

Sjølvsrepresentasjon i digitale forteljingar

*Digital Storytelling som metode for å realisera
ei moderne lærarrolle*

Tore Grødem



Masteroppgåve IKT i læring

HØGSKOLEN STORD HAUGESUND

November 2010

FORORD	4
1. INNLEIING	6
1.1 BAKGRUNN OG PROBLEMSTILLING FOR OPPGÅVA	6
1.2 PROBLEMSTILLING	10
1.3 OMGREPSAVKLARING	12
1.4 TIDLEGARE FORSKING.....	12
2. TEORI.....	16
2.1 OVERORDNA PERSPEKTIV	16
2.2 DIGITAL STORYTELLING	17
2.2.1 <i>Multimodal meningsskaping</i>	17
2.2.2 <i>Informasjonslinking</i>	18
2.2.3 <i>Digital Storytelling historikk</i>	20
2.2.4 <i>Digital storytelling i skulen</i>	21
2.3 SJØLVREPRESENTASJON	22
2.3.1 <i>Lærarar og sjølvrepresentasjon</i>	23
2.4 DIGITAL SJØLVREPRESENTASJON	28
2.4.1 <i>Digital arkitektur</i>	28
2.4.2 <i>Digital interaksjon</i>	29
2.4.3 <i>Sjølvrepresentasjon i Digital Storytelling</i>	31
2.5 LÆRARROLLE.....	32
2.5.1 <i>Læringsteori</i>	33
2.5.2 <i>Læringsmål og planar</i>	34
2.5.3 <i>Læraren og teknologiutviklinga</i>	35
2.5.4 <i>Kulturelle endringar</i>	38
2.6 LÆRARAR OG IKT-KOMPETANSE.....	39

2.7	MEDIERING/MEDIATISERING.....	43
3.	METODE.....	44
3.1	EI KVALITATIV TILNÆRMING	44
3.2	KASUSSTUDIUM MED EI KVALITATIV TILNÆRMING	45
3.2.1	<i>Kasusstudiar</i>	46
3.2.2	<i>Narrativ tilnærming</i>	46
3.2.3	<i>Design</i>	48
3.2.4	<i>Val av aktører</i>	48
3.3	BRUK AV FORSKINGSINTERVJU.....	49
3.4	ANALYSE.....	50
4.	PRESENTASJON OG DRØFTING	55
4.1	GJENNOMFØRING OG ETTERARBEID.....	57
4.2	FUNN	58
4.2.1	<i>Digital storytelling</i>	58
4.2.2	<i>IKT-kompetanse</i>	65
4.2.3	<i>Sjølvpresentasjon</i>	69
4.2.4	<i>Digital sjølvpresentasjon</i>	74
4.2.5	<i>Lærarrolle</i>	78
5.	KONKLUSJON OG VEGEN VIDARE	84
	VEDLEGG:	88
	LITTERATURLISTE	94

Forord

Mange kjekke folk skal ha mange takk for at denne masteroppgåva er blitt ein realitet. Takk til medstudentar for inspirasjon og fagleg støtte. Spesielt takk til Agnar for trivelege bilturar til Stord og mange panikktelefonar. Også Sveinung skal ha stor takk for både djupe og meir grunne samtalar på telefon og på Bergly pensjonat. Der diska Eli alltid opp og skapte eit topp miljø for oss tilreisande.

Ei stor takk går også til lærarane som stilte opp på DS-kurs og i intervju. Tusen takk til verdas beste sjef, avdelingsleiar Kristin for ekte støtte. Takk også til Rogaland Fylkeskommune som gjev meg stipend til dette arbeidet og til Paula og Eirik for hjelp med engelsk samandrag.

Eg kunne likevel ikkje ha gjennomført dette utan den grundige vegleiinga frå Kjellfrid. Takk for samarbeidet – HSH har vore ein super studiestad!

Stavanger, november 2010

Tore Grødem

Samandrag

Bakgrunnen for denne oppgåva har vore korleis lærarrolla utviklar seg i eit samfunn der endringar på fleire plan skjer i stor fart. Den teknologiske utviklinga akselererer, og læringsmiljøet i skulen blir sterkt påverka av dette. Det er difor aktuelt også å leita etter nye løysingar som kan støtta læraren sitt oppdrag. Eg har valt å undersøkje om opplæring i Digital Storytelling som metode kan vera med på å utvikla lærarrolla. Arbeid med Digital Storytelling kan seiast å innebera prosessar der fleire av eigenskapane som høyrer til ei moderne lærarrolle blir aktualiserte.

Ei moderne lærarrolle kan seiast å eksistera i spennet mellom ei rekkje omsyn. Det blir hevda at lærarane sjølv bør ta styring over skuleutviklinga i høgare grad. Ein kan sjå ein tendens til at lærarar nyttar pedagogiske hybridversjonar og gjenoppdagar personlege eigenskapar som middel for å nå læringsmåla. Medvit om korleis ein representerer rolla både stadbunde og digitalt i mange modalitetar kan også seiast å vera eit viktig trekk ved ei moderne lærarrolle.

I denne oppgåva vel eg å leggja vekt på sjølvrepresentasjon, digital sjølvrepresentasjon og digital kompetanse som viktige element i ei moderne lærarrolle.

I teoridelen vel eg å studera Digital Storytelling som artefakt. Her legg eg vekt på stadbunden og digital sjølvrepresentasjon som viktige aspekt. Vidare ser eg på ulike trekk ved utviklinga av ei moderne lærarrolle og kva plass Digital Storytelling kan ha i denne samanhengen.

Når det gjeld metode har eg valt gjera å gjera ein kasusstudie med ei kvalitativ tilnærming. Eg nyttar intervju, notat og forteljingar frå praksis som utgangspunkt for analysen.

Funna eg har gjort tyder på at lærarar som arbeider med Digital Storytelling opplever eit auka medvit om korleis dei representerer seg sjølv i lærarrolla både stadbunde og digitalt.

Vidare ser ein at dei opplever store manglar i den basale digitale kompetansen sin. Eit viktig funn er at dei også manglar viktige element i meir overordna digital kompetanse, men at dei ikkje er så medvitne om denne mangelen. Eit anna viktig funn er at synet på digital kompetanse som integrert del av skulefaga i relativt lita grad er vektlagt av lærarane.

Undersøkinga er gjennomført med hjelp frå eit utval filologar som underviste i norsk i videregående skule i 2009-2010.

1. Innleiing

1.1 Bakgrunn og problemstilling for oppgåva

I denne masteroppgåva har eg valt å ta utgangspunkt i spørsmålet *Korleis kan arbeid med Digital Storytelling vera med på å realisera ei moderne lærarrolle?* Lærarrolla i dag krev andre eigenskapar enn før (Erstad, 2008). Eg vil undersøkje om Digital Storytelling (DS)¹ kan vera med på å realisera nokre av dei trekka som karakteriserer ei lærarrolle for vår tid. Digital Storytelling er her brukt som praktisk døme på ein av fleire metodar som utfordrar den tradisjonelle lærarrolla på ei rekkje måtar. Å nytta DS føreset m.a. at læraren kan ta i bruk digitale verktøy og forstå konsekvensane denne praksisen medfører (Harboe, 2008). Blogging er døme på ei anna plattform som kan ha nokre av dei same funksjonane. DS skil seg frå blogging ved at det som grunnleggjande fenomen har ei lang forhistorie. DS som metode er utvida og gjort meir tilgjengeleg gjennom den teknologiske utviklinga. Ved hjelp av DS vel eg difor å konsentrera meg om nokre av dei sidene som kjenneteiknar denne typen plattformer. Ein kan sjå på DS ut frå t.d. ein retorisk eller ein dramaturgisk ståstad. Fokuset i denne oppgåva er på utvikling av lærarrolla. Eg vel å leggja vekt på stadbunden- og digital sjølvrepresentasjon og ser på korleis DS kan ha ein plass i utvikling av lærarrolla på desse områda.

Målet med oppgåva er å undersøkje om det skjer ei utvikling i korleis lærarar representerer seg sjølv i rolla si når dei nyttar ein metode som DS. Medvit om denne typen sjølvrepresentasjon kan seiast å vera ei ny side ved lærarrolla (Drotner, 2008). Lærarane i undersøkinga deltek på kurs der dei sjølv får høve til fritt å utforma og laga sine egne digitale forteljingar. Sidan gjennomfører dei opplegget i sine klassar. Ved å arrangera kurset, fylgja fire² lærarar når dei gjennomfører opplegget og ved å intervjuar dei gjennom

¹ Digital Storytelling (DS) vil seia å nytta digitale verktøy til å fortelja historier. Som tradisjonell historieforteljing fokuserer også DS på spesifikke emne sett frå eit spesifikt synspunkt. DS inneheld vanlegvis ei blanding av maskinbaserte bilete, skrift, monolog, videoklipp og/eller musikk. DS kan ha varierende lengd, men i utdanningssamanhengar varer dei oftast mellom to og ti minutt. Emna for desse forteljingane varierer frå personlege hendingar til forteljingar om historiske hendingar, frå å utforska livet i eige nærmiljø til utforsking av liv i andre deler av universet, og, bokstaveleg tala, alt som er å finna imellom (UH, 2010).

² I undersøkinga har eg fått løyve frå på NSD til å intervjuar tre lærarar. I røynda blei det fire, samt ei lærar som berre delvis var med. Eg har fått løyve frå NSD til å nytta alle funna sidan dei er blitt anonymiserte (vedlegg 4).

prosessen, søker eg å finna svar på problemstillinga.

Lærarrolla kan seiast å vera i endring. Frå tidlegare å vera ei klart definert rolle (Erstad, 2008), har kulturell og teknologisk utvikling stadig utfordra lærarrolla på nye og meir spanande måtar. Det blir hevda at lærarane i lita grad har fått vera med på å forma denne utviklinga (Haugsbakk, 2010). I spennet mellom dei ulike perspektiva på lærarrolla (Erstad, 2008) kan ein skimta konturane av ei aktiv lærarrolle i læringsfellesskap som er tilpassa det samfunnet skulen i dag er ein del av.

Larry Cuban viser til undersøkingar frå USA som tyder på at eit anna kjenneteikn ved lærarrolla i dag er at lærarar held fast på ei lærarrolle som kan kallast ein hybridversjon. Dei vekslar mellom lærar- og elevsentrering i praksisen sin. Cuban hevdar at denne praksisen er vedvarande, fordi krefter i samfunnet utanfor skulen tvingar lærarane til å vera fleksible for å tilpassa undervisinga til ei rekkje nye krav (Cuban, 2009).

Eit anna kjenneteikn ved det ein kan kalla ei lærarrolle tilpassa notida kan seiast å vera tendensen til å nytta personlegdomen sin som eit viktig ledd i undervisinga. I tillegg til fagkunnskap og pedagogisk skjøn kan læraren spela på sine egne verkemiddel som menneske og ikkje berre det faglege. Det å nytta sine egne personlege forteljingar i undervisinga er ikkje eit nytt fenomen. Ein kan hevda at den personlege sida ved lærarrolla har lange tradisjonar, men at den er komen i bakgrunnen dei siste tiåra. Schultz Jørgensen hevdar dette er ei viktig side i forhold til dei utfordringane lærarar blir stilte overfor i dag (Schultz Jørgensen, 2001).

I dette perspektivet kan ein seia at det er aktuelt å sjå nærare på metodar som kan vera med på å fremja ei nyorientering av lærarrolla. Ein kan seia at DS er ein relevant metode for å utvikla moderne sider ved lærarrolla i eit digitalisert samfunn (Lambert, 2006). Eg vel difor å undersøkje om DS som artefakt³ kan vera med på å realisera eit utval komponentar i ei moderne lærarrolle.

³ Artefakt er produserte av menneske som har transformert eit materiale frå ein tilstand til ein annan ved hjelp menneskeleg kunnskap og erfaringar. Det objektet som oppstår, artefaktet, inneheld den oppsamla kunnskapen og erfaringane i miljøet der det oppstår (Säljö i Erstad, 2008).

Samfunnet i dag er individorientert, samstundes som krav frå verda utanfor skulen krev ei opplæring prega av samarbeidsevner og høg kommunikasjonskompetanse (Erstad, 2008). Denne utviklinga har også sett sitt preg på skulen, der perspektivet er vendt mot enkeltmennesket i læringsfellesskap med både lærar og elev som aktive deltakarar. I eit læringsfellesskap blir også læraren ein synleg aktør som med sine med- og umedvitne teikn sender og mottek ytringar. Ein kan seia at også medvit om sjølvrepresentasjon kan vera ei viktig side ved ei moderne lærarrolle (Goffman, 1992).

Sidan medvit om sjølvrepresentasjon kan seiast å vera ein del av lærarrolla og sidan DS kan seiast å ha eit sjølvrepresenterande preg, vel eg å stilla spørsmålet: *Kva påverknad kan DS ha på sjølvrepresentasjonen til lærarane?* Fokuset blir her korleis lærarar utviklar lærarrolla og forvaltar sjølvrepresentasjonen sin når dei eksponerer aspekt ved seg sjølv gjennom DS. Korleis dei opplever møtet med elevane gjennom dette arbeidet blir også eit viktig spørsmål. Sidan DS krev ei viss grad av personleg utlevering både frå lærar og elev, kan ein seia at dette er relevant (Drotner, 2008).

I undersøkinga tek eg utgangspunkt i teorigrunnlaget og dei erfaringane ei gruppe norsklærarar i vidaregåande skule fekk gjennom å arbeida med DS. Eg undersøker om dei opplever DS som ei utfordring for lærarrolla, og om metoden har innverknad på sjølvrepresentasjonen deira. Eg spør også vidare om dei er blitt meir merksame på *digital sjølvrepresentasjon* som ein del av den digitale kompetansen gjennom prosjektperioden. I og med innføringa av datautstyr som viktige reiskapar i skulen kan ein seia at læraren får enda fleire høve enn før til å representera seg sjølv i lærarrolla. Medvit om dette kan seiast å vera ein avansert komponent den digitale kompetansen (Krumsvik, 2007). Eg stiller difor også spørsmålet: *Kva påverknad kan DS ha på den digitale kompetansen og den digitale sjølvrepresentasjonen til lærarane?*

Lærarane i undersøkinga er i alderen 28 til 50 år, er filologar og har variert skuleerfaring. Dei seier gjennom førehandssamtalar at dei ikkje har noko klart bilete av kva digital kompetanse dei har. Dei har det som kan kallast ein digital kompetanse som er gjennomsnittleg for denne yrkesgruppa (Krumsvik, 2007). Lærarane underviser i norsk, mest på Vg2, studieprogrammet for musikk, dans og drama. Dei fleste elevane på desse studieprogramma kan seiast å vera meir kreativt orienterte enn gjennomsnittseleven. I tillegg krevst det relativt høge karakterar for å koma inn på desse studieprogramma. Det er likevel

store individuelle skilnader, og ein kan dermed seia at dei representerer eit tverrsnitt av skuleflink ungdom. Sidan arbeid med DS kan seiast å ha eit stort innslag av kreativ utfolding, har kanskje desse elevane eit fortrinn framfor elevar på andre studieprogram. Ein kan difor stilla spørsmål ved om undersøkinga får nokon overføringsverdi til andre studieprogram. Ein kan likevel seia at resultatata har *overføringsverdi gjennom tilpassing* og ikkje ved at resultatata blir direkte overførbare (Postholm, 2005).

Den typen Digital Storytelling⁴ eg nyttar i undersøkinga er *små-skala* og knytta til *personlege* ytringar (McWilliam, 2008). Andre typar digital forteljing er mest knytta til reklame- og filmindustri som har heilt andre føresetnader økonomisk og utstyrmessig.

Det personlege aspektet ved DS kan seiast å vera relevant i forhold til ei moderne lærarrolle. Læraren har i dag eit ansvar for at læringsprosessen er *autentisk*. Ein kan seia at læraren gjer læringsprosessen truverdig ved hjelp av sin eigen person (Schultz Jørgensen, 2001). DS kan seiast å vera ein metode som støttar denne sida ved lærarrolla (Drotner, 2008).

DS har utvikla seg til ein sjanger som kan vera interessant i mange fag og på tvers av fag (Harboe, 2008). Her kan ein bruka filmklipp, skanna bilete, lydklipp og kommentarar for å fortelja si eiga eller andre sine historier (UH, 2010). Den tekniske utviklinga har sett vanlege folk utan spesialkompetanse i teknologi i stand til å bli aktive produsentar av historier og ikkje berre konsumentar (*prosumentar*⁵). DS kan seiast å vera i slekt med dokumentarfilm (Erstad, 2008) blogging og andre typar digital representasjon. Bærebjelken i DS er den personlege forteljarstemma. DS som metode i skulen kan i tillegg vera med på å oppfylle nokre av dei krava som læreplanen stiller til undervising i samansette tekstar (Harboe, 2008).

Høva til sjølvrepresentasjon i den digitale verda er i stadig utvikling. Spesielt etter at internettet blei ein realitet, ser ein at menneske kan skapa digitale representasjonar på tvers av kjønn, rase og sosiale faktorar (Turkle, 1997). Det sjølvrepresenterande aspektet ved DS kan seiast å bidra til å oppfylle skulen si oppgåve i danninga av elevane og deira evne til å

⁴ Den typen Digital Storytelling det er snakk om i denne samanhengen blir i faglitteraturen skriven med stor D og S for å markera at det er tale om personlege små-skala forteljingar.

⁵ Innført av den amerikanske samfunnsforskaren Alvin Toffler. Omgrepet er ei samansmelting av orda konsument og produsent.

takla *otherness* (Drotner, 2008).

Sjølvsrepresentasjonen kan altså seiast å ha fått ei ny side i nettsamfunnet (Boyd, 2007). I tillegg til den offentleg/sosiale/stadbundne sjølvsrepresentasjonen, har me fått ein personleg nettidentitet eller det ein også kan kalla *del* av ein digital sjølvsrepresentasjon. Å agera på dette området handlar om å velja ut kva ein vil seia og korleis ein vil seia det. Det digitale landskapet er uoversikteleg, og lærarar har i dag forholdsvis lite erfaring med å manøvrera her. Mangelen på fysisk stadbinding gjer det vanskeleg å få oversyn over korleis ein representerer seg sjølv og få eit realistisk og heilskapeleg bilete av andre (Boyd, 2007). Eller ein kan sjå motsett på det, som Turkle, og seia at utviklinga opnar høve for sterkare kontroll med utvalde delar av sjølvsrepresentasjonen (Turkle, 1997).

Sidan historieforteljing har vore ein viktig del av dei fleste kulturar til alle tider, kan ein seia at DS er ei digital plattform som kan vera med på å bygga bru inn i den digitale verda for lærarar og elevar som elles kjenner seg framandgjorte på dette området (Drotner, 2008).

1.2 Problemstilling

Korleis kan arbeid med Digital Storytelling vera med på å realisera ei moderne lærarrolle?

For å søkja å gje svar på dette spørsmåla vel eg å ta utgangspunkt i teori som fokuserer på kva som kjenneteiknar DS som metode. Her vel eg å fokusera på omgrep som digital meiningsskaping og informasjonslinking. Dette er element som kjenneteiknar DS og delvis skil det frå andre plattformer. Vidare er søkjelyset vendt mot bakgrunnen for metoden og kva plass ein metode som DS kan ha i skulen. Ut frå læreplanane kan ein seia at DS kan vera ein metode som er med på å oppfylla krava til nye grunnleggjande ferdigheiter (Kunnskapsløftet, 2010). Metoden kan også seiast å vera relevant for lærarar. DS byggjer vidare på tradisjonell historieforteljing som til alle tider har vore nytta i undervising og formidling. Samstundes kan DS seiast å danna ein overgang til den digitale verda i ei rekkje fag og samstundes styrka den digitale kompetansen (McWilliam, 2008). I og med innføringa av digitale hjelpemiddel i skulen kan ein også seia at sjølvsrepresentasjonen viser seg i det

digitale – ein digital sjølvrepresentasjon. Digital kompetanse er ein del av dei grunnleggjande ferdigheitene, og ein kan hevda at DS kan ha ein plass i utviklinga av desse ferdigheitene. Eg stiller difor også spørsmålet:

Kva utvikling kan ein sjå i den digitale kompetansen og medvitet om digital sjølvrepresentasjon hjå lærarane som nyttar DS ?

Ein kan seia at små-skala DS har eit stort innslag av sjølvrepresentasjon. Dette preget kan også seiast å vera eit viktig element i ei moderne lærarrolle. Sjølvrepresentasjonen har ei rekkje ulike aspekt som ein kan hevda er relevante for den måten lærarrolla utspelar seg på. Eg stiller difor spørsmålet:

Kva utvikling kan ein sjå av medvitet om sjølvrepresentasjon hjå lærarar som nyttar DS?

Med bakgrunn i dette teorigrunnlaget ser eg på kva som kan kjenneteikna utviklinga av ei moderne lærarrolle og kva plass Digital Storytelling kan ha i denne samanhengen. Eg stiller difor spørsmålet:

Kan ein sjå ei utvikling mot ei fornying av lærarrolla gjennom arbeid med DS?

Når det gjeld metode som kan søkja å finna svar på spørsmåla vel eg ei kvalitativ tilnærming og gjer ein kasusstudie. Gjennom gruppe- og enkeltintervju, observasjonar og notat fylgjer eg dei fire lærarane gjennom alle fasane i prosjektet. Ved å analysera forteljingane som kjem fram i denne prosessen søkjer eg å gje svar på problemstillinga.

1.3 Omgrepsavklaring

Omgrepet *Digital Storytelling* som nyttast i denne oppgåva tek utgangspunkt i den forståinga som Center for Digital Storytelling nyttar (Lambert, 2006). Eg vel å nytta forkortinga DS, og omgrepet står for små-skala digitale forteljingar.

Omgrepet *sjølvrepresentasjon* blir nytta både i psykologien og i medievitenskapen. Det engelske omgrepet self-representation er i faglitteraturen omsett til norsk både som sjølvpresentasjon og sjølvrepresentasjon utan at ein kan sjå nokon ulikskap i dei to orda. Ein definisjon av omgrepet kan vera denne:

Self representation is the image the subject has of him or herself based on his or her own interpretation. It is one of the factors of the ego and its representation as termed "an individual, differentiated, real, and permanent entity. (encyclopedia.com 2010).

Digital sjølvrepresentasjon er dei utslaga av sjølvrepresentasjonen som viser seg gjennom digitale hjelpemiddel, som sosiale nettstader og digitale produkt eller ein *digital kropp* (Boyd, 2007). Det er først og fremst etter innføringa av Web2 at digital sjølvrepresentasjon har blitt eit omgrep som også gjeld vanlege menneske.

Digital kompetanse er ei norsk omsetjing av det engelske *digital literacy* og det er fleire måtar å forstå omgrepet på. I denne oppgåva tek eg i bruk den tydinga som Ola Erstad har utforma (Erstad, 2005) der han deler omgrepet opp i komponentar frå basal teknisk kompetanse opp til overordna digital danning.

1.4 Tidlegare forskning

Sjølvrepresentasjon i den digitale verda er eit emne som opptek forskarar både innan psykologi, sosiologi, medievitenskap og pedagogikk. Knut Lundby er redaktør for ei artikkelsamling der fleire ekspertar på dette feltet har omtala emnet (Lundby, 2008). Fleire deler av artikkelsamlinga er relevante i forhold til denne oppgåva. Her blir det m.a. hevda at DS kan vera eit viktig middel for å forstå den kunnskapen menneske vil trenga i framtidssamfunnet og at det er ein motiverande måte å arbeida på for å skaffa seg meir digital kompetanse (Lundby, 2008).

Ei lærarrolle i utvikling er også fokuset i Larry Cuban si forskning. Hans funn frå ulike skular i USA tyder på at den pedagogiske praksisen endrar seg i svært sakte tempo. Cuban peiker på at det går eit skilje der skular i privilegerte område har ein kultur som vektlegg lærarsentrering, mens skular i underprivilegerte område i høgare grad vektlegg elevsentrering. Idealet i begge miljøa ser likevel ut til å vera ein gyllen middelveg (*hugging the middle*) og at denne oppfattinga av ein hybrid-pedagogikk sit svært djupt i lærarane. Cuban peiker på at det m.a. er krava frå samfunnet om testing og dokumentasjon av resultat som pressar lærarane til å vera fleksible i læringssynet sitt (Cuban, 2009).

Geir Haugsbakk studerer også det presset lærarrolla har kome i etter innføringa av digitale hjelpemiddel i skulen. Haugsbakk kritiserer spesielt måten skuleutviklinga på dette området har skjedd. Haugsbakk hevdar lærarane er blitt fråtekne kontrollen over desse hjelpemidla, sidan politikarar, forskarar og teknokratlar har teke avgjerder over hovudet på lærarane. Han meiner at dette kan vera ei av årsakene til at innføringa av digitale hjelpemiddel ikkje har vore så vellukka som den kunne ha vore med eit meir heilskapleg didaktisk syn på utviklinga (Haugsbakk, 2010).

Også Trygve Bergem si artikkelsamling om lærarrolla kan vera interessant å sjå på i samband med DS. Her etterlyser m.a. Per Schultz Jørgensen ei lærarrolle som gjer seg nytte av dei *personlege* sidene hos læraren. Han hevdar at læraren gjer læringa meir autentisk ved å ta i bruk personlegdomen sin. Dette er eit aspekt han meiner har vore for lite vektlagt blant lærarar dei siste tiåra (Schultz Jørgensen, 2001).

Den amerikanske sosiologen og medieforskaren Sherry Turkle tek opp emnet digital sjølvrepresentasjon når ho skriv om korleis menneske i web-2 samfunnet isceneset seg sjølve (Turkle, 2006). Turkle diskuterer m.a. om sjølvrepresentasjonen kan bli meir ekte på nettet enn i stadbundne situasjonar, sidan kommunikasjonen på nettet er lausriven frå tid og stad og heva over sosiale faktorar som rase og kjønn.

Ei anna viktig forskar på dette feltet er amerikanaren Danah Boyd. Boyd har mest fokus på unge menneske og ser på korleis dei (mest jenter) nyttar den nye teknologien som middel for å representera seg sjølv. Sjølv om hennar forskning er retta mot ei smalare gruppe, kan ein likevel hevda at hennar fokus på korleis menneske med- og umedvite eksponerer seg sjølv

kan vera nyttig å ha i tankane i samband med ei moderne lærarrolle.

Også her i landet er det mange som er opptekne av korleis me oppfører oss i den digitale verda. Det er skrive fleire masteroppgåver der emnet digital sjølvrepresentasjon er diskutert. Av desse kan nemnast Egner si masteroppgåve om wikiar (Egner, 2008), der lærarrolla i web2 samfunnet blir problematisert, og Kvelle Isaksen si oppgåve om unge jenter og bruk av MySpace (Kvellestad Isaksen, 2008) der fokuset er på elevane sine strategiar for digital sjølvrepresentasjon. Det meste av forskinga eg finn har *elev* i fokus. Eg vel i denne oppgåva å konsentrera meg om læraren og den nye lærarrolla som DS kan vera med på å fremja.

