



HØGSKOLEN STORD/HAUGESUND

Fritt fram eller faglig enighet?

Hvordan kan vurderingskriterier hjelpe elevene å skape sammensatte tekster med bruk av digitale verktøy?



Mastergrad – IKT i læring – Norskfaglig profil – Februar 2013

Inger Gilje Sporaland

Sammendrag.

Dagens kommunikasjonsformer endrer seg i takt med utviklingen av digitale verktøy. Disse verktøyene har gjort det enklere å skape tekster som tar i bruk sammensatte uttrykk. Utviklingen av sosiale medier på internett, web 2.0, har gitt en ny arena for publisering og deling. Teknologien har konsekvenser både for tekstens uttrykk og dens innhold. Dette utfordrer oss både som lesere og tekstprodusenter. Læreplanverket for Kunnskapsløftet, LK06, gjenspeiler dette. Her står det eksplisitt at elevens egen tekstproduksjon skal inngå i arbeidet med sammensatte tekster.

Utgangspunktet for prosjektet var en elevgruppe som hadde et undervisningsopplegg, der de var mottagere av ulike multimodale tekster, men de hadde liten tilrettelegging for egen multimodal tekstproduksjon. Målet var å utvikle et læringsmiljø som stimulerer elevenes multimodale tekstproduksjon med bruk av digitale verktøy. Jeg ønsket å bidra til endring, og derfor valgte jeg å gå inn i deltagende aksjonsforskning. Fokuset var på hvordan utvikling og bruk av vurderingskriterier kunne hjelpe elevene i prosessen med å skape en sammensatt tekst og bevisstgjøre elevene på hva som kan skape kvalitet i denne type tekster. Her har jeg sett på hvilke semiotiske ressurser elevene tok i bruk og vektla og hvordan det multimodale samspillet ble skapt.

Jeg gjennomførte prosjektet mitt som en kvalitativ kasestudie og valgte deltagende aksjonsforskning som en helhetlig forskningsstrategi. Her gikk jeg inn i voksenopplæring og fulgte en elevgruppe ved norsk påbygg til generell studiekompetanse i ett skoleår. Det første tiltaket var en felles leksjon om sammensatte tekster sammen med elevaktivitet. Her var et delmål å opparbeide et felles språk i dialogen om multimodale tekster. Elevene tok med seg erfaringer fra dette tiltaket da de skulle utforme fordypningsoppgaven i norsk som en sammensatt tekst. Men jeg avgrenset empirien i oppgaven min til to aksjoner som innebar å utvikle vurderingskriterier for fordypningsoppgaven som en sammensatt tekst, og selve arbeidet med fordypningsoppgaven. Selv om vi ønsket at elevene skulle internalisere et begrepsapparat i forhold til multimodalitet, kom det fram i empirien at vi bare delvis lyktes med dette. Samtidig viste elevene forståelse for innholdet i begrepene da de beskrev og samtalte om sin egen tekst.

Elevene var positive til å bli tatt med i prosessen med å utvikle vurderingskriterier. De satte pris på å få innflytelse og sa at denne prosessen var med på å bevisstgjøre dem på

hva kriteriene innebar, og hva de selv syntes var viktig i evalueringen av en sammensatt fordypningsoppgave. Noen uttrykte at dette var med på å skape motivasjon og eierskap til faget. Samtidig ble det poengtert at det må være læreren som sitter med det overordnede ansvaret for å ivareta fagplanens mål.

Studien min viser at bruk av vurderingskriterier opplevdes klargjørende for elevene i utvalget. De fikk mulighet til å gå i dybden på, og skaffe seg utvidet kunnskap om, et norskfaglig tema og sammensatte tekster. Her hjalp vurderingskriteriene dem til å aktivisere kontrollstrategier, slik at de hadde et vurderende blikk på sitt eget tekstarbeid. Det var forskjell på hvor aktivt elevene brukte kriteriene i prosessen. Det ferdige produktet gjenspeilte om elevene hadde vært bevisst på innholdet i de ulike kriteriene. Flere av elevene nevnte at spesielt i innspurten av prosessen med å skape en sammensatt tekst, ble kriteriene brukt som en sjekkliste for å vurdere kvaliteten i sitt eget arbeid. I prosessen brukte elevene vurderingskriteriene formativt til å vurdere hvor de var i læreprosessen og hva de måtte jobbe mer med. Mens i refleksjonsnotatet elevene leverte ved siden av den sammensatte teksten, brukte de vurderingskriteriene utelukkende summativt med fokus på hva de hadde fått til.

Det viktigste funnet ved å følge elevenes tekstproduksjon tett, er at det ikke er gjennomtenkte vurderingskriterier i seg selv som er læringsfremmende, men når elevene bruker denne informasjonen til å forbedre egen tekstskaping og læring. Her er det avgjørende om elevene bruker dem til å innta metaperspektiv på egen læringsprosess. Å utvikle egen vurderingspraksis, slik at en kan nytte dette i møte med nye utfordringer, er et viktig skritt mot det overordnede målet om livslang læring.

Forord

Først av alt vil jeg takke foreldrene mine som gav meg økonomisk frihet til å bli student igjen. Det å få faglig påfyll og gjøre noe for sin egen utvikling har vært spennende og kjekt. Ingunn Flatøy og Sissel Margrethe Høisæter, ved høgskolen Stord/Haugesund, har vært gode og inspirerende veiledere på norskfaglig profil. Jeg har satt stor pris på faglige råd og hyggelige møter. Bibliotekarene på Stord har vært til god hjelp med å gjøre fagstoff tilgjengelig, også for oss nettstudenter.

I valget av aksjonsforskning har Torbjørn Lund, ved høgskolen i Tromsø, vært en viktig støttespiller. Først var det hans inspirerende forelesning som ga meg lyst til å bidra til å skape endring. At han i tillegg sa ja til å være med som veileder på metodedelen min, gjorde at jeg våget å gjøre alvor av dette. Hans positive holdning og konstruktive tilbakemeldinger har vært et forbilde for meg i møte med mine egne elever.

Jeg vil også takke kursleder ved voksenopplæringa som ville ha meg med som studieveileder i norskfaget, og som la til rette for prosjektet på 3. påbygg til generell studiekompetanse. Ikke minst må jeg takke elevene som deltok og satte av tid til å evaluere tiltakene og gi meg innblikk i hvordan de opplevde vurderingskriterier i arbeidet med å skape en sammensatt fordypningsoppgave. Å få følge deres prosess og vurdering har vært lærerikt.

Da jeg bestemte meg for å videreutdanne meg, valgte jeg et fagområde jeg hadde behov for og lyst å lære mer om. Vel vitende om at jeg nå beveget meg ut av komfortsonen, drømte jeg at en venninne hadde meldt meg på et 5 mil langt skirenn fra Setesdal til Sirdal. Det har vært noen oppoverbakker underveis, der det har røynt på kreftene. Samtidig har det vært en opplevelse å gå inn i nytt terreng og å komme over en kneik som har gitt ny utsikt ... eller innsikt? Det å nå passere målstreken er en seier, ikke på grunn av sluttida, men følelsen av å ha gjennomført en lang etappe, og av at opplevelsene og erfaringene den har gitt underveis, var vel verdt turen. En heiagjeng på sidelinja har vært uunnværlig. Jeg vil takke min nærmeste familie. Mannen min har vært en god lagspiller. Ungene har vært tålmodige, samtidig som de har konstatert at «mor er den med mest lekser» i heimen. Min egen mor har en unik evne til å hjelpe til med praktiske gjøremål. Hun har frigjort tid slik at jeg kunne fordype meg i oppgaven, samtidig som barnebarna har satt pris på besøk.

Fellesskapet i studentgruppa har vært viktig. Vi har vært en fin gjeng som har inspirert og støttet hverandre. Det var alltid kjekt å treffes på samlinger, kollokvier og på nettet.

En stor takk til dere alle sammen!

Inger Gilje Sporaland

3. februar 2013

Innhold

1 Innledning.....	8
1.1 Bakgrunn for oppgaven.....	8
1.1.1 Min bakgrunn	10
1.1.2 Læringssyn	11
1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål	11
1.3 Tidligere forskning	13
1.3.1 Forskning på multimodalitet i elevtekster.....	13
1.3.2 Forskning på vurdering	16
1.4 Disponering av oppgaven.	17
2 Teori	17
2.1 Tekstbegrepet.....	17
2.1.1 Multimodale tekster.....	18
2.1.2 Digitale tekster	19
2.2 Literacy	19
2.2.1 Digital literacy.....	21
2.3 Sosialesemiotisk teori om multimodale tekster	23
2.4 Vurdering	29
2.4.1 Kriteriebasert vurdering	30
2.4.2 Elevmedvirkning og egenvurdering	32
2.5 Vurdering av multimodale elevtekster.....	33
3 Metode.....	36
3.1 Bakgrunn for valg av metode.....	36
3.2 Aksjonsforskning	38
3.2.1 Deltakende aksjonsforskning	41
3.3 Forskningsdesign	42
3.3.1 Aksjon 1	43
3.3.2 Aksjon 2 og 3	44
3.4 Avgrensning av empiri.....	47
3.5 Utvalg.....	48
3.6 Innsamling av data	50
3.6.1 Bruk av forundersøkelse.....	50
3.6.2 Bruk av kvalitativt forskningsintervju.....	51

3.6.3 Dokumentanalyse	52
3.7 Kvalitet i undersøkelsen.....	53
4 Empiri/ Presentasjon av funn og drøfting.....	56
4.1 Vurderingskriteriene vi kom fram til på bakgrunn av aksjon 2 og sosialsemiotisk teori som vi gikk gjennom i aksjon 1.....	56
4.2 Analyse og vurdering av elevtekstene	58
4.2.1 En moderne Askepott.....	58
4.2.2 Setergutten, Peer Gynt, som nok bor i oss alle.....	63
4.2.3 En multikunstners forhold til musikk i utforming av en tekst.....	70
4.2.4 Facebook -En kommunikasjonsrevolusjon	77
4.3 Hvordan kan bruk av vurderingskriterier hjelpe elevene når de skal skape sammensatte tekster med bruk av digitale verktøy?	82
4.4 Evaluering av vurderingskriteriene.....	84
4.4.1 Hvordan kommuniserer teksten?.....	84
4.4.2 Faglig innhold	85
4.4.3 Bruk av uttrykksformene.....	86
4.4.4 Samspill mellom uttrykksformene	88
4.4.5 Etikk i forhold til åndsverk og opphavsrett.....	90
4.4.6 Kreativitet.....	91
4.5 Evaluering av aksjonene	92
4.5.1 Evaluering av aksjon 1	92
4.5.2 Evaluering av aksjon 2	93
4.5.3 Evaluering av aksjon 3	94
4.5.4 Manglende konsens mellom sekundærpartnerne.	97
4.5.5 Oppsummering og drøfting	98
5 Avsluttende refleksjon og konklusjon	101
5.1 Forskningsspørsmål	103
5.2 Videre forskning	105
5.3 Konklusjon.....	107
Litteraturliste	109
Figurliste.....	120
Vedlegg.....	121
Vedlegg 1: Godkjenninger fra NSD	121

Vedlegg 2: Forespørsel om å delta i spørreundersøkelse og intervju i forbindelse med en masteroppgave, november 2011.	124
Vedlegg 3: Informasjonsskriv til elever som sa seg villige til å delta på intervju, februar 2012.	125
Vedlegg 4: Samtykkeerklæring	127
Vedlegg 5: Elevoppgaven	128
Vedlegg 6: Fordypningsoppgave i norsk	131
Vedlegg 7: Vurderingsskjema.....	135
Vedlegg 8: Spørsmål til forundersøkelse	136
Vedlegg 9: Intervjuguide 1 – elever.....	139
Vedlegg 10: Intervjuguide 2 – elever	141
Vedlegg 11: Intervjuguide 1- norsklærer	142
Vedlegg 12: Intervjuguide 2 - norsklærer	143
Vedlegg 13: Tomt analyseskjema.....	145
Vedlegg 14: Epost til samarbeidspartnerne for å gi dem innsyn i fagteksten og sikre deltakervalidering, sendt 25. oktober 2012.....	151
Vedlegg 15: Tillatelse fra Harald Rosenløw Eeg om å bruke skjermbilde fra intervjusituasjonen der han er avbildet.	152

1 Innledning

Den teknologiske utviklingen akselererer, og læringsmiljøet i skolen blir sterkt påvirket av dette. Bakgrunnen for dette masterarbeidet var et prosjekt som hadde som formål å utvikle et læringsmiljø som kan stimulere elevenes multimodale tekstproduksjon.

I prosjektet var bruken av digitale verktøy integrert i læreprosessen med å skape en sammensatt tekst. Jeg valgte å ta utgangspunkt i spørsmålet: *Hvordan kan vurderingskriterier hjelpe elevene når de skal skape sammensatte tekster med bruk av digitale verktøy?* Fokuset var på hvordan utvikling og bruk av vurderingskriterier kunne hjelpe elevene i prosessen med å skape en sammensatt tekst og bevisstgjøre dem på hva som kan generere kvalitet i denne type tekster.

1.1 Bakgrunn for oppgaven

Dagens kommunikasjonsformer endrer seg i takt med utviklingen av digitale verktøy. Disse verktøyene har gjort det enklere å skape tekster som tar i bruk sammensatte, eller det som på fagspråket kalles *multimodale* uttrykk. Ordet *modalitet* kommer av «måte», mens prefikset *multi-* betyr «mange-» eller «flere-». Kjennetegnet for en multimodal tekst er at den kommuniserer gjennom flere uttrykksformer¹. Eksempel på dette kan være en kombinasjon av verbalspråk, lyd, bilder eller film, der samspillet mellom modalitetene blir viktig for kommunikasjonen.

Utviklingen av sosiale medier på internett, web 2.0, har gitt en ny arena for publisering og deling. Teknologien har konsekvenser både for tekstens uttrykk og dens innhold (Hoem & Schwebs, 2010, s.12). Dette utfordrer oss både som lesere og tekstprodusenter. Læreplanverket for Kunnskapsløftet, LK06, gjenspeiler dette. LK06 bygger på et utvidet tekstbegrep, der teksten ifølge sosialsemiotisk teori er det man kommuniserer gjennom. Her kan ulike modaliteter inngå, og samspillet mellom dem er meningsbærende. Med LK06 ble sammensatte tekster vektlagt sterkere og innført som et eget hovedområde innenfor norskfaget. I beskrivelsen av hovedområdet; sammensatte tekster, i læreplanen står det:

Hovedområdet omfatter både elevens egen tekstproduksjon og opplevelse, kritisk vurdering og analyse av sammensatte tekster. (Utdanningsdirektoratet, u.å.).

¹ Dette vil jeg drøfte grundigere i kapittel «2.1.1 Multimodale tekster».

Mens de foregående læreplanene la vekt på tekstresepsjon (Rogne, 2008a) står det eksplisitt i LK06 at elevens egen tekstproduksjon skal inngå i arbeidet med sammensatte tekster. Dette ønsket jeg å ha fokus på i prosjektet vårt. Jeg ville se nærmere på hvilke semiotiske ressurser² elever tar i bruk og vektlegger, hvordan det multimodale samspillet blir skapt og hvordan vurderingskriterier kan være med å hjelpe elevene i prosessen med å skape sammensatte tekster.

Kunnskapsløftet er tydelig på at sammensatte tekster omfatter både digitale og analoge tekster. Digitale verktøy gir oss lettere tilgang til flere semiotiske ressurser og gir elevene mulighet til å velge mellom ulike uttrykksformer, uten å måtte ha spesialkompetanse for å kombinere dem i en sammensatt tekst. Jeg valgte i dette avhandlingsarbeidet å avgrense til multimodale tekster som er skapt ved hjelp av digitale verktøy for å relatere til *IKT i læring*-studiet. Dette gjorde jeg også på grunnlag av at LK06 definerer digitale ferdigheter som en av fem grunnleggende ferdigheter som skolen skal integrere i alle fag, på alle nivå. De digitale ferdighetene beskrives som «avgjørende redskaper for læring i alle fag og samtidig en forutsetning for at eleven skal kunne vise sin kompetanse» i Kunnskapsdepartementets *Rammeverk for grunnleggende ferdigheter* (2012). Her nevnes sammensatte tekster eksplisitt under *Digitale ferdigheter som grunnleggende ferdighet*:

Produsere og bearbeide innebærer å kunne bruke digitale verktøy, medier og ressurser til å sette sammen, gjenbruke, omforme og videreutvikle ulike digitale elementer til produkter, for eksempel sammensatte tekster (Kunnskapsdepartementet, 2012, s. 6).

Innenfor sosial læringsteori snakker man om artefakter og kulturelle redskaper som en viktig del av læringsprosessen. Jeg mener at digitale verktøy representerer et stort potensial som medierende artefakt³ for utvikling av multimodal tekstkompetanse. I følge Utdanningsdirektoratet er målet til ferdigheten *å kunne bruke digitale verktøy* i norsk for videregående skole:

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

² Anne Løvland (2007) definerer semiotisk ressurs som «handlingar, materiale og kulturprodukt ein brukar for å kommunisere» (s. 10). Dette vil jeg utdype i kapittel «2.1.1 Multimodale tekster».

³ Artefakter er fysiske og intellektuelle redskaper som er framstilt i en historisk og kulturell kontekst, og som utgjør integrerte deler av våre sosiale praksiser (Säljö, 2001, s. 83). Begrepet er hentet fra Vygotskij og Cole (Østerud, 2004, s.143, 181). Vygotskij mente at språket er det viktigste redskapet for intellektuell utvikling (Engh, 2011, s. 41).

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 (Utdanningsdirektoratet, u.å.).

Dette ville vi koble opp mot arbeidet med fordypningsoppgaven i norsk påbygg til generell studiekompetanse. Jeg ønsket ikke å ha fokuset på valg av ulike digitale verktøy i mitt masterarbeid, men ville se på hvordan de ble brukt til å formidle innhold.

David Boud og Nancy Falchikov (2007) har forsket på vurdering og slår fast at vurdering, snarere enn undervisning, har en stor innflytelse på elevenes læring. Dette begrunner de med at vurdering retter oppmerksomheten mot hva som er viktig, og at den har en kraftig effekt på hva elever gjør og hvordan de gjør det (s. 3). De oppfordrer til videre forskning på dette området. Vi ville i dette prosjektet vektlegge elevenes bruk av vurderingskriterier i arbeidet med å utforme fordypningsoppgaven i norsk som en sammensatt tekst.

1.1.1 Min bakgrunn

Jeg er utdannet faglærer i forming med fordyping i tegning- og bildekommunikasjon. Etterpå har jeg tatt grunnfag i nordisk og IKT i læring. Motivasjonen min for å velge norskfaglig profil i masterstudiet for IKT i læring, var et ønske om å knytte sammen og bygge videre på fagkombinasjonen min. Profilvalget mitt la opp til at fokuset i oppgaven min burde være på tekster. Ønsket mitt om å lære mer om multimodale tekster var en viktig drivkraft for å starte masterstudiet. Det første studieåret forsterket intensjonene mine om å jobbe med dette som hovedtema for masteroppgaven min, og skapte interesse for å se det i sammenheng med vurdering.

Bakgrunnen min innen tegning- og bildekommunikasjon, gjør at jeg legger vekt på at bilder ikke bare skal være en illustrasjon, men ha en meningsbærende funksjon og tilføre innhold i en multimodal tekst. Tilsvarende tenker jeg også om auditive uttrykk. Dette står i mot den høye statusen verbalspråket har i norsk skole. Denne tradisjonen tror jeg at vi tar med oss også inn i produksjonen av sammensatte tekster. Derfor var jeg interessert i følge elevers multimodale tekstproduksjon, slik at jeg kunne få innblikk hva elevene selv vektla i valg av uttrykksform.

Masterstudiet ga meg et nytt jobbtilbud. Fra august 2011 ble jeg ansatt som studieveileder i norskfaget, ved et senter som driver med voksenopplæring, og bruker IKT som et viktig redskap. Mye av undervisning og veiledning foregår via internett, og

de utvikler også tilbud om nettskole. Jeg syntes det ville være interessant å vinkle oppgaven min inn mot elever som tar utdanning i voksen alder. Jeg har kombinert en 38 % stilling med å skrive masteroppgave på deltid. Da fikk jeg anledning til å følge elever i løpet av ett skoleår. Stillingen min ga meg erfaring med denne elevgruppa og tilgang til feltet. Det har vært en interaksjon mellom masteroppgaven og egen jobb. Dette kommer jeg tilbake til i kapittel «3 Metode» og «3.3 Forskningsdesign».

1.1.2 Læringssyn

Læringssynet mitt påvirket hvordan jeg møtte elevene og hvordan jeg aktivt tilrettela for å skape et læringsmiljø. Prosjektet er forankret i et sosialkonstruktivistisk og sosiokulturelt læringssyn. Et sentralt element i konstruktivismen er at mennesket konstruerer sin egen kunnskap gjennom aktivitet og subjektive prosesser som resulterer i læring. Sosialkonstruktivisme har også fokus på den sosiale samhandlingen som individet er en del av (Imsen, 2005). I et sosiokulturelt perspektiv handler det om hvordan mennesker tilegner seg kunnskap og formes i kulturelle aktiviteter, og hvordan de tar i bruk de redskapene som kulturen stiller til disposisjon (Säljö, 2001, s. 18). En grunntanke i et sosiokulturelt perspektiv er at kunnskap og ferdigheter⁴ blir skapt gjennom kommunikasjon og at det er gjennom kommunikasjon de blir ført videre (Säljö, 2001, s. 22). Læring må ses i sammenheng med samfunnet og kulturen vi er en del av. Skolekulturen er i endring. Utdanningsdirektoratets nasjonale satsing på vurdering for læring har de siste årene påvirket vurderingspraksisen. Dette synes jeg er en positiv utvikling som jeg ønsket å ta med meg inn i masterarbeidet mitt.

1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål

Interessen for å jobbe med multimodale elevtekster og se dette i sammenheng med vurdering for læring fikk meg til å ta utgangspunkt i følgende problemstilling:

Hvordan kan vurderingskriterier hjelpe elevene når de skal skape sammensatte tekster med bruk av digitale verktøy?

Her ligger det implisitt en forventning om at vurderingskriterier kan hjelpe elevene. Dette utgangspunktet var en motivasjon for å sette i gang tiltak i praksisfeltet. Spørsmålet forsøker å favne kompleksiteten i hvordan fenomenet vurderingskriterier kan være til hjelp i en skapende prosess. Jeg ønsket å fokusere på elevperspektivet og

⁴ Säljö (2001) beskriver sosiokulturelle ressurser som kunnskap og intellektuelle og fysiske ferdigheter som er utviklet i samfunnet (s.19, 256).

deres forståelse og bruk av vurderingskriterier. Pedagogikkforsker, Thomas Nordahl (2010), konkluderer i boka, *Eleven som aktør*, med at vi vet for lite om elevers erfaringer og opplevelser i skolen. Her ville det være interessant å få fram om bruk av kriteriene oppleves klargjørende eller begrensende. Jeg valgte å formulere fire forskningsspørsmål. Det første lyder slik:

Hvordan forstår og bruker elever vurderingskriterier i multimodal tekstskaping?

Erfaring fra klasserommet viser at elever kan ha ulike oppfatninger av vurderingskriterier og at dette ikke alltid samsvarer med lærerens intensjon. Professor Dai Hounsell (2005) har blant annet forsket på vurdering i høyere utdanning i Skottland. Han gjorde studier blant studenter og fant ut at deres forståelse av mål og kriterier var annerledes enn lærernes (s. 108). Dette støtter opp om Utdanningsdirektoratet oppfordring om å klargjøre vurderingskriterier sammen med elevene i forkant av en oppgave. På Utdanningsdirektoratets nettsider begrunnes det hvorfor dette blir spesielt viktig for hovedområdet sammensatte tekster:

Mange digitalt samansette sjangrar utfordrar dei tradisjonelle sjangergrensene. Dermed er dei også ei utfordring for vurderinga, fordi kriteria er mindre klare når det gjeld dei nye tekstformene. Her lyt ein ta høgde for at sjangrar er under utvikling, og vurdere tekstane etter kjenneteikn som ein vert samde om før produksjonen (Utdanningsdirektoratet, u.å.).

Før tekstskapinga starter bør kriteriene utarbeides i overenstemmelse med hvilken teksttype elevene skal uttrykke seg gjennom. Her ville jeg undersøke om lærer og elever kunne ha en fruktbar dialog og om elevene ville dra nytte av dette i prosessen med å skape en sammensatt tekst. Med dette som utgangspunkt var det interessant å spørre:

Hvordan kan prosessen med å utvikle vurderingskriteriene hjelpe elevene i arbeidet med multimodal tekstskaping?

Også i dette spørsmålet ligger det implisitt en forventning om at dette kan hjelpe elevene. Spørsmålet er direkte knyttet til en aksjon der elevene ble med i utviklingen av vurderingskriterier. For å kunne gjøre dette på en god måte var det viktig med en felles forståelsesramme. Norskdidaktiker Henning Fjørtoft (2009) skriver at elevene må lære seg et metaspråk for at de skal forstå hva som forventes av dem, og i hvilken grad de har oppnådd læringsmålene. Da må vi bruke et presist og relativt standardisert språk når vi

vurderer. Deretter må elevene internalisere det samme språket og lære seg å tenke og arbeide med det. Dagrun Kibsgaard Sjøhelle (2010) jobber innfor samme fagfelt som Fjørtoft. Hun oppfordrer lærere til å klargjøre hvordan semiotiske ressurser som skrift og bilder samhandler sammen med elevene, før man lager kriterier som elevenes tekster skal bedømmes etter. Jeg ville prøve å gjøre dette i praksis og undersøke:

Hvordan vurderer elevene sitt eget multimodale produkt i forhold til kriteriene?

Hvordan samsvarer elevenes egenvurdering med min vurdering av tekstene?

Disse spørsmålene vil være utgangspunktet for den analytiske tilnærmingen til elevtekstene i kapittel «4.2 Analyse og vurdering av elevtekstene».

1.3 Tidligere forskning

Jeg har valgt å se multimodale elevtekster og vurdering i sammenheng og vil i dette kapitlet presentere forskningsarbeid som jeg opplevde som relevante i forhold til min egen tilnærming.

1.3.1 Forskning på multimodalitet i elevtekster

Tverrfaglighet innen forskning og fagutvikling har bidratt til økt faglig interesse for det multimodale. En helhetlig tilnærming til sammensatte tekster krever at man setter seg inn i nye teorier og fagtradisjoner (Engebretsen, 2010). Analytisk arbeid med multimodale tekster har vært et satsingsområde for Universitetet i Agder. Institutt for nordisk og mediefag gjennomførte, med støtte fra Norges forskningsråd, et prosjekt fra 2008 til 2012, kalt *Multimodalitet, sjanger og design*⁵. Dette prosjektet undersøkte hvordan semiotisk komplekse tekster, der skrift, bilde og grafikk, iblant i kombinasjon med lyd, video og animasjon, virker meningsskapende i de omgivelsene der de brukes (Engebretsen, 2010, s. 5). Dette er et interessant perspektiv, fordi det kan kaste lys over hvordan elevene brukte multimodalitet da de selv fikk definere innhold og kontekst, innenfor en norskfaglig ramme.

Mye av tidligere forskning om elever og multimodalitet har vært rettet mot elever som mottakere (Hjukse, 2007, s. 3). Jeg fokuserte på elevers tekstproduksjon og har sett på hva andre har gjort på dette området tidligere.

⁵ Hentet 20. juni 2012 fra <http://prosjekt.uia.no/msd>

Anne Løvland (2006) har forsket på multimodale prosjektarbeidstekster på mellom- og ungdomstrinnet. Hun har skrevet doktoravhandlingen: *Sammensette elevtekstar. Klasserommet som arena for multimodal tekstskapning*. Her har hun undersøkt «hvordan denne læringsaktiviteten fungerer som utgangspunkt for multimodal tekstkompetanse.» Hun skriver at det å utvikle tekstkompetanse kan være en kompleks og omfattende aktivitet. En kan utvikle evne til kreativ tekstlig nyskaping, men også evne til å mestre kulturelt stabile tekstmønstre (Løvland, 2006, s. 11). Hun drøfter tekstkompetansen som blir uttrykt i elevtekster, ut fra det språkforskerne Gunther Kress og Theo van Leeuwen (2001) kaller *design*⁶. Med bakgrunn i doktorarbeidet sitt har hun også skrevet boka: *På mange måtar. Samansette tekstar i skolen* (Løvland, 2007), som gir en generell innføring i multimodalitet og knytter dette til arbeid i klasserommet. Her skriver hun at hvis en skal få elevene til å vektlegge det å skape gode sammensatte tekster, må de få tydelige signaler om hva som er vurderingsgrunnlaget (Løvland, 2007, s. 140). Dette premisset ønsket jeg å vektlegge i min oppgave.

To tidligere masterstudenter har forsket på innovativ bruk av IKT i multimodal skriving i en førsteklasse på allmennfaglig studieretning. Wenche og Stig Andreas Foyn (2006) hadde fokus på to sentrale områder i norskfaget; litteratur og skriving. De peker på at sensorenes tradisjonelle tekstkompetanse var utilstrekkelig når det gjaldt å vurdere multimodale tekstuttrykk (s. 153). Dette kan forklare at elevene de intervjuet også var usikre på hva som skaper kvalitet i multimodale tekster. Her kommer det fram et behov for å utvikle en felles forståelsesramme, noe som ble en målsetting for tiltakene i vårt prosjekt.

Ove Eide sitter i utvalget for utvikling av norskfaget og er medlem av Språkrådets fagråd for skole og offentlig forvaltning. Eide (2012) påpeker at det er skrevet «helst lite» om vurdering av sammensatte elevtekster, men viser til arbeidet til Hjørdis Hjukse fra 2007 (s. 233). Hun har forsket på vurderingskriterier for sammensatte elevtekster i sin masteroppgave: *Hva generer kvalitet i multimodalitet? - Kan vi enes om noen kriterier*. Her refererer hun til tidligere forskning som viser at lærere er usikre på hvordan de skal vurdere sammensatte tekster, og at elevene får liten veiledning og

⁶Kress og van Leeuwen (2001) knytter begrepet *multimodal design* til multimodal meningsskapning. Det vil si å kunne sette sammen modaliteter til meningsfulle tekster, der elementene sammen skaper et helhetlig uttrykk (s. 45 – 65). Dette vil jeg utdype nærmere i kapittel «2.3 Sosiosemiotisk teori om multimodale tekster».

læringsstøttende tilbakemelding på de ikke-verbale sidene ved teksten. Målet med oppgaven var å undersøke hva som blir beskrevet som kvalitet i et utvalg multimodale elevtekster, og dermed bidra i en didaktisk debatt om vurdering av denne typen tekster. Hun tok utgangspunkt i multimodale skjermttekster laget av elever i det 2. året i videregående skole. Ved hjelp av dokumentanalyse av elevenes tekster og tilhørende refleksjonstekster, og intervju med ulike lærere, analyserte hun hvilke kriterier lærerne og elevene selv vektla i vurderingen av kvalitet i tekstene. Elevene fikk ikke veiledning underveis i prosessen med å skape multimodale tekster. For å ikke legge føringer på hva som blir definert som kvalitet, fikk elevene en åpen oppgave uten vurderingskriterier. I refleksjonsnotatet påpeker en elev at dette opplevdes vanskelig (Hjukse, 2007, s. 96). Hjukse (2007) fastslår at det tar tid å utvikle tolkningsfellesskap, og at dette er en kontinuerlig prosess. Det er viktig at lærere er bevisste på hva som er med på å skape en god sammensatt tekst. Dette må formidles videre til elevene. I oppsummeringen sin anbefaler Hjukse videre forskning, blant annet om hvordan elever og lærere oppfatter og bruker de kriteriene som blir gitt i en multimodal oppgave (s.108). Dette er en tilnærming jeg syntes det var interessant å gå videre med og som inspirerte meg i mitt valg av problemstilling.

Dagrun Kibsgaard Sjøhelle (2010) påpeker at en hovedutfordring i vurderingsarbeidet er å utvikle kriterium som er konkrete og presise nok. Samtidig må de være kjente for elevene før tekstproduksjonen starter. Sjøhelle har deltatt i et fireårig skriveforskningsprosjekt i Midt-Norge: «*Skriving som grunnleggende ferdighet og utfordring (SKRIV)*» som startet i 2006, blant annet med støtte fra Norges forskningsråd. Målet for prosjektet var å finne ut hva slags kunnskap om tekst og skrivning lærere og førskolelærere trenger for å kunne støtte barns og unges utvikling av skrivekompetanse og faglig kompetanse i ulike fag (Smidt, 2010, s. 8). I dette arbeidet analyserte og observerte SKRIVforskerne skrivning på mange ulike alderstrinn, fra det siste året i barnehage til det første året i videregående opplæring. Sjøhelle (2010) har i prosjektet, SKRIV, funnet mange eksempler på multimodale elevtekster i skolen. Hun skriver at de er i liten grad vurdert med tanke på å klargjøre for elevene hvordan semiotiske ressurser som skrift og bilder samhandler. Sjøhelle savner opplæring i hvordan det multimodale samspillet blir skapt. Dette samsvarer med førsteinntrykket mitt fra undervisningsmateriellet som er i bruk i feltet jeg fikk tilgang til. Her ønsket jeg å bidra til å utvikle undervisning og dialog innen multimodal tekstskapning. Sjøhelle etterlyser et felles, beskrivende språk som

utgangspunkt for dialogen om sammensatte tekster. Dette vil være et viktig redskap når elevene skal produsere multimodale tekster i vårt prosjekt. Skal vurderingen gi læringsgevinst, må elevene få vite konkret hva som er bra, og hvordan det kan gjøres enda bedre.

1.3.2 Forskning på vurdering

Vurdering er et viktig tema både i nasjonal og internasjonal utdanningsdiskusjon. Her har Storbritannia vært et foregangsland, og erfaringene deres har spredt seg videre. For tjue år siden dannet britiske forskere «Assessment Reform Group» og startet arbeidet med «Assessment for learning». En vesentlig del av forskningen viste at elevene får større læringsutbytte når lærerne får opplæring i og gjennomfører formativ vurdering (Black & William, 1998). I Norge satses det både på det politiske og praktiske plan på hvordan vurdering for læring kan integreres i vurderingspraksis. Kunnskapen og praksisen fra Storbritannia har blitt tolket og bearbeidet til å passe inn i norsk skole og vår kultur for vurdering (Dobson i Engh, 2011, s. 9). Også norske forskere har konsentrert seg om formativ vurdering og hvordan dette kan bidra til å øke elevenes læringsutbytte (Dobson, Eggen & Smith, 2009, s.11- 13). Engh, Dobson, og Høihilder (2007) konstaterer at: «Forskning som undersøker om det er mulig å øke elevenes læringsutbytte hvis man forbereder elevvurderingen, konkluderer oftere og oftere med at det er nødvendig å involvere elevene i vurderingsarbeidet» (s.15). Dette ville jeg knytte til utvikling av vurderingskriterier og til vurdering av egen prosess og produkt.

Den newzealandske forskeren John Hattie (2009) har samlet over 800 meta-analyser av ulike studier av skoleelevers måloppnåelse. Dette arbeidet er verdens største studie av hvilke faktorer som bidrar til å bedre resultater hos elevene. Her rangerer Hattie «selvrapportering» som den aller viktigste faktoren. Dette innebærer elevenes selvinnsett og evne til å bedømme egne prestasjoner. Her ville det være interessant å undersøke hvordan elevene kan bruke vurderingskriterier som et verktøy til å evaluere sitt eget tekstarbeid. Boud og Falchikov (2007) har forsket på egen- og medstudentvurdering innen voksenopplæring og høyere utdanning. De konstaterer at det overordnede målet er livslang læring. De påpeker at studenter trenger å utvikle sin egen vurderingspraksis, slik at de vil være i stand til å lære av utfordringer de senere vil møte arbeidslivet (s. 4).

I norskfaget er vurdering av elevtekster sentralt. Norskdidaktiker Mari-Ann Igland (2009) skriver at forskning på tekstrespons har fokusert på lærerens tilbakemeldinger framfor elevteksten og samhandlingen mellom lærer og elev (s. 26). I min oppgave ønsket jeg å flytte fokus over til elevperspektivet, ved å analysere elevtekstene og elevens forståelse og bruk av vurderingskriterier.

1.4 Disponering av oppgaven.

I dette første kapittelet har jeg presentert bakgrunnen for studien min og tidligere forskning på dette området. I kapittel to blir det teoretiske rammeverket for oppgaven gjort rede for. Her har jeg tatt utgangspunkt i teori om literacy, sosialsemiotikk og vurdering. I kapittel tre legger jeg fram den metodiske delen av oppgaven. Jeg har valgt deltagende aksjonsforskning som forskningsstrategi i form av en kvalitativ kasusstudie. Her gjør jeg rede for tiltak som ble satt i verk og hvordan datainnsamlingen ble gjennomført. Empiridelen av oppgaven blir gjengitt i kapittel fire. Her presenterer jeg først hvilke vurderingskriterier vi kom fram til i aksjon 2. Etterpå kommer en analyse av de ferdige elevtekstene, etterfulgt av elevenes refleksjoner om teksten og vurderingskriteriene, sammen med mine egne vurderinger. Videre følger evaluering av aksjonene vi satte i verk. I kapittel fem trekker jeg fram refleksjoner rundt funn og forskningsarbeidet mitt. Her sier jeg noe om problemstillinger som åpner for videre forskning. Til slutt presenterer jeg en konklusjon på problemstillingen min.

2 Teori

I dette kapitlet vil jeg redegjøre for hvilke teoretiske og analytiske perspektiver jeg har lagt til grunn for oppgaven og avklare begrepsbruken min. Jeg har lagt vekt på sosialsemiotikk som er en funksjonell tekstteori, der multimodalitetsteori inngår. I tillegg har jeg sett på vurdering og til slutt søkt å sette dette i sammenheng med multimodale elevtekster.

2.1 Tekstbegrepet

Ordet *tekst* kommer av det latinske ordet «textere» som kan oversettes med å veve eller sammenflette. Ifølge Scwebs og Otnes (2006) er begrepet en metafor for et nettverk av ord og forestillinger (s. 17). Jeg bruker et utvidet tekstbegrep som bygger på sosialsemiotisk teori. Denne teorien vektlegger studier av tegnsystem og hvordan disse skaper mening innenfor en kultur eller sosial struktur (Halliday i Berge, Coppock & Maagerø, 1998, s. 67-68). Tegn og tekster blir skapt i en sosial sammenheng og dermed

preget av kommunikasjonssituasjonen og hensikten deltakerne har med teksten. Michael Halliday og Ruqaiya Hasan (1998) beskriver en tekst som en semantisk enhet. Ulike uttrykksformer kan skape et betydningsinnhold som til sammen utgjør en tekst. Halliday (i Berge et al., 1998) framhever kontekstens rolle. Han definerer tekst slik: «Tekst er språk som er funksjonelt. Med funksjonelt mener vi ganske enkelt språk som gjør et eller annet arbeid i en kontekst» (s.74).

2.1.1 Multimodale tekster

I arbeidet med norskplanen, i Kunnskapsløftet 2006, ble det diskutert om en skulle bruke begrepet *multimodale* eller *sammensatte* tekster. Til slutt ble det valgt å konsekvent bruke begrepet sammensatte tekster. Dette viser til at deler blir satt sammen til en helhet. Magne Rogne (2008b) påpeker at denne betegnelsen kan være problematisk, fordi det ikke får fram hva tekstene skal være sammensatte av (s. 240). Retorikkprofessoren Johan Tønnesson (2006) underbygger at også rent verbalspråklige tekster er sammensatte (s.11). Jeg bruker det allmennspråklige begrepet *sammensatte tekster* synonymt med fagtermen *multimodale tekster*. Begrepet *multimodalitet* ble brukt i filmteori på 1970-tallet (Løvland 2006, s. 25). Gunther Kress og Theo van Leeuwen (1996) tok fagordet i bruk på nytt og definerer modalitet til framstillingsformer som kan settes sammen og danne meningsbærende uttrykk. Anne Løvland (2007) definerer multimodalitet slik: «Multimodalitet tyder at ein skaper meining ved å kombinere ulike semiotiske ressursar. Ein forstår da semiotisk ressurs som handlingar, materiale og kulturprodukt ein brukar for å kommunisere» (s. 10). Semiotiske ressurser kan altså være fysiske uttrykk, som kroppsspråk og stemmebruk, eller tegn som skapes ved hjelp av redskaper, som blyant og papir eller digitale verktøy (Van Leeuwen, 2005, s. 4). Martin Engebretsen (2010) skriver at i praksis brukes ofte *modalitet* og *meningsressurs* som synonyme begreper. Her nyanserer han at «modalitet er en mer generell betegnelse for en klasse, eller en gruppe, av slike meningsressurser» (s. 20). Det vil si at en bestemt håndbevegelse kan være en meningsressurs som understreker et konkret meningsinnhold. Mens generelt sett går håndbevegelser inn under modaliteten gester. I norsklæreplanen, LK06, omtales modaliteter som «muntlige, skriftlige, visuelle og auditive uttrykksformer»⁷ (Utdanningsdirektoratet, u.å.). Jeg valgte å bruke termene fra læreplanen i dialogen med elevene.

⁷ J.fr mål etter Vg1 studieforberedende og Vg2 yrkesfaglige utdanningsprogram, under hovedområdet sammensatte tekster: «Mål for opplæringen er at eleven skal kunne kombinere muntlige, skriftlige, visuelle og auditive uttrykksformer i framføringer og presentasjoner» (Utdanningsdirektoratet, u.å.).

2.1.2 Digitale tekster

Multimodale tekster omfatter både analoge og digitale tekster. Kjennetegnet på en digital tekst er at informasjonen lagres i tallkoder ved at hvert enkelt tegn har fått sin tallverdi. Liestøl og Rasmussen (2007) definerer digitalisert informasjon til data som er representert, eller konvertert, til en enkel tallform bestående av distinksjonen mellom kun to verdier: 0 og 1, eller av og på. Disse verdiene lar seg representere og prosessere i elektronisk drevet maskinvare (s. 13). I motsetning til analoge uttrykk som gjengis som en fysisk, kontinuerlig avspeiling, for eksempel på papir eller i form av fotografisk film (Tønnessen, 2010, s. 15). Noen digitale tekster kan egne seg like godt på papir, mens andre kan være avhengig av datamediet for å skape mening. Schwebs og Otnes (2006) bruker begrepet *skjermtekster* om «tekster som produseres, distribueres og lagres som tallkoder, og som blir fullt meningsbærende bare når de avleses på dataskjerm» (s.17). En hypertekst vil for eksempel miste en eller flere dimensjoner dersom den skrives ut på papir.

2.2 Literacy

Literacy er et relativt nytt engelsk ord som favner bredt (Barton, 1994, s. 19). Det har i de siste tiårene blitt diskutert hva som legges i begrepet. Språkprofessorene Bente Aamotsbakken og Susanne V. Knudsen (2011) påpeker at det ikke er funnet en fullgod norsk oversettelse, men at termer som skriftkyndighet og skriftspråklig kompetanse har blitt foreslått (s. 19). *Kompetanse* er et begrep vi er mer fortrolige med i utdannings-sammenheng. OECD (1999) skriver at kompetanse impliserer de krav som et menneske til enhver tid stilles overfor. Kompetanse innebærer at kunnskaper og ferdigheter integreres og at en kan bruke dette kreativt i nye situasjoner (Dale, Engelsen & Karseth, 2011, s.13-14). Aamotsbakken og Knudsen (2011) bruker literacy og kompetansebegrepet om hverandre, selv om de nyanserer at literacy knytter seg til et teoretisk nivå, mens kompetanse er mer brukt på et institusjonelt nivå og på praktisk elevnivå. Literacy-begrepet er ofte relatert til tekstkultur (s. 21). I dag brukes gjerne *literacy* internasjonalt om «evnen til å forstå, bruke og produsere tekster på meningsfullt vis» (Smidt, Tønnessen & Aamotsbakken, 2011, s. 7). Begrepet kopler lese- og skriveferdigheter. I nyere tid har *literacy* utviklet seg til det å beherske alle kommunikasjonsformer. Det vil si at *literacy* også inkluderer auditivt og visuelt språk i tillegg til verbalspråket (Aamotsbakken & Knudsen, 2011, s. 14-15). Dette er i tråd med forståelsen av et utvidet tekstbegrep og gjenspeiles i LK06 ved at de grunnleggende

ferdighetene; lesing og skriving i ulike fag, innebærer også andre uttrykksformer enn skrift (Smidt et al., 2011, s. 10). Også mediepedagogen Svein Østerud (2004) sidestiller skriftspråket med «andre medieringsformer», eller det som jeg i denne oppgaven omtaler som modaliteter. Han knytter literacybegrepet til en læringssituasjon ved å definere det slik: «Å være 'literate' innebærer (...) å være kompetent deltaker i en læringssituasjon der skriftspråket eller andre symbolske medieringsformer er involvert» (s. 179). Her vektlegges tekstens rolle i læringsprosesser, mens de andre definisjonene vi har sett på inkluderer tekstforståelse, -bruk og -produksjon også på andre områder.

