, 2006:44).

⁴ Allmennfagene innen ordningen er redusert til kun å omfatte norsk og matematikk på Vg1-nivå, samt samfunnsfag på Vg2-nivå.

⁵ Begrepet *multimodal (sammensatt) tekst* drøftes i kapittel 2.

I lokal "Forsøkslæreplan for praksisbrev i tømrerfaget"⁶ (2008) går det fram at den grunnleggende ferdigheten å uttrykke seg skriftlig "innebærer (...) *diskusjoner og dokumentasjon knyttet til egen læring*". Videre heter det "Å kunne bruke digitale verktøy i tømrerfaget innebærer å anvende IKT innenfor produksjon og kommunikasjon." Som tidligere nevnt ønsker man i praksisbrevutdanningen å flytte hovedtyngden i opplæringen fra teori til praksis. Eleven skal tilegne seg kunnskaper og ferdigheter i arbeidslivet, og disse skal integreres i skolearbeidet. Tar man utgangspunkt i norskfaget vil det si at elevens praksisopplevelser og erfaringer fra arbeidslivet aktivt skal integreres i fagets kompetansemål, undervisningsmetoder og vurdering. Norskfagets nye sjanger, sammensatte tekster, åpner for at eleven ved hjelp av digitale verktøy kan dokumentere sin praktiske kompetanse gjennom et bredt spekter av uttrykksformer som ikke hemmes av skolens tradisjonelle skriftlige, teoretiske ramme.

Målgruppen for praksisbrevutdanningen er skoleleie elever som av ulike årsaker sliter med å tilpasse seg en normal videregående opplæring med de skriftlige og teoretiske rammene det gir. Ifølge Stortingsmelding nr 16 kan elevene i målgruppen antas å ha mangelfulle grunnleggende kunnskaper fra grunnskolen, og min forforståelse er da at elever innen ordningen kan ha problemer med å uttrykke sin kompetanse både muntlig og skriftlig. De har problemer med å sette ord på kompetansen sin, og sliter med å dokumentere sine kunnskaper innenfor den tradisjonelle skoleopplæringen. Gjennom praksisbrevordningen skal elevene gis mulighet til å dokumentere sin kompetanse gjennom praksis, ikke bare i yrkesfag, men også i de tradisjonelle teoretiske skolefagene.

Slik jeg ser det åpner læreplanens hovedområde *sammensatte tekster* i norskfaget, kombinert med den grunnleggende ferdigheten *å kunne bruke digitale verktøy*, for at elevene kan bruke sine praksiserfaringer i arbeidslivet til å dokumentere sin kompetanse på en helt annen måte en tidligere.

Denne avhandlingen er knyttet til en bestemt faglig kontekst som ikke bare involverer praksisbrevordningen innen bygg- og anleggsteknikk, men også de endringene som

⁶ De lokale forsøkslæreplanene for de ulike fagene innen bygg- og anleggsteknikk samsvarer når det gjelder grunnleggende ferdigheter. Lokal "Forsøkslæreplan for praksisbrev i tømrerfaget" representerer derfor på dette området alle de tre fagretningene som er involvert i denne undersøkelsen.

skjer innen norskfaget, der multimodalitet som sjanger kan være et virksomt område som kan binde sammen teoretisk og praktisk kompetanse. Ved å trekke yrkesteori og dokumentasjon av yrkespraksis inn i norskfaget vil det være interessant å se om den faglige kvaliteten i de respektive fagene lar seg påvirke. I denne forbindelse reises følgende problemstillinger:

- 1. I hvilken grad påvirker multimodale uttrykksformer betydningen av faglig kvalitet i norskfaget innen yrkesforberedende studieprogram?*
- 2. I hvilken grad påvirker multimodale uttrykksformer betydningen av faglig kvalitet innenfor bygg- og anleggstekniske fag i praksisbrevordningen?*
- 3. På hvilken måte kan man si at den norskfaglige og yrkesfaglige vurderingen av faglig kvalitet samsvarer?*

Implisitt i problemstillingene ligger et spørsmål om praktisk kompetanse gjennom multimodal dokumentasjon i norskfaget kan synliggjøres og dokumenteres på en slik måte at det gir faglig verdi både i norskfaget og i yrkesfaget.

1.4 Oppgavens oppbygning

Oppgaven har egne kapitler for teori (kapittel 2) og metode (kapittel 3). Kapittel 4 og 5 presenterer og drøfter de empiriske funn. Kapittel 4 gir en beskrivelse av elevenes arbeidsprosess i forhold til den digitale praksisfortellingen. Denne beskrivelsen fungerer som et bakteppe for presentasjon og drøfting av de ulike elevtekstene i kapittel 5. Kapittel 6 konkluderer oppgavens funn og forklaringsmodeller.

2 Teori

Teorien som danner bakteppet for denne avhandlingen blir omfattende fordi problemstillingene fordrer innsikt på flere felt. Oppgavens teoretiske rammeverk er strukturert rundt fire hovedområder. Kapittel 2.1 gjør rede for ulike syn på forholdet mellom teori og praksis, påstandskunnskap og fortrolighetskunnskap, og hvilke muligheter dette gir for at praksis kan uttrykkes i andre former enn tekst. Sentrale begreper i forhold til profesjonell kompetanse blir forsøkt beskrevet gjennom relevant teori. kapittel 2.2 er konsentrert om å kartlegge og vise multimodalitet som sjanger, samt belyse den multimodale tekstens mulighet for å uttrykke faglig kompetanse og kvalitet. Kapittel 2.3 gir en videre drøfting av kompetanse i lys av læreplanene, med særlig vekt på kommunikativ og digital kompetanse. Det siste hovedområdet (2.4) flytter fokus over fra det kommunikative aspektet til det kulturelle aspektet. Her legges det vekt på å klargjøre det teoretiske grunnlaget det praktisk-didaktiske bygger på. Det situerte læringsaspektet og mesterlære har relevante tilnærminger til problemstillingene som reises. En av de ideene som ligger i dette, er at det multimodale tekstuttrykket trolig vil kunne uttrykke en større del av praksis enn vanlige tekster. Det kulturelle aspektet åpner for å kunne snakke om de ulike kulturelle arenaer elevene opptrer på. Ut fra relevant teori drøftes muligheten for å skape et praksisfellesskap der skolekultur, ungdomskultur og arbeidskultur møtes.

2.1 Vitenskapssyn og perspektiver på kunnskap

2.1.1 Vitenskapelige ideal sett i lys av forholdet mellom teori og praksis

I vår kultur har et hypotetisk- deduktivt vitenskapsideal vært dominerende (Hiim og Hippe, 1998:5). Vitenskapelig teori skal uttrykkes i form av generelle lover, og teorien forutser hva som under gitte betingelser vil skje i virkeligheten (ibid). Teori oppfattes som noe som kan overføres til prosedyrer for å forbedre og styre praksis. Ifølge Hiim og Hippe (1998) vil utdanningen innenfor dette idealet legge vekt på å lære begreper og teorier som skal overføres til praksis, og som skal brukes for å gjennomføre praksisens ulike områder. Teorien oppfattes som direkte anvendbar i praksisfeltet. I praksis vil dette si at for eksempel en tømrer først må lære matematiske beregninger og materiallære, for deretter å anvende denne kunnskapen i praksis. Praksisundervisningen vil ut fra et slikt syn handle om å "øve seg" på å bruke teoriene, begrepene og

prosedyrene i "virkeligheten", og å lære seg de profesjonelle "ferdighetene" (Hiim og Hippe, 1998).

Tanken om å lære teori for praksis kritiseres ut fra et hermeneutisk vitenskapssyn. Stenhouse (1975) mener det hypotetisk-deduktive vitenskapsidealet til dels er misforstått som et ideal for vitenskap om mennesker og samfunnet. Han hevder at mennesket i egenskap av å være menneske er et ånds- og bevissthetsvesen, forskjellig fra fysiske gjenstander og naturobjekter. Mennesket har vilje og intensjoner, det kan velge å bryte enhver lovmessighet, og kan dermed ikke uten videre forutsis (ibid). Dette betyr at vitenskap om mennesket som menneske må være av en grunnleggende hermeneutisk eller forpliktende og forstående karakter (Hiim og Hippe, 1998). Teori får her preg av forståelsessystemer som ikke uten videre kan brukes for å styre eller kontrollere praksis, men for å forstå praksis (ibid). Hiim og Hippe (1998) mener at fortolkninger av ulike praksissituasjoner og refleksjon over praksis må få økt betydning. I denne refleksjonen kan og bør teori og teoretiske prinsipper inngå som et viktig element. De viser til at refleksjon over praksis ikke bare betyr at man forsøker å sette ord på og begrepsfeste praksisens "tause" aspekter og tradisjoner, men også at man prøver å undersøke hvordan ulike begrepsmessige og teoretiske fortolkninger kan belyse en praksissituasjon, og at man vurderer implikasjonene og konsekvensene av ulike fortolkninger (Hiim og Hippe, 1998:6). Refleksjon over praksis kan dermed sees på som et viktig bindeledd mellom praksis og teori.

Det kritiske vitenskapssyn viderefører tanken om refleksjon over praksis, og legger på sin side vekt på relativiteten mellom praksis og teori (Hiim og Hippe 1998:6). Det fremheves at teori utvikles fra praksis, som en systematisk forståelse av praksis. Habermas (1969) understreker at kunnskapen i et samfunn alltid er relativ. Det som er sann kunnskap i ett samfunn kan være mindre verdifullt i en annen kultur eller i et annet samfunn. Han forklarer dette ut fra at kunnskapen utvikler seg i samspill med praktiske handlinger i en uendelig vekselvirkning mellom praksis og teori eller mellom handling og begreper. Et kritisk syn på kunnskap vektlegger altså betydningen av sammenheng mellom praktisk handling og teoretisk forståelse. Ifølge Hiim og Hippe (1998) blir konsekvensen av dette at det må være sammenheng mellom elevens livssituasjon og skolekunnskapen, og kunnskapen må ha en praktisk handlingsdimensjon. Når slike

sammenhenger mangler, kan det føre til at kunnskapen mister kontakt med elevens virkelighet, og blir fremmed og meningsløs.

2.1.2 Påstandskunnskap og fortrolighetskunnskap

De ulike filosofiske utgangspunktene skissert ovenfor gir grunnlag for å kunne snakke om hovedsakelig to ulike syn på kunnskap; på den ene siden det tradisjonelle, teoretiske synet på kunnskap (påstandskunnskap), og på den andre siden den personlige erfaringsbaserte praksiskunnskapen (fortrolighetskunnskap) (Hiim og Hippe, 1998:47).

Det tradisjonelle kunnskapsbegrepet bygger på Platons begrunnelse av at den sanne virkelighet kun kan erkjennes gjennom tenkning, og Aristoteles' betraktninger om en absolutt gitt, evig kunnskap, uavhengig av den virkelige verdens omskiftelighet, som den høyeste form for kunnskap (Hiim og Hippe, 1998). Habermas (1969) kritiserer Aristoteles' forestilling om en evig, absolutt og "virkelighetsuavhengig" kunnskap, og mener den legger grunnlaget for den objektivisme som har preget vitenskapstenkingen, blant annet i positivismens vitenskapsideal. Han mener objektivismen kan være til hinder for kunnskapsutvikling, fordi den virker konserverende og ikke gir et riktig bilde av vitenskapelige prosesser (ibid). Ifølge Hiim og Hippe (1998:47) innebærer objektivismen en ide om at kunnskap er praksisuavhengig og kontekstuavhengig. Språklig artikulerte teorier og begreper kan dermed anvendes på tvers av ulike praksissituasjoner. Erfaringer som ikke er artikulert eller kan artikuleres har liten eller ingen status som kunnskap innenfor et objektivistisk kunnskaps- og vitenskapssyn (ibid). Denne språklige artikulerte kunnskapen går i dag ofte under betegnelsen påstandskunnskap.

Et tradisjonelt hypotetisk-deduktivt kunnskapssyn legger som tidligere nevnt vekt på å lære elevene teorier og begreper som skal overføres til praksis. Kritikerne peker på at det finnes andre typer kunnskap enn den abstrakte, artikulerbare og generaliserbare kunnskapen (Hiim og Hippe, 1998). Hiim og Hippe (1998) mener at i yrkesutdanningen er andre typer kunnskap, og andre sider ved kunnskap, vesentlige, nemlig den personlige erfaringsbaserte praksiskunnskapen, eller fortrolighetskunnskapen.

Aristoteles mente, i likhet med Platon, at episteme⁷ var den evige kunnskapen, men han hevdet også at det måtte være en annen kunnskapstype som lå nærmere dagliglivets erfaringer (Hiim og Hippe, 1998:48). Denne kunnskapen kalte han *phronesis* eller *praktisk visdom*. Aristoteles *phronesis*-begrep kan sies å ha mye til felles med det som i dag betegnes som fortrolighetskunnskap. Hva som er gyldig kunnskap er et stadig tilbakevendende tema. Uenigheten har i stor grad vært knyttet til forholdet mellom praksis og teori, ord og handling, artikulert og systematisert kunnskap og praktisk moralsk innsikt (ibid). Hiim og Hippe (1998) viser til at i praksis, i livets skole, i yrkesutøverens utøvelse av yrket, lærer man noe som ikke kan læres andre steder; det gode skjønn, den riktige bedømmelse av en praktisk situasjon. De hevder at man gjennom læring i praksis lærer å bruke alle sansene, og å sette sammen observasjonene i de enkeltstående praksissituasjonene. Denne kunnskapstypen læres i praksis og vises i praksis. Begrepet fortrolighetskunnskap er beslektet med begrepet erfaringslæring i den forstand at erfaringslæringen innebærer personlig kjennskap og erfaring med et emne, og ikke bare teoretisk kunnskap om emnet, slik tilfellet ofte er i skolen (ibid).

Hiim og Hippe (1998:55) stiller spørsmål ved hvorvidt det bare er den "tause", ikke verbaliserte, handlingsrettede kunnskapen man kan bli fortrolig med gjennom aktiv deltagelse i yrket. Kreves det ikke også aktiv tilstedeværelse og deltakelse i profesjonelle hovedfunksjoner for å kunne tilegne seg den verbaliserte begrepskunnskapen (teori)? Dette begrunnes med at elever som underveis i opplæringen i liten grad får anledning til å møte den profesjonelle virkeligheten som begrepene og teorien representerer, og som ikke får reflektere over teoriene i lys av virkelighetene og omvendt, etter deres erfaring ofte vil få et distansert forhold til de teoretiske begrepene (ibid). De foreslår derfor å definere fortrolighetskunnskap som "all den kunnskap man bruker i profesjons-/yrkesutøvelsen, eller den profesjonelle relevante kunnskapen man er fortrolig med" (Hiim og Hippe, 1998:56). Fortrolighetskunnskap har her elementer både av "taus" kunnskap og av påstandskunnskap. Den utgjøres av verbaliserte begreper og teorier, praktiske ferdigheter, etiske vurderinger og forståelse av en selv som yrkesutøver (ibid). Fortrolighetskunnskap blir her en personlig, individuell dimensjon. De hevder videre at evne til verdiorientering og følelsesmessig innlevelse og forståelse ofte er en nødvendig side ved å være fortrolig med et profesjonelt fenomen, og en viktig

⁷ Episteme betyr "vitenskap", "viten", "kunnskap". <http://no.wikipedia.org/wiki/Episteme>. [Lest 14.09.08]

side ved denne typen kunnskap de kaller profesjonell, praktisk-teoretisk kyndighet (Hiim og Hippe, 1998:56). En slik definisjon av fortrolighetskunnskap vil legge opp til å innlemme alle de viktigste kunnskapsaspektene ved profesjonell yrkesutøvelse, og at den har implikasjoner for hvordan denne profesjonaliteten kan oppnås og utvikles (ibid).

Dette har betydning for tanken om at multimodale tekster kan være en arena som kan bidra til sammenheng mellom praksis og teori i yrkesutdanningen ved å innlemme påstandskunnskapen og den "tause" kunnskapen i fortrolighetskunnskapen, og dermed bidra til praktisk-teoretisk kyndighet hos den enkelte yrkesutøver. Begrepet "taus kunnskap" blir nærmere drøftet i neste kapittel.

2.1.3 Profesjonell kompetanse

Taus kunnskap

Begrepet fortrolighetskunnskap brukes ofte mer eller mindre synonymt med begrepet "taus" kunnskap. Fortrolighetskunnskap vil da si ikke-verbalisert kunnskap, herunder erfaring og skjønn, samtidig som det fokuseres på at den "tause" kunnskapen kan tilegnes gjennom handling og aktiv deltagelse i nærkontakt og fortrolighet med det aktuelle praksisfeltet (Hiim og Hippe, 1998:55). Kunnskapsfilosofene Polanyi og Wittgenstein er sentrale innenfor tradisjonen som fokuserer på taus kunnskap. Begge peker på de begrensninger abstrakt formidling av kunnskap er underlagt, og viser til at for å tilegne seg handlingskompetanse må elevene selv utføre handlingene og bruke andre sider ved seg selv enn de verbale (Rolf, 1989). De differerer likevel noe når det gjelder forståelsen av begrepet taus kunnskap.

Polanyi (1966) skiller mellom *tacit knowing* og *focal knowing*. Han peker på at taus kunnskap kan sees på som en slags kunnskapsbase der "we can know more than we can tell" (Polanyi, 1966:4). Gjennom å artikulere taus kunnskap kan den bli gjenstand for refleksjon. Taus kunnskap blir da fokusert og opphører å være taus. Rolf (1989:7) problematiserer begrepet *tacit knowing*, og mener det kan være mer korrekt å snakke om taus *kompetanse* enn taus kunnskap, da begrepet referer til forstillinger om virkeligheten, til verdier, holdninger, følelser (fornemmelser) og ferdigheter, og ikke bare til kunnskap i tradisjonell mening. Fordi den tause kunnskapen læres i praksis, er

Polanyi opptatt av mesterens rolle når det gjelder å lære denne kunnskapen (Polanyi, 1958). Mesterlære som læringsform omtales i kapittel 2.3.

Wittgenstein (1953) mener derimot at noe kunnskap alltid forblir uartikulert og ubegrunnet, og dermed finne andre uttrykksformer. Han ser derfor på læring gjennom praksis som viktig. Gjennom å observere gjennomført praktisk arbeid, og ved å samarbeide i praksis med en veileder, lærer elevene verdifull kunnskap som de bare delvis vil være i stand til å sette ord på, og som kan ha andre uttrykksformer enn den verbalspråklige (Hiim og Hippe, 1998).

Johannessen (1999:9-13) peker på tre hovedbetydninger av begrepet taus kunnskap:

- Forskjellige former for viten, innsikt og forståelse som av *prinsipielle* grunner ikke lar seg artikulere fullt ut ved hjelp av verbalspråklige midler. Johannessen viser til kunnskapens særegne karakter og uttrykk. Konkrete eksempler på dette kan være det å kjenne et annet menneskes utseende (dagligdags viten), det å beherske glassblåsing (yrkeskunnskap) og det å ha viten om klangen av et gitt musikkstykke (estetisk kunnskap).
- Kunnskap tilegnet gjennom øvelse, som ikke kan bli uttrykkelig formulert. Denne kunnskapen får sitt uttrykk gjennom den handlingmessige sikkerheten som utvises i omgangen med de fenomenene kunnskapen gjelder. I prinsippet kan denne kunnskapen utforskes og artikuleres av andre. Denne kategorien unndrar seg formulering i form av regler, lover og metoder.
- Kunnskap som i dagliglivet blir utematisert fordi det ikke er behov for å formulere dem eksplisitt. Dette kan være gester eller hilsemåter. Denne kunnskapen beskrives som en del av vår kulturelle felleseie, og som en del av forutsetningene for kommunikasjon og samhandling. Denne kunnskapen er i prinsipper artikulerbar, og Johannessen foreslår å kalle den *implisitt* kunnskap.

Johannessen trekker frem at de tre vitentypene har et fellestrekk ved at de alle handler om personlig tilegnelse, sagt med andre ord, en førstepersons viten. De har også til felles at kriteriene på om vi har tilegnet oss slik viten ligger i den vellykkede utførelsen av handlingene. Viten vises gjennom handling selv om man ikke er i stand til å formulere et utsagn om det man vet. Johannessen peker også på at formidling av alle tre

vitentypene må gjøres gjennom eksempler og kyndig veiledning (Johannessen, 1999:15).

Handlingskunnskap

I en av Johannessens (1999) betydninger av taus kunnskap, det Handal og Lauvås (2000) kaller *håndverksmessig kunnskap*, vises det til kunnskaper tilegnet gjennom øvelse. Disse kunnskapene uttrykkes gjennom sikker omgang med fenomenet det gjelder og gjennom et utviklet "blikk" for visse sammenhenger.

Kuhn (1964) beskriver denne formen for kunnskap som en fortrolighet utviklet gjennom erfaring. Gjennom erfaring utvikles evne til å se likheter mellom ulike situasjoner som i utgangspunktet kan fremstå som forskjellige. Evnen til å reagere nærmest instinktivt i ulike situasjoner, og blikk for analoge trekk i nye problemsituasjoner, kan ikke ordfestes i form av for eksempel regler i verbalspråklig form (Johannessen, 1999:10).

I motsetning til Polanyi og Wittgenstein arbeider Schön (1983, 1987) ut fra empiriske studier av profesjonelle yrkesutøveres praksis, og problematiserer tradisjonelle oppfatninger om profesjonell kompetanse (Handal og Lauvås, 2000). Schön peker på at man går ut fra at hver profesjon har en kunnskapsbase med fire kjennetegn: "Den er spesialisert, klart avgrenset, vitenskaplig og standardisert" (Schön, 1983:23). Ifølge denne oppfatningen vil da den profesjonelle yrkesutøver velge ut den relevante delen av kunnskapsbasen og bruke den i praktisk virksomhet, noe Schön hevder ikke stemmer med det yrkesutøvere faktisk gjør (ibid). Han viser til at det meste av den spontane yrkesvirksomheten nettopp *ikke* er et resultat av en bevisst planlegging, og at utøveren ikke er i stand til å forklare regler eller teorier i forbindelse med de vurderingene og avgjørelsene som treffes der og da. Schön (1983) bruker begrepet handlingskunnskap (*knowing in action*) for å beskrive dette. I dette begrepet ligger det at vi i praksis har en taus og intuitiv opplevelse av situasjonen, og dermed handler fornuftig ut fra denne. Ifølge Schön (1983:54) kjennetegnes handlingskunnskap av følgende:

- Profesjonelle yrkesutøvere vet hvordan de skal utføre handlinger og vurderinger uten at de tenker på hvordan de agerer, før eller under arbeidet.
- De er ikke klar over at de har lært dette, og hvordan de har lært det.
- De er ikke i stand til å beskrive den kunnskapen deres handlinger og vurderinger avslører de har.

Den profesjonelle yrkesutøveren omskaper situasjonen slik at tidligere erfaring blir relevant i forhold til den nye situasjonen. I løpet av yrkeskarrieren vil profesjonelle yrkesutøvere ha bygd opp et repertoar av eksempler, bilder, tolkninger, forståelsesformer og handlinger (Schön, 1983:138). Ved å se den nye situasjonen som et eksempel i forhold til tidligere repertoar vil hver nye situasjon være en økning i repertoaret og dermed gi større handlingskunnskap.

Nivåer av kompetanse

Dreyfus og Dreyfus (1991:44-63) beskriver utviklingen av forskjellige former for kompetanser som en prosess gjennom ulike stadier fra novise til ekspert.

Stadium 1: Novise

Nybegynneren er regelstyrt og følger detaljerte instruksjoner for å utføre ferdigheten. Han forholder seg til dekontekstualiserte enheter og søker å sette disse sammen til en helhet. Omstendighetene ved utøvelsen av ferdigheten må være klart angitt og lett gjenkjennelige. Instruksjonen eller regelen gjelder uten hensyn til konteksten, med andre ord er regelen kontekstfri, og den gjelder universelt. Nybegynneren vil gjerne utføre oppgaven best mulig, men mangler en sammenhengende forståelse. Egenvurdering skjer i forhold hvor godt han følger de tillærte regler.

Stadium 2: Viderekommen begynner

Han er i stand til å gjenkjenne meningsfulle sider ved ulike arbeidssituasjoner og handler på grunnlag av disse og tidligere regler. Læringen bærer preg av å prøve og feile.

Stadium 3: Kompetent utøver

Større erfaring gjør at utøveren gjenkjenner et stort antall relevante elementer, og den kompetente utøver må selv velge perspektiv og planlegge utførelsen for å begrense disse. Planer kan oppstå intuitivt, og visse forhold kan fremstå viktigere enn andre, uten at utøveren bevisst velger plan eller perspektiv. Utøveren ser målet, men ikke hva som skal til for å nå det. Den kompetente utøveren er emosjonelt engasjert og føler ansvar.

Stadium 4: Den kyndige utøver

Gjennom erfaring har utøveren utviklet evne til å se situasjonen som en helhet. Han sammenligner nye situasjoner med tidligere erfaringer og handler gjennom disse. Den kyndige har en mer intuitiv forståelse av situasjonen og er i stand til å analytisk vurdere hva som er best. Hos den kyndige utøver går intuisjon, planlegging og analyse side om side.

Stadium 5: Ekspertise

Ekspertter har et stort repertoar av erfarte situasjoner og handler umiddelbart og intuitivt i den enkelte situasjon. I motsetning til den regelstyrte og universelle atferden på de lavere stadier vil eksperten handle situasjonsbetinget ut fra intuisjon, erfaring og skjønn.

Utviklingen mot ekspertise gjenkjennes ved at en i mindre grad bruker regler i sin utførelse (Dreyfus og Dreyfus, 1991). Dette er interessant i forhold til elevenes og mesternes evne til å uttrykke seg verbalt om hva som er kvalitet i elevtekstene, eller om det må formidles gjennom eksempler slik Johannessen (1999) peker på.

Refleksjon over handling

Handal og Lauvås (2000) peker på *refleksjon* som et sentralt element i profesjonell kompetanse. Evnen til å reflektere over egen og andres yrkesvirksomhet for dermed å oppnå ny innsikt til beste for videre praksis sees på som en viktig del av den profesjonelle yrkesutøvers kompetanse. Ved å veksle mellom handling og refleksjon over handling kan eleven gradvis bygge opp en kunnskapsbase for sin yrkesvirksomhet. Gjennom refleksjon over egen yrkeskunnskap øker elevens mulighet for å endre og utvikle denne kunnskapsbasen (ibid). Ifølge Handal og Lauvås (2000) går refleksjon over handling ut på å få elevene til å bli klar over grunnlaget av kunnskap, erfaring og verdier som yrkesvirksomheten deres hviler på, heller enn å formidle hvordan den riktige yrkesutøvelsen eller det nødvendige kunnskapsgrunnlaget skal være. Et mål for refleksjonen er også å artikulere taus kunnskap, og at refleksjonene skjer i en språklig form som er tilgjengelig for alle.

Schön (1996) ser på erfaring som det å utvikle et stadig økende repertoar av forventninger, oppfatninger og metoder som anvendes for å "rutinisere" arbeidet, og ser på refleksjon som en motpol til dette:

En praktikers refleksjoner kan tjene som korrektiv til overinnlærningen. Genom refleksjoner kan han granske og kritisere den tyste kunnskap som vaxt fram kring hans opprepade erfaringer i sin spesialiserte praksis, og de kan ge en ny innbörd åt unika og osäkra situationer, som han kan tillåta sig at oppleve (Schön, 1996:36).

Schön (1983) skiller mellom "reflection *in* action" og "reflection *on* action". Refleksjonen *i* handlingen kan karakteriseres som individuell og spontan. Den er i liten grad uttalt og utspiller seg i møte med en situasjon som forandrer seg som et resultat av den profesjonelles handlinger. Refleksjon *om* handling kan dreie seg om en plan for handling eller om handling som allerede er gjennomført (Handal og Lauvås, 2000:71).

2.1.4 Kompetansemål og vurdering

Kompetansemål

Fagplanen i norsk (LK06) og den lokale forsøkslæreplanen for praksisbrev (2007) er kompetanseplaner som beskriver mål for hvilke kompetanser elevene skal kunne mestre etter opplæringen. I Stortingsmelding nr.30 (2003-2004) *Kultur for læring* står det at "det elevene og lærlingene skal lære, fastsettes som mål for kompetanse" (ibid:30), og kompetanse beskrives som "evnen til å møte komplekse utfordringer" (ibid:31). Kompetansebegrepet fokuserer på hva man gjør med kunnskapen i motsetning til hvilken kunnskap man har. Stortingsmelding nr.30 (2003-2004) beskriver også de fem tverrfaglige grunnleggende ferdighetene; å uttrykke seg muntlig og skriftlig, å kunne lese og regne og å kunne bruke digitale verktøy i alle fag. Kompetansemålene, formålet med faget og den generelle delen av læreplanen er utgangspunktet for læringsaktiviteten og vurderingsarbeidet. Norskfaget har blant annet følgende formål for faget:

Norskfaget er et sentralt fag for kulturforståelse, kommunikasjon, dannelse og identitetsutvikling. Gjennom aktiv bruk av det norske språket i arbeid med egne tekster og i møte med andres innlemmes barn og unge i kultur og samfunnsliv. Norskfaget åpner en arena der de får anledning til å finne sine egne stemmer, ytre seg, bli hørt og få svar. Slik representerer faget en demokratisk offentlighet som rustet til deltakelse i samfunnsliv og arbeidsliv. Mer enn noen gang krever samfunnet mennesker som mestrer språk og tekst.(...)

Norskfaget forholder seg til et bredt spekter av tekster, både muntlige, skriftlige og sammensatte tekster, der skrift, lyd og bilder spiller sammen. Et norskfag for vår tid bygger på et utvidet tekstbegrep som inkluderer alle disse tekstformene.(...)

(Kunnskapsdepartementet, 2006:41)

Lokal forsøkslæreplan for praksisbrev i bygg- og anleggstekniske fag (2007) sier følgende i forbindelse med de grunnleggende ferdighetene:

Å kunne uttrykke seg muntlig og skriftlig innebærer å kommunisere med kunder, kollegaer, leverandører og andre samarbeidspartnere. Det innebærer også diskusjoner og dokumentasjon knyttet til egen læring.

Å kunne bruke digitale verktøy i tømmerfaget innebærer å anvende IKT innenfor produksjon og kommunikasjon.

(Forsøkslæreplan for praksisbrev i tømmerfaget, 2007:2)

De ulike kompetansemålene under hovedområdet *Sammensatte tekster* i norsk og under *Grunnleggende ferdigheter for praksisbrev* uttrykker begge målsettinger for utvikling av kommunikativ og digital kompetanse.

Vurdering

Ifølge Læringscenteret (2003:11) skal elevvurderingen; *fremme elevenes læring og utvikling, dokumentere elevenes oppnådde kompetanse og sertifisere, samt gi tilbakemelding til læreren/skolen*. Debatten om hvilke vurderingssystemer som best ivaretar de ulike formålene blir det i denne oppgaven ikke gjort rede for.

I vurdering skiller man ofte mellom *formativ* og *summativ* vurdering, der formativ vurdering viser til vurdering *for* læring, mens summativ vurdering viser til vurdering *av* læring (Lauvås, u.å.). I Kunnskapsløftet (2006) brukes begrepene *undervisvurdering* om formativ vurdering og *sluttvurdering* om summativ vurdering. Ifølge Forskrift til opplæringslova (§ 3-3 og § 4-4, 2006) kan undervisvurdering gis med og uten karakter.

