
Hva genererer kvalitet i multimodalitet? Kan vi enes om noen kriterier?

VURDERING AV SAMMENSATTE ELEVTEKSTER

Hjørdis Hjukse

Masteroppgave – IKT i læring
Høgskolen Stord/Haugesund juni 2007

Sammendrag

I Læreplanverket for Kunnskapsløftet (LK06) er det for en rekke fag eksplisitte målformuleringer som vektlegger at elevene skal produsere digitale multimodale tekster. Tydeligst er dette formulert under hovedemnet *sammensatte tekster* i norsk. Tidligere forskning viser både at lærere er usikre på hvordan de skal vurdere disse tekstene, og at elevene får gjennomgående lite veiledning og læringsstøttende tilbakemelding på de ikke-verbale sidene ved tekstene. Det er kjent at det å utvikle tolkningsfellesskap, er en tidkrevende og kontinuerlig prosess. Målet med denne oppgaven er 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. For å avgrense er det tatt utgangspunkt i et utvalg skjermttekster og målformuleringer fra hovedemnet sammensatte tekster i norsk. Følgende problemstilling er stilt i oppgaven:

Hva er det ulike faglærere framhever som kvalitative egenskaper i vurderingen av multimodale elevtekster? Hva beskriver elevene selv som kvalitet i de samme tekstene? Er det mulig å antyde noen felles kriterier?

Implisitt i denne problemstillingen ligger et spørsmål om hvilke kompetanser vi ønsker at elevene skal utvikle ved å produsere sammensatte tekster i norsk.

Den teoretiske tilnærmingen er gjort med utgangspunkt i tre hovedområder; teorier og begreper knyttet til den multimodale teksten, teori om vurdering generelt og om vurderingstradisjonene i fagene norsk, kunst og håndverk og mediefag spesielt, og teori om begrepene literacy og digital kompetanse sett i forhold til LK06.

Det argumenteres for at problemstillingen vil bli best besvart ved bruk av kvalitative forskningsmetoder, og det er valgt en fenomenologisk tilnærming. Det er med utgangspunkt i det multimodale produktet forskningsdeltakerne blir utfordret til å beskrive hva de opplever som kvalitet. Åtte multimodale skjermttekster laget av elever som gikk andre året på videregående skole, er tatt som utgangspunkt for undersøkelsen. Forskningsdeltakerne utgjør et formålsutvalg og belyser problemstillingen gjennom ulike perspektiver. Intensjonen med et slikt bredt sammensatt utvalg var å se om de kunne hjelpe oss med et språk for å sette ord på kvalitative egenskaper ved denne typen elevtekster. For å få fram deltakernes perspektiv er det benyttet både intervju og dokumentanalyse. Elevenes refleksjonstekster om egne multimodale tekster, totalt 17 refleksjonstekster, og åtte intervjuer med ulike lærere utgjør det empiriske materialet. I tillegg er de multimodale elevtekstene og den konteksten de er en del av kort beskrevet. Det er nødvendig å ha presentasjonen av elevtekstene som et bakteppe for å forstå forskningsdeltakernes beskrivelser av ulike kvaliteter ved nettopp disse tekstene. Elevtekstene er forholdsvis ekspressive og ”skjønnlitterære” i sine uttrykk.

Undersøkelsen viser at de ulike forskningsdeltakerne var relativt enige om en del kategorier av kriterier for hva de vektlegger, selv om det finnes variasjoner i hvordan disse vektet. Andre kriterier var i mindre grad ”felleseie” og i større grad uttrykk for enkeltpersoners oppfatning. De kategoriene av kriterier forskningsdeltakerne vektla, kan kort oppsummeres slik:

- Utnytte potensialet i de enkelte semiotiske ressursene
- Kreativitet og nyskaping
- Multimodalt samspill og helhet
- Innholdsmessig kvalitet
- Komposisjon og dramaturgi
- Kildebruk og etikk
- Estetiske og kunstneriske kvaliteter
- Teknisk kvalitet
- ”Det vi ikke klarer å sette ord på”
- Engasjement
- Grundighet

Selv om forskningsdeltakerne vektlegger en del av de samme tematiske områdene når de vurderer, har de ikke nødvendigvis felles kvalitetsreferanser. De fleste mener for eksempel at helheten i produktet er viktig, og at det multimodale samspillet må fungere. Men hva som vurderes som *godt* multimodalt samspill, er i større grad avhengig av personlig preferanse. Forskningsdeltakerne fester seg ved forskjellige sider ved tekstene og opplever det samme uttrykket ulikt. Noen kategorier er forholdsvis objektive; som kildebruk og teknisk kvalitet, komposisjon og dramaturgi, delvis også om man har klart å utnytte potensialet i den enkelte semiotiske ressursen. Bruken av disse kriteriene synes først og fremst avhengig av kompetansen til den som vurderer. Det ser ut som de kategoriene som betyr mest for helhetsoppfatningen av teksten, i større grad er preget av subjektive oppfatninger, bl.a. hvordan en opplever det multimodale samspillet, og hvordan teksten ”rører oss”.

På bakgrunn av forskningsdeltakerens refleksjoner om vurdering av sammensatte tekster, gis det avslutningsvis noen didaktiske anbefalinger. Denne undersøkelsen viser at det er krevende å vurdere et multimodalt sluttprodukt av flere grunner. Det er først og fremst krevende fordi det er kompetansene til elevene vi skal vurdere og fordi kvalitet er et relativt begrep. Det blir argumentert for at tekstene bør vurderes tverrfaglig, for det er i møtet mellom de ulike fagene og ”språkene” at tekstene blir tatt på alvor. Nettopp samspillet mellom ulike uttrykk og kompetanser er disse tekstenes egenart. Det argumenteres videre for at elevene må trekkes med i vurderingsarbeidet, da deres oppfatning av kvalitet og refleksjoner om egne tekster er svært relevante når det er deres kompetanser vi skal vurdere. Forholdet mellom behovet for eksplisitte kriterier og faren ved målstyring blir drøftet. I denne undersøkelsen diskuteres hva som kan kriteriebestemmes, og hva som ikke så lett lar seg fastsette i kriterier. Avslutningsvis vises det til noen områder hvor det er behov for videre forskning.

Forord

Om forfatteren

Forfatterens faglige bakgrunn er allmennlærerutdanning med fordypning i norsk, videreutdanning i mediekunnskap, veiledningspedagogikk og IKT for lærere. Til sammen har undertegnede snart 20 års praksis som lærer fra henholdsvis grunnskole, i hovedsak fra ungdomstrinnet, videregående skole og nå som timelærer ved Høgskolen i Telemark, Avdeling for estetiske fag, folkekultur og lærerutdanning.

Takk

Masterstudiet IKT i læring har gitt meg mulighet til å fordype meg ytterligere i de fagene og uttrykkene som har fulgt meg gjennom hele min utdanning og hverdag som lærer. Jeg er takknemlig for at jeg har fått lov til å være student igjen, etter mange år i ulike undervisningssituasjoner. Det har vært et spennende og utfordrende studium, og erfaringen med å gå gjennom de ulike fasene av et masterstudium har vært enda mer givende enn jeg trodde på forhånd. Tusen takk til alle dere på Osahaugen som på ulik vis har gitt meg innsikt og inspirasjon gjennom disse to årene. En spesiell takk til mine veiledere Lars Vavik og Kjetil Sømoe for konstruktive diskusjoner og kloke tilbakemeldinger.

En stor takk til dere lærere og elever som har delt deres erfaringer og tanker med meg, og dermed gitt meg økt innsikt i et utrolig spennende tema. Takk til gode venner og kolleger som har lyttet, lest og diskutert multimodalitet med meg i snart ett år, uten dere hadde dette vært veldig ensomt. Til sist men ikke minst: takk til dere hjemme som har gitt meg rom og støtte slik at dette var mulig. Tusen takk!

”Et barn har 100 språk men berøves de 99”, sa Loris Malaguzzi i Reggio Emilia. Digital teknologi gjør det mulig å ta i bruk og utforske mange av de språkene vi har til rådighet. Mitt ønske er at denne masteroppgaven skal inspirere lærere til å veilede elever slik at de kan videreutvikle mange av sine 100 språk gjennom multimodale uttrykk også med datamaskinen som verktøy.

Hjuksebø 28. mai 2007

Hjørdis Hjukse

SAMMENDRAG	II
FORORD.....	IV
FIGURLISTE	VII
1 INNLEDNING	1
1.1 BAKGRUNN FOR OPPGAVEN	1
1.2 TILNÆRMING TIL FAGOMRÅDET.....	3
1.3 PROBLEMOMRÅDE OG PROBLEMSTILLING.....	4
1.4 DISPONERING AV OPPGAVEN	6
2 TEORI.....	7
2.1 MULTIMODALE TEKSTER	7
2.1.1 Semiotiske ressurser eller tegn.....	8
2.1.2 Semiotisk potensial og multimodalt samspill	10
2.1.3 Multimedialitet, hypertekstualitet og interaktivitet	13
2.1.4 Multimodale sjangrer som leses på skjerm	17
2.2 VURDERING.....	20
2.2.1 Kriterier og vurderingstradisjoner i norsk.....	23
2.2.2 Kriterier og vurderingstradisjoner i kunst og håndverk	26
2.2.3 Kriterier og vurderingstradisjoner i mediefag	29
2.2.4 Flerfaglig kontra tverrfaglig vurdering.....	30
2.2.5 Taus kunnskap	31
2.2.6 Målrelatert eller intuitiv vurdering	33
2.3 ULIKE KOMPETANSER.....	34
2.3.1 Kompetansemål i LK06	35
2.3.2 Literacy.....	38
2.3.3 Digitale ferdigheter og digital kompetanse.....	40
2.3.4 Fra konsument til produsent.....	41
2.4 OPPSUMMERING	42
3 METODE	44
3.1 VALG AV METODE	44
3.2 METODISK TEORI – FENOMENOLOGISK TILNÆRMING.....	44
3.3 METODISK PRAKSIS	46
3.3.1 Elevtekstene	46
3.3.2 Formålsutvalget.....	47
3.3.3 Innsamling av data	48
3.3.4 Analyse og refleksjon.....	49
3.4 VURDERING AV METODEN OG MIN FORFORSTÅELSE	50
3.5 RESTRIKSJONER OG PERSONVERN	51
3.6 OPPSUMMERING	51
4 ELEVTEKSTENE OG VURDERING AV KVALITET.....	52
4.1 BESKRIVELSE AV KONTEKSTEN ELEVTEKSTENE ER EN DEL AV	52
4.2 BESKRIVELSE AV ELEVTEKSTENE	53
4.2.1 Karakteristika ved enkelttekster	53
4.2.2 Felles karakteristika ved elevtekstene	61
4.3 HVA BLE VEKTLAGT I VURDERINGEN AV DISSE TEKSTENE?	63
4.3.1 Utnytte potensialet i det enkelte tegnsystemet	63

4.3.2	<i>Multimodalt samspill – multimodal kohesjon</i>	67
4.3.3	<i>Komposisjon og dramaturgi</i>	72
4.3.4	<i>Estetiske og kunstneriske kvaliteter</i>	72
4.3.5	<i>”Det vi ikke klarer å sette ord på”</i>	75
4.3.6	<i>Kreativitet og nyskaping</i>	76
4.3.7	<i>Innholdsmessig kvalitet</i>	77
4.3.8	<i>Kildebruk og etikk</i>	79
4.3.9	<i>Teknisk kvalitet</i>	80
4.3.10	<i>Engasjement</i>	82
4.3.11	<i>Grundighet</i>	83
4.4	SAMMENDRAG	83
5	DIDAKTISKE REFLEKSJONER	87
5.1	KRITERIER OG SKAPENDE ARBEID	87
5.2	TVERRFAGLIG KONTRA FLERFAGLIG VURDERING	89
5.3	KOMPETANSE I Å VURDERE.....	90
5.4	PROSESS OG PRODUKT	92
5.5	VURDERINGSKRITERIER SOM RESSURS I VEILEDNINGSARBEIDET	95
5.6	LITERACY OG DIGITAL KOMPETANSE	96
5.7	OPPSUMMERING	99
6	AVSLUTTENDE REFLEKSJON OG KONKLUSJON	101
6.1	ER DET MULIG Å BESKRIVE NOEN FELLES KRITERIER?	101
6.2	VURDERING AV SAMMENSATTE TEKSTER – NOEN ANBEFALINGER	104
6.3	VIDERE FORSKNING	107
6.4	ETTERTANKE	108
	LITTERATURLISTE	109
	VEDLEGG	114

Figurliste

Figur 1. Oversikt over visuell - verbal lenking (Løvland, 2006:41) etter (van Leeuwen 2005:230). Ordene i de skarpe klammene er Løvlands oversettelse.....	12
Figur 2. Visualisering av det verbale språkets overgripende posisjon (Liestøl, 2006b:292).	14
Figur 3. Figur fra nettstedet Web Style Guide (Lynche & Horton, 2002)	16
Figur 4. Skrivekompetanshjulet (Berge, 2005b:178)	24
Figur 5. Oversikt over de fem skrivekompetansene slik de blir presentert i heftet Vurderingsveiledning i norsk skriftlig (Utdanningsdirektoratet, 2006:7)	24
Figur 6. Visualisering av forskningsdesignet	46
Figur 7. To lysbilder fra tekst B	54
Figur 8. To skjermbilder fra scener i tekst C.....	55
Figur 9. To utvalgte stillbilder fra tekst D	56
Figur 10. Skjermbilde fra en scene med tilhørende tekstplakat tekst E.	57
Figur 11. To skjermbilder fra scener i tekst G.....	58
Figur 12. To skjermbilder fra scener i tekst H.....	59
Figur 13. To stillbilder fra tekst J.	59
Figur 14. To stillbilder fra tekst K.....	60

1 Innledning

1.1 Bakgrunn for oppgaven

Multimodale¹ eller sammensatte tekster kan sies å være vår tids kommunikasjonsform. Vi har lenge utnyttet meningspotensialet som ligger i å kombinere lyd, bilde og verbalspråk på ulike måter, men med dagens digitale verktøy har de multimodale tekstene fått mange flere uttrykk. Ved hjelp av private datamaskiner og andre digitale verktøy som mobiltelefoner, webkamera etc. er det mulig å produsere avanserte multimodale tekster med enkelt utstyr, uten at det forutsetter stor teknisk kompetanse. Utviklingen på internett, web 2, gjør det også enklere å publisere og dele de multimodale tekstene som blir laget. Det tekstlandskapet vi befinner oss i setter nye krav til oss som lesere, og utfordrer oss som tekstprodusenter. Dette gjenspeiles i Lærerplanverket for Kunnskapsløftet (LK06). Her er et av hovedområdene i norsk *sammensatte tekster*.

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

Å kunne bruke digitale verktøy er i den nye læreplanen definert som en av de grunnleggende ferdighetene. I norsk betyr det at elevene får et kraftig verktøy til hjelp i sin tekstproduksjon.

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

Å bruke digitale verktøy blir altså ansett som en forutsetning for å mestre de nye tekstformene. Det er med andre ord et tett samspill mellom hovedområdet sammensatte tekster og den grunnleggende ferdigheten å bruke digitale verktøy. Det er ikke nytt at elevene skal forholde seg til sammensatte tekster. Vi har brukt audiovisuelle undervisningsressurser i norsk skole i generasjoner, og læreboka er i seg selv et eksempel på en sammensatt tekst. Det nye er den eksplisitte målsetningen om at også elevene skal produsere sammensatte tekster, og dette gjelder ikke bare i norskfaget. I fagplanen for kunst og håndverk står det at "Multimedier inngår i presentasjon av egne og andres arbeid. Kunnskap om estetiske og digitale virkemidler er avgjørende for

¹ Begrepet blir grundig drøftet i kapittel 2.

bevisst kommunikasjon” (Kunnskapsdepartementet, 2006:131). I samfunnsfag innebærer det å bruke digitale verktøy ”å utarbeide, presentere og publisere egne og felles multimediale produkt” (Kunnskapsdepartementet, 2006:120). Tilsvarende aktuelle sitater kan hentes fra de fleste fagplanene i LK06. I den nye læreplanen er elevene ikke bare vektlagt som konsumenter, men også som produsenter av digitale multimodale tekster.

I det sosiokulturelle perspektivet blir det fokusert på at individet til enhver tid befinner seg i en sosial og historisk kontekst (Säljö, 2006). Datamaskinen er en av vår tids viktigste verktøy. Digitale verktøy setter oss i stand til å utføre en del handlinger på nye måter og eliminerer andre. Mediering innebærer, ifølge Säljö (2000: 81), ”att vårt tänkande och våre föreställningvärldar är framvuxna ur, och därmed fargade av vår kultur och dess intellektuella och fysiska redskap”. I forordet til boka *Det nye norskfaget* (Nome & Aasen, 2005) står det følgende: ”Når produksjonsvilkårene for skrivning og lesing endrer seg gjennom den nye teknologien, får det konsekvenser for arbeidsmåter, vurdering og tenkning rundt opplæring i faget vårt – ny teknologi åpner for nye måter å tenke på ” (ibid:18). Nome og Aasen hevder videre at de digitale verktøyene ikke er nøytrale redskaper for tanken, men former tenkningen både i klasserommet og i samfunnet for øvrig. I forhold til hovedemnet sammensatte tekster åpner digitale verktøy for radikalt andre uttryksformer enn det den tradisjonelle skriftlige teksten har gjort. Dette får konsekvenser for hva vi definerer som lese- og skrivekompetanse i dag, og for vår vurdering av elevens tekstkompetanse. Semiotikeren Kress (2003:16) sier det slik: ”The world of communication is not standing still”. I vår tid har det kommet andre måter å produsere og dele budskap på, det er ikke lenger selvfølgelig at det er gjennom skriftspråket. Vi har fått en dreining mot en mer visuell og auditiv kommunikasjon. Skriftspråket er fortsatt dominerende, men ikke nødvendigvis førstevalget i alle situasjoner.

ITU, forsknings- og kompetansenettverk for IT i utdanning, satte sammensatte tekster på dagsorden med temaet *Komplekse kompetanser* som overskrift for ITU-konferansen 2006², og fulgte opp med *Forskning viser nr. 8 Sammensatte tekster i skolen* (ITU, 2006). Her anbefales det at videre forskning bør fokusere på å ”utvikle vurderingsformer tilpasset elevens individuelle og felles produksjon av sammensatte tekster” (ITU, 2006:4). Bakgrunnen for denne oppgaven er et ønske om å fokusere på temaet vurdering av sammensatte tekster.

² http://www.itu.no/itukonf2006/index_html/view

1.2 Tilnærming til fagområdet

Den sammensatte teksten er tverrfaglig/flerfaglig av natur, og det er en rekke mulige innfallsvinkler til dette temaet. Tradisjonelt har forskning på elevers tekstkompetanse vært studier av verbalspråklige produkter (Berge *et al.*, 2005a, 2005b), men det finnes også forskning som fokuserer på elevers visuelle produkt ut fra et semiotisk perspektiv (Elsness, 2005; Hopperstad, 2005). Løvland (2006) ser på eleven som produsent av multimodal tekstskaping i vid forstand. Hun studerer klasserommet som arena for multimodal tekstskaping og læringsaktiviteten knyttet til tema- og prosjektarbeid som utgangspunkt for utvikling av multimodal tekstkompetanse. Hennes studie gir verdifull innsikt i et teorigrunnlag for å forstå multimodalitet generelt, og hva som kjennetegner multimodaliteten i elevenes sluttprodukter i ulike tema- og prosjektarbeid spesielt.

To av de mest sentrale forskerne på området, Kress og van Leeuwen, har sammen og hver for seg beskrevet multimodalitet som fenomen i en rekke sammenhenger. De fokuserer på det visuelle språket spesielt (Kress & van Leeuwen, 1996), men ser også på hvordan vi kommuniserer med en rekke andre semiotiske ressurser (van Leeuwen, 2005). De utvider literacy-begrepet til også å inkludere multimodal resepsjon og produksjon (Jewitt & Kress, 2003; Kress, 2003; Kress & van Leeuwen, 2001). Baldry og Thibault (2006) gir oss, gjennom konkrete eksempler, verktøy for multimodal tekstanalyse. Den generelle medievitenskapen gir oss også begreper for å snakke om multimodale tekster (Larsen & Hausken, 1999). Hvordan elever kommuniserer gjennom multimodale tekster har det derimot vært lite forskning på (Løvland, 2006).

Forskning om elever og multimodalitet har i hovedsak vært rettet mot elever som mottakere. I det nordiske prosjekt *Multimediedidaktik og læring – Børn og unges multimedieproduksjon* (Sørensen, 2001a) studeres elevers produksjon av tekster laget med digitale verktøy. Sørensen (2001b) konkluderer med at denne typen arbeid fordrer ny didaktisk kompetanse hos både elever og lærere. I innledningen til *Mediedidaktik* (Iversen *et al.*, 2002) blir det trukket fram at ungdoms evne til å tolke medieuttrykk i stor grad foregår på et ikke-bevisst og ikke-begrepsmessig nivå. Vi må hjelpe dem til å bli bevisste den ikke-bevisste forståelsen. Hvis vi skal kunne veilede elever i arbeidet med å produsere multimodale tekster, må vi gi dem et språk for å snakke om egne og andres medieuttrykk.

Buckingham (2003, 2006) poengterer at digital kompetanse innebærer både fortolkning, lesing og skriving av digitale medier, med andre ord også produksjon av egne sammensatte tekster. Han er opptatt av at vi må legge vekt på praksis, og at vi må ta utgangspunkt i den kompetansen eleven allerede har. På den måten kan vi koble

elevenes digitale kompetanse sammen med den formelle læringen, og hjelpe til å bygge det han kaller *media literacy*.

Det er en rekke didaktiske utfordringer knyttet til elevenes produksjon av multimodale tekster, også i forhold til vurdering, jf. Foyn og Foyn (2006). De viser at sensorenes tradisjonelle tekstkompetanse er utilstrekkelig når det gjelder å vurdere multimodale tekstuttrykk. Erfarne norsksensorer fra videregående skole hadde store problemer med å vurdere de multimodale elevtekstene som var i deres materiale³. Dette er ikke et overraskende funn, det er en generell tendens at sensorreabiliteten er lav hvis en blir eksponert for et nytt emne. Foyn og Foyn (2006:153) peker på at områder som tidligere lå under mediefag og kunst og håndverk, har fått en sentral plass i norskfaget. De intervjuet også elevene som hadde laget de multimodale tekstene, og det kommer tydelig fram at også elevene er usikre på hva som ”blir vurdert som bra”. Elevene trenger selvsagt også kompetanse og trening i å vurdere både egne og andres multimodale tekster.

1.3 Problemområde og problemstilling

I forhold til den skriftlige teksten har lærerne i norsk en vurderingstradisjon å støtte seg til, de har oppfatninger av kriterier og meninger om kvalitet. Gjennom et systematisk arbeid har man klart å utvikle et forholdsvis godt tolkningsfelleskap⁴ i vurderingen av skriftlige tekster i norsk. Når tekstene blir sammensatte og tar i bruk ressurser som for eksempel bilder og lyd, er det ikke overraskende at norsklæreren opplever usikkerhet i forhold til det å sette krav eller formulere kriterier. Erfaringene har vist at det å utvikle tolkningsfelleskap er en tidkrevende og kontinuerlig prosess. Det er et nitidig og systematisk arbeid som ligger bak en slik utvikling (Vagle *et al.*, 2007).

Klette (2003) har analysert arbeids- og samtaleformer i klasserommet på barnetrinnet generelt. Hun sier at lærerne gjennomgående gir få eksplisitte produktkrav og standarder for hva som kjennetegner gode arbeidsbesvarelser og framføringer. Ett av hovedfunnene til Løvland (2006), i avhandlingen *Samansette elevtekstar*, er at det er de skriftspråklige delene av de multimodale tekstene som får sterkest oppmerksomhet gjennom veiledning og vurdering. Mange lærere er positive til at elevene skal arbeide med sammensatte tekster, men skolekulturen overser i mange tilfeller meningspotensialet som ligger i for eksempel bilder, lyd og kroppsspråk, skriver Løvland.

³ Korrelasjonen mellom sensorene i den andre utprøvingen var svært lav 0.31 (Foyn & Foyn, 2006:100). Det betyr konkret at det er opptil tre karakterer forskjell i bedømming på enkelte av de multimodale tekstene. Resultatet viser at sensorene i mange tilfeller ikke vet hvordan de skal sette karakter på de sammensatte tekstene.

⁴ Vurderingstradisjonen i norsk i forhold til skriftlige tekster blir grundig beskrevet i punkt 2.2.1.

I Løvlands materiale er digital teknologi lite brukt i elevarbeidene, det hun beskriver synes også relevant i forhold til digitale multimodale tekster. Min erfaring er at elever som lager multimodale tekster ved hjelp av digitale verktøy, gjennomgående får lite veiledning og læringsstøttende tilbakemelding på de ikke-verbale sidene ved tekstene. Både elever og lærere synes å være fornøyd med at de har fått til det tekniske. Dermed ser det ut til at arbeidet i liten grad blir fulgt opp med konkrete tilbakemeldinger hvor elevene blir utfordret til å videreutvikle teksten kvalitativt på et innholdsmessig og uttrykksmessig nivå. Problemstillingen i denne undersøkelsen er motivert ut fra egne erfaringer i grunnskolen.

LK06 setter elevens produksjon av digitale sammensatte tekster på dagsorden. Målet med denne oppgaven er å gi et bidrag til diskusjonen om vurdering av sammensatte tekster. Intensjonen er ikke å presentere en "fasit", men å løfte fram noen perspektiver og dilemmaer. Vurdering kan ha ulike formål og vi har ulike former for vurdering (jf. 2.2). *Hensikten med denne oppgaven er å undersøke hva som blir beskrevet som kvalitet i et utvalg digitale multimodale tekster, og dermed bidra i en didaktisk debatt om vurdering av denne typen tekster.* Min forforståelse er at kriterier er viktig for å kunne snakke om vurdering og en nødvendighet hvis vurderingen skal bli formativ. I LK06 blir produksjon av digitale multimodale tekster beskrevet i flere fag, men for å avgrense undersøkelsen, tar denne oppgaven utgangspunkt i målformuleringene under hovedområdet sammensatte tekster i norsk. Det er med utgangspunkt i det multimodale produktet jeg ønsker å undersøke hva ulike forskningsdeltakere oppfatter som kvalitet. For å avgrense undersøkelsen, tar oppgaven utgangspunkt i et utvalg multimodale skjermttekster⁵ laget av elever. Problemstillingen er som følger:

Hva er det lærere med ulik fagkompetanse framhever som kvalitative egenskaper i vurderingen av multimodale elevtekster? Hva beskriver elevene selv som kvalitet i de samme tekstene? Er det mulig å antyde noen felles kriterier?

Implisitt i denne problemstillingen ligger et spørsmål om hvilke kompetanser vi ønsker at elevene skal utvikle ved å produsere sammensatte tekster i norsk. Hvordan vi vurderer tekstene er viktig i forhold til hvordan vi veileder elevene i prosessen fram mot det ferdige produktet. En del av vurderingen vil alltid være nært knyttet til konteksten den er en del av; selve prosessen og oppgaveformuleringen. I denne undersøkelsen stilles det spørsmål om det med utgangspunkt i sluttproduktet er mulig å beskrive kvaliteter som kan benyttes som kriteriegrunnlag for vurdering av sammensatte tekster.

⁵ Begrepet skjermttekst i denne oppgaven bygger på Schwebs og Otnes (2006) definisjon. De beskriver skjermttekster som "tekster som produseres, distribueres og lagres som tallkoder, og som blir fullt meningsbærende bare når de avleses på dataskjerm" (Schwebs & Otnes, 2006:17). Karakteristiske sider ved skjermtteksten blir beskrevet i teorikapittelet.

Disse kriteriene må være dekontekstualiserte og på et mer overordna nivå. Tidligere funn viser at den tradisjonelle norsklæreren har problemer med å vurdere den multimodale teksten. Spørsmålet er om det er andre som kan hjelpe oss å sette ord på kvalitative egenskaper ved disse tekstene. I denne undersøkelsen er det både lærere med lang erfaring i norsk og lærere med ulik fagkompetanse innenfor multimodale uttrykk som vurderer de multimodale elevtekstene. I tillegg beskriver elevene selv hva de vurderer som kvalitet i samme tekstene.

1.4 Disponering av oppgaven

Oppgaven har en tradisjonell form med inndeling i egne kapitler for teori (kapittel to), metode (kapittel tre), presentasjon av empiri (kapittel fire og fem) og et avsluttende kapittel (kapittel seks). I kapittel fire presenteres elevenes tekster og de kategoriene av kriterier forskningsdeltakerne vektlegger i vurderingen av disse tekstene. Elevtekstene er forsøkt beskrevet med ord, da de av hensyn til personvern ikke kunne legges som vedlegg til selve oppgaven. I kapittel fem blir didaktiske refleksjoner om bruk av vurderingskriterier presentert og drøftet med utgangspunkt i forskningsdeltakernes synspunkter. Kapittel seks gir en oppsummerende drøfting med utgangspunkt i empiri og teori, samt en del anbefalinger i forhold til vurdering av sammensatte tekster i norsk. Avslutningsvis skisseres noen forslag til videre forskning på området.

2 Teori

Det teoretiske rammeverket i dette kapittelet er strukturert i tre hovedområder. Under punkt 2.1 blir sentrale begreper knyttet til den multimodale teksten forsøkt definert og et teoretisk fundament for å kunne snakke om den multimodale teksten beskrevet. Det andre hovedområdet (punkt 2.2) er konsentrert om vurdering. Det blir gjort rede for vurderingstradisjoner i norsk, kunst og håndverk og mediefag. Alle disse fagene har relevante tilnærminger til problemstillingen som reises, og flere av målformuleringene i de ulike fagplanene i LK06 ligger nært opptil hverandre. Hvilke perspektiv vi skal ta når vi vurderer disse nye elevsjangrene innenfor sammensatte tekster i norsk er gjenstand for fagdidaktisk drøftinger. Begrepet tverrfaglighet kontra flerfaglighet blir løftet fram. I siste hovedområde (punkt 2.3) blir begrepet kompetanse drøftet. LK06 beskriver ulike kompetanser eleven skal kunne mestre etter endt opplæring på ulike trinn i ulike fag. De kompetansene som vektlegges i læreplanen i forhold til sammensatte tekster, blir forsøkt beskrevet gjennom relevant teori.

2.1 Multimodale tekster

Selve ordet tekst kommer av det latinske ordet *textere* som kan oversettes med å veve, sammenflette. Begrepet er en metafor for et nettverk av ord og forestillinger, sier Schweps & Otnes (2006:17). De bruker tekst i vid betydning: ordet tekst inkluderer meningsbærende utsagn formidlet gjennom alle typer tegnsystem, både verbale (muntlig og skriftlig), auditive og visuelle. Tidligere var tekst synonymt med skrift, i mediekulturen er tekst *budskap* eller *uttrykk* (Liestøl, 1994). Ongstad (2004) bruker begrepet *ytring* synonymt med tekst. På engelsk sidestilles *text* med *message*.

Læreplanen bruker begrepet sammensatte tekster. Sammensatte tekster er et ekspansivt begrep. Det bygger på et utvidet tekstbegrep som tar opp i seg samtidens kulturelle ytringsformer, og som vil endre seg med kulturelle praksiser (Foyn & Foyn, 2006:18). Begrepet omfatter både analoge og digitale medietekster, eksempelvis film, bildecollage, tegning, dramatisering, musikk og sang, multimediepresentasjoner, websider, grafer og tabeller osv. Sammensatte tekster er ikke noe nytt, det har eksistert siden vi begynte å kombinere tegn. Selve begrepet *sammensatte tekster* indikerer at dette handler om kombinasjoner av teksttyper, men det handler også om at man kan kommunisere gjennom ulike modi, på ulike måter, gjennom ett og samme medium (Tønnesson, 2006:7).

I internasjonal litteratur møter vi begrepet *multimodalitet* om den sammensatte teksten. Kress og van Leeuwen (1996) bruker multimodalitet for å vise at en skriftlig tekst har flere dimensjoner enn den lingvistiske. Skrift må skrives med noe på noe. Det viser at

den har flere egenskaper eller *modaliteter*. Det visuelle ved skriften er i seg selv bærer av mening, som sidelayou og bokstavenes utseende, størrelse og farge (Schwebs & Otnes, 2006:111). Det å bruke flere semiotiske modi i designet av et semiotisk produkt eller en hending, blir av Kress og van Leeuwen (2001) definert som multimodalitet. Multimodalitetsbegrepet tok opprinnelig utgangspunkt i tekster på papir, men er i dag brukt i forhold til hele det utvidede tekstbegrepet, både analogt og digitalt, jf. Løvland (2006). Når vi møter noen på gata og hilser, kommuniserer vi både gjennom tale, kroppsspråk og kanskje klær og stil. Leser vi en bok eller en avis, vil både layout, design, overskrifter, skrifttyper og bilder være med å skape mening. De fleste tekster, om de er muntlige eller skriftlige, vil derfor være multimodale, sier Maagerø (2005). Hun definerer multimodale tekster som tekster som kombinerer og integrerer de meningsskapende ressursene i mer enn ett semiotisk system, eller sagt på en annen måte, mer enn én semiotisk modalitet (Maagerø, 2005:30). Hun stiller spørsmålet om det i det hele tatt finnes noen monomodale⁶ tekster ut fra denne definisjonen. Selv i et rent tekstlig rundskriv er det gjort valg i forhold til typografi, design og papirkvalitet. Når vi møter en multimodal tekst, tolker vi ikke de meningsskapende systemene hver for seg, vi oppfatter dem samtidig. De ulike systemene danner en ny helhet som er noe mer enn summen av dem. Når flere meningsskapende systemer jobber sammen på denne måten, blir det flere muligheter for å skape mening. De semiotiske systemene kan samarbeide om å gi mening, eller de kan trekke i hver sin retning som for eksempel tale og kroppsspråk. I tillegg tolker vi ytringene forskjellig.

2.1.1 Semiotiske ressurser eller tegn

Utgangspunktet for den multimodale analysen har vært semiotikken⁷ og det semiotiske tegnbegrepet. Ferdinand de Saussure brukte begrepet *semiologi* om det han definerte som en generell tegnavitenskap. I dag bruker vi vanligvis begrepet *semiotikk* om den samme tegnlæren. Dette begrepet kommer fra den samtidige Charles S. Peirce (Larsen, 1999c). Saussure introduserer tanken om at språket ikke navngir virkeligheten, men at vi gjennom språket bygger vår forståelse av virkeligheten (Hopperstad, 2005:23). Dette er kjernen i det semiotiske perspektivet, sier Hopperstad. Saussures teori var i utgangspunktet tilpasset verbalspråket, men det er hans tegnbegrep som ligger til grunn for Barthes' analyser av bildet (Barthes, 1994). I dag har for eksempel bilder, musikk og dans, fra semiotisk ståsted, den samme virkelighetsbyggende funksjon. Løvland (2006) drøfter tegnbegrepene slik de blir brukt hos henholdsvis Saussure og Peirce. Hun mener at Saussure fokuserte på den indre konstruksjonen av tegnet, mens Peirce var mer opptatt av *hvordan* de ulike tegnene representerte. Saussure skiller mellom tegnets

⁶ Kress og van Leeuwen (2001) bruker begrepet monomodalitet om den rene skriftlige teksten, men påpeker som sagt at skriften i seg selv bærer mening og slik sett har flere egenskaper

⁷ Ongstad definerer semiotikk som læren om alle tegns betydning, eller studiet av kulturelle uttrykk som gir mening (Ongstad, 2004:76)

innholds side, *det betegnede* (signifikatet), og uttrykket *det betegnende* (signifikant). ”Han sier at det språklige tegnet ikke forener en sak og et navn, men et begrep og en lydforestilling” (Glomnes, 2005:32). Han skiller betydning fra referanse, ordene er tegn som står for noe. Peirce satte den meningsskapende prosessen i fokus framfor selve tegnsystemet, han var opptatt av forholdet mellom tegn, referanse og tolking (Glomnes, 2005). Han hadde et tegnbegrep som var satt sammen av tre deler; tegnet, den forestillingen som blir skapt hos mottakeren, og det tegnet står for. Vektleggingen av forholdet mellom tegnet og det tegnet står for, er bakgrunnen for Peirces tegnkategorier: ikon⁸, symbol⁹ og indeks¹⁰ (Løvland, 2006). Løvland mener at Peirce hadde en forståelse av at alle tegn kan forstås på grunnlag av en norm som kan tolkes som en korrekt forståelse av tegnet. Dette er problematisk om en ser meningsskaping som en prosess, der ett og samme tegn kan ha ulik mening i ulike kontekster. Dette er årsaken til at en innenfor *sosialsemiotikken*¹¹ i større grad har gått over til å bruke begrepet semiotisk ressurs (Løvland, 2006).

Ut fra et sosialsemiotisk ståsted mener en at ressursene i et system muliggjør meningsskaping, men det er først når disse ressursene inngår i faktiske ytringer at mening oppstår (Hopperstad, 2005:32). Glomnes (2006) sier at kommunikasjon er semiotisk praksis, handlinger ved tegn. Vi ser ikke på teksten som et objekt, men som en handling. Verdien eller betydningen av tegnene blir skapt i konkrete kommunikasjonssituasjoner (Glomnes, 2006). I noen situasjoner vil for eksempel en semiotisk ressurs som farge være en tydelig definert modalitet. Et bevisst ønske om å vise respekt, uttrykke sorg og følge kulturelle tradisjoner gjør at svært mange kler seg i sort under en begravelse. Andre dager vil fargevalget på klærne bare være uttrykk for dagsformen eller rett og slett et resultat av hva en fant øverst i klesskapet. For å avgjøre hvilke semiotiske modaliteter¹² en finner i en tekst, må en vurdere hva som er meningsbærende i ulike kommunikasjonssituasjoner (Løvland, 2006). Det som gir mening i en situasjon, vil ikke gjøre det i en annen, selv innen samme kultur. Den teorien jeg har forholdt meg til, Kress, Løvland, Magerø, Glomnes og Hopperstad, bygger på lingvisten Michael Halliday¹³ og hans sosialsemiotiske forståelse av språk. Halliday ser språket som et funksjonelt system som tilbyr muligheter for å skape mening i konkrete sammenhenger, språket har et meningspotensial. Halliday ser tekst både som prosess og produkt, og for å kunne karakterisere teksten som sosial utveksling

⁸ Tegn som ligner det de representerer kaller vi ikoner.

⁹ Tegn vi må kjenne betydningen av for å forstå kaller vi symboler.

¹⁰ Tegn som henviser til noe annet kaller vi indekser, spor i snøen viser til den som har laget sporene.

¹¹ I sosialsemiotikken vektlegger men at meningssystemer slik som språk må sees i sammenheng med det sosiale fordi systemene utfolder seg i det sosiale. Meningsskaping er en sosial prosess og dette påvirker språkets oppbygning. (Halliday i Maagerø, 2005)

¹² Løvland bruker begrepet modalitet synonymt med presiseringen semiotisk modalitet.

¹³ Innenfor rammen av denne oppgaven er det ikke rom for å gjøre grundig rede for Hallidays sosialsemiotikk slik det beskrives i boken *Å skape mening med språk* (Berge et al., 1998).

av mening, er han også opptatt av å skildre den konteksten teksten er en del av (Hopperstad, 2005; Løvland, 2006; Maagerø, 2005).

Medietyper, teksttyper, tegn, semiotiske ressurser, semiotiske modaliteter eller kun modaliteter er begreper som blir brukt om hverandre alt etter faglig bakgrunn og teorigrunnlag. I min sammenheng er disse begrepene i stor grad uttrykk for de samme fenomenene, nemlig byggesteinene i den multimodale eller sammensatte teksten. Vi kan kommunisere gjennom ulike modi, på ulike måter, innenfor en og samme medietype, og vi kan selvsagt sette sammen flere medietyper slik at teksten blir multimedial. I denne oppgaven er jeg opptatt av den multimodale teksten som skapes gjennom datamaskinen, og som er tenkt lest på skjermen. For å definere denne smalere enn en multimodal tekst, vil jeg også bruke begrepet multimodal- eller multimedial skjermt tekst. I teorigrunnlaget er det begrepet multimodale tekster som dominerer, og i LK06 er det begrepet sammensatte tekster. Disse to begrepene vil bli brukt om hverandre som synonymer i denne oppgaven.

2.1.2 Semiotisk potensial og multimodalt samspill

Hvilke potensial for meningsskapning ligger i de semiotiske ressursene, *modal affordans*? På hvilke måte spiller de semiotiske ressursene sammen, *multimodal kohesjon*? Og hvilken spesialisering tar de ulike modalitetene, *funksjonell spesialisering*? Dette er problemstillinger Løvland (2006) drøfter inngående i sin avhandling. De tre begrepene synes også relevante for denne oppgaven og blir derfor nærmere beskrevet.

Modal affordans

Begrepet *affordance* stammer fra Gibson (1986). Ifølge Gibsen er *affordance* den potensielle bruken av et gitt objekt. Objektene tilbyr den som persiperer ulike muligheter til atferd. Hvordan vi oppfatter et objekt og bruken av objektet er avhengig av den som persiperer¹⁴. Begrepet *affordance* er senere tatt inn i den multimodale fagtradisjonen og kan i den sammenheng best oversettes med *mulighet*. Løvland bruker begrepet *modal affordans* for å beskrive at de semiotiske ressursene vi benytter har et *potensial* for meningsskapning, et *semiotisk potensial*. ”Ulike semiotiske ressursar har ulike potensial for kva og på kva måte modaliteten kan representere og kommunisere” (Løvland, 2006:33). Jewitt & Kress (2003) bruker også begrepet *modal affordance*. De sier at den *affordansen* som er knyttet til ulike semiotiske modaliteter har en materiell og en sosial eller kulturell side. Den materielle siden er knyttet til den materielle formen og organiseringsformen (bl.a. tid og rom), mens den sosiale og

¹⁴ *Affordance* begrepet er også mye brukt i informatikkfaget. Begrepet er bl.a. brukt i forbindelse med usability-testing. Med *affordance* menes da hva objektet signaliserer om sin oppførsel og funksjonalitet. I min sammenheng er *affordance*begrepet brukt i forhold til multimodale tekster.

kulturelle siden er knyttet til tidligere bruk av modaliteten, og til hva denne bruken gjør med modaliteten (Jewitt & Kress, 2003 i Løvland, 2006). Løvland eksemplifiserer begrepet med å vise til skolen. Skrift har vært den dominerende modaliteten i skolen og fått en kulturell affordans der. En bruker derfor skrift til å uttrykke budskap som lettere kunne beskrives med foto. I denne undersøkelsen er dette med modal affordans interessant i flere sammenhenger. Spørsmålet er om elevene klarer å utnytte det semiotiske potensialet for meningsskaping som ligger i de ulike semiotiske ressursene. Og er skolen åpen for å la elevene utnytte andre semiotiske ressurser enn skrift, eller er det den verbale uttrykksformen som likevel blir mest verdsatt?

Multimodal kohesjon

I ulike fagtradisjoner har en utviklet teoretiske begreper som er aktuelle i forhold til de tekstene en arbeider med. Innenfor filmteori ser en på samspillet mellom bilde og lyd, og i teori om visuell kommunikasjon ser en på samspillet mellom verbalspråk og bilde (Løvland, 2006:38). I analyse av multimodale tekster har det vært vanlig å finne fram til og analysere de ulike semiotiske modalitetene som utgjør teksten, men en slik analyse kan tilsløre viktige sider ved samspillet mellom modalitetene. Gjennom begrepet multimodal kohesjon fokuserer en på det multimodale samspillet og helheten. Løvland benytter begrepet for å beskrive et modalitetsnøytralt samspill, og gir på den måten et teoretisk rammeverk for å snakke om multimodalt samspill overordna de spesifikke fagtradisjonene vi finner i for eksempel filmteori, visuell kommunikasjon osv. Løvland mener at samspillet mellom modalitetene skaper noe mer enn summen av de meningene en finner i modalitetene isolert fra hverandre. Hun viser til van Leeuwens generelle typologisering av multimodal kohesjon; *rytme*, *komposisjon*, *informasjonslenking* og *dialog* (van Leeuwen, 2005). Disse begrepene er relevante når elevtekstenes kvaliteter drøftes i denne oppgaven. Nedenfor følger en kort redegjørelse for hvordan Løvland (2006) forstår/klargjør begrepene til van Leeuwen (2005).

Rytme er knyttet til tekstens tidsdimensjon, og bygger på en veksling mellom motsetninger som for eksempel sterk og svak, stor og liten, dag og natt. Gjennom rytmen blir teksten delt opp i takter, fraser og sekvenser. Sekvenser er store enheter som er bygd opp av flere fraser, som igjen inneholder flere takter. Løvland sier at det ofte vil være slik at alle modalitetene som samspiller er organisert etter den samme rytmen, men de kan også utnytte ulik rytme (Løvland, 2006:38-39).

Komposisjon forholder seg til den romlige organiseringen, både to- og tredimensjonale rom som boksider, skjermflater eller arkitektoniske rom. Mange av prinsippene i denne kategorien er kjent fra analyse av visuell kommunikasjon (Løvland, 2006:39-40).

Informasjonslenking er en kategori som representerer en systematisering av måter de ulike informasjonsbrokkene forholder seg til hverandre på. De verbale lenkene bygger på etablerte lingvistiske kohesjonsprinsipper som *utdyping* (elaboration) og *utviding* (extension). Disse begrepene blir sammenholdt med etablerte begreper som beskriver tilsvarende lenking mellom verbale og visuelle uttrykk eller rene visuelle uttrykk. Van Leeuwen sammenholder disse begrepene i en modell som viser sammenhengen mellom begrepene og de ord-bilde-lenkene han kommer fram til.

Image-text relations		
Elaboration [utdyping]	Specification [forankring]	The image makes the text more specific (illustration) The text makes the image more specific (anchorage)
	Explanation [tolkning]	The text paraphrases the image (or vice versa)
Extension [utviding]	Similarity [gjenforteljing]	The content of the text is similar to that of the image
	Contrast [motsetnad]	The content of the text contrasts with that of the image
	Complement [avløysing]	The content of the image adds further information to that of the text, and vice versa ('relay')

Figur 1. Oversikt over visuell- verbal lenking (Løvland, 2006:41) etter (van Leeuwen 2005:230). Ordene i de skarpe klammene er Løvlands oversettelse.

