

Øystein Gilje og Ola Erstad

Pedagogisk forskningsinstitutt, Universitetet i Oslo

Mediefagets produksjonsprosesser – morgendagens kompetanse?

This article contributes perspectives on how students produce content in media education. The findings are based on the first national survey on media students since this subject was offered a few years ago in upper secondary schools in Norway. Primarily we look into the production practices, arguing that these practices are semiotic processes and we are particular interested in what kind of material the students use when they make video and web-pages. We also compare production- and publishing practices concerning gender and different arenas, in and out-of-school. In the end we argue that digital literacy and the production of multimodal digital texts are competences related to the education in general and not only to media education.

KEYWORDS

multimodal texts • digital literacy • digital production practices • media education

I denne artikkelen studerer vi mediefagselevens produksjonsprosesser i videregående skole. Digitaliseringen av ulike medier har skapt nye redigeringsmuligheter, og dermed også nye betingelser for medieproduksjon. I det forholdsvis nye yrkesrettede medier og kommunikasjonsfaget i videregående skole er det etablert institusjonelle rammer for slik produksjon. Artikkelen baserer seg på funnene i en kvantitativ spørreundersøkelse foretatt blant medie- og kommunikasjonslever som gikk det siste året på videregående skole i 2006/2007, og undersøkelsen er den første nasjonale studien av dette faget siden det startet opp for åtte år siden.¹ I artikkelen løfter vi fram to dimensjoner i dette materialet. For det første ser vi nærmere på de kildene elevene oppgir at materiale i deres medieproduksjoner er hentet fra. For det andre viser vi hvordan de elevene som har produksjons-erfaringer fra fritiden har andre produksjons- og publiseringspraksiser enn de elevene som bare lager medieprodukter på skolen. Vi argumenterer for at elevenes produksjonsprosesser krever en svært sammensatt digital kompetanse, ofte basert på erfaringene med lignende produksjonsprosesser på fritiden. Avslutningsvis hevder vi at forståelsen av

mediefagselevens produksjonsprosesser er sentralt i en diskusjon om begrepet og innholdet i «digital kompetanse». Medier og kommunikasjonsfaget kan gi nyttig kunnskap om morgendagens læring og framtidens skole.

Digital medieproduksjon i og utenfor skolen

Digital medieproduksjon – i bred forstand – er blitt en integrert del av hverdagen vår. Datamaskiner, digitale foto- og videokameraer og mobiltelefoner har endret hverdagslivet vårt og gjort medieproduksjonen til en sentral kulturell praksis for mange (Lüders et al., 2007; Buckingham & Bragg, 2007). Digitaliseringen forenkler medieproduksjonen ved at de ulike tegnene og mediene opptrer med en felles lesbar kode (Schwebs & Otnes, 2001). Det er digitaliseringen av hver enkelt uttrykksform (som bilde, skrift, lyd og levende bilder) som skaper de tekniske forutsetningene for de nye produksjonspraksisene.² Ulike typer redigeringsverktøy for lyd, tekst og bilde kan behandle ulike uttrykksformer, selv om ulike typer software primært er laget for å redigere f.eks foto, lyd eller video. Samtidig skaper utallige sosiale nettsteder nye vilkår for publisering av slike medieprodukter på ulike arenaer.

Siden sommeren 2006 har norsk ungdom i aldersgruppen 16–19 år brukt mer tid foran PC-skjermen enn framfor tv-skjermen (Vaage, 2007). Denne endringen representerer noe grunnleggende nytt, og det er særlig ungdom og unge voksne som har økt sin bruk av Internett betydelig (Brandtzæg & Heim, 2007). Vi har fått en deltagende mediekultur der ungdom er blitt dominerende medieprodusenter (Jenkins, 2006; Tapscott & Williams, 2006). Dette gir rom for en rekke nye nisjer der særlig ungdom i ulik grad eksponerer og iscenesetter seg selv (Svoen, 2007).

Med innføring av bruk av digitale verktøy som en av fem basisferdigheter i den norske skole har også slik medieproduksjon fått en økt oppmerksomhet i skolen generelt, og det er også gjennomført enkelte mindre kvalitative studier (Dons, 2006; Schwebs, 2006). For å studere skoleelevers medieproduksjon innen den formelle læringsarenaen i noe større skala, mener vi faget medier og kommunikasjon (heretter MK-faget) i videregående skole er særlig interessant. Innen institusjonelle rammer får elevene her både opplæring, utstyr, tid og andre ressurser til digital medieproduksjon. Vi kan regne med at disse elevene har en spesiell interesse for nye medier, og faget gir dem anledning til utstrakt bruk av digitale medier som en integrert del av læringsarbeidet i skolen. Et hovedmål i MK-faget er å mestre ulike redigeringsprogrammer. I dette perspektivet kan MK-elevene studeres som de elevene i dagens skole som arbeider mest avansert med å kreativt skape tekster fra ulike tegnsystemer. I læreplaner og utdanningsdebatten betegnes slike tekster nå gjerne som *sammensatte tekster* (St.meld. 30, 2004; Løvland, 2006; Dons, 2006; Liestøl 2006).³ Vi mener MK-elevens medieproduksjon også er egnet til å belyse produksjon av sammensatte tekster generelt i skolen.

Ved å se nærmere på medieelevenes produksjonspraksiser mener vi å kunne belyse digital kompetanse som en «meget sammensatt kompetanse», slik det er beskrevet både i «Program for digital kompetanse» (2004) og i St.meld. 30 (2004). MK-elevene kan fortelle oss noe om hva det innebærer å utvikle en slik sammensatt kompetanse gjennom sine digitale produksjonspraksiser.

Medieproduksjon som kulturell praksis

Blant studier av ungdoms medieproduksjon på formelle læringsarenaer er arbeidene til David Buckingham og Julian Sefton-Green fremdeles sentrale. Gjennom sine studier, inspirert av Cultural Studies tradisjonen i England, etablerte de en tilnærming til populærkulturens rolle og funksjon i skolen som allerede for nesten 15 år siden rettet oppmerksomheten mot medieproduksjon som en kulturell praksis:

From this perspective, the media are seen not as all-powerful forces of socialisation but as symbolic resources which young people use in making sense of their experiences, in relating to others and in organising their daily lives. (...) In effect, we are looking at students not merely as consumers, but also as producers of popular culture, and we want to pay attention to the differences between these two roles, rather than simply collapsing them together (Buckingham og Sefton-Green 1994, s. 10).

Et forsøk på å kombinere dette perspektivet med et multimodalt perspektiv på medieproduksjon kan vi finne hos den engelske utdanningsforskeren Andrew Burn og mediepedagogen James Durran (2007). De har presentert en modell med tre ulike, men relaterte, tilnærminger til hvordan man kan studere mediekompetanse (media literacy) i digitale produksjonspraksiser.

Cultural contexts	Social functions	Semiotic processes
Lived Selective Recorded	Cultural Creative Critical	Discourse Design/Production Distribution Interpretation

Modell 1: Ulike tilnærminger til medieproduksjon som kulturell praksis (Burn and Durran 2007:8).