Literacy er sammensatt kompetanse. Begrepet anvendes i flertallsform, og det deles inn i flere ulike former for literacies. Ruqaiya Hasan (1996) beskriver tre literacies som utvikles på ulike nivå. Elevene i prosjektet vårt ble utfordret til å jobbe med literacy på alle tre nivåene. *Recognition literacy* er grunnleggende; tekstbrukeren må kunne gjenkjenne tegnene for å være i stand til å tolke dem. Elevene måtte sette seg inn i et norskfaglig tema. Her var det nødvendig å innhente og forstå andres tekster for å oppnå kunnskap om emnet de valgte. Videre beskriver Hasan *action literacy* om evnen til å bruke tekster til ulike formål. Her må elevene være bevisst kommunikasjonssituasjonen tekstene skal fungere i. For eksempel ved å kjenne til sjangerkonvensjoner, slik at de forstår eller skaper teksten ut fra den tekstpraksisen den inngår i (Tønnessen, 2010, s. 19). En viktig del av fordypningsoppgaven i norsk ble å definere sin egen problemstilling og kommunikasjonssituasjon⁸. Et tredje nivå blir *reflection literacy* som innebærer evnen til å reflektere over egen tekstpraksis. Dette blir et metanivå som krever bevissthet om kulturkonteksten tekstene er en del av. Østerud (2004) oppsummerer dette slik: «Literacy dreier seg om å forstå det komplekse forholdet mellom tekst og kontekst. Når en tekst løsrives fra sin opprinnelige kontekst, blir den åpen og flertydig» (s.187). Vi valgte å ha en todeling av fordypningsoppgaven som en sammensatt tekst. I tillegg til det multimodale produktet, leverte elevene et eget refleksjonsnotat, der de måtte analysere og vurdere eget tekstarbeid. Smidt (et al., 2011) påpeker at skolen må jobbe systematisk for å utvikle denne sammensatte tekstkompetansen. Han skriver at barn og unge må få språk og trening til å kunne vurdere egne og andres tekster. Utdanningen må bygge på en «literacy-praksis som gjør

⁸ Jeg kommer tilbake til dette i analysen av elevtekstene i kapittel «4.2 Analyse og vurdering av elevtekstene».

det å snakke *om* og *med* tekster meningsfylt» (s. 28). Dette var en del av målsettingen for vårt prosjekt.

I mediekunnskapsmiljøer har det vært vanlig å knytte literacy-begrepet til ulike former for kompetanse, for eksempel: *visual literacy*, *computer literacy*, eller mer generelt *media literacy* (Tønnessen, 2010, s. 18). Gunther Kress (2003) kritiserer imidlertid slike utvidelser. Han er skeptisk til en «utvanning av betegnelsen literacy» og hevder at det kan bli så omfangsrikt at det sier lite om hva slags kompetanse det faktisk dreier seg om (s. 23). Etymologisk henger *literacy* sammen med *littera*, det latinske ordet for bokstav. Kress påpeker dette og mener at vi bør reservere denne betegnelsen for lesing av skrift. Med dette ønsker han ikke å snevre inn tekstbegrepet, men heller utvikle en mer presis terminologi (Tønnessen, 2010, s. 18). Han mener at literacy-begrepet, brukt i tradisjonell forstand, blir for snevert når man skal forklare multimodale tekster og slår fast at semiotisk teori (læren om tegn) bør anvendes når det er snakk om multimodale uttrykksformer (Kress, 2003, s. 35). I oppgaven min har jeg vektlagt en sosiosemiotisk tilnærming og knytter dette til praktisk elevnivå. Jeg velger derfor å bruke begrepet tekstkompetanse ut fra en vid forståelse av begrepet.

2.2.1 Digital literacy

Det vil bli for omfattende å gå gjennom alle inndelinger i ulike former for literacies, men jeg har valgt ut *digital literacy* som jeg mener er vesentlig i vårt prosjekt. Løvland (2007) påpeker at tekstkompetanse er en viktig og selvsagt del av den digitale kompetansen (s. 19). Det å kunne forstå og fortolke tekster andre har utformet, og å kunne skape tekster selv, er nødvendig også i arbeidet med digitale verktøy. *Digital literacy* innebærer i tillegg ferdigheter i å bruke digitale verktøy og evne til å reflektere over valg av verktøy i forhold til faglig relevans (Aamotsbakken & Knudsen, 2011, s. 47). Professor i pedagogikk Ola Erstad (2010) definerer digital kompetanse som «ferdighet, kunnskaper og holdninger ved bruk av digitale medier for mestring i det lærende samfunn» (s. 101). Han vektlegger her læringsaspektet ved bruk av digitale medier. I *Program for digital kompetanse 2004- 2008* blir digital kompetanse definert som: «den kompetansen som bygger bro mellom ferdigheter som å lese, skrive og regne og den kompetansen som kreves for å ta i bruk nye digitale verktøy og medier på en kreativ og kritisk måte» (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2004, s. 7). Altså favner både det digitale literacy- og kompetansebegrepet bredere enn det mer instrumentelle synet på IKT som har preget tidligere læreplaner. Bruk av digitale

verktøy som den 5. basiskompetansen er basert på en mer helhetlig tenkning rundt IKT i skolen (Krumsvik, 2009, s. 232). Men i kjølvannet av innføringen av basiskompetanser i LK06 har det blitt diskutert om det instrumentelle fremdeles er for sterk vektlagt ved å gjennomføre uttrykket «å bruke digitale verktøy» framfor «digital kompetanse» (Otnes, 2009, s. 12). Kompetanse vil si å beherske flere ferdigheter som spiller sammen og som setter eleven i stand til å mestre posisjonen som respondent og bruker (Aamotsbakken & Knudsen, 2011). Elevene trenger både fortolknings- og redskapskompetanse når de bruker digitale verktøy og skal skape digitale læringsprodukt (Krumsvik, 2011, s. 13-14). En forutsetning for fortolkningskompetansen er at redskapskompetansen er på plass (Maagerø, Krumsvik, Torvanger & Hoem, 2011, s. 125). Kress (2003) understreker at dagens tekstkultur krever at elevene mestrer både de de semiotiske modalitetene som formidler mening, og mediene vi bruker for å produsere og distribuere tekster⁹ (s. 23). Her er det viktig å forstå de meningsskapende styrkene og svakhetene til modalitetene (Løvland, 2007, s. 24). Digital kompetanse inkluderer evnen til å bruke multimodalitet, hypertekstualitet og interaktivitet. En digital leser må kunne tolke multimodale uttrykk, og hypertekster innbyr til interaktivitet, der leseren må gjøre bevisste valg (Krumsvik, 2011, s. 10).

Otnes (2009) deler digital literacy inn i «relevans, repertoar og refleksjon» (s. 14). Hun ser på hvordan lærere kan bruke disse formene for digital literacies, men de er etter min mening like aktuelle for elevene. Jeg gjengir her Otnes' forklaring av begrepene, men knytter dem til elevenes arbeid i stedet for lærerrollen: *Relevans* handler om at eleven ser de digitale mediene i en faglig sammenheng og bruker dem til det som er relevant for problemstillingen de jobber med. *Repertoar* omfatter de konkrete mulighetene som fins i digitale medier, at elevene lærer seg de sjangre og aktiviteter som utgjør et potensial for læringsoppdrag de skal løse. *Refleksjon* sier noe om det metaperspektivet og den evnen til nytenkning man bør ha i tekstproduksjon generelt, og i bruk av digitale medier spesielt. Disse tre aspektene bør utvikles på et solid faglig fundament. Jeg kommer tilbake til hvordan elevene brukte vurderingskriterier i denne prosessen i kapittel «4 Empiri/ Presentasjon av funn og drøfting». I analysene har jeg ikke vektlagt å vurdere elevenes digitale kompetanse, men dette var en faktor som påvirket hvordan de opplevde å skape sammensatte tekster ved hjelp av digitale verktøy.

⁹ Aamotsbakken og Knudsen (2011) omtaler dette som kombinasjonskompetanse (s. 25).

2.3 Sosialemiotisk teori om multimodale tekster

Semiotikk er læren om tegnene og hvordan de får mening. Eldre former for semiotikk framhever at forholdet mellom tegn og det tegnet representerer er arbitrært¹⁰.

Sosialemiotikken går i tillegg ut fra at tegn alltid skapes på nytt ut fra hvilke motiver avsender har og hvilke ressurser som er tilgjengelige (Lindstrand, 2011, s. 52). Alle tekster er bygd opp av tegn og har derfor en innholdsside og uttrykkside (Kjørup, 2002, s. 17-18). Tegn og tekster blir skapt i en sosial sammenheng, og dermed blir både innholdet og uttrykksformen preget av kommunikasjonssituasjonen. Den konkrete kommunikasjonssituasjonen er også påvirket av en større kulturell sammenheng, der det har utviklet seg konvensjoner og praksiser. Dermed inngår tegnsystemene, kommunikasjonssituasjonene og kulturen i et dynamisk samspill (Tønnessen, 2010, s. 13). Van Leeuwen (2005) foretrekker å bruke begrepet *semiotiske ressurser* i stedet for *tegn*. Dette begrunner han med at tegnet ikke skal bli oppfattet som en fast meningsenhet, uavhengig av hvordan det blir brukt.

Sosialemiotisk teori kan være en god innfallsvinkel til å forstå og vurdere en sammensatt tekst. Den gir et tekstanalytisk rammeverk som er tilpasset sammensatt kommunikasjon og meningsdannelse på tvers av ulike tegnsystem (Engebretsen, 2010). Teorien bygger på den australske lingvisten Michael Hallidays arbeid på 70- og 80-tallet. Han vektla språkets praktiske og funksjonelle egenskaper framfor dets formelle organisering. Den språkvitenskapelige retningen, systemisk-funksjonell lingvistik, tar utgangspunkt i at alle språk brukes til å skape mening. Sosialemiotikeren Eva Maagerø (2005) formulerer dette på denne måten:

Når vi betrakter strukturene i språket som ressurser for meningsskapning, blir studiet av språket et studium av et meningspotensial, noe vi kan utnytte i daglig språkbruk i ulike kontekster, og ikke et studium av regler og formelle kategorier (s. 22).

Dette blir en annerledes innfallsvinkel enn den mer tradisjonelle og formalistiske skolegrammatikken. Halliday (i Berge et al., 1998) kalte ressursene for språkets metafunksjoner. Disse delte han inn i tre typer: den *ideasjonelle* som innebærer ressurser til å uttrykke meninger om fenomen, hendelser eller idéer, den *mellompersonlige* som etablerer og utvikler den sosiale relasjonen mellom språkbrukerne, og den *tekstuelle* som omfatter ressurser til å realisere språket som

¹⁰ Arbitrært betyr vilkårlig (Universitetet i Oslo & Språkrådet, 2010).

sammenhengende teksthelheter (s. 82-89). Halliday brukte verbalspråk som utgangspunkt da han utviklet sine modeller. Han har hevdet at verbalspråket er den viktigste semiotiske ressursen vi har. Dette begrunner han med at verbalspråket er fundamentalt for mennesket i kommunikasjon med andre. Samtidig bruker vi verbalspråket til å reflektere over og å forstå virkeligheten vi lever i. Også sosiokulturell læringsteori framhever at språket er et redskap til å forstå verden og at det fungerer som sosial artefakt i kommunikatív samhandling med andre (Säljö, 2001). Vi har nytte av verbalspråket når vi reflekterer over og skal snakke om og forstå andre semiotiske ressurser (Maagerø & Tønnessen, 2001, s. 22). I dialogen og vurderingen av de multimodale elevtekstene ønsket vi å oppnå et felles språk om denne typen tekster.

Verbalspråket er den semiotiske ressursen som har vært dominerende i skolen (Løvland, 2006; Tønnesen, 2010; Lindstrand, 2011, s. 57). Her har konvensjoner utviklet seg fra skolens læreplaner og oppdrag i samfunnet. Praksisen har blitt preget av historie og tradisjon (Tønnesen, 2010, s. 12). En av Hallidays elever, Gunther Kress, har sammen med Theo van Leeuwen videreutviklet Hallidays teorier til å omfatte alle uttrykksformer og kulturprodukter som kan ha kommunikative funksjoner. I sosialsemiotisk teori er verbalspråket hverken en forutsetning eller overordnet andre semiotiske ressurser i kommunikasjonen (Kress, 2003, s. 47). De knytter teoriene til multimodal meningsskaping og analyserer andre semiotiske system i tillegg til verbalspråket. Disse tolkes i lys av samhandling med andre. Kress (2003) skriver at evnen til kreativ multimodal tekstproduksjon er en evne som bør utvikles for å fungere tilfredsstillende i dagens samfunn. Sammen med van Leeuwen knytter han begrepet *multimodal design* til multimodal meningsskaping. Det vil si å kunne sette sammen modaliteter til meningsfulle tekster, der elementene sammen skaper et helhetlig uttrykk (Kress & van Leeuwen, 2001, s. 45 – 65). De vektlegger kontekstens betydning, og jeg siterer Kress (2003): «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? » (s. 49). Her er det kommunikasjonssituasjonen og resursene som er til rådighet, som er utgangspunktet for å skape en tekst. Løvland (2006) framhever her et skille mellom begrepet multimodal design og utvikling av multimodal tekstkompetanse.

Mens design vektlegger evnen til nyskaping, innebærer tekstkompetanse¹¹ i tillegg å beherske eksisterende tekstmønstre (s. 11, 64-65).

Semiotiske ressurser brukes både til å skape og tolke tegnene vi produserer i vår interaksjon med omverdenen. Lindstrand (2011) sammenligner det sosiosemiotiske-, det multimodale- og det designorienterte perspektivet. Han skriver at de er nært beslektet og at de komplementerer hverandre. De legger vekt på hvordan et innhold utformes i en kommunikasjonssituasjon og hvordan dette skaper mening. Et viktig skille er at det designorienterte perspektivet har blitt utviklet i et didaktisk forskningsmiljø og at det her blir lagt vekt på læring. Mens det multimodale og sosiosemiotiske perspektivet ofte er tekstorientert, hevder han, vil det designorienterte perspektivet vektlegge en veksling mellom tekstorienterte prosesser og de ytre rammene for prosessene. I skolesammenheng retter dette også søkelys mot hva som blir definert som kunnskap og hvordan dette blir formidlet (s. 52-54). Lindstrand ser design i sammenheng med læring og deler fokuset i to: tegnsystem, medier og ressurser som utformes for å skape læring og hvordan lærende individ bruker ressurser for å skape mening. Han oppsummerer det siste slik: Læring kan ta form som et «productionsarbete där vi bearbetar och uttrycker vår förståelse kring saker och ting genom att skapa egna kombinationer av tecken och medier i en transformativ process där kunskap formas och omformas» (s. 54). Det å omforme sin forståelse for et norskfaglig tema gjennom nye tegnkombinasjoner, og ved bruk av digitale medier, var hovedoppgaven for elevene i vårt prosjekt. En slik omforming krevde at elevene gjorde stoffet til sitt eget. Om budskapet i teksten deres kom tydelig fram, var avhengig av hvordan det ble formidlet. *Valg av modaliteter*, og samspillet mellom dem, er avgjørende for kommunikasjonen. Det blir da viktig å utnytte egenskapen til modaliteten og velge den som egner seg best for det en ønsker å formidle, ut fra hvilke ressurser en har tilgang til. Ulike medier har ulike egenskaper, og tilgang på nye semiotiske ressurser, gir nye muligheter for å skape mening. Kress (2003) omtaler datamaskinen som et metamedium (s. 2). Det vil si et medium som har muligheter til å gjenskape andre medium. Digitaliseringen gjør det enkelt å sette sammen modaliteter som tidligere krevde ulike analoge medier. Dette gir oss stor valgfrihet i semiotiske ressurser, uten behov for spesialkunnskaper på ulike felt.

¹¹ Her påpeker Løvland (2006) at den nordiske bruken av begrepet tekstkompetanse er ulik det Kress legger i *competence* (s. 64-65). Den engelske bruken tilsvarer mer det barnespråkforskeren Anne Høigård legger i begrepet *tekstmestring* (Høigård, 1999, s. 182).

Modal affordans «innebærer modalitetenes muligheter og begrensninger med hensyn til å frambringe mening, deres egenhet eller potensial til å skape betydning for bestemte formål» (Hoem & Schwebs, 2010, s. 19). Dette er avhengig av materiell form og organiseringsmåte (Løvland, 2007, s. 26). Modaliteter som er organisert i rom blir oppfattet og tolket mer eller mindre samtidig. Et stillbilde kan for eksempel raskt etablere kontakt med mottaker. Et foto kan referere entydig til en bestemt person eller sted. Tale, skrift og levende bilder blir organisert i tid og kan egne seg til å forklare et årsak-virknings-forhold. Kress (2003) påpeker at affordansen kan skyldes egenskaper ved modaliteten, men at det kan også være uttrykk for tradisjonell bruk av den. I det sistnevnte tilfellet er altså affordansen kulturelt betinget (s. 35). Et eksempel på kulturell affordans kan være skriftens posisjon i skolen (Tønnessen, 2010, s. 14).

Hvilke virkemidler en tar i bruk avhenger om det er visuell, auditiv eller verbal kommunikasjon som dominerer. Det at modalitetene har ulike affordans for å skape mening knytter Løvland (2007) til begrepet *funksjonell spesialisering*. Det vil si at modalitetene blir spesialisert for ulike oppgaver i en sammensatt tekst (s.146). For eksempel kan musikk brukes til å skape en stemning, mens bilder kan vise en gjenkjennelig virkelighet, samtidig som skrift eller tale kan brukes til å gi saksopplysninger. Ofte har en modalitet hovedvekt i formidlinga av et budskap. Dette beskriver Kress (2003) som *funksjonell tyngde* (s. 46). I en tekst der verbalspråket har funksjonell tyngde, vil det være naturlig å vektlegge språkbruk og formalspråklige sider. Er det visuelle uttrykket dominerende, vil virkemidler som utforming og fargebruk veie tyngre. Ved bruk av levende bilder blir det naturlig å vurdere filmatiske virkemidler som dramaturgi og klipping. Virkemidlene blir forskjellige etter hvilken modalitet som dominerer.

Norskfaget har tradisjon for en fortolkningsprosess der tekstens deler forstås i lys av tekstens helhet og omvendt. Før det utvidete tekstbegrepet kom inn, ble analysen knyttet til verbalspråket, altså element fra samme tegnsystem. Situasjonen blir mer kompleks når ulike modaliteter spiller med og mot hverandre og skaper en ny helhet (Markussen, 2010, s. 208). Semiotiske systemer (skrift, tale, bilder osv.) virker sammen. I analyse av sammensatt tekster er det sentralt å spørre: Hvilke modaliteter uttrykker ulike innholdsaspekt, og hvordan samhandler de? Mekanismene som gjør at vi opplever at de ulike modalitetene fungerer sammen, kalles *multimodal kohesjon*. Løvland (2006)

skriver at *samspeillet* mellom de ulike semiotiske modalitetene skaper noe mer enn summen av de meningene en finner i tegnsystemene isolert fra hverandre (s. 11).

Roland Barthes (i Borgersen & Ellingsen, 2004) jobbet innenfor tekstlingvistikk på 70-tallet og utforsket relasjonen mellom verbaltekst og bilde. Han brukte begrepet *forankring*, når elementer gjensidig belyser hverandre og innskrenker tolkningen av teksten, og *avløsning*, når de utvider tolkningen av teksten ved å bringe noe mer inn i teksten enn de ulike elementene gjør hver for seg. Theo Van Leeuwen (2005) bygger på Barthes' inndeling, men har utviklet et begrepsapparat for multimodalt samspill. En multimodal kohesjonsmekanisme han presenterer er *informasjonskobling*, også kalt betydningssamspill¹²: «The cognitive links between the items of information in time – as well as space-based media, for instance the temporal or causal links between words and images in multimodal text» (s. 179). Informasjonskobling handler om hvordan leseren setter sammen den innholdsmessige meninga som blir uttrykt gjennom ulike modaliteter. Løvland (2007) har oversatt van Leeuwens begreper til norsk. Modalitetene kan *utdype* informasjon, slik at samspeillet kan avgrense meningspotensialet. Her deler Løvland inn i spesifisering og tolkning. For eksempel kan ord gjøre det tydeligere hva et bilde skal formidle, eller omvendt. Skrift kan spesifisere ved å navngi en person som er avbildet, eller tolke hva ulike ikon representerer. Dersom ordene i stedet forteller noe mer eller noe annet enn bildet, utvides meningspotensialet. Modalitetene kan *utvide* hverandre ved bruk av *utfylling*, *kontraster* eller *omskrivning*. (Van Leeuwen, 2005; Løvland 2007, s. 37). Ved utfylling representerer modalitetene ulike deler av den samlede informasjonen. Ved bruk av kontrast kan modalitetene gi motstridende informasjon som til sammen skaper en ny mening. Omskriving vil si at modalitetene gir samme informasjon, men på hver sin måte. Når større eller mindre deler av meningsinnholdet overlapper hverandre, kalles det redundans (Løvland, 2010, s.159). Redundans brukes for å tydeliggjøre et budskap (Mjør, Birkeland & Risa, 2006, s. 28). Dette kan understreke noe som viktig, men blir det for mye redundans, for eksempel mellom ord og bilde, kan det oppleves som overflødig informasjon.

Oppbygging av en tekst er viktig for hvordan vi opplever elementene og samspeillet mellom dem. Det finnes to grunnleggende måter å strukturere en tekst på; i linje eller i rom. Når betydningselementene organiseres etter en *lineær* dimensjon, opptrer de i

¹² Anne Løvland og Marion Federl bruker både begrepene informasjonskobling og betydningssamspill på NDLA's side: <http://ndla.no/nb/node/24536?fag=27>, hentet 7. september 2012.

sekvens etter hverandre. Dette gjør at årsaksrekkefølgen og det kronologiske kommer tydeligere fram (Schwebs & Otnes, 2006, s.72). Modaliteter som blir organisert lineært, for eksempel tale, skrift eller film, kan oppnå kohesjon ved hjelp av *rytme*. Rytmen fordeler tekstelementer i tid og markerer informasjonstopper og utvikling i teksten (Løvland, 2007, s. 29-30). Lineære tekster blir ofte organisert med en innledning, hoveddel og avslutning. Mens ikkelineære lar leseren selv avgjøre hvilken rekkefølge elementene skal oppleves. Elementene organiseres i *rom*¹³ som kan være to- eller tredimensjonale. Innen sosialsemiotisk teori brukes *komposisjon* som delement i kohesjonen knyttet til romlig organisering (van Leeuwen, 2005, s.198). Komposisjonen binder det multimodale uttrykket sammen, hjelper mottaker til å orientere seg og kan i seg selv tilføre mening. (Løvland, 2007, s. 32) Statistiske bilder og hypertekst er eksempler på romlig organisering, her finnes det ikke et forutbestemt leseforløp. Tekstskaperen legger likevel noen føringer for hvordan mottakeren skal navigere. Ved bildebruk kan vi styre blikket ved hjelp av bildevinkel, bildeutsnitt eller andre former for innramming. Kress og van Leeuwen (1996) omtaler *framing* som en frakopling av elementene i visuell komposisjon. Eksempler på dette kan være åpen plass mellom skrift og bilde og innramming av tekstelementer. *Framing* kan også være hvordan elementer henger sammen, nettopp gjennom at de ikke er frakoplet. Denne forbindelsen kan også skapes gjennom fargebruk eller visuelle former som gjentas¹⁴. Disse vil bli forstått som mer sammenhengende, mens frakoplede elementer vil bli oppfattet som separate og individuelle (van Leeuwen, 2005, s. 7). Gruppering av elementer kan hjelpe leseren til å finne en fornuftig lesesti. For modaliteter som organiseres i rom, gir komposisjon signal om hva som er sentral informasjon og hva som er mindre viktig (Løvland, 2007, s. 32).

Den siste kohesjonsmekanismen er dialog, som bygger på samtaleteori og teori om musikalsk samspill. Dialogen oppstår gjennom interaksjon, der modalitetene samhandler gjennom ulike former for initiativ og respons. Dette kan minne om muntlig dialog der en spør og svarer. (Løvland, 2007, s. 39, 145).

Bruk av kohesjonsmekanismene i en tekst blir et viktig virkemiddel for å skape god kommunikasjon. Elevene er i en læresituasjon og må få mulighet til å prøve ut ulike

¹³ Schwebs og Otnes (2006) kaller å strukturere betydningsinnhold i rom for *spatialitet* (s.72)

¹⁴ Gestaltpsykologi tar for seg organisering av elementer til helheter. Her deles perseptuelle grupperinger inn i gestaltfaktorene: nærhet, likhet, sluttethet, god form og symmetri (Teigen, 1984, s. 67-72).

virkemidler i multimodale tekster. Jeg vil i det neste kapittelet se på hvordan vurdering kan være et viktig verktøy til å skape læring.

2.4 Vurdering

Vurdering har en viktig plass i didaktisk tenkning. I dagligtale og tidligere pedagogisk litteratur har *evaluering* og *vurdering* blitt brukt synonymt (Engh, Dobson, & Høihilder, 2007). Etymologisk betyr begrepene omtrent det samme: å fastsette en verdi. Nå brukes som regel evalueringsbegrepet på makro og skolenivå, mens vurdering knyttes til elevnivå (Eggen i Dobson et. al., 2009, s. 75). Kunnskapsløftet og Stortingsmelding 16 (2006-2007) (2007) bruker konsekvent begrepet vurdering om *det som uttrykker elevarbeiders kvalitet eller grad av måloppnåelse*. Jeg bruker begrepet vurdering i tråd med denne forståelsen.

Kari Smith er professor i pedagogikk ved universitetet i Bergen. Hennes forskningsfelt er egenvurdering, og hun vektlegger elevens læring i sin definisjon av vurdering: «Vurdering er en gruppe prosesser som vi bruker når vi prøver å forstå og trekker slutninger om elevenes læringsprosesser, framgang og læringsutbytte» (Smith, 2001). Her kommer det tydelig fram at vurdering er framfor alt et virkemiddel for å skape læring. Vi skiller mellom begrepene *vurdering av læring* (summativ vurdering), som blir brukt for å gi informasjon om elevenes oppnådde kompetanse på et gitt tidspunkt, og *vurdering for læring* (formativ vurdering), der formålet er å fremme læring og utvikling (Utdanningsdirektoratet, 2010). Uttrykkene knyttes til hva informasjonen som vurderingen gis, skal brukes til. Denne inndelingen viser også til en klar sammenheng mellom vurdering og læringsaspektet, samtidig som den åpner opp for en mer demokratisk deltagelse for eleven (Dobson et al., 2009, s. 12).

I Stortingsmelding 16 (2006-2007) (2007) ble det uttrykt skepsis til vurderingskulturen som var observert i norsk skole. Kunnskapsdepartementet ba så utdanningsdirektoratet om å utarbeide en ny vurderingsforskrift. Forskrift til opplæringslovens kapittel 3 om vurdering ble endret i 2007 og revidert i 2009. Denne skulle «tydeliggjøre sammenhengen i hele opplæringsløpet» og være felles for grunnskolen og videregående opplæring. Forskriften har en intensjon om at skolens vurderingspraksis skal være formativ og ha vekt på «vurdering for læring» (Engh, 2011, s.46). Dette er i tråd med

funnene fra de britiske forskere fra «Assessment Reform Group». Dylan Wiliam¹⁵ konkluderer med at det ikke finnes noen andre metoder som vil styrke elevens læring i så stor grad som et systematisk arbeid med læringsfremmende vurderingsmetoder. Utdanningsdirektoratets prosjekt, Bedre vurderingspraksis (2007- 2009), understreker i rapporten at behovet for et kriteriebasert verktøy i skolen er stort, og at skolene trenger å styrke en mer systematisk vurderings-kultur. Flere av skolene som deltok i prosjektet opplevde at bruk av tydelige kjennetegn fremmer læring og motiverer elevene (Stokke, Throndsen, Lie & Dale, 2008, s. 7-8).

Motivasjon er et komplekst begrep, med flere forståelser. Jeg bruker det i tråd med definisjonen til Smith (2007): «Motivasjon er drivkraften bak all aktivitet, den prisen vi er villige til å betale for å oppnå noe» (s.101). Smith (i Dobson et. al., 2009) har sett på sammenhengen mellom vurdering og motivasjon. Her trekker hun fram at dialogen om læringsprosesser og læringsutbytte er sentralt. Til slutt påpeker hun at det er store muligheter for å utvikle det optimale samspillet mellom vurdering og motivasjon, for den enkelte elev, ved å la elevene bli aktive partnere i vurderingsprosessen (s. 37). Dette potensialet ble viktig for utviklingen av tiltakene våre.

Utdanningsdirektoratet (2009a) vektlegger betydningen av tydelige mål og kriterier, faglige relevante tilbakemeldinger og elevinvolvering i vurderingsarbeidet. Skoleverket er i ferd med å utvikle et vurderingsspråk som skal bidra til å øke lærernes og elevenes vurderingskompetanse. Kriteriebasert vurdering, egenvurdering og elevmedvirkning er en del av disse begrepene som jeg ville vie oppmerksomhet i vårt prosjekt.

2.4.1 Kriteriebasert vurdering

Kriterium er kjennetegn eller ting som gir grunnlag for bedømmelse (Universitetet i Oslo & Språkrådet, 2010). I skolesammenheng kan kriterier brukes til konkret vurdering av hvor langt elevene har nådd i sitt faglige arbeid (Engh et al., 2007). Både lærere og elever skal ha en forståelse av og et fokus på hva som kjennetegner måloppnåelse (Engh, 2011, s. 24). Dette blir understreket i innledningen til Forskrift til opplæringslovens kapittel 3 om vurdering, § 3-1 (2009):

¹⁵ Wiliam, D. *Assessment for learning*. Forelesning holdt på Utdanningsdirektoratet, Oslo 17. mars 2010, i forbindelse med fireårig nasjonal satsing på formativ vurdering fra høsten 2010.

Hentet 27.februar 2012 fra:

<http://media01.smartcom.no/Microsite/go.aspx?eventid=5099&urlback=null&bitrate=7658240>

Det skal være kjent for eleven, lærlingen og lære kandidaten kva som er måla for opplæringa og kva som blir vektlagt i vurderinga av hennar eller hans kompetanse.

Vektleggingen blir tydeliggjort i konkrete vurderingskriterier. Jeg ville undersøke hvordan kriteriene kunne hjelpe elevene i en skapende prosess. Det å vurdere kvalitet lar seg ikke måle ved hjelp av kvantitative hjelpemidler, det må vurderes ut fra et faglig skjønn (Engh, 2011, s.17). I utviklingen av prosjektet var det viktig at elevene fikk opplæring i og forståelse av hva som kan skape kvalitet i eget arbeid og at vurderingskriteriene gjenspeilte dette. Uavhengig av oppgaveform er det viktig at elevene er kjent med vurderingskriteriene i forkant. Dette er en forutsetning for å evaluere sine egne prestasjoner og se forbedringspotensial i egen prosess og produkt (Klenowski, 2002, s. 30). Roar Engh er førstelektor i pedagogikk og koordinator i Nasjonalt nettverk for elev- og lærlingvurdering og for Utdanningsdirektoratets prosjekt «Bedre vurderingspraksis». Han formulerer dette slik:

Kriteriene skal tjene som en indre rettesnor for elevene, som gatelys som forteller dem hvor de er, og hvor veien går hen. Når elevene til en hver tid har kontroll på hvor langt de har kommet, og hva som står igjen stimulerer dette til faglige refleksjoner underveis i prosessen (Engh et al., 2007, s.56).

Her får han fram at kriteriene kan hjelpe elevene til å ha et metaperspektiv på egen læreprosess og eget arbeid. Engh (et al., 2007) definerer *metakognisjon* «som evnen til å bli bevisst på, reflektere over og ha kontroll på egne tankeprosesser». Han overfører dette til skolen, og skriver at i denne sammenhengen er metakognisjon nødvendig for «å øke kontrollen over læringsprosessen, og dermed bli i stand til å kunne arbeide målbevisst og strukturert for å oppnå effektiv læring» (s. 56-57). Dette er et interessant perspektiv som jeg ønsket å bruke i forhold til elevenes arbeid med fordypningsoppgaven i norskfaget. Fjørtoft (2009) sammenligner bruk av vurderingskriterier i refleksjonsarbeidet med stillasbygging (scaffolding); en metafor for en språklig struktur eller modell som støtter læringen og fører videre til et høyere nivå. Lev Vygotskij introduserte begrepet i forbindelse med språkutvikling og tenkning. Senere har pedagogisk stillas også blitt et bilde på støtten en elev trenger for å forstå hva som er neste skritt i læreprosessen (Fjørtoft, 2009, s. 21).

Utdanningsdirektoratet har lagt ut rådgivende veiledninger til hvordan lærere kan utarbeide og vurdere undervisningsopplegg i hovedområdet: *Sammensatte tekster* på:

[utdanningsdirektoratets nettsider](#)¹⁶. Her presiseres det når det gjelder de nye, digitale tekstformene at man må ta hensyn til at sjangrer er under utvikling og at kriteriene kan lages i dialog med elevene:

Det sentrale er at kjennetegnene er utformet slik at de gjør læreren bedre i stand til å gi tilbakemeldinger til eleven, tilbakemeldinger som både beskriver mestring og gir informasjon om kompetansen til eleven. Lærerens profesjonelle skjønn og elevens medvirkning vil være vesentlig i oppfølging og veiledning om hvordan eleven kan forbedre sin faglige kompetanse (Utdanningsdirektoratet, u.å.).

Her vektlegges at kriteriene kan gjøre lærerens tilbakemeldinger konkrete. Jeg var veileder for elevene i prosjektet, men i undersøkelsen la jeg vekt på hvordan elevene brukte kriteriene i sin egen vurdering av arbeidet med multimodal tekstskaping og eget produkt.

2.4.2 Elevmedvirkning og egen vurdering

Forskningen til Black og William (1998) slo fast at elevenes aktive deltakelse i læringsprosessene kan føre til bedre læring. Samme år beskrev KUF¹⁷ (1998) elevrollen slik: «Eleven skal være aktiv i vurderingen av eget arbeid (...) spesielt i dokumentasjonsformene mappe og logg» (s. 44-45). Elevundersøkelsen fra 2007 og 2008 dokumenterte at likevel svarte bare en fjerdedel av elevene på ungdomstrinnet og i videregående opplæring at de i mange eller i alle fag fikk vurdere eget arbeid (Utdanningsdirektoratet, 2009b). Selv om elevmedvirkning fikk, for første gang, et eget avsnitt i Kunnskapsløftet, er elevvurdering i liten grad omtalt i L97 og LK06 (Engh, 2011, s.73-74). Her etterlyser Engh et fokus på sammenhengen mellom elevvurdering og elevenes ansvar for egen læring. Noe som endret seg da opplæringslovens kapittel 3 om vurdering ble revidert i 2009, og det kom en egen paragraf (§ 3-12) om elevenes rett til å delta i vurderingen av eget læringsarbeid og egen faglig utvikling:

Eigen vurdering til eleven, lærlingen og lærekandidaten er ein del av undervegs-vurderinga. Eleven, lærlingen og lærekandidaten skal delta aktivt i vurderinga av eige arbeid, eigen kompetanse og eiga fagleg utvikling, jf. opplæringslova § 2-3 og § 3-4 (Forskrift til opplæringslova, 2009).

¹⁶ Hentet 27.februar 2012 fra <http://www.udir.no/Lareplaner/Veiledninger-til-LK06/Norsk/Veiledning-til-lareplan-i-norsk/Samansette-tekster/>

¹⁷ KUF er forkortelse for Kirke-, utdannings- og forskningsdepartement. Utdanning og forskning ble videreført i Kunnskapsdepartementet i 2006.

Her blir forskningsresultater som viser at elevmedvirkning har positive effekter for læringsutbyttet tatt på alvor (Hattie, 2009). Kelvin Tan (2007) er tilknyttet National Institute of Education i Singapore. Han ser egenvurdering i sammenheng med livslang læring og vektlegger studentenes eget ansvar:

It is incumbent on tutors to provide student with the opportunity to discuss what constitutes an acceptable quality of work and to make judgements against explicit criteria in their undergraduate courses. In this context, self-assessment practices train student to make their own judgement on their learning in order to utilise the same skills when pursuing learning outside the higher education institution. At the same time, the introduction of self-assessment activities forces student to re-examine their existing attitudes to their learning roles and responsibilities (s. 115).

I tillegg til å bevisstgjøre studentene på sin egen rolle i læringsarbeidet, oppfordrer han veiledere om å gi studentene mulighet til å diskutere hva som generer kvalitet i studentarbeid. Dette bør gjøres ved bruk av konkrete vurderingskriterier, skriver han. I prosjektet vårt ville vi la elevene delta i utviklingen av vurderingskriterier og undersøkte hvordan de brukte dem både i formativ og summativ egenvurdering.

2.5 Vurdering av multimodale elevtekster

Et mål for prosjektet vårt var å utvikle et læringsmiljø som stimulerer elevenes multimodale tekstkompetanse gjennom egen tekstproduksjon. Elevene stod fritt til å velge ressurser og definere sin egen kommunikasjonssituasjon innenfor et norskfaglig tema. I dette arbeidet ble det vektlagt å vurdere sin egen prosess og tekst.

Sosialsemiotisk teori gir et godt grunnlag for å utvikle vurderingskriterium for sammensatte elevtekster (Sjøhelle, 2010). Teorien egner seg til å analysere hvordan utformingen av en tekst virker inn på hvordan stoffet blir oppfattet og hvordan kunnskap dannes (Tønnessen, 2012, s. 64). Kunnskapsbegrepet i det postmoderne samfunnet har dreiet fra å bli sett på som noe bestandig og reproduserbart til en *performativ ressurs*. Med dette menes en ressurs som «skal demonstrere sin verdi i praktiske sammenhenger der den blir etterspurt» (Østerud, 2004, s. 170-171). Denne utviklingen legger Østerud (2004) til grunn for at skolen bør bygge på et sosiokulturelt læringssyn og «fremme kritisk drøfting og bearbeiding av kunnskapsstoffet slik at det passer i situasjonskonteksten» (s. 172). Dette mener jeg også bør prege arbeidet med å skape multimodale tekster. I alle tekster er det sentralt hvordan teksten kommuniserer i en kontekst.

En tekst kan leses på flere nivå; makronivå er overordnet og ser på teksten som helheten, mens mikronivå fokuserer på enkeltelementene. I verbal kommunikasjon vil fonologi, morfologi og syntaks være enheter på mikronivå, mens tekstbinding, stil og sjanger gir mening på makronivå. Denne inndelingen har Dagrunn Skjelbred (1999), professor i norsk, brukt i en modell for analyse av skriftlige elevtekster. På makronivå plasserer hun: Teksten i kontekst; tekstnivået med underpunktene: sjanger, komposisjon og sammenheng mellom tekstelementene. På mikronivå kommer ord- og setningsnivå (s. 151-154). Denne modellen har vært til inspirasjon for utarbeidingen av vurderingskriterier for multimodale tekster.

I skolesammenheng får elevene ofte en oppgavetekst eller en målformulering som utgangspunkt for å skape en tekst. Hvordan teksten kommuniserer blir vurdert etter hvordan oppgaven, eller målformuleringen, har definert rammene og kommunikasjonssituasjonen. Dette blir ofte gjort på makronivå i form av sjangervalg. Er oppgaven en sakprosatext, forventes fakta presentert på en informativ måte. Er rammen å skape et appellativt uttrykk, er det et mål å påvirke mottaker av teksten. Mens ekspressiv vinkling har hovedvekt på hvordan sender uttrykker budskapet sitt. Kreativitet vil for eksempel veie tyngre i en ekspressiv, eller appellativ tekst, enn i en informativ der saklighet blir viktigere. Innholdet bør vurderes i forhold til hvordan elevene har oppfylt målsetningen eller svart på det oppgaven spør om. Eller mer generelt: *Hvordan teksten kommuniserer i situasjonskonteksten?* Dette spørsmålet mener jeg også må vektlegges i vurderingen av en multimodal elevtekst. I vårt prosjekt stod elevene fritt til selv å definere kommunikasjonssituasjon og tema for teksten sin.

Skolen har tradisjon for å vektlegge og premiere faglig innhold og forståelse i oppgaveløsning. Faglig forståelse er en forutsetning for å skape et godt faglig produkt. Her vil en elev som løser oppgaven på høyt nivå kunne benytte seg av relevant fagterminologi. I vurderinga bør en se på hvordan kvaliteten er på fagkunnskapen som blir formidlet. Dette blir også avhengig av *valg av modaliteter*. I kapittel «2.3 Sosialsemiotisk teori om multimodale tekster» la jeg fram hvordan forskjellige modaliteter har ulik affordans til å skape mening. Virkemidlene blir forskjellige etter hvilken modalitet som dominerer. I vurdering av en sammensatt elevtekst vil det være naturlig å se på *bruk av modaliteten på mikronivå*. I verbal kommunikasjon er dette som nevnt språkbruk. Mens visuell kommunikasjon vil legge vekt på grunnelementer som

form- og fargebruk og typografi. Auditiv kommunikasjon har grunnelementer som stemmebruk, volum, pauser, toner og melodi.

Når elevene produserer multimodale tekster ved hjelp av digitale verktøy, er *teknisk kvalitet* et underordnet element når alt fungerer som det skal. «Det er ikke teknisk kompetanse i seg selv som blir oppfattet som sentralt, men hva en faktisk får formidlet ved hjelp av disse verktøyene» (Hjukse, 2007, s. 100). Men hvis teknikken fungerer dårlig, kan den ødelegge for budskapet og dermed forhindre kommunikasjon. Den tekniske utførelsen kan virke inn på den estetiske opplevelsen av uttrykket. *Utførelse* på mikronivå påvirker helhetsinntrykket på makronivå.

I kapittel «2.3 Sosiosemiotisk teori om multimodale tekster» så vi også på hvordan ulike kohesjonsmekanismer kan skape *samspill* mellom modalitetene. «Er samspillet «godt utført» oppstår en ny «stemme» som resultatet av møtet mellom enkeltelementer» (Hjukse, 2007, s. 68). Denne egenskapen mener jeg er særegen for multimodalitet og viktig å være bevisst på. For å skape god kommunikasjon er det viktig at vi kombinerer teksttyper i meningsfullt samspill, og ikke bare som staffasje fordi det er mulig (Liestøl, Fagerjord & Hannemyr, 2009, s.143). Elevene skal samle informasjon fra ulike kilder. Dette skal bearbeides og fungere sammen med egenprodusert materiale. Løvland (2006) fant i sin undersøkelse at mange elever sliter med å få til et samspill der modalitetene komplimenterer hverandre. Oftest presenterte de tekster der en visuell komponent konkretiserer eller parafraserer en verbalspråklig. Hun skriver at det er spesielt viktig å jobbe med informasjonskobling for å hjelpe elevene til å skape kreativt samspill der ulike modaliteter tilfører ulik informasjon (s. 267).

Som tidligere beskrevet er *komposisjon* er en viktig del i kohesjonen. Her vil det være naturlig å se om elevene skaper *struktur* i teksten sin. I dagens informasjonsflom blir det viktig å skape interesse hos mottakerne og holde på den. Da bør *de viktigste elementene i teksten framheves*. Når modalitetene utvikler seg i tid, blir *rytme* en annen kohesjonsmekanisme som påvirker hva vi opplever som sentralt i en tekst (Løvland, 2007, s. 30)

Svein Østerud (2004) framhever at i det høyteknologiske informasjonssamfunnet er evnen til resonnement og kritisk kildevurdering stadig viktigere (s. 246). Dette gjenspeiles i læreplanen. LK06 understreker at det er «viktig å utvikle evne til kritisk vurdering og bruk av kilder.» (Utdanningsdirektoratet, u.å.). Elevene må lære å sitere og referere til kilder på en ryddig måte. Digitale verktøy gjør det enkelt å kopiere andres

verk. Her må skolen være med på å skape gode holdninger til opphavsrett, åndsverk og etikk. *Etikk i forhold til åndsverk og opphavsrett* bør være med i vurderingskriteriene for alle typer tekst. Forsker i SKRIVprosjektet, Arne Johannes Aasen (2010), påpeker at i produksjon av digitale fortellinger kan det være fornuftig å reflektere over kildebruk i en egen logg. Dette begrunner han slik:

Det kan vere vanskeleg å uttrykkje eit kritisk resonnement rundt kjeldene i ei digital forteljning; formatet inviterer kanskje i lita grad til det. (...) Derfor kan det vere behov for at den digitale forteljninga blir supplert med ein refleksjonslogg der eleven kan drøfte kjelder, validiteten til dei og sjølve bruken av dei i forteljninga (s. 198).

Vi valgte å ha en todelt oppgave med innlevering av et refleksjonsnotat ved siden av den sammensatte teksten. Her kunne elevene, i tillegg til å drøfte egen kildebruk, presentere problemstillingen sin og vurdere teksten på grunnlag av felles kriterier.

