

Å etablere kontakt i instruksjonsvideoer

**Refleksjon over kontaktskapende strategier i egenproduserte
instruksjonsvideoer**

Dag-Olav Røed Johnsen

Studentnummer 051062

Hovedveileder: Iben Brinch Jørgensen

Master i pedagogiske tekster

Høgskolen i Vestfold

15. mars 2013

Forord

Med denne oppgaven avslutter jeg nok min tid som student. Jeg har trivdes svært godt i studentrollen, og det er litt vemodig at det nå er slutt. Andre sysselsettinger venter, noe jeg i hvert fall vet at mine samtalepartnere vil sette stor pris på.

Det har vært et uvant privilegium å jobbe med såpass tett, personlig og klok oppfølging. En enormt stor takk til hovedveileder Iben Brinch Jørgensen og biveileder Karianne Skovholt. Dere har utfordret, engasjert og støttet meg gjennom hele prosessen. Det har løftet oppgaven så mange hakk at jeg ikke tør tenke på hvordan den hadde blitt uten dere. Takk!

Jeg må også få takke min kjære samboer for å ha vist god tålmodighet og forståelse gjennom disse to årene. Du er fabelaktig! En vel så stor takk må jeg gi til Jakob som tvert imot ikke har vist et fnugg av hverken tålmodighet eller forståelse, men stadig krevd oppmerksomhet og engasjert meg i lek og artige påfunn. Det har gitt nødvendig energi.

Til slutt vil jeg se innover og takke mine to hjernehalvdeler. Takk for at dere begge har latt dere kjøre hardt over en lang periode. I en slik praktisk skapende masteroppgave med tilhørende teoretisk refleksjon har dere hjulpet hverandre, studert hverandre og blitt satt opp mot hverandre – jeg tror nok dere av og til også har hatet hverandre. Nå skal dere få gire ned.

Dag-Olav Røed Johnsen

Høgskolen i Vestfold

15.mars 2013

Innholdsfortegnelse

Forord	2
1.0 Innledning	4
1.1 Introduksjon og problemstilling	4
1.2 Bakgrunn for valg av oppgave	5
1.3 Instruksjonsvideoer	7
1.3.1 Instruksjonsvideoen som pedagogisk tekst.....	8
1.4 Omvendt undervisning	8
1.5 Tidligere forskning	9
2.0 Teori	11
2.1 Kommunikasjonsteori	11
2.1.1 En dialogisk monolog?	14
2.1.2 Modelleleser	15
2.2 Sosiosemiotisk multimodalitetsteori.....	16
2.3 Retorikk	17
3.0 Metode	19
3.1 Metode knyttet til det praktisk skapende arbeidet	19
3.2 Ethiske refleksjoner	20
3.3 Refleksjonens ansats.....	21
4.0 Refleksjon	22
4.1 Tenkt kontekst for opplevelse av instruksjonsvideoene	22
4.2 Å legge opp til en nær, direkte og personlig kontakt.....	24
4.2.1 Auditive ressurser som kan skape nær, direkte og personlig kontakt.....	24
4.2.2 Visuelle ressurser som kan skape nær, direkte og personlig kontakt	28
4.2.3 Etos når læreren er videoinstruktør	34
4.2.4 Det multimodale samspillet	34
5.0 Oppsummering og avslutning	36
5.1 Intimitetstyranniets inntog i pedagogikken?.....	36
5.2 Avslutning	37
6.0 Litteratur	39
Vedlegg 1 – Lenker til instruksjonsvideoene	42
Vedlegg 2 – Bildeliste	43

1.0 Innledning

1.1 Introduksjon og problemstilling

Jeg har i min masteroppgave laget en videoserie bestående av fem instruksjonsvideoer som tilnærmer seg relevante kompetansemål knyttet til fotografering i programfaget medier og kommunikasjon. Instruksjonsvideoserien består av fem kapitler; i) introduksjon, ii) kamerateknikk, iii) lys, iv) komposisjon og v) etterbehandling. Denne artikkelen er en teoretisk refleksjon over disse instruksjonsvideoene.

Instruksjonsvideoen er en pedagogisk tekst som gjerne benytter seg av audiovisuelle virkemidler med pedagogisk gjennomslagskraft, og drar nytte av de fleste elevers positive og fortrolige forhold til videomediet. Digital teknologi tillater at videoene også kan sees utenfor skolen, og har dermed vært grunnlaget for *omvendt undervisning*, en undervisningsform som stadig blir mer utbredt – også i Norge. En utfordring knyttet til videomediert fagformidling, er at instruksjonsvideoen må kjempe mot datamaskinens umiddelbare tilgang på underholdning i kampen om elevenes oppmerksomhet. For å unngå at elever avslutter eller multitasker under videovisningen, bør videoene designes slik at de legger til rette for å fange og opprettholde betrakterens oppmerksomhet. Jeg har valgt å tilnærme meg denne problematikken ved å legge til rette for å etablere en nær, direkte og personlig kontakt med betrakterne, og vil i denne artikkelen begrunne valg jeg har tatt, knyttet til dette. Problemstillingen min er dermed: *Hvordan legge opp til å etablere og opprettholde en nær, direkte og personlig kontakt med betrakterne av instruksjonsvideoer?*

For å belyse instruksjonsvideoene teoretisk, diskutere valgene som er tatt og vurdere dem, vil jeg undersøke videoene med begreper fra sosialsemiotisk multimodalitetsteori med basis i Hallidays mellompersonlige metafunksjon. Målet er å se nærmere på hvordan kontakt kan bli realisert i samspillet mellom tekststyring og situasjon. Jeg vil også bruke begreper fra retorikken for å vurdere om, og i hvilken grad, mine ytringer og handlinger er egnet for å skape en god kontakt med publikum. Jeg antar at det er en sammenheng mellom hva slags kontakt som skapes og hvilken grad betraktere er tilbøyelige til å følge med på videoene. Målet er at betrakteren etablerer og opprettholder en dedikert leserposisjon gjennom hele videoen, der betrakterens oppmerksomhet i det fulle er viet instruksjonsvideoen. Jeg vil også trekke inn kommunikasjonsteorier for å få et overordnet perspektiv på hvordan instruksjonsvideoer kommuniserer.

Først vil jeg utdype litt om både sjangeren instruksjonsvideo og forskning på omvendt undervisning, før jeg beskriver teorier og metoder som ligger til grunn for min praktisk skapende utforskning. Deretter vil jeg i lys av teoriene reflektere over valgene jeg har tatt under produksjonen, før jeg til slutt vil kommentere hvordan disse valgene kan tenkes å påvirke leseropplevelsen. Artikkelen vil, som problemstillingen antyder, fokusere på kommunikative virkemidler. Dette valget kommer av mitt ønske om at lærere og øvrige interesserte kan få et utbytte av denne teksten, enten leseren vil stå styrket til å kvalitetssikre eksisterende instruksjonsvideoer eller produsere egne. Min motivasjon er dermed normativ: Jeg ønsker å undersøke hvordan man kan kommunisere i en pedagogisk video for å etablere og opprettholde en hensiktsmessig kontakt med betrakteren. Mens kommunikative virkemidler i instruksjonsvideoer i stor grad vil kunne fungere på tvers av ulike fagfelt, antar jeg at fagspesifikke virkemidler knyttet til selve formidlingen av fagkunnskap i større grad kan variere. Siden det ikke er mange lærere som underviser i fotografi, ville denne teksten vært mindre relevant for flertallet av mine lærerkolleger, dersom den hovedsakelig skulle dreiet seg om fagspesifikke pedagogiske virkemidler for å lære bort fotografi.

1.2 Bakgrunn for valg av oppgave

Digital teknologi har de siste årene blitt en viktig del av norsk skole. I løpet av de siste tiårene har det skjedd store forandringer når det kommer til hvordan vi har tilgang til, organiserer og deler informasjon og kunnskap med hverandre. Det gir blant annet lærere nye utfordringer til hvordan undervisning og læring i skolen skal organiseres. Det stilles økende krav til bruk av digitale verktøy, og i LK06 er digitale ferdigheter blitt en grunnleggende ferdighet sammen med skriving, lesing, regning og muntlige ferdigheter.

Mange av dagens elever – gjerne omtalt som tilhørere i nettgenerasjonen eller digitale innbyggere (Prensky, 2001, s. 1) – ønsker blant annet «umiddelbar tilgang til informasjon, og de forventer at teknologi er en integrert del av undervisningen» (Zheng, 2012, s. 108, min oversettelse).¹ Ulike måter man kan nå slike ønsker på blir stadig utforsket og debattert. En av disse undervisningsformene som i dag blir diskutert på ulike lærerforum på Internett, og som også noen norske lærere har begynt å eksperimentere med å ta i bruk, er omvendt undervisning. I omvendt undervisning spiller instruksjonsvideoen, korte videosnutter som intenderer å lære betrakteren noe, hovedrollen. Det å se slike videoer blir gitt som lekse,

¹ Begrepene *digital innfødte* (digital natives) og *digitale immigranter* (digital immigrants) har riktignok fått en del kritikk, blant annet i Bennet (2008) som mener at det ikke er noe poeng i å skape et slikt skille som kan skape det hun kaller “moralsk panikk”, og at vår ærefrykt for ungdoms digitale literacy dessuten er sterkt overdrevet.

gjærne for å gi elevene en innføring i et tema. Slik kan mer tid på skolen bli frigitt til undervisningsopplegg basert på sosiokulturelle læringsperspektiver, som enkelt fortalt dreier seg om at læring skjer i sosiale kontekster (Dysthe, 2001). Læreren kan samtidig også få mer tid til hver enkelt elev, siden tavleundervisning på skolen blir erstattet av videovisning hjemme. Både instruksjonsvideoer og omvendt undervisning vil bli nærmere forklart og diskutert under.

Det som førte til mitt valg av en skapende masteroppgave var hovedsakelig to faktorer: Den ene var mangelen på gode norsktalende instruksjonsvideoer i fagene jeg underviser i. Som lærer har jeg gjort mange forsøk på å bruke eksisterende engelskspråklige instruksjonsvideoer fra YouTube som læringsressurser, men mange elever forstod ikke disse videoene på grunn av manglende engelskforståelse. Altså så jeg et behov for å produsere instruksjonsvideoer på norsk, som også – i og med at jeg selv lager disse – tar hensyn til gjeldende læreplan. Den andre faktoren er at jeg gjennom dette studiet ønsket å utfordre meg selv når det kommer til nettopp det å skape pedagogiske tekster. Gjennom å reflektere over produktet, ønsker jeg å bli mer bevisst på mine egne tankeprosesser og på hvilke måter man kan skape pedagogiske tekster.

Jeg føler riktignok et behov for å minne leseren om at instruksjonsvideoene jeg har laget ikke er noen medieprodukter profesjonalisert gjennom kommersielle krefter, men derimot skapt av én enkelt lærer som har rettet kameraet mot seg selv i håp om å bruke videomediets muligheter på en måte som gir pedagogiske vinninger. Det skulle vise seg å være en utfordrende og tidskrevende prosess, men «[d]en som brenner for noe, eller sitter inne med viktig informasjon, eller har et pedagogisk oppdrag (...) vil rimeligvis også anstrenge seg spesielt og gjøre noe ekstra for å nå fram og slå igjennom hos tilhørerne» (Andersen, 1995, s. 20). Det å skape instruksjonsvideoer kan videre sees på som en investering i fremtiden. Evner man å lage gode videoer, vil disse pedagogiske tekstene kunne fungere år etter år.

Selv jobber jeg som lærer og underviser i ulike fagfelt på en medie- og kommunikasjonslinje på en videregående skole, men har valgt å lage en instruksjonsvideoserie knyttet til faget fotografi. Mitt inntrykk er at mange elever begynner på medier og kommunikasjonslinjer fordi de er glade i å ta bilder, men mister etter hvert motivasjon når de forstår at også fotografi er et *fag* – et *håndverk* – som det kreves stor innsats for å mestre. Som lærer er jeg alltid på jakt etter nye måter å undervise og motivere på, og er dermed nysgjerrig på om instruksjonsvideoer og omvendt undervisning kan fungere for meg og mine elever. Fokuset i denne artikkelen er imidlertid på instruksjonsvideoen som pedagogisk tekst fremfor undervisningsformen omvendt undervisning. Dette er naturlig siden

denne masteroppgaven vokser ut ifra studiet master i pedagogiske tekster. Undervisningsformen omvendt undervisning er kun valgt for å kontekstualisere instruksjonsvideoenes tenkte leversituasjon – og dermed spiller denne undervisningsformen inn på hvordan videoene blir designet.

1.3 Instruksjonsvideoer

Instruksjonsvideoer, på engelsk: *video tutorials*, er gjerne korte videosnutter, typisk lastet opp for onlinevisning på nettsteder som YouTube, Vimeo og WonderHowTo. Ved hjelp av få klikk og noen relevante søkeord kan man umiddelbart sette i gang en visning av en video, som ved hjelp av ulike virkemidler går inn for å lære betrakteren alt fra hvordan man kan strikke, knyte slipsknuter og plystre – til mer utdanningsrelevante temaer som matematikk, opplæring i programvare og bruk av yrkesfaglige verktøy. Over ti tusen slike videoer blir lastet opp på nettsiden YouTube alene hver dag, noe som kan indikere at dette er en sjanger i vekst.² Vi har altså en tilgang på millioner av gratis, fritt tilgjengelige instruksjonsvideoer, som kan være med på å innfri elevens ønsker for læring, med valgfrihet, umiddelbar tilgang og tilpasning som viktige stikkord. I tillegg til de eksisterende instruksjonsvideoene, er også teknologien tilgjengelig for lærere som vil lage sine egne instruksjonsvideoer.

Det finnes ulike typer korte videomedierte fagformidlinger. De vanligste består kun av stemmeopptak og videoopptak av pc-skjermen, og lyd- og videoopptak av instruktør/lærer, rekvisitter og videoopptak av pc-skjerm.³ Begreper for disse sjangrene ser ikke ut til å ha satt seg og blir brukt om hverandre. Jeg velger for oversiktens skyld, og basert på hyppigheten av brukte begreper, å bruke begrepet *videoforelesning* der videoens visuelle side kun består av skjermopptak, og *instruksjonsvideo* der det også er videoopptak av instruktør/lærer.

