

# **Et praktisk-skapende arbeid med Smart Board i videregående skole**

**Om bruk av teknologi i klasserommet for å snakke mer sammen**

**Master i pedagogiske tekster**

Stian Gjertsen

Høgskolen i Vestfold

Juni, 2013

## Forord

Det er på sett og vis vemodig å skrive dette forordet som er det siste jeg gjør på dette studiet. Det har vært to innholdsrike år, både personlig og utdanningsmessig, med full jobb, muntlig og skriftlige eksamener, barnefødsel og pappaperm som et utvalg høydepunkter.

Jeg vil først og fremst takke min veileder Iben Brinch Jørgensen for uvurderlig hjelp. Denne oppgaven hadde ikke blitt til uten deg. En stor takk rettes også til min biveileder, Tor Arne Wølner, for gode råd og løsninger på alle mine digitale problemer.

Den største takknemligheten får min familie, som i to år har holdt ut med at jeg har tatt utdanning ved siden av full jobb. Jeg kunne ikke klart dette uten min samboer som har tatt seg av det aller meste og holdt orden på livet (til og med født et barn!). Takk også til barna mine som hele tiden har minnet meg på hva som egentlig er viktig her i livet.

Stian Gjertsen

Høgskolen i Vestfold

17.06.2013

## Innhold

1.0	Innledning.....	4
1.1	Introduksjon.....	4
1.2	Presentasjonsverktøy i klasserommet som forskningsfelt.....	5
2.0	Teoretisk bakgrunn.....	6
2.1	Dialogisme.....	6
2.2	Dialog i undervisningen.....	9
2.3	Sosialsemiotisk multimodalitetsteori.....	10
3.0	Metode.....	12
3.1	Smart Board som presentasjonsverktøy.....	12
3.2	Et praktisk-skapende arbeid med «persona-metoden».....	13
4.0	Analyse og diskusjon av eget produkt.....	17
4.1	Å skape en pedagogisk tekst.....	17
4.1.1	Elementenes verdi i presentasjonen.....	18
4.1.2	Påvirkning og invitasjon til interaksjon.....	21
4.1.3	Samspill i den pedagogiske teksten.....	24
4.2	Dialogisk undervisning og Smart Board.....	27
4.2.1	Fokus på forsiden.....	28
4.2.2	Temaet om muntlig retorikk.....	30
4.2.3	Temaet om det skriftlige.....	33
4.2.4	Temaet om sammensatte tekster.....	34
4.2.5	Utforming av oppgavene.....	35
5.0	Konklusjon og oppsummering.....	37
6.0	Litteratur.....	40
	Vedlegg 1 – Personaer.....	43
	Vedlegg 2 – Scenarier.....	57
	Vedlegg 3 – Bildereferanser.....	76

## 1.0 Innledning

### 1.1 Introduksjon

I denne masteroppgaven har jeg jobbet med et praktisk-skapende arbeid, der jeg har utarbeidet undervisningsopplegg og laget en presentasjon, ved hjelp av Smart Board-teknologien. Smart Board teknologien er en digital tavle som har som hovedfunksjon å skape interaktivitet i klasserommet. Selve mediet er en trykksensitiv tavle, med alle funksjonene man kan finne hos en pc, med mange muligheter for å løse både praktiske og pedagogiske utfordringer i klasserommet. Programvaren som følger med tavlen har en rekke ressurser for å bygge opp pedagogiske presentasjoner, samt en rekke ferdigproduserte oppgaver, rettet mot elever som aktive deltakere. Det er imidlertid ikke nødvendigvis i programvaren at mulighetene for å skape elevaktivitet for elever ligger. Det handler heller om hvordan underviseren bruker verktøyet til å legge til rette for en interaktiv, aktiviserende undervisning. Selve Smart Board-presentasjonen, som utgjør hoveddelen av denne masteroppgaven, kan defineres som en pedagogisk tekst til bruk i skolen.

Begrepet pedagogisk tekst kan defineres som en tekst som har til hensikt å «belære noen om noget, at informere, opplyse og skape forståelse» (Knudsen & Aamotsbakken 2010:18). Begrepet stammer fra den svenske forskeren i didaktikk, Stefan Selander, som utviklet definisjonen fra tekster knyttet til en undervisningssituasjon, til to typer der han definerer den første som «Pedagogisk text typ I», som er «primært skapad for avgränsade, väldefinierade och kontrollerade undervisnings- och lärsituasjoner.» Den andre typen, «Pedagogisk Text Typ 2 er imidlertid «inriktad på på upplysning/lärande i ett vidare sammanhang» (Knudsen & Aamotsbakken 2003:75). Selve tekstbegrepet har også utviklet seg gjennom den «lingvistiske» og «multimodale vending», til en utvidet definisjon av pedagogiske tekster, der «der er tale om både læremidler og læringssituasjoner. Dermed udvides den institutionelle skoleorientering til andre kontekster, der ikke nødvendigvis behøver at være institutionelt forankrede.» (Knudsen & Aamotsbakken 2010:18). Denne definisjonen vil være dekkende for å beskrive det jeg vil forsøke å oppnå, nemlig å bruke digital teknologi på nye måter for skape en pedagogisk tekst som legger til rette for mer dialog og elevaktivitet i klasserommet. Min problemstilling er som følger: *På hvilke måter kan Smart Board bidra til å styrke den pedagogiske bruken av IKT og gi en mer dialogisk undervisning?*

De tre teoriene som ligger til grunn for arbeidet med prosjektet er dialogismen, dialogisk undervisning og sosialsemiotisk multimodalitetsteori. I teoridelen vil jeg beskrive og

diskutere hvilke dimensjoner ved teoriene som har vist seg nyttige i arbeidet. Metodedelen består av en presentasjon av de metoder som er benyttet for å utvikle produktet. Jeg vil da primært ha fokus på en metode der man utvikler såkalte «personas» og «scenarier» for å utvikle brukertilpassede produkter, en metode som er inspirert fra forskning innen IKT-løsninger og bibliotekutvikling som beskrives kort nedenfor. I den påfølgende analysen av dimensjonene ved eget produkt vil jeg gå tett på valg og fravalg i arbeidet med teknologien holdt opp mot målene om å øke engasjementet og det dialogiske i undervisningen. Her blir personaene og scenariene sentrale for å illustrere hvorfor produktet har fått den formen det har. Avslutningsvis skal jeg oppsummere og vurdere om produktet innfrir ønsket om å tenke nytt rundt pedagogisk bruk av IKT og bruke det til et spesifikt læringsmål.

Digital teknologi har endret mye av måten vi lever livene våre på, måten vi omgås og kommuniserer med hverandre på og måten vi lærer på. I boka «Enter – Veien mot en IKT-didaktikk», peker Svein Østerud og Ture Schwebs på at i disse digitale tider, er det ikke nok å tenke tradisjonell pedagogikk, der det lærerstyrte *eller* det elevsentrerte får dominere, men vi trenger nå å utvikle noe nytt i denne digitale tidsalder som spiller på det beste fra dem begge for å skape en ny «digital pedagogikk» (Østerud & Schwebs 2009:13ff). Der jeg står foran elevene som norsklærer i videregående skole og gjør bruk av digital teknologi i skolen, føler jeg ofte på at jeg faller inn i det utviklingsstadiet av innføring av teknologi som Betcher & Lee kaller «å gjøre gamle ting på nye måter» (Betcher & Lee 2009:51). Til daglig tar jeg altså i bruk digital teknologi i mitt pedagogiske arbeid, men gjør egentlig ikke noe særlig nytt når det gjelder å benytte teknologien for å oppnå nye pedagogiske gevinster.

## **1.2 Presentasjonsverktøy i klasserommet som forskningsfelt**

Det finnes en fare for at man blir for opptatt av ny teknologi, og det er mange er redde for at ny digital teknologi kan bli lærerens redskap, ikke elevenes eller ta fokus vekk fra læringsinnholdet. Presentasjonsverktøyet PowerPoint, som ligger standard i Microsoft Office pakken, har hittil vært det mest brukte presentasjonsverktøyet, kanskje mye på grunn av at man kan produsere visuelle presentasjoner på en enkel måte, men også på grunn av at det ikke har eksistert noen fullgode alternativ i tilsvarende kvalitet. Kritikken har imidlertid stadig økt mot bruk av PowerPoint, ved for eksempel Edward Tufte, som mener at den kognitive stilen til PowerPoint tvinger fram en bestemt måte å organisere læring på (2006). Jon E. Kjeldsen deler det samme synet, men mener det ikke nødvendigvis er noe galt med PowerPoint, men at vi trenger en ny retorikk ved bruk av multimodale presentasjonsverktøy (Kjeldsen 2006). Ved bruk interaktive tavler som presentasjonsverktøy konkluderer Murcia & Sheffield (2010) i sin

forskning på interactive tavler i australske klasserom at «interactive whiteboard technology is only as effective as the pedagogy that surrounds it.» (Murcia & Sheffield 2010:430). Dette støttes av Egeberg og Wølner (2011) i deres forskning for «senter for IKT i utdanningen». Min posisjon overfor bruk av teknologi i skolen plasserer seg i tråd med disse konklusjonene, men mitt bidrag i denne sammenheng, vil være å prøve ut hvordan den digitale teknologien i seg selv kan inneholde muligheter i form av et læringsdesign som kan legge til rette for dialogisk undervisning.

## 2.0 Teoretisk bakgrunn

Jeg har, som tidligere nevnt, altså valgt dialogisme, dialogisk undervisning og sosialsemiotisk multimodalitetsteori som teoretiske tilnærminger for å belyse på hvilke måter en Smart Board som pedagogisk tekst kan legge til rette for mer aktivitet og dialog i klasserommet.

«Dialogisme» er valgt som epistemologi og analytisk rammeverk, ut i fra det Linell beskriver som «a way of viewing discourse» (Linnell 1998:10). Begrepet om «dialogisk undervisning» bygger på empirisk forskning og er valgt ut i fra ønsket om å skape et dialogisk undervisningsforløp med større vekt på muntlig aktivitet. Begrepet «dialogisk undervisning» skal i tillegg brukes til å mer konkret sette fokus på pedagogiske størrelser som for eksempel ulike typer motivasjon, interaktivitet og identitet gjennom mer muntlig praksis.

Sosialsemiotisk multimodalitetsteori brukes i oppgaven for å gi en bakgrunn for hvilke valg jeg har foretatt rundt utformingen av selve Smart Board presentasjonens innhold og struktur, og for å se nærmere på hvordan selve utformingen kan støtte dialogisk undervisning.

### 2.1 Dialogisme

«Dialog» har blitt et ord man ofte hører i pedagogisk sammenheng. Selve begrepet kan muligens virke for mange som noe selvsagt innenfor undervisningspraksis, men begrepet er ikke entydig og kan trenge en faglig og forskningsmessig forklaring og forankring for å bli et nyttig begrep i utviklingen av et undervisningsforløp. Den svenske språkviteren Per Linell ser på «mening» som en størrelse som ikke kan overføres, men som noe som man skaper aktivt som deltakere i samspill i en kommunikasjonssituasjon - noe som gjør deltakerne til det han kaller «medforfattere» av kunnskap og mening (Linell 1998:95). Dette synspunktet åpner opp for et perspektiv på mangfoldet, og de ulike «stemmene» som nødvendigvis vil finnes i alle læringsfelleskap. Linell peker på tre ulike perspektiver på dialog (Linell 1998:12ff). Den første er *deskriptiv*, altså den dagligdagse samtalen mellom mennesker. Den andre er *normativ*, som handler om et empatisk syn på dialog, der man leter etter kriterier for den

«gode dialogen» gjennom åpenhet for andres meninger og at man i tillegg er åpen for å endre egne meninger og holdninger. Til sist handler det om *dialog som teoretisk rammeverk*, den ovenfor nevnte «dialogismen», som refererer til dialogiske teorier om meningsskaping, semiotisk praksis, interaksjon, tenkning eller kommunikasjon. Selve begrepet dialogisme stammer fra litteraturviteren, filosofen og semiotikeren Mikhail Mikhajlovitsj Bakhtin, som så på selve tilværelsen som dialogisk, og at å leve betyr å engasjere seg i dialog, å stille spørsmål, lytte, svare, være enig, osv. (Bakhtin 2005).

Først og fremst utgjør «dialogisme» et viktig grunnlag for å forstå hvilken type tilnærming jeg forsøker å opprettholde i arbeidet med den pedagogiske teksten. Dette gjøres igjen med støtte i Linell. Han beskriver «dialogisme» og «monologisme» som to ulike måter å vurdere relasjonen mellom kognisjon og kommunikasjon på. «Monologisme» er en måte å se kognisjon og kommunikasjon som to distinkte enheter, noe som oppstår inne i, og mellom individer (Linell 1998:17ff). Uttalelser er produkter, produsert av individet alene, og utveksles «på omgang» mellom deltakerne i dialogen (Linell 1998:22). «Dialogisme» er derimot en måte å se på kognisjon og kommunikasjon som prosesser og handlinger som likt tilstedeværende og som dessuten er overlappende aspekter i og mellom mennesker. Innenfor dette paradigmet ser man også på uttalelser som produkter fra individene som utveksles, men det tar også hensyn til at ingen mening kommer fra individet alene, men fra en omkringliggende kultur (Linell 1998:22).

«Monologismen» er så langt det klart dominerende synet på kognisjon og kommunikasjon i samfunnet i dag. Dette paradigmet har et syn på kognisjon og kommunikasjon som noe overførbart («fra-til»). Praksisen er i ferd med å endre seg i skolen, og derfor vil monologismens grunnleggende syn på kunnskap som noe man overfører ikke være tilstrekkelig for å forklare, undersøke og utvikle hvordan kunnskap oppstår mellom mennesker. Det må etableres en gjensidig forståelse mellom de kommuniserende parter for at det skal foregå en fullstendig, kommunikativ interaksjon (Linell 1998:25). Det må imidlertid påpekes at de to paradigmene ikke gjensidig utelukker hverandre, og for eksempel professor i utdanning ved Cambridge, Robin Alexander, som jeg kommer nærmere inn på nedenfor, argumenterer for at begge syn er nødvendige i skolen (Alexander 2004).

Professor i pedagogikk Olga Dysthe, som har gitt ut flere verk om betydningen av dialog i pedagogisk praksis, bygger mye av sitt arbeid på Bakhtins teori. Hun mener at det er relativt sjelden man gjør rede for hva man legger i det mangetydige begrepet «dialog» i

undervisningen, og at det er enda sjeldnere man knytter seg til en dialogpedagogisk tradisjon (Dysthe 2012:45). Selv om Bakhtin ikke var pedagog, forbinder hun indirekte hans teorier til pedagogisk praksis. Hun sier at «Bakhtins dialogisme utfordrer oss til å tenke nytt om hvordan mening blir skapt, om formidling og kommunikasjon, og det får indirekte konsekvenser for undervisningspraksis» (Dysthe 2012:45). Når det gjelder dialogisk undervisning, kommer jeg for øvrig nærmere inn på dette nedenfor. Når man utformer opplegg for elever i en skole blir altså utfordringen, med dialogismen som grunnsyn, å utforme en annerledes praksis i dagens skole når det gjelder å trekke inn elevene som aktive medforfattere i meningsskapning på måter som føles meningsfulle og naturlige i klasserommet.

I *Towards Dialogic Teaching – Rethinking Classroom Talk* (2008), beskriver Robin Alexander fem sentrale punkter for dialogisk undervisning: *Det kollektive, det gjensidige, det støttende, det kumulative og det målrettede* (Alexander 2008:28). Han beskriver også den manglende vektleggingen på muntlighet i forbindelse med dette, mens den skriftlige kulturen i stadig økende grad får høyere status som det eneste «virkelige», eller for den saks skyld «viktige», arbeidet man gjør i skolen (Alexander 2008:9). Han poengterer i stedet hvordan vi kan legge til rette for riktig bruk av muntlighet, og hvordan vi kan styrke den pedagogiske kraften den har til å hjelpe elever å tenke og lære mer effektivt (Alexander 2008:10). Det vil være relevant å trekke inn den russiske psykologen Lev Vygotskys «proksimale utviklingszone», som handler om kunnskap elevene kan tilegne seg gjennom hjelp fra underviser eller «more capable peers», noe som fremmer arbeid i grupper i full klasse med læreren fullt til stede (Vygotsky 1978; Selander og Skjelbred 2004:14ff). Dette innebærer altså ikke at læreren enten skal ta på seg rollen som en som overfører «mening» fra seg selv til elever, i tråd med definisjonen av monologisme, eller at læreren kun skal innta en tilbaketrukket rolle som en veileder etter behov. Innenfor Alexanders definisjon av dialogisk undervisning handler det om at elever og undervisere engasjerer seg aktivt i undervisningen og at læreren griper inn og styrer undervisningen på en konstruktiv måte, hovedsakelig gjennom tale for å nå gitte mål (Alexander 2008:12).

Videre, på linje med Dysthe og Linell, trekker Alexander inn Bakhtin. Han mener at det er viktig å se den dialogiske undervisningen i lys av Bakhtins aksiom om spørsmål og svar:

For to Bakhtin dialogue is essential to discourses – to a world – where meanings are neither fixed nor absolute, and where the exchange, acquisition and refinement of meaning is what education is centrally about. Indeed (to link Bakhtin to Vygotsky) dialogue is about helping children to locate themselves



within the unending conversations of culture and history. With dialogue comes identity (Alexander 2008:25).

Hvis man legger til rette for denne typen undervisning, handler det altså om noe mer enn det rent faglige innholdet. Det handler også om å bygge opp under elevenes dialogiske kompetanser slik at de kan delta i samfunnet med en styrket bevissthet om egen identitet. Dialogisme handler ikke bare om å skape dialog i snever forstand, men om å motivere til å utvikle en oppmerksomhet på seg selv i relasjon til den andre i en kulturell og historisk kontekst - også i den indre dialogen.

Alexanders syn støttes av professor i livslang læring Knud Illeris, som mener at vellykket klasseromspraksis ikke bare handler om å oppnå målbare resultater, men like mye å utvikle mennesket som helhet:

En dækkende læringsteori må således overskride den klassiske spaltning – der har rødder helt tilbake til den gamle græske skel mellom logos og psyke – og beskæftige sig med mennesket som helhed, både de fornufts- og innholdsmæssige og de dynamiske og følelsesmæssige sider, og ikke mindst samspillet imellem dem. (Illeris 2006:89).

Å utvikle egen identitet må sies å være essensielt for unge mennesker i skolen, for hvis elever ikke utvikler en forståelse av hvem de er - noe som videre gjør det enklere for dem å finne motivasjon til hva de vil jobbe mot her i livet - er det vanskelig for elevene å se mening i det de gjør. Da vil det også bli tilsvarende vanskelig for pedagoger å legge til rette for meningsfull undervisning. Dette blir ikke mindre aktuelt på videregående skole, i alderen 16 til 18 år, der elevene skal utvikle seg fra ungdomstilværelse og fram til myndige, voksne mennesker. Dette poenget er en av grunnene til at jeg har anvendt metoden med å utvikle de såkalte personas, som det vil bli gjort nærmere rede for i metodekapitlet nedenfor. Ambisjonene med denne oppgaven er altså ikke kun å jobbe mot konkrete læringsmål, som selvfølgelig også er viktige, men også å legge inn elementer som kan være med på å utvikle elevenes identitet.

## **2.2 Dialog i undervisningen**

Både Alexander og Dysthe trekker fram noen konkrete punkter på hva som gjør at undervisning kan kalles dialogisk. I dette avsnittet vil jeg kaste lys over det konkrete arbeidet med muntlighet og samtale i klasserommet som dimensjoner ved det dialogiske Alexander understreker at vi må være nøye med å opprettholde et jevnere balanseforhold mellom underviser og elev. Han sier at: «if we are not careful, classrooms may be places where

teachers rather than children do most of the talking[...] (Alexander 2008:14). Det er viktig at man beveger seg ut av klasseromsundervisning basert på slike fastlåste mønstre der for eksempel hovedmengden spørsmål de får handler om pensum, og ofte innebærer ett korrekt svar. Sannsynligvis vil nok dette også bidra til at færre vil bli motivert til å se på klasserommet som et faglig fellesskap som handler om noe viktig, der man også utvikler seg som menneske og en fullverdig deltaker i et demokratisk samfunn (Alexander 2004:33).

Et typisk tegn på at undervisningen kan kalles dialogisk, kan være det språkprofessor Martin Nystrand, i sin studie av amerikanske middle schools og high schools (1997), kaller «autentiske spørsmål». Dette handler om en type spørsmål der underviseren ikke har et bestemt svar han på forhånd er ute etter. Alexander skriver at i følge Nystrand utgjør dette noe av det som i størst grad kan kalles dialogisk undervisning. En slik virksomhet har en signaleffekt som viser elevene at den som underviser faktisk er interessert i hvem de er, hva de har å bidra med og at det de kan faktisk er verdifullt (Alexander 2008:15). Professor i utdanning ved universitetet i Cambridge Neil Mercer ser videre på slike funn gjennom undersøkelser rundt interaktive teknikker, som undervisere kan bruke for å bygge elevenes nye kunnskap på det de kan fra før (Mercer 2000:52ff). Alexander fokuserer i tillegg på at økt vektlegging av kvalitet, dynamikk og innhold i det som sies i klasserommet, i et dialogisk undervisningsforløp, gjør at vi heller ikke nødvendigvis trenger et så sterkt fokus på hvordan klasserom og undervisning blir organisert for å øke læringsutbyttet (Alexander 2008:23).

### **2.3 Sosiosemiotisk multimodalitetsteori**

Semiotikk innebærer læren om tegn, mens begrepet «sosiosemiotikk» stammer fra lingvisten Michael Halliday som betoner at tegn handler om meningsskapning og at denne meningsskapningen foregår i sosiale kontekster. Dette handler altså om samspillet mellom teksten og det samfunnet den blir til i (Halliday 1978). Halliday selv har fokusert på verbal meningsdannelse, mens andre sosiosemiotikere har utviklet teorien videre til å beskrive andre meningsdannende uttrykk. I begrepet «multimodalitet» ligger det en forestilling om å kombinere ulike semiotiske ressurser som skrift, bilde, tale, farger, lyd, osv. for å uttrykke mening, og videre betegner multimodalitet et system av semiotiske ressurser som er organisert for å skape mening» (Maagerø og Tønnessen 2010:141). Spesielt sosiosemiotikerne Gunther Kress og Theo van Leeuwen har basert seg på Hallidays teorier, og videreutviklet sosiosemiotikken til ikke bare å gjelde verbalspråk i tråd med Halliday, men også til å gjelde andre meningsbærende systemer som for eksempel bilder, film og nettsider (Kress & van Leeuwen 2006). De viser blant annet på hvilke måter sosiosemiotikken kan beskrive hvordan

grupper av semiotiske ressurser utgjør såkalte *modaliteter*, som igjen samspiller på ulike måter i tekster for å skape mening.

Sosialsemiotikk er en teori som kan beskrive, analysere og systematisere samspillet mellom ulike semiotiske ressurser til å skape mening i ulike sosiale sammenhenger. For å vurdere hvordan den pedagogiske teksten kommuniserer i en skolekontekst, og som en del av en større diskurs, kan sosialsemiotikken være et godt utgangspunkt. Halliday hevder at enhver ytring inneholder tre såkalte metafunksjoner. Den *ideasjonelle*, som forteller om hvordan teksten representerer verden, den *mellompersonlige* som forteller om hva slags sosial relasjon som finner sted, og den *tekstuelle* som sier noe om tekstens sammenheng eller kohesjonsmekanismer (Halliday 1978). Kress og van Leeuwen inkorporerer også disse metafunksjonene til å ikke bare gjelde skrift, men for alle semiotiske modaliteter i sitt arbeid med visuelle og multimodale tekster (2006:41ff). Alle metafunksjonene er viktige dimensjoner å ta i betraktning når man skal skape en optimal undervisningssituasjon rundt dialog i klasserommet.

