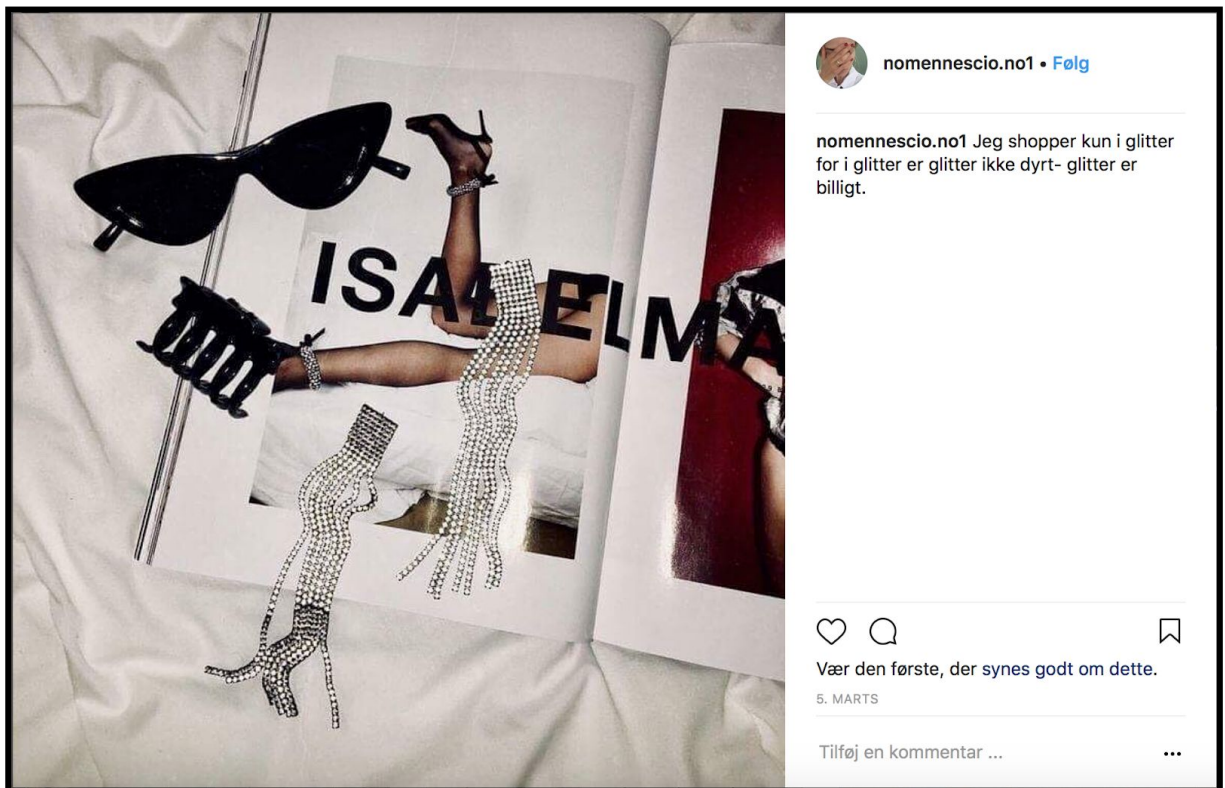


En stemme i digital lyrik

På vej mod multimodale perspektiver i faget dansk på stx



Masterprojekt

4. semester

Udarbejdet af: Sara Maria Brygger

Vejleder: Thorkild Hanghøj



master i ikt og læring

Titelblad

En stemme i digital lyrik

På vej mod multimodale perspektiver i faget dansk på stx

Udarbejdet af: Sara Maria Brygger

Studienummer 20152533

Vejleder: Thorkild Hanghøj

4. semester

Maj 2018

Omfang: 143.571 anslag (59,85 ns)



it-vest
samarbejdende universiteter



Forord

“Vi er måske den generation som ved specielt meget om, hvad der virker og hvad der ikke virker og hvad der appellerer til folk ik. [...] Folk bliver jo meget mere engageret i projektet, når man får en stemme i det.”

Sådan udtaler en af de elever, der er blevet interviewet til dette projekt.

Citatet sammenfatter meget fint den ambition, jeg har haft gennem tre år som studerende på MIL, og som kulminerer med dette masterprojekt.

Min store interesse har gennem hele forløbet været, hvordan man kunne integrere IT i undervisningen på måder, som understøtter traditionelle almindelige dyder som fordybelse, dialog og skrivning.

Jeg vil derfor rette en stor tak til MIL for at bibringe mig viden og kompetencer samt gode rammer til at kunne eksperimentere med mine idéer på måder, så de har forvandlet sig fra mavefornemmelser til teoretisk og praktisk funderet viden. Tak til de medstuderende, som jeg har arbejdet sammen med undervejs.

Tak til min vejleder, Thorkild Hanghøj, som i løbet af de to projektførøb, han har fulgt mig i, har sat nye standarder for formativ evaluering og som jeg har lært rigtig meget af.

Derudover vil jeg selvfølgelig også rette en stor tak til min arbejdsplads, Birkerød Gymnasium, HF, IB og Kostskole, for at give mig muligheden for at tage uddannelsen. Min ledelse og kolleger har været meget hjælpsomme i denne proces samt en vigtig inspirationskilde i mine studier.

Min familie har været mere end blot almindeligt forstående over for mig, og har støttet mit projekt over al forventning. Tusind tak, William og Anouk.

Men den største tak skal gå til mine elever. Mine søde, dygtige, vidunderligt kreative elever, hvis imødekommenhed og åbenhed overfor nye idéer har været altafgørende for mit eget læringsforløb.

Abstract

This master's thesis investigates how to incorporate multimodal production in the subject *Danish* (L1) in Danish upper secondary education.

Traditionally *Danish* is associated with two main learning objectives concerning writing. Firstly, the subject should support the students' literacy skills. Secondly, it should provide the students with the opportunity to develop their own voice in writing.

This study seeks to create a didactic design which supports both learning objectives in a multimodal perspective.

The methodology chosen to research this subject is a design experiment based on principles derived from Design-Based Research with an underlying pragmatic knowledge approach.

A theoretical integration of a social semiotic theory of communication and learning and *Danish* learning objectives leads to the creation of four design principles for a didactic design of multimodal, digital production in *Danish*.

The design principles are tested on upper secondary school students in connection with the study of digital poetry.

The analysis of the students' experience with the didactic design shows that they identify with expressing themselves creatively through multimodal production in social media familiar to them.

This, I argue, is a sign of the didactic design supporting the students' opportunity to develop their own voice.

The analysis also finds that there are elements of the initial didactic design that stands in the way of the students' identification with the digital, multimodal production.

On the basis of the analysis the design principles are refined to meet the pragmatic validation criteria to enhance their usefulness in didactic practice.

Indholdsfortegnelse

Titelblad	2
Forord	3
Abstract	4
Indholdsfortegnelse	5
1. Indledning og problemformulering	7
1.1 Problemformulering	8
1.2 Læsevejledning	8
2. Forskningsfeltet	9
2.1 Forskning i multimodal produktion	9
2.2 Skriveforskningen	10
3. Metode	11
3.1 Videnskabsteoretisk udgangspunkt	11
3.2 Model for undersøgelsen	11
3.3 Hermeneutik i en pragmatisk kontekst	12
3.4 Roller, bias og etik	13
4. Teori	14
4.1 Hvad er en multimodal tekst?	14
4.2 Kommunikation og læring i et socialemiotisk perspektiv	15
4.3 Multimodal literacy	17
4.3.1 Genreforståelse	17
4.3.2 Funktionel specialisering af modaliteter	18
4.4 Tegnproduktion i danskfaget mellem literacy og stemme	19
5. Didaktisk design	20
5.1 Model for didaktisk design	21
5.2 Første designprincip: Fra reception til produktion til evaluering	22
5.3 Andet designprincip: Fagligt indhold med indbyggede multimodale perspektiver	22
5.3.1 Digital lyrik som samtidslyrisk tendens	23
5.4 Tredje designprincip: Refleksion i produktionsprocessen	25
5.5 Fjerde designprincip: Refleksion over IT's rolle	26
6. Empirisk grundlag	27
6.1 Det kvalitative perspektiv	27
6.2 Hermeneutisk analyse og fortolkning	28
6.3 Strategi for caseudvælgelse	29
	5

6.3.1 Taksonomisk vurdering af elevernes multimodale literacy	31
6.4 Semistrukturerede gruppeinterviews som primær empiri	33
6.5 Refleksioner over interviewets kvalitet	35
6.6 Analysestrategi: Tematisk analyse	36
6.6.1 Familiarizing yourself with the data	36
6.6.2 Generating initial codes	37
6.6.3 Searching for themes	37
6.6.4 Reviewing themes / Defining and naming themes	38
6.6.5 Producing the report	38
7. Analyse	38
7.1 Analysetema 1: At udtrykke sig kreativt	39
7.1.1 Kreativ frihed	39
7.1.2 Læring som bevidsthed om udtryksformer i lyrik	40
7.1.3 Læring som bevidsthed om udtryksform på sociale medier	41
7.1.4 Afrunding	42
7.2 Analysetema 2: At udtrykke sig på sociale medier	43
7.2.1 Analysetema 2a: At udtrykke sig igennem sociale medier	43
7.2.1.1 At udtrykke sig i et socialt medie, man ikke kender på forhånd	45
7.2.2 Analysetema 2b: At udtrykke sig om sociale medier	46
7.2.3 Afrunding	49
7.3 Analysetema 3: At udtrykke sig multimodalt	49
7.3.1 At kombinere tekst og billede	49
7.3.2 At lægge noget mellem linjerne	54
7.3.3 Afrunding	56
7.4 Analysetema 4: At udtrykke sig i genren digital lyrik	56
7.4.1 Problemet med lyrik som abstrakt genre	56
7.4.2 Problemet med genredefinitionen	57
7.4.2.1 Oplevelser af processens indflydelse på genreforståelsen	58
7.4.3 Afrunding	60
8. Diskussion	60
8.1 Opsummering af analysens fund	60
8.2 Justering af designprincipper	61
8.2.1 Genrebevidsthed som en integreret del af multimodal literacy	61
8.2.2 Et velkendt socialt medie	63
8.3 Validering af undersøgelsen	63
9. Konklusion	65
10. Litteratur	66
11. Bilagsoversigt	69

1. Indledning og problemformulering

Med gymnasiereformen fra 2017 blev Læreplanen for dansk på stx justeret til at inkludere krav om, at eleverne skal arbejde produktivt med multimodale tekster, dvs. skabe tekster, der er konstellationer af flere modaliteter som f.eks. ord, lyd og billede.

Justeringen af Læreplanen kan ses som en naturlig forlængelse af grundskolens Fælles Mål, hvor der siden 2014 har været krav om, at eleverne skal kunne lave større multimodale produktioner. Endvidere kan det også ses i lyset af gymnasiereformens fokus på styrkelse af elevernes digitale kompetencer, i og med at internetbaserede tekster typisk vil være multimodale.

Digitale, multimodale tekster er særligt relevante at beskæftige sig med i en digital web 2.0-virkelighed, som bl.a. er karakteriseret ved nedefra-og-op brugerdeltagelse og en stadig skabelse og transformation af materiale (Dohn og Johnsen 2009 s. 16).

Som Vejledningen til læreplanen på stx beskriver, så vil elevernes arbejde med at udvikle og reflektere over egen digitale identitet bidrage til deres almindelse (Vejledningen til dansk, stx, 2017, 3.3 IT). Digital identitetsdannelse hænger uløseligt sammen med at kunne agere multimodalt, idet reflekteret deltagelse på de sociale medier fordrer en bevidsthed om, hvordan man kommunikerer hensigtsmæssigt gennem tekst, billede og lyd på en og samme gang.

Traditionelt set arbejdes der monomodalt for at understøtte denne kommunikationsbevidsthed i danskfaget, gennem læsning og skrivning. Læsning og skrivning i dansk handler ikke kun om at oparbejde viden i og kompetencer til, hvordan man udtrykker sig mest hensigtsmæssigt, men også om identitetsarbejde, og hvordan man etablerer agens eller *stemme* i en tekst. Som Ellen Krogh beskriver det, så har danskfaget på denne måde særlige potentialer for at understøtte dannelsesmål i det 21. århundrede tekstsamfund, et samfund hvor der ikke kun skrives mere, men også på helt andre måder end tidligere (2017 s. 58).

Men dét, der er karakteristisk for multimodal, digital produktion er, at det kan tage uendeligt mange flere former end skrivning. Hvor skrivning typisk er knyttet til veletablerede genrer i dansk, som eleverne også bliver prøvet i til eksamen, er multimodal, digital produktion et nyt og helt åbent felt. Genrerne er nye og endnu ikke teoretisk veldefinerede, og udtryksformerne skifter karakter i en hastighed, hvor det kan være svært at følge med.

Fra et didaktisk synspunkt er det derfor relevant at stille spørgsmålet, *hvordan* læreplanens teoretiske grundlag kan omsættes i praksis.

Debatten om det multimodale tekstbegreb i gymnasiefaget dansk har været stort set fraværende, hvilket muligvis kan tilskrives, at en reform medfører mange forandringer med sig, hvoraf multimodal produktion kun er en af flere ændringer, der skal omsættes i praksis. Med dette projekt vil jeg derfor gerne indlede en diskussion om, hvad der skal til, førend multimodal, digital produktion kan ses som relevant i elevernes samlede udvikling af kompetencer og dannelse i danskfaget.

Det første skridt på vejen, som jeg ser det, er udvikle principper for didaktisk design, der på den ene side har blik for den digitale, multimodale produktions mange muligheder, og på den anden side fastholder de faglige mål, som traditionelt set knytter sig til det gymnasiale danskfags skriftlige udtryksformer. På baggrund af dette har jeg udarbejdet følgende problemformulering:

1.1 Problemformulering

Hvordan skaber man et didaktisk design, der iscenesætter elever i faget dansk på stx som producenter af multimodale, digitale produktioner, hvor eleverne både oparbejder multimodal literacy og stemme?

Begrebet *didaktisk design* vil være gennemgående i dette projekt og dækker over undervisningstilrettelæggelse som en procesrelateret handling (Sørensen og Levinsen 2014 s. 44). Vendingen *iscenesætter eleverne* anvendes til at eksplicitere, at der er forskel på et didaktisk design og den konkrete iscenesættelse i praksis (Hanghøj 2017 s. 123). *Multimodal literacy* betegner tekstkompetence knyttet til multimodale udtryksformer (Christensen 2015 s. 154). *Stemme*-begrebet er en metaforisk beskrivelse af agens i en tekst i modersmålsfaglig kontekst (Krogh 2012 s. 265). Begreberne vil blive redegjort for yderligere i afsnit 4 og 5.

1.2 Læsevejledning

Masterprojektet er bygget op af følgende afsnit:

- Afsnit 1:** Indledningen, hvor problemformuleringen præsenteres.
- Afsnit 2:** Et kort review af forskningen på området.
- Afsnit 3:** Præsentation af videnskabsteoretisk grundlag og forskningsmetode.
- Afsnit 4:** Teoretisk grundlag.
- Afsnit 5:** Udvikling af designprincipper.
- Afsnit 6:** Præsentation af projektets empiriske grundlag.
- Afsnit 7:** Analyse af indsamlet empiri.
- Afsnit 8:** Diskussion af analysens resultater og undersøgelsens validitet.
- Afsnit 9:** Konklusion.

2. Forskningsfeltet

Jeg vil i følgende afsnit præsentere udvalgte dele af den eksisterende forskning, som har betydning for udformningen af mit eget projekt. Som beskrevet i indledningen forsøger mit projekt at bygge bro mellem forskning i multimodal produktion og skriveforskning knyttet til danskfaget. Disse to områder optræder derfor hver for sig i dette korte review.

2.1 Forskning i multimodal produktion

Som Christensen påpeger i sit review af forskningen på området, så spreder den sig over områder som ny terminologi, didaktik, undervisning, elevudbytte og vurdering og har mange varierede formål (2016 s. 1).

Mine søgekriterier for litteratur på området har været; multimodalitet, modersmålsundervisning (L1), didaktik og produktion. Dermed udelader jeg forskning, der undersøger undervisning med multimodale tekster, idet jeg har haft fokus på den didaktiske tilrettelæggelse af undervisning, hvor eleven skal producere.

Min kædesøgning indledtes med at se på forskningsprojekter, der tog udgangspunkt i gymnasieskolens modersmålsundervisning og blev dernæst udvidet til at inkludere forskning i grundskolen. Fælles for nævnte projekter er, at de har deres teoretiske udgangspunkt i socialesemiotikken (Kress, van Leeuwen m.fl.), og at de er forankret i dansk undervisningskontekst.

I 2009 undersøgte Elf i sin ph.d.-afhandling, hvordan man kan skabe et nyt didaktisk rationale for danskundervisningen på gymnasieniveau. Han foreslår, at en multimodal mediepædagogik eller -didaktik kunne være svaret på, hvordan et modersmålsfag forbliver relevant i et videnssamfund, som ikke længere kun kræver at mennesker kan læse og skrive (Elf 2009 s. 4).

Som titlen på hans afhandling indikerer, foreslår han at erstatte literacybegrebet, der kun peger i retning af skrift- og tekstkyndighed med *semiocy*, altså en udvidet semiotisk kompetence, beskrevet således: "Semiocy is a person's insightful meaning-making competence to act on the basis of collaborative understanding and knowledge in an expedient, expert-like way upon a situated demand related to semiotic domains and their textual resources." (Elf 2009, s. 150).

Elf henviser i præsentation af sin didaktiske model til New London Groups didaktiske planlægningsmodel (1996), at undervisningen bør være baseret på elevernes transformative aktivitet, dvs. have et produktivt element.

Derudover beskriver han, at det ikke er helt ligegyldigt, hvad der undervises i, førend man kan tale om, at der er skabt betingelser for elevernes fagfaglige dannelse: "The resources made available should therefore be exercises of complexity that will encourage and stimulate the classroom and

individual student in the *Bildung* process. This will at the same time meet the demands of the curriculum in terms of formal teaching” (Elf 2009 s.146).

Vibeke Christensens ph.d.-afhandling *Nettekster fanger og fænger* (2015) omhandler også den didaktiske tilrettelæggelse af multimodale produktioner i dansk. Hendes projekt tager sit udgangspunkt i grundskolens udskoling (8.kl.). Hun foreslår en didaktisk tilrettelæggelse af undervisningen inspireret af den procesorienterede skrivning, og har i sin forskning fokus på betydningen af den mundtlige feedbackpraksis i klassen som understøttende produktionsprocessen (Christensen 2015 s. 3).

Sørensen og Levinsens forskning (2014) tager udgangspunkt i indskolingen, og har mere sekundært fokus på multimodalitet, idet det er den digitale produktion, der er i centrum. De foreslår at overføre didaktisk design-tænkningen til eleverne, som understøtter elevernes evne til at tage styring i egen kompetenceudvikling og udvikle evaluerings- og designkompetencer (2014 s. 40). Centralt for den didaktiske tilrettelæggelse er da at integrere refleksive processer undervejs i produktionsfasen, hvor de med henvisning til Schön (1991) beskriver, hvordan eleverne kan foretage den praksisbaserede refleksion i lighed med deres lærere (Sørensen og Levinsen 2014 s. 53).

2.2 Skriveforskningen

Eftersom multimodal tekstproduktion i skrivende stund kun har optrådt i Læreplanen for dansk på stx (2017) i mindre end et år, så er det selvfølgelig sparsomt, hvad der findes af forskning på området, når det kommer til at undersøge sammenhængen mellem didaktisk design, multimodal produktion og elevudbytte i gymnasiefaglig kontekst. Min litteratursøgning har derfor fokuseret på forskning, der undersøger skrivningens rolle for elevernes kompetencer og dannelse.

Forskningsprojektet *Faglighed og skriftlighed*, der er tilknyttet SDU og ledes af professor Ellen Krogh har bidraget til forskningen med publikationer om skrivning i gymnasieskolen siden 2010 (https://www.sdu.dk/da/om_sdu/institutter_centre/ikv/forskning/forskningsprojekter/faglighed_og_skriftlighed 03.04.18)

Projektets hovedspørgsmål beskrives således: “Hvordan fremtræder skolens skriftlighed for eleverne, hvordan opfatter de skriveopgaverne, og hvordan håndterer de dem? Hvad betyder skolens skrivning og skriftlighed for dem i et læringsbiografisk og et bredere livsperspektiv, og på hvilke måder udvikler de skriveridentiteter og skriftkyndighed under deres gymnasieuddannelse?” (Krogh 2015 s. 28). Fælles for projekterne er det læringsteoretiske afsæt i en sociokulturel Vygotsky-inspireret forståelse af sproget og dermed skrivningens rolle i udvikling, læring og undervisning. Derudover ses skrivning som en dialogisk praksis i traditionen fra Bakhtin (Krogh 2015 s. 31). Projektet fokuserer især på deltagerperspektivet, altså elevernes forhold til skrivning, og anvender med henvisning til Roz Ivanic begrebet *skriveridentitet* til undersøgelse af dette.

I danskfaglig kontekst er en central publikation Kroghs analyse af den danskfaglige skrivnings rolle i “Literacy og stemme - et spændingsfelt i modersmålsfaglig skrivning” (2012). Artiklen beskriver den modersmålsfaglige skrivning som udspændt mellem den formelle færdighedsskrivning og den

dannelsesbærende kommunikation. Krogh benævner disse poler med to metaforer, literacy og stemme (Krogh 2013 s. 260). I gennem artiklen analyserer hun fra lærer- og elevsynsvinkler, om modersmålsdidaktisk skrivning kan danne rammer om humanistiske dannelsesprocesser knyttet til arbejde med perspektiv, positionering og stemme.

Krogh beskriver betingelsen for, at dannelsespotentialerne kan indfries som veluddannede og fagdidaktisk rustede lærere, der formår at integrere skrivning i fagets andre aktiviteter (Krogh 2012 s. 286). Derudover sætter hun fokus på det uddannelsespolitiske landskab, som i stadigt stigende grad sætter skrivning i relation til literacybegrebet, som en udfordring for danskfagets mulighed for at prioritere skrivningens dannelsespotentialer.

3. Metode

3.1 Videnskabsteoretisk udgangspunkt

Dette masterprojekt tager sit videnskabsteoretiske udgangspunkt i pragmatismen. Som Dewey beskriver: "Et gram erfaring er bedre end et ton teori, simpelthen fordi det først er i erfaringen, at enhver teori opnår en vital og verificerbar betydning" (Dewey 2005 s. 161).

Goldkuhl beskriver, at essensen af en pragmatisk ontologi er handling og forandring, mennesker, der handler i en verden, der er i en konstant tilstand af "at blive til" (2012 s. 139). Dette pragmatiske perspektiv, hvor viden er stærkt knyttet til handling og praktiske konsekvenser er særligt frugtbart i en undervisningskontekst, hvor målet som bekendt altid er øget eller bedre læring for eleverne. Målet for projektet er forandring, konkrete anvisninger til forbedringer af didaktisk praksis, som i højere grad end før understøtter de opstillede læringsmål. Derfor vil den viden, som projektet producerer have karakter af at være normativ, præskriptiv og prospektiv (Goldkuhl 2012 s. 140).

3.2 Model for undersøgelsen

Den forskningsmodel, der er udvalgt til formålet kaldes Design Based Research (DBR), hvis formål beskrives i henhold til betydningen af at koble teori og virkelighed:

"The ultimate goal of design-based research is to build a stronger connection between educational research and real-world problems" (Amiel & Reeves 2008 s. 34).

Amiel og Reeves beskriver DBR som en iterativ proces, der først og fremmest tager udgangspunkt i en analyse af problemområder knyttet til det konkrete felt, man gerne vil undersøge. Herudfra udvikles løsningsforslag baseret på eksisterende designprincipper og bevidsthed om teknologiens rolle i konteksten. Disse må testes og gentestes i praksis i iterative cyklusser, førend man på et solidt

grundlag kan udarbejde nye designprincipper, der kan implementeres i praksis i større skala (Amiel & Reeves 2008 s. 34).