Van Leeuwens systematisering ligger tett opptil Barthes' begreper i artikkelen *Bildets retorikk* (Barthes, 1994). Barthes bruker begrepene *forankring* (anchorage) og *avløsning* (relay). Disse begrepene har siden også blitt brukt for å vise relasjoner mellom andre semiotiske modaliteter, bl.a. tekst, musikk og levende bilder (Larsen, 1999b).

Forankring betyr at en semiotisk modalitet avgrenser meningspotensialet til en annen modalitet. Avløsning betyr at en utvider meningspotensialet gjennom en ny modalitet. Gjennom forankring viser avsenderen hvordan hun mener vi som mottakere skal forstå teksten, meningspotensialet blir avgrenset gjennom samspillet mellom modalitetene. I motsatt tilfelle avløser modalitetene hverandre ved at de representerer forskjellige ting. Dette betyr ikke at meningen i teksten spriker, men at mottakeren i større grad er med på å lese ut sin forståelse av samspillet, at den helhetlige meningen skapes på et høyere nivå (Løvland, 2006:40-42).

Dialog er den fjerde formen for kohesjon van Leeuwen trekker fram. Dialog bygger på teori om musikalsk samspill og samtaleteori. Dialogen mellom ulike modaliteter kan minne om samspillet mellom ulike stemmer eller ulike instrument. De kan ha ulike roller, én modalitet blir framhevet og en annen blir liggende i bakgrunnen. Samtalen kan også ha form for turtaking, et spørsmål fordrer et svar osv. (Løvland, 2006:43).

Funksjonell spesialisering

Det siste begrepet, funksjonell spesialisering, handler om at en i praksis opplever at multimodale tekster utnytter de ulike modalitetenes affordans gjennom funksjonell spesialisering. ”Tekstskaparen vel då den modaliteten som best kan representere og kommunisere det han ønskjer i ein gitt situasjon” (Løvland, 2006:44). Dette er interessant i forhold til tanken om at ulike semiotiske uttrykk kan ha ulike funksjoner i kommunikasjonen. Elevene bruker kanskje musikk for skape stemning, bilde for å vekke assosiasjoner og tekst for å klargjøre budskapet, samtidig som den multimodale kohesjonen skaper en helhet.

2.1.3 Multimedialitet, hypertekstualitet og interaktivitet

Det er de multimodale skjermteksten det er satt fokus på i denne undersøkelsen. Schwebs og Otnes (2006:17) definerer begrepet *skjermtekster* og ”avgrenser innholdet til å gjelde utsagn som ikke bare er digitaliserte, men som også er betinget av datamaskinens egen estetikk”. De viktigste mediespesifikke virkemidlene er *hypertekstualitet, interaktivitet og multimedialitet*, sier Schwebs og Otnes. Med skjermtekster forstår de ”tekster som produseres, distribueres og lagres som tallkoder, og som blir fullt meningsbærende bare når de avleses på dataskjerm” (Schwebs & Otnes, 2006:17). Liestøl mener at det som virkelig skiller digital formidling fra ikke-digital, er muligheten til å bryte ned skillet mellom de ulike mediene. Det særegne for multimedier sammenfaller han i de tre i-er: *Integrasjon* som vil si forening av verbale, visuelle og auditive uttrykk, *interaksjon* som betyr brukermedvirkning der en utnytter hypertekstprinsippet, og *inkludasjon* som innebærer direkte og rask referanse til mange andre kilder (Liestøl i Schwebs & Otnes, 2006:122).

Multimedialitet

I bokmålsordbokens nettutgave¹⁵ blir multimedier definert som ”teknisk system der ulike medier virker sammen i den hensikt å gi mottakeren bedre informasjon, rikere opplevelser osv. enn det ett medium kan gi”. I mange sammenhenger er det ikke snakk om flere medier, men flere tegnsystemer som opptrer samtidig eller sammen. Datamaskinen har gjort det mulig å integrere disse mediene slik at de framstår i en felles maskinlesbar form. Schwebs og Otnes (2006) unngår ordet *multimedier* og bruker heller *multimedialitet* og *multimediale tekster*. Med det mener de tekster hvor flere semiotiske systemer (skrift, tale, bilder osv.) virker sammen. De definerer to ulike måter disse mediene kan virke sammen på. *Sammenstilt* multimedialitet er en beskrivelse av enhver situasjon der to eller flere medier, eller semiotiske systemer, opptrer samtidig. Når min 16-åring sitter ved pc-en og skriver særøppgave i norsk, chatter på msn og hører på

¹⁵ <http://www.dokpro.uio.no/perl/ordboksoek/ordbok.cgi?alfabet=n&renset=j&OPP=multimedier>
[lest 11.02.07]

musikk samtidig, er det sammenstilt multimedialitet. *Integrert* multimedialitet beskriver en tettere sammenveving av de ulike tegnsystemene.

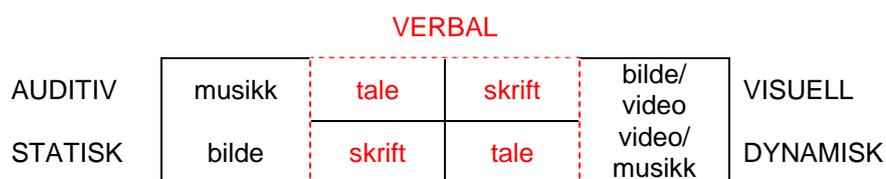
Integrert multimedialitet innebærer at det er et gjensidig avhengighetsforhold mellom tegnsystemene. Resultatet av integreringen er betydningsbærende uttrykk som er noe annet og mer enn summen av de enkelte systemer. Betydningen dannes ved en synergi av dem, et meningsinnhold som ikke kunne oppstått uten dette samspillet (Schwebs & Otnes, 2006:111).

Denne integrasjonen er ikke avhengig av digital teknologi, lydfilmen er et eksempel på det, men i dag er datamaskinen hovedleverandør av multimediale tekster.

Liestøl (1994) skiller mellom medietypene/teksttypene bilde (tegning, grafikk, foto), tekst (håndskrift, trykt tekst, elektronisk tekst), levende bilde (film, video, animasjon) og lyd (tale, musikk). I tillegg definerer han den tredimensjonale datagenererte animasjonen vi møter i spillverden, som egen medietype. Liestøl beskriver medietypenes egenskaper utifra gjensidige ekskluderende egenskaper:

(...) de er enten verbale: tale og tekst eller ikkeverbale: bilde, levende bilde, musikk; enten visuelle: bilde, tekst, levende bilde eller auditive: tale, musikk; enten statiske dvs. stabile over tid: tekst, bilde eller dynamiske, dvs. endres over tid: tale, musikk, levende bilde (Liestøl, 1994:78).

Med ulike perspektiver kan vi lage ulike inndelinger, alt etter hvilke egenskaper ved teksttypene vi ønsker å trekke fram. Liestøl (2006b) sier at mens det tradisjonelle skillet mellom teksttypene har vært mellom verbale og ikke-verbale, legger digitaliseringen grunnlaget for sammensatte tekster på nye måter. ”Opposisjonen verbal – ikke-verbal er fremdeles til stede, men stilt overfor potensialet digitalt sammensatte tekster, er motsetningsparene auditiv – visuell og statisk – dynamisk mer fremtredende” (Liestøl, 2006b:291). Digitaliseringsprosessen har gjort teksttypene prinsipielt sett likestilt, frigjort fra sine opprinnelige kulturelle kontekster og tekniske begrensninger, sier han. Samtidig er det klart at den verbale teksten har en spesiell posisjon blant teksttypene. ”Det verbale er den eneste tekstformen som er representert i alle kategorier: som *tale* er språket både auditivt og dynamisk, som *skrift* er det både statisk og visuelt” (Liestøl, 2006b:292). I tillegg til den kulturelle affordansen har derfor verbalspråket en privilegert posisjon blant teksttypene.



Figur 2. Visualisering av det verbale språkets overgripende posisjon (Liestøl, 2006b:292).

Teksttypene skrift, bilde, lyd, video og 3D har hver for seg unike egenskaper. De formidler informasjon og mening på ulike måter. Det er derfor viktig at elevene lærer seg teksttypene og anvender dem der de gjør mest nytte for seg/er mest hensiktsmessige.

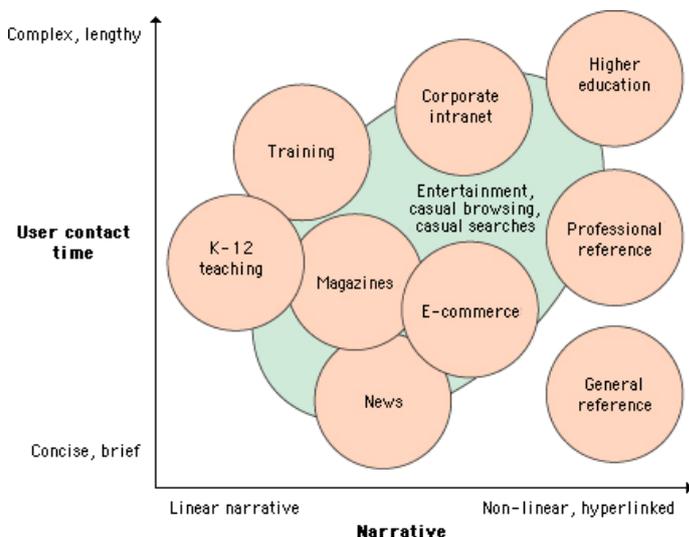
Hypertekstualitet

Et karakteristisk trekk ved tekster skapt på datamaskinen er hypertekstprinsippet. Hyperteksten som fenomen har utviklet seg gjennom en lang periode og gjennom flere faser. Vi har uttrykk som spenner fra Pavics¹⁶ hypertekstlige bok til dagens elektroniske versjon. Vannevar Bush (1945) var den første som lanserte teorien om assosiativ lenking, men han fikk aldri gjennomført ideen i praksis. Engebart og Nelson videreførte ideen om en ny måte å organisere dokumenter på ved hjelp av digital teknologi, det som i dag er kjent som hypertekst (Gromov, 2002). Hypertekstualitet er et tekststruktureringsprinsipp, en måte å ordne tekstelementer på og sette dem i relasjon til hverandre. Det fremste eksempelet på hypertekst er verdensveven; *World Wide Web*. Her kalles forbindelsene linker og de enkelte enhetene som kobles sammen, kalles noder. En node kan bestå av skrift, bilde, film, lyd eller kombinasjoner av disse ulike teksttypene. Hypertekst oppfordrer til brukerstyring og bryter med prinsippet om forhåndsdefinert rekkefølge på tekstelementene. Det er leseren/brukeren selv som bestemmer forløpet, ikke forfatteren/produzenten. Leserens inntar på en måte rollen som medforfatter (Schwebs & Otnes, 2006:92). Vi kan derfor skille mellom sendertekst og mottakertekst. Senderteksten har et meningspotensial, et sett av mulige lesninger, mens mottakerteksten er teksten slik den faktisk ble lest, et resultat av det leseforløpet som leseren med sine ”klikk” skaper. Leserens frihet er begrenset av det aktuelle hypertekstsystemet. Hyperteksten gir brukeren valg, men valg på ulike nivåer, sier Schwebs og Otnes.

Hvordan en velger å presentere informasjon på en webside, er styrt av ulike variabler som igjen er bestemt av målene, de valgte tegntyper og leseren/mottakeren. En webside som presenterer nyheter, er organisert annerledes enn en webside som driver e-handel eller opplæring. En sentral variabel er grad av linearitet, fra den lineære narrative teksten til den ikke-lineære hyperlenkede teksten. En annen variabel er hvor lang tid en leser gjennomsnittlig bruker på siden. Det er også forskjell på et nettsted som må jobbe for å holde på leseren, og et nettsted hvor leseren ut fra egne mål velger å bli. En kan derfor beskrive og systematisere et mangfold av websider ut fra slike variabler. Miljøet

¹⁶ Milorad Pavic (1984). *Kazarens leksikon. En rekonstruksjon av Daubermannus (1691). Lexicon Cosri*. I boka har leseren en aktiv medskapende rolle, den kan leses på utallige måter, og forfatteren legger opp til en aktiv leser som vandrer mellom tekstelementene slik vi gjør i den elektroniske hyperteksten.

ved Yale universitet har beskrevet dette på nettstedet *Web Style Guide*, og visualiserer det av variablene med denne figuren (Lynche & Horton, 2002).



Figur 3. Figur fra nettstedet *Web Style Guide* (Lynche & Horton, 2002)

Webtekster har ulik grad av struktur, fra en helt åpen struktur som i en *Wiki*¹⁷, til en mer eller mindre hierarkisk oppbygd struktur, hvor leseren kan velge innenfor kapitler og underkapitler som i en lærebok. Vi finner også matriseorienterte sider der leseren kan velge langs ulike kategorier både horisontalt og vertikalt, og ev. også sammenholde disse. Hyperlenkene i de ulike strukturene gir leseren ulike grader av valg. Mottakerteksten kan være svært lik senderteksten fordi det ligger sterke føringer fra senderen på hvordan og i hvilken rekkefølge tekstelementene skal leses. I andre tekster er det leseren som har stor brukerkontroll og skaper sin helt personlige tekst på bakgrunn av fragmenterte enkelttekster. Wiki-teksten kan for eksempel være utgangspunkt for en slik lesestil.

Interaktivitet

Interaktivitet kan kort beskrives som den kommunikasjonen som foregår mellom brukeren og datamaskinen, men det er et begrep som er omdiskutert og brukt på veldig mange måter. Begrepet brukes ulikt innenfor ulike fagtradisjoner (Schwebs & Otnes, 2006). Crawford definerer begrepet i termer fra konversasjonen ”interaction: acyclic process in which two actors alternately listen, think and speak” (Crawford, 2000:6). Begrepene ‘listen’, ‘think’ and ‘speak’ kan erstattes med ‘input’, ‘process’, and

¹⁷ Begrepene Wiki og WikiWiki brukes til å identifisere en spesiell type hypertextsamling av dokumenter på en webside, eller programvaren, som brukes til å lage slike samlinger. Et viktig prinsipp er at hvem som helst, når som helst, kan redigere sider, derfor har heller ingen eierskap til sidene. Konseptet er slik fordi man utvikler den bestemte tekstsamlingen sammen. Begrepet ble opprinnelig brukt på nettstedet WikiWikiWeb som ble laget av Ward Cunningham i 1995 (<http://no.wikipedia.org/wiki/Wiki> [lest 20.11.06])

‘output’. Han vektlegger kommunikasjonsaspektet, at det er en samhandling mellom minimum to aktører. Vi kan snakke om interaktivitet når vi trykker på heisknappen og heisen flytter seg til rett etasje, og det er interaktivitet når sms-meldingene tikker over TV-skjermen i et debattprogram, og debattantene i studio følger opp de meldingene som kommer inn.

I denne sammenhengen er det interaktivitet mellom brukeren og den multimediale skjermteksten som er interessant. Norsk dataordbok (Scott *et al.*, 1997) definerer begrepet slik: ”Interaktivitet er brukerens (eller datamaskinens) evne til å styre en hypermediepresentasjon både ved å velge det materialet som skal presenteres, og ved å påvirke måten materialet blir presentert på.” Her vektlegges brukerens evne til å påvirke og velge hva som skal skje. Hvor stor valgfrihet brukeren har varierer, men det er i alle fall mulighet til å påvirke en prosess. Vi kan snakke om ulike grader av interaktivitet. Valg, dialog og innflytelse er tre hovedkriterier som karakteriserer interaktivitetsbegrepet i følge Schwebs og Otnes (2006:98). Interaktivitetsbegrepet er tett knyttet sammen med hypertextualitet, en kan si ”at *alle* hypertextuelle tekster er interaktive, mens en interaktiv tekst ikke nødvendigvis er hypertextuell” (Schwebs & Otnes, 2006:100).

2.1.4 Multimodale sjangrer som leses på skjerm

Begrepet *sjanger* har vært og er sentralt i norskfaget. Det finnes en rekke både muntlige og skriftlige sjangrer som er utviklet over tid, og som vi er fortrolige med i norsk skole. Løvland (2006) drøfter sjangerbegrepet og mener at det ikke er et entydig begrep. Det kommer av at det finnes ulike meninger om hva som skal klassifiseres, og på hvilke nivåer i kommunikasjonsprosessen grunnlaget for en klassifisering finnes. Løvland skiller grovt mellom definisjoner som klassifiserer på grunnlag av tekster, altså produktet, og definisjoner som klassifiserer på grunnlag av kommunikasjonsfunksjon.

De tekstene som blir studert og vurdert i denne undersøkelsen, kan ikke nødvendigvis plasseres i presise sjangerbåser. Det skyldes at de er ferske tekstuttrykk i skolen og uferdige som sjangrer. Også de profesjonelle multimodale skjermssjangrene er i løpende utvikling, neste generasjon webapplikasjoner¹⁸ ser vi bare konturene av i dag. Liestøl (2006a) sier at det er viktig å ha et sjangerperspektiv også på de sammensatte tekstene, men at sjangrene ikke finnes enda. Han mener elever og lærere må lage de sjangrene som utdanningene trenger, at de må utvikles av brukerne. Det er viktig at vi ikke leter etter ferdige maler som holder seg til etablerte konvensjoner, men er åpne for de uttrykkene som blir formet i kreative prosesser. Vi skal ikke la programvare-

¹⁸ Interaktive spill som ”World of Warcraft” og sosiale samlingsplasser som ”Second Life” er eksempler på webapplikasjoner som utgjør nye store arenaer for multimodal samhandling. Hvilke konsekvenser disse tekstuttrykkene får for de sjangrene vi møter i skolen er vanskelig å forutsi.

produsentene utvikle sjangrene vi skal benytte i norsk skole, men la elevene og lærerne eksperimentere og utvikle dem i samarbeid, sier Liestøl (2006a). Han er opptatt av at vi skal finne fram til kombinasjoner av teksttyper i meningsfullt samspill, og ikke bare som staffasje fordi det er mulig. Liestøl mener vi foreløpig har liten kompetanse i å lese den multimediale skjermteksten, men vi har kompetanse fra den analoge verden som kan være relevant i vårt arbeid med digitale verktøy. Vi har en lang tradisjon i å kombinere de statiske teksttypene, og vi har en tradisjon for å kombinere de dynamiske teksttypene, men vi har ingen lang tradisjon for å kombinere disse tradisjonene (Liestøl, 2006a). Datamaskinen har gjort det enkelt å sammenstille alle teksttypene, og i møtet med disse sammensatte tekstene står vi overfor nye utfordringer. Det multimodale krever en kombinatorisk lesekompetanse, som forlanger at leseren kan tolke de ulike tegnsystemene og kombinere dem (Liestøl, 1994). Tekstene forutsetter nye lesestrategier, og stimulerer bevegelse og vandring mellom flere tekstfragmenter. Dette utfordrer oss både når vi er konsumenter og produsenter av denne typen tekster

Liestøl (2006c) bruker begrepene *konvergere* og *divergere* både om maskinvaren, programvaren og ”innholdswaren” (meningsvaren). Det er en kjent sak at vi opplever en konvergens på maskinvarenivå. Kamera, telefon, Walkmann, pda, og radio konvergerer til mobiltelefon med radio, mp3, kamera, videokamera og kalender, og samtidig håndterer mobiltelefonen både tekstfiler og gir internetttilgang. Vi får en håndholdt alt-i-ett-maskin. Konvergens på programvarenivå har vi også mange eksempler på, flere og flere programmer kan behandle flere tegntyper og ivareta flere oppgaver. Konvergens på medienivå fører til at uttrykksformer som tidligere var atskilt, nå smelter sammen. I nettavisene ser vi eksempler på alle kombinasjoner av teksttyper; tekst, bilde, levende bilder og lyd. Liestøl mener også at vi kan snakke om en konvergens på innholds nivået, sjangrene konvergerer. PowerPoint-presentasjonen kan sees som en slik konvergent sjanger. Liestøl presiserer at samtidig som det skjer en konvergens, skjer det også en divergens på alle nivåer, både i forhold til maskinvare, programvare og ”innholdswaren”. Divergens betyr at noe sprer seg eller avviker, det motsatte av konvergens. I forhold til min problemstilling er tanken om divergens på innholds nivå interessant. Opplever vi en divergens på sjangernivå? Den private hjemmesida på nettet har for eksempel på få år utviklet seg videre, og vi har fått varianter med blogg og wiki som har sine karakteristiske kjennetegn. I denne divergensen ser vi at programvaren i seg selv er en faktor med stor påvirkning. Nettbaserte applikasjoner som *TiddlyWiki*¹⁹ gjør det lettere å lage en tekst med ikke-lineær struktur. Elever som bruker en slik programvare vil trolig lage andre tekster enn elever som får Microsoft Word til disposisjon. Programmene påvirker formen og dermed innholdet. Liestøl (2006c) mener at de tre nivåene; maskinvare, programvare og meningsvare, på en måte betinger

¹⁹ <http://www.tiddlywiki.com/> [lest 22.11.06]

hverandre. Maskinvaren påvirker programvaren som igjen påvirker meningsvaren dvs. innholdet. De individuelle tekstene som er styrt av konvensjoner og sjangrer, er også påvirket av selve programvaren. Verktøyene vi bruker setter sin ettersmak på produktet.

Utfordringen vår er at fordi utviklingen skjer så fort på maskinvare og programvarenivå, rekker ikke sjangrene å etableres før vi trekker dem inn i skolen, mener Liestøl (2006c). Vi får nye sjangrer som er styrt av nye og uklare normer, og læreren har forholdsvis dårlig kunnskap om dem. Kan de tradisjonelle vurderingsmåtene benyttes når vi ikke har klare normer, spør han. Dette er relevant i forhold til min problemstilling. Liestøl trekker fram at forhandling mellom elever og lærere om vurderingskriterier kan være en vei å gå i dette nye landskapet av sjangrer og uttrykksformer.

Larsen (1999a) definerer en sjanger som ”en samling tekster som skal brukes til samme formål, og som derfor har visse særlige diskursive egenskaper” (Larsen, 1999a:37). Selv om tekster fra ulike sjangrer er svært forskjellige, finnes det en del fellestrekk for alle tekster, mener han. Han trekker fram fire fellestrekk. Alle tekster er bygd opp av tegn og har derfor en innholdsside og uttrykkside. Vi kan skille mellom (I) tekstens semantiske aspekt som har å gjøre med innholdssiden: Hva handler teksten om? (II) Tekstens uttrykksmessige aspekt, det vil si tekstens materielle form. Hvilke semantiske tegn tar den i bruk, og hva er tekstens ”stil”. (III) Tekstens syntaktiske aspekt handler om tekstens oppbygging, dens organisasjon eller komposisjon. Til sist nevner Larsen (IV) tekstens pragmatiske aspekt. Hva skal disse tekstene brukes til? Hva er hensikten, intensjonen med dem? Et viktig poeng her er tekstens henvendelsesmåte: Hvordan forholder teksten seg til sine mottakere? Vi snakker da om teksten satt inn i en sosial kontekst. Konteksten er interessant for den funksjonen teksten skal fylle, den setter spor i selve teksten (Larsen, 1999a:38.)

Schwebs og Otnes (2006) drøfter også ulike kategoriseringer av skjermtekstens sjangrer. En kan bruke todelingen sakprosa eller fiksjon. En kan også ta utgangspunkt i de ulike språkfunksjonene tekster har, som ekspressive, informative, og appellative tekster. Eller en kan systematisere i forhold til de ulike teksttypene²⁰; narrasjon, beskrivelse, instruksjon, og argumentasjon. De viser videre hvordan en kan kategorisere ut fra kriterier som struktur (grad av hypertextualitet), samtidighet (synkron kommunikasjon), grad av interaksjon, grad av foranderlighet (nett-tekster som stadig endres kontra statiske cd-rom-lagrede tekster), grad av multimodalitet eller ut fra lagrings- eller distribusjonsmedium (Schwebs & Otnes, 2006:125). Rekkene over mulige inndelingsmåter er lang, og hver av dem kan for gitte formål fungere. Ingen av dem kan imidlertid karakteriseres som mer rett enn andre.

²⁰ Ordet teksttyper blir ellers i denne oppgaven brukt synonymt med tegntyper som skrift, tale, bilde, osv.

Fenomenet *digital historiefortelling*, eller *Digital Storytelling*, bør nevnes spesielt. Digital Storytelling er et relativt nytt fenomen som startet i California, USA, på begynnelsen av 90-tallet. Det handler om å lage korte historier, gjerne med en personlig vinkling, og bruk av stillbilder, video og lydeffekter. På Center for Digital Storytelling²¹ er det utarbeidet sju elementer som karakteriserer en *Digital Story*. Disse sju elementene er tenkt som hjelp i prosessen for å skape en *digital fortelling* og kan stikkordsmessig beskrives som poeng, dramaturgi, emosjoner, stemme, lyd, disposisjon, tempo (digitalbridge.nu, 2007). Elementene kan oppfattes som et forsøk på å gi noen kriterier for hva som karakteriserer en ”god” digital fortelling, og er i den sammenheng interessante i forhold til min problemstilling.

De tekstene som vurderes i denne oppgaven er elevtekster laget på en datamaskin som er tenkt lest på skjerm. De kan i noen tilfeller plasseres innenfor etablerte sjangrer, men mange av tekstene kan ikke plasseres i klare båser. De minner oss om sjangrer vi kjenner fra før, men har samtidig noe nytt og annerledes. Hva man kunne forvente å få som mulige tekstsvaer fra elevene ut fra oppgaveformuleringen, er forsøkt kategorisert²².

- Multimediapresentasjon/ PowerPoint-presentasjon (med eventuelt både tekst/bilde/lyd/tale/film)
- Stillbildefortelling (stillbilder med lyd/tale)
- Kortfilm, dokumentarfilm, informasjonsfilm, musikkvideo
- Animasjon
- Websider som nettaviser, wikier, private hjemmesider, blogger
- Dataspill
- E-post
- Nettsamtaler (som MSN- og skype-chatting)
- SMS og MSM

2.2 Vurdering

I denne oppgaven er intensjonen å undersøke hva forskningsdeltakere beskriver som kvalitet i et utvalg multimodale tekster. Målet er at oppgaven kan bidra med didaktiske refleksjoner som gjør at lærere og elever kan få hjelp i læringsarbeidet, og være et utgangspunkt for å drøfte vurdering av denne typen multimodale skjermttekster. I begrepet kriterier ligger innbakt et spørsmål om hvilke kompetanser vi ønsker at eleven skal utvikle ved å produsere denne typen tekster. Hvordan vi vurderer tekstene, er viktig i forhold til hvordan vi veileder elevene i prosessen fram mot ferdige produkter.

²¹ <http://www.storycenter.org> [lest 22.11.06]

²² Hvilke tekstkategorier elevene faktisk produserte, og hva som kjennetegnet disse tekstene blir beskrevet nærmere i kapittel 4.2.

Elevvurdering er et omfattende tema. Innledningsvis blir det kort gjort rede for noen sider ved vurderingsdebatten, og sentrale begreper blir definert.

Elevvurderingen skal tjene flere formål. Vurderingen skal (I) fremme elevens læring og utvikling, (II) dokumentere elevens oppnådde kompetanse og sertifisere og (III) gi tilbakemelding til læreren/skolen (Læringssenteret, 2003:11). Det er forskjellige meninger om hvilke vurderingssystemer som best ivaretar de ulike formålene, jf. Tveit (2007). Den debatten blir det ikke gjort rede for her. Det man er enige om er ”at tilbakemelding og respons er en viktig forutsetning for læring, og at vurdering er blant de forhold som i praksis viser seg å ha størst innvirkning på arbeidsmåter, og hvilke læringsresultater en får” (Læringssenteret, 2003:11).

Vi skiller gjerne mellom *formativ* vurdering, *vurdering for læring*, og *summativ* vurdering, *vurdering av læring* (Lauvås, u.å.). Uttrykkene knyttes til hva den informasjonen som vurderingen gir, brukes til. I forskriftene til Kunnskapsløftet benyttes begrepene *underveisvurdering* om den formative vurderingen og *sluttvurdering* om den summative. Underveisvurderingen kan gis med og uten karakter (Forskrift til opplæringslova, 2006, §3-3 og §4-4), og formålet er å gi en løpende veiledning som fremmer læring og bidrar til å utvikle elevenes kompetanse.

Kriterierelatert, normrelatert og ipsativ vurdering (Lauvås, u.å.; Wittek & Dysthe, 2003) er tre ulike former for vurdering. En kriterierelatert vurdering innebærer at man på en eller annen måte identifiserer hva som karakteriserer en god prestasjon eller et godt produkt, for så å vurdere elevprestasjonene opp mot disse. En normrelatert vurdering innebærer at det er elevgruppas prestasjoner som utgjør standarden og setter normen for kvalitet. Ipsativ vurdering har eleven selv som utgangspunkt og referanseramme, det er elevens progresjon gjennom en læringsprosess som vurderes, og personen vurderes i forhold til egen utvikling (Wittek & Dysthe, 2003:131-132). Formativ vurdering preges av ipsativ eller kriterierelatert vurdering (eller en kombinasjon av disse), og summativ vurdering preges ofte av en kombinasjon av norm- og kriterierelatert vurdering.

Kriterierelatert vurdering er altså relevant både i formativ og summativ vurdering, og kriterier er like nødvendig i veiledningsarbeidet som i vurderingsarbeidet. I denne undersøkelsen fokuseres det ikke på diskusjonen om *hvordan* vi skal vurdere, men *hva* vi vurderer i forhold til. Både elever og lærere trenger eksplisitte kriterier for å kunne snakke om vurderingen. I kriterierelatert vurdering understreker Wittek og Dysthe det de kaller gjennomskiktighet. Med det mener de at referansene for vurdering er synlige og tilgjengelige for alle som involveres i vurderingen. En konsekvens av dette er at elevene selv kan delta i vurderingen både av egne og medelevers prestasjoner (Wittek & Dysthe,

2003:32). I nyere forskning om vurdering (Dysthe *et al.*, i produksjon) blir det trukket fram at eksplisitte kriterier ikke er nok alene. Det er av avgjørende betydning hvordan kriteriene blir kommunisert, forklart, forstått og brukt. Kriteriene må bli forstått og bli meningsfulle for deltakerne, noe som best skjer gjennom dialog og forhandling (ibid). Bjørgen (2007) mener at elevene også må være med på å definere kriteriene.

Lauvås (2007) poengterer viktigheten av å skille mellom de to vurderingsmåtene, den formative og den summative. Ved å blande den summative vurderingen inn i den formative, stoler ikke elevene på at de kan ”prøve ut”, de blir opptatte av å gi ”feilfrie” svar hele tiden. Elevene trenger en summativfri sone, for da kan de både eksperimentere, gjøre feil og lære av sine feil. ”Meningen med den formative vurderingen er å bli best mulig, både med tanke på den summative vurderingen og livet etterpå” (Lauvås, 2007:64). Forskning viser at karakterer i den formative vurderingen ikke nødvendigvis bedrer læringsutbyttet. Tegn på god læringsstøttende vurdering er presise og relevante tilbakemeldinger, og karakteren (den læringsmålende funksjonen) har en tendens til å overkjøre den læringsstøttende (formative) funksjonen (Taasen *et al.*, 2004:67-68 i Tveit, 2007:200). Den læringsstøttende vurderingen som retter fokus mot det faglige målet, innholdet og oppgaven, gir bedre forutsetning for læring.

Arbeid med kriterier må alltid henge sammen med faglige og læringsmessige målsetninger i læreplanen, men vi vet at læreplanmål tolkes og forstås forskjellig. I LK06 er det formulert ulike kompetansemål innenfor hvert av hovedområdene i de ulike fagene. Kompetansemålene angir hva eleven skal kunne etter endt opplæring på ulike trinn. Kompetansemålene er gjenstand for fortolkning og operasjonaliseres av mange; pedagoger, rektorer, lærere, elever, og ikke minst lærebokforfattere. Vi vet at læringsmål tolkes på ulike måter og derfor ender opp i ulik undervisnings- og evalueringsspraksis (Bjørgen, 2003). Det vil alltid være spesifikke kriterier som er knyttet til den enkelte oppgaveformulering og den aktuelle konteksten oppgaven gis i. Spørsmålet er om det også er generelle kriterier, kriterier av mer allmenn karakter, som kan synes meningsfulle i flere sammenhenger når en forholder seg til multimodale skjermttekster laget av elever.

Det er ulike vurderingstradisjoner i ulike fag. Utgangspunktet for denne oppgaven er målformuleringer i norsk, men som tidligere nevnt ligger målformuleringene i hovedemnet sammensatte tekster nært opp til målformuleringer både i kunst og håndverk og mediefag. Norsk, kunst og håndverk og mediefag har ulike perspektiver og tradisjoner i vurderingen av en multimedial tekst, og det er en fagdidaktisk debatt hvilke perspektiver vi nå tar inn i norskfaget. Mitt utgangspunkt er at vi har noe å lære av både medielærere og kunst- og håndverklærere i forhold til vurdering av sammensatte

tekster. De tre vurderingstradisjonene blir beskrevet ut fra offentlige styringsdokumenter, aktuell litteratur og personlig erfaring.

2.2.1 Kriterier og vurderingstradisjoner i norsk

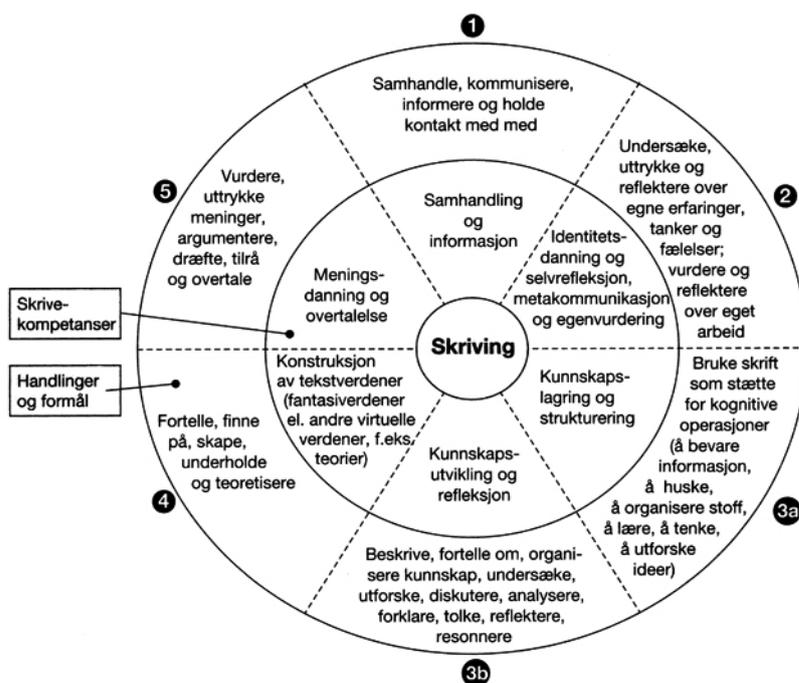
I heftet "Vurderingsveiledning i norsk skriftlig for videregående opplæring", utgitt av Utdanningsdirektoratet, står det at utfordringen i forhold til vurdering i norsk skriftlig er "å gi en kompetent samlet vurdering av et ytterst komplekst materiale" (Utdanningsdirektoratet, 2006:4). Det sier videre at en erfaren lærer nok kan foreta en forsvarlig vurdering av en tekst ut fra sin erfaring, selv uten eksplisitte kriterier. Målet er likevel å utvikle en profesjonalitet i tekstvurderingen gjennom å forankre vurderingen i visse uttrykte kriterier. Det gjør det mulig å diskutere vurderingen og kommunisere grunnlaget for vurderingen til dem som blir vurdert. Målet er å utvikle et profesjonelt og levende tolkningsfellesskap blant norsklærerne (ibid). I norsk finnes det solide vurderingstradisjoner i forhold til skriftlige tekster. Likevel oppleves vurdering krevende. Berge (2005a) viser at påliteligheten i vurderingen av elevtekster til norskeksamen i ungdomsskolen er forholdsvis høy, sammenlignet med internasjonale studier. I KAL-prosjektet²³ (Kvalitetssikring av læringsutbyttet i norsk skriftlig) ble elevtekster skrevet til avgangsprøva i 10. klasse vurdert med en gjennomsnittlig korrelasjon på 0,69 %. Ved norskeksamen i videregående skole er den bare på 0,56 %, noe som likevel er ganske normalt²⁴ sett i forhold til internasjonale studier (Berge, 2005a:106). Et systematisk arbeid med å utvikle et tolkningsfellesskap i forhold til skriftlige tekster i norsk har gitt resultater (Vagle *et al.*, 2007). Nå står vi overfor nye utfordringer, den sammensatte teksten er like kompleks som den skriftlige teksten, og kanskje enda mer krevende å vurdere.

I vurderingsveiledningen i norsk skriftlig blir det poengtert at det er viktig å foreta en helhetsvurdering av tekstene. Veiledningens beskrivelse av delferdigheter må ikke føre til at helhetsperspektivet forsvinner. I heftet beskrives den ideelle gangen i vurderingsarbeidet fra helhet til detaljene, og tilbake til helheten igjen. I forkant av de nasjonale prøvene i skriving i 2005 ble det definert fem skrivekompetanser som en presisering av de grunnleggende ferdighetene i skriving. I skrivekompetanseshjulet (se figur neste side) er grunnlaget for forståelsen av ulike måter å skrive på oppsummert og representert (Berge, 2005b). Berge vektlegger at tekstbegrepet i læreplanen er multimodalt. Derfor skal også beherskelse av andre former for meningsskapende ressurser enn verbalspråket inngå i skrivekompetansen. Han trekker fram layout, illustrasjoner, tabeller, figurer og

²³ KAL-prosjektet hadde som delmål å utvikle valide mål for tekstkvalitet og skrivekompetanse på ulike skriveferdighetsnivåer i skolen. Prosjektets resultater har vært en premiss for fagutviklingsarbeidet i forbindelse med LK06 og under utviklingen av nasjonale prøver i skriving i 2005 (Vagle *et al.*, 2007:75).

²⁴ Berge poengterer at selv om dette er et normalt korrelasjonsnivå, betyr det ikke at det er godt nok. Testteoretiske krav til pålitelighet er ikke tilfredstilt i med 0,69 % og i enda mindre grad med 0,56 % (Berge, 2005a:106).

grafer som eksempler. Han mener at den forståelsen for skrivekompetanse som nå har blitt utviklet, innebærer det endelige gjennombruddet for det utvidede tekstbegrepet i norsk skole. I en del fag, slik som samfunnsfag og naturfag, har et slikt tekstbegrep lenge vært en selvsagt del av fagets tekstkultur. Tekstbegrepet i norsk har tradisjonelt vært snevrere enn i andre fag, mener Berge. Nettopp i dette faget har man i liten grad tatt på alvor at mening formidles gjennom mange ulike semiotiske ressurser (Berge, 2005b).



Figur 4. Skrivekompetanseshjulet (Berge, 2005b:178)

De fem skrivekompetansene, slik de er beskrevet av Berge, kan ifølge utdanningsdirektoratet fungere som en beskrivelse av hvilke ferdigheter elevene skal få opplæring i, og er derfor også aktuelle i vurderingsarbeidet (Utdanningsdirektoratet, 2006).

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

Figur 5. Oversikt over de fem skrivekompetansene slik de blir presentert i heftet *Vurderingsveiledning i norsk skriftlig* (Utdanningsdirektoratet, 2006:7)

I vurderingsveiledningen i norsk skriftlig (Utdanningsdirektoratet, 2006) blir det videre gitt en del kriterier for vurderingsarbeidet. Hovedoverskriftene er *Kriterier for en god tekst* og *Kriterier som gjelder struktur og språk*. Innenfor hvert av disse hovedemnene blir mer detaljerte vurderingskriterier beskrevet, slik som kommunikasjonsevne, sjangrer og teksttyper, visuell sideutforming, tekstsammenbinding, syntaks og ordvalg og formalspråklige kriterier. Disse vurderingskriteriene er langt på vei sammenfallende med de som ble brukt under arbeidet med å vurdere de nasjonale prøvene i skrivning (Berge, 2005b). De seks kriteriene som ble utarbeidet i forbindelse med de nasjonale prøvene var: ”kommunikativ kvalitet, innhold, tekstopbygging, språkbruk, rettskriving og tegnsetting og bruk av skriftmediet” (Berge, 2005b:174). Berge sier at noenlunde de samme kriteriene går igjen i de fleste andre vurderingsskjemaer der skrivning prøves. Det eneste kanskje originale vurderingskriteriet var *bruk av skriftmediet*. Forståelsen av skrivning i prøvene var multimodal, i det som defineres som *skrift* inngikk foruten det tradisjonelle verbalspråklige, grafiske utforminger som layout og illustrasjoner. ”Tekstens visuelt estetiske kvaliteter skulle bedømmes” (Berge, 2005b:176). Forskergruppen som utviklet disse kriteriene mener at vurderingskriteriene vil kunne være de samme fra tekst til tekst, fra skrivemåte til skrivemåte. ”Likevel vil det enkelte vurderingskriteriet bli tilpasset særtrekk ved skrivemåten”, skriver Berge (2005b:177).

I artikkelen *Kan skriveferdigheter måles?* drøfter Fasting (2006) noen av erfaringene fra vurderingsarbeidet med de nasjonale prøvene i 2005. Den analytisk funderte vurderingsmodellen som ble utarbeidet og benyttet under arbeidet med de nasjonale prøvene, hadde som intensjon å gi en mer presis tilbakemelding på hvordan elevenes skrivekompetanse kunne stimuleres. Vurderingene av tekstene ble gjort på grunnlag av skisserte forventninger, eller trinnmål, innen de seks vurderingsområdene. I tillegg ble lærerne bedt om å vurdere førsteinntrykket av teksten gjennom en holistisk vurdering sett i lys av den skrivehandlingen oppgaven representerte. Fasting sier at tilbakemeldingene fra de som vurderte, var at de seks vurderingsområdene ble oppfattet som aktuelle og relevante, men at det opplevdes det vanskelig å kombinere et holistisk førsteinntrykk av teksten med den analytiske metoden. Det ble opplevd som lite hensiktsmessig å blande de to vurderingsperspektivene. Videre peker Fasting på at vurderingsområdene hadde forskjellig aktualitet på de ulike trinnene og ved forskjellige skrivehandlinger. Det som vurderes, må ha relevans for skrivehandlingen og for hvordan teksten oppfattes, sier han. De ulike vurderingsområdene vil ha ulik relevans og vektlegging i møte med ulike tekster (Fasting, 2006:377-378).

Ut fra mitt perspektiv er det interessant å se om disse kriteriene, og bruken av dem, oppleves som relevante i forhold til en multimodal skjermt tekst. Kan de tilpasses disse teksttypenes særtrekk, og eventuelt hvilke andre kriterier opplever vi som sentrale i

tillegg? Vagle, Berge, Evensen og Hertzberg påpeker at norsk skriveopplæring står overfor store faglige utfordringer gjennom Kunnskapsløftet (Vagle *et al.*, 2007). Hva som regnes for skriving er radikalt utvidet og det vil ta tid å utvikle tolkningsfelleskap i forhold til for eksempel de sammensatte tekstene. De mener at det er viktig at elevenes forståelser og utkast til tekster respekteres av lærere, og at skolen anerkjenner elevene som skapende og kreative mennesker (Vagle *et al.*, 2007:83). Elevtekstene fra KAL-prosjektet viser at elevene er dristige i sine utprøvinger, sier Hertzberg (2007). Hun poengterer at det er en balanse mellom det å gi elevene klare vurderingskriterier og det å samtidig gi dem rom for personlig uttrykk. En del av de tekstene vi ”faller for” vil kanskje ikke bli vurdert som ”gode”, om vi forholder oss til veldig stramme kriterier, mener hun. Videre er hun redd for at for stramme kriterier vil føre til sjangerformalisme. Dette er høyst relevante refleksjoner også i forhold til de sammensatte tekstene.

2.2.2 Kriterier og vurderingstradisjoner i kunst og håndverk

Eksamenssekretariatet har utgitt et idé- og veiledningshefte for elevvurdering i kunst og håndverk på ungdomstrinnet (Eksamenssekretariatet, 2000). I heftet blir en del sentrale begreper tolket og definert, slik at det skal være mulig å utvikle en felles forståelse av vurdering. Tre sentrale begreper som blir trukket fram, er ferdigheter, kreativitet og estetisk sans.

Ferdigheter er evne til å utføre. I heftet står det at om en skal sette opp kriterier for ferdigheter, må en være oppmerksom på at det er store variasjoner av utfordringer knyttet til ulike oppgaver. Det kan være aktuelt å vurdere presisjonsnivå, om arbeidet er utført nøyaktig, eller om framdrift og tempo står i forhold til oppdrag. (Eksamenssekretariatet, 2000)

Kreativitet innebærer å skape noe nytt. Kreativitet kommer av det latinske ordet *creare* som betyr å ”bringe til verden”, det vil si å bringe fram noe som ikke har vært der før (Haabesland & Vavik, 2000:207). Et relevant synonym til kreativitet er *å skape*. I den generelle delen av læreplanen under overskriften *Det skapende menneske* står det følgende: ”Men kreativitet forutsetter også læring: at en kjenner elementer som kan kombineres på nye måter og har innarbeidet ferdigheter og teknikker til å virkeliggjøre det en kan forestille seg eller fabulere over” (Kunnskapsdepartementet, 2006:6). I idé- og veiledningsheftet for elevvurdering er det foreslått en del kriterier for å vurdere kreativitet: ”nye løsninger, nye problemstillinger og uttrykk knyttet til den enkelte gitte oppgave, anvendt kunnskap og egen fantasi” (Eksamenssekretariatet, 2000:11). Videre står det at kreativitet må sees i sammenheng med elevenes skapende virksomhet og estetiske kompetanse.

*Estetisk sans*²⁵ har tradisjonelt vært knyttet til oppfatninger og kunnskaper om ”skjønnhet”, men Halvorsen (2004) sier at man har utvidet området for når og hvordan estetikkbegrepet brukes. Hun sier at ”det som er felles er vektleggingen av virkemidler slik at *tilhøreren, leseren eller tilskueren blir berørt på en eller annen måte*. Vi har fjernet oss fra erfaringer som er *behagelige* til erfaringer som *berører*” (Halvorsen, 2004:44). Eksamenssekretariatets hefte sier noe om hvordan en kan vurdere produkter ut fra en estetisk dimensjon. De trekker fram følgende momenter:

- forholdet mellom originalitet/nyskaping og reproduksjon/etterlikning
- forholdet mellom helheten og detaljene/umiddelbart inntrykk
- forholdet mellom helheten og detaljenes proporsjoner, farger, og materialbruk
- forholdet mellom funksjon og utforming
- om materialet er egnet i forhold til teknisk produksjonsmåte
- forholdet mellom kulturelt uttrykk og design/valg av symboler
- utført arbeid, presentasjon

(Eksamenssekretariatet, 2000:11). Det står at disse punktene også kan brukes i forhold til kreativitet og ferdigheter.