Kress og van Leeuwens holdning til tolkning av visuelle framstillinger, i motsetning til for eksempel semiotikeren Roland Barthes, er at de ikke er avhengige av verbaltekst for å uttrykke bestemte meninger, men at de er en egen organisert og strukturert meningsbærer (Kress og van Leeuwen 2006:18f). Multimodale tekster åpner altså opp for et større tolkningsrom, og for flere muligheter for å uttrykke mening tilpasset ulike typer mottakere. Noe av det viktigste – sett fra et didaktisk synspunkt – med multimodalitetsteorien er også at man kan komprimere mening ved å bruke modalitetene bevisst. Forskjeller i de ulike modalitetene kan knyttes til begrepet «modal affordans» som beskriver hva modalitetene er best egnet til å uttrykke (Kress og van Leeuwen 2008: 232f). Disse kategoriseres i to hovedkategorier, materielle og sosiale affordanser. Dette innebærer hvordan teknologiske og semiotiske ressurser er brukt for å utarbeide en tekst og hvordan sosiokulturelle og situasjonelle skaper et sosialt handlingsrom for den kommunikative aktiviteten (Engebretsen 2007:15ff).

Kress skriver mer om selve bruken av ulike uttrykksmåter og den meningssskapende funksjonen som ligger i disse i multimodale framstillinger. Han sier at «meningsskaping» ikke er det samme som læring, men understreker «den tette forbindelsen mellom læring og semiotisk virksomhet» (Maagerø og Tønnessen 2010:125). Videre påpeker han at en endring er i ferd med å finne sted, der moderne læreverk beveger seg fra å «fortelle om verden til å vise den fram» (Kress 2003:140ff). I denne oppgaven vil disse perspektivene være viktige når

det gjelder å utvikle selve presentasjonen. Et av hovedpoengene er at elevene skal se verden og forholde seg kritisk til den slik at de kan stå bedre rustet som fullverdige samfunnsdeltakere. Det er også viktig at de opplever tekster som realistiske gjengivelser av verden, som de også skal forholde seg til videre i livet. Digital, pedagogisk teknologi kan i større grad hjelpe med å bringe elevenes verden inn i klasserommet, og dermed forholde seg til den på en måte som vil gjøre skillet mellom skole og livene deres mer transparent.

Det er altså en nær sammenheng mellom det pedagogiske grunnsynet og det valgte multimodale uttrykket, som begge handler om dialog på sine respektive måter. Det overordnede målet innenfor det pedagogiske grunnsynet er å fremme dialog som en av veiene til utvikling og forståelse av identitet og faglighet. Imidlertid blir saken hvordan dette konkret skal foregå. Det mer konkrete uttrykket for arbeidet mot disse målene, blir altså meningsskapning gjennom multimodalitet, der sosialsemiotikken utvides til å gjelde multimodale tekster, og brukes til å se på dialog mellom de ulike modalitetene i den pedagogiske teksten utgjør det pedagogiske språket som skal øke bevisstheten og forståelsen av å bruke multimodale tekster bevisst for å legge til rette for en dialogisk praksis og på den måten skape mening.

### **3.0 Metode**

Tanken med å utvikle et læringsforløp med bruk av Smart Board var å jobbe i dybden med dialog. Etter å ha blitt klar over monologismens dominans som paradigme, særlig innenfor språkvitenskapen, som igjen vil ha stor innvirkning på pedagogisk praksis (Linell 1998:6), ble jeg interessert i å utforske dialogismen som alternativt paradigme til det å skape en tradisjonell presentasjon.

#### **3.1 Smart Board som presentasjonsverktøy**

Etter å ha prøvd ut noen av presentasjonsverktøyene som finnes på markedet, falt valget tilslutt på noe jeg så langt ikke hadde vurdert som et alternativ. På skolen der jeg jobber, henger det digitale tavler av typen «Smart Board», som mest av alt blir brukt som projektorlerret. som altså er programmet som hører til den digitale tavlen Smart Board. Flere av de andre presentasjonsverktøyene fungerer godt, men under det utprøvende arbeidet ble tydelig ved at de ikke hovedsakelig ikke tilbyr noe i programmet som inviterer direkte til elevmedvirkning, men legger først og fremst til rette for at en person presenterer fagstoff på en visuelt mer imponerende måte til mottakere. Det er muligens dette imponerende, visuelle

uttrykket flere av programmene mener med interaktivitet, for flere trekker fram dette i omtalen av sine egne produkter. Det kan være at publikum skal bli begeistret av den ytre utformingen, og muligens bli motivert for læring på den måten.

Smart Board er annerledes, særlig i det pedagogiske grunnsynet, som legger opp til at tilhørerne skal opptre som aktive bidragsytere til presentasjonen, som nevnt i teoridelen. Smart Board kan derfor sies å bygge på dialogismen i sin natur, og flere av funksjonene i verktøykassen er sammenfallende med prinsippene for dialogisk undervisning, for eksempel når det gjelder å visualisere de typiske dialogiske teknikkene som for eksempel Nystrands autentiske spørsmål. Allikevel er det selvfølgelig fullt mulig å bruke tavlen som en vanlig tavle, og legge opp til monologisk praksis. Denne praksisen er da også naturligvis nødvendig til tider, og innenfor dialogisk undervisning har også «the familiar and traditional bedrock of teaching by direct instruction» (Alexander 2004:39) sin plass. Monologisk og dialogisk undervisning utelukker altså ikke hverandre, men er begge nødvendige pedagogiske praksiser i skolen.

### **3.2 Et praktisk-skapende arbeid med «persona-metoden»**

Det var viktig for meg å finne en måte jeg kunne utvikle læringsforløpet og produktet i tett vekselvirkning med de målene jeg hadde for læringsutbytte, herunder også fokus på identitetsutvikling. Jeg ønsket også å finne en metode knyttet til utvikling av undervisningsforløp som også andre lærere kunne benytte seg av i tilsvarende forsøk på å skape nye læringsforløp og pedagogiske tekster. Hverken jeg eller lærere flest har tid til å skape forløp og presentasjoner hvor det kan prøves og feiles. Derfor måtte elevene inn i laboratoriet. Å bruke personaer er en måte å gjøre dette på.

Metoden, som i utgangspunktet er rettet mot utvikling av produkter i næringslivet, går ut på å utarbeide modeller av personer etter bestemte retningslinjer, for å tydeligere se for seg målgruppen:

Thus, a persona is a description of a fictitious user. A user who does not exist as a specific person but who is described in a way so that the reader can recognize the description and believes that the user could exist in reality. A persona is described based on relevant information from potential and real users and thus pieced together from knowledge about real people (Nielsen 2013:1).

Personaen er med andre ord ikke en gjennomsnittsbruker, eller dekker et representativt utplukk av dagens elever. Personaen er skapt for å bidra til å utvikle et produkt og representerer det man ønsker å oppnå med produktet. De har en personlighet eller noen

utfordringer som man må strekke seg etter å imøtekomme. Det ble etter hvert tydelig for meg at denne metoden vil være svært nyttig for eksempel lærere med tanke på lærere, der han eller hun skal forberede og tilpasse undervisningen til ulike personer som representerer ulike utfordringer. For at personametoden skal være en legitim metode på et forskningsfelt, må personaene ikke utvikles på bakgrunn av en enkelt produktutviklers forestillinger om brukeren. Personaen må funderes i og utvikles av et faglig fellesskap der det tydeliggjøres hva man vil med denne personaen. For at metoden skal gi en indre validitet til utviklingen av det konkrete produktet må personaen i tillegg bli så levende og koherent at han eller hun faktisk blir en dialogpartner i utviklingen av produktet.

Selve metoden jeg brukte var basert på Lene Nielsens «ti-trinns metode til personas», som gjennomgår følgende prosess: Datainnsamling og dataanalyse, persona-beskrivelser, scenarier for problemanalyser og ideutvikling og aksept fra organisasjon, samt involvering av de som designer produktet (Nielsen 2013:10). I dette arbeidet tilpasset og forenklet jeg denne prosessen noe. Det ville innebære stor bruk av tid og ressurser å gjennomgå de ti prosessene i sin helhet, og i og med at modellen brukes i et annet felt, ble avgjørelsen om å velge det som virket mest relevant for min oppgave avgjørende. Først gjennomførte jeg noen uhyøytidelige samtaler med enkelte kollegaer som jobber mye med elevoppfølging og tilpasset opplæring. De var relativt samstemte på at når de jobbet med å tilpasse lærestoffet for en klasse, ble det for det første mye gjort mye generalisering av elevgrupper og for det andre ble det mest fokus på de aller svakeste og de aller sterkeste elevene. De bemerket også en manglende metode for å gjøre et grundigere arbeid med å tilpasse fagstoff, og stilte seg positive til det arbeidet jeg skulle gjøre. Videre brukte jeg et skjema som finnes i Nielsens bok (2013), og henvendte meg på mail til kollegaer i videregående skole. Jeg brukte felles utsendelsen til alle lærerne på skolen, noe som utgjør 77 personer. Disse, i tillegg til ca. 10 tidligere medstudenter som jobber i videregående skole, fikk tilsendt en forespørsel på mail. Ved hjelp av en mal etter Lene Nielsens oppskrift (Nielsen 2013:78), skulle skrive enten stikkord eller sammenhengende, fiktive elevbeskrivelser basert på elever de hadde vært involvert i uten å avsløre noens identitet på noen måte (ikke navn, alder, klasse, osv.). Med andre ord skulle de beskrive ekte elever som de mente hadde enkelte fremtredende kjennetegn, og som i så liten grad som mulig ble ordinære typer, men virke realistiske.

Ut i fra disse tilbakemeldingene, var målet å bruke beskrivelsene jeg fikk inn til å sette sammen fem personaer som skulle delta i undervisningsforløpet og presentasjonen kunne justeres etter deres behov og egenskaper. Jeg fikk åtte, fullstendige svar. På grunnlag av

svarene jeg fikk, skilte jeg ut, og grupperte noen av egenskapene, og innarbeidet disse i mine egne elevbeskrivelser. Allerede i denne fasen av arbeidet førte dette i visse tilfeller til endringer av de personaer som jeg først hadde skissert på bakgrunn av egne erfaringer. Jeg utarbeidet til slutt tre gutter og to jenter, og denne fordelingen kom mer eller mindre tilfeldig ut fra beskrivelsene. Skulle jeg ha vært representativ og statistisk tenkende, skulle jeg ha hatt tre jenter og to gutter for å speile kjønns sammensetningen i utdannings-Norge. Men personametoden er nettopp ikke basert på representativitet eller statistikk, men på behov for produktutvikling, her dialogisk undervisning.

Når det gjelder svarene jeg fikk fra andre lærere, som her regnes som det Nielsen kaller «verifying data» (Nielsen 2013:47), var det påfallende hvor mye sammenfall det var mellom elevbeskrivelsene, og skildringer som «mangel på motivasjon», «ukonsentrert» og «skolelei» gikk igjen. Dette indikerer muligens både vanskeligheten med å definere hvordan man opplever elevenes faktiske egenskaper i en klasse, og samtidig blir det kanskje et bilde på vanskeligheten av å jobbe med tilpasset opplæring. De som svarte kan kanskje også representere et bilde på hvordan lærere fort tenker på de mest utfordrende elevene ved arbeid rundt tilpasset opplæring, selv om jeg i instruksjonen fra mailen jeg sendte ut, kun ba om at de ikke skulle skrive ut i fra tanken om en gjennomsnittselev. Andre av beskrivelsene skilte seg ut. Her fantes for eksempel beskrivelser om strategier for å være usynlig overfor læreren, utfordringer knyttet til et annet språk og en annen kultur, usikkerhet på egen leder-rolle i klassen, utfordringer i familiesituasjonen eller sosial bakgrunn. Her var det beskrivelser som inneholdt elementer som kunne brukes til å drive utviklingen av undervisningsforløpet og presentasjonen framover. Siste steg var så å sette personaene inn i såkalte scenarier. Det er flere måter et scenario kan fungere på, men her skal det brukes til å se på et aktuelt produkt, i dette tilfellet Smart Board-presentasjonen, gjennom personaenes øyne, og dermed undersøke - gjennom det å tenke ut hvordan en persona takler en gitt situasjon - hvilke problemer som kan oppstå (Nielsen 2013:101), og hvor produktet må justeres for å rekke frem til en aktuell persona.

Jeg ser klare fordeler med å bruke persona- og scenariemetoden til utvikling av undervisningsforløp, men jeg ser også at metoden krever tid og innsatsvilje hos læreren som skal benytte den. Innen utviklingen av bibliotekstjenester i Danmark, ved hovedbiblioteket i Århus og biblioteket i Roskilde, utviklet man en rekke personer til bruk for alle folkebibliotekene. Utviklingssjef Karen Ørskov ved Roskilde bibliotekene sier «Vi vil alltid så gjerne fortelle om alt det, vi er gode til. Her vender vi den om og kigger på, hvad brugernes

behov er» (Bibliotekspresen 2008, utg. 4:14ff). Denne holdningen er jo ikke ukjent i skolen for eksempel gjennom tilpasset opplæring til ulike elever, men det vil allikevel være ønskelig med en konkret metode som kunne tydeliggjort dette arbeidet mer i skolen. I det nevnte prosjektet utvikler personaene seg hele tiden slik at de i størst mulig grad skal gjenspeile virkelige mennesker med virkelige behov - «Det er avgjørende, at figurenes liv ændrer sig løbende, så de afspejler «rigtige menneskers» livsfaser og behov» (Bibliotekspresen 2008, utg. 4:14ff). Metoden er riktignok fiktiv, men allikevel er den ikke basert på fri fantasi. Utviklingen av personaene baserer seg på blant annet befolkningsstatistikk og ulike undersøkelser for eksempel ved bruk av fokusgrupper. Det blir da nærliggende å tenke at man på samme måte forestille seg en utvikling av personaer i skolen der man benytter seg av kollegaer, som samlet sitter på en enorm kunnskap om elevers ulike behov, i ulike fokusgrupper. Slik ville man ha en metode for å kartlegge ulike elevers endrede behov. Ikke minst vil det siste perspektivet, som videreutvikler personaenes liv, være veldig nyttig i en undervisningskontekst slik at man kan prøve å foregripe tilpasningen så tidlig som mulig.

Jeg ser også at en klar kritikk av metoden er at den er fiktiv. Hvorfor ikke bare holde seg til klasseromsforskning for å vurdere hva som faktisk virker? Her er innvendingen at utviklingen av kunnskap kommer til å ligge bak behovene for utviklingen av undervisning. Allikevel, er det jo slik at en lærer jobber sammen med en klasse over en lengre periode, så tilpassingen kunne jo, ut i fra evaluering av en undervisningsperiode, gjøres lengre ut i undervisningsforløpet. Dessuten avholdes det samtaler med elevene, der viktig informasjon som kan tas med inn i tilpassing av undervisningen kan avdekkes. Argumentet for å benytte personas kan igjen være at de rent personlige samtaler med elevene foregår relativt sjelden, og det krever tid og ressurser å få gjennomført dem, noe som kan forsinke prosessen rundt å tilpasse opplæringen. Ved å benytte persona-metoden, får man muligheten til hele tiden å ha noen elever tilgjengelige uten å måtte kalle dem inn og sette av tid til en samtale i en hektisk hverdag. Det er jo heller ingen grunn til at informasjon fra elevsamtaler kan tas med i utviklingen – og i endringer – av en persona. Man ville da ha de ulike personaer hengende på lærernes arbeidsværelse, som en tydeligere del av fagmiljøet slik at man kunne konsultere dem ved behov under utvikling av undervisningsopplegg. Man ville på denne måten ikke trenge å kalle inn elevene, eller uten alltid måtte kalle lærere inn til fagmøter, men kanskje det beste fra begge metodene ville være den aller beste løsningen?



## 4.0 Analyse og diskusjon av eget produkt

Denne oppgaven har ikke som målsetting å svare fullt ut på skolens ulike utfordringer med å rekke fram til elever som «Markus», «Anne», «Adriana», «Sindre» og «Kåre». En fullstendig beskrivelse av disse fem personaene kan finnes i full lengde som vedlegg s. 46-55. Målet er å utforske nye måter å jobbe med slike problemstillinger gjennom dialogisk undervisning med bruk av nyere teknologi, og prøve ut en alternativ metode for å legge til rette for dialog. Når jeg nå skal analysere og diskutere de ulike valgene jeg har tatt for å utarbeide denne pedagogiske teksten, vil jeg vise til de ulike personaene jeg kort har beskrevet ovenfor. Det er her jeg får vist nytten av å bruke denne personametoden fordi presentasjonen kan holdes opp mot ambisjonene for personaene, mediets muligheter og det overordnede målet for undervisningen. I analysene av hvordan læringsmålene for personaene er oppnådd, delvis oppnådd eller ikke oppnådd, vil jeg trekke inn sosialsemiotisk multimodalitetsteori og vurdere valgmulighetene jeg har hatt i form av de ulike ressursene som Smart Board byr på. Videre skal jeg analysere og diskutere valgene opp mot den overordnede problemstillingen om å legge til rette for pedagogisk bruk av IKT og gi en mer dialogisk undervisning. Det sistnevnte perspektivet vil jeg belyse ut i fra noen av Robin Alexander og Olga Dysthes konkrete prinsipper for dialogisk undervisning, der «autentiske spørsmål», «opptak» og «høy verdsetting» (Dysthe 1995: 144ff) vil være de tre viktigste.

### 4.1 Å skape en pedagogisk tekst

Arbeidet med å legge til rette undervisning består av å forholde seg til ulike valg. Knud Illeris tar utgangspunkt i at læring involverer tre dimensjoner naturlige utgangspunkt for å jobbe med et undervisningsopplegg. De tre dimensjonene omfatter *innhold*, som dreier seg om det som skal læres, *drivkraft*, som omhandler det psykiske engasjement og tilslutt *samspill*, som er et uttrykk for individets samspill med den materielle og sosiale omverden (Illeris 2006:38ff). Man må så ta ulike valg rundt disse læringsdimensjonene i utviklingen av en presentasjon og til selve utførelsen av det pedagogiske opplegget, med tanke på lærerens rolle, hva slags type, og hvor mange oppgaver det skal legges opp til og hva slags eventuell evaluering som skal foregå. Det neste blir å velge et tekstuelte uttrykk. Det melder seg også her noen valg om hvorvidt man skal skrive på tavla og gi elevene oppgaver fra tekstboka, om man skal bruke en multimodal presentasjon som presenterer og illustrerer kun teoristoffet, eller om man skal bruke en multimodal presentasjon som inneholder integrerte oppgaver underveis.

Det finnes selvfølgelig en mengde slike valg rundt ulike pedagogiske og didaktiske muligheter. Digital teknologi gir utvidede muligheter for å løse disse, men samtidig blir de konkrete valgene stadig vanskeligere da det fortsatt er mange ulike holdninger til hvordan utstrakt bruk av teknologi påvirker elevenes læringsutbytte. Et siste poeng rundt form og innhold må være at for at elevene skal få en best mulig pedagogisk opplevelse av undervisningsopplegget, bør form og innhold være tilpasset hverandre slik at selve designet virker som et fornuftig tekstuelte uttrykk for å skape en helhet. Programvaren Smart Board tilbyr en rekke funksjoner som gjør det enkelt å benytte tekst, bilde, lyd, samt koble ulike semiotiske ressurser og modaliteter sammen, når man skal bygge opp en presentasjon.

#### 4.1.1 Elementenes verdi i presentasjonen

I synet på semiotiske ressurser som representasjon, ser Kress og van Leeuwen på hvordan disse representerer verden utenfor det representative systemet de opptrer i, det de kaller den «ideasjonelle» metafunksjonen (2006:42). De ulike semiotiske ressursene i denne presentasjonen er benyttet for å gjøre fagstoffet relevant for elevenes livsverden, og åpne opp for refleksjon og diskusjon. Presentasjonen er satt sammen av semiotiske ressurser som verbaltekst, naturalistiske bilder, farger, lyd, geometriske figurer og filmklipp som alle utgjør den pedagogiske tekstens modaliteter, eller måter å uttrykke mening på. Jeg vil se på farger, som har den laveste «modalitet» fram til filmklipp som har den høyeste «modalitet» (Kress & van Leeuwen 2006:154ff). Kress og van Leeuwen opererer forøvrig med «mode», for substantivet modalitet og «modality» for grammatisk modus (Kress & van Leeuwen 2006:35ff). Disse begrepene er på norsk begge oversatt til «modalitet», og derfor vil hovedsakelig konteksten skille på disse (for eksempel ved adjektivene «lav» eller «høy» modalitet, mot for eksempel bruk av artikkel «en» modalitet). Denne siste formen for modalitet, er for øvrig et lingvistisk uttrykk, og det «refers to the truth value or credibility of statements about the world (Kress & van Leeuwen 2006:155). Grader av modalitet finnes følgelig i både verbaltekst og visuelle framstillinger.

Farger er en semiotisk ressurs som, i tillegg til størrelse og annet innhold, kan utnyttes til å markere ulike innholdsdeler av en tekst, og gjøre dem mer «saliente», altså til et «eye-catching element in the composition[...]» (Kress & van Leeuwen 2006:177). Farger på gråtoneskalaen er brukt på forsiden først og fremst til å markere verdi, i henhold til Kress og van Leeuwens kategori «value» (Kress & van Leeuwen 2006:233), og de viktigste delene på forsiden i denne presentasjonen inneholder rektangulære tekstbokser, fylt med nyanser på en

gråtoneskala. Det som er mindre viktig i presentasjonen, for eksempel tankekartet, har en lysere gråfarge som bakgrunn i tekstboksen, men de viktigste delene i presentasjonen nærmer seg sort bakgrunn, altså det som i den ideasjonelle delen av meningsskapingen representerer erfaringer leseren forbinder med mening fra sin kultur. Den rektangulære formen forbindes først og fremst med måten vi «bygger» vår verden på (Kress og van Leeuwen 2006:54), og på samme måte kan denne representasjonen av grunnleggende fagkunnskap indikere en «bygging» av kunnskap for elevene. Representasjonen av for eksempel «Quiz-knappen» blir i dette resonnet da regnet som viktig, fordi den har blitt gjort mer salient, både ut fra fargekode, form og plassering. Dette er noe vi også ser brukt i nettaviser, der de som regel bruker rektangulære former til å «stable» informasjonen, og der de for eksempel ofte bruker sort farge som tekstboks for å markere høy nyhetsverdi. Slike utforminger er spesielt rettet mot personaer som «Markus» og «Kåre», som ikke nødvendigvis er så bevisste i sine valg, eller interesserte i det som foregår, men kanskje kan påvirkes til å velge bestemte, visuelt framtrepende deler av en multimodal tekst ved hjelp av modaliteter som dette. Det kan også legges til at selv om utformingen ligger klar i presentasjonen, må potensialet ved det utløses gjennom den didaktiske gjennomføringen i klasserommet.