Dette fokus på anvendelse af teori i praksis er særligt brugbart, når teknologiens indflydelse i undervisningen står centralt for undersøgelsen. Teknologi anses i dette projekt ikke som et artefakt, hvis anvendelse i undervisningen enten understøtter øget læring eller ej. Derimod ses teknologi som en proces (Amiel & Reeves 2008 s. 32), i danskfaglig kontekst et såkaldt grænseobjekt, hvor IT integreret i faget kan ses som et redskab, et medie, en måde at socialisere på og en literacy praksis - alt afhængig af det faglige perspektiv (Hanghøj 2013 s. 104).

Som forskningsmodel kræver DBR en mængde iterationer mellem designprincipper og praktisk undersøgelse for at styrke princippernes overførbarhed i forskellige kontekster (Amiel & Reeves 2008 s. 35). Dette er for en masterstuderende et noget uoverskueligt projekt at varetage på egen hånd.

Projektets indhold kan siges at udgøre en enkelt iteration i et tænkt større forskningsprojekt, et designeksperiment, som begrænser sig til følgende elementer:

1. Analyse af praktiske udfordringer ved at undervise i multimodal, digital produktion i danskfaglig kontekst.
2. Udvikling af designprincipper for multimodal, digital produktion på baggrund af eksisterende principper for didaktisk design samt teknologisyn i danskfaget.
3. Analyse og fortolkning af empiri indsamlet i forbindelse med designeksperimentet.
4. Refleksion og videreudvikling af designprincipper på baggrund af analyse og fortolkning.

3.3 Hermeneutik i en pragmatisk kontekst

Projektets analyse vil inddrage fortolkende elementer ud fra et hermeneutisk perspektiv, hvilket umiddelbart kan ses som værende i konflikt med det videnskabsteoretiske grundlag i pragmatismen. Målet for hermeneutikken er forståelse af et emne i sig selv, men pragmatismens udgangspunkt er altid at omsætte forståelsen af et emne til et forandringsperspektiv (Goldkuhl 2012 s. 142).

Dette projekt forfølger dog Goldkuhls pointe om, at en kombination af forståelses- og forandringsperspektiver kan være frugtbare: "It is [...] important to see that understanding-oriented descriptions of the world may play important roles in an action context. A good understanding of the world created in pre-assessment may be useful for preventing or conducting actions" (2012 s. 142).

Masterprojektets undersøgelse bygger således på en antagelse om, at det hermeneutiske perspektiv kan bidrage med forståelse, der kan tjene didaktiske formål i en pragmatisk kontekst - i dette tilfælde undervisning med multimodale tekster i gymnasiets danskfag (Goldkuhl 2012 s. 144). Altså vil forståelse af de kvalitative data forårsaget af hermeneutisk analyse og fortolkning fungere som et væsentligt grundlag for justering af de designprincipper, der skal kvalificere didaktisk praksis.

3.4 Roller, bias og etik

Barab og Squire skriver om validitet i forbindelse med DBR: "If a researcher is intimately involved in the conceptualization, design, development, implementation, and researching of a pedagogical approach, then ensuring that researchers can make credible and trustworthy assertions is a challenge" (2004 s. 10).

Det er måske endnu mere gældende, når forsker, designer og underviser er én og samme person. I forsøget på at skabe en transparent undersøgelse vil jeg derfor kort præcisere, hvornår og hvordan jeg indtager forskellige roller i undersøgelsens forskellige faser.

Jeg indtager især rollen som *forsker* i undersøgelsens første fase, hvor jeg har undersøgt og forsøgt at integrere kombinationen af socialsemiotik og danskfagets didaktik på teoretisk plan. Derudover indtager jeg forskerrollen i analyse og diskussionen af de empiriske fund.

Jeg indtager rollen som didaktisk *designer*, når den teoretiske analyse omsættes til designprincipper til afprøvning i praksis.

Samtidig er designerrollen stærkt knyttet til min rolle som *underviser*. For det første er designprincipperne udviklet på baggrund af 10 års erfaring som underviser i gymnasiet. For det andet kan man tale om, at designprincipperne er opstået i den didaktiske iscenesættelse, altså i undervisningens kontingente handlingsrum (Hanghøj 2017 s. 123). Underviserrollen kan derfor også beskrives som en designrolle (Sørensen og Levinsen 2014) eller en rolle, hvori man redesigner og iscenesætter til det konkrete scenarie, som er undervisningens rum (Hanghøj 2017 s. 123).

Kombinationen og de flydende grænser mellem rollerne vil naturligvis medføre en diskussion om, hvorvidt min undersøgelse er biased. Som Furu beskriver det, er der to typiske faldgruber (2014 ss. 65). For det første kan omsorgs- og ansvarsfølelsen mellem lærer og elev influere caseudvælgelsesprocessen, f.eks. ved kun at udvælge elever man har et godt personligt forhold til. For det andet kan der forekomme tilfælde af "hjemmeblindhed" i empiriindsamlingen og analysen. I og med at jeg både er designer og underviser, vil der nødvendigvis være et stort fokus på, om de didaktiske tiltag fungerer hensigtsmæssigt i praksis, hvilket kan stå i vejen for at observere, hvad der rent faktisk sker.

Disse faldgruber er forsøgt imødekommet ved at skabe en gennemsigtig caseudvælgelsesproces (afsnit 6.3) samt at holde den lærerfaglige vurdering ude af analysen (afsnit 7). Afslutningsvist vil jeg dertil foretage en vurdering af undersøgelsens validitet ud fra kriterier fra Nowell et al. (2017).

Der er også etiske problemstillinger knyttet til eleverne, når man forsker i eget klasseværelse i et fag, hvor eleverne får karakterer. Dette er søgt afhjulpet ved at tydeliggøre overfor eleverne, at kritik af det didaktiske design anses som meget velkomment og et udtryk for refleksion over egen læring. Eleverne som optræder i projektet har alle givet tilladelse til dette og optræder under pseudonym.

4. Teori

I dette afsnit vil jeg redegøre for centrale teorier og begreber, der beskriver det felt, som projektet gerne vil undersøge: Multimodal tekstproduktion og literacy samt de faglige mål, der knytter sig til produktion i danskfaget. Disse vil udgøre baggrunden for udviklingen af designprincipperne for multimodal, digital produktion i danskfaget, hvor teorierne integreres og omsættes til praktiske anvisninger.

4.1 Hvad er en multimodal tekst?

Begrebet "multimodalitet" har sin rod i socialsemiotikken, som i dette tilfælde udfoldes som en teori om, hvordan vi kommunikerer i social praksis gennem tegn, men efterfølgende også, hvordan det kan anskues som en teori om, hvor vi lærer (Bezemer & Kress 2016, s. 9).

I kernen af beskrivelsen finder vi begrebet *modalitet*. Günther Kress definerer modalitet som "socially shaped and culturally given semiotic resource for making meaning" (2010 s. 79).

En multimodal tekst er da en tekst, der vil skabe mening på forskellige måder samtidig, og det multimodale perspektiv åbner dermed op for, at alle modaliteter i en tekst anses som lige-værdige eller lige-gyldige som meningsskabende semiotiske ressourcer.

Kress beskriver en modalitet som havende *et materiale* og et organiserende aspekt for, hvordan materialet kan anvendes, en form for *grammatik* (2010 s. 80). Som eksempel har modaliteten skriftsprog en materialitet, som vi optager gennem synet, nemlig bogstaver og andre tegn, mens det bagvedliggende organiseringsaspekt bl.a. er kendt som grammatik og syntaks. Med andre modaliteter, såsom gestik, er grammatikken ikke så socialt veldefineret som den er i skriftsprog, men i Kress' forstand eksisterer den, forankret i social praksis. Dermed er det også sagt, at grammatikkerne knyttet til modaliteternes materialitet er kulturelt foranderlige. Nogle modaliteters *logik* er forankret i tidslige forløb, f.eks. talesprog og skriftsprog, mens andre modaliteters logik er rumligt orienteret, f.eks. billeder. Dette medfører, at man som multimodal tegnskaber både skal tage relationerne mellem tegn i tidslig og rumlig organiseringsmåde i betragtning (Jewitt & Kress 2003 s. 15).

Til modaliteterne knyttes også begrebet *affordans*, som kan beskrives som en form for semiotisk potentiale: "The affordance of a mode can at one level be understood as what it is possible to express and represent readily, easily, with a mode, given its materiality and given the cultural and social history of that mode" (Jewitt & Kress 2003 s. 14). Som citatet beskriver her, skal affordans ses i henhold til modalitetens materialitet, dvs. hvad der konkret set kan lade sig gøre med denne måde at udtrykke sig på, men også dette er indlemmet i en social og historisk praksis. Modalitetens affordans er skabt af, hvad der tidligere har vist sig hensigtsmæssigt i andre eller lignende kontekster, hvilket gør det muligt for den enkelte at udnytte affordansen.

4.2 Kommunikation og læring i et socialsemiotisk perspektiv

Når forhåndenværende projekt gerne vil interessere sig for, hvordan elever oparbejder multimodal literacy er det i den henseende relevant at beskæftige sig med læring i et socialsemiotisk, multimodalt perspektiv. Det tager sit udgangspunkt i synet på kommunikation.

Socialsemiotisk anskuet kommunikerer vi gennem tegn, der er formet af kulturen og den sociale situation, som beskrevet ovenfor.

En vigtig pointe i denne teori er, at når mennesker kommunikerer, er forholdet mellem tegnets materielle form og betydning motiveret, og langt fra arbitrært.

Det er udvalgt med tegnmagerens, dvs. afsenderens, intention om at nå en bestemt målsætning. Kress læner sig dermed op ad S.C. Pierces socialt orienterede triadiske tegnbegreb, der udover at indeholde en betegner og et objekt, også inkluderer en interpretant (Kress 2010 s. 62).

Interpretanten er fortolkeren, som forbinder betegner og objekt i tegnarbejdet (semiosis), og som dermed bliver udgangspunktet for skabelsen af et nyt tegn, hvorigennem den uendelige genskabelse af mening finder sted.

Det er centralt for teorien, at tegnmageren netop skaber mening motiveret i et relationelt eller socialt aspekt: Der sker en fortolkning af tegnet indadtil forudgående for en artikulation af tegnet udadtil. Dette sker dog ikke gnidningsfrit, der er ikke tale om en direkte overførsel af information fra afsender til modtager. Både den ydre og den indre proces medfører forandringer. Det skal forstås på den måde, at når tegnmageren skaber tegn i en given sociokulturel kontekst (ydre artikulation), så er der potentiale til at forandre både de ressourcer man anvender og de omgivelser man indgår i. Omvendt så har fortolkningen på det indre plan det resultat, at det påvirker og ændrer de semiotiske ressourcer den fortolkende har adgang til (Kress 2010 s. 37).

Dette skal igen ses i perspektiv af synet på kommunikation som meningsarbejde. Kress arbejder med to instanser hos den, der initierer kommunikationen, *rhetor* og *designer*, der forklarer dette (Kress 2010 s. 43).

Begrebet *rhetor* er hentet fra den klassiske retorik, og beskriver er den instans, hvorigennem tegnmageren tager kommunikationssituationen i betragtning, når der skal foretages valg om, hvad der skal kommunikeres. På baggrund af dette arbejde vil *designeren* træffe valg omkring formgivningen af sin ytring, der materielt søger at ramme rhetors intention. Dette skal ses som en integreret proces, altså de to instanser samarbejder om at producere et udsagn eller artefakt, det nye ydre tegn eller tegnkompleks.

Tilhørende dette udsagn eller artefakt er der et *prompt* fra tegnmagerens side, en form for opfordring til tilbagemelding eller reaktion fra modtagerens side (Bezemer & Kress 2016 s. 37).

I et kommunikativt perspektiv er det centralt, at dette prompt optages af modtageren gennem dennes engagement med det ydre tegn. Instansen i modtageren, der optager promptet kaldes for

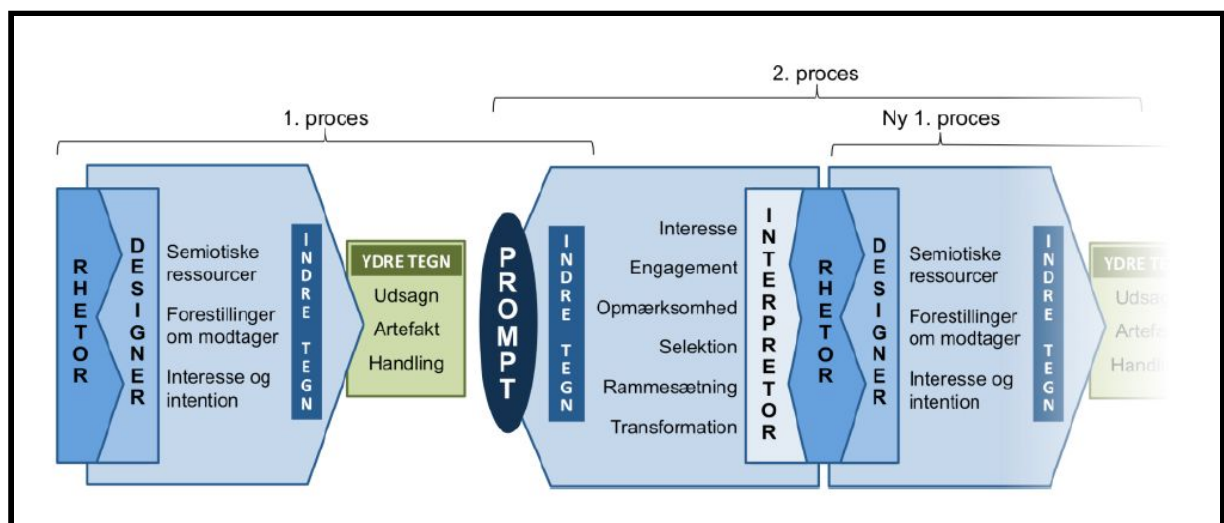
intrepretor, og denne danner sig et indre tegn med sin egen *rhetor* og *designer*. Det er dette indre fortolkende arbejde, som Kress kalder læring:

Learning is the result of a semiotic/conceptual/meaning-making engagement with an aspect of the world; as a result the learner's semiotic/conceptual resources for making meaning and, therefore, for acting in the world, are changed - they are augmented. (Kress 2010, s. 174)

Som Sørensen og Levinsen påpeger, åbner Kress' læringssyn for en form for nyvygotskisk tilgang, hvor det ikke blot er verbalsproget, men tegn generelt set, der fungerer som medierende redskaber for læring (2014 s. 277).

Læring bliver dog i Kress' optik ikke kun set som tilegnelse af ny viden gennem indre fortolkning, men bliver også knyttet til deltagelse gennem ydre artikulation af nye tegn.

Christensen har i sin ph.d.-afhandling (2015) sammenfattet Kress' teori i en samlet kommunikations- og læringsmodel, som illustrerer dette:



Figur 1: Kommunikations- og læringsmodel. Christensens (2015 s. 131) grafiske fremstilling af Kress' kommunikationsopfattelse (Kress 2010 ss. 32-53)

Som modellen viser, er det centralt for læringen, at der finder et fortolkningsarbejde sted hos modtageren af det ydre tegn (Bezemer & Kress 2016 s. 39). I Bezemer og Kress' forståelse kan dette ske på to måder: *Route A* som er den mest almindelige, dagligdags form, som sker på den lærendes eget initiativ og *Route B* som er den der foregår på andres initiativ, som vi f.eks. kender det formelle undervisningssituationer (Bezemer & Kress 2016 s. 39). Altså hvor det, der skal læres, er fastsat og rammesat af repræsentanter for den sociale kontekst under stillingtagen til, hvad der er essentielt at lære for at kunne fungere i den pågældende sociale kontekst.

Som Christensen påpeger, så kan læring i dette tilfælde kun identificeres af læreren og de andre elever, hvis de indre tegn eksternaliseres som nye, ydre tegn. Tegn på læring skal, hvis de skal kunne evalueres ud fra den sociale konteksts norm, altså kunne ses, høres eller på andre måder identificeres af andre, i det der i ovenstående model kaldes "ny 1. proces" (2015 s. 133).

4.3 Multimodal literacy

Knyttet til artikulationen og identifikationen af nye, ydre tegn og dermed evaluering af læring finder man begrebet multimodal literacy. Literacy betegner en tekstkompetence, en evne til at handle i og med tekster i konkrete situationer og indeholder således både et receptivt og et produktivt aspekt (Christensen 2015 s. 151).

Hvor literacy traditionelt knyttes til skriftsproget, dvs. læsning og skrivning, må man i et multimodalt perspektiv inddrage flere modaliteters materiale og grammatik på lige fod med hinanden.

Dette projekt følger Christensens definition af multimodal literacykompetence, som lyder:

“[...]en socialt og kulturelt forankret praksis, der indebærer færdigheder i og evne til at 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”
(Christensen 2015 s. 154).

I denne definition ses det, hvordan forståelse, fortolkning og produktion er integrerede enheder og skal evalueres i henhold til den sociale kontekst. Multimodal literacy ændrer sig fra situation til situation, alt afhængig af, hvad formålet er med at være kompetent.

4.3.1 Genreforståelse

Receptivt og produktivt arbejde med tekster i forskellige kontekster indebærer nødvendigvis en genreforståelse. Kress beskriver, at genre er karakteriseret ved at være et socialt fænomen knyttet til deltagelse i begivenheder til en grad, hvor der kan iagttages regelmæssige mønstre og stabilitet (Kress 2010 s. 113).

Van Leeuwen beskriver, hvordan genre er knyttet til en bestemt indholdsmæssig struktur, men også en bestemt stil, hvilket kommer til udtryk i anvendelse af sprog og andre tilgængelige modaliteter. Han definerer genrer som “semiotic resources, ‘templates’ for doing communicative things” (van Leeuwen 2005 s. 128.)

I et socialemiotisk perspektiv må man fastholde et ikke-essentialistisk genresyn (Christensen 2015 s. 157), idet genrer er socialt forankrede og derfor genstand for forandring gennem brug og genbrug, dog er der stadig tale om mønstre vedrørende form, indhold og brug. Christensen beskriver brugsdimensionen som knyttet til kommunikationssituationen mellem afsenders intention og modtagers forventning, altså konteksten: “Genren indgår således i det meningsarbejde, som

deltagerne i en social situation foretager i det kontekstbundne arbejde med teksten” (Christensen 2015 s. 162).

Multimodal genrekompetence må dog være andet end blot at kunne genkende og skrive en novelle, en debatterende artikel mm., eftersom der er fokus på, hvordan forskellige modaliteter spiller sammen i en tekst for at kommunikere indholdet. Derfor må kompetencer knyttet til viden, forståelse og udnyttelse af *modaliternes affordanser* med henblik at skabe en tekst med *funktionel specialisering* høre til den multimodale literacy.

4.3.2 Funktionel specialisering af modaliteter

Forskellige modaliteter har forskellige affordanser for at skabe mening, fordi de netop har forskellig materiel form og dertilhørende grammatik og logik.

Når man i praksis kan iagttage en multimodal tekst i en konkret kommunikationssituation, der udnytter forskellige modaliteters affordans samtidig på en måde, som kommunikerer afsenderens intention hensigtsmæssigt, er der tale om *funktionel specialisering af modaliteter* (Jewitt & Kress 2003 s. 15). Disse tekster opleves ofte som sammenhængende af modtageren, enten fordi kombinationen af modaliteter bliver en genrenorm i en kultur (Løvland 2010 s. 3), eller fordi modaliteternes affordans på anden måde udnyttes særlig hensigtsmæssigt, altså hvor kohærens kan iagttages.

Theo van Leeuwen har beskrevet fire måder, hvorpå forskellige former for modaliteter integreres i en sammenhængende multimodal tekst (2005 ss. 179):

Rytme beskriver en særlig tidsligt orienteret organisationsform, som kan iagttages i multimodale tekster, der har et tidsligt forløb.

Komposition er en rumligt orienteret organisationsform, særligt knyttet til multimodale tekster, der arrangerer tegn i forhold til hinanden rumligt.

Informationskobling er hverken relateret til tid eller rum men den mening eller betydning, som brudstykker af de forskellige modaliteter kan skabe tilsammen. Christensen, der arbejder videre med van Leeuwens teori, præsenterer i sin udvidelse fire forskellige informationskoblingstyper (2015 s. 173):

Redundans, - når de to modaliteter udtrykker stort set det samme.

Uddybende, - når den ene modalitet vil specificere eller eksemplificere indholdet i den anden modalitet.

Udvidelse, - når den ene modalitet udvider med mere information i forhold til den anden modalitet.

Kontrast, - når de to modaliteter præsenterer forskelligt og modstridende indhold.

Dialog omhandler organisationsformen, hvor der finder en interaktion sted, dvs. en modalitet, der udtrykker initiativ og en anden, som udtrykker respons.

I praksis vil tekster med funktionel specialisering af modaliteter gøre brug af flere organisationsformer samtidig. Begreberne er ikke normative, men analytiske redskaber, der kan anvendes til at beskrive den særlige form for organisation, som den pågældende tekst arbejder med i forsøget på at skabe kohærens.

4.4 Tegnproduktion i danskfaget mellem literacy og stemme

Idet multimodal tekstproduktion integreres i en danskfaglig kontekst, er det centralt at redegøre for de faglige mål tekstproduktion knyttes til i faget.

Krogh beskriver den modersmålsfaglige skrivning som et spændingsfelt, der på den ene side vægter skrivning som formel færdighedstræning og på den anden side vægter skrivning som dannelsesbærende kommunikation (2012 s. 260).

Den formelle færdighedstræning bliver af Krogh benævnt literacy. Hun definerer, som Christensen (2015) begrebet bredt og sociokulturelt, så det ikke blot beskriver en kompetence, men også "en kapacitet til at forholde sig reflekterende og handlende i forhold til den tekstverden i bred forstand som mennesker agerer i og med i videnssamfundet" (Krogh 2012 s. 261).

Det er omdiskuteret, om literacybegrebet i sig selv har et integreret dannelsesaspekt, og det afhænger i høj grad af, hvilken definition man følger. Dette projekt forfølger dog Ellen Kroghs analyse af begrebet i danskfaglig kontekst, som mener, at det ikke kan stå alene.

Stemme er Kroghs betegnelse for den danskfaglige dannelsesmetafor knyttet til det identitetsarbejde, der ligger i skrivning, hvor man skriver ud fra et bestemt perspektiv og positionerer sig i forhold til den genresammenhæng, som man skriver i (Krogh 2012 s. 265). Begrebet *stemme* kan beskrives som en evne til at sætte sig igennem med en personlig autoritet i produktionen. Den kan oversættes til en form for produktionsidé, en styrende tanke bag skrivningen. Dette er kernen i den danskfaglige dannelse knyttet til skrivning; at eleverne på baggrund af viden om potentielle måder at positionere sig på, tager et reflekteret og bevidst valg om, hvordan de selv positionerer sig skriftligt (Krogh 2012 s. 272).

Smidt (2004) har et lignende dialogisk syn på modersmålsfagets rolle for identitetsdannelsen. Han forstår "norskrummet" som en kombination af rum, der bibringer eleverne mulighed for, i Bakhtins forstand, på dialogisk vis at ytre sig i forskellige talegenrer, alle som er væsentlige for den lærendes selvdannelse (Smidt 2004 s. 19).

Denne selvdannelse mener Krogh, kan aktiveres gennem en vekslen mellem apollinsk, formsøgende arbejde med skrivning og dionysisk, formsprængende skrivning (Krogh 2012 s. 269).

Det afgørende didaktiske perspektiv i dette er at designe opgaver for eleverne, hvor de skal træffe valg om, med hvilken stemme de vil metaforisk set vil tale med i henhold til de rammer for

stemmeudfoldelse, som genrerne bibringer dem. Dette indebærer dels træningsopgaver med veldefinerede genrekrav, hvor de lærende så at sige kan mime eksisterende stemmer, og dels åbne, kreative opgaver, hvor deres stemme kan udfoldes eksperimentelt.

