

Kristin Wilhelmine Aslaksen

Animasjonsfortelling som multimodal og estetisk læringsmåte

En kvalitativ, norskdidaktisk studie om å skape multimodale animasjonsfortellinger i tilknytning til skolefaglig læring med *Folkehelse og livsmestring* som overordnet tema.



Universitetet i Sørøst-Norge
Fakultet for humaniora, idretts- og utdanningsvitenskap
Institutt for pedagogikk
Postboks 235
3603 Kongsberg

<http://www.usn.no>

© 2021 Kristin Wilhelmine Aslaksen

Denne masteroppgaven representerer 30 studiepoeng

Sammendrag

Intensjonen med denne masteroppgaven er å motivere lærere og eventuelt forskere til bruk av multimodale og estetiske læringsmåter i skolen. Masteroppgaven er forankret primært innenfor en norskdidaktisk kontekst, men inneholder også tverrfaglige momenter. Det kvalitative prosjektets empiri er utviklet gjennom et praktisk undervisningsopplegg på 7. trinn, der elevene skapte animasjonsfortellinger på iPad. Appene som ble brukt var iStopMotion og iMovie. Animasjonsfortellingene skulle basere seg på et faglig tema, som skulle knyttes opp mot det tverrfaglige temaet Folkehelse og livsmestring fra Fagfornyelsen, LK20.

Gjennom analysen og drøftingen kan man se at det i høy grad er multimodale og estetiske virkemidler som får frem den narrative fortellingen samt elevenes tolkning av faglig tematikk og Folkehelse og livsmestring. Dette har sitt utgangspunkt i hvilke valg elevene tok underveis i den estetiske og multimodale læreprosessen. Elevenes skolefaglige læring knyttet til det å skape animasjonsfortellinger, samt viktigheten med utvikling av et metaspråk trekkes også frem. I tillegg viser funn fra mitt prosjekt hvilken kompetanse en lærer bør ha for å kunne veilede elever og iscenesette liknende prosjekter.

Min masteroppgave kan være et bidrag til forskningsfeltet knyttet til bruk av animasjonsfortellinger opp mot skolefaglig læring og Folkehelse og livsmestring. Mitt ønske er å kunne bidra til ytterligere kunnskapsutvikling på forskningsfeltet i norskfaget.

Innholdsfortegnelse

1 Innledning	8
1.1 Tematikk og intensjonen med masteroppgaven.....	8
1.2 Legitimering av prosjektet og tidligere forskning	9
1.3 Problemstilling med presiseringer	13
1.4 Masteroppgavens oppbygging	14
2 Teori.....	15
2.1 Estetiske læreprosesser	15
2.2 Iscenesettelse av skriveforløp og bruk av modelltekster i en sosiokulturell kontekst	17
2.3 Sosialesemiotikk og multimodal tekstskaping.....	19
2.3.1 Remediering og adaptasjon	23
2.4 Animasjonsfortelling som digital og multimodal læringsmåte i skolen	25
2.5 Politiske styringsdokumenter i skolen	26
2.5.1 Folkehelse og livsmestring som tverrfaglig tema i læreplanverket.....	27
2.5.2 Lærerens profesjonsfaglige digitale kompetanse	28
2.6 Avsluttende betraktninger	28
3 Metode	29
3.1 Begrunnelse for valg av metode og presentasjon av empiri	30
3.1.1 Casestudie inspirert av pedagogisk aksjonsforskning	31
3.1.2 Gjennomføring av mini-fokusgruppeintervju	33
3.2 Studiets deltakere og roller: elever og lærere.....	34
3.3 Undervisningsdesign.....	36
3.3.1 Første periode – fra idé til manus	37
3.3.2 Andre periode – fra manus til animasjonsfortelling.....	39
3.4 Forskningsetiske overveielser og personvern	42
3.5 Gyldighet og pålitelighet.....	43
3.6 Fremgangsmåte for dataanalyse.....	45
4 Analyse	47
4.1 Kommunikasjon og meningsskaping i animasjonsfortellingene	48
4.1.1 Sosialesemiotisk og multimodal analyse med hovedfokus på film 4	48
4.1.2 Sosialesemiotisk og multimodal analyse med hovedfokus på film 8	55
4.2 Elevenes bearbeiding av kunnskap og prosess	63
4.2.1 Estetiske og multimodale læreprosesser	63
5 Avsluttende drøfting og konklusjon	71

5.1 Animasjonsfortelling og Folkehelse og livsmestring	71
5.2 Animasjonsfortelling og skolefaglig læring i en norskdidaktisk kontekst.....	72
5.2.1 Lærernes kompetanse	74
5.3 Metodikk og mulige forbedringspotensialer	75
5.4 Avsluttende ord	77
Litteraturliste	78
Vedlegg	81
<i>Vedlegg 1 – Informasjonsskriv og samtykkeerklærings skjema til foresatte</i>	81
<i>Vedlegg 2 – Informasjonsskriv og samtykkeerklærings skjema til rektor og lærere</i>	85
<i>Vedlegg 3 – Oversikt over empiri</i>	88
<i>Vedlegg 4 – Oversikt over animasjonsfortellingene, elevgrupper og lærere (navn er basert på pseudonymer)</i>	89
<i>Vedlegg 5 – Pitch (Elevtekster - skriftlig arbeid)</i>	92
<i>Vedlegg 6 – Lenke til utvalgte animasjonsfortellinger</i>	96
<i>Vedlegg 7 – Vurdering fra NSD</i>	97
<i>Vedlegg 8 – Vurdering av NSD etter melding om endringer</i>	100

Forord

Endelig er det min tur til å levere masteroppgaven. Det er nesten litt uvirkelig å tenke på, da denne har opptatt tankene mine helt siden planleggingsfasen sommeren 2019. Det har vært en utrolig spennende og lærerik prosess, som til tider har vært altoppslukende. Sommeren 2021 har vært en hektisk skrivesommer. Det har blitt noen herlige skrivestunder på båttur samt på hytteloftet på hytteturer med familien. Hjemme har bøkene og PC okkupert spisebordet og spisestolene siden november 2020. Jeg tror det er flere enn meg som ser frem til at jeg skal levere masteroppgaven.

Jeg vil rette oppmerksomhet og takke min veileder, Kirsten Linnea Kruse. Din kompetanse på fagfeltet, samt veiledning har vært helt avgjørende for min masteroppgave. Veiledningen har vært detaljert, konstruktiv, engasjerende og med et kritisk blikk. En ekstra takk for at du var villig til å flytte på veiledningstimer til august, da jeg måtte utsette innleveringsfristen.

Takk til elevene og lærerne som har deltatt og engasjert seg i prosjektet mitt. Deres deltagelse har vært essensielt for mitt mastergradsarbeid. Takk til foresatte som har gitt samtykke til at barnet deres kunne være med i mitt masterprosjekt.

Tusen takk til Forskningsgruppen Læring, læringsdesign og digitale medier (LÆDIME) ved Universitetet i Sørøst-Norge for tildeling av masterstipend og seminar. Tilbakemeldingene fra prosjektgruppa var nyttige for fremdriften i skriveprosessen. Jeg ser frem til å presentere mine funn for LÆDIME.

Jeg vil rette takknemmelighet til mine tålmodige barn på tre og fem år og mann som har gitt meg rom for å skrive, men også hjulpet meg til å ta gode pauser med lek og moro. Takk til besteforeldre for barnepass. Dette har gjort at jeg har fått skrevet i både helger og i ferien.

Son, 31. august 2021
Kristin Wilhelmine Aslaksen

1 Innledning

1.1 Tematikk og intensjonen med masteroppgaven

Digitale ferdigheter er avgjørende i et samfunn som er i endring, og der det utvikles stadig nye måter å kommunisere på. Både som privatperson og lærerstudent har jeg utviklet en særlig interesse for det å skape digitale, estetiske og multimodale tekster. Min intensjon med masteroppgaven er å motivere til bruk av multimodale og estetiske læremåter i skolen. Jeg er bevisst på at engasjement fra ledelse og lærere, samt økonomiske og tidsmessige ressurser er en forutsetning for å gjennomføre slike prosjekter i skolen.

Masteroppgaven er forankret primært innenfor en norskdidaktisk kontekst, men inneholder også tverrfaglige momenter. Prosjektets empiri er utviklet gjennom et praktisk undervisningsopplegg på 7. trinn, der jeg utforsket animasjonsfortelling som multimodal og estetisk læringsmåte. I boken *101 digitale grep*, er det skissert et digitalt, didaktisk opplegg, «Grep 63», som er knyttet til det å skape animasjon i skolen (Wølner & Siljan, 2019, s. 272). Dette blir av Wølner og Siljan (2019) omtalt som en metode med et stort læringspotensial som krever at elevene har kunnskap om «tekst- og fortellingsstruktur, dramaturgi, multimodalitet og digital, teknisk ferdighet» (s. 272). «Grep 65» i samme bok (Siljan & Moe, 2019, s. 276) omhandler adaptasjon av fagkunnskap til digitale, narrative fortellinger i historiefaget. Siljan og Moe (2019, s. 276) beskriver dette som en lærerik, men også utfordrende prosess. Dette fordi det krever at elevene både har innsikt i fagstoffet, samtidig som de må mestre det narrative og estetiske uttrykket. Her nevnes medier som digital bildebok og verbaltekst med illustrasjoner.

Jeg valgte å ha fokus på å skape narrative animasjonsfortellinger basert på et faglig tema. Dette for å utfordre de tradisjonelle konvensjonene for sjanger på en kreativ og troverdig måte. Med *troverdig* sikter jeg til at elevenes animasjonsfortellinger skulle formidle et faglig tema, samtidig som det baserte seg på det estetiske og skjønnlitterære. Felles for alle animasjonsfortellingene var at det faglige skulle knyttes opp mot det tverrfaglige temaet Folkehelse og livsmestring. Jeg har valgt å trekke inn flere fag for å vise elevene at ulike fagtradisjoner kan trekkes opp mot et felles overordnet tema. Fagene som er inkludert i prosjektet er norsk, kunst og håndverk, naturfag, samfunnsfag og KRLE. Jeg har valgt å gå

vidt ut med å trekke inn flere fag, men understreker at norskfaget er det styrende faget i dette prosjektet. Kompetansemålet i norsk, handler om at elevene etter 7. trinn skal «utforske og beskrive samspillet mellom skrift, bilder og andre uttrykksformer og lage egne sammensatte tekster» (Utdanningsdirektoratet, 2021a). Kunst og håndverkdimensjonen er knyttet til utforming av kulisser og figurer. Naturfag, samfunnsfag og KRLE bidrar med faglige temaer (Figur 2). Ytterligere detaljer rundt prosjektet går jeg inn på i kapittel 3.

1.2 Legitimering av prosjektet og tidligere forskning

Det finnes mye internasjonal og nordisk forskning knyttet til digital og multimodal tekstskaping i skolen. For å spisse søket knyttet til tidligere forskning, valgte jeg å avgrense søket til det å skape animasjonsfilm i grunnskolen. Jeg fant lite forskning knyttet direkte mot norskfaget, og valgte å inkludere forskningsarbeid med tilknytning til andre skolefag, som naturfag og samfunnsfag. For å vise spennet av tilgjengelig forskning trekker jeg frem forskningsarbeider fra perioden mellom 2003-2021. Den nyeste studien jeg omtaler er den eneste studien som ikke er gjennomført i skolen, men i barnehagen. Jeg ser allikevel overføringsverdi til mitt prosjekt.

Jeg har funnet én studie der grepet med adaptasjon fra fakta til narrativer er implementert. De resterende forskningsarbeidene knyttet til animasjoner laget i skolen har basert seg på enten skjønnlitteratur eller sakprosa. Fokuset i noen av studiene har rettet seg mot animasjon som en elevaktiv, kreativ og skapende læringsmåte. Andre fokuserer på animasjon som et digitalt kommunikasjons- og meningsskapende verktøy, mens noen retter et større fokus på læring gjennom multimodal tekstskaping med animasjon som medium. Noen av forskerne har bidratt i flere forskningsprosjekter. Dette kan vise tyngde i forskernes bidrag.

Carl F. Dons og Marit Bakken presenterer i boken «IKT som mediator for kunnskapsproduksjon» (2003) et treårig forskningsprosjekt gjennomført i ungdomsskolen. Den teoretiske rammen for dette prosjektet har forankring i perspektiver knyttet til skoleutvikling og læreprosesser (Dons & Bakken, 2003, s. 33). Fokusområdet i studien var elevers kunnskapsproduksjon og opplevelse av læring i prosjektarbeid med bruk av IKT. Deler av prosjektet gikk ut på at elevene skulle formidle naturfaglig kunnskap gjennom å skape en animasjon. Resultatene tyder på at elevene oppnådde en økt faginnsikt og at man «svært ofte kan konstatere at de er aktive, de er følelsesmessig engasjert og at de gjør har

et bestemt formål» (Dons & Bakken, 2003, s. 107). Elevene i Dons og Bakkens prosjekt uttrykte at arbeidet med animasjon var lærerikt, morsomt, motiverende, ga økt hukommelse og større innsats. Dons og Bakken (2003, s. 107-109) hevder at elevene, gjennom å skape animasjonsfilmer, gjennomgår en dypere læreprosess. Dette fordi elevene må reformulere bakgrunnskunnskap og kunnskapen de erverver gjennom arbeidet. De hevder også at produksjon av animasjonsfilm bidrar til å gi elever med skrive- og lesevansker mulighet til å «gjenerobre et språk» (s. 109). Dette fordi elevene får mulighet til å uttrykke seg på andre måter. Deres konklusjon er at bruk av digital animasjonsfortelling øker fagligheten og kvaliteten på elevenes læring ytterligere, enn ved tradisjonelle arbeidsmåter (Dons & Bakken, 2003).

Terje Mølster og Gerd Wikan (2012, s. 120) retter også sitt fokus på IKT-støttede læreprosesser i skolen ved bruk av animasjon. Deres teoretiske ramme er det sosiokulturelle og konstruktivistiske læringsperspektivet. Deres studie viser at når elever er kunnskapsprodusenter, kan det føre til et større læringsutbytte. Mølster og Wikan (2012) viser også til at digitale læringsomgivelser bidrar til å skape mer «transparente læringsprosesser der den enkelte elev blir mer synlig i et klassefelleskap» (s. 134). Elevene lærer av og med hverandre, og skaper noe felles gjennom å produsere animasjonsfilm. De må bearbeide fagkunnskapene og samarbeide om hvordan de skal uttrykke kunnskapene sine gjennom animasjonsfilmene. Analyse av elevenes animasjonsfilmer viste deres evner til å skape mening samt den multimodale kompetansen knyttet til hvordan de sammen *designet* animasjonene (Mølster & Wikan, 2012, s. 136). Mølster og Wikan (2012, s. 139) avslutter sin forskningsartikkel med en anbefaling om å la elever være kreative med digitale verktøy og gi rom for å skape tekster i interaksjon med andre.

Birte Hatlehol og Terje Mølster (2014) har gjennomført et forskningsprosjekt, der elevene skulle uttrykke fagkunnskap i samfunnsfag og naturfag gjennom å skape narrative animasjonsfortellinger. Den teoretiske tilnærmingen er sosialsemiotikk og multimodal tekstskaping. Hatlehol og Mølster (2014, s. 25) fokuserer på hvordan elevene skapte mening gjennom animasjon som multimodal tekst samt læringspotensialet til animasjonsfilm. Erfaringene fra dette prosjektet ser Hatlehol og Mølster (2014) i sammenheng med noen av resultatene som Dons og Bakken (2003) presenterer i sin studie. Hatlehol og Mølster (2014) opplevde at elevene ble mer motiverte og i større grad opplevde mestring enn ved «tradisjonell» undervisning. De konkluderer med at elevene ble mer inspirert og at elevene

lærte av hverandre. Dette bidro til å skape et læringsfellesskap der elevene kunne anvende kompetanser de tilegner seg på fritiden (Hatlehol & Mølster, 2014, s. 29). Hatlehol og Mølster (2014, s. 39) trekker frem at de opplevde at enkelte elever syntes det var utfordrende å adaptere faglig innhold til en kreativ fortelling. Samtidig har grepet et stort læringspotensial, fordi elevene må anvende kunnskapen på en helt ny måte. Hatlehol og Mølster (2014, s. 27-29) understreker viktigheten av veiledning underveis for å støtte elevenes bearbeiding av faglig innhold.

Marianne Undheim og Trude Hoel (2021) publiserte nylig en studie knyttet til det å skape animasjoner med barnehagebarn. Studiens teoretiske bakgrunn er sosialsemiotikk, multimodalitet og narrativ teori. Forskningsartikkelen til Undheim og Hoel (2021) har til hensikt å utforske og beskrive hvordan narrativer og ulike modaliteter sammen kan utvikle seg til en animasjonsfortelling. Undheim og Hoel (2021, s. 3) hevder at gjennom å skape animasjonsfortellinger kan barn som produsenter utvikle kompetanser som multimodal forståelse, forståelse for animasjon som medium, samt det narrative aspektet. Undheim og Hoel (2021, s. 22) analyserer sine funn med utgangspunkt i både *prosess* og *produkt*. De konkluderer med at elevenes multimodale kompetanse bidrar til å skape helheten i animasjonsfortellingen, både gjennom det som blir sagt verbalt, men også «elements not mentioned verbally» (s. 22). Elementene som ikke ble uttalt verbalt, ble med andre ord vist visuelt gjennom de ulike modalitetene. Undheim og Hoel (2021) erfarte også at elevene var entusiastiske og at animasjonsfortellingen i stor grad ble påvirket av barnas egne interesser. Forskerne retter fokus mot hvordan prosess og produkt påvirker hverandre og hevder dette gir en fullstendig og helhetlig tolkningsramme av forskningsprosjektet. Ulike aspekter ved både prosessen og produktet bidrar til sluttproduktet og forståelsen for hva animasjonsfortellingen faktisk kommuniserer.

I en internasjonal forskningsartikkel av Andrew Brun og Gunther Kress (2019) beskrives et animasjonsprosjekt med elever i skolen. Animasjonsfilmen er laget i den relativt nye narrative sjangeren *machinima*, som er inspirert av virtuelle verdener og videospill (Burn & Kress, 2019, s. 5). Den teoretiske bakgrunnen i studien har et eksplisitt multimodalt fokus, og er nyere enn flere av forskningsarbeidene jeg ellers har trukket frem. Burn og Kress (2019) sin forskningsartikkel retter seg mot animasjon som kommuniserende- og meningsskapende medium, og holder seg innen skjønnlitteratursjangeren. Animasjonsfilmen Burn og Kress trekker frem er basert på en elevfortelling kalt «The Moonstone». Burn og Kress (2019)

hevder at «the aesthetic is inseparable from the semiotic, and that the question of aesthetics needs to be explored from certain principles of Social Semiotics, including in its relation to the domain of multimodality» (s. 1). Burn og Kress (2019) ser det estetiske i sammenheng med sosialesemiotikkens meningsskapning og multimodalitet. De trekker frem funn og observasjoner fra den sosiale konteksten og elevenes valg underveis i arbeidsprosessen (Burn & Kress, 2019, s. 12). Et eksempel er hvordan elevene velger å utforme varulvkarakteren. Elevenes estetiske erfaring, sosiale kontekst og kulturelle opplevelse av hvordan en varulv ser ut og opptrer, uttrykkes tydelig gjennom elevenes valg. Semiotiske trekk, som valg av musikk, stemmebruk, bevegelser og karakterenes utseende i form av klær, pels og øyne, er meningsskapende for å kommunisere den ønskede frykt-følelsen. Burn og Kress (2019) hevder at den estetiske funksjonen og de semiotiske valgene dermed avhenger av «the sign-maker» sine interesser og forståelse (s. 17). Burn og Kress (2019) konkluderer med at valgene elevene tar i prosessen med å skape animasjonsfilmen, viser at «[t]he style (form, meaning, rhetoric, the sensory, the affective) and hence the aesthetic claim, runs across modes *and* media» (s.18). De understreker her hvordan de ser det estetiske i sammenheng med sosialesemiotisk og multimodal menings- og tekstskapning.

Til nå har jeg trukket frem både nordisk og internasjonal forskning. Ifølge Hatlehol og Mølster (2014, s. 27) er det forsket lite på koblingen mellom elevenes animasjonsfilmproduksjon og skolefaglig læring. Det er derfor vanskelig å finne relevant litteratur. Ingen av studiene jeg har funnet har vært knyttet direkte til min masteroppgave: animasjonsfortelling og de tverrfaglige temaene i Fagfornyelsen, LK20. Dette kan skyldes at forskningsartiklene er utgitt før Fagfornyelsen ble utarbeidet. Jeg har derfor også søkt etter forskningsarbeid knyttet til multimodale og estetiske læremåter knyttet opp mot Folkehelse og livsmestring og funnet en masteroppgave skrevet av Malin Kathrine Vik (2020). Vik skriver om hvordan drama som estetisk læringsmåte kan anvendes for å styrke elevenes dybdelæring i de tre tverrfaglige temaene: *Demokrati og medborgerskap, Bærekraftig utvikling og Folkehelse og livsmestring*. Selv om Vik (2020) går bredt ut med å omtale alle de tre tverrfaglige temaene hver for seg, kan mastergradsarbeidet ha overføringsverdi til min masteroppgave. Den teoretiske bakgrunnen i Vik (2020) sin masteroppgave er estetiske læreprosesser og sosiokulturell læringsteori. Gjennom ulike dramaforløp jobbet elevene med ulike tematikker som vennskap, mestring og fellesskap. Funnene viser at arbeid med drama førte til at elevene måtte uttrykke følelser, kommunisere, samarbeide, være kreative og vise respekt for hverandre. Vik (2020) konkluderer med at drama som estetisk læringsmåte er godt

egnet til å arbeide med det tverrfaglige temaet Folkehelse og livsmestring. Samtidig kan drama i seg selv bidra direkte til utvikling av elevenes folkehelse og livsmestring.

Min masteroppgave kan være et bidrag til forskningsfeltet knyttet til bruk av animasjonsfortellinger opp mot skolefaglig læring og Folkehelse og livsmestring. I tillegg løftes det norskdidaktiske perspektivet om animasjonsfortelling som multimodal tekst. Min intensjon er å kunne bidra til ytterligere kunnskapsutvikling på forskningsfeltet i norskfaget.

1.3 Problemstilling med presiseringer

Med utgangspunkt i de foregående kapitlene, har jeg valgt å formulere følgende problemstillinger:

På hvilken måte kan animasjonsfortelling, som multimodal og estetisk læringsmåte, anvendes for å bearbeide kunnskap om et faglig tema i en norskdidaktisk kontekst? Hvordan kommuniserer elevene det tverrfaglige temaet om «Folkehelse og livsmestring» i sine multimodale animasjonsfortellinger?

Hovedteorigrunnlaget i dette prosjektet er særlig knyttet til multimodale og estetiske læreprosesser, samt sosialsemiotikk og multimodal tekst- og meningsskaping. Disse elementene ses i lys av et skrivepedagogisk og sosiokulturelt perspektiv. Dette kommer jeg tilbake til (Kapittel 2). I problemstillingene anvendes verbene å *bearbeide kunnskap*, samt å *kommunisere*. *Bearbeide kunnskap*, uttrykker det prosessuelle arbeidet elevene gjør underveis når de skaper de multimodale animasjonsfortellingene, samt adaptasjon av faglig kunnskap til en narrativ fortelling. Verbet å *kommunisere* er knyttet til sosialsemiotikken. Den legger vekt på kommunikasjonen i produktet elevene har skapt, gjennom bruk av ulike modaliteter og estetiske virkemidler.

1.4 Masteroppgavens oppbygging

Denne masteroppgaven er delt inn i 5 kapitler, som igjen er del inn i et ulikt antall underkapitler. Noen av underkapitlene er inndelt i underpunkt.

Kapittel 1 er innledning med presentasjon av tematikk, tidligere forskning på feltet, samt masteroppgavens problemstilling og oppbygging.

Kapittel 2 omhandler det teoretiske rammeverket og aktuelle styringsdokumenter i skolen. Hensikten er å danne et bakteppe for masteroppgaven som helhet. Her redegjøres det for viktige begreper og perspektiver.

Kapittel 3 inneholder metodebeskrivelsen for masteroppgaven. Her blir det redegjort for valg og gjennomføring av metode, innsamlet empiri, studiets deltakere, samt en grundig gjennomgang av undervisningsopplegget som er gjennomført i skolen. Deretter trekkes det frem forskningsetiske overveielser, refleksjoner rundt prosjektets validitet og reliabilitet, samt fremgangsmåte for dataanalyse.

Kapittel 4 består av en analyse av funn knyttet til prosess og produkt i animasjonsprosjektet. En del av det empiriske materialet trekkes frem og analyseres ut fra valgt teoretisk rammeverk.

Kapittel 5 er en avsluttende drøfting og konklusjon, der jeg samler trådene i masteroppgaven.

2 Teori

Det teoretiske rammeverket har til hensikt å danne et bakteppe og gi føringer for masteroppgaven som helhet. De ulike underkapitlene vil ha ulik status, da noe er teori og noe er politiske føringer og dokumenter. Teoriene har også ulike roller i prosjektet. Noe blir primært brukt som didaktisk fundament for planlegging av undervisningsdesignet, mens annen teori brukes i arbeidet med å analysere det empiriske materialet. En del av teorien brukes til begge formål. Plasseringen av teoriens rolle kommer tydeligere frem underveis.

Først skal jeg gå inn på estetiske læreprosesser, etterfulgt av et underkapittel knyttet til prinsippet om iscenesettelse av skriveforløp og modelltekster i en sosiokulturell kontekst. Deretter følger et underkapittel om sosialsemiotikk og multimodal tekstsaking, etterfulgt av et underpunkt om remediering og adaptasjon. Videre går jeg inn på animasjon som digital og multimodal læringsmåte, før jeg gir et bilde av relevante politiske styringsdokumenter i skolen. Avslutningsvis vil jeg kort sammenfatte teorien ved å trekke noen linjer mellom de ulike hovedområdene.

2.1 Estetiske læreprosesser

John Dewey (2005) ser på kunst og estetikk gjennom sitt demokratiske kunstsyn, og hevder at det estetiske er integrert i alle menneskers hverdagsliv, læring og dannelse. Benny D. Austring og Merete C. Sørensen (2020, s. 260) hevder at estetisk virksomhet skal forstås som interaktivt og sosiokulturelt, på lik linje med andre lærings- og dannelsesformer. De estetiske uttrykksformene er formspråk som utvikles i interaksjon med andre, og omtales som det *estetiske formspråket* (Austring & Sørensen, 2020, s. 263). Det estetiske formspråket, som farger, form og språklige virkemidler, inngår i en ytre meningsbærende formside og en indre betydning som peker ut over selve formuttrykket; to dimensjoner som gjensidig vil konstituere hverandre. Dette kan ses i tråd med Dewey (1980) sitt utsagn om at «[a]ll languages, whatever its medium, involves what is said and how it is said, or substance and form» (s. 106). Ifølge Austring og Sørensen (2020, s. 263) rommer det estetiske formspråket en fortolkning og en presentasjon av en erfart virkelighet. Man kan anvende det estetiske språket til å kommunisere og bearbeide følelsesmessige, personlige og sanselige erfaringer gjennom et symbolspråk. Symbolspråket har til hensikt å påvirke mottakers følelser. Dette kan ses i lys av Gadamer (2014, s. 142) som knytter estetikk til meningsskapende prosesser, fortolkning og sanselige erfaringer. De sanselige og estetiske erfaringene kan sammen få en

betydning for menneskers handle- og tenkemåte. Det estetiske formspråket er flytende ved at det ikke innebærer en entydig formel for hvordan sammensetningen eller fortolkningen skal være. Det estetiske og «[k]unstens språk utgjøres nemlig av at den taler innover til *enhvers* egen selvforståelse [...] Alt kommer an på hvordan noe blir sagt» (Gadamer, 2014, s. 143). Dette gir et større rom for å inngå i en kompleks kommunikasjonsprosess og uttrykke seg direkte til sanser og følelser (Austring & Sørensen, 2020, s. 267).