For det første viderefører de perspektiver og begreper fra Cultural Studies tradisjonen ved å framheve den kulturelle konteksten for medieproduksjon inndelt som «lived culture», «selective tradition» og «recorded culture».⁴ For det andre ser de medieproduksjon som sosiale funksjoner der særlig den kreative tilnærmingen blir vektlagt som viktig for medieproduksjon som sosial praksis. De kulturelle kontekstene kan i denne sammenheng for-

stås som de *arenaene* der ungdom skaper medieprodukter for å forstå seg selv, mens den sosiale funksjonen primært framhever de *kreative og kritiske prosessene* ungdom bruker til å representere seg selv på ulike arenaer. Disse to perspektivene finner vi også igjen i arbeidene til Buckingham og Sefton-Green (1994, 1995).

I denne artikkelen bygger vi primært på den tredje dimensjonen i Burn og Durrans forenklete inndeling. Den vektlegger relasjonen mellom begrepet *media literacy* og tegnproduksjon i ulike tegnsystemer: «The tools which make our cultural, expressive, interpretive work possible are semiotic tools. Media literacy operates through systems of signification, or sign systems» (Burn & Durran 2007, s. 17). Ut fra et slikt perspektiv blir mediekompetanse i MK-elevenes produksjonsprosesser et uttrykk for elevenes evne til å skape og søke ulike *semiotiske ressurser* (bilder, levende bilder, tekst og lyd) og behandle disse med ulike funksjoner i forskjellige software. Kompleksiteten i produksjonsprosessen kan bli forstått som en digital sammensatt kompetanse definert som: *evnen til å kreativt skape og/eller kritisk søke semiotiske ressurser som (re)kontekstualiseres i en kommunikasjons- og læringsprosess.*

En slik definisjon bygger ikke på en romantisk oppfatning av kreativitet, men ser den kreative prosessen som kompleks og sosialt forankret (Korten & Svoen, 2006). Kreativitet blir en hverdagslig kulturell praksis som brukes for å skape mening i ulike sosiale kontekster (Kress, 2003). I et multimodalt perspektiv betegnes dette gjerne som *multimodal literacy* (Kress & Jewitt, 2003). Mediefagselevne bruker denne type kompetanse når de skaper mening gjennom produksjon av sammensatte tekster på skolen. De digitale produksjonsprosessene blir til i kraft av de ressursene elevene bærer med seg og de kulturelle verktøyene (ulik software) de har tilgjengelig i mediefaget. I dette ligger et sterkt sosialt og samarbeidende element: «student production is inherently and necessarily social, both in the sense that it is generally collaborative and in the sense that it uses socially available resources («languages» and genres) for making meaning» (Buckingham 2003, s.137).

Digital redigering av sammensatte tekster – statiske og dynamiske tekstformer

Å studere tekst- og medieproduksjon i skolen ut fra multimodale perspektiver forankret i sosialsemiotikk kan på mange måter ses som et nytt forskningsfelt i Norge (Skaar, 2007; Løvland, 2006; Seip Tønnesen, 2007). Internasjonalt har det vært mest vanlig innenfor denne tradisjonen å studere det ferdige produktet ut fra begreper og innfallsvinkler som sosialsemiotikken tilbyr (Hodge & Kress, 1988; Kress & van Leeuwen, 1996, 2001; Kress, 2003; van Leeuwen, 2005). En slik tilnærming til det ferdige produktet som tekst, mangler i stor grad et perspektiv på den prosessen det er å skape en slik tekst og dette manglende perspektivet har i det siste blitt påpekt av flere forskere (Iedema, 2003; Jewitt, 2006). Vår forskningsinteresse er også rettet mot økt innsikt om elevenes produksjonsprosesser, i denne sammenheng i form av en kvantitativ undersøkelse for å dokumentere forekomsten av disse fenomenene i skolen. Tidligere har vi analysert disse prosessene

med utgangspunkt i et kvalitativt datamateriale hentet fra to ulike skoler (Erstad, Gilje & de Lange, 2007a; Gilje, i trykk).

I denne artikkelen er vi særlig opptatt av hvordan digitaliseringen har skapt helt nye muligheter for medieproduksjon. Særlig ser vi nærmere på hvordan digitaliseringen av videoformatet har skapt helt nye premisser for selve redigeringsprosessen av dette mediet (Burn & Reid, 2001; Reid & Burn, 2002; Burn & Parker, 2003).

I forståelsen av ulike informasjonstyper, tegnsystemer eller tekster er det vanlig å bruke begrepene *statisk* og *dynamisk* (Liestøl, 2006; Scwhebs & Otnes, 2001). Statiske tekster krever at leseren bidrar aktivt for at informasjonen i teksten skal bli leseren/seeren til del, mens dynamiske teksttyper bygger på at «informasjonen» blir gitt leseren. I vår undersøkelse var vi som nevnt særlig interessert i produksjonen av to ulike type tekster. Video er levende bilder som «forutsetter forandring over tid» (Liestøl, 2006). Det er en dynamisk teksttype som innbyr leseren til å se «forandringen». Det er imidlertid vanskeligere å definere websider. De inneholder ofte både statiske og dynamiske informasjonstyper. (Liestøl & Rasmussen, 2003, s. 68).

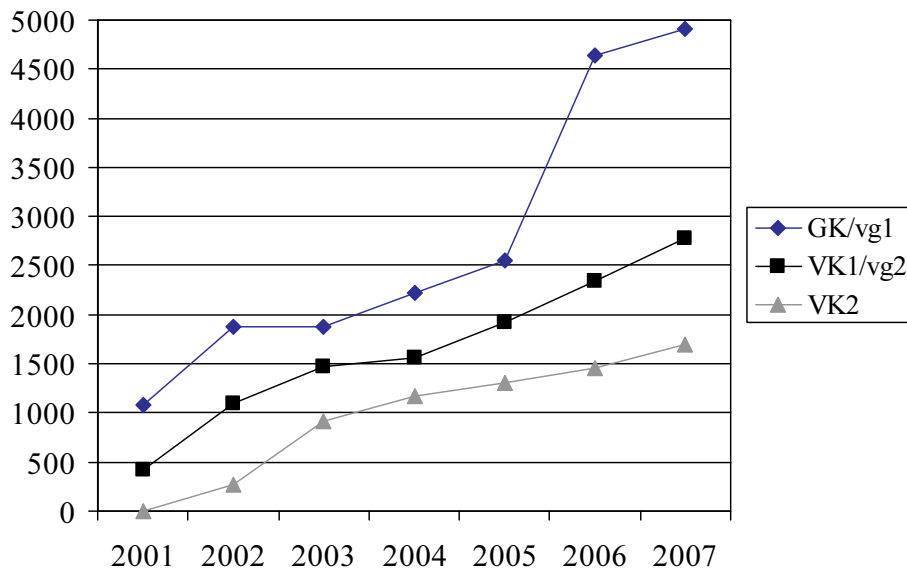
I et historisk perspektiv er film en dynamisk tekst. I den digitale redigeringsprosessen opptrer den imidlertid som en statisk tekst. De ulike klippene, overganger og lyd blir visuelt synlige i redigeringsprogrammet og fremstår som lesbare statiske informasjonstyper som MK-eleven må forholde seg aktivt til. Deler av materialet kan også bearbeides i annet software og importeres inn igjen i videoredigeringsverktøyet. I denne prosessen kan ulike uttrykksformer kombineres og visualiseres i statiske uttrykk, ofte ved hjelp av de effekter og filtre som finnes i redigeringsverktøyet (Sefton-Green, 2005). Samtidig kan nye redigeringsløsninger utprøves ved å vise filmen som dynamisk tekst, slik den skal framstå som ferdig produkt (Burn & Durran, 2006, 2007). Digital videoproduksjon bygger altså på en veksling mellom en re-kontekstualisering av semiotiske ressurser forstått som statiske teksttyper i redigeringsprogrammet og fortolkning av videoen som dynamisk teksttype i det den blir spilt som et klipp eller scene. Den digitale redigeringen skaper muligheter for at de ulike redigeringsløsningene kan prøves ut på ny og på ny, ganske ulikt de analoge collageteknikkene og det analog filmredigering tidligere ga mulighet for.

