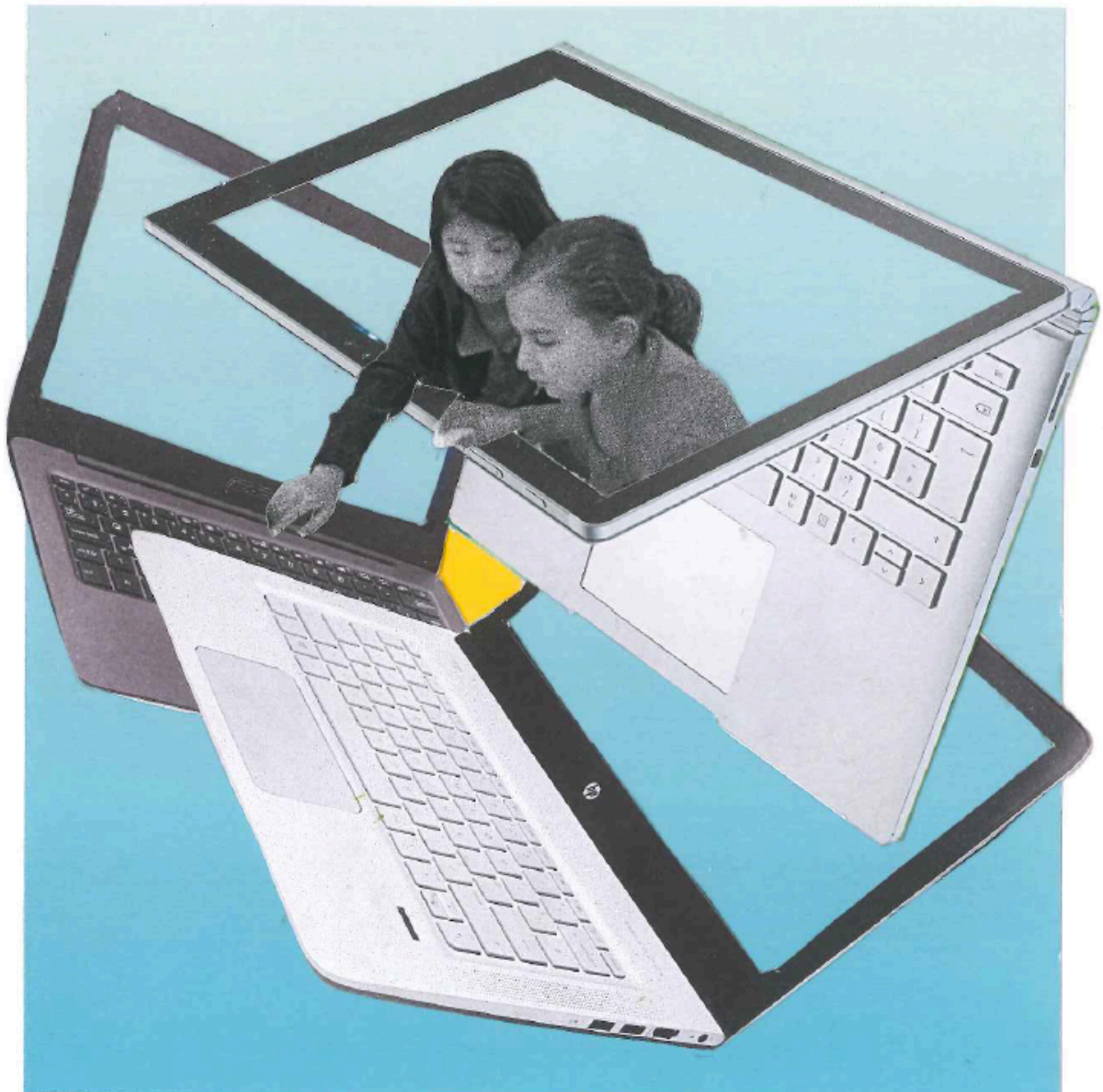


Et lektionsstudie med fokus på dansklæreres udvikling af multimodale undervisningsdesign



Masterprojekt
Udarbejdet af Birgitte Greve Madsen
Vejleder: Birgitte Holm Sørensen
Dato: 31.05.2016



Et lektionsstudie med fokus på dansklæreres udvikling af multimodale undervisningsdesign

Masterprojekt
Udarbejdet af: Birgitte Greve Madsen
Vejleder: Birgitte Holm Sørensen
Antal anslag: 135.991
Dato: 31.05.2016



it-vest
samarbejdende universiteter



Abstract

A lesson study focusing on Danish teachers' development of multimodal design

The project focusses on how lesson studies and scaffolding can increase teaching skills. The focal point was to investigate teachers' collaborative processes when designing multimodal teaching programmes.

Through an action research project, I have investigated how teachers, via cooperation, can develop their didactic skills with ICT when teaching Danish, and thus conceptualize a multimodal didactic.

The project seeks to answer the following problem:

How can Danish teachers in professional learning communities, create creative and innovative processes, conceptualising a teaching method, where the students collaborate to produce multimodal texts?

The project concludes that the structure of lesson studies can help in scaffolding the skills of Danish teachers, so that when designing multimodal teaching, they increase their ability to engage in creative and innovative collaborative processes.

The project also concludes that teachers' collaborative cooperation regarding teaching, most likely has an impact on student learning in the specific teaching situation. Teachers apparently become better at scaffolding when they observe each other's lessons, and collectively reflect and conceptualise teaching methodology.

The complexity associated with students use of multimodal tools, appears to place greater demands on teaching skills. The teacher must be able to design a multimodal programme, and be able to handle any contingencies arising from students taking control of their own multimodal design processes. The project concludes that one way in which teachers can implement scaffolding in student learning, especially in such a complex teaching environment, is via creativity and innovation.

There isn't much research regarding lesson studies here in Denmark. It could therefore, be of beneficial interest to widen the scope of this action research project to include the experiences of even more teachers, and even more schools. This study should and would include classroom studies on what impact teacher cooperation regarding lesson studies, has on student learning.

Indholdsfortegnelse

Kapitel 1. Indledning	1
1.1 Problemformulering	2
1.2 Forskningsfeltet	2
1.2.1 Elevers digitale egenproduktion og digitale kompetencer	2
1.2.2 Læreres kompetenceudvikling og samarbejde om it-didaktik	4
1.2.3 Lektionsstudier	5
1.3 Læsevejledning	6
Kapitel 2. Metode	7
2.1 Videnskabsteoretisk afsæt	7
2.2 Lektionsstudier som metode for kollegial og faglig sparring	8
2.3 Undersøgelserdesign	9
2.4 Aktionsforskning	9
2.5 Dataproduktion	10
2.6 Validitetssikring af datamateriale	11
2.7 Videoobservationer i klasserummet	11
2.8 Det semistrukturerede interview	12
Kapitel 3. Teoretisk ramme	13
3.1 Socialkonstruktivistisk læringsforståelse	13
3.2 Professionelle læringsfællesskaber	15
3.3 Dialogen	17
3.3.1 Bakhtin og dialogen	17
3.3.2 Dysthe og dialogen	18
3.3.3 Flerstemmighed	19
3.3.4 Flerstemmigheden i den akkumulerende og eksplorative samtale i klasserummet	20
3.4 Feedback	21
3.4.1 Feedback og læring	21
3.4.2 En model for feedback som læringsforstærker	23
3.4.3 Feedback på opgave-, proces-, selvregulerings- og selvniveau	24
3.4.4 Feedback i et fagdidaktisk perspektiv	25
3.5 Kreativitet og innovation	26
3.6 Innovation	26
3.6.1 Innovative læringsprocesser i teamsamarbejde	26
3.6.2 Gartneren, hofnarren, vidensdetektiven og konceptudfolderen i et PLF	28
3.7 Multimodalitet	29
3.7.1 Multimodal kommunikation	29

3.7.2 Lærernes multimodale og didaktiske design.....	31
3.7.3 Multimodale kompetencer og digital dannelse	31
Kapitel 4. Beskrivelse af interventionen	33
Kapitel 5. Analyse.....	35
5.1 Før-fasen: Lærernes planlægning af design.....	35
5.3 Efter-fasen: Refleksion og forbedring af design	39
5.4 Praxis i klassen: Implementering af redesign	42
5.5 Efter-fasen: Refleksion og konceptualisering af design	44
Kapitel 6. Konklusion og perspektivering.....	47
6.1 Konklusion	47
6.2 Perspektivering	48
Bilagsoversigt	49
Litteraturliste.....	50

Kapitel 1. Indledning

I den danske grundskole er der med den nye skolereform (2014) fokus på lærerens rolle. Lars Qvortrup hævder, at det egentlige nye ved skolereformen er underviserens rolle. Læreren er ikke længere blot formidler af et stof, men en læringsleder. Spørgsmålet efter timen er ikke, om vi nåede stoffet, men om eleverne lærte det, som var planlagt. Således ligger der to ting i begrebet læringsledelse. For det første skal skolens mål være læringsmål, og derfor bliver lærerens rolle at lede elevernes læring og dermed sikre, at de når læringsmålene. For det andet ligger der i begrebet, at elevernes læringsudbytte er kommet i centrum og læreren skal være leder af elevernes læringsprocesser. Derfor skal læreren kunne aflæse tegn på læring (2015:10).

Kompetencemålene for danskfaget (2014) inviterer lærerne til at planlægge, gennemføre og evaluere en målstyret undervisning med fagdidaktiske perspektiver på it og medier i danskfaget (Hanghøj 2013). Der aktualiseres hermed et behov for en multimodal didaktik, idet dansklærerne med de nye forenkledede Fælles Mål skal designe forløb, hvor eleverne skal producere multimodale tekster.

Når dansklærere på en skole designer en kreativ undervisning med fokus på multimodal tekstproduktion, er der behov for at arbejde med feedback og målsætning som et pædagogisk og didaktisk læringsredskab. Inden for den pædagogiske verden opleves der også stigende modstand mod dele af den målstyrede undervisning og konsekvenserne heraf. Birte Sørensen oplever eksempelvis, at mange dansklærere finder den detailstyrede undervisning åndløs, instrumentel og fragmentarisk. Ifølge Sørensen bliver det for ensidigt, at undervisningens indhold skal styres af, hvilke kompetencer, der kan opøves, og om det efterfølgende bliver muligt at måle elevernes præstationer. Hvis målet med læsningen af en litterær tekst fremlægges fra starten af arbejdet, så mister processen og dialogen om teksten ifølge Sørensen mening (2015).

Målstyret danskundervisning eller ej, der er i stigende grad et behov for, at lærere kan planlægge, gennemføre og evaluere multimodale forløb i danskundervisningen. Jeg er i dette projekt optaget af, hvordan rammerne for dette arbejde kan etableres på en hensigtsmæssig måde. Jeg vil derfor undersøge, hvordan fagkolleger samarbejder og sparrer med hinanden.

Michael Fullan argumenterer for, at *kollaborativet, undertiden kendt som professionelle læringsfællesskaber, opnår ikke blot forbløffende resultater på grund af ledernes indflydelse, men fordi lærerne som fagfæller støtter og presser hinanden til at gøre det bedre.*

Det kollaborative samarbejde er kendetegnet ved, at læreprocesserne sker i forpligtende fællesskaber, hvor alle har ejerskab til processer og produkter. Læringen opstår i situerede sociale fællesskaber, hvor deltagerne lærer af hinanden. Et forpligtende fællesskab mellem dansklærere på en skole kan karakteriseres som et professionelt læringsfællesskab (herefter PLF) (DuFour 2015).