Ifølge Gadamer (2014) vil det estetiske innholdet alltid innebære en følelsesmessig og en kognitiv komponent. Disse anses som to sammenvevde komponenter. Jensen (2013, s. 51) beskriver at dersom man kun legger vekt på én av dimensjonene i undervisningssituasjoner i skolefagene, vil den estetiske dimensjonen kunne gå tapt. Estetiske læreprosesser er, ifølge Austring og Sørensen (2020), anvendelse av det estetiske formspråket til «at bearbejde og kommunisere om opplevelser, sansninger og følelser, erhvervet i det direkte møte med verden» (s. 271). I skolen, der elevene kan være aktive produsenter, vil det foregå en skapende prosess der de kan koble det estetiske formspråket opp mot teknikker, medier og materialer, samt egne personlige følelser, opplevelser og erfaringer. Austring og Sørensen (2020, s. 272) beskriver at elevene, gjennom den sosiale og kulturelle konteksten, vil lære om innholdet, materialene og formen de arbeider med i den skapende prosessen. De vil også kunne utvikle evner til å reflektere og kommunisere over stadig mer komplekse erfaringer og følelser. Prosessen beskrives som en «dialektisk, eksperimenterende og skabende proces, der går fra indtryk til udtryk og utvikler sig dynamisk fra første idé til et færdigt æstetisk udtryk» (Austring & Sørensen, 2020, s. 272). En estetisk læreprosess kan variere i tid og omfang, der læring skjer underveis i prosessen. Læringen skjer gjennom speiling av egne opplevelser, interaksjon med andre og den formspråklige bearbeidingen. Dette kan ses i lys av et sosiokulturelt perspektiv. Austring og Sørensen (2020, s. 276) referer til forskning som viser at elevenes møte med estetiske læreprosesser, har et potensiale til å utvikle elevenes kompetanse i kreativitet, selvtillit, samarbeidsevne, kommunikasjon og meningsskapning. I tillegg kommer det frem at elevene opplever større grad av utforskertrang, engasjement, relevans og anerkjennelse. Det kan også styrke elevenes språklige literacy og skolefaglige ferdigheter. Dette har vært viktige elementer i arbeidet med estetiske læreprosesser i denne masteroppgaven.

I neste underkapittel går jeg inn på iscenesettelse av skriveforløp og bruk av modelltekster i en sosiokulturell kontekst. Det har, sammen med estetiske læreprosesser, fungert som rammeverk for planlegging og gjennomføring av det norskdidaktiske undervisningsopplegget i masterprosjektet.

2.2 Iscenesettelse av skriveforløp og bruk av modelltekster i en sosiokulturell kontekst

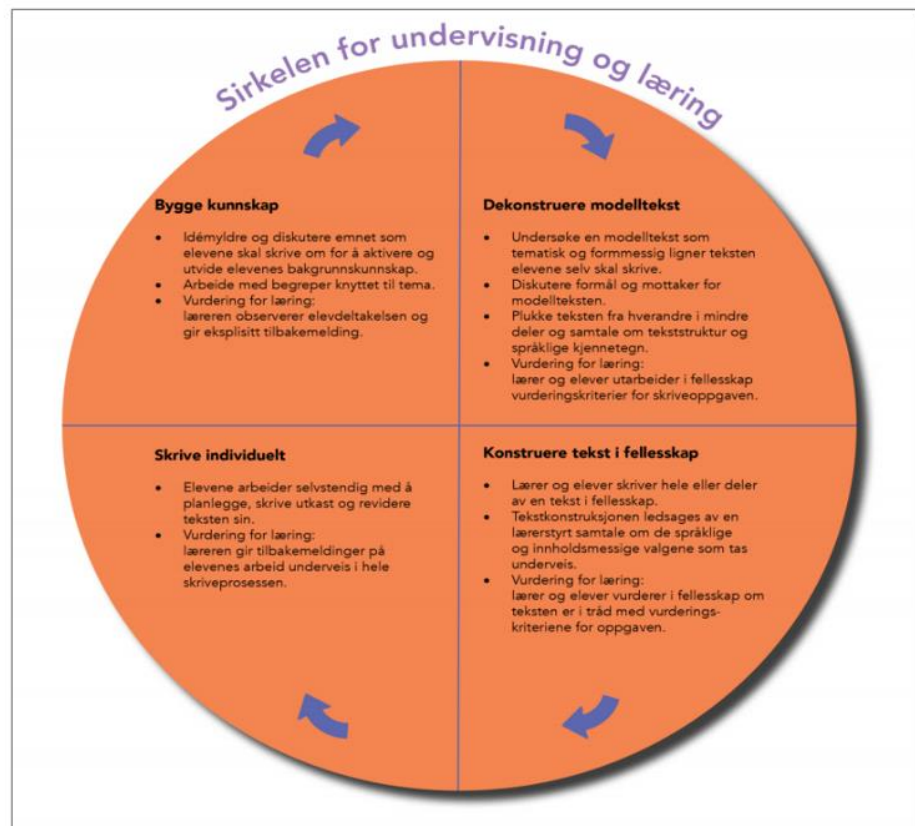
Ifølge Håland (2021, s. 88) skal man prøve å unngå lese- og skrivepraksiser som kun foregår i skolen. Intensjonen om at elevene skal utvikle seg i retning av å bli eksperter i fagene, gjør at det blir viktig å invitere elevene inn i skrivepraksis med referanse til det eksperter utfører. Ved å se på skriveidaktikken på denne måten blir det også avgjørende å iscenesette en kommunikasjonssituasjon der det er tydelig posisjonering av *avsender* og *mottaker*. Dette fordi «[l]earning to write is about learning to be in a particular kind of interaction – with other writers and with readers – not just about a display of skill» (Bomer & Laman, 2004, s. 458). Interaksjonen kan komme til uttrykk gjennom «tekstlege spor i teksten» (Håland, 2021, s. 88). Det er vanlig å skille mellom styrt posisjonering og selvbestemt posisjonering. Ved styrt posisjonering får skriveren utgitt en bestemt kontekst eller kriterier. Det kan være konvensjoner for sjangere i ulike fag, læreren og/eller tematikken i undervisningen. Ved selvbestemt posisjonering tar eleven egne valg for hvordan teksten skal være utformet (Håland, 2021, s. 88-89).

Ifølge Håland (2021, s. 91) kan kommunikasjonssituasjoner i skolen gjerne innebære å gi elevene en skriveidentitet som avsender, og simulere en skrivepraksis som er tilpasset den fiktive rollen. Dette kan gi elevene en tildelt autoritet, fordi elevene kan «ta på seg ei myndighet i teksten». Samtidig understreker Håland (2021, s. 88-89) at en tydelig og logisk sammenheng mellom formålet til teksten, sjangerforventning og skriveidentiteten kan bidra til å utvikle elevenes skrivekompetanse. På samme måte vil posisjonering av mottaker være viktig fordi elevene vil tilpasse språk og formuleringer ut fra mottaker. Interaksjonen mellom avsender og mottaker kan ses i lys av en sosiokulturell kontekst (Håland, 2021, s. 89-90).

Bruk av modelltekster i elevenes «fagspesifikke skriving» (Håland, 2021, s. 105-107) regnes som et godt didaktisk grep og kan fungere som et stillas og inspirasjon for elevene. Det er vanlig å se mønster av modelltekster i elevenes tekster. Modelltekster har sitt utgangspunkt i et sosiokulturelt læringssyn der læring skjer gjennom transformasjon og transduksjon. Kress

(2003, s. 36) definerer forskjellen med «[w]hile transformation operates on the forms and structures within a mode, transduction accounts for the shift of semiotic material – for want of a better word – across modes» (s. 36). Transduksjon er en omforming fra en modalitet til en annen. Transformasjon er en omforming innenfor samme modalitet, der man kan bruke en tekst til inspirasjon til å omforme en ny versjon (Håland, 2021, s. 107). Transformasjon og transduksjon er nært beslektet med begrepene *adaptasjon* og *remediering* (underpunkt 2.3.1).

Skrivesenteret (2017) har utarbeidet en modell for bruk av modelltekster i undervisningen kalt «Sirkelen for undervisning og læring» (Figur 1). Modellen er en norsk utgave som baserer seg på en australsk sjangerpedagogisk modell, utviklet av Michael



Figur 1: Sirkelen for undervisning og læring (Skrivesenteret, 2017)

Callaghan og Joan

Rothery, omtalt som «The Curriculum Circle» (Callaghan & Rothery, 1988). Den originale modellen er knyttet til argumenterende skrijving. Jeg anser Skrivesenterets versjon som mest relevant i min masteroppgave, da den opererer uavhengig av sjanger. Hensikten med modellen er å bygge stillaser for elevenes skrijving. Den er delt inn i fire ulike faser: *bygge kunnskap*, *dekonstruere modelltekst*, *konstruere tekst i fellesskap* og *skrive individuelt* (Håland, 2021, s. 113). Alle fasene innebærer veiledning og støtte fra lærer, men det er ikke nødvendig å gjennomføre alle fasene hver gang. Skrijving er en sosial prosess, sett ut fra et sosiokulturelt perspektiv. Dette kan knyttes til Bakhtin og hans teori om at en ytring blir «aldri til i eit tomrom, men i eit tekstrom og i eit sosiokulturelt rom» (Dysthe & Hertzberg, 2014, s. 18). Bearbeiding, revidering og skriveveiledning fra lærer underveis vil være viktig

for elevenes læring. Dysthe og Hertzberg (2014, s. 25-27) beskriver at god skriveveiledning innebærer å gi respons ved «å reagere, kommentere og stille spørsmål til ein tekst» (s. 25). Veiledningen må være tilpasset elevens utgangspunkt, tydelige kriterier, få fokusområder, tekstens sterke sider og forbedringspotensialet.

2.3 Sosialemiotikk og multimodal tekstskaping

Sosialemiotisk teori «is interested in meaning, in all its forms» (Kress, 2010, s. 54) og knyttes særlig til hvordan ulike tekster skaper mening (Jewitt, 2014; Kress, 2010; van Leeuwen, 2005). Multimodale tekster skaper en helhetlig mening ved å kombinere forskjellige *modaliteter*, på engelsk *mode* (Fougt & Løvland, 2019, s. 29). Eksempler på modaliteter brukt i kommunikasjon kan være *levende bilde*, *verbalspråk*, *lyd* og *stillbilde*. Ifølge Kress (2010) er modaliteter som element i en multimodal tekst dynamiske og er «a socially shaped and culturally given semiotic resource for making meaning» (s. 79). Dette kan ses i sammenheng med et sosiokulturelt perspektiv.

Semiotiske ressurser er alt som brukes til å skape mening, og er knyttet til de visuelle, auditive og/eller de verbale ressursene i en tekst, som for eksempel bilde- og språkhandlinger (Fougt & Løvland, 2019, s. 29-30). Modalitetene vil ha ulikt meningsbærende potensiale fordi ulike aspekter ved meningsskapingen er gitt ut fra ulike modaliteter i et samspill (Jewitt, 2014, s. 27). Jewitt (2014) beskriver at hver modalitet inneholder en del av budskapet og at modalitetene til sammen kommuniserer den fulle meningen i en tekst. Det *multimodale samspillet* mellom de ulike modalitetene vil bidra til en «expansion of meaning relations between elements» (Jewitt, 2014, s. 27). Det er her snakk om at det multimodale samspillet mellom modalitetene i en tekst bidrar til meningsskaping, som er mer enn summen av det modalitetene uttrykker alene. Modalitetene kan både utdype og/eller komplementere hverandre i sitt dynamiske samspill (Kress, 2010, s. 58; Maagerø & Tønnessen, 2014, s. 42).

De forskjellige modalitetene har sine muligheter og begrensninger for ulike kommunikative formål. Dette omtales som modalitetenes *affordans* (Jewitt, 2014; Kress, 2003, 2010; van Leeuwen, 2005). Det er viktig å være klar over at modalitetenes affordans er dynamiske og vil endres i takt med endringer i kulturen, sosial praksis og teknologi (Jewitt, 2014; Kress, 2003, 2010; van Leeuwen, 2005). Det påvirker også hvordan vi kommuniserer med hverandre og vil ha betydning for valg av modaliteter (Kress, 2003; 2010, s. 79). Kress (2010) hevder at «we

would need to take a full inventory of each mode» (s.87). I lys av Kress (2010, s. 87) sitt utsagn skal jeg utdype egenskapene til modalitetene verbalspråk, stillbilde, levende bilde og lyd, som er de mest aktuelle modalitetene å trekke frem i mitt animasjonsprosjekt.

Verbalspråket som modalitet, er knyttet til både det *mundtlige*, i form av tale, og det *skriftlige* språket. Muntlig og skriftlig verbalspråk er egnet til å kommunisere «the logic of sequence in time» (Kress, 2010, s. 81), i tillegg til å beskrive, argumentere, drøfte, fortelle og så videre (Maagerø & Tønnessen, 2014, s. 26). Kress (2010, s. 80) beskriver at stemmekvalitet, intonasjon, rytme og aksent er viktig for å skape mening, og til å fremheve ord eller stemninger. I skriftlig verbalspråk vil syntaktiske valg og grafiske konvensjoner som kursiv, store bokstaver, skriftstørrelse og skrifttype anvendes «to achieve semiotic effects» (Kress, 2010, s. 80) for å kommunisere et meningsbærende budskap. Ifølge Maagerø og Tønnessen (2014, s. 26-27) har verbalspråket også sine begrensninger knyttet til detaljbeskrivelser. For å avgrense detaljnivået er det avgjørende at man tar et utvalg som fremheves i verbalteksten.

Jewitt (2014) beskriver at bilder er «strongly governed by the logic of space and simultaneity» (s. 26). Meningsskaping skjer gjennom skildringer ved bruk av blant annet farge, form, størrelse, enkeltelementets plassering i forhold til hverandre og utsnitt (Kress, 2010, s. 82). Maagerø og Tønnessen (2014, s. 29) beskriver at stillbilder i form av kunstbilder, tegneseirebilder og illustrasjoner er egnet til å benytte seg av estetiske virkemidler for å fremheve eller understreket et budskap. Dette kan være bruk av farger, lys, overdrivelser eller forenkling av virkeligheten og kontraster. Maagerø og Tønnessen (2014, s. 33) beskriver særlig farger som viktige virkemidler som appellerer til synssansen, og som kan representere virkeligheten eller brudd med virkeligheten. Farger kan også inneholde en egen symbolikk (Maagerø & Tønnessen, 2014). Stillbilder har også sine begrensninger. Jewitt (2014, s. 15) understreker at stillbilder ikke er spesielt egnet til å illustrere tidsperspektivet og derfor ofte i samspill med verbalskrift. Ifølge Maagerø og Tønnessen (2014, s. 30-31) skyldes dette at man må velge et bildeutsnitt fra virkeligheten, som dermed blir «fanget» fra en bestemt vinkel og tidspunkt. Bildeutsnitt sier også noe om nærhet til mottakeren.

Ifølge Kress (2010, s. 81) kan de levende bildene representere mangfoldet av bevegelsene i utvikling i tid og rom. Dette skaper et sekvensielt tidsperspektiv slik verbalspråket gjør. Levende bilder kan realisere romlig plassering, detaljer og en samtidig sansing slik statiske bilder gjør. Bevegelse anses for å være en svært viktig del av affordansen til levende bilder

som bidrar til meningsskaping (Maagerø & Tønnessen, 2014, s. 37). Kroppslig bevegelse kan bidra til å skape en mening i en sosial kontekst, gjennom gestikulering og ansiktsbevegelser. Maagerø og Tønnessen (2014, s. 38) trekker frem at levende bilder også har sine begrensninger, særlig når det kommer til flyktigheten. Når en bevegelse er utført, går den direkte over til neste bevegelse som må tolkes. Maagerø og Tønnessen (2014, s. 38) viser til at det særlig kan være vanskelig å studere ulike deler uten å måtte stoppe opp, for å få med seg alle detaljer knyttet til hvordan noe ser ut. Det er med andre ord behov for å bevege seg fra levende bilde til et stillestående bilde. I masteroppgaven har jeg stillbilder fra animasjonsfortellingene i de tilfellene jeg har studert detaljer i filmene.

Lyd er en viktig modalitet i digitale medier, og brukes særlig sammen med levende bilder i en film. Van Leeuwen (2005, s. 175) skiller mellom tre ulike lydressurser som meningsskapende modalitet: *naturalistic sound*, *abstract-sensory* og *sensory modality*. De *naturalistiske lydene* er en kompleks representasjon og har til hensikt å skape en nærhet, normalitet og assosiasjon til virkeligheten. Lyd kjennes igjen og skaper mening fordi vi har erfart den, og den anses som troverdig. Den *abstrakt-sensoriske lyden* er koblet til ulike typer musikk som åpner for et stort tolkningsrom. Spesielt rytme, tempo og harmoni er viktige elementer for musikkens affordans. *Sensorisk lyd* er overdreven eller manipulert lyd som ofte har sitt utgangspunkt i virkeligheten. Samtidig ligger fokuset i å skape stemning og appellere til følelser, mer enn å realisere en virkelighet. Dette vil ha en effekt på tolkningen av den teksten det gjelder. Ifølge Maagerø og Tønnessen (2014, s. 40-41) vil lyd som modalitet alene, kun være rettet til det auditive. En begrensning kan være fravær av det visuelle, samtidig som det gir mulighet til å bruke kreativiteten til å forestille seg det man hører.

Dimensjonene *discourse*, *genre*, *style* og *modality* er fire dimensjoner som van Leeuwen (2005) omtaler som «the key dimensions of social semiotic analysis» (s. 91). På nordisk blir dimensjonene omtalt av Simon Skov Fougst og Anne Løvland (2019, s. 54) som *innhold*, *kommunikativ samhandling*, *stil* og *sannhetsverdi*.

Innhold handler om innholdet i en tekst og hvordan de semiotiske ressursene brukes til å konstruere en representasjon av hva som skjer i verden (van Leeuwen, 2005, s. 91). Representasjonen vil være basert på avsenders valg av vinkling og intensjon med teksten (Fougst & Løvland, 2019, s. 55). Van Leeuwen (2005, s. 95) omtaler *innhold* som mangfoldig, fordi det finnes ulike måter å skape mening med utgangspunkt i ulike aspekter fra

virkeligheten. Der innholdet er knyttet til kommunikasjonens «hva», er *kommunikativ samhandling* knyttet til kommunikasjonens «hvordan».

Kommunikativ samhandling handler om hvordan de semiotiske ressursene brukes til kommunikative interaksjoner (van Leeuwen, 2005, s. 117). Alle tekster som skal forstås, «tilbyder læseren at bruke sine erfaringer til at bidrage til forståelsen» (Fougat & Løvland, 2019, s. 56). Gjennom å se på samhandlingen mellom en tekst og mottaker kan det være interessant å se på hva som påvirker og kreves av leseren for at den multimodale kommunikasjonen skal lykkes (Fougat & Løvland, 2019, s. 57). Van Leeuwen (2005) trekker frem tale- og bildehandlinger som multimodale kommunikative handlinger. Her trekkes blikkontakt frem som et eksempel på bildehandling. Dersom en karakter i et bilde ser på mottaker, vil dette ofte virke kontaktskapende, andre ganger insisterende. Kress og van Leeuwen (2006, s. 148)¹ beskriver at blikkontakt kan skape inntrykk av at den som er avbildet krever noe av mottakeren. Kommunikativ samhandling er også knyttet til «the function of texts» i sosiale interaksjoner. Dette er knyttet til hvordan man på ulike måter kan kommunisere til noen, for noen eller med andre ved hjelp av tekster (van Leeuwen, 2005, s. 123).

Stil handler om hvordan man kan bruke de semiotiske ressursene «to perform genres» (van Leeuwen, 2005, s. 91). Stil er også særlig knyttet til posisjonering av avsender; enten individuell posisjonering eller sosial posisjonering (van Leeuwen, 2005, s. 143). Eksempler på stilistiske uttrykk kan være politisk ståsted, alder, kjønn, personlighet, holdninger, verdier og så videre. Stil uttrykker også følelser knyttet til en tekst (van Leeuwen, 2005, s. 140). Fougat og Løvland (2019, s. 57) viser til at stemme og andre multimodale stiluttrykk kan knyttes til individuell stil. Stil kan også knyttes til valg av en minimalistisk eller en uttrykksfull stil, samt valg av fargetoner og/eller bestemte materialer som kan bidra til å skape et eget stilistisk uttrykk. Dette kan ses i sammenheng med estetiske virkemidler (Austring & Sørensen, 2020).

Sannhetsverdi knytter van Leeuwen (2005, s. 160) til hvordan semiotiske ressurser brukes til å representere graden av virkelighetsreferanse eller grad av sannhet. Kress & van Leeuwen (2006, s. 160) trekker frem barnetegninger som et eksempel på en modalitet med lav grad av virkelighetsreferanse, altså lav modalitet. Dette fordi tegningenes detaljer og fargevalg

¹ Jeg kommer til å låne noen begreper fra Kress og van Leeuwens (2006) sosiosemiotiske visuelle rammeverk, men velger å ikke gå inn i rammeverket i sin helhet.

sammenliknet med virkeligheten er langt fra hverandre. Barn har gjerne en annen oppfattelse av hva som kan anses som virkelighet og ikke. Dette kan kobles til *stil*, og hvordan avsender posisjonerer seg i et virkelighetsaspekt. *Sannhetsverdi* knyttet til multimodal teori kan ses i sammenheng med virkelighetskontrakten som sakprosjangeren har til leseren, i tilknytning til forventninger om i hvilken grad teksten representerer virkeligheten (Løvland, 2018, s. 231). Samtidig understreker Fougt og Løvland (2019, s. 59) at det ikke nødvendigvis er et mål å representere virkeligheten. I fiksjonstekster er dette ikke et krav eller forventning på samme måte som i sakprosattekster. De viser også til at alle tekster er representasjoner, men at noen tekster har en så høy grad av virkelighetsreferanse at mottaker glemmer at det ikke er virkeligheten. Selv om van Leeuwen (2005) omtaler de fire dimensjonene for seg, understreker han at disse er sammenvevd, og at alle er tilstede i enhver kommunikasjonshandling. Disse fire dimensjonene utgjør analysekategorier som vil bli brukt til å systematisere deler av analysekapittelet (underpunkt 4.1.1 og 4.1.2).

Ulike digitale medier, som animasjonsfilm, bildebok, nettsider og spill, gir mulighet til å kommunisere med ulike modaliteter. Mediene er knyttet til det teknologiske aspektet, mens modalitetene er knyttet til meningsskapingen (Tønnessen & Bjorvand, 2014, s. 46). Det er ikke bare modalitetene som har ulik affordans, men også mediene. Det teknologiske aspektet ved de forskjellige mediene vil inneha en rekke muligheter og begrensninger. I dette prosjektet brukte elevene flere apper for å redigere animasjonsfortellingene. De brukte først appen iStopMotion for å animere, for deretter å konvertere bildene til appen iMovie for videre redigering. Her fant elevene lydeffekter og instrumentelle melodier som de anvendte i animasjonsfortellingene sine. Dette viser at ulike typer programvare har ulike muligheter og begrensninger (Tønnessen & Bjorvand, 2014, s. 48). Både modalitetenes og mediens affordans er dynamiske og vil endres i takt med kulturen, sosial praksis og teknologi. Mediene kan dermed bidra til nye uttrykksformer. Dette åpner for å skape nye multimodale tekster, som gjerne baserer seg på eksisterende tekster.

2.3.1 Remediering og adaptasjon

Remediering og *adaptasjon* er begreper som delvis overlapper hverandre. De anvendes særlig i tilknytning til tekstlige og kulturelle prosesser når en tekst overføres fra et medium til et annet. Remediering er særlig knyttet til selve mediet og den tekniske overføringen, mens adaptasjon legger vekt på den semiotiske omformingen og meningsskapingen (Tønnessen,

2018, s. 316). Dette har vært viktige fokusområder i det norskdidaktiske undervisningsopplegget i masterprosjektet mitt, særlig når det kommer til den multimodale og estetiske prosessen det innebærer å skape en animasjonsfortelling.

Bolter og Grusin (1999) som presenterte begrepet remediering, definerte begrepet på følgende måte: «We call the representation of one medium in another *remediation*» (s. 45). Dette understreker at både teksten og det opprinnelige mediets trekk som sjanger og konvensjoner for fremstilling, implementeres i overføringen til et nytt medium. Tønnessen og Bjorvand (2014, s. 54) beskriver at remediering kan bidra til sosiokulturelle, tekniske og estetiske dimensjoner, som synliggjør funksjonen til både det nye og det opprinnelige mediet. Tilpasninger ut fra mottakerens forventning til mediet, samt mediets materielle og teknologiske affordans vil være avgjørende i en remedieringsprosess.

Adaptasjon retter fokuset mot tilpasninger i den semiotiske omformingen og opplevelsen av hvordan overføringen til nye modaliteter virker på mottakeren (Tønnessen & Bjorvand, 2014, s. 54). Nye medier kan føre til et behov for nye uttrykksmåter. Dette vil endre helheten i den opprinnelige multimodale teksten, da det gjerne legges til og/eller tas bort modaliteter (Tønnessen, 2018, s. 318). Tønnessen og Bjorvand (2014, s. 53) omtaler den opprinnelige teksten for *kildetekst*. Dersom mottakeren er kjent med kildeteksten, vil denne spille en rolle for opplevelsen av den adapterte teksten. Mottakeren vil kunne ha en forforståelse, forventninger og/eller bli overrasket over den nye versjonen. Det å adaptere er en prosess som vil kreve både nyskapning og fortolkning med utgangspunkt i kildeteksten og kunne oppleves i en annen kontekst enn kildeteksten. Dette fordi det ofte dreier seg om en overføring fra et medium til et annet og/eller fra en sjanger til en annen.

Overføring fra en sjanger til en annen kan sees i sjangeroverskridende tekster. «At anse forholdet mellom faglitteratur og skønlitteratur som værende et simpelt kontrastforhold innebærer en risiko for en (alt for) stereotyp opfattelse af de to kategorier [...] Genrekategorier er ikke nagelfaste kasser, som eksisterer afsondret fra hinanden, og det er derfor kun naturligt at der findes en række blandingsformer» (Skyggebjerg, 2011, s. 104). Sjangeroverskridende tekster er et grep som ofte brukes i fagbøker for barn. I disse tilfellene gjør forfatteren en form for adaptasjon, der deler av fagstoffet blir overført til skønlitteratur, som et narrativt og estetisk uttrykk. Løvland (2018, s. 231) hevder at «[g]rensene mellom skønlitteratur og den litterære sakprosaen bygger i hovudsak på ein kontrakt med lesaren om

at dette er ytringar om verkelegheita». Det å utfordre konvensjonene for sjanger anses av Løvland (2018, s. 225-231) som et interessant litterært trekk, og kan fungere som et godt, didaktisk grep for å se fagstoffet i sammenheng med noe som er gjenkjennelig for elevene. De narrative, multimodale tekstene appellerer til følelser og sanser på en annen måte enn det fagtekster gjør. Det å utfordre konvensjonene for sjanger er et didaktisk grep jeg har latt meg inspirere av i mitt masterprosjekt.

2.4 Animasjonsfortelling som digital og multimodal læringsmåte i skolen

Å skape egne animasjonsfortellinger åpner for elevenes muligheter til å erverve digitale ferdigheter og de digitale formkravenes mål om å forsterke et budskap (Utdanningsdirektoratet, 2017b, s. 3). Arbeidsprosessen åpner for kreativ utfoldelse, selvstendighet og kritisk tenkning, med rom for å skape et eget filmuttrykk. Filmuttrykket i dette masterprosjektet, baserte seg på elevenes tolkninger av fagstoffet, følelser, erfaringer, idéer og opplevelser, og kan knyttes til arbeid med estetiske og multimodale læreprosesser. Animasjonsfortelling som digital og multimodal tekst kan ses i sammenheng med teknologisk rolleendring, der brukeren går fra å være konsument til produsent av informasjon (Bjarnø, Giæver, Johannesen & Øgrim, 2017, s. 52; Hatlehol & Mølster, 2014, s. 29). Dette kan ses i lys av konstruktivistisk og sosiokulturell læringsteori, særlig knyttet til John Dewey og hans kjente slagord «Learn to know by doing, and to do by knowing» (Dewey & McLellan, 1889, s. 46). Dewey fokuserer på elevaktiv og erfaringsbasert undervisning.

