



# Elevers produktion af informerende tekster i udskolingen

VIBEKE CHRISTENSEN, LEKTOR, PH.D,  
LÆRERUDDANNELSEN I AALBORG, UCN

Med Forenklede Fælles Mål for dansk fra 2014 blev det et krav, at eleverne ikke bare skulle læse, men nu også producere multimodale tekster. Og det er positivt, for nogle undersøgelser peger på, at lavt præsterende elever udtrykker sig bedre multimodalt end skriftligt. Men er det hele sandheden? Det spørgsmål belyser jeg i denne artikel sammen med overvejelser over, hvad eleverne skal vide og kunne for at lykkes med de multimodale tekster. Artiklen bygger på resultater fra mit ph.d.-projekt: *Nettekster fanger og fænger*.

## Multimodale tekster i skolen

Med Forenklede Fælles Mål for dansk fra 2014 er danskfaget i folkeskolen blevet forpligtet på multimodale tekster (Undervisningsministeriet, 2014). Det præciseres, at eleverne skal arbejde med modaliteterne skrift, billede, tale og lyd. De sproglige modaliteter skrift og tale ligestilles altså med billede og lyd. Betegnelsen multimodale tekster indebærer et nyt perspektiv på fagets tekster. De multimodale tekster har imidlertid været i faget i lang tid, men gemt i betegnelsen "andre udtryksformer". Særligt tydelige har de eksempelvis været i den faglige læsning. De multimodale tekster viser sig også i kravene til tekstopgivelserne til mundtlig dansk FP9, hvor der skal opgives "multimodale og æstetiske tekster" (Ministeriet for Børn, Unge og Ligestilling, 2016, s. 34). Det nye er, at eleverne nu også skal arbejde produktivt med multimodale

tekster. Eksempelvis skal eleverne i henhold til trinmål efter 9. klasse kunne "fremstille større multimodale produktioner" (Undervisningsministeriet, 2014). Selv om lærere og elever sikkert i praksis også tidligere producerede multimodale tekster, så er det alligevel en skærpeelse, at man nu skal. Det rejser spørgsmål om det faglige indhold og det didaktiske design.

### Om ph.d.-projektet *Nettekster fanger og fænger*

Projektet *Nettekster fanger og fænger. Multimodale tekster, feedback og tekstkompetence i danskundervisningen i udskolingen* beskæftiger sig med, hvordan feedback i en multimodal produktionsproces styrker elevers udvikling af multimodal tekstkompetence. Det blev undersøgt ved at følge et mindre antal udvalgte elevers multimodale produktionsproces i to 8. klasser, og der er således tale om et casestudie.

Denne artikel beskæftiger sig først med, hvad multimodale tekster er. Derefter følger overvejelser over højt- og lavtpræsterende elevers multimodale produktionsproces og produkter. Elevernes præstationsniveau er defineret ud fra deres resultater i de nationale læsetest. Elever, der placerer sig over eller meget over middel, betegnes som højtpræsterende, og elever, der placerer sig i gruppen under middel, kaldes lavtpræsterende. Artiklen afsluttes

med overvejelser over, hvordan undervisningen kan støtte elevernes udvikling af multimodale tekstkompetencer.

## Selv om lærere og elever sikkert i praksis også tidligere producerede multimodale tekster, så er det alligevel en skærpelse, at man nu skal.