Kunnskapsløftets (2006) kompetansemål innenfor hvert hovedområde i de ulike fagene angir hva eleven skal kunne etter endt opplæring på ulike nivå. Denne oppgaven tar utgangspunkt både i målformuleringene i norskfaget og i lokal forsøkslæreplan for praksisbrev (2007). Hvordan vurderes elevenes digitale praksisfortellinger i norskfaget kontra yrkesfaget? Har tekstene både en norskfaglig og en yrkesfaglig verdi?

Vurdering i norskfaget

”Vurderingsveiledning i norsk skriftlig for videregående opplæring” (Utdanningsdirektoratet, 2006) peker på viktigheten av en helhetsvurdering av teksten som skal vurderes. Ideelt sett bør man gå fra helhet til detaljer og tilbake til helheten igjen. Utdanningen er ” å gi en kompetent samlet vurdering av et ytterst komplekst materiale” (Utdanningsdirektoratet, 2006:4).

Berge (2005) trekker frem læreplanens multimodale tekstbegrep og lar andre former for meningsskapende ressurser enn verbalspråket inngå i skrivekompetansen. Han ser på den nye forståelsen av skrivekompetanse som et gjennombrudd for det utvidede tekstbegrepet, og hevder at norskfaget tidligere ikke har tatt på alvor at mening formidles gjennom mange ulike semiotiske ressurser (ibid). Utdanningsdirektoratet (2006) betrakter Berges beskrivelse av de fem skrivekompetansene både som en beskrivelse av hvilke ferdigheter elevene skal få opplæring i, og som et grunnlag for vurdering.

	Skrivekompetanse	Ferdigheter
1	<i>Samhandling og informasjon</i>	Kommunisere, informere, presentere, instruere
2	<i>Identitetsdannelse og selvrefleksjon, metakommunikasjon</i>	Undersøke, reflektere over egne erfaringer, ideer og følelser; vurdere og reflektere over eget arbeid
3	<i>Kunnskapsutvikling og kunnskapslagring</i>	Beskrive, gjøre greie for, utforske, analysere, tolke, Drøfte
4	<i>Konstruksjon av tekstverdener</i>	Skape, fortelle, underholde
5	<i>Meningsdannelse og overtalelse</i>	Vurdere, uttrykke meninger, argumentere, tilrå, Appellere

Figur 2. De fem skrivekompetansene (vurderingsveiledning i norsk skriftlig, Utdanningsdirektoratet, 2006:7).

Vurderingsveiledningen i norsk skriftlig (Utdanningsdirektoratet, 2006) gir også en del kriterier for vurderingsarbeidet. Denne oppgaven går ikke inn på en diskusjon om hvilke norskfaglige kriterier som *bør* ligge til grunn for vurderingsarbeidet, men konsentrerer seg om hvordan elevenes digitale praksisfortellinger i dette tilfellet *faktisk* blir vurdert av norsklærerne.

Vurdering av praktisk kompetanse innen praksisbrevordningen

I løpet av den tiden eleven er i ordningen får han underveisvurdering i regi av arbeidsplassen. Den praktiske delen av utdanningen avsluttes med en sluttvurdering i form av en praktisk prøve etter 2 år.

2.2 Multimodale tekster

Begrepet *multimodale tekster* er ifølge Schwebs og Otnes (2006:17) en metafor for et nettverk av ord og forestillinger. Videre bruker de ordet *tekst* om meningsbærende utsagn som formidles gjennom et hvilket som helst tegnsystem, både verbalt (skriftlig og muntlig), auditivt og visuelt. Læreplanverket for Kunnskapsløftet bruker begrepet *sammensatte tekster*. Ifølge Tønnesson (2006) handler ikke begrepet sammensatte tekster bare om kombinasjoner av teksttyper, men også om å kommunisere gjennom ulike modi gjennom ett og samme medium.

Internasjonalt brukes begrepet *multimodalitet* om den sammensatte teksten. Ifølge Kress og van Leeuwen (1996) viser multimodalitet til at en skriftlig tekst har flere dimensjoner enn den lingvistiske. Skriften har flere modaliteter (egenskaper), og ved å bruke flere semiotiske modi i ett og samme produkt defineres dette som *multimodalitet* (Kress og van Leeuwen, 2001). Maagerø (2005:30) definerer multimodale tekster som tekster som kombinerer og integrerer de meningsskapende ressursene i mer enn ett semiotisk system, det vil si, i mer enn én semiotisk modalitet. I henhold til denne definisjonen vil de fleste tekster, muntlige eller skriftlige, være multimodale fordi for eksempel tale, kroppsspråk, skifttyper og bilder i seg selv er meningsbærende (ibid).

2.2.1 Mediespesifikke virkemidler

Denne undersøkelsen setter søkelyset på multimodale skjermttekster i norskfaget som mediator mellom teori og praksis. Schwebs og Otnes (2006:17) definerer skjermttekster som ”tekster som produseres, distribueres og lagres som tallkoder, og som blir fullt meningsbærende bare når de avleses på dataskjerm”, og ”avgrenser innholdet til å gjelde utsagn som ikke bare er digitaliserte, men som også er betinget av datamaskinens egen estetikk”. Schwebs og Otnes (2006) fremhever videre *multimedialitet*, *hypertekstualitet* og *interaktivitet* som de viktigste mediespesifikke virkemidlene.

Det som skiller digital formidling fra ikke-digital, er muligheten til å bryte ned skillet mellom de ulike mediene. Liestøl (i Schwebs og Otnes, 2006:122) peker på *integrasjon*, *interaksjon* og *inkludasjon* som særegne trekk ved multimedier. Integrasjon betegner forening av verbale, visuelle og auditive uttrykk, interaksjon viser til

brukermedvirkning i forhold til hypertextprinsippet og inklusjon innebærer direkte og rask referanse til andre kilder.

Multimedialitet

Schwebs og Otnes (2006) betegner tekster hvor flere semiotiske systemer (for eksempel skrift, tale og bilder) virker sammen som *multimedialitet* og *multimediale tekster*. Disse mediene kan virke sammen på to måter; *sammenstilt* eller *integrert*. Sammenstilt multimedialitet beskriver enhver situasjon der to eller flere medier, eller semiotiske systemer, opptrer samtidig. *Integrert* multimedialitet beskriver et gjensidig avhengighetsforhold mellom tegnsystemene (ibid).

Liestøl (1994) skiller mellom teksttypene (medietyperne) *bilde* (tegning, grafikk, foto), *tekst* (håndskrift, trykt tekst og elektronisk tekst), *levende bilde* (film, video, animasjon) og *lyd* (tale, musikk). Den tredimensjonale datagenererte animasjonen fra dataspill nevnes også som en egen medietype (ibid). Det tradisjonelle skillet mellom teksttypene har vært mellom verbale og ikke-verbale (Liestøl, 2006a). Digitaliseringsprosessen har endret dette. ”Opposisjonen verbal- ikke-verbal er fremdeles til stede, men stilt overfor potensialet digitalt sammensatte tekster, er motsetningsparene auditiv- visuell og statisk-dynamisk mer fremtredende” (Liestøl, 2006a:291). Teksttypene er nå prinsipielt likestilte, men ”Det verbale er den eneste tekstformen som er representert i alle kategorier: som *tale* er språket både auditivt og dynamisk, som *skrift* er det både statisk og visuelt” (Liestøl, 2006a:292).

AUDITIV	musikk	tale	skrift	bilde/ video	VISUELL
STATISK	bilde	skrift	tale	video/ musikk	DYNAMISK

Figur 3. Visualisering av det verbale språkets overgripende posisjon (Liestøl, 2006a:292).

Hypertekstualitet

Ifølge Schwebs og Otnes (2006:65) er hypertekstualitet et struktureringsprinsipp, og en hypertekst er resultatet av en slik ordning. Hypertekst bryter med prinsippet om

forhåndsdefinert rekkefølge på tekstelementene ved å tilby en annen måte å arrangere tekstens meningsbærende elementer på (ibid). Det er leseren (brukeren) som bestemmer forløpet, ikke forfatteren (produsenten), og leseren kan sies å innta en rolle som medforfatter (Schwebs og Otnes, 2006:92). På grunnlag av dette kan man skille mellom sendertekst og mottakertekst. Senderteksten har et meningspotensial, mens mottakerteksten er teksten slik den leses av brukeren. Senderteksten tilbyr et sett av mulige lesninger, og mottakerteksten vil være resultatet av leserens faktiske leseforløp. I noen tilfeller kan mottakerteksten være svært lik senderteksten fordi det ligger sterke føringer fra senderen på hvordan og i hvilken rekkefølge tekstelementene skal leses. Andre ganger har leseren stor frihet og kan skape en personlig tekst på bakgrunn av fragmenterte enkelttekster (ibid).

Interaktivitet

Ifølge Schwebs og Otnes (2006:97) beskrives interaktivitet gjerne som ”den kommunikasjonen som kan foregå mellom datamaskinen og brukeren”. I forhold til denne oppgavens elevtekster er det en eventuell interaktivitet mellom bruker og den multimodale skjermteksten som er interessant å se på. Schwebs og Otnes (2006:98) viser til Norsk dataordbok (Scott et al., 1997) som definerer begrepet slik: ”Interaktivitet er brukerens (eller datamaskinens) evne til å styre en hypermediepresentasjon både ved å velge det materialet som skal presenteres, og ved å påvirke måten materialet blir presentert på.” Denne definisjonen har *valg* som viktigste kriterium. En tekst kan således ha ulik grad av interaktivitet. Ifølge Schwebs og Otnes (2006) er valg, dialog og innflytelse tre hovedkriterier som karakteriserer interaktivitetsbegrepet. De knytter interaktivitetsbegrepet til hypertekstualitet, og hevder at ”alle hypertekstuelle tekster er interaktive, mens en interaktiv tekst ikke nødvendigvis er hypertekstuell” (Schwebs og Otnes, 2006:100).

2.2.2 Multimodale sjangrer

Liestøl (2006b) mener det er viktig å ha et sjangerperspektiv også på sammensatte tekster, men at sjangrene ikke finnes enda. Han er opptatt av at elevene og lærerne i en kreativ prosess må lage og utvikle de sjangrene som utdanningene trenger, og ikke fokuserer på ferdige maler preget av etablerte konvensjoner. Foreløpig finnes det liten kompetanse i å lese multimodale skjermtekster, men kompetanse fra den analoge verden kan være relevant. Liestøl (2006b) viser til de lange tradisjonene med å kombinere

henholdsvis statiske og dynamiske teksttyper, men ingen tradisjon for å kombinere disse tradisjonene.

Liestøl (2006c) bruker begrepene *konvergere* og *divergere* om maskinvaren, programvaren og innholdsvaren (meningsvaren). Konvergens på medienivå fører til en sammensmelting av uttrykksformer. En nettavis, for eksempel, innehar kombinasjoner av ulike teksttyper; tekst, bilde, levende bilder og lyd. Liestøl (2006c) hevder at sjangrene konvergerer, altså en konvergens på innholds nivå. Han nevner PowerPoint-presentasjon som en slik konvergent sjanger. Samtidig som det skjer en konvergens (samsvar), skjer det også en divergens (avvik) på alle nivå, både i forhold til maskinvare, programvare og innholdsvaren. Ifølge Liestøl (2006c) betinger de tre nivåene *maskinvare*, *programvare* og *meningsvare* hverandre.

Larsen (1999) definerer en sjanger som ”en samling tekster som skal brukes til samme formål, og som derfor har visse særlige diskursive egenskaper” (Larsen, 1999:37). Han hevder at alle tekster, selv innen ulike sjangere, har visse fellestrekk, for eksempel er alle tekster er bygd opp av tegn og har derfor en innholdsside og en uttrykksside. Larsen (1999) skiller mellom tekstens *semantiske*, *uttrykksmessige*, *syntaktiske* og *pragmatiske aspekt*. Tekstens semantiske aspekt omhandler innholdssiden; hva handler teksten om? Tekstens uttrykksmessige aspekt (materielle form) ser på hvilke semantiske tegn teksten tar i bruk, i tillegg til tekstens utforming. Tekstens syntaktiske aspekt handler om tekstens oppbygging (organisasjon eller komposisjon). Tekstens pragmatiske aspekt viser til tekstens bruksområde og intensjon (Larsen, 1999:38). Innenfor det pragmatiske aspektet vektlegges måten teksten henvender seg til sine mottakere. Den sosiale konteksten er interessant for tekstens funksjon, den setter spor i selve teksten (ibid).

Schwebs og Otnes (2006) drøfter ulike utgangspunkt for kategoriseringer av skjermtekstens sjangrer. Man kan ta utgangspunkt i tekstenes språkfunksjon (ekspressive, informative og appellative tekster), eller todelingen sakprosa eller fiksjon. Man kan også systematisere i forhold til de ulike teksttyper som narrasjon, beskrivelse, instruksjon og argumentasjon. Kategoriseringen kan også ta utgangspunkt i kriterier som struktur (hypertekstualitet), samtidighet (synkron kommunikasjon), interaksjon, foranderlighet (nett-tekst kontra cd-rom), multimodalitet eller lagrings- eller distribusjonsmedium (Schwebs og Otnes, 2006:125).

2.2.3 Semiotiske ressurser og modal affordans

Semiotiske ressurser

Utgangspunktet for multimodal analyse er semiotikken⁸ og det semiotiske tegnbegrepet. Der Saussure brukte begrepet *semiologi* om det han definerte som generell tegnavitenskap, brukes i dag Peirces begrep *semiotikk* (Larsen, 1999b). Hopperstad (2005) hevder at Saussures teorier om at språket ikke navngir virkeligheten, men at vi gjennom språket bygger vår forståelse av virkeligheten, er hovedpoenget i det semiotiske perspektiv. Saussures tegnbegrep ligger blant annet til grunn for Barthes' billedanalyse (Barthes, 1994). Fra et semiotisk perspektiv vil det si at bilder, musikk og dans har den samme virkelighetsbyggende funksjon. Saussure fokuserte først og fremst fokuserte på den indre konstruksjon av tegnet, mens Peirce var mer opptatt av *hvordan* de ulike tegnene representerte. Saussure skiller mellom tegnets innholdsside, *det betegned* (signifikatet), og uttrykket *det betegnende* (signifikant), det vil si et skille mellom betydning og referanse (Glomnes, 2005). Peirce, derimot, fokuserte på den meningsskapende prosessen, og var opptatt av forholdet mellom tegn, referanse og tolkning. Hans tegnbegrep var tredelt; tegnet, den forestillingen som blir skapt hos mottakeren, og det tegnet står for. Denne vektleggingen av forholdet mellom tegnet og det tegnet står for regnes som bakgrunnen for Peirces tre tegnkategorier; *ikon*, *symbol* og *indeks* (ibid). Løvland (2006) peker på Peirces forståelse av at alle tegn kan forstås på grunnlag av en norm som kan tolkes som en korrekt forståelse av tegnet som problematisk dersom man ser meningsskaping som en prosess der det samme tegnet kan ha ulik mening i ulik kontekst. Et av hovedprinsippene innen sosialsemiotikken er at meningsskaping er en sosial prosess og et sentralt poeng er at tegn ikke fungerer isolert, men i relasjon til andre tegn og sosial bruk (ibid). I sosialsemiotikken bruker man derfor i større grad begrepet *semiotisk ressurs*, som van Leeuwen (2005) definerer slik:

Semiotic resources are the actions, materials and artefacts we use for communicative purposes, whether produced physiologically- for example, with our vocal apparatus, the muscles we use to make facial expressions and gestures- or technology – for example, with pen and ink, or computer hardware and software – together with the ways in which these resources can be organized (van Leeuwen 2005: 285).

⁸ Semiotikk defineres som læren om alle tegns betydning, eller studiet av kulturelle uttrykk som gir mening (Ongstad, 2004:76).

Fra et sosialsemiotisk ståsted mener man at ressursene i et system muliggjør meningsskapning, men det er først når disse ressursene inngår i faktiske ytringer at mening oppstår (Hopperstad 2005:32).

Semiotisk potensial og modal affordans

Begrepet *affordans* har sitt opphav i Gibsons (1986) teori om *affordans* som potensiell bruk av et gitt objekt. I den multimodale fagtradisjonen oversettes ofte begrepet med *mulighet*. Løvland (2006) fremhever at de semiotiske ressursene vi tar i bruk har et potensial for meningsskapning, eller sagt med andre ord, et *semiotisk potensial*. For å beskrive dette semiotiske potensialet bruker hun begrepet *modal affordans*. Ifølge Jewitt & Kress (2003) har den *affordansen* som er knyttet til ulike semiotiske modaliteter en materiell og en sosial eller kulturell side. Den materielle siden (*materiell affordans*) er knyttet til den materielle formen og organiseringsmåten, mens den sosiale og kulturelle siden (*kulturell eller sosiokulturell affordans*) er knyttet til tidligere bruk av modaliteten, og til hva denne bruken gjør med modaliteten (ibid).

Ved å analysere de ulike semiotiske modalitetene i en tekst kan man risikere å miste *samspeillet* mellom modalitetene av syne. Det multimodale samspeillet og teksten som helhet ligger til grunn for begrepet *multimodal kohesjon*. Løvland (2006) bruker begrepet for å beskrive et modalitetsnøytralt samspill der samspeillet mellom modalitetene skaper noe mer enn summen av de meningene en finner i de enkelte modalitetene. Multimodale tekster kan også sies å utnytte de ulike modalitetenes *affordans* gjennom *funksjonell spesialisering*, der tekstskaperen velger den modaliteten som representerer og kommuniserer det han ønsker i en gitt situasjon (Løvland, 2006).

2.2.4 Kommunikativ og digital kompetanse

Kommunikative ferdigheter kan knyttes til literacy-begrepet. Begrepet var opprinnelig knyttet til det å kunne lese og skrive, men har endret innhold som en følge den teknologiske utviklingen. ”*Literacy*-begrepet har dermed endret seg i retning av å bli en betegnelse for de redskaper og teknologisystemer som kjennetegner en hvilken som helst kultur” (Dons, 2006:60). I den senere tid er literacy-begrepet utvidet til å inkludere multimodal resepsjon og produksjon, og Kress bruker i den forbindelse begrepet *multimodal literacy* (Jewitt og Kress, 2003; Kress, 2003; Kress og van Leeuwen, 2001). Denne utviklingen ser man igjen i norskfagets sammensatte tekster. Ifølge Kress (2003)

vil samfunnet stille stadig større krav til kommunikativ kompetanse. Han hevder at samfunnet i mindre grad vil verdsette kompetanse i reproduksjon av kjente skriftspråklige tekstmønstre, men heller etterspørre kompetanse i å skape situasjonstilpassede tekster gjennom kombinasjon av ulike semiotiske ressurser, såkalt *multimodal design*. "Design asks, 'what is needed now, in this one situation, with this configuration of purposes, aims, audience, and with these resources, and given my interests in this situation?'"(Kress, 2003:49). Med andre ord kan man si at multimodal design er en kombinasjon av aktørens interesser, tilgjengelige multimodale ressurser og den aktuelle kommunikasjonssituasjonen. Kress og Jewitt (2003) viser også til *multimodal competence*. Begrepet competence kan oversettes til *tekstmestring*. Med det forstås at man tilpasser meningen til en etablert tekstpraksis. Kress og Jewitt (2003) taler for at skolens tradisjonelle representasjon og kommunikasjon må endres fra multimodal competence til multimodal design. Løvland (2006) inkluderer både tekstmestring og design i begrepet *multimodal kompetanse*. I forbindelse med denne undersøkelsen er det interessant å se på elevenes bevissthet rundt valg av semiotiske ressurser, og om tekstene er et uttrykk for reproduksjon eller nyskaping.

Stortingsmelding nr.30 (2003-2004) forsøker å beskrive den femte grunnleggende ferdigheten å *kunne bruke digitale verktøy* ved å vise 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" (ibid:33). De digitale ferdighetene må altså sees i sammenheng med læreprosessen. Begrepet digital kompetanse brukes også ofte i forbindelse med den femte grunnleggende ferdigheten. Erstad beskriver digital kompetanse slik: "Digital kompetanse er ferdigheter, kunnskaper og holdninger ved bruk av digitale medier for mestring i det lærende samfunn" (Erstad, 2005:131).

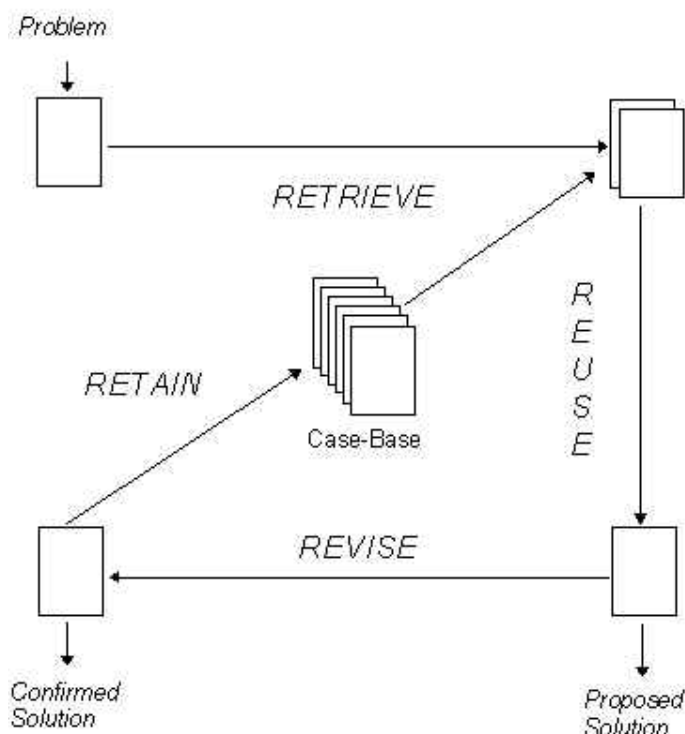
Eleven som produsent

Buckingham (2003, 2006) peker på at skolen bør legge vekt på praksis og kritisk forståelse av medietekster. Ved å la elevene lage egne medieprodukter kan man lettere ta utgangspunkt i den kompetanse eleven allerede har. Et slikt syn bygger på konstruktivistisk læringsteori. Elevens digitale erfaring fra andre arenaer kobles sammen med skolens formelle læring, og vil slik fungere som en bro mellom teori og praksis. Ved å tilby elevene verktøy til å øke sin kompetanse utvikler de det han kaller

media literacy (ibid). Buckingham trekker frem fire elementer i dette arbeidet; representasjon, språk, produksjon og publikum (2003:53-58). Hans oppfatning er at alle elementene bør inngå i både teoretisk og praktisk undervisning. Buckingham (2003) legger også vekt på selvevaluering som et verktøy elevene bør benytte for å oppnå økt bevissthet rundt eget produkt.

2.2.5 Digitale praksisfortellinger

I denne avhandlingen omtaler jeg elevenes multimodale tekster som *digitale praksisfortellinger*. Tanken bak uttrykket har sitt utspring i teorier rundt *case-based reasoning* (CBR), som i den senere tid er adoptert av næringslivet på den måten at bedrifter bruker CBR-systemer som et "bibliotek" for tidligere cases⁹ (Aamodt og Plaza, 1994; Marir og Watson, 1994). Hvert case inneholder en beskrivelse av problemet, i tillegg til en løsning og/eller et resultat, der ekspertisen er innbakt i løsningen av problemet, og ikke i form av for eksempel manualer eller regelverk (ibid). CBR beskrives som en syklisk prosess bestående av "the four REs" (Aamodt og Plaza, 1994; Marir og Watson, 1994) (Fig.4).



Figur 4. CBR -syklusen (Aamodt og Plaza, 1994).

⁹ På norsk vil man kanskje si kasus, men jeg føler det engelske ordet *case* i denne sammenhengen er så innarbeidet i det norske språket at jeg velger å bruke dette.

Men er det mulig å uttrykke ekspertise gjennom CBR? Dreyfus og Dreyfus (1986) peker på at en eksperts intuisjon, erfaring og skjønn vanskelig kan inkorporeres i et datasystem. Det tause aspektet ved en eksperts handlingskunnskap lar seg vanskelig beskrive i skriftlige former, slik det omtales i kapittel 2.1.3.

Ved å introdusere begrepet digitale praksisfortellinger ønsker jeg å se på om det multimodale uttrykket i disse fortellingene har noe å tilføre CBR. I dag stilles det stadig strengere krav til dokumentasjon innenfor alle deler av samfunnet. Bedriftene har et økende behov for å ”ta vare på” god praksis og dokumentere denne. Hatling (2000) fremhever *læringshistorier* som en metode som presenterer kunnskap i bedriftene. Metoden ble utviklet ved Massachusetts Institute of Technology (MIT), og hadde som utgangspunkt at læringsprosesser vanskelig kan dokumenteres kvantitativt (Hatling, 2000:54). Deres læringshistorie-metodikk skulle fungere som en form for kvalitativ evaluering av læringsprosesser. Ifølge Hatling (2000) dokumenterer læringshistorier forandring, og legger til rette for individuell og organisatorisk refleksjon. Han hevder at fortellingens styrke er ”dens evne til å *visе praksis* i stedet for å snakke om hvordan ting burde være (Hatling, 2000: 55).

Digitale praksisfortellinger kan sies ha i seg elementer av *digital historiefortelling*. Digitale historiefortellinger dreier seg om korte historier med en personlig vinkling, der man for eksempel bruker stillbilder, video og lydeffekter for å få frem et budskap. Tekstene har vanligvis et skjønnlitterært uttrykk. Center for Digital Storytelling¹⁰ har utarbeidet sju elementer som karakteriserer en *Digital Story*: poeng, dramaturgi, følelser, personlig stemme, lyd, disposisjon og temp. En *digital praksisfortelling* skiller seg fra en *Digital Story* ved å ha et mer informativt uttrykk, og det er heller ikke et krav at den skal inneholde disse sju elementene. Digitale praksisfortellinger kan sees på som en ”multimodal case-based reasoning” der elevene gjennom egne uttrykk får øvelse i å dokumentere praktisk kompetanse. De digitale praksisfortellingene kan deretter samles i en digital opplæringsbok som utgangspunkt for diskusjon rundt elevens dokumentasjon av praksis.

¹⁰ <http://www.storycenter.org> [lest 31.10.07].

2.3 Læring gjennom praksis

2.3.1 Situert læring

Innenfor situerte læringsteorier henger kognisjon uløselig sammen med *kontekst*. Lave (1988) hevder at et kognitivistisk læringssyn kun identifiserer individets mentale modeller og kognitive strukturer som konteksten til problemløsning, tenking og læring, noe som ekskluderer det sosiale og kulturelle aspektet. Hun viser til at enkelte fenomenologiske og etnografiske analyser definerer kontekst som sosiale situasjoner eller brokker av interaktiv erfaring. Selv om kontekst i slike analyser blir sett på som en interpersonlig konstruksjon, blir de vanligvis behandlet som rene lingvistiske, symbolske og erfaringsmessige enheter (ibid). Ifølge Lave (1988) får dette kontekst til å se ut som noe som kan kreeres med vilje av to eller flere personer i interaksjon, uavhengig av den gitte kulturens dyptgående materielle praksis og sosio-økonomiske struktur. Lave oppsummerer sitt syn slik: "One has system without individual experience, the other experience without system" (Lave, 1988:150).

Lave og Wenger (1991) ser på læring som *et integrert og uatskillelig aspekt av sosial praksis*. I deres perspektiv er det ikke noen virksomhet som ikke er situert. Dette synet legger vekt på en vidtfavnende forståelse der aktør, virksomhet og verden konstituerer hverandre gjensidig. Deres oppfattelse er at læring ikke bare er situert i praksis, men at læring er en integrert del av den generative sosiale praksis i den levde verden (ibid).

Ifølge Wenger (1998) baserer de institusjoner som beskjeftiger seg direkte med læring seg på en antagelse om at læring er en individuell prosess med en begynnelse og slutt som det er best å skille fra andre aktiviteter, og at læring er et resultat av undervisning. Han viser til at elevene isoleres i klasserom og vurderes ut fra tester der de skal demonstrere viten utenfor dens kontekst. Wenger (1998) hevder videre at en stor del av vår institusjonaliserte undervisning og utdanning oppfattes som irrelevant og kjedelig av de som prøver å lære. Ved å anta at læring er en del av vår natur, og at læring dypest sett er et fundamentalt sosialt fenomen som avspeiler vår egen sosiale natur som mennesker med evne til innsikt, foreslår han å sette læringen inn i den kontekst som vår levde erfaring med deltagelse i verden utgjør.

Wengers (1998) teori fokuserer på læring som *sosial deltagelse*, der deltagelse refererer til en omfattende prosess som består i å være aktive deltagere i sosiale fellesskapers praksiser og konstruere identiteter i relasjon til disse fellesskapene. Deltagelsen former ikke bare *hva vi gjør*, men også *hvem vi er* og *hvordan vi fortolker* hva vi gjør. Han hevder videre at fokusering på deltagelse i et praksisfellesskap har konsekvenser for hva som kreves for å forstå læring (1998:18):

- For individer betyr det at læring er et spørsmål om å engasjere seg i og bidra til fellesskapets praksis.
- For fellesskaper betyr det at læring er et spørsmål om å definere deres praksis og sikre nye generasjoner av medlemmer.
- For organisasjoner betyr det at læring er et spørsmål om å opprettholde praksisfellesskaper som definerer organisasjonen, og dermed bli effektiv og verdifull som organisasjon.

Læring i denne forstand er altså ikke en egen virksomhet, men en integrert del av vårt daglige liv gjennom deltagelse i fellesskaper og organisasjoner. I praksis betyr dette at man ser på innsikt primært forbundet med aktiv deltagelse i sosiale fellesskaper. Elevene bør derfor få adgang til ressurser som kan styrke deres deltagelse i meningsfulle praksiser slik at de kan finne læringsbaner de kan identifisere seg med, ikke sitte stille i et isolert klasserom som passive mottagere av fragmentert informasjon (Wenger, 1998). Ifølge Wenger (1998:115-116) omfatter læring i praksis følgende prosesser for de involverte fellesskaper:

- Utvikling av forskjellige former for gjensidig engasjement, for eksempel det å utvikle innbyrdes relasjoner og å definere identiteter.
- Forståelse av og tilpasning til virksomheten, for eksempel ved å vise ansvarsfølelse og innsats for å definere virksomheten.
- Utvikling av repertoar, stil og diskurs ved for eksempel å produsere eller innføre redskaper, registrere og huske hendelser, finne på nye uttrykk og omdefinere eller forkaste gamle, fortelle og gjenfortelle historier, samt skape og bryte rutiner.

Wenger (1998:115) mener at en av grunnene til at mange ikke oppfatter arbeid som læring er at det man lærer *er* ens praksis. Læring er ikke tingliggjort som et ytre mål og ens praksis er ikke bare en kontekst hvor man lærer noe annet. Ved å delta i praksis lærer man å være engasjert i og delta i utviklingen av en eksisterende praksis. Praksisdimensjonene påvirkes av evnen til å inngå i praksis, evnen til å forstå hvorfor vi engasjerer oss og de ressurser man har til rådighet for å gjøre dette (ibid).