Animasjonsfortelling er satt sammen av modalitetene stillbilde, levende bilde, lyd og som regel verbalspråk i form av tale og/eller skrift. I dette prosjektet brukte elevene teknikken «Stop Motion». Denne teknikken går ut på å ta stillbilder, som settes sammen i en bestemt rekkefølge med små forandringer. Rask fremvisning av stillbildene skaper en illusjon av bevegelse (Bjarnø et al., 2017, s. 138). De levende bildene kan representere mangfoldet av bevegelsene i utvikling i tid og rom (Kress, 2010, s. 81). Lyd i form av musikk og lydeffekter, samt det muntlige verbalspråket, kan bidra til å understreke et poeng og dermed forsterke animasjonsfortellingens budskap (Bjarnø et al., 2017, s. 138-139). Sosiosemiotisk og multimodal kunnskap anses som viktig for å kunne uttrykke mening (Kress, 2003, 2010). Dette var et viktig fokus da elevene tok valg om hvordan de skulle kommunisere Folkehelse og livsmestring samt faglig tema i animasjonsfortellingene.

I begrepet «animasjonsfortelling» ligger det et narrativt aspekt til grunn. Ifølge Birkeland og Mjør (2012, s. 51) følger dramaturgien i en fortelling gjerne en bestemt komposisjon: et anslag og presentasjon av en konflikt, et midtparti med opptrapping av konflikten, et vendepunkt som fører til konfliktløsning og en resolusjon som avslutter fortellingen. Dramaturgi handler om hvordan man skaper spenning og virkemidler som tas i bruk for å bygge opp spenningen (Birkeland & Mjør, 2012, s. 51). Dette var et fokusområde da elevene lagde animasjonsfortellingene.

Studiene jeg har trukket frem (underkapittel 1.2), viser at den skapende prosessen ved å lage animasjon, fremmer skaperglede, følelsesmessig engasjement, kreativitet og utforskertrang. Dette kan ses i tråd med multimodale og estetiske læreprosesser. Mølster og Wikan (2012, s. 130-132) hevder at det å skape animasjonsfilm ofte øker elevenes mestringfølelse og motivasjon. Lærer, forfatter og animasjonsinstruktør Bente Aasheim (2009, s. 7) hevder at lærere ikke trenger store tekniske ferdigheter eller utdanning for å gjennomføre animasjonsprosjekter i skolen. I et intervju (Bjørnvold & Husvær, 22. juni 2012) forteller Aasheim at hun anser den skapende prosessen som viktigere enn selve produktet. Dette fordi det skjer mye læring underveis. Hun forteller også om hvordan animasjonsfortellinger særlig kan bidra til tilpasset opplæring. «Alle elever har historier å fortelle, men de har ikke alltid de midlene de trenger for å fortelle historien. Det å lage animasjonsfilm setter elevene i en posisjon til å fortelle en historie ved å være kreative og ved hjelp av å bruke hendende sine.» (Aasheim i Bjørnvold & Husvær, 22. juni 2012). Dette kan stemme overens med Dons og Bakken (2003, s. 109) sin forskningsstudie (underkapittel 1.2).

Selv om Aasheim (2009, s. 7) hevder at man ikke trenger store tekniske ferdigheter, vil det allikevel kreve en viss kompetanse fra lærerens side. Sett i lys av lærerens profesjonsfaglige digitale kompetanse, vil det å skape en animasjonsfilm i skolen handle om noe mer enn bare den tekniske siden. Dette vil bli omtalt nærmere i underpunkt 2.5.2.

2.5 Politiske styringsdokumenter i skolen

I de følgende underpunktene skal jeg trekke frem relevante politiske styringsdokumenter i skolen. Disse har ikke status som teori, men bidrar til å danne bakgrunnsteppet for masterprosjektet mitt.

2.5.1 Folkehelse og livsmestring som tverrfaglig tema i læreplanverket

Innledningsvis beskrev jeg at Folkehelse og livsmestring er overordnet tema for alle animasjonsfortellingene. Folkehelse og livsmestring er definert og prioritert som et av tre tverrfaglige temaer i Fagfornyelsen. Kunnskapsdepartementet (2016) understreker at de tverrfaglige temaene skal være «knyttet til samfunnsordninger som er aktuelle over tid, være overordnede og reflektere innholdet i formålsparagrafen» (s.7). Det er også et mål at de tverrfaglige temaene skal bidra til å danne en mer helhetlig sammenheng i læreplanverket (Utdanningsdirektoratet, 2020). Temaene blir beskrevet i Overordnet del og omtales i læreplanene for hvert enkelt fag ut fra relevansen til faget og kompetansemålene (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 24). På denne måten ivaretas ulike sider av de tverrfaglige temaene, og elevene kan erfare hvordan ulike perspektiver i fagene kan utfylle hverandre (Utdanningsdirektoratet, 2020). Arbeid med tverrfaglighet anses også som en måte å oppnå *dybdeløring*. Dybdeløring handler om å utvikle kunnskap og evnen til å se sammenhenger mellom fag og innad i fag og anses som noe mer enn «faglig fordyping» (Utdanningsdirektoratet, 2019). Tverrfaglig arbeid krever ferdigheter og kunnskap fra flere fag, og har et mål om at elevene skal få en økt forståelse for temaet de arbeider med (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 36-37). Det å legge opp til dybdeløring i skolen anser Utdanningsdirektoratet (2019, s. 1) som svært viktig for at elever skal kunne utvikle nødvendig kompetanse som samfunnsdeltakere i et samfunn i endring.

Prinsippet rundt det tverrfaglige temaet Folkehelse og livsmestring er nedfelt i formålsparagrafen i Opplæringslova (1998). Loven sier at elevene skal utvikle «kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne meistre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet» (§ 1-1). Folkehelse og livsmestring har til hensikt å fremme elevenes kompetanse rundt fysisk og psykisk helse (Utdanningsdirektoratet, 2021b). Viktige temaer kan være: verdivalg, grensesetting, mediebruk, levevaner, ulike relasjoner, seksualitet og kjønn, personlig økonomi og håndtering av følelser og tanker. Kompetanse innenfor livsmestring handler om å kunne ta ansvarlige livsvalg som påvirker eget liv. Det er avgjørende at elevene lærer å håndtere motgang og medgang, og at de utfordres til å løse utfordringer på ulike måter.

Innledningsvis beskrev jeg hvordan det norsksdidaktiske undervisningsopplegget mitt også involverte samfunnsfag, naturfag, KRLE og kunst og håndverk. Norskfagets perspektiv og

forståelse for Folkehelse og livsmestring har stått i fokus. I norsk handler Folkehelse og livsmestring om å bidra til at elevene utvikler evner til å uttrykke tanker, erfaringer og følelser i takt med utvikling av muntlige og skriftlige ferdigheter. Dette gir et grunnlag for å kunne delta i sosiale fellesskap. Lesing av ulike type sjangere skal bidra til å utfordre, bekrefte og utvikle elevenes selvbylde og har som mål å bidra til livsmestring og identitetsutvikling (Utdanningsdirektoratet, 2021c).

2.5.2 Lærerens profesjonsfaglige digitale kompetanse

Lærerrollens omfang har tradisjonelt blitt sett i sammenheng med undervisningssituasjoner. I rammeverket for lærerens profesjonsfaglige digitale kompetanse (Utdanningsdirektoratet, 2018), forkortet med PfdK, betraktes lærerrollen til å omfatte alle aspektene ved å være lærer i dagens samfunn (Arstorp, 2019, s. 21-22). Kompetanseområdene anses som gjeldende for lærerprofesjonen, og tar utgangspunkt i Stortingsmelding 11, Læreren – rollen og utdanningen (Kunnskapsdepartementet, 2009). Lærerens PfdK anses som tosidig. Det handler om forventninger til at læreren utvikler egne kompetanser og samtidig bidra til å utvikle elevenes egne digitale kompetanser og ferdigheter (Arstorp, 2019, s. 22). Det er til sammen syv kompetanseområder som «utgjør en profesjonsfaglig digitalt kompetent lærer [...] og er en dynamisk og sammensatt kompetanse som påvirkes av utviklingen i samfunnet» (Utdanningsdirektoratet, 2018, s. 2). Kompetanseområdene i rammeverket er: «Fag og grunnleggende ferdigheter», «Skolen i samfunnet», «Etikk», «Pedagogisk og fagdidaktikk», «Ledelse av læringsprosesser», «Samhandling og kommunikasjon» og «Endring og utvikling». Alle kompetansene er like viktige og rommer alt fra multimodal kompetanse, veilede elevene og tekniske ferdigheter, til integrering av digitale verktøy i undervisningen, samt evne til å utvikle både egne og elevers digitale kompetanse og kritiske dømmekraft. Disse kompetansene skal bidra til å «etablere et grunnlag for kompetanseheving og videreutvikling av kvalitet i lærerprofesjonen» (Utdanningsdirektoratet, 2018, s. 2).

2.6 Avsluttende betraktninger

De ulike teorikapitlene trekker linjer mellom ulike hovedområder som til sammen gir en helhetlig tilnærming til problemstillingen i denne masteroppgaven. Burn og Kress (2019) hevder at «the aesthetic is inseparable from the semiotic, and that the question of aesthetics needs to be explored from certain principles of Social Semiotics, including in its relation to

the domain of multimodality» (s. 1). Her understrekes det hvordan det estetiske kan ses i sammenheng med sosialsemiotikken og multimodal menings- og tekstskapning. Estetiske virkemidler appellerer til følelser og sanser og er en del av det meningsskapende innholdet i ulike modaliteter. Dette viser at modalitetenes affordans påvirker hvordan vi kommuniserer med hverandre og vil ha betydning for valg av modaliteter til ulike kommunikative formål (Kress, 2003; 2010, s. 79). Dette kan ses i tråd med sosialsemiotisk teori som er interessert i mening «in all its forms» (Kress, 2010, s. 54). Elevene som deltok i mitt prosjekt, har vært gjennom estetiske og multimodale læreprosesser. Austring og Sørensen (2020, s. 276) hevder at det her ligger et potensiale til å utvikle elevenes kompetanse i kreativitet, selvtillit, samarbeidsevne, kommunikasjon og meningsskapning.

Det sosiokulturelle perspektivet har spilt en rolle for alle de ulike hovedområdene i teoridelen. Fokuset på det sosiokulturelle har betydning når det kommer til det estetiske formspråket og modalitetenes meningsskapende betydning i tråd med endringer i kulturen, teknologi og sosiale vilkår. Det er knyttet til samarbeid og gruppedynamikk under den estetiske og multimodale læringsprosessen, samt selve animasjonsfortellingen som er i interaksjon med både mottaker og kildeteksten(e).

3 Metode

Ifølge Trine Anker (2020) er en vitenskapsteoretisk posisjon noe som «gir et rammeverk for hvordan virkeligheten forstås (ontologi) og hvordan vi vitenskapelig sett skal få tilgang til denne (epistemologi)» (s. 47). Min vitenskapsteoretiske posisjon i denne masteroppgaven er forankret i en kombinasjon av epistemologiene konstruktivisme og hermeneutikk. En konstruktivistisk tilnærming handler om at forsker i ganske stor grad konstruerer egne data, og at det som studeres dermed ikke kan skilles fra forskeren (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 51). Forskerblikket er ofte rettet mot samspill og prosesser (Anker, 2020, s. 53). Postholm og Jacobsen (2018) beskriver at kunnskap gjennom en konstruktivistisk tilnærming oppfattes som «en konstruksjon av forståelse og mening» (s. 49) skapt gjennom interaksjon mellom mennesker. Ifølge Anker (2020) finnes det «ingen kommunikasjon uten fortolkning» (s. 50). Hermeneutikk er fortolkningslære og omfatter fortolkningsprosesser av menneskelig kommunikasjon gjennom skriftlige, visuelle og/eller muntlige kilder, samt andre

«kulturskapte uttrykk» ut fra konteksten (Anker, 2020, s. 50). Hermeneutikk handler om å se deler i forhold til helhet i fortolkningsprosesser og vil i dette prosjektet eksplisitt knyttes til sosialsemiotikk og multimodal meningsskaping. Det er her kombinasjonen av konstruktivistisk og hermeneutisk tilnærming møtes. Prosjektets empiri er utviklet gjennom et praktisk undervisningsopplegg i skolen der jeg, gjennom en aktiv dobbeltrolle som både forsker og lærer/veileder, hadde et mål om å utforske animasjonsfortelling som multimodal og estetisk læreprosess i skolen. Gjennom fortolkning av læreprosessene samt sosialsemiotisk og multimodal analyse vil jeg undersøke hvordan elevene kommuniserer et meningsbærende budskap i animasjonsfortellingene.

Forskningsfeltet og tematikken i min masteroppgave inviterer til anvendelse av kvalitative forskningsmetoder. Dette åpner for å gå i dybden ved å samle inn detaljert og rik informasjon om det man forsker på. Høgheim (2020, s. 129-130) omtaler dette som «eksplorerende forskning». Denne formen for forskning handler om å skape kunnskap ved å kaste lys over menneskelige erfaringer, oppfatninger og opplevelser. I forskningsprosessen var jeg interessert i å komme tett på både lærerne og elevene. Dette for å skaffe meg detaljrik og nyansert kunnskap.

I dette kapittelet gir jeg først en begrunnelse for valg av metode og presentasjon av empiri. Deretter følger en beskrivelse av studiets deltakere og en mer detaljert gjennomgang av undervisningsdesignet. Kapittelet berører også forskningsetiske overveielser samt aspekter ved forskningsprosjektets validitet og reliabilitet. Avslutningsvis skisseres fremgangsmåte for dataanalyse, som skaper overgangen til analysekapittelet (Kapittel 4).

3.1 Begrunnelse for valg av metode og presentasjon av empiri

Triangulering er ifølge Postholm og Jacobsen (2018, s. 236) en kombinasjon av flere datainnsamlingsmetoder, datamateriale og/eller forskningsdesign. Det anses for å være en måte man kan styrke validitet og reliabilitet i et forskningsprosjekt. Metodene komplementerer hverandre, så for å danne et mer helhetlig bilde av virkeligheten, valgte jeg triangulering. Den overordnede metodologien jeg valgte å bruke under gjennomføringen av undervisningsopplegget var *casestudie*, inspirert av *pedagogisk aksjonsforskning*. Metodene som ble brukt var *observasjon*, *mini-fokusgruppeintervju* med lærerne som deltok og

multimodal elevtekstanalyse. Innsamlet empiri består av *elevtekster* i form av animasjonsfortellingene og skriftlig arbeid, *observasjonsnotater* fra ulike veiledningsøkter samt *data fra mini-fokusgruppeintervju* (oversikt Vedlegg 3). Observasjonsnotatene består av notater fra veiledningsøkter mellom lærer og ulike elevgrupper, notater som er tatt fortløpende underveis i prosessen samt notater jeg tok underveis og i etterkant av mine veiledningsøkter med elevgruppene. Det var ti deltagende elevgrupper, og elevtekstene anses som hovedmaterialet i studien. Resterende empiri anvendes som støtte i analysen, opp mot masteroppgavens problemstilling. I de to neste underpunktene (3.1.1 og 3.1.2), går jeg nærmere inn på metodene jeg brukte underveis og i etterkant av undervisningsopplegget.

3.1.1 Casestudie inspirert av pedagogisk aksjonsforskning

Ifølge Postholm og Jacobsen (2018, s. 63) er casestudier forskning av «en case» avgrenset i tid og rom, der oppmerksomheten kan rettes mot individer, grupper, en organisasjon eller en aktivitet. Det vanligste med casestudier er at man er ute i forskningsfeltet for å utvikle en helhetlig forståelse og kunnskap om den aktuelle casen, med tilhørende kontekst. Dette forskningsprosjektet er en enkeltcasestudie, fordi det dreier seg om ett undervisningsopplegg, utført én gang, i en periode på fire uker, på én skole. Andersen (2013, s. 61) beskriver enkeltcasestudier som særlig opptatt av «å fange inn det unike, styrt av en interesse av å forstå og forklare det spesielle case man står overfor». Videre trekkes det frem enkeltcase i form av teoretisk fortolkende studier, der man knytter casen til allerede eksisterende teorier eller kunnskap. Utgangspunktet for undervisningsopplegget i denne masteroppgaven er forankret i ulike didaktiske modeller og teorier som har hatt en betydelig rolle i analysen av empirien som er samlet inn (Andersen, 2013, s. 71-73).

Generalisering av resultater er en kjent utfordring i enkeltcasestudier, da studiet gjennomføres i en strategisk og valgt kontekst, ut fra spesielle kriterieutvalg (Tjora, 2021, s. 47-48). I dette prosjektet hadde jeg noen rekrutteringskriterier knyttet til trinn og lærere med de ønskede kompetanser (underkapittel 3.2). Med en intensjon om at prosjektet skal være til inspirasjon og ha overføringsverdi for andre lærere i skolen, er det viktig at jeg som forsker i en casestudie kan argumentere for dette (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 65). Tjora (2021), trekker frem en strategi der man legger opp til at casen er «paradigmatisk», der man «muliggjør en metaforisk eller prototypisk generalisering som et referansepunkt» (s. 49). I

dette prosjektet har jeg gjennomført et undervisningsopplegg i skolen, som også kan utprøves i andre klasser. Samtidig kan det være vanskelig å gjennomføre en casestudie helt identisk, da situasjonen vil variere for hver gjennomføring på grunn av subjektive fortolkninger. Et annet kjennetegn ved casestudier er at forskeren ofte utfører observasjoner eller intervjuer aktuelle deltakere for å innhente empiri (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 64). Dette er i overensstemmelse med metodene jeg brukte under gjennomføringen av prosjektet. Samtidig er det sjeldent at forskeren i en ren casestudie intervenserer og skaper konteksten selv. Min dobbeltrolle som både forsker og lærer/veileder anses som mer vanlig i aksjonsforskning, og er i tråd med min konstruktivistiske tilnærming.

Aksjonsforskning handler, ifølge Postholm og Moen (2019, s. 32), om utviklingsarbeider der man gjennom et forskende blikk går systematisk til verks, med formålet om å utvikle forståelse av praksis og endre situasjonen som praksisen foregår i. Hiim (2010) definerer pedagogisk aksjonsforskning som «[f]orskning som innebærer samarbeid om planlegging, gjennomføring, vurdering og kritisk analyse av utdannings-, undervisnings-, og læringsprosesser» (s. 48). Hensikten er å dokumentere og skape slike prosesser i skolen, for å utvikle kvaliteten på undervisning og læring. Hiim (2010) sin definisjon av pedagogisk aksjonsforskning, fremhever et samarbeidsaspekt. Dette er ment som en bevisstgjøring av prinsippet om at forsknings- og utviklingsprosesser skal skje i demokratisk samarbeid med deltakerne i prosjektet. Postholm og Moen (2019, s. 33-35) understreker at aksjonsforskning som gjennomføres i samarbeid med lærere, stiller forsker og lærer på lik linje når det kommer til å «bidra med kompetanse inn i arbeidet». Kompetansen vil ofte variere, da man har ulike styrker som kan komplementere og utfylle hverandre. Dette kan bidra til kompetanseheving i prosjektet som helhet. Denne samarbeidsformen fordrer åpenhet ved at lærerne har en stemme og får anledning til å stille spørsmål ved målene for prosjektet.

Det er typisk for aksjonsforskning at den gjennomføres som en sirkulær, iterativ prosess, der man utfører forskningsprosjektet i flere omganger for å utvikle praksisen. Mellom gjennomføringene er målet å evaluere og gjøre forbedringer, før man tar en ny gjennomgang. Det er ikke gjort i dette forskningsprosjektet. Innsamlet empiri fra én gjennomføring av undervisningsprosjektet er komplekst, og det ville vært for tid- og plasskrevende å gjøre rede for og behandle ytterligere datamengder som enkeltforsker i et masterprosjekt. Det er på disse punktene at en casestudie og pedagogisk aksjonsforskning kan supplere hverandre, både når

det kommer til antall gjennomføringer, intervensjonen av forskningsfeltet og samarbeidet med deltakerne.

I dobbeltrollen som forsker og lærer/veileder anser jeg min PfDK som avgjørende for både planlegging og gjennomføring av undervisningsopplegget. I ledelsen av elevenes læringsarbeid, fra en idé til produkt, var evnen til å tilpasse lærerrollen som formidler og veileder viktig (Utdanningsdirektoratet, 2018). De delaktige lærerne hadde også roller som veiledere. Deres perspektiver, erfaringer og blikk kan bidra til å gi en mer kompleks og helhetlig forståelse for forskningsprosjektet, og det var fokusområdet i mini-fokusgruppeintervjuet (underpunkt 3.1.2). Elevene skulle eie teksten, og veilederrollen innebar å støtte elevene samt gi konstruktive tilbakemeldinger underveis i prosjektet. Dette er i tråd med det Dysthe og Hertzberg (2014, s. 25-27) omtaler som god skriveveiledning for å koble elevene på et metaspråk for å sette ord på egne tanker og læreprosesser.

Ifølge Høgheim (2020, s. 134) innebærer observasjon «å registrere førstehåndsinformasjon om menneskers atferd». Dette kan tolkes i vid forstand, og knyttes mot kommunikasjon, gruppedynamikk, holdninger og væremåter. Jeg hadde en aktiv observatørrolle, der jeg samlet informasjon om elevenes utviklingsprosesser og samtaler innad og på tvers av gruppene (Postholm & Moen, 2019, s. 58). Det opplevdes i noen tilfeller krevende å både skulle veilede og observere. For å få variasjon og mer objektive observasjoner, vekslet jeg mellom å veilede gruppene alene og å ha en passiv rolle under lærernes veiledningssamtaler. Betragtninger rundt min dobbeltrolle utdypes nærmere underveis i metodekapittelet.

3.1.2 Gjennomføring av mini-fokusgruppeintervju

Høgheim (2020, s. 145), hevder at fokusgruppeintervjuer er godt egnet for å løfte frem ulike meninger og erfaringer, som eksisterer blant en gruppe med mennesker. Samhandling, refleksjon og gruppedynamikk trekkes frem som styrker ved fokusgruppeintervjuet. Det kan bidra til at deltagerne går mer i dybden og uttrykker flere perspektiver (Høgheim, 2020, s. 145). Mini-fokusgruppeintervjuet i mitt prosjekt ble gjennomført i etterkant av undervisningsopplegget for å følge opp lærernes veilederrolle. Intensjonen var at lærerne skulle drøfte og reflektere over sine erfaringer, synspunkter og observasjoner, både med

hverandre og med meg som forsker. To av tre deltagende lærere stilte til mini-fokusgruppeintervjuet.

Jeg åpnet intervjuet med en presentasjon av temaet, min rolle som moderator samt hensikten med gruppeintervjuet. Det ble gjort lydopptak, noe lærerne hadde blitt informert om i informasjonsskrivet (Vedlegg 2). Intervjuguiden jeg hadde utviklet brukte jeg mer eller mindre som en «sjekkliste», for å sikre at de ønskede temaene ble tatt opp. Jeg valgte å ha en relativt passiv rolle som moderator, fordi jeg ikke ville påvirke samtalen i alt for stor grad. I denne delen av forskningsprosjektet ønsket jeg å lytte til lærerne, for å oppnå det Høgheim (2020, s. 145) omtaler som *synergieffekten*. Dette handler om å få til en flytende gruppediskusjon der deltakerne spiller på hverandre, og der et komplekst bilde av ulike holdninger, synspunkter og meninger løftes frem. En ulempe med fokusgruppeintervju kontra individuelt intervju, er at det kan legge en demper på deltakernes lyst til å dele erfaringer og meninger (Høgheim, 2020, s. 146). Det er en situasjon som kan være uheldig i en forskningssammenheng. Mangel på deling kan være mer relevant i en større fokusgruppe, og basert på inntrykket jeg hadde fått av lærer-teamet var jeg ikke bekymret for dette.

3.2 Studiets deltakere og roller: elever og lærere

Det var kun jeg som underviste i prosjektet, fordi det var jeg som hadde designet undervisningsopplegget og hadde dybdeforståelsen for prosjektet som helhet. Samtidig utvidet jeg min kompetanse ved å observere lærernes veiledning med gruppene. Dette kan ses i tråd med prinsippene for pedagogisk aksjonsforskning (Postholm & Moen, 2019, s. 33-35). Under mini-fokusgruppeintervjuet sier lærer Lise: «Dette med animasjon var jo helt nytt for oss lærere. Ingen av oss kunne lage animasjon, og vi sitter igjen med en kompetanse som vi ikke hadde fra før. Jeg synes det var riktig at det var du, som hadde prosjektet sånn «under huden», som holdt de undervisningsøktene med elevene» (Lærer Lise: intervju, s. 2).

Rekrutteringen av lærerne og deres klasser ble gjort i forbindelse med to ukers praksis jeg hadde på trinnet juni 2019. I en avsluttende samtale med lærerne fortalte jeg om mine planer om å gjennomføre et animasjonsprosjekt som en del av min masteroppgave. Lærerne ytret et ønske om å få delta med sine klasser. Jeg var noe i tvil om å forske på en skole med elever og lærere jeg hadde en relasjon til. Samtidig hadde jeg en intensjon om at selve

undervisningsopplegget skulle fremstå mest mulig naturlig for elevene. Dette kan ses i sammenheng med casestudiets prinsipper om «kriterieutvalg» (Tjora, 2021, s. 37). Den eksisterende relasjonen til elevene kunne gjøre det enklere å innta dobbeltrollen. Jeg ønsket å skape et realistisk klasserom der elevene skulle føle seg trygge, ivaretatt og arbeide slik de ellers ville gjort. En annen fordel var engasjementet fra lærerne og at de var villige til å sette av fire uker til gjennomføring og koordinering i årsplan. Etter samtale med rektor ble forskningsprosjektet gjennomført skoleåret 2019/2020.

Lærerne som deltok, hadde 10-25 års erfaring og norsk i sitt fagrepertoar. Sammen representerte de fagene på trinnet og hadde et stort fokus på tverrfaglighet. Av forskningsetiske hensyn lager jeg fiktive navn til lærerne, for å overholde prinsippet om anonymitet. Lærer A: Marit, har kunst og håndverk som et av sine fag, og er særlig opptatt av det kreative og estetiske uttrykket. Lærer B: Lise, har stor tyngde i norskfaget, med særlig interesse for skriveprosesser. Lærer C: Nina, er faglærer i KRLE og samfunnsfag og har videreutdanning i norsk.

Elevgruppen bestod av 33 elever, fordelt på to klasser. Elevgruppen hadde en mer eller mindre homogen sammensetning. Det var én tospråklig elev som snakket norsk og tysk. Videre var det 3-4 elever med tilrettelagt lese- og skriveopplæring.

Jeg vurderte lærernes kompetanse, interesse og lange erfaring i skolen som styrker inn i mitt norskdidaktiske forskningsprosjekt. I tillegg var lærerteamet et utforskende og samarbeidende team med gode relasjoner. Aldersgruppen for trinnet passet godt ut fra mine preferanser om elevenes lese- og skriveferdigheter, kjennskap til ulike sjangre samt digitale ferdigheter. Dette for at elevene skulle klare å samarbeide selvstendig i grupper, med veiledning innimellom. På lavere klassetrinn ville et slikt prosjekt krevd enda større lærertetthet. Jeg anså det som fordelaktig at veiledningstiden kunne brukes til å fokusere på form, innhold og den multimodale og estetiske læringsprosessen. I tråd med prinsippene for en casestudie gjorde jeg et strategisk utvalg av en ønsket kontekst og valgte deltakere jeg mente kunne bidra til å svare på problemstillingene jeg ønsket å utforske (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 64).

