



AALBORG UNIVERSITY
DENMARK

Aalborg Universitet

Nettekster fanger og fænger

Multimodale tekster, feedback og tekstkompetence i danskundervisningen i udskolingen

Christensen, Vibeke

DOI (link to publication from Publisher):
[10.5278/vbn.phd.socsci.00023](https://doi.org/10.5278/vbn.phd.socsci.00023)

Publication date:
2015

Document Version
Også kaldet Forlagets PDF

[Link to publication from Aalborg University](#)

Citation for published version (APA):

Christensen, V. (2015). *Nettekster fanger og fænger: Multimodale tekster, feedback og tekstkompetence i danskundervisningen i udskolingen*. Aalborg Universitetsforlag. <https://doi.org/10.5278/vbn.phd.socsci.00023>

General rights

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal -

Take down policy

If you believe that this document breaches copyright please contact us at vbn@aub.aau.dk providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

NETTEKSTER FANGER OG FÆNGER

MULTIMODALE TEKSTER, FEEDBACK OG TEKSTKOMPETENCE
I DANSKUNDERVISNINGEN I UDSKOLINGEN

AF
VIBEKE CHRISTENSEN

PH.D. AFHANDLING 2015



AALBORG UNIVERSITET

NETTEKSTER FANGER OG FÆNGER

**MULTIMODALE TEKSTER, FEEDBACK OG TEKSTKOM-
PETENCE I DANSKUNDERVISNINGEN I UDSKOLINGEN**

af

Vibeke Christensen



AALBORG UNIVERSITY
DENMARK

Afhandling indleveret januar 2015

Ph.d. indleveret: Januar 2015

Ph.d. vejleder: Professor Lars Qvortrup,
Aalborg Universitet, Danmark

Ph.d. bi-vejleder: Førsteamanuensis Anne Løvland,
Universitetet i Agder, Norge
Lektor Tanja Miller,
University College Nordjylland, Danmark

Ph.d. bedømmelsesudvalg: Prof. Elise Seip Tønnessen, Universitetet i Agder
Prof. Vibeke Hetmar, Aarhus Universitet
Prof. Palle Rasmussen, Aalborg Universitet

Ph.d. serie: Det Samfundsvidenskabelige Fakultet,
Aalborg Universitet

ISSN: 2246-1256
ISBN: 978-87-7112-215-2

Udgivet af:
Aalborg Universitetsforlag
Skjernvej 4A, 2. sal
9220 Aalborg Ø
Tlf. 9940 7140
aauf@forlag.aau.dk
forlag.aau.dk

© Copyright: Vibeke Christensen

Trykt i Danmark af Rosendahls, 2015



CV

Jeg, Vibeke Christensen, er uddannet folkeskolelærer fra Aalborg Seminarium i 1990 og cand.pæd. i dansk fra Danmarks Pædagogiske Universitet i 2003.

Min undervisningserfaring er bred og erhvervet inden for områder som privatskole, folkeskole, læreruddannelse samt efter- og videreuddannelse af lærere. Som folkeskolelærer specialiserer jeg mig efterhånden i danskfaget i udskolingen, og det er også danskfaget, der er omdrejningspunkt for mit virke i Læreruddannelsen. På læreruddannelsen træder endvidere danskundervisningens didaktiske og pædagogiske dimension frem, og såvel det danskfaglige indhold som didaktik og pædagogik er således at genfinde i afhandlingens tre kernebegreber multimodale tekster, feedback og tekstkompetence.

Jeg er redaktør på bogen ”Feedback i danskfaget” og har tidligere alene og sammen med andre skrevet artikler, hvoraf enkelte er angivet nedenfor.

Christensen, V. (2014): *Feedback i danskfaget*, Dafolo

Christensen, V. og Pjengaard, S. (2013): ”Elevfeedback som læringsfremmende undervisningsaktivitet i danskfaget i udskolingen”, *Cepra-triben*, nr. 14

Christensen, V. (2012): ”Handlende mundtlighed”, *Seriehæfte (Udvikling og Innovation, UCN)*, nr. 2

ENGLISH SUMMARY

In children's life outside school, multimodal texts attract growing attention, in line with the electronic and digital development. In school, teaching materials have developed toward multimodality for several years, for example through an increased use of pictures and diagrams and through changes in the use of colour and style. In recent years, the focus of teachers on academic reading has supported students in the reception of these multimodal texts. But the productive work in the subject Danish in the Danish secondary schools has primarily been interpreted as speaking and writing, and multimodal production did not become part of the Common Objectives until 2014 (Undervisningsministeriet 2014). While Danish education previously had to contribute to the development of writing skills, it must now also contribute to multimodal competence.

Meanwhile, in the past few years, Hattie's research has had a major impact on school and education, students' learning (Hattie 2012, Hattie 2009). According to Hattie, feedback is one of the most powerful initiatives if we wish to improve learning outcomes. Within the subject of Danish, feedback is an integral part of the process-oriented writing pedagogy. For years, pupils' text writing has been planned with reference to this pedagogy.

These two parallel developments are leading to the research question of this dissertation:

What characterizes the feedback practices that occur in written text production in the subject Danish in secondary school? How can both feedback and other didactic practices be developed, in order to support various student groups in their development of multimodal textual abilities in the production of multimodal texts?

The term textual ability refers to a socially and culturally anchored text practice involving proficiency in decoding, understanding, interpreting and producing texts in different contexts and with different purposes, for example learning, communicating with others, and participating in and influencing society.

The three core concepts of the study and the dissertation are multimodal texts, feedback, and textual ability, and one of aims of the dissertation is to investigate whether multimodal production didactics can build on well-known writing didactics. Comparison between writing and multimodal text

production thus constitutes a recurring theme. Another recurring comparative perspective is related to the teaching in Danish secondary schools. The difference between high- and low-performing students in the same class can be overtly large, and the same didactic approaches may therefore have different effects on different groups of students. This perspective results in a recurring interest in the comparison of high- and low-performing pupils in this case strong and challenged writers.

The study proceeds in two stages: observation of a writing process and observation of a multimodal text production process. This ethnographic qualitative study proceeds in two 8th grades classes, and in each class the focus will be on two strong writers and two challenged writers. Due to this dual focus throughout the production process, video is used for observation. The video recordings constitute the most important data, together with the students' finished mockup texts and transcription of the planned feedback conversations.

The project contributes with different kinds of knowledge. Firstly, the operationalization of Hattie and Timperley's feedback model (Hattie, Timperley 2007) in the subject Danish is the background for my expansion of their model, developed in order to make the model capable of covering not only the psychological meta-reflections, but also academic meta-reflections.

Secondly, the project elucidates the feedback practices that occur in production processes in secondary school. Here it is striking that the teacher provides far more feedback than the student's acquire. The feedback acquired relates to the task and answers primarily the feedback question where to go, secondary the question how it is going. Feedback from students increased for the challenged writers if they were scaffolded with a feedback template, but it also made the feedback more mechanical. The template does not seem to be necessary for the strong writers. All students are able to seek out and provide feedback on the psychological meta-level, while only the strong writers independently seek out and provide feedback on the academic meta-level.

Thirdly, the study contributes to an understanding of multimodal production and multimodal textual ability that can potentially influence the planning of feedback in this type of courses. Students will select model texts extensively and often unconsciously; they subsequently use such model texts to gauge their own productive work. The deliberate choice of model text is supposed to have a positive impact on pupils' productive work and their textual ability. The strong writers seems to Be able to take advantage of all forms of

writing preparatory work, while the challenged writers seem to prefer writing preparation that draws on the same modalities as they subsequently use in producing text. Expressed with Kress' concepts, the challenged writers benefit from transformative more than from transductive work. While the challenged writers can work transformatively, the writing preparatory work is scaffolding the process as a source of feedback. Finally, the results suggest that the development of multimodal text abilities happens in stages. This insight could have an impact on feedback focus at different points in the production process.

Chapter 2 unfolds the theory of science and scientific method. The starting point is Gadamer's hermeneutics (Gadamer 2007), in order to gain greater knowledge and understanding of the feedback practices that occur in the productive work. The hermeneutic interpretation is clarified through the inclusion of social semiotics. The semiotic theory of Peirce is brought in together with Van Leeuwens (Van Leeuwen 2005) further development in a social semiotic direction. While developing the research method, inspiration was found in classroom research and ethnographic research.

Chapter 3 establishes the theoretical framework for the study of feedback practice. Different feedback definitions are discussed, and, inspired by especially Ramaprasad (1983), Sadler (1989), and Hattie & Timperley (2007), a definition is developed. Then Hattie and Timperley's feedback model is presented, discussed and further developed. The model is considered from pedagogical and didactical perspectives, and some special challenges concerning feedback between students are addressed.

Chapter 4 provides an analysis of the observed writing process. The recorded feedback belongs to three different groups: planned teacher feedback, planned peer feedback, and spontaneous feedback with students or teacher as the initiator. The analyses of planned feedback is based on transcriptions, and in the case of spontaneous feedback, the analysis uses video recordings. The results of the feedback in the writing process provide a basis for comparing the feedback that occurs in the multimodal production processes. Furthermore, especially the location of the planned teacher feedback and the use of a feedback template in the planned peer feedback give raise to adjusted practices in the multimodal writing process.

Chapter 5 develops the theoretical framework for the analysis of multimodal textual abilities. Both communication through multimodal texts and development of multimodal textual abilities is to be seen as a continuation of the social semiotic starting point of the research. Kress' view of communication

underlies the understanding of learning (Kress 2010), and the framework for learning is clarified by Halliday's concepts of cultural and situational context. Textual ability is discussed through the concept of literacy and put into practice through the concept of genre. Finally conditions concerning the specific multimodality are unfolded through especially Kress and Van Leeuwen's work (Kress, Van Leeuwen 1996).

In chapters 6-9, the multimodal production processes are analysed. In chapters 6-8, feedback is interconnected with a didactic initiative that influences students' work with feedback. The analyses of these chapters are made on the basis of transcripts and video recordings. Chapter 6 thematizes the planned teacher feedback and the importance of the preparatory work in relation to which feedback is given. Here the large difference between intentional and recorded feedback is discovered. Chapter 7 focuses on the planned peer feedback that is framed within an advertising agency framework. The impact of this framework on feedback practice is analysed together with the changed scaffolding of feedback. In chapter 8, the spontaneous feedback and students' use of model texts is analysed. Furthermore, the student's ICT skills are observed to the extent that they limit the students' opportunities to demonstrate multimodal textual abilities. In chapter 9, the student's multimodal textual abilities are examined. The analysis of the students' final texts and their presentation of these texts lead among e.g. the hypothesis of staged multimodality.

The final 10th chapter evaluates across the five analytical chapters in order to conclude on the research question, including giving an indication of the influence of feedback on students' development of multimodal textual abilities.

DANSK RESUME

I børns liv uden for skolen fylder de multimodale tekster stadig mere i takt med den elektroniske og digitale udvikling. I skolen har undervisningsmaterialer gennem en årrække i stigende grad udviklet sig i multimodal retning eksempelvis ved øget brug af billeder og diagrammer og ved ændret brug af farver og typografi, og gennem de seneste år har receptionen af disse multimodale tekster fundet vej ind i undervisningen gennem en øget fokus på faglig læsning. Det produktive arbejde i skolen har hovedsageligt været anskuet ud fra tale og skrift, og først med Forenklede Fælles Mål fra 2014 blev også multimodal produktion obligatorisk i skolen. Mens danskundervisningen tidligere skulle bidrage til udvikling af skriftlig kompetence udtrykt i et krav om *skriftlig fremstilling*, skal undervisningen nu også bidrage til multimodal kompetence udtrykt med overbegrebet *fremstilling* (Undervisningsministeriet 2014).

Samtidig har Hatties forskning gennem de seneste år haft stor indflydelse på skolen og undervisningen med henblik på at styrke elevernes læring (se f.eks. Hattie 2009, og Hattie 2012). Feedback er et af de undervisningsmæssige tiltag, som ifølge Hattie har allerstørst effekt, og det har nydt stor bevågenhed på det seneste. Inden for danskfaget udgør feedback (dog betegnet som respons) en integreret del af den procesorienterede skrivepædagogik. Elevernes arbejde med skriftlig fremstilling har gennem en årrække været planlagt med reference til denne pædagogik.

Disse to parallelle udviklinger fører til den problemformulering, som denne afhandling søger at besvare:

Hvad kendetegner den feedbackpraksis, der forekommer i skriftlig tekstproduktion i danskfaget i udskolingen? Hvordan kan såvel feedbackpraksis samt andre didaktiske praksisser udvikles, så de støtter forskellige elevgrubers udvikling af multimodal tekstkompetence i produktion af multimodale tekster?

Undersøgelsens og afhandlingens tre kernebegreber er derfor multimodale tekster, feedback og tekstkompetence, og interessen samler sig om at undersøge, hvorvidt en multimodal produktionsdidaktik kan bygge på en kendt skrivedidaktik. Sammenligning mellem skriftlig fremstilling og multimodal tekstproduktion udgør dermed et gennemgående tema. Yderligere et gennemgående komparativt perspektiv knytter sig til interessen for danskundervisningen i folkeskolen. Her kan den faglige spredning mellem eleverne i

samme klasse være endog særdeles stor, og samme didaktiske tiltag kan derfor have forskellig virkning på forskellige elevgrupper. Dette perspektiv udmønter sig i en gennemgående interesse for at sammenligne højt og lavt præsterende elever, her konkretiseret til skriftsprogsstærke og skriftsprogsudfordrede elever.

Undersøgelsen forløber i to faser, nemlig observation af et skriveforløb og på baggrund af analyse heraf planlægning og observation af et multimodalt tekstproduktionsforløb; der er således tale om etnografisk inspireret kvalitativ forskning. To 8. klasser indgår i undersøgelsen, og i hver klasse fokuseres der på to skriftsprogsstærke og to skriftsprogsudfordrede elever. Grundet dette dobbelte fokus gennem hele produktionsprocessen anvendes videoobservation. De væsentligste data udgøres af disse videooptagelser sammen med elevernes færdige mockups og transskription af de planlagte og gennemførte feedbacksamtaler.

Projektet bidrager med viden om flere forskellige forhold. For det første medfører operationalisering af Hattie og Timperleys feedbackmodel (Hattie, Timperley 2007) på danskundervisning i udskoling en videreudvikling af modellen med henblik på at opfange ikke blot læringens psykologiske, men også faglige metarefleksioner.

For det andet kaster projektet lys over den feedbackpraksis, som forekommer i produktionsprocesser i folkeskolen. Her er det iøjnefaldende, at læreren giver langt mere feedback, end eleverne optager. Den feedback, som optages, angår opgaven og besvarer primært feedbackens handlingsspørgsmål, sekundært statusspørgsmålet. Feedback mellem elever øges for de skriftsprogsudfordrede elevers vedkommende i omfang, hvis de stilladseres med en skabelon, men den får samtidig en mekaniserende effekt, mens samme skabelon ikke forekommer de skriftsprogsstærke elever nødvendig. Alle elever er i stand til at opsøge og give feedback på det psykologiske metaniveau, mens det kun er de skriftsprogsstærke, der selvstændigt opsøger og giver feedback på det faglige metaniveau.

For det tredje bidrager projektet med en viden om multimodal produktion og -kompetence, som potentielt kan få indflydelse på planlægning af feedback i den type forløb. Eleverne udvælger i udstrakt grad og ofte ubevidst modeltekster, som udgør målestokken for deres eget produktive arbejde. Bevidst valg af modeltekst formodes at have en positiv indflydelse på elevernes produktive arbejde og deres tekstkompetence. De skriftsprogsstærke elever synes at have udbytte af alle former for skriveforberedende arbejde, mens de skriftsprogsudfordrede elever synes at foretrække skriveforberedel-

se, der trækker på samme modaliteter, som de efterfølgende skal producere tekst i. Udtrykt med Kress' begreber har de skriftsprogsudfordrede elever større udbytte af transformativt frem for transduktivt arbejde. Når de skriftsprogsudfordrede elever kan arbejde transformativt, bliver det skriveforberedende arbejde såvel et stillads som en kilde til feedback. Endelig tyder resultaterne på, at udvikling af multimodal tekstkompetence udvikles trinvist. Denne indsigt kan få konsekvenser for feedbackens fokus på forskellige steder i produktionsprocessen.

I kapitel 2 udfoldes undersøgelsens videnskabsteoretiske udgangspunkt. Der tages afsæt i Gadamers hermeneutik (Gadamer 2007) med henblik på at opnå større viden om og forståelse af den feedbackpraksis, der forekommer i det produktive arbejde i dansk. Det hermeneutiske fortolkningsarbejde præciseres yderligere med inddragelse af socialsemiotikken. Hertil inddrages først Peirces tanker og dernæst Van Leeuwens (Van Leeuwen 2005) videreudvikling i socialsemiotisk retning. Til udvikling af undersøgelsens metode hentes inspiration i klasserumsforskningen og etnografisk forskning.

I kapitel 3 etableres den teoretiske ramme for undersøgelsen af den forekommende feedbackpraksis. Forskellige feedbackdefinitioner diskuteres og med inspiration i især Ramaprasad (1983), Sadler (1989) og Hattie & Timperley (2007) fastlægges en definition. Herefter præsenteres, diskuteres og videreudvikles Hattie og Timperleys feedbackmodel. Modellen anskues i både et almenpædagogisk og et fagdidaktisk perspektiv, ligesom specielle udfordringer omkring feedback mellem elever berøres.

I kapitel 4 analyseres de observerede skriveforløb. Den forekommende feedback viser sig at kunne inddeles i tre grupper: planlagt lærerfeedback, planlagt feedback mellem elever og spontan feedback med elever eller lærer som initiativtager. Analyserne foretages på baggrund af transskriptioner for den planlagte feedbacks vedkommende og som kodning i videooptagelserne for den spontane feedback vedkommende. Resultaterne af den forekommende feedback udgør et sammenligningsgrundlag for den feedback, der forekommer i det multimodale produktionsforløb, ligesom især placeringen af den planlagte lærerfeedback og anvendelsen af en feedbackskabelon i den planlagte elevfeedback giver anledning til justeret praksis i det multimodale skriveforløb.

I kapitel 5 udvikles den teoretiske ramme for analyse af multimodal tekstkompetence. Såvel kommunikation gennem multimodale tekster som udvikling af multimodal tekstkompetence ses i forlængelse af undersøgelsens socialsemiotiske afsæt. Kress' kommunikationsopfattelse ligger til grund for

forståelsen af læring (Kress 2010), og rammerne for læringen præciseres med Hallidays begreber kultur- og situationskontekst, ligesom de specificeres med inddragelse af såvel skrive- som it- og medie-didaktik. Tekstkompetencebegrebet belyses gennem diskussion af literacy-begrebet og konkretiseres gennem genrebegrebet. Endelig udfoldes forhold omkring det specifikt multimodale gennem især Kress og Van Leeuwens arbejde (se eksempelvis Kress, Van Leeuwen 1996).

I kapitlerne 6-9 analyseres de multimodale produktionsforløb. I kapitlerne 6, 7 og 8 sammenkobles en form for feedback med et didaktisk tiltag, som har indflydelse på elevernes arbejde med feedback. Analyserne i disse kapitler foretages på baggrund af transskriptioner og videooptagelser. Kapitel 6 tematiserer den planlagte lærerfeedback og betydningen af det produktionsforberedende arbejde, som feedbacken gives på. Her afsløres den store diskrepans mellem intentionel og optaget feedback. I kapitel 7 fokuseres der på den planlagte feedback mellem elever, der på begge skoler er rammesat inden for en reklamebureau ramme. Denne rammes betydning for feedbackpraksis undersøges, ligesom den ændrede stilladsering af feedbacken analyseres. I kapitel 8 er den spontane feedback og elevernes brug af modeltekster genstanden for analyse, ligesom også elevernes it-kompetencer iagttages i den udstrækning, de begrænser elevernes mulighed for at demonstrere multimodal tekstkompetence. I kapitel 9 er den multimodale tekstkompetence i centrum. Analysen af elevernes færdige tekster og deres præsentation af disse fører blandt andet til antagelsen om trinvis multimodalitet.

I det afsluttende 10. kapitel trækkes linjer på tværs af de fem analysekapitler blandt andet med henblik på at konkludere på problemformuleringen, herunder give et bud på feedbackens indflydelse på elevernes udvikling af multimodal tekstkompetence.

TAK

At udarbejde en ph.d.-afhandling er et individuelt projekt, og for mit vedkommende har også den tilgrundliggende undersøgelse været et individuelt projekt. Men man kommer ikke igennem et treårigt forløb af den karakter alene, og de, der har støttet og bakket op, fortjener alle en tak.

Først og fremmest er der min hovedvejleder professor Lars Qvortrup og mine bivejledere førsteamenuensis Anne Løvland og lektor Tanja Miller, som alle har bidraget med teoretisk inspiration og diskussion, perspektiver på analysen, konstruktiv kritik og forslag til praktisk handling.

Dernæst er der de to lærere og klasser, der indvilligede i at deltage i projektet. Uden deres åbne døre og velvillige og positive indstilling ville projektet have været umuligt at gennemføre.

Mine kontorfæller og ph.d.-kolleger ved LSP, Laboratorium for forskningsbaseret Skoleudvikling og Pædagogisk praksis, har jeg delt ph.d.-livets glæder og frustrationer med, og de har været uvurderlige i forhold til at overvinde diverse udfordringer. LSP's sekretær har stået bi med svar på og hjælp til alle administrative spørgsmål, og de øvrige medlemmer af LSP har bidraget med interessante faglige vinkler og en god atmosfære.

Ledelsen på min arbejdsplads, Læreruddannelsen, University College Nordjylland, har udvist fleksibilitet og velvilje i forhold til at få praktiske arbejdsopgaver til at harmonere med tid til ph.d.-projektet.

Endvidere en tak til alle de mennesker, der gennem hele forløbet er blevet ved med at spørge til projektet og lægge øre til mine begejstrede fortællinger om nye erkendelser og resultater. Det drejer sig om alle mine gode kolleger på Læreruddannelsen ved UCN, kolleger ved Institut for Læring og Filosofi, venner, bekendte og familie.

Og sidst men ikke mindst er der Frida og Oskar, der har båret over med en til tider lettere åndsfraværende mor, og Palle, der har troet på min evne til at gennemføre projektet, også når jeg selv tvivlede.

Aalborg, januar 2015
Vibeke Christensen

INDHOLD

Kapitel 1. Indledning	1
1.1. Afsættet.....	1
1.2. Formålet.....	3
1.3. Problemformulering.....	3
1.4. Forskningsspørgsmål.....	3
1.5. Forskningsfeltet og afgrænsning af projektet.....	4
1.5.1. Projektet.....	5
1.5.2. Forskningsfeltet – det udgrænsede.....	9
1.5.3. Forskningsfeltet – relevante resultater.....	11
1.6. Teoretisk ramme.....	19
1.7. Empiri.....	20
1.8. Afhandlingens struktur.....	21
Kapitel 2. Videnskabsteori og metode	23
2.1. At forstå verden – en videnskabsteoretisk ramme.....	24
2.1.1. Eleven i undervisningen.....	24
2.1.2. Forståelsens betingelser – et hermeneutisk udgangspunkt.....	26
2.1.3. Tegnets og kontekstens betydning i arbejdet med mening og forståelse.....	28
2.1.4. Tekstbegrebet og handling forstået som tekst.....	31
2.1.5. Hermeneutisk filosofi og forskningspraksis.....	33
2.2. Undersøgelsens metode.....	36
2.2.1. Klasserumsforskningen.....	36
2.2.2. Etnografisk metode i klasserumsforskningen.....	38
2.2.3. Videoobservation.....	50
2.2.4. Fra videooptagelser til tekstanalyse og -tolkning.....	52
2.3. Beskrivelse af forløbene.....	55
2.3.1. Forløbene på Sydskolen.....	57
2.3.2. Forløbene på Nordskolen.....	59

2.4. Kvalitet i kvalitativ forskning	61
Kapitel 3. Feedback.....	65
3.1. Feedbackbegrebet	66
3.1.1. Begrebsdiskussion.....	66
3.1.2. Feedback-definitioner	68
3.1.3. Undersøgelsens feedbackdefinition.....	71
3.2. En feedbackmodel	72
3.2.1. Feedback-forskning.....	72
3.2.2. Modellen	76
3.2.3. Feedback i et didaktisk perspektiv	85
3.2.4. Eleven som feedbackgiver	87
3.3. Delkonklusion.....	89
Kapitel 4. Feedback i skriveforløbene	91
4.1. Datamaterialet.....	92
4.2. Analysemetode	92
4.3. Planlagt feedback mellem eleverne	96
4.3.1. Opsamling	103
4.4. Spontan feedback.....	103
4.4.1. Feedback og ressourcer	105
4.4.2. Spontan feedback blandt de skriftsprogsudfordrede elever	108
4.4.3. Spontan feedback blandt de skriftsprogsstærke elever	112
4.4.4. Forskelle mellem de to elevgruppers spontane feedback.....	115
4.5. Planlagt lærerfeedback.....	116
4.5.1. Lærerfeedback til hele klassen	116
4.5.2. Lærerfeedback til enkeltelever og elevpar	121
4.6. Fra skriveforløb til multimodalt produktionsforløb.....	124
4.6.1. Feedbackmodellens videreudvikling.....	126
Kapitel 5. Multimodale tekster i undervisningen	128
5.1. Læring i et socialsemiotisk perspektiv.....	129
5.1.1. Læring som kommunikation	131

5.1.2. Undervisningssituationen – læringens kontekst.....	134
5.2. En didaktisk ramme	138
5.2.1. Den procesorienterede skrivning.....	138
5.2.2. Imitationsskrivning i to varianter	141
5.2.3. Medie- og it-didaktik.....	143
5.3. Tekstkompetence	146
5.3.1. Kompetence	146
5.3.2. Tekstkompetence som literacy/semiocy	151
5.3.3. Tekstkompetence som genrekendskab	154
5.4. Multimodale tekster	162
5.4.1. Den multimodale elevtekst.....	163
5.4.2. Kernebegreber til beskrivelse af multimodale tekster	164
Kapitel 6. Planlagt lærerfeedback og arbejdet med dummyen.....	179
6.1. Rammerne, retningen og målet for feedbacken	180
6.2. Elevernes præsentation af dummyen	182
6.2.1. Morten og Flemming – udfordring med terminologi	183
6.2.2. Esther, Mia og David	186
6.2.3. Sanne og Signe.....	188
6.2.4. Samtaleformer – et teoretisk mellemspil.....	190
6.2.5. Karen og Sune – om samarbejde.....	191
6.3. Den intentionelle og den optagne feedback	194
6.3.1. Lærerfeedback til Morten og Flemming	194
6.3.2. Morten og Flemmings optagne feedback.....	197
6.3.3. Lærerfeedback til Esther, Mia og David	201
6.3.4. Esther, Mia og Davids optagne feedback.....	203
6.3.5. Lærerfeedback til Sanne og Signe.....	205
6.3.6. Sanne og Signes optagne feedback	207
6.3.7. Lærerfeedback til Karen og Sune.....	207
6.3.8. Karen og Sunes optagne feedback	209
6.4. Dummyens betydning i proces og produktion	210

6.5. Opsamling og diskussion	214
Kapitel 7. Planlagt elevfeedback og den dobbelte rammesætning	221
7.1. Nordskolen.....	222
7.1.1. Den tilbudte feedback	223
7.1.2. Den optagne feedback	225
7.2. Sydskolen.....	228
7.2.1. Den tilbudte feedback	228
7.2.2. Den optagne feedback	230
7.3. Den dobbelte rammesætning	232
7.3.1. En teoretisk analyse.....	232
7.3.2. En analyse af praksis.....	234
7.4. Opsamling og diskussion	238
Kapitel 8. Spontan feedback, modeltekster og afprøvning	242
8.1. Spontan feedback.....	243
8.2. Modelteksten.....	247
8.3. Afprøvning.....	254
8.4. Øvrige undervisningsressourcer	258
8.4.1. Opgaveformuleringen	259
8.4.2. Andre grupper	262
8.4.3. It	263
Kapitel 9. Præsentation af produktet og tekstkompetencen.....	269
9.1. Konventioner for webdesign.....	270
9.2. Sanne og Signe på Sydskolen	272
9.2.1. Indhold	272
9.2.2. Form.....	273
9.2.3. Brug.....	275
9.3. Esther, Mia og David på Nordskolen.....	276
9.3.1. Indhold	277
9.3.2. Form.....	278
9.3.3. Brug.....	281

9.4. Morten og Flemming på Nordskolen	281
9.4.1. Indhold	282
9.4.2. Form	283
9.4.3. Brug	284
9.5. Karen og Sune på Sydskolen	285
9.5.1. Indhold	286
9.5.2. Form	287
9.5.3. Brug	289
9.6. Opsamling og diskussion	289
9.6.1. Indholdsmæssige forhold	289
9.6.2. Formmæssige forhold	290
9.6.3. Forhold omkring tekstens brug	295
Kapitel 10. undersøgelsens forskningsresultater	298
10.1. Feedback i skriveforløbene og udvikling af praksis	299
10.2. Feedback i de multimodale produktionsforløb	302
10.3. Multimodal tekstkompetence, feedback og øvrige didaktiske tiltag	305
10.4. Konklusion	308
10.4.1. Feedbackmodellen	308
10.4.2. Feedbackpraksis	308
10.4.3. Multimodal tekstkompetence	310
10.5. Afsluttende refleksioner	311
Kildeliste	315
Bilag	331

OVERSIGT OVER FIGURER

Figur 2.1 Oversigt over forhold af relevans for undervisningen	25
Figur 2.2 Strukturen i det multimodale produktionsforløb på de to skoler ...	57
Figur 3.1 Nicol og Macfarlane-Dicks model over selvreguleret læring og feedbackprincipper	70
Figur 3.2 Hattie og Timperleys feedbackmodel	76
Figur 3.3 Oversigt over væsentligt indhold i Hatties fire feedbackniveauer .	80
Figur 3.4 Oversigt over indholdet i feedbackniveauerne tilføjet til faglige perspektiv	84
Figur 4.1 Oversigt over min kodning af samme video på to forskellige tidspunkter	95
Figur 4.2 Et kvantitativt blik på den feedback, eleverne giver hinanden, fordelt på feedbackniveau	97
Figur 4.3 Den planlagte elevfeedback i et kvalitativt perspektiv	98
Figur 4.4 Oversigt over den spontane feedback fordelt på deltagere, elevgrupper og skoler	104
Figur 4.5 Oversigt over inddragelse af andre ressourcer end kammerater og lærer.....	106
Figur 4.6 Kvantitativt blik på feedbackniveau, elevgruppe og skole	108
Figur 4.7 Skriftsprogsudfordrede elevers feedbackniveau fordelt på skoler	109
Figur 4.8 Skriftsprogsstærke elevers feedbackniveau fordelt på skoler	112
Figur 4.9 Et kvantitativt blik på lærerfeedback til hele klassen	117
Figur 4.10 Fordelingen af den feedback, der blev givet i tre studier	117
Figur 4.11 Et kvalitativt blik på indholdet i opgavefeedbacken til hele klassen	120
Figur 5.1 Kommunikations- og læringsmodel. Grafisk fremstilling af Kress' kommunikationsopfattelse	131
Figur 5.2 Forholdet mellem konteksterne og den konkret instantierede tekst.....	136
Figur 5.3 Model over den kognitive skriveproces	139
Figur 5.4 Tufes zig-zag-model	144
Figur 5.5 Prototypisk situationsorienteret curriculum-model.....	145
Figur 5.6 Kvalificering af de personlige færdigheder, der udgør kompetencen ifølge Schultz Jørgensen	149
Figur 5.7 Martins genreforståelse.....	158
Figur 6.1 Oversigt over de temaer, eleverne tager op i deres præsentation af dummyen	183
Figur 6.2 Sanne og Signes elektroniske dummy	189
Figur 6.3 Oversigt over det faglige indhold i lærernes feedback	194

Figur 8.1a og b Morten og Flemmings færdige mockup-forside et skærmdump af deres modeltekst, GratisSpil.dk	249
Figur 8.2a og b Sanne og Signes færdige mockup-forside og et skærmdump af deres modeltekst Krogs.dk	250
Figur 8.3 Sanne og Signes børneside.....	251
Figur 8.4a og b Karen og Sunes færdige mockup-forside et skærmdump af modelteksten Jensens.com	252
Figur 8.5 Sanne og Signes elektroniske dummy og til højre Karens.....	263
Figur 8.6 Den foreløbige pc-udgave af Esthers side om mad og den færdige mac-udgave	264
Figur 8.7 Skærmdump af Glogster og Sune og Karens forside.....	266
Figur 9.1 Lynch og Hortons model over, hvor forskellige elementer forventeligt placeres på hjemmesider	271
Figur 9.2 Sanne og Signes sider med menu og kokkeprofiler	272
Figur 9.3 Esther, Mia og Davids sider om event og natur	277
Figur 9.4 Morten og Flemmings sider om læringsspil og tophits.....	282
Figur 9.5 Karen og Sunes børneside og siden med kinesiske hovedretter ..	286

KAPITEL 1. INDLEDNING

1.1. AFSÆTTET

Med en baggrund som dansklærer i udskolingen i folkeskolen og derefter lektor i dansk på læreruddannelsen er min interesse for elevers læring i danskfaget og for danskfagets indhold og udvikling af ældre dato. På det seneste har min opmærksomhed samlet sig om multimodalitet og feedback. Forskellige oplevelser og iagttagelser ligger til grund for denne interesse.

Interessen for feedback er påvirket af den enorme indflydelse, som professor John Hatties forskning har haft på skolepolitik og uddannelsespraksis de senere år (Hattie 2009, Hattie, Timperley 2007). Hattie og Timperleys mål er at beskrive en generel feedbackmodel, dvs. en model, der er løsrevet fra faget og fagets didaktik, mens jeg som dansklærer netop er interesseret i feedback i forhold til danskfaglig læring. Feedback har under betegnelsen respons været en fast praksis i den procesorienterede skrivepædagogik, og med afsæt i denne forståelse har jeg sammen med kolleger overført og undersøgt feedbackens muligheder i forhold til elevers oplæsning (Christensen, Pjengaard 2013). Erfaringer herfra giver mig værdifuld viden om styrker og udfordringer ved elevfeedback. Ligeledes bidrager de med en erkendelse af kun at have berørt en lille bitte flig af det potentiale, som feedback udgør. Endelig tilskynder de til en nærmere undersøgelse af relationen mellem feedback og det faglige indhold, der er genstand for læring.

Min opmærksomhed på den multimodale kommunikations potentialer blev for alvor vakt på et skolebesøg, hvor jeg talte med en naturfagslærer og overværede elevernes arbejde med faget. En elev udførte på kvalificeret vis forsøg i undervisningen, hvor han mundtligt sammen med kammeraterne talte om, hvad forsøget viste. Senere afleverede han en forsøgsrapport på nogle få håndskrevne linjer, som tydeligvis havde voldt ham stort besvær. Skriftsproget syntes altså at være en barriere for hans mulighed for at formidle faglige indsigter. Jeg overvejede hvilken effekt, det ville have, hvis rapporten kunne være digital og inddrage video, stillbilleder, tale og skrift.

Multimodal kommunikation og multimodale tekster tiltrækker sig endvidere opmærksomhed i forlængelse af undersøgelser om børns og unges medieforbrug. Ifølge Danmarks Statistik har 90-95 % af alle hjem adgang til internettet i 2014, og en EU-undersøgelse fra 2009 placerer danske børn i den gruppe, der er karakteriseret ved høj brug af internettet (Livingstone, Had-

don 2009). Uanset hvad man bruger nettet til, f.eks. søgning, spil eller sociale aktiviteter, så er nettekster multimodale¹.

Ovenstående oplevelser, erfaringer og iagttagelser har ført frem til de centrale begreber i min undersøgelse, nemlig multimodale tekster, feedback og tekstkompetence. Eksemplet med den skriftlige forsøgsrapport kan tjene som afsæt for at udpege to forhold, som optager mig, og som er gennemgående perspektiver i undersøgelsen.

For det første henleder forsøgsrapportens beskedne omfang opmærksomheden på den enorme spredning i præstation, der forekommer i de fleste klasser; en spredning, som læreren skal kunne imødekomme i sin undervisning med henblik på at støtte alle elevers læring. Et gennemgående perspektiv i undersøgelsen er således en opmærksomhed på såvel højt- som lavtpræsterende elever. I undersøgelsen skelnes mellem såkaldt skriftsprogsstærke og skriftsprogsudfordrede elever².

For det andet sætter interessen for forsøgsrapporten teksten og tekstproduktionen i centrum for min undersøgelse. Tekstproduktion i danskfaget er igennem flere år foregået inden for rammerne af procesorienteret skrivepædagogik, og denne tekstorientering er gennemgående i hele undersøgelsen.

Feltet og perspektiverne har jeg fastholdt gennem hele projektperioden, men problemformuleringen har ændret sig, især fordi Fælles Mål for dansk har ændret sig i forløbet.

På det tidspunkt, hvor jeg første gang formulerede projektet, undrede det mig, at eleverne efter 9. klasse blev prøvet i *skriftlig* fremstilling, mens såvel det receptive arbejde i skolen og elevernes tekstpraksis uden for skolen orienterede sig i retningen mod multimodale tekster og -tekstkompetence. Samtidig havde jeg en formodning om, at nogle elever kunne udtrykke mere multimodalt end skriftligt. Med disse to begrundelser var det hensigten med det oprindelige projekt at sammenligne samme elevs skriftlige og multimodale produkt med speciel opmærksomhed på feedbackens betydning. Imidlertid ændrede kravene til elevernes tekstproduktion sig med indførelsen af

¹ Undersøgelsen afgrænses til digitale multimodale tekster og udgrænser dermed alle de andre typer af multimodale tekster, eksempelvis fremlæggelser og undervisningsmaterialer.

² Begreberne skriftsprogsudfordrede og skriftsprogsstærke elever udfoldes og defineres i kapitel 2.

de forenklede Fælles Mål fra 2014, hvori *Skriftlig fremstilling* blev ændret til *Fremstilling*, og hvoraf det fremgik, at eleverne også skulle producere multimodale tekster. Med denne udvikling blev behovet for en multimodal didaktik aktualiseret, og min interesse for det individuelle komparative aspekt gled ud. Centralt er nu interessen for, hvordan feedback og produktion af multimodale tekster kan styrke eleveres multimodale tekstkompetence.

1.2. FORMÅLET

Undersøgelsen fokuserer på de læringsmæssige udfordringer og gevinster, der er forbundet med, at eleverne nu ikke længere begrænses til skriftlig fremstilling og kommunikation, men også forventes at kunne producere og kommunikere multimodalt. Disse udfordringer og gevinster formodes at kunne imødekommes henholdsvis forstærkes gennem det didaktiske design og anvendelsen af feedback i produktionsprocessen.

Det er væsentligt at pointere, at jeg ikke med interessen for multimodal tekstproduktion afviser nødvendigheden af fortsat at arbejde med skriftlig fremstilling i skolen. Det er fortsat vigtigt, at eleverne udvikler god skriftsprogbrug. Det nye er, at de *også* skal udvikle kompetence i at kommunikere multimodalt. Projektet har til formål at belyse, hvordan udvikling af denne kompetence kan støttes i undervisningen.

1.3. PROBLEMFORMULERING

Med henblik på at bidrage til belysning af udskolingseleveres udvikling af multimodal tekstkompetence i danskundervisningen, herunder især betydningen af feedback og øvrige didaktiske tiltag, undersøges følgende:

Hvad kendetegner den feedbackpraksis, der forekommer i skriftlig tekstproduktion i danskfaget i udskoling? Hvordan kan såvel feedbackpraksis samt andre didaktiske praksisser udvikles, så de støtter forskellige elevgrupperes udvikling af multimodal tekstkompetence i produktion af multimodale tekster?

1.4. FORSKNINGSSPØRGSMÅL

Problemformuleringen angiver den eksisterende feedbackpraksis som afsæt for den feedbackpraksis, som skal støtte eleverne i det multimodale produktionsforløb. Det betyder, at den eksisterende feedbackpraksis må beskrives med henblik på udvikling, hvilket fører til det første forskningsspørgsmål:

1. Hvad karakteriserer den feedbackpraksis, der finder sted i arbejdet med skriftlig fremstilling, og hvilke konsekvenser har denne praksis for planlægning af det multimodale produktionsforløb?

En vurdering af feedbackens betydning for udvikling af multimodal tekstkompetence forudsætter kendskab til den feedback, eleverne præsenteres for i forløbet. Det leder til det andet forskningsspørgsmål:

2. Hvilken feedback gives og modtages i arbejdet med multimodale tekster, og hvordan korresponderer den med feedback i det skriftlige forløb?

Endelig må feedbackens og didaktikkens bidrag til elevernes udvikling af multimodal tekstkompetence undersøges, hvilket leder til tredje forskningsspørgsmål:

3. Hvordan kan virkningen af feedbacken samt andre didaktiske praksisser ses i elevernes multimodale tekstkompetence, sådan som den kommer til udtryk i såvel deres færdige produkt som i deres arbejde med og præsentation af dette produkt?

Bevarelsen af alle forskningsspørgsmål inddrager det komparative perspektiv i forhold til forskellige elevgrupper som nævnt i afsættet, mens spørgsmål to og tre endvidere giver mulighed for at sammenligne skriftlig og multimodal produktion anskuet både som produkt og proces.

Inden jeg senere i dette kapitel præsenterer de centrale teoretiske bidrag til analysen, undersøgelsens empiri samt redegør for afhandlingens opbygning, vil jeg med en undersøgelse af eksisterende empirisk forskning inden for feltet godtgøre, at mit problem ikke er undersøgt i forvejen og dermed har potentiale til at bidrage med ny viden inden for feltet.

1.5. FORSKNINGSFELTET OG AFGRÆNSNING AF PROJEKTET

En undersøgelse af den foreliggende forskning inden for feltet må omfatte kernebegreberne feedback og multimodalitet. Imidlertid bygger de centrale teoretiske bidragydere til teorien om feedback, Hattie og Black & Wiliam, netop på undersøgelser af bl.a. den foreliggende feedbackforskning, hvorfor jeg vil undlade at etablere et særskilt overblik over feedbackforskningen i nærværende afsnit. I stedet vil den blive beskrevet sammen med den teoretiske ramme i kapitel 3 og analysen i kapitel 4. Specielt i kapitel 4 vil enkelte centrale undersøgelser blive fremdraget til diskussion og perspektivering af

mine fund. Det betyder, at jeg i dette afsnit vil koncentrere mig om multimodalitetsforskningen.

Jeg vil indlede med at godtgøre, at mit problem ikke er undersøgt i forvejen og fortsætte med at skitsere feltet og fremdrage udvalgte resultater, som jeg vurderer som væsentlige for mit eget projekt.

1.5.1. PROJEKTET

Jeg har behov for at identificere de nøglebegreber, der beskriver projektet, med henblik på at afdække, om mit problem er undersøgt i forvejen. Nogle af disse nøglebegreber omsættes til søgekriterier, mens andre anvendes til vurdering af de fremkomne resultater.

1.5.1.1 Problemafgrænsning

Undersøgelsen omhandler feedbackens betydning for elevers udvikling af multimodal tekstkompetence i forbindelse med elevers produktion af multimodale tekster i undervisningen. Undersøgelsen foretages i to 8. klasser, og der fokuseres i hver klasse på et antal skriftsprogsstærke og skriftsprogsudfordrede elevers produktive arbejde. Eleverne skal producere en hjemmesidemockup³, på den ene skole for en restaurant og på den anden skole som en præsentation af deres by eller bydel. Der er således tale om en kvalitativ undersøgelse. De kriterier, som kendetegner projektet, udledes på baggrund af problemformuleringen og det faktiske undersøgelsesdesign⁴.

Den empiriske tilgang er essentiel i projektet og udgør derfor det første kriterium. Undervisning og læring i og med multimodale tekster belyses endvidere i den teoretiske forskning, og i mange tilfælde er de centrale teorier udviklet netop på grundlag af empiriske undersøgelser, eksempelvis udvikler Kress sin teori i samspil med empiriske undersøgelser (Kress 2005, Kress 2003). I nærværende afsnit vil jeg fokusere på de empiriske undersøgelser, mens den teoretiske forskning vil blive behandlet og diskuteret i

³ En mockup er en ikke ikke-funktionsdygtig model. I praksis betyder det, at eleverne udarbejder skærbilleder, som ligner en hjemmeside, men som indeholder uvirksomme interaktive muligheder i form af navigation og links. De navigative forhold gøres der rede for mundtligt i præsentationen af siden.

⁴ Metode og undersøgelsesdesign er nærmere beskrevet og diskuteret i kapitel 2.

kapitel 5 med henblik på brug i forbindelse med såvel didaktisk design som analyse af empiri.

Produktionsperspektivet udgør det andet kriterium. Af problemformuleringen fremgår det tydeligt, at der er tale om produktion af multimodale tekster, hvilket afgrænser søgningen fra receptionsperspektivet, f.eks. læsning af multimodale tekster.

Det tredje kriterium udgøres af *feedback*, fordi dennes betydning for elevernes udvikling af multimodal tekstkompetence fremgår af såvel problemformulering som af tredje forskningsspørgsmål.

Produktet er en *faktatekst*, hvilket bliver det fjerde kriterium. Faktatekster refererer i et eller andet omfang til en virkelighed uden for teksten til forskel fra fiktionsteksten, der forventes at skabe sin egen virkelighed. Produktkravet udgrænser undersøgelser, der angår fiktionstekster.

Deltagerne bidrager med det femte kriterium. Der er tale om folkeskoleelever i udskoling, dvs. *elever i alderen 13-16 år*.

Konteksten for undersøgelsen bidrager i forlængelse af Halliday (se afsnit 5.1.2) med yderligere to kriterier. Det sjette kriterium udspringer af situationsteksten, der forankrer undersøgelsen i en konkret *undervisning*. Læringen foregår med andre ord inden for formelle rammer til forskel fra den læring, der foregår uden for skolen og betegnes som uformel.

Det syvende og sidste kriterium hænger sammen med det, som Halliday betegner som den kulturelle kontekst. Kultur forstås i denne sammenhæng som domænespecifikke materielle rum, handle- og forståelsesmønstre og omfatter eksempelvis både love, konventioner, værdier og magtforhold. Den skolekulturelle kontekst dækker det forhold, at der trods specifikke forskelle skoler imellem alligevel formodes at være ligheder, som gælder for større grupper. I nærværende sammenhæng udgør *sammenlignelig kulturel kontekst* det syvende kriterium. Dette kriterium kan i høj grad diskuteres, for hvornår er skolesystemet så anderledes, at det er forskellene frem for lighederne, der træder frem? Jeg vælger med afsæt i en bred kulturforståelse at opfatte den vestlige verdens skolesystemer som sammenlignelige med danske forhold vel vidende, at der *kan* være særdeles stor forskel på f.eks. relationen mellem lærer og elev på tværs af landegrænser og kontinenter.

Det bemærkes, at ingen af kriterierne udgrænser ikke-digitale multimodale tekster. Det skyldes det forhold, at det er teksten og ikke de digitale mulig-

heder, der er genstand for undersøgelse. Software og it-færdigheder anskues som en rammefaktor og bliver belyst i kapitel 8 i den udstrækning, den begrænser elevernes muligheder for at demonstrere multimodal tekstkompetence.

Jeg afsøger med andre ord feltet for undersøgelser, som er empirisk forankrede, som angår formel læring for 13-16 årige grundskoleelever og som retter sig mod feedbackens betydning i produktion af multimodale faktatekster.

1.5.1.2 Søgning

Forskningsresultaterne er fundet gennem flere forskellige søgestrategier. Søgning i forskningsdatabaserne ERIC og Teacher Reference Center er én strategi. De multimodale tekster er omsat til søgeordene *Multimodal text - text competence - writing - text production - literacy - non-literary prose - literature for special purposes - semiotic resources - genre* adskilt af ordet OR. Begrebet *writing* viser sig uhensigtsmæssig og slettes, fordi det dækker skrivning i lingvistisk forstand. Også begrebet *sagprosa* volder problemer, idet det er et nordisk begreb (Englund, Ledin 2003). På engelsk kaldes det *literature for special purposes* eller *non-literary prose*.

Søgeord omkring de multimodale tekster adskilles fra feedback med den boolske operator AND. Feedback omsættes til ordene *feedback – response – guidance – assessment – evaluation*.

Endelig er der lærings- og undervisningsdelen, der også indeholder udfordringer, idet begreberne *didaktik* og *fagdidaktik* ikke findes som selvstændige ord i den engelsksprogede litteratur, men er omfattet af begrebet *pedagogy*. Søgning på *pedagogy* bliver for bredt. Imidlertid bruges der inden for forskningen i it og læring begrebet *design*. Det fører mig til søgeordene *didactics - curriculum - design for learning*, der er adskilt fra de øvrige ordgrupper af AND.

Min anden søgestrategi har udgangspunkt i min forhåndsviden om danske og norske forskningsprojekter. En tredje søgestrategi er litteraturhenvisninger i de undersøgelser, som jeg har fundet ad anden vej. Det ligger i sagens natur, at disse henvisninger altid vil være ældre end den tekst, som henvisningen forekommer i. I enkelte tilfælde har en litteraturhenvisning givet anledning til at gå tilbage i databaserne eller på Google Scholar og søge på udgivelser af en navngivet forsker.

Ingen af de undersøgelser, som dukker frem i denne søgeproces, opfylder alle syv kriterier, men 10-12 undersøgelser indeholder perspektiver eller delundersøgelser, som kan være interessante i nærværende sammenhæng. Omtalen af dem nedenfor giver samtidig et billede af de områder, som støder op til min undersøgelse.

Kravet om den empiriske forankring er kun omgået i ét tilfælde, nemlig i en artikel fra New London Group, men den viser sig af have programagtig karakter for meget af den efterfølgende forskning, hvorfor den kort skal omtales her, inden jeg beskriver de øvrige undersøgelser.

1.5.1.3 The New London Group

New London Group består af ti fremstående forskere inden for hver deres felt fra USA, England og Australien. Fra USA deltager Courtney Cazden, Sarah Michaels og Jim Gee, fra England Norman Fairclough og Gunther Kress og fra Australien Bill Cope, Mary Kalantzis Allan Luke, Carmen Luke og Martin Nakata. De dækker forskningsmæssigt bredt, bl.a. uddannelsesforskning; formel og uformel læring; sprog i relation til tænkning, mening og læring; sprog i forskellige kulturelle og sociologiske sammenhænge; sprog og læring i multilingvistiske klasseværelser; læseplansforskning og literacy-pædagogik. De mødes i New London i 1994 for at diskutere sammenhængen mellem samfundsmæssige ændringer og skolens praksis med særligt henblik på literacy-pædagogik. Gruppen udarbejder en programartikel (Cazden, Cope et al. 1996), der kommer til at danne afsæt for den enkelte forskers videre arbejde inden for sit eget felt. Herfra breder inspirationen sig til andre forskere, og der er således flere af de empiriske undersøgelser, som vil blive omtalt i næste afsnit, der har afsæt i programartiklen eller deltagernes videreudvikling af dens ideer. Gruppen og programartiklen kommer således til at udgøre en forståelsesramme for megen efterfølgende væsentlig empirisk forskning og teoriudvikling inden for området, og derfor behandles programartiklen her trods dens iøjnefaldende mangel på empirisk forankring.

Gruppen iagttager som udgangspunkt forandringer i arbejdsliv, offentligt liv og privatliv, og disse forandringer går i retning af større diversitet. Deres fælles mål er, at uddannelse skal føre til social forandring; uddannelsens formål er at sætte eleven i stand til at indgå i samfundslivet såvel økonomisk som socialt uanset elevens eget udgangspunkt. Deres ærinde er at udvikle en pædagogik, som på én gang afspejler ændringerne og forbereder eleverne på dem. Denne pædagogik skal bl.a. imødekomme udviklingen af mange forskellige og delvist digitalt bårne teksttyper.

We decided that the outcome of our discussions could be encapsulated in one word - multiliteracies - a word we chose to describe two important arguments we might have with the emerging cultural, institutional, and global order: the multiplicity of communications channels and media, and the increasing saliency of cultural and linguistic diversity.[...]A pedagogy of multiliteracies [...] focuses on modes of representation much broader than language alone. These differ according to culture and context, and have specific cognitive, cultural, and social effects. (Cazden, Cope et al. 1996:63-64)

Undervisningens indhold skal centrere sig om meningsproduktion, som sker gennem elementerne sprog, billede, lyd, rum og gestik. Som overbegreb for disse elementer tilføjes multimodal meningsproduktion, der samler de øvrige fem modaliteter i en ny helhed. Gruppen trækker på en semiotisk forståelse af meningsarbejde og -udtryk og indfører begrebet *design* til beskrivelse af denne nye pædagogik. Meningsarbejde ses som en designproces, hvor der trækkes på kendte konventioner for brug i det aktive design af eget meningsindhold. I designprocessen arbejdes der med tilgængelige ressourcer (eng: available designs). Produktet af dette arbejde kaldes et *redesign*. Ikke bare meningsarbejde og tekstproduktion, men også undervisningsplanlægning, omfattes af designbegrebet. I sidstnævnte tilfælde er der tale om design for læring.

Af interesse for mit projekt er specielt det multimodale og det didaktiske perspektiv. Multimodaliteten bliver senere udforsket yderligere af Kress sammen med f.eks. Van Leeuwen og Jewitt. Netop Jewitt bidrager med en oversigtsartikel over multimodalitet og literacy i skolen. Hun behandler forudsætningerne for literacy, den aktuelle begrebsdannelse og fremtidsudsigter (Jewitt 2008).

1.5.2. FORSKNINGSFELTET – DET UDGRÆNSEDE

I dette afsnit gives der et overblik over det multimodale forskningsfelt og en beskrivelse af udvalgte forskningsresultater.

Når man bevæger sig ind i feltet multimodalitet, viser den første skelnen sig ved, at multimodalitet ikke kun er en måde at anskue tekster på, men også en forskningsmetode med tilhørende analysestrategier (se f.eks. Norris 2009). Dette perspektiv forfølges ikke yderligere i dette afsnit. I stedet er den multimodale tekst omdrejningspunktet for de videre undersøgelser af feltet.

Multimodale tekster belyses i mange forskellige perspektiver, og det er fokus for resten af dette afsnit, hvor jeg først redegør for, hvad jeg udgrænser og dernæst samlet beskriver de undersøgelser, som jeg finder relevante til belysning af mit problem.

Læringsperspektivet træder tydeligt frem i nogle af undersøgelserne af multimodale tekster. Interessen udspalter sig i den *uformelle læring*, der foregår uden for skolen, og den *formelle læring*, der foregår i skolen. Jeg ser bort fra alle de undersøgelser, der angår elevernes anvendelse af it i hverdagen, samt bestræbelserne på at udnytte disse kompetencer i undervisningen (f.eks. Bulfin, North 2007, Drotner 2011, Vasudevan, Schultz et al. 2010, Sefton-Green 2004).

I mange tilfælde er læringsperspektivet yderligere knyttet til anvendelsen af *it* som læringsstøttende, således at it og ikke tekster træder i forgrunden. Generelt udgrænser de mange undersøgelser, som har it som genstandsfelt. Nogle af disse angår anvendelse af teknologi (Lankshear, Knobel 1998, f.eks. Kitson, Fletcher et al. 2007, Sewell, Denton 2011), andre angår teknologiens indflydelse på læring, f.eks. motivation (Deaney, Ruthven et al. 2006), identitet (Halverson 2010) og kreativitet (Fernandez-Cardenas 2008, Pahl 2007).

Bevæger man sig ind i den formelle læring, så forekommer der en skelnen i forhold til *fag*. I nærværende sammenhæng er jeg overvejende interesseret i modersmålsfaget og udgrænser derfor i udgangspunktet special- og andet-sprogsområdet, lige som også skolens øvrige fag udgrænseres.

Indsnævres horisonten yderligere til modersmålsfaget, så er der atter en skelnen mellem undervisning og læring. Der synes at være en tendens til, at de projekter, der indeholder en feedbackdel, anlægger et læringsperspektiv, mens de øvrige projekter i højere grad anlægger et undervisningsperspektiv. Parallelt hermed har nogle af undersøgelserne læreren i centrum, mens andre har eleven.

Multimodale tekster i modersmålsundervisningen kan være belyst i et it-perspektiv eller i et literacyperspektiv. Literacyperspektivet differentieres i nogle undersøgelser videre i et *receptivt* henholdsvis *produktivt* hovedfokus. Receptionen er undersøgt med forskellige synsvinkler, f.eks. som elevs læsning og læseforståelse (Baildon, Damico 2009, Løvland 2010) og i undersøgelse af undervisningsmaterialer (Maagerø, Winje 2010). I nærværende sammenhæng er det som bekendt faktateksterne, der har speciel interes-

se, og det betyder, at såvel produktion som reception af narrative tekster, herunder computerspil, udgrænses (se f.eks. Aasen 2010, Pantaleo 2011, Sjøhelle 2010, Vasudevan, Schultz et al. 2010, Mills 2010)..

Endelig er der det forhold, at både receptivt og produktivt perspektiv giver anledning til udvikling af *didaktik* eller *overvejelser over curriculum*, mens det produktive perspektiv i nogle undersøgelser problematiserer *vurderingen* af multimodale tekster – alle perspektiver af relevans for min undersøgelse.

Gennemgangen bragte altså begreberne *formel læring*, *it*, *modersmålsfag*, *produktion*, *literacy*, *didaktik*, *vurdering* og *curriculum* på banen som nøglebegreber inden for mit interessefelt. Disse forskellige vinkler, sammen med nogle af de udgrænsede vinkler, er kombineret på kryds og tværs i de undersøgelser, som jeg trækker frem nedenfor, hvorfor det har været umuligt at lave en entydig kategorisering, der både respekterer undersøgelsens eget ærinde og min brug af den. I stedet anser jeg feltet som netværksorganiseret.

1.5.3. FORSKNINGSFELTET – RELEVANTE RESULTATER

En gruppe af især danske undersøgelser har læring med it som omdrejningspunkt og er igangsat under Undervisningsministeriets store projekt fra 2000-2004, "It, medier og folkeskolen" (herefter omtalt som ITMF-projekter). Af speciel interesse er de delprojekter, som har et danskdidaktisk udgangspunkt og som drejer sig om produktivt arbejde med sagprosagenrer bredt set.

"Vores hjemmeside" er et delprojekt, hvor 8. klasse arbejder med at fremstille en hjemmeside om deres egen kommune Farum, og om Danmark. Projektet har således iøjnefaldende ligheder med mit projekt. Hensigten med det samlede ITMF-projekt i Farum Kommune er at belyse den læringsmæssige betydning af, at eleverne har adgang til computer både på skolen og hjemme, mens målet for det konkrete delprojekt er at styrke elevernes digitale mediekompetence og fokusere på såvel hjemmesidens indhold som layout. Projektet omfatter således et multimodalt perspektiv, om end det ikke betegnes på den måde.

Forskerne angiver, at

”[Eleverne har fundet] fornøjelse i at arbejde med layout og design af hjemmesider [...] På samme måde fandt de fleste elever arbejdet i billedbehandlingsprogrammerne både morsomt og givende [...] Lærerne oplevede den direkte skriveproces som noget nyt. Lærerne havde været vant til at udføre de første skitser på papir og herefter ”skrive ind”. For eleverne var det naturligt, at produkt og proces smeltede sammen, og at de gik direkte til hjemmesiderne og skrev deres løse ideer med det samme. Lærerne mente, at det vanskeliggjorde deres rettelser, da de således ikke havde mulighed for at nå rundt og korrigere alle tekster umiddelbart” (Holm Sørensen, Hubert et al. 2004: 38-39)

Der konkluderes, at den faglige undervisning er knyttet til teksterne forstået som skrift, og at der ligger uudnyttede potentialer gemt i at arbejde fagligt med såvel billeder som samspillet mellem de to udtryksformer (Holm Sørensen, Hubert et al. 2004: 53).

Et andet interessant ITMF-projekt er ”Maglenews”, hvor man arbejder med digitale medier til nyhedsformidling i form af skole-webavis og nyhedsreportager. Følgforskning foretages af Hansbøl og Holm Sørensen (Hansbøl, Sørensen 2004). Forskergruppens hovedfokus er en undersøgelse af, hvordan inddragelse af digitale medier i projektorganiseret undervisning påvirker elevernes læreprocesser. Desuden fokuseres der eksplicit på bl.a. billedpædagogisk teori og praksis. Denne undersøgelse har både et danskidaktisk og et almenpædagogisk perspektiv.

En af de danskidaktiske konklusioner angiver, at elevernes redigeringsarbejde med sammensætning af lyd, billede og tekst giver dem erfaringer med forskellige virkemidler. Desuden åbner både produktion og fremlæggelse mulighed for at reflektere over erfaringer og dermed læring.

ITMF-projektet på bl.a. Maglegårdsskolen følges senere op af Projekt IT Læring (PIL) i Gentofte Kommune. Holm Sørensen og Levinsen (Tweddell Levinsen, Holm Sørensen 2008) udgør den tilknyttede forskergruppe. Det overordnede forskningsspørgsmål angår it og mediers betydning for den faglige læring i udvalgte fagområder. Også dette projekt består af fem delprojekter, hvoraf specielt 5. klasses arbejde med billedstile i PowerPoint eller Photostory under delprojektet Dansk og it har interesse. Fagligheden her viser sig især at angå det skriftlige og mundtlige, mens andre modaliteter og samspillet mellem dem ikke omtales:

Det umiddelbare indtryk er, at Photostory og PowerPoint løfter elevernes skriftlige og mundtlige niveau markant. Lærerne siger, at det er den

hurtige feedback og interaktion i brugen af Photostory, der driver motivationen (Tweddell Levinsen, Holm Sørensen 2008: 64)

Samlet set konkluderer dansk- og fremmedsproglærere, at brugen af it hæver elevernes skriftlige niveau. Desuden oplever lærerne, at der i arbejdet med it bliver bedre plads til at vejlede de stille elever og de elever, der har svært ved at lære det faglige stof.

På baggrund af ITMF- og PIL-projekterne, er det nærliggende at konkludere, at faglighed for dansklærere forbindes med skriftlighed og mundtlighed, mens andre modaliteter samt samspillet mellem modaliteter tillægges mindre betydning. Så markant er dansklæreres fagsyn dog sandsynligvis ikke. I de nævnte projekter har hovedfokus været på it-inddragelse som det nye, mens lærerne sandsynligvis har trukket på 'gammel' viden om danskfaget. Bliver danskfaglig indhold trukket i forgrunden, vil andre elementer i faget muligvis træde sig.

En norsk undersøgelse af softwaren Memoz bevæger sig inden for samme felt. Hoem og Schewbs undersøger for det første graden af elevernes overførsel af hverdags erfaringer med de elektroniske medier til skolebrug, for det andet Memoz' evne til at styrke lærernes undervisning med henblik på elevernes læring og for det tredje Memoz' anvendelighed til at skabe sammensatte tekster.

Om tekstperspektivet finder Hoem og Schewbs (Hoem, Schewbs 2010) problematikker ift. ophavsret og elevers anvendelse af det materiale, de finder på nettet. De registrerer, at lærerne er mere kritisk spørgende over for elevernes copy-paste af tekst end af billeder og video, og de diskuterer vurderingen af tekster, der i høj grad består af dele af eksisterende tekster. På baggrund af undersøgelsen kan de ikke konkludere, at der er sammenhæng mellem gode medieproduktioner og høj læringsværdi. Læringsværdien afhænger i højere grad af klassens læringskultur end af mediet, og her er lærerens rolle udslagsgivende.

Mens ovenstående undersøgelser er gennemført i et tydeligt it-perspektiv, er opmærksomheden på det specifikt multimodale mere iøjnefaldende i de følgende projekter, selv om også de kan indeholde et it-perspektiv.

Wikan, Molster, Faugli og Hope undersøger i 2007-2009 den rolle, multimodal tekstproduktion kan spille i projektarbejde i 9.-10. klasse (14-16 årige), hvor eleverne skal anvende PhotoStory eller et animationsprogram til at formidle et fagligt stof (Wikan, Molster et al. 2010).

Wikan m.fl. konkluderer, at samarbejdet om produktion af multimodale tekster har en positiv effekt på projektarbejdet:

So, comments from teachers, learners and our own observations suggest that when the presentation is to be an animation or a photo story, cooperation is better and there is more interaction among group members. This seems to be related to the nature of digital multimodal text production. (Wikan, Molster et al. 2010:231)

En enkelt elev, der betegnes som svagt præsterende, siger i undersøgelsen, at han i arbejdet med multimodale tekster har hævet sin karakter en eller to grader. Wikan m.fl. rejser på grundlag heraf det spørgsmål til videre undersøgelse, om it kan bidrage til øget læring hos de svageste elever gennem minimering af kløften mellem hverdagskompetencer inden for it og skolearbejdet. Parallelt hermed finder jeg det nærliggende at spørge, om det er den multimodale formidlingsform, der bidrager til det øgede udbytte.

Også Løvland beskæftiger sig med projektfremlæggelser i et multimodalt perspektiv. Hun finder en sammenhæng mellem elevernes tekster på den ene side og rammer, undervisning, arbejdsopgaver og vurderingskriterier på den anden side (Løvland 2006).

Hun spørger i forlængelse heraf, om der eksisterer en særlig skolekulturel tradition for anvendelse af flere modaliteter og vurderer, at denne norm er svag; at lærerne altså foretrækker få modaliteter.

Løvland peger på, at lærerne ikke giver feedback på samspillet mellem de forskellige modaliteter, som eleven anvender:

Det som vart tydelegast for meg gjennom observasjonen, var at mange lærerar la lite vekt på å gje tydeleg respons på valet av uttrykksmåtar og verknadene av dette valet. Læraren kom ofte med positive kommentarer til at elevane uttrykte seg på andre måtar enn gjennom vervalspåket, men la lite vekt på å utdjupe slike kommentarer [Det kan ses som at læreren] uttrykkjer en norm som seier at ikkje-varbale modaliteter [...] i liten grad kan formidle det faglege innhaldet (Løvland 2010:216)

Et par undersøgelser peger på behovet for at udvikle et multimodalt meta-sprog både til lærere og elever. Bearne lægger sig i forlængelse af New London Group og foreslår, at deres modaliteter udgør både fagsprog og analyseramme. Hun analyserer herefter tre elevtekster med henblik på sprog, billede, lyd, rum og gestik, mens overkategorien multimodalt samspil kun behandles implicit (se afsnit 1.5.1). Hun konkluderer, at der forekom-

mer modsætning mellem intention og praksis og peger på behovet for at løsrive vurderingen af den multimodale tekst fra den tilsvarende praksis i forhold til skriftlige tekster. Dermed peger hun på skriftens forrang i modersmålsundervisningen (Bearne 2009).

Også Cloonan forsker i lærerens udvikling af et multimodalt metasprog til brug i samtale om tekster og undervisning med multimodalt perspektiv. Inspirationen fra New London Group er tydelig, idet hun trækker på deltagende forskeres videreudvikling af gruppens tanker om didaktikken. Hun peger på fem forskellige dimensioner i meningsarbejdet: referentiel, social, organisatorisk eller tekstuel, kontekstuel og ideologisk mening. Disse dimensioner angår hver af de modaliteter, som indgår i den multimodale tekst, og den fremkomne matrix anvendes som en analysemodel. Hun finder, at denne model bidrager til udvikling af metasprog og støtter de deltagende lærere i at stilladsere elevens udvikling af metasprog (Cloonan 2011).

Et par undersøgelser træder frem, fordi de i nærværende sammenhæng bidrager med perspektiver på transformativ og transduktiv⁵ produktionsprocesser (se afsnit 5.4.2.1).

I et delelement i en undersøgelse af modersmålsfaget engelsk i secondary school i engelske by-skoler, ”The Production of School”, 2000-2003, undersøger Kress, Jewitt, Bourne, Hardcastle, Jones og Reid forståelsen af begrebet *tekst* i engelskfaget (Kress 2005). Multimodale tekster er altså ikke genstanden for den undervisning, der iagttages, men analysen af data er multimodal. Når undersøgelsen alligevel er af relevans for mit projekt skyldes det især dens delfokus på teksten i modersmålsundervisning. Eleverne præsenteres for Macbeth formidlet skriftligt, filmisk og som still-billeder som forberedelse til udarbejdelse af et essay.

Forskergruppen registrerer, at eleverne i klassen har svært ved at lave det afsluttende essay. Den sidste, opfølgende lektion beskrives bl.a. således:

Few students work during this time unless directly with Anna [læreren], in periods that last between two and six minutes. Many sit with their arms raised waiting for her to come to them. For most of them there is no independent working going on. In the final coursework, when the

⁵ Den transformativ proces er modalitetsbevarende (eksempelvis skriftligt referat af en lang tekst), mens den transduktiv proces er modalitetsoverskridende (eksempelvis omsætning af novelle til tegneserie).

word is processed, all the work of the teacher is masked (Kress 2005:163)

Iagttagelsen angår transduktionsprocesser og rejser f.eks. spørgsmålet om det hensigtsmæssige i at lade eleverne arbejde med mange modaliteter i emnebehandlingen og begrænse det opsamlende og evaluerende arbejde til én modalitet, sproget – i citatet omtalt som ordet. Også spørgsmålet om feedback er iøjnefaldende her, idet eleverne venter og venter på feedback fra læreren og ser ikke hinanden som mulige ressourcer i processen.

Forskergruppen laver tre konklusioner angående tekstens rolle og funktion i engelskfaget. For det første er der en tendens til, at tekstarbejdet i begyndelsen af forløbet foregår i fællesskaber, mens det afsluttende, produktive arbejde er individuelt. For det andet kolliderer essaygenrens karakteristika som en personlig fremstilling med læseplanens krav til elevernes færdigheder. For det tredje ser de en tendens til, at teksten fragmenteres igennem undervisningen, og at den som følge heraf nærmest forsvinder. Forskergruppen mener, at lærerne fokuserer på formsiden frem for indholdssiden i teksten, fordi de føler sig mindst fortrolige med sidstnævnte.

Kress har i øvrigt i samarbejde med forskellige andre forskere undersøgt forhold omkring skolen i et multimodalt perspektiv, f.eks. naturfags brug og produktion af multimodale tekster (Kress 2001). I naturfagsundersøgelsen konkluderes det, at inddragelse af andre modaliteter end skrift i elevernes produktive arbejde giver dem mulighed for at konstruere og udtrykke mening, som forekommer dem vanskeligt at udtrykke skriftligt.

Også den næste undersøgelse er del af et større projekt, nemlig det britiske forskningsprogram, ”Teaching and Learning Research Programme”, som dækker hele uddannelsessystemet, og som er afviklet i perioden 1999-2012. Delprojektet ”InterActive Education: Teaching and Learning in the Information Age (2000-2004)” varetages af Matthewmann, Blight og Davies. Målet er at afprøve en didaktisk model udviklet af New London Group med henblik på at frembringe undervisningsprincipper for arbejdet med multimodale tekster i modersmålsfaget engelsk (Matthewman, Blight et al. 2004).

I første del af undersøgelsen udarbejder 14-15-årige elever multimodale tekster som forberedelse til udarbejdelse af en skriftlig fortælling. Denne omsætning fra det multimodale til det monomodale i form af transduktivt arbejde viser sig at være problematisk, idet lærerne vurderer, at der ikke sker nogen mærkbar forbedring af elevernes skrevne tekster.

I anden del får eleverne til opgave at lave en PowerPoint-præsentation af engelskfaget på deres skole. Præsentationen skal vises for yngre elever og deres forældre; muligvis forud for at disse elever skal vælge skole. Eleverne udarbejder teksterne parvis i homogene grupper på grundlag af deres skriftsproglige kompetencer. Der fokuseres på to højt præsterende og to lavt præsterende drenges multimodale tekstproduktion og -produkt.

Som led i den didaktiske undersøgelse analyseres de to elevtekster. Det kan specielt fremhæves, at de højt præsterende drenges præsentation indeholder symbolske billeder som baggrund, men at deres produkt ellers er karakteriseret ved brug af skrift og præget af citater fra f.eks. skolens hjemmeside. Deres arbejdsproces beskrives ikke tydeligt. De voksne modtagere, forældrene, er tydelige i drengenes tekst.

De svagt præsterende drenges præsentation indeholder en enkelt kort sætning eller et spørgsmål på hver slide, men præsentationen karakteriseres ellers som visuelt orienteret. Deres arbejdsproces er kendetegnet ved afprøvning og justering. De planlægger ikke indholdet, inden de går i gang, men indholdet vokser frem ved at arbejde med programmet og de tilgængelige designs og ressourcer. Dele af præsentationen er forældreorienteret, mens andre dele har børnene som tydelige modtagere. De to tekster vurderes ikke, og netop udfordringen angående vurdering udgør en del af konklusionen. Det fremgår dog af analysen af de to produkter, at de vil blive vurderet forskelligt, afhængigt af om målestokken er skriftsproglige kompetencer eller multimodale kompetencer.

På undersøgelsens didaktiske spørgsmål konkluderes det, at der er behov for et metasprog for multimodalitet, og der gives et bud i form af en tabel, der angiver konteksten for tekstproduktionen samt indeholder en liste over termer inden for forskellige semiotiske systemer. Det u hensigtsmæssige i at fokusere på alle modaliteter i udarbejdelse af enhver tekst bemærkes, hvorfor en udvælgelse vil være nødvendig i den konkrete undervisningssituation. Endelig peges der på udfordringer i vurdering af elevteksterne givet det manglende fokus i fagets lovmæssige grundlag.

Netop udfordringer i vurdering af multimodale elevprodukter udgør fokus for Levy og Kimbers undersøgelse af 8. og 10. klasses elevers it-literacy i australsk skole i årene 2004-2006. Formålet med studiet er at udvikle værktøjer til vurdering af elevers multimodale tekster. Teksterne ses i et kommunikationsperspektiv, idet eleverne i teksterne udtrykker den viden og de sammenhænge, som de har opnået i arbejdet med et fagligt indhold. Levy og

Kimber analyserer to PowerPoint-præsentationer produceret af den samme elev med to års mellemrum (Levy, Kimber 2009).

Levy og Kimber fastlægger på grundlag af samtaler med en lærergruppe fire aspekter, der er bestemmende for kvalitet i multimodale tekster: it-færdigheder, design, indhold og kohæsi on. I analysearbejdet forholder de sig ikke til it-færdighederne, men undersøger den første slide, præsentationens overskrifter samt kvaliteten af den udtrykte viden med hensyn til design, indhold og kohæsi on. Der konkluderes på værktøjets evne til at gøre det muligt at sammenligne de to tekster. Desuden peges der på, at eleverne viser sig at have brug for at udvikle refleksions- og evalueringsprocesser i arbejdet med den multimodale tekst.

Afslutningsvis skal nævnes Jewitts undersøgelse af, hvordan fremvæksten af multimodale tekster påvirker både skrivning og læsning i skolen. Hun anlægger dermed både et receptivt og et produktivt perspektiv. Hun begrænser sig ikke til modersmålsfaget og undersøger såvel undervisningsmaterialer som elevprodukter. Hun konkluderer, at den traditionelle opfattelse af literacy som læse-skrivefærdigheder må udvides, så den også omfatter anvendelsen af andre semiotiske systemer i kommunikationen (Jewitt 2005).

1.5.3.1 Opsamling

Den første konklusion på ovenstående gennemgang er, at ingen undersøgelse dækker mit problemfelt, men at mange dækker delelementer. Bredere søgekriterier ville have ført til flere undersøgelser, hvilket også fremgår af Jewitts oversigtsartikel (Jewitt 2008). Det er således sandsynliggjort, at min undersøgelse kan bidrage med øget viden om feedback, der støtter elevs udvikling af multimodal tekstkompetence. Desuden synes den danske forskning at have fokuseret på multimodalitet i et it-perspektiv, mens nærværende undersøgelse anlægger et tekstperspektiv.

Ovenstående gennemgang peger på en række forhold, der forekommer specielt interessante i forhold til min undersøgelse. Inddragelsen af nye modaliteter synes at give eleverne mulighed for at udtrykke anden og evt. ny mening og forståelse, mens det samtidig i nogle tilfælde er en udfordring at give disse nye modaliteter plads ved siden af sproget i modersmålsfaget. Udvikling af multimodal tekstkompetence styrkes af bevidst opmærksomhed og eksplis it undervisning, og her synes det især vigtigt, at der undervises i sammenhængen mellem modaliteterne og gives feedback på dette forhold i forbindelse med elevprodukter. Der savnes et metasprog for multi-

modalitet, ligesom lærerne støder på udfordringer, når de skal bedømme elevernes multimodale produkter. Det bliver nødvendigt, for produktionsperspektivet synes at styrke elevernes læring og giver samtidig anledning til refleksion og samarbejde. I det produktive arbejde synes der at være udfordringer forbundet med transduktivt arbejde.

Efter således af have godtgjort undersøgelsens potentielt nye bidrag til viden inden for feltet, vender jeg blikket mod det teoretiske perspektiv, som undersøgelsen foretages inden for.

1.6. TEORETISK RAMME

Ønsket om at opnå forståelse af, hvordan feedback og andre didaktiske tiltag bidrager til elevers udvikling af multimodal tekstkompetence i et produktionsforløb, munder ud i en hermeneutisk tilgang til undersøgelsen. Imidlertid er det nødvendigt at præcisere denne indledende forståelseshorisont yderligere, hvilket gøres gennem det teorivalg, som data belyses og analyseres igennem.

Socialesemiotikken, som den beskrives af Van Leeuwen (2005), ligger til grund for beskrivelsen af de multimodale tekster. Den foreløbige og korte definition på multimodal tekst er, at det er en tekst, der kommunikerer gennem anvendelse af flere tegnsystemer. Elevers tekstproduktion kan ses som deres meningsproduktion gennem brug af tegn; men teksterne kan også af læreren ses som tegn på elevernes læring. Denne forståelse ligger i forlængelse af Kress' syn på såvel kommunikation og læring, og det er dette læringssyn, der ligger til grund for undersøgelse af elevers læring, her konkretiseret som elevers udvikling af multimodal tekstkompetence (Kress 2010).

Kress er ikke kun central i forhold til undersøgelsens læringssyn, men også til beskrivelsen af multimodal meningsproduktion, herunder karakteristik af den multimodale tekst (Kress 2010, Kress 2003, se f.eks. Kress, Van Leeuwen 1996). Men kompetencebegrebet omfatter også en brugsdimension, som søges indfanget gennem genrebegrebet. Undersøgelsens genreopfattelse adskiller sig fra den, der kendetegner den socialesemiotiske genreopfattelse, der har afsæt i Hallidays systemisk funktionelle grammatik (se f.eks. Martin 2009, Van Leeuwen 2005) og dette diskuteres med inddragelse af bl.a. Ongstad (Ongstad 1996).

Undersøgelsens didaktiske afsæt er den procesorienterede skrivning, som den beskrives af Dysthe (1987), lige som også Hetmars bidrag inddrages

(Hetmar 2000). Denne skrivepædagogik suppleres med it-didaktiske bud med henblik på videreudvikling.

Til belysning af feedback står Hatties forskning og Hattie og Timperleys feedbackmodel helt centralt (Hattie 2009, Hattie, Timperley 2007). Denne model er beskrevet løsrevet fra faget og den didaktiske anvendelse. Jeg videreudvikler modellen med henblik på at styrke den faglige dimension og inddrager især Black og Williams forskning til belysning af den didaktiske anvendelse (Black, Wiliam 1998, Black, Wiliam 2009).

1.7. EMPIRI

Projektets intention om at undersøge feedbackpraksis med henblik på at videreudvikle den, så den støtter elevers udvikling af multimodal tekstkompetence, forudsætter undersøgelse af denne praksis, altså en empirisk tilgang. Udviklingsperspektivet medfører, at undersøgelsen må forløbe i mindst to faser, en kortlægning og en udvikling.

Undersøgelsen er foretaget i to 8. klasser på to forskellige skoler i Aalborg Kommune; dog måtte den for den ene klasses vedkommende afsluttes i begyndelsen af 9. klasse. I begge klasser er der observeret to produktionsforløb, et skriftligt, som også kaldes fase 1, og et multimodalt, som også kaldes fase 2. På Sydskolen udarbejder eleverne parvis avisfeatures i fase 1, mens de laver en hjemmesidemockup for en restaurant i fase 2. På Nordskolen forbereder eleverne parvis skrivning af et essay og fortsætter med selvstændig skrivning i fase 1, mens de i fase 2 udarbejder en hjemmesidemockup, der præsenterer noget i deres nærområde eller i Aalborg for jævnaldrende. Ønsket om at komme tæt på både produktionsproces og produkt bevirker, at det er nødvendigt at fokusere interessen på få elever, hvorfor der i hver klasse udvælges fire elever, hvis samlede produktionsproces på skolen optages på video.

Den primære empiri udgøres dermed dels af videooptagelser af elevernes produktionsproces, dels deres færdige hjemmesidemockups. Det er denne empiri, der bearbejdes og udgør de data, der analyseres med henblik på at besvare problemformuleringen. Til støtte for analysen af de primære data er der indsamlet en del sekundær empiri. Den udgøres dels af videooptagelser af al den aktivitet i klassen, der omgiver elevernes produktion, f.eks. forberedende gruppearbejde, opsamlinger, læreroplæg og instruktioner, dels af de anvendte undervisningsressourcer i form af eksempelvis undervisningsmaterialer, opgaveformuleringer, planer og modeller. En samlet oversigt over data fremgår af bilag 1.

I kapitel 2 redegøres der yderligere for valg af klasser og elever, lige som empirien beskrives nærmere.

1.8. AFHANDLINGENS STRUKTUR

I formidling af forskningsresultater ses der ofte bort fra forløbet af forsknings- og erkendelsesprocessen til fordel for besvarelse af problemet. I den klassiske form vil afhandlinger ofte have én teoridel, én metodedel og én analysedel. Min undersøgelses tofasede empirigenerering kalder imidlertid på en anden opbygning, der afspejler proces og erkendelse, fordi resultaterne af undersøgelserne i fase 1 bruges til at planlægge forløbet i fase 2. Afhandlingen er derfor nødt til på én gang at afspejle de to forløb og samtidig vise frem mod en samlet besvarelse af problemformuleringen. Jeg indleder derfor med redegørelse for videnskabsteori, metode og design, fordi disse forhold er fælles for hele undersøgelsen og dermed bidrager til overblikket. Dernæst følger en teoretisk ramme for undersøgelse af skriveforløbet efterfulgt af analyse af dette. Derefter suppleres den teoretiske ramme med henblik på fase 2 efterfulgt af flere analyser af forløbet i fase 2. Afhandlingen afsluttes med konklusion og perspektivering.

I kapitel 2 gør jeg rede for mit videnskabsteoretiske udgangspunkt, der har afsæt i hermeneutikken og videreudvikles i socialsemiotisk retning. Dette danner sammen med problemformuleringen udgangspunkt for metodediskussion og -valg. Da hermeneutikken ikke har en foretrukket undersøgelsesmetodik, må jeg hente inspiration forskellige andre steder, og her er specielt etnografi og klasserumsforskning til inspiration. Endelig gør jeg rede for undersøgelsesdesignet og giver overblik over den indsamlede empiri.

Kapitel 3 har som hovedindhold en præsentation og diskussion af feedbackbegrebet. Begrebet skal operationaliseres til brug i analysen, og i dette arbejde står især Hattie og Timperleys feedbackmodel centralt (Hattie, Timperley 2007).

Kapitel 4 indeholder analyser af den feedback, der forekommer i skriveforløbet (fase 1) og har dermed til hensigt at besvare det første forskningsspørgsmål.

I kapitel 5 beskrives og udvikles den teoretiske ramme, som skal indfange det specifikt multimodale i produktionsforløbet i fase 2. Her redegøres indledningsvist for Kress' lærings syn (Kress 2010) og for de didaktiske bidrag, som forløbet er inspireret af. Dernæst udfoldes og diskuteres tekstkompetencebegrebet og senere genrebegrebet som et væsentligt element i tekst-

kompetencen. Endelig konkretiseres tankerne i beskrivelse af multimodale, digitale tekster.

Kapitlerne 6, 7, 8 og 9 udgør analyse af det multimodale produktionsforløb. Hvert af kapitlerne 6-8 koncentrerer sig om et feedback- og et didaktisk tema, som belyses i det komparative perspektiv, som forekommer fremtrædende. Besvarelsen af de andet forskningsspørgsmål sker således løbende i de tre kapitler. I disse kapitler er det således produktionsprocessen, der er den primære genstand for analyse. Kapitel 9 adskiller sig fra de øvrige ved at have elevernes færdige tekster og præsentation af disse i centrum. Dette kapitel har således til hensigt at sige noget om elevernes udviklede multimodale tekstkompetence og er dermed central for besvarelsen af tredje forskningsspørgsmål om end besvarelsen heraf også trækker på fund fra de tre foregående kapitler.

Afhandlingen afrundes med kapitel 10. Indledningsvis laves en samlet besvarelse af hvert af de tre forskningsspørgsmål, og afslutningsvis konkluderes der på problemformuleringen. Resultaterne diskuteres løbende med hensyn til deres bidrag af ny viden, reliabilitet og validitet. Endelig diskuteres resultaterne med henblik på at udpege felter til yderligere forskning.

Efter således at have redegjort for undersøgelsens formål, dens potentielle bidrag til ny viden og efter at have motiveret undersøgelsens genstandsfelt, empiri og teoretiske ramme, vil jeg i næste kapitel gå i dybden med videnskabsteori, metode og undersøgelsesdesign.

KAPITEL 2. VIDENSKABSTEORI OG METODE

I dette kapitel bevæger jeg mig fra undersøgelsens abstrakte grundlag til dens konkrete gennemførelse. Først præsenteres projektets videnskabsteoretiske udgangspunkt, dernæst undersøgelsens metode efterfulgt af undersøgelsens design og empiri. I kapitlets afsluttende afsnit vender jeg tilbage til det abstrakte niveau med overvejelser over kvalitet i kvalitativ forskning.

Jeg tager afsæt i det, der er genstand for undersøgelsen: elevers læring i en formel undervisningssituation. Til at fange såvel elevernes som mit eget menings-, forståelses- og fortolkningsarbejde trækker jeg på Gadamer's filosofiske hermeneutik. I et forsøg på at komme nærmere på, hvordan dette meningsarbejde konkret forløber, inddrager jeg Peirces semiotik. Meningsarbejdet foregår ikke i et vakuum, og til at beskrive forbindelsen til omgivelserne inddrages Van Leeuwens socialsemiotik, der samtidig bruges til at udbrede hermeneutikkens forholdsvis snævre tekstsyn. Endelig trækkes der på Bakhtin til at beskrive et princip for forholdet mellem fortolkeren og det fortolkede.

Hermeneutikken er ikke associeret med en foretrukken metode, og denne må udvikles på baggrund af problemformuleringen og under hensyntagen til det videnskabsteoretiske udgangspunkt. Klasserumsforskningen, som den er beskrevet af bl.a. Borgnakke og Klette, er et oplagt afsæt for undersøgelsen, og gennem inddragelse af Ericksons og Atkinson & Hammersleys beskrivelse af etnografisk metode knyttes denne til det hermeneutiske udgangspunkt. Undersøgelsens samtidige fokus på flere elevers produktionsproces nødvendiggør anvendelse af video til de i etnografien centrale observationer. Atter inddrages Erickson i diskussionen af implikationerne for disse valg.

På dette videnskabsteoretiske og metodiske grundlag beskrives de undervisnings- og produktionsforløb, herunder udvalg af de skoler og elever, der gøres til genstand for undersøgelse. Afsnittet indeholder endvidere en beskrivelse af de primære data.

I det afsluttende afsnit åbnes en teoretisk diskussion af kvalitet i kvalitative undersøgelser. Denne tages op igen i afhandlingens sidste kapitel, hvor de konkrete resultater diskuteres.

2.1. AT FORSTÅ VERDEN – EN VIDENSKABSTEORETISK RAMME

Al væren og handlen i verden indebærer forståelses- og meningsarbejde, og det gælder både børn og voksne, skoleelever og forskere. Mit projekt kan meget kort karakteriseres som forskerens forståelse af elevernes forståelse. Forståelses- og meningsarbejdet er altså fælles, selv om det ikke er ens. I dette afsnit beskrives dette meningsarbejde med afsæt i en konkret situation, der senere belyses teoretisk og diskuteres med hensyn til såvel ligheder som forskelle mellem elevers og forskers meningsproduktion.

2.1.1. ELEVEN I UNDERVISNINGEN

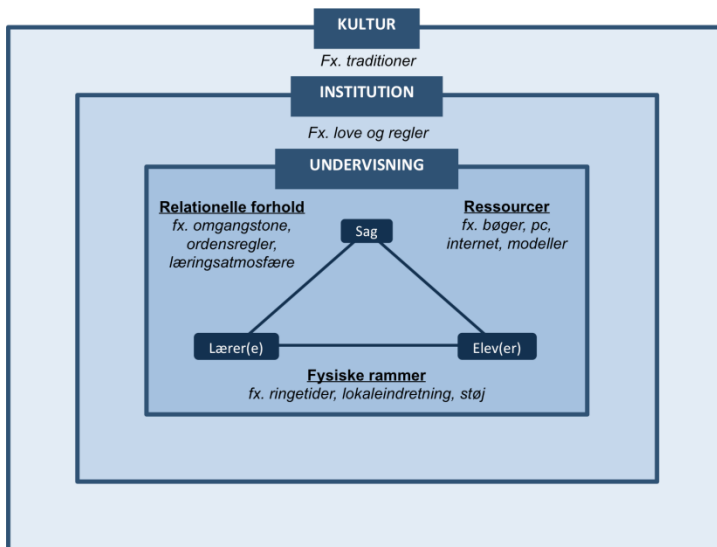
I forbindelse med min empirigenerering oplevede jeg følgende undervisningsscene i en af de to deltagende klasser:

To piger er i gang med at planlægge indholdet i den feature, de skal skrive i fællesskab. Opgaven indgår som led i klassens arbejde med en ungdomsroman, og romanen leverer indholdet til featuren. I det fælles klasseoplæg til opgaven har læreren vist og kommenteret et par features, som nu hænger på tavlen; hun har præsenteret featurehjulet, der består af elementerne Scene, Problem, Handling og Perspektiv. Featurehjulet beskriver featurens genrekendetegn og udgør samtidig et planlægningsredskab for eleverne. Desuden har læreren givet dem en opgaveformulering, hvoraf det fremgår, hvad der *skal* være med i deres færdige produkt. Pigerne er nu i gang med at planlægge indholdet i deres egen feature gennem udfyldelse af featurehjulet og under hensyntagen til opgaveformuleringen. De er blevet enige om det overordnede indhold og indholdet i Scene. De er usikre på betydningen af elementet Perspektiv og kigger op for at spørge læreren. Hun er i gang med at hjælpe et andet elevpar, og pigerne kan se, at flere af deres klassekammerater sidder med hånden i vejret. De rækker selv en hånd op og går i gang med at diskutere et af de resterende elementer i featurehjulet. Da de er godt i gang igen, glemmer de deres markering, men de kigger af og til op og ud i klassen. På et tidspunkt kommer læreren hen i nærheden af deres bord, og de spørger til betydningen af det element, som volder dem besvær.

I denne lille scene, der maksimalt strækker sig over 10 min., gennemløber eleverne askillige menings-, fortolknings- og forståelsesprocesser. De fortolker lærerens oplæg med henblik på at opnå en forståelse for den opgave, de skal i gang med at løse. I opgaveløsningen trækker de på og videreudvikler deres litterære fortolkning af den roman, som er indholdet i featuren. Da

de får brug for hjælp, fortolker de situationen således, at det nok varer et stykke tid, før det bliver deres tur, og derfor arbejder de videre på andre dele af opgaven. Senere tolkes lærerens nærhed som et tegn på, at hun er tilgængelig for hjælp, og de spørger om og får hjælp. Eleverne foretager altså mange fortolkninger – også langt flere end de nævnte, idet deres indbyrdes kommunikation slet ikke er omtalt.

Gennemgangen viser, at de forholder sig fortolkende til flere forskellige fænomener: et oplæg, en roman, en situation og en bevægelse. Disse forskellige genstande for fortolkning demonstrerer kompleksiteten i en undervisningssituation. Meningsarbejdet påvirkes imidlertid ikke kun af det fokuserede fænomen, men også den sammenhæng, som det indgår i. Situationskonteksten udgøres af undervisningen i klasselokalet, og her trækker eleverne på deres viden om og erfaring med den kultur, som er udviklet i klassen af lærer og elever. Klassekammerater og læreren bidrager dermed med støtte til meningsarbejdet. Endvidere er der forskellige læringsressourcer til rådighed i lokalet, som eleverne trækker på, f.eks. modeltekster, opgaveformulering og featurehjul. Situationskonteksten er del af en større institutionel kontekst, som også bidrager med rammer for meningsarbejdet. Og endelig er institutionen indlejret i en kultur og forankret på et sted og i en historisk tid. Alle disse forhold, som er samlet i oversigten nedenfor, bidrager med rammer for elevernes meningsarbejde



Figur 2.1 Oversigt over forhold af relevans for undervisningen

Som det fremgår, angår forståelsen mange forskellige sager, lige som den foregår i en særdeles kompleks sammenhæng. Vilklårene for elevernes arbejde med forståelse i undervisningen er dermed lige så kompleks som menneskets forståelse i og af verden. Om disse vilkår handler de efterfølgende afsnit.

2.1.2. FORSTÅELSENS BETINGELSER – ET HERMENEUTISK UDGANGSPUNKT

Den filosofiske hermeneutik beskæftiger sig med betingelserne for forståelse og fortolkning. Gadamer udvikler hermeneutikken fra en teori om tekstforståelse og fortolkning til en filosofi om forståelse og fortolkning i almindelighed, om end tekstfortolkning stadig har en stor plads inden for den filosofiske hermeneutik.

Der ligger flere antagelser til grund for forståelsesarbejdet. For det første at individet overhovedet ønsker at forstå et givent fænomen, for det andet at dette fænomen faktisk udgør et sammenhængende og meningsfuldt hele, hvilket gør det muligt at forstå, og for det tredje at både vi og genstanden for vores forståelsesarbejde allerede er til stede i verden forud for forståelsesarbejdet. (Malpas 2009).

En konsekvens af den tredje forudsætning er, at det fortolkende menneske er situeret i en historisk virkelighed: ”I virkeligheden tilhører historien ikke os, men vi tilhører den. Længe før vi gennem selvbesindelse forstår os selv, forstår vi os selv på selvfølgelig måde i den familie, det samfund og den stat, vi lever i” (Gadamer 2007: 263). Vi kan ikke sætte os ud over denne situerethed, og den udgør en del af det beredskab, vi møder det nye med. Det vil sige, at vi altid allerede kender det, der er genstanden for vores forståelsesarbejde. Det er ikke en ulempe, men faktisk en forudsætning for overhovedet at opnå forståelse af det nye:

[...]en hermeneutisk skolet bevidsthed [må] på forhånd være modtagelig for tekstens anderledeshed. Men denne modtagelighed forudsætter hverken sagsmæssig ’neutralitet’ eller sågar selvudslettelse: den indebærer derimod, at ens formeninger og fordomme fremhæves og tilegnes. Det gælder om at være bevidst om sin forudindtageteth, således at teksten viser sig i sin anderledeshed og hermed får mulighed for at spille sin sagsmæssige sandhed ud imod ens egen formening (Gadamer 2007: 256).

Denne historiske forankring er en nødvendig forudsætning for at forstå det nye. Kun fordi vi allerede ved noget om det, vi vil forstå, bliver det muligt. Gadamer kalder vores møde med det nye påvirket af fordomme i betydningen domme, der ligger forud for og dermed også i en vis forstand til grund for den senere dom i betydningen forståelse. Fordomme betegnes i den pædagogiske verden som forforståelse, og denne alternative oversættelse har den fordel, at den er frigjort fra den negative medbetydning, som termen fordom har i hverdags sproget. Forforståelsen omfatter ikke blot den store historie, som det fortolkende individ er indlejret i, men også den lille historie i form af de erfaringer og den viden, som et konkret levende liv har bibragt.

Al ny forståelse og fortolkning foregår som nævnt i en konkret situation. Tæt sammenknyttet med denne situering er begrebet horisont eller forståelseshorisont. Gadamer skriver: ”En situation er netop defineret ved, at den udgør et ståsted, der begrænser synsmulighederne. Derfor hører horisont vanemæssigt også med til begrebet situation. En horisont er det synsfelt, der omfatter og omslutter alt det, som er synligt fra et bestemt punkt” (Gadamer 2007: 288). Det kan umiddelbart være vanskeligt at adskille forforståelse og forståelseshorisont, og der er da også store sammenfald i indholdet, men forforståelse udgør den forståelse, vi på forhånd har af genstandsfeltet, mens forståelseshorisonten udgør rammerne og måske begrænsningerne for, hvordan vi kan forstå det nye. Forståelseshorisonten er ikke hverken statisk eller uforanderlig. Tværtimod ændrer den sig i takt med, at ny forståelse opstår. Forståelsesprocessen er dermed uendelig og følger en cirkelbevægelse.

Denne hermeneutiske cirkel er et centralt begreb inden for hermeneutikken. Cirklen udtrykker, at forståelse opstår i et dialogisk samspil mellem del og helhed. Gennem historien har forskellige opfattelser af, hvad der udgør helheden og delen, været dominerende. Oprindeligt beskriver den hermeneutiske cirkel samspillet mellem tekstens helhed og mindre dele, senere løsrives cirkelbevægelsen fra teksten, og i Gadammers version af den hermeneutiske cirkel sker bevægelsen mellem forforståelsen og forståelsen – og dermed mellem det fortolkende individ og det fænomen, der er genstand for forståelse og fortolkning (Ramberg, Gjesdal 2005).

I Gadammers forståelse af den hermeneutiske cirkelbevægelse vil arbejdet med at forstå den nye eller fremmede, som han også kalder det, samtidig bevirke, at vi kommer til at forstå os selv bedre, idet forforståelsen jo netop udgøres af hele det beredskab, vi møder det nye med. Samtidig vil det fortolkende arbejde ændre os, fordi ny forståelse ændrer både forforståelsen og forståelseshorisonten.

Som tidligere nævnt står teksten centralt i hermeneutikken historisk set. Da Gadamer endvidere lader samtalen danne model for sin udvikling af den filosofiske hermeneutik, er det ikke mærkeligt, at sproget også står centralt i hans hermeneutik:

Sproglig fortolkning er slet og ret formen for al fortolkning. Derfor findes den også dér, hvor fortolkningen slet ikke er af sproglig natur, altså ikke er en tekst, men fx et maleri eller et musikstykke. Man bør ikke lade sig forvirre af sådanne former for fortolkning, for selv om de ikke er sproglige, så forudsætter de i virkeligheden sprogligheden (Gadamer 1999: 377)

Det er med andre ord gennem sproget vi får adgang til den verden og det fænomen, der er genstand for fortolkning. Og selv om fortolkningen, der selv kan være genstand for ny fortolkning, kan være andet end et sproglig fænomen, så står teksten alligevel centralt i Gadamers hermeneutik: ”Således udgør fikserede tekster den egentlige hermeneutiske opgave. Skriftlighed er selv fremmedgørelse, og forståelsens største opgave er at overvinde denne fremmedgørelse ved at læse teksten” (Gadamer 2007: 369). Dog er hans tekstbegreb ikke snævert bundet til skriftsproget, idet han også ser samtalen, som han i øvrigt bruger som model for udvikling af det hermeneutiske fænomen, som en tekst. Talesprog kan altså være en tekst (Gadamer 2007: 358).

Vender vi atter blikket mod undervisningsscenen ovenfor, ses det, at fikserede tekster udgør fokus for en del af det fortolkningsarbejde, der foregår mellem og i pigerne. Men de tolker også handlinger og situationer, f.eks. ved de, at mange oprakte hænder betyder lang ventetid, og at de måske alligevel kan knibe sig ind i rækken af ventende, da læreren går forbi. De må altså have den forforståelse, at fysisk nærhed til læreren betyder nemmere adgang til hjælp, hvilket dermed blive et eksempel, på at vi ikke kun fortolker sproglige fænomener i form af skriftlige tekster og mundtlig samtale. I forsøget på at komme tættere på menings- og tolkningsarbejdet inddrages semiotikken.

2.1.3. TEGNETS OG KONTEKSTENS BETYDNING I ARBEJDET MED MENING OG FORSTÅELSE

Semiotikken bidrager med tegnbegrebet til yderligere belysning af menings- og fortolkningsprocessen. I Saussures forståelse er forholdet mellem tegnet og det betegnede arbitrært, mens Peirce med begreberne ikon, indeks og symbol betegner tre forskellige forhold mellem tegnet og objektet eller det

betegnede. I nærværende sammenhæng indskrives jeg mig i den Peirce'ske tradition, som den er videreudviklet af Van Leeuwen⁶.

Peirce opererer med et triadisk tegnbegreb, som består af en betegner, det betegnede eller objektet og interpretanten. Peirce angiver, at betegneren ikke nødvendigvis dækker alle objektets træk eller karakteristika.

A sign, or representamen, is something which stands to somebody for something in some respect or capacity. It addresses somebody, that is, creates in the mind of that person an equivalent sign, or perhaps a more developed sign. That sign which it creates I call the interpretant of the first sign. The sign stands for something, its object. It stands for that object not in all respects, but in reference to a sort of idea, which I have sometimes called the ground of the representamen. "Idea" is here to be understood in a sort of Platonic sense, very familiar in everyday talk; in that sense in which we say that one man catches another man's idea, in which we say that when a man recalls what he was thinking of at some previous time, he recalls the same idea, and in which when a man continues to think anything, say for tenth of a second, in so far as the thought continues to agree with itself during that time, that is to have a like content, it is the same idea, and it is not at each instant of the interval a new idea (Innis 1985: 5)

Interpretanten er den instans, der forbinder objektet og betegneren. At objektet og betegneren overhovedet kan forbindes skyldes en grundlæggende idé, som Peirce giver betegnelsen grunden. Grunden skal ses som det faktum, at det overhovedet er muligt at lave de almene kategorier eller typologier, som kræves for at forbinde tegn og objekt. Grunden varierer fra kultur til kultur, men for Peirce, der bevæger sig på et filosofisk niveau, er det ikke forskellene mellem kulturer, der er interessant, men i stedet lighederne, idet grunden gør det muligt for to individer at forstå et tegn ens - i citatet udfoldet i eksemplet med to mænd, der kan forstå hinandens idé. Nødvendigheden af en interpretant i tegnrelationen viser, at meningsarbejde er båret af en bevidsthed.

Den beskrevne tegnrelation er at betragte som en almen model eller en lovmæssighed for al meningsarbejde, mens forløbet af den konkrete interpretation afhænger af det diskursive univers og konteksten for fortolkningsarbej-

⁶ Van Leeuwen og Kress trækker også på semiotikken i deres beskrivelse af multimodale udtryk – mere herom i kapitel Kapitel 55.

det. Man kan således sige, at forskellig fortolkning af samme tegn på et abstrakt plan kan skyldes forskellig grund (element i Tegnet), og det kan ifølge Dinesen (1994) skyldes forskellig opfattelse af den kontekst og den diskurs, som Tegnet forekommer i.

Van Leeuwen bruger ikke begrebet tegn, men foretrækker i stedet semiotisk ressource, fordi han med denne betegnelse ønsker at undgå den opfattelse, at der er et på forhånd givet og brugsafhængigt forhold mellem tegnet og det betegnede (Van Leeuwen 2005: 3). For Van Leeuwen er de semiotiske ressourcer og dermed tegnet i overvejende grad motiveret – motiveret af tidligere brug og tegnmagerens aktuelle interesser og hensigt med kommunikationen.

So in social semiotics resources are signifiers, observable actions and objects, that have been drawn into the domain of social communication and that have a theoretical semiotic potential constituted by all their past uses and their potential uses and an actual semiotic potential constituted by those past uses that are known to and considered relevant by the user of the resource, and by such potential uses as might be uncovered by the users on the basis of their specific needs and interests. (Van Leeuwen 2005: 4)

Citatet viser, at meningsarbejde og dermed forståelse er uløseligt forbundet med den tidligere brug, som er kendt af – og måske endda erfaret af – den aktuelle bruger. Meningsarbejdet er altså påvirket af den sociale forankring, der på sin side foregår i en konkret kontekst. Bakhtin går skridtet videre ved at pege på, at den kulturelt forankrede brug af ord er indlejret i og bidrager med betydning til det pågældende ord, og dermed påvirkes meningsarbejdet også af forhold, som brugeren ikke har erfaring med.

Omgivelsernes betydning for meningsarbejdet indfanger Bakhtin i dialogismebegrebet. Bakhtin selv anvender ikke dette begreb, men taler i stedet om det dialogiske. Holquist ser en gennemgående idé i alle disse bidrag og anskuer dem under et som et filosofisk bidrag, som han betegner som dialogisme (Holquist 2002: 14-15).

For Bakhtin eksisterer ordet kun i brug (ikke som neutralt system), og gennem denne brug får ordet sin betydning. Betydningen ikke entydig, men påvirket af andres brug af ordet. Egne ord mødes på denne måde med andres ord, eller fremmede ord, og ordet i sig selv bliver dermed dialogisk, fordi det sammen med den betydning, det udtrykker i den konkrete ytring, også gemmer alle de betydninger, som det har haft i andres brug tidligere.

All words have the "taste" of a profession, a genre, a tendency, a party, a particular work, a particular person, a generation, an age group, the day and hour. Each word tastes of the context and contexts in which it has lived its socially charged life; all words and forms are populated by intentions. Contextual overtones (generic, tendentious, individualistic) are inevitably in the word. (Ibid. side 293).

Den dialog, som fysisk og konkret kan foregå mellem to personer, danner afsæt for Bakhtins beskrivelse af det dialogiske, men udvekslingen af ytringer og fælles meningsarbejde er et grundvilkår ikke blot i den specifikke dialog. Den konkrete ytring kan ikke unddrage sig sin sociale og sin historiske kontekst, og denne kontekst påvirker ordet og ytringerne gennem den konkurrerende brug af de samme ord. Også tekster indgår i dialog med hinanden, hvilket senere har fået betegnelsen intertekstualitet. Hermed er jeg tilbage ved tekstbegrebet, som også var centralt i hermeneutikken. Teksten gøres til genstand for nærmere undersøgelse i næste afsnit.

2.1.4. TEKSTBEGREBET OG HANDLING FORSTÅET SOM TEKST

Som det fremgik af afsnittet 2.1.2, opererer hermeneutikken hovedsageligt med skriftlig evt. mundtlig tekst, ligesom det tekstbegreb, der optræder i Bakhtins dialogisme, tilsyneladende overvejende omhandler talte og skrevne tekster. I kapitlets indledende afsnit var det imidlertid ikke sproglige tekster, de to piger fortolkede. De uddrog også mening af bevægelser og hele situationer. Da jeg baserer mine analyser på videooptagelser, som jeg vil opfatte som tekster, er det nødvendigt at godtgøre, at tekstbegrebet også omfatter andre tegnsystemer end skrift og tale.

Van Leeuwen definerer semiotiske ressourcer som "...the actions and the artefacts we use to communicate, whether they are produced physiologically – with our vocal apparatus; with the muscles we use to create facial expressions and gestures, etc. – or by means of technologies – with pen, ink and paper; with computer hardware and software; with fabrics, scissors and sewing machines, etc." (Van Leeuwen 2005: 3). Vi kan altså via muskelarbejde kommunikere med mimik og gestik, lige som vi kan kommunikere med vores stemme, f.eks. ved at tale. Kommunikation er dermed ikke begrænset til sprogets to tegnsystemer, tale og skrift, men kan også forekomme inden for andre tegnsystemer. Således er der banet vej for at opfatte handlinger og ting som kommunikerende mening, og dermed kan videooptagelser ses som kommunikerende mening.

Denne udvidelse af tekstbegrebet er ikke i modstrid med Gadammers forståelse. Han angiver uden at uddybe nærmere, at forståelse kan udtrykkes i andre former end sprog (f.eks. musik eller billede – men han mener samtidig, at sproget ligger bag den forståelse, der udtrykkes), og at andre tekster end skrevne dermed kan gøres til genstand for et fortolkningsarbejde. Hos Bakhtin er udvidelsen af tekstbegrebet til at omfatte andet en skrevet og talt tekst lidt mere kryptisk, men det ligger gemt i det dialogiske begreb, som ifølge ham også gælder i de forhold mellem ord og genstande, hvor genstanden ikke anskues i sin tingslighed men som kommunikerende en mening⁷. Bag dette ræsonnement ligger den antagelse, at ting *kan* kommunikere en mening, og dermed er meningsproduktion – og tekstproduktion - ikke forbeholdt sproget i sine to fremtrædelsesformer (Bakhtin 1935, Bakhtin 1995).

Men hvad kendetegner så en tekst? Bakhtin beskæftiger sig med teksten i en samling af noter, som først publiceres som en ufuldstændig artikel efter hans død (Bakhtin 1995). I denne artikel sætter han teksten i centrum, fordi han ser den som udgangspunkt for al videnskabelig analyse, mens han i sin ellers mest kendte teori om det dialogiske i stedet sætter ytringen i centrum. Andersen ser den omtalte artikel som optakten til ikke en tekst- men en kommunikationsteori (Møller Andersen 2002: 97), og i dette perspektiv vil den atter blive inddraget i relation til Kress' kommunikationsteori i kapitlet om multimodalitet (afsnit 5.1.1).

Tekster kan forstås bredt og smalt ifølge Bakhtin. I den brede forståelse defineres tekst som ethvert sammenhængende tegnkompleks, hvorved musik og kunst tillige med skrevne og talte tekster omfattes af begrebet tekst (Bakhtin 1995: 46). Også menneskelig handling er en potentiel tekst, der kun kan forstås i sin egen tids dialogiske kontekst (Bakhtin 1995: 50). Umiddelbart kunne dette ses som en modsætning til Gadammers forståelse af, at teksten altid vil blive forstået ud fra fortolkerens kontekst. Men handling er situeret og vil blive fortolket af andre deltagere i handlingen, altså af andre, der er til stede i situationen, og dermed vil fortolkeren befinde sig i samme kontekst, som handlingen udspiller sig i. Anderledes forholder det sig med fikserede tekster, der kan flytte i tid og sted fra afsender til modtager. Bakhtin forfølger ikke denne brede tekstopfattelse yderligere, men afgrænser i stedet sin undersøgelse til kun at omfatte verbale, dvs. talte og skrevne, tekster (Bakhtin 1995: 46).

⁷ Et banalt eksempel er den røde rose, der i sin tingslighed slet og ret er blomsten på en bestemt plante, mens den samtidig kan kommunikere betydelige følelser.

Bakhtin nævner gennem artiklen flere forhold, som karakteriserer teksten. Den har et subjekt, som han også kalder autor (Bakhtin 1995: 46). Den lever mellem to individer: ”Tekstens liv som begivenhed, dvs. dens sande væsen, udvikler sig altid på overgangen mellem to bevidstheder, to subjekter” (Bakhtin 1995: 49). Subjektets betydning som den tekstskeabende fremgår også af følgende citat: ”Mennesket i sin specificitet udtrykker sig altid (taler), dvs. skaber en tekst (selv en potentiel)” (Ibid.) Parentesens angivelse af, at en tekst kan være potentiel, tyder dog på, at også modtageren spiller en rolle i forhold til teksten. Teksten indgår i et dialogisk forhold med andre tekster, og den indgår i et vekselvirkningsforhold med konteksten. Dette forhold vender jeg tilbage til i den teoretiske ramme for analysen, idet den harmonerer særdeles godt med Kress’ kommunikationsmodel, der også ses som en model for læring.

Opsummerende kan projektets videnskabsteoretiske grundlag beskrives som hermeneutisk. Mennesket søger efter mening i tekster – her forstået i den brede betydning, der omfatter eksempelvis talt og skrevet sprog, billeder, gestik, mimik, handlinger og adfærd. Teksterne kommunikerer og fortolkes gennem anvendelse og forståelse af tegn, hvis betydning er socialt, kulturelt og historisk forankret. Meningsarbejdet er således situeret, og der trækkes både på tidligere brug samtidig med, at der bidrages til den fortsatte brug og betydning. Hvorledes dette influerer på undersøgelsens metodevalg, diskuteres i næste afsnit.

2.1.5. HERMENEUTISK FILOSOFI OG FORSKNINGS- PRAKSIS

For Gadamer er det en pointe, at der ikke findes én global hermeneutisk metode, der kan anvendes i subjektets arbejde med at fortolke tekster. I forskningsmæssige sammenhæng betyder det, at undersøgelsesmetoder må udvikles under hensyntagen til det felt, der er genstand for undersøgelsen og til det problem, den givne undersøgelse skal belyse.

Fredslund (Fredslund 2005) udvikler i forlængelse af hermeneutikkens væsentligste begreber fire metodiske principper, som en hermeneutisk forskning bør leve op til. Første princip er ”At bevidstgøre egen forforståelse” (Fredslund 2005: 85), fordi forskeren møder de udforskede tekster med og forstår dem ud fra sin egen forforståelse. Forskerens forforståelse sætter rammen for forståelsen i både præciserende og begrænsende forstand. Men forforståelsen forekommer selvfølgelig for fortolkeren og kan dermed være vanskelig at få øje på.

Denne udfordring fører til det andet metodiske princip: ”At sætte sin forforståelse på spil og derigennem sætte sin forståelseshorisont i bevægelse” (Fredslund 2005: 86). Fredslund foreslår tre måder, hvorpå dette kan ske. Før det første skal forskeren explicitere de dele af forforståelsen, som har relevans for den problemstilling, der skal undersøges. Forforståelsen omfatter både fagligt fokus, perspektiver, antagelser, erfaringer og den teoretiske referenceramme. For det andet kan forskeren konfrontere sig selv med sin forforståelse ved at lade sig interviewe om den, og for det tredje bør forskeren præsentere sin forskning i forskellige sammenhænge, fordi det potentielt rummer mulighed for at blive udfordret på forståelseshorisonten.

Fredslunds tredje metodiske princip er ”At sætte sig i den andens sted” (Fredslund 2005: 88). Denne handling sker gennem forskerens egen forforståelse, idet han kun kan forstå den anden gennem sig selv. Det er i forbindelse med dette princip, at Fredslund indfører andre teorier. Teorier kan anvendes til at åbne horisonter og skabe forståelse for den kontekst, som det undersøgte indgår i, men forskeren bør samtidig være opmærksom på, at også teorierne har deres egen begrænsede horisont.

Det fjerde og sidste metodiske princip angår spørgsmålet, som på forskellig vis er centralt i forskningsprocessen. Forskningsprojektet er drevet af forskerens ønske om at besvare helt overordnede spørgsmål i form af problemformulering og forskningsspørgsmål. Også i den konkrete omgang med forskningens informanter er spørgsmålet centralt. Spørgsmålet besidder en horisont, der angiver rammer for, hvordan det skal forstås og kan besvares. Inden for den lingvistiske teori, pragmatisme, kaldes spørgsmålets iboende horisont for præsupposition. Ledende spørgsmål har den snævrere horisont og dermed svarmulighed, men selv åbne spørgsmål vil i kraft af det konkrete ordvalg besidde en horisont. Det fjerde metodiske princip er ”At bevidstgøre sig spørgsmålets struktur for derigennem at kunne påvirke dets horisont” (Fredslund 2005: 93).

De to første principper kan ses som opmærksomheder, der bør følge forskeren igennem alle faser af forskningsprojektet. Forstået på denne måde kommer principperne til at bidrage til valideringen af resultaterne, idet denne opmærksomhed vil sikre et kritisk blik på og vurdering af resultater og konklusioner. Men det første princip kan også forstås meget konkret, hvilket Fredslund jo også lægger op til. I afsnit 2.2.2.3 følger en beskrivelse af min egen forforståelse - så langt som min forståelseshorisont tillader mig at gå.

Det tredje princip bliver især aktuelt i forbindelse med generering af empiri, den efterfølgende behandling af denne samt analyse af data, hvor det i nogle

tilfælde er væsentligt for forskeren at afprøve sin forståelse af informantens holdning. Også Ödman berører spørgsmålet om forskerens og tolkningens forhold til informanten, og han er mere skeptisk. Han beskriver med velvillighedsprincippet, at forskeren skal forholde sig velvilligt til og ikke må tilskrive informanten fejlagtige opfattelser af verden. Forskeren skal være barmhjertig mod den, han vil forstå. Et deraf følgende valideringskriterium ville være, at der skal være overensstemmelse mellem informantens og fortolkerens forståelse (Ödman 2004: 109). Ödman forkaster imidlertid dette kriterium, men hans eksempler og overvejelser peger på, at Fredslunds tredje metodiske princip ikke er helt uproblematisk i praksis, fordi forholdet til den anden kan bringe forskeren i en loyalitetskonflikt. At sætte sig i den andens sted i den empiriske situation medfører risiko for horisontsammensmeltning, så forskeren overtager informantens, måske uinformerede, forståelseshorisont. Afvisning af informantens forståelseshorisont kan dog være forbundet med etiske udfordringer.

Det fjerde princip er også specielt synligt i generering af empiri. Åbne spørgsmål i neutral formulering må være intentionen, men intentionen udfordres i praktisk kommunikation, fordi man sjældent har tid til at overveje konkrete formuleringer længe. Men princippet er også gældende for alle de spørgsmål, som forskeren stiller sig undervejs i processen, og her vil opmærksomhed på spørgsmålene være en vej til at sætte sin egen forforståelse i spil, jf. tredje metodiske princip.

Udvikling af undersøgelsesmetode bør altså harmonere med hermeneutikkens tænkning og samtidig imødekomme problemformulering og forskningsspørgsmål. Problemformuleringen udtrykker som tidligere nævnt et ønske om på baggrund af øget indsigt og forståelse af eksisterende praksis at udvikle en multimodal tekstdidaktik og -praksis i skolen. Jeg vil gå tæt på det konkrete eksempel med henblik på senere generalisering. Problemet lægger med andre ord på til en kvalitativ undersøgelse:

Qualitative research is a situated activity that locates the observer in the world. Qualitative research consists of a set of interpretive, material practices that make the world visible. These practices transform the world. They turn the world into a series of representation, including fieldnotes, interviews, conversations, photographs, recordings, and memos at the self. At this level, qualitative research involves an interpretive, naturalistic approach to the world. This means that qualitative researchers study things in their natural settings, attempting to make sense of or interpret phenomena in terms of the meanings people bring to them (Denzin, Lincoln 2011: 3)

Forskningsaktiviteten er situeret i praksis, hvilket i mit tilfælde vil sige klasselokalet i den danske skole. Dermed indskrives projektet sig i en klasserumsforskningstradition. Forskeren er, som citatet angiver, til stede i den udforskede verden. Denne tilstedeværelse kan komme i stand på flere måder, f.eks. ved at anvende etnografisk metode, og karakteren af tilstedeværelse kan variere fra observerende til fuldt integreret deltagende, men uanset hans rolle, så vil hans tilstedeværelse påvirke den verden, han observerer eller deltager i.

Med denne ultrakorte gennemgang af den kvalitative forskningstilgang bringes følgende kernebegreber i relation til metodevalg på banen: klasserumsforskning, etnografisk metode, forskeren som (deltagende) observatør, datagenereringsteknikker, deltagere og kontekst samt forskerens forforståelse. I næste afsnit beskriver, diskuterer og argumenterer jeg for mit metodevalg med udgangspunkt i de nævnte kernebegreber.

2.2. UNDERSØGELSENS METODE

2.2.1. KLASSERUMSFORSKNINGEN

Klasserumsforskning defineres bredt af Gudmundsdottir som forskning i pædagogisk praksis (Gudmundsdottir 1998: 105). Pædagogisk praksis kan foregå forskellige steder og i forskellige grupper, men med betegnelsen klasserumsforskning præciseres rammen til at være klassen i skolen. Klasserummet skal ikke udelukkende ses som et fysisk rum, men i højere grad som en social og organisatorisk enhed. Således *kan* klasserumsforskningen altså foregå i et fysisk klasselokale, men også andre steder, hvor klassen måtte undervises, f.eks. i byen, på museet eller i skoven.

Klasserumsforskningen omfatter vidt forskellige teoretiske og metodiske tilgange og vidt forskellige genstandsfelter. Borgnakke peger på klasserumsforskningens afgrænsningsudfordringer i forhold til aktionsforskning og evalueringspraksis og nævner desuden, at der forekommer overlap mellem klasserumsforskning og didaktisk forskning. Den didaktiske forskning udgrænser hun gennem sin definition af klasserumsforskning: "[...] klasserumsforskning bruges for at genkalde sig traditionen for at udforske klasserummet, lærer/elev interaktion og undervisningens indre arbejde" (Borgnakke 2013: 10). Lindblad og Sahlström præciserer indholdet i klasserumsforskningen ved at opregne tre områder, som den nyere klasserumsforskning har fokuseret på: klasseværelsets kontekstbundne menneskelige virksomhed, klasseværelsets kompleksitet og klasseværelsets skjulte læreplan

(Lindblad, Sahlström 1998: 246). De nævnte områder indskrives sig i en pædagogisk eller en sociologisk tradition, som med Dahler-Larsens ord synes at knytte an til en politisk undertrykkelsesdagsorden⁸ (Dahler-Larsen 2008: 23).

Klette anlægger et bredere blik på, hvad klasserumsforskningen omfatter i sin opregning af fem forskellige genstandsfelter: lærerrollen og iscenesættelsen af undervisningen; fagdidaktiske spørgsmål; implementering og realisering af læreplaner; kommunikations- og interaktionsformer i klasseværelset og endelig elevrollen set i lyset af køn, etnicitet og social baggrund (Klette 1998: 14). Modsat Borgnakke ser hun altså undersøgelse af fagdidaktiske spørgsmål som klasserumsforskning. At faget på denne måde indskrives i klasseforskningstraditionen får betydning for forståelsen af læseplansforskningen i klassesammenhæng, idet den skjulte læreplan må ses side om side med den manifeste læreplan. Disse parallelle interesser for forskning i skjult og manifest læreplan er ifølge Erickson et udtryk for udviklingen inden for kvalitativ uddannelsesforskning generelt: "Today there is a bifurcating in qualitative educational studies – with subject matter-oriented studies on the one hand and critical or postmodern studies on the other. In effect, this results in split between attention to issues of manifest curriculum and hidden curriculum" (Erickson 2011: 54).

Nærværende projekt placerer sig inden for den fagdidaktiske klasserumsforskning qua sin forankring i danskfaget og sit fokus på de multimodale tekster. Det fagdidaktiske fokus er særligt tydeligt i det tredje forskningsspørgsmål, men ses også i interessen for feedbackens genstand i første og andet forskningsspørgsmål. Undersøgelsen skal ses inden for rammerne af den manifeste læseplan for dansk, som i skrivende stund er "Forenklede Fælles Mål. Dansk" (Undervisningsministeriet 2014). Selv om kvaliteten i elevernes tekster i analysen ses primært i lyset af teoretisk udviklede kriterier og deres egen udvikling, som den kommer til udtryk i deres produkter, så udgør Fælles Mål stadig en overordnet omend bred ramme for, hvad eleven skal lære og hvad der dermed bør foregå i danskundervisningen.

I 50'erne er klasserumsforskningen domineret af psykologien, og der anvendes såvel systematisk observation som statistisk metode (Klette 1998), hvilket af Bellack betegnes som et naturvidenskabeligt inspireret hovedspor. Siden 1970'erne har klasserumsforskningen været domineret af det, som

⁸ Dette synspunkt uddybes i afsnittet om etnografisk metode nedenfor.

Bellack betegner som et humanistisk inspireret hovedspor (Bellack her efter Lindblad, Sahlström 1998: 245-246). Undersøgelsen indskrives sig med sit afsæt i den filosofiske hermeneutik og med inddragelse af undersøgelsesteknikker hentet fra etnografisk metode samt i det tredje forskningsspørgsmål vurdering af støttende feedback- og didaktiske tiltag sig i det humanistiske hovedspor. Når også det naturvidenskabeligt inspirerede hovedspor nævnes her, skyldes det, at jeg i bestræbelserne på at bevare det første forskningsspørgsmål om, hvad der karakteriserer eksisterende feedbackpraksis, inddrager systematisk observation, kodning og simpel optælling.

Således afgrænset og udviklet vil jeg nu vende mig mod det karakteristiske ved klasserumsforskningen. Her står etnografisk metode centralt (Gudmundsdottir 1998, Bellack her efter Lindblad, Sahlström 1998: 245-246, Erickson 2011).

2.2.2. ETNOGRAFISK METODE I KLASSERUMSFORSKNINGEN

Betegnelsen etnografi bruges af antropologer fra slutningen af 1800-tallet om de beskrivelser, som antropologen udarbejder om menneskers liv og levned i den koloniserede verden. Denne verden er ukendt for antropologen, og han lærer den at kende ved at opholde sig i den gennem længere tid. Han udarbejder en præcis og forståelig beskrivelse med henblik på at øge forståelsen af det observerede samfund. Beskrivelsen af det iagttagede har antropologens synsvinkel, og det/de observerede, felten, objektiggøres. Senere udvikles et subjektperspektiv på det undersøgte, hvilket bl.a. får den konsekvens, at de undersøgte blik på deres verden også skal blive synlig i beskrivelsen (Erickson 2011).

Etnografien er senere videreudviklet gennem tilpasning til undersøgelsesbehovet inden for forskellige forskningsfelter, f.eks. sociologi, lingvistik, kritisk teori og kulturelle studier. Atkinson & Hammersley angiver, at etnografi oftest er karakteriseret ved et eller flere af disse træk:

- a strong emphasis on exploring the nature of particular social phenomena, rather than setting out to test hypothesis about them
- a tendency to work primarily with “unstructured” data, that is, data that have not been coded at the point of data collection in terms of a closed set of analytic categories
- investigation of a small number of cases, perhaps just one case, in detail
- analysis of data that involves explicit interpretation of the meanings

and functions of human actions, the product of which mainly takes the form of verbal descriptions and explanations, with quantification and statistical analysis playing a subordinate role at most (Atkinson, Hammersley 1994: 248)

Atkinson reducerer fællestrækkene yderligere til forpligtelse på førstehåndsundersøgelse af feltet gennem (deltagende) observation: "Observation and participation (according to circumstance and the analytic purpose at hand) remain the characteristic features of the ethnographic approach" (Atkinson 2001: 4-5).

Etnografisk uddannelsesforskning tager sin begyndelse i 1950'erne. I England går vejen gennem evalueringsforskning, der har sit afsæt i sociologi og aktionsforskning. På denne baggrund udvikles den overfor nævnte interesse for den skjulte læreplan. Etnografisk forskning i den manifeste læreplan opstår i USA gennem en optagethed af forskning i et fagligt indhold, i emner og fag.

Inden for uddannelsesforskningen kan videreudviklingen af etnografien genfindes i betegnelser som f.eks. kvalitative casestudier med deltagerobservation og symbolsk interaktionisme. Erickson finder det muligt trods forskellene at betragte disse tilgange under ét og betegner dem deltagende observationsforskning. Atkinson & Hammersley bemærker, at etnografien både kan ses om et filosofisk paradigme og en betegnelse for en metode, der kan anvendes, når det er hensigtsmæssigt. De nævnte generaliseringer er et udtryk for sidstnævnte standpunkt, hvilket jeg også tilslutter mig. Jeg trækker således på etnografiske undersøgelsesteknikker, hvis resultater vil blive forstået inden for et hermeneutisk paradigme. På denne baggrund vil jeg herefter diskutere etnografiens karakteristika og udvikle en passende metode til min undersøgelse.

At inspirationen til udvikling af en hensigtsmæssig metode kommer fra netop etnografien skyldes for det første dens centrale rolle i inden for klasserumsforskningen. Her bliver den oprindelige antropologiske opgave vendt på hovedet. Hvor den klassiske antropologiske forsker gennem feltstudier søger at gøre det fremmede og ukendte velkendt og fortroligt, vil opgaven i for forskeren i skolen bestå i at fremmedgøre det kendte (Gordon, Holland et al. 2001). Dette skyldes, at det undersøgte felt ikke er ukendt for forskeren, der i kraft af sin egen skolegang er fortrolig med skolen. Fortroligheden øges, hvis forskeren, som undertegnede, endvidere selv har en fortid som lærer. Udtrykt med hermeneutisk terminologi er den etnografiske skolefor-

skers udfordring at få øje på sin egen forforståelse og til en vis grad sætte sig fri af den.

For det andet er etnografien interessant, fordi den i sine grundantagelser ligger tæt op ad den filosofiske hermeneutik, hvad angår fortolkning og forståelse: "Humans, the interpretive perspective asserts, create meaningful interpretations of the physical and behavioral objects that surround them in the environment" (Erickson 1986: 126). Med den brede tekstforståelse, som er udviklet i kapitel 2, svarer dette til, at mennesket forholder sig fortolkende til de omgivende tekster. Erickson skriver videre, at når mennesket først har lavet en fortolkning, så opfatter det den som virkelig og som en kvalitet ved det objekt, som fortolkningen angår. Med hermeneutisk terminologi kommer denne fortolkning til at udgøre en del af den aktuelle forståelseshorisont. Hvad Erickson ikke nævner, er forskerens vedvarende forpligtelse på at forholde sig til holdbarheden af sin forforståelse, med andre ord reflektere over sin fortolkning. Netop denne refleksivitet er en konstitutionsfaktor for den etnografiske metode ifølge Lindblad og Sahlström (1998), der angiver det som et metodologisk krav, at forskeren vurderer sine analyser og slutninger i relation til sine forhåndsantagelser.

2.2.2.1 Feltet

Med Atkinson og Hammersleys fire karakteristiske træk ved etnografisk forskning nævnes ovenfor, at etnografien undersøger sociale fænomener frem for at teste hypoteser om dem, og at disse undersøgelser ofte omfatter et begrænset antal cases. Feltarbejdet, som er helt centralt her, beskrives og diskuteres her parallelt med en afgræsning af det, der udgør feltet for denne undersøgelse.

Feltforskningen har hyppigt afsæt i et ønske om teoriudvikling (Hammersley, Atkinson 1987: 47). Det er også tilfældet for min undersøgelse, der imidlertid også besidder et teoriafprøvende element. Det teoriafprøvende element er tydeligst i forbindelse med udviklingen af Hatties feedbackmodel (se kapitel 3), hvis forklaringskraft afprøves empirisk i det felt, hvori undersøgelsen i øvrigt foretages.

Feltet for min undersøgelse udgøres af danskundervisning i to konkrete klasser i udskolingen i den danske folkeskole. Klassen skal opfattes som en organisatorisk enhed, der har et hjemmelokale, og selv om afsættet for de iagttagede aktiviteter oftest tages i dette lokale, så er lokalet ikke begrænsende for iagttagelser. Det er derimod deltagerne, der kan følges rundt på skolen og uden for skolen. En anden faktor, der afgrænser det iagttagede

felt, er tiden. Klassen iagttages i en undervisningspraksis, og dermed kommer dansklektionerne til at udgøre en iagttagelsesramme. Udgangspunktet er de dansklektioner, der står på elevernes skoleskema, men da lærerne har flere fag i klassen, inddrager de i konkrete tilfælde flere lektioner. Det betyder altså, at den tidsmæssige afgrænsning udgøres af det, som læreren betegner som danskundervisning i det iagttagede forløb. Begreberne klasse og danskundervisning konstituerer et felt bestående af elever, lærer og fagligt indhold, som alle kunne gøres til hovedfokus for observationerne. Men det er elevernes udvikling af multimodal tekstkompetence, der ifølge problemformuleringen er i centrum, hvorfor udgangspunktet for observation er eleverne. Men de andre elever, læreren, det faglige indhold, undervisningen og undervisningsmaterialer i bred forstand har væsentlig indflydelse på den læring, der finder sted i undervisningstiden, og derfor vil disse omgivelser udgøre et sidefokus for observation⁹.

Hammersley og Atkinson (Hammersley, Atkinson 1987: 56) angiver vigtigheden af bevidst valg af de situationstyper, der iagttages. Undersøgelsens emne er tekstproduktion, og denne kan ses i såvel et produkt- som et procesperspektiv. Problemformuleringen rummer begge dele, dog med en smule overvægt på procesperspektivet på grund af feedbackfokus. Iagttagelse af al den tekstproduktion i opgaveforstand, der foregår i klassen, er ikke muligt inden for projektets økonomiske og tidsmæssige rammer. Udfordringen løses ved at udvælge fire fokuselever i hver klasse, to skriftsprogsstærke og to skriftsprogsudfordrede. I alle klasser kan eleverne grupperes efter læsefærdighed, men der kan fra klasse til klasse være stor forskel på niveauet for den eller de elever, der er dygtigst. Denne relativitet imødekommes ved at lade grupperingen fra de nationale tests i læsning være udgangspunktet. Således vil de udvalgte elever kunne siges at være repræsentative for større elevgrupper også ud over egen klasse hvad angår den ene parameter, læsefærdighed. Der er flere elever i de pågældende grupper i hver klasse, og i den endelige udvælgelse af fokuselever har læreren en væsentlig rolle. Da tekstproduktionen i fase 2 foregår parvis, skal eleverne kunne arbejde sammen to og to. Desuden skal det være elever, som føler sig trygge ved at blive observeret tæt, og endelig må der gerne være kønsspredning. De situationer, der iagttages, er altså de skriveprocesser og konteksten herfor, som de fire fokuselever i hver klasse indgår i. Det betyder i praksis, at de primære

⁹ Fokus på undervisningstiden udgrænser de læringsressourcer, som kunne findes i elevernes hjem eller fritidsaktiviteter. De indgår kun i det omfang, eleverne bringer dem ind i undervisningen.

observationer foretages af elevernes skriveproces, mens al fælles aktivitet i klasselokalet, det være sig klasseoplæg, diskussioner og informationer, betegnes som sekundære.

En anden udfordring angår, hvad der overhovedet bliver observerbart. Da observationer angår handlinger, vil det være muligt at observere fysiske og verbale handlinger, men ikke mentale handlinger. En løsning kunne være at anvende højt-tænkning efter inspiration fra skriveforskningen (Schultz 2006), men det vil tilføre situationen et element af eksperiment, som er i modstrid med det kendetegn ved etnografisk metode, at de observerede situationer forekommer i deres naturlige omgivelser. Desuden vil højt-talen indebære en risiko for, at eleven bliver vældigt bevidst om situationen, og at jeg derved fanger elevens tale-om-handling, altså en form for metakommunikation, i stedet for tale-i-handling. Jeg er interesseret i at iagttage handling og ikke refleksioner over handling. I stedet iagttages den kommunikation, som eleven har med kammerater, lærer og øvrige undervisningsressourcer. Denne kommunikation bliver mest naturlig, hvis eleverne sættes i situationer, hvor de er nødt til at kommunikere. Derfor er tekstproduktionen i fase 2 organiseret som en opgave, de skal løse parvis, hvorved dialogen bliver central. Imidlertid kan også dialog med artefakter bidrage til at forstå elevens udvikling af tekstkompetence. I disse tilfælde vil det analyserende blik rette sig mod handling, gestik og blikretning.

I fase 1 er det en pointe at observere det, som læreren ville have gennemført som et sædvanligt skriveforløb uden forskerdeltagelse. Forestillingen om at kunne iagttage et sædvanligt skriveforløb er problematisk på mindst fire måder. For det første er der en relationel udfordring: sædvanlig i forhold til hvad? I forhold til skriveundervisning i overbygningen generelt? Eller i forhold til skriveundervisning i den pågældende klasse? I nærværende sammenhæng må man sige, det er sidstnævnte, der er hensigten, hvilket også er mest nærliggende givet anvendelsen af kvalitative metoder¹⁰. For det andet giver det anledning til overvejelse over, hvad der kræves for at kunne betegne noget som sædvanligt. Er det nok at observere ét forløb eller bør man observere flere og finde fællestræk? Og kan man overhovedet sige, at skriveundervisning kan betegnes som sædvanlig, eller er der snarere tale om et antal på hinanden følgende specielle forløb med hver deres karakteristika? Et tredje forhold angår, hvem der har den legitime ret til at betegne en un-

¹⁰ Den deraf følgende udfordring i forbindelse med generaliserbarheden af disse casestudies diskuteres senere i kapitlet.

dervisning som sædvanlig. Læreren eller forskeren? I nærværende tilfælde afvikler læreren et forløb, som svarer til noget, der kunne være afviklet også uden forskerens tilstedeværelse, så læreren har altså suveræn ret til at vise det, som han eller hun finder sædvanligt. På den anden side er det ikke lærerens ord forstået som planlagt undervisning, men de praktiske handlinger i klassen, der danner afsæt for forskerens fastlæggelse af det sædvanlige. Der kan således være forskel på, hvad der for læreren og forskeren træder frem som iøjnefaldende, og i yderste konsekvens kan forskeren få øje på noget, som læreren ikke har overvejet. Det fjerde forhold ligger i forlængelse af det tredje, for er det overhovedet muligt at gennemføre noget almindeligt med noget så ualmindeligt som en forskers tilstedeværelse i klassen? Dertil vil både hermeneutikken og etnografien svare nej. Situationen vil påvirkes af deltagerne, og dermed vil det blive en anden situation end den sædvanlige, der er tilgængelig for forskeren. Skulle dette forhold imødekommes bedst muligt, kunne observationerne foretages med kameraer og over en længere periode. Dette medfører imidlertid andre udfordringer, som desværre ligger ud over denne afhandlings ramme at diskutere.

På baggrund af disse forbehold vil jeg præcisere, at skriveforløbet anses som sædvanligt i den pågældende klasse på den pågældende skole, altså sædvanlig i sin kulturelle og sociale kontekst.

Det ovenfor nævnte fjerde forbehold for begrebet almindelig peger på observatørens tilstedeværelse i klassen. Herom skal næste afsnit handle.

2.2.2.2 Observatøren

Angrosino og Rosenberg refererer Gold (1958) for at fastlægge fire mulige positioner for den etnografiske forsker: fuldstændig deltager, deltager-som-observatør, observatør-som-deltager og fuldstændig, tilbagetrukket observatør (Angrosino, Rosenberg 2011: 468). Rollerne som fuldstændig deltager og deltager-som-observatør giver observatøren mulighed for at iagttage feltet indefra med meget autentiske observationer til følge og en potentiel risiko for i analysefasen at være ude af stand til at distancere sig fra det iagttagede. Som fuldstændig observatør og observatør-som-deltager ses feltet udefra med risiko for, at nuancer i det iagttagede overses, men med større sandsynlighed for at kunne distancere sig i analysefasen og få øje på mønstre, som er usynlige for feltet. Netop at gøre det usynlige synligt er ifølge Gudmundsdottir det, der er formålet med klasserumsforskningen (Gudmundsdottir 1998: 173).

Rollerne som fuldstændig deltager og fuldstændig observatør har det etiske problem indbygget, at begge roller kun kan lykkes, hvis det udforskede felt og dets deltagere ikke er bevidste om, at de indgår i et forskningsprojekt. Når feltet er en skoleklasse og deltagerne elever og lærere, er dette ikke en mulighed pga. de love og regler, der gælder på området. En anden ting er, at fuldstændig deltagelse kun kan lade sig gøre, hvis forskeren indgår i lærer- eller støttelærerrollen. Her vil en praktisk udfordring være dobbeltrollen, der bringer læreren i vanskelige valgsituationer: skal en given handling først og fremmest tilgodesee elevernes læring eller forskerens empirigenerering? Rollen som fuldstændig observatør kan muliggøres gennem f.eks. inddragelse af videoobservation.

Da jeg ikke er naturligt medlem af nogle af de klassefællesskaber, jeg iagttager, må jeg som udgangspunkt indtage observatør-som-deltager-rollen. I begge klasser præsenteres jeg som forsker af læreren, der fortæller eleverne om formålet med forskningen. Senere giver lærerne ordet til mig, og jeg fortæller om min egen folkeskolelærerbaggrund og fortsætter med at fortælle om, at jeg gerne vil have lov at se på, hvordan de arbejder med at lave tekster, og at jeg gør det ved at optage dem på video. Dernæst får eleverne lov at stille spørgsmål til mig. Der kommer ikke mange på dette tidspunkt, men meget senere, da de og deres forældre har givet tilsagn om deltagelse, og da det observerede skriveforløb er sat i gang, begynder de at spørge til, hvad jeg skal gøre med alle de timer, jeg optager. Jeg er som nævnt fra udgangspunktet positioneret som forsker, men da jeg samtidig har nævnt, at jeg selv er lærer, og da jeg i mellemtiden har gjort mig en smule nyttig ved at svare på spørgsmål, som eleverne i mange tilfælde i stedet ville stille deres lærer, fornemmer jeg, at de nok i lige så høj grad ser mig som en ekstra lærer, måske en støttelærer. Eksempelvis taler jeg ad flere omgange med en dreng om hans opgave og besvarer de spørgsmål, som han ville stille sin lærer. Men senere spørger han til min forskerrolle: ”Sidder du så i en hvid kittel og kigger ned i et mikroskop?” Han lader til at have en stereotyp måske tegnefilmsformidlet opfattelse af en naturvidenskabelig forsker. Spørgsmålet peger på det problem, at selv om eleverne er informerede om formålet med min tilstedeværelse, så er det ingen garanti for, at de har forstået, hvad det betyder. I tvivlstilfælde vil det være nemt for dem at positionere mig som lærer i stedet, men tilstedeværelsen af videokameraerne er på den anden side konstante tegn på min observatørrolle.

Observatør-som-deltager-rollen er ikke så entydig, som den ved første blik kan forekomme. Rollen varierer i forhold til graden af deltagelse, som for det første er tæt sammenknyttet med mine uens forhold til fokuseleverne og

de øvrige elever, for det andet forskellig i skriveforløbet (fase 1) og det multimodale produktionsforløb (fase 2).

I fase 1 er hensigten at iagttage et sædvanligt skriveforløb, hvor læreren jo oftest er alene med klassen. Jeg kunne vælge en meget tilbagetrukket deltagerrolle, men det ville distancere mig fra eleverne, hvilket efter min vurdering ville have en dæmpende effekt på dem. Den tilbagetrukne rolle er endvidere vanskelig, da jeg pga. af samtidigt fokus på flere elever bevæger mig rundt i klassen og som sådan påkalder mig opmærksomhed. Det giver anledning til spørgsmål af faglig art fra elever, der venter på læreren. Jeg vælger at indtage lærerrollen og besvarer spørgsmål på den måde, som jeg ville gøre som lærer, men forsøger så vidt muligt at overlade mine fokuselever til deres egen lærer. Imidlertid er det ikke nogen god idé helt at overse dem. Min interaktion med fokuseleverne er i lighed med al deres øvrige interaktion opfanget af videokameraet, og jeg er dermed i stand til at se omfanget og karakteren af min påvirkning. I min deltagelse i klassens liv bestræber jeg mig i øvrigt på at arbejde i den kontekst, som læreren har etableret gennem sine oplæg og opgaveformuleringen, lige som jeg er opmærksom på de rytmer og rutiner, som findes i klassen (Borgnakke 2013: 13).

I fase 2 øges min deltagerrolle, fordi jeg har medindflydelse på forløbet i planlægningsfasen. Dermed bliver min lærerrolle tydeligere, hvilket også smitter af i undervisningen. Imidlertid er fase 2 også kendetegnet ved forskelle mellem de to skoler bl.a. pga. den lockout, som ramte folkeskolen i 2012¹¹. Forholdene omkring fase 2 vil blive uddybet yderligere i beskrivelsen.

Det faktum, at jeg er i stand til at indgå som lærer i klassen, giver anledning til diskussion af min måde at udfylde den etnografiske forskers rolle og i hermeneutisk sammenhæng om min forforståelse. Lindblad og Sahlström sammenligner den etnografiske forskers møde med det udforskede med nybegynderens møde med et nyt fag – man forholder sig iagttagende og spørgende. Den klassiske etnografiske forsker betegnes som en professionel

¹¹ I foråret 2012 udløste overenskomstforhandlinger mellem Kommunernes Landsforening (KL) og Danmarks Lærereforening konflikt. Uenighederne udmøntede sig i, at KL lockoutede de overenskomstansatte lærere fra 1. april til 26. april. Imidlertid er der en – stadig svindende – gruppe lærere, der er tjenestemandsansatte, og de kan ikke udsættes for lockout. Disse lærere underviste fortsat i denne periode. Det multimodale produktionsforløb ramte på begge skoler delvist sammen med lockoutperioden. Forløbet måtte udskydes på den ene skole, fordi læreren er overenskomstansat, men kunne gennemføres på den anden skole.

fremmed, og klasserumsforskeren kan således ses om en fremmed i klasseværelsets jungle (Lindblad, Sahlström 1998). Men ingen forskere går ind i klasseværelset som fremmede, fordi de som minimum selv har været der som elever. Min fortrolighed er endnu større pga. min læreruddannelse og -praksis i folkeskolen og pga. mit arbejde med at uddanne dansklærere. Endvidere er jeg mor til folkeskolebørn, så der er ikke mange kroge af klasselokalet, som jeg ikke kender. Er det et problem? Lindblad og Sahlström påpeger: ”Der er risiko for, at forskerne mister distancen, at de for eksempel på grund af ubevidste antagelser før eller under forskningen overtager (visse) læreres perspektiv og ser deres strategier som forbilleder” (Lindblad, Sahlström 1998: 249).

Hermed peger Lindblad & Sahlström på, at også mit forhold til de deltagende lærere kan få indflydelse på min fortolkning. I forhold til læreren er min rolle i fase 1 overordnet set en høflig gæst. Lærerne opfatter mig som klasserumsforsker med såvel første- som andenhåndsviden om rammer og regler, glæder og genvordigheder forbundet med undervisning i folkeskolen. De begrænser på intet tidspunkt mit handlerum i klassen, men opfordrer mig sommetider til at byde ind i undervisningsdialogen ved at henvende spørgsmål til mig. Begge lærere har været meget interesserede i at diskutere, hvad vi oplevede umiddelbart efter undervisningen, men disse samtaler er ikke sat i system, og kun enkelte pointer er efterfølgende fastholdt i mine noter. Men samtalerne har givetvis været med til at udvikle praksis i fase 2.

Ikke kun forholdet til lærerne, men kendskab til både undervisningssituationer og -kultur bør ifølge Lindblad & Sahlström kalde på opmærksomhed. Udtrykt med hermeneutikkens begreber er der risiko for, at horisontsammenfaldet mellem forskeren og de udforskede er så stor, at det bliver vanskeligt for forskeren at komme ud over sin forforståelse og dermed ikke i stand til med Gudmundsdottirs ord at gøre det usynlige synligt. Forskerens forforståelse er altså central. Forskerens forforståelse er emnet for to af Fredslunds fire metodiske principper for hermeneutisk forskningspraksis, som er omtalt tidligere i dette kapitel. Forforståelsen kan ifølge Fredslund sættes i spil ved at lade sig interviewe og ved at præsentere sine forskningsresultater for andre. Sidstnævnte sker løbende gennem hele forskningsprocessen i vejledningen, der dermed bliver et gennemgående forum for horisontforstyrrelse. Også præsentation af resultater i forskningsgruppen og på konferencer giver anledning til synliggørelse af forforståelse. Desuden giver litteraturstudier anledning til horisontforstyrrelse både ved læsning af andres forskningsresultater og ved fordybelse i teori om undervisning. I det konkrete tilfælde er forskningsspørgsmålene i sig selv en anledning til forstyrrelse, fordi jeg vil undersøge, om arbejdet med nye teksttyper adskiller sig fra

produktion af gamle, hvad angår produktionsproces og produkt. Min forforståelse er bundet til produktion af de monomodale tekster, og jeg har kun ringe erfaring med produktion af multimodale tekster med den pågældende elevgruppe. Således er jeg på forhånd på udkig efter faktorer, hændelser og mønstre, der afviger fra min forforståelse.

Fredslund foreslår også, at forskeren ekspliciterer de dele af forforståelsen, der er relevant for undersøgelsen. Det vil jeg gøre i næste afsnit.

2.2.2.3 Min forforståelse af feltet

Ifølge Fredslund omfatter forforståelsen fagligt fokus, perspektiver, antagelser, erfaringer og den teoretiske referenceramme. Mit faglige fokus og den teoretiske referenceramme udfoldes i kapitlerne 3 og 5 i denne afhandling, og perspektiver og antagelser især i det indledende og det afsluttende kapitel. Tilbage er mine erfaringer, som vil blive udfoldet her.

Jeg er ikke i tvivl om, at mine egne positive skoleerfaringer med retrospektivt set progressive lærere har haft stor indflydelse på mit valg af uddannelse og erhverv. Alligevel vil jeg undlade at beskrive dem nærmere her, idet jeg vurderer, at det er mine erfaringer med lærerrollen i folkeskolen og på læreruddannelsen, der potentielt styrer min forståelse og fortolkning af det, jeg observerer i klasserne.

Hovedparten af mine 12-14 års undervisningserfaring på grundskoleniveau har jeg fra min ansættelse på en stor og progressiv folkeskole i Aalborg Kommune¹². Skolens ledelse går ikke af vejen for utraditionelle løsninger på undervisningsmæssige udfordringer og er i det hele taget god til at igangsætte pædagogisk udvikling på skoleniveau, lige som den i høj grad støtter op om medarbejderønsker om udvikling på klasse- og teamniveau. Fra denne skole medbringer jeg en bevidsthed om, at skolens organisering har betydning for det pædagogiske handlerum, og at denne organisering ikke er naturgivet.

Mine erfaringer med dansk i udskolingen på denne skole stammer fra undervisning i fire meget forskellige udskolingsklasser. Det korteste forløb strækker sig over ½ år, det længste over 3 år. Klassestørrelsen varierer fra 12 til 26, og der forekommer som i de fleste klasser stor spredning i elever-

¹² Det skal bemærkes, at denne skole ikke deltager i projektet.

nes danskfaglige niveau. Denne spredning kalder på en differentieret undervisningsindsats, og i mine oplevelser i disse klasser kan jeg genkende interessen for at forstå og udfordre alle elever – en interesse som i nærværende projekt genfindes i undersøgelsens fokus på såvel skriftsprogsstærke som skriftsprogsudfordrede elever.

Min grundlæggende indstilling til danskfaget er, at det er et vigtigt og udviklende fag, altså har jeg en værdimæssig positiv tilgang. Men jeg bliver også konfronteret med det faktum, at faget for nogle elever er reduceret til et værktøjsfag eller i værste fald forekommer fuldstændig ligeegyldig – at de med andre ord tillægger faget (og skolen) langt mindre værdi, end jeg gør.

Samarbejde med kolleger udgør en markant og positiv erfaring. Igennem flere år udvikler årgangens dansklærere såvel års- som periodeplaner i fællesskab, mens uge- og lektionsplanlægningen foretages individuelt. Endvidere er der tradition for at evaluere hele eller dele af undervisningen i fællesskab. Endelig medtager jeg også erfaringer med tolærerordning, således at det ikke er usædvanligt for mig at være i klassen sammen med kolleger.

Siden 2003 har jeg været ansat i læreruddannelsen. Mine år på læreruddannelsen har især givet anledning til refleksioner over paradigmeskift og teoriudvikling. En rationel udlægning af paradigmeskift ville være, at det fremherskende paradigme ikke længere er i stand til i tilstrækkelig grad at sige noget væsentligt om den virkelighed, den skal beskrive. En mere emotionel præget overvejelse går ud på, om det er ændringer i værdier, der betyder ændringer i, hvad man faktisk ser, altså ændring i forforståelse; eller om det måske er værdimæssige præferencer, der er styrende for det valgte paradigme. Ligeså med de teorier, vi bruger til at beskrive og forstå et konkret udsnit af virkeligheden.

Igennem årene på læreruddannelsen har jeg deltaget i diverse praktikbesøg og efterfølgende vejledninger af studerende sammen med praktiklæreren. Her er jeg blevet opmærksom på, at relationen mellem praktiklærer og læreruddannelseslærer kan udvikle sig både symmetrisk og asymmetrisk, og at begge parter bidrager til udvikling af relationen. Denne erfaring kan have haft betydning for mit bidrag til relationsopbygningen til de lærere, der deltagere i projektet.

Min tid som lærer påkalder sig opmærksomhed i forskningsmæssig sammenhæng på mindst to måder: dels kan jeg risikere at komme til at overtage lærerens forståelse af eleverne, klassen og undervisningen, dels kan jeg risikere kun at få øje på den del af lærerens virksomhed, som jeg genkender.

Jeg håber, at min viden om forskellige teorier og paradigmer kan styrke min evne til at anlægge alternative vinkler på det set. Endelig er der også en stor del af genstandsområdet, som faktisk *er* ukendt for mig, nemlig elevernes udstrakte arbejde med den nye teknologi. På dette område har jeg erfaringer med voksne lærerstuderende, men området var i sin vorden i min egen tid som folkeskolelærer, så jeg betragter med nysgerrighed elevernes kompetencer og manglende kompetencer.

2.2.2.4 Projektets brud med etnografisk metode

Ovenfor er der argumenteret for etnografisk metodes anvendelighed til undersøgelse af projektets problem. Da etnografien som tidligere nævnt indrages som metode og ikke som paradigme, vil der nødvendigvis være dele af etnografien, som ikke harmonerer med projektet. Tre forhold påpeges i dette afsnit: det kritiske paradigme, de ustrukturerede data og etnografiens afrapporteringsmetoder (Erickson 1986).

Etnografisk klasserumsforskning indskriver sig delvist i en samfundskritisk tradition, som det fremgår af såvel Borgnakkes (2013) som Lindblad og Sahlströms (1998) afgrænsning af feltet f.eks. gennem deres fremhævelse af skjulte læreplaner. Dahler-Larsen (2008) indskriver med henvisning til bl.a. Denzin og Lincolns indflydelsesrige ”Handbook of Qualitative Research” hele den kvalitative forskning i en politisk dagsorden om undertrykkelse. Formålet med nærværende projekt er at undersøge og udvikle dansk-undervisning snarere end at afsløre undertrykkelse, og med sit afsæt i den manifesterede læreplan og den aktuelle praksis er den samfundskritiske forhåndsantagelse ikke dominerende i undersøgelsen. Det kan dog ikke afvises, at undersøgelsens resultater vil kunne bruges i denne retning.

Et af Atkinson og Hammersleys karakteristiske etnografiske træk er arbejdet med ustrukturerede data: “[...] a tendency to work primarily with “unstructured” data, that is, data that have not been coded at the point of data collection in terms of a closed set of analytic categories” (Atkinson, Hammersley 1994: 248). Dette træk harmonerer kun i en vis udstrækning med den undersøgelsespraksis, som gør sig gældende i fase 1 i arbejdet med at karakterisere den almindelige feedbackpraksis. Elevernes hele skriveproces optages samt den klasseundervisning, der danner rammen om deres skrivning. Fokus er på forhånd fastlagt til feedback, og optagelserne laves med en forventning om, at feedbacken vil forekomme i både en planlagt og en spontan form, og at den kan forekomme mellem lærer og elev(er) eller mellem eleverne indbyrdes. Optagelserne tænkes allerede fra produktionsøjeblikket opdelt i disse kategorier og efterfølgende analyseret med Hatties feedbackkategorier.

I fase 2 vil data i højere grad afgrænses på baggrund af en heuristisk proces, men stadig vil de på forhånd fastlagte kategorier påvirke gennemsynet. Mere herom i afsnit 2.2.4 og i kapitlerne 6-9.

Endelig er der afrapporteringsformen, som har narrativer som et centralt element både som formen på de data, der analyseres, og som den form, de samlede resultater formidles i. I karakteristikken af den eksisterende feedbackpraksis fylder data i form af narrativer kun lidt og i givet fald som eksempel materiale. I stedet karakteriseres feedbackpraksis ud fra Hatties feedbackkategorier, hvorved sagen, feedback, kommer i centrum frem for deltagerne. I fase 2, hvor feedbackpraksis i højere grad knyttes sammen med elevernes læring, vil deltagerne blive tydeligere og dermed også narrativerne.

Så vidt en gennemgang af de dele af den etnografiske metode, som inddrages, og de dele, som udgrænses. Men dele af den klassiske etnografi udvikles også i projektet. Således har den teknologiske udvikling givet nye rammer og muligheder for den helt centrale observation. Inden for de rammer, som kameraets opsætning samt valg af optagelsestidspunkt nu sætter, fanger optagelserne mere, end der kan fastholdes i feltnoter. Med anvendelse af videooptagelser kan en større del af analysearbejdet udskydes, lige som optagelserne gør det muligt at gense sekvenser og dermed dobbelttjekke sin fortolkning af en sekvens. Videooptagelserne er ikke data i sig selv, men udgør det materiale, hvorfra data genereres (mere herom i afsnit 2.2.4). En væsentlig udvikling er således, at mens den klassiske etnografiske forsker har sine data med hjem i form af feltnoter, så kan den etnografiske forsker, der anvender videoobservation, udskyde datagenereringen til han er fri for *samtidig* at forholde sig til den faktiske virkelighed, der udgør grundlaget for datamaterialet og den fortsatte produktion af data. Forhold omkring video behandles i de to følgende afsnit.

2.2.3. VIDEOOBSERVATION

Kvalitativ forskning omdanner verden til en serie af repræsentationer: “They turn the world into a series of representation, including fieldnotes, interviews, conversations, photographs, recordings, and memos at the self” (Denzin, Lincoln 2011: 3). Verden udgøres her af danskundervisning i udskolingen, hvilket fremgår af problemformulering og forskningsspørgsmål. Det første forskningsspørgsmål indebærer karakteristik af den eksisterende feedbackpraksis. Denne praksis kunne beskrives på klasseniveau, men så bredt et fokus rummer i sig en potentiel risiko for at blive ufokuseret og vanskeliggør dermed muligheden for at karakterisere den feedback, som

støtter den enkelte elevs læring. I bestræbelserne på både at komme tæt på og samtidig indfange en del af mangfoldigheden, vælger jeg at iagttage to skriftsprogsstærke og to skriftsprogsudfordrede elever i hver klasse. Det rejser imidlertid den praktiske udfordring, at jeg ikke kan observere fire elever samtidigt, hvilket udelukker feltobservation. Videoptagelser er en velegnet repræsentationsform til at fastholde flere situationer, der foregår samtidig, men ikke på helt samme sted.

I fase 1 bruger jeg udelukkende kamera på trefod eller håndholdt, mens jeg i fase 2 supplerer med skærmoptagelser gennem programmet Camtasia til pc og et tilsvarende program, muligvis Screen Record Pro, til Mac. Camtasia indfanger lyden i lokalet, arbejdet på skærmen og overkroppen og ansigtet på den person, der arbejder på computeren. Det tilsvarende program til Mac optager kun skærm og lyd. Nedenfor diskuteres først optagelser med kamera og dernæst skærmoptagelser.

Videokameraet optager ikke alt, men kun det udsnit af de empiriske hændelser, som er inden for rammen, hvorfor det er vigtigt at træffe hensigtsmæssige beslutninger om kameraets placering. Ideelt set bør denne helt afgøres af forskningsspørgsmålet og den teoretiske ramme, men i praksis afhænger placeringen også af klasselokalets indretning, herunder især hensyn til lyd- og lysforhold (Otrell-Cass, Cowie et al. 2010). Som det fremgår af figur 2.1 er det vigtigt at fange kommunikationen mellem lærer og elever og mellem eleverne indbyrdes, men feedback er af og til også ledsaget af betydningsfuld gestik og mimik, blikretning og kropssprog, hvilket videoobservationerne også skal fange. Kameraet opstilles i fase 1 på en trefod over for eleverne, der i forvejen er placeret to og to ved siden af hinanden. På denne måde fanger kameraet en del af elevernes bevægelser, gestik og mimik, men placeringen minder dem samtidig hele tiden om, at de bliver optaget. Optagelserne viser, at eleverne svinger mellem bevidsthed om kameraet og forglemmelse. Eksempelvis taler to piger med to kammerater uden for billedrammen om en oplevelse, som en af dem har haft tidligere i sin skoletid. Pludselig udbryder den ene af de to piger i billedet: ”Nej, det hører hun [forskeren] også, det her”, hvorefter alle fire elever fniser. Der findes flere af denne type udbrud rundt omkring i optagelserne – alle sammen eksempler på, at eleverne glemmer kameraet, men pludselig bliver opmærksomme på det igen.

I fase 2 er det vigtigt også at følge, hvad der sker på skærmen, og kameraet placeres derfor bag de to elever, der arbejder sammen, så det også fanger skærmen. Det er stadig muligt at indfange gestik, men mimikken går tabt.

Dette kompenseres der dog delvist for gennem skærmoptagelser (se nedenfor).

De to kameraer i hver klasse er som sagt placeret på trefod, tændt ved begyndelsen af det selvstændige arbejde og slukket ved slutningen. Således lever optagelserne op til Ericksons ideal om et minimum af kameraredigering, dvs. et minimum af panorering, tiltning og zoom (Erickson 2006). Kameraerne er placeret under hensyntagen til lyd- og lysforhold, der er undersøgt på forhånd gennem pilotoptagelser i klasserne. Disse optagelser viser, at lyden i begge lokaler er en udfordring, og løsningen bliver, at læreren fordeler eleverne i og uden for klasselokalet. Det løser en del af lydudfordringerne, men har samtidig den konsekvens, at mulighederne for spontant at hente feedback fra andre end samarbejdspartneren mindskes.

Skærmoptagelserne i fase 2 foregår samtidig med kameraoptagelserne. På Sydskolens optages kun én skærm, og der er således dobbeltoptagelser af hele produktionsforløbet. Også på Nordskolen laves der disse dobbeltoptagelser, men her optages i hovedparten af forløbet yderligere en skærm. Der er således i lange perioder tre parallelle optagelser af samme proces. Denne praksis skyldes, at eleverne ikke som forventet arbejdede sammen ved én computer, men uddelegerer arbejdet, løser delopgaver på hver sin computer og samler delene på én computer til slut.

Alle disse parallelle optagelser viser sig at være både en udfordring og en fordel. Fordelen består i, at alle optagelser har samme lydside, og det, der måtte være svært at høre på den ene optagelse, er muligvis fanget bedre på en anden. Da elevernes mundtlige kommunikation om udgør den væsentligste kilde til undersøgelse af feedback og multimodal tekstkompetence, tages der udgangspunkt i den optagelse, som forekommer bedst. Imidlertid bliver det på lydsiden af og til tydeligt, at der foregår noget væsentligt uden for billedet, hvilket undersøges nærmere ved at kigge parallelloptagelserne igennem, således at der på grundlag af de to eller tre optagelser sammenstykkedes den mest detaljerede gengivelse af elevernes produktionsproces.

2.2.4. FRA VIDEOOPTAGELSER TIL TEKSTANALYSE OG -TOLKNING

Videoptagelserne er ifølge Erickson ikke i sig selv data, men en ressource, hvorfra data kan genereres. ”The videotape itself is not data. It is a resource for data construction, an information source containing potential data out of which actual data must be defined and searched for” (Erickson 2006: 178). Erickson opregner tre typer af angrebsvinkler til identifikation og udvælgel-

se af data fra videooptagelser (Erickson 2006). De tre typer har afsæt i forskellige forskningstraditioner og forekommer således i forskellige kontekster, men i alle tilfælde er hovedopmærksomheden på den verbale kommunikation, hvilket harmonerer med min brug af videooptagelser.

Den første type kaldes induktiv og har rod i kontekstanalysen og etnografisk/sociolingvistisk diskursanalyse. Her kigger forskeren hele materialet igennem og får ad denne vej øje på mønstre til nærmere undersøgelse.

Den anden type kaldes deduktiv og udspringer fra analyse af talehandlinger. Forskeren gransker en udvalgt sekvens med hensyn til forekomsten af bestemte hændelser, hvorefter resten af materialet undersøges ud fra de opdagelser, som gøres. Disse to typer egner sig til forskning, der i en eller anden betydning arbejder med at afdække skjulte strukturer, mønstre og betydninger i kommunikation mellem mennesker og deres omgivelser.

Den tredje type egner sig til at generere data om det manifeste indhold, som kommunikationen drejer sig om. Denne type har afsæt i forskning om emner eller skolefag, og her undersøges det, hvad der siges om emnet. Erickson angiver, at data udvælges ud fra, hvornår der tales om det fag eller emne, som undersøgelsen angår (Erickson 2006).

Anskuet som helhed er hensigten med projektet at bidrage med viden om det faglige indhold multimodale tekster og det didaktiske tiltag feedback. Undersøgelsens genstandsfelt er altså det faglige indhold, som undersøges i en konkret praksis, hvilket karakteriserer den som type 3. Imidlertid er et deduktivt element tydeligt i behandlingen af optagelserne fra fase 1, idet det første forskningsspørgsmål definerer, at det er feedbackpraksis, der skal undersøges, mens den teoretiske ramme bidrager med kategorisering af feedbacken. Tilsvarende ses induktive elementer i behandlingen af optagelserne fra fase 2, hvilket udmønter sig i undersøgelse af modeltekst og afprøvning som feedbackkilder. Hverken resultaterne fra fase 1 eller den oprindelige teoretiske ramme peger på modeltekst og afprøvning som så stærke feedbackkilder, som de viser sig at være (se analysen i afsnit 8.2 og 8.3), altså er det iagttagelserne i optagelserne, der ligger til grund for dette fokus. Der er med andre ord både induktive og deduktive elementer i behandlingen af data, men den overordnede ramme må siges at være belysning af det manifeste indhold.

Dataproduktion er ifølge Erickson altid eksplicit eller implicit influeret af teoretisk viden. I undersøgelsen af skriveforløbet er det især viden om feedbackformer og om feedbackpraksis, der gør det muligt at identificere de

første data. Feedback viser sig at forekomme som både planlagt og spontan aktivitet. Den planlagte feedback forekommer dels mellem lærer og elever, dels mellem eleverne indbydes. Den er afgrænset i sin udstrækning og lader sig dermed transskribere med henblik på analyse og karakteristik. Den spontane feedback kan være endog meget begrænset i sin udstrækning og forekommer ujævnt gennem skriveforløbet. Transskribering vil være en tidskrævende proces, og i stedet identificeres og kodes feedbackhændelser i videooptagelserne under anvendelse af programmet Atlas.ti. Den første karakteristik kan foretages på grundlag af kvantitative optællinger, mens kvaliteten af hændelserne herefter karakteriseres. Proceduren behandles yderligere i kapitelKapitel 4.

Forud for undersøgelse af det multimodale skriveforløb suppleres den teoretiske ramme tekstkompetence og multimodalitet, lige som også didaktisk inspiration præciseres. Også her transskriberes de to former for planlagt feedback. Men i dette forløb er feedbackkodning ikke tilstrækkeligt til at belyse de øvrige didaktiske praksisser, som jævnfør det tredje forskningsspørgsmål kan have indflydelse på elevernes udvikling af multimodal tekstkompetence. Til at skabe overblik over produktionsforløbet udarbejdes i stedet indholdslogs. Der er tale om semantisk beskrivelse af, hvad eleverne fortager sig gennem produktionsforløbet, herunder også den feedback, som de spontant opsøger. Tiden er organiserende faktor og information fra de parallelle optagelser er dermed samordnet med henblik på at give det bedst mulige billede af elevernes produktionsforløb. Feedbacken kategoriseres med henblik på sammenligning med skriveforløbets feedback jævnfør det andet forskningsspørgsmål. Imidlertid er feedbackens indhold og indflydelse på elevernes videre arbejde og færdige tekst af helt central betydning i besvarelsen af det tredje forskningsspørgsmål. Indholdsloggen gør det muligt at identificere i episoder af speciel interesse, hvorefter det tilsvarende videoklip gøres til genstand for analyse. I indholdsloggen træder endvidere øvrige didaktiske praksisser frem til nærmere analyse af de relevante videoklip. Ud over videooptagelser og transskriberede feedbacksamtaler udgør elevernes færdige mockups endvidere datamateriale. Den konkrete analysepraksis beskrives nærmere i hvert af kapitlerne 6, 7, 8 og 9.

Med denne diskussion af og redegørelse for generering af empiri og data nærmer jeg mig den praksis, som er iagttaget. I næste afsnit gør jeg rede for forløbene, herunder valg af deltagende lærere og elever.

2.3. BESKRIVELSE AF FORLØBENE

Som nævnt i afsnit 1.7 udgør to undervisningsforløb i to 8. klasser på to skoler i Aalborg det empiriske grundlag for undersøgelsen. Udvælgelsen er sket med udgangspunkt i lærerne, der skulle være udviklingsorienterede og have lyst til at eksperimentere med multimodale digitale tekster. Den ene lærer havde jeg i forvejen samarbejdet med i et delprojekt under projektet Evaluering og Didaktisk refleksion (EVALDI), et større forsknings- og udviklingsprojekt i University College Nordjylland (UCN)¹³. Delprojektet kom til at have karakter af pilotprojekt for ph.d.-projektet, og det var derfor heldigt, at den pågældende lærer havde lyst til at fortsætte samarbejdet. Den anden lærer er fundet i hendes netværk. Hun foreslog en kollega på en anden skole, men da denne ikke havde 8. årgang det pågældende skoleår, gav hun forespørgslen videre til en kollega, der gerne ville deltage.

Kravet om 8. årgang var ufravigeligt af flere årsager. For det første ville jeg undgå 9. årgang pga. afgangsprøven, der dels afkorter deres skoleår, dels begrænser fleksibiliteten hvad angår eventuelle ændringer i årsplanen på grund af krav forbundet med afgangsprøven. For det andet ville jeg om nødvendigt kunne vende tilbage senere, hvis der opstod behov for opfølgning. Det viste sig at være en rigtig god disposition, fordi den planlagte observation af det multimodale produktionsforløb faldt sammen med den store lockout af folkeskolelærerne i foråret 2013. Den ene lærer var lockoutet, og det multimodale produktionsforløb måtte udskydes til august, hvorved det blev klassens første forløb i 9. klasse.

Om skolerne kan ganske kort nævnes, at den ene er en stor byskole med 3-4 klasser på hver årgang, mens den anden er beliggende i en lille by lidt uden for Aalborg. Her er der to klasser på hver årgang.

I undersøgelsen er det et ønske at dække elevernes faglige spredning i klassen. Da der er tale om et skriveforløb og et multimodalt produktionsforløb, kunne eleverne vælges ud fra deres skrivefærdigheder. Jeg er imidlertid ikke kun interesseret i den formelle side af skrivefærdigheden, som f.eks. måles i retstavningsprøven, men også den funktionelle side, som kommer til udtryk i deres tekster. Sidstnævnte er lidt vanskeligere at fastlægge. Skrivning og

¹³ EVALDI står for Evaluering og Didaktisk refleksion. Projektets formål er at undersøge, hvordan lærere bruger evalueringresultater i deres fortsatte undervisningsplanlægning. Et delperspektiv er undersøgelse af fagspecifik evalueringspraksis.

læsning ses imidlertid som to sider af samme sag, hvilket eksempelvis kommer til udtryk i literacy-begrebet. Derfor ser jeg det som en mulighed at lade elevernes resultater i den nationale læsetest udgøre et pejlemærke også for deres skriftsproglige færdigheder i udvælgelsen af deltagende elever.

Eleverne er således udvalgt i samarbejde med lærerne og på baggrund af deres præstationer i den nationale test i læsning¹⁴. Fire elever – to i hver klasse – placerer sig i gruppen over eller meget over middel, dvs. blandt de 35 % bedst læsende. Tre elever – to i den ene og en i den anden klasse – placerer sig i gruppen under middel, og ingen af dem blandt de 10 %, der betegnes som meget under middel. Den sidste elev placeres i den samlede vurdering som middel, men med en samlet score i den lave ende af skalaen. Et blik på de tre delelementer i læsetesten afslører, at et af resultaterne ligger under middel og to på. Scoren i de to middelresultater viser, at eleven placerer sig nærmere kategorien under end over middel. Jeg tillader mig med disse forbehold at placere denne elev sammen med de tre øvrige under middel. De højest scorende elever betegner jeg som skriftsprogsstærke, de lavest scorende som skriftsprogsudfordrede. Sidstnævnte betegnelse er valgt med henblik på for det første at understrege, at der ikke er tale om en modsætning i forhold til gruppen af skriftsprogsstærke, for det andet at erindre om, at de faktisk er skriftsprogsbrugere, blot mindre sikre end deres kammerater i den anden gruppe.

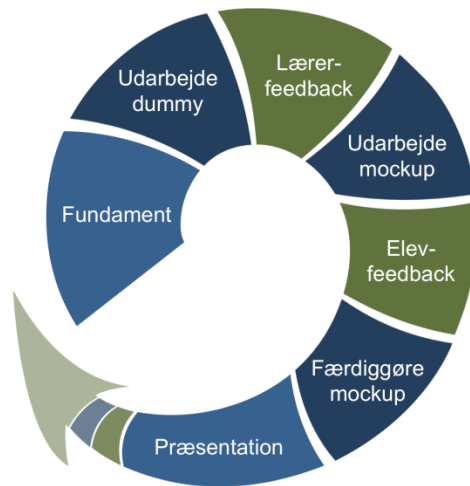
Gruppen af skriftsprogsstærke elever på Nordskolen suppleres inden det multimodale skriveforløb med endnu en elev. Det skyldes forhold, som gør den ene elevs deltagelse i hele produktionsprocessen usikker. Da jeg ser elevernes kommunikation om opgaveløsning som tegn på deres læring og udvikling, er det nødvendigt at sikre fortsat kommunikation, også selv om denne ene elev skulle være fraværende. Dette sikres ved at udvide gruppen.

Skriveforløbet på begge skoler er planlagt af læreren, mens det multimodale produktionsforløb er diskuteret og rammesat af lærer og forsker i fællesskab på baggrund af iagttagelser i skriveforløbet. Også målene for forløbene er diskuteret. På begge skoler arbejdes der med et oplæg, produktion afvekslende med feedback og afslutningsvis præsentation. Planlægningen af den

¹⁴ Det endelige valg er foretaget under hensyntagen til lærerens vurdering af, hvem der kan arbejde sammen om produktion af den multimodale tekst. Det kan være en vanskelig opgave – specielt under hensyntagen til, at eleverne er udvalgt i september måned og det sidste forløb først afviklet i maj og august.

enkelte lektion, herunder inddragelse af undervisningsressourcer, er foretaget af læreren.

Opgaverne i det multimodale produktionsforløb er i begge klasser formuleret således, at eleverne positioneres som det kreative team i et reklamebureau, lærerne og forskeren udgør i første feedbackrunde kunde og kammeraterne udgør i anden feedbackrunde et brugerpanel. Elevernes opgave er at producere en hjemmesidemockup, det vil sige en ikke-funktionsdygtig model af en hjemmeside.



Figur 2.2 Strukturen i det multimodale produktionsforløb på de to skoler

Nedenfor følger en beskrivelse af de fire forløb, herunder også en beskrivelse af data. For en skematisk oversigt over såvel primære som sekundære data henvises til bilag 1.

2.3.1. FORLØBENE PÅ SYDSKOLEN

2.3.1.1 Skriveforløbet: Lav en avisfeature

Skriveforløbet på Sydskolen indgår i et længere tværfagligt forløb mellem dansk og samfundsfag. I dansk har eleverne læst en roman, og i samfundsfag har de arbejdet med kriminalitet. Skriveopgaven går ud på, at de parvis skal skrive en avisfeature, som handler om en episode i romanen og inddrager deres samfundsfaglige viden.

Skriveforløbet strækker sig over elleve lektioner, hvoraf de ti er observeret med video. I de elleve lektioner indgår ud over elevernes skrivning et kort læreroplæg, hvor featurehjulet som både genrekendetegn og arbejdsredskab for eleverne gennemgås, ligesom læreren og præsenterer og kommenterer to modeltekster, som hænger på tavlen gennem hele forløbet. Endvidere får eleverne tidligere opgaver tilbage, og der bruges lidt tid på diverse klasseinstruktioner og opsamlinger. Samlet set har eleverne cirka ti lektioner til rådighed til tekstproduktion og feedbackaktiviteter forbundet hermed.

Målene for det samlede forløb er formuleret af læreren, der også har lavet en detaljeret opgaveformulering til eleverne. Læreren hjælper med at styre skriveprocessen gennem sine oplæg hver dag, mens eleverne selv har indflydelse inden for de opstillede rammer gennem f.eks. fordeling af opgaver og aftaler om lektier.

2.3.1.2 Det multimodale produktionsforløb: Lav en mockup for en restaurant

Det multimodale produktionsforløb er i begge klasser planlagt til at blive gennemført i april og maj måned 2013. Folkeskolen rammes imidlertid af lockout i denne periode, og kun enkelte lærere kan og skal fortsat undervise. Det er tilfældet for læreren på Sydskolen. Eleverne i denne 8. klasse skal kun møde til danskundervisning på en i øvrigt næsten tom skole. Lektionerne samles, således at eleverne overvejende arbejder i 3-lektioners moduler. Situationskonteksten for dette forløb adskiller sig dermed fra den sædvanlige skolesituationskontekst, og det kan ikke afvises, at elevernes oplevelse af skolegang og danskundervisning adskiller sig fra den tilsvarende i skriveforløbet.

Det multimodale produktionsforløb indgår i et længere forløb om reklamer, der afslutningsvis var tiltænkt at udmunde i et arrangement, hvor eleverne på hele årgangen laver restaurant for deres forældre og søskende. Dette arrangement må imidlertid aflyses på grund af lockouten.

Forud for det gennemførte multimodale produktionsforløb har eleverne arbejdet med reklameanalyse fortrinsvis af faste reklamer. Reklamens opmærksomhedsfangende, påvirkende og handlingsanvisende funktion har indgået gennem det undervisningsmateriale, som læreren og eleverne har anvendt. I forbindelse med det multimodale produktionsforløb arbejder klassen med hjemmesider, der analyseres, og læreren inddrager undervisningsmaterialer og modeltekster. Af disse sidste udskrives der skærbille-

der, der organiseres efter den bagvedliggende struktur og hænges op på tavlen.

Det samlede multimodale produktionsforløb omfatter cirka 22 lektioner. Heraf anvendes sammenlagt knap fire lektioner til introduktion, oplæg, analyse af hjemmesider og opsamling. De resterende atten lektioner anvendes til produktion, feedback og fremlæggelser.

Målene for forløbet er formuleret af læreren og indgår som delmål i de samlede mål for hele reklameforløbet.

Eleverne skal kende til web-reklamers særlige design og brug af mange modaliteter. De skal kunne lave en fiktiv web-reklame (eventuelt vha. dummies) og kunne argumentere for deres reklames funktionalitet og æstetik i forhold til den tænkte målgruppe.

Opgaveformuleringen består af en opgave og en plan over arbejdet, hvorpå feedbacksituationerne er markeret. Disse er således medvirkende til at opdele det lange produktionsforløb i mindre og mere overskuelige dele for eleverne.

2.3.2. FORLØBENE PÅ NORDSKOLEN

2.3.2.1 Skriveforløbet: Skriv et essay

Skriveforløbet på Nordskolen udgør slutningen på et forløb, hvor eleverne har læst essay og arbejdet med essayets genrekaraktistika. Eleverne skal individuelt skrive et essay med titlen ”Glæden ved...” inspireret af titlen på et af de essays, som de tidligere har læst. Indholdet forventes at relatere til deres nærmiljø, bydel eller Aalborg. Det forberedende arbejde i form af udarbejdelse og diskussion af mindmaps foretages parvis i de par, som eleverne kommer til at arbejde i, når de i næste forløb skal producere multimodale tekster.

Det videoobserverede skriveforløb strækker sig over syv lektioner, hvoraf cirka to lektioner bruges til oplæg og repetition af essayets genrekendetegn. De resterende fem lektioner bruges til individuel skrivning og feedback. Eleverne forventes ikke at blive færdige med essayet på skolen, og de må således arbejde videre hjemme. Det betyder, at dele af deres produktionsproces ikke er videooptaget.

Læreren har indlagt en elevfeedbackrunde i forløbet, hvor eleverne skal anvende essayets genrekarakteristika som feedbackskabelon.

2.3.2.2 Det multimodale produktionsforløb: Lav en mockup, der præsenterer noget i jeres bydel eller Aalborg

Det multimodale produktionsforløb kan ikke gennemføres på det planlagte tidspunkt på grund af lockouten af folkeskolelærerne. I stedet må forløbet gennemføres i august måned, hvor eleverne lige er begyndt i 9. klasse. Det sættes ind i et kort forløb om hjemmesider. Da det udgør det første undervisningsforløb efter sommerferien, trækker det ikke på andet umiddelbart behandlet danskfagligt stof.

Læreren relaterer forløbets multimodale fokus til et tidligere forløb om radioreportager, hvor tale- og lydside begge bidrager til den samlede mening. Læreren holder oplæg, inddrager eksempel- og modeltekster og gør undervisningsmaterialer om hjemmesider tilgængelig for eleverne.

Det samlede multimodale produktionsforløb strækker sig over 22 lektioner, hvoraf godt fire lektioner bruges til oplæg, gruppearbejde, opsamling og andre informationer. De resterende atten lektioner anvendes til produktion, feedback og fremlæggelser.

Målene for forløbet er diskuteret af lærer og forsker og formuleret af læreren.

- At opnå viden om hjemmesidens genrer og måder at kommunikere på
- At opnå færdighed i at kommunikere gennem en sammensat tekst – konkret i kombinationen billede, lyd og tekst
- At kunne argumentere for konkrete valg i teksten ud fra genre, modtager og kommunikationssituation
- At kunne vurdere hjemmesider ud fra kriterier som f.eks. troværdighed, æstetik, information
- At forholde sig til muligheder og begrænsninger ved digital kommunikation generelt

Opgaven og planen for mockup-produktionsforløbet er formuleret af forskeren og godkendt af læreren. Om dette forløb bør det desuden bemærkes, at forskeren præsenterer opgaven for eleverne, lige som hun i tre lektioner udfylder både lærer- og forskerrolle på grund af lærerens fravær. Denne løsning vælges af hensyn til at kunne overholde en senere aftale om at låne timer fra et andet fag til præsentation af de færdige mockups. Lektionerne med forskerens formelle dobbeltrolle lå på et tidspunkt, hvor eleverne skulle

arbejde videre med deres produktion, og der var således ikke andre lærerforpligtelser end at sætte arbejdet i gang og hjælpe på vej.

Efter således at have diskuteret, beskrevet og redegjort for videnskabsteoretisk udgangspunkt, metodiske valg, undersøgelsesdesign og empiriindsamling vil jeg afrunde kapitlet med atter at anlægge et metablik ved at forholde mig til kvalitet i kvalitativ forskning generelt og hvordan kvalitet sikres i dette specifikke projekt.

2.4. KVALITET I KVALITATIV FORSKNING

Kvalitet i forskning kan vurderes i forhold til alle lag og aspekter i undersøgelsen, det vil sige videnskabsteoretisk paradigme, den anvendte teori, undersøgelsens metode, praktiske forhold vedrørende gennemførelsen af undersøgelsen, analysen af data og formidling af resultaterne. I flere lande udarbejdes standarder, som forskningen skal leve op til (Altheide, Johnson 2011: 581), og disse standarder er ifølge Denzin, Lincoln and Giardina under stærkt pres fra biomedicinsk forskning, der bedrives inden for et positivistisk paradigme og har det randomiserede, kontrollerede eksperiment som sin foretrukne metode (Denzin, Lincoln et al. 2006: 770). Inden for dette paradigme ses viden som et spejl af virkeligheden, og den producerede videns sandhedsværdi kan således fastlægges med virkeligheden som målestok.

Dette sandhedsbegreb er ikke anvendeligt i nærværende sammenhæng, fordi den ikke angår en eksisterende virkelighed, men derimod subjektets fortolkning af den verden, de indgår i. Det betyder ikke nødvendigvis, at der ikke findes en verden, blot at denne kun er tilgængelig gennem subjektets forståelse og fortolkning af den, og at subjektet ikke eksisterer uden for denne verden, men er en del af den. Dermed påvirker subjektet verden, og dermed relativiseres den målestok, som virkeligheden udgør i en positivistisk tradition. Sandheden kan altså ikke fastlægges ved at sammenholde resultater med det fænomen, som de angår. Der må et andet sandhedsbegreb til.

Qvortrup udvikler et sandhedsbegreb, som han kalder substantielt, et proceduralt sandhedsbegreb:

Ved et ”proceduralt” sandhedsbegreb forstår jeg et begreb om sandhed, hvor sandhed handler om det man kunne kalde vidensprocedurer, dvs. om procedurer for vidensproduktion og videnskommunikation. Det betyder, at ”sandhed” betegner en kommunikationskode, ikke et ontologisk eller kognitivt fænomen. Med det mener jeg, at sandhed ikke er en egen-

skab ved fænomenet eller ved vores perception af fænomenet, men en egenskab ved den måde, hvorpå vi kommunikerer om fænomenet. Hvis vi *kommunikerer* på grundlag af særlige kriterier, kan vi kalde de udsagn, kommunikationen resulterer i, for sande (Qvortrup 2013, forfatterens fremhævning).

For Qvortrup ligger sandheden altså i kommunikationens form. Heri er der sammenfald med Brinkmann og Kvaales sandhedsbegreb i kvalitativ forskning, men deres definition understreger desuden det fællesskab, som kommunikationen er indlejret i:

I en postmoderne æra konstitueres sandheden gennem en dialog; gyldige påstande om viden fremkommer, efterhånden som modstridende fortolkninger og handlemuligheder diskuteres og forhandles blandt medlemmerne af et fællesskab (Kvale, Brinkmann 2009: 273)

Hvilke særlige kriterier skal den dialog, der fører til god kvalitativ forskning, da leve op til? Kvalitativ forskning vurderes lige som al anden forskning ud fra reliabilitets- og validitetsparametre.

Transparens er i denne sammenhæng et nøglebegreb (Brinkmann, Tanggaard 2010, Dahler-Larsen 2008, Qvortrup 2013) og gælder principielt alle niveauer af undersøgelsen, f.eks. grundantagelser, metode, fremgangsmåde, praksis og analyse. I praksis kan det være vanskeligt og tungt at redegøre for *alle* overvejelser og valg, men høj grad af eksplicitering er nødvendigt, hvis læseren skal blive i stand til at vurdere konklusionernes gyldighed.

Dahler-Larsen angiver håndværksmæssig validitet som et overordnet validitetskriterium med underpunkterne kommunikativ validitet, transparens og heuristisk kriterium (Dahler-Larsen 2008: 88). I overensstemmelse med det procedurale sandhedsbegreb dækker denne håndværksmæssige validitet over, om metoderne anvendes forsvarligt; om forskeren arbejder systematisk – også med resultater, som ikke 'passer ind' (jfr. også transparenskriteriet) og om forskeren selv vedvarende forholder sig til kvaliteten i arbejdet. Kvalitet vil i denne forståelse være kendetegnet ved den måde, som hele undersøgelsen forløber på (Dahler-Larsen 2008: 85).

Transparens er sammen med kommunikativ validitet og et heuristisk kriterium både en forudsætning for og en konsekvens af den håndværksmæssige validitet. Den kommunikative validering kan foregå i to fora:

1. i respondentgruppen
2. i forskergruppen

Udsagnet vil styrkes, hvis respondenterne bekræfter det, men respondentvalideringen har den svaghed, at respondenterne ikke altid vil eller kan vedkende sig deres udsagn efterfølgende. Somme tider kan de ikke huske, hvad de har sagt, og til andre tider har de skiftet holdning. Ydermere kan det være problematisk i klasserumsforskning, der jo netop ifølge Gudmundsdottir skal synliggøre det usynlige (Gudmundsdottir 1998).

Kommunikativ validering gennem drøftelse i et forskningsfællesskab giver anledning til afprøvning af resultaternes styrke og argumenternes holdbarhed. Endvidere vil sådanne drøftelser som tidligere nævnt være helt nødvendige i forskerens arbejde med sin egen forståelseshorisont.

Det heuristiske kvalitetskriterium angår forskningens evne til at tilføre ny viden og nye indsigter og skal ikke forveksles med pragmatisk validitet, der angår anvendelsen af denne nye viden. Der kan være mange grunde til, at ny viden ikke opfattes som anvendelig af praktikere, f.eks. forudindtaget, faste overbevisninger af mytelignende karakter samt vægring mod at skulle investere tid og energi i at ændre praksis (Hattie 2012). I forhold til nærværende undersøgelse ville det være rart, om lærerne kan bruge resultaterne, men forskningsresultater er ikke nødvendigvis direkte overførbare på undervisningen i skolen. Somme tider skal de ændre en tankegang, før de kan blive til praksis, andre gange skal de konkretiseres. Disse opgaver ligger som sagt i formidlingen.

Yderligere et validitetskriterium, som Dahler-Larsen nævner, men ikke anbefaler særskilt, anvendes her. Det drejer sig om replikation, hvor undersøgelsens resultater sammenholdes med andre forskningsresultater om det samme. Dahler-Larsens forbehold hænger sammen med, at det vanskeligt lader sig gøre at afgøre, hvornår to undersøgelser faktisk undersøger det samme. Det samme forbehold ses i den varsomhed, hvormed kvalitative undersøgelser generaliseres. Jeg ser imidlertid ikke totalt sammenfald på alle aspekter i en undersøgelse som en forudsætning for, at sammenligning er mulig, hvilket også fremgår af, at jeg i gennemgangen af udvalgt forskning i afsnit 0 inddrager mindre dele af undersøgelser til belysning af mit eget problem. På samme måde vil jeg sammenholde mine resultater med undersøgelser, som jeg finder sammenlignelige ud fra et eller flere af de nøglebegreber, som fremgår af afsnit 0 om problemafgrænsningen.

Projektet indskriver sig i et proceduralt sandhedsbegreb, og kvalitet ses som tæt forbundet med transparens på alle niveauer. Det er ikke muligt at behandle transparensen udtømmende her, hvorfor den inddrages løbende gennem hele afhandlingen. Den kommunikative validering udføres som en

praksis i forskningsprocessen og finder kun sporadisk vej ind i afhandlingen. Et eksempel findes dog i beskrivelsen af analysen af feedback i skriveforløbet (se kapitel 4). Endelig er der det heuristiske kriterium, der især imødekommes i diskussion af resultaterne i kapitlerne 4, 6, 7, 8 og 9.

KAPITEL 3. FEEDBACK

Dette kapitel skal etablere den teoretiske ramme for undersøgelsens feedbackforståelse og -analyse. Jeg anlægger her et forholdsvis snævert perspektiv med henblik på at kunne besvare undersøgelsens første forsknings spørgsmål: *Hvad karakteriserer den feedbackpraksis, der finder sted i arbejdet med skriftlig fremstilling, og hvilke konsekvenser har denne praksis for planlægning af det multimodale produktionsforløb?*

Kapitlet indledes med en diskussion af feedbackbegrebet. Jeg indleder med et kort, historisk blik på feedbackforskningen og feedbackbegrebet. Denne gennemgang har til hensigt at tematisere forskellen mellem respons og feedback. Responsbegrebet dækker noget forskelligt inden for den psykologiske forskning og den skrivepædagogiske praksis i folkeskolen, hvilket nødvendiggør en præcisering. På denne baggrund præsenteres og diskuteres forskellige feedbackdefinitioner med henblik på at fastlægge denne undersøgelses definition.

Dernæst følger en præsentation og diskussion af Hattie og Timperleys feedbackmodel (Hattie, Timperley 2007). Denne models generelle karakter anvendt i specifik danskfaglig sammenhæng i udskolingen kalder på overvejelser over behov for justering; overvejelser, som fører til en videreudvikling af modellen. Modellen og dens videreudvikling diskuteres i forhold til didaktisk forskning. Endelig diskuteres elevfeedback, fordi forskning i såvel feedback generelt som i skrivepædagogik specifikt peger på særlige udfordringer forbundet med elevfeedback.

Feedbackmodellen skal i forlængelse af problemformuleringen kontekstualiseres yderligere i forhold til multimodalitet og multimodal tekstkompetence. Da det første forskningsspørgsmål imidlertid lægger op til undersøgelse af gældende feedbackpraksis med henblik på at fastlægge konsekvenser for den videre praksis inden for et andet danskfagligt felt end det først observerede, holdes der skarpt fokus på feedback i denne teoretiske ramme, mens sproglig og skrivepædagogisk præcisering inddrages efter behov i analysen i næste kapitel. Den nødvendige yderligere kontekstualisering og præcisering i forhold til multimodalitet og multimodal tekstkompetence vil blive behandlet i kapitel 5.

Kapitlets væsentligste pointer er fastlæggelse af undersøgelsens feedbackforståelse, fagdidaktisk videreudvikling af Hattie og Timperleys feedback-

model, feedback i den didaktisk ramme og endelig opmærksomhedspunkter i forhold til elevfeedback.

3.1. FEEDBACKBEGREBET

3.1.1. BEGREBSDISKUSSION

I hverdags sproget bruges ordet feedback ifølge Den Danske Ordbog både synonymt med tilbagemelding og med respons. Her beskrives feedback som en ”tilkendegivelse hvor en person eller gruppe vurderer eller giver udtryk for sin holdning til en anden persons eller gruppes præstation, ytringer el.lign.” (, Den Danske Ordbog). I hverdags sproget opererer man altså kun med en afsender og ikke nødvendigvis en modtager. Med afsæt i denne hverdagsbrug af ordet feedback vil jeg i dette afsnit udfolde og diskutere begrebets betydning inden for den pædagogiske diskurs med henblik på at fastlægge undersøgelsens feedbackbegreb i et danskfagligt perspektiv, og med henblik på operationalisering i næste kapitel.

Sadler (1998) ser med udgangspunkt i formativ vurdering forskningen inden for feedbackfeltet i et historisk perspektiv. Første fase har afsæt i stimulus-respons-teorien og afgrænser feedback i relation til viden om de rigtige resultater. I anden fase ses feedback i relation til anerkendelse af den lærendes anstrengelser. Disse anstrengelser leder til større selvtillid, større anstrengelse og dermed bedre udbytte (Sadler 1998: 78).

Feedbackforskningens første fase er forankret i psykologien, hvor der skelnes mellem feedback og respons, hvilket f.eks. fremgår allerede af titlen på Kulhavy og Stocks artikel ”Feedback in Written Instruction: The Place of Response Certitude” (Kulhavy, Stock 1989)¹⁵. Ariklen indeholder dels en begrebsdiskussion, et review over forskning inden for området og en udvikling af en model, der efterprøves på resultater fra deres egen tidligere forskning.

Kulhavy og Stocks behavioristiske afsæt indebærer, at de tager udgangspunkt i en stimulus-respons-tænkning. Læring organiseres i stimuli-respons-cykler, og i deres model udgør feedback stimuli i den anden ud af tre cykler. I den første cyklus præsenteres en opgave, hvilket giver anledning til re-

¹⁵ Det er mit indtryk, at responsbegrebet i skrivepædagogisk praksis i klasseværelserne bruges synonymt med feedback, hvilket ikke er tilfældet inden for den behavioristiske forskning.

spons i form af en løsning af opgaven (R1). Denne respons giver anledning til feedback, der dermed bliver det stimuli, der udløser en ny respons (R2). Som det tredje stimuli præsenteres opgaven igen, nu med kriterier for besvarelse, og dette udløser en tredje respons (R3).

Respons er altså en uundgåelig reaktion (re-aktion) eller svar på stimuli (aktion), mens feedback opfattes som aktion. Feedbacken gives med henblik på en respons og er dermed retningsbestemt, mens respons ikke behøver være retningsbestemt på samme måde. I denne tænkning kan respons ses som en *automatiseret* konsekvens af stimuli, mens feedback i kraft af sin stimuli-karakter er *initieret*. Desuden indeholder feedbacken en vurdering af den tidligere respons. Responsen må i denne behavioristiske tradition ses som feedbackmodtagerens reaktion på feedback.

I anden fase af feedbackforskningen knyttes feedbackbegrebet sammen med evaluering og formativ vurdering¹⁶, hvilket f.eks. fremgår af titlen på Nicol og Macfarlane-Dicks artikel ”Formative assessment and self-regulated learning: a model and seven principles of good feedback practice” (Nicol, Macfarlane-Dick 2006). Også Black & Wiliam nævner den tætte sammenhæng mellem de to begreber: “The two concepts of formative assessment and feedback overlap strongly” (Black, Wiliam 1998: 47). Selv om der er stort sammenfald mellem de to begreber, ses formativ vurdering som overbegreb, der beskæftiger sig med hvordan vurderingen af elevs præstationer kan anvendes med henblik på at forbedre elevernes kompetencer. Den information om denne vurdering, der tilgår eleven, betegnes af Sadler som feedback, og feedback udgør dermed et meget væsentligt element i den formative vurdering (Sadler 1989).

Den tætte relation mellem formativ vurdering og feedback i forskningens anden fase bevirker, at den risiko for mekanisering af feedbackbegrebet, som ligger i forlængelse af stimulus-respons-tænkningen i forskningens første fase, imødekommes. Denne undersøgelse relaterer sig til fase to, hvor feedback ikke vil have afsluttende karakter, men kan udvikle sig til lange og uafsluttede kæder af hændelser, der alle har til hensigt at forbedre den lærendes udvikling af kompetencer.

¹⁶ På dansk vil det engelske begreb *formative assessment* oftest blive oversat med formativ evaluering. Men derved sløres det forhold, at begrebet evaluering på dansk også er et overbegreb til den formative (og summative) evaluering. Jeg fastholder den engelske skelnen og oversætter derfor *formative assessment* med formativ vurdering.

Denne sidste karakteristik af feedback nærmer sig en definition af begrebet. Begrebsdefinitioner diskuteres i næste afsnit med det formål at fastlægge denne undersøgelses feedbackdefinition.

3.1.2. FEEDBACK-DEFINITIONER

Ramaprasads definition på feedback er udgangspunktet for mange senere definitioner:

Feedback is information about the gap between the actual level and the reference level of a system parameter which is used to alter the gap in some way (Ramaprasad 1983: 4).

Kløften mellem nuværende og ønsket niveau er det centrale, og Ramaprasads definition nævner hverken kilden til feedbacken eller modtageren af feedbacken.

Også for Sadler (1989) er det definerende for feedback, at den støtter den lærende i at mindske eller overkomme kløften, at bevæge sig mod eller nå målet. Ifølge Sandler er der tre betingelser for, at den lærende kan mindske kløften. Han skal

- have viden om målet eller den standard, han bedømmes efter
- være i stand til at sammenholde sin nuværende præstation med målet
- være indstillet på og i stand til at vælge en handling, der bringer ham videre mod målet
(Sadler 1989: 121)

Her følges feedback altså af handling, men arten af handlingen er overladt til feedbackmodtageren.

Boston (2002) strammer yderligere i forhold til Ramaprasad og Sadler, idet hun også lader feedbacken være guidende i forhold til at mindske denne kløft.

Feedback given as part of formative assessment helps learners become aware of any gaps that exist between their desired goal and their current knowledge, understanding, or skill and guides them through actions necessary to obtain the goal (Boston 2002: 2)

I Bostons definition er kommunikation kun feedback, hvis feedbackgiveren

i sin feedback guider modtageren mod målet. Denne sidste del af definitionen sætter feedback mellem ligemænd (peer-feedback eller elevfeedback) under pres, fordi det kræver, at feedbackgiveren har overblik over såvel progressionen frem mod målet, viden om feedbackmodtagerens aktuelle niveau ift. dette mål som viden om hvilken handling, der bedst muligt vil hjælpe feedbackmodtageren mod målet.

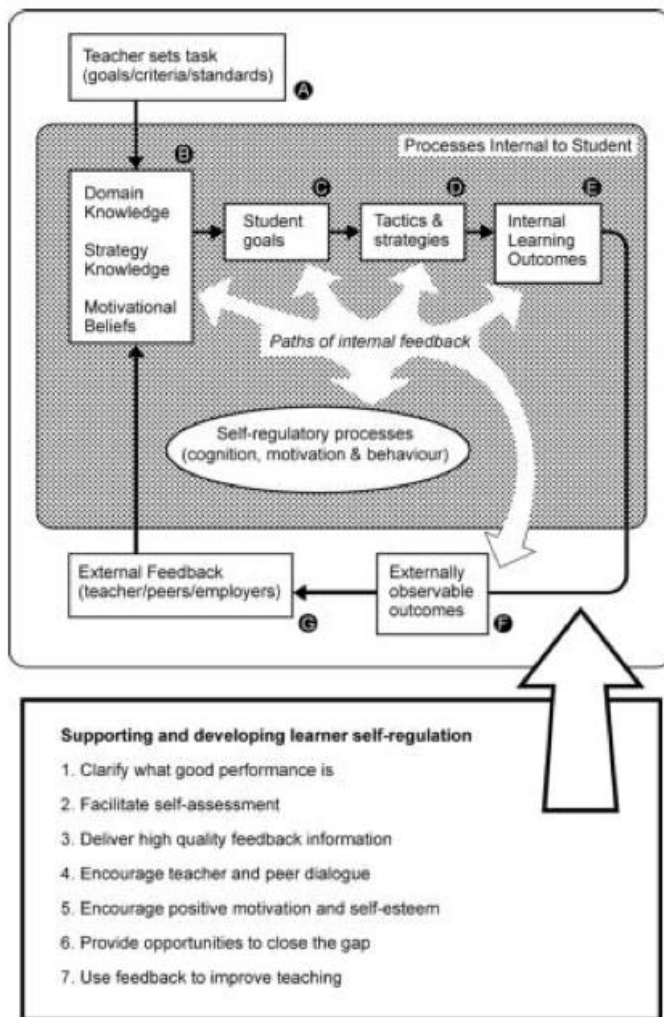
I Bostons definition er det endvidere værd at bemærke, at deltagerne i feedbacken bliver eksplicite i overensstemmelse med Sadlers præcisering af betingelserne for mindskning af kløften. Endelig tematiserer Bostons definition også vidensopfattelsen, idet målet for læringen angives at omfatte både viden, forståelse og færdigheder.

Hattie og Timperley peger i deres definition på mulige kilder til feedback: "[...] feedback is conceptualized as information provided by an agent (e.g., teacher, peer, book, parent, self, experience) regarding aspects of one's performance or understanding" (Hattie, Timperley 2007: 81).

Af disse mulige agenter er specielt bogen iøjnefaldende, idet den henleder opmærksomheden på, hvem der definerer, at en interaktion eller kommunikation er feedback. I Bostons formulering er feedback noget, der gives til den lærende, altså er det feedbackgiveren, der definerer feedbacken og initierer den. Hattie og Timperleys insisteren på, at bogen, selvet og erfaringen kan være feedbackagenter medfører, at også feedbackmodtageren kan initiere en feedbacksituation og altså må være med til at definere, hvad der overhovedet tæller som feedback. Denne problemstilling løser Sadler ved at skelne.

For purposes of discussion, it is convenient to make a distinction between feedback and self-monitoring according to the source of the evaluative information. If the learner generates the relevant information, the procedure is part of self-monitoring. If the source of information is external to the learner, it is associated with feedback. (Sadler 1989: 122)

Butler & Winne (Butler, Winne 1995) skelner også, men fastholder begrebet feedback om såvel indre som ydre feedback med betegnelserne ekstern og intern feedback. De udvikler en teori om feedback og selvreguleret læring (Self-Regulated Learning – SRL) og udarbejder en model til at beskrive og afgrænse det indre, kognitive system, som er deres interesseområde. Denne model citeres af Nicol og Macfarlane-Dick, der samtidig ekspliciterer de forhold, der støtter den lærendes udvikling af selvregulering, herunder arbejde med feedback (Nicol, Macfarlane-Dick 2006: 203).



Figur 3.1: Nicol og Macfarlane-Dicks model over selvreguleret læring og feedbackprincipper (Nicol, Macfarlane-Dick 2006: 203).

Der skelnes klart mellem intern eller indre og eksternt eller ydre feedback, lige som pilene angiver, at der kan forekomme et antal feedbackloops i processen med at læse en opgave eller tilegne sig et stof. Læringsarbejdet påvirkes af såvel elevernes holdninger til og viden om emnet, deres viden om læringsstrategier og deres motivation, kognitive evner og adfærd. Der skelnes mellem internt og eksternt læringsresultat. Denne sammenhæng mellem det indre og det ydre er i overensstemmelse med denne undersøgelses anta-

gelse, at elevernes tekster, de eksterne eller ydre produkter, kan ses som et udtryk for eller tegn på læring, her konkretiseret i udvikling af multimodal tekstkompetence.

Rammen nederst i Nicol og Macfarlane-Dicks model oplister forhold, som støtter den lærende i at udvikle selvregulering. De forhold, som oplistes, har stor lighed med de didaktiske principper, som pædagogisk forskning finder frem til som støttende for arbejdet med feedback. Mere herom i afsnit 3.2.3.

På baggrund af ovenstående diskussion af forskellige feedbackdefinitioner er det nu muligt at definere denne undersøgelses feedbackdefinition.

3.1.3. UNDERSØGELSENS FEEDBACKDEFINITION

Feedback vil i denne undersøgelse blive opfattet som information fra en feedbackkilde eller feedbackgiver til en lærende eller feedbackmodtager, med henblik på at støtte denne i at bevæge sig mod eller opnå et videns- eller læringsmål. Feedbackhandlingen kan i de tilfælde, hvor kilden er en person, initieres af såvel feedbackgiver som den lærende, mens den i de tilfælde, hvor kilden er undervisningsressourcer og andre selvvalgte ressourcer¹⁷, vil være initieret af den lærende. Feedbackdefinitionen dækker således både den eksterne feedback og den interne feedback. I praksis kan kun den del af den indre feedback, som finder ydre tegn, gøres til genstand for undersøgelse i dette projekt.

Som konsekvens af undersøgelsens fokus på læring i skolen vil feedbackgiver overvejende være en lærer eller en klassekammerat, men kan også være andre personer på skolen, f.eks. skolebibliotekarer, eller gæster, som inviteres ind i skolen, som det er tilfældet på Sydskolen (se afsnit 7.1). Også bøger, modeltekster og andre undervisningsressourcer kan udgøre en feedbackkilde. Denne interne feedback vil alene kunne registreres, hvis den gives et ydre udtryk i form af tale eller handling, f.eks. konsultation af bog eller hjemmeside.

¹⁷ Undervisningsressourcer anvendes i denne sammenhæng om ressourcer, som læreren har inddraget i undervisningen, f.eks. opgaveformulering og undervisningsmateriale, mens selvvalgte ressourcer betegner de materialer, som eleverne selv trækker ind som støtte og inspiration for arbejdet, f.eks. selvvalgte elevtekster.

Ovenstående definition fordrer ikke handlingsanvisning fra feedbackgivers side, men implicerer en form for handling hos modtageren, der netop bringer denne tættere på læringsmålet. Handling skal i denne sammenhæng opfattes bredt og kan være såvel fysisk handling, tanke eller tale. Det bør bemærkes, at det heller ikke er et krav, at feedbacken anvendes. Det betyder, at information, der gives, diskuteres og forkastes af modtageren, også betegnes som feedback.

3.2. EN FEEDBACKMODEL

Hattie og Timperleys feedbackmodel, som i en lettere udviklet form udgør fundamentet i min feedbackforståelse, er udviklet på baggrund af analyse af en række forskningsresultater. Inden modellen præsenteres og udvikles i afsnit 3.2.2, vil jeg i afsnit 3.2.1 præsentere den kvantitative forskning, som modellen bygger på, og supplere den med inddragelse af udvalgt kvalitativ forskning. Den kvalitative forskning bidrager endvidere med et didaktisk perspektiv, som uddybes i afsnit 3.2.3. Den feedback, som forekommer mellem ligemænd og som jeg betegner som elevfeedback, udgør erfaringsmæssigt en udfordring inden for skrivepædagogikken. Derfor diskuteres elevfeedback eksplicit i afsnit 3.2.4.

3.2.1. FEEDBACK-FORSKNING

Der er lavet en mængde undersøgelser, reviews og meta-analyser af feedback (se f.eks. Black, Wiliam 1998, Hattie, Timperley 2007, Kluger, DeNisi 1996, Kulik, Kulik 1988). Dette projekts feedbackteori tager afsæt i Hatties syntese af metaanalyser (Hattie 2009, Hattie 2012) og hans samarbejde med Timperley om udvikling af en feedbackmodel (Hattie, Timperley 2007). Som supplement til disse kvantitative metaanalyser inddrages Black og Williams reviews, der er kvalitativ forskning inden for feedbackområdet (Black, Wiliam 2006, Black, Wiliam 1998). Herved opnås et bredt empirisk fundament for udviklingen af feedbackbegrebet. Til belysning af forhold, der specifikt angår undervisning af 14-16-årige inddrages endvidere enkelte nyere primære forskningsresultater (f.eks. Gan Jo Seng 2011, Gielen, Tops et al. 2010). Da Hatties forskning danner udgangspunktet for feedbackteorien, vil jeg i dette afsnit diskutere metoden i relation til min anvendelse af modellen.

Hattie og Timperleys artikel fra 2007, ”The Power of Feedback”, trækker ifølge forfatterne selv på Hatties tidligere metanalyse af undersøgelser af læring: ”Hattie (1999) reported a synthesis of over 500 meta-analyses, in-

volving 450,000 effect sizes from 180,000 studies, representing approximately 20 to 30 million students, on various influences on student achievement” (Hattie, Timperley 2007, p. 82). Modellen citeres i ”Visible Learning” (Hattie 2009: 176), hvor datagrundlaget for feedbackundersøgelsen i bilag A angives at være 22 metaanalyser omfattende 1287 primærundersøgelser¹⁸.

Hatties syntese af metaanalyser udgør grundlaget for udviklingen af modellen. Til en metaanalyse udvælges og samles en række primærundersøgelser efter nærmere fastlagte kriterier. Primærresultaterne analyseres, og på grundlag heraf fremstilles, hvad den udvalgte forskning siger om det undersøgte område. Hattie arbejder er blevet kaldt meta-metaanalyse, hvilket han afviser. I stedet for at udtrække essensen af alle disse metaundersøgelser, er hans ærinde at placere dem i forhold til hinanden, hvilket han kalder en syntese. Dette gøres ved hjælp af en statistisk beregningsmetode. Han opnår herved at kunne favne langt flere faktoreres indflydelse på elevers udbytte af skolegangen, end en meta-metaanalyse ville kunne. Feedback er én af de utallige faktorer, som han peger på som indflydelsesrige ift. elevers udbytte af undervisningen.

Metoden har nogle implikationer, som er interessante i forhold til min undersøgelse. En metaanalyse anvender statistisk metode, og derfor indgår kun kvantitative studier. Modellen er med andre ord udviklet på baggrund af undersøgelse af en type læring, der lader sig formulere som målbare mål. Det rejser spørgsmålet, om al den læring, der skal foregå i folkeskolen, lader sig måle? Forenkede Fælles Mål angiver en række videns- og færdighedsmål, som eleven skal opnå. Disse er tilstræbt formuleret, så de kan måles. Mere kompliceret bliver det med det kompetencemål, som disse videns- og færdighedsmål skal bidrage til at opfylde. Eksempelvis angiver kompetencemålet i skriftlig fremstilling efter 9. klasse, at ”Eleven kan udtrykke sig forståeligt, klart og varieret i skrift, tale, lyd og billede i en form, der passer til genre og situation” (Undervisningsministeriet 2014). Her vil det eksempelvis være vanskeligt at måle graden af forståelighed. Hvorvidt modellen også er egnet til at imødekomme og støtte den vanskeligt målelige læring bliver dermed et opmærksomhedspunkt i det videre arbejde.

¹⁸ Et usystematisk blik på nogle af disse 22 metaanalyseres datamateriale afslører, at den samme primærundersøgelse indgår i flere metaanalyser, hvilket betyder, at det samlede antal primærundersøgelser renset for gengangere bliver mindre. Men stadig er der tale om et anseeligt antal.

Hattie nævner det forbehold for resultaterne af sin syntese, at de bygger på fortidige hændelser, men skal bruges i fremtiden og derfor muligvis under andre betingelser. Selv lader han det i ”Visible learning” (2009) være op til læseren at tage højde for dette forbehold, mens han i ”Visible learning for teachers” (2012) gennem inddragelse af eksempler giver sine bud på en mulig anvendelse af resultaterne. Ikke desto mindre giver fortidsperspektivet anledning til nærmere undersøgelse. De 900 metaanalyser, som udgør grundlaget for ”Visible learning for teachers”, går tilbage til omkring 1980, hvilket betyder, at primærundersøgelserne må være endnu ældre. En af kilderne er en metaundersøgelse af Kluger og DeNisi, som også indgår i det datamateriale, der ligger til grund for artiklen ”The Power of Feedback”. En nærmere undersøgelse af Kluger og DeNisis kilder viser, at de trækker på undersøgelser tilbage fra 1975, altså går de 20 år bagud for deres egen nutid. Hvis tidsspandet er lige så stort i de øvrige kilder, kan forskningsresultater helt tilbage fra 1960 danne grundlag for konklusioner ca. 50 år senere. Dette udgør yderligere et opmærksomhedspunkt i et sociokulturelt perspektiv, fordi der er sket store ændringer socialt og kulturelt i samfundet og i skolen i denne periode. Forandringer, som potentielt vil foranledige andre resultater.

Også dette sociokulturelle aspekt er Hattie opmærksom på. Han påpeger, at resultaterne ikke kan anvendes direkte, men må tilpasses den enkelte klasse.

[...] one of the major results presented in this book relates to increasing the amount of feedback because it is an important correlate of student achievement. However, one should not immediately start providing more feedback and then await the magical increase of achievement. [...] Simply applying a recipe (e.g., “providing more feedback”) will not work in our multifaceted, culturally invested, and changing classrooms. (Hattie 2009, p. 4)

Hatties ærinde er at udvikle en generel feedbackmodel, der kan anvendes til at måle effekten af feedback, og som grundlag herfor benytter han et meget bredt datagrundlag. Der indgår undersøgelser fra hele verden, dog med en hovedvægt på resultater fra den engelsksprogede vestlige verden. Aldersmæssigt er spredningen stor og dækker således både børn og voksne, lige som også alle uddannelsesniveauer dækkes. Genstanden for læringen, det faglige stof, er taget ud af modellen. Netop det faglige stof er af speciel interesse i fagdidaktisk sammenhæng. Som det vil vise sig i udvikling og brug af modellen, bliver det nødvendigt at præcisere det faglige indhold og tillige supplere modellen, så den opfanger faglig læring. Denne justering

medfører, at måling af effekten af feedback må forlades til fordel for en undersøgelse af feedbackens virkning.

Black og Wiliam beskæftiger sig også i deres kvalitative reviews med feedback, om end de med et ønske om at belyse og udvikle formativ vurdering¹⁹ anlægger et lidt bredere fokus. Om sammenhængen mellem formativ vurdering og feedback siger de:

In this review, it [formative assessment] is to be interpreted as encompassing all those activities undertaken by teachers, and/or by their students, which provide information to be used as feedback to modify the teaching and learning activities in which they are engaged (Black, Wiliam 1998: 7)

De undersøger altså både læring og undervisning med henblik på alle de faktorer, der kan opfattes som feedback. Black og Wiliams resultater i deres review, der omfatter primærundersøgelser af såvel kvantitativ som kvalitativ karakter (Black, Wiliam 1998: 26), understøtter indholdet i Hatties og Timperleys feedbackkategorier (udfoldes i afsnittet nedenfor). De bemærker dog, at Hattie og Timperley i deres kategorisering ikke tager højde for den kontekst og den klasserumskultur, som feedbacken er indlejret i. Black og Wiliam tilføjer således perspektiver på Hattie og Timperleys kategorisering, som stemmer godt overens med grundlaget for nærværende undersøgelse.

Black og Wiliam konkluderer på grundlag af deres kvalitative review, at: ”The research reported here shows conclusively that formative assessment does improve learning. The gains in achievement appears to be quite considerable, and as noted earlier, amongst the largest ever reported for educational interventions” (Black, Wiliam 1998: 61). Hattie konkluderer tilsvarende på baggrund af sine kvantitative metaanalyser, at “[...] it soon became clear that feedback was among the most powerful influences on achievement” (Hattie 2009: 173). Der er således enighed om feedbackens styrke.

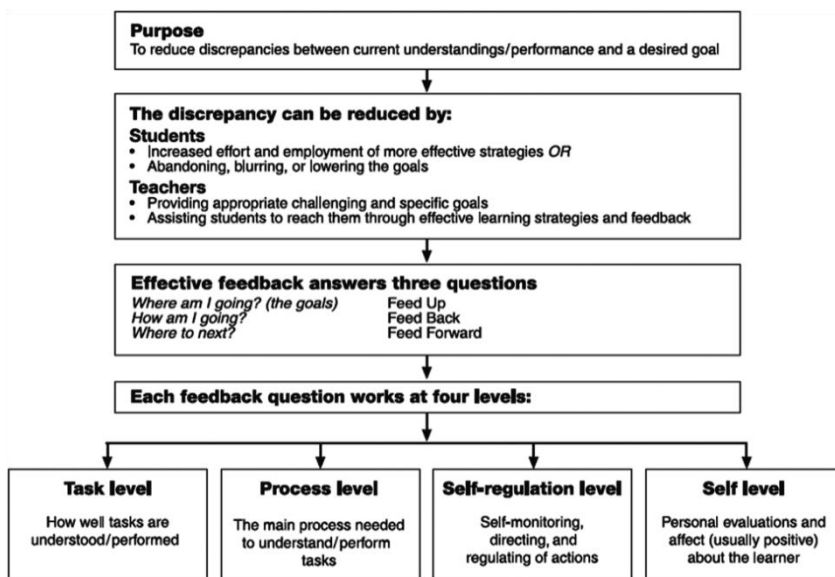
Efter således at have diskuteret det store forskningsgrundlag, som feedbackmodellen hviler på, og de forbehold, der måtte være forbundet med min

¹⁹ I Danmark er det en udbredt praksis at bruge begrebet formativ evaluering om det, jeg her kalder formativ vurdering. Jeg holder imidlertid fast i formativ vurdering, fordi jeg dermed undgår, at evaluering både bruges som overbegreb for summativ og formativ vurdering (evaluering) og som underbegreb i sammensætningerne med formativ evaluering og summativ evaluering.

specifikke brug af den generelle model, vil modellen blive præsenteret og videreudviklet i næste afsnit.

3.2.2. MODELLEN

På baggrund af deres syntese af metaanalyser vedrørende feedback opstiller Hattie og Timperley følgende model:



Figur 3.2 Hattie og Timperleys feedbackmodel (Hattie, Timperley 2007: 87)

Feedbackens formål angiver, at den har et mål. Feedback, der støtter eleven i at nå målet, besvarer tre spørgsmål, som Hattie og Timperley benævner Feed up, Feed Back og Feed Forward. Selv om der med ordenes todeling markeres en forskel til ordet feedback, så vil Feed Back og feedback i tale være svære at adskille, hvilket kan medføre forvirring, fordi det samme ord tilsyneladende på én gang er over- og underbegreb. Derfor vælger jeg i stedet betegnelserne målfeedback, statusfeedback og handlingsfeedback eller i kort form mål, status og handling. Spørgsmålene beskrives og uddybes nedenfor.

Første spørgsmål, ”Where am I going?”²⁰ indebærer, at der formuleres mål, hvilket straks rejser flere spørgsmål: Hvem skal formulere målene? Hvad kan formuleres som mål? Og hvordan ser eleven og læreren, at eleven har nået målet?

Formulering af målene er forbundet med en udfordring for lærere og elever. På den ene side står læreren med sin forpligtelse i forhold til skolens formålsparagraf og de Forenklede Fælles Mål for faget. På den anden side står eleven, som er den, der skal lære, og hvis udbytte ifølge netop feedbackundersøgelser viser sig at hænge tæt sammen med motivation, engagement og forventning om mestring (Black, William 1998: 24, Winne, Hadwin 1998: 282) – forhold, som ikke nødvendigvis er gældende for elevens forhold til faget. Ideelt set bør målene formuleres af læreren og eleverne i fællesskab. Imidlertid er læreren i besiddelse af et overblik over det faglige stof, som eleven endnu ikke har, hvilket gør det vanskeligt for eleven at indgå i målformuleringsprocessen på lige fod med læreren. I praksis vil læreren således have hovedansvaret for målformuleringen²¹.

Spørgsmålet om, hvad der kan formuleres som mål, er berørt i foregående afsnit. Forenklede Fælles Mål formuleres som nævnt i viden- og færdighedsmål, altså mål, der angår vidensformerne episteme og techne²². Mål, der angår udvikling af fronesis-viden, er ikke formuleret direkte, men ligger implicit i såvel overskrifterne over trinmålene, f.eks. Vurdering, og i formålet for faget, hvoraf det blandt andet fremgår, at ”Faget skal fremme elevernes indlevelsessevne og deres æstetiske, etiske og historiske forståelse” (Undervisningsministeriet 2014). En konsekvens af formål, fagmål og trinmål er således, at der i skolen skal arbejdes mod mål, der angår viden af såvel episteme- som techne- og fronesiskarakter.

²⁰ I gennemgangen af spørgsmålene anvendes den engelske formulering, fordi det andet spørgsmål forekommer i to udgaver, der betyder noget forskelligt. Efter diskussion fastlægges den fortolkning, som vil være gældende i dette projekt, og herefter anvendes de danske oversættelser.

²¹ Målstyret undervisning og læring er genstand for stor opmærksomhed i Danmark i øjeblikket. Bag målstyret undervisning og mål-middel-tænkningen ligger et helt forskningsfelt, som jeg vil afskære mig fra at inddrage yderligere.

²² Med vidensformerne episteme, techne og fronesis trækker jeg på Gustavssons forståelse af Artistoteles’ begreber (Gustavsson 2001).

Det andet spørgsmål har Hattie formuleret på to forskellige måder. I den oprindelige udgave sammen med Timperley hedder det "How am I going?", mens det i "Visible learning for teachers" uddybes med "How am I going there?" (Hattie 2012: 118). Den første formulering indebærer en vurdering af, hvordan det går, altså en form for status, mens tilføjelsen "there" tilfører et stærkt handlingsperspektiv. Med tilføjelsen "there" trækkes spørgsmålet i retning af løsning af en konkret opgave, mens den oprindelige formulering kan anses for at være en forudsætning for valg af handling for at kunne løse opgaven. At kunne vurdere sin egen akutte præstation eller viden i forhold til målet er nødvendigt for at kunne bevæge sig videre i opgaveløsningen. Jeg fastholder den oprindelige udgave, "How am I going?" og oversætter det til et spørgsmål om at gøre status over sin læring.

Det tredje spørgsmål, "Where to next?", anlægger et handlingsperspektiv og er det spørgsmål, som Hattie uddyber mindst. Mens de to første spørgsmål stilles til løsning af konkrete opgaver, angår det tredje spørgsmål både handling i forhold til den konkrete opgaveløsning, dvs. et kortsigtet perspektiv, og handling i forhold til elevens fortsatte læring, dvs. et langsigtet perspektiv. Feedback, der imødekommer handlingsspørgsmålet, skal ikke nødvendigvis bibringe eleverne svaret på spørgsmålet, men støtte dem i at kunne besvare det selv. Dermed bliver dette spørgsmål en vigtig brik i udvikling af selvreguleret læring: "This feedforward question can have some of the most powerful impacts on learning" (Hattie, Timperley 2007: 90).

Hattie angiver, at det langsigtede mål med at arbejde med feedback er, at eleven udvikler selvregulering, hvilket ligger i det tredje spørgsmål (Hattie, Timperley 2007). Evnen til at kunne vurdere egen forståelse forudsætter, at man kan se sin egen præstation og forståelse i forhold til en målestok, og det var netop det, som den oprindelige udformning af spørgsmål 2 indebar.

Således vil jeg i undersøgelsen forstå de tre feedbackspørgsmål således:

1. Hvor skal jeg hen? (Mål)
2. Hvordan går det? (Status)
3. Hvor skal jeg hen lige nu og senere? (Handling – kortsigtet og langsigtet)

De tre hovedspørgsmål kan ifølge Hattie og Timperley besvares på de fire niveauer opgave, proces, selvregulering og selv-niveau.

Feedback på opgaveniveauet angår det konkrete indhold i opgaven og støtter eleven i at løse opgaven bedre. Denne form for feedback er hyppigt forekommende i undervisningen. Den er effektiv, hvis den er informationsfokuseret, peger på nødvendigheden af mere information og opbygger mere vi-

den. I forhold til de tre spørgsmål vil feedbacken indeholde afklaring af succeskriterier for løsning af opgaven, hvordan den aktuelle præstation lever op til disse krav og hvad der skal gøres for at komme videre. Specielt i forhold til handlingsspørgsmålet vil feedback på opgaveniveau overlape med feedback på procesniveau og måske også selvregulering.

Feedback på procesniveau støtter eleven i at færdiggøre opgaven eller produktet og angår dermed opgaveløsningens forløb. Feedbacken omfatter bl.a. fejlfinding, alternative handlemuligheder, vurdering af informationssøgning og sammenhænge mellem informationer og ideer, som forekommer på opgaveniveau. Procesfeedback går en grad dybere end på opgavefeedback, idet eleven her også opfordres til at vurdere processens forløb. Samtidig har den potentialet for at række ud over det konkrete forløb, idet valget af alternative handlemuligheder indikerer, at der kan trækkes på erfaringer med lignende opgaver.

Black og Wiliam konstaterer på baggrund af deres review, at ”Feedback to any pupil should be about particular qualities of his or her work, with advise on what he or she can do to improve [...]” (Black, Wiliam 2006: 9). Den opgave- og procesorienterede feedback ses altså tydeligt også på baggrund af de kvalitative reviews.

Mens procesniveauet er bundet til løsning af den enkelte opgave, er selvreguleringsniveauet et metaniveau. Feedbacken støtter elevernes evne til at overvåge og evaluere deres egen læringsproces, styrker elevernes engagement, initiativ og arbejdsomhed og øver dem i at søge og modtage feedback. Feedback omkring mål på dette niveau kunne være bevidsthed om, hvordan arbejdsform og engagement hænger sammen for den enkelte elev, eller hvorvidt eleven er i stand til selv at opsøge den nødvendige viden. Sidstnævnte vil overlape med spørgsmål 2 om status og føre til overvejelser over mulige alternative handlinger – spørgsmål 3.

Black og Wiliams konklusioner inden for dette område er vinklet lidt anderledes, idet de fokuserer på *selvvurdering*, som ifølge Hattie blot er en del af *selvregulering*. Imidlertid har de også fokus på engagement og initiativ, og selv om der ikke er direkte sammenfald, så må Hatties og Black & Wiliams resultater siges at udgøre to forskellige vinkler på det samme felt: ”Formative assessment to be productive, pupils should be trained in self-assessment so that they can understand the main purposes of their learning and thereby grasp what they need to do to achieve.” (Black, Wiliam 2006: 10)

Fjerde og sidste niveau er selv-niveauet, hvor den oftest forekommende form for feedback er ros. Den er knyttet til personen og ikke til opgaven eller udviklingen. Hattie angiver meget klart her, at feedback på dette niveau er ineffektivt, fordi det i bedste fald er ligegyldigt og i værste fald direkte kontraproduktivt. Han forviser ikke rosen fra klasselokalet, men konstaterer blot, at den ikke er effektiv som læringsfremmende feedback (Hattie 2012: 121).

Om forholdet mellem de tre første niveauer angiver Hattie, at de beskriver en progression.

The first three feedback levels form a progression; the hypothesis is that it is optimal to provide appropriate feedback at or one level above that at which the student currently functioning [...] (Hattie 2012: 121-122)

Implicit heri ligger en forståelse af, at det egentlige mål er at bringe eleven i stand til at overvåge sin egen læringsproces, altså feedback på selvreguleringniveauet.

I oversigtsform kan de fire niveauer beskrives således:

Feedbackniveau	Eksempler på indhold ifølge Hattie
Opgave	Forstå opgaven Det konkrete indhold i opgavebesvarelsen
Proces	Opgaveløsningens forløb Fejlfinding Alternative handlemuligheder Vurdering af information og informations-søgning
Selvregulering	Overvåge og evaluere læringsprocessen Engagement Motivation
Selv	Ros og ris

Figur 3.3 Oversigt over væsentligt indhold i Hatties fire feedbackniveauer (Christensen 2014)

Som nævnt tidligere i dette kapitel, og som det fremgår af oversigten, er det faglige stof ikke taget i betragtning i Hattie og Timperleys generelle model. Modellen kan imidlertid specificeres under hensyntagen til den konkrete

kontekst, som den skal bruges i. Denne specificering i forhold til danskfaget foretages analytisk nedenfor, mens modellen videreudvikles på baggrund af såvel analytiske som empiriske iagttagelser. I udviklingen trækkes der på en netop publiceret artikel om emnet (Christensen 2014).

På opgaveniveau vil den generelle models forståelse af opgaven og konkret indhold i opgaveformuleringen udmøntes i spørgsmål til elevens faglige viden om opgavens indhold og elevens forforståelse med henblik på at støtte elevens forståelse af den aktuelle opgave. Hvis eleven eksempelvis skal skrive et eventyr, må han/hun have viden om genren eventyr og viden om, hvordan man griber skriveprocessen an.

Procesniveauets fejlfinding, alternative handlemuligheder og vurdering af informationssøgning vil i danskfaget omfatte viden om fagets metoder og fagspecifikke læringsstrategier. Hvis eleven eksempelvis er usikker på et ords stavemåde, må han/hun kende til forskellige strategier til at opnå viden om stavningen. Det kunne være at opdele ordet i kendte bestanddele, at finde det i en kendt tekst, at slå det op i en ordbog eller at benytte skriveprogrammets stavekontrol. En ikke-fagspecifik strategi kunne være at spørge en kammerat eller læreren.

Metaniveauet selvregulering beskrives af Hattie på et psykologisk niveau som generelle forhold omkring læring. At blive i stand til at være sin egen feedbackgiver er som bekendt det langsigtede mål med feedbackarbejdet. Med dette mål melder sig imidlertid spørgsmålet ”Feedback på hvad?” Feedbacken har jo netop et mål og dermed et genstandsfelt, som i undervisningen i skolen er defineret i fag. Det vil altså sige, at eleven også skal være i stand til at igangsætte, fastholde og overvåge sin faglige læring, som den udtrykkes i målene. Mens den faglige læring synes forholdsvis tydelig på opgave- og procesniveau, er den mindre tydelig på selvreguleringsniveau. Det rejser for det første det spørgsmål, om det er meningsfuldt at tale om et fagligt metaniveau, og for det andet, hvordan dette i givet fald kommer til udtryk.

Udviklingen af modellen er sket på baggrund af forundringer i forbindelse med analyse af data fra det tidligere omtalte delprojekt i EVALDI (se afsnit 2.3) og iagttagelser i data fra ph.d.-projektet. Sidstnævnte vender jeg tilbage til i analyserne af data, mens jeg her inddrager et delvist konstrueret eksempel, som har afsæt i EVALDI-projektet.

Eleverne skal deltage i en H.C. Andersen-oplæsningskonference, som arrangeres af DanskLærerforeningen hvert år. Målene for elevernes arbejde er

således at udvikle oplæsningskompetence, og på baggrund af konkurrencens retningslinjer har læreren udarbejdet en oversigt, som eleverne skal give hinanden feedback på, eksempelvis tempo og artikulation (se nærmere beskrivelse af forløbet og feedbacken i Christensen, Pjengaard 2013). På et tidspunkt får en elev feedback på de pauser, som hun benytter i oplæsningen. Pauserne indgår ikke i skemaet, og selv om de givetvis har været berørt i undervisningen, kan man spørge, om eleverne ved at temasætte pauser selvstændigt går ud over det faglige stof, som er målsat, og dermed viser evne til meta-faglig vurdering. Det meta-faglige perspektiv ville have været tydeligere, hvis eleverne efterfølgende var begyndt at diskutere pausens forskellige virkninger, fordi det havde bragt dem ud over den konkrete oplæsning og udviklet generel viden. Lignende eksempler, hvor eleverne selvstændigt lærer sig noget, der rækker ud over den opgave, de netop er i færd med at løse, vil jeg betegne som et fagligt metaniveau.

På baggrund af dette enlige empiriske eksempel, men med henvisning til andre i denne undersøgelses datamateriale, vender jeg igen det analytiske blik mod modellen, idet jeg antager, at faglige metarefleksioner faktisk forekommer i elevernes læringsproces.

Jeg vil altså definere elevernes selvstændige opgave- og måloverskridende arbejde som faglig indsigt på metaniveau. En anden måde, hvorpå dette faglige metablik kan gøre sig gældende, er i vurdering af den faglige viden, som de er i gang med at tilegne sig. Sidstnævnte kan muligvis målsættes, om end det kan være vanskeligt at formulere et mål om kritisk stillingtagen så snævert, at det bliver målbart uden samtidig af blive ukritisk. Men førstnævnte form for fagligt metablik nødvendiggør en genovervejelse af feedbackmodellens målspørgsmål ”Hvor er jeg på vej hen?” Ideen er jo netop, at denne type faglig læring betegnes med meta-, fordi den rækker ud over det, der på baggrund af målformuleringerne må forventes. Jeg mener dog ikke, der forekommer en modstrid set i lyset af det tidligere nævnte dilemma om, hvem der skal formulere målene.

Når eleverne selvstændigt identificerer et fagligt spørgsmål, som forekommer dem relevant at besvare, så sker dette netop på baggrund af et implicit ønske om at blive klogere på det pågældende stof. Man kan altså i eksemplet med pauser sige, at elevernes tematisering af pausen kan forstås som deres egen formulering af et mål om at opnå viden om pausens funktioner i oplæsning og evt. færdighed i at bruge dem. Selv om faglig feedback på metaniveau nedenfor vil blive beskrevet som måloverskridende, så skal dette ses som overskridende lærerens mål, mens det fra et elevperspektiv kan ses som den ultimative elevcentrerede målfastsættelse.

Denne videreudvikling får imidlertid konsekvenser for vurdering af feedbackens udfald. Jeg ombytter Hatties kvantitativt orienterede norm udtrykt i målbare effekter med en kvalitativ norm udtrykt i fortolket virkning. Læringsforvaltningens faglige dimension lader sig vanskeligt specifikt formulere i målbare termer²³, fordi den grundlæggende angår generelle forhold, der skal understøtte elevernes udvikling af selvstændig og undervisningsoverskridende faglige tænkning. Virkningen af feedback kan iagttages i relation til flere forhold, f.eks. elevernes vurdering og valg af tekster samt deres retorik omkring teksters virkning. I forlængelse af problemformuleringen vil jeg begrænse mig til at undersøge feedbackens virkning på den tekst, de er i færd med at producere. Jeg søger helt konkret efter tegn på ændringer i deres efterbehandling af feedbacken og i deres løbende tekstproduktion.

Med tilføjelsen af et fagligt perspektiv på Hatties selvreguleringsniveau, forekommer betegnelsen selvregulering ikke-dækkende. I stedet bruger jeg betegnelsen læringsforvaltning, som dækker over både elevens psykologiske og generelle selvregulering og elevens selvstændige arbejde med det faglige indhold på et metaniveau.

Med den faglige tilpasning af figur 3.3 kommer den til at se således ud:

²³ Det er muligt at angive, at eleverne skal udvikle kritisk evne, men ikke hvad denne kritik indeholder. På samme måde kan det angives, at de skal kunne identificere mønstre i det faglige stof, mens en præcisering af disse mønstre netop ville borttage det fagligt overskridende og reducere det til arbejde på procesniveau.

Feedbackniveau	Eksempler på indhold ifølge Hattie	- og suppleret med et fagdidaktisk perspektiv
Opgave	Forstå opgaven Det konkrete indhold i opgavebesvarelsen	Have den nødvendige faglige viden Forforståelse
Proces	Opgaveløsningens forløb Fejlfinding Alternative handlemuligheder Vurdering af information og informationssøgning	Fagets metoder Fag- og stofspecifikke læringsstrategier
Læringsforvaltning	Overvåge og evaluere læringsprocessen Engagement Motivation	Faglig forundring Generalisering, f.eks. identificering af mønstre og mønsterbrud Vurdering og stillingtagen
Selv	Ros og ris	Ris og ros for faglig viden og færdigheder

Figur 3.4 Oversigt over indholdet i feedbackniveauerne tilføjet til faglige perspektiv (Christensen 2014)

Givet det måloverskridende og kritiske indhold i læringsforvaltningens faglige dimension er det vanskeligt at beskrive det faglige indhold på læringsforvaltningsniveau præcist. Jeg tager i stedet afsæt i forudsætningerne for at kunne tilegne sig fagligt stof på eget hånd. Den faglige forundring er drivkraften, der får eleven til at stille spørgsmål og søge svar, mens evnen til at opfange mønstre og mønsterbrud i stoffet støtter eleven i at tænke videre.

Videreudviklingen af modellen har dobbeltstatus i arbejdet med analyse af data fra skriveforløbet. Den har karakter af både hypotese og analyseværktøj. Således vil jeg i forbindelse med analysen af data fra skriveforløbet i kapitel 4 afslutningsvis forholde mig til holdbarheden af denne videreudvikling.

Med videreudviklingen af modellen er den bragt ind i den konkrete dansk-undervisning, hvilket kalder på behandling af feedback i et didaktisk perspektiv. Herom handler det næste afsnit.

3.2.3. FEEDBACK I ET DIDAKTISK PERSPEKTIV

Både feedbackdefinitionen og foregående afsnits beskrivelse af feedback indikerer, at feedback ideelt set foregår i en læringsproces, eftersom handlingsspørgsmålet og procesniveauet kun giver mening, hvis eleven har mulighed for at arbejde videre med opgaven eller produktet efter modtaget feedback. Dette tilføjer feedbackpraksis et formativt evalueringsperspektiv.

Feedback er ikke det første, der sker:

”Feedback has no effect in a vacuum: to be powerful in its effect, there must be a learning context to which feedback is addressed. It is but part of the teaching process and is that which happens second – after a student has responded to initial instruction – when information is provided regarding some aspect(s) of the student’s task performance.” (Hattie, Timperley 2007: 82)

Hattie bruger her ordet ”instruction” om det, der sker forud for feedback. Dette kan oversættes med instruktion, som i dansk pædagogisk kontekst forstås i tilknytning til træning af praktiske færdigheder og er stramt handlingsorienteret. Black og Wiliam (2009: 9-10) peger på denne betydning af begrebet i nogle engelsksprogede kontekster, men definerer selv instruktion som alle aktiviteter, der har som hensigt at skabe læring. Jeg tilslutter mig Black og Wiliams definition og anvender det fremover synonymt med undervisning. Det betyder, at feedback ligger i forlængelse af undervisning.

Hatties karakteristik af feedback indeholder mange elementer:

”To be effective, feedback needs to be clear, purposeful, meaningful and compatible with student’s prior knowledge, and to provide logical connections. It also needs to prompt active information processing on the part of the learner, have low task complexity, relate to specific and clear goals, and provide little threat to the person at the self level.” (Hattie 2009: 177)

Black og Wiliam kommer frem til, at formativ vurdering indeholder fem nøglestrategier:

1. Clarifying and sharing learning intentions and criteria for success;
2. Engineering effective classroom discussions and other learning tasks that elicit evidence of student understanding;
3. Providing feedback that moves learners forward;
4. Activating students as instructional resources for one another; and
5. Activating students as the owners of their own learning. (Black, Wiliam 2009: 8)

Black og Wiliams strategier har mange sammenfald med de faktorer, der ifølge Nicol og Macfarlane-Dick (se figur 3.1 i afsnit 3.1.2) understøtter elevens udvikling af selvregulering. Nicol og Macfarlane-Dick supplerer med en præcisering af selvevalueringens væsentlighed, ligesom de også peger på feedback til læreren.

I danskfaget er der gennem flere år arbejdet med procesorienteret skrivning, herunder respons. Det indføres i undervisningsvejledningen i 1984 (Undervisningsministeriet 1984) og præciseres i målene fra 1992 og 2003 direkte i kravet om respons (Undervisningsministeriet 2003).

Den respons, som er central inden for den procesorienterede skrivning, kan ifølge Dysthe gives af alle, mens vejledning kun gives af læreren. Hensigten med respons er at hjælpe skriveren med at forbedre teksten. Vejledning kan derimod kun gives af læreren. Målet inden for den procesorienterede skrivning er, at eleven på lang sigt bliver i stand til at vurdere egen skriveproces og tekst, altså udvikler selvevalueringskompetence (Dysthe 1987).

Responsen kan således ses som information fra læser, der hjælper skriveren med at forbedre teksten. Således er der iøjnefaldende ligheder mellem respons og denne undersøgelses feedbackforståelse, hvorfor den procesorienterede skrivnings respons fremover vil blive omtalt som feedback.

Dysthe peger på udfordringer ved at lade eleverne give hinanden feedback. Hun nævner elevens uudviklede tekstkompetence som én udfordring og elevens manglende overblik over skriverens projekt som en anden udfordring:

Kanskje er ein af grunnane til at responsgrupper ofte har fått lite konkrete resultat, at responsgivarane har visst for lite om prosjektet til skrivaren og at spørsmål og endringsforslag derfor har lege utanfor utviklingssona? (Dysthe 1987: 176)

Sørensen tilslutter sig denne vurdering af elevfeedback i praksis:

”Mange lærere har da også allerede erfaret, at der ikke kom så meget ud af responsarbejdet. Det var meget begrænset, hvor mange konstruktive råd, eleverne kunne give hinanden. [...] Alle, der har med skriftlig fremstilling at gøre, er tilsyneladende enige om, at responsgivning er alletiders ide, men praksis viser, at vi trænger til mere viden om, hvordan vi kan tilrettelægge gode responsforløb.” (Holm Sørensen 1993: 18)

Der lader altså til at være en speciel udfordring forbundet med at lade eleverne give hinanden feedback. Dysthe nævner den styrede feedback som en mulig løsning. På dette punkt nærmer hun sig den senere feedbackforskning, som angår inddragelse af skabeloner og skemaer. De specielle forhold omkring elevfeedback undersøges nærmere i kapitlets næste og afsluttende afsnit.

3.2.4. ELEVEN SOM FEEDBACKGIVER

Feedback fra lærer til elev er en integreret og hyppigt forekommende aktivitet i undervisningen. Black og Wiliam peger på en mindre anvendt feedbackressource: elevs feedback til hinanden, også betegnet peer-feedback. Da nærværende projekt specifikt omhandler undervisning i skolen, vil jeg bruge termen elevfeedback om feedback med elever som afsender og modtager²⁴. Black og Wiliam konstaterer i 1998, at selv- og elevfeedback er et overset område inden for feedbackforskningen (Black, Wiliam 1998: 26).

Hattie og Timperley (2007) omtaler i artiklen “The Power of Feedback” kun elevfeedback perifert. I ”Visible Learning” angiver han, at den er forholdsvis effektiv (effektstørrelse 0,55), men dog ikke på linje med feedback generelt (effektstørrelse 0,73). Samtidig nævner han en undersøgelse, der viser, at elever modtager 80 % af deres feedback fra andre elever, men at 80 % af denne feedback er fejlagtig. Det fører til, at han i den senere udgivelse, ”Visible Learning for Teachers”, konstaterer, at der savnes undersøgelser af, hvordan man kan støtte elevfeedback, så den bliver korrekt. Herefter fremhæver han Gan Jo Seng, som netop undersøger og udvikler kvaliteten af elevfeedback gennem anvendelse af skabeloner med stikord samt coaching.

²⁴ Inden for forskningsfeltet feedback arbejder man med yderligere en kategori, nemlig feedback fra eleven til læreren. Denne form for feedback ligger uden for rammerne for dette projekt.

Gan Jo Sengs forskning angår kemiundervisning i secondary school i henholdsvis New Zealand og Singapore²⁵. Hans projekt består af tre delundersøgelser, hvoraf udformning af laboratorierapporter indgår i de to. Analyse af rapporterne indgår kun som en lille del af det samlede datamateriale, og det konkluderes, at feedback har positiv effekt på elevernes tekster. Resultatet bruges som led i undersøgelsen af *kvaliteten* i feedbacken (Gan Jo Seng 2011).

Gan Jo Seng forholder sig til, hvordan elevfeedbacken opfattes af modtageren og peger på troværdighedsudfordringen, der kommer til udtryk ved, at eleverne er skeptiske over for, hvordan en kammerat, der skal lære det samme som den lærende selv, kan have det nødvendige overblik. På den anden side fremhæves også, at elevfeedback er anvendelig, fordi den giver et sammenligningsgrundlag for feedbackmodtageren, henleder opmærksomheden på oversete perspektiver i opgaven, synliggør fejl og tilvejebringer alternative perspektiver og strategier (Gan Jo Seng 2011: 97). Gan Jo Seng forbinder manglende kvalitet i feedbacken med manglende støtte til feedbackgiveren.

Han finder frem til, at skabeloner med stikord hjælper eleverne til at identificere, hvad de kan, og hvad de mangler at lære, og at skabelonernes forslag tjener som støtte til at give feedback. Endvidere påpeger han, at anvendelsen af skabeloner knyttet til den konkrete læringssituation udgør et godt afsæt for dialog om og diskussion af det foreløbige arbejde for eleverne og hjælper dem til at opdage andre måder at gribe opgaven an på.

Også Gielen m.fl. (Gielen, Tops et al. 2010) beskæftiger sig med elevfeedback. De undersøger, om elevfeedback kan være et alternativ til lærerens feedback og i bekræftende fald i hvilken form. Studiet foretages i secondary school og angår skriveundervisning i modersmålsfaget. På baggrund af litteraturstudier nævner de en række fordele ved elevfeedback:

- a. Eleverne vil af sociale årsager presse sig selv til bedre præstationer
- b. Elevfeedback opfattes som mere forståelig og anvendelig end lærerfeedback på de højere uddannelser
- c. At eleven giver feedback øger elevens evne til at modtage feedback

²⁵ I forhold til nærværende projekt bør resultaterne anvendes med forbehold for kulturelle forskelle mellem det danske og de nævnte landes skolesystemer. Endvidere kan fagspecifikke forskelle mellem naturvidenskabelige og humanistiske fag spille en rolle.

- d. Elevfeedback forekommer, når der er brug for den og ikke f.eks. efter aflevering af et produkt
- e. Inddragelse af elevfeedback øger feedbackfrekvensen
- f. Elevfeedbacken er tilpasset modtageren i modsætning til kollektiv lærerfeedback
- g. Ved elevfeedback behøver eleven ikke skjule sine svagheder over for feedbackgiveren (Gielen, Tops et al. 2010: 145-146)

Undersøgelsen gennemføres som et kontrolleret eksperiment med tre interventionsgrupper og én kontrolgruppe. Elevernes tekster udgør en kilde til information om deres læring i relation til feedback. En hovedkonklusion er, at elevfeedback *kan* erstatte lærerfeedback, idet elevernes læringsudbytte ikke ændres negativt ved at erstatte feedback fra læreren med elevfeedback.

En anden kilde til information er spørgeskemaer, som besvares inden aflevering af den sidste tekst. Af denne fremgår det, at mellem halvdelen og tre fjerdele af de deltagende elever ikke fremover ønsker at anvende elevfeedback. Eleverne har altså ikke selv fået øje på, at arbejdet med feedback har haft en positiv indflydelse på deres læringsudbytte. En mulig forklaring kunne netop hænge sammen med de nævnte forbehold for punkt 2 ovenfor.

Begge resultater peger således på udfordringer ved at anvende elevfeedback, mens Gan Jo Seng finder skabeloner anvendelige som støtte. Forhold omkring elevfeedback vil indgå i den videre undersøgelse af feedbackens betydning for elevernes udvikling af multimodal tekstkompetence.

3.3. DELKONKLUSION

I dette afsnit samles kapitlets centrale pointer. Disse træder frem som væsentlige af flere årsager. En del operationaliseres i analysen i næste afsnit, mens en anden del sammen med resultaterne af analysen af skriveforløbet danner afsæt for planlægningen af det multimodale produktionsforløb.

Feedback forstås som information fra en feedbackgiver eller -kilde til en feedbackmodtager med henblik på at støtte modtageren i at bevæge sig mod et mål. Feedbackhandlingen kan initieres af såvel feedbackgiver som den lærende.

Anskuet fra den lærendes perspektiv bliver informationen først feedback, når den optages og giver anledning til tanke, tale eller handling. Her kunne man altså tale om optaget feedback.

Anskuet fra en feedbackgivers perspektiv er information feedback, hvis den gives med henblik på at støtte den lærende i at nærme sig et læringsmål. Her kunne man tale om intentionel feedback.

I analysen af skriveforløbet er fokus på den feedback, der gives og efterspørges, mens optagelsen af feedback ikke kan undersøges i det givne datamateriale. I analysen af det multimodale produktionsforløb kan feedbackmodtagerens optagelse af feedback undersøges gennem analyse af det videre produktionsforløb og den færdige mockup. Forskellen mellem den givne og den optagne feedback vender jeg tilbage til i afsnit 5.1, hvor jeg redegør for det læringssyn, der ligger til grund for analyserne af det multimodale produktionsforløb.

Feedbackken besvarer et eller flere af spørgsmålene vedrørende mål, status og handling, og den kan gives på opgave-, proces-, læringsforvaltnings- og selvniveau. Sidstnævnte er ikke så effektiv som de tre øvrige. Opgave- og procesfeedback ses i denne undersøgelse som tæt forbundne med løsning af den konkrete opgave, som den lærende aktuelt arbejder med. Feedback på læringsforvaltnings- og selv-niveau rækker ud over den situerede og kontekstualiserede opgaveløsning. Læringsforvaltningsniveauet omfatter Hatties overvejende psykologiske selvregulering og videreudvikles med et fagligt perspektiv

Feedback udfoldes ikke som det første i et læringsforløb, men følger efter som minimum målformulering, men i de allerfleste tilfælde endvidere undervisning. Evalueringsforskningen bidrager med bud på, hvordan undervisningen kan understøtte udvikling af feedbackpraksis og peger ud over tydelige mål og vurderingskriterier desuden på forhold, der bidrager til aktivering af elever som feedbackressourcer for hinanden, og strukturer, der understøtter udvikling af selvevaluering.

Forskning i feedback generelt og praksiserfaringer med den procesorienterede skrivning peger på udfordringer forbundet med elevfeedback. Ulemperne er især knyttet til det faktum, at både giver og modtager af feedback arbejder mod de samme mål, dvs. befinder sig på samme læringsniveau. Skabeloner og skemaer ser ud til at støtte eleverne som feedbackgivere.

Efter således at have etableret en teoretisk ramme for analyse, vil jeg i næste kapitel analysere skriveforløbet med henblik på at karakterisere den feedback, som forekommer.

KAPITEL 4. FEEDBACK I SKRIVEFORLØBENE

Analysen i dette kapitel foretages med henblik på at besvare det første forskningsspørgsmål: Hvad karakteriserer den feedbackpraksis, der finder sted i arbejdet med skriftlig fremstilling, og hvilke konsekvenser har denne praksis for planlægning af det multimodale produktionsforløb?

Resultaterne af analyserne samles i en karakteristik, der besvarer første led af spørgsmålet. Resultaterne diskuteres og vurderes med henblik på formulering af opmærksomhedspunkter, som dels søges imødekommet i planlægningen af det multimodale produktionsforløb, dels udgør svaret på forskningsspørgsmålets andet led.

Kapitlet indledes med en kort redegørelse for det datamateriale, der udgør grundlaget for analysen (for en samlet oversigt henvises til bilag 1). Dernæst redegør jeg for den anvendte analysemetode, og endelig følger analysen. Som omtalt i afsnit 2.2 og 2.3 skelnes der mellem planlagt feedback og spontan feedback. Med planlagt feedback menes der feedback, som indgår i lærerens planlægning af undervisningen. Der er både tale om planlagt feedback fra lærer til elev(er) og lærerens planlægning af elevernes feedback til hinanden. Feedback i denne ramme er oftest initieret af feedbackgiver. Med spontan feedback menes den feedback, som opstår spontant, mens eleverne er i færd med at skrive. Den er oftest initieret af feedbackmodtageren. Analyseafsnittene er organiseret efter denne overordnede opdeling af feedbacken. Resultaterne diskuteres løbende, hvilket sker med inddragelse af forskningsresultater, der kan belyse mine fund. Den inddragede feedbackforskning er udvalgt under hensyntagen til de samme nøglebegreber, som anvendes i afsnit 0 til undersøgelse af, hvorvidt projektets multimodale del er undersøgt tidligere. I et afsluttende afsnit samles iagttagelserne med henblik på besvarelse af forskningsspørgsmålet.

Ud over ønsket om at foretage en generel karakteristik af den feedback, der forekommer, så vil jeg i forlængelse af den teoretiske ramme (se Kapitel 3) være specielt opmærksom på den videreudviklede feedbackmodels forklaringskraft angående den faglige del af læringsforvaltningen, lige som forhold omkring elevfeedbacken særligt vil tiltrække sig opmærksomhed.

4.1. DATAMATERIALET

Det primære datamateriale udgøres af videooptagelser af elevernes skriveproces, deres feedbackgivning til hinanden samt lærerens afsluttende feedback til hele klassen og til enkeltelever. På Sydskolen dækker optagelserne af fokuselevernes skriveproces og dermed deres spontane og planlagte feedback til hinanden ca. 7,5 time, mens det tilsvarende tal fra Nordskolen er 3,8 timer. Til selve skriveprocessen vurderes det, at den enkelte elev på Sydskolen har haft omtrent 5 timer til rådighed, mens eleverne på Nordskolen har haft ca. 1½ time. Det er i disse forløb, den spontane feedback kan forekomme, og det ses således, at der er stor forskel på det tidsrum, der kan undersøges med hensyn til spontan feedback.

Ud over disse primære optagelser indeholder datamaterialet optagelser af den undervisning, læreren forestår mellem skriveperioderne. Det er oplæg, opsamlinger, instruktioner og informationer. Disse udgør konteksten for skrivningen og feedbacken og inddrages lejlighedsvis til at afklare eventuelle uklarheder i analysen af feedbackhændelserne. Endelig udgør også elevernes færdige tekster og klassens undervisningsmaterialer sekundært datamateriale.

4.2. ANALYSEMETODE

En del af feedbacken i forløbet er planlagt af læreren og forekommer dels som feedback mellem elever, dels som feedback fra læreren til alle elever eller til enkelt(e)elever. I andre tilfælde opstår feedbacken spontant og kan være initieret af både lærer og elev. I analysen skelner jeg mellem den planlagte og den spontane feedback. Den planlagte feedback forekommer forholdsvis koncentreret og afgrænset i tid, hvilket gør det muligt at transskribere optagelserne. Der forekommer planlagt feedback mellem eleverne i løbet af skriveprocessen og desuden fra læreren til klassen og senere til udvalgte elever som afsluttende feedback på teksten. Al tale i den planlagte feedback kategoriseres efter de fire feedbackniveauer opgave, proces, læringsforvaltning og selv. Der tilføjes kategorien indhold, der omfatter tale, der ikke er feedback, men f.eks. instruktion, opklarende spørgsmål, kommentarer til praktiske forhold og opmærksomhedspåkaldelse. I kolonner parallelt med de nævnte noteres non- og paraverbale²⁶ forhold, der vurderes

²⁶ De nonverbale forhold omfatter kropssprog, gestik og mimik, mens de paraverbale forhold omfatter måden, et udsagn siges på, eksempelvis pause, intonation, tempo og styrke.

som af betydning for at forstå feedbacksituationen, ligesom også blikretning angives.

Den spontane feedback under skriveprocessen finder sted mellem elever eller mellem elev(er) og lærer. Sidstnævnte kan være initieret af eleverne eller af læreren. Det viser sig uhensigtsmæssigt at transskribere den på samme måde som den planlagte feedback, fordi den forekommer glimtvis og afvekslende med mange andre former for aktivitet. I stedet er denne kodet direkte i videoerne i programmet Atlas.ti. Feedbackhændelserne er identificeret og kodet mht. feedbackniveau, dvs. opgave, proces, læringsforvaltning og selv ligesom ovenfor. Ligeledes er det kodet, om feedbackhændelsen angår skriftsprogsstærke eller skriftsprogsudfordrede elever. En eventuel anvendelse af andre ressourcer som f.eks. mindmap, featurehjul, undervisningsmaterialer, roman eller en anden elev er registreret, og det er angivet, om feedbackhændelsen foregår mellem eleverne eller mellem lærer og elev. I sidste tilfælde er også initiatoren af hændelsen registreret.

De to typer data har forskellig relation til den virkelighed, de beskriver. Videooptagelserne kan betegnes som medieret virkelighed – en mediering, som naturligvis ikke fanger hele den virkelighed, den har til intention at fastholde²⁷. Hvis disse betegnes som førstehåndsdata, kan transskriptionerne betegnes som andenhåndsdata, idet de er remedierede. Denne proces kaldes af Kress en transduktion, idet den er modalitetsoverskridende (se afsnit 5.4.2), og denne proces kan påvirke den samlede mening. Imidlertid er det ordet, der bærer hovedparten af det indhold, som jeg er interesseret i at undersøge nærmere²⁸, så fortyndingen af de data, som forekommer i andre modaliteter end ord, vurderes ikke som fatal, om end disse modaliteter kan tilføre nuancer bag om min analyserende bevidsthed.

På baggrund af disse transskriberinger og kodninger foretages der optællinger af forekomsten af feedback på de forskellige niveauer og i forhold til

²⁷ Eksempelvis fanges temperatur og lugt ikke på video, og udsnittet af den undersøgte virkelighed er rumligt begrænset af kameraets linse og tidsligt begrænset af, hvornår jeg har valgt at sætte optageren i gang.

²⁸ Dette valg ligger i forlængelse af overvejelser i kapitel 2, hvor jeg med Klette præciserer, at der er tale om fagdidaktisk klasserumsforskning, der har til hensigt at undersøge det manifesterede indhold. Endvidere ligger valget i forlængelse af Ericksons tredje type af tilgang til analyse af etnografisk genererede data (se afsnit 2.2.1 og 2.2.2).

de forskellige elever. Efterfølgende undersøges kvaliteten af den feedback, der forekommer på de forskellige niveauer.

Kodningen inden for en hermeneutisk ramme rejser mindst to spørgsmål vedrørende reliabilitet:

1. Er der overensstemmelse mellem min forståelse og andres forståelse af Hatties kategorier, når det kommer til praksis?
2. Er jeg konsekvent i min egen kategorisering?

Til imødekommelse af den første kategori har jeg diskuteret de første kategoriseringer med en af mine vejledere. Min kategorisering foretages med baggrund i en dominerende fagdidaktisk forforståelse, og det blev tydeligt i mødet med vejlederens overvejende psykologiske forforståelse. Konkret blev jeg mere nuanceret i mit syn på det, Hattie og Timperley kalder selvreguleringsniveau. Endvidere blev jeg yderligere opmærksom på selvniveauet. På baggrund af denne vejledning gennemgik og justerede jeg hele det transkriberede materiale..

Spørgsmålet om min egen kategoriseringsreliabilitet er søgt imødekommet ved i tvivlstilfælde at gennemse det allerede kategoriserede materiale efter tilsvarende situationer som støtte for den endelige kategorisering. Kodningen i Atlas.ti foretages inden for samme kategorier som den transkriberede feedback, og kodningen kan således sammenlignes med kategoriseringen i den planlagte feedback.

Endvidere fik jeg en unik mulighed for at undersøge min egen reliabilitet, da jeg uforvarende kom til at kode den samme video to gange med 8-10 dages mellemrum. Denne dobbeltkodning undersøgte jeg nærmere. Skematisk ser de to kodninger ud som følger:

	P 4:	P 8:
Dialogisk skrivning	0	1
Elev-elev Spontan	4	4
Lærer-elev - initieret af elev Spontan	2	1
Lærer-elev - initieret af lærer Spontan	1	1
Opgave	3	4
Proces	5	3
Ressourcer: mindmap eller featurehjul	3	3
Ressourcer: roman	1	0
Ressourcer: uv-materiale	1	0
Læringsforvaltning	0	2
Skriftsprogsstærke elever	8	6
TOTALS:	28	25

Figur 4.1: Oversigt over min kodning af samme video på to forskellige tidspunkter.

I forhold til feedbackniveauerne afslører sammenligningen inkonsekvens i skelnen mellem proces- og læringsforvaltningsfeedback og understøtter dermed den tidligere nævnte tvivl om afgrænsning af de to kategorier. Divergensen peger endvidere på et behov for udvikling af en måde at håndtere det overlap, der forekommer mellem læringsforvaltning og proces, fordi læringsforvaltning medtager et fagligt metaniveau. I praksis skelner jeg mellem kontekstualiseret faglig opmærksomhed og dekontekstualiseret faglig opmærksomhed²⁹. Opgave- og procesniveau ses som kontekstualiserede og angår den konkrete opgave eller aktivitet, som eleverne arbejder med, mens læringsforvaltning omfatter faglige viden, som eleverne dekontekstualiserer, f.eks. udledning af staveregler på baggrund af en konkret staveudfordring eller konsolidering af deres kendskab til den genre, der er fokus på, ved sammenligning med deres kendskab til andre genrer. Denne klare skelnen gør dem nemmere at kategorisere konsekvent.

Oversigten giver endvidere anledning til at undersøge, hvorfor antallet af koder var forskelligt. Det viser sig, at to meget korte citater i den ene kodning indgår i længere citater i den anden kodning, derfor også forskellen på antallet af koder på skriftsprogsstærke elever. Forskellen giver i øvrigt anledning til at påpege, at antallet af koder ikke siger noget om omfanget.

²⁹ Dette forhold kan ses som et eksempel på, hvordan den fastlagte teoretiske feedbackramme måtte justeres efter den indledende analyse – en lokal abduktiv proces.

Koder er knyttet til citater, der kan variere i længde fra omkring 15 sekunder til flere minutter. Omfanget af feedback kan således ikke gøres op i tid på baggrund af kodningen, men må i stedet beskrives vha. indhold.

På baggrund af redegørelsen for analysemetoden vender jeg nu blikket mod analyserne. Først analyseres den planlagte feedback og dernæst den spontane.

4.3. PLANLAGT FEEDBACK MELLEML ELEVNERNE

Begge lærere har indlagt elevfeedback³⁰ i skriveprocessen. På Sydsksolen forberedes eleverne ved indledende arbejde med en fremmed tekst. De får en generel instruktion om at finde og kommentere noget, der fungerer godt og noget, der kunne gøres bedre. I opsamlingen af øvelsen fokuseres for det første på ordniveau gennem vurdering af ordvalg og fokus på fejl. For det andet kommenteres der på anvendelsen af korte sætninger. For det tredje er der fokus på layout. I forlængelse af denne opsamling gennemgås generelle retningslinjer for feedback ud fra undervisningsmaterialet *Sæt skrivespor* (Roug-Andersen, Larsen et al. 2012). Her opfordres feedbackmodtageren f.eks. til at notere gode forslag og ideer samt at lade være med at gå i forsvarsposition, mens feedbackgiveren anbefales at være konkret i sin respons, at finde det vellykkede, finde uklare passager, vurdere genretræk, layout og sprog. Eleverne er således stilladsede gennem en øvelse og et generelt oplæg, men har ikke en opgavetilpasset skabelon at gå frem efter. Elevfeedbacken ligger i begyndelsen af et modul, og eleverne arbejder videre med deres tekster efter feedbackseancen.

På Nordskolen har klassen gennem hele forløbet arbejdet med essayets genretræk, som ifølge de udleverede materialer udgøres af afsæt, refleksion, flere planer, indledning og afslutning, diskussion og argumentation samt sprog. Modellen udgør en skabelon for den feedback, eleverne skal give hinanden. Elevfeedbacken gives i slutningen af undervisningsmodulet, og eleverne skal herefter skrive teksten færdig hjemme.

På begge skoler afsættes nogenlunde lige lang tid til at give og modtage feedback, hvilket trods forskelle i den tidsmæssige udtrækning af forløbene

³⁰ Der erindres om, at elevfeedback i denne sammenhæng forstås som peerfeedback, altså feedback mellem ligemænd.

i øvrigt gør det muligt at sammenligne resultaterne fra de to skoler. Feedbacken fordeler sig således på de forskellige feedbackniveauer:

Feedbackniveau	Esther og Mia Med skabelon	Sanne og Signe Uden skabelon	Morten og Flemming Med skabelon	Sune og Karen Uden skabelon
	Skriftsprogsstærke		Skriftsprogsudfordrede	
Opgave	13	20	16	9
Proces	6	5	8	1
Læringsforvaltning	7	6	1	1
Selv	4	2	5	1
Samlet	30	33	(15)/30	12

Figur 4.2: Et kvantitativt blik på den feedback, eleverne giver hinanden, fordelt på feedbackniveau

En kvantitativ oversigt over de feedbackniveauer, som eleverne benytter sig af i deres indbyrdes feedback, viser, at eleverne benytter sig af alle niveauer, når de giver hinanden feedback. Feedback på opgaveniveau er tydeligt dominerende, mens en gruppe skiller sig ud ved kun i begrænset omfang at give feedback på de øvrige niveauer. Forekomsten af læringsforvaltningsfeedback påkalder sig opmærksomhed ved at være væsentlig mere anvendt af de skriftsprogsstærke elever end af de skriftsprogsudfordrede elever

Endelig ser det ved første øjekast ud til, at tilstedeværelsen af en skabelon ikke har betydning for omfanget af feedback. Men oversigten skjuler den væsentlige omstændighed, at Morten og Flemming faktisk glemte at bruge skabelonen i første omgang. Den feedback, de gav hinanden uden skabelon, havde et omfang af ca. 15 hændelser, hvilket placerer dem på samme niveau som deres skriftsprogsudfordrede kammerater på Sydskolen. Med skabelonen som stillads gav de hinanden yderligere feedback, således at de samlet set kommer op på 30 feedbackhændelser. Hvis denne forglemmelse ses som elevernes manglende opmærksomhed på mulige læringsstrategier, så kan den samtidig udgøre en del af forklaringen på deres lavere forekomst af læringsforvaltningsfeedback.

Skabelonen ser ud til at have betydning for omfanget af feedback for de skriftsprogsudfordrede, mens de tilsvarende tal for de skriftsprogsstærke synes at vise, at en skabelon er uden betydning for denne gruppe af elever. Et er imidlertid omfanget af feedback – noget andet kvaliteten. I bestræbelserne på at kunne vurdere den kigger jeg nærmere på indholdet i den feedback, der bliver givet.

	Skriftsprogsstærke		Skriftsprogsudfordrede	
	Med skabelon	Uden skabelon	Med skabelon	Uden skabelon
	Esther og Mia	Sanne og Signe	Morten og Flemming	Sune og Karen
Opgaveniveau				
<i>Ord</i>	Tillægsord	Ordvalg Stavning/egennavne	Stavning Sanser *	Stavning
<i>Sætning</i>		Tegnsætning Forståelse	Forståelse	Forståelse Tegnsætning Ordstilling
<i>Tekst</i>	Afsæt Indledning og afslutning	Synspunkt eller komposition ** Kohærens Indledning		
<i>Genre</i>	Beskrivende sprog Konkret plan Refleksionsplan	Form	Erindret plan Konkret plan *	
<i>Layout</i>			Indryk	
<i>Indhold</i>	Reference til virkeligheden	Troværdige svar i de opdigtede interviews Fakta		Redundans
<i>Diverse</i>	Omfang			
Proces				
	Tekstens videre forløb Indholdsmæssige justeringer og tilføjelser	Tekstens produktionsproces Feedbackseancen snarere end opgaven Forslag til justering på tekstniveau (indledning) Informationssøgning	Forslag til sproglige justeringer på ord- og sætningsniveau Skriveprocessen: Den manglende afslutning	Angår feedbackseancen snarere end opgaven
Læringsforvaltning - Se i teksten nedenfor				
Selv				
	Ros for teksten - fra begge elever - forekommer indledende og afsluttende i feedbacksituationen	Ros for teksten - kun for den ene elev ***	Ros for teksten - fra begge elever - spredt gennem hele forløbet	Ros for teksten - kun fra den ene elev

Figur 4.3 Den planlagte elevfeedback i et kvalitativt perspektiv

* Tilføjet efter, at Arne har sat dem i gang med at bruge Stjernemodellen

** De diskuterer, hvornår featuren bringes i forhold til de begivenheder, som den omhandler

*** Den anden elev anerkender også, men hun er konkret nede i teksten, så der forekommer ikke generel ros fra hende.

For de skriftsprogsstærke elever gælder, at eleverne uden skabelon kommer godt omkring alle planer i teksten. De skriftsprogsstærke elever med skabelon lægger hovedvægten på tekstens makroniveau, men berører dog også mikroniveauet³¹. Eksempelvis siger Mia til Esther: ”Jeg kan også godt lide det der med... at du viser... altså dit afsæt synes jeg også er fint. [...] refleksion.. det gør du også dernede ved Tage og farmor [...]Jeg kan ikke rigtigt tage afslutningen, men din indledning er god.” Afsæt og afslutning vurderes som tekstdele, og refleksion identificeres i teksten og vurderes positivt.

Omvendt er det med de skriftsprogsudfordrede elever med skabelon. De kommenterer og forholder sig overvejende til enkeltord og sætninger. Det kommer eksempelvis til udtryk i Mortens feedback til Flemming: ”Skal jeg starte med at give dig feedback? Jeg synes ... jeg synes det er rigtig godt ... og så her .. prøv og se her ..’Min far kommer ind og spørger hvad jeg skal have til morgenmad og jeg svarer’ ... og så kan du bare skrive [...] jeg tager tøj på .. og øhh .. begynder at pakke min skoletaske”

De skriftsprogsudfordrede elevens iagttagelser på makroniveau er stilladseret af skabelonen, eksempelvis essaygenrens bevægelse på både konkret og erindret plan. Imidlertid er der forskel på, hvordan de behandler disse iagttagelser på makroniveau. Begge drenge forholder sig vurderende til essayets afsæt, hvilket kommer til udtryk i spørgsmål om, hvorvidt dette afsæt gør skriverens hensigt og mål med essayet tydeligt. Anderledes forholder det sig med de øvrige iagttagelser på makroniveau, der har en tendens til at blive reduceret til indholdstjek, der udtrykkes i formen ”Flere planer – er de der eller er de der ikke?” og ”Sprog – er der mange tillægsord – hvor kunne de evt. tilføjes?”. Skabelonens intention om at støtte eleverne i at vurdere effekten af et givet genretræk reduceres altså til en vis grad til konstatering af, om det pågældende træk findes i teksten. Eller sat på spidsen: Skabelonen får karakter af en tjekliste.

Resultaterne bekræfter således kun til en vis grad Gan Jo Sengs konklusion om, at en skabelon støtter kvaliteten af den feedback, eleverne giver hinanden (Gan Jo Seng 2011), Således viser mine data, at omfanget af feedbacken forøges, men de peger også på den utilsigtede – og i dansk sammenhæng

³¹ Med henvisning til tekstlingvistikken betegner jeg ord- og sætningsniveau, herunder sammenhæng mellem sætninger, som tekstens mikroniveau, mens forhold på teksthiveau, herunder eksempelvis komposition, funktion og genre, betegnes som tekstens makroniveau (Vagle, Svennevig et al. 1993: 176)

uønskede – bivirkning, at skabelonen anvendes mekanisk og unddrager sig de metarefleksive overvejelser, som den også skulle støtte.

De to elevgrupper griber feedbackopgaven an på forskellig vis. De skriftsprogsstærke læser hele teksten igennem, inden de begynder at give feedback. De indleder med et helhedsindtryk af teksten og går derefter i detaljer. De to elever, der har skabelon til rådighed, finder den først frem efter at have udvekslet tanker om teksten som helhed. Det kommer eksempelvis til udtryk på procesniveau, hvor de skriftsprogsstærke elevers forlag til tekstens videre forløb samt indholdsmæssige justeringer angår tekstens makro-niveau.

De skriftsprogsudfordrede elever griber i stedet feedbackopgaven an ved at kommentere på det, de læser, samtidig med at de læser, hvilket også fremgår af citatet fra Mortens feedback til Flemming ovenfor. Dette forhold forklarer deres fokus på tekstens mikroniveau. Denne praksis kan også udgøre en forklaring på, at de har udfordringer med overhovedet at forstå sætningerne. De giver sig ikke tid til at læse videre og vurdere den konkrete udfordrende sætnings betydning i en større helhed. De løfter ikke blikket og vurderer teksten som helhed. Dette forhold bekræftes af Løkensgard Hoel, der angiver, at det, hun kalder svage grupper, godtager kammeraters ændringsforslag på tekster uden diskussion og altså uden refleksion over ændringsforlagenes betydning for teksten som helhed (Hoel 1998: 128)

For alle elever gælder, at de udfordres af at skulle give feedback på en ufærdig tekst. Det bliver tydeligt for eleverne, der skriver essays, fordi et af punkterne på deres skabelon angår netop afslutningen, men også de skriftsprogsstærke elever, der ikke har nogen opgavetilpasset skabelon, nævner udfordringen i forbindelse feedback på opgaveniveau.

Omfanget af feedback på læringsforvaltningsniveau er meget varierende. De skriftsprogsudfordrede elever forholder sig kun til selve feedback-situationen, det psykologiske niveau, og giver ingen fagspecifik læringsforvaltningsfeedback.

De skriftsprogsstærke elever forholder sig også til den psykologiske del af læringsforvaltningen, men kommer bredere omkring i deres vurdering af egen arbejdsindsats. Der tales om arbejdsproces og arbejdsbetingelser, om hukommelse og om koncentration. Disse elever har endvidere iagttagelser, der angår faglige forhold. Det ene par reflekterer over det svære i at give feedback til kammerater, hvis teksten ikke er så god. Det er ikke tilfældet for de to piger, men det leder den ene af dem videre til at konstatere, at man

jo skriver forskelligt. Jeg fortolker det sådan, at de dels dermed peger på, at det kan være vanskeligt at give feedback på modtagerens præmisser, eller ud fra det. Hetmar kalder skriverorienteret feedback (Hetmar 2000: 21), dels erkender forskelle i skrivestil. Denne sidste erkendelse rækker ud over det, der var det faglige mål for såvel forløb som feedback og er dermed fagligt overskridende. Det andet par vurderer egennavne og stavekontrollens evne til at fange eventuelle stavfejl af denne art. Også disse refleksioner og erkendelser er af en karakter, der rækker ud over den konkrete skrivesituation og kan overføres til andre situationer, hvorfor de kan kategoriseres som læringsforvaltning.

Feedback gives og modtages som tidligere nævnt med det formål at støtte den lærende i at bevæge sig mod et læringsmål. Snævert set er målet i den iagttagne undervisning at producere en tekst inden for genren essay eller feature. Feedbacken hjælper modtageren til at gøre teksten så god som muligt. Da jeg i skriveforløbet ikke har indsamlet teksten på forskellige tidspunkter i processen, er det ikke muligt på baggrund af teksten at udtale sig om, hvorvidt feedbacken har haft betydning for udformningen af den endelige tekst. Jeg må i stedet danne mig et billede af feedbackens virkning gennem undersøgelse af elevernes efterbehandling af feedbacken. Elevfeedbacken er placeret forskelligt i de to klasser. I den ene ligger den lige inden timen slutter. Her er det tydeligt, at to af eleverne hverken arbejder videre med teksten eller laver noter om feedbacken, mens de to andre når at arbejde lidt videre på computeren. Hvorvidt de indarbejder den netop modtagne feedback er ikke muligt at afdække. I den anden klasse gives feedback midt i et arbejdsmodul, og det er tydeligt gennem elevernes samtale, at der laves justeringer i teksten i forlængelse af feedbacken.

Som led i en større undersøgelse af, hvad der har positiv indflydelse på kvaliteten af 4.-12. årgangselevs skriftlige tekster, undersøger Graham og Perin gennem metaanalyse specifikt, om feedback, procesorienteret skrivning, undervisning i planlægning af teksten og redigering har indflydelse på kvaliteten (Graham, Perin 2007). Indbyrdes elevfeedback konkluderes at have stor effekt:

Collectively, these investigations show that collaborative arrangements where students help each other with one or more aspects of their writing had a strong and positive impact on writing quality (Graham, Perin 2007: 463)

Graham og Perin afrunder deres metaanalyse med at opstille 10 anbefalinger til, hvordan man bør gribe skriveundervisningen an for 11-19-årige. Et af

punkterne angiver, at unge bør arbejde sammen om at planlægge tekster, skrive udkast, revidere og redigere tekster. Forløbet på Sydskolen lever op til denne anbefaling, og som det vil vise sig nedenfor, kan det også ses på omfanget af spontan feedback mellem eleverne.

Også Gielen, Peeters, Dochy, Onghena og Struyven (Gielen, Peeters et al. 2010) beskæftiger sig med forhold vedrørende elevfeedback. De undersøger blandt andet den konstruktive feedbacks indflydelse på elevers præstation. Konstruktiv feedback er karakteriseret ved flere elementer: den er hensigtsmæssig og specifik i sin formulering, den indeholder positive og negative kommentarer, den indeholder begrundelse og endelig forslag til forbedringer. De konkluderer, at begrundet feedback har positiv effekt på de lavest præsterende elevers præstation. Specielt interessant i nærværende sammenhæng er, at eleverne er stærkt stilladserede i deres feedbackgivning og dermed også modtagelse, fordi de i homogene par giver hinanden skriftlig feedback. Stilladseringen består i, at de har været med til at opstille vurderingskriterierne samt at de i feedbacksituationen bedes besvare eksplicite spørgsmål (f.eks. Hvad gjorde han/hun godt og hvorfor?) eller færdiggøre en sætning (f.eks. Måske kunne du...). Gielen m.fl. forholder sig ikke til skabelonens indflydelse, men resultaterne fra min undersøgelse kunne tyde på, at den har positiv indflydelse for de svagest præsterende elever.

Gielen, Tops, Dochy, Onghena og Smeets (Gielen, Tops et al. 2010) undersøger i et lignende studie (skrivning af tekster), hvorvidt feedback mellem elever kan erstatte lærerens feedback til elever i et langsiget perspektiv (½ år). Endvidere undersøges det, hvilken form denne feedback skal antage, når målet er øget læringsudbytte. Forskerne angiver, at eleverne ikke er vant til at arbejde med feedbackrunder i deres skriveproces. Det fremgår ikke, om feedbacken er understøttet af en skabelon og om den er mundtlig eller skriftlig. Undersøgelsen har form som et styret eksperiment med tre interventionsgrupper og en kontrolgruppe. Interventionsgrupperne adskiller sig fra hinanden ved at være elevfeedback på baggrund af modtagerens spørgsmål, elevfeedback med modtagerens efterbehandling af feedbacken og elevfeedback uden for- eller efterbehandling. Kontrolgruppen får feedback af læreren. Ud over iagttagelser i elevernes tekster, besvarer eleverne et mindre spørgeskema om deres vurdering af feedbacken.

På baggrund af statistisk analyse konkluderes det, at elevfeedback faktisk er i stand til at erstatte lærerfeedback på længere sigt, idet kontrolgruppen ikke opnår signifikant bedre resultater end de tre interventionsgrupper. Endvidere viser det sig, at feedbacktiltag, der også stimulerer elevernes perception af feedbacken – dvs. spørgsmål og efterbehandling – er mere effektiv end

feedback uden denne støtte til perception. Mest effektiv er feedbacken, når feedbackmodtageren indleder med at markere sine behov for feedback i form af spørgsmål. Man kan sige, at fokus flyttes fra feedbackgiver til feedbackmodtager.

I relation til min undersøgelse er det interessant, at fokus flyttes fra giver til modtager. Dette undersøges nærmere i næste afsnit om den spontane feedback, der jo netop hovedsageligt kommer i stand på elevernes initiativ.

4.3.1. OPSAMLING

Sammenfattende om den planlagte elevfeedback kan der angives, at den omfatter alle feedbackniveauer med opgavefeedback som det dominerende niveau. Læringsforvaltningsfeedback forekommer blandt både skriftsprogsudfordrede og skriftsprogsstærke elever, men af størst omfang hos de skriftsprogsstærke, ligesom det udelukkende er denne gruppe, der giver læringsforvaltningsfeedback af faglig karakter.

Feedbackindholdet er ligeledes forskelligt for de to elevgrupper. De skriftsprogsstærke elever giver feedback både på tekstens mikro- og makroniveau, mens de skriftsprogsudfordrede overvejende kommenterer på tekstens mikroniveau. Hermed modsvarer feedbacken det fund fra skriveforskningen, at den uerfarne skriver har vanskeligt ved at forholde sig til, hvordan den sætning, han er i færd med at skrive, hænger sammen med afsnittet og teksten (se f.eks. Flower & Hayes, 1980).

Eleverne stilladseres i større eller mindre grad gennem skabeloner eller løse retningslinjer. Skabelonen udløser flere feedbackhændelser hos de skriftsprogsudfordrede, hvilket er i overensstemmelse med Gan Jo Sengs resultater (Gan Jo Seng 2011), men skabelonen synes også at have den utilsigtede virkning, at den anvendes mekanisk og tenderer mod at blive en tjekliste.

4.4. SPONTAN FEEDBACK

Den planlagte feedback, som er behandlet ovenfor, har tilnærmelsesvis samme omfang i de to klasser, uanset skriveprocessens forskellige længde, hvilket har gjort det muligt at sammenligne. Skriveprocessens længde er imidlertid meget forskellig i de to klasser (se bilag 1), og denne forskel må tages i betragtning i analysen af den spontane feedback. Den spontane feedback opstår, mens eleverne skriver, og på Nordskolen skriver eleverne i ca. 1,5 time, mens eleverne på Sydskolen estimeres at have fire gange så lang tid til skrivning.

I tiden, der er afsat til skrivning, sker der forskellige ting. Optagelserne viser, at koncentreret skrivning veksler med kommunikation med andre elever og læreren og med inddragelse af andre ressourcer, f.eks. modeltekst eller mindmap. Kommunikationen angår af og til forhold, som hverken har med opgave eller undervisningssituation at gøre. Den kan også have karakter af instruktion eller uddybende undervisning – eller den kan have karakter af feedback på opgaven. Det er med andre ord en mindre del af alt det, der sker i skrivefasen, der kan karakteriseres som feedback i den forståelse, som er defineret i kapitel 3. Som nævnt ovenfor giver kodningen af videooptagelserne ikke mulighed for at gøre feedbackdelen op i tid, men den vil i stedet blive behandlet som et antal feedbackhændelser.

Feedback-hændelse	Total	Sydskolen	Nordskolen	Skriftsprogsstærke elever	Skriftsprogsudfordrede elever
Elev – elev	135	118	17	61	74
Lærer- elev Initieret af elev	52	49	3	13	39
Lærer – elev Initieret af lærer	16	15	1	6	10
	203	182	21	80	123

Figur 4.4 Oversigt over den spontane feedback fordelt på deltagere, elevgrupper og skoler

Hovedparten af den spontane feedback forekommer mellem elever. Når der forekommer spontan feedback mellem lærer og elever, er den oftest initieret af eleven. Andelen af spontan feedback er størst på Sydsksolen. Målt i forhold til den effektive skriveperiode, som eleverne har til rådighed, er denne forskel større end forventet. Mulige forklaringer kan naturligvis være forskelle i erfaring med feedback, forskelle i feedbackkultur og forskelle i læringsmiljø. I den konkrete situation formoder jeg dog, at opgaven har stor betydning. På Nordskolen skal hver elev individuelt skrive og aflevere et essay. På Sydsksolen afleveres produktet parvis, idet hvert elevpar skal producere en feature bestående af forskellige tekstelementer. De forskellige tekstelementer skrives individuelt, men kravet om et fælles slutprodukt gør det tvungende nødvendigt for eleverne at lave aftaler om tekstens overordnede vinkling og om fordeling af skriveopgaver. Desuden har læreren indlagt elevfeedback forholdsvis tidligt i det samlede forløb, så undervisningen understøtter en grad af fælles ansvar også for de enkelte tekstelementer, som produceres senere. Disse rammer gør det nødvendigt og naturligt at tale sammen om teksten. Fælles produktansvar synes altså at føre til øget feedbackaktivitet.

Som det fremgår, forekommer der flere feedbackhændelser omkring de skriftsprogsudfordrede elever end omkring de skriftsprogsstærke elever. De taler mere sammen indbyrdes, søger måske også hjælp hos andre elever, og de trækker mere på læreren end de skriftsprogsstærke. Nærmere beskrivelse af indholdet i denne feedback følger løbende gennem hele afsnittet.

4.4.1. FEEDBACK OG RESSOURCER

Eleverne trækker også på andre ressourcer end læreren og kammeraterne. Undersøgelse af elevernes brug af andre ressourcer giver en indikation på, i hvor høj grad de er i stand til at foretage selvevaluering – at være deres egen feedbackgiver - lige som det ses som et udtryk for en læringsstrategi. Anvendelsen af ressourcer ses altså som et ydre tegn på en indre proces (se afsnit 5.1.1.) Det ligger uden for denne undersøgelses rammer at undersøge denne indre proces nærmere, hvorfor jeg her begrænser mig til at kigge efter tegn på, at eleverne søger feedback i andre ressourcer end kammerater og lærer. Disse tegn udgøres af tale og handling, herunder også gestik, mimik og blikretning.

På Sydskolen skrives featuren med baggrund i en tematik, som er behandlet i en roman, de har læst og bearbejdet i såvel dansk som samfundsfag. De har en opgaveformulering til rådighed, og de har forberedt deres skrivning ved at diskutere og udfylde et featurehjul, der har til hensigt at fungere som styringsredskab i skriveprocessen. Endelig har de adgang til to modeltekster, som hænger på tavlen. På Nordskolen er der i en periode forud for skrivningen af deres eget essay arbejdet med essays i undervisningen, og her udgør det benyttede undervisningsmateriale en ressource. Skrivningen på denne skole er forberedt gennem udarbejdelse af en mindmap, som de også har fået og givet hinanden feedback på. Endelig udgør internettet en ressource i begge klasser, lige som andre elever end makkeren udgør ressourcer.

Ressource	Total	Sydskolen	Nordskolen	Skriftsprogsstærke elever	Skriftsprogsudfordrede elever
En anden elev	5	5	0	0	5
Opgaveformulering	5	5	0	5	0
Internet	8	8	0	3	5
Mindmap og featurehjul	32	20	12	20	12
Modeltekst	16	15	1	11	5
Roman	9	9	0	4	5
Undervisningsmaterialer	6	2	4	5	1

Figur 4.5 Oversigt over inddragelse af andre ressourcer end kammerater og lærer

Ressourcen En anden elev udgøres af en klassekammerat, som man ikke arbejder sammen med om enten opgave eller feedback. Det er især de skriftsprogsudfordrede elever på Sydsksolen, der er opmærksomme på denne mulighed. Eksempelvis har Sune og Karen brug for hjælp til at forstå, hvordan de skal udfylde featurehjulet og komme i gang med at skrive. De venter en tid på læreren, men pludselig udbryder Sune: ”Hey - vi spørger Ellen, hun er lige så god!” De får dog ikke den fornødne hjælp af klassekammeraten og ender med at få hjælp af læreren. I dette tilfælde efterspurgte de feedback på procesniveau, mens alle de øvrige henvendelser til klassekammerater drejer sig om feedback på opgaveniveau og af vidensformen episteme, idet de efterspørger faktuelle detaljer fra romanen eller hjælp til stavning.

Karakteristisk for de skriftsprogsstærke elever på Sydsksolen er, at de bruger opgaveformuleringen som ressource. De diskuterer den episode i romanen, som skal være omdrejningspunkt for featuren, og de fordeler opgaveformuleringens indholdskrav på featurehjulets elementer og diskuterer implikationer for skrivningen og den færdige tekst. Ved tvivlstilfælde anvender de modelteksterne til at skabe sig klarhed, lige som de et par enkelte gange spørger læreren.

Denne analyse af opgaven og diskussion af indholdet forekommer ikke hos de skriftsprogsudfordrede. De finder det sted i romanen, som de vil skrive om og begynder at skrive. De har sågar valgt overskrift, inden de har udviklet, udvalgt og ordnet indholdet. Efter 8 min. går de i stå og har brug for lærerens hjælp. De prøver forgæves at søge hjælp hos en anden elev og forskeren, men først da læreren kan hjælpe dem 15 min. efter skrivefasens begyndelse, bringes featurehjulet på banen af læreren. Denne feedbackhæn-

delse indeholder sideløbende med feedbacken elementer af undervisning og instruktion, idet læreren uddyber featurehjulet og eksemplificerer, hvordan det kan udfyldes. Eleverne udfylder ved fælles hjælp featurehjulet, og Karen får herigennem det overblik, der gør det muligt at foreslå Sune, at han går i gang med at skrive et interview. Men Sune ved ikke, hvordan han skal skrive interviewet. Senere optagelser viser, at han nedskriver en dialog, som kan betegnes som et råinterview. Han er på dette tidspunkt ikke bevidst om interviewets form og rolle i den færdige feature, idet han ikke har bearbejdet interviewet og indsat berettende og beskrivende afsnit. Arbejdet med featurehjulet har altså ikke givet Sune det fornødne overblik over hele opgaven.

Eleverne på Nordskolen har fået at vide, at de skal skrive et essay og har ikke en tilsvarende eksplicit formuleret opgave. De skriftsprogsstærke elever taler ikke sammen om, hvordan de forstår opgaven eller vil gribe den an, men går i gang med at skrive. I undervisningen i ugen forinden har de arbejdet med at lave et godt afsæt for et essay, og her spørger Mia til, om hun må arbejde videre med sin øvetekst senere. Hun udtrykker altså allerede her forståelse for, hvad opgaven går ud på. I stedet for at tale sammen om indholdet anvender de to piger andre tilgængelige ressourcer. Esther bladrer flere gange i undervisningsmaterialet, og begge pigerne kigger jævnligt på deres mindmap, som ligger ved siden af computeren.

De skriftsprogsudfordrede elever griber opgaven anderledes an. Morten bruger de første minutter på at finde og åbne skriveprogrammet. Så vil han i gang med at skrive, men siger, at han ikke ved, hvad han skal skrive om, hvilket kan undre, når han kort forinden har udarbejdet en mindmap over muligt indhold. Dernæst distraheres han af andre ting, men efter 10 minutter med sporadisk skrivning, siger han: ”Jeg tror, jeg vil skrive sådan en efterligning af ”Cyklen”” (Sønderby i Borup Jensen 2000). Han vil med andre ord anvende essayet ”Cyklen” som modeltekst, hvilket viser, at han har en forestilling om tekstens form. En enkelt gang senere i skriveprocessen finder han sine noter og spørger til de tre planer, som udgør et genrekendetegn i deres undervisningsmaterialer. Det er iøjnefaldende, at han ikke bruger sin mindmap som støtte til at huske og strukturere indholdet. Flemming går i gang med at skrive med det samme og vender en enkelt gang blikket mod hæftet med mindmap’en, som ligger ved siden af computeren. Da Morten på et tidspunkt i processen griber mikrofonen og vil lege interviewer, spørger han Flemming, hvad han vil skrive om. Flemming svarer, at han ikke ved det. Der er nærliggende at tolke svaret som en afvisning af at gå ind i Mortens leg med mikrofonen, men det giver også anledning til at overveje, om han ved, hvordan han kan gribe skriveopgaven an, og om han er i stand til at anvende de tilgængelige ressourcer som støtte. Optagelserne viser, at han

ikke spørger kammeraterne til råds, og at han kun i begrænset grad konsulterer sin mindmap eller undervisningsmaterialer. Det er tankevækkende, at ingen af drengene ser nogen sammenhæng mellem præskrivningsopgaven mindmap og indholdet i essayet.

Det er altså fælles for de skriftsprogsudfordrede elever, at de har svært ved at komme i gang med skrivningen trods det skriveforberedende arbejde. På begge skoler synes det svært for de skriftsprogsudfordrede elever at gennemskue sammenhængen mellem det skriveforberedende arbejde og skrivningen af teksten. Resultaterne synes således at afspejle Hetmars beskrivelse af en af forskellene mellem den erfarne og den uerfarne skriver:

Hvor den erfarne skriver opererer ud fra et overordnet blik på den tekst han har under udarbejdelse, arbejder den uerfarne sig frem skridt for skridt ud fra de tanker der umiddelbart falder ham ind (Hetmar, 2000b: 14)

4.4.2. SPONTAN FEEDBACK BLANDT DE SKRIFTSPROGSUDFORDREDE ELEVER

En kategorisering og kvantitativ optælling af den feedback, som forekommer på de to skoler viser følgende fordeling:

Feedbackniveau	Skriftsprogsstærke	Skriftsprogsudfordrede	Total	Sydskolen	Nordskolen
Opgave	71	88	149	129	20
Proces	23	23	46	43	3
Læringsforvaltning	20	20	40	36	4
Selv	4	3	7	4	3

Figur 4.6 Kvantitativt blik på feedbackniveau, elevgruppe og skole

Som det fremgår af figur 4.4 er det hovedsageligt eleven, der tager initiativet til den spontane feedback. Nedenfor undersøges den spontane feedback med eleven som initiator nærmere.

Figur 4.6 viser, at de skriftsprogsudfordrede elever deltager i lidt flere feedbackhændelser på opgaveniveau end de skriftsprogsstærke elever. Da figur 4.4 samtidig angiver, at de skriftsprogsudfordrede elever i højere grad end de

skriftsprogsstærke søger feedback fra læreren, er det nærliggende at antage, at de skriftsprogsudfordrede elever efterspørger hjælp til at forstå og løse opgaven, hvilket ville ligge i forlængelse af foregående afsnits konstatering af, at de fleste skriftsprogsudfordrede elever har svært ved at komme i gang med at løse opgaven. Tallene dækker imidlertid over en væsentlig skævvridning skolerne imellem, idet de skriftsprogsudfordrede elever på Nordskolen ikke en eneste gang beder læreren om feedback.

Feedbackniveau	Skriftsprogsudfordrede Sydskolen	Skriftsprogsudfordrede Nordskolen
Opgave	74	11
Proces	21	2
Læringsforvaltning	18	2
Selv	0	3

Figur 4.7 Skriftsprogsudfordrede elevers feedbackniveau fordelt på skoler

Opgavefeedback er det hyppigst forekommende feedbackniveau blandt de skriftsprogsudfordrede på Nordskolen. Et genkommende tema i denne feedback er spørgsmål om omfang, der kommer til udtryk i form af udsagn om og vurdering af, hvor meget de hver især har skrevet. De besvarer dermed feedbackspørgsmålet om status udelukkende i kvantitative termer. Et andet genkommende tema er udfordringer med indholdet. Her angår to af de tre feedbackhændelser ordrette forslag til, hvad man kunne skrive, mens den sidste forekomst drejer sig om indhold mere generelt. Igen burde mindmappen have været til hjælp. Den øvrige feedback på opgaveniveau angår med én undtagelse konkrete og faktuelle ting som stavning, 1. klasse-elevens alder og essayets titel. Den sidste angår de tre planer.

Drengene deltager i to feedbackhændelser på procesniveau. I det ene tilfælde forholder Morten sig til hele skriveprocessen. Han giver udtryk for, at han arbejder procesorienteret med en skrivefase og en rettefase. I det andet procesfeedbacktilfælde afslører Flemming, at han skriver uden at have et mål i sigte – han ved ikke, hvad det skal ende med. Denne strategi er som bekendt typisk for de elever, som Hetmar kalder uerfarne skrivere (se foregående afsnit)

De skriftsprogsudfordrede elever er ophav til to af de forekommende læringsforvaltningsfeedbackhændelser på Nordskolen, og begge disse hændelser angår vurdering af arbejdsproces. Den vurderes negativt i forhold til arbejdet med produktet, idet Morten i et tilfælde kommenterer sin manglende fokus på opgaven og i et andet tilfælde beskriver situationen som hyggelig i modsætning til f.eks. effektiv eller produktiv. Den faglige del af læ-

ringsforvaltningen forekommer således blandt de skriftsprogsudfordrede elever på Nordskolen.

På Sydskolen forekommer der langt mere spontan feedback, og her er den høje forekomst af læringsforvaltende feedback blandt de skriftsprogsudfordrede elever iøjnefaldende – selv deres længere skrivefase taget i betragtning. En nærmere undersøgelse af disse hændelser viser, at 2/3 angår den psykologiske del, mens den sidste tredjedel har et fagligt fokus. I den psykologiske del er diskussion og vurdering af arbejdsindsats især i fokus for Sune. Han er også den eneste af de to, der bekymrer sig om omfanget af det skrevne. For Karens vedkommende har de almene læringsregulerende feedbackprocesser i højere grad karakter af selvevalueringer. Hun sætter ord på, hvad de har gjort og hvor disse handlinger har bragt dem hen. Disse evalueringer forekommer mest i slutningen af skriveforløbet, men der er også et eksempel tidligt, idet hun evaluerer sin egen evne til at give feedback. I den danskfaglige læringsforvaltning fylder staveudfordringer og –regler halvdel. Som læringsforvaltning er kun medtaget den feedback på stavning, som har perspektiver ud over den konkrete situation, eksempelvis en omskrivningsstrategi, hvor 'sjette' i stedet bliver til '6.'. Den resterende læringsfeedback på fagligt niveau omfatter en diskussion af begrebet perspektiv, hvor de trækker på deres viden om begrebets anvendelse inden for billedanalyse. Desuden viser Karen i ét tilfælde, at hun vurderer deres tekst på et metaniveau, idet hun siger, at hun vil læse alle deres tekster igennem hjemme, fordi hun har en fornemmelse af, at der er gentagelser. Tilsyneladende er den ene af de skriftsprogsudfordrede elever altså i stand til at foretage faglig læringsforvaltningsfeedback. Af de beskrevne hændelser er læreren imidlertid involveret i næsten halvdelen. Disse situationer er opstået ved, at eleverne har bedt læreren om hjælp, og læreren er dermed medansvarlig for, at feedbacken bevæger sig på læringsforvaltningsniveau i en god del af tilfældene. Hændelserne viser således, at også de skriftsprogsudfordrede elever er i stand til at arbejde med læringsforvaltningens faglige del, men noget tyder på, at lærerens støtte er afgørende.

Rettes blikket mod alle de tilfælde, hvor de skriftsprogsudfordrede elever efterspørger lærerens feedback, så viser det sig, at eleverne i omkring 40 % af tilfældene søger lærerens anerkendelse og bekræftelse af deres arbejde og planer. Opgaveniveauet er dominerende, men også på procesniveau søger de bekræftelse. Behovet forekommer hos begge elever, dog mest hos Sune, der flere gange siger: "Læs lige det her" eller "Er der ikke rigtigt, at...". Den hyppige forekomst af behovet for bekræftelse understøtter formodningen om, at disse elever ikke er helt sikre på, hvad opgaven går ud på, da de i givet fald selv kunne vurdere deres arbejde.

De spontane feedbackhændelser mellem de skriftsprogsudfordrede elever på Sydskolens foregår hovedsageligt på opgaveniveau. En nærmere undersøgelse af indholdet i disse hændelser afslører, at en stor del angår faktuelle forhold i romanen eller tekstens mikroniveau (22 ud af 46 hændelser). Dertil kommer, at udfyldning af featurehjulet er temaet for 5 feedbackhændelser. Dvs. at over halvdelen af den spontane feedback mellem de skriftsprogsudfordrede elever angår faktuelle forhold i romanen eller bevæger sig på tekstens mikroniveau. Ud over disse store temaer for opgavefeedbacken forekommer der endvidere feedback på overskrift og emnevalg. Først i slutningen af skriveprocessen bevæger eleverne sig i højere grad på tekstens makroniveau. Det sker, da de begynder at kigge på layout. De diskuterer de mellemrubrikker, der skal være dækkende for indholdet i et helt afsnit, og de taler om valg af billeder, der også skal have en relation til indholdet. Endelig behandles tekstens indhold som helhed ud fra layout. Denne samtale har afsæt i en mangelsituation, idet de har tomme pladser på siden, og den mulige udfyldning bliver lidt tilfældig. Eksempelvis finder Karen noget om Stein Bagger, der ligesom romanens hovedperson er i fængsel, men her ophører alle ligheder. Det kommenterer Sune, men de kommer ikke videre med at finde ud af, hvad der så skal fyldes på teksten. Sune siger direkte, at han synes, de har det hele med allerede! Disse samtaler udvikler sig i enkelte tilfælde til diskussioner, og det er iøjnefaldende, at de er mest tilbøjelige til at gå ind i reelle diskussioner, når afsættet er teksten set i et rumligt perspektiv, dvs. i relation til layout og billedvalg. Kun i ét tilfælde hjælpes de ad med en tilsvarende sproglig udfordring, hvor Sune har svært ved at få alle de nødvendige informationer fra romanen omsat til forståeligt og flydende sprog i featuren.

Trods væsentlige forskelle i omfanget af spontan feedback på de to skoler, er der dog tendenser, der er fælles for de skriftsprogsudfordrede elever på de to skoler. Deres feedback forekommer hovedsageligt på opgaveniveau. Eleverne foretrækker at bevæge sig på tekstens mikroniveauer i deres feedback, hvilket måske hænger sammen med usikkerhed på, hvad opgaven egentlig går ud på.

Analysen synes at bekræfte en tidligere antagelse om, at de skriftsprogsudfordrede elever først sent i skriveprocessen forstår opgaven. Desuden viser data, at den ene elev, især med lærerhjælp, er i stand til at arbejde med den faglige del af læringsforvaltningsfeedbacken. Endelig synes Sydskoleeleverne at gå mere diskuterende og fagligt reflekterende ind i udfordringer med layout end med feedbackens skriftlige indhold. Således kan man sige, at eleverne i forhold til featurens element af multimodal tekst tilsyneladende

fører en mere kvalificeret faglig dialog end det er tilfældet med den rene skriftsproglige del.

4.4.3. SPONTAN FEEDBACK BLANDT DE SKRIFTSPROGSSTÆRKE ELEVER

Feedbackniveau	Skriftsprogsstærke Sydskolen	Skriftsprogsstærke Nordskolen
Opgave	55	2
Proces	22	1
Læringsforvaltning	18	0
Selv	4	0

Figur 4.8 Skriftsprogsstærke elevers feedbackniveau fordelt på skoler

Forskellen mellem skolerne hvad angår den spontane feedback mellem eleverne er mere markant, når vi kigger på de skriftsprogsstærke elever. På Nordskolen forekommer der kun ganske lidt spontan feedback, men da disse elever samtidig gør hyppigt brug af andre ressourcer, er det nærliggende at konkludere, at de ikke er i tvivl om, hvad målet med opgaven er og hvordan de skal gribe opgaven an. Det afslører sig også i Mias ønske om at skrive videre på den øvetekst, som de arbejdede med nogle dage forinden skrivning af den endelige tekst.

De to forekomster af opgavefeedback på Nordskolen er initieret af Mia, der dels spørger sine klassekammerater om antallet af gymnasier i Aalborg, dels spørger til navnet på en markblomst. Gymnasierne forsøger en kammerat at opremse, men han har ikke viden om, hvilke institutioner, der regnes som hørende til denne kategori. Han ender med at give feedback på procesniveau ved at foreslå Mia at søge på nettet. Spørgsmålet om blomsten bliver et eksempel på den feedback fra elever, som er fejlagtig³². Mia omtaler gule marker og efterlyser svar på, hvad planten hedder. Da hun selv foreslår, at det måske er smørblomster, bliver hun bekræftet af en klassekammerat. Her ville det korrekte svar sandsynligvis være raps.

Forekomsten af feedback på læringsforvaltningsniveau var iøjnefaldende for de skriftsprogsudfordrede og er det ligeledes for de skriftsprogsstærke elever på Sydskolen. Også for de skriftsprogsstærke forekommer der mere

³² Hattie refererer i øvrigt til en undersøgelse af Nuthall, der viser, at eleverne modtager mest feedback fra klassekammerater, og at hovedparten af denne feedback er ukorrekt (Hattie 2009: 174).

læringsforvaltende feedback af psykologisk end af faglig karakter, selv om forskellen er knapt så markant som hos de skriftsprogsudfordrede. Pigerne reflekterer flere gange over deres egen læringsproces i forskellige perspektiver: de afprøver deres egen forståelse, og de evaluerer deres produkt. Et andet genkommende tema er deres samarbejde. De er bevidste om, at det skal være ligeværdigt, hvilket afspejler sig i deres aftaler om, hvad de hver især skal lave hjemme. Kravet om ligeværdighed bevirker flere gange, at Sanne beder Signe være mere kritisk over for Sannes egne forslag, idet hun selv forholder sig kritisk til Signes forslag. Diskussioner med dette tema udgør op mod halvdelen af den psykologiske læringsforvaltningsfeedback.

For de skriftsprogsudfordrede elevers vedkommende var det forholdsvis nemt at skelne mellem psykologisk og faglig læringsforvaltningsfeedback. Denne skelnen er knapt så skarp for de skriftsprogsstærke elevers vedkommende. Når de vurderer egen læring, er vurderingen knyttet til stoffet og faget. I deres vurdering af featurehjulet bliver de samtidig bevidste om den faglige læring, der har fundet sted, ligesom de anvender modelteksterne som stillads i udvikling af forståelse for featuregenrens mulighed for at integrere forskelligartet stof. Dog forekommer der i lighed med de skriftsprogsudfordrede elever eksempler på vurdering af sprogbrug. I ét tilfælde har den faglige læringsforvaltning karakter af kritisk forholde sig til medierne, hvilket jeg ser som en metaovervejelse i forhold til deres konkrete arbejde med medieteksten feature. Situationen opstår, da Signe refererer et indslag fra et morgenmagasin på tv omhandlende mediernes ret til at formidle billeder af private begivenheder for offentligheden. Helt konkret henviser hun til en sag, hvor aviser har trykt billeder af den afklædte britiske hertuginde Catherine fotograferet på en privat ferie. Hun forholder sig sporadisk til mediernes opgave og rolle samt etik forbundet hermed. Erkendelsen kunne dog ved eksempelvis lærerens mellemkomst gøres langt tydeligere og mere vidtrækkende.

Mens de skriftsprogsudfordrede elever overvejende foretog selvevalueringer i forløbets slutning, forekommer disse jævnt gennem skriverforløbet hos de skriftsprogsstærke. Selvevaluering forudsætter, at evaluanden har en forestilling om målet og kriterierne for vellykket opgaveløsning, og den jævne fordeling blandt de skriftsprogsstærke elever underbygger formodningen om, at disse elever helt fra begyndelsen arbejder på at opbygge en forståelse af opgave og produktkrav, der herefter kommer til at udgøre den målestok, som de vurderer eget arbejde ud fra. Denne forståelse udgør målestokken for deres vurdering af eget arbejde, lige som den er grunden til, at de kun i ringe grad behøver lærerens bekræftelse af, at de er på rette vej i deres ar-

bejde med featuren. De skriftsprogsstærke elever søger således kun bekræftelse hos læreren 3 gange mod de skriftsprogsudfordredes 13 gange.

De skriftsprogsstærke Sydskoleelevers opsøgning af feedback hos læreren omfatter ud over rent praktiske ting tilfælde, hvor de efterspørger viden hos læreren. Begge elevgrupper har med andre ord brug for lærerens feedback for at komme videre med opgaven, om end den ene gruppes behov er noget større end den andens.

De skriftsprogsstærke Sydskoleelevers spontane feedback på opgaveniveau adskiller sig omfangsmæssigt ikke fra deres skriftsprogsudfordrede kammeraters, men en nærmere undersøgelse på indholdet i de enkelte feedbackhændelser afslører kvalitative forskelle. Faktuelle forhold i relation til romanen og feedback på tekstens mikroniveau udgør en fjerdedel mod over halvdelen hos de skriftsprogsudfordrede. Diskussioner om layout forekommer i højere grad hos de skriftsprogsstærke, der lige som deres kammerater diskuterer layouten i lyset af den samlede tekst, men layouten bliver endvidere et vægtigt tema (9 hændelser ud af 45), fordi pigerne har problemer med at få skriveprogrammet til at placere tekstblokke og billeder, som de ønsker.

Omkring en femtedel af de skriftsprogsstærke pigers spontane feedback på opgaveniveau adskiller sig markant fra deres skriftsprogsudfordrede kammeraters feedback. Mest iøjnefaldende er Sanne og Signes diskussion af tekstens informationsflow, der kommer til udtryk i forbindelse med layoutdiskussioner, men også i deres overvejelser over, om de afslører en væsentlig pointe for hurtigt. Sanne siger: ”Jeg tænker på, om vi afslører for hurtigt, at han bliver erklæret skyldig....uskyldig.” De ender med at lade afsløringen blive stående, og jeg ser det som et udtryk for genreovervejelser, idet en afsløring inden for fiktionen holdes tilbage så lang tid som muligt, mens den inden for avisens genrer (faktagenrer) præsenteres så hurtigt som muligt. Endvidere demonstrerer pigerne genrebevidsthed i en diskussion om indholdets bredde. Overblik over featurens enkelt-tekster (f.eks. faktabokse, artikler, voxpops) ligger bag flere feedbackhændelser omhandlende komposition og diskussion af egnede mellemrubrikker. Genrebevidsthed, komposition og informationsflow angår tekstens makroniveau, og hvor denne først føres på banen i slutningen af skriveforløbet hos de skriftsprogsudfordrede, forekommer den hyppigere og gennem hele skriveprocessen hos de skriftsprogsstærke elever.

På procesniveau forekommer en iøjnefaldende forskel i forhold til skriftsprogsudfordrede elever. Kun i ét tilfælde kaster pigerne sig ud i at skrive

uden nogen egentlig strategi. Ellers forekommer der otte tilfælde af planlægning af forskellig art. De planlægger indholdet, fordeler dette på forskellige tekstelementer og fordeler skriveopgaverne imellem sig. De planlægger hjemmearbejde, de planlægger arbejdet på skolen, og de planlægger, hvornår de skal læse korrektur. Specielt i begyndelsen af forløbet udgør featurehjulet et styringsredskab. Planlægningen sker i tæt relation til opgavens indhold, og i flere af feedbackhændelserne forekommer der således både opgave- og procesfeedback, hvilket ikke er tilfældet for de skriftsprogsudfordrede elever.

Jeg vil afholde mig fra at lave en sammenfatning af den spontane elevfeedback for de skriftsprogsstærke elevers vedkommende, fordi omfanget af feedbackhændelser er så forskelligt for de to skoler, at det ikke forekommer mig troværdigt at sige noget fælles om deres feedback. I stedet vil jeg nedenfor samle nogle af de iøjnefaldende forskelle mellem den spontane feedback, som forekommer i to de elevgrupper.

4.4.4. FORSKELLE MELLEM DE TO ELEVGRUPPERS SPONTANE FEEDBACK

Feedback på opgaveniveau er dominerende i begge grupper. De skriftsprogsudfordrede elever bevæger sig i denne feedback hovedsageligt på tekstens mikroniveau og først til sidst på makroniveau. For Sydskoleelevernes vedkommende synes evnen til at få øje på makroniveauet at hænge sammen med tekstens visuelle, rumlige repræsentation, som den kommer til udtryk i layout. De skriftsprogsstærke elever er gennem hele forløbet i stand til at bevæge sig på såvel mikro- som makroniveau.

De skriftsprogsudfordrede synes at have en forkærlighed for at besvare feedbackens statusspørgsmål i kvalitative termer. Denne praksis forhindrer dem i at udnytte feedbacksituationens potentiale for faglig refleksion.

De skriftsprogsudfordrede elever har i højere grad end de skriftsprogsstærke brug for lærerens feedback. Hvis forklaringen er manglende overblik over opgaven, giver det anledning til at genoverveje forholdet mellem feedback og undervisning/instruktion og om de skriftsprogsudfordrede elever har brug for mere undervisning/instruktion, inden de går i gang med at skrive. Med andre ord handler det om at differentiere feedbacken.

Også forskellene mellem skolerne giver anledning til en forsigtig konklusion: Det er befordrende for forekomsten af feedback mellem eleverne, at de er fællesansvarlige for arbejdet med et produkt.

4.5. PLANLAGT LÆRERFEEDBACK

Den planlagte feedback fra lærer til elever er mundtlig og forekommer som afslutning på forløbet i begge klasser. Fælles for de to klasser er 20 min. feedback til hele klassen fra læreren og tilbagelevering af den kommenterede tekst til eleverne.

På Sydskolen følges klassegennemgangen af gennemgang af de ophængte færdige tekster i dialog med resten af klassen. I denne fase er det således ikke kun læreren, men også eleverne, der er feedbackgivere. Endelig samtaler læreren kortfattet med det enkelte elevpar om deres tekst. Herunder får de også deres karakterer.

På Nordskolen følges klassegennemgangen af oplæsning af et vellykket essay, hvorefter tekster og vurderingsark³³ udleveres. Eleverne har mulighed for at stille spørgsmål til læreren, der på sin side også er opmærksom på selv at komme omkring udvalgte elever, uanset om eleven efterspørger ham.

4.5.1. LÆRERFEEDBACK TIL HELE KLASSEN

Feedbackken har på Sydskolen afsat i de krav til featuren, som fremgår af opgaveformuleringen, og på Nordskolen i de genretræk for essays, som har indgået i undervisningen. På begge skoler ses disse kriterier i lyset af kravene til Folkeskolens Afgangsprøve i skriftlig fremstilling. Ifølge disse skal besvarelsen være dækkende i forhold til opgaveformuleringen for den valgte opgave, den skal demonstrere genrebevidsthed, sproget skal være forståeligt, klart og varieret og med sikker retskrivning og tegnsætning, indholdet skal være fyldigt og disponeringen hensigtsmæssig i forhold til indhold og genre (Undervisningsministeriet 2014).

Fordelt på feedbackniveauerne kan lærerfeedbacken beskrives således:

³³ Læreren har tilpasset en præfabrikeret skabelon til essayopgaven og udfyldt et skema for hver tekst/elev.

Feedbackniveau	Pernille	Pernille %	Arne	Arne %
Opgave	19	48	8	44
Proces	2	5	3	17
Læringsforvaltning	12	31	6	33
Selv	6	15	1	6
Samlet	39	99	18	100

Figur 4.9 Et kvantitativt blik på lærerfeedback til hele klassen³⁴

Som det fremgår, er der næsten dobbelt så mange feedbackhændelser på den ene skole i forhold til den anden. De relative tal afslører, at der trods det forskellige omfang er ligheder mellem den feedback, som praktiseres af de to lærere. Der lægges stor vægt på feedback på opgaveniveau, hvilket må betegnes som forventeligt, eftersom konteksten er tilbagelevering af netop opgaver. Også feedback på læringsforvaltningsniveau fylder meget i begge klasser.

Megen nyere feedbackforskning foregår på højere uddannelsesniveau end folkeskolen (se fx Boud, Molloy 2012, Carless, Salter et al. 2011, Espasa, Meneses 2010) men Hattie har samlet nogle resultater fra folkeskoleniveau, som kan sætte denne undersøgelses resultater i perspektiv.

	Hattie & Masters (2011)	van den Bergh, Rose & Beijaard (2010)	Gan (2011)
Niveau	18 gymnasieklasser	32 lærere i middle school (6.-8. klasse)	235 kammerater
Opgave	59 %	51 %	70 %
Proces	25 %	42 %	25 %
Regulering	2 %	2 %	1 %
Selv	14 %	5 %	4 %

Figur 4.10 Fordelingen af den feedback, der blev givet i tre studier (Hattie 2013: 195)

³⁴ Udregningen i procent kan anfægtes ud fra den betragtning, at det samlede antal feedbackhændelser udgør så begrænset et antal, at selv en lille ændring ville have stor effekt på procentdelen. Udregningen skal på den baggrund blot opfattes som en tilnærmet værdi, der kan opfattes som de første indikationer på ligheder og forskelle mellem den observerede feedbackpraksis.

I nærværende sammenhæng er specielt van den Bergh, Rose og Beijaards³⁵ undersøgelse interessant, fordi den angår læreres feedback til elever på omtrent samme klassetrin som eleverne i denne undersøgelse. Også blandt disse lærere er opgavefeedbacken dominerende. Men her hører lighederne op. De hollandske lærere giver meget procesfeedback, mens Pernille og Arne giver mere læringsforvaltningsfeedback. Forskellen har flere mulige forklaringer. En mulig forklaring på den lave forekomst af procesfeedback er, at Pernille og Arne giver feedback på den færdige tekst, som eleverne ikke skal arbejde videre med, dvs. det vil være meningsløst at give feedback på processen for denne tekst. En mulig forklaring på den større forekomst af feedback på læringsforvaltningsniveau kan hænge sammen med videreudviklingen af modellen på to måder. For det først er kategorien udvidet i forhold til Hatties selvregulering, hvilket i sig selv må formodes at bevirke flere feedbackhændelser af den pågældende type. For det andet kan min praktiske skelnen mellem på den ene side opgave og proces som kontekstbundet og på den anden side læringsforvaltning som kontekstoverskridende indebære, at dele af det, som Hattie vil betegne som procesfeedback, nu flytter til læringsreguleringsfeedback. Eksempelvis kategoriserer Hattie anvendelse af læringsstrategier som et procesanliggende, mens jeg med min kategorisering vil skelne mellem, om inddragelsen af den aktuelle strategi medfører erkendelse, som rækker ud over den aktuelle opgaveløsningskontekst. I givet fald vil den i stedet blive læringsforvaltningsfeedback. Uanset forskellene i øvrigt bekræfter Hatties oversigt opgavefeedbacken som dominerende.

Men sammenligning med Hatties oversigt kalder også på en nærmere undersøgelse af de forekommende læringsfeedbackhændelser. Denne afslører, at hovedparten af denne feedback er af faglig art, mens den kollektive feedback af psykologisk karakter forekommer mindre, hvilket kan forklares med, at der sandsynligvis har været stor forskel på, hvordan eleverne har håndteret skriveprocessen mht. f.eks. engagement, initiativ og samarbejdsevne.

Pernilles feedback på fagligt læringsforvaltningsniveau angår flere gange reklame for elektroniske tjenester, som kan være eleverne til hjælp ved udfordringer på ord- og sætningsniveau. Hun opfordrer til at bruge en ordbog: ”Hvis man er i tvivl, kunne man jo prøve ordbogen.dk”, og hun henleder

³⁵ Undersøgelsen er formidlet på hollandsk, hvorfor jeg desværre ikke er i stand til at fordybe mig i primærkilden.

opmærksomheden på en side, som beskæftiger sig med sprogrigtighed: ”Men jeg gør endnu engang reklame for sproghjælp.dk”

Hun sammenligner også featuregenren med genretrækkene for novelle, som eleverne kender i forvejen, ligesom hun i forhold til konkret indhold opfordrer eleverne til at huske at vurdere teksten på globalt niveau: ”Det skal jo bruges i forhold til, hvad I vil med teksten. Det skal ikke bare være ’Hej, vi tager en faktaboks med Mikkel eller et eller andet mærkeligt og sætter ind’.” Med denne sidste kommentar peger hun på, at opgaveformuleringens krav ikke blot skal bruges som en tjekliste, men at der skal være en idé med og sammenhæng mellem de forskellige tekstdele. Her støtter hun eleverne i at arbejde samtidigt på globalt og lokalt tekstniveau, hvilket er i overensstemmelse med Hetmars beskrivelse af, hvad der karakteriserer den erfarne skriver (Hetmar 2000: 14). Endvidere peger hun på et sprogligt forhold, som rækker ud over den konkrete tekst, nemlig anvendelsen af bindestreger i det danske sprog (underforstået i modsætning til andre sprog, f.eks. engelsk) og endelig er det et udtryk for feedback på læringsforvaltningsniveau, når hun inddrager en parallel fra en anden genre til at beskrive, hvornår man laver afsnit.

Arne bruger bl.a. læringsregulerende feedback til at forklare, hvad retoriske spørgsmål er og til at flytte anvendelsen af sproglige billeder ud af den konkrete essaykontekst til generel udvikling af eleverne skriftsprog. Endvidere anlægger han et kritisk metablik på opgaven, genren og indholdet i danskundervisningen ved at fremsætte overvejelser over, hvorfor eleverne overhovedet skal skrive tekster og aktuelt essays

De største forskelle mellem de to lærere forekommer på proces- og selvniveau. Denne ene giver en kollektiv ros en enkelt gang, mens feedback på selvniveauet forekommer flere gange i den anden klasse, men med både anerkendende indhold og forbehold.

Forskellen på procesniveau giver anledning til to overvejelser i lyset af denne feedbacks afsluttende karakter. Hvis eleverne skal arbejde videre med genren senere, giver det mening at fortælle, hvordan man alternativt kunne have angrebet en mindre vellykket del af teksten. Hvis eleverne ikke skal vende tilbage til samme genre senere, bør det overvejes, om denne feedback med fordel kan ligge tidligere, så eleverne kan få glæde af den i udarbejdelsen af den endelige tekst.

Et nærmere blik på indholdet i den opgavefeedback, som er dominerende i begge klasser, viser følgende fordeling:

	Pernille	Arne
Opgaveniveau		
Ord	Stavefejl For/får, synes/syntes, nogen/nogle Bindestreg Morfologi og semantik	Billedsprog
Sætning		
Tekst	Veldisponeret	Den røde tråd Retoriske spørgsmål
Genre		Erindring eller dagbog Refleksion
Layout	Linjeafstand mellem mellemrubrik og tekst Afsnit Replik Effekter: versaler, fed, kursiv Balancen mellem tekst og billede Farver	
Indhold	Fyldigt Anvendelse af romanen og stof fra samfundsfag	
Diverse	Kildeangivelse	

Figur 4.11 Et kvalitativt blik på indholdet i opgavefeedbacken til hele klassen

Som det fremgår, lægges vægten i opgavefeedbacken forskelligt i de to klasser. Den valgte genre og forudgående undervisning udgør sandsynligvis en del af forklaringen. Arnes fokus på genre, sammenhængen i teksten og billedsprog ligger i forlængelse af de genrekarakteristika, som eleverne har arbejdet med i den forudgående undervisning, og som har udgjort den skabelon, som eleverne har givet hinanden feedback efter. Pernilles fokus på sprog ligger i forlængelse af det, der blev et væsentligt fokuspunkt i den elevfeedback, som klassen gennemførte midt i forløbet. Desuden har to modeltekster fyldt meget i denne klasse, og her er layout et iøjnefaldende genretræk. Det endelige valg af fokus for den fælles feedback er sandsynligvis også påvirket af lærerens eget fagsyn og af hans/hendes kendskab til de styrker og udfordringer, som eleverne i den konkrete klasse besidder – forhold, som ligger uden for dette projekts rammer.

Sammenfattende kan det siges, at der hyppigst forekommer feedback på opgaveniveau, men også læringsforvaltningsniveauets faglige del er tilgodeset. Den afsluttende feedback besvarer overvejende spørgsmålet om status i relation til målet.

Endvidere er det typisk for de to klasser, at den afsluttende feedback består af såvel en fælles mundtlig og en individuel skriftlig del. Der findes ingen danske undersøgelser, der bekræfter denne tendens, men en interviewundersøgelse af canadiske mellemtrins- og udskolingslæreres egne udsagn om deres feedbackpraksis bekræfter denne tendens (Peterson, McClay 2010). For disse lærere er mundtlig feedback hyppigt anvendt, dog faldende med elevernes stigende alder.

Endelig er det fælles for undersøgelsens to lærere, at de på 8. klassetrin vurderer teksten i forhold til kravene ved Folkeskolens Afgangsprøve, dvs. de tager udgangspunkt i eksternt formulerede kriterier for vurdering af teksterne og tilpasser disse kriterier den konkrete skriveopgave. Også denne praksis bekræftes af resultaterne fra den canadiske undersøgelse. Canadiske lærere trækker på officielle retningslinjer og anvender skabeloner som støtte for feedbackgivningen delvist for at imødegå vurderingens subjektive karakter.

4.5.2. LÆRERFEEDBACK TIL ENKELTELEVER OG ELEVPAR

Begge lærere ledsager tilbagelevering af teksterne med skriftlig feedback til eleverne. At lærerens skriftlige feedback har betydning bekræftes af Parr og Timperley (Parr, Timperley 2010). Ved hjælp af kvantitative metoder undersøger de udviklingen i lærernes skriftlige feedback til grundskoleelever (4.-8. årgang) ved begyndelsen og afslutningen af et skoleudviklingsprojekt om literacy. Projektet forløber over et skoleår og indebærer bl.a. diskussion af og konkret arbejde med feedback mellem lærerne i den mellemliggende periode. De anskuer teksten i såvel et proces- som et produktperspektiv, således at teksten er uløseligt forbundet med det kommunikative formål, den skal opfylde i en konkret social sammenhæng. Hattie og Timperleys (Hattie, Timperley 2007) to feedbackspørgsmål omhandlende status og handling er identificerbare i undersøgelsen, og som målestok bruges et nationalt newzealandsk evalueringsværktøj, Assessment Tools for Teaching and Learning, som detaljeret beskriver skriveudviklingen og skelner mellem dybdefaktorer (målgruppe, struktur, indhold og sproglige ressourcer) og overfladefaktorer (grammatik, stavning og tegnsætning). Lærerens skriftlige feedback analyseres og tildeles point på fem nærmere fastlagte dimensioner. De

finder frem til, at lærernes feedback ved slutningen er blevet mere direkte, og at statusspørgsmålet i højere grad besvares. Desuden flyttes indholdet i feedbacken fra overfladefaktorer til dybdefaktorer. Præcision og handlingsanvisning i feedbacken ændrer sig ikke. Endelig, og især væsentligt for min undersøgelse, konkluderes, at eleverne viser signifikant fremgang i deres skrivefærdigheder.

Arne anvender som beskrevet tidligere et skema. Skemaets indholdsdimension gør feedbacken tydeligt opgaveorienteret. Skemaet er præfabrikeret af Gyldendal og dækker de delelementer, som indgår i den samlede vurdering af en tekst ved Folkeskolens Afgangsprøve. Relationen til den konkrete opgave – at skrive et essay – bliver tydelig i kommentarerne, idet Arne her kommenterer et givent element i forhold til de genretræk for essays, som undervisningen har centreret sig omkring³⁶.

I kommentarerne kommer også feedback på andre niveauer end opgave til udtryk. Feedback på procesniveau ses hos alle fokuselever, idet Arne giver et eller flere forslag til, hvordan en given udfordring kunne gribes an konkret og fremadrettet. Esther foreslås f.eks. at arbejde med at indarbejde essayets konkrete plan flere gange igennem teksten med henblik på at gøre den røde tråd tydeligere. ”Rammen er en frokost på Hvide Hus, og du vender tilbage til indledningen til slut. Man er måske lige ved at miste den røde tråd, så du kunne måske arbejde lidt med kompositionen. Så man vender tilbage til det konkrete plan undervejs.”

Flemming foreslås at skrive hele næste tekst i datid: ”Du skifter tid midt i historien. Nutid, før nutid og så tilbage til nutid. Prøv at skrive næste stil i datid og ikke andet. Det er tit nemmere.”

Feedback på læringsforvaltningsniveau forekommer udelukkende hos de skriftsprogsudfordrede elever, og her har den afsæt i det faglige indhold. Arne opfordrer med sine spørgsmål eleverne til at huske og anvende den generelle faglige viden, som de er i besiddelse af. Bevægelsen i disse kommentarer går fra konkrete iagttagelser relateret til teksten mod henvisning til generel viden: ”Husk udsagnsled og grundled i alle sætninger. Hvornår skal man sætte komma? Og hvornår skal man sætte punktum?” og ”Det er nok

³⁶ Listen af genretræk omfatter afsæt, refleksion, sprog, diskussion og argumentation, flere planer og indledning/afslutning

mere en dagbog, end det er et essay, men det er også derfor vi øver genren. Hvilke genretæk kan du huske?”

Manglen på feedback på læringsforvaltningsniveau til de skriftsprogsstærke elever kunne skyldes, at de jo opfylder målene, og hvad skal man så give feedback i forhold til? Det ser ud til at være en udfordring.

Der er feedback på selvniveau til alle elever i form af f.eks. ”Fint arbejde” og ”Flot”. Helt generel er rosen dog ikke, idet den jo er knyttet til det indholdselement, som den er en kommentar til.

Arnes kommentarer viser, at han sideløbende med den summative vurdering, som karakteren er et udtryk for, også ser feedbacken i et formativt perspektiv, idet han giver bud på elevens fremadrettede arbejde. Den samlede tilbagemelding søger således at svare på alle tre feedbackspørgsmål.

Pernilles feedback på den konkrete tekst til de to elevpar er organiseret gennem kommentarer gennem hele teksten og opsamling under overskrifterne layout, indhold, sprog og samarbejde. De opsamlende kommentarer har nærmere form af summativ evaluering end af decideret feedback. Der er dog feedback gemt i disse vurderinger.

Kommentarerne gennem teksterne er feedback på opgaveniveau. Feedbacken angår dels layout, dels sætningsniveau. Angående layout fokuseres der på overholdelse af normer for layout, f.eks. placering af byline, afstand mellem mellemrubrikker og brødtekst, og på konsekvens, f.eks. at alle eller ingen citater er i kursiv. På sætningsniveau fokuseres både på forståelse og korrekthed, idet der tilføjes konkrete ord og peges på ukorrekte, usammenhængende og uforståelige sætninger. Endelig er der enkelte kommentarer om redundans og komposition.

Feedback på procesniveau ligger gemt i vurderingen af, hvordan teksten kunne blive bedre. De skriftsprogsudfordrede elever får konkrete forslag til, hvad der kunne forbedre layout. Forslaget om at bruge mere tid på at læse korrektur kan ses som et forslag til, hvordan den konkrete opgave kunne forbedres, dvs. feedback på procesniveau, men det kan endvidere ses som feedback på læringsforvaltningsniveau med afsæt i eleven, idet det er et forslag til, hvordan eleverne bør administrere deres tid i produktion af lignende produkter fremadrettet. Procesrettet feedback til de skriftsprogsstærke elever forekommer i konstateringen af, at de kunne være mere konsekvente ang. f.eks. orddeling og mellemrubrikker.

Den feedback på læringsforvaltningsniveau, som forekommer i kommentarerne, har afsæt i eleven, idet der peges på, hvordan eleverne har arbejdet sammen og disponeret deres tid til opgaven. Ord som ambitiøst, roligt, seriøst og ligeværdigt anvendes konstaterende i forhold til de skriftsprogsstærke, mens formen er mere spørgende i forhold til de skriftsprogsudfordrede. Denne tydeligt elevcentrerede læringsforvaltningsfeedback supplerer klassefeedbackens tilsvarende stoforienterede læringsforvaltningsfeedback.

Den individuelle skriftlige feedback siges at indeholde elementer af såvel summativ som formativ evaluering. I nærværende sammenhæng er det den formative del, der sammenfattes på. Feedbacken skal ses i sammenhæng med den fællesfeedback, som klassen netop har modtaget. Den skriftlige feedback besvarer hovedsageligt spørgsmålene om status og handling. Feedback på opgave- og procesniveau er fælles for de to lærere, mens billedet er mere uklart hvad angår læringsforvaltningsniveau.

4.6. FRA SKRIVEFORLØB TIL MULTIMODALT PRODUKTIONSFORLØB

Analysen ovenfor indeholder mange detaljer og perspektiver. Dette afsnit har dels opsamlende karakter, dels til hensigt at besvare det første forskningsspørgsmål: *Hvad karakteriserer den feedbackpraksis, der finder sted i arbejdet med skriftlig fremstilling og hvilke konsekvenser har denne praksis for planlægning af det multimodale produktionsforløb?*

Begge skriveforløb følger det samme mønster. Der indledes med undervisning eller oplæg efterfulgt af en skriveforberedende aktivitet, inden der fortsættes med skrivning. I løbet af skriveprocessen indlægges feedback mellem eleverne, og herefter skriver eleverne videre på deres tekst. Tekstens afleveres, hvorefter læreren giver fælles feedback til klassen og individuel feedback til tekstens forfatter(e). Forløbene har således flere fællestræk med den procesorienterede skrivepædagogik – en form, som eleverne forekommer at være fortrolige med. Det tidsmæssige omfang af den planlagte feedback er stort set det samme uanset skriveforløbets længde i øvrigt.

Den planlagte elevfeedback er stilladseret på forskellig vis fra forøvelse og generelle retningslinjer til en opgavetilpasset skabelon. Skabelonen bevirker, at de skriftsprogsudfordrede elever giver hinanden mere feedback, men medfører samtidig en risiko for, at skabelonen reduceres til en tjekliste, hvilket mekaniserer feedbacken. Tegn i optagelserne i form af feedbackmodtagerens høflige, men ukoncentrerede modtagelse af feedbacken fører til overvejelser over, om denne feedback finder anvendelse, men de anvend-

te data giver ikke mulighed for at dokumentere dens brug eller mangel på samme. Imidlertid fører resultaterne til overvejelser over netop feedbackmodtagerens oplevelse af, hvorvidt feedbacken er meningsfuld. Som bekendt konkluderer Gielen m.fl., at de feedbackmodtagere, der indleder med at præcisere deres behov for feedback ved at stille spørgsmål, får mest ud af feedbacken (Gielen, Tops et al. 2010). Specielt de skriftsprogsudfordrede elevers brug af skabelonen fører til et ønske om at eksperimentere med virkningen af elevfeedback, der indledes med, at de feedbacksøgende stiller et spørgsmål, som de har behov for at få et svar på. Da data fra skriveforløbet endvidere viser, at skabelonen ikke har betydning for omfanget af feedback hos de skriftsprogsstærke elever, er det ikke afgørende at fastholde skabelonen.

Feedback på opgaven er dominerende i elevfeedbacken, og feedbacken besvarer overordnet mest feedbackspørgsmålet om status, mens handlingsspørgsmålet ikke berøres meget. Alle elever giver feedback på tekstens mikroniveau, mens feedback på makroniveau overvejende forekommer blandt de skriftsprogsstærke elever, ligesom de skriftsprogsstærke i højere grad end de skriftsprogsudfordrede forholder sig vurderende til teksten og opgaven, hvor de skriftsprogsudfordrende i højere grad forholder sig konstaterende. Samme tendens gør sig gældende på procesniveau, idet feedback på dette niveau ofte er knyttet til feedback på opgaveniveau.

Omkring den spontane feedback er det ikke muligt at sige noget fælles om omfanget hverken i forhold til elevgruppe eller skole. Men undersøgelse af den spontane feedback viser, at skriftsprogsstærke elever er bedre end de skriftsprogsudfordrede til at udnytte de ressourcer, som stilles til rådighed for dem i undervisningen. De skriftsprogsudfordrede elever søger i højere grad end deres skriftsprogsstærke elever feedback hos læreren – et argument for at flytte den planlagte lærerfeedback frem i forløbet.

Der forekommer mest spontan feedback i den klasse, hvor eleverne er fælles ansvarlige for produktet, dvs. samarbejde om en tekst øger feedbackomfanget. Fordelingen af spontan feedback på de forskellige niveauer er fælles for alle eleverne og har opgavefeedback som klart dominerende. Herefter følger procesfeedback med en smule mere vægt end læringsforvaltningsfeedback.

Lærernes afsluttende feedback til klassen og eleverne omfatter såvel summativ som formative elementer. Det er ikke muligt at udtale sig om virkningen af den formative feedback på baggrund af de foreliggende data, men det er nærliggende at antage, at den ville have potentielt større effekt, hvis den var placeret tidligere i forløbet. En tidligere placering ville endvidere

imødekomme den iagttagelse, at begge de skriftsprogsudfordrede grupper forekommer usikre på opgaven langt ind i skrivefasen.

Også i lærernes feedback til hele klassen forekommer der mest opgavefeedback, men den er ikke så dominerende som i elevfeedbacken, og det er iøjnefaldende, at læringsforvaltning har den næsthøjeste frekvens. Læringsforvaltningens faglige del fylder meget i den fælles feedback, mens den psykologiske del henvises til den individuelle feedback fra lærer til elev. Feedbacken besvarer overordnet spørgsmålet om status, til en vis grad også handlingsanvisning i forhold til det fortsatte arbejde med faget.

Den individuelle skriftlige feedback har overvejende karakter af summativ evaluering, men den indeholder også væsentlige formative evalueringer. Feedback på opgave- og procesniveau er dominerende.

4.6.1. FEEDBACKMODELLENS VIDEREUDVIKLING

Som nævnt i afsnit 3.2.2 anvendes den videreudviklede model som et analyseværktøj til at beskrive den feedback, som finder sted. Samtidig gav jeg den i samme afsnit hypotese karakter forstået på den måde, at det skulle undersøges, om den bidrager med noget nyt.

At den bidrager med noget viser sig ved, at den i analyseprocessen er i stand til at udpege feedbackhændelser. Men for at bidrage med noget nyt, er det en forudsætning, at disse hændelser ikke ville være blevet indfanget af den oprindelige model. Det mener jeg også er tilfældet. Helt konkret udvikler den ene pige gruppe selvstændig erkendelse af stavekontrollens begrænsninger, mens den anden på et metaniveau forholder sig til det svære i at give feedback, der respekterer feedbackmodtagers skrivestil, som afviger fra ens egen. Disse forhold ville ikke falde inden for den målsatte undervisning og dermed ikke opfattes som feedback i den oprindelige model, fordi den ikke angår opgave eller proces. Den faglige vinkel på læringsforvaltningsniveauet leder altså opmærksomheden hen på indhold, der ellers ikke ville være trådt frem.

I forlængelse heraf bliver det tydeligt, at det overvejende er de skriftsprogsstærke elever, der er i stand til at bevæge sig på dette niveau selv, men et enkelt eksempel blandt de skriftsprogsudfordrede sammen med det faktum, at de i udstrakt grad er i stand til at forholde sig til læringsforvaltningens psykologiske del – Hatties oprindelige selvregulering – indikerer, at de med hjælp fra læreren kan lære at få øje på også det faglige aspekt.

Den beskedne forekomst af feedback på fagligt læringsforvaltningsniveau blandt eleverne, overlader et stort ansvar til lærerne – et ansvar, som analysen af deres planlagte feedback til eleverne viser, at de også tager.

Jeg vil således forsigtigt konkludere, at udviklingen af modellen kan bidrage med at bringe fagspecifik feedback frem i lyset og således fortsætte med at bruge modellen i den videre undersøgelse.

Netop den videre undersøgelse kalder på udvidelse af den teoretiske ramme, idet næste forløb sætter fokus på sammenhængen mellem feedbacken og dens faglige genstandsfelt. Således har jeg behov for at udvikle en ramme, der kan indfange målet med tekstproduktionen, nemlig den multimodale tekstkompetence. Dette er emnet for næste kapitel.

KAPITEL 5. MULTIMODALE TEKSTER I UNDERVISNINGEN

Mens jeg i de to foregående kapitler overvejende koncentrerede mig om feedback, vil jeg i dette kapitel præsentere det teoretiske grundlag, som gør det muligt at relatere feedbacken til elevernes læring, der i dette konkrete tilfælde konkretiseres i udvikling af multimodal tekstkompetence. Dette fordi formålet med feedbacken netop ifølge problemformuleringen er at støtte elevernes udvikling af multimodal tekstkompetence. Endvidere forudsætter besvarelsen af forskningsspørgsmål tre, Hvordan kan virkningen af feedbacken samt andre didaktiske praksisser ses i elevernes multimodale tekstkompetence sådan som den kommer til udtryk i såvel deres færdige produkt som i deres arbejde med og præsentation af dette produkt?, viden om såvel multimodalitet, multimodale tekster og –tekstkompetence. Den teoretiske ramme formuleres i forlængelse af socialemiotikken, som allerede er berørt i kapitel 2.

Centralt i forståelse af sammenhængen mellem elevs tekster og deres tekstkompetence står Kress' kommunikationsmodel (Kress 2010), som han også betegner som en model for læring. Læringsmodellen og undervisningssituationen forstået som læringens kontekst præsenteres efter en kort indledning om læring i et socialemiotisk perspektiv. Feedback set i lyset af modellen vil blive behandlet.

Dernæst præsenteres i afsnit 5.2 de didaktiske teorier, der inspirerer det multimodale produktionsforløb. Fra danskfaget drejer det sig om den procesorienterede skrivepædagogik, imitationsskrivning og genreskrivning, som suppleres med medie- og it-didaktik.

Tekstkompetencebegrebet står centralt i problemformuleringen. Det diskuteres og udvikles i afsnit 5.3, hvor det også forholdes til feedbackbegrebet. Og endelig præsenteres en ramme til beskrivelse af multimodale tekster i afsnit 5.4. Heri behandles overvejelser over genre indledningsvist, idet dette begreb i analysefasen sikrer et blik for ikke blot elevtekstens form, men også dens brug i dens tænkte kontekst. Herefter følger generelle træk ved multimodale tekster og afslutningsvis et apparat til beskrivelse af den multimodale mockup.

5.1. LÆRING I ET SOCIALSEMIOTISK PERSPEKTIV

Multimodal social-semiotic theory deals with *meaning* and *meaning-making*; *sign-making* and *signs*. 'Making' implies a 'maker', hence agency is central [...] In a *sign* something to be meant is brought together with a *form*, which can mean it; that is, which can carry and express that meaning [...] *Meaning* and *resources* are in the crowded centre of the theory (Kress 2010: 107-108)

Citatet udpeger bl.a. *meaning* og *meaning-making* som centrale i teorien. Oversættelse af disse begreber volder vanskeligheder. *Meaning* kan oversættes både med mening og betydning. Begrebet betydning har et konnotativt indhold, der bevæger det i retning af positiv værdi – en medbetydning, som jeg gerne vil undgå, hvorfor jeg fortsat oversætter *meaning* til mening. *Meaning-making* betyder at 'lave mening'. Oversættelsen meningsdannelse forkastes på grund af sin brug til beskrivelse af påvirkning af den offentlige opinion. Meningsproduktion er i dansk sammenhæng anvendt af eksempelvis Elf (Elf 2014: 19). Det dækker over al meningsarbejde, dvs. både det receptive arbejde med at forstå andres tegn og det produktive arbejde med selv at producere tegn som udtryk for mening. I kapitel 2 har jeg anvendt meningsarbejde om begge disse processer, fordi jeg derved undgår sammenblanding med den ydre produktionsproces, som betegner elevernes arbejde med mockup'en og som trods elementer af både receptivt og produktivt kognitivt arbejde i denne proces risikerer at nedtone begrebets receptive del. Imidlertid er der en betydningsmæssig fordel forbundet med den mere direkte oversættelse meningsproduktion. Således anvendes meningsproduktion og meningsarbejde synonymt i dette kapitel.

Indholdsmæssigt angiver citatet, at tegnet er et udtryk for meningsmagerens ønske om at kommunikere mening. Tegnet er ifølge Kress skabt og ikke blot brugt. Heri ligger den forståelse, at tegnmageren vælger det tegn af de tilgængelige ressourcer, som egner sig bedst til at udtrykke det, han har på hjerte. Tegnet udgør en repræsentation af den viden, de holdninger, den forståelse, som tegnmageren ønsker at udtrykke (Kress 2010: 62). Det konkret instantierede tegn er udarbejdet under hensyntagen til egne interesser og modtagerens interesser:

All signs are made with these two perspectives and interests: *mine* in relation to my presentation and interest; and *yours* in relation to *communication* and to the need for factoring in your interest and the requirements of power (Kress 2010: 72)

Arbejdet med at skabe mening indebærer på det indre plan fortolkning og forståelse og på det ydre plan artikulation (se kommunikationsmodellen i næste afsnit). Begge disse processer foranlediger forandringer. Artikulationen på det ydre plan bidrager med et nyt tegn i den sociokulturelle gruppe, som artikulationen foregår i, og kan dermed på længere sigt føre til semiotiske forandringer. Fortolkningen på det indre plan påvirker og ændrer de semiotiske ressourcer, som den fortolkende har adgang til. Det er denne indre forandringsproces, som kaldes læring.

Meningsarbejde og læring er socialt forankrede dynamiske processer, der forandrer både de omgivelser, de finder sted i, de ressourcer, der anvendes og de personer, der er involveret i processerne. Kress og Selander ser resultatet af læring som en øget evne til at anvende og udvikle tegnsystemer i konkrete situationskontekster:

Mer precist uttryckt ser vi lärande som en ökad förmåga att på ett meningsfullt vis använda och elaborera olika teckenvärldar i en specifik kunskapsdomän, antingen denna är av mer teoretisk eller mer praktisk art. (Selander, Kress 2010: 32)

Læring i formelle læringssituationer ser Kress som kommunikation: *”Teaching and learning are communication: they are reciprocal aspects of one relation. Learning is the result of a semiotic/conceptual/meaning-making engagement with aspects of the world”* (Kress 2010: 174). Kommunikationen kan angå den lærendes kommunikation på det indre plan med disse aspekter af verden, hvilket kan føre til den indre dialog, som er anført ovenfor. Men den kan også angå kommunikation med læreren og kammeraterne. I så fald vil læring kunne beskrives gennem en kommunikationsmodel.

Jewitt anlægger et lignende perspektiv, idet hun angiver, at læring kan ses som tranformation og internalisering af tegn (Jewitt 2009: 28). Denne læring kan udtrykkes i det ydre tegn:

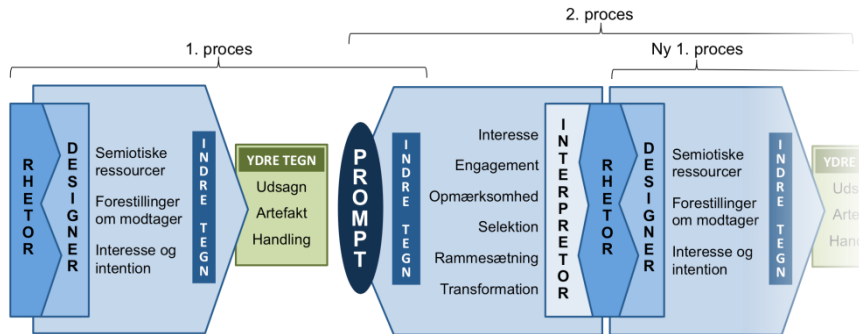
The fundamental connection between external signs and learning enables me to interpret students’ material expressions as one kind of ‘evidence’ on their thinking and learning (Jewitt 2009: 29)

Denne anskuelse, som jeg deler med Jewitt, er grundlæggende for min antagelse om, at teksten og dens udvikling kan ses som et udtryk for elevernes læring, og det er denne antagelse, der ligger bag formuleringen af det tredje forskningsspørgsmål.

Til beskrivelse af læringsprocessen præsenteres nedenfor Kress' kommunikationsmodel.

5.1.1. LÆRING SOM KOMMUNIKATION

I oversigtsform kan Kress' kommunikations- og læringsforståelse udtrykkes i følgende model³⁷:



Figur 5.1 Kommunikations- og læringsmodel. Grafisk fremstilling af Kress' kommunikationsopfattelse (Kress 2010: 32-53) Modellen er gengivet i større format i bilag 2.

Kress afviser de kommunikationsmodeller, der ser indhold som gnidningsløs overføring af information mellem afsender og modtager. I disse modeller ligger en implicit forståelse af, at modtager optager og forstår nøjagtig den information, som afsender har afsendt. I et socialemiotisk perspektiv må man imidlertid tage højde for afsenders og modtagers forskellige semiotiske beredskab, interesser og sociale situation.

Kommunikation indebærer som nævnt i foregående afsnit både et indre og et ydre meningsarbejde, ligesom det forudsætter både en afsender og en modtager. I modellens venstre side beskrives det arbejde, som den, der initierer kommunikationen, foretager. Kress anvender begreberne retor og designer til præcisering af aspekter ved den initierende kommunikationsdeltagers meningsarbejdet. Retor hentes fra retorikken. Instansen retor selekterer indhold i overensstemmelse med afsenderens kommunikative interesse

³⁷ Den centrale kilde i dette afsnit er kapitel 3: Communication: shaping the domain of meaning i "Multimodality" (Kress 2010: 32-53). Når jeg i dette afsnit således henviser til Kress uden at angive yderligere kilde, er det denne, jeg mener. Alle andre kilder angives i overensstemmelse med hidtidig praksis.

og intention, men også under hensynstagen til hele kommunikationssituationen, dvs. forestillinger om modtageren og forhold omkring emnet, herunder de tilgængelige semiotiske ressourcer. Formgivningen af dette indhold tilskrives instansen designer (Kress 2010: 26). Også design er en indre proces, og etablering af det samlede indre tegn trækker på såvel retorik som design i en integreret proces, hvilket indfanges i figuren af den takkede linje mellem retorik og designer. Det indre tegn gives fysisk ydre form i en produktionsproces, der udmunder i et udsagn eller en artefakt. Det ydre tegn kan have form som såvel ét tegn som et tegnkomples og skal ses som et resultat af designers valg af tilgængelige ressourcer vurderet i forhold til retorikens intention. I hverdagskommunikation og i undervisningskommunikation udgør retorik, designer og producer samme person. Kress betegner dem som retorik, men opnår hermed, at retorik bliver såvel over- som underbegreb. For at undgå denne sammenblanding benytter jeg begrebet afsender trods begrebets konnotationer til den forståelse af kommunikation, at information kan overføres fra en afsender til en modtager. Tilsvarende og med samme begrundelse kalder jeg det, Kress som overbegreb betegner som interpretor for modtager. Min brug af interpretor er således forbeholdt den indre instans, der forestår arbejdet med at skabe mening på grundlag af det prompt, som optages.

Som det fremgår af modellen, forekommer der mellem deltagerne i kommunikationen både afsenders ydre tegn i form af udsagn/artefakt/handling og et prompt. Heri afspejles det forhold, at meddelelsens indhold ikke overføres direkte fra afsender til modtager, men at der også i modtagerprocessen foregår et semiotisk arbejde. Man kan sige, at afsenderen formgiver og eksternaliserer sit indre tegn i håb om, at det bliver et prompt, som interpretor eller modtager optager og reagerer på. Der er flere forhold, der kan bevirke, at det ydre tegn ikke optages af den tiltænkte modtager. Hvis det ydre tegn er et mundtligt udsagn, kan manglende optagelse helt grundlæggende skyldes, at modtager ikke kan høre det. Andre forhold, der spiller ind på, hvorvidt modtager optager promptet, er interesse, engagement, opmærksomhed, selektion, rammesætning og transformation.

Optagelsen af promptet udgør receptivt meningsarbejde. Promptet forstås ud fra den ramme, som modtager ser det i, og gennem en transformations- eller transduktionsproces danner modtager et indre tegn. Den instans, der er ansvarlig for dette arbejde, kalder Kress for interpretor. Det indre tegn kan potentielt give anledning til ny tegnproduktion, der lige som afsenders initierende tegn baserer sig på retorik- og designarbejde. Således forstås forståelses-, fortolknings- og ny-artikulationsarbejdet af et indre komples omfattende interpretor, retorik og designer. Kommunikationsprocessen deles på

denne måde op i to processer, 1. proces, der er knyttet til afsenderens, dvs. retor/designers udarbejdelse af meddelelsen, og 2. proces, der angår interpretors meningsarbejde i forbindelse med modtagelsen og evt. ny-artikulation.

I 1. proces afstikkes grundlaget for kommunikationen, mens der i 2. proces arbejdes med selektion, rammesætning og transformation/transduktion med henblik på skabelse af et indre tegn (Kress 2010: 37). Boeriis skelner mellem de to processer ved at anvende begreberne afsender- og modtagersemiosis (Boeriis 2009), mens Bezemer og Kress (2008) differentierer modtagersemiosis i fremstilling og genfremstilling (making og re-making). Fremstilling er modtagers arbejde med at etablere et indre tegn på baggrund af prompt, mens genfremstilling betegner det design- og produktionsarbejdet, der er forbundet med det nye ydre tegn, altså det, jeg har omtalt som ny-artikulation.

Kress angiver, at der kun kan være tale om kommunikation, hvis der finder en interpretation sted, dvs. hvis 1. proces følges af 2. proces. 2. proces er med andre ord konstituerende for kommunikationen. I undervisnings- og læringskommunikation forholder det sig lidt anderledes, idet læreren og eleverne kun gennem den ydre meddelelse har adgang til det læringsarbejde, som det indre tegn er udtryk for. Det betyder, at det indre tegn må finde ydre udtryk igen, altså at undervisningskommunikationen nødvendigvis må konstitueres af det, jeg i modellen ovenfor kalder Ny 1. proces. Gennem den nye meddelelse i Ny 1. proces bliver det muligt at anvende og udvikle den aktuelle tegnverden i det specifikke domæne, som der er tale om i en given undervisningssituation (jf. citatet ovenfor). Læring foregår jo netop ikke uafhængig af kundskabsdomænet (se næste afsnit) og konteksten, og kun gennem ydre meddelelser kan læringen afprøves, påvirkes, justeres, udvikles.

Det er en væsentlig pointe, at meningsindholdet potentielt har mulighed for at ændre sig flere steder. I 1. proces kan man overveje, om det er muligt for afsender at designe det ydre tegn, så det udtrykker betydningen af det indre? Kan afsender med andre ord udtrykke det, han mener? I overgangen mellem 1. og 2. proces handler det om, hvorvidt afsenders ydre tegn tilskrives mening af modtager. Her er spørgsmålet graden af overensstemmelse mellem interpretors indre tegn og afsenders ydre meddelelse og på et dybere niveau afsenders indre meddelelse. Overensstemmelse kan kun undersøges gennem de ydre udtryk, og afsender kan kun vurdere interpretors forståelse eller fortolkning, hvis den finder ydre form. I det tilfælde transformeres den oprindelige modtager til ny afsender, der designer en meddelelse under indfly-

delse af retor, designer og producer, og samtidig bliver den første afsender nu i stedet modtager. Kommunikation er således en endeløs semiotisk proces.

Med kommunikations- og læringsmodellen bliver det muligt at beskrive feedbackdefinitionen mere indgående som grundlag for den måde, feedback forstås på i det multimodale skriveforløb. I afsnit 3.3 betegnede jeg feedbacken anskuet fra den lærendes perspektiv som optaget feedback og anskuet fra feedbackgivers perspektiv som intentionel feedback. Udtrykt med kommunikationsmodellens elementer er den optagne feedback forbundet med forekomsten af et prompt, som faktisk behandles af modtager, mens den intentionelle feedback er udtrykt i afsenders ydre tegn. Det er netop grundantagelsen i modellen, at transformering af afsenders ydre tegn til modtagers feedback ikke er en selvfølge og muligvis udgør en direkte udfordring. I feedbackkommunikationen er det dermed interessant at undersøge omfanget af optaget feedback i forhold til omfanget af den intentionelle feedback³⁸. Undersøgelse af denne relation vil indgå i analysen af datamaterialet i det multimodale produktionsforløb.

Som det fremgår af afsnit 5.1 er meningsarbejde og læring socialt forankrede dynamiske processer, hvilket betyder, at også læringsprocessens kontekst har betydning for den læring, der finder sted. Næste afsnit handler om denne kontekst, og til beskrivelse heraf inddrager jeg Hallidays teori om situationstekst og kulturel kontekst.

5.1.2. UNDERVISNINGSSITUATIONEN – LÆRINGENS KONTEKST

Læring foregår som nævnt i en kontekst, ligesom de elevtekster, der anskues som et udtryk for elevernes læring, er indlejret i en kontekst. Jeg betragter undervisningssituationen som situationstekst for elevernes læring, som

³⁸ Forskeren er underlagt samme vilkår for kommunikation som alle andre, og den nævnte undersøgelse af sammenhængen mellem den intentionelle og den optagne feedback hviler på samme usikre kommunikative grundlag som feedbackkommunikationen. Det er nemlig ikke givet, at al den intentionelle feedback opfanges som prompt af forskeren. Dette kommunikative grundvilkår forstærkes yderligere af fortolkerens/forskerens potentielt begrænsede forståelseshorisont. Udfordringen kan ikke elimineres, men grundlaget for identificering af intentionel og optaget feedback kan klargøres med henblik på læserens egen vurdering af forskerens fortolkninger.

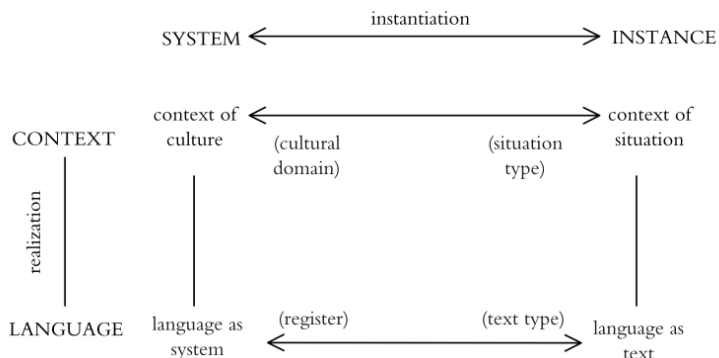
den udtrykkes i deres arbejde med at producere tekster, og derfor vil begrebet blive udfoldet yderligere her.

Halliday definerer situationskonteksten således:

The context of situation is a theoretical construct for explaining how a text relates to the social processes within which it is located. It has three significant components: the underlying social activity, the persons or "voices" involved in that activity, and the particular functions accorded to the text within it. In informal terms, the situation consists in what's going on, who are taking part, and where the language comes in (Halliday 1999: 10)

Der eksisterer et gensidigt afhængighedsforhold mellem tekst og kontekst forstået på den måde, at samtidig med, at teksten henter noget af sin mening fra konteksten, der således er med til at skabe teksten og bidrager til dens meningspotentiale, så påvirker teksten på tilsvarende vis konteksten, som den dermed er med til at skabe. Styrkeforholdet mellem tekst og kontekst kan variere. Halliday giver som eksempel det stærkt kontekstbunde sprog i forbindelse med et fællesskabs udførelse af en praktisk arbejdsopgave over for det stærkt kontekstskabende sprog i mundtlig overlevering af fortællinger (Halliday 1998). Også i undervisningssammenhæng vil denne variation være at finde afhængig af f.eks. arbejdsopgaven, elevernes alder og graden af rutine forbundet med arbejdet.

Hallidays undersøgelse af kontekst foretages med udgangspunkt i sproget. Allerede i kapitel 2 blev tekster som sprog udvidet til tekster som tegn. Ovenfor er det yderligere godtgjort, hvordan elevtekster kan ses som tegn på læring. Forstået på denne måde vil Hallidays kontekstbegreb kunne forstås som kontekst for elevernes læring. Halliday opdeler konteksten i en kulturel kontekst og en situationskontekst og beskriver dem i denne model:



Figur 5.2 Forholdet mellem konteksterne og den konkret instantiated tekst (Halliday 1999: 8)

Al(sprog-)handling og dermed alle tekster er ifølge Halliday indlejret i en situationskontekst og en kulturel kontekst³⁹. Den kulturelle kontekst er det system eller det potentiale, der ligger bag situationskonteksten⁴⁰. Man kan sige, at nogle af de kulturelle muligheder realiseres i den konkrete situation. Relationen mellem kulturel kontekst og situationskontekst svarer til relationen mellem klima og vejr og mellem sprogsystem og sprogbrug. Således kan det bagvedliggende system ikke udtrykkes fuldt ud, men kun finde udtryk gennem konkrete situationer. Den kulturelle kontekst skal altså forstås som en abstrakt samling af handlingsmuligheder, der kan trækkes på og vælges imellem i konkrete situationer. Kultur skal i denne sammenhæng ikke forveksles med hverdagssprogets kulturbegreb, der er meget bredt. Hallidays kulturbegreb er snævrere og mere felt- eller domænespecifikt end hverdagssprogets kulturbegreb.

At situationskonteksten ifølge citatet i afsnittets indledning er en teoretisk konstruktion betyder, at den skal opfattes som en situationstype, der både omfatter de umiddelbare fysiske omgivelser (eng.: setting) men også kan anskues mere abstrakt. Situationskonteksten består af de generelle træk, der

³⁹ Hallidays teori udgør et væsentlig bidrag til udviklingen af den funktionelle grammatik og har således sit udspring inden for sprogforskningen. Senere er tankerne videreudviklet inden for en socialsemiotisk ramme, og det er i denne bredere betydning, jeg her anvender teorien.

⁴⁰ Halliday nævner to kontekstuelle lag, mens jeg i modellen i afsnit 2.1.1 opererer med tre lag: undervisning, institution og kultur, herunder historisk tid og sted. Anskuet ud fra Hallidays terminologi vil situationskonteksten udgøres af undervisning og de lokale dele af institutionen, mens den kulturelle kontekst vil omfattes af det globale perspektiv på institutionen sammen kultur og historisk tid og sted.

gør det muligt for deltagere i situationer af den givne type at forudsige indholdet i øvrige deltageres (sprog)handlinger, at forstå deres (sprog)handlinger og endelig at afgrænse egne handlemuligheder og udsagn (Halliday 1994). Forståelse af situationskonteksten har afsæt i de umiddelbare fysiske omgivelser, men disse kan ikke konstituere situationskonteksten alene, idet den også henter mening fra den kulturelle kontekst (Halliday 1999). Beskrivelse af konkrete situationskontekster må således udarbejdes i interaktion mellem iagttagelser af de umiddelbare fysiske omgivelser og iagttagelser i den kulturelle kontekst, som den kendes i forvejen og som den instantieres i den konkrete situation.

Til beskrivelse af situationskonteksten fastlægger Halliday de tre begreber field, tenor og mode. Field beskrives som indholdet og den type social handling, der foregår (Halliday 1994: 25). I undervisningssammenhæng træder indholdet frem som et endog meget væsentligt element, idet det skal ses i tæt sammenhæng med de læringsmål, eleven skal tilegne sig. Også den sociale handlingstype undervisning vil blive betegnet som field. Tenor omfatter deltagerne i handlingen og deres status og roller, og her nævnes graden af formalitet som fremtrædende. I mode beskrives den rolle og karakter, som sproget⁴¹ selv har i situationen, samt tekstens organisering og funktion i konteksten. Sproget er det centrale medium i en undervisningssituation, men der kommunikeres ikke kun gennem sprog, og derfor må andre tegntyper også kunne inddrages i beskrivelsen af mode (Halliday 1994, Halliday 1998).

Den læring i form af udvikling af multimodal tekstkompetence, som eleverne demonstrerer gennem deres samtale i produktionsprocessen, gennem de færdige tekster og gennem deres præsentation af disse tekster, forekommer i en kontekst. Væsentlige dele af den kulturelle kontekst er sammenfaldende for de to skoler, eksempelvis er de underlagt samme lovgrundlag og de er begge folkeskoler med historiske rødder i samme danske skolehistorie. Men der vil også være kulturelle forskelle mellem skolerne, hvilket eksempelvis kan hænge sammen med skoledistrikternes forskellige socioøkonomiske forhold og deres forskellige status af by- og oplandsskole. Situationskonteksterne for undervisningen i de to klasser er forskellige og udgøres eksempelvis af forskellige klassestørrelser, forskellige fysiske rammer og forskel-

⁴¹ Halliday beskriver den funktionelle grammatik ud fra et lingvistisk perspektiv. I nærværende sammenhæng er sprogets kommunikative muligheder udvidet til at omfatte alle tegnsystemer, hvorfor også andre tegnsystemers rolle og karakter vil indgå i beskrivelse af mode.

lige læringsmiljøer i de to klasser. Disse forhold har eksempelvis betydning for den selektion og rammesætning, der udgør en del af de forhold der påvirker kommunikationsmodtagerens identificering af prompts. Hvad vil den enkelte elev med andre ord opfange som relevant information omkring en opgave? Hvilke former for feedback tillægges betydning, så den også optages som feedback?

Yderligere et aspekt, der medvirker til situationskonteksten, er lærerens didaktiske inspiration til den konkrete undervisningsplanlægning. Herom handler næste afsnit.

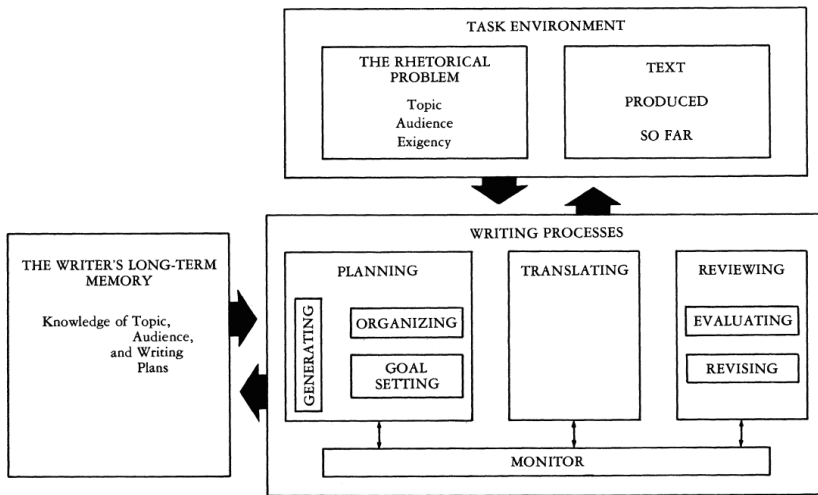
5.2. EN DIDAKTISK RAMME

Den konkrete undervisning, som udgør såvel situationskontekst og instantierer den kulturelle kontekst, skolekulturen, for læringen, planlægges under inspiration fra resultaterne af undersøgelsen af skriveforløbet samt med inspiration fra (fag-)didaktisk teori og didaktiske modeller. I nærværende afsnit præsenteres både den teori, som begrundet den konkrete undervisningsplanlægning, og den teori, som inddrages i analysen af situationskonteksten og den kulturelle kontekst.

5.2.1. DEN PROCESORIENTEREDE SKRIVNING

Som det fremgår af analysen af feedback i skriveforløbet, synes forløbene på begge skoler at være inspireret af den procesorienterede skrivning. Den procesorienterede skrivning henter inspiration fra skriveforskningen, der bedrives i forskellige perspektiver, bl.a. et kognitivt perspektiv, et sociokulturelt perspektiv, et læseperspektiv og perspektiv i tale/mundtlighed (se f.eks. Sperling, Freedman 2001).

Fra den kognitivt orienterede skriveforskning vil jeg specielt fremhæve Flower og Hayes' model:



Figur 5.3 Model over den kognitive skriveproces (Hayes, Flower 1980: 11)

Modellen angiver, at skriveprocessen forgår i samspil med skrivesituationen og langtidshukommelsen, og den består af planlægning, om- eller oversættelse og gennemsyn. En væsentlig pointe er, at skriveren vedvarende veksler mellem de forskellige processer således, at de enten afbryder eller overlapper hinanden, og at denne vekslen skal ses i sammenhæng med opgaven og skriverens forhåndsviden om emnet. De dobbeltrettede pile angiver denne forståelse (Hayes, Flower 1980).

På baggrund af skriveforskningen udvikles den procesorienterede skrivepædagogik, som Dysthe introducerer i Norge og det øvrige Skandinavien (Dysthe 1987). Den procesorienterede skrivning gør op med forestillingen om skriveprocessen som lineær og udvikler en pædagogik, der har til hensigt at understøtte den rekursivitet, som Flower og Hayes' model udtrykker.

Skriveprocessen⁴² støttes pædagogisk gennem en opdeling i faser. I førskrivningen analyseres opgave og skrivesituation, der arbejdes med elevens forhåndsviden, og der laves skriveforberedende arbejde i form af f.eks. mindmap eller brainstorm. Også sortering af ideerne og indledende tanker om tekstens struktur hører til her.

⁴² Den procesorienterede skrivning kan findes i forskellige udformninger. Her trækkes på Dysthe (1987).

I næste fase skriver eleven det første udkast til sin tekst. Denne gøres til genstand for feedback⁴³ fra kammerater eller lærer. Dysthe peger på udfordringer ved at lade eleverne give hinanden respons. Hun nævner elevens udviklede tekstkompetence som én udfordring og elevens manglende overblik over skriverens projekt som en anden udfordring:

”Kanskje er ein af grunnane til at responsgrupper ofte har fått lite konkrete resultat, at responsgivarane har visst for lite om prosjektet til skrivaren og at spørsmål og endringsforslag derfor har lege utanfor utviklingssona?” (Dysthe 1987: 176)

Til at imødekomme forbeholdene over for elevfeedback nævner Dysthe den styrede feedback som en mulighed. Analyserne af elevernes skriveforløb (se kap. 4) viser dog også svagheder ved denne model, hvorfor en variant, som kunne betegnes som den efterspurgte feedback, er valgt i det multimodale produktionsforløb⁴⁴.

Det videre forløb inden for den procesorienterede skrivning er skriverens omskrivning af teksten efterfulgt af enten en eller flere feedbackrunder og afsluttende med færdiggørelse af teksten og evaluering.

Selv om Dysthe peger på, at feedbackrunderne både kan have til formål at forbedre teksten, at udvikle skriveren og at skabe fællesskab i klassen, så er det især dens tekstforbedrende funktion, der er fremtrædende i denne udgave af den procesorienterede skrivepædagogik, hvilket muligvis kan skyldes, at det er denne, der finder vej ind i læseplanen for dansk fra 1992. Efter 9. klasse skal eleverne kunne ”styre skriveprocessen fra idé til færdig tekst” og ”give respons på andres tekster og modtage respons på egne tekster (Undervisningsministeriet 2001: 26 og 65-66). I 2003 gøres disse trinmål bindende.

Løkensgard Hoel undersøger skrivepædagogikkens elevfeedbackdel yderligere, og hun skelner i den sammenhæng mellem læserbaseret og kriteriebaseret feedback. Den læserbaserede feedback drejer sig om læserens møde med og reaktion på teksten, mens den kriteriebaserede feedback undersøger nærmere angivne træk ved teksten og vurderer disse (Hoel 1995).

⁴³ Det bør bemærkes, at feedback inden for skrivepædagogikken betegnes som respons. Min begrundelse for i nærværende sammenhæng at betegne den feedback fremgår af afsnit 3.2.3.

⁴⁴ Elevfeedbacken i det multimodale produktionsforløb er forberedt af feedbackmodtager i form af formulering af et spørgsmål til opgaven, teksten eller processen, som modtageren gerne vil have svar på.

Hetmar begrænser sig ikke til elevfeedbacken i sin skelnen mellem læser- og skriverorienteret feedback (Hetmar 2000). Den læserorienterede feedback angår læserens møde med teksten og ligner således Løkensgard Hoels læserbaserede feedback. Hetmars skriverorienterede feedback gives med afsæt i teksten, men med henblik på at udvikle skriveren.

Med Løkensgard Hoels og Hetmars bidrag kan feedbacken inden for den procesorienterede skrivning siges at omfatte tre forskellige perspektiver: den læserorienterede, den skriverorienterede og den tekstorienterede feedback. Specielt de to sidstnævnte er i fokus for skrivning anskuet som imitation. Imitationsskrivning kan ses dels som en konkret metode, dels et element i genrepædagogikken. Da imitationstræk kan genfindes både i lærernes undervisning og i elevernes arbejde med multimodal tekstproduktion, vil de to varianter blive udfoldet i næste afsnit.

5.2.2. IMITATIONSSKRIVNING I TO VARIANTER

Geist (Geist 1999) præsenterer med afsæt i retorikken en metode, der støtter skriveren i at lave tekster, der ligner forlæggets stilistiske træk. Det bagvedliggende mål er imidlertid ikke at kunne imitere andre(s) tekster, men at øge skriverens beholdning af sprogligt-stilistiske valgmuligheder med henblik på brug i kommende skrivesituationer. Hensigten er med andre ord at opbygge skriverens skriftsproglige kompetence.

Udgangspunktet er en skriftlig tekst, der analyseres med henblik på at fastlægge karakteristiske stilistiske træk til imitation. Herefter skriver eleverne selv en lille tekst under anvendelse af de fastlagte karakteristiske træk. Afslutningsvis evalueres teksten med hensyn til anvendelsen af disse træk.

Den tekst, der danner udgangspunkt for imitationen, er central, idet den skal indeholde karakteristiske sproglige træk til efterligning. I Geists udgave udvælges teksten af læreren, men en kommentar fra Morten i skriveforløbet (analyseret i kap. 4) viser, at også elever udvælger sig tekster til efterligning: ”Jeg tror, jeg vil skrive sådan en efterligning af ”Cyklen””. Han henviser her til et essay af Knud Sønderby, som han har læst i undervisningen. Imitation er altså en strategi for Morten, om end han ikke gør sig de træk klart, som han vil imitere.

Analysearbejdet foreslås af Geist foretaget på klassen, hvilket i et feedbackperspektiv har den fordel, at disse stilistiske træk kommer til at udgøre det fælles sæt af vurderingskriterier, som elevteksten i evalueringsfasen vurde-

res ud fra. Imitationsskrivningen kan kombineres med den procesorienterede skrivning, således at der indlægges feedback- og forbedringsfaser.

Metodens anvendelighed i et multimodalt produktionsforløb rejser et par spørgsmål. For det første vil det betyde en accept af det bagvedliggende læringssyn, der trækker på en forståelse af, at viden og færdigheder tilegnet i én situation lader sig overføre til andre situationer. For det andet må Geists tekstbegreb udvides til også at omfatte multimodale tekster⁴⁵, hvilket får betydning for karakteren af de træk, der udvælges til efterligning.

Genreskrivningen tillader jeg mig i nærværende sammenhæng at se som den anden variant af imitationsskrivningen vel vidende, at udviklerne af denne pædagogik selv sandsynligvis distancerer sig fra imitationens retoriske afsæt. Endvidere vil de med afsæt i Hallidays systemisk funktionelle lingvistik og tilslutningen til den ideologiske del af New London Groups tanker sandsynligvis se sig selv som et alternativ til den procesorienterede skrivning.

Genreskrivningen er udviklet i Australien (se f.eks. Martin 2009) og præsenteret i Danmark af bl.a. Mulvad og Kirk Mailand (Muldvad 2009, Mulvad 2013, Mailand 2007).

Genrepædagogikken adskiller sig fra imitationsskrivningen derved, at der indledningsvist fokuseres på tekstens kvalitet. Hensigten med dette tekstfokus er at udvikle skriveren, så denne bliver i stand til at deltage i og bidrage til det omgivende samfund. Men teksten træder i forgrunden. Centralt i genreskrivningen står modelteksten, der udgør et typisk eksempel på en tekst af den genre, som eleverne skal lære at skrive. Det er med andre ord lighederne med lignende tekster, der træder frem, og ikke forskellene⁴⁶. Læreren udvælger modelteksten og er dermed garant for, at den lever op til genrekonventionerne inden for den givne genre. Teksten analyseres i fællesskab med henblik på at fastlægge genretræk. I modsætning til imitationsskrivningen, der fortrinsvis bevæger sig på ord- og sætningsniveau, er det iagttagelser på såvel mikro- som makroniveau, der er genstand for analyse i genreskrivningen, ligesom også tekstens ideationelle og interpersonelle niveau

⁴⁵ Argumentationen for det brede tekstperspektiv er indledt i kapitel 2 og vil blive yderligere udfoldet i afsnit 5.4.1

⁴⁶ Genrebegrebet diskuteres yderligere i afsnit 5.3.3, hvor ligheder og forskelle udgør en væsentlig distinktion.

kan indgå. Efter denne fælles analyse formulerer lærer og elever i fællesskab en tekst, der lever op til de karakteristika, som den fælles analyse har afsløret. Under forudsætning af, at eleverne har den nødvendige viden, formulerer de nu individuelt eller i grupper en tekst af samme genre inden for et beslægtet emne. Hvis den nødvendige viden ikke er til stede på forhånd, må den opbygges først.

I lighed med forbeholdene for brugen af imitationsskrivning som didaktisk ramme for et multimodalt produktionsforløb, må der også her tages forbehold for det bredere tekstbegreb.

Modeltekstbegrebet vil i analysen blive forstået bredere end genreskrivningens modeltekstbegreb. I kapitel 8 er modelteksten den tekst, som eleverne vælger ud som referenceramme for deres egen produktion.

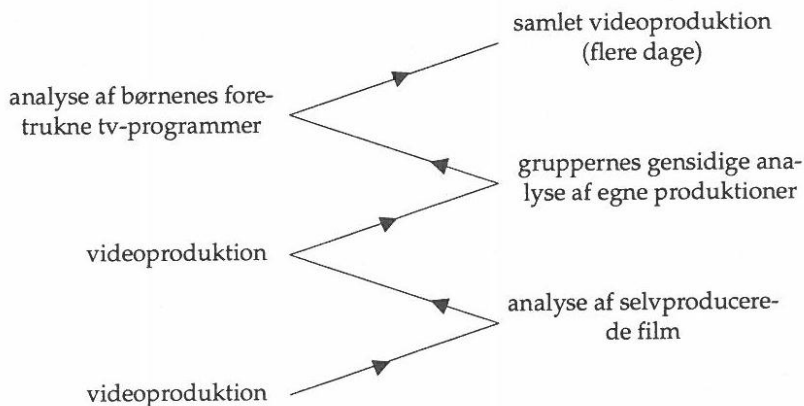
Efter således at have redegjort for skrivepædagogikkens bidrag til didaktikken, vender jeg mig i næste afsnit mod medie- og it-didaktikken.

5.2.3. MEDIE- OG IT-DIDAKTIK

Inspirationen fra it- og medie-didaktikken begrundes for det første ud fra de undersøgte multimodale teksters digitale karakter, for det andet ud fra undersøgelsens produktionsperspektiv, som især Tufte's forskning bidrager til.

Tufte forsker i mediepædagogik og er specielt interesseret i de elektroniske billedmedier. I sin doktordisputats undersøger hun, hvordan der kan etableres dialog mellem skolens verden og mediernes verden, som hun kalder den ”parallelle skole” (Tufte 1995: 29).

Et væsentligt bidrag til mediepædagogikken udgøres af hendes zigzag-model. To ting er værd at bemærke i forhold til modellen. For det første bemærkes vekselvirkningen mellem produktion og analyse, herunder analyse af egen produktion. For det andet er hendes tilgang produktionsorienteret og induktiv, idet hun foreslår, at eleverne går i gang med produktion uden yderligere oplæg. Analysen angår i første omgang deres egen produktion og først sent i forløbet analyseres professionelle produktioner.



Figur 5.4 Tuftes zigzag-model (Tuft 1995: 37)

Zigzag-modellen er en didaktisk model for undervisningen. Den seneste tids øgede fokus på lærings- frem for undervisningsmål sammen med den digitale udvikling, som blandt andre Kress nævner, har også betydet en justering i synet på didaktik, og eleven ses nu i en vis udstrækning som meddesigner⁴⁷. Anskuet i det perspektiv kan zigzag-modellen beskrive den proces, hvor eleven producerer, afprøver, beslutter og fortsætter produktionen. Afprøvningen kan således anses som en analyse af virkningen af den givne ændring. Netop afprøvning skal vise sig at være en vigtig feedbackstrategi for nogle af eleverne (se kapitel 8).

Hvor Tuft har blikket vendt mod medieundervisningens *tilrettelæggelse*, udvider Bundsgaard, Misfeldt og Hetmar perspektivet ved også at beskæftige sig med *indholdsvalget*, herunder relationen mellem skolens undervisning og det omgivende samfund. Endvidere er deres faglige genstandsfelt it-undervisningen, der er knyttet til alle skolens fag (Bundsgaard, Misfeldt et al. 2012).

⁴⁷ Eleven som designer er et omdiskuteret begreb. Eksempelvis er det et spørgsmål, hvad der designes – læring eller undervisning? Og hvis ansvar designet er – elevens eller lærerens? Jeg vil i denne sammenhæng ikke bevæge mig yderligere ind i diskussionen, blot konstatere, at eleven med den seneste digitale udvikling nu har langt større indflydelse end tidligere på, hvilket ressourcer der inddrages i undervisningen med henblik på læring (Selander, Kress 2010, Gynther, Lerche Christensen 2010)

Valget af det faglige indhold foretages ifølge Bundsgaard m.fl. med henblik på både at afspejle den relation, der eksisterer mellem skolefaget og videnskabsfaget samt at forberede eleverne til det liv, der venter dem i det omgivende samfund. Denne dobbelthed beskriver de i en prototypisk situationsorienteret curriculumlogik, som de indfanger i denne model:



Figur 5.5 Prototypisk situationsorienteret curriculum-model (Bundsgaard, Misfeldt et al. 2012: 131)

Videnskabsfagets interesser er indfanget i den specialiserede viden øverst, mens forberedelsen til livet fremgår af den ikke-specialiserede viden nederst. Endvidere skelnes der mellem handlings- og refleksionsviden. I skolen og i skolske praksisformer skal indholdet udvælges under hensyntagen til de fire vidensdomæner Samfund, Hverdag, Videnskab og Produktion.

Det betyder i praksis, at skolen i sit valg af indhold til og tilrettelæggelse af undervisningen skal søge at varetage både fagets og hverdagslivets interesser. I eksemplerne, som Bundsgaard, Misfeldt og Hetmar giver i artiklen, udvælges det faglige stof under hensyntagen til en autentisk situation, hvori det bruges. På dette område kan den prototypiske situationsorienterede curriculumlogik siges at ligge i forlængelse af den procesorienterede skrivningsintention om at etablere autentiske skrivesituationer.

Undervisningen kan ikke unddrage sig skolens ramme, men inddrager altså ideelt set også en situation fra det omgivende samfund. Denne didaktiske praksis vil jeg i det følgende kalde en dobbelt rammesætning af undervisningen. I planlægningen af de multimodale produktionsforløb ses den dobbelte rammesætning i etablering af et reklamebureauscenarie, hvor eleverne

skal agere det kreative team i et reklamebureau. Teamet har fået en opgave af en kunde, og i løsningen af opgaven giver såvel kunden (læreren/forskeren og på Sydskolen endvidere en tidligere ansat i et reklamebureau) som et brugerpanel feedback på opgaveløsningen. Hvad denne dobbelte rammesætning betyder for den feedback, som gives og modtages, vil fremgå af analyserne i de kommende kapitler, herunder især kapitel 7.

Efter denne behandling af undersøgelsens og analysens didaktiske inspirationskilder, vendes blikket nu mod et kernebegreb problemformuleringen: multimodal tekstkompetence. Tekstkompetencen undersøges nærmere i næste afsnit.

5.3. TEKSTKOMPETENCE

I dette afsnit udfoldes min forståelse af begrebet tekstkompetence, da formålet med elevernes produktive arbejde er at styrke deres tekstkompetence. Først diskuteres kompetencebegrebet bredt og præciseres i et psykologisk perspektiv. Dernæst fokuseres der på den mere specifikke tekstkompetence, som den kommer til udtryk i danskfaget. Den danskfaglige tekstkompetence udvikles gennem diskussion af og med literacy-begrebet. Endelig foretages yderligere en konkretisering og en operationalisering af tekstkompetencebegrebet med udvikling af en genreforståelse, idet genrekendskab ses som en væsentlig del af tekstkompetencen.

Præcisering af den specifikt *multimodale* tekstkompetence følger i afsnit 5.4.

5.3.1. KOMPETENCE

På tidspunktet for undersøgelsens gennemførelse var ”Fælles Mål 2009. Dansk” gældende. Kompetencebegrebet forekommer i forskellige sammenhænge heri. Eleverne skal ifølge et trinmål efter 9. klasse ”udvikle sproglig og kulturel kompetence til brug i en globaliseret verden” (Undervisningsministeriet 2009: 11). I udgivelsens afsnit Generelle synspunkter omtales studie- og læsekompetence i tillæg til den kulturelle og sproglige kompetence. Endvidere nævnes kompetencer knyttet til analyse af digitale medier mht. f.eks. autoritet, afsender- og modtagerforhold og virkemidler, ligesom også kompetence i anvendelse af it-ressourcer nævnes. Rettes blikket i stedet mod de nugældende ”Forenklede Fælles Mål. Dansk” og vejledningen her til, er kompetencebegrebet endnu mere fremtrædende. Faget er formuleret i kompetenceområder og kompetencemål, og kompetencer nævnes igen og igen i forskellige sammensætninger, eksempelvis læsekompetence, studie-

kompetence, narrativ kompetence, empatisk kompetence, fortolkningskompetence (Undervisningsministeriet 2014). Også multimodal tekstproduktion indgår som en færdighed. Imidlertid defineres forståelsen af kompetencebegrebet ikke, hvilket nødvendiggør en nærmere undersøgelse.

Kompetencebegrebet kan med et begreb fra diskursteorien beskrives som en flydende betegner, fordi det ikke er entydigt, hvilket indhold det betegner. Brugt i en socialemiotisk sammenhæng, hvor tegnets aktuelle betydning er under indflydelse af tidligere brug, er det hensigtsmæssigt at undersøge begrebets udvikling.

Ifølge Hermann er kompetencebegrebet i dansk kontekst oprindeligt anskuet i juridisk sammenhæng, hvor det ses i tilknytning til begreberne ansvar, ret og myndighed. Inden for dette domæne er kompetence noget, man tildeles udefra. (Hermann 2003). I en nyere og lidt anderledes betydning dukker begrebet op i 1990'erne i relation til Human Resource Management-bølgen, hvor det anskues i et virksomhedsøkonomisk perspektiv (Hermann 2003, Illeris 2012). Inden for Human Ressource Mannagement-tænkningen udvikles det som alternativ til kvalifikationsbegrebet. Kvalifikationer forstås med afsæt i faget og stoffet og knyttet til en person, hvilket bibringer det et statistisk anstrøg, som vanskeligt imødekommer erhvervslivets ønske om udvikling udtrykt i eksempelvis ønsket om innovation og fleksibilitet i opgaveløsning. Som alternativ ses kompetencebegrebet:

Kompetent er noget man bliver og viser sig som. Kompetencebegrebet i sin moderne form er i den grad bundet til at omsætte indre, personlige dynamikker (vilje, holdninger, følelser, værdier) sammen med viden og indsigt på en nyttig måde i en konkret situation, hvor et konkret problem eller en konkret udfordring skal håndteres (Hermann 2003)

Kompetencen forekommer mere dynamisk og er noget, man udvikler frem for at tildeles. Med fokus på udvikling synes det nærliggende at relatere kompetencebegrebet til læringsbegrebet, som står centralt i skolen. Citatets forståelse af kompetence udtrykker endvidere en forståelse, der trods afsættet i erhvervslivet ligger tættere på den forståelse, der udtrykkes i de ovenfor nævnte udgaver af Fælles Mål.

Kompetencebegrebet udfolder sig imidlertid ikke kun inden for et økonomisk domæne. Qvortrup anlægger et samfundsperspektiv og bidrager med en systemteoretisk baseret definition af kompetencebegrebet. Han skelner mellem kvalifikation, kompetence, kreativitet og kultur. Kvalifikation omfatter faktuel viden, mens kompetence tilføjer en refleksivitet, der gør det

muligt at handle med og på baggrund af den faktuelle viden, hvilket giver grundlag for tilegnelse af nye færdigheder. Kreativitet tilføjer et metarefleksivt niveau, der både muliggør vurdering af hidtidig anvendelse af viden og udvikling af ny viden og færdighed gennem inddragelse af eksisterende viden. Qvortrup kalder det omlæring. Endelig beskriver han kultur som almen dannelse og evnen til at få øje på forudsætningerne for og dermed alternativerne til den viden og de færdigheder, som er frembragt i de øvrige vidensformer (Qvortrup 2001: 106-119).

Denne definition kobler kompetence til et andet af skolediskursens begreber, nemlig dannelse. Dannelsen nævnes i afsnittet Danskfagets identitet og rolle i "Vejledning til faget dansk": "Desuden indeholder faget en dannelsesdimension forstået i en national og international kulturel sammenhæng" og videre "Der lægges vægt på en æstetisk og etisk dannelse gennem mødet med forskellige litterære og kommunikative genrer" (Undervisningsministeriet 2014). For Qvortrup er almen dannelse en færdighedsform, der er forbundet med viden på kulturniveau. Viden på dette niveau forudsætter såvel kvalifikationer og kompetencer, og kompetencebegrebet skal således ikke ses som et alternativ til men som en del af dannelsen.

Schultz Jørgensen definerer kompetencebegrebet i et psykologisk perspektiv.

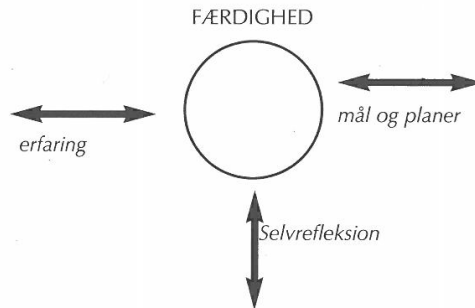
Kompetence opfattes som *personligt kvalificerende færdigheder*, som individet har erhvervet sig eller opnået gennem et udviklingsforløb. Der er tale om færdigheder, som mere eller mindre skal udfoldes, vedligeholdes og bekræftes i en social sammenhæng for at bestå som en kompetence. Kvalificeringen giver individet mulighed for optimalt at mestre disse personlige færdigheder og herunder sit samspil med omgivelserne (Schultz Jørgensen 2001: 200)

Ifølge denne definition er de sociale omgivelser en betingelse for fastholdelse af udviklede kompetencer, idet de skal bekræftes i disse sociale sammenhænge. Selv om det ikke fremgår klart af Schultz Jørgensen (2001), om omgivelserne på tilsvarende vis påvirker kompetencerne, så korresponderer kompetenceforståelsens betydning af sociale, kulturelle og historiske forhold delvist med den socialsemiotiske forståelse af kommunikation.

Kvalificeringsprocessen foregår gennem tre vigtige refleksive processer. Den første er retrospektiv refleksion, der kort kan betegnes som erfaringsopsamling – såvel positive som negative - af tidligere gennemførte aktiviteter. Den anden betegnes som prospektiv refleksion og omfatter overvejelser

over, hvad der kræves for at nå de ønskede mål samt evnen til at nuancere målene med henblik på øget chance for at nå målene. Den tredje proces kaldes eksistentiel refleksion og betegner selvrefleksive processer, herunder forventning om at kunne gennemføre det projekt, man har sat sig for (Schultz Jørgensen 2001: 201).

Grafisk udtrykt kvalificeres færdighederne både i bredden og i dybden:



Figur 5.6 Kvalificering af de personlige færdigheder, der udgør kompetencen ifølge Schultz Jørgensen (Schultz Jørgensen 2001: 201)

Disse refleksionsprocesser finder på væsentlige områder paralleller i feedbackmodellen. Relateret til feedbackspørgsmålene vil måldelen af den prospektive refleksion svare til feedbackens målspørgsmål, mens planelementet og dele af den retrospektive refleksion ækvivalerer med statusspørgsmålet. Endelig vil den retrospektive refleksion og den eksistentielle refleksion kunne paralleliseres til handlingsspørgsmålet. Således kan det overvejes, om feedbackaktiviteten i et teoretisk perspektiv i sig selv kan anskues som en kompetenceudviklingsunderstøttende aktivitet.

Schultz Jørgensen beskriver også kompetencebegrebet i en uddannelses kontekst:

Kompetencebegrebet henviser [...] til, at en person er kvalificeret i en bredere betydning. Det drejer sig ikke kun om, at personen behersker et fagligt område, men også om, at personen kan anvende denne faglige viden – og mere end det: anvende den i forhold til de krav, der ligger i en situation, der måske oven i købet er usikker og uforudsigelig. Dermed indgår også i en kompetence personens vurderinger og holdninger – og evne til at trække på en betydelig del af sine mere personlige forudsætninger (Schultz Jørgensen 1999: 4)

Inden for en skolekontekst indgår beherskelse af et fagligt område som et element i kompetencen, dvs. at den kompetente person har både viden og færdigheder inden for området, så det er noget at handle med og på grundlag af. I denne forståelse synes Qvortrups kvalifikation at være omfattet af kompetencen.

Udvikling af kompetencer er som nævnt tæt forbundet med læring og kan ses som resultat af en læreproces. Der skelnes i de forskellige definitioner ikke mellem formelle og uformelle læringsprocesser, mellem læring i og uden for skolen. Med læring anskuet i formel sammenhæng, som det er tilfældet i denne undersøgelse, giver det anledning til refleksion over, hvorvidt Schultz Jørgensen i det seneste citat forstår de omtalte situationer, som en kompetent person er i stand til at handle i, udelukkende som skolesituationer, eller om de også skal omfatte situationer uden for skolen. Forstået som skoleoverskridende situationer bliver det nødvendigt at relatere skolearbejdet til forhold og aktiviteter uden for skolen jævnfør den prototypiske situationorienterede curriculum-model.

Et bud på en forståelse af faglig kompetence i uddannelsessammenhæng er at finde i publikationen ”Fremtidens uddannelser”:

En (tysk)faglig kompetence er en vidensbaseret parathed til at handle hensigtsmæssigt i situationer, som rummer en bestemt slags (tysk)faglige udfordringer (Busch, Horst et al. 2004: 19)

Af de efterfølgende eksempler fremgår, at de nævnte situationer omfatter situationer uden for skolen, idet der forventes, at eleven er i stand til eksempelvis at kommunikere på tysk med specifikke persongrupper. Forskellene mellem skolens verden og omverdenen er påpeget af Hetmar med begreber *inden for skolen/uden for skolen*, lige som hun også berører udfordringerne med at skabe sammenhæng mellem og overføre viden mellem dem (Hetmar 2009). Hallidays begreber situations- og kulturel kontekst kan bruges til at diskutere og nuancere spørgsmålet yderligere.

Handling kan med Halliday ses som en konkret manifestation af alle de mulige handlinger, som den kulturelle kontekst tilbyder (se figuren i afsnit 5.1.2). Skolens – eller nærmere skolernes og klassernes – kulturelle kontekster adskiller sig fra arbejds- og hverdagslivets utallige forskellige kulturelle kontekster. Eksempelvis vil den kulturelle kontekst tilbyde forskellige handlemuligheder i en situation, hvor man gerne vil have andre til at løse en bestemt opgave afhængig af, om man er far, lærer eller chef for den, der

skal udføre opgaven. De kulturelle kontekster er forskellige i såvel arbejds-, hverdags- som skoleliv.

Den generelle kompetenceforståelse, som jeg bringer med til næste afsnits præcisering af tekstkompetence, lægger sig tæt op ad Schultz Jørgensens forståelse. En kompetent elev er således i stand til at handle i konkrete situationer på baggrund af den viden og de færdigheder, som eleven besidder. Valg af handling indebærer en personlig vurdering af såvel situation som den tilgængelige viden og færdighed. Som det ses, indgår således Qvortrups kvalifikation i mit kompetencebegreb. Imidlertid vil også elementer af Qvortrups kreativitet indgå som følge af videreudviklingen af Hatties model. Læringsreguleringens faglige element indebærer nemlig, at eleven er i stand til at anlægge et metablik på sin viden og opsøge eller udvikle ny viden. Dette element af kompetencen er tydeligst i skolekonteksten og knapt så tydeligt i forhold til kontekster uden for skolen.

Efter ovenstående diskussion af kompetencebegrebet vil jeg i næste afsnit præcisere, hvad jeg forstår ved tekstkompetence. Denne præcisering er væsentlig, fordi det er op mod denne jeg vurderer feedbackens og de øvrige didaktiske tiltags betydning.

5.3.2. TEKSTKOMPTENCE SOM LITERACY/SEMIOCY

I dette afsnit udfoldes indholdet i tekstkompetencebegrebet, mens konkretiseringen i form af analytiske redskaber følger i afsnittet om multimodale tekster.

Tekstkompetence betyder i et bredt perspektiv evnen til at handle i og med tekster i konkrete situationer og indeholder således både et receptivt og produktivt aspekt. Det receptive og det produktive svarer for skrevne teksters vedkommende til læsning og skrivning, som i de seneste år med en fællesbenævnelse er betegnet literacy. Til at indfange kommunikation og tekster, der benytter sig af flere tegnsystemer end skrift, foreslår Elf betegnelsen semiocy (Elf 2014). Denne betegnelse dækker den kommunikations- og tekstforståelse, som er gældende for nærværende undersøgelse, og afsnittets overskrift burde således have været Tekstkompetence som semiocy. Da jeg imidlertid trækker på forskningen inden for literacy og multiliteracies i præciseringen af tekstkompetence, indgår både literacy og semiocy i overskriften.

Literacy anvendes oprindeligt hovedsageligt uden for uddannelsessammenhænge og ofte med hovedfokus på det modsatte, nemlig illiteracy eller anal-

fabetisme. Literacy anskues funktionelt, og læsning og skrivning angår tilegnelse af autonome færdigheder (Street 2003, Jewitt 2009). Denne vinkel kalder Scribner for literacy-som-tilpasning og karakteriserer den som ”functional literacy [...] conceived broadly as the level of proficiency necessary for effective performance in a range of settings and customary activities.” (Scribner 1984: 9). Scribner beskriver literacybegrebet med yderligere to metaforer: literacy-som-velsignelse, der angår literacys betydning for det personligt meningsfulde liv, og literacy-som-magt, der angår sammenhængen mellem literacy og udvikling eller indflydelse. Den sidste metafor skal forstås inden for et kritisk paradigme, og vejen mod literacy anskuet i et sociokulturelt perspektiv anes.

Også UNESCO beskæftiger sig med literacy uden for uddannelsessammenhæng og definerer literacy således:

Literacy is the ability to identify, understand, interpret, create, communicate and compute, using printed and written materials associated with varying contexts. Literacy involves a continuum of learning in enabling individuals to achieve their goals, to develop their knowledge and potential, and to participate fully in their community and wider society (UNESCO Education Sector 2004: 13)

Heri fastholdes et lingvistisk syn på teksten, ligesom det funktionelle, det personlige og magtdimensionen er at genfinde. Imidlertid signalerer ordet kontekst en sociokulturel vinkling, som kendetegner en anden retning inden for forskningen, som bliver fremtrædende inden for New Literacy traditionen.

Der er flere elementer i New Literacy-traditionen (New Literacy Studies), der berettiger til betegnelse New. For det første forlades synet på literacy som et autonomt sæt af færdigheder, der kan appliceres på alle kommunikationssituationer, til fordel for et syn på literacy som en socialt forankret praksis, der er påvirket af specifikke kulturelle forhold. Det får den konsekvens, at man må forlade forestillingen om ét standardsprog og sætte kulturelt og socialt relateret forskellingsprogethed i stedet. For det andet ændres tekstbegrebet som følge af den stigende forekomst af tekster, der kommunikerer gennem andre semiotiske systemer end lyd og bogstav (Jewitt 2008). Disse perspektiver korresponderer med denne undersøgelses socialsemiotiske grundsyn.

Literacy som social praksis indebærer, at literacy ikke kun handler om at kunne forstå eller producere en tekst, men også at have forståelse for dens

funktion i en given social situation og at forstå den i denne kontekst. Eller udtrykt med Hallidays begreber: meningen i en tekst påvirkes af og påvirker situationskonteksten og den kulturelle kontekst og skal derfor også forstås i sammenhæng med disse kontekster. Tekstkompetence betyder at være i stand til at kommunikere gennem tekster i forskellige kontekster.

Den anden ændring i literacybegrebet kan ses i sammenhæng med den teknologiske udvikling, der muliggør nye former for kommunikation og nye former for tekster. Eksempelvis foregår kommunikationen på en hjemmeside ikke kun gennem skrevet sprog, men også gennem f.eks. faste og levende billeder og gennem teksten som visuel entitet (f.eks. hyperlinks og wordart). Tekster kommunikerer nu gennem anvendelse af flere semiotiske systemer end bogstav og lyd, hvilket fører til en udvidelse af tekstbegrebet⁴⁸. Denne løsrivelse af literacy fra lingvistiske udtryk betyder i øvrigt en betragtelig udvidelse af begrebet gennem brug i sammensætninger, f.eks. digital literacy, visuel literacy og kritisk literacy (Jewitt 2008, Lankshear, Knobel 2006) – udvidelser, som alle er indfanget i semiocyt-begrebet.

I skolesammenhæng må literacy og tekstkompetence for mig at se indeholde det funktionelle element i et sociokulturelt perspektiv, således som Hetmars beskrivelse af tekstkompetence angiver:

Tekstkompetence er således på en gang betegnelsen for et alment, kulturelt, forankret beredskab og for en specialisering der sætter subjektet i stand til at forholde sig hensigtsmæssigt i specifikke tekstbrugssituationer (Hetmar, 2001: 17)

Hetmars tekstkompetenceforståelse omfatter således teksthandlinger i såvel kultur- som situationskontekst og uden skelnen mellem tilpasning til eksisterende praksis og udfordring af denne praksis gennem udvikling. Den sidstnævnte skelnen etablerer Jewitt og Kress ved at skelne mellem design og kompetence. Design betegner tekstproducentens udvalg af tegn i de tilgængelige ressourcer med henblik på at kommunikere det, han har på hjerte, mens kompetence betegner evnen til at begå sig inden for den konventionaliserede tekstpraksis – at kende til, forstå og bidrage med tekster inden for en given genre (Jewitt, Kress 2003). Jewitt og Kress' skelnen indgår ikke i denne afhandlings forståelse af tekstkompetence, men ses i stedet som en

⁴⁸ Det nye tekstbegreb kan sammenlignes med det udvidede tekstbegreb, som indføres i læseplanen for dansk i 1976. Tekstbegrebet er nu ikke længere reserveret til skrevet tekst, men omfatter også f.eks. billeder, film og reklamer.

del af genreforståelsen således, at eleven i tekstproduktionen er bevidst om sin egen teksts ligheder og forskelle med andre tekster inden for genren.

Tekstbrugssituationer i skolen vil altid være præget af den skolske situationssammenhæng, hvori fagets indhold og metoder er med til at konstituere den sociale praksis, men med den prototypiske situationsorienterede curriculumtænkning som didaktisk afsæt kan den skolske situationssammenhæng udstrækkes og udvides i den konkrete undervisning. Imidlertid vil tilegnelse af færdigheder med henblik på videre læring altid udgøre en del af situationssammenhængen i skolen, hvilket Hetmar betegner som uddannelse af funktionelle og pragmatiske læsere (Hetmar 2009) og Holmen i et tosprogs perspektiv præciserer ved at angive, "... at tekstkompetencen ud over kendskab til skriftkultur m.m. baseres på deres [elevernes] almene sprogfærdigheder på dansk" (Holmen 2001: 69). Med andre ord må færdighedssiden af tekstkompetencen ikke glemmes i det sociokulturelle perspektiv.

Tekstkompetence i betydningen semiocykompetence betegner således en socialt og kulturelt forankret praksis, der indebærer færdigheder i og evne til at afkode, forstå, fortolke og producere tekster i forskellige kontekster og med forskelligartede formål, f.eks. egen fortsatte læring, kommunikation med andre og deltagelse i og påvirkning af samfundslivet bredt forstået.

Det felt, hvori tekstkompetencen udspiller sig – tekster forekommende i forskellige kontekster og med forskelligt formål – kan forekomme uoverskuelig. Imidlertid bidrager genrebegrebet med kategoriseringer af denne uendelige verden af tekster, og genrekendskab og –bevidsthed er således et væsentligt element i tekstkompetencen. Genrebegrebet bidrager samtidig til en operationalisering af tekstkompetencen i undersøgelse. Genrebegrebet behandles indgående i næste afsnit.

5.3.3. TEKSTKOMPETENCE SOM GENREKENDSKAB

Genre i en hverdagsforståelse betyder teksttype og bruges til at kategorisere tekster i bred forstand, f.eks. gyserfilm, lægeromaner og læserbreve. Hverdagsgenrebegrebet forstås tilsyneladende forholdsvis snævert, idet det opfattes som karakteristika ved konkrete tekster. Men den klare kategorisering dækker over forskelligartede kriterier. Tekstens indhold og form indgår med større eller mindre vægt i kategoriseringen, lige som også afsender (f.eks. kvindelitteratur), medie (f.eks. sms-novelle) og brug (f.eks. anmeldelse) i nogle tilfælde bidrager til kategoriseringen. Kategoriseringen baserer sig med andre ord på mangfoldige og skiftende kriterier og peger med sin inddragelse af tekstens brug på en langt bredere forståelse af begrebet. Netop

brugsdimensionen er væsentlig at fastholde i en genreforståelse, der skal understøtte og operationalisere tekstkompetenceforståelsen. Hverdagsforståelsens mangfoldige variationer genfindes i den lige så mangfoldige og varierede forskning i genrer.

5.3.3.1 Genreforskningen

Ongstad (1996) bidrager med en kompleks og detaljeret beskrivelse af den foreliggende genreforskning, inden han udvikler sin egen genreforståelse. Den foreliggende genreforskning kategoriserer han ud fra fire forskellige kontekster, litteraturteori, medieforskning, lingvistik/retorik og uddannelse ud fra den forståelse, at begrebet vil udvikles ind i og på grundlag af det faglige felt, som det udforskes i sammenhæng med (Ongstad 1996: 6). Ydermere fremhæver han, at der inden for de fire nævnte faglige områder har fundet et paradigmeskift sted, således at forskningen har bevæget sig mod et poststrukturelt og et semiotisk grundlag. Specielt det sidstnævnte vender jeg tilbage til senere i afsnittet.

Ongstad identificerer snævre og brede forståelser af genrebegrebet. Det brede, generelle begreb opnår sin bredde i kraft af et højt abstraktionsniveau, der gør det muligt at beskrive flere og store faglige områder, mens genrebegrebet nødvendigvis må indsnævres, når det skal bruges i en konkret faglig sammenhæng, f.eks. undersøgelse af en konkret undervisningspraksis. Tankegangen kan paralleliseres med undersøgelsens brug af feedbackbegrebet, hvor Hatties generelle model udvikles og tilpasses de konkrete elever og det aktuelle faglige stof, her tekstproduktion i danskfaget.

Berge og Ledin (2001) bidrager med enklere kategorisering i deres gennemgang af hovedlinjerne i genreforskningen. De mener, at et pragmatisk paradigme er fremherskende i nutidig genreforskning, og de foreslår bl.a. en kategorisering i forhold til de kundskabsinteresser, der ligger bag genreforskningen. En kategori udgøres af nomotetisk kultur- og mennesket teori, en anden af anvendelsesorienteret genreforskning især i et pædagogisk perspektiv og en tredje af et kritisk perspektiv (Berge, Ledin 2001: 9). Kategorierne skal ikke ses som gensidigt udelukkende, f.eks. er det muligt samtidigt at have et pædagogisk og et kritisk perspektiv, hvilket f.eks. gælder Sidney-skolen, som betegner Hallidays funktionelle sprogforståelse og genrepædagogikken.

Endnu enklere beskriver Englund, Ledin og Svensson genreforskningen, idet de i et sagprosaperspektiv skelner mellem essentialistiske og ikke-essentialistiske genreopfattelser (Englund, Ledin et al. 2003). Inden for den

essentialistiske forståelse samler interessen sig for at finde ud af, hvad en genre egentlig er. Det indebærer den ontologiske forståelse, at genrer - eller mere præcist tekster med bestemte genretræk - faktisk eksisterer, og at forskningen er i stand til at beskrive disse genrekarakteristika. Der anlægges altså et tekstperspektiv. Heroverfor står den ikke-essentialistiske forståelse, der ser genren som et socialt fænomen, der er forankret i en tidlig epoke og en social gruppe. Interessen for teksten i sig selv træder i baggrunden, mens hovedopmærksomheden rettes mod den sociale kontekst og tekstens betydning heri.

De tre forskellige måder at anskue genreforskningen på lader sig ikke sammentænke i én terminologi, fordi de opdeler genreforskningen ud fra forskellige perspektiver: den forskningsmæssige kontekst konkretiseret i det faglige felt, forskningens anvendelse og endelig forskningens ontologiske antagelser. Imidlertid peger de hver især på perspektiver af interesse i nærværende sammenhæng. Ongstad peger på den semiotiske vending og det faglige fundaments betydning for genreforståelsen, Berge og Ledin henleder opmærksomheden på specielt den pædagogiske genreforskning, og endelig bidrager Englund, Ledin og Svensson med opmærksomhed på, om genre skal forstås med afsæt i teksten eller med afsæt i konteksten, især den sociale sammenhæng.

5.3.3.1 Genreforståelser

I dette afsnit diskuteres forskellige bud på konkrete genreforståelser, der munder ud i udvikling af denne undersøgelses genreforståelse. En foreløbig formulering heraf er, at genre i forlængelse af en videreudvikling af retorikkens genreforståelse ses som midlertidigt faste mønstre for tekstens indhold, form og brug (se f.eks. Miller 1984, Ongstad 1996). Denne genreforståelse med afsæt i teksten adskiller sig imidlertid fra socialsemiotikkens forståelse af genren som et socialt fænomen. Da undersøgelsen i øvrigt overvejende baserer sig på et socialsemiotisk grundsyn, finder jeg det relevant indledningsvis at redegøre for denne genreforståelse med henblik på dels at klargøre, hvor de to genreforståelser adskiller sig fra hinanden, dels at præcisere herværende forståelse af de begreber, der bruges til beskrivelse inden for begge traditioner. Denne undersøgelses forståelse af genre som indhold, form og brug vil ligge bag redegørelsen for andre genreopfattelser i dette afsnit.

Van Leeuwen (2005) udvikler sit socialsemiotiske genrebegreb med afsæt i Austins talehandlingsteori, som han med forslag om at omdøbe talehandling til kommunikative handlinger udvider til at gælde ikke bare talte tekster,

men også multimodale tekster. Han distancerer sig fra genre forstået som triaden indhold, form og brug og beskriver i stedet genre som indgående i en anden triade, nemlig diskurs, genre og stil. Genre⁴⁹ forstås som social interaktion: ”The social semiotic approach to genre has focused on the function of texts in social interactions, on what people do to or for or with each other by means of texts.” (Van Leeuwen 2005: 123). Diskursen definerer Van Leeuwen i forlængelse af Foucault som ”socially constructed knowledge of some aspect af reality” (Van Leeuwen 2005: 94), mens stilen i forlængelse af Fairclough ses som en ressource til at udtrykke identitet og værdier. Den udtrykkes gennem sprog og andre semiotiske ressourcer.

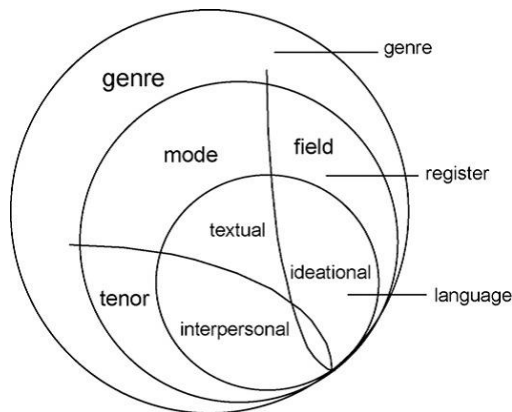
I Van Leeuwens diskurs, genre og stil-triade er det sproglige udtryk centralt i stil-begrebet. Et andet formmæssigt forhold, nemlig struktur, indgår i triade-elementet genre. Strukturopfattelsen er inspireret af strukturalistisk litteraturforskning, der undersøger og beskriver tekstens elementer fra et tekstinternt, funktionelt perspektiv. Denne forståelse overfører Van Leeuwen til faktatekster (Van Leeuwen 2005: 126), og genre ses i forlængelse heraf som en serie af stadier eller faser, der tilsammen (gennem en bestemt strategi) realiserer målet med kommunikationen. Den enkelte fase kan bestå en eller flere af den samme kommunikative handling, og den kommunikative handling får dermed både en afgrænsende og en homogeniserende effekt på det formmæssige plan (Van Leeuwen 2005: 127). Genre er således med Van Leeuwens egne ord ”semiotic resources, ’templates’ for doing communicative things” (Van Leeuwen 2005: 128). Genrer er historisk og kulturelt forankrede og afspejler på denne måde gældende magtforhold, men samtidig påvirker de den historie og kultur, som de er indlejret i. Genre i Van Leeuwens forståelse omfatter ikke indholdet og udgrænser også sproget eller de øvrige semiotiske ressourcer, som i stedet tilskrives stil.

Trods denne genreopfattelses forestilling om forholdsvis faste strukturer i form af gennemløb af et antal stadier, ses den som ikke-essentialistisk, fordi disse strukturer er socialt, kulturelt og historisk forankrede. Det pædagogiske aspekt indgår ikke i van Leeuwens oprindelige forståelse af genre. Den pædagogiske genreforskning står derimod stærkt inden for en anden gren af

⁴⁹ Også Kress, hvis teori om multimodalitet er central i beskrivelsen af den multimodale tekst (se afsnit 5.4) ser genre som et begreb, der angår tekstens brug: ”Genre, by contrast, deals not with what is talked about, what is represented in the sense of what issues, but with who acts (and) in relation to whom, with the question of purposes.” (Kress 2003: 84) Her nævnes direkte, at indholdet (som han betegner som diskurs) ikke er en del af genrebegrebet.

det teorikompleks, som van Leeuwen også refererer til og som bidrager til denne undersøgelse, nemlig Hallidays funktionelle lingvistik som den udvikles i pædagogisk retning i den australske genreskrivning.

Hallidays oprindelige funktionelle lingvistik omfatter ikke et genrebegreb, men dette udvikles ad to forskellige veje. Martin omtaler genre som "... a theory of the borders of our social world, and our familiarity with what to expect." (Martin 2009: 13). Genren ses i lighed med van Leeuwens social-semiotiske genrebegreb som en stadie- eller faseopbygget, målorienteret social proces. Hvor van Leeuwen især fremhæver den historiske og kulturelle forankring, peger Martin på genrebegrebets sociale karakter, men uanset denne tættere tilknytning til brugeren, så er genren i denne variant et særdeles abstrakt begreb, hvori teksten ikke har definerende betydning, idet han placerer genren som et ekstra betydningslag på kulturkontekstniveau (Martin 2009).



Figur 5.7 Martins genreforståelse (Martin 2009)

Trods den høje abstraktionsgrad er det dog iøjnefaldende, at genre omfatter indholdet, som her kaldes field (og som van Leeuwen kalder diskurs). Desuden er formsiden med gennem mode og relationerne mellem deltagerne gennem tenor. Denne genreforståelse lægger sig således tættere på den forståelse af genre som form, indhold og brug, som præsenteres i begyndelsen af dette afsnit.

En anden forståelse af genre inden for dette teorikompleks foreslås ifølge Mulvad af Derewianka (Muldav 2013) Hun placerer genre på registerniveau, dvs. på et niveau lavere i modellen ovenfor. Begrebet knyttes til Hallidays registerbegreb, som han selv beskriver således: "A register can be

defined as the configuration of semantic resources that the member of a culture typically associates with a situation type. It is the meaning potential that is accessible in a given social context. [...] It is the selection of meanings that constitutes the variety to which a text belongs.” (Halliday 1994: 26). Mulvad citerer endvidere Halliday og Matthiessen for at betegne register som subsystemer af tekster, hvorved registerbegrebet nærmer sig det, der inden for andre forskningstraditioner kaldes genre. Selv beskriver Halliday register som sproglig variation, der skal ses i tæt sammenhæng med variation i situationen (Halliday 1998: 105) og genindlæjer dermed den stil i genrebegrebet, som socialsemiotikken udgrænser. Genre i denne forståelse har afsæt i teksten og omfatter både form og brug.

Inden for begge disse pædagogiske udmøntninger er undervisningssituationen præget af faste undervisningsstrukturer, f.eks. Martins Teaching-Learning-Model (Martin 2009), og i begge pædagogikker spiller modelteksten en central rolle. Disse to genreforståelser placerer sig således tydeligt i en pædagogisk genreforskningstradition. Den faste struktur i arbejdet med modeltekster er væsentlig i en pædagogisk sammenhæng. Genreforståelsen er imidlertid gennem sin sociokulturelle forankring dynamisk, og der ligger en potentiel udfordring i at fastholde denne dynamiske forståelse, når teksten udvælges på grund af sine genretypiske træk og undervisningen forløber efter en fast struktur. Man kan spørge, hvordan det genreoverskridende – tegnmagerens påvirkning af genren gennem sin brug – udfoldes.

Genreforståelserne er altså mangfoldige selv inden for det kompleks af teorier og teoretikere - Halliday, van Leeuwen, Kress - der gensidigt inspireres af og inspirerer hinanden i det teoriudviklende arbejde. Der er grundlæggende uenighed om, hvorvidt genrebegrebet skal have afsæt i teksten eller i konteksten. Og selv om genre gennemgående knyttes til sociale strukturer og udgrænser indholdet og dele af formen, så er der eksempler på, at såvel indhold som form sniger sig ind. Der er enighed om, at genreforståelsen er dynamisk og ikke-essentiell.

Som basis for denne undersøgelse vil jeg fastholde forståelsen af genrer som grundlæggende ikke-essentialistisk, men dog som forholdsvis konstante mønstre over tid. Endvidere er det væsentligt, at genreforståelsen er så bred, at den både har akademisk analysekraft og er praktisk operationaliserbar i grundskolens undervisning. Det betyder, at jeg i valget mellem at forstå genre som et kulturelt begreb med afsæt i konteksten og som et kommunikativt begreb med afsæt i teksten vælger det sidste. Et semiotisk inspireret genrebegreb er ikke kun udviklet inden for socialsemiotikken, men semio-

tikken har også bidraget til en videreudvikling af retorikken. Ad denne vej finder jeg begrundelse for denne afhandlings genreforståelse.

Miller (Miller 1984) kritiserer det forhold, at den hidtidige genreforskning inden for retorikken har været orienteret mod teksten og dens interne træk i form af indhold og form, mens der har været for lidt fokus på tekstens brug i den konkrete situation og den kulturelle kontekst. Hun peger dermed på, at der i genrebegrebet bør indgå elementerne indhold, form og brug. Også Ongstad peger på, at disse aspekter med varierende vægtning indgår i de fleste genreteorier. (Ongstad 1996: 112). Ongstad har Peirce som et væsentligt teoretisk grundlag, og bl.a. på dette grundlag udvikler han en semiotisk genreforståelse. Ongstad er interesseret i meningsarbejdet og griber tilbage til Peirces grundlæggende triadiske kategorier førstehed, andethed og tredjehed. Førsteheden betegner det værende, det sansede, ubearbejdede indtryk (det betegnede). Andetheden det, der er i kraft af noget andet, dvs. at sansningen er blevet bevidst og måske tildelt en betegnelse gennem f.eks. sammenligning, handling og erfaring (betegneren). Endelig er tredjeheden det, der opstår i kraft af, at ting bringes i relation til hinanden (interpretanten) (Ongstad 1996: 114). Tegnbegrebet, som er præsenteret i afsnit 2.1.3 som betegneren, det betegnede eller objektet og interpretanten ligger i forlængelse af denne grundlæggende forståelse. Ongstad paralleliserer førsteheden, andetheden og tredjeheden til genrebegrebets aspekter indhold, form og brug, der indgår i dynamiske forhold med hinanden og vedvarende kobles på nye måder. Således definerer han på semiotisk grundlag et dynamisk genrebegreb, der med varierende vægtning omfatter form, indhold og brug, som han dog omdøber til form, reference og handling. ”Sjangerer bidrar altså til en forhåndsrelatering mellem form, referanse og handling eller om en vil: Førstehet, Andrehet og Tredjehet.” (Ongstad 1996: 120)

Det konkrete meningsskabende genrearbejde er ifølge Ongstad karakteriseret ved arbejde med forskelle og ligheder, hvilket han betegner som temarema-arbejde. Temadelen er det kendte, som behandles nærmest automatisk, mens remadelen, det nye, kræver mere bevidst opmærksomhed (Ongstad 1996: 123). Det fører til følgende genredefinition: ”Sjangerer er ideologiske, immanente, blandede tegnsystemer for kommunikasjon, og opererer dialogisk med rema som tilgjængelige overordnede tema-mønstre for helhed i ytringer.” (Ongstad 1996: 146)

For Freedman (1988) er begrebsparret ligheder og forskelle centralt i indkredsningen af en genreforståelse. Hendes genrebegreb er mere abstrakt end det, jeg fastlægger til brug i denne undersøgelse, idet hun synes at skelne mellem en bagvedliggende idé og dens konkrete instantiering på samme vis

som Halliday skelner mellem kultur- og situationskontekst. Men hun understreger det dynamiske ved genrebegrebet, som hun forsøger at indfange i begrebsparret like-but-not. Med like eller ligheder indfanges de genrebevarende forhold, som gør det muligt at opfatte en konkret instancieret tekst som tilhørende en bestemt genre, mens but-not eller forskellene indfanger det nye og potentielt grænseoverskridende i teksten.

En konsekvens af det stærke fokus på ligheder og forskelle er, at genarbejde ikke kan forekomme ift. én tekst, men kræver som minimum to, dvs. at tekstsynet er dialogisk. Hun mener, at hidtidigt genarbejde overvejende har afsæt i lighederne, likes, mens hun selv tager afsæt i forskellene, nots (Freadman 1988).

Freadman udfolder genrebegrebet uden hensyn til begrebsudviklingens mulige pædagogiske konsekvenser. Men netop inden for det pædagogiske felt er tænkningen i ligheder og forskelle produktiv, fordi den gør det muligt på én gang at anlægge et statisk og et dynamisk syn på genre. Gennem arbejdet med lighederne fastholdes det statiske element, der gør det muligt overhovedet at kategorisere konkrete tekster i genrer, mens forskellene viser brud eller nyudviklinger. Disse brud indeholder et forandringspotentiale, der på længere sigt kan udvikle genren eller udspalte sig i en ny genre. Forstået således arbejdes der med ligheder og forskelle i forhold til teksten i situationkonteksten og i et større perspektiv til kulturkonteksten.

Med forståelsen af genre som omfattende tekstens indhold, form og brug betyder det, at lighederne og forskellene kan angå både indhold, form og brug. Givet den dynamiske genreforståelse er det ikke muligt at præcisere hverken karakteren eller omfanget af de ligheder, der er nødvendige, eller de forskelle, teksten kan bære og alligevel blive opfattet som tilhørende en bestemt genre.

Afslutningsvis skal nævnes teoretikere, der byder ind med genreforståelser specifikt for digitale genrer. Askehave og Nielsen argumenterer for, at hjemmesider udgør en udfordring for den traditionelle genre teori (Askehave, Nielsen 2005, Askehave, Nielsen 2005). De indskrives sig i en funktionelt orienteret genreskole og refererer til Martins videreudvikling af Halliday, men mener, at det for hjemmesider ikke lader sig gøre at adskille genre og medium, hvilket skyldes mediets karakteristiske og unikke brug af hypertext. De foreslår derfor, at genreanalyse af hjemmesider ikke kan nøjes med at beskæftige sig med det såkaldte reading mode, men må suppleres med analyse af navigationsmode. Jeg er enig i, at navigationsmuligheder og -strukturer er unikke for hjemmesider, men jeg mener, at denne egenart

lader sig indfange og beskrive med begreberne form, indhold og brug, hvorfor det ikke bør indgå i en global genrebeskrivelse. Imidlertid kræver den konkrete analyse en terminologi, som indfanger hjemmesidens navigationsmæssige muligheder, men det vender jeg tilbage til i næste afsnit.

I forlængelse af ovenstående diskussion kan undersøgelsens genreforståelse nu fastlægges. Genre er et dynamisk begreb, der i en historisk og kulturel kontekst defineres som mønstre vedrørende tekstens form, indhold og brug og hvis udvikling kan beskrives med anvendelse af begreberne ligheder og forskelle. Brugsdimensionen omfatter tekstens funktion i kommunikationen, både afsenders intention og modtagers forståelse. Genren indgår således i det meningsarbejde, som deltagerne i en social situation foretager i det kontekstbundne arbejde med teksten.

I dette afsnit er tekstkompetencebegrebet diskuteret, fastlagt og indledningsvis konkretiseret som genreforståelse. Således er den tekstkompetente elev i stand til at indgå i en tekstpraksis ved at trække på sin viden om teksters indhold, form og brug i arbejdet med at afkode, forstå, fortolke og producere tekster i forskellige kontekster og med forskelligartede formål.

Problemformuleringen samt andet og tredje forskningsspørgsmål specificerer undersøgelsens tekstkompetence som multimodal, hvorfor det er nødvendigt at udvikle den teoretiske ramme videre, så den er i stand til at indfange det specifikt multimodale. Dette sker i næste afsnit.

5.4. MULTIMODALE TEKSTER

I dette afsnit præciseres indholdet i den multimodale tekstkompetence, som jævnfør tredje forskningsspørgsmål: Hvordan kan virkningen af feedbacken samt andre didaktiske praksisser ses i elevernes multimodale tekstkompetence sådan som den kommer til udtryk i såvel deres færdige produkt som i deres arbejde med og præsentation af dette produkt? blandt andet skal ses i relation til elevernes tekst. Derfor indleder jeg med overvejelser over de tekster, som eleverne producerer i undervisningen, herefter kaldt elevtekster.

Dernæst udvikles en teoretisk ramme til beskrivelse af den multimodale tekst. På dette generelle plan vil interessen samle sig om den formmæssige beskrivelse, mens det afsluttende afsnit om den digitale teksts navigative elementer nærmer sig brugsdimensionen. Indholdselementet i elevteksten vil blive behandlet i relation til analyserne i kapitel 6-9.

5.4.1. DEN MULTIMODALE ELEVTEKST

Undersøgelsens tekstbegreb er diskuteret og udviklet i kapitel 2, specielt afsnit 2.1.4. Behandlingen i kapitel 2 angår imidlertid tekstens betydning som afgrænsende enhed og rolle i menneskets fortolkende tilgang til verden. Teksten er altså behandlet på et abstrakt niveau. I dette afsnit rettes fokus imidlertid mod helt konkrete multimodale tekster, nemlig elevernes multimodale produkter. De er naturligvis omfattet af de abstrakte overvejelser i kapitel 2, mens en teoriramme til beskrivelse af det specifikt multimodale vil blive udviklet med Kress' forskning sammen med dels Van Leeuwen dels Jewitt som central. I dette afsnit undersøges Kress og Van Leeuwens forståelse af tekstbegrebet med henblik på at kunne karakterisere elevteksten.

Hvad er en tekst ifølge Kress og Van Leeuwen?

Discursive practices are apparent in action, that is, in their articulation in one or more semiotic modes. We can therefore define a text as that phenomenon which is the result of the articulation in one or more semiotic modes of a discourse, or (we think, inevitably, always) a number of discourses (G. Kress & Van Leeuwen, 2001: 40)

En tekst er altså resultatet af en artikulation af et indhold; med kommunikationsmodellens begreber et ydre tegn. Det ydre tegn skal ses som en artikulation af tegnmagerens indre tegn – det ydre tegn ses dermed, som Jewitt angiver, som udtryk for elevens tænkning om og forståelse af et indhold (Jewitt 2009: 29). Udformningen af det konkrete tegn og dermed den konkrete tekst er styret af tegnmagerens, afsenderens, interesse, som denne udtrykker under brug af de for tegnmageren tilgængelige ressourcer, som han eller hun anser for bedst egnede til at udtrykke det ønskede (Kress 2010: 10). Tegnvalget er således motiveret af tegnmagerens interesser.

Artikulationen af tegnet ses som en socialsemiotisk handling: ”Text is the result of social semiotic action of representation” (G. R. Kress, 2003: 84). Det socialsemiotiske aspekt indebærer, at denne handling ses i sin kontekst, der omfatter både sociale, kulturelle og historiske forhold.

Teksten afgrænses af brugerne ud fra en fornemmelse af fuldstændighed – en helhed, der fremstår kohærent

The *text* (or the semiotic entity), the largest level entity, is recognized - from the maker's as much as from the viewer's/hearer's/reader's per-

spective – by a sense of its ‘completeness’ in meaning, in the social and communicational environment in which it is made, in which it occurs and in which it is active: the sense that this unit is complete itself – in some way – that it ‘makes sense’ by itself, in an appropriate social environment (Kress 2010: 147).

We might defer the question of whether we want to call this complex of image and writing a (single) text, or whether we invent another term for it; it is, however, a unified piece as a coherent, unified response to a specific communicational demand (Kress 2003: 178)

Teksten som ydre manifestation er altså karakteriseret ved at udgøre et kohærent hele. Desuden imødekommer den de krav og forventninger, som måtte indgå i den kommunikative praksis, den kontekst, som den indgår i. Hermed er der overensstemmelse mellem tekstforståelsen og tekstkompetenceforståelsen.

Den kommunikative situation er forskellig for den, der initierer kommunikationen, og den, der herefter indgår i kommunikationen, jfr. kommunikationsmodellen i afsnit 5.1.1. Førstnævnte skal etablere grundlaget og dermed rammen for kommunikationen, mens sidstnævnte skal etablere en forståelse af rammen med henblik på at formulere et svar. Sidstnævntes semiotiske arbejde omfatter således både en receptiv – fortolkningen af meddelelsen - og en produktiv proces, dvs. design og produktion af svar. Elevernes mock-ups kan således ses som deres svar på en opgave, som er stillet af læreren. Læreren er i dette tilfælde den, der initierer undervisningskommunikationen. Eleverne skal således udarbejde et svar, der er passende i forhold til kommunikationssituationen og udgøre et kohærent hele.

Efter således at have gjort rede for, hvad der konstituerer en tekst, undersøges i næste afsnit, hvordan den multimodale tekst kommunikerer. Hertil tages afsæt i Kress’ forståelse af multimodalitet.

5.4.2. KERNEBEGREBER TIL BESKRIVELSE AF MULTIMODALE TEKSTER

Den multimodale tilgang indskriver sig som bekendt i en semiotisk tradition og Kress refererer i sit arbejde til såvel grundlæggeren af semiologi, Saussure, og grundlæggeren af semiotik, Peirce (se f.eks. Kress 2010). Fælles for de to retninger er ideen om, at vores erkendelse baserer sig på arbejde med tegn, at vi såvel tænker, tilegner os viden og kommunikerer i tegn. Tegnet består i Saussures forståelse af det betegnede (signifié) og betegneren (signifiant). Saussure ser forholdet mellem betegneren og det betegnede som ar-

bitrært. Kress ser derimod tegnet som motiveret af tegnmagerens interesser og lægger således afstand til Saussure. Man kan spørge sig selv, om Saussures arbitrære tegn og Kress' motiverede tegn nødvendigvis er i modstrid med hinanden, idet Saussures karakteristik skal ses i videns- og erkendelsesfilosofisk perspektiv, mens Kress' motiverede tegn knytter sig til tegnmagerens valg af det mest velegnede tegn til at betegne det ønskede indhold i en konkret kommunikationssituation. Denne diskussion vil imidlertid føre for vidt her, og jeg vil nøjes med at konstatere, at Kress placerer sig tættere ved Peirce, hvilket også afslører sig ved, at teorien kaldes socialsemiotisk og ikke socialsemiologisk.

Peirces teori er i lighed med Saussures udtrykt på et videns- og erkendelsesfilosofisk niveau, og interpretanten skal således opfattes som en kulturelt og historisk forankret idé, men dens tilstedeværelse indikerer nødvendigheden af en form for fortolkende bevidsthed i den semiotiske proces. I Kress' fremstilling af en kommunikativ proces, der som bekendt i skolesammenhæng er synonym med en læringsproces, ses interpretantens arbejde tydeligst udtrykt i modtagerens arbejde med at omsætte promptet til et indre tegn. Men interpretanten er også aktiv i fremstillingen af et nyt ydre tegn, hvor den instantierede nye meddelelse netop får ydre udtryk under hensyntagen til sammenhængen mellem det betegnede og betegneren.

Inden for lingvistikken er der arbejdet meget med tegnteoriene, og sproget som tegnsystem er således velbelyst. Imidlertid dækker tegnteorien ikke kun sproglige, men også andre tegn. Det er det faktum, der er afsæt for Kress' multimodale tilgang.

5.4.2.1 Tekstens kommunikative elementer

Begrebet mode er centralt i Kress' multimodale tilgang. Der findes ikke en entydig oversættelse af begrebet, og i dansk sammenhæng er det både anvendt uden oversættelse (Boeriis 2009), oversat til modus (Wille 2014) og oversat til modalitet. Sidstnævnte oversættelse er praksis på norsk (se f.eks. Løvland 2010), og det er også denne oversættelse, jeg vælger her, trods det, at betegnelsen i forvejen bruges inden for lingvistikken om den talendes holdning til eller vurdering af det sagte, som det udtrykkes i modalverberne.

Oversættelsesproblematikken kompliceres yderligere af, at der inden for de forskellige retninger i multimodalitetsforskningen anvendes forskellige begreber om det samme indhold. Van Leeuwen, som Kress arbejder sammen med, anvender ikke modalitetsbegrebet, men benytter semiotiske ressourcer (Van Leeuwen 2005: 3-6) mens Baldry og Thibault i stedet omtaler semioti-

ske systemer (Baldry, Thibault 2006: 18). Modalitetsbegrebet samler de semiotiske ressourcer i grupper, der skal ses som dynamiske enheder.

Kress konstaterer, at fremvæksten af de digitale medier og den kulturelle udvikling har synliggjort andre kommunikationsmåder, der trækker på andre tegnsystemer end sprog, og til at markere distinktionen mellem tegnsystemerne skrift og tale (med en samlebetegnelse sprog) og disse øvrige tegnsystemer, har han brug for at nyt begreb (Kress 2003). Hertil indfører han betegnelsen modalitet (MODE 2012). Kress' helt korte definition af modalitet lyder: ”*Mode is a socially shaped and culturally given semiotic resource for making meaning*” (Kress 2010: 79). Dette meningsarbejde præciseres andetsteds som værende repræsentation og kommunikation (Kress 2003: 45). Modaliteter er socialt udviklede grupperinger af semiotiske ressourcer, som kulturen stiller til rådighed for os til at materialisere eller stofliggøre en mening – udtrykt med kommunikationsmodellen en transformering af en indre meddelelse til en ydre meddelelse eller tekst (MODE 2012). Modaliteter er konventionaliserede gennem brug (Kress, Van Leeuwen 2001: 28), de er dermed stabile over en lang periode, men de er ikke naturgivne og kan altså opløses, ændres eller nye kan dannes i forlængelse af deres brug. Tale og skrift er eksempler på modaliteter, og det samme er musik, billeder, film og rumlige figurer, og han anser alle modaliteter for at være ligestillede i kommunikativ sammenhæng⁵⁰.

Modaliteternes evne til at materialisere mening peger på ressourcernes materielle aspekt. Imidlertid understreger Jewitt et organiserende aspekt ved modaliteten, idet hun betegner den som ”... organized sets of semiotic resources for meaning making” (Jewitt 2008: 246). Organiseringen besidder en regelmæssighed, som forstås som en form for modal ’grammatik’ (Jewitt, Kress 2003: 1-2). ’Grammatikken’ forekommer vanskelig at indfange, og Kress definerer den negativt som noget, der styrer reglerne for meningsproduktion, men som forekommer tydeligst, når den brydes:

What makes a mode mode-like is its availability as a resource for making signs in a social-cultural group. What makes a grammar grammar-like is that it has characteristics that can be contravened. In other words, a group’s sense of the regularities of the resource allows it to recognize

⁵⁰ Kress’ ligestilling af modaliteterne skal ses i et kommunikationsperspektiv. I et pædagogisk perspektiv og en danskundervisningskontekst har sproget stadig ifølge Forenklede Fælles Mål forrang frem for de øvrige modaliteter, hvilket ses i de særlige opmærksomhedsområder, som præciseres i Forenklede Fælles Mål (Undervisningsministeriet 2014).

when these regularities have (not) been met. In older-fashioned terms, we can say that we know that there is a grammar when we can recognize an ungrammatical use of the resource (Kress, Van Leeuwen 2002)

Modaliteten omfatter med andre ord både materielle ressourcer og regler for disse ressourcers brug.

Modalitet er således et begreb, der grupperer semiotiske ressourcer. De semiotiske ressourcer omfatter ifølge Jewitt på det materielle plan handlinger, materialer og artefakter, som vi anvender med kommunikativt sigte samt vores måde at bruge disse på (Jewitt 2014: 304). De semiotiske ressourcer forholder sig til tegn på to måder: anskuet i et materielt perspektiv består de af tegn, idet tegnet opfattes som modalitetens grundlæggende enhed, og anskuet i et anvendelsesperspektiv er det tegnarbejde, semiosis, som erkendelsesform, der gør det muligt at kommunikere og fortolke disse ressourcer i deres konkrete instantiation (MODE 2012). Van Leeuwen eksemplificerer de semiotiske ressourcer med stemmeapparatet, muskler, der laver mimik, computersoftware samt pen og papir, og ressourcerne kan således produceres fysiologisk eller teknologisk. Semiotiske ressourcer kan med andre ord nedbrydes i mindre tegn og samles i modaliteter.

Modaliteternes dynamiske karakter skyldes deres sociale og kulturelle forankring, og det medfører, at det ikke er muligt at udarbejde en endelig og udtømmende liste over modaliteter. For det første ændres modaliteterne over tid. For det andet er en given modalitet ikke universel, men kun en modalitet for grupper af personer.

Modaliteter er altså grupperinger af tegn, eller med Van Leeuwen semiotiske ressourcer, der bruges til repræsentation og kommunikation. Over for og dermed afgrænsende i forhold til såvel repræsentation som modaliteter sætter Kress funktion. Kress (2010: 79) anfører, at f.eks. møbler, tøj og mad kan være meningsbærende, men samtidig at deres primære funktion ikke er præsentation eller kommunikation. Det giver anledning til at overveje, om de så kan betegnes som modaliteter⁵¹. Kress besvarer ikke spørgsmålet, men det kan have principiel interesse i forhold til arbejde med multimodale tekster i skolen, fordi det afslører en potentiel diskrepans mellem lærer og ele-

⁵¹ Tilsvarende spørgsmål på tegnniveau rejser van Leeuwen. Han ser semiotiske ressourcer, der er designet til kommunikation over for andre entiteter, der er designet til funktion. Heller ikke han tager stilling til, om det er afsender eller modtager, der afgør, hvorvidt et givent fænomen er en semiotisk ressource eller en funktionel entitet (Van Leeuwen 2005: 212).

vers opfattelse af modaliteter. På den ene side læreren, der er forankret i og påvirker kulturen i overensstemmelse med sin alder og sin sociale forankring, og som desuden er bundet af læseplaner, der stiller krav om arbejde inden for kulturens centrale og bredt forankrede modaliteter. På den anden side eleverne, der gennem deres tilegnelse af kulturens modaliteter og semiotiske ressourcer samtidig påvirker dem ud fra deres horisont. Med andre ord vil lærerens og elevernes forskellige forståelseshorisonter udgøre en potentiel udfordring i det tegnarbejde, som foregår i undervisningen. Et eksempel kan være, at brugen af modaliteten skrift har ændret sig inden for de seneste år igennem brugen af sms'er. Reglerne for stavning er udfordret og anvendelse af nye sammensætninger af tegn har gjort de små tekstbeskeder multimodale. ”: -)” er ikke blot tre tegn, men også ét billede: ☺. Man kan sige, at modalitetens materiale ikke er ændret, men reglerne for brugen er under forandring. Den ændrede brug, der er knyttet til de digitale medier, udbredes typisk hurtigere i unge end ældre aldersgrupper. Udfordringen for skolen ligger i spørgsmålet om, i hvor høj grad og hvordan læreren kan og skal inddrage elevernes ændrede anvendelse af traditionelle modaliteter – og om læreren overhovedet kan få øje på den ændrede brug. Det vender jeg tilbage til i næste afsnit.

Tegnene ”: -)” har inden for lingvistikken haft betydningsadskillende, opremsningssignalerende og parentetisk betydning, mens den nye brug :-)(= ☺) viser, at de ved sammenstilling kan perciperes som et billede og ændre betydning. Tegnene har altså haft et uudnyttet potentiale. Begrebet affordans (eng.: affordance) betegner modalitetens semiotiske muligheder og begrænsninger:

It refers to the potentialities and constraints of different modes – what it is possible to express and represent or communicate easily with the resources of a mode, and what is less straightforward or even impossible – and this is subject to constant social work. From this perspective, the term ‘affordance’ is not a matter of perception, but rather refers to the materially, culturally, socially and historically developed ways in which meaning is made with particular semiotic resources (MODE 2012)

Affordans er altså en kvalitet, der er knyttet til ressourcens materialitet og historiske, kulturelle og sociale brug. Man kan sige, at materialiteten åbner for et væld af mulige anvendelser, hvoraf nogle realiseres i, mens andre begrænses og forankres af den konkrete sociale og kulturelle brug. Man kan sige, at et hensigtsmæssigt valg af modalitet til kommunikation af mening hænger sammen med at være bevidst om og at kunne udnytte den valgte modalitets affordans. Forskellige modaliteter besidder forskellige affordan-

ser og kan dermed også udtrykke noget forskelligt. Alle modaliteter ses principielt som ligestillede, men ikke nødvendigvis lige vægtige i konkret instantieret meningsproduktion og kommunikation.

De forskellige modaliteters forskellige affordanser bevirker, at der over tid sker en funktionel specialisering enten som følge af kulturelt konventionaliseret brug eller som følge af den enkelte meningsmagers specifikke interesse. Funktionel specialisering betegner det forhold, at en modalitet frem for en anden egner sig bedre til at udtrykke et bestemt indhold. Den (bedst) egnede modalitet er i givet fald funktionel specialiseret. Som eksempel kan det nævnes, at nogle modaliteter er særligt egnede til at udtrykke tidslige forhold og forløb, f.eks. skrift, mens andre modaliteter er velegnede til at skabe rumligt overblik, f.eks. billeder. Atter andre er specielt formålstjenlige til at skabe kategorier og overblik, f.eks. diagrammer.

I relation til elevteksterne er det dels interessant at undersøge, hvordan eleverne vælger modaliteter og hvordan de udnytter de valgte modaliteters affordans, herunder om de udnytter deres funktionelle specialisering. I disse spørgsmål ligger implicit, at elevteksterne opfattes som multimodale, hvilket vil sige, at de kommunikerer gennem flere tegnsystemer.

Det princip, der inden for den multimodale tilgang afgrænser en del fra en større semiotisk entitet, kaldes *framing*, på dansk rammesætning. ”*Frames and means of framing* are essential to meaning-making in all modes. [...] A *frame* defines the world to be engaged with; it excludes and it includes; and in doing that it shapes, presents the world according to the interest and the principles of those who *frame*.” (Kress 2010: 149). Det, der indrammes, kan være en tekst eller en begivenhed, men da indramningen er karakteristisk ved at skabe distinktion fra andre enheder på samme niveau, kan rammen også være adskillende og samlende i en tekst. (MODE 2012). Med elevernes hjemmesidemockups som eksempel kan indramningen både angå hele teksten og adskillelse af dele i teksten. Dele, der består af flere modaliteter, kaldes ensembler: “This term refers to representations or communications that consist of more than one mode, brought together not randomly but with a view to collective and interrelated meaning.” (MODE 2012) Man kan anskue pressefoto og billedtekst som et ensemble i en avisartikel. Det adskiller sig fra artiklens brødtekst, der ikke er et ensemble, fordi den ikke omfatter flere modaliteter. Den multimodale tilgang har ikke et begreb for denne monomodale enhed, og jeg vælger herefter at kalde det for element. Det betyder, at teksten kan opdeles i elementer og ensembler, og at rammesætningen kan angå teksten som helhed eller rammesætning mellem elementer indbyrdes, ensembler indbyrdes og mellem elementer og ensembler.

I den instantierede multimodale tekst vil alle elementer og ensembler ikke nødvendigvis ligeværdigt bære det samlede udsagn. Ét ensemble eller én modalitet kan bære hovedparten af informationen, hvilket Kress kalder funktionel vægt (eng.: functional load) (Kress 2003: 46).

Tekstproduktionsprocessen er beskrevet i kommunikationsmodellen (afsnit 5.1.1). Designprocessen er en indre proces, der giver det indre tegn form med henblik på materialisering i det ydre tegn. Dette konkrete semiotiske arbejde er en del af et endeløst semiotisk repræsentativt og kommunikativt arbejde. Den instantierede meddelelse udtrykker en transformations- eller transduktionsproces. Hvis designeren i sit arbejde trækker på sin viden om og kendskab til andre tekster udtrykt i den samme modalitet som den aktuelle, er der tale om en transformationsproces. Hvis designeren i den aktuelle tekst gengiver tekster, der kommunikerer gennem andre modaliteter, er der tale om en transduktionsproces. Dette begrebspar vil finde anvendelse i analysen af elevens samtale under tekstproduktionsprocessen.

Så vidt gennemgang af væsentlige begreber til beskrivelse af den multimodale tekst. I næste afsnit udfolder jeg, hvordan der kan skabes sammenhæng i multimodale tekster.

5.4.2.2 Sammenhæng i den multimodale tekst

Van Leeuwen (2005) beskriver med begreberne rytme, komposition, informationskobling og dialog hvorledes der kan skabes sammenhæng i multimodale tekster og kommunikative begivenheder. Van Leeuwens begrænser ikke sine fire kohæsiønskabende mekanismer til at gælde specifikke modaliteter, men de er udviklet i forlængelse af hans optagethed af at beskrive semiotiske principper for lyd (Van Leeuwen 1999) og hans og Kress' arbejde med at beskrive semiotiske principper for kommunikation gennem billeder (Kress, Van Leeuwen 1996). Dette synes at kunne spores i indholdet og eksemplerne. Da karakteren af modalt samspil ændrer sig hurtigt i øjeblikket – se eksemplet med smileys ovenfor – og da forskningen fortsat udvikler semiotiske principper for andre modaliteter end de nævnte, tillader jeg mig at justere beskrivelserne i retning af yderligere modalitetsuafhængighed og under hensyntagen til de elevtekster, som skal analyseres. Desuden suppleres Van Leeuwens beskrivelser med Kress' arbejde.

Rytme skaber ifølge Van Leeuwen sammenhæng i tekst, der udfolder sig i tid, dvs. at i modaliteter som f.eks. tale, lyd og handling vil rytme være sammenhængsskabende, og også i "Reading Images" (Kress, Van Leeuwen 1996: 183) reserveres rytme til tekster, der udfolder sig i tid. Van Leeuwens

egne eksempler angår samtale og musik. Men hvad med tegneserier eller slides i en PowerPoint? De udfolder sig i rum, men også i tid. Eksemplet med tegneserier peger på to upræcise forhold omkring tidsdimensionen. For det første opfattes tidsdimensionen i Van Leeuwens forståelse som et træk ved teksten og dermed kodet af afsenderen, men denne 1. proces i kommunikationsmodellen efterfølges af modtagerens fortolkning, jfr. kommunikationsmodellen. I fortolkningsprocessen kan en rumlig tekst som en tegneserie tilføjes en tidslig dimension, og det vil betyde, at teksten i receptionen kan opleves som rytmisk. På samme vis vil det i læsningen af elevernes hjemmesidemockups være muligt at tilføje et rytmisk element afhængig af mockup'ens komposition, layout og struktur. For det andet lader det til, at Van Leeuwen knytter rytmen til tekstens makroniveau. Men da teksten kan underinddeles i modale ensembler og elementer, kan man forestille sig, at rytmen opstår i ensemblers eller elementers ordning i den overordnede tekst. Hermed nærmer jeg mig kompositionen og layout, som således kan forekomme rytmisk. Der er altså flere måder, hvorpå også tekster, der kommunikerer overvejende rumligt, kan opfattes som rytmiske, og i denne forståelse medtages rytme som kohæSIONSSKABENDE fænomen.

Komposition udgør den anden af de sammenhængsskabende mekanismer i multimodale tekster. Van Leeuwen reserverer denne mekanisme til modaliteter, der er udtrykt i rum (Van Leeuwen 2005: 198). Et grundlæggende princip for komposition er balance, der forbindes med visuel vægt og skal ses i sammenhæng med det undersøgte elements væsentlighed. Vægten fastlægges ud fra f.eks. størrelse, skarphed, kontrast, placering, perspektiv, symboler – en række af begreber, der henleder opmærksomheden på billedsemiotik. Imidlertid er det heller ikke her ligeegyldigt, om undersøgelsen angår den hele tekst, eller om den angår ensembler eller elementer. Tekststykker i en multimodal tekst har mulighed for at opfattes både som enkelttegn og som billede, jf. eksemplet med smileys ovenfor. Således kan skriftsproget, der overvejende opfattes som udfoldet i tid, udgøre et rumligt element i en hel tekst, og dermed kunne karakteriseres med nogle, men ikke alle af de nævnte betegnelser fra billedanalysen. Atter udvider jeg altså Van Leeuwens kategori.

Kompositorisk skelner Van Leeuwen mellem de semiotiske principper polarisering og centralisering. Polarisation angår dels højre-venstre-placeringen, dels op-ned-placeringen på fladen. I vestlig kultur vil det kendte placeres i venstre side, mens de nye præsenteres i højre side, hvilket i øvrigt også stemmer overens med læseretningen. Andre betydninger, der knyttes til denne højre-venstre-placering, er ondt/godt, fortid/fremtid og generelt/specificikt. Op-ned-placering angår det ideale over for det reale. Centraliseringen

opdelar fladen i centrum og margin eller centralt og perifert. I alle tilfælde har det betydning, hvilket kompositionsprincip, der er anvendt, og elementers placering på fladen tildeles dermed betydning, der supplerer den repræsenterende betydning.

Informationskobling er Van Leeuwens tredje kohæsiionsmekanisme. Denne koblingsform angår især genreelementet indhold, fordi den beskæftiger sig med de forskellige måder, hvorpå information eller det repræsenterede kan forhold sig til hinanden. Van Leeuwen fastlægger to overbegreber, uddybning (eng.: elaboration) og udvidelse (eng.: extension), til beskrivelse af forholdet mellem billede og tekst. Begreberne fastlægges i forlængelse af Hallidays forståelse af dem, men de sammenlignes og sidestilles med Barthes' klassiske begreber *anchorage* og *relay* (Barthes 1977), dog med det forbehold, at billede og tekst i Van Leeuwens forståelse sidestilles, mens teksten i Barthes' forståelse ses som overordnet billedet. Uddybning præciseres med begreberne *specifikation* og *forklaring*, mens udvidelse dækker kategorierne *lighed*, *kontrast* og *komplementering*. Sammenhængen mellem over- og underbegreber, specielt hvad angår udvidelse, forekommer uklar i et operationaliseringsperspektiv.

Også Unsworth (Unsworth 2006) beskæftiger sig med sammenhængen mellem billede og tekst. Han betegner Kress og Van Leeuwens arbejde som en deskriptiv og analytisk ressource, men efterspørger en mere systematisk teori for og beskrivelse af ressourcer til meningskonstruktion i krydsfeltet mellem billeder og tekst. Hans ærinde er at udvikle et metasprog om multimodalitet med henblik på at styrke multiliteracies i undervisningssammenhæng. Han har med andre ord et pædagogisk sigte. Hans bud bygger på Hallidays funktionelle lingvistik og de tre metafunktioner. Til konstruktion af ideationel mening opstiller han overkategorierne *overensstemmelse* (eng.: *concurrence*), *komplementaritet* (eng.: *complementarity*) og *sammenstilling* (eng.: *connection*)⁵². Gentagelse, forklaring og eksemplificering er nogle af underkategorierne til *overensstemmelse*, mens *komplementaritet* specificeres i *tilføjelse* og *afvigelse*.

⁵² Det interpersonelle niveau beskrives med de interaktionstyper, som jeg pga. udvidelsen af van Leeuwens forståelse af komposition, mener at kunne fortolke udpegende funktioner mellem modaliteter i retning af. Den tekstuelle funktion beskrives af Unsworth med de øvrige begreber - f.eks. højre/venstre, op/ned – som van Leeuwen betegner som kompositionelle sammenhængsskabende fænomener.

Som det fremgår, kredser de to forskellige bud omkring de samme mulige relationelle forhold, selv om de kategoriserer dem forskelligt. Som nævnt er mit ærinde at udvide beskrivelsen, så den rummer relationer mellem flere modaliteter end tekst og billede. Samtidig skal den teoretiske ramme tilpasses de tekster og den kommunikation, som skal analyseres i de næste afsnit. Det betyder, at jeg med inspiration fra såvel Van Leeuwen som Unsworth på én gang udvider og forenkler deres bidrag. I den endelige udformning trækker jeg desuden på min forhåndsviden om billedbogsforskning (se f.eks. Nikolajeva 2004).

Forholdet mellem den information, som formidles gennem forskellige modaliteter, kan være redundant, uddybende, udvidende eller kontrasterende. Redundans forekommer, når de to modaliteter stort set udtrykker det samme. Det er i sig selv en modsigelse, fordi forskellige modaliteter qua deres forskellige affordanser vil udtrykke sig forskelligt om det samme. Alligevel mener jeg, man kan tale om tilnærmet redundans, f.eks. når en digital skriftlig tekst kan læses højt⁵³ og når en beskrivelse af muldvarp følges af et farvefotografi af en muldvarp dekontekstualiseret eller i sine naturlige omgivelser.

I det uddybende forhold vil den ene modalitet enten specificere eller eksemplificere indholdet i den anden modalitet. Jeg lægger mig her i forlængelse af Van Leeuwens forståelse af uddybning. Et eksempel kunne være en virtuel avisartikel om nye politibiler, der anvender en ny sirene. Bilerne og sirenen beskrives i teksten, bilen vises i billedet og sirenen afspilles som lydfil ved klik. Her vil billede og lyd fungere uddybende i forhold til teksten.

Min tredje kategori er udvidelse, hvor den ene modalitet udvider med mere information i forhold til den anden modalitet. Det dækker Van Leeuwens komplementerende udvidelse. I den receptionsteoretiske retning inden for litteraturpædagogikken arbejder man i forlængelse af Iser's teori med begrebet tomme pladser (se f.eks. Iser 1981). Det vil sige, at der i litteraturen er et forhold som ikke er udfoldet på linjerne i teksten, hvilket betegnes som en tom plads. I litteraturteorien udfylder læseren selv den tomme plads, mens man i et multimodalitetsperspektiv kunne lade en anden modalitet præcisere

⁵³ Jeg skelner i denne sammenhæng mellem højt-læsning, der er en gengivelse af den skrevne tekst, og oplæsning, der er en fortolkning af den skrevne tekst.

det, som skriften kun vanskeligt kan beskrive. Atter vil det hænge sammen med, om en anden modalitet kan siges at have den fornødne affordans.

Endelig er der kontrasten, hvor de to modaliteter præsenterer forskelligt og modstridende indhold. Indholdet kan være så forskelligt, at brugeren af teksten må opfatte den som inkohærent og derfor ikke som en tekst. Men det kan også betyde, at man må forkaste de kernebetødninger, der er knyttet til det i den enkelte modalitet repræsenterede⁵⁴ og måske finde helt ny mening og forståelse i modsigelsen. Et eksempel er fra Guldager og Pardi ”Frøken Ignora eksploderer” (Guldager, Pardi 2002). I teksten fortælles, at Ignora uden fiskehandlerens vidende fodrer de vilde katte med hans fisk, mens billedet viser en fiskehandler, der demonstrativt fløjter og kigger væk. Det er tydeligt, at fiskehandleren ved, at frøken Ignora fordrer kattene, men også, at han ikke synes, hun skal vide det. Der er altså kontrast mellem de to modaliteter, og læseren må nu finde ud af at få mening i det samlede ud-sagn.

Med denne kontrastkategori får jeg en mulighed for at indfange de potentielt nye sammenstillinger, som eleverne i kraft af deres sociale og kulturelle forankring kunne anvende, og som jeg i kraft af min anderledes forforståelse (som konsekvens af min anderledes sociale og kulturelle forankring) kunne risikere at forkaste – et problem, som jeg har berørt ovenfor. Kontraster kan med tiden konventionaliseres, så de bevæger sig mod uddybelse. Kontrasten bliver således på én gang et sammenhængsskabende greb i teksten og et didaktisk værktøj for læreren.

Dialog udgør Van Leeuwens sidste sammenhængsskabende faktor, og han eksemplificerer den overvejende med samtale og musik. Lyd indgår kun i begrænset grad i fokuselevernes hjemmesidemockups, hvorfor det ikke vil være direkte interessant i forhold til mine elevtekster. Endvidere mener jeg, at indholdet med min udvidede forståelse af rytme og komposition kan indfanges i de allerede gennemgåede kohæsiionsmåder.

⁵⁴ Her må jeg erindre om Peirces tegnforståelse, der udtrykker, at man i tegnet aldrig fanger hele objektets betydningsindhold, men at instansen interpretant sørger for at udvælge de markante dele, der er relevant i en given sammenhæng. Piktogrammet for dametoilet kan tjene til eksempel. Her bruges en stilisering af menneskekroppen sammen med formen for kjole til at omfatte alt det andet, som kvinder også er. Man ser altså bort fra f.eks. hudfarve, hår og stemme. I øvrigt er det tankevækkende, at piktogrammet som tegn ikke på nogen måde betegner toilet. Den del af betydningen er fast indlejret i den sociale og kulturelle brug af piktogrammet.

Gennemgangen af kohæsiionsmekanismerne kunne signalere entydige og gensidigt udelukkende kategorier. Men det er ikke tilfældet. De skal opfattes som analytiske kategorier. Det vil sige, at en endelig bestemmelse af relationen mellem informationer i konkret instantierede tekster må basere sig på en fortolkning. Et andet forbehold, som jeg må tage, inden jeg fortsætter med analyse af mine data, er det forhold, at gennemgangen kan forstås således, at hele den ene modalitets udsagn forholder sig til hele den anden modalitets udsagn på en bestemt måde. Heller ikke det er tilfældet. I praksis kan der være elementer af redundans sammen med elementer af udvidelse. En samlet karakteristik må bero på en vurdering af, ikke nødvendigvis hvad der er 'mest' af, men hvad der har størst og mest afgørende betydning. Sådanne konkrete fortolkninger vil blive diskuteret løbende i analysen.

Afslutningsvis vil jeg præsentere den terminologi, som jeg anvender til at indfange de for hjemmesider specielle og specifikke forhold omkring navigation.

5.4.2.3 Tekstens navigative elementer

En mockup er en ikke-funktionsdygtig model, i nærværende sammenhæng af en website. Det vil for eksempel sige, at hypertekst nok er markeret, men ikke funktionsdygtig i mockup'en. Netop hyperteksten er karakteristisk for websites, idet den bruges til at linke mellem sitets sider og mellem sitet og andre sites. Analysen af elevteksterne nødvendiggør en terminologi, der kan fange navigationsmæssige karakteristika på en enkelte side (skærbillede) og på det samlede site. En nærmere undersøgelse af litteraturen om webdesign afslører flere forskellige perspektiver og deraf følgende forskellig brug af de samme begreber. En meget væsentlig forskel udgøres af, hvorvidt det enkelte skærbillede eller interface beskrives ud fra en programmeringsposition eller ud fra en brugerposition. I danskundervisningen i folkeskolen anskues hjemmesider som tekster, der kan læses, og det vil således være brugerperspektivet, der er relevant i fastlæggelse af analyseterminologi. Inspiration søges således i den forskningsgren, der betegnes som Human-Computer-Interaction (HCI). Nedenfor motiveres og defineres et antal begreber, som er nødvendige at inddrage i analysen. Mine hovedkilder, Tidwell (Tidwell 2011) og Lynch og Horton (Lynch 2008), beskæftiger sig med hjemmesidedesign, hvilket stemmer overens med elevernes opgaver, men jeg anvender i stedet terminologien i et analytisk perspektiv. Endvidere skal det understreges, at jeg på ingen måde har som mål at kunne beskrive alle mulige hjemmesidedesigns, men udelukkende udvælger og definerer de begreber, der er tilstrækkelige til at beskrive elevernes mockups.

Titlen på Tidwells bog, ”Designing Interfaces”, indeholder det første begreb, nemlig interface. Interfacet er den flade, der møder brugeren, det vil sige hjemmesiden, som den fremtræder på brugerens skærm. Interface dækker både over den samlede idé på hele websitet og på det enkelte skærmbillede. At interfacet dækker både helhed og del peger på, at det er nødvendigt med begreber, der kan samle helheden, og begreber, der kan referere til dele af hjemmesiden. Til at betegne det samlede hjemmesidekompleks anvendes begreberne hjemmeside og website synonymt. Endvidere vil navnet på websitet kunne anvendes som omfattende alle siderne i mockup’en. Man tilgår hjemmesiden gennem forsiden, der dermed har en eksklusiv status. De sider, det er muligt at tilgå direkte fra forsiden, vil jeg kalde primærsider, mens sider, det kun er muligt at komme til gennem en primærside, kaldes for sekundærsider og så fremdeles. Som samlebetegnelse for alle andre sider end forsiden bruges betegnelsen undersider.

Begge kilder peger på behovet for ensartethed på websitet, således at brugeren på ikke lades i tvivl om, at han stadig er på det samme website, selvom han befinder sig på en underside. Tidwell bruger begrebet Visual Framework til at beskrive dette, mens Lynch og Horton omtaler page templates. Af hensyn til at undgå forvirring i forhold til Kress’ framing- eller rammebegreb anvender jeg her betegnelsen sideskabelon. Sideskabelonen rummer de elementer, som er genkommende på alle sider, men den indeholder også tomme flader, som udfyldes forskelligt fra side til side. Den samlede udformning af en konkret side, det være sig forside eller undersider, betegnes af Lynch og Horton som Graphic Design. Jeg anvender her begrebet layout med den hensigt at undgå sammenblanding med designerinstansen, som fremgår af kommunikationsmodellen. En nærmere beskrivelse af den enkelte sides layout vil omfatte de sammenhængsskabende mekanismer rytme og komposition, som er behandlet tidligere, men også andre faktorer som f.eks. farve og typografi indgår i beskrivelse af layout.

Stjerne fra side til side udtrykkes i form af navigationsmuligheder på den enkelte side. Global navigation betegner de navigationsmuligheder, som er ens og tilgængelige på alle hjemmesidens sider – både forside og undersider. Den globale navigation udgør således samtidig et væsentligt element i sideskabelonen. Hjemmesider, som kun indeholder global navigation, vil kunne beskrives udelukkende som forside og primærsider, idet der ikke vil være sekundærsider, som ikke kan tilgås fra forsiden. Betegnelsen lokal navigation vil jeg bruge om de navigationsmuligheder, som åbner sekundærsider eller som ændrer indholdet midlertidigt på en side.

De foreløbigt nævnte navigationsmuligheder er direkte synlige på siden og kan således indgå i den multimodale analyse af den enkelte side – forside, primærsider og sekundærsider. Imidlertid afspejler navigationsmulighederne den samlede hjemmesides bagvedliggende opbygning, som er skjult på de enkelte undersider. Den samlede organisering af hele websitet vil jeg betegne med begrebet struktur, evt. sidernes underliggende struktur. Man kan indvende, at denne struktur er mindre væsentlig, hvis et fremtrædende mål er at undersøge elevernes valg af modaliteter og samspillet mellem dem, men den er en væsentlig del af sidens brugervenlighed og dermed genre-elementet brug. Imidlertid er hjemmesidens struktur en abstrakt størrelse, der i lighed med den skrevne tekst komposition ikke lader sig iagttage direkte, men kun gennem analyse. Det kendetegner den erfarne skriver, at hun/han kan overskue den sproglige deltalje, han aktuelt arbejder på, og samtidig have overblik over hele teksten, altså tekstens komposition. Hjemmesidens struktur kan ses som parallel til den skrevne teksts komposition, og det er derfor nødvendigt at have begrebet med for at kunne karakterisere de forskellige elevgruppers udbytte af at arbejde med multimodale tekster.

Lynch og Horton arbejder med tre grundlæggende strukturer, den sekventielle, den hierarkiske og webstrukturen, mens Tidwell opererer med flere og mere detaljerede modeller. I nærværende sammenhæng vurderes Lynch og Hortons begrebsset at kunne indfange og beskrive hjemmesidemockup'ernes struktur. I hjemmesideproduktionen er det denne bagvedliggende struktur, der styrer interfacets navigation. Hvorvidt det også er tilfældet for elevernes arbejde med deres mockup er et andet spørgsmål, som vil blive belyst gennem en sammenligning af deres udsagn om strukturen og mockup'ens navigationsmuligheder.

Således har jeg skitseret den overordnede teoretiske ramme for beskrivelse af multimodale tekster samt redegjort for analytiske begreber, som er nødvendige for at kunne analysere hjemmesider. Sammen med kapitlet om feedback (kapitel 3) udgør det den teoretiske ramme for analysen af det multimodale produktionsforløb med henblik på at besvare det andet forskningsspørgsmål: *Hvilken feedback gives og modtages i arbejdet med multimodale tekster og hvordan korresponderer den med feedback i det skriftlige forløb?* og det tredje for forskningsspørgsmål: *Hvordan kan virkningen af feedbacken samt andre didaktiske praksisser ses i elevernes multimodale tekstkompetence sådan som den kommer til udtryk i såvel deres færdige produkt som i deres arbejde med og præsentation af dette produkt?*

Imidlertid kan det være nødvendigt at inddrage yderligere teori til belysning af konkrete forhold og denne teori redegøres der for der, hvor der er brug for den.

KAPITEL 6. PLANLAGT LÆRER- FEEDBACK OG ARBEJDET MED DUMMYEN

Analyserne i dette kapitel har til hensigt at bidrage til besvarelsen af det andet forskningsspørgsmål, hvor feedbacken i det multimodale produktionsforløb sammenlignes med feedbacken i skriveforløbet, og det tredje forskningsspørgsmål, hvor feedback og andre didaktiske tiltags betydning for elevernes udvikling af multimodal tekstkompetence undersøges.

I feedbacksamtalen skal eleverne præsentere deres dummy. Denne præsentation har indflydelse på lærernes feedback, hvorfor den beskrives indledningsvist. To gruppers arbejde vil blive behandlet mere omfattende end de to øvrige, idet der i disse grupper forekommer forhold, som får betydning for det samlede produktionsforløb og dermed også deres mulighed for at demonstrere tekstkompetence. I Nordskolens drengegruppe træder udfordringer med brug af terminologi tydeligt frem – ikke kun drengenes konkrete brug, men også udfordringerne med at arbejde med et fagligt område under udvikling i skolen. På Sydskolen ses i det indledende arbejde samarbejds-mæssige udfordringer, som gennem hele forløbet tillægges betydning for elevernes mulighed for at demonstrere multimodal tekstkompetence. Disse forhold behandles i forbindelse med beskrivelse af elevernes præsentation.

Dernæst undersøges den feedback, lærerne giver, og den feedback, eleverne modtager med henblik på at opnå viden om sammenhængen mellem den intentionelle og den optagne feedback. Feedbacken kan principielt bruges af eleverne gennem hele resten af forløbet, men jeg formoder, at den fremstår tydeligst i elevernes bevidsthed indtil næste feedbackrunde, derfor fokuseres analysen i første omgang på den umiddelbare efterbehandling og dernæst på brugen i arbejdet i de lektioner, der ligger mellem de to feedbacksamtaler. Analysen foretages gruppevis.

Sammenligning med skriveforløbet foretages med forbehold på grund af de to forløbs forskellige placering af den planlagte lærerfeedback. I det multimodale produktionsforløb er den flyttet frem i forhold til skriveforløbet dels for at profitere af den formative hensigt, som indgik i skriveforløbets afsluttende feedback, dels for at imødekomme den erfaring fra skriveforløbet, at

nogle elever langt ind i arbejdsprocessen var usikre på, hvad den stillede opgave gik ud på. De centrale data udgøres af elevernes dummy, den transkriberede planlagte feedback og videooptagelserne af elevernes efterbehandling af feedbacken. Analyserne vil vise, at der er endog stor forskel på omfanget af den intentionelle og den optagede feedback. I forlængelse af dette fund undersøges den optagne feedbacks multimodale indhold nærmere.

Den umiddelbare genstand for feedback er elevernes dummy, som har samme tekstforberedende funktion i produktionsprocessen, som mindmap og featurehjul havde i skriveforløbet. Analyserne viser både forskel på de forskellige elevgrupper brug af dummyen ligesom der forekommer forskelle mellem samme elevers brug af dummy og featurehjul/mindmap. Analyse af dummyens betydning som didaktisk tiltag vil blive foretaget sidst i kapitlet. Disse analyser baserer sig på udvalgte videosekvenser, som er identificeret ved gennemsyn af indholdsloggen for den enkelte gruppes produktionsproces.

Kapitlet afsluttes med opsamling og diskussion af fundene.

6.1. RAMMERNE, RETNINGEN OG MÅLET FOR FEEDBACKEN

De mål, som feedbacken retter sig mod at opnå, er formuleret på forskellige niveauer. Målene for det samlede forløb kalder jeg undervisningsmål, målene knyttet til opgaven kalder jeg opgavemål, mens kortsigtede og spontant opståede mål betegnes som ad hoc-mål – typisk synlige i elevernes spontane efterspørgsel på feedback (mere herom i kapitel 8).

Undervisningsmålene for forløbene på de to skoler fremgår af afsnit 2.3.1 og 2.3.2. På Sydskolen indgår det multimodale forløb i et længere reklameforløb, hvor målene er præsenteret ved begyndelsen af dette. Også på Nordskolen er målene præsenteret og tilgængelige på klassens fysiske opslags-tavle. I begge klasser konkretiseres specielt målene om valg af modaliteter og samspil mellem de valgte modaliteter i den del af forløbet, som betegnes som fundament.

Mål på opgaveniveau skal ses i sammenhæng med opgaveformuleringen. De formuleres ikke eksplicit, men ligger bag kravene til opgaven, som også dermed kommer til at udgøre succeskriterier (se opgaveformuleringerne i bilag 3 og 4).

På Nordskolen lyder opgaven:

”I er det kreative team på et reklamebureau, og I har fået til opgave at lave en hjemmeside, der præsenterer (noget i) Aalborg eller jeres egen bydel for nogle jævnaldrende. I har 10 slides til rådighed. Hvis I vil bruge flere, skal det aftales med kunden (Arne og Vibeke ☺)”

I planen præciseres det, at eleverne i udarbejdelsen af dummyen skal være specielt opmærksomme på indhold, struktur og layout (interfacedesign) samt valg af modaliteter. Endvidere er det mundtligt foreslået, at de henter inspiration i de fokuspunkter for analyse af hjemmesider, som de har arbejdet med inden igangsætningen af produktionsforløbet. Disse fokuspunkter henleder opmærksomheden på hjemmesidens kommunikative aspekter i form af afsender- og modtagerforhold samt kommunikationssituation. Desuden peger de på sidens funktionalitet samt æstetiske virkemidler. Begge elevgrupper vælger at lave en dummy på papir.

Til feedbacksamtalen, som betegnes som præsentation for kunden, forventes eleverne at tage initiativet og præsentere deres arbejde, hvilket begge grupper på Nordskolen lever op til. Der vil være mulighed for at afklare tvivlsspørgsmål med kunden, lige som de modtager kundens feedback på den præsenterede dummy. Endelig forventes de at fastholde feedbacken f.eks. ved notetagning eller lydoptagelse.

Opgaven på Syds skolen er formuleret således:

”Tillykke

I er så heldige, at netop jeres reklamebureau – 8.b Creative Marketing - er blevet valgt til at løse opgaven vedr. markedsføringen af RestaurantGroups nye forretninger - og i den sammenhæng er det vigtigt for os, at alle I, der er ansat i de kreative teams får de rette arbejdsbetingelser.

Vi har derfor valgt, at I selv kan beslutte, hvilken af vore restauranter, I vil udarbejde pr.-materiale for i form af et web-site: familierestauranten, den mere luksus-prægede, den etniske eller... - blot I arbejder effektivt og fokuseret med at få jeres målgruppe og restaurantens koncept til at passe sammen i jeres web-sites indhold og design.”

I planen præciseres det, at det faglige fokus er målgruppe, indhold, valg af modaliteter samt layout og struktur. Det umiddelbart forberedende arbejde inden produktionen har lige som på Nordskolen bestået i at kigge nærmere på og analysere udvalgte restauranters hjemmesider, og hertil er der trukket på viden om reklamer og kommunikation, ligesom Pernille har suppleret et kort oplæg om hjemmesider og netbaserede reklamer. Begge grupper fast-

holder ideer og skaber en form for overblik i programmet Linoit.com. Dette suppleres i begge tilfælde med papirdummyer.

Feedbacksamtalen præsenteres som en fremlæggelse af den udarbejdede dummy for reklamebureauets marketingchefer. Her kan de forvente feedback, der giver dem input til deres videre arbejde. Fremlæggelse giver plads til elevinitiativ, mens det ulige magtforhold mellem arbejdstager og chef trækker initiativretten mod chefen. I praksis indleder chefen, Pernille, samtalen og denne styring fastholdes gennem begge de optagede feedbacksamtaler på Sydskolen.

6.2. ELEVERNES PRÆSENTATION AF DUMMYEN

Feedback følger som bekendt ifølge Hattie efter noget andet. Lærernes feedback følger efter elevernes præsentation af deres dummy, og i dette afsnit beskrives denne præsentation. Hovedvægt lægges på de to grupper, hvor besvær med terminologi og samarbejde formodes at have konsekvenser for hele forløbet.

De første ligheder og forskelle afslører sig ved en registrering og simpel optælling af, hvad eleverne siger om deres dummy i feedbacksamtalen. Imidlertid dækker en undersøgelse af det sagte ikke forholdene på Sydskolen, hvor Sanne og Signes kommenterede dummy optræder som en selvstændig stemme i samtalen, og som sådan går Pernille i dialog med den. Det er markeret i oversigten nedenfor således, at tallene i parentes angiver, hvad den kommenterede dummy viser. Karen og Sune ledes på vej af Pernilles spørgsmål, og tallene i deres kolonne skal læses således, at det første tal angiver, hvad de selvstændigt bringer ind i samtalen, mens tallet efter skråstregen angiver, at Pernille har opfordret til kommentar på dette område gennem et spørgsmål.

Tema	Morten og Flemming 14 min.	Esther, Mia og David 24 min.	Sanne og Signe 12 min.	Karen og Sune 17 min.
Indhold	4	4	5	7
Genre	1			
Intenderet og faktisk bruger/modtager	4	3	3	1/2
Modaliteter	9	16	3 (21)	6 /1
Affordans		3	4	0/1
Layout	1	6	2	
Navigation	2	6	2 (3)	2
Hjemmesidens struktur		2		
Komposition		1		
Sammenhæng mellem modaliteter	1	1	1	

Figur 6.1 Oversigt over de temaer, eleverne tager op i deres præsentation af dummyen

Nedenfor uddybes alle gruppers bidrag og udvides med iagttagelser fra produktionsprocessen og dummyen som produkt. Det fører i to tilfælde til iagttagelse af væsentlige forhold for samtaleforløbet og gennemførelse.

6.2.1. MORTEN OG FLEMMING – UDFORDRING MED TERMINOLOGI

Morten og Flemming går i gang med at lave dummy på baggrund af den instruktion i undervisningen, som de kan huske og uden at tjekke opgaveformuleringen. De laver dummyen sammen, og de fastlægger et layout på forsiden, som går igen på de øvrige sider. Indholdet på siderne genererer de i fællesskab, og alle ideer og beslutninger bliver skrevet ind i dummyen.

Drengene præsenterer en otte sider lang og ensartet papirdummy. Som det ses af oversigten taler drengene meget om både sidens indhold og brug og dens kommunikation gennem forskellige modaliteter. De anvender kun i meget begrænset grad fagbegreber og laver en særdeles kontekstbundet præsentation. Det kommer konkret til udtryk i dette eksempel, hvor Flemming præsenterer menubjælken på deres dummy ved at pege på den og sige: ”Så her – der kan man klikke på Favoritter, der Læringsspil. Tophits.”

De er bevidste om brug af forskellige modaliteter, men ikke modaliteternes affordans, idet argumentation for anvendelse af en given modalitet altid

gives med brugeren for øje og aldrig ud fra, hvad de gerne vil udtrykke. De har tilsyneladende taget mere ejerskab i forhold til undervisningsmålet om at kunne argumentere for valg med hensyntagen til modtageren end opgavemålene om valg af modaliteter.

Billederne har funktionel tyngde på drengenes dummy, og det er de selv bevidste om. En modalitet, som drengene omtaler, men som de tilsyneladende alligevel ikke er bevidste om, er ikoner. De læner sig op ad en konventionaliseret brug, hvor især anvendelsen af pilen er iøjnefaldende. Den bruges både til at hjælpe brugeren med at bevare overblikket over, hvor han befinder sig på sitet og til at anvise handlemuligheder. Også stjernen som et konventionaliseret symbol på kvalitet anvendes, og video- og dvd-afspillerens symboler for afspilning, stop og pause bruges i forbindelse med afspilning af film på siden.

Dummyen viser en tydelig og klar rammesætning på siden. Rammerne markeres eksplicit med streger, den opdeler skærbilledet i et antal felter. Denne rammesætning signalerer en tydelig struktur på overfladen, men ved nærmere eftersyn holder denne synlige stringens ikke. Der forekommer adskillige tilfælde af redundans på siderne. Felterne Start, Menu, Forside og Spil Spillet er faste på alle sider og linker alle tilbage til forsiden. På forsiden er der desuden redundans mellem feltet Tophits i menubjælken og feltet Tophits i bunden af skærmen. Endelig er der redundans i form af decideret gentagelse i feltet Nye spil og den store visning midt på skærmen. Dummyen signalerer altså klarhed, stringens og systematik på overfladen, men afslører en mindre klar bagvedliggende struktur.

Anskuet i et genreperspektiv afspejler dummyen på formaspektet et meget konventionaliseret syn, en tydelig orientering mod ligheder med andre sider. På det indholdsmæssige niveau er der også mange eksempler på lighedstræk: spillene som det centrale, opdeling i kategorier og udstrakt anvendelse af billeder. Men der ses også brud eller forskelle. Drengene tilfører et læringsaspekt med læringsspillene, og de insisterer på, at reklamen er en del af siden og ikke blot vedhæng. Den sidste iagttagelse kan være udtryk for en generationskløft mellem eleverne og forskeren, idet også andre grupper som noget helt naturligt og en del af finansieringen af hjemmesider ser reklamer og sponsorerer som en mulighed, der skal integreres og ikke blot vedhæftes. Endelig er der genrelementet brug, hvor dummyen tydeligt viser en forventning om interaktivitet og brugertilpasning gennem mulighederne for rating.

Man kan undre sig over drengenes valg af spilhjemmeside, når opgaven gik ud på at præsentere byen eller bydelen for jævnaldrende. Optagelserne afslører, at drengene har hæftet sig ved hjemmesidens formaspekt med navigationsmuligheder og interfacedesign. De forestiller sig at lave en præsentation af deres bydel, men synes ikke, det kan ramme målgruppen. Spilhjemmesiden rammer målgruppen, og de bliver så optagede af at vælge spil, at de glemmer opgavens krav om at præsentere deres bydel, hvilket fremgår af videooptagelserne af deres arbejdsproces.

Inden jeg går videre med karakteristik af de øvrige gruppers bidrag, vender jeg tilbage til den kontekstbundne og terminologilette præsentation. Optagelserne af feedbacksamtalen viser, at de mangler begreber til at indfange det, det vil kommunikere. Det vil til en vis grad kunne forklares med, at drengene ikke har tilegnet sig begreberne, men der er også eksempler på, at disse begreber endnu ikke er fastlagt. Eksempelvis vil Morten gerne fortælle, hvordan man som bruger hjælpes i gang med at spille et spil:

”Morten: Jeg havde tænkt på sådan, at når man kommer ind i spillet, så inden man starter spillet, så er der sådan nærmest en trailer, sådan.. altså computerstyret bare sådan der *står*... så kan man *se*, hvad man skal inden

Arne: Åhhh... sådan en appetizer

Vibeke: Sådan en slags video?

Morten: Ja, sådan at der *står*, hvad man kan gøre.”

Han forestiller sig, at spilinstruktionen skal vises med en video eller en animation frem for skrift, men kan ikke bestemme sig for, hvordan han skal betegne visningen. Han forsøger med *står*, der knytter sig til objektet på skærmen, men retter det til *se*, der er knyttet til subjektet og betegner sansindtryk gennem øjnene. *Se* dækker bedst den proces, som han refererer til, men han retter det senere atter til *står*. Med modaliteten skrift *står* noget skrevet, man *ser* skriften og processen, hvor man tilegner sig det skrevne, betegnes som *læsning*. Med modaliteten billede *vises* noget, man *ser* billedet, men der findes ikke et selvstændigt ord for tilegnelsen. Morten kæmper med andre ord med at betegne den tilegnelsesproces, som videoen igangsætter hos betragteren.

En tilsvarende sekvens kan findes i feedbacksamtalen med Karen og Sune på Sydskolens. Karen præsenterer indholdet på forsiden, der bl.a. indeholder et slideshow, der viser billeder af forskellige udvalgte retter. Om det siger hun:

”Karen: Ja. Så *står* der så ... lidt ligesom Jensen, hvor det skifter sådan lidt med mad og tilbud og hvad nyt...

Pernille: OK, der kører et diasshow med billeder her
Karen: Ja.”

Endelig illustreres udfordringen på en lidt anden måde i Arnes introduktion af begrebet modalitet for klassen på Nordskolen. Han præsenterer modaliteternes ligestilling og taler med klassen om forskellige navngivne modaliteter. De han på et tidspunkt spørger til lyd, svarer en elev med eksempler på tale, og Arne kan med adgang til de to begreber hurtigt hjælpe eleven til denne skelnen mellem lyd og tale. Senere viser opsamlingen på elevernes analyse af hjemmesider, at han forbeholder læsebegrebet til læsning af skrift. Da han ikke har et tilsvarende begreb for tilegnelse af en anden væsentlig modalitet, billeder, kommer det til at fremstå som om skriften er væsentligst, fordi han kan omtale denne tilegnelsesproces, men ikke tilegnelsesprocessen for billeder. Denne mangel på præcis terminologi får den konsekvens, at der er vanskeligt at fastholde forståelsen af modaliteternes ligestilling, fordi der kun er begreber til at omtale den ene tilegnelsesproces.

Som tidligere nævnt har også Kress beskæftiget sig med terminologi. Han forkaster at bruge betegnelsen -sprog (som f.eks. billedsprog, kropssprog) om andre tegnsystemer end skriften, fordi sprog har været så eksklusivt forbundet med skrift. Han indfører derfor begrebet modalitet som overbegreb for betegnelse af tegnsystemer. Men han byder ikke ind med betegnelser for de processer, der er knyttet til det receptive arbejde med de forskellige modaliteter.

Manglen på begreber gør det svært for Morten og Karen at udtrykke, hvad de mener, og det bliver udfordrende for Arne at holde fast i modaliteternes ligestilling, når der findes en betegnelse, som historisk set eksklusivt er tilknyttet tilegnelse af den ene modalitet. Materialet viser med andre ord flere eksempler på behovet for at udvikle en terminologi, der i praksis *kan* ligestille modaliteterne.

6.2.2. ESTHER, MIA OG DAVID

Esther, Mia og David har hver især produceret to-tre dummysider, og deres samlede dummy udgøres således af disse forskellige bidrag. Siderne viser ved første øjekast både forskelle og ligheder. I præsentationen kommer de godt omkring både indhold, form og brug, hvilket også fremgår af tabel 10.1. De lader til i højere grad end deres kammerater at have påtaget sig opgavemålene om valg af modaliteter, som de også behandler i relation til affordans. Også målene om struktur og layout er synlige i deres præsentati-

on. Præsentationen er karakteriseret ved god brug af fagbegreber. Følgende korte dialog illustrerer deres fagsprog:

”Esther: Vi havde også valgt at det skulle være sådan der med en menulinje i stedet for ... man plejer bare at have den sådan ude i siden. Så har vi valgt det der, fordi det ligesom er for unge. Det var sådan lidt moderne måske

Vibeke: Okay

Esther: Vi har også diskuteret lidt med det der panoramabillede om det skulle være et billede, der drejede rundt som om man stod og kiggede og vendte sig om

Arne: Åhh

Vibeke: Som om man stod i Aalborgtårnet?

Esther: Det har vi også diskuteret ret meget

Mia: Men det har været lidt svært at finde (filme?). Også fordi vi havde tænkt, at netop billedet skulle være fundamentet for hele layoutet”

Gruppen præsenterer som nævnt en dummy bestående af hvert gruppe-medlems bidrag. De enkelte dummiesider fremstår stærkt personlige og i mindre grad end drengenes fælles. Men gennem hele processen har de diskuteret især indhold og til dels også form, hvilket resulterer i en fælles og internaliseret forståelse af hjemmesidens indhold og fælles forståelse af nogle principper for design.

Den skabelon, de er fælles om, indeholder et panoramabillede placeret som et banner i sidens top og nedenfor en global menubjælke. Den resterende del af siden er tredelt med lokale menuer til venstre, et stort og centralt felt i midten og et mindre felt i højre side. Denne skabelon giver mulighed for at anskue kompositionen som såvel centraliseret som polariseret. Det endelige valg vil afhænge af det konkrete indholdsvalg i de forskellige felter.

Det er især feltet under den globale menubjælke, som eleverne udformer forskelligt. Mia anskuer feltet i midten som det centrale og tildeler skriften funktionel tyngde, idet hun tænker at udfylde midterfeltet med skrift og lade de højrestillede billeder udgøre redundante eller uddybende illustrationer. Endelig fremtræder farve som en væsentlig modalitet på hendes side. Davids side om havnefronten er opbygget efter polariseringsprincippet, hvor det kendte i menuen til venstre udfoldes i midten og uddybes yderligere til højre. Esthers sider afspejler kompleks arbejde med interactiondesign, idet hun ikke nøjes med primær og sekundær navigation, men også har tertiær navigation i form af pop-up vinduer på sine undersider. Endvidere optræder et interaktivt kort på natursiden. Således afspejler hendes sider både den

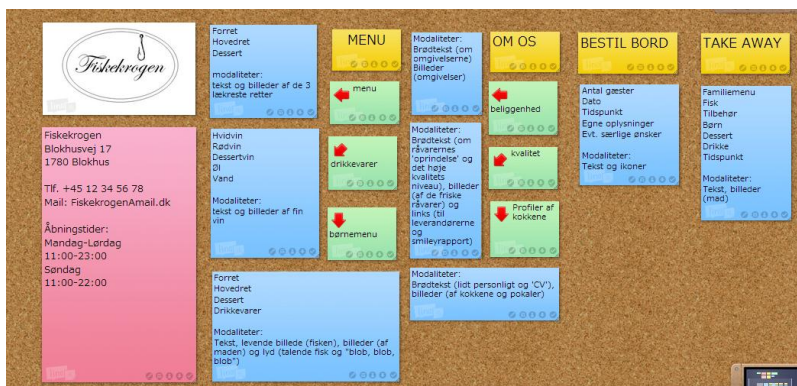
hierarkiske struktur, som er i overensstemmelse med de to kammeraters side, men også en lokal webstruktur på hendes egen side.

Esther har blik for kortets affordans – at det er overbliksskabende – men hun har ikke denne begrundelse for brugen. I stedet begrundet hun valget af kort med et ønske om at skabe variation, hvilket kan tolkes i retning af en opfattelse af, at brugeren i højere grad skal føle sig underholdt end informeret. Samme forståelse bliver i øvrigt tydelig sidst i produktionsforløbet, hvor hun er i gang med at analysere deres produkt som led i forberedelse af præsentationen. Her konstaterer hun, at det jo nærmest er en reklame, de har lavet. På dette tidspunkt har de kappet forbindelsen til opgaveformuleringen, mens de i den første del af processen af og til vender tilbage til den og lader den udgøre målestokken for godtagelse eller forkastelse af ideer.

6.2.3. SANNE OG SIGNE

Sanne og Signe præsenterer en digital dummy, der er produceret i Linoit.com. Her vises hjemmesidens indhold, overvejelser over brug af modaliteter samt antydning af et interactiondesign. Desuden har de lavet en papirdummy, der viser sitets børneside. Dummyerne er udarbejdet i fællesskab.

Som det fremgår af tabellen kommer de omkring alle genreaspekter ved deres hjemmeside: indholdet, formen forstået som både navigation og valg af modalitet og brugen udtrykt ved bevidsthed om modtageren. De synes således at orientere sig i forhold til både undervisnings- og opgavemål. Optagelserne synes at vise, at de ikke bringer overvældende meget på banen selv. Imidlertid viser blikretninger og gestik, at Pernille spørger til elementer på deres dummy, der adskiller sig fra de øvrige grupperes dummyer ved at indeholde præciseringer for eksempelvis valg af modaliteter. Således kan man sige, at de selv sætter dagsordenen med deres dummy, om end italesættelsen heraf foretages af Pernille. Nærmere undersøgelse af dummyen vidner om stor bevidsthed om valg af modalitet, hvilket også ses af tallet i parentes i tabellen ovenfor.



Figur 6.2 Sanne og Signes elektroniske dummy

Valget af en modalitet, eksempelvis slideshowet på forsiden, begrundes i feedbacksamtalen med effekten på sidens bruger. En nærmere undersøgelse af deres overvejelser over de valgte modaliteter i processen viser, at de taler meget om hvilke modaliteter, de vil anvende, og hvordan de kan anvende dem, men ikke om, hvorfor de egner sig til netop det, de vil bruge dem til. Med andre ord er pigerne ikke bevidste om modaliteternes affordans. I stedet har de en del opmærksomhed rettet mod modalitetens effekt på brugeren, hvilket er i overensstemmelse med forløbets overordnede reklameramme.

Pigerne har blik for mange modaliteter: Skrift, billede, video, ikoner og symboler, farve og tale. Modaliteten skrift er en selvfølge for Sanne: ”Det skal der jo være!”, og udtalelsen kunne indikere, at skriften er så selvfølgelig, at hun ikke er bevidst om dens affordans.

Pigerne kommunikerer gennem modaliteten farver i deres Linoit. De blå bokse er forbeholdt indholdet på siderne. Den lyserøde boks og det hvide logo betyder, at de skal være på alle andre sider end forsiden og placeret til venstre. De gule bokse angiver en global navigation, mens de grønne markerer lokale menuer, som er skjult i den globale navigation. Dette valg er bevidst, hvilket ses i optagelserne af processen, hvor de diskuterer fordele og ulemper ved de to alternativer: klik på global menu åbner en underside, der har lokal sidemenu, eller klik på global menu synliggør en skjult undermenu, som man kan klikke videre på. De vælger sidste løsning og argumenterer med, at det er en fordel at have overblik over alle navigationsmuligheder altid – om end nogle er skjulte. Således afslører de bevidsthed om en webstruktur med forsiden som eksklusiv.

Dummyen fremstår som et fælles værktøj og vidner om en fælles forståelse af, hvad de skal producere.

6.2.4. SAMTALEFORMER – ET TEORETISK MELLEMSPIG

Kommunikationen i de tre ovenfor behandlede grupper er forløbet forskelligt, men glat. Anderledes forholder det sig imidlertid med den sidste gruppe. Til at indfange det karakteristiske ved deres måde at tale sammen på har jeg brug for begreber, som præsenteres i dette afsnit.

Samtalen i grupperne kan karakteriseres som såvel formelle som uformelle. Det formelle tilføjes gennem den rammesætning, som lærerens undervisningsdesign udgør, mens det uformelle i højere grad er knyttet til samtalens praktiske udførelse, hvor eleverne selv har styringen. Det er altså samtale mellem ligemænd, som jeg har brug for at kunne beskrive og karakterisere, og dermed er det ikke frugtbart at inddrage undersøgelser af klasserumssamtale, der er karakteriseret ved at undersøge lærer-elev-samtale (se f.eks. Cazden 2001, Nystrand, Gamoran 1991). I stedet vender jeg mig mod forskning i samtaleens rolle for læring i et sociokulturelt perspektiv.

Mercer (1996; 2004) undersøger engelske grundskoleelevers samtale foran en computerskærm. Rammen for samtalen er således både formel og uformel på samme måde som den situation, jeg ønsker at beskrive. De deltagende elever er yngre end eleverne i mit projekt, hvilket fører til overvejelser over, hvorvidt Mercers kategorier er detaljerede nok til at karakterisere mine ældre elevers samtale. Imidlertid har kategorierne vist sig tilstrækkelige til at fange forskellene på de samtaler, der forekommer mellem eleverne, og derfor fastholdes Mercers enkle beskrivelser.

Mercer fastlægger tre måder at samtale på: disputativ, kumulativ og eksplorativ.

Disputativ samtale er karakteriseret ved, at deltagerne hver især vil have ret eller have deres egen idé gennemført. Faktisk kan det knapt kaldes en *samtale*, fordi deltagerne kun i ringe grad taler *sammen* i betydningen lytter til og forholder sig til hinandens bidrag. Efterfølgende beslutninger er ikke fælles, men overvejende individuelle, og samtalen er præget af uenighed. Som sproglige karakteristika angiver Mercer påstande og udfordringer (Mercer 1996, Mercer 2004).

Kumulativ samtale beskrives som ukritisk *samtale*, hvor deltagerne bygger videre på hinandens udsagn uden dog at tage stilling til dem. Sproglige ka-

rakteristika er repetition, uddybning og bekræftelse (Mercer 1996, Mercer 2004).

Endelig er der eksplorativ samtale, hvor deltagerne forholder sig kritisk-konstruktivt til hinandens udsagn og forslag. Ideer diskuteres, alternative forslag bringes på banen og vurderes, og beslutninger tages efter fælles drøftelse. Denne form for samtale giver læreren de bedste muligheder for at følge elevernes ræsonnement og udvikling af tekstkompetence (Mercer 1996, Mercer 2004).

6.2.5. KAREN OG SUNE – OM SAMARBEJDE

Karen og Sune præsenterer en elektronisk dummy produceret i programmet Linoit samt nogle skitser på papir. Det er overvejende Karen, der har produceret den elektroniske dummy, mens de i højere grad begge har bidraget til papirdummyen.

Feedbacksamtalen er karakteriseret ved, at Pernille styrer, og at eleverne inden for den ramme, som hun sætter, byder ind med iagttagelser. Hovedparten af samtalen drejer sig om at få klarhed over restaurantens koncept, og det er tydeligt, at eleverne ikke er enige indbyrdes. De forestiller sig to vidt forskellige fysiske restauranter, og de er meget uenige om restaurantens navn. Dummyens indhold tematiseres flest gange i samtalen, og i mere end halvdelen af tiden drejer den sig om dette emne.

Sidste halvdel af samtalen drejer sig om deres tanker om deres mockup, som den kommer til udtryk i deres dummy. Tættest på selvstændigt bidrag til samtalen er en kontekstbundet præsentation af sidens navigation, hvor navigationsmuligheder nævnes og udpeges: ”Karen: (xx) sprog, så det dér, det er sådan menu, tilbud, reserver bord” og senere ”Og så også valgmuligheder: Børn, hvor er vi, se kort”. Også valg af modaliteter berøres forholdsvis vægtigt og selvstændigt, lige som layout diskuteres med afsæt i Pernilles forundring over en højrestillet sidemenu. Karen begrundes med tanker om at bryde konventioner, mens Pernille og til dels Sune undres på baggrund af deres viden om læseretning. Trods disse eksempler må den tekstorienterede del siges at træde tydeligt i baggrunden til fordel for diskussion af koncept, der på sin side overskygges af samarbejdsproblemer, som udtrykkes i uenighed. Eller udtrykt med Kress’ begreber, så har rhetor en fremtrædende plads og designer en mere tilbagetrukket plads. Elevernes fokus er dermed rettet mod opgavemålene indhold og valg af modaliteter.

En nærmere undersøgelse af dummyen og produktionsprocessen viser, at gruppen besidder tavs viden om hjemmesiders layout. Eksempelvis har de som den eneste gruppe markeret URL-adressen. Jeg tolker den som bundet til teksten snarere end mediet, hvorved den demonstrerer en bevidsthed om tekstens kontekst og brug og altså udgør et tegn på genrebevidsthed. Dummyen viser en konventionaliseret global navigation og en ukonventionel sidemenu, som ud fra dummyen ikke kan fastlægges som enten global eller lokal. Desuden afslører dummyen en del redundans i navigationen.

Men det multimodale indhold i feedbacksamtalen er ikke det mest iøjnefaldende, det er derimod deres samarbejde. Situationen er den, at Sune og Karen været til stede på skift i de timer, hvor arbejdet med dummyen har foregået. Sune lægger ud med at tænke over målgruppe. Han ønsker at lave en familierestaurant og får ideen godkendt af Karen via chatfunktion på Facebook. I næste undervisningsgang er Karen til stede kaster sig over at finde et tema til deres familierestaurant. Af deres Linoit fremgår det, at hun har overvejet lande, romantik, Grease og berømtheder. Hun kommunikerer elektronisk med Sune via sin telefon. Ved hjælp af lodtrækning udvælger de temaet lande. Fastlæggelse af tema er altså et praktisk anliggende og ikke noget, der diskuteres i en danskfaglig ramme.

Karen arbejder videre med såvel Linoit som papirdummy. Gruppen har yderligere til lektioner til deres rådighed inden lærerfeedbacken, og her er de begge til stede. I disse lektioner kommer forskellige temaer på banen. Navnet på restauranten er ifølge Karen All Around. Sune er ikke så begejstret, men går alligevel med ved at engagere sig i stavningen af navnet. Senere er de i gang med menukortet. Optagelserne viser, at de arbejder efter to forskellige kategoriseringslogikker: Karen tænker, at man kan få en hel menu fra det samme land, mens Sune mener, at man i en samlet middag kommer hele verden rundt, dvs. at man f.eks. kan få sushi til forret men ikke japansk mad til hovedret. Denne uenighed bliver de ikke selv bevidste om – arbejder i stedet på den konkrete menu. Som følgende uddrag viser, har deres samtale disputativ karakter, idet Sune ikke lytter til Karens åbning for en diskussion, men i stedet trumfer sin egen holdning igennem.

”Sune: Vores forret, hvad skal det være? Det skal være sushi.

Karen: Men det kan jo være så meget.

Sune: Ja, men nu er det sushi!”

I dette eksempel fører de uenigheden til ende, mens en anden typisk måde at komme igennem en lignende udfordring på er, at den ene overlader arbejdet til den anden og giver sig til at arbejde på noget helt andet. Disse mønstre

skjuler deres uenigheder. Deres forskellige forestillinger om, hvad siden skal indeholde og hvordan den skal bygges op, bliver først helt tydelig i feedbacksamtalen:

”Karen: Nej, jeg ser det som sådan et kæmperestaurant – sådan en stor en når det er så mange lande – så er der sådan en fælles en, men så er der også mange andre bygninger. F.eks. Kina, den ligger i én bygning og så... sådan en minirestaurant i en kæmperestaurant [...]

Sune: Okay, jeg forestiller mig faktisk mere sådan bare et papir, hvor de vælger”

En anden uenighed angår navnet på restauranten, som åbenbart ikke er accepteret af Sune alligevel:

”Pernille: Har I tænkt på navn og sådan noget også?

Karen: Ja, All Around

Pernille: Okay. Så det kunne godt være, at det hele bare hænger sammen

Sune: Hey, Globus på engelsk?

Pernille: Globe, tror jeg

Sune: Globe... The Globe – det kunne det faktisk godt hedde - The Globe

Karen: Nej, nu hedder den All Around.

Sune: Aj, lyder det ikke godt, The Globe?”

Disse eksempler giver anledning til at genoverveje, om lodtrækningen mellem temaerne i det indledende arbejde udelukkende kan tilskrives de anvendte kortfattede elektroniske kommunikationskanalers begrænsninger, eller om den i stedet skal ses som en del af et mønster, der opstår, fordi de to elever enten ikke ved, hvordan man diskuterer sig frem til konsensus eller blot ikke kan gøre det med hinanden. Pernille synes at kende problematikken, idet hun afslutter feedbacksamtalen med at opfordre dem til at blive enige hurtigt – om nødvendigt trække lod om titlen – så de kan komme videre med arbejdet.

Denne samarbejdsproblematik kunne undersøges langt bedre gennem f.eks. diskursanalyse og interaktionsanalyse, men da multimodal tekstkompetence og ikke samarbejde er fokus for undersøgelsen, vil jeg ikke gå nærmere ind i den her. Men iagttagelsen får konsekvens for fortolkningen af disse to elevers udvikling af tekstkompetence, idet samarbejdsproblemerne skygger for den danskfaglige læring i en grad, så det nødvendigvis må overvejes, om deres læring begrænses af disse samarbejdsproblemer. Det betyder eksempelvis, at sammenligninger med deres skriftsprogsudfordrede kammerater på Nordskolen skal foretages med varsomhed.

6.3. DEN INTENTIONELLE OG DEN OPTAGNE FEEDBACK

Dette afsnit fokuserer på den feedback, som eleverne får af lærerne gennem feedbacksamtalen. Jeg er interesseret i både feedbackform forstået som feedbackspørgsmål og feedbackniveau samt feedbackens multimodale indhold. Det faglige indhold belyses indledningsvist med en simpel optælling – med samme forbehold som oversigten over elevernes præsentation i foregående afsnit.

Kategori	Morten og Flemming	Mia, Esther og David	Sanne og Signe	Karen og Sune
Indhold	5	2	1	12
Genre	0	1	1	
Intenderet og faktisk bruger/modtager	0	2	1	
Modaliteter	4	5	3	4
Affordans	1	1	3	
Layout	3	10	1	3
Navigation	3	4		
Struktur	1	3		
Komposition	3	6		
Sammenhæng mellem modaliteter	2	3	1	
	Funktionel tyngde		Tilgængelige resourcer It	

Figur 6.3 Oversigt over det faglige indhold i lærernes feedback

6.3.1. LÆRERFEEDBACK TIL MORTEN OG FLEMMING

En væsentlig begrundelse for at designe det multimodale produktionsforløb med en lærerfeedback tidligt i processen var fund fra fase 1, der viste, at nogle af eleverne langt ind i skriveforløbet var i tvivl om, hvad opgaven gik ud på og hvad de skulle gøre. At lærerfeedbacken søger at imødekomme denne situation ses ved, at der forholdsvis tidligt i feedbacksamtalen forekommer megen opgavefeedback, der besvarer feedbackens målspørgsmål, mens besvarelse af handlingsspørgsmålet på både opgave- og procesniveau

fylder mest til slut i samtalen. Feedback på opgaveniveau dominerer samtalen, hvor tolv af de i alt sytten feedbackhændelser helt eller delvist angår opgaven. Opgavefeedbacken fordeler sig på alle tre feedbackspørgsmål.

Tre feedbackhændelser har til hensigt netop at støtte eleverne i at opfylde opgavens krav om at præsentere Aalborg eller deres egen bydel og angår dermed tekstens indhold. Den øvrige feedback har altovervejende komposition, kohæsion og navigation som sit indhold. Feedbacken imødekommer således opgavemålene om indhold, struktur og layout samt valg af modaliteter. Samtidig søger den generelt at henlede drengenes opmærksomhed på de områder af tekstkompetencen, hvor de selvstændigt præsenterer mindst.

Et eksempel på feedback på opgaveniveau, der besvarer spørgsmålet om status, er:

”Arne: Jeg tror... altså vi når nok kun én side mere

[...] Kan I enten vælge en specielt... eller det kan også være, vi må vælge en?

Flemming: Det kan vi godt vælge

Arne: Det kan I godt ... altså, de ligner hinanden, ikke også?

Morten: Jo jo”

Arnes konstatering og spørgsmål ”...altså, de ligner hinanden, ikke også?” er en vurdering af, hvor langt drengene er nået med opgaven – og dermed en besvarelse af feedbackspørgsmålet om status - og det fortæller drengene, at de lykkes med at få de otte dummysider til at fremtræde som et site. Spørgsmålet ” ikke også?” kan forstås som en måde at fange elevernes opmærksomhed, således at det, læreren kommunikerer som feedback, faktisk også af eleverne bliver opfattet som et prompt og dermed modtaget som feedback. Men spørgsmålet inviterer også til, at eleverne vurderer, om de synes, siderne ligner hinanden. Denne feedback kunne således blive potentielt læringsforvaltende gennem opfordringen til nærmere overvejelser over, om siderne ligner hinanden.

Eksemplet viser også et lærerfokus på hjemmesidens formmæssige aspekter. Navigation og bagvedliggende struktur berøres i forhold til den uklarhed, der forekommer på alle sider i kraft af, at menupunkterne Menu og Forside på menubjælken, Start i øverste venstre hjørne og titlen Spil Spillet tilsyneladende vil føre brugeren det samme sted hen. Feedbacken på komposition angår ikke så meget spørgsmål om kompositionsprincip, idet det minder om GratisSpil.dk, som eleverne i udarbejdelsen af dummyen har ladet sig inspirere af flere gange (modelteksters funktion og rolle behandles i kapitel 8). Feedback på komposition angår i stedet fordelingen af indholdet inden for

de forskellige rammer på siderne. Eksempelvis spørger Arne til valget af netop Favoritter, Læringspil og Tophits i menubjælken. Ensartetheden mellem siderne behandles i den afsluttende del af samtalen gennem spørgsmål til farvevalg.

Endelig angår feedbacken flere gange forholdet mellem især tekst og billede. Dels spørger Vibeke til sitets bærende modalitet, mens Arne til dummy-siden Tophits med sin feedback opfordrer eleverne til at forholde sig til, hvorvidt billederne af spillene skal ledsages af en tekst, der angiver spillets navn, og hvor den i givet fald skal placeres.

Feedback på procesniveau forekommer i alt fire gange og med de fleste hændelser placeret sidst i samtalen, hvilket tyder på, at det ikke er den netop gennemgåede proces, der er genstand for denne feedback, men derimod den videre proces, der fokuseres på. Denne fremadrettede og i enkelte tilfælde ikke bare handlingsspørgende, men direkte handlingsanvisende afsluttende feedback skal vise sig at have stor betydning for elevernes opfattelse af den modtagne feedback.

Feedback på læringsforvaltningsniveau er kort omtalt som et potentiale ovenfor. Den forekom som bekendt kun i ringe grad blandt eleverne i skriveforløbet, hvilket pålagde lærerene hovedansvaret for denne form for feedback. Den forekommer tydeligt ét sted i samtalen. Samtalen drejer sig om dummyens menubjælke og sidemenu, og læreren spørger først til relationen mellem de to menuer og dernæst til en begrundelse for valget af elementerne i menubjælken. Drengene svarer ikke i situationen, men spørgsmålet peger på, at de skal være bevidste om deres valg og giver anledning til refleksion med henblik på at kunne begrunde dem eller på at ændre dummyen. Hvorvidt drengene optager denne feedback, er en anden sag.

På et andet tidspunkt drejer samtalen sig om forekomsten af tekst og billede på dummyen, og drengene konstaterer uden tøven, at billeder er den bærende modalitet på deres dummy – billederne har med andre ord funktionel tyngde. Vibeke spørger: ”Hvad er fordelene ved det? Hvad er det, billedet kan, tænker I?...Hvorfor skal der ikke være så meget tekst?”. Drengene begrundede valgene med brugerhensyn – at de på denne måde appellerer til yngre brugere, hvilket viser, at de optager feedbacken som opgavefeedback. Men feedbacken rummer også mulighed for at udløse overvejelser om læringsforvaltningsniveau, idet de kan besvares med overvejelser over de to modaliteters affordans. Denne vinkel forfølges dog ikke yderligere i samtalen.

Feedbacken søger altså at sikre elevernes forståelse af opgaven i overensstemmelse med kravene i opgaveformuleringen samt at vise dem aspekter, som de ikke selv udtrykker opmærksomhed på. De viser selv indsigt i tekstens modtager og rolle i kommunikationssituationen – feedbacken henleder opmærksomheden på detaljer i komposition, herunder især kohæsion, mens sidens overordnede struktur ikke diskuteres direkte, men problematiseres gennem de fire forskellige globale navigationsmuligheder, der fører brugeren til samme side.

6.3.2. MORTEN OG FLEMMINGS OPTAGNE FEEDBACK

Umiddelbart efter feedbacksamtalen hører Morten og Flemming deres optagelse fra samtalen. Kort inde i afspilningen siger Morten: ”Nåhh, det er først i slutningen, vi får respons, er det ikke det?” Flemming bekræfter og de springer ca. 9 min. ind i optagelsen og hører optagelsen herfra. I denne del af feedbacksamtalen forekommer feedbacken lidt spredt, men der gives opgavefeedback på sammenhæng mellem tekst og billede. Handlingsorienteret proces- og opgavefeedback gives på valg af modalitet til en spilintroduktion. Endelig gives der handlingsanvisende procesfeedback som forslag til, hvilke dele af dummyen, de med fordel kan kigge nærmere på og videreudvikle, hvordan de rent praktisk kan integrere video i deres mockup og endelig overvejelser over farvevalg. Da Arne afslutningsvis taler om farver, stopper Morten optagelser og opsummerer: ”Så vi skal finde farve, finde ud af, hvordan det der [bydels-]spil skal være, men jeg hørte ikke det der... forsiden der.”

Alt i alt forekommer der syv feedbackhændelser i lydklippet, eleverne opfatter de to og forstår kun den ene. Derudover husker de feedbacken om bydelsspillet, som forekommer tidligere i samtalen end det afspillede uddrag. Som det fremgik af forrige afsnit, indgik der i den samlede feedbacksamtale med Morten og Flemming sytten feedbackhændelser. Udtrykt med kommunikationsmodellens ord kan man sige, at lærerne afsender sytten feedbackprompts, mens eleverne fanger de tre som feedback. Hvilke der fanges beror delvist på Mortens genreskema for feedback: først præsentation og dernæst feedback. Dette skema kan genkendes fra den procesorienterede skrivning i Dysthes udgave, hvor nogle varianter lægger vægt på denne tydelige afgrænsning, der ydermere følges af et krav om, at feedbackmodtager ikke må kommentere på den feedback, der han får (Dysthe 1987). Imidlertid følger den gennemførte feedbacksamtale et andet skema, idet der godt nok indledes med præsentation, men her hører lighederne med respons samtalen op. Feedback forekommer løbende gennem hele samtalen, men den

dialogiske form snyder muligvis Morten til at kategorisere det som samtale og ikke feedback.

Den feedback, som drengene opfanger, er opgaveorienteret. Feedbacken om spillet angår sitets lokale niveau, idet den handler om et konkret element på en bestemt side. Farvevalget kan ses som et lokalt anliggende på den enkelte side, men eleverne er tydeligvis opmærksomme på et sideoverskridende niveau, idet farven skal gå igen på alle sider og dermed virke sammenhængsskabende på sitet som helhed. Begge disse feedbackhændelser er altså ret konkrete og nemme at gå i gang med at arbejde på. Sværere forekommer feedbacken på forsiden dem, hvilket sandsynligvis skyldes, at de ikke har opfattet den udfordring med redundans i navigationen, som Arne har omtalt – at fire links fører til samme side. De har blik for overfladestrukturen, hvilket fremgår af systematikken i dummysiderne, men de underliggende strukturer har de vanskeligere ved at fange. De har en dummyforside, som de opfatter som færdig og funktionel – det viser det videre mockup-arbejde i øvrigt også – så derfor forstår de ikke forslaget om at kigge en ekstra gang på forsiden og yderligere én side. Denne mulige forklaring understøttes i øvrigt af det faktum, at heller ikke den feedback, der peger i retning af læringsforvaltning – altså indebærer overvejelser, der rækker ud over den konkrete opgaveløsning – opfattes som feedback af eleverne, og der refereres ikke til den hverken i ord eller handling i deres efterbehandling af feedbacken samme dag eller i deres indledende arbejde med mockup'en den følgende undervisningsgang.

Feedbacken bruges i første omgang til at organisere det videre arbejde ud fra. Eleverne er bekendt med, at de mellem feedbackseancerne selv skal styre tekstproduktionen uden at de dog forventes at bruge et bestemt styringsredskab. Morten er inspireret af en gruppe kammerater, der har lavet en skriftlig arbejdsplan for de timer, de har til rådighed for produktion, og den opgaveorienterede feedback fra lærerne tænkes sammen med drengenes udarbejdelse af sådan en plan.

Den korte sekvens, hvor de diskuterer farvevalg, forløber således:

Morten: ”Men så skal vi finde det der farver først eller hvad...”

Flemming: ”Mmmm”

Morten: ”Skal vi finde farver først?... hvad kunne passe til vores [spilhjemeside]?”

Flemming: ”Jeg tror også, det ville være en blå eller en grøn.”

Morten: ”Blå eller grøn? ... Farve blå”

Morten skriver *farve (blå)* i det dokument, hvor de samtidig laver plan for det videre arbejde.

Morten: ”Blå og øhh hvad... hvid eller sådan noget?”

Flemming: ”Ja, og hvid xxx”

Morten tilføjer *hvid* i parentes.

Morten: ”Blå/hvid ... har jeg bare skrevet. Så skriver vi lige... skal vi lave den der film der til et spil - det der, hvor vi filmer?”

Mortens spørgsmål om, hvilken farve der kunne passe til deres side indikerer, at valget af farve foretages ud fra deres tanker om teksten, hvilket forekommer overraskende, idet drengene i feedbacksamtalen har haft meget fokus på at imødekomme en intenderet bruger. Med Kress’ ord kan man sige, at de vælger farve ud fra en forestilling om, hvad der passer bedst til det, de vil kommunikere, nemlig at der er tale om en spilhjemmeside. Hermed skifter de fokus fra undervisningsmålet om modtager til opgavemålet om modalitet. Det får også betydning for den del af genrebegrebet, som aktualiseres: Mortens spørgsmål signalerer hovedfokus på genrens indholds- og forside, hvor feedbacksamtalen i stedet indikerede fokus på brugs- og brugeraspektet. Inspirationen til det konkrete farvevalg kan ses som et udtryk for drengenes forståelse af genren, som givetvis er meget påvirket af deres modeltekst, *GratisSpil.dk.*, men også Arnes eksempel med farven blå i feedbacksamtalen kan have øvet indflydelse på det endelige valg. Det er tvivlsomt, om drengene selv er bevidste om disse påvirkninger, da de på Vibekes senere spørgsmål til farvevalg efter tøven svarer, at de valgte blå, fordi det er en pæn farve.

Ovenstående viser altså, at de får feedback på farvevalget, at denne feedback bruges og kan registreres direkte i deres tekst. Imidlertid kalder elevernes samtale om feedbacken på nærmere undersøgelse, ikke mindst fordi den som det skal vise sig senere adskiller sig fra de skriftsprogstærke elevers samtale.

Deres samtale er overvejende kumulativ. Morten spørger Flemming hvilken farve, der passer til deres hjemmeside. Flemming svarer helt kort: ”Blå eller grøn.” Han begrundet ikke udsagnet, hvilket gør det svært at gennemskue, om han vurderer ud fra teksten eller ud fra den intenderede læser. Morten vælger blå, men bliver på sin side heller ikke udfordret af Flemming til at begrunde blå frem for grøn. Han foreslår selv at supplere med hvid, hvilket også godtages uden diskussion. De to drenge bygger med andre ord oven på hinandens forestillinger og kommer på den måde frem til et resultat, som de begge har bidraget til, men som ikke er diskuteret. Diskussion af ideer og udsagn kvalificerer den faglige indsigt og rummer i sig potentielt mulighed for at overskride den viden, de har i forvejen, med selvstændig faglig læring til følge. I deres måde at samtale om feedbacken på ligger dermed et uud-

nyttet potentiale for læring. De videre analyser vil vise, om mønstret er typisk for deres måde at tale om feedbacken på.

Morten slutter efterbehandlingen af feedback af med at konstatere, at de ikke har fået lavet noget som helst! Denne kommentar er et udtryk for selvevaluering og dermed selvfeedback på læringsforvaltningsniveauets psykologiske del. Kommentaren afslører også Mortens opfattelse af produktivitet som tekstarbejdets ydre manifestation i form af et produkt – en opfattelse, som i skriveforløbet udtrykkes i den genkommende vurdering af teksten udelukkende på baggrund af antal skrevne ord. Drengene er ganske rigtigt ikke kommet i gang med at lave mockup'en, men de har forholdt sig til feedbacken, truffet enkelte beslutninger og lavet en plan for det videre arbejde, så man kan sige, at de evaluerer sig selv urimeligt hårdt efter en produktmålestok og ikke efter en læringsmålestok.

Undersøgelser af de følgende dages arbejde med mockup'en viser, at de har optaget mere af feedbacken, end de italesætter. Den ensartethed, som deres dummy viser, og som Arne kommenterer i feedbacksamtalen, fastholdes som styringsredskab i arbejdet med mockup'en således at de laver små justeringer og afvigelser under hensyntagen til ensartetheden. Ligeledes opgives ideen om at lave introfilmen til bydelsspillet selv til fordel for brug af den type skærmoptagelser, som Arne har omtalt i feedbacksamtalen. Endelig forsøger de at imødekomme Vibekes forslag om at gøre mere ud af dummysens forside og dummyside fem, som viser, hvordan der ser ud inde i spillet, fordi hun betegner dem som centrale. Det tolker eleverne således, at de er vigtigst at få færdige, og derfor planlægger de at gå i gang med Inde i spillet, dummyside fem, da de er færdige med forsiden. Dette er et eksempel på, at eleverne nok fanger det prompt, som læreren har sendt ud, men at de interpreterer det anderledes end det, der var afsenderens hensigt. Vibekes hensigt var at få dem til at genoverveje og gennemgå de to dummysider en ekstra gang, mens eleverne ser det som en understregning af de tilsvarende mockupsiders væsentlighed. Eleverne opgiver dog at fortsætte med produktion af dummyside fem, fordi de i mellemtiden har talt med Arne om den afsluttende præsentation af deres mockup, hvilket giver dem bedre forståelse for ideen bag en mockup og i overensstemmelse med rækkefølgen i deres tænkte præsentation i stedet bør lave dummyside to. Usikkerheden over for den ændrede rækkefølge tolker jeg som et eksempel på, at eleverne ser en overfladestruktur i deres site, som er udtrykt på dummysiderne blandt andet gennem brug af pile, mens de har svært ved at gennemskue sitets underliggende struktur eller med andre ord den logik, der ligger bag sitet.

6.3.3. LÆRERFEEDBACK TIL ESTHER, MIA OG DAVID

I feedbacksamtalen med David, Mia og Esther forekommer 33 udsagn fra lærerne, som kan kategoriseres som feedback. Opgavefeedback er oftest forekommende, nemlig 26 hændelser. Procesfeedback forekommer otte gange, hvoraf hovedparten finder sted i slutningen af feedbacksamtalen. Læringsforvaltning forekommer seks gange ligeledes med flest mod slutningen af samtalen. At summen er mere end 33 skyldes, at flere af hændelserne karakteriseres som feedback på to niveauer, eksempelvis følgende udsagn: "...så det vigtigste er sådan set bare, at I træffer nogle valg, som I kan argumentere for". Overordnet set er det handlingsrettet feedback uden at være handlingsanvisende. Den angiver, at den næste proces, som de skal give sig i kast med, er at træffe valg, mens arbejdet med at argumentere for valgene karakteriseres som fagligt læringsforvaltningsniveau, fordi argumentationsarbejdet indebærer et metaarbejde med den viden, som de har om emnet.

Kun få af feedbackhændelserne besvarer feedbackspørgsmålet om mål, hvilket kan ses som en indikation på, at lærerne vurderer, at eleverne kender og forstår opgaven og målet. I slutningen af samtalen følger i lighed med samtalen med Morten og Flemming mere handlingsrettet feedback. Der er dog en forskel, idet den handlingsrettede feedback til Morten og Flemming bevæger sig på et færdighedsniveau, mens der hos Mia, Esther og David forekommer langt mere fronesis-viden forstået som opfordring til diskussion, vurdering og stillingtagen. En nærmere undersøgelse af feedback af vidensformen fronesis viser seks (af 17) forekomster i samtalen med de skriftsprogsudfordrede elever og femten (af 33) i samtalen med de skriftsprogsstærke. Arne differentierer sin feedback: de skriftsprogsudfordrede hjælpes på vej med opgavespecifik og handlingsanvisende feedback, mens de skriftsprogsstærke i højere grad opfordres til vurdering, diskussion og stillingtagen.

Feedback på læringsforvaltningsniveau forekommer seks gange og gives både med henblik på at besvare feedbackens status- og handlingsspørgsmål, altså på at støtte eleverne i at vurdere deres besvarelse og hjælpe dem videre. I de fleste tilfælde opfordres eleverne til at forholde sig til konkrete spørgsmål til opgaven gennem inddragelse af deres faglige indsigt, mens de i et enkelt tilfælde opfordres til at supplere denne faglige viden ved at finde nogle undervisningsressourcer, der ligger på elevintra. Læringsforvaltningsfeedbacken støtter dem i at foretage faglig selvevaluering.

”Arne: Jeg tænker lige en sidste ting. Når jeg sådan bare lige umiddelbart – så har I jo præsenteret hver jeres. Og det hænger selvfølgelig sammen. Jeg tænker på den her sammenhæng mellem siderne. For hvis jeg bare forholder mig til layouten... altså når jeg bare kigger på dem... så er de faktisk ret forskellige i deres udtryk” Arne karakteriserer og evaluerer deres proces med at udarbejde dummyen og deres præsentation af den. Samtidig opfordrer han indirekte eleverne til at vurdere svaghederne ved produktet og afhjælpe disse – tage stilling til, om siderne skal være forskellige eller ens og i tilfælde af sidstnævnte finde ud af, hvordan de så får dem mere ensartede.

Hvad angår feedbackens indholdsmæssige dimension, så angiver skemaet i begyndelsen af afsnit 6.3, at en lille del angår sidens indhold. Eleverne har arbejdet bevidst med retor-opgaven og har undervejs søgt spontan feedback, hvilket har virket afklarende for dem. I stedet bliver der plads til feedback på layout, navigation og struktur, der forholdsmæssigt fylder mere hos Esther, Mia og David end hos Flemming og Morten. Dette skyldes dels, at det er her, eleverne selv udtrykker interesse, dels at lærerne forfølger dette pga. dummyens manglende ensartethed.

Nærmere bestemt er der mest feedback på komposition og layout. Komposition angår f.eks. placeringsprincipper for elementer på side, linjer og balance på siden. Kompositionen indgår i layoutet, der f.eks. også omfatter typografi og farve. Farven i denne betydning bliver sammenhængsskabende på siden – et formaspekt – mens den i andre sammenhænge kan anskues som et indholdsaspekt. Også struktur behandles - ikke i et forsøg på at klargøre, men med henblik på at kvalificere elevernes valg.

En sekvens af feedbackhændelser i denne samtale er specielt interessant, fordi det senere vil vise sig, at lærer og elever taler forbi hinanden, og at eleverne derfor må forholde sig anderledes til denne feedback. Samtalen drejer sig om, hvad der sker i det store midterfelt og i det mindre højrestillede felt, når der klikkes på et element i den venstrestillede sidemenu.

”Vibeke: Kunne det være sådan, at hvad der skete herovre [i det højre felt] faktisk var afhængig af, hvad man havde cursoren henover her?”

Mia: Ja det var helt klart meningen

Vibeke: Okay, fint.

Arne: Når du markerer karneval, så skifter den til karneval?

Mia: Ja

Vibeke: Så skal du overveje – det har noget at gøre med det her der hedder nærhedsprincip – hvad der hænger sammen på en side. Så skal du overveje – hvis man klikker herovre og der så kommer noget herovre, vil man så

opfatte det som hørende sammen? Så det, du skal overveje er, om den her skal flyttes ind midt i og den anden ud til højre.

Mia: Altså... hvad for noget skal flyttes ud til højre?

Vibeke: Det du har midt i her... det er klart at det man har midt i det vil man tit opfatte som det vigtigste, ikke også, og det er også det, der sker lige nu. Men samtidig er det sådan, at de ting, der står tæt på hinanden, vil man opfatte som hørende sammen. Så når nu der er langt mellem herovre, hvor du har din cursor [venstre side af skærmen], og så det, der sker herovre [højre side af skærmen], så risikerer, du fordi det ikke er tæt sammen, de to ting, at folk simpelt hen ikke fanger, at de to ting hører sammen

Mia: Ok

Vibeke: Så det betyder, at du er nødt til at overveje hvor på siden du skal placere de her tre - du har tre elementer, ikke også (...) Og de to [yderste] kommer på en eller anden måde til at hænge sammen

Arne: Og så skal det ind over eller forbi det her, du har i midten.

Vibeke: Altså, som du har sat det nu. Så det er lige noget at overveje, men det er igen noget I kan læse om i det der..."

Vibeke formoder, at teksten i midterfeltet er fast, og at det kun er det sekundære indhold i højre side, der skifter ved klik i sidemenuen til venstre. Men det viser sig at være forkert, hvilket elevernes efterbehandling af feedbacken viser. Mere herom i det følgende afsnit, hvor elevernes brug af feedbacken behandles.

6.3.4. ESTHER, MIA OG DAVIDS OPTAGNE FEEDBACK

Eleverne forholder sig i deres efterbehandling af feedbacken direkte til den fejlagtige feedback omkring nærhedsprincippet på sidelayouet. Mia siger, at hun ikke helt kan følge, hvad lærerne siger, og Esther tilføjer, at hun tror, Vibeke har misforstået dem. Denne hændelse viser en feedback, som eleverne forholder sig til og forkaster. Hvis anvendelseskravet havde indgået i definitionen af feedback som diskuteret i kapitel 3, ville denne episode ikke have tiltrukket sig opmærksomhed, fordi den ikke ville kategoriseres som feedback. Imidlertid viser den en gruppe elever, der er i stand til at overvåge og vurdere deres egen læring og dermed bevæger sig på den psykologiske del af læringsforvaltningsniveauet. Eleverne demonstrerer herved god tekstkompetence, idet de er sikre på kommunikationssituation, tekstens hensigt og dens brug. De vurderer feedbacken og forkaster den i forhold til denne indsigt.

Umiddelbart efter feedbacksamtalen indgår følgende sekvens i elevernes dialog:

”Esther: Men skal vi bare gå i gang, tror I, eller skal vi...

Mia: Vi kan starte med at bestemme, hvad for en skrift og sådan noget...

Esther: Mmmm

David: Jeg synes, det de sagde, det der sådan opbygning af siden... sådan...

Esthers de ligner meget godt hinanden, det synes jeg ikke rigtigt mine de gjorde

Mia: Det gør mine heller ikke... (Esther og Mia mumler)

David: Jeg synes, det her fundament det er meget godt, sådan at man har noget information i midten og så noget herovre og en så noget her, en menu ligesom [David sidder med Esthers dummieside og peger]

[...]

Esther: Hvad gør vi med forsiden med det der ”We love Aalborg” og overskriften?

David: Vi kan jo bare gøre det der mindre og så gøre det der større [David peger på ”We <3 Aalborg” og ”Ung i Aalborg” på skærmen]

Esther: Jeg synes ikke, vi skal ændre på Ung i Aalborg, der står oppe i venstre hjørne

David: Nej, men der sker jo ikke noget ved, at vi gør det større

Mia: Ja, vi kan godt gøre det større”

Klippet viser, at eleverne optager to af hændelserne som feedback. Arne har omtalt størrelsesforholdet mellem titel og motto, hvilket er en opgavefeedback, og ligeledes har han omtalt forskellene mellem dummiesiderne. Her kommenterer han elevernes proces og opfordrer dem indirekte til at diskutere fordele og ulemper. I ingen af de to tilfælde kommer han med en handlingsanvisning, men lægger i stedet op til diskussion

Elevernes indledende samtale om feedbacken er i begyndelsen kumulativ, men Esther løfter den med sin kommentar om, at der gerne må være variation, til eksplorativ, og dette niveau imødekommes af David. Feedbacken er altså vellykket for så vidt, at eleverne faktisk optager den og behandler den på den måde - diskuterende - som læreren lagde op til.

Efter diskussion af ensartetheden genoptager Esther Mias opfordring til at kigge på typografi. Esthers kommentar ”Jeg synes ikke, vi skal ændre på Ung i Aalborg, der står oppe i venstre hjørne” kan forstås på to måder: enten taler hun kun om titlens placering på siden, som de to andre godtager, eller også taler hun både om placering og størrelse, og her er de to andre ikke enige omkring størrelsen. De diskuterer ikke videre rent sprogligt og gør i stedet tilløb til at afprøve i praksis. Den sproglige kommunikation omkring typografien må således betegnes som kumulativ, mens afprøvningen potentielt kunne gøre den eksplorativ. Efter afprøvning foretages valget af den

ene frem for den andet. Valget begrundes dels æstetisk, dels ud fra en forestilling om, at den ene i højere grad end den anden fungerer som blikfang for den intenderede bruger.

Også denne gruppe husker bedst opgavefeedbacken. Omfangsmæssigt er det vanskeligt at afgrænse, hvor mange feedbackhændelser, de optager, men tematisk drejer det sig om typografi, sidernes layout, forsiden layout, farvevalg, videoernes udstrækning og tekstens placering i forhold til de andre modaliteter. Som det ses lægger de mærke til feedbacken på de lokale niveauer i form af sidelayou, mens de globale niveauer i form af for eksempel genre og struktur ikke diskuteres. Deres tilgang til feedbacken er diskuterende, og de efterkommer altså lærerens opfordring til at tage stilling frem for at handle ureflekteret.

6.3.5. LÆRERFEEDBACK TIL SANNE OG SIGNE

I feedbacksamtalen forekommer der femten feedbackhændelser med næsten lige mange på opgave- og procesniveau. Feedbacken besvarer hovedsageligt spørgsmålene om status og handling, hvilket tyder på, at læreren vurderer, at pigerne forstår opgaven.

En feedbackhændelse, som ved første øjekast og isoleret set kan betragtes som ros, understøtter denne forståelse: ”Pernille: Altså det der er nogle rigtigt, rigtigt fine overvejelser ...” Bag denne vurdering ligger en forståelse af, at eleverne arbejder i overensstemmelse med opgaveformuleringen og målene for forløbet. De demonstrerer gennem dummy og samtale god forståelse for brug af modaliteter i den reklameramme, som produktionen udfolder sig inden for. Det vil sige, at de har fokus på produktets virkning på modtageren snarere end designerens valg af den modalitet, som egner sig til at kommunikere netop det, som han har på hjerte. Eftersom eleverne er på rette vej i forhold til opgaven, kan feedbacken vise fremad fremfor at forholde sig til, hvad der faktisk var målene. Hun fortsætter også netop sætningen med ”... og hvordan kommer vi så videre?”

Når jeg ikke entydigt kategoriserer ovenstående kommentar som ros, så skyldes det, at den også kan ses som konklusion på den feedback, som er givet hidtil, og da den har rettet sig overvejende mod opgaveniveauet, kan udtalelsen også ses som feedback på opgaveniveau, der bekræfter, at eleverne er godt på vej mod at opfylde kravene, som de fremgår af opgaveformuleringen (se bilag 4).

Generelt ligger feedbacken på opgaveniveau først i samtalen, mens procesniveauet fylder mest i slutningen af samtalen, hvor den knyttes sammen med besvarelse af handlingsspørgsmålet.

I tre tilfælde giver lærerne feedback på læringsforvaltningsniveau, og denne feedback er knyttet sammen med en opfordring til at begrunde det konkrete valg af modalitet med overvejelser over netop modalitetens affordans, dvs. selvstændig brug af faglig viden. Således udfordrer denne feedback faktisk elevernes modtagerrettede begrundelse for valg af modaliteter, som er praksis inden for reklameanalyse.

Feedbackens multimodale indhold til pigerne samler sig om valg af modaliteter, deres affordans og sammenhængen mellem dem. Således retter den sig mod nogle af opgavemålene

De sidste to feedbackhændelser, som pigerne i øvrigt selv initierer, viser, at de også er opmærksomme på målet vedrørende navigation og struktur. De har brug for input til, hvilket program de skal designe mockup-siderne i og hvordan de skal præsentere siderne. Deres spørgsmål peger på, at også det redskab, de skal bruge til at producere siden – her det digitale medie og en konkret software - har betydning for udformningen af den endelige tekst og dermed kommer til at udgøre en tilgængelig ressource (det, som Askehave m.fl. vil have integreret i genredefinitionen) eller måske nærmere en begrænsning. Desuden tyder spørgsmålet på, at den endelige struktur vil blive tydelig for dem, når de kommer i gang med produktionen. Men spørgsmålet stilles ind i en it-diskurs og ikke i en tekstdiskurs.

Sammenholdes indholdet i feedbacken med det, som pigerne selv bidrager med, så får feedbacken uddybende karakter. Dette udgør en forskel i forhold til Arnes feedback til den tilsvarende gruppe på Nordskolen, hvor der i højere grad giver kompenserende feedback ved at henlede opmærksomheden på forhold, der er underbelyst. Det kan måske også ses i forlængelse af graden af elevernes fælles forståelse af dummyen. Sanne og Signe udtrykker fælles forståelse for produktet, og de præsenterer en elektronisk dummy og en enkelt papirudgave, som pigerne tydeligt viser *fælles* ejerskab for. De signalerer altså enighed i både retor- og designeraspektet i kommunikationsprocessen. Esther, Mia og David på Nordskolen signalerer en fælles forståelse af retoraspektet, mens de i forhold til designeraspektet viser tre på nogle områder forskellige bud på løsning af opgaven. Graden af fælles forståelse i præsentationen fremstår således mindre, hvilket Arne henleder deres opmærksomhed på. Selv om begge grupper således signalerer, at de forstår opgaven, kan den forskellige grad af enighed forklare den uddybende over

for den kompenserende feedback. Forstået således bliver det forhold i situationsteksten, der afgør feedbackens perspektiv.

6.3.6. SANNE OG SIGNES OPTAGNE FEEDBACK

Pigernes direkte efterbehandling af feedbacken strækker sig over fire minutter og angår indholdsspørgsmålet om, hvorvidt fiskerestaurantens menukort skal omfatte en enkelt kød- eller vegetarret. Signe argumenterer for ud fra overvejelser over kundegrundlag, mens Sanne argumenterer imod blandt andet med henvisning til koncept. Det er nærliggende at fortolke de forskellige standpunkter ud fra den dobbelte rammesætning og Bundsgaard, Misfeldt og Hetmars didaktiske model (Bundsgaard, Misfeldt et al. 2012). Således argumenterer Signe ud fra reklamebureau-rammen og i et større perspektiv produktions- og hverdagspraksisformer, mens Sanne i højere grad bevæger sig i den skolske ramme. Pigerne undgår trods uenigheden den disputative samtaleform og anvender i stedet den eksplorative form.

De forholder sig ikke direkte til mere af lærerfeedbacken. En mulig forklaring er feedbacksamtalens dialogform, hvor de løbende har kommenteret på feedbacken og måske derfor ser den som uddebatteret. I stedet går de i gang med at finde billeder til deres mockup. Søgning og udvælgelse sker i samarbejde, og de begrundes valg ud fra anvendelighed i forhold til dummens indhold, i forhold til modtagerappel – her skelner de mellem børn og voksne – og i forhold til deres egen umiddelbare æstetiske vurdering af billedet uden dog yderligere at uddybe, *hvad* der gør billedet indbydende. De arbejder således inden for målene for forløbet.

Endelig prøver de i fællesskab at lave et udkast til en forside, hvilket sker ved hjælp af afprøvning. Forsiden laves i Word, og de laver en global menubjælke og et billedfelt. Der afprøves både farver, billeder og typografi. Inden undervisningens afslutning har de første udkast til en skabelon, som Signe dog arbejder videre på hjemme. Dette andet udkast, som godtages af Sanne, bliver deres skabelon for de følgende sider. De har ikke åbnet deres dummy, og den optræder dermed ikke som et styringsredskab. Tilsyneladende har de internaliseret indholdet og holder styr på det og processen udelukkende gennem skabelonen..

6.3.7. LÆRERFEEDBACK TIL KAREN OG SUNE

Samtalen indeholder sytten feedbackhændelser fordelt med en på spørgsmålet om mål, ti på status og syv på handling. Fjorten af hændelserne foregår på opgaveniveau, fire på procesniveau og en på læringsforvaltningsniveau.

Således er opgaven tydeligt i centrum med henblik på at finde ud af, hvor de er nu og hvordan de kommer videre.

Som det fremgår af oversigten over det faglige indhold (afsnit 6.3) angår det i langt overvejende grad indholdet. Indholdet dækker i denne sammenhæng elevernes fastlæggelse af konceptet for deres restaurant, altså retorik-elementet i kommunikationsprocessen, hvilket vil få indflydelse på indholdet på deres mockup. Samtale om konceptet varer 9-10 af de 17 min., hvorefter der i 4-5 min. tales om selve teksten. Endelig afrundes samtalen med en opsamling, som læreren foretager for eleverne.

Feedbacken i den første del af samtalen er karakteriseret ved høj grad af redundans og angår elevernes indbyrdes uenighed. Behovet for denne gentagne insisteren kan illustreres ved en sekvens, hvor Karen fortæller om sine tanker om en kæmperestaurant rent fysisk og Sune svarer med ”Okay, jeg forestiller mig mere bare sådan et papir, hvor de vælger”. Herefter konstaterer Pernille, at de er uenige, Karen bekræfter og Sune svarer: ”Jamen, vi er jo enige om, hvordan det hele skal foregå og hvad vi skal lave, men...” Sune erkender eller anerkender altså ikke uenigheden. De seks første feedbackhændelser påpeger i forskellige varianter uenigheden, der også senere kommer til udtryk i elevernes forestilling om restaurantens navn, og det faglige omdrejningspunkt er således i alle disse tilfælde tanker og forestillinger om konceptet for restauranten og deraf følgende indhold på hjemmesiden.

Feedbacken karakteriseres som rettet mod målet, at fastlægge konceptet, og da Sune ikke indser, at de ikke er enige om konceptet, kredser feedbacken om dette i et stykke tid. Trods dette tidlige forsøg på at gøre opmærksom på fraværet af en fælles forståelse, fortsætter denne uenighed gennem forløbet og viser sig til sidst også i produktet. Mere herom i kapitel 9.

En del af opgavefeedbacken udgør besvarelse af feedbackens handlings-spørgsmål. Den handlingsorienterede feedback til denne gruppe adskiller sig fra den tilsvarende feedback til deres skriftsprogsstærke kammerater ved at være mere konkret. Pernille siger f.eks. ikke, at de skal fordele opgaverne med produktion af mockupsider mellem sig, men i stedet, at de helt konkret skal aftale, hvem der laver siden med drikkevarer, hvem der laver siden med menuerne og hvem der laver børnesiden. Kun en enkelt af de handlingsorienterede feedbackhændelser lægger op til overvejelse, diskussion og vurdering, mens de øvrige opfordrer til brug af faktuel viden eller færdigheder. Således bliver den handlingsorienterede feedback i enkelte tilfælde også handlingsanvisende. Endelig er der den allermest handlingsorienterede

feedback, der foreslår eleverne at trække lod mellem de to navne, hvis de ikke kan tale sig frem til enighed i løbet af få minutter.

Den tekstorienterede feedback angår valg af modaliteter og sidernes layout, hvilket er helt i overensstemmelse med opgaveformuleringen. Feedbacken besvarer i overvejende grad statusspørgsmålet og dermed indgår en vurdering af elevernes dummy i feedbacken. I denne feedback forekommer en højere grad af opfordring til vurdering, hvilket hænger sammen med ønsket om at få eleverne til at overveje den ene modalitet frem for den anden i stedet for at foretage ubevidste automatvalg.

Til allersidst trækkes feedbacken op på et højere abstraktionsniveau med en læringsforvaltningsfeedback. På Karens konstatering af, af det er en svær opgave at løse, svarer Pernille bekræftende, men at den også er sjov. At de skal huske at tænke på at undersøge, hvad de f.eks. kan vise med billeder i stedet for at skrive. Hun forsøger med sin feedback her at ramme på det psykologiske – det sjove underforstået som motiverende – og det danskfaglige element – bevidsthed om forskellige modaliteters affordans.

6.3.8. KAREN OG SUNES OPTAGNE FEEDBACK

Feedbacken fra lærerne sammenfattes af Pernille i to vigtige punkter: at blive enige om konceptet i den fysiske restaurant og at fastlægge navnet. Feedbacken på navnet bruges. En tid holder de fast i hver deres bud på navn, og Vibeke foreslår dem at gå en omvej ved at finde logo og diskutere navnet ud fra det. Det udløser et udsagn fra Sune om, at de skal vælge The Globe. Sune udfolder mulighederne med The Globe og opfordrer Karen til at gøre det samme med All Around, og hun ender med at konstatere, at hun synes, det lyder godt. Desuden siger hun, at navnet angiver, at de kommer ud i alle kanter. Sune tænker et øjeblik og siger dernæst, at det gør man også med The Globe – rundt om hele jordkloden. Trods spæde tilløb til eksplorativ tale må samtalen omkring fastlæggelse af restaurantens navn karakteriseres som disputativ, idet begge parter i sidste ende insisterer på deres eget foretrukne navn. Løsningen bliver, at de trækker lod, hvilket jeg tolker som tegn på, at de ikke er i stand til at samarbejde. Hvor lodtrækningen om tema under udarbejdelse af dummyen kunne tillægges de digitale kommunikationskanalers begrænsninger, gør det samme sig ikke gældende her, og alligevel vælger de lodtrækningsløsningen. Feedbacken angående enighed om konceptet bruges ikke, og i stedet går eleverne videre med at fordele produktion af siderne mellem sig. Dette var også en del af den afsluttende feedback, men den var ikke så vigtig som enighed om konceptet.

Feedbacken midt i feedbacksamtalen om den højrestillede navigationsmenu og spørgsmålene om valg af modaliteter anvendes ikke af eleverne. En mulig forklaring er Pernilles afsluttende opsummering i feedbacksamtalen – en opsummering, som målretter deres opmærksomhed. En anden mulig forklaring kunne være Karen og Sunes forståelse af genren feedbacksamtale. Hvis de i lighed med Morten og Flemming på Nordskolen forventer, at den indledes med præsentation efterfulgt af feedback, så vil de kun opfatte de afsluttende bemærkninger som feedback, mens al den feedback, der forekommer i løbet af samtalen, i stedet vil blive opfattet som en del af præsentationen eller som en samtale.

Af den meget fokuserede feedback, koncept, navn, modaliteter, sidemenu og fordeling optager de som sagt to af områderne og arbejder videre med dem. Senere dukker feedbacken på sidemenuen dog op i arbejdet, hvilket uddybes nedenfor.

Den netop afsluttede analyse af lærerens intentionelle og elevernes optagne feedback opsamles og diskuteres i kapitlets sidste afsnit efter næste afsnits analyse af dummyens betydning i elevernes videre arbejde med at producere en mockup.

6.4. DUMMYENS BETYDNING I PROCES OG PRODUKTION

Dummyen har vidt forskellig betydning i det videre arbejde for de fire grupper. Som nævnt ovenfor bruges den ikke af Sanne og Signe, den bruges individuelt af Esther, Mia og David, mens den er et centralt værktøj i forhold til både proces og det færdige produkt for Morten og Flemming. Hvad angår Karen og Sune er det svært at afgøre betydningen på grund af andre omstændigheder.

Karen og Sune har kort tid til at efterbehandle feedbacken, og den bruger de på at afklare navnet. Den følgende undervisningsgang strækker sig over 3 lektioner, og her er Karen fraværende. Der er således ikke dialog mellem eleverne om det videre arbejde, og dermed bliver Sunes opfattelse af dummyens rolle kun tilgængelig gennem iagttagelse af handling og gennem de samtaler, han i løbet af lektionerne har med Pernille og Vibeke.

Fra undervisningens begyndelse ved Sune ikke helt, hvordan han skal gribe arbejdet med mockup'en an. Han ved fra deres fordeling af siderne mellem sig i slutningen af sidste undervisningsgang, hvilke sider han skal i gang med, men han har ikke nogen papirdummy, der viser indholdet, og det vil han i gang med at lave. På dette tidspunkt er der noget, der tyder på, at han

ser papirdummyen af forsiden som en huskeliste og ikke en model for alle sider. I slutningen af undervisningen opfordrer Pernille ham til at gå i gang med mockup-forsiden, selv om han og Karen egentlig havde aftalt, at Karen skulle lave den, og nu bliver det alligevel klart, at han ser papirdummyen som en model af forsiden. Sunes manglende målretning tyder på, at han ikke er klar over dummys status som både skitse og planlægningsredskab. Hvor de andre grupper er klar over dummys skabelonagtige karakter, har Sune brug for en skitse over hver af de sider, han skal lave. Sunes bidrag til den færdige mockup viser i overensstemmelse hermed meget forskelligartede sider.

Senere går han i gang med at lave forsiden efter den dummy, som de har vist frem, altså bruges den meget lokalt. Men han er ikke enig i den højrestillede sidemenu, så han vil benytte lejligheden til at ændre det, mens Karen er fraværende. Episoden udgør dels et eksempel på, at Pernilles feedback på den højrestillede menu faktisk anvendes, dels endnu et eksempel på det manglende samarbejde.

Det er meget vanskeligt på det foreliggende grundlag at konkludere på Karen og Sunes forståelse og brug af dummyen, idet det er deres samarbejde, der er det mest iøjnefaldende. I skriveforløbet fungerede samarbejdet bedre. Her var de begge til stede gennem hele forløbet, og rollefordelingen var således, at Karen havde styringen og overblikket, mens Sune udførte de opgaver, hun udstak. I det multimodale produktionsforløb er de naturligvis deres egen leder, når de er alene. Men da de ikke får lavet faste aftaler – eller måske forstår noget forskelligt ved de aftaler, de har lavet – så går det galt. I materialet er der flere eksempler på, at Sune ikke overholder de aftaler, der er lavet, men det er med undtagelse af eksemplet ovenfor ikke klart, om han er bevidst om disse aftalebrud. I hvert fald er han ikke tilbøjelig til at underkaste sig Karens ledelse denne gang, mens han heller ikke selv tager lederansvar. Eksempelvis siger han blot ”Sider”, da Karen den følgende undervisningsgang spørger, hvad hun skal lave. Da de ikke har en fælles forståelse af dummyen som styringsredskab, bliver arbejdet med mockup’en besværligt for dem.

Helt modsat forholder det sig for den tilsvarende gruppe på Nordskolen, hvor dummyen for Morten og i særdeleshed for Flemming er blevet et vigtigt arbejdsredskab i tekstproduktionen. Den ligger hele tiden fremme på bordet, og Flemming konsulterer den i arbejdet med at lave spillesitets forside. Han begynder med at lave sidemenu og overfører dummys felter til skærmen. I første udkast er der plads til et felt mere i menubjælken, men Flemming er tro mod dummyen og justerer ved at forstørre bjælkens felter.

På dummyforsiden er overskriften Nye spil understreget, men Flemming vælger at etablere et felt også til denne overskrift. Han er altså tro mod dummyens indhold, men formen ændres en smule.

Også som orienteringsredskab bruges dummyen. Morten har arbejdet på at finde et kort, der kan anvendes til deres bydelsspil, og han deler det med Flemming. Da Flemming har åbnet det, griber han fat i dummyen for at finde ud af, hvilken side kortet skal være på og konstaterer, at det hører til på siden Inde i spillet. Senere, da Morten har været på inspirationstur hos en anden gruppe, der arbejder med spil, bruges dummyen igen til at placere den idé, han har med tilbage, nemlig opdeling af spillene i aldersklasser. Flemming bladrer i dummyen og spørger, om det ikke skal være på siden med læringsspil, hvilket Morten bekræfter.

Som det fremgår anvendes dummyen i vid udstrækning både i produktionsprocessen som et orienteringsredskab og som en støtte for deres samarbejde. Skriveforløbets tilsvarende brug af mindmap har ikke samme samarbejdsunderstøttende potentiale, fordi tekstproduktionen er individuel, men den kan bruges til at skabe overblik over tekstens opbygning og indhold og dermed udgøre et stillads for skriveprocessen. Men det er iøjnefaldende, at den ikke bruges i den korte optagelse, der viser noget af drengenes skriveproces, og det til trods for, at den hele tiden ligger lige ved siden af computeren. Endvidere forekommer følgende ordveksling mellem drengene, hvor Morten spørger til indholdet i Flemmings essay:

”Morten: Hvad handler det om?

Flemming: Det ved jeg ikke endnu – jeg skriver bare.

Morten: Så du skriver bare uden du aner, hvad du skriver om?

Flemming: Ja.”

Mindmappen omtales ikke, og der er heller ikke tegn på, at arbejdet med den har ført til en idé om, hvad essayet skal handle om. Alligevel skal denne konklusion tages med et vist forbehold, da ordvekslingen samtidig har karakter af en form for leg inspireret af tilstedeværelsen af optageudstyret. Morten har nemlig grebet mikrofonen og agerer journalist, og det er ikke muligt at vurdere, om Flemming taler ind i den momentant etablerede interviewramme og opdiger svar, eller om han svarer i overensstemmelse med skolekonteksten. Den i bedste fald usynlige brug af mindmappen over for den tydelige og gentagne brug af dummyen tillader alligevel at konkludere, at dummyen i højere grad end mindmappen er i stand til at udgøre et planlægningsredskab for drengene til trods for, at mindmappen kan rummes på

én side, mens dummyen fylder otte. Jeg vender tilbage til mulige fortolkninger af denne iagttagelse i næste afsnit.

Også for Esther, Mia og David er dummyen et arbejdsredskab om end på en helt anden måde end for Morten og Flemming. David, Mia og Esther lægger ud med integreret samarbejde, hvor de bruger lang tid på at diskutere først dummyens indhold og senere sidernes layout. David tegner en skitse til forsiden, og de kommer frem til en forståelse af en meget rå skitse

De er også enige om, at der kan være en venstrestillet sidemenu, der giver mulighed for lokal navigation. Desuden taler de om et midterfelt, hvilket helt automatisk også etablerer et højrestillet felt. Herefter uddelegerer de det videre arbejde med den enkelte side således, at de hver især hjemme skal lave to dummiesider i overensstemmelse med deres aftaler. Den samlede dummy kommer således til at bestå af bidrag fra den enkelte, og disse første dummiesider justeres ikke efter feedbacken. I stedet bruger gruppen lang tid på at diskutere den feedback, de har fået, med henblik på at harmonisere de forskelle, der er mellem siderne.

På denne baggrund går de hver især i gang med at producere mockup-siderne i overensstemmelse med deres egne dummiesider. Det fører til vedvarende diskussioner, fordi de sammenligner siderne med henblik på at opnå ensartethed. Davids side vælges som skabelon, som de alle arbejder videre på baggrund af. Papirdummyen optræder som personligt arbejdsredskab i produktionsprocessen, idet specielt pigerne bruger deres dummieside i produktion af deres tilsvarende mockup-sider. Styringen af gruppens samlede arbejdsproces er ikke knyttet til dummyen. Gruppen er bevidst om de produktmæssige forskelligheder, som samarbejdsformen åbner for, så de aftaler ved afslutningen af hver undervisningsgang, hvad der skal laves hjemme, og de er bevidste om at bruge tiden i skolen på diskussion og harmonisering.

Man kan således sige, at deres forestillinger om hjemmesidens interaktionsdesign er internaliseret som følge af deres vedvarende diskussion af muligheder, og derfor bliver det mindre vigtigt, at tankerne derefter udtrykkes lidt forskelligt på de enkelte dummiesider. De diskuterer de forskellige udkast til sider, og på et tidspunkt vælger de Davids side som skabelon. Herefter burde det være muligt at dele denne skabelon og arbejde videre på hver sin side, men i praksis kan det ikke lade sig gøre, fordi to elever arbejder på Mac og én på pc. I stedet påtager David sig det afsluttende redigeringsarbejde og bliver dermed garant for ensartet interfacedesign.

Den tilsvarende gruppe på Sydskolen, Sanne og Signe, bruger som nævnt ovenfor ikke dummyen og adskiller sig dermed tilsyneladende fra Esther, Mia og David. Men der er alligevel væsentlige fællestreks i deres måde at arbejde på. Lige som Esther, Mia og David giver de sig god tid til at fastlægge indholdet, dvs. retor-dimensionen af deres kommunikation. Den overvejende del af samtalen er kumulativ, men den bliver eksplorativ, da de skal fastlægge målgruppe, idet de ikke kan bestemme sig for, om deres restaurant, der er beliggende i Blokhus, skal være eksklusiv eller en familierestaurant. De diskuterer både ud fra den tænkte ramme og den skolske virkelighed og ender med at beslutte sig for en blanding - atter med begrundelser hentet fra begge domæner.

Pigernes integrerede samarbejde og afklaring får ydre udtryk i deres dummy, men noget tyder på, at de gennem arbejdsprocessen har internaliseret den, så da de har besluttet sig for skabelonen, ved de, hvad der skal være på de enkelte sider. Forsiden er helt central for deres hjemmeside og fungerer som styringsredskab for det videre arbejde, hvilket muligvis hænger sammen med sidens enkelhed og tanken om den lokale menu skjult i den globale.

I skriveforløbet gjorde begge grupper af skriftsprogsstærke elever god brug af førskrivningsarbejdet i form af mindmap og featurehjul. Mest direkte kom det til udtryk hos Esther og Mia fra Nordskolen, der flere gange i det korte skriveforløb konsulterede deres mindmap. Pigerne fra Sydskolen var også i skriveforløbet omhyggelige med at udfylde featurehjulet, de gik ikke på kompromis med forståelsen, og de gik ikke i gang med skrivning, før både forståelse og udfyldning af hjulet var i orden. Således er der tydelige fællestreks i deres brug af det skrive- eller produktionsforberedende arbejde.

En foreløbig forsigtig konklusion kunne være, at dummyen som fysisk entitet synes at støtte de skriftsprogsudfordrede elever i den videre produktionsproces. For deres skriftsprogsstærke kammerater synes den fysiske dummy at have mindre betydning, hvilket muligvis kan forklares med opbygning af en fælles og internaliseret forståelse under produktionen af dummyen.

6.5. OPSAMLING OG DISKUSSION

Flere enkeltiagttagelser og mønstre tiltrækker sig opmærksomheden i ovenstående analyser. Mest iøjnefaldende er diskrepansen mellem den intentionelle og den optagne feedback.

Analysen af gruppernes efterbehandling af feedbacken viser, at én gruppe kun optager ét feedbacktema direkte, mens de øvrige optager to eller tre. I alle grupper ses i det videre arbejde tegn på, at yderligere et til to temaer i feedbacken er optaget. Men denne diskuteres ikke, så dens potentielle læringsværdi formodes at være mindre end den, eleverne diskuterer, jfr. Hatties markering af, at feedbackens mål anskuet i perspektivet af et helt skoleforløb er at sætte eleven i stand til at overvåge og regulere sin egen læring, altså at være sin egen feedbackgiver på det, han kalder selvregulerings- og jeg udvider til læringsforvaltningsniveau.

Alle grupper tilbydes i samtalen feedback på læringsforvaltningsniveau, hvilket imødekommer resultatet af feedbackanalysen af skriveforløbet. Her er en af konklusionerne, at læreren må være ansvarlig for feedback på dette niveau, fordi den kun i begrænset grad ses mellem eleverne (se afsnit 4.4). Imidlertid er der ingen af grupperne, der optager denne feedback, men Esther, Mia og David bringer den misforståede opgavefeedback på læringsforvaltningsniveau ved at forholde sig kritisk til den. De forholder sig med andre ord kritisk til noget andet end det, Vibeke via feedbacken lægger op til.

En nærmere undersøgelse af den feedback, der optages, viser forskel mellem de to skoler, hvilket jeg tilskriver de to forskellige opgaver, der er stillet eleverne. På Nordskolen skal eleverne præsentere Aalborg, deres bydel eller noget andet lokalt for jævnaldrende. Indholdet til hjemmesiden findes med andre ord ude i virkeligheden, og rhetorelementet i kommunikationen kommer til at dreje sig om at vælge ud. Eleverne er gode til at blive enige, og processen tiltrækker sig ikke meget opmærksomhed. På Sydskolen skal eleverne præsentere og markedsføre en ikke-eksisterende restaurant, hvis koncept de må begynde med at fastlægge. Rhetorelementet i deres kommunikation forudsætter derfor en konstruktion af indhold, der ikke blot kan henvises til som bekendt for lærerne, men som må præsenteres først. Denne del af opgaven fylder en del i deres arbejde og det afspejles i den feedback, der optages. Begge Sydskole-grupper forholder sig til feedback, der angår indholdet, altså kommunikationens rhetorelement, mens det kun er tilfældet for Morten og Flemming på Nordskolen i kraft af, at de er ved at glemme kravet om at præsentere noget lokalt. På Nordskolen er det derimod kommunikationens designelement og altså tekstens form, der nyder elevernes bevågenhed. Begge grupper er mest optagede af tekstens lokale niveau forstået som den enkelte sides layout. Selv om indhold og layout indgår på begge skolers opgavemål, er den optagne feedback et udtryk for forskel på, hvilke mål eleverne gør til deres egne.

Så vidt foreløbig den feedback, som eleverne optager. Men der er også en del feedback, som eleverne ikke opfatter som feedback. En mulig forklaring er feedbacksamtalens form, dels forstået som tekst, dels forstået som dialog.

Morten har tydeligvis en opfattelse af, at feedback gives samlet efter en samlet præsentation af teksten. Denne forståelse kan føres tilbage til den procesorienterede skrivnings første fase, hvor elevfeedbacken søges udviklet efter dette skema (Dysthe 1987). Da elementer fra den procesorienterede skrivning finder vej ind i trinmålene for dansk (se f.eks. Undervisningsministeriet 2009), må Morten formodes at være undervist i og med den procesorienterede skrivning, og det er sandsynligt, at han har sit genreskema for feedbacksamtaler herfra. En sådan forståelse har den konsekvens, at eleverne kun leder efter feedback i samtalens slutning. Også Karen og Sune på Sydskololen optager feedback, som forekommer i slutningen af samtalen, men her er det ikke muligt konkludere, om det skyldes samme genreskema, fordi det lige så vel kan være påvirket af Pernilles afsluttende opsamling på den givne feedback.

Heller ikke de skriftsprogsstærke elever opfanger al den feedback, der forekommer i løbet af samtalen. Muligvis kan det skyldes den dialogiske form, hvor lærerens åbne spørgsmål opfattes som noget, der skal besvares, og i den udstrækning, gruppen føler, de kan besvare spørgsmålet tilfredsstillende i situationen, ser de feedbacken som en bekræftelse på, at de er på rette vej snarere end en opfordring til at genoverveje konkrete valg. Det ses eksempelvis i feedbacksamtalen med Sanne og Signe, hvor Pernille spørger til valget af en animation på børnesiden og Signe svarer, at den er valgt, fordi det skal være underholdende. Denne forståelse forstærkes muligvis af den dobbelte rammesætning, hvor den tænkte reklamebureaukontekst måske af eleverne forstås således, at de skal sælge deres idé til kunden, der dermed skal overbevises om ideens fortræffelighed, mens den skolske situationskontekst i højere grad lægger op til, at eleverne bevarer en åbenhed i forhold til lærernes forslag til ændringer (mere om den dobbelte rammesætning i næste kapitel).

En del af de mellem 15 og 35 feedbackhændelser i samtalerne er redundante, men selv med dette forbehold giver omfanget af den optagne feedback anledning til overvejelse over den lave optagelsesgrad. Hvis den skyldes, at eleverne ikke kan rumme flere forhold, så er det vigtigt, at læreren har en idé om, hvad eleverne rent faktisk tager med. Her er billedet ovenfor ret entydigt: opgavefeedback optages mest, derefter proces- og kun i meget ringe grad læringsforvaltningsfeedback.

Trods forskellige vinklinger på forløbet i de to klasser er der ligheder mellem de måder, som de skriftsprogsstærke elever arbejder på. Deres samarbejde er karakteriseret ved kumulativ og eksplorativ tale. De laver forskellige dummyer af varieret ensartethed, men efter feedbacken har de en fælles forståelse af såvel indhold og form – man kan sige, at dummyen er internaliseret. Den eksternaliseres atter i en mere eller mindre fast elektronisk skabelon for deres mockup-sider. For Sanne og Signe bliver skabelonen lige så styrende for arbejdet som Morten og Flemmings dummy. Esther, Mia og David er begrænset af arbejde på såvel pc som Mac og er dermed ikke i stand til at dele den samme skabelon. Men deres samtale viser, at de tænker i den retning, og i stedet bliver David ansvarlig for ensartetheden, da siderne til slut samles på hans Mac.

Tilsvarende ligheder lader sig vanskeligt identificere for de skriftsprogsudfordredes vedkommende, fordi samarbejdsproblemer træder i forgrunden i den ene gruppes arbejde i en grad, så det påvirker og skygger for arbejdet med det faglige indhold.

Imidlertid er dummyens betydning sammenlignet med mindmap'ens betydning så markant forskellig for de skriftsprogsudfordrede elever på Nordskolen, at det giver anledning til yderligere undersøgelse. I skriveforløbet udarbejder de hver deres mindmap, som ikke bruges i den del af skriveprocessen, som er optaget⁵⁵. I det multimodale tekstforløb udarbejder de en omfattende dummy, som styrer både deres arbejdsproces og den færdige tekst. Hvorfor denne forskel?

Kress' begreber transduktion og transformation kan bidrage til en forklaring (se afsnit 5.4). Mindmap'en har associativ karakter og indfaldene samles som stikord i en rumlig skitse. Dette indhold skal sorteres og organiseres i en rækkefølge forud for eller samtidig med skrivningen af essayet. Der er med andre ord tale om en transduktionsproces, hvor et rumligt meningsindhold i form af et diagram skal omsættes til skrift, der er en tidsligt organiseret modalitet. Nødvendigheden af en udvælgelses- og sorteringsproces forud for skrivningen ekspliciteres ikke i undervisningen, og eleverne går direkte i gang med at skrive.

⁵⁵ Som bekendt er kun det indledende skrivarbejde observeret. Den resterende del foregår hjemme, og det er ikke muligt afvise, at mindmap'en kan være brugt her. Når jeg alligevel tillader mig en forsigtig konklusion skyldes det, at den fuldstændigt overses i den episode, hvor Morten spørger til indholdet i Flemmings essay, samt det faktum, at Esther og Mia i den samme observerede periode flittigt bruger deres mindmap.

Dummyen er lige som mindmap'en rumligt organiseret, men forskellen er her, at også mockup'en er rumligt organiseret hvilket betyder, at dummyen uden yderligere bearbejdning kan bruges som direkte model for produktionsarbejdet. Dummyen og mockup'en kommunikerer i de samme modaliteter, og der er derfor tale om en transformationsproces.

Kress betegner transduktionsprocessen som langt mere vidtrækkende end transformationsprocessen, fordi transduktionen kræver en genskabelse af det kommunikative indhold i en anden modalitet med en anderledes affordans (Kress 2003: 47, Kress 2010: 129). Dummyen er i det perspektiv nemmere for de skriftsprogsudfordrede at arbejde med, fordi den udtrykkes i samme modalitet som mockup'en, og dermed kan den udgøre et forlæg for det videre arbejde yderligere bearbejdning. De sparer med andre ord både en arbejdsangang og en oversættelse. Kress' teoretiske vurdering af de to processer understøttes af Matthewmann, Blight og Davies' empiriske undersøgelse. De finder frem til, at modalitetsoverskridende arbejde ikke nødvendigvis er produktivt læringsmæssigt (Matthewman, Blight et al. 2004: 157)

Yderligere to forhold med afsæt i drengegruppen på Nordskolen tiltrækker sig opmærksomhed, om end tendensen ikke er så stærk som de ovenfor behandlede. Det ene angår en vis usikkerhed i forhold til hjemmesidens underliggende struktur, det andet en vis usikkerhed omkring brug af faglige begreber.

Drengenes dummy viser på overfladen et ensartet layout på siderne. Med pile markerer de den underside, som den pågældende dummyside viser, og en gennemgang af alle disse pile viser, at de kommer godt omkring alle elementerne i den globale menu. Med de viste sider demonstrerer de en hierarkisk forståelse af hele hjemmesiden med forsiden som indgang og valgmuligheder ud i et antal undersider. Men den globale menu signalerer en netværksstruktur, som understøttes i feedbacksamtalen, hvor de er klar over, at der er flere veje til det samme spil. Samtidig viser et nærmere eftersyn, at der er en del redundans på nogle af siderne. Eksempelvis fører klik på knapperne Start, Spil Spillet, Menu og Forside til samme side, og klik på Kategorier åbner en side, hvor den venstrestillede sidemenu blot gentages i det store felt. Oprindeligt var det meningen, at eleverne skulle vise deres dummy rumligt ved at hænge den op på flytbare tavler, men af forskellige praktiske årsager måtte ideen opgives. Måske havde denne ophængning afsløret overblik eller mangel på samme, men under de givne omstændigheder rejser iagttagelsen alligevel spørgsmålet, om drengene har overblik over hjemmesidens bagvedliggende struktur.

Hvis samme usikkerhed kan identificeres hos Karen og Sune på Sydskolen, giver det anledning til at overveje, om nogle af skriveforskningens resultater bør undersøges nærmere i forhold til multimodal tekstproduktion. Her tænker jeg især på resultaterne, der beskriver forskelle mellem erfarne og uerfarne skrivere. For Sune og Karens vedkommende kan det først identificeres i deres færdige produkt, og jeg vender derfor tilbage til spørgsmålet i kapitel 9.

Afslutningsvis vil jeg pege på udfordringen med den manglende terminologi, som er behandlet i afsnit 6.2.1. Som allerede nævnt kan en tilsvarende usikkerhed findes hos Karen og Sune på Sydskolen, og det kunne indikere en udfordring omkring tilegnelse af fagets begreber blandt de skriftsprogsudfordrede elever. Men manglen på entydige begreber besværliggør også lærerens gennemgang af det faglige stof, som det allerede er vist. Cloonan sandsynliggør, at Arne ikke er alene om denne udfordring, idet hun med henvisning til egen tidligere australsk forskning konkluderer:

”A finding of that research was that participant teachers had limited repertoires for technical, systematic ways of describing the multimodal, such as those grammars described by theorists. This was perhaps not surprising given the emergent nature of theoretical and policy articulations of multimodal metalanguage. The development of age-appropriate resources to support the teaching of multimodal metalanguage with students in the primary years was found to be an urgent literacy educational agenda.” (Cloonan 2011: 27)

Bearne går så vidt som til at sætte spørgsmålstegn ved, om literacybegrebet med sin sproglige forankring er egnet til at indfange alle aspekter af kommunikation i et multimodalt perspektiv og sætter i stedet begrebet tekst i centrum. Hun efterlyser på baggrund af analyse af adskillige elevtekster (Bearne 2003, Bearne 2009) et sammenhængende begrebsapparat til at beskrive denne multimodale kommunikation.

Også Kress har fat i denne problematik og tager et vigtigt skridt i retning af en ny begrebsramme ved at indføre modalitetsbegrebet som erstatning for eksempelvis det skriftsprogsbelastede begreb billedsprog. Kress’ argumentation er overvejende teoretisk, men her viser Bearne og Cloonan altså, at det også er et praktisk problem i undervisningssammenhæng.

Således en diskussion af de væsentligste iagttagelser af lærerfeedbackens betydning for arbejdet med dummyen og af dummyen som et didaktisk bidrag til elevernes udvikling af multimodal tekstkompetence. I næste afsnit

kigger jeg nærmere på den spontane elevfeedback og elevernes brug af de undervisningsressourcer, som er tilgængelige for dem.

KAPITEL 7. PLANLAGT ELEV- FEEDBACK OG DEN DOBBELTE RAMMESÆTNING

Dette kapitel skal i lighed med foregående og næste kapitel bidrage til at besvare forskningsspørgsmål to og tre. I lighed med analysen af den planlagte lærerfeedback vil analysen angå såvel den feedback, som eleverne tilbydes; den, de optager; sammenhængen mellem den tilbudte og den optagne og indholdet især i den optagne feedback. Imidlertid bidrager den feedback, som fokuseleverne giver deres kammerater, i enkelte tilfælde til belysning af deres tekstkompetence, hvorfor den i mindre omfang belyses sammen med den optagne feedback. Det didaktiske tiltag i form af den dobbelte rammesætning tiltrækker sig opmærksomhed på forskellig vis i disse feedbacksamtaler, og den vil blive diskuteret med afsæt i elevfeedbacken og med inddragelse af iagttagelser fra lærerfeedbacken i forventning om på denne måde at kunne levere en nuanceret vurdering af tiltaget.

Data for analyserne udgøres af transskriptioner af feedbacksamtalerne, videooptagelser af elevernes efterbehandling samt den mockup, som de præsenterer.

Den planlagte elevfeedback afvikles lidt forskelligt i de to klasser. På Nordskolen er grupperne sat sammen to og to. Det er indskærpet, at begge grupper skal præsentere og have feedback inden for 20 min. Elevernes oplæg til feedbackrunden er mundtlig, og de er bedt om at forberede et spørgsmål til den anden gruppe. Dette spørgsmål skal være noget, de har oplevet som vanskeligt, og som de gerne vil have kammeraternes bud på. Formulering af spørgsmålet kan anskues som et udtryk for et ad hoc-mål, idet det må formodes at udspringe af elevernes behov for at blive klogere på noget. Feedbacksamtalen forløber således, at den ene gruppe præsenterer deres mockup og afrunder med spørgsmålet. Den anden gruppe byder ind med et svar på spørgsmålet og har derefter mulighed for at kommentere, hvad der ellers synes iøjnefaldende for dem. Som hjælp til denne del har Arne i sit oplæg forenklet de fokuspunkter til analyse af hjemmesider, som indgik forløbet forud for produktionsprocessen. De er reduceret til tre punkter, som er skrevet op på tavlen: genre og målgruppe, sammenhæng *mellem* siderne og sammenhæng *på* (for-)siden. Sammenlignet med opgavemålene for feedback på dummyen er de nu suppleret med genre og målgruppe.

Vibeke er til stede i begge seancer og styrer forløbet ved at sætte feedback-samtalen i gang, afrunde og give ordet videre. Endvidere afslutter hun hver præsentationsrunde med at spørge den præsenterende gruppe, om de har fået noget med til det videre arbejde.

På Sydskolen arbejder eleverne i seks forskellige grupper, og disse deles i to, så hver gruppe præsenterer for to grupper af kammerater. Præsentationen overværes ud over af Pernille og Vibeke også af Anna, der inden for de seneste år har haft studiejob i et reklamebureau og skal give feedback til eleverne på denne baggrund, jfr. den prototypiske situationsorienterede curriculum-model (se afsnit 5.2.3).

Elevernes oplæg til feedbackrunden er både mundtlig og skriftlig, og det fremgår, at de skal præsentere deres sider og sammenhængene mellem dem, ideen bag hjemmesiden og endelig fortælle, hvad de synes, de er lykkedes med, og hvad der har udfordret dem. Eleverne skal således inden for rammerne af undervisnings- og opgavemålene præsentere deres mockup. Herefter kan kammeraterne kommentere på forhold, som de finder iøjnefaldende. Hertil er de stilladseret med eksempelspørgsmål, der inddrager målene for det samlede reklameforløb samt undervisnings- og opgavemål for det multimediale produktionsforløb. Pernille styrer feedbacksamtalen og sørger dels for om nødvendigt at hjælpe den præsenterende gruppe på vej med spørgsmåle, at overgive ordet først til kammeraterne, senere til Anna og endelig evt. selv komme med en kommentar, inden hun afrunder og sætter næste præsentation i gang. Elevfeedbacken udgør kun en del af den feedback, som eleverne på Sydskolen modtager i denne feedbackrunde.

Den dobbelte rammesætning placerer på begge skoler feedbackgiverne i en læserrolle, idet de skal agere brugerpanel og give feedback i dette perspektiv. Der er med andre ord tale om læserorienteret feedback.

På grund af de forskellige forløb af den planlagte feedbacksamtale mellem eleverne, analyserer jeg de to skoler adskilt nedenfor for til slut at samle og diskutere dem i kapitlets afsluttende afsnit.

7.1. NORDSKOLEN

På Nordskolen er det en ny situation for eleverne, at feedback*modtageren* skal forberede feedbacken med et spørgsmål. For Esther, Mia og David giver det ikke anledning til genvordigheder, men Morten spørger flere gan-

ge under opstilling og nedtagning af videoudstyr til, hvad det egentlig er, de skal forberede til samtalen med deres kammerater. Han får efterhånden styr på opgaven, og optagelserne viser, at Morten og Flemming kort taler om, hvad der har været vanskeligt for dem.

Baggrunden for at vælge denne form til feedbacksamtalen ligger i drengenes elevfeedback i skriveforløbet, hvor det forekommer meget tvivlsomt, om de bruger feedbacken. En nærliggende antagelse om den manglende brug er, at feedbacken ikke rammer noget, som de finder meningsfuldt og nødvendigt at arbejde med. Med forberedelse af et spørgsmål er der forventning om, at mindst ét af de temaer, som tages op i feedbacksamtalen, er meningsfuldt for eleverne. Endvidere vil arbejdet med spørgsmålet automatisk få eleverne til at foretage en selvevaluering af både arbejdsproces og det danskfaglige indhold – altså overvejelser på læringsforvaltningsniveau.

7.1.1. DEN TILBUDTE FEEDBACK

Data viser en iøjnefaldende forskel på omfanget af den feedback, som de to elevgrupper modtager.

Morten og Flemming får et tredelt svar på det forberedte spørgsmål og dertil indeholder samtalen yderligere otte feedbackhændelser. Esther, Mia og David får også svar på deres spørgsmål og desuden tager kammeraterne yderligere to temaer op.

7.1.1.1 Morten og Flemming

Morten og Flemming beder deres kammerater om bud på, hvordan de skal lave den instruktionsvideo om bydelsspillet, som skal indgå på hjemmesiden og som er central for besvarelsen af opgaven. Morten byder selv ind med en idé om at lave skærmoptagelser af et andet spil og klippe dem sammen. Feedbackgiverne foreslår dels at forsøge at finde en egnet video på youtube.com, fordi det er svært at styre en bil selv(!), dels at vælge modaliteten skrift i stedet, fordi den vil være nemmere at springe over for kendere af spillet. Feedbacken kredser således om sammenhængen mellem brugervenlighed og modalitet. Desuden er det tydeligt, at svarene trækker på viden om tilgængelige ressourcer. Denne feedback besvarer handlingsspørgsmålet, og den er opgaveorienteret.

Al feedbacken til Morten og Flemming er opgaveorienteret, hvilket også er forventet ud fra den rolle, kammeraterne har: at udgøre brugerpanel for reklameteamet. De otte kommentarer, som ikke er svar på Morten og Flem-

mings spørgsmål, fordeler sig med fire besvarelser af statusspørgsmålet og seks af handlingsspørgsmålet. Kammeraterne er altså gode til at give konkrete bud på, hvordan de kommer videre med deres side.

Det giver anledning til forundring, at feedbackgruppen ikke blot én gang forholder sig til målspørgsmålet og spørger til, hvordan spilhjemmesiden præsenterer deres bydel – specielt i lyset af, at de netop i deres egen feedbacksamtale har fået det samme spørgsmål til deres hjemmeside af Morten og Flemming. Men feedbacksamtalen er præget af en udstrakt vilje til at imødekomme og støtte drengenes hensigt med siden - eller med Hetmars ord drengenes projekt (Hetmar 2000) – altså at lave en spilhjemmeside.

Det faglige indhold i feedbacken kredser især om sammenhængen *på* siden, idet de påpeger redundans i form af navigationsmuligheder, der bringer brugeren til samme side. Disse iagttagelser tyder på en fornemmelse af usikkerhed på sammenhængen mellem siderne, altså den bagvedliggende struktur, men den italesættes ikke, og den optages ikke af drengene. Feedbackgruppens fokus på siden viser sig endvidere i, at de peger på elementer, som de synes mangler: logo og login. Desuden spørger de til reklamer. Endelig er de omkring målgruppen og opfordrer Morten og Flemming til at overveje deres farvevalg, hvis siden skal appellere til både piger og drenge.

Det tydlige fokus på navigationsmuligheder og deres grafiske fremtræden samt på farvevalgets betydning viser, at eleverne er opmærksomme på ikon og farve som modalitet. Login-ikonet og reklamerne peger på en god forståelse for genrens form- og brugsside. Spørgsmålet til reklamer er interessant, fordi Morten og Flemming faktisk havde det med på deres dummy, men ikke på mockup'en, hvilket jeg forstår som en bevidsthed om, at de hører med uden at være centrale. De betyder ikke noget for spillet som sådan, men de er nødvendige for at finansiere siden. Dermed viser de forståelse for den ikke-skolske del af rammesætningen. Mere herom senere i kapitlet.

7.1.1.2 Esther, Mia og David

Esther, Mia og Davids spørgsmål til kammeraterne angår farvevalg og har afsæt i de nuanceforskelle, der er mellem Davids og Mias skærmbilleder. De beder om input, så panoramabillede og den globale menulinje kommer til at harmonere bedst muligt. Kammeraterne inddrager i deres svar desuden typografi og skriftstørrelse.

Feedbacken til Esther, Mia og David angår i lighed med drengenes feedback udelukkende opgaveniveauet, og den besvarer både handlings- og status-

spørgsmålet. Den handling, der foreslås, er afprøvning og vurdering af de forslag, gruppen kommer med.

Også her fokuseres der på sidens layout, og ligesom i drengenes feedback-samtale er det tydeligt, at farve opfattes som en modalitet. I denne samtale er der tillige tilløb til at opfatte typografien som en modalitet.

Men det mest iøjnefaldende ved denne feedbacksamtale er dens beskedne omfang. Feedbackgruppen udvider i deres svar indholdet i det spørgsmål som gruppen stiller, men de temasætter ikke selv nye ting ud fra deres iagttagelser.

7.1.2. DEN OPTAGNE FEEDBACK

7.1.2.1 Morten og Flemming

Morten og Flemming taler om feedbacken umiddelbart efter samtalen. Deres efterbehandling har en opremsende karakter, der tyder på, at de ser feedbacken som handlingsanvisning frem for oplæg til overvejelse og diskussion. Med denne tilgang snyder de sig selv for muligheden for yderligere faglig refleksion.

Fra feedbacksamtalen husker de, at de skal tilføje login og logo samt slette overflødige felter på forsiden. Desuden skal de tage stilling til valg af baggrundsfarve og streger.

Login placeres i venstre siden under sidemenuen med spilkategorier. De overflødige felter slettes, hvilket efterlader dem med overflødig plads i den globale menulinje. De udveksler tanker om, hvad de skal placere på den tomme plads, og Morten foreslår, at det skal være brugerens personligt gemte spil. Flemming følger op og spørger, om der skal stå Gemte spil, Morten foreslår alternativet Brugerens spil, mens de på det færdige produkt har skrevet Mine Yndlingsspil. Den korte dialog, hvor de hører og følger op på hinandens indlæg uden dog at diskutere mulige alternativer yderligere, kan karakteriseres som kumulativ. Den adskiller sig fra andre tilsvarende situationer i produktionsprocessen. Disse andre situationer forløber således, at den ene spørger den anden, hvad han synes om en bestemt løsning, hvorefter den adspurgte kaster er blik på skærmen, kommenterer positivt med et eller to ord og går videre med sit eget arbejde. Forskellen mellem situationerne er, at drengene her sidder og kigger på samme skærm og ikke på hver sin. Det virker altså befordrende for dialogen.

Feedbacken om logo behandler de ved at undersøge andre spilhjemmesiders brug af logo. GratisSpil.dk anvender en terning sammen med en grafisk opsætning af navnet, mens y8.com nøjes med en grafisk opsætning af navnet. Drengene vælger sidstnævnte løsning til det endelige produkt, idet de ændrer Spil Spillet, så det typografisk adskiller sig fra sidens øvrige tekst.

Også feedbacken om baggrundsfarve og stregenes farve optages. I første omgang overvejer de farvevalget ud fra, hvad der er nemmest at lave om og altså ikke på baggrund af, hvad de gerne vil kommunikere. Det endelige farvevalg opfylder dog ikke nemhedskriteriet, og Flemming går møjsommeligt i gang med at ændre farverne på alle stregerne.

Endvidere forekommer der en feedbackhændelse, som drengene ikke diskuterer, men som alligevel finder anvendelse langt senere i forløbet. Det drejer sig om et forslag om, at spilkategoriene ordnes alfabetisk. Hvorvidt deres alfabetiske ordning allersidst i forløbet skyldes ubevidst brug af feedbacken eller inspiration fra modelteksten lader sig ikke afgøre ud fra de foreliggende data.

En feedback, som overraskende hverken omtales eller bruges, er feedbackgruppens svar på Morten og Flemmings spørgsmål. Noget af forklaringen findes i samtalen, hvor ideen om at lave en skriftlig instruktion forkastes med henvisning til Arnes tidligere feedback. Han støttede ideen om en video af hensyn til sidens målgruppe. Morten må formodes i situationen at foretage en hurtig og ordløs vurdering af feedbacken og holde fast i Arnes. Dette valg kan hænge sammen med Arnes større magt og autoritet og dermed tilskrives skolekonteksten. Det kan også hænge sammen med drengenes forærlighed for at kommunikere i billeder, og endelig kan en begrundelse være drengenes ønske om at nå også yngre børn med deres hjemmeside. Det er ikke muligt at komme nærmere på Mortens begrundelse for at forkaste feedbacken, og jeg må nøjes med at konstatere, at han finder sin egen idé om at lave en skærmoptagelse af et spil mest velegnet.

Enkelte af de feedbackhændelser, som Morten og Flemming bidrager med til deres kammerater, påkalder sig opmærksomhed og bidrager til belysning af deres tekstkompetence. De spørger uopfordret til, hvad den præsenterede boghandelmockup har at gøre med præsentation af Aalborg eller bydelen. De synes at genkende deres egen udfordring med at få ønsket om at producere en bestemt hjemmesidegenre til at harmonere med den stillede opgave (se afsnit 6.2.1).

I relation til kammeraternes mockup argumenterer Morten for et farvevalg, der bedst muligt bringer bøgerne i fokus med henblik på salg. Dette i overensstemmelse med Kress' forståelse af, at tegnmageren altid vælger det tegn, som han finder mest passende til at kommunikere det ønskede i en given sammenhæng, men i modsætning til hovedparten af gruppernes øvrige argumentation, hvor det er modtageren og ikke afsenderen, der bruges som argument for et givent valg. Eksemplet viser, at Morten er i stand til at anlægge både et afsender-, et tekst- og et modtagerperspektiv.

Den sidste feedbackhændelse, der er interessant, angår betragtninger over et indholdselement, nemlig lydbøger. Denne er interessant i forhold til den dobbelte rammesætning og behandles i afsnit 7.3.2 nedenfor.

7.1.2.2 Esther, Mia og David

Som bekendt modtager Esther, Mia og David meget lidt feedback fra deres kammerater. De efterbehandler heller ikke denne feedback eksplicit, men de følger gruppens råd om at kombinere nogle af de løsninger, som deres to sider anvender. Desuden afprøver de i forlængelse af feedbacken forskellige kombinationer af typografi, skriftstørrelse og placering. De opfatter ikke feedbacken som handlingsanvisninger, men som forslag, der må efterprøves og vurderes.

Optagelserne viser desuden, at de har optaget mere feedback, end kammeraterne har givet. Det kan lade sig gøre i forlængelse af Hatties markering af, at også bøger og andre ressourcer kan være kilde til feedback. I det konkrete tilfælde husker Mia kammeraterne på, at de skal huske at vise med flag, at man kan skifte sprog. Denne inspiration synes at komme fra deres kammeraters mockup, som netop indeholdt denne valgmulighed.

Esther, Mia og Davids feedback til kammeraterne afspejler ligesom Morten og Flemmings deres egen arbejdsproces. De spørger eksempelvis til, om deres kammerater har forestillet sig at have talfacts med om Jomfru Ane Gade⁵⁶, som deres mockup præsenterer. Endvidere spørger de til, hvordan sidens links skal virke, hvilket de selv har diskuteret med henblik på at undgå, at brugeren af siden forlader den via et eksternt link. Trods dette sidstnævnte brugsaspekt angår gruppens feedback overvejende formmæssige aspekter.

⁵⁶ Jomfru Ane Gade er Aalborgs kendte værtshus- og forlystelsesgade.

Så vidt den planlagte elevfeedback på Nordskolen. I næste afsnit analyseres den tilsvarende på Sydskolen.

7.2. SYDSKOLEN

Feedbackrunden på Sydskolen omfatter ikke kun elevfeedback, men også feedback fra læreren og feedback fra Anna, hvilket gør det nødvendigt at skelne i analysen, hvis der skal være mulighed for at sammenligne tilsvarende elevgrupper på de to skoler.

Eleverne skal i præsentationen vise deres mockup-sider og fortælle, hvordan de hænger sammen. Dernæst skal de gøre rede for deres overordnede idé samt målgruppe, og endelig skal de fortælle, hvad der er lykkedes for dem, og hvad de har fundet besværligt.

Feedbackgiverne indleder med at fortælle, hvad de specielt lagde mærke til, og er dernæst stilladseret med en række mulige spørgsmål, der dels relaterer til klassens tidligere arbejde med reklamer, dels peger på bevidst valg af modaliteter i kommunikationen.

Kammeraterne indleder i begge tilfælde med at give feedback, og herefter kommenterer Pernille og Anna.

7.2.1. DEN TILBUDTE FEEDBACK

Vurderet alene ud fra antallet af feedbackhændelser forekommer der ikke på Sydskolen samme forskel på elevfeedbacken til de to grupper, som gør sig gældende for Nordskolen. Men et nærmere kig på indholdet i den givne feedback afslører alligevel tilsvarende forskelle.

7.2.1.1 Karen og Sune

Den feedback, som Karen og Sune modtager fra deres kammerater, har til hensigt at besvare status- og handlingsspørgsmålet, og den forekommer uden undtagelse på opgaveniveau. Indholdsmæssigt spreder den sig over både hjemmesidens indhold og form, dog med hovedvægt på formmæssige aspekter.

Mockupsiderne med restaurantens menuer og drikkevarer er særdeles omfattende og skrifttunge, og på indholdssiden foreslås de af praktiske og konceptuelle årsager at vælge et smallere menukort, mens der på formsiden foreslås at tilføje billeder.

Også navigationen berøres, og her konstaterer feedbackgiverne, at siden fremstår enkel og med få navigationsmuligheder. Samtidig afslører Karen i præsentationen en potentielt manglende forståelse for den bagvedliggende struktur mellem siderne, idet hun til en oversigtsside, hvor man kan vælge de enkelte landes menuer, konstaterer, at hun ikke har nået at lave nogle af undersiderne, mens hun alligevel senere præsenterer en oversigt over kinesisk mad.

Også blandt eleverne på Sydsolen ses farve som en modalitet, som kommenteres. Her modtager Karen og Sune modsatrettet feedback, idet én kammerat kommenterer undersidernes forskellige baggrundsfarver som noget positivt og tegn på forskellighed, mens en anden foreslår at vælge samme farve af hensyn til ensartetheden.

Pernilles og Annas feedback besvarer også status- og handlingsspørgsmålet og foregår på opgaveniveau. Pernille fokuserer på mockup'en som tekst. Hun tilslutter sig forslaget om flere billeder, foreslår et logo som sammenhængsskabende og peger på uklar struktur bag hjemmesiden ved at pege på en side, der ikke kan linkes til fra nogle af de andre sider.

Også Anna har fat i logoet og ensartetheden, men er ellers mere fokuseret på, hvad siden siger om den fysiske restaurant. Hendes opmærksomhed er med andre ord rettet mod sidens indhold og sammenhængen mellem hjemmesiden som tekst og den restaurant, som den refererer til.

7.2.1.2 Sanne og Signe

Sanne og Signes feedback fra kammeraterne besvarer statusspørgsmålet og foregår ligesom den øvrige feedback på opgaveniveau. De får i alt fire feedbackkommentarer fra deres klassekammerater, hvoraf specielt den sidste samtidig er en afsluttende evaluering: ”Det er jo færdigt, altså!”. Også en anden af de fire kommentarer har et element af noget afsluttende over sig, idet der konstateres, at siden er sat godt op – altså godt layoutet. Tilbage er to feedbackhændelser, som kan bruges i Sanne og Signes videre arbejde. I det perspektiv vurderer jeg omfanget af feedbacken som lige så forskellig, som det var tilfældet på Nordskolen, hvor de skriftsprogsstærke elever fik mindre feedback end de skriftsprogssudfordrede.

En af de to resterende feedbackhandlinger angår forholdet mellem hjemmesidens samlede stil og restaurantens målgruppe. Feedbackgiveren undrer sig på baggrund af hjemmesidens elegante stil over, at målgruppen er børnefamilier.

Den sidste feedbackhændelse er interessant, fordi feedbackgiveren som den foreløbig eneste i den hidtil behandlede samlede feedback forholder sig til et tidsaspekt ved mockup'en. Han konstaterer, at præsentationen var kort. Som der fremgår af afsnit 5.4.2.2, så associerer Kress og Van Leeuwen i første omgang den sammenhængsskabende mekanisme rytme med tidslig organisering, mens feedbackgiveren her knytter den sammen med en tekst, der overordnet set må betegnes som rumligt organiseret. Jeg tolker det således, at siderne vises på en måde, så præsentationen forekommer rytmisk, men når han samtidig er i stand til at danne sig det overblik, der efterlader ham med en fornemmelse af at have fanget meningen, så er det nærliggende at antage, at sidernes ensartethed og sitets enkle struktur har indflydelse herpå. Selv om hans kommentar på overfladen angår præsentationen, så tolkes det altså således, at forhold i teksten bidrager til en hurtig rytme i præsentationen, der bevirker kammeratens kommentar. Kammeratens kommentar til de to piger er et eksempel på, at rumligt organiserede tekster også kan forekomme rytmiske.

7.2.2. DEN OPTAGNE FEEDBACK

7.2.2.1 Karen og Sune

I efterbehandlingen af feedbacken opremser Karen og Sune på ganske kort tid – 1-2 minutter - den feedback, de husker. Karen skal reducere antallet af retter på menukortet, tilføje billeder, arbejde med at vise det givne lands kultur på den pågældende side, og så skal hun huske at forholde sig til logo. Med undtagelse af feedbacken om logo er det alt sammen ting, som kammeraterne har påpeget. Sune siger, at han skal lave åbningstider, indsætte flere billeder og arbejde med farverne. Desuden mener han, at Karen skal harmonisere baggrunden på sine sider. Feedbacken om billeder kommer fra kammeraterne, mens den uensartede baggrund er kommenteret af Anna. Endelig er der åbningstiderne, som slet ikke er kommenteret i feedbacksamtalen og må antages at være noget, han var i gang med forud for deres præsentation. I betragtning af, at Sune i slutningen af feedbacksamtalen udtrykker overraskelse over, de ikke er færdige med opgaven, husker han meget af feedbacken.

Det er tydeligt, at Karen husker og kan bruge kammeraternes feedback. Senere i produktionsforløbet vender hun tilbage til en af de kammerater, der kommenterede siden med menuer, og beder hende vurdere den reviderede udgave. Med Sune er det samlede billede af feedbackens anvendelighed mere blandet.

Karen og Sune diskuterer ikke feedbacken, men ser den som direkte handlingsanvisende. Den manglende diskussion medfører, at de ikke får udnyttet feedbackens potentiale fuldt ud. Især bliver feedbacken om harmonisering af baggrunden lige gyldig, når de ikke diskuterer den – det er nærliggende at antage, at de enten ikke kan se behovet eller er begrænset af deres samarbejds mæssige udfordringer.

Hvad angår den feedback, som Sune og Karen giver til kammeraterne, så viser Sune her opmærksomhed over for hjemmesidens underliggende struktur, idet han ikke kan gennemskue, hvordan læseren finder ind til den video, som kammeraterne har lavet. Han er med andre ord bevidst om, at siderne skal være kædet sammen i en eller anden bagvedliggende orden, men det er ikke en viden, som han gør meget ud af i forhold til deres eget produkt. Måske skal en del af forklaringen findes i, at den præsenterende gruppe har udskrevet alle deres sider, som er lavet i Word, og efter samme mønster som modelteksterne i klassen har hængt dem op på tavlen i den orden, som man kan klikke sig frem til dem. Karen og Sune har ikke selv haft tid til at udskrive deres sider, så de præsenteres i stedet på skærmen én ad gangen. På denne måde skjules sammenhængen mellem siderne.

Sune indleder sin feedback således: ”Jeg tænker, det er godt lavet. Jeg tænker, de har tænkt det igennem for hver ting, de har gjort, og det er rigtigt, rigtigt, godt – jeg kan godt lide det. Og jeg synes også, det er godt med den video, det giver altså lidt mere energi, hvis man kan sige det sådan [...] altså jeg tænker ikke på selve videoen, jeg tænker på ideen bag videoen”

Taget i betragtning, at al den modtagne feedback angår status og handling, er det ikke overraskende, at Sune med sin indledende vurdering besvarer statusspørgsmålet, men mere interessant er det, at han med vurderingen af ideen bag videoen bevæger sig i retning af målspørgsmålet. Jeg fortolker det således, at han fanger ideen og vurderer, at den ligger i god forlængelse af opgaven. Han fanger pigernes intention, selv om den konkrete video ikke er så vellykket.

Også Karen anerkender gruppens arbejde. Hun giver feedback, der fortrinsvis imødekommer statusspørgsmålet, men også handlingsspørgsmålet. Hun kan godt lide stilen, siger hun, men hun har dels svært ved at se den stop-op-effekt, som de har arbejdet med i relation til reklamerne, og desuden konstaterer hun, at farvevalg på skrift og baggrund gør det svært at læse skriften. Her drejer det sig altså ikke om farve som modalitet, men farve som en bremseklo for overhovedet at kunne læse, hvad der står. Eller med Kress’ ord farve som funktionalitet jævnfør afsnit 5.4.2.1.

7.2.2.2 Sanne og Signe

Sanne og Signe får ikke meget feedback fra deres klassekammerater, og de tager ikke kammeraternes bedømmelse af siden som færdig til efterretning. I stedet optager de Pernille og Annas feedback og giver de sig i kast med at justere hjemmesiden, så den afspejler den fysiske opdeling af restauranten i en familie- og en voksendel. Feedbacken bruges af Signe uden yderligere diskussion med Sanne. Feedbacken får dermed karakter af krav, som må efterkommes.

I øvrigt synes de herefter, at siden er færdig, og de går i gang med det afsluttende arbejde med dels at forberede den endelige præsentation, dels at analysere deres egen side, hvilket er forløbets afsluttende opgave.

Sanne og Signes feedback til kammeraterne minder om den, de selv får. De vurderer siden som god indholdsmæssig og uden åbenbare mangler. Man kan på baggrund af den beskedne feedback overveje, om denne feedbackrunde ligger for sent for nogle af grupperne – at produktet er blevet for færdigt inden feedbackrunden. En anden mulig forklaring er, at nogle af grupperne ganske enkelt ikke har følt behov for at få feedback udefra. Muligvis kan analysen af den spontane feedback i Kapitel 8 kaste lys over dette spørgsmål. Her vil jeg i stedet kaste et undersøgende blik på den dobbelte rammesætning, inden jeg samler op og diskuterer i det afrundende kapitel.

7.3. DEN DOBBELTE RAMMESÆTNING

Dette afsnit indeholder en kortfattet teoretisk analyse af undervisningsdesignets dobbelte rammesætning og en analyse af, hvordan den dobbelte rammesætning dels påvirker feedbacksamtalen, dels understøtter og påvirker elevernes tekstkompetence. Den teoretiske analyse foretages på baggrund af Hallidays tanker om konteksten (afsnit 5.3.1) og Bundsgaard, Misfeldt og Hetmars situationsorienterede didaktiske model (afsnit 5.2.3). Analysen af praksis tager afsæt i elevfeedbacken, som også er behandlet ovenfor, men inddrager også lærerfeedbacken, som er analyseret i forrige kapitel.

7.3.1. EN TEORETISK ANALYSE

Opgaven – at lave en hjemmesidemockup – foregår i danskundervisningen i 8. henholdsvis 9. klasse i den danske folkeskole samtidig med, at der på begge skoler etableres en forestilling om, at eleverne som det kreative team på et reklamebureau skal i gang med at løse en opgave for en kunde. Der er således to kontekster på spil. Bundsgaard m.fl. sammentænker i deres didak-

tiske model skolen med vidensdomænerne videnskab, produktion, samfund og hverdag, og modellen omfatter således potentielt flere kontekster. Elevopgaven går ud på at lave en mockup for en restaurant på den ene skole og for noget selvvalgt i Aalborg eller deres nærmiljø på den anden skole. Anskuet ud fra den didaktiske model kræver reklamebureauammen, at der hentes viden fra produktionsdomænet samtidig med, at eleverne trækker på deres hverdagsviden især i forhold til deres tanker om målgruppen for hjemmesiden. Denne ramme orienterer således eleverne mod det specialiserede og det handlingsorienterede.

Mockup'ens indholdsdel eller med Hallidays ord dens field lægger kun i ringe grad op til at inddrage videnskabelige praksisformer, men viden fra dette domæne tilgodeses i stedet i skolerammen, hvor kravene om, at eleverne tilegner sig viden om og færdighed i multimodal tekstproduktion trækker på denne form for viden. Endelig er der det samfundsmæssige domæne, der på Sydskolens kan anes i opgavens krav til bevidsthed om målgruppe og bagvedliggende forestilling om grupperinger i samfundet, mens det på Nordskolen ligger bag et af undervisningsmålene: "At forholde sig til muligheder og begrænsninger ved digital kommunikation generelt". Denne kortfattede analyse viser, at undervisningsdesignet i varierende grad trækker på viden fra alle fire domæner, men også at der trækkes på såvel en skolesom en reklamebureaukontekst. Det er et spørgsmål, hvordan disse to kontekster harmonerer.

Løsning af opgaven kan ikke på nogen måde unddrage sig forankringen i skolen. Dermed er opgaveløsningen indlejret i den kulturelle kontekst, som gælder for den danske folkeskole. Denne kontekst åbner muligheder og sætter begrænsninger for, hvordan den umiddelbare situationskontekst kan etableres. Disse muligheder og begrænsninger udtrykkes eksempelvis gennem de tidspunkter og steder, hvor undervisningen kan finde sted, undervisningens deltagere og deres indbyrdes relationer, det anvendte sprog, det faglige genstandsfelt og anvendelse af ressourcer i form af eksempelvis teknologier, værktøjer og symboler.

Men opgaven etablerer på begge skoler yderligere en kontekst, nemlig reklamebureauet. Eleverne skal på begge skoler forestille sig, at de er det kreative team på et reklamebureau, og de har fået opgaven af en kunde. Elevers og læreres kendskab til reklamebureauets kulturelle kontekst og situationskontekst varierer uden tvivl og sandsynligvis dermed også deres bevidsthed om mulige modsætninger mellem de tilsvarende roller inden for de to domæner.

Eleverne positioneres forskelligt på de to skoler. På Nordskolen præsenteres dummyen for kunden, dvs. for Arne og Vibeke, tidligt i forløbet, mens den senere elevfeedback er tænkt som brugerfeedback, dvs. kammeraterne skal agere potentielle brugere af siden og som sådan kommentere. Afstanden mellem lærer- og kunderollen indebærer en potentiel udfordring afhængig af, hvor insisterende kunden kan tillade sig at være. Afstanden mellem rollen som elev og bruger af siden har potentiale for at blive sammenfaldende afhængig af indholdet på den mockup, som de skal give feedback på.

På Sydskolen præsenteres dummyen for cheferne for reklamebureauet. Begrebet chef høres sjældent i den pædagogiske kontekst, hvor man i stedet taler om ledelse (f.eks. klasseledelse), så indholdet må formodes fortroligt for lærere og elever. Afstanden mellem chef- og lærerrolle må antages at være overkommelig. Også på Sydskolen designes den anden feedbackrunde som feedback fra et brugerpanel, men desuden deltager læreren, der i den tidligere samtale var chef, og endelig deltager kunden i form af en gæst udefra. I denne runde ligger der potentielle modsætninger mellem, hvad kunden og chefen måtte ønske, og hvad læreren og eleverne måtte finde meningsfuldt at arbejde med.

Situationskonteksten er som bekendt en konkret instantiation af en mindre del af de handlemuligheder, som den kulturelle kontekst omfatter. Modsætninger mellem de to etablerede kontekster vil muligvis komme til udtryk i situationen.

7.3.2. EN ANALYSE AF PRAKSIS

Dobbeltrammesætningen præsenteres af lærerne i begyndelsen af produktionsforløbet og fastholdes gennem deres løbende styring af processen i forbindelse med feedbacksamtalerne. Eleverne stiller på intet tidspunkt i optagelserne spørgsmålstejn ved denne ramme, hvilket jeg fortolker som et tegn på accept. Rammen er imidlertid ikke ubetinget nem at fylde ud, hvilket både kan skyldes indbyggede modsætninger mellem de mulige roller i de forskellige kontekster og en internaliseret forståelse af skolekonteksten både hos lærere og elever, som er vanskelig at bryde.

Den dobbelte rammesætning er tydeligst i den feedbackrunde på Sydskolen, hvor Anna deltager, fordi hun med sin blotte tilstedeværelse trækker reklamebranchen ind i skolens fysiske rum. Hun behøver ikke forholde sig til lærerrollen og undgår derfor den potentielle rollekonflikt, som dobbeltrammesætningen indebærer for både lærere og elever. Anna er for begge gruppers vedkommende den afsluttende feedbackgiver. Hendes feedback baserer

sig især på de professionaliserede praksisformer, men i et sprogbrug, som eleverne kan møde med deres socialiserede praksisformer, dvs. produktionsdomænet italesat hverdagsnært. Eksemplerne på produktionsaspektet viser sig især i hendes kommentarer til restauranternes koncept. Hun spørger til det praktisk mulige i at have kokke, der kan lave mad fra alle de lande, som Karen og Sune forestiller sig. I relation til Sanne og Signes fiskerestaurant spørger hun til det realistiske og praktisk mulige i at etablere en på én gang eksklusiv og børnefamilievenlig restaurant. Som tænkelige løsninger foreslår hun en fysisk opdeling af restauranten eller udvidelse af et samarbejde med et hotel, som pigerne i forvejen har angivet på mockup'en. Desuden bidrager hun med tekstorienteret feedback, der anskues i et kunde- eller brugerperspektiv. Af hensyn til brugerens mulighed for at bevare orienteringen, foreslår hun Karen og Sune at tilføje et gennemgående logo, mens Sanne og Signes side karakteriseres som stilren og overskuelig – hvilket passer godt til det eksklusive element i deres restaurant.

Vurderet alene ud fra den optagne feedback får Sanne og Signe mest ud af denne ikke-skolske feedback, idet de tager ideen om at opdele restauranten til sig og tilføjer en side om det på deres mockup. For Sune slår feedbacken ikke igennem på hans mockup, men han befinder sig tydeligvis godt i den diskurs, som Anna bidrager med. Han tænker med på hendes påpegnings af udfordringen med de mange kokke og taler sig frem til, at få kokke må lære at lave de mest typiske retter fra det pågældende lands køkken. Han føler, at han har noget at bidrage med i dette praktiske felt i en grad, så han direkte vurderer sig selv som god til at svare, fordi Anna er god til at... og her afbryder han sig selv, men jeg tolker det således, at hun er god til at stille spørgsmål, der får ham til at tænke i praktiske baner. Imidlertid viser mockup'en som nævnt, at der for ham refter et arbejde med at få denne praktiske viden omsat til hjemmeside.

Videooptagelserne viser adskillige eksempler på, at den skolske ramme træder frem på bekostning af den ramme, der omfatter reklamebureauet og de domæner, som mockup'en laves inden for.

Morten skal kommentere på kammeraternes hjemmeside, der sælger bøger til unge. Opgavekravet om et lokalt perspektiv tænkes tilgodeset gennem information om og salg af især aalborgensiske forfattere. Siden sælger også lydbøger, hvilket fanger Mortens opmærksomhed. Som bruger af siden ville det være nærliggende eksempelvis at spørge til, om lydbogen sælges som fil eller som cd, hvordan forskellen mellem lyd- og papirbog markeres, om der er adgang til en prøveoplæsning på samme måde, som man som køber af en bog ofte får adgang til at læse et afsnit. Men det spørger Morten ikke om!

Han spørger, hvorfor de sælger lydbøger og konstaterer, at hvis det er for, at køberen skal blive bedre til at læse, så virker det ikke at lytte frem for at læse. Her placerer han sig tydeligt inden for skolekonteksten og vurderer som en lærende skoleelev og ikke som en kunde til siden. Kammeratens svar viser, at han er bevidst om, at man kan opnå genrebevidsthed, der så igen kan komme en til gode, når man skal skrive noveller – hvilket for de flestes vedkommende udelukkende sker i skolen! Både Mortens spørgsmål og refleksioner og kammeratens svar viser, at de i den grad er forankrede i skolekonteksten.

Et andet eksempel fra samme feedbacksamtale er spørgsmålet om, hvorvidt der forud for spillet på spilhjemmesiden skal være en reklame. Opmærksomheden på reklamen kan tilskrives viden om genrens brugselement og dermed forankres i skolekonteksten, men det kan også tilskrives viden fra hverdags- og evt. produktionsdomænet om, at sådanne hjemmesider finansieres af reklamer. Spørgsmålet kan altså forstås i begge rammer. Mortens svar placerer sig dog først og fremmest i den skolske ramme, idet han medgiver, at der skal være en reklame, men siger samtidig, at de ikke har nået at lave den endnu. Der er som tidligere nævnt lavet plads til reklamer på alle de oprindelige dummy-sider, men ikke en eneste af dem er at finde i den færdige mockup. Morten og Flemming må formodes at vurdere, at nogle af elementerne på en autentisk hjemmeside vil blive vurderet højere end andre i skolesammenhæng, og på dette grundlag fravælger de at bruge tid på at producere reklamer. I det endelige valg af indhold overtrumfer skolerammen således reklamebureauammen. Lærerne har et stort ansvar for, hvad der tilskrives værdi, og også de forfalder flere gange til skolerammen på bekostning af den anden.

I den planlagte lærerfeedback har lærerne dobbeltroller. Ifølge opgaveformuleringen på Nordskolen skal Arne og Vibeke agere kunder, men Vibeke går flere gange i lærerrolle i stedet. Da Morten og Flemming præsenterer en dummy, hvor deres bydel næsten er forsvundet til fordel for kontekstfrie spil, ville kunden sandsynligvis have forkastet dummyen og insisteret på en tydeligere præsentation af bydelen, mens Vibeke i stedet hjælper eleverne med at finde ud af, hvordan de kan løse udfordringen. Samme mønster gør sig gældende i samtalen med Esther, Mia og David, hvor tematisering af sammenhængen mellem tekst og billede resulterer i, at Vibeke nævner og uddyber de mulige sammenhænge, som er præsenteret i undervisningen. Vibeke giver sig altså i kast med at undervise frem for at fremføre kundens ønsker. Den samme reservation mod at stille krav som kunde viser Arne i forhold til valg af et billede på en side, hvor han beder gruppen overveje frem for at bede dem finde et andet billede. Faktisk sammenfatter Arne selv

denne dobbeltrolle i feedbacksamtalens slutning: ”- så vi er faktisk ikke rigtige kunder på den måde, for så ville vi nok sige, hvad vi ville have – vi giver jer noget feedback og stiller nogle spørgsmål, som I kan overveje.”

På Sydskolen skal Pernille og Vibeke agere chefer for reklamebureauet. Pernille indleder begge samtaler med at konstatere, at den handler om at finde ud af, om gruppen har styr på opgaven. I forhold til Karen og Sune uddybes det med: ”[...] har vi styr på opgaven, og hvad er det for nogle tanker, vi gør os, og er vi enige om det, og er vi gode til at gå videre med de ting, vi har aftalt. Så hvis I lige starter med at fortælle mig, hvad I synes, der er jeres koncept, altså det der med, hvad det er for en type restaurant..” Her bliver det vanskeligt at overse skolekonteksten, fordi samarbejde og overholdelse af aftaler mellem kolleger forudsættes som selvfølgelige i arbejdslivet. Lærerfeedbacksamtalerne på Sydskolen i øvrigt indeholder ikke så tydelige positioneringer inden for den ene af de to rammer, som det er tilfældet på Nordskolen.

Så vidt udfordringer med de to rammer. Bidrager de også med noget positivt? I undersøgelse af det positive bidrag er det ikke muligt på samme måde som ovenfor at tage afsæt i konkrete episoder og udtalelser, fordi sådanne udtalelser ikke forekommer. I stedet vil jeg henlede opmærksomheden på nogle gennemgående mønstre i materialet, som formodes at være påvirket af den dobbelte rammesætning.

Elevernes samlede produktionsproces afbrydes af hele to feedbackrunder, hvor de skal præsentere deres foreløbige arbejde. Disse planlagte feedbackrunder kunne muligvis af eleverne opfattes som unødvendige forstyrrelser i produktionsprocessen, men eleverne udtrykker ingen forbehold i den retning. Jeg formoder, at den dobbelte rammesætning er medvirkende årsag hertil, idet det giver mening af få feedback både fra kunden eller ens overordnede og fra brugeren af produktet. Inden for reklamebureauet rammen er det tydeligt for eleverne, hvad de skal bruge de forskellige feedbackrunder til. Faktisk medfører feedbackrunderne en opdeling af den lange produktionsproces i overskuelige dele - en opdeling, som viser sig at være fordel for især de skriftsprogsudfordrede elever (jf. afsnit 6.4).

Reklamebureauet rammen og opgaveformuleringen tildeler endvidere eleverne en elevnær rolle at give feedback ud fra. De skal forestille at være et brugerpanel, der giver læserorienteret feedback på mockup'en. Den rendyrkede elevfeedback forekommer kun på Nordskolen, og her er det tydeligt, at de skriftsprogsudfordrede både får mest og giver mest. De har med andre ord en forståelse af, at de har noget at bidrage med. Rammen – at man som bru-

gerpanel *forventes* at give noget, som producenterne kan arbejde videre med – er én mulig forklaring på omfanget, men det har sandsynligvis også betydning, at de næsten er autentiske brugere af de mockups, som de præsenteres for. Endelig viser de spørgsmål, som de stiller den præsenterende gruppe, at deres eget arbejde har været en god forberedelse til at give feedback, idet de tager afsæt i ting, som de selv har kæmpet med. Til sammenligning giver og modtager de skriftsprogsstærke elever mindre feedback både i sammenligning med deres skriftsprogsudfordrede kammerater og i sammenligning med omfanget af feedback i skriveforløbene. Hvorvidt dette skyldes rammesætningen eller andre forhold er det ikke muligt at konkludere noget om på det foreliggende datagrundlag.

Det er vanskeligt at komme tættere på den dobbelte rammesætnings betydning for elevernes læring på baggrund af den foreliggende empiri. Interviews med eleverne kunne muligvis have kastet yderligere lys over betydningen, men dette perspektiv er ikke yderligere belyst i projektet, og jeg lader det derfor ligge her. I stedet afrundes dette kapitel med opsamling og diskussion af kapitlets væsentligste fund.

7.4. OPSAMLING OG DISKUSSION

På grund af forskelle i forløbene på de to skoler har jeg i ovenstående analyse behandlet skolerne separat. Imidlertid er der resultater, som er gældende for alle grupper, og afsnittet indledes med behandling af dem. Endvidere viser der sig også tydelige ligheder mellem resultaterne for samme elevgruppe på de to skoler, og diskussionen fortsætter derfor med afsæt i disse ligheder, ligesom også eventuelle forskelle vil blive berørt. Jeg behandler først resultater for de skriftsprogsudfordrede elever og dernæst for de skriftsprogsstærke. Den dobbelte rammesætning vil blive trukket ind, hvor det er hensigtsmæssigt og i øvrigt behandlet i en afsluttende diskussion.

Den planlagte elevfeedback besvarer for alle elevers vedkommende feedbackspørgsmålene vedrørende status og handling, og den foregår udelukkende på opgaveniveau. Hovedparten af feedbacken rettes mod en konkret side og angår altså med et begreb fra skriveforskningen tekstens lokale niveau. I de tilfælde, hvor feedbacken rækker ud over den enkelte side, angår den oftest forhold vedrørende sidens bruger og dermed genrebegrebets brugsdimension. Feedbacken er med andre ord meget konkret og meget målrettet opgaveløsningen, mens læringsdimensionen, som den kommer til udtryk i feedback på læringsforvaltningsniveauet, ikke adresseres direkte, men kun indirekte gennem opgaveløsningen. Ifølge Hattie er feedback på opgaveniveau både den, der forekommer oftest i undervisningen og samti-

dig den måde, som eleverne opfatter feedback på (Hattie 2012: 118). Resultatet kan dermed valideres gennem sammenligning med Hatties forskning, men det kan også forklares ud fra den opgave, eleverne er stillet. De skal i begge klasser agere brugerpanel og skal netop som brugere hjælpe det kreative team videre med hjemmesideproduktionen ved at påpege styrker og svagheder ved siden samt eventuelt bidrage med løsningsforslag. Registrering af styrker og svagheder *er* at gøre status over siden, mens løsningsforslag *er* at anvise handlingsmuligheder. Da udarbejdelse af mockup'en er opgaven, vil feedbacken selvfølgelig blive opgaveorienteret. Hvis man vil have eleverne til at give andre former for feedback, er man nødt til at positionere dem anderledes.

De skriftsprogsudfordrede elever modtager mest feedback. Iagttagelsen kommer tydeligst til udtryk på Nordskolen, men samme tendens ses på Syds skolen, når man kigger nærmere på den feedback, de får. Her udgør halvdelen af feedbacken en summativ evaluering, som i sagens natur ikke lægger op til videre arbejde. Det er stadig feedback, men modtagerne må se bort fra den og faktisk arbejde i modstrid med den, hvis de skal arbejde videre med deres side. Hvis man ser bort fra disse summative evalueringer, vil også de skriftsprogsudfordrede elever på Syds skolen modtage mere feedback end deres skriftsprogsstærke kammerater.

De skriftsprogsudfordrede gør god om end ureflekteret brug af deres kammeraters feedback. Tendensen er atter tydeligst på Nordskolen, men kan også ses hos Karen på Syds skolen, der optager fire feedbacktemaer, hvoraf de tre er fremsat af kammeraterne. For Nordskoleelevernes vedkommende udgør den utvetydige brug af feedbacken en forskel fra den i bedste fald skjulte i værste fald manglende brug af feedbacken i skriveforløbet (se kapitel 4). Den feedback, der optages og anvendes, angår den enkelte sides layout, selv om de også tilbydes feedback vedr. målgruppe og i mindre grad anvendelse af og sammenhæng mellem modaliteter samt for Syds koleelevernes vedkommende også restaurantens overordnede koncept. Feedback på hjemmesidens underliggende struktur nævnes af Pernille på Syds skolen, men italesættes ikke direkte af kammeraterne på de to skoler. Imidlertid tyder spørgsmål på begge skoler til navigationsmuligheder på den enkelte side på, at den bagvedliggende struktur er uklar, men denne feedback optages ikke af eleverne på trods af, at de har hørt noget tilsvarende i den tidligere lærerfeedback. Denne iagttagelse korresponderer med skriveforskningens karakterstik af den uerfarne skriver som en, der vanskeligt kan forholde sig til, hvordan den sætning, han er i færd med at skrive, forholder sig til afsnittet og teksten som helhed (se f.eks. Flower, Hayes 1980). Dette spørgsmål tages op til nærmere diskussion i kapitel 9.

Feedbackrunden blev designet under hensyntagen til iagttagelser fra første fase, hvor brug af skabelon på den ene side viste et øget omfang af feedbacken, men også en mekaniseret brug (se Kapitel 4). I det multimodale produktionsforløb udnyttes feedbackens fulde potentiale ikke af de skriftsprogsudfordrede elever, fordi de ikke reflekterer over den modtagne feedbacks anvendelighed – der spores således en selvfølgelig tilgang til anvendelsen af den i vendinger som ”Jeg skal have flere billeder og du skal have lavet det der med baggrunden” og ”Vi skal have lavet noget andet på den der side – nu tænker jeg på det, de sagde om login [...] Gå ind på forsiden. Vi skal have slettet [punkterne] forsiden og menu”. Og alligevel mener jeg, at der i dette forløb i højere grad end i skriveforløbet forekommer refleksioner over feedbacken blandt de skriftsprogsudfordrede elever på især Nordskolen. Den konklusion drager jeg ud fra forskelle i selve feedbacksituationen. I skriveforløbet lyttes der, men der kommenteres kun sjældent, mens drengene i det multimodale produktionsforløb i feedbacksituationen forholder sig spørgende og diskuterende til den fremsatte feedback. Feedbacken er med andre ord behandlet indledende allerede i feedbacksamtalen, hvilket ikke var tilfældet i skriveforløbet.

Om den feedback, de skriftsprogsudfordrede elever giver deres kammerater, tillader resultaterne ikke nogen konklusioner. Men det tiltrækker opmærksomhed, at de skriftsprogsudfordrede drenge på Nordskolen i den grad indtager erfaringer fra deres egen arbejdsproces i deres feedback. *Hvis* det ved nærmere undersøgelse skulle vise sig at være et generelt fænomen, bør det få pædagogisk betydning for sammensætning af feedback-par.

De skriftsprogsstærke elever får ikke samme store udbytte af elevfeedbacken. De modtager, optager og giver ganske enkelt mindre feedback. På Sydskolen skal forklaringen muligvis findes i, at feedbackgiverne ser mock-up'en som nærmest færdig på tidspunktet for feedbackrunden, mens det samme ikke gør sig gældende på Nordskolen. Hvad forklaringen er her, må stå hen i det uvisse, men resultatet stemmer overens med andre studier, der undersøger feedback i forskellige perspektiver og konstaterer, at det givne feedbacktiltag har størst effekt på de lavest præsterende elever (Gielen, Peeters et al. 2010, Topping 2005, se f.eks. Black, Wiliam 1998)

På Nordskolen skulle feedbackmodtagerne formulere et spørgsmål, som de gerne ville have feedback på. Spørgsmålet kan ses som et udtryk for elevernes eget ad hoc-mål. Morten og Flemming spørger til en teknisk udfordring omkring en instruktionsvideo til et spil. Det bagvedliggende mål bevæger sig dermed uden for opgavemålene, men relaterer sig til opgaven. Imidlertid optager de ikke den feedback, som de efterspørger. I stedet optager de feed-

back om layoutmæssige forhold og bevæger sig dermed inden for opgavemålene. David, Mia og Esther stiller deres spørgsmål om farve inden for opgaverammen og optager den også. Den feedback, der optages på Sydskolens, angår både indhold på siden, modaliteter og farvevalg. Således synes der på dette tidspunkt i processen at være en hovedfokus på de opgavemål, der angår genrens formelement, om end også genrens indholdselement stadig er til diskussion.

Den dobbelte rammesætning bidrager specielt på Sydskolens til at forankre teksten i forhold til omverdenen. På den måde udvides genrebegrebets tekstorienterede brugsdel til også at omfatte tekstens reference til den omgivende verden. Feedback på dette område optages dog kun i ringe grad og ses som et tegn på, at det er vanskeligt for såvel lærere som elever at løsrive sig fra den skolekontekst, hvor teksten står centralt i danskundervisningen. I skolekontekst fastlægger læseplanen og mangeårig praksis specielle forventninger til indholdet (Hallidays field), som ikke nødvendigvis stemmer overens med det indhold, som ville være relevant i reklamebureaukonteksten. Bevidstheden om, men fraværet af reklamer på drengenes mockup kan ses som et eksempel på, at reklamerne hører med i reklamebureaukonteksten, men opfattes som overflødige eller endog forstyrrende tekstelementer i skolekonteksten. Samme tendens kan ses i forhold til relationen mellem deltagerne (Hallidays tenor), hvor lærerne gang på gang går i underviserrolle frem for kunde- eller cheffolle. Selv eleverne påtager sig elevrolle, selv om de havde mulighed for noget andet.

På baggrund af ovenstående kunne det være nærliggende at konkludere, at man skal være varsom med dobbelt rammesætning, men det er alligevel ikke tilfældet, da den også bidrager med noget positivt. Først og fremmest tilfører den en logisk struktur i arbejdsprocessen, som Morten og Flemming på Nordskolen har stor glæde af. Reklamebureauammen synes at lette deres styring af processen. Samarbejdsvanskelighederne og det skiftende fravær i den tilsvarende gruppe på Sydskolens gør det umuligt at udtale sig om, hvorvidt det samme gør sig gældende her. Endvidere tilfører rammen feedbackrunderne mening for eleverne. Det bliver tydeligt for dem, hvad de kan få med fra hver runde.

Så vidt den planlagte elevfeedback. I næste kapitel rettes opmærksomheden mod de feedbackressourcer, som eleverne selv vælger at bruge.

KAPITEL 8. SPONTAN FEEDBACK, MODELTEKSTER OG AFPRØVNING

Også analyserne i dette kapitel har til formål at bidrage til besvarelsen af det andet og tredje forskningsspørgsmål. Hvor jeg i de sidste to kapitler har undersøgt den feedback, som er planlagt og initieret af lærer eller kammerater, vender jeg nu i dette kapitel blikket mod den feedback, som eleverne selv opsøger. De kan henvende feedbackønsket til deres lærer eller deres kammerater, eller de kan i forlængelse af Hatties feedbackdefinition (Hattie, Timperley 2007: 81) inddrage eksempelvis bøger og andre undervisningsressourcer, som læreren har præsenteret, lige som de selv kan udvælge og inddrage ressourcer. Perspektivet i dette afsnit minder om analysen af den spontane feedback i skriveforløbet (Kapitel 4). Analysen vil primært rette sig mod den feedback, eleverne spontant efterspørger. De primære data udgøres af sekvenser fra videooptagelserne af elevernes produktionsproces. Udvælgelsen af relevante sekvenser sker på baggrund af den indholdslog, som er udarbejdet over hvert elevgruppes produktionsproces. Endvidere udgøres datagrundlaget af elevernes mockups og de øvrige ressourcer, herunder hjemmesider, som de inddrager.

Den efterspurgte feedback formodes hovedsageligt at falde inden for undervisnings- og opgavemål, men behovet for feedback kan også være afstedkommet af et ad hoc-mål, som falder uden for undervisnings- og opgavemålene. Disse ad hoc-mål rummer potentialet for selvstændig faglig læring, og den vil dermed blive synlig som feedback på fagligt læringsforvaltningsniveau.

Mens den planlagte feedback tydeligt lader sig afgrænse i tid, forekommer den spontane feedback i hele den arbejdsproces, der ligger uden for feedbacksamtalerne. De optagelser, der danner afsæt for analysen, strækker sig således over mange timer, og det vil derfor kun være muligt at lave nedslag i materialet. Det betyder, at jeg i denne analyse har opmærksomheden rettet mod mønstre, der enten er gennemgående og stærke for den enkelte gruppe, eller mønstre på tværs af grupperne.

Kapitlet indledes med en analyse af den spontane feedback internt i gruppen. Herefter analyseres andre feedbackkilder begyndende med de i under-

visningen præsenterede og af eleverne selvvalgte modeltekster. Efterfølgende undersøges elevernes arbejde med afprøvning som kilde til feedback. I kapitlets sidste afsnit undersøges andre og knapt så markante kilder til feedback, nemlig opgaveformuleringen, andre kammerater og it. Sidstnævnte har ikke kun en læringsstøttende effekt, men kan også i visse tilfælde virke begrænsende. Hvert af disse afsnit afrundes særskilt.

8.1. SPONTAN FEEDBACK

De spontant opståede feedbacksituationer i skriveforløbet havde meget forskelligt omfang på de to skoler (se afsnit 4.2). Som nævnt kan forskellene have adskillige forklaringer som eksempelvis forskelle i feedbackkultur og læringsmiljø. Imidlertid viser det multimodale produktionsforløb, at opgaveløsningens organisering har stor betydning. Omfanget af spontan feedback var særdeles lavt i Nordskolens skriveforløb, hvor eleverne individuelt skulle forfatte et essay, mens det fælles ansvar for produktion af den multimodale tekst øger forekomsten af den spontane feedback, så den omfangsmæssigt er sammenlignelig de to skoler imellem. Det kan altså allerede nu konkluderes, at fælles opgaveløsning øger omfanget af italesat spontan feedback.

Kigger man imidlertid på fordelingen af feedbacken på feedbackspørgsmål og -niveau og sammenligner dels skrive- og produktionsforløbet for samme elevgruppe og dels de enspræsterende elevgrupper på de to skoler, træder også forskelle frem, som gør det svært at drage entydige konklusioner. Der er med andre ord noget, der tyder på, at også individuelle og kulturelle forskelle har betydning.

Der forekommer rigtigt meget opgavefeedback i alle grupper. Opgavefeedbacken besvarer hovedsageligt status- eller handlingsspørgsmålet, men alle grupper forholder sig på et eller andet tidspunkt også til målspørgsmålet. I alle grupper vurderes hele eller dele af opgaven i relation til opgaveformuleringen. På Sydskolen inddrages målspørgsmålet i begge grupper i begyndelsen af forløbet, hvor eleverne arbejder med at skabe overblik over og forstå opgaven, mens den målorienterede opgavefeedback på Nordskolen for begge gruppers vedkommende ligger sidst i forløbet og bruges som stillads til at forberede præsentationen. Det er nærliggende at antage, at disse forskellige måder at anvende opgaveformuleringen som ressource er læringskulturbetingede og kan ses som forskelle på lærernes arbejde med læringsstrategier i de to klasser.

Opgavefeedbacken er særligt koncentreret i den fase, hvor eleverne udarbejder mockup'en, og her efterspørges ofte faktisk viden. Stavning er et genkommende tema i alle grupper: 'limousine', 'jukeboks'. 'interessant'. Der efterspørges viden om specifikt indhold på siden, f.eks. efterlyser Mia viden om, hvad "Aalborg i Rødt" egentlig er, og Sanne spørger til, hvor hun mon skal finde billeder med et bestemt motiv.

Også for den del af den spontane opgavefeedback, som angår færdigheder, tegner der sig et mønster i form af behov for feedback på udfordringer knyttet til it. It er ikke genstanden for undersøgelsen, men den vil blive behandlet nedenfor i afsnit 8.4.3 i det omfang, den har betydning for teksten som produkt og elevernes tekstkompetence.

Endelig forekommer spørgsmål, der lægger op til vurdering i opgavefeedbacken. Det er specielt tilfældet i vurdering af konkrete valg, f.eks. layout, billedvalg og sproglige formuleringer. Denne type af feedback er mest fremtrædende hos Mia, Esther og David. Som berørt i afsnittet om dummyen (afsnit 6.4) og nedenfor i afsnittet om afprøvning (afsnit 8.3) er dette høje omfang af vurderende spontan feedback en nærliggende konsekvens af deres løse dummy med plads til forskelligheder. Denne fortolkning understøttes også af det faktum, at der i gruppen med den mest præcise og detaljerede dummy, Morten og Flemming, forekommer mindst spontan feedback. Faktisk forekommer der i optagelserne af Mia, Esther og David dobbelt så meget spontan feedback som i optagelserne af Morten og Flemming. Dummyen er dog næppe eneste grund til forskelle i omfanget af den spontane feedback i de to grupper. Fælles for de skriftsprogsudfordrede grupper er, at det kun er i disse grupper, at feedback efterspørges uden at imødekommes. I enkelte tilfælde svarer den ene ikke på en feedbackkommentar eller -opfordring fra den anden, i andre tilfælde er svaret så kortfattet, at det nærmest ikke kan opfattes som feedback. I Karen og Sunes tilfælde kan det ses i forlængelse af deres samarbejdsvanskeligheder, men da denne type situationer også forekommer hos Morten og Flemming, hvis samarbejde fungerer, kan der også være andet på spil. I alle situationer, hvor der ikke svares eller svares kortfattet, er den, som feedbackopfordringen rettes mod, koncentreret om egen skærm og egen opgaveløsning, hvilket kunne indikere, at de ganske enkelt har svært ved at blive afbrudt i deres arbejdsproces. Omvendt forekommer de mest udfoldede feedbackseancer, når begge gruppemedlemmer sidder og kigger på samme skærm. I disse tilfælde nærmer Morten og Flemmings ellers typiske kumulative samtale sig eksplorativ samtale, mens Karen og Sunes dominerende disputative samtale bevæger sig i kumulativ retning. Integreret samarbejde synes dermed at give de skriftsprogsudfordrede elever de bedste vilkår for læringsstøttende feedbackarbejde.

Procesfeedback forekommer også i alle grupperne. Omfanget er betydeligt mindre end opgavefeedbacken, og den angår overblik over, hvor langt de er kommet og hvordan de skal komme videre, dvs. status og handling.

I forlængelse af videreudviklingen af Hatties feedbackmodel og resultaterne i skriveforløbet, der kun viste sporadisk forekomst af faglig læringsforvaltningsfeedback, er netop læringsforvaltningsfeedbacken af speciel interesse her. Læringsforvaltningsfeedback forekommer i alle grupper – mindst hos Karen og Sune, lidt mere hos Morten og Flemming og mest og nogenlunde lige meget i de to grupper af skriftsprogsstærke elever. De skriftsprogsudfordrede elever beskæftiger sig med én undtagelse udelukkende med læringsforvaltningens psykologiske del, typisk evaluering af egen arbejdsindsats. At elevernes egen vurdering afviger fra lærerens og forskerens er der utallige eksempler på. Eksempelvis vurderer og evaluerer Sune Karens arbejdsindsats negativt, hvor lærerens tilsvarende evaluering er positiv. Tilsvarende vurderer Morten i et tilfælde, at de ikke har nået at lave det mindste i en halv lektion, mens forskeren konstaterer, at de har talt om og aftalt væsentlige ting, der har påvirket deres syn på teksten og dermed deres tekstkompetence. Mortens vurdering skyldes sandsynligvis, at de ikke har nået at arbejde på produktet, mens forskeren i stedet lægger vægt på, at de har lavet et fornuftigt forberedende arbejde i form af efterbehandling af feedback – altså fokus på processen som læringsunderstøttende.

I et enkelt tilfælde vurderer drengene deres produkt. Morten siger anerkennende om Flemmings arbejde med en side: ”Ajj, det er fint sat op!” og Flemming siger senere: ”Ajj, det bliver godt, det her!” Disse udsagn angår kvaliteten af deres tekst, og de nærmer sig dermed en faglig vurdering af deres egen tekst. Der er stadig et stykke vej til at blive klar over, *hvad* der er fint og vellykket og *hvad* der er godt, men udsagnene afslører, at de er opmærksomme på det faglige genstandsfelt og dermed også besidder potentialet til at styrke og konsolidere deres vurderinger.

Også de skriftsprogsstærke elever foretager selvevalueringer. Mia vurderer opgaven som på én gang hyggelig, kreativ og svær. Esther vurderer deres opgavebesvarelse i relation til det faglige indhold i det oplæg, som Arne har givet i timen. Mia betegner deres sider som elegante ud fra en æstetisk forståelse af hjemmesider, og gruppen evaluerer og vurderer deres hjemmeside i relation til opgavekravene. Gruppen synes dermed at tilslutte sig undervisnings- og opgavemålene. Videre demonstrerer de selvstændigt brug af det faglige stof, de er blevet præsenteret for, men også evne til at hente tilgrænsende stof ind og bruge, idet de i forberedelsen af præsentationen trækker på det, de ved om reklamesprog.

Denne overskridelse af indholdet i det konkrete forløb er endnu mere udtalt hos Sanne og Signe. I bestræbelserne på at forstå opgaven diskuterer de ords leksikalske betydning. 'Æstetik' har de fat i flere gange, men det bedste eksempel er nok følgende ordveksling (som i øvrigt bragte det store smil frem på forskerens læber):

Sanne: "Hvad betyder kvantitet? Er det dårlig kvalitet?"

Signe: "Kvantitet – er det ikke når der er meget af noget?"

Signe slår det op på en hjemmeside, hvor det betegnes som en mængde, hvorefter Sanne konstaterer: "Næste gang, vi skal sige ordet mængde, så siger vi i stedet for: "Jeg har en stor kvantitet""

Pigerne er ikke helt sikre på betydningen, undersøger den og generaliserer den nye viden, så den er brugbar i andre sammenhænge end den aktuelle kontekst. Formuleret i måltermer kan den lille sekvens ses som Sannes ad hoc-mål om at komme til at forstå begrebet kvalitet. Signes feedback støtter, og på baggrund af den bliver Sanne i stand til at nå sit mål.

Ud over denne selvstændige tilegnelse af faglige viden, går pigerne så på metaniveau ved at vurdere såvel det konkrete undervisningsforløb som danskfaget som helhed. Som bekendt følger produktionsforløbet efter et forløb om reklamer, og den hjemmeside, de skal producere, kan anskues som både en informerende og en reklamerende (regulerende) hjemmeside⁵⁷. Distinktionen mellem de faglige indholdskategorier, som er etableret gennem undervisningen, er umærkeligt skredet for både Signe og Sanne. Sanne overvejer, om de skal bruge en analysemodel til websites eller til reklamer, når de som afslutning af deres produktionsforløb skal analysere deres hjemmeside. Dette spørgsmål løfter Signe ud af konteksten ved at konstatere, at hun ikke forstår, hvornår de i undervisningen bevægede sig fra reklamer til websites. De vurderer altså hermed undervisningsforløbet.

Vurderingen af faget sker i forlængelse af overvejelser over den digitale udvikling inden for danskfaget. Situationen er den, at Sanne føler sig inkompetent til it-delen af opgaveløsningen. Hun ved godt, hvordan siden skal

⁵⁷ Inden for pragmatikken opererer man med begrebet teksttyper, som medvirker til at definere genren i den instantierede tekst (se f.eks. Vagle, Svennevig et al. 1993). Teksttyperne opfattes som grundlæggende, men ikke essentielle. Eksempler på teksttyper er narrative, informative, deskriptive og argumentative. En given tekst vil typisk være domineret af en af teksttyperne, men der forekommer også elementer af andre teksttyper. Dette lingvistiske udgangspunkt er udvidet til også at omfatte multimodale tekster af Thorlacius (2009).

se ud, men hun er ikke i stand til at føre sine ideer ud i livet på grund af manglende it-kompetencer. I praksis løser pigerne det ved, at Signe har hovedansvaret for den overordnede skabelon, som Sanne så fylder indhold i. Men udfordringen bevirker, at hun vurderer hele danskfaget og karakteriserer det som i stigende grad baseret på it. Man kan sige, at hun går ud af opgaven og vurderer hele faget. Hun italesætter ikke konsekvenserne af udviklingen, men konsekvenserne for hende selv ligger implicit i hele afsættet for refleksionen: når hendes egne it-kompetencer ikke er så gode, så får det betydning for hendes mulighed for at demonstrere sin indsigt og forståelse inden for dele af faget.

Et tilsvarende højt abstraheringsniveau udviser Sanne i forhold til læringsforvaltningens psykologiske del. Signes har præsenteret det forslag til sideskabelon, som hun har lavet hjemme. Nu er hun i gang med at lave et logo til deres fiskerestaurant. Hun laver én liggende, oval figur i Paint, derefter endnu en lidt mindre, som hun flytter ind i den anden. Sanne ser på og bliver pludselig klar over, at Signe er ved at lave en ramme. Sanne bliver imponeret. Hun vurderer både, at hun ikke selv var kommet på det, og hun spørger Signe, hvordan hun kom til at tænke på det. Signe kan desværre ikke svare, men situationen viser, at Sanne metareflekterer på to måder.

Dels forekommer den klassiske selvevaluering af formen ”Det der kan jeg ikke finde ud af”. Dels ser hun Signe som en mulig læringsressource for sig selv i og med, at hun forsøger at blive klogere på, hvordan hun får disse ideer. Det er et udtryk for ikke bare bevidsthed om egne styrker og svagheder, som ligger i hele selvevalueringselementer i læringsforvaltningen, men også en afsøgning af nye læringsstrategier.

Undersøgelserne af feedback på læringsforvaltningsniveau bekræfter skriveforløbets iagttagelse af, at de skriftsprogsstærke elever i kraft af deres meta-refleksive evner er i stand til selvstændigt at lære sig nyt fagligt stof, mens udvikling af denne evne for de skriftsprogsudfordrede elevers vedkommende er afhængig af lærerens stilladsering i form af eksempelvis feedbackspørgsmål og didaktisk modellering.

8.2. MODELTEKSTEN

I dette afsnit karakteriserer jeg brugen af modeltekster, fortrinsvis som eleverne bruger dem i det produktive arbejde som inspiration og målestok, men også med opmærksomhed på, hvordan de inddrages i undervisningen. Inddragelsen af modelteksten kan ses som central og hensigtsmæssigt ud fra Freadmans genreovervejelser (se afsnit 5.3.3.1), idet hun påpeger, at mindst

to tekster er nødvendigt for at arbejde genreorienteret. Afslutningsvis vil den konkrete brug blive diskuteret med inddragelse af de to didaktiske teorier, som er præsenteret i afsnit 5.2.2.

I undervisningen på Sydskolen indgår modeltekster i det forberedende arbejde. Pernille har udvalgt tre hjemmesider for restauranter, printet ud og limet dem op på karton i en form, der afspejler sidens bagvedliggende struktur. De udvalgte sider er med andre ord i første omgang udvalgt på grund af deres forskellige struktur, men viser samtidig konventioner for interfacedesign. Det drejer sig om mortenskro.dk, jensens.com og kunstogspaghetti.dk. Teksterne hænger gennem hele forløbet på tavlen i klassen. Hjemmesiden for Mortens Kro gøres endvidere til genstand for elevernes analyse.

Også den i produktionsforberedende undervisning på Nordskolen inddrages professionelle hjemmesider, men mere i et demonstrations- end et modeltekstperspektiv. DR's undersider Ramasjang og Oline analyseres ud fra et komparativt perspektiv. Oline er udvalgt specielt som eksempel på en side, der kommunikerer uden brug af skriftsprog. Elevernes opmærksomhed henledes i det øvrige undervisningsmateriale på saxo.dk, facebook.com, faarup-sommerland.dk, visitnordjylland.dk, aalborgkommune.dk, barbie.dk, allanolsen.dk og bold.dk. Siderne har bl.a. til hensigt at vise forskellige webgenrer⁵⁸.

I to grupper arbejder spiller modelteksten en helt central rolle. Det drejer sig for Morten og Flemming om GratisSpil.dk og for Sanne og Signe om Krogs.dk. Ingen af de to sider er præsenteret i undervisningen og er dermed udvalgt af eleverne selv. For Morten og Flemmings vedkommende går de ind på GratisSpil.dk umiddelbart efter, at de har bestemt sig for at lave en spilhjemmeside og bliver ved med at vende tilbage til den gennem hele produktionsforløbet. De kigger også enkelte gange på y8.com og gamereactor.dk, så jeg formoder, at deres valg af modeltekst sker på baggrund af sammenligning mellem de to sider, men vurderingen bliver på intet tidspunkt italesat, så deres valg af modeltekst må betegnes som intuitiv og ordløs. For begge grupper vedkommende kan valget af den konkrete side ses som deres bud på, hvordan opgavens mål og krav kan udmøntes. Modelteksten kommer herefter til at udgøre en målestok for deres egne valg.

⁵⁸ Thorlacius opererer med følgende webgenrer: e-handels-sitet, fællesskabssitet, underholdningssitet, undervisningssitet, præsentationssitet og informations- og søgesitet (Thorlacius 2009: 311-313)



Figur 8.1a og b⁵⁹ Til venstre ses Morten og Flemmings færdige mockup-forside og til højre et skærmdump af deres modeltekst, GratisSpil.dk⁶⁰.

Der ses væsentlige layoutmæssige ligheder. Det feltopdelte interface er fælles for begge sider lige som også såvel menubjælke som sidemenu kan genfindes på begge sider. Mockup'ens navigationsfelter er alle at genfinde i modelteksten, men der har fundet en udvælgelse sted. Endvidere havde drengenes mockup i lang tid baggrundsfarven blå, som også er fremtrædende på modelteksten. Endelig omfatter drengenes dummy i lighed med modelteksten reklamer – et indholdselement, som de dog af tidsmæssige hensyn vælger at udelade.

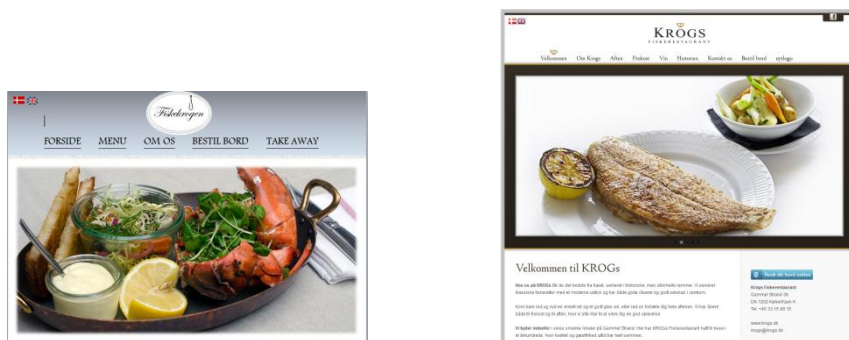
Flere af disse valg er verbaliseret af drengene, f.eks. valget af indholdselementer på siden. Andre er valg er bevidste, men tavse. Eksempelvis viser optagelserne af Flemmings produktionsarbejde, at han skifter mellem mockup og GratisSpil.dk og vælger navigationsmuligheder ud fra, hvad han ser på modelteksten. Atter andre valg er tilsyneladende ubevidste, eksempelvis den oprindelige blå baggrundsfarve og anvendelsen af både små og store billeder i det centrale felt på forsiden. Morten er i øvrigt fortrolig med tanken om at bruge andres tekster som model for egen tekstproduktion, hvilket ses af, at han i skriveforløbet siger, at han tror, han vil skrive et essay lige som ”Cyklen” (Sønderby 2000), som de har læst i klassen. Hvorvidt det faktisk lykkes ham at imitere elementer i ”Cyklen” ligger uden for dette projekts rammer at undersøge.

⁵⁹ 8.1a Det store billede: © gamereactor.dk

8.1b © GratisSpil.dk

⁶⁰ GratisSpil.dk er en dynamisk hjemmeside, hvor såvel reklamer omkring siden som de fremhævede spil på siden skifter. Det viste skærmbillede er et stillbillede fra videooptagelsen af drengenes arbejde 26.08.13.

Sanne og Signe indleder produktionsforløbet med at tale om, hvad der skal være tema og målgruppe for deres restaurant. Sideløbende tænder Signe computeren og kobler sig på nettet. Desværre er kameraet denne dag placeret, så man ikke følger skærmen, men kort tid efter, de har besluttet sig for en elegant og dog familievenlig fiskerestaurant, kigger hun på skærmen og udbryder: ”Det er lige sådan noget her!” og tilføjer med et grin: ”Vi kopierer den bare...”. En søgning på de ord, som de har talt om, leder frem til Krogs.dk, som også senere optagelser viser, at de bruger som modelside. Pigerne kender altså ikke deres modeltekst i forvejen, men søger og finder en side, som ligner det, de gerne vil lave. Heller ikke de begrundere nærmere, hvad der gør siden god, så modelteksten er valgt ud fra en intuitiv forståelse af, hvad de gerne vil.



Figur 8.2a og b⁶¹ Til venstre ses Sanne og Signes færdige mockup-forside og til højre et skærmdump af deres modeltekst Krogs.dk⁶²

Lighederne mellem mockup'en og modelteksten er også for Sanne og Signes vedkommende iøjnefaldende. Interfacedesignet på siderne minder med en global menubjælke og et slideshow med store billeder af maden om hinanden. Navigationsmulighederne i menubjælken i mockup'en er også at genfinde i modelteksten. Begrundelserne for deres egne valg verbaliseres desværre ikke, idet Signe på baggrund af deres første udkast til sideskabelon udarbejder den endelige skabelon hjemme. En af de ting, som hun ændrer, er baggrundsfarven i det felt, som menubjælken er den del af. I første udkast

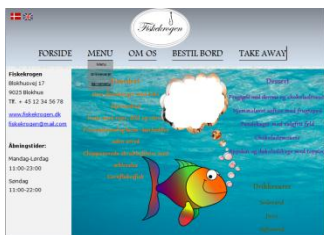
⁶¹ 8.2a Hummerfotografiet: © aarhusupdate.dk

8.2b: © Krogs.dk

⁶² Siden Krogs.dk er gemt 18.07.14, fordi den ellers statiske hjemmeside på det tidspunkt ændres som følge af, at restauranten skifter logo.

var den olivengrøn, mens den nye grå farve i højere grad placerer sig inden den farveskala, som er dominerende på Krogs.dk. De øvrige elementer på mockup'ens forside, logoet og valg af sprog symboliseret ved flagene, er placeret uden diskussion, og det er dermed ikke muligt at vurdere, om der her blot er tale om tavs eller måske snarere ubevidst imitation.

Selv om der er mange ligheder mellem siderne, så er det nærmere distance-ring fra Krogs, der præger deres samtale. Eksempelvis fravælger de nogle billeder, som de ellers havde udvalgt, fordi de kommer til at ligne slideshowet på Krogs for meget. Endvidere videreudvikler pigerne de layoutmæssige valg, som ligger tæt op ad Krogs.dk. Da menubjælkenes navigationsmuligheder ikke står distinkte nok i deres udkast, eksperimenterer de med at understrege punkterne. Endvidere lægger de mere indhold ind under menubjælkenes punkter end modelteksten, og de overfører Krogs udfoldningsmenu i punktet Vine til alle deres egne menupunkter. Desuden justerer de følgende siders layout under hensyntagen til egne kommunikative ønsker, hvilket eksempelvis ses i, at de vælger en venstrestillet fast kolonne til adresse, åbningstider og kontaktinformation, hvor Krogs benytter en højrestillet. Endelig tilføjer de deres helt egne ideer og tilpasser dem skabelonen. Deres børneside er det bedste eksempel på en idé, som de selv udvikler og formgiver i balance mellem deres kommunikative hensigt med børnesiden og deres navigative og layoutmæssige beslutninger for hele sitet.



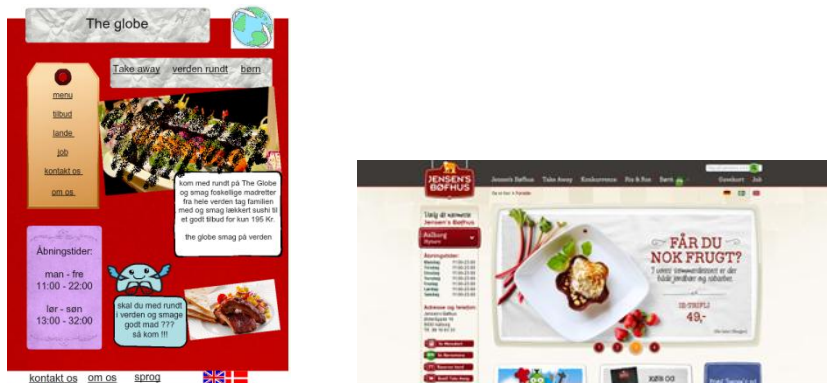
Figur 8.3 Sanne og Signes børneside⁶³

De foretager vurderinger af deres egne valg ud fra sammenligning med Krogs.dk. I tvivlstilfælde trækker de Jensens.com ind som alternativ sammenligningsgrundlag og bruger således en af de sider, som indgår i undervisningen.

⁶³ Fotografiet af pandekager, chokolade og frugt i tankeboblen er af rettmæssige årsager blændet

Lidt mindre fremtrædende, men dog alligevel væsentlig, er modelteksten i Karen og Sunes arbejde. De benytter Jensens.com som inspirationskilde til især indhold og i mindre grad form. Karen omtaler i et enkelt tilfælde, at hun bruger Jensens.com som skabelon. Det er en nærliggende og ikke overraskende strategi som kompensation for deres manglende konsensus om dummy. Hvor de to øvrige grupper trækker på modelteksten gennem hele produktionsforløbet, så fylder den mest i begyndelsen af Karen og Sunes produktionsproces.

Karen og Sunes valg af software til produktion af mockup-sider, Glogster.com, sætter nogle begrænsninger for deres designmæssige valg, så overensstemmelsen mellem deres forside og deres modeltekst er ikke helt så iøjnefaldende. Imidlertid imiterer de flere indholdsmæssige elementer, der blot pga. softwaren får et andet udtryk. De arbejder med såvel en menubjælke som en global venstrestillet sidemenu, der indeholder både navigationsmuligheder og information om åbningstider. Også Jensens centrale felt, der viser maden, og de lidt mere perifere felter med andet indhold i skærmbilledets bund er fastholdt.



Figur 8.4a og b⁶⁴ Til venstre ses Karen og Sunes færdige mockup-forside og til højre et skærmdump af en del af forsiden på modelteksten Jensens.com (fundet 12.08.14)

Den sidste gruppe bruger kun i meget begrænset omfang modeltekster. Det er Mia, Esther og David, der i stedet i markant højere grad benytter sig af afprøvning, hvilket behandles i afsnittet nedenfor.

⁶⁴ 8.4a: Øverste foto: Sløret af rettighedsmæssige årsager. Nederste foto: © Jensens.com
8.4b: © Jensens.com

Der er flere fremtrædende forhold ved elevernes brug af modeltekster. For det første foregår valget af modeltekst intuitivt og måske endda ubevidst. For det andet påvirker modelteksten elevernes tekst både på imiterende og kontrasterende vis.

Opgaven positionerer i begge klasser eleverne som det kreative team i et reklamebureau, og læreren må under hensyntagen til begrebets betydning og kulturelle forankring i reklameverdenen være indstillet på en muligvis ukonventionel løsning af opgaven. Men elevernes brug af modelteksten som målestok for deres egen produktion peger på den anden side i retning af behovet for en mere præcis referenceramme og målestok, end opgaveformuleringen udgør. Denne iagttagelse ligger i øvrigt i forlængelse af Black og Williams strategi om at tydeliggøre og dele læringsmål og –intentioner samt kriterier for succes (se afsnit 3.2.3). Dette behov kunne muligvis imødekommes gennem genrepædagogikken. Det ville imidlertid implicere en nærmere undersøgelse af, om denne skriftsprogsorienterede pædagogik lader sig overføre til multimodale tekster, samt en analyse af, hvad der karakteriserer forskellige genrer af multimodale tekster. Trods den brede ramme for opgaven og produktion af en forholdsvis ny type tekster, der kunne formodes at være knapt så faste i deres genrekendetegn som gamle genrer, så viser elevernes tekster alligevel, at visse forhold allerede er konventionaliserede (uddybes yderligere i kapitel 9).

Arbejde med modeltekster ud fra et genrepædagogisk udgangspunkt ville således klargøre succeskriterier for opgaveløsningen. Selv om genrepædagogikken trækker på Hallidays funktionelle grammatik, som også Kress og Van Leeuwen er inspireret af, så kan den begrænsning, som anvendelsen af genretrækkene tilfører, komme i modstrid med Kress og Van Leeuwens pointering af, at afsenderen af en tekst til enhver tid designer sin tekst ud fra, hvad han ønsker at kommunikere og med de tilgængelige tegn, som på bedste vis udtrykker netop dette kommunikative ønske. I den grad, afsenderens kommunikative ønsker er i modstrid med de fremanalyserede genretræk, vil han komme i modstrid med genrepædagogikken.

Denne modsætning foranlediger en nærmere undersøgelse af imitations-skrivningens mulige bidrag til den multimodale produktionsdidaktik. Inden for imitationsskrivningen er målet ikke, som det fremgår af kapitel 5.2.2, at producere en bestemt type tekst, men i stedet at udvikle skriveren og støtte denne i at erhverve sig færdigheder, som kan bruges i andre sammenhænge – eller metaforisk udtrykt at udvide skriverens værktøjskasse, så han eller hun på længere sigt har flere udtryksmuligheder til rådighed.

Her udvælges ikke en typisk modeltekst, men i stedet en tekst, der er markant på en eller anden måde. Tekstens markante træk fremdrages ved analyse, og opgaven for eleven er nu at producere en tekst med et beslægtet tema med anvendelse af de markante træk. Atter bliver de fremanalyserede træk den målestok, som eleverne kan måle deres eget produkt med. Typisk vil læreren udvælge de markante tekster, men muligvis kan eleverne også selv vælge markante tekster? Det vil i givet fald svare til fokuselevernes valg af modeltekster. Men det forsatte arbejde vil forudsætte, at de har klargjort, hvad der karakteriserer den valgte tekst og formuleret det som imitationsværdige elementer. Dette analysearbejde vil konsolidere elevernes faglige viden, inden de kaster sig over produktionsarbejdet. Jeg forestiller mig, at imitationspædagogikken kunne egne sig til at hjælpe eleverne med eksempelvis at opnå erfaringer med kommunikation gennem bestemte modaliteter. Billedet og talen vil eksempelvis komme i fokus, hvis eleverne skulle imitere Oline på DR's hjemmeside – en side, som i forvejen er inddraget i undervisningen.

Som det fremgår, vil valget af den ene eller den anden didaktiske tilgang afhænge af, hvad der er målet med arbejdet – skal eleverne først og fremmest lære at producere en bestemt type tekster, eller skal de især udvide deres produktive kompetencer? Begge tilgange vil på hver deres måde styrke bevidstheden om valget af den konkrete modeltekst, og de vil igen på forskellig vis imødekomme det didaktiske krav om klare succeskriterier.

Som jeg nævnte ovenfor, er der en gruppe, der i stedet for modelteksten bruger afprøvning som en fremtrædende feedbackstrategi. Det behandles i næste afsnit, som indledes med de grupper, der i begrænset omfang bruger afprøvning, og afsluttes med den markante gruppes brug.

8.3. AFPRØVNING

Hvordan kan afprøvning kategoriseres som en feedbackressource? Afprøvning er en proces, mens de andre feedbackressourcer udgøres af et menneske, en tekst eller en undervisningsressource. Når jeg alligevel fastholder afprøvning som en feedbackkilde, så skyldes det processens relation til produktet. Afprøvning betyder, at eleverne vurderer (et element i) deres egen tekst, ændrer en ting og laver en sammenlignende vurdering af den nye tekst. Det er altså deres egen tekst som produkt, der kommer til at fungere som feedbackgiver, men en dynamisk tekst til forskel fra de øvrige i feedbacksammenhæng mere statiske modeltekster.

Inden for lingvistikken bliver sproglig afprøvning af Hjelmslev betegnet som kommutation. Kommutionen kan angå såvel sprogets form som indhold. (Hjelmslev 1936). Kommutionsprøven som pædagogisk værktøj er velegnet til at styrke elevernes bevidsthed om sprog. Kun Sanne og Signe på Sydskolens bruger afprøvning på sproglige formuleringer. Eksempelvis diskuterer de, om det skal hedde ”bestået kokkeuddannelsen” eller ”afsluttet kokkeuddannelsen” i deres beskrivelse af kokkene. De skriver begge dele, læser begge dele op og ender med at beslutte sig for ”bestået kokkeuddannelsen” med tilføjelsen ”med flotte karakterer”. Deres endelige valg er sandsynligvis truffet både under hensyntagen til, hvad de gerne vil kommunikere, og hvad de synes lyder bedst. Et tredje, men ikke anvendt kriterium, kunne være kokkeverdenens egen betegnelse.

Ellers angår Sanne og Signes afprøvning mange andre forhold. De afprøver forskellige typografier, forskellige skriftstørrelser og forskellige farver. Endvidere har de et par afprøvninger, som ikke angår det ene frem for det andet, men i stedet om noget overhovedet skal være med. Det drejer sig om tilstedeværelse af en semiotisk ressource - skal der være en streg under menulinjen eller ej – og tilstedeværelsen af en modalitet – skal der være musik eller ej. De arbejder således mod undervisningsmålene angående modalitet og layout.

Den anden gruppe på Sydskolens er den gruppe, der italesætter afprøvning mindst. Det er ikke muligt at afgøre, hvorvidt Karen faktisk gør brug af afprøvning, men Sune undslår sig direkte. Han finder i Glogster⁶⁵ et præfabrikeret design i form af en notesblok, som han synes kunne passe fint som ramme om forsides sidemenu. Han spørger Karen, der synes, at blokken nærmere hører hjemme ude i den virkelige verden, men hun foreslår ham at afprøve designet, hvilket Sune afviser, fordi han ikke gider lave en ny side, hvis det ikke bliver pænt. For Sune er afprøvning med andre ord ikke så nemt, som det forekommer de andre grupper. Måske hænger det sammen med hans begrænsede kendskab til programmet og en tidligere erfaring med, at han ikke var i stand til at omgøre et valg. Det forhold peger på de it-kompetencer, som eleverne forudsættes at besidde forud for produktionsforløbet. Mere herom i afsnit 8.4.3.

Flemming og Morten benytter sig også af afprøvning som feedbackstrategi, men det sker i en afgrænset periode. Der forekommer en lille smule afprøv-

⁶⁵ Det software, som han og Karen bruger til at producere deres sider.

ning i den allerførste transformation af menubjælke fra dummy til mockup. Sidens layout fremgår af dummyen, men det gør farvevalg, typografi og skriftstørrelse ikke, og det er især farvevalget, der giver anledning til afprøvning. Flemmings valg af baggrundsfarven blå er ordløs, så det er ikke muligt at afgøre, om det endelige valg skyldes kommunikative eller modtagerovervejelser, eller om det ganske enkelt er et resultat af en påvirkning fra deres primære modeltekst, *GratisSpil.dk*, der har blå som en dominerende farve, men også anvender hvid og grå.

Hovedparten af drengenes afprøvning ligger imidlertid efter elevfeedback-samtalen, hvor det atter især er farver, der afprøves: baggrundsfarve, skriftens farve og farve til linjerne, der afgrænser de navigative felter. I sit forsøg på at finde ud af, hvor man skifter baggrundsfarve, åbner Flemming på et tidspunkt den samlede farvepalet, men han lukker den igen og finder efter endnu lidt søgen frem til en samling af prædefinerede baggrundsfarver. På et tidspunkt er baggrundsfarven sort, og Flemming konstaterer, at den ikke passer til det andet på siden og at siden som helhed kommer til at fremstå meget mørk, hvorfor den forkastes. Også typografi og farve på sidens titel, *Spil Spillet*, ændres, og drengene vurderer, at det ser godt ud, men ikke i sammenhængen. Farven grøn som baggrund afprøves uden kommentarer og der skiftes til grå med orange linjer. Drengenes arbejde afbrydes, fordi de skal afslutte en skærmoptagelse og begynde en ny, og da de er parat til at gå videre med mockup'en konstaterer Morten, at den grå baggrund med orange linjer ser fedt ud! Også skriftens farve afprøves. Valgene vurderes dels ud fra den samlede æstetiske fremtræden, dels ud fra læservenlighed.

Den feedback, som drengene søger gennem afprøvning, besvarer statusspørgsmålet og foregår på opgaveniveau. Den besidder potentialet for at bevæge sig på læringsforvaltningsniveau, hvis der anlægges et metablik på valgene og begrundelserne, men det sker ikke i drengenes tilfælde. Feedbacksamtalen om afprøvningen efter feedbacken må karakteriseres som kumulativ, mens læringsforvaltningsniveauet vanskeligt nås uden eksplorativ tale. De vurderer med andre ord ikke deres faglige valg, men potentialet kunne muligvis udløses, hvis drengene selv, en kammerat eller læreren havde spurgt til begrundelser for de æstetiske vurderinger: ”*Hvorfor ser det dumt ud?*” eller ”*Hvad er det, der ikke passer sammen?*” Selv om drengene praktiserer afprøvning, er det modelteksten, der som det fremgår af forrige afsnit er den langt hyppigst spontant opsøgte kilde til feedback.

Den gruppe, der tiltrækker sig størst opmærksomhed angående afprøvning som feedbackkilde, er Esther, Mia og David på Nordskolen. Som det fremgår af afsnittene om lærer og kammerater som kilde til spontan feedback,

forekommer der ikke meget feedback i begyndelsen af deres forløb. Endvidere fremgår det af Kapitel 6, at de præsenterer en dummy, der ikke er så ensartet som de øvrige grupper. Deres diskussion efter lærerfeedback på dummyen kunne have mundet ud i udarbejdelse af en skabelon, men de er enige om, at der fortsat skal være plads til forskelle. De har en fælles forståelse af de store linjer og samtidig bevidsthed om, at der er mange detaljer, som er nødt til at være ens på alle siderne. De praktiserer et samarbejde, der både er karakteriseret ved uddelegering og fælles opgaveløsning. Uddelegering i kraft af, at alle har ansvar for egne sider, som laves fra bunden, og fælles opgaveløsning i kraft af, at de vedvarende sammenligner, vurderer, justerer og udveksler layoutmæssige detaljer. Det giver anledning til forundring, at de ikke tidligere i forløbet udarbejder en skabelon bestående af panoramabillede, global menubjælke og markeret venstrestillet lokal menuboks, fordi det er der, de alligevel lander. Nu sker det i stedet ved, at David til slut samler og justerer siderne på sin computer. En mulig forklaring er, at de ikke tror det muligt, fordi de to arbejder på Mac og den tredje på pc. Mere herom i afsnittet nedenfor.

Resultatet bliver, at de vedvarende samtaler om tekstproduktionen. Denne samtale indeholder både kumulative og eksplorative sekvenser, den inddrager og angår både faktaviden, færdigheder og vurderinger med stor forekomst af sidstnævnte i kraft af, at eleverne reflekterer sammen.

De arbejder på hver deres side, og når de løber ind i en udfordring, giver det anledning til afprøvning og fælles refleksion. En afprøvning kan have afsæt i et konkret problem, som en af eleverne tumler med, f.eks. giver problemer med størrelsen af boksen til en lokal sidemenu anledning til, at Mia eksperimenterer først med ordvalg og senere med såvel typografi som skriftstørrelse. Gruppen inddrages i alle tilfælde i det endelige valg. Afprøvningen kan også have afsæt i sammenligning, f.eks. henleder en flytning af sider fra Davids til Mias computer opmærksomheden på forskelle i farvenuancer siderne imellem. Der afprøves, diskuteres og vurderes. Til sammenligning forekommer samme type situationer i optagelserne af Morten og Flemmings produktionsforløb, men her fører fordybelsen i eget arbejde oftest til meget korte og ofte bekræftende svar i stedet for fælles refleksion, diskussion og vurdering.

Feedbacken har til formål at besvare enten status- eller handlingsspørgsmålet, og den gives på opgaveniveau i og med, at det er opgaveproduktet, der arbejdes med. Det faglige indhold begrænser sig derfor også til tekstens mikroniveau, idet de to udgaver af teksten skal være umiddelbart sammenlignelige. Heri ligger i øvrigt også en mulig forklaring på, hvorfor afprøv-

ning bruges i forholdsvis udstrakt grad. Hjemmesider og dermed mockups udfolder sig rumligt og opgaveforlæggets forslag om at begrænse sidernes udstrækning til skærmens ramme betyder, at den kan opfattes i et hele på én gang. De ting, som Esther, Mia og David især fastlægger gennem afprøvning, er layoutmæssige valg. Typografi og skriftstørrelse afprøves i flere tilfælde ligesom også farver til såvel skrift som navigationsfelter afprøves. Understregning i en af de lokale sidemenuer afprøves⁶⁶ og det samme gælder forskellige beskæringer af panoramabilledet. Endelig sker der en afprøvning af ordvalg i en lokal sidemenu. Valget diskuteres ud fra både æstetiske og indholdsmæssige perspektiver.

8.4. ØVRIGE UNDERVISNINGSRESSOURCER

Undervisningsressourcer er de ressourcer, som er tilgængelige for eleverne i undervisningen. Læreren har udvalgt eksempelvis undervisningsmaterialer og modeltekster med henblik på elevernes læring, men eleverne bidrager også selv med ressourcer i form af eksempelvis de selvvalgte modeltekster. Endelig kan ressourcer være gjort tilgængelige af institutionen eller andre, eksempelvis it-software. Grundet bredden og mangfoldigheden af undervisningsressourcer er det ikke muligt at behandle alle.

Begge lærere præsenterer fagligt stof for klassen i form af uddrag af undervisningsmaterialer. Dele af materialet gennemgås i oplæggene, mens eleverne opfordres til selv at sætte sig ind i andre dele. På begge skoler arbejdes der forud for produktionsforløbet som bekendt med professionelle hjemmesider, der analyseres i fællesskab på klassen eller i mindre grupper efterfulgt af opsamling på klassen. De hjemmesider, der er inddraget forud for forløbet, udgør også en del af undervisningsressourcerne. De er delvist behandlet i afsnit 8.2. Også dummyen udgør en kilde til feedback for eleverne. Dens betydning er behandlet i afsnit 6.4.

Opgaveformuleringen består i begge klasser af dels en plan for forløbet, dels en kontekstualisering af opgaven (den dobbelte rammesætning) og dels en beskrivelse af det produkt, som eleverne forventes at udarbejde. Opgaveformuleringen er dermed tænkt stilladserende for processen, ligesom den markerer, hvad produktet skal leve op til. Som sådan bliver den en central

⁶⁶ Interessant, at også pigerne på Sydskolens afprøver effekten af understregning – og at ingen af grupperne vurderer effekten under hensyntagen til konventionen om at markere links med understregning (og blå).

ressource og potentiel feedbackkilde, som dog fylder forskelligt i elevernes arbejdsproces.

Det viser sig, at klassekammeraternes arbejde med samme opgave udgør en undervisningsressource i form af såvel en feedbackkilde som en målestok for specielt de skriftsprogsudfordrede elevers arbejde. Dette forhold behandles i afsnit 8.4.2.

Endelig viser data, at både den anvendte hardware, den valgte software og elevernes it-kompetencer har betydning for de tekstvalg, de træffer, og dermed det færdige produkt. Der forekommer med andre ord tilfælde, hvor eleverne af forskellige årsager i relation til it må vælge en anden løsning, end de ønsker. De færdige produkter udgør sammen med elevernes præsentation af dem omdrejningspunktet for næste kapitels belysning af deres tekstkompetence, men da teksterne ikke nødvendigvis udtrykker helt det, de gerne ville, ligger der her en fejkilde i forhold til forståelse af deres tekstkompetence – en fejkilde som bør belyses. Dette kapitels afsluttende afsnit fungerer således som forbehold for næste kapitels analyser. I it-afsnittet vil jeg således belyse, hvad eleverne *ikke* kan udtrykke, og afsnittet adskiller sig dermed i sit mangelperspektiv fra de øvrige analyser.

8.4.1. OPGAVEFORMULERINGEN

Som det fremgår af analysen af den spontane feedback ovenfor, udgør opgaveformuleringen for alle elever på et eller andet tidspunkt i produktionsprocessen en feedbackkilde. Opgaveformuleringen er indledende behandlet i afsnit 6.1 med henblik på at klarlægge målene for opgaveløsningen. I dette afsnit uddybes denne analyse.

Begge opgaveformuleringer består af tre led: en indledende tekst, der skaber den dobbelte rammesætning; en kort opgaveformulering og en plan for produktionsforløbet (se den samlede opgaveformulering i bilag 3 og 4).

På Sydskolens formuleres opgaven således:

”Vi har [...] valgt, at I selv kan beslutte, hvilken af vore restauranter, I vil udarbejde pr.-materiale for i form af et web-site: familierestauranten, den mere luksus-prægede, den etniske eller... - blot I arbejder effektivt og fokuseret med at få jeres målgruppe og restaurantens koncept til at passe sammen i jeres web-sites indhold og design.”

Som det fremgår, er målet at lave en hjemmeside, der kan bruges i præ-sammenhæng, men som samtidig ifølge en formulering i planen skal præ-

sentere restauranten og informere om den. Udtrykt med genrepædagogikens termer skal teksten både regulere og informere. Der stilles krav om, at eleverne arbejder med sammenhæng mellem målgruppe, koncept, indhold og design. De faglige kategorier er brede, og de uddybes i beskrivelsen af forløbet. Sideløbende med disse faglige mål stiller opgaveformuleringen krav til elevernes arbejdsindsats. Kravet om brug af feedback verbaliseres som en måde at støtte elevernes læring på, men indeholder også med sine selvstændige specifikke retningslinjer en uafhængig selvgyldig form for læring.

I arbejdet med dummyen skal eleverne arbejde bevidst med valg af indhold, modalitet og sidens layout og struktur. Til den afsluttende præsentation skal de kunne gøre rede for tanker og overvejelser i forbindelse med produktion af teksten.

Eleverne er altså som rhetorer forpligtet på at informere om og reklamere for en selvvalgt målgruppe om et selvvalgt indhold. Som designere har de til opgave at overveje og udvælge de modaliteter, som på bedste vis egner sig til at kommunikere det, som de som rhetorer har besluttet. Endvidere skal de designe siden, dvs. formgive den, så den sammenhæng, de vil kommunikere, bedst muligt kommer frem. Udtrykt med den teoretiske rammes begreber (se Kapitel 5) skal de forholde sig til og gerne kunne argumentere for, hvordan de valgte modaliteter spiller sammen og gøre rede for deres overvejelser over komposition og evt. rytme, som den kommer til udtryk i sidens layout. Også genrebevidsthed er indeholdt i opgaven gennem bevidsthed om målgruppe og teksttype.

Kravene i opgaven modsvarer den del at de overordnede mål for det samlede reklameforløb, som retter sig mod produktion af webside:

”Eleverne skal kende til web-reklamers særlige design og brug af mange modaliteter. De skal kunne lave en fiktiv web-reklame (eventuelt vha. dummies) og kunne argumentere for deres reklames funktionalitet og æstetik i forhold til den tænkte målgruppe.”

På Nordskolen indledes den samlede opgave med en beskrivelse af, hvad en mockup er. Dernæst følger opgaven:

”Jeres opgave

I er det kreative team på et reklamebureau, og I har fået til opgave at lave en hjemmeside, der præsenterer (noget i) Aalborg eller [jeres egen bydel – min tilføjelse] for nogle jævnaldrende. I har 10 slides til rådighed. Hvis I vil bruge flere, skal det aftales med kunden (Arne og Vibeke ☺)”

Opgaven er med kravet om at lave en hjemmesidemockup med bevidst valg af indhold og design formuleret forholdsvis overordnet. Omfanget er maksimalt 10 sider, der dog kan dispenseres fra.

I planen specificeres kravene til dummyen. Eleverne skal udvælge indhold, fastlægge hjemmesidens struktur og den enkelte sides layout og endelig bevidst vælge modalitet konkretiseret ved billeder, tekst, lyd, farve og video. Disse valg skal de kunne begrunde. Det fremgår ikke klart af opgaveformuleringen, at der med tekst menes skrift, og at lyd omfatter så forskellige udtryksformer som musik og tale.

Nordskoleopgaven er formuleret smallere end på Sydskolen hvad angår genre og målgruppe, mens rammerne for indholdet er bredere. Nordskoleelevernes retoropgave minder med andre ord om Sydskoleelevernes, mens kravet til designopgaven er lidt anderledes, i og med at der i tillæg til kravene på Sydskolen også stilles eksplicit krav til arbejdet med hjemmesidens samlede struktur.

Også Nordskolens opgave skal ses i sammenhæng med målene for hele forløbet. Det er værd at bemærke, at der her arbejdes med undervisnings- og ikke læringsmål.

”Undervisningsmål:

At opnå viden om hjemmesidens genrer og måder at kommunikere på

At opnå færdighed i at kommunikere gennem en sammensat tekst – konkret i kombinationen billede, lyd og tekst

At kunne argumentere for konkrete valg i teksten ud fra genre, modtager og kommunikationssituation

At kunne vurdere hjemmesider ud fra kriterier som f.eks. troværdighed, æstetik, information

At forholde sig til muligheder og begrænsninger ved digital kommunikation generelt”

Det sidste mål for forløbet på Nordskolen lægger op til, at eleverne vurderer den viden, de har fået gennem forløbet. Et tilsvarende mål er at finde i de mål på Sydskolen, som i højere grad angår arbejdet med reklamer, idet de her skal vurdere reklamens funktion og betydning i deres hverdag.

I relation til Hatties feedbackniveauer indeholder begge opgaver implicit succeskriterier for arbejdet på alle niveauer. Opgaveniveauet ses gennem de ekspliciterede forventninger til produktet, procesniveauet gennem formulering af forløbet og læringsforvaltningsniveauet gennem forventning om faglige metakommunikation gennem begrundelserne. På Sydskolen er end-

videre målet for det psykologiske læringsforvaltningsniveau ekspliciteret gennem kravet om en effektiv og fokuseret arbejdsindsats. Black og Wiliams første nøglestrategi ”Clarifying and sharing learning intentions and criteria for success” (Black, Wiliam 2009: 8) giver imidlertid anledning til at overveje om en mere eksplicit formulering af succeskriterierne kunne støtte elevernes læring yderligere.

8.4.2. ANDRE GRUPPER

Et andet forhold, som påpeges af Black og Wiliam, angår aktivering af eleverne som undervisningsmæssige ressourcer for hinanden: "Activating students as instructional resources for one another" (ibid.).

Såvel den fælles opgaveløsning og elevfeedbackrunden er didaktiske tiltag, der imødekommer denne strategi. Men optagelserne viser, at denne type situationer også opstår spontant. Specielt er Morten og Flemming bevidste om denne ressource. Morten går flere gange på eget initiativ og på Flemmings opfordring på besøg hos en anden gruppe, der laver en hjemmeside, der ligner deres. Han kommer tilbage med nye ideer, hvoraf tilføjelsen af læringsspil til deres egen mockup er et af de mest iøjnefaldende eksempler. Også andre gruppers udarbejdelse af en arbejdsplan for deres produktionsproces inspirerer Morten til at forsøge sig med en planlægning, der dog i praksis ikke følges. At planen er overflødig hænger sammen med dummyens styrke som planlægningsredskab for denne gruppe. Med den i hånden kan de lynhurtigt gøre status over, hvor langt de er kommet målt med kvantitativ målestok, hvorved de bliver i stand til at beslutte, hvad de herefter skal kaste sig over.

Også på Sydskolen udgør eleverne ressourcer for hinanden, om end situationerne ikke i alle tilfælde opstår helt så spontant som på Nordskolen. Når Pernille spontant opsøger de forskellige grupper, er en af hendes feedbackstrategier at sende eleverne på besøg hos hinanden. Således foreslår hun en anden gruppe at se på, hvordan Sanne og Signe arbejder med dummyen i Linoit. Den spontane brug af hinanden forekommer dog også på Sydskolen, hvor det ses, at Karen, som arbejder med dummyen sidst, er inspireret af Sanne og Signe.



Figur 8.5. Til venstre Sanne og Signes elektroniske dummy og til højre Karens.

I begge tilfælde er det altså de skriftsprogsudfordrede, der i højere grad lader sig inspirere af kammerater end de skriftsprogsstærke. Hvorvidt denne iagttagelse kan generaliseres, må bero på nærmere undersøgelse.

8.4.3. IT

Som nævnt i indledningen til dette kapitel vil fokus i nærværende afsnit være en analyse af, hvad der har begrænset eleverne i deres tekstproduktion i en grad, så det har påvirket det færdige udtryk. Også her tager jeg afsæt i mine indholdslogs over elevernes produktionsforløb og videooptagelserne til nærmere analyse.

De ressourcer, som er tilgængelige for elevernes kommunikation og tekstproduktion, begrænses i høj grad af hardware, software og elevernes it-kompetencer. Mens hardware og software begrænser ressourcerne materielt, udgør elevernes – manglende – it-kompetencer en anden begrænsning på ressourcerne. Disse tre begrænsende aspekter behandles i hvert sit afsnit nedenfor.

8.4.3.1 Hardware

Hardwarens begrænsende funktion træder tydeligst frem i Esther, Mia og Davids gruppe, hvor Mia og David arbejder på Mac og Esther arbejder på projektets pc med henblik på skærmoptagelse. Esthers egen computer, som hun alternativt skulle have arbejdet på, er også en pc, så udfordringen ville have været til stede også uden forskerens tilstedeværelse.

Udveksling af sider mellem de to Macs foregår ubesværet, og de indeholder samme programmer med samme prædestinerede muligheder, hvilket gør det muligt for Mia og David at harmonisere deres sider løbende. Endvidere får man på Mac en anden form for hjælp af programmet til layoutet end på pc. Det ses eksempelvis ved, at Mac'en automatisk med hjælpelinjer angiver, hvor en given boks skal placeres, hvis den skal stå symmetrisk eller i direkte

forlængelse af en anden boks. Dette værktøj gør det nemmere at tilpasse f.eks. menubjælken på Mac end på pc.

I en lang sekvens diskuterer eleverne typografi. De overvejer, hvilke signaler de forskellige typografier sender – eksempelvis synes Mia, at en af de mulige typografier i højere grad signalerer avis end website – og på et tidspunkt lægger de sig fast på Candera. Så kan Mia og David begge anvende denne skrifttype i det videre arbejde, hvilket er en fordel, når de i så høj grad som det er tilfældet trækker på afprøvning som strategi og feedback-ressource. Men på Esthers pc findes denne skrifttype ikke, og hun må i stedet vælge en, der ligner, og forestille sig, hvordan det vil se ud på Mac, når hun afprøver forskellige løsninger.

Esther kredser flere gange om, hvordan hun skal få sine sider til at ligne kammeraternes, fordi hun kan se forskelle mellem mulighederne på pc og Mac. Det tager længere tid for hende at lave siderne, og hun kompenserer ved at lave mere hjemme. Først langt henne i produktionsforløbet aftaler de, at de skal samle det hele på Davids computer, og han tilbyder ved samme lejlighed at rette Esthers sider til, så de ligner hans og Mias. Disse aftaler giver hende mere ro.



Figur 8.6⁶⁷ Til venstre ses den foreløbige pc-udgave af Esthers side om mad, til højre den færdige Mac-udgave

Forskellene mellem siderne er tydelige. For det første har Esther opgivet at justere menubjælken, så den fremtræder harmonisk. For det andet må hun i den endelige udgave opgive de billeder ved siden af menubjælken, som hun ellers synes bidrager til den samlede kommunikation. Endelig er det tydeligt, at hun opgiver at beskære og tilpasse panoramabilledet i sidens top.

⁶⁷ Bannerfoto: © Helle Fredensborg

Fotografi i højre hjørne: © Bogø Sandwich

Den feedback, Esther får ved afprøvning, afviger altså på grund af hardwaren fra den, der er tilgængelig for de to gruppekammerater.

Ingen af de andre grupper kæmper med samme hardwareproblemer som Esther, Mia og David. En tilsvarende udfordring kunne potentielt opstå for Karen og Sune, hvis Sune ikke var blevet udstyret med projektets pc. Han brugte i skriveforløbet iPad som arbejdsredskab, hvilket gav anledning til udfordringer med at dele tekster. Han ville dog i det multimodale produktionsforløb sandsynligvis have omgået udfordringen ved at låne en pc på skolen.

8.4.3.2 Software og it-kompetencer

Optagelserne viser, at både den software, som eleverne vælger til produktionsarbejdet, og deres it-kompetencer har indflydelse på de valg, de træffer i produktionsprocessen og dermed den færdige tekst. Dette forhold har betydning i vurderingen af elevernes tekstkompetence, fordi den færdige tekst udgør centrale data i denne analyse. Således er det væsentligt at være bevidst om, i hvor høj grad software og it-kompetencer har haft begrænsende virkning på den færdige tekst. I afsnittet er jeg altså på udkig efter de episoder, hvor eleverne må vælge en anden løsning, end de havde tænkt. Jeg laver således ikke en analyse af softwarens muligheder og begrænsninger, men udelukkende elevernes håndtering af softwaren.

På begge skoler opfordres eleverne dels til at vælge et program, de er fortrolige med, dels til at begrænse de enkelte siders format til at kunne vises i sin helhed på skærmen. I praksis gør de brug af Word, Power Point og Glogster. I Power Point svarer størrelsen på den enkelte slide til sidens format, mens formatet liggende skal tilvælges aktivt i såvel Word som Glogster.

Eleverne på Syds skolen har tidligere arbejdet med Glogster⁶⁸, og Karen og Sune vælger at bruge denne software til at producere deres sider. Sune huskes af Pernille på at vælge det liggende format, men han glemmer det igen, og hans sider er produceret i stående format. Karen laver hovedparten af sine sider i liggende format og nogle enkelte i stående.

I programmet kan man arbejde med tekst (skrift), grafik, billede, baggrund, side, lyd, video og data, som man samler i såkaldte glogsters, som er enkelt-

⁶⁸ Findes på www.edu.glogster.com

sider og kan sidestilles med en slide i Power Point. Programmet lægger med sin anvendelse af lyd, video og data op til, at siderne med fordel kan forblive digitale, mens udsmykningen på gangene på de to skoler viser, at det også bruges til at producere plancher og plakater til udskrift.

Brugeren af programmet kan vælge at tage afsæt i præfabrikerede skabeloner, der ifølge udbyderens navngivning skulle egne sig specielt til at udarbejde eksempelvis bograpport eller tidslinje. Men der er også mulighed for at designe sin egen side med udgangspunkt i en næsten blank side, hvilket vælges af Sune og Karen.

Programmet stiller en lang række designs til rådighed under punkterne Tekst og Grafik (se et eksempel i det sorte pop-up-vindue i venstre billede på figur 8.6). De tilgængelige ressourcer er med andre ord begrænsede og realiserer kun i begrænset omfang modaliteternes affordans. Under menupunktet Baggrund kan brugeren ligeledes vælge mellem designs, som programmet stiller til rådighed, men man kan også uploade og bruge sin egne designs. I de øvrige kategorier - Billede, Side, Lyd og Video – anvender brugeren udelukkende eget materiale, hvilket gør de tilgængelige ressourcer næsten ubegrænsede.



Figur 8.7⁶⁹ Til venstre ses et skærmdump af Glogster, til højre Sune og Karens forside

Et eksempel på softwarens begrænsende effekt ses i Sunes arbejde med at designe forside. Han finder og vælger den prædesignede mærkeseddel, som ses på skærmdumpet fra Glogster i figur 8.6. Han vil bruge den til sidemenu

⁶⁹ Billedet til venstre: © Glogster.com

Fotografi på billedet til højre: © Jensens.com

på sin forside. Han skriver menupunkter ind, men på et tidspunkt er der ikke mere plads. Han vil gøre mærkesedlen længere, men så bliver den samtidig bredere, hvilket medfører mindre plads på siden til højre for sidemenuen. Han kan med andre ord ikke ændre på forholdet mellem højde og bredde. Han eksperimenterer først med mindre skriftstørrelse, men ender med at opgive sine oprindelige forestillinger om fordeling af indhold mellem menubjælke og sidemenu, således at punktet Børn flyttes til menubjælken.

Den figur, som skal appellere til børnene, er et andet eksempel på, hvordan softwarens tilgængelige ressourcer har betydning for det færdige produkt. Forsiden ses på højre billede i figur 8.6, og den valgte figur er placeret over den blå boks med teksten ”skal du med rundt i verden og smage god mad?? så kom!” Oprindeligt talte Sune og Vibeke om at vælge en figur, der hang sammen med og viste rejseaktivitet. I stedet for selv at gå på udkig efter et billede, der passede, gennemgik han programmets designs og valgte den aktuelle.

Et tilsvarende valg blandt programmets prædefinerede skabeloner ses i Morten og Flemmings produktionsproces. De arbejder i Power Point, og da de skal finde en ny baggrundsfarve til deres side, afsøger de mulighederne i programmets farvepalet, der gør det muligt at vælge lige nøjagtigt den farve og nuance, som de måtte ønske. Det forekommer dem imidlertid åbenbart uoverskueligt, så de ender med i stedet at vælge mellem de skabeloner, som programmet stiller til rådighed.

Også Sanne og Signes produktion er begrænset af softwarens tilgængelige ressourcer. De vil gerne have musik på deres hjemmeside, som de udarbejder i Word, så de går på Skoletube og undersøger, om de kan finde et program, der samler præsentationen og giver mulighed for at tilføje musik. Eksperimenterne foregår desværre på den computer, som ikke optager skærmen, så det er ikke muligt at identificere de undersøgte programmer. Imidlertid viser deres dialog, at de finder et program, som har musikressourcer, men ikke mulighed for at uploade egen musik. De lytter til et udvalg af programmets muligheder, men ender med at forkaste dem alle med den begrundelse, at ingen af musikstykkerne rammer både den eksklusive gourmet-målgruppe og børnefamilierne. I stedet opgiver de at anvende musik som et bidrag til sidens kommunikation.

I et andet tilfælde er problemet ikke softwaren, men de tilgængelige ressourcer. I arbejdet med at designe et logo er det ikke muligt for Signe at finde et billede af lige nøjagtigt den fiskekrog, som hun forestiller sig, så hun ender med at slå sig til tåls med det billede, som er tilgængeligt.

Episoderne ovenfor kredser om software og tilgængelige ressourcer, men i flere tilfælde spiller også elevernes manglende it-kompetencer ind. Mest tydeligt udtrykkes det af Sanne, der tydeligvis har velbegrundede forestillinger om, hvordan siden skal se ud, men som efter eget udsagn ikke vil være i stand til at designe den på grund af manglende it-kompetencer. Også Sune opgiver at lave nogle ændringer, fordi han ikke er sikker på, at han er i stand til at gemme ændringerne.

De to grupper med skriftsprogsstærke elever er bevidste om, at en af gruppedlemmerne har bedre it-kompetencer end de/de andre, og denne påtager sig et udvidet ansvar for it-delen. I de to grupper med skriftsprogsudfordrede elever bliver der ikke på samme vis udnævnt en ekspert. Flemming og Morten hjælper hinanden, og Flemming påtager sig som den, der samler siderne, et lidt større ansvar it-praktisk end Morten. Karen synes at arbejde mere ubesværet end Sune i Glogster, men udfordringer og forskelle tematiseres ikke, måske fordi de overskygges af samarbejdsproblemer.

Med disse forbehold i baghovedet vil jeg i næste kapitel undersøge, hvad teksterne og præsentationerne siger om elevernes multimodale tekstkompetencer.

KAPITEL 9. PRÆSENTATION AF PRODUKTET OG TEKSTKOMPETENCEN

Dette kapitel har til hensigt at beskrive og karakterisere elevernes multimodale tekstkompetence og således bidrage til besvarelsen af det tredje forskningsspørgsmål: *Hvordan kan virkningen af feedbacken samt andre didaktiske praksisser ses i elevernes multimodale tekstkompetence sådan som den kommer til udtryk i såvel deres færdige produkt som i deres arbejde med og præsentation af dette produkt?* I det næste kapitel, konklusionen, vil resultaterne fra dette kapitel blive sammenholdt med resultaterne fra de tre foregående kapitler med henblik på at konkludere, hvordan feedbacken så rent faktisk har påvirket den tekstkompetence, som eleverne demonstrerer gennem de færdige tekster og præsentationen.

Analyserne tager naturligvis afsæt i den definition af tekstkompetence, som fremgår af afsnit 5.3.2.

”Tekstkompetence er således en socialt og kulturelt forankret praksis, der indebærer færdigheder i og evne til at afkode, forstå, fortolke og producere tekster i forskellige kontekster og med forskelligartede formål, f.eks. egen fortsatte læring, kommunikation med andre og deltagelse i og påvirkning af samfundslivet bredt forstået.”

Datamaterialet for analyserne tager afsæt i elevernes mundtlige præsentation af deres færdige mockups, hvor de eksplicit giver udtryk for deres overvejelser. Endvidere analyseres deres mockups, da de afslører kompetencer, som ikke verbaliseres (uddrag af teksterne ses i bilag 5). Dette syn på teksten som tegn på elevernes læring ligger i forlængelse af Jewitts opfattelse:

”[...] the multimodal texts and artifacts that students make can be viewed as one kind of sign of learning, a material trace of semiosis. These texts can be understood as material instantiations of students’ interests, their perception of audience, and their use of modal resources mediated by overlapping social contexts.” (Jewitt 2008: 259)

Endelig suppleres analyse af disse data for nogle af Sydskoleelevernes vedkommende med den analyse af deres egen mockup, som afslutter deres undervisningsforløb. Sanne og Signe udarbejder analysen i fællesskab, og de afleverer en skærmdoptagelse, hvor de viser og begrundet deres valg. Karen laver sin egen analyse individuelt, og hun afleverer en udskrift med skrift og billeder af udvalgte sider fra mockup'en.

Gruppernes præsentationer og tekster analyseres enkeltvis og vil med afsæt i genrebegrebets tre elementer, indhold, form og brug undersøge elevernes multimodale tekstkompetence. Elementerne lader sig kun adskille analytisk, men vil tilnærmelsesvist udgøre strukturen i det enkelte afsnit. I et opsamlende afsnit karakteriseres gruppernes tekstkompetencer i et komparativt perspektiv og endelig diskuteres og perspektiveres resultaterne med inddragelse af multimodalitets- og skriveforskningen.

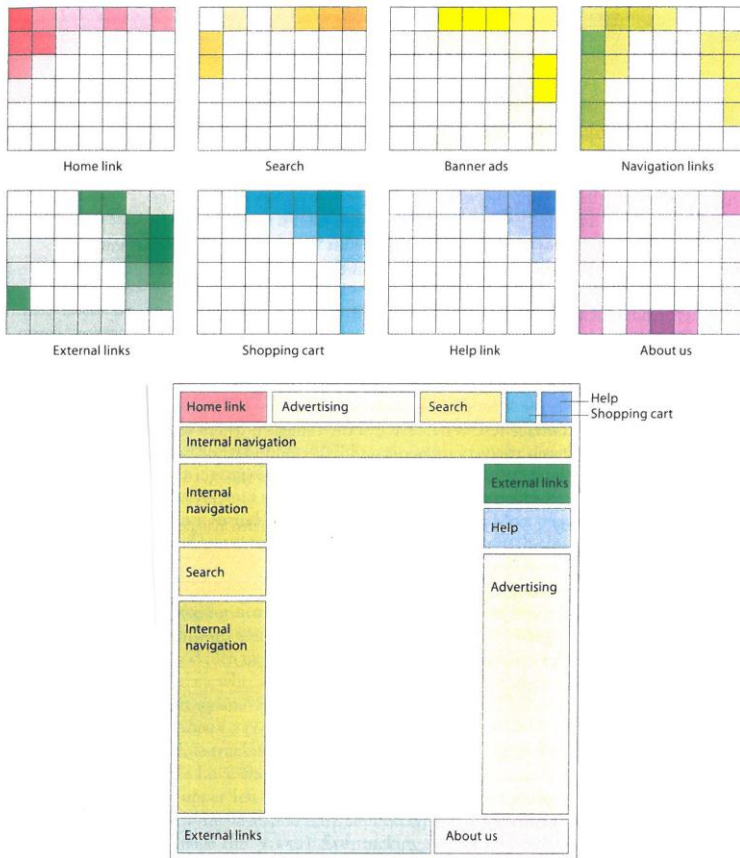
Inden jeg går i gang med analyserne i afsnit 9.2, har jeg for brug for at vide lidt mere om konventionerne for websitedesign, hvilket kort udfoldes i afsnit 9.1.

9.1. KONVENTIONER FOR WEBDESIGN

Selv en kort tur rundt på nettet afslører såvel ligheder som forskelle mellem hjemmesider. Her vil jeg koncentrere mig om de navigations- og layoutmæssige ligheder, som viser sig. Denne viden skaber et grundlag for at kvalificere vurderingen af de genre-mæssige ligheder og forskelle mellem modeltekster og mockups, som er identificeret i kapitel 8.

Lynch og Horton (Lynch 2008) udarbejder med henvisning til human interface-forskningen og på baggrund af mangeårig erfaring med webdesign en oversigt over, hvor brugeren forventer at finde indholdsmæssige og navigative elementer på en hjemmeside. De udarbejder dels en prototype og markerer desuden med farver i separate bokse, hvor det ønskede element alternativt forventes at være placeret.

Nedenfor gengives deres oversigt. Eksempelvis ses, at information om udbyderen med størst sandsynlighed forventes være placeret i sidens bund, mens den lille boks med titlen About us angiver, at informationen alternativt er at finde i de øverste hjørner.

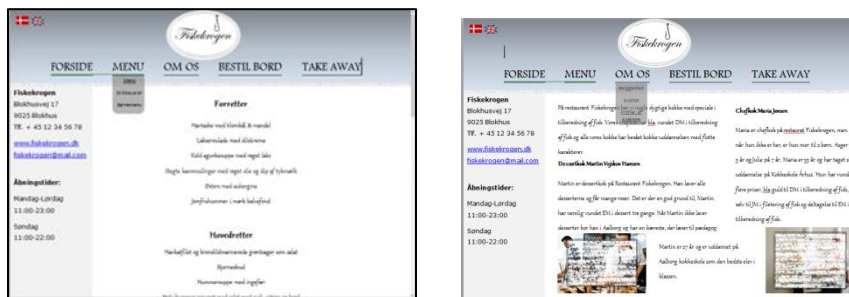


Figur 9.1 Lynch og Hortons model over, hvor forskellige elementer forventeligt placeres på hjemmesider (Lynch 2008: 92)

Den store model betegnes herefter prototypen og bør tages med et vist forbehold, dels fordi den allerede har nogle år på bagen, dels fordi der potentielt trods internationalisering kan være kulturelt betingede forskelle på de sider, der produceres i USA og i Danmark. Med disse forbehold inddrages prototypen som en målestok for, i hvor høj grad eleverne imødekommer eller bryder genrens formmæssige aspekter.

9.2. SANNE OG SIGNE PÅ SYDSKOLEN

Pigernes mockup består af en forside og ni undersider. Forsiden ses i bilag 5 og børnesiden i figur 8.3. Nedenfor ses yderligere to undersider, som på den ene eller anden måde viser typiske træk ved pigernes mockup.



Figur 9.2 Sanne og Signes sider med menu og kokkeprofiler. Fotografierne er slørede af ophavsretlige årsager.

9.2.1. INDHOLD

Mockup'ens indhold tematiseres først sent i såvel pigernes præsentation som deres analyse af det færdige resultat. Overvejelser over indholdet motiveres af det reklameperspektiv, som forløbet har afsat i. Eksempelvis behandles beliggenhed for at fange kundernes interesse, mens beskrivelse af råvarer og kokke med Sannes ord skal sige noget om ”hvor gode de er”. Det overordnede koncept, som ellers har været et tydeligt tema i begge feedbacksituationer og efterbehandlet i pigernes produktionsproces, omtales først efter deres præsentation på opfordring af Pernille.

En nærmere undersøgelse af den færdige mockup viser, at de fortolker kravet til indholdet forholdsvis snævert og konventionelt. Maden er det vigtigste, idet den vises på fem ud af ni billeder i forsidenes slideshow⁷⁰. De øvrige billeder i dette show viser logo, restaurant, borddækning og vin. På forsidenes slideshow er der ingen mennesker, hvilket signalerer et smalt fokus på mad og omgivelser frem for oplevelser. Endvidere er restaurantens menu det, som pigerne i overensstemmelse med læseretningen placerer først i menubjælken, og det er ligeledes de undersider, der præsenteres først i både

⁷⁰ Slideshowet vises på hele den del af forsiden, som i gengivelsen i bilag 5 er dækket af et fotografi af en hummer.

præsentationen og i analyseopgaven. Også de øvrige sider understøtter denne tendens, fordi indholdet er valgt, så det uddyber forhold omkring kerneproduktet, maden. Eneste undtagelse er siden om beliggenhed, hvor de med deres link til Blokhuis Hotel åbner sig en smule ud mod den verden, som restauranten er beliggende i, og dermed også antyder muligheden for at udvide spiseoplevelsen med andre lokale oplevelser.

Det lille indholdsvalg giver anledning til at overveje, om den dobbelte rammesætning begrænser pigerne. Pigerne er blevet gjort bekendt med muligheden for at gøre restauranten til en del af en helhedsoplevelse dels gennem de modeltekster, der er inddraget i undervisningen, dels gennem spontan feedback fra læreren, som peger på andre mulige aktiviteter i tilknytning til besøg på fiskerestauranten, f.eks. fisketur med fiskekutter eller besøg på den nærmeste fiskeauktion. Hvorvidt pigerne har en forståelse af, at smalle, stramme tekster gør sig bedst i skolekonteksten, eller om de vælger smalt af tidshensyn eller noget helt tredje, må stå hen i det uvisse, da sagen ikke er undersøgt yderligere gennem f.eks. interview med pigerne.

9.2.2. FORM

Pigernes præsentation er domineret af begrundelser for formmæssige valg. De lægger ud med at redegøre for den skabelon, de bruger på alle andre sider end forsiden. Øverst har de en global menubjælke med drop-down-mener knyttet til hvert punkt. Også feltet med logo oven over menubjælken er fast. Det fremtræder som et ensemble på siden med sin baggrundsfarve og tydelige afgrænsning nedadtil gennem en bred, grålig linje. I venstre side af skærmbilledet har de et fast element formet som en kolonne med information om adresse, hjemmeside, mailadresse og åbningstider. Også det fremtræder som et ensemble, hvor baggrundsfarven udgør det afgrænsende element. Sammenlignet med prototypen i afsnit 9.1 afviger de fra den mest almindelige venstrestillede placering af intern navigation, men afvigelsen må betegnes som minimal og i overensstemmelse med den lidt mindre brugte menubjælke. Sandsynligvis ser pigerne ikke dette layout som et genrebrud, fordi det de med deres valg lægger sig i direkte forlængelse af deres modelside, Krogs.dk.

Sideskabelonens ensartethed og konsekvens udfordres af layoutet i det felt, som udfyldes sidespecifikt. Af figur 9.2 fremgår det, at deres menu er centreret og uden priser, mens vinmenuen, som findes på en anden underside, er venstrestillet med priser i højre side. Udfyldningen af dette store felt på de øvrige sider veksler mellem tekst i en spalte i midten og et enkelt billede

i højre side eller billeder i to spalter og billeder i bunden, hvilket det højre billede i figur 9.2 er et tilnærmet eksempel på.

Sanne og Signes eksplicitte viden om brug af modaliteter knytter sig især til præsentationen af forsiden og børnesiden (se figur 8.3). Forsiden domineres af billeder, der skal bruges til at fange brugerens opmærksomhed. Med denne argumentation indskriver de sig tydeligst i reklamediskursen, mindre tydeligt i den multimodale kommunikationsdiskurs. Også modaliteten lyd i form af musik har de overvejet at anvende på denne side, men må opgive det, fordi de ikke finder de tilgængelige musikressourcer egnede til at udtrykke det, de gerne vil (tidligere behandlet i kapitel 8). Børnesiden er imidlertid den side, hvortil de formulerer sig mest om modaliteter. Børnesiden afviger bevidst fra de øvrige sider med den begrundelse, at den skal fange børnene. De tilpasser med andre ord sidens kommunikation til deres forestilling om målgruppen, hvorved der demonstrerer bevidsthed om sidens brug. I præsentationen omtaler de bevidst valg af modaliteterne animation (fisken kan bevæge sig), billede, tale og lyd, mens de i analysen endvidere omtaler skrift. De er bevidste om, at talens materialitet egner sig bedre til børn end skriftens og demonstrerer derigennem forståelse for modalitetens affordans.

Skrift omtales ikke i præsentationen som en bevidst valgt modalitet. Det kan undre, fordi skriften har funktionel tyngde på syv ud af de ti sider. Forklaringen er sandsynligvis, at den opfattes som en selvfølge for disse skriftsprogstærke piger. Denne fortolkning understøttes af deres dialog under udarbejdelsen af dummyen, hvor Signe siger, at skrift ”det *skal* der jo være”, mens Sanne svarer bekræftende og konstaterer, at man ellers ikke kommer langt. Et tilsvarende eksempel findes i deres analyseopgave, hvor de argumenterer for fravalget af billeder på de fleste undersider, men ikke tilvalget af tekst! Det ser jeg som en ubevidst viden om skriftens affordans, og der ligger en pædagogisk opgave i at bevidstgøre denne viden.

Også farve som modalitet omtales flere gange, men på trods af, at pigerne demonstrerer stor forståelse for farvens funktionelle specialisering og affordans, er de ikke bevidste om, at de bruger den som en modalitet. De kommer tættest på i deres analyse, hvor de begrundes de grå farvetoner på skabelonen med, at de fremstår lyse og stilrene og signalerer enkelhed og elegance, hvilket de ifølge optagelserne af deres produktionsproces netop ønsker at kommunikere. Farvevalget på børnesiden er en kontrast, men begrundes ikke. Baggrundsbilledet illustrerer vand og er holdt i en mættet og skarp blå farve. Den animerede fisk, som kigger ud på betragteren, er holdt i alle regnbuens farver, og skriften, der angiver hovedret, dessert og drikkeva-

rer, er henholdsvis orange, lilla og grøn. Den orange farve bevirker, at skriften står uskarpt på den blå baggrund og bliver vanskelig at læse. Det kunne tyde på, at det kniber med viden om de regler – eller den ’grammatik’ – herunder især komplementærfarver, som styrer brugen af farver.

Samspillet mellem modaliteterne på børnesiden er præget af redundans, idet fisken siger det samme som skriften angiver. Billedet i taleboblen specificerer tale og skrift. Med farverne forholder det sig lidt anderledes. De er i kontrast til den samlede hjemmesides farvevalg – en kontrast, som også kommer til udtryk i den indholdsmæssige del af menuen, der for børnenes vedkommende nok indeholder fisk, men som burger og pizza. Ses farverne derimod udelukkende i forhold til de øvrige modaliteter på børnesiden, må den betegnes som redundant eller uddybende i forhold til billedet af fisken og bløp-lyden, hvorimod de i højere grad udvider skriftens lidt formelle præg. Eksempelvis bliver ’valgfrist fyld’ og ’chokoladesauce’ knapt så formelt, når det er skrevet med lilla. I øvrigt synes ordvalget her at støde sammen med målgruppen børn.

Tilbage i denne formanlyse refter analyse af den bagvedliggende struktur. Ifølge pigernes udsagn har man adgang til alle sider fra alle sider, hvilket de sikrer gennem den globale menubjælke med drop-down-menuer. De opererer med andre ord med en webstruktur, som det i høj grad lykkes dem at opretholde. Siden indeholder også en sekventiel sekvens i forbindelse med bordbestilling, men den er de ikke selv bevidste om. Endvidere overvejer de ikke, om de eksterne links åbnes i et nyt vindue, eller om brugeren forlader deres side ved klik på eksternt link. Men alt i alt må pigerne siges at have overblik over sidens bagvedliggende struktur – muligvis takket være den enkle navigationsstruktur.

9.2.3. BRUG

Pigerne er bevidste om, at sidens primære funktion er at trække kunder til den fysiske restaurant, men at der også kan sælges mere eller mindre direkte fra siden ved Take Away-muligheden. Denne mulighed er dog ikke særligt uddybende behandlet på siden, og den må derfor betragtes som sekundær.

Pigerne oplever to dilemmaer omkring sidens brug, som får betydning for især deres valg af indhold. Det ene dilemma er forbundet med kundegruppen, som omfatter både børnefamilier og gourmeter. Indholdsmæssigt er det tilstrækkeligt med fiskeretter på menuen til gourmeterne, mens det måske ikke er hensigtsmæssigt til børnefamilierne. Splittelsen er tydeligst på siden om kokkene, hvor både deres faglige meritter og medaljer og deres private

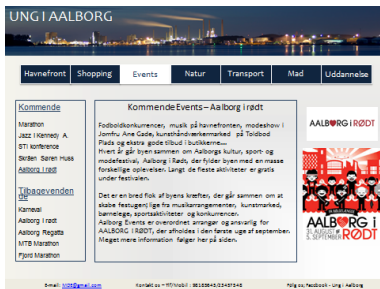
forhold beskrives – den professionelle gourmetkok og den familieorienterede mor eller pædagog-kæreste. Menuen, vinpriserne og mockup'ens generelle stilfulde udtryk synes at prioritere gourmeterne og reklamebureaukonteksten, mens børnesiden med alle dens modaliteter samt billederne på de øvrige sider synes at prioritere børnefamilierne og måske også skolekonteksten.

Det andet dilemma verbaliseres i slutningen af produktionsprocessen, hvor den ene af pigerne spørger den anden, hvornår undervisningen bevægede sig fra reklamer til hjemmesider. Også dette afspejles i deres mockup. Informationsperspektivet kommer tydeligst frem på siderne med mad- og vinmenu samt på bordbestillingssiden. Her anvendes stramt og logosorienteret ordvalg, og de trækker på skriftens evne til at udtrykke detaljer og nuancer. På siderne *Beliggenhed*, *Kvalitet*, *Kokke* og *Restauranten* benytter de et positivt og patosorienteret ordvalg med vendinger som 'hyggelig familiestemning' og 'stilfuld, elegant atmosfære'. Billederne viser scenarier og situationer, som vi anser som behagelige, eksempelvis en solnedgang ved stranden og en glad og harmonisk familie omkring et bord på en restaurant. Produktionsprocessen viser, at pigerne er særdeles bevidste om disse valg, og de udgør således en bevidst del af deres tekstkompetence.

Børnesiden viser endnu en vinkel, som de ikke er bevidste om, nemlig den underholdende. Netop børnesiden er sandsynligvis en væsentlig årsag til deres målgruppedilemma, fordi de bliver så begejstrede for ideen, at de ikke ønsker at opgive den. Mens den på den ene side som nævnt egner sig til at demonstrere væsentlige dele af den multimodale tekstkompetence, som eleverne skulle udvikle, så afslører den også på den anden side en mangel i deres bevidsthed om tekstens brug. På en restaurant af denne type bestiller man ikke maden elektronisk, men får i stedet et menukort i hånden. Det vil sige, at børnene kun kommer i kontakt med siden, hvis forældrene har forberedt besøget hjemmefra og vist siden til børnene.

9.3. ESTHER, MIA OG DAVID PÅ NORDSKOLEN

Esther, Mia og Davids mockup omfatter en forside og syv undersider. Forsiden ses i bilag 5, en underside om mad i figur 8.6 og nedenfor yderligere to sider, som inddrages i analysen. Det store billede på forsiden dækker over en mellemting mellem en video og et slideshow udarbejdet i en skabelon på Mac.



Figur 9.3⁷¹ Esther, Mia og Davids sider om event og natur. Fotografier er slørede af ophavsretlige årsager.

9.3.1. INDHOLD

Også i denne gruppe bliver indholdet først tematiseret i løbet af præsentationen. De lægger i stedet ud med målgruppe og formmæssige valg. David og Mia knytter senere *indholdsvalg* sammen med præsentation af siderne Havnefronten, Shopping, Events og Transport, mens Esther koncentrerer sig om de *formmæssige valg*, hun har truffet. Eleverne er bevidste om alle de mange muligheder, som Aalborg har at byde på, men vælger ud fra deres eget kendskab til målgruppen. Det ses f.eks. i Davids kommentar til Shopping: ”Og så har vi Shopping. Det har vi valgt, fordi folk på vores alder måske ikke er så meget til museer og sådan noget.” Men de har også bevidsthed om byens skiftende muligheder. Eksempelvis opdeler de deres sider om havnefronten og om events i en aktuel og en generel aktivitetsdel.

Et blik på de øvrige optagelser viser, at gruppen i dummyarbejdet indleder med at udvælge relevant indhold ud fra deres viden om byen, mens de gennem arbejdet kommer tættere og tættere på målgruppen, således at indholdet på den sidst producerede slide om uddannelse er motiveret af modtagergruppens forestillede ønsker og behov. Man kan sige, at de fra begyndelsen spørger sig selv, hvad byen kunne tænkes at ville vise til de unge, mens de ender med at spørge, hvad de unge kunne ønske at vide om byen. På denne måde afspejler de – ubevidst – opgaveformuleringen, der først kræver en præsentation af byen eller bydelen og først senere opfordrer dem til at definere målgruppen gennem en tematisering af siden. Alt i alt kan deres bevidsthed om indholdet siges at være bred og dog konventionel. Det konventionelle kommer til udtryk, da lærer og forsker efter præsentationen stiller

⁷¹ Billedet af Aalborg i Rødt: © Aalborg i Rødt/Aalborg Event

spørgsmål til, om der er grænser for, hvad de vil præsentere, f.eks. våbensalg og erotikmesse. Eleverne afviser begge, det ene med henvisning til lovgivning, det andet med henvisning til målgruppens interesser. Svaret afslører, at deres genreorientering er præget af at etablere ligheder med det, de selv kender.

9.3.2. FORM

Gruppen lægger lige som pigegruppen fra Sydskolen ud med at præsentere den skabelon, som er gennemgående for produktionen af siderne. Øverst i hele sidens bredde har de et ensemble bestående af panoramabilledet og hjemmesidens titel og logo. Adskilt fra men lige under panoramabilledet placerer de en global menubjælke, der angiver sidens indhold ordnet i temaer. Det enkelte menupunkt ændrer farve, når der klikkes videre til den pågældende side. Nederst på siden placeret som en sidefod har de med mindre skrift kontaktoplysninger. Det efterlader en stor flade midt på siden, hvor indholdet på undersiderne formidles. Fælles for alle disse sider er opdeling i tre felter: en venstrestillet kolonne med lokalmenu, en tilsvarende højrestillet kolonne og sidens største felt i midten. Disse felter udnyttes på forskellig vis af de tre elever. Mia har lokal sidemenu til venstre, et billede til højre og tekst i midten (se det venstre billede i figur 9.2). David producerer én side med samme opbygning og desuden to med information i såvel højre som venstre side med mulighed for at klikke ét sted i hver boks og kalde uddybende tekst frem i midten. De to eksempler, som han viser, har tre fotografier i midten. Esther laver i lighed med Mia en venstrestillet lokal menu, der på den første side har et kort i midten (se højre billede i figur 9.2) og ved klik ændrer sig til tekst om det valgte (se højre billede i figur 8.6). I feltet til højre vises billeder, der skifter i takt med teksten i midten. Det betyder, at gruppens undersider fremstår som særdeles dynamiske og foranderlige. Menubjælken og de venstrestillede lokale navigationsmuligheder lægger sig tæt op ad den prototype, som er beskrevet afsnit 9.1, hvilket indikerer, at gruppen i høj grad arbejder i overensstemmelse med gældende genrekonventioner. Dog brydes den på de sider, hvor der både er navigationsmuligheder i venstre og højre side. Deres placering af billederne i midten på de pågældende sider anser de selv for at være brud med konventionerne.

I denne mockup forekommer mange og meget velintegrerede modaliteter. De benytter skrift, billede, video og diagram. De begrundet ikke billedvalget, men motiverer derimod, hvorfor de på nogle af siderne placerer billederne vertikalt i stedet for horisontalt – altså kommunikerer de også gennem layoutet. Disse overvejelser tyder på bevidste brud på genrekonventionerne. Også farve fungerer i denne gruppe som modalitet – specielt giver valg af

panoramabillede anledning til overvejelser over farvernes betydning og medbetydning, mens også farveskift som orienteringstegn anvendes. Selv begrunder de valget af blå med ønske om at kommunikere troværdighed og professionalitet. Optagelserne fra produktionsprocessen indikerer endvidere, at de til en vis grad opfatter typografi som en modalitet, der kommunikerer mening, og her er det især det aspekt af affordansen, der omfatter tidligere brug, de refererer til som begrundelse, da de henviser til avisers typografi i deres diskussion.

Trods gruppens bestræbelser på at gøre mockup'en ensartet gennem farvebrug og den fælles skabelon, så er det tydeligt, at undersidernes forskellige særpræg er knyttet til producenten. På Mias sider har teksten funktionel tyngde (se venstre billede i figur 9.2). Billederne i højre side af skærmbilledet er snarere valgt af æstetiske end af kommunikative årsager, så deres uddybende forhold til teksten udgør et ubevidst valg fra Mias side. På de to af Davids sider, der indeholder informationsbokse i siderne og fotografier i midten, er det vanskeligt at tilskrive den ene modalitet funktionel tyngde frem for den anden. Teksten er overvejende informerende ligesom motivet på to af de tre billeder på hver side. Det sidste billedes motiv er i højere grad stemningsskabende og dermed reklamerende, og denne dimension forstærkes af slørede billedrammer. Anskuet som reklame må billederne med deres centrale placering tillægges funktionel tyngde, mens teksten synes vigtigere i et informationsperspektiv.

Esthers side er ligesom Davids dynamisk. Hun begrunder valget af kort på denne underside, der samtidig er lokal forside, med, at det skaber overblik, hvilket afslører bevidsthed om modalitetens affordans. På disse sider besidder kortet (diagrammet) funktionel tyngde (se højre billede i figur 9.2), mens den sekundære side, som madsiden i figur 8.6 er et eksempel på, tillægger skriften i midten den funktionelle tyngde. Esther demonstrerer altså god forståelse for at udnytte det kompositoriske princip centralisering kommunikativt hensigtsmæssigt og entydigt. Hendes billedvalg har uddybende eller udvidende karakter. Esther demonstrerer stort overblik over sine sider og deres relation til de øvrige sider. Siderne med kort udgør som nævnt lokale forsider, der er indgangen til lokale webstrukturerede sider. Også David viser på sine sider om Shopping og Uddannelse samme overblik, om end hans lokale sider, som de fremstår i mockup'en, muligvis snarere er hierarkisk organiserede. Produktion af flere sider ville afsløre, hvorvidt han tænker dem hierarkisk eller webstrukturerede. Mia har ikke en lokal indgangside, en primær underside, og viser kun eksempler på sekundære undersider. Det står hen i det uvisse, hvordan den side, der dukker op, når man på forsiden klikker på Events, ser ud,

Anskuet ud fra mockup'en som helhed frem for den enkelte side, så har forsiden naturligvis eksklusiv karakter, fordi det er den, brugeren møder først. Forsiden er sammen med alle primære undersider organiseret i en webstruktur, der gør, at man kan klikke direkte fra f.eks. Events til Natur uden at gå tilbage til forsiden. Hver primære underside, som tilgås ved klik i den globale menubjælke, er endvidere indgang til lokale strukturer. Hvorvidt Davids sider om Shopping og Uddannelse er hierarkisk eller webstrukturerede fremgår ikke tydeligt, fordi han ikke har udarbejdet et eksempel på en sekundær side, der potentielt ville afsløre yderligere navigationsmuligheder. Mia overser som nævnt betydningen af den lokale forside under Event og Transport, men de tænkes ellers organiseret som lokale webstrukturer. Esther lykkes fuldt ud med at etablere en lokal webstruktur og producerer endvidere de mest komplekse sider målt såvel på antallet af videre navigationsmuligheder som anvendelsen af forskellige modaliteter.

Inden jeg undersøger gruppens bevidsthed om brugsdimensionen vil jeg vie lidt ekstra opmærksomhed til forsiden, som indeholder en video produceret af David. Han har lavet den hjemme og knytter ingen begrundelser til den i præsentationen, så de følgende iagttagelser baserer sig udelukkende på analyse af den færdige tekst. Motivet på forsidebilledet er en bog med et billede, hvilket leder tankerne hen på fotoalbum. Kammeraterne overraskes over, at det er en video, og David afslører, at han ikke kunne lykkes med at indsætte et ikon, der kunne signalere video. Den video, der dukker frem, består af stillbilleder i en gullig ramme ledsaget af instrumentalmusik. Der indledes med en oversigt over flere billeder, hvorefter der på skift zoomes ind på det enkelte billede. Inden skift til næste billede dukker en overskrift op, f.eks. Havnefronten, og en undertitel, f.eks. Utzoncentret. Præsentationen i sin helhed minder om en Prezi, og den ser ud til at være lavet i en skabelon på Mac.

Den er interessant på flere måder. For det første demonstrerer David, at han er bevidst om modaliteternes affordans. Uden menuens overskrifter skal betragteren være velbevandret i Utzons arkitektur for at vide, at det viste billede forestiller Utzoncentret på havnen, og denne præcisering egner sig til at blive formidlet med skrift. For det andet viser filmen i kort form, hvad man kan finde under de forskellige menupunkter, hvorved den både får reklamerende og sammenhængsskabende karakter. For det tredje kan videoen siges at være udvidende i forhold til forsidebilledet – den viser noget nyt. For det fjerde understøtter musikvalget reklamevinklen, men modsiger dermed den skrift på forsiden, der betegner siden som informerende. Sidstnævnte kan muligvis hænge sammen med, at de tilgængelige musikressourcer sandsynligvis har været begrænsede, ligesom det ikke nødvendigvis har

været muligt at lægge tale ind selv. De formmæssige valg omkring videoen tyder på god bevidsthed om modaliteternes affordans, men også modstridende valg i et genreperspektiv.

9.3.3. BRUG

Gruppen viser flere gange gennem deres argumentation for valg af indhold forståelse for genrens brugsdimension såvel inden for den ene som den anden ramme. Gruppens præsentation af siden Mad viser en bevidsthed om genrens brug 'i virkeligheden', det vil sige inden for reklamebureauammen. Her berører de muligheden for at finansiere siden via sponsorater fra de spisesteder, som de omtaler. De er samtidig i stand til at identificere mulige dilemmaer mellem sponsorat, reklame og ønsket om at være en informerende side, der kan nævne alle spisesteder i Aalborg. Hermed afslører de en spirende bevidsthed om mulige modsætninger mellem et reklamerende og informerende formål. Samme indsigt formuleres i det analysearbejde, som de udfører som forberedelse til deres præsentation. Her konstaterer Esther, at deres ordvalg er reklameagtigt, selv om de skulle lave en informerende tekst.

Sidens brug i skolekonkteksten viser eleverne stor forståelse for i og med at de er i stand til på det ønskede tidspunkt at fremvise et produkt og motivere de valg, der ligger bag den endelige udformning. De kan kommunikere gennem en sammensat tekst i en given genre, de kan argumentere for deres tekstlige valg, de kan vurdere hjemmesiden ud fra kriterier som eksempelvis æstetik og information. Det undervisningsmål, som de demonstrerer mindst forståelse for, er det mest abstrakte om muligheder og begrænsninger ved digital kommunikation.

Endvidere viser deres forberedelse af præsentationen, at de er fortrolige med skolens forventninger og ved, hvordan teksten skal bruges i denne sammenhæng. Det ses især ved, at de uopfordret analyserer deres egen hjemmeside ud fra de analysepunkter, som de har brugt i det indledende arbejde.

9.4. MORTEN OG FLEMMING PÅ NORDSKOLEN

Morten og Flemming præsenterer en mockup bestående af en forside og syv undersider. Forsiden ses i bilag 5, mens figuren nedenfor viser to af de øvrige sider.



Figur 9.4 Morten og Flemmings sider om læringsspil og tophits. Billeder slørede af hensyn til ophavsret.

9.4.1. INDHOLD

Drengene lægger stor vægt på mockup'ens indhold i deres præsentation. Der indledes med sidens titel og forsides indhold, og netop indholdet tematiseres i den udstrækning, de får lov at præsentere deres side uforstyrret. Imidlertid stiller kammeraterne spørgsmål til tre af de fem sider, og det tvinger i nogle tilfælde drengene til at forholde sig til formmæssige spørgsmål. Et af spørgsmålene afslører erfaringsmæssige og dermed kulturelle forskelle eleverne imellem. En kammerat spørger til forskellen mellem de to kategorier Tophits og Favoritter, og Flemming svarer med stor sikkerhed og autoritet, at tophits er dem, der bliver spillet flest gange og favoritter dem, brugerne synes bedst om. Svaret afspejler Flemmings store genre-mæssige fortrolighed med tekstens brug. At Morten besidder knap så stor erfaring afslører sig i præsentation, hvor han blander de to kategorier sammen.

På drengenes dummy var der dels markeret plads til reklamer på hver eneste side, dels etableret en side, der kombinerede reklame med konkurrence. Dette indhold har de ikke fundet tid eller plads til i mockup'en, men det demonstrerer et nuanceret blik på genrens indholdselement og skal med Freadmanns begreber ses i et lighedsperspektiv⁷². Omvendt udgør tilstedeværelsen af læringsspil tilsyneladende en afvigelse fra den gængse spil-

⁷² Det demonstrerer også kulturelle forskelle mellem drengene og forskeren. De ser reklamer som integreret i teksten, jeg ser dem som en anden tekst ved siden af den egentlige tekst. Udtrykt med Freadmanns to begreber om ligheder og afvigelser, så udgør manglen på reklamer ikke en afvigelse for mig, men det gør det for drengene. I øvrigt viste analysen af Esther, Mia og Davids side noget tilsvarende i forhold til sponsorat og reklame. Der ligger altså en potentiel dybere kulturforskel mellem elever og forsker (lærere?) her. Hvorvidt forskellen skyldes alder, uddannelse eller erfaring med spil og netsurfing vil jeg lade stå hen i det uvisse.

hjemmeside. Læringsspil findes på disse gratis spilhjemmesider, men typisk på sider, der har mindre børn som brugere. Med inddragelsen af læringsspil bryder drengene altså med genrekonventionerne.

Indholdsmæssigt kan drengenes side karakteriseres som en light-udgave af GratisSpil.dk, og lighedsperspektivet er således det dominerende, hvilket også analysen af det formmæssige indhold i deres præsentation vil vise.

9.4.2. FORM

Af formmæssige forhold nævner drengene selvstændigt forsidens venstre-stillede globale menu og login-feltet. På siden om Favoritter nævner de den pil, der skal hjælpe brugeren med at orientere sig, når man trykker på et menupunkt i menubjælken. Navigationsmæssige valg og overordnet strukturering af sidens indhold tager drengene ikke op på eget initiativ, men de gør rede for sammenhængene på opfordring fra kammerater. Drengene går ikke på metaniveau og præsenterer den overordnede skabelon for siden. Men kammeraternes spørgsmål, drengenes svar og den færdige mockup afslører, at alle er bevidste om, at siden er bygget op efter en fast og ret omfattende skabelon. Gennemgående er menubjælken i toppen, den venstrestillede menu, søgefelt, titel og punktet Menu over bjælken. Drengene arbejder således både i overensstemmelse med deres modeltekst og med prototypen for hjemmesider.

Af siden fremgår det, at de anvender billede, skrift og video. Også musik nævnes, men er opgivet, fordi de ikke kunne finde noget passende. Også farver er en modalitet for drengene, og det kan undre, at de ikke nævner deres overvejelser over baggrundsfarve og streifarve i præsentationen. Farven på pilen, der skal hjælpe brugeren med at orientere sig, synes også valgt ud fra konvention, men valget er ikke verbaliseret. Deres bevidsthed om modaliteternes affordans fremstår svingende. De er på den ene bevidste om, at musikken kan tilføre noget ikke nærmere beskrevet, mens de på den anden side ikke har blik for pilesymbolernes tvetydighed i forbindelse med spillet (venstre billede i figur 9.3) og skriftens alternative bidrag. Det er vanskeligt at afgøre, om de i disse situationer træffer valg ud fra deres viden om modalitetens affordans eller ud fra deres erfaring med sådanne spilhjemmesiders brug.

Billedet har funktionel tyngde i mockup'en i en grad, så de end ikke ser behovet for et navn på spillet, hvis man skal kunne søge det frem. Sammenhængen mellem tekst og billede er både uddybende og udvidende. Hvor teksten for navigationsmuligheder angiver brede rammer, f.eks. matematik,

vil billedet dels præcisere det matematiske stof, dels bidrage med information om spillets univers.

Ensartetheden på siden sikres både gennem skabelonen og det gennemgående farvevalg, der er markant og dominerende på siden. Sammenhængen mellem siderne, som den udtrykkes i de navigative muligheder, gør drengene rede for på opfordring. Ved klik på Spil Spillet kommer man til forsiden, mens klik på Menu åbner for alle spilkategorier. Sidelayoutet understøtter ikke denne forståelse, fordi Menu konventionelt henviser til den samlede navigation, mens det i dette tilfælde henviser til et element i navigationen. Ydermere er feltet adskilt fra sit indhold af en dobbeltstreg, altså signalerer drengene med deres rammesætning adskillelse frem for sammenhæng. Det er ikke klart, om klik på menu åbner for alle de skjulte kategorier i venstre side, eller om det åbner for en side, hvor kategorierne med stor skrift er opført i det store felt, der skifter indhold fra side til side (højre billede i figur 9.3). Hjemmesiden er tilsyneladende organiseret efter en webstruktur, og drengenes brug af pile signalerer, at de har overblik over strukturen. I den samlede mockup viser de dog også en hierarkisk struktur. Eksempelvis vil klik på Action i den venstrestillede menu åben et side med ene actionspil, hvor man så kan klikke sig videre til det konkrete spil. Endelig er drengene vidende om, man kan komme frem til samme spil ad flere veje, hvis spillet eksempelvis er et favorit- eller tophit-spil.

Drengenes færdige mockup har et smalt fokus. I præsentationen demonstrerer de overblik over de muligheder, der ser synlige på forsiden, idet de systematisk gennemgår, hvor man kommer hen ved at klikke på menubjælkens punkter. Da disse er udtømt, viser de, hvordan man kommer frem til et bestemt spil gennem den venstrestillede menu. Imidlertid er det uklart, hvordan man eksempelvis kan komme til at rate spillene ved at give dem stjerner, ligesom det er uklart, hvordan søgefeltet fungerer uden navne på spillene. Jeg forstår det således, at de har overblik over de strukturelle implikationer, som er synlige på forsiden.

9.4.3. BRUG

Præsentationen er præget af en stærk bevidsthed om brugerperspektivet, som kommer til udtryk i vendinger som at det er ”brugeren, der laver den her top 5” og ”hvis du godt kunne tænke dig at lære noget matematik [...] så kan du gå ind, og så har du det sjovt, mens du lærer”.

De benytter sig af konventionaliserede ikoner og minimerer under hensyntagen til brugernes interesser, viden og færdighed brugen af skrift. En dis-

kussion med en kammerat om pilekasternes funktion i spillet viser dog begrænset evne til at lægge afstand til deres egen erfarede viden og undersøge alternative muligheder og brug. For Morten og Flemming er det indlysende, hvad pilene bruges til, mens kammeraten påpeger, at de har andre modsatte funktioner i et konkret spil til mindre børn.

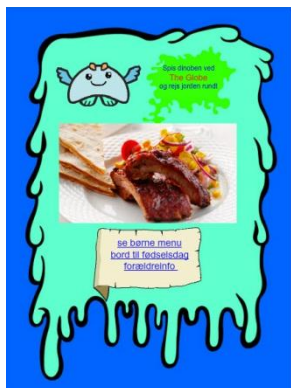
Et andet genrespecifikt træk, som er tydeligt på drengenes mockup, er den høje grad af interaktivitet. Drengenes side er dynamisk på en anden måde end Esther, Mia og Davids, idet indholdet varierer fra bruger til bruger. Muligheden for at blive registreret bruger og logge sig ind på siden bevirker, at man kan lave sin egen liste over favoritspil og med sin egen spilleadfærd og anmeldelse af spil påvirke sidens indhold under punkterne Tophits og Favoritter. Drengene er som de eneste bevidste om denne mulighed for disse digitale tekster.

Drengenes erfaring hjælper dem godt på vej i arbejdet med teksterne og støtter muligvis også især deres forståelse for sidens bagvedliggende struktur. Hvorvidt denne indsigt er bevidst eller intuitiv er vanskeligt at afgøre. På den ene side hænger siden sammen, på den anden side er der tegn på, at de ikke er i stand til at distancere sig fra sidens brug. Eksemplet med pilekasternes funktion ovenfor peger i den retning, og det gør ligeledes deres bevidsthed om opgaven. Da de først har besluttet sig for at lave en spilhjemmeside, går de fuldstændig ind i projektet og forfølger ideen, men de viser ikke vilje eller evne til at distancere sig og bedømme arbejdet ud fra kravene. Flere gange henleder læreren og forskeren deres opmærksomhed på opgavens krav, men bydelen er kun svagt præsenteret på siden. De imødekommer dermed kun i begrænset omfang kundens krav til produktet og lærerens krav til besvarelsen.

De laver en mockup, der i høj grad ligner andre spilhjemmesider, men i ringe grad en præsentation af en bydel. Ideen med at præsentere bydelen som et spil er ellers god og kunne blive genreoverskridende og -udviklende, men det ville kræve brud på indholds- og formkonventioner, som drengene tilsyneladende ikke erkender.

9.5. KAREN OG SUNE PÅ SYDSKOLEN

Karen og Sune præsenterer en mockup bestående af forside og tolv undersider. Forsiden ses i bilag 5, mens figuren viser deres børneside og siden med kinesiske hovedretter.



Figur 9.5⁷³ Karen og Sunes børneside og siden med kinesiske hovedretter. Foto sløret af hensyn til ophavsret.

Karen og Sune må opgive at flytte deres Glogster-sider over i et præsentationsprogram, så præsentationen foregår fra deres oversigt over gemte sider. Det bevirker, at hverken Karen og Sune eller kammeraterne kan se, hvad der står på siderne, så det må læses op. Ud over præsentationen og den færdige mockup indgår også Karens analyse af deres mockup i analysen.

9.5.1. INDHOLD

Overskriften indhold kan forstås meget konkret i Karen og Sunes præsentation, fordi de på grund af problemer med præsentationsprogrammet ikke kan vise siderne i et format, der gør det muligt at læse, hvad der står på dem. Så præsentationen af den enkelte side indledes med, at de fortæller, hvad der er på siden, og hvad der står på siden. Restauranten hedder The Globe og det er tanken, at man skal kunne komme verden rundt kulinarisk. Konceptet præsenteres som en familierestaurant lige som Bone's. Indholdet på siderne præsenteres uden nærmere begrundelse. Som forventet har de sider med menu- og vinkort, desuden en take away-side, en børneside, en side med kontaktoplysninger, en side om restauranten og en side om job hos restauranten.

Som det vil fremgå af formanalysen er det tydeligt, at siderne er produceret af to forskellige mennesker. Karens sider viser en smal forståelse af genrens

⁷³ Foto: © Jensens.com

indholdsdimension, mens Sunes sider viser en lidt bredere forståelse. Intet af indholdet kan dog siges at bryde med genrens konventioner.

Såvel på forsiden som på siden med menu er det Karen og Sunes tanke, at der skal være et slideshow, der viser billeder af forskellige retter, men de har ikke lavet disse slideshows.

9.5.2. FORM

Det skiftende fravær og de samarbejdsvanskeligheder, som har præget gruppens arbejde, kommer tydeligt til udtryk i en udstrakt 'jeg'-retorik i præsentationssituationen, og det bliver også synligt i formanalysen. Det er iøjnefaldende, at to forskellige elever har lavet siderne, og selv om indholdet er koordineret, er layoutet meget forskelligt. Karen har lavet siderne med mad og vin (højre billede i figur 9.4), og Sune har lavet de øvrige sider. Omfangsmæssigt er det nogenlunde lige mange.

I præsentationen siger Sune, at logoet er gennemgående, men det er kun på hans egne sider. Ligeledes omtaler han en sidefod med kontaktoplysninger, information om restauranten og valg af sprog som gennemgående, men det er den hverken på hans egne eller Karens sider. Gruppen præsenterer ikke en skabelon, der i lighed med de foregående analyser kan danne afsæt for formanalysen. I stedet vil jeg kigge på sidens overordnede struktur og derefter lave en komparativ analyse af siderne på udvalgte punkter, herunder de anvendte modaliteter.

Gruppen forsøger at lave én mockup, men den bagvedliggende struktur er vanskelig at identificere. I spørgetiden efter deres præsentation siger de, at siden er organiseret således, at man hele tiden skal tilbage til forsiden for at komme videre, altså et antal sekventielle eller hierarkiske forløb med udgangspunkt i forsiden, mens Karen i sin senere skriftlige analyse af egen mockup angiver, at siden skulle have webstruktur. Præsentationen foretages ud fra den første logik, og Sunes sider kan ses på den måde. Men et nærmere blik på Karens sider viser flere veje til de samme menukort, hvilket opløser det sekventielle. Strukturen for den samlede side bryder sammen, men Karens sider udgør tilnærmelsesvis en webstruktur, selv om det er uklart, om navigationen er entydig og om alle sider er tilgængelige. Selv har hun svært ved at holde sammen på strukturen, hvilket ses ved, at hun i en tidligere feedbackseance siger, at hun mangler at lave en side, der skal forbinde to andre, mens optagelserne viser, at hun faktisk har lavet den. Sune anvender konsekvent den mere enkle sekventielle struktur i sine sider.

Billeder og skrift er modaliteterne, som begge elever gør brug af uden at motivere valgene yderligere. Sune inddrager også kort og nærmer sig en begrundelse, der antyder en forståelse for kort og diagrammers affordans som overbliksskabende. Også farve udgør en modalitet for dem begge. Karen skriver i sin analyse, at hun gerne ville have siden til at fremstå ”fint og fornemt”, og det signalerer hun med den afdæmpede baggrundsfarve og den snirklede dekoration på sine menusider. Men det står i modsætning til Sunes stærke mættede baggrundsfarver – rød, hvid, blå – der i højere grad signalerer aktivitet og højt energiniveau.

For Karen har skriften funktionel tyngde i lighed med genrekonventionerne for menukort. Denne forståelse understøttes af det faktum, at hun i produktionsprocessen begynder med teksten og først tilføjer billeder senere. Billederne fungerer uddybende i forhold til teksten. For Sunes vedkommende er det vanskeligt at afgøre, om skriften eller billederne har funktionel tyngde. På de fleste sider fylder teksten mest, og billederne har redundant eller uddybende funktion, men samtidig siger han i præsentationen, at han ikke har gjort meget ud af de skriftlige tekster, hvilket også et blik på dem bekræfter:

”om The Globe

her hos the globe har vi det godt vi hjælper hinanden og prøver så mest muligt at tilfredsstille vores kunder. vi gør os umage for hver en lille ting vi laver og vi elsker når der kommer kunder.”

Første del af teksten bryder med konventionerne for såvel reklame som præsentationer og minder mest om en personlig beretning. Det kunne være et bevidst genrebrud, hvis det var gennemgående, men anden del af teksten rammer i højere grad reklamegenrens sprogbrug. Et blik på siden Job hos The Globe afslører en frisk, ung stil, som viser i en helt anden retning. På denne side er baggrunden afdæmpet hvid, men kunne ellers modsvare det kommunikative signal, som den kraftige røde farve sender.

Forsiden er den side, der tydeligst signalerer website. Der er navigationsmenyer i toppen som en bjælke og i venstre side – placeringer, som er i overensstemmelse med prototypen for hjemmesider. Det samme gælder placeringen af kontaktoplysninger. Også de understregede ord på børnesiden, der skal signalere links, vidner om bevidsthed om mediets affordans. Imidlertid er der også mange brud, og de gennemgående samarbejdsvanskeligheder sammen med it-udfordringer gør det vanskeligt at afgøre, om det, de præsenterer og viser, er det, de faktisk kan, eller om de er begrænset af disse øvrige forhold.

9.5.3. BRUG

Præsentationen centrerer sig om brugen af siden gennem forklaringer om, hvor man kommer hen, hvis man klikker her eller der. Overvejelser over målgruppe og tilpasning hertil både i sprog og alle andre tegnsystemer synes fraværende, og modsætningen mellem den sproglige stil i citatet ovenfor og siden om jobs på den ene side og vinkortets indhold på den anden tyder på uklar bevidsthed om modtagergruppen. Endelig er der nogle af siderne, der snarere end hjemmeside signalerer plakat eller planche. Det giver anledning til at overveje Glogsters anvendelighed til formålet. Softwaren kan med andre ord have modarbejdet elevernes kommunikative ønsker.

9.6. OPSAMLING OG DISKUSSION

9.6.1. INDHOLDSMÆSSIGE FORHOLD

Indholdet tematiseres lidt overfladisk i alle andre præsentationer end Karen og Sunes⁷⁴, hvilket giver anledning til undring, fordi det er diskuteret i alle grupper i produktionsprocessen. En mulig forklaring kan hænge sammen med den dobbelte rammesætning. Præsentationen foregår på den ene skole i et klasseværelse og på den anden i skolebiblioteket. Rummene er således særdeles velkendte for eleverne, og de er heller ikke uvante med situationen præsentation eller fremlæggelse. Da såvel rum som situation således er bundet til skolekonteksten, formoder jeg, at eleverne er tilbøjelige til at opfylde de krav, som de forventer er gældende i skolekonteksten. Formmæssige forhold omkring tekster fylder meget i danskfaget, hvilket man kan forvise sig om blot ved at kaste et blik på de analyseskemaer, som i en vis udstrækning finder anvendelse i skolen. Teksternes indholdselementer fylder sædvanligvis ikke meget i disse skemaer.

En anden mulig forklaring er, at disse diskussioner ligger så langt tilbage i processen, at eleverne har glemt dem. Denne fortolkning understøttes af Wyatt-Smith og Kimber. De analyserer det multimodale produkt med hensyn til kategorierne it-færdighed, kohæsion, indhold og design, hvor jeg i stedet lader genrelementerne indhold, form og brug ligge til grund for analysen. Indholdselementet er vi fælles om, mens min forståelse af form omfatter store dele af deres kategorier kohæsion og design. Med deres afsæt i

⁷⁴ Som det fremgår ovenfor er indholdsdelen i Karen og Sunes præsentation delvist fremtunget af genvordigheder med at vise siderne.

digital literacy vil it-færdigheden naturligt fylde mere for dem. Brugselementet indgår ikke i deres vurdering af det multimodale arbejde (Wyatt-Smith, Kimber 2009).

Wyatt-Smith og Kimber peger på udfordringer i forbindelse med vurdering af multimodalt arbejde, og de kommer frem til, at dette må ses som en proces og ikke kun et produkt, fordi arbejde med den enkelte modalitet fylder forskelligt gennem processen. De anvender begrebet ”staged multimodality” til at beskrive dette forhold. I deres konkrete undersøgelse, der anskuer en PowerPoint-støttet formidling af viden som en multimodal tekst, betyder det, at f.eks. arbejdet med sammenhængen mellem tekst og billede fylder mest i udarbejdelsen af PowerPointen, mens det træder i baggrunden til fordel for fokus på gestik og mimik i præsentationen. Man kan sige, at arbejdet med modaliteter distribueres gennem processen.

Mine resultater tyder på, at det samme gør sig gældende med indholdsdelen. Ligesom billederne og teksten i Wyatt-Smith og Kimbers undersøgelse faktisk er til stede på PowerPointens slides i forbindelse med præsentationen, så er indholdet også til stede i elevernes mockups, selv om det kun i ringe grad italesættes. Iagttagelsen af det ringe fokus på indholdet i alle præsentationer giver således anledning til at opstille den hypotese til nærmere undersøgelse, at multimodalt arbejde sker etapevis, ikke kun hvad angår arbejdet med form- men også indholdssiden.

9.6.2. FORMMÆSSIGE FORHOLD

De skriftsprogsstærke elever lægger hovedvægten på formmæssige forhold i deres præsentationer, mens de skriftsprogsudfordrede har hovedvægt på tekstens brug (mere herom nedenfor). Det betyder, at de skriftsprogsudfordrede elever kun i ringe grad eksplicit demonstrerer viden om de begreber, som er centrale for multimodale tekster, eksempelvis modalitet, affordans og sammenhæng mellem modaliteter. Imidlertid kan specielt Morten og Flemmings færdige tekst ses som tegn på, at de besidder en vis implicit viden om disse forhold, som gør dem i stand til faktisk at lave en tekst, der ligger i forlængelse af den kulturelle og sociale praksis, der er gældende for den type hjemmeside, som de laver. En tilsvarende karakteristik af Karen og Sunes indsigt lader sig ikke lave, da samarbejdsvanskelighederne vurderes at have så stor indflydelse på produktet, at det kun vanskeligt kan opfattes som et udtryk for, hvad de faktisk kan.

Et nærmere blik på anvendelsen af modaliteter og affordans afslører, at skriften kun i ringe grad opfattes som en modalitet; for nogle elever er den

oven i købet en selvfølge. De skriftsprogsstærke elever har en intuitiv fornemmelse af dens affordans.

Af de øvrige tre modaliteter, billede, tale og lyd, som nævnes i Forenklede Fælles Mål for dansk (Undervisningsministeriet 2014), anvender alle elever billeder. Én gruppe inddrager lyd i form af musik, mens de øvrige har et ønske om at anvende musik, men begrænses af de tilgængelige (it-)ressourcer. En anden gruppe indtænker tale i deres mockup, mens de øvrige ikke overvejer denne modalitet.