### Modalitet, affordans og tekst

I et socialemiotisk perspektiv designer og producerer vi tekster for at kommunikere noget til nogen i en bestemt kontekst. Det meningsindhold, som vi vil kommunikere, findes i udgangspunktet i vores hoved, og for at nå en modtager må det gives ydre form. Til dette stiller kulturen forskellige tegnsystemer til rådighed, f.eks. bogstaver, lyde, billeder og bevægelser (Van Leeuwen, 2005). Disse tegnsystemer grupperer socialemiotikeren Günther Kress i modaliteter (Kress, 2010). De modaliteter, som danskundervisningen er forpligtet på, er tale, skrift, billede og lyd, men der findes flere modaliteter, eksempelvis gestik og farve. Antallet af modaliteter er ikke endeligt og ikke fast, i og med at de udvikles i og gennem brug i konkrete kontekster. Vi opfinder eller udvikler altså tegnsystemer efter behov over tid. Det betyder, at enhver tekst og kommunikation på én gang trækker på de tilgængelige kulturelle ressourcer og samtidig gennem brugen bidrager til deres opretholdelse eller udvikling. En modalitet består af et materiale og regler eller normer for brugen af materialet. Skriftens materiale er eksempelvis bogstaver, og reglerne er formuleret i grammatikken. Farvens materialitet er grundfarverne samt sort og hvid. Med dette materiale kan alle andre farver blandes. Farvelæren kan ses som regler for blanding. Reglerne for brug er ikke så faste som grammatikken, men der er kulturelle normer for, hvordan vi kan tillægge de forskellige farver betydning. Sorgens farve er som bekendt sort i den vestlige kultur, mens den i nogle andre kulturer er hvid.

Når en afsender vil udtrykke og kommunikere et indhold, vælger han under hensyntagen til modtager og kommunikationssituation den eller de

modaliteter, som han har adgang til, og som bedst udtrykker det, han har på hjerte. Begrebet affordans betegner det, som er muligt at udtrykke, repræsentere og kommunikere gennem en bestemt modalitet (MODE, 2012). De forskellige modaliteter besidder forskellig affordans og har dermed forskellige styrker, svagheder og potentialer. Skriften egner sig for eksempel til at navngive og udtrykke tidlige forløb, mens billedet egner sig til at fremstille rumlige forhold (Kress, 2010). Layout arrangerer indhold, mens diagrammers styrke er at ordne og kategorisere.

En multimodal tekst er en tekst, der benytter sig af flere modaliteter til at præsentere og kommunikere mening. En hjemmeside er et udmærket eksempel på en multimodal tekst. Skrift, billede, layout, farve, lyd, font er alle modaliteter, som kan forekomme, og som kan bidrage til tekstens mening. Mens hjemmesidens forside kan opfattes som begyndelsen, selv om det i praksis ikke nødvendigvis er den side, en modtager begynder på, så kan det være vanskeligt at afgrænse en hjemmeside, dels på grund af dens (netværks-)struktur, dels fordi mediet giver mulighed for at linke til andre sider. I en socialemiotisk forståelse afgrænses teksten af brugerne, dvs. afsender(e) og modtager(e), ud fra en fornemmelse af sammenhæng og fuldstændighed i den kommunikationssituation, hvor den indgår (Kress, 2003; Kress, 2010). Tekster kan være både flygtige, f.eks. taler og dialoger, og fikserede, f.eks. billeder. Van Leeuwen bevæger sig i retning af at forstå tekster som artefakter, dvs. at de er fikserede (Hestbæk Andersen, 2015). Hermed indsnævrer han tilsyneladende danskfagets aktuelle udvidede tekstbegreb. Det har en fordel i didaktisk sammenhæng, fordi den fikserede tekst kan læses, høres eller ses igen og igen. Men ønsket om fiksering betyder også, at de flygtige tekster må remedieres og rekontekstualiseres. En oplæsning er ifølge faghæftets udvidede tekstbegreb en tekst, mens den med kravet om fiksering først bliver det, hvis den er remedieret for eksempel som en lyd- eller videooptagelse.

Man kunne af eksemplerne på multimodale tekster ovenfor tro, at denne type tekster altid er digitalt medierede. Det er imidlertid ikke tilfældet. Multimodalitet er et perspektiv på tekster, der fokuserer på, hvordan flere modaliteter bidrager til

tekstens mening. Billedbøger og reklamepostere er analoge eksempler. Men med de digitale medier er det nemt at arbejde multimodalt, fordi dette medie smidigt integrerer ikke blot tale, skrift, billede og lyd, men også eksempelvis layout, farve, gestik. Endvidere kan teksterne som bekendt gemmes og tages frem igen, hvilket er attraktivt i didaktisk sammenhæng.