Annette Saugestad Helland er en norsk animatør, billedbokforfatter, illustratør og kursholder. Hun kom inn i prosjektet som en ekstern ressurs for å kurse lærerne og elevene i animasjon. Dette støttet rektor økonomisk. Helland anses ikke som en forskningsdeltaker i prosjektet,

men som en ekstra ressurs som kunne bidra til kompetanseheving. Helland ga lærerne en kort innføring i animering før elevene skulle lære seg å animere.

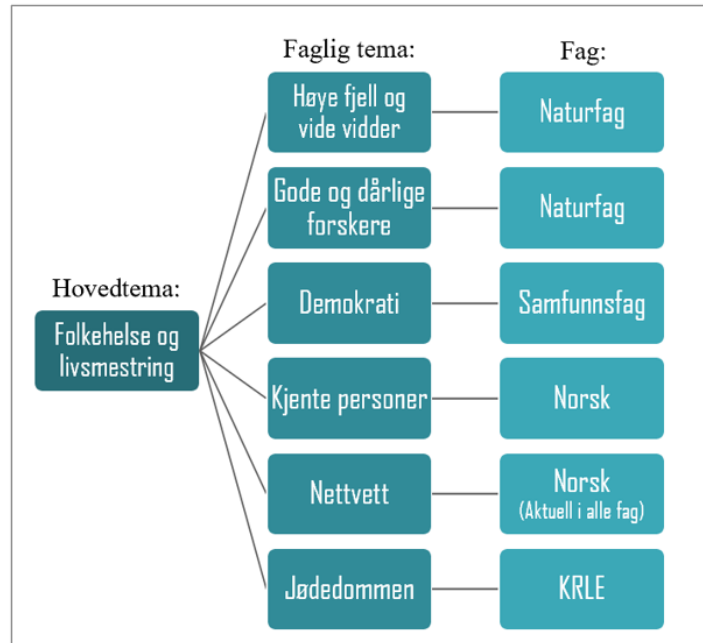
3.3 Undervisningsdesign

Undervisningsopplegget er komplekst og består av mange detaljer og valg. Hovedsakelig er det forankret i didaktiske modeller og teorier for iscenesettelse av skriveforløp og bruk av modelltekster (Håland, 2021) samt estetiske læreprosesser (Austring & Sørensen, 2020). De didaktiske modellene og teoriene har, som nevnt, også overføringsverdi til multimodal tekstskaping, og anses som et viktig element i prosjektet. Undervisningsopplegget har også elementer av adaptasjon og remediering fra en sjanger til en annen, fra et medium til et annet og fra en modalitet til flere modaliteter. Det var ikke krav om at elevene måtte ta utgangspunkt i kun én kildetekst som skulle adapteres. Forbindelsen er derfor mer løs. Undervisningsoppleggets forankring i de didaktiske modellene vil bli ytterligere utdypet i de neste underpunktene.

En forutsetning for å gjennomføre undervisningsopplegget er at skolen har utstyr og linsens på animasjon- og filmredigeringsprogrammer. På skolen der jeg gjennomførte animasjonsprosjektet hadde de iPad med appene iStopMotion og iMovie.

Lærerne delte inn i elevgrupper på tre, basert på en gruppesammensetning der minst én var initiativtaker, blanding av kjønn, og på tvers av klassene. Dette for å sikre at elevene skulle jobbe godt over tid. Et godt læringsmiljø kan bidra til å påvirke elevenes læring og kreativitet i en positiv retning (Utdanningsdirektoratet, 2017a). Gjennomføringen av undervisningsopplegget strakk seg over fire uker, fordelt i to perioder på to uker. Oppstarten av prosjektet var i november 2019, og det ble avsluttet i februar 2020. Oppholdet mellom periodene gjorde det ekstra viktig med et grundig, skriftlig arbeid. Prosjektet er delt inn i ulike faser, som var planlagt i en progresjonsrettet rekkefølge (Figur 3 og 4). Fasene hadde et bestemt fokusområde og startet med en egen modelleringsfase i plenum. Gruppene jobbet deretter med skriftlig og/eller praktisk arbeid knyttet til hver fase, som ble samlet i en gruppemappe. Intensjonen med å lede elevene gjennom prosjektet var at gruppene skulle jobbe strukturert, gå i dybden og nå målet om å skape en ferdig animasjonsfortelling.

Av forskningsetiske hensyn informerte jeg elever og foresatte i forkant av prosjektet. Elevene fikk presentert de aktuelle temaene med tilhørende fag, som vist i Figur 2. Figuren illustrerer at faglig tematikk skulle knyttes opp mot temaet Folkehelse og livsmestring.

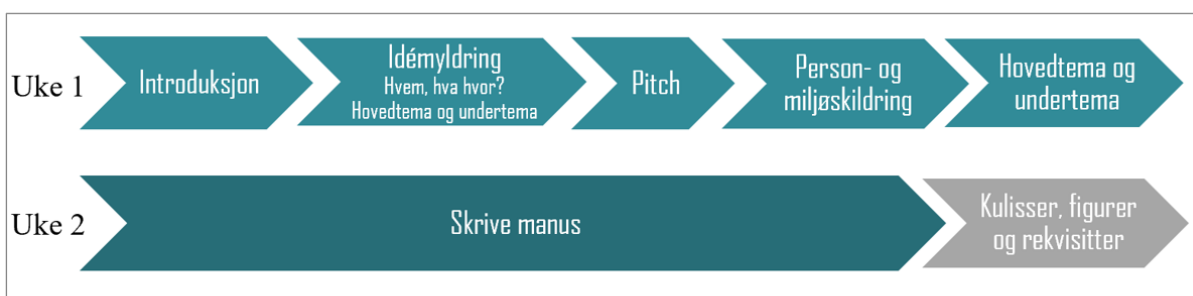


Figur 2: Oversikt - Aktuell tematikk i animasjonsfortellingene

3.3.1 Første periode – fra idé til manus

I den første perioden (Figur 3), skulle elevene utarbeide en idé og skrive ferdig et manus for fortellingen.

Planleggingen av første periode er hovedsakelig forankret i en didaktisk modell for iscenesettelse av skriveforløp og bruk av modelltekster (Håland, 2021). Modellen har likhetstrekk med det som ble gjennomført under prosjektets modelleringsfaser og det grundige arbeidet elevene gjorde i «Uke 1», før de skulle skrive manuset i «Uke 2» (Figur 3).



Figur 3: Oversikt – Progresjon i undervisningsforløpet for den første perioden.

I introduksjonsfasen hadde jeg en felles modellering der jeg presenterte rammene for prosjektet, samt faglig tematikk og begrepsavklaringer knyttet til Folkehelse og livsmestring. I tillegg var målet å iscenesette skrivekonteksten, samt posisjonering av avsenderrollen og mottaker. Gjennom styrt posisjonering ble elevene rettleidet i sin rolle som avsender. Formålet var at elevene skulle presentere fagstoffet på en ny måte for å vekke nysgjerrighet. Elevene

skulle utfordre konvensjonene for sjanger, ved å adaptere fagstoffet til en narrativ animasjonsfortelling. Løvland (2018, s. 231) hevder at «[g]rensene mellom skjønnlitteratur og den litterære sakprosaen bygger i hovudsak på ein kontrakt med lesaren om at dette er ytringar om verkelegheita». Dette er utgangspunktet for et bevisst grep i min didaktisering. Ved å posisjonere mottakeren med en interesse for det faglige temaet, var hensikten at elevene mer naturlig skulle uttrykke det aktuelle fagspråket i fortellingene (Håland, 2021, s. 90). Animasjonsfortellingene ble vist på sommeravslutningen for foresatte. Både foresatte og medelever kan derfor anses som autentiske mottakere.

Under idémyldringsfasen ble korte animasjonsfilmer vist for å gi inspirasjon. Vi hadde en samtale om modalitetenes affordans og samspill i en animasjonsfilm, *stillbilde, levende bilde, lyd og verbalspråk*. Vi snakket også om animasjon som medium og kommunikasjonsverktøy. Elevene jobbet deretter i grupper med idémyldring om «Hvem, hva og hvor» handlingen skulle utspille seg, og hvordan de kunne implementere *hovedtema* og *undertema*. De anvendte ulike kilder, som pensumbøker for 7. trinn og nettressurser som Store Norske leksikon, til å repetere fagstoff, samt tilegne seg ny kunnskap (Skrivesenteret, 2017). Elevenes valg av kilder ble kommunisert muntlig og notert ned av meg.

I fasen «Pitch», skulle elevene skrive en kort presentasjon av deres idé. Ifølge Skrivesenteret (2015) er dette en kort og effektiv måte å presentere animasjonsfilmens narrative utgangspunkt. I den felles modelleringsfasen brukte jeg Skrivesenteret (2015) sin modelltekst. Elevene pitchet idéen sin muntlig og fortalte hvordan de skulle implementere hovedtema og undertema i fortellingen. Målet var at elevene skulle få noen konstruktive «fremovermeldinger» og spørsmål som kunne bidra til videre refleksjoner og utvikling av idéen. Den endelige pitchen til gruppene er transkribert og lagt ved som et vedlegg (Vedlegg 5).

Under fasen «Person- og miljøskildring» arbeidet elevene med det estetiske uttrykket, gjennom å bruke digitale ressurser. Elevene kunne søke fritt, da det kun skulle brukes til visuell inspirasjon. I animasjonsfortellingene var det kun tillatt å bruke bilder og eventuelt musikk som var godkjent til fri bruk. Felles modelleringsfase hadde som intensjon å motivere elevene til å visualisere animasjonsfortellingen. Elevene skulle beskrive og illustrere karakterene og miljøet. Under modelleringsfasen til «Hovedtema og undertema» ble begrepsavklaringer knyttet til Folkehelse og livsmestring repetert. I denne fasen skulle

elevene bestemme seg for hvordan de ønsket å knytte sammen hovedtema og undertema i fortellingen. Elevene arbeidet med å forklare og begrunne valgene sine for å utvikle et metaspråk.

I «Uke 2» skulle elevene skrive manuset. Elevene hadde i perioden før prosjektets oppstart arbeidet en del med manus som teksttype, i tillegg til dramatisering av enkelte scener fra «Et dukkehjem» av Ibsen (1879). Jeg refererte derfor til utdraget de hadde tilgjengelig, som modelltekst, for å vise hvor detaljert et manus kan være. Jeg rettet fokus på fasene: *bygge kunnskap, dekonstruksjon av modelltekst og skrive individuelt/gruppe* i modellen til Skrivsesenteret (2017) (Figur 1). Vi snakket kort om manus som teksttype, før vi i fellesskap arbeidet med dekonstruksjon av manuset. Ved samskriving i gruppene ble det arbeidet ut fra prinsippene om utkast, revidering og vurdering for læring med jevnlig tilbakemelding og veiledning underveis. I figur 3 er det en fase i «Uke 2», som er farget i grått, «Kulisser, figurer og rekvisitter». Før elevene kunne begynne på denne fasen, måtte alt skriftlig arbeid godkjennes.

3.3.2 Andre periode – fra manus til animasjonsfortelling

I andre periode av forskningsprosjektet skulle elevene adaptere manuset til en animasjonsfortelling (Figur 4).



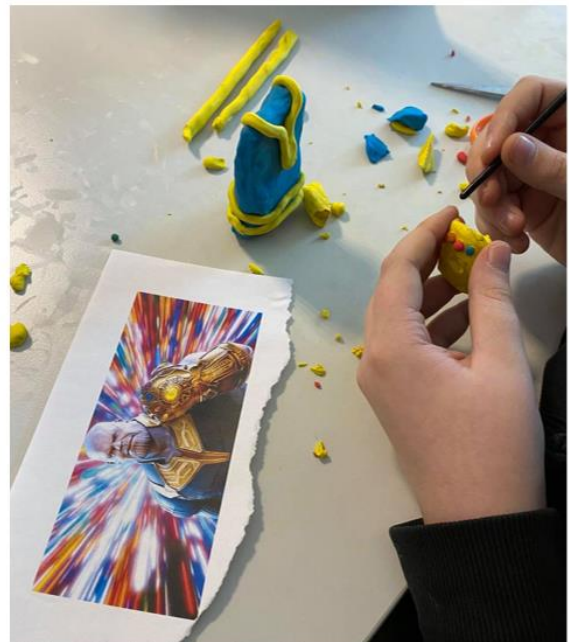
Figur 4: Oversikt – Progresjon i undervisningsforløpet for den andre perioden.

Denne delen av undervisningsopplegget er hovedsakelig forankret i estetiske læreprosesser, som henger sammen med det å skape multimodale tekster og meningsskaping. Elevene skulle her anvende det estetiske formspråket som redskap til å kommunisere sanser, følelser og opplevelser, noe som var viktige for formidlingen av den narrative animasjonsfortellingen.

Etter felles modellering med en repetisjon av hensikten med animasjonsprosjektet, fulgte en overgang til fasen «Lage storyboard». Jeg brukte her en modelltekst fra Skrivesenteret (2015). Hensikten var å skape en visuell oversikt over de ulike scenene i animasjonsfortellingen. I arbeidet måtte elevene ta valg rundt kulisser, lydeffekter/musikk, beregne tidsestimat, bildeutsnitt og eventuelle rekvisitter som var viktige elementer i scenen. Elevenes animasjonsfortelling skulle vare i rundt ett til to minutter. Utgangspunktet for tidsberegning ble tatt fra Skrivesenteret (2015) sitt estimat med 12 bilder i sekundet. Storyboardet var også hensiktsmessig for å bevisstgjøre elevene på visuelle, lydlige og verbale virkemidler.

De neste fasene, «Lage kulisser, figurer og rekvisitter» og «Finne/lage lydeffekter og musikk», inneholdt en samtale for å bevisstgjøre elevene om at valg av farger, materialer, ansiktsuttrykk, lydeffekter og musikk bidrar til multimodal meningskaping. Elevene hadde på forhånd lært om fargesymbolikk. De fikk også tips til utforming av figurer i plastelina, med tanke på at karakterene skulle bevege seg og stå stødig. I denne delen av den estetiske læreprosessen lærer elevene både noe om materialene de arbeider med, designspråket og innholdet de skal uttrykke og behandle i fortellingen sin (Austring & Sørensen, 2020, s. 272). Gruppene fikk utlevert en pappeske, som de skulle bruke som utgangspunkt for miljøet i filmen. Bilde 1 og 2 er fra fasen der elevene lagde figurer, rekvisitter og kulisser.

I «Uke 4» skulle elevene gjennom en produksjonsprosess der de skulle omforme det skriftlige manuset til en animasjonsfortelling. Den første dagen med animering hadde vi besøk av Annette



Bilde 1: Produksjon av figur (Gruppe 6).



Bilde 2: Produksjon av miljø (Gruppe 4)

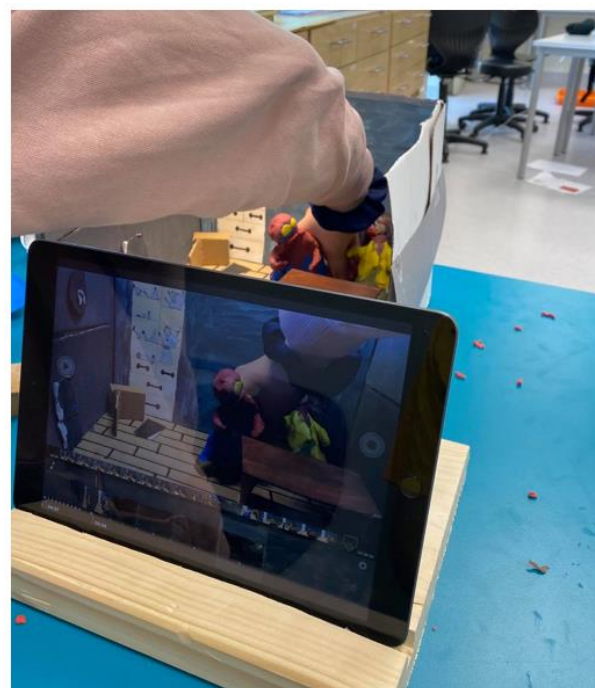
Saugestad Helland, animatøren jeg presenterte tidligere (underkapittel 3.2). Modelleringsfasen tok utgangspunkt i Skrivesteret (2017) sin modell (Figur 1). I denne fasen var «konstruksjon i fellesskap» og «dekonstruksjon av modelltekst» i fokus. Helland hadde med seg en plastelinafigur, som ble brukt til å lage en kort animasjon i fellesskap. Den felles konstruksjonen hadde fokus på teknikk. Helland animerte, mens elevene instruerte. Det ble også gjennomført en dekonstruksjon av en kort animasjonsfortelling, med særlig fokus på multimodal meningsskaping og modalitetenes affordans. Deretter begynte gruppene arbeidet med animeringen, mens Helland og jeg bidro med veiledning. Lærerne observerte og veiledet noe underveis. Bilde 3 og 4 viser arbeid fra animeringsprosessen.

I redigeringen skulle de de klippe sammen scenene, samt legge til stemmer, lydeffekter, musikk og kildeliste med opphavsrett til musikken. I denne fasen, arbeidet elevene med estetiske læreprosesser, med fokus på følelser og stemning. Stemmebruk, timing og valg av musikk og lydeffekter er knyttet til å formidle og understreke animasjonsfortellingenes budskap (Utdanningsdirektoratet, 2017b).

Den siste fasen av forskningsprosjektet ble benyttet til ferdigstilling og klargjøring for «Filmpremiere». Hver animasjonsfortelling ble spilt av to ganger, med en samtale mellom visningene. Samtalen hadde hovedfokus på å drøfte koblingen mellom Folkehelse og



Bilde 3: Klargjøring til animering (Gruppe 1)



Bilde 4: Arbeid med animering (Gruppe 4)

livsmestring og faglig tematikk. Intensjonen var å bevisstgjøre elevene på at ulike faglige temaer kunne knyttes til det samme overordnede temaet, men med ulike vinklinger og utgangspunkt. Hensikten var å bygge opp under elevenes læringsprosess og forståelse av undervisningsopplegget som helhet, samt spennvidden i begrepet Folkehelse og livsmestring. Det å trekke linjer mellom fag kan knyttes til arbeid med dybdelæring (Utdanningsdirektoratet, 2019). Det ble også lagt opp til en metasamtale om gruppenes estetiske og multimodale formvalg. Avslutningsvis hadde elevene en individuell, skriftlig egenvurdering av sin deltagelse og læringsprosess gjennom forskningsprosjektet.

3.4 Forskningsetiske overveielser og personvern

Allerede i planleggingsfasen, foretok jeg noen etiske overveielser om hvorvidt prosjektet kunne være en belastning for deltakerne (Dalland, 2020, s. 171). Eventuell belastning kunne være at det var tidkrevende, og at det til tider kunne oppleves som hardt arbeid. Tiltak for å imøtekomme dette var å gi elevene gode pauser og fysisk aktivitet i løpet av skoledagen. I juni 2019 ble gjennomføringen av forskningsprosjektet avtalt og lagt inn i årsplanen for skoleåret, slik at det skulle bli forutsigbare rammer for de deltagende lærerne. Dalland (2020) trekker frem at det er viktig å vurdere om prosjektet kan ha noen goder for deltagerne. Under mini-fokusgruppeintervjuet trakk lærerne frem at både de og elevene hadde tilegnet seg ny og spennende kunnskap som de kunne dra nytte av senere. Mitt inntrykk er at godene kunne oppveie for belastningen ved deltakelsen.

Et etisk prinsipp er å reflektere over forskerrollen man velger å påta seg under forskningsarbeidet (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 133-134). Dobbeltrollen min som forsker og lærer/veileder ble tydeliggjort for elevene og lærerne i forkant av prosjektet. Jeg hadde også en drøfting med lærerne om deres roller, for å klargjøre hva de skulle forholde seg til (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 133). Gjennom min etablerte relasjon til elevene kunne jeg bruke min dobbeltrolle til å gjøre elevene trygge og mottakelige for veiledning fra meg. Samtidig kan en forskerrolle med direkte deltagelse, ifølge Postholm og Jacobsen (2018, s. 133), påvirke hvordan man klarer å distansere seg som forsker, spesielt når datamaterialet skal analyseres. Det gikk en stund fra prosjektets gjennomføring til jeg begynte å skrive intensivt på masteroppgaven. Dette anser jeg som fordelaktig, da jeg har fått mulighet til å distansere meg som forsker.

Høgheim (2020, s. 88-89) understreker at en forsker skal innhente «fritt informert samtykke». Forskningsdeltakere skal være bevisste på at de deltar i forskning. Dette innebærer mulighet for å uttrykke at de ønsker å delta, at de har fått tilstrekkelig informasjon og at de ikke skal utsettes for ytre press. Deltakerne skal ha mulighet til å trekke seg når som helst, uten at dette fører til negative konsekvenser. De involverte lærerne inviterte meg til å informere foresatte på et foreldremøte. Elevene fikk også utlevert informasjonsskriv og samtykkeerklæringsskjema (Vedlegg 1). Foresatte fikk dermed informasjon om forskningsprosjektet både skriftlig og muntlig. I informasjonsskrivet (Vedlegg 1) står det at det er frivillig å delta i forskningsprosjektet. Det var én foresatt som ikke ønsket at barnet skulle være deltager i et forskningsprosjekt. Ifølge Norsk Senter for forskningsdata, NSD (2021), skal barn under 15 år ha samtykke fra foreldre. Eleven fikk delta på lik linje med de andre, men arbeidet som ble utført av elevens gruppe anses ikke som datamateriale. Det er derfor ti grupper som regnes som deltakende i dette prosjektet. I samtykkeerklæringsskjemaet måtte foresatte krysse av for deltagelse, fylle inn barnets navn, og signere samtykkeskjemaet. Samtykkeerklæringen i Vedlegg 1 er et av eksemplarene som ble levert inn. Barnets navn, samt foresattes underskrift, sted, og dato er sladdet for å overholde prinsippet om anonymisering. Alle deltakere er anonymisert, og det vil ikke være mulig å spore tilbake til hvor animasjonsprosjektet har vært utført.

I Vedlegg 4 er det en oversikt over alle animasjonsfortellingene, lærere og elevgruppene. Her er navnene basert på pseudonymer. Dette er for mange, ifølge Dalland (2020, s. 172), en forutsetning for å delta. I forskning som involverer barn vil dette prinsippet være særlig viktig. Animatøren, Annette Saugestad Helland, er ikke anonymisert i masteroppgaven. Det er etter hennes ønske at hun nevnes ved navn. Hennes medvirkning i prosjektet kan ikke spores tilbake til deltakerne eller skolen forskningsprosjektet ble utført.

3.5 Gyldighet og pålitelighet

Validitet og reliabilitet er kriterier som inngår i en studies samlede gyldighet og pålitelighet (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 222-223). Postholm og Jacobsen (2018) anvender begrepene gyldighet og pålitelighet som er begreper knyttet til kvalitative studier. Kvalitativ metode baserer seg på forståelse og fortolkning, og det kan være vanskelig å etterleve krav som er viktig for å vurdere validitet og reliabilitet på samme måte som kvantitative metoder.

Gyldighet kan knyttes til sannhetsvurdering og evidens, der man ser på hvorvidt forskningsprosjektet finner svarene på det man forsker på, det vil si studiets «indre validitet». Overføringsverdi, studiets «ytre validitet», er også en viktig faktor for å vurdere gyldigheten (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 222-223). Når det kommer til casestudie, trekker Andersen (2013, s. 14) frem den indre validiteten som en styrke, fordi fortroligheten rundt ulike typer data gir detaljrik innsikt i de enkelte casene. Samtidig hevder han at casestudier stiller svakere når det kommer til den empiriske representativiteten, fordi den kun går i dybden på noen få områder. Det er derfor viktig å bygge opp under den teoretiske representativiteten, ved å tydeliggjøre «overbevisende argumentasjon om hvordan empiriske hovedsammenhenger og prosesser kan ses på som representative» (Andersen, 2013, s. 14).

Ved å intervensere aktivt i prosjektet ønsket jeg å skape et realistisk klasserom, der elevene arbeidet slik de vanligvis ville gjort. Dette kan bidra til å styrke forskningsprosjektets gyldighet, når det kommer til overførbarheten til andre kontekster. Det kan oppstå dilemmaer med tanke på hvorvidt deltagerne var påvirket av at de deltok i et forskningsprosjekt og antagelser om forskers forventninger. Mitt inntrykk var at elevene og lærerne var avslappet og at lærerne var vant med å ha et observerende blikk. Lærerne kunne uttrykke noe usikkerhet om de veiledet elevene «riktig» ut fra mine forventninger. Her fikk de beskjed om at animasjonsfortellingene hverken skulle basere seg på mine eller lærerens betraktninger. Dette kan styrke animasjonsfortellingenes «tause kunnskap», da det er elevene som kommuniserer et budskap og kompetanse ut fra kunnskap om multimodal og estetisk meningsskapning.

Pålitelighet handler om «forskingsresultatenes konsistens» (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 223), der resultatene skal kunne gjenskapes på et annet tidspunkt og av andre forskere. Dette er en utfordring ved kvalitative studier, da subjektive fortolkninger, forsker og deltakere vil ha betydning for resultatene. Presentasjon av forskningsprosessen vil være viktig for å måle grad av pålitelighet, da iscenesetting av et helt identisk prosjekt kan være utfordrende.

Påliteligheten i en casestudie kan etableres gjennom overbevisende dokumentasjon av datainnsamling, fremgangsmåter og analyse av empirien (Andersen, 2013, s. 14). I aksjonsforskning vil evaluering og forbedringer ved flere gjennomganger være av betydning. Siden jeg kun har gjennomført prosjektet én gang vil problematisering av prosjektet (kapittel 5), samt dokumentasjon være viktige faktorer for å styrke reliabiliteten (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 224). Jeg har i ulike deler av denne masteroppgaven forsøkt å tilfredsstille dette kravet. I metodekapittelet har jeg gitt en detaljert beskrivelse av fremgangsmåten i

undervisningsopplegget (underkapittel 3.3) og presisert min dobbeltrolle som forsker og lærer. I tillegg har jeg redegjort og begrunnet valg av metodologi, metode, samt presentert innsamlet empiri. For å dokumentere har jeg blant annet laget en oversikt over empirien (Vedlegg 3), oversikt over alle animasjonsfortellingene (Vedlegg 4) samt elevenes Pitch (Vedlegg 5). Jeg har også vist til elevenes skriftlige arbeid, observasjonsnotater og sitering av lærernes perspektiver fra mini-fokusgruppeintervjuet (kapittel 4). Fremgangsmåter er dokumentert gjennom bilder fra prosessen, samt lenke til et utvalg på fire animasjonsfortellinger, som jeg trekker frem i analysekapittelet (lekne i Vedlegg 6).

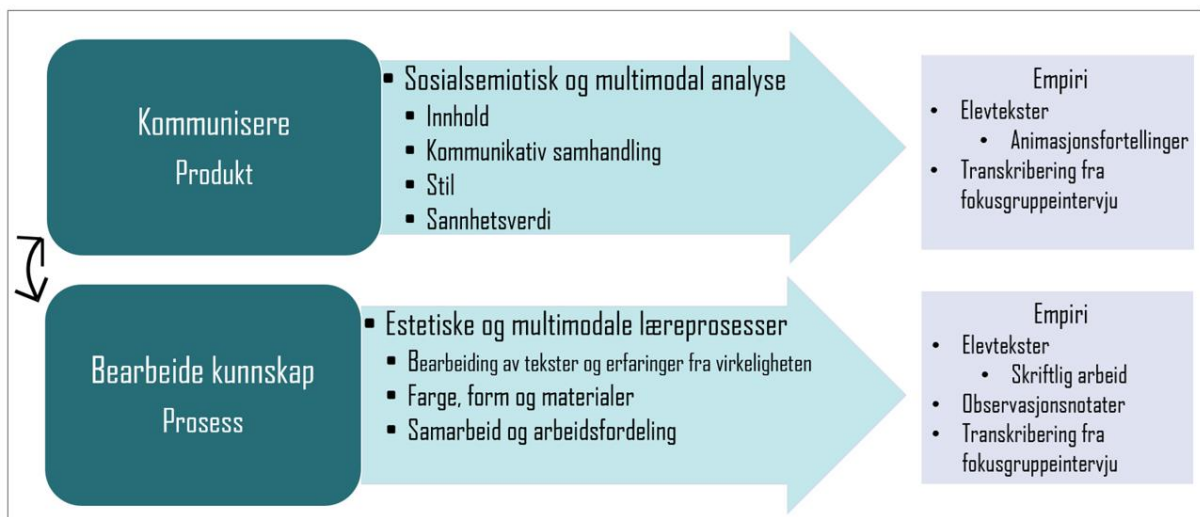
Triangulering blir, i Postholm og Jacobsen (2018, s. 236), trukket frem som et element som både styrker gyldighet og pålitelighet. Ved å kombinere flere metoder, gikk jeg enda bredere inn i forskningsfeltet. Jeg kunne dermed dokumentere og innhente en «vifte» av datamateriale. «Triangulering handler også om å inkludere flere datakilder» (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 236). Å være enkeltforsker kan gjøre analysen av resultatene mer sårbare. Lærerens innspill og blikk åpner for flere innfallsvinkler, erfaringer, perspektiver og kompetanser. Animatøren kunne også bidra med veiledning og kompetanseheving med et nytt eksternt blikk. Dette kan bidra til en mer helhetlig forståelse som styrker kvaliteten og gyldigheten.