Når det gjeld den nye lærarrolla har Andreas Lund skrive ein artikkel der han ser på kva endringar som må til dersom lærarar skal ha glede av og kunna nytta nye nettressursar i undervisinga si. Lund peikar på at desse nye undervisingspraksisane krev eit nytt syn på læringsteori, ein *ny epistemologisk posisjon* (Lund, 2006). Andreas Lund er også medforfattar i boka *Undervising i endring, IKT, aktivitet og design*. Nokre av funna som blir presenterte her, går på kva innverknad den teknologiske utviklinga har på læraren og undervisingsmetodane (Hauge, Lund, & Vestøl, 2007). Det viktigaste funnet her kan seiast å vera erkjenning av at den tradisjonelle lærarrolla ikkje er vid nok for den digitale skulekvardagen.

Lærarar og deira møte med den digitale røynda er også eit viktig tema for forskaren Rune Krumsvik. Krumsvik byggjer deler av teorien sin på Ola Erstad sine funn. Han utdjuar emne som situert læring, digital danning og multimodale tekstar. Også lærarrolla i møtet med det digitale er i fokus her. Ein av Krumsvik sine tankar er at digital kompetanse er ein svært samansett kompetanse og han drøftar kva som må til for å lukkast som lærar på dette området (Krumsvik, 2007).

Ola Erstad søkjer å definera det vide omgrepet *digital literacy*. Han er kanskje den norske forskaren som har gått lengst inn i kva den digitale utviklinga gjer med lærarrolla. Eg vil sjå nærare på kva hans forskning kan ha for innverknad på korleis ein tenker om lærarrolla og DS. Sidan DS kan seiast å ha med læring *saman med andre* å gjera, er det også aktuelt å sjå på teori om distribuert kognisjon og kva lærarrolle dette fordrar. Edwin Hutchins, som byggjer forskinga si om forholdet mellom individet og artefakta i sosiale læringsprosessar på

mellom andre Lev Vygotsky er aktuell her (Erstad, 2008) .

Den tidlegare nemnte Danah Boyd byggjer sin teori om digital sjølvrepresentasjon på eksisterande forskning om sjølvrepresentasjon generelt. Ein av dei mest sentrale forskarane innan dette området er sosialantropologen Erving Goffman (Goffman, 1992). Sjølv om Goffman var mest aktiv på sekstitalet, har funna hans blitt ståande som aktuelle og vist seg relevante også for samhandling i den digitale verda. Hans forståing av kompleksiteten i dei semiotiske *teikna* me sender og mottek i ein kommunikasjonsprosess er med på utvida biletet av kva me står overfor når me skal prøva å kommunisera *hyperpersonleg*.

Også Kress og Van Leeuwen er semiotikarar som er opptekne av multimodaliteten i digitale uttrykk. Dei søkjer å sjå system og føreslår det ein kan sjå på som gramatikk for samansette tekstar. Deira analyse kan seiast å vera relevant for å forstå og nytta kompleksiteten i DS (Kress, 2010).

Også sosiologen Sherry Turkle byggjer deler av si forskning på Goffman sine teoriar om sjølvrepresentasjon når ho ser på nettididentitar menneske har generelt. Medvit om nettididentitet kan seiast å vera relevant med tanke på korleis lærarar framstår for elevane, spesielt i ein situasjon der ein arbeider med små-skala Digital Storytelling (Turkle, 1995).

2. Teori

I denne delen av oppgåva ser eg først på eit læringsteoretisk fundament som kan seiast å vera relevant for denne studien. Sidan vil eg gå nærare inn på Digital Storytelling i forhold til lærarrolla. Eg ser vidare på omgrepet digital kompetanse. Til slutt er fokuset på omgrepet sjølvrepresentasjon og digital sjølvrepresentasjon og korleis dette kan ha samanheng med lærarrolla.

2.1 Overordna perspektiv

Å fortelja historier er noko ein har lite glede av som einsamt individ. Forteljingar og historier er ein del av den menneskelege fellesskapen og har vore det så lenge menneske har vore i stand til å kommunisera og ha glede av å dela med kvarandre. DS kan seiast å vera ei vidareføring og utviding av denne tradisjonen. Ein kan difor seia at DS er ein *sosial* aktivitet med djupe kulturelle røter (Harboe, 2008). Å nytta forteljingar og gode historier for å skapa forståing og djupare erkjenning er eit nesten like gammalt fenomen. Aspektet av kunnskapsformidling og samforståing er til stades, og dermed kan ein seia at historieforteljing har med *læring* å gjera.

Eg vel difor å sjå på lærarrolla i DS i eit sosiokulturelt perspektiv. I denne retninga ser ein på læring som noko ein best oppnår saman med andre, som eit grunnleggjande sosialt fenomen (Lundby, 2008). Ein kan seia at samhandlinga som skjer mellom elev-elev og elev-lærer når dei arbeider med DS kan vera eit døme på læring i ein sosiokulturell kontekst, eit læringsfellesskap (Lundby, 2008). Sosiokulturell teori tek utgangspunkt i tankane til den russiske pedagogen Lev Vygotskij. Han hevdar at mennesket ikkje kan lausrivast frå den historiske og sosiale samanhengen det lever i. I læringssamanheng får dette den konsekvensen at samhandling og det kollektive arbeidet står i sentrum. Tanken er at ein kjem lenger saman med andre enn om ein står aleine. Mennesket si erkjenning blir utvikla mest gjennom samhandling i sosiale nettverk. Med bakgrunn i dette kan ein også hevda at medvit om sjølvrepresentasjonane ein lærar framfører er relevant for å tolka lærarrolla.

Sosiokulturelle perspektiv har ei rekkje talsmenn og –kvinner med meir og mindre like

tolkingar av omgrepet. Det som er felles for dei ulike retningane er at dei ser på læring som ”*handlinger og aktiviteter vevd inn i en kompleks kulturell, sosial og materiell kontekst*” (Erstad 2005). Eit klasserom der lærarar og elevar arbeider saman om å laga digitale forteljingar kan seiast å vera ein slik kontekst der både sjølvrepresentasjonar og digital kompetanse blir viktige faktorar.

2.2 Digital storytelling

2.2.1 Multimodal meiningsskaping

Multimodal meiningsskaping er eit sentralt omgrep i DS. Sosiosemiotikarane Günther Kress og Teo van Leeuwen har undersøkt korleis ulike teikn (semiotiske ressursar) blir nytta i ulike sosiale samanhengar. Sosiosemiotikken er læra om teiknsystem og korleis dei virkar når ein prøver å skapa meiningar eller historier i ein spesifikk kultur. Når ein skal sjå på dette i skulesamheng, kan det vera nyttig å sjå nærare på omgrepa *signifier* og *signified* (Kress, 2010). Signifier er forma eit uttrykk har, mens signified representerer det ein legg til av innhald. Ein kan her sjå ein parallell til omgrepa denotasjon (signifier) – det ein faktisk ser – og konnotasjon (signified) – opplevinga av kva ein ser. Eit viktig funn her er at ein må rekna med at dei meiningane ein semiotisk ressurs (teikn) ber med seg blir påverka av den samanhengen teiknet blir plassert i. Ein lærar i DS viser fram deler av seg sjølv både gjennom det han seier og det han gjer i klasserommet. Samstundes viser han fleire og andre sider i sine eigne DS. Det kan difor seiast at det er vanskeleg å *ta kontroll* med korleis ein blir oppfatta og korleis den faglege og sosiale etosen utviklar seg.

Dei semiotiske ressursane ein nyttar i DS kan få ei rekkje ulike *modalitetar*. Ein kan snakka om fotografi, skrift, lydopptak osv. Ein multimodal semiotisk ressurs kan t.d. vera ein filmsnutt. DS kan dermed seiast å vera ein multimodal tekst som samstundes i seg sjølv er ein semiotisk ressurs. Forskjellige modalitetar har ulikt høve til å uttrykkja ei meining. Ein seier ofte at ”eit bilete seier meir enn tusen ord” – generelt kan ein seia at det er *kommunikasjonssituasjonen* som avgjer kva type modalitet som er passande (Kress, 2010). Når det gjeld DS er dette interessant, sidan ein kan seia at det er vanskelegare å ha oversikt over korleis ein tekst verkar jo fleire modalitetar ein innfører/blandar.

Fotografiet/(still)biletet er ein modalitet som er mykje nytta i DS. Kress og van Leeuwen søker i boka deira *Reading images* å laga eit system for å lesa bilete, ein ”gramatikk” for bilete. Eg vel å sjå nærare på biletet som modalitet for å visa kor nyanserik berre ein enkel modalitet kan vera. Kress og van Leeuwen meiner å påvisa at det i samfunnet vårt er bygd opp eit system i måten ein uttrykkjer seg i og oppfattar bilete på. Desse systema er kulturbetinga. T.d. blir eit bilete av ein person i svart kvitt som ser til sida oppfatta heilt annleis enn eit fargebilete der personen ser direkte inn i linsa. Kress og van Leeuwen deler desse to typene bilete i det dei kallar *demand* og *an offer*. Den eine typen bilete (*demand*) vil i vår kultur bli oppfatta som ei oppmoding, eit krav om respons – sjåaren er med på å skapa biletet. Den andre typen bilete (*an offer*) skaper ikkje same direkte kontakten, fordi det ikkje krev respons. Ein kan likevel seia at begge typar bilete i interaksjonen stimulerer til medskaping hjå mottakaren. Ein kan også seia at avstanden (utsnittet) i eit bilete er med på å avgjera kor responskrevjande biletet er. Også gjennom skriftleg tekst kan ein oppnå same effekten – ein tekst der ein nyttar mykje ”du og deg” blir oppfatta som meir appellativ enn om ein nyttar ”eg og meg”. I DS kan ein seia at medvit om desse påverknadsmåtane er viktig å ha med seg, spesielt dersom ein vil formidla ein kjenslevar og personleg bodskap.

2.2.2 Informasjonslinking

For å skaffa seg eit oversyn om kor kompleks ein multimodal tekst kan vera, kan det vera nyttig å sjå nærare på van Leeuwen sitt skjema for korleis *informasjonslinking* føregår. Informasjonslinking handlar om korleis ulike informasjonsdelar i ein tekst verkar inn på kvarandre. Van Leeuwen nyttar ei grov todeling i *elaboration* og *extension* som seier noko om ein modalitet avgrensar eller utvidar meininga i ein annan modalitet. Til dømes kan ein skriftleg tekst underbyggja eit bilete av blide menneske på ei varm badestrand ved å referera til ”glade” ord (*elaboration*), eller den kan seia noko om global oppvarming som vil vera ei utviding (*extension*) av meininga med biletet. Innslag av informasjonslinking er svært aktuelt i samansette tekstar som DS sidan det er med på å utvida meininga. Van Leeuwen har sett informasjonslinking inn i ein tabell som kan vera med å skapa oversikt (eg har omsett orda):

Utdjuping (elaboration)	Spesifikasjon (specification)	Biletet gjer teksten meir spesifikk / illustrerer og aukar forståinga av ein skriftleg tekst.
	Forklaring (explanation)	Teksten gjer biletet meir spesifikt / forklarar og utdjupar. Forankrar biletet meir enn om det skulle stått aleine. (anchorage) Skrift parafraserer bilete og/eller omvendt
Utviding (extension)	Likskap (similarity)	Innhaldet i skriftleg tekst er lik innhaldet i biletet.
	Kontrast (contrast)	Innhaldet i den skriftlege teksten står i kontrast til biletet (eller omvendt)
	Komplementering (complement)	Innhaldet i biletet tilfører meir informasjon enn det ein kan finna i den skriftlege teksten (og omvendt – relay)

Elaboration vil altså seia å tydeleggjera innhaldet for lesaren gjennom utdjuping, mens extension vil seia at modalitetane får eit nytt og utvida innhald når dei blir stilte ved sida av kvarandre. Dette perspektivet er svært viktig å forstå når ein arbeider med DS, sidan mange modalitetar står saman i ein slik tekst.

Også den russiske språk- og litteraturforskarer Mikhail Bakhtin (Lundby, 2008) har gjort forsøk på å systematisera det multimodale språket. Kress og van Leeuwen bygger på Bakhtin når dei innfører omgrepet *semiotiske ressursar* om dei delane som inngår i ein multimodal tekst. Bakhtin kallar dei for *utterances* – fritt omsett; ytringar. Ein kan seia at Bakhtin såg på enda mindre fragment – ei ytring kan vera alt frå eit lite kremt til ein heil roman. I den grad me ser på ressursane som ei ytring er dei relevante byggesteinane i det multimodale språket. Bakhtin snakkar om kompleksiteten i alle stemmane (voices) og alle språka (languages) som ein må forholde seg til og kunna forstå/tolka i DS. Her er ein klar parallell til Kress og van Leeuwen si forståing som også viser at meiningar er kultur- og situasjonsbetinga.

Det fleirspråklege aspektet ved DS refererer Bakhtin til som *heteroglossia*. Dette omgrepet skal forståast som den stadig skiftande spenninga som oppstår mellom mi og di forståing av ei ytring gjennom interaksjonen. Bakhtin er også medviten om at me ikkje talar til døde øyrer og at kommunikasjon utan tanke på ein/fleire mottakarar er irrelevant. Han nyttar

omgrepet *addressivity* her – altså ein tanke om at alle ytringar blir påverka av kven dei er meinte for.

Bakhtin var ein av dei første som utforska dei fleirspråklege aspekta ved multimodale tekstar. Han blei dermed viktig i forståinga av tekstar i nye medium som kom mykje seinare. Det har seinare vist seg vanskeleg å få til eit fast system til forståing/tolking av multimodale tekstar, anna enn på eit teoretisk plan. På den andre sida hevdar ein annan forskar, Walter Ong (Lundby, 2008) så tidlig som på åttitalet at multimodale tekstar i grunnen ikkje skil seg frå andre tekstar. Ong seier likevel at dei har eit meir hensikts- og sjølvmedvite preg (*deliberate and self-conscious orality*) og knytter seg dermed opp til Bakhtin si forståing.

2.2.3 Digital Storytelling historikk

Det eksisterer ei rekkje former for digital storytelling. Omgrepet blir brukt i filmindustrien, i kunsten, i reklameverda og svært ofte også i miljø der ein skaper dataspel. Tanken om å spinna ei forteljing rundt eit emne, ein person eller ei hending er eit godt gammalt triks for å hjelpe folk til å hugsa, eller røre dei til handling eller haldningsending.

I denne samanhengen er det små-skala Digital Storytelling som er aktuelt, eller den typen digitale forteljingar som også blir kalla *specific digital storytelling*. Det som kjenneteiknar denne typen digitale historier, er at dei er korte, dei er produserte med enkelt og lett tilgjengeleg utstyr og teknologi, dei er ikkje kostbare økonomisk og dei er små-skala i meininga at dei senterer seg om forteljaren sitt eige liv og opplevingar (McWilliam, 2008). Det er også denne typen små-skala Digital Storytelling som ligg til grunn for den modellen som CDC i California nyttar (Center For Digital Storytelling, 2010). Sidan nittitalet har leiaren for senteret, Joe Lambert, vore talsmann for personlege historier. Dei kan t.d. handla om forholdet ein har til signifikante andre, dei kan bli laga til minne og ære for viktige personar, om viktige hendingar i skaparen sitt liv eller opplevingar som kan vera viktige å dela med andre (Lambert, 2006 s.27-31).

Også kringkastingselskapet BBC tok opp Digital Storytelling og spreidde det til sine sjåarar gjennom den populære serien ”Capturing Wales” på slutten av nittitalet. I serien let BBC vanlege folk i underprivilegerte miljø fortelja sine personlege forteljingar om opplevingar, draumar osv. Gjennom denne serien fekk Digital Storytelling for alvor fotfeste i England og

Europa. Sidan har små-skala Digital Storytelling spreidd seg til Skandinavia og Australia – mest til velstående delar av verda (Lundby, 2008).

Kva rolle kan så Digital Storytelling ha som middel for læring og utviklinga av medvit omkring sjølvrepresentasjon i lærarrolla? Lambert legg vekt på at DS både er lærerikt og at det samstundes er ein akselerator for utviklinga av ein heilskapleg digital kompetanse. Han argumenterer for at DS med fordel kan nyttast på mange samfunnsområde, ikkje minst i skulen. Han oppsummerer sitt syn på denne måten:

We need a sustained effort of digital literacy to maximize the potential of the current technologies, and to create an informed consumer who can help to shape the technologies of tomorrow. Our experiences has demonstrated that project-based learning within the context of personal story greatly accelerates the learning process of multimedia technologies (Lambert, 2006 s.16).

2.2.4 Digital storytelling i skulen

Ein kan på mange måtar seia at brei kunnskap og ferdigheit i handsaming av semiotiske ressursar eller ytringar er nøkkelen til framtida og difor ei viktig oppgåve for skulen (Drotner, 2008). Det vil difor vera avgjerande å finna fram til ein klar definisjon av kva dette (literacy) går ut på, slik at skulen skal kunna ta fatt i det.

Drotner skisserer nokre føresetnader som må vera på plass. Først må ein leggja vekt på evna til å takla *otherness*. Med *otherness* skal me forstå evne til å tolka og gå inn i nye sosiale situasjonar, møta nye menneske og forstå andre menneske sine arbeidsmåtar og strategiar for problemløysing. Drotner meiner for det andre at DS kan vera ein *reiskap* for å trena seg på ”*otherness*”, sidan ein her blir konfrontert med andre menneske og kulturar. For det tredje hevdar Drotner at ein må ha medvit om at det berre er skule og utdanning som kan vera ein arena som kan skapa den fellesskapen som gjer at me kan forstå kvarandre over ulike grenser. Drotner legg vidare vekt på at den typen mediaopplæring vanleg skule driv med må vera ulik den opplæringa som skjer innan medievitskapen. Mens høgare utdanning bør fokusera på profesjonelle former for formidling med utgangspunkt i det enkelte mediet sitt særpreg (mediatization), bør skulen ta utgangspunkt i enkeltpersonen og dei historiene som han/ho har å fortelja (mediation). (Sjå kap. 2.7)

Sidan kulturen vår i stadig høgare grad blir prega av medieutviklinga, set dette både tradisjonelle kringkastingselskap og skulen i ein utfordrande situasjon. Tidlegare var det desse institusjonane som hadde monopol på meiningsdanning. Denne posisjonen i samfunnet er i stadig høgare grad utfordra av den teknologiske utviklinga og at unge mediebrukarar inntek meiningsdannande posisjon på mange viktige plattformer i web2-samfunnet. Drotner argumenterer for at Digital Storytelling kan vera ein metode som hjelper skulen til å halda på posisjonen som meiningsdannar ved å nytta dei reiskapane som nå er blitt tilgjengelege.

Å nytta DS i undervisinga kan også få andre verknader. Ola Erstad og Kenneth Silseth peiker på ei rekkje verknader metoden kan få og som kan seiast å vera komplementære med ei meir moderne lærarrolle (Erstad, 2008).

- 1) DS utfordrar forholdet mellom lærar og elev – i og med det personlege preget blir eleven meir synleg for læraren, og omvendt.
- 2) DS utfordrar den epistemologiske orienteringa – kunnskap er ikkje lenger noko som er gjeve på førehand, men noko som må utforskast.
- 3) DS engasjerer elevane på ein kollektiv måte – teknologien stimulerer samarbeidsprosessar og er med på å skapa ein delekultur.
- 4) DS utviklar evna til multimodalitet – elevane får trening både i å forstå og framføra samansette tekstar.
- 5) DS utnyttar fleire arenaer for læring – elevane kan få bygga bru mellom formell og uformell læring.

2.3 Sjølvrepresentasjon

Omgrepet sjølvrepresentasjon blei først teke i bruk av sosiologen Erving Goffman. Han skreiv boka *Presentation of self in everyday life* (1959) der han også lanserte omgrepet ”*impression management*”, noko ein kan omsetja til inntrykks- og uttrykksforvaltning. Goffman seier at sjølvrepresentasjonen alltid er avhengig av samanhengen ein står i. Ein tek til dømes omsyn til dei tilbakemeldingane ein får av menneske og haldepunkt i situasjonen. Boka fekk tittelen *Vårt rollespill til daglig* då ho blei utgjeven på norsk i 1992. Denne tittelen spelar på at Goffman nyttar *teaterscenen* som metafor når han skriv om sosial interaksjon. Goffman meiner sosialt samspel kan sjåast på som *seriar av interaktive framsyningar*, der skodespelaren eller aktøren er oppteken av å visa seg for dei andre i eit

positivt lys (Goffman, 1992). Sidan lærarar kan seiast å vera avhengige av både fagleg og sosial etos for å nå fram til elevane, kan denne forskinga vera aktuell å sjå på i samband med DS.

Goffman si forskning er henta frå ei tid då internettet var ukjent og då høve til sjølveksponering gjennom medium var langt meir avgrensa enn det er i dag. Han forska på interaksjon der personane var på same staden fysisk og der interaksjonen skjedde der og då. Likevel har mykje av den seinare forskinga rundt datamediert kommunikasjon skjedd med utgangspunkt i Goffman sine teoriar. Eg ser seinare i denne oppgåva nærare på forskinga til mellom andre den medieforskaren Danah Boyd som i høg grad tek utgangspunkt i Goffman sine omgrep når ho analyserer bruken av sosiale medium. Også professor i medievitenskap ved UiO, Terje Rasmussen, nyttar i dag Goffman på den måten at han ser på lik- og ulikskapar mellom nettbasert/digital og stadbunden interaksjon.

2.3.1 Lærarar og sjølvrepresentasjon

Det er spesielt to sider ved Goffman sine teoriar som er aktuelle når ein skal sjå på korleis lærarar representerer seg sjølv. For å kunna ta seg best mogeleg ut i rolla si og halda på både fagleg og sosial etos må læraren ta omsyn til ei heil rekkje med haldepunkt i klasseromssituasjonen. Goffman seier at samfunnet er bygd opp på prinsippet om at ein person som har visse sosiale kjenneteikn har ein moralsk rett til å venta seg at andre skal verdsetja og behandla han på ein måte som er i samsvar med denne rolla. Ein kan altså seia at lærarar skal kunna forventa at resten av samfunnet behandlar dei ut frå det som ligg av forventingar til lærarrolla. På den andre sida medfører også dette krav til læraren om å inneha dei kjenneteikna som lærarrolla medfører. Det vil seia at når ein lærar implisitt eller eksplisitt *definerer* seg som lærar, tvingar han andre til å verdsetja og behandla han etter forventingane til denne rolla.

Situasjonsdefinisjon

Menneske har alltid trong til å etablera ein *situasjonsdefinisjon* for å forstå den samanhengen eller konteksten ein er ein del av (Goffman, 1992). Når ein lærar kjem inn i klasserommet, vil alt han gjer og seier vera med på å definera situasjonen. I samfunnet vårt er det meir og mindre definert på førehand korleis ein lærar skal framtre ut frå tradisjon og lovverk. Det er likevel ei rekkje synlege og mindre synlege faktorar som spelar inn og det kan difor vera

vanskeleg for ein lærar å definera kommunikasjonssituasjonen, spesielt når ein arbeider med elevar som er i ein annan digital generasjon (digitalt innfødde) (Krumsvik, 2007).

Det er difor viktig å vera klar over både dei medvitne og dei umedvitne teikna ein sender. Medvitne teikn kan vera verbale utsegner, mens umedvitne teikn kan vera kroppsspråk og andre underliggjande meiningar. Elevane i gruppa kan då nytta det dei ser på som *ufrivilljug talande* åtferd som prøve på om det læraren medvite seier er verdt å tru på. Dersom ein som lærar lukkast med å ta kontroll over og definera situasjonen saman med elevane, kan ein seia at ein har kome godt i gang med kommunikasjonen. Goffman kallar det at ein har etablert ein *assymetri* i kommunikasjonen, der lærarrolla er definert som leiande. Ein kan seia at læraren er avhengig av ein slik assymetri for å lukkast som leiar. Å oppnå ein slik posisjon kan seiast å vera vanskelegare jo fleire artefakt ein har tilgjengeleg.

Teikn

Det andre aspektet ved Goffman sin teori som er aktuelt i denne samanhengen, er dei medvitne og dei umedvitne signala ein sender i ein interaksjonsprosess (gje og avgje teikn). I ein tradisjonell lærar-elev relasjon er ein vanlegvis merksam på kroppsspråk, mimikk og andre faktorar som påverkar kommunikasjonen. Med innføringa av digitale verktøy og nye interaksjonshøve i og utanfor klasserommet (artefakt) kan ein seia at det har blitt vanskelegare å få oversyn over kva teikn ein sender. Både dei signala me gjev på tradisjonell måte og dei signala me sender gjennom måten me er digitalt til stades på, er alle med på å representera oss. Ein kan difor seia at med innføringa av digitale hjelpemiddel og sosiale nettverk er det blitt vanskelegare å ha kontroll både på situasjonsdefinisjonen og på teikna ein gjev og avgjev.

Tru på rolla

Det er underforstått når ein person avgjev teikn som kjenneteiknar ein definert rolle, at den som ser på skal ta det uttrykket teikngjevaren sender på alvor. Publikum blir oppmoda til å tru at den dei ser utføra ei rolle, faktisk har dei eigenskapane som ligg til den definerte rolla. Dette kan seiast å vera ein *sosial kontrakt* mellom sendar og mottakar. Det fins to ytterpunkt i det å ha tru på rolla si (Goffman, 1992). På den eine sida finn ein den personen som går heilt opp i og trur på rolla si. Denne personen vil framtre med truverde både for seg sjølv og for publikummet. Ofte ser ein lærarar ha denne eigenskapen, der dei både skaper begeistring for det faget dei talar om, og elevane er ikkje i tvil om at læraren er autentisk.

På den andre sida finn ein kynikaren. Denne personen går *ikkje* opp i rolla si, men søker å

nytta teikn han har kontroll over for å nå eit visst mål. Det er viktig å understreka at det ein her kallar kynisme ikkje treng vera noko negativt. Det kan oppstå situasjonar der det er rett å føra folk bak lyset, fordi det er til den enkelte eller samfunnet sitt beste. Til dømes kan ein lærar bli nøydd til å spela meir empatisk og venleg enn han eigentleg vil vera overfor elevar med spesielle behov. Same effekten av det ein kan kalla kynisme kan ein sjå når lærarar ut frå lojalitetskrav overfor læreplanen må undervisa i emne dei ikkje sjølv er personleg interesserte i. Eit døme kan også vera norsklærarar som skal undervisa i samansette tekstar utan at dei opplever at dei har god nok kjennskap til dette emnet. Dei må likevel ta kontroll og definera situasjonen samstundes som dei skal ha kontroll med teikna dei avgjev.

Fasade og dramatisering

For ein lærar er det altså viktig å ha kontroll med dei teikna han gjev/avgjev og definisjon av situasjonen. Ein kan seia at læraren set opp ein *fasade* (Goffman, 1992). Goffman definerer omgrepet fasade som eit sett med fastlagte uttrykksmiddel som ein nyttar i ein viss opptreden. Goffman skiljer mellom dei delane av fasaden ein kan påverka og dei delane som er fastlagte. Fastlagt fasade kan vera kjønn, rase osv. (*appearance*), mens påverkbare fasade kan vera mimikk og ordval (*manners*). Lærarar har ei rekkje uttrykksmidlar til disposisjon og nyttar dei både medvite og umedvite. Fasaden til ein lærar kan også seiast å ha ein del element som er fastlagte gjennom tradisjon og lovverk, men i og med den digitale utviklinga er lærarfasaden i stadig endring.

