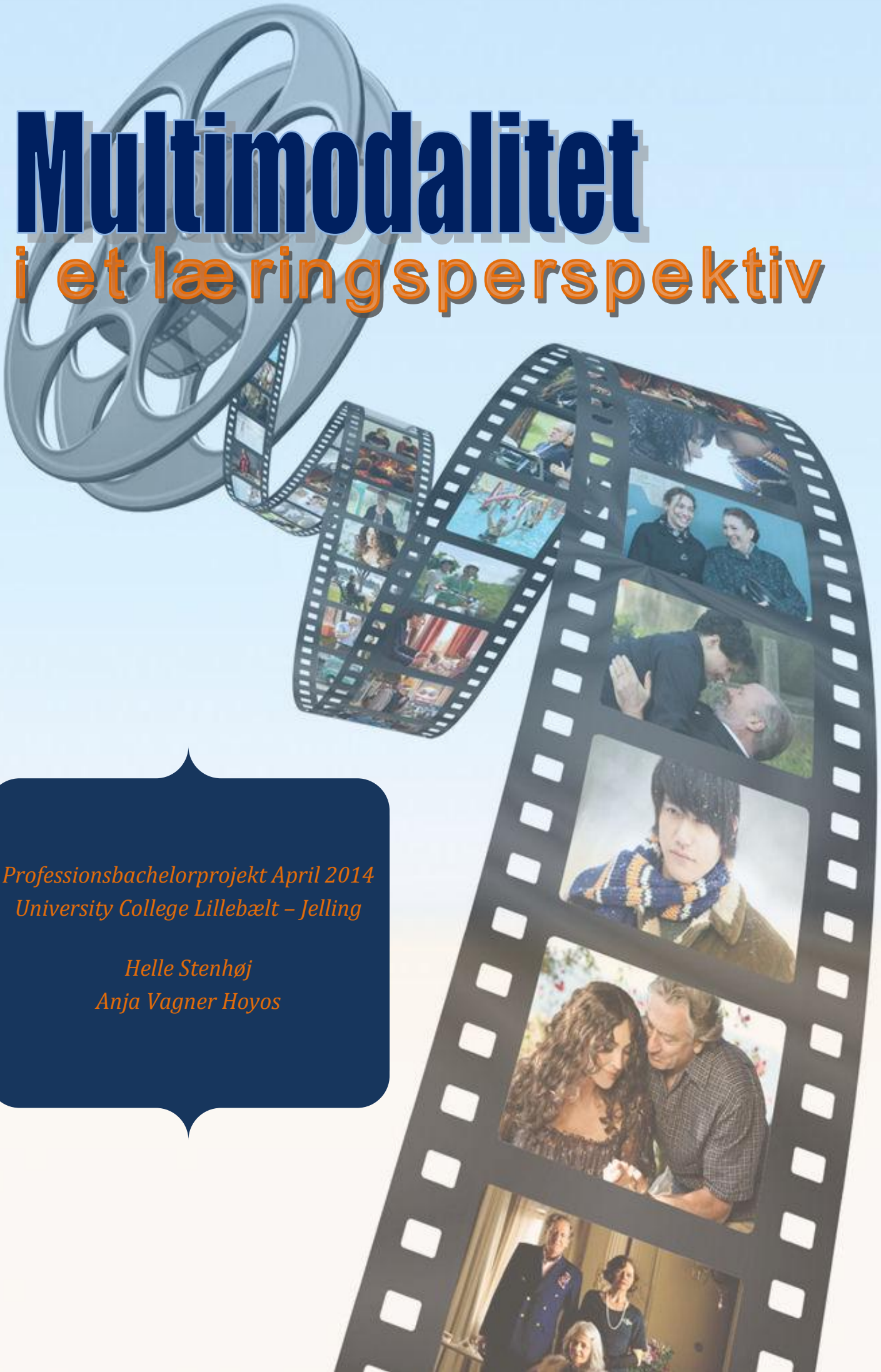
Multimodalitet

i et læringsperspektiv



Professionsbachelorprojekt April 2014
University College Lillebælt – Jelling

Helle Stenhøj
Anja Vagner Hoyos

Indholdsfortegnelse

1. Indledning ... 3
1.1 Problemformulering ... 4
1.2 Metode ... 4
1.2.1 Læsevejledning ... 4
1.2.2 Undersøgelsesdesign ... 6
2. Teori ... 8
2.1 Multimodalitet ... 8
2.1.1 Repræsentationsformer, modaliteter og multimodalitet ... 8
2.1.2 Multimodale tekster ... 9
2.1.3 Multimodale tekstkompetencer ... 10
2.2 Et socialkonstruktivistisk læringssyn ... 11
2.2.1 Zonen for nærmeste udvikling ... 11
2.2.2 Stilladsering ... 12
2.3 Æstetiske læreprocesser ... 13
2.3.1 Æstetisk kompetence ... 14
3. Aktionslæringsprojektet – multimodal tekstkompetence ... 15
3.1 Praksisobservation ... 15
3.2 De digitale indfødte ... 16
3.2.1 De pædagogisk-didaktiske overvejelser ... 16
3.2.2 Analyse af elevprodukt og evalueringsvideo ... 17
3.2.3 Vurdering af elevernes multimodale tekstkompetence ... 19
3.3 Multimodal tekstkompetence og stilladsering ... 21
3.3.1 De pædagogisk-didaktiske overvejelser ... 21
3.3.2 Analyse af elevernes multimodale tekster og storyboards ... 25
3.3.3 Vurdering af stilladsering og elevernes multimodale tekstkompetence ... 30
4. Konklusion ... 31
5. Handleperspektiv & perspektivering ... 33
6. Litteraturliste ... 34
7. Bilagsoversigt ... 36

1. Indledning

Af Helle Stenhøj & Anja Vagner Hoyos

Den danske folkeskole står i en forandringsproces. Den 7. juni 2013 blev aftaleteksten[1] om reformen af folkeskolen offentliggjort, og denne træder i kraft august 2014. Det uddannelsespolitiske fokus for reformen er en målsætning om, at den danske folkeskole skal udvikles, så den bliver endnu bedre. Reformaftalen tager afsæt i den udfordring, at det faglige niveau ikke er tilstrækkeligt højt. Et af de indsatsområder, som skal medvirke til at højne det faglige niveau, handler om at indføre en længere og mere varieret skoledag med mere og bedre undervisning og læring[2]. Et af tiltagene i den forbindelse er, at fagenes mål skal præciseres og forenkles, for derved at sætte elevernes læringsudbytte mere i fokus[3].
I skrivende stund er første udkast til danskfagets kompetencemål blevet offentliggjort[4]. Et nyt begreb i den sammenhæng er multimodale tekster, der eksplicit nævnes under kompetenceområdet læsning og fremstilling. Definitionen på multimodale tekster er "… et samspil mellem repræsentationsformer, der kombinerer forskellige modaliteter, dvs. forskellige måder at forholde sig til indhold på."[5]

Børn og unge er fra deres fritidsliv bekendt med multimodale tekster i form af for eksempel computerspil, hjemmesider og film og betegnes som generationen af de digitale indfødte[6], hvilket vil sige den generation, der er opvokset med digitale medier. Dette understreges af tal fra Danmarks Statistik, som siger, at 99 % af alle danske familier med børn i 2013 har adgang til computer og internet[7]. I tillæg til betegnelsen digitale indfødte ligger en forståelse af børn og unge som værende mediekompetente. Men hvad betyder det at være mediekompetent? Ifølge konklusionen på Mediappro-undersøgelsen fra 2005/06 betyder dette, at børn og unge anser sig selv som superbrugere i forhold til at kunne multitaske i deres brug af forskellige digitale medier, som når de for eksempel chatter på nettet eller producerer og uploader små film på YouTube[8].

Mediedidaktikerne Ole Christensen og Birgitte Tufte problematiserer imidlertid det at sidestille børn og unge som superbrugere med det at være mediekompetent og pointerer, at børn og unges analytiske færdigheder, tolkningskompetencer og kritiske stillingtagen ikke nødvendigvis er kommet ind med modermælken sammen med adgangen til teknologien[9].

[1] Undervisningsministeriet (UVM) (2013)
[2] UVM (2013): s. 2
[3] Ibid: s. 9
[4] UVM (2014)
[5] Hansen, T.I. (2010): s. 2
[6] Christensen, O., & Tufte, B. (2010): s. 54
[7] Danmarks Statistik. (Nov. 2013)
[8] Christensen, O., & Tufte, B. (2010): s. 54
[9] Ibid: s. 55

De multimodale tekster er kendetegnet ved at appellere til flere sanser på en gang[10], og den erfaringsdannelse, som børn og unge gør sig med de multimodale tekster, refererer til en tavs viden, da den foregår på et ubevidst plan.

Som kommende lærere er vi en del af folkeskolens forandringsproces, hvor vi skal være med til at omsætte de uddannelsespolitiske krav, som reformen stiller, til bedre undervisning og læring. Vores opgave bliver at kvalificere elevernes brug og forståelse af multimodale tekster begrundet ud fra et samfundsmæssigt perspektiv. Anne Løvland, der i Norge har publiceret tekster om multimodalitet i en skolesammenhæng, begrunder arbejdet med multimodale tekster i skolen ud fra den pointe, at eleverne sjældent møder monomodale tekster i deres fritids-, skole- og fremtidige arbejdsliv[11]. I dette perspektiv understreger hun vigtigheden i, at eleverne tilegner sig en analytisk og reflekteret tilgang til multimodale tekster ud fra den betragtning, at de dermed kvalificerer deres forståelse af egne og andres kommunikation igennem multimodale tekster.

Definitionen på multimodal tekstkompetence er, at eleverne er i stand til på en bevidst og målrettet måde at arbejde med forskellige modaliteter både analytisk og produktivt. De multimodale tekster åbner nye muligheder for kommunikation men samtidig også udfordringer.

1.1 Problemformulering

> Hvorfor er det vigtigt at arbejde med elevernes multimodale tekstkompetence i et læringsperspektiv, og hvordan kan læreren kvalificere elevernes analyse og produktion af multimodale tekster?

1.2 Metode

Dette afsnit omhandler to forståelser af begrebet metode. Det første afsnit skal forstås som opgavens metode kaldet læsevejledningen. Det andet afsnit indeholder en redegørelse for den metode, hvormed vi har indsamlet vores viden og kaldes undersøgelsesdesign.

1.2.1 Læsevejledning

Udgangspunktet for dette professionsbachelorprojekt er vores interesse for teorien om multimodalitet, som vi er blevet introduceret til i løbet af vores uddannelse. Derudover har vi i forbindelse med praktikforløb gennem vores uddannelse mødt en opfattelse af eleverne som generationen af digitale indfødte. Dette sidestilles ofte med at være mediekompetent ud fra den begrundelse, at eleverne i deres fritid er storforbrugere af multimodale tekster og ergo kompetente i skole- og fremtidige arbejdssammenhænge.

Med dette som afsæt tog vi kontakt til en skole i Horsens Kommune, hvor vi fik mulighed for at observere en 6. klasse i en lektion, som i to år har været en del af et udviklingsprojekt omkring

[10] Asmussen, J. (2011): s. 111
[11] Løvland, A. (2010): s. 4-5

innovative læringsmiljøer, hvor fokus er på at udvikle en multimodal tilgang til undervisning og læring. Den multimodale tilgang skal forstås som en øget anvendelse af teknologi i undervisningen i alle fag[12].

Til at besvare vores problemformulering indledes opgaven med et teoriafsnit, som omhandler teorien omkring multimodalitet, hvor der redegøres for definitionen af begrebet multimodalitet ud fra Thomas Illum Hansens forståelse[13]. Til at forklare hvad der kendetegner multimodale tekster og det multimodale samspil anvendes Anne Løvlands definition[14]. De begreber, der præsenteres i den forbindelse, er funktionel tyngde, funktionel specialisering, informationskobling, rytme og komposition. Disse begreber anvendes i analysen af udvalgte multimodale tekster i form af elevprodukter, som er narrative film. Analysen suppleres med danskfaglige begreber, hertil anvendes Christine Pilegaard Larsen og Det Danske Filminstitut som kilder[15]. Dette teoriafsnit afrundes med en definition på multimodal tekstkompetence ud fra Anne Løvland gengivet i Stig Toke Gissels bog *"Mediedidaktik – i teori og praksis"*. Denne afklaring bliver anvendt som afsæt for vores undersøgelse af, hvilken multimodal tekstkompetence eleverne i vores aktionslæringsbaserede projekt har.

