

Masteroppgave

IKT i læring

Teknologisk profil

DIGITALE VERKTØY SOM MEDIATOR UNDER MUNTlige PRESENTASJONER PÅ ENGELSK

EN KVALITATIV STUDIE AV UTVIKLING AV PERFORMATIVE OG MUNTlige FERDIGHETER

Therese Lie Dalmo

Høgskolen Stord/Haugesund

November 2012

Innholdsliste

1 Innledning.....	1
1.1 Bakgrunn og formål	1
1.2 Beskrivelse og tilnærming til fagområdet	3
1.3 Problemstilling.....	6
1.4 Disponering av masteroppgaven	8
1.5 Oppsummering	8
2 Teori	9
2.1 Digitale teknologier og muntlige ferdigheter i engelsk.....	9
2.2 Medierende verktøy i presentasjonene.....	10
2.2.1 Språket som medierende verktøy	11
2.2.2 Engelsk som skolefag og verdensspråk	12
2.3 Muntlig og digital kompetanse i engelsk.....	14
2.3.1 Å være digital i samsfunnsfag	16
2.3.2 Ulike kompetanser – literacy.....	17
2.3.3 Muntlig presentasjon som aktivitet	18
2.4 Multimodal tilnærming til muntlige presentasjoner	19
2.4.1 «Reading as design».....	24
2.4.2 Multimodale og semiotiske kvaliteter i teknologiene	25
2.5 En sosiokulturell tilnærming og medieringsbegrepet.....	30
2.5.1 Mediering.....	31
2.5.2 Aktivitetsteori	34
2.6 Refleksjon og dilemma.....	37
2.7 Oppsummering	37
3 Metode	38
3.1 Valg av metode	38
3.2 Metodologi	39
3.3 Design.....	40
3.3.1 Strategisk utvalg.....	42
3.3.2 Empiri.....	43
3.4 Metodisk praksis	44
3.4.1 Innsamling og analyse av data.....	44
3.4.2 Begreper og kategorier til analysen.....	47
3.4.3 Temasamtalene.....	50
3.4.4 Gruppeintervju	51
3.5 Forskerens rolle.....	55
3.6 Personvern.....	55
3.7 Refleksjon og dilemma.....	56
3.8 Oppsummering av metode	56
4 Analyse og funn	57
4.1 Kategorier knyttet til problemstilling.....	57
4.2 Karakteristika av de muntlige presentasjonene	57
4.2.1 Beskrivelse av analyseskjema for PowerPoint-filene.....	60
4.3 Teknologier, språk og det performative.....	60
4.3.1 Verbaltekst og teksttyper	60
4.3.2 Verbaltekst i lysbildene og muntlig språk	68

4.4 Multimodalitet som medierende handling.....	73
4.4.1 Muntlige ferdigheter, lysbilder og manus	74
4.4.2 Format, komposisjon og struktur.....	81
4.4.3 Teknologisk mediering gir trygghet	82
4.5 Vurdering av data, refleksjon og oppsummering.....	85
5 Drøfting.....	87
5.1 Språkkompetanse, multimodalitet og teknologier	88
5.2 Essay-preget muntlig presentasjon	90
5.2.1 Teksttyper vs skrift i lysbildene	90
5.2.2 Modaliteter og kommunikasjon	92
5.2.3 Tilegning av ny kunnskap og muntlige språkferdigheter.....	93
5.2.4 Modaliteter og mediering	94
5.3 Det performative, og muntlig språkkompetanse.....	95
5.4 Ulike implikasjoner for læreren og lærerutdanningen	97
6 Avsluttende refleksjon.....	101
6.1 Videre forskning	102
6.2 Konklusjon.....	102
7 Litteraturliste.....	103
Vedlegg 1: Intervjuguide.....	106
Vedlegg 2: NSD – melding om behandling av personopplysninger.....	107
Vedlegg 3: Brev til foreldre/foresatte.....	109
Vedlegg 4: Aktivt samtykke – svarslipp.....	110
Vedlegg 5: Analyseskjema for temasamtalen, transkribering av gruppe 2.....	111
Vedlegg 6: Analyseskjema for de muntlige presentasjonene.....	112
Vedlegg 7: Elines PP-fil. En oversikt over innhold.....	113
Vedlegg 8: Tabell: Kommunikasjon – blikk og gestikulering.	114
Vedlegg 9: Tabell knyttet til Jespers overganger mellom lysbildene.....	114
Vedlegg 10: Eksempel på overgang mellom lysbildene fra Hannahs presentasjon.....	115
Vedlegg 11: Utdrag fra artikkel om PP i Aftenposten 20.09.11	115
Vedlegg 12: Africa-assignment – oppgaven som ble gitt til elevene.....	116

Figurliste

Illustrasjon 1: Aktivitetsmodell etter Leontiev (1978) (jf. Hauge et al, 2007:78).....	35
Illustrasjon 2: Aktivitetssystem etter Engeström .Tilpasset denne studien.....	36
Illustrasjon 3: Flytskjema som viser utviklingen i studien.....	41
Illustrasjon 4: Empirigrunnlag.....	43
Illustrasjon 5: Sjekkliste for analyse av PowerPoint (Fra Otnes & Grüthers).....	49
Illustrasjon 6: Lysbilde 4/Nora. Viser en graf "Africa Population".	58
Illustrasjon 7: Innhold/Eline.....	59
Illustrasjon 8: Forside/Eline.....	59
Illustrasjon 9: Bildebruk/Jesper.....	61
Illustrasjon 10: Lysbilde 12/Eline. Illustrasjon «Uncle Sam».....	64
Illustrasjon 11: Lysbilde 4/Nora - Prognose.....	66
Illustrasjon 12: Lysbilde 5/Jesper – Bilder og kakediagram.....	67
Illustrasjon 13: Lysbilde 11/Eline - Hope.....	69
Illustrasjon 14: Lunch-stripe/PowerPoint – http://www.dagbladet.no/tegneserie/lunch,09.10.12	70
Illustrasjon 15: Lysbilde 3/Brage – Kart.	72
Illustrasjon 16: Lysbilde 2/Harald.....	76
Illustrasjon 17: Analyseskjema for de muntlige presentasjonene.....	112

Tabeller

Tabell 1: Detaljert beskrivelse av kategorier. Knyttet til Illustrasjon 5 (s.49).....	60
Tabell 2: Antall bilder, lysbilder, type manus og tidsbruk.....	78
Tabell 3: Format og struktur i lysbilder.....	81
Tabell 4: Blikk og gestikulering.....	114
Tabell 5: Overganger i Jespers presentasjon.....	114

Abstract

Access to digital technologies changes how presentations are practiced in English as a second language, including oral exams. Consequently, the research in the present thesis addresses the following topic: "Digital technologies as mediator of oral presentations in second language learning: A qualitative study of developing oral and performative skills". I investigate how digital technologies mediate students' oral presentations in English. The study emphasizes how social, cultural and material artefacts afford and constrain students in developing and demonstrating their oral language skills. The main focus of this study is on the students' practices and their reflections on such practices. The study was conducted with help from eleven 10th graders and their teachers during December 2009.

From a socio-cultural perspective on learning, this study examines how technologies and language mediate students' oral presentations in English. Hence, the concepts of mediation and multimodality are central to this study. The methods used are qualitative. They consist of video recordings of students' presentations in English, and thematic discussions based on the presentations and group interviews. In the analysis we find that students use an approach similar to show and tell, while the technologies and modalities facilitate the oral presentation. The performative aspects of the presentations are prominent. Technologies help students find, consolidate, summarize, and present relevant information. When speaking, they are limited by the use of scripts and slides with too much structured information. If, however, the slides contain text types such as photos, maps and graphs, we see that multimodality mediates an oral presentation that would have been difficult to achieve without digital technologies.

Forord

Takk og ettertanke

Masterstudiumet IKT i læring har gitt meg mulighet til å fordype meg i hvordan digitale teknologier både kan støtte og begrense elevene på en presentasjon. Utfordrende og lærerikt er to begreper som dekker opplevelsen av å skrive denne oppgaven, og jeg er takknemlig for at jeg fått studere en mye brukt IKT-praksis i norske klasserom i dag. Jeg tar med meg nye perspektiver og alt det jeg har lært videre i min lærergjerning, og håper andre lærere også kan ha nytte av å se potensialet digitale teknologier har i å mediere muntlig kommunikasjon.

Tusen takk til dyktige professor Andreas Lund for veiledning. Det har vært både lærerikt og utfordrende å skrive, så dine gode råd, tilbakemeldinger, tålmodighet og kjapp respons har vært alfa omega. Tusen takk til min kjære mann, datter og familie og svigerfamilie for støtte igjennom prosessen det er å skrive en masteroppgave - you're awesome!

Takk også til Jostein Tvedt og Kjell Magnar Helland ved HSH for rask og god hjelp med alle praktiske spørsmål, og til HSH, avd. Stord, som tilbyr en mastergrad som konsentrerer seg om den femte grunnleggende ferdigheten. En stor takk også til medstudenter for lærerike dager på Stord og for kollokvier i Drammen – Anja, Lars Christian, Marit, Ingunn og Bjørn! Takk til trygge og dyktige elever og kollegaer som lot meg få filme og intervju dem! En ekstra stor takk til pappa Ole Lie Nicolaysen for korrekturlesing.

Fire linjer om studenten:

Allmennlærerutdannet fra Høgskolen i Tromsø i 2006, og har jobbet i fem år som kontaktlærer i ungdomsskolen med fagene engelsk, norsk og samfunnsfag. Brenner for læring og god implementeringen av den femte grunnleggende ferdigheten i alle fag og på alle trinn, og jobber p.t. som IKT veileder ved en stor 1. - 10. trinnsskole i Narvik.

Narvik, 12. november 2012

Therese Lie Dalmo

1 Innledning

1.1 Bakgrunn og formål

Målet med denne studien er å se nærmere på i hvilken grad teknologier *medierer*, støtter og begrenser elevene under en muntlig presentasjon på engelsk. Elevene gjør bruk av ulike kulturelle, sosiale og materielle redskaper for å planlegge, strukturere og kommunisere budskapet sitt til tilhørerne. Jeg søker å se på i hvilken grad teknologier medierer presentasjonene, og hva teknologiene har å si for formidling av budskapet og de muntlige ferdighetene til eleven. Jeg vil også undersøke hvordan digitale ressursene tilrettelegger for at eleven får vise sin muntlige kompetanse i engelsk? Når forsterker og når kommer teknologien i veien for budskapet?

Det er interessant å se nærmere på en slik problemstilling av flere grunner. For det første har jeg ikke kunnet finne noe særlig forskning innen feltet, hvor man har sett eksplisitt på hvordan teknologier tilrettelegger for eller begrenser elever i en slik presentasjonssituasjon. Derfor er det ikke et tradisjonelt review-kapittel med presentasjon av relevant forskning, og jeg forholder meg til vitenskapelig litteratur. For det andre er muntlig presentasjon en mye brukt læringsaktivitet i norsk grunnskole, og til en slik aktivitet ligger det en forventning om at elevene skal bruke teknologier. Muntlige presentasjoner brukes også til å vurdere og sette karakter i avsluttende muntlig eksamen i engelsk. Bruk av teknologi inngår både før og under eksamen. Som faglærer og eksaminator har jeg observert at teknologiene blir brukt ulikt, og at de både begrenser og tilrettelegger for elevene. Det var ikke til å unngå å se at det var forskjell på språk og innhold når man sammenlignet hva eleven presterte med hjelp av digitale verktøy og notatark, og hva de presterte når man etterpå kunne stille dem spørsmål ut fra hva de hadde presentert. Både språk og innhold endret seg når man «tok fra dem» redskapene, men likevel klarte de ofte å ta i bruk språk og innhold fra det de hadde presentert. Jeg ble nysgjerrig på hvilke komponenter i presentasjonene elevene dro skikkelig nytte av, og i hvilken grad disse påvirket det muntlige ved presentasjonen.

Muntlig presentasjon som aktivitet har de siste 15-20 årene blitt stadig mer digitalisert.

Jeg ønsker å finne ut mer om hvordan elevene benytter seg av digitale verktøy, ut fra intensjoner og motiver, for å løse en oppgave. Jeg mener det er interessant fordi bruk av smarttelefoner, bærbar PC og nettverk gjør informasjonstilgangen enorm. Teknologien oppleves som noe som fortsatt er der etter at eleven har jobbet med stoffet. I møte med denne veggen av informasjon stilles det store krav til den enkelte eleven;

- *det er et individuelt arbeid som skal presenteres*
- *det skal brukes teknologier i arbeidet og under presentasjonen*
- *det skal sorteres, avgrenses og struktureres masse informasjon*
- *og til slutt skal alt legges frem – på engelsk*

I følge Roger Säljö (2001) påvirker teknologisk - og sosial utvikling de måtene vi får ta del i informasjon, kunnskaper og ferdigheter på. Hva vi lærer, og måten vi lærer oss nye ting på, er ikke statisk, men endrer seg under ulike historiske epoker eller under ulike kulturelle betingelser, ifølge Säljö (2001). Min erfaring er at mengden av informasjon teknologiene tilrettelegger for, samt arbeidsmetodene man bruker for å tilegne seg kunnskap, gir utfordringer for eleven ved at han må lese, velge, tolke og presentere det han finner, og for læreren som skal veilede og vurdere hva eleven gjør. Der man tidligere forholdt seg til læreboka, forholder man seg nå til kilder man kanskje ikke en gang har hørt om før. I sin artikkel (Säljö 2010) bekrefter han inntrykket mitt om at det å tilegne seg ny kunnskap i teknologitette omgivelser gir ulike implikasjoner for elev og lærer. Målet med læring og kunnskap har endret seg til å hente ut riktig informasjon og tilpasse den til et spesifikt formål (Säljö 2010). Denne teorien finner jeg interessant for min oppgave.

Forskerne Gunnar Liestøl, Anders Fagerjord og Gisle Hannemyr (2009) peker på noe av det jeg observerte før studien begynte, nemlig at lysbildene i presentasjonen blir brukt nærmest som et manuskript elevene *viser* fram på lerretet. Liestøl et al. (2009) peker på at utformingen og teksten i PowerPoint¹-presentasjoner er preget av en oppsummerende støtte til en mer omfattende muntlig og fysisk framstilling. Det er en kommunikativ situasjon hvor eleven skal snakke til et større publikum og samtidig bli vurdert. Å undersøke hvilke implikasjoner bruk av digitale verktøy gir når eleven skal ha en slik presentasjon, synes å være viktig å undersøke for å forstå bedre hvordan elevene kan

¹ PowerPoint forkortes senere til PP.

oppøve og vise sine muntlige ferdigheter best mulig. Implikasjonene er knyttet til engelskfaglige spørsmål så vel som i hvilken grad man ser at teknologien tilrettelegger eller begrenser presentasjonssituasjonen.

Det digitale verktøyet som er mest utbredt for bruk i kombinasjon med muntlig presentasjon og supplerende sammensatte tekster er programmet PowerPoint (Slideware, en del av Microsofts kjente programvarepakke) (Liestøl et al. 2009). I skolen ser man at «PowerPoint-presentasjonen»² har blitt en dominerende form, eller genre/sjanger, i hvilke digitale hjelpemidler som brukes i undervisningen eller av elevene når de har fremføringer. Liestøl (et al., 2009) peker på at nettopp fordi muntlige presentasjoner er blitt digitaliserte og at bruk av PowerPoint er stor, er det interessant å se nærmere på fordeler og ulemper ved denne form for produksjon og presentasjon av digitalt sammensatte tekster.

For å se på hvordan teknologien støtter og begrenser eleven på en muntlig presentasjon, har jeg først og fremst studert elleve muntlige elevpresentasjoner. Disse er laget ut fra et prosjekt om Afrika på 10. trinn. Elevene fikk en oppgavetekst fra lærerne sine i engelsk og samfunnsfag. De skulle arbeide tverrfaglig med temaet «Voices of Africa». Elevene benyttet pensum fra lærebøkene i nevnte fag, samt at de fikk bruke andre kilder som bibliotek og Internett. Individuelt laget elevene en problemstilling som skulle godkjennes av lærerne. Deretter forberedte elevene en muntlig presentasjon hvor de skulle forsøke å svare på problemstillingen. Hver elev fikk ti minutter til å gjennomføre presentasjonen, og lærerne hadde gitt beskjed om at de ville stille oppfølgingsspørsmål etter fullført presentasjon. Etter presentasjonene samlet jeg elevene i to grupper. Først filmet jeg en temasamtale elevene hadde seg i mellom, før jeg intervjuet dem. Empirien min består altså av tre typer data som jeg beskriver i metodekapitlet (kapittel 3).

1.2 Beskrivelse og tilnærming til fagområdet

Hvorfor undersøke IKT-medierte muntlige presentasjoner på engelsk? Viktigheten av å

² Liestøl, Fagerjord og Hannemyr (2009) bruker betegnelsen «PowerPoint-presentasjon» som en generisk term, altså at en slik muntlig presentasjon ikke forutsetter bruk av akkurat PowerPoint, men også andre redigerings- og presentasjonsverktøy.

kunne holde en muntlig presentasjon kan man si at i første rekke er knyttet til utvikling av de muntlige ferdighetene i engelsk, vurdering og eksamen i skolen. Jeg observerte på eksamener i muntlig engelsk, at omtrent alle elevene valgte å bruke PowerPoint med visuelle og auditive virkemidler. Disse eksamenene var gjerne todelt; først presenterte eleven et tema han eller hun hadde forberedt seg på i to dager. Gjerne hadde de fått god hjelp til å finne aktuelt stoffinnhold og å utforme lysbildene. Presentasjonsprogrammet ble brukt i første halvdel av eksamen når de skulle gjennomføre en presentasjon av et temaet. Deretter stilte eksaminator spørsmål. Elevene får ofte rundt tredive minutter på å vise sin kompetanse i muntlig engelsk. Det legges mye jobb i mange PowerPoint-presentasjoner, og de utgjør en viktig del av elevens muntlige presentasjon på engelsk. Derfor er det relevant å se nærmere på hva lysbildene inneholder, samt hvordan de ulike modalitetene/komponentene medierer selve den muntlige presentasjonen.

IKT-medierte elevpresentasjoner på engelsk er en øvelse som krever mye av elevene. De skal presentere et tema de har jobbet med, noe som krever at de har tilegnet seg nye ord og ofte ny kunnskap. Også i arbeidslivet og utdanningsinstitusjoner er det i varierende grad nødvendig å kunne formidle et budskap på engelsk.

Evnen til å formidle erfaringer og fortellinger er et grunnleggende behov hos mennesket. Vi deler kunnskap for å videreføre både språket og erfaringer. Det har vi gjort lenge før vi utviklet både skriftspråk og datamaskiner. Ved å betrakte norsk skole i 2012 ser vi at muntlige ferdigheter er nedfelt som en av de fem grunnleggende ferdighetene i LK06 helt fra 1. klasse. På ungdomsskolen får elevene egen karakter i muntlige ferdigheter i engelsk og norsk. I tillegg blir de fleste trukket ut til muntlig eksamen når de er ferdig med 10-årig grunnskole. Før en slik eksamen er det viktig å ha tilegnet seg nødvendig kompetanse, strategier og kunnskap i bruk av digitale verktøy – i tillegg til fagkompetansen. I henhold til LK06 vektlegges det under grunnleggende digitale ferdigheter at digitale verktøy kan bidra til utvikling av engelsk språkkompetanse, samtidig som engelskspråklig kompetanse i mange tilfeller er en forutsetning for å kunne ta i bruk digitale verktøy.

Presentasjonene inneholder mye informasjon som elevene har samlet og presenterer

digitalt og muntlig på engelsk. Sammenstilling av ulike modaliteter som lysbilder i PowerPoint og manus gjør at det ikke alltid er like enkelt å skille hva som er reproduksjon og hvilken kunnskap om tema og nyervervede muntlig språk eleven faktisk har tilegnet seg. Säljö (2010) argumenterer for at å tilegne seg kunnskap og lære, nå beveger seg mer mot å produsere kompetanser som har evnen til å transformere informasjon slik at den blir relevant for det formålet den skal brukes i. Säljö peker på læringens *performative* karakter med digitale teknologier hvor læring og kunnskap har fokus på hva som er *nytt, relevant og produktivt* isteden for hva som er absolutt korrekt informasjon. Günther Kress sier følgende om det multimodale uttrykket som oppstår på en dataskjerm spesielt: «*In the affordances of a multimodal environment, especially on the screen, the meaning-making practices shift from ‘telling the world’ to ‘showing the world’*”(2003, sitert fra Säljö 2010). Dette skiftet Kress omtaler, finner jeg svært relevant for min problemstilling.

Til muntlig eksamen i engelsk på ungdomsskolen skal eleven vise at de behersker alle de grunnleggende ferdighetene, selv om fokuset er på de muntlige ferdighetene. Naturlig nok øver lærere og elever i løpet av ungdomsskolen på en lignende praksis som den som brukes på muntlig eksamen. Elevene får prøve seg i grupper, og også individuelt, siden det er det som forventes på en eventuell muntlig eksamen³. På samme vis som som skriftlige eksamener er blitt digitaliserte, stilles det også krav om bruk av teknologier både før og under en muntlig eksamen. Min erfaring er at i ungdomsskolen øver man gjennom å holde muntlige presentasjoner gjennom alle de tre årene, og at det blir sett på som forberedelse til muntlig eksamen på 10. trinn.

Kunnskapsløftet som ble innført høsten 2006 (heretter LK06), er det første læreplanverket som sidestiller digital kompetanse med de fire andre basisferdighetene. Dette har som kjent også vakt oppsikt utenfor landegrensen. De grunnleggende ferdighetene, slik de er definert i LK06, er å kunne uttrykke seg muntlig, å kunne uttrykke seg skriftlig, å kunne lese, å kunne regne og å kunne bruke digitale verktøy. I LK06 finner vi kompetansemål i engelskfaget som sier noe om hvorfor man jobber med muntlig framføring i klasserommene. Elevene skal kunne *utnytte ulike situasjoner*,

³ Avsluttende eksamen i engelsk muntlig er et trekkfag.

arbeidsmåter og strategier for å lære seg engelsk, samt at de skal kunne tilpasse muntlig og skriftlig språkbruk til sjanger og situasjon, og presentere og samtale om aktuelle og tverrfaglige temaer. I tillegg skal de kunne kommunisere via digitale medier, velge ulike lytte-, tale-, lese- og skrivestrategier tilpasset formål og situasjon. Dette gir flere implikasjoner for både elever og lærer. I en muntlig presentasjon vurderer vi ikke bare en ferdighet eller en type kompetanse – siden dette er en sammensatt presentasjonsform, som krever fokus og klare vurderingskriterier.

1.3 Problemstilling

Følgende spørsmål er forsøkt besvart i denne studien:

I hvilken grad medierer (tilrettelegger og begrenser) digitale teknologier elevers muntlige presentasjoner i engelsk?

Problemstillingen har som intensjon å se nærmere på hvordan elever på 10. trinn nyttiggjør seg av teknologier når de gjennomfører muntlige presentasjoner i engelsk, og hvilke konsekvenser dette har for utviklingen av muntlige ferdigheter. I denne studien dreier det seg om teknologier som Internett, prosjektør og PowerPoint. Elevene gjør bruk av ulike modaliteter/teksttyper (semiotiske ressurser) som bilder, tekst, video, lyd, musikk, grafer og kart. Målet er å undersøke og gi et innblikk i denne aktiviteten som er mye brukt i klasserommet i dag. Jeg søker å belyse hvordan digitale verktøy bidrar til å vise språkkompetansen på presentasjonen og hvordan elevene tilegner seg kunnskap. Jeg undersøker også hvordan teknologiene kan virke forstyrrende, eller begrensende for eleven. Jeg har sett nærmere på en praksis hvor IKT medierer elevenes muntlige presentasjoner i engelsk i håp om å kunne komme med noen kriterier for hvordan man skal bruke teknologiene på muntlige presentasjoner slik at elevene kan nå læreplanmålene og at eleven får vise sin egentlige språkkompetanse i større grad. Kanskje kan resultatene fra studien bidra til å endre praksis slik at potensialet i slike presentasjoner kan utnyttes enda bedre.

Sosiokulturelt perspektiv og mediering

Mediering er et sentralt begrep innenfor sosiokulturell læringsteori. Med utgangspunkt i et sosiokulturelt perspektiv på læring, er jeg interessert i se nærmere på hvordan teknologier og språk medierer elevers muntlige framføringer på engelsk. En mediert

handling inntreffer når mennesket gjør bruk av ulike verktøy for å utvikle og dokumentere sin kunnskap til omverdenen. Verktøyene som i dette tilfellet medierer elevenes kunnskap, er språk og teknologi. James Wertsch viderefører Vygotskys medieringsbegrep (Trond Eiliv Hauge, Andreas Lund og Jon Magne Vestøl 2007). Ifølge Wertsch er mediert handling en forutsetning for å forstå utvikling av kunnskap. Wertsch mener det kun er meningsfylt å forstå mennesket gjennom de medierte handlingene det deltar i (Hauge et al, 2007).

Mediering handler om de kulturelle verktøyene vi utvikler for å kommunisere, snakke og lære. Verktøyene tilrettelegger og begrenser for læring i ulik grad (Hauge et al, 2007). Jeg fokuserer henholdsvis på materielle, fysiske verktøy og sosiale, psykiske verktøy ved å se på digitale teknologier og språket. I denne sammenhengen er det interessant å se nærmere på individuelle multimodale presentasjoner og tekster som medierer det muntlige på engelsk. Innen feltet mediering og sosiokulturell teori, støtter jeg meg til vitenskapelig teori fra Lev Vygotsky, Aleksei Lenotiev, James Wertsch, Roger Säljö, Andreas Lund, Jon Magne Vestøl og Trond Eiliv Hauge. Andre forskere blir i noe mindre grad brukt som referanser, så disse presenterer jeg underveis.

Multimodalitet

Begrepet multimodal peker på at man ofte må bruke flere sanser for å forstå og kommunisere, men det brukes også om tekster (lysbilder) som setter sammen ulike synsinntrykk, for eksempel skrift og bilde. På en muntlig presentasjon med bruk av lysbilder er multimodale i seg selv, for også elevens stemmebruk, språk, mimikk, klær og kroppsspråk har mye å si for hvordan eleven klarer å formidle budskapet. En multimodal tilnærming gir også rom for å se på det visuelle i lysbildene. Slik kan jeg peke tydeligere på hvordan teknologiene medierer presentasjonene.

Sentrale forskere innen feltet multimodale tekster er; Günther Kress og Carey Jewitt,, samt Hildegunn Otnes, Ture Schwebs, Gunnar Liestøl, Anders Fagerjord, Gisle Hannemyr og Anne Løvland. De bruker henholdsvis uttrykkene multimodale tekster (eller diskurser) og sammensatte tekster. Slik jeg tolker det i litteraturen, dekker

begrepene det samme. I Kunnskapsløftet (2006) spesifiseres det ikke i læreplanen i engelsk at elevene skal arbeide med sammensatte tekster, slik det gjøres i norsk. Fordi en muntlig presentasjon med teknologier og språklig framføring er multimodal, brukes teori om multimodalitet i denne studien.

En kvalitativ tilnærning med kasusstudie som metode

Ifølge May Britt Postholm (2005) er det forskningens hensikt og mål som avgjør hvilke strategier som bør brukes for å samle tilstrekkelig informasjon. Robert K. Yin (2003) peker på at en kasusstudie egner seg godt når man skal studere fenomener i dets kontekst, noe jeg kommer tilbake til i kapittel 3 og 4. I denne studien forsøker jeg å beskrive en aktivitet gjennomført i klasserommet, og de erfaringene og meningene informantene har med det. For å kunne si noe om språkkompetansen og teknologibruk på muntlige presentasjoner, mener jeg at en kvalitativ tilnærning gjør at jeg kan innhente dataene jeg behøver. Empirien består av observasjon/filming av elleve muntlige presentasjoner på engelsk, to temasamtaler (i grupper) og til sist to gruppeintervjuer.

1.4 Disponering av masteroppgaven

Oppgaven har en høvelig tradisjonell oppbygning. Kapittel 2, teori, er ikke et tradisjonelt review-kapittel, men støtter seg til vitenskapelig teori. Jeg vil anbefale at man leser kapittel 2 før man leser de resterende kapitlene. Etter teori følger metode (kapittel 3), analyse (kapittel 4), drøfting (kapittel 5) og et avsluttende kapittel med refleksjon og konklusjon (kapittel 6). I kapittel 3 presenteres hvilke metoder som brukes for å analysere datamaterialet og hvilke kategorier som benyttes. I kapittel 4 og 5 er presentasjon og drøfting av empiri, mens kapittel 6 er oppsummerende.

1.5 Oppsummering

Denne masteroppgaven er skrevet på masterstudiet IKT i læring, ved Høgskolen Stord/Haugesund, hvor jeg valgte teknologisk profil. I studien undersøkes anvendelsen av noen av de meste anvendte teknologiene i skolen dag; Internett, presentasjonsprogram og projektor. Fokuset er på hvordan teknologiene medierer den muntlige formidlingen på engelsk.

2 Teori

For å forstå kompleksiteten og se mønster i denne studien, støtter jeg meg til teorier jeg mener kan brukes til å forklare og beskrive fenomenet jeg undersøker. Det teoretiske rammeverket er delt i fire hovedkapitler. I det første hovedpunktet (2.1) forklares begrepet mediering, og knyttes her til muntlige ferdigheter og digitale verktøy. Dette gjøres for å kunne beskrive nærmere hvordan teknologier medierer elevenes muntlige presentasjon på engelsk. I det andre hovedpunktet (2.2) konkretiseres det å være digital i engelsk, sett i henhold til kompetansemål i muntlig engelsk, samt formålet med faget. I det tredje hovedpunktet (2.3) blir sentrale begreper knyttet til multimodalitet og det performative presentert. Dette gjøres for at jeg skal kunne si noe om språket, handlingene og det visuelle, altså den muntlige og skriftlig multimodale presentasjonen til elevene. I det fjerde hovedpunktet (2.4) settes problemstillingen inn i et sosiokulturelt perspektiv på læring, og medieringsbegrepet og aktivitetsteori presenteres i dette perspektivet. Til slutt kommer refleksjon, dilemma og oppsummering.

2.1 Digitale teknologier og muntlige ferdigheter i engelsk

Muntlig presentasjon er en praksis som er endret. De kulturelle verktøyene som ofte brukes har blitt digitalisert. Presentasjonsprogrammer er eksempler på hvordan teknologier som gjør det mulig å kombinere ulike teksttyper i et digitalt multimodalt uttrykk. Under muntlige presentasjoner benytter elevene seg ofte av multimodale tekster, eller sammensatte tekster, i form av lysbilder laget i PowerPoint. Dette betrakter også Günther Kress som et «arrangement» av ulike modaliteter, noe jeg kommer tilbake til. For å kunne analysere de muntlige elevprestasjonene i sin helhet, finner jeg at teori om sammensatte tekster gir meg flere begreper og en ramme som jeg trenger for å analysere og formidle funnene på en god måte.

Digitale teknologier er tegnproduserende. Med dette mener Hauge, Lund og Vestøl (2007) at tekst, grafikk, lyd og video kan produseres, kombineres og manipuleres på måter som utfordrer vår forståelse av lese- og skriveferdigheter. Multimodalitet, og hyperstrukturer i form av lenking, er i ferd med å bli vår tids dominerende

fremstillingsform (Ibid). De sier at kravene til alfabetisme, altså literacy, er grunnleggende endret, og at det å skape mening er i ferd med å bli underlagt nye kontekstuelle betingelser (Hauge et al. 2007). Hvordan mening skapes i en presentasjon er avhengig av hvilke verktøyer eleven bruker, og hvordan de brukes.

2.2 Medierende verktøy i presentasjonene

Mediering, språk og kommunikasjon

Artefakter⁴, redskaper eller verktøy, støtter eller begrenser oss når vi lærer. Lenotiev ser ikke på utviklingen av artefakter som døde objekter, fordi menneskelige kunnskaper, innsikter, konvensjoner og begreper er bygd inn i apparater og blir dermed noe vi samspiller med når vi handler (Sitert i Säljö 2001, s. 82). Språket er som redskap både levende og dynamisk. Slik argumenterer han for at vi i den forstand lever i en artifizell virkelighet; en verden av menneskeskapte gjenstander (Ibid).

Elevene søker å utvikle og dokumentere sine kunnskaper gjennom et sett av handlinger som formidles, eller «medieres», ved hjelp av språk og datateknologi (Hauge, Lund & Vestøl 2007). Hauge et al. skiller mellom fysiske og psykiske redskaper. Fysiske redskaper kan være en hammer eller en datamaskin. Psykiske (mentale) redskaper er språk, tegn og symboler. Både fysiske og psykiske redskaper har gått igjennom endringer fra enklere til mer avanserte former. For eksempel må elevene i utvalget mitt vise et språk som er ganske så avansert og knyttet til temaområdet de snakker om. Kulturelle redskaper som brukes i denne studien er ulike teknologier som datamaskin og programvare. Disse redskapene er utviklet over tid i en kultur hvor et behov har oppstått. Teknologisk mediering er derfor et begrep som brukes for materiell mediering. Språket man benytter seg av er et kulturelt redskap, men det regnes også i høyeste grad som et sosialt redskap.

Det stilles krav til å bruke et tilpasset ordforråd, setningsoppbygning og evne til å formidle innholdet muntlig. Plakater og overhead-ark er erstattet med digitale, interaktive presentasjonsprogrammer. IKT gjør at elektronikk, tegn og språk inngår i

⁴ Fra engelsk: Artefact

tette forbindelser og stiller vår kommunikasjon overfor nye utfordringer (Hauge et al.). Verktøyene inngår i en symbiose som er vanskelig å kombinere for eleven, men som også setter sitt preg på presentasjonene på en slik måte at man ved analyse og vurdering ikke kan skille dem fra hverandre.

Tanken om læring som mediert handling har sitt klassiske uttrykk hos Lev Vygotsky (Hauge et al.). Gjennom bruk av språk og tegn skaper man det som betegnes som et oppmerksomhetsfelt. Her kan mennesket organisere sine sanseinntrykk og planlegge sin respons (Hauge et al.). I dette oppmerksomhetsfeltet opptrer språk og tegn som medierende redskaper. Vi bruker dem når vi fortolker både fysiske og sosiale omgivelser og når vi skal gi uttrykk for hvordan vi samhandler. Vygotsky var opptatt av å vise hvordan læreren skal tilføre eleven begreper som organiserer elevens forståelse på nye måter, og dermed utvide handlingsrommet (Hauge et al.).

2.2.1 Språket som medierende verktøy

James Wertsch sin videreføring av Vygotskys medieringsbegrep er at en mediert handling innbefatter bruk av artefakter. Hos Wertsch er mediert handling («mediated action») selve grunnelementet i forståelsen av kunnskapsutviklingen (Hauge et al.). Artefakter rommer ulike muligheter («affordances») og begrensninger («constraints») (Wertsch 1998).

Wertsch (2008) viser til at Lev Vygotsky hadde fokus på språket som medierende verktøy, men understreker at Vygotskys teori om mediert handling også omfatter andre semiotiske tegn; «*Language; various systems of counting; mnemonic techniques⁵; algebraic symbol systems; works of art; writing; diagrams, maps, and mechanical drawings; and all sorts of conventional signs.*» (Vygotsky, sitert av Wertsch, 2008, s. 30). Disse verktøyene har det Wertsch kaller en klar materiell side. Materielle verktøy kan man manipulere og ta på, og fortsetter å eksistere uavhengig av tid og sted. Det eksisterer også kulturelle verktøy som ikke har en materiell side. Wertsch trekker fram det muntlige språket, «*spoken language*», som et sosialt, kulturelt verktøy. Ofte er det lettere å kjenne igjen «the materiality» i det skrevne språket enn i det muntlige, siden

⁵ Strategier for hvordan man skal huske, og lagre kunnskap i langtidsminnet.

det skriftlige språket fortsetter å eksistere selv når det ikke blir brukt som medierende verktøy. Det muntlige språket som medierende verktøy forsvinner straks man er ferdig med uttalelsen. Unntaket er når det talte blir forevige gjennom opptak. Til dette sier Wertsch; « *The spoken language appear only momentarily may make the material dimension of this cultural tool more difficult to grasp, but it is no less real for that.*» (1998, s. 31). Med andre ord så fører verktøyene til en endring i agenten som bruker dem.