Kulissane ein finn rundt lærarrolla er også i endring. Goffman seier kulissane er dei gjenstandane som til saman dannar scena (*mise-en-scene*), eller scenearrangementet for den straumen av handlingar som læraren spelar ut gjennom rolla si. I tidlegare tider var det strengt definert kva gjenstandar ein lærar skulle ha rundt seg. Ved innføringa av digitale hjelpemiddel og metodar som DS kan ein seia at biletet av kva som er læraren sine kulissar er blitt utvida og meir uklårt.

Når ein lærar står i ein undervisningssituasjon er det viktig for han å nytta teikn som på ein *dramatisk* måte understrekar lærarfasaden og som passar til kulissane han er sett inn i (Goffman, 1992). Læraren må på kort varsel kunna svara på uventa responsar og utfordringar frå elevane utan at fasaden raknar. Det finns ei rekkje døme på situasjonar der lærarar blir utfordra på dette. Det kan vera uventa spørsmål om uklære reglar, eller det kan vera eleven som vil ha hjelp til eit vanskeleg teknisk problem med ei datamaskin. I slike

situasjonar kan det vera svært krevjande å halda på den fasaden som lærarrolla krev, og det kan seiast at dette har blitt stadig vanskelegare i takt med den digitale utviklinga.

Mystifikasjon

Eit anna omgrep som kan vera nyttig å ta fram i denne samanhengen kan vera *mystifikasjon* (Goffman, 1992). Mystifikasjon kan seiast å vera dei teikna ein lærar gjev for å skapa respekt og distanse for rolla si. Ein kan seia at ei fastlagt rolle, som lærarrolla, også er prega av fleire *ritual*. Fleire av handlingane ein lærar utfører har dette ritual- og mystikkpreget, som ordningar rundt namneopprop, utdeling, innsamling osv. Dersom læraren ikkje klarer å halda på situasjonsdefinisjonen og ikkje maktar å kontrollera kva informasjonar elevane skaffar seg, blir han mindre mystisk. Det vil seia at fasaden kan rakna og at deler av respekten for rolla kan forsvinna. Goffman kallar dette for *ritualmessig smitte*. I lærartradisjonen har læraren vore omgjeven av scenearrangement som har bygt opp under mystikken. I eit moderne klasserom der også elevane kan vera med på å definera undervisningssituasjonen treng læraren nye reiskapar for å dramatisera rolla si og for å skapa den rette mystikken rundt arbeidet.

Lag/områdeåtfærd

Ein annan faktor som er med på å definera ei rolle, er *området* og det *laget* rolla utspelar seg i (Goffman, 1992). Området er ein del av scenearrangementet og er med på å støtta opp om fasaden og rituala som høyrer til ei fastlagt rolle. Laget er ei samling menneske med ynskje om ein felles situasjonsdefinisjon. I den tradisjonelle skulen vil dette området vera ganske strengt avgrensa av klasserommet sine fire veggjar, i nokre tilfelle ute i andre miljø (ekskursjonar etc.). Laget er avgrensa av kven som er tilsette ved skulen. I ein skule der ein nyttar digitale hjelpemiddel og sosiale nettverk kan ein fort sjå at grensene for området blir sprengde og vanskelegare å halda kontroll på. Forventingane til kva slags åtfærd ein kan rekna med innanfor eit visst område og lag er ganske klårt definerte gjennom tradisjonelle og sosiale kontraktar. I skulen dreier det seg både om moralske og instrumentelle krav både til elev- og lærarrolla. Ein må likevel vera klar over at kva reglar som gjeld for ein skule, ikkje automatisk kan overførast til alle andre liknande skular. Til det er skulekulturane for ulike. Goffman kallar den åtferda som tek omsyn til området ein er på for *sømmelig adferd*. Den forventna åtferda kan altså variera frå eit område til eit anna som tilsynelatande er veldig likt. Ein kan altså seia at området lærarrolla utspelar seg på og kva som er rett framferd i dag er blitt sterkt utvida og dermed også langt meir uklårt i og med innføringa av datateknologi og sosiale medium.

Sjølvmotseiande rollar

Lærarar i ein skule har ei felles målsetjing om å halda fast på den definisjonen av undervisings- situasjonen som ein ynskjer å formidla ved den måten ein opptrer på. Krava til definisjonen er fastsette gjennom både lovverk og lokale konvensjonar. Dette medfører at nokre trekk blir overdrivne, mens andre blir gøymde vekk (Goffman, 1992). Sidan lærarrolla kan seiast å vera ei ganske samansett rolle, kan ein også hevda at det skal lite til for å avgje teikn som motseier situasjonsdefinisjonen. Sidan innføringa av IKT i skulen har utvida området lærarar opptrer på, kan ein seia at det både er vanskelegare å halda på fasaden og å dramatisera lærarrolla. Dermed er det lettare å undergrava den opptreden ein ynskjer å formidla. Goffman seier lærarrolla kan vera ei av dei vanskelegaste å dramatisera sidan læraren ” ...har den intrikate oppgave å lære den opptredende hvordan han skal bygge opp et gunstig inntrykk, samtidig som han spiller rollen som det fremtidige publikum og benytter straffemetoder for å belyse følgene av upassende opptreden.” (Goffman, 1992 s. 133). Det kan vera interessant å ha dette perspektivet på lærarrolla med når ein ser på dei undervisingshøva som IKT, DS og sosiale medium utgjer.

Kunsten å kontrollera inntrykka

For å unngå brot og sjølvmotseiing i den opptredande læraren sin fasade, foreslår Goffman tre hovudreglar som kan ligga i bakgrunnen for dramatiseringa av roller i lag (Goffman, 1992). Det første han nemner er *dramaturgisk lojalitet*. Eit lag som har teke på seg visse moralske plikter (som lærarar) må vera lojale og solidariske overfor kvarandre og dei reglar ein har definert for situasjonen og fasaden. Det andre Goffman nemner er *dramaturgisk disiplin* der det går på å oppretthalda den fasaden ein har blitt samde om, sjølv om ein eller fleire andre på laget er dramaturgisk illojale. Det tredje Goffman nemner er *dramaturgisk omtanke*. Dette punktet går på å ha forståing og empati for dei andre på laget og ikkje prøva å dramatisera lagrolla som noko uopnåeleg eller noko ein medvite veit vil vera på tvers av andre sine verdiar.

2.4 Digital sjølvrepresentasjon

2.4.1 Digital arkitektur

Sidan me i fylgje Goffman representerer oss sjølv på ei rekkje måtar, både medvite og umedvite, kan det vera nyttig å sjå nærare på korleis digitale plattformer kan hjelpa lærarane med å få betre kontroll over korleis dei framstår (Boyd, 2007). Danah Boyd meiner den måten ei kommunikasjonsplattform er bygd opp på, *den digitale arkitekturen*, er avgjerande for korleis den kan nyttast til å framstilla sjølvet gjennom ulike teksttypar. Boyd konsentrerer seg mest om nettsamfunn som Friendster og MySpace. Ein kan seia dette også er aktuelt i denne samanhengen, sidan DS delvis har den same sjølvrepresenterande arkitekturen. Ein kan seia at aspekt ved DS er sjølvrepresenterande både gjennom produksjonen og avhengig av korleis historiene blir nytta og publiserte. Boyd ser på korleis arkitekturen i plattformar set grenser for sjølvrepresentasjon og spør om brukarane av slike plattformer opplever at dei har kontroll over si eiga sjølvframstilling. I det vanlege livet tilpassar mennesket seg konteksten og presenterer berre deler av identiteten sin (Goffman, 1992). Boyd kallar denne prosessen for å *visualisera publikum* – altså å sjå for seg kven ein vender seg til, målgruppa. Problemet er at det visualiserte publikummet ofte ikkje stemmer med røyndomen. På bakgrunn av dette kan ein seia at Boyd arbeider ut frå eit *sosiologisk identitetsperspektiv* og legg vekt på *sjølvet i sosial samanheng*. Ho viser at arkitekturen er med på å skapa det inntrykket ein gjev av seg sjølv, samstundes som responsane ein gjev også er med på å skapa biletet ein får av andre. Både det ein sender, det ein mottok og måten ein responderer på er med på å skapa identitet. Dette samspelet kan seiast å gjelda gjennom heile arbeidet med DS. Denne danninga av ein identitet, eller ein digital kropp (*digital body*) (Boyd, 2007) er ein dynamisk prosess som er med på byggja brua frå stadbunden interaksjon til digital interaksjon. Boyd viser altså at sjølvrepresentasjonane til menneske i dag er avhengige av *både* det stadbundne *og* det nett/maskinbaserte. Omgrepet ho nyttar når menneske representerer seg sjølv gjennom digitale plattformer er *to write themselves into being*. I DS kan ein seia at mennesket skriv deler av sin eigen sjølvrepresentasjon ved hjelp av ulike teksttypar og nyttar ulik program- og maskinvare i prosessen.

Dei siste åra har det vakse fram ein tradisjon der unge menneske, spesielt jenter skriv om tilsynelatande daglegdagse tema som opptek dei. Denne typen bloggar blir førebels refererte

til som rosabloggar (Paul Chaffey, 2010). Ofte er det snakk om mote, filmar, opplevingar og sosialt liv. Det som kjenneteiknar denne typen bloggar er at dei gjev seg ut for å vera umiddelbare, spontane og naive. Mange gonger er dei det, men i enkelte tilfelle er dei svært godt planlagte. Mange av jentene har til og med sponsorar for bloggane sine og planlegg nøye korleis dei vil framstå. Ei kjent rosabloggar, Ida Wulf, sa i NRK Sommeråpent (NRK, 2010) at ho nå er blitt så vaksen at ho må framstå som meir ”barnsleg” enn ho er, sidan dei trufaste blogglesarane blei kjente med henne for tre år sidan. Også rosabloggarane sin medvitne strategi kan vera eit viktig aspekt ved bruk av DS i skulen. Digitalt kompetente elevar kan nytta avanserte teknikkar for å skapa ein medviten og kontrollert, det ein også kan kalla kynisk, digital sjølvrepresentasjon .

Sidan ein kan seia at lærarar i arbeid med DS både går på dei signala ein sender gjennom stadbunden og nettbasert/digital interaksjon, kan psykologen Sherry Turkle sine funn vera aktuelle å sjå nærare på. Turkle arbeider i spenningsfeltet mellom tradisjonell psykologi og forskning om korleis interaksjon føregår på nettet. Når det gjeld denne oppgåva er funna hennar interessante sidan dei demonstrerer korleis rammene for sjølvrepresentasjonen blir definerte av dei tekniske føresetnadene (Turkle, 1997). Det er t.d. lettare å ha kontroll med sin eigen digitale representasjon nå sidan plattformene ein nyttar (t.d. Facebook og Twitter) er meir sofistikerte enn dei var då nettet var nytt. Turkle viser at med den tekniske utviklinga har føresetnadene for interaksjonen endra seg, og at stadig fleire unge har avansert kunnskap om korleis dei designar sin eigen digitale sjølvrepresentasjon.

2.4.2 Digital interaksjon

Mykje av den tidlige forskinga på digital interaksjon tok utgangspunkt i det Turkle kallar *The cues-filtered-out Perspective*. I dette perspektivet blir datamediert kommunikasjon sett på som vanskeleg og lite effektiv i motsetnad til andlet-til-andlet kommunikasjon, fordi ein har færre fysiske og sosiale haldepunkt (*cues*) å forholde seg til når ein kommuniserer digitalt. Turkle er likevel kjent for å vera positiv til dei digitale kommunikasjonsformene, sidan dei gjev mennesket høve til å gå ut over sosiale og personlege grenser. Turkle peiker på at ein gjennom digital samhandling har større innverknad på korleis ein framstår. Ein har få haldepunkt å ta omsyn til og ein kan dermed lettare ha oversyn og kontroll med situasjonen. Samanlikna med stadbunden interaksjon, der kroppsspråk osv. kan avsløra oss meir enn me liker, meiner Turkle at digital interaksjon kan vera meir kontrollerbar. Dette kan

seiest å vera relevant i forhold til DS fordi ein gjennom denne arbeidsforma kan seiest å veksla mellom personleg (i klasserommet) og hyperpersonleg (i det digitale) kommunikasjon.

Utgangspunktet for Turkle si forskning er interaktive rollespel baserte på tekst. Ho kallar det MUD (*Multi User Dimension, Dungeon or Domain*). I MUD skapar deltakarane i forskingsprosjektet hennar rollefigurar og chattar med kvarandre. Perspektivet med *Cues-filtered-out* blir vanlegvis sett på som eit hinder for effektiv kommunikasjon, men i MUD blir det derimot ein styrke. Faktorar som rase, kjønn og sosial status kan lettare gøymast i hyperpersonleg kommunikasjon. Dette fører til at ein kan kryssa grenser ein elles ikkje ville kome over. Dette høvet til rollespel og anonymitet blir opplevd som frigjerande for deltakarane. Turkle skildrar datamediert kommunikasjon som eit døme på postmodernisme i praksis. Menneske har her eit laboratorium der dei kan eksperimentera med den konstrueringa, de- og rekonstrueringa som pregar det postmoderne livet. I denne virtuelle røynda kan ein skapa sin eigen identitet (*to self-fashion and self-create*) (Turkle, 1995). Turkle dreg parallellen til det tilsynelatande motsette perspektivet som Eric Erikson reiser. Erikson er talsmann for ei utvikling gjennom ulike stadium til eit grunnleggjande "sjølv", eller eit *kjerne-sjølv*. Turkle seier eksperimentering med digital sjølvrepresentasjon kan vera døme på det Erikson kallar for *psykososialt moratorium* og *Toy Situation*. Det betyr at ein eksperimenterer med rollar, eller at ein tek seg "fri" frå den (harde) røynda ein elles lever i for å oppnå sjølvverkjenning og sjølvutvikling. Det som skil Turkle frå Erikson på dette feltet, er at Turkle ser på eksperimenteringa og utviklinga av sjølvet som dynamisk, som ein *prosess* som går gjennom heile livet og aldri blir ferdig. Erikson kan seiest å sjå meir på det som eit stadium ein er ferdig med tidlig i livet og at sjølvet "stivnar" på eit tidspunkt.

Turkle sine optimistiske tankar om hyperpersonleg kommunikasjon er blitt kritiserte frå ei rekkje hald. M.a. meiner tekstforskarer Jenny Sundén (Sundén, 2002) at ein ikkje kan skjula sosial bakgrunn i hyperpersonleg kommunikasjon, fordi faktorar som uttrykksmåte, ordval, biletval og syntaks vil avsløra kven ein egentleg er. Noko av den same kritikken kjem frå psykologen og internettforskarer Hugh Miller (Sundén, 2002). Dette heng vidare saman med Goffmann sine teoriar om at ein sender både medvitne og umedvitne signal i ein interaksjon og dermed ikkje kan skjula sjølvet i teknologien heller.

2.4.3 Sjølvrepresentasjon i Digital Storytelling

Sjølvrepresentasjonen i DS blir formidla m.a. gjennom kombinasjonar av bilete og skriftlege uttrykk, fargar, lydar og grafiske element. I ein DS kan ein nytta både egne og andre sine produkt. Dette blir kalla *remix* eller *bricolage*. Remix kjenner ein frå plateindustrien, der DJar nytta deler av songar og musikksnuttar til å laga heilt nye musikalske uttrykk. Omgrepet remix er etterkvart blitt nytta i fleire samanhengar, m.a. i biletprosessering. Omgrepet bricolage stammar frå sosialantropolgien der den franske forskaren Lèvi Strauss fann ut at enkelte urfolk nytta materiale dei hadde i nærmiljøet sitt til å skapa ei mytisk ramme rundt problemløysing (Lundby, 2008). Bricolage er noko som skjer spontant, der gjenstandar folk hadde blei sette saman på nytt og så fekk ei ny og mytisk meining (artefakt). Ein kan seia at DS har innslag av både remix og bricolage, sidan ein nyttar kjente element i ein ny samanheng og at ein i mange tilfelle også nyttar lånte element på ein ny og spontan måte og på den måten representerer seg sjølv med- eller umedvite.

Den nye kommunikasjonsteknologien kan endra måten sjølvet blir representert på i sosiale settingar, meiner fleire forskarar (Drotner, 2008). Her meiner ein å sjå ein kvalitativ forskjell på forteljingar som er *medierte* (mediation) og forteljingar som er *mediatiserte* (mediatization). Medierte forteljingar handlar om relasjonen mellom sjølvet og menneske rundt (person), mens mediatiserte forteljingar er litt mindre personlege og handlar meir om forhold mellom mennesket og samfunnet (saker). Både medierte og mediatiserte forteljingar kan vera djupt personlege og rørende. (Sjå også kap. 2.7)

Ein kan altså sjå på DS som *både* ein måte å kommunisera seg sjølv (*me*) til omverda og som ein måte å kommunisera noko ein som person (*I*) ser på som viktig.

I fylgje den russiske språk- og litteraturforskarer Mikhail Bakhtin (Bakhtin, 2003) går det ikkje an å kommunisera på nokon eigentleg måte (*speak*) utan å ha ein adressat, ei målgruppe (addressee) i tankane. Samstundes er ein også nøydd til å uttrykkja seg (*speak*) via ei rekkje språk og stemmar som aldri kan bli heilt nøytrale. Bakhtin seier ytringar (utterances) er *befolka*, ja *overbefolka* med andre sine intensjonar (hyper-heteroglossia). Ein kan altså seia at det er nær umogeleg å ha full kontroll på kva meiningar og tolkingar som kan ligga i ei ytring. Ein kan difor seia at det er svært krevjande å ha medvit om korleis ein som lærar eigentleg kommuniserer i møtet med elevar, foreldre, kollegaer og samfunnet elles. Samstundes kan ein også seia at *ingen* kommunikasjon også seier noko om læraren.

2.5 Lærarrolle

Den teknologiske utviklinga kan seiast å ha konsekvensar for alle sider ved lærarrolla og lærarutdanninga. I denne delen av oppgåva vel eg å fokusera på det som skjer med læraren i praksis i møtet med ein ny digital arbeidsmåte og nye utfordringar som dette fører med seg. I følge Ola Erstad er det i denne verda at læraren må *erobra det nye kunnskapsuniverset* (Erstad, 2008).

Ei av dei store utfordringane i det nye kunnskapsuniverset, er at lærarrolla i møtet med sterke økonomiske, kulturelle og tekniske krefter kan bli konturlaus. Den fleksibiliteten ein må ha både i organisering og gjennomføring av utdanningsforløp som set eleven/studenten i sentrum kan medføra at læraren får ei meir uklar rolle. Erstad nyttar eit kinesisk ordtak som bilete på den haldninga han meiner må prega den nye lærarrolla:

”Når forandringens vind blåser bygger noen vindskjermer mens andre bygger vindmøller.” (Kinesisk ordtak)

Den pedagogiske forskaren Seymour Papert peikar samstundes på at skuleverda har utvikla seg veldig lite dei siste hundre åra. Papert viser parallellen til sjukehusverda, der det har vore fleire revolusjonar både i utstyr, arbeidsmetodar og kunnskapssyn. Liknande endringar har i berre lita grad gjort seg gjeldande i skulen, sjølv om samfunnet har endra seg radikalt. Det som særpregar vår tid, er m.a. mangfald og auka endringstakt (Erstad, 2008). For berre 20 år sidan var internettet ein lite synleg del av menneske sin kvardag. Det er spesielt informasjons- og kommunikasjonsteknologien som har gjeve utviklinga enda eit hardt spark framover. I denne verda, meiner Erstad, er det eit paradoks at skuleutviklinga nærast har stått stille.

Også Larry Cuban peikar på kor konserverande og stillestående lærarrolla har vore tolka. Han viser til undersøkingar frå USA, der ulike skular rundt om i landet er blitt forska på. Cuban viser til at han har brei erfaring frå skulen, både som lærar, forskar og samfunnsdebattant.. Eit av dei viktigaste funna Cuban har gjort, er at lærarar på grunn av press frå omverda ”klyngjer seg” til hybridløysingar (*hugging the middle*). Dette betyr at dei blandar elevsentrering og lærarsentrering. Denne miksen har vore forbausande stabil, sjølv i ei tid der det har vore enorme samfunnsendringar. Cuban hevdar at ei av årsakene til at lærarane må finna seg i å vera fleksible, er at politikarar, skuleforskarar og samfunnsdebattantar stiller lærarane i ein nær umogeleg posisjon. I den eine augneblinken

kritiserer dei lærarane for manglande kunnskap, mens dei i den neste augneblinken ventar at lærarane skal utføra nærast umogelege oppgåver for utviklinga blant dei unge. Cuban peiker spesielt på alle krava som har kome dei siste tiåra om testing og rapportering, og at dette har hatt stor innverknad på lærarrolla slik ho blir tolka i dag. I denne situasjonen finn Cuban at ingen spesiell type pedagogikk kan seiast å vera den beste for alle skular. Han peiker på at lærarar lukkast best når dei nyttar eit breitt repertoar av undervisingsmetodar, kombinert med høg fagkunnskap og samstundes klarer tilpassa dette til den enkelte eleven (Cuban, 2009).

Ei meir moderne lærarrolle kan også seiast å ha eit personleg aspekt. Tradisjonelt kan ein seia at lærarrolla har vore prega av ein ubalanse mellom læraren og eleven. Læraren har hatt kunnskapen som eleven skal motta (Schultz Jørgensen, 2001). Ei meir moderne lærarrolle kan seiast å ha ei anna vektning, der læraren med sin person kan seiast å inngå i den truverdeskapande prosessen. Schultz Jørgensen hevdar vidare at læraren skal kunna sjå på seg sjølv som modell for elevane, samstundes som han må akseptera at det fins alternativ til han sjølv i denne modellrolla. I tillegg må han kunna delegera læringsansvaret til andre og kunna leva med at resultatet av ein slik læringsprosess er vanskeleg å sjå på førehand.

I tillegg til tradisjonelle krav til lærarrolla, hevdar Schultz Jørgensen at ei moderne lærarrolle krev evne til *fagleg-personleg samtale* som fordrar innleving, toleranse og tilgjjeving. Schultz Jørgensen peikar vidare på det han meiner er dei tre viktigaste lærarkompetansane. Han kallar det å "*gå på tre bein*". Det første beinet er den faglege kompetansen, det andre beinet er pedagogisk skjønn og det tredje beinet er det *personlege* aspektet.

Schultz Jørgensen kritiserer skulen og lærarutdanninga for i dei siste tiåra å ha gløymt kor viktig den personlege delen av lærarrolla er. Han er likevel optimist når det gjeld å utvikla den personlege delen av profesjonalismen ved å styrka det han kallar *personleg trening* i lærarutdanninga og i etterutdanninga av lærarar (Schultz Jørgensen, 2001). I denne utviklinga kan ein seia at DS kan vera ein relevant metode på grunn av det personlege aspektet.

2.5.1 Læringsteori

Andreas Lund, medieforskar ved UiO, er også oppteken av endringar i lærarrolla. Han problematiserer i ein artikkel spenninga mellom individuell og kollektiv læring. Han tek

utgangspunkt i forsøk med wiki i undervisinga. Mykje av det han kjem fram til kan også seiast om DS, fordi begge plattformene har eit viktig aspekt av sosial læring/læringsfellesskap og digital sjølvrepresentasjon. Lund seier skulen tradisjonelt har hatt individuelt fokus, men skulen blir i stadig høgare grad ein arena for kollektiv læring (Lund, 2006).

Dette stiller nye krav til korleis undervisinga bør organiserast, eit skifte i *epistemologisk posisjon* (Lund, 2006). Østerud referere til dette som *det perforerte klasserommet* (Østerud, 2004). Gjennom arbeid med wikiar, og dermed også DS, arbeider både eleven og læraren på fleire arenaer enn i eit tradisjonelt klasserom. Lund seier det krevst ein ny og brei kommunikativ kompetanse for å beherska dei nye læringsformene (*multiliteracy*). Vidare at ny teknologi og nye bruksmåtar av teknologien påverkar kvarandre. Kommunikativ aktivitet både *artikulerer* og *endrar* kulturen, hevdar han. Lund meiner at skulen i høgare grad må leggja forholda til rette for felles kunnskapsutvikling og -deling. Skulen kan ikkje leva som ein uavhengig del av samfunnet og må ta kontroll over utviklinga. Læraren bør i høgare grad leggja vekt på sosiokognitiv og sosiokulturell læring, ein *kollektiv og distribuert* aktivitetskultur for å få utbytte av dei nye arbeidsformene og reiskapa.

Dei nye uttrykksformene skaper nye konvensjonar for språk, m.a. at det blir multimodalt og dynamisk. I tillegg støttar Lund seg på sosiokulturelle læringsteoretikarar, som Eriksson når han hevdar at det blir meir kunnskapsproduksjon av samarbeid enn ved individuelt arbeid.

2.5.2 Læringsmål og planar

For at endring skal finna stad i skulen, kan ein seia at det krevst endringar i læreplanane. På planområdet er det først i 2006 at det har kome inn konkrete krav om digital kompetanse som del av dei grunnleggjande ferdigheitene i norsk skule (Kunnskapsløftet, 2010). Norsk skulepolitikk har vore prega av eit splitta syn på den tekniske utviklinga. På den eine sida finn ein at lærarar har ein tendens til å undervisa på den same måten som dei sjølv er blitt opplærte (Erstad, 2008). På den andre sida er Noreg eit rikt land der me har hatt økonomisk høve til å innføra teknisk utstyr i høgare grad enn i mange andre land (Lundby, 2008). Erstad hevdar at det me manglar er ein overordna skulepolitisk visjon om korleis ein vil at den nye lærarrolla skal vera i møtet med den nye teknologien. Ein blir difor ståande fast i lite fruktbare diskusjonar om kva som er verst; kunnskapslause og gammaldagse lærarar eller late og udisiplinerte elevar. Også Kirsten Drotner støttar dette synet når ho talar for at skulen si oppgåve i denne samanhengen må bli klarare definert (Drotner, 2008). For å koma vidare i

utviklinga, meiner Erstad at ein må få tydelegare fram kva som eigentleg er utfordringa for skulen i framtida og kva ein treng for at både skulen og lærarane skal framstå med meir truverde (Erstad, 2008).

Geir Haugsbakk frå Høgskolen i Lillehammer kritiserer også måten den teknologiske utviklinga fram til i dag kjem til uttrykk i plandokumenta i norsk skule. Han meiner planleggjarane einsidig har lagt vekt på effektivitet og innovasjon som viktige mål for skulen og at lærarar som stiller kritiske spørsmål ved utviklinga blir sedde på som bakstrevarar (Haugsbakk, 2010). Haugsbakk hevdar at læringsperspektiva i plandokumenta er svært vage og at dei er drivne fram av teknologiske mål og visjonar i staden for eit meir heilskapleg syn. Det har igjen ført til at lærarane sitt pedagogiske skjøn er blitt sett til side. Dette kan igjen vera ei forklaring på at norsk skule har relativt låge resultat i internasjonale målingar, og at mange lærarar har hatt dårlege erfaringar med bruk av digitale hjelpemiddel. Haugsbakk tar til orde for at lærarane sjølv må få ta meir del i didaktisk planlegging av korleis moderne teknologi best kan takast i bruk. Til nå har politikarar, skuleleiarar og teknologar med vage og optimistiske visjonar om teknologien plassert utviklinga utanfor lærarane sitt domene og lærarane har blitt passive mottakarar av ferdige teknologiske løysingar.