Det er centralt for udviklingen af stemme, at eleverne kan identificere sig med den positionering opgavegenren stiller dem i. Krogh beskriver med henvisning til Roz Ivanic tre identitetsaspekter, som kan studeres hos skrivende elever og som har indflydelse på muligheden for etablering af stemme (Krogh 2015 ss. 37-38).

Det selvbiografiske selv er den livshistoriske selvforståelse den producerende bringer med sig til produktionen. Denne kan undersøges ved at interessere sig for de livserfaringer, der har ført dem til at producere som de gør, og til de nye erfaringer, som produktionen har muliggjort.

Det diskursive selv, som er særlig central for undersøgelse af den producerendes selvrepræsentation, kommer til udtryk i valg af formtræk i tekster. Dette kan undersøges ved at interessere sig for de valg, som eleverne har foretaget, og begrundelserne for dem.

Selvet som forfatter beskrives som en komponent af det diskursive selv, men mere i forhold til det faglige indhold. Med samme type undersøgelsesspørgsmål drejer det sig om at interessere sig for, om skriveren etablerer sig som en autoritet i teksten.

Afrundende kan det siges, at hvis multimodal tekstproduktion skal indgå som en naturlig forlængelse af danskfagets rolle i elevernes uddannelse, så er det nødvendigt at skabe et didaktisk design, der har blik for, hvordan man understøtter multimodal literacy hos eleverne såvel som deres mulighed for at udvikle stemme. Det er principperne for dette, der vil udfoldes i projektets næste afsnit.

5. Didaktisk design

I dette afsnit vil der blive redegjort for designprincipperne tilknyttet det didaktiske design. Som Sørensen og Levinsen beskriver, er et didaktisk rammedesign et, hvor der "fastsættes mål og indhold, hvor planer, programmer, koncepter, organisering og arenaen for undervisning og læring udformes, og hvor der træffes valg om modaliteter, medier, læringsressourcer, produktform, præsentation og evaluering" (2014 s. 49).

Denne aktivitet medfører en række valg, hvor teori knyttes til praktisk udførsel, hvilket medfører, at jeg i dette afsnit indtager designerrollen på baggrund af min gymnasielærerfaglige baggrund.

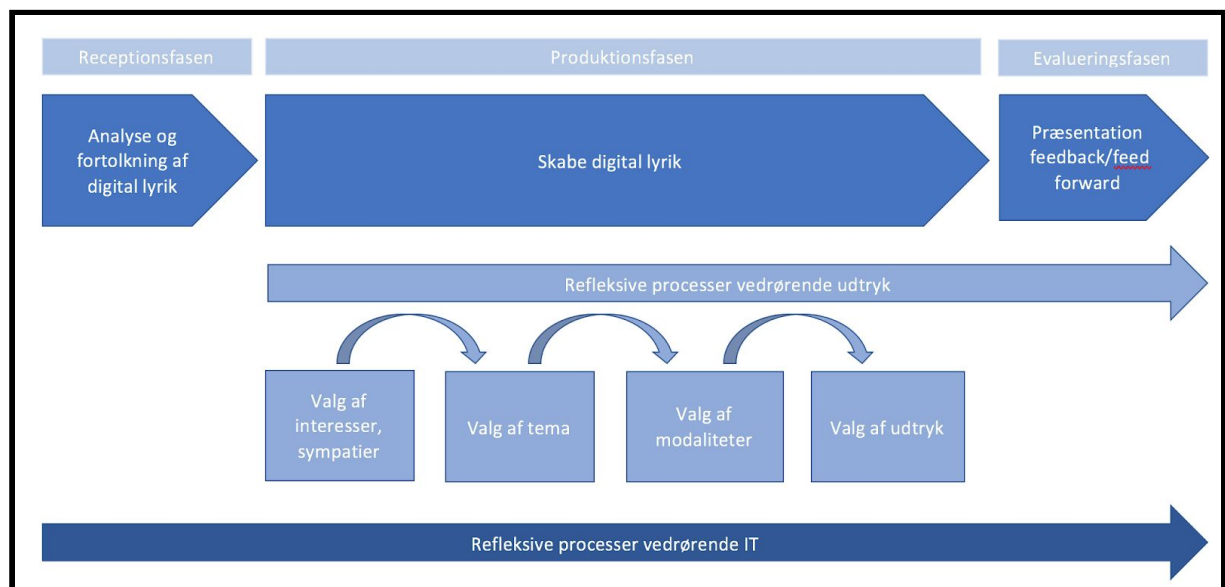
Det er nødvendigt at understrege, at didaktisk design i dette projekt ansues som en kontekstafhængig proces, som nødvendigvis må reflekteres over både før, under og efter afvikling i henhold til de elever, der modtager undervisningen (Sørensen og Levisen 2014 s. 50).

Overførbarheden i det didaktiske design kræver dermed en præcisering af, at det er udviklet til en bestemt elevtype.

2.e på Birkerød Gymnasium, HF og IB er en stx-klasse med 29 elever, der har samfundsfag og engelsk som studieretningsfag. Overordnet kan de beskrives som en meget homogen gruppe. Med Becks begreber kan de som elevtyper overvejende beskrives som *socialt bidragende* med en variation af elever, som er *fagligt ambivalente* og *fagligt engagerede* (2013 ss. 618). Dette klassificerer elevtyperne som *de veltilpassede* og *de integrerede*, med hovedvægten af klassens elever i sidstnævnte kategori. Generelt set er de interesserede i faget, de orienterer sig imod faglige dybdeprocesser (Beck 2013 s. 625), og udviser entusiasme, når de skal arbejde kreativt eller innovativt.

5.1 Model for didaktisk design

Nedenstående model er en illustration af det didaktiske designs principper i et tidsligt forløb. Se også Bilag 1 for den mere udførlige undervisningsbeskrivelse.



Figur 2: Det didaktiske design anskuet som procesmodel.

I det følgende vil jeg med baggrund i socialesemiotisk kommunikations- og læringsteori argumentere for valg af didaktiske designprincipper, der er blevet truffet angående fagligt indhold, faglige mål, IT og processer, der understøtter læring af disse i en gymnasial danskfaglig kontekst.

5.2 Første designprincip: Fra reception til produktion til evaluering

Det første designprincip omhandler det tidslige forløb i det didaktiske design, hvor jeg vil argumentere for, at man i et socialemiotisk læringssyn må arbejde i en proces fra reception til produktion af multimodale tekster i danskfaget, efterfulgt af en evaluering.

Dette er en konsekvens af det socialemiotiske læringssyn, hvor man i formelle undervisningssituationer må knytte en artikulation af nye, ydre tegn ("ny 1. proces") til elevernes læring, hvis denne skal kunne evalueres i en undervisningskontekst.

Kress' kommunikationsmodel kan på denne måde ses som en didaktisk model, der illustrerer, hvordan man i en undervisningskontekst understøtter multimodal literacykompetence hos eleverne i et tidsligt forløb.

Som Elf også påpeger, skal produktionselementet være af transformativ karakter og ikke blot reproducere viden (2009 s. 158). Kress' definition af læring kræver et *meaning-making engagement* (Kress 2010, s. 174), hvilket man kan understøtte ved at designe produktionskrav, hvor eleverne selv bestemmer indholdet.

Med henvisning til Christensens definition af multimodal literacy, at det "[...] indebærer færdigheder i og evne til at forstå, fortolke og producere tekster [...]" (Christensen 2015 s. 154) så er det tydeligt, at forståelse og fortolkning af andres tekster er en integreret del af kunne producere selv. Andres tekster fungerer i denne henseende som elevernes modeltekster, som de kan hente diskursiv, formmæssig inspiration fra. Dette er i øvrigt et didaktisk princip, som er meget udbredt i processkrivning allerede (Krogh 2017 s. 52). Forskellen er da det udvidede semiotiske perspektiv.

5.3 Andet designprincip: Fagligt indhold med indbyggede multimodale perspektiver

I relation til det første princip fokus på modeltekster er også nødvendigt at tage i betragtning, at multimodalitet jo som sådan ikke kan løsrives fra det faglige indhold, det der undervises i. Som Elf beskriver, så må det matche den formelle undervisnings kernestofområder (2009 s. 146). Og på trods af at alt kernestof i dansk i princippet kan anskues multimodalt, hvis man medtager eftertidens transduktion af teksterne og andre former for reception og transformation (som Elf (2009) f.eks. gør det med H.C. Andersens eventyr), så vil jeg argumentere for, at undervisningens indhold bør have indbyggede multimodale *perspektiver* eller skabt bevidst multimodalt.

Danskfaget interesserer sig gennemgående for forholdet mellem *rhetor* og *designer* i analysen og *promptet* i fortolkningen af tekster. Og idet man konsekvent arbejder med netop at forholdet mellem tegn og tegnmager er bevidst (Kress 2010 s. 62) er der på denne måde en sammenhæng mellem multimodal literacy og danskfaglige tekstanalysekompetencer. Det kan knyttes gennem begrebet perspektiv. Krogh et al. (2017) beskriver danskfagets interesse for *perspektivet* i således:

“Det er en helt grundlæggende erkendelse i humanistisk videnskabelighed, at vi altid undersøger og fortolker ud fra givne perspektiver, og at perspektiver er styrende for menneskers handlinger og kommunikation. Som dannelsesbegreb handler perspektivet om at være bevidst om og at kunne reflektere over sit eget perspektiv og derigennem også forstå, interessere sig for og have respekt for andre og andres perspektiver” (Krogh et al. 2017 s. 6).

Det er derfor oplagt at arbejde med materiale, der bevidst er designet multimodalt. Målet er, at eleven bliver bevidst om, at det skabende perspektiv i en tekst integrerer flere modaliteter på samme tid med en bestemt hensigt, hvilket kan overføres til elevens eget arbejde med at skabe perspektiv i deres egne multimodale produktioner.

Jeg vil i det følgende skitsere, hvordan genren digital lyrik kan fungere som kernefagligt indhold med indbyggede multimodale perspektiver.

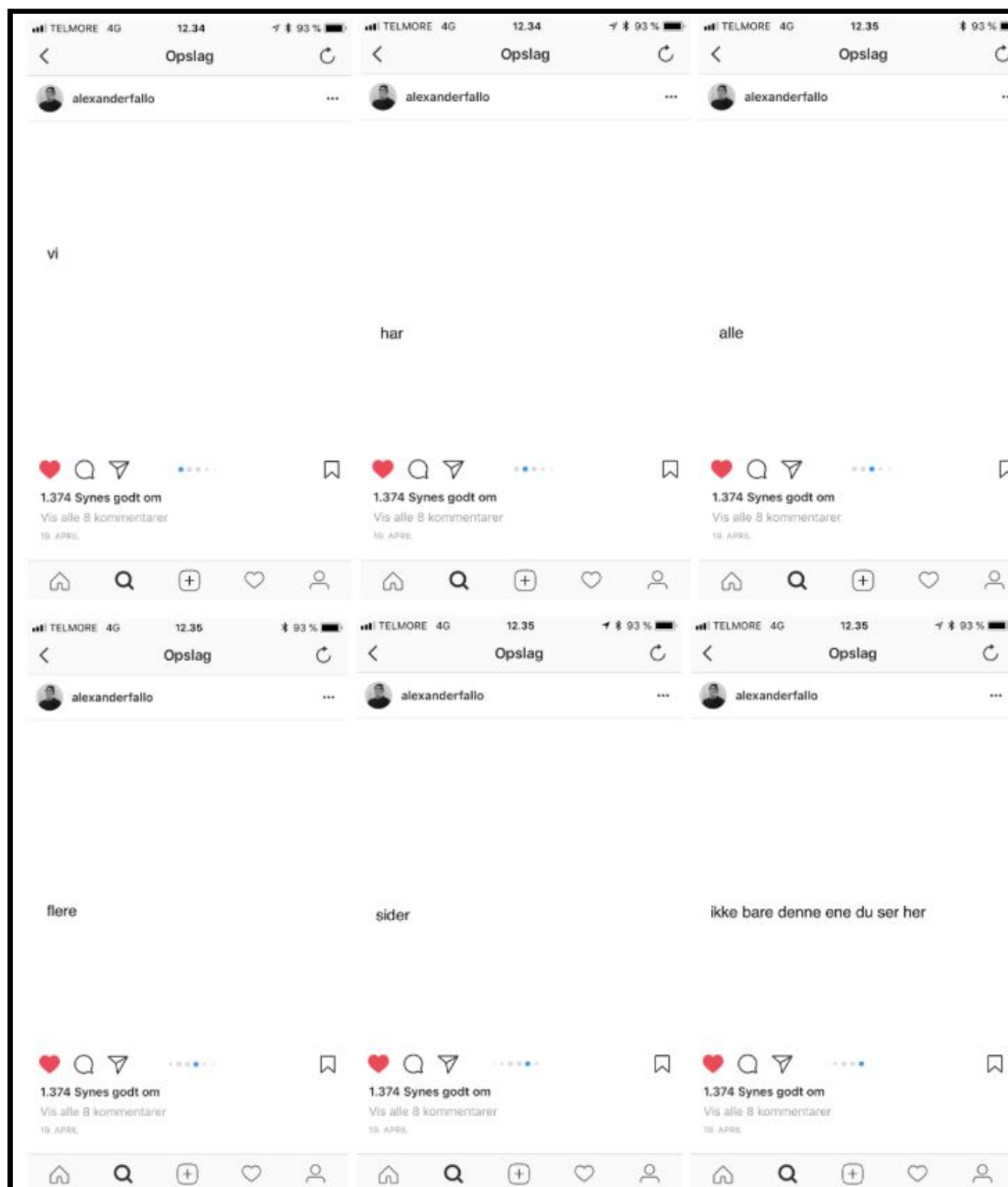
5.3.1 Digital lyrik som samtidslyrisk tendens

Når det virker oplagt at udvælge kernestoffet som tendenser i nyeste tids lyrik beror det først og fremmest på de multimodale kvaliteter, der knytter sig til netop denne skønlitterære genre. Ordet ‘lyrik’ stammer fra det græske ‘lyrikos’, som direkte oversat betyder ‘er ledsaget af lyrespil’ (ordnet.dk). Lyrikken som skriftsprog har altid haft en stærk forbindelse til lyd på grund af den brugsfunktion, der ligger i, at lyrik (også) er en mundtlig genre, og derfor sprogligt gør brug af rim, rytme og andre stilistiske klangfigurer. Men samtidig knytter lyrikken sig også til det visuelle i kraft af anvendelse af billedsprog og digtbillede (Mønster 2016 s. 45). Idet lyrik bliver en kunstnerisk performance trækker det også på andre modaliteter såsom stemmeføring og gestik.

Dog har lyrikken vist sig at have endnu flere multimodale potentialer, som til dels kan tilskrives fremkomsten af ny teknologi, internettet og de sociale medier. Mønster (2016) beskriver den såkaldte “netpoesi”, som er poesi, der er direkte afhængig af det elektroniske medie, og ikke kan eksistere løsrevet fra det uden at semiotiske eller æstetiske kvaliteter går tabt. Rustad kalder fænomenet digital litteratur: “Digital litteratur er litteratur produceret af forfattere som udnytter den digitale teknologien i produktions- distribusjons- og resepsjonsprocessen. Den må leses på en dataskærm og eventuelt samtidig høres via høytalere.” (2012 s. 11). I digital lyrik er det læseren, som gennem interaktion med teksten gennem computeren eller smartphone, der får digtet til at forløbe og udfolde sig i tekst og billede.

Denne tættere, mere direkte kontakt til læseren ses også i nogle forfatteres kunstneriske

produktioner på sociale medier. Fælles for den lyrik, som er frit tilgængelige for følgere på sociale medier er, at de med mediets affordanser udtrykker sig lyrisk og i den forbindelse udnytter de tilgængelige modaliters affordans og dermed æstetik. Som eksempel kan nævnes Steve Roggenbucks særligt youtube-æstetiske naturromantiske lyrikperformance i "Make something beautiful before you are dead" (2012). Interaktionen med publikum kan foregå gennem kommentarer, likes eller deling, men også i nogle tilfælde gennem publikums zooms eller swipes på smartphoneskærmen, som man f.eks. ser det hos den norske digter Alexander Fallos instagramprofil (2018). I disse tilfælde er det tydeligt at teksten er formet bevidst multimodalt, idet æstetikken er afhængig af en funktionel specialisering af modaliteter.



Figur 3: Et eksempel på digital lyrik, der udfolder sig på baggrund af læserens interaktion med skærmen. Seks screenshots af et post på Alexander Fallos Instagramprofil (2018).

5.4 Tredje designprincip: Refleksion i produktionsprocessen

Jævnfør Kroghs beskrivelse af perspektivet (2017 s. 6), er det tydeligt, at perspektiv og dermed stemme i produktioner ikke kan etableres, uden at der foregår en refleksion hos den, der producerer.

Det tredje designprincip omhandler derfor nødvendigheden af at integrere refleksive processer i produktionensfasen.

Isenesættelse af elevers refleksive processer bliver bl.a. af Sørensen og Levinsen beskrevet som en væsentlig del af et didaktisk rammedesign, hvor eleverne skal arbejde produktorienteret (2014 s. 65). I henhold til didaktisk design, hvis formål er at understøtte elevernes mulighed for at udvikle multimodal literacy og stemme, er det dog centralt at eleverne ikke kun "tager styring i egen kompetenceudvikling" (Sørensen og Levisen 2014 s. 65), men tager styring i forhold til deres udvikling af multimodal literacy og personlige stemme. Dette sker gennem den praksisbaserede refleksion.

Multimodal literacy understøttes ved en refleksion over modaliteternes affordanser og funktionel specialisering, som beskrevet i afsnit 4.3.

Da det er i valg af sproglige og stilistiske træk, at den personlige intention, stemmen, kommer til udtryk i produktionen, bør disse valg også reflekteres over undervejs i processen og i den afsluttende evaluering.

Med Kroghs begreber er det særligt refleksioner knyttet til det *diskursive selv* og *forfatterselvet*, som er centrale.

Oversat til et elevnært perspektiv betyder dette at spørge ind til:

1. Intention: Hvad vil de gerne kommunikere med jeres projekt? Hvorfor vil de det?
2. Udtryksform: Hvordan hænger de valg de har truffet omkring form sammen med intentionen?
3. Funktionel specialisering af modaliteter: Hvilke modaliteter har de anvendt, og hvordan hænger de sammen?

Dette kan iscenesættes didaktisk på forskellig vis. I tilfældet med det gennemførte forløb var der tale om en fast peer-evaluering i slutningen af hvert modul, hvor grupperne skiftedes til at præsentere deres projekt ud fra ovenstående spørgsmål, som læreren havde formuleret, hvortil peergruppen stillede kritiske spørgsmål. Dette kan samtidig beskrives som en mundtlighedstræning i dansk med fokus på performance og interaktiv respons (Høegh 2017 s. 71).

5.5 Fjerde designprincip: Refleksion over IT's rolle

Multimodal tekstproduktion er i det didaktiske design sat i en digital kontekst i danskfaget, hvilket gør det relevant at beskrive et designprincip vedrørende dette. Idet man arbejder med multimodal produktion på sociale medier, så er det ikke kun nødvendigt at reflektere over det multimodale udtryk, men også de sociale medier, som der anvendes undervejs i produktionsfasen.

Som Elf et al. beskriver, så kan man i modersmålsfaglig undervisning iagttage et meget varieret syn på teknologiens rolle i undervisningen (2015 s. 34) og at man i fremtidens danskfag i højere grad må arbejde med "[...] en mere semiotisk forståelse af medier, hvor man også medtænker begreber som teknologi, tekst og tegn" (Elf 2017 s. 95). Dette afhænger af fagets identitet, hvor sprog og medier, reception og produktion hænger uløseligt sammen med den teknologiske udvikling. IT kan dermed beskrives som et grænseobjekt i dansk, hvor man arbejder med IT som medie, socialisering, literacy praksis og redskab (Hanghøj 2013). Refleksion over sociale medier i det didaktiske design derfor kan ske på forskellig vis, og det afhænger af, hvilken rolle teknologien spiller i den konkrete iscenesættelses kontekst.

I et socialemiotisk perspektiv, hvor fokus er på at identificere og analysere den funktionelle specialisering af modaliteter i en tekst, kan man se, hvordan refleksion over IT som et *medie* (Hanghøj 2013 s. 105) bør have en central plads i det didaktiske design. Her er den multimodale tekst et analyseobjekt, som man typisk ser det i medieundervisningen (Elf 2017 s. 108), og refleksionen kommer især til udtryk, når eleverne skal forholde sig analytisk til egne og andres produktioner.

Idet eleverne dog ikke kun skal analysere, men også producere multimodale tekster på digitale platforme, bør IT dog også reflekteres over som *literacy*, her forstået som en praksis i tillæg til at være objekt (Hanghøj 2013 s. 106). Fra et literacyperspektiv er der typisk didaktisk fokus på, hvordan mennesker bruger og genbruger tekster på en meningsfuld måde knyttet til deres sociale og kulturelle praksisser (Elf 2017 s. 109). Dette kommer især til udtryk, når eleverne skal arbejde med at udvikle et skabende perspektiv og derudfra træffe valg om, hvordan vedkommende udtrykker sig og omsætte dette i praksis.

Metaforen IT som *socialisation* kan anvendes, idet der er fokus på at danne eller udvikle elevers kompetencer i relation til samfundsmæssige eller etiske værdier i forhold til IT (Hanghøj 2013 s. 105). Dette kan blive tematiseret i det didaktiske design gennem de diskussioner som analyse og fortolkning (objektperspektivet) og produktion (literacyperspektivet) af digital lyrik medfører.

Endelig er der tale om refleksioner over *IT som redskab*, når funktionaliteter eller affordanser af teknologien inddrages til at understøtte undervisningens indhold (Hanghøj 2013 s. 104). Affordans betyder i denne sammenhæng ikke et semiotisk potentiale i Kress' forstand, men nærmere betegnende "de egenskaber og funktionaliteter, ved objekter og omgivelser, der er særligt egnede og intuitivt inviterer til en bestemt handling eller brug" (Sørensen og Levinsen 2014 s. 28). Refleksioner af denne type kan f.eks. inddrages i processer, hvor eleverne skal tage stilling til, hvilket socialt medie, der er mest hensigtsmæssigt at bruge til udviklingen af deres produkt, altså som en integreret del af literacyperspektivet.

6. Empirisk grundlag

6.1 Det kvalitative perspektiv

I dette afsnit vil jeg redegøre for processen med at indsamle og analysere empiri. Projektets empiriske grundlag er kvalitativt. Det kvalitative perspektiv er styret af min problemformulering som lyder, *hvordan* et didaktisk design kan understøtte udvikling af elevers literacy og stemme. Dette afspejler en interesse i, som Brinkmann og Tanggaard beskriver det, “[...] at forstå, fortolke eller dekonstruere den menneskelige erfarings kvaliteter” (Brinkmann & Tanggaard 2015, s. 13).

Den form for menneskelig erfaring og empiri, som mit undersøgelsesdesign interesserer sig for er i dette tilfælde forskellige aspekter af elevernes læring. Analysen vil i dette projekt tage udgangspunkt i en kombination af gruppeinterviews tilknyttet fire grupper fra klassen, mine egne observationsnoter fra projektforløbet samt elevernes multimodale, digitale produktioner.

Triangulering har ikke nogen fast definition, men betyder, at man anvender flere forskellige metoder til at undersøge det samme fænomen med (Frederiksen 2015, s. 200).

Strategien afspejler en bevidsthed om, at man ved en kombination af forskellige metoder kan opnå en mere dækkende eller komplementær viden om feltet.

Der arbejdes altså ikke ud fra en forventning om konvergent validering mellem metoderne, men resultaterne fra metodernes anvendelse anses som et analytisk supplement til hinanden i den samlede forståelse af empirien. Fokus for projektet skal ses eksplorativt frem for konfirmativt; jeg er interesseret i en mere uddybende forståelse for sammenhængen mellem det didaktiske design og elevernes identifikation med samme.