I heftet blir det vektlagt at kriteriene for vurdering skal være kjente for elever og foreldre, og at elevene også skal være med på å utforme og drøfte kriteriene. Kriterier blir definert som ”kjennetegn på den kompetansen en tar sikte på at elevene skal oppnå” (Eksamenssekretariatet, 2000:16). Dette er den samme formuleringen som blir brukt i forhold til kompetansemålene i LK06 (jf. 2.3.1).

Begrepet *taus kunnskap* blir trukket fram som et relevant tema i vurderingssammenheng i kunst og håndverk. ”Taus kunnskap er kunnskap som er tilegnet gjennom øvelse og som gir seg uttrykk i handlingsmessig sikkerhet” (Eksamenssekretariatet, 2000:15). Begrepet *taus kunnskap* blir drøftet videre i avsnitt 2.2.5.

I forbindelse med prosjektet *Evaluering av formingsfaget i grunnskolen* har Telemarksforskning avd. Notodden, utgitt en rapport som beskriver resultatene fra en spørreundersøkelse gjennomført blant elever og lærere om formingsfaget i grunnskolen (Carlsen & Streitlien, 1995). Rapporten forteller at lærere legger mest vekt på

²⁵ Det kan være en bevisst opplevelse ”sansenes erkjennelse” eller mer ubevisst ”sansene senser”. Estetikk har hatt ulik oppfatning gjennom tidene, antikkens kunstfilosofi var normativ (forsøkte å finne regler for estetisk vurdering), mens begrepet nå brukes mer deskriptivt, som et redskap for å beskrive (Haabesland & Vavik, 2000:237). Det finnes teori som beskriver skjønnhet som en egenskap ved gjenstanden (jf. Platon) og teori som mener begrepet må knyttes til opplevelsen hos betrakteren. Kant mener at skjønnhet ikke er en egenskap ved objektet, men noe som eksisterer i bevisstheten, og bruker begrepet *smaksdom*. Han rettet oppmerksomheten mot subjektets estetiske erfaring, en følelse av behag eller ubehag i møte med ”noe”, og han mener den estetiske erfaringen er fristilt i forhold til de spesielle objektene eller erfaringene som måtte tilfredsstillte såkalte ”estetiske kriterier”. Kant bruker ikke sansing, men refleksjon som typisk for den estetiske erfaringen (Halvorsen, 2004:39-44).

engasjement og interesse for faget i sin vurdering av elevene, og elevene tror også at det er dette lærerne vurderer som viktigst. Det er grunn til å tro at det er en sammenheng mellom engasjement og faglig utvikling, men i rapporten stilles det spørsmål om engasjement bør telle mest i vurdering av elevene i forming. Videre er ”personlig uttrykk”, ”selvstendig idéutvikling”, ”bruk av estetiske virkemidler” og ”tekniske/praktiske ferdigheter” viktige vurderingskriterier. Gjennom disse kriteriene blir både prosess og sluttprodukt vurdert. En oppfølger av denne undersøkelsen ble gjort i 2003 (Kjosavik *et al.*, 2003). Her bekreftes det at lærerne vektlegger vurdering av arbeidsprosessen, videre er ”selvstendighet”, ”personlig uttrykk”, evnen til å vurdere ”form og farge” og ”teknisk dyktighet” trukket fram som viktige kriterier. Fra elevenes side blir ”engasjement i faget” og ”kan bruke materialer og teknikker” trukket fram som kriterier de tror læreren legger stor vekt på. Ellers viser rapporten at andelen ”vet ikke” er relativt høy på alle spørsmålene blant elevene når det gjelder spørsmål om vurdering. Det kan tyde på at mange er usikre på hva læreren vektlegger. Dette er i strid med vurderingsforskriftene som legger vekt på at elevene skal kjenne kriteriene.

En kan oppsummere med å si at intensjonen er at elever skal ha klare kriterier å forholde seg til, men at det nødvendigvis ikke er slik i praksis. Videre synes det som engasjement, personlig uttrykk og selvstendighet vektlegges i stor grad, og at arbeidsprosessen oppfattes som like viktig som sluttproduktet. Disse dataene kommer fra grunnskolen, om det er tilsvarende i videregående skole har jeg ikke grunnlag for å uttale meg om.

Det å definere kriterier i skapende fag er ikke bare enkelt, og diskusjonen rundt bruk av kriterier i kunsthøgskolen er ikke ny. I kunst og håndverk har, som vist over, det personlige uttrykket blitt vektlagt. Det er en diskusjon om hvordan en skal vurdere og gi tilbakemelding på elevenes arbeid, for en slik vurdering vil også være avhengig av betrakterens ”smak”²⁶. Gulliksen (2006) har i sin doktoravhandling sett på hvordan elever og studenter utvikler sin oppfatning av hva som er god estetisk form. Det viser seg at lærerens påvirkning er sterk, noe som ikke er så uventet i en utdannings situasjon. Det som var uventet var at påvirkningen var sterk selv om lærerne inntok svært ulike roller. Noen lærere la vekt på å ikke gi noen klare svar, ”det finnes ingen fasit”. Andre lærere lot sin egen fasit skinne mer gjennom, ”vi har et *formbilde* og vi ønsker å kommunisere det tydelig”. Men resultatet, altså elevenes/studentenes oppfatning, ble likevel nokså likt for begge gruppene. De forsøkte å ”tilfredsstille” lærerens ”smak”. Gulliksen (2006) peker på at det i en undervisningssituasjon eksisterer både formulerte og uttalte regler og rolleforventninger. Når disse rollene og forventningene er uklare, som når læreren ikke kommuniserer en klar oppfatning, fungerer de mer begrensende,

²⁶ Jf. Kant og hans begrep smaksdom, se fotnote nr 25

enn der forventningene og rollene er klare. Gulliksen bruker begrepet *formbilde* i sin avhandling. Formbilde er et samlebegrep for de kriteriene som den enkelte personen vurderer kvaliteten på estetisk form etter (Gulliksen, 2006:iv). Hun mener vi er best tjent med å se på formbilde som en posisjon i en diskurs²⁷. Det gjør det mulig å beskrive perspektivet en har når en skal vurdere elevens formkvaliteter, og det gjør det mulig for eleven å argumentere for sin oppfatning (Gulliksen, 2006:220-221). Det finnes som kjent ikke *ett svar* på hva god form er.

2.2.3 Kriterier og vurderingstradisjoner i mediefag

Et tredje fagområde det er naturlig å høste erfaringer fra i denne sammenhengen er mediefagene. *Mediekunnskap* har eksistert i over 20 år i den videregående skolen, og fikk et kraftig oppsving etter Reform-94. Da ble *Medier og kommunikasjon* innført som egen yrkesfaglig studieretning, i tillegg til at *Mediekunnskap* fortsatte å være et studieretningsfag ved Studieretning for allmenne, økonomiske og administrative fag (nå Programfag for studiespesialisering). De offisielle styringsdokumentene om vurdering i mediefagene er departementets forskrifter om vurdering generelt. Det er ikke utarbeidet nasjonale vurderingsveiledninger tilsvarende det som finnes i norskfaget for mediefagene. Det jeg trekker fram om emnet her bygger derfor på kunnskap gjennom egen praksis og uformelle undersøkelser på tre skoler med *Medier og kommunikasjon* og *Mediekunnskap*.

Studieretningsfagene (programfagene) på *Medier og kommunikasjon* er *mediekommunikasjon, individ og samfunn, mediedesign* og *medieproduksjon*. Dette er tre selvstendige fag og elevene får tre karakterer, men har tverrfaglig eksamen. *Medier og kommunikasjon* er en yrkesfaglig utdanning, og dette preger selvsagt også vurderingstradisjonen i faget. Det er derfor ikke mulig å sammenligne vurderingstradisjonen i disse fagene direkte med gjennomgående grunnskolefag som norsk og kunst og håndverk. Praksisen rundt om på skoler synes å være at det utarbeides forholdsvis detaljerte vurderingskriterier ut fra kompetansemålene i læreplanen i mediefagene. Perspektivet på vurderingen synes å være preget av tradisjonene i fagprofesjonen de utdanner til, dvs. foto, web, film, grafisk design osv. Det blir vektlagt at elevene skal ha kunden i fokus. Sammenlignet med kunst og håndverksfaget ser det ut til å være en mer regelstyrt oppgavetradisjon i mediefagene med fokus på sender – mottaker bevissthet. I enkelte tilfeller får elevene nesten oppskrifter for hvordan de skal løse de ulike oppgavene, men her er det store variasjoner.

Som eksempel på vurderingskriterier i *Medier og kommunikasjon*, gjengir jeg de vurderingskriteriene som ble brukt under et TV-reportasjeprosjekt som Sørøy (2006)

²⁷ Gulliksen bruker begrepet diskurs med utgangspunkt i Foucault (Gulliksen, 2006:61)

studerte nærmere i sin masteroppgave. Læreren vurderte hele tv-reportasjeprosjektet opp mot følgende vurderingskriterier:

Mediekommunikasjon: Er reportasjen i tråd med senders profil, klarer reportasjen å kommunisere med målgruppen, idé, vinkling, struktur/dramaturgi, og refleksjonsrapport.

Mediedesign: Billedkomposisjon (utsnitt, kameravinkel og bevegelse), bruk av fotografiske virkemiddel, billeddramaturgi, lydbalanse, lyd kvalitet og klipping.

Medieproduksjon: Research, gjennomføring av produksjonen, innsats, samarbeid, evne til å organisere produksjonen, utnyttelse av tid, utnyttelse av muligheter på Final Cut (Sørøy, 2006:73).

Refleksjonsloggen, eller rapporten, synes å være ganske innarbeidet i mediefagene. Her vektlegges elevens evne til å reflektere over eget produkt, og det forventes at teorien fra mediekommunikasjon blir benyttet i refleksjonen rundt eget arbeid. Sørøy (2006) gjør noen interessante funn i den sammenhengen. Det kan synes som rapportene tillegges stor vekt når elevene vurderes, og at de elevene som er sterkest i å uttrykke seg skriftlig, blir premiert forholdsvis mye. Sørøy støtter seg til Buckingham (2003) som også mener at den selvrefleksjonen som kan uttrykkes med ord, verdsettes høyere enn den ubevisste eller kunstneriske idé, som det er vanskeligere å sette ord på i en rapport, (jf. skriftspråkets affordans i skolen s.10). Hvis den ubevisste refleksjonen skal settes pris på, må læreren åpne for at analyse og refleksjon også kan uttrykkes gjennom bilde og lyd, uten at det blir satt ord på gjennom en rapport, mener Sørøy (2006:78). I dette tilfellet står denne monomodale vurderingen i kontrast til det som var uttrykt i vurderingskriteriene. Det handler derfor ikke bare om hvilke kriterier elevene i teorien bedømmes etter, men i like stor grad om hvordan kriteriene vektlegges, eller om de blir tatt hensyn til i det hele tatt når læreren gjør sine vurderinger.

Sørøy trekker også fram et annet interessant funn i vurderingen av elevenes medieprodukter. Det kan synes som læreren verdsetter tradisjonelle sjangrer framfor nyskaping. De elevene som holdt seg innenfor de tradisjonelle rammene og sjangrene ble verdsatt høyere, enn de som valgte å bruke sitt eget ungdomsuttrykk. Dette er interessant i forhold til debatten om sjangerutvikling som ble beskrevet i avsnitt 2.1.4. Et relevant spørsmål er hvem som har rett til å definere sjangrene.

2.2.4 Flerfaglig kontra tverrfaglig vurdering

I LK06 er flere av målformuleringene i norsk, kunst og håndverk og mediefagene sammenfallende, i tillegg blir det eksplisitt uttrykt i LK06 at det skal produseres multimediale tekster i både samfunnsfag, engelsk og naturfag. Man kan tenke seg undervisningsopplegg som innebærer at elevene lager multimodale tekster som svar på målformuleringer i flere fag, i ulike former for tverrfaglige eller flerfaglige prosjekter der hvert fag har sin rolle. En kan også se den sammensatte teksten som tverrfaglig i seg

selv. En tekst som for eksempel består av bilder og musikk, rommer uttrykk som fagene kunst og håndverk og musikk har som sine kjerneområder. Teksten er slik sett tverrfaglig i sin uttrykksform. Spørsmålet som synes relevant i denne undersøkelsen er om vi bør vurdere de multimodale tekstene *flerfaglig* (med utgangspunkt i fagenes egenart) eller *tverrfaglig* (som et møte mellom to eller flere fag). I dagligtalen blir disse begrepene tverrfaglig og flerfaglig brukt om hverandre, men det er nyanser i begrepene. Kristensen (1988) skisserer en historisk utvikling hvor tverrfaglighet i utdanningen blir forstått på tre ulike måter. (I) *Tverrfaglighet som ikke-faglighet*, denne formen for tverrfaglighet var primært knyttet til emneorganiseringen i grunnskolen og slagordet var ”lære å lære”. (II) *Tverrfaglighet som flerfaglighet*, en fant fram til felles tema som uansett skulle behandles i fagene og organiserte dette som temaperioder. Kriteriene for innholdsvalg kommer i hovedsak fra de enkelte fag. (III) *Problemstyrt tverrfaglighet*, i dette ligger en prosjektorganisert undervisning med utgangspunkt i problemstillinger med relevans for det samfunnet elevene er en del av. Tverrfaglighet har og blir med andre ord brukt for å beskrive forskjellige samordninger mellom fag. Flerfaglighet blir i hovedsak sett som et utviklingstrinn mot eller en betingelse for tverrfaglighet, forstått som det Kristensen beskriver som problemorientert tverrfaglighet (Michelet *et al.*, 2002:18). Michelet, Skjong og Waldermo ser derimot flerfaglighet og tverrfaglighet som to ulike utviklingsmåter som begge er nødvendige for å styrke faglig samordning. De vil ikke sette ”minustegn” ved flerfagligheten som et forstadium til tverrfagligheten, men ser ”flerfaglighet som en tilnæringsmåte som anerkjenner og utnytter fagenes egenart” (Michelet *et al.*, 2002:21). I denne oppgaven tar jeg en flerfaglig tilnærming til den multimodale teksten gjennom et bevisst formålsutvalg av forskningsdeltakere (se 3.3.2). Summen av de tankene disse forskningsdeltakerne bringer fram, beskriver kanskje i større grad et tverrfaglig møte. Det er relevant å spørre om vi bør ta utgangspunkt i det enkelte fags vurderingstradisjon, og holde fast ved fagets egenart i vurderingen, eller om vi må se på teksten som et møte mellom de ulike fagene, en integrerende nyutvikling som gjør at delområder fra ulike fagdisipliner samles i et felles kunnskapsfelt. Dette får konsekvenser for hvordan vi vurderer.

2.2.5 Taus kunnskap

Begrepet *taus kunnskap* forstås forskjellig og har ulikt innhold. Det er en rekke teoretikere som definerer begrepet og bruker det i ulike tradisjoner. Kjente navn er Polanyi, Wittgenstein, Johannessen, Norenstram, Molander og brødrene Dreyfus (Bjerkholt, 1996).

Polanyi skiller mellom *tacit knowing* og *focal knowing* (taus- og fokusert kunnskap) (Polanyi & Grene, 1969 i Bjerkholt, 1996:42). Polanyi sier at vi ”vet mer enn vi kan”, den tause kunnskapen blir en kunnskapsbase for oss. Han mener den kan artikuleres og dermed bli gjenstand for refleksjon. Den tause kunnskapen kan bli fokusert og da

opphører den å være taus (ibid). Wittgenstein (i Bjerkholt, 1996:43) på sin side mener noe kunnskap faktisk er taus og dermed uartikulerbar. Johannessen (1988) og Nordenstam (1983) har videreført Wittgensteins perspektiv. Nordenstam utviklet en tredeling av kunnskapsbegrepet: påstandskunnskap, ferdighetskunnskap og fortrolighetskunnskap. *Påstandskunnskap* er språklig, knyttet til begreper og ikke kontekstavhengig. *Fortrolighetskunnskap* er den tause kunnskapen som bare kan tilegnes i direkte omgang med fenomenet gjennom førstehåndserfaring. *Ferdighetskunnskap* ligger et sted mellom disse begrepene. Den har både en taus og språklig dimensjon. Hva som dominerer avhenger av tradisjonen og egenarten til yrket eller innlærings situasjonen.

Johannessen (1999:9) presenterer tre hovedbetydninger av begrepet taus kunnskap:

- a. Kunnskaper som i det daglige livet gjerne forblir utematisert fordi det til vanlig ikke er behov for å formulere dem eksplisitt. Dette gjelder f.eks. gester, ekspressive uttrykk og hilsemåter. Johannessen beskriver denne kunnskapen som en del av vår kulturelle felleseie, dvs. som en del av forutsetningene og horisonten for kommunikasjon og samhandling (Johannessen, 1999:10).
- b. Kunnskap som er tilegnet gjennom øvelse, og ikke kan bli uttrykkelig formulert. Dette handler om kunnskap som får sitt uttrykk gjennom den handlingmessige sikkerheten vi utviser i omgangen med de fenomenene kunnskapen gjelder. Den lar seg i prinsippet utforske og artikulere av andre (Johannessen, 1999:10-11).
- c. Forskjellige former for viten, innsikt og forståelse som av prinsipielle grunner ikke lar seg artikulere fullt ut ved hjelp av verbalspråklige midler (Johannessen viser til H. Dreyfus som tar utgangspunkt i Heideggers filosofi og Wittgenstein). Johannessen mener det har noe å gjøre med kunnskapens særegne karakter og uttrykksmodi. Han gir konkrete eksempler som det å kjenne et annet menneskes utseende (dagligdags viten), det å beherske glassblåsing (yrkeskunnskap) og det å ha viten om klangen av et gitt musikkstykke (estetisk kunnskap) (Johannessen, 1999:12-13).

Johannessen mener at et fellestrekk ved disse tre videntypene er at det handler om en personlig tilegnelse, en førstepersons viten. For det andre ligger kriteriene på om vi har tilegnet oss slik viten, i den vellykkede utøvelsen av forskjellige slags handlinger. Vi trenger ikke være i stand til å formulere et utsagn om det vi vet, men viser det gjennom en handling. Et tredje fellestrekk er at formidling av denne viten må gjøres gjennom eksempler. Formidling av kunnskap er her essensielt avhengig av eksempler og kyndig veiledning (Johannessen, 1999:15).

Dreyfus & Dreyfus (1991) beskriver en utvikling av forskjellige former for kompetanse som en prosess gjennom ulike faser, fra novise til ekspert.

Stadium 1: nybegynner/novise. Nybegynneren trenger regler og følger detaljerte instruksjoner for å utføre ferdigheten. Hun forholder seg til dekontekstualiserte enheter som hun forsøker å sette sammen til en helhet. Nybegynneren vil gjerne gjøre det så godt mulig, men hun mangler en sammenhengende forståelse av oppgaven, og vurderer seg selv i forhold til hvor godt hun følger de tillærte regler (Dreyfus & Dreyfus, 1991:44-46).

Stadium 2: viderekomne begynner. Hun er i stand til å kjenne igjen meningsfulle sider ved ulike arbeidssituasjoner (situasjonsbestemte erfaringer) og handler på bakgrunn av disse og tidligere regler. Hun lærer med andre ord ved å prøve og feile (Dreyfus & Dreyfus, 1991:46-47).

Stadium 3: kompetent utøver. Utøveren kjenner igjen et overveldende antall relevante elementer, og må derfor legge en plan eller velge et perspektiv for å begrense antall muligheter. Han eller hun ser målene, men vet ikke helt hva som må gjøres for å nå disse målene. En plan kan vekkes til live intuitivt. Den kompetente utøveren har et emosjonelt engasjement og føler ansvar (Dreyfus & Dreyfus, 1991:47-53).

Stadium 4: den kyndige utøver. Gjennom erfaring har utøveren lært seg å se situasjonen som en helhet og har en mer intuitiv forståelse av situasjonen. Han eller hun er i stand til å analysere om det intuitive valget bør følges. Analyse, planlegging og intuisjon går hånd i hånd (Dreyfus & Dreyfus, 1991:53-56).

Stadium 5: ekspertise. Eksperten oppfatter situasjonen øyeblikkelig og reagerer umiddelbart på bakgrunn av intuisjon, erfaring og skjønn. Avgjørelsen og atferden er situasjonsbetinget i motsetning til den kontekstuaavhengige regelstyrte atferden som preger novisen (Dreyfus & Dreyfus, 1991:57-63).

Dreyfus (2001 i Vavik, 2004) mener utviklingen mot ekspertise gjenkjennes ved at en i mindre grad bruker regler i sin utførelse. Han mener også at jo mer en forstår av et område, dess vanskeligere blir det å uttrykke denne forståelsen verbalt. Dreyfus sier ”Dersom du spør en ekspert om å uttrykke sin ekspertkunnskap i skriftlige former, så får du novisens svar” (Dreyfus, 2001 i Vavik, 2004:152). I min sammenheng er dette en interessant påstand. Er det mulig for eksperten å uttrykke hva det er som skaper kvalitet verbalt, eller må det formidles gjennom eksempler slik Johannessen beskriver?

2.2.6 Målrelatert eller intuitiv vurdering

Engelsen (2006:125) skiller mellom to modeller for vurdering: målrelatert og intuitiv vurdering. *Målrelatert* vurdering har en historie tilbake til mål-middel-pedagogikken og

Tyler-rasjonalen. I denne modellen blir viktigheten av forhåndsdefinerte mål vektlagt, og i vurderingsarbeidet blir elevenes prestasjoner sammenholdt med de forhåndsdefinerte målene. Den mer *intuitive* vurderingen kom som en motreaksjon på mål-middel-pedagogikken, og ble en del av den nye evalueringsbølgen på 70-tallet. Engelsen trekker fram bl.a. Eisner (1975) som representant for denne kritikken (Engelsen, 2006:127). Kritikken går blant annet på at en ved målrelatert vurdering fokuserer på det som lett lar seg måle. Måloppnåelse som ikke lar seg fastslå ved enkle målinger, kan lett bli ”glemt”. Begge modellene påvirker dagens tenkning om vurdering. Gjennom kompetansemålene har spesielt den målrelaterte vurderingen igjen blitt aktualisert, og derfor er igjen spørsmålene som bl.a. Eisner stilte aktuelle. Kan alt kriteriebestemmes? Eller er det noe som blir borte når vi forsøker å definere alt som delmål og kriterier. Eisner snakker om *connoisseurship* i vurderingen av en undervisningspraksis (Eisner, 1975, 1976) og trekker på den måten inn begrepet ”kjenneren” som bruker sitt ”skjønn”. Kjenneren bygger skjønnnet på erfaring og fortrolighetskunnskap. I forhold til vurdering av de sammensatte tekstene er det interessant å spørre om vi klarer å definere kriterier, eller om det er et mer intuitivt skjønn vi bruker i vurderingen. Spørsmålet blir da hva dette skjønnnet bygger på, om det er kjennerens ”erfaring” og kunnskap eller det vi kan kalle ”smak” (jf. fotnote 25). Hvis en går til informasjonsvitenskapen vil en se den samme problematikken i forhold til utvikling og vurdering av programvare. En har forsøkt å utvikle kriterier for hva som karakteriserer et ”godt design” med forholdsvis klare kravspesifikasjoner for å beskrive designprosessen. Det motsatte synspunktet har vært utviklingsprosesser som skapes med brukeren som medspiller. Brukeren blir ”kjenner” og hans intuitive tilbakemeldinger er sentrale (Streibel, 1995).

2.3 Ulike kompetanser

I dagligtalen sier vi ofte at didaktikk handler om ”hva, hvorfor og hvordan” i pedagogisk virksomhet. Vi må ta beslutninger om hva slags innhold elevene skal møte i opplæringen, hvordan de skal møte innholdet, og hvorfor de skal møte akkurat dette innholdet på denne måten. Ongstad sier at fagdidaktikk også må være refleksjoner om faget, en fagdebatt *om* faget *inn* i faget. ”Fag må i langt større grad enn tidligere også forstå seg selv som en stadig skiftende prosess, og ikke bare som et ferdig definert produkt”, sier han (Ongstad, 2006:27). Han mener at et fags metafag må være en del av faget, at en også må sette fokus på fagets selvforståelse og ikke bare hva faget *er*, men hva det *ønsker å være*. Det er derfor en fagdidaktisk debatt hva emnet sammensatte tekster skal innebære i norskfaget.

Didaktikk blir også gjerne drøftet opp mot begrepet læreplanteori. Goodlad (1979) deler læreplanarbeidet inn i flere beslutningsnivåer. Den ideologiske/idémessige læreplanen

er de ideene og overveielsene som ligger til grunn for læreplanen. Den formelle læreplanen er det offisielle og vedtatte læreplandokumentet. Mens den persiperte læreplanen vil være de tolkninger den enkelte lærer har av den formelle læreplanen. Den operasjonelle læreplanen er lærerplanpraksisen, dvs. hvordan den enkelte læreren gjør valg og handler i hverdagen. Den erfarte læreplanen er den læreplanen elever og studenter erfarer. På alle nivåene blir det stilt spørsmål ved hva elevene skal arbeide med og lære, hvorfor de skal gjøre disse erfaringene og hvordan. I den formelle læreplanen, LK06, leser vi at elevene skal jobbe med sammensatte tekster. Det har vi også lest i tidligere læreplaner, men gjennom Kunnskapsløftet blir dette løftet fram i større grad enn tidligere, og det nye er den eksplisitte målsetningen om at også elevene skal produsere sammensatte tekster. Dette får fagdidaktiske konsekvenser.

2.3.1 Kompetansemål i LK06

Læreplanen LK06 er en kompetanseplan. Den beskriver mål for hvilke kompetanser elevene skal kunne mestre etter opplæring på ulike trinn i ulike fag. St.meld.nr.30 (2003-2004) *Kultur for læring* slår fast ”at det elevene og lærlingene skal lære, fastsettes som mål for kompetanse” (ibid:30). Kompetanse blir beskrevet som ”evnen til å møte komplekse utfordringer” (ibid:31). Fokusskiftet fra kunnskap til kompetanse er et utviklingstrekk i 1990-årenes læreplaner sier Dale & Wærness (2006). De henviser til St.meld.nr.32 (1998-99) *Videregående opplæring* og viser til hvordan kompetanse blir beskrevet og begrunnet der.

(...) kompetanse har et bredere og mer dynamisk innhold enn kunnskap. Kompetanse kjennetegnes av å ha vilje og evne til å bruke kunnskaper, til å anvende dem i en gitt situasjon som grunnlag for handling. Kompetanse viser klarere til grunnlaget for kreativitet, etiske avveininger og utøving av skjønn enn det kunnskapsbegrepet gjør (Dale & Wærness, 2006:18).

Gjennom kompetansebegrepet fokuserer en mer på hva en gjør med kunnskapen, enn hva slag kunnskap en har. Det er et dynamisk begrep og må sees i relasjon til en situasjon. I tillegg til kompetansebegrepet beskriver St.meld.nr.30 (2003- 2004) de fem grunnleggende ferdighetene som skal gå på tvers av fag. De grunnleggende ferdighetene er at eleven skal utvikle ferdigheter i å uttrykke seg muntlig og skriftlig, samt å kunne lese og regne og bruke digitale verktøy i alle fag i hele grunnopplæringen. I kompetansemålene i LK06 er mål for grunnleggende ferdigheter integrert på det enkelte fags premisser. Kompetansemålene slik de er formulert i læreplanen, med mål for grunnleggende ferdigheter inkludert, skal danne grunnlag for vurdering i fagene (Forskrift til opplæringslova, 2006). Dette blir utdypet fra Utdanningsdirektoratet i brev²⁸ med vedlegg om elevvurdering i Kunnskapsløftet. Kompetansemålene sier med

²⁸ I brev datert 26.04.06 redegjør Utdanningsdirektoratet om elevvurdering i Kunnskapsløftet, http://www.utdanningsdirektoratet.no/upload/Brev/Elevvurdering_i_Kunnskapsloefet.pdf [lest22.11.06]. Som vedlegg til brevet ligger et notat kalt ”Omtale av vurdering i grunnopplæringen i Læreplaner for

andre ord hva elevene skal kunne mestre/utføre etter endt opplæring på et gitt trinn, og vurderingen skal fortelle oss hva hver enkelt elev faktisk mestrer (viser i praksis) på et gitt tidspunkt. Kompetansemålene gjelder alle elever, men det er forventet ulik grad av måloppnåelse. Utfordringen blir å finne fram til hva som kjennetegner de kompetansene elevene skal oppnå. Hvordan kommer ulik grad av måloppnåelse til syne? Hva vil kjennetegne en elev med høy kompetanse i forhold til en med lav kompetanse? Det er viktig å skille mellom delmål og kriterier, skriver utdanningsdirektoratet i en artikkel om vurdering (Utdanningsdirektoratet, u.å.). De definerer vurderingskriterier som kjennetegn på kvalitet i lys av kompetansemålene. Et delmål kan f.eks. være å sette inn bilde, lyd og tekst i en powerpoint. Et kriterium beskriver derimot ulike mestrings- eller kompetansenivåer, f.eks. hva som kjennetegner god eller mindre god evne til å uttrykke seg gjennom bilde, lyd og tekst i en powerpoint.

Gjennom Kunnskapsløftet knyttes altså skolens virksomhet til målene for elevenes grunnleggende ferdigheter og kompetanser på en sterkere måte. Men hvilke kompetanser er det læreplanen vektlegger i arbeidet med de sammensatte tekstene? Og hvordan defineres de grunnleggende ferdighetene i den sammenheng? Hva betyr det å kunne lese og skrive i forhold til den sammensatte teksten, og hva innebærer det å kunne bruke digitale verktøy i arbeidet med sammensatte tekster? Det å tolke kompetansemål for å bryte dem ned til delmål og vurderingskriterier er vanskelig nok om de leses isolert. Det blir ikke noe enklere når en vet at kompetansemålene under de ulike hovedområdene skal leses i lys av formålet med faget og den generelle delen av læreplanen. Å skulle operasjonalisere kompetansemålene ned til delmål og vurderingskriterier er et omfattende og krevende arbeid som må gjennomføres hvis en skal kunne vurdere elevens grad av måloppnåelse i det enkelte fag.

I oppdragsbrev nr 06²⁹ har Kunnskapsdepartementet gitt Utdanningsdirektoratet i oppdrag å planlegge og iverksette en utprøving av ulike modeller³⁰ for kjennetegn på måloppnåelse (dvs. vurderingskriterier) i fag på trinn med kompetansemål. Hensikten med nasjonale vurderingskriterier er å forankre et nasjonalt faglig ambisjonsnivå, og å finne fram til felles referanser for hva som kjennetegner kvalitet på måloppnåelse i fag. Disse kriteriene er tenkt å være til støtte i arbeidet med lokale læreplaner og lokale

Kunnskapsløftet” datert 26.04.06

http://www.utdanningsdirektoratet.no/upload/Brev/Omtale_av_vurdering_i_LK06.pdf [lest 22.11.06].

²⁹ Oppdragsbrev nr 06 om tiltak knyttet til individvurdering i skole og fag- og yrkesopplæring, datert 30.01.2007, fra kunnskapsdepartementet til utdanningsdirektøren

http://www.utdanningsdirektoratet.no/upload/oppdragsbrev_06_07_individvurdering.pdf [lest 22.04.07]

³⁰ Det er fire modeller som skal utvikles og prøves ut over en toårs periode. Det innebærer utprøving av kjennetegn på måloppnåelse på ulike nivå utviklet fra departementshold (modell 1 og 2), og igangsetting av prosesser hvor lærere selv utvikler forslag til nasjonale kjennetegn på måloppnåelse (modell 3). Modell 4 innebærer utvikling av nye karakterbeskrivelser (personlig kommunikasjon med Vivi Bjelke i Utdanningsdirektoratet).

kriterier for vurdering. Målet er at disse nasjonale kriteriene skal bidra til at elevene blir mer likeverdig og rettferdig vurdert, uavhengig av hvem som vurderer og hvor (Brustad, 2007). I utgangspunktet utarbeider direktoratet forslag til nasjonale vurderingskriterier i fire fag, deriblant norsk. De nasjonale kriteriene skal prøves ut av utvalgte skoleeiere skoleåret 2007-2008 og 2008-2009. Til vi får disse nasjonale føringene, er det lærernes tolkning av kompetansemålene – i lys av formålet med faget og den generelle delen av læreplanen – som må være utgangspunktet for lærings- og vurderingsarbeidet.

Innledningsvis i fagplanen for norsk står følgende under *Formål med faget*:

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

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

Et hovedmål for opplæringen i norsk gjennom det 13-årige løpet er språklig selvtillit og trygghet i egen kultur som grunnlag for utvikling av identitet, respekt for andre kulturer, aktiv samfunnsdeltakelse og livslang læring. (Kunnskapsdepartementet, 2006:41)

Gjennom disse avsnittene vektlegges viktigheten av språket som verktøy for identitetsutvikling og dannelse. Det å mestre språk og tekst blir beskrevet som en forutsetning for aktiv samfunnsdeltakelse, og det blir poengtert at forståelsen av tekst i vår tid må bygge på et utvidet tekstbegrep.

Når vi ser på de ulike kompetansemålene under hovedemnet sammensatte tekster, er det konkret en del kompetanser som blir trukket fram. Utsagn som ”å arbeide kreativt”, ”drøfte noen estetiske virkemidler”, ”bruke estetiske virkemidler i egen tekstproduksjon” uttrykker målsetninger om at elevene skal opparbeide *estetisk kompetanse* og *arbeide kreativt* i egen tekstproduksjon. Formuleringer om å ”bearbeide digitale tekster”, ”bruke ulike medier”, ”bruke digitale verktøy til presentasjoner og publisering av egne tekster” sier oss at det å utvikle datatekniske ferdigheter, men også det vi kan kalle *digital kompetanse*, er sentrale mål. Utsagn som å ”lage fortellinger ved å kombinere ord, lyd og bilde” og ”kombinere muntlige, skriftlige, visuelle og auditive uttrykksformer i framføringer og presentasjoner” uttrykker målsetninger om å utvikle *lese- og skriv kompetanse* med disse ulike tegnsystemene, en *kommunikativ kompetanse*, eller det vi kanskje kan kalle *multimodal kompetanse*. I de to følgende

delkapitlene blir teori som kan belyse hva som ligger i noen av disse kompetansebegrepene presentert.

2.3.2 Literacy

Literacy-begrepet var opprinnelig knyttet til det å kunne lese og skrive ved hjelp av alfabetet, men begrepet har endret innhold i takt med skrivekunstens utvikling og den teknologiske utviklingen. Dons (2006) sier det slik ”*Literacy*-begrepet har dermed endret seg i retning av å bli en betegnelse for de redskaper og teknologisystemer som kjennetegner en hvilken som helst kultur” (Dons, 2006:60). Ut fra et sosiokulturelt læringssyn blir verktøyene og samfunnet rundt oss sett på som viktige faktorer for hvordan vi lærer og tenker. Framveksten av et sosiokulturelt læringssyn, samt utviklingen av ny kommunikasjonsteknologi, har ført til en utvidelse av literacy-begrepet (Tyner, 1998). Det er blitt en bevissthet om at det ikke bare er skrift og tale som fungerer som meningsbærende medieringsformer, men også en rekke andre semiotiske systemer. Språkssystemet er dessuten også avhengig av den situasjonen det er en del av. Det handler om alle former for ”koder” som kan ”avkodes” i en kontekst. Østerud (2004) sier ”vi må forstå literacy som et sett av *sosiale praksiser* [...] Å være «literate» innebærer derfor å være kompetent deltaker i en læringssituasjon der skriftspråket eller andre symbolske medieringsformer er involvert” (Østerud, 2004:179). Maagerø (2005:85) oversetter literacy med begrepet tekstkyndighet, som innebærer ”det å kunne lese og selv produsere tekst, også i en multimodal forstand”.

Tyner (1998) sier at nye medieringsformer knyttet til ny teknologi skapte et behov for nye literacy-begreper. Hun deler de nye formene for literacy inn i to grupper; *Tool Literacies* og *Literacies of Representation*. *Tool Literacies* går på det tekniske, hvordan vi håndterer og forstår det konkrete som teknologien innebærer. Inn i denne hovedgruppen definerer Tyner *Computer Literacy*, *Network Literacy* og *Technology Literacy*. *Literacies of Representation* på sin side handler om innholdet i teknologien, hvordan vi bruker den. Begrepet inkluderer undergruppene *Information Literacy*, *Media Literacy* og *Visual Literacy*. Alle disse tre begrepene omhandler det å kunne analysere informasjon og forstå hvordan en skaper mening med ulike semiotiske systemer.

Kress, alene og i samarbeid med andre, er den som utvider literacy-begrepet til å inkludere multimodal resepsjon og produksjon (Jewitt & Kress, 2003; Kress, 2003; Kress & van Leeuwen, 2001). Han bruker begrepet *multimodal literacy* og i forordet til *Literacy in the New Media Age* blir det poengtert at når ”[...] reading and writing move from page to screen, literacy is not just a matter of language but a matter of motivated multimedia design” (J.L.Lemke i Kress, 2003). Norskfaget som et tradisjonelt språkfag møter denne utviklingen ved å fokusere på sammensatte tekster. Kress (2003) mener at det moderne samfunnet stiller stadig større krav til vår kommunikative kompetanse.

Han skriver at samfunnet i mindre grad vil verdsette kompetanse i reproduksjon av kjente skriftspråklige tekstmønstre, men snarere etterspørre kompetanse i å skape situasjonstilpassede tekster gjennom kombinasjon av ulike semiotiske ressurser. Denne kompetansen kaller han *multimodal design*. “Design asks, ‘what is needed now, in this one situation, with this configuration of purposes, aims, audience, and with these resources, and given my interests in this situation?’” (Kress, 2003:49). Løvland (2006) henviser til Kress og sier at multimodal design er møtet mellom aktørenes interesser, de multimodale ressursene en har tilgang til og kommunikasjonssituasjonen. Utfordringen er å velge de ressursene som er egnet i den situasjonen en er i. Kress og Jewitt (2003) skiller mellom multimodal design og multimodal *competence*. I deres begrep *competence* ligger det vi kan oversette til *tekstmestring*, dvs. i sterkere grad å tilpasse meningen til en etablert, stabil tekstpraksis. De mener skolens ideal for representasjon og kommunikasjon må endres, fra multimodal *competence* til multimodal design. Hvor bevisste er elevene når de velger en semiotisk ressurs framfor en annen? Er deres uttrykk en reproduksjon av kjente tekstmønstre eller en situasjonstilpasset nyskaping? Dette er et interessant spørsmål i forhold til de elevtekstene jeg har som utgangspunkt. Og er skolens målsetning å øke elevenes kompetanse i multimodal design eller multimodal *tekstmestring*? Løvland velger å bruke begrepet *multimodal kompetanse* og mener det bør inkludere både *tekstmestring* og *design*. De fleste situasjoner vil oppleves som en blanding mellom nye og kjente elementer der behovet for kreativitet og nyskaping vil variere, mener hun (Løvland, 2006:65).

Begrepet *Digital Literacy* er en naturlig videreutvikling av literacybegrepet og et resultat av den kjensgjerningen at datamaskinen har blitt en av vår tids viktigste kommunikasjonsverktøy. Det finnes heller ikke en entydig definisjon av Digital Literacy. Lankshear og Kobel (2006) drøfter definisjoner av Digital Literacy og deler definisjonene opp i to hovedgrupper. (I) Konseptuelle definisjoner hvor man ser på muligheten til å kommunisere, eksemplifisert gjennom definisjonen til Gilster; digital literacy er “the ability to understand and use information in multiple formats from a wide variety of sources when it is presented via computers”(Gilster i Pool 1997:6, i Lankshear & Kobel 2006:13). (II) Standardiserte eller operasjonaliserte definisjoner hvor man har fokus på spesielle ferdigheter. Lankshear og Kobel eksemplifiserer dette med å henvise til ETS’ (US Educational Testing Service for higher education environments) definisjon; digital literacy er “the ability to use digital technology, communication tools and/or networks appropriately to solve information problems in order to function in an information society” (ets.org i Lankshear & Kobel 2006:14). Lankshear & Kobel definerer selv digital literacy og plasserer seg inn i den mer kontekstuelle tradisjonen. De mener det handler om praktiske evner, men ikke en “ting” du har eller ikke har, for hva du trenger vil endres ut fra praksis og kontekst. Digital

literacy handler om mer enn én form for kunnskap, man må kombinere flere former for literacies.

We should think of «digital literacy» as a shorthand for the myriad social practises and conceptions of engaging in meaning making mediated by texts that are produced, received, distributed, exchanged etc., via digital codification. Digital literacy is really digital *literacies*. Indeed, each of the «things» that is named from an «It» perspective as a discrete «skill» splinters into multiple social practices (Lankshear & Knobel, 2006:17).

De ulike literacy-begrepene beskriver delvis overlappende kompetanser eller literacies, og de har litt ulike definisjoner i ulike fagmiljøer. Det viktigste for meg er ikke å definere dem absolutt, men å se på begrepene som uttrykk for det mangfoldet av kompetanser som kreves for å kommunisere gjennom media og ny teknologi.

2.3.3 Digitale ferdigheter og digital kompetanse

Den femte grunnleggende ferdigheten er *å kunne bruke digitale verktøy*. I et forsøk på å beskrive den grunnleggende ferdigheten vises det i St.meld.nr.30 (2003- 2004) til begrepet Digital Literacy. ”Digital Literacy er et begrep som anvendes for å definere og beskrive både grunnleggende IKT-ferdigheter og innovativ bruk av IKT i læringsarbeidet” (ibid:33). Vi må altså forstå det å bruke digitale verktøy som noe mer enn en teknisk digital ferdighet, og se de digitale ferdighetene i sammenheng med læringsprosessen. Det blir fra mange hold påpekt at *digital kompetanse* er et bedre begrep for å beskrive den kompetansen som er målet for arbeidet med den femte grunnleggende ferdigheten. Erstad (2005) drøfter begrepet digital kompetanse:

Går vi tilbake til den opprinnelige latinske betydningen av kompetanse, har det to betydninger. Den ene er evnen til å motta og analysere, til å lytte, lese og forstå. Den andre er evnen til å uttrykke seg og produsere, snakke og skrive. Like viktig som det er å kunne plukke fra hverandre, er det å kunne sette sammen. Derfor må vi trekke inn begge aspektene også ved en vurdering av digital kompetanse (Erstad, 2005:121).

Erstad sier at ”Digital kompetanse er ferdigheter, kunnskaper og holdninger ved bruk av digitale medier for mestring i det lærende samfunn” (Erstad, 2005:131). ITU-rapporten om digital kompetanse inkluderer i tillegg kreativitet i denne definisjonen (Forsknings- og kompetansenettverk for IT i utdanning, 2005). Erstad mener vi kan definere de komponentene som inngår i digital kompetanse i skolen, og som elevene kan vurderes i forhold til, men at betydningen av disse komponentene vil endre seg over tid og at nye vil komme til. Han konkretiserer begrepet digital kompetanse i en del komponenter som spenner fra grunnleggende ferdigheter (som å kunne åpne programvare), til kompliserte kompetanser som å søke på Internett (Erstad, 2005:132-133). I forhold til problemstillingen som reises i denne undersøkelsen, er spesielt de kompetansene som beskrives ved hjelp av verbene *å integrere, kommunisere og skape* relevante.

Integrere: Kunne sammenligne og sammenstille ulike typer informasjon i forhold til sammensatte tekster (multimodalitet) (...)
 Kommunisere: Kunne kommunisere informasjon og uttrykke seg gjennom ulike medier (...)
 Skape/Kreere: Kunne produsere og sammenstille ulike former for informasjon som sammensatte tekster, lage hjemmesider, m.m. Kunne utvikle noe nytt gjennom bruk av spesielle verktøy og programvare (Erstad, 2005:132-133).

Begrepet digital kompetanse inkluderer et mangfold av kompetanser, slik også literacy gjør. Flere av komponentene til Erstad er direkte sammenfallende med innholdet i flere av de literacies som er omtalt tidligere. Erstad har forsøkt å konkretisere begrepet digital kompetanse, men jeg mener begrepet trenger ytterligere konkretisering og operasjonalisering hvis det skal kunne anvendes i vurderingssammenheng. Betyr for eksempel det å produsere en sammensatt tekst først og fremst fysisk å sette sammen ulike semiotiske uttrykk ved hjelp av digitale verktøy? Er det antallet verktøy en har brukt som skal måles? Er det den tekniske kvaliteten på produksjonen, eller er det hva og i hvilken grad man klarer å formidle noe gjennom teksten, som bør være gjenstand for vurdering? På dette området opplever jeg ikke at læreplanen gir tydelige føringer.

2.3.4 Fra konsument til produsent

Historisk har skolen sett det som sin rolle å være en motkultur til medie verdenen, og den har villet beskytte elevene mot alt det negative som mediene førte med seg (Gilje, 2002). Det har vært fokus på analyse av medietekster for på den måten å kunne bygge opp elevenes kritiske evne. Buckingham (2003, 2006) er opptatt av at vi må fokusere på praksis, i tillegg til å legge vekt på kritisk forståelse. Han mener vi må ta utgangspunkt i den kompetansen eleven allerede har, og en måte å gjøre det på er å la dem lage egne medieprodukter. Dette kan koble elevenes digitale erfaringer fra livet utenfor skolen, sammen med den formelle læringen. Det kan bli en kobling mellom teori og praksis. Han er opptatt av at skolen skal kunne tilby elevene noe mer enn det å ha det moro med den nye teknologien, elevene skal få verktøy til å utvikle sin kompetanse, til å bygge det han kaller *media literacy*. Buckingham beskriver et rammeverk med fire elementer som kan brukes i dette arbeidet; representasjon, språk, produksjon og publikum (2003:53-58). Han mener at alle disse fire elementene bør inngå i undervisningen, i både teori og praksis. Eleven skal også benytte de samme analyseredskapene når de vurderer sine egne produkter, og Buckingham vektlegger selvevaluering som et verktøy for å oppnå økt bevissthet.