2.5.3 Læraren og teknologiutviklinga

Lærarar og skulepolitikarar møter utviklinga av teknologi i skulen med ulikt syn. Dette synet har utvikla seg opp gjennom åra. Erstad har delt denne utviklinga i fire fasar eller perspektiv. Den første måten å sjå utviklinga på kan ein kalla for eit *instrumentalistisk perspektiv*. I denne synsvinkelen er det effektivitet og læringseffekt som først og fremst skal målast. På 60- og 70-talet var det mykje fokus på undervisingsteknologi, læremiddelproduksjon og utforming av læringsmaskinar. På denne tida var psykologien ein viktig base for pedagogikken og grunnsynet var ofte prega av behavioristisk teori og mål/middeltenking (Erstad, 2008).

Tanken var at lærarar skulle vera tilretteleggjarar for læring ved hjelp av maskinar som ga raskt svar til eleven om dei prosedyrane dei hadde vore gjennom var rette. Læraren skulle vidare formidla naudsynt kunnskap som eleven skulle testast i. Denne typen tenking frå syttitalet er ennå med på å prega norsk skule. Enkelte av dei programma som fell inn under *computer assisted learning* har eit slikt preg. I nokre samanhengar kan dei ennå vera nyttige verktøy, spesielt i lærings situasjonar der pugging er sentralt.

Ein kan seia at det instrumentalistiske synet i lite grad er relevant i forhold til DS, sidan det i det dette perspektivet ikkje blir lagt stor vekt på personleg og kreativ utfalding (Erstad, 2008). Dette var også ei naturleg fylgje, sidan datamaskinar og annan teknologi på syttitalet ikkje var til stor hjelp i arbeid med historieforteljing. Til det var dei for kompliserte teknisk og for dyre til at skular og lærarar kunne ta del i det. I den grad dette perspektivet ennå pregar skulen, kan ein seia at det bygger på konservatisme hos lærarar som er opplærte i dette perspektivet (Erstad, 2008). Teknisk og økonomisk er det ikkje noko poeng i å halda på dette perspektivet, fordi både pris og brukareigenskapar på teknisk utstyr er langt meir skulevenleg i dag (Lundby, 2008).

Den neste fasen, eller det neste perspektivet, *det ideologiske perspektivet* møter me på som ein kritikk mot det teknologiske perspektivet. Spesielt kan ein seia at den såkalla Frankfurter-skulen ga uttrykk for dette synet (Erstad, 2005). Parallelt med den teknologiske utviklinga og optimismen som kom i følgje med dette, vaks det fram ei skuletenking som var meir basert på sosiologien. Her blei det sett på som mål for skulen å skapa medvit og frigjering hjå elevane. Mange pedagogar i denne fasen var svært kritiske til målrasjonaliteten som det instrumentalistiske synet representerte. Mange av desse pedagogane var usikre og negativt innstilte til teknologiutviklinga. Dei meinte at teknologien var uttrykk for eit kaldt og upersonleg menneskesyn (Erstad, 2005).

Det ideologiske perspektivet lever vidare i skulen i dag, men det er ikkje så politisk lada som det var på syttitalet. Mykje av kritikken var også grunna på at kommunikasjonsteknologien for 30 – 40 år sidan var svært avgrensa og lite avansert. Representantane for det ideologiske perspektivet frykta ei teknologisk *kolonisering* av kulturen vår og skulen. Dette ville kvela det humanistiske perspektivet i undervisinga og øydeleggja det frirommet som skulen kunne vera for framveksten av menneskeleg logikk og ideal, hevda dei (Erstad, 2008).

Det ideologiske perspektivet er relevant å ta med seg når ein snakkar om DS. Heile tenkinga rundt metodikken DS representerer kan forståast som ein måte til å skapa medvit og personlegdomsutvikling hos elevane (Harboe, 2008).

Det tredje perspektivet kan ein kalla *det snevert teknologioptimistiske perspektivet*. I løpet av 80 – talet skjedde det endringar i skulen, både i utbreiing av digitalt utstyr og i synet på korleis ein best kunne nytta det i undervisinga. Det blei satsa store summar på innkjøp av

utstyr og på utvikling av programvare. Som me nå veit, gjekk ikkje dette slik ein hadde håpa på grunn av tekniske vanskar, og fordi lærarane ikkje visste korleis dei skulle bruka utstyret på den beste måten. Det dukka opp eigne timar i "EDB" på timeplanen og enkelte lærarar blei svært teknologifikserte (Erstad, 2005). Samstundes med denne utviklinga, var psykologar ute etter å sjå mennesket som informasjonshandsamar (Turkle, 1995). Dette fekk innverknad på den vidare utviklinga av kommunikasjonsteknologi utanfor skuleverket, men hadde lite innverknad på skulen. I skulen var det på denne tida mest snakk om programmering og ferdigheitslæring innanfor snevre deler av pensum når det kom til bruk av datamaskinar.

Dette perspektivet er berre i lita grad aktuelt i forhold til DS, sidan denne metoden i høg grad vektlegg innhaldet og ikkje i så høg grad det som går på programmering og teknologi (Lambert, 2006).

Det fjerde perspektivet Erstad viser til er det han kallar for *muligheitenes marknad*. Denne måten å sjå på skulen og datateknologi kjem av den utviklinga som skjedde frå 90-talet. På denne tida kom stadig nye applikasjonar og grensesnitt blei meir brukarvenlege. Dette skapte ei meir eklektisk og open haldning til bruk av informasjons- og i stadig høgare grad også kommunikasjonsteknologi (Krumsvik, 2007). Det vaks fram eit medvit om at teknologien kan nyttast på ulik måte innan ulike fagområde (Underwood i Erstad, 2008). Denne haldninga ber preg av at ein er open for nye læringsmodellar enten dei er situerte, konstruksjonistiske eller behavioristiske, alt etter kva fagområde og kva læringsform ein arbeider med. Ein kan altså seia at dei som tenkte meir dogmatisk og snevert måtte vika plassen for den meir opne lærartypen. Også Haugsbakk er inne på dette perspektivet når han hevdar at lærarane i høgare grad sjølv må få nytta den pedagogiske kunnskapen sin til aktivt å vera med på å utforma måten digitale verktøy blir tekne i bruk på (Haugsbakk, 2010).

Dette perspektivet er i høg grad aktuelt innan DS. I denne metodikken er det både er snakk om å læra tekniske ferdigheiter, samstundes som ein skal skapa personlege historier (Lambert, 2006). DS kan også seiast å vera eit døme på bruk av digital teknologi som har vakse fram frå grasrota og dermed kan vera ei realisering av den tenkinga Haugsbakk etterlyser.

2.5.4 Kulturelle endringar

Med bakgrunn i desse perspektiva på utviklinga i skulen kan ein parallelt sjå at det har skjedd mykje også på den psykologiske samfunnsfaglege fronten innan pedagogikken. Ein kan sjå på denne utviklinga som ei utviding av høva for læring og erkjenning, det ein også kan kalla *kulturalisme*. DS kan vera eit døme på kulturalisme i praksis. Metoden kan både seiast å representera ei utviding av eksisterande tradisjon, samstundes som DS i seg sjølv representerer noko nytt. Jerome Bruner skriv om dette i boka si *The culture of education* (Bruner i Erstad, 2008) der han nemner kulturalismen som ein del av dei utvida kulturelle rammene ein nå har for læring. Ein kan sjå på dette som utviding av eksisterande- og skaping av nye læringsarenaer ved hjelp av teknologien.

Det kan synast som om historia har vore prega av ei grov todeling der lærarar enten er positive eller negative til teknologiutviklinga og bruken av nye medium i skulen. Erstad meiner ei slik polarisering er lite fruktbar, sidan den blir for eindimensjonal og ikkje fører til ny utvikling (Erstad, 2008). Samstundes har det på mange fagfelt vakse fram ein tradisjon for tverrfagleg samarbeid. Her blir det lagt vekt på kva som pregar det sosiale og kulturelle i ein læringssituasjon, og ein har prøvd å skapa gode læringsfellesskap. Ein kan seia at både den nemnde polariseringa og tendensen til tverrfagleg tenking påverkar lærarrolla i dag.

Dette er også ein parallell til det forskaren Svein Østerud kallar *den tredje veg* (Østerud, 2004). Østerud har eit pragmatisk syn på bruken av digital teknologi i skulen. *Den tredje vegen* kan ein seia er å kombinera det beste frå fleire tradisjonar. Østerud viser til dei store omveltingane som har funne stad i samfunnet og etterlyser at skulen også speglar desse endringane. Han nyttar spesielt USA og alt som skjedde der etter terroraksjonane i september 2001 for å setja lys på mediautviklinga. Ein av konklusjonane hans er at fjernsynet (det levande biletet) har ei særstilling som medium, og at skulen må ta omsyn til det.

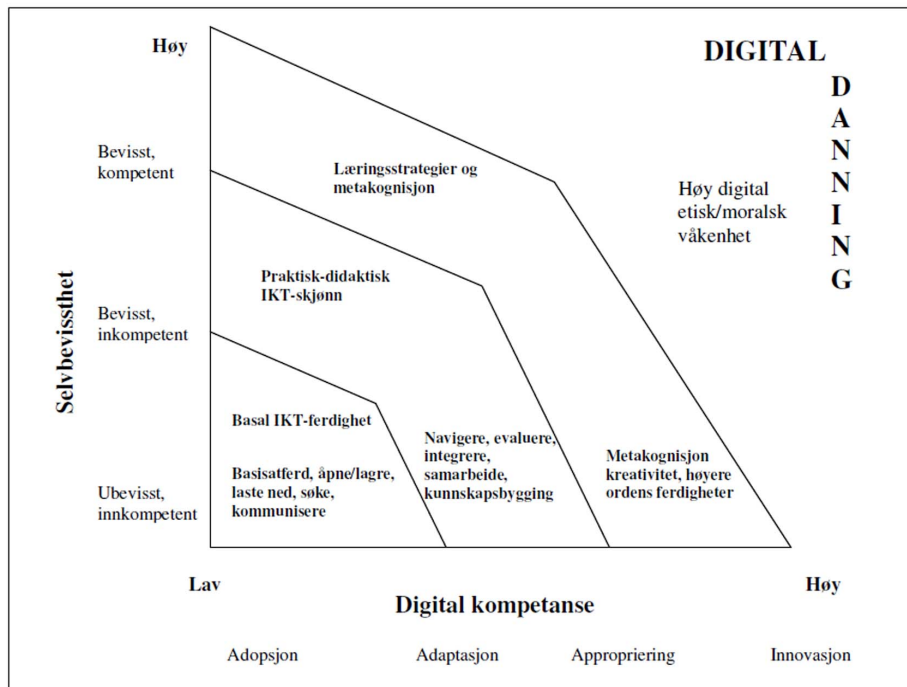
Ein kan seia at arbeid med DS kan vera ein metode for å skapa medvit om dette sidan det m.a. dreier seg om bilete og film. Østerud hevdar vidare, saman med m.a. Drotner og Lambert at bruk av IKT i skulen kan vera ein fødselshjelpar for den tredje vegen, altså ein syntese mellom progressiv danningorientert pedagogikk og restaurativ kunnskapsorientert pedagogikk.

2.6 Lærarar og IKT-kompetanse

Omgrepet digital kompetanse dukka opp i norsk språk på midten av nittitalet (Krumsvik, 2007). Omgrepet er omsett frå det engelske *digital literacy* og kan dermed bli vanskeleg å gripa i norsk omsetjing (Erstad, 2005). Det har vore gjort mange forsøk på definerer kva omgrepet skal bety i praksis i skulen. I læreplanverket (Kunnskapsløftet, 2010) er omgrepet sentralt, men ein kan seia at det ikkje er klart nok definert til at skular og lærarar kan ta fatt i det (Drotner, 2008). Krumsvik og Erstad har laga sine oppdelingar av omgrepet (sjå neste side). Omgrepet literacy kjem frå språkfaget og dreier seg der om evna til å forstå, gjengje og produsere meiningar. Eit godt ord for *literacy* er ikkje så lett å finna på norsk – det næraste ein kjem er å leggja meininga *å vera litterat* altså *ikkje vera analfabet* på det digitale feltet (Krumsvik, 2007).

Dei tidlegare definisjonane av omgrepet som me kjenner frå læreplanar og faglitteratur var ofte teknologisk orienterte. På åttitalet tala ein om EDB og det var lite fokus på kva og korleis det kunne nyttast ut over det reint teknologiske. Ein dreiv med enkel programmering av relativt primitive stimulus/respons-program. Sidan blei omgrepet utvida til IT, informasjonsteknologi. Etterkvart dukkar omgrepet IKT, med K'en for kommunikasjon, opp i utredninga *IKT i norsk utdanning. Plan for 2000-2003*. I takt med den tekniske utviklinga og at internettet får ein stadig viktigare rolle, utviklar kommunikasjonsverktøya seg til *medium* som gjev høve til fleirvegskommunikasjon (Turkle, 1995). I 2001 fekk norsk vidaregåande skule den nye studieretninga (nå studieprogram) for medium og kommunikasjon, eit studieprogram som ein kan seia ikkje hadde vore mogeleg utan det nye synet på den digitale verda.

For å forstå omgrepet digital kompetanse kan det vera nyttig å dela det opp. Rune Krumsvik er ein av dei som har søkt å dela omgrepet i tydelege kategoriar. Han byggjer igjen på Erstad si forståing av omgrepet og Krumsvik har laga ei firedeling som kan gjera det enklare å forstå omgrepet digital kompetanse. Figuren under (Fig. 4) er ei visualisering dei fire komponentane Krumsvik deler omgrepet inn i .



Figur 4: Digital kompetansemodell (Krumsvik, 2007a)

Basal IKT-ferdigheit

I denne grunn delen av digital kompetanse er det evna til å ta i bruk dei digitale verktøya som står sentralt. Ein må kunna opna verktøykassa og nytta ulik maskin- og programvare både i skuleverda og i fritida. Ein kan seia at det er like viktig å knekkja PC-koden som det er å knekka lesekode (Krumsvik, 2007). I praksis vil dette seia å kunna opna, sortera, lagra og kommunisera informasjon på og med maskinvare. I tillegg kan det bety at ein må ha evne til å nytta standard teksthandsaming, rekneark, surfing og nedlasting. Ein annan del av denne ferdigheiten er å kjenna til og ta i bruk grunnleggjande inn- og utkomponentar, som kamera, skrivarar etc.

I samband med DS bør alle og spesielt læraren ha denne basale kompetansen på plass. For å skriva tekst, skaffa bilete, lydar, og andre element er det viktig ha brei kjennskap til både foto-/videokamera, lydopptak på harddisk og inn-/opplasting av filer. I tillegg krevst det at ein kan nytta eit redigeringsprogram på datamaskinen. Desse programma er ofte dei mest teknisk avanserte, og ein kan ikkje rekna med at vanlege maskinbrukarar har kompetanse på dette feltet. Men det fins heilt enkle redigeringsprogram i dei fleste programpakkane som er tilgjengelege på nyare maskinar. Mellom andre hevdar Drotner at denne delen av den digitale kompetansen blir utvikla gjennom arbeid med DS (Drotner, 2008).

I denne samanhengen kan det også vera relevant å sjå på omgrepet digitale skilje (Erstad, 2005). Digitale skilje kan gå på at nokre har tilgang til utstyr, mens andre ikkje har råd til

det. Eit anna skilje kan gå på kjønn, mens det skiljet som er mest aktuelt i skulen kan vera eit kulturelt skilje (Drotner, 2008). Drotner seier det viktigaste skiljet går mellom *kultursterke* og *kultursvake*. Kulturskiljet går på tvers av sosiokulturelle skilje, men Drotner seier alder kan vera ein faktor. Ein kan seia at fordi lærarar er eldre enn elevane og har vakse opp i ein kultur der datateknologi var mindre viktig, så har dei ikkje blitt ein del av den digitale generasjonen ennå.

Praktisk didaktisk IKT-skjøn

For å oppnå dette skjønnet er det naudsynt å sjå heilskapleg på den digitale kompetansen, det faglege innhaldet og pedagogikken (Krumsvik, 2007). Det kan vera lett å sjå seg blind på ein av desse faktorane. Spesielt kan det vera vera vanskeleg å halda fokuset på innhald og formidling i dei tilfella der det tekniske er nytt og vanskeleg for brukarane. I fylgje kunnskapsløftet (Kunnskapsløftet, 2010) skal læraren setja saman desse faktorane til ein heilskap og kunna vurderer kva som gjev best læringsutbytte.

Krumsvik viser her til to ulike komponentar i elevane si læring. Den første er den læringa som oppstår i møtet mellom brukaren (eleven) og maskinen (IKT-artefakta). Den andre delen er det brukaren tek med seg av kunnskapar vidare frå ein slik digital læringsssituasjon, eller det dei ikkje kunne ha lært på andre måtar.

I ein undervisingsssituasjon der ein nyttar DS vil noko av den same læringa gjelda for læraren (Drotner, 2008). Det som blir viktig her, er at læraren må ha ein klar visjon om kva område digitale medium kan ha nytteverdi og at læraren er open for å gjennomføra ei kompetansereise frå å vera *digitalt umedviten og inkompetent* til å bli *digitalt medviten og kompetent* (ei reise frå adopsjon via adaptasjon til appropriering og innovasjon) (Krumsvik, 2007).

Elevane har ofte relativt høg basal IKT-kompetanse og nyttar digitale verktøy på ein kreativ og innovativ måte alt når dei møter den vidaregåande skulen. Dei har ofte røynsler med å laga enkle filmar og multimodale tekstar frå før. Likevel manglar dei eit fagleg IKT-skjøn, og det blir difor ei viktig oppgåve for læraren som vaksen fagperson å ha eit forsprang her. Krumsvik seier at elevane sitt skjøn må utviklast i *samspel og motspel* med ein digitalt kompetent lærar.

I forhold til undervisning med DS er dette relevant, spesielt sidan elevane må bli medvitne om kvar grensa går for utlevering og sjølveksponering i den digitale verda (*self-fashion and self-create*) (Turkle, 1995). Det er også relevant med tanke på ansvaret læraren har for kjeldekritikk og opphavsrett, sidan mange elevar nyttar heile eller deler av eksisterande

nettressursar til remix i sine digitale forteljingar (Drotner, 2008). Dette heng også saman med den tredje grunnkomponenten.

Læringsstrategiar og metakognisjon

Denne grunnkomponenten tek for seg kva det eigentleg betyr å læra. Ein kan seia at det er ei målsetjing å utvikla og bli medviten om korleis ein lærer på den beste måten (læringsstrategiar). Desse strategiane kan ein ha nytte av på tvers av fag og i arbeidet med å systematisera den flauten av informasjon ein møter t.d. på nettet. Her er det viktig å vera kritisk overfor kjelder, kunna samanlikna dei og avgjera kva som er truverdig og kva som er useriøst (Krumsvik, 2007). Det er viktig at læraren er kompetent på dette området, sidan ein kan seia dette er det området elevane vil streva mest med å få oversikt på. Elevane har ofte forenkla og banale strategiar når dei orienterer seg på nettet og dei treng å bli utfordra og øvast i refleksjon omkring kjeldebruk (Harboe, 2008). Ein kan også seia at medvit på dette området blir utvikla gjennom arbeid med DS (Drotner, 2008).

Digital danning

I fylgje Krumsvik (og Erstad) påverkar den digitale revolusjonen heile kulturen vår og dermed også tenke- og veremåten vår (Krumsvik, 2007). Dette har igjen påverka utdanning og oppseding. I tillegg har utviklinga skapt heilt nye arenaer for kommunikasjon og uttrykk der dei fleste ennå er lite klar over korleis dei framstår og korleis kommunikasjonen eigentleg fungerer (Boyd, 2007). Unge menneske skapar sine eigen *livsverder* (Lundby, 2008) uavhengig av foreldre, lærarar og skule. Dette skaper i fylgje Krumsvik utakt mellom dei unge si verd og den røynda dei møter i skulen. Skulen er i ferd med å tapa det me før har kalla eit kunnskapsmonopol. Dette skaper igjen utfordringar for skulen og lærarane. Ein kan spørja seg kva oppgåve dei skal fylla i oppsedinga og om skulen og lærarane er klare for å ta på seg desse oppgåvene.

DS kan her vera ein strategi for skulen til å bygga bru for dei unge inn til ein meiningsfull skulekvardag. Dei tekniske, faglege og sosiale sidene ved denne arbeidsforma kan seiast å vera på dei unge sine premissar, samstundes som dei kan oppfylla deler av skulen si oppgåve som kunnskapsleverandør (Harboe, 2008). Ein kan også hevda at DS er ein måte for lærarar å ta ein offensiv rolle i forhold til teknologien, slik Haugsbakk etterlyser (Haugsbakk, 2010).

2.7 Mediering/mediatisering

I det sosiokulturelle perspektivet er *mediering* eit sentralt omgrep når me talar om undervising i DS. Omgrepsparet mediering og mediatisering kan vera vanskeleg å skilja (Drotner, 2008). Me tek imot inntrykk, hugsar og utfører fysiske handlingar ved hjelp av *artefakt*, eller kulturelle reiskapar. Me forholdt oss til og samspelar med omverda gjennom språklege kategoriar og artefakt me har tilgang til.

Mediering er ein type formidling og omgrepet blir brukt om all *direkte* hjelp eller støtte læraren gjev for å auka forståinga i ein læringsprosess. Ein kan sjå på mediatisering i denne samanhengen som dei meir *indirekte* og fagleg begrunna grepa læraren tek for å formidla budskapet sin. Erwing Goffman skriv om eit tilsvarande omgrep når han refererer dei kulissane lærarar omgjev seg med for å støtta opp om rolla si (Goffman, 1992). Ein kan seia at både mediering og mediatisering er formidling ved hjelp av artefakt. Både sjølve personen (læraren) med eigenskapane han/ho har og artefakta sine kvalitetar påverkar medieringa (Erstad, 2008).

Teorien om mediering blei utvikla av Lev Vygotskij. Han meinte at behavioristane hadde eit overforenkla syn på prosessane som inngår i læring. Det var for enkelt å berre sjå på læring som stimulus/responsprosessar, meinte Vygotskij. Vygotskij seier mennesket tenkjer i omvegar og nyttar reiskapar i tenkinga. Strukturen i dei psykologiske prosessane våre blir endra gjennom bruk av eksterne reiskapar og teikn på same måten som ein fysisk reiskap endrar ein fysisk arbeidsprosess. Mennesket lever i både i ei materiell verd og i ei idéverd. I samband med DS kan ein sjå på både menneska, språket, klasserommet, pc'ane, kamera etc. som artefakt i ein medieringsprosess. Seinare i oppgåva viser eg til funn som kan tyda på at grensegangen mellom mediering og mediatisering er krevjande for lærarar (sjå kap. 4.2.4 Digital kropp).

3. Metode

I denne delen ser eg nærare på metoden eg har valt for den forskinga eg presenterer seinare i oppgåva. Her kjem grunngjeving for val av aktørar og kva metode eg nyttar i analysearbeidet.

3.1 Ei kvalitativ tilnærming

For å få eit best mogeleg svar på problemstillinga, er det viktig at eg vel den mest relevante metoden eller metodane som kan vera aktuelle. Sidan eg nyttar intervju med få informantar der eg bed dei fortelja om oppfattingar og erfaringar, kan ein seia at eg gjer bruk av ei *kvalitativ* tilnærming. I fylgje Schulman kan ein seia at kvalitative data er data som blir samla inn når forskaren søkjer å karakterisera vanskelege samanhengar på ein levande måte, (*vivid characterizations*), (Postholm, 2005). Det kan vera vanskeleg å få auga på om det er ein samheng mellom evna til å arbeida med DS og sjølvrepresentasjonen gjennom kvantitative og deskriptive metodar – korleis ein måler haldningar og kjensler på dette området.

Ein kan difor seia at ei kvalitativ tilnærming vil vera mest fruktbar i dette tilfellet. Ein kvalitativ metode betyr at ein vanlegvis har ei *induktiv* tilnærming til forskinga (Postholm, 2005). Det betyr at ein utforskar sosiale handlingar i ein reell situasjon. Fokuset er lagt på at dialog og aktivitet føregår parallelt. Heile arbeidet har dialogiske overtonar (Bakhtin, 2003). Det betyr at ein legg vekt på samhandling og vekselverknad mellom individet og konteksten (*speak*), og at ein ikkje talar til eit tomt rom når ein kommuniserer. Bakhtin legg vekt på at budskapen blir til i ei samhandling med eit publikum (*addressee*) og at forskaren tek deltakaren sitt perspektiv.

Det kan seiast at den eine hovudretninga her ikkje ekskluderer den andre. Ei kvalitativ undersøking kan t.d. ha med kvantitative element for å gje svar på enkeltdeler av forskingsspørsmålet. I dette tilfellet kan ein seia at det er det kvalitative som er mest sentralt.

Føremonene med kvalitativ forskning er mange, og resultata kan gje viktige funn (Grimen & Ingstad, 2008). Kvalitative studiar kan i *seg sjølv* vera ei kjelde til meir kunnskap om

samanhengar i komplekse einingar, skildringar av det særeigne i ein kompleks kontekst og ikkje minst skildringar av levde erfaringar til enkeltindivid. Resultat frå kvalitative studiar kan også vera med som ein *hjelpesfunksjon* i kvantitative studiar, og dei kan vera nyttige for å *testa hypotesar*. Her kunne eg valt å definera mi undersøking som hypotesetesting, men vel å leggja meir vekt på den kvalitative sida som inneber data gjennom forteljingar frå praksis og røynsleane lærarane har gjort gjennom året.

3.2 Kasusstudium med ei kvalitativ tilnærming

Alvesson og Sköldberg deler inn i fire grunnsyn innan kvalitative metodar (Alvesson & Sköldberg, 2008). Desse er *empirinære* metodar, der ein byggjer på erfaringar og tidligare forskning. Ein kan velja eit *hermeneutisk* grunnsyn, der det er tolkingar som står i sentrum. Eit tredje val kan vera *kritisk teori* som byggjer på meir bakanforliggende teori, eller ein kan velja *postmodernistisk grunnsyn*. Mange meiner også at *kasusstudiar* er eit sjølvstendig grunnsyn innan kvalitativ forskning (Postholm, 2005).

Grunnsynet eg byggjer undersøkinga mi på er det *hermeneutiske* perspektivet der tolkingane av det informantane fortel står i sentrum (Thagaard, 2010). Sidan eg forskar på få objekt i eit avgrensa rom, kan ein også seia at eg arbeider med kasusstudiar. Hermeneutikk byggjer på eit sett grunnleggjande faktorar der desse er mest aktuelle i denne samanhengen:

Meiningssøking – å finna samanhengar og store liner. Dette punktet kan seiast å vera aktuelt, sidan gruppeintervju kan vera med på å setja problem som stadbunden og digital sjølvrepresentasjon i nye perspektiv for deltakarane. Sidan DS kan vera ein metode for å utforska livet og skapa samforståing mellom menneske med ulik bakgrunn (Lundby, 2008) har også dette ein parallell til Drotner som viser til at DS kan vera ein metode som fremjar evna til å takla *otherness* (Drotner, 2008).

