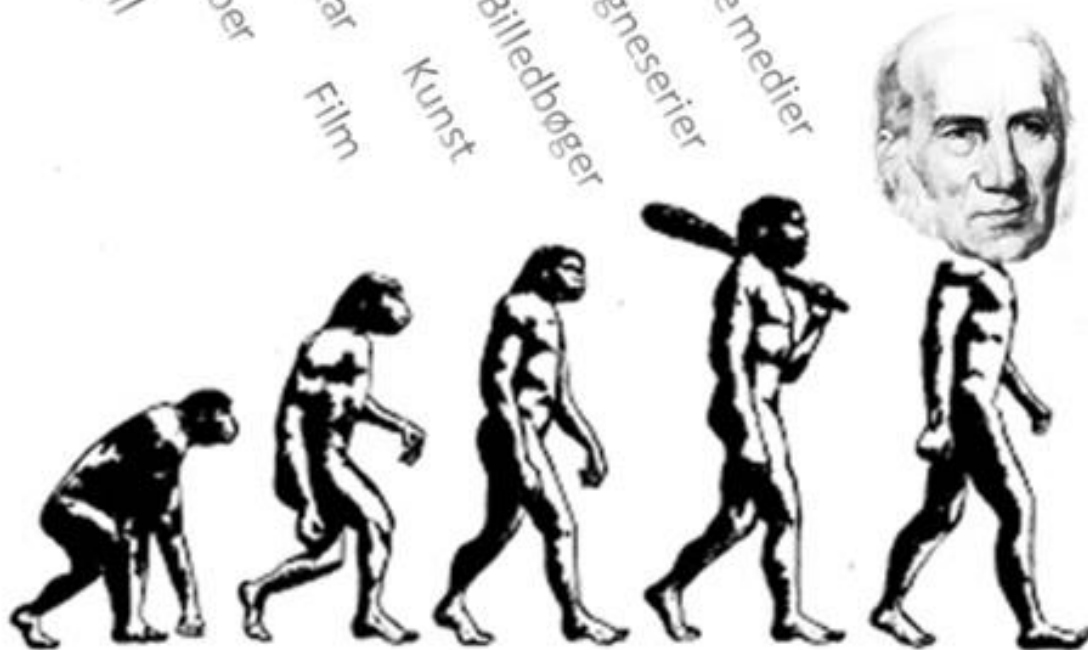


# Fortællinger

Reality  
Eventyr  
Reklamer  
Romaner  
Dokumentar  
Musikvideoer  
Computerspil  
Social media  
Tegneserier  
Billedbøger  
Kunst  
Film



Skriftlig opgave udarbejdet af Kamma Laub Dencker Sennenvald

Cpr: 210381 VIA, 163015301 Fortællinger og genrer

Maj 2015

## INDHOLD

<b>INDLEDNING</b>	<b>3</b>
<b>METODEAFSNIT</b>	<b>3</b>
<b>MOTIVATION OG AFGRÆNSNING</b>	<b>4</b>
<b>ANALYSE AF STORE NØRDAFSNIT</b>	<b>4</b>
DEN FORTÆLLERMÆSSIGE FORLØBSSTRUKTUR, FILMISKE VIRKEMIDLER OG MODALITETER	5
DE DRAMATISKE OG FORTÆLLERMÆSSIGE VIRKEMIDLER - KLIPPETEKNIK	7
<b>ANALYSE AF FYSIK-KEMI.GYLDENDAL.DK</b>	<b>8</b>
<b>KOGNITIONSFORSKNINGENS OPTIK</b>	<b>10</b>
<b>MEDIEPÆDAGOGISKE OG DIDAKTISKE REFLEKSIONER</b>	<b>11</b>
PRODUKTION OG ANALYSE	11
<b>PERSPEKTIVERING OG VURDERING</b>	<b>14</b>
<b>KONKLUSION</b>	<b>15</b>
<b>REFERENCER</b>	<b>16</b>

## INDLEDNING

I mange tusinde år har fortællingen været central som bindeled til at videreføre essentielle tanker. I bålet flakkende skær har de aldrende kvinder og mænd fortalt de unge, hvordan det var bedst at jage og samle. Livsnødvendig viden præsenteret på en spændende, humoristisk og medlevende måde, hvilket Grundtvig også var fortaler for.

Hvorfor huskes netop historier? Er det på grund af, at det var væsentlig viden for overlevelse, eller fordi det var en god historie? Hvordan kobles en historie i hjernen, så netop den har sværere ved at blive glemt end præsenterede fakta uden kobling til noget?

På baggrund af ovenstående tanker vil jeg undersøge følgende:

*Hvordan kan fortællingens forskellige repræsentationsformer i dokumentargenren og et online læremiddel være en kognitiv støtte og motivationsfaktor for til dels at facilitere tilegnelsen af naturfaglig viden og dels forankre sansemæssige erkendelser for udskolings elever i skriftsprogs vanskeligheder?*

*Hvordan kan elevernes medieanalytiske viden kvalificeres ved at anvende en naturfaglig dokumentar-genre?*

## METODEAFSNIT

Nedenfor beskriver jeg, hvordan jeg vil anvende de forskellige teoretikere i min besvarelse af problemstillingen.

Der undersøges, hvilke fortællende elementer som forekommer i henholdsvis et afsnit af *Store Nørd* og Gyldendals læremiddelsite med fokus på emnet solformørkelse. Fremover skrives *SN*, når *Store Nørd* nævnes. Jeg analyserer et afsnit af *SN*<sup>1</sup>. Der benyttes analysepunkter primært fra Trine Breum, da hun på en fyndig måde beskriver filmens virkemidler samt dramatiske og fortællermæssige forløbsstruktur. Der anvendes elementer af Hejlstedts plotanalyse for at undersøge, om der er fortællerelementer i læremidlet.

Jeg undersøger, hvorfor fortælling kan fastholde stoffet på baggrund af bud fra hjerneforskningen. Her inddrages bl.a. Smedemarks<sup>2</sup> betragtninger<sup>3</sup>.

De mediepædagogiske, og -didaktiske refleksioner medtænkes for at kvalificere elevens forståelse af, hvordan fortællingen medvirker til at forstå et stofområde i naturfaglige genrer og modaliteter<sup>4</sup>. Desuden vil jeg debattere, hvordan eleven via medieanalyse og egenproduktion kan få fokus på, hvordan der dannes en historie. Derudover hvordan eleven kvalificeres i det danskfaglige arbejde, for at vide hvilke affodanser forskellige modaliteter har.

Der efterfølger et perspektiverende og vurderende afsnit. Her diskuteres, hvilke udfordringer der er i forhold til at benytte naturfagsgenrer for at opøve elevens forståelse af fortællingens grundelementer og

<sup>1</sup> (Store Nørd, Solformørkelse, 2006)

<sup>2</sup> Lektor og forfatter

<sup>3</sup> (Smedemark, 2014)

<sup>4</sup> (Christiansen, et al., 2010)

faglige viden. Til slut opsamles pointerne, og der konkluderes på problemstillingerne.

## MOTIVATION OG AFGRÆNSNING

Motivationen for min opgave er arbejdet med elever i skriftsprogsvanskeligheder på Farsø Efterskole, hvor jeg er dansk-, biologi- og fysik-kemilærer. Ofte er der en tendens til, at eleven bedre husker dansk- og naturfagligt stof, når det er kædet sammen med en lille sjov eller fantastisk historie<sup>5</sup>.