Denne form for læring er ikke blot en mental proces - for eksempel neurologisk hukommelse, informationsbehandling i hjernen eller mekanisk habituering – selv om den naturligvis er forbundet med mentale prosesser. Læring af denne type har at gøre med udvikling af vores praksisser og vores evne til at forhandle mening. Der er ikke kun tale om erhvervelse af erindringer, vaner og færdigheder, men dannelse af en identitet (Wenger, 1998:116).

Ifølge Lave & Wenger (1991) er det sentrale definerende kjennetegn ved læring betraktet som situert virksomhet en prosess de kaller *legitim perifer deltagelse*. De lærende deltar i praksisfelleskaper der deres økende beherskelse av viten og ferdigheter gjør at de beveger seg fra nykommer i retning av full deltagelse i de sosiokulturelle praksiser i et fellesskap. Legitim perifer deltagelse handler om prosessen der den nyankomne blir en fullverdig deltager i et praksisfelleskap, og begrepet gjør det mulig å snakke om relasjonene mellom nyankomne og veteraner, identiteter, artefakter og praksisfelleskaper. Gjennom direkte deltakelse i aktiviteter i fellesskapet endres deltakerens sosiale relasjoner, og utvikler dermed sin forståelse og kompetanse. Den nyankomnes legitime periferitet gir ham til å begynne med en "iaktakerposisjon" som er forbundet med deltagelse som en måte å lære på, absorbere så vel som å bli absorbert, i praksiskulturen (Lave og Wenger, 1991). En periode med legitim periferitet gir den lærende mulighet til å tilegne seg praksiskulturen. Ut fra et bredt perifert perspektiv danner den nyankomne seg litt etter litt en allmenn oppfattelse av hva som konstituerer fellesskapets praksis. Denne "skissen" kan omfatte personlige egenskaper ved de impliserte personene, hva de lærende foretar seg og hva man må lære for å bli en fullverdig praktiker. Etter hvert omfatter denne "skissen" en større og større forståelse for praksisfelleskapet. Den tilbyr også forbilder (mestere), ferdige produkter og mer erfarne deltakere som er på vei til å bli et fullverdig medlem av praksisfelleskapet. Skiftende deltagelse i arbeidsdelingen, skiftende relasjoner til fellesskapspraksiser og skiftende sosiale relasjoner i fellesskapet utvikler den kompetanse og forståelse av praksis som kreves for å bli en fullverdig deltaker i praksisfelleskapet (ibid).

Situert læring kritiseres fra flere hold for å ikke være i takt med det moderne samfunn (Handal og Lauvås, 2000; Rasmussen, 1999; Wackerhausen, 1999). Rasmussen (1999:181) hevder at man fra å se på undervisning som bevegelse fra periferi til full deltagelse i et praksisfellesskap, heller bør forsøke å utvikle nye former for kommunikasjon med dem som er ”sterkest engasjert i fremtiden” og forsøke å se undervisning som en gjensidig relasjon mellom den som underviser og den som skal undervises, en relasjon begge parter lærer i. Læringen i fellesskapet er konservativ av natur. Den innebærer ikke bare læring av det anerkjent riktige, men også en internalisering av de moralverdier og fordommer som preger fellesskapet. Handal og Lauvås (2000:79) peker derfor på at man også trenger distanse til fellesskapet for å kunne forholde seg til det som forgår på en selvstendig og aktiv måte, man må ha mulighet til å *reflektere* over praksis.

Mesterlære er et mye brukt begrep for å forstå læreprosessen fra lærling til fullverdig deltager i et arbeidsfellesskap. Lave og Wenger (1991) anser deltakerens prosess fra å være en ubetydelig del av fellesskapet i en perifer situasjon til å befinne seg i sentrum av fellesskapet med faglig og sosial anerkjennelse som grunnleggende i denne læren. Neste kapittel redegjør nærmere for begrepet mesterlære.

2.3.2 Mesterlære

Mesterlære knyttes til sosiokulturelle teorier ved å legge vekt på læring som en del av sosial praksis (Säljö, 2000). I første rekke henter mesterlære sitt teoretiske grunnlag fra situerte læringsteorier (Lave, 1988; Lave & Wenger, 1991). De siste årenes utvikling av mesterlære stiller seg kritisk til tradisjonell klasseromsundervisning og søker å gi et alternativ til denne. Med utgangspunkt i Lave og Wengers (1991) teori om mesterlære og læring trekker Nielsen og Kvale (1999:) fram fire hovedtrekk ved mesterlære:

- Mesterlære finner sted i et *praksisfellesskap*. Gjennom legitim, perifer deltagelse i fellesskapets produktive virksomhet tilegner lærlingen seg gradvis håndverkets ferdigheter, kunnskaper og verdier ved å gå fra perifer deltagelse til å bli et fullverdig medlem av faget.

- *Tilegnelse av et fags ferdigheter* er trinn på veien mot å beherske faget, og er avgjørende for å oppnå fagidentitet.
- Mesterlære medfører en kompleks og differensiert struktur hvor det er mulig å observere og imitere det arbeidet som mesteren, fagarbeiderne og de andre lærlingene utfører. Lærlingen *lærer gjennom handling*.
- *Evalueringen finner sted i praksis* ved å prøve ut ferdigheter og motta tilbakemelding fra måten produktene fungerer på. En tradisjonell mesterlære avsluttes med en formell prøve for å få det vi i dag kaller svennebrev/fagbrev.

Mesterlære brukes ofte for å beskrive de lovfestede institusjonelle strukturer i den tradisjonelle mesterlæren (håndverkslæren) og motsatt som en generell metafor på et forhold hvor en novise lærer av en mer erfaren person på et område. Når mesterlæren anvendes som metafor betegner den et asymmetrisk forhold mellom en som mestrer fagets ferdigheter (mesteren) og en som ikke gjør det (lærlingen) (Nielsen og Kvale, 1999:20). Lave og Wengers (1991) teori om mesterlære utvider oppfatningen av mesterlære til også å omfatte et *praksisfellesskap der mesterlære forstås som legitim perifer deltagelse*.

Mesterlæren er en form for læring som ikke skiller mellom læring og bruk av det lærte, men forsøker å oppheve, eller i det minste å redusere, dette skillet, og derved forene teori og praksis. Opplæringen foregår i den sammenhengen hvor det lærte skal benyttes. Læringen er bygget inn i sosial praksis, og den er betinget av at lærlingen deltar i denne praksisen (Nielsen & Kvale 1999:23). Mesterlære kan omfatte læreformer som for eksempel observasjon, imitasjon, identifikasjon, trening og veiledning, eller ved hjelp av fortellinger. Et fellestrekk ved alle disse formene for læring er at læring finner sted uten direkte formell verbal undervisning (ibid).

På grunnlag av det ikke forekommer noen formell undervisning kan det innen mesterlære diskuteres hva det er som fremmer læreprosessen.

I tradisjonell håndverksopplæring formidles kompetansen som finnes innenfor praksisfellesskapet til den ukyndige integrert i praksis. Fordi "taus" kunnskap læres i praksis, er Polanyi (1958) som tidligere nevnt opptatt av mesteren rolle i forbindelse med dette begrepet. Han beskriver mesterens rolle slik:

Å lære av en mester er å underkaste seg en autoritet. Man adlyder mesteren fordi man har stolt på hans måte å gjøre ting på, selv om man ikke i detalj kan analysere og forklare virkningen. Gjennom å studere mesteren og etterlikne hans måte å gjøre ting på i hans nærvær, vil lærlingen ubevisst oppta håndverkets regler, inklusive dem som mesteren ikke selv uttrykkelig kjenner (Polanyi, 1958:53).

I en slik *personsentrert* tilnærming til mesterlære kritiseres. For å være profesjonell i dagens samfunn kreves noe mer enn å være fortrolig med tradisjonen. Det forutsettes også at man kan stille seg kritisk til tradisjonen, og stadig forsøke å fornye og forbedre den (Handal og Lauvås, 2000). I en *desentrert* tilnærming til mesterlære legges det derimot vekt på læring gjennom legitim perifer deltakelse i praksisfellesskapet (Lave og Wenger, 1991). ”En desentrert oppfatning av mester - lærlingrelasjonene fører til en forståelse av at mestring ikke er en egenskap ved læremesteren, men ved organiseringen av det praksisfellesskap som han er en del av” (Lave og Wenger, 1991:94).

2.4 Oppsummering

For å beskrive og forstå de motstridene syn på forholdet mellom teori og praksis, påstandskunnskap og fortrolighetskunnskap, tar jeg utgangspunkt i et hypotetisk-deduktivt kunnskapssyn versus et hermeneutisk og kritisk kunnskapssyn (Habermas, 1969; Hiim og Hippe, 1998; Stenhouse, 1975). Hiim og Hippe (1998) problematiserer forholdet mellom det tradisjonelle, teoretiske synet på kunnskap (påstandskunnskap) og den personlige erfaringsbaserte praksiskunnskapen (fortrolighetskunnskap). Deres utvidede definisjon på fortrolighetskunnskap trekkes frem som relevant for å forstå hva som ligger i begrepet profesjonell, praktisk-teoretisk kyndighet, og gir grunnlag for å diskutere de ulike kunnskapsaspektene ved profesjonell yrkesutøvelse, og hvordan denne profesjonaliteten kan oppnås og utvikles. Sentrale begreper er ”taus” kunnskap (Johannesen, 1999; Nordenstam 1983; Polanyi, 1958, 1966; Rolf, 1989; Wittgenstein, 1953), handlingskunnskap (*knowing in action*) (Johannesen, 1999; Kuhn, 1964; Schön, 1983, 1987) og refleksjon (*reflection in action/reflection on action*) (Handal og Lauvås, 2000; Schön, 1983, 1996). Dreyfus og Dreyfus (1991) gir også et verdifullt bidrag i forhold til den profesjonelle utøver gjennom sin beskrivelse av ulike nivåer av kompetanse. Det redegjøres videre kort for kompetansemål og vurderingspraksis innenfor norskfaget og praksisbrevordningen. I teorien om multimodale tekster tar jeg utgangspunkt i Schwebs og Otnes’ definisjon av *skjermteksten* og dennes mediespesifikke virkemidler; multimedialitet, hypertekstualitet og interaktivitet

(Schwebs og Otnes, 2006). Liestøl (2006b, 2006c), Larsen (1999) og Schwebs og Otnes (2006) gir viktige bidrag til forståelsen av multimodale tekster som egen sjanger innen norskfaget. For en dypere forståelse av den multimodale teksten synes Kress og van Leeuwens (1996, 2001) fremstilling av sosiosemiotisk modalitetsteori relevant. Løvlands (2006) praktiske anvendelse av Kress og van Leeuwens teorier i forhold til konkrete multimodale elevtekster utgjør også en viktig del av teorigrunnlaget. Sentrale begreper er semiotiske ressurser og modal affordans (Jewitt og Kress, 2003). Fagplanen i norsk (LK06) og forsøkslæreplanene innen praksisbrevordningen gir relevant bakgrunn i forhold til *literacy-begrepet* som sentralt element innen kommunikativ og digital kompetanse. *Digitale praksisfortellinger* introduseres som et begrep for de konkrete egenartede multimodale tekstene denne avhandlingen bygger på. Situerte læringsteorier danner utgangspunktet for det kulturelle aspektet ved problemstillingene. Dette aspektet er relevant i forhold til muligheten for å skape en felles arena der skolekultur, ungdomskultur og arbeidskultur møtes. Sentrale begrep er mesterlære (Nielsen og Kvale, 1993, 1999; Lave og Wenger, 1991), praksisfelleskap og *legitim perifer deltagelse* (Lave og Wenger, 1991; Wenger, 1998).

3 Metode

3.1 Valg av metode

Innledningskapittelet gir bakgrunn for og beskrivelse av problemstillingene reist i denne undersøkelsen. Hensikten med oppgaven er i første omgang å undersøke i hvilken grad multimodale uttrykksformer på virker betydningen av faglig kvalitet i henholdsvis norskfaget og yrkesfag. Ut fra dette drøftes det på hvilken måte man kan si at den norskfaglige og yrkesfaglige vurderingen av faglig kvalitet samsvarer. Implisitt i problemstillingene ligger et spørsmål om praktisk kompetanse gjennom multimodal dokumentasjon i norskfaget kan synliggjøres og dokumenteres på en slik måte at det gir faglig verdi både i norskfaget og i yrkesfaget. Elevenes arbeidsprosess og de konkrete digitale praksisfortellingene vil således danne utgangspunktet for tilnærmingen til fenomenet. Fenomenet som skal studeres er elevenes opplevelse av egen arbeidsprosess, deres opplevelse og vurdering av kvalitet i egne og medeleveres tekster, samt norsklæreres og mesteres opplevelse og vurdering av faglig kvalitet i de samme tekstene.

Ifølge Postholm (2005) er forskningens hensikt, og derav problemstillingens formulering, styrende for hvilken metodisk strategi man velger. Min intensjon er å forstå deltagerens opplevelser og erfaringer, og fremheve deres meninger ut fra deres ståsted. Dette krever en kvalitativ tilnærming. Et uttalt mål i en kvalitativ studie er å forstå og fremheve deltagerens perspektiv (ibid). Ved å sammenstille de ulike deltagerens opplevelse og forståelse av de konkrete digitale praksisfortellingene ønsker jeg å danne et helhetlig bilde av fenomenet.

Grounded theory betegner en forskningsmetode som utvikler teori skapt i møte med det innsamlede empiriske materialet (Postholm, 2005:87). En rendyrket grounded theory-studie er fullstendig induktiv og lar datamaterialet tale for seg uten at forskerens egne teorier påvirker teorien som utvikles på grunnlag av empirien. Ifølge Postholm (2005) vil det i kvalitative studier være en interaksjon mellom deduksjon og induksjon. Ny kunnskap konstrueres både om teori og praksisfelt, samtidig som teori og praksis forenes i en helhetlig forståelse. I tilnærmingen i denne undersøkelsen har det funnet sted en veksling mellom teori og empiri. Denne tilnærmingen kaller Alvesson og

Sköldberg (1994) abduksjon. Abduksjon skiller seg fra både deduksjon og induksjon ved å også innbefatte *forståelse*. Som induksjon går abduksjon ut fra empiriske fakta, men i tillegg bygger den på teoretiske før-forestillinger, og ligger dermed nærmere deduksjon. Analyse av empiri kombineres med studier av tidligere teori for å oppdage mønstre som gir forståelse (Alvesson og Sköldberg, 1994:42).

3.2 Metodisk teori

Fenomenet jeg ønsker å sette fokus på i denne oppgaven er ulike personers opplevelser av en arbeidsprosess i forhold til å produsere digitale praksisfortellinger, og ulike personers opplevelser og vurderinger av faglig kvalitet i de samme digitale praksisfortellingene. Ifølge Postholm (2005:9) innebærer kvalitativ forskning å ”utforske menneskelige prosesser eller problemer i en virkelig setting”. I kvalitativ forskning legges det vekt på å forstå deltakernes perspektiv og på å få tak i de felles opplevelser eller erfaringer deltakerne har i forhold til fenomenet. Sagt med andre ord er det forskerens mål å løfte fram meningen deltakerne har konstruert i forhold til sin livsverden og sine erfaringer. Nettopp det å undersøke hvordan noe framtrer for subjektet er ifølge Halvorsen (2005) kjernen i fenomenologien. Denne oppgavens problemstilling inviterer derfor til en *fenomenologisk* tilnærming. Opplevelsene og vurderingene i forhold til arbeidsprosessen og resultatene av denne er begge subjektive aktiviteter. Ved å undersøke ulike subjekters erfaringer kan man finne fram til en form for *intersubjektivitet*. Ifølge Halvorsen (2005) rommer subjektets perspektiv de forventninger vi har med oss fra fortid og nåtid. Selv om forventningene varierer fra person til person kan vi ha et sett med felles forventninger ut fra en felles historisk og sosial forståelsesramme. Halvorsen (2005) nevner *perspektivrikdom*, *formålsutvalget* og *den intersubjektive enigheten* som viktige elementer i fenomenologisk tilnærming.

I fenomenologiske studier er det forskningsdeltakernes¹¹ subjektive opplevelser som står sentralt (Postholm, 2005). Selv om andre personer måtte ha andre oppfatninger av samme fenomen, kan ikke forskningsdeltakernes oppfatninger sees på som usanne eller feil. Forskningens *gyldighet*¹² omhandler om man virkelig får frem forskningsdeltakernes oppfatninger av fenomenet. ”Kravet om gyldighet drejer sig om,

¹¹ Ifølge Postholm (2005) er begrepet forskningsdeltaker det mest dekkende begrepet for en deltaker i kvalitativ forskning, da det innbefatter både en respondent og en informant.

¹² Gyldighet tilsvarer her troverdighet (Fog, 2004; Postholm, 2005) som alternativt begrep til validitet i kvalitativ forskning.

at forskeren i arbeidet med sitt empiriske materiale dels skal sikre sammenheng og konsistens i den utførte analyse, dels skal sikre analysens overensstemmelse med andre analyser [...]” (Fog, 2004:194). For å kvalitetssikre at man får frem deltakernes perspektiv kan man benytte metodisk triangulering. Ifølge Jensen (1995) innebærer triangulering tolkning med flere ulike metoder for å høyne undersøkelsens kvalitet. Triangulering bygger på tanken om at alle metoder har sine ufullstendigheter og svakheter, men at man ved å anvende flere metoder minsker risikoen for feiltolkning og øker undersøkelsens troverdighet (ibid).

I fenomenologien ønsker man å tilnærme seg forskningen med et åpent sinn, men forskerens tidligere erfaringer og den tradisjon han er en del av vil kunne påvirke forskningen. I fenomenologien er det en forutsetning at forskeren har en kritisk bevissthet om sin rolle både i forhold til forskningsfeltet og forskningsdeltagerne (Postholm, 2005). Jeg må derfor ha en kritisk bevissthet rundt på min egen rolle i hele forskningsprosessen, slik at undersøkelsen blir troverdig. Min bakgrunn og egne erfaringer er med på å prege bildet. Min forforståelse vil farge så vel mitt møte med elevtekstene og forskningsdeltakerne som analysearbeidet.

Fog (2004) bruker begrepet *pålitelighet* om reliabilitet i kvalitative intervjusituasjoner. Fordi intervjuet er så nært knyttet til deltakeren og tid og sted for intervjuet, vil det ikke kunne gjøres om igjen med samme resultat. Påliteligheten er avhengig av at den som intervjuer er oppmerksom på sin påvirkningskraft og synliggjør dette i de ulike fasene av arbeidet.

Denne undersøkelsen kan også sies å ha et etnografisk tilsnitt i og med at jeg ønsker å se på hvordan elevene integrerer ungdomskulturen i sine digitale praksisfortellinger. Elevene oppholder seg på ulike arenaer; i praksis ute på jobb, i undervisningssituasjoner på skolen og som medlemmer av en ungdomskultur. Gjennom de digitale praksisfortellingene søker man å binde disse tre arenaene sammen. Ifølge Postholm (2005) har etnografiske studier som mål å beskrive én kultur. Kulturbegrepet kan beskrives som ”kunnskapen folk bruker for å frembringe og tolke sosial atferd. Denne kunnskapen er lært, og, til en viss grad, delt” (Spradley og McCurdy, 1988 i Postholm, 2005:45). Gjennom en slik definisjon kan kulturen både beskrives og tolkes på grunnlag av observert atferd (materiell definisjon) og man kan få frem kunnskapen menneskene i

denne kulturen har, deres ideer og livssyn (idealistisk definisjon) (Postholm, 2005:45). Ved en slik tilnærming er det viktig at forskeren både observerer og samtaler med menneskene i kulturen som studeres. I etnografiske studier vil forskeren oppholde seg på forskningsstedet i så lang tid at han får muligheten til å forstå handlingene som studeres sett fra deltakernes perspektiv. Den detaljerte beskrivelsen av kulturen vil ofte komme i forgrunnen, mens en forklaring vil tre i bakgrunnen (Postholm, 2005). Forskeren bør derfor bestrebe seg på å gi et helhetlig bilde av kulturen. Gjennom en fylldig beskrivelse av kulturen kan etnografiske studier avdekke varierende kulturelle mønstre innen samme samfunn. Denne undersøkelsen vil bære preg av et mikrostudium da den er et ”nærstudium av en liten sosial enhet eller en identifiserbar aktivitet innenfor den sosiale enheten” (Postholm, 2005:48).

I kvalitativ forskning snakker man ikke om direkte overføring eller generalisering, men om en tilpasning med utgangspunkt i forskningsteksten, såkalt *naturalistisk generalisering*. Gjennom gjenkjennende beskrivelser kan forskningsteksten betraktes som representative. En slik generalisering innebærer at leseren opplever disse erfaringene som parallelle med sine egne (Postholm, 2005:107). ”Hensikten med alle kvalitative studier er å utvikle et tankeredskap, teksten, som kan initiere til drøfting og diskusjon og derved videreutvikle og bedre praksis i lignende settinger” (Gudmundsdottir, 1997; 2001 i Postholm, 2005:108). Intensjonen er å beskrive en representativ virkelighet som kan være gjenkjennende for andre i tilsvarende situasjoner. Utgangspunktet for undersøkelsen er elevenes konkrete elevtekster, tekster som er et resultat av akkurat disse elevenes erfaringer og kunnskapsnivå, med de begrensninger det gir. Denne avhandlingen tegner *ett* bilde av forskningsområdet. På et annet tidspunkt, med andre forskningsdeltagere og andre rammer, hadde bildet kanskje sett annerledes ut.

3.3 Metodisk praksis

Elevene som deltar i prosessen frem til ferdig produserte elevtekster er elever som deltar i forsøksordningen *praksisbrev* innen ulike bygg- og anleggstekniske fag. Elevene har varierende ferdigheter innen digitale verktøy, men alle behersker et minimum av datatekniske ferdigheter innen bildebehandling, lydredigering og presentasjonsverktøy.

Elevene er valgt på grunnlag av de deltar i forsøksordningen, deres datatekniske ferdigheter er altså ikke lagt til grunn for utvelgelsen.

For å unngå å påvirke sluttresultatet fikk elevene en forholdsvis åpen oppgave. Elevenes valg ble avgrenset ved krav om at oppgaven skulle løses som en multimodal skjermt tekst. Denne skulle inneholde minst to medietyper. Følgende kompetansemål etter Vg2 – yrkesfaglige utdanningsprogram fra fagplanen i norsk (hovedområdet sammensatte tekster) og etter lokal forsøkslæreplan for praksisbrev innen bygg- og anleggstekniske fag ble gitt som kriteriegrunnlag:

Norsk:

- kombinere muntlige, skriftlige, visuelle og auditive uttrykksformer i framføringer og presentasjoner
- bruke digitale verktøy til presentasjon og publisering av egne tekster

Praksisbrevkandidat:

- diskusjon og dokumentasjon knyttet til egen læring
- anvende IKT innenfor produksjon og kommunikasjon (Ovenstående er hentet fra oppgaveteksten¹³).

Læringsaktiviteten og den konteksten den er del av blir nærmere beskrevet i kapittel 4.1 og 4.2. Elevtekstene beskrives i kapittel 5.1.

3.3.1 Formålsutvalget

I denne undersøkelsen er forskningsdeltakerne valgt ut fra en formålstankegang. På den ene siden er formålet med denne undersøkelsen å beskrive elevenes opplevelser og erfaringer under arbeidsprosessen med å skape de digitale praksisfortellingene, på den andre siden å beskrive hva som kjennetegner faglig kvalitet i disse tekstene sett fra tre ulike synsvinkler; altså elevens, norsklærerens og mesterens perspektiv. Forskerkonteksten er de arenaene elevene i forsøksordningen *praksisbrev* opptrer på mens de arbeider med de digitale praksisfortellingene. I hovedsak vil dette være skolen og norskfaget, men arbeidsplassen kan også sies å være en del av konteksten i den forstand at elevene aktivt bruker sine praktiske erfaringer fra yrket sitt i sine praksisfortellinger. Med dette som utgangspunkt var det viktig ikke bare å finne frem til forskningsdeltakere som deltok i forsøksprosjektet med Praksisbrev, men også forskningsdeltakere som kunne si noe om tekstenes faglige kvalitet sett fra et

¹³ Vedlegg 1 viser oppgaveteksten i sin helhet.

norskfaglig perspektiv og et yrkesfaglig perspektiv. Forskningsdeltakerne ble valgt ut fra tre hovedkriterier. For det første ønsket jeg å snakke med samtlige elever som på tidspunktet for undersøkelsen deltok i forsøksordningen *praksisbrev*. For å forstå deres perspektiv var det viktig å finne ut hvordan elevene reflekterte over egen arbeidsprosess og den faglige kvaliteten i eget og andres produkt. For det andre ønsket jeg å snakke med lærere som underviser i norsk innen studieprogram for bygg- og anleggstekniske fag. Den tredje gruppen jeg ønsket å snakke med er *mestere*, det vil si personer med mesterbrev og lang erfaring innen de ulike bygg- og anleggstekniske fag som inngår i praksisbrevordningen. Disse personene representerer bred praktisk erfaring fra næringsliv, opplæringskontor og skoleverket. Da jeg ønsker å belyse den faglige kvaliteten i de digitale praksisfortellingene fra ulike perspektiv, har de tre hovedgruppene av forskningsdeltakere¹⁴ i denne undersøkelsen ulik alder, bakgrunn, erfaring og kompetanse.

3.3.2 Innsamling av data

For å få fram deltakernes perspektiv har jeg benyttet observasjon, dokumentanalyse og intervju. Elevene ble observert både gjennom arbeidsprosessen og ved presentasjon av tekstene for resten av gruppen. Elevene skrev også korte refleksjonstekster om eget arbeid underveis i prosessen. Disse refleksjonstekstene var utgangspunkt for dokumentanalysen. Videre ble elevene intervjuet etter at de hadde levert oppgaven. I tillegg er det foretatt intervju av norsklærere og mestere.

Observasjon

Ved observasjon bruker vi alle sanser, og inntrykkene vi får påvirker opplevelsen og dermed vår observasjon. Før observasjonene tar til er det derfor viktig at forskeren overveier sin rolle i feltet. ”Vi forstår det vi observerer gjennom våre subjektive, individuelle teorier, som innebærer at tidligere erfaringer og opplevelser er med på å farge og fokusere hva vi observerer” (Postholm, 2005:55). Forskeren må ha et fokus for sine observasjoner slik at observasjonene er systematiske og hensiktsmessige i forhold til det fenomenet som skal studeres. Selv om en kvalitativ forsker er opptatt av å observere aktiviteter i sin naturlige setting er det teorier som gir retningen for observasjonen (ibid). Innenfor kvalitativ forskning kan forskere innta ulike medlemskapsroller (Postholm, 2005). Da jeg i denne undersøkelsen tilhører den settingen det i

¹⁴ Vedlegg 2 viser en anonymisert oversikt over forskningsdeltakerne i undersøkelsen.

utgangspunktet forskes på, vil jeg gå inn i en *fullstendig medlemskapsrolle*, i kraft av å være en lærer som forsker i eget klasserom.

Alle observasjonene er foretatt i klasserommet på den aktuelle skolen der undersøkelsen ble gjennomført. Ved et tilfelle oppholdt elevene seg i et annet klasserom enn normalt. På grunn av min rolle som fullstendig medlem i aktiviteten var det vanskelig å notere observasjonene og tolkningene underveis i selve observasjonssituasjonene uten at dette ville virke forstyrrende. Jeg valgte derfor å utsette skrivingen av notatene til like etter at observasjonene var gjennomført. I tillegg ble alle observasjonene videofilmet ved hjelp av digitalt videokamera. I alt ble det filmet 15 undervisningstimer a 45 minutt og 3 presentasjonsøkter a 45 minutt. Observasjonene danner utgangspunkt for elevintervjuene.

Dokumentanalyse

Elevene skrev korte refleksjonsnotat etter hver økt i arbeidsprosessen med de digitale praksisfortellingene på skolen, til sammen 25 refleksjonsnotat. Refleksjonsnotatene gjenspeiler elevenes framdriftsplan, utstyrbehov, disposisjon av oppgaven og refleksjon over eget arbeid. Intervjuene av elevene tar i tillegg til observasjonen utgangspunkt i disse notatene. Elevenes opplevelse av arbeidsprosessen kom likevel sterkest til syne under intervjuene med den enkelte elev.

Intervju

Hensikten med å intervju alle forskningsdeltakerne var å få innsikt i deres oppfatning av hva som var faglig kvalitet i de konkrete tekstene. I forhold til elevene ønsket jeg i tillegg å få innblikk i hvordan de selv oppfattet og vurderte sin egen arbeidsprosess i forhold til mening og motivasjon. I undersøkelsen er det benyttet det såkalte *halvplanlagte formelle intervju*. Et slikt intervju åpner for forskningsdeltakerens refleksjon ved at forskningsdeltakeren får være med å styre retningen på intervjuet (Postholm, 2005:72). I forhold til elevintervjuene tok spørsmålene utgangspunkt i forhold jeg hadde observert i klasserommet. Ved å benytte det halvplanlagte formelle intervjuet fikk jeg del i informasjon som jeg ikke hadde regnet med på forhånd, samtidig som elevene brakte nye tema på banen. Intensjonen var at intervjuene skulle bære preg av å være en naturlig samtale. En annen betegnelse for denne typen intervju er *det halvstrukturerte livsverden-intervjuet*. Kvale (2006:21) definerer dette som ”et

intervju som har som mål å innhente beskrivelser av den intervjuedes livsverden, med henblikk på fortolkning av de beskrevne fenomenene”. I denne undersøkelsen er fenomenet som skal studeres ulike personers opplevelse av faglig kvalitet i et utvalg elevtekster. Et intervju av denne typen er åpen for oppfølgingsspørsmål og kan lettere løfte frem de ulike forskningsdeltakernes perspektiv.

Lærerne og mesterne fikk tilsendt elevtekstene og intervjuguiden i forkant av intervjuet slik at de hadde muligheten til å se på elevtekstene flere ganger før intervjuet fant sted. Elevene fikk ikke se spørsmålene i forkant av intervjuet da jeg ikke ville at de skulle diskutere spørsmålene på forhånd og påvirke hverandre. For at intervjuene skulle ha preg av en naturlig samtale var spørsmålene i intervjuguiden¹⁵ forsøkt formulert på en åpen måte. Relevante tema som ble berørt i et intervju ble brakt videre til neste dersom dette syntes formålstjenlig for å skaffe en dypere forståelse av fenomenet. Spørsmålene i intervjuguidene kan derfor sees på som en tankestarter for å vinne ny innsikt og ikke som en fast mal. Alle intervjuene ble foretatt på den aktuelle skolens område, og intensiteten på de ulike intervjuene varte fra ½ til 1 time for de ulike forskningsdeltakerne. Totalt inngår det 17 forskningsdeltakere i undersøkelsen. Ved elevintervjuene ble det benyttet videoopptak i tillegg til stemmeopptak¹⁶, mens det ved intervjuene av norsklærerne og mesterne ble benyttet Camtasia Studio¹⁷, et program som gjør et videoopptak av dataskjermen samtidig som den gjør lydopptak av den parallelle samtalen.