Selve forsiden inneholder en del verbaltekst som også har en lav modalitet når det gjelder å representere verden. Det finnes i tillegg noen lengre språkhandlinger i oppgavetekstene. Det er bevisst gjort et forsøk på å holde all verbaltekst til et minimum, særlig fordi skrift har en lav modalitet som en ideasjonell representasjon og fordi presentasjonen hovedsakelig utforsker visuelle muligheter for dialog. Dette er valgt fordi det er den skriftlige representasjonen som er mest praktisk i å gi elevene konkrete instruksjoner til hva de skal gjøre. Ved å bruke ulike språkhandlinger som («hvordan kan du opptre...»), («hvordan kan dine tastetrykk...»), kan man nå ut til elever som «Kåre» og «Markus», som kan forholde seg til verbalspråk som representasjon for praktisk arbeid. Dette er viktig for deres motivasjon. Det siste eksemplet («norsklærer påstår...») kan også være viktig for elever som «Anne» og «Adriana» som har lettere for å forholde seg kritisk til påstander, men som er usikre på hvordan fagstoffet skal brukes i praksis og trenger å forvise seg om hva som skal gjøres mange ganger ved å lese oppgaveteksten.

Naturalistiske bilder, som en del av en sammensatt tekst, har i utgangspunktet høy modalitet (Kress & van Leeuwen 2006:159) og i tråd med den ideasjonelle metafunksjonen, brukes disse i presentasjonen som en tydelig representasjon av verden. Modaliteten i slike bilder kan

allikevel variere ut i fra hvordan de semiotiske ressursene i bildets grammatikk brukes (Björkwall 2009:118f). I tilfellet med «mannen med roperten» på forsiden er bildet i svart/hvitt, noe som signaliserer lavere modalitet, noe elevene kan oppfatte som at denne mannen som roper for å bli hørt ikke er et forbilde, altså at bildet ikke viser noe elevene skal gjøre i det «virkelige» livet. Bildene er i tillegg valgt ut med hensikt ut i fra måten de er komponert på, og på forsiden kan vi se på bildet som omhandler muntlig retorikk og skriftlig retorikk, ut i fra Kress & van Leeuwens teori om «narrative prosesser» (2006:59ff), der vektorer og deltakere i bildet skaper den narrative prosessen. På forsiden skaper «mannen med roperten» og «hånden over tastaturet» en tydelig vektor som går diagonalt nedover. Begge «deltakerne» i bildet utfører en handling som er rettet mot noe, og ut ifra bildets komposisjon, ser vi i mannens tilfelle ikke hva handlingen er rettet mot, men vektoren gir et bilde av «ovenfra og ned», noe som særlig i tilfellet med «hånden over tastaturet» kan oppfattes som at hvis man behersker språket, innehar man en form for makt. Verbaltekstene er i disse tilfellene koblet til bildene ved relasjonen Barthes kaller «relay», altså at teksten utvider betydningen av bildet eller vise versa (Barthes 1964). På denne måten skal de sammensatte tekstene utvide forståelsen av hva modalitetene på forsiden handler om. «Alexandra» vil ha en spesiell nytte av der det er en mulighet for at hun vil blir motivert av bilder med et maktperspektiv som beskrevet ovenfor. En stor del av hennes motivasjon er jo nettopp dette, at gjennom å ha større makt over språket og benytte det i sin utvikling, vil hun enklere klare å nå sine øvrige mål.

Andre visuelle framstillinger, som det naturalistiske maleriet *Skolen i Athen* (1510), fotografiene av «tastaturet» og «Times Square», inneholder ingen verbalhandlinger som er av betydning i arbeidet, sett bort i fra de symbolske bokstavene på tastaturet som leder videre til ulike oppgaver. «Times Square» er tatt i fugleperspektiv, noe som gjør at den som betrakter bildet kan sies å sitte med et perspektiv der han har kontroll over de sammensatte tekstene i bybildet, og ikke omvendt, slik som er tilfelle for dem på gatenivå. I det muntlige scenariet der personaen Sindre står overfor «Skolen i Athen», får han vist at han er en elev som har de nødvendige forutsetningene som gjør at han kan reflektere over selve bildet uten verbaltekst som leder ham noe sted, bortsett fra dialogen med underviser. Han får også vist noen sider av seg selv, noe som kan styrke utviklingen av hans faglige og sosiale identitet der han skal foreta kvalifiserte, begrunnede valg ved å bestemme seg for å velge en av de kjente «hodene» i det manipulerede bildet. På en annen side, er det ikke sikker «Kåre» ville ha opplevd situasjonen på samme måte som «Sindre». «Kåre» ville nok ikke satt pris på å stå overfor

dette maleriet som han nok mest sannsynlig ikke kjenner fra før, og fått flere ulike spørsmål han måtte reflektere over foran klassen. På den annen side, er hans utfordring å være mer synlig, og slike visuelle framstillinger åpner i stor grad for at læreren kan tilpasse gjennom sine spørsmål og innspill, slik at muligheten til å se an situasjonen blir enklere (det er ikke noe verbaltekst som «binder» «Kåre» fast til en bestemt oppgave han må løse), og i «Kåres» tilfelle, kunne veien fram til valg av person i bildet være relativt kort. (Se gjerne vedlegg 2, scenario nr. 4, der «Sindre» står ved tavlen).

Filmklippene som er benyttet på forsiden og i oppgavene gir nok de mest realistiske framstillingene av verden, med den aller høyeste modaliteten. I presentasjonen er det brukt filmklipp som stort sett er relativt like selv om for eksempel vektorene, som er aktive handlingselementer i bilder, blir avløst av bevegelse. I filmklippene i oppgaven, finnes det en hovedaktør («actor») i en talesituasjon, som kommuniserer med gruppe mennesker («goal») (Kress & van Leeuwen 2006:50). Dette legger til rette for en realistisk, vurderende situasjon ved at å skape en avstand, observerer elevene situasjonene fra siden, og kan på den måten forholde seg mer objektivt til innholdet enn hvis den som handler snakket rett i. Filmklippene vil appellere til flere av personaene, i og med at de har høy modalitet når det gjelder å representere verden. Dette skal hjelpe dem med å koble teorien de må sette seg inn i med nettopp den virkelige verden, for å se at dette i høyeste grad er noe som de kan få bruk for som individer i samfunnet, både når det gjelder å forstå den bedre og når det gjelder å bruke språket for å utvikle sin identitet.

#### 4.1.2 Påvirkning og invitasjon til interaksjon

De ulike modalitetene i en tekst må være i stand til å representere en spesiell sosial relasjon mellom produsenten, «leseren» og objektet i teksten (Kress & van Leeuwen 2006:42f). I en pedagogisk tekst, vil det være avgjørende at modalitetene som blir brukt klarer å formidle innholdet slik produsenten har tenkt det. Samtidig vil en multimodal tekst ha flere muligheter for tolkninger, og det er derfor viktig at de semiotiske ressursene og modalitetene brukes ut i fra helt bestemte hensikter om å skape kontakt.

Verbalspråket har en lav modalitet, som nevnt i den første delen av analysen, og det er derfor fare for at denne representasjonen ikke vil skape sosiale relasjoner på den måten som realisert ved den mellompersonlige metafunksjonen. I et dialogisme-perspektiv, er derfor verbalspråk brukt så lite som mulig i presentasjonen. Innenfor dette perspektivet, der læring skal oppstå i samspillet mellom mennesker, er det i denne presentasjonen bevisst valgt en mildere tone, og

kanskje en mer personlig kommunikasjonsform. Hyppig bruk av sammensatte modaliteter med bilde og verbaltekst, der verbalteksten inneholder personlige pronomen som «du», «dine» og «oss», vil også være med på å skape relasjoner mellom underviser som bruker modalitetene, elevene som lesere og fagstoffet som skal læres. Den sosiale relasjonen kommer også til syne gjennom at ordet «notater» finnes nederst i alle oppgavene, og inviterer elevene til å komme med sine syn på oppgaven, som da kan bli en integrert del av oppgaveteksten, og dermed gi dem muligheten til å være med på å gjøre oppgaven mest mulig relevant for seg selv. En slik henvendelsesform, og invitasjon til direkte deltakelse, er spesielt viktig i forhold til personaer som «Markus», «Kåre» og «Sindre» som trenger å se at det spiller en rolle at de er aktive deltakere, og at de kan være med på å gjøre oppgavene relevante for seg selv.

Videre, skriver professor i nordisk språkvitenskap, Jan Svennevig, på bakgrunn av «språkhandlingenes far», språkfilosofen J.L. Austin, dette om verbalspråk: «Kommunikasjon er ikke bare formidling av informasjon om verden; det er også *handling*» (Svennevig 2009:61). Han klassifiserer språkhandlinger i fem ulike typer - direktiver, konstativer, ekspressiver, kommissiver og deklarativer ut i fra Austins elev, filosofen John Searles, kategorier (Svennevig 2009:62). «Direktiver» og «konstativer» blir de viktigste i denne analysen. Direktiver er ment til å få samtalepartneren til å foreta en handling, for eksempel å svare på et spørsmål. Spørsmålsformuleringene (direktiver) som for eksempel «*Hvordan* opptre mer overbevisende?», «*Hva* husker du om(...)?» og «*Hva* slags forskjell kan(...)?» brukes i presentasjon for å få noen til å gjøre noe. I tillegg brukes det konstativer som er språkhandlinger der den talende framstiller en påstand eller et utsagn om et faglig tema. I teksten finner vi konstativer som «Norsklærer påstår at(...)», «Retorikkens historie fra klassisk(...)» Verbalspråket som ressurs er her valgt med henblikk på å stimulere elevene til dels å svare, og dels for å fokusere på innholdssiden ved språket. Personaen «Anne» har bidratt til å velge slik verbalspråklig utforming, for hun er som oftest forberedt og positiv til å svare, og hun motiveres av et fokus på et faglig tema og til å oppsøke mer informasjon om dette.

Resten av språket i oppgavetekstene bærer størst preg av direktiver, der det modale hjelpeverbet uttrykker modus, altså hvordan taleren stiller seg til ytringen. Etter en informativ tekst, preget av konstativer, dominerer de modale hjelpeverbene «skal» og «bør», i for eksempel «(...)dere *skal* bruke retoriske begreper...», «(...)dere *skal* forberede analysen...», «(...)svaret deres *bør*(...)» og «Dere *skal* presentere(...)». Disse direktivene gir signal som definerer aktiviteten som noe viktig, uten å bruke for eksempel ekspressiver, en annen av

Searles kategorier, som signaliserer en mildere form for instruksjon enn en kommando som i denne sammenhengen kanskje ikke ville bidra til å motivere elevene i like stor grad. Det modale hjelpeverbet «bør» signaliserer også at de har noe de skulle ha sagt i de delene av oppgaven noe som også er lagt inn bevisst for å understøtte dialogisk undervisning. En slik utforming av oppgaveteksten er valgt med tanke på elever som for eksempel personaen «Markus» som i utgangspunktet reagerer negativt på det som kan oppfattes som kommanderende henvendelser, men som man må gi konkrete instruksjoner på en klar og bestemt måte. I tillegg skal «bør» signalisere noe spillerom til egne, selvstendige valg, noe som signaliserer at underviser stoler på hans vurderingsevne rundt utforming av svaret.

Visuelle framstillinger, bilder eller levende bilder, gir en sterkere opplevelse av «direkte» representasjon for «leseren», enn til sammenlikning den «indirekte» representasjonen verbaltekst gjør (Kjeldsen 2002:68). Det vil derfor være større muligheter for at elever som «Markus», «Kåre» og «Sindre» vil bli mer oppmerksomme og engasjerte gjennom å hovedsakelig oppleve visuelle framstillinger, mens «Anne» og «Adriana» vil muligens synes det er lettere å forsøke å delta spontant rundt beskrivelser av bilder som er mer åpne for tolkning uten ett bestemt svar. Et eksempel på dette kan være «mannen med roperten» som først og fremst forhåpentligvis vil skape positive reaksjoner og undring hos de førstnevnte personaene, mens de sistnevnte kanskje allerede her vil bidra i en diskusjon rundt det å heve stemmen som virkemiddel. Når det gjelder selve komposisjonen av dette bildet, vil betrakteren mest sannsynlig oppfatte at det ikke er noen form for sosial relasjon med personen, eller aktøren, i bildet. Hadde for eksempel personen sett rett inn i kameraet, ville muligens betrakteren oppfattet en form for kontakt eller invitasjon til interaksjon, og på den måten kanskje oppfattet personen som et forbilde.

I pedagogiske tekster kan dette muligens tilsvare bruk av imperativer i verbalspråket, og det kan være at et slikt bildeuttrykk kan virke for kommanderende og pågående. Ved at mannen ser ut av bildet, kan vi si at bildet uttrykker et «erbjudande», eller *tilbud*, om å betrakte, eller studere ham uforstyrret (Björkwall 2009:37). Fraværet av kontakt fører derfor til at dette bildet kan leses som at personen i bildet *ikke* er et forbilde, men at han gjør det motsatte av det teksten sier; nemlig å rope så høyt han kan i en ropert. Den visuelle framstillingen og verbalteksten kan derfor sies å «kontrastere» hverandre, noe som kan motivere en mottaker som «Adriana» eller «Anne» til å tenke og tolke. Bilder med en aktør som ser på «leseren» krever oppmerksomhet, og dette, i tillegg til hvem det faktisk er, vil kanskje virke innbydende på «Markus», og «Sindre». Andre vil like den mer nøytrale invitasjonen til å betrakte, som

«Kåre», «Anne» og «Adriana». Slik kan en bevisst bruk av modaliteter henvende seg til disse ulike mennesker og motivere på ulike måter.

#### 4.1.3 Samspill i den pedagogiske teksten

Den tekstuelle metafunksjonen handler om at alle modaliteter må ha egenskapen til å forme tekster, og ulike måter å sette modalitetene sammen, både i de enkelte modalitetene og som «tema- og kohesjonsmønstre i teksten.» (Maagerø og Tønnessen 2010:139) Kress & van Leeuwen definerer disse mønstrene i teksten ut fra deres fokus på det visuelle og hvordan komposisjon «relates the representational and interactive meanings of the image to each other through three interrelated systems: *information, value, salience* og *framing* (2006:177). Disse systemkategoriene beskriver både komposisjonen av de enkelte modalitetene, men ser også på hvordan ulike deler av teksten interagerer og påvirker hverandre.

Det første kohesjonssystemet handler om hvor elementene er plassert på sidene, og hvordan denne plasseringen utgjør forskjell i hvordan de oppfatter eller leses. I følge Kress & van Leeuwen tilegnes ulike «soner» av et bilde, eller en side ulik informasjonsverdi og de ulike mulighetene er forholdene venstre og høyre («Given» and «new»), topp og bunn («ideal og real») og sentrum og omkringliggende informasjon («centre and margin»). Forsiden av presentasjonen er bygget opp etter flere av disse prinsippene. Øverst finnes tittelen, i dette tilfellet hovedtemaet for undervisningsopplegget, samt en menylinje som peker til fagstoff innenfor de ulike områdene som skal behandles, utelukkende verbaltekst. Dette kan sies å være den ideelle delen, mens videre nedover siden er det den reelle delen, altså hvordan dette kommer til uttrykk i verden rundt oss, i tillegg til hvordan vi kan jobbe med temaet helt konkret. «Gitt og ny» er også brukt her, for den venstre kolonnen («gitt») handler om det teoristoffet som elevene skal ha kjennskap til før de kommer til undervisningen. Dette er for eksempel grunnen til at elementet «Quiz» er plassert akkurat der. Høyresiden handler derfor om noe «nytt» i den forstand at der er plassert ulike oppgaver eller aktiviteter der som innebærer nye perspektiver eller utfyllende informasjon (tankekart, forelesning som går utover pensum og videoklipp med nye perspektiv). Komposisjonen kan her understreke holdningen om at det som befinner seg på venstresiden skal være «gitt», altså at de skal ha lest om det før de kommer til timen, for «Markus» og «Kåre», som sjelden leser pensumsider hjemme for å forberede seg til timene, blir dette en tydelig påminner om det de ikke har gjort, samtidig som plasseringen av Quiz-knappen gir dem en mulighet til å få med seg noe av det viktigste slik at de kan delta aktivt i undervisningen.



Benyttelse av komposisjonsprinsippet «center og margin» kan vi for eksempel finne i den manipulererte versjonen av maleriet «Skolen i Athen», der to av de fremste representantene for den klassiske retorikken, Platon og Aristoteles, befinner seg. De framstår i bildet som to viktige «symbol» på den klassiske retorikken, mens jeg har valgt å sette inn ulike representanter for den moderne retorikken rundt i ytterkantene. Den tekstuelle metafunksjonen realiseres på den måten at personaer som «Anne», «Adriana» og muligens «Sindre» kobler sammen det historiske perspektivet fra Aristoteles, og dermed også blir bevisst på den direkte historiske linjen i retorikkens utvikling. En liknende komposisjon finnes for så vidt i bildet fra «Times Square», med det unntak av at dette mangler en meningsbærende, symbolsk «kjerne», men snarere fungerer som et indeksikalsk tegn som peker videre på ulike elementer.

Når det gjelder noen av enkeltmodalitetene, realiseres den tekstuelle metafunksjonen for eksempel i det tidligere kommenterte modaliteten «mannen med roperten», på den måten at bildet er plassert øverst og teksten nederst. Modaliteten er satt sammen ut i fra forholdet «ideal and real», der den øverste modaliteten kan sies mer å vise oss hvordan man kan komme til å handle i den virkelige verden, men den nedre delen er mer informativ og praktisk orientert mot hva man må gjøre for å tilegne seg mer kunnskap om dette. Dette forholdet mellom bilde og tekst kan sies å realisere en slags kontrast, eller en motsetning mellom de to (Kress & van Leeuwen 2006:186), og her er nettopp meningen at bildet viser et «ideal» man ikke burde etterlikne ut i fra det som står i teksten under. Det finnes også et tekstuell, sammenbindende element her, ved at den sorte fargen binder bildet og tekstboksen under sammen, slik at disse blir oppfattet som ett budskap.

Personaen «Sigurd» er til tider høylytt i klasserommet, og en slik modalitet er ment å være et bilde på hans oppførsel i den virkelige verden koblet til skolens fagkunnskap som kan gi ham nye perspektiver på at det ikke er volum, men innhold som er mest virkningsfullt i visse situasjoner. I motsatt tilfelle, kan det virke motiverende for personaene «Anne» og «Adriana» da modaliteten forbinder deres situasjon til fagstoffet, ved at de får bekreftet at man ikke trenger å skrike for å bli hørt. De konkrete oppgavene i presentasjonen bygger også i størst grad på «ideal og real», for de filmatiske framstillingene viser på sett og vis et «ideal» for ulike retoriske praksiser, men oppgaveteksten handler om det konkrete arbeidet elevene skal gjøre, og hva som egentlig foregår i den retoriske teksten som er gjenstand for analyse. Den skal jo på sett og vis plukkes fra hverandre og det innebærer en forflytning ned til de reelle, konkrete virkemidlene som opererer i teksten.

I venstre-høyre komposisjoner («given and new»), som for eksempel i modaliteten som inneholder et tankekart og tekstboks, realiseres den tekstuelle metafunksjonen på en måte som skaper et inntrykk av en tettere forbindelse mellom de horisontale delene i en bilde-tekst komposisjon, akkurat som i sekvensiell informasjonsstruktur i verbaltekst (Kress & van Leeuwen 2006:181). En modalitet som «tankekartet» er da for så vidt rettet mot alle personaene denne gangen. Bildet til venstre vil vise noe de kjenner fra før («given»), men høyre siden vil presentere et nytt perspektiv ved å sette tankekart i forbindelse med retorikk, i form av inventio. Dette kobler tidligere kunnskap mot den nye for alle elevene, selv om mange i utgangspunktet ser på idemyldring som unødvendig eller barnslig. Når det for eksempel gjelder «Kåre», ser vi i scenariet som omhandler ham, fører denne aktiviteten til at han hovedsakelig føler mestring ved at han kommer på banen tidlig. Aktiviteten kan sies å være enkel i og med at de får assosiere fritt, men den utfordrer også Kåre i og med at han må begrunne det han og gruppa velger å skrive inn i tankekartet. For «Anne», som er vant til å reflektere, vil aktiviteten muligens føre til at hun ser tydelig at et mangfold av tanker rundt et tema kan åpne for mange ulike tilnæringsmåter til et tema, og at det finnes mange riktige svar og assosiasjoner.

Når det gjelder saliens, kommer det på forsiden relativt tydelig fram at den venstre kolonnen inneholder de mest saliente modalitetene. Dette ser vi både ut fra at den tekstuelle metafunksjonen realiseres for det første ved størrelsesforholdet mellom modalitetene og ved den tidligere nevnte fargebruken, der gråtoneskalaen, som nevnt tidligere, viser hvilke modaliteter som har lik verdi med tanke på faginnhold på forsiden. I tillegg, er forsiden også et godt eksempel på hvordan den tekstuelle metafunksjonen her realiseres ved «framing», både ved å se på de vertikale skillelinjene som signaliserer at det er et skille mellom venstre og høyre side, ved at de for eksempel ikke er like betydningsfulle. «Framing» foregår også gjennom fargebruken som bidrar til å samle likeverdige modaliteter i grupper. Dette er igjen et viktig hensyn å planlegge ut i fra elevene med lav faglig interesse, som «Kåre» for å hjelpe ham å orientere seg når de møter forsiden av en presentasjon som dette.

Det er verdt å nevne at elevene ikke nødvendigvis leser multimodale tekster akkurat slik Kress & van Leeuwens beskriver i «Reading Images» (1996, 2006). Måten nett-tekster blir satt sammen, og måten de følgelig leses på av unge mennesker vil nødvendigvis også være i endring, kanskje enda hurtigere enn tidligere, da flere unge mennesker i dag ikke nødvendigvis har den samme lesekompetansen som Kress & van Leeuwen tar for gitt. Mange elever har nok ikke et reflektert syn på sin egen «digital literacy», og arbeidet i skolen rundt

digitale, multimodale tekster blir stadig mer komplekst, slik at det ennå er grunn til å sette fokus på «hva undervisere og elever må vite om de forskjellige digitale mediernes muligheter. De må gjøre hverandre delaktige i hva, hvordan og hvor de har lært om de forskjellige digitale mediene» (Aamotsbakken & Knudsen 2011:44f). Dette siste sitatet viser at undervisere, og skolen, har vel så mye å lære av elevene og deres måte å lese digitale, multimodale tekster i dag på, i stedet for å lære dem en bestemt grammatikk som springer ut fra den tradisjonelle måten å lese på.

## 4.2 Dialogisk undervisning og Smart Board

Selve idéen til læringsdesignet i dette undervisningsopplegget har bakgrunn i at jeg gjorde en uformell undersøkelse i den vg3 klassen jeg har undervist i norsk i år, for å høre om hva de gjorde på pcen hvis de ikke gjorde det de skulle under arbeid i full klasse. Svaret som var felles for de aller fleste var at de, faktisk mer enn på Facebook, var inne på nettaviser for å «rulle» gjennom nyhetene og det andre stoffet som finnes, og stadig dukker opp der.

Språk- og medievitner Martin Engebretsen arbeider med sosiosemiotisk multimodalitet i sin forskning, og jeg har valgt hans forskning og begreper rundt analytiske tilnæringer til nettavisen som sjanger, for å vise hvordan læringsdesignet også legger til rette for dialogisk undervisning. Engebretsen (2007) har skrevet om *nettavisen som kommunikativ flerbruksarena* og ulike diskurser i denne:

Ikke minst er det interessant at leserne selv i stigende grad er aktive deltakere i nettavisens ulike diskurser. Mediet er i det hele tatt kjennetegnet ved en stor sjangerbredde, i den forstand at semiotiske ressurser som skrift, bilder, grafikk, video etc. blir brukt i en rekke former og kombinasjoner for å tjene ulike typer kommunikative hensikter (Engebretsen 2007:7).