I denne type læringsfællesskaber er omdrejningspunktet naturligvis elevernes læring, men samtidig vil der ofte være fokus på, hvordan lærerne gennem kollegial sparring kan forbedre deres egen praksis. Lektionsstudier, som er en gammel japansk tradition, der pt er fokus på både inden for skandinavisk og amerikansk skoleudvikling, er netop en særlig måde at arrangere kollegial, faglig sparring på (Mogensen 2015).

Jeg vil undersøge hvordan PLF'er kan medvirke til udvikling og vurdering af effektive lektionsstudier, og hvordan lektionsstudier ligeledes kan betragtes som effektive strukturer til at udvikle kollaborative team.

Inspireret af lektionsstudiers strukturer vil jeg undersøge, hvordan dansklærere i kollaborative PLF'er designer multimodale undervisningsforløb, hvor eleverne skal skabe multimodale tekster. Jeg vil undersøge, hvordan lærere gennem samarbejde kan udvikle deres fagdidaktiske kompetencer med it i danskfaget og således konceptualisere en multimodal didaktik. Jeg er optaget af, hvordan lærere med afsæt i egen praksis kan inspirere hinanden og sætte mål. Jeg vil også undersøge, hvordan lærerne giver og modtager feedback (Hattie 2014) for at kunne redesigne deres undervisningsforløb og dermed udvikle deres fagdidaktiske kompetencer.

Når eleverne producerer digitale tekster inden for et hensigtsmæssigt design, så skabes der rum for en proces, der understøtter, at de organiserer og reorganiserer processen. Det interessante i forhold til mit projekt er, at eleverne samtidig forhandler mening i en undersøgende dialog og refleksion, og det er denne refleksion, der faciliterer læring (Holm Sørensen & Levinsen 2014: 131). Jeg er i dette projekt optaget af, hvordan lærere i kreative og innovative samarbejdsprocesser kan designe undervisning, der har en positiv ind på elevernes læring.

1.1 Problemformulering

Problemformulering lyder således:

Hvordan skaber dansklærere i et professionelt læringsfællesskab kreative og innovative processer, der kan konceptualisere undervisningsdesign, hvor elever i fællesskab producerer multimodale tekster?

Jeg udleder følgende forskningsspørgsmål:

- Hvordan kan lektionsstudier være med til at stilladsere dansklæreres kompetenceudvikling, så de bliver bedre til at indgå i kreative og innovative samarbejdsprocesser, når de designer multimodale undervisningsforløb?
- Hvilken indflydelse har lærernes kollaborative samarbejde på undervisningen, og hvordan påvirker det elevernes læring i den konkrete undervisningssituation?

1.2 Forskningsfeltet

Først undersøges, hvilken forskning, der foreligger om *elevers digitale egenproduktion og digitale kompetencer*. Efterfølgende undersøges forskningsfeltet i forhold til *læreres kompetenceudvikling og samarbejde om it-didaktik*. Afslutningsvis berører jeg, hvilken forskning, der omhandler lektionsstudier.

1.2.1 Elevers digitale egenproduktion og digitale kompetencer

Marianne Georgsen konkluderer i et udviklingsprojekt med demonstrationsskoleforsøg (Slutrapport) (2016) om *IT-fagdidaktik og lærerkompetencer i et organisatorisk perspektiv*, at der er

en sammenhæng mellem elevernes kompetencer og deres it-brug til basale aktiviteter i undervisningen. Hun påpeger, at elever, der i højere grad anvender it til basale aktiviteter, udvikler flere produktive og informations-, samarbejds- og scenariekompetencer end elever, der i mindre grad anvender it til basale aktiviteter. Ifølge Georgsen kan der ikke identificeres en tilsvarende sammenhæng mellem elevernes kompetencer og deres skabende brug af it. Hun finder således ikke belæg for, at der er en sammenhæng imellem, at eleverne udvikler de fire ovennævnte kompetencer, når de eksempelvis producerer kreative multimodale tekster, når de reflekterer over egen læring, eller når de kommunikerer og samarbejder med andre elever (2016: 3,4). Jeg vil understrege, at ovenstående er min egen formulering og gengivelse af rapportens konklusioner.

Georgsen har imidlertid ikke sit hovedfokus på elevers digitale produktioner, men det har Birgitte Holm Sørensen og Karin Levinsen derimod. De konkluderer i demonstrationsskoleforsøget *Elevers egenproduktion og elevinddragelse*, at *elevernes digitale egenproduktion kvalificerer elevernes faglige læreprocesser og læringsresultater, når lærerne udarbejder didaktiske rammedesign, hvor eleverne arbejder selvstændigt inden for rammedesignet, og hvor mål og procesevaluering stilladserer elevernes faglige proces* (2015:9.10). Jeg vurderer, at man begrebsmæssigt kan sidestille Holm Sørensen og Levinsens formulering *elevers digitale egenproduktion* med Georgsens formulering *elevers skabende brug af it*. Og derfor er det muligt at sammenligne de forskellige forskningsresultaterne fra de to demonstrationsskoleprojekter,.

Georgsen konkluderer endvidere, at der ses en sammenhæng mellem elevernes engagement og deres udvikling af produktiv kompetence og informationskompetence. Dog påpeger hun, at der i samme analyse ses modsatrettede sammenhænge mellem elevernes glæde ved it, deres it-kompetencer og deres præstationer:

Sammenhængen mellem elevernes it-glæde og –færdigheder, og deres score i en kompetencetest, der måler samarbejds-, produktions-, informations- og scenariekompetence, er ikke indlysende. Elever, der er engagerede i undervisningen, udviser højere kompetencer, end elever der ikke har så stort engagement. Elever, der udviser stor glæde ved anvendelse af it eller som angiver at være gode til at arbejde med tekniske aspekter af computere, præsterer lavere i kompetencetesten, mens elever, der anvender it til basale aktiviteter, scorer højere i testen (2016: 6).

Holm Sørensen og Levinsens forskningsresultater er ikke modsatrettede som Georgsens, idet de kan konkludere, at eleverne er engagerede, når de arbejder med digitale produktioner. De konkluderer endvidere, at digital produktion fremmer elevernes kreative og innovative processer: *Elevernes samarbejdende tilgang til det produktive arbejde er understøttende for elevernes læring, idet den forpligter dem i forhold til hinanden* (2015: 9,10).

I forhold til mit projekt er det interessant, at Holm Sørensen & Levinsen konkluderer, at både elever og lærere kan udvikle sig til didaktiske designere, når elever fremstiller digitale produktioner. It i den produktive proces fremmer elevernes erkendelsesprocesser, fordi elevernes viden, tanker og forestillinger gøres synlige og dermed til genstand for fælles dialog (2015).

I ovenstående har jeg redegjort for danske forskningsprojekter. I *Digitale kompetencer -it i danske skoler i et internationalt perspektiv* inddrager Jeppe Bundsgaard et. al (2014:198) et internationalt perspektiv.

Bundsgaard pointerer, at på den ene side er danske lærere i den absolutte top, hvad angår inddragelse af it i undervisningen og i elevernes aktiviteter. På den anden side kan det se ud som om, der i meget vidt omfang er tale om anvendelsen af it til den traditionelle type af undervisning som EU, OECD og regeringen gennem skolereformen ønsker, at undervisningen bevæger sig væk fra. Ifølge Bundsgaard anvender danske lærere således i gennemsnit i mindre omfang it til undersøgende og samarbejdsorienterede aktiviteter end deres kolleger i de andre deltagende lande. Bundsgaard finder det tankevækkende, at skoleledere og lærere blandt en række faglige mål lægger mindst vægt på, at lærerne anvender it til at udvikle elevernes kompetencer til samarbejde, organisering og feedback (2014).

Bundsgaard fremhæver, at det har været svært at skabe klarhed over typer af undervisningsaktiviteter og etablere klare forbindelser mellem lærernes aktiviteter og de kompetencer, som eleverne udvikler. Bundsgaard efterlyser derfor fremtidig forskning, der der kan udvikle instrumenter, som kan give et mere detaljeret indblik i, hvad der foregår i danske klasselokaler og forbinde denne viden med viden om, hvilke kompetencer eleverne udvikler. Bundsgaard konkluderer, at der mangler mere kontekstsensitive kvalitative studier og mere innovative didaktiske-metodiske studier, som kan svare på, hvordan man kan udvikle elevernes computer- og informationskompetence og i videre forstand deres kompetencer til at indgå i det 21. århundredes samfund (2014:216).

1.2.2 Læreres kompetenceudvikling og samarbejde om it-didaktik

I ovennævnte slutrapport om *IT-fagdidaktik og lærerkompetencer i et organisatorisk perspektiv* (2016) konkluderer Georgsen endvidere, at det med en fokuseret indsats er muligt og udbytterigt at fremme et fagdidaktisk fokus i samarbejdet mellem skolens lærerteam. Kvalificerede didaktiske drøftelser i forbindelse med konkret udvikling af undervisning er af stor værdi i lærernes kompetenceudvikling, og en opprioritering af fagteam er en god forudsætning for en bedre integration af fagdidaktik og it, konkluderer Georgsen. (2016).

I mit projekt har jeg fokus på lektionsstudier, og hvordan denne metode kan stilladsere læreres kompetenceudvikling, når de observerer hinandens undervisning. Det er interessant, når Bundsgaard pointerer, at danske lærere observerer deres kolleger væsentlig mindre end deres kolleger i andre lande. I det hele taget samarbejder danske lærere væsentlig mindre om it, selvom det fremhæves som en afgørende faktor i forhold til udvikling af en didaktik og den professionelle praksis i det hele taget. Der finder heller ikke meget samarbejde sted omkring udvikling af it-integreret undervisning baseret på Fælles Mål, hvilket Bundsgaard finder tankevækkende, især fordi betydningen af målstyret undervisning har fået meget opmærksomhed i Danmark de seneste år. (2014:206).

Bundsgaard påpeger også, at en undersøgelse af hvilke faktorer, der korrelerer med graden af samarbejde om udvikling af it-didaktik, viser at lærere, der er positivt indstillede og lægger vægt på, at eleverne udvikler computer- og informationskompetencer, vil have større tendens til at samarbejde. Bundsgaard fremhæver, at der er belæg for, at lærerkompetenceudvikling gennem kollegialt samarbejde fører til, at op mod 95 procent af lærerne forandrer deres praksis (2014: 211). Han nævner ikke, hvad den forandrede praksis betyder. Det kunne være interessant at undersøge om lærernes forandrede praksis eksempelvis fører til, at lærerne bliver bedre til at designe digitale undervisningsforløb.

1.2.3 Lektionsstudier

Ud fra en nordisk perspektiv forklarer Elaine Munthe et. al, at meget forskningen om lektionsstudier er knyttet til beskrivelser af forskellige faser i gennemførelsen af lektionsstudier og af læreres oplevelse og erfaring med arbejdsformen. Munthe argumenterer for, at der er behov for flere effektstudier, der er knyttet til studielectioner - især studier som fortæller noget om konsekvenser for elevernes læring. Munthe forklarer:

Det er også behov for longitudinelle og komparative studier med ulike forskningsdesign og metoder, slik at vi blir bedre i stand til å teoretisere om og hvordan Lesson Study kan bidra til å styrke utviklingen av profesjonskunnskap i skolen (2016:34).

Ifølge Munthe peger forskning på, at lektionsstudier som system kan være med til at udvikle skoler og professionel kapital. Dette er muligt, fordi arbejdsangene inden for lektionsstudier netop forudsætter, at lærere selv skaber mening og viden. Skoler, der indfører lektionsstudier, opbygger samarbejdende grupper, der stiller spørgsmål ved egen praksis, og som udforsker den systematisk med tanke på at forbedre praksis. Munthe peger på, at lærergrupperne er produktive og sætter mål, der er i sammenhæng med den faktiske undervisning.