Det multimodale perspektiv på tekster indebærer, at vi må beskæftige os med, hvad og hvordan de forskellige modaliteter, som indgår i en tekst, repræsenterer og kommunikerer, og hvordan de forskellige modaliteter spiller sammen med henblik på at etablere én tekst. I produktiv sammenhæng rettes opmærksomheden mod modaliteternes affordans og det multimodal samspil (Cazden et al., 1996).

## Kun i ringe grad begrundes eleverne deres valg af modaliteter ud fra en vurdering af, hvordan de bedst præsenterer det, som de har på hjerte.

Den resterende del af artiklen inddrager et længere multimodalt produktionsforløb i to 8. klasser. Eleverne har forud for forløbet arbejdet med en skriftlig tekst, og erfaringerne herfra bruges i det videre forløb. Det multimodale produkt er en mock-up af en hjemmeside, dvs. en hjemmeside, som ikke er funktionel. I ph.d.-projektet har der blandt andet været fokus på såvel højt- som lavtpræsterende elever. Dette perspektiv vil også indgå i det følgende.

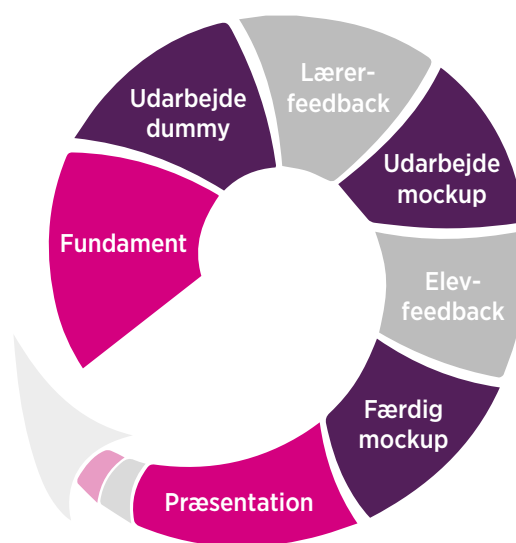
### Den didaktiske ramme for det multimodale produktionsforløb

Når eleverne skal i gang med at producere multimodale tekster, har læreren selvfølgelig gjort sig nogle didaktiske overvejelser på forhånd. Med nyt indhold vil man ofte være henvist til at anvende didaktiske modeller, som i udgangspunktet er udarbejdet til andet kendt indhold. En kendt skriveidaktik er den procesorienterede skrivning (POS), hvor skriveprocessen deles op i forskellige faser, som lærer og elever er fortrolige med, fordi de har indgået som obligatorisk indhold i faget gennem flere år (Dysthe, 1987). Det afprøvede

multimodale produktionsforløb er inspireret af POS og forløber efter modellen, der ses nedenfor

Fundamentet er det arbejde, der ligger forud for produktionsprocessen. Det kan foregå individuelt, i grupper eller på klassen, og det kan være kort eller langt afhængigt af klassens forforståelse. Den korteste variant vil være at genkalde sig viden fra tidligere undervisningsforløb. I de forløb, som jeg trækker på i denne artikel, har klassen i fællesskab undersøgt forskellige hjemmesider med henblik på kommunikation af indhold, anvendelse af modaliteter, layout, navigation og hypertext. Også modaliteternes affordans indgik i arbejdet. De hjemmesider, som eleverne arbejdede med i denne fase, kunne efterfølgende udgøre modeltekster for deres eget produktive arbejde.

En dummy er en skitse over det layout og det indhold, som skal med i den færdige mock-up. Denne fase kan altså sammenlignes med det skriveforberedende arbejde. Som det ses er der lagt to feedbackrunder ind i designet. Der arbejdes med mock-up'en, og den revideres, inden der afsluttes med en præsentation. Denne præsentation er en nødvendighed, når produktkravet er en mock-up. Gruppen er nødt til at fortælle, hvordan siden tænkes at hænge sammen, fordi den ikke er funktionel. Det viser sig at være en didaktisk gevinst, som jeg vender tilbage til nedenfor.