3.3.3 Analyse

Elevenes refleksjonsnotater fikk jeg fortløpende. Ettersom jeg selv er elevenes lærer ble anonymiseringen av disse gjort i etterkant. Ved gjennomsyn av videoopptakene av observasjonene ble notatene som var nedskrevet i etterkant av observasjonssituasjonene utbedret og supplert, samtidig som all tale ble transkribert. De 17 intervjuene er i sin helhet transkribert¹⁸. Under transkriberingen er det lagt vekt på å opptre konfidensielt i forhold til forskningsdeltakerne. Det transkriberte materialet er skrevet om til bokmål, og gjenkjennelsesfaktoren ved uttalelser og sitater er forsøkt gjort så lav som mulig. I tilfeller der forskningsdeltageren uttrykker seg uheldig er det opprinnelige muntlige

¹⁵ Vedlegg 4 viser intervjuguide for elevintervju. Vedlegg 5 viser informasjonsbrev og intervjuguide for intervju av lærere/mestere.

¹⁶ Free Sound Recorder v7.3.1, http://www.sound-recorder.biz/free_sound_recorder.html [lest 02.10.07]

¹⁷ Camtasia Studio, <http://www.techsmith.com/camtasia.asp> [lest 13.02.08].

¹⁸ Verktøyet for transkribering var Express Scribe, <http://www.nch.com.au/scribe/> [lest 13.02.08].

materialet av etiske hensyn omskrevet til et mer korrekt skriftlig språk uten at meningsinnholdet er endret (Kvale 2006:106). I tillegg er forskningsdeltakerne anonymisert ved bruk av fiktive navn. I forbindelse med intervjuene av elevene ble videoopptakene brukt som et supplement til arbeidet med å forstå de verbale uttalelsene deres. Det samme gjelder intervjuene av lærerne og mesterne der skjermfilmene støttet opp om det verbale. For å kategorisere det empiriske materialet er det tatt i bruk et kvalitativt analyseverktøy (HyperResearch¹⁹). I behandlingen av det empiriske materialet er det benyttet *Ad hoc meningsgenerering* som av Kvale (2006) betegnes som en sammensmelting av flere teknikker. Ved gjennomgangen og transkribering av observasjonene og elevintervjuene ble det lagt vekt på *meningsfortetting* og *kategorisering*. Denne analyseprosessen bar preg av en *hermeneutisk* tilnærming. Dette innebærer å oppdage og legge frem meningsperspektivet til dem som blir studert. Alle data som omformes til skriftlig materiale oppfattes som en tekst, og gjennom analyse av teksten skapes mening. Denne prosessen kalles den hermeneutiske sirkelen, eller spiralen (Postholm, 2005:19). Forståelsen av det enkelte utsagn i observasjonene og intervjuene sees i forhold til forståelsen av helheten. Slik skapes spiralen i interaksjonen mellom de ulike dataene og teksten som helhet. Analysen er også inspirert av analysestrategier innen *grounded theory*.

3.4 Personvern

Da lydbånd og videoopptak ansees som personopplysninger har dette forskningsprosjektet meldeplikt til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste²⁰ (NSD). I tillegg ligger det en koblingsnøkkel mellom elevenes navn og produktet de produserte. Forskningsarbeidet er meldt 24.10.07 og godkjent 26.11.07²¹. Rektor og avdelingsleder ved skolen der forskningsarbeidet er foretatt har godkjent at elevene og deres arbeider brukes i forskningssammenheng. Det ble også innhentet samtykke²² fra elevenes foresatte til at deres barn kunne delta i undersøkelsen ved å la seg observere og intervjuet. I følge NSD var elevene over den aldersgrense der det er påkrevd med foresattes tillatelse, men da elevene er under 18 år synes jeg likevel det var greit å få dette samtykket. Elevene valgte deretter på eget grunnlag å delta i undersøkelsen. Alle

¹⁹ HyperResearch 2.5, <http://www.researchware.com/> [lest 22.02.08].

²⁰ <http://www.nsd.uib.no/personvern/> [lest 18.10.07].

²¹ Se vedlegg 6.

²² Se vedlegg 3.

elearbeidene er aidentifiserte. Lydopptak og skjermopptak i forbindelse med intervju av de øvrige forskningsdeltakerne er gjort med deres tillatelse. I henhold til NSDs krav vil alle opptak og dokumenter slettes etter at oppgaven er levert og godkjent.

3.5 Oppsummering

Kapittel 3 argumenter for at oppgavens problemstillinger best besvares ut fra kvalitative forskningsmetoder. Ut fra ønsket om å fremme deltagerens perspektiv er det valgt en fenomenologisk tilnærming. Da undersøkelsen søker å fremme deltagerens perspektiv er det valgt en fenomenologisk tilnærming til området, men studien har også et etnografisk tilsnitt. Utgangspunktet for undersøkelsen er elevtekster produsert i norskfaget innen forsøksordningen *praksisbrev*, samt observasjon av prosessen der elevene skapte disse tekstene. De viktigste instrumentene for datainnsamlingen er observasjon, dokumentanalyse og kvalitative forskningsintervju. Observasjonene og intervjuene ble tatt opp på video og/eller lydbånd, transkribert til tekst og analysert ved hjelp av analyseverktøyet Ad hoc meningsgenerering.

4 Elevenes arbeidsprosess

Da en fullstendig prosessanalyse vil gå ut over rammene for denne undersøkelsen tar dette kapittelet i stedet sikte på å gi en rik beskrivelse av elevens arbeidsprosess i forhold til den digitale praksisfortellingen. De to innledende hovedområdene (4.1 og 4.2) gir et bilde av selve arbeidsprosessen i dens kontekst. Deretter følger en beskrivelse av elevenes syn på skolen som læringsarena (4.3). Videre presenteres de sosiale relasjoner slik de fremtrer i løpet av denne prosessen (4.4). De to siste punktene (4.5 og 4.6) beskriver ulike identiteter som var fremtredende i undersøkelsen, og hvordan disse gjorde seg gjeldende i de multimodale uttrykkene elevene valgte.

4.1 Kontekst

Elevene var på det tidspunktet undersøkelsen ble gjennomført inne i sitt første år i praksisbrevordningen. I oppgavebeskrivelsen²³ går det frem at elevene hadde 15 skoletimer fordelt over seks uker i november/desember 2007 til å utforme teksten sin. To av guttene valgte å samarbeide, resten jobbet individuelt med oppgaven. Elevene jobbet selvstendig, med læreren til stede for hjelp og veiledning. Som det fremgår av oppgaveteksten var oppgaven ganske åpen, men det ble understreket at de skulle beskrive/dokumentere en arbeidsprosess. Elevenes dataferdigheter kan sies å være de ferdigheter de hadde tilegnet seg i grunnskolen. I løpet av arbeidsperioden hadde de tilgang til skolens digitale utstyr, som for eksempel digitalt kamera eller digitalt videokamera.

Hensikten med å gi elevene i oppgave å lage digitale praksisfortellinger i norskfaget med utgangspunkt i deres praktiske erfaringer fra arbeidslivet, sprang ut fra et ønske om å bringe praksis inn i skolen, og på den måten motivere elevene til å bruke og dokumentere både sin yrkesfaglige og norskfaglige kompetanse gjennom disse tekstene. I og med at disse elevene er skoleleie og lite motiverte for skolearbeid, lå det fra min side en forventning om at de ville være positive til en oppgave der norskfaget i så stor grad knyttes til praksisfeltet gjennom bruk av digitale hjelpe- og virkemidler.

²³ Selve oppgaveteksten ligger som vedlegg 1.

4.2 Beskrivelse av arbeidsprosessen

Observasjonen viser at de fleste elevene slet med å komme i gang med oppgaven. Det virket som om flere av elevene tross gjentatte forklaringer enten ikke forstod hva de skulle gjøre, var umotiverte for å gjøre noe, eller ikke klarte å ta en avgjørelse på hvilke semiotiske ressurser de skulle velge. De var i liten grad åpne for lærerens innspill og syntes helst å ville løse oppgaven uten særlig veiledning. Følgende er hentet fra oppstartsfasen der Alfred og Kenneth diskuterer hvilken overskrift de skal velge på oppgaven sin.

Alfred: Hva skal vi ha som overskrift på dette greiene da?

Kenneth: Norskoppgave.

Siri: Det syns jeg kanskje var litt kjedelig.

Kenneth (foreslår først navnet på skolen): Nei, nå vet jeg de; kjedelig!

Siri: Oppsummerer det din praksis? Er det fortellingen om din praksis?

Kenneth: Ja

Siri(henvendt til hele elevgruppen): Kanskje noe med faget deres kan være noe å ha på framsiden?

Alfred: Armering...

Siri: Den syns jeg er bra.

Kenneth: Kjedelig.

Alfred: Hvorfor jobber du hvis det er kjedelig? Det er jo din framtidige jobb i 50 år, så du må jo ikke syns det er kjedelig.

Kenneth (viser skjermen til Siri): OK. Denne overskriften da?

Siri (leser høyt): Framtidige jobb i 50 år.

Ved en annen anledning forsøkte jeg å veilede Kristian som har lyst å være på gruppe med Thomas som jobber i en annen bedrift. Det kom frem at han ikke forstår hva *produkt* og *framdriftsplan* betyr.

Siri: Jeg syns dere bør levere hvert deres produkt siden du er på rehabilitering og han er på næringsbygg.

Kristian: Produkt? Du må snakke norsk til meg.

Siri: Hver sin ting å lage, hver sin oppgave.

Kristian: Neida.

Siri: Klarer dere å lage det i ett?

Kristian: Jada, vi trikser og mikser vi!

Siri: Men du, jeg mangler en sånn framdriftsplan.

Kristian: Hva snakker du om? Det sa meg ingenting. Jeg er ikke så smart.

Siri: En framdriftsplan er noe som forteller hva du skal gjøre og når du har tenkt å gjøre det.

Kristian: Det er siste dagen.

Siri: Siste dagen? Ja, da får du sende meg en framdriftsplan som sier at du skal gjøre alt siste dagen.

Thomas og Kristian ønsket å kombinere bilder og sang i sin fremstilling, men selv om de ble oppfordret til å ta i bruk de semiotiske ressursene de ga uttrykk for at de ønsket å bruke, kom de ikke i gang med arbeidet.

Siri: Er det innsetting av vinduer det går i nå, eller hva er det du har tatt bilder av?

Kristian svarer ikke.

Siri: Har du tatt bilder?

Kristian: Det er jo bilder på nettet sa du jo.

Siri: Ja, tegninger er det på nettet. Har du sjekket at du finner dem? At akkurat de tegningene du trenger er der?

Thomas (skifter tema): Jeg skal jobbe med Kristian med teksten her.

Siri: Ja, skulle ikke dere jobbe med sangen også?

Kristian: Eh, gidder ikke.

Siri: Blir det noe produkt her til slutt eller?

Kristian: Jaja, det kommer det til å bli.

Siri: Gjør det det?

Kristian: Du kommer til å bli helt sjokka!

Siri: Ja, da blir jeg sjokka.

Når man har elever som er så lite interessert i å skape mening av noe slag, blir det vanskelig å veilede på en konstruktiv måte. Dette kan Arilds svar på mitt spørsmål om hvordan han har tenkt å løse oppgaven være et eksempel på;

Arild: Hva jeg skal gjøre? Jeg skal gjøre ingenting.

Etter hvert som arbeidsprosessen skred frem var det helt tydelig at elevene var uinteresserte og uinteresserte i den arbeidsoppgaven de var forelagt. Tiden gikk med til å se film, chatte på MSN²⁴ og spille dataspill. Med dette som utgangspunkt ble det etter hvert klart at noe måtte gjøres med tanke på at elevene i det hele tatt skulle klare å levere et produkt. For å motivere elevene valgte jeg å vise elevgruppen en konkret programvare, Photo Story 3²⁵, de kunne benytte. Dette ble positivt mottatt av elevene.

Tilløp til arbeidsro ble stadig avbrutt av ulike ”episoder” som utspant seg i klasserommet. Klasserommet elevene tilbrakte skoledagen i var lite og alt for varmt. Termostaten i den delen av skolebygget var i uorden, så skoledagen begynte kaldt og sluttet veldig varmt. Pultene var tradisjonelt satt opp på rader etter hverandre. Fra taket

²⁴ MSN er i utgangspunktet en forkortelse for Microsoft Network, men i dagligtale brukes forkortelsen fortrinnsvis på Microsofts Instant messenger-tjeneste (MSN- Messenger).

²⁵ Microsoft Photo Story 3 for Windows,
<http://www.microsoft.com/norge/windowsxp/home/using/digitalphotography/photostory/default.aspx>
[lest 07.12.07].

hang det kabler som elevene brukte for å koble til de bærbare datamaskinene sine. Skolen hadde trådløst nettverk, men ingen av elevene husket passordet sitt. Innerst i klasserommet var en dør inn til et kontor der en lærer hadde sin retteplass. Denne læreren måtte gå igjennom klasserommet for å komme dit. Klasserommet hadde to vinduer mot sør der kun det ene kunne åpnes på gløtt. Veggene var sykehusgule og nakne. Ved en anledning kom Eirik stormende inn med en stor grønn plante som han plasserte midt i klasserommet: ”Vi trenger en plante som kan pynte litt opp her!”. Planten var ”lånt” fra gangen utenfor en annen avdeling. Den fikk stå i klasserommet ut skoledagen. Ved en annen anledning satt Kristian og Arild og tuklet med en lighter som det til slutt gikk hull på, og dermed sev gassen ut. I det tette klasserommet kjentes gasslukta godt, og i dramatiske ytringer erklærte Kristian at nå kunne i alle fall ikke han jobbe. Han trådte hettegenseren helt over hodet, meldte seg ut, og ble sittende slik til arbeidsøkta var over.

Ved oppgavefristens utløp var det en elev som leverte et produkt, en PowerPoint-presentasjon. De andre hadde knapt begynt. Elevene fikk beskjed om at dersom de ikke leverte denne oppgaven ville de ikke få terminkarakter i norsk det semesteret²⁶ på grunn av manglende karaktergrunnlag. Denne beskjeden, sammen med et par telefoner til enkelte elevers foresatte, førte til at de elevene som ikke hadde begynt på eller fullført sin oppgave gjorde denne ferdig hjemme og leverte innen semesterslutt.

Elevenes digitale praksisfortellinger ble vist på storskjerm foran en samlet elevgruppe. I forkant av presentasjonene hadde jeg en forventning om at elevene var nysgjerrige på hverandres tekster, og at tekstene med sitt praktiske yrkesfaglige innhold ville være et fint utgangspunkt for faglig diskusjon i gruppen. Observasjonen viser derimot at elevene i liten grad var interessert i å diskutere tekstene sammen med de andre. Elevenes faglige vurdering av egne og medelevenes tekster kom tydeligere fram igjennom intervjuene med hver enkelt elev. Dette blir beskrevet i kapittel 5.3.3.

Av observasjonen går det frem at elevene var mer opptatt av MSN og musikk enn å se og høre på presentasjonene som ble vist. De gangene elevene rettet oppmerksomheten mot storskjermen var det for å komme med usaklige kommentarer om hvor kjedelig

²⁶ Elevene tar norsk Vg1 over 2 år, altså fire semester.

presentasjonen var, hvor kjedelig den og den jobben virket, eller at videokanonen stod litt skeivt slik at presentasjonen ble vist litt på skakke på storskjermen. Elevene var gjennomgående kritiske til hverandres tekster, men kritikken gikk ofte på elementer i teksten som ikke hadde noe med det faglige innholdet å gjøre. Thomas og Kristian utpeker seg i forhold til de andre elevene når det gjelder å kommentere de andres tekster. Det kan synes som om de er svært opptatt av å få oppmerksomhet, og å bli sett på som morsomme. Under presentasjonene av tekst B²⁷ var Thomas veldig opptatt av at videokanonen på et tidspunkt hang litt skeivt.

Siri: Har dere kommentarer til forsiden?

Thomas: Det var for frustrerende. Skjønner ingenting. Hvordan isolere... Det er jo helt skeivt.

Siri: Men det er ikke hans feil. Det er videokanonen.

Thomas: Men det er jo helt skeivt.

Siri: Andre kommentarer bortsett fra at det er skeivt?

Thomas (ler): Det var ikke så beint.

Da presentasjonen av tekst B var slutt etterlyste Thomas et bilde av sjefen til eleven som hadde laget tekst B.

Thomas: Har du ikke med bilde av sjefen?

Johannes: Nei.

Thomas: Er han ikke konge han?

Johannes: Jo, han er konge, men jeg har ikke tatt bilde av ham.

Thomas: Vi må jo ha noe å le av.

I forhold til tekst F reagerer Kristian på at teksten er skrevet på nynorsk.

Kristian: Skriv norsk neste gang, dette er jo gresk.

Tekst H har voice –over på bildene, noe som får Kristian og Thomas til å henge seg opp i hvordan Kenneth snakker.

Thomas: Han snakker.

Kristian: Hvem er det som snakker?

Thomas: Det hørtes ut som, ja, en knarker. Det var skikkelig "borte"!.

Trass i at den usaklige kritikken var dominerende, oppstod det enkelte tilløp til faglig diskusjon. Tekst F utløste en diskusjon om de ulike komponentene i et stillas. I forbindelse med tekst B oppstod det en diskusjon om hensiktsmessig dimensjon på

²⁷ Elevtekstene A-J beskrives i punkt 5.1.1.

spiker i forhold til kledning. Det viser seg at de ulike mesterne bruker ulik dimensjon på spiker til det samme formålet.

Kristian: Hvor får du 65 fra?
Johannes: Kan bruke 65 og.
Kristian: Nei, på et kledningsbord?
Johannes: Spør hva kledning du har.
Kristian: Vi bruker 28/75 vi.

Flere av elevtekstene tok for seg isolasjon. I løpet av presentasjonene kom det frem at det finnes ulike typer isolasjon (mineralull). Glava og Rockwool er de vanligste produsentene. Kristian mener Rockwool er best på grunn av brannsikkerheten, og forteller at han har gått skikkelig til verks for å teste om produktet holder mål.

Kristian: Rockwool er best, for det kan ikke brenne.
Siri (som bare har hørt om Glava): Rockwool, er det et annet merke?
Thomas: Ja, men det klør det også skal jeg si deg.
Kristian: Den brenner ikke, for det prøvde jeg på.
Siri (sjokkert): Prøvde du å sette fyr på en vegg?
Kristian: Ja, men det funka ikke.
Siri: Gjorde du det bare for å sjekke om det gikk an?
Kristian: Ja.
Siri: Var det sjefen som sa du skulle gjøre det?
Kristian: Nei, jeg fant på det selv.
Thomas: En av hans ideer.
Kristian: Det var min ide, ja. Jeg måtte jo sjekke om det var brannsikkert.
Siri: Det var godt det var det da.
Kristian: Ja.

Tekst E inneholder et par sider med informativ tekst om elevens yrkesfag. I forbindelse med presentasjonen av denne teksten oppstår det en kraftig diskusjon om hvor eleven har hentet denne teksten fra. I stedet for å fokusere på det faglige innholdet eleven presenterer, sporer det hele av i en krangel der eleven blir beskyldt for å ha kopiert teksten fra internett. Krangelen går ikke på at han burde oppgitt referanse, men på at de andre mener at han ikke er smart nok til å ha kommet på dette selv. De tviler altså på at han har nok faglig kompetanse til å ha laget denne teksten selv.

Utdrag fra diskusjonen rundt tekst E:

Thomas: Tipper du har tatt dette fra nettet da! Hadde aldri brukt disse ordene du da.
Arild: Jeg fikk hjelp. Fordi om du er TIO²⁸, Kristian, så er ikke jeg TIO!
Kristian: Forklar meg "tilpasningskomponenter". Forklar meg det ordet!

²⁸ TIO er en forkortelse for "tilpasset individuell opplæring", men brukes i denne sammenhengen som kallenavn på elever med spesielle behov.

Arild: Det er beslag og sånt som det.

Kristian: Det var jxxxx bra Arild, du er en fantastisk gutt! Til å finne ting på nettet!

Arild: Jeg har ikke funnet det på nettet!

Tekst I og J tar i bruk musikk/sang som semiotisk ressurs, noe som får en blandet mottakelse. For tekst I slår dette forholdsvis positivt ut, elevene reagerer derimot negativt på tekst J ene og alene på grunn av musikkvalget. De karakteriserer musikken som "satanmusikk" og "skrikemusikk". Felles for både tekst I og J er at tekstenes uttrykksform overskygger eventuelle andre kvaliteter ved teksten.

Elevenes reaksjoner på tekst I etter presentasjonen:

Eirik: Jxxxx bra!

Siri: Hva er det som er bra?

Lars: Rapen.

Eirik: Ja, det var gøy.

Siri: Hva med faglig innhold da? Kom det fram i denne rapen?

Thomas (som har laget teksten): Ja

Eirik: Nei, det gjorde det fxxx ikke.

Av observasjonsmaterialet går det altså frem at elevene var umotiverte i forhold til oppgaven under alle fasene i arbeidsprosessen. De jobbet også i svært liten grad med den digitale praksisfortellingen på skolen. Under intervjuene av den enkelte elev ble derfor dette et sentralt tema.

4.3 Elevenes syn på skolen som læringsarena

Under intervjuene av enkeltelevne ønsket jeg først og fremst å sette fokus på *hvorfor* de ikke hadde jobbet med oppgaven på skolen. Hva var det som gjorde at de ikke jobbet med den digitale praksisfortelling på skolen? Elevene oppgir flere årsaker til dette, men i hovedsak kan man si at skoletretthet og den bærbare datamaskinen er fellesnevner som går igjen i kombinasjon med andre årsaker. Stian er i dette tilfellet representativ for hele elevgruppen. Han forteller følgende om hvorfor han ikke arbeidet med oppgaven på skolen:

Stian: Jeg gjorde nå litt, nei, jeg gjorde ikke noen ting. Nei, jeg vet ikke, jeg liker best å jobbe hjemme.

Siri: Hvorfor liker du ikke å jobbe på skolen?

Stian: Nei, jeg er så lei av skolen. Jeg liker helst ikke å tenke på det. Jeg har gått 10 år på skolen. Uff, ville heller ha jobbet hele uka.

Observasjonene viser at elevene bruker den bærbare datamaskinen til stort sett alt utenom det de egentlig skal bruke den til. I intervjuene kommer det fram at alle elevene i stor grad bruker datamaskinen som ren underholdning. De oppgir musikk, film og chatting på MSN som det de i hovedsak bruker datamaskinen til i skoletida. Av skole- eller praksisrelatert bruk av datamaskinen nevner kun en elev læringsplattformen It's learning, mens en annen nevner "Opplæringskontoret for byggfag" sine hjemmesider. Flere elever, deriblant Thomas, oppgir den bærbare datamaskinen som en viktig årsak til at de ikke får gjort det de skal på skolen. Han beskriver årsaken til at han ikke har jobbet med oppgaven slik:

Thomas: PC-en. Vi er for opphengt i det. Å snakke med andre.

Siri: Hva er dere inne på da?

Thomas: Diverse nettsider da. Chattersider og sånne greier.

Elevgruppen gir inntrykk av å se på den bærbare datamaskinen mer som et leketøy heller enn et verktøy. I stedet for å fokusere på de mulighetene datamaskinen gir til å presentere sin kunnskap ved hjelp av andre semiotiske ressurser enn en tradisjonell skriftlig fremstilling, velger de fleste elevene å bruke datamaskinen som et underholdningsobjekt i skolesammenheng.

Flere av elevene peker på at en medvirkende årsak til at de ikke jobbet med oppgaven på skolen var at de glemte å ta bilder på jobb, slik at de ikke hadde noe konkret å jobbe ut fra i skoletimene. Eirik er representativ for disse elevene.

Eirik: Først så begynte jeg og ta bilder, men jeg var mer opptatt av å jobbe. I dag må jeg ta bilder, men så begynte jeg å jobbe, og så glemte jeg det helt ut.

Kristian derimot, mener det er lærerens jobb å sørge for at han får tatt bilder.

Kristian, elev: Du skulle jo minne meg på det du, hver dag.

Siri: Jeg minnet deg på det.

Kristian: På søndagskvelden, da glemte jeg det jo ut på mandagen.

Siri: Så søndag kveld var ikke godt nok?

Kristian: Nei, hver dag.

Hovedintensjonene bak den digitale praksisfortellingen var å forene skole og praksisfelt. At elevene i så stor grad glemmer å ta bilder tyder på en sterk separering av de to arenaene skole og arbeid. Separering tas ytterligere opp i kapittel 5.4.

Materialet viser at halvparten av elevene mente de lærte noe av å arbeide med den digitale praksisfortellingen, mens den andre halvparten mente de ikke lærte noe i det hele tatt. Thomas og Alfred sine svar på om de følte at de lærte noe gjennom å lage en sammensatt tekst med utgangspunkt i praksis er representative for dette synet. På spørsmål om de følte de lærte noe gjennom å lage en slik sammensatt tekst svarer de:

Thomas, elev: Nei, ikke på det vi lagde. Da lærte vi ingenting.

Alfred, elev: Jeg vet ikke hva det skulle ha vært. Jeg kunne det meste fra før av.

De av elevene som mente de hadde lært noe hadde ulikt fokus. Stian og Daniel fokuserer på det *tekniske* aspektet ved oppgaven. Svarene deres samsvarer i utgangspunktet med de elevene som mente de ikke hadde lært noe, men de trekker frem at de har lært å bruke ny programvare. De ser altså ingen faglig verdi, men har fått ny teknisk kunnskap. Daniel forteller at han lærte seg *MovieMaker* på egenhånd, mens Stian lærte om *PhotoStory* på skolen.

Eirik mener at arbeidet med oppgaven gjorde at han økte sin faglige kompetanse i forhold til stillasbygging. Han vektlegger altså det *praktiske yrkesfaglige* aspektet.

Eirik, elev: Jeg lærte ganske mye om stillaset. Hva de forskjellige ting het og funksjoner og sånn.

Både Kenneth og Johannes peker på at de gjennom arbeidet med den digitale praksisfortellingen fikk tenkt igjennom og repetert de hadde lært i praksis. Det å skulle vise eller forklare egen praksis førte til at de måtte tenke gjennom sin egen arbeidsprosess. Elevenes evne til å reflektere over egen praksis diskuteres i kapittel 5.4.

4.4 Sosialt samvær i varmestua

Gjennom praksisbrevordningen ønsker man å gi et tilbud til ungdom som er skoleleie og dermed i risikogruppen for å falle ut av videregående opplæring. Flere av elevene i denne undersøkelsen synes å ha endret syn på det å gå på skolen nå som de er begynt i arbeid. Uttalelser i intervjuene viser at det ikke er skolen som arena for læring de vektlegger, men skolen som *sosial arena*. De jobber hovedsaklig med kollegaer som er en del eldre enn dem selv. Av intervjuene fremgår det at skolen for dem nå er et sted der de møter venner, chatter og slapper av med en film eller et spill. Flere av dem som først ga uttrykk for at skolen var det verste de visste, har nå en positiv holdning til

skoledagen. Thomas er representativ for disse elevene. På spørsmål om hvordan han ser på den ene skoledagen de har i uka svarer han:

Thomas: Jeg synes det er knallkjekt. Du kan faktisk glede deg til å gå på skolen. Du får tenkt på andre ting enn å bare jobbe. Kjekt vet du. Glede deg til skolen i stedet for å grue deg til skolen.

Siri: Har du gruet deg før?

Thomas: Ja. Det har vært kjedelig, og noe jeg ikke har interessert meg for. Jeg har aldri vært noe interessert i skole.

Siri: Hva er det som gjør at denne skoledagen er så bra da, at du kan glede deg til den?

Thomas: Vet ikke. Det er vel det at vi er begynt å jobbe. Det holder med 4 dager i uka til å begynne med når du ikke er vant til å stå opp tidlig og lære ting hele dagen. Jeg får jo se venner igjen her på skolen, så du ikke alltid ser på fritida.

Flere av elevene nevner også været som en viktig faktor for at skoledagen oppfattes positivt. I stedet for å stå ute og jobbe, kan de sitte inne og kose seg. Skolen oppfattes som en varmetue der de slapper av og treffer kompisene. Eirik og Stian er glad for å slippe unna dårlig vær.

Eirik: Yes! Slippe å stå ute i været å jobbe. Da er det greit å være på skolen. Også treffer jeg kompisene.

Stian: Det er jo litt koselig da. Sette seg på benken i stedet for å stå ute og fryse ræva av seg. Eneste som gjør meg glad ved å tenke på at jeg skal på skolen. Mobbe de ansatte på jobb. Inn og varme meg neste dag.

Skolens faglige innhold er elevene langt mer negative til. De beskriver skolen som kjedelig og langdryg. Alfred beskriver det slik:

Alfred: Det går greit en gang i uka. Men tida går seint.

Siri: Syns du det er en lang dag?

Alfred: Ja, i motsetning til de andre dagene i uka.

Av de elevene som er mest negative trekkes det sosiale aspektet inn som den eneste grunnen til at de møter opp. Lars er representativ for denne elevgruppen.

Lars: Jeg er jo skolelei da, det er jo derfor jeg går på dette. Det er ikke det store, nei.

Siri: Kunne du egentlig tenkt deg at det ikke var skole i det hele tatt?

Lars: Ja, det kunne jeg. Men det er jo ok engang iblant.

Siri: Hva er det som er bra med det da? Er det noen positive sider med å komme den ene dagen i uka?

Lars: Treffe andre.

Derimot ser både Kristian og Kenneth ut til totalt å ha avskrevet skolen som læringsarena:

Kristian: Jeg hater å skrive og jeg hater å lese. Jeg hater alt som har med skolen å gjøre. Jeg kunne sluttet på flekken. Hvis jeg ikke hadde vært ute i lære nå, så hadde jeg skulket så mye at jeg ikke hadde vært på skolen.

Kenneth: Bare tanken på skolen er dritt.

Siri: Så uansett hva vi finner på så kan det ikke bli gøy?

Kenneth: Nei, for jeg har hatt 10 år med drittskole, så det går ikke an. Daukjedelig hver jxxxx skoledag.

Siri: Hva mener du når du sier daukjedelig?

Kenneth: Jeg hadde ørepropp i øret jeg, når læreren snakket, så jeg fulgte ikke med. Jeg har ingen interesse. Men jeg gjorde leksene.

Siri: Hva var grunnen til at du gjorde leksene når du var så umotivert?

Kenneth: Måtte bare gjøre det, ellers fikk man anmerkning, og da hadde mamma klikka.

4.5 Entertaineren, gründeren og ”den trauste”

Gjennom intervjuene og observasjon av prosess og produkt trådte det frem noen typiske trekk ved elevrollene. Disse trekkene sier noe om hvordan elevene ønsker å posisjonere seg i forhold til andre både på skolen og i arbeid. På grunnlag av disse trekkene har jeg valgt å typologisere elevene i rollene *entertaineren*, *”den trauste”* og *gründeren*.

Entertaineren: På generelt grunnlag kan man si at entertaineren søker oppmerksomhet og er mer opptatt av å underholde og å være kul enn saklighet. Denne elevtypen vil ofte bevege seg på kanten av det som er akseptabelt innenfor de situasjonelle rammene (Lyng, 2004). I denne oppgaven er entertaineren ekstremt opptatt av rap og hip hop. Han skriver tekster på løpende bånd, lager beats om kveldene og opptrer på ungdomsklubber i helgene. Kleskoden understreker interessen. Entertaineren er nesten alltid i godt humør, har glimt i øyet og draget på damene. Thomas og Kristian er representative for denne elevtypen. På spørsmål om hva som opptar dem mest svarer de at musikken og livet på scenen er viktigst.