Sett i lys av begrepet modal affordans – en teksts muligheter og begrensninger – kan blant annet instruksjonsvideoen bruke filmatiske virkemidler på en pedagogisk måte.⁴ Betrakteren kan få en slags privat digital foreleser, selektert etter nivå og interesser, som kan stoppes, pauses, spoles tilbake – og ses igjen og igjen når det måtte ønskes.

² Disse tallene stammer fra en egen undersøkelse basert på seksti tilfeldige dager i april, mai, oktober, desember 2012 og januar 2013, med et gjennomsnitt på ca. 14 000 treff på søkeordet *tutorial* og filteret *lastet opp i dag* (YouTube oppgir kun omtrentlige tall som justeres per 500-inkrement når tallet er over 10 000).

³ Man kan ta videoopptak av skjerm med for eksempel programmet *Camtasia*, som jeg har brukt – eller gratisprogram som *Camstudio* eller *Jing*.

⁴ Begrepet affordans er hentet fra psykologen James Gibson. Knyttet til tekster, brukes det altså som en teksts muligheter og begrensninger – sett opp mot både uttrykkets form og konvensjoner for bruk (Maagerø & Tønnessen, 2010, s. 144-145).

1.3.1 Instruksjonsvideoen som pedagogisk tekst

Begrepet pedagogisk tekst kan defineres som en tekst som «har en intensjon om å belære noen om noe, å informere, opplyse og skape forståelse» (Knudsen & Aamotsbakken, 2010, s. 18, min oversettelse). Tekstbegrepet blir her brukt i en vid forstand, slik at blant annet videoer, musikk og bilder også ses på som tekster. Siden det ligger i en instruksjonsvideos natur å ha en intensjon om å belære noen om noe, å informere, opplyse og skape forståelse, kan instruksjonsvideoer enkelt defineres som en pedagogisk tekst. Instruksjonsvideoen baserer seg hovedsakelig på et mester/novise-forhold: Instruksjonsvideoskaperen kan noe som betrakteren kanskje ikke kan, men: «Sett på videoen og følg med – så skal du få vite det nå!» Instruksjonsvideoen har en egenart som en monologisk enveiskommuniserende tekst, noe som fører til at den formen for kunnskapsoverføring som ofte er målet, gjerne er reproduksjon av foreliggende kunnskap (Fritze, 2003, s. 128).⁵ Det er dermed et asymmetrisk forhold mellom tekstskeer og betrakter, selv om betrakteren i realiteten sitter med den største makten: Ett museklikk og «mesteren» er borte. Nettopp dette er grunnen til at jeg mener instruksjonsvideoskaperen bør fokusere på virkemidler som fører til at det etableres og opprettholdes en nær, direkte og personlig kontakt med betrakteren. Med en slik kontakt kan man kanskje øke sjansene for at videoene ikke blir «krysset bort» fra datamaskinen i kampen mot ikke-faglig innhold. I tillegg vil betrakteren også i større grad kunne bli inkludert og aktivisert gjennom formidlingen. Videre må selvsagt den faglige formidlingen også vies tilstrekkelig oppmerksomhet for at instruksjonsvideoen vil kunne gi god læringseffekt.

1.4 Omvendt undervisning

Det er i utdanningssektoren blitt snakket mye om omvendt undervisning de siste årene (Engum, 2012, s. 10). Navnet omvendt undervisning, eller på engelsk: *Flipped Classroom*, kommer av at man snur rundt på den tradisjonelle undervisningsformen der leksjoner blir holdt i klasserommet, og oppgaver blir gjort som lekser til neste dag. I omvendt undervisning gir læreren elevene en video som gjerne innfører et tema i lekse, for så å følge opp med relevante oppgaver på skolen dagen etter. Opprinnelsen blir av flere kreditert lærerne Jonathan Bergman og Aaron Sams fra Woodland Park High School i USA, som i 2007 tok i bruk opptaksprogram for å filme og publisere forelesninger for elever som var syke (Engum,

⁵ I instruksjonsvideoene mine hopper jeg for eksempel over arbeidet med å finne de gode motivene – selv om dette kanskje er noe av det vanskeligste med hele fotograferingsprosessen. Dette arbeidet vurderer jeg til at det er best å gjøre i samhandling med elevene i klasserommet, da estetiske preferanser gjerne er svært individuelle og bør veiledes gjennom dialog.

2012, s. 11). Da disse videoene etter hvert ble spredd og tatt i bruk også utenfor skolen, ble Bergman og Sams bedt om å forelese om metoden til andre lærere i USA. Metoden ble etter hvert utviklet til at klasser fikk i lekse å se forelesninger hjemme, slik at tid på skolen ble frigjort til læring gjennom sosiokulturelle læringsperspektiver (Engum, 2012, s. 14). Det er skrevet mye om omvendt undervisning på nettet, og det holdes flere foredrag om temaet – også i Norge.⁶ Enn så lenge ser det imidlertid ut til å være en slags grasrotbevegelse, der effekten av metoden i liten grad har blitt forsket på (Hennessy, 2012).



Figur 1: Illustrasjonen om Flipped Classroom viser forskjellen på tradisjonell og omvendt undervisning. Legg merke til interaktiviteten mellom elever og læreren i de ulike situasjonene (Knewton, 2011).

1.5 Tidligere forskning

Det er riktignok blitt forsket noe på både omvendt undervisning og instruksjonsvideoer. Først var kanskje doktorgradsavhandlingen til Jeremy Strayer; *The Effects of the Classroomflip on the Learning Enviroment* fra 2007. Den konkluderte med at omvendt undervisning har en negativ læringseffekt, men premissene for denne konklusjonen har allerede blitt så utdatert at den ikke lenger vil oppleves relevant. Han konkluderer med at elevene var mindre fornøyd med omvendt undervisning enn vanlig undervisning, fordi filmene hakket på elevenes datamaskiner, og at elevene i stor grad måtte bruke mye tid på å feilsøke egen pc for å se filmene. Filmene til Strayer var opptak av lange leksjoner på rundt en time, med elever til stede under opptaket, der elevenes småprat i bakgrunnen ble oppfattet som forstyrrende støy i kommunikasjonen (Strayer, 2007). Disse videoene skiller seg dermed i stor grad fra instruksjonsvideoen, slik jeg har beskrevet den over. Dessuten er teknologien i dag mye bedre

⁶ Les mer om omvendt undervisning i Engum (2012).

enn det Strayer beskriver i sin avhandling. Nesten alle elever på videregående skole har i dag sin egen bærbare datamaskin der det er naturlig å tro at det er helt uproblematisk å spille av videofiler.

Lisa W. Johnson og Jeremy D. Renners doktorgradsavhandling, *Effect of the Flipped Classroom Model on a Secondary Computer Applications Course: Student and Teacher Perceptions, Questions and Student Achievement* (2012), oppleves imidlertid som relevant. Deres forskningsresultater støttet derimot ikke hypotesen om økt læringsutbytte med omvendt undervisning, men forfatterne er overbevist om at dette ikke skyldes «metoden omvendt undervisning, men snarere et feilaktig forsøk på omvendt undervisning» (Johnson. & Renner, 2012, s. 72, min oversettelse). Johnson og Renner går langt på vei i kun å forklare hvorfor det ikke ble økt læringsutbytte ut ifra metoden omvendt undervisning, der jeg syntes det ville vært interessant å også vie oppmerksomheten til kvaliteten på videoene som ble brukt i forsøkene.

Videre er det også forsket på videomediert kunnskapsformidling som ikke er knyttet til omvendt undervisning, og da spesielt videoleksjoner – videoer som kun består av opptak av lyd og det som foregår på pc-skjermen. Disse videoene er i nært slektskap med instruksjonsvideoene jeg har laget, og har derfor stor overføringsverdi. På militærakademiet West Point i USA, viser resultater fra bruk av videoleksjoner i faget kjemi en

overwhelming use of the resource (...) with nearly 80% utilizing at least 50% of the videos available. Students agreed that it improved their conceptual understanding and their problem solving skills. The initial data suggests that videos in a pull content show great potential in supporting an active learning environment as well as providing additional on demand support outside of normal office hours (Franciszkowicz, 2008, s. 5).

Også norsk forskning viser positive resultater. Skule Notøs masteroppgave *Hvordan lage og bruke videoleksjoner i matematikkundervisningen i den videregående skolen?* (2012) forteller at «[v]ideoleksjonene økte motivasjonen og gjorde læringsprosessen enklere for flere av elevene. (...) Stort pedagogisk potensial, lav teknologisk terskel for utvikling samt gode muligheter for gjenbruk og deling gjør videoleksjoner til et effektivt læringsverktøy (...)» (Notø, 2012, s. 2).

Spesielt nyttig for problemstillingen i denne artikkelen er forskningen til Yvonne Fritze (2003), som ved å se på ulike kommunikasjonsformer, blant annet videoforelesningen, argumenterer for å rive ned det tradisjonelle skillet mellom monologisk og dialogisk kommunikasjon. Hun viser til at dialogiske kommunikasjonsformer i stor grad kan bestå av monologiske trekk, og at monologiske kommunikasjonsformer kan bestå av dialogiske trekk.

Dette åpner for å utfordre synet på instruksjonsvideoen som en rendyrket monolog, praktisk så vel som teoretisk. På bakgrunn av denne eksisterende forskningen ønsker jeg å dykke ned i et perspektiv som ikke har blitt viet mye oppmerksomhet til nå, nemlig instruksjonsvideoens kommunikative sider.

2.0 Teori

Jeg har valgt to teoretiske tilnærminger for å belyse hvordan man kan skape en nær, direkte og personlig kontakt i instruksjonsvideoer; sosialsemiotisk multimodalitetsteori og retorikk. Sosialsemiotisk multimodalitetsteori, spesielt sett opp mot Hallidays mellompersonlige metafunksjon, er valgt for å se nærmere på kontaktskapingen i samspillet mellom tekststyring og situasjon. Retorikk er valgt for å vurdere om, og i hvilken grad, mine ytringer og handlinger er egnet for å skape kontakt med publikum. I denne teoridelen vil også noe kommunikasjonsteori bli belyst for å åpne for noen generelle tanker rundt hvordan en instruksjonsvideo kommuniserer. Mine refleksjoner over hvilke valg jeg har tatt under produksjonen, vil basere seg på disse teoriene. Jeg vil ta for meg en kort introduksjon til teoriene, og deretter kun elementer som er betydningsfulle for refleksjonskapittelet under.

2.1 Kommunikasjonsteori

Språkviteren Per Linell omtaler to ulike hovedtanker om kommunikasjon. Den tradisjonelle tenkemåten, gjerne omtalt som *monologismen*, beskriver ofte kommunikasjon med en rørmodell som viser at mening er som noe som blir overført fra avsenderen til mottakeren. Hvorvidt man lykkes med kommunikasjon ifølge et monologistisk syn på kommunikasjon, beskriver Linell slik:

Successful communication according to this model, takes place, if the message arrives at the destination, in the listener's mind, in the same form as the intended message had in the speaker's mind, i.e. it has not, on its way from source to destination, been distorted by any kind of 'noise' (such as sloppy expression on the speaker's part, actual noise in the channel, listener's inattention, lack of knowledge or inability to decode the speaker's speech, etc.) (Linell, 1998, s. 22-23).

Avsenderen sender budskapspakker til mottakeren, som så har som oppgave å pakke dem opp i identisk form, og ta til seg innholdet slik det er intendert:

The utterance and their meanings are explained by recourse to the speaker's communicative intentions, and the listener's task is described as that of recovering these intentions. (...) The speaker, as an individual agent, is thus seen as the absolute source of, and authority of, his contributions to discourse (Linell, 1998, s. 22).

Sitatene over sier noe om hvilke utfordringer som er relatert til en tradisjonell forståelse av monologisk kommunikasjon. Flere av disse utfordringene er generelle for alle pedagogiske tekster, for eksempel at man bør ta hensyn til elevenes kunnskapsnivå og ha en tydelighet i tekstens form og innhold. *Inability to decode the speaker's speech* går inn på problemstillingen jeg kort var innom over, knyttet til mine negative erfaringer rundt bruk av engelskspråklige instruksjonsvideoer til norske elever. Det er nettopp det å forsøke å forebygge *listener's inattention* som er tematikk i denne teksten, og som vil bli tatt for seg i kapitlene under.

I *dialogismen*, som er en annen tenkemåte om kommunikasjon, ser man derimot på mening som noe som ikke kan overføres, eller avkodes direkte, men noe som blir til i et samspill mellom kommunikasjonsdeltakerne, der mottakeren kan sees på som en medforfatter i meningsskapingen (Linell, 1998, s. 24). Dialogismen er vesentlig influert av den russiske språkfilosofen og litteraturteoretikeren Mikhail Bakhtin, som blant annet så på selve eksistensen som dialogisk: «Livet er dialogisk i sin natur. Å leve betyr å engasjere seg i dialog, å stille spørsmål, lytte, svare, vere einig osv.» (Bakhtin, 2005, s. 318).

Noe det er verdt å merke seg når det gjelder hvordan instruksjonsvideoen kommuniserer, er at betrakteren ikke har en umiddelbar returkanal for å samhandle i kommunikasjonens formidling, noe som tilsier at instruksjonsvideoen kommuniserer som en enveiskommuniserende monolog. I denne artikkelen er det imidlertid nettopp et poeng å vise at instruksjonsvideoen, selv om den kommuniserer som en monolog, allikevel kan ta i bruk dialogiske virkemidler som kan aktivisere betrakteren til å forhandle frem mening. Ifølge en dialogisk tilnærming til kommunikasjon blir dermed virkemidler som klarer å adressere og aktivisere betrakteren nødvendige. Dermed er det naturlig å tro at en nær, direkte og personlig kontakt ikke bare er viktig for å forsøke å forhindre uønskede handlinger under visningen, men noe som også er viktig knyttet til det å aktivisere betrakteren for å skape forståelse gjennom deltakelse i kommunikasjonen.