3 Metode

Målet for forskning er å komme frem til ny kunnskap. Hva slags kunnskap en søker, og hva slags spørsmål en stiller, er styrende for valg av metode. Vilhelm Aubert (1985) definerer *metode* som «en framgangsmåte» og «et middel til å løse problemer og komme fram til ny kunnskap» (s. 196). Innenfor enkeltvitenskapene handler det om å utvikle og beskrive konkrete metoder til bestemte formål. Et helhetlig sett av vitenskapelige framgangsmåter utgjør en forskningsstrategi. Jeg vil i dette kapitlet gjøre rede for hvilke metodiske valg jeg har stått overfor, hvordan jeg har gått frem i min undersøkelse og hvilke utfordringer jeg har møtt underveis.

3.1 Bakgrunn for valg av metode

Multimodal tekstkompetanse er viktig i dagens samfunn. Jeg ønsket å undersøke hvordan vurderingskriterier kan hjelpe elever når de skal skape digitale, sammensatte tekster. Dette fordret et metodevalg som går i dybden av dette fenomenet, og valget ble dermed en kvalitativ tilnærming. Mens kvantitative metoder kjennetegnes ved innsamling av målbare data og store utvalg, vil kvalitative metoder undersøke hvilken mening hendelser og erfaringer har for de som opplever dem. Kvalitativ forskning innebærer en *induktiv* tilnærming ved å utforske menneskelige prosesser eller problem i en virkelig setting (Postholm, 2010). Her må forskeren være åpen for deltagerens handlinger og ytringer og videreformidle deres perspektiv. Jeg ville sette meg inn i

hvordan elevene opplevde å utvikle og bruke vurderingskriterier i en skapende prosess. Postholm (2010) skriver at «kvalitativ forskning representerer et ståsted som innebærer at kunnskap og forståelse blir skapt i sosial interaksjon» (s. 23). Dette ståstedet plasserer kvalitativ forskning inn under et konstruktivistisk paradigme.

Jeg ønsket å legge opp prosjektet mitt som en kvalitativ kasestudie, ved å gå inn i et eksisterende miljø og følge en elevgruppe i ett skoleår. Kasestudier har som formål å beskrive og evaluere et fenomen i dets naturlige omgivelser. Jeg ønsket å fokusere på elevperspektivet og hvordan bruk av vurderingskriterier kunne hjelpe dem når de skulle skape sammensatte tekster med digitale verktøy. En kasestudie er definert som «en undersøkelse av et bundet system», det vil si et system som er begrenset både med hensyn til tid og sted (Postholm, 2010, s. 50).

I planleggingsfasen av prosjektet mitt så jeg først for meg å følge en elevgruppe jeg ikke skulle være med på å veilede selv. Jeg ville intervjuere elevene om egen multimodal tekstproduksjon; hvordan de opplevde vurderingskriteriene og veiledningen i forhold til kriteriene de har fått skissert innledningsvis. Jeg henvendte meg først til en videregående skole med både yrkesfaglig og studieforberedende norsk, uten å få svar. I mai 2011 fikk jeg kontakt med en privat stiftelse som driver voksenopplæring i samarbeid med offentlig skole. En lærer som har ansvar for voksenopplæring for norsk, yrkesfaglig studieprogram, ga meg tillatelse til å følge elever fra dette faget. Jeg fikk tilgang til læringsplattformen og gikk gjennom materialet som ble brukt i forrige skoleår. Her så jeg at omfanget av elevenes multimodale tekstproduksjon var begrenset og at vurderingskriteriene i liten grad evaluerte multimodalt samspill. Jeg konkluderte dermed med at jeg ville få et spinkelt grunnlag for empiri ved å forske på elevenes multimodale tekstproduksjon fra utsiden. Konsekvensen ble et ønske om å kunne bidra til forbedring på dette feltet.

Fra 1. august 2011 ble jeg ansatt i en ny, delstilling som studieveileder i norskfaget ved voksenopplæringa. Lederen min hadde tidligere kommet med ønske om at jeg skulle være med å videreutvikle undervisningen i sammensatte tekster for norsk påbygg til generell studiekompetanse. Ved å gå igjennom materialet fra skoleåret 2010/11, fant jeg at elevene var mottakere av ulike sammensatte tekster, men at det ikke var tilrettelagt for egen multimodal tekstproduksjon. Det står i fagplanen at fordypningsoppgaven i norsk kan utformes som en muntlig, skriftlig eller sammensatt tekst. I leksjonen der

fordypningsoppgaven ble presentert¹⁸, ga faglærer noen muntlige eksempler på hva en sammensatt tekst kunne være. Men utover dette ble det ikke gitt informasjon, eller vurderingskriterier, i forhold til å skape en sammensatt tekst. Lederen for voksenopplæringen er også norsklærer for norsk generell studiekompetanse. Vi inngikk et partnerskap og var i dialog om hvordan dette kunne gjennomføres i skoleåret 2011/12. Dette la grunnlaget for et nytt valg av forskningsstrategi. Jeg valgte å intervensere i prosjektet for å kunne bidra til å utvikle kunnskap. Da fikk jeg en rolle som insider og innså at det kunne bli problematisk å forske på veiledningen jeg selv skulle være med på å gi. Jeg fant det derfor formålstjenlig å konsentrere meg om bruk av vurderingskriterier og egenvurdering, framfor veiledning. At elevene skulle gi tilbakemelding på et fenomen som ikke gikk direkte på meg som person, kunne gi bedre validitet. Jeg antok at det vil være lettere for dem å gi et ærlig svar og at det var nødvendig for min egen del å forske på et fenomen som jeg kunne få mer distanse til. Den nye problemstillingen ble dermed: *Hvordan kan vurderingskriterier hjelpe elevene når de skal skape sammensatte tekster med bruk av digitale verktøy?*

3.2 Aksjonsforskning

Vendingen fra å se på et fenomen fra utsiden til å jobbe sammen med praktikere ledet meg inn på aksjonsforskning som strategi for prosjektet mitt. Det vil si at i samarbeid med praksisfeltet settes det inn tiltak for å forbedre eksisterende praksis. Her blir forskeren en aktør i stedet for en observatør som tilstreber objektivitet. Forskeren går aktivt inn i prosessen ved å komme med forslag til endringstiltak, delta i gjennomføringen av tiltakene og kontrollere virkningen av dem (Tiller, 2004). Jeg ønsket å bidra til praksisendring innen multimodal tekstsaking, for en gruppe elever på norsk påbygg til generell studiekompetanse, og tok på meg ansvar for å iverksette og gjennomføre dette.

Ragnvald Kalleberg (1992) deler inn i tre grunnleggende typer av forskningsopplegg i samfunnsvitenskapene: *konstanterende, vurderende og konstruerende* (s. 29). En konstanterende tilnærming søker å finne ut av hvordan noe er, var eller kan komme til å bli. Her er idealet at forskeren er mest mulig nøytral i forhold til feltet og aktørene. En vurderende vinkling vil etterspørre hvilken verdi en sosial realitet har. I begrepet konstruktiv «ligger en intensjon om at noe skal konstrueres eller rekonstrueres og at en

¹⁸Jeg har fått tilgang til å se leksjonen fra 23. september 2010 i opptak via Mediasite.

slik endring innebærer en forbedring» (s. 27). Kalleberg skriver at «forståelse av at den sosiale virkelighet er konstruert av sine medlemmer» (s. 27) ligger til grunn for dette. Han identifiserer aksjonsforskning som en type intervenserende, konstruktiv vitenskap (s. 2). Intervasjonsprosessen innebærer at samfunnsforskeren griper inn i feltet med tanke på å forbedre det. Jeg ønsket å gå inn i prosessen med å tilrettelegge for at elevene skulle kunne uttrykke seg gjennom digitale, sammensatte tekster. Sammen med partnerne mine ønsket jeg å forbedre læringsmiljøet for multimodal tekstproduksjon og bruke vurderingskriterier aktivt i dette arbeidet. Kalleberg (1992) sammenfatter hovedsynspunktet sitt i følgende konstruktive tese:

Samfunnsvitenskapelig forskning ikke bare bør referere til det å fortolke og forklare den sosiale realitet slik den er og har vært, men også til det å forandre den gitte virkelighet i retning av hva den kunne og burde være (s. 1).

Denne forskningstradisjonen ble innledet av Kurt Lewin. Han var en samfunnsviter som jobbet med relasjoner mellom grupper og minoritetsproblemer i USA. Han mente at det måtte utvikles en vitenskap som oppfordret mennesker til å ta ansvar, og introduserte begrepet *aksjonsforskning* i 1946 (Elliott, 1991). Kalleberg (1992) understreker at:

Aksjonsforskning bør ikke forstås som en særegen metode, eller en særegen type data, men som et helhetlig forskningsopplegg av konstruktiv karakter hvor forskeren aktivt deltar i forandrende inngrep i det studerte felt (s. 35).

Selv om aksjonsforskning ikke impliserer en egen metode, er kvalitative metoder ofte brukt i aksjonsforskning (Meyer, 1993). Dette forklares med vektleggingen på selve prosessen så vel som på resultater i form av endring. Jeg samlet inn data som evaluerte tiltakene som ble satt i verk, og bruken av vurderingskriterier i prosessen og i vurdering av elevtekstene. Erfaringene fra prosjektet ble videreført følgende skoleår, slik at resultatet av undersøkelsen ble et grunnlag for videre utvikling. Tiltakene våre ble dermed starten på en endringsprosess.

Meyer (1993) framhever som et av sine hovedpunkt at aksjonsforskning er mer en måte å drive forskning på snarere enn en spesifikk metode. Det kan dermed være vanskelig å gi en entydig definisjon. Pragmatismen som forener teori og praksis i en kunnskapsprosess bygger på John Dewey (1859-1952) og Chicagoskolens tanker. Dewey var spesielt opptatt av å skape kunnskap gjennom praktisk handling og å vektlegge demokratisk deltakelse (Furu, 2007). Carr og Kemmis (1986) har

sammenlignet flere definisjoner av aksjonsforskning og skriver at de fleste har i seg tre viktige elementer: *dens deltakende karakter; dens demokratiske drivkraft; og dens samtidige bidrag til samfunnsvitenskap og til sosial endring*. Rammene for prosjektet mitt ble utarbeidet i samarbeid med norsklærer og leder for voksenopplæringa. Vi ønsket å ha dialog med elevene om utviklinga av tiltak. Hvordan vi ga dem medbestemmelsesrett, slik at vi ivaretok prinsippet om demokrati, kommer jeg tilbake til i kapittel «3.3.2 Aksjon 2 og 3».

Selve begrepet *aksjon* defineres som handling med et spesielt formål (Universitetet i Oslo & Språkrådet, 2010). Forskjellen mellom *aksjon* og *aksjonsforskning* ligger i en systematisk informasjonsuthenting (Mathiesen, 1971). Kalleberg (1992) skriver at aksjonsforskning bør defineres tosidig. Han vektlegger at virksomheten skal både produsere ny vitenskapelig kunnskap, samtidig som den skal bidra til forandringer i det felt som studeres gjennom aktiv deltagelse fra forskerne. Det presiseres at aksjonsforskning er underlagt samme krav om å plassere eget prosjekt faglig i forhold til annen forskning, dokumentasjon av erfaringer som kan tolkes av andre, og argumentasjon i forhold til erfaringsmaterialet, som annen vitenskap. Tiller (1999) skiller her mellom *aksjonsforskning* og *aksjonslæring*. I skolesammenheng bruker han aksjonslæring om det lærere og skoleledere gjør i sin hverdag, og aksjonsforskning om det forskerne foretar seg når de forsker sammen med lærere og ledere i skolen. Begge begrepene vektlegger grundighet og systematikk, men forskning krever systematisk innhenting av data og en skriftlig avhandling om prosjektet. Ikke all virksomhet som gitt seg ut for «Aksjonsforskning» har i varetatt dette kravet, og dette har reist kritikk mot prosjektenes vitenskapelige hold (Kalleberg, 1992; Dale, 1993). Tilsvarende er aksjonsforskning blitt kritisert for mangel på teoriutvikling. Mathiesen (1973) framhever at et vesentlig skille mellom aksjonsforskning og «tradisjonell forskning» ligger i at utvikling av ny kunnskap bringes tilbake til praksis for å forbedre denne framfor teorien. Dette uttaler han slik: «Lojaliteten ligger altså hos aksjonen, ikke hos teorien» (s. 13). Han ser en frihet i vekslingen mellom teori og aksjon, samtidig som ny viten baseres på informasjon hentet fra praktisk arbeid. Men også han vektlegger at en systematikk i uthenting av informasjon eller kunnskap må ligge til grunn for å komme innunder forskningsbegrepet. Jeg vil gjøre systematisk rede for min innsamling av data i kapittel «3.3 Forskningsdesign».

3.2.1 Deltakende aksjonsforskning

Samarbeidet mellom ansatte på voksenopplæringa og elevene på norsk påbygg til studiekompetanse var essensielt for prosjektet. Stensland (2005) vektlegger samarbeidet mellom undersøkeren og de undersøkte i sin forklaring av aksjonsforskning:

Forskningsdesignet blir brukt på et område der forskerne arbeider sammen med de undersøkte mer enn de gjør studier på dem. Aksjonsforskning spenner fra systematisk refleksjon over praksis til deltakende aksjonsforskning, der undersøkeren og de undersøkte samarbeider i alle deler av forskningsprosessen (s. 2403).

Jeg gikk inn i en deltakende aksjonsforskning. I samarbeid med norsklæreren og elevene skulle vi videreutvikle undervisning og læringsmiljøet innen sammensatte tekster. Jeg ser på elevene som primærpartnerne mine i prosjektet. Deltagende aksjonsforskning er en oversettelse av det engelske begrepet: *participatory action research* (PAR) (Whyte, 1991). William Foote Whyte (1991) beskriver dette som en prosess der deltakelse er fundamentalt for handlingen som har til hensikt å endre de sosiale systemer. Her skiller aksjonsforskning seg fra annen type forskning ved at i stedet for å forske *på* deltagerne, velger man å forske *med* dem. Torbjørn Lund (i Lund, Postholm & Skeie, 2010) skriver:

Premissen er at kunnskap er drivkraften for endringer, og at aksjonsforskeren har som oppgave at hans og andres kunnskap kan benyttes for å skape endring i praksis (s. 49).

Dette bryter med mer tradisjonelle idealer, der eksperten formidler kunnskap og en beveger seg fra teori til praksis. Aksjonsforskeren har altså ikke monopol på viten, men blir i et viktig redskap for å forene sin egen og deltagerens kunnskap. Jeg tok med meg lærdom om sammensatte tekster som jeg har tilegnet meg gjennom studier i norsk, bildekommunikasjon og IKT i læring, sammen med erfaring fra tidligere jobb som norsk- og design og håndverklærer på Vg1, yrkesfag. Elevene møtte meg med sin kompetanse, og sammen skulle vi opparbeide kunnskap om å uttrykke seg gjennom multimodale tekster og hvordan vurderingskriterier kan være en hjelp i denne prosessen. Lund (et al., 2010) drøfter problemer med deltagerbegrepet i aksjonsforskning. Dette begrunnes med at forskerrollen i større grad dreier seg fra ekspert til en deltager som driver kunnskapsutvikling sammen med praktikerne. Elden og Levin (1991) innfører begrepene *participation* og *co-generating learning* som Lund oversetter til norsk med

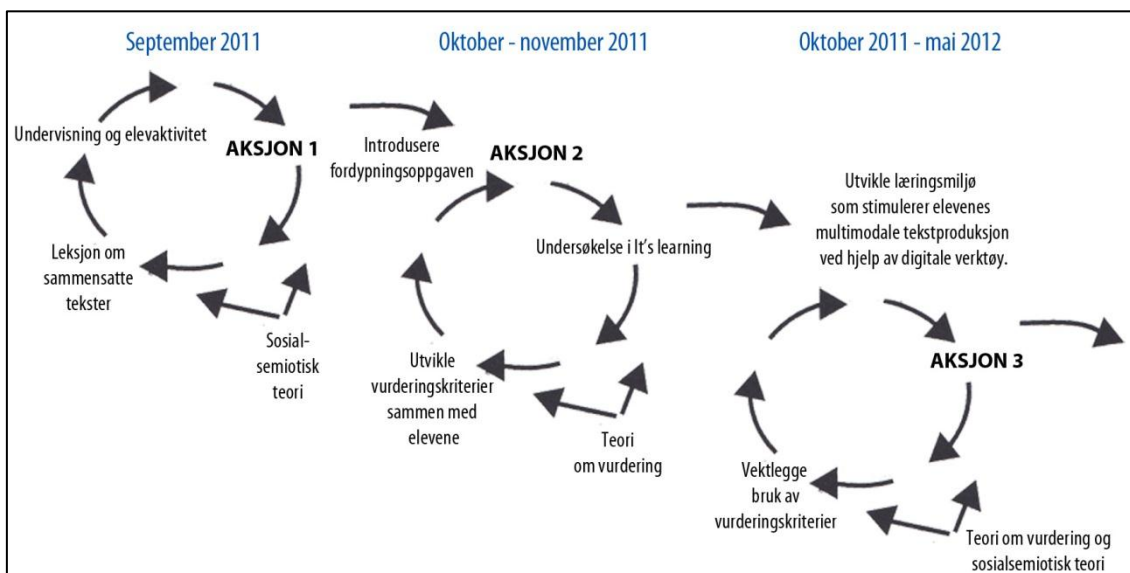
henholdsvis *deltakelse* og *gjensidig kunnskapsutvikling*¹⁹. Disse begrepene hører til under PAR- tradisjonen. Målet er at: «de lokale aktørenes kunnskap om egen praksis skal føres sammen med forskernes generelle teorier om de fenomener det handler om, og at forskernes kunnskap kan tilpasses de konkrete utfordringer praktikerne har» (Lund et al., 2010, s. 56-57). Jeg måtte balansere mellom å formidle kunnskap og bidra til elevenes fortolkning og håndtering av praktiske utfordringer. Dette kunne generere ny kunnskap om egen praksis og nye muligheter for handling. Samtidig måtte jeg se min egen rolle utenifra. Dette kommer jeg nærmere inn på i kapittel «3.7 Kvalitet i undersøkelsen».

3.3 Forskningsdesign

Jeg valgte deltagende aksjonsforskning som en helhetlig forskningsstrategi. Det var en foreløpig kartlegging og ønsket om å bidra til forbedring som penslet meg inn på aksjonsforskning. Her er bevisst og målrettet påvirkning legitimt (Tiller, 2004, s. 18). Utgangspunktet for prosjektet var at elevene hadde et undervisningsopplegg der de var mottagere av ulike multimodale tekster, men de hadde liten tilrettelegging for egen multimodal tekstproduksjon. Ønsket situasjon var å utvikle et læringsmiljø som stimulerer elevenes multimodale tekstproduksjon ved hjelp av digitale verktøy, og undersøke om bruk av vurderingskriterier kunne hjelpe elevene i denne prosessen. I aksjonsforskning blir handlingene beskrevet, og utvalget av data blir gjort med tanke på hva som skal belyses og drøftes. Etterpå reflekteres det over aksjonen, og det blir eventuelt laget ny strategi for lignende tiltak i framtida. Økt kunnskap og erfaring er med på å danne grunnlag for neste aksjonsrunde. Et aksjonsforskningsløp kan bestå av en eller flere slike runder. Datainnsamling er mulig på de fleste stadiene i prosessen. Modeller av prosjekt med flere aksjonsrunder blir ofte gjengitt i form av en spiral. Carr og Kemmis (1986, i Furu, Lund, & Tiller, 2007) har utarbeidet en modell de kaller «Learning cycle», der hver aksjon gjengis i form av en sirkel. Hver sirkel illustrerer at aksjonen planlegges, settes i gang, observeres og beskrives. Videre reflekteres det over aksjonen, og en analyse blir utgangspunkt for evaluering og rapportering. Hele sirkelforløpet skjer i lys av teori, og dette gir grunnlag for å planlegge nye aksjoner. Slik blir de ulike aksjonene forbundet til en spiral, der sirklene henger sammen og bygger på hverandre (s. 173). Carr og Kemmis' modell opplevde jeg nyttig i forhold faser jeg kom til å møte i min egen prosess. Jeg har brukt den som utgangspunkt og tilpasset den til

¹⁹ Mette Høie (2010) bruker begrepet *samskapt læring* om *co-generating learning*.

min egen forskningsdesign. I samarbeid med norsklæreren, på påbygg til generell studiekompetanse, ble vi enige om tre aksjoner som er visualisert i figur 1(under). Aksjon 1 er en felles leksjon om sammensatte tekster, aksjon 2 innebærer å utvikle vurderingskriterier for fordypningsoppgaven som en sammensatt tekst, og aksjon 3 er selve arbeidet med fordypningsoppgaven.



Figur 1: Aksjonsforløpet i mitt prosjekt. Her har jeg tilpasset Carr og Kemmis' modell til min egen forskningsdesign.

3.3.1 Aksjon 1

Aksjon 1 ble utviklet ut fra norsklærerens og lederen for voksenopplæringens ønske om å utarbeide en leksjon om sammensatte tekster som vi gjennomførte i september 2011. Jeg laget da en introduksjon til emnet sammen med elevaktivitet. Dette første tiltaket ble et grunnlag for å få et felles språk (Fjørtoft, 2009) og forståelse av multimodale tekster og hvordan semiotiske ressurser samhandler (Sjøhelle, 2010). Som tidligere nevnt oppfordres lærere til å klargjøre dette sammen med elevene før man lager kriterier som elevenes tekster skal bedømmes etter. For å enes om tydelige mål og kriterier, og ha dialog om vurderingsarbeidet, er det viktig å ha et felles språk (Fjørtoft, 2009). Sjøhelle (2010) understreker i sine funn fra SKRIV-prosjektet at elever har mye implisitt kunnskap om sammensetting av tekstelementer, men at de trenger hjelp av lærerne til å synliggjøre denne kunnskapen:

Både elever og lærere ser ut til å ha behov for analytiske redskaper for å tolke sammensatte tekster og et metaspråk for å beskrive hva de ser i teksten. Sosial-semiotikken gir hjelp til å studere tradisjonelle sjangrer med nye briller (s. 333).

Jeg valgte å bruke sosialsemiotisk teori som teoretisk bakgrunn for prosjektet. Dette ble det gjort rede for i kapittel «2.3 Sosialsemiotisk teori om multimodale tekster».

Leksjonen og elevaktiviteten ble utviklet med dette som grunnlag.

3.3.2 Aksjon 2 og 3

Rogne (2008a) har i sin analyse av læreplaner i norsk påpekt at LK06 har et språk mellom de overordnede målene for tekstproduksjon og kompetansemålene for videregående trinn. Mål for digital skriving generelt og produksjon av multimodale tekster spesielt er nesten fraværende (s. 15). Det var viktig i utviklingen av aksjonene at vi kunne forankre dem i læreplanmål for norsk påbygg til generell studiekompetanse. Vi endte opp med å ta utgangspunkt i dette kompetansemålet:

Mål for opplæringen er at eleven skal kunne gjennomføre arbeidet med **en selvvalgt fordypningsoppgave** og utforme den som en muntlig, skriftlig eller **sammensatt tekst** med språklig, litterært eller annet norskfaglig emne (min utheving).
(Utdanningsdirektoratet, u.å.).

Her fant vi at utforming av sammensatt tekst er eksplisitt nevnt og valgte derfor fordypningsoppgaven som ramme for aksjon 2 og 3. Her var det et mål å stimulere elevene til å uttrykke seg igjennom en sammensatt tekst i fordypningsoppgaven i løpet av skoleåret 2011/12.

Som en del av aksjon to og tre fikk elevene tilbud om ekstra samlinger, der de kunne få veiledning og hjelp underveis i prosessen. Disse samlingene kunne være med på å skape et sosialt nettverk i læringsmiljøet. Dette bygger på et sosialkonstruktivistisk læringsyn som vektlegger at læring skjer i samspill med andre (Imsen, 2005).

Kunnskapsutviklingen kunne foregå både mellom elevene og mellom lærer og elever. Denne holdningen til kunnskapsutvikling bygger i stor grad på en demokratisk forståelse av hva kunnskap er (Lund et al., 2010, s. 52). Opplegget for samlingene ble utviklet i dialog med elevene. Aksjonsforskning kjennetegnes ved *dens demokratiske drivkraft* (Carr & Kemmis, 1986). Jeg ønsket at elevene skulle oppleve medbestemmelsesrett. Demokratisering gir større legitimitet underveis i prosessen (Hartviksen & Kversøy, 2008). Jeg ønsket derfor å trekke elevene med i utformingen av vurderingskriteriene i aksjon to. Dette kunne også være med på å bevisstgjøre dem i forhold til innholdet og gi et eierskap til dem. Engh (et al., 2007) skriver at det er sannsynlig at elevene utvikler et kritisk perspektiv på hva som skal læres hvis de får

være med på å utvikle kriteriene som arbeidet deres skal vurderes etter (s. 57). Å la elevene delta i prosessen med å finne gode kriterier for faglig måloppnåelse, kunne gi dem et faglig grunnlag å vurdere arbeidene sine etter. Det kunne også styrke den generelle motivasjonen å oppleve at man har innflytelse. Elevene hadde ikke oppmøteplikt. De kunne følge undervisning i samtid eller opptak via internett. Elevene ved opplæringscenteret hadde en høy grad av selvstendig arbeid og mye av kommunikasjonen med skolen skjedde via læringsplattformen It's learning. For å få med flest mulig av elevene som valgte å skape en multimodal tekst i sin fordypningsoppgave, laget jeg en skriftlig forundersøkelse digitalt i læringsplattformen. Her ble elevene bedt om å vurdere relevansen til ulike vurderingskriterier. Disse kriteriene var knyttet til innholdet i leksjonen vi tidligere hadde hatt om sammensatte tekster i aksjon 1. Elevene ble også bedt om å selv komme med innspill i forhold til fordypningsoppgavens vurderingskriterier. Første samling etter undersøkelsen var gjennomført, presenterte jeg resultatet, og vi hadde en drøfting før vi avklarte hvilke kriterier vi skulle bruke i det videre arbeidet. I undersøkelsen ble elevene oppfordret til å gi tilbakemelding på hvordan de ønsket å bruke de ekstra samlingene. I forkant av hver samling ble det også lagt ut et oppslag i It's learning med påminnelse om samlingen og en oppfordring om å melde inn hva de ønsket å ta opp. Tilrettelegging for arbeidet med fordypningsoppgaven hadde elevenes tilbakemeldinger som utgangspunkt. Elevene hadde dermed innflytelse på utviklingen av læringsmiljøet for arbeidet med fordypningsoppgaven i aksjon 3.

Allerede ved skolestart ble elevene gjort kjent med at de skal gjennomføre arbeid med en selvvalgt fordypningsoppgave i løpet av skoleåret. De stod fritt i valg av norskfaglig tema og om de ville utforme den som en muntlig, skriftlig eller sammensatt tekst.

Arbeidsplanen for fordypningsoppgaven var delt inn i ulike faser:

1. Motivasjons og tenkefase: oktober og november 2011.
2. Innsamlingsfase: november og desember 2011.
3. Startfase: januar 2012.
(Disposisjon og problemstilling skulle leveres inn og godkjennes av faglærer.)
4. Skrive- og avslutningsfasen: januar, februar og mars 2012.
5. Presentasjon/ innlevering midten av april 2012.

Arbeidsplanen var felles, uavhengig av hvordan elevene valgte å løse oppgaven. Vårt prosjekt konsentrerte seg om elevene som ønsket å utforme fordypningsoppgaven som en sammensatt tekst. Vi valgte å la elevene selv bestemme hvilke digitale verktøy de ønsket å bruke til tekstskapinga. I Utdanningsdirektoratets (2012) *Rammeverk for grunnleggende ferdigheter* står det om hvordan en kan utvikle digitale ferdigheter:

Utvikling av digitale ferdigheter innebærer å lære seg å bruke digitale verktøy, medier og ressurser. Videre innebærer det å benytte digitale verktøy, medier og ressurser til å tilegne seg faglig kunnskap og til å uttrykke egen kompetanse. I dette ligger det også en økende grad av selvstendighet og dømmekraft i valg og bruk av digitale verktøy, medier og ressurser ut fra bruksområdet.

Det ligger i en fordypningsoppgave egenart at det bør være stor grad av selvstendighet og valgfrihet. Elevene fikk selv definere problemstilling og kommunikasjonssituasjon. De stod fritt til å velge digitale verktøy, medier og ressurser ut i fra dette. Siden fordypningsoppgaven var fri både i valg av tema og uttrykksform, så jeg for meg at det ville gi meg bedre forutsetning til å undersøke hva elevene selv vektla i deres multimodale tekstproduksjon. Jeg så det som en stor fordel at fordypningsoppgaven strakk seg over en lengre periode. Forutsetningen til å få innblikk i hvordan elevene forstår og bruker vurderingskriterier, mente jeg kunne bli bedre da de skulle jobbe med oppgaven over tid. Vurderingskriterier ble et middel for å bevisstgjøre elevene på hva som generer kvalitet i multimodale tekster. Forskrift til opplæringsloven krever som tidligere nevnt, at elevene får delta i vurderingen av eget arbeid, egen kompetanse og egen faglig utvikling. I tillegg til å levere den multimodale teksten, skulle elevene også levere et skriftlig refleksjonsnotat, der de måtte reflektere rundt læringsarbeidet med fordypningsoppgaven og vurdere kvaliteten på sin egen tekst ut fra vurderingskriteriene. Dette ble forankret i kompetansemålet, under hovedområdet *skriftlige tekster*: « Målet for opplæringen er at eleven skal kunne beskrive utviklingen av egne tekster» (Utdanningsdirektoratet, u.å.). Refleksjonsnotatene ble sammen med de sammensatte elevtekstene en del av det empiriske materialet som blir presentert i kapittel «4 Empiri/ Presentasjon av funn og drøfting».

En viktig del av aksjonsforskning er å beskrive tiltak og gjennomføring. Jeg måtte velge ut hvilke funn som skulle belyses og drøftes, og reflektere over dette i lys av teori. Kunnskapen og erfaringene vi opparbeidet oss gjennom prosjektet, kan påvirke ny tilrettelegging av læringsmiljø og undervisning innen sammensatte tekster. Ved å skrive

en dokumenterende og en argumenterende tekst som skulle publiseres, ble dette en del av et forskningsprosjekt. Vi videreførte tiltakene med nye elever i skoleåret 2012/13, men da gikk vi over til aksjonslæring.

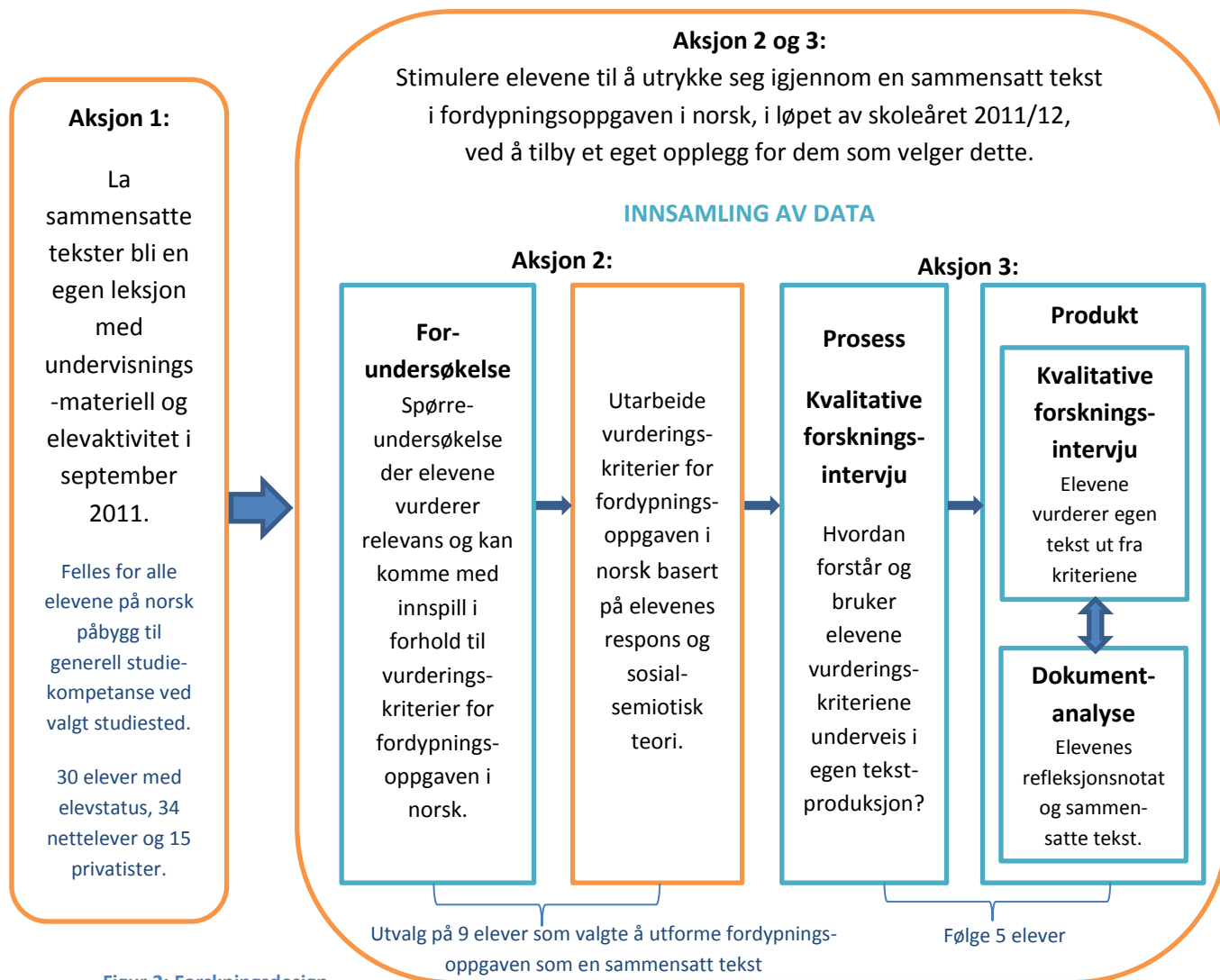
3.4 Avgrensing av empiri

Som student fikk jeg innspill om at aksjonsforskning kunne bli alt for tidkrevende for et masterprosjekt. Min vurdering var at jeg ville lære mer gjennom å delta i endringsprosessen enn ved å bare være en observatør. Samarbeidspartnerne ville kunne få et større utbytte, og jeg mener at prosjektet mitt ble mer meningsfylt ved å gå inn i deltagende aksjonsforskning. Samtidig så jeg nødvendigheten av å avgrense hvilken del av prosessen jeg skulle samle informasjon fra, slik at omfanget skulle bli håndterlig innenfor rammen til en masteroppgave. Da valgte jeg å systematisk hente inn data fra aksjon nummer to og tre, og bruke metoder som kunne belyse problemstillingen min: *Hvordan kan vurderingskriterier hjelpe elevene når de skal skape sammensatte tekster med bruk av digitale verktøy?*

Deltagerne tok med seg erfaringene fra aksjon en inn i aksjon to og tre, men jeg avgrenset empirien til å gjelde arbeidet med fordypningsoppgaven i norsk. Ved å gå over til å ta masterstudiet på deltid, fikk jeg anledning til å følge elevene gjennom arbeidet med fordypningsoppgaven i løpet av skoleåret 2011/12.

Jeg valgte å legge opp prosjektet mitt som aksjonsforskning i form av en kvalitativ kasusstudie. I en kasusstudie kan flere informasjonskilder brukes. Det er et viktig kjennetegn for kasusstudier at det blir samlet inn tilstrekkelig med data for å belyse det som blir studert (Postholm, 2010). Valget av kasusstudie gjorde det mulig for meg å bruke metodetriangulering. Jeg hadde en forundersøkelse i utviklingen av vurderingskriteriene i aksjon 2. For å få førstehåndskjennskap til elevenes erfaring med bruk av vurderingskriterier, var hovedundersøkelsen i form av intervju. I tillegg tok jeg notater og førte logg i løpet av prosjektet. Informasjonen som kom fram ble sett i sammenheng med tekstene elevene skapte. Norskfaglig profilvalg, i «IKT i læring»-studiet, fordrer et fokus på tekst. Jeg ivaretok dette ved å kombinere data og la analyse av sammensatte elevtekster være en viktig del.

Jeg har visualisert forskningsdesignet mitt i en modell (se figur 2, under). Her har jeg tatt utgangspunkt i elevene som er primærpartnerne mine. Dette gjør jeg rede for i neste kapittel om utvalg.



Figur 2: Forskningsdesign

3.5 Utvalg

Furu (2007) skriver at «deltakerne er sentrale i forskningsprosessen. Deres aktive deltakelse bygger på samarbeid, gjensidig læring og felles kompetanseutvikling» (s.13). I tillegg til norsklæreren ble elevene en del av partnerskapet mitt i prosjektet. Jeg så på elevene, ved norsk påbygg til generell studiekompetanse, som primærpartnerne mine og ønsket å vektlegge deres perspektiv. Disse elevene har som regel et yrkesfag i bunn og har tilsvarende norsk fra Vg1 på studieforberevende utdanningsprogram. Nå tok de

norskfaget for Vg2 og 3 intensivt over ett år. De ønsket å oppnå studiekompetanse og hadde vanligvis et mål med skolegangen sin. Jeg jobbet som studieveileder i norskfaget for denne gruppa. Dette innebar at jeg underviste i enkelte emner, veiledet og ga tilbakemeldinger på evalueringssituasjoner i faget. Jeg var nyansatt og hadde ikke erfaring fra denne studieretningen fra før. I første omgang fikk jeg ansvar for å følge opp elevene som valgte å utforme fordypningsoppgaven som en sammensatt tekst, men tok etter hvert også ansvar for dem som løste oppgaven skriftlig.

Voksenopplæringen har kveldsundervisning og mulighet til å følge denne fysisk i klasserommet eller via nett. Studiet hadde dette skoleåret 34 nettelever, som valgte sin egen studieprogresjon, og 15 privatister som stod fritt til å velge hvor mye skolearbeid de vil levere inn og få tilbakemelding på, før de gjennomførte privatisteksamen. Jeg så bort i fra disse to gruppene i utvalget mitt og valgte de elevene som hadde elevstatus. Dette innebar et mer forpliktende løp. De måtte gjennomføre norskfaget i løpet av skoleåret og levere inn obligatoriske oppgaver og prøver for å få standpunkt karakterer. Dette valget tok jeg for å sikre min egen tidsramme og tilgang på materiell.

Voksenopplæringa har en egen norsklærer som hadde ansvar for 18 elever med norsk som andrespråk. De valgte å ha sitt eget opplegg for fordypningsoppgaven. Dermed ble utgangspunktet avgrenset til en gruppe på 30 voksne elever med elevstatus. Utvalget mitt innen denne gruppa ble alle elevene som valgte å utforme fordypningsoppgaven i norsk som en multimodal tekst. Dette viste seg å bli 9 elever. I forundersøkelsen min håpet jeg at størst mulig del av utvalget ville svare. Her fikk elevene også spørsmål om de var villige til å stille på intervju. I kvalitativ forskning er validitet mer avhengig av mangfoldet i informasjonen, og forskerens evne til å analysere, enn utvalgets størrelse (Postholm, 2010, s. 162). Antall intervjupersoner avhenger av formålet i undersøkelsen. (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 129; Postholm 2010, s. 52) Jeg ønsket å undersøke fenomenet i dybden og måtte dermed begrense antallet elever jeg ville følge videre i undersøkelsen. Etter råd fra veileder så jeg for meg å plukke ut fire elever. Grimen (2008) skisserer retningslinjer for å gjøre et relevant utvalg av aktører. Han skriver at forskere må være bevisste på at informasjon kan være svært ulikt fordelt innen den sosiale gruppa og at ingen av de sosiale aktørene har hele sanningen. Aktørenes perspektiv er sjelden homogent og vil ofte være avhengig av sosial posisjon. Han gjør også oppmerksom på at sosialt rom og tid ikke er homogent. Sosiale aktører sier ulike ting på ulike steder og til ulike tider. Jeg planla å velge ut elever som kunne gi best

mulig bredde i forhold til alder, kjønn og faglig styrke hvis det ble flere positive svar (Grimen & Ingstad, 2008). I praksis var det bare fem som var villige til å stille til intervju, og to av dem ønsket å samarbeide om en oppgave. Utvelgelse ble dermed unødvendig. Likevel var Grimens retningslinjer viktige å være bevisst på da jeg skulle vurdere relevansen i undersøkelsen min. Jeg fikk en utfordring underveis ved at den ene eleven som var villig til å stille på intervju, måtte trekke seg fra norskfaget på grunn av familieårsaker. Jeg måtte dermed få inn en ny elev. Dette ordnet seg ved samtykke fra en elev som skiftet uttrykksform på fordypningsoppgaven og ble med i prosjektet vårt etter jul. Hun hadde vært med på aksjon 1, var orientert om prosessen, men hadde ikke deltatt selv i utviklingen av vurderingskriteriene i aksjon 2. Jeg tenkte at dette kunne få fram en nyanse i forhold til å være med i utviklingen og det å få kriteriene «ferdig servert». Eleven var usikker på om «hun torde» å velge å utforme fordypningsoppgaven som en sammensatt tekst tidligere på høsten, fordi hun var utrygg på bruken av digitale verktøy. To av elevene som jobbet individuelt oppga at de har god IKT-kompetanse, to andre sa at de følte seg trygge. Jeg trodde jeg kunne få mer bredde i utvalget hvis jeg også fikk innspill fra en elev som syntes at bruk av digitale verktøy var en terskel. I aksjonsforskning er refleksjon over tiltak en viktig drivkraft (Anderson, Nihlen, & Herr, 2007). Her bør barriereanalyse være en del av prosjektet. Dette innebærer å undersøke hva som fremmer arbeidet og hva som blir til motstand. Norsklæreren har hovedansvaret for undervisningen i faget. I tillegg er han kursleder og eksamensansvarlig ved den videregående skolen vi er tilknyttet. Han var sekundærpartneren, og arbeidsgiveren min, og en viktig del av utviklingen av aksjonene. Hensikten min var å trekke ham med i systematisk evaluering av tiltakende i tillegg til elevene. Dette gjennomførte vi i form av to kvalitative forskningsintervju: ett underveis og ett i etterkant av prosjektet.

3.6 Innsamling av data

Jeg har brukt metodetriangulering og kombinerte ulike former for datainnsamling.

I dette kapittelet vil jeg beskrive metodene jeg valgte å bruke.

3.6.1 Bruk av forundersøkelse

I aksjon 2 brukte jeg en forundersøkelse (Se «Vedlegg 8: Spørsmål til

forundersøkelse»), der spørsmålene bygget på leksjonen som vi hadde i aksjon 1.

Elevene skulle evaluere ulike vurderingskriteriers relevans for fordypningsoppgaven utformet som en digital og multimodal tekst. Her åpnet jeg opp for at de kunne utdype

hvorfor de vurderte graden av relevans som de gjorde, og elevene ble bedt om å komme med innspill på andre kriterier de mente burde være med. Spørsmålene var åpne og ga derfor også en kvalitativ tilnærming. Den ble gjennomført via læringsplattformen: It's learning. Resultatet ble brukt for å klargjøre vurderingskriteriene vi skulle bruke i fordypningsoppgaven utformet som en multimodal tekst. Undersøkelsen ble også brukt til å få elevenes synspunkter på hvordan vi skulle legge opp samlingene i aksjon 3²⁰.

3.6.2 Bruk av kvalitativt forskningsintervju

Hoveddelen av datainnsamlingen min var i form av kvalitativt forskningsintervju. Jeg mente at dette ville være den beste metoden for å få fram nyanser i elevenes forståelse og bruk av vurderingskriterier i en skapende prosess og i evalueringen av sitt eget produkt, i tillegg til å få fram ulike synspunkter i evalueringen av aksjonene. Kvale og Brinkmann (2009) argumenterer for at kunnskap i kvalitativ forskning ikke oppnås ved å følge verdi- og interessefrie metoder. De framhever at menneskers subjektivitet spiller en ikke reduserbar rolle i produksjonen av kvalitativ kunnskap og at det er nettopp dette som skiller kvalitativ forskning fra metodologisk positivisme. Det er et mål å få fram folks erfaringer og opplevelser av verden. Dette beskriver de slik: «Det kvalitative forskningsintervjuet søker å forstå verden sett fra intervjupersonenes side» (s. 21).

To elever ønsket å samarbeide om oppgaven og å stille opp sammen til gruppeintervju. Jeg syntes det var interessant å se om samarbeid kunne påvirke forståelsen og bruken av vurderingskriteriene, og valgte derfor å kombinere tre individuelle intervju med ett gruppeintervju. Både intervjuene med de fire elevene og med norsklæreren var semistrukturerte i formen. Det vil si at de verken er åpne eller lukkede samtaler, men at de blir gjennomført i overensstemmelse med en intervjuguide som fokuserer på bestemte tema (Kvale & Brinkmann, 2009) (Se fra «Vedlegg 9: Intervjuguide 1 – elever» til og med «Vedlegg 12: Intervjuguide 2 - norsklærer»). De ville dermed være planlagte, men fleksible på samme tid. En fordel med direkte intervju var at det gir mulighet for å stille utdypende og oppklarende spørsmål.