Rasjonelle slutningar / Horisontsamansmelting/ Hermeneutisk sirkel/spiral – dra slutningar baserte på små og store observasjonar og leita etter det som har overføringsverdi. Desse punkta kan også vera aktuelle i gruppeintervju, sidan deltakarane får høve til å samtala og reflektera over det dei har opplevd i prosjektet. Når det gjeld DS, er det særleg i samband med framvising av filmane at desse punkta blir aktuelle. Både tydelege og mindre tydelege teikn kan vera med på å auka kjennskapen til den som står bak produktet (Goffman, 1992). Her kjem også medvit om konstruksjonen av ein digital kropp inn (Turkle, 1995). Ein kan

her også bli medviten om at ei moderne lærarrolle inneber at ein som lærar kan vera offensiv og ta kontroll over den teknologiske utviklinga (Haugsbakk, 2010). Med bakgrunn i desse faktorane søkjer eg å utforma spørsmål og intervjusituasjonar som kan gje svar på forskingsspørsmålet.

3.2.1 Kasusstudiar

Når ein nyttar kasusstudiar ser ein på eit system eller ein person innanfor avgrensa tid og stad. Med slike studiar går ein inn i eit eksisterande miljø og søkjer å få ei detaljert skildring av fenomen, personar eller andre faktorar. Ved at eg konsentrerer meg om fire lærarar i same miljøet over avgrensa tid, kan ein seia at forskinga mi blir ein kasusstudie. Det er tre typar kasustudiar – *unike, implisitt komparative og komparative*. Det eg driv med er eit *implisitt komparativt studium*, sidan mi undersøking i høg grad vil vera ei samanlikning mellom intervjuobjekta sine forteljingar frå praksis. På den måten er kasusstudiar også ein type deskriptiv metode, men målet med kasusstudiar er ikkje generaliseringar (Halvorsen, 2008). Her er det meir snakk om å sjå på prosessar og utviklingsmønster. Kasustudiar kan både vera *skildrande, tolkande og vurderande* (Ringdal, 2001). Mitt arbeid vil ha innslag av alle desse tre. Eg søkjer å gje eit realistisk bilete av informantane sine praksisforteljingar, eg nyttar teorigrunnlaget til å tolka det dei fortel og eg vurderer kva meiningar som ligg i det dei seier. Ein kasusstudie kan sjåast på som eit intensivt studiearbeid på ei/få analyseiningar. Det handlar om å gå i djupna og involvera seg som forskar. I dette tilfellet intervjuar eg fire informantar fleire gonger både individuelt og i grupper gjennom prosessen og eg nyttar eigne notat under observasjon av prosjektet.

3.2.2 Narrativ tilnærming

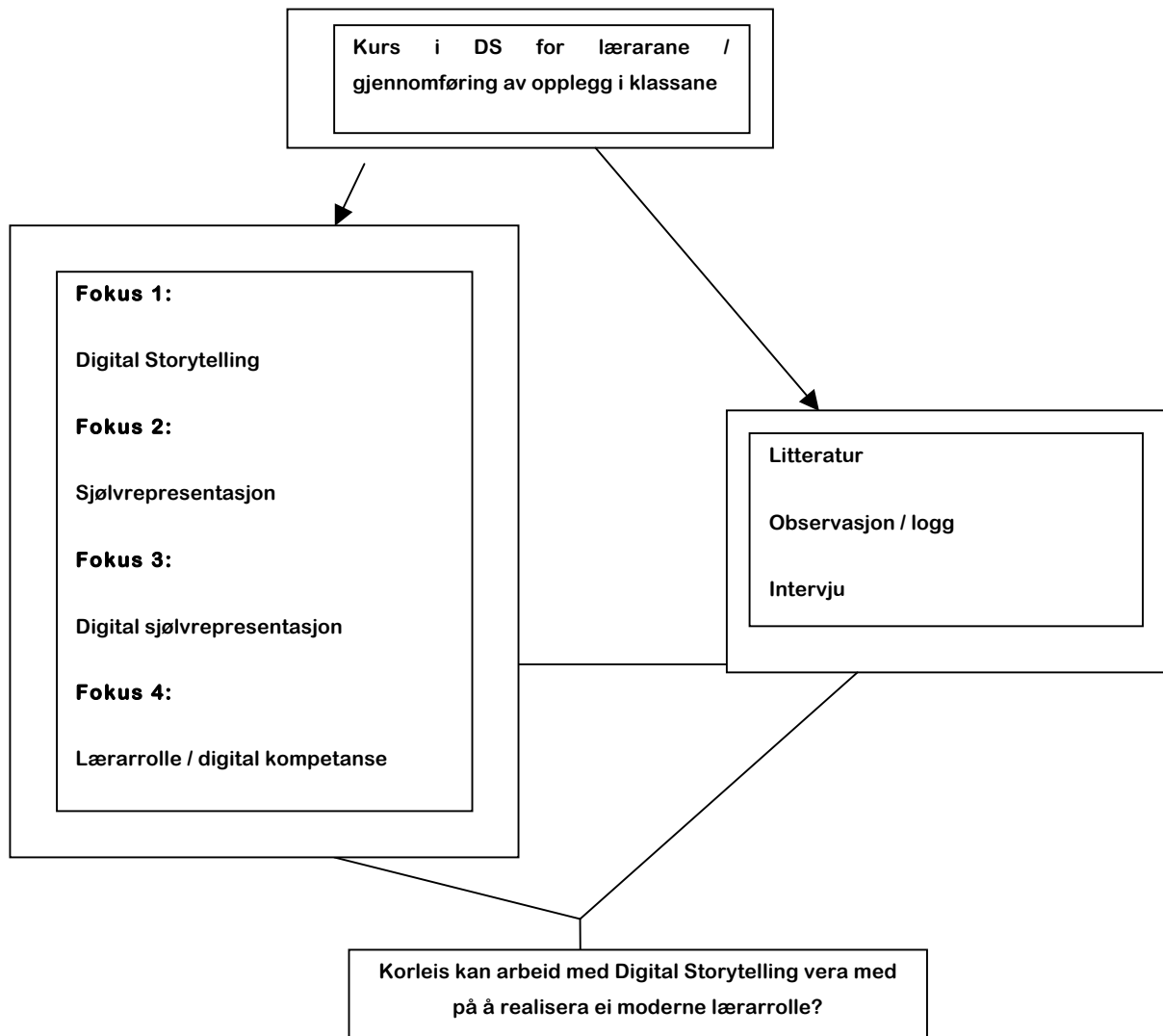
Sidan informantane mine *fortel* om opplevingar dei har gjennom prosjektet, kan mi undersøking også kallast ein *kasusstudie* med *ei narrativ tilnærming*. Narrativ kan vera forteljingar frå ein avgrensa praksis innanfor eit gjeve tidsrom. Men undersøkinga kan også seiast å ha trekk frå aksjonsforskning sjølv om det ikkje er framtrudande i mi undersøking. Postholm refererer til Wardekker som meiner at kvaliteten på eit forskingsarbeid skal bli vurdert etter kva endringar det har ført til på forskingsstaden (Postholm, 2005). Sett frå dette kravet kan ein seia mi tilnærming i lita grad kan kallast aksjonsforskning, sidan eg ikkje kan venta å få fram store endringar på forskingsstaden. Eg kan ikkje vita på førehand om det vil

skje endringar hos dei eg undersøker. Eg finn likevel at mi tilnærming har eit visst preg av aksjonsforskning, fordi mindre endringar også kan vera eit venta resultat.

I dette tilfellet intervjuar eg fire norsklærarar (filologar). Det er forteljingar om opplevingane deira eg er ute etter. Produksjonen av data i mi undersøking fylgjer i stor grad dei tre stega som Grimen skisserer a) *deltakande observasjon* b) *semi-/ustrukturert intervjuing* c) *kvalitativ analyse* av tekstar (Grimen & Ingstad, 2008). I mi undersøking går a), b) og c) om ein annan, men det er likevel denne strukturen som utgjer det store biletet. Første delen er ei forundersøking der eg har bede dei fire fortelja om kva haldningar dei har til DS ved starten av perioden. Andre delen er ein fase der eg fylgjer dei vidare og noterer korte observasjonar etter kurs og utprøving av dei tekniske sidene ved DS, mest gjennom logg og notat. Eg avsluttar undersøkinga med gruppe- og enkeltintervju.

3.2.3 Design

Her fylgjer ein figur som søkjer å visa strukturen i undersøkinga.



3.2.4 Val av aktørar

For å få til god kvalitativ forskning er det viktig at utvalet av aktørar må begrunnast ut frå definerte einingar (Grimen & Ingstad, 2008). Dette kan vera vanskeleg å avgrensa, men eg har prøvd å tilstreba dette. I mitt tilfelle var det rimeleg å tru at informantane kunne ha ulike oppfatningar av omgrep som digital kompetanse, sjølvrepresentasjon, lærarrolle og digital sjølvrepresentasjon. Det var viktig å ta omsyn til at omgrepa kan ha ulike definisjonar og ulikt perspektiv sjølv innanfor same sosiale gruppe (Goffman, 1992).

Det var også viktig å ha eit medvite forhold til val av stad (*rom*) for forskning og at *tida* måtte vera passande og relevant. Det var viktig å finna ut kva situasjonsdefinisjon informantane hadde (Goffman, 1992).

Grimen skisserer fem omsyn for å gjera eit relevant utval av aktørar. Etter mi meining er mitt utval i tråd med desse retningslinene:

- a) Medvit om at informasjon kan vera svært ulikt fordelt innan den sosiale gruppa.
- b) Ingen av dei sosiale aktørane har heile sanninga.
- c) Sosiale aktørar sine perspektiv er sjeldan homogene og vil ofte vera avhengige av sosial posisjon.
- d) Sosialt rom er ikkje homogent. Ulike sosiale aktørar seier ulike ting på ulike stader.
- e) Sosial tid er ikkje homogen. Ulike sosiale aktørar seier ulike ting på ulike tider.

For å vera på den sikre sida føreslår Grimen også nokre kontrollspørsmål som kan vera nyttige for å avgjera om forskingsresultata er truverdige.

Har alle aktørar same informasjonen?

Har nokon aktør fullstendig informasjon?

Har alle aktørane det same perspektivet?

Er sosialt rom eller -tid homogent?

Sidan eg meiner eg har hatt eit medvite forhold til desse kontrollspørsmåla, og sidan det kan seiast at eg har teke omsyn til dei i undersøkinga, kan eg gå ut frå at resultatet av undersøkinga kan vera relevant.

3.3 Bruk av forskingsintervju

Intervju og samtale som metode i forskning er sett på som nyttig for å fanga opp kva som skjer i komplekse situasjonar der individuelle ulikskapar skal avdekkjast. Intervjuet er nyttig når ein vil ha fram tolkingar av fenomenen og er brukt i samfunnsvitenskap og psykologi.

Kritikken er at intervjuet er lite vitenskapleg, sidan det er vanskeleg å generalisera og resultata blir komplekse og vanskelege å analysera (Ringdal, 2001). Det er mange typar intervju i forskning. Opne intervju gjev få grenser for kva som kan seiast og liknar på uformell samtale mellom forskaren og den/dei undersøkte. Eit samtaleintervju er meir styrt av forskaren (semistrukturert), men har også eit ope preg. Dette kan vera litt enklare å analysera enn heilt opne intervju. For å få til samtaleintervju kan det vera nyttig å laga ein intervjuguide (sjå vedlegg) med stikkord for samtalen. Dersom ein vil nytta intervju som metode, må ein også

avgjera om ein vil intervjuja enkeltvis eller i grupper. Ved gruppeintervju kan det koma fram mykje interessant i dialogen/diskusjonen, men ein står i fare for at enkeltpersonar kan ta styringa over situasjonen. Ein kan også oppleva at intervjuobjekta legg meir band på seg i grupper enn i ein-til-ein-situasjonar på grunn av relasjonane dei imellom.

Den typen intervju eg her nyttar kan også definerast som eit kvalitativt forskingsintervju (Fog, 2004). Her er målet å fanga aktørane sitt perspektiv og prøva å forstå aktøren si kjenslemessige og kognitive organisering av omverda.

Sidan eg også er journalist, er det naturleg å velja intervjuet som metode. Her må eg vera merksam på at måten å intervjuja innan forskning skil seg radikalt frå det journalistiske intervjuet. Ut frå omgrepet aksiologi eller læra om verdiar (Postholm, 2005) bør ein vera merksam på at kvalitative studiar er verdiladd og at forskaren bør leggja fram sine perspektiv og meiningar på ein slik måte at lesaren kan forstå på kva måte forskaren kan ha påverka arbeidet.

Som journalist er ein svært målmedviten når ein intervjuar og har heilt klare mål med kva budskap ein vil ha fram. Slik kan ein ikkje seia det skal vera i forskning. Der må ein unngå å tenka *instrumentelt*. Ein må unngå advokering (*advocacy*), det betyr å tala for eit spesielt syn ("som man roper i skogen får man svar").

Eg meiner likevel intervjuet var den beste metoden for å få fram nyansane i dei haldningane og tolkingane mine intervjuobjekt hadde i forhold til stikkord som digital kompetanse, sjølvrepresentasjon og lærarrolle. Eg valde først å intervjuja dei kvar for seg, sidan ein kunne frykta at også fagetosen og personlege ulikskapar ville hindra dei i å nyansera synspunkta i ein gruppesituasjon. Sidan gjorde eg gruppeintervju og andre spontane undersøkingar (observasjon) der eg nytta eigne notat.

3.4 Analyse

Forteljingar om/frå praksis er etterkvart blitt vanlege å nytta som metode for datainnsamling og samstundes ein måte å analysa og samanfatta resultat av forskning frå ei rekkje andre metodar på. "*Narrative meiningar er ein kognitiv prosess som organiserer menneskelege erfaringar i mellombels forstålege episodar.....det handlar om kvardagshistorier me nyttar for å forstå våre egne og andre sine handlingar*"(mi omsetjing) (Polkinghorne, 1988).

Narrativ tilnærming til intervjuja betyr i praksis m.a. at spørjeorda *kva, korleis og kvifor* blir

sentrale spørsmål (saman med ”Fortel om...”). Dette representerer ikkje-lineær forskning, og resultatet kan bli ein tekst med eit deskriptivt preg framstilt i ei forteljande form. Dette betyr igjen at ein får eit subjektivt orientert resultat – her kan både intervjuaren og intervjuobjektet sine subjekt bli svært synlege. Ein kan vera kritisk til om resultata kan overførast til andre situasjonar, om dei har validitet og om dei kan generaliserast. Men ein kan argumentera for at desse forteljingane kan vera er ei nyttig tilnærming ved å visa til naturalistisk generalisering der resultata har *overføringsverdi gjennom tilpassing* (Postholm, 2005).

Mi forskning kan seiast til ei viss grad å ha preg av narrativ undersøking. Ei slik undersøking er avhengig av 1) *temporalitet* 2) *kollektivitet* 3) *stad*. Den narrative undersøkinga i forskingsarbeid skal gjennomførast i løpet av eit avgrensa tidsrom (1). Undersøkinga mi gjekk i utgangspunktet over eit skuleår, og kan dermed seiast å oppfylle kravet om temporalitet. Det er likevel viktig å tenka på at denne typen forskning krev tolmod og at det var viktig å halda kontakten (2,3) med informantane gjennom heile perioden. Dette kravet kan ein seia blei oppfylt, sidan eg arbeidde på skulen der undersøkinga blei gjort. Det er også viktig å ikkje ha eit for strengt tidsskjema før den enkelte intervjuakta, men la personen få fortelja til historia er slutt (3) (Horsdal, 1999). Dette kravet kan seiast å vera oppfylt sidan undersøkinga gjekk over meir enn eit skuleår.

Horsdal skriv vidare at det er i situasjonar med *endring* at narrativa er mest aktuelle som forskingsmateriale. Sidan norskfaget er i endring i takt med nye krav frå læreplanane, og sidan ein kan seia at DS som metode er kvalitativt ny for desse lærarane, kan ein seia at *endring* her er eit viktig aspekt og at narrativ dermed blir aktuelle.

Forteljingar kan vera nyttige fordi dei hjelper til med å forstå endringane som skjer og avvik frå tilvant tenking (kanonisk verdsbilete). I skulesamanheng kan ein seia at tendensen til digital sjølvrepresentasjon og krav om medvit kring dette er ei viktig endring som skjer i vår tid og som blir konkretisert gjennom nye krav frå læreplanane (Erstad, 2005).

Forteljingar kan heller ikkje lausrivast frå det personlege, seier Horsdal. Både utseiaren, eller forteljaren og mottakaren, intervjuaren, nyttar retoriske knep meir og mindre medvite (Goffman, 1992). Det kan difor viktig med semje om omgrepsavklaringar (situasjonsdefinisjon).

Horsdal viser til Peter Alheits ti reglar for narrative intervju. Desse ti punkta viser konkrete råd, der to av dei viktigaste er at intervjuaren (forskaren) må vera genuint interessert i det som skal undersøkjast og at forteljaren (intervjuobjektet) må vera heilt klar over og medviten om kva som blir forventa. Desse føresetnadene kan ein seia er stades i mitt prosjekt, men

kravet om å tilstrebe objektivitet har vore vanskeleg å oppfylla, sidan eg her har vore kollega med informantane gjennom fleire år og fordi eg er oppteken av fagfeltet. Eg trur likevel hinderet var overkommeleg, sidan skulen var stor og me arbeider på ulike avdelingar.

Det er med bakgrunn i *kasusstudie* med *ei narrativ tilnærming* eg vil sjå kva DS, sjølvrepresentasjon og digital sjølvrepresentasjon kan ha å seia for utviklinga av lærarrolla i den skulen eg sjølv arbeider. Å arbeida med DS krev at ein vågar å vera personleg, både som lærar og som elev (Harboe, 2008). Målet med DS er m.a. å setja saman narrativ om personlege opplevingar, interesser, meiningar osv (Lambert, 2006)). Desse narrativa blir i DS uttrykte som samansette tekstar (multimodale tekstar). Danah Boyd er inne på den nye forståinga av tekstomgrepet. Ho kallar det ein *ny tekstlig kontekst*, ei samansett språkverd som er ny og må lærast av digitale innvandrarar, men som nærast er å rekna for morsmålet til dei digitalt innfødde (dei under 20 år, meiner Boyd – andre teoretikarar har andre aldersskilje) (Boyd, 2007).

Sidan eg har om lag same utdanninga som dei eg undersøker og fordi me arbeider på same arbeidsplassen, reknar eg med at problemet med omgrepsavklaringar kan vera lett å ignorera (Horsdal, 1999). Det blir difor ekstra viktig å avklara sentrale omgrep som digital kompetanse, lærarrolle og sjølvrepresentasjon og digital sjølvrepresentasjon.

”De data som forskeren samler inn kan ikke oppfattes som rene registreringer av det som er. Hva som er relevante og irrelevante data er i stor grad styrt av forskerens hypoteser, begreper og egen dømmekraft” (Grimen & Ingstad, 2008)

Også forholdet mellom meg som forskar og dei eg intervjuar kan ha aspekt det er viktig å ha eit medvite forhold til. Den direkte samhandlinga som kjem av måten undersøkinga blir gjort på kan ha ei rekkje føremoner, som utvida kunnskap og breidd i kjennskap til personlege og individuelle preferansar. Men det er også sårbart, sidan personlege kjensler som sympati/antipati, personleg kjemi og løgn eller pynting på sanninga kan oppstå i situasjonar med direkte samhandling (Goffman, 1992).

Narrativ har vakse fram som ein kritikk til dei meir tradisjonelle forskingsmetodane. Mange samfunnsvitarar sette spørsmål ved om tradisjonelle metodar verkeleg kunne seia noko fornuftig om menneskelege og sosiale problem (Polkinghorne, 1988). Narrativ kan ta utgangspunkt i både kvantitativ og kvalitativ forskning. Ulempa med narrativ er at metoden er svært tids- og arbeidskrevjande og at analyseresultata kan ha liten allmenn verdi. Ein kan

likevel seia at resultatata er truverdige ved å visa til naturalistisk generalisering der resultatata har *overføringsverdi gjennom tilpassing* (Postholm, 2005).

Føremona er djupna og dei individuelle data ein kan avdekkja som ein ikkje ville fått fram gjennom andre metodar. Teorien bak narrativ som analysemetode går heilt tilbake til Aristoteles og hans tankar om mennesket og dramaturgi. Ein kjenner forteljing som metode for djupare erkjenning frå både Bibelen og frå folkløve (Polkinghorne, 1988). Forteljingane kan nyttast både av forskaren for å analysera det han/ho har avdekka gjennom t.d. observasjon eller gjennom intervju. Men narrativa kan også vera ein del av refleksjonen dei ein forskar på vil gjera i t.d. ein intervjusituasjon eller i loggføring. Grunnlaget for analysar gjennom narrativ kan altså vera mangfaldig. Ofte ser ein at forteljingane utdjupar og gjev meir meining til analyseresultat ein får også gjennom andre modellar. For at narrativa skal få meining for forskinga, krevst det at dei heng saman med forskingsmetodane ein nyttar for å få fram data og at dei passar til den verda som folk kjenner igjen i, altså at dei er praksisnære.

Intervjuprosessen kan sjåast på som ein langvarig og samansett prosess. Morse skisserer denne rekkjefylgja (Morse, 1994) som kan vera ei rettesnor for å forstå analyseprosessen.

a) Data skal først forståast (comprehending).

Den delen av undersøkinga der eg driv forundersøking, kursing, oppfylgjingsintervju, loggføring og intervju etterpå kjem inn under denne delen av prosessen. Her gjeld det å ha kunnskap om intervjuobjekta sine forkunnskapar, haldningar, faglege ståstad og kva som skjer med dei undervegs.

b) Sidan skal ein skilja ut det sentrale (synthesizing)

Det er først og fremst analysen av forskingsresultata som kjem inn under denne delen av prosessen. Eg måtte likevel trekkja ut sentrale punkt i analysen under sjølve perioden med praksis, spesielt i dei tilfella der eg fører logg over aktivitetar, reaksjonar, hot-spots, etc.

c) Så kan ein kopla inn teoretiske aspekt (theorizing)

Den delen av prosessen som gjeld teoretisering har vore aktuell gjennom heile prosessen med denne undersøkinga, frå forskingsskisse til ferdig produkt.

d) Til slutt skal ein setja dei inn i ein ny samanheng (recontextualizing).

Dersom undersøkinga mi er fruktbar, vil den kanskje ha overføringsverdi til andre lærarar og andre skular. Det kan henda det vil vera relevant å gjennomføra liknande kurs ved andre skular og i andre fag.

For å tolka resultatata i ein kasusstudie må ein ta utgangspunkt i relevant teori for å sikra validitet. Robert Yin referer til dette som analytisk generalisering der datamaterialet må vurderast opp mot teorien (Yin, 2004). I denne undersøkinga søkjer eg å knytta funna til teorigrunnlaget både før under og etter prosjektet.

For å finna ut kor relevante funna er, er det også viktig at dei kan falsifiserast.

Jo sterkere forsøk på falsifikasjon en påstand har overlevd, desto større validitet og troverdighet har denne kunnskapen. Validitet avhenger da av den håndverksmessige kvaliteten under undersøkelsen, an kontinuerlig kontroll, fremsettelse av nye spørsmål og teoretiske fortolkninger av resultatene. (Kvale, 1997)

Ein kan her seia at det lange tidsperspektivet og dei grundige spørsmåla i undersøkinga er med på å styrka validiteten av resultatata. Ein kan likevel ikkje rekna med at funna vil vera så tydelege at dei kan falsifiserast. I denne samanhengen er det meir eit spørsmål om kor truverdige funna kan vera.

4. Presentasjon og drøfting

I denne delen av oppgåva vil eg studera kva lærarane fortel i intervju før, under og etter gjennomføringa av opplegget. Samstundes vil eg dra parallellar til teorigrunnlaget og sjå kva fylgjer resultata kan få. Alle namn i undersøkinga unnateke mitt er fiktive. Til slutt ser eg nærare på svara frå ei av lærarane (Turid) som eg meiner kan vera spesielt interessante. Ho oppsummerer mange av dei dilemma som den teknologiske utviklinga stiller læraren overfor. Undersøkinga blei gjennomført i løpet av 2009 og våren 2010. Skuleleiinga gjekk inn for å arrangera kurs for norsklærarane i DS under planleggingsdagane før skuleåret, og eg gjekk i gang med forundersøking i mai. Forundersøkinga gjekk ut på å finna ut kva kunnskapar dei deltakande norsklærarane hadde frå før, kva ynskje dei hadde og kva læreplanen sa om krav til kunnskap og undervising i dette emnet. Sjølv kursinga føregjekk i august - 09 og gjennomføringa av opplegget i dei enkelte klassane føregjekk i løpet av hausten - 09 og våren -10. Prosjektet er meldt til Personvernombodet for forskning. NSD har gjeve løyve til gjennomføring. Alt materialet er blitt anonymisert (vedlegg). Med bakgrunn i dette arbeidet og undersøkinga eg har gjennomført vil eg sjå på resultata ut frå dei perspektiva som er trekte opp i teoridelen.

Plan for undersøking DS-prosjekt

Tidspunkt	Aktivitet	Ansvar	Merknad
Mai -09	Innhenting av løyve hjå leiing og aktuelle lærarar. Munnleg presentasjon av prosjektet for leiinga ved skulen. Søknad til NSD. Kartlegging av utstyr og programvare. Munnleg presentasjon for lærarane. Innkalling til kurs i august.	Tore/ avdelingsleiar	I alt 18 deltakarar blei innkalla
August -09	Gjennomføring av lærarkurs. Dag 1: Kort innføring i DS som metode. Historikk, kopling til mål i læreplanen og enkel innføring i utstyr. Presentasjon av oppgåve og innsamling av materiale. Brainstorming. Dag 2: Kort innføring/repetisjon av det tekniske. Demonstrasjon av korleis ein nyttar redigeringsprogram. Innlasting av filer og redigering av produkta. Framsyning av fire produkt som blei ferdige.	Tore/ alle deltakarane på kurset	I alt 16 deltok på kurset (fire berre delvis)

August/ september - 09	Ferdiggjering av dei produkta som ikkje blei ferdige på kurset. Planlegging av opplegg i klassane.	Kursdeltakarar med hjelp frå Tore og to andre medialærarar	Fire av dei 16 fekk ikkje noko ferdig produkt
September/ oktober 09	Utval av aktørar til undersøking. Førehandssamtale.	Tore	
November - 09	Gjennomføring av undervisningsopplegg i DS i to klassar. Framføring av eit utval av produkt . Individuelle intervju med to av lærarane. (Sjå intervjuguide).	To av lærarane (J og J1) med hjelp frå Tore	Tore deltok delvis i opplegget
Februar - 10	Gjennomføring av undervisningsopplegg i DS i to klassar. Framføring av produkta . Individuelle intervju med dei to lærarane. (Sjå intervjuguide)	To av lærarane (G og T) med hjelp frå Tore. Her deltok også lærar A delvis	Tore deltok delvis i opplegget.
Mars -10	Gjennomføring av gruppeintervju med utgangspunkt i intervjuguiden	Tore og lærarane	Lærar A deltok ikkje her.
Gjennom heile perioden	Observasjonsnotat og jamlege samtalar i uformelle situasjonar.	Tore og lærarane	
Mars - juli -10	Transkribering og analyse av svara i undersøkinga. Anonymisering av intervju – rapport NSD.	Tore	

Prosjektet er også forankra i kunnskapsløftet. I den gjennomgåande planen for norskfaget heiter det at elevane skal ha ferdigheiter i :

...å mestre nye tekstformer og uttrykk. Dette åpner for nye læringsarenaer og gir nye muligheter i lese- og skriveopplæringen, i produksjon, komponering og redigering av tekster. (Kunnskapsløftet, 2010)

4.1 Gjennomføring og etterarbeid

Arbeidet med DS føregjekk på skulen sitt eige utstyr. Sidan skulen har studieprogram for medium og kommunikasjon var tilgangen på både kamera, fotoapparat, lydopptakarar, skannarutstyr, digitale teiknebrett osv. svært god. Skulen var også utstyrt med kraftige datamaskinar i mange av klasseromma slik at ein kunne nytta god redigeringsprogramvare. Me la likevel vekt på at opplegget ikkje skulle vera avhengig av dette utstyret. Meininga var å gjennomføra eit klassisk små-skala DS prosjekt. Både nokre av lærarane og nokre av elevane nytta sine eigne berbare maskinar og kamerautstyr. Nokre nytta også redigeringsprogramvare som dei hadde installert på maskinane dei hadde heime.