Det individuelle arbeidet innebærer samhandlinger mellom eleven og ulike tekst- og billeduttrykk i læringsressursene. Derfor er ikke læring kun avhengig av organiserte læringsaktiviteter for å være sosial (Hauge et al. 2009). Elevene bruker kulturelle redskaper for å løse oppgaven selv om de jobber mye selvstendig når de forbereder og gjennomfører en muntlig presentasjon. Når James Wertsch skal forstå kunnskap, tar han utgangspunkt i et menneske som handler med medierende redskaper for å unngå å lage en splittelse mellom menneske og dets sosiale og materielle omgivelser (Wertsch 1998).

2.2.2 Engelsk som skolefag og verdensspråk

I denne studien har jeg valgt å fokusere på digitale og muntlige ferdigheter i engelsk i en gitt kontekst. Først og fremst handler det om at engelsk er det mest brukte språket på Internett. For å gjøre seg nytte av informasjonen og kommunisere via digitale teknologier, må man kunne engelsk. Engelsk fungerer som «*The World's Second Language*», og det å beherske engelsk åpner for muligheter til å kommunisere med resten av verden - med alt det innebærer. I Kina er det lovfestet at man skal begynne å lære engelsk i 3. klasse, og i Norge begynner vi med engelsk i 1. klasse. Storbritannia, vår «linguistic friend», pusher ikke språket ut til andre, men det hevdes at over to milliarder mennesker behersker eller driver med å lære seg engelsk for å kunne kommunisere med verden rundt seg, og ikke minst å kunne ta i bruk teknologier (Walker, 2009).

Aud Simensen (2007) understreker at undervisning, i andre språk enn norsk, tradisjonelt har vært betraktet som undervisning i fremmedspråk. Dette synet omfatter også engelskfaget, og er fortsatt gjeldende. Samtidig mener hun at engelsk gradvis beveger

seg mot en status som et andrespråk i Norge og flere andre land. Bakgrunnen er at vi stadig hører og snakker mer engelsk i hverdagen. Hun mener at denne eksponeringen og utviklingen vil ha flere viktige konsekvenser for hvordan undervisningen bør foregå.

I artikkelen «*Å være digital i engelsk*» (2009) refererer Andreas Lund til Burleigh⁶ (2004) om at innen 2015 har to milliarder mennesker begynt å lære engelsk, og tre milliarder – altså halve klodens befolkning - vil bruke engelsk på en eller annen måte. Men ifølge Crystal (2006) er dette en engelsk uten en angloamerikansk standard; det er snarere snakk om en internasjonal ressurs preget av kulturell og lingvistisk heterogenitet, og et utall varianter og hybrider (Siteret i Lund 2009, s. 91). Det påpekes at denne spredningen henger nøye sammen med den raske veksten av digitale nettverk og utviklingen av kommunikasjonsteknologier.

Av de cirka 1,4 milliarder menneskene i verden som bruker Internett, er engelsk den dominerende språkformen (Lund 2009). I Skandinavia, for eksempel, er ca. 30% av alle nettsider på engelsk. De elevene som ikke behersker engelsk vil av den grunn kunne møte utfordringer, selv om vi har oversettelsesprogrammer og andre verktøy som kan hjelpe dem i noen grad med å tolke og forstå. Det engelske språket elevene møter via digitale og nettbaserte medium, kan med stor sannsynlighet være produsert av en person som ikke har engelsk som førstespråk (Lund 2009). Man snakket tidligere om «International English», men nå snakkes det mer om «Englishes», som tar opp i seg påvirkningen og endringen i språket som følge av det økende antallet som lærer språket. Lund (2009) refererer til David Graddol (2006) fra The British Council, som uttrykker det slik: «*Anyone who believes that native speakers of English remain in control of these developments will be very troubled*». Det stilles ikke lenger bare krav til å kunne bevege seg i et digitallandskap hvor engelsk er det dominerende språket: En må også forholde seg til en stor variasjon i språket.

Vurdering i fremmedspråk (engelsk) har historisk sett beveget seg fra en normbasert til en kriteriebasert praksis (Simensen 1998, sitert Hauge, Lund & Vestøl 2007).

Normbasert vurdering tar utgangspunkt i et ideal, som kan være en person med engelsk

⁶ Burleigh, J. (2004, 9. desember): «*English to be spoken by half the world's population within 10 years*». The Independent. Hentet fra A. Lunds artikkel «*Å være digital i engelsk*».

som morsmål, og som på den måten kan være en standard man sammenlignes med (ibid). Kriteriebasert vurdering tar derimot utgangspunkt i kravene, *kompetansemålene*, som er utarbeidet for å definere hva som er en dårlig eller god muntlig presentasjon. Hauge et al. (2007) mener på at bruken av slike kriterier fortsatt er forbeholdt lærerens private praksis. De peker på at en av årsakene er de begrensningene som ligger i en kulturelt nedarvet arbeidssituasjon der den enkelte lærer skal vurdere et stort antall elever.

2.3 Muntlig og digital kompetanse i engelsk

Kunnskapsløftet (2006) er en kompetanseplan som definerer hvilken kompetanse elevene skal mestre etter endt skolegang. Å mestre engelsk dekker så mye mer enn å «kunne» engelsk. Kompetansemålene i engelsk er formulert innenfor tre hovedområder som er definert i LK06. Hovedområdene er 1) *språklæring*, 2) *kommunikasjon* og 3) *kultur, samfunn og litteratur*. Disse utfyller hverandre og skal sees i sammenheng. Allerede under hovedområde 2 – *kommunikasjon* – fremheves hva som er viktig kompetanse for muntlige ferdigheter. Spesielt relevant for denne studien er vektleggingen av at kommunikasjon skjer gjennom blant annet « (...) *forberedt muntlig produksjon*.». De grunnleggende ferdighetene er integrert i kompetansemålene der de «*bidrar til utvikling av og er en del av fagkompetansen*» (LK06, s. 95). I læreplanen er det å kunne uttrykke seg muntlig definert sammen med å kunne uttrykke seg skriftlig:

« Å kunne uttrykke seg skriftlig og muntlig i engelsk er sentralt i utviklingen av engelsk språkkompetanse og går igjen i kompetansemålene for alle trinn. Disse ferdighetene er viktige redskaper i arbeidet med å forstå og ta i bruk engelsk i stadig mer varierte og krevende sammenhenger på tvers av kulturer og fagfelt. Muntlige ferdigheter innebærer både å kunne lytte og å kunne tale.»

Sammenlignet med læreplanen for norsk er disse to ferdighetene definert i hvert sitt avsnitt. I engelsk derimot er disse ferdighetene beskrevet sammen, noe som understreker at de muntlige og skriftlige ferdighetene skal virke sammen for å utvikle språkkompetanse i engelsk. Sammenstillingen av disse to ferdighetene gir flere implikasjoner for utvikling av språkkompetanse, noe jeg kommer tilbake til i analysen og drøftingen. Innenfor språklæring finner vi at elevene også skal kunne *utnytte ulike situasjoner, arbeidsmåter og strategier for å lære seg engelsk, samt bruke ulike*

hjelpemidler kritisk og selvstendig. Når det gjelder kommunikasjon, er målene at elevene skal kunne tilpasse muntlig og skriftlig språkbruk til sjanger og situasjon, presentere og samtale om aktuelle og tverrfaglige temaer, kommunisere via digitale medier og beskrive og tolke grafiske representasjoner av tall og andre data (Hovedområder i engelsk, LK06).

I dagens globaliserte verden kommer man langt med spansk eller mandarin, men når halve jordens befolkning behersker engelsk på et eller annet nivå, kan vi ikke se bort fra hvor viktig det er å kunne kommunisere på engelsk, og digitale teknologier endrer praksisene. I Kunnskapsløftet (2006) er *kommunikasjon* som sagt et eget hovedområde for engelskfaget, og det understrekes at god kommunikasjon forutsetter at eleven har «*kunnskaper og ferdigheter i å bruke ordforråd og idiomatiske strukturer, uttale, intonasjon, rettskriving, grammatikk og oppbygging av setninger (...)*» God kommunikasjon skjer gjennom «*(...) lytting, lesing, skriving, forberedt muntlig produksjon og spontan muntlig samhandling, også med bruk av hensiktsmessige kommunikasjonsstrategier.*» Det er i så måte interessant å se hvordan teknologiene støtter og begrenser eleven under en muntlig presentasjon. Ved innføringen av LK06, og de nye vurderingsformene for muntlig eksamen, ser man at muntlig presentasjon i engelsk er blitt en digitalisert praksis på lik linje med eksamen i norsk eller matematikk. Undervisningslære, eller didaktikk, handler om å planlegge, organisere, velge ut, tilpasse, vurdere og bestemme hva som skal være det som blir lagt til grunn for elevenes læring, og hvordan det bør skje (Hauge, Lund og Vestøl 2007). Lund (2009) mener at å være digital i engelsk er å ta del i de mange nye digitale praksisene som utvikles. IKT-medierte muntlige presentasjoner på engelsk kan sies å være tilpasset en allerede eksisterende praksis i norsk skole ved at man byttet ut plakater, tavle og overhead med nyere kulturelle verktøy som presentasjonsprogrammer og Internett.

I Kunnskapsløftet (Utdanningsdirektoratet, u.å.) er de fem grunnleggende ferdighetene definert som grunnleggende forutsetninger for læring og utvikling i skolen, men også videre i arbeidsliv og samfunnsliv. Ferdighetene er avgjørende redskaper for læring i alle fag og samtidig en forutsetning for at eleven skal kunne vise sin kompetanse,

understrekes det i den nye *Rammeplan for grunnleggende ferdigheter*⁷ fra Udir i år.⁸ Her gir departementet en mer spisset definisjon av hva ferdigheter og kompetanse er:

I hver læreplan er det en beskrivelse av hvordan de fem grunnleggende ferdighetene skal bidra til å utvikle elevenes kompetanse i faget, og hvordan disse ferdighetene er en del av denne kompetansen. Målene for de grunnleggende ferdighetene er integrert i kompetansemålene på premissene til det enkelte faget. Ferdighetene er derfor uttrykt på ulike måter og i varierende grad i læreplanene, avhengig av hvordan ferdighetene blir forstått i faget, og hvilken funksjon de har som en del av kompetansen i faget (s. 5)

Rammeverket er et grunnlagsdokument som definerer de fem grunnleggende ferdighetene, skisserer deres funksjon og beskriver progresjon i hver av dem på fem nivåer. Ferdighetene er ikke definert etter trinn fordi de kommer ulikt til uttrykk i fagene⁹.

Hva gjør elevene når de lurer på hvordan de bøyer verb eller tar service på sykkelen sin? De går på nett – med smart-telefonen, iPad'en eller laptopen. De søker opp en video som viser og forteller, ofte på engelsk, hvordan de skal løse problemet. Senter for IKT i utdanningens utførte i 2011 undersøkelsen Monitor 2011. Den handler om skolens bruk av digitale verktøy, læreres og elevers digitale kompetanse og skolelederes digitale prioriteringer. Et av områdene de undersøkte var hvor mye tid og på hvilken måte datamaskinen brukes i fagene i grunnopplæringen¹⁰. I Monitor 2011 kan man lese at på 9. trinn oppgir 27 % at de bruker datamaskiner daglig eller ukentlig til «å presentere for klassen» (2011:109).

2.3.1 Å være digital i samsfunnsfag

Oppgaven elevene fikk var tverrfaglig. Derfor ser jeg helt kort på kompetansemålene i fagplanen for samsfunnsfag (LK06), hvor det understrekes at det å *gjøre beregninger, søke etter informasjon, utforske nettsider, utøve kildekritikk og nettvett og velge ut relevant informasjon om faglig tema*. Det er interessant å se at det også i samsfunnsfag forventes det elevene skal kunne bruke digitale verktøy til å *utarbeide, presentere og*

⁷ Rammeverket skal brukes av læreplangrupper, oppnevnt av Udir, for å bistå i arbeidet med å utvikle og revidere læreplaner for fag i LK06.

⁸ Til grunn for rammeverket ligger St.meld. nr. 30 (2003-2004) *Kultur for læring*.

⁹ De fem grunnleggende ferdighetene er presentert og delt opp i et rutenett med matriser som beskriver hva som er typisk for de ulike nivåene når det gjelder å bruke dem.

¹⁰ Omtale av Monitor 2011: <http://iktsenteret.no/ressurser/monitor-2011-skolens-digitale-tilstand#.UH2wt4arigQ>. Sist besøkt 01.10.12

publisere egne og felles multimediale produkt (...). Muntlig og skriftlig skal eleven blant annet kunne reflektere over meningsinnholdet i tekster, bilder, film og gjenstander, og å kunne sammenligne, argumentere og drøfte verdier i informasjon og kilder, i hypoteser og i modeller (Utdanningsdirektoratet, u.å.).

2.3.2 Ulike kompetanser – literacy

Problemstillingen i denne studien tar for seg en læringsaktivitet hvor mange ulike kompetanser er påkrevd. Hildegunn Otnes og Ture Schwebs (2009) beskriver det å være digital som å ha et naturlig og reflektert forhold til den digitale verden og dens redskaper og arenaer. Digital kompetanse er ifølge medieforsker og pedagog Ola Erstad (2005) ved ITU¹¹ at man behersker både verktøyene og programvaren. Han forklarer videre at begrepet kompetanse går tilbake til latin, da det ble brukt i to betydninger; den ene er evnen til å motta og analysere, til å lytte, lese, snakke og skrive. Like viktig som å kunne plukke noe fra hverandre, er det å kunne sette det sammen igjen. Erstads (2005) definisjon på begrepet er at ”*digital kompetanse er ferdigheter, kunnskaper og holdninger ved bruk av digitale medier for mestring i det lærende samfunn*”. Han viser til at bruken av digitale læringsressurser krever en annen type kompetanse enn det en lærebok eller et leksikon gir.

Ifølge Monitor 2011 trekker OECD (2006) fram at *«barn, unge og voksne er avhengige av å utvikle ulike former for nøkkelkompetanse (key competencies), og blant dem er digital kompetanse viktig»*. De peker også på at OECD mener at både skoleledere, elever og lærere trenger både læringsstrategier og digital kompetanse for å, slik de sier, holde oversikten over informasjon og for å mestre teknologier. I Monitor 2011 brukes begrepet digital kompetanse foran digitale ferdigheter, og forklarer inngående forskjellene og utfordringene knyttet til begrepsbruken, samt ulike varianter av literacy. Deriblant nevnes digital literacy, ICT literacy, information literacy. Jeg velger å bruke begrepet digital kompetanse, og kun å nevne denne begrepsbruken, og ikke gå videre inn på forklaring av forskjell i denne studien.

¹¹ ITU: Forskning og kompetansenettverk for IT i utdanning, Universitet i Oslo.

2.3.3 Muntlig presentasjon som aktivitet

I ungdomsskolen benyttes mange metoder for å øve på å snakke engelsk. Ofte innebærer bruk av språket kommunikasjonsformer som går mellom lærer-elev, eller elev-elev. Kommunikasjonsformene ser vi for eksempel i klasserommet hvor læreren underviser og stiller spørsmål, eller når elevene øver på praten med ulike oppgaver i par eller mindre grupper tar . Under muntlige presentasjoner bytter elev og lærer plass, og eleven står nå i en elev-klasse kontekst. Denne formen for presentasjon krever mye av eleven i form av å finne, velge, forstå og deretter presentere stoff de finner. Grunnen til at man har slike presentasjoner er blant annet vurdering av muntlige og digitale ferdigheter. Derfor brukes denne aktiviteten også i mange fag. I slike muntlige presentasjoner støtter elevene seg blant annet til skriftlige dokumenter i form av manus, notatark og verbaltekst i lysbildene, og dette kommer jeg tilbake til i analysen og drøftingen. Roger Säljö (2009:190) refererer til Barton (1994) når han definerer aktivitetene å lese, produsere og bruke skrift som på engelsk går under samlebetegnelsen *literacy*. Säljö mener at det er sosiokulturelle aktiviteter som innebærer at man benytter seg av *praktiske og intellektuelle teknikker*. Han peker på at bokstaver, bok og tekst er artefakter. Teksten er ikke isolert, men «den inngår i kommunikative sammenhenger der andre former for interaksjon skjer» (2009:192). Det er et forhold mellom skrift og tale som må tas hensyn til.

Program for digital kompetanse 2004-2008 ble lansert av Utdannings- og forskningsdepartementet som et femårig program for de ulike utfordringer med henhold til IKT-satsingen. Programmet hadde fire hovedmål, hvor de blant annet understreker at i 2008 skal digital kompetanse stå sentralt i opplæringen på alle nivåer. *Alle lærende, i og utenfor skoler og universiteter/høgskoler, skal kunne nytte IKT på en sikker og fortrolig og kreativ måte for å utvikle de kunnskaper og ferdigheter de trenger for å kunne være fullverdige deltakere i samfunnet.* (2003:7). Sistnevnte mål er viktig i forhold til hvorfor elevene trenger å mestre en situasjon slik som muntlig eksamen legger opp til. Under *formål* i læreplanen i engelsk (LK06) understrekes det også at det stadig brukes mer engelsk i utdanning og arbeidsliv.

2.4 Multimodal tilnærning til muntlige presentasjoner

For å forklare hvorfor teori om multimodalitet er relevant, knyttes presentasjonene med sine tilhørende lysbilder til et sjangerperspektiv. Samtlige av presentasjonene i korpuset inneholder sammensatte tekster i form av lysbilder laget med PowerPoint.

Sammensatte, *multimodale*, tekster står ikke statiske og alene, men er tekster som er satt sammen av auditive og visuelle elementer. Den digitale teknologien tilbyr et verktøy som medierer elevenes muntlige presentasjoner, og allerede tidlig i forskningsprosessen så det ut til at det ville være nyttig å se på det multimodale. Liestøl et al. (2009) sier at genrekunnskap er en viktig del av all tekstforståelse, og elevene trenger sjangerkunnskap til både å analysere og konstruere tekster, altså forståelse av den sjangeren man beveger seg innenfor. Under framføringen utgjør elevens tale også en av teksttypene som skaper helhet sammen med andre teksttyper. Slik innvirker det multimodale på hva og hvordan eleven kommuniserer.

En multimodal tilnærming handler om å bruke de kulturelt formede redskapene som er tilgjengelig for å formidle et budskap (Jewitt & Kress, 2003). Dette kan være fysiske gjenstander som datamaskiner og utstyr i klasserommet, men også i høyeste grad noe som er skrevet eller noe som blir sagt (*mode*) (Ibid). Deler man opp multimodalitetsbegrepet finner man kjernen; *mode*, som betyr *måte* (Løvland 2011). Modalitetene i en tekst skaper mening på ulike måter. Multimodalitet referer til at en informasjonstype aldri står alene, men alltid sammen med flere (*multi*) andre (Kress 2010). I et sosiokulturelt perspektiv kan man her se at kasus som studeres er situert, altså er konteksten knyttet til tid og rom. En multimodal presentasjon vil slik karakteriseres som en situasjon hvor eleven gjør bruk av flere ulike informasjonstyper samtidig. Ut fra Kress og Jewitt (2003) sin beskrivelse av multimodalitet forklarer de at elevene gjør bruk av ulike komponenter eller måter når de skal *formidle* hva de har *tilegnet* seg. Dette gjelder ikke kun bruk av ulike tegnsystemer som bilder, lyd og video, men også i høyeste grad hva de sier, hvordan de sier noe, kroppsspråket, og til og med hva de har på seg (Kress & Jewitt 2003). Muntlige elevpresentasjoner er multimodale i form av at de er satt sammen av ulike modaliteter for å utgjøre en helhet. Elevene i seg selv er multimodale når de har presentasjoner. Kress (referert i Säljö 2010) mener at man ikke kan skille

modalitetene fra hverandre om man vil skjønne en aktivitet fullt ut.

Multimodal kompetanse og teknologi

Multimodal kompetanse er et begrep Kress (2010) bruker om kompetansen til å kunne samle, vurdere og velge ut relevant informasjon i en mengde av tilbud. Elevene må kunne forholde seg til ulike tekstformer, en kombinasjon av bilder, lyd og skrift. Slike ressurser er heller ikke avsluttede enheter, og elevene kan selv delta i videreutviklingen og bearbeidelsen av disse (Kress 2010). De muntlige presentasjonen har også et skriftlig element. Liestøl et al. (2009) forklarer at en multimodal tekst er en tekst som; *vever sammen ulike teksttyper til et meningsfullt forståelig hele*. Informantene i denne studien har alle laget og benytter PowerPoint-filer som inneholder ulike teksttyper.

Presentasjonene ble filmet, noe som gjør at jeg kan tolke disse for å komme nærmere et svar på problemstillingen.

Sosialsemiotikk og multimodalitet

En sentral forsker innen semiotiske tegnsystemer og multimodalitet er Günther Kress. Sosialsemiotisk teori handler om hvor man bruker ulike semiotiske ressurser til å skape mening i ulike sosiale sammenhenger (Kress 2010). Adjektivet sosial viser til menneskets rolle i det å skape mening med ressursene (Kress og Jewitt 2005). Dette forklares som «social agency». En annen forsker innenfor feltet, er Anne Løvland. Hun beskriver sosialsemiotiske ressurser som *alt vi gjør eller bruker for å kommunisere* (Løvland 2010). Hun viser til at innenfor sosialsemiotisk teori har det etablert seg en egen multimodalitetsteori.

Multimodalitetsteorien skiller seg fra tekstteori, som utelukkende studerer den verbalspråklige delen av tekster (Løvland 2011). Innenfor multimodalitetsteori ser en hvordan grupper av semiotiske ressurser opptrer sammen. Løvland argumenterer for at man må ta stilling til hvilken modalitet ressursene representerer i den aktuelle teksten, og derfor er modalitetsbegrepet overordnet begrepet semiotisk ressurs. Semiotiske ressurser/modes er *sammenkoblinger* av flere ressurser som skrift, lyd, bilde, animasjon, film og kroppspråk. Alle disse danner en egen mening når de brukes sammen. De ulike semiotiske ressursene må sees og tolkes i sammenheng i en multimodal tekst.

Presentasjonene i denne studien viser en bred bruk av semiotiske ressurser, og er derfor å regne som multimodale tekster. Når elevene setter sammen uttrykk skapes mening i informasjonsmyldeket, og de lager synteseer av ulike informasjons- og uttrykkselementer. Det er ikke bare tekstene på lysbildene som er multimodale, men også elevenes bruk av muntlig språk og ulike «modes» som gjør at presentasjonene er multimodal.

Semiotikk og multimediale tekster

Forskerne Hildegunn Otnes og Ture Schwebs (2006) beskriver multimediale tekster som tekster hvor flere semiotiske systemer (skrift, tale, bilde, lyd) samvirker. *Semiotikk* er vitenskapen om tegn og tolkning av tegn. Et sosialsemiotisk perspektiv ser kommunikasjon mellom mennesker ved hjelp av tegn.¹² Multimodalitet er meningsskaping gjennom en kombinasjon av to eller flere typer tegnsystemer. En modalitet er altså en måte å skape mening på; en ressurs for kommunikasjon. En multimodalitet presiserer måten vi bruker informasjonstypene og de digitale ressursene på (Liestøl og Rasmussen 2007). Dette forstår jeg slik at det handler om at multimodalitet inneholder noe mer enn at den skriftlige teksten kun består av bilde og verbaltekst. Sett i et sosiokulturelt perspektiv så er konteksten viktig, altså at læringen er situert. De ulike semiotiske ressursene må ses og tolkes i sammenheng (Løvland 2011). Multimediale tekster, altså en form for sammensatte tekster, er en viktig del av presentasjonssituasjonen til elevene, og derfor er det av interesse å se på hvordan de ulike semiotiske systemene samvirker med elevens muntlige presentasjon. Det er ikke den skriftlige teksten som får den største oppmerksomheten.

Fokuset i presentasjonene er på det muntlige **språket** (språkferdighetene), **kroppsspråket** (sammen med teknologiene) og det **visuelle** (teknologiene og teksttypene). Anne Løvland (2011) peker på at man kan skape mening på uendelig mange måter. Når elevene tar i bruk digitale teknologier på muntlige presentasjoner, utvides dette til å gjelde også ulike tegnsystemer. I en muntlig presentasjon, eller en sammensatt tekst, vil for eksempel stemmekvalitet og kroppsspråk ha mye å si i forhold til hva språkbrukeren

¹² Et tegn er noe som viser til noe annet enn seg selv. Tegnet er en forbindelse mellom uttrykk og innhold. En annen måte å forklare dette på er at det i et lysbilde kan være flere uttrykkformer. Dette være seg tekst, auditive og visuelle uttrykk, farger og format.

har som intensjon (budskap). Farger, musikk, typografi, grafikk og klær kan bidra til meningsdanningen (meaning-making) hos eleven og publikum. I presentasjonene til elevene utgjør det *visuelle* (bilder, tekst, farger, lyd), *språket* (toneleie, samsvar mellom tema og begrepsbruk, grammatikk) og *kroppsspråket* (holdning, blikk, gester) ulike meninger som ligger over hverandre, og som ikke kan ses på adskilt fra hverandre (Løvland 2011).

Multimedialitet, eller multimedia er en beslektet term av multimodalitet og betyr «mange medier» (Liestøl & Rasmussen, 2007). De definerer multimedialitet som at uttrykksenelementene fra tradisjonelle medier samles med utgangspunkt i en felles teknologisk plattform og i et integrert uttrykk (2007:62). Et eksempel er at funksjonen til kassettpilleren og overhead-plansjer nå er erstattet av digitale lydspor og digitale plansjer i form av lysbilder. En digital muntlig presentasjon er ofte satt sammen av flere teksttyper. Liestøl og Rasmussen bruker begrepet informasjonstyper om det som overføres fra tradisjonelle analoge medier til en ny digital omgivelse. De mener det er tegntypene, eller teksttypene (stillbilder, skrift, levende bilder og ulike former for lyd) som utgjør det de betegner som de grunnleggende bestanddelene i i medieuttrykk (2007:62). Det er integrasjonen av og samspillet mellom flere informasjonstyper i digitale uttrykksformer, som er multimedialitet.

Otnes og Schwebs (2006) viser at begrepet multimedialitet handler om situasjoner der to eller flere medier, eller semiotiske systemer, opptrer samtidig (s. 109). Denne brede betydningen av multimedialitet kaller de sammenstilt. De peker på at det interessante med PC-en som multimedial maskin har evnen til å sammenføre ulike tegnsystemer. Resultatet av integreringen er betydningsbærende uttrykk som er noe annet og mer enn summen av enkelte systemer (sitert Otnes og Schwebs, 2006:106). Betydningen dannes ved en synergi av dem; et meningsinnhold som ikke kunne oppstått uten dette samspillet (Otnes & Schwebs, 2006).

Modal affordans

Eva Maagerø og Elise Seip Tønnessen (i Knudsen og Aamotsbakken red., 2010)

beskriver *modal affordans* som de mulighetene og begrensningene en semiotisk modalitet har for å uttrykke mening. De har hentet begrepet *affordance* fra psykolog James J. Gibson. Han forklarer affordans som handlingsmuligheter sett i forhold til den som skal utføre handlingen (Maagerø og Tønnessen, i Knudsen og Aamotsbakken red., 2010:125). Modalitetene er forskjellige, og for å skjønne betydningspotensialet de ulike modalitetene har, benytter både Kress & Jewitt (2003) og Løvland (2011) begrepet modal affordans, som går ut på at en modalitet har i seg en kvalitet. Kress og Jewitt (2003) bruker begrepet modal affordans for å forklare hva som er mulig å uttrykke og presentere ved hjelp av en semiotiske modaliteter:

«The affordance of a mode can at one level be understood as what is possible to express and represent readily, easily, with a mode, given its materiality and given the cultural and social history of that mode. Where a mode “comes from” in its history of cultural work, its provenance, is understood by members of that culture, and becomes a part of its affordance.»

Jewitt og Kress (2003)

Modaliteter kan ikke skilles fra den kulturen det opptrer i, og ikke minst fra hvem som tolker. Den materielle siden (*materiality*) er knyttet til den materielle formen og organiseringsformen (tid og rom). Den sosiale og kulturelle siden er knyttet til hvordan modalitetene er brukt historisk sett, og hva denne bruken gjør med modaliteten og hvordan de dermed brukes (Løvland 2011).

Tale, eller muntlig språk, deler aspektene med ordene, grammatikken og syntaksen man finner i skriftlig språk, men tale er også mye mer. Günther Kress beskriver «the mode of speech» slik:

“The material «stuff» of speech however, sound, is entirely different from the graphic stuff of writing. Sound is received via the physiology of hearing; the graphic stuff of writing is received via the physiology of sight. Sound offers resources such as (variation in) energy – loudness or softness – which can be used to produce alternations of stressed and unstressed elements, of rhythm and accent, which produce the rhythmic organization of speech and the accentuation of words. Pitch and pitch variation (...) produce tone in tone-languages (such as Mandarin or Igbo) and intonation in languages such as English. Speech has vowel quality, length and silence. Speech uses sound for the framing of its units. In English for instance, the contours of intonation are used to make and frame intonation units. These material entities are used to mark out given and new “information” in semiotic entities, information units. (Halliday, 1967).”

Kress, 2010:80

Kress argumenterer for at i en sosio-semiotisk tilnærming til tale, *speech*, (modalitet), vektlegges blant annet lyd og bevegelse likt i forhold til modalitetens affordans. Språket brukes sosialt i ulike settinger som på en presentasjon eller som lydspor i en film, og er derfor semiotisk, ifølge Kress (2010). Hva modaliteten tilbyr varierer etter hvem som bruker språket. Han beskriver også kroppsspråket (*gesture*), skriftlig språk og bilder som modalitet, og at de alle varierer etter hvordan de brukes og hvem som bruker disse. Dette er interessant for å se hvordan de ulike modalitetene har ulik affordans, og at de slik kan brukes til å gjøre ulik semiotisk arbeid. Kress skriver at «*The uses of mode constantly reshape its affordances along the lines of the social requirements of those who make meanings; that ensures that mode is constantly changed in the direction of social practices and requirements. Modal change tracks social changes (2010:82)*». Modalitetene endrer seg etter hvilken kontekst de brukes i. Siden jeg skal analysere en situasjon hvor informantene gjør bruk av mange modaliteter samtidig, finner jeg endringene og den gjensidige avhengigheten mellom ulike modaliteter relevant.

2.4.1 «Reading as design»

Säljö (2010) diskuterer metaforen «reading as design», og argumenterer for at det har skjedd en utvikling i hvordan man leser multimodale uttrykk, og han peker blant annet på at bilder og tekst opptrer sammen på en mer kompleks måte. Han refererer til Günther Kress (2003, i Säljö 2010) som argumenterer for at tekstene stadig blir mer multimodale, i motsetning til det uttrykket man kjenner fra for eksempel en lærebok, hvor teksten er organisert og vil gi mening når vi leser ord for ord. Multimodale tekster krever å bli lest på en annen måte enn tradisjonelle, lineære tekster. I et multimodalt miljø, spesielt på skjermen, skifter den meningsgivende praksisen fra å «*fortelle verden*» til å «*vise verden*» (Kress 2003, referert av Säljö 2010). Bilder og verbaltekst settes opp på en multimodal måte i redigeringsprogrammer, og rekkefølgen elementene leses i er mindre fastlåst. Det gir mening å interpretere informasjonen ikke bare ved å lese fra venstre mot høyre, hvilket er tilfellet med lineære tekster (Säljö 2010), men også ved at leseren velger ut selv hvor hun vil rette oppmerksomheten ut fra egen oppfatning og interesse. Nettopp denne praksisen omtaler Kress som «reading as design» (Kress 2003; Säljö 2010). I en multimodal kontekst vil praksisen få konsekvenser for hvordan vi forstår tekster og bilder, sammenstiller dem og igjen hvordan vi formidler dette muntlig.

Säljö (2010) peker på at den sosiale hukommelsen har økt dramatisk som følge av teknologier, og at utviklingen av nettverkssystemer gir oss mer eller mindre konstant tilgang til enorme mengder med det han kaller *potensiell* relevant informasjon. Med denne utviklingen ser Säljö implikasjoner for elevene i form av at det ikke lengre er nok å vite og skjønne en tekst eller et større antall av kilder gjennom bruk av tradisjonelle læringsstrategier. Säljö uttrykker det slik; «(...) *the summarizing of what is known is not enough*». De mener det er vår evne til å bruke disse ressursene på en relevant og interessant måte i den sosiale konteksten man er i, som er interessant (Mäkitalo et al. 2009, i Säljö 2010).

Kress (2010) sier at skjermttekster utfordrer hvordan vi leser, i motsetning til i en bok hvor vi blar og teksten kommer i en gitt rekkefølge for å gi mening. Bevegelse (orienterer, navigerer) og mening er sammenbundet, noe som påvirker hvordan man leser eller *arrangerer* teksttypene og de andre modalitetene som språk og kroppsspråk. Ifølge Kress er det ulike implikasjoner som følger med når man orienterer seg/leser f.eks. en nettside framfor en lærebok: «*Engaging with screens and their representations requires new forms of movement. The notion of the reading path in its traditional form (Kress and Van Leeuwen, 1996/2006) becomes problematic, maybe redundant. Or rather, it needs to be re-theorized in the light of the theory which asserts the «communication happens when there is interpretation» and that «interpretation is a response to a prompt», then the reading path is made by the readers's interests in response to the arrangement of the prompt; it becomes the documentation of the «semiotic movements» of the person who has engaged with a specific ensemble.*» (Kress, 2010: 170). På ulike nettsidene er det ikke alltid en klar måte å lese innholdet på. Det samme kan sies å gjelde tekstene elevene produserer til presentasjonene. Som tilhører er man avhengig av å høre på hva elevene sier om man skal få med seg alt innholdet.

2.4.2 Multimodale og semiotiske kvaliteter i teknologiene

Ser man på teknologiene er det spesielle multimodale og semiotiske kvaliteter som bør nevnes. En programvare som er mye brukt i skolen i dag er PowerPoint (PP). Særskilt

for PP, og lignende presentasjonsprogrammer, er det store muligheter til å sette ulike komponenter som til sammen utgjør et multimedialt uttrykk. PP er i utgangspunktet laget for å holde blant annet salgspresentasjoner i næringslivet (Liestøl et al., 2009). Programvaren tilbyr mange ferdige maler som man kan fylle ut, og det er tilrettelagt for å legge inn overskrifter, kulepunkter og bilder, video og lyd på en enkel måte. Bakgrunnsbilder, redigering av bilder, grafer og ulike fonter er også tilgjengelig. De semiotiske kvalitetene ved verktøyet er at fonter og skriftstørrelser er ferdiginnstilt for stort format, eg. lerret.

PowerPoint er ikke utviklet med pedagogisk hensikt. Til tross for nokså hard kritikk, har presentasjonsverktøyet en klar fordel; det fungerer utmerket godt som verktøy dersom elevene velger en «blank» mal – altså et lysbilde uten noen forhåndsinnstillinger for tekst og bilder (Liestøl et al.) Uten bruk av de ferdiglagde malene, kan programmene framstå som noe ganske annet; et multimedia verktøy (eller editor) der teksttypene er likestilt (Liestøl et al.). Verktøyene tilbyr at man starter med blanke ark, og framstår derfor som et multimodalt redskap. Slik kan elevene kombinere ulike stilarter alt etter hva de ønsker å oppnå med resultatet.