For kvalitativt at have belæg for at vurdere og udtale mig om elevgruppens mulighed for at kunne lære gennem historier og være opmærksomme på dette, vil jeg kort beskrive udfordringerne. For eleven i skriftsprogsvanskeligheder kan udfordringerne være grundet de afledte problemstillinger. Disse tydeliggøres i forhold til elevens evne til bl.a. ordmobilisering, arbejdshukommelse, systematisering, uddragning af væsentligt stof og notattagning<sup>6</sup>. Eleven kan have vanskeligt ved sproglig hukommelse og har langsom indlæring af nye ord, hvilket fører til begrænsninger i sprogforståelsen. Desuden kan eleven have besvær med inferensdannelse og et lille ordforråd. Dette kan have betydning i komplekse kognitive opgaver<sup>7</sup>. Anmarkrud anskueliggør i sin forskning vigtigheden af, at undervisningen bør være direkte, udpegende og modellerende, for at eleven hjælpes bedst på vej<sup>8</sup>.

Som seer af *SN*, kan det være uklart om det er faktisk eller fiktion. For at identificere *SN* beskriver Asmussen og Fibiger, at der forekommer en formatkonvergens, hvor genrer smelter sammen. Under denne smeltedigel betegnes *SN* som edutainment, da det er en blanding af oplysning og fiktion<sup>9</sup>.

Der har været en del debat om forskellen mellem repræsentation og modalitet. Nogle forstår det som det samme, og andre<sup>10</sup> opfatter det som forskellige aspekter. I denne opgave benyttes begreberne enslydende. Modalitet kan være alle former for tegn; f.eks. tekst, billeder, animationer, video, lyde og musik<sup>11</sup>.

## ANALYSE AF STORE NØRDAFSNIT

*Dramaturgien* i *SN* arbejdes med ud fra et begrænset antal punkter. Der tages udgangspunkt i begreber fra Breum<sup>12</sup>, Asmussen og Fibiger.

Præmissen i *SN* er, at nørderne vil opleve og vise, at solformørkelsen ikke er et farligt fænomen, som man tidligere troede, det var. Gennem hele udsendelsen argumenterer de for rigtigheden af den forståelse ved at opleve formørkelsen, som er det afgørende bevis for præmissens gyldighed. *SN* starter med en præsentation af emnet som en ændring af normaltilstanden, hvilket en solformørkelse må siges at være. Seerens nysgerrighed pirres, når vi får at vide, at sandsynligheden for at opleve en solformørkelse er meget lille. Præmissen udfoldes på en tilfredsstillende måde ved, at nørderne meget hurtigt gør målet klart. De lykkes

---

<sup>5</sup> Hvordan vil du huske oktetreglen (den der fortæller noget om, at der kun kan være 8 elektroner i yderste skal)? For at huske den, er der behov for et billede og en kobling til noget der kan referere til elevens hverdagsforestillinger. Hvis nu man forestiller sig, at der er en dørmænd foran 8. hovedgruppe, der ikke vil lukke nogen ind, med mindre de to stoffer, der prøver at koble sig til hinanden, netop har i alt 8 elektroner. Først dér kan festen begynde. Elevens interesse bliver pirret af fortællingens konflikt og personificering af elektroner.

<sup>6</sup> (Lauridsen, p. 56)

<sup>7</sup> (Elwér, p. 159)

<sup>8</sup> (Anmarkrud, p. 227)

<sup>9</sup> (Asmussen & Fibiger, p. 94)

<sup>10</sup> Bl.a. Illum Hansen

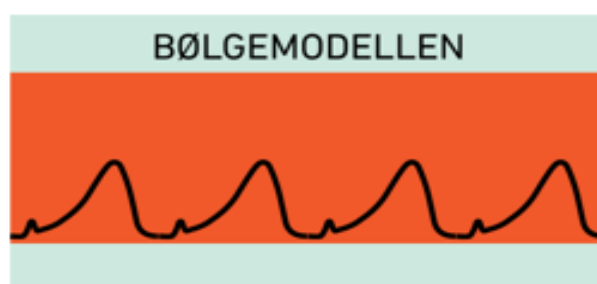
<sup>11</sup> (Würtz, u.d., p. 2)

<sup>12</sup> Autodidakt fotograf, cand.mag. i filmvidenskab med bifag i psykologi og speciale i filmdramaturgi

med deres mission efter flere genvordigheder. Der er tale om elliptisk klipning. Handlingen er forkortet, der springes i tid og rum.

I forhold til karakterernes troværdighed er Jonas på 12 en super hjælper til nørderne. Det pudsige ved Jonas' rolle er, at samtidig med at han er hjælper i historien for vores to store nørdere, bliver han også den person, som flere elever, når de ser udsendelsen, sympatiserer med. Han skaber identifikation. Flere elever udbrød, at det var synd for Jonas, at han bliver efterladt i Danmark og skal lave alt det hårde og grå arbejde. Nørderne virker som troværdige i deres roller, da de er dybt engagerede, nysgerrige og tør efterprøve deres hypoteser. Der er ingen virkelig psykologisk indre konflikter for nørderne. Det bevirker, at seeren ikke får helt den samme forløsning til slut, da der nok er sket en udvikling, men intet sammenfald af ydre og indre konflikt.

For at få overblik over udsendelsens komposition benyttes bølgemodellen, da den rummer et større antal stigninger i spændingskurven, om end mindre spændingsmomenter, end det er tilfældet for berettermodellen. Argumentet til trods vil jeg vove den påstand, at *SN* er opbygget med en spændingskurve, der har sine ben i begge modeller<sup>13</sup>. I den dramatiske fortælling og organisering er der relation mellem spænding og tid, hvilket der forekommer i *SN*<sup>14</sup>. Desuden er der fremdrift, hvilket bevirker, at seeren vil vælge at se hele afsnittet for at få slutningen og dermed højdepunktet med.



<http://zoomboom.dk/boelgemodellen/>

#### DEN FORTÆLLERMÆSSIGE FORLØBSSTRUKTUR, FILMISKE VIRKEMIDLER OG MODALITETER

*Anslaget* starter med en scene, der åbner omdrejningspunktet for seeren via en optagelse af en solformørkelse akkompagneret af en hård rockrytme<sup>15</sup>. I *præsentationen* fader musikken ud og erstattes af nørdvært Søren's præsentation, reallyd. Der klippes til en tennisbold, hvorpå nørden i studiet forklarer og visualiser kort om principperne bag solformørkelsen<sup>16</sup>. I en ny scene supplerer den anden nørdvært Simon med yder-



<sup>13</sup> (Larsen, 2015)

<sup>14</sup> Forskellen på at bruge berettermodellen på fakta og fiktion er, at faktaindholdet i et tv-indslag eller i en dokumentar skal organiseres dramatisk, som om det var fiktion

<sup>15</sup> (00:30-00:45)

<sup>16</sup> (00:45-01:06)

ligere forklaring, og seeren får et bedre indtryk af begge værter. Spændingen øges bl.a. vha. klippeteknikken ifa. et flash forward til en kort indstilling, hvor nørderne står på stranden for at observere solformørkelsen. *Point of no return* starter, hvor nørderne har besluttet, at de skal til Tyrkiet for at se solformørkelse. Jonas præsenteres som nørdspecialist, hvormed spændingen øges gevaldigt grundet lydeffekter, rockmusik, den hurtige klipperytme, fast forwardteknik og Jonas der filmes i forskellige billedformater som bl.a. total og nær<sup>17</sup>. I *uddybningen* pakker nørderne, og klippehastigheden øges periodevis og akkompagneres af flere korte sekvenser af rockmusik og klassisk musik, der underbygger spændingen. Uddybningen fungerer kun godt ved, at der er en kontrast mellem forklaringer, reallyd, langsom klippehastighed modstillet hård rock, effektlyde og korte hurtige klip. Kontrasten er det, der gør, at der er en effekt, når bl.a. solformørkelses-scenerne bliver små spændingshøjdepunkter.