Mangelen på en umiddelbar returkanal fører til at eventuelle problemer som oppstår i kommunikasjonen ikke kan bli utbedret. Dermed settes det, som vi har sett, store krav til monologens kommunikative egenskaper. Instruksjonsvideoer på nettsteder som YouTube legger riktignok opp til at betrakteren kan gi respons i et kommentarfelt under hver enkelt

video, men denne tilbakemeldingen vil ikke være tidsmessig umiddelbar, og kan derfor heller ikke påvirke den pedagogiske teksten. På samme måte vil instruksjonsvideoer knyttet til omvendt undervisning være enveiskommuniserende i det øyeblikket de blir betraktet, men som – avhengig av hvordan læreren setter instruksjonsvideoen i spill – kan bli tema for en dialogisk toveiskommunikasjon på et senere tidspunkt, for eksempel på skolen dagen etter.

En annen konsekvens av at instruksjonsvideoen er enveiskommuniserende, er avsenderens tap av kontroll. Avsenderen har ingen umiddelbar måte å kontrollere i hvilken grad meningspotensialet i instruksjonsvideoen faktisk blir realisert i overenstemmelse med sin intensjon. Det er heller ingen måte å kontrollere hvordan mottakeren forholder seg til instruksjonsvideoen. Når avsender hverken er i samme tid eller rom som mottakeren, har ikke avsenderen annen påvirkningskraft enn det som allerede er bakt inn av virkemidler i videoen.⁷

Denne forståelsen av instruksjonsvideoens overordnede kommunikasjonsprosess er det verdt å knytte opp mot kulturkonteksten instruksjonsvideoer gjerne blir betraktet i. Forskere som har sett nærmere på bruk av digital teknologi i norsk skole, viser at mange norske elever gjerne prioriterer Internettets mange umiddelbare underholdningstilbud fremfor fagstoff (Blikstad-Balas, 2012a, 2012b; Hatlevik, Tømte, Skaug, & Ottestad, 2011; Krumsvik, Ludvigsen, & Urke, 2011). Med dette som bakteppe, blir det klart hvor viktig det er å anvende virkemidler som etablerer og opprettholder en nær, direkte og personlig kontakt med betrakteren. Slik kan man kanskje forebygge elevens eventuelle nedprioritering av instruksjonsvideoer, som ikke bare kan manifesteres i form av avslutning av visingen, men også i form av multitasking. Multitasking knyttes det flere utfordringer til, nemlig «at informasjon i undervisningssituasjonen enten blir oversett, misforstått eller fragmentert» (Hatlevik et al., 2011, s. 17).

Instruksjonsvideoene vil, ifølge monologismen, kommunisere via en *fra-til*-prosess, som oppnås så snart senderen har uttrykt seg og mottakeren har forstått det som senderen har intendert at mottakeren skal forstå (Linell, 1998, s. 24). Dermed setter monologismen strenge krav til en helt vellykket kommunikasjon.⁸ Dette synet er rigid, og kan med hell nyanseres med et annet perspektiv på en monologisk kommunikasjonsform.

⁷ I en skolekontekst, som for eksempel omvendt undervisning, har læreren riktignok også en makt i form av hvordan man setter instruksjonsvideoen i spill, for eksempel ved hjelp av lekseprøve eller andre metoder som krever at elevene har sett videoen.

⁸ Linell påpeker riktignok at ingen kommunikasjon, ifølge denne teorien, noensinne kan bli komplett i en absolutt form (1998, s. 25).

2.1.1 En dialogisk monolog?

Systemteoretikeren Niklas Luhmanns forståelse for kommunikasjon, som nok har mer til felles med dialogismen enn monologismen, kan åpne for noen andre tanker rundt monologisk kommunikasjon, enn slik det er forklart over. Luhmanns syn tar utgangspunkt i at kommunikasjon oppstår når minst to parter foretar en kommunikativ handling, gjennom syntesen seleksjon av *informasjon*, seleksjon av *meddelelse* og mottakers seleksjon av *forståelse* (Luhmann, 1995, s. 140). Avsenderen, i dette tilfelle jeg som instruksjonsvideokaper, selekterer informasjonen som skal med, og hvordan denne skal meddeles. Basert på dette selekterer mottakeren forståelse. Forståelsen er i utgangspunktet usynlig, men når det i toveiskommuniserende former byttes på å være avsender og mottaker, vil man kunne få en innsikt i mottakerens forståelsesseleksjon basert på mottakerens seleksjon av informasjon og meddelelse når mottakeren overtar rollen som avsender. Betrakteren av enveiskommuniserende monologer som instruksjonsvideoen selekterer naturligvis også forståelse, men denne blir under visningen usynlig for instruksjonsvideokaperen. Vi kan allikevel foregripe oss en sannsynlig forståelsesseleksjon, og gjennom å spille på dialogiske virkemidler inkorporere en simulert forståelse inn i instruksjonsvideoen. Denne tankegangen kan se ut til å være influert av Bakhtins begrep *addressivitet*, som tar utgangspunkt i at avsenderen kan foregripe mottakerens bakgrunnskunnskaper og på bakgrunn av dette formulere ytringene sine (Bakhtin, 1986, s. 95). Yvonne Fritze skriver i *Dialogiske monologer og monologiske dialoger* (2003):

De videobaserede forelæsningsformer kan imidlertid også ses som en undervisningsform, hvor forelæseren i sin monolog kommer de studerendes forståelse i forkøbet, ved at velge, eller simulere, en form for forståelse. Med andre ord kan forelæseren i den videobaserede undervisning indbygge argumentation i sin forelæsningsform (...) (Fritze, 2003, s. 130-131).

Instruksjonsvideokaperen kan altså foregripe forståelsesseleksjon og invitere betrakteren til å skape en indre dialog ved hjelp av kommunikative virkemidler. Kanskje kan en slik indre dialog minske betrakterens opplevelse av en enveiskommunikativ tekst som kommuniserer gjennom avstand i både tid og rom. Et mål for mye videomediert kommunikasjon er at betrakteren opplever en virtuell her-og-nå virkelighet – en *telepresens*. Begrepet telepresens, som stammer fra Marvin Minsky (1980), blir på norsk brukt om en subjektiv tro på et «virkelig» nærvær på tross av geografisk avstand (Knudsen, 2003, s. 184). Hvis man velger å se på en slik opplevelse av nærvær i et kontinuum, der betrakterens absolutte bevissthet på distansen i tid og rom er i den ene enden av skalaen, og telepresens er i den andre enden, må

målet være å komme så *nært* telepresens som mulig, for betrakterens mangel på en direkte returkanal i kommunikasjonen, umuliggjør nok en *total* opplevelse av telepresens for betrakteren av instruksjonsvideoer.

Men for å forsøke å foregripe seg mottakernes forståelsesseleksjon, invitere betrakteren til en indre dialog og tilnærme en viss opplevelse av telepresens, er det naturlig å gjøre seg opp en mening om tekstens *modelleser*.

2.1.2 Modelleser

Begrepet modelleser hører riktignok ikke i utgangspunktet til kommunikasjonsteoriene presentert over. Det er allikevel et poeng i å reflektere kort over teorien, knyttet til det å gjøre en monolog mer dialogisk. Begrepet stammer fra Umberto Eco i *The Role of the Reader: Explorations in the Semiotics of Texts* (1979), og dreier seg om en leser som blir generert gjennom tekstskaperens ulike valg (Eco, 1979, s. 7). Modelleseren er ingen faktisk leser, ikke en virkelig leser av kjøtt og blod, men en tenkt leser som tekstskaperen kan la stå som modell under produksjonen, og som man kan tenke seg at også kan være modell for leserne. Blant annet vil valg av språk, medium og krav til bakgrunnskunnskap skape en modelleser som det er et aktverdig prosjekt for den faktiske leseren å nærme seg (Tønnesson, 2010, s. 184). Mine tidligere nevnte erfaringer, der jeg så et behov for instruksjonsvideoer på norsk, gikk nettopp ut på en avstand mellom de engelskspråklige instruksjonsvideoenes modelleser og de faktiske leserne som kun har engelsk som andrespråk. Språket i instruksjonsvideoer på for eksempel YouTube, bærer sjeldent preg av å være tilpasset betraktere med engelsk som andrespråk. Avstanden mellom modelleseren og de faktiske leserne viste seg gjennom problematisk kommunikasjon som dermed vanskeliggjorde realiseringen av tekstens meningspotensial

Eco selv introduserer begrepet modelleser slik:

To organize a text, its author has to rely upon a series of codes that assign given contents to the expressions he uses. To make his text communicative, the author has to assume that the ensemble of codes he relies upon is the same as that shared by his possible reader. The author has thus to foresee a model of the possible reader (hereafter model reader) (Eco, 1979, s. 7).

Med dette blir det klart at man gjennom produksjonens valg lager ulike koder som enkelte faktiske lesere har større forutsetninger for å forstå enn andre – de som i stor grad kan tilnærme seg modelleseren – og at det er disse som i størst grad kan realisere tekstens meningspotensial i tråd med instruksjonsvideoens intensjonalitet.

Også retorikken har liknende tanker om retorikk i praksis. Den retoriske situasjon – der retorisk kommunikasjon foregår – krever et retorisk publikum (Kjeldsen, 2006, s. 83). «Et retorisk publikum består utelukkende av de personene som kan påvirkes av avsenderens retorikk (...)» (Kjeldsen, 2006, s. 83). Sett opp mot modelleserbegrepet, blir de faktiske leserne som kan tilnærme seg den retoriske tekstens modelleser, det retoriske publikumet. Siden instruksjonsvideoen kan styrke sin kvalitet ved å legge opp til kommunikative virkemidler som inviterer betrakteren til å sette i gang en indre dialog ved å simulere betrakterens forståelsesseleksjon, blir det viktig å vie oppmerksomheten til tekstens mottakere.

2.2 Sosiosemiotisk multimodalitetsteori

De aller fleste tekster er i dag multimodale. For eksempel består en film gjerne av modalitetene lyd, bilde og verbaltekst. Hver enkelt modalitet, for eksempel filmens lydside, består igjen av flere meningsbærende elementer – flere semiotiske ressurser – som stemmebruk, lydeffekter, miljølyd, musikk og stillhet. I en bok vil skrifttypen, skriftstørrelsen, luft i designet, høyrejustert eller midtstilt verbaltekst og verbaltekstens lengde være med på å påvirke hvordan teksten blir lest. Sosiosemiotikeren Theo van Leeuwen forklarer at

Semiotic resources are the actions, materials and artefacts we use for communicative purposes, whether produced physiologically – for example with our vocal apparatus, the muscles we use to make facial expressions and gestures – or technologically – for example with pen and ink, or computer hardware and software – together with the ways in which these resources can be organized (van Leeuwen, 2005, s. 285).

Det å se på slike semiotiske ressurser, og å gjøre meg opp noen tanker rundt de semiotiske ressursenes samspill, anser jeg dermed som et egnet perspektiv for å se på hvordan det kan la seg gjøre å anvende virkemidler som legger opp til en hensiktsmessig kontakt med betrakteren.

Sosiosemiotisk multimodalitetsteori tar utgangspunkt i lingvisten M.A.K. Hallidays forskning, som blant annet hevder at det finnes tre metafunksjoner som finner sted i enhver ytring. Den *ideasjonelle*, som forteller om hvordan teksten ser på verden, den *mellompersonlige* som forteller om hva slags sosial relasjon som finner sted, og den *tekstuelle* som sier noe om tekstens helheter, og hvordan disse etableres gjennom tekstlige kohesjons-

og organiseringsmekanismer (Halliday, 2005, s. 174-175).⁹ Den mellompersonlige metafunksjonen er dermed et egnet perspektiv for å se på hvordan teksten inviterer til kontaktskaping, da denne dreier seg om hvordan ytringene etablerer og opprettholder en sosial relasjon mellom deltakerne i kommunikasjonen (Halliday, 2005, s. 175).

Gunther Kress og Theo van Leeuwen har på bakgrunn av Hallidays teorier videreutviklet sosialsemiotikken til også å vie oppmerksomheten til multimodale tekster. Med tanke på sosiale relasjoner er spesielt Kress og van Leeuwens (2006) begrep *interaksjon* interessant å se på. Dette begrepet tilsvarer på mange måter Hallidays mellompersonlige metafunksjon, sett i lys av visuelle handlinger, og kan være med å si noe om hva slags kontakt instruksjonsvideoens visuelle side legger opp til. Elementer som bildeutsnitt, kameraperspektiv, representasjon av aktør og aktørens blikk er alle semiotiske ressurser som kan være med på å avgjøre hvilken relasjon betrakterne får overfor teksten (Kress & van Leeuwen, 2006, s. 118).

Videre er sosialsemiotikken opptatt av at all form for mening blir realisert i en kontekst (Halliday, 1998a, s. 67). Sosialsemiotikken skiller mellom kulturkontekst og situasjonskontekst: Situasjonskonteksten er den konkrete konteksten der meningen blir realisert, altså her-og-nå-konteksten. Kulturkonteksten består av mønstre vi kjenner fra en bestemt kultur, og dermed vil kulturen inngå i å skape situasjonskontekster (Halliday, 1998b, s. 229).

Jeg har tidligere vist til at mange elever prioriterer ikke-faglig aktivitet når de benytter datamaskin i skolesammenheng. Basert på dette bidraget til tanker knyttet til elevenes kulturkontekst, vil jeg under gjøre meg noen tanker rundt en sannsynlig situasjonskontekst der realiseringen av instruksjonsvideoenes meningspotensiale blir til. Deretter vil jeg med sosialsemiotisk multimodalitetsteori se på hvordan et utvalg av instruksjonsvideoens semiotiske ressurser kan føre til at det legges opp til en nær, direkte og personlig kontakt mellom tekst og betrakter.

2.3 Retorikk

Den klassiske retorikken hadde en normativ tilnærming til det å skape gode taler og talere. Talekunsten ble gjerne delt inn i fem faser, og min tilnærming til å se på kontaktskaping i instruksjonsvideoer inviterer til å se på den siste fasen, nemlig *actio – fremføringen* – som ifølge Svennevig, Tønnesson, Svenkerud og Klette (2012) er en forskningsmessig relativt

⁹ Hallidays tre metafunksjoner er oversatt til norsk i Maagerø (1998).

forsømt fase (Svennevig et al., 2012, s. 2). Antikkens retorikk ble gjerne sett på som noe «verbalt og forstått som en lære om ord» (Kjeldsen, 2011, s. 13, min oversettelse), men antikkens retorikere var til dels også bevisst på det visuelle. Retorikeren Quintilian (ca. 35-98 e.Kr.) skriver blant annet dette i *Institutio Oratoria* (2006/1856):

[O]ur language is not sufficiently effective, and has not that absolute power which it ought to have, if it impresses only the ears, and if the judge feels that the particulars, on which he has to give a decision, are merely stated to him, and not described graphically, or displayed to the eyes of his mind (8.3.62).