Herefter følger et pædagogisk-didaktisk teoriafsnit med udgangspunkt i en redegørelse af det socialkonstruktivistiske læringssyn, herunder L.S. Vygotskys begreb zonen for nærmeste udvikling. Med afsæt heri redegøres der efterfølgende kort for stilladseringsbegrebet, som udgangspunkt for en forståelse af det didaktiske begreb undervisningsloops[16]. Disse begrebsafklaringer bruges i analysen til at reflektere over de pædagogisk-didaktiske overvejelser og tiltag, som vi har gjort os undervejs i udviklingen af professionsbachelorprojektet. I tilknytning til ovenstående læringsperspektiv redegøres for Bennyé D. Austring og Merete Sørensens forståelse af æstetiske læreprocesser ud fra bogen *"Æstetik og læring – grundbog om æstetiske læreprocesser"*[17]. Dette anvendes til at undersøge, hvordan elevernes møde med egne og andres multimodale tekster kan kvalificeres.

Teoriafsnittet efterfølges af analysedelen, der med udgangspunkt i multimodalitetsbegrebet set i et læringsperspektiv sammenholdt med hypotesen om eleverne som værende digitale indfødte, indkredser hvilken multimodal tekstkompetence, eleverne besidder. Dette gøres ud fra første del af vores projekt, hvor vi har indsamlet kvalitativt datamateriale bestående af multimodale elevproduktioner i form af narrative film og evalueringsvideoer. Vi afgrænser analysen til at omhandle én eksemplarisk film, da vi vurderer, at det er den eneste film, som har en sammenhængende handling. Der analyseres her ud fra begreberne hentet fra

[12] Horsens Kommune. Tværgående enhed for læring (2011): s. 1
[13] Hansen, T. I. (Nr. 7. Marts 2010)
[14] Løvland, A. (Nr. 7. Marts 2010)
[15] Larsen, C. P. (2009) + Det Danske Filminstitut (2014)
[16] Christiansen, R. B., & Gynther, K. (2010): s. 83-85
[17] Austring, B. D., & Sørensen, M. (2006)

multimodalitetsteorien. Elevernes evalueringsvideoer bruges til at undersøge, hvilke overvejelser de har gjort sig i forhold til at lave en multimodal tekst. Vores analyse danner hermed rammen for en vurdering af elevernes multimodale tekstkompetence.

I anden del af analysen præsenteres næste hypotese, der omhandler erkendelsen af, at eleverne ikke nødvendigvis selv kan producere velovervejede multimodale tekster, blot fordi de er omgivet af dem i deres hverdag, men tværtimod har brug for stilladsering.
Til at belyse hvordan læreren kan kvalificere elevernes analytiske og produktive arbejde med multimodale tekster, redegøres der indledningsvist for de pædagogisk-didaktiske overvejelser, vi har gjort os i tilrettelæggelsen af et nyt undervisningsforløb i to nye 6.klasser. Der tages udgangspunkt i begreberne zonen for nærmeste udvikling og stilladsering i forhold til at skitsere, hvordan vi har stilladseret elevernes læring samt forskellen på graden af stilladsering imellem de to klasser. Derudover inddrages teorien omkring æstetiske læreprocesser, da undervisningsforløbet er bygget op omkring kollektive æstetiske læreprocesser.
Herefter følger en analyse af empirien bestående af 4 elevproduceret film samt elevernes overvejelser nedskrevet i to forskellige typer storyboards.
Afrundende vurderes elevernes multimodale tekstkompetencer, som de har opnået på baggrund af stilladsering samt forskellen på graden heraf.

Efter analyseafsnittene svares der i konklusionen på problemformuleringen på baggrund af analyseresultaterne fra første og anden del af projektet. I forlængelse af konklusionen uddrages to nye hypotese og et handleperspektiv i forhold til egen praksisudvikling vedr. elevernes multimodale tekstkompetence. Som en afslutning på opgaven perspektiveres vores erfaringer fra vores projekt til reformaftalen og ser på relevansen af arbejdet med multimodale tekster udenfor danskfaget.

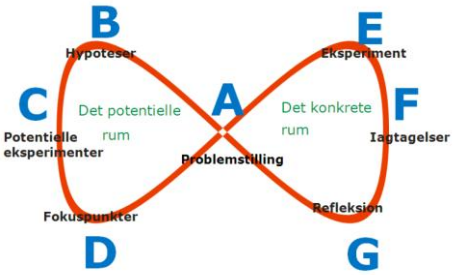
1.2.2 Undersøgelsesdesign

Med udgangspunkt i definitionen af multimodale tekstkompetencer som værende det, at eleverne er i stand til, på en bevidst og målrettet måde, at kombinere forskellige modaliteter, har vi tilrettelagt et aktionslæringsbaseret projekt. Multimodal tekstkompetence omhandler både analytiske og produktive kompetencer, men vores empiri består hovedsageligt af elementer, der belyser den produktive kompetence, da vores undervisningsforløb primært var fokuseret på, at eleverne skulle producere multimodale tekster.

Aktionslæring indeholder en undersøgende og eksperimenterende tilgang til undervisningen, hvorigennem der søges at udvikle lærerens viden om praksis[18].

[18] Plauborg, J., & m.fl. (2009): s. 13

For grafisk at illustrere vores projekt, har vi valgt at benytte os af Jelling modellen[19].
Modellen synliggør, at en undersøgelse af en hypotese ofte afføder en ny problemstilling, som igen fører til en ny hypotese, der så undersøges osv.
Metoden for vores projekt er valgt, da vi ønsker at omsætte den praksisviden, vi har erhvervet os gennem konkrete undervisningsforløb til professionsviden.



Vores projekt startede med følgende hypotese:

1:Eleverne i den danske folkeskole er digitale indfødte og besidder multimodal tekstkompetence.

Vi tog kontakt til en 6. klasse, hvor vi fik mulighed for at undersøge denne hypotese gennem et undervisningsforløb i dansk med fokus på elevernes multimodale tekstkompetence i form af produktion af narrative film.

Denne første undersøgelse affødte en ny hypotese:

2: Eleverne har behov for stilladsering for at kvalificere deres multimodale tekstkompetence.

I denne forbindelse tog vi kontakt til to andre 6. klasser, hvor vi gennemførte to undervisningsforløb. Forskellen på undervisningsforløbene i de to klasser var graden af stilladsering.

Konklusionen på denne undersøgelse udmønter sig i en ny hypotese, som reflekteres i et handleperspektiv.

Vurdering af undersøgelsesdesign

Aktionslæring kan betegnes som en kvalitativ orienteret metode, der fokuserer på få undersøgelsesenheder, hvor sammenhængen mellem et større antal kendetegn undersøges[20]. I vores projekt er undersøgelsesområdet begrænset til tre 6. klasser, hvilket betyder, at vores undersøgelsesresultater skal betragtes ud fra den konkrete kontekst og kan danne grundlag for et større nationalt empirisk studium.

Derudover er metoden kendetegnet ved en dataindsamling primært bestående af klasserums-observationer. Da vi primært har forestået undervisningen sammen, er vores observationer hovedsageligt usystematiske, deltagende[21] og ført som logbogsnotater efter endt undervisning. Observationerne ville have været mere informative, hvis vi havde haft en ekstern observatør, som kunne have foretaget systematiske observationer.

[19] University College Lillebælt. Læreruddannelsen Jelling. (2012)
[20] Andersen, G.B. m.fl. (2010): s. 46
[21] Ibid: s. 47

2. Teori

2.1 Multimodalitet

Af Anja Vagner Hoyos

Definitionen på multimodalitet er: "… et samspil mellem repræsentationsformer, der kombinerer forskellige modaliteter, dvs. forskellige måder at forholde sig til indhold på."[22]

Den forståelse for multimodalitet, som vi læner os op ad i vores analyse af elevernes multimodale tekster bunder i den socialsemiotiske tradition, som afspejler en forståelse af, at tegn og tekster, som vi bruger til at kommunikere med, bliver tillagt betydning i sociale sammenhænge. Det vil sige, at den konkrete situation og hensigt præger teksten.[23]

Når vi i det følgende anvender betegnelsen modaliteter, er der tale om semiotiske modaliteter, dvs. alle de måder, hvorpå tegn kan formidle betydning. I det skrevne sprog bruges bogstaver som tegn, og i det talte sprog bruges lyde, herunder stemmebrug, tempo og artikulation. De tegn, som billeder kan formidle betydning med, kan bl.a. være billedbeskæring, kameravinkel, kamerabevægelse og dybdekomposition. Disse betydningsbærende tegn kaldes for semiotiske ressourcer[24].

2.1.1 Repræsentationsformer, modaliteter og multimodalitet

For at forstå hvad, der ligger i begrebet multimodalitet og multimodale tekster, kigger vi i det følgende, på hvad multimodale tekster består af. I forhold til Thomas Illum Hansens definition af multimodalitet, består multimodalitet af repræsentationsformer som kombinerer modaliteter.

En repræsentationsform er noget, der repræsenterer noget andet end det, det er. Et eksempel på dette er, at et billede af en pibe er en repræsentation af en pibe, det **er** ikke en pibe (jf. Magrittes maleri "La trahison des images"). I vores afklaring af hvad repræsentationsformer er, tager vi udgangspunkt i Thomas Illum Hansens forståelse heraf[25]. Han inddeler repræsentationsformerne i 6 kategorier ud fra deres funktion, og under hver kategori er der yderligere en inddeling efter type. Ikke alle typer er centrale for alle fag, og derfor har vi valgt at fokusere på de typer af repræsentationsformer, som også Stig Toke Gissel[26] fremhæver som værende traditionelt kendetegnet for danskfaget: Billede (faste og levende), lyd (stemme, lyde, musik) og ord (skrevne og talte). Vi har desuden valgt at tilføje den kropslige repræsentationsform, som indeholder gestik og mimik. Denne optræder i de multimodale tekster, her film, som vi har arbejdet med i vores aktionslæringsbaserede projekt.

[22] Hansen, T.I. (2010): s. 2
[23] Tønnesen, E.S. (2012): s. 20
[24] Ibid s. 19
[25] Hansen, T.I. (2010): s. 2
[26] Gissel, S.T. (2011): s. 34

Når repræsentationsformerne bliver tillagt betydning, kaldes de for modaliteter[27]. Det vil sige, at repræsentationsformen tale bliver en modalitet, når det er betydningen og betoningen af det sagte, der er i fokus. Thomas Illum Hansen påpeger, at der specielt i nordisk sammenhæng er en tendens til at bruge begreberne repræsentationsform og modalitet som synonymer[28]. Dette er også den erfaring, vi har gjort os, og på den baggrund har vi valgt, at vi konsekvent gør brug af begrebet modalitet, når vi omtaler de forskellige måder at udtrykke sig på. Derfor vil vi i vores analyse af elevernes multimodale produkter betegner de forskellige elementer som modaliteter.

Modaliteter er kendetegnet ved forskellig affordans, hvilket betyder, at de forskellige modaliteter har styrker og svagheder i forhold til at kommunikere hensigtsmæssigt. De modaliteter, vi arbejder med i vores projekt indeholder følgende styrker: Billeders affordans er, at de kan vise en genkendelig virkelighed som en helhed[29], lydens affordans er, at den kan betone og anslå en stemning, ords affordans er, at det præcist og nøgternt kan beskrive årsagssammenhænge, det kropslige, her specielt gestik og mimik, kan understrege en pointe samt kommunikere om følelser og handlinger. Det er især vigtigt at kende til de forskellige modaliteters affordans[30], når man har mulighed for at vælge imellem dem i forbindelse med at skulle udtrykke et bestemt budskab. Hvis man for eksempel gerne vil fortælle, hvordan en person ser ud, kan billedet være en mere præcis gengivelse end ord. Derudover er det også vigtigt at have modaliteternes affordans for øje, når man skal kombinere dem i et samlet udtryk. For eksempel vil valget af underlægningsmusik i en gyserfilm have afgørende betydning for, hvordan stemningen og spændingsopbygningen opleves. I den sammenhæng kan begrebet kulturel affordans[31] nævnes. Når en bestemt form for musik opfattes som værende uhyggelig, er det et udtryk for, at der er opstået kulturelle konventioner for dette.

2.1.2 Multimodale tekster

De multimodale udtryk, som opstår, når flere modaliteter bliver sat sammen, har vi valgt at kalde multimodale tekster. Her skal tekstbegrebet forstås bredt set i forhold til danskfaget, hvor levende og faste billeder også betegnes tekster.

Socialsemiotikeren Gunther Kress taler om to former for multimodalt samspil. Det ene samspil betegnes funktionel tyngde[32], hvor den ene af modaliteterne er den bærende i forhold til formidling af betydning. Samspillet kan også være et udtryk for funktionel specialisering[33], hvor der er taget højde for modaliteternes affordans, hvilket betyder, at den modalitet, der har tyngden, er valgt, fordi det netop er den, der bedst viderebringer budskabet.