Teorien om at eleven bør gå fra å være konsument til produsent av multimodale tekster, bygger på et konstruktivistisk læringssyn. Innenfor rammen av min problemstilling er det ikke naturlig å gå videre inn i teorien som går på begrunnelsene for hvorfor en mener at elever skal produsere sine egne multimodale tekster. Det som er relevant og

viktig i min sammenheng, er lærerens evne til å veilede elevene fram mot et ferdig produkt. I rapporten fra det nordiske prosjektet *Multimediedidaktikk og læring. Børn og unges multimedieproduksjon* (Sørensen, 2001a) kommer det fram at elev- og lærerrollen endrer seg når elevene produserer multimediale tekster ved hjelp av digital teknologi. Sørensen (2001b) sier at når barn arbeider med multimedieproduksjoner, blir de mer selvstendige i læringsarbeidet. De setter seg mål, planlegger, tilrettelegger og utfører læreprosessene selv. Læreprosessen blir mye mer framtrødende i forhold til undervisningsprosessen. Dette framtvinger at både elevene og lærerne trenger didaktisk kompetanse. Elevene må reflektere over sin egen læreprosess, og læreren må tenke gjennom sin rolle som veileder, og for eksempel stille spørsmål om hvordan de kan motivere elevene til å arbeide på et dypere og mer kvalitativt nivå i forhold til det innholdsmessige og uttrykksmessige.

Dette er ikke ”nytt” eller enestående for situasjoner hvor elever jobber med multimedieproduksjoner, jeg tror vi erfarer mange av de samme endringene i andre situasjoner der elever jobber med skapende arbeid. Det nye er kanskje det at i møtet med datamaskinen som verktøy for å skape multimediale tekster, mangler mange lærere både teknisk kompetanse og veilednings- og vurderingskompetanse. De er rett og slett usikre på hva de skal veilede mot, og overlater derfor mye av ansvaret til elevene. Lærernes profesjonelle kompetanse, både den faglige kompetansen og veilednings- og vurderingskompetansen, vil være et avgjørende ledd mellom den formulerte intensjonen i læreplanen og den erfarte praksisen for elevene (den erfarte læreplanen).

2.4 Oppsummering

For å beskrive og forstå hva som kjennetegner en multimodal tekst, har jeg tatt utgangspunkt i sosiosemiotisk modalitetsteori slik denne blir framstilt av særlig Kress og van Leeuwen (Kress & van Leeuwen, 1996, 2001; van Leeuwen, 2005). Løvland (2006) gir et verdifullt bidrag gjennom å vise hvordan denne teorien kan anvendes i praksis på multimodale elevtekster, og er derfor også en viktig del av mitt teoretiske grunnlag. Sentrale begreper Løvland anvender, med utgangspunkt i Kress og van Leeuwen, er modal affordans, multimodal kohesjon og funksjonell spesialisering. Med utgangspunkt i Schwebs og Otnes (2006) forsøker jeg å beskrive skjermteksten og dens mediespesifikke virkemidler; multimedialitet, hypertekstualitet og interaktivitet. Liestøls kategorisering av medietypenes egenskaper gir ytterligere begreper for å snakke om de sammensatte tekstene og deres uttrykk (Liestøl, 1994, 2006b).

I teorien om vurdering tar jeg i hovedsak utgangspunkt i den vurderingspraksisen som råder i norskfaget. Den beskrivelsen av ulike skrivekompetanser som Berge (2005b) presenterer i skrivehjulet, synes også relevant i forhold til de multimodale tekstene.

Vurderingspraksisen i kunst og håndverk og mediefagene er kort beskrevet, da det er interessant å se om disse fagene har perspektiver som nå i større grad også bør komme inn i norskfagets vurdering av de sammensatte tekstene. Utgangspunktet for tekstskaping kan være svært ulikt. Det er stor forskjell på om en vektlegger det skapende frigjørende aspektet ved tekstproduksjonen, eller setter strengere krav til tekstmestring, og gir elevene en ”oppskrift” med sjangerkrav og kriterier. Dette igjen henger sammen med hvilke skivekompetanser vi ønsker at eleven skal utvikle. Debatten om målrelatert eller intuitiv vurdering er relevant når LK06 vektlegger at kompetansemålene skal være utgangspunktet for vurderingen. Eisner (1975, 1976) stiller spørsmålet om alt kan kriteriebestemmes. En annet spørsmål er om det vi opplever som kvalitet kan verbaliseres. I denne sammenhengen synes teori om taus kunnskap relevant.

I LK06 er kompetansebegrepet sentralt. Det synes som det er et mangfold av kompetanser som kreves i forhold til det ”å lese og skrive” sammensatte tekster. Begrepene literacy og digital kompetanse blir trukket fram som relevante. Hvilke kompetanser man faktisk ønsker å øve i en gitt situasjon, og hvordan man kan måle graden av måloppnåelse i forhold til de aktuelle kompetansemålet, er det viktig å avklare.

3 Metode

3.1 Valg av metode

I denne oppgaven er intensjonen å undersøke og drøfte om det finnes noen felles oppfatninger av hva som er kvalitet i en multimodal tekst. Tilnærmingen til fenomenet er gjort med utgangspunkt i konkrete multimodale tekster produsert i norskfaget av elever i videregående skole. Dette er et bevisst metodisk valg. Elevtekstene danner grunnlaget for det fenomenet som skal studeres, nemlig ulike personers opplevelse og vurdering av disse tekstene.

Det er forskningens hensikt og mål som avgjør hvilken strategi som kan tas i bruk for å innhente tilstrekkelig informasjon for å oppnå forståelse (Postholm, 2005).

Problemstillingen avgjør hvilken metode som er hensiktsmessig å benytte. I denne oppgaven krever problemstillingen en tilnærming av kvalitativ art. Det handler om å forstå og fortolke framfor å måle eller årsaksforklare. Det handler om å få innsikt i hvordan noe framtrer for noen.

En kan angripe et forskningsfelt på ulike måter. I kvalitative studier vil det finne sted en interaksjon mellom induksjon og deduksjon, sier Postholm (2005). For i en kvalitativ forskningsprosess fokuserer forskeren på deltakernes perspektiv, og dette perspektivet avgjør om forskerens antakelser opprettholdes eller ikke. Noen antakelser blir bekreftet, andre avkreftes, mens nye forhold som forskeren ikke har tenkt på trekkes inn. Under denne interaksjonen mellom antakelser og data utvikler forskeren sin forståelse av forskningsfeltet og forskningsdeltakernes meningsutveksling (Postholm, 2005).

I tilnærmingen i denne oppgaven har det vært en alternering mellom teori og empiri. Alvesson & Sköldbberg (1994) kaller denne tilnærmingen *abduksjon*. Abduksjon utgår fra empiriske fakta som induksjonen, men avviser ikke teoretiske før-forestillinger og ligger på den måten nærmere deduksjonen. Analysen av empirien kan for eksempel kombineres med studier av tidligere teori som inspirasjonskilde for å oppdage mønstre som gir forståelse (Alvesson & Sköldbberg, 1994:42).

3.2 Metodisk teori – fenomenologisk tilnærming

Fenomenet jeg studerer er ulike personers opplevelse og vurdering av de samme tekstene. ”Kvalitativ forskning innebærer å utforske menneskelige prosesser eller problemer i en virkelig setting. I kvalitativ forskning skal forskeren være åpen for hva deltakerne gjør og sier, og videre løfte deres perspektiv fram” (Postholm, 2005:9). Å forske kvalitativt innebærer å forstå deltakernes perspektiv. Jeg forsøker å forstå hvordan andre oppfatter noe. Det å skulle undersøke hvordan noe framtrer for subjektet,

er kjernen i fenomenologien, sier Halvorsen (2005). Problemstillingen inviterer derfor til en *fenomenologisk tilnærming*. Opplevelse og vurdering er en subjektiv aktivitet, og vi kan ikke snakke om ”objektive sanne svar” i denne sammenheng. Men det er viktig å vite hva ulike subjekter opplever og erfarer, for gjennom denne kunnskapen kan vi kanskje finne fram til en form for *intersubjektivitet*. Subjektets perspektiv rommer de forventninger vi har med oss fra fortid og nåtid (Halvorsen, 2005). Sett av forventninger varierer fra person til person, men dette er ikke til hinder for at vi også kan ha felles forventninger. Vi lever i en og samme historiske situasjon, i en livsverden som gir oss felles forståelsesrammer. Dette muliggjør også intersubjektivitet. Viktige elementer i en fenomenologisk tilnærming er *perspektivrikdom*, *formålsutvalget* og *den intersubjektive enigheten* som kan framstå på grunnlag av gjenkjenningaspektet (Halvorsen, 2005).

I fenomenologiske studier må forskeren forholde seg til *forskningsdeltakernes*³¹ uttalelser, oppfatninger og forestillinger. Det er deltakerens subjektive opplevelse som står i fokus for forskningen, og disse oppfatningene kan ikke betraktes som usanne eller feil selv om andre personer har andre opplevelser/oppfatninger av det samme fenomenet. Forskningens *troverdighet*³² eller *gyldighet*³³ går da på om en virkelig får fram det som er forskningsdeltakernes oppfatninger. I fenomenologien er det et ideal om å stille seg åpen overfor det fenomenet en skal studere. Min subjektive og forutinntatte oppfatning om hva som er kvalitet når jeg studerer en multimedial tekst, påvirker meg som forsker. Denne forforståelsen er preget av de erfaringene jeg har gjort og den tradisjonen jeg er en del av. Intensjonen er å undersøke andres perspektiv, og da må jeg være oppmerksom på min egen forforståelse og min egen rolle i de ulike fasene av forskningsprosessen, jf. troverdighet.

Forskningen skal også være *pålitelig*³⁴, dvs. ha reliabilitet. Fog (2004) mener vi må tenke annerledes når vi snakker om reliabilitet i kvalitative intervju situasjoner. Intervjuet vil ikke kunne gjøres om igjen av en annen med samme resultat, for intervjuet er så nært knyttet til deltakerne og øyeblikket hvor det finner sted. Påliteligheten bygger derfor på om intervjueren er bevisst på sin påvirkning i alle fasene av arbeidet og synliggjør og analyserer den. Kun slik vil leseren kunne bedømme materialets pålitelighet. ”Det å gå inn i en fenomenologisk verden er å ta forskersubjektet på alvor,

³¹ Postholm (2005) bruker begrepet forskningsdeltaker og mener begrepet innbefatter både en respondent og en informant, og dermed er det mest dekkende begrepet for en deltaker i kvalitativ forskning. Jeg velger å bruke det samme begrepet her, da det er mer dekkende for forskningsdeltakernes rolle i denne undersøkelsen enn informantbegrepet.

³² Troverdighet (Postholm, 2005) blir her brukt som et alternativt begrep til validitet (dvs. gyldighet, relevans, det at metodevalget gir svar på det vi virkelig spør om).

³³ Gyldighet blir også brukt som et alternativt begrep til validitet i kvalitativ forskning (Fog, 2004)

³⁴ Fog (2004) bruker begrepet pålitelighet om reliabilitet (at metodevalget ville gitt de samme resultatene ved en annen måling).

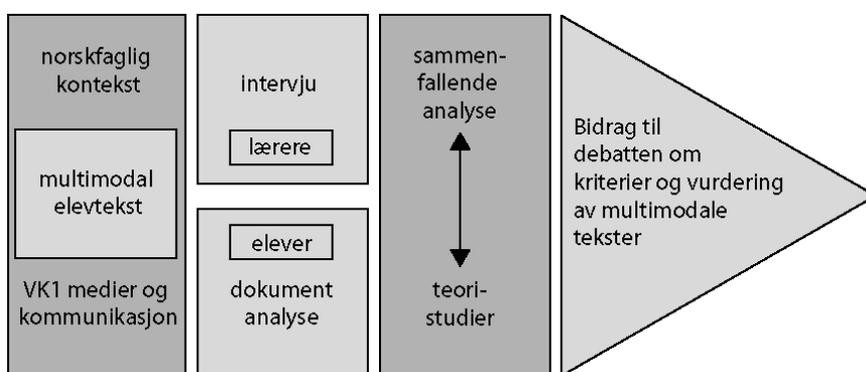
ikke som en feilkilde, men som kilden til innsikt og mening. Samtidig er hensikten å få tak i de intensjoner og meninger som kommer til syne hos den eller de som er informanter” (Halvorsen, 2006:50).

I kvalitativ forskning kan en ikke snakke om statistisk generalisering, men begrepet *naturalistisk generalisering* blir brukt (Postholm, 2005). En slik generalisering innebærer at leseren opplever de erfaringene som beskrives i teksten som parallelle med sine egne, og at de på den måten kan gi leseren impulser i egen situasjon. Hensikten med alle kvalitative studier er å utvikle et tankeredskap som kan initiere til diskusjon og dermed utvikle og bedre praksis i lignende settinger (Gudmundsdottir, 2001 i Postholm, 2005:108).

Gjennom en fenomenologisk tilnærming finner jeg begreper og perspektiver som synes meningsfulle i min forskningskontekst. Men det er også perspektiver fra *grounded theory* og *hermeneutikken* som syntes relevante i denne undersøkelsen. Dette kommer jeg tilbake til under avsnittet *Analyse og refleksjon*.

3.3 Metodisk praksis

Figuren under visualiserer en skjematisk framstilling av forskningsdesignet. De ulike fasene og deltakerne i forskningsprosessen blir beskrevet i påfølgende sider.



Figur 6. Visualisering av forskningsdesignet

Modellen forsøker å visualisere de ulike fasene i forskningsprosessen, men gir ikke et helt riktig bilde av prosessen. I en fenomenologisk tilnærming er ikke prosessen så lineær som det ser ut på denne figuren, fasene er mer infiltrerte i hverandre.

3.3.1 Elevtekstene

Elevtekstene som er utgangspunktet for denne undersøkelsen, er laget av elever med forholdsvis gode verktøyferdigheter både i bildebehandling, lydredigering, filmredigering og presentasjonsverktøy. Dette var et bevisst valg. Det er opplagt at en må ha et minimum av datatekniske ferdigheter for å kunne uttrykke seg multimodalt på en

datamaskin. Ved å benytte tekster laget av eldre elever med flere datatekniske ferdigheter i bunn, håpet jeg å se et mer variert formspråk og bruk av flere virkemidler i tekstene, enn det en kan forvente av tilsvarende tekster laget av yngre elever. Elevene som ble plukket ut til å lage disse tekstene, gikk andre året på Medier og kommunikasjon (VK1).

Det er vanlig å gi kriterier for hvordan elevene skal jobbe og hvordan sluttproduktet vil bli vurdert i oppgaveteksten. Eksplisitte vurderingskriterier rettet mot produktet i denne oppgaveteksten ville være med å styre elevene mot de kvalitetene norsklæreren og jeg definerte i forkant. Det ville påvirke sluttresultatet. Derfor fikk elevene en veldig åpen oppgave³⁵ med få føringer på hvordan vi ønsket de skulle løse den. Vi avgrenset elevenes valg ved å si at det var en multimodal skjermt tekst de skulle lage, og at den skulle inneholde minimum to tegntyper/medietyper. Videre ble to kompetansemål etter Vg1 – studieforberedende utdanningsprogram/Vg2 – yrkesfaglige utdanningsprogram fra norskplanen i LK06 gitt som kriteriegrunnlag for elevene. Under hovedemnet sammensatte tekster står det:

Mål for opplæringen er at eleven skal kunne

- kombinere muntlige, skriftlige, visuelle og auditive uttrykksformer i framføringer og presentasjoner (...)
- bruke digitale verktøy til presentasjon og publisering av egne tekster (Kunnskapsdepartementet, 2006:49).

Elevtekstene og konteksten de er en del av blir nærmere beskrevet i punkt 4.1 og 4.2.

3.3.2 Formålsutvalget

Formålet med forskningen styrer valg av setting og personer. Forskningsdeltakerne er valgt ut fra en formålstankegang. I denne undersøkelsen er formålet å beskrive hva som vurderes som kvalitative egenskaper i multimodale elevtekster. Videre prøver jeg å trekke fram didaktiske refleksjoner som gjør at lærere og elever kan få hjelp i læringsarbeidet og et utgangspunkt for å drøfte vurdering av denne typen tekster. Forskerkonteksten er skolen og norskfaget. Som tidligere nevnt, viser det seg at sensorenes tradisjonelle tekstkompetanse synes utilstrekkelig når det gjelder å vurdere multimodale tekstuttrykk (Foyn & Foyn, 2006:153). Med dette som utgangspunkt, var det nødvendig å finne fram til forskningsdeltakere som kunne si noe om kvalitet i multimodale tekstuttrykk, den kompetansen som norsksensorene mente de manglet. Det var med andre ord nødvendig å finne personer som kunne tilføre noe gjennom sin kompetanse og samtidig gi perspektivrikdom. Forskningsdeltakerne ble valgt ut fra tre hovedkriterier. For det første ville jeg snakke med norsklærere, helst erfarne norsklærere som også hadde mediefaglig eller kunst- og håndverksfaglig bakgrunn. For det andre ønsket jeg å snakke med lærere som selv arbeider med multimodale uttrykk til

³⁵ Selve oppgaveteksten ligger som vedlegg 1.

daglig. Disse lærerne representerer ulike ”fagfelt”, slik at både visuelle, auditive og tekstlige perspektiver blir ivaretatt. I tillegg var det en forutsetning at disse faglærerne skulle ha erfaring med det å vurdere elevarbeider/studentarbeider av multimodal karakter. De underviser alle på høyskolenivå ved siden av å være ”utøvende”. Som samlet gruppe representerer lærerne ulike fag og fagfelt, og deres synspunkter kan derfor belyse fenomenet gjennom en flerfaglig tilnærming. Den tredje hovedgruppen er elevene som lagde tekstene. For å få den perspektivrikdommen jeg var på jakt etter, ble det interessant å finne ut hva elevene selv mente om egne tekster og hva de oppfattet som kvalitet. De har også en form for ekspertise gjennom sin ”elevkulturkompetanse”. Disse tre hovedgruppene av forskningsdeltakere³⁶ har altså ulik bakgrunn og kompetanse, ulik alder og ulik erfaring med å vurdere elevtekster. Jeg prøver å klargjøre hva som blir oppfattet som kvalitet. Derfor er jeg avhengig av å ha kompetente personer, i tillegg er det ønskelig at forskningsdeltakerne kan belyse problemstillingen fra flere perspektiver.

3.3.3 Innsamling av data

For å få fram deltakernes perspektiv har jeg benyttet både intervju og dokumentanalyse. Lærerne ble intervjuet, og elevene skrev refleksjonstekster som var utgangspunkt for analyse.

Intervju

Målet var å få innsikt i andre personers oppfatning og vurdering av elevtekstene, og da var det hensiktsmessig å intervju dem. I undersøkelsen er det Postholm (2005) definerer som det halvplanlagte formelle intervjuet benyttet. Det er formelt fordi intervjuet er avtalt på forhånd, og halvplanlagt fordi man har planlagt en del av spørsmålene på forhånd, mens andre dukker opp i løpet av intervjuet. Kvale (2001) kaller denne typen intervju for det halvstrukturerte livsverden-intervjuet. Det blir definert som ”et intervju som har som mål å innhente beskrivelser av den intervjuedes livsverden, med henblikk på fortolkning av de beskrevne fenomenene” (Kvale, 2001:21). Det fenomenet som skal studeres i mitt tilfelle, er ulike personers opplevelse og vurdering av et utvalg elevtekster. Intervjuformens styrke er at den fanger opp variasjonen i intervjupersonenes oppfatning om et tema. Et standardisert spørreskjema vil også fange opp variasjoner, men en vil ikke kunne gå videre inn med oppfølgingsspørsmål eller be om utdyping der og da. Gjennom et intervju vil en på en helt annen måte kunne løfte deltakernes perspektiver fram.

Forskningsdeltakerne fikk tilsendt elevtekstene og intervjuguiden i forkant av intervjuene. De hadde sett alle elevtekstene en eller flere ganger før selve intervjuet fant

³⁶ Vedlegg 2 viser en skjematisk oversikt over faglig bakgrunn, alder og kjønn på de ulike forskningsdeltakerne. Det er brukt fiktive navn og generelle beskrivelser for å anonymisere de involverte.

sted. Spørsmålene i intervjuguiden³⁷ var åpne, og intensjonen var at intervjuene skulle bære preg av å være naturlige samtaler. Tanker som kom fram i et intervju, og som syntes naturlige å drøfte videre med en annen forskningsdeltaker, ble tatt med videre i neste intervju. På den måten bygde intervjuene på hverandre. Intervjuene varte fra 1½ til 2 timer. Fordi samtalen omhandlet tekster som vises på skjerm, har jeg i tillegg til å benytte digital diktafon i intervjusituasjonen, brukt et program³⁸ som ”filmer” skjermen mens deltakeren klikker seg gjennom teksten og snakker om den. Dette gir meg et videoopptak av deltakerens skjerm, samtidig som vi hører den parallelle samtalen. Alle intervjuene med både lærergruppen og ekspertgruppen ble foretatt på denne måten, men det var ikke i alle situasjoner at det syntes relevant å bruke metoden med skjermfilming.

Dokumentanalyse

Av tidsmessige årsaker valgte jeg å innhente elevenes synspunkter gjennom refleksjonstekster. Det hadde vært ønskelig med intervjuer også av dem, men det ville blitt for store datamengder å behandle innenfor rammene for denne oppgaven. Elevene skrev derfor i stedet et refleksjonsnotat om eget produkt hvor de ble utfordret til å beskrive kvaliteter og svakheter ved egen tekst. Elevenes stemme er også representert gjennom skjermtekstene de produserte.

3.3.4 Analyse og refleksjon

Elevenes refleksjonstekster fikk jeg tilsendt på e-post av norsklæreren som anonymiserte tekstdokumenter³⁹. De åtte intervjuene ble i sin helhet transkribert⁴⁰. Under transkriberingen av lydmaterialiet til tekst, er det i hovedsak ordene som har blitt nedtegnet. Pauser, latter og sukk har bare blitt markert i de situasjonene det syntes relevant for problemstillingen. Det er stor forskjell på muntlig og skriftlig språk, og i de tilfellene hvor ordrett transkribering satte forskningsdeltakeren i et uheldig lys, eller fikk vedkommende til å virke klossete, har det muntlige språket blitt normalisert mot et mer korrekt skriftlig språk uten at dette har endret meningsinnholdet. Dette ble gjort av etiske hensyn (Kvale, 2001:106). Ett av intervjuene hadde ganske dårlig lyd kvalitet. I dette tilfellet fikk forskningsdeltakeren det transkriberte materialet til gjennomlesing for å unngå feiltolkning. Skjermfilmene som ble tatt opp parallelt med lydopptaket når forskningsdeltakerne snakket om elevtekstene, ble brukt som støtte i arbeidet med å tolke og forstå de verbale uttalelsene deres. Alt materialet ble kodet i et kvalitativt analyseverktøy⁴¹. Det gjorde det lettere å systematisere og sammenligne forskningsdeltakernes uttalelser.

³⁷ Informasjonsskrivet og intervjuguiden lærerne fikk i forkant av intervjuene ligger som vedlegg 3

³⁸ Camtasia Studio, <http://www.techsmith.com/camtasia.asp> [lest 22.09.06]

³⁹ Elevens identitet var anonymisert til jente 1 tekst D, jente 2 tekst D osv.

⁴⁰ Til transkriberingen benyttet jeg verktøyet *Express Scribe*, <http://www.nch.com.au/scribe/> [lest 22.09.06]

⁴¹ Verktøyet som ble brukt var *HyperRESEARCH 2.5*, <http://www.researchware.com/> [lest 22.09.06]

Det finnes flere analysestrategier som er relevante i kvalitative studier. I analysearbeidet har jeg benyttet det Kvale (2001) betegner som en sammensmelting av flere teknikker, nemlig *Ad hoc meningsgenerering*. Jeg benyttet meg først og fremst av *meningsfortetting* og *kategorisering*, slik Kvale definerer disse begrepene. Det kvalitative analyseverktøyet var en god støtte i dette arbeidet, for her kunne jeg hele tiden ha rådataene tilgjengelig (også lyd og video). Det var likevel først og fremst de transkriberte tekstene som ble benyttet aktivt i analysefasen. Fordi analyseverktøyet gjorde rådataene lett tilgjengelig, foregikk analyseprosessen i flere faser og materialet ble studert gjennom flere ”filtre”. Med inspirasjon i *grounded theory* så jeg i første omgang etter systemer i det innsamlede materialet. I neste omgang brukte jeg teorigrunnet som verktøy for å strukturere materialet. I *hermeneutisk* tradisjon er man opptatt av forholdet mellom helhet og del. Det ble også viktig i møtet med dette materialet. Det enkelte utsagn måtte sees i forhold til den helheten som kom fram i henholdsvis intervjuet og refleksjonsteksten.

3.4 Vurdering av metoden og min forforståelse

Jeg har valgt en kvalitativ metode med en fenomenologisk tilnærming og begrunnet dette valget. Jeg kunne ha valgt andre innfallsvinkler, men opplever at det er en sammenheng mellom problemstilling, metodevalg og teori. Tilnærmingen til fenomenet er gjort med utgangspunkt i konkrete elevtekster. Disse tekstene er et resultat av flere faktorer: undervisningen elevene har hatt tidligere, den norsklæreren de har nå, deres erfaring med multimodale tekster og selve oppgaven. Oppgaven er forholdsvis åpen, men det er likevel en rammebetingelse som styrer mye. En annen oppgave ville gitt helt andre uttrykk, og andre elever ville produsert andre tekster. Det er viktig å være klar over de begrensningene dette tekstgrunnet gir.

Min bakgrunn som norsklærer og medielærer i grunnskolen, og som IKT-lærer i kunst og håndverksfag på lærerhøgskolen, gjør noe med min oppfatning av kvalitet og preger min forforståelse når jeg møter elevtekstene, intervjuer forskningsdeltakerne og strukturerer og analyserer dataene. Det er helt umulig å unngå slik subjektiv påvirkning, men det presiseres at jeg har bestrebet meg på å møte materialet med åpent sinn. Jeg har forsøkt å la forskningsdeltakernes opplevelse av fenomenene bli formidlet med respekt for forskningsdeltakeren. Sitater kan lett misbrukes når de blir tatt ut av sin sammenheng. Jeg har bestrebet meg på å være lojal mot den helheten sitatet er en del av, og forsøkt å se sitatene som en del av den helheten de utgjør.

Eisner (1981) er opptatt av det særmerkte med en *artistisk* tilnærming til et gitt fenomen. Han mener bl.a. at en pedagogisk undervisningspraksis best kan beskrives ved

en helhetlig tilnærming og bruker begreper fra kunstens verden. Hans artistiske tilnærming minner om en fenomenologisk forskningsprosess som betjener seg av artistiske virkemidler, sier Halvorsen (2007:24). Eisner peker på faren ved å dekomponere et materiale i variabler. I mitt tilfelle er det interessant både i forhold til metoden jeg benytter og temaet i problemstillingen. Ved å dekomponere helheten i enkeltelementer kan meningen forsvinne.

3.5 Restriksjoner og personvern

Dette forskningsprosjektet har meldeplikt til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste⁴² (NSD) fordi stemmer på lydbånd ansees som personopplysninger, og fordi det i tillegg foreligger en koblingsnøkkel mellom elevenes navn og deres arbeider. Forskningsarbeidet ble meldt inn 21.08.06 og godkjent 21.09.06⁴³. Rektor og studieleder på den skolen hvor elevarbeidene ble samlet inn, godkjente at elevarbeidene kunne brukes som utgangspunkt for forskning. Elevene ble informert om og godkjente at arbeidene deres kunne studeres av flere enn klassens lærer. Jeg fikk tillatelse til å vise arbeidene deres i offentlige sammenhenger. Elevarbeidene er avidentifiserte, dvs. at de ikke inneholder navn eller andre persontydelige kjennetegn. De digitale lydopptakene av intervjuene ble gjort med intervjuedes godkjenning. Disse opptakene og oppgavens øvrige dokument vil bli slettet etter at oppgaven er levert og godkjent.

3.6 Oppsummering

Det argumenteres for at den problemstillingen som er reist, vil bli best besvart ved bruk av kvalitative forskningsmetoder. Det er valgt en fenomenologisk tilnærming, og forskerdeltakerne er valgt ut fra en formålstankegang. Utgangspunktet for undersøkelsen er elevtekstene som ble laget av elever i andre klasse ved Medier og kommunikasjon i faget norsk. Verktøyene for datainnsamling har vært kvalitative intervju og dokumentanalyse. Intervjuene ble transkribert og alt materialet analysert ved hjelp av et kvalitativt analyseverktøy kalt Ad hoc meningsgenerering. Datamaterialet er omfattende, og av den grunn har jeg valgt å dele opp presentasjonen og drøftingen av empirien over flere kapitler. I kapittel fire presenteres først elevtekstene og den konteksten de er en del av, dernest det som blir vektlagt i vurderingen av tekstene. I kapittel fem blir didaktiske refleksjoner om bruken av vurderingskriterier drøftet med utgangspunkt i forskningsdeltakernes synspunkter. Disse to kapitlene er nært knyttet sammen, og må sees i sammenheng for å få et mer helhetlig bilde av forskningsdeltakernes tanker. Kapittel seks gir en oppsummerende drøfting, bygd på kapittel fire og fem.

⁴² <http://www.nsd.uib.no/personvern/> [lest 20.08.06]

⁴³ Vedlegg 4

4 Elevtekstene og vurdering av kvalitet

Utgangspunktet for denne undersøkelsen har vært åtte elevtekster av multimodal karakter. Elevenes refleksjonsnotater om egne tekster (totalt 17 refleksjonstekster) og åtte intervjuer med lærere utgjør det empiriske materialet. Det er et omfattende materiale som blir presentert og drøftet gjennom tre kapitler. I dette kapitlet presenteres elevtekstene og den konteksten de er en del av. Det er nødvendig å ha denne presentasjonen som et bakteppe for å forstå forskningsdeltakernes oppfatning av kvaliteter og mangler ved nettopp disse elevtekstene. Det forskningsdeltakerne vektla i vurderingen av tekstene blir presentert gjennom elleve underpunkter. Materialet er systematisert tematisk, og representerer mulige kategorier av vurderingskriterier.

4.1 *Beskrivelse av konteksten elevtekstene er en del av*

De multimodale tekstene er laget av elever som gikk andre året på Medier og kommunikasjon (VK1). Det var 29 elever i klassen, 20 jenter og 9 gutter, og de jobbet sammen i toergrupper med tekstene (en gruppe bestod av tre elever). Arbeidsgruppene ble satt sammen etter elevenes ønsker.

Jeg valgte denne elevgruppen fordi jeg ønsket tekster fra forholdsvis voksne elever med et mer utviklet formspråk enn det en kan forvente av yngre elever. Det var en forutsetning at de hadde gode nok dataferdigheter til å kunne velge programvare og uttrykksform forholdsvis fritt, og jobbe selvstendig med tekstene uten teknisk veiledning. Norsklæreren i klassen hadde ikke datatekniske ferdigheter til å veilede elevene på det tekniske området. Tekstene ble laget i løpet av en treukers periode i september 2006, og elevene hadde totalt tolv skoletimer til arbeidet. Elevene jobbet helt selvstendig med oppgavene og fikk bare faglig veiledning av norsklærer hvis de spurte. Elevtekstene er et resultat av en forholdsvis åpen oppgave⁴⁴ med få føringer på hvordan vi⁴⁵ ønsket at de skulle løse oppgaven. De skulle besvare oppgaven gjennom en skjermttekst, dvs. en tekst tenkt lest på skjerm. De kunne altså lage websider, filmsnutter, animasjoner, presentasjoner laget i f.eks. PowerPoint m.m. Det kunne også være kombinasjoner av disse ”sjangrene”. Det var et krav at elevene skulle uttrykke seg ved hjelp av minimum to medietyper/modi; f.eks. tekst (håndskrift, elektronisk tekst), bilde (tegning, grafikk, foto), levende bilde (videofilm, animasjon) og lyd (tale, musikk). De skulle bruke et sammensatt multimedialt uttrykk for å få fram budskapet.

⁴⁴ Se vedlegg 1. Tema for oppgaven ”ungdom” og de to sitatene som er brukt som inspirasjon ble gitt til avgangsprøva i Norsk (alternative oppgaver med IKT) høsten 2003

⁴⁵ Oppgaveteksten og planen for gjennomføringen av perioden var resultat av drøfting mellom norsklæreren i klassen og meg.

Eleve tekstene er et resultat av en funksjon med flere variabler. Elevenes bakgrunnskunnskaper/erfaringer og oppgaveteksten i seg selv er sentrale faktorer. Disse elevene hadde gått ett år på Medier og kommunikasjon og er selvsagt preget av den utdanningstradisjon de er en del av. Samtidig er de påvirket av den medie verden som utgjør en stor del av livet til ungdom i Norge i 2006. Samme oppgaveordlyd ville trolig gitt helt andre besvarelser om de var laget i en annen del av verden, men vi ville også fått andre svar om oppgaven var gitt i en annen klasse på en annen skole i Norge. Min empiri bygger på disse tekstene, laget av en liten gruppe elever på en tilfeldig valgt skole på Østlandet i Norge. De avgrensingene og feilkildene dette innebærer, er det viktig å være klar over.

Elevene hadde grunnleggende verktøyferdighet i både bildebehandling, lydredigering, filmredigering og presentasjonsverktøy som PowerPoint. De hadde også litt kunnskaper om animasjon og webpublisering. De kunne jobbe på skolens maskiner (PC eller Mac etter eget ønske), og hadde skanner, videokamera, digitalt kamera og minidisk med mikrofon og relevant programvare tilgjengelig. Skolen hadde ikke lisens på forfatterverktøy som Mediator eller MultiMedia lab, det eneste tilgjengelige multimedieprogrammet var PowerPoint.

4.2 Beskrivelse av elev tekstene

Av de 14 tekstene som ble produsert (A-N), ble det gjort et utvalg på åtte tekster (B, C, D, E, G, H, J, K) som har vært utgangspunkt for dette studiet. Det var urealistisk å la alle forskningsdeltakerne se gjennom alle 14 tekstene. Det ville ta for mye tid og gi et for omfattende datagrunnlag. Utplukkingen av de åtte tekstene ble gjort med bakgrunn i følgende utvalgskriterier:

- Tekstene skulle representere det mangfoldet av teknikker og programvare som var brukt.
- Tekstene skulle representere de ”sjangertyperne” som var i utvalget.
- Tekstene skulle representere det kvalitetsmessige mangfoldet.

Samtlige 14 tekster ble diskutert med en uavhengig norsklærer⁴⁶, og utvalget ble gjort på bakgrunn av denne samtalen og etter drøftinger med veiledere.

4.2.1 Karakteristika ved enkelttekster

Hver tekst blir kort karakterisert ved hvilke medietyper/teksttyper som er benyttet, og hvilket digitalt utstyr og programvare som er brukt. Videre blir det gitt en kort beskrivelse av teksten, og i den grad det er mulig blir den forsøkt sjangerbestemt. Til

⁴⁶ Norsklæreren kjente ikke klassen og er ikke en av de som senere ble intervjuet. Vi analyserte elev tekstene og drøftet utvelgelsen med utgangspunkt i de oppgitte utvalgskriteriene.

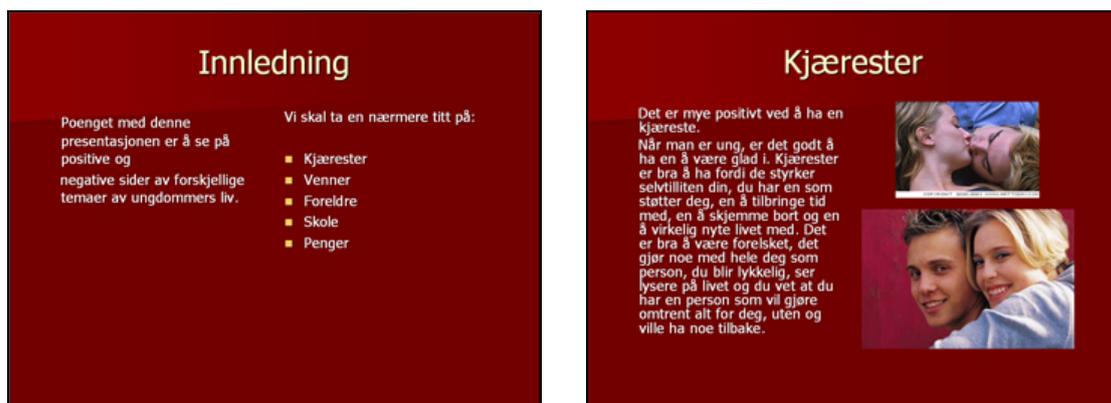
hver tekst er det tatt med to skjermbilder som visualiserer litt av tekstens uttrykk. Bevegelsene og det auditive i tekstene er forsøkt beskrevet. Til hver tekst er det gjengitt noen uttalelser fra en eller flere forskningsdeltakere. Uttalelsene som er tatt med beskriver karakteristiske sider ved den enkelte tekst, og viser delvis hvordan teksten ble oppfattet. Mer inngående drøfting av ulike/like oppfatninger av kvalitet blir beskrevet i punkt 4.3.

Tekst B

Medietyper/teksttyper: skriftlig tekst og stillbilder.

Programvare/utstyr: PowerPoint, Word, Adobe Photoshop, Internett.

Elevteksten er det vi vil kalle en tradisjonell PowerPoint med fotografier, Clipart illustrasjoner og skriftlig tekst (13 lysbilder). Elevene har brukt en av PowerPoints ferdige bakgrunnsbilder. Presentasjonen er interaktiv på den måten at brukeren må klikke seg fram til neste lysbilde, men den har ellers ingen hyperaktive elementer. Presentasjonen tar for seg fordeler og ulemper ved det å være ung.



Figur 7. To lysbilder fra tekst B

Jorunn, lektor i kunst og håndverk og utøvende billedkunstner:

J: PowerPoint egner seg til noe og ikke til andre ting. Jeg lurer på om det er fordi vi bruker det likt alle sammen, og på den måten begrenser vi hverandre. Vi tror at slik skal det se ut, og så utforsker vi det ikke dypere. Jeg kaller dette PowerPoint tortur. I forhold til hvordan PowerPoint vanligvis brukes, var dette greit nok. Konkret og saklig. Teksten egner seg til PowerPoint, men skulle den vært sendt til en som skulle "oppleve" den, kunne PowerPoint vært brukt mer utforskende.

Elev, gruppe B:

Elev: Jeg synes at produktet vårt er litt "tørt". Altså litt kjedelig. En kjedelig PowerPoint-presentasjon med tekst og litt forskjellige bilder.

Gard, lærer i visuelle kunsthøgskolen og freelance som innholdsdesigner:

G: Fine tekster, orker å lese gjennom fordi det er genuint hva som står der, men de har ikke løftet det noe fra den tradisjonelle "stilen". Det eneste nye er at det er på en skjerm og så er det et bilde, men det kunne like gjerne vært printet ut.

Tekst C

Medietyper/teksttyper: levende bilder, muntlig tale (voice-over), musikk (gitar), skriftlig tekst (rulletekst).

Programvare/utstyr: Digitalt videokamera, kulemikrofon, Final Cut Pro, Word.

Elevteksten ligger nærmest sjangeren kortfilm eller det som blir kalt Digital Story. Den muntlige voice-overen er fortellende og beskriver hovedpersonens tanker i jeg-form. Hovedpersonen reflekterer rundt påstanden ”Vondt å bli voksen?”. Innledningsvis er det akustisk gitar som feides ut når voice-overen begynner. Varighet 1:17.



Figur 8. To skjermbilder fra scener i tekst C

Rune, norsklærer i videregående:

R: God voice-over, god stemmebruk. Stille rolig tankefull filmsnutt, god musikkbruk understreker budskapet, får fram budskapet godt. En god helhet, stemme, lyd og bilde (...) Jeg er mest opptatt av budskapet og at de får formidlet de tankene, ser etter om det filmatiske understreker det tekstlige. Veldig enkelt, men det enkle er ofte det beste.

Gard, lærer i visuelle kunsthøgskolen og freelance som innholdsdesigner:

G: God komposisjon av bildene, god bruk av lys i bildene, naturlige fine skuespillere. Jeg trodde på det. Det er ofte dét det handler om, hvis de bruker seg selv, kan det være krevende, men troverdigheten blir bedre.

Elev, gruppe C:

Elev: Jeg er veldig fornøyd med voice-overen, fordi den går rett på sak samtidig som at den er realistisk i forhold til at det er jentas tanker. Helt i begynnelsen er det musikk. Det kan hende vi ikke burde hatt det fordi det blir ”nedtur” når musikken stopper. Men utenom det er jeg veldig fornøyd med valg av musikk. Sluttscenen er fin, fordi man bare ser håret til jenta blåse i vinden. Da føler jeg frihet.

Tekst D

Medietyper/teksttyper: Skriftlig tekst (overskrift og et skilt), muntlig tale (voice-over), musikk, levende bilder med naturlig lyd (muntlig tale og diskret miljølyd), stillbilder.

Programvare/utstyr: Digitalt videokamera, mikrofon, minidisk/Mp3, IMovie, iTunes, Word, Internett.

Teksten er svært sammensatt og inneholder både små videosnutter (intervju med medelever) og stillbilder hentet fra Internett, alt fra kunstbilder til foto og filmplakater. Elevene skaper intertekst bevisst og har ellers valgt mange symbolske bilder. Teksten inneholder både naturlig lyd fra videosekvensene og en fortellerstemme som binder det hele sammen. Fortellerstemmen er en lyrisk voice-over. I bakgrunnen ligger avdempet musikk. Varighet 1:45.



Figur 9. To utvalgte stillbilder fra tekst D

Kari, høgskolelektor i norsk:

K: Den bruker mange forskjellige virkemidler; den har en fortellerstemme som ligger som et bakgrunnstepp, intervjuer med forskjellige ungdommer og et bildegalleri, et utvalg av bilder. Disse tre tingene føler jeg opptrer i en veldig fin dynamikk. Et godt samspill, en god veksling, naturlige overganger, det henger sammen, Vi hører forskjellige stemmer, polyfoni, vi hører både fortellerstemmen som gir uttrykk for noe generelt om ungdom, så får vi individene i de tre intervjuene. Vi får både den individuelle historien og noe om ungdom generelt.

Elev, gruppe D:

Elev: Hva folk forbinder med de forskjellige bildene, og hva diktet sier dem, kan være forskjellig fra person til person. Dette er fordi vi assosierer forskjellig ettersom hvilken kultur, miljø og bakgrunn vi kommer fra. Jeg er fornøyd med de intervjuene vi har innimellom, for det viser at det ikke bare er et dikt vi leser, men at ungdom faktisk føler det slik som vi har beskrevet i diktet. Jeg liker at vi får bekreftet det vi sier.

Vilde, norsklektor og visekunstner:

V: Det får meg til å tenke videre, en litt mer åpen tekst enn mange av de andre. Minner meg om ”Naiv super”, Erlend Loe, den eksistensielle ensomheten. En liten sjel i et stort univers som prøver å finne sin plass. Godt løst, litt dårlige klipp, men det blir underordnet.

Tekst E

Medietyper/teksttyper: Skriftlig tekst, levende bilder med naturlig lyd (muntlig tale og miljølyd) Programvare/utstyr: Digitalt videokamera, Imovie, Word, Internett.

Elevteksten skifter mellom å illustrere små episoder/problemstillinger ved hjelp av levende bilder og skriftlig fakta på tekstplakater innimellom videosnuttene. Elevene selv kaller teksten sin en form for dokumentarfilm. Varighet 1:50.



Figur 10. Skjerm bilde fra en scene med tilhørende tekstplakat.

Lise, lektor i visuelle kunsthøgskolen, illustratør:

L: Her er vi inne på dette tabloide uttrykket. Fordi alt med rus, mobbing, spiseforstyrrelser, alle de tabloide overskriftene som alle disse ukebladene som retter seg inn mot ungdom i den alderen, tar opp. (...) De minimaliserer en ungdom, de beskriver en del problemer som veldig mange ungdommer ikke har. Hva da med de som ikke har slike problemer, men som likevel føler de har en krevende ungdom. De klassifiserer tabloid, da ringer det mange alarmbjeller i forhold til tematikken.

H: Innholdet, tematikken var altså det første du reagerte på her.

L: Ja det kjeder meg. Jeg gruer meg til å se eksemplene, for de er så opplagte at jeg vet hva som kommer før de viser det, og dermed virker de seie i eksemplifisering. De klarer ikke å overraske meg, eller snu litt på vinklingen, de følger alle klisjeene så opplagt, at da tenker jeg: her ligger det lite kreativt arbeid bak.

En av elevene som har laget teksten har en litt annen oppfatning. Hun mener temaet er seriøst behandlet.

Elev: Det jeg mener gjør produktet vårt "godt", er nok sammensetningen av filmklipp og tekst. Jeg synes inntrykket man får av faktaopplysningene er sterkt. Etter min mening sitter man tenkende igjen når filmen er ferdig. Jeg synes rett og slett vi har klart å formidle de negative sidene ved ungdomstida på en seriøs og tankevekkende måte.

Tekst G

Medietyper/teksttyper: Skriftlig tekst, bilder (foto og egenproduserte tegninger), musikk med tydelig vokal (Marilyn Manson *I don't like drugs (but the drugs likes me)*).

Programvare/utstyr: Flash MX, Adobe Photoshop, Internett.

Elevteksten er en animasjon laget i Flash. Elevene bruker en kombinasjon av egenproduserte tegninger og foto. De bruker skriftens visuelle egenskaper bevisst, og skriften blir en fortellerstemme sammen med vokalen i musikken. Elevene sier at

sangen var utgangspunktet og styrende for komposisjonen. Temaet er dop.

Varighet 0:41.



Figur 11. To skjermbilder fra scener i tekst G

Lise, lektor i visuelle kunsthøgskolen, illustratør:

L: Skiller seg ut, annerledes. I motsetning til de andre, bruker den både foto, tegning og symbol. Slagkraftig musikk, påståelig, tydelig, så tydelig i teksten at jeg hører ord som " trust like me", " sex", ulike begreper som kan være knyttet opp mot dop. Ta pillene jeg vil gi deg for at jeg vil du skal stole på meg. Bildene forteller én del av historien og teksten i musikken en annen del av historien. Da synes jeg at en begynner å ta i bruk noe av potensialet i å koble flere medier sammen.