Quintilian problematiserer her verbalspråkets begrensninger, og trekker frem visuelle ressurser som en måte å forsterke kommunikasjonen. Selv om det nok hadde latt seg gjøre å se på instruksjonsvideoer i lys av klassisk retorikk, blant annet representert ved Quintilian, advarer den amerikanske retorikkforskeren Bart Brummet mot å bruke klassisk retorikk som optikk for å se på moderne tekster (Brummet, 1991, s. 55). Først og fremst begrunner han dette med at klassisk retorikk i all hovedsak har et perspektiv på verbalspråk knyttet til tradisjonelle taler og skrifter, og at det ikke er uproblematisk å uten videre overføre den klassiske retorikkens tanker til bilder og audiovisuelle medier. Allikevel er det flere områder innen den klassiske retorikken som er overførbare til moderne tekster. Enkelt sagt kan man si at vi – nå som før – argumenterer for å påvirke andre ved hjelp av vår *etos* (vår troverdighet), *logos* (bruk av fornuft) og ved å appellere til andre menneskers *patos* (følelser). I instruksjonsvideoer er det en tydelig avsender som formidler kunnskap, og både bevisste og ubevisste spørsmål som: «Stoler jeg på avsenderen?» og «Gir det som blir formidlet mening?» kan dukke opp. Logos og etos er nok det mest sentrale i instruksjonsvideoer, men med mitt perspektiv er det også interessant å se på patos. Svennevig et. al. skriver i *Retoriske ressurser i elevens muntlige fremføringer* (2012):

Selv om de muntlige presentasjonene vi skal studere nok er sterkt saksorienterte, blir de uvilkarlig vurdert – formelt eller uformelt – også gjennom evnen til å skape kontakt. For når mediene er kroppen, stemmen og audiovisuelle apparater, blir evnen til å bevege og behage, movere og delectare, umiddelbart en påtrengende utfordring. «Overtalelsen skjer ved hjelp av tilhøreren når talen vekker følelser i dem», hevder Aristoteles i Øivind Andersens oversettelse. (AR II.1.9). Men retorikk er ikke bare overtalelse, det er også invitasjon og inkludering (Svennevig et al., 2012, s. 2).

Med tanke på å skape en hensiktsmessig kontakt i en instruksjonsvideo, er det interessant å se nærmere på patos, og hvordan man kan invitere, inkludere og vekke følelser hos betrakteren: «Publikumskontakt er sterkt relatert til pathosdimensjonen av fremføringene, nemlig å vekke

tilhørernes interesse, nysgjerrighet, engasjement» (Svennevig et al., 2012, s. 25). I sin forskning på elevpresentasjoner fant Svennevig et al. ut at plassering i rommet, blikk, gester, utnyttelse av materielle og verbale ressurser har mye å si for en elevpresentasjons kommunikative kvaliteter. Overføringsverdien fra tankene rundt retoriske ressurser i elevpresentasjoner til retoriske ressurser i instruksjonsvideoer er stor, og kan supplere og utdype perspektivet til sosiosemiotikken på paraverbale ressurser.

Vi kan altså bruke tanker fra den klassiske retorikken, så lenge vi er bevisste på vår tids retoriske situasjon (Kjeldsen, 2006, s. 65). Grunnleggende metoder for argumentasjon har altså ikke endret seg stort siden Aristoteles' tid, men systemene som brukes for å finne, ordne og argumentere har forandret seg (Kjeldsen, 2006, s. 65). I den teoretiske refleksjonen over instruksjonsvideoene blir det dermed hensiktsmessig å ta utgangspunkt i den moderne retorikken, slik Jens E. Kjeldsen gjør i hans doktorgradsavhandling *Visuel Retorikk* (2002), der han blant annet ser på retorikk som «en lære om hensiktsmessige og virkningsfulle henvendelser» (Kjeldsen, 2002, s. 64, min oversettelse). Det å fastslå at en enkelt hensiktsbestemt henvendelse i praksis oppleves som virkningsfull eller ikke, krever en datainnsamling, systematisering og analyse, noe jeg ikke vil ta for meg i denne artikkelen. Mitt fokus vil derfor være på det hensiktsmessige, og hvordan det er naturlig at disse hensiktsmessige henvendelsene blir realisert i den retoriske situasjonen. Med dette utgangspunktet vil det i det følgende også bli sett på noen av instruksjonsvideoens semiotiske ressurser med retoriske øyne.

3.0 Metode

3.1 Metode knyttet til det praktisk skapende arbeidet

Å skape instruksjonsvideoer inviterer naturligvis til en praktisk skapende metodikk. Et av mine mål har vært å forstå hvordan jeg kan anvende semiotiske ressurser som kan skape en nær, direkte og personlig kontakt mellom tekst og betrakter. Også det å bruke mediets modale affordans på en måte som kan formidle fagspesifikt innhold på en god måte, har vært noe jeg har jobbet mye med, selv om dette perspektivet ikke blir viet nevneverdig oppmerksomhet i denne artikkelen. Disse perspektivene har styrt prosessen med flere tilbakevendende spørsmål som: «Hvordan gjør jeg dette?», «Hva bør jeg gjøre videre?», «Hva skal jeg gjøre nå?» og «Vil dette fungere?» Slike spørsmål hører til *fronetisk* metode (Flyvbjerg, 1991, s. 76). Fronesis er klokskap i handling, ut fra etikk, praktisk rasjonalitet og kontekst, og er den intellektuelle aktiviteten som er forbundet med praksis (Flyvbjerg, 1991, s. 73).

Når man skaper noe befinner man seg dermed i en kontinuerlig vurderings- og læringsprosess, der man gjerne veksler mellom å arbeide i ulike arbeidssteder – ulike *topoier*. Aslaug Nyrnes skriver i *Mellom akantus og arabesk: Retorisk perspektiv på skapende (forsknings) arbeid i kunst- og handverk* (2006) at man i praktisk skapende arbeider gjerne veksler mellom ulike topoier, og at hver topoi har et eget språk, en egen teori og som oftest et eget arbeidssted. Videre mener hun at det er viktig å utvikle et metaforhold til sitt eget språk, å være bevisst på sine teorier samt å kjenne sitt materiale. En bevisstgjøring av dette, fører til at forskeren gjennom sitt praktisk skapende arbeid kan utfordre og utvikle sine rammer (Nyrnes, 2006, s. 55). Dermed kan det å skrive denne artikkelen også tilføye noe til min praktisk skapende læringsprosess.

Som instruksjonsvideoskaper har jeg forholdt meg til fire topoier, i) studiekroken, der jeg har lest teorier og satt meg inn i sjangerens tradisjon, ii) tegnebrettet, der jeg planla videoene, iii) produksjonsrommet, der jeg filmet og tok opp lyd og iv) etterbehandlingsprogrammet, der jeg redigerte videoene. En innsikt i prosessens ulike arbeidssteder kan gi noen klare fordeler. Blant annet kan en bevisstgjøring om at hvis prosessen stopper i en topoi, kan det være hensiktsmessig å endre topoi, da «[d]en eine staden gir kvile og avkobling frå dei to andre. Frå den eine staden blir dei to andre stadene utfordra» (Nyrnes, 2006, s. 47). Denne bevisstgjøringen gjør det også klart at det i et praktisk skapende forskningsarbeid i ytterste konsekvens kan være snakk om en evigvarende runddans der man alltid kan forbedre både produktet og læringen som foregår i prosessen. Dermed er det, slik jeg ser det, tiden som nødvendigvis krever at prosjektet ferdigstilles.

3.2 Ethiske refleksjoner

Som forsker har man et ansvar for at prosesser skal gå for seg på en profesjonell måte. Det innebærer blant annet å følge regler og normer, og sørge for at ingen tar skade av arbeidet. I dette tilfelle har de største utfordringene knyttet til etikk vært å skaffe fotografier til eksempelbildene i videoene. Jeg har riktignok brukt noen egne fotografier, der jeg har opphavsretten og full rett til å publisere bilder. Gjenkjennbare personer på fotografiene har godkjent bruken. Bilder jeg ikke har tatt selv, har enten blitt hentet inn med tillatelse fra elever, eller hentet fra bildebibliotek som tillater bruk til ikke-kommersielle formål gjennom Creative Commons-lisens. Gjennom Kopinoravtalen kan riktignok også beskyttet materiale brukes til visse formål, som for eksempel publisering på en lukket læringsplattform, uten oppsporing av rettighetshaver og innhenting av tillatelse, så lenge man krediterer opphavspersonen og angir hvor stoffet er hentet fra (Kopinor, 2012).

3.3 Refleksjonens ansats

Tankene om hva som utgjør en god instruksjonsvideo har naturligvis blitt reflektert over i alle topoiene, men mest tydelig ble det nok i den fjerde topoien – redigeringsprosessen – der de ulike opptakene ble satt sammen til en helhet, og der elementer har blitt vurdert som enten gode nok til å være med, eller for dårlige. Dermed ble på mange måter redigeringsarbeidet ansatsen for denne fagrefleksjonen, der jeg utviklet et blikk og reflekterte over konsekvensene av å bruke ulike semiotiske ressurser, knyttet til det å skape en nær, direkte og personlig kontakt. Hvorvidt mine valg faktisk vil resultere i opplevelsen av en slik kontakt, krever et kvalitativt forskningsarbeid jeg som nevnt ikke vil ta for meg i denne oppgaven. Dermed vil det jeg går inn på under kun si noe om hvilke meningspotensialer som ligger i teksten, og som *kan* bli realisert av betrakteren.

Det ligger et stort arbeid bak de fleste av disse semiotiske ressursene. Det å se inn i et kameraobjektiv samtidig som jeg skulle formidle noe på en mest mulig naturlig og overbevisende måte, var for eksempel noe jeg måtte jobbe mye med. Det ble mange scener der jeg til tider enten brukte mange nøleord, var kunstig i min framtoning eller at jeg brukte for lang tid på å finne ordene, gjerne i kombinasjon med et flakkende og fravikende blikk. Disse scenene kunne nødvendigvis ikke ha blitt brukt i de endelige produktene, siden min etos her fort kunne blitt svekket. Et annet valg som kan eksemplifisere utfordrende dilemmaer jeg sto overfor underveis, var hvilke bilder jeg skulle bruke som eksempelbilder underveis i videoene. En mulighet var å bruke mine egne og mine elevers bilder som illustrerte et fotografisk poeng på en middels god måte, men som kan skape en nær kontakt ved at det skapes en ekstra nysgjerrighet rundt bildene som har blitt tatt av noen de kan identifisere seg med. En annen mulighet var å bruke bilder fra Internett, hentet med tillatelse, som illustrerte et fotografisk poeng på en veldig god måte, men som kanskje ikke skaper like stor nysgjerrighet og interesse som bildene tatt av meg eller elever som går eller har gått på skolen før. Jeg valgte til slutt å benytte meg av en avveksling mellom bilder fra både meg selv, elever og eksterne fotografer.¹⁰

Dette er kun to eksempler fra de utallige valgene jeg har tatt underveis i produksjonen. Jeg har dermed i stor grad allerede reflektert og opparbeidet en bevissthet knyttet til de semiotiske ressursene som blir omtalt under. En utfordring til et slikt utgangspunkt, er at man også må være åpen for at det kan være elementer i produktet som ikke er reflektert over i

¹⁰ Se fullstendig bildeliste i vedlegg 2.

prosessen, men som også kan være av stor betydning for leseropplevelsen. Dermed følte jeg en verdi i også å forsøke å distansere meg, og se serien med et nøytralt sinn.

Min produksjon består av fem instruksjonsvideoer som hører til i en serie. Jeg vil reflektere over valgene i de ulike videoene, og siden det dreier seg om en sammenhengende serie med stort sett likt formspråk, vil de momentene som blir tatt for seg i én video også i stor grad gjelde for de andre instruksjonsvideoene. Riktignok finnes det noen få elementer som skiller de ulike kapitlene noe fra hverandre, men videoene består nesten utelukkende av en kombinasjon av opptak av meg som instruktør, opptak av det som foregår på pc-skjermen og opptak av interaksjon med utstyr.

Med tanke på problemstillingens fokus på kontakt med betrakteren, er det viktig for meg å poengtere at kun semiotiske ressurser som ser på etablering og opprettholdelse av en nær, direkte og personlig kontakt med betrakteren av instruksjonsvideoer danner utgangspunktet for refleksjonene under.

4.0 Refleksjon

For å reflektere over hvordan man kan legge opp til å etablere og opprettholde en nær, direkte og personlig kontakt med betrakterne av instruksjonsvideoer, vil jeg først se nærmere på en tenkt situasjonskontekst der en instruksjonsvideo skal bli sett. Deretter vil jeg se på kategoriene auditive ressurser – herunder lyd kvalitet og verbalspråk, og visuelle ressurser – herunder interaksjon, hvit bakgrunn og lyssetting, skriftlig verbaltekst, nærbilder og eksempelbilder. I tillegg vil jeg gå inn på selve fagformidlingens rolle i kontaktskapingen. Til slutt vil jeg forsøke å gjøre meg opp noen tanker rundt det multimodale samspillet.