På sjølve lærarkurset i august var det obligatorisk frammøte, sidan leiinga hadde definert kurset som ein del av dei pålagde planleggingsdagane før skulestart. 14 lærarar deltok på kurset. Kurset føregjekk over ei firetimarsøkt den eine dagen og resten med meir sjølvstendig arbeid dei andre dagane.

Forteljingane læraren produserte bar preg av at det var første gong mange av dei prøvde seg som digitale forteljarar. Dei fleste valde å nytta foto og skanna bilete i sine produksjonar sidan dette er den enklaste måten å gjera det på teknisk. Arbeidet byrja med at dei skreiv ei forteljing som dei las inn på lydopptakar. Sidan blei opptaket lasta inn på eit av lydspora på redigeringsprogrammet, før bileta blei førte på tidslina der dei passa best inn i forhold til forteljinga. Dette er den enklaste måten å produsera ei digital forteljing på, sidan det då er den munnlege forteljinga som blir bestemmande for bileta (UH, 2010).

Då lærarane skulle velja tema for sine forteljingar, kan ein seia at dei valde emne dei fant trygge. Den personlege forteljarstemma skal vera berebjelken i DS, og ein kan seia at lærarane ikkje valde å gå langt i denne retninga. Alle valde enten å fortelja om ein tur dei hadde vore på eller om ei fritidsinteresse dei hadde. Ein kan seia at desse emna var defensive, men ein kan også sjå det som eit utslag av at dei fleste aldri hadde prøvd dette før og at dei difor ville prøva seg fram på ein forsiktig måte. Ein annan grunn til emnevala kan også ha vore at ikkje alle lærarane kjente kvarandre godt frå før. To av deltakarane var nye ved skulen.

Etter at produksjonane var fullførte blei arbeida presenterte i ei økt der me samla dei som hadde delteke. Sidan fekk dei som ville det prøva seg på å publisera forteljingane på sine eigne sosiale nettstader (friviljug).

Ei av forteljingane har eg fått løyve til å sjå nærare på i denne samanhengen. Filmen er eit

samarbeid mellom læraren June og ei av elevane hennar, Henriette. Her er det nytta både foto, filmklipp, lydeffektar, musikk og monolog. Sjølv om June har vore med, er det eleven som har fått spela hovudrolla.

I denne forteljinga tek Henriette oss med på ei reise inn i litteraturen. Det er hennar personlege stemme som er det berande elementet. Ved hjelp av dei ulike modalitetane ho nyttar gjer ho ei samanlikning mellom det å lesa bøker og det å reisa. Ho skildrar opplevingane ho får gjennom litteraturen ved hjelp av ytringar som er meinte for klassen som adressat. Henriette representerer seg sjølv som reiseglad lesehest og byggjer og viser dermed fram sin eigen identitet. Samspelet mellom tekst, lyd og bilete viser at ein modalitet får ei ny mening når den står saman med andre. Ein opplever her heteroglossia i uttrykket. Kvaliteten på både bilete, lyd og overgangar er ikkje god, og det viser at den basale digitale kompetansen hennar ikkje er godt utvikla. Ho viser likevel evne til praktisk IKT-skjøn i utvalet av bilete og i valet av litteratureksempel. Dette er val om tyder på høgt medvit om kva som tiltalar adressaten og om korleis ein byggjer ein digital sjølvrepresentasjon eller ein digital kropp.

4.2 Funn

4.2.1 Digital storytelling

Literacy-omgrepet

Lærarane som deltok på kurset i DS var alle med på det fordi det var obligatorisk. Dette ser likevel ikkje ut til å ha vore negativt for kurset. Etter det eg såg og etter kva dei sa var dei alle svært interesserte i emnet. Fleire av lærarane nemnde at dei gjerne ville læra meir om DS og multimodalitet og hadde etterlyst meir kunnskap om desse emna hjå leiinga ved skulen.

June: ...det er så vanskeleg å vita kva me egentleg skal gjera. Eg hadde jo så lite av dette på studiet...

Det læraren seier her er i tråd med Drotner sine funn der ho etterlyser ein klarare definisjon av kva skulen si oppgåve egentleg skal vera på dette området (Drotner, 2008). Drotner ynskjer seg ein klarare definisjon på literacy-omgrepet og ho talar for at skulen må tren

elevane i å takla *otherness*. Samstundes talar ho for at DS kan vera eit viktig hjelpemiddel i ei skuleutvikling som går i den retninga. Også Lambert er talsmann for dette synet der han samstundes seier at arbeid med DS kan vera ein svært god metode for å læra digitale ferdigheiter (Lambert, 2006). Det lærarane seier om at dei gjerne vil arbeida vidare og læra meir om dette, er ei stadfesting av det Drotner og Lambert hevdar.

Tekniske utfordringar

Fleire av lærarane fortalde at dei ofte nytta tradisjonelle historier og forteljingar i si undervising, og at dei alt hadde gode erfaringar med det. Når dei tek denne erfaringa med inn i arbeidet med DS, kan me sjå ein parallell til Harboe som seier at DS er ein undervisningsmetode som gjev oppleving og kunnskap samstundes (Harboe, 2008).

Guri: ... dersom eg kan henta noko sånn læring ut av det, eller kanskje nokre gonger som eg trur eg gjer, at eg spelar på mormora mi, eller farmor, eg trur eg bruker dei...

Her ser me også ein parallell til det Schultz Jørgensen seier om ein renessanse for den personlege læraren (Schultz Jørgensen, 2001). Det Guri seier kan tyda på at den personlege læraren ikkje er heilt ute av scena, sjølv om dei opplevde DS som teknisk krevjande. Ein ser her eit døme på at læraren har tradisjon for å nytta sin eigen personlegdom til å gjera rolla si autentisk.

Når det gjeld overgang til også å nytta digitale hjelpemiddel i historieforteljinga, viser det seg at dette kan vera vanskelegare enn ein skulle tru. Lærarane fortel at dei finn det vanskeleg å få oversyn over klassen. Dei seier tekniske hjelpemiddel ikkje alltid er så enkle å forholde seg til, spesielt når klassane blir store og arbeidspresset høgt. Men også innhaldsmessig kan arbeid med DS bli svært krevjande:

Guri: Det har vore litt frustrerande fordi det var mykje som eg ikkje kunne hjelpa til med...

Tore: Har det vore på det tekniske?

Guri: Ja, stort sett teknisk

Turid: Ja, eg trakk meg nesten ut av heile prosessen eg fordi eg kan ingenting om teknikken og tenkte at det fekk dei finna ut av sjølv. Det eg har tenkt på etterpå, er at eg etterkvart har blitt meir medviten om kva eg ville sjå etter i sjølve historiene

Det er dei tekniske aspekta som ser ut til å ha skapt mest vanskar for lærarane. Erstad skriv om kor viktig det er å ha basale digitale ferdigheiter (Erstad, 2005) og det læraren seier her kan tyda på at sjølv denne grunnleggjande ferdigheiten ikkje er godt nok utvikla. Igjen blir Lambert sine tankar om DS som middel til å oppnå digitale ferdigheiter aktualiserte (Lambert, 2006). Dette kan også tyda på at Haugsbakk har rett når han hevdar at lærarane i lita grad har fått vore med på å skapa føresetnader for bruk av digitale hjelpemiddel i skulen. (Haugsbakk, 2010).

Multimodalitet

Forståinga av DS som multimodal tekst og kva det inneber ser ut til å vera noko lærarane ikkje finn vanskeleg. I motsetnad til dei tekniske ferdigheitene, ser det ut til at lærarane meiner dei har høg ferdigheit på dette punktet. Kress og van Leeuwen si vektlegging av valet av modalitetar ut frå kva kommunikasjonssituasjon ein finn i klasserommet ser ut til å vera noko lærarane finn meningsfullt og forståeleg (Kress, 2010). Også omgrepsparet *demand og offer* i samband med tolking av bilete ser ut til å vera noko både læraren og elevane har forståing for. Svara lærarane gjev kan også tyda på at opplevinga av bilete er med på å utvida forståinga av språk som noko meir enn rein skrift, og at denne kunnskapen er internalisert (Harboe 2008). Det lærarane fortel kan også tyda på at dei har eit medvite forhold til omgrepsparet *elaboration og extension* (Kress & Jewitt, 2003). To av lærarane seier dei opplevde at både dei, men spesielt elevane, fekk fleire nye opplevingar då dei presenterte dei digitale forteljingane sine for dei andre. Dei såg den utvida meininga i bileta dei hadde nytta då dei framstod i denne samanhengen.

Turid: ...det var merkeleg å sjå at elevane fikk ei heilt anna oppleving av historiene sine gjennom å sjå dei på veggen saman med dei andre i klassen ...

Den opplevinga elevane og lærarane hadde her er også døme på det Bakhtin refererer til som heteroglossia (Lundby, 2008). Ein kan seia dei fekk ei oppleving av kor mangetydig og kompleks ei ytring kan vera når den blir sett inn i ei slik samanheng som DS representerer. Her kjem også forståinga av omgrepet *adressivity* inn. Elevane og lærarane fekk ei tydeleg oppleving av at meininga i ei ytring ikkje kan lausrivast frå den eller dei ytringa er meint for (Lundby, 2008). Dette kan også nyttast som ei stadfesting av at det personlege aspektet i

undervisinga kan få ein renessanse slik Schultz Jørgensen etterlyser (Schultz Jørgensen, 2001).

Alle lærarane i undersøkinga fortel at dei opplever arbeidet med digitale forteljingar som noko som ligg ganske langt borte frå det dei vanlegvis driv med i skulen. Spesielt er det tekniske aspektet som skapar avstand til slik dei kjenner seg som lærarar. Dersom ein klarer å overkoma tekniske vanskar, kan det sjå ut som dei fleste av lærarane ser på DS som ei naturleg forlenging av lærarrolla og tidlegare forteljartradisjon. Dette rimar med det Østerud seier om den nye lærarrolla, den tredje vegen, ei blanding av det beste frå tradisjonelle og progressive teoriar om læring (Østerud, 2004). Det kan også tolkast som ei stadfesting av Cuban sine funn om at lærarane held seg til ein ”gyllen middelveg” der dei nyttar metodar og reiskapar tilpassa situasjonen. (Cuban, 2009).

Tore: Var de veldig langt frå der de er som lærar til vanleg?

Guri: Ja

Tore: På grunn av det tekniske? Dersom me ser bort frå det tekniske?

Guri: Nei – då var eg ikkje så langt.. Då var eg eigentleg der eg plar vera.

Julie: For meg var det berre som eit vanlig prosjekt, for... eg såg jo nokre av dei hadde tekniske problem, men eg greip ikkje inn, for det var ikkje mitt bord.

Igjen ser me at det er tekniske problem som står i vegen. Målsetjinga i Digital Storytelling i små-skala prosjekt er at utstyret skal vera enkelt og lett tilgjengeleg (Lundby, 2008).

Undersøkinga tyder på at me har langt igjen å gå her og at sjølv om elevane har høg teknisk digital kompetanse er ikkje det nok til å gjera undervisningssituasjonen optimal før læraren har fått nok trening i bruk av digitalt utstyr. Det Lambert seier om at DS kan vera eit hjelpemiddel til også å skapa høgare digital kompetanse, blir stadfesta i det lærarane seier her (Lambert, 2006 s.16). Ein ser samstundes det ein kan sjå på som ei vegring mot å ta i bruk tekniske løysingar. Det kan også vera aktuelt å ha desse utsegnene i tankane når ein studerer planane for ei ny lærarutdanning frå Kunnskapsdepartementet. Her blir det vektlagt at læraren skal ha evne til å nytta mange metodar og samstundes ha den digitale kompetansen som trengs (Kunnskapsdepartementet, 2010).

Framtidskunnskap

Det ser også ut til at DS kan representera noko nytt og ukjent for elevane, noko som igjen stiller nye krav til læraren (Østerud, 2004). Dette kan tyda på at arbeid med DS går på fleire aspekt enn tradisjonell undervising, slik Drotner hevdar (Drotner, 2008).

Guri: Eg sleit litt med at det var nokre elevar som blei så frustrerte over at dei ikkje hadde den tekniske kompetansen at dei blokkerte, at dei blei mismodige og svært frustrerte. Det er nokre av dei "flinke" jentene som er vane med å få til det aller meste, dei møtte rett og slett veggen...

Det læraren seier her, kan vera enda ei stadfesting på Lambert sitt poeng om at øving i DS samstundes kan vera øving i digital kompetanse og del av det som vil vera kunnskap i skulen i framtida (Lambert, 2006). Det kan også tyda på at læraren har opplevd det Erstad og Drotner referer til som digitale skilje på kulturgrunnlag der det blir skilt mellom kultursterke og kultursvake. Både Erstad og Drotner hevdar skulen er den einaste arenaen som kan byggja ned desse skilja (Drotner, 2008)).

Sosial læringsaktivitet

Det største problemet for lærarane ser likevel ut til å vera at DS er best for mindre grupper og at den eksisterande skulestrukturen kan gjera det vanskeleg å gjennomføra DS i store klassar. På skulen der undersøkinga er gjennomført var dei fleste norskklassane på 30 elevar saman med ein og til tider to lærarar. I læreplanane er det skissert at opplæring i multimodalitet og bruk av digitale hjelpemiddel skal skje innanfor gjeldande rammer (Kunnskapsløftet, 2010). Det læraren fortel om arbeidssituasjonen kan tyda på at dette er vanskeleg å gjennomføra.

Turid: ... og i tillegg så hadde me 30 elevar, så det er og travelt å rekkja rundt til alle, faktisk. Så det å kjøra eit slikt prosjekt er nesten litt i overkant...

Lærarane fortel at dei fleste av elevane opplevde opplegget som både motiverande og interessant trass i store grupper. Samstundes styrkjer dette Haugsbakk sin påstand om at innføringa av digitale hjelpemiddel i skulen ikkje har føregått på lærarane sine vilkår (Haugsbakk, 2010). Mange av elevane hadde røynsler med digitale forteljingar frå før og

nokre blei til hjelp for læraren. Spesielt som teknisk hjelp var dette viktig. Dette kan tyda på at læraren fekk oppleve også andre typar digitale skilje i praksis (Drotner, 2008)

Guri: ... kunne me bruka dei til å støtta dei som ikkje fekk det til ... ikkje problem med teknikken i det heile, fordi elevane tok tak i det og hjelpte kvarandre.

Det læraren opplever her kan også vera ei stadfesting av at DS er ein sosial læringsaktivitet, slik Harboe seier (Harboe, 2008). Det kan også bety at lærarane i undersøkinga har byrja å gå den tredje vegen, ei blanding av progressive og meir tradisjonelle teoriar om læring slik Østerud skisserer (Østerud 2004). Det at elevane i denne klassen tok tak i utfordringane og hjelpte kvarandre, kan også vera ei stadfesting av Wygotskij sin teori om sosial læring der eit av poenga er at ein lærer meir i samspel med andre enn det ein kan lære på eiga hand (Drotner, 2008).

Innvendingar

Ei viktig innvending mot å nytta DS som metode er at det faktisk er ganske tidkrevjande og at det kan ta fokus frå anna innhald i faget. Ei av lærarane opplevde dette som spesielt vanskeleg.

Turid: Det tar såpass mykje tid og fokus frå kunnskapen i faget ... om ein skal bruka teknologien ... så eg kjem ikkje til å bruka dette i samfunnsfag eller historie.

Det læraren fortel her kan tyda på at skulen i dag ikkje tek nok omsyn til at digital kompetanse er ein grunnleggjande ferdigheit og at medvitte hjå lærarane om dette er manglande (Kunnskapsløftet, 2010). Ein kan også spørja seg om dette omsynet blir vektlagt i høg nok grad i planane for ny lærarutdanning (Kunnskapsdepartementet, 2010). Samstundes kan det igjen bli ei stadfesting av Lambert sine tankar om at meir teknisk trening gjev meir kompetanse (Lambert, 2006).

Det personlege og nære aspektet ved DS, det at historiene skulle vera frå levd liv eller ta utgangspunkt i noko personleg blei opplevd ulikt frå lærar til lærar og elev til elev. Småskala Digital Storytelling skal ha dette preget (Lundby, 2008). Samstundes hevdar Schultz Jørgensen at lærarar som nyttar personlegdomen sin i undervisinga når betre ut enn andre

(Schultz Jørgensen, 2001). Lærarane fortel om opplevingar som kan tyda på at dette også krev trening og tilvenning før ein finn den gode balansen.

Guri: Me hadde begge deler (Fortel anekdote om ein elev som laga ei morosam forteljing).

Turid: ... også ei som fortalde om forholdet til kjærasten sin og det blei morosamt, men på grensa til det pinlige og private.

Det lærarane fortel her kan vera ei stadfeting på det Boyd hevdar om unge som er i ferd med å utvikla den digitale sjølvrepresentasjonen sin til ein *digital kropp* og at medvitet om korleis denne prosessen virkar krev vaksen vegleiing (Boyd, 2007). På den andre sida kan det vera eit døme på at unge menneske har ei heilt anna og djupare forståing av den digitale sjølvrepresentasjonen enn generasjonane før dei (Boyd, 2007). Her kjem også omsynet til digital danning inn og det kan tyda på at den digitale danninga hjå elevane også er svært varierende (Krumsvik, 2007). Her er det interessant at planen for ny lærarutdanning er tydeleg på at dette området er avgjerande (Kunnskapsdepartementet, 2010)

Multimodaliteten i DS ser også ut til å vera noko lærarane på kurset hadde syn for. Kress og van Leeuwen viser til eit system for å tolka det multimodale språket (Kress & Jewitt, 2003). Det lærarane fortel kan tyda på at dette området er dei godt førebudde til undervising.

Guri: Det multimodale aspektet er spanande. Hos dei elevane som fekk det til og som også kunne forklara korleis dei hadde tenkt, så ser eg at dei har lært ein del nytt....

Dersom me skal tru lærarane i denne undersøkinga, er det ikkje holdningane som hindrar dei i å ta i bruk DS som metode. Dei fleste er positive til både dei sosiale og faglege aspekta ved metoden. Dette kan vera eit døme på at lærarane er offensive og vil ta kontroll over utviklinga slik Haugsbakk etterlyser (Haugsbakk, 2010). Men igjen kjem rammefaktorane inn:

Guri: Jo, eg kan godt tenka meg å gjera det igjen, og ta omsyn til erfaringane, mellom anna at me må vera betre menneske på tretti.

Oppsummering

I dette kapitlet har fokuset vore på det lærarane seier om å ta i bruk Digital Storytelling som metode. Dei viktigaste funna er at lærarane fortel om mangel på basal digital ferdigheit både hos dei sjølve og hos enkelte av elevane. Vidare legg lærarane vekt på at klassestrukturen på skulen ikkje er tilpassa metoden, men at dei likevel fann DS å vera både meiningsfullt og motiverande. Den grunnleggjande forståinga og tolkinga av multimodalitet ser ut til å vera på plass.

Ein kan ut frå dette seia at opplæring i DS både kan vera med på å oppfylle krav i læreplanen på ein relevant måte og at DS kan vera med på å auka den generelle digitale kompetansen. I tillegg kan ein til ei viss grad seia at det personlege aspektet ved DS kan vera med på å gje læraren ein djupare og meir autentisk kontakt med elevane. I tillegg kan ein hevda at DS kan vera ein metode for læraren å ta kontroll over korleis ein nyttar teknologi i undervisinga.

4.2.2 IKT-kompetanse

Lærarane som var med på kurset har alle vore gjennom obligatorisk sertifisering som databrukarar ved at skulen har gjennomført prøvar i Datakortet. Denne sertifiseringa er ei ordning som blir mykje brukt på arbeidsplassar for at dei tilsette skal ha grunnleggjande kunnskap om korleis ein datamaskin virkar og kunna ta i bruk programvare som er nyttig i deira arbeid. Ved skulen i undersøkinga har alle blitt sertifiserte i tekstprogram, presentasjonsprogram og nokre spesialprogram som er knytta til dei enkelte studieprogramma.

I denne delen av oppgåva tek eg utgangspunkt i Ola Erstad/Rune Krumsvik si inndeling av omgrepet digital kompetanse og ser nærare på kva lærarane seier om sin kompetanse (Krumsvik 2007).

Basal IKT-ferdigheit

Arbeid med Digital Storytelling skal vera enkelt og lett forståeleg, men ein kjem ikkje vekk frå at det også krev ein grunnleggjande teknisk kompetanse (Harboe, 2008). For å ha glede av metoden, bør ein kunna ta digitale bilete og lasta dei opp på maskinen. Helst bør ein kunna litt enkel fotoredigering også. Ein må også læra korleis ein nyttar ein digital lydopptakar, skannar og helst også videokamera. I tillegg må ein kunna redigera dei ferdige delane på eit program som set dei saman til ei meiningsfull eining før ein viser produktet

fram eller publiserer det. Etter det lærarane seier er ikkje dette så enkelt som ein kan få inntrykk av. Lærarane seier det er dei tekniske utfordringane som oftast sto i vegen for eit bra resultat, og det er lærarane sjølve som har dei største tekniske vanskaner. Det lærarane seier kan tyda på at dei manglar basal ikt-ferdigheit (Erstad, 2005).

Guri: Det har vore litt frustrerende ... korleis i alle dagar brukar ein opptakar, korleis får me det inn i PC'en etterpå?

Eit av ideala til lærarrolla er at læraren skal vera den som går i spissen for ny kunnskap og blir teknologileiande (Østerud 2004). Dette går også tydeleg fram som eit mål i planane for den nye lærarutdanninga (Kunnskapsdepartementet, 2010). Det kan synast på desse lærarane som om vegen til det målet ennå er lang.

Tore: ... læraren vera teknologileiande? Det er jo ein del av dei grunnleggjande ferdigheitene?

Turid: Då må me få vita klarare kva det skal vera og...

Julie: Då må me få meir kursing.

Det kan også synast som om den tekniske kompetansen heller ikkje er det som står øvst på lærarane si prioriteringsliste. Sjølv om lærarane her seier dei er positive til å læra meir både om teknologi og om DS, så kan det henda at det er noko i lærarane si tradisjonelle tenking som nedprioriterer dette (Harboe, 2008). Det Turid seier her kan vera ei stadfesting av det Harboe seier om lærartradisjonen. Også Erstad er inne på dette i diskusjonen om synet på lærarrolle som splitta mellom progressive og tradisjonelle grunnsyn (Erstad, 2005).

Turid: Dette blir kanskje litt personleg – men det er ikkje der eg set mi ære, for å seia det slik. Eg må alltid ha hjelp til noko med høgtalaren eller noko slikt...

Praktisk/didaktisk IKT-skjøn

For å arbeida med nye metodar som DS krevst det også at ein har ei overtyding om at metoden er relevant og at kunnskapen metoden medfører er nyttig og i tråd med skulen sine mål (Drotner, 2008). Det lærarane seier om dette emnet kan tyda på at dei ser meininga i arbeidet, men at dei ikkje heilt har teke inn over seg kor høgt slik kunnskap er vekta i

læreplanane der det blir vektlagt som ein grunnleggjande ferdigheit (Kunnskapsløftet, 2010). Også i planane for den nye lærarutdanninga er dette elementet sentralt (Kunnskapsdepartementet, 2010).

Julie: ... eg såg jo nokre av dei hadde tekniske problem, men eg greip ikkje inn, for det var ikkje mitt bord ...

Læraren som seier dette hadde i sin klasse hjelp frå andre lærarar med filmkompetanse, men her ser me eit døme på det Harboe seier om at lærarane si holdning på dette området er defensiv (Harboe, 2008). Dette kan også vera ei stadfesting av Cuban som hevdar at lærarar held seg på den ”gylne middelveg” (Cuban, 2009). Samstundes kan det styrka Haugsbakk sin påstand om at læraren i lita grad har fått vera aktivt med på å forma den digitale skulen (Haugsbakk, 2010).

Ei anna lærar seier at ho hadde så mange digitalt kompetente elevar i gruppa si at ho trudde ho kunne overlata det tekniske til dei.

Tore: ... skuva det (tekniske) over på dei?

Guri: Dei hadde ikkje det (nok teknisk kompetanse). Nokre hadde det ...

Turid: Det opplevde eg også. Det var ein som det låste seg heilt for, men det ordna seg på eit vis der også.

I mange tilfelle har elevane høg teknisk kompetanse og alle lærarane i denne undersøkinga seier dei opplevde elevane som støttande på dette området. Dette kan tyda på at lærarane opplevde digitale skilje i klassane der den digitale kompetansen går både parallelt og på tvers av tradisjonelle skilje (Erstad, 2005). Ein kan her samstundes sjå at klasserommet har blitt ein arena for sosial læring og at lærarrolla har fått eit anna innhald enn i tradisjonell skule (Erstad, 2008). Likevel seier ei av lærarane at ho ikkje kjenner seg komfortabel i rolla si når situasjonar som krev teknisk kompetanse oppstår. Ein ser her også kor lett det er å mista kontrollen med situasjonsdefinisjonen (Goffman, 1992).

June: ... då kan eg fort få litt sånn panikk innimellom, me har jo elevar og sånn, men der kunne eg tenka meg å kunna meir om... føler meg som ein ”klums”

Læringsstrategiar og metakognisjon

Ei av målsetjingane ved å arbeida med nye læringsmetodar, som DS, er å skapa medvit om korleis ein sjølv lærer på best måte. DS kan vera ein metode som verkar godt på elevar som har mindre utbytte av tradisjonelle metodar (Lundby, 2008). Ein viktig komponent i den digitale kompetansen er å kunna systematisera den flaumen av informasjon ein møter t.d. på internett (Krumsvik, 2007). Ofte ser ein at unge med høg teknisk digital kompetanse har banale strategiar på dette området og treng øving i refleksjon omkring dei kjeldene dei tek i bruk. Her ser me igjen døme på at det kan vera vanskeleg å identifisera skilje i den høgare digitale kompetansen i klasseromma (Erstad, 2005).

Ut frå det lærarane seier i denne undersøkinga, kan det synast som dei har lært meir om lærarrolla på dette området.