Munthe redegør for, at det systematiske arbejde med lektionsstudier genspejles i de faktorer som uddannelsessystemet i Ontario i Canada har opsummeret i deres model for skoleudvikling gennem lærende fællesskaber. Denne kobling mellem lektionsstudier og professionelle læringsfællesskaber (herefter PLF) er meget interessant i forhold til mit projekt. Derfor udfolder jeg dette forhold, når jeg i projektets teoridel diskuterer, hvordan et lærerteam kan blive et PLF. Munthe peger også på, at eleverne er i centrum i forhold til lektionsstudiecirklen, men der er ikke meget forskning om, hvilke konsekvenser, lektionsstudier har for elevernes læring (2016: 43ff).

Gerd Grimsæth et. al er enig med Munthe i, at lektionsstudier kan udvikle lærernes undervisningspraksis og dermed være et middel til at øge elevernes læring. Grimsæth mener dog, der er behov for forskning, som kan belyse, hvordan lektionsstudier kan medvirke til, at elevernes læringsudbyttes øges (2016: 262).

Der er imidlertid ikke meget forskning, der viser, hvordan lektionsstudier kan kompetenceudvikle danske lærere, men Hanne Møller ph.d. og lektor på UCC er ansvarlig for et kombineret forsknings- og udviklingsprojekt, der undersøger, hvordan lektionsstudier som metode kan udvikle læreres professionelle kompetencer i en dansk kontekst. Projektet *Lektionsstudier til udvikling af læreres praksis i dansk og matematik* (2014-2016) er igangsat, da der er et behov for praksisnære tilgange til læreres fagdidaktiske kompetenceudvikling.

Projektets delkonklusion er, at lærerne, der har deltaget i projektet, giver udtryk for, at de har sommerfugle i maven, når de skal undervise med så mange observatører til stede, men at de har følt sig trygge ved situationen, fordi lærere og ressourcpersoner har været fælles om ansvaret for planen. Lærerne forklarer også, at det er givtigt at blive mødt af ressourcpersoner, som ikke giver råd, men som i stedet stiller spørgsmål og tager medansvar for at få lavet en undervisningsplan.

Skolelederen på den deltagende skole oplever, at lærerne gennem den fælles planlægning af undervisningen får øje for, at de er fælles om en række dilemmaer som undervisere, og det skaber en stor grad af fællesskab i lærergrupperne. Det er skolelederens opfattelse, at

lektionsstudieprocesserne stikker meget dybt i forhold til det, der sker i klasserummet, og derfor oplever lærerne det som spændende og meningsfyldt. (Møller, 2016).

1.3 Læsevejledning

I dette afsnit redegør jeg for projektets opbygning. Projektet indeholder 6 kapitler, hvoraf kapitel 1, der indeholder indledning, problemformulering og forskningsfeltet, allerede er præsenteret.

Kapitel 2 indeholder projektets metode. Her redegør jeg for de metodiske tilgange, jeg har haft i forhold til udarbejdelsen af projektet. Jeg beskriver mit videnskabsteoretiske afsæt, samt redegør for de kvalitative forskningsmetoder, som jeg er inspireret af. Kapitlet indeholder også en beskrivelse af, hvordan mine data er produceret og bearbejdet, samt en diskussion omkring væsentlige aspekter ved de valgte metoder.

Kapitel 3 udgør projektets teoretiske ramme. Formålet med dette kapitel er at redegøre for de valgte teorier og derudfra belyse projektets problemformulering. Kapitlet inddrage teorier inden for følgende 7 områder: socialkonstruktivistisk læringsforståelse, professionelle læringsfællesskaber, dialogen, feedback, kreativitet, innovation og multimodalitet.

I kapitel 4 beskrives interventionen, der finder sted på en århusiansk privatskole i foråret 2016. Interventionen illustreres ud fra en didaktisk lektionsstudiemodel, som jeg har designet. Interventionen har fokus på, hvordan to danskere i et kollaborativt PLF designer multimodale undervisningsforløb, hvor eleverne skal skabe multimodale tekster.

Kapitel 5 indeholder en analyse af datamaterialet. Analysen følger kronologisk de fem faser i den didaktiske lektionsstudiemodel:



I kapitel 6 konkluderer jeg i forhold til de vigtigste analysepunkter. Desuden indeholder kapitel 6 en perspektivering, hvor jeg redegør for, at nye aspekter er dukket op, der kan nuancere min undersøgelse. Jeg har fået kendskab til en århusiansk folkeskole, der i 2015/2016 har igangsat et udviklingsprojekt, hvor alle skolens lærere har stiftet bekendtskab med lektionsstudier.

Kapitel 2. Metode

2.1 Videnskabsteoretisk afsæt

I dette projekt søger jeg svar på, hvordan *dansklærere i et professionelt læringsfællesskab skaber kreative og innovative processer, der kan conceptualisere undervisningsdesign, hvor elever i fællesskab producerer multimodale tekster*. Mit videnskabsteoretiske afsæt er hermeneutisk, idet jeg søger at *fortolke og forstå* de tekster og den empiri, som jeg vælger at inddrage i mit projekt. Jens Thisted forklarer, at teksttolkning er udgangspunktet for hermeneutikken, der oprindeligt var en metode til at nå frem til den rette tolkning af teksten:

Det betyder dog ikke, at hermeneutikken ser bort fra andre forhold i menneskelivet som betydningsfulde for tolkningen - snarere tværtimod. Forskellen på de forskellige bidrag, som de hermeneutiske filosoffer har ydet, knytter sig i høj grad til spørgsmålet om, hvilke faktorer der skal inddrages i fortolkningen (2010:57)

Thistedes pointe er, at hermeneutikken ikke kun bruges metodisk til teksttolkning, men også til at forstå mennesket. Når jeg i dette projekt søger at forstå og fortolke mine valgte teorier og sætte dem i spil med min indsamlede empiri, forsøger jeg også at forstå mennesket. Inspireret af hermeneutikeren, Gardamer, forudsætter jeg, at teksten er meningsfuld og modsigelsesfri med hensyn til de sandhedskrav, som den indeholder. Gardamer taler her om, at vi som *forforståelse* går ud fra, at teksten udgør en helhed, hvor der er fuldkommen overensstemmelse mellem del og helhed (Thisted 2010:58).

Grunden til, at jeg henviser til Gardamers begreb, *forforståelse*, er, fordi jeg er enig med ham i, at tekstens mening kun er det, som den er, i kraft af den *meningshorisont*, som den indgår i og er skrevet ud fra. Jeg vil således altid opfatte indsamlede tekster og datamaterialet ud fra min egen meningshorisont (Thisted 2010:59).

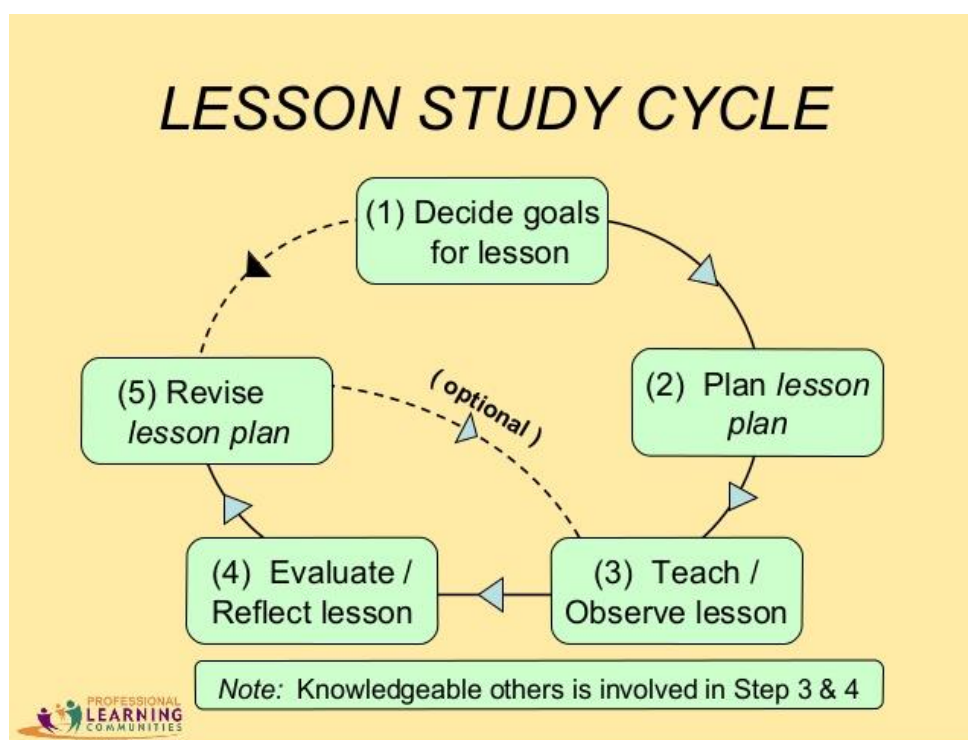
Steinar Kvale redegør for den hermeneutiske cirkel og fortolkningsregler, når han understreger, at meningsfortolkning er karakteriseret ved en *hermeneutisk cirkel*. Han forklarer, at en sådan hermeneutisk udlægning af teksten er en uendelig proces, men i praksis standser den, når man er nået frem til en fornuftig mening, som er gyldig og uden indre modsigelser (1994).

Når jeg nedenfor vil redegøre for projektets undersøgelsesdesign, er mine valg i høj grad påvirket af min forforståelse. Eksempelvis er mine erfaringer fra MIL-studiet samt mine erfaringer som dansklærer i grundskolen med til at danne min forforståelse, og denne forforståelse har i særdeleshed dannet grundlag for udvikling af dette projekts undersøgelsesdesign. Jeg vælger, at lektionsstudier skal udgøre en af rammerne i mit design, idet denne metode er hensigtsmæssig, når man vil undersøge, hvordan lærere kan give hinanden feedback og sparring med udgangspunkt i egen praksis.

2.2 Lektionsstudier som metode for kollegial og faglig sparring

Arbejdet med lektionsstudier er ifølge Munthe selve kernen i lærernes kundskabsudvikling i Japan og har været det i mere end hundrede år. Munthe beskriver, hvordan lektionsstudier i en nordisk sammenhæng er en professionel kultur, der indebærer delt ansvar og samarbejde om at planlægge, observere, vurdere og planlægge nyt (2016: 34).

Lektionsstudier er ifølge Arne Mogensen en professionel proces, hvor lærere systematisk undersøger egen praksis. Formålet er at gøre læreres undervisning mere effektiv. Med lektionsstudier er der fokus på, at en gruppe lærere samarbejder om et lille antal studielectioner for en eller flere klasser (2015:14). Nedenstående model viser, hvordan et lektionsstudie kan beskrives som en cyklus.



Figur 1. (Hentet 22.4 2016: [Lesson Study Cycle](#))

Mogensen (2015:15,16) operationaliserer Lesson Study Cycle i forhold til en dansk skolekontekst og udleder fire faser. Den første fase omhandler *undersøgelse og forberedelse*. Skolen eller lærerne formulerer sammen et overordnet mål. Lærerne ser på Fælles Mål og formulerer delmål. Anden fase kalder Mogensen *implementering*: Én lærer underviser en klasse i studielectionen, mens de andre lærere observerer og indsamler data om elevernes tænkning, læring, engagement etc. *Refleksions- og forbedringsfasen* udgør den tredje fase: Gruppen af lærere mødes efter lektionen for at dele, analysere og diskutere deres observationer. De er opmærksomme på, hvilke tegn der er på, at eleverne lærer det, der er målet. Der diskuteres, hvilke forbedringer man kan overveje til lektionen. Den fjerde og sidste fase omhandler *gentagen implementering og refleksion*: Hvis det er muligt kan en anden lærer nu undervise en anden klasse i samme, men forbedrede studielection, mens gruppen igen observerer. Herefter mødes gruppen igen og diskuterer deres observationer (2015:15,16).