Det er nærliggende å tro at ut i fra dette, at det i stor grad er slike «kommunikative flerbruksarenaer» som elevene forholder seg mye til, og lærer mye av. Med «diskurs» mener Engebretsen kommunikative praksiser som naturlig vil være indirekte relevant for pedagogisk praksis (Engebretsen 2007:10). Hvis man så ser disse kommunikative praksisene i et dialogisk perspektiv, er det også trekk ved nettavisen som fremhever den som et naturlig valg når det gjelder design i denne oppgaven: «Selv om nyhetsformidling hele tiden har vært denne arenaens mest framtrædende diskurstype, blir det stadig mer tydelig at mediet inviterer til et vidt spekter av sosiale, kommunikative aktiviteter» (Engebretsen 2007:9). Det er nettopp det vide spekteret av sosiale, kommunikative aktiviteter som kan passe godt med dialogismen og utvikling av et syn på egen identitet. Dette sjangervalget hadde også sitt utspring i de ulike

personaene, der «Kåre», «Markus» og «Sindre» relativt ofte kommenterer saker på nettet, ikke nødvendigvis alltid i en nettavis, men på spill-forum for eksempel. «Anne» og «Adriana» gjør det samme, men som oftest skjer dette på Facebook, for eksempel på skolesiden når noe krever innspill fra elevene der. Valget av nettavis som sjanger ble tilslutt valgt på bakgrunn av mangfoldet av kommunikative aktiviteter som Engebretsen beskriver, som jeg mente kunne bidra til å tilpasse slik virksomhet best mulig. Nettopp tanken om at elevene deltar i nettdebatter, får komme med sine personlige meninger og utvikle sine evner til å argumentere, ble viktig for meg når det gjaldt å finne en måte å jobbe med dialogistisk undervisning. Når personaene så skal gjøre noe av det samme i klasserommet som de gjør på nettet, blir forskjellen fra den ofte anonymiserte nettdebatten det at de i klasserommet må stå for det de argumenterer for med hele sin person. Slik kan både formen på det faglige opplegget, spesielt forsiden av presentasjonen og utformingen av oppgavene som nettartikler, sies å henge sammen med identitetsutvikling.

Jeg vil benytte meg av, og diskutere noen av Engebretsens sjangerbegreper for nettavisens ulike diskurser som kan være nyttige dimensjoner for selve analysen. Det dreier seg om «velkomstdiskurs», «opplevelsesdiskurs», «kunnskapsdiskurs» og «selskapelighetsdiskurs» (Engebretsen 2007:25f). Det er verdt å påpeke at min bruk av disse dimensjonene er i stor grad tilpasset min presentasjon, og vil ikke sammenfalle fullstendig med diskursene slik de er beskrevet av Engebretsen. Diskursene handler om nettavisen som en helt egen sjanger, slik at jeg trekker ut det som kan være relevant for å belyse min pedagogiske tekst, mens jeg utelater andre trekk. I analysen av den dialogiske undervisningen vil jeg henviser til «scenariene» som finnes som vedlegg, s. 60-78.

#### 4.2.1 Fokus på forsiden



*Fig. 1 – Forsiden (fullskjermvisning)*

Forsiden av presentasjonen (fig. 1) inneholder øverst to horisontale linjer, der det finnes informasjon i form av verbaltekst. Den øverste signaliserer hva temaet for presentasjonen er (hovedtittel), inneholder et bilde (ansvarlig redaktør) av underviser i faget. Linjen under inneholder kun verbaltekst, og tilbyr en meny for valg av ulike undertema innenfor tema for presentasjonen. I hoveddelen av forsiden er informasjonen delt inn i to kolonner. Venstre side inneholder representasjoner av de tre «hovedscenariene» innenfor retorikk, skriftlig, muntlig og sammensatte tekster. Resten av innholdet består av bilder der alt skal kunne relateres til undervisning og retorikk, med tilhørende kort tekst. Den første siden av presentasjonen spiller på prinsippet Engebretsen kaller «velkomstdiskursen», som han definerer som «den ytterst sammensatte diskursen som realiseres på nettavisens frontsider. Her eksponeres et stort spekter av henvisninger, menyer og annonser som alle har det til felles at de fungerer som innganger til andre diskurser» (Engebretsen 2007:25). Forsiden av presentasjonen skal da også umiddelbart muliggjøre deres deltakelse i presentasjonen - som i Scenario nr. 1 - der «Markus» blir stilt ulike spørsmål for å få ham på banen. «Markus» gis muligheter til å svare akkurat det han tenker og dette trenger ikke i prinsippet å være noe læreren ser for seg, jf. Dialogismen. Slike autentiske spørsmål han blir stilt overfor, og svarene de medfører, kan imidlertid åpne for flere stemmer i klasserommet, og for eksempel skape motsvar som igjen kan skape nye, uventede perspektiv. Dette kan være utgangspunktet for diskusjoner som åpner for flere perspektiv enn det underviser har planlagt.

Bruk av multimodalitet i dette tilfellet, i form av en bestemt sjanger som elevene kjenner til. Dette åpner for flere muligheter for aktivisering av elevene, og gir elever som «Markus» en sjanse til å utvikle sin identitet som en aktiv elev gjennom hva han faktisk tenker som en del av sin personlighet uten å i utgangspunktet måtte stille ham til veggs rent faglig. I et dialogpedagogisk perspektiv, blir det imidlertid viktig at de ulike bidragene som følger av en slik aktivitet skal få det Dysthe kaller «høy verdsetting», slik at det i dette tilfellet ikke bare ville være «Markus» som motiveres til å delta videre, men flere av de andre i klassen. Fallhøyden er dessuten betydelig lavere ved å svare på et «autentisk» spørsmål, enn ved for eksempel å måtte gå inn og kommentere innholdet i en multimodal tekst. Sjansen for at en av de svakere elevene vil velge en slik mulighet er stor, og dette valget vil innebære en mulighet for å gi flere det samme, teoretiske utgangspunktet i starten av et undervisningsforløp som dette.

I scenariet om «Kåre» - Scenario nr. 2 - handler det også om «velkomstdiskursen», og hvordan underviser bruker dialogisk undervisning i forbindelse med å få ham til å bli aktiv muntlig, og stiller ham et enkelt, «halv-autentisk» spørsmål. I det videre arbeidet med tankekart-programmet «Mindomo», må «Kåre» tale både i gruppen og foran klassen. På gruppen tar han noen valg som gjør at han får vist noen ansvarlige sider ved seg selv, og han får en positiv opplevelse rundt nye sider av sin identitet, som han vanligvis viser så lite som mulig, oppe ved tavlen. Det er da desto viktigere at underviser har skapt en trygg atmosfære i klasserommet slik at det blir større sjanse for at slike som «Kåre» kan komme til. En aktivitet av denne typen egner seg forøvrig godt i et dialogisk undervisningsforløp, for selv om selve tankekartet her knyttes til en del av det faglige - det retoriske begrepet om «inventio» - kan selve arbeidet de gjør strengt tatt sies å være autentisk. Det handler altså om idémyldring rundt retorikk der poenget er at de skal assosiere fritt. Her blir selve Smart Boardet viktig, for i og med at resultatene blir synlige på tavlen gjør dette at underviser tydeligere kan utføre «opptak» av de ulike bidragene deres. Underviser kan for eksempel bruke en Smart-markør og markere de bidragene som er spesielt viktige å merke, eller notere tilleggsinformasjon direkte på tavlen. Det er viktig å merke seg at innenfor dialogisk undervisning, skal bidrag som ikke nødvendigvis treffer temaet så godt, også brukes som utgangspunkt for diskusjon. Det skal, med andre ord, være greit «å svare feil» innenfor dialogisk undervisning for så å bruke dette til diskusjon i plenum, og snu det til et godt utgangspunkt for videre læring, jf. Vygotskys «proksimale utviklingszone» (Vygotsky 1978; Dysthe 1995:54f). Dette er også et godt eksempel på hvordan presentasjonsverktøyet er brukt for å legge til rette for såkalt «høy verdsetting» av elevbidrag, samt skape et inkluderende klasserom med dialogismen som utgangspunkt.

#### 4.2.2 Temaet om muntlig retorikk

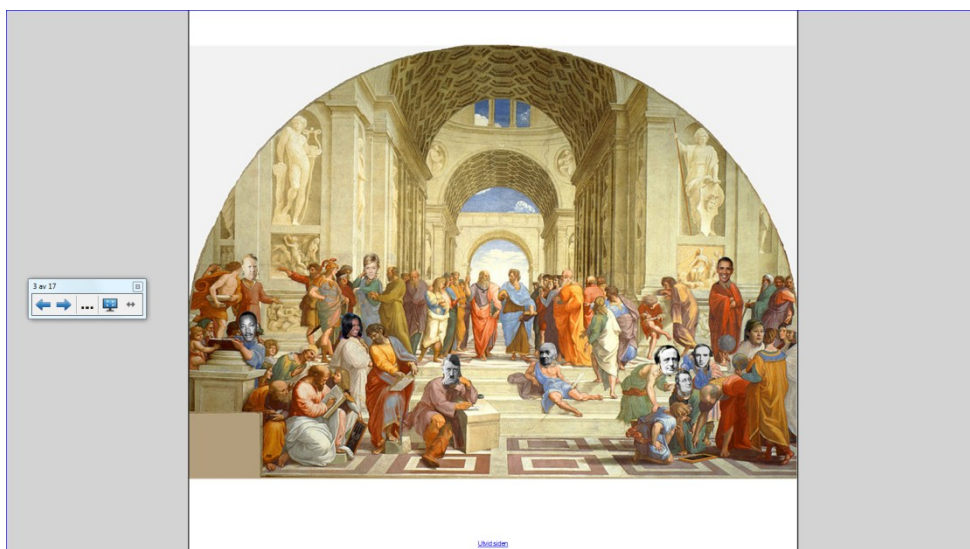


Fig. 2 – «Skolen i Athen» (fullskjermvisning)

Ved å klikke på elementet «mannen med roperten» som handler om muntlig retorikk, kommer man til hovedsiden for temaet om muntlig retorikk, her representert ved fresken *Skolen i Aten* av Rafael (fig. 2) som ble analysert tidligere i denne oppgaven ved hjelp av multimodalitetsteorien. Denne siden i presentasjonen er utelukkende visuell og det finnes ikke noe verbaltekst i bildet. Et slikt scenario vil falle inn under det Engebretsen kaller «Opplevelsesdiskursen». Dette handler om «sjangre som har som hovedfunksjon at leserne gjennom tekstene skal få oppleve et møte med interessante personer, miljøer, hendelser eller aktiviteter» (Engebretsen 2007:25). Den visuelle representasjonen vil igjen forhåpentligvis påvirke motivasjonen på en positiv måte, og det er derfor valgt ikke å inkludere noe verbaltekst. Her skal man kun fokusere på det visuelle uten å la noe verbaltekst «styre» det de ser i bildet, og på denne måten framtvinge spørsmål og refleksjon. Hvis elevene for eksempel ikke gjenkjenner noen av de plasserte «hodene» i bildet, er det i dialogisk undervisning et godt utgangspunkt for en samtale, kanskje en runde med tankekart, rundt aktuelle personer som man kan knytte til retorikk, og flere elever kan aktiviseres.

Underviser kjenner «Sindre» som en elev som er flink til å resonnerer, men foran tavlen med bildet av *Skolen i Athen* ble han litt usikker. Jeg har valgt å skrive «Sindres» møte med temaet om muntlighet, nettopp fordi «Sindre» kan ha vanskelig ved å uttrykke det han tenker muntlig, selv om han i andre tilfeller, for eksempel skriftlig, viser at han er meget reflektert. I scenariet som er skrevet blir det klart at underviser burde ha gitt «Sindre» mer plass til å kunne si noe om bildet, før han henvender seg til klassen, ved for eksempel å hjelpe ham til det Alexander kaller «talk for learning», nærmere bestemt «speculate and imagine» (Alexander 2004:39). Dette kan for eksempel innebære en bevegelse fra mer lukkede spørsmål om fakta rundt maleriet, kanskje med bestemte svar, videre til et utvidet resonnement rundt bildet. Slike «hovedbilder» for et tema, bør velges ut i fra at mulighetene for dialog skal være mange, og det er derfor viktig at underviser også gir den som er i fokus tid og ro til å begynne å tenke og snakke. I dette scenariet – nr. 5 - er det altså underviser som har litt for dårlig tid, og sender spørsmålet som Sindre nøler ved til klassen. Dette medfører at fokuset trekkes vekk fra hovedpersonen, som står i fare for å miste den mestringsfølelsen det er meningen som skal etableres i disse hovedtemaene. Alexander mener at dialogisk undervisning blir opprettholdt når «lesson introductions and conclusions are long enough to make a difference, and, as far as possible, are concerned with ideas rather than procedures»

(Alexander 2004:41) I dette tilfellet kunne man prøve ut flere innfallsvinkel til dialog om bildet, fra spørsmål om han kjenner bildet, om hans forhold til kunst, om han har besøkt noen kjente museer i verden, osv. «Sindre» bevarer allikevel roen og klarer å foreta et begrunnet valg, selv om han blir stående en stund på tavlen uten å si stort. Dette ville imidlertid ikke være heldig med for eksempel «Adriana» eller «Anne», som sjelden er muntlig aktive og virkelig må «varme opp» før de virkelig kan begynne å prate og føle seg noenlunde komfortable. De ville ha blitt særdeles ukomfortable i en liknende situasjon, noe som for eksempel også ville være lite heldig for «Kåre».

I den konkrete oppgaven de møter ut i fra valget «Sindre» gjør på vegne av hele klassen, er meningen at de skal få bruke andre sider av seg selv, uten å måtte legge like mye vekt på verbaltekst som resten av undervisningsopplegget. Her er det fokus på å bruke seg selv som verktøy til å løse oppgaven, og siden dette er en aktivitet som skal ta utgangspunkt i dialogismen og dialogisk undervisning, skal de også presentere arbeidet de har gjort muntlig. Ved videre å åpne for kommentarer fra klassen og underviser, kan man sikre at den dialogiske undervisningen blir opprettholdt da slik aktivitet vil gå inn under det Alexander kaller «discussion» og «dialogue» der målet er å «achiving common understanding through structured and cumulative questioning and discussion[...] (Alexander 2004:39). Underviser får altså en viktig rolle i å lede tilbakemeldingen, slik at arbeidet som er gjort blir oppsummert og diskutert, for eksempel rundt hva som var bra og kunne ha vært bedre. Smart Board vil i tillegg spille en viktig rolle i å «ta vare» på slike muntlige aktiviteter, og underviser kan notere og lagre alle innspill til senere «opptak» og dermed støtte den dialogiske undervisningen. «Sindre» får gjennom dette arbeidet også prøvd ut sider ved seg selv og speilet sin identitet, særlig som leder av en gruppe i en «skolsk» kontekst, og man kan si at identiteten hans kommer til syne som en person som vil utføre oppgaver av ulik karakter på best mulig måte, og at han evner å ta tak når ikke alt går slik det skal. Dette får han bekreftet i tilbakemeldingen han får fra underviseren som omhandler kvaliteten i arbeidet han har prestert.

Scenario 5 som omhandler «Sindre» viser altså hvordan det kan være nyttig å benytte slike bilder uten verbaltekst som et utgangspunkt for dialogisk undervisning. Det er allikevel viktig å påpeke at dette vil kreve desto mer av læreren med tanke på å gjennomføre en fleksibel blanding av typer «snakk». Han må opprettholde en kommunikasjon som en «reciprocal process in which ideas are bounced back and forth and on that basis take children's thinking forward.» (Alexander 2004:24). Underviser må også holde nok oversikt til å «ta opp» igjen



ulike elevbidrag som utgangspunkt for videre diskusjon. På den annen side tilbyr de tre temaveiene i presentasjonen mange muligheter for underviser med tanke på hvilken retning elevaktivitetene tar. Her blir det også underviserens rolle å manøvrere mellom å styre og å slippe kontrollen. Smart Board legger imidlertid til rette for at underviser bruke tavlen aktivt til å holde oversikt og ta vare på bidragene på en tydelig og enkel måte, men det blir allikevel tydelig at bruk av teknologi ikke nødvendigvis gjør undervisers jobb enklere når det gjelder kvaliteten på innholdet.

### 4.2.3 Temaet om det skriftlige

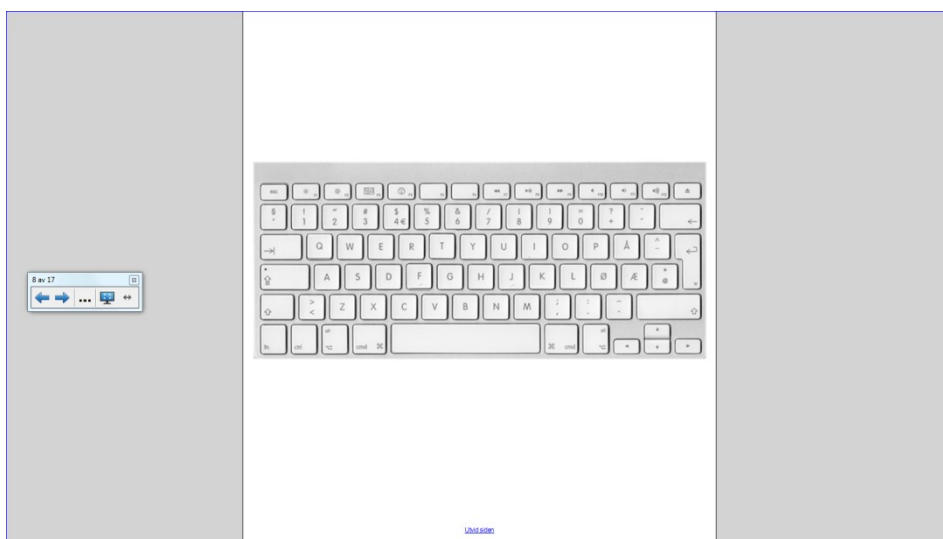


Fig. 3 – Tastaturet (fullskjermvisning)

Ved å velge å trykke på bildet av hånden som ligger over et tastatur sett fra siden, som havner man i det skriftlige temaet der man står rett overfor et nytt bilde av et tastatur (fig. 3). Det finnes heller ikke her noe verbaltekst, bortsett fra bokstavene på tastene. Selve valget videre vil basere seg på å forsøke å gjøre et tastetrykk, men akkurat dette vil bli en relativ uformell øvelse preget av gjetting.

Bildet av tastaturet ligger i følge Engebretsen innenfor «opplevelsesdiskursen». Denne visuelle representasjonen av et ordinært tastatur er hovedsakelig valgt ut fra dialogpedagogiske poenger, som vil dreie seg om refleksjoner rundt hvor mye et slikt tastatur betyr for oss i dag. Når en fungerende tast trykkes, er det i noen tilfeller lenket ut til nettressurser, for eksempel ressursidene til læreboka for å finne oppgaven. Når Internett benyttes, er det viktig at underviser er åpen for at noe kan fange elevenes interesse, og vurdere om dette kan være relevant og verdt å bruke tid på. Det er et viktig poeng innenfor dialogisk undervisning at underviser skal være åpen for det spontane, og ikke la kun fagmålene og

tidsaspektet styre undervisningsforløpet. En persona som «Sindre» som følger med mye i media, kan fort fatte interesse for en annen nyhetssak, og da mener blant annet Alexander at underviser skal bruke skjønn for å legge til rette for å stimulere denne spontant oppståtte interessen «enacting the democratic principle in teaching» (Alexander 2004:29). Her fokuserer dialogisk undervisning på den motivasjonen som oppstår hos «Sindre», og ved bruk av digital teknologi og Internett kan slike spontane situasjoner oppstå. Det er da desto mer viktig at disse ikke unngås, og tas som avsporinger, men at det er verdt å åpne opp for elevenes medbestemmelse for å opprettholde motivasjon og for å øke entusiasme. Dette kan jo også sies å være en del av nettavis-designet, for ved å lese en nettavis vil man klikke seg inn på saker som dukker opp og som man fatter interesse for. Dette må man derfor ta på alvor, og i tillegg kan motivasjonen gjerne være høy da en slik sak kan være dagsaktuell og virke mer relevant for elevene. De vil gjennom dette oppleve den verden som foregår rundt dem akkurat da, noe som også kan sies å være i tråd med dialogismen i det at meningen oppstår i det som skjer i øyeblikket og som ikke nødvendigvis er planlagt av underviser på forhånd.

#### 4.2.4 Temaet om sammensatte tekster

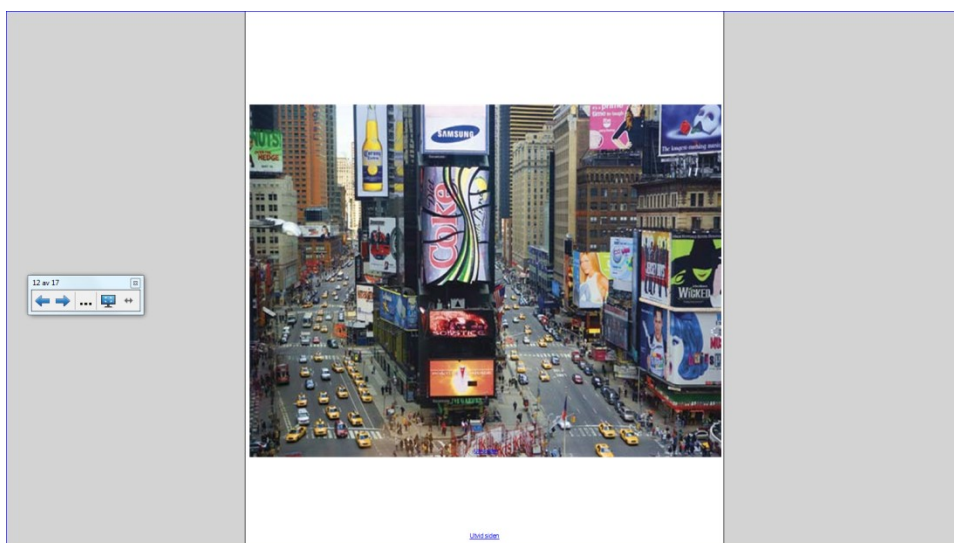


Fig. 4 – «Times Square» (fullskjermvisning)

Temaet om sammensatte tekster er symbolisert ved et bilde av Times Square i New York (fig. 4). Her framheves også det visuelle fokuset i presentasjonen. Det er et flertall reklamer i bildet og området ses fra et fugleperspektiv. Temaet kan igjen sies å introduseres gjennom «opplevelsesdiskursen». Her er flere av reklameplakatene «aktive», det vil si at ved berøring leder de videre til oppgaver som omhandler retorikk og sammensatte tekster, på samme måte som temaet som omhandler «tastaturet». Det er flere måter å nærme seg temaet om sammensatte tekster på, for eksempel ved peke på selve bybildet og undersøke hva slags

tanker man kan gjøre seg om det. Videre, kan man også gå inn på enkelte reklameplakater og koble inn teoristoffet hvis det skulle passe seg, ved å gi mini-forelesning rundt tolkning av sammensatt tekst med noen av reklamene i bildet som utgangspunkt.