Hardware, software og meningsvare

Informatikere skiller mellom hardware og software (Liestøl et al., 2009). Hardware er de fysiske, elektroniske komponentene som datautstyr består av, mens software er programmer som forteller datamaskinen hva den skal gjøre. Liestøl mfl. velger å legge til *meningsvare* om det som er muliggjort av maskinvare og programvare, altså i mitt tilfelle et produkt laget og formidlet av eleven. Liestøl et al. betrakter disse som både individuelle uttrykk og at de tilhører ulike sjangere. Programvare består videre av nivåer. I programsjiktet er det et skille mellom OS¹³ og applikasjoner som presentasjonsprogrammer. Det er i meningsvarenivået at sammensatte tekster befinner seg, og der er her teksttypene utgjør byggestenene. I kombinasjon danner disse sammensatte tekster. De tilhørende tekstene tilhører igjen ulike sjangere, både gamle og nye. Det vil si at en lysbilde-presentasjon elevene bruker på presentasjonene sine er produsert og formidlet med programmer som vil befinne seg i meningsvarenivået. De

¹³ Operativsystemer, e.g. Linux, Mac, Windows.

kan betraktes både som individuelle uttrykk og som tilhørende ulike genre.

Teknologier som ble brukt i presentasjonene kan deles i to kategorier. Den første er hardware; PC, PC-laptoper, lydanlegg og projektor. Den andre kategorien er software. Samtlige elever i denne presentasjonen har valgt å bruke MS PowerPoint, selv om de hadde full valgfrihet. De benyttet seg også av MSWord og MSEXcel, men ikke direkte under presentasjonen. Også nettbaserte digitale teknologier, som YouTube, ulike søkemotorer, Wikipedia og bildebasen til Google, går inn her, selv om de kan utgjøre en egen kategori.

I løpet av relativ kort tid har datamaskinen gått fra å beregne vanskelige matematikk, til å i løpet av kort tid ha gjenskapt de tradisjonelle teksttypene i «sitt bilde», sier Liestøl, Fagerjord og Hannemyr (2009). Brukergrensesnittet har også endret seg drastisk. Denne utviklingen har gjort at alle med tilgang på en datamaskin kan komponere statiske og dynamiske tekstdeler til et sammensatt hele, ifølge Liestøl et al. (2009) Vi har fått et verktøy som med litt opplæring kan hjelpe oss til å fortelle og formidle budskap på nye og interaktive måter ulikt alt før.

PowerPoint som redigeringsprogram og presentasjonsprogram

I spennet mellom artefaktens begrensninger og muligheter ligger mye av drivkraften i den kulturelle handlingen (Hauge, Lund og Vestøl 2007). De sier videre at når begrensningene i eksisterende verktøy blir påtrengende, beredes grunnen for nyutvikling. Videre kan disse gi såkalte spin-off-effekter, noe som vil si at artefakter som er utviklet med ett formål for øyet, viser seg å romme muligheter også på andre felt. Innenfor datateknologien må PowerPoint kunne sies å være en slik spin-off-effekt av et program som ikke var designet for å være et didaktisk og kollektivt program som man skulle bruke i undervisning i grunnskolen.

Historien til PowerPoint begynner i 1984. Noen ansatte i det Silicon Valley-baserte selskapet Forethought, begynte å jobbe med et verktøy de kalte for Presenter, men endret snart navn til PowerPoint. I 1987 var versjon 1.0 av programmet klar for Macintosh, og tre år senere fikk alle som hadde PC med Windows også bruke

programmet (Kjeldsen 2006). Etter dette spredte bruken av PowerPoint seg ut i verden. Ifølge Microsoft var det i 2003 allerede over 300 millioner registrerte brukere av programvaren. I dag finner vi programvaren i bruk helt ned på 1. trinn i grunnskolen. I Kjeldsens artikkel fra 2006 skriver han videre at PowerPoint var den mest populære programvaren i skolene. Han skriver på dette tidspunktet at PowerPoint ikke hadde tatt over skolene i Europa og Skandinavia, men han mener at det kun var et tidsspørsmål.

Få presentasjonsverktøy har fått så mye kritikk som PowerPoint, kanskje også fordi «alle» har et forhold til verktøyet – på godt og vondt. Professor Jens E. Kjeldsen ved universitetet i Bergen er kritisk til at PowerPoint, og jeg vil si presentasjonsprogrammer generelt, fordi han mener at innholdet og tenkingen har en tendens til å bli fragmentert, samt at vedkommende som presenterer gir mottakerne kognitivt «overload». Han tar opp flere punkter som han mener er problematisk med PowerPoint, deriblant kulepunktlistor, noe elevene bruker mye.

“The presentation program PowerPoint is probably the most used tool in the schools, high schools and universities of today. The use of this program, however, comes at a cost, because it is not just a different and neutral way of teaching. Like the use of any technology, PowerPoint affects not only the way we present and teach, but also the way we think, learn and understand. The program carries an inherent tendency to create fragmentation of thought and cognitive overload. In order to avoid this we should stop thinking in terms of technology and begin to think rhetorically. What we need is media rhetoric: the ability to communicate persuasively and appropriately.”

Jens E. Kjeldsen, 2006

Ved Universitetet i Rostock har professor Wolfgang Nieke forsket på effekter av PowerPoint-bruk. Han har i to forskningsprosjekter slått fast at PowerPoint som presentasjonsverktøy ikke fungerer i den hensikten de blir brukt. Ut fra en nettartikkel i Aftenposten ¹⁴ (20.09.11), omhandler dette spesielt hva *mottakerne* sitter igjen med. Et kort utdrag og link til artikkelen finnes i Vedlegg 11.

PowerPoint¹⁵ er et digitalt presentasjonsprogram som er beregnet for muntlig presentasjon. Formålet med programvaren er å kunne kombinere ulike multimodaliteter (modi), som tekst, farge, lyd og bilde i ett og samme bilde, samt sette sammen flere

¹⁴ <http://www.aftenposten.no/forbruker/digital/article4231810.ece> Først publisert: 20.09.11, sist besøkt 25.09.11.

¹⁵ Det kom på markedet i 1987, og var da kun tilgjengelig på MacIntosh-maskiner. Tre år senere kunne også man også bruke programmet på PC'er med Windows (Kjeldsen 2006).

bilder. Det finnes i dag mange alternativer til PowerPoint. Aller nærmest finner vi LibreOffice¹⁶ sin versjon som heter Impress. Dette er *freeware*, og kan brukes i de fleste OS. Blant de mange nettsky-løsningene i dag finner man også web-løsninger som fungerer godt. Google Docs er et eksempel på en gratis tjeneste som gjør at du kan lage presentasjoner og dele lysbildene dine med eventuelle andre i nettverket du jobber i. SlideRocket¹⁷ er en annen, som har et brukergrensesnitt som ligner PowerPoint, bare at den er nettbasert. Prezi¹⁸ tilbyr interaktive linjer som man følger. Den har flott zoom-funksjon og et moderne preg, men min erfaring er at det krever en del øving før man får det skikkelig til. Prezi tilbyr i tillegg gratis edu-lisens som er oppgradert versjon og plug-in. Show Zoho¹⁹ er en lignende sky-løsning, men den har også en funksjon som gir deg mulighet til å presentere materialet ditt remote. Software som kan brukes til å lage presentasjoner og sammensatte tekster er også MovieMaker for Windows OS, og OpenShot²⁰ for Linux OS.

Konvergens og divergens

De muntlige presentasjonenes tekniske hjelpemidler (tavle, plansjer, bilder etc.) og deres tilhørende teksttyper har blitt digitalisert og konvergerer i PowerPoint (Liestøl et al., 2009). I redigeringsverktøyer kan eleven kombinere ulike elementer og konvensjoner fra tavlebruk, film, video, overhead etc. i et samlet multimodalt uttrykk som er «akkompagnert» av tale, muntlig framføring. Liestøl et al., peker også på at det har funnet sted en divergens i spredningen og bruken av PP-presentasjoner. De fokuserer på at med utviklingen av redigeringsprogrammer som PowerPoint, står vi overfor en prosess med både konvergens og divergens. Konvergens er et begrep som brukes om den digitale utviklingen. Konvergensprosess forklares som når teksttypene blir digitalisert, for eksempel et digitalt skriveprogram framfor penn og papir.

¹⁶ <http://www.libreoffice.org/download> Sist besøkt 24.03.12. LibreOffice er tidligere del av OpenOffice, som også tilbyr Impress /viewer. Sist besøkt 14.04.2012

¹⁷ <http://sliderocket.com/> Sist besøkt 25.03.2012

¹⁸ <http://prezi.com/> Sist besøkt 25.03.2012

¹⁹ <https://show.zoho.com/> Sist besøkt 25.03.2012

²⁰ <http://www.openshotvideo.com/> Sist besøkt 14.04.2012

2.5 En sosiokulturell tilnærming og medieringsbegrepet

I sosiokulturell teori brukes ulike betegnelser for redskapsbegrepet. Redskap, eller artefakter, betegner det menneskeskapte eller kulturskapte til forskjell fra det som forekommer naturlig. Et eksempel kan være teknologier som en datamaskin eller en Ipad. Det finnes en noe vekslende forståelse av forholdet mellom begrepene (Hauge et al, 2007). I likhet med Hauge et al. brukes ordene *redskap* og *verktøy* som likeverdige betegnelser med *artefakt* i denne studien.

Det kognitive perspektivet, derimot, slo igjennom fra midten av 1900-tallet med sitt fokus på tenkning, kognisjon og bevissthet (*mind*). Her har individuelle prosesser, knyttet til problemløsning og utviklingsstrategier, mer tyngde, noe som har gitt forskere en betydelig innsikt i læring på individnivå og hvordan meningskonstruksjonen er intimt forbundet med læring (Hauge et al.). Det sosiokulturelle perspektivet har et større fokus på at læring er en sosial prosess, som alltid involverer en form for deltakelse i et læringsfellesskap. Sosiokulturelle perspektiver på læring har gjennom 1990-tallet og inn i det 21. århundret vokst fram til å utgjøre et komplement til mer kognitivt orienterte teorier om læring, men den utfordrer også den kognitive retningen. Det er også en kritikk av den kognitive retningen, og det er ikke fredelig sameksistens, men heller konkurransepreget forhold mellom disse to perspektivene.

Ifølge James Wertsch (2008) er formålet med sosiokulturell analyse å forstå hvordan det mentale/tenkningen er knyttet til kulturell, institusjonell og historisk kontekst. En slik tilnærming fokuserer på agenter og hvordan de kulturelle verktøyene medierer handlingene²¹. Han bruker begrepene «agent» om den som utfører en handling, og «mediational means» om de ulike kulturelle verktøyene man tar i bruk i læringsprosessen.

I et sosiokulturelt perspektiv på læring står bruk av kulturelle verktøyer, artefakter, helt sentralt (Hauge, Lund og Vestøl 2007). Mennesker tar inn verden rundt seg gjennom bruk av verktøyer. Sett fra et sosiokulturelt perspektiv forholder mennesker seg ikke til verden direkte, men gjennom å bruke tegn, symboler, prosedyrer, begreper og redskaper

²¹ Engelsk: Mediated action

for å lære eller utføre en handling. *Mediering* som begrep er svært sentralt i et sosiokulturelt perspektiv, og ifølge Roger Säljö (2001) kanskje det som skiller denne teoretiske tradisjonen mest fra andre. Det er grunnleggende at fysiske, liksom intellektuelle/språklige, redskaper *medierer* virkeligheten for mennesker i konkrete virksomheter/aktiviteter (Säljö 2001). Begrepet kommer fra det tyske *Vermittlung* (formidle). Dette antyder at mennesker ikke står i direkte, umiddelbar og fortolket kontakt med omverdenen. Säljö forklarer dette som at vi håndterer verden rundt oss ved hjelp av ulike fysiske og intellektuelle redskaper som utgjør integrerte deler av våre sosiale praksiser. Læring defineres som en del av sosiale praksiser, der mennesker benytter kulturelle redskaper, eksempelvis en datamaskin, malekost eller penn, og krever sådan at redskaper og tenkingen i hodet til individet analyseres som ett. For å se og forstå hvordan tenkingen utøves, må man se på mennesket som handler i sosiale praksiser ved hjelp av artefakter/redskaper, ifølge Säljö (2001). Artefakter anser han som sosiokulturelle ressurser. Han forklarer at de kognitive prosessene i individet oppstår i kontakt med omverdenen via et redskap.²² Jeg fant at dette perspektivet har stort fokus på språkhandlinger, noe som gir meg perspektiv til å studere og reflektere rundt elevenes språkferdigheter i fenomenet jeg studerer.

2.5.1 Mediering

Medieringsbegrepet gir i denne undersøkelsen rom for pedagogisk refleksjon, og er helt sentralt i denne studien. Mediering innebærer at vår tenking og vår forestillingsverden er vokst fram av, og dermed farget av, vår kultur og dens intellektuelle og fysiske redskaper, beskriver Säljö (2001). Læring i et sosiokulturelt perspektiv er situert, altså kan man ikke skjønne læring uten å se den i konteksten den foregår læring i.

Med utgangspunkt i de materielle og sosiale verktøyene elevene bruker, vil jeg kunne si noe om i hvilken grad teknologiene medierer presentasjonene, og hvordan de fremmer og forstyrrer den muntlige formidlingen av budskapet. De digitale teknologiene i denne studien er presentasjonsprogrammet PowerPoint, Internett, datamaskin og projektor. Siden jeg undersøker den muntlige presentasjonen, er *språket*, det *sosiale* redskapet også undersøkt. Jeg ser i tillegg på det *kroppsspråket* til elevene for å. For å analysere

²² Mediering går dermed ut på å utnytte de mulighetene og begrensningene som ligger i et digitalt verktøy.

det *visuelle* i presentasjonene undersøker jeg hvilke modaliteter elevene har satt sammen og tatt med i lysbildene sine – og i dette ligger også kroppsspråket. For å analysere dette, brukes begreper fra teori om multimodalitet.

Det aller viktigste redskapet vi mennesker har er språket, som kan sies å være både et sosialt og kulturelt redskap (Säljö 2001). Muntlig og skriftlig språk, samt materielle verktøy som en datamaskin, er kulturelle verktøy (Postholm 2005). Språk har en avgjørende innvirkning på forholdet mellom mennesker og artefakter.

Kommunikasjonsforskere og språkvitere har beskrevet en rekke funksjoner som språket har. Hva språk er og hvordan språkbruk skal forstås, er et av de klassiske filosofiske spørsmålene (Säljö 2001). Språket som medierende redskap er kraftig, og den mest unike bestanddelen i menneskelig kunnskapsbygging. Gjennom bruk av språk skjønner vi verden rundt oss, og den blir meningsfull. Språket fungerer som et medierende redskap, altså medierer språket omverdenen for oss. James Wertsch (2008) uttrykker seg slik om muntlig språk: «*Language is a cultural tool and speech is a form of mediated action.*» Språket som medierende redskap er interessant for å kunne svare på problemstillingen.

Begrepet *artefakt* indikerer at vi ikke forholder oss til verden direkte, men gjennom å bruke tegn, symboler, *prosedyrer*, begreper og redskaper. Det er ikke bare for å lette eller effektivisere en aktivitet at vi gjør bruk av kulturelle verktøy (Hauge, Lund & Vestøl 2007). Det skjer også en endring av selve aktiviteten; den transformeres og utvides. Når teknologien endrer seg, vil også vårt forhold til verden omkring oss endre seg, noe som får betydning for hva slags innsikter og kompetanser som oppfattes som trivielle eller avanserte. Det samme synspunktet står sentralt i både Vygotskys teorier om læring og i nyere sosiokulturell teori. Teknologiene endrer og utvider læringsaktiviteten. Det driver elevene fremover med krav om endring i aktivitetene, alt etter hva som forventes av kompetanse (Hauge et al.). Teknologier tilbyr elevene en mulighet til å utforske læringsobjektet bredere enn hva de hadde kunnet om de måtte ha brukt konvensjonelle læremidler som bøker som fakta- og lærebøker, leksikon og atlas. (De har så mange muligheter at det i seg selv begrenser dem.) Når vi tar i bruk

teknologier i skolen, altså integrerer dem i eksisterende og nye praksiser, vil den aktuelle aktiviteten transformeres og utvides (Hauge et al.).

Den proksimale utviklingssonen og appropriering av kunnskap

For å kunne analysere og beskrive hvordan IKT medierer elevenes muntlige presentasjon på engelsk, finner jeg at Lev Vygotskys teori om mediert handling gir begreper som artefakt og mediering, sammen med teoriene om den enkeltes proximale utviklingssoner. Ifølge Hauge et al. (2007), ligger denne tenkningen om hva eleven kan gjøre sammen med andre ved hjelp av gode redskaper til grunn for Vygotskys teori om sonen for den nærmeste utviklingssonen. Hauge et al. (2007) forklarer videre at Vygotsky slik mener at det er et rom for utvikling og læring hos den enkelte. Den proksimale utviklingssonen sier noe om hva vi kan klare alene, og hva vi kan klare med støtte. Man kan også se på den proksimale utviklingssonen som den sonen der eleven er mest mottakelig for støtte (Säljö 2001).

I denne studien søker jeg å vise hva eleven klarer å få til ved å bruke kulturelle - sosiale og materielle redskaper. Tanken om hva det enkelte individ kan klare på egen hånd, og hva det kan klare med støtte fra andre eller av redskaper, ligger til grunn for Vygotskys teori om den nærmeste utviklingen. Når redskaper blir brukt enten som et fysisk eller psykisk verktøy, kan man si at det medierer elevens tekning. Hauge, Lund og Vestøl (2007) peker, i likhet med Säljö, på at mennesket er avhengig av sosial samhandling for å utvikle seg, og at dette er en viktig forutsetning i Vygotskys tekning. Men samtidig legger Vygotsky også vekt på *hvordan mennesket utvikler seg gjennom bruk av redskaper i omgivelsene, enten de er språklige, materielle eller kulturelle* (original i kursiv, Hauge et al., 2007:63). Vygotsky definerer denne sonen som avstanden mellom det individet kan klare på egen hånd, og det individet kan klare med litt hjelp eller veiledning fra andre som kan mer, forklarer Säljö (2001: 123). Hans tanker om den medierte handlingen er videreført av blant annet Aleksei Leontiev og James Wertsch. «Scaffolding», støtte eller stillas, brukes som begrep om de hjelpemidlene elevene bruker når de skal lære (Hauge et al., 2007).

Säljö (2001) peker på at vi i alle situasjoner kan tilegne oss, altså *appropriere*, kunnskaper

fra de rundt oss i samspillssituasjoner. Han peker også på at individet kan skaffe seg innsikt gjennom å se nye mønstre og muligheter i de redskapene man allerede behersker. Säljö mener man ser på mennesket som hele tiden *approprierer nye former for redskaper med støtte av det de fra før vet og kan* (original i kursiv, s. 122). Appropriering ser Säljö på som at man gjennom en gradvis prosess lærer seg å bruke redskaper i ulike aktiviteter, altså at man gjør kunnskapen til sin egen, bruker det ut fra egne premisser, altså er appropriering ikke bare er en prosedyre. Man må aktivt bruke redskapene for å tilegne seg kunnskap. Slik vil de redskapene man tilegner seg være med i repertoaret man bærer med seg når man skal forstå og handle.

2.5.2 Aktivitetsteori

Innfor et sosiokulturelt perspektiv på læring finner man aktivitetsteori. Denne teorien springer ut av klassisk tysk filosofi, fra Kant til Hegel, i verkene til Marx og Engels, og fra kulturhistorisk aktivitetsteori (KHAT) fra sovjet-russiske psykologi av Vygotsky, Leontiev og Luria (Engeström 1999). *Aktivitetsmodellen*²³ er utviklet for å forstå læring som målrettet eller objekt-orientert, sosialt fenomen som involverer både artefakter og arbeidsdeling. KHAT er videreutviklet grafisk til det som kalles et aktivitetssystem, eller aktivitetsmodell (Postholm 2005). Den har vært brukt mest i analyse av interaksjoner og spenninger innenfor institusjoner.

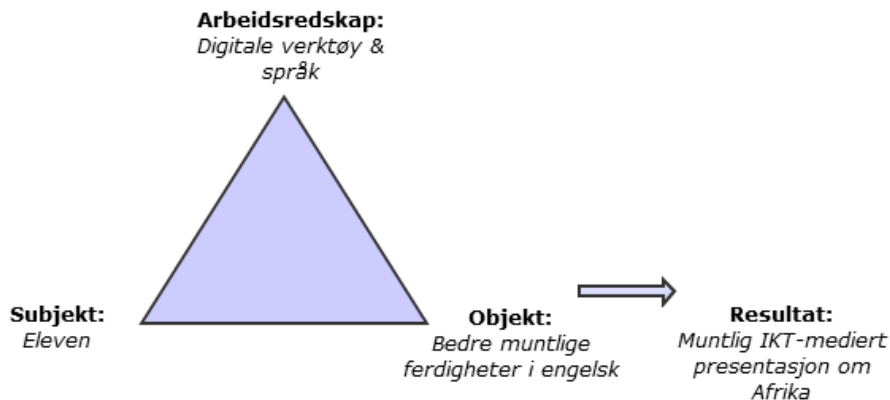
Aktivitetsteori brukes for å vise og begrunne hvilke praksisfellesskap og verktøy elevene faktisk bruker. Elever, teknologier og lærere inngår i en rekke ulike konstellasjoner ut fra hvilke aktiviteter de tar del i (Hauge et al., 2009). Aktiviteten elevene deltar i skal resulterer i en muntlig presentasjon. Målet er at de skal klare å gjennomføre en presentasjon om sitt selvvalgte tema, og at de skal bli vurdert av lærer. Motivasjonen og drivkraften kan sies å være sistnevnte; nemlig forventningene fra lærer og vurdering med karakter som vil påvirke standpunkt karakteren i engelsk og samfunnsfag.

Objekt, subjekt og medierende artefakter

Læringsaktiviteten er elevens, eller *subjektets*, individuelle arbeid fram mot

²³ Säljö bruker begrepet *virksomhet* istedet for *aktivitet*.

presentasjonen, og kalles *handling*. Objektet for læringsaktiviteten blir drevet fram av individuelle handlinger. Elevens aktivitet blir drevet fram av arbeidskravet og forventningene om at de skal holde en presentasjon på engelsk.

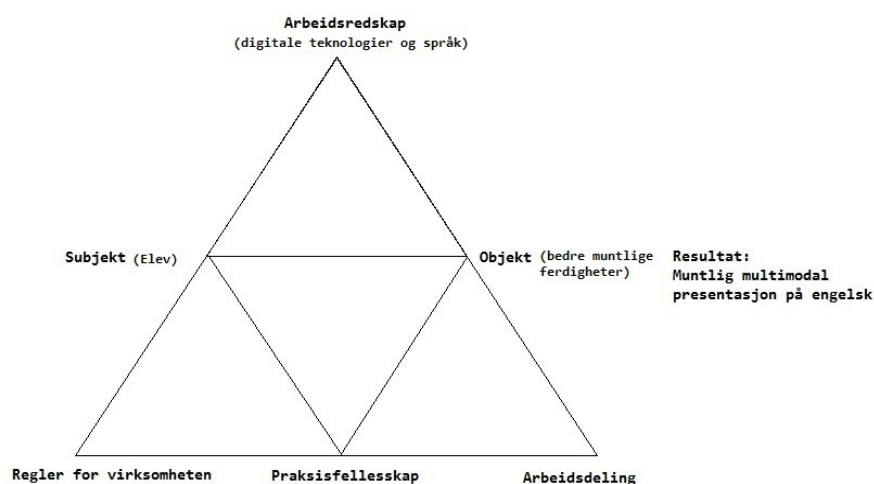


Illustrasjon 1: Aktivitetsmodell etter Leontiev (1978) (jf. Hauge et al, 2007:78)

Objektet kan sees på som «styre-pinnen» for undervisningen og oppgaveløsningen – det er det endelige utfallet av undervisningen. Objektet blir felles for elevene og lærerne, og til slutt også mellom eleven og medelevene. Kunnskapen skal ende opp i å være «delt», altså samlet kunnskap i gruppa. Aktivitetsmodellen er bare forsøksvis tatt i bruk i didaktisk sammenheng og er foreløpig ikke lansert som en didaktisk modell, men som et redskap for pedagogisk refleksjon (Hauge, Lund og Vestøl 2007). Modellen søker å vise hvordan elevene (og lærerne) med ulike utgangspunkt kan bidra til en felles aktivitet som utvikler et samlende læringsobjekt. Dette læringsobjektet omtaler man ofte som «delt» kunnskap. Jeg vil forsøke å bruke modellen til å synliggjøre hvordan dette er knyttet til læreres og elevers tilgang på og forståelse av redskaper, og av de reglene, den arbeidsdelingen og det praksisfellesskapet som rammer inn og definerer felles aktivitet.

I denne undersøkelsen vil jeg som sagt se på i hvilken grad teknologier medierer elevenes muntlige presentasjoner på engelsk. Sett i et sosiokulturelt perspektiv på læring og utvikling, nærmer man seg da et aktivitetsteoretisk perspektiv på undervisningen (Hauge, Lund og Vestøl, 2007). Det sosiokulturelle perspektivet er inspirert av Aleksei Leontiev, som var elev av Vygotsky. For å beskrive hvordan samspillet mellom elev, arbeidsredskap og objekt virker, har Leontiev utviklet en aktivitetsmodell på bakgrunn av Vygotskys teorier som mediert handling (se Illustrasjon 1), som viser hvordan

samspeilet, eller interaksjonen, mellom elev, redskap og objekt virker sammen. Objektet er bedre muntlige ferdigheter i engelsk, men også presentasjonsteknikk og kunnskap om et tema. Læring foregår når eleven beveger seg mot objektet ved å ta i bruk redskapet (ibid), som kan være språk, et programmeringsspråk, presentasjonsprogrammer eller ressurser på Internett. Eleven bruker redskapene for å nå målet om å forberede og gjennomføre en muntlig presentasjon på engelsk.



Illustrasjon 2: Aktivitetssystem etter Engeström .Tilpasset denne studien.

Med Illustrasjon 2 (Hauge et al., 2007) som utgangspunkt kan man forklare hvordan eleven utvider sin kunnskap gjennom å ta i bruk kollektive redskaper. Modellen til Leontiev dekker ikke alle elementene og forholdene. Derfor er det nyttig å ta inn flere elementer. Den finske forskeren Yrjö Engeström representerer den virksomhetsteoretiske tradisjonen i Norden. Aktivitetssystemet hans er en utvidelse som i tillegg til objekt, subjekt og redskap tar inn regler, praksisfellesskap og arbeidsdeling i en utvidet modell, som kan bidra til å se i hvilken grad teknologiene og språk støtter og begrenser elevene i læringen. Praksisfellesskapet er situert i og utenfor skolekonteksten. Jean Lave og Etienne Wenger påpeker verdien av teknologiske artefakter og som stabile strukturer, og som er viktige i praksisfellesskapet (Krumsvik, 2007:235).

Säljö bruker begrepet virksomheter, eller virksomhets-systemer, om aktivitetssystem. Han mener de er *varige og kraftfulle sosiale systemer som bygger på kompliserte*

former for samvirke mellom mennesker (original i kursiv, Säljö 2001).

Forskning og andre masteroppgaver

Innenfor området multimodalitet er det forsket mye, og jeg har som sagt ikke funnet noen oppgaver som handler om min kombinasjon av muntlige ferdigheter og IKT. Jeg har derimot funnet fram til Anne Løvlands doktoravhandling (2006) fra UiA, hvor hun peker på verbalspråkets status i multimodale tekster foran andre modaliteter. Hjørdis Hjukse (2007) har skrevet masteroppgave ved HSH avd. Stord, og har sett på vurderingskriterier for sammensatte tekster i videregående skole. Denne studien var av interesse fordi elevene i studien brukte samme digitale verktøy som elevene i min studie gjør.

2.6 Refleksjon og dilemma

Presentasjonsprogrammet PowerPoint har fått mye plass, men siden det brukes av alle elevene ble det naturlig å se på noen av premissene bruk av programmet legger for den muntlige formidlingen.

2.7 Oppsummering

For å beskrive og forstå hvordan artefaktene medierer det muntlige i presentasjonene, har jeg tatt utgangspunkt i medieringsbegrepet og språk slik det framstilles av Wertsch (1998; 2008) og Säljö (2001; 2010). De baserer seg på teorier satt fram av L.Vygotsky og A. Leontiev. Teori og begreper om engelskfaget finner jeg hos Lund (2003; 2009), Simensen (1998) og kompetansemålene i læreplanen Kunnskapsløftet (2006) Hauge, Lund og Vestøl (2007) gir også et viktig bidrag til denne begrepsbruken, samt aktivitetsperspektivet fra Engestöm (1999). For å beskrive det multimodale perspektivet tar jeg utgangspunkt i begrepsbruk fra flere forskere. Hos Kress (2003;2005;2010) og Jewitt (2003), samt Otnes & Schwebs (2006), Liestøl, Fagerjord & Hannemyr (1999) og Løvland (2006) m.fl. finner jeg grunnlag for å diskutere det multimodale spesielt. Perspektiver og teori gir innpass for en studie i en teknologitett læringssituasjon, herunder hvordan språkferdighetene til elevene medieres av teknologiene.

3 Metode

3.1 Valg av metode

For å belyse problemstillingen; hvordan IKT-verktøy medierer presentasjoner, har jeg valgt å gjennomføre en kassustudie, altså et *beskrivende* undersøkelsesdesign. En kassustudie har som mål å gi en detaljert beskrivelse av det som studeres i dens kontekst. Robert K. Yin (2003) mener at casestudie egner seg i deskriptive undersøkelser. Yin forklarer casestudie som « (...) *an empirical inquiry that investigates a contemporary phenomenon within its real-life context, especially when the boundaries between phenomenon and context are not clearly evident*» (2003:13), altså en metode når man skal studere fenomener i det virkelige liv.

Det er benyttet et sett av metoder for å gjennomføre studien. Først ble det utført en direkte observasjon av elever som holder muntlige presentasjoner. De muntlige presentasjonene ble forevignet gjennom videoopptak. I tillegg ble elevene filmet gruppevis mens de gjennomførte en oppfølgingsoppgave i form av en temasamtale, hvor de skulle ta i bruk det de hadde lært av å jobbe med presentasjonene. Til sist ble det gjennomført to gruppeintervjuer hvor målet var å få fram hva og hvordan elevene planlegger, forbereder og gjennomfører en muntlig framføring der digitale verktøy inngår. Metodene passer godt til forskningsarbeidet som skulle gjøres. Ifølge Fuglseth og Skogen (2006) derimot, egner casestudier seg godt for bruk av multiple (flere) informasjoner som igjen gir anledning til triangulering. Studiet ble gjennomført i løpet av en kortere periode, og fanger slik ikke opp forandringer eller læringsutbytte, men heller å undersøke fenomenet (praksis) slik det opptrådte der og da.

Casemetoden brukes som betegnelse på både en forskningstilnærming og en pedagogisk tilnærming. Fuglseth og Skogen (2006) forklarer at «tilfelle» kan erstatte ordet «case», selv om vi på norsk ikke har utviklet et eget ord for dette. I denne studien er «tilfellet» muntlig presentasjon som aktivitet. Robert K. Yin skiller mellom holistisk singel- eller multippelcase, sammensatt (embedded) singel- eller multippelcase (2003:40). Fuglseth og Skogen forklarer denne inndeling, og basert på deres og Yins beskrivelser av

casestudie, danner elleve analyseenheter, *elever*, (units) på en skole som er case (kasus), altså en studie hvor; *data fra analyseenhetene ses på som en helhet innenfor casen* (Fuglseth & Skogen, 2006:57). På bakgrunn av dette mener jeg min studie kan defineres som en sammensatt singelcase med multiple analyseenheter. Fuglseth og Skogen mener at et holistisk²⁴ eller sammensatt singlecase er mest realistisk å gjennomføre for en mastergradsstudie. Elleve muntlige presentasjoner ses på som en helhet innenfor casen og danner grunnlaget for analysen. I dette kapitlet beskriver og begrunner jeg metodevalg.

3.2 Metodologi

Datagrunnlaget er en forutsetning for å kunne analysere og drøfte. Det er allerede slått fast at problemstillingen søker å se i hvilken grad teknologiene medierer presentasjonene. På bakgrunn av problemstillingen er det valgt en kombinasjon av klasseromsobservasjon (video-opptak) og gruppeintervju. Observasjon baserer seg på at vi ser hva mennesker gjør og hvordan de samhandler. Den valgte metoden kan fange fenomenet for videre analyse. Videoopptak muliggjør detaljstudier i retrospekt. Gjennom intervjuene belyses elevenes perspektiver på aktiviteten (Jacobsen 2005), og fenomenet vinkles både fra inn- og utsiden.

Kvalitativt perspektiv med fokus på elevpresentasjonen i dens kontekst

Det er forskningens hensikt og mål som avgjør hvilken strategi som bør tas i bruk for å innhente tilstrekkelig informasjon, og for å oppnå forståelse (Postholm 2005). Kasus, altså den fysiske og sosiale settingen det skal forskes på, studeres i sin kontekst. Kasusstudier har ingen fastsatt fremgangsmåte ved utforskningen. Tilnærmingen er imidlertid eklektisk, og det blir brukt datainnsamlingsstrategier som er passende og praktiske (Postholm 2005). Det er denne forståelsen som benyttes i denne studien. Kvalitativ forskning er eksplorerende og beskrivende, og gir forskeren muligheten til å studere et lite utvalg i detalj og dybde (Vavik & Salomon 2007). Kvalitativ forskning er også opptatt av å få tak i hvordan aktørene opplever situasjonen. Den er mer deskriptiv enn den kvantitative, og søker å tolke erfaringer, relasjoner og meninger i en bestemt

²⁴ Holistisk singelcase: Man definerer analysenehete som en case og gjør en studie, i motsetning til sammensatt singel casestudie, som har flere analyseenheter (Fuglseth og Skogen 2006).

kontekst, og gir derfor prosessdata.

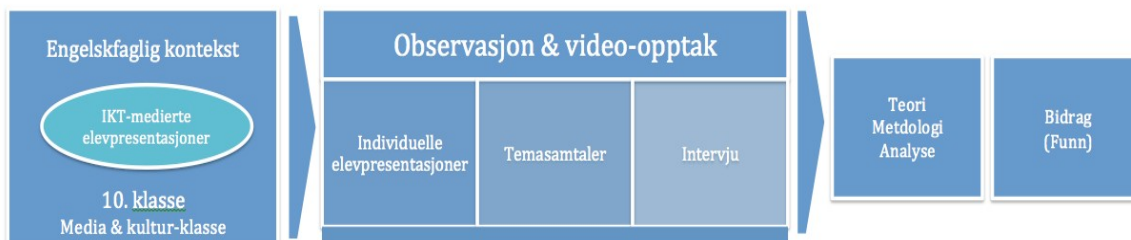
Kvalitative forskningsdata hentes ofte inn gjennom observasjon og intervju. Kvalitativ forskning handler om å se *helheten*. I den type undersøkelse problemstillingen min legger opp til, skal forskeren være åpen for hva deltakerne gjør og sier, og videre løfte deres perspektiv fram (Postholm 2005). Lev Vygotsky mente at forskning må fange opp menneskelige prosesser eller mennesker i *bevegelse*. Han var også opptatt av at forskning skulle bestrebe seg på å fange helheten. Alt er i bevegelse, og dette mente han at forskeren må ta hensyn til (Ibid). Et kvalitativt perspektiv ser ut til å åpne for å studere helheten og skildre *kontekst* og *elevene* best.