Målet var hele tiden å jobbe mot forbedret praksis, og da kunne det være nødvendig med justeringer underveis. Jeg valgte derfor å gjennomføre intervjuene i to omganger. Det første foregikk i løpet av prosessen og det andre da tekstproduksjonen var avsluttet. Tidsrammen på intervjuene ble fra 30 til 50 minutter, ganget med to.

²⁰ Bakgrunnen for dette utdypes i kapittel «3.3.2 Aksjon 2 og 3».

I intervjuene med elevene ville jeg fokusere på deres forståelse og bruk av vurderingskriterier i forhold til egen tekstproduksjon. Postholm (2010) skriver at «fenomenologiske studier beskriver den mening mennesker legger i en opplevelse knyttet til en bestemt erfaring av et fenomen» (s. 41). Dermed beveget vinklingen min seg mot fenomenologi, men jeg ønsket å bruke en kasstudie for å ha mulighet til å samle inn ulike typer data. Også her skal forskeren forsøke å forstå fenomenet ut fra deltagerens perspektiv (Taylor & Gibbs, 2010). Mens en ren fenomenologisk tilnærming bruker intervju som eneste datainnsamlingsstrategi, helst etter at fenomenet er avsluttet, åpner en kasstudie opp for en mer eklektisk tilnærming. Intervjuene ble filmet sammen med skjermopptak. På denne måten var elevens tekst utgangspunkt for evaluering i forhold til vurderingskriteriene. I analysen var det nyttig å kunne se skjermbildet av elevteksten i sammenheng med det som ble sagt. Carey Jewitt (2006) skriver at det er mange måter å organisere multimodal transkribering på. «Den «rette» metoden er et spørsmål om hva transkriberingen søker å gi svar på» (s. 38, min oversettelse).

Det multimodale samspillet i tekstene var en viktig del av analysen min. Dermed ville jeg bruke filmopptakene ved hjelp av koding i analysearbeidet, framfor å transkribere intervjusituasjonen i sin helhet til skriftlig verbalspråk. Rent praktisk ble filmopptakene fra de kvalitative forskningsintervjuene analysert ved hjelp av et skjema (se «Vedlegg 13: Tomt analyseskjema»). Dette utgjorde 48 ½ sider transkribert materiale som også viser til hvor på filmen jeg kunne se det i sammenheng med skjermbildet av teksten.

3.6.3 Dokumentanalyse

Norskfaget har tradisjon for hermeneutiske fortolkningsprinsipper. Hermeneutikken kjennetegnes ved at studiefeltet omfatter ulike former for kulturelle artefakter (Halvorsen, 2005). Norsk profilvalg fordrer at fokus bør være på tekst. Det er derfor viktig for meg å analysere tekstene elevene skaper og se dem i sammenheng med tilhørende refleksjonsnotat. Jeg vil bruke en hermeneutisk tilnærming i analysen av materialet. Begrepet hermeneutikk stammer fra det greske ordet hermeneuin som betyr forstå, fortolke, tyde. Den hermeneutiske sirkel innebærer at helheten og enkeltdelene gjensidig påvirker hverandre, og mening dannes gjennom fortolkningsprosessen. Innsikt henger sammen med konteksten det forstås innenfor. I fortolkningsprosessen må forskeren være bevisst sin egen forforståelse (Hovdenak, 2006). Forskningsspørsmålene mine vektlegger elevenes perspektiv. Jeg vil analysere tekstene i sammenheng med

elevenes egne refleksjoner rundt vurderingskriteriene. Her vil jeg vektlegge elevenes oppfatning av vurderingskriteriene i forhold til egen prosess og produkt.

I den siste fasen vil jeg kombinere analysen av intervjuene med dokumentanalyse. Her vil jeg bruke elevenes egne tekster sammen med tilhørende refleksjonsnotat. Denne framgangsmåten innebærer en metodetriangulering og kombinasjon av en fenomenologisk og hermeneutisk tilnærming. Fenomenologi er å reflektere over bevisstheten (Halvorsen, 2005), mens hermeneutikken blir prosessen med å fortolke materialet og å skape mening av det.

3.7 Kvalitet i undersøkelsen

Validitet innebærer at forskeren måler det som er intensjonen med en undersøkelse. Kvale (& Brinkman, 2009) argumenterer for å utvide validitetsbegrepet fra «å være basert på observasjon til også å omfatte kommunikasjon om og de pragmatiske effektene av kunnskapsutsagn» (s. 264). Validitet kan, slik jeg forstår Kvale, styrkes gjennom kommunikasjon og handling. Det vil si at innen aksjonsforskning kan en styrke validitet ved å analysere og evaluere tiltak som er satt i verk (Skagen, 2007). Kvaliteten på studien min vil derfor vurderes både etter praksisendring og forskningsprosessen slik jeg beskriver den i masteroppgaven min. Dette innebar at jeg måtte diskutere målsetningene sammen med forskningsdeltagerne og få fram samspillet med dem i rapporten. Kvale (& Brinkman, 2009) utvider validitetsbegrepet til også å gjelde kommunikasjon med lesere (s. 270). Jeg har søkt å gjøre systematisk greie for prosessen og resultatene skriftlig. Her var det viktig å utdype egne premisser og konklusjoner for å sikre troverdighet (Mæland, 2010). I forskning er refleksivitet en form for vitenskapelig selvransakelse. Denne innebærer en forståelse av at kunnskap basert ut fra tilgjengelige data er feilbarlig. Refleksivitet deles inn i *epistemologisk refleksivitet* som handler om forskerens verdigrunnlag og kunnskapsforståelse, og *metodologisk refleksivitet* som handler om forskerens innvirkning på forskningsfeltet. (Steen-Olsen, 2010, s. 98). Rollen som deltagende aksjonsforsker innebærer at forskeren i seg selv er et viktig redskap, og refleksivitet blir ekstra viktig i denne situasjonen²¹. Skepsisen til aksjonsforskning har ofte vært knyttet til intervensjonen i feltet (Kalleberg, 1992; Creswell, 1998). Mens en forsker i en konstanterende forskningstradisjon må søke å forstå og komme på innsiden av andres kontekst, må en

²¹ Veiledning fra Torbjørn Lund via e-post 7. april 2012.

deltagende aksjonsforsker som studerer sitt eget felt, arbeide for å vurdere virksomheten fra utsiden. (Anderson et al., 2007, s. 37). Det blir da viktig å skaffe seg tid og rom for å reflektere over, gjøre rede for, analysere og problematisere sin egen virksomhet (Høie, 2010, s. 164). Jeg var klar over utfordringen ved å forske og utvikle i en pågående interaksjon, der jeg både var deltager og observatør. Jeg måtte erkjenne at jeg påvirket feltet mitt. Min egen bakgrunn og ståsted måtte tas med i betraktningen gjennom hele forskningsprosessen. Jeg måtte finne en balanse mellom nærhet og nødvendig distanse til feltet, slik doktorstipendiaten Anne-Harriet Berger (2006) beskriver det:

Innenfor en aksjonsforskningsstrategi tolkes ikke bare en mening ut fra en gitt virkelighet, men forskeren går inn i en konstruksjonsprosess med endring av virkeligheten hvor mening fremkommer gjennom interaktiv og veloverveid drøfting av funn som er gjort i samarbeid mellom forskere og praktikere (s. 17).

Her måtte jeg være bevisst på at jeg tok med meg en førforståelse inn i prosjektet. Utgangspunktet for tiltakene var et spørsmål med en forventning om at vurderingskriterier kan være til hjelp i en skapende prosess. Dette la føringer for dialogen jeg hadde med elevene, og jeg har aktivt påvirket dem til å reflektere over vurderingskriteriene i utviklingen av egen tekst. I aksjonsforskning er det viktig med en grunnleggende åpenhet for å justere sin egen forståelseshorisont og være åpen i prosessen. Forståelsen min ble utvidet i møte med deltagerne. I en positivistisk tradisjon vil man si at datas pålitelighet kjennetegnes ved at en ved å gjøre samme undersøkelsen om igjen, med de samme deltagerne, vil kunne få de samme resultatene. I et aksjonsforskningsløp er det ikke mulig å bestemme pålitelighet på en slik måte. For å sikre reliabilitet i prosjektet mitt var det viktig å ha en kritisk tilnærming og skille mellom det som var egne tolkninger, og det som var deltageres tolkninger og utsagn. Her har jeg vendt tilbake til rådataene mine for å kontrollere at jeg hadde dekning for tolkningene mine (Høium, 2010, s. 63).

Postholm (2010) gjengir tre punkt som kan være med å sikre kvalitet i kvalitative kasusstudier. Et punkt er triangulering som prosedyre for å sikre kvalitet. Hun skriver: «Ved å benytte flere datakilder får man mulighet til å finne ut om de ulike kildene støtter opp om hverandre, eller om de bidrar med inkonsistent informasjon» (s. 138). Jeg brukte ulike typer data i undersøkelsen min ved å kombinere intervju sammen med skjermopptak og dokumentanalyse. Forståelse og bruk av vurderingskriteriene basertes

på elevenes egne erfaringer i prosessen og i evalueringen av eget produkt. Dette ble sett i sammenheng med elevenes egne tekster og refleksjonsnotat.

Et annet punkt Postholm (2010) oppgir er tidsfaktoren (s. 138). Creswell (1998) skriver at lengre opphold i feltet, vil kunne styrke verdien av studien da det i løpet av forskningsprosessen er et nært samarbeid mellom forsker og forskningsdeltakerne. Jeg valgte å gå over til å ta masterstudiet på deltid for å ha mulighet til å følge prosjektet over ett skoleår.

Det siste punktet Postholm (2010) nevner i kvalitetssikringen er *member checking*. Hun oppfordrer til å la forskningsdeltagerne få anledning til å lese gjennom materialet fra studien, slik at en kan korrigere eventuelle misforståelser (s. 138). Dette gjorde jeg under bearbeidelsen av materialet, for å styrke validiteten i prosjektet mitt (se: «Vedlegg 14: Epost til samarbeidspartnerne for å gi dem innsyn i fagteksten og sikre deltakervalidering, sendt 25. oktober 2012. ») Her var det også et etisk hensyn. Jeg skulle uttrykke perspektivene som forskningsdeltagerne vektla, og samtidig ta vare på integriteten deres (Thagaard, 2003). Tre av de fem elevene skrev tilbake at de kjente seg igjen i framstillingen og at synspunktene deres var formidlet på en god måte. En elev og norsklæreren bekreftet at de ville lese gjennom utkastet, uten at de kommenterte innholdet. Den siste eleven som var med i samarbeidet om en tekst, svarte ikke på henvendelsen. Her ville det ha styrket validiteten min ytterligere hvis jeg hadde fått tilbakemelding fra samtlige av deltagerne.

I all kvalitativ forskning må hensyn til etiske spørsmål som informert samtykke, behov for konfidensialitet og anonymitet og kravet om å unngå skade og alvorlige belastninger i varetas (Eikseth & Skeie, 2010, s. 115). Jeg informerte elevene muntlig om prosjektet i oppstarten av skoleåret og i innledningen av arbeidet med fordypningsoppgaven. I tillegg fikk de skriftlig informasjon, før de ga tilbakemelding på om de var villige til å delta (Se: «Vedlegg 2: Forespørsel om å delta i spørreundersøkelse og intervju i forbindelse med en masteroppgave, november 2011.» og «Vedlegg 3: Informasjonsskriv til elever som sa seg villige til å delta på intervju, februar 2012.»). I aksjonsforskning er demokratiske prinsipper om likeverdig deltagelse mellom partnerne essensielt.

Forskerne og samarbeidspartnerne er gjensidig avhengig av hverandre. Dette gjør at etiske spørsmål må tas i betraktning gjennom hele prosjektet, med vekt på gjensidig tillit og felles ansvar for aksjonene (Eikseth & Skeie, 2010, s. 126).

4 Empiri/ Presentasjon av funn og drøfting

I dette kapittelet vil jeg først presentere hvilke vurderingskriterier vi kom fram til i aksjon 2. Etterpå hopper jeg i tid og presenterer en analyse av de ferdige elevtekstene. Dette valgte jeg å gjøre fordi de videre samtale ofte refererer til disse tekstene. Alle tekstene er skjermttekster som er avhengig av datamediet for å formidle alt meningsinnhold. I analysene har jeg satt inn utsnitt av elevtekstene, som figurer, for å visualisere deler av uttrykket. Der eleven kunne gjenkjennes har jeg manipulert bildet, for å fjerne ansiktstrekk. Videre legger jeg fram elevenes refleksjoner om teksten og vurderingskriteriene. Dette materialet tar utgangspunkt i tilhørende refleksjonsnotat og det siste intervjuet; der elevene vurderer sin egen, ferdige tekst. Jeg presenterer innholdet som kom fram her sammen med mine egne vurderinger.

Analysearbeidet av det innsamlede materialet foregikk høsten 2012. Jeg tror det var en fordel for distansen å ha litt avstand i tid. Alle samarbeidspartnerne har fått fiktive navn i oppgaven min. De tre elevene som jobbet individuelt kaller jeg Gro, Jon og Siv og damene som samarbeidet for Linn og Ane. Felles for dem alle var at de hadde hatt et opphold fra skolebenken og kombinerte det å være elev med jobb utenom. Jeg innleder delkapittelet om hver elevtekst med å gjengi hvordan elevene selv beskriver forholdet til norskfaget og digitale verktøy. I kapitlene som følger legger jeg fram tilbakemeldingene samarbeidspartnerne mine ga på problemstillingen og forskningsspørsmålene mine knyttet til utvikling og bruk av vurderingskriterier i aksjon 2 og 3. Til slutt kommer en evaluering av aksjonene vi satte i verk.

4.1 Vurderingskriteriene vi kom fram til på bakgrunn av aksjon 2 og sosialsemiotisk teori som vi gikk gjennom i aksjon 1.

Elevene stod helt fritt i forhold til valg av modaliteter, sjanger og digitale verktøy. Det ble dermed en utfordring å formulere vurderingskriterier som skulle være relevante for hele gruppa elever som valgte å utforme fordypningsoppgaven som en sammensatt tekst. Samtidig var det et mål at kriteriene skulle være konkrete og forståelige. En elev foreslo å videreutvikle kriteriene til rubrikkskjema som konkretiserte hva som skal til for å oppnå lav, middels eller høy måloppnåelse. Dette var et godt innspill som kan være verdt å ta med seg i videreutviklingen av prosjektet senere skoleår. Men siden elevenes forståelse av vurderingskriteriene var et viktig forskningsspørsmål, ønsket jeg ikke å legge føringer for dette i forkant av prosjektet.

Under gjengir jeg vurderingskriteriene som vi kom fram til i aksjon 2. Som tidligere nevnt valgte jeg å bruke terminologien fra læreplanen i kommunikasjonen med elevene.

- **Hvordan kommuniserer teksten?**

- Valg av teksttype/uttrykksform ut i fra HVA som skal formidles til HVEM.
- Vurderes i sammenheng med problemstillingen din.

- **Faglig innhold**

- Uttrykk for faglig forståelse
- Evne til å fordype seg i emnet
- Relevant bruk av fagord

- **Bruk av uttrykksformene**

Hvordan mestrer eleven mediene han/hun uttrykker seg gjennom.

- Virkemidlene er avhengig av hvilke uttrykksformer som er valgt:
 - Verbal kommunikasjon: språkbruk
 - Visuell kommunikasjon: grunnelementer som form- og fargebruk, typografi
 - Auditiv kommunikasjon: grunnelementer som stemmebruk, volum, pauser, toner og melodi
- Teknisk kvalitet/ utførelse (underordnet når alt fungerer som det skal)

- **Samspill mellom uttrykksformene**

- Komposisjon
- Informasjonskobling: Er koblingene forståelige og blir de brukt hensiktsmessig?

- **Etikk i forhold til åndsverk og opphavsrett**

- Korrekt kildebruk

- **Kreativitet**

- Teller positivt, men vektet mindre enn de andre kriteriene

4.2 Analyse og vurdering av elevtekstene

Prosjektet resulterte i sammensatte elevtekster med stort spenn i valg av tema, modaliteter og bruk av digitale verktøy. Jeg har analysert fire av elevtekstene ved å se på selve produktet og hvordan de presenterer problemstillingen sin i tilhørende refleksjonsnotat. Problemstillingen er viktig for å få fram hva slags kontekst elevene plasserer teksten sin inn i. Til slutt har jeg forsøkt å knytte dette til hva elevene sa om tekstene og viste på skjermen i intervjuene. Her har utgangspunktet vært de to forskningsspørsmålene: *Hvordan vurderer elevene sitt eget multimodale produkt i forhold til kriteriene?* og *Hvordan samsvarer elevenes egenvurdering med min vurdering av tekstene?*

4.2.1 En moderne Askepott

Ane og Linn, født i 1987 og 1988, omtalte norskfaget som et «veldig stort og tungt fag». De regnet med at bruk av digitale verktøy skulle gå greit, men var innstilt på at de kunne trenge hjelp av nettverket rundt dem. I fordypningsoppgaven valgte de å samarbeide om «Utviklingen av eventyret, Askepott». De utdypet problemstillingen slik i refleksjonsnotatet: «Vi har gått tilbake til den tiden der eventyret har blitt fortalt muntlig, til skrift, til skuespill, filmdramatisert og til animerte filmer» og sammenlignet disse.

Analyse av «En moderne Askepott»

Teksten består av ett lysbilde, der elevene har uttrykt seg gjennom modalitetene bilde og skrift. Den funksjonelle tyngden lå i bildemodaliteten. Sju rektangulære fargebilder er komponert, i balanse rundt en midtakse, på en transparent, hvit flate. Under denne flaten skaper linjer i grått bevegelse. Gråtonene tones ned under den hvite flaten, men kommer tydelig fram i en ramme rundt. Innrammingen signaliserer at elementene innenfor hører sammen. Jeg synes det er en god løsning med en rolig bakgrunn som ikke krever for mye. Her er det er bildene som får fokus. Fire bilder gjengir ulike versjoner av eventyret Askepott. En illustrasjon er hentet fra en engelsk utgave fra 1865. Disney's tegnefilm, fra 1950, og Hollywoods spillefilm «Ever after», fra 1998, er gjengitt som filmplakater, mens den tsjekkiske spillefilmen, "Tre nøtter til askepott" fra 1973, er representert med et foto fra scenen der prinsen prøver skoen på Askepotts fot. Prinsen og Askepott ble et felles motiv som knytter innholdet sammen. Utover dette er bildene så forskjellige i uttrykksformen, at de fungerer mer som selvstendige elementer enn en integrert helhet. Tre bilder elevene har skapt selv skiller seg ut. Her har de laget sin egen tolkning og

plassert Askepott inn i en kontekst med moderne kommunikasjonsformer. Et foto av en moderne Askepott, som holder en telefon i hånda, og et nærbilde av en sms gir god informasjonskobling. Her utvides informasjonen ved at Leser får vite hva slags melding hun sender. Den består av skrift og paralingvistiske skrifttegn; i form av utropstegn, smilefjes og hjerte, som tolker sinnsstemningen til Askepott når hun sender smsen. Samme sko som ligger igjen i trappa på fotografiet av Askepott, er lagt ut i form av en etterlysning på Facebook. Her utfylles innholdet i teksten ved å illustrere, gjennom skjermbilde, hvordan prinsen leter etter henne. Skoen skaper også sammenheng med bildene fra tidligere versjoner av eventyret. Her er det ulike tolkninger av hvordan dette foregikk. Skjermbildene av Iphone og Facebook overlapper hverandre. Plasseringen knytter de to elementene sammen. Komposisjonen på lysbildet er i utgangspunktet organisert i rom. Men ved å plassere bildene i leseretning, etter når de ulike versjonene ble skapt, har de likevel brukt en lineær logikk. Det lineære forsterkes ved at de har lagt til animasjon, der bildene kommer inn etter hverandre. Her står filmplakaten til «Ever



Figur 3: En moderne Askepott, helhetsbilde.

After» framme når animasjonen starter, og tidsaspektet blir dermed uklart. Bruken av ulike animasjonseffekter opplever jeg litt tilfeldig, bortsett fra de tre siste bildene. Her lot de animasjonen komme saktere enn de andre. Denne kontrasten og størrelsesforholdet mellom bildene, gjør at disse bildene får mest fokus i teksten. Gjennom bruk av overskrift: «En moderne Askepott» spesifiserer at elevene har vektlagt å skape «en moderne versjon» av eventyret. Blåfargen i bokstavene går igjen i filmplakatene og skaper visuell sammenheng mellom disse tre elementene. Elevene scorer høyt på kreativitet ved å skape sin egen versjon av eventyret. Sammensettingen av bildene de har laget selv kommuniserer bra. Mens bildene de har valgt for å få fram utviklingen til eventyret kunne fungert bedre sammen.

Refleksjoner om «En moderne Askepott» og vurderingskriteriene.

Hvordan kommuniserer teksten?

Ane og Linn hadde valgt å jobbe med «Utviklingen av eventyret, Askepott». De brukte en skriftlig tittel på lysbildet som får fram hva de har lagt vekt på i deres personlige tolking. Her sa de at de ville få fram utviklingen i språket og kommunikasjonsformene våre. Linn beskrev dette slik: «Vi laget et bilde av hvordan Askepott ville sett ut i dag, og hvilke hjelpemidler hun og prinsen ville brukt for å finne hverandre igjen etter ballet.» Målgruppa er ungdom. «Det er vel dem vi tiltaler gjennom bruk av Iphone- og Facebookbildet,» forklarte Ane. De følte at de fikk fram problemstillingen i produktet sitt. «Her viser vi tydelig forskjellige tolkninger av eventyret», påpeker Linn. Her er jeg enig i at de fikk fram ulike filmversjoner, men jeg savner sammenligning av innholdet i dem og formidling av den muntlige fortellertradisjonen.

Faglig innhold

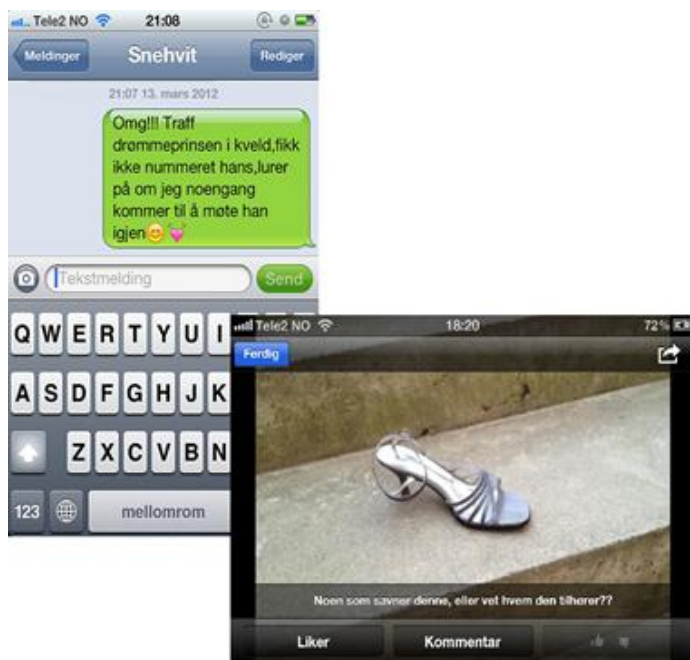
Elevene gjorde et godt utvalg av versjoner av Askepott. Her vektla de at mottaker skulle kunne kjenne igjen ulike filmer og brukte mest tid på sin egen tolkning av eventyret. I intervjuet i prosessen beskrev de hvordan framstillingen av eventyret forandret seg i overgangen fra muntlig til skriftlig til filmmediet, men dette kom ikke tydelig fram i oppgaven deres. Her kunne de ha flettet inn adaptasjon som en faglig tilnærming. Ane kommenterte i det siste intervjuet: «Det ser så enkelt ut, men vi har virkelig jobbet og diskutert de ulike tolkningene av eventyret». Her er vi enige om at dette kunne de ha gjort mer ut av i presentasjonene av dem. Linn fortalte at de vurderte å bruke fortellerstemme, slik at de kunne forklart litt muntlig etter hvert som bildene kom inn. Hun så i

ettertid at dette kunne fått fram mer sammenligning mellom de ulike versjonene. Tidspress gjorde at de valgte dette bort. Vi jobbet litt i «last minute», innrømmet de.

I refleksjonsnotatet beskrives noen fellestrekk og ulikheter i de forskjellige tolkningene av eventyret. De sa at det var greit å ha refleksjonsnotatet til faglige kommentarer. «Det hadde fort blitt for mye å legge alt i den sammensatte teksten». Her kunne de brukt refleksjonsnotatet til å få fram enda mer innhold. Jeg synes det faglige innholdet ble litt overfladisk til å være en fordypningsoppgave. De har bare oppgitt en faglig kilde og kunne fordypet seg mer i emnet.

Bruk av uttrykksformene

Først vurderte elevene å jobbe med bilder og skrift i Photoshop. Dette programmet opplevde de vanskelig, så de valgte i stedet å bruke bilde, skrift og animasjon ved hjelp av presentasjonsprogrammet PowerPoint. De ønsket at mottakerne skulle gjenkjenne motivene som er hentet fra filmatiseringer og moderne kommunikasjonsformer. Fotoet de tok selv beskrev Linn slik: «Vi har laget et bilde der Askepott sender en sms til en venninne og forteller at hun har truffet drømmeprinsen, men at hun ikke fikk telefonnummeret hans. Hun lurer på om hun noen gang kommer til å møte han igjen.» Ane forklarer bildene av moderne kommunikasjonsformer slik i refleksjonsnotatet:



Figur 4: En moderne askepott, detalj.

Bildet av tekstmeldingen er tatt med en Iphone, som har veldig karakteristiske særpreg, i forhold til andre telefoner. Dette valgte vi for at folk skulle gjenkjenne bilde av en tekstmelding. Bildet av skoen skal forestille at "drømmeprinsen" har funnet skoen og ønsker å komme i kontakt med eieren, som han har latt seg sjarmere av. I dag er den enkleste måten å etterlyse folk på Facebook. Derfor har vi tatt bilde av skoen som er lastet opp på Facebook. Folk vil også kjenne igjen Facebookbildet, på samme måte som med Iphone-smsen.

Her fortalte damene i intervjuet at de har tatt med hvordan de bruker sms. De ga eksempel på forkortelsen: «Omg!!!» som står for «Oh, my God!!!» De fikk også fram bruk av paralingvistiske skrifttegn. De forklarte at blåfargen i tittelen på lysbildet ble valgt for at mottakerne skulle assosiere til Facebook. I prosessen snakket de om å legge til filmmusikk. Men de var usikre på hvilken de skulle velge, og hvordan de skulle gjøre dette, og valgte dette bort.

Samspill mellom uttrykksformene

I intervjuet beskrev elevene at de valgte å ta utgangspunkt i hendelsen der Askepott mister skoen, fordi denne går igjen i alle tolkningene de har sett på. Linn forklarte hvorfor bildeplasseringen følger leseretningen: «Poenget er at vi ønsker å gå fra begynnelse til slutt i utviklingen av eventyret.» Animasjonen skulle få fram dette. Planen var at bildene skulle komme i kronologisk rekkefølge i forhold til når de ulike tolkningene ble skapt. Da vi gikk gjennom teksten, så vi at bildet som var tenkt som nummer fire, var framme fra animasjonen startet. Dette oppdaget elevene og poengterte at det var en feiltakelse. Animasjonene gir bildene forskjellig inngang. Dette ble gjort for å «gjøre det litt mer spennende,» forklarte Linn. De to siste animasjonene kom saktere enn de andre. Dette sa de ble gjort for å framheve at de så på disse som de viktigste bildene. Da damene beskrev komposisjonen sin, sa de at de først hadde planlagt en litt mer «eventyrlig bakgrunn», for eksempel en slottstrapp. De var fornøyde med at det ble en «mer stilren» bakgrunn som «fikk fram at det er moderne». Elevene opplevde fagordet informasjonskobling som fremmed. Men da de beskrev teksten sin, viste de forståelse for innholdet i begrepet og hadde brukt informasjonskobling bevisst. De beskrev godt koblingen mellom bildet av Askepott og nærbildet av smsen og mellom skoen og etterlysningen på Facebook.

Etikk i forhold til åndsverk og opphavsrett

«Vi har brukt wikipedia.no i prosessen med å finne fakta, også har vi brukt google.no til å finne noen av bildene vi har brukt i oppgaven vår (se kilder)», skrev elevene i refleksjonsnotatet og leverte et eget dokument med nettadressene til ei nettside om eventyret Askepott og hvor de hadde funnet bildene. Her har de ikke klarert om dette er lisensiert material. «Vi tenkte at vi kunne bruke det så lenge vi oppgir kildene,» sa Linn i intervjuet. Her burde de ha sagt noe om teksten deres kun er tenkt for bruk i skole-sammenheng i refleksjonsnotatet. Kopinoravtalen gjør at de i så fall hadde stått friere til

å bruke andres bilder. Skal teksten publiseres, kreves det avklaring på om de har lov å bruke disse bildene.

Kreativitet

Damene var blant dem som mente at kreativitet burde vektlegges i evalueringen av oppgaven. Her var de godt fornøyd med hva de har fått til i sin egen tolkning. «Over halve oppgaven og vel så det, kanskje 60 %?» smilte Linn i beskrivelsen av kreativitet. «Denne formen for oppgave åpner opp for en helt annen bruk av kreativitet i forhold til en tradisjonell skriftlig oppgave», fortsatte Ane. Her var de veldig fornøyde med teksten sin, og jeg er enig i vurderingen deres.

Oppsummering

Elevene hadde jobbet veldig bra med idéutviklingen og egen tolking av den moderne Askepott. Her vektla de nyskaping og kreativitet. De hadde lite analyse og vurdering av sin egen tekst i refleksjonsnotatet sitt. Her kunne de brukt vurderingskriteriene mer systematisk til å innta metaperspektiv på eget arbeid. I intervjuene viste de at de hadde hatt reflekterte avveininger i prosessen sin, selv om ikke alt dette kom fram i den skriftlige oppgaven. De hadde meninger om innholdet i vurderingskriteriene. De kunne oppleve fagord som fremmed, men viste likevel forståelse for hva det innebar da de beskrev teksten sin. De oppsummerte at kriteriene hadde vært til hjelp gjennom oppgaven, samtidig som de konkluderte med at de godt kunne hatt dem mer framme. Denne oppsummeringen kan understøtte at det ikke er vurderingskriteriene i seg selv, men hvordan elevene bruker dem i prosessen med å skape egne tekster som er avgjørende for læringsutbytte.

4.2.2 Setergutten, Peer Gynt, som nok bor i oss alle.

Gro er født i 1979. Hun sa at det var skjedd store endringer i norskfaget siden sist hun satt på skolebenken. Eleven kom inn i prosjektet senere enn de andre. På høsten skrev hun en melding til meg om at hun syntes det hørtes spennende ut å utforme fordypningsoppgaven som en sammensatt tekst, men at hun følte det ble en barriere med digitale verktøy. Hun beskrev dette i slik intervjuet:

Jeg følte meg ikke trygg nok på det tekniske (...) Først ville jeg skrive oppgaven som et essay. Men etter hvert fant jeg ut at det vil være mer spennende (å utforme som en sammensatt tekst), til det publikumet jeg har valgt, som skal være ungdommer (...) Jeg brukte lang tid på å bestemme meg. Det var litt av en utfordring i begynnelsen.

Gro laget en film, på 14 minutt og 20 sekund, ved hjelp av redigeringsprogrammet iMovie fra Apple. Temaet var Peer Gynt, og hun begrunnet valget sitt slik i refleksjonsnotatet: «Mitt ønske var å kunne formidle Ibsen-budskapet til yngre folk, for eksempel tenåringer og ulike skoleelever på videregående. Derfor ble det mer fornuftig å bruke visuelle redskap. Jeg vil inderlig bevise andre skeptikere hvor godt skrevet hele denne teksten er, OG at det er aldri for sent å bli inspirert av Henrik Ibsen. Dermed valgte jeg å levere den som en sammensatt tekst.»

I intervjuet fortalte hun om sin tidligere oppfatning av Ibsen som «dull og kjedelig». Dette endret seg da hun så Kjersti Horns «fantastiske og friske versjon» av Peer Gynt på teateret. Etter dette fikk hun en helt ny forståelse og entusiasme for teksten.

I refleksjonsnotatet beskrev hun det slik: «Jeg ble inspirert til å sette sammen min tolkning av hovedpersonen, fordi jeg mener alle mennesker i verden kan finne en liten bit av han, Seterguten, inni oss».

Analyse av «Seterguten, Peer Gynt, som nok bor i oss alle».

Gro uttrykte seg gjennom modalitetene bilde, skrift, musikk, reallyd og tale.

Bildemodaliteten hadde funksjonell tyngde i hoveddelen av teksten. Stillbilder blir panorert og klippet sammen til film. Musikk, reallyd og tale, gjerne i forvrent form, ble brukt til å skape stemning og til å forsterke meningsinnholdet i bildene.

Filmen starter med bilde av en eventyrtegning av en kvinne som omfavner et troll.

Kledningen til dama signaliserer at vi går tilbake i tid. Handlingen innledes med: «Det hele starter...», og dramaturgien er i gang. I eksposisjonen presenteres hovedpersonen Peer, mor Aase og omgivelsene. Dette gjøres gjennom foto av natur og et eldre hus, skrift introduserer personene og tale formidler replikkene i starten av stykket.

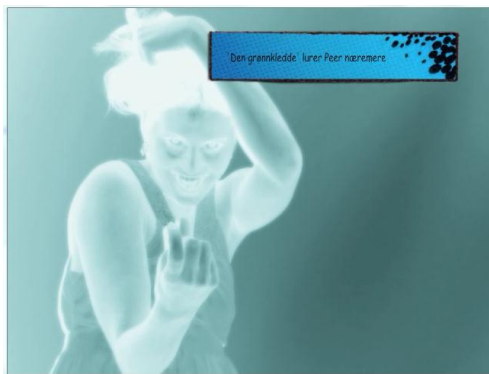


Figur 5: Et dyrisk øye blir gjentatt

Et dyrisk øye klippes inn, og gjennom skumle reallyder forsterkes en illevarslende følelse. Dette øyet blir gjentatt flere ganger i filmen og fungerer som en påminnelse om de mørke sidene i mennesket, samtidig som det skaper en rytme i filmen. Rytme skapes også ved at omslag i lyd og av bilder er samkjørt.



Figur 6: Skjerm bilde der eleven har brukt bilde fra teateroppsetningen.



Figur 7: "Den grønnkleddede lurer Peer nærmere"



Figur 8: Bilde med positive assosiasjoner, skrift knytter dette til Solveig og Peer.



Figur 9: Fortellerstemmen beskriver musikkvalg som spesifiseres i form av skrift. Bildet tolker innholdet.

En remix av «Dovregubbens hall», sammen med bilder fra en moderne versjon av teaterstykket, gir en fornemmelse av å flytte handlingen fram til nåtid (Se eksempel i figur 6, til venstre). I slutten av denne sekvensen er det et innslag der skrift, i form av en rulletekst, overtar funksjonell tyngde. Her utdypes Peers forhold til bygda og hvordan han rømmer inn i en fantasiverden, der han har makt. Etter dette får igjen bildemodaliteten hovedvekt. Videre har komposisjonen i filmen en klar tredeling. Første del gjengir dystre bilder som forsterkes ved musikk og forvrengete lyder. Her beskrives noen av de overnaturlige karakterene Peer møter (se eksempel i figur 7, til venstre). Andre del blir en kontrast til dette ved lystig musikk og bilder som vekker positive assosiasjoner. Bildene utvider innholdet, og skrift knytter dette til drømmen om det gode livet og kjærligheten mellom Solveig og Peer (se eksempel i figur 8, til venstre). Utdrag av Louis Armstrongs' sang: «What a wonderful world» og «Solveig sang» av Edvard Grieg, forsterker den gode stemningen. Edvard Griegs klassiske verk «Dovregubbens Hall» (se eksempel i figur 9, til venstre,) og «Solveig sang» ble opprinnelig laget til Ibsens tekst. Ved å bruke utdrag av denne musikken, kan dette vekke assosiasjoner til det opprinnelige teaterstykket for dem som har et forhold til det.



Figur 10: Tale og skrift er omskriving av samme sitat, mens bildet utvider meningsinnholdet.



Figur 11: Med humor omskriver bildet meningsinnholdet i skrifta: «La oss titte mer på forfatteren...»



Figur 12: Bildet utvider innholdet fortellerstemmen formidler, og skrifta spesifiserer tema for dette.

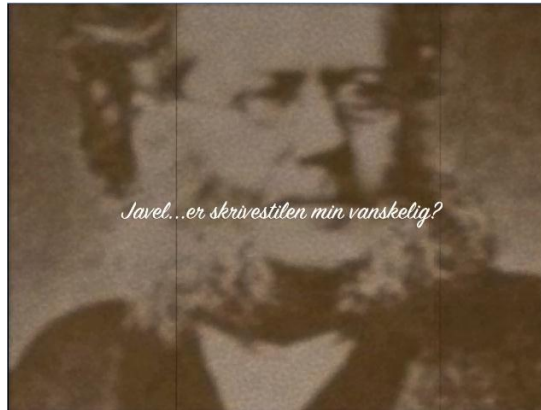
I tredje og siste del av filmen presenteres sitater fra «Peer Gynt». Her omskriver tale og skrift samme innhold, mens bildene utvider meningsinnholdet (se eksempel i figur 10, over, til venstre). Med humor bruker hun også bilde til å omskrive meningsinnholdet i skrift (se eksempel i figur 11, over i midten). Til slutt i filmen greier fortellerstemmen ut om forfatteren og stykket. I denne delen overtar talemåten funksjonell tyngde, og bildene utdyper innholdet. I tillegg la eleven på skrift for å spesifisere tema. Her brukte hun fargevalget på bokstavene symbolsk til å tolke innholdet (Se eksempel i figur 12, til høyre over).

Gro brukte mellompersonlige språkfunksjoner og henvendte seg direkte til mottakerne flere ganger. Hun oppsummerte for eksempel med å si: «Når du først fatter det, vil du nok alltid være en Ibsen-fan.» og ved å stille spørsmål: «Klarer du å finne ut hvem som er Ibsens talerør i Peer Gynt?» Hun kommuniserer også direkte til mottaker ved noen innslag av skrift sammen med bilde (se eksempler figur 13 og 14, neste side). I figur 13 bruker hun stoppskilt, som er et kulturbestemt symbol, sammen med en illustrasjon av en håndbevegelse som er en omskriving av samme stoppsignal. Skriften utdyper hvorfor mottaker skal stoppe: «Du får vite enda mer». I figur 14 spesifiserer foto hvem som stiller et direkte spørsmål til mottaker. Ibsen er gjengitt i et foto i bruntoner som ved bruk av og flimmer gir preg av noe gammelt. Her bruker eleven typografi til å forsterke assosiasjonene til Ibsen som gammelmodig. Hun formidler sin tidligere erfaring og kommuniserer gjennom filmen hvorfor mottakerne bør gi Ibsen en sjanse.

²² Eleven oppgir at dette bildet nedlastet: 30/04/12 fra <http://www.flickr.com/photos/71652949@N00/414197644>



Figur 13: "Ikke snu nå da, du får vite mer"



Figur 14: «Javel... er skrivestilen min vanskelig?» spør Ibsen

Refleksjoner om «Setergutten, Peer Gynt, som nok bor i oss alle» og vurderingskriteriene.

Hvordan kommuniserer teksten?

Gro hadde et engasjement for teksten og skrev i refleksjonsnotatet sitt: «Jeg vil at min oppgave skal påvirke ungdommer på en positiv måte; gi dem et fort, ærlig og underholdende innblikk i Peers liv». Her sa hun i intervjuet at hun har vært bevisst på hvordan hun bruker språket og visuelle virkemidler i forhold til målgruppa. «Jeg har også prøvd å gi litt morsomme kommentarer direkte til leseren underveis». Dette har hun fått til og kommuniserer godt i forhold til målgruppa. Hun sa selv at filmen ble litt lang. Her kunne hun ha kortet ned den siste delen, der hun forteller om forfatteren og stykket.

Faglig innhold

I intervjuet sa Gro at det var utfordrende å velge ut faglig innhold og hva som skulle være med, « for det er så mye en kunne fortalt om». Hun sa at hun tok «med det som jeg syntes var viktig for min tolkning av stykket.» Her la hun til at hun «prøvde å bruke humor» og måtte dermed «få til en balanse mellom det faglige og å lage det underholdende.» I refleksjonsnotatet sitt beskriver hun det faglige innholdet sitt slik:

Henrik Ibsen skrev denne teksten så godt at den er så universell (...) Folk som har ulike bakgrunn, slik som kultur/nasjonalitet, kan kjenne seg igjen i de vanskelige situasjonene Peer befinner seg i. (...) Vi som lesere av teksten gjenkjenner dette, fordi alle Peers spørsmål, og måten han ter seg på, er menneskelige reaksjoner. (...) Derfor sier mange at **Peer Gynt** har veldig stor allmenngyldighet. Det å velge en vei i livet er kanskje ikke alltid like lettvindt eller bra for oss, derfor blir folk som leser om Peers liv berørt. Sånn følte jeg det selv, og sånn håper jeg andre tolker setergutten, Peer. (...) Det vi alle har til felles er at tankene våre blir styrt i mange retninger hver dag, og noen ganger ved å ta feil men viktige livsvalg kan dette medføre kjempestore konsekvenser for vår egen fremtid.

Gro har grepet essensen i stykket og videreformidlet innholdet på en nyskapende måte.

Bruk av uttrykksformene

Gro fortalte i intervjuet at hun først tenkte å bare bruke bilder og musikk. Hun fant bilder både gjennom nettportalen, Flickr²³, og ved å redigere private foto. Hun beskrev dette slik i refleksjonsnotatet: «Mange av bildene (som er fra mine egne, private fotoalbum) har jeg manipulert på min Mac. For eksempel ved å gi ansiktene til de i bildene mye «styggere» former». Gro hadde også brukt en del av Teodor Kittelsens bilder. Dette forklarte hun, i intervjuet, med at hun synes de formidlet godt «den usikkerheten Peer har» og «de merkelige vesenene han har i hodet sitt».

Men etter hvert som hun jobbet, ville hun bruke sitater og utdype innholdet. Da valgte hun å legge på skrift og stemmer. Her brukte hun sin egen fortellerstemme og forklarte i intervjuet at hun brukte muntlig tale på en uformell måte, for at det ikke skulle bli «pompøst». Her kunne hun ha kortet ned litt, for noe av det «uformelle» ga litt lite innhold i forhold til tidsbruken. Hun forvrenget også stemmer og latter. «Med lydeffektene håper jeg å få frem bruk av ironi og bruk av sanser. Noen av lydene er det jeg forbinder med ondskap, redsel og usikkerhet (det vil si at man spiller på det emosjonelle)», skrev hun i refleksjonsnotatet. Her beskrev hun også hvordan hun ble fascinert av Ibsens tekst og hvordan hun hadde brukt uttrykksformene:

Jeg oppdaget at jeg ble veldig fascinert av tekstens *komposisjon*, rolleblanding og denne psykiske vinkelen. Mye av det jeg oppfattet og tolket fra dette stykket har jeg selv sammensatt til et mørkere og skumlere perspektiv; slik som eksempelvis en grøsser/thrillerfilm er satt sammen. Jeg har oppnådd denne effekten ved bruk av uttrykksformer slik som muntlig tale, musikk. Jeg justerte på stemningene i bildene mine, samt de utvalgte lyd- og musikkvalgene. (...) Ved bruk av musikk/lyd i begynnelsen har jeg valgt lydfiler og sanger om jeg forbinder med ordet 'skummelt.' Dette er med andre ord lyder som kanskje får kroppshårene til å reise seg litt.

Teknisk utførelse opplevde hun som en utfordring. Hun beskrev Imovie som et avansert program, med mye som kunne gå galt. «Jeg har brukt mye tid på småting,» fortalte hun i intervjuet. Samtidig opplevde hun det: «kjekt med Mac. Det er så mange effekter til å endre lyd og bilder».

²³ Nettportalen, Flickr, <http://www.flickr.com/>, er organisert ut fra et ideal om at brukere deler foto. Bildene er merket med lisensikonene fra Creative Commons.

Samspill mellom uttrykksformene

Gro forklarte i intervjuet at hun var opptatt av at de ulike elementene skulle passe sammen og at de kunne forsterke effekten av hverandre. Hun beskrev bruken av kontraster slik i refleksjonsnotatet slik: «I midtdelen av oppgaven min brukte jeg da litt mer hyggelige toner og bilder; slik vi kanskje assosierer med ordet «vakkert». Her var effekten å føle seg lettet etter å ha sett de skumle bildene i starten og påminne de unge at stykket også har en romantisk tråd».