Elev, gruppe G:

Elev: Budskapet vårt var at det ikke alltid er like lett å være ungdom, fordi en kan rote seg bort i mye rart, og at det skal ikke mer enn en pille til før du dør. Det jeg er mest fornøyd med er den spinnende hånden som kommer mot deg, jeg synes dette gir et godt bilde på åssen det å bli tilbudt dop virker, det kommer mot deg og du greier ikke stoppe de.

Lise trekker fram samme scene som et eksempel på god symbolbruk

L: I denne teksten er det for eksempel en avhugd hånd, men vi tolker den som et symbol. Hånden symboliserer ofte giverglede, tillit, men her er det ikke rosiner, men piller og den gir seg ikke, den er ikke passiv.

Tekst H

Medietyper/teksttyper: Levende bilder, lyd, musikk (*Fire and ice* av Enya) og tekst (rulletekst).

Programvare/utstyr: Sony HVD, Digitalt videokamera, Movimaker, Word.

Dette er sjangermessig en klassisk kortfilm, med varighet på 3:15. Gjennom bilder, lyder og musikk forteller de om en ungdom med psykiske problemer. Dette er den eneste teksten hvor lydeffekter brukes bevisst som budskapsformidler. Det er utstrakt bruk av symboler og farger som virkemiddel i filmen.



Figur 12. Stillbilder fra to scener i filmen, farger og symboler er sentrale virkemidler.

Eirik, filmregissør og timelærer ved høyskole:

E: Tekst H er innovativ og kunstnerisk, er mangetydig, den er "show it, don't tell it", bevegende, blikk for sterke bilder og kreativ lydbruk. Den ville jeg gitt god karakter. Noen som har skjønt hvordan en løser en oppgave med ord og bilde.

Elev, gruppe H:

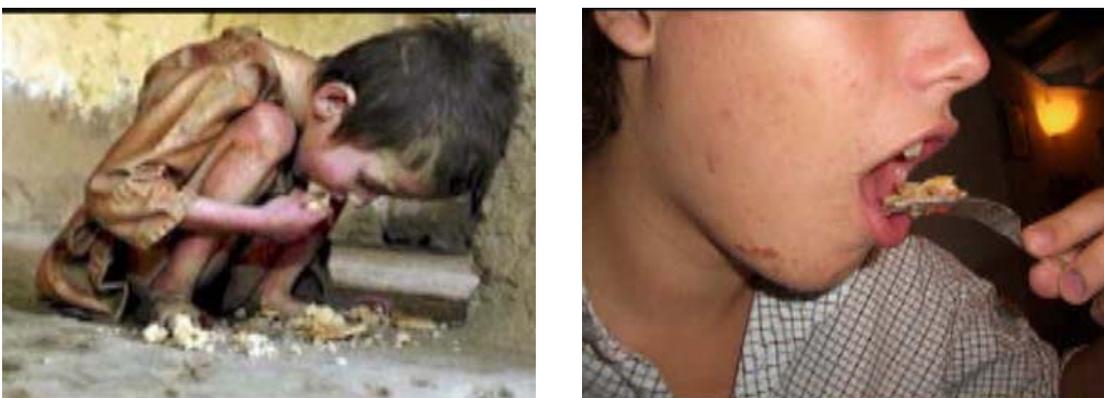
Elev: Det som gjør filmen vår bra er handlingen, musikken, klippingen og måten vi skapte stemning på. En del av filmen foregår i en mørk kjeller. Vi valgte å filme det i nightmodus, noe som gir filmen et grønnskjær. Intensjonen med det var å skape en litt skummel og mystisk stemning.

Tekst J

Medietyper/teksttyper: Stillbilder og musikk (Madonna, *Material Girl*).

Programvare/utstyr: Pinnacle Studio, Digitalt kamera, Internett.

Sjangermessig kan vi kalle denne teksten en stillbildefortelling. Fortellingen er en historie i bilder der det fortelles om oppveksten i to deler av verden. Bildene er komponert med kontraster som virkemiddel, og musikken har en tydelig vokal som setter ord på den vestlige oppveksten. Elevene bruker også rytmen i musikken som virkemiddel. Varighet 1:34.



Figur 13. Eksempel på bilder som viser kontrasten i en situasjon som ellers er lik, her et måltid.

Jorunn, lektor i kunst og håndverk og utøvende billedkunster:

J: De har satt sammen vestlige bilder, bilder av rikdom og trygghet i forhold til bilder fra andre verdensdeler som viser utrygghet og fattigdom. Men de bildene de bruker fra internett var utrolig sterke, og da tror jeg at hvis jeg skulle jobbet med denne gruppen, så ville jeg snakket om etikk. Om det er rett å bruke så sterke bilder med konkrete personer i skolesammenheng.

Elev, gruppe J:

Elev: Det jeg er fornøyd med er at vi ved hjelp av to forskjellige medier får fram et såpass sterkt budskap. (...) Hvis jeg skulle gjort alt om igjen, ville jeg vært nøyere med bildene vi tok. Meningen var at bildet av rikmannsgutten som sover, skulle gli over til et fattig barn som sover i akkurat samme stilling. Det samme med andre tilfeller. Man kan se noen steder at vi har fått det til sånn noenlunde som f.eks. der han spiser og drikker av glasset. Så mer av dette neste gang!

Tekst K

Medietyper/teksttyper: Stillbilder, tale og skrift.

Programvare/utstyr: PowerPoint, Internett, Adobe Photoshop, Word, Nero Wave Edition, Digitalt kamera, mikrofon.

Elevteksten er en PowerPoint, men den er ikke en like tradisjonell PowerPoint som tekst B. Sjangermessig ligger denne nærmere stillbildefortellingen. Elevene forteller en historie med bilder, enkeltord og fem tekstplakater. Fortellingen beskriver to historier; én om all ondskapen i verden og én om ungdommen som har det trygt i Norge, men som likevel er ensom og usikker. Totalt består teksten av 22 lysbilder. Det er satt inn automatisk lysbildeovergang (varighet 1.24) og brukeren kan ikke overstyre dette ved å klikke i et høyere tempo. Det er med andre ord ingen interaktivitet her.



Figur 14. Stillbildene beskriver i den første delen terror, maktbruk og undertrykkelse. I den andre historien blir usikkerheten, ensomheten og angsten for det nye beskrevet gjennom stillbilder av en norsk ungdom. De to historiene er bundet sammen av tekstplakater.

Kari, høyskolelektor i norsk:

K: Tekst K har jeg vurdert som en bra tekst, jeg synes det er veldig fint hvordan de kombinerer ord og bilde, et ord eller en veldig kort setning på hvert bilde, det blir en rytmisk, stakkato, enkle ord. Etterlater til seeren å tenke mye mer selv. Har valgt bilder som skaper mange assosiasjoner. Likevel når jeg skal gi en helhetlig estetisk vurdering av teksten, ser jeg at det kanskje spriker i litt for mange retninger. Det er bilder i mange forskjellige sjangrer og farger og typer, og så kommer den individuelle fortellingen om ungdommen til slutt, det er noe om hvordan de er bundet sammen. Tekstbindingene eller overgangene er litt glidende og føles litt unaturlige.

Elev, gruppe K:

Elev: Teksten vi har brukt er jeg veldig fornøyd med. Den forteller ingen historie i utgangspunktet, det er det bildene som gjør. Den komplimenterer, og skaper et tvetydig budskap som gjør at mottaker må reflektere. Dette er igjen et viktig verktøy vi har tatt i bruk. Vi så det som en nødvendighet at vi måtte ha korte og konsise setninger, og bruke virkemiddelet tekst for å sette temaet på spissen.

Vilde har en litt annen mening om teksten i K enn Kari og eleven. Hun opplever det som blir sagt noe tilfeldig.

Vilde, norsklektor og visekunstner.

V. Den er veldig tilfeldig, noen ganger kunne det fungert, hvis det som ble sagt var genialt. (...) men det er for enkelt det som blir sagt, derfor fungerer den ikke, ikke for meg. For å skape noe mer der, må man ha en tekst som er knallgod.

4.2.2 Felles karakteristika ved elevtekstene

Tekstene har veldig forskjellig uttrykk og innhold, likevel er det en del som er felles for dem. Schweps og Otnes (2006) sier at multimedialitet, hypertekstualitet og interaktivitet er karakteristiske sider ved skjermttekster (jf. s.13). Alle tekstene er multimediale, det var også ett av kravene i oppgaveteksten, og slik sett som forventet. Det visuelle er overraskende dominerende i forhold til det skriftlige, men likevel har mange av tekstene det til felles at det verbale eller skriftlige språket er styrende i formidlingen av handlingen. Med tanke på hvor sterk posisjon verbalspråket har (jf. Figur 2 s.12), må dette betraktes som ”normalt”. Bare en tekst (H) lar bilde og lyd (ikke tale) fortelle hele historien. At tekstene er såpass visuelle som de er, skyldes kanskje at de er laget av elever som er noe trent i det å fortelle med bilder. I en av tekstene sier elevene at de har latt musikken og sangen styre komposisjonen (G). De andre elevene beskriver at musikken er valgt ut fra ønske om å skape stemning, eller for å supplere budskapet.

Mangel på interaktivitet og hypertekstualitet er i og for seg også en karakteristisk side ved disse tekstene. Bare en av tekstene er interaktiv (B), og potensialet for brukerstyring som ligger i denne teksten og programvaren den er laget med, er ikke utnyttet. Elevene kunne for eksempel gjort hovedpunktene hyperaktive, slik at leseren selv kunne bestemme rekkefølgen på tekstelementene. En av elevene sier at han i etterkant så at

teksten kunne vært interaktiv (tekst G), og dermed mer brukervennlig. Han sier at det var en av tingene han ville gjort annerledes om han hadde hatt tid. Hyperaktivitet og interaktivitet ville trolig vært mer framtrede om elevene hadde valgt å lage websider eller benyttet forfatterverktøy med funksjonalitet for dette. En gruppe vurderte å lage webside, men mente de hadde for liten kompetanse, og at det derfor ville ta for lang tid. For meg blir det tydelig at programvaren også setter begrensninger som styrer uttrykket, jf. s.18 og Liestøl (2006b). Liestøl mener at programvaren styrer meningsvaren, at verktøyene setter sin ettersmak på produktet. Veldig mange grupper har valgt filmredigeringsprogrammer til å sette sammen tekstelementene. Disse programmene åpner ikke for hypertextualitet eller interaktivitet. I tillegg har medietypenes egenskaper betydning for tekstens komposisjon. I dynamiske teksttyper som tale, musikk og video, er brukeren underlagt det tempoet som mediet definerer (jf. s.14). I det tekstutvalget jeg studerer, er de dynamiske teksttypene svært dominerende og tekstene er lineære. Hadde de vært organisert med utgangspunkt i en webside (som en nettavis), eller satt sammen ved hjelp av et forfatterverktøy som kan inkludere alle disse teksttypene, ville kanskje tekstene hatt en annen struktur.

Gard, lærer i visuelle kunsthøgskole og freelance som innholdsdesigner, har jobbet mye med interaktivitet. Han trekker fram elevenes ønske om å få formidlet hele budskapet som en mulig forklaring til at de ikke har valgt mer interaktive tekster. Videre sier han at disse elevtekstene er svært ekspressive, og at det først og fremst er i informative tekster at en bruker interaktivitet bevisst for å kunne gå mer i dybden.

G: I disse tekstene er det tydelig at de engasjerer seg, og da tror jeg de har et ønske om at det budskapet skal komme tydelig fram, at det ikke skal misoppfattes. Jeg tror de er veldig opptatt av at alt skal komme fram, og hadde teksten vært gjort interaktiv, så er det ikke sikkert at alt hadde kommet fram. Det er de redd for.(...) Interaktivitetstanken innenfor underholdning er ikke så veldig tilstedeværende, men innenfor informasjon, redaksjonelt har det blitt veldig tilstedeværende. Der er ønsket om å kunne gå mer i dybden veldig aktuelt.

En skal heller ikke se bort fra at årsaken til at tekstene har blitt såpass lineære, er at det er den lineære og hovedsakelig narrative fortellingen elevene har mest erfaring i å lage. En av forskningsdeltakerne reflekterer rundt dette og sier det slik:

Kari, høgskolelektor i norsk:

K: Det å tenke ikke-lineært, romlig, er noe helt annet, noe helt nytt. For i norskfaget er vi veldig vant til å lese fra a-z.(...)så er det jo vanskeligere vil jeg tro, det krever mye mer og de har jo hatt en tidsramme på 10-12 timer, men det en kan begynne å jobbe med er jo ferdige interaktive tekster som andre har laget. Og det tror jeg man må, for å få et blikk for hvordan man gjør det, hva som er mulighetene.

Gard mener at det å jobbe med interaktivitet er såpass krevende at elevene ofte må velge hva de skal sette fokus på.

Gard, lærer i visuelle kunsthøgskole og freelance som innholdsdesigner:

G: En biter over så mye at en begynner å velge mellom innhold og teknikk. Enten blir en veldig teknikkfokusert og en sier; ”se her det fungerer, du kan jo klikke her”, men det er ikke noe morsomt lenger, eller det er ikke noe interessant lenger. Eller så kan det være så kreativt at en ikke skjønner hva en har sett på en gang. En sitter bare igjen med mange misforståelser.

4.3 Hva ble vektlagt i vurderingen av disse tekstene?

Med utgangspunkt i elevenes egne tanker i refleksjonsloggene og intervjuene med lærere trekker jeg fram de ulike områdene som ble vektlagt i vurderingen av tekstene. I de tilfellene hvor det er stor uenighet, gjør jeg greie for det.

4.3.1 Utnytte potensialet i det enkelte tegnsystemet

Elevenes evne til å utnytte potensialet i tegnsystemene de benytter, blir trukket fram som et kvalitetskriterium hos både elever og lærere. Lærerne trekker fram at evnen til å lære seg å kommunisere gjennom ulike semiotiske ressurser, det å fortelle en historie ved hjelp av for eksempel bilder eller lyd, bør være en viktig målsetning for arbeidet med de sammensatte tekstene i norskfaget.

I vurderingen av skriftlige tekster i norsk har vi et kriterium som kalles *språkbruk* (jf. 2.2.1). ”Kravet til språkbruk angår det å kunne anvende språkets ressurser, ord og syntaks på måter som er relevant for skrivemåten, genren og situasjonen man skaper teksten i” (Berge, 2005:176). Et annet kriterium er *bruk av skriftmediet* (Berge, 2005:176). Det innebærer i hvilken grad elevene utnytter mediets muligheter, også de visuelle. Begge kriteriene er relevante å sammenligne med det jeg kaller å *utnytte potensialet i det enkelte tegnsystem*. I den tradisjonelle verbalspråklige teksten er det kun ett tegnsystem og dets modaliteter (eller modi) elevene benytter. I disse tekstene formidles budskapet ved hjelp av to-fire tegntyper. I vurderingen av tekstene er forskningsdeltakerne opptatt av elevenes evne til å uttrykke seg gjennom de ulike semiotiske ressursene. I hvilken grad mestrer elevene å formidle budskapet ved hjelp av de ulike semiotiske modalitetene? Klarer de å utnytte potensialet i hvert enkelt tegnsystem? Eller blir det ”skrivefeil” i alle kanaler?

Arne, som er norsk- og medielærer i videregående skole, mener at nettopp reglene for ”godt språk” innenfor de ulike teksttypene kan vurderes *forholdsvis* objektivt.

A: Hver teksttype har sitt eget språk med klare regler, akkurat som jeg som norsklærer forholder meg til regler for godt språk. Disse språkene må læres, øves og brukes, det kan også måles selvfølgelig. De er greie å forholde seg til. Og så blir det en diskusjon hva som er grensen for over middels, middels og under middels.

Samtidig poengterer Arne at dette med vurdering er svært vanskelig, og han påpeker viktigheten av å se på helheten av produktet. Kvaliteten på et helhetlig uttrykk er ikke nødvendigvis lik kvaliteten på enkeltdelene (jf. multimodal kohesjon s.11).

Skrift som semiotisk ressurs

Begrepet skrift har både en formside og en innholdsside. Det er den visuelle siden ved skriftspråket som blir utfordret i disse tekstene, i tillegg til de formalspråklige og selve innholdet. Gruppe G er bevisste på hvordan de utnytter ulikt potensial i skriftspråket. De ”roper” til Katrine med større og større skrift, og ender med store bokstaver. De bruker også en sammenhengende håndskrift, en font som gir inntrykk av personlig skrift, noe som flere påpeker passer til situasjonen.

Lise, lektor i visuelle kunsthøgskole, illustratør:

L: (...) denne gruppa brukte bevisst en sammenhengende håndskrift etter ligning, personlig uttrykk, selv om de ikke hadde skrevet det for hånd. Hver skrift har sin historie og vil sette opp ulike temperament i uttrykket.

Gard, lærer i visuelle kunsthøgskole og freelance som innholdsdesigner:

G: Det er en kjepphest jeg har, det å tenke typografi burde være mye tidligere inn i skolen enn det det er nå. For typografi er et utrolig enkelt verktøy, men som kan gjøre veldig mye for tekstforståelse, innholdsforståelsen generelt. Man blir veldig slave av de fontene som kommer opp, eller faktisk er forhåndsvalgt font i programmet. Vi ser at mange ikke har tenkt på det. Det er slik som jeg skjønner, men som er så utrolig rart, for en kan uttrykke så utrolig mange ting gjennom fonten.

Bilde som semiotisk ressurs

Flere av forskningsdeltakerne er opptatt av elevenes manglende evne til å stole på bildet som uttrykksform og deres manglende evne til bevisst å kommunisere gjennom bildet.

Jorunn, lektor i kunst og håndverk og utøvende billedkunstner:

J: Man undervurderer bilder, undervurderer bildet som språk. Gjelder ikke bare denne, men mange av tekstene generelt.

H: Hvorfor stoler de ikke på at bildet kan formidle budskapet?

J: De må stille kritiske spørsmål. Hva er det på det bildet? Hva forteller bildet? Det er mye lettere å analysere tekst, fordi det har vi lært. Hva forteller den teksten? Men bildeanalyse er undervurdert. Men det er konkrete beskjeder som ligger i bilder, og man kan bli blind hvis man ikke får vite at dette er språk. Du kan ikke bare ignorere at ting er der. Ofte på PowerPoint velges det for eksempel en bakgrunn som inneholder bilder. Kanskje en jordklode. Jeg jobber med bilder og henger meg helt fast, hvorfor er den jordkloden der? Og så legger de tekst oppå den bakgrunnen. Jeg tenker på internasjonalisering, eller økologi, jeg leser det bildet bak som en del av budskapet. Så spør jeg hvorfor valgte du den bakgrunnen? Så svarer de at de valgte den fordi det var fint! Da skjønner jeg at personen ikke har lest bildet, at de ikke skjønner det språket. Og da blir det veldig slitsomt for de som leser det. De får noe informasjon som den senderen ikke har tenkt å sende. Den informasjonen jeg fanger sitter der, og all tekst på en slik bakgrunn leses i forhold til det bildet.

(...) Dette er en evne man må trene opp, ellers så drukner vi i masse meningsløse bilder som formidler ingenting og som bare er fulle av støy. Hvis de ikke trener denne kompetansen, blir de blinde.

Gard trekker fram hvor likegyldige elevene virker i forhold til hvor bildene kommer fra. I én tekst bruker de for eksempel bilder fra en amerikansk "year-book" når de trenger et klassebilde. Dette bildet lå trolig lett tilgjengelig på nettet.

Gard, lærer i visuelle kunsthøgskole og freelance som innholdsdesigner:

G: Troverdigheten faller. Det var ett eksempel der det var brukt en amerikansk year-book. Det hadde vært så mye bedre om de hadde brukt sitt eget klassebilde som var norsk, for en ser om det er norske eller amerikanske bilder.

Jorunn og Gard er opptatte av at skolen må gi elevene kompetanse i å kommunisere med bilder som språk. De må bli bevisste på at de bildene de benytter, ofte formidler noe mer eller noe annet enn det de egentlig ønsker, for bildet leses også på et konnotativt nivå. Bildene må velges bevisst i forhold til målgruppe og det en faktisk ønsker å kommunisere.

Lyd som semiotisk ressurs

Elevene brukte musikk og tale i stor grad, men i forhold til bruken av lydeffekter, blir det kommentert at veldig få utnytter lyden som meningsbærende ressurs. I tekst H hører vi piskeslag og forstår at noen blir slått, men vi ser det ikke. Dette er det eneste eksempelet på at lyd (ikke musikk og tale) blir brukt bevisst for å uttrykke en del av budskapet.

Eksempler på hva forskningsdeltakerne vektla

Tilsvarende blir det trukket fram relevante sider ved de ulike semiotiske ressursene; tale, musikk, kroppsspråk osv. Forskningsdeltakernes eksempler for å beskrive hva elevene bør tenke gjennom når de bruker de ulike semiotiske ressursene, er mange. Her er gjengitt en del av eksemplene:

- Skrift: Visuelt uttrykk (font og farge), relevant språkbruk i forhold til skrivemåten, formalspråklige regler
- Tale: Rytme, pause, intonasjon, ordvalg
- Bilder: Komposisjon (utsnitt, perspektiv, bakgrunn/forgrunn) farge, lys/mørke, skarphet, oppløsning, utnytte symbolfunksjonen, "show it, don't tell it"
- Levende bilder: mange av de samme elementene som for stillbilder, i tillegg kommer klipping og kameraføring
- Lyd: bruk av lydeffekter, miljølyd, reduksjon av støy, bruk av pause
- Musikk: tempo, stemning, rytme
- Kroppsspråk: skuespillprestasjonene, mimikk på bilder

De blir poengtert at begrepet *relevant språkbruk* er et aktuelt begrep i forhold til bruken av alle de semiotiske ressursene. Relevant språkbruk må sees i forhold til den sosiale konteksten teksten er en del av; hvem den henvender seg til og hensikten med teksten.

Multimodal affordans

Løvland sier at uttrykket *semiotiske potensial* har mange av de samme kvalitetene som begrepet *affordans*. I teorikapitlet (s.10) gjorde jeg kort rede for hvordan hun bruker affordansbegrepet med støtte hos Jewitt & Kress (2003). Den materielle siden ved affordansbegrepet er knyttet til blant annet tid og rom (organiseringsmåten), mens den kulturelle eller sosiokulturelle siden er knyttet til tidligere bruk av modaliteten og hvordan dette påvirker modaliteten. Det er først og fremst den kulturelle siden ved affordansbegrepet som er relevant å trekke inn her. Vi har i skolen en tradisjon for at det viktige skal uttrykkes med skrift. Elevene har i mye mindre grad blitt trent til å kunne bruke de andre semiotiske ressursene. Men som flere av forskningsdeltakerne mine vektlegger, så lever vi i en medieeverden. Vi blir bombardert av bilder og medieuttrykk hele tiden, og derfor er det viktig å kunne uttrykke seg bevisst med disse ressursene. En av norsklærerne sier følgende om kulturens tekster.

Kari, høgskolelektor i norsk:

K: Et av de mest overordna målene i norskfaget er å bli kjent med kulturens tekster. For å si det litt bredt. Og i gammeldags forstand har det betydd litteratur. Men det gjør det ikke lenger. Nå er det mye mer, og disse multimodale tekstene eller sammensatte tekstene er en del av det tekstlandskapet som et ungt menneske, eller hvem som helst egentlig, beveger seg i hver dag. Det må norskfaget ta på alvor. Tekstlandskapet har blitt utvidet, og norskfaget skal jobbe med de tekster som eksisterer i samfunnet, og nå derfor også denne typen. Det er også en del av målsetningen for norskfaget.

Hun mener at det å lære å uttrykke seg med andre tegnsystemer enn skriftspråket, er viktig, også for å bli bedre språklig og verbalt.

K: Det henger sammen alt sammen, men det er dette med å kunne kommunisere med andre symboler enn bokstaver eller språk. Det å jobbe med andre typer tegnsystemer, det er veldig lærerikt også i forhold til å bli bedre språklig og verbalt. De kan kaste lys over hverandre. Ved å jobbe med bilder og lyd, vil jeg alltid se det i forhold til språk når det gjelder norskfaget, og der vil jeg at de skal underbygge hverandre eller... at det skal bli kvalitet. Jobber du med en tekst som bare er bilder og lyd, så er det en norskfaglig oppgave å verbalisere hva skjer her. Språket blir jo, er et kjerneområde i norskfaget, og dette å bevisstgjøre hva som skjer i bildetekster, det må vi også bruke språket til.

Hun opplever at en også øver den verbalspråklige og skriftlige bevisstheten ved å jobbe med de andre tegnsystemene.

Skrivefeil i alle kanaler

Utfordringene i forhold til det å benytte flere semiotiske ressurser, er at det fort kan bli mange "feil" som ødelegger for budskapet.

Gard, lærer i visuelle kunsthøgskole og freelance som innholdsdesigner:

G: En tradisjonell stil vil falle på det "tekniske" i forhold setningsoppbygging og staving. Har du ikke det på plass, så faller teksten med en gang, selv om den er kreativ. Man vil ikke lese den uten hele tiden å stoppe opp og merke seg feilene. Slik er det med alle disse virkemidlene. Har du lyd, så har du kvaliteten på voice-overen, har du miljølyd så skal den komme tydelig fram, og så har du alle de tekniske tingene, om det

er mye støy etc. Slik går de igjen på alle områdene, har du brukt video, så er det på samme måte like mange utfordringer med den.

Vi retter ikke stum d hos en tredjeklassing, og vi forventer ikke at og/å-feilene forsvinner før langt oppi klassetrinnene. Spørsmålet blir: Hvilke forventninger stiller vi i forhold til ”feilfritt” språk, når elevene tar i bruk flere semiotiske ressurser som for eksempel lyd og bilde?

Det er forskjell på hvor forstyrret vi blir av ”skrivefeil” i kommunikasjonssituasjonen. Generelt kan det synes som om den som behersker ”språket” selv, ser flere feil enn den som ikke behersker det så godt. Det er naturlig. I forkant av undersøkelsen hadde jeg en oppfatning av at det er viktig å kunne de ulike ”språkene” og å kunne uttrykke seg uten for mange ”feil”. Jeg trodde at vurderingen ville vektlegge nettopp dette, og tenkte at dette er kriterier som synes forholdsvis objektive. Dette ble vektlagt, men i mindre grad enn forventet. Kvalitet er relativt. En forventer noe annet av førsteklassingens rettskriving enn av 17-åringens. Slik er det også i denne sammenhengen, ”disse språkene må læres, øves og brukes” sier Arne. Vilde mener at ”feilene” betyr mye mindre enn ”historien” i seg selv.

Vilde, norsklektor og visekunstner:

V: Hvis historien du forteller er sterk nok, så tror jeg ikke det er så viktig. Og da går det utenpå dette om det er noen dårlige klipp, bilder hvor en skjelver på kamera, eller om det som blir sagt, kanskje kunne vært formulert bedre.

4.3.2 Multimodalt samspill – multimodal kohesjon

Både elevene og lærerne vektlegger det multimodale samspillet i vurderingen. De er opptatte av at de ulike semiotiske modalitetene skal formidle ett helhetlig budskap. Elevene vektlegger dette med helhet i arbeidet på flere måter. De er opptatt både av hvordan de ulike elementene snakker sammen og av den helhetlige ”flyten i produktet”.

Elev, gruppe D:

Elev: Jeg synes det er viktig å legge vekt på helheten i prosjektet, bildet i overensstemmelse med teksten. Og ellers flyten i produktet. En tradisjonell tekst har kun ett element, teksten, mens her i en multimedial tekst, har vi flere elementer som skal passe med hverandre og gi et bra uttrykk. Det er det jeg synes er viktigst for et vellykket prosjekt i denne sjangeren.

Elevene viser i sine refleksjonstekster at de er bevisste de ulike semiotiske modalitetenes egenskaper, og at ulike medietyper passer bedre sammen enn andre. Her viser elevene bevissthet rundt det Kress kaller multimodal design (jf. s.39).

Elev, gruppe D:

Elev: Det er viktig å legge vekt på om man har valgt det riktige mediet i forhold til temaet. Man må også vurdere om man har valgt å sette sammen de riktige mediene. F.eks hvis man bruker video, så er det mest sannsynlig ikke nødvendig å legge til tekst, men heller kanskje musikk.

Gjennom begrepet multimodal kohesjon fokuserer Løvland (2006) på det multimodale samspillet (jf. s.11). Hun mener at samspillet mellom de ulike semiotiske modalitetene skaper noe mer enn summen av de meningene en finner i tegnsystemene isolert fra hverandre. Også flere av mine forskningsdeltakere ser det som et kvalitetstegn at en klarer å formidle noe mer enn det hvert av enkeltelementene kan alene. Helheten blir med andre ord beskrevet som noe mer enn summen av enkeltelementene. Er samspillet ”godt utført”, oppstår det en ny ”stemme” som et resultat av møtet mellom enkeltelementer.

Vilde, norsklektor og visekunstner.

V: I de gode tekstene så er det flere fortellerstemmer, som sammen skaper en annen historie enn hver for seg, så det blir en tredje stemme. De tekstene som er gode de har de ulike stemmene, og de doble lagene.

Vilde trekker fram tekst H som et eksempel der det blir fortalt to historier, én gjennom musikken og en annen gjennom bildene. Kontrasten mellom de to historiene skaper en ny fortelling, mener hun (jf. begrepet utviding Figur 1 s.12).

V: Men hva er det som forteller historien. Her er det litt spesielt, synes jeg, for musikken "Enya" er jo en veldig vakker, svevende musikk som jeg synes forteller en helt annen historie enn den grusomme virkeligheten som kommer fram i disse bildene. Og derfor fungerer det ekstra bra, for de forteller på en måte hver sine historier, og det blir en slik grusom effekt. Hvis de hadde kjørt noe rockemusikk ved siden av disse bildene, hadde ikke det fungert så sterkt, tror jeg. Det er kontrasten der som skaper en ny fortelling.

Lise er opptatt av at for eksempel tekst og bilde ikke skal overlape hverandre, men utvide hverandre. Hun viser til den utviklingen som har vært med bildeboka. Historisk illustrerte bildet akkurat det som stod i teksten, men det har skjedd en enorm utvikling de siste 20 årene. Nå kan bildet si noe helt annet enn teksten. Bildet står på egne bein uten tekst.

Lise, lektor i visuelle kunsthøgskole, illustratør:

L: I en av tekstene blir det sagt: Jeg ønsker ikke å bli satt i bås, og så viser de en hest på bås. Dette er noe vi kaller hest-hest eller sjø-sjø eller smør-smør. Det ligger oppå hverandre og har akkurat samme funksjonen. Det som blant annet ligger innenfor det med ferdigheter og kunnskap, er at de klarer å forskyve informasjonsoppgavene på den måten at de ikke ligger rett oppå hverandre, men at bildet sier noe annet enn teksten, og musikken kommer som en tredje komponent. Det blir nesten som en smaksopplevelse, det skal salt i sjokoladesaus, det feter opp smaken, det breier ut smaken. Du får en mer helhetlig opplevelse, du blir mer mett, du er mer tilfredstilt som publikum etterpå. Flere spørsmål har kanskje blitt besvart eller stilt.

Barthes bruker begrepene forankring og avløsning om dette. Van Leeuwens utdyping (forankring) og utviding (avløsning) er synonyme med Barthes begreper (jf. Figur 1 s.12). Gjennom forankring viser avsenderen hvordan vi som mottakere skal forstå teksten. Meningspotensialet blir avgrenset gjennom samspillet mellom informasjons-

brokkene, for eksempel bilde og tekst. Gjennom avløsning utfyller modalitetene hverandre ved at de representerer forskjellige ting. Lærerne med spesifikk fagkompetanse innen visuelle fag, var spesielt opptatte av at bildene ikke skulle overlape (gjenfortelle) eller avgrense meningspotensialet. Jorunn trekker fram den samme scenen som Lise fra tekst D.

Jorunn, lektor i kunst og håndverk og utøvende billedkunster:

J: Det er ett sted de sier "sette meg i bås " og så ser vi en hest på bås, det er slik typisk dobbelt sagt. Ellers klarer de å bruke bilder som sammen med teksten gir en tredje mening, noe ekstra.

Om det samme klippet sier en av elevene dette.

Elev, gruppe D.

E: Diktet vi leser i bakgrunnen blir understreket av bilder. Noen av bildene har en dypere mening, som gjør at noen tenker litt lenger enn akkurat det som blir sagt.

Eleven er klar over at bildene både kan understreke og utvide budskapet, men reflekterer ikke noe mer over hva som egner seg til hva.

I tekst E blir det veldig tydelig at det eleven opplever som kvalitet, opplever Lise og Eirik som dårlig. Eleven sier at det som gjør produktet godt, er sammensetting av filmklipp og tekst. De har valgt en svært gjentakende teknikk, og sier en ting gjennom tekstplakaten og eksemplifiserer det samme gjennom levende bilder. Dette blir ikke oppfattet som spesielt spennende av Lise og Eirik:

Lise, lektor i visuelle kunsthøgskole, illustratør:

L: Jeg gruer meg til å se eksemplene, for de er så opplagte at jeg vet hva som kommer før de viser det, og dermed virker de seine i eksemplifiseringen.

Eirik, filmregissør og timelærer ved høyskole:

E: Bilde og tekst forteller akkurat det samme, forteller ikke noe tredje, kjedelig gjentakning av det som blir sagt på en annen måte, veldig forutsigbar, kjedelig gjentakende.

Det er viktig å få fram at behovet for å avgrense meningsstolkningen av et bilde kan være viktigere i en informativ tekst. Elevtekstene i mitt utvalg er svært ekspressive, og det kan være årsaken til at man opplever deres evne til å utvide og åpne tekstene som viktig. Eirik sammenligner film med lyrikk og uttrykker dette på denne måten.

Eirik, filmregissør og timelærer ved høyskole:

E: Hvis vi sammenligner med, eller går til litteraturen, så tror jeg det er poesien som er det uttrykket som ligger nærmest filmen, av noen av de litterære uttrykkene. Fordi man skal skape mangetydighet, man skal skape metaforer eller to virkeligheter møtes og utfyller hverandre, eller forteller noe nytt. Ikke at en har to ord etter hverandre, to bilder etter hverandre, eller bilde og lyd etter hverandre som forteller nøyaktig det samme. Det blir kjedelig, to ting som lukker opplevelsen. For eksempel en metafor skal åpne en opplevelse, og film skal også åpne en opplevelse. Skape meddiktende evne.

Løvland (2006) bygger sin analyse av den multimodale kohesjonen på van Leeuwen sine fire begreper: informasjonslenking, komposisjon, rytme og dialog (s.11). Det forskningsdeltakerne vektla mest i sin vurdering av det multimodale samspillet, var det som ligger i begrepet informasjonslenking slik det er beskrevet her gjennom forankring (utdyping) og avløsning (utviding).

Begrepet komposisjon i van Leeuwen sin framstilling henviser til den romlige organiseringen. Det gjelder både to- og tredimensjonale rom. I min sammenheng er det først og fremst den todimensjonale komposisjonen i skjermflaten som utgjør rommet og som blir trukket fram i vurderingen av tekstene. Prinsippene som utgjør kategorien komposisjon, er kjent fra analyse av visuell komposisjon. Det handler bl.a. om følelsen av balanse og ubalanse, harmoni og kontrast, men også om forholdet mellom viktig og uviktig. I hvilken grad komposisjonen av det enkelte skjermbildet er bevisst eller ubevisst fra elevenes side, er det vanskelig å vite. Det er svært få av elevene som trekker fram komposisjonen av det enkelte skjermbildet i sin vurdering av egen tekst. Bare en elev nevner dette direkte. Lærerne trekker fram komposisjonen i det enkelte skjermbildet i mye større grad. De beskriver det de opplever som ”god komposisjon” eller ”dårlig komposisjon”. De definerer i liten grad innholdet av disse begrepene, men sier for eksempel ”jeg opplever at det er velkomponert” eller ”det er noe med komposisjonen som ikke stemmer”. Først i etterkant av intervjuene har jeg blitt oppmerksom på hvor upresist de benytter disse begrepene. Har vi en felles forståelse⁴⁷ av hva en god komposisjon er? Lise er mer presis når hun trekker fram den roterende hånda i tekst G som eksempel på en spennende komposisjon, hvor roteringen og zoomingen skaper flere linjer.

Lise, lektor i visuelle kunsthøgskole, illustratør:

L: I tillegg beveger denne teksten seg ikke bare lineært, men bevegelsene zoomer inn og ut. På den måten blir det også bevegelse inn og ut av rommet. Lager flere linjer og det er spennende for øyet.

Begrepet ”god design” ble faktisk bare brukt av et par forskningsdeltakere. *Design* er et omfattende begrep og ikke så lett håndterlig. I denne sammenhengen kan det muligens defineres som formgivning. Forskningsdeltakerne beskriver hvordan farger og komposisjon virker sammen, og om de opplever det som et ”helhetlig uttrykk”, ”spennende uttrykk” eller ”effektivt uttrykk”. Lise trekker fram at mange av tekstene er

⁴⁷ Det gyldne snitt er trukket fram som eksempel på en ”felles oppfatning” av hva som ”ser riktig ut”, og nyere hjerneforskning sier at det kan synes som vi foretrekker symmetriske framfor asymmetriske ansikter. Om en oppfatning av hva som er ”god komposisjon” ligger i genene eller er et resultat av påvirkning gjennom vår kultur er ikke en debatt jeg kan løfte fram her. Jeg vil bare vise til at denne diskusjonen eksisterer.

uferdige i forhold til det vi kan kalle design. Hun mener mange av tekstene bare er kommunikative skisser, at de ikke er bearbeidet formmessig.

Lise, lektor i visuelle kunstfag, illustratør:

L: Viktig å være litt trofast mot en teknikk. Når du først bruker en blanding av foto og tegning, må du være konsekvent mot det. En teknisk helhetstanke, en gjennomført teknikk. Et sted litt tegning og mer foto, et annet sted motsatt. Du må ha et bevisst forhold til dette gjennom hele strekket. Da begynner du å jobbe formmessig. Mange jobber bare med en kommunikativ skisse, kommer du inn på disse tingene, begynner de å jobbe formmessig og innenfor det visuelle fag.

Tekstens ytre komposisjon eller dramaturgi har jeg valgt å trekke ut som eget punkt, 4.3.3, da dette oppleves som svært sentralt av mange forskningsdeltakere i forhold til vurderingen av tekstene. Komposisjon eller dramaturgi henger delvis sammen med det van Leeuwen definerer som rytme.

Den fjerde formen for kohesjon kaller van Leeuwen dialog. I multimodale tekster kan man ofte finne en samhandling der en eller annen form for initiativ utløser en respons. Når interaksjonen skjer mellom ulike modaliteter, vil dette være en form for multimodalt samspill, sier Løvland (2006:43). I en av tekstene bruker elevene en slik dialog mellom rytmen i musikken og bildene som et bevisst virkemiddel, og de er fornøyde med resultatet.

Elev, gruppe J:

Elev: For å få bildene og musikken til å henge sammen, har vi satt det sammen med en rytme. Det er en "beat" i sangen som vi bruker til å skifte bilder med. Hver gang det "dunker", dukker det opp et nytt bilde. Dette synes vi alle var veldig stilig, og gjorde hele framførelsen sammenhengende. Vi har også noen litt raskere bilder, som viser en handling som går kjapt.

I relasjon til begrepene multimodal affordans og multimodal kohesjon nevner jeg i teorikapitlet det Løvland definerer som funksjonell spesialisering (s.13). Med det begrepet mener hun i hvilken grad tekstskaperen velger den modaliteten som best kan representere og kommunisere det hun ønsker i en gitt situasjon. Eleven i sitatet under trekker fram musikken som et stemningsskapende element, og virker bevisst på hvilken funksjon musikken har i det helhetlige uttrykket.

Elev, gruppe J:

Elev: Sangen vi har valgt, passer veldig godt til det bildene forteller. Den understreker egentlig bare det bildene forteller, men musikk er stemningsskapende.

Jeg opplever begrepene som Løvland og van Leeuwen benytter som relevante for å kunne snakke om det multimodale samspillet. Begrepene utgjør et teoretisk rammeverk for å kunne systematisere en del av den empirien jeg har fått.

4.3.3 Komposisjon og dramaturgi

Flere bruker komposisjonsprinsipper/dramaturgi som et utgangspunkt for å analysere tekstene. Spesielt norsklærerne brukte det de hadde av kompetanse om komposisjon av tekster generelt, som et utgangspunkt for å vurdere disse multimodale tekstene. Det at tekstene hadde en klar og gjennomført komposisjon og struktur, ble vurdert som et kvalitetskriterium. Men ble komposisjonen så ”overtydlig” at teksten ble forutsigbar, opplevdes det derimot negativt. Komposisjon ble opplevd som noe kjent, et vurderingskriterium vi benytter i forhold til den tradisjonelle skriftlige teksten. Det var derfor en hensiktsmessig måte å tilnærme seg teksten på.

Kari, høgskolelektor i norsk:

K: Jeg griper nok tak i dette med struktur og oppbygning først, og hvilke elementer den består av. Det og sjanger er nok noe av det jeg har tatt tak i først, typisk norskfaglig.

Også Eirik, filmregissøren, er opptatt av komposisjonen eller dramaturgien i teksten. Han mener at vi må bygge på den kunnskapen vi har om hvordan en god historie fortelles. Samtidig er han opptatt av at dette er øving, og når en øver gjør en utprøvinger, og at en ikke må være for streng i forhold til det en kan kalle komposisjonsmessige sjangerkrav. Ellers er det påfallende at i de tekstene han vurderer som mindre gode, er manglende komposisjon et av vurderingskriteriene han gjentar.

Gard mener at dette med kunnskap om dramaturgi i en tekst kan overføres mellom ulike sjangrer. Selv om det er forskjeller i dramaturgien i en reklamefilm, en spillefilm og en skrevet fortelling, er det også mye som er likt. Han er også opptatt av at lærerne kan dette med dramaturgi og fortellerteknikk, og at de må utnytte denne kompetansen.

Gard, lærer i visuelle kunsthøgskole og freelance som innholdsdesigner:

G: En må se litt på hvilke ressurser som finnes innenfor en klasse, og hvordan de utnyttes. Eleven kan mange av de tekniske tingene.

H: Det du sier er: Hva er det jeg kan, og hva er det elevene kan, hva er det de kan som de kan lære meg, og hva kan jeg tilføre dem?

G: Akkurat. De bør bruke mer tid på å snakke om dramaturgi og fortellerteknikk og at de ser sin egen begrensning, eller ser mulighetene i elevenes kunnskap.

4.3.4 Estetiske og kunstneriske kvaliteter

Tekstenes *estetiske uttrykk* blir trukket fram i vurderingene av kvalitet. Det er også eksplisitt uttrykt i LK06 at eleven skal utvikle sin estetiske kompetanse (jf. teorikap. s.37). Noen av forskningsdeltakerne brukte begreper som ”bilder med estetiske kvaliteter”, ”teksten har høy estetisk kvalitet” eller ”det var en vakker tekst”. Estetikk er knyttet til kunnskaper og oppfatninger om *skjønnhet*, om *det som taler til sansene* eller om *erfaringer som berører* (jf. punkt 2.2.2 og fotnote 25). Hva betyr det at noe har estetiske kvaliteter? Eirik sier at det estetiske skal tale til følelsene og ikke først og

fremst til intellektet. Om tekst H, som han mener har estetiske kvaliteter, sier han følgende:

Eirik, filmregissør og timelærer ved høyskole:

E: Veldig godt forsøk på å tolke en indre tilstand, viser med følelsesmessig uttrykk, som fungerer følelsesmessig, skaper en opplevelse i stedet for en intellektuell påstand... bruker bilder og lyd slik jeg mener det skal brukes da, bruker den styrken som bilder og lyd har til å formidle følelser og sinnstilstander, ikke til å beskrive det en kunne ha skrevet i en bok, slik noen av de riktig dårlige oppgavene gjør.

Kari trekker også fram dette sanselige som et kvalitetstegn ved den samme filmen. Hun bruker et begrep som *kunstneriske kvaliteter* og vektlegger, som Gard, deres evne til å utnytte de mediespesifikke virkemidlene.

Kari, høyskolelektor i norsk:

K: Spennende at de tør å jobbe med bare bilde og lyd. Det overlater enda mer til tilskueren. De jobber med et ikkeverbalisert univers, og det understreker tematikken, det at det ikke er verbalisert. Det er jo nettopp noe av det dette mediet kan, kan jobbe med det ikke verbaliserte, ikke intellektualiserte. Det er så sanselig. Når du tar bort tekst og tale, så flytter du det intellektuelle i veldig høy grad, og det er noe av det de i hvert fall får til. Flytter fokus fra det intellektuelle til det emosjonelle. Bruker mediet for alt det er verdt. Den har kunstneriske kvaliteter.

Jorunn problematiserer dette med estetikk på flere måter. Hva er ”pent” og hva er ”stygt”? Hun mener at det er bevisstheten som er kvalitetstegnet, ikke nødvendigvis uttrykket.

Jorunn, lektor i kunst og håndverk og utøvende billedkunstner:

J: (...) Men da tenker jeg litt fra kunstverdenen. Hvis det er "stygt" valg av estetiske virkemidler, noe som du forbinder med "stygg", så betyr det ikke nødvendigvis "stygt", og "pent" betyr ikke nødvendigvis "bra". Det er ikke slik at alt må være pent for å være bra. Det er forskjellige typer av kvaliteter som ligger i forskjellige ting. Men det er noe med bevisstheten, og derfor har studenter også mulighet for å argumentere for sine valg. Og da synes det om de er virkelig bevisst. Kan de svare hvorfor de har gjort det slik og slik, og hvis de ikke klarer å svare, så betyr det at de ikke er bevisst, da er det sannsynligvis litt tilfeldig. Men det som er fint, pent, er mer og mer relativt, tror jeg. Til og med kunne jeg tørre å si at det er mye mer skadelig å bruke en slik trygg design som vi er vant til, som det gylne snitt, plassering av ting... Hvor mye orker du å ha en slik trygg design og layout? Jeg kan være veldig kritisk til det også.

H: Mener du at det blir så gjennomført at det er kjedelig?