Thomas: Musikk. Faktisk. Men det er vel kanskje ikke... Jobben skulle vel ha kommet først, men... Det er jo musikken som interesserer meg mest da, av alt.

Kristian: Det er jo fint å være snekker, for da kan du bygge ditt eget hus, og det lønner seg mye. Men det er jo mer show å synge på scenen. Se jentene smile og blomstre til deg, vet du.

Entertaineren står i sterk kontrast til *gründeren*. Gruppene misliker hverandre gjensidig, og gir lite flatterende karakteristikk av hverandre:

Gründeren om entertaineren: Alle skal høre på den rap-musikken, og tror de er så kule, og så skal de banke alle. Det er fxxx meg så kjedelig å høre på, jeg sovner av dem. Jeg syns de er så tragiske.

Entertaineren om gründeren: De er skole-geeks²⁹ de. De er geeks de. Det er null å si om dem. De er geeks.

Gründeren: Gründeren er faglig dyktig og elsker å jobbe. Han er skolelei, men ikke skolesvak. Utad er han selvsikker og sosial, men sjelden flåsete. Han uttrykker seg saklig og inntar gjerne rollen som ekspert. Gründeren har i en alder av 16-17 år allerede planene klare for fremtiden. Han skal bygge sitt eget hus og starte eget firma. På spørsmål om hva som opptar dem mest svarer de slik:

Kenneth: Det er jobben. Gleder meg til å gå på jobb igjen. Det er jobben som er gøy. Det er jo gøy å være med venner og, men det er ikke alltid jeg har tid. Så jeg prøver å jobbe så mye som mulig. Jeg gleder meg til sommeren, for da kan vi jobbe sikkert 12 timer til dagen.

Johannes: Få svennebrev og komme i gang. Få ei god framtid med et fint hus og alt det der. Det er det som står i mitt hode. Om et halvt år skal jeg kjøpe meg leilighet. Så må jeg begynne å tjene bedre, for det er jo ikke så himla godt betalt nå da. Så da kommer jeg til å pusse opp leiligheten selv. I stedet for å leie, for da har du lyst å pusse opp, og så pusser du opp, og så taper du masse penger. Men litt mer opp i åra, når det blir familie og sånn, da blir det jo hus da, ikke leilighet. Da skal jeg bygge selv, det er planen. Jeg ser litt opp til sjefen på grunn av det. Han bygde jo 500 m² med hus til seg selv, med basseng og hele pakken, men han har jo mye penger da. Du må tenke litt på pengene og. Men det kommer sikkert etter hvert. Han har jo snekret i over 20 år da. Men hvis jeg hadde jobbet 5 år kunne jeg slått meg sammen med andre. Har kompiser som er tømrer og murer. Det har vi allerede planlagt. Starte noe stort ut av det. Det ser jeg for meg. Tjene gode penger.

Eirik: Det viktigste er at jeg får meg et svennebrev. Når jeg har fått det håper jeg at jeg får tatt mesterbrev og starte for meg selv. Og så har jeg videre planer. Men det er hemmelig. Jeg har planer for alt innen jobb.

Et annet fellestrekk hos gründeren er at mesteren tidlig har gitt dem ansvar for å utføre selvstendige arbeidesoppgaver. På det tidspunktet intervjuene ble gjennomført hadde elevene kun vært i arbeid i 3-4 måneder. Gründeren føler et visst forventningspress fra mesterne, og setter sin ære i å gjøre skikkelig arbeid. Slik beskriver gründeren hvordan han har det på jobb:

²⁹ I denne sammenhengen tilsvarer ”geek” det vi ofte kaller ”nerd”.

Kenneth: Det er konge. Vi begynner på dagen og de forklarer hva vi skal gjøre i dag. Jeg får gjøre alt. Det er ikke bare drittjobber. Ene gangen fikk jeg en oppgave, så måtte sjefen i møte. Jeg fikk 5 oppgaver, han sa ikke rekkefølge, jeg fikk gjøre det som jeg ville, og jeg ble ferdig før han kom. De prøver å gi mer sånn at jeg får ha kontrollen selv. Men jeg spør heller om hjelp. Jeg er ikke helt selvsikker på det ennå. Jeg har bare jobbet 4 måneder. Jeg spør heller en gang for mye.

Johannes: Jeg gjør så å si alt de gjør. Jeg blir aldri utelukket fra noen ting. Men han forventer ganske mye, det gjør han. Til meg. Jeg tar det sånn at jeg pøser på og så får jeg heller ta den kjeften jeg får hvis jeg gjør feil. Når jeg gjør noe bra får jeg jo skryt. Når han ser jeg gjør noe godt som er vanskelig. Jeg ser i forskjell til andre så kan jeg mye mer. De som har gått 2 år på skole.

Siri: Du føler at du kan mer enn dem allerede nå? Etter 3-4 måneder?

Johannes: Ja.

Eirik: Jeg får være med på absolutt alt. Jeg får de samme oppgavene som alle de andre. Av og til jobber jeg selvstendig. Jeg trives veldig bra på jobb. Veldig kjekk gjeng. Jeg snakker med dem om alt.

Den trauste: Den trauste følger gjerne aksepterte konvensjoner, er pliktoppfyllende og gjør det han tror er forventet av ham. Han er en rolig og beskjeden type som ikke liker å stikke seg ut. Han er arbeidsom og saklig, men mangler selvstendigheten og drivet som preger gründeren. Den trauste gjør som han får beskjed om og løser oppgavene sine så godt han kan. Alfred er representativ for denne elevgruppen. Han beskriver hvordan han har det på jobb på følgende måte:

Alfred: Jeg er helst med på akkurat det samme som han jeg er med holder på med. Hjelper å holde, binde og hente jern. Han setter meg til andre ting og, sette fast bøylor og hjørner.

I motsetning til entertaineren og gründeren som henholdsvis klart foretrekker ungdomskulturen og jobben, har den trauste problemer med å velge ut et område som han ser på som viktigere enn de andre. På spørsmål om hva som opptar dem mest svarer de "vet ikke", eller de svarer at venner, jobb og skole betyr like mye. Alfred ser på skolen nærmest som et nødvendig onde.

Alfred: Det er noe vi må igjennom. Vi må jo ha det.

Å typologisere en forholdsvis liten elevgruppe kan selvsagt diskuteres, man skal være forsiktig med å sette mennesker i bås. De tre elevtypene trådte imidlertid så tydelig frem av forskningsmaterialet at de synes relevante å kommentere. Typologiseringen viste seg

også å ha relevans til elevenes evne til å dokumentere sin kompetanse. Dette omtales i punkt 5.3.4.

4.6 Multimodalitet og identitet

Daniel lar sin fremstilling følges av musikk av gruppa ”Slipknot”. Hans musikksmak svarer ikke til resten av elevgruppens, og de fokuserer sterkt på hans (i deres øyne) dårlige musikkvalg, snarere enn på hvordan musikken brukes som semiotisk ressurs til å understreke uttrykket han har valgt. Uttrykket er sterkt knyttet opp til den ungdomskulturen han tilhører og valget av semiotisk ressurs viser kulturell affordans knyttet til hans interesse for denne typen musikk. Han avslutter presentasjonen med et symbol (Fig. 5) som illustrerer hans tilknytning til en spesiell type ungdomskultur og musikken knyttet til denne.



Figur 5. Symbol i tekst J.

Når det gjelder elevgruppen som valgte tale og rap som uttrykksform gir medelevene uttrykk for at dette er ”typisk dem”. Som en sier: ” *Ganske Thomas sin metode å gjøre ting på*”. I likhet med Daniel velger også denne gruppen å bruke semiotiske ressurser som uttrykker kulturell affordans i forhold til den ungdomskulturen de er en del av. Deres uttrykksform er preget av en uhøytidelig stil som fokuserer på å ha det gøy og å være kul. Elevene responderer på dette med latter og det er tydelig at de synes det er gøy å høre på. De to elevene som utgjør gruppen avslutter presentasjonen med hver sin selvskevne rap. Rapene har et faglig innhold, men farges av elevenes egne oppfatninger av seg selv. Dette gjelder spesielt Kristians tekst. Som illustrasjon til rapen bruker de et bilde av seg selv foran en miksepult (Fig. 6).

Rap 1, Thomas:

*våkner tidlig begynner greit/
hjelmen er på/hanskene er på/
dere/ skjønner/ alt er på/
opp i liften/ tidlig morgen/
trøtte/ sliten/ uggen/bedriten/
gårsdagen/ blei jeg sendt inn
ti på tre/ for å skjære glava/
glava er gult/ gult er ikke kult lenger/
klør/ plager deg hele dagen/
om glava var en mann/ hadde jeg/
drept/for penger/*

Rap 2, Kristian:

*kall meg en byggmester/
jeg kaller meg (kallenavn)/
(etternavn) han fikser/ så lett/
alt blir rett/ så fett/
fett så få/
hvis du tviler/ på meg/
så bare kom/ og se/
setter opp/ et 4 etasjers stillas/
som rekker perfekt/ opp til 4.etasje/
byter på vinduer/ fra gamle/ til nye
xxxx (kollega)/ du maser så mye/
hold kjeft/ og spar meg det bryet/
jeg jobber for penger/ for å få makt/
har vanskeligheter for å snakke/
kall meg kompakt/*



Figur 6. Bilde fra tekst I.

Materialet viser videre at elevene i liten grad tok i bruk varierte semiotiske ressurser. Av de 10 elevtekstene har hele 6 elever brukt PowerPoint. De har tatt minste motstands vei og satset på noe de behersket fra før. Man kan anta at de har positiv erfaring fra bruk av Power Point i grunnskolen, og at de har opplevd at skolekulturen ser på Power Point som en akseptert uttrykksform. Elevenes Power Point- presentasjoner har også et sterkt innslag av tekst. Dette kan sees på som et uttrykk for kulturell affordans for denne type semiotiske ressurs (jf. s.32.). I tradisjonell skolesammenheng kan det vel også sies at skrift frem til nå har vært den foretrukne modalitet.

5 Elevtekstene

Kapittelet er delt inn i fire hovedområder der presentasjon av empiri og drøfting av denne foregår vekselvis. Det første hovedområdet (5.1) beskriver de konkrete elevtekstene som er et produkt av prosessen beskrevet i kapittel 4. Andre hovedområde (5.2) beskriver de semiotiske ressursene elevene tok i bruk, og drøfter elevtekstene ut fra et multimodalt perspektiv. kapittel 5.3 tar for seg ulike perspektiv på faglig kvalitet, og i kapittel 5.4. drøftes et eventuelt samsvar mellom disse perspektivene. Det siste hovedpunktet (5.4) beskriver ulike syn på vurdering og dokumentasjon av praktisk kompetanse.

5.1 Beskrivelse av tekstene

5.1.1 Beskrivelse av enkelttekster

Innenfor det avsatte tidsrommet ble det produsert 10 tekster (A-J). Alle tekstene er med i datagrunnlaget for denne studien, og presenteres her i tilfeldig rekkefølge. Beskrivelsene av elevtekstene gir en kort redegjørelse for teksttype (medietype), digitalt verktøy og programvare i bruk ved hver enkelt tekst. Videre blir tekstene beskrevet ved hjelp av to skjermbilder fra hver tekst i et forsøk på å visualisere den enkelte teksts uttrykk.

Tekst A-F er alle tradisjonelle PowerPoint-presentasjoner med skriftlig tekst og egenproduserte fotografier tatt med mobiltelefon. Samtlige elever har brukt PowerPoints ferdige bakgrunnsbilder, men de har valgt ulik farge og utforming. Tekstene er interaktive kun i den forstand at brukeren klikker seg videre til neste lysbilde.

Tekst A

Presentasjonen har 6 lysbilder derav halvparten kombinerer fotografi og tekst, de resterende inneholder kun tekst. Emnet for presentasjonen er *armering*.

Armering av vegg.



- Her er armeringen av en vegg.
- Vi har bitta jern som dere kan se på bilde.
- Etterpå når det er klart, skal vi begynne og forsale utenpå.
- Vi bruker som oftest bindemaskin til å binde med, det går mye fortere.

- Dette er enn jern kapper, vi kaller den for pappegøye.
- Vi bare stapper jerna i munnen på den og trykker, så kapper den jerna.
- Den er ganske bra å bruke, men er litt tung å bruke viss man skal kappe jern i høyden.
- Det finnes også andre måter å kappe jern på men denne er vei den beste.
- Du kan bruke gass brenner til å kappe med. Det er bedre å bruke viss du er i høyden.



Figur 7. To lysbilder fra tekst A.

Tekst B

Presentasjonen består av 11 lysbilder med ulik utforming. De fleste inneholder fotografi og tekst, mens et par kun har tekst eller fotografi. Elevteksten omhandler ulike arbeidsoppgaver i forbindelse med rehabilitering av yttervegg.

Isolering av vegg:

- Vanligvis er det 60 system på stolpene, vis ikke må du skjære isolasjonen i bredden og høyde.
- Pass på og få god og tett isolering. Det er veldig viktig!



Lekting av vegg:

- Lektene følger 60 systemet pga da blir det spikerslag i stolpene bak gipsen.
- Lektene er for å få spikerslag på kledningen.

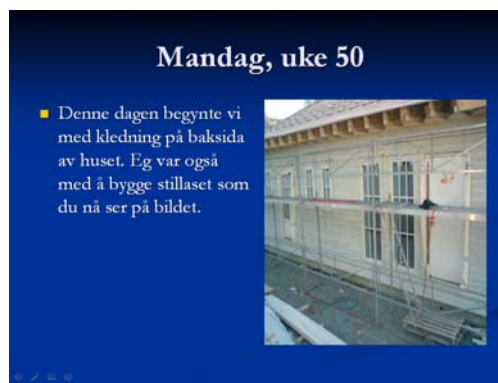
Spiker: 55/65



Figur 8. To lysbilder fra tekst B.

Tekst C

Presentasjonen er bygget opp som en dagbok der eleven ved hjelp av 14 lysbilder forteller om hvor han har jobbet og hvilke arbeidsoppgaver han har hatt i løpet av en treukers periode. Av de 14 lysbildene er det 4 bilder som kun inneholder minimal tekst, og 2 som kun viser fotografi. De resterende bildene består av en blanding av fotografi og tekst.



Figur 9. To lysbilder fra tekst C.

Tekst D

Presentasjonen består av 8 lysbilder der eleven omtaler bygging av bjelkelag og oppsetting av innervegg. Alle bildene inneholder fotografi og tekst. I tillegg inneholder et av bildene også en illustrasjon uten kildehenvisning.



Figur 10. To lysbilder fra tekst D.

Tekst E

Presentasjonen består av 6 lysbilder med lydeffekt ved hver billedovergang. To av bildene er rene tekstsider, de resterende kombinerer fotografi og noe tekst. Eleven beskriver arbeidsoppgaver, verksted og verktøy innen sitt fagområde.



Figur 11. To lysbilder fra tekst E.

Tekst F

Presentasjonen består av 14 lysbilder som alle kombinerer fotografi og tekst. Emnet for presentasjonen er *stillasbygging*.



Figur 12. To lysbilder fra tekst F.

Tekst G-I er laget i Photo Story 3, et verktøy som innehar en rekke funksjoner i forhold til selvgående bildepresentasjon. Elevene har valgt ulike løsninger innenfor de rammene programmet gir. Billedovergangene skjer automatisk, og brukeren kan ikke overstyre dette. Det er således ingen interaktivitet her.

Tekst G

Eleven har brukt Photo Story 3 til å legge tekst på fotografier han selv har tatt med digitalt kamera. Elevteksten omhandler emnene forskaling og armering. Presentasjonens varighet er 1:03.



Figur 13. To stillbilder fra tekst G.

Tekst H

Eleven har brukt Photo Story 3s muligheter for muntlig tale ved å benytte voice-over til hvert stillbilde. Fotografiene er tatt med digitalt kamera og bearbeidet i Paint. Presentasjonens varighet er 1:18. Elevteksten omhandler bygging og reising av yttervegg i nybygg.



Figur 14. To stillbilder fra tekst H.

Tekst I

Elevene har i sin presentasjon både benyttet tekst og muntlig voice-over. Fotografiene er tatt med mobilkamera. Elevteksten omhandler innsetting av vinduer og isolering av innervegg. Presentasjonen avslutter de med hver sin selvskevne rap. Varighet 2:58.



Figur 15. To stillbilder fra tekst I.

Tekst J

Elevteksten er laget i filmredigeringsprogrammet Windows Movie Maker. Den er bygget opp av tekstplakater med tilhørende egenproduserte fotografi tatt med digitalt kamera. Eleven bruker bevegelser og sort/hvitt effekter ved billedoverganger. Intens musikk (Slipknot) følger teksten fra begynnelse til slutt. Avslutningsvis vises et bilde som symboliserer denne musikk sjangeren. Filmes varighet er 3:36, men kun 0:30 av den viser faglig innhold. Den resterende tiden vises nevnte symbol mens musikken spiller ut. Elevteksten viser hovedsaklig utstyr og arbeidsmaskiner i verkstedet der han jobber.



Figur 16. Tekstplakat med tilhørende stillbilde fra tekst J.

5.1.2 Fellestrekk ved tekstene

Schwebs og Otnes (2006) nevner multimedialitet, hypertextualitet og interaktivitet som kjennetegn på en skjermttekst (jf. s.27). Alle tekstene følger oppgavetekstens krav og er dermed som forventet multimediale. Det verbale eller skriftlige språket i tekstene er fremtredende. Alle tekstene har en kombinasjon av bilde og/eller lyd. Samtlige tekster er informative, men tekst I og J har ekspressive innslag.

Tekstene har også til felles at de viser mangel på hypertekstualitet og interaktivitet. Ifølge Liestøl (2006c) setter programvaren begrensinger for uttrykket (jf. s. 30). Han mener programvaren styrer meningsvaren og at de digitale verktøyene elevene bruker setter preg på produktet. Elevene i denne undersøkelsen har valgt programvare som ikke åpner for hypertekstualitet eller interaktivitet. Medietypene har også betydning for tekstens komposisjon. Tekstene domineres av statiske teksttyper, og i de tilfellene der elevene har valgt en dynamisk teksttype er brukeren underlagt mediets definerte tempo (jf. s.28). På grunnlag av elevenes valg av digitale verktøy fremstår tekstene i stor grad som lineære i strukturen.

5.2 Tekstenes multimodalitet

5.2.1 Semiotiske ressurser

I sine kommentarer til tekstene er særlig mesterne opptatt av kandidatenes evne til å uttrykke faglig kompetanse gjennom bruk av bilder. Andre semiotiske ressurser som skrift, tale, lydeffekter og musikk blir i liten grad vektlagt. Norsklærerne synes å fokusere mest på tekstenes struktur og det formelle ved skriftspråket. Elevene selv viser interesse for alle tegntyper, selv om det kan virke som om de er mer opptatt av at teksten skal fenge visuelt eller auditivt enn at den skal formidle et meningsbærende budskap.

I elevtekstene som presenteres i denne undersøkelsen vil både det visuelle og formelle aspektet ved skriftspråket ha innvirkning på hvordan teksten oppfattes av leseren. Ingen av tekstene bruker skrift som et element for å understreke budskapet. Samtlige er tradisjonelle i valg av font, skriftstørrelse og farge (svart eller hvitt). Norsklærerne er overrasket over at ingen bruker effekter på teksten i PowerPoint presentasjonene.

Liv, norsklærer: Det er de faktisk ingen som har gjort. At det er en masse ting som fyker rundt. Ofte putter elevene for mange ting på for at det skal være kult.

Bilde som semiotisk ressurs

Alle mesterne har et sterkt fokus på bilder som dokumentasjon av praktisk kompetanse i de respektive tekstene. De tillegger bildene stor verdi og fremhever at bildene sier dem

mye. Leif mener at bruk av bilder er til stor nytte både for kandidatene som skal lære faget og for fagmannen som skal vurdere den praktiske dokumentasjonen.

Leif, mester: Det visuelle sier veldig mye. Da får du se ting, og så forbinder du bedre fagkunnskaper til det enn i ren tekst i en lærebok. Bildene sier jo en del om forløpet. Vi er jo vant til å tolke sånt. Se egentlig hva de mener, lese litt mellom linjene.

Åpningsbildet i tekst E har ingen forklarende tekst, men Egil leser mye ut av bildet.

Egil, mester: Han har her fortalt meg allerede at det er to typer håndsaks, en venstresaks og en høyresaks.

Siri: Så allerede åpningsbildet her forteller deg mye?

Egil, mester: Ja.

At flere av elevtekstene inneholder bilder uten forklarende tekst kan tyde på at de stoler på bildet som uttrykksform, og at de regner med at den som skal vurdere teksten er i stand til å vurdere deres kompetanse ut fra billeddokumentasjon.

I forhold til mesternes vurderinger fungerer kandidatenes billedbruk godt. Flere av kandidatene trekker også frem bildene som noe av det de var mest fornøyde med i egen tekst, og de roste også andre kandidater for ”bra bilder”.

Daniel, elev (om egne bilder): Bildene var bra syns jeg.

Johannes, elev: Jeg prøvde å legge vekt på bildene, få vist fram hva jeg gjorde.

Norsklærerne er ikke særlig opptatt av bildene i seg selv, men vektlegger dem i den forstand at de ser på bildene som et viktig hjelpemiddel til å forstå de faglige tekstene.

Liv, norsklærer: Man merker stor forskjell når det kommer en PowerPoint som ikke har bilder. Og hvis det er et yrkesfag som jeg ikke vet noe om, så sier jo ikke teksten meg noe som helst. Armering av vegg. Jeg hadde jo ikke visst hva han snakket om hvis han ikke hadde vist bilder.

Tale og sang som semiotisk ressurs

Tekst H bruker tale som semiotisk ressurs. Det virker som om eleven har skrevet ned teksten på forhånd før han leser den inn. Selv om eleven ikke forsøker å være morsom, er det tydelig at mange av medelevene syns han er det. Norsklærerne har litt ulik oppfatning av elevens ”talegaver”.

Gerd, norsklærer: Artig det at han snakket. Han har ikke tekst, men har fått med lyd i stedet. Han snakker et klart språk.

Liv, norsklærer: Neste skritt for han er å øve seg på å snakke. Enten får han snakke nyhetsspråk eller så får han bruke sin egen måte å snakke på. Det ble litt kunstig. Og den klikkelyden. Det er det jo programmet som gjør. Han skrur av og på lyden. Litt forstyrrende element.

Tekst I tar i bruk både tale og sang. De starter med tale og avslutter med en selvskrevet rap. Starten skjemmes av at mikrofonen holdes for nær munnen og generelt er det mye tull som foregår. Teksten klarer ikke å fenge elevene. Norsklærerne synes det er useriøst og tøysete, mens mesteren ser humoristisk på det hele.

Eirik, elev: Hva er det dere driver med? Høres ut som dere skal kvele mikrofonen.

Gerd, norsklærer: Måten han snakket på til å begynne med var veldig ubehagelig å høre på. Starten synes jeg er direkte dårlig. For mye tull. Jeg synes det er unødvendig å banne.

Knut, mester (ler): Vi kunne hatt den som introduksjon på fellesinfoen. Få opp stemningen. Ja, det var den fin til.

Musikk som semiotisk ressurs

Tekst J er den eneste teksten som følges av musikk. Musikken, som kan karakteriseres som *new metal*, kommenteres verken av norsklærerne eller mesterne. Derimot reagerer samtlige av medelevene negativt. Deres kritikk går ikke på at musikken ikke passer inn i presentasjonen, men at musikksmaken hans ikke samsvarer med deres egen.

Lyd som semiotisk ressurs

I tekst E har eleven i sin PowerPoint presentasjon lagt på en lydeffekt ved hvert billedskift. Lyden kan beskrives som den lyden som oppstår når man bøyer eller slår på for eksempel en aluminiumsplate. Ifølge eleven brukes lyden bevisst og henviser til fagområdet hans, men av forskningsdeltakerne er det bare den ene norsklæreren som vektlegger dette som semiotisk ressurs.

Gerd, norsklærer: Jeg hadde veldig sansen for den lille lyden han hadde ved bildeskift. Den synes jeg var litt proff.

Oversikten over de semiotiske ressursene elevene tar i bruk i sine fremstillinger viser at de er tradisjonelle i sine valg. Eleven tar i liten grad i bruk nye semiotiske ressurser. Når tekstene i tillegg fremstår så tradisjonelle og lineære som de gjør (jf. 5.1.2) reiser dette spørsmål om elevene klarer å utnytte det semiotiske potensialet som ligger i den

sammensatte teksten. Norsklærer Liv spør seg om teksten like så godt kunne vært presentert ”på papir”.

Liv, norsklærer: Tekst C er en sammensatt tekst, en PowerPoint. Han har brukt bilder fra rett ting på rett dag, men hva er målet? Hvorfor trenger man en sammensatt tekst til det? Det samme gjelder tekst E. PowerPoint. Bilde, skrift og en lyd. Dette kunne likeså godt vært på papir. Han har to sider med skrift som er punktvis, og så fire sider med bilder der det står en overskrift.

5.2.2 Modal affordans

I teorikapittelet (s.31) er det redegjort for hvordan uttrykket semiotisk potensial er knyttet til begrepet *affordans* (Jewitt & Kress, 2003; Løvland, 2006). I denne sammenhengen er det mest relevant å se på den sosiokulturelle siden ved *affordans*begrepet, dens tilknytning til tidligere bruk av modaliteten og hvordan dette påvirker modaliteten. I skolen har tradisjonelt sett skrift vært den dominerende modalitet, og de litterære tekstene har preget ungdommenes tekstlandskap. Slik er det ikke lenger. Reklame, musikkvideoer og interaktivitet preger dagens ungdomskultur. Selv om norskfaget åpner for nye modaliteter gjennom hovedområdet sammensatte tekster, synes det som om norsklærerene ennå ikke har klart å omstille seg i forhold til de nye modalitetene. Norsklærer Liv mener skolen fremdeles holder på gamle tradisjoner og ikke verdsetter elevenes nyskaping innen norskfaget.

Liv, norsklærer: Vi er jo så opptatt av teksten. Og så skal man vurdere. Jaja, her har han vist alt han skulle, men han har jo ikke brukt ord. Hvordan kan det gå? Det kan jo ikke bli en god karakter. Og så skal det jo, mener jeg, kunne bli det likevel. De kan ha gjort en kjempegod presentasjon, og de har fått budskapet frem og folk har forstått det. Men de har brukt lite eller ingen tekst. Det som blir vurdert høyest er jo ikke de nytenkende elevene, men de som holder seg til sånn det alltid har vært. Du skal gjøre det i denne rekkefølgen. Du skal ha et bilde og en tekst. Da er det bra. Det liker vi. Så hvis du holder deg til reglene, da er det fint.

Ifølge Egil, mester, har måten de ulike bransjene henvender seg til ungdommen på forandret seg. De har i større grad tatt opp i seg elementer fra ungdomskulturen, og henvender seg til ungdommen på deres premisser. Han sammenligner tekst J med rekrutterings-cden fra kobber – og blikkenslagerforbundet.

Egil, mester: Kanskje han fokuserer på det filmmessige, det er ikke jeg så flink til å uttale meg om, men at dette skal være tøft, at det skal fenge. Litt av det ser jeg i rekrutteringscd-en fra forbundet.

Siri: Har den også elementer med musikk?

Egil: Ja, og bare sånne korte klipp for å fange interesse, for å pirre nysgjerrigheten. Jeg synes det virker som om han (eleven) prøver å pirre noen til å sjekke det ut selv og få litt interesse for... Tøff musikk og litt sånn...

Tekstene I og J er de tekstene som i størst grad tar i bruk nye modaliteter. Materialet viser at tekstene faller igjennom faglig sett, men grunnen til det synes ikke å være tekstenes uttrykk, snarere det faktum at elevene ikke klarer å utnytte det potensialet de nye modalitetene gir. Elevene har gode ideer, men klarer ikke å sette dem ut i livet.

Liv, norsklærer (om tekst I): Det lille de hadde av faglig kvalitet på slutten har de ødelagt ved at de har rota så mye på forhånd. Men jeg mener det kunne vært mye å vurdere hvis de hadde gjennomført. Hvis de hadde hatt OK bilder og en fremdrift i det. Og laget en tekst på egenhånd som handler om et emne.

Elevene har så mange muligheter at de har problemer med å finne ut hva de skal gripe fatt i. Eirik uttrykker det slik:

Eirik, elev: Med dagens teknologi går alt an, du kan gjøre alt, men det blir så vanskelig. Det var bedre på den gamle måten.

Det kan se ut til at både elevene og lærerne har problemer med å tilpasse seg det nye tekstlandskapet. Elevene fortsetter å rekonstruere tradisjonelle, lineære tekster uten å klare å utnytte det semiotiske potensialet som ligger i de sammensatte tekstene. Lærerne, på sin side, holder fast ved gamle tradisjoner der tekst er den dominerende modalitet, selv om norskfaget ifølge Berge (2005) åpner for andre meningsskapende ressurser (jf. s.26). Mens både elever og lærere henger etter ser det derimot ut til at byggebransjen har tatt innover seg de nye modalitetene. Man kan da stille spørsmål om næringslivet i større grad enn skolen verdsetter nytenking og kreativitet. Dette er interessant i forhold til Kress' (2003) oppfatning om at samfunnet i mindre grad vil etterspørre kompetanse i reproduksjon av kjente skriftspråklige tekstmønstre (jf. s.33). Med dagens mangel på arbeidskraft er næringslivet på stadig utkikk etter å rekruttere unge, kreative og nyskapende mennesker.

5.3 Perspektiver på faglig kvalitet

Dette hovedområdet er konsentrert rundt forskningsdeltakernes ulike perspektiv på tekstenes faglige kvalitet. Hva bedømmer henholdsvis elevene, norsklærerne og mesterne som faglig kvalitet i de ulike tekstene? Klarer elevene å dokumentere sin kompetanse i både norskfaget og yrkesfaget gjennom digitale praksisfortellinger?

5.3.1 Faglig kvalitet – norsklærerperspektiv

Norsklærerne synes i stor grad å legge vekt på rettskriving og tekstenes struktur. Tekstene preges av mange rettskrivingsfeil, noe norsklærerne Liv og Gerd oppsummerer i sine omtaler av henholdsvis tekst A og B.

Liv, norsklærer (om tekst A): Minuset her er skrivingen. Det gjelder ikke bare denne. Det er mye skrivefeil. Halve setninger, manglende punktum og stor bokstav.

Gerd, norsklærer (om tekst B): Mye dårlig språk. Generelt i alle oppgavene. Hvis jeg skulle tatt det opp i norsken ville jeg definitivt påpekt språket. En sammensatt tekst, OK, den skal inneholde tekst, bilder, eventuelt lyd. Men i norsk syns jeg at språket må kunne være presentabelt. Ikke lydrette ord som her. De deler i hytt og pine. "Gips platen". De blir veldig påvirket av engelsk, der det skal være delt.

Når det gjelder tekstenes oppbygging viser Liv til at det er mange elementer elevene kan få trening i gjennom en slik tekst. Hun legger vekt på at elevene har en strukturert oppbygging av teksten.