Kombinationen af metoderne er valgt med inspiration fra projekt *Faglighed og Skriftlighed*, som i sit nære elevperspektiv på samme måde både interesserer sig for de konkrete elevtekster såvel som de skriveerfaringer, der knytter sig til disse, f.eks. indsamlet i interviews, i intentionen om at få en kvalificeret indsigt i produkt såvel som proces (Krogh 2015 s. 51).

6.2 Hermeneutisk analyse og fortolkning

Som beskrevet i afsnit 3.3 vil empirien blive analyseret og fortolket ud fra hermeneutiske principper, hvilke jeg kort vil skitsere her.

I hermeneutikken anses fortolkning som som et cirkulært forhold mellem tekstens enkeltdele og dens helhedsmening.

Den hermeneutiske cirkel eller *spiral* er et ofte anvendt begreb til beskrivelse af metoden, hvor man veksler mellem analyse af tekstens enkelte betydningselementer og i dens helhedsbetydning processuelt, men er også et konsistensprincip for fortolkning: "I hermeneutisk optik er den rigtige - eller rigtigste - fortolkning den, der kan inkorporere flest muligt af tekstens enkeltaspekter inden for rammerne af en helhedsforståelse" (Gulddal 2013 s. 25).

Den 'tekst' jeg analyserer til projektet er den samlede mængde indsamlede empiri, interviews, produktioner og observationer. Som beskrevet nedenunder bliver interviewene betragtet som primær empiri, da disse giver det største indblik i elevernes oplevelse af identifikation.

Trianguleringen vil da ske i efterstræbelsen på at lade teksten tale, idet man i hermeneutikken arbejder med et tekstautonomiprincip, hvor teksten skal forstås ud fra sin egen referenceramme (Kvale og Brinkmann 2015 s. 275). Det betyder konkret, at når eleverne udtaler sig om processen med at skabe digital lyrik, vil observationsnoterne bidrage med en udvidet forståelse af et bestemt aspekt af deres proces. I andre tilfælde er der tale om, at analyse og fortolkning af produktionerne indgår supplerende til elevernes udtalelser om disse. På grund af produktionernes lyriske karakter vil der i disse afsnit indgå semantiske og stilistiske begreber.

Det er vigtigt at understrege, at den forståelse, som den gode fortolkning medfører, ikke er forudsætningsløs i hermeneutikken. Det fortolkende subjekt er en del af en forståelsesramme, som vedkommende ikke kan se sig fri af (Kvale og Brinkmann 2015 s. 275). Den hermeneutiske ontologi er konstruktivistisk, hvilket betyder, at viden ses som skabt af mennesker gennem handling og interaktion (Goldkuhl 2012 s. 138). I hermeneutikken er målet ikke at nå en sand fortolkning objektivt set, men mere en sandsynlig tolkning set fra et fortolkningsfællesskabs syn. Validering af en hermeneutisk tolkning bør derfor i denne form for teoretisk funderet projekt ske ved at lade en eller flere fagfæller gennemse analyserne for at undersøge deres konsistens (Kvale og Brinkmann s. 279). Men som før nævnt bliver forståelsen, forårsaget af fortolkningen, i dette projekt sat i en pragmatisk didaktisk kontekst, hvilket betyder, at validiteten af resultaterne bliver vurderet ud fra deres praktiske nytteværdi som didaktiske designprincipper. Dette vil indgå som en del af diskussionen i afsnit 8.3.

6.3 Strategi for caseudvælgelse

Jeg vil i dette afsnit redegøre for den strategi for caseudvælgelse, som har medført, at mit empiriske grundlag tager udgangspunkt i cases med maksimal variation (Flyvbjerg 2015 s. 508).

I det didaktiske designs projektfase blev der dannet 10 grupper i klassen. Min observation af grupperne kan følges i observationsnoterne i Bilag 3.

Mine observationer er styret af de antagelser, som mit didaktiske design er designet ud fra: At eleverne gennem proces- og produktorienteret arbejde med at skabe digital lyrik ville få muligheden for at identificere sig med opgaven og at de faglige mål dermed ville indfries.

For at anskueliggøre, hvordan grupperne levede op til disse antagelser har jeg fra gang til gang inddelt dem i en matrix, der beskrev graden af identifikation og graden af læring, som det ses nedenunder:

	Øget faglig forståelse	Mindre faglig forståelse
Øget identifikation	A Gruppe x	B
Mindre identifikation	C Gruppe y	D Gruppe z

Figur 4: Matrix til beskrivelse af gruppernes identifikation og faglige forståelse

Identifikation er, som beskrevet i afsnit 4.4, afgørende for udvikling af stemme, hvorfor dette har en central plads i undersøgelsesdesignet.

Graden af identifikation er især iagttaget undervejs i processen, hvor jeg har draget nytte af mit tætte forhold til eleverne, når jeg har observeret eleverne arbejde i grupper. Som tegn på identifikation har jeg især set på, i hvilken grad de i deres uformelle dialoger har båret præg af *den undersøgende samtale* (Wegerif 2005 s. 226). I andre tilfælde har jeg nedfældet observationer om åbenlys ytret begejstring for eller ugidelighed ved opgaven.

Tegn på faglig forståelse eller læring er især iagttaget i elevernes produktioner og de mundtlige fremlæggelser, knyttet til produktionerne. Disse iagttagelser er derfor især knyttet til projektets afslutning. Derudover har jeg dog inddraget observationer fra skriftlige refleksioner i

procesværktøjer og deres mundtlige refleksioner knyttet til peer-evalueringerne undervejs i forløbet. Model for fagtaksonomisk vurdering af multimodal literacy i dansk på stx vil blive uddybet nedenunder i afsnit 6.3.

Hensigten med denne matrixinddeling var at opnå et empirisk grundlag, der viste variation i sammenhængen mellem didaktisk design, identifikation og læring.

Denne strategi for selektionstype kalder Flyvbjerg informationsudvælgelse . At udvælge *cases med maksimal variation* har det formål “at indhente information om betydningen af variation i forudsætninger for caseproces og -resultat” (Flyvbjerg 2015 s. 508).

Til dette projekt var intentionen derfor at udvælge fire grupper som repræsentant for de fire felter A, B, C og D. Dog kunne jeg undervejs ikke iagttage grupper, der placerede sig i feltet B, hvor eleverne udviste identifikation med projektet, men ikke faglig forståelse.

Så til projektets analyse har jeg i stedet for taget udgangspunkt i det felt, der var stærkest repræsenteret i klassen; dem der på en og samme gang var motiverede og udviste over middel faglig forståelse, og udvalgt to grupper herfra.

Der er tale om to grupper, hvor den ene gruppe forventeligt placerer sig i over middel faglig forståelse, mens den anden præsterer bedre, end de plejer i almindelig undervisning. Dette er selvfølgelig vurderet ud fra mit kendskab til eleverne, som jeg i dette tilfælde vurderer som en force, idet jeg også inden for feltet A også kan udvælge cases med maksimal variation.

Grupperne fordelt i matricen kan ses nedenunder. For at anonymisere eleverne optræder de under pseudonym i dette projekt.

	Øget faglig forståelse	Mindre faglig forståelse
Øget identifikation	A <u>Gruppe 7:</u> Tine, Anja og Eva. (Forventelig præstation) <u>Gruppe 5:</u> Rune, Filip, Felix (Bedre end normal præstation)	B
Mindre identifikation	C <u>Gruppe 6:</u> Isolde, Johanne, Lærke	D <u>Gruppe 2:</u> Erika, Camilla, Iben

Figur 5: De udvalgte cases indsat i matrix til beskrivelse af gruppernes identifikation og faglige forståelse

6.3.1 Taksonomisk vurdering af elevernes multimodale literacy

Eftersom multimodalitet ikke har optrådt i Læreplanen for dansk på stx før 2017, er der endnu ikke udviklet principper for taksonomisk vurdering af niveauet af elevernes multimodale literacy. Idet jeg dog var interesseret i at sammenholde graden af læring med graden af identifikation, har jeg til dette projekt udviklet en model til taksonomisk vurdering af multimodal literacy i dansk på stx, som jeg kort vil skitsere her.

At undersøge multimodal literacy i elevproduktioner er grundlæggende et hermeneutisk tolkningsarbejde. Idet det hermeneutiske perspektiv fordrer en forståelse af et værks autonomi kan man ikke tale om en fast analysemetode, men at værket så at sige må kalde på bestemte analytiske redskaber. I den forbindelse anbefaler Mette-Marie Zacher Sørensen, at man i tilfældet med digital litteratur, idet der, modsat traditionel litteratur, nærmest er ubegrænsede muligheder for blandinger af modaliteter, interesserer sig for *den modale komposition* og hvilke effekter denne har (Sørensen 2013 s. 339). Med socialsemiotiske begreber er der altså tale om en øget opmærksomhed på modaliteternes affordans samt den funktionelle specialisering af modaliteter.

I en didaktisk kontekst, hvor målet for undervisningen er øget multimodal literacy hos elever må der dog i vurderingsarbejdet indtænkes en taksonomisk bevidsthed, således at den funktionelle specialisering af modaliteter ikke kun beskrives i sig selv, men i forhold til danskfagets forestilling om progression.

Som undersøgelsen *Progressionsforestillinger* fra 2006 slår fast, så kan man i danskfaget qua dets historiske og metodiske forankring i humaniora og hermeneutikken metaforisk tale om en spiralisk progressionsforestilling, hvor man arbejder sig mod en større forståelse af et emne (Christensen et al. 2006 s. 14). Dette gælder for elevernes analytiske såvel som produktive kompetencer. Læringsteoretisk kan danskfagets progressionforestilling bedst beskrives med en kombination af begreber fra Blooms kognitive taksonomi og SOLO-taksonomien (begge her beskrevet ud fra Dolin 2013 ss. 390-396).

I Blooms taksonomi er kategorierne (gående fra det simple til det komplekse og det kendte til det ukendte) *viden, forståelse, anvendelse, analyse, syntese og vurdering*. Forklaret omvendt, så siger den, at *vurdering* af et emne kræver et mere grundlæggende forstående, analyserende og syntesedannende arbejde, hvilket umiddelbart stemmer overens med hermeneutikkens projekt beskrevet ovenfor. Blooms taksonomi er en kognitiv taksonomi, hvor det forudgående skridt forudsætter det næste, og kan derfor bruges til at beskrive, hvilket abstraktionsniveau eleven er på. Den har dog den indbyggede svaghed i et hermeneutisk fag, at den ikke kan beskrive, hvor kompleks en analyse og fortolkning f.eks. er, jf. det hermeneutiske konsistensprincip.

Structure Of Learning Outcome (SOLO)-taksonomien er en kontekstafhængig strukturorienteret taksonomi. Den er anvendelig til at vurdere et bestemt område, f.eks. en opgave, ved at se på strukturkompleksiteten og adskiller sig på den måde fra Blooms taksonomi ved at være en kontekstualiseret målestok for læringsudbytte, hvilket gør den anvendelig til at måle kompetencer.

Ved hjælp af SOLO-taksonomiens termer kan man f.eks. forklare, hvorfor nogle analyser eller produktioner er bedre end andre, fordi SOLO-kategorierne omhandler i hvor høj grad emnets delelementer er forbundne. Dette kaldes kompleksitetsniveauer og benævnes i rækkefølge fra mindst til mest kompleks: *Ikke-struktureret*, *ensidigt struktureret*, *flersidigt struktureret*, *relationelt* og *abstrakt*. I henhold til til danskfagligt receptivt og produktivt arbejde er det især konsistenskompleksiteten, der er relevant at se på, som i denne kontekst omhandler elevernes evne til ikke kun at identificere forskellige modaliteter og deres affordanser, men på hvilket niveau, de er i stand til at beskrive den funktionelle specialisering af modaliteter.

Med SOLO-taksonomiens begreber beskrives dette på en skala fra ikke at skabe konsistens overhoved i sin opgave til at have så meget overblik over konsistensen i sin opgave, at man kan se og vurdere andre alternativer for konsistens.

Det er dog vigtigt her at slå fast, at det, som jeg analyserer og fortolker ikke kun er produktionerne selv, men også elevernes forståelse af samme, da det er elevernes læring, der er i centrum. Denne kvalificeringsproces sker gennem selvrefleksive processer (Christensen 2015 s. 148), som i dette forløb kan iagttages i elevernes løbende og afsluttende refleksioner.

For at kunne sammenholde begreber fra Bloom og SOLO-taksonomien med elevernes multimodale produktioner har jeg derfor udviklet et simpelt observationsark, som kan ses nedenunder. Strategien for udfyldelse af arkene har været at nedfælde iagttagelser, som de optrådte undervejs i præsentationerne i simpel notatform for dernæst at kunne trække streger fra observationerne til taksonomisk niveau. Helhedsbedømmelsen af disse danner dermed også baggrund for min caseudvælgelse. De udfyldte ark kan ses som en del af mine observationsnoter (Bilag 3), men jeg har indsat et eksempel nedenunder.

BLOOM		SOLO
Vurdering At kunne bedømme baseret på opstillede kriterier.		Abstrakt Åbne konklusioner - flere alternativer
Syntese At kunne sammensætte og sammenfatte dele til nye helheder. Kreativt skabe ny betydning.		Relationelt Konsistens inden for det givne system, måske lidt inkonsistens
Analyse At forstå strukturen af noget, kunne se mønstre, identificere og skelne mellem kendsgerninger.		Flersidigt struktureret Forståelse for konsistens, men pga for tidlig 'lukning' af systemet baseret på utilstrækkelige data, kan der være inkonsistenser.
Anvendelse At kunne føre kundskaber på nye situationer		Ensidigt struktureret Pga manglende behov for samlet konsistens lukkes feltet for hurtigt.
Forståelse At kunne forklare eller udtrykke sig om noget.		Ikke struktureret Ikke noget behov for konsistens. Lukker uden at se problemet.
Viden At genkende eller gengive indhold		

Figur 6: Model til taksonomisk vurdering af multimodal literacy.

tsm-smith modtager: alle
anonym. / ensom / tom. så rig selv som en internetpost.

BLOOM		SOLO
Vurdering At kunne bedømme baseret på opstillede kriterier.	bedst som et eksempel. valgt metode lettilgængeligt / let at være anonym (konkret til fb)	Abstrakt Åbne konklusioner - flere alternativer
Syntese At kunne sammensætte og sammenfatte dele til nye helheder. Kreativt skabe ny betydning.	Minimalistisk stil særbart kødt visuelt → visuelt alene.	Relationelt Konsistens inden for det givne system, måske lidt inkonsistens
Analyse At forstå strukturen af noget, kunne se mønstre, identificere og skelne mellem kendsgerninger.	Modalitet billeder - superlike → tiner splittede billeder	Flersidigt struktureret Forståelse for konsistens, men pga for tidlig 'lukning' af systemet baseret på utilstrækkelige data, kan der være inkonsistens.
Anvendelse At kunne føre kundskaber på nye situationer	anvender også favor af oplys. semantisk sm. hæng. SPLITTELSER	Ensidigt struktureret Pga manglende behov for samlet konsistens lukkes feltet for hurtigt.
Forståelse At kunne forklare eller udtrykke sig om noget.	simpelt: LIKORER Opklaring - fokus på betydnings som modaliteter	Ikke struktureret Ikke noget behov for konsistens. Lukker uden at se problemet.
Viden At genkende eller gengive indhold	Arbejder meget tydeligt med mediet's modaliteter. videoen giver ham mulighed Frakommet billeder af tiner ? Modtager - at kunne ved med så følelsen.	

HØJ GRAD AF KONSISTENS

løst op af et adskilt program
kødt - kynisk

Figur 7: Eksempel på udfyldt model til taksonomisk vurdering

6.4 Semistrukturerede gruppeinterviews som primær empiri

Vurdering af elevernes multimodale literacy udgør en del af caseudvælgelsen, men er ikke en del af analysen. Denne fokuserer på elevernes oplevede identifikation med projektet, som beskrevet understøtter udviklingen af stemme.

I henhold til at undersøge begrebet *stemme* kan man iflg. Krogh primært iagttage det i elevteksten ved en interesse for, hvordan *det diskursive selv* kommer til udtryk (2015 s. 38). Dette sker især gennem en analyse af de formtræk, der kommer til udtryk i teksten. Dette kan analyseres ved semiotiske og sproglige værktøjer samt gennem intertekstuelle analyser, hvor det undersøges i hvilken grad i sine diskursive eller sproglige valg affilierer sig med tilgængelige diskurser i den faglige eller øvrige kontekst.

Det kan dog også undersøges mere indgående ved at spørge ind til elevernes valg og hvordan disse hænger sammen med deres såkaldte *selvbiografiske selv*, hvilket er årsagen til, at interviews med eleverne udgør projektets primære empiri.

Begrundelsen for interviewformen er, at man ved et interview får mulighed for at få en indsigt i, "hvordan specifikke individer forstår bestemte begivenheder, situationer eller fænomener i deres eget liv" (Tanggaard & Brinkmann 2015 s. 33).

Med interviewet får jeg en mulighed for at spørge ind til de valg, som eleverne har foretaget undervejs i deres proces og produkt, og give eleverne muligheden for at ytre sig om det, som jeg som forsker har svært ved få et indblik i, blot ved at analysere deres produktioner og fremlæggelser, nemlig hvordan de har identificeret sig med opgaven.

Når et interview er semistruktureret betyder det, at interviewet forløber som en interaktion mellem forskerens spørgsmål, hvoraf nogle er planlagt på forhånd og nedfældet i en interviewguide, og interviewpersonernes svar. Det semistrukturerede perspektiv er, at det er situationen, der afgør, hvorvidt interviewguiden bliver overholdt. Interviewpersonerne kan være optaget af noget særligt, som man som forsker på trods af grundig forberedelse ikke havde forudset, men samtidig kan man bruge guiden som overblik over, om spørgsmålene alligevel bliver besvaret på en alternativ måde (Tanggaard & Brinkmann 2015 s. 38).

Udgangspunktet for en god interviewguide er da et afgrænset forskningsspørgsmål, der i dette tilfælde lyder:

Hvordan beskriver eleverne muligheden for at identificere sig med opgaven at skabe digital lyrik?

En bevidsthed om, at jeg med mit projekt ligger mig en semiotisk udvidet danskfaglig forskningstradition med at undersøge identifikation og stemme, har jeg tilladt mig at hente inspiration fra skriveforskningen (Projekt faglighed og skriftlighed). Dette gælder især udformningen af interviewguiden med særligt henblik på, hvilke typer af spørgsmål, der leder til bestemte typer af beskrivelser af elevernes *selvbiografiske selv*, *diskursive selv* og *forfattersejlet* (Krogh 2015 ss. 37-38).

Som beskrevet hos Kvale og Brinkmann (2015 s. 190) er interviewguiden opbygget af indledende spørgsmål af typen "Kan du fortælle mig om...", efterfulgt af direkte spørgsmål, der har fokus på specifikke elementer i elevernes proces og produkt, som kan anvendes, hvis eleverne ikke selv omtaler dette under det indledende spørgsmål. Interviewguiden kan ses i Bilag 4.

I dette projekt bliver den viden, som er indsamlet ved hjælp af interview dermed betragtet som konstrueret viden, der er medieret gennem sprog og narrativer (Kvale og Brinkmann 2015 ss. 77-86). Interviewviden er produceret i selve interviewet i interaktion mellem mig som interviewer og grupperne som interviewpersoner og er dermed relationelt funderet og afhængig af den kontekst, den foregår i.

Dette medfører, at min rolle som interviewer med Kvale og Brinkmanns begreber kan kaldes *den rejsende* (2015 s. 83) ind i et felt, som jeg gerne i hermeneutisk forstand vil forstå, - inden den sættes ind i en pragmatisk kontekst og bliver til nyttig viden for videre udvikling af det didaktiske design.

6.5 Refleksioner over interviewets kvalitet

Hos Kvale og Brinkmann bliver interviewets kvalitet beskrevet som afgørende for kvaliteten af den efterfølgende analyse, verifikation og rapportering af interviewresultaterne (2015 s. 222). Jeg vil her, ud fra deres kvalitetskriterier, beskrive forløbet af de fire semistrukturerede gruppeinterviews.

I forhold til omfanget af "spontane, righoldige, specifikke og relevante svar" (Kvale & Brinkmann 2015 s. 222), vurderer jeg, at interviewene er af god kvalitet. Interviewene er præget af korte spørgsmål efterfulgt af lange taleure, hvor eleverne typisk supplerer hinanden på eget initiativ. Dette gælder, når eleverne udtaler sig positivt såvel som negativt om det didaktiske design. Ofte blev de mere direkte spørgsmål i min interviewguide berørt af eleverne under det indledende spørgsmål.

Ofte forløb det sådan, at der var stor enighed i grupperne, og at de supplerede hinandens udtalelser med hvert deres perspektiv. Dette ser jeg som en styrke i henhold til at få righoldige beskrivelser af samme emne, men gruppedynamik kan selvfølgelig også få nogle elever til at holde sig tilbage med tabubelagte emner, såsom rollerne internt i gruppen. Jeg forestiller mig, at interviews med enkeltpersoner ville kunne give et langt mere nuanceret indblik i elevernes mulighed for identifikation med projektet, hvilket man kunne supplere med i en ny iteration af praktisk afprøvning af det didaktiske design.

Den overordnede oplevelse af interviewsituationen er, at det forløb som en samtale, hvor eleverne havde mange ting, de gerne ville fortælle mig om det forløb, de netop havde været igennem, positivt såvel som negativt. Men det er vigtigt at holde sig for øje, at en interviewsituation altid er præget af et asymmetrisk magtforhold (Kvale & Brinkmann 2015 s. 55), noget som gør sig endnu mere gældende, når interviewer er interviewpersonernes lærer. Så selvom min opfattelse er, at eleverne var kritiske over for det didaktiske design, så er det sandsynligt, at de havde været mere kritiske angående min konkrete iscenesættelse, hvis en anden forsker havde foretaget interviewet.

Selvom det derfor kan være svært at vurdere set indefra, vurderer jeg dog overordnet interviewene som vellykkede, hvilket jeg ser som et resultat af en god interviewguide samt mit kendskab til emnet og eleverne. Som Kvale og Brinkmann beskriver, så er en interviewhåndværker en, som kender emnet, og som har øre for sine interviewpersoners sprog og stil (2015 s. 224). På trods af de åbenlyse problemer, der kan være med at være lærer, designer og forsker samtidig, så er dette nok den største force ved samme fænomen: Jeg har et meget stort indblik i emnet og en god kontakt til mine elever.

6.6 Analysestrategi: Tematisk analyse

Jeg vil i dette afsnit redegøre for fremgangsmåden for analyse af den indsamlede empiri, hvis struktur er inspireret af tematisk analyse.

Nowell et al. beskriver *thematic analysis* som en metode “[...] for identifying, analyzing, organizing, describing and reporting themes within a dataset” (2017 s. 2).

Fordele ved denne strategi er, at det er en meget lettilgængelig, fleksibel tilgang, som kan tilpasses forskellige kvalitative studier, herunder mit eget.

Forfatterne beskriver seks faser for tematisk analyse, som dog skal betragtes iterativt frem for en fast struktur (Nowell et al. 2017 s.4). Jeg vil nedenunder kort præsentere dem i punktform, hvor jeg også beskriver de konkrete handlinger.

6.6.1 Familiarizing yourself with the data

I denne fase er målet at blive “Immersed in data” (Nowell et al 2017 s. 5), hvilket medfører læsning og genlæsning af den indsamlede empiri, triangulering af forskellige dataindsamlingsmetoder samt dokumentation af teoretiske og empiriske refleksioner.

Empiriindsamlingen har til dette projekt strukket sig over en periode fra februar til marts 2018. Observationsnoterne (Bilag 3) blev til i perioden 19.02.18 - 12.03.18, som er samme periode, som forløbet blev afviklet.