J: Ja at det blir så... jeg kan kanskje ikke kalle det politisk riktig, men skoleriktig eller estetisk riktig, at du ser at der er det ikke noe utfordring for det personlig uttrykket. Ikke noe mer enn at ting er plassert riktig og er i balanse, man tør ikke "skeive litt", for eksempel skriften, for å sende ut et budskap i tillegg. Alt blir lett og blasert og ordentlig gjennomført, som godkjent. Noen ganger ser jeg på presentasjonene at, "å så mye av alt", men jeg ser en kvalitet i det at studenten har forsøkt å finne sitt eget uttrykk.

Hun peker her på kvalitetskriterier vi kjenner fra kunst- og håndverksfaget. Det personlige uttrykket blir trukket fram som viktig i forhold til det mer trygge, sikre og ”estetisk riktige”. Vilde, som både er norsklektor og utøvende visekunstner, er opptatt

av det hun kaller det *kunstneriske uttrykket*. Hun mener at dette selvsagt er et subjektivt vurderingskriterium, men at det må være med.

H: Hva er dette kunstneriske?

V: Ja, det er vanskelig å si, det er vanskelig å vurdere kunst, det er vanskelig å vurdere musikk, det er fordi i alle fall et musikkprodukt, det er så mange, mange ting man skal vurdere. Du kan ikke si at Sissel Kyrkjebø er bedre sanger enn Ole Paus på en måte. Du kan si at hun har visse kvaliteter i stemmen, men så er det ikke sikkert at hun forteller historien bedre. Det kan Ole Paus være mye bedre på, og hvem er det da som virker sterkest og hvem er den beste kunstneren? Det nytter ikke å vurdere. Du kan vurdere musikk inn i en sammenheng slik man gjør her, og da kan du si at for meg fungerer den musikken som en kontrast, for en annen person ville det kanskje være forstyrrende, og det går det ikke an å sette objektive kriterier for, tror jeg.

Vilde mener at en må kunne snakke med elevene om denne ekstra dimensjonen, om det at de har klart å løfte noe opp på et annet nivå, selv om det er vanskelig å si hva dette er. Hun mener det er lettere å gi tilbakemelding på det tekniske eller på komposisjonen, men i tillegg må en også forsøke å vise til det mer kunstneriske, og gi elevene kreditt for at de har klart å løfte produktet opp på et slikt nivå.

V: Dette viser at elevene har noe mer, de har villet noe mer. (...) Noen ganger er det en rekke tilfeldigheter, noe som ikke er tilsiktet kanskje, noen dimensjoner som kommer inn et eller annet sted. Hvis man kutter det ut, så forflater man hele uttrykket, og muligheten for å skape noe mer enn en flink tekst. Men jeg ser at det skaper vanskeligheter. (...) Mange kan si at her er det noe, uten at de klarer å sette ord på hva det er.

Utfordringen Vilde peker på er nettopp i hvilken grad vi er klar over og viser ”respekt” for den subjektive dimensjonen i forhold til hva som ”rører oss”. Det som berører en, kan virke som støy på en annen, eller rett og slett skape antipatier. Hvordan skal vi da forholde oss til denne dimensjonen i en vurderingssammenheng? Det er tydelig at vi blir påvirket av subjektiv smak.

Eirik, filmregissør og timelærer ved høyskole, om tekst J:

E:(...)gode intensjoner men veldig smakløst, ekstremt smakløst, endimensjonal ide, smakløshet å koble et grotesk bilde med den typen popmusikk, forstår hva de vil, men det fungerer ikke...forstår hva de vil, men det blir smakløst.

Andre opplever at denne kontrasten mellom overfladisk popmusikk og bildene fra den tredje verden i tekst J er et godt virkemiddel. Budskapet kommer fram og helheten fungerer godt. Våre personlige preferanser og konnotasjoner ser ut til å bety mye for hvordan vi oppfatter helheten.

Gulliksen (2006) mener vi er best tjent med å sette vurderingskriterier i forhold til hva som er en god form inn i en diskurs og se på den enkeltes oppfatning som en posisjon i denne diskursen (jf. s.28). Dette kan synes hensiktsmessig også i forhold til en del sider ved vurderingen av multimodale tekster. De oppfatningene vi har av f.eks. estetiske kvaliteter og det multimodale samspillet, er det kanskje mulig å drøfte ved å innta en

posisjon i en diskurs. Men det er også en annen dimensjon i forhold til denne kategorien vurderingskriterier. I sitatet over nevner Vilde ”det vi ikke klarer å sette ord på”. Hvorfor klarer vi ikke å sette ord på en del av det vi ser, hører eller ”føler”?

4.3.5 ”Det vi ikke klarer å sette ord på”

Forskningsdeltakerne har forsøkt å sette ord på hva de opplever som kvaliteter og mangler i tekstene. Det er tydelig at en del av det vi opplever som kvalitet, er vanskelig å uttrykke eksplisitt. Eirik prøver her å si at det er en del ting som er felles for alle gode fortellinger, men ender med å si at man *ser* når det er gjennomtenkt.

Eirik, filmregissør og timelærer ved høyskole:

E: Veldig imponert når jeg så den. [Snakker om tekst H] Det blir jo som stil selvfølgelig, en subjektiv vurdering, men det er enorme forskjeller på kvaliteten, det er likevel en del ting som er felles for gode fortellinger.

H: Hva vil du si det er?

E: Nei, ..oppbygning, dramaturgi, komposisjon av bilde, og kreativ lydbruk, ikke akkurat enkelt å si hvordan det skal løses, men det er jo å.., ser godt når det er gjennomtenkt, og det er kreativt løst, det ser man med en gang

Det forskningsdeltakerne vektlegger i vurderingene har blitt forsøkt systematisert i undergrupper. Men det er noe uartikulert som ikke lar seg plassere i en bås. Det kan være relevant å trekke fram begrepet taus kunnskap i denne sammenhengen (se punkt 2.2.5). Handler dette om den typen innsikt og viten som vi ikke så lett klarer å artikulere ved hjelp av verbalspråket (jf. s.32 Johannessen (1999) og hans begrep estetisk kunnskap)? Eller er det rett og slett uttrykk for en smaksdom, en magesfølelse som lever parallelt med de mer analytiske, avgrensede kriteriene som det er lettere å definere? Jorunn sier at det kan være vanskelig å sette ord på kvalitet, at vi mangler språk for å beskrive hva vi føler. Hun har erfart dette både som lærer og billedkunstner.

J: Men dette med vurdering er så sammensatt. Det er ikke bare punkter som en kan svare ja/nei på. Det er kjempesammensatt. Noen ganger leverer studenter veldig gode arbeider, og man ser de egentlig jobber så intuitivt at de klarer ikke å få ned med ord hvorfor, men du ser at det passer.

H: Du peker på at av og til så mangler vi et språk for å si når noe treffer oss. Når en oppgave eller produkt treffer oss, men vi klarer ikke helt å si hvorfor. Er det det du mener?

J: Ja absolutt. Jeg tror det er vanskelig å "oversette", men på en måte tror jeg det er mulig å få det fram. Hvis man stiller de riktige spørsmålene. Jeg ble intervjuet som kunstner, og de spurte hvorfor har du gjort det. Og jeg tenkte "Å det har jeg ikke tenkt på. Hvorfor?" Det er så mye som skjer på et annet plan. Men så får du et annet spørsmål fra en annen side, og plutselig kommer det ut hvorfor. "Egentlig fordi for 100 år siden... ", og så begynner det. Det handler om å spore disse linkene, jeg tør ikke å si at alt kan verbaliseres, men på en måte kan alt forklares, eller man kan finne en grunn eller årsaken til ting. Det er detektivarbeid.

Med et lite forbehold mener Jorunn det er mulig å trene seg i å artikulere en del av det ”ubevisste”, men det er krevende og det tar tid. Jorunn bruker begrepet *oversette*.

Gard bruker det samme ordet. Han sier at i oversettersituasjonen blir både noe borte og noe lagt til.

Gard, lærer i visuelle kunsthøgskole og freelance som innholdsdesigner:

G: (...) i oversettersituasjonen blir noe borte eller en legger noe annet til. Det er mye magesfølelse som det er vanskelig å sette ord på.

Kan vi bruke magesfølelsen som et vurderingskriterium? Er denne magesfølelsen uttrykk for en intuitiv smaksdom som preger oss i det analytiske arbeidet, eller skyldes manglende begreper manglende kunnskap? Er det snakk om innsikt og viten som ikke lar seg oversette og ordfeste? Begrepet taus kunnskap og magesfølelse som vurderingskriterium drøftes videre i kapittel 5.

4.3.6 Kreativitet og nyskaping

To begreper som gikk igjen hos så godt som samtlige forskningsdeltakere, var *kreativitet* eller *nyskaping*. Mangel på kreativitet ble trukket fram som en svakhet, og kreative uttrykk eller løsninger ble vurdert som et kvalitetstegn. Hva som ligger i begrepet kreativitet, er ikke hele tiden like tydelig. Det blir trukket fram som positivt at man ikke rekonstruerer, at man ”skaper noe nytt”.

Jorunn, lektor i kunst og håndverk og utøvende billedkunstner (om tekst H):

J: Det er den teksten jeg likte best. Den skiller seg fra de andre, på uttrykksmåten. Og det som fasinere meg, hvor henter de inspirasjonen fra? Det ser ut som kunstvideo for meg, de fleste har referanser bare fra film. (...) Absolutt noe mer. Jeg tror de fleste prøver å herme noe de har sett, men denne gruppen har gått dypt inn i selve temaet, hva de skal jobbe med, det blir veldig originalt. Uansett om produktet er vellykket eller mislykket, men bare det at de prøver å gjøre noe de ikke har sett, noe nytenkende, det belønner jeg. I skolesammenheng mener jeg vi skal vektlegge det.

En av elevene som lagde denne teksten vektlegger det samme.

Elev, gruppe H:

Elev: Det jeg mener gjør produktet vårt godt er at det faktisk er en grundig gjennomtenkt tanke med selve handlingen og plottet i filmen. Ellers er det vel det at produktet vårt er noe litt annet enn det ellers så ordinære en kan få inn på slike oppgaver. Vi ville prøve å gjøre noe litt nytt og annerledes, og få det til å se litt spesielt ut.

Eirik sier at reproduksjon kan være en måte å lære på. Tekster av denne typen kan være godt gjennomført, men de blir ikke ”gode”. Han verdsetter det personlige uttrykket, eleven som er på sporet av seg selv:

Eirik, filmregissør og timelærer ved høyskole:

E: Ja, og det er proft, og det er pent og det er godt gjennomført, men det virker ikke, ikke det hakket videre hvor det begynner å bli nyskapende og innovativt, hvor en føler at eleven er på sporet av seg selv, er på sporet av et genuint uttrykk, ikke bare oppgulep av noen elementer en har hørt og sett tidligere.

En del av elevene bruker begreper som ”kjedelig”, ”platt” og ”enkel løsning” for å utdype det de kaller mangel på kreativitet. Jeg ser at jeg bare kan beskrive toppen av et

isfjell i forhold til dette begrepet. Å studere hva vi legger i begrepet kreativt, og hva vi opplever som kreativt i disse tekstene, ville være et masterstudium i seg selv. Men at nyskaping blir oppfattet som et viktig kvalitetskriterium, er tydelig. Dette er interessant i forhold til det Kress sier om at samfunnet i mindre grad vil spørre etter kompetanse i reproduksjon av kjente skriftspråklige tekstmønstre (jf. s.39). Arne, norsk- og medielærer, mener vi kan snakke om nyskaping i forhold til form, men at innholdet i større grad vil være det samme. Hva vi opplever som kreativt, er svært subjektivt, mener han. Vi må også skille mellom prosess og produkt: Er det prosessen som ble utført på en kreativ måte, eller er det produktet som ble kreativt?

I norskfaget har en i mange år vært svært opptatt av at eleven skal utvikle sjangerkompetanse. Jeg var spent på hvordan dette med sjangerkompetanse innenfor disse teksttypene ville bli vurdert, og om forskningsdeltakerne hadde klare forventninger/oppfatninger om hva som er ”rett” i forhold til det en kan kalle sjangerkjennetegn. PowerPoint-presentasjonen (tekst B) ble helt klart oppfattet som en egen sjanger, og vurdert ut fra det. Men ellers opplevde jeg forskningsdeltakerne som lite opptatt av sjangerkjennetegn og det vi kan kalle sjangerkompetanse. Arne, norsk- og medielærer, støtter seg til Liestøl og uttrykker seg slik om sjangrer i sammensatte tekster.

H: Skal sjangerkrav styre vurderingen?

A: Da spør jeg som Gunnar Liestøl, finnes det noen sjangrer i sammensatte tekster eller blir sjangrene skapt underveis? Jeg tror han har et poeng. Det var en elev som ble spurt, hvilken sjanger er dette? Det er min sjanger, sa han. (...) Når det gjelder sammensatte tekster, kan hver ”tekst” i seg selv bringe med seg sin sjanger, og så skapes noe nytt. På samme måte som en har fire forskjellige farger, og så avhenger det av hvor mye du har av hver farge hva som blir det endelige produktet. Det samme her også.

Arne peker på viktigheten av å være åpen for de nye uttrykkene som nettopp skapes i de sammensatte tekstene, i møte mellom tidligere kjente sjangrer. Sørøy (2006) antyder at læreren hadde en tendens til å verdsette tradisjonelle sjangrer framfor nyskaping (jf. s.30). Mine funn peker i motsatt retning. Kreativitet og nyskaping blir verdsatt og forskningsdeltakerne er opptatt av at elevene bør forsøke å skape egne uttrykk, framfor å ”tilfredsstillte” det en kan kalle tradisjonelle sjangerkrav.

4.3.7 Innholdsmessig kvalitet

Elevene fikk en oppgave de skulle besvare. I hvilken grad de faktisk svarer på oppgaven, og hvor ”godt” de gjør det, blir trukket fram som et viktig vurderingskriterium av forskningsdeltakerne.

Elev, gruppe G:

Elev: Jeg synes at under vurdering av en multimedial tekst er det viktig å sjekke om eleven svarer på oppgaven (formidler budskapet). Selvfølgelig gjør det ikke noe at de effektene som eleven har brukt, ser bra ut, akkurat som at man skal skrive pent hvis

man leverer noe i en vanlig norsktime. En har jo tross alt hatt skjønnskrift på barneskolen.

Elev, gruppe D:

Elev: Kravet til en multimedial tekst er at den skal ha et klart budskap. Det er lett at teksten blir "borte" bak bildene, eller filmen. Da er det viktig at budskapet er klart og tydelig.

Disse elevene skiller på en måte mellom budskap og form. Det viktigste er budskapet, at de svarer på oppgaven. Hvis de i tillegg klarer å gjøre det med "effekter som ser bra ut", oppleves det som ekstra flott. Dette er interessant med tanke på at nettopp multimodale tekster ofte blir kritisert for å bli mye form og lite innhold. Jeg opplever at forskningsdeltakerne også var svært opptatt av innholdet. Men om budskapet blir klart formidlet, henger sammen med i hvilken grad elevene/produsentene mestrer det enkelte språkets virkemidler og det multimodale samspillet, om form og innhold trekker i samme retning. Det igjen er kontekstavhengig, virkemidlene må sees i forhold til målgruppe og den konteksten teksten er en del av (jf. tekstens pragmatiske aspekt s.19). Flere av forskningsdeltakerne peker på at en del av elevene ubevisst formidler "støy" i tekstene, fordi de ikke er seg bevisst kommunikasjonseffekten av de enkelte elementene. Et eksempel på dette er de som bruker bilder som pynt. Bildene inneholder mye informasjon, men elevene er ikke klare over at denne informasjonen blir tolket og lest (jf. 64).

En annen side ved besvarelsene er om elevene velger en opplagt løsning eller faktisk greier å lage et mer genuint produkt. Lise uttrykker dette på denne måten.

Lise, lektor i visuelle kunsthøgskole, illustratør:

L: Det er som en sier i stuping, en kan godt velge A-momentet, men da må du vite at det er det enkleste. Det er andre krav når du tar en veldig opplagt vinkling på en oppgave.

Innholdsmessig kvalitet handler om innhenting, bearbeiding og kildekritisk kvalitetsvurdering, sier Arne, uavhengig av om det er skriftlig tekst, lyd eller bilde vi forholder oss til.

Arne, norsk- og medielærer:

A: Denne prosessen med å innhente, bearbeide, kvalitetssikre krever en unik kompetanse for å gå inn i alle tekster, uansett om det er lyd, tekst eller bilde. Hvis det skal bli ditt eget, så krever det ganske mye arbeid. Mange elever i en stresset hverdag tar korte veier. Vi sosialiseres inn i et system hvor de ser hva slags type lærer har jeg, hvilke initiativ skal jeg velge der, for å komme dit jeg vil, og så gjør de det.

Arne kommer her inn på en annen viktig side ved vurderingen. Elevenes evne til å finne ut hva som forventes og kreves, og så levere "en vare" i forhold til det. Blir det ikke forventet at elevene er kildekritiske, så er de heller ikke det. Setter vi ikke krav til innhold, så får kanskje heller ikke tekstene noe særlig innhold.

4.3.8 Kildebruk og etikk

Dette med bruk av kilder handler om flere ting. Elevene skal henvisne til sine kilder og samtidig være kildekritiske. Er dette en kilde jeg kan stole på? Er dette en kilde jeg bør bruke? At elevene skal oppgi kildene de benytter, burde være en selvfølge. Hvis de ikke gjør det, bør det virke inn på sluttvurderingen, mener et flertall av forskningsdeltakerne. Det er tydelig at elevene i klassen har lært at de skal oppgi kildene sine. De fleste skriver opp henvisningene til kildene de har brukt i refleksjonsloggen, og ikke i selve produktet. Er det godt nok? Og er det godt nok at de henviser generelt til *Google bildesøk*, bør ikke kildehenvisningen være mer detaljert? Kari reflekterer rundt denne problemstillingen når hun ser på tekst B.

Kari, høgskolelektor i norsk:

K: Hva slags kildehenvisning er dette? Dette er ikke detaljert nok. Mangel ved teksten. Kom på dette nå fordi de har med kildehenvisninger, mange av de andre har ikke det. Har dere satt noe krav til dette?

H: Nei, dette vil jeg du skal mene noe om, vi gav ingen kriterier.

K: Det er noe med sjangeren også. I en dokumentar vil jeg kreve flere kildehenvisninger, hvor har dere tatt dette "sanne" stoffet fra. Sjangeren inviterer til kildeliste mer enn i en film, for der har du større kunstnerisk frihet.

Det er kanskje naturlig å sette ulike krav til kildehenvisning alt etter hvilke tekstsjangrer vi jobber med, men rett bruk av kilder er viktig uansett. Åndsverkloven⁴⁸ verner litterære, vitenskaplige og kunstneriske verk, uavhengig av medium. Skal tekstene brukes offentlig (for eksempel legges ut på internett), stiller det andre krav enn om en bare viser/bruker teksten i en undervisningssituasjon. I "skjønnlitterære uttrykk" vil kilder kunne brukes på en annen måte enn i en ren informativ tekst, og vi kan nok snakke om en større grad av "kunstnerisk frihet" i enkelte tekster. I en tekst som forsøker å fortelle om fakta og presentere "sannheter", er det like viktig å sjekke holdbarheten til kilden, som å henvisne korrekt.

Jorunn tar opp dette med bruk av bilder og etikk på et mer overordnet plan. Er det rett å bruke bilder av lidende mennesker som et virkemiddel for å skape en effekt, spør hun.

J: Jeg nevner kanskje dette fordi jeg husker en student som hadde ganske gode ideer, men hun ville ikke bruke bilder av fattige sultende mennesker fra Afrika, fordi hun mente at det er personer, ekte personer med navn, og en kan ikke bruke de bare for å gjøre en oppgave på skolen. Det synes jeg var veldig flott, at hun tar det opp og sier at det å lage en slik film og bruke de sterke bildene, har en etisk side. Man forandrer kanskje ikke verden, men ved å si det at "nei, man bruker ikke de bildene, for jeg respekterer de menneskene", så har man kanskje en sjanse. Det har gjort sterkt inntrykk på meg at noen gir opp sine ideer pga. respekten.

H: Føler du at personene på de bildene blir utnyttet?

J: Ja, jeg tror at ... det er i skolesammenheng, og du kan bruke alt, bare du oppgir kilder, men man må ta det opp i klassen, har vi lov til det allikevel? Du kan låne fra

⁴⁸ www.lovdatab.no/all/nl-19610512-002.html [lest 03.05.07]

internett et bilde av Mona Lisa, greit, men det er ikke det samme å hente et bilde av en som er døende eller ligger død. Det er stor forskjell. Ved å ta det opp i klassen, gjør du studentene bevisst på det valget de tar når de bruker disse bildene.

På nettet finnes bilder og videosnutter som både er lovlige og ulovlige å bruke. Det som er definert som ulovlig, er greit å forholde seg til. Men det går noen grenser for hva vi etisk bør gjøre, og hva vi ikke bør gjøre, også i forhold til det lovlige materialet. Dette handler om mer enn opphavsrettigheter, mener Jorunn.

4.3.9 Teknisk kvalitet

Den tekniske kvaliteten på arbeidene var det først og fremst elevene og de lærerne som selv har gode digitale ferdigheter, som kommenterte. Jorunn, som selv jobber mye med digitale verktøy både som lærer og utøvende kunstner, peker på at teknikken skal være usynlig. Man må imidlertid ta utgangspunkt i de begrensingene som er på en skole i forhold til utstyr.

Jorunn, lektor i kunst og håndverk og utøvende billedkunstner:

H: Hvor mye synes du det skal telle, hvor viktig er det at det tekniske er bra?

J: Generelt så synes jeg det er veldig viktig. Man skal sette som mål at teknikken skal være usynlig. Er den dårlig, så synes den så godt. Men akkurat lyd er så vanskelig teknisk at jeg vet ikke om man skal være veldig streng. Da må de ha hatt en undervisning som handler om lyd. Men man må snakke om det, men akseptere at slik er det her på skolen. Vi har ikke lydstudio, det kan ikke bli profesjonelt. Men det er viktig at ting er bra, at teknologien er usynlig, det er bare verktøy som formidler.

Gard er opptatt av at spesielt det lydtekniske blir undervurdert i forhold til det å få fram et budskap. Dårlig lyd skaper mye støy i kommunikasjonen. Ofte er det bare små knep som skal til for at det blir så mye bedre.

Gard, lærer i visuelle kunstoffag og freelance som innholdsdesigner:

G: Noen av tekstene har ekstremt dårlig lyd, i andre er det greit, men generelt har tekstene dårlig lyd. Skyldes både at dette med lyd er vanskelig og at de mangler kunnskap. Det er veldig små grep som skal til for at det skal bli så ekstremt mye bedre. Selv med dårlig utstyr er det ting man kan gjøre for å få lyden ekstremt mye bedre. Det er der den tilbakemeldingsbiten er så veldig viktig. Lærer kan ikke bare sitte og si at dette er greit, ok, for da kommer ikke elevene noe videre.

Arne, norsk- og medielærer, trekker fram det samme som Gard. Lærerne må gjøre elevene oppmerksomme på manglene for at de skal komme videre. Han mener også at teknikken er viktig i forhold til bruken av elevtekstene. Hvis elevene skal nå ut til et større publikum, og tekstene skal distribueres i det offentlige rom, som for eksempel på Internett, bør tekstene være på et teknisk nivå som gjør at budskapet blir tydelig formidlet uten for mye ”støy”. Elevene vurderte også den tekniske kvaliteten, og der det var ting som burde vært gjort bedre, kommenterte de dette. Flere pekte på manglende erfaring og kunnskap som årsak til de tekniske svakhetene. Noen trakk fram tidspresset som forklaring. De kunne ha rettet det opp, men hadde ikke tid.

Tid og teknisk kvalitet er viktige dimensjoner. Gard påpeker imidlertid faren for at teknikken spiser opp den tiden som burde vært brukt på å jobbe med innholdet.

G: Det som er vanskelig her, er hvor går det skillet, hvor vipper det over. Det jeg tror jeg har kommet mer og mer fram til, er at man skal behandle det som et verktøy, som en blyant eller penn. Men nå er pennen et utrolig enkelt og lett verktøy å lære seg, så da blir på en måte forskjellen med disse verktøyene her at de har så uendelig mange flere komponenter og en læringskurve som er helt annerledes enn pennen. Så det handler om hvor mye tid det spiser av det andre, med pennen bruker du 10 % på å lære deg pennen og 90 % av tida på innholdet. Mens her kan du bli sittende å fikle med noe som du ikke får til 90 % av tiden, så er det 10 % igjen til å få noe ut! Da blir det feil igjen.

Denne problemstillingen kjenner vi igjen fra ulik forskning på IKT i læring. Det viser seg at mye av tiden går til ”å fikle med teknikken” og ikke til å lære faget. I forskning omkring læring og IKT blir begrepet *fokusskifte* benyttet. Når en tar i bruk digitale verktøy i en læringssituasjon, er det naturlig at verktøyet i seg selv tar mye av tiden og oppmerksomheten. Deretter er det forventet et fokusskifte der verktøyene blir mer og mer transparente, og de faglige utfordringene kommer mer i fokus (Vavik, 2004:142). Det er en stor utfordring å finne balansen mellom opplæring i teknikk og rene digitale ferdigheter, og bruken av verktøyene for å jobbe med innhold.

De som i liten grad kommenterte de tekniske siden ved tekstene, var de norsklærerne som selv hadde minst teknisk kompetanse. De kommenterte kanskje at det var dårlig lyd eller kornete bilder, men la i liten grad vekt på dette i vurderingen av helhetsinntrykket. Elevene var, som tidligere nevnt, klar over en del av de tekniske svakhetene, men også de vektla dem i liten grad.

Elev, gruppe D:

Elev: Vi la altså mer vekt på innholdet enn kvaliteten.

I mange klasser er det slik at eleven har høyere teknisk kompetanse enn læreren. Gard tror derfor en del lærere blir blendet av teknikken i vurderingsarbeidet.

Gard, lærer i visuelle kunsthøgskole og freelance som innholdsdesigner:

G: Og den problemstillingen om at det er forskjellig i kompetansen, forskjell på hva elevene kan og læreren kan, at eleven ofte har en høyere teknisk kompetanse enn det læreren har, gjør at læreren kan bli litt blendet av en teknisk løsning og tenke dette hadde ikke jeg klart, så dette må jo være bra. Det er så utrolig viktig at lærerne er tidlig inne i prosessen for å kunne være med å si om dette er en historie som har blitt fortalt bra til slutt. Da har de på et tidligere stadium vært på samme nivå som studenten og vurdert at dette er en bra historie, eller ikke.

Han mener derfor det er viktig at lærerne ikke vurderer sluttproduktet alene, men ser det i forhold til ideene de hadde i en tidlig fase. Diskusjonen om forholdet mellom vurdering av produkt og prosess, kommer jeg nærmere tilbake til i punkt 5.4. Når det

gjelder vektingen mellom teknikk, innhold og evnen til å formidle et budskap, er Gard klar:

G: Det som kanskje er viktig her, er at dette er tre ting. Det ene er det rent kreative, det innholdsmessige, så er det fortellerteknikk og dramaturgi som ikke går på verktøy i sånn teknisk forstand, men mer på fortellertekniske verktøy, og så har du den siste fasen hvor ting skal publiseres, som er den tekniske maskindelen av verktøyene. Det som er det viktige her, er de to første.

Vilde, norsklektor og visekunstner, har den samme vektingen. Hun mener det er historien som må være det essensielle.

V: Det trenger ikke alltid være den tekniske kvaliteten som teller, for du kan lage en veldig god film, et veldig godt multimedialt produkt med dårlig utstyr. Hvis historien bak er sterk nok, vil det gå utenpå all teknikken. (...) Hvis du ikke klarer å fortelle en historie, så synes jeg det ikke er noe verd. Da kan du ha så mye teknikk og IKT du vil, hvis ikke historien kommer fram, er det uinteressant for meg.

Teknikken er helt sentral i forhold til disse tekstene, uten de digitale verktøyene ville ikke produktene vi snakker om være mulig å produsere. Men det er viktig å merke seg at dataverktøyene blir oppfattet som verktøy, artefakter, for å produsere et innhold, ikke som mål i seg selv. Men kan man ikke bruke verktøyene, får man heller ikke sagt det en ønsker. Det er en grense for hvor mye støy fra ”dårlig verktøybruk” budskapet tåler.

4.3.10 Engasjement

Forskningsdeltakerne bruker mange begreper for å beskrive kvalitet. Jorunn trekker fram *ærlighet* og knytter det til *engasjement* og *refleksjon*.

Jorunn, lektor i kunst og håndverk og utøvende billedkunstner:

J: Kvalitet opplever jeg som ærlighet. Dette var et tema som var så nært til dem, det var lett å være engasjert. Ærlighet, engasjement. (...) For å kunne reflektere, må man involvere jeget, da får en større engasjement. Dette handler om elevene, da blir det lettere å være reflektert. Jeg opplever mange ungdommer som overfladiske, men her overrasker de meg som ganske reflekterte.

Hva er det som gjør at tekstene får det lille ekstra? Jorunn trekker her fram at oppgaven appellerte til personlig engasjement, fordi den utfordret elevene i deres livssituasjon. Vi vet et en oppgave som ”tenner” er viktig for sluttresultatet. Elevene sier også selv at dette var en oppgave som engasjerte. Gard trekker også fram viktigheten av engasjement i tekstene og vektet det høyt i vurderingen.

Gard, lærer i visuelle kunsthøgskole og freelance som innholdsdesigner:

G: Det som var morsomt her, var engasjementet som en så i tekstene. Selv om kvaliteten var forskjellig, kom engasjementet fram. Derfor blir det interessant å se tekstene, selv om de har mange feil og mangler. Det skinner gjennom at avsender har et ønske om å formidle noe. Hvis avsenderen egentlig ikke har noe ønske om å formidle et innhold, hjelper det ikke om det tekniske er ok, for det blir helt likegyldig.

Han påpeker at engasjementet og viljen til å formidle noe, kompenserer for en del av de feilene som ellers skaper støy i kommunikasjonen.

4.3.11 Grundighet

Grundighet i alle faser fram mot utformingen av det ferdige produktet, blir trukket fram som et kriterium av flere. Selv om mine forskningsdeltakere bare skulle vurdere produktet denne gangen, gjenspeiler produktet selvsagt den prosessen som ligger bak. Lise mener at flere av tekstene mangler dybde, fordi elevene ikke har tatt seg tid til de ulike fasene. Hun beskriver arbeidsprosessen fram mot det ferdige produktet i fire faser. (I) Research; hva er problemstillingen, hva finnes av kilder, hvilke innfallsvinkler kan jeg velge? (II) Idéfase; en tenker mangfold og kvantitet. (III) Skissefase; går for en ide, zoomer inn på det ene område en velger og videreutvikler ideen. (IV) Lage sluttproduktet. Lise mener at flere av tekstene virker overfladiske og tror at det henger sammen med at de ikke har tatt seg tid til å jobbe med alle fasene. Hun mistenker elevene for å hoppe over søkefasen (researchen), og skissefasen, og gå rett fra idé til sluttprodukt.

Lise, lektor i visuelle kunsthøgskole, illustratør:

L: Mange av disse tekstene virker overfladiske, fordi de ikke har tatt seg tid til research. Skal vi ta utgangspunkt i et generelt tema, det vi kjenner på egen kropp... det er mange måter å ta tak i dette på. Veldig mange ting vil bli gjenspeilt, og resultatet vil gjenspeile om de har tatt seg tid til research. Nå jobber de ganske tabloid. Mye av det de gjør her, er det samme som avisoverskriftene, de holder oss i ånde og vi tenker at det er relevant. Det som en researchfase vil gi deg, er mulighet til å gå inn i detaljfokus.

Gard er opptatt av at elevene trenger mye veiledning i en tidlig fase. Det er da de trenger hjelp til å velge, til å se alternativene. Skal man benytte en lineær eller ikke-lineær fortellerteknikk? Skal man bruke voice-over eller tekst?

Gard, lærer i visuelle kunsthøgskole og freelance som innholdsdesigner:

G: Og det er erfaringen jeg har at det er viktig å følge arbeidsprosessen, for de som bare ser sluttresultatet, kan fort få en feil oppfatning. Av og til kan det være skisser i starten av prosjektet, som kan være så utrolig mye bedre enn det de endte opp med. Det er så viktig å følge dem opp i den skissefasen hvor de tar de valgene, hvor du fortsatt kan gjøre de riktige valgene, for når det kommer mot slutten, faller det på det tekniske.

Dette fører oss over til annen problemstilling, kan vi vurdere produktet uten å ta hensyn til prosessen? Dette drøfter jeg nærmere i punkt 5.4

4.4 Sammendrag

Forskningsdeltakerne vektlegger forskjellige sider ved tekstene, det er naturlig ut fra deres bakgrunn. De er preget av den kompetansen og referansebakgrunnen de har. Likevel var det noen tydelige tematiske områder som alle var opptatt av. Andre vurderingskriterier var ikke i like stor grad "felleseie", og virket mer som uttrykk for personlige og kanskje mer spesifikke faglige oppfatninger. I denne oversikten forsøker jeg å få fram hva som var de overordnede kategoriene av kriterier som ble brukt i vurderingen av tekstene, og i hvilken grad disse var representative for flere. Det som er

vanskelig å si sikkert, er derimot om de ulike forskningsdeltakerne forstår ett og samme kriterium likt, og om vi har lik oppfatning av hva som er ”kvalitet” i den sammenheng. Det synes for eksempel som om de er ganske enige i at helheten i produktet er viktig, at det multimodale samspillet fungerer. Men hva som vurderes som er et *godt* multimodalt samspill, synes i større grad avhengig av personlige preferanser og ”smak”. I de tilfellene hvor forskningsdeltakerne uttalte seg om nøyaktig samme element ved samme tekst, ser jeg at det er en del sammenfallende synspunkter, men også sprik i vurderingen. Man kan med andre ord kanskje finne fram til felles kategorier av kriterier. Men hvordan vi tolker kriteriene og hva vi legger som kvalitetsreferanser, er ikke like entydig. Vektingen av de ulike kriteriene vil også variere.

Det kan også synes som om det finnes en form for hierarki mellom kriteriene. Helheten ble løftet fram som viktigere enn kvaliteten på delferdigheter, f.eks. synes tekniske feil som mindre vesentlige hvis ”historien fungerte”. Videre ble nerven, engasjementet i teksten trukket fram som viktig, og det ble hevdet at dette engasjementet kompenserte for feil og mangler.

Skjemaet nedenfor kan gi en oversikt over hvilke kategorier av kriterier som ble vektlagt, men er samtidig mangelfullt fordi nyansene i uttalelsene blir borte når en forsøker å oppsummere de i ”skjemaform”.

Hva som ble vektlagt i vurderingene	Hva forskningsdeltakerne inkluderer i et slikt kriterium	Om det var enighet om dette kriteriet
Utnyttet potensialet i det enkelte ”språk”, i de enkelte semiotiske ressurser <ul style="list-style-type: none"> - skrift - tale - bilder - levende bilder - lyd - musikk - kroppsspråk 	<ul style="list-style-type: none"> - at man benytter de virkemidler som ligger i de enkelte semiotiske ressursene - at man kjenner til de reglene som finnes for effektiv kommunikasjon innenfor hver av teksttypene - at det å bryte en regel også gir et budskap og er noe som kan utnyttes bevisst - at man viser en forståelse/evne til å fortelle med hvert av ”språkene” - at man velger relevant språkbruk i forhold til sosial kontekst og intensjon 	<ul style="list-style-type: none"> - reglene for god <i>språkbruk</i> i hver av teksttypene blir oppfattet som et forholdsvis objektivt kriterium - ulik kompetanse gjorde at man så og vektla forskjellige sider - ”feilene” betyr mindre om historien er ”god” mente flere
Multimodalt samspill <ul style="list-style-type: none"> - informasjonslenking - visuell komposisjon - dialog 	<ul style="list-style-type: none"> - at det er en ”helhetlig flyt” i produktet og et ”helhetlig uttrykk” - at man viser forståelse for hvilke medietyper som passer sammen, og for hva hver av dem best kan formidle - at de ulike ”stemmene” sammen forteller noe mer enn hver av dem alene - at man utnytter muligheten for å utvide budskapet ved å bruke ulike ressurser, og ikke avgrenser eller lukker teksten ved å si det samme - at komposisjonen det enkelte skjermbildet er bevisst i forhold til hva en vil formidle 	<ul style="list-style-type: none"> - dette kriteriet ble vektlagt av samtlige forskningsdeltakere, men det var ikke noen klar enighet om hva som blir oppfattet som kvaliteter - personlige oppfatninger og kompetanse har betydning

Komposisjon og dramaturgi	<ul style="list-style-type: none"> - at det er en bevisst komposisjon og struktur - at ikke komposisjonen blir så overtydelig at det er forutsigbart - at man forteller ved å utnytte dramaturgien 	<ul style="list-style-type: none"> - komposisjon og dramaturgi ble oppfattet som et sentralt kriterium, og det var forholdsvis lik oppfatning av kvalitet
Estetiske og kunstneriske kvaliteter	<ul style="list-style-type: none"> - at det skal tale til følelsene, ikke til intellektet alene, det skal "berøre" - at det gir "noe" mer – vanskelig å verbalisere hva dette noe er - bevisstheten er kanskje viktigere enn uttrykket i seg selv 	<ul style="list-style-type: none"> - dette er et svært subjektivt kriterium, hva vi opplever som kvalitet er personlig
Det vi ikke klarer å sette ord på – magesfølelsen	<ul style="list-style-type: none"> - dette henger delvis sammen med punktet om estetiske og kunstneriske kvaliteter - ble også brukt for å si hva som "ikke stemmer" - kan både være "noe" som er vanskelig å oversette til verbalspråk, og kunnskap vi ikke klarer å artikulere enda 	<ul style="list-style-type: none"> - mange trekker fram at det er vanskelig å sette ord på dette "noe" - det å vise til multimodale referanser for å konkretisere dette, ble trukket fram som en mulighet
Kreativitet og nyskaping	<ul style="list-style-type: none"> - at man har et personlig uttrykk - at man tør å prøve noe nytt, ikke bare rekonstruere kjente "mønstre", lite opptatt av sjangerkjennetegn 	<ul style="list-style-type: none"> - ulik oppfatning om hva som er kreativt, men mange var opptatt av det
Innholdsmessig kvalitet	<ul style="list-style-type: none"> - at man svarer på oppgaven - at innholdet kommer fram og ikke blir borte i "form" eller for mye "støy" - at man er grundig i alle fasene både i forhold til innhenting, bearbeiding og kvalitetssikring av innholdet 	<ul style="list-style-type: none"> - at innhold er et viktig vurderingskriterium er det enighet om, men hva som er en god problemstilling og et godt svar på denne vil i større grad være preget av subjektive oppfatninger
Kildebruk og etikk	<ul style="list-style-type: none"> - at man henviser til kildene på en korrekt måte - at man er kildekritisk bevisst - at man ser på bruken av f.eks. bilderressurser i et etisk perspektiv 	<ul style="list-style-type: none"> - kildekritikk blir ansett som viktig, men det er ulik oppfatning av hvor nøyaktig det skal gjøres
Teknisk kvalitet	<ul style="list-style-type: none"> - at teknikken bør være usynlig, slik at den ikke tar oppmerksomheten fra innhold/budskap - at en må sette forventninger i forhold til rammene (f.eks. utstyr, tid, erfaring) 	<ul style="list-style-type: none"> - tekniske "feil" blir i hovedsak kommentert av dem som selv har den tekniske kompetansen - for mange er teknikken svært underordnet
Engasjement	<ul style="list-style-type: none"> - at det er engasjement og nerve i teksten - at en ser at elevene gjerne <i>vil formidle</i> noe 	<ul style="list-style-type: none"> - engasjement blir trukket fram som en del av det "noe" som hever teksten - blir oppfattet som viktigere enn det vi kan kalle tekniske feil eller dårlig "språk"
Grundighet	<ul style="list-style-type: none"> - at grundighet i alle faser vises i sluttproduktet er et kvalitetstegn 	<ul style="list-style-type: none"> - en gjennomgående oppfatning

Oppsummeringer kan føre til overforenkling, men det kan også gjøre hovedbudskapet tydeligere. Med utgangspunkt i empirien presentert i kapittel 4, kan en god multimodal skjermttekst beskrives slik: *Det er en tekst som formidler et klart budskap gjennom et bevisst samspill mellom de ulike semiotiske ressursene. Samspeillet løfter teksten opp på et høyere nivå, og formidler noe mer enn hva de enkelte semiotiske elementene kan hver for seg. Teksten har noe nyskapende ved seg, og har en nerve som "rører oss". Det er en bevisst komposisjon/dramaturgi. Potensialet som ligger i de enkelte semiotiske ressursene, blir utnyttet og tilpasset den sosiale konteksten og intensjonen med teksten. Teknikken er usynlig, og kildebruken korrekt.*

Det er viktig å påpeke at denne beskrivelsen er påvirket av oppgaveteksten elevene fikk. Oppgaven inspirerte til ekspressive tekster, det jeg vil kalle "skjønnlitterære uttrykk", og i mindre grad til en skrivehandling med informative hensikter. På samme måte som Berge sier at kriteriene som benyttes i forhold til skriftlig tekster i norsk, må tilpasses særtrekk ved skrivemåten (jf. skrivehjulet), må de kategoriene av kriterier som er beskrevet over, tilpasses og vektet ulikt alt etter formålet med skrivingen. Det vil trolig forventes mindre "nerve" i en multimodal tekst av informativ art, enn hva som var tilfelle med tekstene i dette materialet.

5 Didaktiske refleksjoner

Til grunn for denne undersøkelsen ligger en antakelse om at det er behov for eksplisitte kriterier for å kunne snakke om vurdering, og for å kunne være konkrete i veiledningsarbeidet, og på den måten legge til rette for økt læring. I dette kapitlet er forskningsdeltakernes tanker og synspunkter om bruk av vurderingskriterier forsøkt systematisert. Disse didaktiske refleksjonene må sees i sammenheng med de aktuelle tekstene, og det forskningsdeltakerne benytter som vurderingskriterier, jf. kapittel 4. I teoridelen utkrystalliserer det seg en del områder/kategorier som er relevante å drøfte i didaktisk sammenheng. Disse er forsøkt sammenholdt med forskningsdeltakernes didaktiske refleksjoner, og er organisert i seks delkapitler under overskriftene (5.1) *Kriterier og skapende arbeid*, (5.2) *Tverrfaglig kontra flerfaglig vurdering*, (5.3) *Kompetanse i å vurdere*, (5.4) *Prosess og produkt*, (5.5) *Vurderingskriterier som ressurs i veiledningsarbeidet*, (5.6) *Literacy og digital kompetanse*.

5.1 Kriterier og skapende arbeid

Elevene fikk, som tidligere nevnt, en svært åpen oppgave med få føringer. Hva som ble vektlagt i vurderingen, var ikke sagt eller skrevet noe sted. Likevel bruker helt tydelig noen elever erfaringer de har fra før, når de vurderer seg selv. De viser at de har en forståelse av hva som vanligvis forventes, og de vurderer seg selv i forhold til det.

Elev, gruppe D:

Elev: Produktet vårt er helt greit, ikke et "over the top"-prosjekt, men en saklig enkel framstilling. Ikke noen voldsomme overraskelser, men en sikker vinner.

Det ser ikke ut til at elevene opplevde de vide rammene som et problem. Elevene var overraskende positive til oppgaven.

Elev, gruppe C:

Elev: Dette var kjempebra. Vi hadde rammer siden vi måtte velge tema/tittel, men samtidig var vi nesten helt frie. Dette gjør at man kan utfolde fantasien sin uten stopp, og at det blir levert inn mange forskjellige oppgaver. Dette gjør og at læreren ikke kan sammenligne oppgaver, men virkelig må sette seg inn i hver enkelt elev sine sterke og svake sider, og vurdere det nøye.

Det at tekstene ble mer unike, opplevde elevene som positivt. At de fikk lov til å uttrykke seg fritt og bruke fantasien, opplevde de som utfordrende. Det skapte engasjement, sier de. Norsklæreren, som har disse elevene, hadde i denne sammenhengen interessante tanker om dette med kriterier. Han mener at kriterier kan bli så spesifikke at de låser elevenes kreativitet.

Rune, norsklærer i videregående skole:

R: Kriteriene må ikke være i noen sammenhenger så spesifikke at de blir rigide, slik at de låser elevenes kreativitet. Det synes jeg er litt viktig å påpeke, og det igjen er kanskje avhengig av hvilke oppgaver som gis.(...)Kriterier for meg, tanken bak kriteriene, er at det skal bli en karakter i enden, isteden for at de har skapt et produkt. Da blir det slik oppi hodet på elevene; at jeg skal ha en veldig god karakter, jeg skal følge denne malen her, som da begrenser kanskje, kanskje, deres kreativitet, fordi de skal inn i en eller annen bås. Det er jeg veldig skeptisk til.

Han antyder at kriteriene kan oppfattes som en mal for hvordan man skal få en god karakter. Slik blir elevenes produkt i stor grad lærerens ”bestillingsverk”. Elevene gjør det på en bestemt måte for å tilfredsstille læreren. Rune sier at også kriteriene kan binde den som vurderer i for sterk grad. De begrenser den intuitive responsen, samtidig mener han at det er viktig at elevene vet hva de blir målt i forhold til, hva som blir vektlagt.

R: Hvorfor kan ikke jeg synse litt i forhold til et ferdig produkt, i stedet for å skule hele tiden til kriteriene? Noen ganger synes jeg det er "oi glitrende", hadde jeg sittet og lest i forhold til kriteriene, hadde jeg kanskje ment noe annet. Dette er ikke lett!

Eirik, filmregissør og timelærer ved en høyskole, sier at han gir sine filmelever mange ”regler” om hva som er vanlig å gjøre. Samtidig gjør han dem oppmerksom på at regler brytes hele tiden, og at det kan være et kvalitetstegn at man bryter en konvensjon hvis det er bevisst og det fungerer. Han er derfor også skeptisk til å definere kvalitet.

E: Jeg tror mye på den magefølelsen, for jeg mener ting skal begynne i magen og så bevege seg opp i hodet. Så magefølelsen er veldig viktig, mener jeg. Så det å stille opp med noen objektive kriterier: det er kvalitet, det er kvalitet, det er kvalitet, det blir feil. For man kan ikke si det på den måten.

Vilde sammenligner utfordringen med å lage vurderingskriterier for disse tekstene med det å diskutere kriterier for kunst.