3.6 Fremgangsmåte for dataanalyse

Jeg har valgt å ha en *abduktiv tilnærming* til utforming av prosjektet og til analysen av empiri. En abduktiv tilnærming er en kombinasjon av ytterpunktene *induksjon* (fra empiri til teori) og *deduksjon* (fra teori til empiri) (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 102-103). Postholm og Jacobsen (2018, s. 103) beskriver en abduktiv tilnærming som en dynamisk prosess som pågår over tid, med en kontinuerlig veksling mellom empiri og teori. Jeg valgte å ha en relativt *åpen datainnsamling* når det kom til føringer for informasjonen jeg ønsket å samle inn (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 103). Jeg hadde på forhånd bestemt meg for hvilken empiri jeg ønsket å samle inn. Samtidig var jeg *åpen* for å være mer «mottakelig for ny og overraskende informasjon» (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 103). Postholm og Jacobsen (2018, s. 104) hevder at en åpen, abduktiv tilnærming kan gi en dypere forståelse. Dette kan anses som fordelaktig i mitt masterprosjekt, da forskningsfeltet omtales som lite utforsket (Hatlehol & Mølster, 2014). Analysen har en tilnærming der teori i høy grad er styrende, samtidig som datamaterialet har fått stor plass. Dette er i tråd med en abduktiv tilnærming.

Elevtekstene, i form av skriftlig arbeid og animasjonsfortellingene, anses som hovedmaterialet i studien, mens resterende empiri støtter analysen. Jeg har valgt å trekke frem elevtekstene fra to grupper for å gå i dybden på datamaterialet. Samtidig vil jeg ha et blikk mot andre elevtekster/grupper, for å se etter mønster og synliggjøre datamaterialet som helhet.

Utgangspunktet for analysen er to verb fra problemstillingen: å *bearbeide kunnskap* og å *kommunisere*. Verbene er tidlige knyttet til begrepene *prosess* og *produkt* (underkapittel 1.3). Figur 5 viser hvordan begrepene er utgangspunkt for to inngangsvinkler og fokusområder for analysen. Det også en pil mellom fokusområdene, som peker begge veier. Det er for å illustrere at begrepene gjensidig påvirker hverandre og gir en helhetlig tolkningsramme for forskningsresultatet, slik Undheim og Hoel (2021) understreker i sin studie (underkapittel 1.2).



Figur 5: Oversikt – Kategorier som strukturerer analysekapitlene og aktuell empiri

Jeg kommer til å ha hovedfokus på elevtekstene til gruppe 4 og 8 i analysen i hvert sitt underpunkt i underkapittel 4.1 (4.1.1 og 4.1.2). Gruppene vil også være styrende i analysen som gjøres i underkapittel 4.2. Jeg redegjør for hvorfor jeg valgte disse i kapittel 4.

I underkapittel 4.1 skal jeg gjøre en sosialsemiotisk og multimodal analyse med utgangspunkt i van Leeuwens (2005) fire dimensjoner *innhold*, *kommunikativ samhandling*, *stil* og *sannhetsverdi*. Disse kategoriene er det redegjort for i teorikapittelet (underkapittel 2.3). I analysen vil fokuset være rettet mot hvordan elevene *kommuniserer* gjennom sine animasjonsfortellinger. Det trekkes også frem hvordan elevene kommuniserer faglig tematikk og Folkehelse og livsmestring. Empirien jeg tar utgangspunkt i er elevtekster i form av

animasjonsfortellingene, samt data fra mini-fokusgruppeintervjuet. Selv om animasjonsfortellingene har fokus i dette underkapittelet, vil jeg også berøre refleksjoner rundt *prosessen*.

Analysen i underkapittel 4.2 fokuserer på bearbeiding av kunnskap og prosess, i lys av estetiske og multimodale læreprosesser. Her har jeg strukturert analysen ut fra noen kategorier som har vist seg å være særlig interessante i datamaterialet og i de utvalgte tekstene (gruppe 4 og 8). Kategoriene er: *Bearbeiding av tekster og erfaringer fra virkeligheten*, *Farge, form og materialer* og *Samarbeid og arbeidsfordeling* og er beskrevet i teorikapittelet. Utvalget av empirien jeg skal trekke inn i denne delen av analysen er elevtekster i form av elevenes skriftlige arbeid, observasjonsnotater og data fra mini-fokusgruppeintervjuet (Figur 5). Elevenes skriftlige arbeid er opprinnelig skrevet for hånd og har derfor blitt transkribert. Jeg har inkorporert stillbilder fra animasjonsfortellingene, samt elevenes refleksjoner knyttet til det multimodale *produktet*.²

4 Analyse

Analyse av empirien, ses primært i lys av et utvalg av teori som er operasjonalisert i de foregående kapitlene. Underveis i analysen vil jeg i tråd med den abduktive tilnærmingen, løfte frem momenter som springer ut av det empiriske materialet. Jeg har gjort et utvalg av elevgrupper basert på ulike elementer som gjør at de skiller seg ut fra de andre gruppene. Samtidig anses utvalget som representativt for mønster som går igjen. Dette vil jeg trekke frem underveis i analysen. Jeg er bevisst på at utvalget er subjektivt og kan ha betydning for resultatet i forskningsprosjektet.

Gruppe 4 hadde temaet «Gode og dårlige forskere». Jeg valgte gruppe 4 fordi de var alene om å basere fortellingen sin på kun én *kildetekst*. Utgangspunktet var to livsfortellinger fra et kapittel i naturfagsboken Yggdrasil 7. Det var livshistoriene til den vellykkede forskeren Marie Curie og den uærlige forskeren Charles Dawson. Jeg synes det var interessant å se hvorvidt man kunne kjenne igjen den originale kildeteksten, med tanke på adaptasjon i full utstrekning. Gruppen hadde også fokus og bevissthet rundt fargesymbolikk. For mer

² Som det kommer frem i dette underkapittelet og i figur 5 (pilen), er *prosess* og *produkt* ikke helt atskilte kategorier. Prosess og produkt er sammenvevd og vil gjensidig påvirke hverandre. Det er derfor ikke mulig å holde kategoriene atskilt.

informasjon og dokumentasjon av gruppe 4 sitt arbeid, se pitch i Vedlegg 5, samt lenke til animasjonsfortellingen i Vedlegg 6.

Gruppe 8 hadde jødedommen som tema. Jeg valgte gruppe 8 fordi de tok noen interessante valg knyttet til materialer og muntlig verbalspråk. Denne gruppen hadde også en tospråklig elev med lese- og skrivevansker. Prinsippet om tilpasset opplæring er et element som i flere tilfeller blir trukket frem når det gjelder det å skape animasjoner i skolen (underkapittel 1.2 og 2.4). Jeg ønsket å se det sosiokulturelle læringsperspektivet knyttet til interaksjonen mellom elevene underveis i den estetiske og multimodale læreprosessen. Det var spennende å se nærmere på i akkurat denne gruppen. For mer informasjon om og dokumentasjon fra gruppe 8 sitt arbeid, se pitch i Vedlegg 5 samt lenke til animasjonsfortelling i Vedlegg 6. I Vedlegg 4 gis en oversikt over alle animasjonsfortellingene, lærere og elevgruppene.

4.1 Kommunikasjon og meningsskaping i animasjonsfortellingene

I tråd med min hermeneutiske tilnærming skal jeg gjennomføre en sosialsemiotisk og multimodal analyse. Jeg vil se på hvordan elevene anvender de ulike modalitetene, lyd, verbalspråk, stillbilde og levende bilder, i et helhetlig samspill. Utgangspunktet er van Leeuwens (2005) fire dimensjoner (Figur 5). Dimensjonene er sammenvevd, og noen elementer vil derfor kunne være aktuelle flere steder. I tillegg vil jeg se på Folkehelse og livsmestring samt faglig tema. I analysen vil jeg også berøre refleksjoner rundt animasjonsfortellingene og *prosessen*.

4.1.1 Sosialsemiotisk og multimodal analyse med hovedfokus på film 4

I dette underpunktet vil jeg rette hovedfokus mot film 4, men vil samtidig gi eksempler fra andre grupper for å vise likheter og ulikheter i forhold til en større del av datamaterialet.

Innhold

I anslaget i film 4 har elevene implementert en rolig abstrakt-sensorisk lyd. Sammen med verbalteksten «Gode og dårlige forskere» skapes en assosiasjon til troverdighet.

Animasjonsfortellingens narrative struktur er et typisk kjennetegn for den skjønnlitterære fortellingen (Birkeland & Mjør, 2012, s. 51). Karakterene i fortellingen er forskningspartnerne Olga og Petter Olago (Bilde 5). Handlingen starter *in-medias-res*, med at Petter sier oppgitt «ÅHHH! Dette er så kjedelig. Må vi gjøre forskningen ordentlig?». Olga blir fornærmet, og Petter forlater laboratoriet med å smelle døren bak seg. Samspillet mellom modalitetene lyd og levende bevegelse der Petter snur ryggen til Olga, understreker fortellingens konflikt. Petter møter mystiske Albert ute på gata, og de blir enige om å lage en falsk apemenneskehodeskalle. Tiden går. Dette formidles ved at viserene på klokken beveger seg.

Her bruker elevene levende bilde som modalitet til å uttrykke tidsperspektivet (Kress, 2010, s. 81). Det går ytterligere to år. Tidsperspektivet kommuniseres gjennom verbaltekst der det står «2 ÅR SENERE», utformet



Bilde 5: Åpning av animasjonsfortellingen. På Olga sitt laboratorium. (Gruppe 4)

med fargerike plastelinabokstaver. Elevene benytter seg av affordansen til skriftlig verbalspråk (Kress, 2010, s. 81). Petter sitter i et badekar fullt av penger, mens han lattermildt sier «JIPPI! Folk trodde på historien om apemennesket». Nye fargerike plastelinabokstaver staver tidsadverbet «SAMTIDIG» og illustrerer at det skjer en parallellhandling, som er et narrativt trekk (Birkeland & Mjør, 2012, s. 50-51). I neste øyeblikk får vi et overraskende vendepunkt i fortellingen. Albert tar telefonen, og sier «Jeg har hørt rykter om at Petter Olago og Albert har diktet opp historien om apemennesket». Til slutt er vi tilbake på Olgas laboratorium. Resolusjonen er åpen og avslutter med at Olga ydmykt sier: «Hadde aldri trodd at all forskningen kunne føre til en måte å behandle kreft». Elevene benytter seg her av muntlig verbalspråk til å fortelle at Olga har lyktes med forskningen. Vi får ikke vite hva som skjer med Petter og Albert.

Samtidig som innholdet representerer en narrativ fortelling, formidles også faglig tematikk og Folkehelse og livsmestring. Dette kommer jeg nærmere inn på.

Kommunikativ samhandling

Her vil jeg gå inn på den kommunikative samhandlingen mellom mottaker og animasjonsfortellingen. Gruppe 4 har særlig brukt bildeutsnitt for å fange mottakers oppmerksomhet (Maagerø & Tønnessen, 2014). Det var også interessant å se på hvordan den åpne slutten påvirker mottaker.

Elevene har brukt totalt bildeutsnitt gjennom hele animasjonsfortellingen, med unntak av to steder. Bildeutsnittet sier noe om hvor nært man kommer karakterene. Første gangen elevene

braker et annet bildeutsnitt er

når Petter og Albert møtes

og planlegger

forfalskningen. Karakterene

beveger seg snikende, mens

de hvisker med hverandre.

«Plutselig» endres

bildeutsnittet til halvtotalt og

karakteren Albert sier «Da

ses vi i morgen klokken ni»



Bilde 6: Møtet mellom karakterene Albert og Petter (Gruppe 4)

(Bilde 6). I neste bilde ser man plastelinabokstaver som former «NESTE MORGEN KL.

12:00». Petter ramler inn døra. Han ser opp på klokken, som er 12, og man ser tilbake på

Petter (Bilde 7). Her er bildeutsnittet også halvtotalt.



Bilde 7: Petter som kommer for sent (Gruppe 4)

Petter er tre timer for sen. At elevene har valgt å endre bildeutsnitt i akkurat disse scenene,

tolker jeg som forsker som et grep for å fange oppmerksomheten til mottaker for å

understreke karakterens negative personlighet. Elevene forsterker her det negative knyttet til

uærlig og uetisk forskning. Forholdet og interaksjonen mellom avsender og mottaker kommer til uttrykk gjennom visuelle spor i teksten (Håland, 2021, s. 88).

Ved å legge opp til en åpen slutt, som et narrativt trekk, skaper man nysgjerrighet hos mottaker rundt hva som skjer videre med karakterene. «Jeg husker særlig at det var noen som spurte gruppa hva som skjedde med Petter og Albert, siden de ble avslørt. Her synes jeg det var flott at gruppa svarte med å stille spørsmålet «Hva tror du?» tilbake. Det ble jo en interessant samtale rundt hva medelevene trodde kom til å skje videre.» (Lærer Lise: Intervju, s. 8). Jeg tolker medelevenes engasjement som et signal på at den kommunikative samhandlingen har lyktes. Refleksjonene til medelevene dreide seg om at Petter og Albert fikk en form for straff, mens Olga ble hyllet av folket. Dette kan være et signal på at gruppe 4 har lyktes i å kommunisere verdiene om etikk og moral på en god måte.

Gruppe 4 har valgt livsfortellinger fra virkeligheten og gjort om til fiksjon. De legger opp til at medelevene er kjent med kildeteksten for å forstå de multimodale og estetiske virkemidlene. Tønnessen og Bjorvand (2014, s. 53) sier at dersom mottakeren er kjent med kildeteksten, vil denne spille en rolle for forståelsen og forventningene til den adapterte teksten. Mottaker tilbys her å bruke sine erfaringer og kunnskaper til å oppnå forståelse. Dette kan knyttes til den kommunikative samhandlingen og i hvilken grad den multimodale kommunikasjonen har lyktes (Fougst & Løvland, 2019, s. 57).

Stil

Denne delen dreier seg om stilistiske valg gruppe 4 har gjort, og hvordan dette viser elevenes forståelse av faglige tema opp mot Folkehelse og livsmestring.

Elevene har valgt å lage kulisser og miljøer for hånd. Dette gir et eget stilistisk uttrykk. Mørk fargepalett er gjennomgående i kulissene, og de fargerike karakterene blir blikkfanget i bildet. Dette kan signalisere at karakterene og deres handlinger er det viktigste. Dette kan knyttes til Maagerø og Tønnessen (2014, s. 29) som hevder at estetiske virkemidler som farger, lys og kontraster kan bidra til å fremheve et budskap. Elevenes budskap er her knyttet til etisk og moralsk forskning samt Folkehelse og livsmestring. Livsmestring handler om å ta ansvarlige livsvalg som påvirker eget liv (Utdanningsdirektoratet, 2021b). Gjennom elevenes vinkling i fortellingen uttrykker de sine personlige holdninger knyttet til det å drive med etisk og moralsk forskning. Dette er i tråd med dimensjonen *stil* og det å uttrykke egne verdier (van Leeuwen, 2005, s. 140). Elevenes budskap uttrykker tydelig at Olga som valgte å gjøre

forskning på ærlig vis var vellykket, mens Albert og Petter som jukset ble avslørt. Det at Albert avslørte jukset, understreker viktigheten av å ta ansvarlige livsvalg som påvirker eget liv.

Gruppe 4 bruker introduksjonsmusikk, «pausemusikk» og avslutningsmusikk. Dette er et stilistisk valg elevene har tatt. Elevene kunne med fordel implementert musikk for å skape mer spenning i den narrative fortellingen. De kunne benyttet mystisk musikk der Petter og Albert planlegger forfalskningen og på den måten forsterket spenningen rundt deres falske planer. Her vil jeg trekke frem gruppe 5 sin animasjonsfortelling (lenke Vedlegg 6). Grappa hadde temaet om demokrati, med fiktive karakter basert på Erna Solberg og en norsk versjon av «Kim Jong-un». I filmen hører vi om hvordan norske Kim Jong-un taper valget i Norge og reiser til Nord-Korea.

Super-Erna reiser til Nord-Korea for å bekjempe diktaturet. Mens Super-Erna flyr til Nord-Korea (Bilde 8) har elevene lagt på en abstrakt-sensorisk lyd i form av spenningsmusikk, mens karakteren sier



Bilde 8: Super-Erna som flyr til Nord-Korea (Gruppe 5)

«Super-Erna til unnsetning». Dette bidrar til å skape en stemning som kan assosieres til «superhelt-filmer». De har også lagt på musikk når Super-Erna flyr opp og lander på Kim Jong-un. Dette bidrar til å lage et dramatisk stilisert uttrykk. Selv om gruppe 4 og gruppe 5 har ulike fortellinger og tematikk, kunne animasjonsfortellingen til gruppe 4 dra fordel av å bygge opp spenningen i noe større grad.

Sannhetsverdi

Jeg vil nå fokusere på sjangeroverskridende elementer knyttet til kontraster som virkemiddel. Kontrast som virkemiddel brukes både i sakprosa og skjønnlitteratur. I kildeteksten til gruppe 4 er det kontraster mellom de ulike livsfortellingene. Dette grepet har elevene tatt med i den skjønnlitterære fortellingen. Adaptasjonen elevene har gjort ligger nært til kildeteksten. Dette kan understreke hvordan sjangergrensene kan være flytende (Skyggebjerg, 2011, s. 104).

Elevene har valgt å bruke kontrasten mellom juks og ærlig forskning for å understreke innholdet i tilknytning til den faglige tematikken og Livsmestring. Visuelt viser elevene dette knyttet til de ulike laboratoriene (Bilde 9). På laboratoriet til Olga er det ryddig. Dette kan

tolkes som noe positivt, og at forskning skal foregå på en ryddig og ordentlig måte. Dette står i kontrast til laboratoriet til Albert. Man kan både se og høre en stol som knekker når Petter skal sette seg, og laboratorieutstyr står veltet i hyller og utover gulvet.



Bilde 9: Utklipp fra Olgas laboratorium (øverst) og Alberts laboratorium (nederst)

Det rotete laboratoriet kan knyttes til at forskningen ble gjort på en uryddig måte. I avslutningen der Albert avslører dem, samtidig som Olga får gjennombrudd i forskningen, kan knyttes til etikk og moral. Dette understreker faglig tematikk opp mot temaet om livsmestring. Lærerne trakk frem dette under mini-fokusgruppeintervjuet. «Elevene viser at det lønner seg ikke å jukse. Unngå lure seg til andre gunst» (Lærer Marit: intervju, s. 4).

Flere grupper benytter kontraster for å understreke faglig tematikk. Gruppe 5 knytter kontrast til de fiktive karakterene som baserer seg på virkelige personer. I bilde 10 ser vi «Super-Erna» og hennes motstander, norske Kim Jong-un. Gruppen trekker inn Nord Koreas leder og viser en forståelse for begrepet demokrati, blant annet gjennom uttalelsen «For å forsterke demokratiet, så viser vi det motsatte, og bruker det» (observasjonsnotater, s. 7). Erna som superhelt symboliserer noe positivt og representerer demokratiet. Dette står i kontrast til den

norske Kim Jong-un som representerer diktaturet, «skurken som må bekjempes» og symboliserer noe negativt. Kontrastene superhelt mot skurk, som er karakterer knyttet til den fiktive sjangeren, brukes til å løfte frem temaet om demokrati.



Bilde 10: «Super-Erna» som skal bekjempe norske «Kim Jong-un». (Gruppe 5)

Gruppe 4 har gitt Olga og Petter blå hudfarge (Bilde 9). Dette gjør at

virkelighetsreferansen minker, da dette strider mot naturlig hudfarge. Olga representerer forskeren Marie Curie, som fikk sårskader etter forskning med radioaktiv stråling. Farge som estetisk virkemiddel brukes til å symbolisere skadene hos de fiktive karakterene. Det fiktive grepet bidrar til å kommunisere faglig tematikk og Folkehelse. Dette viser at elevene ikke har et mål om naturalistiske karakterer, men at de er stiliserte. Gruppens refleksjoner rundt fargesymbolikk trekkes frem i underkapittel 4.2.

Gruppe 4 benytter seg av levende bilde knyttet til ansiktsuttrykk og bevegelser av munnen når karakterene prater. Dette kan bidra til å øke virkelighetsreferansen. Dette skaper en illusjon om at karakterene er levende. Samtidig kan resten av kroppsbevegelsene gjøre at virkelighetsreferansen minker, da karakterene «flyter» bortover bakken istedenfor å gå. Dette kan skyldes tekniske kunnskaper, men kan også være knyttet til elevenes stilistiske uttrykk.

Det stilistiske uttrykket med håndmalte kulisser samt karakterer i plastelina, gir det visuelle uttrykket en lav virkelighetsreferanse og lav modalitet. Samtidig ligger elevenes narrative fortelling tett på kildeteksten og livshistoriene. Elevene har implementert estetiske, multimodale og skjønnlitterære virkemidler for å understreke og forsterke faglig tematikk og Folkehelse og livsmestring. Dette viser hvordan sjangergrensene kan være flytende og at det finnes gråsoner mellom skjønnlitteratur og sakprosa.

4.1.2 Sosialemiotisk og multimodal analyse med hovedfokus på film 8

Dette underpunktet har hovedfokus på film 8, men gir også et blikk til andre grupper for å vise mønster i datamaterialet som helhet.

Innhold

Anslaget i animasjonsfortellingen viser referanser til andre verdenskrig. Elevene har implementert *abstrakt-sensorisk* lyd i form av en dramatisk spenningsmusikk. Sammen med tittelen «JØDEFORFØLGELSEN» skrevet på et gammeldags, skurrende bakgrunnsbilde, understrekes referansene. Dette viser hvordan multimodalt samspill kan bidra til meningsskaping som er mer enn summen av hver enkelt modalitet (Maagerø & Tønnessen, 2014, s. 42). Handlingen starter *in-medias-res*. Det første vi blir vitne til er Silvias foreldre som blir bortført av nazister (Bilde 11). Dette representerer konflikten i den narrative fortellingen. Silvia løper gråtende hjem til venninnen Tale. Foreldrene til Tale blir enige om at Silvia

midlertidig skal få bo der i skjul. Gjennom muntlig fortellerstemme og blackout får man vite at det går to måneder. Elevene benytter det muntlige



Bilde 11: Nazistene fanger foreldrene til Silvia. (Gruppe 8)

verbalspråket for å kommunisere tidsperspektivet (Kress, 2010, s. 81). Det banker kraftig på døra og man kan se nazistene som truer med å skyte dersom de ikke åpner døra. Nazistene ransaker huset, og man hører stoler og bord som veltes. De finner ikke Silvia og forlater huset ved å smelle igjen døra. Dette er vendepunktet i den narrative fortellingen. Ny blackout og en fortellerstemme sier «Neste dag». Foreldrene til Tale hvisker sammen, før de forteller Silvia at det er for farlig at hun oppholder seg hos dem. Silvia følges ut i skogen og forlattes. Resolusjonen i fortellingen er en sterk scene. Silvia legger seg ned på bakken, blir begravet av snø og dør. Jeg vil komme tilbake til denne scenen.

Innholdet til gruppe 8 formidler en narrativ fortelling, samtidig som de kommuniserer faglig tematikk og Folkehelse og livsmestring. Gruppe 8 har et særlig fokus på fysisk og psykisk folkehelse. Dette kommer jeg tilbake til.

Kommunikativ samhandling

Gruppe 8 har valgt å implementere tysk språk i det muntlige verbalspråket. Dette er noe som skiller seg ut fra de andre gruppene. Jeg vil se på hvordan elevene har lyktes i den multimodale kommunikasjonen. Deretter går jeg inn på hvordan blikkontakt kan brukes som virkemiddel til å kommunisere med mottaker. «Blikkontakt» er et lån av Kress og van Leeuwen (2006) sitt sosiosemiotiske visuelle rammeverk.

Den første gangen tysk implementeres er når Tale roper på sine foreldre, da hun oppdager at foreldrene til Silvia er fraktet til en konsentrasjonsleir.

Tale: Mama und papa, kommt mal her!

(Mamma og pappa, kom hit!)

Foreldre: Was ist passiert?

(Hva er det?)

Tysk blir også benyttet når nazistene banker på døra for å ransake huset.

Nazister: Aufmachen oder wir scießen!!

(Åpne opp, ellers skyter vi!!)

Det er ingen av karakterene som kun snakker tysk. Det kan virke som om gruppe 8 har valgt å implementere tysk i situasjoner de vil ha mottakers fulle oppmerksomhet. Elevene kunne med fordel ha implementert skriftlig verbaltekst, med tanke på mottakers språkkunnskaper. «Jeg vet at gruppa hadde en samtale rundt hvorvidt de ønsket å ha med undertekst. De bestemte til slutt at de ikke ønsket det. De sa det var for å skape nysgjerrighet for hva som ble sagt, og de ville forsterke følelsen av det ukjente som mange jøder kunne kjenne på.» (Lærer Lise: intervju, s. 7). Siden det muntlige verbalspråket ellers er på norsk, vil mottakere kunne tenke seg hva som blir sagt. Nazistenes drapstrussel kunne påvirket mottaker i større grad, dersom de hadde forstått hva som ble sagt. Samtidig er drapstrusselen er i seg selv en dramatisk replikk som tydelig viser hvordan det var for jødene og deres hjelpere under andre verdenskrig. Elevens stemmeføring er ropende, mørk og streng og bidrar til å kommunisere et kraftigere budskap enn bare ordene i seg selv. Dette kan knyttes til kommunikativ samhandling, og i hvilken grad den multimodale kommunikasjonen lykkes (Fougst & Løvland, 2019, s. 57). Dette trekker lærer Lise frem under mini-fokusgruppeintervjuet. «Det var jo en

dramatisk historie, og det vitner om at elevene forstod at jødene ikke var ønsket, og at det var vanskelig å være jøde og at det var vanskelig å hjelpe dem for da var du selv truet i den situasjonen. Så jeg synes de har klart å kommunisere dette til mottaker, men jeg savnet undertekst på det som ble sagt på tysk. Særlig med tanke på medelevene.» (Lærer Lise: intervju, s. 7).

Blikkontakt som virkemiddel kan ofte virke kontaktskapende. Kress og van Leeuwen (2006, s. 148) og van Leeuwen (2005, s. 120-121) beskriver at blikkontakt kan skape inntrykk av at den som er avbildet krever noe av mottakeren. I film 8 oppretter Silvia blikkontakt med mottaker tre ganger.

Første gangen er når foreldrene bortføres av nazistene. Hun stopper opp, ser på mottaker og løper videre. Andre gangen er når Silvia kommer frem etter at nazistene har ransaket huset (Bilde 12). Her



Bilde 12: Tale slipper unna nazistene (Gruppe 8)

oppretter Silvia blikkontakt med mottaker, mens hun går frem og sier «Åhh.. Fjo, vi slapp unna». Siste gangen er i den dramatiske scenen der Silvia forlattes i skogen. Hun setter seg ned i snøen, ser seg rundt og titter raskt og fortvilet på mottaker, før hun lukker øynene og legger seg ned i snøen (Bilde 13).