Dette ligner også prosessen med å skape websider – de blir satt sammen i et program som behandler ulikt materiale som kan brukes som semiotiske ressurser i produksjonsprosessen.⁵ Å vurdere hvordan disse uttrykksformene spiller sammen i det ferdige uttrykket, enten det er en film eller webside, er en sammensatt kompetanse mediefagselevene gies rammer til å øves opp til i MK-faget.

Mediefaget – et laboratorium for fremtidens skole?

Mediefaget har fått en ny posisjon i det norske utdanningssystemet de senere årene, med en eksplosjonsartet utvikling på videregående nivå. I løpet av fem år, fra studietilbudet ble etablert på alle trinn i 2002 og til høsten 2007, har søkningen til faget og antall elever

blitt tredoblet. I løpet av disse årene har faget vokst til å bli en sentral del av skoletilbudet på yrkesfaglig studieretning og det gir det en status som er annerledes enn dag faget var uklart forankret i skolen og marginalisert i læreplanen (Erstad, 1997; Gilje, 2002). Fra å tilbys ved 17 skoler i innføringsåret, finnes faget høsten 2007 på 114 videregående skoler.



Tabell 1: Søkertall (med og uten tilbud) på alle kurstrinn fra 2001 til 2007.⁶

Denne utviklingen på videregående nivå er interessant i seg selv, som et uttrykk for ungdoms interesse for fagområdet, og en av årsakene til at den omtalte nasjonale spørreundersøkelsen ble gjennomført. Samtidig er vi her særlig opptatt av å se på hvilke type produksjonspraksiser som etablerer seg i et slikt fag. Vi mener MK-faget har gitt oss en formell arena til å studere i stort format hvordan ungdom jobber med nye digitale medier som en institusjonalisert og pågående kulturell praksis.

Gjennomføring, metode og metodologiske betenkninger

Spørreundersøkelsen blant MK-elevne ble gjennomført sent på høsten 2006, og medie-fagslever som da gikk siste året på videregående skole ble forespurt om å delta. Elevene svarte på et nettbasert spørreskjema, med en type software som i det siste er blitt vanlig for slike online-undersøkelser.⁷ Svarraten ble over 80 prosent på elevnivå og enda høyere på skolenivå.⁸ I spørreskjemaet ble det lagt vekt på hvordan mediefagslevene bruker medier, hvordan de oppfatter mediefaget og hvordan de går fram når de produserer nettsider og film. Det er som nevnt særlig det siste, elevenes produksjonspraksis, vi er opptatt av her.

Det er en stor utfordring å få mer kunnskap om mediefagslevenes produksjonsprosesser ved hjelp av et spørreskjema. Å forstå slike prosesser krever en nærhet til informantere som trolig bedre kan oppnås med studier der en primært benytter kvalitativ metode. Nyere studier som i stor grad har basert seg på videodata har vist seg å være gode for å synliggjøre hvordan elevene arbeider med film (Lindstrand, 2006; Løvland, 2006). Videodata som primærdato i to pågående doktorgradsprosjekter (se Erstad, Gilje og de Lange 2007a) er også utgangspunktet for vårt spørreskjema. Det var foreløpige funn i disse doktorgradsprosjektene som skapte nye spørsmål omkring mediefagslevers produksjonspraksiser, spørsmål som vi ønsket å få undersøkt kvantitativt, og i en nasjonal målestokk. Ved å lage ett spørreskjema som i detalj søker kunnskap om elevenes kilder for materialinnhenting og om hvilke type software de benytter i arbeidet, håpet vi å få et større kvantitativt materiale som kunne belyse produksjonen av websider og video i det nye MK-faget på nasjonalt plan.

Elevenes tidligere erfaringer med medieproduksjon

Ett av våre interessante funn i undersøkelsen var MK-elevenes brede erfaring med medieproduksjon både på skolen og på fritiden før de begynte på videregående skole.⁹ På ungdomsskolen har åpenbart prosjektarbeidet de siste årene vært en viktig døråpner for medieproduksjon. Flere kvalitative studier har rapportert fra slike prosjektarbeid (Rasmussen, 2005; Dons, 2006), enkelte også med multimodale perspektiver (Løvland, 2006). I vår undersøkelse svarer nesten fire av ti elever, som har hatt en form for medieundervisning på skolen, at de har slike medie- og produksjonserfaringer fra prosjektarbeid.

Uten sammenligning er videofilm det mediet flest MK-elever har erfaring med fra ungdomsskolen. Nesten sju av ti elever (68,3 prosent) som har hatt en eller annen form for medieundervisning på ungdomsskolen oppgir at de har laget videofilm.¹⁰ Til sammenligning laget fire av ti (40,5 prosent) skoleavis, mens 13 prosent har jobbet med websider på skolen før videregående.¹¹

MK-elevne har også bred erfaring med medieproduksjon på fritiden fra den tid de gikk på ungdomsskolen (2001–2004). Over 85 prosent har oppgitt at de har laget en eller flere typer medieprodukter på fritiden, men her er det store forskjeller mellom kjønn. Også på fritiden er det videofilm som er det mest populære mediet å uttrykke seg i. Nesten halvparten av alle MK-elevne har laget et slikt medieprodukt før de begynte på videregående skole. Mest populært er slik produksjon blant gutter. To av tre gutter (66 prosent) har laget video på fritiden, mens bare 43 prosent av jentene svarer det samme. Over 37 prosent av guttene oppgir at de har jobbet med websider på fritiden, mens bare 18 prosent av jentene har gjort det samme. På ungdomsskolen er dette noe annerledes. Her svarer 65 prosent av jentene som har hatt medieundervisning, at de har laget videofilm på skolen, mens 73 prosent av guttene gjør det samme. Guttene laget altså i noe større grad

videofilmer på eget initiativ på fritiden da de gikk på ungdomsskolen, sammenlignet med jentene. Ungdomsskolen skaper altså en formell arena der jenter i større grad enn gutter får forsøkt å lage video og andre medier, erfaringer gutter i større grad har skaffet seg i fritiden. Som utgangspunkt for denne artikkelen kan vi derfor anta at MK-faget skaper en formell læringsarena der særlig jenter får anledning til å produsere ulike medier som de tidligere ikke har erfaring med.¹² Avslutningsvis i denne artikkelen skal vi vise kjønnsforskjeller mellom MK-elevne i deres produksjon og publiseringspraksiser relatert til video og web, både på skolen og i fritiden.