4.1 Tenkt kontekst for opplevelse av instruksjonsvideoene

Siden både sosiosemiotisk multimodalitetsteori og retorikk utgjør perspektiver som ser på tekster knyttet til en kontekst, er det nødvendig å se nærmere på en tenkt situasjonskontekst for å gi refleksjonene et utgangspunkt. Retorikken bruker riktignok begrepet retorisk situasjon, men for oversiktighetens skyld vil jeg bruke begrepet situasjonskontekst. Sett opp mot omvendt undervisning, kan vi tenke oss en situasjonskontekst der en elev sitter alene foran datamaskinen.¹¹ Elevens tanker rundt å se en video som lekse tenkes å være en mellomting mellom lyst – videoen inviterer til læring ved å være en ny og original pedagogisk

¹¹ Selv om en av mulighetene med omvendt undervisning, er at foreldre/foresatte også kan se innføringen i et tema, og dermed ha bedre forutsetninger til å hjelpe sitt barn med skolearbeid.

tekst i et medium han eller hun har et positivt forhold til fra før, men det er fortsatt tvang – det er et skolefag, og videoen er lekse. Ut ifra tidligere nevnte forskning, der det vises til at elever tenderer til å prioritere ikke-faglig databruk fremfor fagrelatert stoff i timene, er det naturlig å tro at elevene kan prioritere likt når de er hjemme.

Modelleseren som jeg har latt stå som modell i utarbeidelsen av instruksjonsvideoene, er en noe skolelei elev, som ikke automatisk gjør lekser på bakgrunn av en indre drivkraft motivert av fremtidsvisjoner eller opplevelse av mestring. Eleven er mer motivert og fortrolig rundt typisk ikke-skolsk bruk av pc-en. Eleven chatter på Facebook, musikken står på i bakgrunnen og han har et dataspill som han er utålmodig etter å spille. Men først må han få satt i gang og sett ferdig lekse, som er en ca. ti minutter lang instruksjonsvideo.

Med tanke på at betrakteren ser videoen på en datamaskin, mobiltelefon eller nettbrett, medier «som stort sett alltid henvender seg til kun én person – en person som gjerne sitter nærme skjermen, skapes det en intimitetsdimensjon» (Andersson, 2010, s. 161). Altså legger mediet til rette for en nær, direkte og personlig kontakt. Riktignok befinner betraktere av video på denne lengden seg gjerne i umiddelbar avstand til datamaskinen, og er dermed i en aktiv modus – noe som kan manifestere seg i kort oppmerksomhetsspenn som raskt kan gi en lyst til å klikke seg over til noe annet (Rocketboom, 2007).

Instruksjonsvideoleksen er tenkt satt i spill på følgende måte: Elevene har innføring i et av kapitlenes tema, og skal se videoen som en del av temaets introduksjon. Fagstoffet i videoen er introdusert på skolen, men elevene er på langt nær trygge på fagstoffet – som av erfaring må forklares mange ganger, og gjerne på forskjellige måter, før elevene føler seg trygge på temaet. Videre skal elevene skrive syv faktasetninger med utgangspunkt i videoens tema, eventuelt syv spørsmål – dersom man ikke forstår instruksjonsvideoens innhold – eller en blanding av faktasetninger og spørsmål. Dermed kan læreren, ved å se elevenes notater, kontrollere om videoen er sett eller ikke, samtidig som han kan kartlegge hver enkelt elevs nivå. Allikevel tilsier erfaringer at det er cirka like mange elever som gjør lekser med omvendt undervisning som ved tradisjonelle undervisningsmetoder (Engum, 2012, s. 14). Dermed kan det nettopp være interessant å se nærmere på hvilke trekk som kan føre til en mer nær, direkte og personlig kontakt enn tradisjonelle lekser gjerne fører til, slik at de som ønsker å lage videoer, eller kvalitetssikre eksisterende videoer, kan være bevisst på slike trekk. Målet med dette er igjen å sørge for at betrakterne vil se videoene i en dedikert lesersposisjon gjennom hele videoen. Gode videoer med hensiktsmessig mellompersonlig kontakt kan kanskje gjøre flere elever tilbøyelige til å gjøre lekser, og kanskje kan slike lekser også føre til

et økt læringsutbytte, både knyttet til verdien av instruksjonsvideoen isolert sett, men også knyttet til dens rolle i omvendt undervisning.

4.2 Å legge opp til en nær, direkte og personlig kontakt



Skjermdump fra Kapittel 2 – kamerateknikk. Se hyperlenker til instruksjonsvideoene i vedlegg 1.

Lengden på de ulike kapitlene varierer fra 1 minutt og 50 sekunder (*Kapittel 1 – introduksjon*) til 10 minutter og 46 sekunder (*Kapittel 2 – kamerateknikk*). Med unntak av det første kapitlet, som kun er en introduksjon til serien, har hvert kapittel et eget fagemne, henholdsvis ii) kamerateknikk, iii) lys, iv) komposisjon og v) etterbehandling. Jeg, en mann i slutten av tjuårene, sitter bak en pult, med en hvit bakgrunn. På pulten er det to rekvisitter; et fotokamera og en datamaskin. Bildeutsnittet er tilnærmet halvnært bildeutsnitt. Det klippes frem og tilbake mellom tre typer sekvenser: Opptak av meg som forteller om fotografiske fagemner, interaksjon med kamera og -utstyr og visning av eksempelbilder og fremgangsmåter via opptak av pc-skjermen.

4.2.1 Auditive ressurser som kan skape nær, direkte og personlig kontakt

Lydbildet består hovedsakelig av min stemme, men også lyd som stammer fra interaksjonen med kameraet og datamaskinen. Lyden er tatt opp samtidig med videoen og hører naturlig til sammen med bildene – på fagspråk gjerne kalt diegetisk lyd. Lyden er tatt opp gjennom en såkalt myggmikrofon festet øverst på t-skjorta, og er derfor klar og tydelig. At lyden er tatt opp slik gir gjerne en opplevelse av nærhet, da lyden høres tilnærmet lik stemmer i en fysisk

ansikt-til-ansikt-samtale. Hvis vi tenker oss et kontinuum der vi har en ekkofyllt stemme (for eksempel en person i et rom langt unna) på den ene siden, og en ekkoløs stemme (for eksempel voice-over) på den andre siden, vil disse forskjellene i opptakene utgjøre en forskjell med tanke på hvordan vi gjerne oppfatter avstanden mellom aktør og betrakter. Det ikke-diegetiske virkemiddelet voice-over er for eksempel ofte totalt ekkoløst, og brukes gjerne for å representere en slags stemme inne i hodet til lytteren. Stemmen min er ikke tatt opp som en voice-over, men er på grunn av den nære mikrofonplasseringen relativt ekkoløst og vil derfor gjerne oppleves som nært. Lyd som er tatt opp uten dedikert, gjennomtenkt mikrofonplassering vil derimot gjerne oppfattes som litt mer distansert. Videre er stemmen relativt rolig og avslappet i det lavere frekvensområdet, noe som gir en opplevelse av en personlig distanse – i motsetning til høy, intens stemmebruk i det lyse frekvensområdet som vil føre til en formell distanse (van Leeuwen, 1999, s. 27).

4.2.1.1 Verbalspråk som kontaktskapende ressurs

Verbalspråkets kan i denne instruksjonsvideoen sies å være den viktigste semiotiske ressursen for å realisere mening. Verbalspråkets stilnivå er en blanding av den tekniske og objektive stiltonen man gjerne kjenner igjen fra fagbøker og den mer personlige og hverdagslige tonen fra den uformelle samtalen. Hvis målet alene var å skape en nær, direkte og personlig kontakt med betrakteren, kunne det vært hensiktsmessig å bevege seg enda nærmere den personlige og hverdagslige tonen, ved for eksempel å ta i bruk humor som virkemiddel. Men når det overordnede målet er å undervise betrakteren, må språket «være *formålstjenlig* og *passende*. Ordene må passe til situasjonen, de må være passende i forhold til taleren, mottagerne og saken» (Kjeldsen, 2006, s. 192). Dermed kan en slik stiltonehybrid i instruksjonsvideoen være passende, der det balanseres mellom det personlige og hverdagslige som patos-appell, og det objektive og tekniske for å styrke etos.

En utfordring som er større når man blir filmet enn når man holder et foredrag eller produserer en skriftlig tekst, er at verbalspråket ikke er like flyktig som i et foredrag eller like redigerbar som i en skriftlig tekst under stadig bearbeidelse før utgivelse. Kravene om korrekthet er til tross for dette i like stor grad til stede: «Hvis taleren uttrykker seg ukorrekt og klosset, skaper det irritasjon hos tilhørerne, og de kan lett begynne å lure på hvordan det er med kompetansen hans på andre områder også» (Andersen, 1995, s. 59). Språket mitt er i stor grad korrekt, men ikke alltid – som for eksempel når jeg i *Kapittel 3 – lys* introduserer et videoklipp fra NRK med kappgjengeren «Eirik» Tysse, der det i videoklippet kommer fram at

han heter *Erik*. Jeg har også noen grammatiske feil, som for eksempel når jeg senere i samme kapittel sier «Begge sidene på en persons ansikt er like *lys*». Det å spille inn alt 100 prosent korrekt fant jeg å være svært ambisiøst og tilnærmet umulig. Dilemmaet ble hvorvidt slike feil skulle kamoufleres eller vises. En måte å kamouflere feil på, er å dele inn lange strekk i flere opptak. Dermed kan man klippe til et nytt opptak rett før en feil vises, der det nye opptaket er tatt opp korrekt. Siden slike tilsynelatende unødvendige klipp gjerne blir lagt merke til, kan dette derimot rette betrakterens oppmerksomhet mot at det er gjort en feil som det forsøkes å skjule, noe som kan føre til svekkelse av etos. I denne videoen besluttet jeg å la slike feil være med, med håp om at det på grunn av et begrenset antall ukorrekte formuleringer ikke fører til svekket etos og irritasjon hos betrakteren. Kanskje kan til og med slike småfeil gi videoene et autentisk preg, noe som i så fall kan være med på å styrke etos.

Formidlingen tar blant annet i bruk en del imperativer for å forsøke å aktivisere betrakteren, slik som noen eksempler fra *Kapittel 2 – kamerateknikk* illustrerer:

- **Sett** programvelgeren på Tv (...).
- **Legg** merke til at avstanden mellom motiv og bakgrunn er utvidet.
- **Still** inn kameraet på å ta bilder i RAW-format.

Å bruke imperativer på denne måten kan føre til at betrakteren vil oppleve henvendelsene som direkte, samtidig som imperativer gjerne «brukes for å posisjonere leseren som aktør, en aktiv deltaker i en samhandling» (Engebretsen, 2010, s. 21). John Searle ser på imperativer i sin språkhandlingskategori *direktiver* (Searle, 1975, s. 355).¹² Direktiver er språkhandlingen som har som formål å få mottakeren i kommunikasjonen til å gjøre noe, som det legges opp til gjennom imperativenes befalinger. I tillegg til imperativer inngår også spørsmål i språkhandlingen direktiver. Spørsmål inviterer betrakteren til å besvare spørsmålet og igangsette en indre dialog, noe som også tar sikte mot å aktivisere leseren. I *Kapittel 3 – lys* går det gjennom noen begreper og teorier om lys. I etterkant av dette, stilles betrakteren et spørsmål:

Med det her som utgangspunkt, tror du at blitsen som sitter fast på kameraet gir et flatterende eller uflatterende lys?

Slike spørsmål i enveiskommunisierende medium som instruksjonsvideoen, er gjerne retoriske. Målet er ikke å få svar eller skape en diskusjon, men «fremheve viktige innholdsmessige elementer (...) og dermed skape en indre dialog» (Fritze, 2003, s. 131, min

¹² Searles begrepsapparat om språkhandlinger er oversatt til norsk i Vagle (1995).

oversettelse). Men når det etter spørsmålet holdes en kunstpause på litt over et sekund, «simuleres det en reell svarmulighet, som (...) i enda større grad spiller på det dialogiske ved faktisk å simulere dialog» (Fritze, 2003, s. 131, min oversettelse). En slik bruk av spørsmål legger opp til at betrakteren evner å svare. Dermed blir den faktiske leserens avstand til modelleseren avgjørende for hvilket utbytte den indre dialogen fører med seg. Spørsmål kan dermed sees på som nok et ønske om å involvere betrakteren i formidlingen. Siden direktiver har som sitt kommunikative poeng å få mottakeren i kommunikasjonen til å gjøre noe, kan dette være med på å få kommunikasjonen til å oppleves som direkte og aktiverende.

Videre brukes de personlige pronomenene, *du*, og *vi* konsekvent gjennom alle videoene – tiltaleformene vi bruker i fysiske ansikt-til-ansikt-samtaler, noe som forsterker ønsket om å posisjonere leseren som en aktiv deltaker:

Som **du** nå har sett, så er det mange følelser **du** kan bestemme deg for at folk skal føle når de ser på bildene dine. Derfor bør **du** ha som regel at **du** tenker gjennom hvilke komposisjonsprinsipper **du** skal bruke før **du** trykker på utløserknappen (*Kapittel 4 – komposisjon*).

Pronomenene brukes uten referanse til et spesifikt individ, altså i en allmenn, generisk funksjon. Dermed blir de nokså synonyme med *man*, men «formen er likevel av betydning, for den inviterer i større grad deltakerne til å se for seg en situasjon der de selv er involvert» (Svennevig et al., 2012, s. 20). Forskningen til Fritze viser at disse pronomenene forekommer hyppig i videobaserte forelesninger, noe hun begrunner med avsenderens forsøk på å «kompensere for avstanden mellom partene i kommunikasjonen, ved å simulere nærværets interaksjon og skape en dialogisk samtaleform» (Fritze, 2003, s. 132, min oversettelse). Et slikt grep avslører en avsenderinstans som ønsker å involvere leseren i en prosess, nemlig at betrakteren aktivt skal ta del i fagstoffet som presenteres. Hvis dette grepet lykkes, fører slik pronomenbruk til at formidlingen oppleves som både nært, direkte og personlig. Videoens innhold vil dermed neppe bare bli passivt oppfattet som om man kun var en flue på veggen under en fagpersons monolog. Likegyldighet vanskeliggjøres, og det åpnes opp for igangsettelse av en indre dialog der betrakteren må ta stilling til det som blir formidlet.

4.2.2.2 Å foregripe betrakterens forståelse

Ifølge Fritzes tolkning av Luhmanns forståelse av kommunikasjon, der hun ser på dialogiske trekk i monologen, er det mulig å foregripe betrakterens forståelse. Dette vil ifølge Fritze føre til at det settes i gang en indre dialog i betrakteren. I videoene er det flere steder der jeg

eksplisitt foregriper en forståelse, slik jeg for eksempel gjør når jeg viser bilder for å illustrere effekten av ulike kamerainnstillinger i *Kapittel 2 – kamerateknikk*:

- Her ser du at det er brukt et lavt F-tall, F/2.8, for å gi en liten dybdeskarphet.
- Sånn som vi ser her, så er det mye mer støykorn på den siden av bildet som er tatt med høy ISO (...).
- [Med] et vidvinkelobjektiv på 10 mm vil blant annet avstanden mellom motiv og bakgrunn bli utvida, sånn som vi ser her sånn.