I scenario 4 får «Adriana» anledning til å snakke om opplevelsen av å ha vært på Times Square, gjennom underviserens autentiske spørsmål. Ved å bruke «opptak» av det hun forteller til videre refleksjon, leder igjen til at hun får et nytt perspektiv på temaet som handler om virkningen av sammensatte tekster som hun opplevde, men ikke tenkte over på samme måte som nå. Vi ser igjen at utformingen av et slikt visuelt fokus kan åpne for elevenes egne erfaringer og opplevelser i tråd med dialogiske prinsipper, noe som bidrar til positive innfallsvinkler til videre arbeid. Når hun så gjør valget sitt, og berører en reklameplakat, skal de altså lage sin egen, og gjennom dette arbeidet ser vi at «Adriana» ikke bare må forberede seg på å presentere noe foran klassen, men også være aktiv i diskusjoner innenfor gruppen. I fokus på sammensatte tekster handler det selvfølgelig om å lære om fagstoffet, men like mye så handler denne aktiviteten om utvikling av identitet. Ved å arbeide med sammensatte tekster på denne måten, må «Adriana» og de andre elevene hele tiden diskutere valg, med tanke på form, layout, og hvilke modaliteter de skal bruke i produktet sitt, og overkomme eventuelle uenigheter. Dette er lagt til rette for elever som for eksempel «Adriana», som gjennom denne aktiviteten får oppleve at hun først og fremst tar valget som får fram oppgaven, noe som gjør at hun muligens får et sterkere forhold til arbeidet hun skal gjøre. Videre blir gruppestørrelsen viktig i det at det da ikke er så mange stemmer som trekker i ulike retninger. «Adriana» får en positiv opplevelse ved å måtte stå for det hun mener de burde gjøre og vise seg som en god samarbeidspartner som foreslår løsninger på arbeidet ved at hun tar på seg en viss type arbeid. Identitetsutvikling blir altså en betydelig interesse her, men det er ikke gitt at dette blir like positivt som det gjorde for «Adrianas» del. Det vil handle om undervisers måte å legge til rette for dialog på, og en av farene her kan ligge i at gruppen består av flere sterke krefter som ikke nødvendigvis klarer å samarbeide så godt. Underviser vil da igjen spille en viktig rolle i å skape en bedre dialog i gruppen.

#### 4.2.5 Utforming av oppgavene



Fig. 5 – Utforming av oppgave

Oppgavene er utformet som en artikkel man vil møte hvis man klikker seg inn på en sak i en nettavis. Artikkelformen er oversiktig og allment kjent for de fleste, og ut i fra dens gjenkjennelige struktur vil ingressen fungere som en oppsummerende beskrivelse av oppgavens hensikt. Videre vil ulike underavsnittene alltid kalt «hva», «hvordan» og «produkt», som konkrete instruksjoner til hva som skal gjøres på hvilken måte. På denne måten er målet at oppgaveteksten skal være mest mulig strukturert og lettfattelig, og en slik utforming blir særlig viktig for personaer som «Markus», som trenger at instruksjoner er mest mulig korte og konkrete for ikke å miste interessen og «Adriana» som trenger tydelig innføring i det de konkret må gjøre, samtidig som de begge trenger å se tilbake på det underviser har markert som spesielt viktig å fokusere på.

En slik utforming kan sies å sortere både innunder Engebretsens «opplevelsesdiskurs», den han kaller «kunnskapsdiskurs» og tilslutt «selskapelighetsdiskurs» (Engebretsen 2007:25ff). I tillegg til at elevene som nevnt tidligere gjennom tekstene møter interessante personer, miljøer, hendelser eller aktiviteter, fokuseres det i disse også på å «formidle kunnskap som diskursdeltakere kan ha nytte av – ikke nødvendigvis som samfunnsborgere, men snarere som forbrukere eller som faginteresserte» (Engebretsen 2007:25). I tillegg handler selskapelighetsdiskursen om at den gir elevene «mulighet til å presentere seg selv for hverandre, hvem man er og hva man mener om ting(...)» (Engebretsen 2007:26). I dette undervisningsopplegget vil denne diskursen opptre i form av de muntlige presentasjonene med påfølgende tilbakemeldinger og diskusjoner. Denne dimensjonen er viktig for alle personaene, men kanskje spesielt for «Anne», «Kåre» og «Adriana», som ofte sitter inne med meninger de ikke uttrykker overfor andre. Forskjellen vil være at de her må stå fram med hele

sin person, i motsetning til en nettdebatt som ofte kan være mer anonymisert eller «trygg», i og med at man kan planlegge sine argumenter trygt bak tastaturet. Elever som disse personaene vil gjennom presentasjonene og de påfølgende diskusjonene og tilbakemeldingene, få mengdetrening i å bidra på samme måte som man ville gjort i en nettdebatt, der man vil få både støtte og motstand fra andre som er opptatt av det samme temaet. Dette vil også selvfølgelig være nyttig for «Markus» og «Sindre», men de er ikke så tilbakeholdne i å ytre seg, og når de først må er de ikke egentlig så opptatt av hva andre måtte mene. De får gjennom dette arbeidet en utfordring i å argumentere godt for seg, og ta andre meninger og perspektiv inn over seg. Det ser altså ut til at nettavisen som rammeverk støtter de dialogiske prinsippene både når det gjelder faglig innhold, men også når det gjelder identitet gjennom aktive bidrag i alle ledd av arbeidet med fagstoff.

Selve funksjonen av den digitale tavlen, Smart Boardet, vil spille en stor rolle når elevene skal interagere med tavlen som verktøy. Siden gjenstandene for analyse er plassert i bildet sammen med oppgaveteksten, blir oppgaven med å gå gjennom momentene i oppgaven enklere. Underviser har hele tiden muligheter for å gjøre det som er viktig å merke seg mer salient, ved for eksempel å bruke markeringspenner. Ved å unngå å ha oppgavetekst og på ulike steder, blir klassens hovedfokus på tavlen. Hver oppgaveside inneholder da også feltet «notater», der innspill kan noteres, noe som igjen betyr at elevene med en gang kan være med på å utvikle, eller tilpasse oppgavene de skal gjøre. Det blir da også viktig at underviser legger ut en versjon, med elevenes kommentarer, av oppgaven på læringsplattformen. Slik virksomhet skaper her en tettere forbindelse mellom personaene og fagstoffet. Motivasjonen hos personaer som «Markus», «Kåre» og «Sindre» vil mest sannsynlig øke hvis de opplever at de kan få medbestemmelsesrett og være med og definere ulike måter å løse en oppgave på. I tillegg, er personaer som «Anne» og «Adriana» ofte usikre og redde for å gjøre feil, så de vil også muligens oppleve en større trygghet ved at eventuelle spørsmål og uklarheter kan bli en synlig del av oppgaven fra starten, og at deres egne kommentarer eventuelt kan komme på som en del av oppgaveteksten.

## **5.0 Konklusjon og oppsummering**

Problemstillingen i denne oppgaven handlet altså om på hvilke måter Smart Board kan bidra til å styrke den pedagogiske bruken av IKT og gi en mer dialogisk undervisning. Når det gjelder å svare på den første delen av problemstillingen, har jeg forsøkt å vise hvordan Smart Board egner seg godt som teknologi i klasserommet fordi den gjør det enkelt å kombinere

ulike semiotiske ressurser og modaliteter på enkle måter for å uttrykke mening for elevene. Fordi Smart Board i utgangspunktet innbyr i utgangspunktet til interaksjon ved å være en trykk-sensitiv tavle, legger man i tillegg til rette for elevaktivitet ved å la elevene berøre og aktivisere ulike deler av presentasjonen, slik at de også fysisk får et forhold til formidlingen av innholdet. Elevene kan i tillegg bidra til å gjøre innholdet i en presentasjon komplett ved at de kan sette inn sine svar på oppgavene direkte inn i presentasjonen, som igjen kan lagres til senere bruk for alle. Dette er da et godt utgangspunkt som at elevene kan lære av hverandre. Dette styrker den pedagogiske bruken av IKT ved at elevene blir medforfattere til presentasjonen og får på den måten et eierskap til den. Smart Board vil også styrke undervisningen ved at den åpner for ulike kombinasjoner å skape sammenheng i undervisningsopplegget, og i denne oppgaven ser vi det ved at man har muligheten til å navigere internt i selv presentasjonen og ut på internett.

Brukt på en slik måte som i denne oppgaven, kan Smart Board også legge til rette for mer dialogisk undervisning på den måten at «alt» i presentasjonen kan være et utgangspunkt for dialog. Selve formen på presentasjonen, i dette tilfellet en nettavis, kan diskuteres i forhold til hvilke fordeler den kan ha i å formidle et fagstoff. Videre, er det gjort utstrakt bruk av bilder, noe som åpner for mange muligheter for dialog og det er i tillegg gjort bruk av verbaltekst, hovedsakelig som et utgangspunkt for de konkrete oppgavene som skal gjøres. Her kan Smart Board gi mer dialog rundt forståelse, samt utformingen av oppgaver og på den måten gi elevene muligheter til å påvirke sitt eget arbeid. Hovedfokuset på dialogisk undervisning ligger imidlertid i de visuelle framstillingene som utgangspunkt for diskusjon og refleksjon. Med å bruke Smart Board til å legge til rette for dialog, følger også en synliggjøring av egen identitet, som vist gjennom de ulike personaer og deres møte med undervisningen i scenarier.

I denne oppgaven finnes ikke svaret på hvordan teknologi løser alle utfordringer i skolen, men den viser en rekke muligheter for hvordan den elektroniske tavlen kan utnyttes til å åpne for det dialogiske i en undervisningssituasjon i norsk i videregående skole. Som Østerud, i tillegg til Alexander er inne på, vil den digitale revolusjonen denne gang muligens handle om å innse at mangfoldet i undervisningsmetoder, arbeidsmåter og elevprodukter gjør at læreren ikke vil ha den samme formen for kontroll over alle ledd i opplæringen som tidligere. Med min studie vil jeg imidlertid stille spørsmålstegn ved om dette er riktig, for teknologi skal ikke frigjøre underviser og redusere ham eller henne til en bakgrunnsfigur som tidligere forsøk, heller ikke få læreren tilbake som den som sitter på alle faglig og teknologiske muligheter. Utviklingen har kommet så langt, at det ikke lenger er snakk om digital teknologi som kun et hjelpemiddel

til skolearbeid, men en faktor som også tvinger oss til å måtte gjøre om måten vi tenker pedagogikk på. Dette er en naturlig utvikling, i forholdet mellom samfunn og skole, og skolen har tidligere gått gjennom paradigmeskifter fra behaviorisme til kognitivismen videre til sosiokulturell læringsteori med påfølgende endring av praksis i skolen. Jeg vil hevde at dialogisk bruk av teknologi ikke på noen måte bør være underordnet disse tidligere paradigmenes på læring, men igjen innebære et endret syn på læring som vil føre til et endret syn på nye læringsmål og pedagogisk praksis. Dette er langt fra realisert sett ut i fra de muligheter som finnes, men noen skoler går foran og eksperimenterer med ulike løsninger.

Jeg mener å se at kombinasjonen dialogisme, dialogisk undervisning og Smart Board-teknologi er en kombinasjon som kan utvikles til en IKT-didaktikk som er med på å gjenreise dialogen i klassen, der undervisere og unge mennesker igjen jobber sammen mot mål som virker meningsfulle for alle. Bruk av persona-metoden slik som den tas i bruk i denne oppgaven kan også være et nyttig verktøy for hele tiden å videreutvikle. Jeg vil gå så langt som å påstå at metoden kan være helt nødvendig i det at man kan utvikle personaene, og derpå tilpasse undervisningen hurtigere i takt med utviklingen av teknologi. Gjennom et slikt arbeid kan elevene bli bedre rustet til en studiehverdag og etter hvert et arbeidsliv der de kommer godt rustet både hva angår kulturarv og praktiske kunnskaper enn hva tilfellet er i dag, og være mer trygg på sin egen identitet, det samme kan også sies å gjelde undervisere.

I all ydmykhet har jeg tenkt at andre lærere og andre yrkesgrupper som skal motivere og legge til rette for læring, kan hente inspirasjon i måten jeg har tatt i bruk Smart Board. Metoden, virkemidlene og de pedagogiske verktøyene i denne presentasjonen, mener jeg både kan benyttes i de fleste fag i dagens moderne, digitale skole på grunnlag av modellen jeg setter fram her. Til slutt, kunne et interessant område å jobbe videre med være hvis elevene hadde hatt full tilgang til Smart Board – programvaren, og kunne bygget opp presentasjoner og lignende ved å bruke mulighetene der. Mitt håp er at dette bidraget kan inspirere noen til å tenke videre, for det er uendelige muligheter og mange «scenarier» igjen å utforske.

## 6.0 Litteratur

Selander, Staffan og Skjelbred, Dagrunn 2004: *Pedagogiske tekster – for kommunikasjon og læring*. Oslo, Universitetsforlaget.

Knudsen, Susanne V. og Aamotsbakken, Bente (red.) 2010: *Teoretiske tilnærminger til pedagogiske tekster*. Kristiansand, Høyskoleforlaget.

Aamotsbakken, Bente og Knudsen, Susanne V. 2011: *Å tenke teori – Om leseteorier og lesing*. Oslo, Gyldendal Norsk Forlag.

Kress, Günther og van Leeuwen, Theo 2006: *Reading images- The Grammar of Visual Design*. London, Routledge.

Nielsen, Lene 2013: *Personas – User Focused Design*. London, Springer-Verlag.

Kjeldsen, J. 2006: The Rhetoric of PowerPoint. I Seminar.net - International journal of media, technology and lifelong learning Vol. 2 – Issue 1 – 2006. Hentet 20.10.12, fra [http://www.seminar.net/files/Kjeldsen\\_powerpoint.pdf](http://www.seminar.net/files/Kjeldsen_powerpoint.pdf)

Dysthe, Olga (2001): *Dialog, samspel og læring*. Oslo: Abstrakt forlag.

Dysthe, Olga (1999): «Ulike teoriperspektiv på kunnskap og læring». Publikasjon i *Bedre skole*.

Eco, U. (1979). *The Role of the Reader: Explorations in the Semiotics of Texts*. Bloomington, Indiana: Indiana University Press

Engebretsen, Martin (2010). Hvordan jobbe analytisk med dagens komplekse nett-tekster? *Norsklæreren*(2), 18-25.

Engebretsen, Martin (2007). *Digitale diskurser – Nettavisen som kommunikativ flerbruksarena*. Kristiansand, Høyskoleforlaget.

Hatlevik, O. E., Tømte, K., Skaug, J. H., & Ottestad, G. (2011). *Monitor 2010: Samtaler om IKT i skolen*. Oslo: Senter for IKT i utdanningen.



Linell, P. (1998). *Approaching Dialogue: Talk, interaction and contexts in dialogical perspectives*. Amsterdam: John Benjamins.

Tønnesson, J. L. (2010). Leserens modell – om relevansen av resepsjonsteori. I S. V. Knudsen & B. Aamotsbakken (Red.), *Teoretiske tilnærminger til pedagogiske tekster* (s. 176-195). Kristiansand: Høyskoleforlaget.

Alexander, Robin (2008): *Towards dialogic teaching – Rethinking classroom talk*. UK: Dialogos UK ltd.

Dysthe, Olga (1995): *Det flerstemmige klasseromet – Skrivning og samtale for å lære*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.

Dysthe, Olga et al. (2012): *Dialogbasert undervisning – Kunstmuseet som læringsrom*. Bergen: Fagbokforlaget.

Østerud, Svein (red.) (2009): *Enter – Veien mot en IKT-didaktikk*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Betcher, Chris & Lee, Mal (2009): *The Interactive Whiteboard Revolution – Teaching with IWBs*. Australia: ACER Press.

Van Leeuwen, Theo (2005): *Introducing social semiotics*. London: Routledge

Bakhtin, M., *Latter og dialog: Utvalgte skrifter*, Cappelen, Oslo 2003.

Bakhtin, M. (2005). *Spørsmålet om talegenrane* (R. Slaattelid, Overs.). Oslo: Pensumtjenesten. (1979)

Halliday og Mathiessen (2004): *Introducing Functional Grammar*. London. Arnold

Mercer, Neil (2000): *Words and minds: how we use language to think together*. London: Routledge.

Svennevig, Jan (2009): *Språklig samhandling – en innføring I kommunikasjonsteori og diskursanalyse*. Oslo: Cappelen Dam.

Kress, Günther (2003): *Literacy in the new media age*. London: Routledge.

Halliday, Michael A. K. (1978): *Language as a Social Semiotic*. London: Edward Arnold.

Bibliotekspresen, utgave 4 (2008):

<http://perspektiv.bf.dk/Bladet/~media/Bibliotekspresen/bladet/2008/4/PDF.ashx>

Personas – Borgerservice og Biblioteker, Hovedbiblioteket, Århus:

[http://projekter.bibliotekogmedier.dk/sites/default/files/documents/personas\\_screen%5B1%5D\\_0.pdf](http://projekter.bibliotekogmedier.dk/sites/default/files/documents/personas_screen%5B1%5D_0.pdf)

## Vedlegg 1 – Personaer

### Persona 1: «Kåre»

#### Hjemme/Bakgrunn

Kåre er en gutt på 18 år, som for tiden gjør ferdig sin videregående utdanning på studiespesialiserende studieretning, ved en såkalt «digital skole». Han har en eldre søster som han har relativt lite kontakt med, og har vokst opp i Oslo fram til han kom i skolealder, da familien flyttet ut av byen til Nesodden. Begge foreldrene til Kåre er relativt gamle.

Foreldrene gir ham et fast pengebeløp hver måned, så foreløpig har han ikke sett behovet for en deltidsjobb. Hverken hjemme eller på skolen tenker Kåre noe særlig på det han spiser og drikker. Han merker selv at han blir fort trøtt og lett gir opp når han møter vanskeligheter, spesielt hvis lærere eller medelever stiller krav til ham om å delta.

#### Sosialt/Fritid

Kåre har ingen spesielle fritidsinteresser, men han har en relativ liten vennekrets han trives sosialt med, og de spiller dataspill relativt mye i perioder utover sene kveldstimer. Kåre driver ikke med idrett lenger, men har tidligere vært aktiv innenfor friidrett.

#### Skolearbeid

Kåre har hatt et skoleløp som endret seg en del etter i løpet av ungdomstrinnet. Han har sjelden gjort så mye lekser, klart seg relativt bra, men i overgangen 9-10. klasse, slet han i økende grad med å få til gode arbeidsvaner da arbeidsmengden ble større. Dette tok han med seg til videregående, der arbeidsmengden ble enda større og resultatene, sammen med motivasjonen til Kåre, begynte å synke. Familien har flere ganger tidligere hatt noen vanskelige diskusjoner om skolearbeid, men har blitt enige om at Kåre selv skal melde fra hvis han har behov for hjelp, noe som praktisk talt aldri har skjedd. Han søkte allikevel studiespesialiserende, fordi han ikke visste hva han ville, men har angret i blant at han ikke forsøkte seg på medier og kommunikasjon. Da denne tanken meldte seg, orket han ikke tanken på å begynne på en ny studieretning.

Kåre bruker mye digital teknologi, både på fritiden og i skolen. Han kommuniserer med venner på nettet, leser nettaviser, følger ulike blogger om spill, og spiller selv ganske mye i perioder. Siden skolen er en digital skole, stilles det krav om at han skal bruke læringsplattform, utnytte digitale ressurser og levere oppgaver elektronisk, noe han trives med. Han er ikke så ofte inne på læringsplattformen, men prøver å bli flinkere til å være ute i

forkant med å lese informasjon på de ulike fagsidene. Han synes ofte det blir mye å lese og holde styr på.

Kåre tenker ofte han kan få til skolearbeidet godt, det er bare det at det koster for mye å gjøre oppgavene bra. Han har blitt mer og mer komfortabel med «den minste motstands vei». Han er glad i pcen sin, men kunne tenke seg å bruke den mer kreativt – for eksempel å lage små programmer eller animasjoner. Han får sjelden anledning til å bruke dataen kreativt på skolen, der det ofte blir mye skriving. Nettet er alltid åpent, utenom noen få perioder der lærerne kan stenge nettet. Han synes det vanskelig ikke å være på nettet, og unne seg litt av det han tenker på som «avslapping». Det er dessuten sjelden at læreren kontrollerer hva de gjør i timene, så han synes ikke det får noen særlige konsekvenser heller.

### **Klasseromssituasjoner**

Han trives ikke så godt i full klasse, og rekker så godt som aldri opp hånda. Framføringer er heller ikke favoritten hans. Han liker bedre å jobbe i mindre grupper. Under gruppearbeid i klasserommet, tar han i blant initiativ til uformelle samtaler, men kommer sjelden med forslag til løsninger på oppgaver, selv om han allikevel er med, og gjør akkurat det han skal. Han forsøker generelt å framstå som om han er interessert overfor lærere i timer med full klasse, og har alltid blikket rettet mot tavle/lerret, noe han har erfart fører med seg at han på en måte kan «skli» gjennom skoleuker og timer, og på den måten forbli usynlig. Han føler at han har et greit forhold til lærerne sine, men er aldri aktiv, eller ber aldri om noe ekstra hjelp hos dem heller, kanskje de kunne finne på å stille strengere krav til ham eller få høyere forventninger til hva han skal kunne prestere.

### **Framtidsdrømmer**

Kåre ønsker aller mest å komme seg gjennom skolen og fagene med middels til gode resultater, ikke fordi han har en plan med den videre utdanningen sin, men fordi det ville gi ham en følelse av fred og frihet. Han vurderer ikke høyere utdanning i særlig grad, men ser for seg et arbeidsliv der han tjener greie penger. Det å satse skikkelig på skolearbeid ser han ikke poenget med, og hans typiske svar på de fleste spørsmål om framtiden blir «vet ikke».

### **Ambisjoner for «Kåre»**

- Klasseromssituasjoner:
  - Mer synlig i undervisningstimene
  - Positive opplevelser
  - Oppleve seg selv som en del av et arbeidsfellesskap som fullverdig bidragsyter

- Skolearbeid:
  - Får svar på hva han kan få til, ikke bare tenke dette og at det kanskje ikke koster så mye allikevel – skal gjøre noe konkret han må stå for
  - Stole på seg selv faglig
- Generelt: Ta mer ansvar, gjøre noe konkret som synliggjøres for andre, se verdien av å bidra faglig.

## Persona 2: «Anne»

### Hjemme/Bakgrunn

«Anne» er 18 år, og holder for tiden på med å gjøre ferdig sin videregående utdanning på studiespesialiserende studieretning. Anne har tre søsken, to jenter og en gutt, som alle har et nært forhold til hverandre. Hun har bodd på Nesodden hele livet. Hun har foreldre som alltid har fulgt henne opp og stilt krav til henne, og det hender fremdeles at hun spør sin mor om hjelp. Moren har jobbet som lærer på videregående skole i flere år. Begge foreldrene deler inntrykket av at Anne er en selvstendig og voksen person som klarer seg godt på egen hånd.

### Sosialt/Fritid

Hun har en stor vennekrets, og en håndfull av dem regner hun for spesielt nære. Mange av vennene har hun med seg fra idrett, og hun er fortsatt involvert i håndball og langrenn som hun har vært i flere år. Hun roper aldri høyest, og snakker heller ikke mest når hun befinner seg i situasjoner med mennesker hun ikke kjenner så godt. Sammen med nære venner kan hun ta mer plass. Hun trenger egentlig ikke ekstra penger, men hun jobber en del ved siden av skolen som resepsjonist på et treningssenter - der hun forøvrig ikke trener selv. Hun går heller treningsturer i skogen, og gjerne på ski om vinteren. Flere av vennene hennes jobber også ved siden av og hun synes hun også burde dette for å være mer selvstendig, men hun synes noen ganger at det blir litt mye å holde på med, siden hun egentlig har lyst til å satse mer på skolen.