Silvia oppretter blikkontakt der det skjer dramatiske hendelser. Elevene har brukt levende bilde som modalitet sammen med



Bilde 13: Silvia blir forlatt i skogen (Gruppe 8)

blikkontakten til å understreke kommunikativ samhandling med mottaker. Silvia uttrykker et rop om hjelp. Som forsker tolker jeg dette som en måte Folkehelse og livsmestring blir

trukket inn i den narrative animasjonsfortellingen, ved å vise til den fysiske og psykiske påkjenningen det var å være jøde under andre verdenskrig.

Gruppe 1, som hadde tematikken «Høye fjell og vide vidder», bruker også blikkontakt som virkemiddel (lenke Vedlegg 6). Fortellingen handler om karakterene Rutt, Gunnild og Tore, som møter på ulike hindringer på vei til hytta. Blikkontakt benyttes når det eksplisitt formidles fagstoff gjennom muntlig verbalspråk. Fagstoffet er fra et kapittel i naturfagsboken Yggdrasil 7. I forkant av dette grepet får karakterene et spørsmål. I det levende bildet, gjør

karakterene en

insisterende handling

ved å ta et «hopp»

frem i bildet. Vi får

nærbilde av

karakteren, noe som

forsterker

blikkontakten til

mottaker. Munnen

beveger seg for å

skape illusjonen om at



Bilde 14: Rutt forteller om kjennetegn på reinsdyrspor (Gruppe 1)

karakteren snakker. Den narrative fortellingen settes på «pause» (Bilde 14).

Grepet gjøres to ganger, og markerer når animasjonsfortellingen eksplisitt kommuniserer fagstoff. Jeg synes dette er et interessant virkemiddel. Gruppe 1 er alene om å uttrykke faglig tema på denne kontaktskapende måten.

Stil

Jeg vil her gå inn på stilistiske valg som gruppe 8 har gjort. Dette ses i sammenheng med uttrykk for følelser og elevenes oppfattelse av sitt faglige tema.

Skjønnlitterære fortellinger øker muligheten for innlevelse i folks opplevelser og følelser.

Dette trekker lærerne frem under mini-fokusgruppeintervjuet.

Lærer Marit: Tenk på den fortellingen om jødeforfølgelsen. Tenk på den musikken, bakgrunn, tysk språk og alt det de laget, for å få en forståelse for hvordan det var den gangen, og det tenker jeg jo er masse læring i utformingen av det og at de kanskje

tenkte også enda mer inn i hvordan folk hadde det. Det krever mer dypere kunnskap om hvordan det var for jødene for å kunne formidle det til slutt i filmen.

Lærer Lise: Enig. Også tror jeg at de må ha en større forståelse, og hvor viktig og vesentlig det er innenfor litterære og digitale virkemidler i en animasjonsfilm... Det er musikken, stemning og det som skaper hele. De har sett at her, vil det være med å forsterke det vi vil si, hvis vi setter inn den lyden eller sier dette på tysk.

(fra intervjuet, s. 6).

Elevene har laget en dramatisk animasjonsfortelling som kan ses i sammenheng med elevenes oppfattelse og forståelse for hvordan det var å være jøde under andre verdenskrig. Dette blir kommunisert gjennom animasjonsfortellingens stilistiske uttrykk.

Som en gjenganger i de første scenene, har gruppe 8 valgt et minimalistisk stilistisk uttrykk, med enkle kulisser/miljøer. Elevene har gjort et interessant valg for å skille mellom nazistene og sivilistene (jødiske og ikke-jødiske karakterer). Sivilistene var fargerikt utformet i plastelina og står i kontrast til nazistene. Nazistene var utklipte pappfigurer uten farge (Bilde 11). «De fargerike menneskene kan symbolisere mangfoldet som finnes av mennesker, mens de gråbrune pappfigurene kan tolkes som en av mange i lik uniform» (Lærer Lise: intervju, s. 9). De fargerike karakterene kan symbolisere det levende mennesket med hjertevarme, mens de harde pappfigurene virker kalde og følelsesløse. Dette er stilistiske uttrykk og kan anses som et resultat av den estetiske læreprosessen (Austring & Sørensen, 2020).

I den siste scenen har elevene vært mer rause med utforming av kulisser/miljø. Det virker som om de ønsker å hedre Silvia. Trærne er grønne, frodige og dekket av hvite snøkrystaller, mens bakken er dekket av hvit, myk snø. Miljøet fremstår som fredfullt. Til venstre i bilde 15 vises



Bilde 15: Inspirasjonsbilde til skog (t.v.) elevenes produkt (t.h.) (Gruppe 8)

fotografi av skogen elevene lot seg inspirere av. I transformasjonsprosessen har gruppe 8 lagt til noen estetiske virkemidler ved å overdrive snøkrystallenes størrelse for å vise at det snør og er kaldt. I denne avsluttende scenen etterlates Silvia alene i skogen. Det sies ingenting, men det multimodale samspillet mellom levende bilde, miljøet rundt og lyd skaper en sterk scene. I det levende bildet ser vi en trist og redd Silvia. Hun ser seg rundt før hun legger seg ned for å dø. Elevene har her implementert *abstrakt-sensorisk* lyd i form av trist musikk. Det siste vi ser er Silvia bli begravet i snøen som går over i en blackout. Elevene har lagt til en *sensorisk lydeffekt* i form av et «svosj». Sammen med den triste musikken skapes assosiasjonen om at Silvia dør.

Elevene har valgt musikk der musikkens tittel har betydning for budskapet. Dette kan vise elevenes oppfattelser og forståelse for hvordan det var å være jøde under andre verdenskrig. Musikktitlene kommuniseres i rulleteksten, og er hentet fra redigeringsprogrammet iMovie. Innledningsvis bruker gruppe 8 musikk med tittelen «Danger» og kan appellere til følelsene og farene som hovedkarakteren Silvia og familien hennes var utsatt for. Jeg som forsker tolker at dette kan ses i et større bilde og kan appellere til følelser og faren som alle jøder stod overfor. Avslutningsmusikken i siste scene har tittelen «So Young At Heart». Silvia var en ung jente i skolealder, og musikkens tittel tolker jeg som at selv om hun bare var et barn, var hun allikevel et offer for nazistene. Dette kan understreke hvor stor tragedie jødeforfølgelsen var. Elevenes valg om å bruke musikk som både passet tittel og stemning er et interessant, stilistisk grep. Grepet kan knyttes til formidling av Folkehelse og livsmestring og viser elevenes forståelse for hvordan det var å være jøde under andre verdenskrig. «Jeg blir litt mer imponert for hver gang jeg ser animasjonsfilmene, fordi man oppdager plutselig små detaljer. “Jøss, tenkte de på det også?”, og det synes jeg er spennende at ikke alt blir observert første gangen. De har tenkt, og de har sett viktigheten med å ha det med. Det synes jeg vitner om kompetanse. De bruker ulike grep til å kommunisere og forsterke temaet om Folkehelse og livsmestring (Lærer Marit: intervju, s. 10).

Sannhetsvurdering

I denne delen går jeg inn på dimensjonen *Sannhetsvurdering*, med hovedfokus på film 8. Jeg vil trekke frem ulike multimodale elementer i tråd med graden av virkelighetsreferanse og forholdet til det fiktive.

Karakterene utformet i plastelina og papp har lav virkelighetsreferanse, fordi det ikke likner ekte mennesker. Pappfigurene som representerer nazistene bærer ikke hakekors, men man skjønner den stilistiske referansen ut fra innholdet i handlingen. Det er ikke et mål fra elevenes side at de fiktive karakterene skal være naturalistiske. Dette gjelder også karakterenes statiske ansiktsuttrykk uten gestikulering og bevegelser av munn når de snakker. På en annen side kan dette bidra til å understreke karakterenes følelser når de ved utvalgte scener endrer ansiktsuttrykk. Dette kan man se i tråd med det Maagerø og Tønnessen (2014, s. 29) sier om at forenkling av virkeligheten og kontraster kan bidra til å understreke et budskap. Bilde 12 viser første gangen karakterene endrer ansiktsuttrykk fra smilende til sjokkerte og skremte. Det er tydelig at karakterene reagerer på nazistene som invaderer huset. Et annet eksempel er når Silvia etterlates i skogen, og ansiktsuttrykket tydelig viser at hun er redd (Bilde 13).

Gruppe 1 har, i motsetning til gruppe 8, valgt å kombinere naturalistiske fotografier og fysiske materialer sammen med egne tegninger og plastelinafigurer. I animasjonsfortellingen kan man se naturalistiske fotografier fra en gruve og ekte steiner (Bilde 16). De har valgt å legge til fotografier på alle kanter, og skaper en tredimensjonal romfølelse. Det kan se ut som om karakterene befinner seg inne i en «ekte hule». Elevene har her benyttet seg av affordansen til levende bilder og til stillbilder i form av fotografi. Dette kan skape en mer virkelighetsnær opplevelse. Samtidig kan denne kombinasjonen bidra til å skape uklarheter mellom det realistiske og det fiktive.



Bilde 16: Karakterene Rutt, Gunnild og Tore inne i fjellet (Gruppe 1)

I film 8 bruker nazistene en bil til å bortføre foreldrene til Silvia (Bilde 11). Den naturalistiske lydeffekten likner lyden til nåtidens biler, mer enn biler som eksisterte under andre verdenskrig. Dette er et «brudd» på sannhetsverdien til animasjonsfortellingen. Bilens størrelse er også liten i forhold til størrelsesforskjellen mellom mennesker og biler, og er ikke i tråd med virkeligheten. På en annen side kan dette være et tegn på at det er fiksjon og et stilisert uttrykk. Elevene kommuniserer fenomenet «bil», og det gir et signal om at animasjonsfilmen er laget i elevenes tid. Og ikke så tett på den historiske virkeligheten. Estetiske og fiktive elementer gir større spillerom, og de skaper et eget stilistisk uttrykk i samspillet mellom fantasi og virkelighet. Elevene er opptatt av å fortelle en historie og ikke nødvendigvis få det til å likne virkeligheten. Samtidig er det brukt noen elementer som kan assosieres med andre verdenskrig. Tysk tale er et element, samt kulissene i bilde 11 som skal representere Brandenburg Gate i Berlin under andre verdenskrig. Jødehets skrevet på butikken er også et gjenkjennbart element. Tegningen i seg selv er ikke virkelighetsnær sammenliknet med et fotografi, men kan allikevel gjenkjennes.

Elevenes valg med å utforme kulisser i minimalistisk stil og lite naturalistisk, gir det visuelle uttrykket en lav virkelighetsreferanse og en lav modalitet. Gruppe 8 har latt seg inspirere av flere kildetekster og selve innholdet i fortellingen er virkelighetsnær. Ved bruk av skjønnlitterære og estetiske virkemidler har elevene klart å gi et mer eller mindre realistisk bilde av de fysiske og psykiske påkjenningene som jødene opplevde. De samhandler med mottakeren ved små detaljer og ulike modaliteter som kan tolkes i en større sammenheng. Dette, samt valg av modaliteter og stilistisk uttrykk knytter det faglige temaet opp mot Folkehelse og livsmestring.

Kort oppsummering

I underpunkt 4.1.1 og 4.1.2 har jeg trukket frem hvordan elevene kommuniserer et meningsbærende budskap i sine animasjonsfortellinger gjennom å se på van Leeuwens (2005) fire dimensjoner: *Innhold*, *Kommunikativ samhandling*, *Stil* og *Sannhetsverdi*. Ut fra dette kan man se at det i høy grad er multimodale virkemidler som får frem den narrative fortellingen, samt elevenes tolkning av faglig tematikk og Folkehelse og livsmestring. Dette har sitt utgangspunkt i hvilke valg elevene tok underveis i den estetiske og multimodale læreprosessen. I det følgende underkapittelet skal jeg gå ytterligere inn på den skapende *prosessen* elevene har vært gjennom for å nå frem til deres endelige resultat.

4.2 Elevenes bearbeiding av kunnskap og prosess

I dette underkapittelet tar jeg for meg tre kategorier som har vist seg å være særlig interessante i datamaterialet og i de utvalgte tekstene (Gruppe 4 og 8). De tre kategoriene jeg har valgt å se nærmere på er: *Bearbeiding av tekster og erfaringer fra virkeligheten*, *Farge, form og materialer* samt *Samarbeid og arbeidsfordeling*. Jeg vil i denne delen av analysen også trekke frem andre elevgrupper for å vise større deler av materialet. For å illustrere den estetiske og multimodale prosessen har jeg valgt å ha med stillbilder fra animasjonsfortellingene. Jeg trekker også frem elevenes refleksjoner knyttet til multimodale og estetiske valg de har tatt underveis.

4.2.1 Estetiske og multimodale læreprosesser

I prosesser der elevene er aktive produsenter, vil det foregå en skapende prosess der de kan koble det estetiske formspråket, teknikker, medier og materialer opp mot egne personlige opplevelser og erfaringer (Austring & Sørensen, 2020, s. 263). Gjennom å utfordre konvensjonene for sjanger, har elevene arbeidet med å bearbeide kunnskap med utgangspunkt i én eller flere kildetekster samt erfaringer fra virkeligheten. Ifølge Siljan og Moe (2019, s. 276) kan det være en krevende prosess for elevene å omforme fagstoff til en skjønnlitterær fortelling. De narrative, multimodale tekstene appellerer til følelser og sanser på en annen måte enn det fagtekster gjør. At det ble ansett som utfordrende kommer frem i flere av egenrevisningene som elevene gjennomførte avslutningsvis i prosjektet. En av elevene skriver «I starten var det veldig vanskelig å komme på hva filmen kunne handle om» (elevrefleksjon nr. 23). Dette kunne også lærerne og jeg observere under veiledningssamtalene hos de ulike gruppene, særlig tidlig i forløpet. «Det trengtes litt tid for å modnes. Så det var virkelig en øvelse i å holde den røde tråden. Være tro mot ideen helt fra start, og holde seg til den... Også har de jo endret noe underveis, men det er jo en del av læringsprosessen» (Lærer Marit: intervju, s. 12).

Bearbeiding av tekster og erfaringer fra virkeligheten

Her vil jeg ha hovedfokus på gruppe 4, som kun benyttet én kildetekst. Jeg ser på hvordan elevene har brukt kildeteksten som utgangspunkt. Jeg vil også ha utblikk til andre elevgrupper.

Gruppe 4 valgte å ta utgangspunkt i to av historiene fra kildeteksten, og knyttet dem sammen til én fortelling. Elevene har fått god hjelp i at kildeteksten allerede inneholder en slags fortelling og noen personligheter. Gruppen har måttet jobbe med overgangen fra virkelige til fiktive personer. I en veiledningssamtale med meg forklarer elevene valg av kildetekst, samt hvilke historier de ønsket å la seg inspirere av:

Line: Den ene historien vi vil bruke er litt av historien til den kjente forskeren Marie Curie og hennes oppdagelse av radioaktiv stråling, som senere har blitt brukt til å behandle kreft. Den andre historien er om arkeologen Charles Dawson, som sa han hadde funnet en hodeskalle som tilhørte et slags apemenneske (blanding av en ape og et menneske). Etter førti år på museum fant de ut at hodeskallen ikke var ekte. Dette er et ekte juks fra virkeligheten.

Forsker: Hvordan har dere tenkt å bruke disse to historiene i fortellingen deres?

Lotta: Vi vil bruke disse to historiene med både en god og en dårlig forsker for å vise at det lønner seg å drive med ordentlig forskning.

Line: Det lønner seg jo ikke å jukse med forskning, man blir ofte oppdaget. Det vil vi vise i vår film. Vi viser begge sider av saken.

Vetle: Ja, vi vil blande disse to virkelige historiene, men også finne opp en egen fortelling og personer ut fra dette. Vi skal jo være litt kreative også.

(utdrag fra observasjonsnotater, s. 2).

Gruppe 8 gjør her et bevisst lån av informasjon fra en sakprosaetekst (kildeteksten) og lån av handlingsmønster med nye karakterer (Håland, 2021, s. 108). Elevenes prosess med å skrive manus kan anses som en *transformasjon*, der de tok i bruk kildeteksten som inspirasjon til å omforme en ny versjon (Håland, 2021, s. 107). Gruppen måtte lage en narrativ struktur som presenterer en handling som skjer i tid og rom (underpunkt 4.1.1). De har også arbeidet med å implementere dialog mellom karakterene. «Elevene har arbeidet med å bruke en faktatekst til å gjøre det om til direkte tale. Dette vil jeg si er en del av den omformingen fra fakta til fortelling» (Lærer Marit: intervju, s. 5).

I en samtale som ble observert mellom gruppe 4 og 5, snakker elevene om hva animasjonsfortellingene deres handler om.

Lotta: Hva handler deres fortelling om?

David: Vi skriver om demokrati. Hva med dere?

Lotta: Åja. Vi har om gode og dårlige forskere.

(fra observasjonsnotater, s. 6)

Samtalen var kort, og elevene gikk ikke nærmere inn på hva den narrative fortellingen handlet om. Jeg tolker dette i retningen at elevene så paralleller mellom faglig tema og den narrative fortelling. Dette er en observasjon lærerne også trekker frem under mini-fokusintervjuet.

«Gjennom samtaler med elevene har jeg fått inntrykk av at elevene har veldig eierskap til tematikken de har fått og det synes jeg de viser gjennom fortellingene i animasjonsfilmene» (Lærer Lise: intervju). Den estetiske og multimodale læringsprosessen kan knyttes til arbeid med adaptasjon. Adaptasjonsprosessen kan, som nevnt, bringe med seg et kreativt aspekt, da det å adaptere krever både nyskapning og fortolkning med utgangspunkt i kildeteksten (Tønnessen & Bjorvand, 2014, s. 53).

Gruppe 4 benyttet seg av én kildetekst, mens gruppe 9 valgte å ta sitt utgangspunkt fra en opplevd hendelse. Før hendelsen fant sted, hadde de arbeidet med noen ulike tekster om temaet «nettvett». Tekstene handlet om ulike erfaringer knyttet til ferdsel på nettet og konsekvenser knyttet til nettmobbing. Gruppen valgte til slutt å basere sin fortelling på en trist hendelse som skjedde i første periode av prosjektet. En elev på en annen skole, som flere av elevene hadde en relasjon til, valgte å forlate verden. Det kom etter hvert frem at eleven hadde vært offer for mobbing over flere år. Denne tragiske hendelsen ønsket elevene å rette søkelyset mot, samt vise de fatale konsekvensene som nettmobbing kan resultere i. «Etter de fikk vite om denne hendelsen var dette det første som slo dem. Hen mestret ikke livet. Prosessen med å koble faglig tema opp mot Folkehelse og livsmestring synes jeg ble gjort på en god og respektfull måte» (Lærer Lise: intervju, s. 8). Gjennom observasjon av gruppe 9 kunne man se at elevene var emosjonelt påvirket, og at de ofte hadde et mer alvorlig ansiktsuttrykk. Deres følelsesmessige påvirkning rundt tematikken har spilt en rolle for den estetiske og multimodale læreprosessen. Jeg kommer nærmere inn på dette. Austring og Sørensen (2020, s. 276) beskriver at læringen skjer gjennom speiling av egne opplevelser, interaksjon med andre og den formspråklige bearbeidingen.

De resterende gruppene arbeidet med flere kildetekster. De tok primært utgangspunkt i pensumlitteraturen i de ulike fagene. Ut over dette brukte de Store Norske Leksikon. «Jeg tror de fikk kjenne på at de kunne anvende fagkunnskapene sine som vi har jobbet med, men på en ny måte. Jeg tror også at kildene ble brukt av elevene som en inspirasjon til elementer de kunne plukke med seg inn i fortellingen» (Lærer Lise: intervju, s. 5).

Farge, form og materialer

Austring og Sørensen (2020, s. 272) beskriver at elever vil benytte seg av et estetisk formspråk, som er kulturelt overlevert og tilegnet gjennom interaksjon med andre. Jeg vil her gå nærmere inn på elevenes refleksjoner rundt valg av farge, form og materialer. Gruppe 4 vil være hovedfokuset, da de var særlig opptatt av fargesymbolikk. Jeg er bevisst på at dette har overlapp til sosialemiotisk og multimodal analyse. Min intensjon er å understreke viktigheten med å se på hvordan prosess og produkt gjensidig påvirker hverandre for å få frem den helhetlige tolkningsrammen (Undheim & Hoel, 2021).

Farger er ifølge Maagerø og Tønnessen (2014, s. 33) viktige virkemidler som kommuniserer til synssansen. Symbolikken kan ha en meningsskapende betydning for graden



Bilde 17: Stillbilde av karakterene Olga (t.v.), Petter og Albert (t.h.) (Gruppe 4)

av representasjon eller brudd med virkeligheten. I Bilde 17 kan man se karakterene Olga, Petter og Albert. Karakterene er utstyrt med det Kress og van Leeuwen (2006) omtaler som attributter, og er symbolske kjennetegn ved en person. Karakteren Olga (til venstre) er utformet med oppsatt hår, iført en rød kjole og med blå hud. Elevene beskriver at den blå hudfargen skal symbolisere «påvirkning av radioaktiv stråling, slik som Marie Curie» (skriftlig arbeid, gruppe 4). Olga med oppsatt hår og kjole er inspirert av et svart-hvitt fotografi av Marie Curie. Dette kan anses som en *transduksjon* fra fotografi til plastelinafigur. Rødfargen på kjolen sier elevene symboliserer kjærlighet til forskning, mot og vilje. Petter (midten) har store gule øyne, burgunderrød genser og blåaktig hud. Gruppen trekker særlig frem at de store gule øynene symboliserer falskhet. «Man kan liksom se falskheten i øynene hans. Han vil bare bli rik og berømt» (Elev Lotta: observasjonsnotater, s. 25). De gule øynene kan karakteriseres som et attributt for karakteren. Petter har også blå hudfarge etter å ha vært på laboratoriet til Olga. Hudfargen til Olga er «renere» enn blåfargen til Petter, og kan symbolisere at Olga hadde gode intensjoner. Albert (til høyre) er mystisk med øyelapp og gul frakk. Han er ikke utsatt for radioaktivstråling og har «normal» hudfarge. Den gule

frakken kan symbolisere falskhet, både knyttet til uetisk forskning og at han røper forfalskningen av apemenneskehodeskallen.

Gruppe 9 knytter fargesymbolikk til følelser. Dette er en del av den estetiske læreprosessen (Austring & Sørensen, 2020, s. 263). Bilde 18 viser et stillbilde av hovedkarakteren Mikke.

Han mottar stygge meldinger fra Luna. Mikke har vært utsatt for mobbing i flere år. Det er tydelig at fargen svart dominerer. Gruppen forteller de at de ville bruke svart på rommet til Mikke som symbol på «hvordan han har det inni seg. Soverommet er jo liksom ganske personlig»



Bilde 18: Stillbilde av karakteren Mikke, som mottar en stygg melding på telefon. Fargen svart dominerer. (Gruppe 9)

(observasjonsnotater, s. 27).

Jeg som forsker tolker dette som at elevene trekker inn erfarte følelser knyttet til soverommet som noe personlig. Dette uttrykkes i elevenes estetiske valg.

Bevissthet rundt bruk av farge som estetisk og skjønnlitterært virkemiddel kan ses i tråd med estetisk og multimodal læreprosess. Kress (2010) omtaler virkemidlene som kulturelt og sosialt formede semiotiske ressurser for å skape mening (s. 79). Lærer Lise sier under intervjuet «De måtte omforme og bruke kunnskapene sine på en helt ny måte. De måtte lage alt selv, alt fra selve fortellingen, til utforming av karakterer og kulisser. De måtte på en måte legge til følelser og levende liv til faktakunnskapene. Her mener jeg det ligger et stort rom for læring.» (fra intervjuet, s. 6). Dette kan ses i tråd med læreren Aasheim (2009) har erfart gjennom bruk av animasjon i skolen i flere år. Hun trekker frem selve prosessen med å lage en animasjonsfortelling som viktig, fordi det skjer mye læring underveis (Aasheim, 2009).

Samarbeid og arbeidsfordeling

Denne delen fokuserer på elevenes samarbeid og arbeidsfordeling innad i gruppene knyttet til estetiske og multimodale valg, og ses i tråd med tilpasset opplæring. Det er derfor interessant å rette et ekstra blikk mot gruppe 8, som har en elev med lese- og skrivevansker.

«Jeg synes noe av det beste ved dette prosjektet er at sluttproduktet er et produkt fra hele gruppa. At alle har fått komme med sine innspill, og følelsen av at: dette har JEG vært med å skape!» (Lærer Lise: intervju, s. 11). Lærer Lise hadde en kort veiledningssamtale med gruppe 8 for å avklare arbeidsfordelingen i gruppa. Dette var særlig for å støtte eleven med lese- og skrivevansker.

Lærer Lise: Ok... Hvordan har dere valgt å fordele ansvarsområder i gruppa?

Live: Vi har tenkt at jeg og Tine skriver, også kan Ola være mere med muntlig.

Lærer Lise: Ja, det høres fint ut. Hva tenker du om dette Ola?

Ola: Jeg synes det er fint at de vil dele på å skrive. Det tar liksom litt mer tid når jeg skal skrive. Så det er greit egentlig.

Tine: Også gjør det ikke noe for oss å skrive. Alle kan jo heller ikke skrive på en gang.

Lærer Lise: Hvordan tenker dere å jobbe sammen som gruppe?

Live: Det vil jo være veldig viktig at vi snakker masse sammen og blir enige før vi skriver ned noe.

Ola: Når vi skal begynne å lage ting så skal jo alle være med å lage.

Lærer Lise: Ikke sant. Jeg synes dette høres fint ut. Det er godt å høre at dere er enige på gruppa. Så da er det bare å jobbe på.

(fra observasjonsnotater, s. 1).

Jeg tolker at gruppa anså arbeidsfordeling som naturlig, og at det ikke var utfordring at én ikke kunne bidra med å skrive. Alle kunne bidra på sin måte. Gruppedynamikken kan ses i tråd med et sosiokulturelt læringsperspektiv der elevene lærer gjennom interaksjon med hverandre. Live skriver i sin egen vurdering «Jeg har lært å samarbeide bedre og bli enige om valg vi har gjort» (elevrefleksjon nr. 5). Det elementet trekker også elevene Ola og Tine frem i sine egen vurdering (elevrefleksjon 4 og 6). Dette kan tyde på at tett samarbeid i den estetiske og multimodale læreprosessen har bidratt til at elevene har utviklet samarbeidsevnen sin. Austring og Sørensen (2020, s. 276) henviser til forskning, som viser at elevenes møte med estetiske læreprosesser i skolen, har et potensiale til å utvikle elevenes kompetanse i kreativitet, selvtillit, samarbeidsevne, kommunikasjon og meningsskapning.

Ola får idéen om at de kan implementere tysk språk i det muntlige verbalspråket i animasjonsfortellingen. Han kunne dermed bruke sine tyskkunnskaper. Samarbeid om å implementere et nytt språk kan anses som en del av den estetiske og multimodale læringsprosessen. For at kombinasjonen av norsk og tysk skulle kommunisere den ønskede

effekten, arbeidet elevene med strategisk plassering av tysk til riktig tid og til de «riktige» karakterene.

Lærerne trekker frem observasjoner om hvordan samarbeidet i animasjonsprosjektet har fungert som en måte å bevare prinsippet om tilpasset opplæring.

Lærer Marit: De får vist sin kompetanse i sluttproduktet rundt emnet som de har, ved å sette seg inn i dette underveis i prosessen og sammen ta de valgene som de gjør. Dette kunne alle elevene være med på, uavhengig av hvor gode de er på skriving og lesing.

Lærer Lise: Ja... Jeg tror at alle elevene på trinnet følte at de virkelig var viktige for at dette her skulle bli vellykket. Enten de bidro mest med det kreative eller skrive eller utforme figurer eller ta stillbildene til filmen og så videre.

Lærer Marit: Mhm... (nikker) Helt enig.

Lærer Lise: Vi kjenner jo elevene. Så vi kan jo si det at vi nådde alle elevene.