Liv, norsklærer: Det er ganske mye du kan lære her. Gjennom dette arbeidet kan de lære om hvordan du setter sammen en tekst, hvordan man begynner, at de må ha innledning. Og så må de tenke på hvem som er målgruppen.

I Livs øyne er tekst I både spennende og nytenkende, men den faller igjennom fordi elevene ikke klarer å gjennomføre "stilen" helt ut. Hun peker på at dette kunne vært en helt ny vinkling som virkelig kunne fått folk til å høre etter.

Liv, norsklærer: De har laget en "rap" på et eller annet vis. I begynnelsen skjønte jeg jo ikke dette. Da var den litt slitsom. Det hørtes ut som om kompisene var i bakgrunnen. Har dette vært gjort sent en lørdagskveld, liksom. Men så kom rap-en, og da tenkte jeg at når folk rapper, de har jo en fantastisk språkforståelse. De har brukt noen sånne trykklett/trykksterk, alle disse tingene, som jeg aldri hadde klart. Hvis de hadde laget en rap om dette emnet og brukt den i forhold til bilder. Da hadde de vist en språklig styrke og en driv på presentasjonen sin, noe de ikke klarte å gjennomføre i det hele tatt. Det mikse- bordet har jo ingenting med oppaven å gjøre. Så det ble bare tull. Men det kunne vært bra, føler jeg.

Gerd har vanskeligheter med å bedømme tekst Is norskfaglige kvalitet, og mener man i forhold til denne teksten må ha veldig klart for seg hvilke kriterier teksten skal bedømmes ut fra.

Gerd, norsklærer (ler): Jeg hadde jo sansen for rapen, spesielt den første. Men hvis jeg fikk fremlagt dette som en innlevert oppgave, så hadde jeg hatt skikkelige problemer med å bedømme den. Men han har jo fortalt hva han har gjort. Denne oppgaven hadde jeg måttet diskutere med flere. Jeg synes det er vanskelig.

Siri: Om en slik rap kan godtas? Om dette har noen norskfaglig verdi?

Gerd: Det kommer litt an på hvordan man har utformet oppgaven. Det måtte jo komme inn under det som har med dikt å gjøre. Jeg hadde nok tatt kontakt med kollegaer for å kunne vurdere den der. Rapen er jo egentlig OK, sånn isolert sett.

Liv viser til om eleven har klart å formidle hvilket formål han hadde med denne teksten som et viktig element i vurderingen. Hun pekte på at det var svært få av dem som hadde klart å få frem hva som var formålet, og viser til tekst C, G og J som negative eksempler på dette. Når man ikke vet hva teksten egentlig handler om, blir det også vanskelig å vurdere den, mener hun.

Liv, norsklærer (om tekst C): Han sier ingenting om formålet med oppgaven. Han har ingen innledning. Han må jo fortelle hvorfor han har gjort dette. Hva var oppgaven din? Hva skal du gjøre?

Liv, norsklærer (om tekst G): Hva er målet? Hva vil han vise meg? Og hvordan i all verden skal jeg vurdere det? Jeg er veldig usikker på om dette kan vurderes. Jeg skjønner ikke hva han har gjort og hvorfor han har gjort det. Hvor er det bilder fra? Hva skal han bli? Er det murer, tømrer, blikkenslager?

Liv, norsklærer (om tekst J): Den var litt trist den. Jeg vet fremdeles ikke hva han gjør, jeg. Hva den coilen som han klipper opp til plater blir brukt til. Kunne vært hvor som helst dette. Det er en sammensatt tekst, men hva er formålet med den?

Liv mener videre at de elevene som har klart å formidle hva som er formålet med oppgaven også viser en større evne til refleksjon. Hun trekker frem tekst B og F som eksempler på dette. Disse oppgavene formidler et klart formål og virker mer gjennomarbeidet og gjennomtenkt.

*Liv, norsklærer: Tekst F åpner med "Hvorfor skal vi ha stillas". Det er fint. Jeg føler de har tenkt litt lenger hvis de sier **hvorfor** de skal gjøre noe. At de ikke bare skal fortelle om noe. Han har brukt bilder og han har forklart hva han skal gjøre. Tekst B har fortalt hva oppgaven var, fortalt hva han har gjort, og han har vist sluttresultatet. Og han har forklart **hvorfor** ting blir gjort. Og han har benyttet bildene som illustrasjon. Det er jo ganske bra arbeid av disse to. Det ser ikke ut som det er gjort på 5 minutt. Det er det en del av dem som det ser ut som. Disse har jo faktisk jobbet med det.*

De tekstene norsklærerne rangerer høyest ut fra et norskfaglig perspektiv synes å være de tekstene som har en velkjent struktur og ikke for mange skjemmende

rettskrivingsfeil. Norskklærene verdsetter også at eleven viser tegn til å ha reflektert over tekstens formål og innhold.

5.3.2 Faglig kvalitet – mesterperspektiv

Som tidligere nevnt tillegger mesterne bildene i teksten stor verdi når det gjelder å dokumentere praktisk faglig kompetanse. Leif peker likevel på at det kan være nødvendig at bildet følges av en forklarende tekst, og nevner to årsaker til dette. For det første viser ikke alltid bildet de nødvendige detaljene, og for det andre er det vanskelig for dem som ikke innehar spesialkompetanse på området å forstå hva dette handler om. Dette kommer til uttrykk i vurderingen av faglig kvalitet i tekst A.

Leif, mester: Når jeg ser på arbeidet som er gjort er det i alle fall faglig fint utført i forhold til den veggen der. Bildet sier meg en hel del, men hvis jeg skulle hatt den faglige biten inni her, så ville jeg hatt faktaopplysninger om hva som er inni veggen. Ikke bare det visuelle. For en fagmann er det det som er inni veggen her, ikke det at det står en vegg. Bildene sier jo mye til meg, men om de sier så mye til andre, det vet jeg ikke.

Knut mener bildene i noen tilfeller kan veie opp for manglende tekst. Han viser til tekst C som et eksempel på dette.

Knut, mester: Det var for lite tekst her. Jeg ble ikke fanget av teksten. Teksten sa meg ingenting. Teksten sa ingenting fag. Her ville jeg fått ham til å ta et bilde.

Knut peker videre på at bildene også kan veie opp for manglende faglig språk.

Knut, mester: Han har ikke faglig språk, men mange gode bilder å diskutere. Det var kjempeflotte bilder, kjempeinteressante bilder. Der skal han ha litt pluss.

Mesteren har som ekspert en intuitiv forståelse av hva elevenes bilder viser. Ved å se på bildene vet de straks hvilken arbeidsprosess som ligger bak, hvilke materialer som er brukt og hva dette har å si for det ferdige produktet. Som de selv sier, de "leser mellom linjene". Knut leser mye ut av et bilde i tekst D:

Knut, mester: Det jeg var litt imponert over var at han ville fylle opp alle hulrommene med Glava. Og så har han sagt at han vil ha lekter utenpå det for å få... han skriver ikke akkurat det da, men du så at han ville ha luft bakom kledningen.

Siri: Så det var et viktig moment som han ikke fikk fram skriftlig, men du så det ut fra bildene?

Knut: Ja, du så det ut fra bildene. Det fortalte han.

Knut sier at bildet forteller ham at eleven vil fylle hulrommene med Glava selv om eleven ikke artikulere dette skriftlig. Er dette bildet da et uttrykk for elevens tause kunnskap? Viser bildet den type viten, innsikt og forståelse som ifølge Johannessen (1999) av prinsipielle grunner ikke lar seg artikulere, eller er det mangel på erfaring og språk som gjør det vanskelig å sette ord på fenomenet (jf. s.20)? I dette tilfellet er det grunn til å tro at det er elevenes manglende erfaring som gjør at han ikke artikulere det bildet viser. Hvorfor skal man ha luft bak kledningen? Evnen til å artikulere kunnskap kommer gjennom erfaring. Etter hvert som eleven utvikler forståelse og fagspråk vil han også kunne sette ord på kunnskapen. Novisen jobber etter regler og utfører jobben slik mesteren sier det skal gjøres (Dreyfus og Dreyfus 1991) (jf. s.22).

Tekstene G, I og J fremtrer som de tekstene mesterne har problemer med å vurdere ut fra hva teksten viser av faglig kompetanse. De peker på at manglende evne til å dokumentere egen praksis gjør det umulig å vurdere disse tekstene ut fra et yrkesfaglig perspektiv.

Leif, mester (om tekst G): Alle bildene tatt samme dato. Dette er gjort på en halv time. Hadde jeg vært ham ville jeg hatt en måned på dette prosjektet. Tatt bilder underveis og jobbet med prosjektet. Dette er sånt hastverksopplegg. Han skulle konsentrert seg om den prosessen han var i. Konsentrert seg om et mindre område og ikke hele prosjektet, for det sa ingenting til meg om hvordan dette prosjektet gikk for ham. Kun noen faktaopplysninger. Så akkurat det der sa meg lite. Og hvis han skal si meg noe måtte det vært redigert på en annen måte, slik at jeg kunne se hva som står. Jeg kan ikke vurdere denne personen ut fra dette. For han fortalte ingenting om seg selv. Han fortalte om prosjektet, og lite om hva han selv hadde gjort.

Knut, mester (om tekst I): Det er jo litt vanskelig å si faginnholdet på dette. De fikk ikke fortalt så mye fag, men de fikk fortalt hva de gjør. De går ikke inn i dybden. Det er bare overfladisk. Så å vurdere fag her, det var ikke jeg i stand til. Jeg så de hadde satt inn vinduer, men de viste ikke en detalj av de vinduene. Verken en skrue eller noen ting, så faglig var det ikke noe her. De fikk ikke fortalt noe faglig og dermed hadde det ingen faglig verdi. Ingenting.

Egil, mester (om tekst J): Han kunne jo hatt en start, en tittel. Hva er det for noe? Hvis det er en som ikke har peiling på faget så vil han jo ikke skjønne at dette er sånn som vi bruker til å lage beslag. Jeg savner mer tekst eller lyd. At han hadde en kommentar. At han kunne "fade" musikken bak og lagt på sin egen kommentar eller bare tekst. Han kunne godt vist resten av prosessen. For eksempel at han hadde vist at han lagde et beslag fra oppmåling, tilskjæring, knekking. Det virker mer som en reklamesnutt enn en faglig tekst.

Felles for tekstene G, I og J er at de ikke viser en arbeidsprosess. Det er tydelig at mesterne legger vekt på at eleven får frem sin egen arbeidsprosess for at de skal kunne

si noe om hvilken faglige kompetanse eleven har tilegnet seg. Når dette svikter har teksten liten eller ingen faglig verdi sett fra en mesters perspektiv.

På samme grunnlag fremhever mesterne tekster der eleven klarer å formidle hva han holder på med som svært gode tekster. I den forbindelse nevnes spesielt tekst B og tekst H, som begge tydelig beskriver en arbeidsprosess.

Knut, mester (om tekst B): Eleven har fått vist den jobben han holder på med. Etterisolere et eldre hus.

Knut mener videre at eleven i tekst H hadde en stor faglig fordel i forhold til eleven i tekst B.

Knut, mester (om tekst H): For det første hadde han en veldig kjekk jobb. Å bygge nybygg vil jeg påstå er den beste opplæringen de kan ha. Å bygge nybygg er absolutt det beste. Da får du vite alt om skjelettet. Beste opplæring som fins. Her har han fått det prosjektet. Han har jo vært superheldig i forhold til han som hadde vøling av et gammelt hus der (viser til tekst B).

Et viktig moment ved de tekstene mesterne ser på som gode tekster ser ut til å være elevens evne til å dokumentere sin faglige praktiske kompetanse gjennom å vise en detaljert arbeidsprosess. Dette kan sees i sammenheng med yrkesfagenes økte krav til dokumentasjon av praktisk kompetanse. Digitale praksisfortellinger som dokumentasjon av praktisk kompetanse drøftes i punkt 5.5.2.

Av materialet fremgår det at flere av elevene i liten grad bruker faguttrykk i sine beskrivelser, og at mesterne savner et mer fagmessig språk. De peker likevel på at til å bare ha vært i yrket i ca 3 måneder har elevene utviklet et større repertoar av faguttrykk enn man normalt kan forvente på dette nivået. Tekst D er representativ for elevenes manglende fagspråk. Knut reagerer på flere uttrykk i teksten, men fremhever likevel at eleven ikke er kommet lenger i sin yrkesfaglige utvikling og dermed ikke har forutsetninger for å kunne disse faguttrykkene.

Knut, mester (om tekst D): Faguttrykkene er jo ikke på plass her. Først "satte" vi inn L-bjelker. Isolerte med Rockwool. Rockwool er et fabriksnavn. Det heter mineralull. Han skriver tak. Det er forbudt. Det heter himling. Men så langt er ikke han kommet i prosessen sin. Men dette var plenty godt nok for ham. Han har ikke forutsetninger for å kunne det.

Knut trekker også frem et eksempel på et godt faglig uttrykk i tekst D. I teksten bruker kandidaten faguttrykket ”lekter”, noe som imponerer Knut.

Knut, mester (om tekst D): Dette er helt flott. Her er jeg litt imponert over at han bruker ordet ”lekter”. Dette sier mer. Her var han bedre. Her har han et godt uttrykk.

Mesterne er positivt overrasket over hvor langt flere av elevene er kommet i faglig utvikling og den faglige forståelse de viser i forhold til den korte perioden elevene har vært ute i arbeidslivet.

Leif, mester (om tekst A): Hvis han bare har vært ute i tre måneder, og ikke har mer bakgrunn, så er han jo kommet et godt stykke på vei. Det viser diskusjonene om de forskjellige verktøyene. Jeg synes det er bra, men det er jo rom for forbedring.

Egil, mester (om tekst E): Han har jo fått mye kompetanse og lært å bruke disse maskinene, så han har fått veldig mye med seg på så kort tid.

I vurderingen av tekstene B, D og F peker Knut på at elevene har, som han sier, *klart mer enn forutsetningene*. Han trekker frem at elevene viser tegn til en helhetlig forståelse, og at de viste *mer forståelse enn de kunne*.

Knut sammenligner også disse elevenes faglige kompetanse med den kompetanse elever som går vanlig Vg1 innen bygg- og anleggsfaget har på det samme stadiet i opplæringen.

Knut, mester (om tekst D): Hadde du sammenlignet med en som går på VG1 hadde han (eleven på VG1) ikke hatt peiling på alt det han har peiling på her. Han har mye mer forståelse enn en som går på Vg1. Han her har det ”rett på”. Han leker ikke jobb. De som er på skolen, de leker. Han har det ”rett på” på jobb.

Knut, mester (om tekst F): Når eleven har jobbet 3 måneder og kan så mye som det er han kommet lenger enn en på samme alder. Han har fått det inn på en annen måte. Han har fått det inn gjennom de som er ute og jobber.

Mesterne kommer stadig tilbake til at elevene synes å ha tilegnet seg mye faglig kompetanse på den korte stunden de har vært ute i arbeidslivet. Mesterne peker på at elevene har fått med seg viktige element innen faget, som for eksempel faguttrykk og HMS³⁰, og de allerede viser tegn til en helhetlig forståelse. Mesterne sammenligner også elevene innen praksisbrevordningen i forhold til elever som går ordinært løp på

³⁰ Helse, miljø og sikkerhet.

Vg1 bygg- og anleggsteknikk, og mener de ligger langt foran disse elevene i faglig kompetanse. Elevene innen praksisbrevordningen synes på kort tid å ha gått fra å være noviser i faget til å ha tilegnet seg nok kunnskap til å kunne betegnes som viderekomne. Enkelte av elevene kan kanskje innen enkelte fagområder også sees på som en kompetent utøver (jf. s.22). Å bygge og reise en yttervegg, slik som en av elevene i denne undersøkelsen beskriver at han gjør, krever kunnskap, erfaring og planlegging.

Elevenes tilegnelse av kompetanse innen praksisbrevordningen kan sees i lys av situerte læringsteorier og mesterlære (jf. s.40). Elevene innen praksisbrevordningen arbeider ute i bedrifter der de er ansatt, ikke utplassert. De har altså en berettiget plass i det praksisfellesskapet de er en del av på arbeidsplassen. Fra å være en perifer deltager, en novise, har eleven gjennom legitim, perifer deltagelse i arbeidsfellesskapet gradvis tilegnet seg økt yrkesfaglig kompetanse og startet på veien mot å bli en fullverdig deltager i faget (Lave og Wenger, 199) (jf. s.38). Mesternes uttalelser om at elevene har tilegnet seg større faglig kompetanse ved å være ute i praksis enn hva de ville gjort på skolen synes å støtte Lave og Wengers syn på læring som en integrert del av sosiokulturelle aktiviteter.

En del av kritikken mot mesterlære, her representert ved Handal og Lauvås (2000), går på at mesterlæren er konservativ av natur. Den innebærer ikke bare internalisering av det som er faglig *riktig*, men også de *holdninger* praksisfellesskapet representerer. Lærlingen farges av fellesskapet på godt og vondt. Episoden Leif refererer til i tekst G kan synes å ha paralleller til dette. Han reagerer svært negativt på arbeidsplassens holdninger til HMS.

Leif, mester: Det er jo helt på trynet sikkerhetsmessig det de holder på med der. Armere i en gardintrapp! Det er jo ikke sånn det skal foregå. Men det er jo plassen han er på. Omgivelsene hans. Det er jo ikke hans feil. Så det svikter litt der.

Elevene lærer i fellesskapet, men trenger også en kritisk distanse til fellesskapet. Ved å se fellesskapet utenfra kan de lettere forholde seg til det på en selvstendig og aktiv måte.

HMS er et viktig element i læreplanen for Praksisbrev. Den generelle delen beskriver HMS som et sentralt område inn faget, og et av kompetansemålene uttaler at kandidaten skal "følge krav til helse, miljø og sikkerhet" (Læreplan for praksisbrev, 2007).

Mesterne er opptatt av at elevene er bevisste i forhold til HMS. Knut synes det er positivt at eleven i tekst F er klar over HMS-forskriftene i forbindelse med stillasbygging.

Knut, mester: Det var veldig bra. Det har han fått med seg. Han vet at stillaset skal være 30 cm fra veggen.

Knut nevner også at selv om eleven som har laget tekst F ikke har fått teoretisk undervisning i stillasbygging, kan han likevel en del om emnet. Mesteren mener det er en stor fordel for elevene å delta i praksis før de får teoretisk undervisning.

Knut, mester: Han har null opplæring i dette. Så han har fått med seg litt. Fordelen med ham nå er at når han skal på stillaskurs til høsten så vet han mye mer enn de andre. Han har fått vært ute og bygd stillas. Det blir mye lettere for ham, for da vet han hva de snakker om. Han skal regne ut hvor mye det tåler og han skal dokumentere det.

Dette kan sees i lys av læringsteorier om *refleksjon over handling* der nettopp denne vekselvirkningen gjennom praksis (handling) og teori (refleksjon) vektlegges (Handal og Lauvås, 2000). Praksisfellesskapet gir eleven kunnskap om den praktiske utførelsen av stillasbygging, mens skolen blir en arena for refleksjon der man setter ord på kunnskapen. Mesternes vektlegging av dokumentasjon av praktisk kompetanse kan også knyttes opp til refleksjon over handling. De var opptatt av at elevene klarte å formidle hva de holdt på med, at de viste en arbeidsprosess. Det kan synes som om mesterne ser mulighetene i å kombinere mesterlære og teoretisk refleksjon.

5.3.3 Faglig kvalitet – elevperspektiv

Elevene fokuserer i stor grad på bildene som dokumentasjon på faglig kvalitet. De fremhever bildene som eksempler på faglig kvalitet i teksten. De er stort sett veldig fornøyd med bildene de har tatt, men enkelte nevner at de burde hatt flere bilder, eller at bildene kunne vært av bedre kvalitet.

Elevenes sterke fokusering på bildene kan ha sammenheng med at de er å betrakte som noviser i faget. Ifølge Dreyfus og Dreyfus (1991) forholder novisen seg til dekontekstualiserte enheter og søker å sette disse sammen til en helhet (jf. s.22). En stor andel av bildene i elevtekstene illustrerer enkeltkomponenter, for eksempel isolasjonsmateriale eller en komponent i et stillas. At bildene er såpass

dekontekstualiserte understreker elevenes manglende sammenhengende forståelse for faget og deres posisjon som novise. Det synes også som om elevene støtter seg til visuelle uttrykk der de ikke klarer å uttrykke seg verbalt. Om bildene er et uttrykk for taus kunnskap eller manglende erfaring og forståelse er nærmere drøftet i punkt 5.3.2, der faglig kvalitet vurderes ut fra et mesterperspektiv.

Flere av elevene la vekt på at det å vise en arbeidsprosess eller forklare sammenhenger var uttrykk for faglig kvalitet både i egne og andres tekster. Følgende utsagn er eksempler på at elevene i sin utforming av teksten la vekt på å vise hvordan arbeidet ble utført:

Kenneth, elev: Jeg fikk i alle fall vist det basiske.

Johannes, elev: Jeg prøvde å få vist fram hva jeg gjorde, så folk forstår hva jeg holdt på med. Ikke bare si: " Det gjorde jeg den dagen og det gjorde jeg den dagen". Prøvde å forklare. En ledeoppgave til en oppgave. At folk kan prøve seg etterpå, at det blir enklere etter at jeg har forklart det. Jeg syns jeg gjennomførte ganske bra.

Uavhengig av hverandre trekker elevene i intervjuene i særlig grad frem tekstene B og H som eksempler på tekster de mener har høy faglig kvalitet. Disse tekstene er laget av elevene som la vekt på å vise en arbeidsprosess. I tekst B er det spesielt elevens evne til å forklare arbeidsprosessen medelevene fokuserer på.

Jan, elev: Det var bra bilder da. Bra fortalt og.

Lars, elev: Johannes sin. Den var bra forklart.

Tekst H trer frem som den teksten elevene vurderer høyest ut fra faglig kvalitet. I likhet med sine vurderinger av tekst B, legger medelevene også i forhold til tekst H vekt på elevens evne til å forklare arbeidsprosessen. Det som gjør at tekst H likevel rangeres høyere enn tekst B er at eleven i tekst H bruker voice- over og merker av på bildene hva det er han forteller om.

Thomas, elev: Der snakket jo han. Den var bra. Han fortalte mye bedre enn de fleste andre gjorde. For eksempel oss. Jeg syns vel egentlig den var den beste da.

Eirik, elev: Han brukte sånne streker når han forklarte. Han merket rundt. Det var kult sånn som han hadde gjort det.

Daniel, elev: Bilde og prat. Noen som ikke visste noen ting om faget kunne sikkert lære seg litt av den. Det var vel den beste av dem.

Stian, elev: Han fortalte, snakket. Viste en vegg, hva de gjorde. Laget den vindtett, tror jeg det var. Før de satte den på plass.

Siri: Syns du det var bra gjort sånn som han gjorde det?

Stian: Ja. Det var jo faktisk genialt sånn som han gjorde det da.

Flere av elevene synes å ha problemer med å peke på faglig kvalitet både i egne og andres tekster. På spørsmål om hva de syntes var uttrykk for faglig kvalitet svarte de ”ikke mye”, ”vet ikke” eller ”jeg husker ikke”. I forhold til mangler i egne tekster pekte noen på at de hadde for få bilder og at de burde hatt mer tekst til bildene, mens andre viste til mangelfulle beskrivelser i forhold til selve arbeidet og arbeidsplassen:

Lars, elev: Jeg fikk ikke vist så mye, for jeg glemte nesten å ta biler. Jeg fortalte om hva jeg hadde gjort. Men jeg kunne skrevet mer. Forklart mer.

Daniel, elev: Flere bilder, mer om hva jeg gjør, og litt mer verktøy og hvordan arbeidsplassen ser ut når jeg er ute i arbeid.

Thomas er ikke fornøyd med den faglige kvaliteten i produktet han var med på lage. Her reflekterer han over teksten de leverte:

Thomas, elev: Det ble litt daft. Litt for lite. Mye mindre enn det vi egentlig hadde tenkt. Vi hadde jo skrevet en god del ned på ark, men vi fikk ikke sagt alt. Det ble vel egentlig bare: ”Her er det og her er det”. Så det ble jo egentlig ingenting. Det savnet jo egentlig hele poenget da. Når det gjelder sangen så ble det vel mer acapella, for det var jo ingen beat eller noe sånt, så det ble jo lett og kjapt skrevet. Vi holdt oss ikke alt for mye til saken. Vi fortalte bare om at det klør og at det er gult, isolasjonen. Det var jo bare det vi sa.

Elevene viser varierende grad av evne til refleksjon over eget arbeid, både i forhold til arbeidet med teksten, og det faglige arbeidet de skulle dokumentere i teksten. De tekstene der elevene selv mener de har lagt vekt på å forklare den faglige arbeidsprosessen er de samme tekstene som av medelevene rangeres høyest i forhold til faglig kvalitet. Ifølge Handal og Lauvås (2000) står evnen til å reflektere over egen og andres yrkesvirksomhet sentralt i det å utvikle profesjonell kompetanse (jf. s.23). En vekselvirkning av handling og refleksjon over handling bygger opp en faglig kunnskapsbase som gjennom refleksjon endres og utvikles. Det kan se ut til at disse elevene gjennom det Schön (1983) kaller *reflection on action*, i større grad enn de andre har tilegnet seg faglig kompetanse og en mer helhetlig forståelse ved å reflektere over en handling som allerede er gjennomført (jf.s.24). Man kan da stille seg spørsmål om hvorfor majoriteten av elevene viste en så lav grad av refleksjon? Kan det være slik at

de elevene som reflekterte har tatt et steg eller to opp på kompetansestigen mens de andre fremdeles er som noviser å betrakte (jf.s.22)? Dette aspektet blir ytterligere drøftet i punkt 5.4.

5.4 Samsvar faglig kvalitet

Av materialet fremgår det at tekstene G, I og J er de tekstene som skiller seg klart negativt ut i forhold til faglig kvalitet sett fra både elev-, mester- og norsklærerperspektiv. Et fellestrekk ved disse tekstene er at de ikke klarer å formidle en klar arbeidsprosess dokumentert ut fra egen praksis. Mesterne mener at fordi disse tekstene ikke viser noen faglig kompetanse har de heller ingen faglig verdi. Norsklærerne viser til at tekstene ikke klarer å formidle hva de handler om. For en ufaglært gir de ingen mening. Det er verdt å merke seg at de tekstene som skiller seg ut i negativ retning i stor grad har benyttet mer utradisjonelle semiotiske ressurser som musikk, sang og billedeffekter, samt at stillbildene er satt inn i ulike redigeringsprogram som gjør at teksten fremstilles som en film. Ut fra Liestøls (2006b) poeng (jf. s.30) om at programvaren begrenser uttrykket er det her relevant så stille spørsmål om elevene i større grad hadde fått vist sin faglige kompetanse ved å ta i bruk andre semiotiske ressurser, eller om elevene hadde vist samme svake grad av faglig kvalitet uansett hvilke semiotiske ressurser de hadde tatt i bruk.

Videre viser materialet at tekstene B, F og H går igjen som de tekstene både elever, mestere og norsklærere ut fra hvert sitt faglige perspektiv mener har høyest faglig kvalitet. Disse tekstene har det til felles at de tydelig beskriver en arbeidsprosess. Årsakene til at de ulike gruppene mener at disse tekstene har høy faglig kvalitet er sammenfallende, selv om de formulerer seg litt ulikt. Elevene legger vekt på at tekstene *forklarer* den aktuelle arbeidsprosessen på en god måte. De er opptatt av læringsaspektet. Mesterne og norsklærerne viser til at disse tekstene evner å *formidle* hva som er *formålet* med oppgaven og at de har elementer av *refleksjon* over egen praksis.

Det er altså tydelig at et viktig aspekt ved de tekstene som anses å ha høy faglig verdi er at eleven klarer å formidle hva arbeidsoppgaven ut på og evner å forklare dette på en slik måte at han både dokumenterer sin praktiske kompetanse og reflekterer over sitt eget arbeid. Tekstene B, F og H er alle laget av den elevtypen som jeg har valgt å

typologisere som *gründeren*. Som tidligere nevnt kjennetegnes gründeren ved at han er levende opptatt av jobben sin. Yrket er ikke tilfeldig valgt, og han har allerede fremtidsplanene klare. Gründeren er *skolelei*, men ikke *skolesvak*. Da analysen viser at det er gründerens tekster som rangeres høyest i forhold til faglig kvalitet, kan man kanskje føye enda en egenskap inn under denne elevtypen, nemlig *evnen til å reflektere over egen praksis*. Handal og Lauvås (2000) peker på nettopp refleksjon (jf. s.23) som et sentralt element i en yrkesutøvers kompetanse. Ved å veksle mellom praktisk handling og refleksjon over disse handlingene utvikler eleven gradvis en stadig større kunnskapsbase for sin yrkesvirksomhet (jf. s.24). Gründerne viser i mye større grad enn de andre elevene evne til å reflektere over de handlinger de allerede har utført i praksis, det Schön (1983) kaller *reflection on action* (jf. s.24). Denne evnen til refleksjon viser også igjen i svarene gründerne gir på spørsmål om de lærte noe gjennom å jobbe med digitale praksisfortellinger (jf. s.61). Gründerne peker på at de gjennom arbeidet med den digitale praksisfortellingen fikk tenkt igjennom og repetert de hadde lært i praksis. Det å skulle vise eller forklare egen praksis førte til at de måtte tenke gjennom sin egen arbeidsprosess, med andre ord *reflektere over egen praksis*.

Kenneth, gründer: Jeg gikk gjennom det jeg hadde gjort. Repetering liksom. Vi hadde gjort tre vegger før jeg gjorde den, og da hadde jeg jo lært det.

I punkt 5.3.1, som omhandler elevenes perspektiv på faglig kvalitet, stilte jeg spørsmål om de elevene som viste større evne til refleksjon er kommet et steg eller to videre når det gjelder kompetansenivå enn de andre. Mye tyder på det. Den videre drøftingen viste at det var akkurat disse elevene som falt inn under elevtypen *gründeren*. Gründeren har flere likhetstrekk med det Dreyfus og Dreyfus (1991) beskriver som *den kompetente utøver* (jf. s.22). De har allerede erfaring som gjør at de gjenkjenner relevante elementer. De planlegger og utfører arbeidsoppgaver. De er emosjonelt engasjerte og føler ansvar. I intervjuene forteller de at de tidlig fikk ansvar for å løse arbeidsoppgaver på egenhånd. De føler at mesteren har forventninger til dem og at de har forpliktelser overfor jobben og ham. Jobben har absolutt første prioritet.

Eirik, en av gründerne, mente at arbeidet med oppgaven gjorde at han økte sin faglige kompetanse i forhold til stillasbygging. Han viser til at fagarbeiderne rundt ham hadde utviklet et eget fagspråk, en egen sjargong, i forhold til benevnelsen på de ulike komponentene i et stillas. Gjennom en brosjyre han fikk låne på jobb fant han ut at

komponentene egentlig har andre ”offisielle” navn, og det er disse faguttrykkene han velger å bruke i sin presentasjon. Eirik har med andre ord reflektert over bruken av fagspråk, og lagt vekt på å finne en språklig form som er mer allmenn tilgjengelig. Handal og Lauvås (2006) fremhever akkurat dette poenget, at refleksjonene skjer i en språklig form som er tilgjengelig for alle. Elevenes digitale praksisfortellinger kan sees på som en slik språklig form. Ved å sette refleksjonene over egen praksis inn i en læringshistorie, en praksisfortelling, kan elevene gjenerobre sine opplevelser, tenke over dem og vurdere dem (jf.s.24). Johannes la vekt på gjenfortelling som en metode for refleksjon, og så gjerne at digitale praksisfortellinger ble mer brukt både i forbindelse med dokumentasjon av praksis og norskfaget.