Hun opplevde det utfordrende å kombinere så mange uttrykksformer. Her var hun opptatt av tidsdimensjonen og rekkefølge: «Etter å ha satt alt dette sammen måtte jeg så passe på at alle virkemidlene kom inn til rett tid og var oppsatt i riktig rekkefølge slik at folk som ser hovedproduktet mitt for første gang ikke blir uinteresserte...» Da jeg spurte henne om informasjonskobling svarte hun at det var et «nytt ord», men hun snakket om innholdet i det uten å knytte det til begrepet. Da beskrev hun at det «ga en ny dimensjon til oppgaven og tilførte dybde til temaet mitt».

Etikk i forhold til åndsverk og opphavsrett

Gro hadde et ryddig forhold til bruk av kilder. Hun oppga dette i en egen tabell; 4 ½ liggende A4 sider (Se utsnitt av tabellen i figur 15, under). Her oppga hun også fulle nettsider til lisensiert bildemateriell og dokumenterte hvordan hun hadde kontaktet teateret for å få tillatelse til å bruke bilder fra teateroppsetningen.

Kilde Nr	Kildesort	Navn på kilden / Publiserings årstall	Del / Kapittel og bokside	URL lenke / Bokens forfatter, forlag og sted	Nedlastings Dato / Utgitt
1.	Bok	Henrik Ibsen – <i>Masken og mennesker</i> (2010)	Roma: Bukkerittet (s.257 – s.259)	Skrevet av: Ivo de Figueiredo. Utgitt av: Aschehoug & Co - Oslo	09/11/12
2.	Internett side	Rogaland Teater	Peer Gynt til Festspillene	http://www.rogaland-teater.no/newsread/news.asp?docid=12528	10/10/12

Figur 15: Utsnitt av kildeliste

Kreativitet

I intervjuet sa Gro at kreativitet henger sammen med bruken av uttrykksformer og samspill. Hun sa også at hun likte å jobbe kreativt og at dette påvirket valget om å utforme oppgaven som en sammensatt tekst. «På denne måten følte jeg at jeg fikk mer frihet, som elev, til å være kreativ og opplyse andre». Samtidig sa hun at hun måtte finne en balanse, slik at ikke budskapet druknet i effekter.

Oppsummering

Jeg hadde en del dialog med Gro underveis i prosessen og observerte at hun jobbet iherdig. Motivasjonen til å formidle og nå målgruppa var en drivkraft til å overstige

barrieren hun følte de digitale verktøyene var. Hun var nyskapende i sin tilnærming til Ibsens stykke og utnyttet meningspotensialet multimodalt samspill gir. I intervjuet oppsummerte hun sin egen prosess slik: «Historien om Peer Gynt er en veldig spesiell historie. Fordypningsoppgaven har fått meg til å tenke hva slags stoff jeg vil ha med, hva det var jeg ville bytte rundt og hvordan jeg burde endre detaljer». Her fortalte hun at kriteriene var «Kjempemye til hjelp i innspurten. Jeg har brukt dem til å sjekke om jeg har fått alt med meg.» Her viser hun at hun har brukt dem som en form for internkontroll. Hun sa også at de var god hjelp til å skrive refleksjonsnotatet da hun skulle vurdere sin egen prosess og sammensatte tekst.

4.2.3 En multikunstners forhold til musikk i utforming av en tekst

Jon er født i 1983. Han fortalte at han hadde data som en del av jobben, og at han hadde det som hobby i tillegg. Han hadde 2 års utdanning: multimediasdesign og 3D design. Nå hadde han jobbet en del år og opplevde at norskfaget var det tyngste faget å komme tilbake til. Han var fornøyd med muligheten til å utforme fordypningsoppgaven som en sammensatt tekst. «Jeg var rimelig glad da jeg skjønnte at jeg kunne slippe å bruke penn og papir og heller bruke ting som jeg er komfortabel med og på den måten finne interesse for å jobbe med det,» sa han i det første intervjuet. Jon valgte å lage ei nettside med bruk av Adobe Flash. Valget av verktøy begrunnet han slik: «Flash er et bra og omfattende verktøy for å presentere en kombinasjon av lyd, bilde, video og animasjon. Dette åpnet dører for å blande alle elementene, uten restriksjoner i utforming.»

Analyse av «En multikunstners forhold til musikk i utforming av en tekst»

Jon beskrev problemstillingen sin og målgruppa si slik i refleksjonsnotatet:

I oppgaven har jeg valgt å fokusere på hvordan musikk kan brukes i utformingen av en tekst. Jeg vil også se på hvordan forfatter og musiker Harald Rosenløw Eeg bruker musikk i sitt arbeid med utforming av tekst. Jeg vil involvere leseren og skape en bevissthet omkring samspillet mellom musikk og tekst når en skriver. Målgruppen jeg ønsket å bevisstgjøre, og dermed presentere oppgaven min for, er hovedsakelig elever og studenter.

Jon laget et nettsted basert på prinsippet om interaktivitet og brukerstyring. Han brukte et stort utvalg av modaliteter: På start- og hovedsida var det bilde, i form av foto og selvlaget grafikk, som hadde funksjonell tyngde. Motivet var et vinterlandskap. Dette ga i seg selv ingen kobling til tema, men skapte et mystisk preg. Fotoet hadde en animasjon som simulerte tåke i bevegelse. Dette skapte dynamikk i bildet, samtidig som



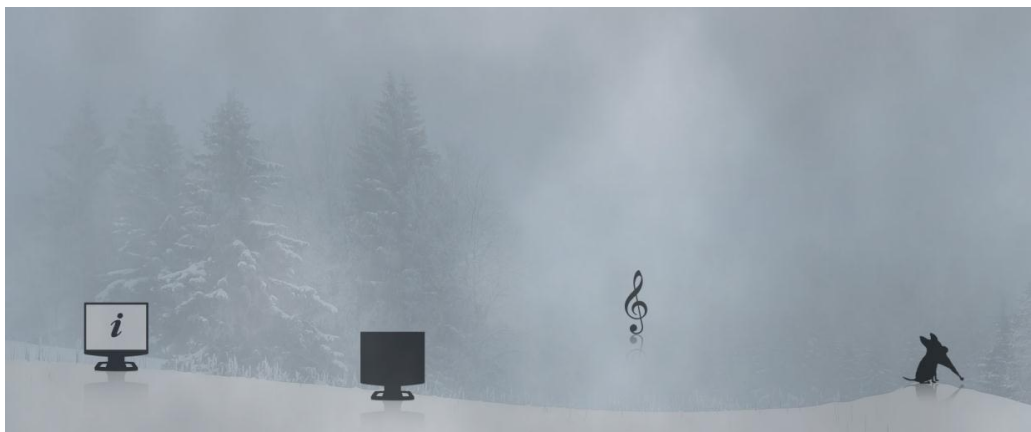
Figur 16: Utsnitt av ikonet på startside.

bevegelsen og fargene var dempet. På startside står et enslig ikon som blikfang og inviterer til brukerstyring. Ikonet blir tolket med skrift som sier «start» når en fører pekeren over (se figur 16, til venstre). Fargene i fotoet gikk i nyanser av blått, og ved å velge oransje skrift skapte dette kontrast til de kalde fargetonene i bakgrunnen. Ved å klikke her kommer en introduksjonsfilm, der Jon beskriver tankene bak nettstedet (se figur 17, under). Ved å lukke filmen kommer en til hovedside som består av samme foto og fire ikoner i svart (se figur 18, neste side).

Ikonene var pekere ut til ulike noder. Hyperteksten egenart er organisert i rom, der nodene er forbundet med lenker. Dette nettstedet hadde trestruktur. Det er en form for hypotaktisk struktur. Nodene organiseres i si et hierarki der ei hovedside har underordnede element (Schwebs & Otnes, 2006, s.73). Det første ikonet til venstre på hovedside aktiverer to nye ikon, ett med lenke til informasjon om oppgaven, og det andre til informasjon om Harald Rosenløw Eeg. Her kommuniseres det gjennom skrift plassert inn i lik layout; et rektangel med rød binders i hjørnet. Denne gjentakelsen skapte sammenheng mellom disse to elementene. Alle nodene i nettstedet hadde en lik «lukk-knapp» (vist i figur 22, s 74), øverst til høyre, som tok brukeren tilbake til hovedside.



Figur 17: Skjerm bilde av introduksjonsfilmen.



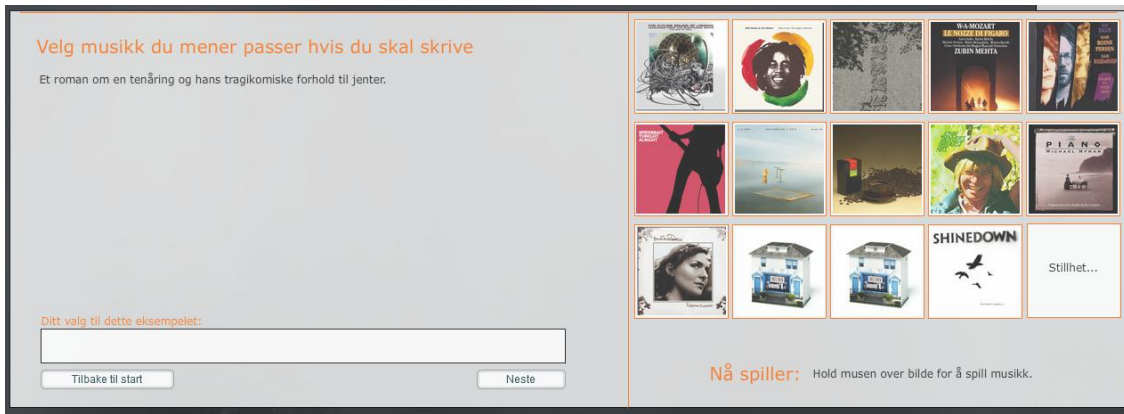
Figur 18: Oversikt over ikonene på hovedsida som er pekere ut til de ulike nodene i nettstedet.

Tekster som består av bare skrift har en struktur som gjør at en må begynne å lese oppe fra venstre og gå mot høyre. Denne måten å bevege blikket på tar leseren gjerne med seg til elementer som er plassert i rom. Ikonene på hovedsida var plassert etter en logisk leseretning fra venstre mot høyre, men valgfriheten gjorde likevel komposisjonen ikkelineær. Avstanden mellom ikonene er tilnærmet lik og skapte en rytme.



Figur 19: Utsnitt av animasjon og "mouseover"-effekt.

Verbal tekst framkaltes da leseren førte musepekeren over ikonene. Dette kalles *mouseover*. Her ble ikonene tolket i form av skrift, og en animasjon av selve ikonet ble aktivert (se eksempel i figur 19, over). To av ikonene hadde kulturbestemte assosiasjoner. Bokstaven *i* og *g*-nøkkelen knyttes henholdsvis til informasjon og musikk. Ikonet til høyre, som var utformet som silhuetten av et dyr, skilte seg ut. Her hadde Jon laget grafikk som leseren sannsynligvis ikke kjente, for å skape nysgjerrighet. Dette ikonet lenket videre til et eksperiment. Her representerte femten kvadratiske bilder ulike musikkutdrag som spiltes av ved å klikke på dem. Disse skulle brukeren se i sammenheng med Jons forslag til tema for tekster. Det var i alt ti sider med forskjellige fiktive tekster med ulike sjangervalg som brukeren skulle ta stilling til (se figur 20, neste side).



Figur 20: Eksperiment der brukeren må prøve ut og ta stilling til ulike musikkvalg.

Musikk hadde funksjonell tyngde i eksperiment hvor leser selv skulle få «oppleve musikkens påvirkningskraft i skapelsen av en tekst» (se eksempel i figur 20 over) og i noden der Jon forklarte sitt eget forhold til musikkbruk og tekstskepning (se eksempel 21 under). Her utdypet han hvordan dette fungerer for ham ved hjelp av skrift og visuell framstilling.

Musikk til inspirasjon

Når man bruker musikk under skapelsen av en tekst kan dette være til hjelp eller forstyrrende. Selv bruker jeg nesten alltid musikk i skapende prosesser, om det er tekst, multimedia eller video. Jeg er bevist på hvilken musikk jeg lytter til, og er lett påvirkelig av musikken.

Det er derfor ikke all musikk som egner seg. Dette handler mye om hvor mye musikken krever av lytteren. Om det er en pop låt som synger om å miste den store kjærligheten så krever dette mer av lytteren. Blant annet fordi mye av budskapet i musikken ligger i muntlig tekst. Bevisstheten til lytteren er da på teksten i musikken. Lytt til eksempel 1. Mens hvor en strykekoncert krever lite av lytteren siden det ikke inneholder tekst. Hør eksempel 2.

Det er ikke sang i seg selv som jeg mener krever for mye, men den må ikke overgå det musikalske, og ikke trekke for mye fokus. Eksempel 3 inneholder flere elementer, inkludert sang, men krever lite av lytteren. Akapella, musikk bestående av kun vokal kan være flott og inspirerende musikk i en skriftlig prosess, men jeg foretrekker at vokalens innhold ikke er tydelig. Dette kan være på grunn av fremmedspråk eller f.eks. gregoriansk sang. Hør eksempel 4.

Musikk som veldig ofte er bra å bruke i en skriftlig prosess er film musikk. Denne musikken er laget for å være et tillegg til et visuelt inntrykk. Derfor kan den ikke kreve for mye av lytteren, men heller skape en stemning. Hør eksempel 5. Om film musikken er kjent for lytteren kan den gi sterke tilknytninger til filmen. Det visuelle inntrykket vi fikk fra filmen vil derfor gi lite rom for egen kreativitet. Hør eksempel 6. Dette kan være positivt og negativt.

Jeg vil prøve å illustrere hvordan forskjellig musikk virker på meg. Det kan fungere fint for meg å skape en tekst i stilhet, men da må min kreativitet jobbe 100 %, noe som kan være tungt og tidkrevende. Hvis jeg derimot spiller musikk som trigger kreativiteten, uten å kreve for mye, så er det mye lettere å skrive, samt kreativiteten blir styrket. Spiller jeg musikk som krever 30 % av min oppmerksomhet, så har jeg 70 % kapasitet til å skrive. Krever musikken 80 %, så er det kun 20 % igjen til å skrive. Musikk som krever mye har også lite rom for egen kreativitet. For min del så fører musikk som krever mer enn 50 % til at kreativiteten blir overskygget, slik at det blir forstyrrende. Dette varierer fra person til person. Noen kan lytte til hva som helst og fremdeles bruke 100 % av egen kreativitet i teksten, mens andre må ha total stilhet for og ikke bli overskygget slik at det blir forstyrrende. Se eksempel 6 nederst hvor jeg illustrerer hvordan dette fungerer for meg. Grafene henger ikke sammen, og det er ingen matematisk formel på dette. Musikk som krever mye kan godt få kreativiteten i gang, men den hemmer kapasiteten til å skrive.

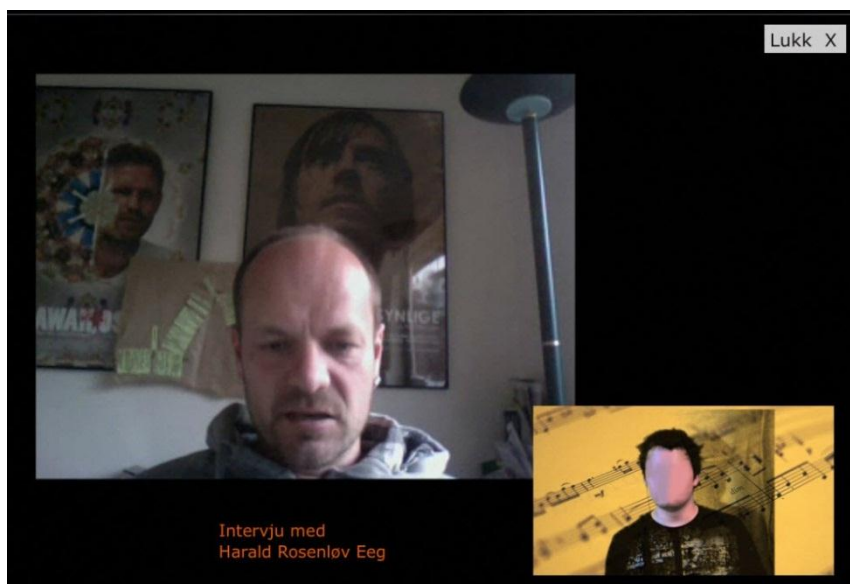
Eksempel 1. CC Cowboy - Tigergutt	Eksempel 2. Hildur Gudnadottir - Erupting Light	Eksempel 3. Emilliana Torrini - Today has been ok	Eksempel 4. Knut A. Haugen - Memories of Cimmeria m/ Helene Bøksle	Eksempel 5. Clint Mansell - Death is the road to Awe Fra filmen The Fountain	Eksempel 6. John Barry Orchestra - James Bond theme Fra filmen James Bond 007
---	---	---	---	---	--

6 Musikk krever: 40% / Kapasitet til å skrive: 60%

Kreativiteten jobber: 70%

Aqua - Barbie girl	CC Cowboy - Tigergutt	Linkin Park - By Myself	Stevie Wonder - Higher Ground	Louis Armstrong - La vie en rose	Bob marley - Three little birds	Secret Garden - First day of spring	Michael Nyman - The sacrifice	Aphex Twin - A mathematical equation	Stilhet
------------------------------	---------------------------------	-----------------------------------	---	--	---	---	---	--	----------------

Figur 21: Jon utdypet og visualiserer hvordan musikk fungerer for ham når han skal skape en tekst.



Figur 22: Intervju med Harald Rosenløw Eeg²⁴.

I introduksjonsvideoen og intervjuet er det muntlig verbalspråk som har funksjonell tyngde. Her han brukt «greenscreen», slik at han fikk mulighet til å legge inn ny bakgrunn. På denne måten skaper han helhet ved å gjenta fotoet fra hovedsida (se figur 17, s. 71). På videobildet av seg selv i samtale med Eeg har han lagt inn et noteark som spesifiserer at musikk var tema (se figur 22, over). Intervjuet ble gjort via webkamera. Her var skjermbildet av forfatteren dominerende i størrelse og fikk fram at det var her hovedfokus skulle være. Skrifta spesifiserer hva forfatteren heter. Valg av oransje gjør at skrifta har god kontrast til den svarte bakgrunnen, samtidig som gjentakelse av farge og typografi skaper sammenheng med hovedsida.

Refleksjoner om «En multikunstners forhold til musikk i utforming av en tekst» og vurderingskriteriene.

Hvordan kommuniserer teksten?

I forordet beskrev Jon oppgaven sin slik:

Denne oppgaven formidler sitt budskap og lære gjennom litt utradisjonelle metoder. Jeg har hatt fokus på interaktivitet og å involvere leseren. Jeg legger frem lite fakta i oppgaven da dette er et tema uten fasit. Kunnskapen og ressursen til innholdet i oppgaven er basert på egne og multikunstneren Harald Rosenløw Eegs meninger. Målet med oppgaven er ikke å overføre kunnskap, men bevisstgjøring på musikkens mulige rolle i prosessen med tekstskaping.

²⁴ Bildet er gjengitt med tillatelse fra forfatteren (Se «Vedlegg 15: Tillatelse fra Harald Rosenløw Eeg om å bruke skjermbilde fra intervjusituasjonen der han er avbildet.»).

Jon hadde lagt vekt på bruk av interaktivitet. Dette forklarte han slik i intervjuet: «Det er ikke noe fasit. Jeg kan ikke bare presentere. Jeg er nødt til å involvere brukeren». Her viste han et eksperiment han hadde laget. «Da får de prøve det ut selv og må ta stilling». Jon var veldig bevisst på målgruppa si. «Jeg valgte en målgruppe som jeg selv er en del av. Dette åpnet for å bruke et grafisk og musikalsk repertoar som jeg kjenner meg igjen i,» skrev han i refleksjonsnotatet sitt. «Jeg ville laget det helt annerledes hvis jeg hadde hatt en eldre målgruppe,» forklarte han i intervjuet, der han vurderte den ferdige teksten sin. Han beskrev symbolene på hovedsida som «minimalistiske». Oppstartsbildet består av samme foto som hovedsida. Det sier ikke så mye, men er laget for å vekke nysgjerrighet og lede folk videre, forklarte han. «Ikonet sier: «Trykk her!» Det er det eneste elementet,» fortsatte han og får fram hvordan han har tenkt på blikkfang som inviterer til brukerstyring på startsidene, og leder til introduksjonsfilmen (se figur 17, s. 71). Dette formulerte Jon som en «tvungen innføring» som «kommuniserer rett fram. Den sier hva oppgaven skal være om og innsnevrer til min problemstilling.» «Jeg setter selv pris på auditiv læring og mener det er den rette fremgangsmåten for både tema, og målgruppe. Derfor kommuniserer oppgaven mye ved bruk av muntlig tale og musikk,» forklarte han i refleksjonsnotatet.

Faglig innhold

I det siste intervjuet fortalte Jon at han opplevde kriteriet om faglig innhold som «det vanskeligste, da jeg har valgt et tema uten fasit». Han kunne «ikke slå opp noen plass». Her var han fornøyd med intervjuet med Harald Rosenløw Eeg. Han «sier mye bra» og var «rette personen å snakke med,» la han til. Oppgaven baserte seg også på Jons personlige mening. Han viste noden der han presenterte hvordan musikk kan fungere for ham når han skal skape en tekst (se figur 21, s. 73). Her hadde han skrevet om problemsstillingen og brukt interaktive musikkvalg til å forklare hva han mente. Dette visualiserte han ved bruk av to søyler. «Hvor mye kreativitet jeg får, er også avhengig hvor mye musikken krever. Blir det for mye, tar det fokus bort fra tekstsapinga».

Jon syntes det var «lett å fordype seg i et emne en har valgt selv. Bruk av fagord faller ikke like naturlig, men jeg har prøvd å bruke dem i refleksjonsnotatet». Det var «greit å plassere en del av det faglige i refleksjonsnotatet,» fortsatte han. «Det er flere ting som jeg ikke får presentert i den sammensatte teksten, men som det ligger en grunn bak.» Refleksjonsnotatet «er et must for de som skal vurdere oppgaven. Det er her tankene om hva som ligger bak kommer fram. Jeg burde hatt mer fokus på dette tidligere,» la han

til. Her tenkte han på læreren mens han skrev, mens i den sammensatte teksten «har jeg mindre innhold for å tilpasse det til målgruppa.»

Bruk av uttrykksformene

Om valg av uttrykksformer sa Jon at det bare var fantasien og tidsbruken «som begrenser når en velger flash nettside.» Han beskrev hvorfor han hadde «lagt på tåke for å skape stemning» på start- og hovedsida. «Et helt statisk bilde blir kjedelig,» sa han. Samtidig skulle det «være rolig for å ikke trekke oppmerksomheten bort» fra innholdet. Kontrasteffekten i fargevalget på skrifta var han bevisst på. Han fortalte at han vurderte å ha musikk i bakgrunnen, men fant ut at da ville dette musikkvalget skille seg ut fra eksemplene brukeren skulle ta stilling til senere, og valgte dette vekk.

På underpunktet om teknisk kvalitet og utførelse sa Jon at her var han på hjemmebane. Men la til: «Mye av dette har jeg måttet lære meg en del underveis. Men det er jo mitt interessefelt, og da kommer det ganske greit».

Samspill mellom uttrykksformene

Kriteriet om multimodalt samspill «Går på at alt i oppgaven skal henge sammen (...) snakke samme språk, ikke nødvendigvis formidle det samme, men høre sammen», forklarte Jon i intervjuet. «Dette blir ekstra viktig når sida er interaktiv, for her er det brukeren som avgjør rekkefølge». Han viste hvordan han hadde brukt en lineær logikk ved å plassere ikonene på hovedsida i leseretning. «Men dette avgjør leseren selv, så de må kunne fungere uavhengig av rekkefølge», utdypet han i intervjuet, og fikk fram at komposisjonen dermed var ikkelineær. «Tre av symbolene sier seg selv. De fleste kobler denne informasjonen (...) Den siste er noe annet. Hva er dette?» spurte han og viste til figuren til høyre som er utformet som silhuetten av et dyr. «Selv hadde jeg nok startet her,» smilte han.

Han sa at han syntes «informasjonskobling» var et vanskelig ord, men ga flere gode eksempler på hvordan han har brukt det i teksten sin. I forklaringen av hvordan ikonene var hyperlenker og hvordan samsillet mellom ikon, animasjon og verbal tekst inviterte til brukerstyring, viste at han har god forståelse for innholdet i begrepet.

Etikk i forhold til åndsverk og opphavsrett

«Dette er egentlig et utfordrende punkt i sammensatt tekst. Men jeg har laget det meste selv, så da har jeg sluppet å tenke så mye på dette,» sa Jon i intervjuet. «I begynnelsen var jeg veldig bekymret for at jeg bare kunne bruke lisensiert musikk. Dette spurte jeg

deg om tidlig.» Han fortalte at han ble lettet da han fikk avklart at bruk av utklipp fra musikk i skolesammenheng, uten offentlig publisering, er lov.

Kreativitet

«Det går av seg selv. Det er jo den kjekkeste delen. Jeg har ikke tenkt så mye på dette som et kriterium i seg selv, mer i sammenheng med hvordan teksten kommuniserer. Men jeg er enig at den skal telle med, men ikke ha mest tyngde,» sa Jon i intervjuet.

Oppsummering

I vurderingen av sin egen oppgave oppsummert Jon slik i refleksjonsnotatet sitt:

Ideen, interessen og muligheten til å utforme en kreativ, informativ og underholdene oppgave er tilstede. Jeg mener jeg har nådd mitt mål. Samspillet i en så omfattende sammensatt tekst er utfordrende på grunn av at det er svært mange elementer å ta hensyn til. Jeg er heldig som har utdanning og erfaring innen multimediasdesign. Denne lærdommen gjorde at jeg hadde god kontroll på hvordan samspillet fungerer, og ikke minst kommuniserer gjennom oppgaven.

Jeg støtter denne vurderingen og lærte selv mye gjennom å få følge prosessen hans. Han løste oppgaven på høyt nivå. Jeg har lyst å oppsummere Jons prosess i forhold til Otnes' inndeling av *digital literacy* i *relevans*, *repertoar* og *refleksjon*. I det innsamlede materialet ser jeg at det å ha høy digital kompetanse ga Jon et stort *repertoar*. Han så mulighetene som fins i digitale medier. Samtidig brukte han *relevans* ved å sette dette i en faglig sammenheng. Han tilpasset bruken av dem til sin egen problemstilling og kommunikasjonssituasjon. I intervjuet og *refleksjonsnotatet* inntok han metaperspektiv på eget arbeid. Her viste han evne til nytenkning både i forhold til tekstproduksjon og i bruk av digitale medier. Jon sa i oppsummeringen av prosjektet, i intervjuet, at han hadde jobbet intuitivt med hjemmesider før, men «ikke vært så bevisst på kommunikasjon og samspill som dette prosjektet har fått meg til å fokusere på». Dette understøtter at også elever som jobber på høyt nivå kan ha hjelp av bevisstgjøring gjennom konkrete kriterier.

4.2.4 Facebook -En kommunikasjonsrevolusjon

Siv er født i 1986. Nå jobbet hun som IT- konsulent og drev mye med PC, også på fritida. Hun beskrev seg selv som skolelei, da hun gikk yrkesfaglig studieretning. Nå var hun motivert for å oppnå studiekompetanse og syntes det hørtes spennende ut å kunne utforme fordypningsoppgaven som en sammensatt tekst. Hun følte seg trygg på bruk av

digitale verktøy. «Jeg synes det er kjekkere å lage sånt noe enn bare å skrive,» fortalte hun i det første intervjuet.

Siv har valgt bruk av bilde og skrift ved hjelp av det nettbaserte presentasjonsprogrammet Prezi. Her kan en registrere seg som bruker på <http://prezi.com>, og selv velge om presentasjonene en lager skal være offentlige eller private. Eleven beskrev valg av verktøy slik i refleksjonsnotatet sitt: «Dette er et program som får presentasjonen til å se veldig avansert ut, og det ser ut som om det er profesjonelt laget. Dette føler jeg selv har litt etos i seg, at presentasjonen gir stoffet autoritet».

Analyse av «Facebook -En kommunikasjonsrevolusjon»

Siv formulerte problemstillingen slik: «Hvordan har Facebook forandret måten vi kommuniserer med hverandre på?» Dette uttrykte hun gjennom modalitetene bilde og skrift, der skrift har funksjonell tyngde og beskriver ulike aspekt ved Facebook. Skjermbilder illustrerer ulik bruk av nettstedet. For å bruke van Leeuwens terminologi, kan vi si at modalitetene her utvider hverandre ved bruk av omskriving. De gir samme informasjon, men på hver sin måte. Teksten inneholder en del bruk av redundans, der større eller mindre deler av meningsinnholdet overlapper hverandre (se figur 23, under).

I muntlig dialog kan verbal tale bli sett i sammenheng med ansiktsuttrykk og gester. Når kommunikasjonen overføres til skriftmodaliteten, forsvinner muligheten til å tolke kroppsspråk. Sms og nettkommunikasjon har ofte et muntlig preg med bruk av dialekt. Her overtar piktografi kroppsspråkets affordans til å uttrykke glede eller ironi. Eleven konkretiserer dette ved å presentere Facebookinnlegg hun har tatt skjermbilder av (se figur 23 under). Hun viser flere eksempler fra skjermbilder som er holdt i en muntlig, uformell tone med bruk av utropstegn, smilefjes og lignende paralingvistiske skrifttegn.



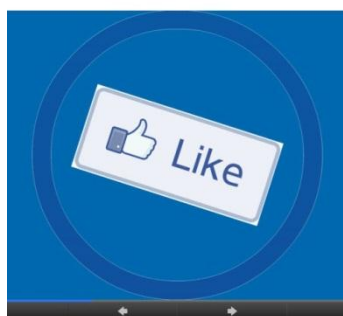
Figur 23: Detalj der skrift og bilde omskriver hverandre.

Tilsvarende overtar «liker-ikonet» (vist i figur 25, under) affordansen til gester ved å vise «tommel opp» for innlegg eller deling av material som mottaker liker. Eleven forklarer skriftlig hvordan nettstedet er interaktivt ved at «brukerne kan like eller umiddelbart kommentere andres innlegg».

Teksten har i utgangspunktet en romlig struktur, der alle elementene plasseres på en flate. Eleven har tatt utgangspunkt i logoen til Facebook og brukt den «som et lerret for presentasjonen». Logoen skaper et blikkfang, samtidig som leseren gjenkjenner den. Teksten er komponert med nytt emne for hver bokstav. Relaterte elementer er plassert inni ulike bokstaver. Bokstavene fungerer da også som innramming.



Figur 24: Oversiktsbilde



Figur 25: Detalj som viser hvordan spesifisering av tema blir innrammet.

Prezi har et godt verktøy for å lede leseren gjennom teksten ved å definere en lesesti. Her zoomes det inn på skrift og bilder ved hjelp av en «play-knapp» (se nederst i utsnittsbilde, figur 25, til venstre). Denne måten å organisere teksten på gir lineær struktur. Rekkefølgen de ulike elementene får fokus, blir forhåndsdefinert.

Elementene i denne teksten er plassert slik at bare ett og ett element vises om gangen når en zoomer inn. Lesestien leder mottaker gjennom de ulike elementene som er plassert inni bokstavene. Første bokstav introduserer emnet, og andre presenterer problemstillingen. Øvrige bokstaver tar opp ulike aspekt ved nettstedet, først som privatperson og deretter som kommersiell aktør, og den siste bokstaven brukes til oppsummering og konklusjon. Hver gang et tema ble avsluttet, zoomes det ut på et totalbilde av logoen, før en ledes videre til neste

bokstav. Det ble dermed dannet en gjentakelse og rytme i teksten. Tilsvarende startet flere bokstaver med en spesifisering av tema, innrammet i en sirkel, før det ble utdypet i de følgende elementene (se eksempel i figur 25, forrige side). Eleven brukte også innramming av skrift for å vise sammenheng mellom spørsmål og svar da hun refererte til et intervju med en kommersiell aktør.

Refleksjoner om «Facebook -En kommunikasjonsrevolusjon» og vurderingskriteriene.

Hvordan kommuniserer teksten?

Siv begrunnet valget av problemstilling med at hun ville skrive om noe hun hadde en del kunnskap om, og som hun bruker daglig. I tillegg skrev hun at hun syntes det er veldig interessant å se hvordan nettstedet har forandret kommunikasjonen og markedsføringen til bedrifter og organisasjoner. Hun ville ha presentasjonen offentlig på nett slik at den kan nå en større, variert målgruppe, «både folk som bruker og ikke bruker Facebook». Hun fortalte at hun lot mora, som ikke er kjent med Facebook, og samboeren, som bruker det daglig, gå gjennom teksten. Da fikk jeg prøvd ut begge målgruppene, sa hun fornøyd med at begge ga god respons.

Faglig innhold

«Jeg ønsker at de som ser presentasjonen min skal føle at de har lært noe etterpå,» skrev Siv refleksjonsnotatet sitt. «Jeg har prøvd (...) å få presentasjonen til å virke troverdig gjennom argumentasjon, ha logiske resonneringer og få leseren til å relatere til stoffet», fortsatte hun. Her ga hun eksemplene «ved å vise bilder, bruke kilder som har studert lignende problemstilling, og bruke fakta i presentasjonen min». I intervjuet ga Siv eksempler på relevant bruk av fagord: «Synkron nettdialog, viral markedsføring, ortofon stavelse. Jeg prøvde å bruke dem slik at jeg viser at jeg forstår hva de inneholder og at det var relevant for det jeg skrev».

Jeg synes Siv viste uttrykk for faglig forståelse i oppgaven sin. Hun fikk godt fram de positive sidene ved kommunikasjonen gjennom Facebook i teksten sin. Oppgaven hennes kunne fått enda mer faglig tyngde hvis hun også hadde drøftet noen negative sider og utfordringer denne kommunikasjonsutviklingen kan gi oss.

Bruk av uttrykksformene og samspillet mellom dem

Da hun vurderte teksten sin i intervjuet beskrev Siv bruk av uttrykksformene slik:

Det blir hvordan jeg uttrykker meg gjennom bilder og skrift. Bildene og teksten er forklarende i seg selv. Det jeg skriver ser du igjen i bildene, og bildene forklarer det jeg har skrevet. Jeg har brukt skjermbilder. Jeg synes det er lettere å vise det ved bruk av bilder. Det blir litt mer tyngde hvis jeg skriver. Skriften er hoveddel, og så komplementerer bildet. Stort sett kommer bildene etter teksten.

Siv vurderer teksten sin slik i refleksjonsnotatet:

Når det kommer til bruk av uttrykksformene synes jeg selv at jeg har mestret dette bra. Det er et balansert og jevnt fordelt bruk av bilder og tekst. Teksten og bildene virker forklarende for hverandre, og den sammensatte teksten som en helhet får en mening og en flyt som kan sees gjennom hele presentasjonen. Fargene er strategisk brukt i samme skrifttype og farger som Facebook har på sin nettside, for å gi det hele en profesjonell følelse.

Her viste hun at valg av farger og typografi er gjort bevisst for å skape assosiasjoner til utformingen av nettstedet, Facebook. Eleven var usikker på innholdet i begrepet informasjonskobling da jeg intervjuet henne i prosessen, men har en tydelig forståelse av dette i intervjuet der hun vurderer den ferdige teksten. Hun viste flere eksempler på hvordan hun hadde brukt skrift til å utdype innholdet i skjermbildet. Jeg er enig i at eleven mestret bruk av uttrykksformene bra. Samtidig hadde hun mye bruk av redundans, der større eller mindre deler av meningsinnholdet overlappet hverandre. Det kunne det vært spennende om hun også hadde brukt mer av informasjonskobling der ulike modaliteter tilfører ulik informasjon.

Eleven sa i intervjuet at hun også hadde vært opptatt av at teknisk kvalitet og sjekket spesielt at lesetien fungerte. Her ledet hun leseren bra gjennom teksten. Hun begrunnet hvorfor hun valgte å komponere teksten sin med utgangspunkt i Facebooklogoen slik i refleksjonsnotatet:

Når du ser starten av presentasjonen, vet du umiddelbart at dette skal handle om Facebook, og dette tiltrekker seg oppmerksomhet. Selv om du ikke har brukt Facebook før, har du mest sannsynlig sett logoen på tv, i reklame eller på nettet.

Vi var enige om at det var et godt grep å kombinere bokstavene til innramming og organisering av elementene.

Etikk i forhold til åndsverk og opphavsrett

I refleksjonsnotatet skrev Siv: «Jeg har vært opptatt av å vise respekt i forhold til åndsverk og opphavsrett» I intervjuet viste hun hvordan hun refererte til en undersøkelse. Først bruker hun sitat i hermetegn og gjenga lenke til hvor hun har funnet det. Etterpå kommenterte hun hvordan hun forstår dette og hvorfor dette er relevant i forhold til oppgaven hennes. Vi så også på hvordan hun har anonymisert folk hun har avbildet på skjermen. «Enten måtte jeg ha spurt alle om det var greit at jeg tok skjermbilder. Da fant jeg ut at det var enklere å stryke over navnene deres,» forklarte hun. Her burde hun også vurdert å anonymisere selve bildene der det var mulig å gjenkjenne enkeltpersoner. I prosessen hjalp jeg eleven med materiell fra boka: *tekst2null* (Hoem & Schwebs, 2010). Jeg ser at hun har brukt fagstoff herfra, men denne kilden har hun ikke oppgitt. Hun har opptrådt ryddig i forholdt til informasjonen hun har hentet fra internett, men ikke i forhold til bruken av denne fagboka.

Kreativitet

«Jeg er veldig stolt av ideen med å lage elementene inni bokstavene i logoen til Facebook», skriver Siv i refleksjonsnotatet. «Oppbyggingen av teksten er kreativ, men dette går jo på komposisjonen,» sa hun da vi så på teksten i intervjuet. Hun lo og fortalte at hun var veldig fornøyd med at bokstaven K inneholder konklusjonen. Hun sa også at en forutsetning for å bruke verktøyet kreativt, er at du setter deg inn i funksjonene i programmet for å finne ut mulighetene.

Oppsummering

Siv sa hun var veldig fornøyd med oppgaven og muligheten for å løse den på denne måten. Hun oppsummerte ved å fortelle hvordan hun gikk gjennom hvert enkelt kriterium til slutt. Da satt hun med lista og prøvde «å se teksten utenfra og se om den oppfylte de krava». Her får hun fram at kriteriene hjalp henne til å ha metaperspektiv på egen tekst. I refleksjonsnotatet viste hun at hun gikk systematisk gjennom vurderingskriteriene da hun vurderte sitt eget produkt.

4.3 Hvordan kan bruk av vurderingskriterier hjelpe elevene når de skal skape sammensatte tekster med bruk av digitale verktøy?

Spørsmålet som var utgangspunkt for oppgaven min, spurte jeg elevene om i intervjuene underveis i prosessen. Flere sa at de ikke hadde fått jobbet så mye med vurderingskriteriene enda og at de så at dette kunne de gjøre mer av. Linn og Ane oppsummerte at de hadde hatt veldig fokus på produktet, mer enn kriteriene: «Vi har

ikke tenkt så hardt på å følge denne lista slavisk». Samtidig så de at «det er nok et godt hjelpemiddel... Da har du noen rammer du må holde deg innenfor». Jon fortalte at han gjerne brukte dem etter en veiledningstime: «Da går jeg inn og ser om den nye planen for framdrift dekker de forskjellige kriteriene» og at de opplevdes som «en rettesnor i prosessen». Gro sa at det var til hjelp å ha ei liste: «Det hjelper å få i gang en struktur i oppgaven. Å tenke på at dette sliter jeg med, dette må jeg kanskje spørre om hjelp til, dette gikk veldig bra. Det kan jeg kanskje gjøre litt mere av...» Flere av elevene sa senere, i intervjuet der de vurderte sin ferdige tekst, at vurderingskriteriene ble ekstra viktige for dem i slutfasen av den multimodale tekstskaapinga. Siv la også til «De hjalp veldig godt underveis hvis jeg har vært i ferd med å spore av, så har jeg sett at her glir jeg ut i forhold til kriteriene.»

Underveis i prosessen spurte jeg dem: *Fokus har vært på hvordan vurderingskriterier kan gjøre en bevisst på kvalitet i sammensatte tekster. Hvordan har du opplevd dette?* Jon svarte at vurderingskriterier hadde blitt nevnt så mye at han hadde forstått at han burde fokusere på det:

Hvis ikke hadde det lettere falt ut. Jeg hadde nok og sittet og nistirret i skjermen og jobbet og sett over til slutt når jeg var ferdig. Dekker jeg inn? Nå har jeg brukt dem underveis, for å se om jeg er på det nivået jeg vil, og se hvilke punkter jeg må ha mer fokus på for å få det til å bli bra der også.

Også Siv sa at det er mest produktivt å bruke kriteriene mens du jobber, slik at du slipper å endre for mye etterpå:

Jeg tenker mer på hvordan kvaliteten skal være når jeg ser vurderingskriteriene. Det er da du ser hva du blir prøvd ut i, det er dette de ser på. Da må jeg prøve å få dette til best mulig. Det er jo med å hjelpe produktet ditt, liksom. Hvis jeg ikke hadde fått beskjed om det, hadde det blitt som å famle i blinde. Det er kjempegreit, mer som en rød tråd i arbeidet.

Gro beskrev at «i startfasen at det kan bli et lite skjelett det kan bygges videre på». Linn svarte at det var veldig viktig, uten at hun utdypet hva hun mente med det. Ane sa at hun ikke hadde tenkt så mye på det og var usikker på hva hun skulle svare.

Innledningsvis i oppgaven min skrev jeg at det ville være interessant å få fram om kriteriene oppleves klargjørende eller begrensende. Jeg spurte derfor elevene om dette.

Jon, Ane og Linn opplevde ikke at vurderingskriteriene var begrensende. Jon så tilbake på tidligere skolegang og sa at han følte begrensningene var større da, og at han i dette prosjektet hadde opplevd å få «friere tøylar.» Siv og Gro sa at kriteriene kan oppleves både klargjørende og begrensende. Siv sammenlignet dem med retningslinjer: «Akkurat som du har et gitter foran hvor du skal kjøre, slik at du ikke kjører ut for veien. Det er veldig greit for å se om det er relevant for det du skal gjøre». Gro påpekte at det kan virke litt skremmende hvis en ikke spør seg selv eller andre om kriteriene. Hun sa at det kan være en læreprosess i seg selv, fordi en innser at en må lese om hva kriteriene innebærer.

4.4 Evaluering av vurderingskriteriene

Forskningsspørsmålet: *Hvordan forstår og bruker elever vurderingskriterier i multimodal tekstskeping?* er utgangspunktet for dette kapitlet. Her blir resultatene fra undersøkelsen i aksjon 2 presentert. Ni elever deltok i undersøkelsen vi gjennomførte i It's learning. Her rangerte de ulike kriterier i fire kategorier: svært relevant, relevant, mindre relevant og ikke relevant. Resultatet blir gjengitt sammen med sitatene fra oppfølgingsspørsmålene, der elevene kunne utdype svaret sitt. Etter å ha lagt fram dette, presenterer jeg hva utvalget på fem sa om hvert kriterium i intervjuet vi hadde underveis i prosessen.

4.4.1 Hvordan kommuniserer teksten?

I utviklingen av kriteriene ble det spurt: *I hvilken grad synes du det er relevant å vurdere hvordan teksten kommuniserer? Her er det naturlig å evaluere helhet og valg av teksttype/uttrykksformer ut i fra HVA som skal formidles til HVEM.* En elev svarte at dette var mindre relevant, mens fem mente det var relevant og tre svært relevant. Dette utdypet en elev slik: «Jeg mener det er svært viktig at teksten kommuniserer. At det er klart hva budskapet er». En annen begrunnet det med: «Det er viktig med et samspill for å skape en god helhet i produktet. Og det er viktig å få frem rett budskap til rett mottaker». Hvordan teksten kommuniserer ble valgt som kriterium, og her ble det presisert at dette måtte vurderes i sammenheng med problemstillingen elevene formulerte til oppgaven sin.

I intervjuet underveis i prosessen sa Ane og Linn at dette var «veldig aktuelt» og noe de hadde brukt «litt energi på». Både Jon og Gro hadde fokus på hvem som var målgruppa for teksten deres. Jon tok opp dobbeltheten ved å være i en skolesituasjon. Han var først

usikker på om han skulle tenke at det var en lærer eller sensor som var mottaker. Han opplevde det positivt at han kunne tenke hvem han ville nå med teksten sin, slik at det ble mer virkelighetsnært. «Slik ville jeg også tenkt i jobbsammenheng», sa han. Denne problemstillingen tok også norsklæreren opp underveis i prosjektet. Han formulerte seg slik: Lista over vurderingskriteriene

er bevisst både på innhold, tema og mottaker. Dette var vel noe som kom med L94, i norskfaget, at vi skulle bevisstgjøre på mottakersida. I gamle dager var det vel stort sett alltid faglærer som var mottager. Når Inger og elevene skriver: «Valg av teksttype/ uttrykksform ut i fra HVA som skal formidles og til HVEM», så er dette en dimensjon som er relativt lite brukt i norskfaget og som er veldig konstruktiv. Da jeg selv gikk på skolen, var det faglærer jeg hadde i bakhodet.