[27] Hansen, T.I. (2010): s. 1
[28] Ibid: s. 1
[29] Tønnesen, E.S. (2012): s. 21
[30] Ibid: s. 21
[31] Ibid: s. 21-22
[32] Ibid: s. 22
[33] Ibid: s. 22

Socialsemiotikeren Theo Van Leeuwen har skitseret en række principper for samspil, som kan bruges i analysen af det multimodale samspil i multimodale tekster. Af disse har vi valgt at have fokus på informationskobling, rytme og komposition[34].

Informationskobling handler om at kombinationen af semiotiske ressourcer kan præcisere tekstens hensigt ved at udnytte de forskellige modaliteters affordans. I denne sammenhæng er der to former for samspil mellem modaliteterne. Det ene er uddybelse, hvor modaliteterne siger det samme, men på forskellige måder. Et eksempel på en multimodal tekst, hvor der sker en uddybelse kan være en lærebog, hvor teksten forklarer, hvordan en ræv ser ud, og billedet viser en ræv. Den anden form for samspil er udvidelse. Eksempler på multimodale tekster, hvor modaliteterne udvider hinanden, finder vi bl.a. i billedromaner, hvor billeder og tekst netop udvider forståelsen af hinanden[35].

Rytme dækker i denne forbindelse over et samspil mellem forskellige betydningsbærende elementer, som skaber en fornemmelse af en tidslig sammenhæng i en fortælling. Rytmen er en veksling mellem modpoler som eksempelvis stor-lille, stærk-svag, lys-mørke. En anden måde at skabe rytme, i tidslig forstand, er ved hjælp af klipning.

Kompositionen forstås som værende den rumlige organisering af elementer, som viser læseren, hvad der hører sammen, og hvordan man bør orientere sig i den multimodale tekst. Kompositionen henviser til nærhed, afstand, størrelse og farve og markerer dermed sammenhæng, og hvilken informationsværdi de forskellige elementer har. I arbejdet med film som multimodal tekst, har vi valgt at have fokus på følgende semiotiske ressourcer; billedbeskæring, kameravinkel, kamerabevægelse og billedets dybde.

2.1.3 Multimodale tekstkompetencer

Definitionen af multimodale tekstkompetencer er, at eleverne er i stand til, på en bevidst og målrettet måde, at kombinere forskellige modaliteter både analytisk og produktivt.

Den multimodale tekstkompetence indebærer ifølge Anne Løvland følgende:

- *"at kunne skabe multimodale tekster på grundlag af kulturelt etablerede tekstmønstre*
- *at kunne udnytte de semiotiske ressourcer, som egner sig bedst i forhold til situation, intention og adgangen til ressourcer*
- *at kunne opleve, forstå, analysere og vurdere multimodale tekster. "*[36]

I analysen vil vi ved hjælp af eksempler fra elevprodukter i tre 6.klasser udfolde ovenstående punkter. Anne Løvlands definition af multimodal tekstkompetence skal ses i en bred

[34] Løvland, A. (Nr. 7, Marts 2010): s. 4
[35] Tønnesen, E.S. (2012): s. 25
[36] Gissel, S.T. (2011): s. 33

sammenhæng, men vi afgrænser dette til at omhandle film som repræsentant for en multimodal tekst.

2.2 Et socialkonstruktivistisk læringssyn

Af Helle Stenhøj

I det følgende afsnit redegøres der kort for den socialkonstruktivistiske strømning, der har sin oprindelse i den kulturhistoriske skole med Lev S. Vygotskij som grundlæggeren[37].
I forståelsen af det socialkonstruktivistiske læringssyn er det helt centrale, at barnet ses i sammenhæng med dets iboende potentialer for læring. Læreprocessen tager udgangspunkt i, at barnet konstruerer sin viden om virkeligheden, dels drevet af indre processer som nysgerrighed, dels ud fra sin evne til at sprogliggøre verden gennem skemaer og i samspil med andre. Læreprocessen ses i et socialkonstruktivistisk perspektiv, hvor tilegnelse af viden er en skabende proces, og elevens aktive medvirken er en vigtig forudsætning.[38]

Vores læringssyn tager sit afsæt i denne strømning, men redegørelse af teorien afgrænses til at omhandle begreberne zonen for nærmeste udvikling og stilladsering, da det er læring i samspillet med andre, der er det centrale i den efterfølgende analyse af vores pædagogisk-didaktiske overvejelser omkring tilrettelæggelsen og udviklingen af vores projekt.

2.2.1 Zonen for nærmeste udvikling

> "… zonen for nærmeste udvikling … er afstanden mellem det faktiske udviklingsniveau, bestemt ved selvstændig problemløsning, og det potentielle udviklingsniveau, bestemt ved problemløsning under voksen vejledning eller i samarbejde med mere kompetente jævnaldrende."[39]

Det centrale i forståelsen af dette begreb handler om at se på, hvordan læring finder sted. Udgangspunktet er elevens faktiske udviklingsniveau, det vil sige de kompetencer eller forudsætninger, som eleven har, for selvstændigt at kunne løse en problemstilling. Den læring, der potentielt kan udvikle sig, finder sted i zonen for nærmeste udvikling og tager afsæt i elevens forkundskaber og udvikler sig ved hjælp af vejledning fra en voksen eller en mere kompetent jævnaldrende.

Et eksempel på en læreproces, der tager sit afsæt i ovenstående, kan skitseres ud fra tre trin:
1.trin: Læreren præsenterer en opgave for eleven som løses i fællesskab.
2.trin: Læreren træder i baggrunden, og eleven forsøger nu selvstændigt at løse opgaven.
3.trin: Læreren vurderer om eleven selvstændigt har kunnet løse opgaven ved at benytte sig af erfaringerne fra det foregående læringsfællesskab (trin 1).

[37] Skodvin, A. (2009): s.235-256
[38] Nielsen, N.G. (2010): s. 150-151
[39] Vygotskij, L.S. (refereret fra Skodvin, A. (2009): s. 248)

2.2.2 Stilladsering

Vygotskij påpegede nødvendigheden i at støtte barnets læring med udgangspunkt i zonen for nærmeste udvikling. Med afsæt i dette præsenterer Wood, Bruner og Ross begrebet det støttende stillads[40] . Begrebet bruges som en metafor hentet fra byggebranchen, der kendes som scaffolding, der oversat til dansk betyder stillads. Det centrale i definitionen af begrebet er, at det opfattes bredt inden for pædagogisk litteratur. I denne begrebsafklaring defineres det ved hjælp af et originaleksempel på stilladsering, som Wood, Bruner og Ross forklarede det med:

Børnehavebørn skulle bygge en pyramide af træklodser sammen med en tutor. Tutoren startede med at bygge pyramiden for børnene, hvor hun undervejs pegede på kritiske steder i byggeprocessen, og hvordan de kunne imødekommes (jf. trin 1 omkring ZNU). Derefter blev børnene bedt om selv at bygge en pyramide (jf. trin 2). Vejlederens opgave bliver ifølge Nora Lindén, som refererer til Bruner: "… at reducere antallet af frihedsgrader, som barnet må mestre for at løse opgaven … når barnet mestrer opgaven, har barnet gjort stilladset overflødigt."[41] (jf. trin 3).

Undervisningsloops

I forlængelse af ovenstående begrebsafklaring af, hvad der forstås ved stilladsering i sin oprindelige form, redegøres der i det følgende for det didaktiske begreb undervisningsloop[42], der konkretiserer og afgrænser vores forståelse af begrebet i relation til vores aktionslæringsprojekt. Undervisningsloops er kendetegnet ved den måde undervisningen er struktureret på som støttende stillads for elevernes læring. Udgangspunktet for forståelsen af undervisningsloops er det didaktiske og pædagogiske argument, der omhandler læreren som den centrale figur i undervisningen. Et undervisningsloop kan defineres som feedbackaktiviteter i tid og rum. En undervisning organiseret ud fra denne definition indeholder tre former for loops: formidlingsloop, evalueringsloop og vejledningsloop.

Et formidlingsloop er kendetegnet ved at være af kort varighed. Indholdet kan variere afhængigt af formålet og kan dreje sig om tiltag, der skal skabe didaktisk opmærksomhed hos eleverne, tiltag, hvor der er formidling af nødvendig viden eller demonstration af færdigheder eller som instruktion i forhold til mål, muligheder for adgang til viden samt krav til vidensprodukter. Derudover kan det indeholde tiltag, der har til hensigt at organisere og etablere rammer for elevernes læringsaktiviteter.

Evalueringsloops optræder i tilknytning til elevernes aktiviteter for derigennem at evaluere enkelte eller gruppers læreproces formativt. Disse evalueringsloops ligger til grund for lærerens

[40] Lindén, N. (1997): s. 51
[41] Ibid: s. 58
[42] Christiansen, R. B., & Gynther, K. (2010): s. 80-86

overvejelser over, hvorvidt eleverne har brug for et generelt formidlingsloop eller måske enkelte elever har brug for et vejledningsloop.

2.3 Æstetiske læreprocesser

Af Helle Stenhøj

Udgangspunktet for en forståelse af æstetiske læreprocesser handler om, at mennesker opfattes som sociale væsner, der i kraft af en medfødt egenskab socialiseres ind i det eksisterende samfund.
Helt fra den tidlige barndom og livet igennem ønsker mennesket at indgå i sociale relationer og lære verden omkring sig at kende gennem både krop, sanser, følelser og intellekt. Den erfaringsdannelse, som mennesket gør sig i forhold til en forståelse af sig selv og omverdenen, kan ses som tre indbyrdes afhængige og forskellige læringsmåder. Disse tre læringsmåder kaldes den empiriske, den æstetiske og den diskursive læringsmåde[43].
Da vores aktionslæringsprojekt primært har haft fokus på tilegnelse af viden gennem en skabende proces, i relation til det socialkonstruktivistiske læringssyn, vil den æstetiske læringsmåde blive uddybet omkring begreberne æstetisk-symbolsk form, mediering, subjekt-i-verden-viden, kulturel kodning[44].

Den empiriske læringsmåde:

Det karakteristiske for den empiriske læringsmåde er, at det er den læringsmåde, som mennesket først tager i anvendelse i sit møde med verden. Det empiriske refererer til, at mennesket erfarer verden gennem sine sanser, som at smage, se, høre, lugte og føle. Den viden, som vi opnår, er kropsligt forankret og består af erfaringer, der er sanselige, følelsesmæssige og refleksive og oftest gemt som førsymbolsk tavs viden, dvs. en viden, der ikke umiddelbart kan italesættes og som er kropsligt forankret. Videnskabsteoretisk forstås denne læringsmåde som en fænomenologisk tilgang.

Den æstetiske læringsmåde:

Denne læringsmåde udvikler sig i forlængelse af den empiriske, uden at den erstatter den. Udgangspunktet for den æstetiske læringsmåde er menneskets søgen efter mening, og en forståelse af og balance mellem individets subjektive forståelse af sig selv på den ene side, og den ydre kontekst, som individet er en del af, på den anden side samt relationerne her imellem.
Det karakteristiske for den æstetiske læringsmåde er menneskets anvendelse af æstetisk-symbolsk form i forhold til at bearbejde og kommunikere om dets umiddelbare oplevelser af verden, dét der betegnes tavs viden. Betegnelsen æstetisk-symbolsk form udmønter sig ved, at det enkelte menneske omsætter sine kropsligt forankrede indtryk af verden til kropsligt forankrede æstetiske udtryk, hvilket betegnes mediering. De medierede æstetiske udtryk er

[43] Austring, B. D., & Sørensen, M. (2006): s. 83-107
[44] Ibid: s. 90-101

fortolkninger af menneskets oplevelse af sig selv og verden og den kompleksitet, der er mellem disse relationer og betegnes for en subjekt-i-verden-viden.
Fælles for de æstetiske udtryk er, at de er et produkt af kropslige udfoldelser og sanselige, idet de appellerer til og opleves gennem et samspil af sanser. Et andet kendetegn for de æstetiske udtryk er, at de er kulturelt kodet, det vil sige at mennesket gennem sin opvækst socialiseres i kraft af det æstetiske formsprog, der er dominerende i den bestemte kulturelle kontekst. Det betyder, at den viden, som det enkelte menneske tilegner sig og bearbejder i forståelsen af det at være menneske, er betinget af et kulturelt kodet formsprog. Et eksempel på dette kunne være lyden af en knirkende dør, der som kulturelt formsprog tillægges betydningen uhygge og spænding.
Æstetiske formudtryk er derfor ikke kun betinget af den enkeltes sanselige erfaringer og følelser, men kan samtidig også være influeret af kulturelt kodet æstetiske formudtryk. Kernen i æstetiske læreprocesser er det at kunne anvende et æstetisk formsprog i bearbejdning, fortolkning og kommunikation omkring den enkeltes subjekt-i-verden-viden.
Læringsmåden forklares som en fænomenologisk, hermeneutisk og socialkonstruktivistisk tilgang.