Bolden kastes. De er på vej. Spændingen opbygges i *konfliktoptrapningen* ved, at der forekommer flere prøvelser før klimaks. Forhindringer og usikkerhedsmomenter; nørderne kommer bl.a. ud for at den ene nørd falder i søvn<sup>18</sup>, vejsituationen i Danmark og Tyrkiet<sup>19</sup> og om de når at sætte deres udstyr op i tide<sup>20</sup>. Disse forhindringer skabes ved brug af øget klippehastighed, billedbeskæringen er nær og ultranær, fast motion, håndholdt kamera og flere lydeffekter. Forhindringerne er med til at øge spændingen ved, at situationen problematiseret. Tilfredsstillelsen er derfor til slut endnu mere forløsende. Efter forløsning er historien slut. Der er sket noget med nørderne<sup>21</sup>. De har mentalt rykket sig, fra at vide noget om solformørkelser til sammen med os at opleve det i "levende" live. De har haft en sansemæssig erkendelse<sup>22</sup>. I udtoningen er begge nørder berørte af deres oplevelse, solen bryder ud igen, hvilket akkompagneres af en energisk akustisk guitar. Simon udbryder, at han simpelthen ikke har ord for det<sup>23</sup>, indre forløsning. Selve solformørkelsen gennemkøres igen i fast forward i frøperspektiv på stranden, så seeren hurtigt danner sig et overblik over begivenheden<sup>24</sup>. Ved at ringe til Jonas vender de på symbolsk vis tilbage til Danmark og den "normale" verden<sup>25</sup>.



---

17 (start 3:48)

18 (13:26)

19 (16:03)

20 (18:19)

21 (26:00)

22 (24:50)

23 (26:00)

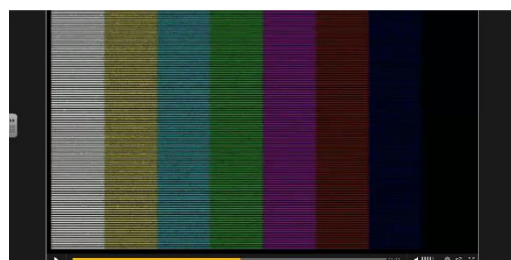
24 (27:00)

25 (28:48)

En af de overgange der går igen mellem flere indstillinger, er identisk med anslaget, som er en animation af solformørkelsen underbygget af enten Nørdjenglen eller en hård rockrytme. Det indikerer en spændingsforøgelse og et sceneskifte<sup>26</sup>. Et andet effektivt fortællertræk, der forøger spændingen og lysten til at finde ud af, hvad der videre sker, er at holde noget skjult for seeren, en forhaling. Dette forekommer bl.a., når Simon ikke kan finde Søren<sup>27</sup>.



I flere sekvenser forekommer der parallelklipping. Det sker mellem Søren i Tyrkiet og Jonas i Danmark, hvilket er spændingsopbyggende, og seeren får en fornemmelse af, at der er en sammenhæng i forløbet. Scenerne adskilles af en indstilling vist som en form for pause-skærm med en skrattende lyd. De første scener i denne sekvens er optaget, hvor personerne ses i total og halvtotal med håndholdt kamera<sup>28</sup>. Efterfølgende scener optages i både halvnær, nær og ultranær, hvilket giver en fornemmelse af, at spændingen øges. Spændingsforøgelsen underbygges også af, at klippehastigheden eskaleres markant. Rockmusik starter<sup>29</sup>, og der filmes i fast motion i slutningen af parallelklippet<sup>30</sup>.



I flere klip fra indstilling til indstilling er det æstetisk velkomponerede billeder, når f.eks. der zoomes ind på den animerede sol, og der i næste indstilling zoomes ud fra en tennisbolds skygge, som skal foregive at være månen, en form for reaktionsklip<sup>31</sup>.



Nørderne benytter mange modaliteter. Både som grafik til fortællingen og forklaring af sammenhænge og for at underbygge forklaring af solformørkelsen; både lydeffekter, computergenererede modeller, forsøgsopstillinger, klip fra Tintintegnfilm og historiefortælling om hvilke forståelser, folk i fortiden havde om en solformørkelse<sup>32</sup>. Ovenstående analyse giver en klar indikation på, at dokumentaren er opbygget, så flere

<sup>26</sup> (1:13, 3:55, 5:40, 9:00)

<sup>27</sup> (14:05)

<sup>28</sup> (15:47-16:43)

<sup>29</sup> (16:58)

<sup>30</sup> (16:58-17:12)

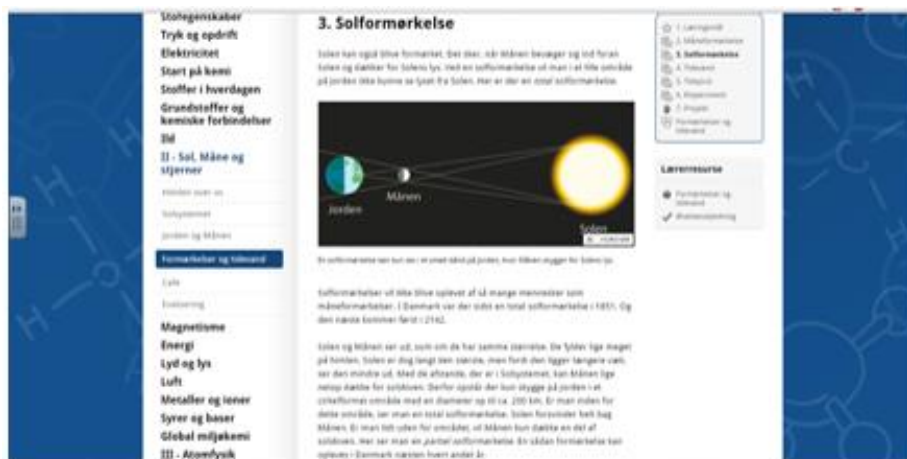
<sup>31</sup> (start 1:03)

<sup>32</sup> (start 4:43)

virkemidler og modaliteter understøtter de fortællende elementer. Ud fra de sansemæssige erkendelser seeren har fået, er der en god mulighed for, at de kan huske naturfaglig viden.

## ANALYSE AF FYSIK-KEMI.GYLDENDAL.DK<sup>33</sup>

I dette afsnit vil jeg undersøge, om der findes fortællertræk vha. bl.a. repræsentationsformer i online læremidlet fysik-kemi.gyldendal.dk<sup>34</sup>. I mine bestræbelser på at finde en analysemodel for at tydeliggøre fortællende træk, har jeg måttet sande, at det ikke umiddelbart er muligt. I stedet vil jeg benytte Hejlstedts plot-analyse, som guideline<sup>35</sup>. Under overskriften 3. *Solformørkelse* beskrives solformørkelsen vha. tekst, to illustrationer, og på nederste del af siden er der en animation med forklarende verbalsprog. Begivenhederne er primært refererende, hvor teksten er den dominerende modalitet.