Elevenes bruk av ulike ressurser i redigerings-situasjonen

Vi skal først se nærmere på selve produksjonspraksisen når MK-elever på videregående lager videofilm. Både hvor elevene henter materiale fra og deres bruk av ulike type software i medieproduksjoner er av interesse. Vi mener MK-elevenes bruk av ulike typer software sier noe om hvordan de bearbeider materiale før den endelige redigeringen av filmen.

Hovedsaklig dominerer elevenes egenproduserte levende bilder i videofilmene. Bare helt unntaksvis opplyser elever at de laster ned levende bilder (filmsnutter) fra Internett for å bruke i egen produksjon. Men å laste ned musikk og bilder, spesielt når man jobber med dokumentariske sjangere, er mer vanlig (Gilje, i trykk). I tabellen nedenfor gir eleven svar på hva slags ulike type materialer som inngår i film uavhengig av sjanger:

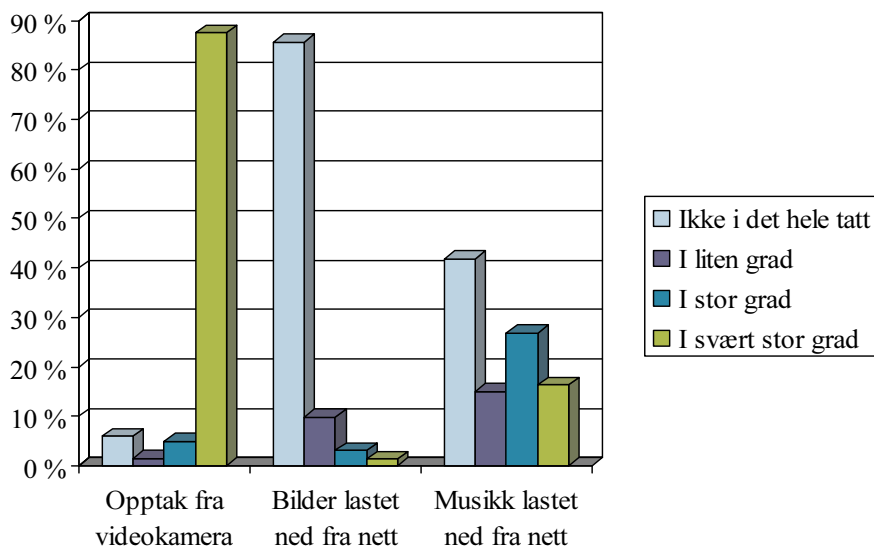


Diagram 1: Hva slags type materiale elevene brukte i sitt siste videoprojekt i MK-faget (N=722/735).

Det er særlig musikk og til en viss grad bilder elevene henter fra andre steder og ikke forfatter/produserer selv. Med utgangspunkt i vår definisjon av digital kompetanse i denne artikkelen re-kontekstualiserer elevene dette materialet, det blir omgjort til semiotiske ressurser som inngår i det endelige produktet. Dersom vi bare ser på sjangrene TV-reportasje og dokumentarfilm, finner vi at bruken av bilder fra andre steder, som elevene kritisk vurderer og bearbeider, øker i omfang (Gilje, i trykk). Denne re-kontekstualiseringen innebærer en re-semiotisering. Dette forstår vi i denne artikkelen som den prosess der MK-elevene bruker materiale til videofilmen på en slik måte at det endrer mening fra en kontekst til en annen kontekst, fra en praksis til en annen (Iedema, 2003 s.41). Vi mener at en slik re-semiotisering også foregår fra en del av redigeringsprosessen til den neste, og at disse forskjellige leddene i prosessen særlig kan knyttes til ulike bruk av software. Vår erfaring i studier av kvalitativt datamateriale viser hvordan studentene endrer ulike bilder og lyd/musikk og tilpasser dette i studentproduksjonen på skolen ved å bruke ulike typer software spesielt tilrettelagt for dette (se Erstad, Gilje & de Lange 2007a; Gilje, i utgivelse). Vi mener det er grunn til å tro at en slik produksjonspraksis er vanlig også utover det vi har funnet i vårt kvalitative materiale fra enkelte skoler. Derfor mener vi det er interessant å få svar på hva slags software elevene opplyser at de bruker når de redigerer videofilm i skolen.

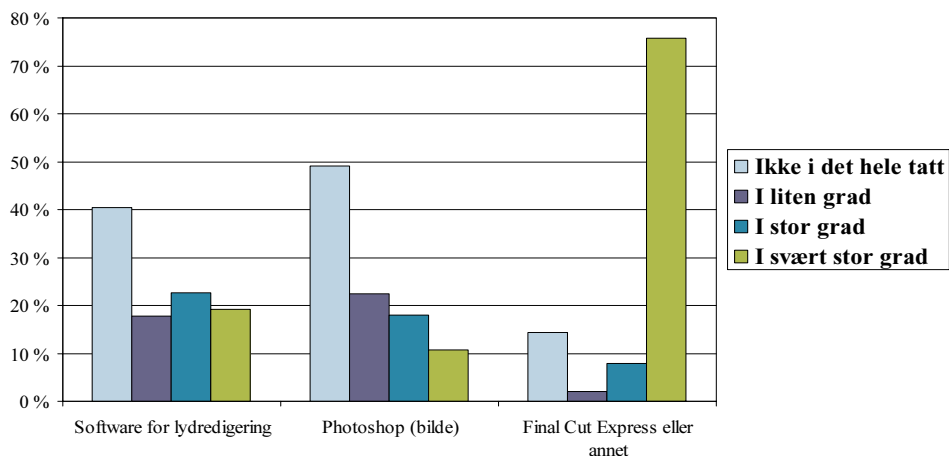


Diagram 2: Elevenes bruk av ulike typer software ved digital redigering av video (N=698/735).

Oversikten viser at bruken av et digitalt videoredigeringsverktøy ikke overraskende er det mest benyttede i redigeringen av film. Likevel viser materialet at overraskende mange elever oppgir å bruke *Photoshop* i redigeringsprosessen av video. Over 50 prosent av elevene oppgir at de har brukt et slikt bildebehandlingsprogram i større eller mindre grad da de lagde video. Nesten 30 prosent har brukt det i stor eller svært stor grad. Det er også åpenbart at mange mediefagselever har erfaring med å redigere lyd utenom det vanlige

filmredigeringsprogrammet. Ved analog redigering av video i ikke-profesjonell sammenheng er det vanlig å sette sammen lyd og bilde samtidig, eventuelt legge på ekstra lyd. Det kan synes som om elevene bearbeider ulikt materiale i spesialprogrammer som er tilpasset hvert enkelt medium, før den endelige filmen blir ferdig redigert.