Den didaktiske ramme for det gennemførte multimodale produktionsforløb i 8. klasse (Christensen, 2015, s. 57).

## Elevernes produktionsproces

I det konkrete forløb skal eleverne producere en hjemmeside-mock-up. I den ene klasse udarbejdes hjemmesiden til en restaurant, og eleverne har selv indflydelse på målgruppen. I den anden klasse skal hjemmesiden præsentere deres by eller bydel for jævnaldrende. Forud for produktionsarbejdet har begge klasser diskuteret og analyseret professionelle hjemmesider. Den egentlige produktionsproces begynder med udarbejdelse af en dummy, der er en skitse af den side, de skal i gang med at producere. Dummyen kan laves både analogt og digitalt, og i arbejdet med den fastlægger eleverne sidens indhold, visuelle design og struktur, herunder navigation. Desuden skal de overveje, hvordan sidens indhold skal præsenteres og kommunikeres, dvs. hvilke modaliteter, de vil bruge.

## Uanset begrundelsen, så synes elevernes viden om modaliteternes affordans, herunder især skrift, at være ubevidst og tavs, og der ligger et stykke arbejde i at gøre den bevidst.

Modaliteterne skrift og billede – såvel faste som levende – indgår i alle dummyer, mens tale og lyd kun inddrages i nogle af dem. Også digitale ikoner, farve og skrifttyper (fonte) tillægges betydning i dummyerne, og eleverne bevæger sig således ud over den række af modaliteter, som danskfaget i henhold til Forenklede Fælles Mål er forpligtet på. Kun i ringe grad begrundes eleverne deres valg af modaliteter ud fra en vurdering af, hvordan de bedst præsenterer det, som de har på hjerte. Deres argumenter deler sig i to grupper. Valg af især modaliteterne billede, video og farver begrundes ud fra æstetiske kriterier, således at siden fremstår indbydende og giver brugeren en oplevelse. Bag valg af ikoner og visuelt design ligger overvejelser over, at siden skal være let at navigere i. Man kan sige, at der bag disse begrundelser dybest set gemmer sig et ønske om, at kommunikationen fungerer så nemt som muligt, men præsentationen af indholdet forsvinder i formmæssige praktikaliteter. Diskussion og valg af modaliteter fortsætter naturligvis under produktionen af mock-up'en,

men det bliver i meget lokal form, hvor eksempelvis det ene billede afprøves frem for det andet.

Det er overraskende, at eleverne næsten er blinde over for skriften som modalitet (men ikke fonten). Overraskende, både fordi skrift og tale historisk set har været kerne i danskfaget, og fordi eleverne til folkeskolens afgangsprøve i dansk overvejende prøves i skriftsprogsskønheder. Skriften er med andre ord fremtrædende i undervisningen. Men eleverne diskuterer ikke, om de har brug for at inddrage skriften. For de højtpræsterende elever er den en selvfølge. To piger begrundede alle andre valgte modaliteter, mens den ene siger om skriften ”Det skal der jo være!” Skriften har for de højtpræsterende elever funktionel tyngde, det vil sige, at skriften bærer den væsentligste del af den mening, eleverne vil kommunikere. I nogle tilfælde fylder skriften i en grad, så man kan sige, at de glemmer både mediets affordans og deres målgruppe. Heller ikke de lavtpræsterende elever diskuterer skriftens affordans, men de undgår den i stedet. Et konkret eksempel på det ses i en hjemmeside, hvor bydelen præsenteres gennem en spilhjemmeside. Her har billedet funktionel tyngde. Skriftens affordans er så usynlig for dem, at de placerer et søgefelt på deres side, selv om de ikke har givet deres spil navne. De har altså et søgefelt, men ingen ord at søge på. Andre forskningsresultater har iagttaget skriftens og/eller sprogets forrang i modersmålsfaget (Holm Sørensen, Hubert, Risgaard, & Kirkeby, 2004; Öman & Sofkova Hashemi, 2015), og måske skal en forklaring på skriftens selvfølgelighed findes her. Uanset begrundelsen, så synes elevernes viden om modaliteternes affordans, herunder især skrift, at være ubevidst og tavs, og der ligger et stykke arbejde i at gøre den bevidst.