Kvalitative metoder

Det finnes ulike metoder for å nærme seg det man ønsker å undersøke. *Kvalitative metoder* søker å gå i dybden, hvor man legger vekt på forståelse av sosiale fenomener. *Kvantitative metoder* vektlegger utbredelse og antall, gjerne med større avstand til informantene (Thagaard 2009). Siden jeg ønsker å undersøke en skolepraksis, har jeg valgt kvalitative metoder. Ordet kvalitativ viser til kvalitetene ved metoden, altså de egenskapene eller karaktertrekkene ved de sosiale fenomenene man undersøker (Repstad, sitert i Thagaard 2009). Kvalitative metoder bør velges når en er interessert i å avklare nærmere hva som ligger i et begrep eller et fenomen, og har ofte til hensikt å få fram hvordan mennesker fortolker og forstår en gitt situasjon (Postholm 2005). Med et kvalitativt utgangspunkt gikk jeg inn i en klasserom-kontekst og filmet elevene mens de holdt muntlige presentasjoner på engelsk. I dette kapitlet presenteres hvilke data som ble samlet inn, samt hvilke metoder som brukes for å analysere og vurdere dataene. Hensikten med kasusstudien er å forstå og beskrive en praksis hvor teknologiene medierer elevenes muntlig presentasjoner.

3.3 Design

Elevene holdt individuelle muntlige presentasjoner i engelsk i sine klasser. Deretter ble de samlet i gruppe for å snakke rundt en gitt muntlig oppgave (temasamtale), før elevene ble intervjuet. Design handler om at forskningsprosjektet utvikles med utgangspunkt i forskningsspørsmålet (Fuglseth & Skogen, 2006:17).



Illustrasjon 3: Flytskjema som viser utviklingen i studien.

Triangulering, kvalitet og objektivitet

I utgangspunktet passer en kvalitativ tilnærming til å undersøke mennesker i deres kontekst, da den fokuserer på handlingene. Et krav til slike undersøkelser er at de må ha gyldighet, dvs. at man måler det man ønsker å måle. Jeg mener mine data og funn er gyldige fordi jeg ser på naturalistiske situasjoner, og ikke laboratorieforsøk. Dataene er rett ut av elevenes virkelighet. For å skaffe meg handlings- og refleksjonsdokumentasjon, belyses problemstillingen fra tre sider. Først tar jeg utgangspunkt i videoopptak av elever i den konteksten aktiviteten foregår i. Deretter utfører elevene en temasamtale på engelsk i gruppe. Til sist gjøres to gruppeintervju (på norsk) for å høre elevenes perspektiver. Videoopptakene av elevenes presentasjoner, temasamtalene og intervjuene danner empirigrunnlaget.

Validitet handler om at metodene som er valgt tester det de skal teste på en pålitelig måte (Brinkmann & Kvale 2009). Datainnsamlingsmetoden vil påvirke *validiteten* (*gyldigheten*) til dataene, da det kan vurderes hvorvidt metoden er egnet til å svare på problemstillingen. Dessuten er alle metoder selektive i sin form. I tillegg har vi *pålitelighet*, altså hvorvidt en kan stole på de informasjonene som er samlet inn (Jacobsen 2005).

Alle metoder har svake og sterke sider. Det benyttes tre typer data, samt videoopptak av både elevpresentasjonene og gruppeintervjuene. Ved å kombinere flere metoder er hensikten at de utfyller hverandre, slik at datamaterialet kan bli helhetlig og gyldig. Først gis en teoretisk beskrivelse av metodene, deretter forklares den praktiske tilnærmingen. Slik kan den som leser denne studien se og reflektere rundt de valgene som er gjort før, under og etter datainnsamlingen.

Reliabilitet går ut på at forskeren har en bevissthet rundt validitet. Ifølge Kvale & Brinkmann har reliabilitet med forskningsresultatene konsistens og troverdighet å gjøre (2009:250). Kan en annen forsker bruke de samme metodene som meg, og oppnå de samme resultatene? Datagrunnlagets reliabilitet omhandler også hvorvidt resultatene kan reproduseres av andre på et annet tidspunkt (Brinkmann & Kvale 2009).

3.3.1 Strategisk utvalg

Kvalitative studier baserer seg på strategisk utvalg (Thagaard 1998). I mitt utvalg er det tatt med informanter som har kvalifikasjoner som er strategiske for å kunne svare på problemstillingen. For å kunne peke på hvordan teknologier medierer de muntlige presentasjonene, anså jeg det som fordelaktig å ha informanter som ville gi rikholdige og gjennomarbeidede IKT-presentasjoner som de klarte å gjennomføre på engelsk. Derfor er et strategisk utvalgt og en høvelig homogen gruppe tjenlig til å belyse fenomenene. Siden hensikten var å undersøke elevpraksiser, var det en fordel at elevene hadde et visst språklig repertoar med et idiomatisk språk. Det er også nyttig at elevene behersket engelsk såpass bra at de makter å delta i temasamtalen. Elevene ble derfor håndplukket på bakgrunn av gode karakter og motivasjon. Elevenes faglærere er best til å vurdere, siden de kjenner elevene godt. De var informert om prosjektet på forhånd.

Beskrivelse av skolen, informantene og lærerne

Alle elleve informantene har gode muntlig- og skriftligkarakterer i engelsk. Faglærerne plukket ut syv jenter og fire gutter fra to klasser. Først ble fem elever fra en klasse filmet og intervjuet, og deretter neste gruppe på seks elever fra den andre klassen. Skolen kan betegnes som utviklingsorientert, og tidlig ute med å tilpasse og implementere nye praksiser i organisasjonen. Skolen tilbyr to profiler elevene velger mellom allerede i 8. klasse; idrett eller media og kultur. Elevene i denne undersøkelsen har fulgt profilen media og kultur.

To kvinnelige faglærere er også involvert i prosjektet. Deres rolle var å velge informanter, samt gjennomføre opplegget som planlagt. Jeg opplever begge som dyktige, trygge og engasjerte i elevenes læring. De har begge lang erfaring som faglærere i engelsk og samfunnsfag, og har vært både eksaminatorer og sensorer på

skriftlig og muntlig eksamen i engelsk for 10. klasse.

Gruppestørrelsen ble også overveid. En ideell gruppestørrelse er i følge Jakobsen (2005) mellom fem og åtte deltagere. Hvis gruppa er for stor, kan det føre til at diskusjonen kan dele seg i flere parallelle diskusjoner, noe som igjen kan medføre at gruppa mister tråden de får i oppgave å følge. I tillegg vil det kunne være elever som ikke er bekvemme med å prate i en stor forsamling. Derfor ble det valgt å samle kandidatene klassevis i to grupper på henholdsvis fem og seks elever til temasamtalene og intervjuene.

Det var også et behov for å begrense undersøkelsen. Jeg kunne valgt å se på elever som slet i engelsk og leverte tynne besvarelser på oppgaven. Men siden målet med undersøkelsen er å se nærmere på hvordan teknologier medierer muntlige ferdigheter, så jeg det som formålsnyttig å velge elever som behersker å bruke digitale teknologier til å planlegge, strukturere og gjennomføre presentasjonene på et høyere kompetansenivå enn kun reproduksjon av kunnskap.

3.3.2 Empiri

Dataene ble samlet iløpet av uke 50 i 2009. Korpuset består av opptak av elleve elev-presentasjoner, temasamtaler og intervjuer med totalt elleve elever på 10. trinn.

Innsamlet materiale	Beskrivelse	Antall videoer	Total lengde/tid
1 Observasjon og videoopptak av elevpresentasjonene	11 muntlige presentasjoner på engelsk.	11	1 time og 27,5 minutter
2 Tema-samtale: Muntlig oppgave i to grupper	Ellevne diskuterer to spørsmål rundt tema Afrika. De bruker det de har lært til å samtale rundt tema på engelsk.	2	15 minutter (5 min. for gr. 1, 10 min. for gr. 2)
3 Intervju med elevene i to grupper	Jeg intervjuet to elevgrupper. En på fem elever, og en på seks elever. Intervjuguide ble brukt.	2	1 time og 15 minutter (45 min for gr.1, 30 min. for gr. 2)

Illustrasjon 4: Empirigrunnlag.

Resultatet er tre ulike typer data som skal tolkes. Videomaterialet er på totalt tre timer. Jeg brukte totalt tre skjemaer til å analyserer presentasjonene, og et til temasamtalene.

3.4 Metodisk praksis

I kapittel 3.4.1 presenteres data og hvilke metoder som er brukt for å samle inn og analysere datamaterialet. Først beskrives den praksisen som ble brukt for å se på observasjon, video-opptak og intervju som metode. Deretter presenteres de tre ulike typene data som er samlet inn.

3.4.1 Innsamling og analyse av data

Observasjon og video-opptak som metode

Videoopptakene viser situasjoner hvor det visuelle, språk og kroppsspråk er viktige komponenter for å formidle budskapet. Mange ulike modaliteter er i bruk samtidig (Kress 2005), og siden en muntlig presentasjon er multimodal i sitt uttrykk, er det vanskelig å få med seg alt eleven gjør og sier der og da. Presentasjonene ble gjennomført tett etter hverandre, og det tas hensyn til flere modaliteter som tekst, bilder, lyd, språk, bruk av teknologier og kroppsspråk hos hver enkelt elev. Innholdet i intervjuene og temasamtalene i grupper var også for stort til å fange opp uten å ta det opp på bånd. Derfor anses det som hensiktsmessig å filme hva elevene gjør og sier, slik at jeg har handlings- og refleksjonsdokumentasjon av selve kasuset (Postholm 2005).

James Wertsch (2008) peker på at: «*Unlike written language, the materiality of spoken language seems to evaporate after a moment's existence except for those rare instance when the speech is recorded (31:2009)*». Med videoopptak kan man se og lytte igjen og igjen til fenomenene. Jordan og Henderson peker på at: «*A key characteristic of such data is the permanence of the primary record in all its richness. (...) (1995:52)*. De understreker at ved å se videoen mange ganger, med mulighet til å sette ned tempoet, vil man kunne se «*unseen patterns in the movements of persons or artifacts*» (1995:52). Jordan og Henderson (1995) sier videre at «*Even a trained observer cannot keep track of all the overlapping activities of several persons with any accuracy or any hope of catching adequate detail.*» Bruk av videoopptak gjør det lettere å observere og notere ned inntrykk under presentasjonene, samt at det i ettertid er anledning til å studere elevpresentasjonene nærmere for å se hvordan elevene gjør bruk av sosiale, materielle og kulturelle redskaper for å formidle budskapet sitt, altså hvordan teknologiene medierer presentasjonene. I tillegg kan observasjonene sjekkes opp mot feltnotater som

ble nedtegnet direkte, og også danne grunnlag for senere drøftes sammen med andre personer, som ikke nødvendigvis var til stede under presentasjonene. Slik kan dataene bidra til å gi en rikholdig beskrivelse av fenomenene. Sett i lys av validitet gir opptakene grunnlag for å kunne gi mer korrekte opplysninger.

Elevene ble først filmet individuelt når de gjennomførte den muntlige presentasjonen. Etterpå ble elevene samlet i grupper for temasamtale og gruppeintervju. Forskningsdesignets innvirkning på informantene er ulikt. Ifølge Jacobsen (2005) er kameraet i mindre grad forstyrrende i en gruppesammenheng enn individuelt. Tilstedeværelsen av et videokamera kan gjøre at elevene vil snu seg unna eller føle seg ukomfortable, noe som kan medføre anormal atferd. Dette omtales som Hawthorne-effekten, og den må tas med i vurderingen når man bruker videokamera (Jacobsen 2005). Men elevene som er gjenstand for observasjon vil også kunne gjøre så godt de kan når de er bevisste at de er en del av et forsøk. Feilkildene tas hensyn til i analysen.

Kasusstudie som metode innbyr til å studere fenomenet flere ganger for å få tak i detaljer og mønster. Tove Thagaard viser til Geertz (1973) som fremhever at kvalitative tekster skal inneholde «*thick descriptions*». Den kvalitative teksten skal ikke bare beskrive, men også *tolke* de fenomenene som presenteres. En «tykk beskrivelse» inneholder et meningsaspekt (Thagaard 2009), og det gis gjennom presenterte funn fra presentasjonene, temasamtalene og intervjuene, som analyser og tolkes. Tykke beskrivelser og sitater er dessuten et kjennetegn ved alle kvalitative tekster (Postholm 2005). Hun argumenterer også for at det i en kvalitativ studie er vesentlig å gi grundige, tykke beskrivelser for at leseren skal kunne oppleve beskrivelsen som parallelle erfaringer og dermed *overføre* noe av det som er beskrevet til sin egen situasjon. Hensikten er videre å uttrykke opplevelser og fakta knyttet til bestemte observasjoner, og gjør at konteksten rundt selve elevpresentasjonen fungerer som en forståelsesramme.

Oppgaveteksten gitt til elevene

Forut for framføringene hadde elevene jobbet ut fra en arbeidsplan gitt av faglærerne. Planen inneholdt læringsmål, tekster om noen av temaene og øvingsoppgaver. Den siste av oppgavene la opp til en muntlig presentasjon på engelsk:

Oral presentation: We will end this period with an individual presentation – who or what you would like to talk about is to be presented to teacher in class by week 48. All talks to be approved by teachers.

Hele 10. trinn hadde fått samme tverrfaglige arbeidsplan i engelsk og samfunnsfag, hvor arbeidet skulle munne ut i en individuell muntlig presentasjon på engelsk. Engelsklærerne hadde oppgaven klar, og elevene var i gang med arbeidet før jeg kunne påvirke oppgaveformuleringen og kriterier. Hele arbeidsplanen gjengis i Vedlegg 12.

Karakteristika av konteksten elevene var en del av

I denne studien er det brukt en homogen gruppe med elever, som er faglig sterke i engelsk. Hver elev fikk ti minutter til presentasjonen, og de selv måtte planlegge og strukturere. Gruppe 1 bestod av fire jenter og to gutter, og i gruppe 2 var det to gutter og tre jenter. I analysen er elevene anonymisert ved at det brukes andre navn på elevene.

Gruppe 1 hadde presentasjonene sine i klasserommet foran hele klassen, samt faglærerne i engelsk og samfunnsfag. De var fokuserte på det de skulle gjøre. Etter den enkeltes presentasjoner stilte faglærerne spørsmål til tre av elevene på gruppa, mens de andre tre ikke fikk spørsmål, noe lærerne etterpå begrunnet med at de hadde nok til at de kunne vurdere dem og gi dem tilbakemelding.

Gruppe 2 hadde gjennomført presentasjonene for klassen en gang, men de ville gjerne gjøre det på nytt i en mindre gruppe. Denne organiseringen var et resultat av at skolehverdagen ikke alltid blir som planlagt, og at tiden løp fra oss. Elevene hadde presentasjonene i et annet klasserom, men rommet var identisk med deres eget. Etter hver presentasjon stilte både medelevene og faglærer spørsmål for at elevene skulle få vise hva de kunne, samt at de fikk litt ekstra feedback på hva de hadde prestert.

Grunnet gruppeinndelingen ble presentasjonene, til forskjell fra intervjuet og temasamtalen, gjennomført i to ulike settinger. Den første gruppa hadde framføring for deler av klassen sin på klasserommet sitt. Den andre gruppa holdt framføringen kun for de andre i gruppa. I begge tilfeller var i tillegg faglærer i engelsk til stede sammen med meg. Det ideelle hadde vært at begge gruppene var filmet første gang de gjorde presentasjonene, for å ha helt lik setting for elevene, men likevel skiller ikke

presentasjonene seg fra hverandre i vesentlig grad.

3.4.2 Begreper og kategorier til analysen

I denne studien forsøker jeg å finne ut mer om hvordan teknologiene medierer de multimodale presentasjonene. Begrepene *mediering*, *multimodalitet*, *muntlig språkkompetanse og aktivitet* benyttes for å kunne vise hvordan teknologiene fremmer eller forstyrrer det muntlige aspektet på en slik presentasjon, men også hvordan elevene forholder seg til teknologien når de presenterer temaet. Med utgangspunkt i problemstillingen er studien spisset og begrenset ved å ta med elementer som i videoene påkaller oppmerksomheten utfra problemstillingen. Mediering er et overordnet begrep som benyttes for å kunne si noe om hvordan sosiale og materielle artefakter (språk og teknologier) medierer presentasjonene. Teori om mediering og multimodalitet legger føring for kategoriene som brukes til å analysere dataene. Aktivitetsteori gir et fundament for refleksjon rundt problemstillingen og fenomenet.

Kategorier til analyse av presentasjonene

Til å analysere de muntlige presentasjonene laget jeg tre kategorier i et analyseskjema²⁵ (se Vedlegg 6, Illustrasjon 17, s. 112). Kategoriseringen hjelper til under analyseringen for å kunne se etter hvordan teknologiene medierer presentasjonene. Deretter bruker jeg de til å beskrive funnene knyttet til hvordan eleven bruker språket og teknologiene for å kommunisere. Kategoriene er hentet ut fra teorien, og er knyttet til problemstillingen. De ble først laget etter at dataene var samlet inn. Jeg skal nå forklare hva som ligger i kategoriene, og hvorfor de er valgt.

Språk er den første kategorien, og jeg undersøker her den engelske språkkompetansen som demonstreres på presentasjonen. Ordforråd og setningsoppbygning undersøkes for å si om språket er muntlig eller preget av lesing eller memorering. Språket anses både som et sosialt og kulturelt verktøy som medierer objektet for elevene. Jeg hørte også etter endringer i bruken av stemmen (hastighet, volum).

Kroppsspråket er viktig under en muntlig presentasjon, og er således den andre

²⁵ Skjemaet er lagt som vedlegg slik at det er mulig å lese innholdet.

kategorien. Jeg så på hvordan eleven bruker og forholder seg til teknologiene under presentasjonene. Jeg så etter hvor de hadde blikket og hendene, og hvor de stod.

Det visuelle i presentasjonene er siste kategori som sier noe om det multimodale uttrykket. Her fokuserer jeg på teksttyper (informasjonstyper) og layout. For å se etter materiell og sosial mediering så jeg nærmere på teksttypene ved hjelp av en sjekklister for PowerPoint. Gjennom å se etter interaksjon med teknologi (multimodale lysbilder), og mellom eleven og publikum, brukes begrepene til å se etter hvordan språket og teknologiene medierer presentasjonene. Teknologier antas å påvirke kunnskapsutviklingen og den framviste språkkompetansen. Hva og hvordan elevene sier noe på en presentasjon betyr noe for hvordan de fremmer budskapet.

Analyse av de muntlige presentasjonene

Alle elleve presentasjonene ble analyserte i et eget skjema (se Illustrasjon 17 s. 112). Her tok jeg hensyn til hva de gjorde underveis – hva de sa, innhold i lysbildene, hvordan de brukte teknologiene, og hvor de stod, så og gjorde. Overskriftene i skjemaet er *presentation features* (kroppsspråk, fremtredende trekk), *language* (språk) og *slide* (det visuelle, teksttyper, effekter). Ved hjelp av dette skjemaet klarte jeg å få notert ned trekkene i de ulike presentasjonene. Dette ble blant annet gjort for å kunne sammenligne elevens språk under presentasjonen med det de presterte i temasamtalene. Metoden tilrettela også for å sammenligne presentasjonene, samt peke på det performative i presentasjonene. Kategoriene utgjør i praksis en helhet, og kan ikke hver for seg bidra til å svare på problemstillingen. Ut fra et analytisk hensyn er de ulike aspektene isolert som kategoriene for lettere å kunne se etter mønster og illustrere funnene ved hjelp av tabeller. Teori om mediering, multimodalitet og sosialsemiotikk knytter disse tre kategoriene sammen, og utgjør en viktig del av empirien i studien.

Aktivitetsteori gir et fundament for didaktisk og pedagogisk refleksjon rundt fenomenet. Jeg ser på elevene individuelt. Derfor gjør aktivitetssystemet at jeg kan undersøke hvordan utenforliggende regler (læreplanmål, uskrevne regler for krav til presentasjonsteknikk, språkbruk, manus) påvirker hvilke praksisfellesskap eleven er en del av. Selv om jeg ser på elevene individuelt, er det en type arbeidsdeling mellom blant

annet teknologiene og eleven, men også i den oppgaven og responsen eleven får fra lærer og medelever. Arbeidsdelingen er slik ikke det jeg har mest fokus på i denne studien, selv om jeg er klar over at den er der. I aktiviteten søker jeg etter å se hvordan artefakter (teknologi og språk) **medierer** elevens (subjektets) prosess med for å tilegne seg ny kunnskap og bedre muntlige ferdigheter (objektet), som igjen skal presenteres i en muntlig multimodal presentasjon (resultatet).

Analyse av det visuelle i presentasjonene

Samtlige elever benyttet seg av et presentasjonsverktøy. Det er relevant å se nærmere på hvordan det multimodale medierer presentasjonene til elevene. For å kunne si noe om hvordan de ulike teksttypene anvendes under presentasjonene, ser jeg på hvordan de opptrer (se kolonnen «Slide» i Illustrasjon 17 s. 112). Til dette har jeg lånt²⁶ «Sjekkliste for analyse av PowerPoint» (Illustrasjon 5) fra Hildegunn Otnes og Ruth Grüthers ved NTNU:

Sjekkliste for analyse av PowerPoint (Otnes og Grüthers, NTNU)		
Fremstilling	Flyt, tempo, rytme	
	Utvidelse av meningsinnhold	
Ulike formater	Lysbildeoppsett	
	Bakgrunn	
Bildebruk	Opphav/bildebase	
	Sammenheng med tekst	
	Beskjæring/Plassering	
Teksttyper	Stikkord/fakta/sitat	Juster tabellrad
	Størrelser/font	
	WordArt	
	Bokser, callouts etc	
Animasjoner	Innganger	
	Utganger	
	Bevegelser	
Kilder	Internett/bøker/lærer	Tilføyd selv.
	Bilder	

Illustrasjon 5: Sjekkliste for analyse av PowerPoint (Fra Otnes & Grüthers)

De har satt opp *fremstilling*, *formater*, *bildebruk*, *teksttyper* (her fokus på den verbaltekst) og *animasjoner* som punkter. Skjemaet passer fint siden det fokuserer på de ulike modalitetene som presentasjonsprogrammet bringer inn i presentasjonen. Slik kan

²⁶ Tilgang til skjemaet via veileder Andreas Lund.

jeg gi en tykkere beskrivelse av hva jeg ser og forklare funnene. Jeg har lagt til «Kilder» for å kunne se etter mønster i kildene elevene benytter for å hente stoff og ulike teksttyper (*informasjonstyper*). Skjemaet ble bruk i bearbeidingen av rådata, og for å sortere og holde fokus på problemstillingen.

3.4.3 Temasamtalene

For å undersøke språket til elevene nærmere har jeg også benyttet meg av temasamtaler, noe jeg skal forklare nærmere. Det var to mål med temasamtalene. For det første ville jeg se nærmere på hva elevene tok med seg av engelske begreper fra presentasjonene; altså undersøke språkbruken nærmere. Jeg hadde en hypotese om at det var forskjell på språkferdighetene elevene viste under presentasjonene, sammenlignet med hva de ville klare uten teknologiene etterpå i temasamtalene. Forventningen var at de ville ha med seg en god del ord og begreper, samt faktakunnskap, men at språket ville endre seg til et enklere, mer uformelt språk. For det andre er meningen med temasamtalene å gi elevene anledning til å reflektere over hva de hadde lært, samt undersøke hvorvidt de var i stand til å overføre kunnskapen de har tilegnet seg til en samtale, uten å støtte seg til PowerPoint eller notater. For det tredje kan gir det anledning til å kunne si noe om hvorvidt elevene faktisk bruker begreper fra framføringene. Dessuten er det mulig å si noe om hvordan engelsk framføringene ble mediert ved hjelp av IKT.

Metode for temasamtalene

Til samtalene og intervjuene benyttes de samme gruppene som til intervjuene. Elevene ble samlet i gruppe med elevene som var i samme klasse. En utnevnt «programleder» fra hver gruppe fikk utlevert et par spørsmål som faglærerne og jeg hadde satt opp ut fra presentasjonene og tema. Samtalen foregikk naturligvis på engelsk. Følgende spørsmål ble presentert:

- 1) ***What have you learned about Africa?***
- 2) ***Can you mention/discuss some of the challenges Africa is facing today?***

Spørsmålene fungerte godt for å initiere samtalene. Programlederne og gruppene ble minnet om at alle måtte få komme til ordet, og dette fikk de til. I tillegg mestrer programlederne å drive samtalen framover ved hjelp av oppfølgingsspørsmål de lager selv når de stoppet litt opp. I gruppe 1 er Kamilla ordstyrer. Hun er nøye med at alle får

prate, og alle i gruppa svarer på begge spørsmålene. Etter hvert blir det nesten vanskelig å ta tilbake ordet i denne gruppa, for de er veldig ivrige. I gruppe 2 meldte Nora seg raskt som programleder. Hun gjør en god jobb, og også hun får med alle sammen. Samtalen er ment for å høre hva eleven har tatt med seg fra presentasjoner. Slik kan deltagelsen i samtalen knyttes til den enkeltes presentasjon. Målet er derfor å se hva som skjer med språkferdighetene når de ikke støtter seg til teknologier.

Analyse av temasamtalene

Temasamtalene ble transkribert ordrett og med grammatikkfeil, og er skrevet inn i en tabell med en kolonne for hver elev. Spørsmålet fra gruppeleder står i kursiv, og elevenes deltagelse er nummerert kronologisk ut fra når de tar ordet. Deretter blir tabellen brukt for å analysere temasamtalene. Her undersøkes det om hvorvidt den enkelte elev klarer å ta med seg av begreper og innhold fra sin egen eller medelevenes presentasjoner til denne samtalen. Hva eleven presterte er deretter sett opp mot presentasjonene (videoopptakene) en gang til. Vedlegg 5 viser et utdrag fra et utfyllt skjema for transkribering av temasamtalen i gruppe to. Temasamtalene er skrevet ut i tekstform i analysen for å vise funnene. Det ble ikke laget egne kategorier til dette.

3.4.4 Gruppeintervju

Formålet med intervjuene var å se på medieringsprosessen elevene hadde vært igjennom med hensyn til pensum, og om teknologiene de hadde brukt betydde noe, og om det kunne beskrives gjennom en analyse av intervjuene. Metoden er valgt for å kunne beskrive aktiviteten og erfaringene fra elevens perspektiv.

Gruppeintervju som metode

Brinkmann & Kvale (2009) definerer et intervju, herunder forskningsintervju, som er en utveksling av synspunkter mellom to personer i profesjonell samtale om et tema som opptar dem begge. Gruppeintervju er en kvalitativ forskningsmetode som går ut på at flere mennesker sammen diskuterer et tema med en forsker som leder og ordstyrer (Holter & Kalleberg 1996). Metoden egner seg aller best når vi ønsker å få fram individers erfaringer med fenomenet som undersøkes. I vanlige intervjuprosjekter, spesielt prosjekter med mange intervjuer, der den vesentlige interessen gjelder innholdet

av det som sies, kan videoopptak være *for* krevende til bruk i analysering av intervjuinnholdet (Jordan & Henderson 1995). Men dette er også en tidkrevende prosess i følge de samme forskerne. Av den grunn ble antallet informanter redusert betydelig.

Det kvalitative forskningsintervjuet søker å forstå verden sett fra intervjupersonenes perspektiv (Brinkmann & Kvale 2009). Å få frem betydningen av elevenes erfaringer, samt avdekke deres opplevelse av presentasjon som aktivitet, forut for vitenskapelige forklaringer, er et mål. Å være så objektiv som mulig er et annet mål, men man bør også stille kontrollspørsmål for å sjekke reliabiliteten hos intervjuobjektet (Brinkmann & Kvale 2009). For eksempel; dersom elevene kun har et middels ordforråd når det kommer til å snakke om sin egen læring og presentasjon på engelsk, vil det kunne påvirke informasjonen som blir samlet inn. Siden man gjerne uttrykker seg mest presis og detaljert på morsmålet, ble intervjuet gjennomført på norsk. Begrunnelsen for å benytte gruppeintervju har et teoretisk utgangspunkt. En synergieffekt med gruppeintervju kan oppstå ved at den spontane samhandlingen som oppstår mellom gruppedeltakerne gjør at man kan få bedre innsikt (Brandt 1996, Stewart & Shamdasani 1990). De kan utfylle hverandre og lære av og med hverandre (Jacobsen 2005). Videre kan man si at fordelene med gruppeintervjuet er at det får fram hvorfor mennesker har et synspunkt. I en gruppediskusjon må den enkelte argumentere for sine synspunkter (slik får man også sjekket reliabiliteten i hva som sies), og man kan se hvordan synspunktene utvikler i seg i en diskusjon. Gjennom samtale med de andre får den enkelte perspektiv på tingene, og de utvikler mening i løpet av selve prosessen (Jacobsen 2005). Gruppeintervju kan gjøre elevene tryggere. De slipper å ”gå tom for svar” ved at det alltid vil være noen som kan snakke, så kan de andre støtte eller motsi utsagn.

I rollen som intervjuer forberedte jeg et *halvstrukturert intervju* i form av noen overordnede temaer og spørsmål. Bruk av videoopptaker gjorde det lettere å være i situasjonen (Postholm 2009) og dermed være smidig nok til å kunne følge spennende poeng og stille oppfølgingsspørsmål (Ibid). Elevene var samlet i to grupper med elevene fra sine klasser, og gruppeintervjuene ble gjennomført i et trivelig rom de kjente, noe som på forhånd var tenkt at ville gi dem trygghet. Som intervjuer var jeg forberedt på å få fram nyanseringer, stanse elever som dominerte, få med de som ikke snakket og føre

diskusjonen tilbake på sporet (Jacobsen 2005). Fokusgruppen har ikke til formål å komme til enighet eller presentere løsninger på spørsmålene som diskuteres, men å få frem synspunkter på saken (Brinkmann & Kvale 2009). Med dette som utgangspunkt ble gruppeintervju valgt som metode.

Postholm (2005) hevder at forskerens mulige reduserte kontroll i et gruppeintervju er fruktbar, fordi den naturlige strøm av ytringer kan gi opplysninger om de spørsmålene man stiller. Fordelene man har ved et gruppeintervju kan altså være større enn ulempene. Resultatene kan altså ifølge Postholm forventes å være avhengig av informantene, som i dette tilfellet ble valgt av faglærerne. Informantene i utvalget kan sies å være homogene, med samme bakgrunn, hvilket betyr at få eller ingen av elevene har større bruddegenskaper (Jacobsen 2005). De diskuterte saklig og var ikke alltid enige i hverandres uttalelser, noe som kommer fram i analysen.

Intervjuguide

Gruppeintervjuene er semistrukturert²⁷, med en intervjuguide som retningsgivende for spørsmålene som ble stilt. Problemstillingen var utgangspunkt for spørsmålene, samt problemområdet som var skissert i planleggingen av undersøkelsen. Intervjuguiden inneholdt femten spørsmål som ble laget ut fra forskningsspørsmålet. Med utgangspunkt i forskningsspørsmålet brukes det noen tematiske termer i intervjuguiden, som igjen bidrar til å beskrive og vise funnene i kapittel 4 og 5. Digitale teknologier/verktøy, mediering (støtte og begrensning) og begreper knyttet til multimodalitet brukes for å til en viss grad kunne styre intervjuet. Tematiseringen forsøker å henvise til formuleringen av forskningsspørsmålet og en teoretisk avklaring av det undersøkte temaet. For å i noen grad å styre intervjuene, ble det brukt tematiske termer med, utgangspunkt i forskningsspørsmålet, i intervjuguiden. Det var naturlig at tre av nøkkelordene var *digitale verktøy, støtte og begrensning* for å undersøke elevens erfaring og mening om bruk av teknologier på en muntlig presentasjon. Også termen *læring* ble brukt for å holde fokus på konteksten. Intervjuene ble transkribert for å synliggjøre sosial mediering gjennom interaksjonene. Intervjuguiden er lagt ved som Vedlegg 1. I gruppe

²⁷ Semistrukturert intervju: Spørsmålsformuleringen er ikke nøyaktig nedtegnet, men formulert i form av stikkord eller beskrivelser som intervjueren skal ta utgangspunkt i når han formulerer spørsmålet.

Kilde: *Store norske leksikon*. Hentet fra http://snl.no/sml_artikkel/strukturert_intervju, sist besøkt: 29.08.2012

2 ble spørsmålene i intervjuguiden fulgt tettere enn i den første gruppa.

Analyse av intervju

Siden formålet med undersøkelsen er å se på i hvilken grad teknologier medierer muntlige presentasjoner i engelsk, ble det tidlig i planleggingen valgt å intervju informantene. Det var to grunner til det. Elevenes refleksjoner og erfaringer med muntlige presentasjoner bidrar til å belyse problemområdet. Kunnskapen ønsket jeg å innhente både som forsker og som lærer.

Formålet med intervjuet var å se etter mediering som sosial interaksjon, altså sosial og materiell mediering. Intervjuene ble transkribert og analysert. Tilnærmingen er ad-hoc, og tidlig skilte to deler i intervjuet seg ut. De delene av intervjuet som omhandler teknologi-mediering, sosial interaksjon, er tatt med for å belyse problemstillingen. Elevene svarer om bruk av teknologier på presentasjonene, og hvordan de mener at dette bidrar til å huske og lære stoffet de presenterer.

Transkribering av intervjuene

For å se etter mediering, som sosial interaksjon i intervjuet, er det hensiktsmessig å transkribere intervjuene. Det er en nitidig prosess å etterstrebe å gjengi ordrett hva eleven sier - blant annet ved å høre enkelte uttalelser mange ganger, stoppe opptaket og transkribere. Slik kommer nyansene i hva eleven forteller fram, noe som igjen er nyttig i kategorisering og analyse av intervjuene. Transkriberingen skjer ordrett på dialekt (Østlandsk). Det er ikke gjort endringer i hva som blir sagt eller hvordan det sies.

Det å transkribere vil si å transformere noe fra en form til en annen. Brinkmann & Kvale (2009) advarer mot det de omtaler som *1000-siderspørsmålet*, hvor man sitter med for mye materiale og ikke har en metode for å analysere materialet. Ifølge dem handler koding om å knytte ett eller flere nøkkelord til et tekstavsnitt. Dette for å kunne identifisere en uttalelse på et senere tidspunkt. Thagaard (2009) bruker begrepene kategorisering og utvikling av betegnelser for de ulike kategoriene i stedet for begrepet koding. HyperResearch og HyperTranscribe ble brukt i begynnelsen til analyseringen av

materialet, men det ble byttet ut med Windows Media Player og et tekstdokument. Grunnen til dette var utgangspunkt i materialet, og at det ble lettere å lage et system og oversikt ved hjelp av sistnevnte software. Under transkriberingen av intervjuene utkrystalliserte de delene i intervjuet, som er sentralt for å svare på problemstillingen, seg raskt, og derfor holdt det å transkribere.

3.5 Forskerens rolle

Forskningen ble gjennomført på egen arbeidsplass, men jeg kjente ikke elevene på 10. trinn fra før. Det er både fordeler og ulemper ved å ha både innenfra- og utenfraperspektiv til forskningsfeltet. I utgangspunktet var ønsket å finne en annen skole, men etter samtaler med veileder rundt undersøkelsens validitet ved en slik undersøkelse, bestemte jeg meg for å forske der. Jeg jobbet ikke sammen med engelsklærerne på avgangstrinnet, men på en annen avdeling, hvilket betydde at jeg kunne gå inn i undersøkelsene på forholdsvis objektiv. Dessuten ser jeg det som en fordel å ha kjennskap til organisasjonen (skolen), hovedsakelig fordi jeg således kjenner konteksten elevene var en del av godt.

3.6 Personvern

Prosjektet har meldeplikt til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD)²⁸ fordi lyd- og videoopptak anses for å være personopplysninger, og det foreligger en koblingsnøkkel mellom videoene og en navneliste. Elevene er anonymisert i forhold til analysen av videoene. Prosjektet ble meldt 26.11.09 og godkjent 11.12.09 (Vedlegg 2). Rektor og kontaktlærerne ble informert om prosjektets hensikt, og har godkjent at dette gjennomføres på skolen og i de aktuelle klassene. Brinkmann & Kvale (2009) argumenterer for at deltakerne bør informeres om formål og prosedyrer ved prosjektet, hvilket ble gjort god tid i forveien ved å samle elevene i grupper og forklare dem hva de skulle være med på. De fikk god anledning til å trekke seg, men samtlige ble med. Elevene fikk med seg et informasjonsskriv til de foresatte. Hver enkelt elev med foresatte måtte gi aktivt samtykke til deltagelse i undersøkelsene. Alt videomateriale, PP-filer og listen med elevenes fornavn ble slettet ved prosjektets slutt i juni 2012, selv om masteroppgaven ble levert noe senere.