Gro ombestemte seg fra å skrive et skriftlig essay til å utforme fordypningsoppgaven som en sammensatt tekst. Dette begrunnet hun ut fra valg av målgruppe og problemstilling:

Men så var det hvem skal lese dette og hvordan skal dette formidles? Da ble det litt feil i forhold til problemstillingen jeg hadde valgt. Det har hjulpet meg å forstå at jeg kan gjøre det på en annen måte. (...) At det kanskje er lettere å få fram som en sammensatt tekst. Det er kanskje lettere å forklare med visuelle symboler, slik at folk forstår mitt synspunkt om oppgaven og idéen.

Siv var mer opptatt av at «alle skal kunne lese» teksten hennes. Hun syntes det var utfordrende å formulere en god problemstilling og satte pris på at hun fikk veiledning på hvordan hun kunne vinkle temaet sitt norskfaglig. Jon oppsummerte at for hans del kom «Målgruppe og problemstilling ganske samtidig» og «Det jeg vil skrive om er noe jeg tenker kan være nyttig for folk, for meg er det nyttig i en læresituasjon.»

4.4.2 Faglig innhold

I hvilken grad synes du det er relevant å vurdere faglig innhold? ble det spurt i utviklingen av kriteriene. Her var elevene samstemte. Fire sa det var relevant, og fem svarte svært relevant. Dette ble begrunnet slik: «Faglig innhold viser at du har forstått faget og kan det du skriver om» og «Det er svært viktig at det vurderes om innholdet er faglig, fordi hvis ikke kunne vi skrevet om hva som helst. Oppgaven sier vi må holde oss til norskfaget, og da må det være med i vurderingskriteriene». En elev poengterte: «Relevant faglig innhold er viktig for å få troverdighet til produktet.» En annen

innrømmet at: «Jeg hadde ikke lyst å velge svært relevant, på grunn av at det sannsynligvis vil være å vektlegge en av mine svakheter med norskfaget. Men det er faget norsk som studeres, så jeg ga et ærlig svar». Kriteriet om faglig innhold ble vektlagt, og etter innspill fra elevene ble det utdypet med underpunktene: *uttrykk for faglig forståelse, evne til å fordype seg i emnet og relevant bruk av fagord*.

I intervjuet underveis i prosessen oppsummerte Gro at «I forhold til faget er det viktig.» Jon viste til at han tok opp «evne til å fordype seg» i utviklingen av kriteriene. Linn svarte litt nølende: «Det blir vel måten vi legger det fram på og hva vi velger å legge mest vekt på.» Ane knyttet dette til innholdet i oppgaven deres: «Ja, det er jo kommunikasjon som er det største faglige, føler jeg selv i hvert fall.» Gro innledet med å si: «selve innholdet er noe jeg sliter litt med fortsatt» og konkretiserte blant annet med: «Har jeg forstått stykket skikkelig? Språket fra den tida?» Også Jon sa at: «Faglig innhold er min største utfordring.» (...) «Jeg har en tendens til å fokusere mye på det kreative og det tekniske.» Siv følte også at hun manglet litt her:

Jeg føler jeg har skallet, men jeg mangler litt mer av det som kunne være inne. (...) Faglig innhold har vært utfordringen. Hva du skal skrive og hvordan du skal formulere deg. Jeg sitter og smaker på tekstene. Jeg har søkt mye på nett for å finne inspirasjon og se hva andre har gjort, men det har ikke vært så mye.

Samtidig oppsummerte hun ved å knytte det til temaet i oppgaven sin: «Alt som skjer på Facebook handler om kommunikasjon, egentlig... Uansett hva du drar fram her, så kan du knytte det til faget...» *Relevant bruk av fagord* opplevde hun som vanskelig. Gro konstaterte at «Det er litt vanskelig å bruke fagord når du henvender deg til ungdommer». Hun syntes det ble enklere å forholde seg til dette kriteriet da vi tydeliggjorde at her kunne de også bruke refleksjonsnotatet. «I begynnelsen tenkte jeg at alt dette må være i det visuelle av den sammensatte teksten. Hvordan skal jeg få dette til?»

4.4.3 Bruk av uttrykksformene

I utviklingen av kriteriene ble det spurt: *I hvilken grad synes du er relevant å vurdere bruken av uttrykksformene? Her er det naturlig å evaluere hvordan eleven mestrer mediene han/hun uttrykker seg gjennom.*

Her ser jeg at utformingen av spørsmålet har en svakhet. Å sidestille uttrykksformer med mediene ble misvisende. I oppfølgingsspørsmålet knyttet en elev som ikke

opplevde dette kriteriet relevant, spørsmålet til bruk av verktøy, mer enn selve uttrykksformene. Eleven forklarte dette slik: «Jeg mener at det ikke er så viktig om eleven mestrer verktøyene de bruker. Så lenge vi klarer å få et ok resultat så mener jeg at det faglige innholdet må bety mest. Seks elever svarte at det var relevant. En utdypet: «(...) en bør bruke noe (uttrykksform) som en kan beherske nok til å uttrykke det man har som mål å uttrykke». To syntes kriteriet var svært relevant. Vi tok med kriteriet *bruk av uttrykksformer*. Her presiserte vi at virkemidlene er avhengig av hvilke uttrykksformer som er anvendt, og at teknisk kvalitet og utførelse er underordnet, så lenge det ikke hindrer kommunikasjonen. Jeg ser i ettertid at ved å velge fagordet modalitet ville begrepsbruken ha vært mer presis. Elise Seip Tønnessen (2010) framhever at det er et viktig skille mellom *multimodalitet* og *multimedier*. Hun knytter *multimodalitet* til tekster og definerer det semiotiske begrepet slik: «Det dreier seg om alle de ulike formene for semiotiske ressurser som vi tar i bruk når vi kommuniserer gjennom multimodale tekster». Mens *multimedier* blir den tekniske siden av saken: «de mediene vi bruker for å produsere og distribuere tekster – tekster som svært ofte er multimodale» (s. 15). Dette skillet tydeliggjør at elevene har behov for både tekstkompetanse og teknisk mestring av mediene de bruker til å skape tekster.

I intervjuet underveis i prosessen la elevene vekt på å vise hvilke uttrykksformer de hadde valgt og hvordan de hadde brukt dem. Jon forklarte at han laget ei hjemmeside både med skrift, lyd, bilde og video. Dette sa han ble: «Veldig mye, men kjekt. Da kan jeg bruke hver ting etter hva som egner seg best.» Han følte han «har brukt virkemidlene til å kommunisere godt i forhold til problemstillingen jeg har.» Han viste hvordan han har kombinerte det visuelle med lyd. Han oppsummerte at han kunne ikke presentert dette materialet uten som en sammensatt tekst, siden musikk var en så sentral del av det. Fokus i oppgaven «dreier seg om musikk og stemningsskapning.»

Siv viste hvordan hun brukte bilder til å få fram hvordan det så ut: «Dette er Facebook og sånn fungerer det.» Samtidig forklarer hun at hun «ville ha med litt informasjon,» og viste hvordan hun har brukt skrift til å utdype innholdet. Gro hadde brukt «mest bilder», men forklarte at hun vil legge til skrift også, slik at det ikke bare ble visuelt. Her lot hun meg høre hvordan hun hadde tatt opp lyder og endret litt på dem. Videre hadde hun «tenkt å ta opp noen stemmer». «Effektlyder er lett å bruke på mac,» avsluttet hun. Ane og Linn fortalte at de hadde diskutert mye hvilke uttrykksformer de ville bruke. De

snakket om bilde eller film med tale eller lyd. Ane forklarte: «Vi vurderte en bildeserie og forklare oss gjennom historien. Hvordan den utviklet seg og snakke om det.»

At teknisk kvalitet ble nevnt, under bruk av uttrykksformene, var det bare Jon og Siv som kommenterte. Jon sa det slik: « Det er et norskfag. Så lenge en klarer å presentere det bra og det faglige innholdet kommer greit fram, så kan ikke det tekniske telle så mye.» Samtidig påpekte han at «digitale verktøy skal elevene beherske i alle fag.» Han visste at her har han ei sterk side og sa at han er glad for at var med i vurderingen. Siv sa at hun «synes det er viktig å mestre programmet du jobber i.» (...) «Da er det lettere å vite hvilke muligheter programmet gir.» Hun illustrerte dette slik:

Du får ikke samme følelsen hvis du ser en dårlig laget film i stedet for en bra laget film. Det er følelsen du sitter igjen med til slutt som teller. Selv om det er bra faglig innhold, så forsvinner det litt. Det er akkurat som om du får en biff på en papptallerken i stedet for en skikkelig fin tallerken. Biff er biff, men det blir ikke det samme. Det har en del å si hvordan ting blir presentert.

4.4.4 Samspill mellom uttrykksformene

I utviklingen av kriteriene ble det spurt: *I hvilken grad er det relevant å vurdere samspillet mellom uttrykksformene?* Også her var elevene enige. Tre elever svarte at dette var et relevant kriterium, og seks vurderte det til svært relevant. «Det er viktig for oss at vi klarer å ha et greit samspill mellom uttrykksformene for å få frem poenget vårt. så det bør være en del av vurderingskriteriene,» ble presisert. En elev knyttet det til bruk av uttrykksformer: «Samspillet vil fremheve uttrykksformene». I intervjuet i prosessen sa Jon at «samspill kommer litt som nummer to. Først må jeg finne ut hva jeg vil bruke, så må jeg få det til å virke i sammen». Gro opplevde samspillet som en utfordring: «Det er der problemet ... eller arbeidet (ligger). Spesielt når du ikke føler deg trygg nok på den programvaren du har valgt.» De andre elevene utdypet sin forståelse og bruk under komposisjon og informasjonkobling.

Under kriteriet om *Samspill mellom uttrykksformene* kunne vi ha presisert flere kohesjonsmekanismer. Her vektla vi *komposisjon* og *informasjonkobling*. Vi gikk systematisk igjennom ulike former for informasjonkobling i aksjon 1. I ettertid ser jeg at det kunne ha vært lurt å konkretisere dette også i lista med vurderingskriterier.

Kohesjonsmekanismen *dialog* var aktuell for elevene som valgte tekster med brukerstyring og interaktivitet. Dette gjaldt to av de ni elevene i gruppa, så dette tok vi

ikke med som eget underpunkt. *Rytme* kan oppstå når tekstelementer gjentas og når informasjonstopper markeres. Dette mente vi at kan sees i sammenheng med hvordan en tekst er komponert. Vi presiserte ikke rytme som et eget underpunkt, selv om det regnes som en selvstendig kohejsjonsmekanisme.

Komposisjon

Under samspill mellom ulike uttrykksformer; i hvilken grad er det relevant å vurdere komposisjonen? ble det spurt i utviklingen av kriteriene. En elev unnlot å svare på dette spørsmålet. De andre åtte fordelte seg likt på relevant og svært relevant. En kommenterte: «Gjennom komposisjonen får vi uttrykket vårt budskap».

I intervjuet underveis i prosessen la Siv vekt på at det skal «se ryddig ut, være logisk plassert og se fint ut». Hun sa at det var avgjørende at hun «tenker hele tiden på at folk skal se dette.» Hun hadde organisert teksten sin i ulike tema som hun plasserte i hver sin bokstav i Facebooklogoen. Her hadde hun også tatt hensyn til at «en kan lett bli kvalm hvis en hopper for mye. Derfor har jeg valgt å zoome ut til et totalbilde, før en går til neste bokstav.»

Gro hadde et gjennomtenkt forhold til hvordan hun brukte inndeling av innholdet i ulike frekvenser som spiller på det mørke og dystre i kontrast til det lystige og drømmende. Her viste hun hvordan hun hadde brukt gjentakelse og fargebruk til å skape blikkfang og interesse. Ane og Linn sa at de diskuterte mye «hvordan de skal framstille det». Ane forklarte: «Vi har vært innom de fleste måter å kombinere det på. Men det handler litt om ressurser og sånne ting også som begrensninger. Hvordan vi skal klare å utføre det.»

Informasjonskobling

Under samspill mellom ulike uttrykksformer; i hvilken grad er det relevant å vurdere informasjonskoblingen? spurte jeg i forundersøkelsen. Dette kriteriet svarte seks elever at de syntes var relevant, to svarte mindre relevant, og den siste lot være å svare. I oppfølgingsspørsmålet til informasjonskobling kommer det fram at dette begrepet var det flere av elevene som var usikre på: «det hørt fornuftig ut... Selve spørsmål hadde jeg problemer med å forstå skal jeg være ærlig...» og «Litt mer utdypning hadde gjort spørsmålene enklere. Gjerne et eksempel». Vi diskuterte dette på samling, og jeg påvirket nok valget om å ha dette kriteriet med. Her følte jeg et ansvar som fagperson, og anbefalte det, siden det er så sentralt for multimodalt samspill. Det gjenspeiles også i intervjuet i prosessen at ikke alle elevene var like fortrolige med fagtermen

informasjonskobling. Jon sa at han trodde han hadde forstått det ut i fra det vi gikk gjennom den første leksjonen. Han konkretiserte det med:

Det snakket vi om på første veiledning å ha en introtekst. For så langt har du ikke fått så mange koblinger. Det kan være lurt å ha en introvideo som forteller hva oppgaven handler om. Da tror jeg det blir lettere å orientere seg. En god beskrivelse som fyller ut slik at folk vil kunne tenke seg til enda mer hva det er.

Han viste også at han har valgt å la skriftlig tekst tolke ikonene når du fører pekeren over: «Det er for at du ikke skal være i tvil. (...) Jeg kunne laget lenker med skriftlig tekst, men jeg ønsker at det skal være stilreint og fint å se på. Du skal ikke måtte trenge å lese for å få informasjon.» Her viser han at han lar hensynet til komposisjon veie tungt. Siv skjønnte ikke begrepet *informasjonskobling* før hun fikk forklart innholdet, men da hadde hun et bevisst forhold til det:

Det er litt slik jeg har brukt skrift og bilde? At det henger sammen? At jeg sier en ting og viser det med et bilde for eksempel. De sier jo at et bilde sier mer enn tusen ord. Når jeg skriver at Facebook er sånn og sånn, og så viser jeg hva jeg snakker om gjennom bildet.

Gro svarte ikke på dette. Ane og Linn nølte først, før Ane forklarte hvordan de tenkte å bruke det i oppgaven sin. Hun sa at de så for seg å ha:

Musikk i bakgrunnen, slik at folk kan gjenkjenne musikken fra de ulike filmene. (...) Vi lager det slik at hvert bilde tar for seg hvert sitt tema. Hvis de ikke kjenner til bildet, kan det hende at de kjenner igjen musikken, slik at de kan kjenne igjen filmene.

Her fikk hun fram at musikk og bilde kan gi utfyllende informasjon som knyttes til ulike filmatiseringer av Askepott.

4.4.5 Etikk i forhold til åndsverk og opphavsrett

I utviklingen av kriteriene ble det spurt: *I hvilken grad er det relevant å vurdere kildebruk og etikk i forhold til åndsverk og opphavsrett?* Sju elever svarte svært relevant og to vurderte det til relevant. Her utdypet de at vi har et regelverk å forholde oss til, og at vi ikke kan se bort fra dette: «Her er det respekt for andres åndsverk som gjelder. Og respekt for loven». En elev knyttet det til egen erfaring: «Selv vet jeg hvor stor uvane det kan bli, å bruke ikke lisensierte bilder/ musikk i produksjoner. Selv under tidlige

skissestadier er dette en uvane, da det kan gi store overraskelser i arbeidsmengde/ pris om skissen skal realiseres. Og selvfølgelig, om slikt brukes er det "tyveri"».

I intervjuet underveis i prosessen fortalte Gro at «det har vært vanskelig å tenke i forhold til kildebruk. Det er veldig fristende å bare gå på nettet og laste ned masse lyder og bilder og sette dette i sammen.» Hun sa at hun slet litt med å skjønne opphavsrett og etikken i det. Og «hvordan dette tvinnes inn i en sammensatt oppgave». Men hun viste at hun har tatt det på alvor:

Jeg har brukt forskjellige bilder; både private bilder som jeg har endret selv, og noen bilder fra selve stykket. Da har jeg tatt kontakt med teateret og fått tillatelse til å bruke dem og noen klipp fra internett.

Ane og Linn fortalte at de har diskutert opphavsrett: «Vi fant jo et bilde som vi har lyst å bruke. Men vi må jo prøve å lage vårt eget, vi kan ikke bare ta det» ... «Vi må gjøre det selv. Vi må ha noe som er kun er vårt». Jon sa at: «Det er jo ting som kan slå tilbake til hvis en jobber i bedrifter.» Han påpekte at det visuelle i sitt eget arbeid var greit: «Jeg kan lage mye selv med foto og grafikk og slikt». Utfordringen hans var at han brukte musikkseksempler, men her hadde han orientert seg: «Musikken er fulle spor nå, og det har jeg ikke lov å bruke, når jeg skal levere det inn må jeg ta utsnitt for å være innenfor det som er lov.» Samtidig innrømmet han:

Jeg kan jo nevne, vet ikke om dette går helt under kildebruk. Det er jo en del kostbar programvare for en vanlig student/elev. Her har jeg kanskje ikke alt på det rene, for jeg har ikke midler til å kjøpe det inn til en skoleoppgave. Så her har jeg måttet svike litt på det kriteriet. Jeg er vant til å jobbe med slikt, så føler jeg det er litt på kanten. Det går vel litt på det samme (*etikkk*). Noe har jeg brukt gratis prøveversjoner på, men noe er også «sjørøver».

Siv ønsket først veiledning her. Dette kunne vi ikke ta i form av intervju. Hun viste at hun hadde forstått reglene for bruk av andres bilder ved å fortelle hvordan hun lærte samboeren sin om dette. Etterpå påpekte hun bruk av sitat: Hun «prøvde å vise at det er ikke jeg som har sagt det. Jeg tok først sitatet med på engelsk, og så tok jeg med min egen tolkning etterpå». Her hadde hun oppgitt full nettsadresse og opphavsperson under.

4.4.6 Kreativitet

I hvilken grad er det relevant å vurdere kreativitet? ble det spurt. Dette punktet skapte mest diskusjon under utviklingen av kriteriene. Her var det mer spredning i svarene.

Fire elever vurderte det til svært relevant, to til relevant og tre svarte mindre relevant. En elev kommenterte her at det er et «pluss om man er litt kreativ», mens en annen påpekte at «ikke alle er like kreative». En tredje skrev: «Dette er viktig, men må ikke gå på bekostning av "produktet"». En elev innledet med å skrive: «Kreativitet er kjempebra. Og noe jeg ser på som en av mine styrker. Men kan ikke se at dette skal være i første rekke i en norsk oppgavevurdering». Videre delte han begrepet inn i «Faglig kreativitet» som han mente var relevant, mens «teknisk/ presentasjons kreativitet» vurderte han til «litt mindre relevant». Vi endte opp med at kriteriet ble med. Her poengterte vi at det skulle telle positivt, men vektet mindre enn de andre kriteriene.

I intervjuet påpekte Jon at han ikke hadde fått med seg at kreativitet er med i norskpensum. Siv syntes at en bør få uttelling på karakteren hvis en har gjort dette skikkelig bra. Samtidig som hun mente at det ikke burde trekke ned om du ikke hadde vært det. Dette begrunnet hun med at «kreativitet har litt med personlighet å gjøre». Ane syntes det bør telle hvis noen har et godt produkt: «Både det kreative og faglige bør komme fram. Du kan ikke bare være kreativ, du må se dette i sammenheng.» Hun knyttet dette til eget arbeid og sa at «Vi har sprengt ideene våre i hvert fall. Testet ut å være litt kreative på noe som er så faglig». Gro fortalte at hun synes det blir litt vanskelig å forstå hvorfor dette kriterium kom som et eget punkt. Hun påpekte at dette tvinnes inn i hvordan en har brukt uttrykksformene og hvordan teksten kommuniserer.

4.5 Evaluering av aksjonene

4.5.1 Evaluering av aksjon 1

Aksjon 1 innebar en felles leksjon om sammensatte tekster. Den ble utviklet ut fra norsklærer og leder for voksenopplæringens ønske og gjennomført i september 2011. I intervjuet vi hadde underveis i prosessen begrunnet han aksjon 1 slik: «Inger kan være med å videreutvikle norskfaget som vi tilbyr de voksne elevene, både de som kommer til oss og tar kveldsundervisning og alle de elevene som følger vårt opplegg som nettstudenter.» Å ha «Sammensatte tekster» som en egen leksjon var nytt i år. Han fortsatte: «Tanken min var å skape en interesse og fortelle elevene hva en sammensatt tekst er (...) Alle elever omgås sammensatte tekster, sikkert mange timer hver eneste dag.» Selv om de har jobbet noen år med å analysere sammensatte tekster i norskfaget, ønsker han en sterkere bevisstgjøring på hva en sammensatt tekst kan være. «Det er det nye i dette skoleåret. Vi prøver ikke å tone ned, men må forholde oss

til sammensatte tekster på lik linje med tekster som har lengre tradisjon i norskfaget,» sa han.

Når det gjaldt elevenes oppfatning, fortalte Jon at det var i denne leksjonen han fant ut hvor vidt begrepet sammensatt tekst kan være. Det hjalp ham til å forstå innholdet og at dette var åpent å bruke i faget. «Leksjonen gjorde at jeg fikk vite hva de nye mulighetene var,» forklarte han og fortsatte senere: «Men mye er jo ting jeg har drevet med før, i en eller annen form, også. Det med samspill var jeg kjent med. Men jeg har fått begreper på det.» Siv sa at hun opplevde leksjonen motiverende og at den ga henne lyst til å lage fordypningsoppgaven som en sammensatt tekst. «Det var med på å hjelpe meg til å bestemme meg for hva jeg ville gjøre», oppsummerte hun. Gro opplevde det som en spennende og ny måte å lære på. «Spesielt for yngre elever», påpekte hun, «Kanskje de synes det er spennende å bruke tekniske verktøy. De kan få fram poenget sitt på en ny måte, i stedet for å skrive stil. Det er noen som ikke helt klarer å formulere seg skriftlig, men kan få vist seg på andre måter.» Hun sa at gjennomgangen av uttrykksformer, og hvordan de kan fungere sammen, var veldig nyttig: «Med en gang virket det så nytt. Men jeg tror at folk blir inspirert av måten du viste det. Det får folk til å tenke at jeg kan bruke lyd og andre effekter til å få folk til å skjønne hovedpoenget, eller budskapet, i det de har lyst å formidle». Ane og Linn sa at de skjønte innholdet i leksjonen, men at de ikke hadde sett på den etterpå. De utdypet ikke dette.

4.5.2 Evaluering av aksjon 2

Aksjon 2 inneholdt utvikling av vurderingskriterier for fordypningsoppgaven som en sammensatt tekst og var direkte knyttet til forskningsspørsmålet: *Hvordan kan prosessen med å utvikle vurderingskriteriene hjelpe elevene i arbeidet med multimodal tekstskaping?* Jeg spurte elevene i intervjuet: «Hvordan opplevde du å bli bedt om å vurdere og bli med i utviklingen av vurderingskriteriene i forkant av fordypningsoppgaven?» Elevene var stort sett positive til å få bli med på å utvikle vurderingskriterier. Jon sa at han liker å ha noe han skal ha sagt og at denne prosessen ga innsikt i hva som ble vektlagt. Linn støttet dette og understreket at det hjalp dem å bli mer klar over hva som faktisk blir vurdert. Ane utdypet videre med at de på denne måten fikk bidra til egen læring. Hun sa at det var veldig positivt å få innflytelse. Linn var enig og sa at dette oppleves motiverende. Gro kom inn i prosjektet litt senere enn de andre. Hun var ikke med på utviklingen av kriteriene selv, men sa at denne medvirkningen bør skje oftere. Dette begrunnet hun med at læreren kan få elevene sine

til å bli interesserte, «føle seg som en del av faget» og «at deres mening teller». Siv var mer skeptisk. Hun syntes det er vanskelig for de fleste elever å svare på hva de skal bli vurdert i, for «vi sitter ikke med pensum, og sånt noe, og vet ikke hva vi må kunne og ikke.» Denne holdningen delte også norsklæreren, samtidig som han var positiv til kriteriene vi kom fram til:

Jeg er av den typen at det er jeg som faglærer, og med forankring i læreplanen, som skal bestemme vurderingskriteriene. Jeg har fått med meg at det er inn i tida å trekke elevene i større grad med i vurdering (...) Når jeg ser resultatet, så får jeg en litt mer positiv holdning enn jeg ville hatt før du viste meg det. Dette må være et godt verktøy for elevene mens de jobber med fordypningsoppgaven. Den er veldig tydelig på hva som forventes.

Men han stilte spørsmål til i hvilken grad elevene var bevisst på læreplanen i prosessen med å utvikle kriteriene og etterspurte om dette ble sett i sammenheng. Noe jeg bekreftet at vi hadde gjort.

4.5.3 Evaluering av aksjon 3

Aksjon 3 innebar selve arbeidet med å utforme fordypningsoppgaven. Et mål med prosjektet vårt var å utvikle et læringsmiljø som tilrettela for å produsere sammensatte tekster ved hjelp av digitale verktøy. Jeg spurte både elevene og norsklæreren:

Hva opplevde du at fremmer dette arbeidet og hva kan gjøre dette vanskelig?

Tid

Det å finne tid til å jobbe med oppgaven opplevde alle elevene som en utfordring. Noen så dette i sammenheng med å være i jobb utenom skolen. Siv forklarte: «Det har vært veldig stress.» Ane sa: «Jeg tror ikke jeg skulle hatt full jobb utenom. Fire fag og full jobb er ganske krevende, og norsk er det største faget». Her opplevde hun det som en avlastning at de kunne utforme fordypningsoppgaven som en sammensatt tekst. Linn bekreftet det samme: «Ja, det er lettere å gå i gang med dette, enn å skrive eller å lage en muntlig presentasjon.» Jon syntes også at det gikk lettere å komme i gang, men opplevde at oppgaven krevde mye mer tid enn han følte han hadde til rådighet. Han sa det slik underveis i prosessen:

I begynnelsen var det kun positivt. Jeg så muligheter og var ivrig etter å komme i gang. Jeg setter litt krav til meg selv. Så det negative er at det går sykt mye tid. Hvis jeg hadde valgt å skrive en vanlig tekst, så kunne jeg vært ferdig for lenge siden. Jeg hadde ikke

vært fornøyd og fått så mye ut av det. Da hadde jeg ikke fått brukt meg selv. Det er en ganske negativ del med all tida. Jeg henger meg ofte opp i detaljer med det tekniske, som ikke vil telle så mye, innebar men som jeg bruker mye tid på. (...) Det faglige innholdet skal ikke være tynnere enn en skriftlig oppgave, men alt det andre tar mer tid.

Han nevnte at det å forholde seg til en innleveringsfrist, samtidig som at «ting tar tid», opplevdes virkelighetsnært i forhold til hva de må forholde seg til i arbeidslivet.

Tidsklemma har også vi som lærere, kjent på i løpet av prosjektet. I intervjuet med norsklæreren påpekte jeg at arbeidspresset hadde vært stort i løpet av skoleåret. Han var i tillegg kursleder og eksamensansvarlig, og hadde alt for mye å gjøre. Dette påvirket også min arbeidssituasjon. Jeg tok ansvar for mye mer oppfølging i norskfaget enn det som var i samsvar med stillingsprosenten jeg var tilsatt i. Dette mente jeg tok fokus litt bort fra prosjektet. Vi jobbet ikke så tett som jeg hadde håpet, eller hadde tid til å diskutere aksjonene så mye underveis, utenom i intervjuene. Til dette svarte han: «Vi må ikke se prosjektet isolert sett, men faget som helhet.» Jeg kommer tilbake til dette aspektet under kapittel «4.5.5 Oppsummering og drøfting».

Motivasjon

Norsklæreren sa at han observert at elevene som deltok «var inspirerte og at de har syntes det har vært kjekt». I sitatet der Jon beskriver tidsbruken kommer det også fram at han likevel opplevde det motiverende å kunne jobbe på denne måten. Også Gro bekreftet dette: «Det er veldig greit at dere tenker litt annerledes enn mye av det andre stoffet i faget. Jeg kjenner at dette er min måte å formidle på. Det er så mye skriftlig og prøver. Dette er mer en liten ÅH. Det er kjekt, liksom, å få prøve seg.» Linn og Ane var enige. Ane sa: «Dette engasjerer meg mer, og jeg kan fullføre dette, mer enn å sette meg ned å skrive.» «Definitivt,» støttet Linn. De påpekte også at det var motiverende å kunne samarbeide. De opplevde at de utfylte hverandre og at samarbeidet hjalp dem til å holde fokus. Siv utdypet motivasjonen slik: «Dette er noe jeg har valgt selv og som jeg er motivert for. Jeg har alltid likt å holde på med data. Jeg blir mye mer motivert til å gjøre det bra når jeg får bestemme selv og jobbe med noe jeg er bekvem med.» Gro oppsummerte at det ble spennende å skrive om egne virkemidler i refleksjonsnotatet. Dette begrunnet hun med at hun hadde med et engasjement for teksten og at dette gav motivasjon også til å sette seg inn i norskfaglige emner som litterære virkemidler.

Tekniske utfordringer

Gro sa at det var litt overveldende i starten å forholde seg til så mange valgmuligheter, både i forhold til tema og digitale verktøy. Etter at prosjektet var avsluttet tok norsklæreren opp utfordringene som dukket opp da valg av verktøy var så fritt og foreslo å «styre rammene litt mer og formatet som det blir presentert i.» Her var han mer positiv til valgfriheten underveis i prosjektet: «Det er noen utfordringer som må løses på det tekniske. Det er sånn som vi må ta med. Men vi må ikke gi opp av den grunn,» sa han da. Fristillingen av verktøy opplevde Jon som en fordel, men også han påpekte at «det kan bli mange forskjellige filformater som kan skape utfordringer i andre enden.» Det tekniske opplevde Gro som en barriere. Her sier hun at det var avgjørende å få støtte: «Hvis du ikke får støtten fra læreren og nok informasjon til elevene, så er det kanskje vanskelig for elevene å utføre det».

Støtte og samlinger

Det å støtte fra lærer og medelever var det flere elever som tok opp. Siv beskrev det å få hjelp og veiledning fra læreren slik: «Veldig greit å kunne komme og sende inn og spørre om ting. Det er veldig bra å kunne få veiledning underveis for å styre videre og få hjelp da jeg stod helt fast». Her trekker Jon inn betydningen av ekstra samlinger og veiledningen der:

Jeg har hatt veldig nytte av veiledningen. Første samling hadde jeg best utbytte når vi kom i gang med praten. Jeg hadde ikke behov for den innledende delen med eksempel på verktøy, men jeg hørte at det var flere som hadde det, så for all del (...) For meg har det (samlingene) hjulpet veldig for å komme i gang igjen. Jeg er slik at jeg kjører veldig på ei stund, og så daler det kanskje litt når jeg er kommet til enden av det jeg har sett for meg, eller får andre ting å gjøre, så stopper det litt opp. Men når jeg kommer på samling får jeg driv til å sette i gang igjen på nytt. Og det med å få veiledning. Når jeg har satt opp noe, er det greit å få litt tips om hva jeg kan gjøre annerledes.

Gro nevnte også at samlingene var nyttige, spesielt siden hun savnet en klassetilhørighet. Dette formulerte hun slik: «Det å være en del og få høre hva de andre har gjort. Så ser en at det jeg selv har tenkt ikke er så galt». Hun påpekte også at det var «greit å ha lærere som sier kom og snakk med meg, i stedet for at alt skal være på It's learning.» Ane og Linn hadde ikke tid til å benytte seg så mye av samlingene, men brukte It's learning til å hente informasjon og holde litt kontakt med veileder.

Oppsummering

Samtlige av elevene i utvalget opplevde det motiverende å utforme fordypningsoppgaven som en digital, sammensatt tekst. Her er det viktig å ta med i betraktningen at dette var et frivillig alternativ. I intervjuene kom det fram at flertallet i utvalget var elever som hadde interesse og var motiverte for denne arbeidsformen i utgangspunktet. De var også samstemte i at det var en utfordring å finne tid og at det å skape en sammensatt tekst er en tidkrevende prosess. Her synes jeg det var interessant å se at noen elever så på det som tidsbesparende å løse oppgaven som en sammensatt tekst, mens andre sa at det motsatte var tilfelle. Her var det en klar sammenheng med hvor mye de gjorde ut av teksten og problemstillingen sin. Tekniske utfordringer ble nevnt av flere, og flertallet sa at det var avgjørende å få støtte og veiledning underveis i prosessen.

4.5.4 Manglende konsens mellom sekundærpartnerne.

Norsklæreren var sekundærpartneren min, og vi hadde litt ulik oppfatning i evalueringen av aksjonene 2 og 3. Han stilte spørsmålstejn ved tidsbruken i prosjektet i forhold til uttellingen elevene fikk til skriftlig eksamen. Her fikk størstedelen av den samlede elevgruppa som ble trukket ut til sidemålseksamen et dårlig resultat. Det gjaldt for to av de ni av elevene som var med i utvalget mitt. Her følte jeg han stilte spørsmål på feil grunnlag: «Kanskje har prosjektet hatt litt for stort fokus på alle andre uttrykksformer enn den skrevne tekst?» Jeg meldte tilbake at jeg ikke syntes det var riktig å evaluere prosjektet vårt ut fra sidemålseksamen. Til sammenligning vektla vi sammensatte tekster på muntlig eksamen, og her gjorde elevene det bra. Her påpekte den eksterne sensoren at elevene hadde kommet langt i arbeid med sammensatte tekster i forhold til den praksisen han var vandt til. Norsklæreren innvendte at her fikk vi sette premissene, mens de skriftlige eksamenene er sentralt gitt:

Du har tatt læreplanen veldig alvorlig. Det er en god måte å jobbe på, og elevene har hatt utbytte av det. Men det er synd at de ikke får uttelling på skriftlig eksamen. Her er det andre som bestemmer kriteriene. Kanskje fordi at her er det fokus på mikronivå og sjanger, og sammensatte tekster utfordrer den tradisjonelle sjangerinndelingen.

Han sa at vi burde flytte fokus tilbake på at elevene fortsatt må mestre språket som verktøy. Dette mente jeg at vi hadde ivaretatt ved å la oppgaven være todelt og at et refleksjonsnotat var en viktig, skriftlig del som krevde analyse og metaperspektiv på eget arbeid. Mens norsklæreren foreslo «å ikke skille i så stor grad mellom refleksjons-

notat og produkt. Her kan du flette inn norsk skriftlig hovedmål og sidemål, slik at de får trent seg nok på å skrive.» Her var norsklæreren og jeg uenige. Jeg synes holdningen hans demonstrerer det jeg tidligere har skrevet om skriftmodalitetens posisjon i skolen. Jeg så det som en fordel at elevene hadde et eget skriv, der de kunne ha metaperspektiv på prosessen og produktet sitt. Siden de selv definerte problemstilling og målgrupper, var det flere som valgte teksttyper som ikke inviterte til å flette refleksjonsarbeidet inn i den sammensatte teksten. Det høyeste nivået i Hasans inndeling av literacy er *reflection literacy* som innebærer evnen til å reflektere over egen tekstpraksis. Jeg mener at elevoppgaver bør vektlegge dette aspektet. Det kan lett bli en kunstig kommunikasjonsituasjon dersom dette skal integreres i det multimodale produktet. Flere elever ga tilbakemelding på at de syntes det var bra at innleveringen var todelt.

«Hvis vi evaluerer problemstillingen min ut fra arbeidet med fordypningsoppgaven, og ikke eksamen, mener du da at vurderingskriterier kan være til hjelp for elevene når de skal skape digitale sammensatte tekster?» spurte jeg. «Ja, da må det jo ha hjulpet,» svarte norsklæreren, uten at han utdypet dette. Han fortsatte: «Jeg problematiserer ikke ditt²⁵ prosjekt, men om kunnskapsløftet har tatt vann over hodet (...) Intensjonene i fagplanen stemmer ikke med virkeligheten,» fortsatte han. Han oppsummerte ved å si at målet er å gjøre disse elevene mest mulig rustet til videre studier: «Åpner de opp for bruk av sammensatte tekster på høgskolenivå? Her er det artikkel og essay som dominerer. Konteksten som disse elevene er i må vi ta med. (...) Her er det et tverrsnitt av yrkesfagelever som har som mål å bli akademikere». Spørsmålene han stiller kan bidra til en debatt om hva slags tekstkompetanse som blir vektlagt i høyere utdanning, men dette temaet kommer utenfor min oppgave.

4.5.5 Oppsummering og drøfting

Målet for aksjonsforskning er å skape sosial endring og demokratisk deltagelse for de involverte. Elevene var primærpartnerne mine. Ved å gå inn i en deltagende aksjonsforskning fikk jeg kontakt og tillit og fikk følge prosessen deres tett. De var positive til endringstiltakene vi satte i verk. Jeg opplevde dem som engasjerte, og de ga konstruktive tilbakemeldinger, både underveis i prosessen og i evalueringen av aksjonene. Nordahl (2010) skriver at forståelsen av eleven som en handlende aktør i klasserommet ser ut til å være vesentlig for å kunne påvirke elevenes handlinger og

²⁵ Her ser vi også en holdningsforskjell i at jeg omtaler prosjektet som *vårt*, mens norsklæreren ikke viser samme eierforhold til det.

læringsstrategier. Ut fra materialet vi har samlet inn, mener jeg at vi har lyktes i å utvikle et læringsmiljø som stimulerer til multimodal tekstproduksjon innenfor de rammene som voksenopplæringa ga. Ved å fokusere på vurderingskriterier fikk elevene et verktøy som kan bidra til refleksjon og til å ha et kontinuerlig og vurderende blikk på eget tekstarbeid. Elevene var positive gjennom hele prosjektet og ga anbefalinger til å videreutvikle prosjektet følgende skoleår. Dette tar vi med oss inn i arbeidet med en ny elevgruppe. Jeg er mer usikker på om endringene vil bli varige. Prosjektet var avhengig av meg som fagperson. Jeg tok opp med norsklæreren at det er synd hvis prosjektet blir for personavhengig. Da foreslo han at jeg kunne samarbeide med en annen deltidsansatt norsklærer i videreføringen. Hvis jeg trekker meg ut, er det sjans for at studiestedet gjenopptar en mer tradisjonell arbeidsmåte for fordypningsoppgaven. Dette baserer jeg på norsklærerens holdning om å vektlegge norsk skriftlig mere og at han omtaler prosjektet som «ditt», i stedet for å ha et eierforhold til det selv. Da jeg ønsket innspill på tiltakene vi har satt i verk, bemerket han: «Der har vel du bedre svar enn meg. Jeg har vært litt på sidelinja...» På spørsmål om hvordan han synes at samlingene har fungert, svarte han: «Det vet jeg lite om, for det har jeg ikke fulgt med på.» Personlig hadde jeg håpet at norsklæreren hadde involvert seg mer i prosjektet. Da jeg til slutt spurte ham hvordan han syntes samarbeidet vårt hadde vært svarte han slik: Fordypningsoppgaven som en sammensatt tekst «har jo du hatt hånd om. Jeg har jo fulgt med hele veien, men ikke lest alle besvarelsene. (...) Dette er jo ikke i sentrum for det en norsklærer til vanlig holder på med. Jeg synes det har fungert bra». For sin egen del oppsummerte han: «Jeg har lært litt om sammensatte tekster og oppdaget at jeg har tenkt mer om sammensatte tekster enn jeg har vært klar over».

Partnerskap kan være med å skape distanse til egen virksomhet (Tiller, 2004).

Norsklæreren la godt til rette for å hjelpe meg med det praktiske og for å utvikle tiltakene. Flere av kommentarene hans synliggjør at utover dette har jeg jobbet mest alene i gjennomføringen. Dette er en svakhet i prosjektet vårt. I metodedelen skrev jeg at det er «viktig å skaffe seg tid og rom for å reflektere over, gjøre rede for, analysere og problematisere sin egen virksomhet (Høie, 2010, s. 164)». Dette har jeg i stor grad vært alene om. Norsklæreren er også kursleder og eksamensansvarlig. Han hadde så mange andre arbeidsoppgaver at han i praksis trakk seg ut av prosjektet vårt. Han stilte opp på intervjuene, men utover dette var skolehverdagen så travel at vi hadde lite diskusjoner, bortsett fra rent praktiske løsninger. Dette gjorde at jeg ikke fikk så mange innspill,

utenom fra elevene, underveis i prosjektet. Ideelt sett burde jeg reflektert mer sammen med sekundærpartneren min for å oppnå mer distanse til prosjektet underveis i aksjonene. Her krevde eksamensavvikling mye tid. I denne situasjonen ble samtalene med veilederne mine ekstra viktige. Det å drøfte prosjektet med fagpersoner utenfra var en hjelp til å distansere seg. Torbjørn Lund²⁶ hjalp meg til å se at det er vanlig med forstyrrelse mellom aktør og struktur. Jeg opplevde at det var eksamensresultater som gjorde at norsklæreren endret fra en positiv holdning til prosjektet, underveis i prosessen, til en mer skeptisk holdning da vi hadde slutført det. Her er det skolesystemet som skaper strukturell motstand. Selve læreplanen inneholder kun bestemmelser for sluttvurdering i form av standpunkt og eksamen. Norsklæreren stilte spørsmålsteget ved tidsbruken multimodal tekstproduksjon krever i forhold til uttellingen dette ga på skriftlig eksamen. Underveis i prosessen sa han at vi må innrømme at dagens eksamensform styrer hva slags tekstkompetanse vi prioriterer i undervisningen. Vi bruker gjerne det engelske uttrykket: «teaching to the test» for undervisningspraksis som i for høy grad er orientert mot testsituasjoner (Stobart, 2008). I videregående skole foregår norskeksamenen i et lukket rom i fem timer, der elevene skal løse en kompleks problemstilling uten internett eller noen form for kommunikasjon. Læreren mente da at det var denne formen for tekstkompetanse elevene måtte trenes i og at vi må ha fokus på verbalteksten med tanke på eksamen. Dette utsagnet setter lys på at det også er et språk mellom dagens eksamensform og de overordnede intensjonene i norskfaget. Arne Olav Nygard (sitert i Okstad, 2010) er stipendiat ved lesesenteret UIS. Han mener at norskeksamen er «et kroneksempel på en anakronisme». Han sier det slik:

Skulen måler kor godt elevane meistrar ein fiktiv sjanger, men måler ikkje den tekstkompetansen som er viktig, nemlig evna til å finne informasjon, vere kritisk til kjelder, setje saman teksten på ein god måte og samarbeide om teksten. Tekst og tekstsaking er sosiale storleikar, og det aspektet forsvinn heilt i eksamensstilen.

Denne tekstkompetansen er viktig for å lykkes i videre skolegang og yrkesliv. Hvis målet skal være å drille elevene til eksamen, risikerer vi at elevene ikke nødvendigvis tilegner seg denne kompetansen. Sluttvurdering har en styrende virkning på arbeidsmåtene i faga. Jeg mener at eksamen må gjenspeile hva slags tekstkompetanse

²⁶ Veiledning på telefon 23. august 2012.

elevene vil trenge i informasjonssamfunnet og at vi bør åpne opp for multimodal tekstproduksjon også her.

5 Avsluttende refleksjon og konklusjon

I dette siste og avsluttende kapittelet vil jeg presentere didaktiske refleksjoner rundt materialet jeg har presentert i kapittel 4, samt drøfte noen refleksjoner rundt forskningsarbeidet. Her vil jeg trekke fram funn som kan lede mot en konklusjon på problemstillingen og forskningsspørsmålene mine. Flere spørsmål og problemstillinger dukket opp underveis i prosjektet. Jeg vil si noe om emner som det kunne vært interessant å forske videre på, før jeg avslutningsvis oppsummerer konklusjonen min.

I deltagende aksjonsforskning er forskeren i seg selv et redskap for å skape endring. Jeg har hatt en forventning om at vurderingskriterier kan være til hjelp i prosessen med å skape en tekst. Dermed har jeg bevisst hatt fokus på vurderingskriterier i dialogen med elevene på samlinger og i veiledningssituasjoner. Det var utfordrende å fungere både som veileder og forsker. Enkelte ganger ønsket noen av elevene å få veiledning i stedet for å svare på spørsmålet mitt. Da måtte vi skille mellom intervju og veiledningssamtale og gjennomføre dette separat. Da jeg spurte elevene om bruken av kriterier i intervjuet underveis i prosessen, svarte flere at de ikke hadde brukt dem så veldig mye, men at de så at det kunne være en fordel å bruke dem mer. Her kan det være at mitt fokus i aksjonene skapte en forventning de ville avvæpne i innledningen på intervjuet. Etter hvert som samtalene var i gang, hadde elevene stort sett et reflektert forhold til dem da de fortalte om sin egen tekst og kommunikasjonssituasjon.