Lærer Marit: Ja, jeg mener dette er tilpasset opplæring. Alle kunne bidra med sine styrker og alle hadde styrker som var nyttige på en eller annen måte.

Lærer Lise: Ja, absolutt. Tilpasset opplæring. Et opplegg som passet alle.

(fra intervjuet, s. 3)

Lærernes observasjoner stemmer overens med Aasheim (2009) sine erfaringer om at animasjon i skolen er en måte å tilpasse opplæringen på. Dette fordi det å skape animasjonsfilmer åpner for å vise kunnskap på en kreativ måte.

Lærerne hadde, som nevnt, lagd gruppene på en strategisk måte med minst én initiativtaker på gruppa. Det ble observert at også initiativtakerne ble «satt på plass» av elevene som vanligvis mister konsentrasjonen. «Det var også ganske fascinerende å observere alle elevene samtidig, da de skulle utforme figurer og kulisser. De var så konsentrerte og inne i den skapende prosessen (Bilde 19). Alle de 33 elevene var samlet på kunst og håndverkrommet og man kunne nesten høre en knappenål falle i bakken» (Lærer Marit: intervju, s. 3).



Bilde 19: Utforming av figurer (Gruppe 10)

Det skal også nevnes at ikke alle gruppene klarte å samarbeide like godt.

Lærer Marit: «Det var vel tre til fire grupper som hadde en del utfordringer i en periode, når det gjaldt hva samarbeid er. Det var noen som trengte litt ekstra veiledning for å lære seg å samarbeide.

Lærer Lise: Det som var bra, at ved å holde på dette her over tid, så lærer de også å se at samarbeidet går til slutt, og at det går an å komme til enighet. Det å inngå kompromisser og finne løsninger på det, og det så jeg han ene skrev i egenvurderingen sin på gruppa, at han ikke skulle gjort sånn, men heller gjort sånn. Det er kjempelærerrikt.

Lærer Marit: Jeg håper det kommer frem i elevenes refleksjoner, at de kunne gjort noen ting annerledes.

(fra intervju, side 11)

Flere elever skriver i egenvurderingen at de kunne gjort noe annerledes i prosjektet. Én elev skriver «Jeg kunne kanskje prøvd å samarbeide litt mer i starten» (elevrefleksjon nr. 2). En annen skriver «Jeg kunne unngått litt kringling og jobba istedenfor. Vi kunne fordelt oppgavene litt mer.» (elevrefleksjon nr. 13). Samtidig er det også grupper som er fornøyde. Mange skriver at de snakket godt sammen og at de samarbeidet fint fra start til slutt. Ut fra elevenes egenvurdering virker det som om elevene var bevisste på samarbeidsevnen sin. Innad i gruppene ble det uttrykt enighet om hvordan samarbeidet hadde fungert.

Kort oppsummering – multimodale og estetiske læreprosesser

I dette underkapittelet har jeg trukket frem hvordan arbeid med animasjonsfortelling legger opp til estetiske og multimodale læreprosesser på ulike måter. Det har også vært fokusert på hvordan elevene har arbeidet med å knytte inn Folkehelse og livsmestring og faglig tema. Dette vil jeg ta med meg inn i det avsluttende drøftingskapittelet.

5 Avsluttende drøfting og konklusjon

I dette kapittelet vil jeg trekke sammen trådene i masteroppgaven. Min vitenskapsteoretiske posisjon er, som nevnt, en kombinasjon av hermeneutisk og konstruktivistisk tilnærming. I tråd med min konstruktivistiske tilnærming er det nødvendig å rette et kritisk blikk mot mitt prosjekt.

Jeg vil først hente opp tråden fra analysekapittelet knyttet til hvordan elevene kommuniserer Folkehelse og livsmestring i animasjonsfortellingene. Deretter vil jeg drøfte på et mer overordnet nivå. Her vil jeg se på animasjonsfortelling som en måte å arbeide med skolefaglig læring i en norskdidaktisk kontekst. Det vil her være viktig å trekke frem både elev- og lærerperspektivet. Videre går jeg inn på metodikk og mulige forbedringspotensialer, og runder av med en kort avslutning.

5.1 Animasjonsfortelling og Folkehelse og livsmestring

Dette underkapittelet har sitt utgangspunkt i den andre delen av problemstillingen i masteroppgaven: *Hvordan kommuniserer elevene det tverrfaglige temaet om «Folkehelse og livsmestring» i sine multimodale animasjonsfortellinger?*

I de foregående analysene (underkapittel 4.1 og 4.2) har jeg vist at elevene gjennom estetiske og multimodale virkemidler som fargesymbolikk, kontraster, lyd, blikkontakt, stemmebruk og stilistisk uttrykk kommuniserer temaet Folkehelse og livsmestring. Det var hovedsakelig Folkehelse og livsmestring i tilknytning til faglig tema som var målet. Det estetiske og multimodale var midler for å nå målet. Dette understreker også lærer Lise under intervjuet: «Det elevene har fått frem i filmene sine viser elevenes kompetanse, og hva de har tatt med seg ut fra fagpensumet og om Folkehelse og livsmestring. De har vist forståelse for det som de har gått ned i dybden på. Det kan vi se på valg de har tatt underveis i prosessen. Alt fra karakterer, kulisser, replikker, musikk og andre virkemidler» (Lærer Lise: intervju, s. 6).

Min intensjon er at masteroppgaven kan være til inspirasjon for lærere i skolen og eventuelt andre forskere. Som forsker i en casestudie er det viktig å argumentere for at kunnskapen fra masteroppgaven kan ha overføringsverdi til nye animasjonsprosjekter (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 65). Analysekapittelet beskriver hvordan gruppene har arbeidet med å kommunisere

temaet om Folkehelse og livsmestring. Et mønster som går igjen, er at elevene har knyttet tematikken til de fiktive karakterene i fortellingen. Folkehelse og livsmestring kommuniseres gjennom hendelser som påvirker karakterenes fysiske og psykiske helse, og hvordan de løser ulike utfordringer. En videreføring av dette prosjektet, enten i skolen eller videre forskning, kunne vært å bytte ut tverrfaglig tema og/eller faglig tema. Det kunne vært interessant å se hvordan elevene ville kommunisert bærekraftig utvikling opp mot de samme faglige temaene. Dette viser hvordan mitt prosjekt kan ha overføringsverdi til nye animasjonsprosjekter. En annen interessant videreføring av mitt prosjekt kunne vært å endre medium, eksempelvis drama eller digital bildebok, men beholdt adaptasjon fra faglig tematikk og tverrfaglig tema til en narrativ fortelling.

I Vik (2020) sin masteroppgave konkluderes det med at drama som estetisk læringsmåte er en god måte å arbeide med Folkehelse og livsmestring. Det er en parallell mellom drama og det å skape animasjonsfortellinger. Begge mediene er arbeidsmåter som griper tak i et estetisk formspråk for å kommunisere med. Vik (2020) viser også til drama som estetisk læremåte for å utvikle elevenes kompetanse i folkehelse og livsmestring. I flere av egenvurderingene skriver elevene at de har vært uenige, men at de har inngått kompromisser. Elevene har i denne sammenhengen måttet håndtere motgang og medgang og har løst utfordringer på ulike måter. Elevene har også engasjert seg følelsesmessig i utviklingen av den narrative fortellingen. Disse elementene trekkes også frem i Overordnet del i Fagfornyelsen (Utdanningsdirektoratet, 2021b). Gruppe 9, som baserte sin animasjonsfortelling på den triste hendelsen, har særlig måttet bearbeide egne følelser. Mine funn tyder på at animasjonsprosjektet i ulik grad har bidratt til utvikling av elevenes egen kompetanse i folkehelse og livsmestring. Dette er noe jeg som forsker ikke hadde tenkt over på forhånd. Funnet kan ses i sammenheng med det Postholm og Jacobsen (2018, s. 103) omtaler som «overraskende informasjon». Dette er tråd med min åpne abduktive tilnærming til forskningsfeltet.

5.2 Animasjonsfortelling og skolefaglig læring i en norsksdidaktisk kontekst

Dette underkapittelet har sitt utgangspunkt i første del av problemstillingen: *På hvilken måte kan animasjonsfortelling, som multimodal og estetisk læringsmåte, anvendes for å bearbeide kunnskap om et faglig tema i en norsksdidaktisk kontekst?*

Kompetansemålet i norsk, som jeg presenterte innledningsvis (underkapittel 1.1), sier at elevene skal kunne utforske, beskrive og lage egne multimodale tekster (Utdanningsdirektoratet, 2021a). Jeg vil derfor fokusere på elevenes faglige læring i prosjektet, samt deres metaperspektiv på virkemidler og prosessen.

Et funn i mitt prosjekt viser at animasjonsfortelling som multimodal og estetisk læremåte er et didaktisk grep som kan bidra til å tilpasse opplæringen. Jeg har under analysekapittelet trukket frem at lærerne mener dette prosjektet traff alle elevene på trinnet. Elevene følte seg viktige i prosjektet, og de kunne bidra med sine styrker. Dette kan ses i lys av Dons og Bakken (2003) sitt forskningsarbeid. De trekker frem at produksjon av animasjonsfilm i skolen bidrar til å gi elever med skrive- og lesevansker mulighet til å «gjenerobre et språk» (s. 109). Animasjonsfilm gir mulighet til å uttrykke seg på en annen måte enn med den tradisjonelle skrivingen. Elevene lærer av og med hverandre og skaper noe felles gjennom å produsere animasjonsfilm. I forskningsarbeidet til Mølster og Wikan (2012, s. 136) trekkes det sosiokulturelle perspektivet frem. De hevder at elevene bearbeider fagkunnskaper og samarbeider om hvordan de skal uttrykke kunnskaper gjennom animasjonsfilmene. Liknende funn har jeg sett i mitt datamateriale. Gjennom analyse av datamaterialet mitt vises det hvordan elevene sammen har utviklet evner til å skape mening gjennom samarbeid.

I flere av egenvurderingene beskriver elevene at var utfordrende å skape animasjonsfortellinger i tilknytning til skolefaglig tematikk. Samtidig ligger det et stort læringspotensial i grepet. Hatlehol og Mølster (2014, s. 27-29) trekker frem dette i sitt forskningsarbeid. De begrunner med at elevene må anvende kunnskapen på en ny måte, når de skal adaptere fagkunnskap til en narrativ fortelling. Dons og Bakken (2003, s. 107-109) trekker også frem liknende funn. De hevder at elevene, gjennom å skape animasjonsfilmer, gjennomgår en dypere læreprosess. Dette fordi de må reformulere bakgrunnskunnskap og kunnskapen de erverver gjennom arbeidet. Dons og Bakken (2003) mener dette bidrar til å øke kvaliteten og fagligheten på elevenes læring i større grad enn tradisjonell undervisning. I mitt prosjekt hadde elevene først hatt «tradisjonell undervisning» i de faglige temaene. Denne forkunnskapen ble sett på som en forutsetning. Noen av gruppene forutsatte at mottaker hadde forkunnskaper om tematikken for å forstå det helhetlige budskapet. Arbeid med animasjonsfortellingene kan dermed anses som en måte å gå i dybden på det faglige temaet. Dette kan ses i sammenheng med å arbeide med dybdelæring, som handler om å kunne bruke kunnskap i nye sammenhenger (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 1).

Elevene har latt seg påvirke følelsesmessig og har samarbeidet, arbeidet kreativt og kommunisert et budskap som en del av den multimodale og estetiske læreprosessen. Måten elevene har implementert Folkehelse og livsmestring og faglig tema er et resultat av læringsprosessen. Dette er i tråd med Burn og Kress (2019) sitt forskningsarbeid. De konkluderer med at semiotiske trekk, som valg av musikk, stemmebruk, bevegelser og karakterens utseende bidrar til å kommunisere bestemte følelser og tematikk. I mitt prosjekt hadde vi flere samtaler knyttet til bevisstgjøring av de ulike modalitetene. Samtidig kan man diskutere hvorvidt det hadde gjort en forskjell å ha et større fokus på det multimodale bevisstgjøringsarbeidet. Dette er knyttet til elevenes utvikling av et bevisst metaspråk. I analysen har jeg trukket frem elevrefleksjoner knyttet til estetiske og multimodale valg. Et eksempel er gruppe 4 sin bevissthet rundt fargesymbolikk. Jeg kan allikevel se at dette ikke gjelder alle gruppene. I elevenes egenvurdering er det få som uttrykker seg eksplisitt rundt valg de har tatt, rundt å jobbe multimodalt og det å overføre fra fagstoff til en skjønnlitterær fortelling. Noen av elevene har uttrykt seg tydeligere gjennom metasamtalene underveis. Jeg ser i etterkant av prosjektet at det ville vært fordelaktig å jobbe mer eksplisitt med å utvikle elevenes metaspråk. Dette gjelder også elevenes bruk av kildehenvisning. Norsk er et tekstfag og det anses som viktig å henwise til kildetekstene. Elevene har muntlig fortalt meg hvilke kilder de har brukt til inspirasjon, men har ikke dokumentert dette i kildelisten. Dette vil jeg anbefale andre som vil bruke denne masteroppgaven til inspirasjon, og er et forbedringspotensial med mitt prosjekt.

5.2.1 Lærernes kompetanse

I tillegg til elevenes perspektiv er det hensiktsmessig å løfte frem lærerperspektivet. Her vil jeg trekke frem hvilke tekniske ferdigheter en lærer bør ha, samt behovet for å mestre et estetisk og multimodalt begrepsapparat.

I underkapittelet om studiets deltagere beskrev jeg lærernes digitale kompetanse i tilknytning til dette prosjektet (underkapittel 3.2). De delaktige lærerne fikk, som nevnt, er rask innføring i animering av den eksterne animatøren. Lærerne utviklet videre sin kompetanse ved å bidra med noe veiledning underveis i prosessen og gjennom observasjon av elevene. Jeg har tidligere trukket frem læreren Aasheim (2009), som har benyttet animasjon i skolen gjennom mange år. Hun hevder at lærere ikke trenger store tekniske ferdigheter for å gjennomføre animasjonsprosjekter i skolen. Jeg har tidligere vist meg noe kritisk til dette og trakk her

trådene til lærerens PfdK (underpunkt 2.5.2). Skulle jeg gjennomført forskningsprosjektet mitt flere ganger, i tråd med aksjonsforskning i sin fulle utstrekning (underpunkt 3.1.1), ville jeg prioritert å gi lærerne en grundigere opplæring i animering. Det ville vært fordelaktig om lærerne hadde hatt en større teknisk kompetanse, slik at de i større grad kunne veiledet elevene med den tekniske utføringen. På denne måten kunne deres perspektiver, erfaringer og blikk ha bidratt til å gi en mer kompleks og helhetlig forståelse for forskningsprosjektet.

Underveis i analysen ser man at lærerne har gode refleksjoner rundt prosessen og produktene. Samtidig mangler det noe i bruken av et multimodalt begrepsapparat, samt en mer eksplisitt forståelse for multimodal kommunikasjon og estetiske virkemidler. Når det er sagt, hadde jeg ikke et fokus på dette overfor lærerne, og det er et forbedringspotensial i mitt prosjekt. Som aksjonsforsker burde jeg bidratt med min kompetanse på fagfeltet, ved å gi lærerne opplæring i dette begrepsapparatet. Det ville vært en styrke om lærerne mestret fagspråket og bygget en faglig kompetanse. Dette kunne hevet deres rolle som veiledere. Postholm og Moen (2019, s. 33-35) beskriver at forsker og lærere ofte stiller med ulike styrker, som kan bidra til kompetanseheving i prosjektet. Ut fra funnene jeg har gjort, anser jeg det som et behov å kjenne til multimodal kommunikasjon og estetiske læremåter. Dette for å kunne veilede, iscenesette og løfte det faglige i et multimodalt og estetisk prosjekt. I tråd med rammeverket for lærerens PfdK (underpunkt 2.5.2) anbefaler jeg lærere og eventuelt forskere til å sette seg inn i det multimodale begrepsapparatet og tekniske ferdigheter, før man gjennomfører et liknende animasjonsprosjekt i skolen.

5.3 Metodikk og mulige forbedringspotensialer

Jeg har i stor grad konstruert egne data, i tråd med min konstruktivistiske tilnærming. Det som studeres kan dermed ikke skilles fra meg som forsker (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 51). Min aktive dobbeltrolle øker ytterligere behovet for et kritisk blikk. Som en del av min dobbeltrolle har jeg i stor grad intervenert i forskningsfeltet og kommet tett på elevene og lærerne. Dette var i tråd med min intensjon om å skaffe meg detaljrik og nyansert kunnskap om fagfeltet jeg har valgt å utforske. Det kan ses på som en utfordring å distansere seg som forsker, spesielt i ettertid, når datamaterialet skal analyseres. Utvalget av elevtekster er også subjektivt og vil kunne påvirke forskningsresultatet. Det kan være lett å legge «godviljen» til (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 133), særlig i fortolkningsprosessene med å analysere animasjonsfortellingene i tråd med min hermeneutiske tilnærming. I ettertid ser jeg at det

hadde vært fordelaktig å ha video- eller lydopptak under modelleringsfasene og veiledningssamtalene med gruppene. Enkelte steder har jeg vært involvert til å ta nok detaljrike observasjonsnotater. Dette ville jeg gjort annerledes dersom jeg hadde hatt anledning til å gjennomføre prosjektet flere ganger.

I designet av masterprosjektet har jeg prioritert å gå bredt ut med å inkludere mange fag. Dette for at elevene i større grad skulle se sammenhenger om hvordan ulike fag og tematikker kunne trekkes opp mot Folkehelse og livsmestring. Å inkludere mange er ikke en forutsetning for å iscenesette et vellykket animasjonsprosjekt. Det kan bli for bredt og føre til at det blir vanskelig å se en rød tråd i prosjektet. Hatlehol og Mølster (2014) har i sitt forskningsarbeid kun inkludert naturfag og samfunnsfag. Det er også mulig å gjøre liknende prosjekter kun knyttet til ett fag. Jeg kunne valgt norskfaglige tematikker som for eksempel litteraturhistorie, språkhistorie, dialekter og naboSpråk. Samtidig, er det viktig å understreke at animasjonsprosjekter er tidkrevende, og ved å inkludere flere fag kan man i større grad få investert mer tid og lærerressurser i prosjektet. Jeg prioriterte å bruke Folkehelse og livsmestring som en rød tråd i prosjektet. Her understreker jeg viktigheten av en metasamtale der elevene i plenum knytter faglig tematikk opp mot overordnet tema. Dette var et viktig punkt under den siste samtalen, da vi så alle animasjonsfortellingene. I ettertid ser jeg fordelene med å sette av mer tid til drøfting og refleksjon både gruppevis og individuelt. Jeg observerte at tiden ble litt knapp, og at jeg som forsker burde ha prioritert å sette av lengere tid til denne metasamtalen. For noen av gruppene ble metasamtalen litt for kjapp, og jeg ser verdien av å la elevene sette ord på både egne og medelevers animasjonsfortellinger. Dette er et forbedringspotensial i mitt prosjekt. Dette trekker også lærer Lise frem under minifokusgruppeintervjuet. «Det er viktig å ikke undervurdere bruken av tid til refleksjon og evaluering sammen med elevene. Det har vi erfart» (Lærer Lisa: intervju, s. 10).

Undervisningsprosjektet ble gjennomført i to perioder. Dette er det både fordeler og ulemper med. Første periode av prosjektet var en intens og krevende prosess der de skulle adaptere fagstoff til en skjønnlitterær fortelling. Jeg så fordelene med at elevene fikk tid til å modnes underveis. Ut fra mine observasjoner hadde elevene ingen problem med å hente frem prosjektet i andre periode, fordi de hadde arbeidet grundig med det skriftlige arbeidet. I etterkant av prosjektet ser jeg at det ville vært en fordel om elevene hadde gjennomført en skriftlig egenvurdering i etterkant av den første perioden. Det hadde vært interessant å se elevenes ferske refleksjoner knyttet til skriveprosessen. Dette trekker også lærer Marit frem i

mini-fokusgruppeintervjuet. «Det var vel en erfaring vi gjorde oss at elevene burde fått enda mer tid på refleksjon i ettertid av skriveperioden. Vi ser jo at enkelte elever legger ting bak seg fort» (Lærer Marit: intervju, s. 10). I mitt prosjekt ble det muligens litt stort pauseintervall mellom første og andre periode. En ulempe med brudd i prosjektet er at det krever tid til å koble seg på igjen. Samtidig kan jeg ut fra mine funn ikke se at dette har ført til konsekvenser for resultatet. Min anbefaling er å prioritere grundig skriftliggjøring underveis i arbeidsprosessen, uavhengig av om man deler opp prosjektet.

5.4 Avsluttende ord

Min intensjon og motivasjon for denne masteroppgaven var å lage et norskdidaktisk prosjekt som kunne inspirere andre lærere og forskere til bruk av digitale, multimodale og estetiske læremåter i skolen. Jeg vil ta med meg lærdom og forbedringspotensialer fra masterprosjektet i egen profesjonsutøvelse. En forutsetning for at liknende prosjekter skal kunne gjennomføres i skolen er engasjement og kompetanse. Jeg har vært heldig som har hatt med engasjerte lærere og en ledelse som har støttet prosjektet økonomisk og tidsmessig. Jeg er bevisst på at dette kan være en utfordring ved skoler som ikke har de samme ressursene.

Mølster og Wikan (2012, s. 139) avslutter sin forskningsartikkel med en anbefaling om å la elevene være kreative med digitale verktøy, om å la dem få skape egne tekster, gjerne i interaksjon med andre medelever. Jeg ønsker også å runde av min masteroppgave med en anbefaling til andre forskere og lærere i skolen.

La elevene arbeide med multimodale og estetiske prosjekter, om det er animasjonsfortellinger, digitale bildebøker, podkast eller andre multimodale tekster. Utvikle dine egne kunnskaper og begrepsapparat, i tråd med rammeverket for lærerens profesjonsfaglige digitale kompetanse (Utdanningsdirektoratet, 2018). Ikke vær redd for å prøve noe nytt. Elevene lærer fort, og du vil kunne oppleve engasjerte og motiverte elever som vil skinne som ekte stjerner.

Litteraturliste

- Aasheim, B. (2009). *Animasjonsbok - En veiledning i å animere med barn*. Oslo: Norsk kulturskoleråd.
- Andersen, S. S. (2013). *Casestudier - Forskningsstrategi generalisering og forklaring*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Anker, T. (2020). *Analyse i praksis - En håndbok for masterstudenter*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Arstorp, A. T. (2019). Hva er lærerens profesjonsfaglige digitale kompetanse? I T. A. Wølner, K. Kverndokken, M. Moe & H. H. Siljan (Red.), *101 digitale grep - en didaktikk for profesjonsfaglig digital kompetanse* (2. utg., s. 16-32).
- Austring, B. D. & Sørensen, M. C. (2020). Æstetiske læreprosesser i skolen. I K. H. Karlsen & G. B. Bjørnstad (Red.), *Skaperglede, engasjement og utforskertrang - Nye perspektiver på estetiske og tverrfaglige undervisningsmetoder som redskap i pedagogisk virksomhet* (s. 259-279). Oslo: Universitetsforlag.
- Birkeland, T. & Mjør, I. (2012). *Barnelitteratur - sjangrar og teksttypar*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Bjarnø, V., Giæver, T. H., Johannesen, M. & Øgrim, L. (2017). *DidIKTikk - Fra digital kompetanse til praktisk undervisning* (3. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Bjørnvold, N. & Husvær, M. (22. juni 2012). *Animasjon i skolen* [Videoklipp]. Hentet fra <https://www.youtube.com/watch?v=7MnDUyrDRfg&t=232s>
- Bolter, J. D. & Grusin, R. (1999). *Remediation - understanding new media*. Cambridge, Mass: MIT Press.
- Bomer, R. & Laman, T. (2004). Positioning in a primary writing workshop: Joint action in the discursive production of writing subjects. *Research in the Teaching of English*, 38, 420-462.
- Burn, A. & Kress, G. (2019). Multimodality, Style and the Aesthetic. I E. S. Tønnessen & F. Forsgren (Red.), *Multimodality and Aesthetics*. Routledge.
- Callaghan, M. & Rothery, J. (1988). *Teaching Factual Writing. A Genre-Basted Approach. The Report of the DSP Literacy Project Metropolitan East Region*. . Erskineville: Department of School Education.
- Dalland, O. (2020). *Metode og oppgaveskriving*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Dewey, J. & McLellan, J. A. (1889). *Applied psychology. An introduction to the Philosophy of Education*. Chicago: Educational Publishing Company.
- Dons, C. F. & Bakken, M. (2003). *IKT som mediator for kunnskapsproduksjon*. Oslo: Forsknings- og kompetansenettverk for IT i utdanning, Universitetet i Oslo.
- Dysthe, O. & Hertzberg, F. (2014). Skriveopplæring med vekt på prosess og produkt. I K. Kverndokken (Red.), *101 skrivegrep - om skriving, skrivestrategier og elevers tekstsaking* (s. 13-35). Bergen: Fagbokforlaget.
- Fougst, S. S. & Løvland, A. (2019). *Multimodalitet i skolen: Analyse og produksjon i et sosialsemiotisk, scenariedidaktisk perspektiv, 4.-10. klasse*. Fredrikshavn: Dafolo.
- Gadamer, H. G. (2014). Estetikk og Hermeneutikk. I S. Lægred & T. Skrogen (Red.), *Hermeneutisk lesebok* (s. 137-145). Oslo: Spartacus Forlag.