²⁸ NSD: <http://www.nsd.uib.no/nsd/omnsd.html>

3.7 Refleksjon og dilemma

Denne studien forsøker å vise praksisen fra elevens perspektiv. I forskningsplanen ble det vurdert å intervju lærerne i tillegg. Dette ble ikke gjennomført fordi tiden ikke strakk til, og i samarbeid med veileder så jeg at det ble mer enn nok data til å svare på problemstillingen. I tillegg til presentasjonene, hadde det vært interessant å belyse praksisen med muntlige presentasjoner også fra lærernes perspektiv. Et pilot-prosjekt kunne vært nyttig for å finpusse spørsmålene og termene som skulle brukes i intervju-guiden. Sett i ettertid ville jeg ha standardisert spørsmålene til intervju-guiden noe mer. Selv om jeg gjennom samtale med elever og lærerne deres visste hvilke instruksjoner de hadde fått angående anvendelse av teknologier på presentasjonene, ville jeg hatt med spørsmål om hvilke kriterier de jobbet etter. Hovedsaken var at dette skulle gi undersøkelsen reliabilitet, og at dette ble dokumentert. Ønsket er å gi et så objektivt og tydelig bilde av kasuset. Siden det å skrive en masteroppgave skal lære oss mer om å forske, var det uansett nyttig å gjøre disse refleksjonene underveis – man lærer så lenge man forsker.

3.8 Oppsummering av metode

Det er valgt en kvalitativ tilnærming til forskningsspørsmålet gjennom et kasusstudie. Designet for forskningsprosjektet tar utgangspunkt i problemstillingen. I metodekapittelet er det forsøkt å klargjøre valgene i forhold til fokus, strategi og taktikk. Metodene passer til å se på hvordan mediering skjer, og hvordan multimodalitet kommer til uttrykk. Video-opptakene gir mulighet for å analysere den enkeltes bruk av teknologier på presentasjonen. Metodevalgene gir mulighet og mening for å forstå og fortolke fenomenet, sett i lys av de teoretiske begrepene. Analyse av muntlige presentasjoner, temasamtaler og intervjuer gjøres for å beskrive og tolke hvordan teknologiene og det multimodale uttrykket tilrettelegger eller begrenser for at elevene får vise språkferdighetene sine. Det er forventet at ulike teksttyper og de sammensatte tekstene som benyttes under presentasjonene begrenser og tilrettelegger i ulik grad for at elevene får formidlet budskapet og språkkompetansen. Jeg utgangspunkt i blant annet Yin (2003), Postholm (2005), Thagaard (2009), Fuglseth og Skogen (2006) og Brinkman & Kvale (2009) med flere for å beskrive metoder og perspektiv.

4 Analyse og funn

I forrige kapittel forklarte jeg hvilke metoder som brukes til å analysere datamaterialet. Felles for alle elleve presentasjonene er at de er IKT-medierte, og at elevene gjør bruk av teknologier under presentasjonen. I analysen vises forholdet mellom demonstrert språkkompetanse hos informantene og i hvilken grad det multimodale uttrykket og teknologiene medierer det muntlige uttrykket, altså hvordan teknologiene fremmer eller forstyrrer formidlingen av budskapet. Sosial mediering som kommer til syne i intervjuet vil belyse elevens perspektiv. Funnene tas med til drøftingen, kapittel 5 .

4.1 Kategorier knyttet til problemstilling

For å kunne si noe om språkkompetansen undersøkes det med utgangspunkt i teknologiene og det multimodale i hvilken grad det medierer presentasjonene til elevene. Tre ulike modaliteter som skaper kommunikasjon under presentasjonene er i fokus ; **språket**, **kroppsspråket** og det **visuelle**. Disse er hentet fra analyseskjemaet for presentasjonene (se vedlegg 6), og brukes som kategorier. Sjekklisten for PowerPoint fra Otnes og Grøthers brukes for å analysere selve presentasjonene, og ut fra dette arbeidet kom under-kategoriene til syne (se Illustrasjon 5, s.49). Overskriftene fra analyseskjemaene og teori brukes til å vise funnene knyttet til språk og IKT-mediering.

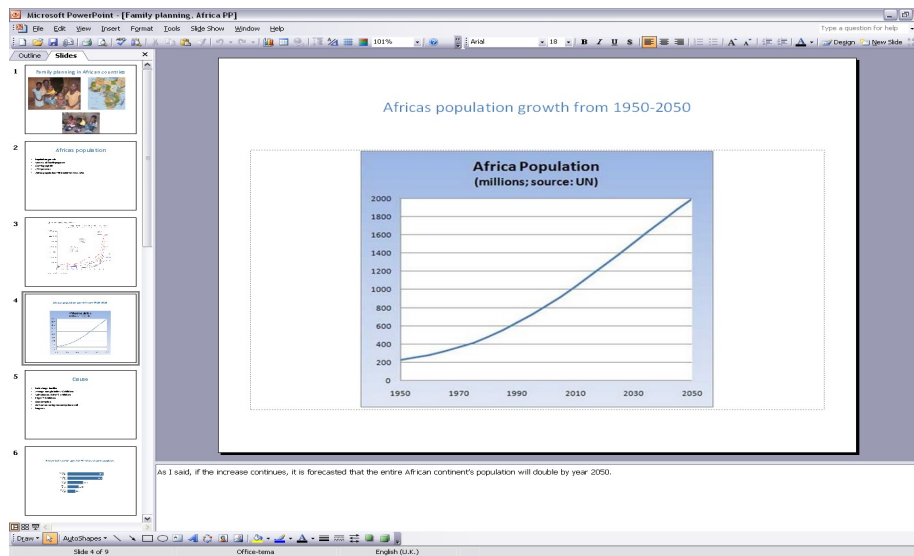
4.2 Karakteristika av de muntlige presentasjonene

Alle elleve presentasjonene er analysert likt, men her i analysen benyttes hovedsakelig presentasjonene til Nora, Eline, Jesper og Brage oftest. Nora sammenligner befolkningsveksten i ulike land, Eline sammenligner folkemord i Darfur med folkemordet i Rwanda, Jesper sammenligner de nedlagte fengslene på Robben Island og Alcatraz, mens Brage sammenligner sjørøveri «før og nå». Under følger en kort presentasjon av de fire muntlige presentasjonene som brukes mest i analysen:

Presentasjon 1: Family planning - av Nora

Denne presentasjonen skiller seg ut fordi Nora blant annet støtter seg til grafiske framstillinger av fakta. Lysbildene har et enkelt format, og hun bruker muntlige overganger mellom noen av lysbildene. Presentasjonen hennes nevnes også mye i

temasamtalen, noe som gjorde at jeg ville se nærmere på akkurat denne presentasjonen.



Illustrasjon 6: Lysbilde 4/Nora. Viser en graf "Africa Population".

Temaet er familieplanlegging i Afrika, og Nora bruker flere ulike virkemidler i presentasjonen sin for å understøtte og begrunne poengene sine. Hun har åtte lysbilder og bruker åtte minutter på framføringen. Noras presentasjon er godt forberedt og hun tilpasser språk og verktøy til det hun skal presentere. Digitale verktøy og multimodalitet medierer presentasjonen hennes. Denne presentasjonen knyttes spesielt til kompetansemålet om at eleven skal *kunne beskrive og tolke grafiske representasjoner av tall og andre data* (LK06, s. 98).

Presentasjon 2: Robben Island compared to Alcatraz Island - av Jesper

Bildemetodikk og Jespers opplevelse fra reise kjennetegner denne presentasjonen. Han viser totalt seks lysbilder, inkludert «forside» og referanseliste, noe han bruker 8 1/2 minutt på å presentere. Han bruker blant annet ti bilder, deriblant seks han selv har tatt. Jesper gjør aktivt bruk av de utvalgte bildene med KeyNote²⁹ som editor. Han er den eneste av elevene som ikke benytter en ferdiglaget mal. Eleven støtter seg til lysbildene i stedet for manus. Jesper forklarer bildene, og formidlingen av disse ved hjelp av teknologiene ser ut til å utvide meningen i det han formidler og forholdet mellom multimodalitet og muntlig presentasjon fremheves. I LK06 er et av kompetansemålene for *kommunikasjon* at eleven skal *kunne velge ulike lytte-, tale-, lese- og*

²⁹ Apple Inc. sitt svar på MS PowerPoint

skrivestrategier tilpasset formål og situasjon, og bruke innhold fra ulike kilder på en selvstendig og kritisk måte (2006:98).

Presentasjon 3: The Children of Darfur - av Eline

Presentasjonen er valgt fordi den viser hvordan åtte av elleve i informantgruppa har løst oppgaven, og Elines presentasjon kan stå som representant for disse. Hun greier å fange medelevenes oppmerksomhet fra første stund. Selv om Eline støtter seg mer til et manus enn lysbildene, er hun svært bevisst på hvordan hun bruker digitale verktøy til å formidle budskapet, og hun bruker det visuelle aktivt i deler av presentasjonen. Hun bruker over ti minutter før hun kommer til det siste av de fjorten lysbildene.



Hun har ti bilder av mennesker, kart og to grafiske illustrasjoner. Presentasjonen begynner med en forside med overskrift og et stort bilde (Illustrasjon 8). Det neste lysbildet inneholder problemstillingen sin; «What happens to the children who live in Darfur?», før hun gjør rede for innholdet i presentasjonen med fem kulepunkter (Illustrasjon 7). Overgangene mellom lysbildene inneholder flere brudd i form og innhold, og språkkompetansen som fremvises er derfor interessant for denne studien.

Presentasjon 4: Piracy – av Brage

Denne presentasjonen varer i 9 minutter og inneholder 8 lysbilder. Brage er den eneste som viser en aktiv bruk av animasjoner på stikkordene i lysbildene. Han bruker også kart og kartutsnitt, som undersøkes her i analysen. Han er tidvis fri fra manus, og læreren stiller han spørsmål til sist siden han er så rask i forklaringen av kartene.

4.2.1 Beskrivelse av analyseskjema for PowerPoint-filene

Skjemaet fra Otnes og Grüthers (se Illustrasjon 5, kapittel 3.4.2) er brukt for å beskrive og vise det visuelle i presentasjonene. Her sees det etter materiell mediering, og fokuset er holdt på multimodalitet og teknologi. I Tabell 1 redegjør jeg for for hva jeg ser etter i de ulike teksttypene, for hver av underkategoriene:

Underkategori	Beskrivelse:
Fremstilling	Tekstens flyt (sammenheng, ordforråd), tempo og rytme, samt utvidelse av meningsinnhold. Går eleven fort fram. Er valgene de har tatt når de laget presentasjonene støttet eller begrenset det de sa, også med hensyn til innhold og manusbruk. Er lysbildene sortert kronologisk?
Ulike formater	Hvordan struktureres lysbildeoppsettet? Hvordan støtter eller begrenser dette elevens muntlige presentasjon? Bakgrunnsfargen kan også si noe om elevens forståelse av formidling.
Bildebruk	Hvor har elevene hentet bilder fra? Oppgir de kilder? Hvordan bruker elevene bildene i framføringen? Er det sammenheng mellom bilde, tekst og det som blir sagt? Hvordan er formatet på bildene, og hvordan fungerer det?
Teksttyper	Hvordan har elevene presentert teksten med tanke på størrelse, bilder, fonter eller effekter. Men det viktigste her var å se hvordan verbaltekst de brukte – stikkord (kulepunkt-liste), fakta eller sitater. Hvilke valg har de gjort her? <i>Her er teksttyper brukt om verbaltekst, ikke som teksttype.</i>
Animasjoner	Innganger, utganger og bevegelser er effekt-funksjoner i PP. Det meste kan tillegges en effekt, for eksempel at teksten kommer sprettende fram eller at bildene kan rotere inn på lysbildet.
Kilder	Hvilke typer kilder de refererer til og bruker, for eksempel om de oppgir kildene til bildene de har hentet fra Internett. Dette punktet er lagt til selv.

Tabell 1: Detaljert beskrivelse av kategorier. Knyttet til Illustrasjon 5 (s.49).

4.3 Teknologier, språk og det performative

Det muntlige språket elevene bruker under presentasjonene varierer mellom å være fritt til mer formelt, lese-preget. Elevene benytter verbaltekst og ulike teksttyper i lysbildene.

4.3.1 Verbaltekst og teksttyper

Muntlige presentasjoner er multimodale og IKT-medierte gjennom at teknologiene tilrettelegger for at elevene finner informasjon på Internett, og presentasjonsprogrammer for å strukturere og planlegge hva de skal si. Gjennom å analysere de ulike modalitetene (teksttyper) kan man se at både skrift, bilder, kart, illustrasjoner og lignende både støtter

og begrenser elevene under presentasjonen. De ser ut til å mediere presentasjonene både når det kommer til språkkompetansen som demonstreres, struktur og oppbygning, samt overgangene mellom lysbildene. Det visuelle i presentasjonene er analysert ved å se på hvordan verbaltekst (her i lysbilder og manus) og ulike teksttyper presentert med PP medierer den muntlige formidlingen.

Språket i presentasjonene beveger seg mellom fri tale og lesing fra manus. For å finne ut av hvordan teknologiene medierer det muntlige på presentasjonene, undersøkes det språklige uttrykket sammen med hjelpemidlene nærmere.

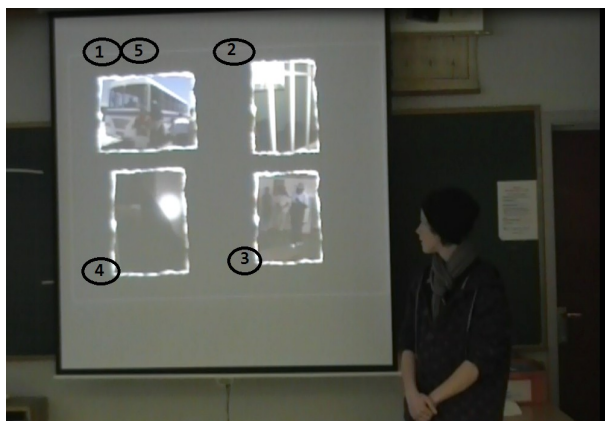
Bildene som medierende artefakt

"I never read. I just look at pictures."

Andy Warhol

Det kan se ut til at elevene bruker bildene på to måter; enten til støtte for teksten i kulepunktene, eller at de snakker ut fra bildet. For å kunne snakke ut fra et bilde må de ha god kunnskap om hva de viser. Et typisk trekk for alle elevene i informantgruppa er at de samler flere bilder i et lysbilde som de snakker ut fra. Teknologiene tilrettelegger for at elevene kan finne, velge ut og presentere bilder for andre elever.

Jesper har brukt presentasjonsprogrammet til å strukturere og planlegge bruken av bildene. To av lysbildene inneholder kun bilder, hvorav et av lysbildene viser hele fire bilder han har tatt selv på en reise til Robben Island, Sør-Afrika. Størrelsen på bildene blir i minste laget for publikum. Bildebruken virker gjennomtenkt, selv om layouten ikke fungerer optimalt sett i forhold til formatet på bildene og fargevalg. Kress (2010)



Illustrasjon 9: Bildebruk/Jesper

peker på hvordan innholdet på for eksempel en nettside ikke trenger å ha en naturlig gitt retning man skal lese informasjon. Jesper har arrangert teksttypene i lysbildet slik de gir mening for han, og hjelper han å navigere i bildet. Bildene er små og har fått en hvit, ujevn ramme, noe som fungerer kun fordi han bruker

tid på å fortelle hva vi ser på bildene. Han peker konsekvent på bildene, ser deretter på publikum og forklarer alle bildene etter tur. Bildene er nummerert i den rekkefølgen han viste og kommenterte dem (se Illustrasjon 9). Bildene medierer den muntlige formidlingen; han snakker raskere, han har god kunnskap om innholdet i bildene, han bruker begreper knyttet til disse, peker og snakker ut fra bildene. Det visuelle tilrettelegger for at Jesper kan ta med publikum på en reise han selv har vært på, og han er avhengig av bildene for å kunne forklare alt han vil formidle.

Det interessante i forhold til muntlige ferdigheter her er at Jesper har et manus på kateteret, og dette ser han hovedsakelig på når han viser bilder han har funnet på nettet. Når han sammenligner fengslene, blir språket preget av at han ser på et manus. Han forteller fakta om kun det ene bildet, som for eksempel hvilke årstall fengslene ble åpnet og nedlagt. Etter fem faktasetninger – hvor blikket flakker mellom manus på kateteret og publikum, avslutter han og ser kun på publikum og snur seg noen ganger til mot lerretet. Han refererer til en annen elevs reise til et av fengslene mens han forteller videre. Så klikker han inn neste lysbilde som inneholder bilder han har tatt selv, og ordforrådet blir enklere igjen. Disse to observasjonene viser at avhengig av i hvilken grad de har «planlagt» bruken av disse, spiller bildene en viktig rolle for den muntlige kommunikasjonen. For det andre er det multimodalitet som medierende handling som hjelper han å løse oppgaven. Han bruker bevisst lysbildene og manuskriptet sitt på flere måter slik at det muntlige og det modale kommer tett sammen. Fremstillingen flyter fint blikket veksler mellom skjerm, manuskript og publikum, og det er lett å anta at Jesper bruker bildene og overgangene mellom lysbildene til å planlegge for hva han skal si videre fordi han klikker inn lysbildet og sier «eeeh». Effekten er at han får tid til å koble hva han skal si til bildet; det virker som om han bruker bildene for å huske hva han skal si. Fordi bildene brukes slik må de ha vært viktige i prosessen med å planlegge hva han forteller.

Nora har en bildesamling kun på første lysbilde, som hun bruker som en forside til presentasjonen. Den består av tre bilder som henger sammen med temaet hennes, og viser afrikanske barn og er et kart over Afrika. Bildene står ukommentert, og støtter

presentasjonen kun ved at bildene er relevante for temaet. Hun introduserer presentasjonen ved å snakke om familieplanlegging, ser raskt opp på lysbildet med bildene og går så videre til neste lysbilde. Derimot tar hun seg god tid til å forklare grafene. Effekten blir at bildene kun er med som illustrasjon i bakgrunnen. Hos henne er det ikke bildene som er viktig, men faktaene hun digital illustrerer grafisk.

Digitale teknologier og sosial mediering – språk og det visuelle

I LK06 (Utdanningsdirektoratet, u.å.) står det under hovedmålene for *kommunikasjon* i fagplanen for engelsk at eleven skal *kunne bruke språket for å kommuniser gjennom blant annet lytting, lesing, skriving og forberedt muntlig produksjon er sentralt*. Videre skal elevene kunne *velge hensiktsmessige kommunikasjonsstrategier, noe som også omfatter ulike sjangere og uttrykksformer*. Elines bilder viser blant annet afrikanske barn med våpen, altså temaet hun prater om. Bildene oppleves ikke som for "drøye", men innenfor grensene for hva som er akseptabelt. Effekten dette gir er blant annet at hun fanger publikums oppmerksomhet. De resterende syv bildene viser afrikanske barn og bilder fra Afrika, også relevant for temaet. Bildene medierer derfor presentasjonen hennes ved at de fremmer budskapet. Hun snur seg og ser på bildet, snur seg så ser på publikum igjen mens hun fortsetter å fortelle. Selv om bildene er svært relevante for hva hun forteller, så forklarer hun dem i liten grad. Det visuelle støtter det hun sier, og her ser man praksisen med å *vis* og å *fortelle* i praksis. Presentasjonen er lese-preget i partier, og da er praksisen Säljö (2010) viser til; «showing, not telling» relevant for å forklare det det Eline gjør. Hun bruker manuset og lar bildene i stor grad stå ukommentert, kontra når lysbildet derimot viser kun ett bilde, endrer det hele seg til at hun både viser og forteller.

Teknologien tilbyr et visuelt uttrykk som tilrettelegger for refleksjoner eleven muligens ville ha slitt med å formidle kun ved hjelp av språkkompetansen hun besitter. Mot slutten av presentasjonen inntreffer det et brått skifte. Formatet endrer seg til å vise et eneste bilde, og plutselig er det bare eleven, bildet og publikumet. Hun viser at hun har reflektert ved å bruke en komi-stripe³⁰.

³⁰Eline hentet bildet på Internett: http://www.truthdig.com/images/avboothuploads/lk_darfur_500.gif

Eline sier; «*This is a picture that made me think...*». Deretter leser hun teksten i snakkeboblene mens hun ser på lysbildet. Så henvender hun seg til publikumet og sier: «*Why doesn't he get up? I began to think; is this what we all do?*» Klassen summer med og flere elever sier høyt: «*Mmh...*» Dette er et tydelig brudd i framstillingen av meningsinnholdet. Et raskt blikk på medelevene i rommet, som er fanget opp av kameraet, viser at samtlige av elevene følger med. Eline får til å kommunisere særdeles godt. Hun får vist medelevene og lærere at hun har reflektert rundt temaet, og hun bruker bilde og digitale teknologier på å formidle sin kunnskap og mening.



Illustrasjon 10: Lysbilde 12/Eline. Illustrasjon «Uncle Sam»

Dette er et godt eksempel på at verktøyene tillegger for læring og formidlingen. Hun utnytter modalitetens, bildets, meningspotensiale her. Med bildet får hun formidlet noe hun kanskje måtte ha brukt mye tid på å forklare om hun skulle si det med «egne ord», samtidig som det utvider innholdet i hva hun sier. Eline ønsker å påvirke, hun er engasjert og henvender seg til medelevene mens hun prater og gestikulerer. Hun vil få medelevene til å tenke, og forsterker på denne måten det hun formidler muntlig med hjelp av det visuelle og kroppsspråket.

Bildene ser ut til å være **visuelle kulepunkter**. Bildene kommenteres og forklares, kroppsspråket endrer seg ofte til mer åpent og vendt mot publikum. Et godt eksempel på at teknologien medierer, støtter, det muntlige i presentasjonen, er når Eline aktivt bruker bilder og hun løsriver seg fra manus, peker, gestikulerer og fester blikket på publikum mens hun prater. Visualisering av det hun forteller gjør at hun heller ikke behøver å fortelle alt, siden bildene forsterker budskapet. Eline kommenterer i intervjuet at hun ikke kan forklare alle bildene, og i presentasjonen hennes hoppet hun over to illustrasjo-

ner. Inntrykket av at eleven må ha planlagt bruken av bildene for at de skulle fremme den muntlige formidlingen. Med en gang vi har med verbaltekst å gjøre, også i Elines presentasjon, eller bilder som kun er ment som støtte til teksten, så endres det muntlige språket til lese-preget med mer avansert ordforråd og setningsoppbygning.

I Elines presentasjonen er det ikke teknologiene som er direkte forstyrrende når det tidvis blir essay-preget framføring. Femten kilder fra Internett og lysbildene medvirker til at hun har tatt med veldig mye informasjon. Stoffet har hun helt klart jobbet mye med, men hun bruker for lang tid og støtter seg mye til manus. I tillegg er det skrivefeil i lysbildene, som hun tar med seg til det muntlige språket. Det blir blant annet rot med samsvarsbøyning, selv når hun leser fra manus. Norske enkeltord blir automatisk brukt når hun står fast, men det kommer ikke i veien for budskapet. Hun formidler mye om tema, selv om ikke alle begrepene er på plass. Strategien fungerer, men hun burde ha øvd mer på å formidle budskapet muntlig. Her blir hun i noen grad begrenset av teknologiene, selv om de samtidig tilrettelegger for henne.

Bildene ser ut til å mediere presentasjonene i stor grad – forutsatt at de er valgt med omhu. Presentasjonene drives så fremover ved at elevene viser og forteller om bildene. Under intervjuet sa elevene blant annet følgende om bildebruk:

Hannah: Det blir ofte veldig kjedelig å høre på noen som leser fra et ark, det blir veldig tamt da. Det er morsommere om du har en PP med bilder og sånt.

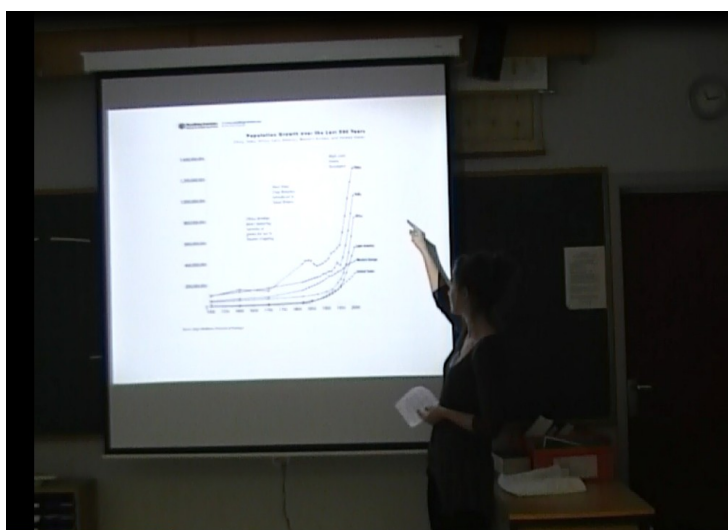
Linnea: Et bilde sier mer enn tusen ord.

Elevene bruker bilder av flere grunner. Som Hannah sier; «*det blir morsommere*» med bilder, mens Harald påpeker at bilder hjelper han med å illustrere ulikheter. Hannah sier: "*Det blir framstilt..hvis du skal snakke om hvor ille det er, så kanskje folk ikke bryr seg i det hele tatt, men har du et bilde så; det var ganske ille!*" Eline mener også at bildene støtter det hun sier; "*Jeg synes det er fint med bilder, i hvert fall ett bilde per lysbilde. For da er det noe du kan se på, som også viser hva du tenker på. På lysbildet "Children soldiers" hadde jeg bilde av to barn med pistol, og da forstår de det jeg snakker om, de trenger ikke å lese, men de forstår hva jeg snakker om likevel.*" Bildene i hennes presentasjon (se Vedlegg 7, s. 113) utvider meningen i det hun forteller, både når hun forteller om dem, og når hun ikke gjør det.

Grafiske representasjoner av tall og data

Ett av læreplanmålene innen kommunikasjon i engelskfaget, er at eleven skal *kunne beskrive og tolke grafiske representasjoner av tall og data* (Kunnskapsløftet, 2006). Digitale teknologier gjør det slik sett mulig for blant andre Nora å presentere tallene på en svært visuell måte. Grafene varierer i utseende, men passer til det de illustrerer. Et eksempel på støtte i digitale verktøy er at eleven kan både vise og forklare grafene, samtidig som hun viser dem i stort format for medelevene.

At Nora bruker teksttypene slik hun gjør, viser at hun må ha brukt tid på å finne, pre-selektere, implementere og lese grafene. Hun har øvd seg på å forklare dem, har prosentene klare og hun peker mens hun henvender seg til medelevene. Det muntlige baserer seg på den informasjonen som hentes



Illustrasjon 11: Lysbilde 4/Nora - Prognose

ut fra grafene, altså henger det visuelle sammen med det muntlige.

En av grafene (se Illustrasjon 11) viser prognoser for befolkningsvekst i Afrika sammenlignet med resten av verden i årene fremover. Etter presentasjonen spør læreren: ”*Why is it so important with family planning?*” Nora henter da frem lysbilde 4 (Illustrasjon 11). Etter å ha tatt en kjapp titt på lysbildet, sier hun: “*Because, as I showed you, the numbers of Africa's rapidly growing population, has gone up in the air, if you see (...)*”. Her ser vi et eksempel på at teknologiene og den multimodale framstillingen, grafiske illustrasjoner, medierer budskapet og språket.

Nora velger verbet «*show*» i stedet for «*tell*», noe som sier oss at hun er bevisst at hun ikke bare forteller, men også skal vise hva hun baserer faktaene sine på. Det kan være at hun er mer bevisst teksttypene enn språket, og finner det naturlig å forklare det hun

viser publikum. Det multimodale uttrykket og teknologiene muliggjør at hun får formidlet det hun ønsker, ved å legge tilrette for for en sammenstilling mellom det grafiske og auditive. Eksempelvis ser vi her på et ensemble av tale – hvor ordforråd og setningsoppbygning er tilpasset grafene, bilde og kroppsspråk. Kress (2010:164) beskriver dette som: «*The orchestration of an ensemble in a multimodal fashion*».

I motsetning til Nora har Jesper laget et diagram selv. Han har funnet ut at det var ulike grupper av fanger som var fengslet på Robben Island, og illustrerer dette med et kakediagram i stedet for å liste opp inndelingen. Illustrasjon 12 viser lysbildet som inneholder overskrift og under-overskrift, samt to bilder. Blikket veksler mellom lerretet og publikum,



Illustrasjon 12: Lysbilde 5/Jesper – Bilder og kakediagram.

men han kommenterer ikke overskriftene eller bildene i noen særlig grad. Etter omlag ti sekunder, hvor han forteller om bildene, klikker³¹ han inn kakediagrammet som kommer opp i lysbildet ved siden av bildene. Han følger opp med å si: «*As you can see here, (trykker på tastaturet og ser så opp på skjermen i tre sekunder) on the pie chart (...)*». Oppmerksomheten til publikum skal rettes mot diagrammet, og dette er en bevisst handling. Han kommenterer hva diagrammet viser mens han ser på klassen, snur seg og peker på kakediagrammet, før han igjen snur seg mot klassen. Jesper bruker verbet «*see*» noe som gjør at det muntlige og teknologiene medierer budskapet. Fokuset er på det multimodale uttrykket når han bruker teksttypene til å formidle det han skal si. Også i denne presentasjonen ser vi sammenstilling av å vise og det å fortelle.

Sammenstillingen, eller arrangementen av teksttyper, gir en multiple mening i sitt multimodale uttrykk. Det er vanskelig å forutsi hva han blir å gjøre og hva han vil si, og sammenstillingen tilbyr han flere måter å formidle den kunnskapen han har om emnet (kunnskapskonstruksjonen). Effekten er at han ikke bruker et manus, men heller navigerer i sammenstillingen for å finne ut hva han skal fortelle. Estetikken påvirker hva

³¹ Trykker en gang på tastaturet.

han får kommunisert – både av muntlig språk og det visuelle uttrykket.

Temasamtalene

I samtalen som finner sted mellom blant annet Nora og Jesper, som var på samme gruppe, begynner Nora, som også var "programleder", med å snakke mye om koloniseringen av Afrika, noe som ikke var hennes tema. Først et stykke ut i samtalen klarer hun å pense inn på temaet sitt igjen. Da gjør hun til gjengjeld bruk av begreper som hun husker fra presentasjonen sin, for eksempel "collaboration" og "contraceptions". Jesper kommenterer og støtter også opp under det hun sier. I presentasjonen trekker hun fram Niger som et eksempel på hvor høye fødselstallene er i enkelte afrikanske land. Nå sier Nora; «*The HIV and AIDS-epidemic is a big problem. Africans are not totally informed about contraceptions, and there should be collaboration between the fighting of HIV and family planning. Because family planning (ref. til en organisasjon) is giving out information about contraception, and contraception helps against HIV and AIDS.*» Jesper skyter inn; "Should help Niger...", noe Nora tar med seg i uttalelsene sine videre. Til sist kommer det fram at i Niger fødes det 7,3 barn, i følge Nora, som igjen får støtte fra Jesper som sier; "Per mom!". Jesper har fulgt godt med da Nora hadde presentasjon, og har fått utbytte av å høre på presentasjonen hennes. De har med seg både de nye ordene og fakta til samtalen. Jesper på sin side deltar i presentasjonen og snakker mye, men han refererer ikke til eget tema.

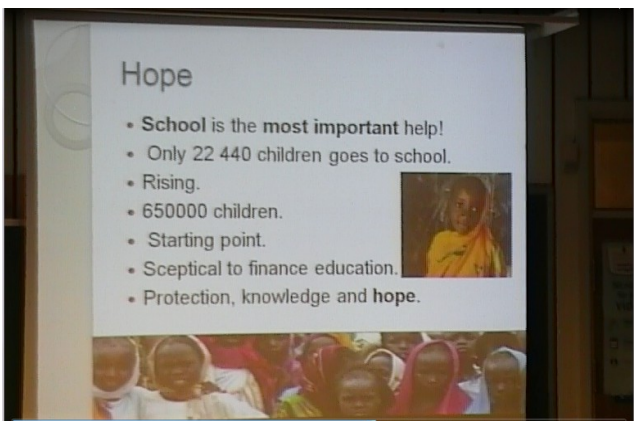
4.3.2 Verbaltekst i lysbildene og muntlig språk

Det er forskjell på den uttrykte muntlige kompetansen, altså hva og hvordan eleven prater engelsk, avhengig av når de bruker kulepunktlistor kontra bilder. Nora demonstrerer på lik linje med Eline at språket endrer seg ved en grafisk framstilling av fakta, kontra når hun kun viser kulepunktlistor. Engasjementet er tydelig, og hun løsriver seg fra «manus» på laptop-skjermen og beveger seg bort til lerretet for å peke og forklare.

Neste lysbildet etter Illustrasjon 13 har hvit bakgrunn og seks stikkord i kulepunkt-liste. I opptaket sier Nora følgende til denne listen: «*One of many reasons that family planning programs are not succeeding is that there have often been no plan or will for*

commitment. And one of many reasons for population growth in Africa is that(...)» Nora ser kun på publikum og beveger blikket opp og ned fra manus hver gang hun begynner på en ny setning. Hun «henter» begynnelsen av setningen, og fullfører mens hun ser på publikum. Hun leser også detaljer for blant annet hvor mange barn kvinner får i Asia, Afrika og Europa. Så henter hun fram illustrasjon 6 (s. 58) og sier følgende: «*Aaas you can see, we are like here...(peker) but in 2050, we might be up here (peker) if we don't do something..so..eh..it is important to eh..get to this.*» Språket endrer seg til muntlig sjargong, inneholder mindre detaljer, i motsetning til språket når hun støtter seg til kulepunktene sine. Nora ser kun på lysbildet, viser og ser på publikum. Hun har klart å finne en måte å formidle budskapet på. Det er lett å anta at hun har lært noe da hun strukturerte og implementerte grafene og kulepunktene.

Liestøl (et al., 2009) peker på viktigheten av å være bevisst hvordan man prioriterer innholdet på lysbildet. Elines lysbilde nummer seks av elleve (Illustrasjon 13) har overskriften «Hope». Det som står først er naturlig nok ofte hva vi oppfatter som viktigst, og dette har Eline uthevet ved å merke ordene «school» og «most important». Hun har helt klart tatt ut ord og setninger hun mener er viktig og som lar publikum følge hva hun sier. Her er den typiske struktureringen informantgruppen benytter seg av. Teksten er organisert i kulepunktliste med en klar overskrift. Arrangementet i lysbildet viser hvordan presentasjonsprogrammet er med på å strukturere en framstilling, og samtidig har Eline gitt prioritet til innholdet ved at hun lister opp opplysningene.

Hva Eline viser:	Hva hun forteller (utdrag):
 <p><i>Illustrasjon 13: Lysbilde 11/Eline - Hope</i></p>	<p>/ More than 22 440 children goes to school in the Northern part of Darfur. The number of kids in Darfur that go to school is rising, but it is still just half of the children, that means that 650000 children in the whole region is now without any chance of education. Education is a starting point for an economic foundation, for survival and a more peaceful society. Unfortunately, the international society has been sceptical to finance education in areas like Darfur. /</p>

Eline følger samtlige punkter i lysbildet på presentasjonen, og i utdraget ser vi at ordene

som er brukt i lysbildet blir formidlet muntlig, men hun orienterer seg ikke i lysbildet. Den muntlige presenteringen er lese-preget, og hun forholder seg mest til manus og publikum. Hun viser publikumet hva hun har skrevet på arket. Hun ser to ganger på lysbildet – én gang når hun klikker fram dette lysbildet og én gang når hun kommer til punkt to i kulepunktlisten. I tillegg veksler blikket mellom publikum, lysbilde og manus to ganger opp på publikum mens hun sier det som er notert i utdraget. Bildene blir ikke kommentert, men de medierer budskapet hennes ved at de viser hva hun sier. Lysbildet og manuset medierer det muntlige uttrykket som slik blir lese-preget, samtidig som lysbildet viser hva hun snakker om både i form av tekst og bilder. Eline opplever nok en trygghet her ved at hun har øvd seg på å følge lysbildet, og at publikum ikke bare ser på henne. Bildene kommenteres ikke, men de medierer budskapet ved å fungere som et bakteppe som viser det hun forteller.