June: Neste gong vil eg vera tydelegare for å kunna fortelja dei korleis eit slikt prosjekt skal vera...

Ut frå det Turid seier vidare, kan det synast som om det igjen er dei tekniske utfordringane og den basale ikt-ferdigheiten som står i veggen.

Turid: Eg må innrømma at eg meldte meg litt ut av dette, på grunn av at det heilt på sida av det eg kan Så min digitale kompetanse er uforandra, og det er ikkje så bra.

På den andre sida kan det likevel seiast at lærarane seier dei er optimistiske og ynskjer å ta fatt på nye metodeutfordringar.

Tore: Så du er komfortabel som lærar med å innføra noko nytt som du ikkje har peiling på?

Guri: Ja – så lenge eg føler meg trygg på det grunnleggjande, så er det greitt.

Digital danning

Den siste komponenten i den digitale kompetansen går på å ha syn for og ta omsyn til kor stor del av kvardagen og kulturen vår som er prega av at me er inne i ein digital revolusjon (Krumsvik, 2007) (Østerud, Svein 2004). Erstad og Krumsvik refererer til denne prosessen som digital danning. Utviklinga påverkar også skuleverda. I web2 – samfunnet dannar unge menneske sine eigne digitale livsverder og dette viser igjen i skulen (Lundby, 2008). Det

lærarane seier i denne undersøkinga kan tyda på at synet på digital kompetanse ikkje er det same som det ein finn i læreplanane. Det kan virka som læraren Turid her undervurderer den digitale delen av danninga.

Turid: Eg er trass alt faglærer og det går på å ha kunnskap om faget – ok – det digitale er ein del av det – men me kan med ein pc... . Nokre meir krav enn det blir det ikkje stilt til oss – ennå i alle fall, for då blir det neste steget å læra slike ting som dette her (DS). Då spør eg kva er den faglege vinsten med å visa sånne ting med dei ramane me har i dag?

Ein annan kommentar frå June kan også vera illustrerande for dette, men den viser at dei positive intensjonane i alle fall er på plass.

Tore: ... er du digitalt danna?

June: Ja, er det det det heiter? Ja , til ei viss grad, vil eg tru. Eg veit ein del om kjeldekritikk og finna gode nettsider, eg har lært å alltid å kikka gjennom når eg bruker lenker og prøver å læra det vidare til elevane også.

Oppsummering

I dette kapitlet har fokuset vore på digital kompetanse sett i forhold til lærarrolla i DS. Dei viktigaste funna har vore at lærarane er blitt medvitne om at dei manglar spesielt dei høgare ordna komponentane i den digitale kompetansen. Det kan likevel sjå ut som dei legg meir vekt på at dei manglar teknisk kompetanse, og at medvitet om meir overordna digital kompetanse ikkje er på plass i like høg grad. Lærarane etterlyser etterutdanning på det tekniske området og dei peiker på spriket mellom skulekvardagen og krava som kjem fram i læreplanane. Ein kan ut frå dette seia at skulen treng å satsa meir på opplæring i fleire av dei komponentane som utgjer den digitale kompetansen og at rammefaktorane i skulen ikkje ennå er gode nok til å gjennomføra viktige krav frå læreplanen.

4.2.3 Sjølvrepresentasjon

Situasjonsdefinisjon

Eit viktig aspekt ved Digital Storytelling, er at det er med på å forma sjølvrepresentasjonen hos dei som er med (Lundby, 2008). Lærarane i denne undersøkinga er også opptekne av

korleis dei framstår overfor elevane og dei seier dei har fått nye opplevingar i løpet av den tida dei har arbeidd med DS. Erwing Goffman vektlegg at ein kommunikasjonssituasjon må vera klart definert dersom den skal vera vellukka (Goffman, 1992). Dette gjeld også for klasseroms situasjonen og det verkar som lærarane i undersøkinga har vore medvitne når dei har klargjort rollene i sin situasjonsdefinisjon. Igjen ser me at mangelen på teknologisk kunnskap er med på å definera situasjonen, men lærarane har eit medvite forhold til denne mangelen og ser ikkje ut til å la det øydeleggja for opplegget eller autoriteten.

Julie: ... du kan seia at du er sterk når du kan innrømme at det er noko du ikkje kan.

Lærar Guri formulerer dette slik i etterkant av opplegget.

Guri: Evne til å improvisera og tryggleik nok til å kunna innrømme at ein ikkje kan alt.

Også læraren Turid seier medvit om sjølvrepresentasjon er med på å skapa ein relevant situasjonsdefinisjon (Goffman, 1992).

Turid: Eg trur det er ganske viktig (å tenka på sjølvrepresentasjonen), for me og dei er jo så opptekne av individ og identitet.

Fokuset på identitet og personlegdom er noko av det mest sentrale trekket ved utviklinga i samfunnet dei siste tiåra (Østerud, 2004), og det lærarane her fortel stemmer med denne påstanden. Dette kan også vera med på å stadfesta det Schultz Jørgensen hevdar om at læraren sin personlegdom bør få ein renessanse i tolkinga av lærarrolla (Schultz Jørgensen, 2001).

Teikn

Goffman vektlegg vidare at me sender både med- og umedvitne teikn når me kommuniserer (Goffman, 1992). Også Kress og van Leeuwen vektlegg at nokre gonger representerer me oss sjølve medvite, andre gonger umedvite. Ein kommentar frå læraren Turid kan illustrera kor vanskeleg det kan vera å avsløra kva teikn me gjev og avgjev (Kress & Jewitt, 2003).

Turid: Eg trur det var så diffust det der med sjølvrepresentasjon – eg trur eg ikkje såg det

før dei var ferdige kvar det var personleg og kvar dette var heilt fråverande.

Også her kan omgrepet digitale skilje (Erstad, 2005) vera relevant. Det kan henda elevane har ein annan kultur på dette området enn lærarane, at dei har eit meir utvikla forhold til omgrepet digital kropp (Boyd, 2007).

Tru på rolla

Når ein lærar avgjev teikn som kjenneteiknar lærarrolla, er det forventat at eleven skal ta det uttrykket læraren sender på alvor (Goffman, 1992). I DS er idealet dei personlege forteljingane og dette aspektet kan vera vanskeleg å forholde seg til i eit klasserom. I nokre tilfelle går læraren heilt opp i rolla, mens i andre tilfelle må læraren vera kynisk for å kommunisera det som skal definera situasjonen. Fleire av lærarane i denne undersøkinga seier dei nyttar personlege forteljingar for å nå fram med budskapet sin. Nokre gonger er desse forteljingane heilt autentiske, andre gonger kan dei vera litt pynta på eller vera oppdikta.

Tore: ... ser du på dette som eit pedagogisk triks, som manipulering?

Julie: Nei...ein kan nok godt kalla det for ein slags manipulering for ein får jo elevane til å nikka for seg sjølv, men om det er negativt...for meg er det slik at det levandegjer litt.

Det læraren seier her kan vera ei stadfesting av at forteljingar er nyttige reiskapa for å få fram ein budskap (Harboe 2008) og at det personlege aspektet kan vera ein viktig faktor i tolkinga av ei meir moderne lærarrolle (Schultz Jørgensen, 2001).

Fasade og dramatisering/mystifikasjon

Summen av dei teikna læraren gjev og avgjev kallar Goffman for fasaden (Goffman, 1992). Element rundt lærarrolla som er fastlagte gjennom tradisjonar og lovverk refererer han til som kulissar. Ein del av effekten av fasaden og kulissane er at dei er med på å skapa mystifikasjon rundt rolla. Dette kan vera teikn som er med på å skapa profesjonell respekt og distanse. Det lærarane seier i denne undersøkinga kan tyda på at dei opplever at både fasaden og kulissane er i endring når ein tek i bruk nye undervisningsmetodar som DS. Det kan også tyda på at mystikken rundt rolla er utfordra.

Tore: ... er du blitt avkledd ... har du mista etoset ditt som lærar – eller har du fått styrka det?

Julie: Det er klart når det tekniske....du blir jo det når du ikkje kan svara...

Igjen ser me at det er den tekniske kompetansen lærarane legg vekt på når dei talar om fasaden og kulissane og at dei ikkje føler dei har fått nok kontroll med innføringa av tekniske hjelpemiddel (Haugsbakk, 2010). Men det dei seier kan også tyda på at eit tilsynelatande tap av etos ikkje blir opplevd likt hos alle og at det ikkje alltid vil vera ein trussel mot sjølvrepresentasjonen.

Turid: Eg må jo berre sei frå når det er noko eg ikkje kan...

Tore: Ja, er dette et etos-tap for deg – eller?

Turid: Nei, overhovudet ikkje.

Guri: Nei, eg føler ikkje heller det...

Lag/områdeåtferd

Ein faktor som er med på å definera lærarrolla er det området og det laget/kollektivet rolla utspelar seg i (Goffman, 1992). Dette er ein del av scenearrangementet og er med på å støtta opp om fasaden og kulissane for situasjonen. Laget er eit kollektiv med meir og mindre felles situasjonsdefinisjon og det kan seiest å vera viktig at deltakarane på laget har ei felles oppfatning av korleis rollane skal spelast. I ein klasse der ein arbeider med DS, kan ein seia at laget er både lærarane og elevane. Det er lærarane som har oppgåva og retten til å definera situasjonen. Det lærarane seier om dette i undersøkinga kan tyda på at dei har opplevd ei endring i oppgåvefordelinga i klasserommet (Lund, 2008).

Guri: Men Anna (kollega) sa det at elevane fekk eit nytt syn på henne – og på norskfaget etterpå – ...– Anna underviser dramaelevar som i utgangspunktet ikkje er så veldig analytiske, men som er kreative og flinke til å fortelja historier. Så for dei så fekk dei eit heilt anna syn både på henne og på norskfaget.

Ut frå krava i læreplanen kan ein seia at den definerte lærarrolla inneheld brei digital kompetanse (Kunnskapsløftet, 2010). Også Østerud vektlegg dette kravet (Østerud, 2004).

Harboe seier det er ein tendens at lærarar tradisjonelt er defensive når det gjeld denne kunnskapen (Harboe, 2008). Det lærarane seier i undersøkinga kan tyda på at dei har ei forståing av at det Harboe seier om den tradisjonelle lærarrolla stemmer. Også planane for ny lærarutdanning vektlegg denne kunnskapen tydeleg (Kunnskapsdepartementet, 2010).

Tore: Er det lov for lærarar å ikkje få til grunnleggjande digitale oppgåver... det er jo ein digital sjølvrepresentasjon å kokettera med det ein ikkje kan også?

June: Nei, eg synest det er heilt på grensa.

Sjølvmotseiande rollar/kontroll over inntrykket

Lærarar i eit fellesskap som ein skule bør ha ei felles forståing av korleis lærarrolla skal framførast (Goffman, 1992). Når ein veit kor lett det er å avgje teikn som ikkje stemmer med situasjonsdefinisjonen, kan ein også sjå at læraren fort kan motseia seg sjølv. Det kan også lett føra til tap av kontroll over inntrykket ein gjev. Små-skala Digital Storytelling inneber ei viss grad av sjølvutlevering (Lundby, 2008). Lærarane i undersøkinga seier dei ikkje opplever ei viss grad av personleg teikngjeving som problematisk, men dei blei klare over at dette kunne vera vanskelegare for elevane. Her er dei også i tråd med Schultz Jørgensen som hevdar at personlegdomen er ein av tre viktige føter som lærarrolla skal byggjast på (Schultz Jørgensen, 2001).

Tore: ... har de blottstilt dykk meir gjennom denne prosessen enn det de ville gjort i eit anna undervisingsopplegg?

Guri: Nei, eg trur ikkje det – men eg merka at det var ein god del elevar som var ganske tilbakehaldande då dei høyrde om kva me ville dei skulle laga.

Ei anna av lærarane fortel om ein situasjon der ho opplevde seg sjølv i ei lærarrolle som motsa den definisjonen ho sjølv hadde (Goffman, 1992). Ein elev sa noko ho opplevde som positivt men veldig privat om henne. Også resten av klassen høyrde kva eleven sa og såg reaksjonen hennar.

June: ... eg vil vera ein sjølvstendig...eg vil vera læraren deira, men så sa han det i går då og då blei eg veldig "satt ut" ... nokre i klassen som sa "Åh...nå rødmar du..."

Den opplevinga læraren hadde her kan kasta lys over dei utfordringane som ligg i å representera lærarrolla i eit arbeidslag som har det Østerud kallar ”den tredje vegen” som ideal (Østerud 2004). Det kan også vera ei av forklaringane på at enkelte lærarar kvir seg for å nytta personlegdomen sin i undervisinga, slik Schultz Jørgensen etterlyser (Schultz Jørgensen, 2001).

Oppsummering

I dette kapitlet har fokuset vore på sjølvrepresentasjonen som arbeid med DS medfører, spesielt for læraren, og i kor stor grad denne utleveringa påverkar lærarrolla. Det lærarane fortel, tyder på at dei er opptekne av å nytta personlege sider i undervisinga for å levandegjera stoffet og gjera undervisingssituasjonen autentisk. Svara viser også at lærarane ikkje er redde for å visa elevane at det er grenser for kompetansenivået deira, spesielt på det tekniske området. Dette kan også tyda på at lærarane har syn for læring som ein sosial aktivitet, at dei er utviklingsorienterte og at dei ser på personlegdomen sin som eit viktig fundament for læring.

4.2.4 Digital sjølvrepresentasjon

Berre ei av lærarane (June) i undersøkinga valde å visa sine egne digitale forteljingar for elevane som førebuing av undervisingsopplegget. Ho fortel at ho opplevde denne visinga som fin. Dette kan vera ei stadfesting på Drotner som seier at ny teknologi kan endra måten sjølvet blir representert på i sosiale settingar (Drotner, 2008). Ein kan seia at elevane sitt syn på måten ho representerer seg sjølv i lærarrolla blei utvida. June nytta sine forteljingar som døme på korleis elevane kunne gjera oppgåva og ein av kommentarane hennar avslører at dette også kan vera ei utfordring.

June: ... måtte ta litt fart, men det virka som dei likte det ... heldigvis var det ingen som kopierte meg...

Dei andre lærarane nytta døme frå nettet når dei skulle inspirera elevane. Opplegget skulle eigentleg ha med ein inspirasjonsdel der lærarane viste sine egne forteljingar (Harboe, 2008), men dei fleste hoppa over dette punktet. Grunngevinga for dette valet kan også tolkast positivt. Lærarane seier dei ikkje har nok trening i det tekniske ennå og dette kan

sjåast som ei stadfesting på at dei har praktisk/didaktisk IKT-skjøn (Krumsvik, 2007).

Turid: Nei! Det hadde eg aldri gjort – er du gal – den (eg hadde laga sjølv) var jo heilt forferdeleg!

Det negative her er at me igjen ser ei stadfesting av den defensive rolla som mange lærarar har overfor ny teknologi (Harboe, 2008). Vidare kan det understreka Schultz Jørgensen sitt poeng om at dei personlege sidene ved lærarrolla har vore i bakgrunnen dei siste tiåra (Schultz Jørgensen, 2001).

Digital arkitektur/digital kropp

Det kan seiast at DS er ein av fleire metodar for å ta kontroll over sin eigen digitale sjølvrepresentasjon (Boyd, 2007). Boyd meiner at oppbygginga, den digitale arkitekturen av eit medium, er med på å avgjera korleis sjølvrepresentasjonen blir vist fram. Ein ser her også ein parallell til påstanden frå Marshall McLuhan om at *”the medium is the message”* der ein skal forstå at mediet sitt særpreg er ein del av uttrykket (Østerud 2004). Læraren som nytta sine egne forteljingar overfor elevane fortel at ho opplevde dette som positivt. Ho fortel at ho på den eine sida var stolt over å visa kva ho kunne. Ho seier vidare at ho kvitte seg før ho gjorde det, men at ho opplevde det fint og at elevane også viste meir av seg sjølv gjennom opplegget sidan ho hadde våga først.

June: ... har sjølv vist digitale historier og meiner det tiltalar estetiske sider hos elevane...

Ei digital forteljing kan vera med på å skapa det Boyd refererer til som ein digital kropp hos skaparen (Boyd, 2007). Fleire av lærarane fortel at dei opplevde elevane sitt medvit om dette som ganske høgt. Dette medvit hos elevane gjorde det vanskeleg for lærarane å få enkelte av elevane til å vera det dei kallar ”ekte” personlege. Dei fortel at spesielt nokre av jentene var svært medvitne om korleis dei ville framstå digitalt.

Julie: Det var nesten sånne musikkvideoar med masse bilete som dei hadde henta frå nettet., klisjear og etterlikningar ...

Ein kan her også sjå ein parallell til jentefenomenet ”rosa-bloggarar” som meir og mindre

medvite legg ut stoff som dei vil skal representera dei på ein ”cool” måte (Boyd, 2007). Det kan også tolkast som døme på at det eksisterer store kulturelle digitale skilje i klasserommet (Erstad, 2005).

Ein annan variant av dette fenomenet, men med eit anna forteikn, fekk lærarane sjå hos nokre elevar som dei opplevde som ”politisk korrekte” og ”smiskete”.

Julie: ... alle klisjeane om små søte Afrika-barn som leiker ... og det blei jo heilt forferdeleg.... Det blei berre kliss...

Det lærarane seier her kan vera ei stadfesting av at verken lærarane eller elevane ennå har nok kompetanse om korleis dei representerer seg sjølv digitalt, men at elevane kan ha eit forsprang som lærarane ikkje er medvitne om. Dette kan vera ei stadfesting av Boyd som hevdar at mange unge nyttar svært sofistikerte strategiar når dei designar sin eigen digitale kropp (Boyd, 2007).

Digital interaksjon

I fylgje lærarane viser elevane gjennom sine val evne til gjennom fortsåing av og interaksjon med mediet og omverda å skapa sin eigen digitale identitet. Dette kan også sjåast på som positivt. Sjølv om lærarane seier dei prøvde å få fram autentiske forteljingar ved å visa til døme, var det fleire av elevane som ikkje ville det. Turkle seier dette representerer ei avansert postmoderne eksperimentering med identitet gjennom digitale hjelpemiddel (*self fashion/-create*) (Turkle, 2006). Dette kan også tyda på at nokre av elevane er meir digitalt danna enn både lærarane og andre elevar, eller at ein her ser eit digitalt skilje (Erstad, 2005). Men hos enkelte elevar slo dette ut motsett og lærarane fortel at dei måtte vegleia dei vekk frå altfor private utleveringar. I dei fleste tilfella gjekk dette bra.

Turid: ...produkta blei avvæpnande og søte ... det blei morosamt, men på grensa til det pinlige og private.

Lærarane fortel vidare at dei opplevde at både forholdet elevane imellom og lærar/elev blei utvikla gjennom opplegget. Dette kan tyda på at DS kan vera med på å skapa det Turkle refererer til som ”Toy-situation” – ein leik med identitetar (Turkle, 1995).

Guri: ... då ser eg at dei får eit litt anna syn på kvarandre og på oss, at dei får innblikk i korleis dei andre tenker...eller vil at me skal tenka.

Slik eg tolkar det lærarane seier, rår det likevel ein tvil om kor autentiske og ekte elevane sine forteljingar er. Sjølv seier lærarane at det ville vera vanskeleg for dei å vera "falske" i sine egne forteljingar. Det kan henda me her har med digitale skilje og generasjonsforskjellar å gjera (Krumsvik, 2007). Det kan vera meir sjølv sagt for dei unge at å skapa ein digital sjølvrepresentasjon er ein serie av medvitne val. Drotner skil mellom medierte og mediatiserte forteljingar. Det lærarane har opplevd kan tyda på at dei unge sine forteljingar er meir medvite mediatiserte enn læraren klarer å gjennomskua og det er kanskje her ulikskapen ligg (Lundby, 2008).

Hyperpersonleg sjølvrepresentasjon

Opplegget me gjennomførte kravde ikkje at forteljingane skulle publiserast. Forteljingane blei presenterte klassevis, stadbunde (Turkle, 1995), så ein fekk ikkje sjå korleis dei hadde virka på eit hyperpersonleg plan. Nokre av elevane, men ingen av lærarane, valde å publisera sine forteljingar på egne bloggar og nettstader. Dette var ikkje meint som ein del av opplegget fordi mange personvernomsyn kjem inn i biletet. Likevel fortel lærarane at dei opplevde ei utvikling i sitt eige medvit om digital sjølvrepresentasjon gjennom perioden og det kan dermed styrka påstanden frå Lambert om at opplæring i DS styrkar ikt-kompetansen (Lambert, 2006).

Julie: ... (det me viser på nettet er) ein del av "imagen" vår som me må ta i tillegg til måten me snakkar...

Anna: Elevane kan jo sjå powerpointane mine på itslearning – dei ser jo fæle ut. Her må eg gjera noko.

June: ... eg er relativt usynlig på nettet for elevane, spesielt på sosiale plattformer...er skeptisk til for mykje eksponering og ganske medviten om kvar grensa går.

Lærarane seier vidare at opplæring i Digital Storytelling kan styrka den digitale kompetansen på ein motiverande og meningsfull måte. Dette stadfestar igjen Lambert si utsegn om at opplæring gjennom slike prosjekt styrkar læringa (Lambert, 2006).

Guri: Me hadde blant anna eit identitetstema – der var dei fleire som laga historier med utgangspunkt i seg sjølv og stilte spørsmål ved kven dei var ... både kurset og opplegget var ein lærdom for meg og.

Oppsummering

Fokuset i dette kapitlet har vore digital sjølvrepresentasjon og medvit om dette temaet i lærarrolla. Det lærarane fortel tyder på at dei gjennom DS er på veg til ei breiare forståing av dette omgrepet. Eit anna viktig funn kan vera at det går digitale skilje på tvers av alder når det gjeld medvit om korleis ein dannar sin eigen digitale representasjon. Det kan sjå ut som elevar med høg digital kompetanse tek kontroll over den digitale sjølvrepresentasjonen sin og mediatiserer budskapet. Dette kan seiast å stå i kontrast til lærarrolla i DS som tilseier at ein skal nøya seg med å mediera representasjonen.

4.2.5 Lærarrolle

Nytt kunnskapsunivers

Små-skala Digital Storytelling er ein av ei rekkje nye metodar som har blitt vanleg i skulen i takt med den teknologiske utviklinga. Dette stiller krav til lærarrolla som det kan vera utfordrande å oppfylla. Erstad skriv i sin artikkel om at læraren må delta aktivt i utviklinga og *erobra det nye kunnskapsuniverset* (Erstad, 2008). Ein av kommentarane frå lærarane kan seiast å spegla Erstad sitt syn.

June: Eg har ein følelse av at eg er ein lærar som vil elevane sitt beste... som likar å læra sjølv... Det er viktig å søkja...eg søker nye utfordringar, at eg ikkje skal stå stille...

Lærarane i denne undersøkinga seier dei har tenkt mykje på korleis den nye lærarrolla skal vera, og dei meiner det må meir (etter-) utdanning til. Dette kan også vera ei stadfesting av Haugsbakk som hevdar at lærarane ikkje i høg nok grad har fått vore med på å prega utviklinga i skulen (Haugsbakk, 2010). I planane for den nye lærarutdanninga blir denne delen av kompetansen vektlagt (Kunnskapsdepartementet, 2010).

Julie: Det krev ein meir utdanna lærar på det området...

Nokre kommentarar kan likevel også tyda på at medvitnet mellom lærarane om at IKT er ein del av dei grunnleggjande ferdigheitene (KL 06) ikkje heilt har slått rot.

Turid: Eg er trass alt faglærer og det går på å ha kunnskap om faget (norskfaget).

Lærarane peiker på at viljen og innsatsen frå skuleleiinga også er viktig. Seymour Papert viser i si forskning til sjukehusverda som eksempel på eit område der dei har teke utviklinga på alvor (Erstad, 2008). Haugsbakk etterlyser ei meir lærarstyrt skuleutvikling (Haugsbakk, 2010) Lærarane meiner også skulen heng etter på dette punktet.

Guri: Dei må ha vilje til å skaffa utstyr som trengst og vilje til å leggja til rette for kursing av lærarar.

Ny lærarrolle

Eit av aspekta ved det ein kan kalla ein ny lærarrolle er medvit om at skulen er blitt ein arena for kollektiv læring (Lund, 2006). Lund meiner skulen må leggja forholda til rette for kunnskapsutvikling og –deling. Lærarane i undersøkinga seier dei er medvitne om dette, og at det ikkje er noko nytt for dei å leggja til rette for slik læring.

Julie: ...er ofte ein slik hjelpe-og-trøyste-støtte ... eller hjelpa dei til å finna ut kvar dei kunne få hjelp.

Samstundes opplever dei at arbeid med DS var med på gje elevane eit meir utvida syn på lærarrolla. Ein kan seia dei fekk oppleva at teknologien endrar måten sjølvst blir representert på (Drotner, 2008).

Guri: ...men Anna sa det at elevane fekk eit nytt syn på henne – og på norskfaget etterpå – meir positivt.

Kommunikativ aktivitet både artikulerar og endrar kulturen (Lund, 2006). Lærarane fortel at dei har hatt opplevingar som tyder på at kulturen i klasserommet og deira lærarrolle er blitt utfordra gjennom prosjektet. Mangelen deira på teknologisk kunnskap og det at DS var

nesten nytt for dei, gjorde at dei fekk ein annan posisjon i klassen enn dei vanlegvis har. Dei opplever likevel ikkje dette som negativt

Tore: Er det å visa mangel på teknisk kompetanse eit etos-tap for deg?

Turid: Nei, overhovudet ikkje.

Guri: ... me hadde vore opne med dei, Og dermed kan det faktisk styrka etoset på den måten at du kan seia at du er sterk når du kan innrømme at det er noko du ikkje kan.

Læreplanar

Gjennom Kunnskapsløftet er bruk av digitale verktøy blitt teke inn som ein grunnleggjande ferdigheit i (nesten) alle fag gjennom heile skuleløpet. I fag som norsk er det heilt konkrete krav til at elevane og lærarane skal læra å nytta digital teknologi og forstå og laga t.d. multimodale tekstar (Kunnskapsløftet, 2010). Lærarane peiker her på det dei meiner er eit sprik mellom innhaldet i planen og det som er gjennomførbart i skulen. Dette kan stadfesta det Haugsbakk hevdar om at lærarane ikkje har fått vore med på å utvikla tenkinga rundt bruk av digitale hjelpemiddel i skulen (Haugsbakk, 2010).

Guri: Og i tillegg så hadde me 30 elevar... .

Turid: Det tar såpass mykje tid og fokus frå kunnskapen i (norsk-)faget (...) utfordrande innanfor dei rammene me har i skolen, dei store klassane, så eg kjem ikkje til å bruka dette i samfunnsfag eller historie(...) då spør eg kva er den faglege vinsten med å visa såne ting med dei ramane me har i dag.

Lærarane diskuterer også om dei kan sjå meir utvida på desse ferdigheitskrava.

Guri: Eg synest krava skal vera der, men eg meiner ein må definera på kva nivå ein skal ha kva type ferdigheit.

Anna: Er det kanskje eit tverrfag – at me her kan laga eit tverrfagleg opplegg mellom norsk, samfunnsfag og kanskje religion?