### Skolearbeid

Anne trives godt i miljøet på skolen, og har mange venner der. Skolen er derfor også en viktig arena for henne sosialt. Hun har alltid likt å gå på skole. Hun er så godt som alltid til stede i fagtimer, hun trives med de fleste fag, men er særlig god i realfag. Anne synes det er vanskelig å vite hva hun skal gjøre for å komme seg opp på et enda høyere faglig nivå. Hun ønsker å få til dette, men synes selv at dette krever mye hjelp, som hun kvier seg for å be om. Hun velger da heller å si at «alt er greit». Hun har av en tidligere lærer blitt fortalt at hun burde få hjelp med studieteknikk – hun kunne få til å gjøre det bedre i flere fag. Hun synes allikevel at det å endre selve måten hun jobber på er noe av det vanskeligste hun kan tenke seg, selv om hun er klar over at u hensiktsmessig jobbing tar mye av fritiden hennes. Hun merker dette ved at hun blir veldig sliten i perioder da det blir mye å gjøre på en gang, og innleveringsfristene kommer tett innimellom terminprøver. Under så å si hele skoleløpet har hun alltid fått gjort det hun skal uten å be om utsettelse, noe hun prøver å holde på så godt

hun kan, men det tærer mer og mer på kreftene hennes for hun klarer bare så vidt å rekke å gjøre alt så godt som hun synes det burde være før fristene går ut.

Anne bruker mye tid på pcen, mest til aktivitet på sosiale medier og skolearbeid. Hun synes hun klarer å kontrollere tiden dataen ganske godt, men svarer ofte at hun godt kunne brukt mindre tid på sosiale medier, mest fordi det er dette mange av vennene hennes sier. Hun vil unngå å bli sett på som altfor pertentlig, men hun skammer seg ikke over å ville gjøre det godt på skolen. Anne liker de fleste fag selv om hun ikke alltid ser verdien av innholdet i noen av dem. Å gjøre det godt og få en god karakter er et mål i seg selv for henne. Hun kan bli fortvilet, særlig hvis hun jobber i grupper som ikke fungerer, og hun er ikke den som tar tak i vanskelighetene. Da gjør hun heller litt av arbeidet for andre, og blir hakket mer sliten av dette, men det synes hun er bedre enn å måtte konfrontere medelever.

### **Klasseromssituasjoner**

Anne har alltid vært litt sjenert og stille i klasseromssituasjoner, og hun liker best å jobbe i små grupper med noen hun kjenner godt. Hun vet ikke hvorfor det er slik, men hun har vært stille fra starten av skoleløpet, og denne måten å være på har på en måte blitt en del av den hun er i skolesammenheng. Hun svarer ofte så kort som mulig på direkte spørsmål i plenum, men tar sjelden initiativ til å bruke stemmen spontant plenum eller blir sjelden med i åpne diskusjoner. Hun har blitt stadig mer ukomfortabel med at hun er for lite synlig til tider, og at lærerne ikke «ser» henne nok. Hun vil gjerne at læreren stiller strengere krav til henne, slik at hun blir tvunget til å si mer i plenum og kanskje på den måten forbedre måten hun jobber med lekser.

### **Framtidsdrømmer**

Anne har fra slutten av ungdomsskolen, og gjennom videregående skole, hatt et ønske om høyere utdanning. Hun er fra en familie der alle har, eller tar, høyere utdanning med unntak av lillebroren. Hun har spesielt lyst til å komme inn på juss ved Universitetet i Oslo, men vet at opptakskravene er veldig høye. Hun har hele tiden hatt dette som mål, men etter hvert som hun har sett at de målene hun har satt seg rent faglig kanskje glipper, er hun stadig mer usikker på om hun vil klare å komme inn. Hun har vurdert å bli lærer gjennom lektorprogrammet ved UiO, men har problemer med å se for seg hvordan hun skal overkomme sjenansen, og da moren hennes jobbet som lærer, snakket hun ofte om hvor slitsomt hun syntes det var å hele tiden måtte stå på «scene» i jobben. Dette skremmer henne litt, men hun tenker allikevel at dette er et reelt alternativ.

### Ambisjoner for «Anne»

- Klasseromssituasjoner:
  - o Mer mengdetrening i muntlig, forholde seg til klasseromssituasjon og gruppesituasjon i relativt korte sekvenser
  - o Utfordres på kreative og uformelle oppgaver for å «senke skuldrene litt»
- Skolearbeid:
  - o Retorikkprinsipper kan være nyttig for henne; actio
  - o Noen studieteknikker slik som planlegging av større prosjekter
- Generelt: Bygge opp selvtillit - vise hva hun kan oftere



### Persona 3: «Adriana»

#### Hjemme/Bakgrunn

«Adriana» er en jente på 20 år, som for tiden gjør ferdig sin videregående utdanning på studiespesialiserende studieretning. Hun har gifte foreldre og har en eldre bror som fortsatt bor i Glasgow, der familien bodde i årene fra Adriana var 14 år og fram til familien flyttet til Norge for to år siden. Alle i familien er karrieremennesker, så Adriana føler på presset av hele tiden å måtte lykkes med alt hun gjør, selv om foreldrene for det meste er oppmuntrende og ikke stiller særlig strenge krav til henne. De vil først og fremst at hun skal ha det bra, delta på fritidsaktiviteter, skaffe seg venner og ikke presse seg selv så hardt på skolen. Hun lærer seg tross alt norsk språk ved siden av. Adriana opplever familien allikevel som svært opptatt av skolearbeid og karriere. De kommer fra Polen der skolegangen for det meste styres av konservative regler og normer. Hun er vant til å pugge fagstoff, for så å gjengi det både skriftlig og muntlig. Det norske skolesystemet er derfor krevende for henne å venne seg til.

#### Sosialt/Fritid

Adriana har foreløpig få andre fritidsinteresser utover skoleannet enn at hun minst leser ut to, tre bøker i uka. Hun har særlig blitt foret med bøker av faren sin, som jobber i forlagsbransjen, og vil at hun skal ha et solid litterært grunnlag. Hun liker særlig å lese lyrikk med Baudelaire som en klar favoritt, og hun har satt seg fore å lese noe av alle nobelprisvinnerne i litteratur, der hun foreløpig liker Doris Lessing og J.M. Coetzee aller best. Hun har begynt å innse at hun må skaffe seg flere bein å stå på, særlig for å utvide vennekretsen sin. Det er ikke like mange av hennes jevnaldrende i Norge som er like opptatt av å bruke like mye tid på skole som henne, og hun synes det er vanskelig å finne noen likesinnede. Fram til nå har hun vært mye alene og ensom i den nye skolesituasjonen, etter at fadderordningen tok slutt, og hun tenker at hun må finne tid til å være mer sosial. Pcen har mer og mer blitt en god og viktig «venn», som hun tilbringer mye tid sammen med. Hun jobber ikke ved siden av skolen, men bidrar med husarbeid hjemme, da foreldrene jobber mye, og hun får uansett penger av disse. Hun kunne godt tenke seg en ekstrajobb, men ser ikke hvordan hun skal få tid til skolearbeidet ved siden av dette. Hun har mest lyst på en ekstrajobb for å bli kjent med flere mennesker og fordi de fleste andre elevene i klassen har ekstrajobber. Hun liker ikke å føle seg som en «overklasse-jente». Hun har heller ikke så mye interesse for sport, men hvis hun gjør noe, så går eller jogger hun i skogen.

## Skolearbeid

Hun opplever at i Norge er det mindre faglig innhold i undervisningen, men desto mer fokus på å reflektere og diskutere, noe hun setter pris på. Imidlertid representerer dette et problemområde for henne, med tanke på de utfordringene med det norske språket, og hun sitter som oftest igjen med en følelse av at hun kunne ha bidratt mye mer enn det hun får vist både skriftlig og muntlig. Hun er imidlertid meget sterk i engelsk, og hun utfolder seg mer i engelsktimene ved å stille spontane spørsmål og delta aktivt i diskusjoner. Hun føler seg aldri så vel som når hun klarer noe hun har satt seg mål om å klare. Hun ønsker å nå høyere nivå raskt, men vet at hun har litt for dårlig tid, og hun blir ofte så skuffet at hun gråter over resultatene som ikke samsvarer med ambisjonene hennes. Hun har et pragmatisk forhold til teknologi, og bruker den nesten utelukkende til å utføre skolearbeidet sitt. Hun har ingen særlig interesse av det for teknologiens egen skyld, og har lite erfaring med bruk av pc i skolesammenheng, men hun har opprettet en Facebook-profil for å holde kontakt med de i klassen, og for å holde kontakt med venner i utlandet. Klassen har dessuten opprettet en egen facebookside som hun liker å følge. Der har hun også fått kommunisert med flere av jentene i klassen, noe hun synes har gjort det enklere for henne å komme inn i miljøet. Hun har ellers stor nytte av digitale oversettelsestjenester, og hun bruker ITSL på engelsk (skolens læringsplattform). Har hatt mindre erfaring med teknologi enn de norske medelevene, men har tatt det fort igjen. Teknologien er et middel for å nå egne mål som er å få tilgang til høyere studier.

## Klasseromssituasjoner

Hun liker i utgangspunktet arbeid i full klasse, både individuelt og i grupper, godt, men med tanke på at hun ikke behersker norsk så godt som hun skulle ønske, kvier hun seg veldig for å si delta i plenum. Hun er ikke glad i situasjoner der hun ikke har full kontroll, og selv om hun har lært seg norsk relativt godt i løpet av de to årene hun har vært i landet, gjør de språklige utfordringene hun har igjen gjør at hun fortsatt er for utrygg til å si noe høyt i plenum. Hun har mange meninger om det meste, og det plager henne i økende grad at hun ikke får deltatt i diskusjoner og refleksjoner felles i klassen, da hun føler selv at hun er sterk faglig. Adriana er imidlertid god i engelsk og hun ser her at hun har et fortrinn framfor de andre elevene i klassen.

## Framtidsdrømmer

Adriana drømmer om en akademisk karriere, og hun har satt seg mål om å bli klinisk psykolog, og foreløpig ser hun ikke andre alternativ til denne framtidsplanen, annet enn

muligens å jobbe med forskning og undervisning på en høyskole eller universitet, men dette vet hun ikke så mye om ennå. Hun ser det uansett som et stort nederlag om hun ikke når hovedmålet sitt.

### **Ambisjoner for «Adriana»**

- Skolearbeid:
  - o Språktrening – lage nøkkelord
  - o Diskusjon/refleksjon – retorikk som fag kan hjelpe henne med å organisere argumentasjonen sin
- Klasseromssituasjoner:
  - o Lav terskel for å delta muntlig
  - o Mengdetrening muntlig – bli mer stødig over tid
  - o Kreative oppgaver – ikke bare skriftlig/muntlig
- Generelt: Få henne til å bruke språket, selvtillit, føle faglig utvikling

## **Persona 4: «Sindre»**

### **Hjemme/Bakgrunn**

Sindre er en gutt på 18 år, som for tiden gjør ferdig sin videregående utdanning på studiespesialiserende studieretning. Kommer fra en ressurssterk familie som alltid har stilt krav til ham og fulgt ham opp. Oppfølgingen tar seg imidlertid mest ut som spørsmål som han besvarer etter hva han tror de vil høre, noe som fungerer greit for alle parter. Han har bodd på Nesodden hele livet.

### **Sosialt/Fritid**

Sindre er en person som er godt likt, og han har en stor vennekrets. Han spiller mye fotball, og er på A-laget der han jobber hardt for å beholde plassen sin. Han er mye sammen med dem han spiller fotball med, men har også andre typer venner inkludert en gruppe jenter. Han har gått andre året på videregående i USA, og dette året hjemmefra gjorde at han ble veldig opptatt av å følge med i media på hva som foregikk i Norge. Denne interessen har han fortsatt med. Han hadde forøvrig få problemer med raskt å være tilbake i sitt gamle miljø da han kom tilbake. Han har stort sett kommunisert med de fleste vennene sine i Norge via Facebook.

### **Skolearbeid**

Han er relativt sterk i de fleste fag, og spesielt liker han historie og kroppsøving, men han er av en bestemt oppfatning at han burde klare bedre karakterer. Han leser godt, men har aldri jobbet målrettet med å skaffe seg full oversikt over hva han må gjøre for å bli bedre i det han presterer i skolesammenheng. Sindre sitter en del på pcen, både på fritiden og på skolen. Han bruker pcen til skolearbeid, men dette blir ofte oppstykket av at han veldig ofte sjekker Facebook, ser på youtubeklipp, leser nettaviser og spiller litt innimellom. Han tenker selv at han er flink til å multitaske, og at han egentlig ikke er så interessert i alt som foregår på nettet, men merker at han ikke får gjort så mye som han ønsker og de faglige resultatene han oppnår varierer litt for mye. Han har et ønske om å gjøre noe med dette, men det er ikke lett når flesteparten av kompisgjengen hans sitter på nettet nær sagt hele tiden. Alt i alt blir det for lite kontinuitet i skolearbeidet hans, men han leverer stort sett alltid det han skal til fristene.

### **Klasseromssituasjoner**

I timene, er han ofte muntlig, og er komfortabel i klasserommet, både når det gjelder diskusjoner og spontane bidrag. Han stiller ofte spørsmål når det er noe han ikke forstår. Han sliter litt med å finne ut om skal være «den kule» eller «den flinke» i klasserommet, og han har lett for å bli avledet.

Det er en gruppe faglig sterke jenter i klassen som dominerer fellesdiskusjonene i klassen, og som gjør at andre sjelden kommer på banen. Sindre er derimot ikke redd for disse, og han liker meget godt å få anerkjennelse av læreren når han deltar i diskusjoner, og har gode poeng (det går sport i det for ham), eller når han svarer godt på oppgaver, men han finner seg ikke helt til rette som en «flink gutt», selv om han liker å komme med innspill som de også anerkjenner.

Han har mange venner i klassen, det er viktig for ham å opprettholde en viss sosial status, og han klarer ikke å stå i mot hvis noen kommer med sosiale henvendelser seg til ham i timene. Hvis han er i «feil» gruppe, klarer han heller ikke å ta kontroll og sørge for at gruppa kommer i mål med det de skal gjøre. Han oppsøker da de andre gruppene og for eksempel på liksom «spionerer» på dem med mye latter og løping som resultat.

### **Framtidsdrømmer**

Han er motivert av framtidige målsettinger, foreldre og lærere, men samtidig klarer han ikke helt å ta ansvar for å jobbe målrettet. Den aller høyeste drømmen hans er å bli fotballproff, men han er voksen nok til å forstå at dette er vanskelig å få til, så han forstår at han bør satse på utdanningen sin, slik at han har flere bein å stå på. Han er veldig god til å spille fotball, og når han er på banen får han både å være den flinke, empatiske og morsomme på samme tid. Han kunne tenke seg å bli idrettslærer, men er usikker på hvordan han kan jobbe fram mot et slikt mål, så i stedet plukker han opp litt av det bestefaren, som har hatt en lang karrierer innen skoleverket, gir ham råd om å gjøre. Han vurderer også lærerne litt ubemerket for å gjøre seg opp en mening om hva som eventuelt skal til for å få til å bli lærer.

### **Ambisjoner for «Sindre»:**

- Skolearbeid:
  - Vekke konkurranseinstinkt hans – Quiz/kvalitet på produkter
  - Må jobbe målrettet i timene
  - Drøfte/reflektere/argumentere/kreative oppgaver
  - Jobbe jevnt
- Klasseromssituasjoner:
  - Fokus på eget arbeid
  - Framheve at han er god til å motivere andre til å bidra til å gjøre en så god jobb som mulig – spille på lagtanken

- Delta i hyppige muntlige framlegg – synlighet, lage produkter som motivasjon (alt blir brukt)
- Jevnlige samtaler med lærer i forbindelse med lenger skriftlige oppgaver for å bli trygg på det å ta i mot råd og jobbe med oppgaver over tid
- Generelt: Ta mer ansvar, jobbe målrettet, mer bevisstgjøring rundt egen utvikling

## Persona 5: «Markus»

### Hjemme/Bakgrunn

Markus er 18 år, som for tiden gjør ferdig sin videregående utdanning på studiespesialiserende studieretning. Han bor med sin eldre mor som ikke følger ham opp. Hun har forsøkt, men det har utelukkende resultert i krangling, så på et tidspunkt, rundt 7. klasse, ga hun opp. Hun har slått seg til ro med det at Markus er rolig i klassen, selv om han har en «kort lunte» og kan bli fryktelig sint hjemme, så får det heller bare være at han sjelden gjør noe særlig skolearbeid. Han får jo stort sett middels, eller rett under i alle fag.

### Sosialt/Fritid

Markus har få fritidsinteresser men er interessert i fotball selv om han ikke spiller selv. Han spilte før, men synes det ble for slitsomt og han synes også at trenerne maste altfor mye når han ikke orket å løpe nok. De kjeftet også på ham hvis han ble sint over å bli taklet eller tape en kamp. Han sa ikke fra at han sluttet, men ble bare borte. Regnet med at de skjønnte det. Han jobber av og til ved siden av skolen på Statoil.

Gjennom diskusjoner med sine kamerater, har han begynt å interessere seg for politikk. Han har lite til overs for sosialistiske tanker, men han har blitt stadig mer trukket mot høyresiden. Noen av omgangsvennene hans er med i FpU, men han kvier seg for å melde seg inn i noe organisert i tilfelle dette krever aktive bidrag fra hans side. Han merker likevel at dette er noe han kanskje kunne engasjere seg i engang.

### Skolearbeid

Markus har aldri likt skolen, og det skolen har stått for så langt betyr lite for ham. Dette har blitt en del av hans personlighet. Han viser glimtvis at han kan få til skolearbeidet når han en sjelden gang leverer inn oppgaver. Morten gjorde det allikevel bra på de avsluttende eksamener på ungdomsskolen, uten å ha lagt ned noe særlig arbeid i fagene. Han gjorde det meget godt på matte- og norskeksamen, og har tydelig både logiske og argumenterende evner.

### Klasseromssituasjoner

Markus får mest ut av skoleøkter som foregår i full klasse. Han lytter, men viser ikke alltid at han gjør det. Han surfer ofte på nett samtidig med at det foregår diskusjoner for å hente fakta han kunne ha bidratt med i diskusjonen. Likevel, rekker han nesten aldri opp hånden med mindre han er absolutt sikker på at han sitter med rett svar og de andre i klassen nøler lenge.

Han er imidlertid ikke så glad i rent lærerstyrte opplegg, særlig når læreren holder en lang forelesning. Det blir for kjedelig, og han gidder ikke høre på det høytsvevende kulturpratet. Han er i tilfelle mest ute etter konkret informasjon som kan dukke opp på en prøve, eller som han kan bruke praktisk.

Markus kan gå i «vranglås», hvis han blir kritisert, og nekte å gjøre det han skal. Han viser liten grad av imøtekommenhet mot lærere og medelever. Han kan til tider være et forstyrrende element i klassen fordi han gjennom bemerkninger viser mangel på respekt for medelever og lærere, men dette skjer som regel de gangene han har blitt tilsnakket av lærere, eller medelever som er misfornøyd med innsatsen hans.

### **Framtidsdrømmer**

Markus vil gjerne ha familie og et stort hus på et tidspunkt. Han tenker at han skal bli en sånn far som ofte tar med seg ungene på turer i inn- og utland. Når det gjelder utdanning og jobb tenker han ikke så langt fram. I nær framtid vil han tjene penger gjennom å jobbe på Statoilstasjonen, og kanskje kjøpe en bil. Han vil gjerne snart inn som vernepliktig. Han har hørt på skolen at de tilbyr utdanning med lønn.

### **Ambisjoner for «Markus»**

- Skolearbeid:
  - o Ansvarliggjøring med tanke på å fullføre oppgaver (levere kort skriftlig, men muntlige redegjøring) og med tanke på gruppearbeid
  - o Muligheten til å se at arbeidet hans blir brukt i undervisningen, for eksempel som grunnlag for, eller i en diskusjon
  - o Trening i faglig utvikling, for Markus har evnene til å utvikle seg faglig, men han trenger mengdetrening i å diskutere og reflektere mer strukturert
- Klasseromssituasjoner:
  - o Lav terskel for å delta – uformelt Quiz/nettavis som han liker
  - o Mer synlig, mer muntlig i plenum
  - o Motivere ham til å delta i fellesdiskusjoner
- Generelt: Mer engasjement i egen utvikling, positive opplevelser



## Vedlegg 2 – Scenarier

### Scenario 1

#### Akt 1: Situasjon, presentasjon

Markus sitter midt i klasserommet, han ser tavlen fra venstre side og han er hverken i fokus, eller for skjult i forhold til der læreren pleier å stå. Det er mandag, midt i november måned, i en norskklasser på vg3. Skolen er en såkalt digitalskole, og de fleste elever er i ferd med å starte sin bærbare pc, mens andre allerede surfer på nettet. I klassen er det forholdsvis god stemning, men tidlig på mandag morgen er det flere som virker uopplagte og ukonsentrerte. De skal starte på et nytt tema i dag, og har hatt i lekse å lese gjennom pensumsidene i læreboka, noe mange ikke har gjort. Nye temaer betyr som oftest at hele klassen er samlet gjennom de første timene. Slike gjennomganger pleier å bety at læreren snakker mye, og at noen elever deltar mye. Store deler av klassen tar imidlertid sjelden ordet, og Markus problem er at han så godt som aldri er i denne gruppen. Han kjenner at det nok blir noen lange, kjedelige timer på skolen i dag, og han håper han kommer gjennom timene ved å gjemme seg litt. Den siste tiden har han for første gang på lenge hatt noen positive opplevelser, særlig i historietimene, så han håper det kan bli muligheter for å delta litt aktivt også siden dobbelttimen i historie gikk dobbelt så fort når han gjorde noe han syntes var artig.

#### Akt 2: Hoveddel, «konflikt»

Timen starter, temaet klassen skal starte med er retorikk, og læreren ber klassen følge med på lerretet der han skal starte en presentasjon. Markus tenker at slike presentasjoner pleier å være en god anledning til å lese litt om fotballrunden i England i går, og kanskje til og med spille litt. Han har jo ikke lest pensumsidene, så det er nok relativt lite han kan bidra med uansett, tenker han. Han holder som vanlig et halvt øye mot læreren, slik at han også har litt oppmerksomhet rettet mot det som foregår i timen.

Når den første siden av presentasjonen kommer opp, blir han likevel interessert for den ser annerledes ut enn vanlig, er full av bilder og likner på en nettside, eller nettavis. Læreren sier: «Denne gangen skal vi jobbe med temaet sammen, ved at dere deltar og bidrar muntlig så mye som mulig. Det er derfor viktig at dere er åpne for også å ta hensyn til andres behov, så vel som deres egne under arbeidet med dette temaet.» Markus faller tilbake mot stolryggen, og puster tungt. Det passer ham dårlig å måtte presentere muntlig akkurat nå. Læreren ruller siden på lerretet opp og ned, som når man leser gjennom en nettavis, og Markus merker at han i det minste ser på lerretet, for dette kan bli litt interessant. Han er allikevel litt avventende

dette er jo skole, så på et tidspunkt kommer det vel uansett kjedelige oppgaver som skal leveres inn.