[http://fysik-kemi.gyldendal.dk/indgaenge/Forloeb/Sol%20maane%20stjerner/Formorkelser\\_og\\_tidevaend/Forloeb/3\\_Solformorkelse.aspx](http://fysik-kemi.gyldendal.dk/indgaenge/Forloeb/Sol%20maane%20stjerner/Formorkelser_og_tidevaend/Forloeb/3_Solformorkelse.aspx)



[http://fysik-kemi.gyldendal.dk/indgaenge/Forloeb/Sol%20maane%20stjerner/Formorkelser\\_og\\_tidevaend/Forloeb/3\\_Solformorkelse.aspx](http://fysik-kemi.gyldendal.dk/indgaenge/Forloeb/Sol%20maane%20stjerner/Formorkelser_og_tidevaend/Forloeb/3_Solformorkelse.aspx)

Fortællingens begær er udelukkende læserens, da der kun forekommer en objektiv informerende 3. persons fortæller. Fortællingens motor er, at få forklaret hvad en solformørkelse er, og hvilke variabler der forekommer. Læseren kan få tilfredsstillt sin nysgerrighed

ved at løse tekstens gåder. Læseren forsøger at skabe sammenhæng og mening. Der forekommer bl.a. forudsigelser, men da forklaringen oftest kommer i næste sætning, bliver læsningen hurtigt kedelig: "*Solen kan også blive formørket. Det sker, når Månen bevæger sig ind foran Solen...*"<sup>36</sup>. Læseren når ikke at få opbygget en spænding inden afsløringen. Plottet (overskriften: *Solformørkelse*) når ikke at pirre/stimulere

<sup>33</sup> (Gyldendal, 2015)

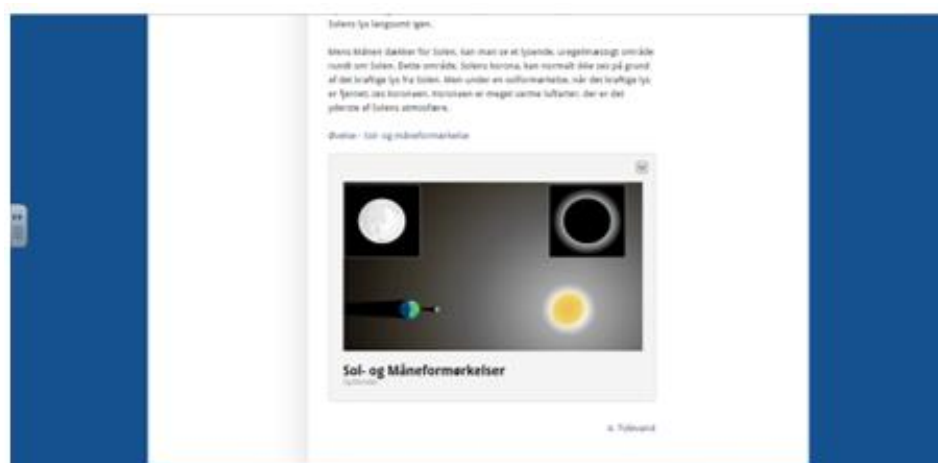
<sup>34</sup> (Gyldendal, 2015)

<sup>35</sup> (Hejlsted, pp. 73-74)

<sup>36</sup> (Gyldendal, 2015)



spændingen/interessen som kræver fortælling, inden forklaringen kommer. Den ellers så fantastiske begivenhed bliver leveret faktisk og blottet for begejstring. Der sker en kortslutning fra start, og der forekommer kun antydninger af forhålinger (*Det er kun en lille del af Jordens overflade. Det er derfor at kun få mennesker kommer til at opleve en total solformørkelse*<sup>37</sup>), hvorfor spændingen ikke opretholdes.



[http://fysik-kemi.gyldendal.dk/Indgange/Forloeb/Sol%20Og%20Maane%20Stjerner/Formorkelser%20og%20Tidevand/Forloeb/3\\_Solformorkelse.aspx](http://fysik-kemi.gyldendal.dk/Indgange/Forloeb/Sol%20Og%20Maane%20Stjerner/Formorkelser%20og%20Tidevand/Forloeb/3_Solformorkelse.aspx)

Læserens opgave er at forbinde enkeltelementerne til en helhed i fortællingen. Der er flere modaliteter, som kan støtte elevens forståelse ud over det teksttunge element. Her er både animation med forklarende voice over og modeller om forholdet mellem sol, måne og jord. Der forekommer betydningsredundans<sup>38</sup> bl.a. mellem tekst og billedet af solens korona.

Der er ingen sammenhængende kræfter såsom metonymien, gentagelser eller det paradigmatisk punkt, som netop kendetegner fortællingen. Det sammenhængende i fortællingen skabes ved forklaringen om solformørkelsen kombineret med figurene og animationen. Desuden er muligheden for at gå til andre sider i læremidlet, hvor der bl.a. er forsøgsopstillinger, mål og test. Animationen er placeret til slut, og giver et opsummerende indtryk af begivenheden.

Hvis eleven ikke er fortrolig med denne form for læsning, kan det være vanskeligt at blive fastholdt og holde fast i alle oplysningerne. Eleven bør lære, hvordan et faktisk didaktisk<sup>39</sup> læremiddel skal læses, så der ikke opstår genreforvirrende forventninger. Ud fra ovenstående nedslag er det tydeligt, at her ikke er tale om en fortælling, da fortællingens virkemidler er mangelfuld. Der skal mere end en kronologisk opbygning og en komplimentering af modaliteterne<sup>40</sup>, før der er tale om en egentlig fortælling.

<sup>37</sup> (Gyldendal, 2015)

<sup>38</sup> Større eller mindre dele af betydningsindhold bliver udtrykt gennem flere modaliteter (Tønnessen, p. 195).

<sup>39</sup> Hvorimod *SN* er et sematisk læremiddel. Sematiske læremidler er alt det, som inddrages i undervisningen, men ikke er produceret til at blive anvendt i undervisningsmæssige sammenhænge, hvorimod didaktiske læremidler er produceret for at blive brugt i undervisningen

<sup>40</sup> (Hansen, 2010)

”Vores hjerner vil have historier” erklærer A. Krarup i et interview<sup>41</sup>. Hvorfor nu det? Når fakta kombineres med en historie, giver det mulighed for, at vi bedre kan huske det fortalte, da fortællingen hjælper til forståelse af os selv og vores omverden. Bergström<sup>42</sup> underbygger dette med, at hjernens limbiske system har to orienteringsmæssige retninger, der skal mindske usikkerhed, ustabilitet og indre ubalance. Han nævner to måder, hvorpå hjernen kan opnå ligevægt, hvilket gøres vha. viden og tro. Det kan f.eks. være en tro på myter, religion eller kunst<sup>43</sup>. Netop i fortællinger i mange forskellige genrer er fællesnævneren oftest noget skræmmende eller farligt, der skal overvindes. Her er det en solformørkelse, der i fortiden blev opfattet som farlig. En god fortælling bliver livsfortolkende og bringer eleven i flow. Fortælling kan skabe sammenhæng i livsverdenen for eleven<sup>44</sup>.