V: Hvilke kriterier skal vi vurdere kunst etter? Det blir litt av det samme? Her er det noe faglig som skal vurderes, det er forholdsvis greit å sette opp objektive kriterier for, men det som kanskje gjør at produktet hever seg opp over et enklere produkt, vil det være vanskeligere å sette ord på, fordi det appellerer til følelsene våre, mer enn til fornuften. Så det vil være en veldig stor utfordring. Så er det et annet problem, eller utfordring, og det er at de som skal vurdere det, er forskjellige også. Har ulik kompetanse og ulik erfaringsbakgrunn. Det er akkurat som en kritiker som skal vurdere bøker. En gir terningkast en, og en annen terningkast seks på én og samme roman.

Det er flere forskningsdeltakere som poengterer at dette er krevende tekster å vurdere fordi en blir berørt. Det gjør at en blir svært subjektiv i sin vurdering. Det er rett og slett så mange sider ved disse tekstene som rører oss på et ikke-intellektuelt plan, at det kan synes feil å sette for stramme kriterier. Det kan kanskje settes kriterier på noen områder. Det vil hjelpe oss å holde fokus på hva den enkelte oppgaven skal handle om, og hvilke kompetanser det skal øves på. Samtidig er det ikke hensiktsmessig å definere alt i

kriterier, fordi det vil snevre inn det kreative handlingsrommet elevene bør ha. Dette er tanker vi kjenner fra vurderingsarbeid i kunst og håndverk. Diskursen om hva vi opplever som kvalitet og hvorfor, er nødvendig når vi vurderer tekster som dette (jf. s.28).

5.2 Tverrfaglig kontra flerfaglig vurdering

Svært mange av forskningsdeltakerne trekker fram et ønske om å vurdere disse tekstene i et tverrfaglig team. De vektlegger behovet for en tverrfaglig vurdering litt forskjellig, men ønsket om å lære av hverandre går igjen. Gard er opptatt av vi må lære av hverandre for å bli flinkere til å formidle ”magefølelsen”. Slik kan vi lære oss å artikulere det vi sanser, men kanskje ikke har ord for ennå. Lise trekker fram at tverrfagligheten er nødvendig for å vise teksten og eleven den respekten de fortjener. For det er i møtet mellom de ulike fagene, mellom de ulike uttrykksformene og aktørene i kommunikasjonsprosessen at den multimodale teksten skapes, mener hun.

Lise, lektor i visuelle kunsthøgskole, illustratør:

L: Vi har to kropper, men ett bein hver. Vi kan gå til sammen, men ikke gå alene. Dette er bildet på tverrfaglighet. I forhold til illustrasjon snakker jeg mye om mellomrommet mellom tekst og bilde. Du som leser, kommer inn med din erfaring og ditt liv og tolker det som illustratør og forfatter har prøvd å få fram, med din erfaring, med hvem du er som menneske. Og din leseropplevelse vil ligge her, i denne trekanten, du kommer inn som den tredje komponenten og skaper det rommet, den opplevelsen, det mellomrommet. Med flerfaglig vurdering, at en vurderer enkeltelementer i ulike fag, vil den bli fattig, den vil ha null respekt for helheten. Litt liten respekt for hva som oppstår her mellom disse tre komponentene, og at vi antagelig er avhengig av å lytte til hverandre for å se muligheter ut over vårt eget fag. Dette må du ha erfart og sett, her er en blanding av fagkunnskap og ikke minst erfaring.

Det er helt klart enklere å vurdere flerfaglig enn tverrfaglig, men Lise er kritisk til flerfaglig vurdering. Hvis norskfaget skal holde på sin tradisjon, og bare vurdere det skriftlige, så har ikke faget tatt de sammensatte tekstene ”på alvor”. I disse tekstene er det jo nettopp i møtet mellom de ulike semiotiske ressursene meningen skapes. Derfor kan ikke disse tekstene dekomponeres til ulike komponenter som flerfagligheten gjør, vektlegger Lise. Hun er ikke den eneste som er redd for at en flerfaglig vurdering vil gjøre vurderingen mangelfull. En elev uttrykker noe av det samme på denne måten.

Elev, gruppe D:

Elev: Jeg mener det er viktig å legge vekt på hvilket samspill bildene og teksten har i slike oppgaver. Ikke at norsk og mediedelen skal vurderes hver for seg, men at det blir sett på som en helhet. Elevene har jo laget det som en helhet, ikke to separate deler. Hvis man ser produktet slik eleven har tenkt at det skal være, skjønner man kanskje tanken bak det også. Det er også viktig å tenke på at en tradisjonell tekst i norsken fungerer alene, mens en tekst laget for å ha bilder, eller film i bakgrunn, kanskje ikke fungerer alene.

Kari trekker fram at tekstene trolig vil bli lest med ulikt perspektiv av de ulike faglærerne, men at alle disse perspektivene er relevante og at den mest riktige vurderingen derfor vil være tverrfaglig slik teksten selv er ”tverrfaglig av natur”.

Kari, høskolelektor i norsk:

K: (...) Og der tenker jeg at de fagene har forskjellige blikk eller forskjellige ting de vil legge vekt på. Men jeg synes alle er viktige, og den multimodale teksten er tverrfaglig av natur, den har elementer som en kan tilnærme seg ut fra forskjellige fag. Så det aller mest optimale ville vært å jobbe tverrfaglig og hatt et tverrfaglig team til å vurdere disse tekstene. Jeg tenker at kanskje norsklæreren legger mest fokus på det å fortelle en god historie, på kommunikasjonssituasjonen, på det språklige og tekstlige aspektet og på det med sjanger. Det er det norsklæreren kan. Det er ikke manglende vilje, men det er det vi kan, men som jeg har sagt tidligere, så tror jeg også norsklæreren må lære seg noe om de andre tingene. Men det hadde vært veldig flott å få inn de andre fagene.

Kari argumenterer for at en tverrfaglig vurdering som bygger på en flerfaglighet, kan løfte vurderingen opp på et høyere nivå. Lise påpeker at vi ikke bare må ta utgangspunkt i de enkelte fag, men også se teksten som et møte mellom fag og vurdere den deretter.

5.3 Kompetanse i å vurdere

Flere av forskningsdeltakerne trekker fram at disse sammensatte tekstene utfordrer norsklærerne i forhold til deres kompetanse. Som nevnt i avsnittet om tverrfaglighet, mener mange at nettopp et samarbeid på tvers av de tradisjonelle faggrensene er en vei å gå for å bygge denne kompetansen.

Objektiv vurdering er en utfordring i seg selv. Den problemstillingen kjenner norsklærerne igjen fra vurdering av tradisjonelle skriftlige tekster, og er ikke unik for disse multimodale tekstene.

Kari, høskolelektor i norsk:

K: Det er en fare dette med personlig grunnsyn, dette må en virkelig være på vakt overfor. I den umiddelbare reaksjonen er du selv mye med, veldig personlig, og så kommer de faglige kriteriene og refleksjonene etterpå der, en må være nøktern. Det handler om vurdering, og det er mange av de samme tingene som jeg jobber med når jeg vurderer skriftlige tekster.

Kari mener at nettopp fordi disse multimodale tekstene appellerer til flere sanser, blir vi enda lettere påvirket av vårt personlige grunnsyn og ”smak” (jf. s.72). Rune er også opptatt av om vi har forutsetninger for å forstå hva elevene forsøker å fortelle oss. Han peker på at det kan være referanser elevene har fra sin medievirkelighet som vi ikke forstår, fordi vi rett og slett ikke kjenner uttrykkene.

Rune, norsklærer i videregående:

R: (...)Fordi ungdommen kan bruke elementer fra medie verden, som vi gamle lærere kanskje ikke har fått med oss.

Dette med ulik referanse, vil muligens være en større utfordring i arbeidet med de sammensatte tekstene, enn hva vi opplever i forhold til skriftlige tekster. I møtet med tekst D som inneholdt veldig mange bilder med intertekstuell⁴⁹ budskap, var det tydelig at enkelte av lærerne ikke forsto hva elevene hadde henvist til. De kjente ikke kontekstene disse bildene var hentet fra.

I refleksjonstekstene viser elevene at de har forholdsvis god kompetanse i å vurdere egne tekster. De ser både kvaliteter og mangler ved egen tekst. I tillegg til at elevene skal lære å produsere sammensatte tekster, er Kari opptatt av at de øker sin bevissthet om vurdering av eget arbeid og deltar i arbeidet med å lage kriterier. Dette støttes av forskningen om vurdering (jf. s.22).

Kari, høgskolelektor i norsk:

K: Så der tror jeg en må gjøre et arbeid ved siden av å produsere tekster, som går på bevisstgjøring av, og det er jo det hele dette arbeidet med kriterier også handler om, at elevene også må være med på det. Hva er det som gjør min tekst god, og hva er det jeg kan gjøre bedre?

H: Du mener at de kriteriene som er satt opp, skal elevene være med å drøfte, hva de har nådd og ikke nådd, og kanskje komme med andre kriterieforslag?

K: Ja, både i forhold til de konkrete tekstene som de jobber med, men også overførbart til det å ha et blikk på medietekster i det hele tatt. Hva er det for virkemidler som gjør at de overbeviser i den grad som de gjør. Ved å stille seg litt mer kritisk til noen ting også, at de kan gå inn og se at pga. de og de sterke virkemidlene, føler jeg slik og slik.

Arne, norsk- og medielærer i videregående skole, mener at eleven ofte har bedre kompetanse i å vurdere en del av tingene enn læreren, og benytter dette aktivt i egen undervisning. En interessant diskusjon i den sammenhengen er nettopp hvem som er best egnet til å definere kvalitet i disse sammensatte tekstene.

A: Den som kan gi det beste svaret, er ofte eleven selv. Jeg gir de ofte mulighet til å vurdere selv, hva mener dere om prosess og produkt, og de er så ærlige, de er ofte bedre til å vurdere en del av disse tingene enn jeg er selv.

Gard er opptatt av at vi som lærere må trene oss i å uttrykke opplevelsene og vurderingene våre i et språk som er egnet for å veilede elevene. Vi må bli det han kaller profesjonelle mottakere.

Gard, lærer i visuelle kunsthøgskole og freelance som innholdsdesigner:

G: For det vil jo være veldig frustrerende for studenten eller eleven hvis læreren sier: "det er noe som ikke fungerer her, men jeg vet ikke helt hva". Det er det som skiller den profesjonelle og ikke-profesjonelle mottakeren. Den ikke-profesjonelle kan bare lytte til magesfølelsen og trenger ikke spørre hvorfor det var dårlig eller ikke. Mens den profesjonelle mottakeren må, for at eleven skal kunne komme videre og neste produkt

⁴⁹ Begrepet intertekstualitet (fra latin: inter = mellom, textus = vev) ble lansert av Julia Kristeva som definerer det på denne måten: "Enhver tekst tar form som en mosaikk av sitater, enhver tekst absorberer og transformerer andre tekster" (Kristeva, 1966 i Schwebs & Otnes, 2006:26).

skal bli bedre, si at "det var det, det var det som ikke stemte, det må bli bedre neste gang".

Den profesjonelle mottakeren bør sette ord på "magefølelsen", mener Gard. Spørsmålet er om magefølelsen til læreren er uartikulert fordi han ikke er erfaren nok, eller om det er kunnskap som er blitt en del av personen, intuitiv og selvfølgelig, og derfor vanskelig å artikulere (jf. taus kunnskap s.31). I følge Dreyfus (2001) har eksperten den mer intuitive forståelsen, og han stiller spørsmål om det er mulig å uttrykke ekspertens forståelse i novisens språk (jf. s.33). Det er en utfordring å veilede elever selv for en erfaren lærer, for den intuitive kunnskapen må omsettes til mer konkrete regler. Novisen trenger regler som kan fungere som stillas i startfasen, i følge Dreyfus. Mine forskningsdeltakere er klare på at god veiledning er en forutsetning for at elevene skal komme videre, og læreplanen vektlegger de læringsstøttende sidene ved vurderingen. Tegn på god læringsstøttende vurdering er presise og relevante tilbakemeldinger. Til dette trenger både elever og lærere et sett av kriterier og et språk for å snakke om kvalitet (jf. s.20).

5.4 Prosess og produkt

Jeg valgte å avgrense vurderingen av disse elevtekstene til bare å gjelde produktet. Men spørsmålet er om det er hensiktsmessig å vurdere sluttprodukter alene, uten å se på elevenes refleksjoner om eget produkt og prosessen samtidig. Blant de åtte jeg intervjuet, var det svært ulike meninger om dette. Noen mente at produktet er det eneste man kan vurdere, mens andre mente at en vurdering av produktet alene er meningsløs i en lærings situasjon. Eirik og Vilde var de som tydeligst uttalte at produktet kan, og kanskje bør, vurderes alene.

Eirik, filmregissør og timelærer ved høyskole:

E: Det er ingen som spør i en kino hva regissøren har tenkt. Det er uttrykket som gjelder, vet ikke helt hvem det kan være spennende for med en logg, den tror jeg mest er til hjelp for de som selv er i prosessen. Men jeg ser ikke at den skal være en del av det en lærer vurderer.

H: Det er det en veldig tradisjon for.

E: Det forstår jeg ikke, fordi det er produktet som gjelder, det er filmen, det er det samme som hvis du leverer en stil, da er det stilen som gjelder, ikke motivasjonen og tankene du gjorde hver gang du skrev et ord. Det er stilen, selve uttrykket, som er interessant.

Vilde, norsklektor og visekunstner:

V: Jeg tenkte på dette med å vurdere prosessen eller sluttproduktet, og jeg tenker i alle fall hvis en skal vurdere det kunstnerisk, så må man vurdere sluttproduktet, for det er det eneste vi ser. Hvis vi skal vurdere et kunstnerisk produkt, så er det samme hva de har ment hvis vi ikke klarer å oppfatte det. Jeg føler at vi må vurdere sluttproduktet. Hvis man er i en læresituasjon er det kanskje annerledes, spennende å høre hva de har tenkt og sånn, men som et kunstnerisk produkt, har du ikke noe annet valg enn

produktet selv. Hvis jeg gir ut en plate, og en kritiker gir meg dårlig kritikk, og jeg sier det er ikke det jeg har ment, så hjelper ikke det på en måte.

De andre forskningsdeltakerne vektla derimot at fordi dette arbeidet skjer i en opplæringsfase, er det helt nødvendig å sette fokus på mer enn sluttproduktet.

Gard, lærer i visuelle kunsthøgskolen og freelance som innholdsdesigner:

G: Jeg synes man må se på flere ting. Jeg synes det er forbeholdt arbeidslivet at man kun ser på sluttproduktet. Mens i skolesammenheng bør fokuset ligge på prosessen og elevens hensikt med deres løsning, hvordan de har tenkt dette løst. For hvis man måler kun sluttproduktet, så blir det veldig teknisk. (...) I læringsøyemed er det viktig å ha et større blikk for prosessen, fordi du jobber med verktøy og begrensninger og muligheter, som du helt umulig kan beherske fullt ut nå.

Gard vektlegger at elevene jobber med avanserte verktøy som de ikke kan beherske fullt ut. De er i en læringsfase og det er mye de ikke kan. Elevene sier det kan være mange årsaker til at sluttproduktet ikke blir som en ønsker. Det er tekniske utfordringer, tidsmangel, mangel på erfaring og kunnskap.

Elev, gruppe H:

Elev: Det jeg er fornøyd med ved dette produktet, er vel egentlig baktanken. Det at vi har en mening med det vi har gjort, og at alt vi har gjort i prosessen med det, har vi tenkt gjennom for å få det riktig. Det jeg er mindre fornøyd med, er vel egentlig hvordan sluttproduktet ble til slutt. Det ble ikke helt slik jeg hadde sett for meg. Da vi skulle begynne prosessen, hadde jeg andre bilder i hodet om hva slags klipp vi burde ha med for å gjøre filmen bra og få fram budskapet i den. I stedet glemte vi å gjøre et par avtaler, som gjorde at vi ikke fikk de bildene vi hadde tenkt oss i utgangspunktet. Så når det da begynte å gå mot innleveringsfrist og vi fikk dårligere tid, ble vi nødt til å improvisere litt, og da ble det ikke like bra som vi hadde tenkt.

Lise er også skeptisk til at vi bare skal se på sluttproduktet, hun argumenter for at skolens oppgave er å drive med læring, og mener derfor at prosessen på mange måter kan være målet i seg selv.

Lise, lektor i visuelle kunsthøgskolen, illustratør:

L: Mange ting vi ser rundt oss opplever vi jo bare som produkter, vi responderer bare på produkt. Når det gjelder skole, synes jeg vi har et utvidet ansvar, og det er rett og slett å kvitte oss med det. Hvis ikke, blir vi lik et kommersielt marked, og ønsker vi å være noe annet enn et kommersielt marked som forholder seg til basic instinct: Hva selger? Skal vi være noe mer, skal skolen inneholde noe så avansert som dannelse, karakterutvikling, individualitet, altså kulturbegreper, noe som er dyrket fram, jobbet fram gjennom trening? Da har vi et helt annet ansvar, og da er vi inne på dette med å finne ut hva er en prosess.(...) Prosess er å prøve å finne en måte å bevege deg på gjennom en utfordring og gjennom et tidsrom, så prøver du å komme med forslag gjennom de forskjellige arbeidsstadiene som vi har snakket om tidligere. Og så kan en komme opp med et produkt eller et slags resultat, selv om det nesten bare blir at du refererer til prosessen. At prosessen faktisk er produktet, eller om det er noe vi kan ramme inn og henge opp på veggen på slutten, det er et godt spørsmål. For da kan du komme til å se ting som presenteres, som et resultat som ikke er ferdig, og som ikke kan settes inn mellom to permer.

Lise antyder at skolen er veldig produktfiksert, og at prosessen bare blir noe man gjør for å få fram produktet. Hun mener at prosessen i seg selv kan være produktet.

Arne mener at det er uinteressant å vurdere produktet alene. Han begrunner det med at så lenge det er kompetansemål vi skal vurdere i forhold til, må vi se på prosessen, for det er der vi kan se refleksjon og utvikling.

Arne, norsk- og medielærer i videregående skole:

A: Jeg vektlegger 50 % produkt og 50 % prosess i vurderingen. Med prosessen mener jeg at de skal dokumentere prosessen, andre verktøy ligger som vedlegg, storyboard, skisser, dette er jo verktøy i prosessen. Her kan vi også se hva som skar seg, tid, samarbeidsproblemer, dårlig organisering, et storyboard som ikke var helt topp etc.. Alle disse bitene er verktøy underveis.

H: Er det mulig å bare se på sluttproduktet, slik som jeg gjør nå.

A: Nei. Det er helt umulig. Fordi prosessen har så mange variabler, faktorer, som påvirker produktet. Ved bare å isolere produktet, går du glipp av ganske mye, av den læringa som har skjedd. Og det må være det som er målet, at de har lært noen ting.

Jorunn er også opptatt av at det er en del ting man ikke kan få sagt i selve produktet, men som er viktig å få fram. Det kan være etiske refleksjoner eller argumentasjon i forhold til de valg man har tatt.

Jorunn, lektor i kunst og håndverk og utøvende billedkunstner:

J: Det er noe om det vi snakket om, som bevissthet, fordi kvaliteten kan ligge der at noen velger bevisst ting og kan argumentere for det. Og da tenker jeg at den prosessen er viktig, for det finnes mange ferdigheter som studenten ikke får vise fram gjennom slikt arbeid. Da tenker jeg på dette med etisk refleksjon, det kommer ikke fram, men det kan komme i rapporter. Der kan de forsvare sine valg, og da kan man godkjenne det.

Norsklærerne mente at refleksjonsteksten er viktig av flere grunner, både fordi den synliggjør elevenes refleksjoner rundt eget produkt, og fordi språkliggjøringen av prosessen er viktig i seg selv.

Kari, høgskolelektor i norsk:

K: Jeg tenker det blir to forskjellige typer vurdering. Den ene hvis du bare ser på produktet alene, og den andre hvis du har en refleksjonstekst i tillegg. Da får du elevenes egne tanker som kan være nyttig i en vurderingssituasjon. Det kan jo hende at elevene selv har tenkt på svakheter allerede, som de har notert i en refleksjonstekst, og så vil det på en måte høyne karakteren at de selv kan peke på svakheter og vet at her er det noe som jeg kanskje kunne gjort annerledes. Og så er det språkliggjøringen av prosessen, som er en viktig bit synes jeg.

H: Fordi det er norsk?

K: Ikke bare det. Jeg synes også det er en tverrfaglig greie det å kunne lage en slik egenrevisning. Men det er klart at i norskfaget så blir det kanskje enda mer interessant.

Gjennom problemstillingen i denne undersøkelsen settes fokus på produktet. Det var en nødvendig avgrensning i forhold til tilgjengelig tid. Av de åtte personene jeg intervjuet, var det derfor bare norsklæreren til elevene som leste refleksjonstekstene deres. Han la

påfallende stor vekt på refleksjonstekstene, og i praksis vektla han disse mer enn de sammensatte tekstene i sluttvurderingen. Han mente at de formalspråklige sidene ved refleksjonsteksten skulle telle (tegnsetting, skrivefeil etc.) samt innholdet. Tekstene som var skrevet i sammenhengende tekst, ble vurdert som bedre enn dem som hadde mer punktvis refleksjoner. Vektleggingen av refleksjonsteksten i forhold til selve produktet i vurderingen, er en problemstilling som Sørøy (2006) og Buckingham (2003) trekker fram (jf. s.30). Siden det bare er en av forskningsdeltakerne som både har lest refleksjonsloggene og sett elevenes multimodale tekster, kan jeg ikke trekke noen konklusjoner i forhold til denne problemstillingen. Men jeg spurte noen av de andre forskningsdeltakerne om de kjente til problemstillingen, at refleksjonsloggen ble vektet høyere enn det faktiske arbeidet, og det bekreftet de.

Lise, lektor i visuelle kunsthøgskole, illustratør:

H: Har du opplevd at du har en student med et forholdsvis dårlig produkt, men studenten skriver ganske godt for seg i rapporten. Hvordan blir vektingen da mellom de to?

L: Da sier jeg en ting. Du er så topptung. Du har så stort et hode, du har så nydelige tanker, men vis meg det! Din argumentasjon, dine argumenter inn i den jobben du gjør, de skal være visuelle. Det sier jeg fordi mitt fag er visuelt, og slik ville jeg sagt det hvis jeg jobbet med musikk, da ville jeg sagt du argumenterer gjennom den musikken du foreslår eller prøver å produsere. For ellers vil vi jo alle bli akademiske. (...) nå som veldig mye blir teoretisert, så er det forferdelig viktig at vi prøver å tviholde på at det ligger et språk i faget vårt, som ikke automatisk kan oversettes til et skriftlig språk.

Det er mange argumenter som taler for at en refleksjonstekst kan ha sin funksjon og at den er nødvendig for at man skal få et helhetlig og riktig bilde av produktet og prosessen som ligger bak. Vi kan ha mye å lære av de erfaringene mediellærerne har med bruk av refleksjonstekster. Samtidig må man være veldig bevisst på hva man vil med refleksjonsteksten, hvilken funksjon den skal ha og i hvor stor grad den skal vektes i vurderingen. Hvis antallet skrivefeil i refleksjonsteksten avgjør elevens sluttvurdering, mener jeg vi havner galt ut i forhold til hva som bør være intensjonen med disse tekstene. Er det elevenes skriftlige uttrykk i refleksjonsteksten vi bør vurdere når kompetansemålene for de sammensatte tekster vektlegger den multimodale uttrykksevnen? Kanskje en muntlig læringssamtale om prosess og produkt kan være et annet alternativ? Jeg mener refleksjonsteksten først og fremst må brukes som et verktøy for å dokumentere en prosess og beskrive elevens refleksjoner om eget produkt. Da kan den gi verdifull innsikt om elevens multimodale kompetanse og supplere det multimodale produktet.

5.5 Vurderingskriterier som ressurs i veiledningsarbeidet

Hvordan vi vurderer tekstene, er viktig i forhold til hvordan vi veileder elevene i prosessen fram mot det ferdige produktet. Vi må vite hva vi vil veilede dem mot.

Skolen skal være en arena for utvikling, læring og vekst, og veiledning i læringsarbeidet er helt nødvendig. En elev beskriver betydningen av å få faglig veiledning i sin refleksjonstekst.

Elev, gruppe G:

Elev: Det var vanskelig. Å ikke kunne ha en dialog med læreren og få veiledning på noen måte, er som å lete etter noe i mørket. Når man ikke har utømmelig med kunnskap på et emne, ikke er fullt utlært, så er det bra å ha noen å kunne henvende seg til. Det føltes som man ble utestengt fra noe, uten mulighet til å forbedre seg. Det ble på en måte altfor individuelt, det var ingenting der til å binde det sammen.

Denne eleven setter fokus på ønsket om å kunne forbedre seg. Intensjonen med denne masteroppgaven er nettopp å sette fokus på vurdering – blant annet med tanke på at kriterier kan gi retning og skape rammer for veiledning i læringsarbeidet.

Gard er opptatt av hvordan han skal veilede elevene i prosessen fram mot et best mulig produkt. I forhold til rent datatekniske problemstillinger, mener han at det er vel så viktig å kunne henvise til gode veiledningsressurser på nettet, som å kunne hjelpe dem fysisk der og da. I forhold til det kommunikative, veiledning i hvordan en skal uttrykke budskapet, selve uttrykksformene, mener han at det er lurt å vise til konkrete eksempler.

Gard, lærer i visuelle kunstoffag og freelance som innholdsdesigner:

G: Det å kunne referere til, henvise til ressurser på nettet, er en ting lærerne kan gjøre, en annen ting er å vise til eksempler, de forskjellige uttrykksformene, hvis en ikke helt klarer å sette ord på ting osv. så har du isteden en referanse: "Se på den cd-rommen hvordan de har løst det der med menyen" eller "se den musikkvideoen". Jeg tenker at det er vesentlig, at det er en veldig god ide at man på landsbasis burde hatt et slags forum hvor lærerne kunne dele med hverandre, en referansebase. For som voksen, klarer du ikke å følge med på hva ungdom hele tiden kaster seg på, men en gjør det kanskje, og så kan han fortelle at nå er min sønn veldig opptatt av det og det, eller at elevene mine har gjort dette ...eller de kan spørre hverandre: "Jeg sliter med å finne et godt eksempel på det og det til elevene mine, er det noen som vet om noe?"

"Hvis du ikke klarer å sette ord på ting, så har du i stedet en referanse", sier Gard.

I forhold til det jeg trekker fram om taus kunnskap, er dette relevant. Det er ikke alt som er like lett å "oversette", det er heller ikke alt som er like lett å forstå hvis det bare blir formidlet med ord. En referansedatabase der vi konkretiserer erfaringer og opplevelser gjennom multimodale eksempler, kan være nyttig både for elever og lærere. Den kan gjøre at vi lærer av hverandre og kan utvide hverandres perspektiver. Samtidig kan den vise noe av det vi ikke klarer å formidle med ord, mener Gard.

5.6 Literacy og digital kompetanse

Hvilke kompetanser ønsker vi at elevene skal utvikle når de produserer multimodale tekster? Hva vil vi? Hva er målet for arbeidet med disse tekstene? Dette er svært relevante spørsmål. Arne vektlegger nødvendigheten av å tenke nøye gjennom dette.

Arne, norsk- og medielærer:

A: Du bør jo som lærer ha tenkt gjennom det nøye på forhånd, hvis du ikke gjør det, ender det kanskje med at eleven sitter med en helt annen kompetanse enn det du hadde lagt til grunn. "Learning by doing" er meningsløst hvis du bare skal gjøre det. Aktivitet for aktivitetens skyld, ikke for kompetansen sin skyld.

Arne trekker her fram en høyst relevant problemstilling. Hvis en ikke er bevisst hva en ønsker å vektlegge i læringsarbeidet, kan det bli mye aktivitet og lite kompetanse. Det hele blir en "digital happening". Lærerne fortalte både implisitt i vurderingene og eksplisitt hva de mener bør være de overordnede målene for arbeidet med denne typen multimodale skjermtekster. Evnen til å kommunisere med et utvidet tekstbegrep og digital kompetanse blir av de åtte jeg intervjuet trukket fram som overordnede mål. Dette er også eksplisitt satt som mål i LK06. Lærerne er opptatt av at dagens unge må lære seg å bruke vår tids språk og vår tids verktøy. Det å være "literate" i dag er noe helt annet enn hva det var for 50 år siden, jf. s.38.

Kari, høyskolelektor i norsk:

K: Det er fordi det er en del av framtida, mye kommer til å skje på en dataskjerm og med de virkemidlene. Mange av de jobbene som de som er i grunnskolen i dag kommer ut i, vil absolutt kreve digitale ferdigheter. Den utviklingen kommer bare så fort.

H: Så du tenker at det å jobbe med sammensatte tekster er et viktig argument, at du får digital kompetanse?

K: Det er en av dem. Men norskfaglig sett er det også mange andre. Det er å få et bevisst forhold til hvordan bilder kommuniserer, fordi vi lever i et samfunn der vi blir bombardert med bilder og medieuttrykk hele tiden. Og det å se, gå inn å jobbe med selv å produsere tekster, da får du et helt annet nært forhold til disse tingene. Men jeg tror også at bevisstgjøringen om hva man gjør, og hvorfor man gjør det, er like viktig. Fordi jeg tror det ligger mange ubevisste mekanismer i det de gjør, fordi de har en mengde med taus kunnskap når det gjelder bilder og medier, fordi at de er så utsatt for det hele tiden, men mye er på det ubevisste plan.

Kari sier at gjennom arbeidet med disse multimodale tekstene får elevene opparbeidet faktisk kompetanse i å bruke ulike digitale verktøy. Det er interessant å se at det ikke er hva elevene faktisk kan av tekniske ferdigheter, men hva de får uttrykt ved hjelp av disse verktøyene, forskningsdeltakerne setter fokus på. I tillegg vektlegger Kari den bevisstheten de får om multimodal kommunikasjon generelt. De vektlegger altså både evnen til å kunne kommunisere med et utvidet tekstbegrep, og det å bruke digitale verktøy i hele prosessen med disse tekstene.

I den grunnleggende ferdigheten å kunne bruke digitale verktøy, inkluderer forskningsdeltakerne det en med støtte i Erstad (2005), kan definere som digital kompetanse, det vil si noe mer enn bare rene digitale ferdigheter (jf. 2.3.3). Arne eksemplifiserer forholdet mellom digitale ferdigheter og digitale kompetanse slik.

Arne, norsk- og medielærer i videregående skole:

A: Det starter med en problemformulering, og så går elevene gjennom de ulike fasene; innhenting (søkeferdigheter), bearbeiding, kvalitetssikring dvs. kildekritisk arbeid,

presentasjon og evaluering. Hele denne biten er digital kompetanse, innimellom her trenger de noen ferdigheter som de må beherske, og de kan ta i bruk noen digitale verktøy til å hjelpe seg.

Digital kompetanse, slik Erstad (2005) beskriver det, innebærer både det å beherske verktøyene og programvaren, og det å skape tekster ved hjelp av ulike medieuttrykk og kommunisere gjennom disse tekstene. Begrepene digital kompetanse og literacy går derfor over i hverandre. *Tool Literacies* (jf. s.38 Tyner (1998)) omfatter den tekniske kompetansen; ferdigheter og forståelse innen anvendelse av teknikken, som for eksempel grafiske verktøy og ferdigheter i bruk av opptaks- og redigeringsutstyr for dem som lager videofilmer. Men det er vel så viktig er å trene de kompetansene som ligger i begrepet *Literacies of Representation*, bla. *Media Literacy* og *Visual Literacy*. Mine forskningsdeltakere understreker som Tyner at ikke-tekniske ferdigheter er en viktig del av literacy-begrepet.

Gard mener at lærerne ikke bør være så bekymret over at de ikke kan alt det tekniske. Det er viktigere at de vet hvor de kan finne svar på utfordringene og at de kan vise til disse ressursene, enn at de faktisk kan det selv, mener Gard. Han ser også et stort potensial i å utnytte og bygge videre på den tekniske kompetansen elevene har. Dette støtter opp om det Liestøl trekker fram som en mulig vei for å gi begge parter økt kompetanse. ”Nettopp dialogen mellom de to rommer mulighetene for å generere digital kompetanse der lærerens litterært trenede dømmekraft og refleksjon kan møte og interagere med elevens mer intuitive beherskelse av ferdigheter og verktøy” (Liestøl, 2006b:293).

Gard, lærer i visuelle kunsthøgskole og freelance som innholdsdesigner:

G: Det jeg synes hadde vært mer hensiktsmessig, er at lærerne var flinkere til å henvise til kilder for læring på nettet. For det er en ting jeg benytter meg av hele tiden, det er å vise til forskjellige slike tutorials på nettet, for en kan finne tutorials for alle mulige programvarer og alle mulige problemer. (...) Så i stedet for å vite hvordan en skal løse det, så er det viktigere at lærerne vet hvor en kan finne ut mer om problemet. Hvis lærerne er til stede og i forhold til det tekniske, henger litt over skulderen til elevene og tar på seg rollen som lærende, at de er aktive og ser at her har jeg mulighet til å lære av studentene eller elevene. Jeg spør mye, hvordan har du gjort det, heller enn å late som at jeg vet alt. Det er helt urealistisk. Spesielt innenfor dette med flermediale ting. Hvis du tror du kan alt, så er du ikke bra nok, for det kan en ikke. Det er et viktig poeng å innse at det er dette med fortellerteknikk og dramaturgi som er det viktigste, hvordan bygge opp dette her, og hvordan man teknisk løser det er sekundært (...).

Opplæring i de datatekniske ferdighetene er en sentral problemstilling i dagens skolehverdag. Kan det foregå slik Gard antyder, at eleven lærer ved hjelp av nettet og hverandre, eller må vi ha datateknisk kompetente lærere som kan veilede elevene på de tekniske områdene? Rune lurer både på hvem som faktisk skal lære opp eleven, og på hvor denne opplæringen skal finne sted.

Rune, norsklærer i videregående:

R: Spørsmålet er hvor mye skal vi lære dem opp, eller forventes det at de kan en god del av det? For hvis vi norsklærere skal begynne å lære dem opp, så skulle vi gjerne hatt et par timer ekstra, for å si det pent. (...) Jeg lurer på hvem som skal lære dem opp, norsklærerne eller andre? Det står i fagplanen at det skal inn, men det står ikke at det er norsklæreren som skal lære dem opp i det tekniske. Skal en hyre inn noen medielærere, eller regner en med at elevene kan det? Jeg vet ikke om norsklærere har kompetanse til å lære dem dette. En del yngre norsklærere kan det kanskje, men ikke jeg. (...) Jeg har ikke tid til å lære dem opp, selv om jeg hadde kunnet det. Da måtte det gå på bekostning av noe annet. Slik som det er nå, skulle jeg gjerne hatt flere norsktimer. Derfor lurer jeg på om de forventer at dette kan man?

Rune peker på en sentral problemstilling. I hvilke fag skal en finne rom for å oppøve og trene disse ferdighetene? Å kunne bruke digitale verktøy er i LK06 definert som en grunnleggende ferdighet og skal integreres i alle fag. Det er derfor ikke norskfagets oppgave alene å legge til rette for øving av disse ferdighetene, det må integreres i alle fag.

5.7 Oppsummering

Forskningsdeltakerne trekker fram en rekke didaktiske refleksjoner i forhold til vurdering og bruk av vurderingskriterier i møte med multimodale tekster. Eksplisitte kriterier synes nødvendig for å kunne snakke om vurdering og en hjelp for å sette fokus på de ferdighetene, holdningene og kunnskapene en setter som mål for læringsarbeidet. Samtidig er det en fare i det å dekomponere kompetansemål til veldig konkrete kriterier. Det argumenteres for at kriteriene kan bli en tvangstrøye som låser både elevenes kreativitet og lærerens vurdering, noe som synes spesielt relevant når en jobber med skapende arbeid.

Det blir argumentert for at disse tekstene bør vurderes av et tverrfaglig team. Dette er hensiktsmessig for å vise tekstene respekt, for det er i møtet mellom de ulike semiotiske ressursene og de ulike fagene meningen skapes. Derfor kan de ikke dekomponeres til ulike komponenter, slik en flerfaglig vurdering vil gjøre. En tverrfaglig vurdering oppleves også som en mulighet for å lære av hverandre. Slik kan vi bli flinkere til å artikulere ”det som er vanskelig å sette ord på”, enten det er den intuitive magefølelsen eller såkalt taus kunnskap.

Det reises spørsmål om hvem som har best forutsetning for å si hva som er kvalitet, og om en lærer kan avgjøre om en elev har nådd ønsket kompetanse, uten å gå i dialog med eleven om dette. Dette henger sammen med spørsmålet om en kan vurdere multimodale elevtekster som produkter alene. Det er ulik oppfatning om man kan vurdere et produkt i en læringssituasjon uten å se på prosessen. Om det er mulig, er det likevel relevant å spørre om det er formålstjenlig. Refleksjonstekst som verktøy for å dokumentere en

prosess og få innblikk i elevens refleksjoner omkring eget produkt, blir trukket inn som et relevant verktøy. Men det blir videre argumentert for at det er viktig å ha et bevisst forhold til refleksjonstekstens rolle, og se til at den ikke blir vektlagt til fordel for hva elevene faktisk viser i den sammensatte teksten.

Elevenes evne til å kommunisere gjennom et utvidet tekstbegrep, og faktiske ferdigheter i å bruke datatekniske verktøy i denne prosessen, blir ansett å være de overordnede kompetansene vi ønsker at eleven skal få. Men det er ikke teknisk kompetanse i seg selv som blir oppfattet som sentralt, men hva en faktisk får formidlet ved hjelp av disse verktøyene.

6 Avsluttende refleksjon og konklusjon

Innledningsvis spurte jeg om det er mulig å antyde eventuelle kriterier som synes meningsfulle for å beskrive det vi opplever som kvalitet i en multimodal tekst.

Hensikten med denne oppgaven har vært å gi et bidrag til diskusjonen om vurdering av sammensatte tekster. Når det innføres nye elementer i et fag, er det naturlig at det oppstår uenighet og usikkerhet om hvordan det nye skal vurderes. Slik er det også innenfor hovedemnet sammensatte tekster i norsk. Dette var bakgrunnen for problemstillingen som reises i denne oppgaven.

Ulike former for ekspertise; erfarne norsklærere, lærere med ulik fagkompetanse i multimodal uttrykk og elever, har uttalt seg konkret om et utvalg multimodale tekster, med den hensikt å se om det er stor forskjell på hvordan tekstene blir vurdert. Intensjonen med et slik bredt sammensatt utvalg av forskningsdeltakere, var å se om de kunne hjelpe oss med et språk for å snakke om kvalitet i forhold til denne typen elevtekster. Deres opplevelse av kvaliteter (connoisseurship) har blitt sammenholdt med teoretiske drøftinger og tidligere undersøkelser. På bakgrunn av dette er det mulig å gi en ramme for diskusjonen.

Dagens elever blir eksponert for en mengde multimodale tekster, både i fritiden og i skolesammenheng. Det har blitt forsket på effekten av denne typen påvirkning, og ikke minst på læringsutbyttet i forhold til det å ta multimodale tekster i bruk i læringsarbeidet. Fokuset har da vært på eleven som konsument. I hvor stor grad læringsutbyttet øker ved å ta i bruk multimodale tekster, avhenger trolig av elevenes læringsstrategi og læringsstil. I denne undersøkelsen er det elevene som produsenter som er utgangspunktet. Forskning (Buckingham, 2003; Dons, 2006; Jonassen, 2000) forteller oss at det foregår viktig læring når elever uttrykker seg gjennom multimodale tekster og selv blir produsenter. utfordringen som det settes fokus på i denne oppgaven, er hvordan vi skal bedømme og vurdere det produktet som er skapt.

6.1 *Er det mulig å beskrive noen felles kriterier?*

Kriterierelatert vurdering innebærer at man på en eller annen måte identifiserer hva som karakteriserer en god prestasjon/produkt, for så å vurdere elevprestasjoner opp mot disse. Kriteriene skal gjøre det lettere å sette fokus på hva som skal øves og gjøre det mulig å snakke om vurdering. At det tidligere er påvist svak sensorrelabilitet på et område hvor sensorene møter en ny uttrykksform, er naturlig å forvente. Denne undersøkelsen vender seg mot deltakere med stor multimodal kompetanse, i tillegg er det faglig og erfaringsmessig bredde i utvalget. Undersøkelsen viser at forskningsdeltakerne er forholdsvis enige om en del kategorier. Det er interessant å kunne

observere at det er liten forskjell på hva lærere og elever vektlegger. Lærerne har et mer presist språk og flere nyanser i sine beskrivelser. Det er noen tydelige tematiske områder som alle er opptatt av, selv om det finnes variasjoner i hvordan disse vektet. Kategoriene i kapittel 4 viser hvilke områder som ble vektlagt i vurderingen av forskningsdeltakerne i dette prosjektet, og i hvilken grad disse var representative for flere. Det de ikke er like enige om, er oppfatningen av kvalitet. Alle mener for eksempel at helheten i produktet er viktig, og at det multimodale samspillet må fungere. Men hva som vurderes som *godt* multimodalt samspill, er i større grad avhengig av personlig preferanse. Forskningsdeltakerne fester seg ved forskjellige sider ved tekstene og opplever det samme uttrykket ulikt. Så selv om det er en del felles tematiske områder som blir vektlagt i vurderingene, er det ikke felles kvalitetsreferanser på de samme områdene.

Noen kategorier ser ut til å være forholdsvis objektive; kildebruk og teknisk kvalitet, komposisjon og dramaturgi, delvis også om en har klart å utnytte potensialet, ”språket”, i den enkelte semiotiske ressursen. Forståelsen og bruken av slike vurderingskriterier synes først og fremst avhengig av kompetansen til den som vurderer, om vedkommende f.eks. kan nok om lyd til å høre at det er mye støy, eller er i stand til å gjenkjenne et aksebrudd i en filmsnutt. Det ser ut som de kategoriene som betyr mest for helhetsoppfatningen av teksten, i stor grad er preget av subjektive oppfatninger, bl.a. hvordan en opplever det multimodale samspillet, og hvordan teksten ”rører oss”. Her kommer personlig ”smak” og referansebakgrunn inn. Dette med ulik referansebakgrunn er en utfordring. Det var helt tydelig at enkelte av lærerne ikke kjente konteksten til en del av de bildene som elevene benyttet, og derfor ikke forstod hva de forsøkte å fortelle gjennom akkurat disse bildene. Men en enda større utfordring er det hvordan den personlige preferansen påvirker vurderingen. ”Smaksdommen”, magesfølelsen, ser ut til å påvirke vurderingen i stor grad, og den bygger blant annet på hvordan tekstene berører oss emosjonelt. Her vil alt fra antipatier overfor en spesiell musikktype til ”gode assosiasjoner” knyttet til et bilde, påvirke vår oppfatning. Den sammensatte teksten spiller på så mange strenger, og utfordrer oss derfor på så mange plan. Dette påvirker vurderingsarbeidet.

I vurderingen av tradisjonelle skriftlige tekster er det opparbeidet en form for tolkningsfelleskap. Det er i større grad en forståelse av hva som er hensiktsmessig språkbruk, god komposisjon, bevisst bruk av virkemidler og ikke minst, karakteriske sjangerkjennetegn. KAL-prosjektet (Kvalitetssikring av læringsutbyttet i norsk skriftlig) viser at det gjennom systematisk arbeid er mulig å opparbeide en form for tolkningsfelleskap i vurdering av skriftlige elevtekster. I møte med den sammensatte teksten står vi overfor større utfordringer. Vi kjenner ikke sjangrene og vi har ikke nødvendigvis lik oppfatning av hva god ”språkbruk” er. Våre preferanser og kompetanse styrer i enda

sterkere grad hva vi ser/hører/erfarer, og i tillegg har vi problemer med ”å sette ord på” noe av det vi gjenkjenner som kvalitet.

Begrepet taus kunnskap blir i flere omganger drøftet i forhold til det empiriske materialet. Snakker vi om en type viten, innsikt og forståelse som av prinsipielle grunner ikke lar seg artikulere fullt ut ved hjelp av verbalspråklige midler (jf. 2.2.5.), eller er det mangel på erfaring og språk som gjør det vanskelig å sette ord på fenomener. Det synes som det er vanskelig å verbalisere en del av det vi ser/hører/erfarer i møtet med det multimodale. Flere av lærerne peker på nødvendigheten av å ha referanse-eksempler overfor elever i veiledningsarbeidet, nettopp for å formidle en del av det som er vanskelig å uttrykke verbalt. Det stemmer med det Johannessen (1999) beskriver som et fellestrekk ved denne typen viten og innsikt, at formidlingen av den best lar seg gjøre gjennom eksempler (jf. s.32). Men det er også forskningsdeltakere som mener at evnen til å ”oversette”, kommer gjennom erfaring og øving, at det er en treningssak å sette ord på den ”tause kunnskapen”. Dreyfus (Dreyfus & Dreyfus, 1991) sier at novisen jobber etter regler, at han ikke har noen andre muligheter. Eksperten jobber derimot mer intuitivt ut fra en erfart og innebygd kompetanse. Dreyfus sier at om vi tvinger ekspertisen til å uttrykke sin kvalitative opplevelse av en multimodal tekst, så får vi novisens svar (jf. s.33). Blir det vi opplever som kvalitet forenklet, banalisert og forflatet om vi oversetter det til et verbalspråk nybegynneren forstår? Det synes som ”eksperten” har vansker med å presisere en del av den intuitive opplevelsen han/hun har i møtet med disse tekstene (jf. s.75). Men elevene er i en læringssituasjon, og vi må strebe etter å gi dem den læringsstøttende tilbakemeldingen de har krav på (jf. Prinsipper for opplæring i LK06 og forskrifter til opplæringslova). Vi må være ”profesjonelle mottakere” (jf. s.91) som klarer å sette ord på både magefølelsene og det mer opplagte. Novisen må få hjelp til ”å se”, få regler som støtte i en øvingsfase, for på den måten selv å kunne bygge opp den intuitive erfaringen som kjennetegner en utøver i senere faser.