Hvordan denne foregripelsen av forståelse påvirker kontakten, avhenger naturligvis av i hvilken grad foregripelsen er lik den reelle forståelsen som oppstår i betraktningen. I hvor stor grad og rundt hvilke temaer man skal simulere en forståelse på denne måten, er med på å forme modelleseren. Instruksjonsvideoenes modelleser kan på et tidspunkt i videoen identifisere effekten av et lavt F-tall. Så blir det opp til den faktiske leserens evne til å nærme seg modelleseren, ved å kunne gjøre det samme. Hvis den faktiske leser derimot ikke kan identifisere effekten av et lavt F-tall, er det naturlig å tro at dette grepet vil fungere mot sin hensikt og dermed øke distansen mellom det som blir formidlet og seg selv. Altså vil avstanden mellom den faktiske leseren og modelleseren være en avgjørende faktor for om disse foregripelsene vil stemme overens med den faktiske leserens forståelsesseleksjon eller ikke, og dermed om dette kommunikative grepet vil fungere.

4.2.2 Visuelle ressurser som kan skape nær, direkte og personlig kontakt

Det å formidle et stoff gjennom en visuell fremstilling har i seg selv en kommunikativ styrke. Det som kjennetegner den ikoniske funksjonen i for eksempel levende bilder, er at «den som visuell appell i større grad forekommer som direkte representasjon enn som indirekte representasjon» (Kjeldsen, 2002, s. 68, min oversettelse).¹³ For eksempel representerer videosekvensen der jeg trykker på WB-knappen for å komme inn på menyen over hvitbalanseinnstillingene det samme som om jeg kun skulle sagt det muntlig, men nettopp det at det er en visuell fremstilling fører til en mer direkte og nærværende presentasjon enn kun en verbal presentasjon (Kjeldsen, 2002, s. 68).

Podcasten, som kun består av audio, ble for noen år siden testet ut for å formidle fagstoff. Lærere erfarte imidlertid at dette ikke fungerte særlig godt – elever tok ikke i bruk

¹³ Den ikoniske funksjonen er knyttet til tegn som for betrakteren forestiller eller likner det tegnet skal representere, for eksempel når et uttrykk er basert på likhet, eller når det helt åpenbart er avbildning, som for eksempel et fotografi eller levende bilder (Kjeldsen, 2002, s. 68).

ressursene – og podcasten som pedagogisk tekst ble konkludert med at «den ikke har noen iboende verdi» (Deal, 2007, s. 12, min oversettelse). Det visuelle kan se ut til å spille en stor kommunikativ rolle, kanskje fordi «[b]ildene appellerer mer til følelsene enn til intellektet» (Engelstad, 1995, s. 11). Dermed kan det å også appellere til følelsene, gjennom videoens bilde-side, gi en nærere og mer direkte opplevelse enn av podcasten som kun formidler via audio.

4.2.2.1 Interaksjon

Interaksjon er begrepet Kress og van Leeuwen bruker om hvordan visuell kommunikasjon kan etablere og opprettholde sosiale relasjoner (Kress & van Leeuwen, 2006, s. 114), og er dermed interessant knyttet til min problemstilling. Hvor kameraet er plassert, hvilket bildeutsnitt som blir benyttet samt aktørens blikk inngår som viktige elementer. I instruksjonsvideoserien er kameraet plassert i samme høyde som øynene mine, noe som resulterer i en nøytral kameravinkel som representerer et likestilt maktforhold. Alternativet er et overvinklet kamera, som fører til at man gjerne ville sett ned på meg, eller et undervinklet kamera – som kan gi betrakteren en følelse av underkastelse. Når målet er å skape en nær kommunikasjon, er det mest nærliggende å ha en nøytral kameravinkel, som fører til at jeg og betrakteren befinner oss på et likt nivå. Videre er kameraet plassert slik at det filmer rett mot fremsiden av ansiktet mitt, noe som fremstiller meg på en måte som inviterer til en personlig relasjon, i motsetning til for eksempel avbildning i profil (Kress & van Leeuwen, 2006, s. 136).

Jeg er filmet fra ca. midjen og opp, noe som er tilnærmet likt et halvnært bildeutsnitt, dog litt lengre unna enn slik det gjerne blir definert – fra brysthøyde og opp. Det halvnære bildeutsnittet, mye brukt i for eksempel nyhetsendinger på TV, legger opp til å etablere en personlig relasjon: «Dette er avstanden vi har til folk vi kjenner – sidemannen i klasserommet eller en vi sitter og prater med i kantina. Samtaler i film blir gjerne fotografert i halvnære kamerainnstillinger, slik at tilskueren får en følelse av å sitte blant de samtalende» (Engelstad, 1995, s. 62). Et slikt bildeutsnitt viser også tegn i ansiktsuttrykket og kan dermed også formidle noe som kan bli tolket som et inntrykk av autenticitet og oppriktighet (Andersson, 2010, s. 161).

Jeg har for det meste øyekontakt med betrakteren. Riktignok dreier det seg kun om en illusjon av øyekontakt, jeg ser naturligvis inn i et kameraobjektiv, men effekten av denne illusjonen kan være med på å skape en kontakt mellom meg og betrakteren. Følelsen av en personlig henvendelse blir forsterket, og er i stor grad med på å påvirke videoopplevelsen.

Hvis vi igjen tar utgangspunkt i en fysisk ansikt-til-ansikt samtale, er blikkontakt viktig. Å adaptere slike trekk fra den virkelige verden til for eksempel instruksjonsvideoer kan gi en stor verdi: For «[n]år bilder viser noe som ligner objekter, vesener og fenomener vi kjenner fra virkeligheten, vil dette synet potensielt fremkalle emosjoner som ligner dem vi ville ha opplevd hvis vi selv hadde sett det samme i virkeligheten» (Kjeldsen, 2006, s. 267). Dermed kan det tenkes at blikkontakten vanskeliggjør avslutning eller multitasking under betraktningen av videoene, på liknende måte som blikkontakt kan vanskeliggjøre avslutning eller multitasking i en fysisk ansikt-til-ansikt-kommunikasjon. Videre hevder Kress og van Leeuwen at blikkontakt med betrakteren kan tolkes som et *krav*:

The participant's gaze (and the gesture, if present) demands something from the viewer, demands that the viewer enters some kind of imaginary relationship with him or her. Exactly what kind of relationship is then signified by other means (...). [T]he image wants something from the viewer – wants them to do something (Kress & van Leeuwen, 2006, s. 117-118).

Ifølge Kress og van Leeuwen fungerer altså illudert blikkontakt som noe som er med på å styrke det som de andre semiotiske ressursene oppretter, og kan bli med på å forsterke ønsket om en nær, direkte og personlig kontakt: Læreren henvender seg ikke lenger til en hel klasse, eller til noen andre. Han snakker til *meg*: «Dag-Olavs ønske er å lære *meg* fotografi». Samtidig settes det i gang et krav om at betrakteren skal imøtekomme dette ønsket. I form av dette er blikkontakt en semiotisk ressurs som i stor grad kan være med på å skape en nær, direkte og personlig kontakt med betrakteren, da «[d]et er vanskelig å være likegyldig til en slik direkte visuell henvendelse» (Andersson, 2010, s. 158).

4.2.2.2 Hvit bakgrunn og lyssetting

Bakgrunnen i videoene er en fullstendig belyst, hvit vegg, og jeg er bevisst lyssatt. Bakgrunnen gir et noe kunstig, men moderne estetisk preg. Kunstig, fordi den skaper en romfølelse som ikke avslører noe om hvor handlingen utspiller seg. Moderne estetisk preg, fordi den har samme uttrykk som flere moderne reklamevideoer, blant annet flere Apple-reklamevideoer – som har et rykte for å ha et stilrent og fremtidsrettet design.¹⁴ Dette uttrykket kan føre med seg flere meningsbetydninger. Som vi har sett, er det brukt flere virkemidler for å simulere en fysisk ansikt-til-ansikt-kommunikasjon. Hvis vi tar

¹⁴ Se et utvalg reklamevideoer for Apples Mac-produkter på <http://www.youtube.com/watch?v=DZSBWbnmGrE>.

utgangspunkt i en slik situasjon, kan det å sitte tvers overfor hverandre, i en form for kontekstløst rom, kunne avsløre et implisitt ønske om at det kun er fagformidlingen som skal være i fokus. Når det i tillegg ikke er elementer å feste blikket på i bakgrunnen, tvinges betrakteren til å følge med på meg og mine rekvisitter. Siden det også er en sammenheng mellom videoens form (produksjon av levende bilder) og innhold (produksjon av stillbilder), vil dette uttrykket også kunne styrke min etos. Hvis uttrykket er overbevisende, er det naturlig å tro at betrakteren kan få et inntrykk av at dette er en som vet hva han snakker om, og dermed få økt interesse for å følge med på hva som blir sagt. Dermed har nok kvaliteten i selve produksjonen mer å si i en medielærers instruksjonsvideoer enn for en matematikklærer.

4.2.2.3 Skriftlig verbaltekst, nærbilder og eksempelbilder som opprettholdere



De semiotiske ressursene som er pekt på over, vil kunne fungere for å etablere en nær, direkte og personlig kontakt med betrakteren. En utfordring er allikevel at denne formen for kontakt også bør opprettholdes gjennom hele spilletiden. Leseren befinner seg, som vi har sett, gjerne i en aktiv posisjon nærme datamaskinen under visningen av videoer på rundt ti minutter, noe som kan by på utfordringer knyttet til en eventuell realisering av et kort oppmerksomhetsspenn hos betrakteren. Videoenes lengder vil dermed kunne utfordre betrakterens tålmodighet, og det er ikke sikkert at de semiotiske ressursene nevnt over vil fungere like godt til å opprettholde kontakten som til å etablere den. Et videre problematisk trekk knyttet til utålmodighet, er at det til tider er ganske lange intervaller mellom de ulike klippene. I *Kapittel 2 – kamerateknikk* er det på det lengste et 37 sekunder langt strekk, noe

som kan gjøre betrakteren utålmodig. Betrakteren ønsker kanskje at det visuelle stadig skal presentere ny informasjon ved at bildet endrer seg. Knyttet til målet om å lage en video som forhåpentligvis også evner å opprettholde en nær, direkte og personlig kontakt, kan dette bli et problem da det er en direkte motsetning mellom opplevelsen av en nær og direkte kontakt og opplevelsen av å være utålmodig. Dermed spiller de skriftlige verbaltekstblokkene som poengterer viktig informasjon, nærbildesekvensene av kameraet og bildeeksemplene en stor rolle når det kommer til å tilføre den visuelle siden ny informasjon. I det 37 sekunder lange strekket, er det eksempelvis tre tekstblokker, som hver for seg tilføyer bildesiden ny informasjon fordelt rundt i strekket, og som dermed kan hindre kjedsomhet på bakgrunn av lite ny visuell informasjon. I *Kapittel 2 – kamerateknikk* er det til sammen 34 tekstblokker, 14 sekvenser med nærbilder av kameraet og 27 eksempelbilder, som hver for seg er med på å tilføye bildesiden informasjon, og som dermed kan hindre betrakteren i å bli kjedet av den visuelle siden. Tekstblokkene, nærbildene og eksempelbildene kan også forenkle betraktningen, ved at den viktigste informasjonen også kommer i visuell form. At viktige poenger blir forklart både auditivt og visuelt, er i tillegg en fordel sett i lys av moderne kognitiv psykologi, der det blant annet hevdes at sanseintrykk blir tolket av ulike instanser i hjernen. Verbalspråk, både tale og skrift, blir tolket et sted, mens ikke-verbale sanseintrykk tolkes separat et annet sted. Likevel er det mange forbindelser mellom disse områdene, og forskning tyder på at vi forstår raskere og bedre det som tilegnes både verbalt og nonverbalt (Sadoski & Paivio, 2004, s. 1330-1331).

Det å vie oppmerksomhet til kognitive prosesser blir også relevant i et kommunikasjonsperspektiv, nettopp fordi en kognitiv overbelastning kan føre til at betrakteren ikke får opprettet – eller mister sin – dedikerte leserposisjon. Den noe utålmodige modelleseren beskrevet over, trenger stadig påfyll av ny informasjon som blir presentert på en kognitiv forståelig måte. Dermed blir også innholdet viktig for hvilken grad av kontakt som oppstår.

4.2.2.4 Kan også selve fagformidlingen påvirke kontakten?

Til nå har det blitt viet mest oppmerksomhet til *hvordan* jeg har benyttet meg av form og uttrykk. Men også *hva* som blir formidlet – *kunnskapen* – er med å styre den sosiale relasjonen. Blant annet vil det være avgjørende om betrakteren kjenner til stoffet som blir gjennomgått fra før, eller ikke:

«The classification of information as either “already known to the audience” or as “new to the audience” has social and ontological consequences. In each case a particular status in relation to

knowledge is (implicitly) ascribed to the audience, and further communication, further social interaction proceeds on that basis. That distribution of “given” and “new” ascribes, whether correctly or not, specific social characteristics to the audience. That ascriptions organizes the communicational relation of maker and receiver of the message in a specific way and, in that, has effects on their social relation (Kress, 2010, s. 92).

Dermed vil måten instruksjonsvideoen blir satt i spill på, påvirke relasjonen som blir etablert under videoens betraktning. Om det å se *Kapittel 2 – kamerateknikk* blir gitt som lekse, uten at elevene vet noe om kamerateknikk fra før, vil det i løpet av kort tid dukke opp flere nye faguttrykk. Et utdrag fra *Kapittel 2 – kamerateknikk* illustrerer:

[E]t 50 mm objektiv vil vise virkeligheten ganske likt sånn som øynene våre ser ting. Har du lavere brennvidde enn 50 mm, for eksempel et vidvinkelobjektiv på 10 mm vil blant annet avstanden mellom motiv og bakgrunn bli utvida, sånn som vi ser her sånn.