2.3 Undersøgelsesdesign

Med dette projekts problemformulering vælger jeg at gå kvalitativt til værks. Peter Dahler Larsen afgrænser den kvalitative metode ud fra bestemte undersøgelseslogikker. Han fremhæver, at kvalitative undersøgelser opererer med et fleksibelt design, fordi de vigtigste kategorier i undersøgelsen ikke er fastlagt af undersøgeren på forhånd. Tværtimod udvikler kategorierne sig som en funktion af selve undersøgelsesarbejdet (2008:29).

Mit undersøgelsesdesign er således fleksibelt, og jeg arbejder eksplorativt. Derfor vil jeg være opmærksom på, hvordan jeg undervejs i undersøgelsesarbejdet kan kategorisere mine data. Endvidere skal jeg forholde mig til den kompleksitet, der er forbundet med, at jeg selv er lærer på den skole, hvor interventionen skal gennemføres. Jeg er en del af undersøgelsesfeltet, og det betyder, at jeg skal forholde mig til forskellige etikker, der er forbundet hermed.

Når jeg observerer, bliver min rolle ligesom etnografens eller antropologens rolle i felten. Jeg observerer samtidig med, at jeg er i samspil med dem, som jeg observerer.

Mit undersøgelsesfelt er et lektionsstudie, der har fokus på dansklæreres udvikling af multimodale undervisningsdesign. Interventionen er gennemført på en århusiansk privatskole i foråret 2016 og består af observationer af to dansklæreres samarbejde omkring udvikling af et multimodalt design, videoobservation i to 7. klasser samt et afsluttende interview med begge lærere.

2.4 Aktionsforskning

Den århusianske privatskole har ingen tidligere erfaringer med lektionsstudier, men to dansklærere melder positivt tilbage, da jeg henvender mig om projektet til mine fagkolleger. Begge lærere har undervist i dansk i mange år og har stor erfaring og overblik i forhold til at planlægge, gennemføre og evaluere danskundervisning på 7. klassetrin. Den ene lærer (P) har undervist sin klasse i dansk siden 4. klasse, mens den anden lærer (V) har undervist sin klasse i dansk i 2 år. V fungerer desuden som resurseperson og er ansvarlig for skolens pædagogiske it.

Skolens ledelse er ligeledes positivt indstillet over for undersøgelsen og spørger, om jeg vil formidle undersøgelsens resultater til lærergruppen på et fremtidigt personalemøde. Således får mit undersøgelsesdesign karakter af aktionsforskning, dels fordi jeg planlægger sammen med lærerne, dels fordi min forskning muligvis kommer til at ændre praksis på den århusianske privatskole. Måske vil mit oplæg på et kommende personalemøde forandre praksis og resultere i, at andre lektionsstudier igangsættes. Og måske vil de to lærere, som kommer til at stifte erfaringer med lektionsstudier og kunsten at samarbejde om at designe multimodale forløb, inspirere andre kolleger. Således er det muligt, at min forskning kommer til at ændre praksis.

Birger Steen Nielsen og Kurt Aagaard Nielsen redegør for, at aktionsforskning nødvendigvis må bygge på hermeneutik og interaktive processer i etablering af empirisk materiale. Men aktionsforskning går et skridt videre i sin forståelse af engagement og demokratisk orientering i selve forskningsprocessen. Det mere vidtgående består ifølge Steen Nielsen og Aagaard Nielsen i, at forskeren involverer sig i forandringsprocesser i feltet, der således bliver et dynamisk fælles tredje, som konstituerer muligheden for, at forskeren og deltagerne i feltet gør fælles erfaringer. Det er denne mere radikalt engagerede relation mellem forskeren og deltagerne i feltet, der udgør kernen i forskningsprocessens demokratiske orientering (2010: 99).

Som nævnt tidligere er der kompleksitet forbundet med, at jeg selv er ansat som lærer på skolen, hvor interventionen skal gennemføres. Jeg har tidligere været involveret i forandringsprocesser på skolen, og i forhold til nærværende designproces involverer jeg mig i særdeleshed i forandringsprocesser på skolen. Jeg er således meget bevidst om, at jeg som forsker gør fælles erfaringer med deltagerne, og at min undersøgelse dermed får karakter af aktionsforskning.

Steen Nielsen og Aagaard Nielsen forklarer endvidere, at den kundskabsudvikling og dannelsesproces, der tager form gennem forløbet i et aktionsforskningsprojekt, kaldes social læring (2010: 113). Jeg forventer som forsker og kollega med de to dansklærere, at undersøgelsen sandsynligvis vil påvirke vores personlige dannelsesproces, og den vil dermed også påvirke vores sociale læring, der er indlejret i og betinget af deltagelsen i det kollektive arbejde med konceptualisering af multimodale undervisningsdesign.

En anden væsentlig årsag til, at jeg vælger at lade mig inspirere af aktionsforskningen, er, at aktionsforskning bygger på princippet om, at viden er kontekstspecifik, men at viden også har en almen dimension (2010:120). Jeg er meget bevidst om, at når jeg senere vælger, hvilke data jeg sætter under min lup, så er mine valg kontekstbestemt. Og de valg vil påvirke min analyse og dermed også min konklusion.

2.5 Dataproduktion

Der benyttes flere forskellige dataproduktionsmetoder, idet det rummer mulighed for at triangulere og validere data (Bransholm Pedersen & Drewes Nielsen 2001: 203). Der indsamles data på en århusiansk privatskole, hvor to dansklærere i fællesskab skal designe et multimodalt undervisningsforløb. Jeg vælger at observere lærernes designprocesser via deltagerobservationer, videoobservationer og et semistruktureret interview.

Undersøgelsen følger Mogensens 5 faser for lektionsstudier (2015: 15,16):

1. Planlægning

De to dansklærere planlægger i fællesskab et undervisningsdesign for et danskmodul (1.5 timer = 1 studielektion), hvor det overordnede mål er, at eleverne skal blive bedre til at producere multimodale tekster (mødet observeres og lydoptages).

2. Implementering

Den ene af lærerne (V) underviser sin egen 7. klasse i den planlagte studielektion, mens den anden lærer (P) og jeg observerer (observationsskema benyttes) og indsamler data om elevernes tænkning, læring, engagement og adfærd (videoobservation).

3. Refleksion og forbedring

Begge lærere og jeg mødes efter lektionen for at dele, analysere og diskutere observationer (observationsskema benyttes) Min rolle under refleksionsmødet er tilbagetrukket (mødet observeres og lydoptages).

4. Gentagen implementering

(P) underviser sin 7. klasse i samme, men forbedrede studielektion. Lektionen observeres som sidst ud fra et observationsskema (videoobservation).

5. Refleksion og konceptualisering

Herefter mødes vi alle tre igen og lærerne diskutere igen deres observationer og reflekterer over eventuelle ændringer og justeringer, der kan konceptualisere det multimodale design. Med henblik på at kortlægge samarbejdsrelationen, dialogsituationen og de kreative og innovative processer mellem de to lærere, suppleres med et fælles semistruktureret interview. (interviewguide benyttes) (mødet lydoptages).

2.6 Validitetssikring af datamateriale

I forhold til dataproduktionen vil jeg være opmærksom på, om der er overensstemmelse mellem det, som lærerne ytrer under møder og interview, og det der foregår i praksis, når de underviser eleverne. Som Bransholm Pedersen og Drewes Nielsen anbefaler, vil jeg forsøge at sikre validitet løbende under hele processen - inden selve dataproduktionen, gennem designet af undersøgelsen, undervejs i interview- og observationsfaserne samt efterfølgende gennem bearbejdning af resultaterne (2001:204).

Når jeg vælger lektionsstudier som metode til at undersøge, hvordan dansklærere kan sparre med hinanden og udvikle og konceptualisere multimodale undervisningsdesign, er der en forholdsvis fast ramme, som er givet på forhånd. Dele af undersøgelsesdesignet er inspireret af lektionsstudiemetoder, mens det kvalitative forskningsinterview er valgt for, at jeg som forsker får mulighed for at evaluere de processer, lærerne gennemgår, når de har deltaget i lektionsstudieprocesser. Det semistrukturerede interview planlægges som et fælles interview med henblik på, at det kan få karakter af et fokusgruppeinterview. Når jeg vælger at afholde fælles interview med to lærere i stedet for at interviewe dem enkeltvis, er det fordi, jeg ønsker, at lærerne skal opleve, at samtalen mellem dem bliver mere fri. Når samtalen bliver mere fri, kan der lettere fremkomme aspekter, som jeg ikke selv havde tænkt på.

Under det semistrukturerede interview, er det således min hensigt at lade lærerne få lov til at tale frit om deres oplevelser og erfaringer med lektionsstudier. Det er ligeledes min hensigt at spørge, om deres erfaringer og oplevelser med konceptualisering af multimodale undervisningsdesign. Det vil jeg gøre, da jeg er interesseret i at fremelske en innovationsproces, der muligvis kan have svære betingelser i interventions tidlige faser.

2.7 Videoobservationer i klasserummet

Jeg vælger at supplere mine observationer med videoobservation, da jeg som observatør ikke fuldt kan stole på, hvad jeg ser, mens jeg står midt i situationen. Videooptagelser afslører, at der er så meget mere at se end det, man umiddelbart kan nå at opfatte. Det er naturligvis også afgørende, at billedteksten på videooptagelserne kan gemmes og ses igen og igen. Derfor vælger jeg at bruge videoobservationer som et redskab, der ved gentagne afspilninger kan åbne for nye indsigter (Rønholt et. al 2003: 124).

Helle Rønholt et. al forklarer, at hun med inspiration fra Argyris og Schön (1976) er af den opfattelse, at hverken lærere eller elever gennem interview kan give tilsvarende oplysninger. Hun argumenterer for, at videoobservationer er den optimale metode til at fastholde og få indblik i interaktionsprocesserne i undervisningen (2003: 124,125).

Jeg vurderer, at videoobservationer af, hvordan to lærere gennemfører et planlagt multimodalt undervisningsforløb, er et godt supplement til deltagende observationer. Som tidligere nævnt observerer jeg, hvordan lærerne i fællesskab skaber et didaktiske rammedesign (Holm Sørensen & Levinsen 2014) Jeg observerer også, hvordan de redesigner og evaluerer deres designproces. Jeg bruger interview til afslutningsvis at få indblik i, hvordan lærerne kan bekræfte, afkræfte eller supplere data fra de deltagende observationer eller videoobservationerne.

Rønholt redegør endvidere for, at videoptagelser ikke er et spejlbillede af virkeligheden, men et billede, der sammen med den oplevede virkelighed kommer meget tæt på denne. Videoptagelser giver genkendelige billeder af undervisning, der både gengiver bevægelses- og talehandlinger og kan betragtes som flerdimensional tekst. Jeg er, som Rønholt beskriver, opmærksom på, at helheden er svækket ved at mangle virkelighedens lugte, lyde mv. Ligeledes er jeg opmærksom på, at ethvert forsøg på en total gengivelse er omsonst. Min pointe er, at jeg som Rønholt forstår transformationen af videobilleder som subjektiv og sproglig interpreteret gengivelse af en subjektiv oplevet og forstået mening (2003:126).

Ved at supplere observationer og interview med videoobservation kommer jeg tæt på processerne uden at blive for påvirket af lærere og elever. Det lader sig bedst gøre ved at iagttage på afstand af situationen og med video som observationsredskab (2002:126).