Selv om eleverne kunne fortsætte med at diskutere affordans under hele mock-up'ens produktion, så var disse diskussioner forholdsvis begrænsede og af meget lokal karakter. De diskuterede og afprøvede alternativer inden for samme modalitet og ikke alternative modaliteter. I det indledende mock-up-arbejde kunne interfacedesignet stadig forandre sig, men ret hurtigt lægger grupperne sig fast på et design og en skabelon, som bruges i resten af produktionsprocessen. På den ene side begrænser det som nævnt det videre arbejde med affordans, på den anden side viser dummyen sig

som et stærkt og styrende arbejdsprocesredskab for især de lavtpræsterende elever. De konsulterede det under arbejdet, og de planlagde fortløbende med henvisning til denne dummy. Det er overraskende, fordi det tilsvarende skriveforberedende arbejde i skriveforløbet ikke blev brugt i skrivefasen, medmindre læreren eksplicit bad dem om at finde det frem. I begge tilfælde havde forarbejdet et rumligt udtryk og var altså nemmere for eleverne at bruge, når de også skulle lave et produkt, der lignede forarbejdet, frem for at skulle lave et produkt i en anden modalitet. Denne iagttagelse er helt i overensstemmelse med Kress, der siger, at transformationsprocesser, hvor forarbejde og produkt udtrykkes i samme modalitet, er nemmere for de lærende at håndtere end transduktionsprocesser, hvor forarbejdet laves i en anden modalitet end produktet.

## Elevernes produkter

Eleverne lykkedes overvejende med at producere ensartede hjemmesider. Specielt de skriftsprogligt lavtpræsterende elever var tilfredse med at præsentere færdige produkter af samme omfang som deres skriftsprogligt højtpræsterende klassekammerater. Det er de ikke vant til fra deres skriftlige arbejder. Der er altså på overfladen bekræftelse af de undersøgelser, der finder frem til, at nogle elevgrupper præsterer bedre multimodalt end skriftligt (Dons, 2006; fx Vincent, 2006; Wikan, Molster, Faugli, & Hope, 2010).

Men kigger vi på de enkelte siders kompleksitet, så tegner der sig et andet billede. For de lavtpræsterende elevers vedkommende så vil et klik på en side altid føre til en ny side. De højtpræsterende elever laver derimod sider, hvor et klik ændrer billeder og åbner pop-up-vinduer på den aktuelle side. I eksemplet med natur (se billedet) kan man klikke både på kortet og på et af punkterne i den venstre sidemenu. Et klik på sidemenuen vil vise det ønskede sted på kortet, vise to fotografier fra stedet i højre side og åbne et pop-up-vindue med beskrivelse af det valgte sted. De højtpræsterende elever udnytter altså i højere grad mediets muligheder, hvilket ses ved, at de er i stand til at gemme mange tekster i form af pop-up-vinduer og forskellige fotografier i ét skærmbillede. Skærmbilledet er med andre ord dynamisk. De lavtpræsterende

elever vælger i højere grad at lade et klik åbne et helt nyt skærmbillede. Skærmbilledet fremstår statisk.