På baggrund af caseudvælgelsen (afsnit 6.3) blev de fire grupper interviewet den 21.03.18 og transskriberet kort efter. Til formålet blev der valgt en meget simpel transskriberingsform, eftersom der i dette projekt er fokus på meningsanalyse og ikke sproganalyse (Kvale og Brinkmann 2015 s. 241).

Efter transskriptionen fulgte en mængde gennemlæsninger af interviews, observationsnoter og også gruppernes produktioner, for bedre at kunne forstå sammenhængen med deres udtalelser, deres proces (beskrevet i logbogen) og deres produkt.

Nedenunder ses et screenshot af et transskriberet interview med koder fremhævet med fed og temaer fremhævet med farver.

	J	Altså det har jo givet virkelig meget viden om digital lyrik for mig i hvert fald ... altså man har jo altid vidst der har været noget med men jeg har aldrig tænkt over at man kunne sådan på den måde bruge modaliteterne og sådan noget og altså også det her med ironi og sådan noget ... det tror jeg altså slet ikke jeg har tænkt så meget over ... det synes jeg er fedt	Læring	Læring set som viden, men også dannelsesaspekter
19:41	S	Prøv at uddybe det hvad med ironi?		
	J	Altså det her med sådan der at altså når man har set sådan nogle på instagram så har de lagt et eller andet op og så har de skrevet et eller andet sådan det modsatte og så er det hvad der har stået og så har jeg tænkt nå okay ... men nu er det sådan nej det er jo egentlig sådan det giver jo mening altså det her med at folk virkelig bruger modaliteterne til at udtrykke sig.	Sociale medier	Analyssetema 2: At udtrykke sig på sociale medier Peger på dannelse
	L	Mmm (samtykkende)		
	J	Fordi det gør man jo ved så som vi f.eks. har prøvet ik? At lægge et billede op som viser det modsatte af det der står ... altså det synes jeg er meget sådan okay her kan man ligesom få lov til at vise at man kan bruge modaliteterne og sende et budskab og udtrykke sig selv på den måde.	Modaliteternes affordans, funktionel specialisering af modaliteter.	Analyssetema 3: At udtrykke sig multimodalt
	S	Okay yes. Jeg tror det var det. Tak skal I have piger		

Figur 8: Screenshot af transskriberet interview med gruppe 8, samt koder og temaer.

6.6.2 Generating initial codes

Dernæst fulgte den indledende produktion af koder, som defineres som "Identify important sections of text and attach labels to them as they relate to af a theme or issue in the data" (Nowell et al. 2017 s.6).

Ud fra læsning af de transskriberede interviews, kodede jeg bestemte sektioner af tekst med overordnede begreber, som kunne indeholde en vis "qualitative richness" (Nowell et al. 2017 s.6). F.eks. blev elevudtalelser om Google Docs og Padlet kodet som *Procesredskaber*.

6.6.3 Searching for themes

På baggrund af den indledende kodning, så jeg på i hvilke sammenhænge koderne typisk optrådte igennem alle fire interviews, sorterede dem og grupperede dem.

Dette blev til indledende temaer, som defineres som "[...] an abstract entity that brings meaning and identity to a recurrent experience and its variant manifestation. As such, a theme captures and unifies the nature or basis of the experience into a meaningful whole" (Nowell et al. 2017 s. 8).

Eftersom interviewguiden var udarbejdet med et bestemt teoretisk funderet undersøgelsesspørgsmål, kan man i dette tilfælde tale om at temaerne er af deduktiv karakter (Nowell et al. 2017 s. 8). Jeg har altså ledt efter temaer, som peger på identifikation eller mangel på samme, men har ladet elevernes udsagn styre indholdet, jf. det hermeneutiske tekstautonomiprincip.

6.6.4 Reviewing themes / Defining and naming themes

Processen med at gennemse temaerne, definere og begrebsliggøre dem blev i dette projekts tilfælde til en sammenhængende, iterativ proces.

I denne del af processen blev interviewene genlæst og jeg sorterede og gensorterede ytringerne i nye klynger, for at underbygge validiteten af mit valg af temaer. De blev navngivet adskillige gange på ny, indtil jeg, ud fra et konsistensprincip (Nowell et al. 2017 s. 9) udvalgte fire temaer, der alle omhandlede forholdet mellem identifikation og udtryksform. I denne del af processen blev temaer dermed udeladt fra projektets fokus på baggrund af konsistensprincippet.

6.6.5 Producing the report

At producere en analyse er på sin vis at konstruere en fortælling på baggrund af den indsamlede empiri. Denne er, som processen med kodningen og temaerne i øvrigt også er, afhængig af forskeren, som fortolkende subjekt (Kvale og Brinkmann 2015 s. 275).

I processen med at sammenskrive analysen har jeg derfor haft fokus på at anvende et teoretisk begrebsapparat, som har kunne validere min argumentation.

Dette vil uddybes i følgende afsnit.

7. Analyse

På baggrund af den tematiske analyse er der til projektet udvalgt fire temaer, som vil behandles uddybende.

Igennem disse fire analysetemaer vil jeg overordnet argumentere for, at eleverne beskriver muligheden for at identificere sig med den frie, multimodale produktion på sociale medier positivt, hvilket underbygger deres mulighed for at udvikle stemme. Analysen peger dog også på, at der er elementer i det didaktiske design, som har forhindret identifikation i nogle tilfælde, især genren digital lyrik har voldt nogle grupper problemer. Argumentationen vil udfoldes gennem følgende, sammenhængende temaer:

1. At udtrykke sig kreativt
2. At udtrykke sig på sociale medier
3. At udtrykke sig multimodalt
4. At udtrykke sig i genren digital lyrik

Tematisk hænger de sammen ved at have fokus på forholdet mellem udtryk og identifikation.

Teoretisk vil alle analysetemaer inddrage begreber fra Krogh (2012) til at beskrive, hvilket aspekt af

produktionsidentitet eleverne tematiserer. Det analytiske fokus er at undersøge, hvilke aspekter af produktionsidentitet, der ser ud til at blive stillet til rådighed for eleverne, og i hvilken grad og på hvilke måder de identificerer sig med disse identitetsaspekter (Krogh 2012 s. 272).

Analyserne adskiller sig dog også tematisk fra hinanden, idet eleverne italesætter forskellige aspekter af udtryk som afgørende for muligheden for identifikation. Teoretisk vil hvert afsnit derfor inddrage supplerende begreber.

Som nærmere beskrevet i afsnit 6.2 er der tale om en triangulering af empiri i analysen, indsamlet på baggrund af de fire cases. Interviewene vil optræde som primær empiri i alle fire temaer og alt afhængig af, om eleverne udtaler sig det selvbiografiske og diskursive selv vil det variere i hvilken grad logbogsnoter og elevproduktioner indgår i analysen. Dette vil blive redegjort for undervejs i analysernes introduktion.

Med mindre andet er angivet, indgår der i de fire temaer empiri fra alle fire cases.

7.1 Analysetema 1: At udtrykke sig kreativt

Jeg vil i dette afsnit gerne argumentere for, at eleverne oplever mulighed for at identificere sig med opgaven, når de oplever at få muligheden for at producere det, som de selv kalder *kreative* eller *frie* opgaver. Eleverne tematiserer det læringsmæssige udbytte af denne proces som en øget bevidsthed om det faglige indhold, men også hvordan andre udtrykker sig lyrisk, og hvordan de selv udtrykker sig på de sociale medier. Dette, vil jeg argumentere for, er et tegn på dannelse i danskfaglig forstand.

I analysen vil primært indgå empiri fra interviews med alle fire grupper, suppleret med iagttagelser fra logbogen. Idet analysen omhandler produktionsfasen integreres begreber fra den sociale semiotiske kommunikations- og læringsmodel (Kress 2010, Christensen 2015) til nærmere beskrivelse af, hvilken del af processen, elever italesætter.

Analysen vil inddrage begreber fra Krogh (2012) til beskrivelse af den kreative, formsprængende produktion, identifikation med denne samt blive anvendt til at argumentere for tegn på dannelse i danskfaglig forstand.

7.1.1 Kreativ frihed

Karakteristisk for gruppernes beskrivelse af projektet er, at det er *bredt [...] man kunne jo gå mange veje* (Eva, Bilag 7 04:06), *frit og løst* (Lærke, Bilag 8 18:02) og *stort* (Filip, Bilag 6 07:31).

I slutningen af interviewet med gruppe 5 benytter Filip muligheden til at ytre sig om, at han gerne så flere forløb som dette, han netop har været igennem: *Jeg synes det var en god blanding af klar struktur, hvor man alligevel sådan er kreativ frihed på en måde* (Bilag 6 16:36).

Ofte knytter eleverne processen til begrebet *kreativitet*, som de vurderer som anderledes end det, de typisk laver i dansk. F.eks. siger Johanne fra gruppe 8: *Ja det har været meget kreativt, det synes jeg ikke så meget det er i dansk* (Bilag 8 15:56).

Muligheden for at identificere sig med opgaven, når den er kreativ, beskriver Anja således: *Folk er mere engageret i projektet, når altså man selv også får en stemme i det* (Bilag 7 24:38). Dette er et ekko af, hvad Tine fra samme gruppe beskriver undervejs i forløbet. Hun bruger præcis samme begreb, *stemme*, til at beskrive, at hun føler hun bruger sin egen stemme i dette forløb, i modsætning til, når de f.eks. skriver essays, hvor hun skriver mere med en "voksen" stemme (Bilag 3 s. 27).

Begrebet stemme kan her ses som et tydeligt tegn på, at selvbiografisk identifikation, altså at kunne "se sig selv" i opgavetypen medfører identifikation med opgaven diskursivt set. Det er forholdet mellem retorik og design (Kress 2010 s. 49) i den socialsemiotiske kommunikationsmodels 1. proces (Christensen 2015 s. 132), der tematiseres af pigerne. For det første tematiseres friheden i selv at råde over de formgivende træk i opgaven til identifikation af Eva. For det andet knyttes identifikationen til at kunne bruge sin egen og ikke andres stemmer af Tine. Dette kan henføres til anvendelsen af literacy knyttet til sociale medier, hvilket vil uddybes senere i afsnit 7.2. Men det kan også betyde, at hun i denne opgave har oplevet et større råderum for selv at bestemme indholdet og sit diskursive udtryk, frem for at følge andres rammer for udtryk, og at det er dette, hun reagerer positivt på.

Med begreber fra Krogh, kan man tale om, at eleverne tematiserer den *dionysiske* udtryksform. Som Krogh argumenterer for, vil muligheden for at udtrykke sig frit og kreativt, formsprængende, medføre et nyt blik på verden og sig selv (2012 s. 268).

7.1.2 Læring som bevidsthed om udtryksformer i lyrik

Det er derfor også interessant at se nærmere på, hvad de tematiserer som dét de har lært af denne produktionsproces, hvad det har bidraget til i selvbiografisk forstand. Analysen peger på, at læring knyttes til det faglige indhold, altså digital lyrik, men også i bredere forstand om udtryksformer, både i lyrikken og på de sociale medier. Sidstnævnte både i forhold til andre, men også deres eget udtryk.

Alle grupperne udtrykker en opfattelse af, at det de skulle lære, omhandler det faglige indhold, altså digital lyrik.

Lærke fra gruppe 8 beskriver f.eks. den måde hun har opfattet læringsmålene sådan: [...] *jeg går ud fra det sådan bare er at få viden om digital lyrik* [...] (Bilag 8 15:56).

Gruppen tematiserer dog også *dét at udtrykke sig* som centralt for det, de har lært noget om. Johanne siger:

[...] *jeg tænkte lidt det her, okay altså nu har vi muligheden for ikke nok bare sådan at udtrykke os selv, men også sådan at lære og se, okay hvordan kan folk udtrykke sig og det her med at folk kan rent faktisk bruge de her forskellige værktøjer til at udtrykke sig ... og det synes jeg har fungeret rigtig godt.* (Bilag 8 15:56).

Pigerne får her beskrevet, hvordan deres egen proces med *at udtrykke os selv* hænger sammen med hvordan *folk udtrykker sig*.

Denne øgede bevidsthed om andres udtryksform findes også hos andre grupper.

Gruppe 7 tematiserer, hvordan dét at skulle producere digital lyrik har givet dem *en større forståelse for poesi og lyrik generelt* (Anja, Bilag 7 26:10). Bemærkelsesværdigt er det, at Anja her fremhæver *twists ... ordspil og sådan noget som er mere gældende for internetpoesi end det er for andet lyrik* (Bilag 7 26:47). Hendes opfattelse er, at arbejdet med internetpoesi, idet det integrerer både billede og tekst, har gjort hende mere bevidst om selve skabelsesprocessen i lyrik generelt set.

Gruppen beskriver, at de tidligere har været meget fokuseret på afsenderens biografi og baggrundsstof, når de har analyseret lyrik, men at deres fokus nu har forrykket sig: *Jeg føler også det her med du [peger på Anja] sagde tidligere med at det ikke havde så meget at gøre med forfatteren men mere sådan produktet af det [...] kunstnere behøver ikke være et eller andet fancy navn* (Eva, Bilag 7 26:47).

Anja beskriver at hun tidligere havde den opfattelse af digital lyrik *at alle og enhver kan jo bare sætte sig ned på deres fede røv og så skrive rom og cola*, men at hun nu har en opfattelse af, *at det kan betyde noget* (Bilag 7 21:51).

At en teksts kvalitet og betydning kan være uafhængigt af, om man kender den pågældende forfatter beskriver pigerne som en øget bevidsthed på teksten i sig selv, frem for at læse tendenser frem i teksterne, som baggrundslitteraturen har bidraget med.

Også hos gruppe 2 bliver den læringsmæssige konsekvens af processen med at skabe digital lyrik en, der peger på en øget bevidsthed om lyrik mere generelt set. Iben siger f.eks.: *Det giver jo også et indblik i hvad, i hvordan lyrikken ligesom udvikler sig på en anden måde til måske at passe lidt mere ind i den moderne verden på et eller andet niveau* (Bilag 5 18:18). Hun beskriver her, hvordan perspektivet i lyrik ændrer sig i takt med, at samfundet forandrer sig, hvilket peger på en øget litteraturhistorisk bevidsthed. Sammenlignet med gruppe 7 peger begge grupperes udtalelser på øget bevidsthed om det perspektiv, der skrives fra, omend i varieret form (Krogh 2017 s. 6).

7.1.3 Læring som bevidsthed om udtryksform på sociale medier

Det andet læringsudbytte eleverne knytter til oplevelsen af skulle skabe deres eget kreative produkt er knyttet til en øget bevidsthed om at udtrykke sig på de sociale medier.

Johanne fra gruppe 8 laver en kobling fra dét, at de selv som gruppe har arbejdet bevidst med stilfiguren ironi i deres produkt til at kunne navigere bedre i hendes daglige oplevelser på Instagram:

[...] når man har set sådan nogle på Instagram så har de lagt et eller andet op og så har de skrevet et eller andet sådan det modsatte og så er det hvad der har stået og så har jeg tænkt nå okay ... men nu er det sådan nej det er jo egentlig sådan det giver jo mening altså det her med at folk virkelig bruger modaliteterne til at udtrykke sig (Bilag 8 29:41).

Også hos gruppe 7 findes lignende udtalelser om, at man nu ville lægge mærke til ting, som man ikke ville lægge mærke til før. Anja beskriver, at hun har en større forståelse og med henvisning til instagrapoeten Alexander Fallo, siger hun: *For sådan Instagram før vi havde haft om emnet, der havde jeg måske ikke sådan set det samme i den som jeg ville gøre i dag* (Bilag 7 26:10).

Erika fra gruppe 2 beskriver, at noget, som gruppen har været optaget af, er at diskutere, hvad man egentlig kan bruge sociale medier til generelt set:

Jeg synes bare vi har lært det der med at du også godt kan bruge, altså det har vi snakket virkelig meget om.. men du kan bruge sociale medier til andet end at lave portræt af dit liv. Altså du kan også bruge det til at være lidt mere dyb (Bilag 5 18:18).

Det bemærkelsesværdige er det personlige aspekt i denne udtalelse, *du kan bruge det*, som peger imod pigerne selv frem for andre.

Johanne fra gruppe 8 udtrykker sig på samme måde personligt, idet hun forklarer, hvordan dette forløb har været anderledes i forhold til den måde, de typisk arbejder i dansk, idet det har haft fokus på *hvordan vi som hvert individ ligesom udtrykker os* (Bilag 8 18:02, min fremhævelse).

Dette er interessant, fordi det ikke peger mod øget evne til reception af andres tekster på sociale medier, men at eleverne oplever bevidsthed omkring dem selv og endda ser muligheder for at skabe sig nye, egne udtryk. Det er et tegn på, at eleverne har reflekteret over det sproglige perspektiv, andre har udtrykt sig fra, hvilket har medført refleksion over deres eget perspektiv og sproglige udtryk. I Kroghs optik er netop dette et tegn på dannelse i danskfaglig forstand (Krogh 2012 s. 266).

7.1.4 Afrunding

Alt i alt kan den dionysiske, kreative produktion, hvor eleverne selv har skulle træffe valg omkring hvad retorik gerne vil kommunikere, og hvordan retorik designer sit udtryk, siges at have medført et ændret blik på verden og dem selv. Eleverne tematiserer først og fremmest en øget forståelse for formbevidsthed i andres udtryk, altså at forfattere afhængigt af deres kontekst tager meget bevidste diskursive valg, når de udtrykker sig, ligesom de selv har gjort det, når de har produceret deres digitale lyrik.

For det andet beskriver eleverne en øget bevidsthed om udtryksmuligheder på de sociale medier. Dette omhandler evnen til at afkode, hvad de møder i det daglige på Instagram f.eks., men også bevidsthed om deres eget udtryk og at se muligheden for selv at udtrykke sig anderledes. Empirien peger dermed på, at kreativ produktion kan danne eleverne i danskfaglig forstand, idet det understøtter øget refleksion over det perspektiv, der produceres fra.

7.2 Analysetema 2: At udtrykke sig på sociale medier

Dette afsnit skal ses i forbindelse med ovenstående, for det omhandler også identifikation gennem kreativt udtryk. I dette analysetema vil jeg dog nærmere undersøge, hvilken rolle det sociale medie spiller som en del af identifikationen med opgaven.

Jeg vil igennem analysen argumentere for, at valget af at lade eleverne anvende et velkendt socialt medie i danskundervisningen, bibringer eleverne mulighed for at identificere sig med opgaven ved at udtrykke sig kreativt. Denne identifikation kommer især til udtryk igennem, hvad jeg vil argumentere for, er to sammenhængende forståelser af sociale medier i danskfaget: IT som literacy praksis og IT som socialisering. Dette udgør analysens to undertemaer.

Som i de andre analysetemaer vil jeg inddrage begreber fra Krogh (2012) til at beskrive, hvilke aspekter af skrive- eller produktionsidentitet, eleverne identificerer sig med i relation til at arbejde med sociale medier. Teoretisk vil der blive integreret begreber fra Hanghøj (2013) og Elf et al. (2015) for at underbygge, at det især er *IT som literacy praksis* og *IT som socialisering*, eleverne knytter til denne identifikation, idet de kan forbinde et hverdagsdomæne med undervisningens skolske domæne. Analysen vil inddrage tre typer empiri fra logbog, produktioner og interviews, dog med særlig vægt på interviews, i relation til alle fire grupper.

7.2.1 Analysetema 2a: At udtrykke sig igennem sociale medier

Identifikation med at arbejde med sociale medier bliver af eleverne ofte knyttet til dét at anvende sociale medier som *literacy praksis*, der forbinder literacydomæner fra deres fritid med skolens (Elf et al. 2015 s. 10). Med dette menes der, at bevidstheden omkring, hvordan og hvorfor man udtrykker sig på sociale medier overføres til en danskfaglig kontekst.

For eksempel udtaler Eva fra gruppe 7 sig om at anvende Instagram i danskfaget: [...] *man føler sig sådan lidt på en hjemmebane på en måde* (Bilag 7 0:55). Det beskrives som motiverende i en grad, at hun ser den traditionelle grænse mellem skole og fritid overskredet: [...] *altså når det har med Instagram at gøre så bliver det bare, altså man har en helt anden holdning til det og vi ville også sådan sidde derhjemme og skrive små citater* (Bilag 7 24:38). Det ses her, hvordan selvbiografisk identifikation med projektet beskrives som at arbejde på en måde, hun typisk gør derhjemme, - i skolen.

Begrebet kreativitet er som før nævnt centralt for elevernes beskrivelse af det produktive arbejde i projektet, og det går ofte hånd i hånd i elevernes udtalelser om at arbejde med eller udtrykke sig gennem sociale medier, især hos gruppe 5. I min logbog har jeg konsekvent beskrevet, at drengene "hygger sig", dog ikke arbejder særligt fokuseret indtil dét modul, hvor de skal arbejde produktivt med det sociale medie. Her udtrykker Felix sig positivt om muligheden for at arbejde kreativt med sociale medier (bilag 3 s. 26). Meget specifikt sammenligner han det med grundskolefaget håndarbejde, som han netop aldrig har følt sig kompetent i, idet han "ikke er fiks på fingrene". Det er

dermed sandsynligt, at det netop ikke var før eleverne fik de sociale medier i hænderne, at de så, hvordan de kunne udfolde sig *kreativt*, som de selv beskriver det.

I gruppeinterviewet drager drengene atter sammenligninger mellem literacy praksisser knyttet til sociale medier og literacy praksisser knyttet til andre domæner, som de selv beskriver som områder, der traditionelt er knyttet til det at være kreativ. Rune udtaler: *Det teknologiske kreative var sjovt at arbejde med, fordi når jeg tænker kreativt, så tænker jeg så er det sådan meget noget med håndarbejde, sådan noget med at lave en eller anden plakat sådan noget klippe klistre noget, som aldrig rigtig bliver rigtig godt* (Bilag 6 5:58).

Da der spørges ind til dette, om de føler de ville lave et bedre produkt på Instagram end i f.eks. plakatmediet, udtaler Filip: *Jeg synes også det bliver bedre, Jeg mener vi er jo drenge. Vi er jo sådan vi tegner ikke særlig godt og klipper ikke særlig godt, så når det bare er over noget IT så klarer man det bedre* (bilag 6 7:10).

Denne selvbiografiske reference til deres biologiske køn, som det afgørende for projektets succes findes ikke tilsvarende hos pige grupperne. Drengene henviser også eksplicit til "teknologi" og "IT", hvor pigerne i gruppe 7 henviser til det specifikke medie Instagram, som der, hvor de så at sige er på hjemmebane.

Der er dermed variation i, hvordan grupperne selvbiografisk forstår denne literacy praksis.

Drengene lægger meget vægt på at beskrive deres praksis gennem det sociale medies *tekniske* affordanser i deres præsentation (Bilag 3 s. 30). Dette afspejles igen i gruppeinterviewet, hvor Rune på eget initiativ i interviewet sammenligner Instagram med at bruge Padlet:

[...]det her kunne vi jo have lavet på en Padlet også med bare nogle billeder i siden og så tekst i midten men øhm det gav ligesom en anden følelse herinde [...] vi skulle ligesom tænke over lidt mere de billeder vi brugte så de ligesom også kunne ses individuelt men så også kunne læses som en hel historieagtig på selve layoutet (Bilag 6 09:06).

Der er en vis stolthed at spore hos gruppen i at have gennemskuet flere forskellige kompositoriske strategier, som det pågældende medie tillader dem at tage på en og samme gang.

Det er interessant, at gruppen ikke genkender layoutet eller strukturen i det sociale medie som særligt udfordrende udfordrende for deres arbejde. For eksempel udtaler Filip: *Så også i modsætning til nogle af de der stile, man skal skrive, så er der tusind regler for struktur og sprog og her fik man virkelig meget frihed* (Bilag 6 05:58). Denne kontrast mellem dét at skrive en stil og dét at lave en profil på Instagram viser, at praksissen er dem så velkendt, at de næsten ikke lægger mærke til, at der til Instagram også er "tusind regler" for praksis.