Websidene elevene lager krever noen andre type tekster, og i mindre grad bruker elevene her levende bilder. Men samtidig dreier det seg om noen av de samme prosessene, elevene blander eget materiale til en viss grad med det materiale de finner på Internett eller i interne databaser på skolen. I enda større grad enn ved filmproduksjon blander elevene ved produksjon av websider materiale som de har laget selv og som de har kopiert fra andre steder. Denne tendensen kommer tydeligere fram i arbeidet med websider der vi eksplisitt spurte om forskjellen mellom kopiert og bearbeidet («remikset») materiale.¹³ Remiksing ser vi på som en prosess der elevene tar utgangspunkt i materiale fra andre og tilpasser dette til sin egen sammensatte tekst.

Bruken av tekst og bilde er både egenprodusert og hentet fra andre kilder, primært Internett. Diagram 3 viser at elevene i større grad «remikser» enn at de kopierer bilder direkte fra andre steder.¹⁴

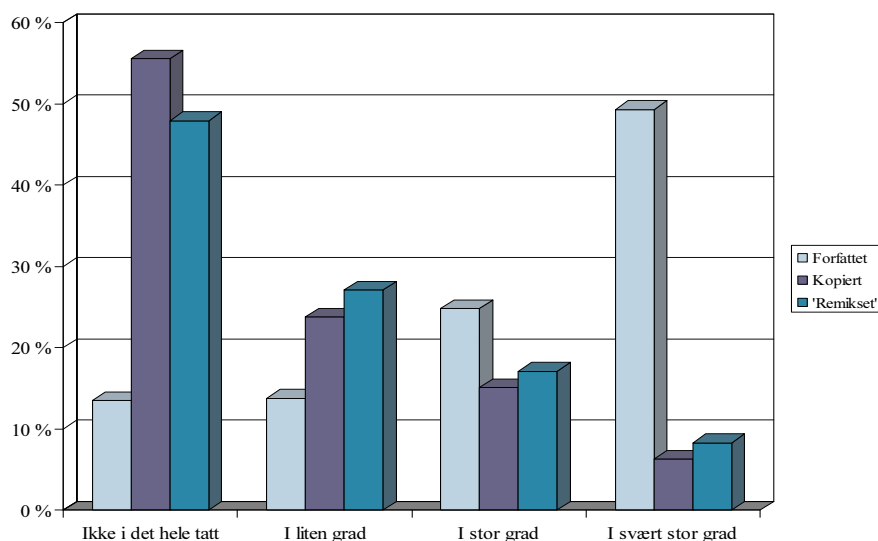


Diagram 3: Elevenes kopiering og remiksing av bilder sammenlignet med egenproduserte bilder ved produksjon av websider (N=714/735).

I bruken av egenprodusert og andres tekstmateriale ser vi samme tendensen, elevene remikser i noe større grad enn bare å kopiere inn i den websiden de produserer. Men generelt bruker mediefagselevne betydelig mer egenprodusert materiale enn kopiert materiale i arbeid med websider.

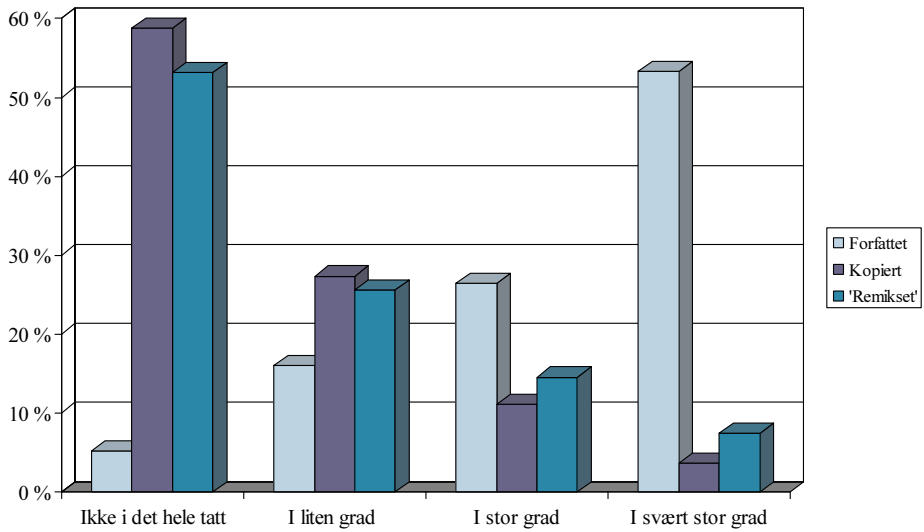


Diagram 4: Elevenes kopiering og remiksing av tekst sammenlignet med egenproduserte tekst ved produksjon av websider (N=715/735).

Både bilder og tekstmateriale er egenprodusert i stor grad. Når hver femte mediefagselev henter materiale fra andre steder blir dette i mange tilfeller redigert slik at det passer til det nye uttrykket. Spørsmålet er med hvilke type software dette skjer. Ulike uttrykksformer eller elementer i filmene og på websider krever ofte at elevene også behersker ulike typer software i redigeringsarbeidet for å behandle dette materialet. Derfor spurte vi også eksplisitt om dette og diagrammet nedenfor gir en oversikt:

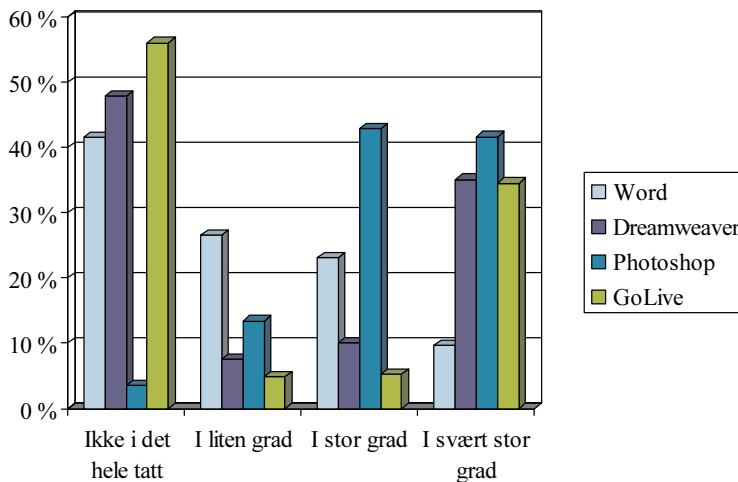


Diagram 5: Elevenes bruk av ulike typer software ved produksjon av websider (N=716/735).