Gunther Kress (2003) skriver i boka *Literacy in the New Media Age* at det moderne samfunnet stiller stadig nye krav til kommunikativ kompetanse. Han mener at det er behov for å kunne skape tekster ut fra varierte semiotiske ressurser og tilpasse dem ulike kommunikasjonssituasjoner (s. 49). Han skriver at vi må ta inn over oss at vi beveger oss fra en kultur der skrift dominerte til en kultur der bildebruk overtar dominansen. Tilsvarende går medieutviklingen fra bok- til skjermdominans.

These two together are producing a revolution in the uses and effects of literacy and of associated means for representing and communicating at every level in every domain. Together they raise two questions: what is the likely future of literacy, and what are the likely larger-level social and cultural effects of that change? (s. 1)

Kress poengterer her at kultur- og medieutviklingen krever at vi må tenke framtidsrettet om literacy og hva som er sannsynlige virkninger av denne endringen. Rogne²⁷ påpeker at den digitale tekstproduksjonen i norskfaget ikke er i samsvar med utviklinga i samfunnet generelt. Han mener framtidens norskfag bør legge mindre vekt på tradisjonell kanontenkning og større vekt på tekstkompetanse og situasjonskontekst.

Elevene opplevde det mer virkelighetsnært å selv definere kommunikasjonssituasjonen for oppgaven sin. Samtidig stilte de spørsmål og kom med tilbakemelding på en dobbelthet i det å også måtte forholde seg til at en sensor skal vurdere oppgaven til slutt. Svein Østerud (2004) skriver om hvordan skolekonteksten påvirker skoleprosjekter (s. 239). Dette kommer fram i en kommentar Jon hadde da han forklarte hvorfor han har laget mouseover med skrift som tolker ikonene på hovedsiden til nettstedet hans: «Ei ung brukergruppe ville kanskje ikke trengt dem. Det skal være interaktivt og spennende. Men det skal jo være for ei stor brukergruppe, og jeg vil jo at læreren også skal forstå det». Her kommer den doble skolesituasjonen fram. Jon la vekt på målgruppa si, samtidig som han tar med i betraktningen at en lærer skal vurdere produktet hans.

Sammensatte tekster har lang tradisjon i skolen, men ny teknologi og medier har utviklet nye sjangere og uttrykksformer. Digitaliseringen har skapt nye vilkår for hvordan vi kan utforme og omgås sammensatte tekster (Liestøl et al., 2009, s. 23). Den tekniske utviklingen har gjort det mulig for vanlige folk, uten spesialkompetanse i teknologi, å bli aktive produsenter. Dette påvirker hverdagen vår, også innen utdanning og læring. Det er viktig at skolen bidrar til kunnskap om sammensatte tekster. Rogne (2008a) har analysert læreplaner i norskfaget. Han konkluderer med at norskfaget har endret seg i takt med samfunnsutviklingen når det gjelder hvilke teksttyper det er viktig å arbeide med. Samtidig framhever han at dagens plan har for svake krav til det å mestre tekstproduksjon i forhold til de overordnede målsetningene for faget. Elevene må få muligheten til å utvikle tekstkompetanse og selv skape meningsrike uttrykk som tjener kommunikasjonssituasjonen. I denne prosessen var det avgjørende for elevene å ha redskapskompetanse i bunn. I arbeidet med 3 av de 4 elevtekstene oppga elevene at de

²⁷ Magne Rognes prøveforelesning for doktorgraden (ph.d.) i lesevitenskap, UIS, 27. mars 2012. Emnet for prøveforelesninga var "Norskfaget har tradisjonelt vært bygd opp rundt studiet av og undervisningen i norsk språk og litteratur i nåtid og fortid. Hvordan kan norskfagets fag- og undervisningstradisjoner møte utfordringene fra et multimodalt tekstbegrep forankret i literacy-tradisjonen?"

(Se: <http://www.uis.no/nyheter/article59839-12.html>)

brukte en del tid og energi på å lære seg det digitale verktøyet. Den ene eleven sa at dette var helt nødvendig for å se mulighetene og kunne bruke dem kreativt. I prosessen med den 4. elevteksten hadde elevene flere gode idéer som de valgte bort, på grunn av manglende redskapskompetanse. I dette valget var det tidsfaktoren som var avgjørende.

Å skape multimodale tekster med digitale verktøy gir behov for digital kompetanse, både hos lærere og elever. Under omtalen av bruk av digitale verktøy, i LK 06, blir det slått fast at det er «nødvendig for å mestre nye tekstformer og uttrykk»

(Utdanningsdirektoratet, u.å., s. 44). Den norskfaglige delen av Skolefagsundersøkelsen 2009 viser at:

særlig bruken av digitale verktøy for å integrere lyd, musikk, video og spill er relativt liten sammenlignet med bruken av tekstbehandlingsprogram, Internett og presentasjonsverktøy. (...) En kan på mange måter si at undersøkelsen viser en dominerende bruk av digitale verktøy i norskfaget som ikke krever høyere digital kompetanse (Flatøy i Vavik et al., 2010, s. 58).

Denne undersøkelsen ble gjennomført tre år etter at LK06 ble innført. Fremdeles har vi forbedringspotensial i utvikling av tekstkompetanse som inkluderer digitale ferdigheter. Her må skolen være med på å stimulere til økt tekstkompetanse. Jeg håper min oppgave kan gi innspill på hvordan vi kan bruke vurderingskriterier i denne prosessen. Hvordan elevene selv opplevde dette i forhold til multimodal tekstskaping, kan bidra til kunnskap som kan brukes både i norskfaget og andre fag.

Jeg har lært mye gjennom IKT i læring- studiet. Samtidig har dette gitt meg innsikt i hvor stort fagområdet er og en ydmykhet for alt jeg ikke kan. Ved å tørre å bevege oss utenfor «komfortsonen», har elevene og jeg utfylt hverandre og utviklet oss sammen. Jeg håper det kan være inspirerende for lærere å lese om hvordan det å gå inn i et forskende partnerskap, i stedet for å innta en ekspertrolle, bidro til utvikling av eksisterende praksis.

5.1 Forskningsspørsmål

Utgangspunktet for aksjon 2 var spørsmålet: *Hvordan kan prosessen med å utvikle vurderingskriteriene hjelpe elevene i arbeidet med multimodal tekstskaping?* Elevene var positive til å bli tatt med i prosessen med å utvikle vurderingskriterier. De satte pris på å få innflytelse og sa at denne prosessen var med på å bevisstgjøre dem på hva

kriteriene innebar, og hva de selv syntes var viktig i evalueringen av en sammensatt fordypningsoppgave. Det ga eierskap til faget uttrykte en elev, og en annen sa at det opplevdes motiverende. Engh, Dobson, og Høihilder (2007) anbefaler å trekke elevene med i utvikling av kriterier. Dette grunngir de med at: «Refleksjonsevne er ikke medfødt, også den kan læres eller oppøves. En måte å utvikle reflekseive ferdigheter på, er å legge opp til diskusjoner om kriteriene og utvikling av egne læringsmål» (s. 63). I dialogen om å skape sammensatte tekster kan lærer og elever utfylle hverandre. Norskklærere har høy tekstkompetanse på tradisjonell teksttolkning, mens mange elever har kompetanse innen digitale sjangre og medium. Samtidig poengterte norskklæreren og en elev som deltok i prosjektet vårt, at det må være læreren som sitter med det overordnede ansvaret å ivareta fagplanens mål.

I utviklingen av vurderingskriteriene syntes jeg det var viktig at begrepet *informasjonskobling* ble en del av vurderingen av det multimodale samspillet. Her mente jeg at jeg som fagperson, hadde et ansvar for å kvalitetssikre kriteriene. Her har jeg ikke lyktes i å få elevene til å internalisere fagordet. Jeg ser i ettertid at flere av elevene opplevde fagtermen fremmed. Samtidig hadde de forståelse av innholdet i det og ga gode eksempler på hvordan de hadde brukt det i egen tekst. Dette er i samsvar med Sjøhelles (2010) funn om at elever har mye implisitt kunnskap om sammensetting av tekstelementer. Hun skriver at de trenger hjelp av lærerne til å synliggjøre denne kunnskapen. Vi jobbet med å synliggjøre ulike former for informasjonskobling i leksjonen, i aksjon 1. Flere av elevene i mitt prosjekt brukte egne ord på hvordan de hadde brukt informasjonskobling da de snakket om egen tekst. Eleven som hadde jobbet mest med multimodale skjermtekster fra før, oppga at han hadde fått begreper på ting han allerede hadde et forhold til. Jeg ser at selv om det var et mål for aksjon 1 å opparbeide et felles, beskrivende språk som utgangspunkt for dialogen om sammensatte tekster, oppnådde vi dette bare delvis. Det kan være tidkrevende å tilegne seg et begrepsapparat. Samtidig vil jeg påpeke at arbeidet med sammensatte tekster likevel kan ha bidratt til en bevisstgjøring på multimodalt samspill, i og med at elevene viste de hadde forståelse for selve innholdet i begrepene. Säljö (2001) framhever språket som sosial artefakt som brukes i kommunikativ samhandling med andre. Selv om vi bare delvis klarte å oppnå en felles terminologi om dialogen om sammensatte tekster, mener jeg at dette er et ideal å jobbe i mot.

I kapittel «4.4 Evaluering av vurderingskriteriene», går jeg systematisk gjennom elevenes tilbakemeldinger på hvert enkelt vurderingskriterium for å belyse forskningsspørsmålet: *Hvordan forstår og bruker elever vurderingskriterier i multimodal tekstsaking?*

Det var forskjell på hvor aktivt elevene brukte kriteriene i prosessen. Det ferdige produktet gjenspeilte om elevene hadde vært bevisst på innholdet i de ulike kriteriene. I intervjuene underveis i prosessen hadde de fleste fokus på hva de måtte jobbe mer med. En elev beskrev at hun brukte kriteriene «til å se teksten sin utenfra». En annen til å vurdere framdriften i eget tekstarbeid. Her blir kriteriene brukt til å innta et metaperspektiv på egen tekst og læringsprosess. Kriteriet om faglig innhold sa alle var relevant, og flere opplevde dette som det mest krevende og utfordrende. Her kom det fram at det å ha et tema og en idé som ga motivasjon til å uttrykke seg, var en viktig drivkraft. Kreativitet var et kriterium som flere mente infiltrertes i andre kriterier.

Sentralt i undersøkelsen var spørsmålet: *Hvordan vurderer elevene sitt eget multimodale produkt i forhold til kriteriene?* I prosessen brukte flere av elevene vurderingskriteriene formativt til å vurdere hvor de var i læreprosessen og hva de måtte jobbe mer med. Disse elevene viste større grad av utvikling i tekstarbeidet enn de som konkluderte med at de kunne hatt kriteriene mer framme. I refleksjonsnotatet brukte elevene vurderingskriteriene utelukkende summativt med fokus på hva de hadde fått til. En elev argumenterte for hva slags karakter hun synes hun burde få. I notatet var det ingen av elevene som brukte kriteriene til å se videre utviklingspotensial i egen tekst. Noen nevnte det i intervjuet da de vurderte den ferdige teksten, men stort sett hadde de fokus på hva de hadde fått til.

Det siste forskningsspørsmålet mitt lød: *Hvordan samsvarer elevenes egenvurdering med min vurdering av tekstene?* Her erfarte jeg at store deler av elevenes og min vurdering var sammenfallende. Der jeg vurderte annerledes var i forhold til faglig innhold og når det multimodale samspillet hadde mye innslag av redundans.

5.2 Videre forskning

Hensikten med denne studien har ikke vært å gjøre funn som kan generaliseres. Men kunnskap om hvordan vurderingskriterier kunne hjelpe elevene, da de skulle skape en sammensatt tekst, kan overføres til andre relevante situasjoner. Kvale og Brinkmann (2009) skriver: at «I postmoderne oppfatninger av samfunnsvitenskapene er målet om

den universelle generalisering erstattet av muligheten til å overføre kunnskap fra én situasjon til en annen, med fokus på samfunnsvitenskapens kontekstualitet og heterogenitet» (s. 181). Universell kunnskap er, i følge et postmodernistisk syn, byttet ut med kunnskapens mangfold og kontekstavhengighet. Elevgruppa som deltok i denne studien skiller seg ut ved at de tar utdanning i voksen alder og går et komprimert løp med stor grad av selvstendig arbeid. En kan dermed stille spørsmål om undersøkelsene får overføringsverdi til andre elevgrupper. Postholm (2010) beskriver resultat som har overføringsverdi gjennom tilpassing og ikke ved at resultatene blir direkte overførbare. Det er viktig å ta med i betraktningen at jeg jobbet med voksne elever som var motiverte og hadde reflekterte innspill på problemstillingen min og forskningsspørsmålene mine. Her kunne det ha vært interessant å utvikle og gjennomføre et tilsvarende prosjekt med yngre elever og sett om de ville ha gitt tilsvarende tilbakemeldinger eller vurdert og brukt vurderingskriteriene annerledes.

I idéutviklingen av studien min, tenkte jeg først å vinkle oppgaven inn mot veiledning i forhold til vurderingskriterier og multimodal tekstskaaping. Dette valgte jeg bort da jeg gikk inn i deltagende aksjonsforskning. Veiledningen er likevel et aspekt flere elever har nevnt som betydningsfullt i prosessen med å skape en sammensatt tekst. Dialogen med elevene mener jeg er viktig i læreprosessen. Dette kommer også Hjukse (2007) inn på i sin masteroppgave. Hun spør om en lærer kan avgjøre om en elev har nådd ønsket kompetanse, uten å gå i dialog med eleven om dette. Dette knytter hun til spørsmålet om en kan vurdere multimodale elevtekster som produkter alene. Hun viser til at det er ulik oppfatning om man kan vurdere et produkt i en læringssituasjon uten å se på prosessen og undres om det i så fall er formålstjenlig (s. 99). Jeg var i dialog med elevene om multimodal tekstskaaping gjennom prosjektet, men avgrenset undersøkelsen til utvikling og bruk av vurderingskriterier i denne prosessen. Intervjuene ga meg en dypere forståelse for elevenes faglige innsikt, enn jeg ville fått ved å kun vurdere produktet alene. Dette gjaldt spesielt for elevene som laget «En moderne Askepott». De hadde formidlet en del i refleksjonsnotatene sine, men utdypet både faglig innhold og virkemidler i egen tekst muntlig.

Hvordan vi vurderer tekstene påvirker hvordan vi veileder elevene i prosessen fram mot det ferdige produktet (Hjukse, 2007, s. 95). I videre forskning kan det være interessant å undersøke hvordan vurderingskriteriene påvirker veiledningen. En vinkling kan være

å bruke elevenes egenvurdering som utgangspunkt for veiledningssamtaler. De to elevene som samarbeidet om å utforme fordypningsoppgaven som en sammensatt tekst, beskrev det som en stor fordel å være to og kunne diskutere oppgaveløsning og kriterier underveis. En annen vinkling til videre forskning kan være å la elevene bruke kriteriene til å vurdere hverandre i par og hjelpe hverandre i prosessen med å skape sammensatte tekster.

5.3 Konklusjon

Elevene var samstemte i tilbakemeldingen på at vurderingskriteriene opplevdes som en hjelp i arbeidet med fordypningsoppgaven. De sammenlignet dem med en rettesnor som viste hva de måtte ha med og legge vekt på. Slik sett understøtter dette at konkrete vurderingskriterier kan fungere som bærebjelker og hjelpe elevene til å fokusere på hva som er med på å skape kvalitet i egne tekster. Noen nevnte at det å spørre seg selv eller andre om kriterienes innhold kunne fungere som en læreprosess i seg selv, fordi en innser at en må sette seg inn i hva kriteriene innebærer. Når elevene skal reflektere over sitt eget læringsarbeid, kan vurderingskriterier være et hjelpemiddel til å innta metaperspektiv på sin egen læringsprosess. På denne måten kan egenvurdering fungere som et redskap til å utvikle metakognisjon. Engh, Dobson, og Høihilder (2007) skriver at: «Evnen til refleksjon henger sammen med evnen til å anvende effektive læringsstrategier, valgene av løsningsmåter har sammenheng med forståelsen av hva man vil oppnå» (s. 63). Studien min viser at bruk av vurderingskriterier opplevdes klargjørende for elevene i utvalget mitt. De fikk mulighet til å gå i dybden på, og skaffe seg utvidet kunnskap om, et norskfaglig tema og sammensatte tekster. Her hjalp vurderingskriteriene dem til å aktivisere kontrollstrategier, slik at de hadde et vurderende blikk på sitt eget tekstarbeid. Flere av elevene nevnte at spesielt i innspurten av prosessen med å skape en sammensatt tekst, ble kriteriene brukt som en sjekklister for å vurdere kvaliteten i sitt eget arbeid. Dette er i samsvar med det Engh (et al., 2007) skriver om at kriteriene brukes som en form for «internkontroll» (s. 62). Selvsagt må det tas forbehold om at elevene kan ha sagt dette under intervjuene fordi de opplevde at det ville være «rett svar», men på bakgrunn av observasjoner som ble foretatt på samlingene og dialogen vi hadde underveis, virker det for meg som om de ga en ærlig tilbakemelding.

Det har vært interessant å følge elevenes sammensatte tekstproduksjon tett. I dette arbeidet vil jeg framheve at det er ikke gjennomtenkte vurderingskriterier i seg selv som

er læringsfremmende, men når elevene bruker dem som verktøy til å forbedre egen tekstskaping og læring. Her er det avgjørende om elevene bruker dem til å innta metaperspektiv på egen læringsprosess. Å kunne tilpasse seg endringer og å lære seg nye ting er viktig kompetanse i dagens samfunn. Å utvikle egen vurderingspraksis, slik at en kan nytte dette i møte med nye utfordringer, er et viktig skritt mot det overordnede målet om livslang læring. Som tidligere nevnt har kunnskapsbegrepet i det postmoderne samfunnet dreiet fra å bli sett på som noe bestandig og reproduserbart til en *performativ ressurs* (Østerud, 2004, s. 170-171). Da vil kritisk drøfting og bearbeiding av kunnskapsstoffet slik at det passer i situasjonskonteksten være viktig kompetanse. Her vil også multimodal tekstkompetanse være viktig. Da bør også skolen vektlegge arbeidsformer som utvikler disse egenskapene. Hvordan kan så vurderingskriterier hjelpe elevene når de skal skape sammensatte tekster med bruk av digitale verktøy? Her mener jeg at skolen bør legge til rette for diskusjon rundt hva som kan skape kvalitet i sammensatte tekster. Hvis elevene kan oppleve et faglig fellesskap og enes om konkrete vurderingskriterier, kan dette være med på å gi et eierskap til dem. Kriteriene kan brukes som verktøy til å bedømme egen tekst. Ved å evaluere kvaliteten i eget arbeid underveis, kan innsikten brukes til å heve egne prestasjoner. Da kan det være fritt fram til å være nyskapende i det multimodale uttrykket. Samtidig som en enighet om konkrete vurderingskriterier kan hjelpe elevene til å utvikle metaperspektiv på egen læreprosess.

Litteraturliste

- Anderson, G. L., Nihlen, A. S., & Herr, K. (2007). *Studying your own school: An educator's guide to practitioner action research*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Aubert, W. (1985). *Det skjulte samfunn*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Barton, D. (1994). *Literacy: An Introduction to the Ecology of Written language*. Oxford: Blackwell.
- Berger, A. H. (2006). *Hvilke vitenskapelige og etiske utfordringer ligger i valget av aksjonsforskningsperspektivet i tilknytning til et praktisk skoleutviklingsprosjekt?* (Doktorgradsavhandling, Høyskolen i Tromsø, Avdeling for lærerutdanning). Hentet 9. mai 2011 fra: <http://www.ub.uit.no/munin/handle/10037/2272>
- Black, P. og Wiliam, D. (1998). *Inside the black box: Raising standards through classroom assessment*. London: King's College London.
- Borgersen, T. & Ellingsen, H. (2004). *Flytende bilder: Bildet i skriftkulturen: Analyse, teori, metode*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Boud, D. & Falichikov, N. (Red.). (2007). *Rethinking assessment in higher education: Learning for the long term*. London: Routledge.
- Carr, W. & Kemmis, S. (1986). *Becoming critical: Education, knowledge and action research*. London: Falmer.
- Creswell, J. W. (1998). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions*. Thousand Oaks, Calif.: Sage.
- Dale, E. L. (1993). *Den profesjonelle skole: Med pedagogikken som grunnlag*. Oslo: Ad Notam Gyldendal. Hentet 21. november 2011 fra: http://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2008010900090
- Dale, E. L., Engelsen, B. U. & Karseth, B. (2011). *Kunnskapsløftets intensjoner, forutsetninger og operasjonaliseringer: En analyse av en læreplanreform*.

(Sluttrapport). Universitetet i Oslo. Pedagogisk forskningsinstitutt. Hentet 17. januar 2013 fra:

http://www.udir.no/Upload/Rapporter/2011/5/PFI_sluttrapport_2011.pdf?epslanguage=no

Dobson, S., Eggen, A., & Smith, K. (2009). *Vurdering, prinsipper og praksis*. Oslo: Gyldendal akademisk.

Eide, O. (2012). Vurdering av digitale forteljingar - for læring og for danning. I: Haug, K. H., Jamissen, G. & Ohlmann, C. (Red.). *Digitalt fortalte historier: Refleksjon for læring* (s. 227-239). Oslo: Cappelen Damm akademisk.

Eikseth, A. G. & Skeie, G. (2010). Ethiske utfordringer i aksjonsforskningen. I: Lund, T., Postholm, M. B. & Skeie, G. (Red.). *Forskeren i møte med praksis: Refleksivitet, etikk og kunnskapsutvikling* (s. 115-130). Trondheim: Tapir Akademisk forlag.

Elden, M. & Levin, M. (1991). Cogenerating learning: Bringing participation into action research. I W. F. Whyte, (Red.), *Participatory action research*. Newbury Park, Calif.: Sage Publications.

Elliott, J. (1991). *Action research for educational change*. Milton Keynes: Open University Press.

Engebretsen, M. (Red.). (2010). *Skrift/bilde/lyd: Analyse av sammensatte tekster*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.

Engh, K. R., Dobson, S. & Høihilder, E. K. (2007). *Vurdering for læring*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.

Engh, K. R. (2011). *Vurdering for læring i skolen: På vei mot en bærekraftig vurderingskultur*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.

Erstad O. (2010). *Digital kompetanse i skolen: En innføring*. (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.

Fjørtoft, H. (2009). *Effektiv planlegging og vurdering: Rubrikker og andre verktøy for lærere*. Bergen: Fagbokforlaget.

- Forskrift til opplæringslova (2009). *Forskrift til opplæringslova. Kapittel 3 om vurdering*. Hentet 5. september 2012 fra: <http://www.lovdatab.no/for/sf/kd/td-20060623-0724-006.html#3-11>
- Foyn, W., & Foyn, S. A. (2006). *Multimodal skriving i et komparativt perspektiv: En sammenligning mellom multimodal og tradisjonell skriving i videregående skole*. (Mastergradsoppgave, Høgskolen Stord/Haugesund). Hentet 2. februar 2011 fra: http://brage.bibsys.no/hsh/handle/URN:NBN:no-bibsys_brage_4761
- Furu, E. M. (2007). *Rak lærertrygg: Aksjonslæring i skolen*. (Doktoravhandling, Universitetet i Tromsø, Det samfunnsvitenskapelige fakultet, Institutt for pedagogikk og lærerutdanning). Hentet 11. november 2011 fra: <http://www.ub.uit.no/munin/bitstream/handle/10037/941/thesis.pdf?sequence=1>
- Furu, E. M., Lund, T. & Tiller, T. (2007). *Action research: A nordic perspective*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Grimen, H. & Ingstad, B. (2008). *Kvalitative forskningsoppleg: Forskning i medisin og biofag* (s. 321-350). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Halliday, M. A. K. & Ruqaiya Hasan (1989). *Functions of language. I: Language context, and text: Aspects of language in a social-semiotic perspective* (s. 15-28). Oxford: University Press.
- Halliday, M. A. K. (1998). *Situasjonskonteksten og Språkets funksjoner. I: Berge, Coppock & Maagerø (Red.). Å skape mening med språk: En samling artikler av M. A. K. Halliday, R. Hasan og J.R. Martin*. Landslaget for norskundervisning/Cappelen Akademisk Forlag as.
- Halvorsen, E. M. (2005). *Forskning gjennom skapende arbeid? Et fenomenologisk-hermeneutisk utgangspunkt for en drøfting av kunstfaglig FoU-arbeid*. Porsgrunn: Høgskolen i Telemark. Hentet 10. november 2011 fra: http://teora.hit.no/dspace/bitstream/2282/153/1/skrift2005_5.pdf
- Hartviksen, M. & Kversøy K. S. (2008) *Samarbeid og konflikt: To sider av samme sak*. Bergen: Fagbokforlaget.

- Hasan, R. & Williams, G. (Red.). (1996). *Literacy in society*. London: Longman
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analysis relating to achievement*. London: Routledge.
- Hjukse, H. (2007). *Hva genererer kvalitet i multimodalitet? Kan vi enes om noen kriterier? Vurdering av sammensatte elevtekster*. (Mastergradsoppgave, Høgskolen Stord/Haugesund). Hentet 2. februar 2011 fra:
http://brage.bibsys.no/hsh/handle/URN:NBN:no-bibsys_brage_4786
- Hoem, J. & Schwebs, T. (2010) *tekst2null: Nettsamtalenes spillerom*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hounsell, D. (2005). Contrasting conceptions of essay-writing. I: F. Marton, D. Hounsell & N. Entwistle (Red.). *The Experience of Learning: Implications for teaching and studying in higher education*. (3. utg. (Internett)). Edinburgh: University of Edinburgh, Centre for Teaching, Learning and Assessment. (s. 106-125). Hentet 5. februar 2013 fra:
<http://www.tla.ed.ac.uk/resources/EoL.html>
- Hovdenak, S. S. (2006). Tekstanalyse i diskursanalytisk og hermeneutisk perspektiv. I: M. Brekke, (Red.), *Å begripe teksten: Om grep og begrep i tekstanalyse*. (s.73-85). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Høie, M. (2010). Aksjonsforskning. I:Arntzen, E. & Tolsby, J. (Red.). *Studenten som forsker i utdanning og yrke: Vitenskapelig tenkning og metodebruk* (s. 154-168). Hentet 4. juni 2012 fra: <http://fagarkivet.hioa.no/jspui/handle/123456789/208>
- Høigård, A. (1999). *Barns språkutvikling: Muntlig og skriftlig*. Oslo: Tano Aschehoug.
- Høium, K. (2010). Relasjoner mellom forsker – utforsket. I:Arntzen, E. & Tolsby, J. (Red.). *Studenten som forsker i utdanning og yrke: Vitenskapelig tenkning og metodebruk* (s. 50-65). Hentet 4. juni 2012 fra:
<http://fagarkivet.hioa.no/jspui/handle/123456789/208>
- Igland, M.-A. (2009). Ein ettertankens didaktikk: om forståinga av pedagogisk tekstrespons. I: Haugaløkken, O. K., Evensen, L. S., Hertzberg, F., & Otnes, H. (Red.). *Tekstvurdering som didaktisk utfordring* (s.24-34). Oslo: Universitetsforlaget.

- Imsen, G. (2005). *Elevens verden: Innføring i pedagogisk psykologi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Jewitt, C. (2006). *Technology, Literacy and Learning: A multimodal approach*. London: Routledge.
- Kalleberg, R. (1992). *Konstruktiv samfunnsvitenskap: En fagteoretisk plassering av «aksjonsforskning»*. Oslo: Institutt for sosiologi.
- Kjørup, S. (2002). *Semiotik*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Klenowski, V. (2002). *Developing portfolios for learning and assessment: Processes and principle*. London: RoutledgeFalmer.
- Kress, G. & van Leeuwen, T. (1996). *Reading Images: The Grammar of Visual Design*. London: Routledge.
- Kress, G. & van Leeuwen, T. (2001). *Multimodal discourse: The Modes and Media of Contemporary Communication*. London: Arnold
- Kress, G. (2003). *Literacy in the new media age*. London: Routledge.
- Krumsvik, R. J. (2009). Ein ny digital didaktikk. I: Otnes H. (Red.) *Å være digital i alle fag* (s. 227-254). Oslo: Universitetsforlaget.
- Krumsvik, R. J. (2011). *Den digitale lærar: Digital kompetanse i praksis*. Oslo: Pedlex norsk skoleinformasjon.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Kyrkje-, utdannings- og forskingsdepartementet (KUF) (1998). *Om lov om endringar i lov 17. juli 1998 nr 61 om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)*. Oslo: Departementet
- Liestøl, G. & Rasmussen, T. (2007). *Digitale medier: En innføring*. (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.

- Liestøl, G., Fagerjord, A. & Hannemyr, G. (2009) *Sammensatte tekster: Arbeid med digital kompetanse i skolen*. Oslo: Cappelen Akademisk forlag.
- Lindstrand, F. (2011). Att erkänna och urskilja: ett designorienterat fokus på barns meningsskapande. I: Smidt, J., Tønnessen, E. S. & Aamotsbakken, B. (Red.). *Tekst og tegn: Lesing, skriving og multimodalitet i skole og samfunn*. (s. 51-62). Trondheim: Tapir Akademisk forlag.
- Lund, T., Postholm, M. B. & Skeie, G. (Red.). (2010). *Forskeren i møte med praksis: Refleksivitet, etikk og kunnskapsutvikling*. Trondheim: Tapir Akademisk forlag.
- Løvland, A. (2006). *Samansette elevtekstar: Klasserommet som arena for multimodal tekstskaping*. (Doktoravhandling, Høgskolen i Agder, Fakultet for humanistiske fag).
- Løvland, A. (2007). *På mange måtar: Samansette tekstar i skolen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Løvland, A. (2010). Faglesing som risikosport. I: Tønnessen, E. S. (Red.). *Sammensatte tekster: Barns tekstpraksis* (s. 158-170). Oslo: Universitetsforlaget.
- Markussen, B. (2010). Det multimodale monster. I: Engebretsen, M. (Red.). *Skrift/bilde/lyd: Analyse av sammensatte tekster*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Mathiesen, T. (1971). *Det uferdige*. Oslo: Pax Forlag AS.
- Mathiesen, T. (1973). Aksjonsforskning. I: V. Aubert (Red.), *Sosiologien i samfunnet*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Meyer, J. E. (1993). *New paradigm research in practice: The trials and tribulations of action research*. J Adv Nurs 1993; 18: 1066-1072.
- Mjør, I., Birkeland, T. & Risa, G. (2006). *Barnelitteratur -sjangrar og teksttypar*. Oslo: Cappelen Akademiske forlag / Landslaget for norskundervisning
- Mæland, K. (2010). *På veg mot masteroppgåva: Om utvikling av ideskisse og forskningsskisse*. (Førebels og intern utgåve ved Høgskolen Stord/Haugesund).

- Maagerø, E. & Tønnessen, E. S. (2001). *Samtaler om tekst, språk og kultur*. LNU/Cappelen akademisk.
- Maagerø, E. (2005). *Språket som mening: Innføring i funksjonell lingvistikk for studenter og lærere*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Maagerø, E., Krumsvik, R., Torvanger, D. & Hoem, T. F. (2011). Grunnleggende ferdigheter, I: M. B. Postholm, P. Haug, E. Munthe, & R. Krumsvik, *Lærerearbeid for elevenes læring*, (s. 65-117). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Nordahl, T. (2010). *Eleven som aktør: Fokus på elevens læring og handlinger i skolen* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- OECD (1999). *Measuring Student Knowledge and Skills: A New Framework for Assessment*. Hentet 12. september 2012 fra:
<http://www.oecd.org/edu/preschoolandschool/programforinternationalstudentassessmentpisa/33693997.pdf>
- Okstad, K. A. (2010). *Digitalt kaos i klassen?* Hentet 10. juni 2012 fra:
<http://www.forskning.no/artikler/2010/mars/244539>
- Otnes H. (Red.) (2009). *Å være digital i alle fag*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Otnes H. (2012). Å sette sammen digitale tekster. Multimodalitet, montering og miksing i skolen. I: S. Vettenranta & V. Frantzen (Red.), *Mediepedagogikk: Refleksjoner om teori og praksis*, (s. 59-81). Trondheim: Tapir Akademisk forlag.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Rogne, M. (2008a). Mot eit moderne norskfag. Tekstomgrepet i norskplanane. *Acta Didactica Norge*, vol. 2 nr. 1. Hentet 13. mars 2012 fra:
<http://www.adno.no/index.php/adno/article/view/50/82>
- Rogne, M. (2008b) *Omgrepet tekst i skulen: Ei tverrvitskaplig tilnærming*. Norsk Pedagogisk Tidsskrift 3: 2008

- Säljö, R. (2001). *Læring i praksis: Et sosiokulturelt perspektiv*. Oslo: Cappelen akademisk.
- Schwebs, T. & Otnes, H. (2006) *tekst.no: Strukturer og sjangrer i digitale medier*. Oslo: Cappelen akademisk forlag, Landslaget for norskundervisning (LNU)
- Sjøhelle, D. K. (2010). Å vurdere sammensatte tekster. I: J. Smidt, (Red.), *Skriving i alle fag: Innsyn og utspill*. (s. 321-343). Trondheim: Tapir Akademisk forlag.
- Skagen, K. (2007). *Forskning som dialog: Om kvalitative metoder i pedagogisk forskning*. IPLU (Institutt for pedagogikk og lærerutdanning). Hentet 10. oktober 2011 fra Fronter.
- Skjelbred, D. (1999). *Elevens tekst - et utgangspunkt for skriveopplæring*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag
- Smidt, J. (Red.). (2010). *Skriving i alle fag: Innsyn og utspill*. Trondheim: Tapir Akademisk forlag.
- Smidt, J., Tønnessen, E. S. & Aamotsbakken, B. (Red.). (2011). *Tekst og tegn: Lesing, skrivning og multimodalitet i skole og samfunn*. Trondheim: Tapir Akademisk forlag.
- Smith, K. (2001). *Children's Rights, Assessment, and the Digital Portfolio: Is there a Common Denominator?* IATEFL Publication, University of Cambridge. (s. 55-68).
- Smith, K. (2007). Vurdering som motivasjonsfremmende redskap for læring. I: *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 2/2007, (s. 100–106).
- Steen-Olsen, T. (2010). Refleksiv forskningsetikk - den kritiske ettertanken. I: Lund, T., Postholm, M. B. & Skeie, G. (Red.). *Forskeren i møte med praksis: Refleksivitet, etikk og kunnskapsutvikling* (s. 97-113). Trondheim: Tapir Akademisk forlag.
- Stensland, P. S. (2005) *Aksjonsforskning på egen praksis: Metodologiske utfordringer*. Hentet 31. oktober 2011 fra:
<http://www.laeger.dk/LF/UFL/2005/22/pdf/VP43059.pdf>

- Stobart, G. (2008): *Testing Times: The uses and abuses of assessment*. New York: Routledge.
- Stokke, K. H., Throndsen, I., Lie, S. & Dale, E. L. (2008). *Evaluering av vurdering for læring: Underveisrapport fra følgeforskningen: Evaluering av modeller for kjennetegn på måloppnåelse i fag*. (Underveisrapport) Universitetet i Oslo. Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling. Hentet 10. november 2011 fra: <http://www.udir.no/Tilstand/Forskning/Forskningsrapporter/Universitetet-i-Oslo-ILS/Evaluering-av-vurdering-for-laring-2008/>
- Stortingsmelding nr. 16 (2006-2007) (2007). *...og ingen sto igjen: Tidlig innsats for livslang læring*. Hentet 27. februar 2012 fra: <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2006-2007/stmeld-nr-16-2006-2007-.html>
- Tan K. (2007). Conceptions of self-assessment. What is needed for long-term learning? I: D. Boud, & N. Falichikov (Red.), *Rethinking assessment in higher education: Learning for the long term* (s. 114-127). London: Routledge.
- Taylor, C. and Gibbs, G. R. (2010) *What is Qualitative Data Analysis (QDA)*. Hentet 31. oktober 2011 fra: http://www.charlesdennishale.com/books/eets_ap/9_Qualitative_Research_Designs.pdf
- Teigen, K. H. (1984) Persepsjon. I: K. Raaheim (Red.), *Psykologi: En grunnbok* (s. 60-86). Oslo: J. W. Cappelens Forlag a. s.
- Thagaard, T. (2003). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Tiller, T. (1999): *Aksjonslæring: Forskende partnerskap i skolen*. Kristiansand: Høyskoleforlaget AS.
- Tiller, T. (Red.). (2004). *Aksjonsforskning: I skole og utdanning*. Kristiansand: Høyskoleforlaget AS.

- Tønnessen, E. S. (Red.). (2010). *Sammensatte tekster: Barns tekstpraksis*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Tønnessen, E. S. (2012). Digitale fortellinger som multimodal tekst I: Haug, K. H., Jamissen, G. & Ohlmann, C. (Red.). *Digitalt fortalte historier: Refleksjon for læring* (s. 61-75). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Tønnesson, J. (2006). Alle tekster er sammensatte. I: *Norsklæreren* 4/2006, (s. 9-15).
- Universitetet i Oslo & Språkrådet (2010). *Bokmålsordboka*. Hentet 18. november 2011 fra: <http://nob-ordbok.uio.no/perl/ordbok.cgi>
- Utdanningsdirektoratet (u.å.). *Læreplanen i norsk: Grunnleggende ferdigheter* [Kunnskapsløftet]. Hentet 16. juni 2012 fra: <http://www.udir.no/Lareplaner/Grep/Modul/?gmid=0&gmi=183563&v=4>
- Utdanningsdirektoratet (u.å.). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet*. Hentet 31. oktober 2012 fra: <http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet>
- Utdanningsdirektoratet (u.å.). *Samansette tekstar* [Kunnskapsløftet]. Hentet 27. februar 2012 fra: <http://www.udir.no/Lareplaner/Veiledninger-til-LK06/Norsk/Veiledning-til-lareplan-i-norsk/Samansette-tekster/>
- Utdanningsdirektoratet (2009a). *Vurdering for læring*. Hentet 27. februar 2012 fra: <http://www.udir.no/Vurdering-for-laring/Om-vurdering-og-laring/Fire-prinsipper/>
- Utdanningsdirektoratet (2009b). *Underveisvurdering i fag*. Hentet 27. februar 2012 fra: <http://www.udir.no/Vurdering/Vurdering-for-laring/Underveisvurdering-i-fag/>
- Utdanningsdirektoratet (2012). *Rammeverk for grunnleggende ferdigheter*. Hentet 7. mars 2012 fra: <http://www.udir.no/Lareplaner/Forsok-og-pagaende-arbeid/Lareplangrupper/Rammeverk-for-grunnleggende-ferdigheter/>
- Utdannings- og forskningsdepartementet (2004). *Program for digital kompetanse 2004-2008*. Hentet 26. mars 2012 fra: <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/ryddemappe/kd/norsk/tema/utdanning/ikt/pfdk-program-for-digital-kompetanse-2004.html?showdetailedtableofcontents=true&id=414840>

- Van Leeuwen, T. (2005). *Introducing social semiotics*. New York: Routledge.
- Vavik, L., Andersland, S., Arnesen, T. E., Arnesen, T., Espeland, M., Flatøy, I., . . . Tuset, G. A. (2010). *Skolefagsundersøkelsen 2009: Utdanning, skolefag og teknologi*. (No. 1). Høgskolen Stord/Haugesund: Høgskolen Stord/Haugesund.
- Whyte, W. F. (1991). *Participatory action research*. Newbury Park, Calif.: Sage Publications.
- Østerud, S. (2004). *Utdanning for informasjonssamfunnet: Den tredje vei*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Aamotsbakken, B. & Knudsen, S. V. (2011). *Å tenke teori: Om lese teorier og lesning*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Aasen, A. J. (2010). Digital forteljing i samfunnsfag. I: Smidt, J. (Red.), *Skriving i alle fag: Innsyn og utspill* (s. 189-206). Trondheim: Tapir Akademisk forlag.

Figurliste

Figur 1: Aksjonsforløpet i mitt prosjekt. Her har jeg tilpasset Carr og Kemmis' modell til min egen forskningsdesign.....	43
Figur 2: Forskningsdesign	48
Figur 3: En moderne Askepott, helhetsbilde.	59
Figur 4: En moderne askepott, detalj.....	61
Figur 5: Et dyrisk øye blir gjentatt.....	64
Figur 6: Skjerm bilde der eleven har brukt bilde fra teateroppsetningen.....	65
Figur 7: "Den grønnkledde lurer Peer nærmere"	65
Figur 8: Bilde med positive assosiasjoner, skrift knytter dette til Solveig og Peer	65
Figur 9: Fortellerstemmen beskriver musikkvalg som spesifiseres i form av skrift. Bildet tolker innholdet.....	65
Figur 10: Tale og skrift er omskriving av samme sitat, mens bildet utvider meningsinnholdet.....	66
Figur 11: Med humor omskriver bildet meningsinnholdet i skrifta: «La oss titte mer på forfatteren...»	66
Figur 12: Bildet utvider innholdet fortellerstemmen formidler, og skrifta spesifiserer tema for dette.....	66
Figur 13: "Ikke snu nå da, du får vite mer	67
Figur 14: «Javel... er skrivestilen min vanskelig?» spør Ibsen.....	67
Figur 15: Utsnitt av kildeliste	69
Figur 16: Utsnitt av ikonet på startsida.....	71
Figur 17: Skjerm bilde av introduksjonsfilmen.....	71
Figur 18: Oversikt over ikonene på hovedsida som er pekere ut til de ulike nodene i nettstedet.....	72
Figur 19: Utsnitt av animasjon og "mouseover"-effekt.....	72
Figur 20: Eksperiment der brukeren må prøve ut og ta stilling til ulike musikkvalg.....	73
Figur 21: Jon utdyper og visualiserer hvordan musikk fungerer for ham når han skal skape en tekst.....	73
Figur 22: Intervju med Harald Rosenløw Eeg.....	74
Figur 23: Detalj der skrift og bilde omskriver hverandre.....	78
Figur 24: Oversiktsbilde	79
Figur 25: Detalj som viser hvordan spesifisering av tema blir innrammet.	79

Vedlegg

Vedlegg 1: Godkjenninger 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

Sissel Høisæter
Avdeling for lærerutdanning og kulturfag
Høgskolen Stord/Haugesund
Klingenbergvegen 8
5414 STORD

Vår dato: 18.10.2011

Vår ref: 28152 / 3 / MSS

Deres dato:

Deres ref:

KVITTERING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 23.09.2011. All nødvendig informasjon om prosjektet forelå i sin helhet 17.10.2011. Meldingen gjelder prosjektet:

28152	<i>Å skape sammensatte tekster ved hjelp av digitale verktøy. Hvordan forstår og bruker elever vurderingskriterier i denne prosessen?</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Høgskolen Stord/Haugesund, ved institusjonens overste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Sissel Høisæter</i>
Student	<i>Inger Gilje Sporaland</i>

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

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

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

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

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 31.12.2013, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Vigdis Namtvedt Kvalheim


Marie Strand Schildmann

Kontaktperson: Marie Strand Schildmann tlf: 55 58 31 52
Vedlegg: Prosjektvurdering
Kopi: Inger Gilje Sporaland, Lyngholen 22, 4324 SANDNES

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.svarva@svt.ntnu.no

TROMSØ: NSD, HSL, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. martin-arne.andersen@uit.no

Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 28152

Formålet med prosjektet er å undersøke hvordan elever forstår og bruker skisserte vurderingskriterier i multimodal tekstskaping, hvordan de vurderer sitt eget multimodale produkt i forhold til kriteriene, samt hvorvidt elevenes egenvurdering av tekstene samsvarer med forsker/students vurdering.

Samtlige elever i elevgruppe på 90 personer får forespørsel om deltakelse i en spørreundersøkelse. Det trekkes fire elever blant dem som tar norsk påbygning til generell studiekompetanse i voksen alder, som har samtykket og som leverer fordypningsoppgave i norsk. Student underviser den aktuelle elevgruppen.

Personvernombudet finner informasjonsskriv av 17.10.2011 tilfredsstillende.

Datamaterialet innhentes gjennom spørreskjema som besvares i It's learning, personlig intervju, samt tilgang til tekst/fordypningsoppgave.

Det innhentes direkte personidentifiserende opplysninger i form av navn og kontaktinformasjon. Videre innhentes opplysninger knyttet til hvordan elevene forstår og bruker vurderingskriterier når de skal skape en digital sammensatt tekst som en del av fordypningsoppgave i norsk.