Smedemark beskriver, at nøglebegreberne for effektiv læring er meningsfuldhed, begribelighed og håndterbarhed. Af overlevelseshæssige grunde er vi meget interesserede i at kunne forudsige hændelser, og baggrunden for det er opnåelse af forståelse. Her er hjernen evolutionært designet af semiosfæren<sup>45</sup> til at finde ud af årsagskæder og sammenhænge. Hjernen skaber kontinuitet ved at aflæse og agere hensigtsmæssigt ud fra omverdenens tilgængelige tegn og dermed også modaliteter. Hjernen scanner omverdenen for sammenhænge, og målet er at begribe omverdenen og finde måder at håndtere den på, så den giver mening. I tillæg til dette beskriver Gissel<sup>46</sup>, at børn danner narrative skemaer for netop at få sammenhænge og forstå det perciperede<sup>47</sup>.

Forfatter Leif Søndergaard<sup>48</sup> beretter, at den menneskelige bevidsthed er litterær<sup>49</sup>. Hjerneforskningen viser, at vi forstår bedst gennem fortællinger, fordi fortællinger kan lede opmærksomheden hen på det valgte, der således farver det givne emne. Fortælling som redskab er utrolig populær grundet dens effektivitet. Fortællinger kan omhandle alt inden for videnskabelige, æstetiske, etiske og essentielle spørgsmål<sup>50</sup>. Søndergaard mener, at de forfattere der har mest succes, er de, hvor fokus er flyttet fra forskningen/kildekritikken til fremstillingen/fortællingen af historien. Her kan bl.a. nævnes bestsellerforfatteren Tom Buk-Swienty, der har skrevet bøgerne til den meget vellykkede TV-serie ”1864”. Til trods for at man kunne tro, at skildringen af det danske nederlag ikke er værd at se på, er fortællingen beskrevet ved brug af et plot og filmiske virkemidler f.eks. ved at zoome ind på personer, skift af scene og synsvinkler. Eleverne får mulighed for identifikation og indlevelse. Søndergaard mener, at de faktiske og fiktive fortællinger kan være formet så de opfattes på samme måde<sup>51</sup>. Dette er interessant, og man kan

<sup>41</sup> (Rasmussen, 2010)

<sup>42</sup> Finsk hjerneforsker, læge og professor

<sup>43</sup> (Bergström, pp. 55-60)

<sup>44</sup> (Smedemark, pp. 228-232)

<sup>45</sup> Semiotikken - videnskaben om tegn... består af kommunikation: lyde, dufte, bevægelser, farver, former, elektriske felter, varmestraler, bølger af mange slags: ultraviolette, ultra-soniske, magnetiske, elektriske, solare, og lunare samt kemiske signaler og berøringer. (Hoffmeyer, 2013)

<sup>46</sup> Cand. mag. i dansk med film- og medievidenskab som sidefag

<sup>47</sup> (Gissel, 2011)

<sup>48</sup> Mag. art. i litteraturhistorie. Ph.d. i litteraturvidenskab

<sup>49</sup> (Lønstrup, 2015)

<sup>50</sup> Der er forskel på hvor gode historierne er. Dansk folkepartis historier om en grænseløs fungerer bl.a. meget bedre end Socialdemokratiets historier om øget velfærd gennem besparelse af velfærd. Historien får en meget central rolle, da det ikke altid er afgørende for populariteten om fortællingen er sand eller falsk.

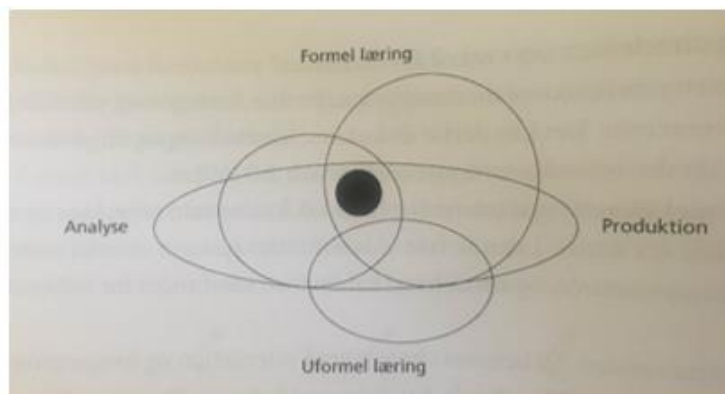
<sup>51</sup> (Lønstrup, p. 41)

foranlediges til at spørge, hvilken genre eleven tror, dokumentaren *SN* er? Netop derfor bliver vi nødt til at give dem redskaber til at kunne gebærde sig i den medierede verden.

## MEDIEPÆDAGOGISKE OG DIDAKTISKE REFLEKSIONER

I den mediepædagogiske diskussion er optikken på arbejdet med *SN*.

Tuftes udbyggede zigzag-model benyttes, for at finde ud af, hvordan elevens medieanalytiske viden kan kvalificeres ved anvendelsen af en naturfaglig dokumentargenrer<sup>52</sup>. Tuftte forsøger at skabe samspil mellem skole og fritidens læringsmiljøer, som eleven gebærder sig i. Den udbyggede model er cirkulær<sup>53</sup> og ikke som Tuftes lineær. Dette bevirker, at eleven kan komme tilbage til tidligere produktioner og videreudvikle forskellige fagligheder på baggrund af erfaringer fra de uformelle læringsarenaer. Ud fra modellen bør der være en cirkulær vekselvirkning mellem teori og egenproduktion krydret med formel og uformel læring, for at eleven lærer mest.



Læring med levende billeder af Christiansen m.fl. 2010, s. 74

Cirklerne interagerer med hinanden. Den største og mest ovale cirkel opfatter jeg som produktionscirklen, der omkranser alle de andre, fordi modellen i højere grad tager udgangspunkt i udvikling af egenproduktioner. I den såkaldte parallelskole foregår megen uformel læring, hvilket også betyder, at cirklen er forholdsvis stor. Elevgruppen kan dog være meget heterogen i sin mediekompetence. Den formelle læringscirkel er lidt større end den uformelle, hvilket kan tolkes, at man skal inddrage begge arenaer. Eleven "får" lidt mere af det, han ikke tror, han vil have, en god anderledeshed, gennem kvalificering af analytiske kompetencer og håndværksmæssige færdigheder.

## PRODUKTION OG ANALYSE

Kravet i en web 2.0-undervisning er interaktivitet, kritisk stillingstagen og deltagelse. Eleven bliver hermed aktivt interagerende med medierne<sup>54</sup>. Disse kompetencer er det ikke alle elever, der har, til trods for, at de agerer på nettet. For at tilgodese eleven der er læseudfordret i at opnå en faglig viden på medieområdet, bør der være en eksplicit udpegende undervisning<sup>55</sup>.

Den eksplicite læring kan ske ved at identificere de mange multimodale udtryksformer, hvor fokus er på en vekselvirkning mellem flere enkelte udtryk og efterfølgende en samlet vurdering. Eleven skal udvikle

<sup>52</sup> Modellen er udviklet af tre lærere: Andreas Binggeli, Christina Jørgensen og Lasse Remmer (2008)

<sup>53</sup> (Christiansen, et al., p. 74)

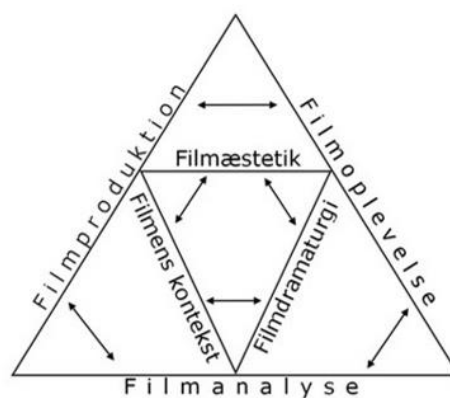
<sup>54</sup> (Christiansen, et al., p. 73)

<sup>55</sup> Jf. Anmarkrud

og anvende literacy<sup>56</sup>. Würtz' indkredsning af digital literacy "Digital literacy omfatter evnen til at anvende multimodalitet og hyperkompleksitet og inkluderer kompetencen til interaktivitet"<sup>57</sup>. Denne forståelse tilslutter jeg mig, og det må i den forbindelse være et mål for eleven i den multiple tekstjungle. Videns om modaliteter bør tilskynde eleven til at tage stilling til, hvilken affodans, der er hensigtsmæssig i en given kontekst, uanset om han vil udarbejde en historie på skrift eller audiovisuelt<sup>58</sup>.