At elevene bruker mange ulike typer software ved produksjon og redigering av websider er på grunn av mediets natur selvsagt ikke overraskende. *Dreamweaver* er det mest brukte programmet blant mediefagselevne, men nesten like mange har også brukt det profesjonelle verktøyet *GoLive*. Mediefagselevne bruker disse profesjonelle programmene i mye større utstrekning enn et program som *FrontPage*. Som vi ser i diagram 5 er også *Photoshop* et mye anvendt program, også ved redigering av websider. I tillegg ser vi at mange elever også jobber i et vanlig tekstbehandlingsprogram når de produserer websider.

I produksjon av websider og video bruker altså elevene både redigeringsverktøy laget spesielt for det enkelte medium, samtidig som de bearbeider noe materiale i programmer som spesielt er tilrettelagt for slik produksjon. I produksjon av video har vi vist dette ved å se på både bruken av redigeringsverktøy for foto og lyd, i produksjonen av websider har vi sett dette ved å fokusere på tekst og bilde.

Både produksjonen av websider og produksjonen av video viser også at mediefagselevne i stor grad bruker materiale de har laget selv. De bruker så i tillegg noe materiale fra andre steder, og dette blir til en viss grad bearbeidet til den nye teksten. Både i prosessen med å skape noe selv og i prosessen med å endre materiale som er hentet fra andre steder spiller ulike type software en stor rolle. Å produsere disse to type mediene er derfor en avansert type produksjon der elevene omformer og gjenskaper materiale til videofilmen eller websiden ved hjelp av en rekke ulike type software. Et slikt arbeid krever en rekke ulike kompetanser knyttet til forskjellige software som interagerer med hverandre.

Publiseringsstrategier hos mediefagselevne

Elevproduksjoner har i stor grad levd et lukket liv innenfor medieundervisningen i skolen. Dette er nå i ferd med å endre seg, ikke minst fordi mange videregående skoler som har MK-faget eksponerer elevarbeider på Internett. I tillegg har en rekke skoler ulike typer kåringer internt av de beste filmene og websidene. Denne synliggjøringen av elevproduksjoner griper inn i en større kulturell endring som er muliggjort gjennom web 2.0. For mediefagselevne er dette delvis knyttet til det å laste opp filmer på nettstedet som YouTube osv, men det er også relatert til mer profesjonell produksjon av nettsider både for personlig profilering og ikke minst laget for eksterne aktører. Mediefagselevnes filmer inngår også i stor grad i eksterne filmkonkurranser, som f.eks. Amandus filmfestival på Lillehammer (Gilje 2005).

I vår undersøkelse oppgir om lag fire av ti elever at de har deltatt i interne konkurranser/kåringer i regi av skolen.¹⁵ Et annet utviklingstrekk er den eksplosive veksten i nettstedet der det er mulig å vise fram mer eller mindre redigerte filmer. Mange av informantene oppfordrer i de åpne svarene i spørreundersøkelsen til å sjekke ut skoleproduksjoner de har lagt ut på Internett.

Publiseringspraksiser knyttet til websider viser at elevene hovedsakelig publiserer skoleproduksjoner der oppgaven er formulert. De elever som oppgir at de har laget sider med ett fritt tema, har i mindre grad publisert arbeidene sine. Et annet funn relatert til publisering av websider er skillet mellom gutter og jenter. Guttene legger i større grad sine webprosjekter ut på nett, sammenlignet med jentene. Nesten 60 prosent av guttene oppgir at de publiserer skoleprosjekter på web, mens litt over 40 prosent av jentene gjør det samme. Denne differansen skyldes trolig ikke at de har ulike skoleprosjekter, men at de har ulike publiseringspraksiser. Disse ulike publiseringspraksisene kan være forankret i ulike erfaringer med medieproduksjon i fritiden.

For å se nærmere på dette delte vi informantene i undersøkelsen etter om de kun lagde web og film på skolen eller om de også produserte disse to mediene i fritiden. Vi har valgt å kategorisere disse elevene i to grupper, som vi har kalt «produsenter bare-skole» og «produsenter skole-fritid» (for mer om disse kategoriene, se Erstad, Gilje & de Lange 2007b). De to gruppene har forholdsvis ulike praksiser med tanke på publisering og framvisning av deres medieprodukter. Når det gjelder produksjonen av websider viser undersøkelsen at de som har erfaring med webproduksjon på fritiden i større grad publiserer sine skoleprosjekter enn elever som ikke har disse erfaringene. Fire av fem jenter befinner seg i gruppen som bare lager skoleprosjekter. Tilsvarende er det over 65 prosent gutter i gruppen som produserer disse mediene både på skolen og i fritiden. Kanskje overfører disse «produsenter skole-fritid» noen av sine publiseringspraksiser inn i skolen? Vår inndeling viser at 56 prosent av «produsenter skole-fritid» publiserer sine skoleprosjekter, mens 36 prosent av «produsenter bare-skole» gjør det samme. En lignende forskjell finnes også relatert til deltagelse på filmfestivaler. Her oppgir kun 3 prosent av «produsenter bare-skole» at de har deltatt på slike festivaler, mens 22 prosent av «produsenter skole-fritid» oppgir det samme. Den ulike deltagelsen gir utslag også på i hvilken grad ungdommene vinner priser på slike filmfestivaler. Nesten 20 prosent av «produsenter skole-fritid» har vunnet «en pris i sin klasse», mens under ti prosent av «produsenter bare skole» har gjort det samme.¹⁶

I hovedsak viser vår inndeling i disse to gruppene at MK-faget skaper en arena der særlig gutter både gies mulighet til og profiterer på å bruke sine produksjonserfaringer fra fritiden. Samtidig skaper faget en arena der jenter får erfaringer med digital medieproduksjon, erfaringer som de i mindre grad enn guttene har fra fritiden.

En sammensatt digital kompetanse – en del av morgendagens dannelse?

Resultatene som er presentert ovenfor kan bidra til å forstå digital kompetanse som en «meget sammensatt kompetanse». Elevene vi har studert er involvert i sammenvevde og sammensatte prosesser og de omformer og gjenskaper materiale til film eller web ved hjelp av en rekke ulike type software. Slike arbeidsprosesser med integrert bruk av ulike digitale ressurser representerer noe nytt i elevers produksjonspraksis i skolen generelt.

På bakgrunn av dette kan vi for det første spørre om erfaringer fra MK-faget kan overføres til de læringsprosesser i skolen som er knyttet til IKT og medier. Vi hevder i denne artikkelen at mediefagslevenes produksjonsprosesser er særlig interessante i relasjon til elevers arbeid med sammensatte tekster. Dette hovedområdet i den nye norskplanen, som tar utgangspunkt i et utvidet tekstbegrep, har relevante kompetansemål på flere trinn. I sjuende trinn skal eleven ved hjelp av digitale verktøy «lage sammensatte tekster som kombinerer ulike uttrykksformer» og i tiende trinn skal elevene «vurdere estetiske virkemidler i sammensatte tekster». Vi tror norskfagets undervisningspraksis og læringsprosesser kan profitere på innsikt fra mediefagets tradisjon med å koble resepsjon og produksjon. Med bakgrunn i våre funn tror vi at slike kompetansemål i den nye norskplanen viser at elevene bør få bruke ulike typer redigeringsverktøy slik at de kan arbeide mest mulig profesjonelt med ulike uttrykksformer. Slik kan man også skape en formell arena der fritidens produksjonserfaringer blir relevante. Som vi viste ovenfor profiterer mediefagslever på produksjonserfaringer fra fritiden og i denne gruppen med «produsenter skole-fritid» er det en overvekt av gutter. Kanskje kan slike erfaringer fra fritiden skape nye betingelser for guttene i norskfaget?