Temasamtalene

I temasamtalen Eline deltar i, sier hun angående barnesoldater: «*There are extremely... lots of child soldiers, especially where it is war, like in Sudan, they don't have like a choice, they get...are forced into being soldiers, some children actually choose to be it, but they are very few.*» Språket er mer uformelt og muntlig, men hun klarer helt fint å delta i samtalen og å formidle noe av det hun har lært seg om denne problematikken. I tillegg refererer hun til både Kamillas og Haralds presentasjoner videre i samtalen, noe som tyder på at også Eline har hatt utbytte av å høre på deres presentasjoner.

Animasjoner og effekter i lysbildene

I begynnelsen av intervjuet oppgir elevene at de har lært presentasjonsmetoden av å se på medelever. Basert på observasjon har de altså idéer om hva som tilrettelegger for at

LUNCH av Børge Lund



Illustrasjon 14: Lunch-stripe/PowerPoint – <http://www.dagbladet.no/tegneserie/lunch>, 09.10.12

budskapet kommer fram, og hva som ikke gjør det. Effekter og animasjoner brukes lite i overgangene mellom lysbildene, og de er ikke med på å skape kontinuitet eller brudd i sammenhengen med hva eleven forteller. Fargerike effekter, animasjoner på bilder og tekst som kom flygende inn i lysbildet brukes lite. I intervjuet karakteriserer blant annet Brage effekter som forstyrrende på presentasjonen:

Brage: Men man ønsker ikke å bruke så masse effekter og sånn, som man gjorde i 6. klasse. Da var det med stjerneskudd og lydeffekter når man bytter lysbilder. Å-nei! Man vil gjerne ha det simpelt, det må se bra ut. Og man lærer ofte det av å se på andre, men man lærer ikke mye av lærerne.

Det er noen animasjoner og effekter i lysbildene, og disse har en funksjon der de er brukt; i Jespers presentasjon er det en effekt på kakediagrammet som han klikker inn i lysbildet når han skal prate om det (samt på to inn- og utgangene på to av lysbildeoverganger), samt alle kulepunktene i Brages presentasjon. Brage er den eneste som bruker denne animasjonen, og i de to lysbildene med stikkord får han til å kommunisere ved at han klikker inn hvert stikkord. Kroppsspråket er åpent, og han ser på skjermen, mens han ser/leser punktet som kommer frem. Deretter ser han opp på lysbildet som om han sjekker at det er der, før han forteller ut fra punktet. Han bruker ikke manus, det er lysbildene og punktene som klikkes inn som driver samtalen. Han sier ikke mer enn to setninger til hvert punkt, og inntrykket er at han har memorert. Samtidig er han veldig aktiv siden han beveger seg mellom både lerretet og tastaturet. Effekten dette har er at det blir flyt og framdrift i presentasjonen.

Bruk av kart og kartutsnitt

Tabell 3 viser at syv av elleve presentasjoner inneholder kart, og noen med kartutsnitt i tillegg. Kartene fremmer budskapet ved at de er veldig konkrete, og elevene løsriver seg fra manus når kartene medierer det de skal formidle. Syv av elevene er delvis eller helt fri fra manus, går opp til lerretet og peker i kartet. Blikket går mellom kartet og publikum hos alle syv når de forteller utfra kartet. Brage derimot gjør det litt annerledes.

I Illustrasjon 15 viser han hvor det foregår sjørøveri rundt Somalia ved hjelp av et kart og kartutsnitt. Han snakker først fritt om sjørøveri utenfor kysten av Somalia i et minutt, og så klikker inn kartet. Han går opp til kartet og viser Aden-bukten og sier; «*Here is a map of Somalia, and here you can see the Gulf of Aden and the Indian ocean*».

Han ser ikke på publikum, men konsentrerer seg om å vise og hvor sjørøveriet han nettopp har fortalt om, faktisk foregår. Denne måten å bevege seg til neste lysbildene skaper sammenheng mellom det som sies og teksttypen. Samtidig bruker han mindre tid her, siden han ikke har noe støtte i manuset på kateteret. I dialogen mellom Brage



Illustrasjon 15: Lysbilde 3/Brage – Kart.

og læreren etter presentasjonen ber hun han om å hente opp kartet igjen for å forklare mer. Språket endrer blir mindre formelt, og han viser og forklarer samtidig:

- | | |
|--|---|
| Brage: «The ships travel through the Suez canal, instead of travelling around the, eh, I've got..eh...» | Snur seg mot lerretet, peker på Suez-kanalen. |
| Lærer: «Yes, you've got a map!» | Oppmuntrer til å vise kart. |
| Brage: «Yes, instead of travelling all around here, to get to eh.. Africa.» | Snur seg mot lerretet, beveger hånda rundt Afrika. |
| Lærer: «Asia.» | |
| Brage: «Yea, Asia, they can travel through here, it's a passage her, right into Europe.» | Ser på bildet, peker på Europa, ser tilbake på lærer. |
| Lærer: «The Mediterranean Sea. So <i>that's</i> why there's so many ships there.» | |
| Brage: «Yes.» | Smiler, ser på publikum. |
| Lærer: «Good!» | |
| Brage: «Yes, so they don't have to travel all the way around Africa...» | Snur seg, «tegner» en sirkel med armen rundt Afrika. |

Spørsmålene læreren stiller Brage får fram hva mer han kan om tema, og om han klarer å forklare kartet uten at det inngår i rekken av lysbilder. Gjennom å kombinere det visuelle ved hjelp av teknologiene, språket og kroppsspråket kommuniserer han budskapet og den kunnskapen han har tilegnet seg. Denne bruken av bilder, illustrasjoner og kart sammen med skriftlig og muntlig språk, er elevens *arrangent* av modalitetene. Her ser man at teknologien støtter den muntlige presentasjonen.

Det visuelle og muntlige uttrykket

Nora og Jesper støtter inntrykket mitt om at elevene er bevisste i sine valg av teksttyper, og at dette kan antas å bety en god del for kunnskapsutviklingen:

Meg: *I hvilken grad tror du at de digitale verktøyene bidro til at du lærte mer, eller ikke lærte mer?*

Nora: Jeg tror det påvirker læringen i ganske stor grad - i og med at man både kan se det visuelt og høre, og begge de to tingene sammen gjør at jeg husker bedre. Jeg tror det hjelper oss å huske i stor grad.

Jesper: Ja, at du får det både auditivt og visuelt. Det fungerer mye bedre enn bare å få det auditivt. Det hjelper meg mye mer med PP enn andre ting.

Sosial- og materiell mediering skjer gjennom bruk av digitale verktøy. Det auditive og visuelle bidrar til at de husker bedre, sier de. Digitale verktøy tilrettelegger for at de klarer å huske. Det virker som om de fleste begynner med å skrive et manus, deretter trekker de ut det viktigste, forkorter og tar med dette i lysbildene:

Kamilla: Jeg pleier som regel å skrive teksten først, og så lage PowerPoint etter at jeg har skrevet teksten, for da tar jeg stikkordene fra teksten min som jeg setter inn på PP.

Hannah: Jeg er liksom som Kamilla. Når jeg lager PowerPoint, så må man liksom få PowerPoint og teksten til å flyte sammen, og da går man ofte bedre igjennom, for å gjøre overgangene bedre, enn om man bare skulle snakket, for da har du på en måte ikke noe du skal henviser til. Man må tenke igjennom hva som er viktig å vise og snakke om.

Linnea : Og så har jeg det viktigste på PowerPointen. Man får med seg det viktigste.

Harald: Jeg lærer bedre sammenhengen og rekkefølgen, og å kunne starte med det som er logisk å starte med.

I intervjuet forteller elevene at de bruker teknologiene (Internett og PP) til å forberede og strukturerer presentasjonen. Ved å bruke teknologiene i presentasjonene mener elevene at de får oppsummert hva som er det viktigste i manuset sitt, planlegge hva de skal si (manus og overganger) og hvordan de skal presentere temaet.

4.4 Multimodalitet som medierende handling

Multimodalitet, som medierende handling, ser ut til å forme forberedt muntlig presentasjon når elevene planlegger hvordan de både visuelt og muntlig skal presentere en oppgave. Arbeider tar opp i seg mange mål i læreplanen i engelsk, spesielt under kompetansemålene for *kommunikasjon*. De må ta i bruk alle de grunnleggende ferdighetene for å løse oppgaven, og til slutt kunne *uttrykke seg (skriftlig og) muntlig med en del presisjon, flyt og sammenheng* (Kunnskapsløftet, 2006:98). Elevene skal også *kunne bruke innhold fra ulike kilder på en selvstendig og kritisk måte*. Dette krever mye innsats, og kanskje spesielt når de skal tilegne seg nye engelske ord og setningsoppbygning, samt gjøre jobben individuelt. Elevene språk er mer essay-preget

med avansert ordforråd og setningsoppbygning når de ikke har forberedt og øvd nok på å formidle oppgaven uten manus.

Eline: Hvis du klarer å finne akkurat det du finner (*leter etter*, forf. komm.), så sitter du der og jobber og jobber og jobber, og merker ikke at tiden går.

Hannah: Når jeg bruker PP så bruker jeg mer PC, man søker mer på Internett og da kan det bli vanskelig å begrense hva man er ute etter og finne de riktige kildene. Men om man bare skulle hatt en prøve så gidder jeg ikke gå på Internett og finne ekstra – da tar jeg bare læreboka. Jeg føler jeg sitter igjen med mye mer når jeg har brukt Internett, enn om jeg bare skulle gjort en prøve, for jeg finner så mye ekstra informasjon.

Eline : Jeg tror aldri jeg har brukt læreboka.

Harald: Når jeg bruker PC så finner jeg altfor mye informasjon.

Eline: Jeg snakka jo i en evighet - merka jeg etterpå.

I Elines presentasjon ser vi at hun har laget et manus, som hun i neste omgang har forkortet til stikkord som hun strukturerer i et lysbilde (se Illustrasjon 13). Hannah mener hun sitter igjen med mye mer kunnskap når hun får bruke teknologiene, mens Harald gir uttrykk for at informasjonstilgangen er altfor stor. Elines uttalelse her peker på at tiden går fort når de bruker Internett til å finne stoff, og at hun blir "sittende der". Uttalelsene støtter inntrykket at denne type oppgave er krevende å forberede seg til.

4.4.1 Muntlige ferdigheter, lysbilder og manus

Å vise eller fortelle hva man kan, er to forskjellige øvelser. Hva medierer selve den muntlige presentasjonen til elevene – IKT eller manus? Alle presentasjonene i utvalget er så innholdsrike at det er for krevende å memorere, og ti av elleve har med et skriftlig manus i tillegg til PP-filen. I løpet av presentasjonen beveger elevene seg mellom fri tale og lesepreget framføring. Manuset benyttes på flere måter av elevene; det ligger på kateteret når de støtter seg til lysbildene, med resultatet at språket er muntlig. PP med sine faste maler og lister inviterer elevene til å legge inn verbaltekst, som igjen bidrar til at elevene i denne informantgruppa leser mer fra manus. Effekten av manusbruken er at språket endrer seg til et formelt essay-preget.

Samtidig synes det som om elevene får et annet forhold til stoffet de behandler når læringen støttes digitalt og multimodalt. Når ny kunnskap skal tilegnes, og materialet i presentasjonen planlegges og struktureres multimodalt ved hjelp av teknologier, kan teknologiene støtte elevene på en måte som fremmer det muntlige budskapet. Elevene

skal kunne *forstå tekster av ulik lengde* om temaet de jobber med, samt at de velger hvordan de skal *tilpasse tale- og skrivestrategier til formål og situasjon* (Kunnskapsløftet, 2006:98).

Det antas at det foregår både en sosial- og en materiell mediering ved at språk og teknologi er så tett bundet sammen. Eline forteller at hun bearbeider mye stoff før hun er klar til presentasjonen. Hun skriver et manus i flere runder, forkorter og leser igjennom. Hun har brukt mange kilder på Internett for å lage manus, og hun presenterer femten kilder i siste lysbilde. Elines forklarer i intervjuet hvordan hun jobber med informasjonen. Det gir et bilde av innsatsen som ligger bak forberedelsene. I tillegg sier den kanskje noe om hvorfor elevene sliter med å løsrive seg fra manus:

«Åsså når du har PowerPoint-presentasjon.. I alle fall jeg som alltid må ha manus, så skriver jeg det først en gang etter masse forskjellig stoff, og jeg må jo lese igjennom alt. Da har jeg gått igjennom det en gang og forkortet det og bearbeidet det og gjort det til mitt eget stoff. Så skal jeg gjøre det enda en gang til, og gjøre det enda kortere og enda bedre av det stoffet jeg har lagd. Det er noe du bare forstår ved å se, og da får du ganske mye innsikt i det selv, for du prøver jo... og hver minste detalj fra minste av alt i første runde. Detaljene forsvinner jo ganske fort, men resten kan sitte ganske lenge.»

Eline

Hun sier at detaljene forsvinner, men at det er mye som blir sittende. Ser man på Elines presentasjon har hun mye fakta om temaet sitt, og at hun støtter seg delvis til manus og leser deler av presentasjonen sin. Hun legger ned mye innsats i den skriftlige, og det kan antas at hun ikke brukte like mye tid på det muntlige. Det språket som hun har skrevet er ikke tilegnet som muntlig språkkompetansen, og hun støtter seg derfor til manus. Når hun forteller uten manus legger hun inn norske ord der hun har glemt eller ikke kan det engelske ordet.

I intervjuet gir hun og Linnea uttrykk for at forberedelsene, manus og teknologiene til sammen spiller en viktig rolle i å gjennomføre presentasjonene:

Linnea: Jeg tror kanskje jeg lærer mer av det. Hvis jeg hadde hatt PowerPoint-filen nå så tror jeg at jeg kunne ha gjenfortalt alt uten manuset.

Eline: Det tror jeg jeg kunne også. Når jeg står der, så trenger jeg arket, men jeg kan det egentlig utenat. Jeg kunne gjenfortalt ganske mye av alt, utenom ett bilde, og det kan jeg fortsatt ikke.

Både Linnea og Eline sier at de kunne gjenfortalt alt, eller ganske mye, om de hadde

hatt PP-filene sine, noe som støtter inntrykket av at lysbildene i stor grad medierer selve presentasjonen. De bruker manuset kun tidvis i presentasjonene, og effekten er at språkferdighetene som demonstreres veksler mellom elevens eget og lesing. Tilegnelse av nye engelske ord og kunnskap om tema krevende. Teknologiene

Mats: Det har jo hjulpet meg med selve fremføringen, men jeg vet ikke helt hva jeg lærer.

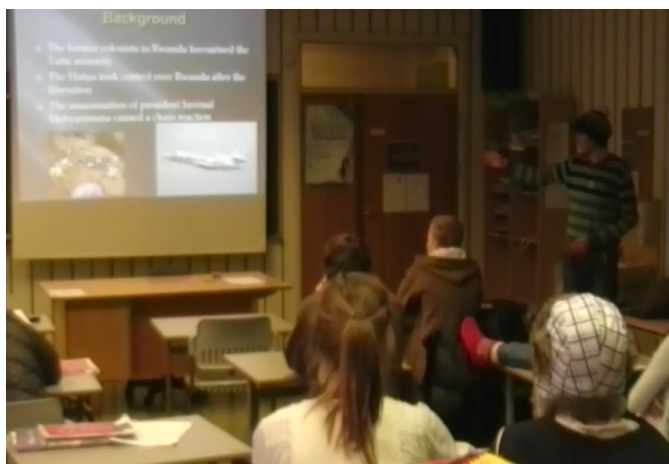
Harald: Jeg gadd ikke lage manuset en gang, jeg bare lærte meg stoffet, og så snakket jeg, akkurat som nå. Jeg husker egentlig absolutt alt jeg hadde i går.

Harald sier han «bare» har lært seg stoffet. Han snakker fritt under hele presentasjonen, og bruker ikke manus, men forteller ut fra teksttypene. Effekten er at han ikke får et lese-preget muntlig språk, men heller fokuserer på publikumet. Det multimodale uttrykket og teknologiene henger nøye sammen. Teknologiene fremmer budskapet ved de visualiserer det han forteller. Harald snakker rolig og lavt, noe som fører til at publikumet mister fokus etter en liten stund. Han har også en klar mening om hva som er viktig å tenke på når man bygger opp presentasjonen:

«For det første tenker jeg veldig nøye igjennom rekkefølgen, fordi folk har liksom satt fram en problemstilling, og så har de noen under problemstillinger. Så har de lysbilder med en av de under problemstillingene, men så begynner de å snakke om helt andre ting under den overskriften, og så på neste bilde så snakker de om det og så mikser de, så jeg er veldig tydelig på det rette tema for hvert bilde.»

Harald

I intervjuet støtter flere av elevene Haralds utsagn. Digitale teknologier medierer presentasjonen til Harald når han benytter PP. Selv sier han at lærer sammenheng og rekkefølge bedre. Teknologiene medierer Haralds presentasjon ved at han viser bilder av det han synes er relevant og som han har knyttet til teksten i lysbildene. Bildene forklarer han muntlig, og de passer inn med temaet i lysbildet. Teksten i lysbildene støtter det han sier, og han snur seg og fanger opp punktene som han videre snakker ut fra. Dette er et klart eksempel på at eleven har vært selektiv i utvelgelsen av innhold, og han har tenkt igjennom hva han skulle ha med i lysbildene.



Illustrasjon 16: Lysbilde 2/Harald

Denne presentasjonen skiller seg ut fra de andre med at han ikke bruker manus. Materielle verktøy hjelper han med sammenheng og rekkefølge når han forbereder seg, men her ser man at dette er en prosess han må igjennom. Eleven har lært seg stoffet, og gjennom bruk av teknologiene kan han konsentrere seg om å kommunisere. I intervjuet sier han også følgende om hvordan teknologiene støtter han på presentasjonen: «*Når jeg ikke har manus, så kan det være greit å bare... når du trykker på PowerPoint så får du opp alle punktene. Og da får du inn i hodet hvor du er.*» Denne uttalelsen er ekstra interessant, i og med at han ikke brukte manus i det hele tatt. Det kan antas at teknologiene medierer presentasjonen hans i form av at han klarer å holde tråden i en åtte minutter lang presentasjon. Derimot prater han svært monotont, så medelevene mister fort konsentrasjonen.

Læreplanen i engelsk fremhever at elevene blant annet skal *tilpasse tale- og skrivestrategiene*, og digitale verktøy tilrettelegger og begrenser på flere måter for den muntlige formidlingen. For det første benytter samtlige elever en klar kronologisk struktur i lysbildene. Alle presentasjonene har forside, som følges opp av et lysbilde som presenterer problemstilling og hva eleven skal fortelle om. Deretter følger lysbilder som ofte er sortert etter årstall eller det eleven selv har vurdert som en naturlig rekkefølge. De avslutter alle med en konklusjon og oppgir kildene til slutt. Det er implisitt at elevene vet hva som forventes av dem, selv om det ikke er spesifisert i oppgaveteksten. For det andre benytter elevene seg av manus – enten notatlapper og ark, eller mer avansert; ved å splitte skjermbildet. For det tredje følger de kulepunkt-listene fra øverst til nederst, noe som kan indikere at de har planlagt hva som skal sies.

Tabell 2 (s.78) viser blant annet at ti av elleve informanter har med seg manus i en eller annen form. Videre kan vi se at alle har en kronologisk oppbygning med forside, problemstilling, innhold, konklusjon og kilder. To av elevene hadde glemt kildene til slutt, men oppga muntlig hvilke kilder de hadde brukt. Antall lysbilder ser ikke ut til å bety så mye for tidsbruken. Mari har kun seks lysbilder og bruker nesten ti minutter, mens Eline har fjorten lysbilder og bruker over ti minutter. Mari leser store deler av presentasjonen, mens Eline beveger seg inn og ut av manus og støtter seg mye mer til lysbildene.

Kategori	Nora	Jesper	Eline	Hanna	Sara	Kamilla	Harald	Mats	Mari	Brage	Linnea
Kronologisk oppbygning	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Antall lysbilder	8	6	14	14	10	8	4	6	6	9	6
Tidsbruk (min)	8	8 1/2	10 1/2	10 1/2	8	7 1/2	8 1/2	8	9 1/2	10	5
Bruk av manus	laptop	ark	ark	ark	ark	ark	-	ark	ark	ark	ark
Lese-preget	x		x	x	x	x		x	x		x

Tabell 2: Antall bilder, lysbilder, type manus og tidsbruk.

Det er vanskelig å si noe generelt om tidsbruk knyttet til tidsbruk, men i denne tabellen ser vi at Eline og Hannah som har flest lysbilder også bruker lengst tid. Men Harald bruker 8 1/2 minutt på fire lysbilder og Linnea fem minutter på seks lysbilder. De bruker derimot i gjennomsnitt et minutt på lysbildene, altså flere antall minutter enn antall lysbilder. Elevene har alle ti minutter til disposisjon, men de inkluderer alt fra fire til fjorten lysbilder.

Når man ser på forholdet mellom det muntlige og manus, så er det ikke uventet at elevene bruker PowerPoint til å strukturere det de finner. Bruk av digitale verktøy gir mulighet til å finne svært mye informasjon om et emne. Struktureringen skjer på flere måter. Elevene lagrer det de finner og bearbeider dette. I lysbildene har de konsolidert mye tekst i form av kulepunktlistor. Prosessen med å sile ut det relevante gjør at de først selv må forstå hva som er essensen. De sammenfatter og forkorter, og velger ut hva som skal tas med på lysbildene. Framgangsmåten for å populere/fylle lysbildene er derimot ulik. Noen elever oppgir at de fylte rett inn i lysbildene, mens andre først laget manus og deretter trakk ut det viktigste. En slik strukturering går igjen i alle presentasjonene. Til eksempel lister Nora opp temaer hun vil prate om allerede på lysbilde to, og presenterer så problemstillingen sin muntlig. Deretter kommer det på lysbildene grafer som *støtter* det hun skal fortelle om. Resten av lysbildene inneholder kulepunktlistor eller et diagram som er blitt plassert midt i lysbildene, og har overskrift i en boks over. Oppsettet, layout, i lysbildene er enkelt, men fungerer for det hun snakker om. En hvit mal med standard format hvor hun kan sette inn bilder og tekst er brukt. Den er

kjedelig, men siden det ikke er mange forstyrrende effekter eller farger, får grafene hennes være i fokus. Teksten er delt på fire lysbilder og organisert i fire punktlister med korte setninger. Fargen på overskriften er blå, noe som harmonerer med fargene i grafene. Dette er med på å skape flyt og sammenheng i presentasjonen.

Digitale kilder, manus og tidsbruk

Kildene elevene kan antas å påvirke både innhold og språk. Det er en stor overvekt av nettsider på engelsk. Elevene leser og bruker hovedsakelig engelske tekster, som igjen kan antas å gi implikasjoner av ulik grad. For det første må de lese og tolke tekster av ulik vanskelighetsgrad. For det andre bestemmer de seg for hvilke fakta, begreper og ord de kan bruke i presentasjonen sin. Jesper kommenterer kort etter presentasjonen sin hvordan han jobbet: "*I used four or five hours to try to find it (antall fanger på Alcatraz), but it was just wasted. I didn't find it.*" Jesper sier at han til slutt ga opp å finne svaret. Dette sier noe om hvor mye tid de bruker, selv om han kanskje ikke brukte riktig så mye effektiv tid kun på den ene oppgaven. Lysbilder brukes som notatark, men ikke alle kulepunktene blir nevnt. Noen blir stående ukommentert. Kulepunktene inngår ikke automatisk eller naturlig i det eleven sier. Derfor gir de liten mening for seg selv.

Kildene elevene bruker er relevante for de påvirker språklæring. Derfor presenteres det kort hvordan informantene oppgir at de arbeider i forkant av en presentasjon. Hannah oppsummerer det flere av elevene sier om hva de opplever at de lærer, og hvordan teknologier tilrettelegger for *mer* læring:

«Jeg tror at jeg husker mer av en muntlig presentasjon enn prøver, for til en prøve så pugger jeg alt sammen, og dagen etter har jeg glemt alt sammen, men nå sitter jeg igjen med, /*motsies av en annen*/, men det er jo meg da, men på en PP-presentasjon så husker jeg mer. Men det er jo forskjellig hvor mye du legger i det. Hvis du gjør det bare for å gjøre deg ferdig, noe er det jo på en måte til prøver også, det er jo som regel det du har gått igjennom i tiden før prøven du husker, som du kan når du begynner pugge til prøven. Men jeg synes det å ha en muntlig presentasjon er ganske *gøy* - morsommere enn prøve.»

Hannah

Hannah fokuserer ikke på at dette er en prøve, men at hun skal holde en muntlig presentasjon. Hun mener videre at hun husker mer når hun skal forberede seg til en

muntlig presentasjon, såfremst hun gjør en innsats. Innsatsen er større før en presentasjon enn før prøver, og hun jobber annerledes med materialet enn når hun leser til prøver.

Kommunikasjon med publikum

Presentasjonene er multimodale i uttrykket, og elevene kommuniserer også gjennom kroppsspråket. I Tabell 4 (s. 114) vises analysen i forhold til kommunikasjon.

Blikkontakt er viktig under en presentasjon. Samtlige elever åpner med å forklare problemstillingen mens de henvender seg til medelevene og lærerne. Deretter er blikkontakten variabel: Nora viser en konsekvent bruk av stikkordene og grafene på lysbildene, noe som illustrerer hvordan IKT og muntlig kommunikasjon her flyter fint sammen. Hun forklarer innholdet på lysbildene, og som nevnt tidligere veksler hun mellom å se på henholdsvis publikum og lerretet. I likhet med Eline og Jesper så hever Nora hendene mot lerretet og mot publikum flere ganger for hvert lysbilde, noe som bidrar til god flyt. Men det skjer et brudd i overgangen fra lysbildet som inneholder søylediagram til det neste, som inneholder en kulepunktliste. Det visuelle endrer seg i og med at skjermen nå kun viser tekst. Kroppsspråket endrer seg fra å være åpent til at Noras blikk nå veksler mellom laptopen og publikum, og hun snur seg ikke lengre mot lerretet. Språket endrer seg også til å være et mer avansert språk som er lesepreget. Blikket rettes nå hyppigere mot laptop-skjermen enn når hun støtter seg til lysbildet på lerretet, og dette tyder på at hun orienterer seg i tekst og innhold i PP på begge skjermene. Det som er interessant her, er at denne endringen i blikkontakt ikke så markant. Ikke før jeg fikk PP-filen hennes, skjønte jeg og læreren strategien hennes med å lage notatark i selve lysbildene på laptop-skjermen, men ikke på det som vises på det store lerretet (se underkapittel om bruk av manus). På denne måten greier hun å holde blikk-kontakt med tilhørerne samtidig som hun tidvis leser fra et manus.

Eline og Nora beveger blikket mellom laptop-skjermen/manus og publikum, mens Jesper er friere fra manus. Jesper ser dobbelt så ofte på lysbildene som jentene. (Alle tre leser alle overskriftene i lysbildene sine.) Eline holder manuset sitt i hendene gjennom hele presentasjonen, men beveger seg inn og ut ved at hun leser noe, og så snakker

videre mens manuset senkes og hun snur seg mot lysbildet for å finne støtte. Når hun viser illustrasjoner så er hun helt fri fra manus når hun prater, mens slik det er vist i analysen så leser hun til kulepunkt-listene. Alle tre går opp til lysbildene når de skal forklare og peke. Samlet sett sier disse funnene at manusene forstyrrer i noen grad for kommunikasjonen, og at presentasjonene blir essay-preget, mens bilder og grafer krever at de forklarer slik de er vant med.

4.4.2 Format, komposisjon og struktur

«Skal du ha om en mann, så kan du ikke lage en presentasjon med rosa bakgrunn, slik vi holdt på å gjøre en gang med Paulus.»

Eline

På bakgrunn av at elevene bruke bilder i så stort omfang undersøkes denne modaliteten nærmere for å kunne si noe om hvordan de medierer presentasjonene. I intervjuene kom det fram at mange av elevene var bevisste på hvilken effekt spesielt bilder kan ha, og at de reflekterer over hvilken effekt de ønsket at bildene skulle ha. Tabell 3 viser hvilke komponenter det multimediale uttrykket i lysbildene er satt sammen av.

Kategori	Nora	Hannah	Eline	Jesper	Sara	Kamilla	Harald	Mats	Mari	Brage	Linnea
Bilder/illus.	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Bildetekst	x					x	x				x
Noe bildetekst		x	x	x	x			x	x	x	
Video (YouTube)		x								x	
Diagram/graf	x			x							
Musikk										x	
Oppgir kilder for tekst/innh.	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Oppgir kilder for bilder			x	x							x
Anim./effekt				x						x	x
Kart/utsnitt		x	x	x		x	x			x	x

Tabell 3: Format og struktur i lysbilder

Her er kategoriene som er relatert til tema visuell /visuelt uttrykk i lysbildene. De teksttypene som er med i samtlige presentasjoner er bilder og illustrasjoner (se Tabell 3). Halvparten av elevene bruker konsekvent bildetekst, mens resten bruker det

sporadisk. Samtlige elever oppgir kildene sine til sist. Elevene bruker lite effekter og animasjoner, men bruker teksttyper som bilder, verbaltekst og illustrasjoner oftere.

4.4.3 Teknologisk mediering gir trygghet

Hvilke erfaringer oppgir elevene at de har med å bruke teknologier når de skal ha en muntlig presentasjon?

- Meg:** *Er det en selvfølge at vi skal bruke teknologier når vi skal ha muntlige framføringer?*
- Hannah:** Det er mye lettere, for da har du noe som folk kan se fokusere litt på, og det trekker fokuset litt vekk fra deg da, og skal man ha plakater så får man ikke så mye med på den. Den er liksom ikke så synlig.
- Eline:** Det er litt beroligende å ha noe å trykke på. Jeg synes det er veldig godt å kunne se opp og vise hva jeg kan.
- Linnea:** Jeg tror også det er lettere for andre å følge med om man har stikkord, for eksempel hvis man skal snakke om noe så er det liksom en setning om det der, og så snakker man rundt det temaet. Så er det mye lettere for de andre å følge med hva du snakker om.

Uttalelsene her viser at teknologiene medierer presentasjonene i engelsk på flere måter. Den materielle, teknologiske medieringen ser ut til å være vesentlig for presentasjonene. Uttalelsene viser at elevene planlegger, strukturer, finner trygghet i å være foreberedt, og de er ikke minst mottakerbevisste. Eline sier at hun synes det er «*veldig godt å kunne se opp og vise hva jeg kan*». Teknologiene og det multimodale uttrykket fremmer også elevens opplevelse av å kunne *vise* hva de har lært seg. Stikkord og punkter trekkes her fram som støtte under presentasjonen. Her ser vi teknologisk mediering i form av trygghet. Informantene synes å ha et personlig og følelsesmessig forhold til det multimodale uttrykket. Verktøyene hjelper elevene til å gjennomføre presentasjonene ved at de muliggjør det å sette opp en struktur på forhånd, som de får ta med seg til presentasjonen. Slik tilrettelegger teknologiene for at elevene får planlegge hva de skal vise og fortelle, men skaper også en trygghet ved at de får ta med seg noe til presentasjonen. Hva er vel verre på eksamen enn å stå foran publikum og glemme hva man skulle si? Både Hannah og Elines uttaler at de synes det er greit at fokuset ikke er på dem og at det er trygt å «ha noe å trykke på» noe som kan være et uttrykk for at hun egentlig synes det er litt ubehagelig å holde muntlig presentasjon, selv om hun er flink til å snakke engelsk. De er også mottakerbevisste, og Linnea uttrykker her at stikkordene ikke kun er ment som manus for henne selv, men også for at tilhørerne letter kan følge med.

Under en presentasjon er kroppsspråket viktig for å formidle budskapet og kommunisere med publikum, og det kan antas at det er ekstra utfordrende når man i tillegg til det muntlige skal koordinere digitale teknologier. Kroppsspråket utfyller det eleven sier, og viser hvordan eleven forholder seg til digitale teknologier på flere måter. Et interessant funn i presentasjonene er at samtlige elever ser opp på lysbildene når de klikker inn nytt lysbilde, som om de skal ha medelevene til å se dit de selv ser. *De viser igjen hva de skal prate om.* Dette skjer uten unntak. Det kan tyde på at elevene støtter seg til teknologien, *modal mediering*, når de ser på lysbildet.

Overganger mellom lysbilder

Brå skifter i form av tematiske og tekniske brudd er virkemidler som enten kan bidra til å gjøre presentasjonen mer interessant, eller gjøre at publikum mister tråden. Overgangene kan skape kontinuitet, men dersom overgangene mellom lysbildene virker malplasserte, vil de kunne bidra til et teknisk eller tematisk brudd. Brudd kan også oppstå ved at format og struktur endrer seg. Overgangene mellom lysbilder kan belyse hva som er med på å skape sammenheng eller brudd i presentasjonene. De kan blant annet skje enten muntlig, ved trykk på tastatur eller med ulike effekter ved inn- og utgang av lysbilder. Et eksempel på en muntlig overgang kan være at eleven sier noe om hva som kommer på neste lysbilde. Overgangen kan også skje ved at eleven henter fram neste lysbilde og kommenterer innholdet.

En interessant metode for å skape sammenheng i overgangene mellom lysbildene finner jeg i Hannahs presentasjon. Hun støtter seg til lysbildet og manus når hun *muntlig* presenterer innholdet i neste lysbilde *før* hun faktisk henter det frem, og slik lages det en syntese mellom teknologiene og språket. Hun bruker også et helt lysbilde (se Vedlegg 10) til å vise kun spørsmålet hun skal besvare.

Som en motsetning til disse muntlige overgangene består overgangene i Jespers presentasjon ikke av en muntlig introduksjon til neste lysbilde, men hovedsakelig av at han tar et steg fram og klikker på tastaturet (se Tabell 5 s. 114). Et unntak mellom to av lysbildene er at han har lagt til effekt på bildene; skrå utgang og skrå inngang. Det er et teknisk brudd, og betyr ikke noe for sammenhengen i det han sier. Jespers muntlige

overganger skjer ved at han klikker inn lysbildet med skrift og bilder, og han bruker pausene dette skaper til å si «eeeh» og tenke seg om (se Vedlegg 9).

Et annet eksempel på at både sosiale og materielle verktøy medierer den muntlige formidlingen er når Jesper forklarer samtlige bilder ved å snu seg mot lerretet i tre-fire sekunder mens han peker på hvilket bilde han «nå tar for seg». Han tar utgangspunkt i neste lysbilde hele tiden for å fortsette presentasjonen. Dette gjøres ved at han ser opp på skjermen når han bytter lysbilder og drar på en «eeeh» før han fortsetter. Det gir inntrykk av at han bortimot konsekvent skaffer seg tid til å tenke over hva han skal si, samt navigere i tekst og bilder som kommer fram i lysbildet. Han bruker god tid på bildene og snakker ut i fra dem. I tillegg gjør han noe som er interessant; han kjenner til andres reiser og at de har kjennskap til tema, hvilket han kommenterer underveis. Dette ble ikke observert i noen av de andre presentasjonene. For å kunne relatere eget materiale til andres må denne eleven ha hatt gode kunnskaper om sitt tema.