Selvbiografisk identificerer de sig med at anvende forståelse for og praksis knyttet til sociale medier, og de tillægger betydningen af denne viden og kunnen som det afgørende for, at de har skabt et tilfredsstillende produkt.

7.2.1.1 At udtrykke sig i et socialt medie, man ikke kender på forhånd

Det var imidlertid ikke alle grupper, som oplevede at føle sig på hjemmebane i arbejdet med sociale medier. Jeg vil derfor også undersøge elevudsagn fra gruppe 2, der tematiserer manglende identifikation med deres selvvalgte sociale medie, hvilket gruppen vurderede som problematisk i forhold til at kunne levere et tilfredsstillende produkt.

I modsætning til gruppe 7 og 5, hvis projekter lægger sig meget op ad et medie, som de allerede kendte og anvendte i dagligdagen, havde gruppe 2 defineret deres projekt anderledes. Det koncept de havde udviklet til projektet, var en voksen kvinde, en målgruppe de havde lidt svært ved at matche med et socialt medie. Erika beskriver deres refleksioner således:

Ja det var sådan det for at vi ser jo ikke Snapchat, det ser vi jo overhovedet ikke som sådan en voksen overhovedet, og Instagram ser vi også lidt mere som [...] teenagere ... hvor hun hun er jo sådan ... hun er jo gammel okay ikke gammel (griner) hun er i fyrrerne midtvejskrise, så ja det var mere at finde et medie [...] sådan lidt mere til en anden generation (Bilag 5 03:30).

Man kan her se tegn på, at den manglende identifikation med det selvvalgte jeks medieforbrug har udgjort en hindring for elevernes mulighed for at udtrykke sig, som de gerne ville.

Gruppen beskriver flere gange processen med at lægge sig fast på et medie, hvis målgruppe var passende, som lang og besværlig (Bilag 3 s. 26).

Deres proces endte, med hjælp fra deres peergrupper og informationssøgning på nettet, med det sociale medie Pinterest. Et medie, som de ikke selv anvender til dagligt, og som det derfor ikke er overraskende, at de havde problemer med at mestre i begyndelsen, hvilket dermed satte tempoet for deres proces ned. Man kan sige, at de i deres refleksionsproces angående sociale mediers affordanser undervejs i forløbet (Bilag 3 s. 23) viser, at de er meget bevidste om sammenhængen mellem afsender og medie. Men i modsætning til andre grupper, kan de ikke uden videre trække på literacy praksisser knyttet til deres uskolske praksisser.

Bemærkelsesværdigt er det, at gruppen samtidig beskriver denne udfordring, som dét, der har været mest spændende i hele deres projektforsøg, idet Camilla udtaler:

Ja, jeg tror også det der var svært, det var, at vi ikke kendte mediet sådan, vi vidste ikke hvilke modaliteter man kunne bruge, og at det ligesom var der hvor vi fandt ud af, at vi også kunne lægge små videoer ud billeder og tekster og og links og ja det var faktisk meget spændende (Bilag 5 10:13).

Af det kan man udlede, at eleverne finder sociale medier i sig selv spændende at arbejde med, men at det ikke bibringer eleverne mulighed for identifikation alene. Valget af et ukendt medie kan stå i vejen for at give eleverne en tilfredsstillende produktionsproces.

7.2.2 Analysetema 2b: At udtrykke sig om sociale medier

Det andet undertema vedrørende arbejdet med sociale medier er, at de udtrykker identifikation ved at kunne arbejde med IT som socialisation (Hanghøj 2013 s. 105). Det skal forstås på den måde, at eleverne igennem deres projekter diskuterer og reflekterer over sociale mediers indflydelse på identitetsdannelse fra et samfundsmæssigt perspektiv. For at illustrere dette tages der udgangspunkt i gruppe 7 og gruppe 8's produktioner samt elevudsagn, der uddyber dette.

Instagram er som før nævnt i høj kurs som valgt platform til projektet, da 8 ud af 10 grupper fra klassen valgte netop dette sociale medie.

Anja fra gruppe 7 udtaler om valget: *"Instagram er jo generelt et medie som lægger meget op ad, op til det her med øh at iscenesætte sig selv øhm måske mere end faktisk sådan nogle sider som Facebook og sådan noget."* (Bilag 7 14:31).

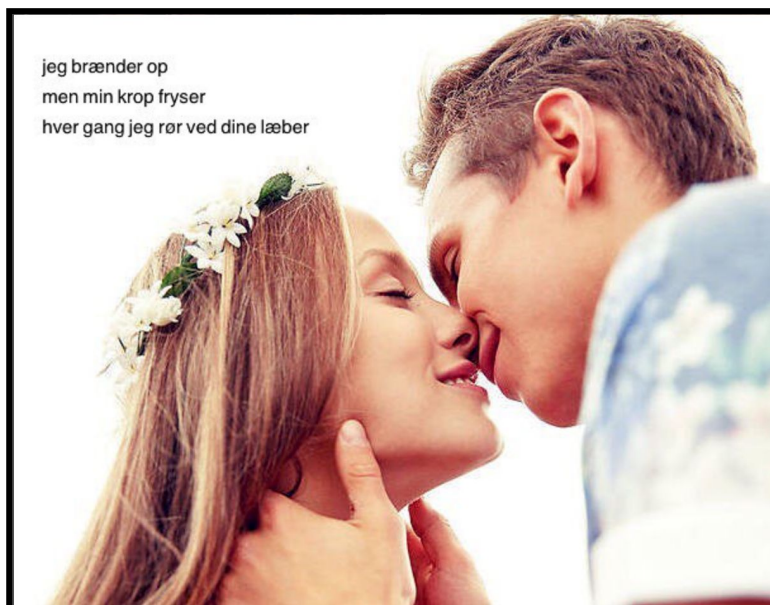
Begrebet iscenesættelse, og at der er forskel på, hvordan man agerer udadtil kontra indadtil diskuteres og tematiseres diskursivt (Krogh 2012 s. 272) i begge elevproduktioner gennem dét man med stilistiske udtryk ville kalde modsætningsfigurer og ironi. Disse projekter får en karakter af at gerne ville være afslørende og fortælle en sandhed om autenticitet, som ofte går tabt på sociale medier.

Nedenstående er et screenshot fra gruppe 8's projekt, som er et eksempel på anvendelsen af ironi, altså at der er en kontrast mellem det, som billedet og teksten viser.

Billedet viser et smilende ungt par, der er i færd med at kysse hinanden. Hertil fungerer billedteksten som en form for afsløring af, hvordan afsenderen egentlig har det. At fryse, når nogen rører ved ens læber er jo præcis det modsatte af billedets illustration af varme og kærlighed.

Lærke beskriver idéen således:

[...] Prøve at pille det der perfekte af, tror jeg, fordi der er jo mange på instagram, der er jo meget sådan dér du ved der gerne vil fremstille sådan der perfekt liv og sådan noget ik, så jeg tror at den der ironi er med til at gøre at det ligesom modstrider det der perfekte (Bilag 8 11:52).



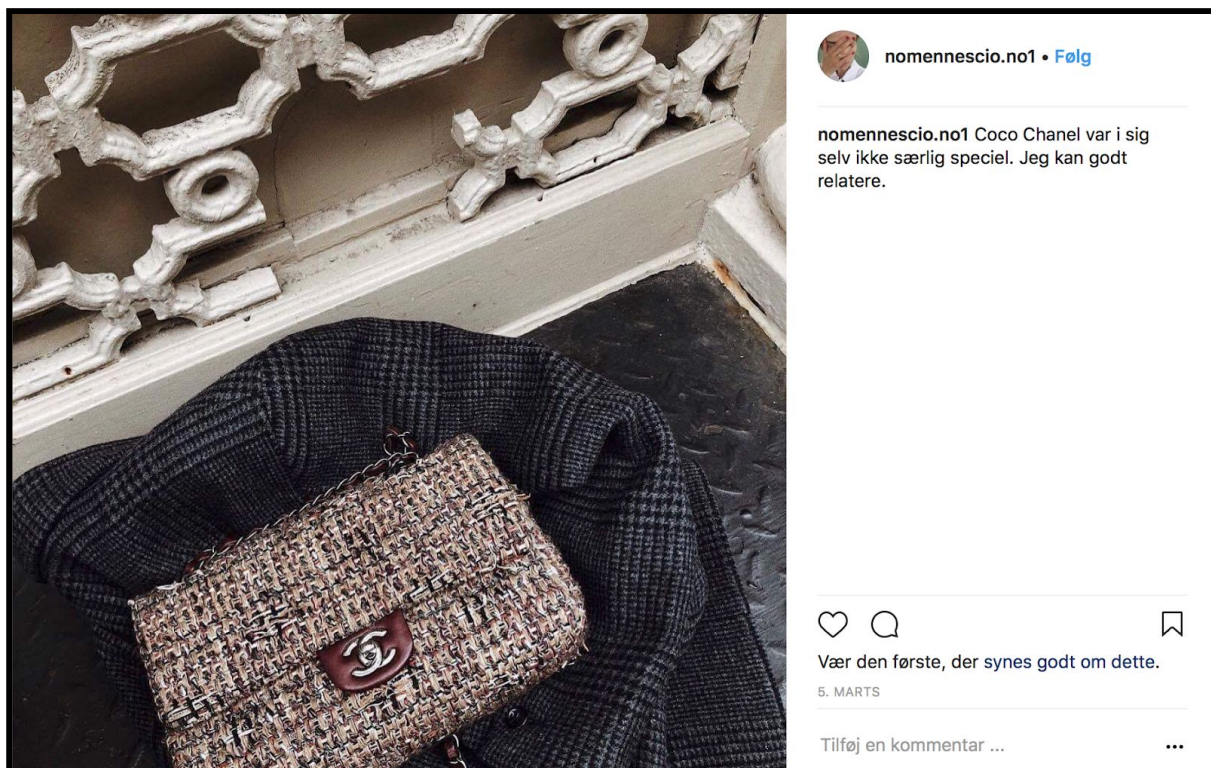
Figur 9: Screenshot af et enkelt post på Gruppe 8's projekt.

Det er karakteristisk for denne gruppe, at de på eget initiativ tematiserer sociale medier som *socialisation*. De har et ønske om at diskutere de etiske og relationelle konsekvenser ved at man på de sociale medier ofte fremstiller sig på en bestemt måde.

Gruppe 7 beskriver, at de allerede fra projektets begyndelse var klar over, at det netop var samme tema, de ville udtrykke gennem deres profil. Anja udtaler: *det der med alle de her instapiger med god livsstil og mange penge og sådan nogen ting, altså de er jo ikke alle sammen sådan nogen total overfladiske alt muligt...* (Bilag 7 07:11) og fortsætter senere: [...] *det der med det er en overflade ting ik altså at alle de her dyre ting hun har men hvorfor har hun dem egentlig? Øhm og hvorfor er hun egentlig som hun er og gør de ting hun gør* (09:18).

Pigerne fremhæver generelt set forskellen på de billeder, de har valgt, som uddybes eller kontrasteres af den tekst de har skrevet til, som den bærende formgivende idé. På denne måde udnytter de de tilgængelige modaliteter (uddybes i afsnit 7.3.1) til at diskutere, hvor stor forskel, der er på det, som man viser på Instagram og hvordan man egentlig har det. Nedenstående post synes Eva er særligt kendetegnende for hele deres projekt:

Coco Chanel var ikke i sig selv ikke særlig speciel, men nu har hun skabt det her mega pæne og dyre og sådan flotte og sådan med de her Chaneltasker og du ved mærket, men altså hun var jo også en normal person og hun skulle også rense toiletter [...] det føler jeg er meget sådan vores instagramprofil. Det var det vi gerne ville ud med (Bilag 7 17:27).



Figur 10: Screenshot af et enkelt post på Gruppe 7's projekt.

Titlen på projektet, nomennescio.no1, henviser til, at gruppen ikke blot vil fortælle en historie om et bestemt individ på Instagram, men forsøger at tegne et portræt af en bestemt type i sociologisk forstand, som pigerne henviser til som *instapigen*.

Anja udtaler: *Man ved egentlig ikke, hvem personen er øhm, og jeg tror også at vi valgte navnet for ligesom at sige at det øhm det er egentlig underordnet hvem hun er ... altså det kunne være en hvilken som helst ung pige* (Bilag 7 17:27).

Gruppe 8, som generelt set udtrykker, at de havde meget svært ved at udtrykke sig kreativt og formfuldendt nok, henviser til dét, som Instagramprofilen i sig selv tematiserer, som det, de er mest stolte af (Bilag 8 15:24).

Her tydeliggør de i interviewet, at de har haft svært ved at blive enige om, hvem deres jeg egentlig er, men at dette på en eller måde peger på, at identiteten bag instagramprofiler generelt set jo er op til modtageren at definere, idet afsenderen altid er skjult bag sin iscenesættelse. Som hos gruppe 7 er dette udtryk for en tydelig, etisk og socialt bevidst stemme, som bærer projektets idé.

I alle fire grupper træder elevernes stemme tydeligt frem gennem en produktionsidé knyttet til forfatterselvet (Krogh 2012 s. 272). Dvs. det er ikke kun dét at kende til og producere i sociale medier, som eleverne identificerer sig med, det er også at kunne udtrykke sig om sociale medier, eleverne udtrykker sig positivt om. Jeg vil gerne argumentere for, at det er muligheden for at kunne udtrykke sig om noget, som eleverne ved meget om, der er det bærende i denne identifikation. Deres viden om sociale medier er ikke normalt knyttet til skolens domæne, men bliver det, idet eleverne oplever frie rammer til at udtrykke sig om det, de selv vil. Og dette beskriver eleverne som meget positivt.

7.2.3 Afrunding

Samlet set peger analysen dermed på, at valget at lade eleverne anvende sociale medier i undervisningen understøtter elevernes mulighed for at identificere sig med projektet både i henhold til sociale medier som literacypraksis og som tema. Dog peger en analyse af gruppe 2's problemer med Pinterest på, at det netop er sociale medier, som eleverne allerede har et godt kendskab til, der er nødvendigt, hvis det ikke kun skal bibringe eleverne lyst til at beskæftige sig med emnet, men også hvis det skal understøtte en vellykket produktionsproces. Kernen i dette er, at identifikationen omhandler evnen til uden videre at kunne integrere literacy fra deres hverdag ind i det skolske domæne.

7.3 Analysetema 3: At udtrykke sig multimodalt

Det tredje analysetema er knyttet til forrige på den måde, at det også omhandler identifikation tilknyttet arbejdet med sociale medier. Dog omhandler det mere specifikt den multimodale tegnproduktion, altså elevernes opfattelse af at kunne integrere billede og tekst på én og samme gang, forårsaget af at arbejde med sociale medier. Jeg vil igennem afsnittet argumentere for, at muligheden for at kunne udtrykke sig i billede i kombination med tekst bibringer eleverne mulighed for at identificere sig med opgaven, idet de kan lege med ord og billeders semantiske betydning og på den måde få opnå et særligt autoritativt forhold til modtageren.

Analysen vil integrere begreber fra van Leeuwen (2005) og Christensen (2015) til at argumentere for, at den organisationstype af modaliteter, som eleverne henviser til i deres udtalelser som dét de identificerer sig diskursivt med er visuel komposition og informationskobling. Analysen vil primært fokusere på elevernes produktioner samt gruppernes beskrivelser af disse. Jeg har udvalgt gruppe 5 og 7 som primær empiri til denne del af analysen.

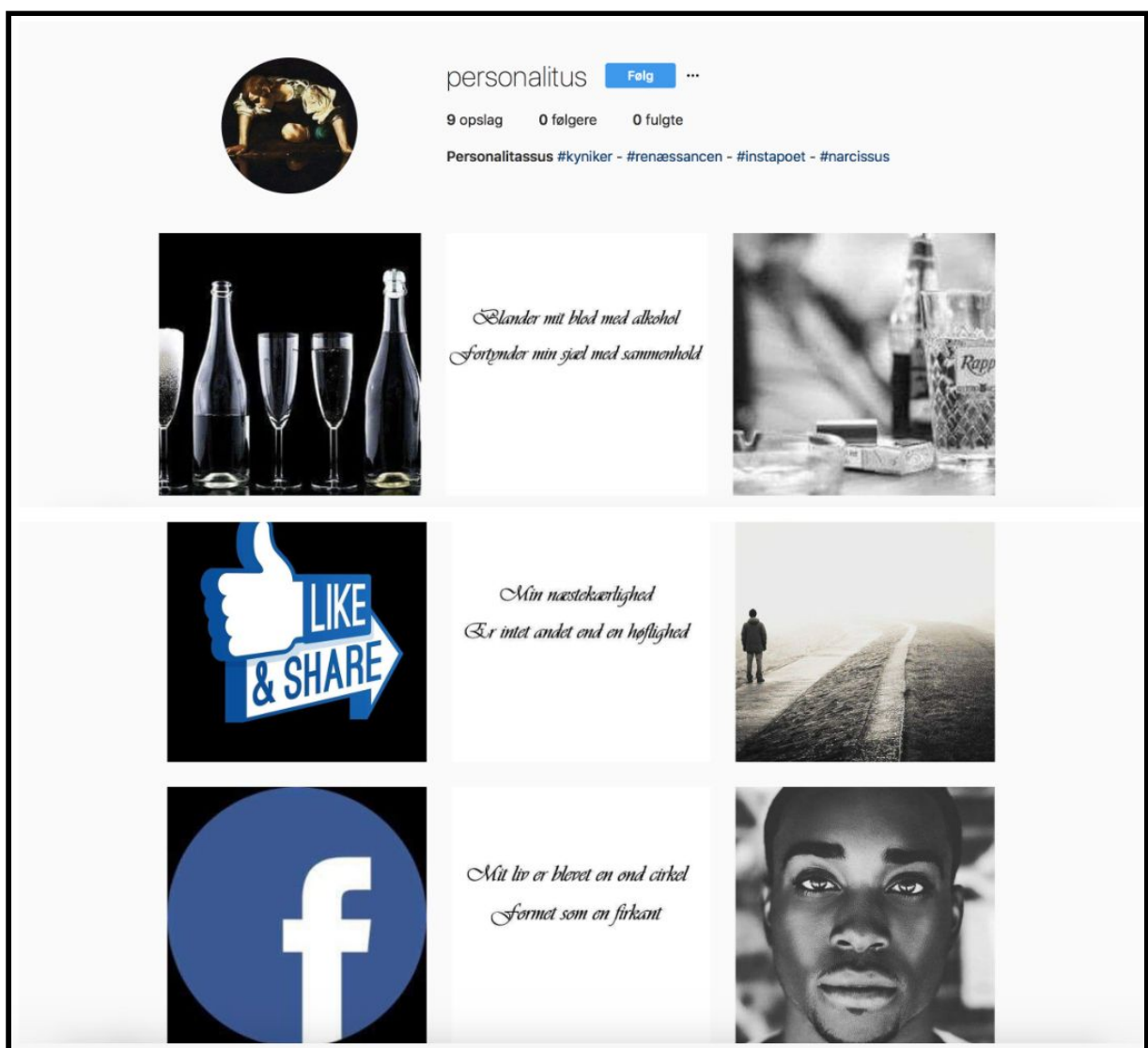
7.3.1 At kombinere tekst og billede

Når eleverne blev bedt om at reflektere over deres diskursive eller æstetiske valg, fremhævede alle grupperne, hvordan de har brugt tekst og billede på en og samme gang. Rune fra gruppe 5 beskriver deres projekt således:

Vi havde det jo sådan at vi havde en lille bid tekst to linjer med tekst og så skulle der være på hver side venstre højre. Så skulle der være ligesom et billede fra jeg'et og så et billede fra facaden og det skulle ligesom kobles sammen med teksten, så det ligesom gav mening. Både så man kunne læse teksten for sig selv, men også så man kunne læse det tre og tre som ligesom gav en bedre et bedre indblik i, hvad

forfatteren eller vores jeg her mente med med den tekst han har skrevet (Bilag 6 10:14).

Nedenstående screenshot fra deres produkt illustrerer dette. De har valgt at lave i alt 9 posts, der hænger sammen tre og tre horisontalt og vertikalt. De midterste posts på den vertikale akse udgør to lyriske verslinjer i en sort kalligrafilignende skrifttype på en hvid baggrund. Til højre ses billeder i sort/hvid, som gruppen refererer til som "jeg'et" og til venstre ses billeder, som gruppen kalder "facaden". Omkring billederne til venstre beskriver eleverne: *Det skulle ligesom være med sort baggrund, så der ligesom kun var det vi kaldte facaden det var det der var i forgrunden der var det vigtige men man fik ligesom ikke rigtig noget at vide om baggrunden* (Bilag 6 10:14). Billederne til højre er også holdt i mørke farver, men er alligevel anderledes på den måde, beskriver eleverne, at der er flere detaljer og mere dybde i billedet. Der er altså tale om bevidste visuelle valg.



Figur 11: Screenshot af gruppe 5's projekt.

Filip og Rune bruger ordene *mod sætningsforhold*, *kontrast* og *splittede sider* til at beskrive forholdet mellem billederne på højre og venstre side, der *bliver bundet sammen af den her lyriske del* (Bilag 6 11:48).

Med van Leeuwens begreber kan man her sige, at drengene italesætter produktets funktionelle specialisering af modaliteter både gennem komposition og informationskobling.

Identifikationen med den kompositoriske organisationsform afspejles i Filips selvbiografiske udtalelse:

[...] for sådan et ordensmenneske, så synes jeg det også bare [...] hele profilen er sådan rimelig sådan gennemført [...] både med farve, at det er sort i den ene side og gråt i den anden side og så hvid tekst i midten med samme skriftstørrelse (Bilag 6 13:37).

Det er dog informationskobling, som drengene udtaler sig mest om i interviewet.

En detalje i projektet, som de beskriver, at de er særligt stolte af, er forholdet mellem tekst og billede i nederste venstre hjørne.

Sammenhængen mellem "Mit liv er blevet en ond cirkel / formet som en firkant" bliver af Rune beskrevet således:

Ja der var vel bare en hel del man kunne fortolke på det. Øhm det der der med en ond cirkel kan jo forstås som flere led, men det kan også forstås rent faktisk som en ond cirkel men altså formen cirkel et cirkelformet facebooklogo øhm og så formet som en firkant så det ja firkantformet instagrambillede kunne ligesom fortolkes på mange måder. (Bilag 6 12:42).

Man kan beskrive dette som en semantisk begrebsleg, hvor *ond cirkel* og *firkant* har en bogstavelig og overført betydning både skriftsprogligt og visuelt. *Den onde cirkel* betyder i sammenhængen mellem tekst og billede, at jeg'et har en uhensigtsmæssig rutine, som visuelt bliver koblet til det sociale medie Facebook.

Firkanten er, udover også at være en geometrisk figur, også semantisk ladet med medbetydninger omhandlende det at sidde fast. Visuelt optræder det som det *firkantformede instagrambillede* til venstre. Sociale medier bliver dermed tematisk knyttet til jeg'ets negative oplevelser af sit liv, idet gruppen udnytter både tekst og billedes affordanser på en og samme gang. Tekst og billedes konnotative og denotative semantiske betydninger peger frem og tilbage mod hinanden.

Beskrevet i Christensens terminologi arbejder gruppen især med informationskoblingstypen *udvidelse* (Christensen 2015 s. 173) i den måde de skaber funktionel specialisering i deres multimodale produktion. Billederne udvider på hver sin side af teksten et bestemt aspekt ved teksten, som gruppen gerne vil fremhæve.

Drengene erkender, at det indledningsvist var et tilfælde, men at *det endte med at blive ret ret fedt* (Bilag 6 12:42).