På mange måter opptre deler av det nye norskfaget som et mediefag i skolen i dag, et mediefag der digital medieproduksjon kan ha en sentral plass. Vi har derfor tillatt oss en liten omskriving av norskplanen slik den nå framstår i Kunnskapsløftet for å vise hvor tett formuleringene ligger til hvordan vi forstår mediefaget:

Mediefaget (norskfaget) forholder seg til et bredt spekter av tekster, både muntlige, skriftlige og sammensatte tekster, der skrift, lyd og bilder spiller sammen. Et mediefag (norskfag) for vår tid bygger på et utvidet tekstbegrep som inkluderer alle disse tekstformene. Faget skal hjelpe elevene til å orientere seg i mangfoldet av tekster og gi rom for opplevelse, refleksjon og vurdering.

Vi befinner oss i en tid der vi må reformulere hva dannelse kan være i fremtidige læringsprosesser. Med den nye fagplanen for norskfaget ser vi en rekke koblinger til faget medier og kommunikasjon i videregående skole. Dermed blir også det som skjer i MK-faget dobbelt interessant. På et grunnleggende ferdighetsnivå gir faget innsikt i praktisk, avansert medieproduksjon der elevene skaper sammensatte tekster ved hjelp av ulike ressurser og gjennom redigering i forskjellige typer software. Men på et mer overordnet nivå, der diskusjonen dreier seg om å mestre vårt digitale samfunn de neste 20–30 årene, kan MK-faget sees på som en utprøving av hva som kan bli den sentrale måten å skape tekster på i framtiden. Slik blir disse digitale produksjonspraksisene et sentralt element i vårt dannelsesfag i fremtidens skole.

Noter

- 1 Denne nasjonale studiet ble gjort mulig med støtte fra Rådet for Anvendt medieforskning/Medietilsynet. Derfor en stor takk for den økonomiske støtten. Stipendiat Thomas de Lange på Intermedia, Universitetet i Oslo har på samme måte som artikkelforfatterene vært med på å utforme undersøkelsen, gjennomføre den og skrive rapporten *Morgendagens medieprodusenter – Om mediefagselevs produksjonspraksiser i videregående skole*. Derfor også en stor takk til ham.
- 2 Begrepet *uttrykksform* eller «ressurs för representation» har blitt benyttet i flere nordiske bidrag på feltet (Lindstrand, 2006; Seip Tønnesen, 2007). I denne artikkelen brukes også begrepet «materiale», særlig i de avsnitt som omhandler nedlasting av materiale i studentproduksjoner.
- 3 Vi har i denne artikkelen valgt å bruke begrepet *sammensatte tekster*, vel vitende om den diskusjon som har funnet sted innen læreplanarbeidet i forkant av Kunnskapsløftet knyttet til dette begrepet opp i mot begrepet *multimodale tekster*. De siste 10 årene har også en rekke utdanningsforskere og medievitere brukt *multimediale tekster*, men ut fra vårt multimodale perspektiv mener vi begrepene sammensatte tekster og multimodale tekster er mer egnede begreper.
- 4 Begrepene henter Burnog Durran (2007) fra Raymond Williams: *The long revolution* (1961)
- 5 Medieforskeren Anders Fagerjord påpeker at digitaliseringen gjør skillet mellom det statiske og dynamiske mindre: «Digitale medier gjør statiske modi mer dynamiske, og dynamiske modi mer statiske» (Fagerjord 2006, s. 24).
- 6 Kilde: Utdanningsdirektoratets (<http://www.utdanningsdirektoratet.no/>).
- 7 Spørreundersøkelsen ble lagt ut på internett ved å bruke verktøyet QuestBack. På hver skole ble et word-dokument med informasjonstekst distribuert via skolens læringsplattform. Teksten inneholdt informasjon om undersøkelsen og elvene samtykket i å være med på undersøkelsen ved å klikke på en link som var lagt nederst i word-dokumentet.
- 8 Den høye svarraten på elevnivå sikrer at studien er troverdig på vegne av selve elevpopulasjonen, mens den institusjonelle svarraten gir høy troverdighet med hensyn til skole- og demografiske variasjoner (N=735).
- 9 Fordi mediefagselevne trolig har en spesiell interesse for slik produksjon er trolig ikke disse resultatene generaliserbare til elever generelt i skolen.
- 10 Godt over 60 prosent av MK-elevne oppga at de hadde hatt en eller annen form for medieundervisning på skolen. Det er disse 60 prosent som er spurt detaljert om hvilke ulike type medier de har erfaring med å produsere fra ungdomsskolen (N=448/735)

- 11 Det er viktig å påpeke at elevene som er spurt, gikk på ungdomsskolen i tidsperioden 2001–2004. Det er derfor grunn til å tro at dette har endret seg en del de siste tre årene, slik at tallene ikke lenger er representative for elever som går på ungdomsskolen i dag (2007/08).
- 12 På MK-faget er det noen flere jenter enn gutter. En av årsakene kan være mediefagets popularitet som har skapt høye karakterkrav de siste årene, og jenter har generelt høyere karakterer ved søkning på første året på videregående skole.
- 13 Vi bruker begrepet remiksing vel vitende om at begrepet stammer fra DJ-kulturen. De siste årene har imidlertid flere medieforskere brukt begrepet for å fange opp sentrale trekk ved vår digitale kultur (Jenkins, 2006; Manovich, 2005).
- 14 Selve spørsmålet var formulert slik i spørreskjemaet: «I hvilken grad inngikk bilder i web-siden du/dere laget? Bilder hentet fra andre steder, men redigert og tilpasset web-siden.»
- 15 Om dette tallet viser hvor mange skoler som arrangerer slike konkurranser, eller om det først og fremst sier noe om hvor mange som deltar, vet vi ikke ut fra materialet.
- 16 Tallmaterialet er her veldig lite og dette funnet krever mer forskning for å finne utdypende svar.