Når jeg senere analyserer mine videoobservationer lader jeg mig inspirere af Rønholts 4 analyseniveauer:

1. *analyseniveau: Registrering af optagelser og oplevelser*
2. *analyseniveau: Fortolkning og rekonstruktion*
3. *analyseniveau: Tekstanalyse og konceptualisering af et fænomen*
4. *analyseniveau: Tematiseringer, teoretiseringer og didaktisk refleksion* (2003:132)

Da videoobservationer kun udgør en lille del af mit datamateriale, vil jeg ikke kronologisk følge de fire analyseniveauer, men derimod vil jeg blande niveauerne og frit registrere oplevelser, mens jeg analyserer og fortolker materialet.

Der er flere etiske problemstillinger forbundet med at benytte videoobservationer i klasserummet. Jeg vil tilføje, at jeg har indhentet tilladelse fra lærere, elever og forældre til at bruge videoptagelser og tage foto af eleverne, mens de arbejder.

2.8 Det semistrukturerede interview

I min undersøgelse vælger jeg det semistrukturerede interview, idet det tillader en åbenhed overfor ændringer af spørgsmålenes rækkefølge og form, således at jeg kan forfølge de svar, interviewpersonerne giver, og de historier som de fortæller (Kvale 1997: 129). I forhold til indramning af det semistrukturerede interview lader jeg mig inspirere af Steinar Kvale, der foreslår nogle hensigtsmæssige retningslinjer (1997: 132-140).

Jeg finder det især vigtigt, at jeg skaber en kontekst for interviewet gennem forudgående briefing og efterfølgende debriefing. Når jeg briefe de to informanter om min undersøgelse, fortæller jeg dem kort om formålet, og jeg spørger, om de har nogle spørgsmål, inden interviewet går i gang. Jeg

vælger at lytte til Kvaales anbefalinger, om at jeg som interviewer bør vente med yderligere forklaringer om undersøgelsen til efter interviewet (1997:132).

På dette tidspunkt i interventionen har jeg allerede observeret tre planlægnings- og evalueringsmøder, hvor de to lærere designer og redesigner et multimodalt undervisningsforløb. Når interviewet påbegyndes, er lærerne derfor allerede midt i en evalueringsfase og muligvis i gang med at konceptualisere multimodale undervisningsdesign. Derfor finder jeg det afgørende, at jeg briefer dem om, at jeg under interviewet ønsker at fremelske innovative samarbejdsprocesser mellem dem.

Til interviewet udarbejder jeg en interviewguide (bilag 6), hvor mine to forskningsspørgsmål danner rammen for de spørgsmål, som jeg stiller:

- *Hvordan kan lektionsstudier være med til at stilladsere dansklæreres kompetenceudvikling, så de bliver bedre til at indgå i kreative og innovative samarbejdsprocesser, når de designer multimodale undervisningsforløb?*
- *Hvilken effekt har lærernes kollaborative samarbejde på undervisningen, og hvordan påvirker det elevernes læring i den konkrete undervisningssituation?*

Med udgangspunkt i de to forskningsspørgsmål udleder jeg følgende kategorier: Innovation, samtaleformer, feedback, multimodalitet. Ud fra disse kategorier udvælger jeg tekststeder fra mine observationer og interview, som jeg transskriberer.

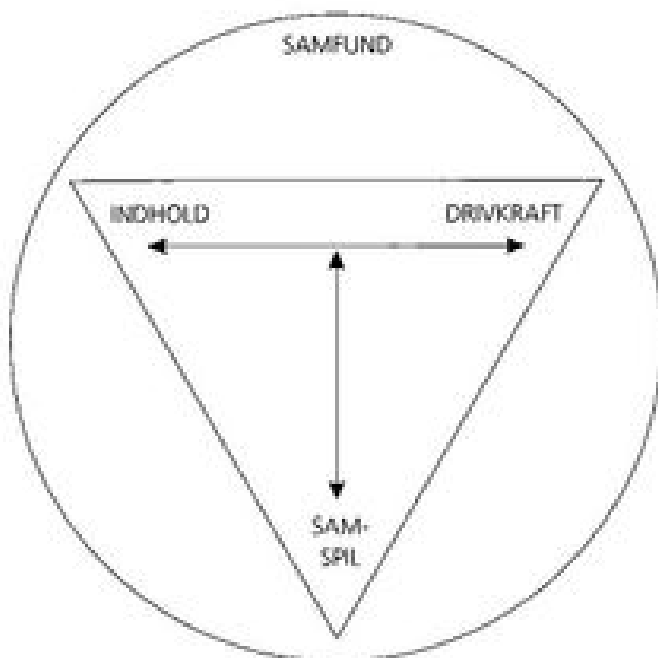
Jeg forventer, at min undersøgelse kan bidrage med et forsigtigt bud på, hvordan elever udvikler digitale kompetencer, og hvordan lektionsstudier kan være med til at stilladsere dansklæreres kompetenceudvikling, så de bliver bedre til at indgå i kreative og innovative samarbejdsprocesser, når de designer multimodale undervisningsforløb. Jeg har nu beskrevet, hvilke metoder jeg gør brug af i min undersøgelse. Nedenfor sætter jeg en teoretisk ramme for undersøgelsen.

Kapitel 3. Teoretisk ramme

3.1 Socialkonstruktivistisk læringsforståelse

Mit projekt handler først og fremmest om, hvordan lærere samarbejder om at designe multimodale forløb, men jeg har også fokus på, hvad eleverne lærer, og hvilke digitale kompetencer de udvikler, når de i fællesskab skal producere multimodale tekster. Derfor finder jeg det vigtigt at beskrive, hvordan læring kan udspille sig.

Mit læringsteoretiske udgangspunkt er socialkonstruktivistisk, og jeg tager afsæt i Knud Illeris forståelse af læring. Jeg vælger at inddrage en overskuelig model, som Illeris har udviklet, fordi den både har fokus på læring som individuel og samspilsproces:



Læringens tre dimensioner (Illeris 2006: 39)

Illeris' grundlæggende tese er, at al læring involverer disse tre dimensioner, og at alle tre dimensioner altid må tages med i betragtning, hvis en forståelse eller analyse af en læringsituation eller læringsforløb skal være fyldestgørende (2006:38).

Indholdsdimensionen omhandler det, der skal læres. Illeris' signalord er *viden forståelse og færdigheder*. Igennem indholdsdimensionen udvikler eleven forståelse og opøver med Illeris' ord *mestring* i form af færdigheder, der sætter eleven i stand til at tackle tilværelsens praktiske udfordringer.

Drivkraftdimensionen, som ifølge Illeris udgøres af *motivation, følelse og vilje*, drejer sig om mobilisering af den mentale energi, som læringen kræver (2006:41). Drivkraftdimensionen kan virke engagerende og motiverende for elever, når de skal producere multimodale tekster (Levinsen og Holm Sørensen 2014).

For Illeris drejer læringens samspilsdimension sig om individets samspil med den sociale og materielle omverden, der gør sig gældende på to niveauer:

- 1) Det sociale niveau, der eksempelvis kan udspille sig i et klasselokale.
- 2) Det overordnede samfundsmæssige niveau, der sætter præmisser for samspillet.

Som signalord for samspilsdimensionen vælger Illeris *handling, kommunikation og samarbejde* (2006: 41,42)

Illeris tilføjer signalordene i sin læringstrekant, så den får karakter af en figur, der viser bredden og mangesidigheden i vores læring, og hans pointe er, at den modsvarer det moderne samfunds krav om læring og kompetenceudvikling (2006: 38-43).

Jørgen Bang og Christian Dalsgaard forklarer, at den socialkonstruktivistiske forståelse indebærer, at samarbejde i relation til læring og vidensdeling er betydningsfuld i forhold til den sociale kontekst, og den danner rammen om samarbejdet. Ifølge en socialkonstruktivistisk forståelse finder

læring sted i en eller anden form for kollaboration, hvor deltagerne tager del i et fælles arbejde. Det er imidlertid kollaboration i en bestemt betydning og med vægten lagt på bestemte aspekter. Det skyldes først og fremmest, at læring ifølge en socialkonstruktivistisk forståelse ikke er individuel, eftersom viden alene eksisterer i sociale sammenhænge (2005: 7). Bang og Dalsgaard citerer Lave og Wenger (1999):

Knowing is inherent in the growth and transformation of identities and it is located in relations among practitioners, their practice, the artifacts of that practice, and the social organization and political economy of communities of practice (Lave & Wenger 1999: 122) (Bang og Dalsgaard 2005: 7).

Samarbejde i tilknytning til læring og vidensdeling er ifølge Bang og Dalsgaard ikke blot et spørgsmål om at arbejde sammen, men nærmere et spørgsmål om at deltage i en social kontekst. Derfor bliver arbejdsopgaven og den sociale praksis afgørende for samarbejdets betydning for læring og vidensdeling (2005:7).

Når lærerne i undersøgelsen skal samarbejde i et PLF, vil samarbejdet ifølge Bang og Dalsgaard ikke være et middel til at igangsætte og effektivisere bestemte processer, men derimod en integreret del af læreprocessen. Det centrale for den socialkonstruktivistiske forståelse er, at læring og vidensdeling finder sted i en social kontekst, der er fælles for deltagerne. Lave og Wengers betragter læring som en form for socialisering ind i et praksisfællesskab, hvis konstruktion besidder eller indeholder viden (2003).

Nedenfor vil jeg undersøge lærernes samspilssituation (Ileris 2006) nærmere, da jeg er særlig interesseret i at undersøge, hvordan de mestrer aktiviteter og handlinger og sproglige diskurser inden for et fællesskab (Wenger og Lave 2003). Derfor vil jeg nedenfor fokusere på lærernes kollaborative samarbejdsprocesser i professionelle læringsfællesskaber.

3.2 Professionelle læringsfællesskaber

Mit 2. forskningsspørgsmål fokuserer på, hvilken effekt lærernes kollaborative samarbejde har på undervisningen og dermed elevernes læring. For at diskutere det vil jeg først definere, hvad et professionelt læringsfællesskab er.

Skolesystemet i Ontario i Canada tager udgangspunkt i *Professional Learning Communities*, når de beskriver, hvordan skoleudvikling skal finde sted. Målet kan beskrives med tre ord *Improved student achievement* (Bolam et al., 2005). Professionelle læringsfællesskaber kan karakteriseres ud fra en model med 6 komponenter: *Ensuring Learning for All Students - Relationships, Collaborative Inquiry - Leadership - Alignment - Focus on Results*

I artiklen *Team 'et som professionelt læringsfællesskab* redegør Lars Qvortrup for, at hvis man som skoleleder vil styrke elevernes læringsudbytte og trivsel, så er en af de vigtigste indsatser at styrke lærernes teamsamarbejde. Qvortrup forklarer, at hvis lærere skal udfolde deres professionelle dømmekraft, skal de have de bedst mulige pædagogiske kompetencer. Professionel dømmekraft er ifølge Qvortrup karakteriseret ved, at man kan slutte fra den generelle forskningsinformerede viden til den konkrete undervisningssituation, og at man omvendt kan sætte den konkrete situation i relation til den generelle viden, f.eks i sine løbende overvejelser over, hvad der skal være den næste indsats, eller i den kontinuerlige refleksion over, hvordan det går nu, og hvor vi skal hen i næste fase.