Den diskursive læringsmåde:

Den sidste læringsmåde, som mennesket tager i anvendelse, udvikler sig i forlængelse af de to foregående som komplimenterende læringsmåde. Den er karakteristisk ved, at den anvender diskursiv symboldannelse som fortolknings- og formidlingsredskab. Det er en læringsmåde, der er følelsesmæssig neutral udviklet gennem et teoretisk repræsentativt møde med verden og er kendetegnet ved logisk tænkning, analyse og diskursiv sprogbrug. Videnskabsteoretisk ligger der forskellige tilgange som eks. positivisme, socialkonstruktivisme og hermeneutik bag denne læringsmåde.

2.3.1 Æstetisk kompetence

I forhold til at udøve æstetisk virksomhed ses det æstetiske formsprog som et kulturelt redskab, hvor hensigten er at undersøge verden gennem en skabende proces. Kvaliteten af den skabende proces er af afgørende betydning for læringsudbyttet. Kernen i den skabende proces består ved et samspil mellem fantasi og kreativitet at kunne anvende et medie til at bearbejde personlige oplevelser af verden og lade disse komme til udtryk.
Kendetegnende for fantasien er, at det er her ideerne opstår sammen med evnen til at kunne danne sig indre billeder af det, som ikke umiddelbart kan sanses.
Kreativiteten omhandler evnen til at omsætte ideerne til konkret form, hvorigennem der kan skabes noget nyt og kan betegnes som en hermeneutisk søgeproces. Det er her fantasiens indre billeder lader sig materialisere. Denne erkendelsesform er menneskets mest avancerede og samtidig medvirkende til at udvikle vores samfund.
Kreativiteten får form gennem et medie som et etableret og kulturelt overleveret formsprog, hvormed mennesker kan kommunikere æstetisk med andre. Disse formsprog er bl.a. teater, musik, billedkunst og film. Mediet er foruden form også betydningsbærende gennem indholdet,

og udgør tilsammen en helhedspræget æstetisk kommunikation. Læringsudbyttet af en æstetisk læreproces afhænger af deltagernes kreativitet og mestring af formsproget. I en pædagogisk-didaktisk sammenhæng er det derfor af afgørende betydning, at deltagerne tilbydes rammer, der kan udvikle deres skabende og formsproglige kompetencer. Disse kompetencer indbefatter både at kunne aflæse og at kunne udtrykke sig gennem æstetisk formsprog og benævnes æstetisk kompetence.

3. Aktionslæringsprojektet – multimodal tekstkompetence

Af Helle Stenhøj & Anja Vagner Hoyos

Dette professionsbachelorprojekt tog sine første spæde skridt i forbindelse med vores teoretiske møde med begrebet multimodalitet i vores uddannelse. Teorien peger på den teknologiske udvikling som en faktor, der har bevirket, at amatører i stigende grad producerer multimodale tekster, som minder om de professionelles tekster. I denne sammenhæng refereres der desuden til eleverne som digitale indfødte, som den generation, der har fået teknologien og de multimodale tekster ind med modermælken. Dette sammenholdt med mængden af multimodale tekster, der eskalerer både i skolen, fritidskulturen og arbejdslivet problematiseres i forhold til, at amatørerne ikke nødvendigvis besidder multimodal tekstkompetence blot, fordi de omgås disse tekster i deres dagligdag. Mediedidaktikere argumenterer for, at elevernes møde med disse tekster skal være reflekteret og kritisk i forhold til at blive bevidste omkring den kommunikation, som de på den ene side er modtagere af og på den anden side selv producerer.

3.1 Praksisobservation

Med ovennævnte teoretiske briller tog vi kontakt til en skole i Horsens Kommune, hvor eleverne i 6. klasse[45] alle har deres egen computer til rådighed i undervisningen. Som en del af dette arbejdes der ud fra en multimodal tilgang til undervisningen, hvor teknologien inddrages så meget som det er muligt og giver mening i forhold til at fremme læring. Dette gjorde, at vi forventede at møde en klasse, hvor alle ville besidde en vis form for multimodal tekstkompetence. Spørgsmålet var blot hvor højt det faglige niveau ville være.

Det konkrete besøg i den pågældende klasse fandt sted i forbindelse med afslutningen på et forløb, hvor eleverne havde arbejdet med at lave en hjemmeside over deres netop overståede lejrskoletur. Vi observerede eleverne præsenterer deres hjemmeside som en generalprøve på aftenens forældremøde. Vi ved ikke om formålet med forældremødet var en præsentation af lejrskoleturen eller om det var en præsentation af læreprocessen omkring en hjemmeside.

Den erfaring, som vi tog tilbage til seminariet med, viste os, at fokus for præsentationen var på indholdet på hjemmeside, altså lejrskoleturen og ikke på hjemmeside som en multimodal tekst, her forstået som formen på indholdet. Dette bestyrkede os i teorien om, at eleverne ikke nødvendigvis besidder multimodal tekstkompetence blot, fordi de kan anvende digitale medier, i

[45] I det følgende benævnes denne klasse 6.X

dette tilfælde en hjemmeside. Dette affødte en nysgerrighed på at afprøve et forløb med særligt fokus på den formmæssige del af en multimodal tekst med det mål at udvikle elevernes multimodale tekstkompetence.

3.2 De digitale indfødte

Af Helle Stenhøj & Anja Vagner Hoyos

3.2.1 De pædagogisk-didaktiske overvejelser

Udgangspunktet for første del af projektet var hypotesen om, at eleverne som generationen af digitale indfødte besidder multimodale tekstkompetencer i forhold til at producere multimodale tekster. Ud fra denne hypotese tilrettelagde vi et eksperiment i form af et undervisningsforløb med en induktiv tilgang, hvilket betød, at eleverne selv skulle konstruere deres viden i samarbejde med hinanden.

Argumentet for at tilrettelægge en induktiv undervisning skal ses i lyset af Birgitte Tuftes ZigZag-model[46], der har været fremherskende i mediepædagogikken siden slutningen af 90'erne. Tankegangen bag modellen er, at eleverne ud fra en induktiv tilgang selv skal konstruere deres viden ved først selv at producere og dernæst analysere tekster.

Med inspiration fra ZigZag-modellen fik vi mulighed for at afprøve et multimodalt undervisningsforløb med de samme elever, som vi tidligere havde observeret. Eleverne fik til opgave at producere en multimodal tekst, hvor fokus var på den formmæssige frem for den indholdsmæssige del. Vi valgte, at den multimodale tekst skulle udmønte sig i en film med inspiration fra en litterær tekst. Som følge af vores induktive tilgang til undervisningen var det et bevidst valgt at undlade at bearbejde den litterære tekst sammen med eleverne, da vi ønskede at undersøge, hvorvidt eleverne kunne producere en multimodal tekst med minimal lærerindblanding.

Rammerne for forløbet bestod af, at eleverne i grupper skulle optage med deres mobiltelefoner for derefter at uploade til skoletube, hvor de redigerede filmene. Som en del af rammesætningen fik grupperne forskellige benspænd, som de i optagelsesfasen skulle forholde sig til. Halvvejs igennem forløbet bad vi eleverne lave en selv-evaluerings-video, hvor de skulle forholde sig til det multimodale samspil i deres film.
Fokuspunkterne for eksperimentet var at undersøge, hvorvidt eleverne kunne producere en multimodal tekst med mindst to repræsentationsformer samt at undersøge, hvorvidt de kunne reflektere over det multimodale samspil.

[46] Gissel, S. T. (2011): s. 107

3.2.2 Analyse af elevprodukt og evalueringsvideo

Til at belyse første hypotese om, at elever besidder en multimodal tekstkompetence, har vi indsamlet kvalitative data i form af elevernes film. I analysen af disse film undersøger vi, hvordan eleverne har benyttet sig af forskellige modaliteter, og hvordan disse spiller sammen i filmene. Ud fra dette konkluderer vi på om, eleverne besidder en evne til at kommunikere hensigtsmæssigt gennem multimodale tekster.
Den film, vi i det følgende analyserer, er valgt ud på baggrund af vores første indtryk, som var, at samspillet mellem billeder og musik umiddelbart fungerede efter hensigten, og fordi det er den film, der er mest sammenhængende.

Vi havde på forhånd valgt, at eleverne skulle lave en multimodal tekst bestående af levende billeder. Derudover havde denne gruppe fået det benspænd, at der ikke måtte optræde tale. De modaliteter, som eleverne valgte derudover, var kropslige, herunder gestik og mimik og lyde i form af underlægningsmusik.

Filmens handling

Filmen indledes med en scene, hvor en prinsesse sidder på gulvet, hvorefter en dør åbnes og prinsen kommer ind. Prinsessen rejser sig op, og de går sammen over til væggen, hvor de nu står med ryggen vendt til samtidig med, at der foregår noget ved væggen, som ikke er synligt for tilskueren. Prinsen tager et svær ned fra væggen, hvorefter han taber det på gulvet. Prinsen tager noget op til munden og løfter nu sværdet op fra gulvet. Prinsen løber over bag døren, og prinsessen stiller sig afventende med front mod døren. Døren går op, og ind kommer en hætteklædt skikkelse. Prinsen slår ham med sværdet, og han falder til jorden, hvorefter filmen slutter.[47]

Filmens modaliteter og deres samspil

Kendetegnet for filmens rytme og dermed den tidslige sammenhæng i fortællingen er, at billederne er optaget som én indstilling, det vil sige. at hele filmens varighed er et onetake på 56 sekunder. Dette bevirker, at filmens dramaturgi virker flad, og den bidrager ikke til spændingsopbygningen.

Kameraets bevægelse er overvejende stillestående, men med en sparsom panorering, hvilket er uhensigtsmæssigt for billedets komposition, da det forstærker langsommeligheden i filmens rytme.
Billedets beskæring er domineret af, at hele handlingsforløbet er optaget i stor total. Dette giver et overblik over handlingen, som den udspiller sig fra start til slut, men som publikum opleves det som kedeligt og monoton. Ydermere er kameraet vendt i højformat, hvilket er usædvanligt for filmens konventionelle format, der oftest er widescreen. Det er sandsynligvis optaget i dette

[47] Se bilag nr. 1

format, fordi det er en mobiltelefon, der er brugt som kamera, hvis naturlige format er i høj position. Det har dog den effekt på tilskueren, at man bliver hevet ud af fiktionens univers, og det virker forstyrrende for oplevelsen.
Et andet karakteristika ved billedernes komposition er, at filmen er optaget i frøperspektiv, fordi kameraet er placeret på gulvet. Normalt bruges kameravinkler enten som en tematisk- eller incidental motivering. Vi vurderer, at det er hverken eller, da kameravinklen ikke bruges til at illustrere et magtforhold og ikke bruges som indikation på, at kameraet er point of view. Dybdekompositionen er domineret af forgrunden med et gråt gulv, hvilket giver en stor afstand til handlingen, som udspiller sig i mellemgrunden. Desuden indeholder billedet, udover personerne, et bordfodboldbord, hvilket opleves som et forstyrrende element, da det ikke indeholder nogen informationsværdi, der er relevant for handlingen. Den hvide væg, som danner baggrund, er med til at neutralisere det billedlige udtryk.

Lyd i film er kategoriseret under to typer: synkron og asynkron. Ved synkron lyd forstås den lyd, som skuespillerne i filmen kan høre, hvorimod asynkron lyd er den lyd, som kun tilskuerne kan høre. I denne film består lydsiden udelukkende af asynkron lyd i form af underlægningsmusik. Lyden kan beskrives som en langsom rytme og består af klavermusik som i slutningen, da døren går op, akkompagneres af en tromme. Musikken er her tematisk og fylder hele lydsiden på filmen og skaber en sørgmodig stemning. Den kan være enten parafraserende eller kontrapunktisk. Skuespillernes bevægelser er langsommelige, så musikken kan derfor opfattes som værende parafraserende.

Samspillet mellem billede og lyd er karakteriseret ved en funktionel specialisering, hvor begge modaliteters funktion i kommunikationen er valgt ud fra deres affordans. For begge modaliteter gælder det dog, at deres betydningspotentiale ikke er udnyttet optimalt.

Da denne gruppes benspænd var, at der ikke måtte indgå tale i filmen, kommer den kropslige modalitets affordans i forhold til mimik og gestik til at spille en vigtig rolle i det multimodale samspil. Det er gennem disse to modaliteter, at budskabet skal kommunikeres særlig tydeligt ud. Skuespillerne i denne film er underartikulerede i både gestik og mimik, hvilket gør dele af handlingen sløret og utydelig. Derudover bryder Prinsen ud af sin rolle, da han slår den hætteklædte ned med sværdet og samtidig smiler lidt forlegent. I dele af filmen står skuespillerne desuden med ryggen til kameraet, hvilket er med til at skabe en distance mellem publikum og handling.