Litteraturliste

- Brandtzæg, P. & Heim, J. (2007). *Participation and motivations in off- and online communities*. Oslo: SINTEF. (Citizen Media – Social change).
- Buckingham, D. (2003). *Media Education. Literacy, learning and contemporary culture*. London: Polity Press.
- Buckingham, D. & Bragg, S. (2007). *Learning, Media and Technology. (Special Issue: media education goes digital) Vol. 32, No.2, June 2007, pp. 183–198*. London: Taylor and Francis
- Buckingham, D. & Sefton-Green, J. (1994). *Cultural studies goes to school – Reading and teaching popular media*. London: Taylor and Francis.
- Buckingham, D., Grahame, J. & Sefton-Green, J. (1995). *Making Media – Practical Production in Media Education*. London: The English and Media Centre.
- Burn, A. & Reid, M. (2001). *The kineikonic mode*. Lastet ned des. 2007 fra: <http://www.open.ac.uk/eci/burn/featext.html>: URL: desember 2007.
- Burn, A. & Parker, D. (2003). *Analyzing media texts*. London: Continuum.
- Burn, A. & Durran, J. (2006). «Digital Anatomies: Analysis and Production in Media Education» I Buckingham D., Willett, R (red): *Digital generations – Children, Young People and New Media*. London: Lawrence Erlbaum Associates publishers.
- Burn, A. & Durran J. (2007). *Media Literacy in Schools – Practice, Production and Progression*. London: Paul Chapman Publishing.

- Dons, C. F. (2006). Digital kompetanse som literacy? Refleksjoner over ungdomsskoleelevers Multimodale tekster. I. *Digital kompetanse*. No. 1/06 Oslo: Universitetsforlaget.
- Erstad, O. (1997). *Mediebruk og medieundervisning*. Avhandling til Dr. polit.-graden. IMK-rapport nr. 32. Institutt for medier og kommunikasjon, Universitetet i Oslo.
- Erstad, O, Gilje, Ø & de Lange, T. (2007a). Re-defining media learning – multiliteracies and digital production in Norwegian media education. I *Learning, Media and Technology*. Vol. 32, No.2, June 2007, pp. 183–198. London: Taylor and Francis.
- Erstad, O., Gilje, Ø. & de Lange, T. (2007b). *Morgendagens medieprodusenter – Om mediefagslevers produksjonspraksiser i videregående skole*. Rapport (med støtte fra Rådet for anvendt medieforskning/ Medietilsynet). Tilgjengelig som pdf på nettsiden: <http://www.intermedia.uio.no/confluence/display/transactions/home>.
- Fagerjord, A. (2006). *Web-medier: Introduksjon til sjangere og uttrykksformer på internett*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gilje, Ø. (2002). *Nye medier – nye mål: om hvordan mediekompetanse som mediepedagogisk siktemål kan legitimeres i skolen*. Hovedoppgave i pedagogikk, PFI, Universitetet i Oslo.
- Gilje, Ø. (2005). *Digital sjangerlek på nye læringsarenaer – En evaluering av mzoom, et medieverksted på nett*. Utredningsrapport nr. 4 Oslo: ITU.
- Gilje, Ø. (i utgivelse). Digital medieproduksjon i nettverksklasserommet. I: (red: Østerud, S. & Skogseth, E.): *Å være på nett – kommunikasjon, identitet- og kompetanseutvikling med nye medier*. Oslo: Cappelen Akademisk forlag.
- Gilje, Ø. (i trykk): Googling movies – digital mediaproduction and the «culture of appropriation» I (red: Schrøder, K., Drotner, K. & Jensen, H.S.): *Informal Learning and Digital Media: Constructions, Contexts and Consequences*. Cambridge Scholar Press.
- Hodge, R. & Kress, G. (1988). *Social semiotics*. London: Polity Press.
- Iedema, R. (2003). Multimodality, Resemiotization: extending the Analysis of Discourse as Multi-semiotic Practice. I *Visual Communication* 2; 29–57. SAGE publications.
- Jenkins, H. (2006). *White paper: Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21st Century*. Berkeley, US: Mac Arthur Foundation.
- Jewitt, C. (2006). *Technology, Literacy and Learning – A multimodal approach*. London: Routledge.
- Kress, G. (2003). *Literacy in the New Media Age*. London: Routledge.
- Kress, G. & von Leeuwen, T. (1996). *Reading Images – The Grammar of Visual Design*. London: Routledge.
- Kress, G. & von Leeuwen, T. (2001). *Multimodal Discourse – The Modes and Media of Contemporary Communication*. London: Arnold.
- Kress, G. & Jewitt, C. (2003). *Multimodal literacy*. New York: Peter Lang.
- Korten, J.U. & Svoen, B. (2006). Unge medieprodusenter og kreativ medie-

- kompetanse. I *Digital kompetanse no. 4/06*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Liestøl, G. (2006). Sammensatte tekster – sammensatt kompetanse I: *Digital kompetanse no. 4/06*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Liestøl, G. & Rasmussen, T. (2003). *Digitale medier – en innføring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Lindstrand, Fredrik (2006). *Att göra skillnad. Representation, identitet och lärande i ungdomars arbete och berättande med film*. Doktoravhandling. Stockholm: HLS Förlag.
- Lüders, M., Prøitz, L. og Rasmussen, T. red. (2007). *Personlige medier. Livet mellom skjermene*. Oslo: Gyldendal Norske Forlag.
- Løvland, A. (2006). *Samansette elevtekstar – klasserommet som arena for multimodal tekstskapning*. Dr. gradsavhandling. Høgskolen i Agder.
- Manovich, L. (2005). *Remixability*. www.manovich.net.
- «Program for digital kompetanse 2004–2008» Oslo: UFD.
- Reid, M. & Burn, A. (2002). *Evaluation Report of the Becta Digital Video Pilot Project*. BECTA/BFI.
- Rasmussen, I. (2006). *Project work and ICT. Studying Learning as Participation Trajectories*. Avhandling for graden Dr. Polit. Intermedia, Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo.
- Schwebs, T. & Otnes, H. (2001). *tekst.no – Strukturer og sjangrer i digitale medier*. LNU. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Schwebs, T. (2006). Elevtekster i digitale læringsomgivelser. I *Digital kompetanse*. No. 1/06 Oslo: Universitetsforlaget.
- Sefton-Green, J. (2005). Timelines, Timeframes and Special Effects: soft and creative media production I *Education, Communication & Information* Vol. 5, No. 1 pp. 99–110.
- Seip Tønnesen, E. (2007). *Generasjon.com. Mediekultur blant barn og unge* Oslo: Universitetsforlaget.
- Skaar, H. (2007). Digitalized story making in the classroom – A social semiotic perspective on gender, multimodality and learning. I *Seminar.net – Media, technology and lifelong learning*;3(1).
- Svoen, B. (2007). Consumers, participants, and Creators: Young People's Diverse Use of Television and New Media. I *ACM Computers in Entertainment*. Vol. 5, Issue 2.
- St. meld. 30 (2004). *Kultur for læring. En skole for kunnskap, mangfold og likeverd*. Oslo: UFD.
- Tapscott, D. & Williams, A.D. (2006). *Wikinomics – How Mass Collaboration Changes Everything*. New York: Penguin.
- Vaage, O.F. (2007). *Norsk mediebarometer 2006*. Oslo: SSB.
- van Leeuwen, T. (2005). *Introducing social semiotics*. London: Routledge.
- Williams, R. (1961). *The long revolution*. London: Chatto & Windus.