Qvortrup karakteriserer et PLF ud fra 5 punkter:

1. *Medlemmerne af et professionelt læringsfællesskab har en fælles forståelse af, hvilke værdier og visioner der ligger til grund for skolens virksomhed.*
2. *De tager et kollektivt ansvar for elevernes læring og læringsudbytte.*
3. *De arbejder med reflekterende og professionelt undersøgende metoder som fx kollegabaseret observation og feedback.*
4. *De samarbejder på et praktisk plan, fx med fælles undervisning, kollega-feedback og evaluering*
5. *De fremmer læring og kompetenceudvikling i fællesskabet blandt lærerne i teamet (2015: 1).*

Qvortrup nævner tre grunde til, at lærere bør arbejde i team, og at disse bør organiseres i professionelle læringsfællesskaber. Den første grund er, at læringsfællesskaber fremmer lærernes samarbejde. Ledelsen på en skole bør skabe en kultur på skolen, der er præget af professionel tillid, hvor man kan tale åbent om succes'er og udfordringer, og hvor det i teamet drejer sig om i fællesskab at udvikle kompetencer og dele fremgangsmåder og strategier til at håndtere disse udfordringer.

Den anden grund til, at man bør organisere et team som et PLF, omhandler "professionel dømmekraft". Ifølge Qvortrup bør læreren skabe en stærk relation til eleverne og gøre det synligt at arbejdet med læring. Det er vigtigt, læreren tager ansvaret for, at der udvikles en klar klasseledelse uden læringshæmmende adfærd, for det vil skabe motivation blandt eleverne i form af "self-efficacy" - dvs. skabe forventninger hos eleven om at kunne klare næste opgave. Elevernes motivation og self-efficacy vil jeg være opmærksom på, når jeg observerer eleverne samarbejder om at skabe multimodale produktioner. Qvortrup peger på, at der skal udvikles klare rammer for lærernes arbejde i teamet, hvor der er respekt for det selvstændige fortolkningsrum. Det er ifølge Qvortrup i teamet, at man udvikler sine analytiske kompetencer og afprøver sin professionelle dømmekraft (2015:2).

Når Qvortrup opridses den tredje grund til, at et lærerteam bør organiseres som et PLF, refererer han til Viviane Robinson. Den mest virkningsfulde måde, hvorpå skoleledere kan gøre en forskel for elevernes læring, er ifølge Robinson at fremme lærernes faglige læring og udvikling. Effektiv faglig udvikling er for Robinson en kollektiv snarere end en individuel bestræbelse, og derfor er netop professionelle læringsfællesskaber en meget hensigtsmæssig ramme for kompetenceudvikling (Robinson 2015:106) (Qvortrup 2015).

Jeg vælger at undersøge, hvordan PLF'er kan være medvirkende til at stilladsere læreres kompetenceudvikling, fordi jeg vurderer, at PLF'er adskiller sig fra de former for fagteam, hvor lærere hovedsageligt deler ideer og giver hinanden opmuntring. Det er afgørende, at lærerne bliver bedre til i fællesskab at undersøge deres egen undervisning. Lærerne bør stille undersøgende spørgsmål og invitere kolleger til at observere deres undervisning og elevernes læring.

I mit metodekapitel har jeg tidligere beskrevet, hvordan lektionsstudier både kan være et middel og et mål til at opnå en mere effektiv undervisning, og jeg har tidligere redegjort for, hvad forskningen siger om lektionsstudier. Med reference til Munthe (2016) hævder jeg, at et systematisk arbejde med studielectioner genspejles i de faktorer som PLF'er bygger på. Denne kobling finder DuFour og Marzano også væsentlig, når de hævder, at de kollaborative team i PLF'er er perfekte

instrumenter til udvikling og vurdering af effektive undervisningslektioner, og disse team bør engagere sig i lektionsstudier på et meget detaljeret niveau (2015:128).

3.3 Dialogen

3.3.1 Bakhtin og dialogen

Mikhail Bakhtin har i de senere år været en meget læst og omdiskuteret forfatter i Danmark. Selvom Bakhtin ikke skrev om pædagogik, men om litteratur, sprog og kommunikation, er hans teorier om dialogisme relevante i forhold til mit projekt. Olga Dysthe operationaliserer hans begreber om polyfoni og heteroglossia, når hun argumenterer for, at der altid er flere stemmer, der taler på samme tid i klasserummet. Hendes analyser af Bakhtins begreber er relevante for mig, når jeg ud fra min indsamlede empiri vil analysere elevernes dialog med hinanden, elevernes dialog med læreren samt lærernes indbyrdes dialog. Endvidere er Dysthes operationalisering af Bakhtin væsentlig, når jeg senere vil definere, hvordan elever i fællesskaber kan producere multimodale tekster.

Jeg vil derfor se nærmere på Bakhtins begreber polyfoni og heteroglossia. Bakhtin mener, at individet kun lever i kraft af det andet menneske, idet det er hans overbevisning, at eksistensen grundlæggende er dialogisk. At leve er ifølge Bakhtin at være i en aldrig afsluttende dialog med andre mennesker. Bakhtin mener, at sprogets kommunikative funktion er blevet undervurderet af lingvistikken. Man har ifølge Bakhtin kun undersøgt sproget ud fra den talendes synspunkt og ikke ud fra den nødvendige relation til andre deltagere i "talekommunikationen". Bakhtin hævder, at hvis lytterens rolle har været studeret, har det udelukkende været som passiv lytter. Bakhtins pointe er, at når en lytter forstår meningen med talen, så er hans rolle aktiv og responderende. Lytteren kan være enten enig eller uenig eller et sted midt imellem. Derfor har al forståelse af levende tale ifølge Bakhtin en aktiv svarende karakter, og derfor er talen et socialt fænomen (1998:1-10).

Bakhtin påstår, at lingvisterne forenkler det spil, der eksisterer mellem taler og lytter. Hvis man forstår den lyttende som en, der passivt modtager talen, er det en forenkling. Ved at hævde, at al forståelse bærer et svar, tildeler Bakhtin den lyttende en langt mere aktiv rolle, end lingvisterne gør. Lytteren bliver medproducent. Jeg læser Bakhtin, som om lytteren bliver taler allerede i erkendelsesprocessen - altså før han svarer på ytringen. Bakhtins tanker om, at lytteren bliver taler afføder for mig at se en pointe - nemlig at alle, der taler i større eller mindre grad er svarende, idet man ikke er den første, der taler. For Bakhtin bærer taleren ikke kun eksistensen af sprogsystemet, men også eksistensen af forudgående ytringer. Både talerens egne tidligere ytringer, samt andre menneskers tidligere ytringer relaterer sig til den nye ytring på den ene eller anden måde. Således understreger Bakhtin, at alle ytringer er led i en kompliceret organiseret ytringskæde (1998: 10).

Jeg vurderer Bakhtins tanker som yderst vedkommende i en skolekontekst, når han hævder, at ytringen er fuld af dialogiske undertoner. Uden at tage hensyn til de dialogiske undertoner, er det ifølge Bakhtin umuligt at forstå ytringen til bunds, fordi også tankerne bliver formet i en proces af gensidig påvirkning og kamp med andre tanker (1998: 35).

Ytringen er ifølge Bakhtin ikke kun knyttet til tidligere ytringer, men også efterfølgende led i kommunikationen. Det underbygger Bakhtin i *Problem of Dostoevsky's Poetics* ved at påpege

ytringens kontekstafhængighed. Den enkelte ytring er nemlig afhængig af sin kontekst samt af andre ytringer og deres kontekster:

The life of the word is contained in its transfer from one mouth to another, from one context to another context, from one social collective to another, from one generation to another generation. In this process the word does not forget its own path and cannot completely free itself from the power of those concrete contexts into which it has entered (Bakhtin 1984: 201).

Bakhtins tanker om, at ytringen og dens kontekster er tilknyttet både tidligere og fremtidige led i dialogen er interessant for mig, når jeg herefter vil diskutere dialogens betydning i en skolekontekst. Olga Dysthe operationaliserer Bakhtins dialogbegreb (2012), hvilket jeg nu vil redegøre for.

3.3.2 Dysthe og dialogen

Dysthes opfatter dialogen som et overordnet begreb, og inspireret af Bakhtin forklarer hun, at eksistensen grundlæggende er dialogisk. At leve betyder at engagere sig i dialog, at stille spørgsmål, lytte, svare være enig osv. I nedenstående citerer hun Bakhtin, der giver udtryk for, at vi kun kan nå til bevidsthed om os selv gennem kommunikationsprocessen:

Jeg opnår kun bevidsthed om mig selv og bliver kun mig selv ved at afsløre mig overfor den anden, gennem den anden og med den andens hjælp. De vigtigste handlinger, dem, der konstituerer selvbevidstheden, er bestemt af deres forhold til en anden bevidsthed (...) Selve menneskets væsen er dyb kommunikation. At være betyder at kommunikere (...) (Bakhtin 1984: 311-312) (Dysthe 1997: 66).

Med udgangspunkt i Bakhtins citat forklarer Dysthe, at et menneske først og fremmest er defineret ved dets forhold til andre, og derfor bruger mennesket ikke kun sproget for at udtrykke sig selv, men for at kommunikere og være i dialog. Og det er ifølge Dysthe det grundlæggende i Bakhtins dialogisme. Dysthe argumenterer for, at et sådant menneskesyn og en sådan opfattelse af betydningen af det sproglige samspil mellem mennesker vil have konsekvenser i klasserummet. I Dysthe forståelse er dialogen både en grundlæggende kvalitet i den menneskelige interaktion, og samtidig er dialogen et mål, som man må søge i de mange forskellige samspilssituationer, som etableres i klasserummet. Inspireret af Dysthe opfatter jeg ligeledes dialogen på to måder - dialogen som eksisterende og dialogen som et mål, der findes side om side (1997: 64-71) (2012: 57-65).

Dysthe argumenterer for, at det er afgørende, hvordan vi ser og hører os selv gennem andres øjne og stemmer, og at det har direkte relevans til forholdet mellem elever og lærere i klasserummet. Hun er interesseret i at undersøge, hvad der skal til for, at en ægte dialog kan finde sted i klasserummet. Dysthe peger på, at en forudsætning for, at man kan indgå i en ægte dialogsituation, er selvtillid, og en anden forudsætning er tillid og respekt mellem dialogens parter. Men det ene eksisterer ikke før det andet, for det er ifølge Dysthe gennem dialogen, at man får en opfattelse af sig selv, og dette er et vigtigt skridt i retning af at få selvtillid og tillid til andre (1997: 64-75).

Dysthes fremhæver således tillid og respekt som en forudsætning for, at man kan føre en ægte dialog. Denne sondring vil jeg senere diskutere i forhold til Lotte Darsøs forståelse af innovation og kreativitet, for hun pointerer, at tillid og respekt i relationen spiller en afgørende rolle, når man skal fremelske innovationskompetence.

Forståelse er ifølge Dysthe aldrig overføring af mening fra afsender til modtager, idet forståelse altid er afhængig af, at modtageren aktivt kommer budskabet i møde med en eller anden form for reaktion, og i dette møde eller samspil opstår mening og forståelse. Denne idé om, at mening bliver konstrueret som en ideologisk bro mellem dialogens parter er således helt central både for Bakhtin og Dysthe. Dysthe påpeger, at hvis forståelse og responser så nært knyttet sammen, at det ene er er umuligt uden det andet, har det vidtrækkende betydning for undervisningen (1997: 64-75).

Dysthe fremhæver to udfordringer, når elever skal give hinanden feedback. Dels mangler eleverne overblik i forhold til sine kammeraters projekter, dels er elevers tekstkompetencer uudviklede (1987: 176). Jeg opfatter Dysthes tanker som relevante, idet hun ligesom John Hattie og Helen Timperley (2007) er inde på nogle af de udfordringer, der er forbundet med, at elever giver hinanden feedback. Dette vil jeg senere diskutere, når jeg redegør for, hvor afgørende feedback er for elevers læringsudbytte.