Informationskoblingen mellem de ovennævnte modaliteter er kendetegnet ved, at de uddyber hinanden, fordi de underbygger den samme fortælling. Lyden er sammen med billederne med til at skabe en stemning. Herudover er gestikken og mimikken underbyggende for stemningen, da den ikke er udpræget dramatisk.

Evalueringsvideo:

Eleverne siger i deres selv-evalueringsvideo[48], at de har benyttet modaliteterne kostumer, tekst, lyd og musik. Modaliteten kostume, som bliver nævnt, opfatter vi som værende et udtryk for den kropslige modalitet. Lyd og musik ser vi som værende under samme modalitet betegnet lyd. Og teksten skal forstås som ord.
I forhold til deres benspænd, som var, at de ikke måtte bruge tale, udtrykker eleverne frustration, og at de derfor har valgt at bruge tekst i stedet for. Eleverne har forsøgt med at skrive tekst på papir, som de ville filme, men det fungerede ikke, og derfor forklarer de, at de i redigeringsfasen vil tilføje tekst til handlingsforløbet. Dette ses imidlertid ikke på den færdige film.

Elevernes valg af tekst i stedet for tale viser, at de tænker, det er nødvendigt at erstatte det talte ord med det skrevne ord for at kunne kommunikere hensigtsmæssigt. I den færdige film optræder der ikke tekst, hvilket vi her tolker som et udtryk for mangel på tid i redigeringsfasen. Det har den konsekvens for den færdige film, at de modaliteter, der er anvendt ikke er stærke nok i deres udtryk. Når der har været en intention om at benytte tekst, og den mangler, som teksten i den pågældende film, er det ikke ensbetydende med, at de andre modaliteter udfylder dette hul. Eleverne havde en forventning om, at teksten skulle kommunikere noget på en bestemt måde, og derfor er hverken billeder eller lyden blevet udnyttet til at udtrykke dette. Den kropslige modalitet i form af kostumevalg er et bevidst valg, som har stor betydning for, at publikum forstår handlingen, idet der trækkes på nogle kulturelle konventioner som i dette tilfælde er kroner, prinsessekjole, kappe og et sværd. Det bevirker, at publikum er ledt ind på genren eventyr, som uden disse kostumer ville være svær at genkende.

Elevernes refleksion over modaliteterne og deres betydningspotentiale viser i sammenhæng med analysen af deres film, at de ikke har været bevidste omkring de muligheder, som de forskellige modaliteter åbner for.

3.2.3 Vurdering af elevernes multimodale tekstkompetence

Af Helle Stenhøj & Anja Vagner Hoyos

På baggrund af analysen af elevernes film kan vi konkludere, at de kan skabe multimodale tekster med afsæt i et litterært forlæg, forstået på den måde, at de gør brug af forskellige modaliteter. De har dog ikke formået at udnytte de forskellige modaliteters affordans optimalt, da de ikke har været bevidste omkring det betydningspotentiale, der ligger i at variere billedudsnit, perspektiv, klipperytme og kamerabevægelse. Derfor har de ikke formået at skabe multimodale tekster på baggrund af kulturelt etablerede tekstmønstre, som de kender fra deres fritid. Evalueringsvideoen viser ikke noget om elevernes refleksion over mulighederne for at udnytte de semiotiske ressourcer.

[48] Se bilag nr. 2

Rammerne for elevernes produktion har betydning for, hvordan de semiotiske ressourcer er blevet udnyttet. Dels er der tale om en tidsfaktor, der har haft indvirkning på deres færdige film, idet eleverne ikke har haft meget tid til at filme og redigere filmens optagelser. Dette har haft den konsekvens, at modaliteten skrift ikke er blevet udnyttet, som det var intentionen fra starten. Derudover har eleverne ikke haft adgang til en fyldestgørende lyddatabase, som kunne have kvalificeret deres film yderligere, hvilket har bevirket, at de måtte gå på kompromis med valg af musik.

Et andet aspekt, som har haft betydning for elevernes multimodale tekster, var, at vi i undervisningsforløbet udelukkende havde fokus på den produktive del af den multimodale tekstkompetence. Derfor gav undervisningen ikke eleverne mulighed for at opleve, forstå, analysere og vurdere kulturens multimodale tekster. Deres multimodale tekster afspejler derfor elevernes tavse viden forstået som, at eleverne har en erfaring i perceptionen af multimodale tekster fra deres fritid. Den erfaring, som eleverne her trækker på, knytter sig til den empiriske viden, det vil sige en viden der ikke umiddelbart kan italesættes og som er kropsligt forankret. Stig Toke Gissel refererer til den kognitive psykologi og filmteoretikeren David Bordwell i forhold til den måde, som vi forstår en film på[49]. Det, han taler om, er vores evne til at danne følgeslutninger mellem de betydningselementer, som de semiotiske ressourcer udtrykker. Evnen kommer til udtryk ved, at vi kognitivt samler vores viden i skemaer, som vi har opbygget i mødet med forskellige situationer, fænomener, mennesker, kunstværker mv. Disse skemaer benævnes prototypeskema.[50]

Hypotesen om de digitale indfødte ledte over i et undervisningsforløb med minimal lærerindblanding med det formål at undersøge elevernes multimodale tekstkompetence. Denne undersøgelse har bekræftet, at eleverne til en vis grad har en brugsorienteret tekstkompetence og har udviklet et grundlæggende prototypeskema for film. De er i en vis forstand superbrugere, når det kommer til selv at finde musik og koble det til billederne i filmen, men der hvor de støder på udfordringer er i forhold til at udnytte de semiotiske ressourcer som betydningspotentiale samt at kunne reflektere over deres valg, så deres multimodale tekst kommunikerer mest hensigtsmæssigt. Derfor er konklusionen på første del af undersøgelsen, at de har brug for hjælp til at kvalificere deres multimodale tekster.

[49] Gissel, S.T. (2011): s. 121-126
[50] Ibid: s. 125

3.3 Multimodal tekstkompetence og stilladsering

Konklusionen på første del af projektet affødte en ny hypotese: Eleverne har behov for stilladsering i forhold til at kvalificere deres multimodale tekstkompetence.
For at undersøge ovenstående hypotese tog vi kontakt til en skole, hvor vi fik mulighed for at undervise i 6.Y og 6.Z. Udgangspunktet for tilrettelæggelsen af undervisningen var, at forløbene skulle være så identiske som muligt, hvor det kun var graden af stilladsering, der varierede.

3.3.1 De pædagogisk-didaktiske overvejelser

Af Anja Vagner Hoyos

Stilladsering

De første overvejelser omkring tilrettelæggelsen af denne del af projektet omhandlede, hvilken form for stilladsering, der grundlæggende var behov for i begge klasser. Vi vurderede, at eleverne ikke nødvendigvis havde gavn af en overvejende induktiv undervisning, og derfor valgte vi en deduktiv tilgang, hvor vi vægtede det at give eleverne en viden om og nogle begreber til at kunne genkende og samtale mere præcist om modaliteter i film. Derudover skulle den deduktive undervisning give eleverne redskaber til brug i deres egne produktioner. Til dette formål fandt vi et læremiddel, "Mere om medier"[51], hvor et af kapitlerne omhandlende film. Vi udvalgte de opgaver og det tekst fra kapitlet[52], som vi vurderede som værende mest relevante til at belyse filmgenren og give eleverne en grundlæggende viden i forhold til deres egen produktion af film. Derudover supplerede vi med ekstra opgaver vedrørende billedbeskæring og kameravinkel på baggrund af vores erfaringer fra første del af projektet.

"Mere om medier" eksemplificerer film og modaliteterne heri ved hjælp af gysergenren, som er meget stærk på virkemidler og derfor tydeligt viser en del særtræk ved film. Læremidlet lægger i sin helhed op til undervisning både i, om og med medier, og den afsluttende opgave i kapitlet om film er en elevproduceret gyserfilm. Vores fokus var at undervise om og i film med elevernes egne produktioner som slutprodukt. Læremidlet ligger godt i tråd med det socialkonstruktivistiske læringssyn, og det ses bl.a. i rammesætningen for opgaverne, hvor størstedelen skal løses i samarbejde to og to, gruppevis eller fælles på klassen.
Desuden lægger læremidlet op til en stilladsering, som udmønter sig i, at opgaverne er struktureret på en sådan måde, at eleverne først bliver præsenteret for eksempler for derefter at skulle løse lignende opgaver, hvilket stemmer overens med tankegangen omkring zonen for nærmeste udvikling.

Fælles for begge klasser var, at vi i tillæg til læremidlet formulerede tre benspænd, der skulle overholdes i filmene; Klip-i-kamera, hvert klip måtte max vare 10 sek., der måtte ikke filmes ansigter. De to første benspænd kommer af den erfaring, vi har fået fra første del af vores

[51] Henderson, L. M. (2012a+b)
[52] Henderson, L. M. (2012a): s. 89-92+94-97+101-102

undersøgelse, hvor elevfilmene bar præg af for lange klip og usammenhængende klipperækkefølge, jf. analysedel 1. Det sidste benspænd valgte vi med en forventning om, at eleverne derved ville udnytte andre billedbeskæringer end stor total. Desuden har vi erfaring fra andre sammenhænge med, at det fremmer kreativiteten, når der opstilles benspænd, og eleverne derfor skal finde på alternative løsninger.
Vores erfaringer fra første del af projektet, hvor eleverne optog med deres egne mobiltelefoner, gav os overvejelser om, hvorvidt det ikke ville være mere hensigtsmæssigt at lade eleverne optage med Vado-kameraer i stedet. Vi vurderede, at vores muligheder for at hjælpe med tekniske udfordringer var større med disse mere simple kameraer end med elevernes egne mobiler. Derfor fik alle grupper udleveret et Vado-kamera til optagelserne.

I forhold til at variere graden af stilladsering i de to klasser valgte vi at differentiere på elevernes planlægningsfase af deres film. Opgaven i læremidlet, som omhandler forberedelserne til elevernes egen produktion, angiver berettermodellen og storyboard som planlægningsværktøjer[53]. Vi valgte i den forbindelse at minimere stilladseringen i 6.Y, som derfor kun fik udleveret læremidlets storyboard skabelon[54] samt en mundtlig reminder om, at de eventuelt kunne anvende berettermodellen i forhold til dramaturgien. 6.Z fik derimod udleveret et udvidet storyboard[55], som vi havde designet ud fra de elementer, i form af semiotiske ressourcer, som vi havde berørt i den foregående undervisning. Udover de semiotiske ressourcer indeholdte dette storyboard også berettermodellen.
I planlægningsfasen, hvor 6.Z arbejdede selvstændigt med det udvidede storyboard, blev der som yderligere stilladsering indlagt undervisningsloops. Vi havde hovedsageligt fokus på at udføre strukturerede formidlingsloops, som henviste til den forudgående undervisning og kort samlede op på de faglige begreber, som knyttede sig til det sted i storyboardet, som de netop skulle i gang med. Formidlingsloopene var placeret med et tidsmæssigt interval, som svarede til den mængde af tid, eleverne skulle bruge pr. opgave. På denne måde hjalp vi eleverne med både at huske faglige begreber samt at strukturere deres arbejdstid. Både vejledningsloops og evalueringsloops foregik med den enkelte gruppe, når der var behov for det.

Æstetiske læreprocesser

Udover overvejelserne omkring stilladsering valgte vi at tilrettelægge undervisningen i både 6.Y og 6.Z efter principperne for æstetiske læreprocesser, hvor eleverne i kraft af de input, de oplever både fra kulturen og i undervisningen, medierer et output. Denne form for erkendelse, hvor eleverne i fællesskab oplever og udtrykker sig, kalder Bennyé D. Austring og Merete Sørensen for kollektive æstetiske læreprocesser[56]. Det vil sige, at man i et fællesskab gennem æstetiske

[53] Henderson, L. M. (2012a): s. 106-107
[54] Henderson, L. M. (2012b): kopiark 6
[55] Se bilag nr. 3
[56] Austring, B.D., & Sørensen, M. (2006): s. 172

læreprocesser kan opnå viden ved æstetisk fordobling, som består i, at de enkelte deltagere komplementerer og supplerer hinanden løbende i processen og derigennem udvikles nye output og ny indsigt[57].