Johannes, gründer: Når du skal forklare til andre, lærer du jo av det selv også. Hvis jeg går hjem til mamma og forteller hva jeg har gjort og hvordan jeg gjorde det, så lærer jeg bedre av det. Å fortelle til andre liksom.

Siri: Mener du at du får tenkt gjennom arbeidsprosessen når du må forklare noe?

Johannes: Ja, det er liksom trinn for trinn. Nå vet jeg jo hvordan jeg skal gjøre det. Det gjorde jeg ikke før jeg begynte på denne oppgaven. Jeg kunne det, men tenkte liksom ikke over hva trinn det var. Sånn som det prosjektet der, det er sånt som jeg ville hatt mer av.

Siri: Du ville hatt mer av digitale praksisfortellinger?

Johannes: Ja. For du lærer mye mer av det når det gjelder jobben og norsken.

5.5 Perspektiver på vurdering og kompetanse

5.5.1 Vurdering

Intensjonen bak elevenes oppgave var blant annet å forene teoretisk og praktisk kunnskap gjennom en digital praksisfortelling. I elevenes svar på hvorfor de ikke jobbet med oppgaven på skolen, ser vi at de har en tendens til å separere praksis og teori, jobb og skole (jf. s.60). I forhold til dette er det interessant å se på om mesterne og norsklærerne også opprettholder denne separeringen på tross av oppgavens tverrfaglige natur. Blir tekstene vurdert annerledes ut fra et norskfaglig perspektiv enn et yrkesfaglig perspektiv?

Norsklærerne mener det bør være forskjellige kriterier for vurdering i norskfaget og yrkesfaget.

Liv, norsklærer: I forhold til yrkesfaget vil jo vurderingen gå på om han har gjort rett når han har armert (viser til tekst A). Det kan ikke norskfaget ta hensyn til. Jeg kan ikke gi ham vurdering på om denne armeringen er god nok. Jeg kan si noe om fremstillingen

og om det er en god presentasjon av det arbeidet han har gjort. Hvis man ser bort fra det faglige innholdet står man igjen med oppbygging, rettskriving og struktur.

Gerd, norsklærer: Dette ser vi på i norsk, og dette ser vi på i yrkesfag.

Mesterne Leif og Egil støtter dette synet, og mener det blir problematisk å bruke de samme vurderingskriteriene i begge fag. Leif mener at vi her snakker om to forskjellige ting, og viser til at bildene dokumenterer mye av elevenes praktiske kompetanse. Teksten vektlegges i mindre grad. Der teksten er mangelfull "leser de mellom linjene". Egil mener at oppgaven bør klargjøre hva som vektlegges i yrkesfaget og hva som vektlegges i norskfaget. I likhet med Leif vektlegger han i liten grad det formalspråklige ved teksten.

Egil, mester: Jeg legger mest vekt på det faglige. Når jeg retter så ser jeg nesten totalt vekk fra rettskrivingen. Bare jeg skjønner teksten.

Knut er av en annen oppfatningen. Han mener norskfaget bør integreres i elevenes yrkesfaglige praktiske kompetanse. På spørsmål om tekstene bør vurderes ulikt i de to fagene svarer han:

Knut, mester: Nei, hvorfor det? Norskfaget her er jo et hjelpefag. Det er ikke hovedfaget for denne gutten det.

Mesterne er enige om at de gjerne vil ha elevenes arbeidsprosess og elevenes refleksjoner over eget arbeid inn som en del av vurderingen i tillegg til sluttproduktet. Leif peker på at ved kun å vurdere sluttproduktet får man for eksempel ikke vite om eleven bare har skrevet feil, eller om han faktisk mener det som står svart på hvitt i et sluttprodukt. Ved å inkludere prosess og refleksjon, gjerne muntlig, får man i større grad innsyn i hva eleven "egentlig" har lært enn man får gjennom en PowerPoint-presentasjon.

Leif, mester: Vi kunne diskutert den overdekkingen. Sannsynligvis har han bare blingsa i forhold til overdekking. At han mener 5 cm, og ikke 5mm. Så kan jeg høre hva han mener, om han mener han ikke trenger å ha mer enn 5 mm. Da hadde han jo kommet langt ned på skalaen. Men er det en skrivefeil, så er det ikke noe problem. Sånn vurderer jeg det.

Livs mener at yrkesfaglærernes vektlegging av elevenes prosess fører til at elevene får bedre karakterer på sammensatte tekster i yrkesfag enn i norsk.

Liv, norsklærer: Det virker som om elevene får bedre karakter i yrkesfag enn i norsk.

Siri: Mener du at yrkesfaglærere vurderer sammensatte tekster høyere enn norsklærerne?

Liv: Ja. Fordi de har vist prosessen i faget. Men når de skal legge det frem for norsk, så følger de ikke helt reglene for hvordan vi vil ha det. De har ikke rettskriving, de har ikke hele setninger, ikke innledning. Men i yrkesfag går det på hvilket produkt de har fått, hva begynte du med. Så elevene virker flinkere til å få frem de tingene.

Liv ønsker også å se elevenes tekster i forhold til en prosess, men peker på de nye retningslinjene for vurdering som et hinder i forhold til å ta opp samme emnet flere ganger i løpet av skoleåret. Hun ser på større samarbeid mellom de ulike fagene som en løsning på dette.

Liv, norsklærer: Jeg tenker at man må jo se det i forhold til noe de har gjort før. Har de forbedret seg? Er det fremgang? Har de lært underveis? Det hadde vært spennende å sett det neste de hadde gjort. Prosess. Uansett hva man gjør så er det ikke forventet at man gjør det supert første gang. Vi kan gi dem mange kommentarer. Så skulle de fått et nytt emne, og så kunne vi sett om de hadde gjort noe annerledes. Det hadde vært kjekt og fått tid til å se fremgang hos dem. Men vi har ikke tid, vi må gå videre fordi vi skal ha sluttvurdering på neste ting også. Jeg syns det vanskelig når alle skal ha sluttvurdering i alle mål. De får ikke gjort ting flere ganger. Prinsippet er jo at man skal ha underveis vurdering. Derfor så skal man ha det flere ganger, men det er ikke lett å gjennomføre. Da burde det vært mer samarbeid mellom de ulike fagene. Jeg håper det er fordi det er nytt, at det er fordi vi ikke er inni det ennå. At vi etter hvert klarer å se sammenhenger. Jeg syns det er veldig komplisert.

Liv reflekterer også over hvorfor de tekstene som tar i bruk nye semiotiske ressurser ikke blir høyere verdsatt av norsklærerne. Hun mener hovedårsakene til dette er norskfagets tradisjonelle vektlegging av skriftspråket, og at eksamen i stor grad er styrende for hvordan norskfaget praktiseres. Så lenge eksamen vektlegger tradisjonelle sjangere vil undervisningen speile dette.

Liv: Det som blir vurdert høyest er jo ikke de nytenkende folka, men de som holder seg til sånn det alltid har vært. Du skal gjøre det i denne rekkefølgen. Du skal ha et bilde og en tekst. Da er det bra. Det liker vi. Så hvis du holder deg til reglene... da er det fint. Det er kanskje derfor jeg tenker, sånn som Photo Story og Movie Maker, det er jo veldig vanskelig å vurdere. Det er ikke noen tradisjon for det ennå. (...) Det læreplanen sier om å gjengi litterære sjangere og skrive faglige og saklige tekster blir mye mer verdsatt enn for eksempel det å beherske fagspråk og å skrive rapporter. Uten tvil. Selv om punktene har lik vektning i læreplanen har de ikke lik vektning i praksis. De får ikke samme relevans, for det er de litterære tekstene og sjangrene som bli tatt ut til eksamen. Tolk et dikt eller skriv en artikkel. Det er disse tingene som blir verdsatt, og det blir styrende. Analyse blir rangert høyere. Det er jo lettere å rette også. Fordi du har klarere regler. (...) I en sammensatt tekst er det ofte mindre tekst, og vi er jo så opptatt av teksten. Og så skal man vurdere. Her har han vist alt han skulle, men han har jo ikke brukt ord. Hvordan kan det gå? Det kan jo ikke bli en god karakter. Og så skal det jo, mener jeg, kunne bli det likevel.

5.5.2 Digitale praksisfortellinger som dokumentasjon av praktisk kompetanse

Både R94 og Kunnskapsløftet har hevet kravene for dokumentasjon av praktisk kompetanse i skolen ved å kreve skriftlig dokumentasjon av planlegging og gjennomføring av praktisk arbeid i programfagene. Av lærlingene kreves det at de dokumenterer sin praktiske kompetanse i en opplæringsbok. Elevene i forsøksordningen med praksisbrev kan sammenlignes med lærlinger i den forstand at de hovedsaklig er under opplæring i bedrift. For å dokumentere sin praktiske kompetanse i yrkesfaget benytter praksisbrevkandidatene i dagens ordning en opplæringsbok som baserer seg på avkrysning av gjennomført praksis i samsvar med de ulike målene i læreplanen.

Alle mesterne peker på nytten av digitale praksisfortellinger i forhold til dokumentasjon av praksis. Leif peker på at dette er en ny vri i forhold til skriftlig dokumentasjon av praksis. Knut fremhever de digitale praksisfortellingene som et flott utgangspunkt for faglig diskusjon.

Knut, mester: Da kan elevene presentere dem for deg, og du kan sitte som fagmann og kommentere det. Du kan egentlig si hva som er kjempebra og hva som kan bli bedre.

Knut viser til tekst D og sier:

Knut, mester: Jeg vil si at det vi har bladd gjennom på denne gutten her viser jo at han har vært gjennom ganske mange emner, og når det er gått 2 år og han har fått dokumentert det... Det er jo en kjempeflott opplæringsbok. Her får du se bilder og her får du se tekst.

Han er kritisk til avkrysningsmetoden den eksisterende opplæringsboka bygger på, og hvordan den brukes til å dokumentere praktisk kompetanse.

Det er egentlig bare å sette et kryss, nå har du gjort det. Den opplæringsboka, om den er der eller ikke betyr ingenting. For du vet jo ikke om isolasjonen ligger sånn eller sånn. Her ser du at den ligger fint. Elevene får en bredere plattform enn at de bare krysser av.

Knut mener at hver enkelt elev innen praksisbrevordningen burde produsere sin egen individuelle digitale opplæringsbok. Han begrunner det med at kandidatene er i ulike bedrifter og dermed ikke kan lære det samme.

Alle praksisbrevkandidater, eller lærlinger generelt for den saks skyld, kan ikke lære det samme i bedriften. Bedriftene kan ikke ta dem inn hvis alle skal lære det samme. Hvis de

kan klare å lage en sånn en sjøl... Tenk til slutt når de skal ha avsluttende prøve. Så kan man se på hvor de er god, og prøve dem i det..

Knuts mening om individuelle digitale opplæringsbøker kan sees i sammenheng med Buckingham (2003) syn på eleven som produsent (jf.s.33). Elevens praktiske digitale erfaring og praktiske arbeidserfaring kobles til formell læring gjennom en digital opplæringsbok, og bygger dermed bro mellom teori og praksis. En slik opplæringsbok gir etter Knuts mening en bredere plattform enn dagens avkrysningssystem. Tanken om individuelle opplæringsbøker ser også ut til å finne støtte i Liestøls (2006b) sjangerperspektiv. Ved å utvikle ideen om individuelle digitale opplæringsbøker kan elev, bedrift og skole gå sammen i en prosess for å lage en egen sjanger, uavhengig av ferdige maler (jf. s.29).

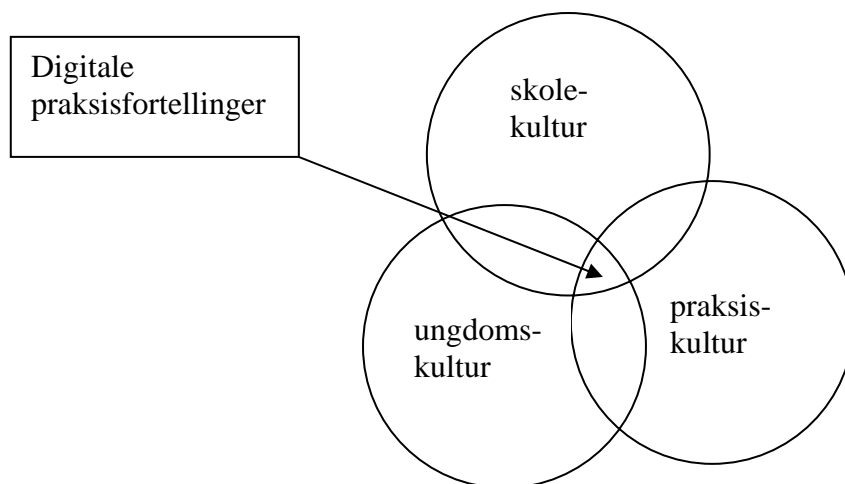
6 Avsluttende refleksjon og konklusjon

Innledningsvis i avhandlingen tas det utgangspunkt i de to ulike utdanningstradisjonene som gjennom de siste tiårs skolereformer møtes i den yrkesforberedende utdanningen. Tidligere forskning viser at intensjonen med å integrere teoretiske allmennfag og praktiske yrkesfag ikke har lyktes i særlig grad. Elevene opplever ikke de teoretiske fagene som undervises i skolen som meningsfulle eller overførbare til praksisfeltet. Dette viser at relasjonene mellom teori og praksis er en av hovedutfordringene i den yrkesforberedende utdanningen.

Praksisbrevordningen legger vekt på at opplæringen foregår i en kombinasjon av skole og arbeidsliv. Hovedtyngden i opplæringen er flyttet fra teori til praksis, og det legges vekt på at erfaringer fra praksisfeltet skal integreres i skolearbeidet. Elevene som deltar i praksisbrevordningen opptrer dermed på to ulike arenaer som representerer to ulike kulturer.

Dagens ungdom omgis av teknologi både i skolesammenheng og på fritiden. "Ungdommens teknologi" dreier seg i stor grad om mobiltelefon og internett, og dissemediene kan langt på vei oppfattes som en integrert del av ungdomskulturen. Gjennom disse mediene er ungdom vant med at ulike aktørers budskap formidles gjennom multimodale uttrykk. Gjennom innføringen av Kunnskapsløftet gis norskfaget muligheten til å åpne for elevenes egne multimodale uttrykk gjennom hovedområdet *sammensatte tekster*. Ved hjelp av digitale verktøy gir norskfagets nye sjanger elevene innen praksisbrevordningen en mulighet til å velge andre uttrykksformer enn den tradisjonelle, skriftlige teksten når de skal bruke sine praksiserfaringer til å dokumentere sin kompetanse.

Intensjonelt sett er tanken bak denne undersøkelsen å se på om disse tre kulturene kunne møtes på en felles arena der elevene uttrykker seg gjennom de mediene de er vant til, gjennom et autentisk praksisopplegg som de føler de er en del av innenfor skolens rammer. Gjennom multimodale tekster trekkes både elementer fra ungdomskulturen og elevenes praksiserfaring inn på skolens arena. De multimodale tekstene kan dermed ideelt sett sees på som en felles arena der ungdomskultur, skolekultur og praksiskultur møtes (Fig.16).



Figur 17. Digitale praksisfortellinger som felles arena for ulike kulturer.

Problemstillingene var som følger:

1. *I hvilken grad påvirker multimodale uttrykksformer betydningen av faglig kvalitet i norskfaget innen yrkesforberedende studieprogram?*
2. *I hvilken grad påvirker multimodale uttrykksformer betydningen av faglig kvalitet innenfor bygg- og anleggstekniske fag i praksisbrevordningen?*
3. *På hvilken måte kan man si at den norskfaglige og yrkesfaglige vurderingen av faglig kvalitet samsvarer?*

Implisitt i problemstillingene ligger et spørsmål om praktisk kompetanse gjennom multimodal dokumentasjon i norskfaget kan synliggjøres og dokumenteres på en slik måte at det gir faglig verdi både i norskfaget og i yrkesfaget.

Ulike aktører innen yrkesfaglig utdanning har uttalt seg om konkrete multimodale tekster produsert i norskfaget innen praksisbrevordningen. Det multimodale uttrykkets påvirkning av og betydning for faglig kvalitet er vurdert ut fra ulike perspektiv; mesterens, norsklærerens og elevenes eget, med den hensikt å se på om disse perspektivene i noen grad samsvarer. Forskningsdeltagernes oppfattelse av de multimodale tekstene i forhold til faglig kvalitet er sammenholdt med teoretiske drøftinger og tidligere undersøkelser. Oppgaven setter også fokus på om det

multimodale produktet klarer å uttrykke kvalitet, eller om det er andre trekk som blir fremtredende. Denne bakgrunnen danner rammen for videre diskusjon.

Kapittel 6.1 refererer til hovedfunn i forhold til avhandlingens problemformuleringer. Deretter gis det plass til en refleksjons- og forklaringsmodell for funnene (kapittel 6.2 og 6.3). I kapittel 6.4 trekkes det til slutt frem noen didaktiske implikasjoner som går utover undersøkelsens empiri.

6.1 Multimodalitet og kvalitet

6.1.1 Multimodale uttrykksformers betydning for faglig kvalitet i norskfaget

Norsklærerne i undersøkelsen oppfatter elevtekstene som tar i bruk uvanlige og varierte semiotiske ressurser som både spennende og nytenkende. Likevel er det disse tekstene de er mest negative til når det gjelder norskfaglig innhold og kvalitet. Noe av årsaken til dette er disse tekstenes sterke innslag av bilder og symboler som mer viser elevens kulturelle identitet enn hans norskfaglige kvaliteter. En annen årsak til at disse tekstene faller gjennom norskfaglig sett, er lærernes usikkerhet på hvordan og etter hvilke kriterier de multimodale tekstene skal vurderes. Norsklærerne viser for eksempel til at rap- en i seg selv er bra, men hvor kommer den inn norskfaglig sett? Er den å anse som et dikt? De er opptatt av å sjangerbestemme, og disse tekstene bryter med det tradisjonelle tekstlandskapet. I forhold til de multimodale tekstene i denne undersøkelsen ender norsklærerne opp med å nærmest se bort fra andre semiotiske ressurser enn tekst og struktur som uttrykk for norskfaglig kvalitet. Lærerne som deltar i denne undersøkelsen har ikke medie-bakgrunn, de bedømmer de multimodale tekstene ut fra det de har forutsetninger for å si noe om. Power Point-presentasjonene, med sin lineære og strukturerte form, scorer derfor høyt i forhold til faglig kvalitet. I dette tilfellet ser det ut til at multimodale uttrykksformer i liten grad påvirker betydningen av faglig kvalitet i norskfaget.

6.1.2 Multimodale uttrykksformers betydning for faglig kvalitet i yrkesfaget

Mesterne mener at de elevtekstene der eleven klarer å dokumentere sin faglige praktiske kompetanse gjennom å vise en detaljert arbeidsprosess, er de tekstene som best uttrykker yrkesfaglig kvalitet. Mesterne legger stor vekt på bilder som semiotisk ressurs.

Elevtekstene som inneholder detaljerte bilder av ulike faser i en arbeidsprosess tillegges høy faglig verdi. Tekster med bilder av enkeltkomponenter eller maskiner, derimot, tillegges tilsvarende liten faglig verdi. Elevtekstene i denne undersøkelsen inneholder jevnt over lite tekst. Det synes ikke å ha noen betydning for mesternes tolkning av faglig kvalitet om tekstene inneholder mye eller lite tekst. Elevtekstene som tar i bruk mer utradisjonelle semiotiske ressurser som musikk, sang og billedeeffekter skiller seg klart ut i negativ retning i forhold til mesternes vurdering av tekstenes faglige kvalitet. Disse tekstene klarer ikke å formidle en klar arbeidsprosess dokumentert ut fra egen praksis. De blir for utydelige, og for generelle. De faglige detaljene som viser at eleven har forstått og lært uteblir. Mesterne mener at fordi disse tekstene ikke viser elevens faglige kompetanse, har de heller *ingen* yrkesfaglig verdi. Det ser altså ut til at multimodale uttrykksformer i stor grad påvirker betydningen av faglig kvalitet innenfor bygg- og anleggstekniske fag.

6.1.3 Samsvarer vurderingen av faglig kvalitet?

Elevtekstene som tar i bruk utradisjonelle semiotiske ressurser blir vurdert å ha lav faglig kvalitet både fra et norskfaglig og et yrkesfaglig perspektiv. På dette punktet samsvarer altså perspektivene, men på litt ulike premisser. Norsklærerne peker på mangelfull tekst og dårlig struktur som årsaken til at de vurderer tekstene lavt. De etterlyser et klart formål med teksten. Mesterne peker på sin side på tekstenes manglende evne til å dokumentere arbeidsprosessen som årsak til at de vurderer tekstene lavt ut fra faglig kvalitet. Begge perspektivene kan sies å vektlegge en strukturert form på uttrykket, men der norsklæreren er opptatt av teksten, er mesteren opptatt av bildene.

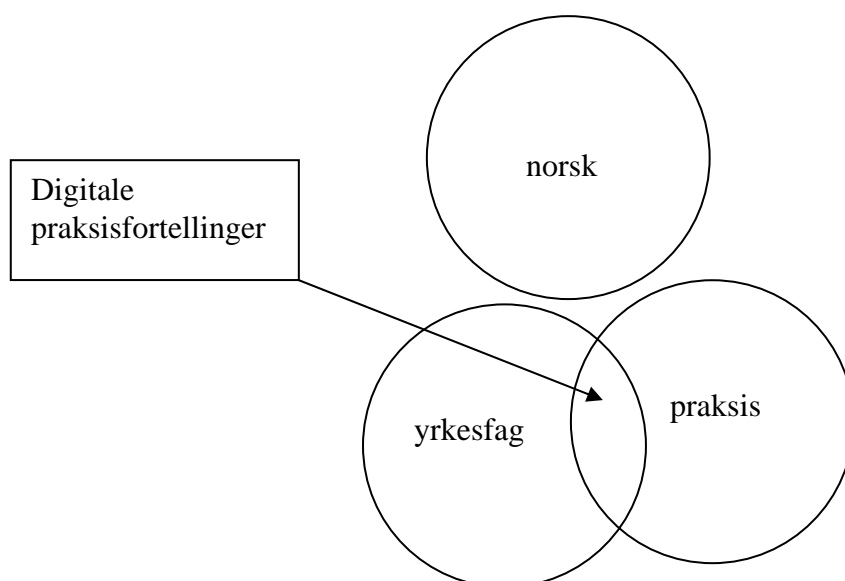
Det er også samsvar mellom norsklærernes og mesternes vurderinger i forhold til de tekstene som vurderes høyest. Disse tekstene har det til felles at de tydelig viser en arbeidsprosess. Både norsklærerne og mesterne er opptatt av at elevene gjennom den multimodale teksten klarer å formidle hva som er formålet med oppgaven, de dokumenterer arbeidet sitt, og de har med elementer av refleksjon over eget arbeid. Også her kan det virke som begge perspektiv vektlegger at teksten har en god oppbygging og struktur i sin faglige vurdering. Dette er ikke derimot ikke nok for mesteren. Uansett hvor god struktur teksten har blir den likevel ikke vurdert å ha høy faglig kvalitet dersom den ikke viser elevens arbeidsprosess. Et eksempel på dette er

teksten som viser og forklarer komponentene i et stillas. Norsklærerne vurderte teksten til å ha forholdsvis høy faglig kvalitet ut fra et norskfaglig perspektiv, mens mesterne på sin side vurderte den forholdsvis lavt sett fra et yrkesfaglig perspektiv.

De fleste multimodale tekstene i denne undersøkelsen var Power Point-presentasjoner som kombinerte de semiotiske ressursene bilde og tekst. Mesterne vurderte disse tekstene gjennomgående høyere enn norsklærerne. Årsaken til dette synes å være at tekstene inneholdt mange bilder og lite tekst. Mesterne leste elevens arbeidsprosess gjennom bildene, og la svært liten vekt på tekst og rettskriving. De var også mer positive til multimodale tekster som uttrykksform enn norsklærerne var. Norsklærerne understreket at eksamen i stor grad er styrende for hvordan norskfaget praktiseres. Så lenge eksamen vektlegger tradisjonelle sjangere vil undervisningen og vurderingen gjenspeile dette.

Undersøkelsen viste at elevene hadde en tendens til å separere teori og praksis. Både norsklærerne og mesterne opprettholder denne separeringen. De mener tekstene bør vurderes ut fra forskjellige kriterier for vurdering i norskfaget og yrkesfaget. Dette kommer til syne ved at norsklærerne og mesterne kun vurderer de elementene i teksten de tradisjonelt sett vurderer. De unnlater å ta stilling til andre elementer ved nærmest å overse dem. Mesterne ser bort fra rettskrivingen og konsentrerer seg om hva eleven viser av praktisk kompetanse gjennom bilder og for eksempel tale. Norsklæreren tar kun stilling til oppbygging, struktur og rettskriving.

Mesterne er svært positive til bruk av multimodal dokumentasjon av praktisk kompetanse. De ser på de digitale praksisfortellingene som et flott utgangspunkt for faglig diskusjon, og ser gjerne at elevene produserer slike tekster over flere emner. Fra mesterperspektivet ser det ut til at de digitale praksisfortellingene kan være en arena der skolen og praksisfeltet møtes for å trekke veksler på hverandre. Lærerne i yrkesfag får et detaljert innblikk i praksiskulturen ute i bedriftene, og kan bruke dette som utgangspunkt for den teoretiske tilnærmingen til yrkesfaget. Norsklærerne har derimot problemer med å se hvordan multimodal dokumentasjon av praksis kan dokumenteres på en slik måte at den gir faglig verdi også i norsk (Fig.17).



Figur 18. Visualisering av forholdet mellom norsk, yrkesfag og praksisfeltet.

Elevene klarer i varierende grad å synliggjøre og dokumentere sin praktiske kompetanse på en slik måte at det gir faglig verdi både i norskfaget og yrkesfag. De tekstene som faller igjennom i begge fag klarer ikke å uttrykke den profesjonaliteten de viser ute i praksis i skolekonteksten. De får ros for jobben de gjør ute i bedriften, men når dette skal synliggjøres gjennom norskfaget genererer det ikke kvalitet. Elevene som er opptatt av musikk uttrykker dette på en profesjonell måte på fritiden, men i skolekonteksten får man ikke den kvalitetsmessige integrasjonen man hadde håpet på.

6.2 Multimodalitet og identitet

Et sentralt trekk ved elevenes multimodale tekster var at det multimodale uttrykket de valgte i stor grad representerte deres personlige identitet og kulturelle tilhørighet.

Elevene som identifiserte seg med markante ungdomskulturer som hip hop-kulturen og metal-kulturen var de som i størst grad valgte semiotiske ressurser som uttrykte kulturell affordans i forhold til kulturen de er en del av. Disse elevene brukte i stor grad utradisjonelle semiotiske ressurser som for eksempel sang og musikk. Effekter, bilder og symboler fra ungdomskulturen ble brukt som ”identitetssignaler” i den faglige konteksten. De fleste av disse elevene falt inn under elevtypen *entertaineren* slik den er beskrevet kapittel 4.5. Et trekk ved denne elevtypen er at han ofte beveger seg på kanten av det akseptable innenfor de situasjonelle rammene. I dette tilfellet kan det se ut til at

elevenes trang til å utfordre det allment aksepterte og konvensjonelle har en sammenheng med det å ta i bruk nye semiotiske ressurser.

Felles for resten av elevtekstene er at de i liten grad tar i bruk varierte semiotiske ressurser. Tekstene er i stor grad tradisjonelle Power Point-presentasjoner med en kombinasjon av bilder og tekst. Min tidligere beskrivelse av *gründeren* og *den trauste* viser at det tradisjonelle aspektet er en del av deres identitet. Som nevnt i kapittel 2.2.2. har Power Point-presentasjoner etter hvert nærmest utviklet seg til en egen sjanger i skolen, og det ser ut til at elevene innen disse gruppene har en klar kulturell affordans for denne sjangeren. De følger skolesystemets konvensjonelle regler, og er konservative i sine valg av semiotiske ressurser.

6.3 Skolen som læringsarena

Undersøkelsen viser at elevene i svært liten grad jobbet med de digitale praksisfortellingene på skolen. De fremgår at hovedårsaken til dette er skoletretthet, men elevene oppgir også den bærbare datamaskinen som en vesentlig årsak. Det kan se ut som om elevene ikke ser ikke på skolen som en arena for læring, men mer som en sosial arena der de treffer venner og slapper av. Skolen fungerer som en "varmestue" de kan trekke inn i etter å ha vært ute på jobb i all slags vær. Elevene som i utgangspunktet er svært negative til skolen, trekker frem det sosiale aspektet som en grunn til at de nå gleder seg til å komme på skolen. Skolens innhold beskrives som kjedelig og langdrygt, men skolens funksjon som sosial arena gjør at de likevel møter opp. Før den bærbare datamaskinen ble innført i videregående skole, hadde elevene kun friminuttene til rådighet for å treffe venner. I denne undersøkelsen synes det som om den bærbare datamaskinen forsterker det sosiale aspektet ved å trekke det inn i klasserommet. Chatting og nettsamfunn gjør at elevene hele tiden kan holde seg sosialt oppdatert.

Undersøkelsen viser også at enkelte av elevene totalt har avskrevet skolen som læringsarena. Det misliker skolen så sterkt at de kunne sluttet på dagen. Det eneste som driver dem til å fullføre skolegangen er at de har svennebrevet som overordnet mål, og det målet har de satt seg fore å nå.

6.4 Ettertanke

Det kan se ut til at deltakerne i denne undersøkelsen er så skoletrøtte og lite motivert for skolegang, at de har utviklet en aversjon mot selve skolekonteksten som det er vanskelig å komme ut av. Med et slikt utgangspunkt virker det vanskelig å finne noe som kan lenke skole- og praksiskulturen sammen. Det er tydelig at det er en kløft her, men problemene stikker dypere enn det man kan observere ved å endre metode for å integrere praksis. Det virker som om skolen som institusjon fungerer som en sperre.

Den virtuelle arena kan være en mulighet, men det er ikke klare tegn på at dette er veien å gå. Teknologien var i stor grad til stede i prosessen, men der IKT skulle bidra til å bringe praksis inn i skolen, bidro det heller til å bringe det sosiale aspektet inn. Det sosiale aspektet tyder på at elevene trenger den sosiale tilhørigheten til ungdomskulturen som skolen representerer. Dersom dette aspektet forvinner er det lite igjen som vil gjøre at de holder kontakten med skolen. Det ser ut til at det sosiale aspektet kan være noe å bygge videre på.