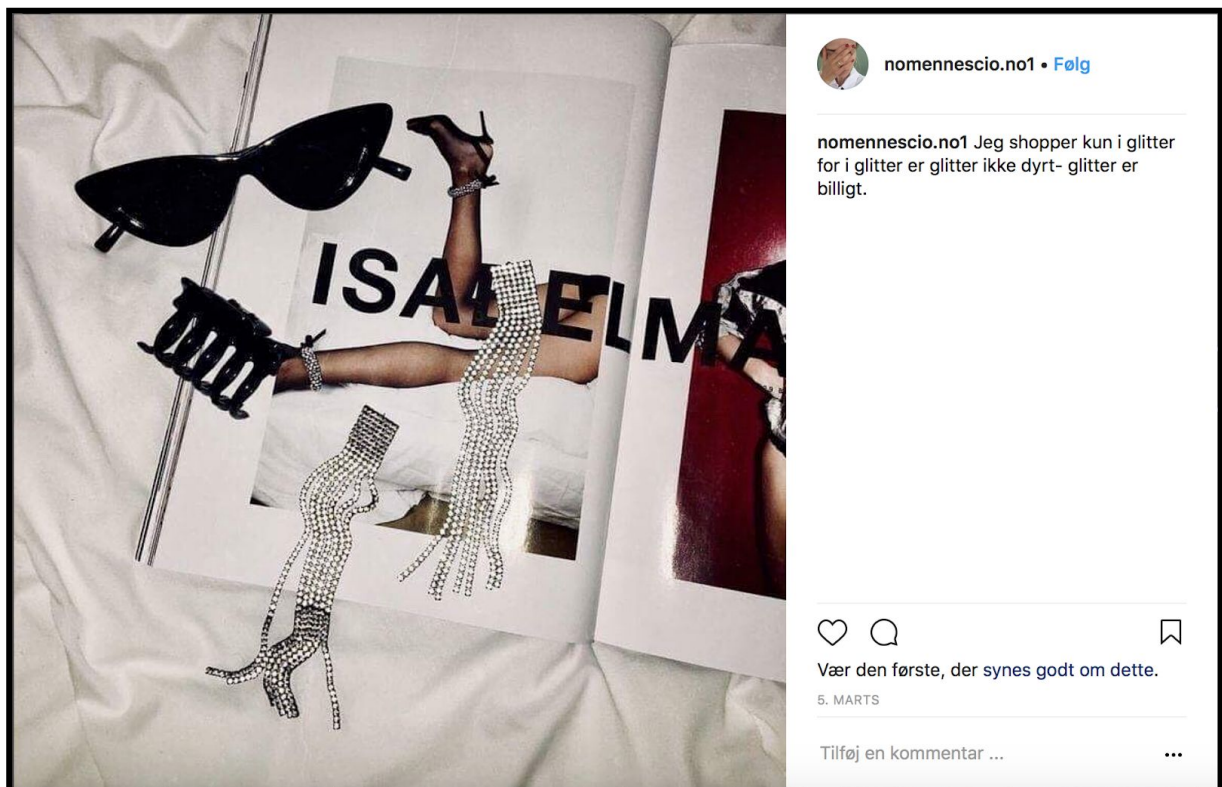
Samme form for stolthed over at kunne kombinere tekst og billede kan spores i gruppe 7's beskrivelse af deres profil.

De har opbygget deres profil anderledes end gruppe 5 på den måde, at de også integrerer tekst og billede, men at teksten ikke er synlig udefra, - den afsløres først idet man trykker ind på billedet. Eva beskriver det som at skrive "mellem linjerne":

[...] to sådan niveauer af vores opdigtede person. Man kunne se det sådan på overfladen, hvor der er de her en masse billeder, og så kunne man se, hvordan hun var udadtil. Men så kunne man også gå ind i billederne og så kunne man se en tekst, hvor sådan man så så lidt hendes indre og hvordan hun rigtig var [...] skrive lidt mellem linjerne (Bilag 7 07:11).

Jeg'ets indre er dermed noget, som kommer til udtryk i tekst som en reaktion på modtagerens klik eller touch på billedet i en dialogisk organisationsform (van Leeuwen 2005 s. 249).

Som hos gruppe 5 udtrykker gruppe 7 også stor stolthed over specifikke posts på deres Instagram, hvor kombinationen af tekst og billede har tilladt dem at lege med ord og billeders semantiske betydning.



Figur 12: Screenshot fra gruppe 7's produkt.

Om ovenstående post udtaler Anja:

Der står der [citerer fra teksten] jeg shopper kun i glitter for i glitter er glitter ikke dyrt glitter er billigt. Øhm og så er det jo så det her billede af sådan nogle ting som øh både kunne være et par Chanel solbriller og et par megadyre diamantøreringe, Det kunne også bare være noget billigt skrammel noget fra sådan en teenageshop ik? (Bilag 7 12:58)

Her er det leg med ordet *glitter*, som på den ene side kan referere til noget dyrt og på den anden side noget billigt. Som pigerne beskriver, er Glitter også navnet på en butik, der sælger smykker af dårlig kvalitet. Billedet peger i én retning, mens teksten peger i den anden retning. Pigerne beskriver det som *modsætninger* (12:58), altså informationskoblingstypen *kontrast* (Christensen 2015 s. 173). Man kan dog også samtidig kalde det for *udvidelse*, idet teksten bibringer modtageren mere information om det, som billedet kommunikerer alene.

Tine fra gruppe 7 udtrykker, at hun er mest stolt af, hvordan de har fået tekst og billede til at passe sammen. Billederne, beskriver hun, var mere eller mindre tilfældigt fundet, men de lyriske passager har de sammen skrevet til billederne. Særligt et af dem udtrykker hun sig længe og grundigt om:

[...] Nu har vi allerede været inde på denne her [viser et billede] som jeg blandt andet synes var rigtig altså med tømmermændene dér, som jeg blandt andet synes var rigtig god i forhold til at det at vi siger det der med [citerer fra teksten] ti tømrere renoverer entreen inden bag min hoveddør. Altså det ligesom passer til at der faktisk er altså er noget håndværkere heromme [peger på billedet] i baggrunden ik [...] det var så fedt at det ligesom kunne passe sammen på den måde (Bilag 7 19:03)



Figur 13: Screenshot fra gruppe 7's produkt.

Hun refererer til en semantisk leg med begrebet *tømmermænd*. Teksten "Ti tømrere renoverer entré bag min hoveddør" refererer til, at deres jeg har *tømmermænd*, hvilket man ikke umiddelbart kan se, hvis man kun kigger på billedet. Men hvis man så læser teksten og ser på billedet en gang til, så

lægger man mærke til, at der rent faktisk er tømrere i baggrunden af billedet, som også er i gang med at renovere. På den måde er der et lille spor i billedet, hvis sande betydning ikke vil gå op for modtageren, med mindre denne læser teksten grundigt.

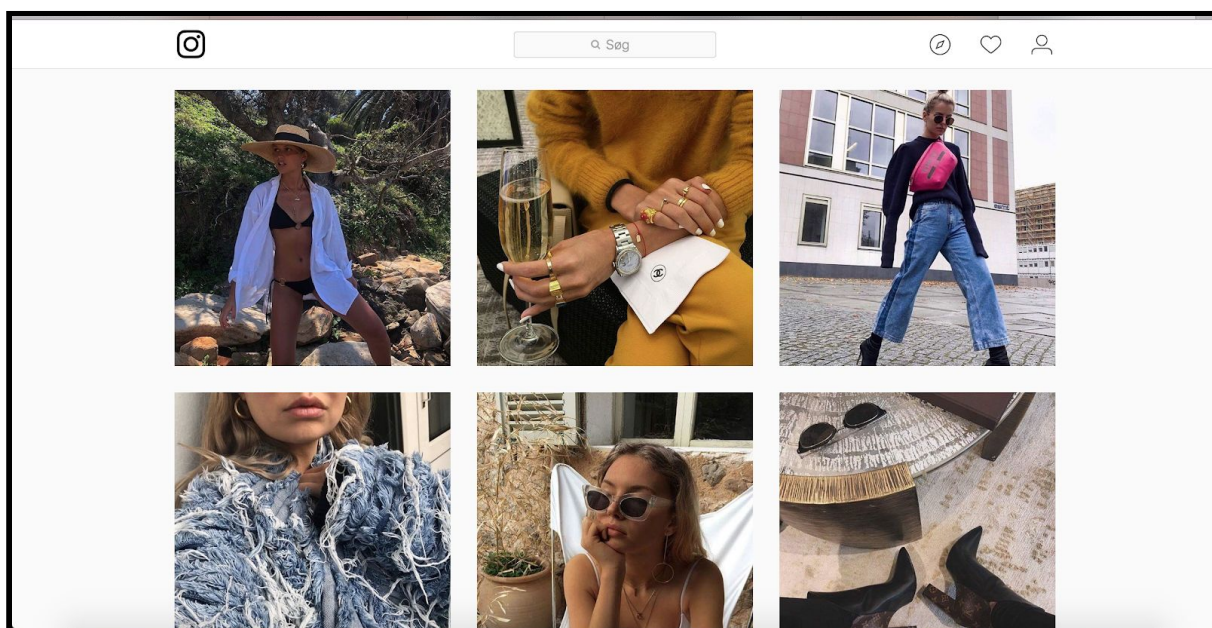
Tine siger om sammenhængen mellem tekst og billede: *Så altså det er modsætninger samtidig med at det passer sammen* (Bilag 7 19:39).

7.3.2 At lægge noget mellem linjerne

Det er interessant, hvordan gruppe 7 udtrykker en form for glæde ved at kunne lægge noget mellem linjerne, som de selv beskriver det. Dette kommer også til udtryk i deres valg af billeder fra forskellige instagrammere, altså i den kompositoriske organisationsform.

Eva udtaler:

Og det er også lidt sjovt fordi at alle de piger vi har her på vores instagram det er faktisk ikke den samme pige men de ligner alle sammen hinanden så det var også sådan lidt et sjovt budskab hvor sådan fordi at alle de piger der lægger billeder ud på instagram altså de ligner sku lidt alle sammen hinanden (Bilag 7 09:18).



Figur 14: Screenshot af Gruppe 7's projekt.

Denne skjulte strategi eller idé bag projektets kompositoriske organisationsform har gruppen haft stor glæde ved at afsløre for deres klassekammerater. Eva fortæller:

[...] sådan fordi da vores klassekammerater så den her instagram så var de sådan her uh hvad hedder hun [...] de troede det var den samme person men det var bare vidt forskellige personer så det var meget sjovt (Bilag 7 09:18).

Man kan sige, at muligheden for at kombinere billeder og tekst har gjort det muligt for gruppen at skabe et forfatterselv, som har en bestemt afslørende rolle over for modtageren. De vildleder og leger med modtagerens forventninger og reception gennem komposition, dialog og informationskobling af modaliteter og opnår derved et projekt, de identificerer sig stærkt med.

Også gruppe 5 udtrykker sig med entusiasme over at have en idé med, hvordan de har kombineret billede og tekst. Men de beskriver forholdet til modtageren anderledes end gruppe 7.

Filip udtaler: *Det var også ligesom for at kunne kommunikere det bedre ud til læseren sådan at den her idé vi byggede op sådan at den der ville se det også ville forstå det (Bilag 6 10:14)*

De beskriver det som forskellen i reception som blot *at se og så at forstå.*

Rune beskriver om kombinationen af at have en tekst i midten med to billeder på hver sin side:

Det giver en bedre forståelse af hvad forfatteren har ment, for når man læser lyrik og når vi gennemgår det i klassen, så er der tyve forskellige forklaringer på, hvad de her fem linjer kan mene. Men når vi ligesom får koblet nogle billeder ind, så får det ligesom det sætter ligesom nogle tanker i gang og de tanker er ligesom med vilje rettet hen mod det det rent faktisk betyder (Bilag 6 11:48).

Man kan argumentere for, at den intenderede modtager måske ikke nødvendigvis ville forstå kombinationen mellem tekst og billede på præcis samme måde som drengene, men det er dét, de udtrykker at man kan, når man arbejder multimodalt. Forholdet mellem afsender og modtager er autoritativt som hos gruppe 7, men dog anderledes. De vil gerne forme modtagerens fortolkning, som er et tegn på en bevidst stemme i deres projekt. Selvbiografisk synes dette at afhænge af, at de ser deres projekt som en reaktion eller oprør imod et danskfag, hvor alting normalt er til fortolkning.

Fællestrækkene for de to eksempler er, at eleverne først og fremmest knytter særlig diskursiv identifikation til komposition, altså at kunne arrangere billeder i forhold til hinanden. For det andet udtrykker begge grupper stor stolthed over at kunne anvende organisationsformen informationskobling samtidig med komposition. Muligheden for at arbejde med tekst og billede samtidig gør det muligt for eleverne at arbejde med informationskoblingstypen uddybning. Netop denne koblingstype anvender de, som Christensen beskriver det til at udfylde de tomme pladser, der kan forekomme i tekster (Christensen 2015 s. 173). Dette bidrager på forskellig vis til at grupperne tager en autoritativ rolle over for modtageren; enten som et forfatterselv, der lægger spor ud til modtageren, som denne selv skal tolke, eller som et forfatterselv, der bevidst former modtagerens tolkning af teksten. Det visuelle aspekt bliver fremhævet som en væsentlig måde at prompte på for eleverne.

7.3.3 Afrunding

Alt i alt kan det ud fra disse to eksempler vises, at muligheden for at skabe et produkt, der kombinerer tekst og billede kan bibringe eleverne for at udvikle forskelligartede autoritative, tydelige stemmer. Eleverne udtrykker især identifikation ved muligheden for at arbejde med den kompositoriske og informationskoblende organisationsform. I analysen tillægges dette muligheden for at skabe et autoritativt forfatterselv, som kan prompte ved at bruge billede og tekst samtidig.

7.4 Analysetema 4: At udtrykke sig i genren digital lyrik

Det sidste analysetema omhandler også udtryksform, men adskiller sig fra de andre ved at tematisere et aspekt ved det didaktiske design, som kan siges at have forhindret identifikation for nogle af grupperne: Genren digital lyrik. Jeg vil igennem analysen argumentere for, at genren kan stå i vejen for identifikation med projektet, hvis eleverne opfatter genren essentialistisk, dvs. som havende bestemte kriterier for indhold og form. Undervejs vil jeg inddrage teori fra Christensen (2015) til beskrivelse af dette.

Der vil indgå empiri fra alle fire grupper, særligt interviewene, men suppleret med observationer fra logbogen.

7.4.1 Problemet med lyrik som abstrakt genre

Pigerne fra gruppe 8 beskriver det i interviewet som hæmmende, at der fra projektets begyndelse var en forventning om, at de skulle skabe digital lyrik. De oplevede det ikke så meget som en udfordring at skulle kombinere modaliteter, men det var svært for dem at skulle skabe lyrik. Det er gennemgående, at de tematiserer lyrik som en meget abstrakt genre, og de har svært ved at se, hvordan de skal leve op til *normale lyriske personer*, der er meget *filosoferende* (Lærke, Bilag 8 05:23). De beskriver, hvordan de i forløbet har skabt en strategi, hvor de kan identificere sig med opgaven ved udelukkende at fokusere på at mestre den funktionelle specialisering af modaliteter:

Så har det været lidt lettere og det har været, okay hvordan kan vi bruge de her modaliteter omkring et digt, som måske sådan ikke er fuldkomment gennemarbejdet, fordi at det kan vi ikke (griner) øhm, så du har givet os en måde at arbejde med det på en lidt anden måde end at nu skal vi skrive et fantastisk digt som kan blive udgivet (Isolde, Bilag 8 02:42).

Produktorienteringen og at arbejde kreativt vurderer de som positivt (Bilag 8 18:02), men de har i gruppen fra begyndelsen en selvbiografisk opfattelse af, at de ikke ville kunne levere et produkt, hvis kvalitet levede op til genrens standard, hvilket har stået i vejen for identifikation med denne del af opgaven.

Det er interessant at se på dette i perspektiv af en af de andre grupper, som italesætter det meget positivt at udtrykke sig lyrisk. F.eks. udtaler Rune fra gruppe 5 sig om muligheden for at bruge *nogle meget store tanker og nogle store ord* som noget meget positivt (Bilag 6 00:58). Gruppen tematiserer her, at det var gruppedannelsen, altså at de var i gruppe med nogen, de følte sig trygge sammen med som afgørende for, at dette kunne lade sig gøre: *Man var ikke sådan bange for at sige hvad man tænkte* (Filip, Bilag 6 00:58).

Pigerne i gruppe 8 udtaler sig meget anderledes om samme fænomen, netop at de holdte sig tilbage med at sige ting, som måske ikke passede ind i det færdige projekt (Bilag 8 03:29). Det ville derfor være nærliggende at tillægge gruppedannelsen en betydning for forholdet til genren, men pigerne fra gruppe 8 udtrykker sig faktisk meget positivt om gruppedannelsen (Bilag 8 01:01). Elevernes udsagn peger i retningen af, at det har fungeret omvendt for dem: Genren har forhindret gruppen i at identificere sig med opgaven.

7.4.2 Problemet med genredefinitionen

Gruppe 2 udtrykker sig hyppigt om problemer med den genre, som de er blevet bedt om at arbejde i. Camilla besvarer det første spørgsmål i interviewet, hvor de bedes beskrive deres oplevelse med at skabe digital lyrik, således: *Ja ligesom det der med at det var svært ligesom at se om det stadig var et digt altså sådan hvor det går fra at være et digt til bare at være noget ... en sætning man skriver eller sådan* (Bilag 5 01:04). Dét hun refererer til er klassens diskussion om, hvornår et stykke tekst er et digt og hvornår det bare er et post på de sociale medier, altså genredefinitionen (Bilag 3 s. 20). Erika følger op med denne kommentar, der tematiserer forvirringen: *Ja for nu begynder man jo næsten at se sådan alle profiler som et digt altså* [griner].

Og Iben beskriver i slutningen af interviewet, at det stadig ikke er gået op for hende, hvad forskellen egentlig er (Bilag 5 18:18).

Som den eneste gruppe tematiserer gruppe 2 igen og igen overgangen fra den øvelse, hvor de skulle skrive et traditionelt digt til at omforme eller omskabe dette til digital lyrik, altså transduktionsprocessen, som udfordrende og svært:

Jeg synes det var svært det med at vi først skulle skrive et traditionelt digt og så gå over til moderne lyrik. Altså det var selvfølgelig godt, det var udfordrende, men jeg synes det var lige svært nok at få det skrevet om (Bilag 5 01:04).

Gruppen havde lagt meget vægt på opgaven, hvor de skulle skrive et traditionelt digt til deres jeg. Deres digt havde en fast metrisk struktur, dvs. det var præget af en gennemgående diskursiv idé angående rim og rytme (Bilag 3 s. 21). I interviewet bliver de bedt om at uddybe forskellen på at skrive dette digt og at skabe digital lyrik. Iben udtrykker, at det første var klart det nemmeste: *Man har en bedre forståelse for det... det er noget du ligesom har arbejdet med siden engang tidligt i folkeskolen ikke?* (Bilag 5 20:25). Camilla uddyber:

Også fordi det ligesom ved et traditionelt digt der er der ligesom en skabelon for hvordan det skal være. Altså sådan så er der nogen vers og nogle strofer og så lavede vi altså nogen rim og sådan noget øhm hvor det andet det var lidt mere sådan løst tror jeg (Bilag 5 20:25).

Her kan den manglende identifikation med produktionsprocessen altså igen henføres til genreaspekter. Gruppen beskriver digital lyrik som en genre uden regler, og det er derfor svært for gruppen at se, hvornår de rent faktisk har skabt noget, som matcher den genre, de bliver bedt om at producere i.

Christensens forståelse af genre i et multimodalt perspektiv kan inddrages til at anskueliggøre dette (Christensen 2015 s. 162).

Samlet set peger både gruppe 2 og gruppe 8's udfordringer med genren på, at de er i besiddelse af et essentialistisk genresyn, hvor bestemte aspekter af at udtrykke sig i en genre tematiseres som svære at genbruge i den sociale kontekst de er sat i.

For gruppe 8 kommer dette til udtryk, når Lærke f.eks. udtrykker sig om, hvad *normale lyriske personer* gør (Bilag 8 05:23).

Lærke beskriver et syn på genre, som en bestemt måde at kommunikere på, som de føler, de ikke selv kan leve op til *indholdsmæssigt*. Gruppen beskriver igennem interviewet problemet med genren som at modtageren har en implicit forventning til kvaliteten af indholdet.

Hos gruppe 2 synes det essentialistiske syn på genre nærmere at vedrøre struktur eller *form*. Det kommer tydeligt til udtryk i deres udfordringer med transduktionen fra traditionel til digital lyrik. Det førstnævnte oplever de at have styr på, eftersom de har arbejdet med genren siden folkeskolen, mens mønstrene for sidstnævnte er uklare for dem.

Det er derfor spændende at se nærmere på, hvordan de to resterende grupper, gruppe 5 og 7 tematiserer dét at skabe digital lyrik anderledes.

7.4.2.1 Oplevelser af processens indflydelse på genreforståelsen

I lighed med gruppe 2 og 8 bliver genren beskrevet af gruppe 5 og 7 som en udfordring. Anja fra gruppe 7 udtrykker det således:

Det sværeste var nok at danne sig den der helhed tror jeg, altså sådan det der med at finde ud af hvordan er det vi vil have elementerne til at passe sammen [...] men det der med at finde ud af hvordan vi skulle samle det til sidst så det også blev internetpoesi ik? (Bilag 7 20:52).

Gruppen beskriver processen som udfordrende, men ikke umulig, og faktisk også det mest spændende. Selvbiografisk henviser gruppen til to ting, som har hjulpet dem på vej. Det første er *de der sætninger op på tavlen med hvad det var vi skulle altså det førte os jo mega langt på vej* (Tine, Bilag 7 20:52). Tine refererer til de lærerformulerede faglige mål, som var omdrejningspunktet for deres refleksioner til peerevalueringen og produktpræsentationerne. Pigerne beskriver, hvordan dét

at skulle skulle reflektere over deres eget projekt, gjorde at de lærte projektet bedre at kende (Bilag 7 05:00)

Hos gruppe 5 findes samme positive holdning til dette fænomen. Filip udtaler:

Og jeg fik fanget mig selv i når man selv lavede den her pitchagtig til en anden gruppe [...] så udviklede man nærmest selv lidt videre på idéen om at man tog noget af deres ,og man følte selv det var sådan en fortsat idéudvikling (Bilag 6 03:45).

De lærerformulerede refleksionsspørgsmål har hos begge grupper altså fungeret som en form fokus i den ellers meget frie opgave, noget der har hjulpet dem med at træffe nogle valg undervejs.

Dog har hverken gruppe 2 eller gruppe 8 haft denne positive oplevelse. Gruppe 2 tematiserer det som deres egen fejl, forårsaget af, at de ikke kunne finde ud af hvad de skulle skrive (Bilag 5 07:57), fordi de havde så store problemer med at finde det rigtige sociale medie (se afsnit 7.2.1.1). Gruppe 8 fortæller ligeud, at de *bullshittede* sig igennem dem (Bilag 8 07:08) og at deres refleksioner ikke udviklede sig, fordi *folk ikke var så kritiske over for det man egentlig havde lavet* (Bilag 8 07:08).

Det andet, som gruppe 5 og 7 fremhæver som hjælpsomme redskaber i produktionsprocessen, er de forfattere, som eleverne har arbejdet med i forløbets første fase, hvor de har skulle analysere og fortolke multimodale lyriske tekster:

Eva udtaler sig på denne måde:

[...] vi så den her portrætvideo af Caspar Eric og vi har sådan hørt ham og vi har ligesom set nogen af de her ting han har skrevet også sammen med Hassan [...] man har kunne se det blive til noget i stedet for det bare sådan lidt er noget man tænker det er noget man har snakket om og sådan noget (Bilag 7 21:51).

Gruppe 7 understreger her, at dét at have set og arbejdet med forfattere, der rent faktisk kombinerer lyrik og digitale medier, har understøttet deres egen identifikation med projektet.

Filip fra gruppe 5 beskriver her på samme måde, hvordan modelteksterne har indgået i deres produktionsproces:

Så følte jeg nærmest at den her digitale lyrik den kom af sig selv, og så også det her med at man ligesom kunne trække på nogle af de eksempler man havde set før man kunne bruge Instagrams layout og så kom det næsten lidt af sig selv (Bilag 6 14:44).