Elines overganger går ut på å klikke inn et nytt lysbilde med all informasjon samtidig. Hun klikker inn et neste lysbilde, og ser deretter på lysbildet mens hun leser overskriftene. Hun har noen tematiske skifter i overgangene ved at hun går fra et tema til et helt nytt uten at hun presenterer temaet før hun tar det inn. Blant annet har hun et tematisk brudd med overgang fra lysbildet «Holocaust» til lysbildet «Hope». Effekten av at hun stadig introduserer noe nytt, gjør at publikumet hører godt etter selv om hun leser.

Nora klarer også å formidle og holde en tydelig rød tråd ved hjelp av muntlige overganger mellom lysbildene. Hun bruker lysbildene for hva de er verdt. Eksempelvis avslutter hun visningen av ett lysbilde med å komme med en påstand. Så tar hun frem neste lysbilde hvor hun viser en graf/prognose, med kildehenvisning, som bekrefter påstanden. Videre ser hun på publikum mens hun sier: “*As you can see, (...)*”. På denne måten medierer lysbildene deler av presentasjonen hennes i stor grad, og tilrettelegger for at hun kan *vis* og *forklare* noe hun har tilegnet seg ved hjelp av en graf. Hun er bevisst den multimodale effekten det har å støtte seg slik til teksttyper. Interessant nok begrenser teknologiene elevene også. Allerede i neste overgang mellom lysbilder, skifter flyten og blikkontakten med publikum momentant. Nå viser Nora en kulepunktliste med

fem punkter. Skriften er liten og litt vanskelig å lese. Blikket hennes vandrer vekselvis mellom skjermen og publikum, og hun snur seg ikke lengre mot lerretet. Presentasjonen blir nå lese-preget, og eleven følger et manus hun delvis kan utenat. Det er tydelig forskjell i det muntlige språket, alt etter hvilke modaliteter som benyttes.

4.5 Vurdering av data, refleksjon og oppsummering

Hittil i analysen er det framhevet at bruken av verbaltekst og muntlig språk medierer det muntlige i presentasjonene ulikt. De sosiale og materielle verktøyene har både muligheter og begrensninger i seg. Funnene viser at digitale teknologier legger tilrette for det **performative** i presentasjonene på flere måter. Handlingen til elevene er multimodal. Dermed får de gjennom visualiseringen formidlet oppgaven sin ved å vise og å fortelle. De griper muligheten til å vise blant annet bilder i stort format. Det visuelle i presentasjonene fremmer et mer muntlig språk, fordi det da ikke er tekst i lysbildene som forutsetter en gitt rekkefølge. Teksttypene tillater elevene å være friere – forutsatt at de har forberedt hva de skal si om hver av dem.

Elevene bruker bevisst ord som «show» og «see» i stedet for «said» eller «told» når de henviser til noe de nettopp har presentert. Ingen av dem viser til kulepunkt-listene når de svarer på spørsmål fra læreren. Derimot tar de fram teksttyper de brukte aktivt. Internett og presentasjonsprogrammer fremmer den muntlige formidlingen gjennom det multimodale ved å tilby tilgang til materiale, strukturering og trygghet. Analysen viser også at hardware som projektor og datamaskin i stor grad åpner for at elevene får vist hva de har tilegnet seg av fakta, og for å vise de approprierte språkferdighetene. Teknologiene legger tilrette for at elevene i stort format kan dele bilder, kart og illustrasjoner under presentasjonene. Den muntlige IKT-medierte presentasjonen på engelsk gjennomføres altså ved å være multimodal, og elevene bruker teknologien for å løse oppgaven.

Mulighetene for editering som ligger i PowerPoint har fremdeles et uutnyttet potensiale. Ved bevisst bruk gir presentasjonsprogrammer gode muligheter for å fremheve budskapet muntlig, men slik både Liestøl et al. (2009) og Kjeldsen (2006) påpeker så kan PP også fort begrense hva publikum får med seg. Den funksjonen de digitale

verktøyene har for å konsolidere, trekke ut essensen fra og strukturere store mengder informasjon bør ikke undervurderes.

Funnene viser at elevene begrenses av blant annet editeringsmulighetene i verktøyet. Kulepunktlistene og ferdige maler i PP ser dessuten ut til å lede elevene til å tenke skriftlig. Dermed drar de med seg et essay-preget oppsett inn i utformingen av lysbilder. I analysen har jeg forsøkt å vise nettopp det ved å se på hva elevene sier når de forholder seg til manus og kulepunkt-lister. Med kulepunkt-listene øker bruken av manus, som igjen påvirker den språkkompetansen eleven framviser. Selv om elevene har utformet manus til hele presentasjonen, ser verbaltekst ut til å låse dem på en annen måte ved at de følger manus til kulepunkt-listen, fordi disse er så samkjørte. En annen klar begrensning ligger i at innholdet i lysbilder og manus er så detaljert at de «må» lese. Funnene tas nå med videre til drøftingen (kapittel 5).

5 Drøfting

I denne studien har jeg sett på artefaktene digitale teknologier og språk for å belyse hvordan de bidrar til kunnskapsutviklingen. Artefaktene rommer ulike muligheter («affordances») og begrensninger («constraints») (Wertsch 1998). Både teknologiene og språket elevene bruker medierer presentasjonen i ulik grad. Den medierte handlingen inngår i en aktivitet og innbefatter bruk av artefakter. Jeg støtter meg til aktivitetsperspektivet for å se på hvordan elevene handler med artefaktene. Jeg har også undersøkt konteksten læringen foregår i, for å unngå å skille eleven og artefaktene fra hverandre. I drøftingen forsøker jeg å se på hvordan begrepene fylles med innhold i analysen, samt trekke sammen betraktninger rundt hva funnene kan bety samlet sett.

Elevene bruker de multimodale tekstene til å veve sammen den informasjonen de finner til et meningsfylt uttrykk som de bruker under den muntlige presentasjonen (Liestøl et al., 2009). De er bevisste at det de *viser* bidrar til meningsdannelse hos publikum i tillegg til det de formidler muntlig. Den multimodale teksten har i denne konteksten to funksjoner; planlegging og støtte, eller *stillas*, under presentasjonen.

Bruk av digitale kilder og redigeringsverktøyer ser ut til å tilrettelegge for at elevene finner informasjon om temaet i store mengder. I analysen ser jeg blant annet på spørsmålene lærerne stilte og i temasamtalene at elevene tilegner seg nye engelske ord og begreper. Informasjon hentet fra Internett krever at eleven leser tekstene på en annen måte enn dersom teksten står i læreboka. Teknologiene påvirker forholdet elevene får til materialet når de behandler det digitalt, i flere runder, for å kunne presentere det digitalt og muntlig til slutt. Videre får de gjennom denne prosessen et begrepsgrunnlag for å kunne svare på spørsmål fra lærer og delta i temasamtalen. De får vite hva de har lært samtidig som de forteller. Forberedelsene, teksttypene og manus gir slik trygghet under presentasjonene.

Nå vil jeg vende tilbake til forskningsspørsmålet som ble stilt i innledningen - *I hvilken grad medierer digitale teknologier elevenes muntlige presentasjoner i engelsk?*

Jeg finner at bruddene i aktivitetene viser noen viktige eksempler på i hvilken grad

digitale teknologier enten fremmer eller forstyrrer det muntlige i presentasjonene. Det er en klar forskjell mellom ordforrådet og setningsoppbygningen elevene fremviser når de støtter seg til teksttyper som bilder, kart og grafer og er fri fra manus, sammenlignet med når de leser alt eller deler av et avsnitt i et manus for tilhørerne (5.1). For det andre fant jeg at elevene inkluderer for mange lysbilder og for mye skriftlig tekst i form av manus til at de klarer å utnytte potensialet som ligger der, og resultatet er tidvis essaypregede muntlige presentasjoner (5.2). For det tredje fant jeg at elevene legger vekt på det performative i presentasjonene (5.3). De ikke ville behersket det språket som de faktisk benytter, uten bruk av manus og teknologier. Elevene er opptatt av å vise fram hva de har funnet, og bruker presentasjonsprogrammet og manus til «*Showing the world*» (Säljö 2010). De digitale teknologiene er stillaset – de utvider hva eleven kan klare på egen hånd fordi de behersker å bruke verktøyene. For det fjerde finner jeg at elevene jobber godt og er selvstendige, men at de nok har behov for mer veiledning fra lærer, særlig rettet mot hvordan de jobber med kilder, samt det å begrense seg. Dette gir noen implikasjoner for både elev, lærer og lærerutdanningen (5.4).

Aktiviteten er sosial ved at det er samhandling mellom eleven, læreren og de kulturelle verktøyene. Både språket og de digitale verktøyene er kulturelt utviklet, og de er farget av dette. Handlingen er sosial ved at elevene leser både tekst, illustrasjoner og grafer som andre har skapt. Individuelt bearbeider de materialet både teknologisk og skriftlig med målsetning om at det skal kommuniseres muntlig.

5.1 Språkkompetanse, multimodalitet og teknologier

Det er en klar forskjell mellom ordforrådet og setningsoppbygningen elevene fremviser når de støtter seg til teksttyper som bilder, kart og grafer og er fri fra manus, sammenlignet med når de leser alt, eller deler av et avsnitt i et manus for tilhørerne.

I analysen ser vi blant annet at teksttypene har en annen modal affordans enn verbaltekst, og det muntlige språket endrer seg avhengig av hvilke modaliteter som brukes. I en presentasjonskontekst ser det ut til at ulike illustrasjoner har en annen kvalitet knyttet til muntlig formidling. Elevene veksler mellom å uttrykke sitt eget muntlige språk og å lese fra et forhåndskrevet manus.

Det er lett å tenke seg at muntlige ferdigheter følger naturlig av det å fremføre en IKT-mediert presentasjon. *Bruk av digitale verktøy kan bidra til utvikling av språkkompetanse* (Kunnskapsløftet, 2006:95) i engelsk, og gjennom denne typen oppgave tilegner elevene seg nye ord og begreper. I presentasjonene som er analysert i kapittel 4, framkommer det et ordforråd som er mer formelt og avansert enn hva eleven behersker, noe som kommer av at de benytter seg av manus og notatlapper knyttet til lysbildene, samt at de har lært noe av innholdet utenat. Svarene elevene gir på spørsmål fra lærer og i temasamtalene har et enklere språk og begrenset ordforråd – et mer muntlig preg, men de makter å ta med seg en del informasjon fra presentasjonen til de etterfølgende temasamtalene. Spesielt observerte jeg at de refererte til bilder og illustrasjoner i andres presentasjoner. De kvalitetene en modalitet har i seg er basert på hvilken historikk og/eller bruk de har i en kultur. Elevene ser og lærer i klasserommet, noe som kanskje kan betegnes som en begrensning. Læreren har således en annen erfaring og ballast for å gjennomføre en presentasjon, og legger muligens lista høyt.

I tematiske og tekniske brudd i presentasjonene finner jeg at både språket, kroppsspråket og det visuelle endrer seg. Presentasjonene er multimodale, og jeg mener funnene i analysen viser at elevene er dette bevisst siden de gjør mange disposisjoner, blant annet vedrørende bruk av digitale teknologier. I samtlige presentasjoner veksler elevene mellom uformelt, fritt språk og mer eller mindre slavisk lesing fra manus.

Teknologisk mediering foregår gjennom å strukturere og prioritere for å bygge opp presentasjonen, og jeg mener vi ser en type komplementaritet³² ved at elevene snakker mer sammenhengende fordi det i lysbildene ligger et visuelt uttrykk som bidrar til en viss struktur og prioritet, også når de glemmer av eller hopper over noen av punktene eller bildene. Teknologiene kan se ut til å skape kontinuitet ved at de simpelthen holder presentasjonene i gang. Det inntreffer en syntese³³ med det multimodale, som igjen bidrar til å fremme det muntlige i presentasjonen.

Samtidig vises en strategi som er mye brukt i informantgruppa; elevene presenterer deler av manuset, i stikkordsform, i lysbildene. De klarer i varierende grad å rive seg løs

³² *Komplementær/utfyllende*

³³ *Sammenheng/merverdi*

fra manuset, men gir samtidig uttrykk for at de har lagt ned så mye arbeid i forberedelsene at de kunne ha gjennomført presentasjonen uten manus. Sett opp mot Leontievs aktivitetsmodell (se Illustrasjon 1, s. 35) mener jeg at digitale teknologier, *kulturelle verktøy*, medierer handlingene og tenkingen ved at de planlegger og strukturerer presentasjonen - før den gjennomføres.

5.2 Essay-preget muntlig presentasjon

Elevene inkluderer for mange lysbilder og for mye skriftlig tekst i form av manus til at de klarer å utnytte potensialet som ligger der, og resultatet er tidvis essay-pregede muntlige presentasjoner. I analysen ser vi blant annet at manusbruk ikke betyr så mye for tidsbruk på presentasjonen. Derimot ser det ut til at ulike teksttyper som bilder, kart og grafer fremmer den frie muntlige formidlingen, mens det skriftlige materialet på flere måter fører til essay-pregede muntlige presentasjoner. Teknologiene begrenser elevene ved at de inkluderer for mye tekst i form av manus og verbaltekst i lysbildene, og dette ser ut til å begrense elevene ved at presentasjonen blir lesepreget, essay-preget, og ikke er bundet til manus. Men det er individuelle forskjeller i hvordan elevene bruker manuset. Nora beveger blikket over manuset på skjermen ofte, nesten umerkelig, og fortsetter. Eline leser noen setninger, ser så på lysbildet og publikum, og så ned i manus igjen. Flere av de andre elevene i gruppa, for eksempel Mari, leser regelrett manus til lysbildet som vises, uten å se opp mer enn én gang. Lesingen varierer fra monotont til litt mer dramatisk. Eline gestikulerer for eksempel veldig med armene når hun blir engasjert av det hun leser, og blikket kommer opp. Hun følger også opp med frie kommentarer innimellom lesingen.

Presentasjonsprogrammet tilbyr elevene å liste opp tekst i lysbildene, og ut fra analysen ser dette ut til å hindre dem i fullt ut å utnytte potensialet teknologier gir. Samtidig tilrettelegger presentasjonsprogrammene for at elevene får strukturert og planlagt hva de skal si under presentasjonen.

5.2.1 Teksttyper vs skrift i lysbildene

Elevene benyttet seg mer av manus enn jeg forventet. I analysen viser jeg at hele ti av elleve informanter hadde med seg manus i en eller annen form. Det interessante her er at

informantene er blant de flinkeste elevene i muntlig engelsk i sine respektive klasser. Manuset ser ut til å gi trygghet, men teknologiene fremmer eller forstyrrer den muntlige kommunikasjonen etter i hvilken grad de klarer å legge vekk manuset. Fem av elevene leser store deler av presentasjonene, mens de resterende beveger seg inn og ut av manus og bruker lysbildene i større grad. Elevene har med så mye informasjon at det ville være vanskelig gjennomføre presentasjonene kun ved å memorere hva de skal si.

Det multimodale uttrykket og teknologiene ser ut til å støtte og begrense ulikt i å fremme budskapet, samtidig med at elevene skal vise språkkompetansen sin. Jeg har i analysen pekt på forskjellene mellom ulike teksttyper (informasjonstyper) som elevene bruker i lysbildene. Et kart, enkeltbilder eller en graf blir oftere kommentert, mens verbaltekst og bilder (når det er for mange av dem) kan bli stående ukommentert mens eleven støtter seg helt eller delvis på manuset. Bildene blir stående litt i bakgrunnen mens eleven støtter seg til manus.

I analysen ser vi at elevene veksler blikket mellom manus, lysbilder og publikum mens de forteller. Dette tyder på at de har tilegnet seg ny kunnskap, ord og begreper. Både språket og teknologiene medierer presentasjonene til elevene i form av at de har bearbeidet mange digitale tekster fra ulike nettsider, forkortet, gjort uttrekk fra tekster, laget en struktur og ikke minst skrevet masse engelsk tekst og dermed tenkt igjennom hva de skal si under presentasjonene.

Säljö (2001) hevder at innfor mange aktivitetssystemer er muntlig kommunikasjon nå sterkt preget av skriftspråkets tradisjoner og kunnskapsbegreper: Tale og skrift blir flettet inn i hverandre, og det ene forutsetter det andre. I denne casen ser jeg at elevene behersker å ta med seg begreper fra den det skriftlige dokumentet, til den muntlige presentasjonen og temasamtalene. Det skriftlige språket brukes som utgangspunkt for språklige meddelelser. Jeg mener at det er flere grunner til dette. For det første har de fleste elevene med seg flere sider med manus. Når elevene legger vekk manus og støtter seg til innholdet i lysbildene, så kan de mye av innholdet selv om de ikke bruker vanskelige, tematiske uttrykk knyttet til det de prater om. De har fått kunnskap om

temaet og klarer å svare på spørsmål og snakke om temaet også etter presentasjonene. For det andre er det ikke vanskelig å forestille seg at de som har skrevet informasjonen eleven har funnet, har et mer avansert språk, og slik sett beveger elevene seg kanskje i ytterkant av hva de kan klare på egenhånd. I den proksimale sonen støttes elevene av språket og av digitale teknologier. Veiledning og avgrensning av antall lysbilder og typer kilder tror jeg er essensielt her for å hjelpe elevene. Å ha en samling med nettlenker kan være svært nyttig slik jeg ser det. En Wiki eller bruk av et LMS kan her være hensiktsmessig.

Utfra et aktivitetsperspektiv kan man si at det er regler for aktiviteten som regulerer hvordan de velger å løse oppgaven. Teknologiene ser ut til å tilby en stabilitet innenfor praksisfellesskapet. Elevene viser en forståelse av hva som er forventet at de skal «gjøre» på en muntlig presentasjon og hvordan de skal bruke de digitale verktøyene. I analysen viser jeg at alle elevene bruker samme oppbygning – kronologisk og strukturert. Slik sett begrenses elevene allerede før de går i gang med presentasjonen. (Men samtidig er det viktig å kunne en metode for å gjennomføre en muntlig presentasjon, men man må også oppfordre til kreativitet og nytenking.) De arbeider ulikt med presentasjonsprogrammet; noen begynner med å fylle inn i lysbildene samtidig som de leser, mens andre lager lysbildene til sist, basert på et manus de har skrevet. Bortsett fra den kronologiske oppbygningen elevene har lært seg å bruke, ser jeg utfra intervjuene og oppgaven som ble gitt til elevene at det ikke er noen spesifikke krav til innhold og hvordan en presentasjon skal bygges opp og gjennomføres. Men samtidig har de klare oppfatninger av hva som er en god og hva som er en dårlig muntlig presentasjon. De unngår blant annet «flashy» effekter når de presenterer bilder og tekst i lysbildene, noe de også sier i intervjuet.

5.2.2 Modaliteter og kommunikasjon

Hvordan elevene kombinerer modaliteter har mye å si for hvor godt en tekst kommuniserer det de vil formidle. I Løvlands ph.d.-avhandling (Samansatte elevtekstar. Klasserommet som arena for multimodal tekstskaping, 2006) fant hun at skriftspråket har en sterkere status enn andre modaliteter når elevene skaper multimodale tekster. I lysbildene ser jeg at de kombinerer tekst og bilde. De ulike modalitetene fremmer og

forstyrrer derimot det muntlige uttrykket. Mens tekst i lysbildene ser ut til å låse eleven til manus i større grad, virker det som om at kart, bilder og illustrasjoner fremmer kommunikasjon, mens PowerPoint's kulepunkt-lister, som legger opp til å legge inn tekst i lister, faktisk forstyrrer.

Tradisjonelt har man i språkfag hatt et skille mellom muntlighet og skriftlighet. Under presentasjonene benytter elevene begreper som er knyttet til temaet sitt. Samtlige elever tilpasser språket til sjanger og situasjon. Dette er interessant også sett opp mot hvordan læreplanen definerer disse to ferdighetene. Når elevene forholder seg til kulepunktene i lysbildene, blir de avhengig av manus og lysbildene. I LK06³⁴ defineres både muntlige og skriftlige ferdigheter i samme avsnitt under hovedmål i engelskfaget. I analysen mener jeg vi ser hvordan digitale verktøy bidrar til å føre de skriftlige, muntlige og digitale ferdighetene tett sammen, og tekstbegrepet blir utvidet. Digitale teknologier tilrettelegger for å tilegne seg muntlige ferdigheter, men det kan virke som om de samtidig begrenser fordi fokuset til elevene ligger vel mye på å lage en PowerPoint og et manus som er samkjørt med lysbildene.

Teknologiene begrenser elevene når de benytter kulepunktlistene og tekst i lysbildene. Slike lister gir mindre frihet for både den som skal lese og den som presenterer. Teksten forstyrrer elevene som heller forholder seg til manus enn lysbildet, og presentasjonene blir det jeg har kalt essay-pregede, eller lesing av et forberedt manus. Elines presentasjon er et godt eksempel på hvordan dette skjer. Når hun viser lysbilder som inneholder kulepunktlistene ser hun ned i manus, og kun sporadisk opp på lerretet. Her mener jeg vi ser at teknologien forstyrrer henne. Det er lagt ned et betydelig arbeid i å trekke ut og strukturere teksten vi ser på lerretet, men hun bruker den ikke konsekvent. Akkurat dette ser jeg igjen i de nevnte ti av de elleve presentasjonene i denne casen.

5.2.3 Tilegning av ny kunnskap og muntlige språkferdigheter

Et av læreplanmålene innen kommunikasjon i engelskfaget, er at eleven skal *kunne beskrive og tolke grafiske representasjoner av tall og data* (Kunnskapsløftet, 2006). Når dette utøves i praksis er det lett å tenke seg at bruk av Internett som kilde, hvor det er

³⁴ Udir har ute et høringsutkast (01.10.12) med forslag til revidering av noen av læreplanene, deriblant engelsk. Her foreslås det blant annet å definere skriftlig og muntlige ferdigheter i hvert sitt avsnitt.

fristende å klippe og lime informasjon som bilder, grafer og tekst, vil føre til klipp-og-lim og oppramsing av fakta som eleven egentlig ikke kan. Jeg er ikke enig i at det nødvendigvis er slik at elevene bare klipper og limer inn. Basert på presentasjonene, temasamtalene og intervjuene mener jeg å se at elevene legger en god del arbeid i å bearbeide materialet. De bryter ned teksten og trekker ut det viktigste.

Teknologiene tilrettelegger for å finne materiale, bearbeide og sortere, strukturere, planlegge hva de skal si, og elevene leser masse stoff og trekker ut det de mener er viktig. De tilegner seg kunnskap og begreper om emnet ved å lese, skrive, forkorte og strukturere skriftlig tekst. I denne fasen er teknologiene også forstyrrende gjennom at elevene bruker mye tid på å lese og finne stoff på Internett. Krav om kildekritikk og avgrensning er viktig, og her bør elevene få mer hjelp fra lærer eller medelever.

5.2.4 Modaliteter og mediering

Det er et skille mellom hvordan verbaltekst og teksttyper medierer det muntlige i presentasjonen. Til nå har vi sett at en av effektene med kulepunktlistene er at de fører til at elevene leser fra manus, kroppsspråket blir noe mer anstrengt og de forteller ikke med egne ord. De har forberedt så mye tekst at de umulig kan huske alt ordrett. I tillegg følger de den kronologiske oppbygningen og det muntlige språket blir preget av at de leser. De benytter seg av vanskelige ord og begreper, og trekker med seg skriftlige feil fra manus og lysbilder inn i den muntlige formidlingen.

Valg av teksttyper ser ut til å bety mye for hvordan teknologiene medierer det muntlige i presentasjonene. Günther Kress (2003, referert av Säljö 2010) peker på at multimodale tekster krever å bli lest på en annen måte enn tradisjonelle, lineære tekster. Men hva krever det av elevene når de skal skape og knytte sin kunnskap og språkkompetanse inn i en slik multimodal tekst? Praksisen endrer seg fra at de kun skal fortelle - til at de skal vise kunnskapen sin gjennom å presentere stoffet sitt multimodalt. Kulepunktlistene derimot gjør at det er gitt for leseren, publikum, at de skal starte å lese fra venstre mot høyre, og starte øverst i listen. Illustrasjoner og bruk av for eksempel animasjoner endrer måten publikumet leser. Oppmerksomheten rettes da ut fra egen oppfatning og interesse (Kress, 2005, s. 50).

For de elevene som benytter seg av teksttyper som passer godt til budskapet, fremmer teknologien språkkompetansen og budskapet i høy grad. Et funn i analysen på IKT-mediering av det gode, er Noras bruk av grafer for å illustrere en utvikling angitt i prosent. Grafen er ikke et sted hvor medelevene og lærer får hvile øynene, og rekkefølgen for hvordan man skal lese bildet er ikke gitt. Elevene viser digital kompetanse gjennom å bruke digitale framstillinger for å forklare det de snakker om.

Når det gjelder andre teksttyper som bilder og grafer, fremføres et helt annet språk, kroppsspråk og teknologiene brukes på en annen måte. Flyten er bedre, språket er elevens eget og blir til der og da – altså ingen opplesing. Det går fram av intervjuet at elevene ønsker å finne gode bilder, kart og grafer, men det er ikke alltid lett å finne noe som passer. Ved at elevene henter opp bilder, kart og grafer når lærerne stiller spørsmål etter presentasjonene, er det tydelig at de kan forklare dem. Hvorfor henter de ikke opp kulepunktlistene? En forklaring kan være at de jobber mye med bildene de velger og har planlagt hva de skal si, siden bildene ofte står uten bildetekst, samt at de viser og bruker det visuelle i lysbildene når de skal fortelle og forklare. Det virker ikke som om kulepunktene gir eleven den samme «muntlige friheten» som mer visuelle formater gjør.

5.3 Det performative, og muntlig språkkompetanse

Elevene legger vekt på det performative i presentasjonene. Det performative innebærer kompetansen til å bruke tilgjengelige ressurser, ikke bare å vise fram et resultat til slutt. De sammenstiller det å vise og fortelle, og her tilrettelegger teknologiene i stor grad ved å fremme det muntlige i presentasjonen, altså ser vi IKT-mediering av det gode. Elevene er mottaker-bevisste gjennom at de tenker over både hva de skal si og hvordan teknologiene skal støtte dem. I analysen ser vi at elevene har brukt teknologiene til å finne informasjon, deretter strukturert og forkortet, og til sist samkjørt innholdet i lysbildet og manus. De benytter alle en ferdig PP-mal, og bruker heller verbaltekst, bilder, kart og grafer enn animasjoner og videoer.

Informantene «leser» fra manus, men inntrykket er at dette er for å produsere en multimodal presentasjon for lærer og medelever. Når teknologiene medierer presentasjonen så skjer det i ulik grad. Det virker som om ulike modaliteter, *teksttyper*,

har ulike modaliteter. Jeg finner elementer av reproduksjon, når de har øvet, og i noen tilfeller memorert andres ord og meninger om temaet. Säljö (2001;2010) peker på flere måter IKT støtter elevenes kognitive virksomheter. Blant annet sier han at et av de mest omveltende aspektene ved teknologiens innflytelse er det at læring får mer karakter av produksjon enn av reproduksjon (lære seg noe utenat). Der elevene tidligere benyttet seg av læreboka bruker de nå Internett, hvor informasjonen må konsumeres og læring produseres. Informantene i utvalget mitt har produsert kunnskap, som de presenterer muntlig. I overgangen til muntlig produksjon skjer det noe; de drar med seg det skriftlige inn i det muntlige, og blir avhengige av manus.

I hvilken grad stoffet er elevens eget var interessant å undersøke. I presentasjonene går de inn og ut av et manus, mens i temasamtalen brukte de kun det de hadde presentert selv. For eksempel ser vi at eleven bruker ulike strategier når de må svare på spørsmål eller delta i samtale. Eline drar inn norske ord der hun enda ikke har lært det engelske, noe som forsterker inntrykket av at språkkompetansen de viser på presentasjonene ikke er elevenes egen. Her er det et uoppfylt potensiale for muntlig formidling som kan nås ved hjelp av mer veiledning, og eventuelt også undervisvurdering. Målet med muntlige presentasjoner er tross alt at elevene skal tilegne seg ny kunnskap og få bedre muntlige ferdigheter i engelsk.

Kildene elevene finner og benytter seg av, hovedsakelig engelskspråklige Internett-sider, ser ut til å være av stor betydning for presentasjonene. I analysen observerer jeg at det skriftlige språket fra kildene tas over i den muntlige presentasjonen, fordi elevene ikke har gjort stoffet til sitt eget. Det åpner for spørsmål om hvorvidt det skyldes for lite tid eller om fokuset har vært på noe annet. I analysen fant jeg videre at elevene bruker mesteparten av tiden på å finne passende stoff og bearbeide dette. De bruker også til dels mye tid på å finne materialet, og flere av elevene oppgir i intervjuet at de bruker mer tid til å søke etter informasjon om det de lærer seg når de siden skal holde en muntlig presentasjon, enn når de for eksempel skal gjøre lekser. I tillegg bruker de tiden på å finne bilder, kart og grafer som passer til temaet, og som de kan *vis*e i tillegg til det de skal fortelle. Det er ikke verktøyet, men snarere *arbeidsmetoden* som er begrensende

i denne fasen. Her bør vi som lærere fokusere på veiledning underveis i prosessen.

En kan ut fra drøftingene hittil tenke seg at en visuell framstilling ved hjelp av bilder, grafer og diagrammer er mer vellykket enn om den samme informasjonen ble presentert i kulepunktlistor. For det første bidrar de til at elevene holder mer kontakt med publikum. Det andre er at elevene henter opp bilder og grafer på nytt, også etter presentasjonene når læreren stiller dem oppfølgingsspørsmål. Dette er en multimodal handling, og det er slik de løser oppgaven. Videre har de tilegnet seg både begreper og kunnskap om teksttypene de viser, og de gjør aktivt bruk av innholdet i lysbildene.

Digitale teknologier som mediator

I et sosiosemiotisk perspektiv skaper elevene mening når de bruker semiotiske ressurser, *modaliteter*, til å lage en lysbildepresentasjon. Presentasjonsprogrammer kan være et velegnet verktøy, men da må man styre unna de ferdige malene og heller bruke dem som editor. Slik blir presentasjonsprogrammene til et multimodalt redskap (Liestøl et al., 2009). Men dersom man skal bruke PP til å editere ulike teksttyper og lage et multimodalt uttrykk, så bør man heller undersøke om det finnes andre løsninger som kan fungere like godt eller bedre til jobben (se kapittel 2.4.2). Kanskje kan man hevde at også PowerPoint har vært utsatt for konvergens siden det har kommet til mange gode alternativer som tar opp i seg det PP tilbyr.

Kunnskapsløftet (2006) sier ikke at elevene skal bli gode på et verktøyet, som her; PowerPoint, men at de skal bruke teknologiene til å bli gode på å formidle et budskap på engelsk og øke språkferdighetene sine. Det er egentlig ikke så viktig hvilket verktøy de velger, bare de og lærerne reflekterer over hvilke implikasjoner disse kan gi under en muntlig fremføring. Målet må være at elevene har digitale ferdigheter som gjør dem plattform- og software-uavhengig.

5.4 Ulike implikasjoner for læreren og lærerutdanningen

Elevene er selvstendige, men de har behov for mer veiledning for å holde fokus på det muntlige i presentasjonen. Det er lærerikt å jobbe fram og gjennomføre en muntlig

presentasjon, noe jeg mener vi for all del må fortsette med. For å kunne gjennomføre at en hel klasse på trediver elever fremfører muntlige presentasjoner, bør organiseringen vurderes nøye. En måte å gjøre det på er slik lærerne i denne kasusstudien gjorde det: De hadde valgt å gjennomføre et tverrfaglig arbeid hvor karakteren skulle telle i både engelsk og samfunnsfag. En annen måte er at ikke alle elevene skal ha presentasjon om samme tema, men at man utover året kjører grupper på fem eller ti elever om gangen. Slik vil det kanskje være lettere å fokusere på språkferdigheter, veilede og ta seg tid til å gi konstruktive tilbakemeldinger, slik at elevene kan øve og forberede seg til eksamen. Når det multimodale uttrykket og teknologiene fremmer kommunikasjonen fungerer det godt på en muntlig presentasjon, og danner et godt utgangspunkt for en dialog om temaet på eksamen.

Myndighetene har gjennom en årrekke fremmet IKT- satsning i skoleverket. I Kunnskapsløftet (2006) vektlegges det at skoleelevene skal oppnå digitale ferdigheter spesielt. En konsekvens er at vurderingskriterier og eksamensform i engelsk muntlig har gått fra å være en mer intervjubasert situasjon til at eleven i dag først presenterer et tema – gjerne med hjelp av teknologier. Det synes å ligge en forventning til elevene om at de behersker digitale verktøy. Fokuset er på den muntlige presentasjonen. På Internett er mye av informasjonen på engelsk, enten den presenteres skriftlig eller i en video, og for å bruke informasjonen kreves det kompetanse i å kunne lese engelsk. På bakgrunn av analysen av presentasjonene og intervjuene mener jeg informantene er på vei mot å få god digital kompetanse.

Digital kompetanse krever at elevene får tilegne seg digitale ferdigheter som er overførbare. I skoleverket bør man få de gode eksemplene på dagsorden ved hjelp av nettverk og kultur for deling. Kanskje kan det være en vei å gå at lærerstudentene må teste ut ulike digitale verktøyer hver gang de er i praksis. Skolen er mangefasettert, slik Säljö (2010) beskriver, og det er lett å anta at elevene og lærerne benytter metoder de er godt kjent med samtidig som de tar teknologier inn i undervisningen. Det er svært viktig at også etablerte lærere med før-digital erfaring får hjelp til å omstille seg. Den femte grunnleggende ferdigheten har så langt vært vanskelig å implementere «over hele linja».

I stedet for et hav av muligheter, møter elevene i dag en vegg av informasjon når de søker på Internett. Med vegg mener jeg at mengden med informasjon de finner blir så overveldende at det alene stiller store krav til hvilke ferdigheter elevene besitter. Det er ikke de digitale presentasjonsverktøyene i seg selv som er begrensende, men heller hvordan elevene har lært, eller snarere ikke lært, å anvende dem. I stedet for å fremme budskapet og vise den egentlige språkkompetansen elevene besitter, fører verktøyene med sine maler og ledende brukergrensesnitt til at presentasjonens utforming begrenses i en slags støpeform. Dette forsterkes av varierende grad av veiledning, opplæring og observasjon av rollemodeller som ofte er en voksen, og dette er med på å danne en forventning om hvordan en presentasjon skal være. En konsekvens er at presentasjonene inneholder mange detaljer og vanskelige ord og begreper. Elevene har tidvis mer enn nok utfordring i å pløye gjennom stoffet, mens tilhørerne blir sittende å høre på en som leser helt eller delvis fra manus. Læreren møter utfordringer når det kommer til egen forståelse og bruk av digitale teknologier. Det store antallet kilder som elevene benytter, gir ytterligere utfordring rent faglig. I tillegg mener jeg at vi som lærere må gå foran og vise hvordan man kan utnytte teknologiene på en muntlig presentasjon. Læreren er en viktig rollemodell, også når det kommer til organisering og veiledning. Elines kommentar til lærernes bruk av PP tyder på at det er ulik praksis knyttet til vektlegging, vurdering og digital kompetanse:

Noen lærere er veldig glade i PP, mens andre bryr seg ikke så mye om det. Så lærere som liker PP legger mer vekt på det, ser om vi bruker PP bra eller ikke, mens andre bryr seg ikke så mye egentlig.

Eline

For å kunne *bruke ulike hjelpemidler kritisk og selvstendig* (LK06), må elevene få øve seg, og det er det jeg mener vi ser at informantene i denne studien gjør. De er allerede flinke, og er på god vei til å bli kjempeflinke til å holde muntlige presentasjoner ved at de både reflekterer og vurderer hva de skal ha med i presentasjonene og hva de skal si. I henhold til læreplanen i engelsk skal elevene lære seg ulike arbeidsmåter og strategier for å lære seg engelsk (Utdanningsdir. u.å), og IKT-medierte muntlige presentasjoner på engelsk gjør at elevene må demonstrere kompetanse innfor disse målene – de må arbeide fram en multimodalt presentasjon basert på i hovedsak digitale kilder, men de må få mer støtte når de skal tilegne seg språk og faktakunnskaper, og til å gjøre valg og avgrense. Dessuten fant jeg at læreren i den minste gruppen tok seg tid etter

presentasjonene til at elevene kunne hente fram igjen bilder og kart, mens læreren i den største gruppen ikke gjorde det. En grunn kan være at i den minste gruppen hadde de mer tid, mens i den andre gruppen var det nesten full klasse som hørte på presentasjonene i tillegg.