I denne oppgaven ser jeg på om det er mulig å integrere norskfaget i faglig dokumentasjon, faglig bruk av teknologi og arbeid (*reflection in action*) ute på arbeidsplassen, hos for eksempel en tømrer. Men bør det ikke også være en arena for *reflection on action* der man kan reflektere over det som har skjedd? Det kan se ut som elevene opplever det å sitte ved skolepulten som så avsondret fra praksis at de ikke klarer å få med seg motivasjon og følelser. Med tanke på deltagerens negative holdning til skolen er det nærliggende å spørre om skolen ikke har noen rolle her. Dermed bryter oppgaven inn i en diskusjon om skolen som institusjon og dens faglige innhold.

Ivan Illichs ideer fra 70-tallet om avskoling (deschooling) og Nils Christies samtidige bok "Hvis skolen ikke fantes", er kritiske til skoleinstitusjonen, og mener at mennesker lærer bedre uten skole, i samfunnet. Beck (2008) viser til Deweys forsøk på å få praktisk kunnskap inn i den offentlige skolen, og at dette aldri lyktes. Han peker videre på at bruk av informasjonsteknologi/internett, individuell tilpassing og valgfrihet, er utdanningstendenser som over flere år har vist at god opplæring kan skje uten skole (ibid). Dette gjør avskolingsideene aktuelle den dag i dag. Christie (2008) gir uttrykk for at skolen er en oppbevaringsplass, skapt for å muliggjøre voksenlivet. Underforstått;

skolen har ingen verdi i seg selv, skolens oppgave er redusert til å ”forsøke å skape bra folk” av elevene.

Har skolen verdi? Har den noe som er av viktig karakter? Skal skolen la praksiserfaring være dominerende i for eksempel norskfaget? Er kvalitet med et nytteperspektiv alltid best? Hva med tanker som ligger utenfor det rent pragmatiske og nyttebetonte? Jeg hører ofte yrkeslærere innen bygg- og anlegg klage over at elevene ikke har ”sansen”. De etterlyser den estetiske siden av praksisfeltet, at elevene ser nytten og gleden av å utføre estetisk vakkert arbeid. Kanskje dette kan være en vinkling der skolen kan bidra? I forhold til deltagerne i denne undersøkelsen kan det tenkes at denne vinklingen vil være for abstrakt, men er det denne elevtypen som skal legge føringene for hvordan den yrkesfaglige utdanningen utformes ved å ta kunnskapen helt til det pragmatiske? Jeg velger å la utdrag av André Bjerkes prolog *Kunsteren* gi det siste bidraget til tankene rundt denne debatten.

*Gjør kunsten nytte? Kan den fremme
nasjonens liv på noe sett?
Det svarer straks en myndig stemme,
en baryton med næringsvett:
"Om kunst gjør nytte? Spør De meg,
som går den brede næringsvei,
vil svaret være et avgjort nei.*

*For kunsten er mer enn et fag, den er mere enn kallet
for utvalgte få - den er formende kraft i oss alle.*

*Den er alt som er fruktbar uro, en fjær i vårt indre,
en drift som vil skape et **større** av det som er **mindre**.*

*Skulpturen som fremtvinger form av uformelig masse,
er virksom i barnet som leker med sand i kasse.*

*Ta kunstnerens blikk fra et barn, ta formgleden fra det,
og se, det vil trå på sitt spann og vil kaste sin spade,*

*og se, det vil glemme sin lyst til å gå under skygge,
og broer og byer og skib vil det ingengang bygge!*

*Driv kunstneren ut: all lek du dermed vil fordrive,
og mister du evnen til lek, da mister du livet.*

*Mer **nyttig** enn alle de dødens fornuftige "nytter"
er formen som føler, er bildet som ser, er tonen som lytter ...*

Epilog

Kenneth våkner av at vekkerklokka ringer. Klokkas er 6.15 om morgenen. Han står opp og kikker ut vinduet. Flott, det regner ikke i dag. Han spiser og kler seg, før han hiver seg på mopeden for å kjøre på jobb. Han kommer aldri for seint. Det er det faktisk ingen på jobben som gjør. Da blir det jo litt flaut hvis han gjør det.

Mens han kjører tenker han på hva han skal gjøre på jobben i dag. De er nettopp ferdige med et nybygg, og nå skal de i gang med en garasje. Det som er litt spennende er at de skal ha grunnarbeidet også. Da får han være med på å forskale og støype, og det blir sikkert kjempegøy.

Den jobben tar sikkert resten av uka, tenker han. Men på fredag får jo ikke jeg være med! Da er det jo skole. Tenk om det er da de skal rive forskalingen? Da har de bruk for meg på jobb. Irriterende med den skoledagen. Kunne han ikke bare jobbet? Kenneth bestemmer seg for å ringe til Siri og spørre om han kan få fri fordi de trenger ham på jobb. Det første han gjør når han kommer frem, er å sende en melding.

Litteraturliste

- Aamodt, A. & Plaza, E. (1994). Case-Based Reasoning: Foundational Issues, Methodological Variations, and System Approaches. *AI Communications*, 7(i): s. 39-59.
- Alvesson, M., & Sköldbberg, K. (1994). *Tolkning och reflection: Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Barthes, R. (1994). Bildets retorikk. Oversatt I: K. Stene-Johansen (red.), *I tegnets tid: Utvalgte artikler og essays* (s. 22-35). Oslo: Pax.
- Beck, C. (2008, 29.april). *Utdanning uten skole*. Dagbladet, s.43.
- Berge, K.L. (2005). Skrivning som grunnleggende ferdighet og som nasjonal prøve-ideologi og strategier. I: Nome, S & Aasen A.J. (red). *Det nye norskfaget*. Bergen: Fagbokforlaget, s.161-187.
- Bergli, T. (1997). *Fire studieretninger i andre reformår*. Akershus: Høgskolen i Akershus.
- Bjerke, A. (2007). *Samlede dikt*. Oslo: Aschehoug.
- Bongo, M. (1998). *Yrkesrettet voksenopplæring i Reformtid*. Hovedfagsoppgave. Høgskolen i Akershus.
- Brown, J. S., Collins, A., & Duguid, P. (1995). Situated Cognition and the Culture of Learning. *Educational Researcher*, 18(1), (s.32-42).
- 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*, (s.263-276).
- Christie, N. (2008, 17.juli). *Kunnskapens kilder*. Dagbladet, s.38.
- Christie, N. (1982). *Hvis skolen ikke fantes*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Dons, C. F. (2006). Digital kompetanse som literacy? Refleksjoner over ungdomsskolelevers multimodale tekster. *Digital Kompetanse 1, vol.1*,(s.58-73).
- Dreyfus, H.L., & Dreyfus, S. (1991). *Intuitiv ekspertise: Den bristede drøm om tenkende maskiner*. [København]: Munksgaard. Oversatt. (orig. (1986). *Mind over machine: The power of human intuition and expertise in the era of the computer*. New York: Free Press.)
- Erstad, O. (2005). *Digital kompetanse i skolen – en innføring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Fog, J. (2004). *Med samtalen som utgangspunkt: Det kvalitative forskningsinterview* (2.rev.udg.). København: Akademisk Forlag.
- Forskrift til opplæringslova. (2006). Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Gibson, J. J. (1986). *The ecological approach to visual perception*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- Glomnes, E. (2005). *Alt jeg kan si: Språk, virkelighet og subjektets stemme* (2. utg.). Oslo: Landslaget for norskundervisning: Cappelen akademisk forlag.
- Habermas, J. (1969). *Vitenskap som ideologi*. Oslo: Gyldendal.
- Halvorsen, E. M. (2005). *Forskning gjennom skapende arbeid? Et fenomenologisk-hermeneutisk utgangspunkt for en drøfting av kunstfaglig FoU-arbeid*. Porsgrunn: Høgskolen i Telemark.
- Handal, G. & Lauvås, P. (2000). *Veiledning og praktisk yrkesteori*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Hatling, M. (red) (2001). *Fortellingens fortrylling. Bruk av fortellinger i bedrifters kunnskapsarbeid*. Fortuna Forlag.
- Hiim, H. & Hippe, E. (1998). *Kompendium. Hovedfag i yrkespedagogikk*.

- Yrkespedagogisk institutt, Høgskolen i Akershus.
- Hopperstad, M. H. (2005). *Alt begynner med en strek. Når barn skaper mening med tegning*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Jensen, M. (1995). *Kvalitative metoder för samhälls- och beteendevetare*. Lund: Studentlitteratur.
- Jewitt, C., & Kress, G. (2003). *Multimodal literacy*. New York: Peter Lang.
- Johannessen, K. S. (1999). *Noen aspekter ved taus kunnskap* (PLF-rapport, nr. 2). Bergen: Program for læringsforskning, Universitetet i Bergen.
- Kress, G., & van Leeuwen, T. (1996). *Reading images: The grammar of visual design*. London: Routledge.
- Kress, G. (2003). *Literacy in the new media age*. London: Routledge.
- Kress, G., & van Leeuwen, T. (2001). *Multimodal discourse: The modes and media of contemporary communication*. London: Arnold.
- Kuhn, T. (1964). *The Structure of Scientific Revolutions*. Chicago: Phoenix Books.
- Kunnskapsdepartementet (2006). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Kvale, S. (2006). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Larsen, P. (1999a). Genrer og formater. I P. Larsen & L.Hausken (red.) *Medier- tekssteori og tekstanalyse* (s.31-52). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke.
- Lauvås, P. (u.å.). Vurdering for læring – viktigere enn eksamen (vurdering av læring)? [Internett] Tilgjengelig fra: <http://klaff.hiof.no/~pla/Formativ-vurd-hiof-ekst.htm> [lest 10.05.08]
- Lave, J. (1988). *Cognition in practice: mind, mathematics, and culture in everyday life*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lave, J., & Wenger E. (1991). *Situated Learning- Legitimate Peripheral Participation*. New York: Cambridge University Press.
- Liestøl, G. (1994). Tekstkulturen og den multimediale utfordring. I: T. Schwebs (red.), *Skjermtekster: Skriftkulturen og den elektroniske informasjonsteknologien* (s.73-83). Oslo: Universitetsforlaget.
- Liestøl, G. (2006a). S sammensatte tekster – sammensatt kompetanse. *Digital kompetanse 4, vol.1*, 277-305.
- Liestøl, G. (2006b, 12.10.06). *Sammensatte tekster – hvilken kompetanse?* Bidrag på konferanse ITU-konferansen 2006, Oslo.
- Liestøl, G. (2006c, 13.10.06). *Sammensatte tekster – teori og praksis*. Bidrag på konferanse ITU-konferansen 2006, Oslo.
- Lyng, S. T. (2004). *Om elevroller, identitet og læring i ungdomsskolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Løvland, A. (2006). *Samansette elevtekstar. Klasserommet som arena for multimodal tekstskaping*. Avhandling til dr.art.-graden, Høgskolen i Agder, Fakultet for humanistiske fag.
- Maagerø, E. (2005). *Språket som mening: innføring I funksjonell lingvistikk for studenter og lærere*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Marir, F & Watson, I.D. (1994). Case-Based Reasoning: A Categorised Bibliography. *The Knowledge Engineering Review*, Vol. 9 No. 4: s.355-381.
- Mjelde, L. (1993). *Apprenticeship. From Practice to Theory and Back Again*. Joensuu: University of Joensuu Press.
- Mjelde, L. (2002). *Yrkenes pedagogikk. Fra arbeid til læring. Fra læring til arbeid*. Oslo: Yrkeslitteratur as.
- Mjelde, L. (2003). *Hvad skal jeg med teori? Det er trykker, jeg skal være*. I: Nielsen, K.

- & Kvale, S. (red). *Praktikkens læringslandskab. At lære gennem arbejde*. København: Akademisk forlag, s.236-246.
- Nielsen, K & Kvale S. (red.) (1999). *Mesterlære. Læring som sosial praksis*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Nilsson, L. (1981). *Yrkesutbildning i nutidshistorisk perspektiv*. Doktorgradsavhandling. Göteborg: Universitetet i Göteborg.
- Polanyi, M. (1966). *The tacit dimension*. New York: Doubleday and Co.
- Polanyi, M. (1958). *Personal knowledge*. London: Routhledge and Kegan Paul.
- Postholm, M. B. (2005). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Rasmussen, J (1999). Mesterlære og den allmenne pædagogik. I: Nielsen, K. & Kvale, S. (red) : *Mesterlære. Læring som sosial praksis*. Oslo: ad Notam Gyldendal, s.167-181.
- Rogaland Fylkeskommune (2007). Lokal læreplan for praksisbrev i tømrerfaget. Upubl.
- Rolf, B. (1989): Tyst kunnskap. Wittgensteins osägbarhet och Polanyis personliga kunnskap. I: Johannessen, K S og Rolf, B: Om tyst kunnskap. Två artiklar. *Didaktisk forskning i Uppsala*, nr 7.
- Schwebs, T., & Otnes, H. (2006). *tekst.no : strukturer og sjangrer i digitale medier* (2.utg.) Oslo: Landslaget for norskundervisning: Cappelen Akademisk Forlag.
- Schön, D. (1983): *The Reflective Practitioner. How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Schön, D. (1987). *Educating the Reflective Practitioner. Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Stenhouse, L. (1975). *An introduction to Curriculum Research and Development*. London: Guilford.
- Stortingsmelding nr. 30. (2003-2004). *Kultur for læring*: Utdannings- og forskningsdepartementet.
- Stortingsmelding nr 16. (2006-2007). ...og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring. Kunnskapsdepartementet.
- Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken: Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma.
- Tønnesson, J. (2006). Alle tekster er sammensatte. *Norsklæreren*, vol 30, nr 4, 9-15.
- Utdanningsdirektoratet (2006). Vurderingsveiledning i norsk skriftlig – videregående opplæring. [Internett] Tilgjengelig fra: http://www.utdanningsdirektoratet.no/upload/Eksamen/Videregaaende/V2006/Vurderingsveiledninger/Vurderingsveiledning_norsk_skriftlig.pdf [lest 10.05.08]
- Utdanningsdirektoratet (u.å.). Vurdering. [Internett] Tilgjengelig fra: http://udir.no/templates/udir/TM_Artikkel.aspx?id=2140 [lest 10.05.08].
- Utdanningsdirektoratet (2008). Bortvalg og kompetanse. Rapport. NIFU STEP. [Internett] Tilgjengelig fra: <http://tema.udir.no/radgiver/Sider/Rapportfrabortvalgogkompetanse.aspx> [lest 12.09.08].
- Utdanningsdirektoratet (2008). Forsøkslæreplan for praksisbrev i tømrerfaget. [Internett] Tilgjengelig fra http://www.utdanningsdirektoratet.no/upload/larerplaner/praksisbrev/Praksisbrev_Tomrer_Vestfold_H08.rtf [lest 04.09.08].
- Van Leeuwen, T. (2005). *Introducing social semiotics*. London: Routledge.
- Wackerhausen, S (1999). Det skolaske paradigme og mesterlære. I: Nielsen, K. & Kvale, S. (red) : *Mesterlære. Læring som sosial praksis*. Oslo: ad Notam Gyldendal, s.182-194.
- Wittgenstein, L. (1953). *Philosophische Untersuchungen*. Oxford: Basil Blackwell.

Figurliste

Figur 1. Forholdet mellom praktiske og allmenne fag i yrkesforberedende studieprogram (Nilsson, 1981:37).....	9
Figur 2. De fem skrivekompetansene (vurderingsveiledning i norsk skriftlig, Utdanningsdirektoratet, 2006:7).....	26
Figur 3. Visualisering av det verbale språkets overgripende posisjon (Liestøl, 2006a:292).....	28
Figur 4. CBR -syklusen (Aamodt og Plaza, 1994).....	34
Figur 5. Symbol i tekst J.....	66
Figur 6. Bilde fra tekst I.....	67
Figur 7. To lysbilder fra tekst A.....	69
Figur 8. To lysbilder fra tekst B.....	69
Figur 9. To lysbilder fra tekst C.....	70
Figur 10. To lysbilder fra tekst D.....	70
Figur 11. To lysbilder fra tekst E.....	71
Figur 12. To lysbilder fra tekst F.....	71
Figur 13. To stillbilder fra tekst G.....	72
Figur 14. To stillbilder fra tekst H.....	72
Figur 15. To stillbilder fra tekst I.....	73
Figur 16. Tekstplakat med tilhørende stillbilde fra tekst J.....	73
Figur 16. Digitale praksisfortellinger som felles arena for ulike kulturer.....	97
Figur 17. Visualisering av forholdet mellom norsk, yrkesfag og praksisfeltet.....	101

Vedlegg

Vedlegg 1: Oppgaveteksten

PRAKSISBREVKANDIDAT HØSTEN 2007

OPPGAVER I NORSK VG1

Fredag 2.november	2 timer
Fredag 9.november	2 timer
Fredag 16.november	3 timer
Fredag 30.november	3 timer
Fredag 7.desember	3 timer
Fredag 14.desember	2 timer

Innlevering på It's learning fredag 14.desember.

Kompetansemål:

Norsk:

- kombinere muntlige, skriftlige, visuelle og auditive uttrykksformer i framføringer og presentasjoner
- bruke digitale verktøy til presentasjon og publisering av egne tekster

Praksisbrevkandidat:

- diskusjon og dokumentasjon knyttet til egen læring
- anvende IKT innenfor produksjon og kommunikasjon

OPPGAVE:

Lag en tekst som dokumenterer noe av det du har lært ute i praksis mens du har vært praksisbrevkandidat. Det kan for eksempel være å dokumentere hvordan man armerer, setter inn en dør, legger panner på et tak eller bygger et bjelkelag. Du skal dokumentere arbeidsprosessen på en slik måte at andre skal kunne lære av den.

Du skal lage en multimedial skjermtekst (det vil si at den skal leses på skjerm). Det kan for eksempel være film, animasjon, PowerPoint presentasjon eller websider. Teksten skal være sammensatt, du skal altså kombinere minst to av disse medietypene: bilde (tegning, foto), tekst (håndskrift, elektronisk), levende bilde (film, animasjon), lyd (tale, musikk).

Vurdering

Skriftlig sluttvurdering med karakter. I tillegg til norsklærer vil også en faglært i ditt fag se på teksten.

Vedlegg 2: Anonymisert presentasjon av forskningsdeltagerne

Navn	Alder	Bakgrunn
<i>Elever</i>		
Jan	16	Grunnskole
Eirik	16	Grunnskole
Kenneth	16	Grunnskole
Lars	16	Grunnskole
Stian	16	Grunnskole
Arild	16	Grunnskole
Daniel	16	Grunnskole
Johannes	17	Grunnskole. Avbrutt Vg1-kurs.
Thomas	16	Grunnskole
Kristian	16	Grunnskole
Alfred	16	Grunnskole.
<i>Norsklærere</i>		
Gerd	50-59	Adjunkt m/ tillegg. Lang erfaring fra grunnskole og videregående skole.
Liv	30-39	Adjunkt m/tillegg. Noe erfaring fra grunnskole. Flere års erfaring i videregående skole.
<i>Mestere</i>		
Leif	50-59	To fagbrev: Forskaling og betongarbeid. Teknisk fagskole. Lang erfaring fra det private næringsliv både som ansatt og selvstendig næringsdrivende. Erfaring fra opplæringskontor. 13 års erfaring fra videregående skole.
Knut	50-59	Mesterbrev i tømmerfaget. Teknisk fagskole. Lang erfaring fra det private næringsliv både som ansatt og selvstendig næringsdrivende. Over 20 års erfaring fra videregående skole, derav mange år på ledernivå.
Egil	50-59	Mesterbrev i kobber- og blikkenslager faget. Håndverksskole. Over 20 års erfaring som selvstendig næringsdrivende. 2 års erfaring fra videregående skole.

Vedlegg 3: Informasjonsbrev til elever/foresatte

Forespørsel om å delta i studien ”Digitale praksisfortellinger”

Jeg er mastergradsstudent i faget ”IKT i læring” ved Høgskolen Stord/Haugesund og holder nå på med den avsluttende masteroppgaven. Temaet for oppgaven er *Digitale praksisfortellinger* og hvordan multimodale (sammensatte) tekster i norskfaget kan være med på å bygge bro mellom teori og praksisfelt.

Jeg ønsker å studere praksisbrevkandidatenes arbeidsprosess i forhold til å produsere en multimodal tekst, samt resultatet av oppgaven der kandidaten dokumenterer sin arbeidspraksis. Videre ønsker jeg å se på hvordan den digitale praksisfortellingen vurderes i forhold til norskfaget, tekniske løsninger og yrkesfaglig innhold. For å finne ut av dette ønsker jeg å observere elevenes arbeid med oppgaven, intervju dem i forhold til arbeidsprosess og resultat, samt videofilme presentasjonen av praksisfortellingene. I tillegg ønsker jeg å intervju faglærere i norsk og yrkesfag om deres faglige vurdering av tekstene.

Det er frivillig å være med og deltageren kan når som helst trekke seg uten å måtte begrunne dette nærmere. Dersom deltageren trekker seg vil alle samlede data om denne bli slettet. Opplysningene vil bli behandlet konfidensielt, og ingen enkeltpersoner vil kunne kjenne seg igjen i den ferdige oppgaven. Opplysningene anonymiseres og alle opptak slettes når oppgaven er ferdig, senest innen desember 2008. Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste A/S.

Er det noe du lurer på kan du ringe meg på 976 87 980, eller sende en e-post til 111366@studpost.hsh.no. Du kan også kontakte min veileder Lars Vavik ved Høgskolen Stord/Haugesund på telefonnummer 52 49 13 79.

Dersom De tillater at jeg observerer, intervjuer og videofilmer deg/ditt barn er det fint om De skriver under på den vedlagte samtykkeerklæringen og sender eller leverer den til meg.

Med vennlig hilsen

Siri Bjøndal Gabrielsen
Fjellvn.44
5563 Førresfjorden

Samtykkeerklæring:

Jeg/vi har mottatt informasjon om studien *Digitale praksisfortellinger* og ønsker å delta.

Navn

Signatur

Signatur foresatte

Vedlegg 4: Intervjuguide elever

- Fokus
Hva lærte du gjennom å lage denne teksten?
Lærte du noe nytt? Av hvem?
- Faglig kvalitet
Hva synes du om din egen tekst? Er den god/dårlig? (Har den kvalitet?) På hvilken måte? Hva er bra/ikke bra? Hva kunne du gjort bedre? Hvilke av de andres tekster synes du var bra/dårlig? Hvorfor? Hva måtte de ha hatt med/gjort for at resultatet (i dine øyne) skulle vært bedre.
- Prosess
Hvordan jobbet du med oppgaven fra start til ferdig produkt? Hvor jobbet du? Hvis ikke på skolen: Hvorfor jobbet du ikke på skolen? Fikk du hjelp? Veiledning? Av hvem?
- Bærbar PC
Hva bruker du den bærbare pc-en til på skolen?
- Kultur/arena
Hvordan ser du på det å gå på skolen? Hvordan vil du beskrive skoledagen? Lærerne?
Fortell om arbeidsoppgavene dine. Hvordan er arbeidsdagen din? Kollegaene? Sjefen?
Hva gjør du på fritiden din? Hva synes du er viktigst i livet ditt akkurat nå?

Vedlegg 5: Informasjonsbrev og intervjuguide norsklærer/mester

Informasjon om ”Digitale praksisfortellinger”

I fagplanen for praksisbrevkandidat går det fram at ”Å kunne bruke digitale verktøy som praksisbrevkandidat innebærer kommunikasjon, innhenting og utveksling av informasjon. I tillegg innebærer det bruk av yrkesrelevant digitalt verktøy” (Forsøkslæreplan Praksisbrev, 2007:2) Videre heter det at kandidaten skal kunne ”(...) dokumentere og vurdere eget arbeid”.

I Læreplanverket for Kunnskapsløftet (LK06) er et av hovedområdene i norsk *sammensatte tekster*.

Hovedområdet *sammensatte tekster* viser til et utvidet tekstbegrep der tekst kan være satt sammen av skrift, lyd og bilder i et samlet uttrykk. Det innebærer arbeid med tekster som bildebøker, tegneserier, aviser, reklame, nettsider, sangtekster, film og teater. Hovedområdet omfatter både elevens egen tekstproduksjon og opplevelse, kritisk vurdering og analyse av sammensatte tekster (Kunnskapsdepartementet, 2006:42).

Videre heter det:

Å kunne bruke digitale verktøy i norsk er nødvendig for å mestre nye tekstformer og uttrykk. Dette åpner for nye læringsarenaer og gir nye muligheter i lese- og skriveopplæringen, i produksjon, komponering og redigering av tekster. I denne sammenheng er det viktig å utvikle evne til kritisk vurdering og bruk av kilder. Bruk av digitale verktøy kan støtte og utvikle elevenes kommunikasjonsferdigheter og presentasjoner (Kunnskapsdepartementet, 2006:44).

I undersøkelsen vil jeg se på om bruk av sammensatte tekster i norskfaget kan være med å bygge bro mellom teori og praksisfelt, og på den måten være en ny læringsarena med de muligheter utdragene ovenfor skisserer. Jeg har valgt å kalle disse sammensatte tekstene for *digitale praksisfortellinger*.

Jeg ønsker å undersøke et utvalg multimediale skjermttekster kandidatene innen praksisbrevordningen produserer i norskfaget. Hensikten med undersøkelsen er å se på i hvor stor grad det multimodale uttrykket påvirker betydningen av faglig kvalitet i henholdsvis norskfaget og yrkesfaget, og om det finnes samsvar i denne vurderingen. Det er også interessant å se på om praktisk kompetanse gjennom multimodal dokumentasjon i norskfaget kan synliggjøres og dokumenteres på en slik måte at det gir faglig verdi både i norskfaget og i yrkesfaget.

Tekstene du bes vurdere er laget av førsteårs praksiskandidater innen bygg- og anleggsfaget. De har ikke fått opplæring i digitale verktøy innenfor praksiskandidatordningen, deres digitale kompetanse er således den de måtte ha tilegnet seg i grunnskolen. For å unngå å legge føringer på prosess og produkt har kandidatene har fått en åpen oppgave. Jeg har avgrenset deres valg til å si at de skal lage en multimedial skjermttekst, det vil si at de kan benytte websider, filmsnutter, animasjoner, PowerPoint-presentasjoner eller andre multimedieprogram eller forfatterverktøy. Kandidatene skulle i utgangspunktet jobbe selvstendig med oppgavene, men de har fått

hjelp og veiledning på forespørsel. Elevene har hatt 15 skoletimer til rådighet i arbeidet med tekstene, to av disse ble brukt til idémelding og forberedelse.

To av kompetansemålene etter Vg1 – studieforbereende utdanningsprogram/ Vg2 – yrkesfaglige utdanningsprogram fra LK06 er gitt som kriteriegrunnlag for elevene. Under hovedemnet sammensatte tekster står det:

”Mål for opplæringen er at eleven skal kunne

- kombinere muntlige, skriftlige, visuelle og auditive uttrykksformer i framføringer og presentasjoner
- bruke digitale verktøy til presentasjon og publisering av egne tekster”

(Kunnskapsdepartementet, 2006: 49).

Oppgaveteksten til elevene

OPPGAVE:

Lag en tekst som dokumenterer noe av det du har lært ute i praksis mens du har vært praksisbrevkandidat. Det kan for eksempel være å dokumentere hvordan man armerer, setter inn en dør, legger panner på et tak eller bygger et bjelkelag. Du skal dokumentere arbeidsprosessen på en slik måte at andre skal kunne lære av den.

Du skal lage en multimedial skjermttekst (det vil si at den skal leses på skjerm). Det kan for eksempel være film, animasjon, PowerPoint presentasjon eller websider. Teksten skal være sammensatt, du skal altså kombinere minst to av disse medietypene: bilde (tegning, foto), tekst (håndskrift, elektronisk), levende bilde (film, animasjon), lyd (tale, musikk).

Intervju

Nedenfor ser du spørsmålene jeg har som utgangspunkt for samtalen. Dersom noe er uklart setter jeg pris på om du tar kontakt på mobiltelefon 976 87 980 eller e-post 111336@studpost.hsh.no.

Spørsmål som utgangspunkt for samtale:

Hva opplever du som norskfaglig kvalitet i kandidatens tekst?

Hva opplever du som svakheter ved teksten, sett fra norskfaglig ståsted?

Hva slags norskfaglige kompetanse mener du kandidaten dokumenterer i teksten?

Hvilken kompetanse savner du?

Er det bare sluttproduktet som skal vurderes?

Bør vurderingskriteriene for sammensatte tekster være annerledes for norskfaget enn for yrkesfag?

Hvordan ser du på bruk av slike tekster i forhold til dokumentasjon av praksis?

Med vennlig hilsen
Siri Bjøndal Gabrielsen

Intervju (mester)

Nedenfor ser du spørsmålene jeg har som utgangspunkt for samtalen. Dersom noe er uklart setter jeg pris på om du tar kontakt på mobiltelefon 976 87 980 eller e-post 111336@studpost.hsh.no.

Spørsmål som utgangspunkt for samtale:

Hva opplever du som yrkesfaglig kvalitet i kandidatens tekst?

Hva opplever du som svakhet ved teksten, sett fra et yrkesfaglig ståsted?

Hva slags kompetanse mener du kandidaten dokumenter i teksten?

Hvilken kompetanse savner du?

Er det bare sluttproduktet som skal vurderes?

Bør vurderingskriteriene for sammensatte tekster være annerledes for yrkesfaget enn for norskfaget?

Hvordan ser du på bruk av slike tekster i forhold til dokumentasjon av praksis?

Med vennlig hilsen
Siri Bjøndal Gabrielsen

Vedlegg 6: Melding 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 og kulturfag
Høgskolen Stord/Haugesund
Rommetveit
5409 STORD

Vår dato: 26.11.2007

Vår ref :17766 / 2 / KS Deres dato:

Deres ref:

KVITTERING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 24.10.2007. Meldingen gjelder prosjektet:

17766	<i>Digitale praksisfortellinger</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Høgskolen Stord/Haugesund, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Lars Vavik</i>
Student	<i>Siri Bjøndal Gabrielsen</i>

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

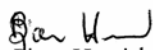
Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeplikt, korrespondanse med ombudet, eventuelle kommentarer samt personopplysningsloven/helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

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_endringsskjema.cfm. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Melding 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, 01.06.2008, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen


Bjørn Henriksen


Katrine Utaaker Segadal

Kontaktperson: Katrine Utaaker Segadal tlf: 55 58 35 42

Vedlegg: Prosjektvurdering

✓ Kopi: Siri Bjøndal Gabrielsen, Fjellveien 44, 5563 FØRRESFJORDEN

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.svanva@svt.ntnu.no

TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@sv.uit.no



Personvernombudet finner at behandlingen av personopplysninger i prosjektet kan hjemles i samtykke, jf. personopplysningsloven § 8 1. ledd. I utvalget inngår elever over 16 år, og de kan etter ombudets vurdering selv samtykke til deltakelse i prosjektet.

Ombudet forutsetter at lærerne som skal delta i prosjektet gis tilsvarende skriftlig informasjon som elever.

Prosjektslutt er angitt til 01.06.2008. Senest ved prosjektslutt vil datamaterialet være anonymisert. Med anonyme opplysninger forstås opplysninger som ikke på noe vis kan identifisere enkeltpersoner i et datamateriale, verken direkte gjennom navn eller personnummer, indirekte gjennom bakgrunnsvariabler eller gjennom navneliste/koblingsnøkkel eller krypteringsformel. Lyd- og bildeopptak slettes.