Undervisningen tog udgangspunkt i den empiriske læringsmåde, hvor eleverne dels lavede en brainstorm med eksempler på gyserfilm, som de havde stiftet bekendtskab med i deres fritid, og dels oplevede de vores eksempler på gyserfilm. Med dette afsæt synliggjorde vi for eleverne, at det i første omgang er selve oplevelsen, der er den vigtige i perceptionen af film.
Med de efterfølgende tiltag gik undervisningen over i den diskursive læringsmåde. Eleverne fik her præsenteret begreber og metoder til at analysere filmens modaliteter og samspillet imellem dem. Denne begrebsliggørelse var tænkt som en indgangsvinkel til at kvalificere elevernes egne æstetiske udtryk.
Forløbet mundede ud i, at eleverne i en kollektiv æstetisk læreproces forankrede den empiriske og den diskursive viden gennem en æstetisk læringsmåde, hvor alle deres input blev medieret til et output i form af deres film, som her udgjorde den æstetiske-symbolske form. Elevernes film er et tydeligt eksempel på, at det æstetiske udtryk er kulturelt kodet. Genren for filmene er gyser, og i denne optræder der konventioner, der er kulturelt betinget i forhold til at skabe gys og uhygge, heriblandt brugen af eksempelvis lyd og musik. Eleverne har erfaringer fra dette univers fra deres fritid som de digitale indfødte, men denne erfaring kan de ikke altid italesætte, de har blot en fornemmelse af, hvad der er uhyggeligt.
Gennem vores undervisningsforløb gav nogle elever udtryk for, at gyserfilm ikke var noget for dem, og at de blev lidt for bange, når de skulle se sådan nogle film. I denne forbindelse synliggjorde vi for eleverne, at man i arbejdet med at lave en gyserfilm må kende til de forskellige virkemidler, og at kendskab til disse til dels afmystificerer selve genren. Derudover hjalp det eleverne at arbejde sammen i grupper, hvor de fik mulighed for at spejle sig i hinanden og derved nedtone frygten. Undervisningsforløbet har dels givet eleverne nogle faglige begreber og værktøjer, og dels har de lært noget om sig selv i processen. Dermed har eleverne udviklet en kropslig forankret subjekt-i-verden-viden.

Kvaliteten af æstetisk virksomhed og læring

I det følgende fremhæves centrale pointer omkring kvaliteten af en æstetisk læreproces, der er betinget af fire faktorer: stemthed, flow, relationen mellem indhold og form og igangsætterens rolle[58]. Disse vil i det følgende blive eksemplificeret ved vores intention med undervisningen samt med faktiske hændelser, som vi har observeret på.

Det centrale i forbindelse med begrebet stemthed handler om, at eleverne i en æstetisk læreproces arbejder koncentreret og med fordybelse for derved at opnå læring. Det afgørende er,

[57] Austring, B.D., & Sørensen, M. (2006): s. 172
[58] Ibid: s. 162-169

at den enkelte formår at åbne sig for indtryk igennem æstetiske udtryk, hvilket betyder, at der skal være tilpas udfordring for den enkelte elev. Det vil sige, at den enkelte oplever en længerevarende optimaloplevelse kaldet flow eller harmonitilstand, hvor læringspotentialet udnyttes fuldt ud[59].
I 6.Z var formidlingsloopene tænkt som en måde at hjælpe eleverne med at fastholde oplevelsen af flow ved at tilføre dels et temposkifte i arbejdsprocessen, og dels give eleverne et nyt fagligt fokus. Derudover havde eleverne 4 lektioner i træk til fordybelse i planlægningen, og dette skulle fremme både stemthed og flow.

Det var imidlertid ikke helt nemt at skabe stemthed eller flow, da eleverne var vant til at holde pause på bestemte tidspunkter og selvfølgelig også forventede det i vores forløb. Så snart klokken ringede blev flow brudt, og eleverne brød op for at holde pause, selvom de var midt i en fordybet arbejdsproces. Vi oplevede, at eleverne havde lidt svært ved at vende tilbage til arbejdet efter endt pause, og det tog nogle minutter, inden de havde fundet deres pladser, og inden de fik snakket sig ind i opgaven igen, var der hurtigt gået 10 minutter af timen. Hen imod slutningen af de 4 lektioner begyndte eleverne at vise tegn på træthed og koncentrationsbesvær. Nogle elever forlod deres gruppe og brød ind i andres, andre sad og stirrede træt ud i luften og kun nogle få bevarede stemtheden og fokuseringen på opgaven.

Vores tidspres havde også betydning for flow, da vi kun havde et begrænset antal timer med eleverne, og dette pres afspejlede sig i den tid, eleverne fik til de forskellige opgaver. Tidsfaktoren er det evige paradoks, man som lærer står overfor, hvor man skal opveje tidsforbruget overfor det faglige indhold og mål samt den begrænsning, der ligger i lektioner af 45minutter.
Gruppesammensætningen har også betydning for om der opstår flow. En gruppe havde samarbejdsvanskeligheder, hvor et gruppemedlem følte sig overset, og dette problem hindrede fordybelse og flow, da der nu også skulle tages stilling til konflikthåndtering internt i gruppen.

En ligeværdig fokusering på både form og indhold er af afgørende betydning, da det beriger og udforsker hinandens betydningsgrundlag i det æstetiske udtryk. Vores fokus har hovedsageligt været på at kvalificere elevernes formsprog, så de herigennem ville kunne udfolde deres kreativitet og derved kvalificere indholdet.

Ved hjælp af vores rammesætning og benspænd for elevernes film har vi forsøgt at få dem til at tænke kreativt og udnytte formsproget som redskab til at kommunikere deres budskab, og det er i denne sammenhæng, at eleverne opøver deres æstetiske kompetence.
Eksempelvis var vores mål at få eleverne til at bruge forskellige typer af billedbeskæringer i deres film, da vi oplevede, at eleverne fra første del af projektet ikke varierede dette. For at få eleverne til at variere brugen heraf, opsatte vi dels et benspænd, som bestod i at de ikke måtte filme

[59] Austring, B. D., & Sørensen, M. (2006): s. 135

ansigter og dels underviste vi direkte i billedbeskæringer. Derudover blev eleverne udfordret på deres fantasi og kreativitet, da der skulle udtænkes forskellige måder at undgå at filme ansigter. Dette vil blive udfoldet i analysen af elevernes film.

Igangsætterens rolle i æstetisk virksomhed handler om både det at være inspirator, rammesætter, underviser, sparringspartner og en kompetent leder, der kan tage ansvaret på sine skuldre. Vores overvejelser vedrørende dette har omhandlet at vise vores egne film og kulturens film som inspiration samt at sætte tydelige mål og rammer for elevernes arbejde. I forhold til at formidle det faglige stof har vi introduceret eleverne for faglige begreber, som de derefter skulle anvende i praksis og i denne forbindelse fungeret som vejleder undervejs i processen. Vi har, som før nævnt, i forbindelse med stilladsering af elevernes læring beskrevet vores tilgang til undervisningen med undervisningsloops, hvor vi hovedsageligt har haft fokus på formidlingsloops i planlægningsfasen. Hvis vi havde haft større fokus på at benytte os af undervisningsloops gennem optagelsesfasen også, kunne vi have udfyldt det, der her bliver benævnt igangsætterens rolle mere optimalt. Det vi oplevede ved ikke at holde fast i undervisningsloops i optagefasen var, at eleverne forsvandt for os. Eleverne søgte os ikke som sparringspartnere i processen, og vi havde svært ved at få en føling med, hvor langt eleverne var i deres proces, og om de eventuelt kunne have haft brug for hjælp.

3.3.2 Analyse af elevernes multimodale tekster og storyboards

Af Helle Stenhøj

I forhold til at undersøge hvilken multimodal tekstkompetence, eleverne har opnået på baggrund af stilladsering, er der til analysen udvalgt kvalitativt data i form af fire film med tilhørende storyboards fra to klasser. Til forskel fra analysen af filmen fra første del af undersøgelsen vil filmenes handling ikke blive beskrevet, og der henvises til bilag[60]. Vi har valgt at tage uddrag af filmene for at eksemplificere, hvordan eleverne har benyttet sig af forskellige modaliteter, og hvordan disse spiller sammen i den færdige film. I forbindelse med dette inddrages elevernes overvejelser skrevet i de to forskellige storyboards[61], for derved at undersøge om de bevidste valg, de har truffet i idefasen, også er blevet en del af den færdige film.

Filmens rytme

Film 2[62] starter med at optage en dreng, der sidder foran en computerskærm og ser en gyserfilm. Den scene viser elevernes bevidste brug af en fortælleteknik kaldet set up and pay off, der betyder at instruktøren, i dette tilfælde eleverne, skaber sammenhæng ved at lægge et spor ud til tilskuerne, der vækker vores nysgerrighed og som senere i historien får betydning. I denne film bruger eleverne gyserfilmen som et spor til tilskuerne om, hvilken genre denne film er, nemlig gyseren og er samtidig med til at skabe rytme i filmens handling.

[60] Se bilag nr. 4+5 & 6+7
[61] Se bilag 8a+8b+9a+9b
[62] Se bilag nr. 4 (tid: 00:06-00:13)

Et andet aspekt, der omhandler filmens rytme, er det faktum at vi, til forskel fra vores første undervisningsforløb, havde sat som ramme for filmene i dette forløb, at deres klip max måtte have en varighed på 10 sekunder Det har den betydning for oplevelsen, at den tidslige sammenhæng i filmens fortælling ikke virker langsommelig, som hvis det havde været optaget i onetake. Klippetempoet er højt, det vil sige der er mange klip, hvilket betyder, at tilskuerne oplever billedstrømmen som glidende og bedre kan leve sig ind i filmen. Den teknik, der gøres brug af kaldes for usynlig klipning eller kontinuitetsklipning, hvilket har betydning for, at tilskuerne kan leve sig ind i fortællingen og opleve forløb og sammenhæng.

Eleverne gør også alle brug af det der kaldes tidsforkortelse, som betyder, at begivenheder i filmen varer kortere tid, end de i virkeligheden gør. Det særlige ved dette er, at der ikke bruges tid på at fortælle uvæsentlige ting, der ikke har betydning for fortællingen. I film 2 har eleverne forsøgt at gøre brug af tidsforkortelse ved hjælp på klipningen, men imellem klippet, hvor hovedpersonen kommer ind i rummet og det næste klip, hvor han ligger på bordet, opleves denne tidsforkortelse dog ikke helt efter hensigten[63]. I førstnævnte klip går hovedpersonen mod venstre i billedet, og i næste klip ligger han på et bord, som han lige er gået forbi i det foregående klip. Dette skaber forvirring hos tilskueren, da disse to klip ikke tidsligt hænger sammen.
Et eksempel på hvor eleverne mestrer denne klippeteknik er i film 3, hvor hovedpersonen filmes på vej hen til vinduet. I næste klip filmes der ved hjælp af point of view, hvor hovedpersonen ser ud ad vinduet til begge sider[64]. Det har den effekt, at tilskueren kan identificere sig med hovedpersonen, og det føles som om, man *er* hovedpersonen.
Gældende for flere af filmene er, at lydsporet klippes over imellem klippene, hvilket skyldes et kamerateknisk aspekt, som betyder, at lyden bliver klippet af i slutningen, når den enkelte optagelse stoppes. Det har den konsekvens, at filmens sammenhæng går tabt i større eller mindre grad.

Informationskobling

Samspillet mellem modaliteterne lyd og billede har stor betydning for, hvordan tilskueren oplever filmen. Lyden i filmen kan karakteriseres som tegn for noget, der skaber betydning i sammenhæng med billederne.
Set ud fra et multimodalt perspektiv har disse lydlige tegn stor betydning for, hvordan tilskueren oplever filmens billeder og dermed samspillet.
Semiotikken, der er læren om tegns betydning, definerer tegn som værende: ”noget, der for nogen står for noget, i en vis henseende eller egenskab”[65]. Det centrale i denne forståelse er, at tegns betydning afhænger af os som modtagere af dem, og dermed er det os, der tillægger

[63] Se bilag nr. 4 (tid: 00:36-00:43)
[64] Se bilag nr. 5 (Tid:00:50-00:55)
[65] Charles Sanders Peirce (refereret i Gissel, S.T. (2011): s.58)

tegnene betydning. Inden for semiotikken skelnes der mellem tre typer af betydningsmæssige tegn, der adskiller sig fra hinanden ved den måde, tegnene står for noget. De tre typer af tegn er ikoniske tegn, der betyder, at tegn ligner det, som det står for, indeksikalske tegn, der som tegn har en kausal forbindelse, hvilket betyder, at tegnet har en årsagsforbindelse med et fænomen eller objekt i verden, for eksempel røg der stiger op af skorstenen som et tegn på fænomenet ild. Den sidste tegntype er symbolsk tegn, som betyder, at det er baseret på en vedtagelse eller en konvention om, hvordan det skal opfattes, som for eksempel at korset er et symbol på kristendommen og Jesus.