Læreren spør: «Før vi starter med det nye temaet, hva tenker dere om denne første siden av presentasjonen?» Det går litt tid, og ingen sier noe. Markus tenker sitt, skal de si noe om presentasjonen? Han kunne sagt noe, men gidder ikke rekke opp hånda; så engasjert er han ikke i dette. «Hva tror du, Markus?» Læreren henvender seg til ham, og han blir tatt litt på senga, for noe på pcen fanget blikket hans et øyeblikk. «Om hva da?» sier Markus, før han henter seg inn, og husker spørsmålet. «Nei, det ser vel ut som en nettavis, kanskje?» svarer han. Læreren bekrefter at presentasjonen er ment å skulle etterlikne nettopp det, men spør videre: «Hvorfor kan jeg ha valgt å utforme presentasjonen som en nettavis da?» Markus føler litt presset opp i et hjørne, for han liker å vite at han kan noe om det læreren spør etter, og selv om han er flink til å tenke seg fram til det lærerne gjerne vil høre, er han ikke så glad i å gjøre dette foran andre. Allikevel er det noe ved dette han liker. «Kanskje fordi det er noe de fleste av oss liker og leser ofte?» prøver han seg. «Ja, det er mye av grunnen», bekrefter læreren, og sier videre at nettaviser legger ofte opp til dialog med leserne, samt flere leseveier, og at klassen skal jobbe sammen på denne måten. Markus har ikke tenkt på nettaviser på denne måten, og han synes denne starten er ok, men lurer fortsatt på hva de skal gjøre i praksis.

Læreren gir ikke slipp på Markus helt ennå, og han sier: «Ok, Markus, siden du har snakket en del nå, skal du få velge hvor vi skal starte. Hva er det på denne siden som fanget blikket ditt? Kom opp hit og klikk på det du ville valgt dersom dette var en nettavis du satt og kikket i nå.» Markus blir småirritert. Kan han ikke spørre noen andre nå? Er det bare han som skal gjøre noe her eller? Han la ikke merke til alt, men en stor firkant der det sto «Quiz om grunnleggende begreper fra læreboka» som fanget blikket hans. Han tenker at det vel ikke kan bli særlig feil å velge den, med mindre de får karakter på den. Han går opp til tavlen, under tilrop fra noen av de andre guttene, og trykker på lerretet. En nettside åpner seg med ulike oppgaver. Læreren sier «vi tar denne grunnleggende quizen, som tar for seg sidene dere skulle ha lest i boka, helt til vi har klart alle oppgavene.»

De tar quiz-oppgavene på tur i plenum. Den første lyder: «Sett strek mellom det som hører sammen» Læreren oppfordrer til å komme opp og tegne en strek mellom en del kjente navn på venstre side, som Markus drar kjensel på, og noen påstander på høyre side. Flere elever kommer opp og trekker en strek fysisk med fingeren i quizen, og flere ler og kommenterer de som er oppe. Markus tenker at dette er en ufarlig greie, og han rekker opp hånda, for han vet

hvem som sa «I have a dream», som ingen har koblet sammen med et navn ennå. Han får sjansen og går opp til tavla. Det er greit å være en av de aktive, synes han. Neste oppgave er å koble korte forklaringer til begrepene «etos», «logos» og «patos». Dette er litt vanskeligere, og mange nøler, men Markus synes ikke det er så vanskelig å tenke seg til hva som hører sammen. Hvis ordet ikke settes på rett plass, spretter det ut igjen. Han har god trening med å tenke seg fram til sannsynlige svar fra muntlige prøver han har vært gjennom der han ikke hadde lest fagstoffet så godt. Selv om personen som prøver seg på oppgaven ikke klarer alle, er Markus ganske så sikker på at han hadde tatt alle. Kanskje han får tatt den neste runde? Neste oppgave gå på spesifikke sider i boka, og de skal finne de riktige uttrykkene for å løse et kryssord. Læreren sier: «Dette bli en aktivitet etter «beat for beat metoden»: Jeg trykker på linjen, et stikkord eller spørsmål kommer opp og den første gruppen til å finne riktig ord må løpe opp på tavla for å skrive det inn i kryssordet.» Alle gruppene leser intenst, og styrter opp for å skrive inn forslag til ord. Læreren sørger for at den gruppen som kommer først får sjansen, ellers blir det den neste. Gruppen til Markus er oppe flere ganger, men de i klassen som har lest det de skulle til timen er ofte tidlig ute. Han kjenner at konkurranseinstinktet hans er i full gang, og han ønsker at han hadde lest på forhånd.

Tilbake på plassen sin legger Markus merke til at det er god stemning i klassen – og han, har jo faktisk vært med på å sette det i gang! Han kunne ikke svare på så mye under quizen, men fikk greie på en del, og han angrer litt på at han ikke leste litt, for da hadde det sikkert gått enda bedre. Det var jo ikke så vanskelig, og han husker det han gidder å lese ganske godt. Han legger ned nettsiden han hadde oppe og søker i stedet opp vg.no. Han ser at denne har den siste nyheten framhevet med store bokstaver. Han rekker hånden i været. «Ja, Markus?», sier læreren. «VG bruker kjempeoverskrifter når det gjelder viktige saker, hvorfor kunne du ikke ha skrevet opp de aller viktigste sakene her med store bokstaver?» Læreren trekker pusten og svarer at han setter pris på at Morten bryr seg, og at han skal ta det med i betraktningen videre. Kanskje han endrer dette etter hvert. Nå må de bevege seg videre i arbeidet.

### **Akt 3: Målsettingen blir nådd**

Etter timene slentrer Markus bortover gangen og tenker at det føltes greit å være aktiv i timen på denne måten, og han innser at han har bidratt mer enn han har gjort på en stund, selv om det ikke handlet om å gjøre større, faglige oppgaver denne gangen. Læreren sier jo ofte at alle bidrag i timene teller positivt, og han synes han selv var grei å ha med å gjøre denne gangen, og at det hele var ganske positivt egentlig. Han hadde planer om å lure seg bort som vanlig, men han tar seg i å lure på hva som finnes bak de andre valgmulighetene, og han håper det

fortsetter like greit som det startet. Hvis sjansen byr seg igjen, bestemmer han seg for å ta den. Det kjennes ut som om det kan bli litt lettere nå, når han er i gang med dette, og han føler seg klar til å bidra mer de neste timene.

## Scenario 2

### Akt 1: Situasjon, presentasjon

Kåre sitter i klasserommet, der hele klassen er samlet, og skal starte med et nytt tema, «retorikk». Læreren har snakket litt i starten og gitt dem beskjed om at de skal delta og være aktive i stor grad i «nettavis» presentasjonen hans om dette temaet. Kåre tenker at han ikke helt ser greia, men han setter pris på at noe gjøres litt annerledes. «Nå har vel lærerne vært på kurs og lært noe nytt de skal prøve ut på oss,» tenker han, men det meste bunner som regel ut i det samme. Han er bekymret over snakket om mye deltakelse, og håper han ikke må si så mye høyt i full klasse. Det er lenge siden han gjorde det sist. Han tenker at den quizen de akkurat tok, den Markus gikk opp og valgte, var ok, og Markus faktisk har vært mer synlig enn på lenge. Han tenker at han er vel så god som Markus, og at han bidra vel så godt som ham. Kåre hadde faktisk hånda oppe under quizen, men læreren spurte ham ikke, kanskje han ikke ble sett.

### Akt 2: Konflikt

Klassen er delt inn av læreren i grupper på tre, og læreren sier så at klassen nå skal begynne å jobbe med temaet retorikk. Han spør også Kåre direkte om hva som alltid kan være lurt å gjøre når man skal begynne å jobbe med noe nytt innenfor et fag som norsk. Kåre fryser til litt med det samme, men dette spørsmålet er han takknemlig for, fordi læreren si begynner med dette før hvert eneste nye tema de skal i gang med. «Det er viktig å aktivisere forkunnskapene man har om temaet, altså finne ut hva man kan om dette fra før». Noen flirer, for det er som å høre læreren og Kåre snakker med en kunstig, unaturlig formell stemme, smilende han også. Selv om det var et ufarlig spørsmål å svare på, merker han at han måtte gjøre seg til for ikke å framstå som altfor seriøs. Det er allikevel tryggere å ha en lite gruppe å forholde seg til, og han er fornøyd med gruppedeltakerne.

Læreren sier så: «Alle gruppene skal nå være med å utvikle et tankekart for å kartlegge hva klassen som helhet kan om retorikk fra før. Dere skal altså notere ned det dere tenker på når dere hører ordet retorikk, og det er viktig ikke å være kritiske, bare noter ned de assosiasjonene dere måtte få.» Kåre tenker at dette er sikkert nyttig, men litt kjedelig. Er det noe vits i at de gjøre dette? «Før dere begynner», sier læreren, «vil jeg at [navngitte personer på hver av gruppene] går inn på meldingsboksen sin på It's learning, finner meldingen fra meg og klikker på lenken som ligger i meldingen. Dere kommer da til et program som heter

«Mindomo», der vi sammen skal jobbe ut et felles tankekart for hele klassen. Etter hvert som dere legger til informasjon, vil dere se at bidragene deres kommer opp på lerretet. Når vi er ferdige, skal vi se på hva dere har kommet fram til i plenum. Det blir sikkert slik at mange skriver det samme, men dette gjør ingenting. Det betyr at vi er inne på noe som er viktig for mange. Vi ser på det etter dere er ferdige.» Kåre tenker at dette var bedre, for disse fellesøktene med tankekart der alle må kjempe om ordet, og stort sett en eller annen sier det han hadde tenkt å si, har han lite til overs for. Han burde trene mer muntlig, men de skal jo snakke sammen i gruppene og det passer ham fint å «varme opp» der.

Etter at alle har kommet inn på programmet, og etter en rask instruks fra læreren (dette er enkelt), setter de i gang. Kåre ser at programmet er ganske enkelt og greit og får egentlig lyst til å være den som skriver. Han er da også faktisk en av dem som har fått lenke av læreren på mail, og han begynner å orientere seg i programmet. Han blir litt kald igjen når læreren sier at alle gruppene skal kommentere sine bidrag, og hva de har snakket om til resten av klassen. Han tenker allikevel at han får si en del i gruppa mens de jobber, så er han i det minste forberedt hvis han må opp til tavla. Det sklir litt og ut inn i gruppene hører Kåre, dette gjelder også gruppa hans, men alle kommer med bidrag som sakte men sikkert dukker opp på lerretet. Det blir et stort tankekart, og det er moro at det blir noe sånt ut av en økt som dette, i motsetning til tavle og kritt.

Da gruppene kommenterer sine bidrag på tur, går det bedre enn Kåre hadde forventet. Gruppen hans fungerer greit, og alle bidrar med noe selv om de er litt usikre på temaet. Kåre har noen bidrag som for eksempel «politikk», «taler» og «diskusjon». Når turen kommer til gruppen hans, sier han ikke så mye, for gruppa før hadde flere av de samme poengene som gruppa hans. Læreren sier at han uansett ville høre hva gruppen til Kåre tenker om det de har skrevet ned og alle får sagt litt. Poenget til Kåre om at retorikk ofte kan høres ut som noe negativt, og at det var dette han tenkte når han førte opp «politikk», framhever læreren som et godt poeng. Han tilfører til og med noen ekstra stikkord ved bidraget til Kåres gruppe som viser at dette poenget er verdt å merke seg.

### **Akt 3: Målsettingen blir nådd**

Etter timene tenker Kåre at han faktisk har snakket en god del, og det var egentlig godt at det ikke var tid eller anledning til å sitte på nettet. Han var den som hadde fått lenke av læreren, og det ble derfor til at det hovedsakelig ble han som tok seg av jobben med å skrive inn bidragene til gruppa hans hadde til tankekartet. Det føler Kåre var å ta ansvar, noe han ikke

pleier å gjøre under gruppearbeid, men det føltes faktisk fint og tida gikk mye fortere. Det overrasker ham at han faktisk trivdes såpass godt i en lederrolle, og han synes han fikk mer respekt fra de andre rundt det han gjorde, enn når har vært i sin vanlige, passive deltakerrolle. Han følte også at han behersket det som var «produktet» til gruppen hans, så det gikk egentlig av seg selv å snakke i plenum etterpå.

## Scenario 3

### Akt 1: Situasjon, presentasjon

Anne sitter i klasserommet i en gruppe på tre. Klassen jobber med retorikk som tema i norskfaget, og de skal alle jobbe i disse smågruppene under hele opplegget, har læreren gitt beskjed om. Hun er fornøyd med gruppa hun har havnet på, men de er sterke jenter og de er ofte muntlig aktive i stort sett alle timer. Anne synes starten på det nye temaet i norsk har vært spennende, og litt nytt, og hun har hørt mange flere som har sagt noe i timen enn på lenge, til og med de gutta som ikke ser ut til å bry seg særlig om fag på skolen. Hun kan godt tenke seg sjansen til å være litt mer muntlig, så hun håper at det korte innlegget de hadde rundt tankekartet, samt jentene på gruppa hennes, kan inspirere henne til å snakke mer i klassen? Hun håper i tilfelle at hun kommer til, for disse jentene kan være ganske dominerende. Hun føler seg allikevel inspirert, og bestemmer seg for at hun skal forsøke å kaste seg ut i det hvis sjansen byr seg.

### Akt 2: Konflikt

Allikevel, kvepper Anne til når læreren sier navnet hennes. Hun føler seg med ett absolutt ikke klar for å ta ordet, og det var visst ikke så enkelt som bare å bestemme seg. Læreren sier: «Vi skal tilbake til forsiden på denne presentasjonen. Kan ikke du bestemme hva vi skal fortsette med, og ta et nytt valg for oss på forsiden? Hva ville du valgt hvis dette var en nettavise du var inne på?» Hun nøler litt, og hun tenker først at hun burde velge den «saken» som har med muntlig retorikk å gjøre, kanskje hun vil få verdifull trening og utfordringer der? Når hun står oppe ved tavla og skal velge «sak», orker hun plutselig ikke tanken på å snakke høyt, og trykker i stedet på bildet som tilsynelatende har med skriftlig retorikk å gjøre. Da føler hun at hun er på tryggere grunn, uten at hun vet hva dette skal gå ut på.

Læreren ber henne bli stående litt til og bildet som dukker opp etter at hun har trykket er av et tastatur. Anne innser plutselig at hun står oppe på andre siden av lerretet, sammen med læreren, foran klassen. Læreren spør henne: «Har du tenkt på hvor mye et slikt tastatur betyr for oss mennesker i samfunnet i dag?». Anne kunne nok ha svart bedre på dette, men hun føler klassens øyne på seg da læreren stiller henne et vanskelig spørsmål i en slik situasjon. Det er nok til at hun blir litt satt ut, og klarer bare å få sagt noe om at «...man bruker jo lissom tastatur nesten hele tiden...», uten at hun synes dette blir særlig godt formulert. Læreren sier «ja nettopp!», og hun blir lettet da han står over oppfølgingsspørsmål. Hun tror at han ser at



hun er ukomfortabel. I stedet sier han: «Da skal du får prøve å trykke på en tast, og se hva som kommer opp. Det er noen taster som fører videre, og noen som ikke fungerer. Du kan prøve å tenke deg fram til hva som kan ligge bak noen tastene som kan ha med skriftlig retorikk å gjøre, med utgangspunkt i det som står i læreboka». I det neste øyeblikket må han roe ned noen av guttene som begynner å rope ut forslag, noe Anne synes er irriterende, men også litt artig fordi det er hun som har kontrollen. Hun bestemmer seg tilslutt for å trykke på «Enter» tasten. Ingenting skjer, og hun snur seg mot klassen som humrer når hun later som om hun blir litt oppgitt. Dette er ikke likt henne, men hun lar seg rive med av den avslappede atmosfæren. Hun tenker kanskje at det handler om å lese noe, så hun prøver bokstaven «L».

Bildet som dukker opp ser ut som en artikkel, med overskriften «Leserinnlegg». «Ja, hva er et leserinnlegg Anne?» spør læreren. Anne tenker litt mens hun ser raskt over teksten på skjermen: «...et bidrag fra en leser? ...fra noen som vil si sin mening om noe som kanskje har blitt skrevet om i avisen?» «Helt riktig!» sier læreren. Han takker Anne for innsatsen og ber henne sette seg med gruppen sin igjen. Læreren leser oppgaveteksten på lerretet og markerer de viktige delene med gult. Han gir beskjed om at alle gruppene skal analysere teksten ved hjelp av retoriske virkemidler, og minner dem på at en kopi av oppgavene ligger på norsksiden på it's learning. En av guttene er ikke sikker på hva som menes med «retoriske virkemidler», så han spør læreren om dette. Læreren trekker så ut et «notat» med noen korte kulepunkter fra høyre siden av skjermen, og sier: «I tilfelle flere er usikre på dette, skal jeg holde en rask mini-forelesning der jeg gjentar de fagbegrepene det er aktuelt å bruke i denne oppgaven. Vi var innom dette i quizen sist gang, men dette kan det være lurt å notere ned. Jeg minner også om at dere skal ha lest visse sider i læreboka som omtaler disse.» Anne kan svare på noen av spørsmålene læreren stiller under den korte forelesningen, men hun holder allikevel hånda nede.

Anne blir overrasket da hun får høre at analysene deres skal leveres inn som stikkord på «notat»-funksjonen som finnes i Windows og tilslutt framføres muntlig for klassen. Hun var jo i utgangspunktet ikke så klar for dette, men de skal gjøre det sammen som gruppe, og dessuten skal det vare ca. fem minutter, så det skal hun tåle. Hun blir derimot umiddelbart nervøs av å tenke på at de kanskje må være muntlige, og dermed kan hun komme mer i fokus ofte i løpet av dette temaet. I og med at det er hun som står bak valget av oppgaven, har jo læreren liksom sett henne og er mer muligens mer oppmerksom på hva hun har å bidra med. Hun tenker i neste omgang at det er på tide at hun tar utfordringen om å bidra med noe faglig i

plenum. Hun bestemmer seg for å gjøre seg opp klare meninger om disse retoriske virkemidlene og leserinnlegget.

Selve arbeidet med oppgaven går relativt uproblematisk, og de finner den samme teksten på It's learning, slik at de kan sitte og diskutere hva de skal gjøre sammen. Dette trives Anne med, men hun synes det er vanskelig å skulle bruke «notatlappene» som finnes i Windows, for det er så begrenset med plass. Dette forstår hun er litt av poenget, og det hjelper at den ene jenta på gruppa hennes er god på å lage stikkord. Det synes hun at hun lærer mye av, for hun har som vanlig skrevet en lang manustekst.

Anne synes også at det er oppfriskende å gjøre ting litt annerledes. De leverer det gule notatet sitt til en Dropbox. De er klare til å hente opp stikkordene, da de presenter analysen sin i de to neste timene dagen etter, henter da opp notatet foran klassen, drar den gule lappen sin til en tom side i presentasjonen og fester den ved siden av leserinnlegget som på en oppslagstavle. Dette er i seg selv ganske morsomt, og Anne synes at samarbeidet sklir veldig smidig med de andre på gruppen. Det er mange i de andre gruppene som sliter litt med å få dette til rent teknisk, noe som faktisk skaper litt latter og en avslappet atmosfære i klassen. Annes gruppe utmerker seg imidlertid og Anne synes at hun kan senke skuldrene under presentasjonen. Det faglige er ikke noe problem, for gruppa hennes har forberedt seg godt. Læreren åpner også for kommentarer, og eventuell diskusjon etter hver presentasjon. Og plutselig står Anne og svarer på hva hun mener forfatteren bruker av retoriske virkemidler i leserinnlegget. Læreren noterer i presentasjonen, mens Anne og de andre i gruppen hovedsakelig må stå for å svare. Læreren kommenterer avslutningsvis og roser gruppens bidrag mens han ser på Anne. Han stiller også noen få spørsmål, og Anne er så inne i stoffet at hun svarer ham mens hun rent glemmer at hun står foran hele klassen.

### **Akt 3: Målsettingen blir nådd**

Under arbeidet med det nye temaet, og den første konkrete oppgave om skriftlig retorikk, synes Anne har vært givende. Hun møtte to av utfordringene sine underveis, men synes at hun fikk litt trening i å stå foran en gruppe, hun diskuterte i liten gruppe (der det til og med ble litt uenighet som de tok med i framføringen sin, som læreren applauderte) og hun fikk noen innspill på hvordan hun kan tenke rundt det å ta stikkord. Hun synes også det var fint at læreren legger ut alle de gule notatene, og det han markerer gode poeng som man bør ha med seg videre. Hun føler at hun har blitt sett av læreren, og at det hun hadde å bidra med hadde vekt.

## Scenario 4

### *Akt 1: Situasjon, presentasjon*

Adriana synes retorikk virker som et interessant tema, og hun tenker at det vil være nyttig for henne å lære mer om språklige virkemidler og hvordan hun kan være overbevisende når hun bruker språket. Hun liker aller best å sitte og tenke sitt mens noen andre diskuterer, for hun er ofte usikker på hvordan hun skal formulere seg. Dette plager henne på skolen daglig, og hun jobber hardt med ferdighetene sine i norsk - og med seg selv- for å overkomme dette. Hun er i utgangspunktet ikke redd for å bidra muntlig, men hun kan skjønne at flere av lærerne hennes tenker at hun er det fordi hun ofte er stille. Dette har også vært tilfelle under dette arbeidet med retorikk. Hun legger merke til at flere har sagt noe under dette opplegget allerede, så hun sitter med en delt følelse mellom å ville være med på leken, samtidig som hun vil være anonym og helst bare levere noe skriftlig. Hun er likevel fornøyd med å ha rukket opp hånda flere ganger under en fellesquiz i starten. Hun hadde jo lest pensumsidene på forhånd, så det var enkelt. Det krever mer av henne at gruppene ofte må snakke kun ut i fra stikkord, for hun snakker mer enn gjerne, men liker helst å lage seg et relativt fullstendig manus når hun er involvert i muntlige presentasjoner eller aktiviteter. Så langt har hennes gruppe vært «på scenen» en gang, men oppgaven var ikke så stor, så akkurat det gikk helt greit, og hennes del av gruppeframføringen ble ganske kort. Arbeidet innad i gruppa hennes har også gått fint, men hun merker at hun ikke bidrar like mye som de andre. Hun er ikke komfortabel med å snakke så mye kun ut i fra stikkord, og er ikke glad i «post-it» lappene som de leverer før en eventuell framføring av arbeidet. Hun merker imidlertid at dette utfordrer henne språklig. «Jeg kan jo ikke skrive manus til alt muntlig skolearbeid til evig tid», tenker hun.

### **Akt 2: Konflikt**

De har jobbet seg ferdig med skriftlig og muntlig retorikk, og Adriana har vært positivt overrasket over hvor mye medbestemmelse klassen faktisk har hatt på stoffet de skal jobbe med. Det har vært en del å sette seg inn i underveis, for de måtte ofte lese fagstoff i læreboka eller på nettet før de kunne starte med en oppgave, men hun er komfortabel med å måtte ta ansvar for å lese det hjemme. Hun liker å komme til timene og føle seg forberedt, men selv om det ikke er mulig å forutse alt som skal skje i timene, gjør hun det hun kan for å ha pensumsidene under kontroll.

Gruppen til Adriana får muligheten til å velge, og i og med at det bare er en mulighet igjen på forsiden, går Adriana opp til tavlen og klikker på sammensatte tekster. Det dukker opp et bilde av Times Square i New York, der hun vært på ferie tidligere, og læreren spør: «Har noen stått på Times Square i New York? Har du, Adriana?» Hun føler seg litt fanget, men forteller kort om sin opplevelse av å stå der i virkeligheten. Hun ser jo nå at det er fullt av sammensatte tekster i bildet, noe hun ikke tenkte så mye over der og da, for hun var mest opptatt av lysene og alle menneskene. Slike koblinger til egne, konkrete erfaringer som gir henne nye perspektiver, liker hun godt.