Når eleven er i web 2.0-undervisning, indgår der, at eleven kan se et givent læringsindhold og gengiver det i samme form eller modalitet; en transformation. Eleven skal også modsat kunne omforme/bearbejde et læringsindhold fra én modalitet til en anden modalitet i læringsprocessen; en transduktion<sup>59</sup>. Megen produktion giver lyst til at skabe, hvilket fremmer lusten til at lære. I produktionen udvikles en konvergens, når medier, formater og aktiviteter blandes. Eleven kan optage og redigere medieprodukter med mobilen og distribuere dem via dennes YouTube-kanal<sup>60</sup>. Det betyder, at der kan deles med hele gruppen.

Eleven skal kunne finde ud af, om der forekommer multimodal redundans; billede og lyd dublerer hinanden ved betydningsmæssigt at kommunikere det samme, hvilket i stor stil forekommer i SN. Eller om det handler om funktionel specialisering, hvor virkemidlerne i afsnittet supplerer og udgør hver sin del af helheden. Det kan også være, at f.eks. billede og lyd kontrasterer hinanden. For at eleven udvikler kompetencer til at opleve, drøfte, forstå, tolke og vurdere<sup>61</sup> og skabe film, bør den mediepædagogiske trekant inddrages i forberedelsen af læringsforløbene. Den skaber et principielt overblik over væsentlige mediebegreber<sup>62</sup>. Erkendelse sker gennem sproget. I undervisningen bruges bestemte fagbegreber til bestemte genrer, da der er en særlig optik på omverdenen<sup>63</sup>. Elbro mener, at den væsentligste enkeltfaktor for sprogforståelsen er ordforråd og ordkendskab<sup>64</sup>. I en medieproduktion opøver eleven analytiske kompetencer og håndværksmæssige færdigheder. Opgaven er at stilladsere, hvor fagsproget i stadig større grad kommer i fokus, så eleven kan arbejde med det i andre modaliteter i sit analyse- og evalueringsarbejde. Det kan gøres ved at flytte det fra én modalitet til en anden, f.eks. fra video og hen til google drev i slides, som en lydoptagelse eller skrift. Eleven kan oftest ikke gå direkte fra modaliteten video til en større skriftlig redegørelse af f.eks. plottet. Derfor er der grund til at undervise på multiple måder, så nøgle- og



Læring med levende billeder af Christiansen m.fl. 2010, s. 132

<sup>56</sup> Literacy betegnes som vores ressourcer og færdigheder i at afkode, forstå og anvende tegn. Det være sig lige fra bogstaver og tal til grafer, ikoner og symboler

<sup>57</sup> (Aamotbakken & Knudsen, p. 35)

<sup>58</sup> (Sennensvald, 2013)

<sup>59</sup> (Nissen, 2015)

<sup>60</sup> Med applikationen Capture på Iphone kan optagelsen overføres direkte til youtube og redigeres der.

<sup>61</sup> (Christiansen, et al., p. 69)


<sup>62</sup> (Christiansen, et al., p. 132)

<sup>63</sup> (Løvland, pp. 88-89)

<sup>64</sup> (Elbro, p. 249)

indholdsbegreber om fortællingens elementer præsenteres forskelligt<sup>65</sup>. Støtten kan være hjælpespørgsmål, læseguides<sup>66</sup> og skabeloner<sup>67</sup> i et funktionelt værktøj, se billeder.

Med dokumentargenren som omdrejningspunkt vil det være oplagt at arbejde tværfagligt. I dansk kan fokus være på, hvordan virkemidlerne kan gøre en forskel for fortællingsudtrykket. Opgaven kan være, hvordan eleven skaber en god historie, når der veksles mellem optikken på det samlede multimodale udtryk og fokus på enkeltelementerne. Én elevgruppe kan omforme en solformørkelse scene, hvor de i klimaks bruger en meget langsom klippehastighed. En anden gruppe kan ændre på lysætningen. Tredje gruppe kan arbejde med kamerabevægelser og perspektiv, mens en fjerde gruppe kan skabe en klimaks scene, hvor lydeffekter og musik er ændret. Der kan diskuteres, hvordan de vil bearbejde en scene, så der forekommer multimodal

**Fortælling**  
Skabelon til opbygning af historie 

Navn: \_\_\_\_\_ Dato: \_\_\_\_\_

Beskriv med seks ord: start - midte og slutning

Hvad er plottet i historien? <i>Plottet i historien dannes ved...</i>	Hvad er drivkraften? <i>Drivkraften er...</i>	Hvad er konflikten? <i>Indre...</i>  <i>Ydre...</i>
--	--	--

Hvordan lever vi os ind i personen/personerne?

Hvordan fastholdes spændingen (tilbageholdelse af viden, antydninger,	Hvordan er historien troværdig?	Hvad er det for en fortæller (personlig, alvidende, registrerende)?
---	---------------------------------	---

Hvilke virkemidler (kamerabevægelse, lys og farver, den visuelle stil)?

Tiden (filmens tid, reaktions klip, flashbacks)?

Dialoger og replikker. Show it - don't say it.

Skabelon til opbygning af historie. Inspireret af Margit Gade



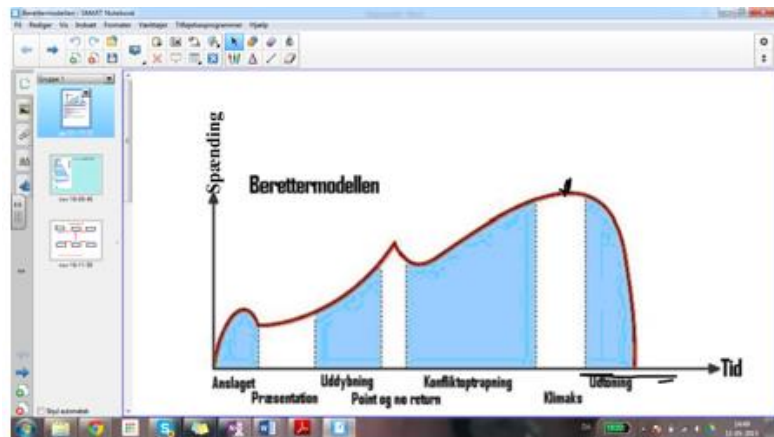
Brug af Google Slide, til at fastholde begreber, øvelser og elevproduktioner. Hver gruppe får fra start en identisk præsentation, så alle elementerne kan være samlet et sted. Eleven kan indsætte links til egne optagelser og ideer til Storyboard.

<sup>65</sup> (Bråten, 2008)

<sup>66</sup> Jesper Bremholdt

<sup>67</sup> Margit Gade

redundans, supplerende eller kontrasterende multimodale udtryksformer. I modelleringen af et udsnit af analysen af *SN* kan læreren udpege, hvor disse forekommer. I samme periode kan emnet arbejdes med i naturfag, hvor fokus kan være på, hvordan eleven kan skabe en historie for bedre at kunne huske fagbegreberne. Her kan en transduktion forekomme, som kan være en støtte for de udfordrede, da eleven kan se optagelsen flere gange.