I filmene er der på lydsiden eksempler på alle tre typer af tegn, hvor eleverne har haft en intention om at bruge lyden på en bestemt måde. Et eksempel på et lydligt ikonisk tegn ses i film 4, hvor lyden af en kat, der hviner, er et ikon for lyden af en hvinende kat, som vi kender det fra virkeligheden[66]. Denne effektlyd skaber en betydning for billedsiden, hvor tilskueren ser "Natmanden", der med ryggen vendt mod kameraet slår med en svensknøgle, hvortil der kommer blodstænk. Der er her tale om en informationskobling, hvor lyden udvider billedsiden, idet man uden lyden af katten, som tilskuer ikke ville vide, hvad der blev slået på.
I film 2 er der et eksempel på et lydligt indeksikalsk tegn, idet der høres lyden af en dør, der smækker uden, at man som tilskuer ser døren. På billedsiden ses hovedpersonen liggende, og samtidig med at lyden af den smækkende dør optræder, spjætter hovedpersonen med benene[67]. Det indeksikalsk består i, at tilskueren ved at høre lyden og se billederne af benene, der spjætter, fortolker disse tegn i sammenhæng, hvor det lydlige tegn sættes i forbindelse med en tanke om, at der måske er nogen, der er gået ind i rummet og nu nærmer sig hovedpersonen. Denne form for informationskobling kan ses som en udvidelse, idet lyden tillægger billederne en betydning, som uden lyden ikke ville have været den samme.
Det sidste tegn, det symbolske, ses i film 4 i anslaget, hvor filmens titel "Natmandens død" vises på billedsiden samtidig med, at der på lydsiden høres en underlægningsmusik, der associerer uhygge[68]. Det symbolske består i, at denne type musik i sammenhæng med filmens titel leder tankerne hen på gysergenren, og der er her tale om en uddybning, idet modaliteten lyd specificerer titlens budskab. For at forstå betydningen er det nødvendigt, at man kender til genrekonventionerne indenfor gyseren, hvor den uhyggelige musik er tematisk, hvilket vil sige, at den knytter sig til filmen som helhed. Denne form for musik er et af gysergenrens særlige virkemidler og bruges for at skabe suspense, det vil sige at bygge spændingen op. I den pågældende film er musikken imidlertid også brugt som et ledemotiv, idet den optræder flere gange i filmen, hvor personen "Natmanden" ses[69].

[66] Se bilag nr.6 (Tid: 00:14-00:20)
[67] Se bilag nr.4 (Tid: 00:48-00:55)
[68] Se bilag nr.6 (Tid: 00:00-00:04)
[69] Se bilag nr.6 (Tid: 00:26-00:36 + 00:40-01:05)

Komposition

Fælles for alle filmene var, at vi havde formuleret et benspænd, der betød, at eleverne ikke måtte filme ansigter, som vil kunne blive genkendt. Dette har en betydning for, hvordan den kropslige modalitet spiller sammen med den billedlige modalitet. I dette afsnit analyseres kompositionen derfor ud fra de billedfaglige kompositionselementer som billedbeskæring og kameravinkel i sammenhæng med, hvordan den kropslige modalitet bliver anvendt. I tilknytning til dette inddrages elevernes overvejelser ud fra de to forskellige storyboards, for derved at se på, hvorvidt filmene har tråd i deres overvejelser.

Gældende for alle filmene er, at der er variation i billedbeskæring, hvilket rummer spektret fra stor total til ultranær. Dog er halvtotal den mest dominerende, hvilket formentligt skyldes det faktum, at de ikke måtte filme ansigter. Halvtotal anvendes ofte i scener, der er actionpræget, og samtidig kommer tilskueren så tæt på filmens skuespillere, at dialogen er nærværende.
Ofte er det næste klip i kulturens film optaget i nær, da det viser følelser eller vigtige rekvisitter. Et eksempel på dette ses i film 2, hvor hovedpersonen Anders ses filmet bagfra i halvtotal gående hen mod en dør, hvorefter der klippes til nær, og hans øre og baghoved filmes lyttende til døren. Filmen slutter med et nærbillede af hovedpersonens mund, der smiler skælmsk[70]. Billedbeskæring har i samspil med den kropslige modalitet betydning for, hvordan filmens budskab tolkes. Ved at tilskueren ser hovedpersonens skælmske smil helt tæt på, bliver det tydeligt, at hovedpersonen har snydt de piger, der i starten af filmen gav ham en udfordring. Hvis munden ikke havde været filmet i nær, var det ikke sikkert, at tilskueren havde forstået filmens budskab. I deres enkle storyboard har de i tillæg til den skriftlige beskrivelse af scenen tegnet placeringen af dels væggen og døren, hvor pigerne er på den ene side, og hovedpersonen på den anden side, men der står ingen eksplicitte overvejelser over hverken perspektiv eller billedbeskæring[71].

I modsætning til førnævnte film har den anden klasse i deres udvidede storyboard eksplicit skullet tage stilling til billedbeskæring og perspektiv[72]. I film 5 har eleverne i deres storyboard skrevet, at der skal være øjenkontakt ved point of no return og samtidig skrevet, at billedbeskæringen skulle være ultranær[73]. I filmen ses denne øjenkontakt mellem natmanden og hovedpersonen, hvor det første øje viser overlegenhed, og det næste øje viser frygt[74]. Her er der bevidst leget med samspillet mellem den kropslige modalitet i form af øjenkontakten og billedets nærhed. Ultranær bliver nogle gange brugt ved filmens vendepunkter, hvilket altså også er tilfældet her. Det betyder, at tilskueren bliver gjort opmærksom på, at der sker en forandring, og lige præcist et ultranært billede af et øje kan bruges som et virkemiddel, der svarer til den indre fortæller.

[70] Se bilag nr. 4 (Tid: 01:01-01:08)
[71] Se bilag nr. 8a + 8b
[72] Se bilag nr. 3
[73] Se bilag nr. 9b: s. 2+4
[74] Se bilag nr.7 (Tid:00:25-00:29)

Som nævnt tidligere gør eleverne overvejende brug af billedbeskæringen halvtotal, men i film 3 bliver slutscenen filmet i stortotal, hvilket har en uheldig indflydelse på, hvordan filmen opleves. I slutscenen ses hovedpersonen blive trukket væk af "Natmanden". Hovedpersonen bruger sin arm som hjælp i forhold til at blive trukket væk[75]. Dette får scenen til at virke utroværdig, da det strider imod budskabet om, at det sker imod hans vilje. Hvis scenen derimod havde været optaget i halvnær med fokus på benene, der slæbes hen ad jorden, ville tilskueren ikke have opfattet den kropslige modalitet som værende i modstrid med filmens intention, og billedets affordans ville have været bedre udnyttet.

Et væsentligt virkemiddel i forhold til billedets komposition er et bevidst brug af kameravinkler.
I de udvidede storyboards har eleverne skullet tage stilling til hvilke perspektiver, der skulle optages i. Eleverne har overvejende skrevet normalperspektiv og så valgt fugl, når der for eksempel skulle filmes fødder eller ben, der slæbes væk[76]. Her er fugleperspektivet sandsynligvis valgt, fordi det er den naturlige vinkel at se fødder fra, og derfor har det ikke den effekt, som et fugleperspektiv kan have, hvor kameravinklen kan understrege et magtforhold imellem personerne.
Perspektiverne i filmene er til en vis grad tro mod elevernes overvejelser inden selve optagelsen. I storyboardet tilhørende film 5 har eleverne skrevet, at scenen, hvor hovedpersonen leger med lyset, skal optages i hans perspektiv. Der nævnes ikke eksplicit hvilket perspektiv, der er tale om, men det, eleverne her gerne vil gøre brug af, er den subjektive synsvinkel, der viser begivenhederne set med øjnene af filmens hovedperson[77].
Det interessant i denne film og denne scene er også, at de gør brug af kælkede linjer, hvilket vil sige, at horisontlinjen er skæv. Det har den betydning for oplevelsen af billedet, at tilskueren, som i dette tilfælde ser "verden" med hovedpersonens øjne, fornemmer en ubalance, hvilket kan associere, at hovedpersonen mister kontrol. Om det er et bevidst valg eller om det mere er et tilfælde vides ikke.

I de to film, der har anvendt det enkle storyboard, har eleverne ikke nedskrevet hvilke billedbeskæringer og perspektiver, de vil gøre brug af. Dog har begge grupper tegnet deres scener, og her er det overvejende normalperspektivet, der kommer til udtryk. Dette skyldes sandsynligvis, at deres tegnefærdigheder ikke formår at udtrykke sig på anden vis og ikke et bevidst valg om, at scenerne overvejende skulle filmes i normalperspektiv. Især i film 3 er normalperspektivet dominerende, og det virker som om, der er optaget med den vinkel, som kameramanden naturligt følger begivenhederne i.

[75] Se bilag nr.5 (Tid: 01:28-01:31)
[76] Se bilag nr. 9a
[77] Se bilag nr.7 (Tid: 00:18-00:21)

Analysen af filmene og deres respektive storyboards peger i retningen af, at de elever, der i idefasen er blevet bedt om at tage stilling til blandt andet perspektiv og billedbeskæring også gør mere bevidst brug af disse virkemidler i deres film.

3.3.3 Vurdering af stilladsering og elevernes multimodale tekstkompetence

Af Helle Stenhøj & Anja Vagner Hoyos

Film som en multimodal tekst giver mulighed for at kombinere mange forskellige modaliteter, hvilket derfor stiller store krav til elevernes evner til at skabe en sammenhængende film, hvor modaliteternes affordans er udnyttet optimalt.

Elevernes film er naturligvis ikke at måle med kulturens film, og konventionerne for, hvordan der skabes sammenhæng i en filmisk tekst er fleksible og brydes ofte[78]. De professionelle filminstruktører, som for eksempel Lars Von Trier udfordrer filmens konventioner, men uden at filmen dermed bliver usammenhængende. Dette skyldes, at han mestrer de grundlæggende aspekter ved at lave film.

Overvejelserne over hvilke stilladseringsredskaber, vi ville tage i anvendelse i 2. del af vores projekt, omhandlede brugen af storyboard. Da vi orienterede os i læremidlet, vurderede vi, at det storyboard, som her blev forslået, virkede for tyndt, og derfor designede vi et udvidet storyboard. Vores fokus for denne del af undersøgelsen omhandlede graden af stilladsering, og derfor var det oplagt, at det netop blev i forbindelse med planlægningsfasen og de to typer storyboards, at der skulle differentieres.

Det udvidede storyboard blev bygget op af de elementer, vi havde været omkring i undervisningen, så eleverne oplevede at tage begreber og teknikker fra teorien i anvendelse i praksis, hvorimod det enkle storyboard ikke stillede andre krav til eleverne end, at de skulle overveje location, handling og scenenummerering. I forbindelse med det udvidede storyboard valgte vi at stilladsere yderligere ved hjælp af formidlingsloops, hvor vi opsummerede de danskfaglige termer for eleverne i deres planlægningsfase.

Vi erfarede, at formidlingsloops var en god måde at genopfriske elevernes hukommelse vedrørende faglige termer på de tidspunkter i deres planlægningsfase, hvor de havde behov for det. Desuden erfarede vi, at vores brug af vejledningsloops og evalueringsloops med fordel kunne have været nøjere planlagt og mere struktureret for at fremme elevernes læring. Hvis vi havde ført brugen af undervisningsloops med til produktionsfasen, ville vi formentlig have opnået en endnu større kvalificering af elevernes multimodale tekstkompetence, da det på denne måde ville have været muligt for os at vejlede eleverne i processen.

[78] Gissel, S.T. (2011): s. 100-101

Elevernes film viser en forståelse for nogle konventionelle tekstmønstre, når det handler om at lave film. De har overvejende formået at udnytte de semiotiske ressourcer og skabe en forståelig film ved blandt andet at gøre brug af varierede billedbeskæringer og skabe en tidslig sammenhæng i filmens rytme. Samtidig sker der en betydningsdannelse i det multimodale samspil eksempelvis mellem lyd og filmens titel, idet eleverne gør brug af nogle kulturelle konventioner for uhyggelig musik som association til gysergenren.

Det var vores antagelse, at elevernes film ville blive mere kvalificerede ved hjælp af udvidede storyboards og formidlingsloops end de film, hvor eleverne skulle gøre brug af de enkle storyboards. Der er imidlertid ikke nogen entydig sammenhæng mellem elevernes multimodale tekstkompetence, som det kommer til udtryk i deres film, og deres brug af forskellige storyboards, da begge storyboards har affødt tilsvarende gode film. Derimod viser elevernes brug af de to storyboards, at der er synlige overvejelser over billedbeskæring og kameravinkel i de udvidede, men overhovedet ingen eksplicitte overvejelser over samme i de enkel storyboards. Det viser tegn på, at de elever, der har anvendt det udvidede storyboard og deltaget i formidlingsloop har opnået en mere diskursiv viden omkring disse semiotiske ressourcer.