Hun får beskjed av læreren om å trykke på den reklamen som fenger blikket hennes mest. Hun trykker på plakaten for «Phantom of The Opera», litt for å vise at hun har og greie på dette, men mest fordi hun har fått beskjed om å begrunne valget sitt, og da får hun snakket litt om en av sine favorittmusikaler også. Hun kommer plutselig på at det er ganske lenge siden hun har snakket fritt og ganske uformelt slik hun gjør nå i skolesammenheng. Hun strever med å finne noen ord og det faguttryksmåter nå også, men hun tenker at det kanskje ikke gjør så mye. Hun tenker at hun skulle gjerne være så avslappet hver gang hun holdt et muntlig innlegg, og hun tenker nå at de ambisjonene hun har om å gjøre det helt perfekt, faktisk gjør at hun spenner seg og det hun sier virker veldig unaturlig og kunstig. Hun har dessuten diskutert denne musikalen flere ganger, for eksempel med sin bror, så hun tenker at det kanskje er slik hun burde forberede seg i større grad? Altså bare snakke med noen om det hun skal presentere, og ikke legge så stor vekt på alt det skriftlige? Da trenger hun jo faktisk bare noen stikkord for å huske hva samtalen, eller diskusjonen har handlet om. Hun tenker at dette må hun prøve ut når gruppen skal jobbe med nye oppgaver senere.

Læreren verdsetter også beskrivelsen hennes ved å gi henne muntlig tilbakemelding etter at hun er ferdig. Hun trykker så på reklamen, og det dukker opp en oppgave om å lage en egenprodusert sammensatt tekst. De har ikke sett så mye på sammensatte tekster ennå, så læreren sier at det er muligheter for å gjøre noen analyseoppgaver først, for å vende tilbake til denne oppgaven senere. Det oppstår en diskusjon i klassen om dette mellom læreren og de ulike gruppene, men de aller fleste har veldig lyst til å komme i gang med litt mer fritt og kreativt arbeid, så klassen blir enige om å gjøre denne oppgaven først. De fleste har jobbet med sammensatte tekster i løpet av skoleløpet, så mye av dette er kjent stoff. Læreren sier at dette er greit, men at han da vil holde en mini-forelesning om hva de må gjøre i henhold til teori på vg3, og hvor de finner teori som de må sette seg inn i og forholde seg til for å gjøre oppgaven.

Selve oppgaven synes Adriana virker morsom, og diskusjonen innad i gruppen med relativt ambisiøse jenter går først og fremst på hvor mye de har tid til å gjøre ut av dette. Alle har mye å gjøre i tiden framover, og læreren har sagt at de nok må regne med å gjøre produktet ferdig utenom fagtimene på skolen. Adriana har lyst til å lage en reklamefilm ved hjelp av Movie Maker, noe lignende de læreren viste dem som eksempler på oppgavesiden. Hun prioriterer at hun da får øvd på det muntlige, men de andre tenker at de kanskje vil gjøre det enklere og lage en reklameplakat ved bruk av Glogster. Adriana har lett for å trekke seg i diskusjoner, for hun frykter å skape uenighet og dårlig stemning med medelever, men hun har på den annen side virkelig lyst til å gjøre noe ut av dette, så hun klarer å overbevise de andre om å gå for reklamefilm ved å ta på seg litt ekstra arbeid, blant annet rundt teoristoffet, slik at de kan samarbeide mer rundt det å lage filmen som de andre på gruppa har mer lyst til. Hun vet med seg selv at hun ikke har noe i mot å jobbe mye med skolearbeid, selv om hun har like mye å gjøre som de andre elevene, bortsett fra at de har ekstrajobber og gjør mer på fritiden. Hun ser på dette som noe som vil gi henne ansvar og kanskje litt status i gruppen også. Hun har også lett for å lese, og huske, teori, så hun gleder seg nesten litt til å «lære» de andre jentene på gruppen om det hun har satt seg inn i. De er alle motivert til å jobbe litt mer kreativt, etter mye arbeid med tekst i det siste, og det er god stemning blant dem.

Allikevel merker de at de har vært litt for ambisiøse i planleggingen sin, for når de skal begynne å fordele arbeidet ser de at dette vil kreve mye tid og arbeid. De bestemmer seg derfor for å kutte litt ned på produktet sitt, eller gjøre noe enklere og Adriana blir litt skuffet over denne avgjørelsen. Hun bestemmer seg for å stå på sitt litt videre, og sier allikevel at hun mener at de bør lage noe litt annerledes, slik at det ikke blir et produkt som er kanskje blir veldig likt det de andre gruppene lager. De kommer fram til at de lager en reklameplakat, der musikken i bakgrunnen endrer seg og der de ulike på gruppa leser inn tekst som beskriver ulike inntrykk. Poenget deres skal være å vise hvordan lyden som hører til en reklame, kan endre inntrykket av den, og etter at filmen deres er spilt av, skal de presentere arbeidet de har gjort. Adriana sjekker med læreren først om dette er en god ide, og han sier at det høres både kreativt og spennende ut.

De får to dobbelttimer til å jobbe med produktet sitt på skolen, samt to dager i mellom timene der presentasjonene skal foregå. Det konkrete arbeidet går greit, mye fordi Adriana er trygg på teorien de må bruke. Dette frigjør mye tid i gruppen som gjør at de kan bruke mye av energien sin på det kreative arbeidet og de er alle enige om at de skal jobbe mest mulig som samlet gruppe på grunn av dette. Adriana føler det som om hun er en stor bidragsyter til at

arbeidet går bra på grunn av at hun har lest mer enn de andre. De får kombinert både jobbing med plakater, bakgrunnsmusikk og tale gjennom å bruke «Movie Maker» til å sette sammen helheten. Selve programmet er enkelt å bruke, og det hjelper at de andre på gruppen har brukt det før. Når de lager reklameplakaten som skal være bakgrunn for «filmen» deres, opplever Adriana dette som ganske frigjørende for de må diskutere layout og hvordan de skal sette sammen bilder og tekst ved å bruke andre faglige begreper enn når de skal skrive en skriftlig analyse. Det er godt å få vist flere sider ved seg selv, synes Adriana, for hun liker å jobbe med bilde og lyd. Det er dessuten ingen av dem som har veldig mye erfaring med å sette sammen tekst og bilde, for siden å begrunne dette faglig, så metoden de bruker med å prøve og feile skaper en avslappet atmosfære med mye latter som Adriana nyter. Allikevel oppdager de at mange av de fagbegrepene de har om tekst kan benyttes i dette arbeidet også, samtidig som de også lærer nye av teoristoffet særlig Adriana har satt seg inn i, og de samarbeider om å bruke i praksis.

Denne gangen skal de levere produktet sitt, og presentere det på den digitale tavla. Det betyr i praksis at presentasjonen til Adriana gruppe spilles av for klassen, men de kan stoppe den underveis og skrive notater på en parallell side som skal være utgangspunkt for analysen deres. Til slutt leder gruppen en diskusjon med resten av gruppene som gir tilbakemelding i form av å være «mottakere» av teksten. Her må den gruppen som presenterer også notere ned ulike synspunkter som er verdt å merke seg fra diskusjonen. Alle presentasjonene skal kopieres på tavla og legges ut på ITSL, og dette motiverer Adriana veldig. Hun liker tanken på at andre kanskje vil lære noe av henne som de ikke hadde tenkt på selv. Gruppen til Adriana synes produktet deres, presentasjonen og den påfølgende diskusjonen ble veldig profesjonell for deres del, og Adriana likte vekslingen mellom å snakke til forsamlingen og å notere stikkord på tavlen. Hun deltok også i diskusjonen, noe som krevde mye av henne, noe hun synes hun fikk til veldig godt for gruppa hadde jo snakket seg gjennom denne oppgaven mange ganger før.

### **Akt 3: Målsettingen blir nådd**

Under arbeidet med denne oppgaven, synes hun at det har vært en lettelse å slippe å tenke på vanskelighetene med språket hele tiden, og de har ledd mye under arbeidet med produktet sitt. Det er fint å kunne bruke seg selv såpass mye og tulle litt, og hun forstår mer og mer at det alvorret hun legger i alt hun gjør kan være hemmende, og gjøre at hun binder seg for mye, men at hun også kan hjelpe arbeidet frem ved å bidra med stor innsatsvilje. Hun begynner også å bli mer komfortabel med å snakke ut i fra stikkord, men hun øver fortsatt mye på hvordan hun

skal formulere seg. Adriana er også veldig fornøyd med at hun har stått på det hun mente var den beste måten å løse oppgaven på, samtidig som alle har vært med på å bestemme litt. Hun er i tillegg fornøyd med at oppgaven var såpass åpen, slik at det var mulig å finne flere mulige løsninger på besvarelsen, og synes hun har lært mye av denne prosessen. Mest av alt har hun innsett at ved å jobbe kun muntlig, ikke skrive det hun skal si først, får i mye større grad øvd seg på å formulere seg klart og tydelig. Da trenger hun ikke flere sider med sammenhengende tekster, som gjør at det hele høres ganske kunstig og unaturlig ut.

## Scenario 5

### Akt 1: Situasjon, presentasjon

Sindre har sansen for å jobbe med retorikk som tema, og han synes dette både er konkret og relevant fagstoff som gjør at han kanskje kan få et enda bedre innblikk i hvordan han burde skrive og være muntlig for å oppnå bedre karakterer på skolen. At det stadig er mulig å velge quiz, synes han er fint, for det bryter opp alt alvoret litt, og spesielt liker den ene funksjonen i quiz-programmet læreren bruker der det er mulig å «spille» mot hverandre. Det vekker konkurranseinstinktet i ham, og han glemmer at det fag han holder på med. Han husker i tillegg ganske godt, men han innser at han kunne «knust» flere av kompisene i disse quizene hadde han bare tatt seg tid til å lese fagstoffet på forhånd. Han er også fornøyd med at det hele har ført til at han husker det aller meste fra disse quizrundene, og han synes han begynner å få grep på å bruke begrepene gjennom de ulike oppgavene de har gjort og presentert.

### Akt 2: Konflikt

Klassen har jobbet seg ferdig med den skriftlige delen av lærerens presentasjon, og de bildene som de er ferdige med på forsiden har blitt gjennomslåtte. Sindre «våkner opp» når læren henvender seg til hans gruppe, og han er den som har noen meninger om valget gruppa hans tar. Han går opp og velger muntlig retorikk, og Sindre tenker at dette sikkert er en enklere del av retorikken, og han liker dessuten å jobbe muntlig mer enn skriftlig. Kanskje han lærer noe han kan få bruk for også.

Etter å ha valgt bildet som ser ut til å ha noe med muntlighet å gjøre, ser de et stort bilde, et maleri der de ser flere mennesker som er samlet i et rom. Han synes det ser kjent ut, men ikke helt huske hvor han har sett det, eller hva det heter. Han ser tydelig at flere av hodene er byttet ut med flere kjente ansikt, og noen som er ukjent for henne. Man ser veldig tydelig at hodene er satt inn, og det er blitt et morsomt bilde å se på, og de flirer litt av dette på gruppen.

Læreren spør Sindre om han kjenner igjen bildet, men Sindre nøler, og læreren henvender seg til klassen om det er noen som drar kjensel på maleriet, og det er noen av dem som tar faget «historie og filosofi» som mener at dette er et maleri der Platon og Aristoteles er i sentrum av bildet. Sindre angret litt, for han hadde tenkt å gjette på at Aristoteles var i bildet, siden det så ut som et motiv fra antikken, noe han syntes var interessant i fjor da de hadde eldre historie.

Sindre vet ikke helt hva han skal velge når han står ved tavla. Han vurderer Obama fordi han er den han kanskje er den kuleste, og mest sporty personen i bildet, men han ser videre på de



ulike ansiktene og prøver å se for seg hva oppgavene om dem kan handle om. Han lander tilslutt på Hitler siden de akkurat har jobbet med andre verdenskrig i historie vg3. Da kan han kanskje bruke kunnskap han har fra før. Han vurderte å velge Barack eller Michelle Obama, siden det var det første han tenkte passet, siden han har vært i USA under utveksling, men hun tenkte at de andre i klassen ville like at hun valgte Hitler, siden de har hørt mye om ham i historietimene. Han regner uansett med at Obama blir valgt senere. Han går opp og klikker på hodet til Hitler, og er fornøyd når de ser på oppgaveteksten, for i denne oppgaven skal de bare se på, som læreren kaller det, «actio», altså kroppsspråk og hvordan Hitler benytter dette i en kjent tale. De kan vise til viktige deler av talen, men som utgangspunkt for framføringen skal deltakerne på gruppa også herme, ved å bruke sin egen kropp, ulike bevegelser som Hitler gjør gjennom talen, mens de andre på gruppa skal forklare hva slags effekt dette kroppsspråket har når det gjelder å overbevise. De kan eventuelt levere inn bilder av seg selv i positurene i tillegg til å spille dem ut, og spille dette ut (tablå). De kan da ta bilde av hverandre med mobilen, lagre bildene på en minne-penn og bildene kan dras inn i presentasjonen slik at de lage notater til bildene under presentasjonen sin til senere repetisjon. Presentasjonen deres legges ut som Pdf på ITSL. Han merker at det blir god stemning i klassen når de hører hva oppgaven går ut på, og han er fornøyd med valget han har gjort.

Han klikker på bildet av Hitler ved siden av oppgaveteksten, og klassen ser talen i fellesskap. De blir bedt om å legge spesielt merke til kroppsspråket til Hitler, og Sindre merker at klassen har fullt fokus på denne filmen og han tenker at det er fint at de skal jobbe med noe annet enn bare det språklige innholdet og han forstår bedre at retorikk handler om mer enn bare det som blir sagt når han ikke forstår så mye av språket. Han har tidligere fått tilbakemelding at må få opp engasjementet og holde fokus på saken når han holder muntlige presentasjoner, så dette blir en god utfordring, tenker han.

Selve arbeidet starter greit, men det stopper ofte opp, noe som ikke er en uvanlig utvikling i noen av guttegruppene. Gruppen klarer ikke å være seriøse under arbeidet med positurene, og tiden deres renner litt bort mens de kaster i gammel brødkive på hverandres ark og tar noen bilder av skiven i ulike posisjonene for å dokumentere dens «actio». De tar en masse andre bilder også, men får ikke gjort noe særlig med begrunnelser og teori, for ingen har lest teorisidene særlig nøye. Sindre er også med på dette, men forskjellen er at han startet med et reelt engasjement rundt dette og hadde lyst til å lære noe som han kunne dra nytte av senere, men de to andre på gruppa vil bare bli ferdig raskest mulig. Sindre er kroppsbevisst, og han merker at han er motivert for å gjøre en god figur under presentasjonen. Han vil både vise seg

fram og vise at han har innsikt i hva kroppen kan gjøre av kommunikative handlinger, og at han har kontroll på dette under sin egen framføring. Når han så innser at de ikke blir ferdige hvis de holder på slik de gjør nå, snakker han med gruppen om hvor pinlig det blir å stå der uten å ha noe å si, det er jo tross alt ikke så vanskelig å fullføre denne oppgaven. Han trekker fram dette med at alle gruppene skal opp og presentere, han tar så regien og får de andre på gruppen til å gjøre det han sier. Han vet at han har autoritet overfor de to andre guttene på gruppen, de er jo også vant til lederrollen hans på fotballaget og dessuten er han faglig sterkere selv om han ikke viser det så ofte i slike situasjoner. Han sier for eksempel: «kom igjen nå gutta, det er jo ikke så mye vi trenger å gjøre for å komme i mål, men hvis vi bare surrer, så blir det bare stress. Jeg gidder ikke å stå der oppe og drite meg ut!» De sier seg etter hvert enige, og arbeidet blir noe lettere etter dette, selv om de andre virker mer avhengig av Sindre nå, og størsteparten av arbeidet er det han som må stå for. De andre gjør det de blir fortalt at de må gjøre, og det er Sindre som velger ut hvilke positurer de skal bruke i presentasjonen sin. Han merker at han liker denne rollen som leder for avgjørelsene rundt hvordan oppgaven skal løses.

Selve presentasjonen blir allikevel noe rotete, og Sindre synes ikke det blir så overbevisende som han hadde tenkt. De får allikevel gjort det de skal og Sindre merker at han har kontroll på det han skal si, til og med på slutten når de viser fram et par bildene av brødskiven for å kommentere dens actio. Dette er typisk for de han jobber sammen med, men han motsatte seg ikke denne ideen om litt humor på slutten. Sindre hadde dessuten forberedt seg litt på denne delen for seg selv, og det blir tydelig at han har jobbet godt med dette, for Sindre tar over litt av framføringen på slutten og med en påtatt, altfor seriøs mine og tone, er han kreativ og beskriver brødskivens actio i forbindelse med å overbevise en person om å spise den. Læreren framhever også gruppens kreativitet og evne til å se actio i mange dimensjoner, og at gruppen gjorde en overbevisende performance i kraft av språk, gester og kroppsspråk i tilbakemeldingen sin, og Sindre merker seg at læreren henvender seg flest ganger til ham når han gir tilbakemeldingen, noe han oppfatter som at læreren har lagt merke til at han hadde lagt en ekstra innsats i dette. Selv om de på gruppen ble tatt litt på senga, og han fikk kameratslig «tyn» av dem for å være altfor flittig, har de innsett at Sindre hevet presentasjonen deres, og han får litt skryt også. Han får dessuten tilbakemeldinger på at han virket genuint engasjert når han framførte, og dette er noe Sindre tenker at han skal ta med seg videre til neste presentasjon, der han tenker han kan gjøre det enda bedre.

### **Akt 3: Målsettingen blir nådd**

Sindre klarer å lede gruppa med de to deltakerne som altså ikke er så motiverte som Sindre selv. Det blir ikke dårlig stemning underveis selv om Sindre ofte må ta tak i arbeidet, og han synes han lærer mye om å motivere andre og få det beste ut av dem, selv om han ofte blir irritert. Han får igjen arbeidet sitt under visningen av reklamefilmen deres, for han snakker mest (det var slik det ble) og viser at han har tenkt gjennom det de valgene de har tatt. Læreren ser en vesentlig forskjell på nivået Sindre er på sammenliknet med de andre på gruppa. De sliter også mye mer med å få fram det de skal si, der Sindre framstår som kontrollert og reflektert. Han skulle allikevel gjerne hatt noen flere på gruppa som kunne dratt ham med også, slik at resultatet muligens kunne ha blitt enda bedre, men det betyr også en del for ham å være på en gruppe med dem han kjenner godt.

## Vedlegg 3 – Bildereferanser

### Forsiden, s. 1

#### Bilder:

“Mann med ropert” –

Mindomo mind mapping:

<https://dev.wiki.itap.purdue.edu/display/INSITE/Mindomo+Homepage>

“Aristoteles”: <http://ndla.no/nb/node/3226>

“Hånd over tastatur”: <http://ndla.no/nb/node/57416>

“Pondus”: <http://ndla.no/nb/node/20683>

“Vektklubb”: <http://www.vektklubb.no/>

Kampanjebilde statens vegvesen:

<http://www.vegvesen.no/Om+Statens+vegvesen/Media/Pressemeldingsarkiv/Vegdirektoratet/Bilbelte+redder+liv.255838.cms>

#### Videoer:

«Yes we can»: <http://www.youtube.com/watch?v=ijXyqex-mYY>

“Retorikk høyere utdanning”: <http://www.youtube.com/watch?v=SJ39-6DdAzo>

«Blir vi manipulert av politikerne?»: <http://www.youtube.com/watch?v=vzIEEodNJRc>

### Det muntlige scenariet, s. 3

#### Bilder:

«Skolen i Athen»: [http://no.wikipedia.org/wiki/Skolen\\_i\\_Athen](http://no.wikipedia.org/wiki/Skolen_i_Athen)

Siv Jensen: <http://nld.sbio.no/speakers-march-13th/>

Vidkun Quisling: <http://virksommeord.uib.no/taler>

Martin Luther King: <http://www.thefamouspeople.com/spiritual-leaders.php>

**Michelle Obama:**

[http://commons.wikimedia.org/wiki/Category:Michelle\\_Obama?uselang=no](http://commons.wikimedia.org/wiki/Category:Michelle_Obama?uselang=no)

**Barack Obama:** [http://no.wikipedia.org/wiki/Barack\\_Obama](http://no.wikipedia.org/wiki/Barack_Obama)

**Adolf Hitler:**

[http://www.google.no/imgres?imgurl=http://www.biography.com/people/adolf-hitler-9340144&imgrefurl=http://www.biography.com/people/adolf-hitler-9340144&h=402&w=402&sz=76&tbnid=JRPeu\\_L1ATQJaM:&tbnh=90&tbnw=90&prev=/search%3Fq%3Dhitler%26tbm%3Disch%26tbo%3Du&zoom=1&q=hitler&usg=vtPgbXTVAvwyZJBWer6-hZgVR8=&docid=ulOwy2cidr4aBM&sa=X&ei=PWi8UbG8CJD64QTYjYHYCw&sqi=2&ved=0CEMQ9QEwAw&dur=149](http://www.google.no/imgres?imgurl=http://www.biography.com/people/adolf-hitler-9340144&imgrefurl=http://www.biography.com/people/adolf-hitler-9340144&h=402&w=402&sz=76&tbnid=JRPeu_L1ATQJaM:&tbnh=90&tbnw=90&prev=/search%3Fq%3Dhitler%26tbm%3Disch%26tbo%3Du&zoom=1&q=hitler&usg=vtPgbXTVAvwyZJBWer6-hZgVR8=&docid=ulOwy2cidr4aBM&sa=X&ei=PWi8UbG8CJD64QTYjYHYCw&sqi=2&ved=0CEMQ9QEwAw&dur=149)

**Erna Solberg:** [http://no.wikipedia.org/wiki/Ivar\\_Aasen](http://no.wikipedia.org/wiki/Ivar_Aasen)

**P. A. Munch, Ivar Aasen, Henrik Wergeland og Sebastian Welhaven:**

[http://no.wikipedia.org/wiki/Norsk\\_spr%C3%A5khistorie\\_\(1830%E2%80%931900\)](http://no.wikipedia.org/wiki/Norsk_spr%C3%A5khistorie_(1830%E2%80%931900))

**Hitler tale:** <http://www.youtube.com/watch?v=eGhdX1SI3KY&bpctr=1371304485>

**Obamas tale:** <http://www.youtube.com/watch?v=t6NS9unm-OQ>

**Michelle Obamas tale I:** <http://www.youtube.com/watch?v=sTFsB09KhqI>

**Michelle Obamas tale II:** <http://www.youtube.com/watch?v=IVGAI8o5i4o>

**Bilde av aktører i språkhistorien:** <http://pedersnorskblogg.blogspot.no/2011/11/norsk-sprakhistorie.html>

**Temaet om det skriftlige, s. 9**

**Bilder:**

**Tastaturet:** <http://blog.rikt.net/2011/05/jobb-effektivt-med-eksternt-tastatur/>

## Temaet om det muntlige, s. 14

### **Bilder:**

«Times Square»: <http://newconstructionmanhattan.com/condos-near-landmarks/times-square>

«Times Square» i froskeperspektiv:

<http://riggermarketingcommunications.files.wordpress.com/2010/06/times-square-no-ads1.jpg>

Obos-reklamene:

<http://www.anneogbendik.no/index.php?expand=2%20Annonser;OBOS;OBOS%20megleren>

«Bilreklamen»: <http://www.dinside.no/876828/synes-dette-diskriminerer-menn>

### **Video:**

Reklamefilm for Nesodden vgs.:

[https://www.facebook.com/AkershusFylkeskommune?sk=app\\_275745989209636](https://www.facebook.com/AkershusFylkeskommune?sk=app_275745989209636)

Bilder og videoklipp er hentet fra internettsider der bildene har «creative commons»-lisens – slik at fri bruk til ikke-kommersielle formål tillates. Der presentasjonen lenker ut til ressurser på internett, er tillatelse til bruk innhentet pr. mail (NDLA, Gyldendal forlag og Aschehoug forlag).