Det lærarane seier her er ei understreking av at dei ynskjer å ta del i utviklinga av skulen på dette området (Haugsbakk, 2010). Samstundes peikar dei på ei anna utfordring. Dei etterlyser tydelege vurderingskriterium og stiller spørsmål ved den eksisterande

karaktersystemet i denne sammenhengen (Kunnskapsløftet, 2010).

June: ...når eg skal setja tal på det så mister det noko av det menneskelige perspektivet.

Muligheitenes marknad

I takt med teknologiutviklinga har også synet på læring utvikla seg frå instrumentalistisk tenking på syttitalet fram til eit meir ope syn der ein nyttar det beste frå fleire tradisjonar etter kva som er mest relevant for undervisningssituasjonen. Erstad refererer til dette som muligheitenes marknad, eit meir pragmatisk læringssyn med innslag frå fleire retningar (Erstad, 2008). Lærarane i undersøkinga seier dei vekslar i metode etter kva dei ser mest formålstenleg og vil ikkje låsa seg til noko spesielt læringssyn. Dei seier dei er innstilte på endring og utvikling.

Anna: Eg snur gjerne på flisa når eg synest det passar.

Turid: Det er ikkje avskrekkande ... neste gong så skal eg gjera det heilt annleis.

Ein annan kommentar kan vera med på å seia noko om eit pragmatisk læringssyn som verken vil vera tradisjonell eller progressiv (Østerud, 2004), (Cuban, 2010).

June: ... så eg er nok sånn midt i mellom, (...) tradisjonelle forelesingar (...) eg blir kjent med elevane (...) sleppa elevane litt laus sjølv. Men det tar liksom litt tid å bli trygg så ein kan bevega seg over i det meir utradisjonelle(...) eg veit ikkje om eg skal kalla meg progressiv, men eg tenkjer litt nytt.

Kanskje kan June sin siste kommentar om lærarrolla stå som eit motto for den moderne lærarrolla:

June: Nå er eg den læraren som er undervegs.

Oppsummering

Fokuset i dette kapitlet har vore på den nye lærarrolla og kva utfordringar som ligg for denne rolla i og med utviklinga i resten av samfunnet. Det lærarane fortel her tyder på at dei

har eit relativt moderne syn på undervisinga. Dei fortel om open haldning til sosial læring, og dei er opne for nye og utviklande læringsmetodar. Samstundes peikar dei på nokre viktige innvendingar, som at skulen ikkje er godt nok førebudd på den nye lærarrolla, og at spesielt vurdering av nye arbeidsformer er ei utfordring.

Oppsummering av funn

I analysen av det innsamla materialet er det spesielt svara frå ei av informantane som har merkt seg ut. Svara frå læraren Turid har på ein tydeleg måte kasta lys over utfordrande sider ved lærarrolla i ein skule med digitale hjelpemiddel. Både Erstad og Harboe peikar på at enkelte lærarar kan ha ein tendens til å stilla seg på sidelinja i den teknologiske utviklinga, og dei diskuterer kor djupt denne tendensen ligg. Turid sitt svar kan seiast å stadfesta ein slik tendens.

Turid: Ja, eg trakk meg nesten ut av heile prosessen, eg, fordi eg kan ingenting om teknikken og tenkte at det fekk dei finna ut av sjølv.

Samstundes som ein kan tolka det Turid seier som eit uttrykk for passivitet og resignasjon, kan det på den andre sida sjåast på som uttrykk for at lærarar ikkje sjølv har fått vore med å forma utviklinga, slik Haugsbakk hevdar. Turid viser også til kor krevjande nye arbeidsmetodar kan vera i ein skule der forholda ikkje er godt nok tilrettelagde:

Turid: ... og i tillegg så hadde me 30 elevar, så det er og travelt å rekkja rundt til alle, faktisk. ... Eg må innrømme at eg meldte meg litt ut av dette, på grunn av at det er heilt på sida av det eg kan.

Eit meir viktig funn kan seiast å vera det Turid seier om DS sin plass i undervisinga som døme på samansett tekst.

Turid: Det tar såpass mykje tid og fokus frå kunnskapen i faget ... om ein skal bruka teknologien i tillegg så blir det så tidkrevjande og då blir eg skeptisk, altså.... Eg er trass alt faglærar og det går på å ha kunnskap om faget (norskfaget). Det tar såpass mykje tid og fokus frå kunnskapen i (norsk-)faget (...) eg kjem ikkje til å bruka dette i samfunnsfag eller historie(...) då spør eg kva er den faglege vinsten med å visa sånne ting med dei ramane me har i dag.

Turid avslører her ei holdning til faget sitt der ein kan seia ein ignorerer viktige deler av måla i læreplanen og kva som eigentleg er innhaldet i faget. På den andre sida kan dette vera ei stadfesting av Haugsbakk og delvis Cuban sin kritikk om at lærarar ikkje har fått vore nok med på utforminga av fagplanane. Det er tydeleg ut frå det Turid seier at her manglar det noko:

Turid: Då må me få vita klarare kva det skal vera ...

Eit anna svar frå Turid viser også at det kan vera langt fram til at enkelte lærarar i høgare grad nyttar personlegdomen sin i undervisinga, slik Schultz Jørgensen etterlyser. Turid seier det veldig tydeleg når ho grunngjev kvifor ho ikkje viste si forteljing til elevane.

Turid: Nei! Det hadde eg aldri gjort – er du gal – den var jo heilt forferdeleg!

På den andre sida kan dette tolkast positivt og vera ei stadfesting av at læraren har pedagogisk IKT-skjøn, slik Erstad og Krumsvik skildrar som ei viktig side ved lærarrolla.

5. Konklusjon og vegen vidare

I denne oppgåva har fokuset vore på Digital Storytelling og kva innverknad denne metoden kan ha på utviklinga av ei lærarrolle tilpassa dagens skule. Eg har sett på korleis ein kan nytta DS i skulen og kva innverknad dette arbeidet har hatt på lærarrolla for eit lite utval av filologar i ein vidaregåande skule.

Arbeid med DS kan seiast å innebera arbeidsprosessar som er i tråd med viktige element i det ein kan kalla for ei moderne lærarrolle. Med bakgrunn i teori om sjølvrepresentasjon, digital sjølvrepresentasjon og digital kompetanse har eg prøvd å finna ut om DS kan vera med på å realisera og vidareutvikla nokre av desse elementa.

Eit aspekt ved lærarrolla eg har sett nærare på, er korleis lærarane representerer seg sjølv i lærarrolla. Sjølvrepresentasjonen til ein lærar kan seiast å vera det totalbiletet som læraren presenterer av seg sjølv som profesjonell aktør i undervisningssituasjonen.

Gjennom teorigrunnlaget og ved hjelp av undersøkinga meiner eg å ha vist at læraren sender både med- og umedvitne teikn i kommunikasjonen med elevane. Det er summen av desse teikna som representerer lærarrolla. Eg meiner også å ha vist at medvitet blant lærarane om alle teikna dei sender er ujamt fordelt. Dette kan igjen tyda på at utdanninga dei til nå har fått ikkje i høg nok grad tek omsyn til omgrepet sjølvrepresentasjon.

I neste omgang kunne det vore interessant å sjå nærare på i kor stor grad medvit om kommunikasjonsprosessar er ein del av lærarutdanninga. I Kunnskapsdepartementet sine planar for ei ny lærarutdanning heiter det m.a. at den nye lærarrolla *...krev nytenking og omstilling til nye arbeidsmåtar og samarbeidsformer, bl.a. gjelder dette i særleg grad arbeid med de grunnleggende ferdighetene...* og at *... (studentene) forstår de samfunnsmessige perspektivene knyttet til teknologi- og medieutviklingen (trygg bruk, personvern, ytringsfrihet) og kan bidra til at barn og unge utvikler et reflektert forhold til digitale arenaer* (Rundskriv F-05-10. Kunnskapsdepartementet, 2010).

Det kunne vore interessant å undersøka om det digitale er nok veklagt og konkretisert i desse planane og korleis desse krava blir realiserte ved den enkelte lærarutdanningsinstitusjonen.

Også forståinga av DS som multimodal tekst har vore i fokus i denne oppgåva. Dei mange

meiningane som kan liggja i ei ytring kan seiast å vera viktige å forstå dersom ein som lærar skal ha kontroll med situasjonsdefinisjonen og sjølvrepresentasjonen.

Eg meiner å ha vist at medvitnet mellom lærarane om dei mange modalitetane i DS er svært varierende. I tillegg ser det ut til at forståinga av multimodale ytringar som del av ei meir heilskapleg språkforståing er varierende til stades. Dette kan tyda på at utdanninga og den faglege tradisjonen lærarane står i som filologar ikkje tek nok omsyn til at språkverda i dag er meir samansett enn den var før.

I neste omgang kunne det difor vore interessant å sjå på om det kan vera alders/generasjonsforskjellar på dette området, eller om tidlegare haldingar lever vidare hjå nyutdanna lærarar. Både planane om ei ny lærarutdanning og planane for vidare- og etterutdanning av lærarar inneheld element som kan vera med på å klargjera dette.

Spørsmålet er om dette er nok vektlagt. Kunnskapsdepartementet legg i sitt skriv vekt på at både lærarutdanninga og ulike kurstilbod bør ta omsyn til *...en ny språkverden...*

(Kunnskapsdepartementet, 2010).

Eit anna aspekt ved ei moderne lærarrolle som eg har sett nærare på er kva innverknad DS kan ha på den digitale sjølvrepresentasjonen. Høva til sjølvrepresentasjon i lærarrolla kan seiast å ha blitt sterkt utvida i det digitale samfunnet. Digital sjølvrepresentasjon er dei sidene ved sjølvvet som blir synlege når ein tek i bruk digitale hjelpemiddel, og spesielt ved innføringa av web2 har det interaktive aspektet opna uante dører til høve for sjølveksponering og formidling.

Eg meiner å ha vist at medvitnet mellom lærarane om denne nye sida ved lærarrolla er svært varierende og at enkelte også vegrar seg mot å forholde seg til denne realiteten. Dette kan tyda på at utdanninga og den faglege tradisjonen dei står i som lærarar ikkje tek nok omsyn til den digitale sjølvrepresentasjonen som ei viktig side ved ei moderne lærarrolle.

I neste omgang kunne det difor vore interessant å undersøka om dei vidareutdanningstilboda som eksisterer innan digital kompetanse tek omsyn til den digitale sjølvrepresentasjonen og skaper medvit om dette emnet. I plandokumenta for den nye lærarutdanninga er mykje som har med moderne teknologi teke med. I planen for utdanning av lærarar for 5. -10. klasse heiter det m.a. at studentane skal ha *...kunnskap om arbeid med videreutvikling av elevenes grunnleggende ferdigheter i å uttrykke seg muntlig, lese, uttrykke seg skriftlig, regne og bruke digitale verktøy...* (§ 2 Læringsutbytte. Kunnskapsdepartementet, 2010). Det kunne vore interessant å sjå korleis formuleringar som denne blir realiserte. Ein kan likevel framleis

spørja om dette ei utvikling der lærarane sjølv får vera med på å prega innhaldet.

Lærarrolla i dag kan seiast å eksistera i ein balansegang langs ei rekkje aksar. Ein har spennet mellom elev- og lærarorientert undervising. Eit anna spenn eksisterer mellom vektlegging av individuelle og kollektive praksisar. Ein kan også seia at det eksisterer ein konflikt mellom vektlegging av læraren som ein rein fagperson og det ein kan kalla ei meir personleg tolking av lærarrolla. I balansegangen mellom alle desse omsyna kan det vera vanskeleg å definera kva ein skal kalla ei moderne lærarrolle. Ein kan seia at ein tek det beste frå alle tradisjonar og kjenner seg fri til å nytta deler av alle aspekta alt etter kva undervisingssituasjon ein møter. Ein kan seia at rammeplanen for ny lærarutdanning tek opp i seg dei fleste av desse omsyna. Motsett kan ein seia at deler av læraren si rolle kan smuldra opp i dette perspektivet.

Eg meiner å ha vist at lærarane i denne undersøkinga er opne for å nytta kombinasjonar av mange ulike læringstradisjonar og nyttar hybridversjonar av pedagogikk. Dette kan tyda på at dei er meir opne pedagogisk enn dei er på det fagspesifikke feltet.

I neste omgang kunne det difor vore interessant å studera plandokumenta for den nye lærarutdanninga grundig. Her kan ein spørja korleis dei overordna pedagogiske teoriene etterkvart får verknader også for dei fagdidaktiske og metodiske delane av ulike fag.

Den digitale kompetansen kan også seiast å vera ein viktig komponent i ei moderne lærarrolle. Ein digitalt kompetent lærar kan seiast å ha kunnskap om alt frå det grunnleggjande tekniske opp til ei overordna forståing av korleis den digitale utviklinga påverkar oss som menneske og samfunn.

Eg meiner å ha vist at lærarane er medvitne om at dei manglar ein god del på det tekniske feltet, men at medvitet om at dei også manglar meir overordna deler av den digitale kompetansen ikkje i same grad er til stades. Dette kan bety at lærarar treng ei stadig oppgradering av den digitale kompetansen generelt, men at dei kanskje spesielt treng å ta omsyn til at dei er i ein annan digital generasjon enn elevane dei underviser.

I neste omgang kunne det difor vore interessant å sjå på om lokale og nasjonale etterutdanningstilbod innan digital kompetanse for lærarar i høg nok grad vektlegg generasjonsaspektet og dei meir overordna delane av den digitale kompetansen.

Oppsummering

Kan Digital Storytelling vera med på å realisera ein meir moderne lærarrolle?

Eg meiner funna eg har gjort kan tyda på at DS er ein av fleire metodar som kan nyttast i skule- og lærarutvikling. Sjølv om funna tyder på at det trengs opplæring og innsats både frå skuleleiinga og frå den enkelte læraren for å koma vidare, tyder det lærarane seier på at dei er positivt innstilte til ei slik utvikling.

Kan ein sjå ei utvikling av medvitet om sjølvrepresentasjon hjå lærarar som nyttar DS?

Eg meiner funna eg har gjort tyder på at dette medvitet er til stades frå før, men at arbeidet med DS har gjort dei enda meir medvitne om dette aspektet.

Kan ein sjå ei utvikling i den digitale kompetansen og medvitet om digital

sjølvrepresentasjon hjå lærarane som nyttar DS ?

Eg meiner at funna eg har gjort tyder på at DS er ein metode som kan vera med på å avdekkja manglar på digital kompetanse, samstundes som den viser at digital sjølvrepresentasjon er eit område der lærarar er forholdsvis lite medvitne.

Vedlegg:

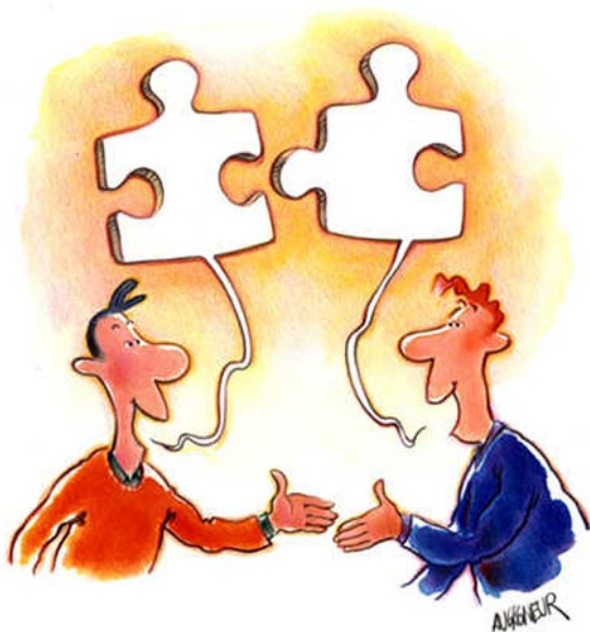
Vedlegg 1:

Intervjuguide:

<p>Fokus 1:</p> <p>Lærarrolle</p>	<p>Korleis opplever du deg sjølv i lærarrolla?</p> <p>Reknar du deg som tradisjonell eller progressiv lærar?</p> <p>Korleis nyttar du eigne/personlige erfaringar i undervisninga di?</p> <p>Kor viktig er personlegdomen din i di lærarrolle?</p> <p>Kva type klasse/elev leiar er du?</p>	
<p>Fokus 2:</p> <p>Ikt-kompetanse</p>	<p>Kor digitalt kompetent er du?</p> <p>Kva deler av den digitale kompetansen meiner du er viktigast?</p> <p>Korleis er di personlige innstilling til bruk av datamaskinar og anna teknologisk utstyr i skulen?</p> <p>Kva kjennskap har/hadde du til DST før dette kurset?</p>	
<p>Fokus 3:</p> <p>Sjølv - representasjon</p>	<p>Kan du fortelja litt om korleis du ser på skiljet mellom personleg og privat utlegging?</p> <p>Kvar set du grensa?</p>	

	<p>Kva synest du om å by på seg sjølv i lærarrolla?</p> <p>Kva synest du om kurset du er med på?</p>		
<p>Fokus 4:</p> <p>Digital representasjon</p>	<p>Har du nokon gong Googla deg sjølv?</p> <p>Kva meiner du om lærarar si synlighet på nettet?</p> <p>I kor stor grad er du synlig på nettet?</p> <p>I kor stor grad trur du elevane er medvitne om din synlighet?</p>		

Vedlegg 2: Forslag til oppgåvetekst

Hei! Vet du hvem jeg er ?

Skal vi bli bedre kjent med hverandre?

I norsktimene disse ukene skal vi lage digitale fortellinger der vi benytter foto, film, lyd, tegning og skrift for å fortelle hverandre litt mer om oss selv. Vi skal sette disse teksttypene sammen i et redigeringsprogram slik at vi får små filmer som vi skal se sammen. Kanskje blir du overrasket over hvilke fritidsinteresser jeg har? Eller du kan overraske meg ved å vise meg hva du er mest opptatt av? Kan det være noe du har opplevd som gjorde inntrykk på deg? En tur? Et møte? En kunstopplevelse? En gang du var skikkelig redd? Fortell det!

Vi benytter skolens kamera, lydopptakere og skannere, men du må gjerne også benytte ditt eget utstyr om du har lyst. Du har sikkert et redigeringsprogram for film på datamaskinen din. Du kan benytte det eller programmet som er installert på skolemaskinene. Uansett – vi er ikke opptatt av at filmen din skal være perfekt teknisk, bare din fortelling kommer tydelig fram. Så – snurr film!

Vurdering:

Vedlegg 3: NSD – skjema

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr. 985 321 884

Kjellfrid Mæland
Avdeling for lærerutdanning og kulturfag
Høgskolen Stord/Haugesund
Postboks 5000
5409 STORD

Vår dato: 25.03.2010

Vår ref: 23911 / 2 / IBH

Deres dato:

Deres ref:

KVITTERING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 01.03.2010. Meldingen gjelder prosjektet

23911	<i>Digital sjølvrepresentasjon og lærarrolla</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Høgskolen Stord/Haugesund, ved institusjonens overste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Kjellfrid Mæland</i>
Student	<i>Tore Grødem</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

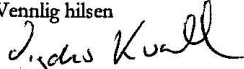
Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, vedlagte prosjektvurdering - kommentarer samt personopplysningsloven/-helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk_stud/skjema.html. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://www.nsd.uib.no/personvern/prosjektoversikt.jsp>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 29.05.2010, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen


Vigdis Namtvedt Kvalheim


Ingvild Bergan

Kontaktperson: Ingvild Bergan tlf: 55 58 32 32

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Tore Grødem, Helmer Hanssens gate 2 E, 4019 STAVANGER

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no

TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyre.svara@svt.ntnu.no

TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@svt.uit.no

Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

23911

Utvalget består av 3 lærere i videregående skole. Datamaterialet samles inn ved personlig intervju og observasjon. Det tas høyde for at datamaterialet kan bli indirekte personidentifiserende.

Det gis muntlig informasjon til utvalget. Personvernombudet legger til grunn at det informeres om formålet med prosjektet, metoder, hvilke opplysninger som samles inn, hva opplysningene skal brukes til, hvem som vil ha tilgang på opplysningene, konfidensialitet, at det er frivillig å delta, at man kan trekke sitt samtykke underveis, dato for prosjektslutt, at alle innsamlede opplysninger anonymiseres ved prosjektslutt og i den ferdige oppgaven, kontaktopplysninger til student og navn/institusjon til veileder.

Utvalget samtykker muntlig til deltakelse.

Ved prosjektslutt 29. mai 2010 anonymiseres datamaterialet. Ombudet minner om at med anonyme opplysninger forstås opplysninger som ikke på noe vis kan identifisere enkeltpersoner i et datamateriale. Anonymisering vil innebære at indirekte personopplysninger omskrives eller grovkategoriseres.

Vedlegg 4: Statusrapport NSD



Statusrapport er registrert.

Prosjekt 23911: Digital sjølvrepresentasjon og lærarrolla

Kjellfrid Mæland | Tore Grødem | Høgskolen Stord/Haugesund

Statusrapport

Datamaterialet er anonymisert.

Innsendt dato: 03/06/2010

Arkivering av data

Ønsker du å arkivere forskningsdata hos NSD ber vi om at du sender datasettet ditt og tilhørende

[Les om arkivering her.](#)

Copyright © 2010 Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS

Hei, du trenger ikke foreta deg noe iom at data er anonymisert.

Anne-Mette Somby

Rådgiver

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
Personvernombud for forskning
Harald Hårfagres gate 29, 5007 BERGEN

Litteraturliste

- Alvesson, M., & Sköldberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion: Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Bakhtin, M. (2003). *Latter og dialog* Cappelen.
- Bergem, T. (2001). *Slipp elevene løs!: Artikler med søkelys på lærerrollen*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Boyd, D. (2007). *Managing representation in a digital world*. (MIT). Retrieved 0412, 2010, from <http://smg.media.mit.edu/papers.danah.danahThesis.pdf>
- Center For Digital Storytelling. (2010). *Center for digital storytelling*. Retrieved 0913, 2010, from <http://www.storycenter.org/index1.html>
- Chaffey, P. (2010). Paul chaffeys blog. Retrieved 2207, 2010, from <http://paulchaffey.blogspot.com/2010/04/rosabloggerne-tar-skattedebatten.html>
- Cuban, L. (2009) *Hugging the middle*. How teachers teach in an era of testing and accountability. New York: Teachers College Press
- Drotner, K. (2008) Kap. 4 og 9 I: K. Lundby (Ed.) *Digital storytelling, mediatized stories: Self-representations in new media*. New York: Peter Lang Publishers.
- Egner, V. (2008). *Wiki i grunnskolen, masteroppgåve*. HSH, Stord
- Erstad, O. (2008). Den digitale dimensjon. pedagogenes møte med teknologiutviklingen.
- Erstad, O. (2005). *Digital kompetanse i skolen: En innføring*. Oslo: Universitetsforl.
- Fog, J. (2004). *Med samtalen som utgangspunkt: Det kvalitative forskningsinterview*. København: Akademisk Forlag.
- Goffman, E. (1992). *Vårt rollespill til daglig: En studie i hverdagslivets dramatikk*. Oslo: Pax.

-
- Grimen, H., & Ingstad, B. (2008). *Kvalitative forskningsopplegg. Forskning i medisin og biofag* (s. 321-350). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Halvorsen, K. (2008). *Å forske på samfunnet: En innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Harboe, L. (2008). *Norsk boka.no: Digitale verktøy i norskfaget*. Oslo: Universitetsforl.
- Hauge, T. E., Lund, A., & Vestøl, J. M. (2007). *Undervisning i endring: IKT, aktivitet, design*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Haugsbakk, G. (2010) Teknologi over hodet på lærerne. *Dagbladet*. Retrived 0929, 2010, from <http://www.dagbladet.no/2010/05/12/kultur/debatt/debattinnlegg/it/skole/11626750/>
- Horsdal, M. (1999). *Livets fortællinger: En bog om livshistorier og identitet*. København: Borgen.
- Kress, G. (2010). *Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication*. London: Routledge.
- Kress, G., & Jewitt, C. (2003). *Multimodal literacy*. New York: Peter Lang.
- Krumsvik, R. J. (2007). *Skulen og den digitale læringsrevolusjonen*. Oslo: Universitetsforl.
- Kunnskapsløftet (2010). Læreplan i norsk. Grunnleggende ferdigheter. *Utdanningsdirektoratet*. Retrieved 1011,2010 from: <http://www.udir.no/grep/Lareplan/?laereplanid=1100204&visning=4>
- Kunnskapsdepartementet (2010). Læreutdanningsreformen. *Kunnskapsdepartementet*. Retrieved 1012, 2010 from http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/tema/hoyere_ utdanning/larerutdanningsreformen.html?id=567933
- Kvale, S. (1997). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Ad notam Gyldendal.
- Kvellestad Isaksen, M. (2008). My own space? Masteroppgåve, UiO.

- Lambert, J. (2006). *Digital storytelling: Capturing lives, creating community*. Berkeley, Calif.: Digital Diner Press.
- Lund, A. (2006). WIKI i klasserommet: Individuelle og kollektive praksiser *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, (3)
- Lundby, K. (2008). *Digital storytelling, mediatized stories: Self-representations in new media*. New York: Peter Lang Publishers.
- McWilliam, K. (2008) Kap. 8 I: K. Lundby (Ed.) *Digital storytelling, mediatized stories: Self-representations in new media*. New York: Peter Lang Publishers
- Morse, J. M. (1994). *Critical issues in qualitative research methods*. Thousand Oaks, California: Sage.
- NRK (Producer), & NRK (Director). (2010). Sommeråpent 19/7. NRK. (Video) Oslo: NRK. doi: <http://www.nrk.no/nett-tv/klipp/652379/>
- Polkinghorne, D. E. (1988). *Narrative knowing and the human sciences*. Albany: State University of New York Press.
- Postholm, M. B. (2005). *Kvalitativ metode*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ringdal, K. (2001). *Enhet og mangfold: Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. Bergen: Fagbokforl.
- Schultz Jørgensen, P. (2001) s. 145 – 154 I: Bergem (Ed.) *Slipp elevene løs!: Artikler med søkelys på lærerrollen*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Sundén, J. (2002). *Material virtualities: Approaching online textual embodiment*. *Institutionen för Tema, Linköpings universitet*. no. 257, 255 s.
- Thagaard, T. (2010). *Systematik og indlevelse: En indføring i kvalitativ metode*. København: Akademisk Forlag.
- Turkle, S. (2006). *Always-on/Always-on-you*. Retrieved 0622, 2010, from http://web.mit.edu/sturkle/www/Always-on%20Always-on-you_The%20Tethered%20Self_ST.pdf

Turkle, S. (1995). *Life on the screen: Identity in the age of the internet*. New York: Simon & Schuster.

Turkle, S. (1997). *Life on the screen: Identity in the age of the internet*. London: Phoenix.

UH, Univeristy of Houston (2010) The educational uses of Digital Storytelling. *UH*.

Retrieved 1026, 2010, From: <http://digitalstorytelling.coe.uh.edu/index.html>

Utdanningsdirektoratet. (2010). Kunnskapsløftet 06. Retrieved 0821, 2010, from

<http://www.udir.no/grep>

Yin, R. K. (2004). *The case study anthology*. Thousand Oaks, Calif.: Sage.

Østerud, S. (2004). *Utdanning for informasjonssamfunnet: Den tredje vei*. Oslo: Universitetsforlaget.