Med forbehold om at en del nyanser blir borte når en forenkler, forsøker jeg likevel kort å oppsummere *den gode multimodale skjermteksten* slik den blir beskrevet ut fra empirien i kapittel 4. Det er viktig å poengtere at beskrivelsen er knyttet til det tekstutvalget som foreligger i denne undersøkelsen, elevtekster av mer skjønnlitterær karakter, med stor grad av ekspressive uttrykk: *Det er en tekst som formidler et klart budskap gjennom et bevisst samspill mellom de ulike semiotiske ressursene. Samspillet løfter teksten opp på et høyere nivå, og formidler noe mer enn hva de enkelte semiotiske elementene kan hver for seg. Teksten har noe nyskapende ved seg, og har en nerve som ”rører oss”. Det er en bevisst komposisjon/dramaturgi. Potensialet som ligger i de enkelte semiotiske ressursene, blir utnyttet og tilpasset den sosiale konteksten og intensjonen med teksten. Teknikken er usynlig, og kildebruken korrekt.*

6.2 Vurdering av sammensatte tekster – noen anbefalinger

I et vurderingsarbeid må en vurdere og ta stilling til ulike problemstillinger. Denne undersøkelsen viser at det er en rekke didaktiske utfordringer knyttet til vurdering av multimodale tekster. På bakgrunn av empirien og teorien i denne oppgaven, finner jeg noen områder/problemstillinger det synes viktig å diskutere. Det handler om utfordringer knyttet til det å vurdere produktet alene, hvordan man kan måle hvilke kompetanser, kompetansen til å vurdere – herunder utfordringer knyttet til det å verbalisere den tause kunnskapen, i hvilken grad eksplisitte kriterier kan være klargjørende og/eller begrensende, forholdet mellom del og helhet, bevissthet om skrivehandlingens intensjon, bevissthet om at ”språket” er i stadig utvikling.

En opplagt dilemma som denne undersøkelsen peker på, er det å skulle vurdere produktet uten å se på prosessen. Det kan være mange grunner til at produktet ikke ble slik eleven hadde tenkt seg. Elevene står overfor en rekke utfordringer når de både skal benytte mange semiotiske ressurser og ta i bruk flere digitale verktøy. Det er mye som kan gå ”galt”. Spørsmålet er da om produktet alene gir det beste bildet av den kompetansen de har oppnådd gjennom prosessen? Og om det er mulig, er det likevel relevant å spørre om det er formålstjenlig å bare vurdere produktet⁵⁰. Læreplanen LK06 sier at vi skal vurdere elevenes kompetanse. Denne undersøkelsen viser at elevens evne til å kommunisere gjennom et utvidet tekstbegrep, og deres faktiske ferdigheter i å bruke datatekniske verktøy i denne prosessen, blir ansett som de overordnede kompetansene vi ønsker at elevene skal få. Den tekniske kompetansen i seg selv blir av forskningsdeltakerne ikke oppfattet som det sentrale. Det sentrale er hva en faktisk får formidlet ved hjelp av disse verktøyene. Samtidig må ikke teknikken være så dårlig at den ødelegger for budskapet.

Hva kjennetegner god måloppnåelse i forhold til kompetansene vi etterspør i arbeidet med de sammensatte tekstene? Kan vi gjenkjenne denne kompetansen i produktet alene? Kompetanse er som kjent ikke delferdigheter eller kunnskap, men evnen til å benytte disse ferdighetene og kunnskapen (jf. 2.3.1). På bakgrunn av denne undersøkelsen kan det synes som at det er vanskelig å se på produktet alene, hvis man skal vurdere elevenes grad av måloppnåelse. Det er rett og slett vanskelig å gjenkjenne de kompetansene vi etterspør bare ved å se på produktet. Fordi vi har ulik oppfatning av kvalitet og ulik referansebakgrunn, synes det nødvendig å vite noe mer om hva eleven har tenkt. Gjennom verktøy som f.eks. en refleksjonstekst eller en læringssamtale, vil en i større grad få innsikt i den tankevirksomheten som ligger bak produktet, og elevene kan dokumentere læringsprosessen. En slik dokumentasjon vil gjøre det lettere å vurdere elevenes grad av måloppnåelse, og den kan bli en viktig del av

⁵⁰ Dette spørsmålet henger sammen med min forståelse av hvordan læring foregår.

læringsprosessen i seg selv, fordi elevene må reflektere over de valgene de har tatt og sette ord på dem. Tar vi i bruk et verktøy som refleksjonstekst, er det viktig å tenke gjennom hvilken funksjon den skal ha. Sørøy (2006) peker på faren ved at refleksjonsteksten i seg selv blir det som vektlegges i vurderingen og ikke produktet/prosessen som refleksjonsteksten skal forholde seg til (jf. s.30). For en norsklærer som er fortrolig med vurdering av skriftlig tekst, kan det være fristende å vektlegge det skriftlige uttrykket framfor det multimodale uttrykket. Men da er det igjen den ”monomodale”, skriftlige teksten vi vurderer, og ikke den sammensatte teksten.

Den sammensatte teksten er tverrfaglig av natur. I denne undersøkelsen blir det argumentert for at tekstene derfor bør vurderes tverrfaglig, for å sikre en rettferdig vurdering. I en tverrfaglig sammensatt lærergruppe kan et mangfold av kompetanser og faglige perspektiv bidra til at flere sider ved teksten blir ivaretatt. Det blir argumentert for at det er i møtet mellom de ulike fagene og ”språkene” at teksten blir tatt på alvor, siden det nettopp er samspillet mellom ulike uttrykk og kompetanser som er denne tekstens egenart. I tillegg vil deltakerne kunne lære av hverandre, og en kan løfte fram problemstillinger knyttet til personlig smak og ulik referansebakgrunn, og sette disse inn i en diskurs. I arbeidet med å opparbeide tolkningsfelleskap og få kunnskap om vurdering av denne typen komplekse tekster, er det viktig å lære av hverandre og utvikle evnen til å verbalisere den tause kunnskapen – jf. tidligere drøftinger. I tillegg bør elevene trekkes inn i vurderingsarbeidet. Elevene i denne undersøkelsen viser i stor grad at de har kompetanse til å vurdere egne tekster, noen mener faktisk eleven er vel så godt egnet som læreren til å vurdere en del aspekter (jf. s.91). Ved å trekke elevene inn i vurderingsarbeidet vil en ytterligere øke perspektivrikdommen, og gjennom dialog vil en kunne få fram og drøfte ulike kvalitetsreferanser. Å trekke eleven inn i vurderingsarbeidet vil også være i samsvar med de føringene som gis i læreplanverk og forskrifter og anbefalinger i forskning (jf. 2.2).

Eksplisitte kriterier hjelper oss i det å sette fokus på hva en faktisk vil øve og trene i den enkelte situasjon, og de gjør det mulig å snakke om vurdering. Nyere forskning om vurdering påpeker at eksplisitte kriterier ikke er nok alene (jf. s.22). Det er av avgjørende betydning hvordan kriteriene blir kommunisert, forklart, forstått og brukt. Dette kan synes svært relevant i forhold til disse tekstene, i og med at det vi faktisk legger i de enkelte kriteriene ikke synes like klart. Gjennom forhandlinger og dialog om kriteriene vil en kanskje også unngå at kriteriene oppleves som en ”tvangstrøye” (jf. s.87). For på samme tid som kriteriene kan være til hjelp, kan de oppleves begrensende og på en måte hindre elevene i arbeidet. Kriteriene bør ikke settes så snevert at de låser elever og lærere. Dette er en balansegang vi kjenner igjen fra mange vurderingssituasjoner, også i forhold til tradisjonelle skriftlige tekster (jf. s.26).

Denne undersøkelsen setter også fokus på en annen side ved kriteriedebatten, nemlig forholdet mellom del og helhet. Er det mulig å lage vurderingskriterier som ikke bare beskriver enkeltkomponenter, men også ivaretar helhetsoppfatningen? Kan helheten beskrives gjennom enkeltkomponenter (jf. 2.2.6)? Gjennom kompetansemålene i LK06 blir målstyring igjen satt på dagsorden, og det kan være legitimt å trekke fram noe av den kritikken som kom mot den målrelaterte vurderingen på 70-tallet. Faren ved sterk målstyring er at en blir instrumentalistisk, og at vi bare konsentrerer oss om sammenhengen mellom mål og resultater som enkelt lar seg måle. I vurderingsveiledningen i norsk skriftlig blir det poengtert at det å foreta en helhetsvurdering av tekstene er viktig (jf. s.23). De beskriver den ideelle gangen i vurderingsarbeidet fra helhet til detaljene, og tilbake til helheten igjen. Det er en fare for at helheten forsvinner i beskrivelsen av delferdigheter, og som tidligere nevnt, kan ikke alt kriteriebestemmes. Målet med en analytisk vurderingsmåte er å kunne gi mer presise tilbakemeldinger slik at eleven også kan lære av disse. Dette målet må vi holde fast ved. Samtidig viser tilbakemeldingene fra vurderingsarbeidet med de nasjonale prøvene i 2005 (Fasting, 2006), at det er vanskelig å kombinere et holistisk førsteinntrykk av teksten med den analytiske metoden (jf. s.25). Denne undersøkelsen viser at vår oppfatning av kvalitet i stor grad er knyttet til en helhetsoppfatning. Vi må derfor være oppmerksomme på at ikke helheten forsvinner i enkeltkomponenter.

Skrivehjulet (jf. s.24) har som intensjon å beskrive ulike måter å skrive på, en generalisering over hva vi kan bruke skrivning til. Fem ulike skrivekompetanser blir beskrevet. Med utgangspunkt i det denne undersøkelsen viser, synes det viktig å være bevisst på hensikten med skrivehandlingen, også når vi arbeider med multimodale tekster. De fem skrivekompetansene kan ifølge utdanningsdirektoratet beskrive hvilke ferdigheter elevene skal få opplæring i, og kan derfor brukes i vurderingsarbeidet (jf. s.24). Skal vi informere, forutsetter f.eks. det en annen bruk av tekst og bilder enn om vi skal underholde. Det vil være andre kriterier som er relevante når hensikten er å formidle følelser, enn når hensikten er å drøfte eller analysere. De ulike modalitetene har ulike egenskaper, og det er ikke likegyldig hvilke semiotiske ressurser du velger å benytte i den enkelte situasjon. En novelleanalyse, jf. (Foyn & Foyn, 2006), vil kanskje fortsatt best foregå skriftlig, mens andre mindre analytiske skriveoppgaver kan uttrykkes bedre gjennom andre semiotiske ressurser.

KAL-prosjektet viser at norsklærere er åpne for elevens tekstuttrykk. Prosjektgruppen bak KAL poengterer viktigheten av at elevenes tekster blir møtt med vilje til forståelse. ”Det er viktig at elevens forståelser og utkast til tekster respekteres av lærere og sensorer. Og det er viktig at skolen forstår elevene som skapende og kreative mennesker, som alle sammen har potensial i seg til å bli rimelig gode skrivere” (Vagle *et al.*, 2007:83). Denne holdningen bør vi ta med oss også i møtet med de multimodale

tekstene. Det finnes ikke én fasit på hva som er en god tekst, og det finnes ikke klare regler for hvordan man best skal formidle det man ønsker å si. Det finnes noen virkemidler som er kjente, det finnes noen regler for god ”språkbruk”, og det finnes eksempler på dramaturgiske modeller som synes gode. Dette må elevene få innsikt i. Samtidig vet vi at nettopp det å bryte en konvensjon, kan være svært effektivt. Det kan formidle noe mer og noe annet som passer vel så godt. Språk er ikke et sett av faste regler, men et system i utvikling, en handling i en kontekst. Dette fordrer at de berørte partene i kommunikasjonen er åpne og ikke har for fastlåste forhåndsdefinerte oppfatninger av hvordan ting bør være.

6.3 Videre forskning

Avslutningsvis i denne avhandlingen er det naturlig å se problemstillingen i forhold til en mer helhetlig pedagogisk debatt, hvor de utfordringene jeg beskriver ikke er nye. Problemstillinger om kvalitetsnormer i kunstoffag er ikke en ny diskusjon, og de sammensatte tekstene drar denne debatten også inn i norskfaget. Debatten dreier seg om hvorvidt vi skal bruke en målrelatert vurdering eller legge oss på en mer intuitiv vurderingstradisjon. Den handler om utfordringene med å sette ord på ikke-verbale uttrykk og verbalisere det vi kan kalle taus kunnskap. Den reiser også spørsmål om i hvilken grad det er mulig å isolere enkeltelementer fra helheten, om god praksis lar seg beskrive som deler, eller om vi må ha en mer artistisk tilnærming. Dette er en utfordring vi kjenner igjen fra vurdering av mange uttrykk, som film, musikk og billedkunst. Den evalueringsdebatten som reises her er derfor ikke ny, vi har strevd med dette før.

Hensikten med denne undersøkelsen er å gi et bidrag til diskusjonen om vurdering av sammensatte tekster. Det mener jeg at oppgaven gjør, selv om den stiller like mange spørsmål som den finner svar. Undersøkelsen antyder kriterier som synes relevant å trekke inn i vurderingen av disse tekstene, men mange prosesser gjenstår om vi skal kunne snakke om et tolkningsfelleskap i forhold til sammensatte tekster. Det er derfor behov for videre forskning på dette området

Med utgangspunkt i denne undersøkelsen, ønsker jeg å sette fokus på noen områder hvor det er behov for videre forskning:

- Det vil være interessant å observere de ulike aktørene (i denne oppgaven; elever og lærere med ulik fagekspertise) *diskutere vurdering av tekstene sammen*. Slik vil en kunne få bedre kunnskap både om hvordan aktørene oppfatter multimodale tekster, og om det er mulig å utvikle tolkningsfelleskap også i forhold til denne typen tekster.

- Videre vil det være interessant å undersøke hvordan elever og lærere bruker og faktisk forholder seg til de kriteriene som blir gitt i forbindelse med en oppgave av multimodal karakter. Hvordan blir de oppfattet og brukt?
- Det er interessant å se nærmere på hvilken funksjon refleksjonstekster og læringssamtaler kan ha i en vurderingssituasjon. Hvordan kan en læringssamtale eller refleksjonstekst bidra til at vi i større grad vurderer elevens grad av måloppnåelse?
- Elevantekstene i denne undersøkelsen har en forholdsvis lineær fortellerstruktur. Det er relevant å se hvilke nye dimensjoner som påvirker vurderingsarbeidet når tekstene blir mer ikke-lineære. Hvordan påvirker interaktivitet og hypertextualitet vår evne til å vurdere tekstene?

6.4 Etertanke

Skal vi ta den sammensatte teksten på alvor i læringsarbeidet, må vi vite hva vi vil med den. Vi må kunne veilede elevene slik at de øker sin multimodale kompetanse, sin literacy i vid forstand. Hvilke kriterier man i en gitt oppgave velger å sette fokus på, må gjenspeile hvilke ferdigheter, holdninger og kunnskaper vi ønsker å trene, øve og utfordre. Samtidig må man være åpen for og nysgjerrig på de uttrykkene eleven tar i bruk, når de benytter et språk som er i stadig utvikling. Sjangrene de benytter er uferdige, og elever og lærere bør i stor grad selv være med å definere mangfoldet av sjangrer innenfor sammensatte tekster. Elever som får systematisk veiledning i å produsere sammensatte tekster med digitale verktøy fra 1.klasse, vil gradvis kunne utvikle sin kompetanse i å lese og skrive gjennom et mangfold av semiotiske ressurser, og de vil opparbeide et fortrolig forhold til digitale verktøy. Hva som er *kvalitet*, vil være utgangspunkt for diskusjon og refleksjon. Nettopp gjennom den refleksjonen vil vi kunne utvikle vår multimodale kompetanse både som lærere og elever.

Litteraturliste

- Alvesson, M., & Sköldbberg, K. (1994). *Tolkning och reflektion: Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Baldry, A., & Thibault, P. J. (2006). *Multimodal Transcription and Text Analysis: A multimedia toolkit and coursebook*. London: Equinox.
- Barthes, R. (1994). Bildets retorikk. Oversatt I: K. Stene-Johansen (red.), *I tegnets tid: Utvalgte artikler og essays* (s. 22-35). Oslo: Pax.
- Berge, K. L. (2005a). Skriveprøvenes pålitelighet. I: K. L. Berge, L. S. Evensen, F. Hertzberg & W. Vagle (red.), *Ungdommers skrivekompetanse. Bind I: Norsksensuren som kvalitetsvurdering* (s. 101-113). Oslo: Universitetsforlaget.
- Berge, K. L. (2005b). Skrivning som grunnleggende ferdighet og som nasjonal prøve – ideologi og strategier. I: S. Nome & A. J. Aasen (red.), *Det nye norskfaget* (s.161-187). Bergen: Fagbokforlaget.
- Berge, K. L., Coppock, P. J., & Maagerø, E. (red.). (1998). *Å skape mening med språk: En samling artikler av M.A.K. Hallyday, R.Hasan og J.R. Martin*. Oslo: Landslaget for norskundervisning (LNU)/Cappelen Akademisk Forlag as.
- Berge, K. L., Evensen, L. S., Hertzberg, F., & Vagle, W. (red.). (2005a). *Ungdommers skrivekompetanse. Bind I: Norsksensuren som kvalitetsvurdering*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Berge, K. L., Evensen, L. S., Hertzberg, F., & Vagle, W. (red.). (2005b). *Ungdommers skrivekompetanse. Bind II: Norskeksamen som tekst*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bjerkholt, E. (1996). *Veiledning og taus kunnskap: På hvilken måte kan veiledning ha betydning for refleksjon i forbindelse med handling?* Hovedoppgave, Høgskolen i Oslo.
- Bjørgeren, I. A. (2003). Generelle læringsteoretiske hensyn ved evaluering. I: Læringscenteret (red.), *Karakterer – mer enn karakterer* (s. 56-72). Oslo: Læringscenteret.
- Bjørgeren, I. A. (2007, 26.02.07). *Hva kan vi lære av historien om læring og vurdering?* Innlegg på konferanse Elevvurdering i skolen, Blindern, Oslo.
- Brustad, S. (2007, 06.03.07). *Vurdering og sentralt gitt eksamen etter kunnskapsløftet*. Innlegg på kursdag Fagdidaktisk Nettverk for medielærere i Buskerud, Noresund.
- Buckingham, D. (2003). *Media education: Literacy, learning and contemporary culture*. Cambridge: Polity Press.
- Buckingham, D. (2006). Defining digital literacy. What do young people need to know about digital media? *Digital Kompetanse 4, vol.1*, 263-276.
- Bush, V. (1945). As We May Think. *Atlantic Monthly* [Internett] Tilgjengelig fra: <http://www.theatlantic.com/doc/194507/bush> [lest 23.03.07]
- Carlsen, K. & Streitlien, Å. (1995). *Elev- og lærerperspektiv på formingsfaget: Resultater fra en spørreundersøkelse*. Notodden: Telemarksforsking.
- Crawford, C. (2000). *Understanding interactivity* (Draft 7.0). Jacksonville, Or.: C. Crawford.
- Dale, E. L., & Wærness, J. I. (2006). *Vurdering og læring i en elevaktiv skole*. Oslo: Universitetsforlaget.
- digitalbridge.nu. (2007, 25.04.07). 7 element. [Internett] Tilgjengelig fra: <http://www.digitalbridge.nu/> [lest 30.04.07]
- Dons, C. F. (2006). Digital kompetanse som literacy? Refleksjoner over ungdomsskolelevers multimodale tekster. *Digital Kompetanse 1, vol.1*, 58-73.

- Dreyfus, H. L. (2001). *On the internet: Thinking in action*. London: Routledge Press.
- Dreyfus, H. L., & Dreyfus, S. (1991). *Intuitiv ekspertise: Den bristede drøm om tænkende maskiner*. [København]: Munksgaard. Oversatt. (orig. (1986). *Mind over machine: The power of human intuition and expertise in the era of the computer*. New York: Free Press.)
- Dysthe, O., Engelsen, K. S., Madsen, T., & Wittek, L. (i produksjon). Explicit criteria in portfolio assessment from student perspectives. A theory based discussion. I: A. Havnes & L. McDowell (red.), *Assessment beyond intuition: Raising standards of assessment and learning*. Routledge.
- Eisner, E. W. (1975). The perspective eye: Toward the reformation of educational evaluation. Bidrag til en AERA-kongress, Washington D.C., March 31, 1975. (Oversatt og trykt i S. Franke-Wikberg & U. P. Lundgren (red.) (1981). *Att värdera utbildning. Del 2. En antologi om pedagogisk utvärdering* (s. 193-210). Washington D.C., 31.mars 1975: Bidrag til en AERA-kongress.)
- Eisner, E. W. (1976). Educational Connoisseurship and Criticism: Their Form and Functions in Educational Evaluation. *Journal of Aesthetic Education*, vol.10, 135-150.
- Eisner, E. W. (1981). On the Differences Between Scientific and Artistic Approaches to Qualitative Research. *Amer. Educ. Research ass.*
- Eksamenssekretariatet. (2000). *Idé- og veiledningshefte for elevvurdering i kunst og håndverk på ungdomstrinnet*. Oslo: Statens utdanningskontor i Oslo og Akershus. Eksamenssekretariatet.
- Elsness, T. F. (2005). Barns tekster og tegninger i et semiologisk perspektiv. I: E. Solerød (red.), *Lese- og skriveopplæring som pedagogisk utfordring: Festskrift til Alfred Lie* (s. 53-80). Halden: Høgskolen i Østfold.
- Engelsen, B. U. (2006). *Kan læring planlegges? Arbeid med læreplaner – hva, hvordan, hvorfor?* (5. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Erstad, O. (2005). *Digital kompetanse i skolen – en innføring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Fasting, R. B. (2006). Kan skriveferdigheter måles? *Norsk pedagogisk tidsskrift*, Nr. 05, 372-381.
- Fog, J. (2004). *Med samtalen som utgangspunkt: Det kvalitative forskningsinterview* (2. rev. udg.). København: Akademisk Forlag.
- Forsknings- og kompetansenettverk for IT i utdanning. (2005). *Digital skole hver dag - om helhetlig utvikling av digital kompetanse i grunnsopplæringen*. [Oslo]: Forsknings- og kompetansenettverk for IT i utdanning.
- Forskrift til opplæringslova. (2006). Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Foyn, W., & Foyn, S. A. (2006). *Multimodal skriving i et komparativt perspektiv*. Mastergradsoppgave, Høgskolen Stord/Haugesund.
- Gibson, J. J. (1986). *The ecological approach to visual perception*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- Gilje, Ø. (2002). *Nye medier – nye mål? Om hvordan mediekompetanse som mediepedagogisk siktemål kan legitimeres i skolen*. Hovedoppgave, Universitet i Oslo.
- Glomnes, E. (2005). *Alt jeg kan si: Språk, virkelighet og subjektets stemme* (2. utg.). Oslo: Landslaget for norskundervisning: Cappelen akademisk forlag.
- Glomnes, E. (2006, 25.10.06). *Sammensatte tekster*. Kompendium utdelt på kursdag Etterutdanning for Kunnskapsløftet, Telemark fylkeskommune, Norsjø hotell.
- Goodlad, J. I. (1979). *Curriculum inquiry: The study of curriculum practice*. New York: McGraw-Hill.

- Gromov, G. R. (2002). The Roads and Crossroads of Internet History. Part 5. Early History of Hypertext. [Internett] Tilgjengelig fra: <http://www.netvalley.com/intval3.html> [lest 23.05.07]
- Gudmundsdottir, S. (2001). Narrative Research in School Practice. I: V. Richardson (red.), *Handbook of research on teaching* (4th ed., s. 226-240). Washington, DC: American Educational Research Association.
- Gulliksen, M. (2006). *Constructing a formbild - An inquiry into the dynamical and hierarchical aspects of the hermeneutical filters controlling the formbild construction in design education situations*. Avhandling til dr.art.-graden, Oslo School of Architecture and Design.
- Halvorsen, E. M. (2004). *Kultur og individ. Kulturpedagogiske perspektiv på kulturforståelse, kulturprosesser og identitet*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Halvorsen, E. M. (2005). *Forskning gjennom skapende arbeid? Et fenomenologisk-hermeneutisk utgangspunkt for en drøfting av kunstfaglig FoU-arbeid*. Porsgrunn: Høgskolen i Telemark.
- Halvorsen, E. M. (2006). *Forskningsmetoder. En innføring i kunstfaglige og pedagogiske tilnærminger*. Notodden: Kompendium ved Høgskolen i Telemark.
- Halvorsen, E. M. (2007). *Kunstfaglige og pedagogisk FoU*. Kristiansand: Høgskoleforlaget.
- Hertzberg, F. (2007, 26.02.07). *En skisse til nye systemer for elevvurdering*. Innlegg på konferanse Elevvurdering i skolen, Blindern, Oslo.
- Hopperstad, M. H. (2005). *Alt begynner med en strek. Når barn skaper mening med tegning*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Haabesland, A. Å., & Vavik, R. E. (2000). *Kunst og håndverk: Hva og hvorfor*. Bergen: Fagbokforlaget.
- ITU. (2006). Sammensatte tekster i skolen. *Forskning viser nr. 8* [Internett] Tilgjengelig fra: <http://www.itu.no/filearchive/FV8.pdf> [lest 21.12.06]
- Iversen, G. B., Asmussen, J., Carlsen, B. B., & Nelson, C. (2002). *Mediedidaktik*. Frederiksberg: Dansklærerforeningen Forlag.
- Jewitt, C., & Kress, G. (2003). *Multimodal literacy*. New York: Peter Lang.
- Johannessen, K. S. (1999). *Noen aspekter ved taus kunnskap* (PLF-rapport, nr. 2). Bergen: Program for læringsforskning, Universitetet i Bergen.
- Jonassen, D. H. (2000). *Computers as mindtools for schools: Engaging critical thinking* (2nd ed.). Upper Saddle River, N.J.: Merrill.
- Kjosavik, S., Koch, R.-H., Skjeggstad, E., & Aakre, B. M. (2003). *Kunst og håndverk i L97: Nytt fag - ny praksis?* Notodden: Telemarksforskning.
- Kress, G. (2003). *Literacy in the new media age*. London: Routledge.
- 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.
- Kristensen, H. J. (1988). *Skolen i fremtiden. Tverrfaglighet og grunnleggende kundskaber*. Oslo: Gyldendal.
- Kunnskapsdepartementet. (2006). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet* (Midlertidig utg. juni 2006). Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Kvale, S. (2001). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Lankshear, C., & Knobel, M. (2006). Digital Literacy and Digital Literacies: Policy, Pedagogy and Research Considerations for Education. *Digital Kompetanse 1, vol.1*, 12-24.

- Larsen, P. (1999a). Genrer og formater. I: P. Larsen & L. Hausken (red.), *Medier – tekstteori og tekstanalyse* (s. 31-52). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke.
- Larsen, P. (1999b). Sampill: Tekst, musikk og levende bilder. I: P. Larsen & L. Hausken (red.), *Medier – tekstteori og tekstanalyse* (s. 111-137). Bergen: Fagbokforlaget.
- Larsen, P. (1999c). Teoretiske og analytiske grunnbegreper. I: P. Larsen & L. Hausken (Eds.), *Medier – tekstteori og tekstanalyse* (s. 15-30). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke.
- Larsen, P., & Hausken, L. (red.). (1999). *Medier – tekstteori og tekstanalyse*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke.
- Lauvås, P. (2007). Standpunktvurderingen – et problem eller selve problemet? I: S. Tveit (red.), *Elevvurdering i skolen: Grunnlag for kulturendring* (s. 56-65). Oslo: Universitetsforlaget.
- Lauvås, P. (u.å.). Vurdering for læring – viktigere enn eksamen (vurdering av læring)? [Internett] Tilgjengelig fra: <http://klaff.hiof.no/~pla/Formativ-vurd-hiof-ekst.htm> [lest 16.02.07]
- Liestøl, G. (1994). Tekstkulturen og den multimediale utfordring. I: T. Schwebs (red.), *Skjermtekster: Skriftkulturen og den elektroniske informasjonsteknologien* (s. 73-83). Oslo: Universitetsforlaget.
- Liestøl, G. (2006a, 12.10.06). *Sammensatte tekster – hvilken kompetanse?* Bidrag på konferanse ITU-konferansen 2006, Oslo.
- Liestøl, G. (2006b). Sammensatte tekster – sammensatt kompetanse. *Digital Kompetanse 4, vol. 1, 277-305*.
- Liestøl, G. (2006c, 13.10.06). *Sammensatte tekster – teori og praksis*. Bidrag på konferanse ITU-konferansen 2006, Oslo.
- Lynche, P., & Horton, S. (2002, 12.07.05). Web Style Guide, 2nd edition. [Internett] Tilgjengelig fra: <http://www.webstyleguide.com/site/themes.html> [lest 23.11.07]
- Læringssenteret (red.). (2003). *Karakter - mer enn karakterer: Debatt om elevvurdering i grunnopplæringen*. Oslo: Læringssenteret.
- Løvland, A. (2006). *Samansette elevtekstar. Klasserommet som arena for multimodal tekstskaping*. Avhandling til dr.art.-graden, Høgskolen i Agder, Fakultet for humanistiske fag.
- Michelet, S., Skjong, S., & Waldermo, G. (2002). *Ettfaglig, tverrfaglig og flerfaglig organisering – motsetning eller supplement?* Oslo: Høgskolen i Oslo, Avdeling for lærerutdanning.
- Maagerø, E. (2005). *Språket som mening: Innføring i funksjonell lingvistikk for studenter og lærere*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nome, S., & Aasen, A. J. (red.). (2005). *Det nye norskfaget*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Ongstad, S. (2004). *Språk, kommunikasjon og didaktikk. Norsk som flerfaglig og fagdidaktisk ressurs*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Ongstad, S. (2006). *Fag og didaktikk i lærerutdanning: Kunnskap i grenseland*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Polanyi, M., & Grene, M. (1969). *Knowing and being: Essays*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Postholm, M. B. (2005). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Schwebs, T., & Otnes, H. (2006). *tekst.no : strukturer og sjangrer i digitale medier* (2. utg.). Oslo: Landslaget for norskundervisning: Cappelen Akademisk Forlag.

- Scott, P., Hofstad, K., Løland, S., & Norsk språkråd. Komité for dataterminologi. (1997). *Norsk dataordbok* (6. rev. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- St.meld. nr. 30. (2003-2004). *Kultur for læring*: Utdannings- og forskningsdepartementet.
- Streibel, M. J. (1995). Instructional plans and situated learning: The challenge of Suchman's theory of situated action for instructional designers and instructional systems. I: G. J. Anglin (red.), *Instructional technology: Past, present, and future* (s. 117-132). Englewood, Col.: Libraries Unlimited.
- Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken: Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma.
- Säljö, R. (2006). *Læring og kulturelle redskaper. Om læreprosesser og den kollektive hukommelsen*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Sørensen, B. H. (2001a). *Multimediedidaktik og læring: Børn og unges multimedieproduksjon*. København: Gads Forlag.
- Sørensen, B. H. (2001b). Multimediedidaktik og læring. I: B. H. Sørensen (red.), *Multimediedidaktik og læring – Børn og unges multimedieproduksjon* (s. 11-28). København: Glads Forlag.
- Sørøy, C. (2006). *Mediefaget som møteplass. Digital literacy i et tv-prosjekt*. Mastergradsoppgave, Universitetet i Oslo.
- Tveit, S. (red.). (2007). *Elevvurdering i skolen: Grunnlag for kulturendring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Tyner, K. (1998). *Literacy in a digital world: Teaching and Learning in the Age of Information*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- Tønnesson, J. (2006). Alle tekster er sammensatte. *Norsklæraren, vol 30, nr 4*, 9-15.
- Taasen, I., Havnes, A., & Lauvås, P. (2004). *Mappevurdering – av og for læring: Med eksempler fra helse- og sosialfag*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Utdanningsdirektoratet. (2006). Vurderingsveiledning i norsk skriftlig – videregående opplæring. [Internett] Tilgjengelig fra: http://www.uto.no/upload/Eksamen/Videregaaende/V2006/Vurderingsveiledninger/Vurderingsveiledning_norsk_skriftlig.pdf [lest 20.08.06]
- Utdanningsdirektoratet. (u.å.). Vurdering. [Internett] Tilgjengelig fra: http://udir.no/templates/udir/TM_Artikkel.aspx?id=2140 [lest 07.03.07]
- Vagle, W., Berge, K. L., Evensen, L. S., & Hertzberg, F. (2007). Det umulige er nesten mulig. Om norskeksamen på ungdomsskolen og utvikling av vurderingsnormer. I: *Elevvurdering i skolen: Grunnlag for kulturendring* (s. 74-84). Oslo: Universitetsforlaget.
- Van Leeuwen, T. (2005). *Introducing social semiotics*. London: Routledge.
- Vavik, L. (2004). Perspektiver på samarbeid og veiledning i nettbaserte læringsomgivelser. I: F. Bostad & H. Sigmundsson (red.), *Læring: Grunnbok i læring, teknologi og samfunn* (s. 135 -173). Oslo: Universitetsforlaget.
- Wittek, L., & Dysthe, O. (2003). Kvalitetskriterier og vurdering – et utviklingsområde innenfor høyere utdanning. I: O. Dysthe & K. S. Engelsen (red.), *Mapper som pedagogisk redskap: Perspektiver og erfaringer* (s. 129-155). Oslo: Abstrakt forlag.
- Østerud, S. (2004). *Utdanning for informasjonssamfunnet: Den tredje vei*. Oslo: Universitetsforlaget.

Vedlegg

Vedlegg 1: Oppgaveteksten til elevene

Vedlegg 2: Skjematisk presentasjon av forskningsdeltakerne

Vedlegg 3: Intervjuguide

Vedlegg 4: Kvittering på melding fra NSD

OPPGAVER I NORSK FOR KLASSE 2MK.

Tid: Tirsdag 5.9 – idemyldring (1t)
 Tirsdag 5.9 – jobbe med oppgaven (3t)
 Tirsdag 12.9 – jobbe med oppgaven (4t)
 Tirsdag 19.9 – jobbe med oppgaven (4t)

Opgaven skal leveres torsdag 21.9

Besvarelsen skal leveres som gruppearbeid (2 elever i gruppa).
 Det skal ikke settes navn på besvarelsen/refleksjonsnotatet, bare et gruppenr.

Kompetansemål for arbeidet:

Mål for opplæringen er at eleven skal kunne:

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

Tema: Ungdom

”Man taler om ungdommen som den lykkeligste tid. Jeg vil pinedø ikke ha den opp igjen – all den sanselige galskap, dumhet, forfengelighet, alt det sludder.”
 (Bjørnstjerne Bjørnson)

”Den som gjør det lett for de unge, gjør det vanskelig for dem.”
 (Gino Cervi)

OPPGAVE:

Lag en tekst med overskriften ”Den lykkelige ungdomstid” eller ”Vondt å bli voksen”.

Med tekst er her ment en multimedial skjermtekst, dvs. at den skal kunne leses på skjerm. Det kan være websider, filmsnutter, animasjoner, presentasjoner i PowerPoint m.m. eller kombinasjoner av disse. Et krav er at dere lager en besvarelse hvor dere bruker minimum to medietyper, for eksempel bilde (tegning, grafikk, foto), tekst (håndskrift, elektronisk tekst), levende bilde (videofilm, animasjon), lyd (tale, musikk). Dere skal bruke et sammensatt uttrykk for å få fram budskapet.

Hver gruppe leverer i tillegg et refleksjonsnotat om det arbeidet som er gjort.

xxxxx, 31.8.2006

(Undertegnet med norsklærerens navn)

Skjematisk presentasjon av forskningsdeltakerne (alle navn er fiktive)

Navn	Alder	Arbeidssted	Faglig bakgrunn
<i>Lærere med ulik fagkompetanse</i>			
Rune	50-59	Lærer videregående skole	Norsk, mediekunnskap og samfunnsfag. Lang erfaring som lærer i videregående skole.
Arne	50-59	Lærer videregående skole	Norsk, mediekunnskap, samfunnsfag og historie. Lang erfaring som lærer i videregående skole. Høy digital kompetanse.
Kari	30-39	Lektor på høyskole, underviser i lærerutdanningen	Hovedfag i Nordisk språk og litteratur. Engasjert i toårig Fou-prosjekt om sammensatte tekster i norskfaget.
Vilde	40-49	Lektor på høyskole, underviser i lærerutdanningen	Hovedfag i Nordisk språk og litteratur og siviløkonom. Tidligere undervisningspraksis fra videregående skole. Utøvende visekunstner, har gitt ut flere plater, og jobber aktivt med revy.
Jorunn	30-39	Lektor på høyskole Billedkunstner	Utdannelse fra Statens kunstakademi. Visuelle kunstfag, videokunst og multimedia som uttrykksform.
Gard	30-39	Lærer i visuelle kunstfag på høyskolenivå, arbeider freelance med eget firma som innholdsdesigner.	Utdannelse fra Norge og USA, arbeider både med animasjon, webbaserte medier og trykte medier. Spesialfelt digitale medier.
Lise	40-49	Lektor i visuelle kunstfag på høyskole, selvstendig næringsdrivende som illustratør	Utdannelse fra kunsthøyskole
Eirik	30-39	Underviser på høyskolenivå med film, arbeider freelance som filmregissør.	Fireårig filmskole fra Norge, produsentutdanning fra NRK, tre år med litteraturvitenskap og nordisk fra universitetet.
<i>Elever</i>			
11 jenter	17-19	Elever VK1 Medier og kommunikasjon (tilsvarer Vg2 etter LK06)	Fullført grunnskole og første året på Medier og kommunikasjon.
6 gutter	17-19		

Det var totalt 29 elever i klassen (20 jenter og 9 gutter), men siden det ble gjort et utvalg på åtte elevtekster er det 17 refleksjonstekster som er med i datagrunnlaget.

Informasjon om begrepet sammensatte tekster i LK06 og INTERVJUGUIDE

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

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

Arbeid med digitale verktøy er omtalt i læreplanen som kompetansemål allerede etter 2. årstrinn. Det er et nært samspill mellom sammensatte tekster og digitale verktøy i læreplanen.

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

I min masteroppgave vil jeg undersøke om det finnes noen felles oppfatninger av hva som er kvalitet i en sammensatt tekst. Jeg vil undersøke multimediale skjermttekster produsert i norskfaget av elever i videregående skole. Disse elevtekstene danner grunnlaget for det fenomenet som skal studeres, nemlig ulike personers opplevelse og vurdering av disse tekstene. Hensikten med undersøkelsen er å se om det er mulig å finne fram til noen overordnede kriterier som kan være til hjelp i arbeidet med å vurdere elevtekster av multimedial karakter. I begrepet kriterier ligger innbakt et spørsmål om hvilke kompetanser vi ønsker at eleven skal utvikle ved å produsere denne typen sammensatte tekster. Hvordan vi vurderer tekstene er viktig i forhold til hvordan vi veileder elevene i prosessen fram mot ferdige produkter.

Tekstene dere skal vurdere er laget av elever som går andre året på medier og kommunikasjon. I grunnkurset (1.året) har de fått innføring i de grunnleggende prinsippene for medier og kommunikasjon og i forskjellige uttrykksformer representert ved tekst, bilde og lyd. De har lært å bruke ulike digitale verktøy som digitalkamera, videokamera, skanner, Mp3-spillere etc. og fått opplæring i forskjellig programvare for arbeid med bilder, levende bilder, lyd og tekst. Jeg pleier å gi kriterier for hvordan elevene skal jobbe og hvordan sluttproduktet vil bli vurdert i selve oppgaveteksten til elevene. Det kunne vi ikke gjøre denne gangen for det ville styre produktene mot det som norsklæreren og jeg opplever som relevante kriterier. Elevene fikk derfor en veldig åpen oppgave med få føringer på hvordan vi ønsket de skulle løse oppgaven. Vi avgrenset deres valg til å si at det var en multimedial skjermttekst de skulle lage, dvs. den skal leses på skjerm. Da er radioprogram, avis, trykksaker etc. uaktuelle, men det kan være websider, filmsnutter, animasjoner, presentasjoner laget i PowerPoint eller andre multimedieprogram/forfatterverktøy. Elevene jobbet helt selvstendig med oppgavene og fikk bare hjelp av lærer når de ba om hjelp eller veiledning. Til sammen

brukte de elleve skoletimer på arbeidet med tekstene, en time til felles idemyldring og ti timer til det praktiske arbeidet i grupper. Det var en gruppe med tre elever, resten var toergrupper. Elevene valgte selv gruppesammensetning.

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

”Mål for opplæringen er at eleven skal kunne

- kombinere muntlige, skriftlige, visuelle og auditive uttrykksformer i framføringer og presentasjoner (...)
 - bruke digitale verktøy til presentasjon og publisering av egne tekster”
- (Kunnskapsdepartementet, 2006: 49)

Oppgaveteksten til elevene

Besvarelsen skal leveres som gruppearbeid (2 elever i gruppa).

Det skal ikke settes navn på besvarelsen/refleksjonsnotatet, bare et gruppenummer

Aktuelle kompetansemål for arbeidet:

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

Tema: Ungdom

”Man taler om ungdommen som den lykkeligste tid. Jeg vil pinedø ikke ha den opp igjen – all den sanselige galskap, dumhet, forfengelighet, alt det sludder.” (Bjørnstjerne Bjørnson)

”Den som gjør det lett for de unge, gjør det vanskelig for dem.” (Gino Cervi)

OPPGAVE:

Lag en tekst med overskriften ”Den lykkelige ungdomstid” eller ”Vondt å bli voksen”.

Med tekst er her ment en multimedial skjermttekst, dvs. at den skal kunne leses på skjerm. Det kan være websider, filmsnutter, animasjoner, presentasjoner i PowerPoint m.m. eller kombinasjoner av disse. Et krav er at dere lager en besvarelse hvor dere bruker minimum to medietyper, for eksempel bilde (tegning, grafikk, foto), tekst (håndskrift, elektronisk tekst), levende bilde (videofilm, animasjon), lyd (tale, musikk). Dere skal bruke et sammensatt uttrykk for å få fram budskapet.

Hver elev leverer i tillegg et refleksjonsnotat om det arbeidet som er gjort.

Intervjuguide

**Hva opplever du som kvalitet i de elevtekstene du har fått tilsendt?
Hva opplever du som mangler/svakheter ved disse tekstene?**

**Hva mener du bør være målet for arbeidet med denne typen tekster i norskfaget.
Eller sagt på en annen måte, hva slags kompetanse mener du elevene bør utvikle
gjennom produksjon av slike tekster?**

**Mener du vurderingskriteriene av denne typen tekster bør være annerledes hvis de
blir gitt i norsk enn i for eksempel kunst og håndverk eller mediefag?**

**Tror du det vil det gi et mer nyansert bilde av produktet om en vurderer elevens
refleksjoner om eget produkt /prosess samtidig. Kan en bare vurdere
sluttproduktet? Er det andre prosesser som også bør telle i vurderingen?**

Disse spørsmålene ønsker jeg å drøfte med deg under intervjuet. Det er fint om du ser gjennom tekstene (8.stk.) noen ganger før vi møtes. Jeg ber deg også skrive ned den umiddelbare reaksjonen du fikk da du så tekstene første gangen, og deretter hva opplevde du som kvalitet og hva opplevde du som store mangler/svakheter ved tekstene. Fint om du også vurderer helshetsinntrykket av teksten, og forsøker å plassere den på en skala fra 1-6 (der 1 er **ikke så god** og 6 er **veldig god**). Vedlagt skjema kan kanskje være til hjelp. Under selve intervjuet må vi trolig fokusere spesielt på noen av tekstene, men det er viktig at du ser gjennom alle tekstene og uttaler deg kort om alle 8. Ta kontakt hvis noe er uklart.

Tusen takk for at du har sagt ja til å la deg intervjuet og at du tar deg tid til å se og vurdere disse elevtekstene. Jeg ser fram til samtalen 😊

Med vennlig hilsen
Hjørdis Hjukse

Hjørdis Hjukse
Hjuksebø. 3683 Notodden
e-post: hjordis@hjukse.no eller hjordis.hjukse@hit.no
mobil: 45007501

Tekst nr	Hva er din umiddelbare reaksjon på teksten? Hva opplever du som kvalitet og svakheter/mangler ved teksten?	Kryss av på skala fra 1-6 der 1 er ikke så god og 6 er veldig god					
		1	2	3	4	5	6
B							
C							
D							
E							

Tekst nr	Hva er din umiddelbare reaksjon på teksten? Hva opplever du som kvalitet og svakheter/mangler ved teksten?	Kryss av på skala fra 1-6 der 1 er ikke så god og 6 er veldig god					
		1	2	3	4	5	6
G							
H							
J							
K							

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



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

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

Vår dato: 21.09.2006

Vår ref: 15197/KS

Deres dato:

Deres ref:

KVITTERING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 21.08.2006. Meldingen gjelder prosjektet:

15197	<i>IKT i læring: Hva genererer kvalitet i multimodalitet? Kan vi enes om noen kriterier? En studie av hvordan vi vurderer multimodale tekster/sammensatte tekster i norskfaget</i>
Behandlingsansvarlig	Høgskolen Stord/Haugesund, ved institusjonens øverste leder
Daglig ansvarlig	Lars Vavik
Student	Hjørdis Hjukse

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/endrings skjema>. 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/database/>

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 30.06.2007 rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Bjørn Henrichsen

Katrine Utaaker Segadal
Katrine Utaaker Segadal

Kontaktperson: Katrine Utaaker Segadal tlf: 55 58 35 42

Vedlegg: Prosjektvurdering

✓ Kopi: Hjørdis Hjukse, Hjuksebø, 3683 NOTODDEN

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uia.no

TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyyre.svarva@svt.ntnu.no

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

Personvernombudet for forskning, NSD



Prosjektvurdering - Kommentar

15197

Prosjektslutt er angitt til 30.07.07. Senest ved projektslutt vil datamaterialet være anonymisert, det vil si at verken direkte eller indirekte personidentifiserende opplysninger lenger foreligger i materialet. Koblingsnøkkel slettes. Alle indirekte personidentifiserende opplysninger som måtte foreligge i materialet slettes eller kategoriseres i vide kategorier.

Det vil i prosjektet bli gitt muntlig informasjon og innhentet muntlig samtykke fra informantene. Ombudet forutsetter at det informeres om følgende forhold:

- Prosjektets formål.
- Navn og kontaktinformasjon til prosjektleder (student) og veileder.
- Hvilke opplysninger som innhentes.
- Hva opplysningene skal brukes til.
- At data oppbevares i aidentifisert form.
- Når prosjektet skal avsluttes og at datamaterialet da anonymiseres.
- At deltakelse er frivillig og at man når som helst kan trekke sitt samtykke uten å oppgi grunn.
- At forsker er underlagt taushetsplikt og at data vil behandles konfidensielt.
- At prosjektet er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste.