

Børns multimodale tekstverden som potentiale i undervisningen

MARIANNE WÜRTZ, LEKTOR I DANSK & PÆDAGOGISK IT-KONSULENT, UNIVERSITY COLLEGE NORD

Nutidens børn færdes i et multimodalt tekstlandskab, og allerede inden skolealderen er de læsere af andre udtryksformer. Med udgangspunkt i forskningsresultater indledes med en beskrivelse af, hvad børnene lærer sig i det multimodale tekstlandskab, og derefter gives konkrete eksempler på, hvordan dette kan anvendes som potentiale i skolens læse- og skriveundervisning. Hvordan kan læreren få indblik i elevernes erfaringer med multimodale udtryksformer? Hvordan kan det digitale penaltus blive et potentiale i skriveundervisningen? Hvordan kan elevernes multimodale læseerfaringer inddrages i undervisningen, og hvordan kan læreren kvalificere dem?

Børns multimodale tekstlandskab

Nutidens tekstlandskab er ikke længere domineret af trykt tekst. I dag formidles der meninger om verden i tekster, der består af en kombination af udtryksformerne billeder, video, tale og tekst. Især internettet har bragt multimodale tekster ind i billedet, ikke mindst fordi 'gamle medier' som avisen og tv er remedieret på nettet. Der er i de senere år sket en eksplosiv udvikling i billedkommunikation i form af de mange tv-kanaler og nettet, og denne audio-visuelle kommunikation spiller en stigende rolle for information, formidling og underholdning. De elektroniske medier på nettet er endvidere ikke længere massemedier, men mikromedier, der gør det lige så nemt at ytre sig i lyd og billeder som i skrift. Børn og unge optræder hjemmevant i dette multimodale tekstlandskab, fordi de er opvokset med de digitale medier – de er digitale indfødte. Internettet udgør sammen med computerspil, tegneserier, film og tv en rig materialeresource for børns læsning og skrivning – og nettet er i stigende grad den foretrukne 'platform' for alle disse.

Hvad lærer børn i dette multimodale tekstlandskab? Der er forsket meget i børns brug af medier¹, men der er, ifølge David Buckingham, ikke forsket meget i børns forståelse af medietekster. En undtagelse er en undersøgelse af børns forståelse af audiovisuelle tv-tekster (Buckingham, 2003). Denne undersøgelse viser, at 4-5-årige børn forstår såvel billedsproglige virkemidler som billedudsnit og perspektiv som filmsproglige virkemidler som kamerabevægelser og konventioner for klip. Dette svarer til deres erfaringer med virkeligheden, fx evnen til at kunne fokusere. Børn forstår



godt, at et zoom til close-up på en bold ikke betyder, at bolden er blevet større, og at et klip væk fra Bamse ikke betyder, at Bamse er forsvundet. De lærer at udfylde de tomme pladser mellem klip, fx fra Bamse, der går ud af sit hus, og til Bamse, der går ned mod søen. De lærer at genkende typiske begyndelser og slutninger på programmer og at kende forskel på reklamer og programudsendelser. Undersøgelsen viser endvidere, at 5-11-årige børn også besidder viden om komposition, virkemidler, genre og narrativitet. Børnene bruger denne viden til at forstå

personer, forudsige slutninger og afgøre hvad der er realistisk og ikke realistisk. Børnene lærer sig at skelne mellem hoved- og bihandling og at udfylde tomme pladser i forhold til personernes motiver til handlinger. Omkring 8-9-årsalderen er deres interesse i design og virkemidler stigende. De kommenterer fx på om skudscenen 'er godt lavet', og hvor virkelighedstro kulisserne er. De er meget bevidste om tegn på, at der kommer en voldsscene, fx skift i musikken og effektlyde, samt hvordan billedsiden opbygger forventninger til graden af vold. Når børnene er mellem

5 og 7 år kategoriserer de programmer efter graden af realisme. Disse erfaringer bearbejdes i børnenes tv-relaterede lege, hvori de aktivt eksperimenterer med forskellen på virkelighed og fiktion. Omkring 8-9 års alderen bliver børnene opmærksomme på, hvordan narrativiteten i serier er organiseret for at fastholde seere, og hvordan reklamer vil overtale os til at købe varer. Undersøgelsen konkluderer, at børn allerede inden skolealderen ikke alene har en stor viden om talesproget, men også en stor viden om det audiovisuelle sprog. De er allerede læsere af flere udtryksformer.

I dag er børns kendskab til audiovisuelle tekster fra tv suppleret med kendskab til multimodale tekster fra computeren. Dette repertoire af udtryksformer udvides i deres brug af medierne i fritiden. I 2007 havde 96% af de 10-16-årige adgang til nettet hjemmefra, og de brugte nettet i gennemsnit 2,4 timer om dagen til onlinespil (71%), høre musik (57%), chat (54%) og se film/video (37%) (Rattleff & Tønnesen, 2008). Børn færdes tidligt på multimodale sites på den del af nettet, der har fået navnet Web 2.0, dvs. den del af nettet der anvendes til interaktion og samarbejde mellem mange brugere. Det karakteristiske for web 2.0 er, at indholdet "er produceret af brugerne selv med det formål at dele 'noget' – billeder, information, tanker, henvisninger – med andre brugere." (Dohn & Johnsen, 2009, s. 15). Her lærer de sig at oprette multimodale profiler på virtuelle mødesteder som fx Arto og Facebook og at diskutere videoer på YouTube; diskussioner der lige så ofte er udtrykt audiovisuelt i en video som skriftsprogligt i en kommentar. I dag er der ikke kun blyanter og viskelæder i barnets penalhus derhjemme. Blyanterne er blevet suppleret med tastatur, mus og mikrofon, og papiret er suppleret med skærm og programmer til billedredigering, videoredigering og multimedieredigering. Disse digitale redskaber giver adgang til at skrive med et større repertoire af udtryksformer.

De fleste børn og unge har altså erfaringer med multimodale tekster med i bagagen, når de møder op i skolen. Hvordan kan disse erfaringer inddrages som potentiale i undervisningen? I det følgende vil jeg give eksempler på,

hvordan læse- og skriveundervisningen kan bruge børns multimodale læseerfaringer som potentiale i undervisningen. Eksemplerne er hentet fra en 1. klasse, en 2. klasse og en 3. klasse fra tre forskellige skoler. 1. klasse arbejdede med remediering af *De tre Bukke Bruse*, 2. klasse digtede selv eventyr, og 3. klasse udarbejdede multimodale selvportrætter.²

Hvordan får læreren kendskab til elevernes multimodale læseerfaringer?

Hvis læreren skal kunne udnytte de læsekompetencer, som eleverne har erhvervet sig ved at færdes i et multimodalt tekstlandskab i fritiden, må hun først finde ud af, hvilke forkundskaber hendes elever har. I det følgende vil jeg give konkrete eksempler på, hvordan dette kan gøres.

I første klasse tilrettelagde læreren et undervisningsforløb i remediering af eventyret *De tre bukke bruse* til et digitalt eventyr. Eleverne havde ikke tidligere anvendt computere i skolen, så dette ville blive deres første skriveforløb med it. Formålet var: "At give eleverne mulighed for at anvende deres uformelt tillærte mediekompetencer fra fritidens mediebrug i undervisningen og at kvalificere disse med fokus på samspillet mellem billede og lyd." Eleverne skulle m.a.o. oversætte eventyret fra det alfabetiske tegnsystem til audiovisuelt tegnsystem. Eleverne dramatiserede eventyret, og læreren fotograferede dramatiseringen i forskellige billedudsnit og perspektiv. Fra denne billeddatabase udvalgte hver elevgruppe 5 billeder, der skulle dække hele eventyret. Eleverne samlede og redigerede disse 5 billeder i Photo Story og supplerede med en forside og en sluside. Herefter indtalte eleverne speak. Skriveprocessen blev afsluttet med en fælles analyse af elevteksterne.

Læreren skaffede sig en første viden om elevernes forkundskaber ved at foretage to førskrivningsaktiviteter: en spørgeskemaundersøgelse og en fælles brainstorm i klassen. Spørgeundersøgelsen viste, at alle 17 elever havde adgang til en computer derhjemme, og at alle anvendte internettet til bl.a. spil og film. 12 af de 17 familier havde

billeder liggende på computeren, og halvdelen af eleverne vidste, at man kan afspille musik til billederne. Kun 2 elever vidste derimod, at man kan indtale lyd til billederne, så det blev en ny viden, som læreren kunne bidrage med.

Læreren foretog derefter en fælles brainstorm på spørgsmålet: Hvordan kan vi arbejde med eventyr? Ingen af eleverne nævnte computer. Først da læreren sagde: "Hvad så hvis jeg siger eventyr og computer – hvad tænker I så?" kom der begejstrede forslag:

E: Ja, så kunne man skrive historien på computer

E: Ja, det vil jeg meget hellere, så får jeg nemlig ikke ondt i hånden.

E: Kan man lave billeder derinde?

L: Ja, det kan man nemlig.

E: Ja, så kan man lave en bog med billeder!

Det er tankevækkende, at ingen af eleverne forestillede sig, at de kunne bruge computeren til at arbejde med eventyr. I hvert fald ikke i skolen!

Disse førskrivningsaktiviteter gav læreren en indledende viden om elevernes multimodale forkundskaber, og jeg vil nedenfor komme ind på, hvordan læreren kan udvide sit kendskab til disse. Men først vil jeg beskrive de digitale skriveredskabers potentiale.

Det digitale penalhus som potentiale i skriveprocessen

Læsning³ kan defineres som konstruktion af tegn, og tegn konstrueres på baggrund af det læse/skrivemateriale, der er tilgængeligt. Færdigheder i at anvende et skrivemateriale drejer sig om beherskelse af såvel teknologi som udtryksformer, fx teknologien tastatur + mus og redigeringsprogram og udtryksformen filmsprog. Dette gælder også beherskelsen af teknologien blyant og papir og udtryksformen skriftsprog, hvilket man kan forvise sig om ved at betragte et barns anstrengelser for at få blyanten til at skrive læselige bogstaver på papiret.

I en multimodal læse- og skriveundervisning suppleres bogen og den trykte tekst med billeder, lyd, video og

animationer, og derfor er penaltusets redskaber suppleret med digitale redskaber som lyd-, billede- og videoredigering samt multimedieprogrammer. Netop på yngste klassetrin kan det være en fordel at få lov til at fortælle i billeder og speak i stedet for at skulle kæmpe med de besværlige bogstaver. Det kan frigøre kræfter til at koncentrere sig om selve fortællingen.⁴

Multimodal læse- og skrivekompetence indebærer viden om skrivestrategier i forhold til udtryksformerne. Hvordan *udvælger* jeg billeder, lyd og tekst? Hvordan kan jeg *transformere* eller *redigere* billedet, hvis det er forkert i forhold til det, jeg vil bruge det til? Hvad *gør* jeg, hvis teknologien ikke vil 'makke ret'? Multimodal skrivekompetence kræver endvidere *kombinatoriske*



De digitale skriveredskaber influerer på stofliggørelsen af fortællingen. Hver udtryksform kan vælges til det, den er bedst til. Tale og skrift kan *fortælle* verden, mens billeder og video kan *vis* verden. Skriftens logik er temporal/sekventiel, mens billedets er rumlig/simultant. Når eleverne skriver med flere udtryksformer, karakteriseres eventyrets typiske roller (helten/prinsen, prinsessen, modstandere og hjælpere) ikke i skrift, men i fotografi-er og speak. Billeder kan bruges til at vise de lokaliteter, som eventyret udspiller sig i, og til at karakterisere personer. Eleverne kan selv dramatisere eventyret og fastholde dramatiseringen i fotografier, som derefter sættes ind i PowerPoint eller PhotoStory. I denne konstruktion, stofliggørelsen af eventyret, er billedet et materiale, der formes inden billedet tages, og derefter komponeres som en billedsekvens i programmet. Skriveredskabet mikrofon sætter mundtligheden i spil som speak i elevernes tekster og kan også anvendes til effektlyde, der kan understrege det dramatiske i situationerne. Endelig kan eleverne tilføje tekster, fx i form af undertekster eller som replikker i taleboblere. Med de digitale skriveredskaber kan eleverne altså fortælle eventyret i multimodale tekster, dvs. tekster der anvender flere tegnsystemer – drama, tale, lyd, billeder, animationer og tekst – i et flerstemmig udtryk.

skrivestrategier. Hvordan finder jeg frem til den rette kombination? Skal udtryksformerne være sammenstillet parataktisk, således at de giver samme information i fx tekst og billede? Skal de optræde integreret, så de supplerer hinanden? Eller skal de være kontrasterende, fx sådan at billedet modsiger teksten for at vise ironi? Hvordan skal jeg *designe læseruten* (lineær eller hypertextuel) og skærbilledet (position)?⁵

Skrivestrategierne eksperimenterer med betydningsdannelsen. Hvis du er usikker på, om du har truffet de rette valg, kan du afgøre det ved hurtigt og nemt at afprøve andre valg. Hvis du fx er i tvivl om placeringen af et billede, kan du undersøge det ved at afprøve en anden placering. Hvis du er i tvivl om kompositionen i en videosekvens eller en diassekvens eller om kombinationen af forskellige udtryksformer, kan du afprøve andre kombinationer. Fordi skrive- og læseprocesserne i digitale programmer er næsten simultane, er det nemt at eksperimenterer sig til viden om, hvordan valg ændrer betydning.

Undervisningsforløbene viser, at selv små elever hurtigt lærer sig det basale i anvendelsen af et program og går i gang med at eksperimenterer. Når en

speak er indtalt i programmet, afprøver de, hvordan det lyder, og herved bliver de opmærksomme på stemmeføring og betoning. Da det er så nemt at skifte mellem at optage og at aflytte, eksperimenterer de med forskellige indtalinge. Også i forhold til de digitale skriveredskaber drager de vigtige erfaringer: E: Jeg synes, Søren skulle lade være med at råbe ind i mikrofonen. L: Det er rigtigt, at det ikke er så rart, når lyden bliver for høj. Så næste gang vi skal indtale lyd, skal vi huske, at man ikke behøver at råbe ind i mikrofonen, men kun lave stemmerne om.

Læreren kan også selv demonstrere redigering som skrivestrategi.

L: I starten havde du faktisk dine sætninger til at være røde og gule, kan du huske det?

E: mm

L: hvordan var det?

E: jammen det var lidt dårligt fordi at den er rød og stjernen er gul og så var det ikke nemt at se.

L indsætter tekstboks på den sorte baggrund

L: Hvad er nemmest at læse – den tekstboks på sort baggrund eller tekst på stjernen?

Undervisningsforløbene i 1. og 2. klasse viser endvidere, at programmernes standardopbygning med en klar struktur af dias/billeder i en lineær rækkefølge er en god støtte til at arbejde med eventyrets kronologiske struktur. Den færdigredigerede billedsekvens fungerer som et manuskript, som hjælper eleverne til at huske eventyret, når de skal speake fortællingen. Det er altså ikke nødvendigt at få eleverne til at skrive manuskript til speaken; et sådant manuskript bliver faktisk en forhindring for mundtligheden i fortællingen. Adgangen til det digitale penaltus skal suppleres med en palet af semiotiske ressourcer: de mange udtryksformer. Det drejer sig nemlig ikke kun om adgang til teknologi, men også om adgang til kulturel kapital: de kulturelle færdigheder og kompetencer som behøves for at kunne gøre brug af teknologien. Eleven modtager ikke bare literacy-undervisning, men bliver også literacy-socialiseret i samspil med andre både i og uden for skolen.

Elevens multimodale tekst som potentiale

Hvordan kan læreren udvide sit indblik i elevernes multimodale læseerfaringer? Spørgeundersøgelser og brainstorm viste sig at være velegnede redskaber til at skaffe sig en indledende viden om elevernes multimodale forkundskaber *inden* et undervisningsforløb. *Under* og *efter* et undervisningsforløb kan læreren udbygge denne viden via analyse af elevernes multimodale tekster, observation af eleverne i skriveprocessen og analysesamtale med eleverne om tekster og proces. Selve skriveprocessen har et stort læringspotentiale. Den kan motivere og engagere børn som aktive deltagere, den kan skabe en ramme for refleksion, og den kan stimulere eleverne til at tænke over, hvordan læseren vil opfatte teksten.

Elevtekster kan ses som stofliggørelse af elevens forestillinger om verden og om tekster. Analysen af elevprodukter kan afdække såvel de valg, eleverne har taget, som hvordan eleverne har udnyttet ressourcens potentialer. Eleverne i 2.klasse har digtet eventyr med PowerPoint, og elevteksterne viser, at alle eleverne har formået at integrere billede og speak i en multimodal tekst. Valgene er truffet på baggrund af velegnethed, dvs. hvad hhv. billede og tale gør bedst. I eventyret *Prinsen og prinsessen* er billedudsnit og perspektiv anvendt effektivt til at skabe dramatik. Kampen mod dragen udspiller sig over 4 dias, hvor det første viser dragen i nærbillede og let frøperspektiv for at gøre den ekstra frygtindgydende (dias 5), herefter er der to dias der viser kampen og til sidst et dias med den døde drage i frøperspektiv: faren er overvundet (dias 8).



Dias 5



Dias 8

De mange dias, der anvendes til at fortælle denne episode understreger dramatikken i dragekampen. Eleverne udstrækker tiden som en slags slowmotioneffekt set ift. det hurtige fortællertempo (målt i antal dias), som resten af eventyret fortælles i.

Alle eventyrene er lineære, dvs. der er ikke eksperimenteret med at fortælle i en hypertextstruktur. I sådanne lineære fortællinger drejer kohæsionen sig om, hvordan de enkelte dias kædes sammen. I elevteksterne skabes kohæsionen overvejende i speaken, og hvordan den er sparsom, opstår der store tomme pladser, som læseren selv må forsøge at udfylde. I eventyret *David Prins* formår eleven netop at anvende speak til at udfylde sådanne tomme pladser:

"David Prins legede med krigeren. Det viste sig at han hed Emil fra Lønnebjerg (utydeligt) og han havde en magisk bue. "(utydeligt) hjælpe mig med at dræbe (utydeligt) så jeg kan låse døre op?" Det var fint. Han gik med."

Observationer er velegnede til at få indblik i elevernes overvejelser undervejs i skriveprocessen og kan med fordel fastholdes i en lærerlogbog. I 1. klasse har læreren på denne måde fastholdt en situation der viser, hvordan eleverne inddrog deres læsekompetence ift. billede- og filmmidler. Læreren havde for at forenkle skriveprocessen givet eleverne den begrænsning, at de kun måtte bruge fem billeder fra billed-databasen. En af grupperne ønskede dog at bruge syv billeder:

L: Hvorfor vil I gerne det?

E1: Fordi det billede (billede 3) viser, at der også er en trolld med, så bliver man ikke så overrasket, når der pludselig

sidder en trolld under broen

E2: Ja, altså det giver så'n ... øhh ... bedre sammenhæng i historien

L: Nåhh, sådan at alle personerne i historien bliver præsenteret fra starten

E1: Ja, nemlig!!

Eleverne ønskede også et billede, der viser, at trolden falder ned fra broen, fordi "det fortæller jo ligesom, hvad der sker med trolden (...) ellers kunne man jo ikke se, hvad der skete med trolden". Læreren skriver i sin logbog om sin overraskelse over, at så små elever er opmærksomme på, at det er skribentens opgave at tænke på, hvordan modtageren læser eventyret. "De er meget bevidste om, at hvis disse billeder ikke var med, ville der for læseren opstå tomme pladser."

Elevsamtaler kan afdække metakognition vedrørende elevernes anvendelse af udtryksformerne samt give plads til elevens egen evaluering af såvel produkt som skrivestrategier. Elevsamtaler kan være samtaler med den enkelte elev/elevgruppe eller det kan være en fælles analyse af elevteksterne på klassen. Udgangspunktet er elevprodukterne, som findes som genstande i verden⁶. Analyserne giver mulighed for en reflekterende distance til egen tekst. Derved får eleverne mulighed for at forstå produktionen som en aktivitet, hvor det drejer sig om at udtrykke sig på forskellige måder (udtryksformer) i fortællinger om verden – en stofliggørelse af meninger. Analysesamtalerne er endvidere velegnet til at bygge bro til elevernes multimodale tekstlandskab fra fritidens mediebrug. Det er nemlig karakteristisk, at elevernes viden er en tavs viden, men denne viden kan aktiveres, hvis eleverne udfordres til at begrunde de valg, de har truffet i skriveprocessen. I det følgende gives eksempler på dette.

Når man skal tage billeder af locations i en skolesammenhæng, kan det være vanskeligt at finde egnede steder. I samtalen med eleverne i 1.klasse viste det sig, at de var meget bevidste om, hvilken betydning valg af location har for eventyret.

E: ... det var sjovt at finde ud af, hvad for et billede der var bedst, altså så

bedst ud. Hvor man ikke kunne se huse og cowboybukser og sådan noget.

L: Ja, du synes, at det var vigtigt at billederne så ægte ud?

E: Ja, men det var lidt svært, fordi du havde fået husene med på mange af billederne.

L: Ja, det er rigtigt, det var lidt svært at undgå. Men så ved vi næste gang, at det faktisk er rigtigt vigtigt, hvor man vælger at tage sine billeder henne – altså hvis historien skal virke ægte. Vi burde måske nok have fundet et andet sted at tage billederne.

Eleven kender ikke til begreberne total og nær, men han kender konventionen, at afslutningsbilleder er i total. Og det kan han bruge, når han selv skriver med billeder.

L: Hvorfor synes du billedet, som er taget langt fra, er bedre end det der er taget tæt på?

E: Fordi det minder mest om, sådan som de gør det på film.

L: Ok, så når du tænker på slutningen af en film, så synes du, at det billede minder mest om den måde en film slutter på.

E: Ja



Elevprodukterne giver indblik i elevernes viden om, hvordan materialet skal 'drejes' for at fortælle eventyret multimodalt. I 2. klasse blev der fx gjort en del ud af kampscener, og generthed i skuespillet blev overvundet, så der kunne blive en rigtig lykkelig slutning. Eventyrene fortalte om, at livet kan være farligt og kan indeholde mange kampe, hvor gode hjælpere kan dø – "det var træls!"-, men de fortalte også, at det nok skal ende godt til sidst, hvis bare man uforfærdet giver sig i kast med det. Eventyr er nok 'unreal', men de er ikke 'untrue'.

Undervisningsforløbene viste, at lærerens analyse af elevteksterne, lærerens observation og elevsamtalerne kan afdække de valg, som eleverne har truffet på baggrund af deres læseerfaringer med audiovisuelle tekster. Det drejer sig fx om hensigtsmæssige valg af billedudsnit og perspektiv, om anvendelse af talesprogets muligheder for betoning og replikindividualisme, og om eleverne formår at sammensætte billed- og lydside funktionelt efter, hvad hver udtryksform er bedst til. De kan også afdække, hvad eleverne endnu ikke mestrer. I 2. klasse drejede det sig fx om placeringen af højtalerikonet midt på billedet. Placering af ikoner (position) er betydningsbærende i digitale fortællinger, og elevernes placering af højtalerikonet midt på billedet virkede forstyrrende. På denne måde kan læreren opdage potentiale til den videre undervisning.

Multimodale tekster som potentiale i forhold til læsesvage elever

Eventyrene *David Prins* og *Prinsen og prinsessen*, som er nævnt ovenfor, er skrevet af tre ordblinde drenge. Elevteksterne viser, at drengene besidder såvel multimodale kompetencer som kompetencer i forhold til læseforståelse generelt. Drengenes genreforståelse og evne til selv at fortælle et eventyr halter ikke. Ingen af disse tre drenge har tidligere præsteret en sammenhængende fortælling fra start til slut, men i dette multimodale skriveforløb formåede alle tre drenge at fortælle et eventyr fra begyndelse til slutning. Når de skal fortælle med skriftsproget, bruger de så megen energi på selve

skrivningen, at de ikke kan huske en sammenhængende fortælling fra start til slut, men når de blev tilbudt at skrive med andre udtryksformer, blev der frigjort energi til fortællelysten. Drengene arbejdede endvidere koncentreret i fem kvarter, hvilket er meget længere, end de kan koncentrere sig, når skrivematerialet er papir, blyant og skriftsprog.

En multimodal tilgang til læsning ser altså ud til at give elever med læsesvagheder bedre muligheder for at forblive inkluderet i klassens fællesskab. Digitale skrivedskaber gør det muligt at fortælle eventyret i billede og tale, og det kan give ordblinde elever en oplevelse af, at de på lige fod med kammeraterne kan skabe en sammenhængende fortælling. Elever, der går i stå i deres læse-skriveudvikling, står ikke stille på det stadie, de er nået, og venter på at læreren får tid til at samle dem op. De udvikler u hensigtsmæssige undvigelsesstrategier i en negativ spiral, der også påvirker selvværd og motivation. Undervisningsforløbene viser, at multimodal tekstproduktion styrker selvværdsfølelsen og dermed kan være med til at modvirke en negativ spiral.

Power Users som potentiale i undervisningen

Multimodale tekster indebærer nye udfordringer for læreren. Børn og unge færdes hjemmevant i det multimodale landskab på web.2.0, mens læreren ofte føler sig usikker over for "alt det tekniske". Her kan it-kyndige elever være en ressource for læreren – allerede i 1. klasse! Inden selve skriveforløbet spurgte læreren klassen, hvem der var gode til at arbejde med computere, og fik herved udpeget fire elever. Disse Power Users anvendte læreren som hjælpelærere gennem hele forløbet. "De kikkede mig lige over skulderen, og så gik de ellers rundt og hjalp. Disse Power Users tog deres job meget seriøst og blev fuldt ud accepteret af klassen som hjælpelærere, hvilket kunne høres i kommentarer som denne: "Hey, I skal bare spørge Silke, hun er helt vildt dygtig til det!"

Læreren vidste, hvordan videndeling kan tilrettelægges og styres. I et

videndelingsperspektiv er der ikke nødvendigvis tale om, at disse Power Users ekspliciterer deres viden om, hvordan man anvender digitale skriveredskaber. Der vil ofte være tale om "en socialisering, hvor tavs viden fra en elev gøres tilgængelig som tavs viden for flere elever" (Levinsen & Sørensen, 2008, s. 103) – og for læreren, hvis hun tør vedkende sig, at hun her kan lære noget af eleverne. I 1. klasse lærte læreren fx noget om musikredigering, som eleverne havde eksperimenteret sig til. Men også tavs viden om teknologi kan gøres eksplicit i en reflekterende dialog foranlediget af lærerens spørgsmål.

I multimodale skriveforløb indtager læreren en ny lærerrolle kaldet den horisontale vertikaliserede lærer: hun inddrager elevernes mediekompetencer som potentiale i undervisningen (horisontale rolle) samtidig med at hun leder undervisningen og kvalificerer produkterne med sin faglighed (vertikale rolle) (Sørensen, 2005). Dette bidrager til at skabe en læringskultur, hvor videndeling er en integreret del af skolekulturen.

Men elevernes eksperimenter med teknologi og semiotiske ressourcer skal ledsages af refleksioner over betydning – ellers bliver det let tilfældige eksperimenter. Ved at tilrettelægge for refleksion og evaluering kan læreren medvirke til eksternalisering af elevernes tavs viden. Målet for undervisningen er ikke kun at lære eleverne at læse og skrive multimodale tekster. Det er også at lære dem at reflektere systematisk over læse- og skriveprocessen og at lære dem at forstå og analysere deres egne erfaringer som læsere og skrivere. I elevernes eksperimenter konfronteres de med konsekvenserne af deres valg, og i samtalen med læreren bliver der sat en ramme for refleksionerne over deres valg.

Og når elever anvendes som ressourcer i undervisningen, får læreren frigjort tid til at kvalificere det faglige: "... at gå rundt blandt dem og måske netop højne kvaliteten af deres produkt i stedet for at de bare skal overleve på om de kan det her program eller ej. Det synes jeg er en stor fordel." (Levinsen & Sørensen, 2008, s. 113)

Noter

¹ Herhjemme især foretaget af Birgitte Holm Sørensen, Kirsten Drotner og Birgitte Tuft

² Undervisningsforløbene er gennemført som en del af eksamensprojekter på hhv. læsevejlederuddannelsen (Dorthe Hald Nielsen: 3.klasse, Birthe Jørgensen og Rita Grønkjær: 2. Klasse) og skolebibliotekaruddannelsen (Mette Hird: 1. klasse) Eksamensprojekterne kan udlånes ved henvendelse til UCNs EV-afdeling.

³ Jeg vil ikke her gå nærmere ind i en diskussion af literacy-begrebet

⁴ På yngste klassetrin kan det digitale penalhus med fordel indeholde fx PowerPoint og PhotoStory. PhotoStory er et gratis program, der er meget nemt at anvende for selv små elever, og det giver gode muligheder for at skrive med billeder, tekst og lyd.

⁵ For en uddybning af dette henvises til (Würtz, 2008)

⁶ Ifølge medieforskere som Seymour Papert danner børn lettere forestillinger om verden, når de understøttes af konstruktioner i verden. Sådanne konstruktioner kan være sandslotte, legohuse eller multimodale tekster. Det centrale er, at produktet kan fremvises, diskuteres, undersøges og beundres – det findes som en ting i verden. Produktionsprocessen er en cyklisk proces mellem internalisering af forestillinger om verden, at 'læse' verden, og eksternalisering af forestillinger om verden, at 'skrive' verden. (Papert, 1993)

Litteratur

Buckingham, D. (2003). *Media Education. Literacy, Learning and Contemporary Culture*. Polity Press.

Dohn, N. B., & Johnsen, L. (2009). *E-læring på web 2.0*. Samfundslitteratur.

Grønkjær, R. O. (2008). *It og læsevan-skeligheder. Eksamensprojekt på Læsevejlederuddannelsen*. Aalborg: UCN.

Hird, M. (2009). *Multimodale eventyr i 1. klasse*. Eksamensprojekt PD Medier og mediekultur, Skolebibliotekaruddannelsen. Aalborg: UCN.

Levinsen, K., & Sørensen, B. H. (2008). *It, faglig læring og pædagogisk viden-ledelse. Rapport vedr. Projekt It Læring 2006-2007*. Hentet 2. juni 2008 fra www.dpu.dk: <http://www.dpu.dk/site.aspx?p=11172&pureid=33920&puretype=pub&lang=eng&retur=1>

Nielsen, D. H. (2008). *Multimodal læsekompetence. Eksamensprojekt på Læsevejlederuddannelsen*. Aalborg: UCN.

Papert, S. (1993). *The Childrens Machine. Rethinking School in the Age of the Computer*. Harper Collins Publishers.

Rattleff, P., & Tønnesen. (2008). *Børn og unges brug af internettet i fritiden*. Hentet 2008 fra DPU: <http://www.dpu.dk/site.aspx?p=11170&pureid=33770&puretype=pub&lang=dan&retur=1>

Sørensen, B. H. (2005). *Nye organisationsformer og digitale medier – pædagogisk vidensledelse*. I M. m. Buhl, Medier og it – læringspotentialer. DPU.

Würtz, M. (2008). *Multimodal literacitet. Læse- og skrivekompetencer i forhold til digitale tekster*. Hentet fra www.ucn.dk: http://www.ucn.dk/For-side/UCN/UCN_Udgivelser/Artikler_og_Ph.d-afhandlinger.aspx