De resterende grupper, som udtrykker manglende identifikation med genren, berører slet ikke forfattere eller modeltekster i deres interviews, og det er derfor svært at konkludere noget om deres holdning til disse. Dog kan man iagttage, at grupper, der identificerer sig med genren diskursivt, italesætter modeltekster som en hjælp på vejen mod at skabe digital lyrik.

7.4.3 Afrunding

Alt i alt kan den genre, som eleverne skal udtrykke sig i, siges at udgøre en forhindring for nogle elevers identifikation med opgaven. Analysen peger på, at det er en essentialistisk genreforståelse af lyrik som værende et bestemt indhold eller en bestemt form, som kan tilskrives denne forhindring. Problemet kan handle om, at eleverne ikke forstår genredefinitionen og lyrik som noget, som ændrer mønstre eller ikke kan identificere sig med den manglende struktur. Men i andre tilfælde kan manglende identifikation med genren komme til udtryk i, at eleverne foregriber en modtagerforventning vedrørende indholdets kvalitet.

De grupper, som anså genren som en overkommelig udfordring, tematiserer refleksion på baggrund af tydelige faglige mål samt modeltekster som hjælpende redskaber i processen. Men min analyse peger på, at disse didaktiske tiltag ikke har afhjulpet alle elevers mulighed for identifikation med genren.

8. Diskussion

8.1 Opsummering af analysens fund

Jeg i dette afsnit kort opsummere de væsentligste pointer, som den hermeneutiske analyse og fortolkning af empirien har medført, og som danner baggrund for justering af designprincipperne.

Overordnet vil jeg på baggrund af min analyse og fortolkning argumentere for, at det didaktiske design har bibragt eleverne mulighed for at identificere sig med opgaven. Som det blev beskrevet i det første analysetema, så udtrykker eleverne identifikation med muligheden for at udtrykke sig kreativt eller dionysisk (Krogh 2012). Eleverne beskriver det læringsmæssigsmæssige udbytte af den frie proces i relation til det faglige indhold, men også til udtryksformer generelt set. Eleverne beskriver, at de er blevet mere reflekterede omkring, hvordan andre udtrykker sig, men også hvordan de selv udtrykker sig på sociale medier. Denne refleksion om andres og eget perspektiv i udtryk peger på udviklingen af en bevidst stemme, hvilket er et tegn på dannelse i danskfaglig forstand.

I det andet analysetema blev identifikationen med den kreative opgave knyttet til anvendelsen af sociale medier. Eleverne udtrykker identifikation med især to aspekter af anvendelsen af IT i undervisningen, som udgjorde undertemaerne sociale medier som tema og sociale medier som literacy praksis (Hanghøj 2013). Som min analyse af sidstnævnte undertema pegede på, så kan der opstå procesmæssige udfordringer for eleverne, hvis de arbejder med sociale medier, som de ikke

anvender i dagligdagen, idet arbejdet med at lære mediet at kende kan tage fokus fra produktets indhold.

Det tredje analysetema omhandlede den multimodale udtryksform, og analysen pegede på, at eleverne udtrykte identifikation ved muligheden for at arbejde i tekst og billede på samme tid. Eleverne fremhæver især den kompositoriske og informationskoblende organisationsform (van Leeuwen 2005, Christensen 2015) i deres udtalelser om, hvad de er mest stolte af i deres produktioner. Som beskrevet i analysen bliver muligheden for at arbejde med flere modaliteter knyttet til at skabe et autoritativt forfatterselv, som indtager varierende positioner i forhold til deres intendede modtager.

Analysens sidste tema satte fokus på en udfordring for elevernes mulighed for identifikation, genren digital lyrik. Analysen pegede på to aspekter af genren, som eleverne italesatte som udfordrende; at det er en genre forbundet med en vis indholdsmæssig kvalitet og at det er en genre uden mange regler for form. I analysen argumenterer jeg for, at en essentialistisk genreforståelse (Christensen 2015) kan hindre identifikation med projektet med at skabe digital lyrik.

8.2 Justering af designprincipper

Som nævnt i begyndelsen af projektet bliver viden i et pragmatisk perspektiv kun anset som gyldig, hvis den kan forårsage nyttige forandringer af verden (Goldkuhl 2012 s. 138).

Jeg vil derfor på baggrund af analysen foretage en justering, eller *refinement* (Amiel & Reeves 2008 s. 35), af de designprincipper, som jeg præsenterede i afsnit 5. Målet er bedre, mere robuste principper.

Afsnittet fungerer derfor også som en evaluering af min egen rolle som designer i DBR-kontekst.

Som Goldkuhl beskriver, så har denne viden karakter er at være normativ, altså den kommer i form af retningslinjer og anbefalinger (Goldkuhl 2012 s. 140.), som jeg vurderer i højere grad vil understøtte identifikation med multimodal, digital produktion i faget dansk.

8.2.1 Genrebevidsthed som en integreret del af multimodal literacy

Den første justering tager udgangspunkt i designprincippet "Fagligt indhold med indbyggede multimodale perspektiver", hvor genren digital lyrik blev udvalgt som særligt anvendelig. Jeg vil argumentere for, at det i et forløb med multimodal, digital produktion er hensigtsmæssigt at tematisere et antiessentialistisk genresyn didaktisk set som en integreret del af refleksionerne under produktionsprocessen. Herudover vil jeg anbefale, at det antiessentialistiske genresyn implementeres didaktisk ved at have fokus på at ikke-skolske og skolske kontekster er forskellige, når produktionerne skal evalueres.

Som det fjerde analysetema pegede på, så oplevede nogle elever genren digital lyrik som en stor udfordring.

Det kunne derfor være nærliggende at argumentere for, at genren digital lyrik ikke er velegnet i et forløb, der tematiserer multimodale, digitale tekster i dansk, og at man i stedet bør vælge genrer, som er mere etablerede, og som eleverne føler sig kompetente i på forhånd.

Der foreligger en mulighed for at vælge en helt anden digital genre med indbyggede multimodale perspektiver; reklamer, hjemmesider, podcast, dokumentarer mm., - alt afhængig af undervisningens kontekst. Men heller ikke disse er genrer, som eleverne trænes i producere i almindeligvis, hvorfor man kunne argumentere for, at man potentielt ville støde ind i de samme udfordringer med andre genrer.

I analysen argumenterede jeg for, at det var elevernes essentialistiske genreopfattelse, der kunne tilskrives oplevelsen af forhindring. Christensen beskriver, at et anti-essentialistisk genresyn er en del af multimodal literacy, altså at man må fastholde en kontekstafhængigt syn på genre, samtidig med at de behandles som forholdsvist konstante mønstre over tid (2015 s. 159).

På trods af, at jeg i første udkast havde designet produktionsprocessen således, at eleverne skulle reflektere over multimodale valg undervejs for at understøtte udviklingen af multimodal literacy og stemme (Tredje designprincip), må jeg sande, at jeg ikke havde taget højde for, at eleverne undervejs skulle reflektere over genre. Dette burde have været en del af refleksionsprocessen, idet genrekendskab netop forudsætter at man opnår "[...] færdigheder i og evne til at afkode, forstå, fortolke og producere tekster i forskellige kontekster [...], hvilket er Christensens definition af multimodal literacy (2015 s. 154).

Derfor bør der undervejs reflekteres over genrekriterier, i tillæg til funktionel specialisering og diskursivt udtryk.

Jeg forestiller mig dog, at uanset hvilken genre man beder eleverne producere i, vil det fra elevernes side i nogle tilfælde opleves som en stor opgave at producere noget af samme kvalitet, som den de træffer i modelteksterne i forløbets receptionsfase, hvilket min analyse også tematiserede.

Det er derfor centralt didaktisk set at eksplicitere forskellen på skolske og ikke-skolske kontekster for eleverne, altså at evalueringskriterierne mellem oprindelig 1. proces og ny 1. proces i den socialesemiotiske kommunikationsmodel ændrer sig.

Et oplagt didaktisk tiltag ville i den forbindelse være at lade en autentisk elevtekst indgå som en del af receptionsarbejdet i klassen, hvis det kunne lade sig gøre at indsamle en med elevsamtykke.

Det kunne f.eks. iscenesættes som en gruppeorienteret analyse og fortolkning, hvor eleverne skulle anvende de samme begreber, som de tidligere har anvendt på anerkendte forfattere og derudfra diskutere, hvad de selv ville gøre i en lignende kontekst.

Som udfordringen med at anvende elevtekster i undervisningen altid er, så kan man ikke sikre sig, at eleverne mere eller mindre bevidst mimer modeltekstens indhold og struktur, hvilket står i vejen for dionysisk produktion. Men det ville sandsynligvis mindske elevernes oplevede præstationspres.

Min anbefaling er derfor at have fokus på genrer som socialt forankrede, foranderlige størrelser didaktisk set, hvis evalueringskriterier ændrer sig fra ikke-skolske til skolske kontekster.

8.2.2 Et velkendt socialt medie

Den anden justering af principperne for det didaktiske design vedrører det sociale medie, som eleverne skal anvende i produktionsprocessen. Min anbefaling er at indskrænke elevernes mulighed for at vælge frit mellem alle sociale medier og at de bør vælge et de kender godt og anvender i deres dagligdag.

I det oprindelige design havde jeg ikke taget højde for, at valget af et for eleverne ukendt socialt medie ville kunne opleves som en forhindring for en vellykket produktionsproces. Som beskrevet i andet analysetema, så var der en gruppe, som havde så store udfordringer med det sociale medie Pinterest, at det satte en barriere for at de kunne arbejde med indholdet af deres projekt.

Som designer var jeg dermed ikke opmærksom på, at literacy, her både anset som forståelse og praksis (Christensen 2015 s. 154), ændrer sig fra det ene til det andet sociale medie.

På baggrund af, hvor meget identifikation de resterende elever knytter til at arbejde i et velkendt medie, både som literacy og tema (analysetema 2) og hvordan dette bibringer dem muligheden for at arbejde kreativt multimodalt (analysetema 3), vil jeg anbefale, at man i en ny iteration af det didaktiske design bør anbefale eleverne at arbejde i medier, de ikke kun kender til, men anvender i deres dagligdag. På denne måde vil man understøtte elevernes mulighed for at skabe et indhold, de identificerer sig med.

8.3 Validering af undersøgelsen

Jeg vil i dette afsnit vurdere min undersøgelsesmetode og resultater, hvilket betyder en refleksion over validiteten og reliabiliteten af den tematiske analyse samt den hermeneutiske analyse og fortolkning af den indsamlede empiri.

Nowell et al. foreslår, at de traditionelle begreber validitet og reliabilitet erstattes af kriterier, som benævnes: *Credibility*, *Transferability*, *Dependability*, *Confirmability* og *Audit Trails* (2017 s. 3). Disse vil anvendes til at evaluere min rolle som forsker i undersøgelsen.

Først og fremmest er det nødvendigt at skabe troværdighed omkring sin forskning, hvis denne skal kunne overføres i en ny iteration af DBR i andre kontekster. Som nævnt tidligere, har dette designeksperiment indebåret, at jeg har indtaget tre forskellige roller undervejs i undersøgelsen, som forsker, som designer og som underviser. På trods af, at sammenblandingen af rollerne har været en force i selve iscenesættelsen af det didaktiske design og at indsamle interviewempiri af høj kvalitet, er der også andre situationer, hvor det har været en ulempe. Dette gælder især observation af eleverne fra en forskersynsvinkel i situationer, hvor jeg samtidig har fungeret som lærer. Selvom

jeg har forsøgt at gøre min caseudvælgelsesproces gennemsigtig (afsnit 6.3), er mine observationer begrænset af, at jeg ikke kan være alle steder samtidig. De observationer jeg har foretaget viser kun begrænsede udsnit af elevernes aktivitet i timerne. Havde jeg været en del af en gruppe, hvor en fagfælle kunne indtage den observerende rolle i undervisningen, ville det øge observationsnoternes validitet betragteligt. At arbejde i en gruppe havde også gjort det muligt at triangulere forskningsresultaterne, hvormed man ville øge konklusionernes troværdighed.

Undervejs i undersøgelsen har jeg gjort det klart, hvornår jeg indtog forskellige positioner og har forsøgt ved hjælp af logisk, tekstnær, teoretisk funderet analyse og diskussion at øge troværdigheden på de punkter, det kan lade sig gøre for en, der arbejder alene.

Jeg har ved hjælp af detaljerede beskrivelser af kontekst og indhold søgt at nå kriteriet for en "thick description", der ville øge sandsynligheden for overførbare af undersøgelsens viden i andre kontekster (Nowell et al. 2017 s. 3). Målet for overførbareheden er, at andre i en lignende position som jeg ville kunne vurdere, om de samme tiltag ville kunne lade sig gøre i andre kontekster.

En del af min forskerrolle har i dette projekt været at analysere og fortolke empirien ud fra hermeneutiske principper. Jeg har i min analyse og fortolkning anvendt mange teksteksempler til at understøtte min fortolkning, og vurderer på dette grundlag, at mine analyser lever op til principper om konsistens og tekstautonomi. Inddragelsen af begreber fra Krogh (2012) m.fl. har valideret analysen på et teoretisk plan. Man kan igen her inddrage dét at jeg arbejder alene som noget, der står i vejen for validiteten i en forskningsmæssig kontekst. Det ville være optimalt, hvis min fortolkning kunne diskuteres og reflekteres over med fagfæller i et fortolkningsfællesskab.

9. Konklusion

Til dette masterprojekt satte jeg mig for at undersøge: *Hvordan skaber man et didaktisk design, der iscenesætter elever i faget dansk på stx som producenter af multimodale, digitale produktioner, hvor eleverne både oparbejder multimodal literacy og stemme?*

For at besvare problemformuleringen udviklede jeg et undersøgelsesdesign inspireret af Design Based Research, en pragmatisk funderet undersøgelsesmetode.

Projektet indledtes med en teoretisk undersøgelse af mulighederne for integration af socialsemiotisk kommunikations- og læringsteori i de faglige mål for skriftproduktion i dansk, literacy og stemme, hvilket ledte mig til at udvikle fire designprincipper for didaktisk design for digital, multimodal produktion i danskfaget på stx.

Disse principper blev iscenesat i praksis i eget klasselokale i et forløb om digital lyrik, hvor grupperne i klassen undervejs blev observeret med henblik på, om de udviste tegn på identifikation og multimodal literacy. Dette dannede baggrund for min caseudvælgelse, hvor jeg gennem semistrukturerede interviews med de udvalgte grupper fik muligheden for at få et dybere indblik i elevernes oplevelse af identifikation med opgaven.

Gennem min analyse og fortolkning af den indsamlede empiri fandt jeg fire temaer, som eleverne beskrev muligheden for identifikation igennem. Overordnet peger analyserne på, at det didaktiske design har understøttet elevernes mulighed for at udvikle stemme, idet eleverne har identificeret sig med at udtrykke sig kreativt, multimodalt og på sociale medier. Analysen peger dog på, at det især er velkendte sociale medier, hvor eleverne kan overføre viden og kunnen fra deres hverdag ind i det skolske domæne, der understøtter identifikation. Kender eleverne ikke det sociale medie på forhånd kan dette stå i vejen for en tilfredsstillende produktionsproces.

Dertil pegede analysen på, at genren digital lyrik kan opleves som hindrende for elevernes identifikation.

På baggrund af analysen foretog jeg en justering af de udviklede designprincipper på to områder. For det første anbefalede jeg at integrere genrespørgsmålet som en del af de refleksioner, som eleverne foretager omkring deres udtryk i produktionsprocessen. For det andet anbefalede jeg at lade eleverne anvende en velkendt socialt medie, når de producerer.

Idet dette projekts viden begrænser sig til et designeksperiment afprøvet i en enkelt kontekst, kan jeg ikke konkludere, at ovenstående designprincipper vil være anvendelige i alle gymnasieklasser i dansk. Men jeg håber med min undersøgelse at inspirere andre undervisere til at omforme og redesigne principperne, og dermed videreudvikle måder, hvorpå man kan integrere multimodal tekstproduktion på i faget dansk på stx.

10. Litteratur

Amiel, T., & Reeves, T. C. (2008). Design-based research and educational technology: Rethinking technology and the research agenda. *Journal of Educational Technology & Society*, 11(4), 29-40.

Barab, S. & Squire, K. (2004). Design-Based Research: Putting a Stake in the Ground. In: *The Journal of the Learning Sciences*, 13(1), 1-14.

Beck, S. (2013). Ungdomskultur og elevstrategier - etnodidaktiske perspektiver. I: Damberg E., Dolin J. et al. (red.): *Gymnasiepædagogik. En grundbog*. Hans Reitzels Forlag, 2. udg.

Bezemer, J. & Kress, G. (2016). *Multimodality, Learning and Communication : a social semiotic frame*. Routledge.

Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (2015). *Kvalitative metoder, tilgange og perspektiver: En introduktion*. I: Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (red.). *Kvalitative metoder*, 2. udg.

Christensen, B. L. (2006). *Progressionsforestillinger*. I: *Gymnasiepædagogik* nr. 57. Institut for Filosofi, Pædagogik og Religionsstudier, Syddansk Universitet.

Christensen, V. (2015). *Nettekster fanger og fænger: Multimodale tekster, feedback og tekstkompetence i danskundervisningen i udskolingen*. Aalborg Universitetsforlag. Ph.d.-serien for Det Samfundsvidenskabelige Fakultet, Aalborg Universitet.

Christensen, V. (2016). Elevers produktion af multimodale tekster. Hvad ved vi og hvad mangler vi? i: *Acta Didactica Norge* Vol. 10, Nr. 3, Art. 8.

Dewey, J. (2005). *Demokrati og uddannelse*. Klim.

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

Dolin, J. (2013). *Progression*. I: Damberg E., Dolin J. et al. (red.): *Gymnasiepædagogik. En grundbog*. Hans Reitzels Forlag, 2. udg.

Elf, N. (2009). *Towards Semiocy? Exploring a new rationale for teaching modes and media in Hans Christian Andersen Fairytales in four commercial upper-secondary "Danish" classes. A design based educational intervention*. PhD Dissertation, Institute of Philosophy, Education and the Study of Religions, University of Southern Denmark, 2nd. Ed.

Elf, N. F., Hanghøj, T., Skaar, H., & Erixon, P. - O. (2015). Technology in L1: A review of empirical research projects in scandinavia 1992- 2014. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 15, 1-89

- Elf, N. (2017). Medier, tekst og tegn i dansk. I: Krogh et al. Fagdidaktik i dansk, Frydenlund.
- Flyvbjerg, B. (2015). Fem misforståelser om casestudiet. I: Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (red.). Kvalitative metoder, 2. udg.
- Frederiksen, M. (2015). Mixed Methods-forskning. I: Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (red.). Kvalitative metoder, 2. udg.
- Furu, Eli Moksnes (2014): Den lærerstuderende som aktionsforsker i klasseværelset. I: Brekke, Mary & Tiller, Tom (red.): Læreren som forsker. Indføring i forskningsarbejde i skolen. Vejledning og Profession.
- Gulddal, J. (2013). Fortolkning. I: Lasse Horne Kjældgaard et al (red.). Litteratur. Introduktion til teori og analyse. Aarhus Universitetsforlag.
- Goldkuhl, G. (2012). Pragmatism vs interpretism in qualitative information systems research. In: European Journal of Information Systems (2012) 21, 135-146.
- Hanghøj, T. (2013). It og medier i som didaktiske grænseobjekter i danskfaget. I Cursiv nr. 12, Institut for Uddannelse og Pædagogik (DPU), Aarhus Universitet.
- Hanghøj, T. (2017). Didaktiske tilgange til Minecraft i dansk. I: Thorkild Hanghøj et al. (red.). Hvad er scenariedidaktik? Aarhus Universitetsforlag.
- Høegh, T. (2017). Mundtlighed og mundtlige tekster i danskfaget. Danskfagets didaktik. i: Krogh et al. Fagdidaktik i dansk, Frydenlund.
- Jewitt, C. & Kress, G. (eds.) (2003). Multimodal literacy. New York: Peter Lang Publishing.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). Interview : det kvalitative forskningsinterview som håndværk, Hans Reitzels Forlag. 3.udg.
- Kress, G. & van Leeuwen, T. (2001). Multimodal discourse. The modes and media of contemporary communication. Bloomsbury Academic.
- Kress, G. (2010). Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication. Taylor & Francis.
- Krogh, E. (2012). Literacy og stemme - et spændingsfelt i modersmålsfaglig skrivning. I: Ongsted, Sigmund (red.): Nordisk morsmålsdidaktikk. Forskning, felt og fag. Novus forlag.
- Krogh, E. (2015). Faglighed og skriftlighed - teori, metode og analyseramme. I: Ellen Krogh, Torben Spanget Christensen, Karen Sonne Jakobsen (red.): Elevskrivere i gymnasiefag. Syddansk Universitetsforlag.
- Krogh, E. (2017). Skriftlighed og skrivedidaktik i dansk. I: Krogh et al. Fagdidaktik i dansk, Frydenlund.

Krogh, E., Elf, N., Høegh, T., Rørbech, H. (2017). Danskfagets didaktik. I: Krogh et al. Fagdidaktik i dansk, Frydenlund.

Løvland, A. (2010). Multimodalitet og multimodale tekster. I: Viden om Læsning, nr. 7 marts 2010.

Mønster, L. (2016). Ny nordisk. Lyrik i det 21. århundrede. Aalborg Universitetsforlag.

New London Group (1996). A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. Cazden, Courtney; Cope, Bill; Fairclough, Norman; Gee, Jim; et al *Harvard Educational Review*; Spring 1996; 66, 1

Nowell, L. et al. (2017). Thematic analysis: Striving to meet the trustworthiness criteria. I: International Journal of Qualitative Methods, Volume 16.

Rustad, H.K. (2012). Digital litteratur. En innføring. Cappelen Damm.

Schön, D. (1991). The reflective Practitioner. London: Arena.

Smidt, J. (2004). Sjangrer og stemmer i norskrummet. Oslo: Universitetsforlaget.

Sørensen, M. Z. (2013). Digital litteratur. I: Lasse Horne Kjældgaard et al (red.). Litteratur. Introduktion til teori og analyse. Aarhus Universitetsforlag.

Sørensen, B.H. & Levinsen, K. (2014). Didaktisk design og digitale læreprocesser. Akademisk Forlag.

Tanggaard, L. & Brinkmann, S. (2015). Interviewet: Samtalen som forskningsmetode. I: Brinkmann S. & Tanggaard L. (red.). Kvalitative metoder, 2. udg.

Van Leeuwen, T. (2005). Introducing social semiotics. London and New York: Routledge.

Vejledningen til Læreplanen for dansk, stx. (2017). Undervisningsministeriet, Styrelsen for Undervisning og Kvalitet.

Wegerif, R. (2005). Reason and creativity in classroom dialogues. In: Language and Education, Vol. 19, No.3.

Internetbaserede ressourcer

Faglighed og skriftlighed, SDU (2018), projektbeskrivelse. Fundet på https://www.sdu.dk/da/om_sdu/institutter_centre/ikv/forskning/forskningsprojekter/faglighed_og_skriftlighed (04.06.18)

Fallo, A. (2018). alexanderfallo, profil på instagram.

Fundet på <https://www.instagram.com/alexanderfallo/> (08.02.18)

Roggenbuck, S. (2012). Make something beautiful before you are dead.

Fundet på youtube: <https://www.youtube.com/watch?v=0bR6uOsDn-Q> (02.03.18)

11. Bilagsoversigt

Bilag findes i særskilt bilagssamling.

Litteratur anvendt i undervisningen figurerer i Bilag 1.

Bilag 1: Undervisningsbeskrivelse

Bilag 2: Model til taksonomisk vurdering af multimodal literacy

Bilag 3: Observationsnoter

Bilag 4: Interviewguide

Bilag 5: Interview gruppe 2

Bilag 6: Interview gruppe 5

Bilag 7: Interview gruppe 7

Bilag 8: Interview gruppe 8