Basert på forskning og de mulighetene vi har i dag med både sky-løsninger og raskt Internett, mener jeg at lærerutdanningen må fortsette med å implementere nye digitale teknologier, både i teori og praksis. For at lærerne skal våge å ta i bruk innovative, kreative og læringsfremmende digitale verktøyer i sin egen undervisning, må de som utdanner nye lærere vise vei. Slik vil de kunne forberede og fremme nye lærerpraksiser. Teknologiene endrer mange av premissene for hvordan aktiviteten foregår, og lærerens digitale og faglige kompetanse utfordres når man tar inn digitale verktøy i læringsaktivitetene, men det må til om man skal nå kompetansemålene.

Når elevene øver seg til presentasjonene har de fokus på å innhente, strukturere og presentere det de finner, og det er et krevende arbeid spesielt siden det ikke foregår på morsmålet. Dette gir ulike implikasjoner for lærerne. For det første er denne formen for vurdering av muntlige ferdigheter mye brukt i mange fag, noe som fordrer at man ikke planlegger å kjøre samme aktivitet samtidig i flere fag. Flere presentasjoner på kort tid i ulike fag vil kunne påvirke kvaliteten siden elevene får for mye å gjøre samtidig. Det er også et spørsmål om hva eleven rett og slett rekker å tilegne seg før presentasjonen, slik jeg også nevner i drøfting av kildebruk. For det andre er aktiviteten som vurderingsform først og fremst ment for å vurdere de muntlige ferdighetene i engelsk. For det tredje trenger de veiledning og kanskje mer øvelse for å frigjøre seg fra manuset. Når elevene er såpass avhengige av manus, mener jeg de både har hatt for mye fokus på den skriftlige delen, lysbildene (digitale ferdigheter) og manus (skriftlige ferdigheter), og ikke fokusert på at de kun skulle støtte seg til teknologiene. Det kan virke som om underveisvurdering er en måte å løse dette på, samt at man lager tydelige kjennetegn for måloppnåelse, spesielt når elevene skal ta inn teknologier i aktiviteten. Det bør derfor også lages kjennetegn for performativ kompetanse. En klargjøring i forhold til hvordan teknologiene skal benyttes, vil være nyttig for både det performative og muntlige i presentasjonene.

6 Avsluttende refleksjon

Innledningsvis stilte jeg spørsmålet om i hvilken grad digitale teknologier medierer elevenes muntlige presentasjoner i engelsk. Digitale verktøy ser ut til å være av vesentlig betydning for presentasjonene, både for språkkompetansen eleven viser, for å strukturere og vise fram innholdet, og til sist for å skape et multimodalt uttrykk. Det performative ved presentasjonen er forsterket, og det muntlige aspektet ved presentasjonene påvirkes på flere måter. For det første ser jeg at fokuset på det muntlige er flyttet fra å kun fortelle til å i tillegg vise hva de prater om. I denne casen ser jeg at elevene benytter seg av både lysbilder og manus. Spesielt ved presentasjon av stikkord og korte setninger i kulepunkt-lister tiltar bruken av manus. Når det skjer, så endres ordforrådet og setningsoppbygningen til en mer formell, skriftlig engelsk, noe som gjør det vanskelig å vurdere annet enn kompetanse i lesing!

Elevene er fokuserte på verktøyet, men ikke på hva som er den egentlige oppgaven. Når fokuset rettes mot presentasjonsprogrammet og å strukturere innholdet, ser det ut til at elevene tar med for mye stoff. Dermed blir de avhengige av manus, noe som fører til at den muntlige presentasjonen blir essay-preget. Elevene kan sies å være i en performativ modus, da gjennom et multimodalt uttrykk som medieres av teknologier. Slik avles nye praksiser i engelskfaget.

Hvordan hadde presentasjonene vært uten teknologiene? Med utgangspunkt i funnene som er belyst, mener jeg at teknologiene og det multimodale medierer presentasjonene til elevene på en måte som fremmer selve gjennomføringen av presentasjonen. Teknologien tilrettelegger for det første for at de kan finne rikelig med informasjon om temaet. Dette er ikke uproblematisk, og gir elevene utfordringer i det å avgrense, bearbeide, gjøre innholdet til «sitt» og til slutt *muntlig* formidle det de har tilegnet seg. For det andre tilrettelegger teknologiene for at elevene kan ta med seg utvalgt materiale til presentasjonen, noe som ser ut til å muliggjøre det å fortelle og videreformidle budskapet på en helt annen måte enn dersom de kun fikk bruke læreboka. Manus og kulepunkt-lister ser ut til å begrense den muntlige formidlingen i stor grad. Budskapet fremmes bedre når elevene er fri fra manus og heller forteller basert på innholdet i

lysbildene enn å lese av. Nettopp da blir språket «mer» muntlig, og ikke så lese-preget. Samtidig har manusskrivingen en viktig funksjon i å konsolidere, sammenfatte og formulere de nye begrepene slik at de kan benytte dem i presentasjonen.

6.1 Videre forskning

Et interessant tema å forske videre på er hvordan slike presentasjoner vurderes i ungdomsskolen. Det er lett å anta at det ligger implisitt hvordan lærere og elever mener presentasjonens form skal være. Det hadde vært interessant å se på hvordan vurdering og kriterier kunne hente ut enda mer av potensialet for læring, språkkompetanse og performative ferdigheter som digitale teknologier kan gi. Det kan med fordel fokuseres på å fremme de gode praksisene for å utvikle IKT-medierte muntlige presentasjoner ytteligere.

6.2 Konklusjon

Potensialet for den muntlige samtalen etter presentasjonene er stort når elevene har laget presentasjonen selv, da de forstår og kan innholdet i lysbildene. Elevene vektlegger det performative. Skillet mellom muntlig og skriftlig tekst er utydelig, og flyter litt for mye sammen hos elevene i dette utvalget. Kulepunkt-lister bør ikke overdrives. Manus er til hjelp i forberedelsen. Elevene må få tid og anledning til å gjøre jobben som kreves i forkant av en presentasjon. For å nå kompetansemålene trenger man mer enn bare hardware. Det bør være rom for nytenkning, og at man tvinges til ikke kun å «snu bunken», men heller gripe de mulighetene teknologiene tilbyr etablerte praksiser.

Jeg har pekt på hvordan mer av potensialet i en IKT-mediert muntlig presentasjon kan hentes ut, og peker på hva som kan løfte aktiviteten og den muntlige formidlingen. Som en oppsummering vil jeg si at i IKT-medierte muntlige presentasjoner bør kvalitet gå foran kvantitet. Et steg i riktig retning kan være å redusere antall presentasjoner i løpet av et skoleår, og heller øke kvaliteten ved at lærerne får mer tid til å veilede elevene. Da vil elevene i tillegg til innholdet fokusere på det muntlige og performative i presentasjonene.

7 Litteraturliste

- Brinkmann, S. & Kvale, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju. 2.utgave*. Oslo: Gyldendal.
- Engeström, Y., Miettinen, R. & Punamäki, R-L. (Red.). (1999). *Perspectives on Activity Theory*. Cambridge: Cambridge University Press
- Erstad, O (2005): *Digital kompetanse i skolen – en innføring*. Oslo: Universitetsforlaget
- Fuglseth, K. & Skogen, K., (Red.). (2006). *Masteroppgaven i pedagogikk. Design og metode*. Oslo: Cappelen forlag AS.
- Holter, H. & Kalleberg, R. (1996). *Kvalitative metoder i samfunnsfaglig forskning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Jordan, B. & Henderson, A. (1995). Artikkel: *Interaction Analysis: Foundations and Practice*. The journal of the learning Science 4(1), 39-103. Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Jacobsen, D.I. (2005). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode. 2.utgave*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Kjeldsen, J.E. (2006) *The Rethoric of PowerPoint*. Hentet fra: <http://seminar.net/index.php/volume-2-issue-1-2006-previousissuesmeny-112/59-the>, sist besøkt 12.10.12.
- Kress, G. og Jewitt, C. (2003). *Multimodal literacy*. New York: Peter Lang Publishing, Inc
- Kress, G., Jewitt, C., Bourne, J., Franks, A., Hardcastle, J., Jones, K. & Reid, E. (2005). *English in Urban Classrooms*. Cornwall: TJ Int. Ltd.
- Kress, G. (2010) *Multimodality. A social semiotic approach to contemporary communication*. New York: Routledge
- Krumsvik, R. (2007) *Skulen og den digitale læringsrevolusjonen*. Oslo: Universitetsforlaget
- Liestøl, G., Fagerjord, A. & Hannemyr, G. (1999). *Sammensatte tekster*. Oslo: Cappelen akademiske forlag
- Lund, A. (2009) *Å være digital i engelsk*. I: H. Otnes, (Red.). *Å være digital i alle fag*. Oslo: Universitetsforlaget
- Lund, A. (2003) Doktorgradsavhandling, UiO. *The Teacher as Interface. Teachers of EFL in ICT-rich Environments: Beliefs, Practices, Appropriation*. Oslo: Unipub AS
- Løvland, A. (2006). *Samansatte elevtekstar. Klasserommet som arena for multimodal tekstskapning*. Avhandl. til dr.art.-graden, Høgskolen i Agder, Fakultet for humanistiske fag

- Løvland, A. (2010). *Multimodalitet og multimodale tekster*. Hentet fra <http://www.videnomlaesning.dk/wp-content/uploads/Anne-Lovland.pdf> sist besøkt 10.10.12
- Løvland, A. (2011). *På jakt etter svar og forståing. Samansette fagtekster i skulen*. Bergen: Fagbokforlaget
- Maagerø, E & Tønnessen, E.S. (2010) *Sosialsemiotikk – meningsskaping mellom funksjon og system*. I Aamotsbakken, B. & Knudsen, S.V., (Red.): *Teoretiske tilnærminger til pedagogiske tekster*. Krisitansand: Høyskoleforlaget AS
- Monitor 2011 (2012). Egeberg, G, Guðmundsdóttir, G.B., Hatlevik, O.H., Ottestad, G., Skaug, J.H. & Tømte, K. <http://iktsenteret.no/sites/iktsenteret.no/files/attachments/monitor2011.pdf> Senter for IKT i utdanning, sist besøkt 12.08.12
- Otnes, H. & Schwebs, T. (2006). *Tekst.no; Strukturer og sjangere i digitale medier*. Oslo: Cappelen.
- Postholm, M. (2005): *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Salomon, G. & Vavik, L. (2007). *Kap. 2 Introduksjon til forskning. IKT i læring*. HSH:Stord
- Simensen, A. (1998). *Teaching a Foreign Language. Principles and Procedures*. Bergen: Fagbokforlaget
- Säljö, R. (2001). *Læring i praksis: Et sosiokulturelt perspektiv*. Oslo: Cappelen akademisk
- Säljö, R. (2010). *Digital tools and challenges to institutional traditions of learning: technologies, social memory and the performative nature of learning I*: P.A.Kirschner & L.Kester, red. *Journal of Computer Assisted learning utg. 26*, s. 53–64 Blackwell Publishing Ltd
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode. (3. utgave)* Bergen: Fagbokforlaget.
- Utdannings- og forskningsdepartementet (2003). *Program for digital kompetanse 2004- 2008*. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet
- Utdanningsdirektoratet (2006). *Læreplanverket for kunnskapsløftet (2006)*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Utdanningsdirektoratet (2012, 12. januar). *Rammeverk for grunnleggende ferdigheter*. Hentet fra http://www.udir.Upload/larerplaner/lareplangrupper/RAMMEVERK_grf_2012.pdf, besøkt 1.5.12.
- Vestøl, J. M., Hauge, T. E., & Lund, A. (2007). *Undervisning i endring: IKT, aktivitet, design*. Oslo: Abstrakt forl.
- Walker, J. (2009, 2. mai). *The World's English Mania*. Hentet fra

http://www.ted.com/talks/jay_walker_on_the_world_s_english_mania.html, sist besøkt 14.4.12

Wertsch, J.V. (1998). *Mind as Action*. Oxford: Oxford University Press

Yin, R. (2003). *Case Study Research. Design and Methods*. London: SAGE Publications

Vedlegg 1: Intervjuguide

I n t e r v j u g u i d e

Gruppe 1:	5 elever fra 10.klasse
Gruppe 2:	6 elever fra 10.klasse
Tid:	1 til 2 skoletimer (45 min.)

- (1) *Hvor har dere lært å bruke digitale verktøy? Lærer? Medelever? Foreldre? Søskene?*
- (2) *Hva mener dere er en god muntlig presentasjon i engelsk? Hva må være med, og hva bør ikke være med?*
- (3) *Hvordan kan digitale verktøy hjelpe til med at dere får formidlet/presentere det dere kan om temaet dere presenterer?*
- (4) *Hvordan kan verktøyene støtte det du/dere sier på framføringen?*
- (5) *Tror dere at dere lærer mer når dere planlegger og bruker digitale verktøy i fremføringene?*
- (6) *Hvilke digitale verktøy valgte dere å bruke til presentasjonen? - Hvilke fordeler opplevde dere med å bruke PP, YouTube etc.? Videre: Hvordan mener dere at bruk av digitale verktøy kan gjøre presentasjonene deres bedre?*
- (7) *Kan teknologier gjøre presentasjonen dårligere? Hvordan?*
- (8) *Hvor viktig er det visuelle i presentasjonen? Bildebruk, farger, lyd, tekst...?*
- (9) *Når dere støter på problemer med datautstyret og dataprogrammene i arbeidsfasen, hva gjør dere da?*
- (10) *Kan dere fortelle om de valgene dere gjør når dere jobber med en slik oppgave?
Hva er viktig når vi velger verktøy til en slik presentasjon?*
- (11) *Hvordan tenkte dere på presentasjonen – fra begynnelse til slutt?
Hva tenkte dere på, og var det noe dere glemte?*
- (12) *Fikk du visst hva du kan bedre når du brukte verktøyene? Hvordan?*
- (13) *Var det noe som begrenset dere? (Noe dere ikke kunne? Noe dere ikke skjønte?)*
- (14) *Opplevde du at verktøyene var til hinder eller ødela for presentasjonen din? Hvordan?*
- (15) *Hvilke krav vurderes dere etter? Vet dere hva læreren ser etter?*

Vedlegg 2: NSD – melding om behandling av personopplysninger

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Jostein Tvedte
Avdeling for lærer- og kulturstudier
Høgskolen Stord/Haugesund
Postboks 5000
5409 STORD

Harald Hfrings gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 95 53
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr. 985 321 884

Vår dato: 11.12.2009

Vår ref: 23120/2/IKT

Deres dato:

Deres ref:

KVITTERING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 26.11.2009. All nødvendig informasjon om prosjekter forelå i sin helhet 11.12.2009. Meldingen gjelder prosjektet:

23120

Behandlingsansvarlig

Daglig ansvarlig

Student

Utvikling av muntlige forelegg i et digitalisert samfunn - IKT-medierte visningsprosedyrer

Høgskolen Stord/Haugesund, ved institusjonens øverste leder

Jostein Tvedte

Therese Dalmo

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, 30.09.2010, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Bjørn Henriksen

Ragnhild Kise Haugland

Kontaktperson: Ragnhild Kise Haugland tlf: 55 58 83 34
Vedlegg: Prosjektvurdering
Kopi: Therese Dalmo, Otto Ruges vei 86 C, 1361 ØSTERÅS

Avdelingskontorer / Office Offices

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 83 52 11. nsd.uib.no
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. nsd.uib.no
ÅRSKJØLD: NSD, SVE, Universitetet i Bergen, 5037 Tjødden. Tel: +47-77 64 43 36. nsd@stud.uib.no

Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

23120

Utvalget omfatter 16 elever i 10. klasse på en ungdomsskole, og to lærere.

Studenten jobber selv som lærer ved skolen, og kjenner lærerne fra før. Kontakt med elevene skjer i samarbeid med deres faglærer.

Opplysningene samles inn gjennom gruppeintervju med elevene og observasjon av deres presentasjoner i klassen, samt personlig intervju med lærerne. Det gjøres videoopptak under intervju med og observasjon av elevene, og lydopptak under intervju med lærerne.

Elevene og elevenes foreldre får skriftlig informasjon om prosjektet, og elevenes foreldre samtykker enten skriftlig eller muntlig til sine barns deltakelse (jf. telefonsamtale med Therese Dalmo 11. desember 2009). Personvernombudet mottok revidert informasjonsskriv og samtykkeerklæring 11. desember 2009, og finner skrevet tilfredsstillende forutsatt at "samtykker ikke" slettes fra samtykkeerklæringen. Dette fordi det bare er de som aktivt samtykker som skal bli inkludert i prosjektet; fravær av svar er ensbetydende med at man ikke har samtykket til deltakelse. Lærerne får muntlig informasjon om prosjektet, og samtykker ved å aktivt delta i intervju. Det forutsettes at lærerne får tilsvarende informasjon muntlig.

Innsamlede opplysninger registreres på privat PC. Personvernombudet legger til grunn at bruk av privat PC er i tråd med Høgskolen Stord/Haugesund sine rutiner for datasikkerhet.

Senest innen prosjektslutt, 30. september 2010, skal datamaterialet anonymiseres ved at navneliste/koblingsnøkkel og lyd- og videoopptak slettes, og eventuelle indirekte identifiserende bakgrunnsopplysninger slettes eller omskrives slik at det ikke lenger er mulig å føre opplysningene tilbake til enkeltpersoner.

Vedlegg 3: Brev til foreldre/foresatte

Oslo, 23.11.2009

Til foreldre/foresatte i 10.klasse

Jeg heter Therese Lie Dalmo og er lærer ved xx ungdomsskole. Her har jeg jobbet nå i over tre år. Jeg arbeider for tiden med en mastergradsoppgave i IKT i læring hvor bruk av data i muntlige presentasjoner i engelsk er tema. Jeg ønsker å gjøre en undersøkelse i 10.klasse på skolen.

For å innhente den informasjonen jeg trenger, ønsker jeg å gjøre video-opptak og observasjon av noen elever som har muntlige presentasjoner hvor bruk av IKT (Informasjons- og kommunikasjonsteknologier) som PowerPoint og YouTube inngår. Dessuten vil intervju med elevene i grupper være et viktig hjelpemiddel. Jeg vil prøve å få oversikt over hvordan datateknologier medierer, tilrettelegger og begrenser elevene når de har muntlige presentasjoner i engelsk. På grunn av omfanget av studien er det nødvendig å begrense mengden data ut fra hensyn til den tidsrammen jeg har. Utvalget består av 16 elever fra to klasser. Resultatene fra undersøkelsen publiseres i masteroppgaven som planlegges levert i juni 2010.

Faglærerne har vist interesse og sagt seg villig til å delta i denne undersøkelsen. Rektor xx har også gitt tillatelse til arbeidet.

I den ferdige rapporten kan det bli aktuelt å sitere noen samtaler mellom elevene og fra elevenes presentasjoner, og samtidig gi en beskrivelse av situasjonen. Alle opplysningene som kommer fram er konfidensielle og vil bli anonymisert. Alle data (videoopptak og observasjonsnotater) vil bli slettet etter at masteroppgaven er avsluttet.

På denne bakgrunnen ber jeg om tillatelse til:

- at jeg nå i desember får observere og filme elevene som har muntlige presentasjoner og gjennomføre et intervju med elevene som forteller om sin opplevelse av muntlig presentasjoner.
- at datamaterialet kan bli analysert, tolket og brukt i masteroppgaven.

Både som lærer og student setter jeg stor pris på et godt samarbeid med både skole, elever og foreldre/foresatte. Alle parter vil bli orientert om arbeidet mitt og hvilke resultater jeg kommer fram til.

Dersom noen skulle ha innvendinger til undersøkelsen ønskes disse til skolen innen 9. desember 2009.

Vennlig hilsen

Therese Lie Dalmo

*Masterstudent ved Høgskolen Stord/Haugesund
og lærer ved xx skole*

E-post:

Therese Lie Dalmo: thereseln@gmail.com

Rektor xx@asker.kommune.no

Vedlegg 4: Aktivt samtykke – svarslipp

Svarslipp

Videoopptak og intervju med elever.

Elevens navn: _____

Jeg samtykker til at barnet mitt kan filmes.

Foresattes underskrift: _____

Leveres tirsdag uke 51.

Vedlegg 5: Analyseeskjema for temasamtalen, transkribering av gruppe 2.

GRUPPESAMTALENE – GRUPPE 2










J7-2	J6-2	J5-2 – ordstyrer	G3-2	G4-2
<p>Tape 2016</p> <p>2. It's a lot of corruption in the countries</p> <p>4. Very poor...</p>	<p>6. Africa's culture and history...</p> <p>9. The lands that became independent...</p> <p>11. It was because of the war.</p>	<p><i>What have you learned about Africa?</i></p> <p>5. I've learned a lot about colonization, I think they suffered a lot.</p> <p>8. yes, after the colonization ended in the 60's.</p>	<p>7. after the colonization</p> <p>mentions Mugabe.</p>	<p>1. Hard to say. I've learned a lot about the situations in Africa.</p> <p>Hunger...</p> <p>3. HIV and Aids is also a big problem.</p>
<p>1. the first black president was Nelson Mandela.</p>	<p>2. Apartheid was quite big.</p> <p>5. a lot of people in Africa don't grow old.</p>	<p><i>How about South Africa? That's a big topic.</i></p> <p>That depends on what country.. (hiv)</p> <p>6. The population growth has increased a lot.</p>	<p>3. I've actually been there.</p> <p>7. They suffered from HIV and aids as well, although you don't hear about it.</p>	<p>4. No kiddin!</p>
<p>2017</p>				
<p>HIV and aids!</p>	<p>HIV and aids!</p> <p>5. And because of HIV and aids there are a lot of orphanages.</p> <p>8. I think that we should have more focus on Africa, because they are going through some hard times.</p> <p>11. they get so</p>	<p><i>Can you mention/discuss some of the challenges Africa is facing today?</i></p> <p>4. And of course it is still a lot of corruption...</p> <p>10. they have to learn to be independent too. I don't think we should stop helping them, maybe give them</p>	<p>HIV and aids!</p> <p>2. And also hunger</p> <p>7. yes..</p> <p>9. We shouldn't help them too much thou.</p>	<p>3. And those children soldiers</p> <p>6. and piracy. It is a big problem.</p>

Vedlegg 6: Analyteskjema for de muntlige presentasjonene

Navn	Presentation features (kroppsspråk)	Slide (visuell)	Language (språk)
<p>Linnea 04:15, ingen spm. <i>Angelo-Boer war</i></p> <p>Sammendrag: God presentasjon selv om den er kort. Skrivefeil på PP. Bærer preg av at hun ikke har korrekturlest. Bruker PP og manus aktivt. Bruker animasjoner i overgangene mellom arkene.</p> <p>Støtter seg veldig til notatene i tillegg til punktlisterne på PP.</p> <p>Har en del uttalefeil og verbfeil (feil tid).</p> <p>Virker forberedt, men kunne lagt litt mer jobb i å løsnive seg fra manus, samt bruke det hun har på PP. Endel grammatiske feil å lysbildene. Fornele feil – glemmer artikler etc.</p> <p>01:35 i video: Leser av PP og får derfor bøyingsfeil + fortsette med bøyingsfeil i neste setn som hun sier uten manus. (1. setning.)</p> <p>Konsekvent rot mellom where/were/was.</p>	<p>Ser opp på PP og sier " I am going to talk about..."</p> <p>Peker på kartet mens hun forklarer. Ser litt ned i papirene, selv om hun har fine kulepunkter på lysbildet. I tillegg ser hun lenge på lysbildet 01:17 og så ser hun rett på dataskjermen.</p>	<p>#1 Overskrift og bilde. <i>Glidende overgang nedentfra til neste lysbilde.</i></p> <p>#2 Problemstillingen. En setning. <i>Glidende overgang ovenfra til neste lysbilde.</i></p> <p>#3 Before the war. Fire punkter og kart</p> <p><i>Glidende overgang ovenfra til neste lysbilde.</i></p> <p># The start of the war 5 kulepunkter. Bilde til venstre.</p> <p><i>Glidende overgang ovenfra til neste lysbilde.</i></p> <p>#4 The war. Fem punkter m setninger. <i>Ingen effekt ved overgang.</i></p> <p>#5 Sources</p>	<p>"The British was on their way from India when, it's down here I suppose, and sailed with boats and came here and it stopped in Cape Town, and it was many reasons why they settled. It was a good climate, (...) natural resources.. (...)"</p> <p>Bøyer verb feil. become/became. Uttalefeil. «Troops» blir «tråpps».</p> <p>Følger punktene veldig. Støtter seg til arket for å få mer å si. "A treat was signed that the British got the land, and they had won the war."</p> <p>"...and these are my sources."</p>

Illustrasjon 17: Analyteskjema for de muntlige presentasjonene.

Vedlegg 7: Elines PP-fil. En oversikt over innhold.

1	The Children of Darfur 	Lysbilde 1	11	Conclusion <ul style="list-style-type: none">• Child soldiers• Raised• Killed• School• Education 	Conclusion Something to think ab...
2	Why? <ul style="list-style-type: none">• Not spoken much at school.• Forgotten?• Still going on. 	Why?	12	Something to think about: A cartoon illustration of a child soldier in a military uniform, holding a rifle. A speech bubble above the child says "I'm a child soldier. I've killed 100 people." The child has a somber expression.	"Holoocaust"
3	Question: <ul style="list-style-type: none">• What happens to the children who live in Darfur? 	Question:	13	Sources <ul style="list-style-type: none">1. http://www.youtube.com/watch?v=..._UqWgq...&list=PL201844...2. http://www.youtube.com/watch?v=...&list=PL201844...3. http://www.youtube.com/watch?v=...&list=PL201844...4. http://www.youtube.com/watch?v=...&list=PL201844...5. http://www.youtube.com/watch?v=...&list=PL201844...6. http://www.youtube.com/watch?v=...&list=PL201844...7. http://www.youtube.com/watch?v=...&list=PL201844...8. http://www.youtube.com/watch?v=...&list=PL201844...9. http://www.youtube.com/watch?v=...&list=PL201844...10. http://www.youtube.com/watch?v=...&list=PL201844...11. http://www.youtube.com/watch?v=...&list=PL201844...12. http://www.youtube.com/watch?v=...&list=PL201844...	Sources
4	What I am going to talk about <ul style="list-style-type: none">• The Darfur Conflict• Children Soldiers• "Holoocaust"• Hope• Compare 	What I am going to tal...	14	Thank you for listening A photograph of a child soldier in a military uniform, holding a white sign with black text that reads: "The whole world must listen to the children of Darfur who are being killed and raped in silence. We demand to respect their rights." Below the sign, there is a small logo.	Thank you for listening
5	The Darfur Conflict <ul style="list-style-type: none">• Sudan• 25. february 2003• SLA and JEM• Rebel region• Rebel groups• Targeting children? 	The Darfur Conflict	10	Compared to:  Compared to: <ul style="list-style-type: none">• Holoocaust• The new Holoocaust - Rwanda• The new Rwanda - Darfur• G8'er• G8	Compared to:
6	Children Soldiers <ul style="list-style-type: none">• 8000 child soldiers• Armed groups• Forced• Separated from feelings and normal growth• More dangerous to children• Demobilized next year? 	Children Soldiers	9	Hope <ul style="list-style-type: none">• School is the most important step:• Only 12-140 children goes to school• Feeding• 60.000 children• Starting point• Separated to France education 	Hope

Vedlegg 8: Tabell: Kommunikasjon – blikk og gestikulering.

Under-kategorier	Nora	Jesper	Eline
Ser mye på PC-skjermen ofte gjennom presentasjonen	x		
Ser mye på manus gjennom presentasjonen			x
Ser mye på publikum	x	x	x
Ser på lerretet (pr. lysbilde måles for seg selv..)	12	32	16
Går opp til lerret: forklarer bilder, grafer, diagrammer, kart -peker.	x	x	x
Gestikulerer med hendene	x	x	x
Holder manuset i hendene			x
Peker på lysbildet, men går ikke opp til lerret.			

Tabell 4: Blikk og gestikulering.

Vedlegg 9: Tabell knyttet til Jespers overganger mellom lysbildene

#	Innhold	Overgang
1	Forside. "Robben Island compared to Alcatraz Island." Fire små bilder.	Klikk på tastur ved inn-/utgang
2	Går til kart: Sør-Afrika/Robben Island i ut-snitt.	Klikk på tastur ved inn-/utgang
3	Pie-chart + to bilder og en overskrift. Ellers ingen skrift.	Klikk inngang/effekt ved utgang. Bildene flyter inn på skrå fra hjørne. Klikker inn kakediagrammet etterpå.
4	To bilder - et av hver øy/fengsel.	Effekt inn. Klikk utgang.
5	Fire små bilder fra guidet tur på Robben Island.	Klikk på tastur ved inn-/utgang
6	Kilder. To overskrifter: Robben og Alcatraz	Klikk inngang

Tabell 5: Overganger i Jespers presentasjon.

Vedlegg 10: Eksempel på overgang mellom lysbildene fra Hannahs presentasjon



Vedlegg 11: Utdrag fra artikkel om PP i Aftenposten 20.09.11

«Powerpoint er intet mindre enn den verste presentasjonsteknikken man kan velge. Dette gjelder om målet er at tilhørerne skal huske budskapet i presentasjonen. Blir elementene og effektene for mange, går det på registreringskapasiteten løs, hevder Nieke. Studien viser at fancy Powerpoint-presentasjoner overlesset med animasjoner og andre tilleggselementer hindrer oss i å huske, snarere enn å hamre budskapet fast i hjernebarken.

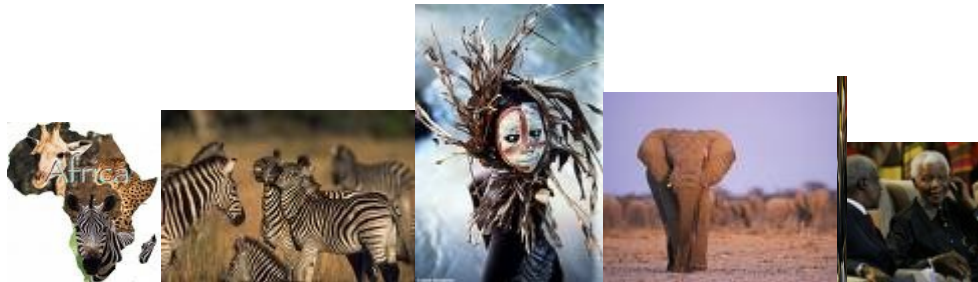
Læringseffekten blir dårlig, mener Nieke, som innrømmer at resultatene av studien som gikk over flere år var overraskende. Så overraskende at han valgte å gjennomføre en ny studie. Resultatet ble det samme. Ifølge Nieke er det ingen ting som kan måle seg med den gode, gamle overheaden og et knippe foiler. Lavere tempo, færre elementer og mindre effektmakeri, er dens styrke. Et rendyrket foredrag uten bruk av tekniske hjelpemidler, er heller ikke å forakte, viser Nieke's studie.»

<http://www.aftenposten.no/forbruker/digital/article4231810.ece>

Først publisert: 20.09.11, sist besøkt 25.09.11.

Vedlegg 12: Africa-assignment – oppgaven som ble gitt til elevene

Chapter 4: Voices of Africa.



Our goal for this period is to learn more about:

- Africa
- African wildlife
- South Africa; apartheid, political changes and Nelson Mandela
- Focus on language: use of –ing form.
- Focus on writing: writing e-mails.

<http://www.youtube.com/watch?v=96SxKk0zeek&feature=related>

<http://www.bbc.co.uk/worldservice/africa/features/storyofafrica/index.shtml>

<http://www.pbs.org/wnet/africa/index.html>

Some Facts:

- Africa, is the second largest of the Earth's seven continents
- Egypt's capital city, Cairo, is the largest city in Africa with an estimated 17.8 million population
- Mount Kilimanjaro - (5895m) in Tanzania is the highest mountain in Africa
- Lake Victoria is the largest lake in Africa and is the world's second-largest freshwater lake
- The River Nile drains north-eastern Africa, and, at 6,650 km, is the longest river in Africa and in the world.

- With a population of more than 113 million, Nigeria is easily the most populated country in Africa and the 10th most populous country in the world.

AFRICAN WILDLIFE:

Four of the five fastest land animals live in Africa - the **cheetah** (70 mph), **wildebeest**, **lion**, and **Thomson's gazelle** (all about 50 mph).



The **Nile crocodile** is Africa's largest living reptile - growing to an average length of 5 m.



African Elephants



The African elephant is the largest living land mammal.

An elephant can weigh up to 6-7 tons and has no natural enemies for he is not a predator and there is none large enough to challenge him.

Did you know elephants drink up to 160 liters of water per day and a mature elephant can carry up to 6.8 liters of water in its trunk

An African elephant possesses such "manual" dexterity in his/her trunk tip that he/she can actually turn the pages of a book with it.



Giraffes
45 cm?

Did you know that the tongue of a giraffe could be as long as

African people



Africa was the birthplace of the human species between 8 million and 5 million years ago. Today, the vast majority of its inhabitants are of indigenous origin. People across the continent are remarkably diverse by just about any measure: They speak a vast number of different languages, practice hundreds of distinct religions, live in a variety of types of dwellings, and engage in a wide range of economic activities.

Over the centuries, peoples from other parts of the world have migrated to Africa and settled there. Historically, Arabs have been the most numerous immigrants. Starting in the 7th century ad, they crossed into North Africa from the Middle East, bringing the religion of Islam with them. A later movement of Arabs into East and Central Africa occurred in the 19th century. Europeans first settled in Africa in the mid-17th century near the Cape of Good Hope, at the southern end of the continent. More Europeans immigrated during the subsequent colonial period, particularly to present-day South Africa, Zimbabwe, and Algeria. South Asians also arrived during colonial times. Their descendants, often referred to as Indians, are found largely in Uganda, Kenya, Tanzania, and South Africa.

Africa faces plenty of challenges and among these are:

Aids

17 million people in sub-Saharan Africa have died of AIDS

At least 25 million people in Africa are HIV-positive.

12 million children who have lost their parents to AIDS face a precarious future.

Malaria

90% of all malaria cases are in sub-Saharan Africa

3,000 children under the age of five die each day from malaria in Africa



Tasks to dig into:

1. Fill in the names of the countries in Africa in map (handouts) – then write down your Africa-facts in exercise books.

2. Read pp80.81 in Searching and do tasks 7 & 8 p.81.
3. What do you know about South Africa? Draw a mind-map. Read the handout about South Africa
4. Read pp82-83 and answer task 10 p.83
5. Read text Apartheid, found in the back here. Find out what the word *apartheid* means, then using your own words, explain in writing, how apartheid as a system was like for a black person from 1948 until 1992. (Searching p.84)
6. Find out as much as possible about *Nelson Mandela, Robben Island and ANC* by reading pp84,85 and 86
7. Listen to the song “*Orphans of the Empire*” – work in pairs and do task 15 A-G, page89.
8. Read pp92-93. All words in word power that you do not understand write down and translate. Find out more about the writer Mr.D.Hirson. Do task 23 A and B

Grammar & focus on language:

9. Different types of –ing form. We will go through the use in class first, then do tasks L1, L2 and L4 PP94-95
10. Read p96 about writing e-mails. *Make sure you understand the difference between a formal and informal e-mail.* Do task L5, L6 and L7 and hand in on **it's L** – English 10b 0910 has, *marked hand in e-mails here*, by Friday 4th of December

We will end this period with an individual presentation – who or what you would like to talk about is to be presented to teacher in class by week 48. All talks to be approved by teachers.