Fællesnoter på SmartNotebook

## PERSPEKTIVERING OG VURDERING

Den læseudfordrede elev benytter kompenserende hjælpemidler på Farsø Efterskole, således elevens overskud ikke bruges på afkodning, men på forståelse. At lytte-læse kan komplicere læsning af bl.a. grafer og navigation i andre modaliteter, hvis literacy-kompetencen ikke er udviklet. Det kan vanskeliggøre, at eleven kan koble fortællingerne vha. bestemte modaliteter. Især når det handler om en meget uhomogen elevgruppe med meget forskellige uformelle erfaringer. Som nævnt i metoden kan notatagning være en hurdle, der er uoverstigelig<sup>68</sup>. Det kan betyde, at grupperne slet ikke når at komme i gang med strukturering af f.eks. plot. Farsø Efterskole har SmartBoards i alle klasseværelser, hvilket i den grad gør notatagning mulig, så alle elever på Google Drev kan få delt hver deres storyboard med billeder og andre søgninger fra nettet. Eleverne har mulighed for at kollaborere og elaborere med ovennævnte værktøj.

De fortællende elementer i online læremidlet er næsten ikke eksisterende. Det kan bevirke, at læseudfordrede elever meget hurtigt falder fra. Der er ikke mange repræsentationsformer, som skaber multimodal redundans, supplerende eller kontrasterende forståelser til trods for at de kan være en støtte for at forstå teksten. Onlinelæremidlet har undladt at bygge den naturfaglige viden op ved brug af fortællingens dramaturgi. Det er et læremiddel, der udelukkende skal læses som en fagtekst. Hjerneforskningen beskriver potentialerne i, at hjernen sammenkobler begivenheder for at skabe mening. Dette potentiale bliver på ingen måde set eller udnyttet i læremidlet, hvilket ellers kan være en oplagt motivationsfaktor og differentieringsmulighed.

Faglig forankring kræver, at læreren har uddannelse til at kvalificere elevens mediepædagogiske og -faglige kompetencer, have mål og krav inden for disse, og arbejde i flere sammenhængende forløb. Funktionelle værktøjer kan støtte vha. skabeloner og præcisering af fagbegreber. De mediefaglige redskaber bør på en pædagogisk måde kunne højne elevproduktioner, hvor både overvejelser om virkemidler, teknik, organisatorisk og kreativ snilde indgår<sup>69</sup>.

<sup>68</sup> Eleven kan i slides benytte diktering, ordforslag og ordprædiktion. Der kan nævnes appen Voice Texter, Dragon Dictation, og Voice Pages. De er rigtig brugbar i arbejdet i drev, da indtalingen kan overføres direkte dertil.

<sup>69</sup> (Christiansen, et al., p. 124)

Flere teatergrupper er begyndt at kombinere et fysisk og poetisk teatersprog med inspiration fundet i videnskab og filosofi. For eksempel gruppen LabCats, der har opført forestillingen *Det Periodiske System*<sup>70</sup>, en kemisk kærlighedshistorie om Det Periodiske System. Spørgsmålet er, om forestillingerne er interessante for skolerne, fordi de er reffusionsberettigede, eller fordi der benyttes virkemidler og andet, som skaber den gode historie? Flere udenlandske lærere kommer til Danmark, da de her må synge om atomer<sup>71</sup>.



Andre har udarbejdet en fortælling om grundstoffernes egen fest<sup>72</sup>, se QR-kode. Er det kunst eller naturvidenskab? Det er lige netop det, der er vanskeligt at sige om genren edutainment, da det er en blanding af oplysning og fiktion.

## KONKLUSION

*Hvordan kan fortællingens forskellige repræsentationsformer i dokumentargenren og et online læremiddel være en kognitiv støtte og motivationsfaktor for til dels at facilitere tilegnelsen af naturfaglig viden og dels forankre sansemæssige erkendelser for udskolingselever i skriftsprogsvanskeligheder?*

*Hvordan kan elevernes medieanalytiske viden kvalificeres ved at anvende en naturfaglig dokumentargenre?*

De forskellige modaliteter og virkemidler i *SN* skaber en fortælling. Virkemidlerne i *SN* støtter fortællingen og er netop en del af dramaturgien. Edutainmentgenren vil både underholde og uddanne/danne, og netop fordi indhold bliver leveret som en fortælling, vil seerne gerne følge med i deres udfordringer og efterfølgende forløsning. Onlinelæremidlet har ikke den samme brug af virkemidler, og modaliteterne skaber i ringe grad en samlet historie med hverken plot eller forhindringer. Læseren bliver ikke rørt eller berørt, som når *SN* er på banen. Læremidlet er en anden genre med et andet formål. Jeg har haft en fortællingsoptik på en fagtekst, hvilket kan være at gøre vold på den. Alligevel åbner denne optik øjnene op for at benytte fortællinger i endnu højere grad. Det kan nemlig skabe motivation og sammenhængskraft mellem elevens forforståelse og emnet. De naturfaglige begreber kan bagefter tales om efter fortællingen, så flowet og motivationen ikke punkteres. Ifølge hjerneforskningen er fortællingen essentiel for mennesket. Fortællingen kan gøre verden mere forståelig, da den danner billeder i hjernen. Den forestillede virkelighed kan relatere til kendte ting. Den får enkeltfænomener sat ind i en sammenhæng og kan vise flere måder at forstå verden på. Effektiv læring sker netop, når der skabes meningsfuldhed. Det peger i retningen af, at eleven bør arbejde med fortællinger i naturfag for at facilitere et naturfagligt indhold. Fortælling hjælper til at forstå og tolke verden og sig selv.

Udfordringerne for eleven i skriftsprogsvanskeligheder opleves bl.a. i forhold til ordforråd, som har betydning for tilegnelse af fortællermæssige begreber og læsning i forskellige modaliteter. Derfor bør læreren være direkte, udpegende og modellerende. I forberedelsen bør den mediepædagogiske trekant inddrages. Læreren bør stilladsere eleven i sin tilegnelse af viden om fortællingens virkemidler, dramaturgi og multimodale affordans. Hvorpå eleven selv kan producere, analysere og bruge sin formelle og uformelle viden ved

---

<sup>70</sup> (Nielsen, 2010)

<sup>71</sup> (Andersen, 2015)

<sup>72</sup> (Anon., u.d.)

brug af forskellige skabeloner og funktionelle værktøjer<sup>73</sup>. Det tyder på, at eleven i dansk kan drage nytte af en medieanalytisk viden, opøve digital literacy, der kan fastholdes gennem produktion. For at ruste eleven til at kunne agere i web2.0/web3.0-fortællingernes univers, bør eleven klædes på til at turde lege. Være selvprogrammerende og nyskabende med genrer og narrative veje, da det er i dette brændpunkt, der skabes nye historier og livstolkninger.

## REFERENCER

Andersen, U., 2015. Her må man synge om atomer. *Frie Skoler*, 24. 4..

Anmarkrud, Ø., 2008. Særligt dygtige læreres læseundervisning - med fokus på læseforståelse.. I: *Læseforståelse - Læsning i videnssamfundet - teori og praksis*.. s.l.:Klim.