Dersom alle disse fagbegrepene er nye for betrakteren, kan han fort føle seg ekskludert hvis han opplever å ikke forstå språket – noe som dermed kan vanskeliggjøre det å opprettholde en hensiktsmessig kontakt med betrakteren. En slik mengde fremmede faguttrykk og fremgangsmåter kan dessuten føre til en kognitiv overbelastning – noe som også i stor grad kan føre til at en eventuell opprettet nær, direkte og personlige kontakt kan svekkes. Dermed bør det være en helhetlig tankegang rundt formuleringene og tidspunkt for når videoene blir satt i spill.

I instruksjonsvideoserien er det ofte tett mellom fagbegrepene, og det gis liten tid til å fordøye eventuelle ukjente fagbegreper. Det forsøkes imidlertid å forklare begrepene fra bunnen av, slik som det gjøres i *Kapittel 3 – lys*:

Direkte sollys på en solfylt sommerdag for eksempel, gir jo masse lys, men det er et hardt og noe uflatterende lys. Et hardt lys er et lys som lager skarpe skygger med tydelige overganger fra lys til skygge.

Formuleringene er viktige for å la fagstoffet være enkelt forståelig i løpet av kort tid. For å lage gode formuleringer, kan man ta utgangspunkt i modelleserens bakgrunnskunnskaper, og på grunnlag av disse formulere ytringene, jf. Bakhtins tanker om adressivitet. Sett i lys av Dreyfus og Dreyfus' (1986) modell over en fem trinns utvikling av yrkeskunnskap, kan instruksjonsvideoenes modelleser sies å befinne seg på en av de to første stegene; novise og avansert nybegynner – som begge bærer preg av noe forståelse, men med usikkerhet og liten fortrolighet til feltet. Befinner betrakteren seg på et annet steg, eller ikke engang befinner seg

som novise, vil det dermed oppstå en avstand til modelleseren som kan resultere i en svekket kontakt. Av dette ser vi altså at timingen for når man velger å gi instruksjonsvideoen i lekse, har mye å si for hvordan betrakteren vil realisere instruksjonsvideoenes meningspotensial i tråd med lærerens intensjon.

4.2.3 Etos når læreren er videoinstruktør

I mitt tilfelle, der jeg til daglig er læreren til elevene, er det slik at relasjonen hver enkelt elev har med meg fra før, spiller inn på hvordan instruksjonsvideoene blir lest og mening skapt. Dette er et viktig poeng fordi vi ikke bare vurderer hva som sies og hvordan det sies, men også hvem som sier det (Kjeldsen, 2006, s. 116). Jeg har på bakgrunn av den direkte kontakten med elevene en *innledende etos*, der mottakerne allerede har en oppfatning av meg før videoene igangsettes. Riktignok viser jeg meg selv i en ny innpakning, der en *avledt etos* – den etosen avsenderen blir tildelt gjennom sin kommunikasjon (Kjeldsen, 2006, s. 126) – knyttet til rollen som videoinstruktør må bygges. Etter en instruksjonsvideo er ferdig, vil så den innledende og avledte etos føre til en *endelig etos* som forhåpentligvis vil føre til en styrket innledende etos neste gang jeg har med elevene å gjøre – enten om det er i klasserommet eller på skjermen.

4.2.4 Det multimodale samspillet

Selv om vi nå har sett på flere semiotiske ressurser, er det likevel vanskelig å konkludere med hvordan disse virker inn på hverandre. Helheten er ikke like sanselig som hver enkelt modalitet er: Vi kan betrakte de visuelle semiotiske ressursene og vi kan høre de auditive,

[m]en selve *samspillet* kan ikke på tilsvarende måte sanses og beskrives. Det har en annen ontologisk status enn de semiotiske ressursene, dvs. at de «er til» på en annen måte. Samspillet eksisterer i kraft av *relasjonene* mellom de ulike modalitetene, eller i kraft av *opplevelsen* av relasjoner (Markussen, 2010, s. 208).

Hvordan de ulike ressursene fungerer sammen som en helhet, og hvordan denne helheten kan sette i spill en meningsskaping hos betrakteren, er dermed kompleks. Riktignok kan vi ved å se på de ulike semiotiske ressursene, slik vi har gjort over, se at både lyd- og bildesiden har mange meningsbærende elementer som legger opp til at det kan bli etablert en nær, direkte og personlig kontakt. Nær avstand mellom mikrofon og stemme, direkte henvendelser med

personlig pronomen og direktiver, invitasjon til indre dialog, kameraets plassering og bildeutsnitt, illudert blikkontakt, monoton bakgrunn og gjennomtenkte formuleringer har alle samme mål: å skape en nær, direkte og personlig kontakt med betrakteren. Det er naturlig å tro at når mange individuelle virkemidler spiller på samme streng, vil disse samspille på en slik måte at betrakteren er mer tilbøyelige til å se hele videoen i en dedikert leserposisjon, enn om slike kommunikative virkemidler ikke fantes.

Når videoundervisning «foregår via et enveiskommuniserende medium, må den nødvendigvis benytte seg av monologen (...), selv om uttrykket ofte vil ha karakter av dialog, gjennom bruk av forskjellige dialogiske virkemidler» (Fritze, 2003, s. 132, min oversettelse). Instruksjonsvideoserien kan med dette sies å ha en kommunikasjonsform som bærer preg av et forsøk på dialogisk monolog, der det dialogiske refererer til egenskaper ved den fysiske ansikt-til-ansikt-kommunikasjonen. Arne Johan Vetlesen skriver i *Det forpliktende møtet* (2003) at det i ansikt-til-ansikt kommunikasjon oppstår en etisk og moralsk forpliktelse, og at «[d]et teknologisk medierte møtet – eller relasjonen – kan stimulere utvekslingen av etisk ladet appell / moralsk ansvarsfullt tilsvarende, *dersom*, det medierte møtet (...) snylter på og *antar* egenskaper ved det fysiske ansikt-til-ansikt-møtet» (Vetlesen, 2003, s. 76). Dette har en stor sammenheng med hvordan trekkene fra ansikt-til-ansikt-kommunikasjon kan «fremkalle en rekke *for-programmerte* emosjonelle responser» (Kjeldsen, 2006, s. 264), og viser dermed hvordan instruksjonsvideoer kan ha en sterk patos-appell. Denne retoriske etterlikningen – *mimesis* – kan føre til å invitere, inkludere og vekke betrakterens følelser, men også gi betrakteren en moralsk forpliktende følelse som i stor grad kan være med på å opprettholde en dedikert leserposisjon.

Riktignok finnes det som vi har sett, også elementer som jobber imot en dedikert betraktning. Spesielt hvordan *Kapittel 2 – kamerateknikk* er i lengste laget for å bli sett når betrakteren er i en aktiv modus nær datamaskinen, kan utfordre leseren. Også til tider lange strekk med lite ny visuell informasjon kan forhøye risikoen for å kjede betrakteren. Videre er det, som i alle pedagogiske tekster for øvrig, et utall faktorer som spiller inn på hvordan instruksjonsvideoene blir lest, både med tanke på kontaktskaping og elevens læringsutbytte. Derfor er det slik at jeg, på bakgrunn av en slik teoretisk refleksjon, ikke kan si noe om hvordan instruksjonsvideoene faktisk vil komme til å fungere i praksis.

5.0 Oppsummering og avslutning

Både Aristoteles så vel som nyere læringsteorier legger vekt på en hensiktsmessig relasjon som en viktig forutsetning for erkjennelse og læring (Jf. Svennevig et al., 2012, s. 3). Jeg har i det foregående argumentert for at en hensiktsmessig relasjon i instruksjonsvideoer som tas i bruk som en del av omvendt undervisning, bør bestå av en nær, direkte og personlig kontakt mellom aktør og betrakter. For betrakteren som sitter alene foran pc-en og skal se en instruksjonsvideo som lekse, finnes det utallige fristende underholdningstilbud innen umiddelbar rekkevidde, som kan føre til distraksjoner. Derfor har det vært interessant å se på hvordan ulike semiotiske ressurser kan legge til rette for at videoene kan skape en nær, direkte og personlig kontakt med betrakteren, hovedsakelig ved å simulere en fysisk ansikt-til-ansikt kommunikasjon. Dette kan øke sjansene for at betrakteren vil se videoene i en dedikert leserposisjon, noe som naturligvis vil påvirke instruksjonsvideoenes læringseffekt positivt, siden det nå vil være mindre sannsynlig at informasjon blir oversett, misforstått eller fragmentert. Med en slik kontakt legges det samtidig opp til at betrakteren skal inkluderes for å skape mening som en aktiv deltaker i kommunikasjonen.

I et helhetlig læringsperspektiv er instruksjonsvideoenes mål at betrakteren lærer begreper, fremgangsmåter, skaper nysgjerrighet og får et ønske om å jobbe videre med fotografering i praksis. Sett i lys av de sosiokulturelle læringsteoriene som ser på læring som noe som skjer i en sosial kontekst, er det nemlig i det videre arbeidet, gjennom språket og en deltakelse i en sosial praksis, at læring virkelig vil skje. Instruksjonsvideoenes formål blir dermed å være en pedagogisk tekst som evner å lage et grunnlag for videre læring. På denne måten kan instruksjonsvideoene spille sin rolle godt knyttet til dens funksjon i omvendt undervisning. Det er imidlertid viktig å påpeke at måten læreren kontekstualiserer instruksjonsvideoene vil være avgjørende for det helhetlige læringsutbyttet. Videre vil blant annet også timingen, betrakterens eksisterende motivasjon for faget og elevens faglige forutsetning være med på å styre hvordan instruksjonsvideoenes meningspotensial blir realisert.

5.1 Intimitetstyranniets inntog i pedagogikken?

Som sett over er det flere gjenkjennbare trekk som vi kjenner fra en fysisk ansikt-til-ansikt-kommunikasjon. Sjangeren videoforelesning, slik den er definert over, med kun opptak av skjerm, er godt egnet til å vise et konkret innhold. Men det å inkludere visuelle opptak av avsenderen ser ut til å være godt egnet for å etablere en nær, direkte og personlig kontakt med

betrakteren. Det kan dermed tenkes at videoforelesningen vil kunne ha større problemer med å holde på seeren, enn instruksjonsvideoer har – spesielt hvis betrakteren i utgangspunktet ikke har den store motivasjonen for faget. Hvis det viser seg at elever er mer tilbøyelige til å ta i bruk fagstoff med en tydelig avsender – et ansikt – er dette viktig i pedagogisk øyemed. Samtidig er det også noe bekymringsfullt, sett i lys av Richard Sennetts tanker rundt intimitetstyranniet. Sennett hevder i *Intimitetstyranniet* (1992), at vi som individer er i en tilstand der vi har vanskeligheter med å binde oss til det upersonlige, og at det er det personlige og nære som vi i størst grad får en tilknytning til (Sennett, 1992, s. 140). Med disse tankene følger et dilemma om man skal forsøke å motarbeide denne noe ikke-konstruktive trenden, eller følge den – slik jeg har bidratt til i min instruksjonsvideoserie. Sennett er bekymret over denne personlighetskulturen, og påstår blant annet at velgere er mer opptatt av følelser og personligheter, enn av politikernes presentasjoner av det saklige innholdet. Overført til skolen, kan det tenkes at elever er mer opptatt av følelser og personligheter enn saklige fremstillinger av kunnskap. Hvis dette stemmer, kan det være verdt å dele Sennetts bekymring.

I tillegg er det nok slik at hvis stadig flere digitale kommunikasjonsformer presenteres i en nærhetsimiterende form, kan resultatet bli at det «går inflasjon i denne formen, og følgelig at effekten blir avtakende. (...) Vi trenger stadig sterkere virkemidler for overhodet å reagere slik det forventes av oss, nemlig med et personlig, følelsesladet engasjement som også har et moralsk fortegn» (Vetlesen, 2003, s. 90-91). Kanskje har denne inflasjonen allerede begynt. Mitt inntrykk er at elever er mer tilbøyelige til å oppsøke vilkårlige instruksjonsvideoer på nett, enn læreboka som er skreddersydd til faget. Kanskje er dette nettopp fordi instruksjonsvideoer kan kommunisere på en langt mer nær, personlig og direkte måte enn læreboka gjerne gjør. I hvor stor grad dette stemmer, og hva læringseffekten av at en pedagogisk tekst kommuniserer nært, direkte og personlig er, ville vært et interessant utgangspunkt for videre forskning.

5.2 Avslutning

Til slutt håper jeg at denne teksten kan bidra til en bevissthet rundt hvilke semiotiske ressurser man kan benytte seg av for å skape eller kvalitetssikre instruksjonsvideoer. Jeg vil imidlertid vokte meg mot å være altfor for bastant i mine meninger, fordi det ofte er «problematisk at forfattere og forskere holder fast ved oppskriftsliknende råd, ettersom de dermed skaper rigide systemer som stort sett er ubrukelige i et stadig foranderlig samfunn» (Gelang, 2008, s. 12, min oversettelse). Det er videre kun det helhetlige samspillet mellom alle semiotiske ressurser

– ikke bare de som jeg har tatt for meg over – og også videoenes kontekst, som avgjør hvorvidt instruksjonsvideoene vil gi *opplevelsen* av en nær, direkte og personlig kontakt eller ikke.

I tillegg til å se på de kommunikative sidene i instruksjonsvideoen, har jeg også ønsket å rette en oppmerksomhet mot instruksjonsvideoen som pedagogisk tekst. Jeg har langt ifra slitt ut en akademisk innfallsvinkel til instruksjonsvideoen. Det er mange andre områder enn det å skape en nær, direkte og personlig kontakt med betrakteren som det er interessant å se nærmere på. Med tanke på potensialet som ser ut til å ligge i videomediert fagformidling, og den teknologiske muligheten det nå er for lærere å lage egne instruksjonsvideoer, er dette en pedagogisk tekst jeg tror det er verdt å holde et øye med.