3.3.3 Flerstemmighed

Dysthe pointerer, at dialogbaseret undervisning bygger på en dialogisk forståelse af meningsskabelse og kommunikation. Hun argumenterer for, at mening skabes og udvikles gennem dialogisk interaktion og samarbejde mellem mennesker, der er situeret i en bestemt kontekst. I forhold til undervisning betyder det, at flerstemmighed bliver en af kerneværdierne, og at der lægges vægt på muligheden for at lære og skabe mening gennem mødet med andre opfattelser og synspunkter (2012:45).

Dysthe giver udtryk for, at der bag Bakhtins begreb om flerstemmighed ligger to ord - heteroglossia og polyfoni. Heteroglossia bruger Bakhtin til at forklare, at individuelle stemmer bliver formet af sproget i forskellige sociale grupper. Dysthe understreger, at en lærer bør give plads til de forskellige sociale sprog i klasserummet som en del af sin pædagogiske tilgang. Polyfoni er en term hentet fra musikken, hvor hver stemme er udviklet selvstændigt. Bakhtin karakteriserer eksempelvis Dostojevskijs romaner som polyfoniske, fordi han lader sine karakterer tale med sine egne stemmer. Flerstemmighed rummer således både heteroglossia og polyfoni og er ifølge Dysthe et udtryk for en kommunikativ situation, hvor både social, kulturel og sproglig forskellighed får plads, idet deltagerne får lov til at give udtryk for det, som de står for på deres egne vilkår (2012: 57-65).

Den klassiske dialog fremhæver værdier som klarhed, ligeværd, harmoni, konsensus og enighed. Bakhtin lægger derimod - i sin forståelse af dialog - vægt på det vage, det flertydige, det flerstemmige og på modstand og spændinger. Han er især optaget af, at forståelse sker gennem en forhandling af mening i mødet mellem forskellige stemmer, og at potentialet for læring er størst, når forskellige syn konfronterer hinanden. Bakhtin understreger, at det ikke er nok, at flere stemmer eksisterer side om side. Det bliver i Bakhtins forståelse først dialogisk, når ideerne bliver testet i en konfrontation mellem de forskellige stemmer (2012: 57-65).

Dysthe har studeret, hvordan lærere ofte giver plads til, at eleverne kommer til orde med deres egne stemmer. Lærerne er gode til at inddrage elevernes oplevelser og erfaringer, sådan at de på frugtbar vis kan spille sammen med den faglige viden, som lærerne selv bringer ind. Lærerne udnytter i meget ringe grad det, som Bakhtin fremhæver som det centrale i dialogen, nemlig spændingen mellem de forskellige stemmer. Dysthe pointerer, at det ikke er nok, at eleverne er aktive og siger noget. Læringspotentialet ligger i, at stemmerne bringer forskellige elementer i spil, sådan at de

udvider forståelse og 'interanimerer' hinanden - det vil sige, at de påvirker hinanden og giver gensidigt liv til og udfylder hinanden. Det kræver mere af lærerne, end at de bare lader eleverne komme til orde. (2012: 190).

Dysthes nuancerer således den flerstemmige dialogsituation i en undervisningskontekst, og det bliver særligt interessant for mig, når jeg senere vil diskutere, hvordan mening skabes, dels inden for kreative og innovative fællesskaber i klasserummet, og dels inden for dansklærernes PLF.

3.3.4 Flerstemmigheden i den akkumulerende og eksplorative samtale i klasserummet

Dysthe giver også eksempler på dialogen i undervisningssituationer, hvor flerstemmigheden giver et tema bredde. Hun er inspireret af Neil Mercer & Karen Littleton (2007), der taler om den akkumulerende samtale, dvs. en samtale hvor mange kommer med bidrag, som giver temaet større bredde. Dysthe pointerer, at i en undervisningssituation vil læreren ofte indlede en akkumulativ dialog med eleverne, men efterhånden bliver samtalen ofte mere udforskende eller eksplorativ. Det sker ifølge Dysthe, hvis eleverne er stærkt engagerede i temaet og selv ligger inde med megen viden, som de kan bidrage med. Den eksplorative samtale karakteriseres ifølge Dysthe ved, at deltagerne lytter til, hvad de andre elever og læreren siger og responderer på ved at bringe deres egne synspunkter ind i samtalen.

Neil Mercer, Rupert Wegerif og Lyn Dawes definerer den eksplorativ samtale således:

Explorativ talk is that in which partners engage critically but constructively with each other's ideas. Statements and suggestions are sought and offered for joint consideration. These may be challenged and counter-challenged, but challenges are justified and alternative hypotheses are offered. In exploratory talk, knowledge is made publicly accountable and reasoning is visible in the talk (1999: 97)

Det er for mig at se interessant, at Dysthe sammenligner den eksplorative samtale i klasserummet med den samtale, der finder sted i 'det virkelige liv', når parterne i en samtale er engagerede i et emne. Dysthe henviser til Nystrand og hans forskningsteam (1997), der i deres omfattende klasserumsstudier redegør for, at de mest lærerige samtaler er dem, der ligner den normale hverdagsagtige samtale, og ikke den skoleagtige, som i årtier har været dominerende i klasserummet (2012: 190-203). Det er en pointe, som jeg senere vil diskutere, når jeg forholder mig til teknologiens affordances, når elever producerer multimodale tekster. For det er et omdrejningspunkt i mit projekt, at elevernes produktioner skal målrettes andre elever eller forældre, idet det er min påstand, at det har en positiv effekt på elevernes engagement at producere multimodale tekster, der er meningsgivende i en hverdagskontekst.

Karen Littleton og Neil Mercer m.fl. forklarer i deres tekst *Talking and thinking together* (2005), at den eksplorative samtale er en kommunikativ proces, der skal få eleverne til at resonere gennem dialog. Littleton pointerer, at ved at fremelske en bevidsthed om og brug af den eksplorative samtale (...) *may help learners develop communicative and intellectual habits that will serve them well across a range of different situations. Pupils should therefore be encouraged and enabled to practise Exploratory Talk in the classroom* (2005).

Mercer og Littleton opfordrer til, at elever skal tænke sammen i grupper, fordi de bruger mere eksplorativ dialog, når de samarbejder om problemløsende opgaver. Mercer og Littleton fremhæver

endvidere, at deres studier peger på, at elever er blevet bevidste om fordelene ved gruppearbejde. Ved at lytte og sammenligne ideer, og ved at lære, hvordan man tænker højt sammen, lærer eleverne, hvordan de skal tænke klart, både når de samarbejder og arbejder alene. At hjælpe hinanden med at lære er ifølge Littleton en måde at komme til større forståelse. Dialogen tillader alle at reflektere over, hvad de har lært, og hvordan de har lært det. Og eleverne kan ifølge Littleton ofte komme til bedre resultater, når de arbejder sammen end, når de arbejder alene (2005: 173,174).

Such a culture of collaboration is founded on mutual respect and trust amongst teachers and learners, such that learners feel able to take the risks inherent in opening up their thinking to their peer group (Underwood:1999)(Littleton 2005: 172,173).

For mig er det vigtigt, at Littleton indikerer, at elevens udvikling af diskussionsfærdigheder stærkt afhænger af, om læreren stiller åbne spørgsmål og lægger op til en eksplorativ dialog i klasserummet (Littleton 2005: 180), hvilket også er en af Dysthes pointer.

Inspireret af Dysthes og Littleton vurderer jeg, at det kan blive afgørende for et kreativt og innovativt læringsmiljø i klasserummet, at læreren kan stilladsere elevens flerstemmighed. De to dansklærere, der i mit projekt skal designe undervisning i et PLF, skal således være opmærksomme på både at opfordre til en akkumulativ, men i særdeleshed en eksplorativ dialogen i klasserummet.

3.4 Feedback

3.4.1 Feedback og læring

Jeg vil nu diskutere, hvordan feedbackprocesser kan optimere dansklæreres undervisning, således at den bliver mere effektiv. Endvidere vil jeg diskutere, hvordan feedback mellem lærer og elev, samt gensidig elev feedback kan være et effektivt redskab, når elever skal producere multimodale tekster i danskundervisningen.

Hatties påstand er, at ekspertlæreren har en voldsom effekt på elevens læring. Han taler om lærerens evne til at monitorere læring og give feedback, og herunder fremhæver han vigtigheden i, at besidde evnen til at aflæse elevernes læring og tilrettelægge undervisningen herefter: *Expert teachers are more adept at monitoring student problems and assessing their level of understanding and progress, and they provide much more relevant, useful feedback.* (2003:7)

Jeg antager, at feedbackprocesser mellem lærere især handler om, hvordan fagkolleger på en skole samarbejder, og det må derfor være afgørende, i hvilken kontekst feedbacken gives og modtages. Hvis de to dansklærere eksempelvis er en del af et større velfungerende professionelt læringsfællesskab, hvor der i forvejen er etableret et kreativt og innovativt læringsmiljø, så vil et mindre PLF med to dansklærere også lettere vil kunne etableres og dermed får feedbackprocesserne givetvis bedre vilkår.

Jeg vil først beskrive feedbackbegrebet ud fra Hatties og Helen Timperleys forståelse, og dernæst vil jeg med udgangspunkt i Vibeke Christensens ph.d.-afhandling *Nettekster fanger og fænger* (2015) diskutere, om hendes videreudvikling af Hatties og Timperleys feedbackmodel er anvendelig i et dansk fagdidaktisk perspektiv.

Hattie og Timperley forklarer i *Styrken ved feedback*, at feedback er et af de mest effektive redskaber til læring. Selvom feedback er et af de vigtigste redskaber til læring, kan typen af feedback og den måde, som den gives på have meget forskellige virkninger. Hattie og Timperley foreslår en feedbackmodel, der forstærker læring, og som kan identificere de særlige egenskaber og omstændigheder, hvor feedback har den største virkning. Med udgangspunkt i modellen fremhæver de nogle udfordringer, når man giver feedback. Eksempelvis nævner de timingen af feedback samt virkningerne af positiv og negativ feedback. Hatties og Timperleys overordnede pointe med at foreslå en feedbackmodel, der kan bruges til at forstærke læringen, er, at den kan foreslå måder at bruge feedback på, så effektiviteten i klasseværelset styrkes (2013:13).

Hattie og Timperley forstår feedback som information, der gives af en agent - eksempelvis en lærer, kammerat, bog, forældre, en selv eller erfaringen (2013:14). Denne brede forståelse af feedbackbegrebet læner jeg mig op ad, men når jeg senere analyserer mine data, fokuserer jeg især på den feedback, der gives af en agent, der enten er en lærer eller elev.

Da min undersøgelse omhandler elevers digitale produktioner, har jeg også fokus på den feedback, som de digitale teknologier kan tilbyde eleverne. Jeg forholder mig dog ikke til den feedback som en bog, forældre eller erfaring kan tilbyde.

Hattie og Timperley bruger Kulhavy (1977) og Sadler (1989) til at forklare formål, effekt og typer af feedback:

I den ene ende af kontinuummet har vi en klar sondring mellem undervisning og feedback. Men når feedback kombineres med en mere korrigerende tilbagemelding, vikles feedback og undervisning sammen, indtil selve processen tager form af en ny undervisning snarere end blot at give eleven information om, hvad der er rigtigt og forkert. For at opfylde dette undervisningsmål må feedback give information, der specifikt er relateret til den læringsopgave eller -proces, som opfylder kløften mellem, hvad der er forstået, og hvad der stræbes efter at blive forstået (Hattie og Timperley 2013:14)

Hattie og Timperley refererer igen til Kulhavy (1977: 220), når de forklarer, at feedback virker mest effektiv, når den drejer sig om fejlagtige fortolkninger, og ikke når den drejer sig om en fuldstændig mangel på forståelse. Hvis en elev fuldstændig mangler forståelse, kan feedback ifølge Hattie og Timperley virke direkte truende på en elev.