*Screendump af elevproduktion. På siden kan man både klikke på kortet og på et af punkterne i sidemenuen til venstre. Bannerfoto: © Helle Fredensborg.*

Sidernes bagvedliggende struktur viser sig i elevernes arbejde med navigation, og netop den bagvedliggende struktur viser sig at være en udfordring for de lavtpræsterende elever. Det kommer til udtryk i eksempelvis overflødige felter og i yderste konsekvens i sider, som man ikke kan klikke sig frem til. På et tidspunkt i processen er der fire felter på en spilhjemmeside, der viser tilbage til samme side. Denne unødvendige gentagelse retter eleverne op på efter feedback fra kammerater. Men tilbage står stadig et søgefelt, der ikke kan bruges, fordi eleverne ikke har givet spillene titler. Den netværksorganisering, som de trækker på efter forbillede fra modelhjemmesider, har de svært ved at gennemskue og dermed bevare overblikket over i præsentationen. Også de højtpræsterende elevers side er netværksorganiseret. Men hvor de lavtpræsterende elever både har fast menubjælke i toppen og en venstrestillet sidemenu, så nøjes de højtpræsterende elever med en fast menubjælke i toppen og lader sidemenuen variere med valget i menubjælken. Det gør siden mere overskuelig.

En af de forskelle mellem erfarne og uerfarne skrivere, som Hetmar (2000) peger på, er, at den erfarne skriver arbejder ud fra et overblik over hele teksten, mens den uerfarne skriver udarbejder teksten skridt for skridt og på baggrund af indfald. Den uerfarne skribers besvær med at bevare over-

blikket synes altså at følge eleven over i den multimodale tekstproduktion. Imidlertid peger erfaringerne med dummyen på, at der er hjælp at hente for de lavtpræsterende elever, hvis den bagvedliggende struktur kan visualiseres. Og det kan den netop i forbindelse med arbejdet med dummyen. Det er værd at afprøve, hvordan elevernes dummy og mock-up vil udvikle sig, hvis de i forarbejdet opfordres til at visualisere sammenhænge mellem siderne eksempelvis ved at hænge dem på en tavle og tegne streger mellem dem.

Et sidste træk ved produkterne, som skal berøres her, er sammenhængen mellem modaliteterne. De skriftsprogligt højtpræsterende elever vælger – intuitivt – at lade sproget bære hovedparten af meningen på de fleste sider, uanset at det giver et lidt tungt indtryk og måske ikke helt appellerer til deres unge målgruppe. Eleverne indsætter dog også billeder på deres sider. Der findes flere bud på, hvordan tekst og billede kan forholde sig til hinanden. Den norske forsker Anne Løvland foreslår til lærerens egne analysebrug fem kategorier (Løvland, 2007). Disse reduceres af undertegnede (Christensen, 2015) til fire, som læreren kan bruge sammen med eleverne: redundans, uddybning, udvidelse og kontrast. Både elevernes produkter og deres produktionsproces afslører, at de overvejende benytter sig af redundans og lidt af uddybning mellem to modaliteter. Redundans skal forstås således, at to modaliteter tilnærmelsesvis udtrykker det samme. Det kan naturligvis kun blive tilnærmelsesvis, fordi affordansbegrebet jo indebærer, at modaliteterne egner sig til at udtrykke noget forskelligt. Uddybning betyder, at modaliteterne specificerer eller eksemplificerer hinanden. Udvidelse betyder, at modaliteterne bidrager med hver sin betydning til det samlede udtryk og på den vis supplerer hinanden. Endelig er der kontrast, der dækker over modsigelse mellem modaliteter. Der er grænser for, hvor stor kontrasten kan være, hvis teksten fortsat skal opfattes som sammenhængende.

Eleverne betjener sig overvejende af redundans mellem modaliteterne i deres mock-ups. Når en gruppe elever midt på siden placerer et stort felt med skrift, der beskriver bycykler, og på et mindre billede ved siden af viser en bycykel, så er det udtryk for redundans. Alternativt kunne de som en

udvidelse have indsat et kort med de cykelstationer, som kun nævnes i den skriftlige del af siden, eller de kunne have anvendt et billede af glade unge mennesker.

Det forberedende arbejde i fundamentet viser, at eleverne kender og har erfaringer med de øvrige samspil mellem modaliteter, men de bruger kun det ene. Mere tid sammen med en opmærksom lærer kan i den konkrete undervisning hjælpe dem på vej ved at stille spørgsmål til deres valg af billeder på de sider, hvor skriften har fået funktionel tyngde. Under alle omstændigheder resterer der et stykke arbejde med at få eleverne til at eksperimentere med de andre samspilsmuligheder.