4. Konklusion

Af Helle Stenhøj & Anja Vagner Hoyos

Eleverne i den danske folkeskole er kendt som generationen af digitale indfødte, der er vokset op med digitale medier som den mest naturlige del af deres hverdag. Udgangspunktet for vores aktionslæringsbaserede projekt var interessen for det danskfaglige arbejde med multimodale tekster, som ofte udfolder sig gennem de digitale medier på den ene side og eleverne som værende digitale indfødte på den anden side.

Vi satte os for at gennemføre et eksperiment, hvor eleverne skulle producere en film med minimal lærerindblanding og samtidig reflektere over det multimodale samspil for derved at undersøge følgende hypotese: Eleverne er digitale indfødte og besidder multimodale tekstkompetencer. Resultatet af vores eksperiment kommer til udtryk gennem analysen af den udvalgte elevfilm samt den tilknyttede evalueringsvideo, og tegner et billede af nogle elever, der til en vis grad er mediekompetente. De er kompetente i den forstand, at de evner at optage med deres mobiltelefon og uploade til skoletube samt redigere og tilføje musik.

Udfordringerne opstår, når eleverne skal reflektere over deres film og analysere det multimodale samspil. De kan redegøre for deres valg, men de kan ikke begrunde dem eller se kritisk på deres film i forhold til styrker og svagheder. De udtrykker blot frustration over de benspænd, som vi satte for deres produktion, men ingen refleksion over, hvordan de semiotiske ressourcer kunne være udnyttet bedre. Elevfilmen som en multimodal tekst afspejler elevernes tavse viden og er et udtryk for deres prototypeskemaer gældende for film. Sammenholdt med evalueringsvideoen

bekræftede dette os i, at eleverne som de digitale indfødte ikke kan sidestilles med, at de dermed besidder analytiske færdigheder, tolkningskompetencer og kritiske stillingtagen, som også førende mediedidaktikere pointerer.

Første del af vores undersøgelse viser, hvorfor det er vigtigt at arbejde med elevernes multimodale tekstkompetence i et læringsperspektiv, da denne understreger, at de ikke er i stand til at omsætte deres tavse viden til et kvalificeret æstetisk-symbolsk formsprog af sig selv. I tillæg til dette mangler eleverne evnen til at kunne sprogliggøre den tavse viden i forhold til at kommunikere fyldestgørende om egne og andres multimodale tekster i faglige termer.

Anden del af undersøgelsen blev til på baggrund af ovenstående erkendelse, hvilket affødte næste hypotese: Eleverne har behov for stilladsering i forhold til at kvalificere deres multimodale tekstkompetence. Denne hypotese undersøgte vi ved at tilrettelægge et undervisningsforløb i to 6. klasser med fokus på, hvordan vi gennem en æstetisk læreproces kunne kvalificere elevernes analyse og produktion af multimodale tekster. Undervisningsforløbet blev tilrettelagt ud fra et socialkonstruktivistisk læringssyn med fokus på at stilladsere elevernes læring, blandt andet ved hjælp af undervisningsloops og storyboards. Desuden indeholdt overvejelserne et aspekt, hvor der blev differentieret på graden af stilladsering i de to klasser for at undersøge betydningen heraf.

Analysen af elevernes film viser, at begge klasser, uanset hvilken type storyboard, de har anvendt, har formået at producere en multimodal tekst, som viser, at de besidder en multimodal tekstkompetence, der er væsentlig bedre end eleverne i første del af undersøgelsen.
Vi kan dog se ud fra den konkrete brug af storyboards, at eleverne, der brugte det udvidede storyboard reflekterer eksplicit over, hvordan og hvornår der i deres film skal gøres brug af forskellige semiotiske ressourcer.

Erfaringerne fra denne del af undersøgelsen viser, at elevernes multimodale tekstkompetence højnes markant ved, at læreren stilladserer elevernes læreproces ved at sætte rammer for undervisningen og deres produktion af multimodale tekster. Derudover formoder vi, at vores brug af undervisningsloops sandsynligvis kunne have haft endnu større effekt i forhold til elevernes film, hvis vi havde været mere strukturerede i forbindelse med vejledningsloops og evalueringsloops, og hvis vi havde brugt undervisningsloops i produktionsfasen også.
I tillæg til dette skal nævnes den indflydelse som tidsfaktoren, både hvad angår lektionernes korte varighed og ufleksible skema, havde på elevernes mulighed for at fordybe sig og opleve flow, som er en vigtig forudsætning for udviklingen af elevernes æstetiske kompetence.

Vi kan derfor konkludere, at stilladsering af elevernes læring kvalificerer deres multimodale tekstkompetence i forhold til selv at producere multimodale tekster, men at der samtidig er nogle strukturelle og organisatoriske forhold, der kan være en hindring for deres læreproces.

5. Handleperspektiv & perspektivering

Af Helle Stenhøj & Anja Vagner Hoyos

Konklusionen på 2. del af vores aktionslæringsbaserede projekt har affødte to nye potentielle hypoteser:

1. Elevernes multimodale tekstkompetence kvalificeres gennem både egen produktion og analyse af egne og kulturens multimodale tekster.
2. Eleverne kan ikke af sig selv overføre den erhvervede viden fra deres produktion til analyse af andres multimodale tekster.

Disse hypoteser kommer af, at vi i vores undervisning primært har haft fokus på kvalificering af elevernes egne produktioner. I forhold til at forbedre praksis fremadrettet, må vi konstatere, at analyse og produktion går hånd-i-hånd, og at eleverne kan drage fordel af at analysere kulturens multimodale tekster for at danne sig en forståelse af modaliteternes affordans og samspil.

Som kommende folkeskolelærere skal vi være med til at løfte elevernes faglige niveau, sådan som det er målet med reformen af folkeskolen. De nye Fælles Mål er et af indsatsområderne, der skal bidrage til dette. Som nævnt i indledningen optræder betegnelsen multimodale tekster under kompetenceområderne læsning og fremstilling for faget dansk. Dette dobbelte sigte peger på vigtigheden af, at eleverne både kan percipere andres multimodale tekster såvel som producere egne multimodale tekster. Elevernes kompetencer inden for afkodning og produktion af multimodale tekster vil styrke deres muligheder for at kommunikere og udtrykke sig via andet og mere end skriftsproget.

Anne Løvland fastslår i artiklen "Mulitimodalitet og multimodale tekster", at flere kulturforskere har peget på vigtigheden af at fokusere på forskellige visuelle udtryk for at forstå den samfundsmæssige udvikling, da den visuelle kommunikation får stadig større fokus[79]. Det er derfor ikke kun relevant at tale om multimodale tekster i relation til danskundervisningen, da det skal pointeres, at multimodale tekster er meget andet end film.
Multimodale tekster optræder i lige så stort omfang i andre fag i folkeskolen og på alle klassetrin i bl.a. analoge og digitale læremidler, som fx i matematik, der ofte er bygget op af et samspil mellem tekst og billeder, grafer, diagrammer og lignende.
Derfor er det også her vigtigt, at elevernes multimodale tekstkompetence kvalificeres for derved at forstå kommunikationspotentialet i multimodale tekster og selv at kunne benytte sig af dette i fremstilling af egne tekster.

[79] Løvland, A. (Nr.7. Marts 2010): s. 1

6. Litteraturliste

Andersen, G. B., & Boding, J. (2010). *Professionsbacheloropgaven i læreruddannelsen.* Frederikshavn: Dafolo.

Asmussen, J. (2011). Multimodal oplevelse og erfaringsdannelse. I: J. Asmussen (Red.), *Digitalt dansk - Mediedidaktik 2.0*. København: Academica. S. 110-115

Austring, B. D., & Sørensen, M. (2006). *Æstetik og læring - grundbog om æstetiske lærepocesser.* København K: Hans Reitzels Forlag. S. 83-107, 135, 162-169, 172

Christensen, O., & Tufte, B. (2010). Kap. 2. Pædagogik, didaktik og levende billeder - en introduktion. I: H.-C. Christiansen, & m.fl., *Læring med levende billeder*. Frederiksberg C: Samfundslitteratur. S. 53-58ø

Christiansen, R. B., & Gynther, K. (2010). Kap. 3. Didaktik 2.0 - didaktisk design for skolen i vidensamfundet. I: K. Gynther (Red.), *Didaktik 2.0 - Læremiddelkultur mellem tradition og fornyelse*. København: Akademisk Forlag. S. 80-86

Danmarks Statistik. (Nov. 2013). *It anvendelse i befolkningen 2013.* Hentede d. 25. 02 2014 fra www.dst.dk: http://www.dst.dk/pukora/epub/upload/18685/itanv.pdf

Det Danske Filminstitut. (2014). *Filmleksikon*. Hentede d. 02. 03 2014 fra Filmcentralen: http://filmcentralen.dk/grundskolen/filmsprog

Gissel, S. T. (2011). *Mediedidaktik i teori og praksis.* København K: Hans Reitzels Forlag. S.27-36, 57-60, 97-102, 121-126

Hansen, T. I. (Nr. 7. Marts 2010). Læremiddelanalyse - multimodalitet som analysekategori. I: *Tidsskriftet Viden om læsning*. S. 1-5.

Henderson, L. M. (2012a). *Mere om medier - Lær om medier i 5.-6. klasse -elevbog.* Dansklærerforeningen. S. 89-92, 94-97, 101-102

Henderson, L. M. (2012b). *Mere om medier - Lær om medier i 5.-6. klasse - lærervejledning.* Dansklærerforeningen. S. 5-7 + kopiark 6

Horsens Kommune. Tværgående enhed for læring. (2011). *Projekt "Læring og multimodalitet" (L&M) - et samarbejde mellem Hattingskolen, Torstedskolen, Lundskolen og PUC*. Hentede d. 21. 08 2013 fra Horsens Kommune. Tværgående enhed for læring: https://sites.google.com/a/horsens-skoler.dk/laering-og-multimodalitet/

Larsen, C. P. (2009). *Medier og medieundervising.* København: Gyldendal. S.17-63

Lindén, N. (1997). Kap. 3. Det støttende stillads. I N. Lindén, *Stiladser om børns læring*. Århus: Forlaget Klim. S. 51-69

Løvland, A. (Nr.7. Marts 2010). Multimodalitet og multimodale tekster. *Tidsskriftet Viden om læsning*.S. 1-5.

Nielsen, N. G., & Schultz, R. (2010). Læremiddelkultur og pædagogiske grundsyn. I K. Gynther (red.), *Didaktik 2.0 - Læremiddelkultur mellem tradition og innovation*. København: Akademisk forlag.S. 150-152ø

Plauborg, J., & m.fl. (2009). *Aktionslæring - Læring i og af praksis.* København: Hans Reitzels Forlag.

Skodvin, A. (2009). Lev Semenovitj Vygotskij: Udvikling i kulturhistorisk perspektiv. I L. M. Guldbrandsen, *Opvækst og psykisk udvikling - Grundbog i udviklingspsykologiske teorier og perspektiver*. København: Universitetsforlaget. S. 235-256

Tønnesen, E. S. (2012). Kap. 1.Tekstpraksis i bevægelse. I E. S. Tønnesen, *Sammensatte tekster - børns tekstpraksis* . Århus: Forlaget Klim. S. 17-32

Undervisningsministeriet. (2013). *Aftaleteksten om reform af folkeskolen.* Hentede d. 03. 03 2014 fra Undervisningsministeriet: http://www.uvm.dk/~/media/UVM/Filer/Udd/Folke/PDF13/130607%20Aftaleteksten.ashx

Undervisningsministeriet. (2014). *Fælles mål 2014 Dansk.* Hentede d. 2. 3 2014 fra Undervisningsministeriet: http://www.uvm.dk/Den-nye-folkeskole/Udvikling-af-undervisning-og-laering/Maalstyret-undervisning-og-laering/Faelles-Maal

University College Lillebælt. Læreruddannelsen Jelling. (2012). *Tillæg til Studieordning 2012 – 13, Jellings profil*. Hentede d. 28.02 2014 fra University College Lillebælt: http://stud.ucl.dk/wp-content/uploads/2012/08/Till%C3%A6g-Studieordning-2012-13-Jellings-profil.pdf

7. Bilagsoversigt

Alle bilagene forefindes på den vedlagte DVD

Bilag 1: Film 1 (6.X)

Bilag 2: Evalueringsvideo (6.X)

Bilag 3: Skabelon af det udvidede storyboard

Bilag 4: Film 2 (6.Y)

Bilag 5: Film 3 (6.Y)

Bilag 6: Film 4 (6.Z)

Bilag 7: Film 5 (6.Z)

Bilag 8a + 8b: De enkle storyboards (6.Y)

Bilag 9a + 9b: De udvidede storyboards (6.Z)