Anon., 2015. *Buster- filmfestival for børn og unge*. [Online]

Available at: <http://buster.dk/artikel/260>

[Senest hentet eller vist den 30 4 2015].

Anon., u.d. s.l.:<https://www.youtube.com/watch?v=HDw4gk5pYl8&feature=youtu.be> .

Arnbak, E., 2009. Faglig formidling og mundtlighed. *KVaN*.

Asmussen, J. & Fibiger, J., 2013. *Den medierede virkelighed*. s.l.:L&R uddannelse.

Bergström, M., 1998. *Neuropædagogik - en skole for hele hjernen*. s.l.:Hans Reitzels forlag.

Blakemore, S.-J. & Frith, U., 2013. *Den lærende hjerne - hvad hjerneforskningen kan fortælle pædagogikken*. s.l.:Dansk Psykologisk Forlag.

Breum, T., 2004. *Film - fortælling og forførelse 2*. 2. red. s.l.:Frydenlund.

Brudholm, M., 2011. *Læseforståelse- hvorfor og hvordan?*. Akademisk forlag red. s.l.:s.n.

Bråten, I., 2008. Læseforståelse - læsning i videnssamfundet - teori og praksis. I: *Læseforståelse - komponenter, vanskeligheder og tiltag*. Klim: s.n.

Bråten, I., 2008. *Læseforståelse, Læsning i videnssamfundet - teori og praksis*. s.l.:Klim.

Christiansen, H.-C.et al., 2010. *Læring med levende billeder*. s.l.:Samfundslitteratur.

Elbro, C., 2008. *Læsevanskeligheder*. s.l.:Gyldendal.

Elwér, Å., 2012. Dysleksi og andre vanskeligheder med skriftsproget.. I: *Specifikke læseforståelsesproblemer*. s.l.:Dansk psykologisk forlag..

Gissel, S. T., 2011. *Mediedidaktik - i teori og praksis*. 1. red. s.l.:s.n.

Gyldendal, 2015. *fysik-kemi.gyldendal.dk*. [Online]

Available at: [fysik-](#)

---

<sup>73</sup> I bl.a. Google Drev og SmartBoard for at gemme links, billeder og produktionsideer



[kemi.gyldendal.dk/Indgange/Forloeb/Sol%20maane%20stjerner/Formorkelser\\_og\\_tidevand/Forlob/3\\_Solformorkelse.aspx](http://kemi.gyldendal.dk/Indgange/Forloeb/Sol%20maane%20stjerner/Formorkelser_og_tidevand/Forlob/3_Solformorkelse.aspx)

[Senest hentet eller vist den 25. Marts 2015].

Hansen, T. I., 2010. *Læremiddelanalyse - multimodalitet som analysekategori*. [Online]

Available at: <http://www.videnomlaesning.dk/wp-content/uploads/Thomas-Illum-Hansen.pdf>

[Senest hentet eller vist den 28. 4. 2015].

Hansen, T. I., 2011. *Kognitiv litteraturdidaktik*. 1. red. s.l.:Dansk lærerforeningens forlag.

Hansen, T. I., 2013. *Evaluering af digitale læremidler*. Hentet fra [Læremidler.dk](http://Læremidler.dk), s.l.: s.n.

Hansen, T. I., u.d. *Læremiddel.dk*. [Online]

Available at: <http://laeremiddel.dk/wp-content/uploads/2012/07/L%C3%A6remiddeltjek.pdf>

[Senest hentet eller vist den 22. April 2015].

Hejlsted, A., 2011. *Fortællingen - teori og analyse*. s.l.:Forlaget Samfundslitteratur.

Hoffmeyer, J., 2013. *Jesper Hoffmeyer's Website*. [Online]

Available at: <http://jhoffmeyer.dk/One/udstilling-pa-esbjerg-kunst/semiosfaeren.pdf>

[Senest hentet eller vist den 8. april 2015].

Holmgaard, A., Oktober, 2007. *Viljen til læsning – læsevanskeligheder belyst gennem et erfaringsperspektiv*, s.l.: Danmarks Pædagogiske Universitet.

Jacobsen, L. B., Kjerjegaard, S. & Kraglund, A. R., 2013. *Fiktionalitet*. 1. red. s.l.:Samfundslitteratur.

Jerslev, A., 2014. *Reality-TV*. s.l.:Samfundslitteratur.

Johansen, J. D., 2010. *Fact, fiction and faction*. s.l.:The authors and University Press of Southern Denmark.

Knudsen, J. I., 2010. *Virkemidler i reklamer, film og kunstbilleder*. s.l.:Systime.

Larsen, P. H., 2015. *Zoomboom*. [Online]

Available at: <http://zoomboom.dk/boelgemodellen/>

[Senest hentet eller vist den 14 april 2015].

Lauridsen, L. L., 2012. Læse- skrivevanskeligheder, veludviklet literacy og kreativitet ved studerende med dysleksi.. *Viden om læsning*, September.

Levine, M., 2004. *Hjernen bag lysten til at lære - neuropædagogik i teori og praksis*. s.l.:Dansk Psykologisk Forlag.

læsning, I. t. T. v. o., 2012. *Literacy*. [Online]

Available at: <http://www.videnomlaesning.dk/tidsskrifter/nr-12-literacy/>

Lønstrup, L., 2015. Fortællinger virker. *djøfbladet*, februar.

Løvland, A., 2009. sammensatte tekster - en multimodal udfordring?. I: E. Maagerø & E. S. Tønnesen, red. *At læse i alle fag*. s.l.:Klim.

Nielsen, L. G., 2010. *LabCats*. [Online]  
Available at: [http://www.labcats.dk/?page\\_id=5](http://www.labcats.dk/?page_id=5)  
[Senest hentet eller vist den 25. 4. 2015].

Nissen, A., 2015. *Oplæg digitale fortællinger*. s.l.:s.n.

Poulsen, F. K., 2008. *Kunsten at fortælle*. s.l.:RPF.

Rasmussen, T., 2010. Vores hjerner vil have historier. *Gymnasieskolen: Gymnasieskolens Lærerforenings Blad*, 8. 3., pp. 4-6.

Rose, H.-C. C. o. G., 2010. Filmfagligheden der blev væk. I: *Læring med levende billeder*. s.l.:s.n.

Sennenvald, K. L. D., 2013. *Farsø Efterskoles hjemmeside*. [Online]  
Available at: <http://f-e.dk/wp-content/uploads/2013/12/Kamma-Laub-Dencker-Sennenvald.-L%C3%A6se-og-skriveteknologi.pdf>  
[Senest hentet eller vist den 25 2015].

Smedemark, K., 2014. *Læringens biologi om undervisning der virker*. 1. red. Aarhus: Klim.

*Store Nørd, Solformørkelse*. 2006. [Film] Instrueret af <https://www.dr.dk/tv/se/boern/ramasjang/store-noerd/store-noerd-78#!/00:02>. s.l.: s.n.

Tønnesen, E. S., 2012. *Sammensatte tekster*. s.l.:Klim.

Würtz, M., u.d. *Multimodal literacitet*. [Online]  
Available at:  
[http://www.ucn.dk/Files/Filer/Udvikling%20og%20innovation/Publikationer/Multimodal l sning.pdf](http://www.ucn.dk/Files/Filer/Udvikling%20og%20innovation/Publikationer/Multimodal%20l%C3%A6ring.pdf)  
[Senest hentet eller vist den 30. 4. 2015].

Aamotbakken & Knudsen, 2012. At tænke teori. I: *Digital literacy*. s.l.:Klim.