## Elevernes præsentation af proces og produkt

Eleverne skulle producere en hjemmeside med det kommunikative formål at informere og evt. reklamere for indholdet. De skulle selv udvælge indhold og give det en form, der passede til kommunikationssituationen. I præsentationen skal de vise deres mock-up og forklare navigation. Desuden skal de redegøre for de indholdsmæssige og formmæssige valg, de har truffet undervejs. Med andre ord forventes de at gøre rede for indhold, form og brug.

## Præsentationen er en læringsmæssig gevinst, fordi læreren her har mulighed for at spørge til forhold, der ellers ligger så langt tilbage i processen, at eleverne har glemt det.

I præsentationerne er det karakteristisk, at de højtpræsterende elever tager afsæt i overvejelser over formsiden, mens de lavtpræsterende elever i stedet tager afsæt i overvejelser over sidens brug og dens brugere. De lavtpræsterende elever demonstrerer i ringe grad eksplicit bevidsthed om centrale begreber for multimodalitet, eksempelvis valg af modalitet, affordans og sammenhæng mellem modaliteter. Men deres produkter viser en intuitiv forståelse. Hvis de metaovervejelser,

som en præsentation potentielt giver mulighed for, skal realiseres, skal eleverne stilladseres tydeligt og eksplicit gennem retningslinjer eller opfølgende spørgsmål. Men mest afgørende er det, at læreren tillægger disse forhold betydning, så der undervises i dem, gives feedback på dem, og at de indgår i vurderinger af produkter (Løvland, 2006). Hjemmesidens indhold tages kun i ringe grad op af eleverne selv i præsentationen, og læreren må spørge for at få indsigt i deres overvejelser.

Præsentationen er en læringsmæssig gevinst, fordi læreren her har mulighed for at spørge til forhold, der ellers ligger så langt tilbage i processen, at eleverne har glemt det. Et godt eksempel er sammenhængen mellem indhold og modalitet samt samspillet mellem modaliteterne. Med en afsluttende præsentation bliver det muligt at gribe tilbage til de valg i produktionsprocessen, som er blevet næsten usynlige i det færdige produkt. Australske forskere har også registreret, at væsentligt multimodalt arbejde ligger så tidligt i produktionsprocessen, at det næsten er blevet usynligt i det afsluttende produkt. De foreslår at bruge begrebet *staged* (trinvis) *multimodality* til at indfange dette forhold (Wyatt-Smith & Kimber, 2009). Bevidstheden om affordans ser ud til at fylde mest i forbindelse med fastlæggelse af indhold, og selv om det sker løbende gennem processen, så ligger hovedparten af dette arbejde i begyndelsen. Herefter er der mere fokus på arbejdet med formen blandt andet under hensyntagen til sidens brug. Denne viden får konsekvenser for, om man kan vurdere elevens multimodale tekstkompetence på produktet alene.

## Afsluttende didaktiske refleksioner

Eleverne havde mulighed for at finde billeder og andet materiale på nettet eller selv tage ud i byen og fotografere. Alle valgte netløsningen. Imidlertid ligger der uudnyttede potentialer i at få eleverne til at fotografere selv og gerne have flere varianter af samme motiv. Eleverne vil flere gange i processen komme til at diskutere billeders kommunikative værdi og muligheder, både når de vælger motiv, når de fotografere i forskelligt perspektiv og fra forskellig vinkel, og når de udvælger et billede og redigerer det. På denne måde kommer de til at arbejde med affordans og kommunikativ værdi.