- Hatlehol, B. & Mølster, T. (2014). Når faget beveger seg - animasjonsfilmproduksjon i skolefagene. I T. H. Givær, M. Johannesen & L. Øgrim (Red.), *Digital praksis i skolen* (s. 24-43). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Hiim, H. (2010). *Pedagogisk aksjonsforskning - Tilnæringer, eksempler og kunnskapsfilosofisk grunnlag*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Høgheim, S. (2020). *Masteroppgaven i GLU*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Håland, A. (2021). *Skrivedidaktikk - Korleis støtta elevane si skriving i fag?* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Jensen, M. (2013). *Eстетiske læreprosesser - i skole, kulturskole og barnehage*. Trondheim: Akademika forlag.
- Jewitt, C. (2014). An introduction to multimodality. I C. Jewitt (Red.), *The Routledge handbook of multimodal analysis* (2. utg., s. 15-30). Routledge.
- Kress, G. (2003). *Literacy in the new media age*. London: Routledge.
- Kress, G. (2010). *Multimodality : a social semiotic approach to contemporary communication*. London: Routledge.
- Kress, G. & van Leeuwen, T. (2006). *Reading Images: The Grammar of Visual Design*. London: Routledge.
- Kunnskapsdepartementet. (2009). *Læreren - Rollen og utdanningen* (Meld. St. 11 (2008-2009)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-11-2008-2009-/id544920/?ch=1>
- Kunnskapsdepartementet. (2016). *Fag - Fordypning - Forståelse - En fornyelse av Kunnskapsløftet* (Meld. St. 28 (2015-2016)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/>
- Løvland, A. (2018). Sakprosa for barn. I R. S. Stokke & E. S. Tønnessen (Red.), *Møter med barnelitteratur - Introduksjon for lærere* (s. 221-236). Oslo: Universitetsforlaget.
- Maagerø, E. & Tønnessen, E. S. (2014). *Multimodal tekstkompetanse*. Kristiansand: Portal akademisk.
- Mølster, T. & Wikan, G. (2012). "Du husker bedre noe du har laget en film om". I T. O. Engen & P. Haug (Red.), *I klasserommet - Studier av skolens praksis* (s. 120-141). Oslo: Abstrakt Forlag AS.
- NSD. (2021). Barnehage- og skoleforskning. Hentet fra <https://www.nsd.no/personverntjenester/oppslagsverk-for-personvern-i-forskning/barnehage-og-skoleforskning/>
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregående opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Postholm, M. B. & Moen, T. (2019). *Forsknings- og utviklingsarbeid i skolen - Metodebok for lærere, studenter og forskere*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Siljan, H. H. & Moe, M. (2019). 65 - Fra fakta til digital fortelling. I T. A. Wølner, K. Kverndokken, M. Moe & H. H. Siljan (Red.), *101 digitale grep - en didaktikk for profesjonsfaglig digital kompetanse* (s. 276-277). Bergen: Fagbokforlaget.
- Skrivesenteret. (2015). Animasjon på iPad. Hentet fra <http://www.skrivesenteret.no/ressurser/animasjon-pa-ipad/>

- Skrivesenteret. (2017). Sirkelen for undervisning og læring. Hentet fra <http://www.skrivesenteret.no/ressurser/sirkelen-for-undervisning-og-laering/>
- Skyggebjerg, A. K. (2011). Er fagbøger en del af børnelitteraturen? *Barnelitterært forskningstidsskrift - Nordic Journal of Childlit Aesthetics*, Vol. 2, 101-113. <https://doi.org/https://doi.org/10.3402/blft.v2i0.5836>
- Tjora, A. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (4. utg.). Oslo: Gyldendal.
- Tønnessen, E. S. (2018). Tekstmøter - barnelitteratur mellom medier. I R. S. Stokke & E. S. Tønnessen (Red.), *Møter med barnelitteratur - Introduksjon for lærere* (s. 303-324). Oslo: Universitetsforlaget.
- Tønnessen, E. S. & Bjorvand, A.-M. (2014). Teoretiske perspektiver på tekster, medier og lesere. I E. S. Tønnessen (Red.), *Jakten på fortellinger - Barne- og ungdomslitteratur på tvers av medier* (s. 39-63). Oslo: Universitetsforlaget.
- Undheim, M. & Hoel, T. (2021). An animated story created by of group of young children. *Journal of Early Childhood Literacy*, 0(0) 1-26. <https://doi.org/https://doi.org/10.1177%2F1468798420988756>
- Utdanningsdirektoratet. (2017a). *Hva er et godt læringsmiljø?* (Udir-3-2017). Hentet fra <https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Laringsmiljo/skolemiljo-udir-3-2017/>
- Utdanningsdirektoratet. (2017b). *Rammeverk for grunnleggende ferdigheter*. Hentet fra <file:///C:/Users/Bruker/Downloads/rammeverk-for-grunnleggende-ferdigheter.pdf>
- Utdanningsdirektoratet. (2018). *Rammeverk for lærerens profesjonsfaglige digitale kompetanse (PfdK)*. Hentet fra <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/profesjonsfaglig-digital-kompetanse/rammeverk-larerens-profesjonsfaglige-digitale-komp/kompetanseomradene/#skolen-i-samfunnet>
- Utdanningsdirektoratet. (2019). *Dybdelæring*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/dybdelaring/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Hva er tverrfaglige temaer?* Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/stotte/hva-er-tverrfaglige-temaer/>
- Utdanningsdirektoratet. (2021a). *Kompetansemål etter 7. trinn - Læreplan i norsk (NOR01-06)*. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/nor01-06/kompetansemaal-og-vurdering/kv110>
- Utdanningsdirektoratet. (2021b). *Overordnet del - Folkehelse og livsmestring*. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/tverrfaglige-temaer/folkehelse-og-livsmestring/>
- Utdanningsdirektoratet. (2021c). *Tverrfaglige temaer - Læreplan i norsk (NOR1-06)*. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/nor01-06/om-faget/tverrfaglige-temaer>
- van Leeuwen, T. (2005). *Introducing social semiotics*. London: Routledge.
- Vik, M. K. (2020). *Drama som læringsform i Fagfornyelsen - Om å styrke elevers dybdeforståelse av de tre tverrfaglige temaene "demokrati og medborgerskap", "folkehelse og livsmestring" og "bærekraftig utvikling"* (Mastergradsavhandling). Oslo Metropolitan University, Oslo.
- Wølner, T. A. & Siljan, H. H. (2019). 63 - Å lage animasjon. I T. A. Wølner, K. Kverndokken, M. Moe & H. H. Siljan (Red.), *101 digitale grep - en didaktikk for profesjonsfaglig digital kompetanse* (s. 272-273). Bergen: Fagbokforlaget.

Vedlegg

Vedlegg 1 – Informasjonsskriv og samtykkeerklæringsskjema til foresatte

Informasjonsskriv om «Animasjonsprosjekt»

Dette er et spørsmål til deg om å få bruke observasjon og gruppearbeidet barnet ditt er en del av, i forbindelse med et animasjonsprosjekt på trinnet. I dette skrivet får du informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse/samtykke vil innebære for deg og ditt barn.

Formål

Dette prosjektet inngår i en masteroppgave, og er primært et norskfaglig prosjekt med momenter av tverrfaglighet.

Formålet med dette prosjektet er å forske på hvordan arbeid med animasjonsfortelling kan brukes til skolefaglig læring hos elever i lys av «Folkehelse og livsmestring» som overordnet tema.

Elevene vil få utlevert et hovedtema «Folkehelse og livsmestring», som er hentet fra et av de tverrfaglige temaene i Fagfornyelsen. Deretter vil elevene få et undertema fra pensum som de skal knytte opp mot hovedtemaet. Ut fra dette skal elevene lage en fortelling eller et eventyr, som de skal presentere i en animasjonsfortelling. Elevene jobber i grupper. Dette er derfor en forespørsel om å få bruke observasjon, samt gruppearbeidet barnet ditt har deltatt i, i forbindelse med animasjonsprosjektet.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet i Sørøst-Norge er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å samtykke?

Du blir spurt om å samtykke fordi barnet ditt er med i et animasjonsprosjekt som gjennomføres på trinnet. Animasjonsfortellingen, samt forarbeid, kan være aktuelt å vise som forskning i en masteroppgave. De andre elevene/foresatte på trinnet har også fått denne henvendelsen.

Hva innebærer det for barnet ditt at du samtykker?

Hvis du samtykker at jeg kan bruke prosjektarbeidet barnet ditt har deltatt i, innebærer dette at observasjon, forarbeid (skriftlig arbeid), samt animasjonsfortellingen kan brukes som eksempel i masteroppgaven.

Det vil ikke bli utlevert noen opplysninger om ditt barn i masteroppgaven. Lærere og skolen barnet ditt går på, skal også bli anonymisert. Det vil derfor ikke være mulig å kjenne igjen barnet ditt. Det eneste som kan komme frem er stemmene som er en del av animasjonsfortellingen.

Dersom det er ønskelig, kan du få se animasjonsfortellingen, slik at du vet hvordan stemmen til barnet ditt kommer frem.

Observasjoner og veiledning av gruppene sitt arbeid underveis, kan også trekkes frem som eksempler i masteroppgaven.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i forskningsprosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger vil være anonymisert. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg eller ditt barn hvis du ikke vil at observasjon, forarbeid og animasjonsfortellingen trekkes frem som eksempel, eller om du senere velger å trekke samtykket. Dersom du ikke ønsker å delta i forskningsprosjektet, kan barnet allikevel delta i animasjonsprosjektet. Det som da skjer er at gruppen barnet ditt er en del av ikke observeres underveis, samt at gruppens skriftlige arbeid og animasjonsfortelling uteblir fra masteroppgaven. Dersom foresatt eller barnet ikke ønsker å delta i prosjektet, vil det bli gitt alternative oppgaver.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke gruppearbeidet til formålene vi har fortalt om i dette skrevet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

Det er kun jeg som student som vil ha informasjon om barnets navn og skole.

Dersom navnet på barnet ditt står på noe av forarbeidet eller i animasjonsfortellingen gruppen har laget, vil dette bli tatt bort før det eventuelt skannes inn elektronisk i masteroppgaven.

Ingen skal kunne gjenkjenne at det er ditt barn som har deltatt i prosjektet.

Hva skjer med opplysningene om ditt barn når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes høsten 2021, etter at masteroppgaven er ferdig vurdert.

Etter endt prosjekt, vil jeg slette eventuelle publikasjoner av animasjonsfortellingene som sensor kan trenge for å vurdere masteroppgaven.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg

å få rettet personopplysninger om deg

å få slettet personopplysninger om deg

å få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet)

å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Universitetet i Sørøst-Norge har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med: Universitetet i Sørøst-Norge ved Kristin Wilhelmine Aslaksen (91007267), eller Evy Beate Stykket (tlf: [35 95 27 06](tel:35952706))

NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personverntjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

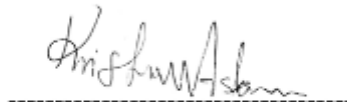
Evy Beate Stykket



Prosjektansvarlig

(Forsker/veileder)

Kristin Wilhelmine Aslaksen



Student

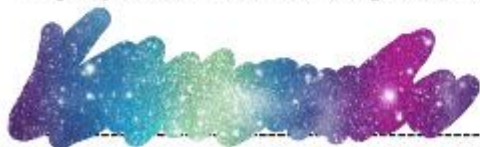
(Navn, signatur og sted er anonymisert av hensyn til personvern)

Samtykkeerklæringskjema: foresatte

Jeg har mottatt og forstått informasjon om Animasjonsprosjektet, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

at observasjon og gruppearbeidet barnet mitt  (navn) deltar i, kan brukes som eksempel i masteroppgaven, dersom det er nødvendig.

Jeg samtykker til at anonymisert animasjonsfortelling kan være tilgjengelig for sensor og veileder frem til prosjektet er avsluttet, ca. september 2021.



(Signert av foresatt, sted/dato)

Vil du delta i forskningsprosjektet
«Animasjonsfortelling som multimodal og estetisk læreprosess»?

Formål

Dette prosjektet inngår i en masteroppgave, og er et tverrfaglig undervisningsprosjekt som inngår i flere fag.

Dette prosjektet inngår i en masteroppgave, og er primært et norskfaglig prosjekt med momenter av tverrfaglighet.

Formålet med dette prosjektet er å forske på hvordan arbeid med animasjonsfortelling kan brukes til skolefaglig læring hos elever i lys av «Folkehelse og livsmestring» som overordnet tema.

Elevene vil få utlevert et hovedtema «folkehelse og livsmestring», som er hentet fra et av de tverrfaglige temaene i Fagfornyelsen. Deretter vil elevene få et undertema fra pensum som de skal knytte opp mot hovedtemaet. Ut fra dette skal elevene lage en fortelling, som de skal presentere i en animasjonsfilm. Dette er derfor en forespørsel om klassen din vil delta, samt at du stiller til intervju i etterkant av prosjektet.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet i Sørøst-Norge er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du blir spurt om å delta fordi du er lærer på trinnet jeg ønsker å gjennomføre forskningsprosjektet mitt i. På bakgrunn av dette, vil du være en naturlig deltaker i animasjonsprosjektet som skal gjennomføres på trinnet.

Hva innebærer det for deg å delta?

Dersom du ønsker å delta, innebærer dette at du er en aktiv del av animasjonsprosjektet som veileder sammen med forsker (masterstudenten), i tillegg til å delta på et intervju i etterkant av prosjektet.

Intervjuet vil vare i ca. 45 minutter. Det vil bli tatt lydopptak av intervjuet.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli anonymisert. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

Det er kun student og evt. veileder som vil ha tilgang på lydopptakene

Navnet og kontaktopplysningene dine vil jeg erstatte med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data, og lydfilen som tas vil bli oppbevart innelåst. Det vil ikke være mulig å gjenkjenne deg, dine elever eller din arbeidsplass i masteroppgaven.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes september 2021, etter at masteroppgaven er ferdig vurdert. Da vil lydopptak fra intervjuet bli slettet.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:
innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg
å få rettet personopplysninger om deg
å få slettet personopplysninger om deg
å få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet)
å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Universitetet i Sørøst-Norge har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med: Universitetet i Sørøst-Norge ved Kristin Wilhelmine Aslaksen (91007267), eller Evy Beate Stykket (tlf: [35 95 27 06](tel:35952706))

NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personverntjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

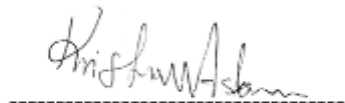
Med vennlig hilsen

Evy Beate Stykket



Prosjektansvarlig
(Forsker/veileder)

Kristin Wilhelmine Aslaksen



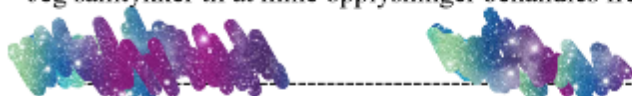
Student

Samtykkeerklæring lærere

Jeg har mottatt og forstått informasjon om Animasjonsprosjektet, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta aktivt i animasjonsprosjektet på trinnet
- å delta i intervju med lydopptak (i etterkant av prosjektet)

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. september 2021.



(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Samtykkeerklæring ledelse

Jeg har mottatt og forstått informasjon om Animasjonsprosjektet, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- at mine ansatte og elever får delta i dette prosjektet

Jeg samtykker til at mine/våre opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. september 2021



(Underskrift fra ledelsen, dato)

Vedlegg 3 – Oversikt over empiri

Empiri	Antall	Datoer	Evt. kommentar
<p>Observasjonsnotater</p> <ul style="list-style-type: none"> • Veiledning mellom lærer og elever • Veiledning mellom forsker og elever • Fortløpende observasjoner 	Side 1-30	<p>Fase 1: Uke 46-47 (2019)</p> <p>Fase 2: Uke 6-7 (2020)</p>	<p>Håndskrevet i notatbok.</p> <p>Utvalg er transkribert av forsker.</p>
<p>Elevenes skriftlige arbeid. Mapper med arbeidsdokumenter:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hvem, hva, hvor? • Personskildringer • Miljøskildringer • Pitch • Hovedtema og faglig tema i animasjonsfortellingen • Storyboard • Manus • Arbeidsfordelingsliste 	Gruppe 1-10	<p>Fase 1: Uke 46-47 (2019)</p> <p>Fase 2: Uke 6-7 (2020)</p>	<p>Opprinnelig håndskrevet.</p> <p>Utvalg er transkribert av forsker</p>
Elevenes egenvurdering (individuell)	Elevrefleksjon nr. 1-30	14. februar 2020	Gjennomført siste dagen av prosjektet
Mini-fokusgruppeintervju med lærere	1 stk. Side 1-12	17. februar 2020	Varighet: 45 minutter Transkribert av forsker
Animasjonsfortellinger	Film 1-10	Ferdigstilt 14. februar 2020	




Vedlegg 4 – Oversikt over animasjonsfortellingene, elevgrupper og lærere (navn er basert på pseudonymer)






Deltagende lærere i prosjektet



Lærer A: Marit

Lærer B: Lise

Lærer C: Nina

Gruppe- og filmnummer	Tematikk	Laget av	Stillbilde fra animasjonsfortellingen
1	Høye fjell og vide vidder	Tommy, Frida og Veronica	
2	Høye fjell og vide vidder	Mads, Kim og Tore	
3	Gode og dårlige forskere	Alice, Didrik og Petter	

4	Gode og dårlige forskere	Line, Lotta og Vetle	
5	Demokrati	Margit, Lars og David	
6	Kjente personer	Petter, Magnus og Helmer	
7	Jødedommen	Sara, Bendik og Tia	
8	Jødedommen	Tine, Live og Ola	

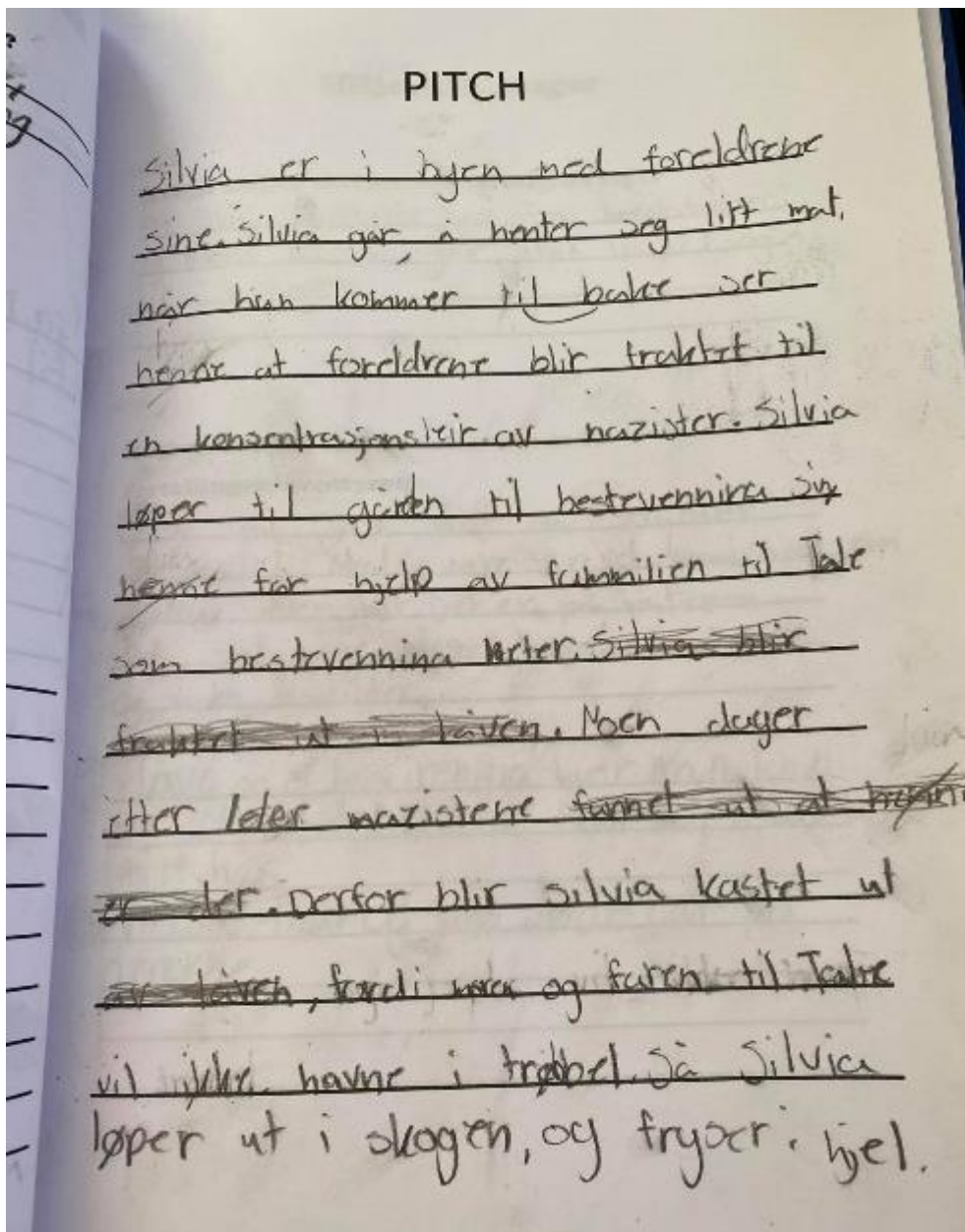
9	Nettvett	Elijah, Elisa og Odin	
10	Nettvett	Oda, Markus og Fred	
11	Demokrati	(regnes ikke som forskningsdeltagere)	

Totalt 30 deltagende elever

Vedlegg 5 – Pitch (Elevtekster - skriftlig arbeid)

For å gi en oversikt over handlingen til alle animasjonsfortellingene har jeg valgt å legge ved dette som et vedlegg. Elevene har skrevet for hånd, og for å spare plass har jeg valgt å transkribere gruppenes pitch i dette vedlegget. Under er et eksempel fra en av gruppenes pitch (gruppe 8). Gruppe 4 og gruppe 8, som jeg fokuserer på i analysen er uthevet i dette vedlegget.

Gruppe 8: Jødedommen



<p>Gruppe 1: Høye fjell og vide vidder</p>	<p>Rutt, Gunnild og Tore skal på hytta på fjellet. De kjører en bråkete og forurensende bil. På veien ser de reinsdyrspor som de følger og møter de et reinsdyr som spiser reinlav og som prøver å ta dem med laser og jager dem vekk. De kjører videre og møter en julenisse som har gravd seg ned i snøen for å holde varmen, sånn som lemmen gjør. De kjører videre og møtte et fjell som kunne snakke. De går inn i hulen i fjellet. Der forgiftet fjellet dem. Gunnild våkner og hun får vekket Rutt. Tore blir drept av fjellet men jentene kommer seg ut. De er lei seg men kjører videre mot hytta. Plutselig våkner jentene hjemme i senga si. Alt var en vond drøm.</p>
<p>Gruppe 2: Høye fjell og vide vidder</p>	<p>Donald Trump, Kermit og Morgz gikk en tur i skogen. Så fikk de en melding fra ms.piggy om at de måtte redde Shrek fra fjellkongen Steve. De må over høye fjell og vide vidder for å finne han. I skogen finner de fluesopp og i snøen på vidda finner de en rødsildre. Da de kom opp på fjellet finner de revespor i snøen og finner en rødrev høyt oppe på fjellet. Der skal den jo egentlig ikke være, men reven følger dem til slottet. De putter fluesoppen i noen hamburgere for å forgifte vaktene og tok nøklene å kom inn. Når de kom inn i slottet bossfightet de mot fjellkongen Steve. De vant kampen og reddet Shrek.</p>
<p>Gruppe 3: Gode og dårlige forskere</p>	<p>Albert ser inn i buret hvor skilpadden hans er. Han tenker og kommer opp med en ide om at han vil at skilpadden sin skal prate. Han tar med seg skilpadden Skjell ned i laboratoriet og begynner å forske. Ryktene sprer seg fort og Eli hører de. Hun går hjem og finner ut av hvordan hun skal stjele planen hans. Dagen etter overtaler hun han til at de skal jobbe sammen. Albert forsker og får Skjell til å prate, mens Eli ser på. Når han er ferdig stjeler Eli Skjell og tar alle pengene og berømmelsen.</p>

<p>Gruppe 4: Gode og dårlige forskere</p>	<p>Olga har full fokus på forskningen. Partneren Petter begynner å klage og er mer opptatt av å bli rik og berømt og vil mye heller jukse. Olga blir veldig irritert og det ender opp med en krangel. De avslutter samarbeidet. Petter møter Albert på gata. De avtaler å møtes og planlegger juksingen. De kommer frem til å lage en apemenneskehodeskalle. Folk tror på historien om apemenneske. Albert angrer og avslører Petters juks. Olga oppdager at radioaktiv stråling kan behandle kreft. Hun har lykket med forskningen sin. Åpen slutt.</p>
<p>Gruppe 5: Demokrati</p>	<p>Gunnild Bertilsen skal stemme og hun stemmer på Erna Solberg altså Høyre, men han som er imot er Kim Jong-un, og Kim er norsk. Erna vinner med én stemme og Kim blir sint og flytter til Nord-Korea. Han tar over og laget et diktatur og dette får Erna og Norge vite om. Erna setter opp et valg om hun skal dra til Nord-Korea og banke han opp. Tre timer før valget ble hun bitt av Trygve Slagsvold Vedum og hun fikk superkrefter. Super-Erna flyr til Nord-Korea og hun banket opp Kim Jong-un. Erna gir stemmerett og ytringsfrihet til folket i Nord-Korea.</p>
<p>Gruppe 6: Kjente personer</p>	<p>Elon Musk, Messi og Reekid har fått superkrefter ut fra det de har mestret i livet. Nå skal de bekjempe Thanos som skal ødelegge universet. Elon Musk forvandler seg til en Tesla og prøver å kjøre på Thanos, men han failer. Så kommer Messi. Messi skyter tankekontrollerte fotballer mot Thanos som blir litt skadet, men han også failer. Så kommer Reekid. Han løper bort til Thanos og kaster radioaktive totinos pizzarolls på Thanos. Thanos er allergisk mot tomater og han blir slått ut. Thanos gjør sitt siste, og «snipp, snapp snute» også knipser han og ødelegger universet.</p>
<p>Gruppe 7: Jødedommen</p>	<p>Ursela gjemte seg i skogen hun er redd. Nazistene omringer Ursela og de tar hun med til konsentrasjonsleiren. Der ser hun noe kjent. Det er foreldrene hennes. Hun løper bort til dem. Sammen</p>

	<p>lager de en plan for å rømme. De rømmer når det er natt. Når de er ute fra konsentrasjonsleiren ser en nazist dem. De løper for livet..... slutt.....</p> <p>BANG!!!!</p>
Gruppe 8: Jødedommen	<p>(bilde av pitch øverst i vedlegget)</p> <p>Silvia er i byen med foreldrene sine. Silvia går å henter seg litt mat, når hun kommer tilbake ser henne at foreldrene blir fraktet til en konsentrasjonsleir av nazister. Silvia løper til gården til bestevenninna sin, henne får hjelp av familien til Tale som bestevennina heter. Noen dager etter leter nazistene. Derfor blir silvia kastet ut, fordi moren og faren til Tale ikke vil havne i trøbel. Så Silvia løper ut i skogen, og fryser i hjel.</p>
Gruppe 9: Nettvett	<p>Mikke blir mobbet av Luna på nett. Hun tør ikke gjøre det face to face. På en dag sender hun veldig mange slemme meldinger. En dag går det veldig ille. Mikke blir veldig lei seg. Etter mange år med nettmobbing blir Mikke lei. Han vil ikke leve mer. Han henger et tau i trappa. Mammaen hans kommer inn i tide og de blir enige om å ta kontakt med foreldrene til Luna. Slutt.</p>
Gruppe 10: Nettvett	<p>Det var en gang en gutt som het Kalle. Han kunne ikke oppføre seg på nett. Kalle blir forvandlet til et troll, et netttroll. Kalle blir redd. For å slutte å være et troll må han gjøre tre ting som viser at han kan nettvett. Den første dagen sendte han en koselig melding til en gutt om at han var flink i trampoline. Da mister han trollhalen. Den andre dagen spurte han om han kunne legge ut et bilde av han og en venn. Da mistet han trollnesa. Den tredje dagen sendte han unnskyld til alle han hadde vært slem mot på nettet. Da ble han forvandlet til en vanlig gutt igjen. Snipp snapp snute.</p>

Vedlegg 6 – Lenke til utvalgte animasjonsfortellinger

Animasjonsfortellingene jeg har valgt å nærlese i analysen:

Gruppe 4: Gode og dårlige forskere

<https://vimeo.com/574177161>

Passord: 72129

Gruppe 8: Jødedommen

<https://vimeo.com/582057769>

Passord: 72129

Utvalg av animasjonsfortellinger som er trukket inn som eksempler:

Gruppe 1: Høye fjell og vide vidder

<https://vimeo.com/583531292>

Passord: 72129

Gruppe 5: Demokrati

<https://vimeo.com/585252746>

Passord: 72129

Vedlegg 7 – Vurdering fra NSD

Følgende vurdering er gitt:

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet den 16.03.20 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilken type endringer det er nødvendig å melde:

nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 30.06.21.

LOVLIG GRUNNLAG – Utvalg 1

Prosjektet vil innhente samtykke fra foresatte til behandlingen av personopplysninger om barna/elevne. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som foresatte kan trekke tilbake. Barna/elevne vil også samtykke til deltakelse.

LOVLIG GRUNNLAG – Utvalg 2 Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være foresattes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke viderebehandles til nye uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

NSD vurderer at informasjonen som de registrerte og deres foresatte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert/foresatt tar kontakt om sine/barnets rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32). For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og eventuelt rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

Vedlegg 8 – Vurdering av NSD etter melding om endringer

NSD har vurdert endringen

Følgende endringer er gjort:

1. Forskningsformålet er endret og sier nå: "Formålet med masteroppgaven er «Hvordan kan animasjon, som estetisk og multimodal arbeidsmåte, anvendes for å bearbeide kunnskap? Hvordan kommuniserer elevene temaet om «Folkehelse og livsmestring» i sine multimodale animasjonsfortellinger?» Elevene får et tema fra pensum som de skal lage en fortelling. Resultatet skal lages som en animasjonsfilm. Stemmene til elevene vil høres dersom animasjonsfilmene de lager skal vises til noen. Navn på elevene som har laget filmen vil ikke vises. Noen av animasjonsfilmene kan vises i forbindelse med å presentere et eksempel fra forskningen som resultat.
2. Prosjektets tittel er endret til: "Animasjonsfortelling som multimodal og estetisk læringsmåte"
3. Vi har nå registrert 01.09.2021 som ny sluttdato for behandling av personopplysninger.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved ny planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!