Alle grupper anvender farve som modalitet og supplerer på den måde listen over de modaliteter, der skal indgå i danskundervisningen. De skriftsprogsstærke elever er bevidste om, hvordan og hvad farverne kommunikerer, mens denne bevidsthed ikke synes så stærk hos de skriftsprogsudfordrede.

Forholdet mellem modaliteterne er i langt overvejende grad redundant eller uddybende, mens det udvidende og kontrasterende forhold kun i ringe grad udforskes. Dette er gældende for alle elever og kalder derfor på opmærksomhed i undervisningen.

Som bekendt er multimodalt arbejde formelt i sin vorden i den danske folkeskole i og med, at det først i 2014 er blevet et krav i Forenklede Fælles Mål, men resultaterne viser, at eleverne i høj grad er i stand til at kommunikere multimodalt og måske oven i købet kommer til at overhale Forenklede Fælles Mål, idet de arbejder med flere modaliteter end der optræder heri. Det bliver en bekræftelse af Løvlands spørgsmål om, hvorvidt der eksisterer en skolekulturel tradition, der gør, at læreren inddrager få modaliteter og privilegerer tale og skrift (Løvland 2006). Netop skriftens privilegium fremhæves i de særlige opmærksomhedspunkter, der er knyttet til Forenklede Fælles Mål, men der refterer stadig et arbejde i bevidstgørelse af skriften som en modalitet og ikke blot en selvfølgelighed. Ydermere refterer der et arbejde med at bevidstgøre eleverne om modaliteter, affordans og samspil, så de bliver i stand til at vælge bredere og mere kvalificeret under hensyntagen til deres kommunikative hensigt – især ligger der uudnyttede potentialer i forholdet mellem modaliteterne.

Løvland peger på lærerens rolle og ansvar i udvikling af multimodal tekstkompetence og konstaterer, at der er stor forskel på, hvorvidt lærerne kommenterer på samspillet mellem modaliteterne. Endvidere angiver hun, at de klasser, der er undervist i dette, også besidder størst multimodal tekstkompetence (Løvland 2006). Fra dansk grund kan der hentes viden og inspiration i nogle af de delprojekter, der indgik i det store projekt ”It, medier og

folkeskolen”. Selv om perspektivet her var it og læring, så konkluderedes der også fagdidaktisk i eksempelvis projektet Maglenews (Hansbøl, Sørensen 2004). Der er således stadig et didaktisk arbejde at gøre i relation til multimodalt arbejde.

Som afslutning på dette afsnit vil jeg opsummere på og diskutere et skjult, formmæssigt forhold: hjemmesidens bagvedliggende struktur. Den verbaliseres kun af de skriftsprogsstærke grupper. Sanne og Signe er den gruppe, der har bedst styr på den bagvedliggende struktur. Forsiden har, som på alle mockups, forrang, og der er adgang til alle sider fra forsiden. Kun i tilfældet med bordbestilling benytter de sider af højere grad end primærsider, hvilket forenkler den samlede side og demonstrerer mediets muligheder uden på nogen måde i øvrigt at udnytte disse muligheder.

David, Mia og Esther giver adgang til flere lokale, webstrukturerede sider fra forsiden. Også de viser mediets muligheder, men udnytter dem endvidere bedre i og med, at deres hjemmeside er mere kompleks. Primærsiderne, som kommer frem ved klik på menubjælken, udgør i sig selv en lokal forside, hvorfra der kan klikkes videre til sekundær- og i enkelte tilfælde endog tertiære sider. Ydermere arbejder de i højere grad med pop-up-vinduer og eksterne links. Det er en kompliceret struktur at holde styr på, og eleverne verbaliserer ikke selv det hele, men med en enkelt undtagelse synes de at have overblikket.

Morten og Flemmings side er organiseret i en webstruktur, men indeholder også hierarkiske elementer. Med pile markerer de primærsidernes sammenhæng til forsiden, men dette overblik ophører, da de bevæger sig videre til sekundær- og tertiærsider. De forsøger med sekundær- og tertiærsider at lave en kompliceret webstruktur med sider i flere lag. De lykkes et godt stykke hen ad vejen, men alligevel efterlades jeg med en fornemmelse af, at overblikket ikke er komplet. Det skyldes deres manglende verbalisering sammen med visse navigative udfordringer. Eksempelvis er det ikke tydeligt, hvad et klik på knappen Menu åbner – en dropdown-menu eller en ny side. Endvidere er der et modsætningsforhold mellem at lave et søgefelt og at undlade at navngive spillene, så de kan søges frem. Endelig er deres produktionsproces præget af en lineær tilgang, idet dummiesiderne nummereres med tallene et til syv.

Sune og Karens side består i praksis af to grupper af sider, der hver især er nogenlunde konsekvent opbygget. Karens sider skulle angiveligt have webstruktur, mens Sunes er hierarkisk opbygget, og mens Sune arbejder med forside og primærsider med undtagelse af en side, hvor man kan få en rute-

vejledning, så arbejder Karen også med sekundærsider. Der findes i materialet eksempler på manglende overblik over konkrete siders relation til hinanden, hvorfor jeg konkluderer, at gruppen ikke har overblik over strukturen.

Selv om Morten og Flemmings mockup anskuet som produkt på mange måder ligner de to skriftsprogsstærke grupperes produkter i ensartethed og konsekvens, så afslører ovenstående beskrivelse alligevel et forbehold. Iagttagelsen er dog ikke iøjnefaldende markant og giver derfor anledning til overvejelser over, hvordan min forforståelse spiller ind på fortolkningen af deres præsentation og færdige produkt. Imidlertid leverer Levy og Kimber i deres undersøgelse af en elevs udvikling af multimodal kompetence over en to-årig periode en lidt anden forståelsesramme end den, jeg har anvendt her, og den viser sig produktiv i forhold til at fange forskellene mellem de to grupperes forståelse (Levy, Kimber 2009).

Levy og Kimber analyserer det multimodale arbejde ud fra kategorierne it-færdighed, kohæsion, indhold og design. Om indholdsdelen angiver de, at

”[...] learners are expected to demonstrate how successfully they have worked with existing knowledge to create new knowledge while continuing to engage their audience. In contribution to a user’s success, higher order thinking processes like categorizing, synthesizing and accommodating different viewpoints are more desirable than copy/paste functions.” (Levy, Kimber 2009: 493)

Her skelnes altså mellem, hvorvidt det viste indhold har fundet vej ind i teksten via en simpel copy/paste-handling, eller om dets tilstedeværelse er et resultat af et bevidst, reflekteret valg. Umiddelbart kan dette synspunkt synes i modstrid med New London Groups forståelse af design som redesign af tilgængelige ressourcer (Cazden, Cope et al. 1996: 76), men det fremgår af såvel den teoretiske ramme som af analyserne i kapitel 8, at alle elever anvender tilgængelige ressourcer, som i deres egne produkter bliver redesigns af de oprindelige ressourcer. Deres tekster kan med andre ord opfattes som redesigns. Det, Levy og Kimber peger på, er graden af bevidsthed i valget af de tilgængelige ressourcer. Eller udtrykt med Kress’ kommunikationsmodel: af hvilken karakter er de overvejelser over ressourcer, modtager, interesse, intentioner og kommunikative hensigter, som indgår i designprocessen? Levy og Kimber skelner mellem høj og lav grad af bevidsthed, hvor en copy/paste-praksis udgør den laveste grad af bevidsthed.

Et kig på drengenes produktionsproces viser en copy/paste-praksis. Hvor eksempelvis Sanne og Signe diskuterer deres billedvalg, så foretager Morten og Flemming overvejende ordløse valg. Med undtagelse af deres spilhjemmesides læringskategori, så kan de genfinde alle deres spilkategorier på deres modelside, og det er således nemt for dem at vælge billeder og tilpasse dem sidens aktuelle layout. De kan med andre ord arbejde forholdsvis lineært efter deres dummy. Heller ikke David, Mia og Esther diskuterer billedvalg, men de diskuterer i stedet vedvarende indhold og sammenhænge og lykkes med at fremvise en særdeles kompleks mockup, der udnytter mediets muligheder, på trods af, at de ikke arbejder efter en fælles dummy.

Denne forskel i grad af overblik over sidens bagvedliggende struktur synes at ligne de forskelle mellem erfarne og uerfarne skrivere, som skriveforskningen beskriver. Forskellen beskrives i relation til planlægning af teksten, og Flower og Hayes angiver, at gode skrivefærdigheder hænger sammen med evnen til at overvåge og dirigere skrivning. De fortsætter, at den gode plan fremtræder skitseagtig og fleksibel, og at den gode skriver modsat den mindre gode skriver er i stand til at justere sin plan løbende i takt med ændrede mål (Flower, Hayes 1980). Disse mål er dynamiske og sættes af den skrivende selv, så ikke kun fleksible planer, men også fleksible mål har betydning i den sammenhæng. Sperling og Freedman angiver, at den gode skriver arbejder med globale planer, mens den mindre gode arbejder med lokale planer (Sperling, Freedman 2001). I skriveforskningen dækker det globale plan tekstens komposition, som er en abstrakt og ikke direkte iagttagelig størrelse, mens det lokale plan udgøres af tekstens iagttagelige ord og sætninger. Overført på mockup-arbejdet synes det nærliggende at opfatte det globale plan som hjemmesidens bagvedliggende usynlige struktur, mens det lokale plan udgøres af sidens synlige layout. Datamaterialet er for smalt til på overbevisende vis at etablere denne analogi, men i tilfælde af, at yderligere undersøgelser kan bekræfte denne antagelse, så åbnes der mulighed for at bruge større dele af den omfattende skriveforskning i udvikling af en multimodal tekstdidaktik.

I øvrigt viser resultaterne fra arbejdet med dummyen en mulig vej i forhold til at støtte de skriftsprogsudfordrede elevers udvikling af bevidsthed om struktur. I de oprindelige planer for den planlagte lærerfeedback var det meningen, at eleverne skulle hænge deres dummiesider op på tavler og præsentere sammenhængen mellem dem på denne måde. Af forskellige praktiske årsager måtte det opgives, men det rumlige arbejde med siderne kunne i forlængelse af erfaringerne med dummyarbejdet tænkes at støtte drengene i at opnå bevidsthed om den bagvedliggende struktur. Der ville i lighed med dummyarbejdet være tale om en transformation frem for en transduktion.

Også andre resultater fra skriveforskningen synes relevante. Hetmar angiver, at erfarne skrivere ”bruger tid på at planlægge og skrive udkast som senere kasseres, mens uerfarne skrivere har en tendens til at kaste sig ud i skriveriet uden egentlig forberedelse.” (Hetmar 2000: 14). Optagelserne af Morten og Flemmings proces viser for det første, at de forholdsvis uovervejset vælger at besvare opgaven ved at lave en spilhjemmeside, for at andet, at de i stedet for at udarbejde dummy, giver sig i kast med at skrive direkte ind i PowerPoint, som de vil bruge til at lave mockup. Først efter flere minutters arbejde, men dog ved egen kraft, opgiver de produktionsarbejdet og går i gang med at lave dummy.

Samme tendens til at kaste sig ud i produktion uden forudgående overvejelser ses i Sune og Karens arbejde med at lave menukort til deres restaurant. Sune kaster sig over det mulige indhold og opdeler i morgenmad, frokostretter og middagsretter. Denne kategorisering kommer til at kolliderer med kategoriseringen på grundlag af land, men hverken han eller Karen får øje på modsætningen, og det kan udgøre en mulig forklaring på, at strukturen bryder sammen for dem.

Eksemplerne understøtter i øvrigt også yderligere et forhold, som Hetmar fremdrager, nemlig at den erfarne skriver tager hensyn til både form og indhold i sin planlægning af teksten, mens den uerfarne hovedsageligt overvejer indholdet.

Datamaterialet er for snævert til at konkludere, at skriveforskningens resultater kan overføres til den multimodale produktion. Imidlertid synes lignende iagttagelser at være udfaldet af Matthewmann, Blight og Davies’ undersøgelser, som er omtalt i indledningen (Matthewman, Blight et al. 2004), hvilket kunne være begrundelse for yderligere undersøgelse.

9.6.3. FORHOLD OMKRING TEKSTENS BRUG

Især de to grupper på Nordskolen demonstrerer stor kompetence omkring tekstens brug. Morten og Flemming er meget bevidste om deres målgruppe og kommunikerer under hensyntagen hertil overvejende i billeder og konventionaliserede ikoner. Desuden viser de en stor indsigt i (og måske erfaring med), hvordan denne type hjemmesider bruges i praksis.

Bevidstheden om brug er særligt tydelig i Esther, Mia og Davids diskussion og udvælgelse af indhold, men også bevidste brud på enkelte siders konkrete layout demonstrerer en bevidsthed om modtagerens interesser. Også hjemmesidernes brug i den virkelige verden viser de indsigt i gennem deres

overvejelser over reklamer og sponsorater på siderne, om end de af tidsmæssige årsager ikke når at gøre meget ved dette aspekt.

Også Sanne og Signe demonstrerer bevidsthed om sidens brug uden for skolekonteksten, men de kommer af forskellige årsager til at modsige sig selv. For det første er der den dobbelte målgruppe, som er vanskelig for dem at ramme på én og samme hjemmeside. For det andet er der deres gode idé med børnesiden, der egner sig godt til brug i skolekonteksten, hvor læring og tekstkompetence er målet, men som er knapt så funktionel i en virkelig situation, hvor bestilling af mad på restauranter endnu ikke foregår elektronisk. Man må spørge, om denne børneside vil blive brugt i praksis.

Endelig er der Sune og Karen, der i lighed med de øvrige grupper demonstrerer bevidsthed om sidens brug i virkeligheden gennem eksempelvis valg af indhold, bordbestilling, rutevejledning og takeaway. Men siden er ikke så brugervenlig på grund af den uklare struktur.

Bevidsthed om sidens brug viser især noget om den del af tekstkompetencen, som angår evne til at kommunikere kontekstualiseret og med forskellige formål – forhold af betydning for al autentisk kommunikation. Imidlertid bliver forskellene i ikke bare brugsdimensionen, men også vægtningen mellem indhold, form og brug interessant på en anden måde, når der stilles spørgsmål til, hvordan teksten skal vurderes i skolesammenhæng.

Vurdering af multimodale tekster kan behandles såvel teoretisk som empirisk. I praksis udgør de fokuspunkter, hvorudfra jeg analyserer de multimodale tekster, et teoretisk forankret bud på vurderingskriterier. Men udfordringen er også belyst empirisk i forskellige sammenhænge, og her er det iøjnefaldende, at tekstens brug i nogle tilfælde ikke indgår i vurderingskriterierne. Det gælder f.eks. Levy og Kimber (2009), der peger på it-færdighed, kohæsjon, indhold og design. Sammen med Wyatt-Smith afviser Kimber at bedømme multimodal kompetence udelukkende på baggrund af teksten, men plæderer for behovet for at inddrage produktionsprocessen, fordi arbejdet foregår trinvist (Wyatt-Smith, Kimber 2009). Det har den konsekvens, at kun en del af elevens kompetence fremgår af det færdige produkt.

Bearne anlægger med afsæt i Halliday og Kress et kommunikativt perspektiv på teksten, men i hendes fortolkninger er det ideationelle og det interpersonale aspekt realiseret gennem den anvendte kombination af modaliteter. Det betyder, at den praktiske analyse af tekster kommer til overvejende at angå formmæssige forhold, mens tekstens brug i autentiske situationer træder i baggrunden (Bearne 2009).

En lidt anden vinkel anlægger Cloonan i sit arbejde med sammen med lærere at udvikle et multimodalt metasprog, der lader sig anvende i undervisningen (Cloonan 2011). Sammen med Løvlands registrering af sammenhæng mellem den undervisning i multimodalitet, som eleverne har modtaget, den læringskultur, der eksisterer i klassen og den kompetence, eleverne faktisk udviser, så peger det på, at lærerens viden er af betydning i bedømmelsen af tekster og kompetencer.

Forholdes disse resultater til karakteristikken af den bevidsthed om hjemmesidens brug, som de demonstrerer, så må man spørge sig selv, om de vil blive belønnet for deres tekstbrugskompetence. Spørgsmålet kalder atter på forholdet mellem de to rammer i den dobbelte rammesætning.

Således afsluttes den sidste analyse. I næste og sidste kapitel samler jeg resultaterne fra de forskellige delanalyser med henblik på en samlet besvarelse af projektets problemformulering.

KAPITEL 10. UNDERSØGELSENS FORSKNINGSRESULTATER

Afhandlingens problemformulering lægger op til, at undersøgelsen skal bidrage med indsigt i, hvordan feedback og andre didaktiske tiltag støtter elevernes udvikling af multimodal tekstkompetence. Det er håbet, at disse indsigter efterfølgende kan bidrage til udvikling af en multimodal tekstproduktionsdidaktik med specielt fokus på feedbackens betydning og eventuelt i forlængelse af den eksisterende skrivepædagogiske praksis.

Som det fremgår af kapitel 1, udmøntes problemformuleringen i tre forskningsspørgsmål:

- 1. Hvad karakteriserer den feedbackpraksis, der finder sted i arbejdet med skriftlig fremstilling, og hvilke konsekvenser har denne praksis for planlægning af det multimodale produktionsforløb?*
- 2. Hvilken feedback gives og modtages i arbejdet med multimodale tekster, og hvordan korresponderer den med feedback i det skriftlige forløb?*
- 3. Hvordan kan virkningen af feedbacken samt andre didaktiske praksisser ses i elevernes multimodale tekstkompetence, sådan som den kommer til udtryk i såvel deres færdige produkt som i deres arbejde med og præsentation af dette produkt?*

Det første forskningsspørgsmål besvares hovedsageligt gennem analysen af skriveforløbet, som fremgår af kapitel 4, men virkningen af den nye praksis, som anden del af spørgsmålet lægger op til, kan først vurderes efter analysen af det multimodale skriveforløb.

Kapitlerne 4, 6, 7 og 8 bidrager med sine undersøgelser af forskellige feedbacksituationer og -agenter til besvarelsen af det andet forskningsspørgsmål. Elevernes tekstkompetence er omdrejningspunktet for kapitel 9, hvorved dette kapitel er centralt i besvarelsen af det tredje forskningsspørgsmål. Imidlertid må resultater herfra sammenholdes med resultater fra analyserne af feedback og udvalgte didaktiske tiltag i kapitel 6, 7 og 8 med henblik på at sige noget om sammenhængen med den udviklede tekstkompetence.

I dette afsluttende kapitel samles resultater fra de forskellige kapitler med henblik på at svare på hvert af de tre forskningsspørgsmål for afslutningsvis at lave en samlet konklusion. Resultaternes styrke og generaliserbarhed samt videre perspektiver vil blive behandlet løbende.

10.1. FEEDBACK I SKRIVEFORLØBENE OG UDVIKLING AF PRAKSIS

En videreudvikling af Hattie og Timperleys feedbackmodel (Hattie, Timperley 2007) udgør det analyseværktøj, som anvendes i analysen af den forekommende feedback. Analysen tilvejebringer således for det første viden om den forekommende feedbackpraksis og for det andet grundlag for at vurdere den videreudviklede models anvendelighed. Modellens videreudvikling diskuteres først i dette afsnit og derefter de resultater, som anvendelsen af den udviklede model genererer.

Modellen videreudvikles med en udvidelse af det feedbackniveau, som Hattie og Timperley kalder selvregulering. Det videreudviklede niveau kaldes læringsforvaltning og omfatter ud over Hattie og Timperleys psykologisk orienterede selvregulering også en danskfaglig dimension, således af den bliver i stand til at opfange feedbackhændelser, der rækker ud over arbejdet med den konkrete opgave. Faglig læringsforvaltning ses som elevs selvstændige udvikling af faglig viden og færdighed eller som en (kritisk) vurdering af den gennem undervisningen opnåede videns rækkevidde. Faglig læringsforvaltning bevæger sig således lige som selvreguleringen på et metarefleksivt niveau.

Anskuet i et empirisk perspektiv viser analyserne, at den udviklede model er i stand til at kategorisere feedbackhændelser, som det ville være vanskeligt at rumme i den oprindelige model. Modellen gør det med andre ord muligt at få øje på forhold, som ellers ville forblive skjulte.

Anskuet i et teoretisk fagdidaktisk perspektiv tilfører udvidelsen af modellen en faglig dimension til Hattie og Timperleys karakteristik af selvregulering:

Self-regulation involves an interplay between commitment, control, and confidence. It addresses the way students monitor, direct, and regulate actions toward the learning goal. It implies autonomy, self-control, self-direction, and self-discipline (Hattie, Timperley 2007: 93)

Med tilføjelsen vil selvovervågning ikke kun angå eksempelvis selvkontrol og selvdisciplin, men også evnen til både at identificere eget faglige vidensunderskud, opsoge den nødvendige viden og generalisere denne. Med andre ord medfører tilføjelsen, at det bliver muligt at arbejde med, hvordan eleverne bliver i stand til selvstændigt at tilegne sig faglig viden.

Da selvstændig faglig læring vil være et mål inden for alle dele af danskfaget, synes det sandsynligt, at modellen kan overføres til andre dele af faget end de undersøgte. I nærværende undersøgelse har den vist sig i stand til at opfange feedbackhændelser inden for såvel skriftlig fremstilling som multimodal tekstproduktion, mens et tidligere udviklingsarbejde om mundtlighed (Christensen, Pjengaard 2013) afslørede tilsvarende hændelser, der var svære at kategorisere inden for den oprindelige model. Således vurderes modellen at have vist sin forklaringskraft i forhold til forskelligt danskfagligt stof og vil blive brugt også i forbindelse med analyse af det multimodale produktionsforløb. Blikket vendes i resten af dette afsnit mod de resultater, som analyserne frembringer.

Skriveforløbene i begge klasser indeholder blandt andet følgende fire elementer: et skriveforberedende arbejde, elevfeedback, en afsluttende mundtlig lærerfeedback til hele klassen og en form for skriftlig tilbagemelding til hver elev/elevpar. Forløbene er i store træk planlagt i overensstemmelse med den procesorienterede skrivning.

Den planlagte lærerfeedback gives som afslutning på skriveforløbene. Der er forskel i omfanget af den intentionelle feedback, som lærerne giver, mens der er ligheder i fordelingen på feedbackniveauer. Opgavefeedback er hyppigst forekommende, og dette resultat stemmer overens med Hatties forskning (Hattie 2013: 195). Imidlertid forekommer der langt mere læringsforvaltningsfeedback, end det er tilfældet i Hatties oversigt. Dette kan forklares med udvidelsen af Hatties selvreguleringsniveau, der kommer til at rumme det faglige metablik. Lærerne må formodes at forsøge at løfte det faglige blik, således at situationens iboende risiko for udelukkende at give summativ evaluering, imødekommes. Dette forhold forstærkes yderligere på den ene skole, hvor også procesfeedback er hyppigt forekommende. Lærernes formative evalueringsvinkel i feedbacken vurderes at have større virkning, hvis den placeres tidligere i forløbet. En tidligere placering vil endvidere imødekomme det faktum, at de skriftsprogsudfordrede elever langt hen i skriveprocessen er usikre på opgaven.

Indholdet i lærerfeedbacken lader sig ikke direkte sammenligne på grund af det forskellige faglige stof, men målene for de respektive forløb kan gen-

kendes i den enkelte lærers feedback. Den ene lærer synes at give fælles feedback overvejende på tekstens makroniveau og gemme mikroniveau-iagttagelser til den individuelle skriftlige del, mens den anden lærer har begge niveauer med i den fælles feedback og reserverer den individuelle til forhold vedrørende samarbejde og engagement, altså den psykologiske side af læringsforvaltningen, hvilket ses som en konsekvens af opgavens karakter.

Den planlagte elevfeedback er indlagt i skriveprocessen. De skriftsprogsstærke elever giver mest feedback. For de skriftsprogsudfordrede elever har anvendelsen af en forholdsvis detaljeret feedbackskabelon flere modsatrettede effekter. På den ene side øger anvendelsen af skabelonen omfanget af feedbacken, mens den på den anden side fører til en mekaniseret feedbackgivning. Eksempelvis registreres der blot, om et givent træk er til stede i teksten, mens den kommunikative virkning af det pågældende træk ikke vurderes. Det er ikke på baggrund af optagelserne muligt at konkludere på, hvorvidt denne mekaniserede feedback optages af feedbackmodtager, men der ses tegn på, at det ikke er tilfældet.

Feedback på opgaveniveau er endnu mere dominerende hos eleverne end hos læreren. De skriftsprogsstærke elever bevæger sig i deres feedback på både mikro- og makroniveau, mens de skriftsprogsudfordrede hovedsageligt giver feedback på tekstens mikroniveau. Feedback på læringsforvaltningsniveau forekommer hovedsageligt blandt de skriftsprogsstærke elever.

Spontan feedback initieret af eleverne i skriveprocessen forekommer overvejende, når eleverne skal arbejde sammen om ét produkt. Da det kun er eleverne på den ene skole, der arbejder således, må resultaterne på dette område siges at være svagere end de øvrige, da der overvejende er tale om ét forløb og fire elever. Atter er det især opgavefeedback, der efterspørges, og tendensen er stærkest hos de skriftsprogsudfordrede. Som feedbackkilde konsulteres også modeltekster og det skriveforberedende arbejde især af de skriftsprogsstærke elever.

Resultaternes reliabilitet vurderes positivt, idet datagrundlaget for undersøgelsen udgøres af iagttagelser over, hvad der faktisk er foregået i klasserne frem for planer for, hvad der var planlagt til gennemførelse. Denne gennemførte undervisning kan naturligvis være påvirket af min tilstedeværelse, men også den syntes at blive hverdag for både elever og lærer i kraft af de mange timer, jeg tilbragte sammen med elever og lærer i klassen. Endelig er resultaterne præsenteret for de deltagende lærere i forbindelse med planlægning

af det multimodale produktionsforløb, og deres reaktion gav ikke anledning til genovervejelser.

Validiteten angår, som det fremgår af kapitel 2, alle trin i forskningsprocessen. Her vil jeg kun kommentere på analysens og resultaternes validitet. I overensstemmelse med det hermeneutiske afsæt vil min forforståelse naturligvis påvirke analysen, og eksempler herpå findes enkelte steder i analysekapitlerne. Imidlertid har det for mig forholdsvis nye og klare feedbackperspektiv medvirket til øget distance i forhold til praksis, lige som også min manglende viden om og kendskab til eleverne ved undersøgelsens begyndelse har skabt en distance og udfordret min forforståelse.

Resultaternes validitet kan vurderes i to perspektiver. Det første er den interne validitet. Resultaterne fra skriveforløbet indgår i og påvirker planlægningen af det multimodale produktionsforløb i den samme klasse. I det perspektiv må resultaterne vurderes som troværdige, idet de viser mønstre, som gælder for netop de to klasser. Det andet perspektiv er den eksterne validitet forstået som feedbackpraksis i danskundervisningen i udskolingen generelt. På baggrund af det smalle empirigrundlag bestående af i alt otte elever og i forhold til f.eks. spontan feedback reelt kun fire på grund af den ringe forekomst i den ene klasse, kan der ikke alene på grundlag af resultaterne foretages store generaliseringer. To forhold styrker alligevel en forsigtig generalisering. Det ene angår inspirationen fra den procesorienterede skrivning, som har været en del af læseplanen for dansk i flere år og derfor må formodes at kunne genfindes i anden danskundervisningspraksis. Det andet angår sammenfaldet med Hatties resultater angående fordelingen af feedback på niveauer. Omkring læringsforvaltningsfeedback findes der af gode grunde ikke et sammenligningsgrundlag, og resultaternes generaliserbarhed må derfor bero på videre undersøgelse.

10.2. FEEDBACK I DE MULTIMODALE PRODUKTIONS- FORLØB

Det andet forskningsspørgsmål omhandler den feedback, der forekommer i (produktivt) arbejde med multimodale tekster suppleret med et komparativt perspektiv i forhold til skriveforløbet. Som det fremgår ovenfor, fører resultater fra det iagttagede skriveforløb til didaktiske justeringer i planlægningen af det multimodale produktionsforløb (se figur 2.2). Forløbene i begge klasser følger samme mønster, ligesom de også i tidsmæssig udstrækning er nogenlunde ens. Disse to forhold gør det muligt at sammenligne på kryds og tværs, dvs. både elevgrupper og opgaver. Den ensartede datamængde og undervisningsforløb øger reliabilitet og generaliserbarhed.

I det multimodale produktionsforløb skal eleverne på begge skoler producere en hjemmesidemockup i grupper på to eller tre elever. På Nordskolen er den en ændring i forhold til det individuelle produktkrav i skriveforløbet. Resultaterne viser, at forekomsten af *spontan feedback* mellem eleverne stiger markant. Skelner man mellem uddelegeret samarbejde, hvor eleverne arbejder med hver sin side, og integreret samarbejde, hvor eleverne arbejder sammen om samme side, synes det integrerede samarbejde for de skriftsprogsudfordrede elevers vedkommende at medføre højere kvalitet i den feedback, de giver hinanden. Tilsyneladende har de svært ved at afbryde deres egen arbejdsproces, engagere sig i feedbacken og genoptage egen arbejdsproces.

Den spontane feedback opføres ikke kun hos kammeraterne, men foretages yderligere i form af tekstsammenligning, jævnfør Freadmans pointe om, at genarbejde altid involverer mindst to tekster (se afsnit 5.3.3.1). Den hyppigste tekstsammenligning foretager eleverne mellem deres egen mockup og en ofte selvvalgt modeltekst. Her ligger et pædagogisk udviklingspotentiale, idet modelteksten i flere tilfælde er intuitivt udvalgt, mens bevidst arbejde med at vurdere og argumentere for tekstens anvendelighed vil støtte elevernes arbejde med den faglige læringsregulering. En anden form for sammenligning udgøres af afprøvning, som specielt den ene gruppe i udstrakt grad gør brug af. Her sammenligner de to udgaver af deres egen tekst ved at ændre et element eller et ensemble.

Den planlagte elevfeedback forløber lidt forskelligt på de to skoler, men samme mønster gør sig gældende, nemlig at de skriftsprogsudfordrede elever giver, modtager og optager mere feedback end deres skriftsprogsstærke kammerater. Forskellen mellem de to elevgrupper giver anledning til overvejelse. De skriftsprogsstærke elever er hurtigere færdige med deres mockup end deres skriftsprogsudfordrede kammerater, så en mulig forklaring er, at feedbacken har ligget for sent i forløbet. En anden mulighed er, at de skriftsprogsstærke elever har fået mere ud af den spontane feedback, som de har givet hinanden løbende i processen. Denne forklaring underbygges dels af det forhold, at de i højere grad end deres skriftsprogsudfordrede kammerater bevæger sig på andre niveauer end opgaveniveau i feedbacken, dels af, at de i højere grad diskuterer mulige valg i stedet for bare at beslutte; eller udtrykt med Mercers begreber (se afsnit 6.2.4): De skriftsprogsstærke fører eksplorativ samtale, mens de skriftsprogsudfordrede anvender kumulativ samtaleform. Endelig er en mulig forklaring feedbacksamtalens form. Fri samtale styret af formulering af spørgsmål, og yderligere stilladsering i form af fokuspunkter til websideanalyse synes at bidrage med mere feedback, der optages af de skriftsprogsudfordrede elever på Nordskolen end den tilsva-

rende anvendelse af en skabelon i skriveforløbet. Hvorvidt det skyldes det didaktiske tiltag, elevernes rolle som læserfeedbackgivere eller tekstens rumligt frem for tidsligt organiserede karakter lader sig ikke afgøre på det foreliggende datagrundlag. Ovenstående forhold fordrer yderligere undersøgelse, hvis der skal kunne drages generelle konklusioner.

Fælles for *alle* grupper er, at *den planlagte elevfeedback* overvejende besvarer status- og handlingsspørgsmålet og bliver givet på opgaveniveau, hvilket også er i overensstemmelse med Hatties forskning. Endvidere er det fælles, at eleverne ikke optager al den feedback, de får tilbudt, men de optager dog relativt mere af feedbacken fra deres kammerater end af den, de får tilbudt af deres lærer. Kun de skriftsprogsstærke elever initierer, optager og/eller diskuterer feedback på læringsreguleringsniveauets faglige del, mens alle elever forholder sig til den del, Hattie kalder for selvregulering, eksempelvis engagement, arbejdsindsats og overvågning af processen. Forekomsten af feedback på dette metaniveau indikerer, at eleverne er i stand til at arbejde på dette niveau, men det efterlader læreren med en speciel opgave i forhold til at støtte de skriftsprogsudfordrede elever i også at behandle faglig viden på metaniveau.

Den planlagte lærerfeedback tiltrækker sig opmærksomhed ved sin store diskrepans mellem den intentionelle og den optagne feedback. Det gælder alle grupper uden undtagelse. Én gruppe optager kun én feedbackhændelse, mens de øvrige optager to eller tre i deres umiddelbare efterbehandling af feedbacken. Dertil kommer dog senere påvirkning, som kan identificeres i deres produktionsproces. Lærerne tilbyder feedback på såvel opgave-, som proces- og læringsforvaltningsniveau, hvilket stemmer overens med fordelingen i skriveforløbet. Eleverne optager mest opgavefeedback, mindre procesfeedback og kun i meget ringe grad læringsforvaltningsfeedback.

Den store forskel på lærerens intentionelle og elevens optagne feedback giver Hattie og Yates en mulig forklaring på. Lærernes feedbackopfattelse omfatter bl.a. handlingsrettede instruktioner, præciseringer, kommentarer, bekræftelse, korrektion, vurdering af arbejdet, udvikling af indhold og opfordring til refleksion, mens eleverne er interesserede i at vide, hvad de kan forbedre med henblik på at hæve deres niveau (Hattie, Yates 2014: 64-65). Denne forklaring taler for, at resultaterne kan generaliseres og giver anledning til didaktiske overvejelser over såvel feedbackens indhold og timing, som den form, som feedbacksituationen gives, eller med et Kress-begreb, designes.

Indholdet i lærerens feedback til eleverne varierer skolerne imellem, hvilket sandsynligvis skal ses i sammenhæng med de forskellige opgaver, som eleverne har fået. På Sydsksolen skal eleverne definere indhold og koncept for en restaurant, og feedbacken angår i høj grad genrelementet indhold på denne skole. Til sammenligning skal eleverne på Nordskolen ikke definere indholdet, men kan nøjes med at sortere i at det mulige indhold, som de er i besiddelse i forvejen i kraft af deres viden om Aalborg og deres bydel. De skal med andre ord ikke selv konstruere indhold. Lærerens feedback kredser i stedet om genrelementet form.

Et forhold i undersøgelsen, som både synes at have støttet og modarbejdet feedbackgivning, er den dobbelte rammesætning. Som nævnt ovenfor er den læserorienterede feedback, som ligger i forlængelse af positioneringen af eleverne som brugerpanel, en mulig forklaring på de skriftsprogsudfordrede elevs større bidrag til, og muligvis også engagement i, elevfeedbacken. Imidlertid synes den dobbelte rammesætning i andre tilfælde at modarbejde feedbacken. Tydeligst er det i den planlagte lærerfeedback, hvor lærerens ønske om at få eleverne til at reflektere over deres tekstmæssige valg, træder i modsætning til kundens legitime krav til en præsentation. Resultaterne viser således flere eksempler på, at læreren forbliver i lærerrollen. Også eleverne blander i enkelte tilfælde elev- og brugerperspektiv sammen. Det må således konkluderes, at den dobbelte rammesætning, som er valgt til disse opgaver, ikke fungerer udelukkende konstruktivt som ramme for feedback, der skal støtte eleven i at opnå et mål eller forbedre en præstation.

10.3. MULTIMODAL TEKSTKOMPETENCE, FEEDBACK OG ØVRIGE DIDAKTISKE TILTAG

Det tredje forskningsspørgsmål angår, hvordan feedback og øvrige didaktiske tiltag styrker elevernes multimodale tekstkompetence⁷⁵, som den kommer til udtryk i den færdige tekst og deres præsentation af denne. Et første svar herpå vil være, at eleverne i disse to tekster, mockup'en og præsentationen, ikke viser hele deres tekstkompetence. I nærværende sammenhæng

⁷⁵ Der er indres om, at tekstkompetence i afsnit 5.3.3.1 er defineret således: "[D]en tekstkompetente elev [er] i stand til at indgå i en tekstpraksis ved at trække på sin viden om teksters indhold, form og brug i arbejdet med at afkode, forstå, fortolke og producere tekster i forskellige kontekster og med forskelligartede formål".

tager jeg dog i overensstemmelse med spørgsmålet afsæt i disse to tekster, men inddrager løbende hele produktionsforløbet.

Den handlingsrettede opgavefeedback påvirker i mange tilfælde teksten direkte, eksempelvis ændrer en gruppe baggrundfarven på deres mockup, mens en anden tilføjer et indholdselement. Læreren og hjemmesidebrugeren kan naturligvis ud fra de fastlagte kriterier og egne erfaringer bedømme, om ændringen forekommer hensigtsmæssig, men det er kun i den udstrækning, at gruppen i præsentationen begrundet denne ændring, at læreren får direkte adgang til de overvejelser, eleverne gør sig og dermed adgang til at vurdere deres tekstkompetence. Den ene gruppe motiverer denne ændring i præsentationen, den anden ikke. Forfølges denne ændring yderligere i deres produktionsproces, viser det sig, at ændringen i den ene gruppe er diskuteret og vurderet i en eksplorativ samtale, mens den i den anden gruppe er vedtaget på baggrund af en kumulativ samtale. Man kan således sige, at den færdige tekst udtrykker såvel bevidst som ubevidst tekstkompetence. En didaktisk konsekvens af denne iagttagelse vil være at arbejde med at bevidstgøre en ubevidst tekstkompetence, evt. gennem fokus på, hvordan man efterbehandler feedbacken på en måde, så man lærer mest muligt af den.

Der er forskel på, hvordan indhold, form og brug tematiseres i præsentationen, og ligeledes er der forskel på, hvordan formsidens specifikt multimodale indhold italesættes i præsentationen, eksempelvis modalitetsvalg og affordans i relation til kommunikative hensigter og sammenhængen mellem de forskellige modaliteter, Indholdsvalget kan naturligvis anskues i et snævert retorik-perspektiv, men lige så snart designer giver det formmæssigt udtryk, knyttes det sammen med valg af modalitet. De skriftsprogsstærke elever synes i præsentationen at lægge hovedvægten på genrens formmæssige aspekter, mens de skriftsprogsudfordrede i højere grad lægger vægt på indhold eller brug i deres præsentation. Såvel mockups som præsentationer styrker den iagttagelse, at de skriftsprogsstærke elever i højere grad end de skriftsprogsudfordrede elever er i stand til at producere tekster, der ikke blot hænger sammen på siderne, men også mellem siderne.

En forklaring, som samtidig støtter afsnittets indledende iagttagelse af, at tekst og præsentation ikke giver et dækkende billede af elevernes multimodale tekstkompetence, præsenteres af Wyatt-Smith og Kimber, der på baggrund af deres undersøgelser konkluderer, at multimodalitet udvikles trinvis; 'staged multimodality' (Wyatt-Smith, Kimber 2009). Analyserne tyder på, at valg af modalitet foretages som noget af det første sammen med valg af indhold, og at samspillet mellem modaliteterne først tematiseres, når den ydre produktion er gået i gang. Det må bero på nærmere undersøgelse, om

og i bekræftende fald hvordan denne trinvis udvikling forløber. Resultaterne vil få betydning for feedbackens indhold i forskellige faser af produktionsforløbet. Endvidere må sådanne resultater få betydning for vurdering af elevernes tekster, idet det må afgøres, hvorvidt man skal vurdere den samlede tekstkompetence, som den kommer til udtryk i hele produktionsforløbet, eller om man alene skal vurdere teksten, som det er tilfældet ved afgangsprøven, og hvilke dele af tekstkompetencen den så i givet fald giver mulighed for at vurdere.

Dummyen som produktionsforberedende didaktisk tiltag og dertil knyttet feedback har vist sig at have stor indflydelse på elevernes færdige tekster. For en enkelt gruppes vedkommende er forholdet mellem dummy og tekst tilnærmelsesvist en til en, mens dummys form i to andre grupper ses skinne igennem, men også justeret, i den færdige mockup. Således synes dummyen at udgøre såvel et stillads som en feedbackkilde for grupperne.

Andre selvvalgte feedbackkilder, som viser sig at have indflydelse på de færdige tekster og dermed de valg og eventuelle diskussioner, der ligger bag, er elevernes brug af selvvalgte modeltekster. I et enkelt tilfælde benytter eleverne en modeltekst, som er behandlet i undervisningen og dermed også analyseret og diskuteret i forhold til indhold, form og brug. I to andre tilfælde får en selvvalgt elevtekst stor indflydelse på elevernes mockup, og optagelserne viser også her to måder at lade sig inspirere: en italesat og en tavs. Reflekteret udvælgelse af modeltekst formodes at kunne styrke elevernes multimodale bevidsthed og –kompetence yderligere.

Afslutningsvis vil jeg fremdrage et par overraskende iagttagelser. For det første synes skriften for nogle elever at være så stor en selvfølge, at de knapt opfatter den som en modalitet. For det andet synes redundant sammenhæng mellem modaliteterne at være så indgroet, at den ikke udfordres. Eleverne er ikke opmærksomme på de kommunikative muligheder, som uddybende, udvidende og kontrasterende forhold mellem modaliteter udgør. I arbejdet med at støtte udvikling af multimodal tekstkompetence har læreren således en udfordring i at få synliggjort det kendte og selvfølgeligt for eleverne. De øvrige resultater tyder på, at en hensigtsmæssig måde at udvikle en bredere bevidsthed om og kompetence i at kommunikere gennem modaliteter end sprog og med andre forhold mellem modaliteter end redundans, kunne være eksplícitte opgavekrav og succeskriterier fulgt op af opgavefeedback.

Efter således i de foregående tre afsnit at have samlet brikker til besvarelse af forskningsspørgsmålene i de i alt fem analysekapitler, vil det næste afsnit have konkluderende karakter.

10.4. KONKLUSION

10.4.1. FEEDBACKMODELLEN

Hattie og Timperley afslutter deres feedbackartikel på følgende måde:

Feedback [...] needs to be more fully researched by qualitatively and quantitatively investigating how feedback works in the classroom and learning process (Hattie, Timperley 2007: 104)

Nærværende kvalitative undersøgelser bidrager med afprøvning af modellen på danskundervisning i den danske folkeskole.

Undersøgelsen viser, at den oprindelige model ikke er i stand til at opfange al den feedback, der understøtter den faglige læring. Derfor må den videreudvikles, så den også er i stand til at opfange faglig læring på et metaniveau. Dette sker ved at udvide feedbackmodellens selvreguleringsniveau og om-døbe den til læringsforvaltning. Indholdet i dette niveau bliver således både psykologiske og faglige forhold. Den faglige del adskiller sig fra opgave- og procesniveau ved at række ud over den konkrete, kontekstbundne opgaveløsning, dvs. eksempelvis vurdering af og kritisk stillingtagen til det faglige stof, som anvendes til opgaveløsningen, men endnu mere væsentligt omfatter det også den form for læring, som eleverne selv opsøger. På denne måde kommer videreudviklingen af modellen til at styrke det, der er det langsigtede mål med feedback, nemlig at sætte eleven i stand til at styre sin egen læringsproces; ikke kun i form af eksempelvis motivation og engagement, men også i forhold til tilegnelse af ny faglig viden.

Udvidelsen har vist sin forklaringskraft i danskfaget, men kunne forestilles at være anvendelig inden for alle skolens fag, idet et af skolens og fagenes fremmeste mål netop må være at sætte eleven i stand til selvstændigt at tilegne sig faglig viden, færdighed og kompetence. Imidlertid kan det meget vel være fagspecifikt, hvordan dette faglige metaniveau kommer til udtryk, og udvidelsens eventuelle udbredelse til andre fag må bero på en nærmere undersøgelse.

10.4.2. FEEDBACKPRAKSIS

Undersøgelsen bidrager også med indsigt i den feedback, som forekommer i produktivt arbejde i danskundervisningen. Anvendelse af elev- og lærerfeedback er tydelig i begge klasser. Desuden er karakteren af den spontane feedback, som opstår i elevernes arbejdsproces, undersøgt.

Omkring *lærerfeedback* er det entydigt, at læreren giver langt mere feedback end eleverne optager. Der gives feedback på alle niveauer, men mest opgavefeedback, og opgavefeedback, især den handlingsrettede, er uden undtagelse den, der optages mest af. Dette resultat bør give anledning til didaktiske overvejelser over, hvordan læreren skal gribe feedbacken an, og hvad den skal indeholde. Lærerne giver også læringsforvaltningsfeedback, men den optages kun i ringe grad. Her ligger et uudnyttet læringspotentiale, idet arbejde med og efterbehandling af læringsforvaltningsfeedback støtter eleven i at udvikle strategier til at fortsætte sin egen læring.

Eleverne giver hinanden opgavefeedback, der besvarer handlings- eller statusspørgsmålet, og de optager udelukkende opgavefeedback. Anvendelsen af en feedbackskabelon i forbindelse med *planlagt elevfeedback* i skriveforløbet øger omfanget af feedback, men tilføjer den også for specielt de skriftsprogsudfordrede elever et vist mekanisk præg forstået således, at de registrerer, om et givent forhold er til stede i kammeratens tekst, men uden at vurdere dets bidrag til tekstens udsagn. Som alternativ afprøves i det multimodale produktionsforløb en metode, hvor feedbackmodtager forbereder et spørgsmål, som feedbackgiver indledningsvis svarer på, hvorefter feedbackgiverne med inspiration fra tidligere analytisk arbejde kan bidrage med det, der falder dem ind. Formen var svær for eleverne og det er et spørgsmål, om de faktisk stillede autentiske spørgsmål. Metoden må afprøves yderligere, inden der kan konkluderes på dens anvendelighed.

De skriftsprogsudfordrede elever giver og optager mest feedback fra kammeraterne i det multimodale produktionsforløb; både i sammenligning med skriveforløbet og deres skriftsprogsstærke kammerater. Det giver anledning til overvejelser over, hvorvidt multimodale tekster, der præsenterer sig i en helhed ved førte blik, synes nemmere for de skriftsprogsudfordrede elever end de skriftlige tekster, der tegnes over og udstrækker sig i tid. Datamaterialet er for smalt til at drage sådanne konklusioner, men viser et perspektiv til videre undersøgelse.

Alle elever *kan* give og modtage feedback på alle niveauer, men det er kun de skriftsprogsstærke, der i spontane feedbacksituationer selv initierer faglig feedback på læringsforvaltningsniveau. Da de skriftsprogsudfordrede imidlertid giver psykologisk feedback på læringsforvaltningsniveau, formoder jeg, at de med stillads og træning kan udvikle også den faglige side. Muligvis kan denne indsigt bidrage til undervisningsdifferentiering.

10.4.3. MULTIMODAL TEKSTKOMPETENCE

Forekomsten af *spontan feedback* stiger, når eleverne får gruppeansvar for udarbejdelse af en tekst. For de skriftsprogsstærke elever har forvaltningen af dette fælles ansvar ingen betydning for forekomsten af feedback, mens det har betydning for de skriftsprogsudfordrede elever. Uddelegeret samarbejde, hvor de fordeler opgaverne mellem sig og arbejder ved hver sin skærm, virker begrænsende på feedbackarbejdet, mens integreret samarbejde, hvor de sidder sammen ved den samme skærm, styrker feedbackarbejdet.

Feedback på opgaveniveau kan ses anvendt direkte i elevernes tekster. Teksterne alene kan dog ikke indfange elevernes multimodale tekstkompetence forstået som evne til at indgå i en tekstpraksis ved at trække på sin viden om teksters indhold, form og brug i forskellige kontekster og med forskelligartede formål (se afsnit 5.3.3.1). Deres præsentation af mockup'en afslører større kompetence end teksten alene, ligesom efterbehandlingen af feedback viser yderligere forhold, som hverken kommer til udtryk i mockup eller præsentation. Efterbehandling af feedback viser sig således at støtte elevernes refleksioner over indhold, form og brug, altså tekstkompetence. Denne iagttagelse understøttes af Wyatt-Smith og Kimber, der foreslår begrebet 'staged multimodality' (Wyatt-Smith, Kimber 2009). Resultaterne tyder på, at modalitetsvalg sker sammen med valg af indhold (rhetor-arbejde) og at samspillet mellem modaliteter tidsligst, hvis overhovedet, tematiseres i den ydre formgivning (designer-arbejde). Yderligere undersøgelse er påkrævet dels for at konsolidere denne iagttagelse, dels med henblik på at nuancere den trinvis udvikling yderligere. Hvis det er muligt at beskrive denne udvikling, vil det få indflydelse på planlægningen af feedbackprocesser og – indhold.

Selv om alle elever optager opgavefeedback, så er der forskel på arten af den, der gives og optages i de to elevgrupper. De skriftsprogsudfordrede elever holder sig overvejende på tekstens mikroniveau, dvs. det, der kan ses på det enkelte skærbillede eller slide, mens de skriftsprogsstærke bevæger sig på både mikro- og makroniveau. Sammenholdt med det forhold, at det også er denne elevgruppe, der selvstændigt initierer læringsforvaltningsfeedback, så forekommer mønstret stærkt og modsvarer resultater fra skriveforskningen, der angiver, at den uerfarne skriver arbejder på tekstens lokale niveau, mens den erfarne rummer såvel lokal og global niveau på samme tid. Det bør undersøges, om nogle af skriveforskningens resultater kan inddrages i udviklingen af en multimodal tekstproduktionsdidaktik.

Et andet forhold i undersøgelsen viser, at overførsel af resultater fra skriveforskningen må ske med varsomhed og efter nærmere undersøgelse. Der laves i begge forløb før-skrivnings- eller -produktionsarbejde. De skriftsprogsstærke elever gør god brug af det forberedende arbejde i begge forløb, mens det for den ene skriftsprogsudfordrede gruppe er iøjnefaldende, at den skriveforberedende mindmap stort set ikke bruges, mens den tilsvarende produktionsforberedende dummy styrer både produkt og proces. En teoretisk forklaring er, at skriveforløbets transduktive arbejde forekommer sværere for eleverne end produktionsforløbets transformative. En anden forklaring kunne være mockup'ens anderledes fremtrædelsesform end skriftens. Mockup'en præsenterer hele sit indhold på én gang, mens skriften tilegnes over tid. Denne forklaring ligger i forlængelse af iagttagelserne fra elevfeedbacksituationen, hvor de skriftsprogsudfordrede elever bidrager mere i det multimodale end i skriveforløbet.

Endelig bekræfter undersøgelsen tilsvarende internationale undersøgelser, der viser terminologiske udfordringer. Feedbacken udfordres af uudviklet terminologi på den måde, at det glimtvis forekommer elever og lærere vanskeligt at udtrykke sig præcist nok med den terminologi, som er til rådighed. Et tilsvarende problem må i forlængelse af kommunikationsmodellen formodes at gælde for optagelsen og forståelsen af feedbacken. Terminologien udvikles over tid i takt med, at man bliver klogere gennem forskning og praksis og vil harmoniseres gennem eksempelvis udgivelse af undervisningsmaterialer og ministerielle vejlednings- og inspirationsmateriale.

10.5. AFSLUTTENDE REFLEKSIONER

Arbejdet med projektet har, som det fremgår ovenfor, sat spot på flere didaktiske forhold i danskundervisningen. De to ting, som overrasker mig mest, er den store forskel mellem den intentionelle feedback og den optagne feedback samt det forhold, at skriveforskningen i en eller anden udstrækning synes at kunne bidrage også i forhold til multimodal tekstproduktion.

Diskrepansen mellem tilbudt og optaget feedback rejser en masse spørgsmål. Hvad styrer optagelse eller forkastelse? Er det frugtbart at fokusere feedbacken? Og er det i givet fald lærerens eller elevens opgave? Disse forhold kunne belyses ad mindst to forskellige veje i undersøgelsen. I forlængelse af den gennemførte undersøgelsesmetode kan der laves interventionsstudier, hvor forskellige didaktiske tiltag iværksættes. Videoobservation af tiltaget og elevernes efterfølgende selvstændige arbejde med et givent produkt vil tilvejebringe datamaterialet til videre analyse. Denne form vil bidrage til at klarlægge, hvad eleverne rent faktisk gør.

Et alternativ, som også kunne være benyttet i nærværende undersøgelse, vil være at supplere videoobservationerne med elevinterviews. Ad denne vej bliver det muligt at opnå viden om, hvad eleverne efterspørger og ser som meningsfuld feedback. Det formodes, at feedback, der forekommer meningsfuld, også har større sandsynlighed for at blive optaget og anvendt. I relation til den gennemførte undersøgelse ville elevudsagn i interviews på den ene side bidrage til at modvirke fejlfortolkninger af elevernes handlinger. På den anden side ville de give anledning til overvejelser over, hvorvidt eleverne siger det, de mener, eller det, de tror, forskeren (og læreren) gerne vil høre. Gennem videoobservationer fanges elevernes umiddelbare forhold til stoffet og opgaven, men ikke nødvendigvis deres tanker og refleksioner. Gennem interviews bliver det muligt at få adgang til elevernes tanker og refleksioner, men de må formodes at være middelbare forstået som refleksioner over, hvad de gerne *vil* gøre, hvilket ikke nødvendigvis er det samme, som de rent faktisk *gør*. I nærværende undersøgelse er den reflekterede elevstemme underrepræsenteret, og tilføjelsen af den kunne tænkes at modificere nogle og styrke andre resultater.

Det andet forhold, der har overrasket mig, er skriveforskningens potentielle bidrag til en multimodal produktionsdidaktik. Det er især interessant, at forhold, der gælder den uerfarne skriver, kan genfindes om end i en anden form i de skriftsprogsudfordrede elevs multimodale produkter, men at transformativt frem for transduktivt arbejde synes at kunne imødekomme nogle af disse udfordringer. Forskning, der undersøger dette forhold nærmere med henblik på at udvikle en didaktik, vil efter min vurdering gøre en forskel for nogle elevgrupper.

Afslutningsvis vil jeg tematisere et par områder til videre forskning, som resultaterne fra denne undersøgelse udpeger. Inden for danskfagets didaktik forekommer især resultaterne vedrørende den trinvis modalitet interessant. Dette område peger både ind i spørgsmål vedrørende undervisningens didaktiske design og spørgsmål vedrørende vurdering af elevernes tekster og kompetencer. Begge forhold er aktualiseret med kravet om multimodal produktion i de forenkledede fælles mål.

Et felt, som peger ud over danskfaget og vedrører fagdidaktik generelt, er spørgsmålet om, hvorvidt den udviklede feedbackmodel lader sig overføre på andre fag end dansk. En nærmere undersøgelse heraf vil implicere en diskussion af mål, fordi den udviklede model på én gang omfatter forhåndsdefinerede mål og samtidig rummer mulighed for at forfølge spontane mål. Således vil denne forskning ud over at bidrage til den generelle fagdidaktik

også udgøre et bidrag til den måltænkning, som dominerer den danske pædagogiske diskurs i øjeblikket.

KILDELISTE

- Den Danske Ordbog*. Available: <http://ordnet.dk/ddo> [191012].
- Aasen, A.J. 2010, "Dataspil som tilnærming til multimodal tekstkompetanse?" in *Sammensatte tekster: barns tekstpraksis.*, ed. E. SeipTønnesen, Universitetsforlaget, Oslo.
- Altheide, D. & Johnson, J. 2011, "Reflections on interpretive adequacy in qualitative research" in *The SAGE Handbook of Qualitative Research*, eds. N.K. Denzin & Y.S. Lincoln, 4th ed., Sage, Thousand Oaks.
- Angrosino, M. & Rosenberg, J. 2011, "Observations on observation" in *The SAGE Handbook of Qualitative Research*, eds. N.K. Denzin & Y.S. Lincoln, 4th ed., Sage, Thousand Oaks.
- Askehave, I. & Nielsen, A.E. 2005, "What are the characteristics of digital genres? - Genre theory from a multi-modal perspective", *Proceedings of the 38th Annual Hawaii International Conference on System Sciences (HICSS '05)*, IEEE Computer Society Press.
- Atkinson, P. & Hammersley, M. 1994, "Ethnography and participant observation" in *Handbook of Qualitative Research*, eds. N.K. Denzin & Y.S. Lincoln, Sage, Thousand Oaks.
- Atkinson, P. 2001, *Handbook of ethnography*, Sage, London.
- Baildon, M. & Damico, J.S. 2009, "How Do We Know? Students Examine Issues of Credibility with a Complicated Multimodal Web-Based Text", *Curriculum Inquiry*, vol. 39, no. 2, pp. 265-285.
- Bakhtin, M.M. 1995, "Teksten som problem i lingvistik, filologi og andre humanistiske videnskaber: forsøg på en filosofisk analyse", *K & K*, vol. Nr. 79, no. 1, pp. 43-69.
- Bakhtin, M.M. 1935, "Discourse in the Novel" in *The Dialogic imagination. Four essays by M.M.Bakhtin*, ed. M. Holquist, University of Texas Press, Austin.
- Baldry, A. & Thibault, P.J. 2006, *Multimodal transcription and text analysis: A multimedia toolkit and coursebook*, Equinox London.

- Barthes, R. 1977, "Rhetoric of the Image" in *Image, music, text: essays*, ed. R. Barthes, Fontana Press, Waukegan.
- Bearne, E. 2003, "Rethinking literacy: Communication, representation and text", *Reading*, vol. 37, no. 3, pp. 98-103.
- Bearne, E. 2009, "Multimodality, Literacy and Texts: Developing a Discourse", *Journal of Early Childhood Literacy*, vol. 9, no. 2, pp. 156-187.
- Black, P. & Wiliam, D. 2009, "Developing the theory of formative assessment", *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, vol. 21, no. 1, pp. 5-31.
- Black, P. & Wiliam, D. 2006, *Inside the black box: Raising standards through classroom assessment*, Granada Learning.
- Black, P. & Wiliam, D. 1998, "Assessment and classroom learning", *Assessment in education*, vol. 5, no. 1, pp. 7-74.
- Boeriis, M. 2009, *Multimodal Socialemiotik & Levende Billeder*, Syddansk Universitet, Det Humanistiske Fakultet, Institut for Sprog og Kommunikation.
- Borgnakke, K. 2013, *Etnografiske metoder i uddannelsesforskningen - mellem klassiske traditioner og senmoderne udfordringer*, Københavns Universitet, Institut for Medier, Erkendelse og Formidling, København.
- Borup Jensen, T. 2000, *At skrivetænke: essays i undervisningen*, 1. udgave edn, Dan sklærerforeningen, Frederiksberg.
- Boston, C. 2002, "The concept of formative assessment", *Practical Assessment, Research & Evaluation*, vol. 8, no. 9, pp. 1-5.
- Boud, D. & Molloy, E. 2012, "Rethinking models of feedback for learning: the challenge of design", *Assessment & Evaluation in Higher Education*, vol. 38, no. 6, pp. 1-15.
- Brinkmann, S. & Tanggaard, L. 2010, *Kvalitative metoder: en grundbog*, Hans Reitzel, København.

- Bulfin, S. & North, S. 2007, "Negotiating Digital Literacy Practices across School and Home: Case Studies of Young People in Australia", *Language and Education*, vol. 21, no. 3, pp. 247-263.
- Bundsgaard, J., Misfeldt, M. & Hetmar, V. 2012, "Hvad skal der ske i skolen?: et bud på en prototypisk situationsorienteret curriculum-logik", *Cursiv*, , no. 8, pp. 123-142.
- Busch, H., Horst, S. & Elf, N.F. 2004, *Fremtidens uddannelser: den ny faglighed og dens forudsætninger: baseret på fire faglighedsprojekter om henholdsvis matematik, dansk, fremmedsprogene og naturfagene*, Undervisningsministeriet, København.
- Butler, D.L. & Winne, P.H. 1995, "Feedback and self-regulated learning: A theoretical synthesis", *Review of educational research*, vol. 65, no. 3, pp. 245-281.
- Carless, D., Salter, D., Yang, M. & Lam, J. 2011, "Developing sustainable feedback practices", *Studies in Higher Education*, vol. 36, no. 4, pp. 395-407.
- Cazden, C., Cope, B., Fairclough, N., Gee, J., Kalantzis, M., Kress, G., Luke, A., Luke, C., Michaels, S. & Nakata, M. 1996, "A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures", *Harvard Educational Review*, vol. 66, no. 1, pp. 60-92.
- Cazden, C.B. 2001, *Classroom discourse : the language of teaching and learning*, 2nd edn, Heinemann, Portsmouth, N.H.
- Christensen, V. 2014, "En generel feedbackmodel i et specifikt fag" in *Feedback i danskfaget*, ed. V. Christensen, Dafolo, København.
- Christensen, V. & Pjenggaard, S. 2013, "Elevfeedback som læringsfremmende undervisningsaktivitet i danskfaget i udskolingen", *Cepra-Sriben*, , no. 14, pp. 30-43.
- Cloonan, A. 2011, "Creating Multimodal Metalanguage with Teachers", *English Teaching: Practice and Critique*, vol. 10, no. 4, pp. 23-40.
- Dahler-Larsen, P. 2008, *At fremstille kvalitative data*, 2nd edn, Syddansk Universitetsforlag, Odense.

- Deaney, R., Ruthven, K. & Hennessy, S. 2006, "Teachers' Developing "Practical Theories" of the Contribution of Information and Communication Technologies to Subject Teaching and Learning: An Analysis of Cases from English Secondary Schools", *British Educational Research Journal*, vol. 32, no. 3, pp. 459-480.
- Denzin, N.K., Lincoln, Y.S. & Giardina, M.D. 2006, "Disciplining qualitative research 1", *International Journal of Qualitative Studies in Education*, vol. 19, no. 6, pp. 769-782.
- Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S. 2011, *The Sage handbook of qualitative research*, 4th edn, Sage, Thousand Oaks.
- Drotner, K. 2011, "Unge Mediebrug" in *Demokrati for fremtiden. Valgretskommissionens betæknning om unges demokratiske engagement.*, eds. A. Simonsen, M. Hedelund & J.N. Nielsen, Valgretskommissionen, København, pp. 273-268.
- Dysthe, O. 1987, *Ord på nye spor: innføring i prosessorientert skrivepedagogikk*, 2nd edn, Det Norske Samlaget, Oslo.
- Elf, N.F. 2014, *Semiocy* [Homepage of Nationalt Videncenter for Læsning]. Available: <http://www.videnomlaesning.dk/2013/03/semiocy-hvad-er-det-lige/> [101214].
- Englund, B. & Ledin, P. 2003, *Teoretiska perspektiv på sakprosa*, Studentlitteratur, Lund.
- Erickson, F. 2011, "A history of qualitative inquiry in social and educational research" in *The SAGE Handbook of Qualitative Research*, eds. N.K. Denzin & Y.S. Lincoln, 4th edn, Sage, Thousand Oaks.
- Erickson, F. 2006, "Definition and analysis of data from videotape: Some research procedures and their rationales" in *Handbook of complementary methods in education research*, ed. J.L. Green, Lawrence Erlbaum Associates, AERA, American Educational Research Association, Washington.
- Erickson, F. 1986, "Qualitative methods in research on teaching" in *Handbook of research on teaching*, ed. M.C. Wittrock, 3rd edn, Collier Macmillan, New York.

- Espasa, A. & Meneses, J. 2010, "Analysing feedback processes in an online teaching and learning environment: an exploratory study", *Higher Education*, vol. 59, no. 3, pp. 277-292.
- Fernandez-Cardenas, J. 2008, "The Situated Aspect of Creativity in Communicative Events: How Do Children Design Web Pages Together?", *Thinking Skills and Creativity*, vol. 3, no. 3, pp. 203-216.
- Flower, L. & Hayes, J.R. 1980, "The dynamics of composing: Making plans and juggling constraints" in *Cognitive Processes in Writing*, eds. L.W. Gregg & E.R. Steinberg, Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale.
- Freadman, A. 1988, "Untitled:(on genre)", *Cultural Studies*, vol. 2, no. 1, pp. 67-99.
- Fredslund, H. 2005, "Den filosofiske hermeneutik–fra filosofi til forskningspraksis" in *Samfundsvidenskabelige Analysemetoder*, ed. C. Nygaard, Samfundslitteratur, Frederiksberg.
- Gadamer, H. 1999, "Forståelsens historicitet som det hermeneutiske princip" in *Hermeneutik: en antologi om forståelse*, eds. J. Gulddal & M. Møller, Gyldendal, København.
- Gadamer, H. 2007, *Sandhed og metode: grundtræk af en filosofisk hermeneutik*, 2th edn, Academica, København.
- Gan Jo Seng, M. 2011, *The Effects of Prompts and Explicit Coaching on Peer Feedback Quality*. Available: <https://researchspace.auckland.ac.nz/handle/2292/6630> [081012].
- Geist, U. 1999, "Imitation, skrivning og tekstarbejde", *Nydanske Sprogstudier*, vol. 28, pp. 43-60.
- Gielen, S., Peeters, E., Dochy, F., Onghena, P. & Struyven, K. 2010a, "Improving the effectiveness of peer feedback for learning", *Learning and Instruction*, vol. 20, no. 4, pp. 304-315.
- Gielen, S., Tops, L., Dochy, F., Onghena, P. & Meets, S. 2010b, "A comparative study of peer and teacher feedback and of various peer feed-

- back forms in a secondary school writing curriculum", *British Educational Research Journal*, vol. 36, no. 1, pp. 143-162.
- Gordon, T., Holland, J. & Lahelma, E. 2001, "Ethnographic research in educational settings" in *Handbook of ethnography*, eds. P. Atkinson, A. Coffey, S. Delamont, J. Lofland & L. Lofland, Sage, London.
- Graham, S. & Perin, D. 2007, "A meta-analysis of writing instruction for adolescent students", *Journal of educational psychology*, vol. 99, no. 3, pp. 445-476.
- Gudmundsdottir, S. 1998, "Skarpt er gjestens blikk: Den fortolkende forsker i klasserommet" in *Klasseromsforskning - på norsk*, ed. K. Klette, Ad Notam Gyldendal, Oslo.
- Guldager, K.M. & Pardi, C. 2002, *Frøken Ignora eksploderer*, L&R Uddannelse, København.
- Gustavsson, B. 2001, *Vidensfilosofi*, 1th edn, Klim, Århus.
- Gynther, K. & Lerche Christensen, V. 2010, *Didaktik 2.0: læremiddelkultur mellem tradition og innovation*, 1th edn, Akademisk, København.
- Halliday, M. 1999, "The notion of "context" in language education" in *Text and Context in Functional Linguistics*, ed. M. Ghadessy, John Benjamins Publishing Company, Amsterdam.
- Halliday, M. 1998, "Situasjonskonteksten" in *Å skape mening med språk*, ed. K.L. Berge, Landslaget for norskundervisning (LNU) / Cappelen Akademisk Forlag, Oslo.
- Halliday, M. 1994, "Language as Social Semiotic" in *Language and Literacy in Social Practice: A Reader*, ed. J. Maybin, Multilingual Matters/Open University, Bristol.
- Halverson, E.R. 2010, "Film as Identity Exploration: A Multimodal Analysis of Youth-Produced Films", *Teachers College Record*, vol. 112, no. 9, pp. 2352-2378.
- Hammersley, M. & Atkinson, P. 1987, *Feltmetodikk : grunnlaget for feltarbeid og feltforskning*, Gyldendal Norsk Forlag, Oslo.

- Hansbøl, M. & Sørensen, B.H. 2004, *Maglenews*, Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag. <http://www.dpu.dk/site.asp>, København.
- Hattie, J. & Timperley, H. 2007, "The power of feedback", *Review of educational research*, vol. 77, no. 1, pp. 81-112.
- Hattie, J. 2013, *Synlig læring - for lærere*, Dafolo, Frederikshavn.
- Hattie, J. 2012, *Visible learning for teachers: maximizing impact on learning*, Routledge, Abingdon, Oxon.
- Hattie, J. 2009, *Visible learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*, Routledge, London.
- Hattie, J. & Yates, G.C.R. 2014, *Visible learning and the science of how we learn*, Routledge, Abingdon.
- Hayes, J.R. & Flower, L. 1980, "Identifying the organization of writing processes" in *Cognitive Processes in Writing*, eds. L.W. Gregg & E.R. Steinberg, Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale.
- Hermann, S. 2003, "Fra styring til ledelse - om kompetencebegrebets udvikling", *Uddannelse*, no. 1, pp. 3-14.
- Hetmar, V. 2009, "Faglig læsning og skrivning i skolen: diskurser, positioneringer og rekontekstualisering" in *Lys på lesing: lesing av fagtekster i skolen*, eds. D. Skjelbred, S. Knudsen & B. Aamotsbakken, Novus forlag, Oslo.
- Hetmar, V. 2000, *Elevens projekt. Lærereens udfordringer. Om skriveundervisning og skriveudvikling i folkeskolen*, Dansk lærerforening, København.
- Hjelmslev, L. 1936, *On the principles of phonematics*, Cambridge UP.
- Hoel, T.L. 1998, "Læring og sosial praksis i klasserommet" in *Klasseromsforskning - på norsk*, ed. K. Klette, Ad Notam Gyldendal, Oslo.
- Hoel, T.L. 1995, *Elevsamtaler om skrivning i vidaregåande skole : responsgrupper i teori og praksis*, Det historisk-filosofiske fakultet, Den allmennvitenskapelige høyskolen, Universitetet i Trondheim.

- Hoem, J. & Schewbs, T. 2010, "Stedsframstilling i digitale rom" in *Sammen satte tekster: barns tekstpraksis*, ed. E. Seip Tønnesen, Universitetsforlaget, Oslo.
- Holm Sørensen, B. 1993, "Må man grine af en kriminalnovelle?", *KVAN*, vol. 13, no. 37.
- Holm Sørensen, B., Hubert, B., Risgaard, J. & Kirkeby, G. 2004, *Virtual skole*, Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag, København.
- Holmen, A. 2001, "Tosprogede elevers tekstkompetence" in *Tekstkompetence : rapport fra forskningskonference i Nordisk Netværk for Tekst- og Litteraturpædagogik* Nordisk Ministerråd, Nordisk Råd, København.
- Holquist, M. 2002, *Dialogism: Bakhtin and his world*, 2nd edn, Routledge, London.
- Illeris, K. 2012, *Kompetence: hvad, hvorfor, hvordan?* 2nd edn, Samfundslitteratur, Frederiksberg.
- Innis, R.E. 1985, *Semiotics: An introductory anthology*, Indiana University Press.
- Iser, W. 1981, "Tekstens appelstruktur" in *Værk og læser: en antologi om receptionsforskning*, eds. M. Olsen & G. Kelstrup, Borgen, København.
- Jewitt, C. 2008, "Multimodality and literacy in school classrooms", *Review of Research in Education*, vol. 32, no. 1, pp. 241-267.
- Jewitt, C. 2014, *The Routledge Handbook of Multimodal Analysis*, 2nd edn, Routledge, London.
- Jewitt, C. 2009, *Technology, Literacy, Learning : A multimodal approach*, Routledge, London.
- Jewitt, C. 2005, "Multimodality, "Reading", and "Writing" for the 21st Century", *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, vol. 26, no. 3, pp. 315-331.
- Jewitt, C. & Kress, G.R. 2003, *Multimodal literacy*, P. Lang, New York.

- Kitson, L., Fletcher, M. & Kearney, J. 2007, "Continuity and Change in Literacy Practices: A Move towards Multiliteracies", *Journal of Classroom Interaction*, vol. 4142, no. 2, pp. 29-41.
- Klette, K. 1998, "Klasseromsforskning – i spenningsfeltet mellom systematisk observasjon og etnografiske nærstudier" in *Klasseromsforskning - på norsk*, ed. K. Klette, Ad Notam Gyldendal, Oslo.
- Kluger, A.N. & DeNisi, A. 1996, "The effects of feedback interventions on performance: A historical review, a meta-analysis, and a preliminary feedback intervention theory.", *Psychological bulletin*, vol. 119, no. 2, pp. 254-284.
- Kress, G. 2003a, "Genres and the multimodal production of 'scientificness'" in *Multimodal literacy*, eds. C. Jewitt & G. Kress, P. Lang, New York.
- Kress, G. 2003b, *Literacy in the new media age*, Routledge, London.
- Kress, G. & Van Leeuwen, T. 2002, "Colour as a semiotic mode: notes for a grammar of colour", *Visual communication*, vol. 1, no. 3, pp. 343-368.
- Kress, G. & Van Leeuwen, T. 2001, *Multimodal discourse: The modes and media of contemporary communication*, Hodder Education, London.
- Kress, G. 2010, *Multimodality: a social semiotic approach to contemporary communication*, Routledge, London.
- Kress, G. 2005, *English in urban classrooms: a multimodal perspective on teaching and learning*, RoutledgeFalmer, London.
- Kress, G.R. 2001, *Multimodal teaching and learning: the rhetorics of the science classroom*, Continuum, London.
- Kress, G. & Van Leeuwen, T. 1996, *Reading images: the grammar of visual design*, 1th edn, Routledge, London.
- Kulhavy, R.W. & Stock, W.A. 1989, "Feedback in written instruction: The place of response certitude", *Educational Psychology Review*, vol. 1, no. 4, pp. 279-308.
- Kulik, J.A. & Kulik, C.L.C. 1988, "Timing of feedback and verbal learning", *Review of Educational Research*, vol. 58, no. 1, pp. 79-97.

- Kvale, S. & Brinkmann, S. 2009, *Interview: introduktion til et håndværk*, 2nd edn, Hans Reitzel, København.
- Lankshear, C. & Knobel, M. 2006, *New literacies: everyday practices and classroom learning*, 2nd edn, Open University Press, Maidenhead.
- Lankshear, C. & Knobel, M. 1998, "Critical Literacy and New Technologies", *Annual Meeting of the American Educational Research Association*, San Diego, 13. - 17. april 1998.
- Levy, M. & Kimber, K. 2009, "Developing an Approach for Comparing Students' Multimodal Text Creations: A Case Study", *Australasian Journal of Educational Technology*, vol. 25, no. 4, pp. 489-508.
- Lindblad, S. & Sahlström, F. 1998, "Klasserumsforskning. En oversigt med fokus på interaktion og elever." in *Pædagogik. En grundbog til et fag*, ed. J. Bjerg, Hans Reitzel, København.
- Livingstone, S. & Haddon, L. 2009, "EU Kids Online.", *Zeitschrift Für Psychologie/Journal of Psychology*, vol. 217, no. 4, pp. 236.
- Løvland, A. 2006, *Samansette elevtekstar: klasserommet som arena for multimodal tekstskapning*, *Høgskolen i Agder*, Fakultet for humanistiske fag.
- Løvland, A. 2010a, "Faglesing som risikosport" in *Sammensatte tekster: barns tekstpraksis*, ed. E. Seip Tønnesen, Universitetsforlaget, Oslo.
- Løvland, A. 2010b, "Multimodalitet og multimodale tekster", *Norsklæreren. Tidsskrift for språk og litteratur*, vol. 2.
- Løvland, A. 2010c, "Samansette elevar i samansette tekster" in *Sammensatte tekster: barns tekstpraksis*, Seip Tønnesen, Elise edn, Universitetsforlaget, Oslo.
- Lynch, P.J. 2008, *Web style guide: basic design principles for creating Web sites*, 3rd edn, Yale University Press, New Haven Conn.
- Maagerø, E. & Winje, G. 2010, "Multimodalitet og læremidler" in *Lesing av fagtekster som grunnleggende ferdighet*, eds. D. Skjelbred & B. Aamotsbakke, Novus forlag, Oslo/Tønsberg.

- Mailand, M.K. 2007, *Genreskrivning i skolen*, Gyldendal, København.
- Malpas, J. 2009, "Hans-Georg Gadamer.", *The Stanford encyclopedia of philosophy*, [Online], Edward N. Zalta ed, Available from: <<http://plato.stanford.edu/archives/win2014/entries/gadamer/>>. [101214].
- Martin, J.R. 2009, "Genre and language learning: A social semiotic perspective", *Linguistics and Education*, vol. 20, no. 1, pp. 10-21.
- Matthewman, S., Blight, A. & Davies, C. 2004, "What does multimodality mean for English? Creative tensions in teaching new texts and new literacies", *Education, Communication & Information*, vol. 4, no. 1, pp. 153-176.
- Mercer, N. 2004, "Sociocultural discourse analysis: analysing classroom talk as a social mode of thinking", *Journal of Applied Linguistics*, vol. 1, no. 2.
- Mercer, N. 1996, "The quality of talk in children's collaborative activity in the classroom", *Learning and instruction*, vol. 6, no. 4, pp. 359-377.
- Miller, C.R. 1984, "Genre as social action", *Quarterly journal of speech*, vol. 70, no. 2, pp. 151-167.
- Mills, K.A. 2010, "What Learners "Know" through Digital Media Production: Learning by Design", *E-Learning and Digital Media*, vol. 7, no. 3, pp. 223-236.
- MODE 2012, , *Glossary of multimodal terms*. Available: <http://mode.ioe.ac.uk/2012/02/16/video-resource-key-concepts-in-multimodality/> [111214].
- Møller Andersen, N. 2002, *I en verden af fremmede ord: Bachtin som sprogbrugsteoretiker*, Akademisk, København.
- Mulvad, R. 2013, "Hvad er genre i genrepædagogikken?", *Viden om læsning*, pp. 20-28.
- Mulvad, R. 2009, *Sprog i skole : læseudviklende undervisning i alle fag: funktionel lingvistik*, Alinea, København.

- Nicol, D.J. & Macfarlane-Dick, D. 2006, "Formative assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice", *Studies in Higher Education*, vol. 31, no. 2, pp. 199-218.
- Nikolajeva, M. 2004, *Billedbogens puslespil*, Høst, København.
- Norris, S. 2009, "Modal density and modal configurations" in *The Routledge Handbook of Multimodal Analysis*, ed. C. Jewitt, 1th edn, Routledge, Oxford.
- Nystrand, M. & Gamoran, A. 1991, "Instructional discourse, student engagement, and literature achievement", *Research in the Teaching of English*, vol. 25, no. 3, pp. 261-290.
- Ödman, P. 2004, "Den hermeneutiska cirkelns gränser" in *Text & existens: hermeneutik möter samhällsvetenskap*, eds. S. Selander & P. Ödman, Daidalos, Göteborg.
- Ongstad, S. 1996, *Sjanger, posisjonering og oppgaveideologier: et teoretisk-empirisk bidrag til et tverrfaglig, semiotisk og didaktisk sjangerbegrep*, NTU, Norges teknisk naturvidenskabelige universitet, Trondheim.
- Otrell-Cass, K., Cowie, B. & Maguire, M. 2010, "Taking video cameras into the classroom", *Waikato Journal of Education*, vol. 15, no. 2, pp. 109-118.
- Pahl, K. 2007, "Creativity in Events and Practices: A Lens for Understanding Children's Multimodal Texts", *Literacy*, vol. 41, no. 2, pp. 86-92.
- Pantaleo, S. 2011, "Warning: A Grade 7 Student Disrupts Narrative Boundaries", *Journal of Literacy Research*, vol. 43, no. 1, pp. 39-67.
- Parr, J.M. & Timperley, H.S. 2010, "Feedback to writing, assessment for teaching and learning and student progress", *Assessing writing*, vol. 15, no. 2, pp. 68-85.
- Peterson, S.S. & McClay, J. 2010, "Assessing and providing feedback for student writing in Canadian classrooms", *Assessing Writing*, vol. 15, no. 2, pp. 86-99.

- Qvortrup, L. 2013, *Hvad er sand, brugbar viden? Bemærkninger til spørgsmålene om uddannelsesforskningens gyldighed og relevans*, Upubliceret artikel.
- Qvortrup, L. 2001, *Det lærende samfund: hyperkompleksitet og viden*, Gyldendal, København.
- Ramaprasad, A. 1983, "On the definition of feedback", *Behavioral science*, vol. 28, no. 1, pp. 4-13.
- Ramberg, B. & Gjesdal, K. 2005, "Hermeneutics", *Stanford encyclopedia of philosophy*, [Online] Edward N. Zalta edt. Available from: <http://plato.stanford.edu/entries/hermeneutics/> [111214].
- Roug-Andersen, Y., Larsen, J. & Hachmann, R. 2012, *Sæt skrivespor. 1*, 1. ebogudgave, Dansk lærerforening, København.
- Sadler, D.R. 1998, "Formative assessment: revisiting the territory", *Assessment in education*, vol. 5, no. 1, pp. 77-84.
- Sadler, D.R. 1989, "Formative assessment and the design of instructional systems", *Instructional science*, vol. 18, no. 2, pp. 119-144.
- Schultz Jørgensen, P. 1999, "Hvad er kompetence", *Uddannelse*, vol. 9, pp. 4-13.
- Schultz Jørgensen, P. 2001, "Kompetence: overvejelser over et begreb", *Nordisk psykologi*, vol. 53, no. 3, pp. 181-208.
- Schultz, K. 2006, "Qualitative research on writing" in *Handbook of writing research*, eds. C.A. MacArthur, S. Graham & J. Fitzgerald, The Guilford Press, New York.
- Scribner, S. 1984, "Literacy in three metaphors", *American Journal of Education*, vol. 93, no. 1, pp. 6-21.
- Sefton-Green, J. 2004, *Literature review in informal learning with technology outside school*, A NESTA Futurelab Series -report 7, <https://telearn.archives-ouvertes.fr/hal-00190222>.
- Selander, S. & Kress, G. 2010, *Design för lärande: ett multimodalt perspektiv*, Norstedt, Stockholm.

- Sewell, W.C. & Denton, S. 2011, "Multimodal Literacies in the Secondary English Classroom.", *English Journal*, vol. 100, no. 5, pp. 61-65.
- Sjøhelle, D.K. 2010, "Arbeid med digitale fortellinger på ungdomstrinnet" in *Sammensatte tekster: barns tekstpraksis.*, ed. E. SeipTønnesen, Universitetsforlaget, Oslo.
- Sønderby, K. 2000, "Cyklen" in *At skrivetænke : essays i undervisningen*, ed. T. Borup Jensen, Dansk lærerforening, Frederiksberg.
- Sperling, M. & Freedman, S.W. 2001, "Research on writing" in *Handbook of Research on Teaching*, ed. V. Richardson, 4th edn, American Educational Research Association, Washington.
- Street, B. 2003, "What's "new" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice", *Current issues in comparative education*, vol. 5, no. 2, pp. 77-91.
- Thorlacius, L. 2009, "Website-analyse" in *Analyse af billedmedier: en introduktion*, eds. G. Rose & H. Christiansen, 2nd edn, Samfundslitteratur, Frederiksberg.
- Tidwell, J. 2011, *Designing interfaces*, 2nd edn, O'Reilly, Sebastopol, CA.
- Topping, K.J. 2005, "Trends in peer learning", *Educational psychology*, vol. 25, no. 6, pp. 631-645.
- Tufte, B. 1995, *Skole og medier: byggesæt til de levende billeders pædagogik*, Akademisk Forlag, København.
- Tweddell Levinsen, K. & Holm Sørensen, B. 2008, *It, faglig læring og pædagogisk videnledelse*, Danmarks Pædagogiske Universitetsskole og Gentofte Kommune, København.
- Undervisningsministeriet 2014a, , *Forenklede Fælles Mål. Dansk*. Available: <http://ffm.emu.dk/maal-struktur/humanistiske-fag/dansk> [111214].
- Undervisningsministeriet 2014b, , *Vejledning til prøverne for faget dansk*. Available: <http://ffm.emu.dk/dansk> [271114].

- Undervisningsministeriet 2009, *Fælles mål 2009 - dansk*, Printversion, Undervisningsministeriet; Afdelingen for Grundskolen og Folkeoplysning, København.
- Undervisningsministeriet 2003, *Fælles mål - dansk*, Undervisningsministeriet, Område for Grundskolen, København.
- Undervisningsministeriet 2001, *Klare mål - dansk*, Undervisningsministeriet, Område for Grundskolen, København.
- Undervisningsministeriet 1984, *Dansk*, Undervisningsministeriet, København.
- UNESCO Education Sector 2004, *The plurality of literacy and its implications for policies and programs: Position paper*, United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, Paris.
- Unsworth, L. 2006, "Towards a Metalanguage for Multiliteracies Education: Describing the Meaning-Making Resources of Language-Image Interaction", *English Teaching: Practice and Critique*, vol. 5, no. 1, pp. 55-76.
- Vagle, W., Svennevig, J. & Sandvik, M. 1993, *Tekst og kontekst: en innføring i tekstlingvistikk og pragmatikk*, Landslaget for norskundervisning (LNU), Oslo.
- Van Leeuwen, T. 2005, *Introducing social semiotics*, Routledge, London.
- Van Leeuwen, T. 1999, *Speech, music, sound*, Palgrave Macmillan, Basingstoke.
- Vasudevan, L., Schultz, K. & Bateman, J. 2010, "Rethinking Composing in a Digital Age: Authoring Literate Identities through Multimodal Storytelling", *Written Communication*, vol. 27, no. 4, pp. 442-468.
- Wikan, G., Molster, T., Faugli, B. & Hope, R. 2010, "Digital Multimodal Texts and Their Role in Project Work: Opportunities and Dilemmas", *Technology, Pedagogy and Education*, vol. 19, no. 2, pp. 225-235.
- Wille, N. 2014, , *Medie- og kommunikationsleksikon*. Available: <http://medieogkommunikationsleksikon.dk/modalitet-3-semiotik/> [020314].

Winne, P.H. & Hadwin, A.F. 1998, "Studying as self-regulated learning" in *Metacognition in educational theory and practice*, eds. D.J. Hacker, J. Dunlosky & A.C. Graesser, Lawrence Erlbaum Associates Publishers, New Jersey.

Wyatt-Smith, C. & Kimber, K. 2009, "Working Multimodally: Challenges for Assessment", *English Teaching: Practice and Critique*, vol. 8, no. 3, pp. 70-90.

BILAG

Bilag 1: Oversigt over data

Bilag 2: Kress' kommunikations- og læringsmodel

Bilag 3: Opgaveformuleringen på Nordskolen

Bilag 4 Opgaveformuleringen på Sydskolen

Bilag 5 Mockupforsider

Bilag 1. Oversigt over data

Oversigten over de data, som analyseres, er ordnet efter forløb og skole. Endvidere anvendes opdeling i primær- og sekundærdata. De primære data analyseres, mens de sekundære inddrages efter behov til belysning af de primære data. Oversigterne følger på næste side.

Alle transskriptioner er foretaget med det hovedformål at fastholde lærere og eleveres tale om det faglige indhold. Det kan karakteriseres som en overvejende semantisk transskription. Transskriptionerne kan således ses som Ericksons tredje type af tilgang til behandling af videooptagelser (se afsnit 2.2.4). Imidlertid kan især gestik og i mindre grad mimik og paraverbale forhold tilføre betydning. Sådanne forhold er medtaget i begrænset omfang hvor det vurderes som betydningsfuldt.

Transskriptionerne og videooptagelserne fungerer som parallelle, men dog forskelligt vægtede datakilder i analyserne. Der redegøres for forholdet i de enkelte analysekapitler.

Indholdsloggen omfatter en indholdsbeskrivelse af det samlede forløb og sammenskriver således de parallelle optagelser. Én af optagelserne danner udgangspunkt, mens der suppleres fra de øvrige optagelser.

Skriveforløbene

	Sydskolens		Nordskolens	
Primære data	<p>Video</p> <p>10 lektioner svarende til 7,5 timer</p> <p>Optagelserne dækker hele skriveprocessen incl. planlagt feedback</p>	<p>Transkription</p> <p>Planlagt elevfeedback Sune og Karen: 16 min Sanne og Signe: 21 min</p> <p>Planlagt lærerfeedback Fra Pernille til hele klassen og senere til fokuseleverne: 1 time og 3 min.</p> <p>Pernilles skriftlige feedback</p>	<p>Video</p> <p>5 lektioner svarende til 3,8 timer</p> <p>Optagelserne dækker hele skriveprocessen incl. planlagt feedback</p>	<p>Transkription</p> <p>Planlagt elevfeedback: Morten og Flemming: 18 min Mia og Esther: 16 min.</p> <p>Planlagt lærerfeedback Fra Arne til hele klassen 40 min.</p> <p>Arnes udfyldte vurderingsskemaer</p>
Sekundære data	<p>Video</p> <p>I alt 1 lektion svarende til 45 min.</p> <p>Indholdet er overvejende oplæg, instruktioner og opsamling</p>	<p>Andet materiale</p> <p>Elevernes færdige tekster</p> <p>Opgaveformulering incl. link til undervisningsmateriale med featurehjulet</p> <p>Pernilles oplæg til feedbackøvelse</p>	<p>Video</p> <p>I alt 2 lektioner svarende til 1,5 time</p> <p>Indholdet er overvejende repetition og forøvelse til elevfeedback</p>	<p>Andet materiale</p> <p>Elevernes færdige tekster</p> <p>Kompendium: - oversigt over forløbet - de tidligere læste essays - undervisningsmaterialer om genretæk, fremgangsmåde ved essayskrivning og vurderingskriterier</p>

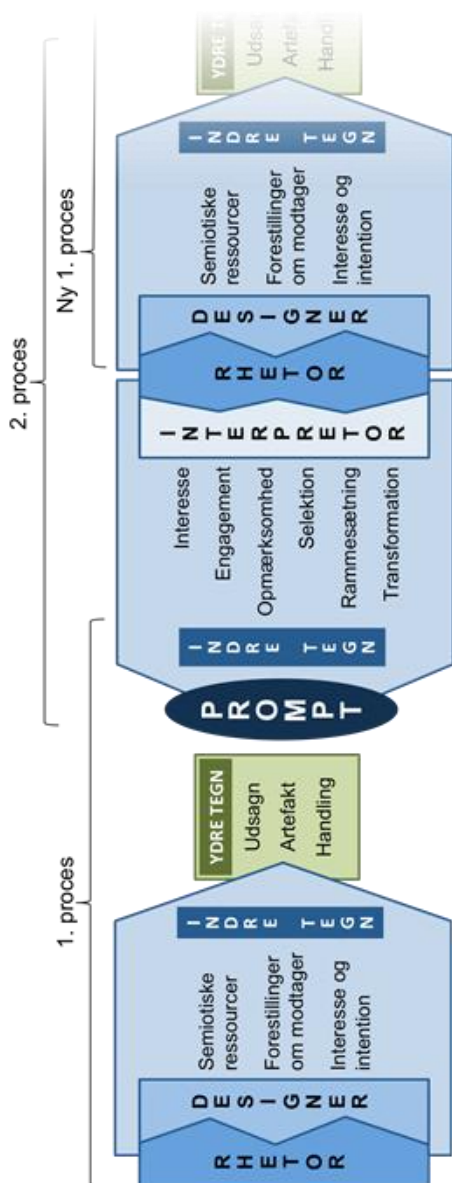
De multimodale produktionsforløb – primære data

Primære data	Sydskolens		Nordskolens	
	Video	Transskription og elevprodukter	Video	Transskription og elevprodukter
	18 lektioner svarende til 13,5 timer Den overvejende del af de 18 lektioner findes både som video- og som skærmoptagelser i hver gruppe	Planlagt lærerfeedback: Sune og Karen: 17 min. Sanne og Signe: 13 min. Planlagt elevfeedback: Sune og Karen: 24 min. Sanne og Signe: 10 min. Elevernes præsentation af produkterne: Sune og Karen: 11 min. Sanne og Signe: 8 min. Indholdslogs over produktionsforløbet: Sune og Karen: 22 sider Sanne og Signe: 16 sider Færdige mockups: Sune og Karen: 10 (12) sider Sanne og Signe: 10 sider	18 lektioner svarende til 13,5 timer Den overvejende del af de 18 lektioner findes både som video- og én skærmoptagelse i hver gruppe. En mindre del af forløbet findes som video og to skærmoptagelser i hver gruppe.	Planlagt lærerfeedback: Flemming og Morten: 27 min. Esther, Mia og David: 33 min. Planlagt elevfeedback: Fl. og M: 16 min. E, M og D: 10 min. Elevernes præsentation af produkterne: Fl. og M: 12 min. E, M og D: 16 min. Indholdslogs over produktionsforløbet: Fl. og M: 23 sider E, M og D: 22 sider Færdige mockups: Fl. og M: 8 sider E, M og D: 8 sider

De multimodale produktionsforløb – sekundære data

Sekundære data	Sydskskolen		Nordskolen	
	Video	Andet materiale	Video	Andet materiale
	<p>Knap 4 lektioner svarende til knapt 3 timer</p> <p>Indholdet er overvejende introduktion og oplæg, analyse af hjemmesider og opsamling</p>	<p>Opgaveformulering</p> <p>Mål for forløbet</p> <p>Modeltekster anvendt i undervisningen</p> <p>Retningslinjer for elevfeedback</p> <p>Uddrag af undervisningsmaterialer om multimodalitet</p>	<p>Godt 4 lektioner svarende til godt 3 timer</p> <p>Indholdet er overvejende oplæg, gruppearbejde, opsamling og informationer om andre ting</p>	<p>Opgaveformulering</p> <p>Mål for forløbet</p> <p>Hjemmesider inddraget i undervisningen</p> <p>Oversigt over fokus-punkter til analyse af hjemmesider</p>

Bilag 2. Kress' kommunikations- og læringsmodel



Bilag 3. Opgaveformuleringen på Nordskolen

Lav en mockup af en hjemmeside

Mockup

En mockup (eller: mock-up) er en *model af et færdigt produkt* til brug ved *produktudvikling, design, undervisning, præsentation, designevaluering, promovning og lignende.*

En mockup er *ikke nødvendigvis funktionsdygtig*, men har den tilstrækkelig funktionalitet i forhold til slutproduktet, taler man også om en prototype. *Formålet med en mockup er at kunne vurdere udformningen af det påtænkte produkt uden et for stort ressourceforbrug, således at u hensigtsmæssigheder kan tilrettes på et tidligt tidspunkt, så antallet af fejl ved slutproduktet nedbringes.* (Kilde: Wikipedia)

Reklamebureauet

Det kreative team på et reklamebureau får en opgave. De diskuterer opgaven, laver f.eks. brainstormers eller mindmaps og planlægger indhold og form for hjemmesiden. Dette allerførste arbejde resulterer i en dummy, som er en slags skitse over indholdet og opbygningen. Den præsenteres for kunden. Når de har diskuteret den med kunden, justerer de i dummyen, så den bliver en model for, hvordan siderne skal se ud. Så går de i gang med produktionsfasen. Her må de indsamle materiale og begynde at lave mockup'en. Inden den gøres færdig, tjekker de, om den passer til målgruppen, måske ved at lave nogle interviews. Når de har talt med målgruppen, justerer de i mockup'en, og så er den klar til den endelige præsentation for kunden. Mockup'en bruges af programmørerne til at lave den endelige hjemmeside.

Jeres opgave

I er det kreative team på et reklamebureau, og I har fået til opgave at lave en hjemmeside, der præsenterer (noget i) Aalborg eller jeres bydel for nogle jævnaldrende. I har 10 slides til rådighed. Hvis I vil bruge flere, skal det aftales med kunden (Arne og Vibeke 😊)

1. Lav en dummy (mandag 19. august)

Diskuter, hvad I vil præsentere og for hvem. Aalborg for ekstrem-sportsudøveren? Aalborg som musikby? Fritidsaktiviteter i jeres bydel? Ny elev på skolen? Datingsteder i Aalborg?

Find ud af, hvordan siderne skal hænge sammen (struktur) og hvordan siderne skal bygges op (interfacedesign).

Tip nr. 1: Det er en god idé at begynde med forsiden og så lave samme grundstruktur på de efterfølgende sider.

Tip nr. 2: Vend A4-papiret på den lange led (liggende format), så ligner det en skærmside

Diskuter indhold på siderne, især hvad der skal fortælles med billeder, med tekst, med lyd, med farver og måske med video?

Lav en dummy på papir, hæng den op på mobile vægge og forbered jer på at præsentere den for kunden (Arne og Vibeke)

2. Præsentation for kunden (tirsdag 20. august)

Her skal I beskrive og begrunde jeres valg. I kan hente inspiration i fokuspunkterne for analyse og produktion af hjemmeiser. Der er mulighed for at spørge kunden, hvis der er noget, I er i tvivl om.

Modtag også feedback fra kunden. Fasthold feedbacken enten ved at skrive stikord ned eller ved at optage den på telefonen.

3. Arbejde med mockup (tirsdag 20. august og fredag 23. august)

Begynd med at justere jeres dummy på baggrund af feedbacken fra kunden

Diskuter og beslut, hvilket program I vil bruge til at producere siderne. Husk på at det også skal kunne præsenteres på skærm/projektor. Eksempler på muligheder: Wordsider, der præsenteres vis Prezi; Powerpointslides, der kan vises i rækkefølge eller i en selvvalgt rækkefølge; Glogster... Måske foretrækker I helt andre programmer. Husk blot at medtænke, at produktet skal kunne gemmes og at det skal kunne præsenteres.

Så begynder produktionen. Hvor finder I det nødvendige indhold? Skal I ud og fotografere selv? Lave lydoptagelser? Filme? Overvej,

om I skal uddelegere opgaver til hinanden og sørg for at give hinanden lektier for, så der hele tiden er gang i processen

Fredag skal I samle de producerede sider, så de kan vises for et brugerpanel (nogle klassekammerater). Planlæg af fortælle om jeres ideer med siden – hvad vil I vise og til hvem? I skal specielt planlægge ét konkret spørgsmål til panelet. Det skal være noget, som I har været usikre på.

4. Præsentation for brugerpanel (mandag 26. august)

Præsenter jeres side og jeres spørgsmål for brugerpanelet. Modtag feedback. (I skal også selv være brugerpanel for en anden gruppe). Fasthold feedbacken enten ved at skrive stikord ned eller ved at optage den på telefonen.

5. Fortsat arbejde med mockup'en (tirsdag 27. august og fredag 30. august)

Begynd med at diskutere den feedback, I fik, og find ud af om/hvordan I vil bruge den.

Lav mockup'en færdig og planlæg præsentation for kunden. Præsentationen skal indeholde jeres valg af målgruppe og forklaringer på de valg I har truffet med hensyn til indhold, modalitet og form.

6. Den store præsentation ☺ (fredag 30. august kl. 12-15)

Rigtig god fornøjelse ☺

Arne og Vibeke

Bilag 4. Opgaveformuleringen på Sydskolen

Tillykke

I er så heldige, at netop jeres reklamebureau – *Creative Marketing* - er blevet valgt til at løse opgaven vedr. markedsføringen af **Restaurant-Groups** nye forretninger - og i den sammenhæng er det vigtigt for os, at alle I, der er ansat i de kreative teams, får de rette arbejdsbetingelser.

Vi har derfor valgt, at I selv kan beslutte, hvilken af vore restauranter, I vil udarbejde pr-materiale for i form af et web-site: familierestauranten, den mere luksus-prægede, den etniske eller... - blot I arbejder effektivt og fokuseret med at få jeres målgruppe og restaurantens koncept til at passe sammen i jeres web-sites indhold og design.

Betingelserne og arbejdsplanen er som følger:

Den 12/4 I beslutter målgruppe, koncept og starter på at udarbejde dummy for jeres restaurants site.

Med "Dummy" forstås, at I med stikord på små notes beskriver, hvad I synes, der skal fremgå af jeres reklame - i hvilke modaliteter - og i hvilken rækkefølge

(Dummy kan laves vha. post-it, skitser på A-4 - eller på www.linoit.com)

Den 15/4 I arbejder videre med jeres dummy - husk at medtænke jeres design i forhold til målgruppen - husk også at tænke i, hvilke modaliteter, I vil brug, hvad I vil præsentere, informere om...

Den 17/4 I fremlægger jeres dummy for repræsentanter *Creative Marketing* chefer, så den feedback vi sammen giver og modtager, giver jer nye input jeres videre arbejde

Den 18.19/4 I arbejder videre med jeres ide og udarbejder mockups (tænk

i skærbilleder fra en Prezi...)

- Den 22/4 I præsenterer jeres arbejde for en responsgruppe, som giver jer feedback på jeres ide til sitet – der vi være en repræsentant fra **RestauranGroup** til stede
- Den 24/4 I arbejder med at afslutte jeres projekt - jeres ide til det færdige site - så firmaets teknikere kan komme i gang med at programmere ud fra jeres færdige oplæg
- Den 25/4 I viser jeres projekt/site for jeres valgte restaurant for de øvrige kreative teams.

Ved samme lejlighed afleverer I en redegørelse for jeres tanker og overvejelser i forbindelse med udarbejdelsen. Denne kan være på skrift eller indtalt.

Rigtig god fornøjelse med arbejdet 😊

Bilag 5. Mockupforsider

Sanne og Signe

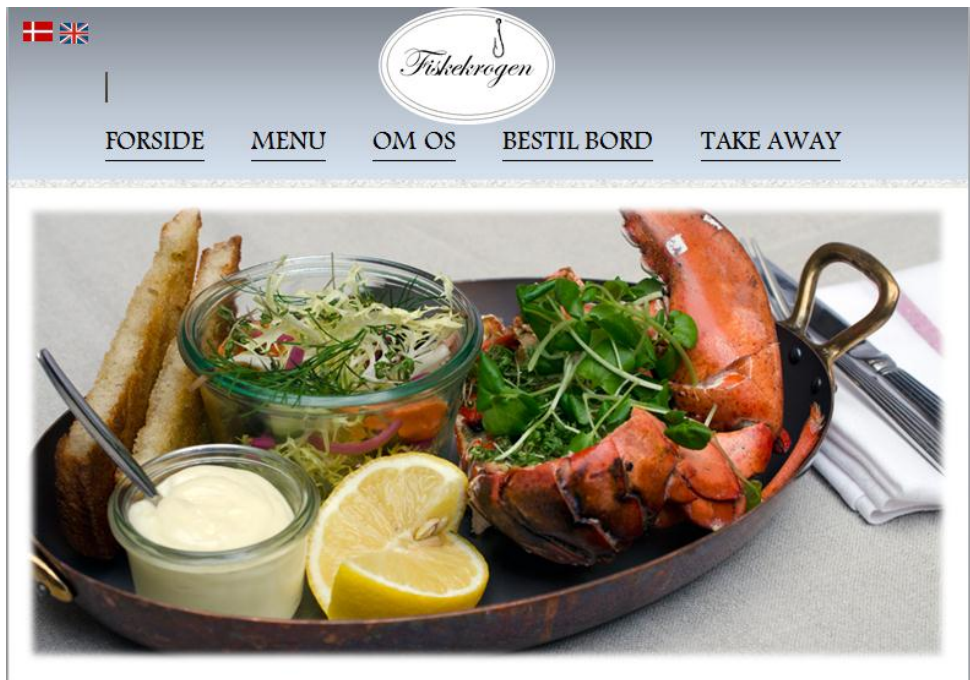



Foto: © aarhusupdate.dk

Esther, Mia og David

UNG I AALBORG



Havnefront

Shopping

Events

Natur

Transport


Mad

Uddannelse

Lidt om os

UNG I AALBORG er en hjemmeside for dig som er ung i Aalborg. Er du lige flyttet til eller er du turist? Eller vil du bare vide noget mere om Aalborg? Så er dette det rette sted for dig!

UNG I AALBORG er en nyhedsside, som kan informere dig om alt lige fra Events til naturoplevelser.




AALBORG *FAKTA*

- Aalborg er Nordjyllands største by og Danmarks fjerde største.
- 128.644 indbyggere i Aalborg

✉️: UngI@ aalborg.com
📞: 99355645 / 23457545
📺: [Følg os på Facebook - Ung i Aalborg](#)

Bannerfoto: © Helle Fredensborg

Morten og Flemming



Det store billede: © gamereactor.dk
 De øvrige billeder er slørede af ophavsretlige årsager

Karen og Sune

The globe



●

[menu](#)

[tilbud](#)

[lande](#)

[job](#)

[kontakt os](#)

[om os](#)

[Take away](#) [verden rundt](#) [børn](#)



kom med rundt på The Globe og smag forskellige madretter fra hele verden tag familien med og smag lækker sushi til et godt tilbud for kun 195 Kr.

the globe smag på verden

Åbningstider:

man - fre
11:00 - 22:00

lør - søn
13:00 - 32:00



skal du med rundt i verden og smage godt mad ??? så kom !!!



[kontakt os](#) [om os](#) [sprog](#)



Foto: © Jensens.com

Det store foto er sløret af ophavsretlige årsager

RESUMÉ

Multimodale tekster i form af eksempelvis internettets tekster er gennem de senere år blevet mere fremtrædende i børns og unges tekstverden. Med den seneste ændring af læseplanen for danskfaget i folkeskolen øges fokus også på de multimodale tekster i skolen, idet eleverne ikke bare som tidligere skal læse, men nu også producere multimodale tekster. Det rejser spørgsmålet om, hvad der kendetegner disse tekster. De multimodale tekster er det ene af afhandlingens nøglebegreber.

Tekstproduktion har siden begyndelsen af 80'erne været anskuet i et procesperspektiv i danskundervisningen. Et af den procesorienterede skrivnings karakteristika er arbejdet med respons på tekstudkast, og netop denne praksis imødekommer den pædagogiske verdens aktuelle interesse for feedback som læringsstøttende tiltag. Et interessant spørgsmål er, hvordan den procesorienterede skrivnings feedbackprocesser fungerer i et multimodalt produktionsforløb. Feedback er det andet af afhandlingens nøglebegreber.

Arbejdet med feedback i multimodale produktionsforløb har til formål at understøtte elevernes udvikling af multimodal tekstkompetence. Tekstkompetence udgør det tredje nøglebegreb. I afhandlingen diskuteres det, hvad der karakteriserer den multimodale tekstkompetence, lige som det undersøges, hvordan feedbackprocesser støtter elevernes udvikling af multimodal tekstkompetence.