En anden konsekvens af netløsningen er som nævnt tidligere, at det valgte materiale er remedieret og redigeret. Det er væsentlig og typisk praksis inden for de digitale medier. Men disse faser af arbejdet indgår ikke i den didaktiske model, som styrede disse forløb. Selv om modellen, måske i kraft af lærere og elevers fortrolighed med faserne, fungerede tilfredsstillende som ramme, så skjuler den altså noget af det arbejde, som karakteriserer digital produktion. Dermed er der også en risiko for, at der netop i redigerings-, remedierings- og rekontekstualiseringsarbejdet tabes læringsmuligheder og væsentlige bidrag til elevernes udvikling af multimodal tekstkompetence. Edwards-Groves (2011) foreslår at supplere den procesorienterede skrivnings fem faser: planlægning, udkast, redigering, omskrivning og korrekturlæsning med faserne design, produktion og præsentation. Endvidere fremhæver hun den rekursivitet, som kendetegner multimodal digital tekstproduktion. I de beskrevne forløb viser det sig tydeligt i alle de forskellige løsninger, som eleverne prøver af og forkaster. Denne smidighed i forhold til ændringer i teksten giver dem syn for sagen og et fint grundlag for at træffe beslutninger vedrørende et konkret layout. Elevernes diskussion af disse afprøvninger og de efterfølgende beslutninger kan kvalificeres gennem stilladsering.

## Referencer

- Cazden, C., Cope, B., Fairclough, N., Gee, J., Kalantzis, M., Kress, G., . . . Nakata, M. (1996). A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. *Harvard Educational Review*, 66(1), 60-92.
- Christensen, V. (2015). *Nettekster fanger og fænger. Multimodale tekster, feedback og tekstkompetence i danskundervisningen i udskolingen*. Aalborg: Aalborg Universitetsforlag
- Dons, C. (2006). Digital kompetanse som literacy. *Nordic Journal of Digital Literacy*, 1, 58-73.
- Dysthe, O. (1987). *Ord på nye spor: Innføring i prosessorientert skrivepedagogikk* (2nd. ed.). Oslo: Det Norske Samlaget.

- Edwards-Groves, C. (2011). The multimodal writing process: Changing practices in contemporary classrooms. *Language and Education*, 25(1), 49-64.
- Hestbæk Andersen, T. (2015). *Social semiotics: Key figures, new directions*. London: Routledge.
- Hetmar, V. (2000). *Elevers projekt. lærerens udfordringer. Om skriveundervisning og skriveudvikling i folkeskolen*. København: Dansk lærerforening.
- Holm Sørensen, B., Hubert, B., Risgaard, J., & Kirkeby, G. (2004). *Virtuel skole*. København: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.
- Kress, G. (2003). *Literacy in the new media age*. London: Routledge.
- Kress, G. (2010). *Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication*. London: Routledge.
- Løvland, A. (2006). *Samansatte elevtekstar: Klasserommet som arena for multimodal tekstskaping*. Kristiansand: Universitetet i Agder
- Løvland, A. (2007). *På mange måtar: Samansatte tekstar i skolen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Vejledning til prøverne i faget dansk – 9. klasse, (2016). Retrieved from <https://www.uvm.dk/Uddannelser/Folkeskolen/Folkeskolens-proever/Forberedelse/Proevevejledninger>
- MODE. (2012). Glossary of multimodal terms. Retrieved from <http://mode.ioe.ac.uk/2012/02/16/video-resource-key-concepts-in-multimodality/>
- Öman, A., & Sofkova Hashemi, S. (2015). Design and redesign of a multimodal classroom task: Implications for teaching and learning. *Journal of Information Technology Education*, 14(1), 139-159.
- Undervisningsministeriet. (2014). Forenklede fælles mål. Dansk. Retrieved from <http://ffm.emu.dk/maal-struktur/humanistiske-fag/dansk>
- Van Leeuwen, T. (2005). *Introducing social semiotics*. London: Routledge.
- Vincent, J. (2006). Children writing: Multimodality and assessment in the writing classroom. *Literacy*, 40(1), 51-57.
- 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*, 19(2), 225-235.
- Wyatt-Smith, C., & Kimber, K. (2009). Working multimodally: Challenges for assessment. *English Teaching: Practice and Critique*, 8(3), 70-90.