6.0 Litteratur

- Andersen, Ø. (1995). *I retorikkens hage*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Andersson, A. F. (2010). Virtuell materialitet. Et intimt møte med nettkirken. I M. Engebretsen (Red.), *Skrift/bilde/lyd: analyse av sammensatte tekster* (s. 148-166). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Bakhtin, M. (2005). *Spørsmålet om talegenrane* (R. Slaattelid, Overs.). Oslo: Pensumtjenesten. (1979)
- Bakhtin, M. M. (1986). *Speech Genres and Other Late Essays* (V. W. McGee, Overs.). Austin, TX: University of Texas Press.
- Bennett, S., Maton, K., Kervin, L. (2008). The 'digital natives' debate: A critical review of the evidence. *British Journal of Educational Technology*, 39(5), 775-786.
- Blikstad-Balas, M. (2012a). Det digitale klasserommet: Oppdatert på fag eller Facebook? *Bedre Skole* (3), 60-63.
- Blikstad-Balas, M. (2012b). Digital Literacy in Upper Secondary School - What Do Students Use Their Laptops for During Teacher Instruction? *Nordic Journal of Digital Literacy*, 7(2), 81-96.
- Brummet, B. (1991). *Rhetorical Dimensions of Popular Discourse*. Tuscaloosa: The University of Alabama Press.
- Deal, A. (2007). Podcasting. *Teaching with Technology*, 2007(june).
- Dreyfus, H. L., & Dreyfus, S. E. (1986). *Mind Over Machine*. New York: The Free Press.
- Dysthe, O. (2001). *Dialog, samspel og læring*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Eco, U. (1979). *The Role of the Reader: Explorations in the Semiotics of Texts*. Bloomington, Indiana: Indiana University Press.
- Engebretsen, M. (2010). Hvordan jobbe analytisk med dagens komplekse nett-tekster? *Norsklæreren*(2), 18-25.
- Engelstad, A. (1995). *Den forførreriske filmen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Engum, E. (2012). Omvendt undervisning. *Bedre Skole*(2), 10-15.
- EveryAppleAds. (2012). *Apple COMPLETE "Get a Mac" ad campaign compilation (with Bonus ads)*. Hentet 17.02, 2013, fra <http://www.youtube.com/watch?v=DZSBWbnmGrE>
- Flyvbjerg, B. (1991). *Rationalitet og magt*. København: Akademisk Forlag.
- Franciszkwicz, M. (2008). Video-Based Additional Instruction. *Journal of the Research Center for Educational Technology*, 4(2), 5-14.
- Fritze, Y. (2003). Dialogiske monologer og monologiske dialoger. I G. Haugsbakk, Y. Nordkvelle & Y. Fritze (Red.), *Dialog og nærhet* (s. 125-140). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Gelang, M. (2008). *Actiokapitalet - retorikkens ickeverbale resurser* (Doktoravhandling). Örebro University, Örebro.
- Halliday, M. A. K. (1998a). Situasjonsteksten. I K. L. Berge, P. J. Coppock & E. Maagerø (Red.), *Å skape mening med språk: en samling artikler* (s. 67-79). Bergen: Fagbokforlaget. (1985)
- Halliday, M. A. K. (1998b). Språket som kode og språket som atferd: en systemisk-funksjonell forståelse av dialogens egenskaper, vekst og utvikling. I K. L. Berge, P. J. Coppock & E. Maagerø (Red.), *Å skape mening med språk: en samling artikler* (s. 225-254). Bergen: Fagbokforlaget. (1984)
- Halliday, M. A. K. (2005). Language structure and language function. I J. J. Webster (Red.), *On Grammar* (s. 173-196). London: Continuum. (1970)
- Hatlevik, O. E., Tømte, K., Skaug, J. H., & Ottestad, G. (2011). *Monitor 2010: Samtaler om IKT i skolen*. Oslo: Senter for IKT i utdanningen.

- Hennessy, M. A. (2012). *New Study on the Flipped Classroom by Concordia's Dr. Jeremy Renner Shows Mixed Results*. Hentet 19.01, 2013, fra <http://education.cu-portland.edu/blog/students-faculty-alumni/new-study-on-the-flipped-classroom-by-concordias-dr-jeremy-renner-shows-mixed-results/>
- Johnson., L. W., & Renner, J. D. (2012). *Effect of the Flipped Classroom Model on a Secondary Computer Applications Course: Student and Teacher Perceptions, Questions and Student Achievement* (Doktoravhandling). University of Louisville, Louisville.
- Kjeldsen, J. (2002). *Visuel retorik* (Doktoravhandling). Universitetet i Bergen, Bergen.
- Kjeldsen, J. (2006). *Retorikk i vår tid*. Oslo: Spartacus.
- Kjeldsen, J. (2011). *Tale med bilder - tegne med ord*. Oslo: Scandinavian Academic Press.
- Knewton. (2011). *The Flipped Classroom*. Hentet 02.09, 2012, fra <http://www.knewton.com/flipped-classroom/>
- Knudsen, C. J. (2003). Videomediert kommunikasjon - produksjon av nærhet og tilstedeværelse i en virtuell virkelighet. I G. Haugsbakk, Y. Nordkvelle & Y. Fritze (Red.), *Dialog og nærhet* (s. 183-190). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Knudsen, S. V., & Aamotsbakken, B. (Red.). (2010). *Teoretiske tilnærminger til pedagogiske tekster*. Kristiansand: Høyskoleforl.
- Kopinor. (2012). *GRUNN- OG VIDERE GÅENDE SKOLER*. Hentet 3.10, 2012, fra <http://www.kopinor.no/brukere/utdanning/grunn-og-videregaende-skoler>
- Kress, G. (2010). *Multimodality*. London: Routledge.
- Kress, G., & van Leeuwen, T. (2006). *Reading Images: The Grammar of Visual Design*. London: Routledge.
- Krumsvik, R. J., Ludvigsen, K., & Urke, H. B. (2011). *Klasseleing og IKT i videregående opplæring*. Hentet 21.11, 2012, fra http://folk.uib.no/pprrk/Forskningsrapport_klasseleing_og_IKT.pdf
- Linell, P. (1998). *Approaching Dialogue: Talk, interaction and contexts in dialogical perspectives*. Amsterdam: John Benjamins.
- Luhmann, N. (1995). *Social Systems* (J. Bednarz, Overs.). Stanford: Stanford University Press. (1984)
- Maagerø, E. (1998). Hallidays funksjonelle grammatikk. I K. L. Berge, P. J. Coppock & E. Maagerø (Red.), *Å skape mening med språk: en samling artikler* (s. 33-63). Bergen: Fagbokforlaget.
- Maagerø, E., & Tønnessen, E. S. (2010). Sosialesemiotikk - meningsskaping mellom funksjon og system. I S. V. Knudsen & B. Aamotsbakken (Red.), *Teoretiske tilnærminger til pedagogiske tekster* (s. 125-151). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Markussen, B. (2010). Det multimediale monster. I M. Engebretsen (Red.), *Skrift/bilde/lyd: analyse av sammensatte tekster* (s. 205-223). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Minsky, M. (1980). Telepresence. *Omni*, 2(9), 44-52.
- Notø, S. (2012). *Hvordan lage og bruke videoleksjoner i matematikkundervisningen i den videregående skolen?* (Masteroppgave). Høgskolen i Østfold.
- Nyrnes, A. (2006). Mellom akantus og arabesk: Retorisk perspektiv på skapende (forsknings) arbeid i kunst- og handverk. I C. Nygren-Landgårds & K. Borg (Red.), *Lärandeprocesser genom skapande arbete i vetenskaplig belysning. Artiklar från forskarutbildningskurs*. (B. 21, s. 46-60). Vasa: Pedagogiske fakulteten, Åbo Akademi.
- Prensky, M. (2001). *Digital Natives, Digital Immigrants*. Hentet 3.10, 2012, fra <http://www.marcprensky.com/writing/prensky%20-%20digital%20natives,%20digital%20immigrants%20-%20part1.pdf>

- Quintilian. (2006). *Institutes of Oratory* (J. S. Watson, Overs.). I E. L. Honeycutt (Red.). Hentet fra <http://rhetoric.eserver.org/quintilian/> (Opprinnelig publisert 1856).
- Rocketboom. (2007). *thursday march 22, 2007 : daily*. Hentet 4.1, 2013, fra http://www.rocketboom.com/rb_07_mar_22/
- Sadoski, M., & Paivio, A. (2004). A Dual Coding Theoretical Model of Reading. I R. R. Ruddell & N. J. Unrau (Red.), *Theoretical Models and Processes of Reading* (5. utg., s. 1329–1362). Newark, DE: International Reading Association.
- Searle, J. (1975). A Taxonomy of Illocutionary Acts. I K. Gunderson (Red.), *Language, Mind and Knowledge: Minnesota Studies in the Philosophy of Science* (B. 7, s. 344-369). Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Sennett, R. (1992). *Intimitetstyranniet* (E. Tjønneland, Overs.). Oslo: Cappelen. (1977)
- Strayer, J. F. (2007). *The Effects of the Classroom Flip on the Learning Environment: A Comparison of Learning Activity in a Traditional Classroom and a Flip Classroom that Used an Intelligent Tutoring System* (Doktoravhandling). The Ohio State University, Ohio.
- Svennevig, J., Tønnesson, J. L., Svenkerud, S., & Klette, K. (2012). Retoriske ressurser i elevers muntlige framføringer. *Rhetorica Scandinavica (under utgivelse)*, (60). Hentet fra [http://www.hf.uio.no/iln/personer/vit/jansv/RetoriskeRessurser\(1\).pdf](http://www.hf.uio.no/iln/personer/vit/jansv/RetoriskeRessurser(1).pdf)
- 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.
- Vagle, W. (1995). Kritisk tekstanalyse. I J. Svennevig, M. Sandvik & W. Vagle (Red.), *Tilnærminger til tekst : modeller for språklig tekstanalyse* (s. 123-238). Bergen: Cappelen Akademisk Forlag AS.
- van Leeuwen, T. (1999). *Speech, Music, Sound*. London: Palgrave Macmillan.
- van Leeuwen, T. (2005). *Introducing Social Semiotics*. London: Routledge.
- Vetlesen, A. J. (2003). Det forpliktende møtet. I G. Haugsbakk, Y. Nordkvelle & Y. Fritze (Red.), *Dialog og nærhet* (s. 76-93). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Zheng, R. Z. (2012). Net Geners' Multi-Modal and Multi-Tasking Performance in Complex Problem Solving. I S. P. Ferris (Red.), *Teaching, Learning, and the Net Generation. Concepts and Tools for Reaching Digital Learning* (s. 107-128). Hershey: Information Science Reference.

Vedlegg 1 – Lenker til instruksjonsvideoene

Kapittel 1 – introduksjon:

<https://dl.dropbox.com/u/19532115/introduksjon.wmv>

Kapittel 2 – kamerateknikk:

<https://dl.dropbox.com/u/19532115/kamerateknikk.wmv>

Kapittel 3 – lys:

<https://dl.dropbox.com/u/19532115/lys.wmv>

Kapittel 4 – komposisjon:

<https://dl.dropbox.com/u/19532115/komposisjon.wmv>

Kapittel 5 – etterbehandling:

<https://dl.dropbox.com/u/19532115/etterbehandling.wmv>

Vedlegg 2 – Bildeliste

Kapittel 2 – kamerateknikk

Bilde 1: Dag-Olav Røed Johnsen
Bilde 2: Einar Kolstad
Bilde 3: Anna Purna
Bilde 4: Juan Gonzalez
Bilde 5: Mike Baird
Bilde 6: Einar Kolstad
Bilde 7: Henriette Johansen
Bilde 8: Steve Webel
Bilde 9: Niklas Plessing
Bilde 10: Nevit Dilmen
Bilde 11: Anders Young
Bilde 12 og 13: Eric Pearce
Bilde 14: Einar Kolstad
Bilde 15: Thomas Leuthard
Bilde 16: Randy Tan
Bilde 17 og 18: Brandon Doran
Bilde 19: Scott Preston
Bilde 20: Christian Eriksen
Bilde 21: Dag-Olav Røed Johnsen
Bilde 22 og 23: Lars Harald Hasås
Bilde 24: Mike Baird
Bilde 25, 26 og 27: Sam Miller

Kapittel 3 – lys

Bilde 1: Haylee Barsky
Bilde 2: George Hodan
Bilde 3, 4 og 5: Eirik Ottesen
Bilde 6: Jill Greenberg

Kapittel 4 – komposisjon

Bilde 1: Pepe Alain
Bilde 2: Yago Veith
Bilde 3: Aron Kay
Bilde 4: Simon James
Bilde 5: David Clow
Bilde 6: Steve Rhode
Bilde 7: Oliver Chavals
Bilde 8: Simon James
Bilde 9: Christian Eriksen
Bilde 10: Lars Harald Hasås

Bilde 11: Christian Eriksen
Bilde 12: Ukjent
Bilde 13: Bertrand Devimeux
Bilde 14: Stasha Becker
Bilde 15: Daniel Andersen
Bilde 16 og 17: U.S. Federal Government
Bilde 18: Kristin Bairo
Bilde 19: Dag-Olav Røed Johnsen
Bilde 20: Eleanor Grondin
Bilde 21: Khalid Almasoud
Bilde 22: Thomas Leuthard
Bilde 23: Jishnu Chatterjee
Bilde 24: Jason Heller
Bilde 25: Margaret Bourke-White
Bilde 26: Dodo Juanjo
Bilde 27: Eric Gild
Bilde 28: Henriette Johansen
Bilde 29 og 30: Dag-Olav Røed Johnsen
Bilde 31: Daniel Andersen
Bilde 32: Scott Preston
Bilde 33: Travis Johansen
Bilde 34: Ukjent
Bilde 35: Ian Frith
Bilde 36: Carrie Tayloe
Bilde 37: Patrick Spence
Bilde 38: Wolf Peterson
Bilde 39: Kaytee Riek
Bilde 40: David Kimbrough
Bilde 41: Robert Parviainen
Bilde 42: Lil Polley

Kapittel 5 – etterbehandling

Alle bilder: Dag-Olav Røed Johnsen

Generell kommentar

Bilder jeg ikke eier rettighetene til selv, er enten brukt med tillatelse fra nåværende eller tidligere elever, direkte fra ekstern fotograf eller hentet fra nettsider der bildene har Creative Commons-lisens – slik at fri bruk av bildene til ikke-kommersielle formål tillates.