Dato for prosjektslutt er 31.12.2013. Datamaterialet anonymiseres ved at verken direkte eller indirekte personidentifiserende opplysninger fremgår. Koblingsnøkkel, samt lyd- og filmopptak fra intervjuene slettes. Indirekte personidentifiserende opplysninger som f. eks. navn på skole fjernes, omskrives eller grovkategoriseres.

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

Sissel Høisæter
Avdeling for lærerutdanning og kulturfag
Høgskolen Stord/Haugesund
Klingenbergvegen 8
5414 STORD

Vår dato: 16.04.2012

Vår ref: 28152 MSS/ LR

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ ENDRINGSMELDING

Vi viser til endringsmelding mottatt den 01.02.2012 for prosjektet:

28152

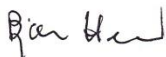
*Å skape sammensatte tekster ved hjelp av digitale verktøy. Hvordan
forstår og bruker elever vurderingskriterier i denne prosessen?*

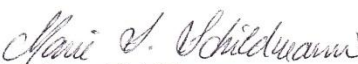
Personvernombudet registrerer at tittel og problemstilling er endret, og at det vil gjennomføres intervju med lærer underveis og etter at undervisningsopplegget er avsluttet. Datamaterialet vil lagres på server ved [redacted] Kurs og Kompetansesenter. Ombudet forutsetter at dette er i tråd med interne retningslinjer ved Høgskolen Stord/Haugesund, og forutsetter at det foreligger en databehandleravtale mellom Høgskolen og kompetansesenteret, jf. personopplysningsloven § 15.

Ombudet legger til grunn for sin vurdering at prosjektet for øvrig gjennomføres i samsvar med tidligere korrespondanse, samt vår vurdering og kommentar av 18.10.2011.

Ta gjerne kontakt dersom noe er uklart.

Vennlig hilsen


Bjørn Henrichsen


Marie Strand Schildmann

Kontaktperson: Marie Strand Schildmann tlf: 55 58 31 52
Kopi: Inger Gilje Sporaland, Lyngholen 22, 4324 SANDNES

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. kyrrre.svarva@svt.ntnu.no

TROMSØ: NSD, HSL, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. martin-arne.andersen@uit.no

Vedlegg 2: Forespørsel om å delta i spørreundersøkelse og intervju i forbindelse med en masteroppgave, november 2011.

Jeg er masterstudent i IKT i læring, norskfaglig profil og holder nå på med den avsluttende masteroppgaven. Temaet for oppgaven er å skape sammensatte tekster ved hjelp av digitale verktøy. *Sammensatte tekster viser til et utvidet tekstbegrep der tekst kan være satt sammen av skrift, lyd og bilder i et samlet uttrykk* (Kunnskapsdepartementet, u.å.). Jeg skal undersøke hvordan elever forstår og bruker vurderingskriterier i prosessen med å skape denne typen tekster. Med vurderingskriterier mener jeg hva som blir vektlagt i evalueringen av en oppgave. Målet er å utvikle et læringsmiljø som stimulerer elever til å skape digitale, sammensatte tekster. Fokus vil være på hvordan kriterier, som for eksempel faglig innhold og samspill mellom uttrykksformene, kan hjelpe dere i vurderingen av kvalitet i egen tekst. Her ønsker jeg å ha en todelt tilnærming. Først ønsker jeg å undersøke hvilke kriterier dere som elever, opplever relevante for fordypningsoppgaven og åpne opp for innspill. Dette vil bli gjennomført i en spørreundersøkelse i It's learning. Her håper jeg at flest mulig av dere som velger å levere fordypningsoppgaven i norsk som en sammensatt tekst, vil delta. Undersøkelsen vil ta ca. 20 minutter. Synspunktene deres vil bli brukt i utarbeidelsen av vurderingskriteriene for fordypningsoppgaven dette skoleåret. Du vil bli bedt om å samtykke i å delta på spørreundersøkelsen i It's learning, men deltagelsen er frivillig. Her vil du også få et spørsmål om du kan tenke deg å stille på intervju i 2. termin. Det er fordi jeg i andre omgang ønsker å følge 4, tilfeldig valgte, personer. Jeg ønsker å intervju dere en gang underveis i prosessen. Da vil spørsmålene dreie seg om hvordan dere forstår og bruker oppgavens vurderingskriterier i egen tekstsaking. Jeg ønsker et nytt intervju når fordypningsoppgaven deres er ferdig. Da er jeg også interessert i hvordan dere vurderer eget produkt i forhold til vurderingskriteriene. Intervjuene vil bli gjort i løpet av vårsemesteret. Jeg vil bruke video- og skjermopptak, mens vi snakker sammen. Da kan vi sitte med ryggen mot kameraet. Opplysningene vil bli behandlet konfidensielt, og ingen enkeltpersoner vil kunne gjenkjennes i den ferdige oppgaven. Intervjuene vil ta ca. en halv time og foregå på [REDACTED]. Vi tar utgangspunkt i når det passer for deg og blir enige om tidspunkt.

Det er helt frivillig å delta som informant til masteroppgaven min. Alle kan bli med på opplegget for å lage fordypningsoppgaven som en sammensatt tekst, uavhengig av

dette. Om du er villig til å være informant, eller ei, har ingen betydning for skolesituasjonen din eller vurderingen på fordypningsoppgaven. Det vil midlertid være til uunnværlig hjelp for meg som student, og i videreutviklingen av norsktilbudet ved [REDACTED]. Du har mulighet til å trekke deg fra prosjektet når som helst underveis, uten å måtte begrunne dette nærmere. Dersom du trekker deg vil alle innsamlede data om deg bli sletta. Opplysningene fra prosjektet anonymiseres og opptakene slettes når oppgaven er ferdig, innen utgangen av 2013.

Hvis det er noe du lurer på kan du ringe meg på 934 03 605, eller sende en e-post til inger@[REDACTED].no. Du kan også kontakte min veileder Sissel Høisæter, ved avdeling for lærerutdanning og kulturfag, på telefonnummer 926 84 719 / 53 49 13 12.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste A/S.

Med vennlig hilsen

Inger Gilje Sporaland

[REDACTED]
[REDACTED] [REDACTED]

Vedlegg 3: Informasjonsskriv til elever som sa seg villige til å delta på intervju, februar 2012.

Forespørsel om å delta på intervju i forbindelse med masteroppgaven:

«Å skape sammensatte tekster ved hjelp av digitale verktøy

- Hvordan kan bruk av vurderingskriterier hjelpe elevene i denne prosessen?»

Først av alt vil jeg takke deg for at du sa deg villig til å stille på intervju om å utforme fordypningsoppgaven som en sammensatt tekst. Som jeg skrev i forrige informasjonsskriv; ønsker jeg å intervjuer deg to ganger. Første gang vil jeg gjerne snakke med deg mens du er underveis i prosessen med oppgaven din. Jeg håper at vi kan få dette til i løpet av mars 2012. Da vil spørsmålene dreie seg om hvordan du forstår og bruker oppgavens vurderingskriterier i egen tekstsaking, og hvordan du har opplevd å være med på prosjektet om å utforme fordypningsoppgaven som en sammensatt tekst.

Jeg ønsker et nytt intervju når fordypningsoppgaven din er ferdig. Da er jeg også interessert i hvordan du vurderer ditt eget produkt i forhold til vurderingskriteriene. Dette intervjuet ønsker jeg å gjennomføre etter innleveringen 15. april. Jeg vil bruke video- og skjermopptak, mens vi snakker sammen. Da kan vi sitte med ryggen mot kameraet. Opplysningene vil bli behandlet konfidensielt, og ingen enkeltpersoner vil kunne gjenkjennes i den ferdige masteroppgaven.

Intervjuene vil ta ca. 30- 45 minutter og foregå på [REDACTED]. Vi tar utgangspunkt i når det passer for deg og blir enige om tidspunkt. Fint om du i første omgang kan gi meg en tilbakemelding på når det passer i mars, så kan vi avtale det siste intervjuet senere.

Jeg minner om at det er helt frivillig å delta som informant til masteroppgaven min. Alle kan bli med på opplegget for å lage fordypningsoppgaven som en sammensatt tekst, uavhengig av dette. Om du er villig til å stille på intervju, har ingen betydning for skolesituasjonen din eller vurderingen på fordypningsoppgaven. Det vil midlertid være til uunnværlig hjelp for meg som student, og i videreutviklingen av norsktilbudet ved [REDACTED]. Du har mulighet til å trekke deg fra prosjektet når som helst underveis, uten å måtte begrunne dette nærmere. Dersom du trekker deg vil alle innsamlede data om deg bli sletta. Opplysningene fra prosjektet anonymiseres og opptakene slettes når oppgaven er ferdig, innen utgangen av 2013.

Hvis det er noe du lurer på kan du ringe meg på 934 03 605, eller sende en e-post til inger@[REDACTED].no. Du kan også kontakte min veileder Sissel Høisæter, ved avdeling for lærerutdanning og kulturfag, på telefonnummer 926 84 719 / 53 49 13 12.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste A/S.

Med vennlig hilsen

Inger Gilje Sporaland

[REDACTED]

[REDACTED]

Vedlegg 4: Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt informasjon om studien: “Å skape sammensatte tekster ved hjelp av digitale verktøy” og er villig til å stille på intervju.

Signatur Telefonnummer

Vedlegg 5: Elevoppgaven

Fordypningsoppgave i norsk utformet som digital, sammensatt tekst

Kompetansemål:

Mål for opplæringen er at eleven skal kunne gjennomføre arbeidet med **en selvvalgt fordypningsoppgave** og utforme den som en muntlig, skriftlig eller **sammensatt tekst** med språklig, litterært eller annet norskfaglig emne.

Mål for opplæringen er at eleven skal kunne bruke bibliotekets sentrale databaser og andre faglige kilder, både tradisjonelle og elektroniske, i egne arbeider.

Mål for opplæringen er at eleven skal kunne beskrive utviklingen av egne tekster.

Hentet fra: <http://www.udir.no/no/Lareplaner/Grep/Modul/?gmid=0&gmi=155367&v=5&s=2&kmsid=136400>

Se også eget skriv om *Fordypningsoppgave i norsk* om valg av norskfaglig emne.

2 delt innlevering:

1. Hovedprodukt: **Selvvalgt norskfaglig emne presentert som en digital, sammensatt tekst.**

- Lag en problemstilling ut i fra emnet du/dere velger og hvilken teksttype du/dere vil uttrykke deg/dere gjennom.

Du kan jobbe individuelt eller i grupper på 2.

Oppgaven vurderes i skriftlig eller muntlig norsk etter hvilken uttrykksform som har hovedvekt. (Er dette skriftlig norsk; vil også valg av hovedmål eller sidemål avgjøre hvilken karakter den vil telle på.)

2. Refleksjonsnotat: **Egenvurdering av den sammensatte teksten (Worddokument eller pdf)**

- Problemstilling.
- Valg av teksttype/uttrykksform ut i fra HVA som skal formidles til HVEM.
HVORDAN er det mest hensiktsmessig å gjøre dette?
- Analyse og vurdering av egen tekst.
 - Hvilke virkemidler har du brukt?
 - Hvordan fungerer enkeltdelene hver for seg, og hva har de å si for hvordan vi opplever helheten i teksten?

- Vurdering av egen tekst i forhold til oppgitte vurderingskriterier.

Refleksjonsnotatet leveres individuelt, også om du har jobbet i gruppe.

Evaluering på refleksjonsnotat vil telle på norsk skriftlig.

Vurderingskriterier:

- **Hvordan kommuniserer teksten?**
 - Valg av teksttype/uttrykksform ut i fra HVA som skal formidles til HVEM.
 - Vurderes i sammenheng med problemstillingen din.
- **Faglig innhold**
 - Uttrykk for faglig forståelse
 - Evne til å fordype seg i emnet
 - Relevant bruk av fagord
- **Bruk av uttrykksformene**
(Hvordan mestrer eleven mediene han/hun uttrykker seg gjennom.)
 - Virkemidlene er avhengig av hvilke uttrykksformer som er valgt:
 - Verbal kommunikasjon: språkbruk
 - Visuell kommunikasjon: grunnelementer som form- og fargebruk, typografi
 - Auditiv kommunikasjon: grunnelementer som stemmebruk, volum, pauser, toner og melodi
 - Teknisk kvalitet/ utførelse (underordnet når alt fungerer som det skal)
- **Samspill mellom teksttypene**
 - Komposisjon
 - Informasjonskobling: Er koblingene forståelige og blir de brukt hensiktsmessig?
- **Etikk i forhold til åndsverk og opphavsrett**
 - Korrekt kildebruk
- **Kreativitet**
 - Teller positivt, men vektles mindre enn de andre kriteriene

3PåD – plan for onsdagssamlingene**kl. 18:00 – 21:15****Skoleåret 2011 – 2012**

Onsdag 19.10.2011	Informasjon om fordypningsoppgaven som en sammensatt tekst: <ul style="list-style-type: none"> ✓ Gjennomgang av oppgave ✓ Vurderingskriterier ✓ Idéfase ✓ Utarbeiding av problemstilling
Innen onsdag 02.11.2011	Påmelding, via It's learning, for dem som ønsker å utforme fordypningsoppgaven som en sammensatt tekst.
Onsdag 09.11.2011	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Avklaring av vurderingskriteriene ✓ Avklaring av problemstilling ✓ Idéskisse til utforming av sammensatt tekst
November – desember 2011	Innhente informasjon
Onsdag 21.12.11	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Lage en personlig arbeidsplan (eventuelt en for gruppa) ✓ Arbeid med oppgaven med veiledning
Onsdag 08.02.12	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Arbeid med oppgaven med veiledning
Tirsdag 06.03.12	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Kildebruk og litteraturliste ✓ Vurderingskriterier og egenvurdering
Onsdag 14.03.12	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Arbeid med oppgaven med veiledning

Onsdag 28.03.12	✓ Arbeid med oppgaven med veiledning
Onsdag 11.04.12	✓ Arbeid med oppgaven med veiledning
Innen søndag 15.april	INNLEVERING

Vedlegg 6: Fordypningsoppgave i norsk

Fra Læreplanen:

*Mål for opplæringen er at eleven skal kunne gjennomføre arbeidet med **en selvvalgt fordypningsoppgave** og utforme den som en muntlig, skriftlig eller sammensatt tekst med språklig, litterært eller annet norskfaglig emne.*

Mål for opplæringen er at eleven skal kunne bruke bibliotekets sentrale databaser og andre faglige kilder, både tradisjonelle og elektroniske, i egne arbeider.

Fordypningsoppgave i **litteratur** kan for eksempel være

- forfatterstudium
- periodestudium
- sjangerstudium

- temastudium

Fordypningsoppgave i **språk** kan for eksempel være

- dialektstudium
- studium av norrønt mål
- språkhistorisk emne
- studium av stedsnavn og personnavn
- språksosiologisk emne
- stilistisk emne
- andre aktuelle språklige emner

Fordypningsoppgave i **massemedium** kan for eksempel være

- sammenligning mellom skjønnlitteratur og film
- reklamestudium
- studium av tegneserier eller ukeblad
- analyse av språk og innhold i fjernsyns- eller radioprogram
- studium av massemedium som kulturformidler
- studium av massemedium som informasjonskilde

ARBEIDSPLAN

1. MOTIVASJONS- OG TENKEFASEN: oktober og november 2011

Hva vil jeg skrive om, hva er jeg interessert i?

Presenter ønskene dine for faglærer som hjelper deg med bl.a. å finne litteratur, lage problemstillinger osv. Faglæreren **må** godkjenne oppgaven før du begynner, **senest fredag 11.11.2011** – bruk It´s learning.

2. INNSAMLINGSFASEN: november & desember 2011

Du samler inn stoffet / leser bøkene som du vil bygge oppgaven på.

3. STARTFASEN: januar 2012

Legg fram for faglæreren en detaljert **disposisjon** for oppgaven. Her presenterer du også hvilket **mål** du har for arbeidet:

- hvilket perspektiv / hvilken problemstilling er du opptatt av?
- hvilket motiv / tema i de litterære verkene vil du konsentrere deg om?
- tittel på oppgaven?

Disposisjonen og problemstillingen skal leveres inn **skriftlig** i It´s learning og må godkjennes av faglæreren før du begynner på oppgaveskrivingen!
– **senest fredag 13. januar 2011.**

4. SKRIVE- OG AVSLUTNINGSFASEN: januar, februar og mars 2012

Den skriftlige/sammensatte fordypningsoppgaven skal være ferdig og skal leveres **senest søndag 15. april 2012.**

EVALUERING:

Fordypningsoppgaven kan leveres som:

- En skriftlig innlevering
- En muntlig framføring via nett
- En sammensatt tekst

Fordypningsoppgaven skal evalueres ut fra egen problemstilling og disposisjon, faglig innhold, evne til selvstendig resonnement og den skriftlige / muntlige språkbruken. Vurdering av fordypningsoppgaven skal inngå som en del av karakteren (ca. 1/3) i den disiplinen den blir levert i: enten norsk muntlig, norsk skriftlig hovedmål og/eller norsk skriftlig sidemål.

De som ønsker å ha muntlig framføring, skal holde et foredrag på ca. 30 min. via Internett med hjelp av eget webkamera og egnet presentasjonsform, f.eks. PowerPoint. Når det nærmer seg tiden for innlevering, blir det avtalt tidspunkt.

- **Innlevert og godkjent fordypningsoppgave er en forutsetning for standpunktkarakter i norsk.**
- **De som går opp som privatist, må presentere fordypningsoppgaven ved muntlig eksamen.**

Vedlegg 7: Vurderingsskjema

Vurderingsskjema for fordypningsoppgaven utformet som en sammensatt tekst

Navn	Klasse	Norsk muntlig	Hoved-mål	Side-mål	Karakter
-------------	---------------	----------------------	------------------	-----------------	-----------------

	Over middels (6-5)	Middels (4-3)	Under middels (2-1) (0)	Kommentar
Helhet				

			Over middels	Middels	Under middels	Kommentar
Innhold	Hvordan kommuniserer teksten?					Valg av teksttype/uttrykksform ut i fra HVA som skal formidles til HVEM. Vurderes i sammenheng med problemstillingen din.
	Faglig innhold					Uttrykk for faglig forståelse. Evne til å fordype seg i emnet. Relevant bruk av fagord.
Utførelse	Valg av uttrykksformer og bruk av dem					Hvordan mestrer du mediene du uttrykker deg gjennom? Virkemidlene er avhengig av hvilke uttrykksformer du har valgt. Teknisk kvalitet/ utførelse (underordnet når alt fungerer som det skal)

	Samspill mellom ulike uttrykksformer				Komposisjon <ul style="list-style-type: none"> • Struktur: Får leseren hjelp til å orientere seg i teksten? • Utforming: Blir de viktigste elementene framhevet? • Rytme: Skaper rytmen utvikling i teksten? Informasjonskobling: Er koblingene mellom de ulike uttrykksformene forståelige og blir de brukt hensiktsmessig?
Tilnærming	Etikk i forhold til åndsverk og opphavsrett				Korrekt kildebruk
	kreativitet				Teller positivt, men vektet mindre enn de andre kriteriene

Vedlegg 8: Spørsmål til forundersøkelse

1. Ja/nei-spørsmål

Jeg ønsker å utforme fordypningsoppgaven som en digital sammensatt tekst.

Ja

Nei

2. Ja/nei-spørsmål

Jeg gir samtykke i å delta i spørreundersøkelsen om vurderingskriterier til fordypningsoppgaven som en sammensatt tekst.

Ja

Nei

3. Flervalgsspørsmål

I hvilken grad synes du det er relevant å vurdere hvordan teksten kommuniserer? Her er det naturlig å evaluere helhet og valg av teksttype/uttrykksformer ut i fra HVA som skal formidles til HVEM.

Svært relevant

Relevant

Mindre relevant

Ikke relevant

4. Åpent spørsmål

Kom gjerne med innspill på hvorfor du vurderer kriteriet om "Hvordan teksten kommuniserer?" slik du gjør.

5. Flervalgsspørsmål

I hvilken grad synes du det er relevant å vurdere faglig innhold?

Svært relevant

Relevant

Mindre relevant

Ikke relevant

6. Åpent spørsmål

Kom gjerne med innspill på hvorfor du vurderer kriteriet om faglig innhold slik du gjør.

7. Flervalgsspørsmål

I hvilken grad synes du er relevant å vurdere bruken av uttrykksformene? Her er det naturlig å evaluere hvordan eleven mestrer mediene han/hun uttrykker seg gjennom.

Svært relevant

Relevant

Mindre relevant

Ikke relevant

8. Åpent spørsmål

Kom gjerne med innspill på hvorfor du vurderer kriteriet om bruken av uttrykksformer slik du gjør.

9. Flervalgsspørsmål

I hvilken grad er det relevant å vurdere samspillet mellom uttrykksformene?

Svært relevant

Relevant

Mindre relevant

Ikke relevant

10. Åpent spørsmål

Kom gjerne med innspill på hvorfor du vurderer kriteriet om samspill mellom uttrykksformene slik du gjør.

11. Flervalgsspørsmål

Under samspill mellom ulike uttrykksformer; i hvilken grad er det relevant å vurdere komposisjonen?

Svært relevant

Relevant

Mindre relevant

Ikke relevant

12. Åpent spørsmål

Kom gjerne med innspill på hvorfor du vurderer kriteriet om komposisjon slik du gjør.

13. Flervalgsspørsmål

Under samspill mellom ulike uttrykksformer; i hvilken grad er det relevant å vurdere informasjonskoblingen?

Svært relevant

Relevant

Mindre relevant

Ikke relevant

14. Åpent spørsmål

Kom gjerne med innspill på hvorfor du vurderer kriteriet om informasjonskobling slik du gjør.

15. Flervalgsspørsmål

I hvilken grad er det relevant å vurdere kildebruk og etikk i forhold til åndsverk og opphavsrett?

Svært relevant

Relevant

Mindre relevant

Ikke relevant

16. Åpent spørsmål

Kom gjerne med innspill på hvorfor du vurderer kriteriet om kildebruk og etikk i forhold til åndsverk og opphavsrett slik du gjør.

17. Flervalgsspørsmål

I hvilken grad er det relevant å vurdere kreativitet?

Svært relevant

Relevant

Mindre relevant

Ikke relevant

18. Åpent spørsmål

Kom gjerne med innspill på hvorfor du vurderer kriteriet om kreativitet slik du gjør.

19. Åpent spørsmål

Er det andre vurderingskriterier du mener bør være med i evalueringen av fordypningsoppgaven som en sammensatt tekst?

20. Åpent spørsmål

Hvordan synes du vi best kan bruke onsdagskveldene vi setter av til arbeid og veiledning med

fordypningsoppgaven?

21. Ja/nei-spørsmål

Jeg har lest informasjonsskrivet og er villig til å stille på intervju i 2. termin, våren 2012. Vi blir sammen enige om tidspunkt.

Vedlegg 9: Intervjuguide 1 – elever

Innledning:

Litt om elevens bakgrunn:

- Skolegang utover grunnskolen
- Selvopplevd IKT- kompetanse
 - Påvirket dette valget av å utforme fordypningsoppgaven som en sammensatt tekst?
- Forhold til norskfaget

Hoveddel:

Først en vurdering av tiltak som ble satt inn før selve fordypningsoppgaven:

- Hvordan opplevde du å bli bedt om å vurdere og bli med i utviklingen av vurderingskriteriene i forkant av fordypningsoppgaven?
- Opplevde du leksjonen om sammensatte tekster som en hjelp i arbeidet med fordypningsoppgaven?

Er vurderingskriterier til hjelp når elevene skaper sammensatte tekster med bruk av digitale verktøy?

- På hvilken måte kan vurderingskriteriene være til hjelp i prosessen?
- Her vil det være interessant å få fram om kriteriene oppleves klargjørende eller begrensende.

Hvordan forstår og bruker elever vurderingskriteriene når de skaper sammensatte tekster?

- Her vil vi gå gjennom hvert enkelt vurderingskriterium. Jeg vil be eleven beskrive sin forståelse av hva som ligger i kriteriet og hvordan eleven har brukt dette i prosessen med multimodal tekstskaiping.

Hvordan vurderer elevene sitt eget multimodale produkt i forhold til kriteriene?

- Her vil jeg be eleven vurdere sitt eget produkt ut i fra oppgavens kriterier.

Avslutning:

Et mål med prosjektet mitt er å utvikle et læringsmiljø som tilrettelegger for å produsere sammensatte tekster ved hjelp av digitale verktøy.

- Hva opplever du at fremmer dette arbeidet og hva kan gjøre dette vanskelig?

Fokus har vært på hvordan vurderingskriterier kan gjøre en bevisst på kvalitet i sammensatte tekster.

- Hvordan har du opplevd dette?
- Har prosjektet bidratt til læring i forhold til kvalitet i sammensatte tekster?
 - På hvilken måte?
 - Hvorfor/hvorfor ikke?
- Hvilke tiltak mener du vi bør bruke for å oppnå denne bevisstgjøringen på kvalitet i sammensatte tekster?
- Har du noen råd om hvordan vi kan forbedre prosjektet neste skoleår?

Vedlegg 10: Intervjuguide 2 – elever

Etter at fordypningsoppgaven er avsluttet og levert

Er vurderingskriterier til hjelp når elevene skaper sammensatte tekster med bruk av digitale verktøy?

- På hvilken måte kan vurderingskriteriene være til hjelp i prosessen?
- Fokus på den avsluttende fasen og ta opp tråden fra forrige intervju.

Hvordan forstår og bruker elever vurderingskriteriene når de skaper sammensatte tekster?

- Her vil vi gå gjennom hvert enkelt vurderingskriterium. Jeg vil be eleven beskrive sin forståelse av hva som ligger i kriteriet og hvordan eleven har brukt dette i prosessen med multimodal tekstskeping.

Hvordan vurderer elevene sitt eget multimodale produkt i forhold til kriteriene?

- Her vil jeg be eleven vurdere sitt eget produkt ut i fra oppgavens kriterier.

Avslutning:

Disse spørsmålene gikk vi også igjennom på forrige intervju. Utdype dette og se tilbake på prosjektet nå som det er avsluttet.

Et mål med prosjektet mitt er å utvikle et læringsmiljø som tilrettelegger for å produsere sammensatte tekster ved hjelp av digitale verktøy.

- Hva opplever du at fremmer dette arbeidet og hva kan gjør dette vanskelig?

Fokus har vært på hvordan vurderingskriterier kan gjøre en bevisst på kvalitet i sammensatte tekster.

- Hvordan har du opplevd dette?
- Har prosjektet bidratt til læring i forhold til kvalitet i sammensatte tekster?
 - På hvilken måte?
 - Hvorfor/hvorfor ikke?
- Hvilke tiltak mener du vi bør bruke for å oppnå denne bevisstgjøringen på kvalitet i sammensatte tekster?
- Har du noen råd om hvordan vi kan forbedre prosjektet neste skoleår?

Vedlegg 11: Intervjuguide 1- norsklærer

Bakgrunn:

- Hva er bakgrunnen for at prosjektet kom i gang?
- Hva er målet for prosjektet?

Problemstillingen for masteroppgaven min lyder: *Hvordan kan vurderingskriterier hjelpe elevene når de skal skape sammensatte tekster med bruk av digitale verktøy?*

- Hvilke tanker har du om dette?
- Hva er utfordringen med vurderingskriterier i forhold til sammensatte tekster?

Vi har tilrettelagt for at elevene skal være med å utvikle vurderingskriteriene for oppgaven for dem som ønsker å utforme fordypningsoppgaven som en sammensatt tekst.

- Hvilke tanker har du om dette?

Evaluering av prosjektet så langt:

- Hvordan synes du prosjektet har fungert så langt?
- Hvilke faktorer har bidratt til å fremme arbeidet?
- Har noen faktorer bidratt til motstand?
- Hva kan vi gjøre for å forbedre tiltakene?

Vedlegg 12: Intervjuguide 2 - norsklærer

Problemstillingen for masteroppgaven min lyder:

Hvordan kan vurderingskriterier hjelpe elevene når de skal skape sammensatte tekster med bruk av digitale verktøy?

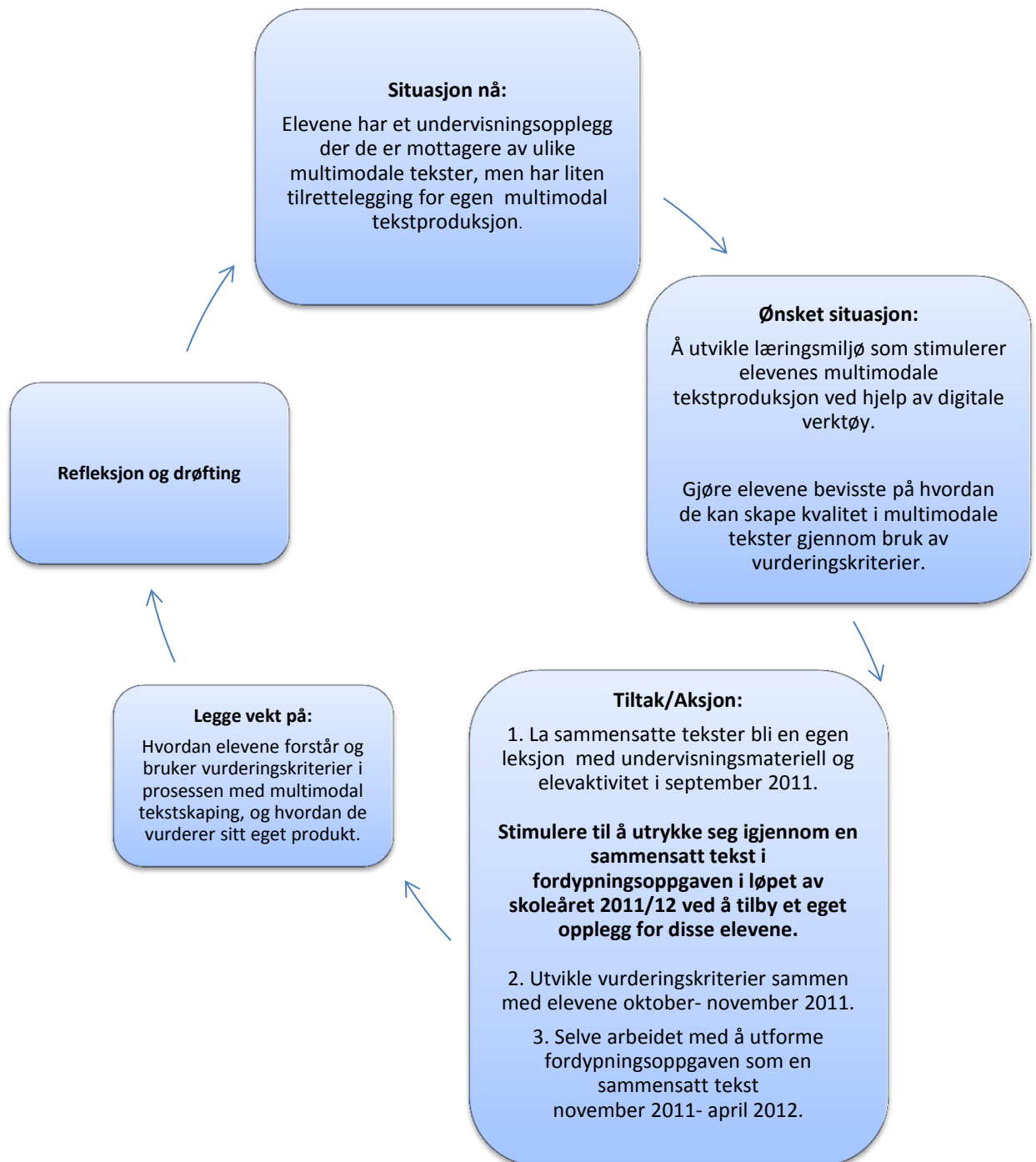
- Hvilke tanker har du om dette, nå som prosjektet er avsluttet?
- Hva er utfordringen med vurderingskriterier i forhold til sammensatte tekster?

Jeg har tilrettelagt for at elevene skal være med å utvikle vurderingskriteriene for oppgaven for dem som ønsker å utforme fordypningsoppgaven som en sammensatt tekst.

- Forrige gang sa du at du var mer positiv til dette etter å ha sett lista over vurderingskriteriene vi kom fram til. Hvilke tanker har du om dette, nå som prosjektet er avsluttet?

Evaluering av prosjektet:

- Hvordan synes du prosjektet har fungert?
 - Aksjon 1: Leksjon om sammensatte tekster
 - Aksjon 2: Utvikling av vurderingskriterier
 - Aksjon 3: Arbeidet med fordypningsoppgaven
- Hvilke faktorer har bidratt til å fremme arbeidet?
- Har noen faktorer bidratt til motstand?
- Hvordan synes du samarbeidet vårt har vært?
- Hva kan vi gjøre for å forbedre tiltakene neste skoleår?



Vedlegg 13: Tomt analyseskjema

Utgangspunkt for analysen av materialet:

Hvordan kan vurderingskriterier hjelpe elevene når de skal skape sammensatte tekster med bruk av digitale verktøy?

Forskningsspørsmål:

Hvordan kan prosessen med å utvikle vurderingskriteriene hjelpe elevene i arbeidet med multimodal tekstskaping?

Hvordan forstår og bruker elever vurderingskriterier i multimodal tekstskaping?

Hvordan vurderer elevene sitt eget multimodale produkt i forhold til kriteriene?

Hvordan samsvarer elevenes egen vurdering med min vurdering av tekstene?

Resultat av prosjektet:

- Oppsummering av aksjonene?
- Hvordan har prosjektet fungert?
 - Aksjon 1: Leksjon om sammensatte tekster
 - Aksjon 2: Utvikling av vurderingskriterier
 - Aksjon 3: Arbeidet med fordypningsoppgaven
- Hvilke faktorer har bidratt til å fremme arbeidet?
- Har noen faktorer bidratt til å hemme arbeidet?
- Hva kan vi gjøre for å forbedre tiltakene?

KORT OM ELEVENES BAKGRUNN:					
ELEV 1: «Jon»	ELEV 2: «Siv»	ELEV 3: «Gro»	ELEV 4 OG 5: «Linn og Ane»	Norsklærer	Oppsummering
Nettsted	Prezi	Per Gynt	Askepott	(Var med i evalueringen av prosjektet, ikke i vurderingen av hvert enkelt vurderingskriterium).	
Skole og norskfaget:					
Digitale verktøy:					

ELEV 1: «Jon» Nettsted	ELEV 2: «Siv» Prezi	ELEV 3: «Gro» Per Gynt	ELEV 4 OG 5: «Linn og Ane» Askepott	Norsklærer (Var med i evalueringen av prosjektet, ikke i vurderingen av hvert enkelt vurderings- kriterium).	Oppsummering
<p>Kan prosessen med å utvikle vurderingskriteriene hjelpe elevene i arbeidet med multimodal tekstskaping?</p> <p>«Hvordan opplevde du å bli bedt om å vurdere og bli med i utviklingen av vurderingskriteriene i forkant av fordypningsoppgaven?»</p>					
<p>Er vurderingskriterier til hjelp når elevene skaper sammensatte tekster med bruk av digitale verktøy?</p> <p>«På hvilken måte kan vurderingskriteriene være til hjelp i prosessen?»</p>					
<p>Her vil det være interessant å få fram om kriteriene oppleves klargjørende eller begrensende.</p>					
<p>Hvordan forstår og bruker elever vurderingskriteriene når de skaper sammensatte tekster? Her vil vi gå gjennom hvert enkelt vurderingskriterium. Jeg vil be eleven beskrive sin forståelse av hva som ligger i kriteriet og hvordan eleven har brukt dette i prosessen med multimodal tekstskaping.</p>					
<p>Hvordan kommuniserer teksten?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Valg av teksttype/uttrykksform ut i fra HVA som skal formidles til HVEM. • Vurderes i sammenheng med problemstillingen din. 					
<p>Faglig innhold</p> <ul style="list-style-type: none"> • Uttrykk for faglig forståelse • Evne til å fordype seg i emnet • Relevant bruk av fagord 					

ELEV 1: «Jon» Nettsted	ELEV 2: «Siv» Prezi	ELEV 3: «Gro» Per Gynt	ELEV 4 OG 5: «Linn og Ane» Askepott	Norsklærer (Var med i evalueringen av prosjektet, ikke i vurderingen av hvert enkelt vurderings- kriterium).	Oppsummering
<p>Bruk av uttrykksformene (Hvordan mestrer eleven mediene han/hun uttrykker seg gjennom.)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Virkemidlene er avhengig av hvilke teksttyper som er valgt: <ul style="list-style-type: none"> ◦ Verbal kommunikasjon: språkbruk ◦ Visuell kommunikasjon: grunnelementer som form- og fargebruk, typografi ◦ Auditiv kommunikasjon: grunnelementer som stemmebruk, volum, pauser, toner og melodi • Teknisk kvalitet/ utførelse (underordnet når alt fungerer som det skal) 					
<p>Samspill mellom teksttypene</p> <ul style="list-style-type: none"> • Komposisjon 					
<p>Samspill mellom teksttypene</p> <ul style="list-style-type: none"> • Informasjonskobling: Er koblingene forståelige og blir de brukt hensiktsmessig? 					
<p>Etikk i forhold til åndsverk og opphavsrett</p> <ul style="list-style-type: none"> • Korrekt kildebruk 					
<p>Kreativitet</p> <ul style="list-style-type: none"> • Teller positivt, men vektet mindre enn de andre kriteriene 					
<p>Andre moment som kommer fram:</p>					

Analyse av eletekstene

ELEV 1: «Jon» Nettsted	ELEV 2: «Siv» Prezi	ELEV 3: «Gro» Per Gynt	ELEV 4 OG 5: «Linn og Ane» Askepott	Norsklærer (Var med i evalueringen av prosjektet, ikke i vurderingen av hvert enkelt vurderings- kriterium).	Oppsummering
<p>Hvordan forstår og bruker elever vurderingskriteriene når de skaper sammensatte tekster? Her vil vi gå gjennom hvert enkelt vurderingskriterium. Jeg vil be eleven beskrive sin forståelse av hva som ligger i kriteriet og hvordan eleven har brukt dette i prosessen med multimodal tekstskaping.</p>					
<p>Hvordan kommuniserer teksten?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Valg av teksttype/uttrykksform ut i fra HVA som skal formidles til HVEM. • Vurderes i sammenheng med problemstillingen din. 					
<p>Faglig innhold</p> <ul style="list-style-type: none"> • Uttrykk for faglig forståelse • Evne til å fordype seg i emnet • Relevant bruk av fagord 					
<p>Bruk av uttrykksformene (Hvordan mestrer eleven mediene han/hun uttrykker seg gjennom.)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Virkemidlene er avhengig av hvilke teksttyper som er valgt: <ul style="list-style-type: none"> ◦ Verbal kommunikasjon: språkbruk ◦ Visuell kommunikasjon: grunnelementer som form- og fargebruk, typografi ◦ Auditiv kommunikasjon: grunnelementer som stemmebruk, volum, pauser, toner og melodi • Teknisk kvalitet/ utførelse (underordnet når alt fungerer som det skal) 					
<p>Samspill mellom teksttypene</p> <ul style="list-style-type: none"> • Komposisjon 					
<p>Samspill mellom teksttypene</p> <ul style="list-style-type: none"> • Informasjonskobling: Er koblingene forståelige og blir de brukt hensiktsmessig? 					

Etikk i forhold til åndsverk og opphavsrett <ul style="list-style-type: none"> Korrekt kildebruk 					
Kreativitet <ul style="list-style-type: none"> Teller positivt, men vektas mindre enn de andre kriteriene 					
Andre moment som kommer fram:					

Evaluering av aksjonene

ELEV 1: «Jon» Nettsted	ELEV 2: «Siv» Prezi	ELEV 3: «Gro» Per Gynt	ELEV 4 OG 5: «Linn og Ane» Askepott	Norsklærer (Var med i evalueringen av prosjektet, ikke i vurderingen av hvert enkelt vurderingskriterium).	Oppsummering
Aksjon 1: Opplevde du leksjonen om sammensatte tekster som en hjelp i arbeidet med fordypningsoppgaven?					
Aksjon 2 og 3: Et mål med prosjektet mitt er å utvikle et læringsmiljø som tilrettelegger for å produsere sammensatte tekster ved hjelp av digitale verktøy. Hva opplever du at fremmer dette arbeidet og hva kan gjøre dette vanskelig?					
Fokus har vært på hvordan vurderingskriterier kan gjøre en bevisst på kvalitet i sammensatte tekster. Hvordan har du opplevd dette?					

Har prosjektet bidratt til læring i forhold til kvalitet i sammensatte tekster? <ul style="list-style-type: none">• På hvilken måte?• Hvorfor/ hvorfor ikke?					
Hvilke tiltak mener du vi bør bruke for å oppnå denne bevisstgjøringen på kvalitet i sammensatte tekster?					
Har du noen råd om hvordan vi kan forbedre prosjektet neste skoleår?					

Vedlegg 14: Epost til samarbeidspartnerne for å gi dem innsyn i fagteksten og sikre deltakervalidering, sendt 25. oktober 2012.

Denne eposten og utkast til oppgaven min sendte jeg til alle samarbeidspartnerne i prosjektet, slik at de kunne lese gjennom og gi meg tilbakemelding. Tre av de fem elevene skrev tilbake at de kjente seg igjen i framstillingen og at synspunktene deres var formidlet på en god måte. En elev og norsklæreren bekreftet at de ville lese gjennom utkastet, uten at de kommenterte innholdet. Den siste eleven svarte ikke på henvendelsen.

Hei _____

Takk for sist og for all god hjelp i arbeidet med masteroppgaven min! Nå har jeg gått gjennom alle intervjuene og tekstene og analysert innholdet i forhold til problemstillingen min og forskningsspørsmålene mine. Jeg tenker at det vil være en kvalitetssikring av oppgaven min om du vil lese igjennom kapittel 4 og se om jeg har forstått og sitert deg riktig. Finner du noe som jeg kan ha mistolket, setter jeg veldig pris på om du vil gi meg tilbakemelding på dette.

Utkastet er ikke ferdig. Jeg må jobbe mer med den avsluttende delen i kapittel 5. Utkastet inneholder noen merknader, som jeg har tenkt å jobbe videre med, og notater i blå skrift som ikke er ferdig bearbeidet. Jeg forventer ikke at du skal lese gjennom hele oppgaven, men setter veldig pris på om du vil kontrollere det som er presentert i forhold til din tekst (i kap. 4.2._) og i evaluering av vurderingskriteriene (i 4.4 og 4.5) og evaluering av aksjonene (i 4.6). Du har helt tilfeldig fått navnet _____. Her har jeg oppfylt krava om anonymisering ved å gi alle elevene fiktive navn og ved å redigere bort ansiktstrekk, der enkeltpersoner kan gjenkjennes.

Vennlig hilsen Inger

Vedlegg 15: Tillatelse fra Harald Rosenløw Eeg om å bruke skjermbilde fra intervjusituasjonen der han er avbildet.

Re: Spørsmål om tillatelse til å gjengi skjermbilde i en masteroppgave

24. januar 2013

12:41

Emne	Re: Spørsmål om tillatelse til å gjengi skjermbilde i en masteroppgave
Fra	Harald Rosenløw Eeg
Til	Inger Gilje Sporaland
Sendt	23. januar 2013 20:39

go for it. her

23. jan. 2013 kl. 12:49 skrev Inger Gilje Sporaland

Hei Harald R. Eeg

Jeg kontakter deg for å få tillatelse til å bruke et skjermbilde, der du er en del av en intervjusituasjon. I løpet av skoleåret 2011/12 har jeg vært lærer for en gruppe elever som valgte å utforme fordypningsoppgaven i norsk (i 3. klasse, påbygg til studiekompetanse) som en sammensatt tekst. Samtidig har jeg vært student ved master i IKT i læring, norskfaglig profil. Prosjektet med fordypningsoppgaven har nå resultert i en masteravhandling. Her har jeg fulgt 5 elever gjennom prosessen med å skape en sammensatt skjermttekst og analysert deres bruk av vurderingskriterier. En av disse elevene har vært i kontakt med deg og hadde et nettbasert intervju med deg, våren 2012. I oppgaven min har jeg kalt ham for Jon. Jeg beskriver fordypningsoppgaven hans, og i denne sammenheng ønsker jeg å bruke et skjermbilde der du er avbildet. Dette har jeg foreløpig satt inn i figur 21, på side 72, i utkastet du finner vedlagt. Spørsmålet mitt er om du synes det er greit at jeg bruker dette bildet i oppgaven min. Når teksten min forhåpentligvis blir godkjent i mars 2013, vil den bli publisert i BIBSYS (i HSHs offentlige arkiv for studentoppgaver, se http://brage.bibsys.no/hsh/handle/URN:NBN:no-bibsys_brage_4749/browse?type=dateissued&submit_browse=Issue+Date). Utkastet er ikke helt ferdig enda. Jeg kommer til å jobbe videre med det avsluttende kapittelet.

Jeg håper på positivt svar og takker for at du tok deg tid til å stille opp for eleven min forrige skoleår.

Vennlig hilsen
Inger Gilje Sporaland

<Utkast til Masteroppg 2.pdf>