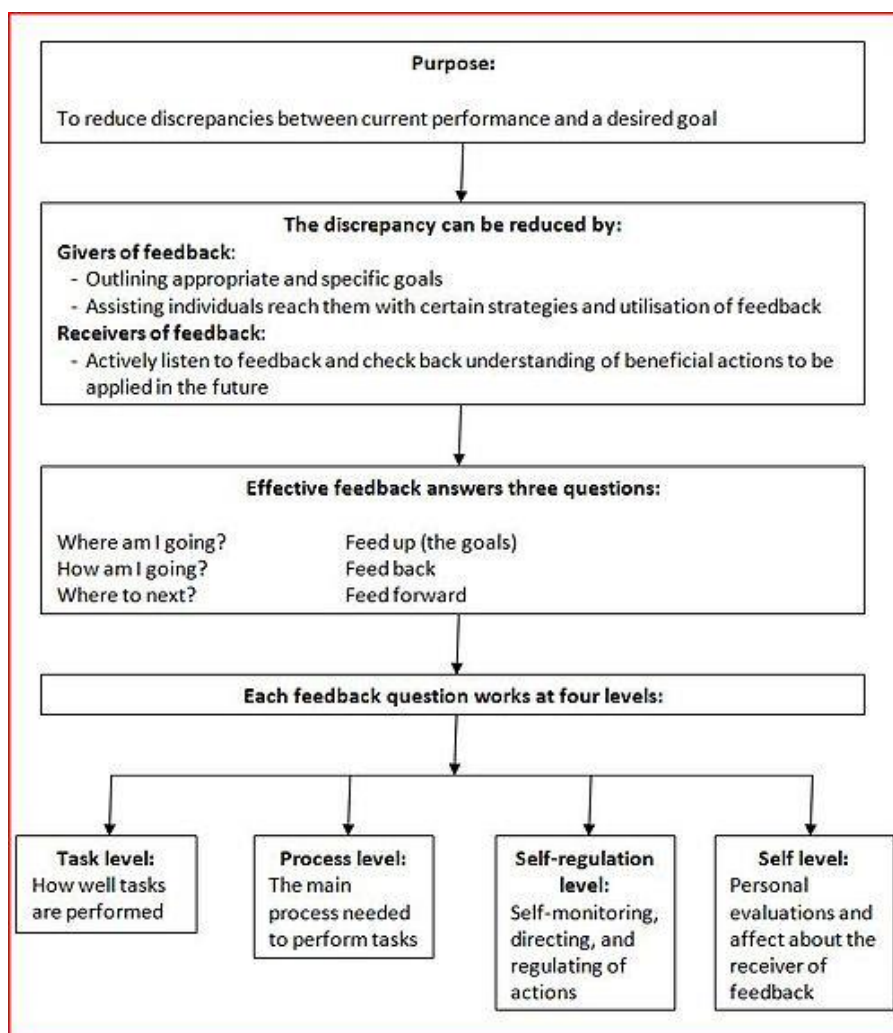
Når jeg skal observere, hvordan feedbackprocesserne foregår mellem lærer og elever samt eleverne imellem, er det væsentlig at være opmærksom på, at det digitale aspekt, kan være fremmedartet for nogle elever. Ifølge Hattie og Timperley vil feedback ikke have den store virkning på elevers præstationer, hvis informationen virker for fremmedartet for dem, for det vil ikke være muligt for dem at relatere den nye information til noget allerede kendt.

Jeg antager, at selve fremstillingen af multimodale tekster kan virke fremmedartet på nogle elever i 7. klasse, og når jeg observerer feedbackprocesserne i klasserummet, er derfor vigtigt at være opmærksom på Hatties og Timperleys pointe. De refererer nemlig igen til Kulhavy (1977), når de pointerer, at feedback ikke nødvendigvis fungerer som forstærker, fordi feedback kan blive accepteret, modificeret eller forkastet (2013:14,15).

Hattie påviser (1999), at de mest effektive former for feedback involverer, at eleverne modtager informativ feedback om en opgave, og om hvordan opgaven kan løses mest effektivt. Det har også en stor effekt, når læreren giver eleverne råd og vink eller forstærkning i form af computerassisteret undervisningsfeedback og/eller relateret til mål. Ifølge Hattie og Timperley har feedback den største virkning, når målene er specifikke og udfordrende, men opgavens kompleksitet lav (Hattie og Timperley 2013).

I forhold til mit projekt er det interessant, om opgaven og målene bliver præsenteret, så alle elever forstår, hvad de skal i gang med, og hvad de skal arbejde hen imod. Samtidig vil jeg under observationerne have fokus på, om lærerens feedback er relateret til mål, der er specifikke og udfordrende nok i forhold til alle elever, og om det specifikke og udfordrende er relateret til det digitale aspekt i undervisningen. Jeg vurderer, at det kan være en udfordring for læreren, idet opgavens kompleksitet samtidig bør være lav.

3.4.2 En model for feedback som læringsforstærker



En model for feedback som læringsforstærker (Hattie og Timperley 2013: 21)

Hattie og Timperley giver udtryk for, at der er mange måder, hvorpå elever kan reducere kløften mellem den nuværende og den ønskede forståelse som respons på feedback. Dog er de ikke alle lige

effektive forstærkere af læring. Effektiv undervisning involverer ifølge Hattie og Timperley ikke blot videregivelse af information og forståelse til eleverne, men involverer også bedømmelse og evaluering af elevernes forståelse. Således kan lærerens næste handling i undervisningen tilpasses elevernes nuværende forståelse. Den 2. del er feedbackdelen, og som ovenstående feedbackmodel viser, handler den om tre vigtige spørgsmål:

Hvor er jeg på vej hen?

Hvordan klarer jeg mig?

Hvor skal jeg hen herfra? (2013:23)

Disse spørgsmål handler om dimensionerne feed up, feedback og feed forward, og svarene på disse tre spørgsmål vil ifølge Hattie og Timperley styrke læringen. Et ideelt læringsmiljø eller en ideel læringsoplevelse forekommer, når både lærer og elever søger svar på hvert af disse 3 spørgsmål. Hattie og Timperley nævner dog, at lærerne alt for ofte begrænser elevernes muligheder for at modtage information om deres præstationer i relation til disse spørgsmål ved at overtage ansvaret fra elevernes læring og ikke lade dem selv overveje deres egne muligheder for at lære.

Inspireret af Hattie og Timperley og med udgangspunkt i min egen praksiserfaring som dansklærer i grundskolen, antager jeg, at det vil påvirke elevernes læring i positiv retning, hvis lærere blev bedre til at lære eleverne at være med til at formulere deres egne læringsmål. Da det forudsætter et rigtig godt samarbejde mellem lærer og elever og dermed en ægte dialog i Dysthes forstand, vil det nødvendigvis kræve en del øvelse for elever og lærer.

3.4.3 Feedback på opgave-, proces-, selvregulerings- og selvniveau

Feedback på opgaveniveau omhandler den konkrete feedback som enten læreren eller andre elever giver hinanden for at kunne løse opgaven bedre. Der gives eksempelvis feedback i forhold til korrekthed. Hattie og Timperley bruger begrebet korrektiv feedback på dette niveau, og de fremhæver, at denne type af feedback er den mest almindelige i en skolekontekst (2013:27).

På procesniveau omhandler feedbacken, hvordan opgaven færdiggøres. Hattie og Timperley påpeger, at feedback på dette niveau er effektiv, når den består af information om fremskridt eller om, hvordan man kommer videre i processen (2013:25). Feedback om de processer, der ligger bag løsningen af en opgave, kan også fungere som en igangsætter og føre til mere effektivitet og brug af opgavestrategier. Pointen er ifølge Hattie og Timperley, at feedback på procesniveauet ser ud til at være mere effektivt end feedback på opgaveniveauet (2013:31). Det vil jeg være opmærksom på, når jeg observerer elevernes feedbackprocesser.

Feedback på det selvregulerende niveau inkluderer bedre færdigheder i selvevaluering eller større tiltro til egne evner før yderlig engagement i en opgave. Hattie og Timperley forklarer endvidere, at feedback på dette niveau *kan have virkning på selveffektivitet, selvreguleringsfærdigheder og selvopfattelsen hos eleverne som lærerende, sådan at eleverne bliver opmuntret til eller informeret om, hvordan de bedre og mere effektivt kan fortsætte med opgaven.* (2013:27). Feedback, der omhandler selvregulering, er effektiv, når den fører til yderligere engagement i en opgave, til forstærket selveffektivitet, samt til opfattelsen af at feedbacken er velfortjent. (2013: 44).

Det fjerde feedbackniveau omhandler feedback om selvet som person. Hattie og Timperley fremhæver ikke dette feedback, fordi det er effektivt, men fordi det ofte er tilstede i klasserummet.

Men deres pointe er, at ros til eleverne ikke er særlig effektiv, fordi den indeholder meget lidt information, som giver svar på de tre ovenstående spørgsmål. Samtidig afledes opmærksomheden fra opgaven. Hattie og Timperley refererer til Meyer (1979), når de redegør for, at ros ikke altid virker efter hensigten, og at ros kan have negative konsekvenser for elevernes selvevaluering af deres egne evner.

Når jeg skal observerer, hvordan læreren sandsynligvis roser eleverne, og hvordan eleverne muligvis roser hinanden, når de skal samarbejde om at producere multimodale tekster, vil jeg, som Hattie og Timperley anbefaler, sondre mellem ros, der retter opmærksomheden væk fra opgaven og over på selvet, og ros, der er rettet imod indsats, selvregulering, engagement eller processerne i relation til opgaven og udførelsen af den.

3.4.4 Feedback i et fagdidaktisk perspektiv

Vibeke Christensen har skrevet ph.d.-afhandlingen *Nettekster fanger og fænger* (2015), og hun har videreudviklet Hatties og Timperleys feedbackmodel, så den er tilpasset danskfaget. Christensen tilføjer et fagligt perspektiv på Hatties selvreguleringsniveau, idet hun ikke finder betegnelsen selvregulering for dækkende. I stedet bruger hun betegnelsen læringsforvaltning, som både dækker over elevens psykologiske og generelle selvregulering og elevens selvstændige arbejde med det faglige indhold på et metaniveau. Med den danskfaglige tilpasning kommer Hatties og Timperleys feedbackmodel til at se således ud:

Feedbackniveau	Eksempler på indhold ifølge Hattie	suppleret med et fagdidaktisk perspektiv
Opgave	Forstå opgaven? Det konkrete indhold i opgavebesvarelsen	Have den nødvendige faglige viden Forforståelse
Proces	Opgaveløsningens forløb Fejlfinding Alternative handlemuligheder Vurdering af information og informationssøgning	Fagets metoder Fag- og stofspecifikke læringsstrategier
Læringsforvaltning	Overvåge og evaluere læringsprocessen Engagement Motivation	Faglig forundring Generalisering, f.eks. identificering af mønstre og mønsterbrud Vurdering og stillingtagen

Selv	Ris og ros	Ris og ros for faglig viden og færdigheder
------	------------	--

Feedbackmodel til danskfaget (Christensen 2015: 84)

Christensen giver udtryk for, at pga. det måloverskridende og kritiske indhold i læringsforvaltningens faglige dimension, er det vanskeligt at beskrive det faglige indhold på læringsforvaltningsniveau præcist. Derfor tager hun afsæt i elevernes forudsætningerne for at kunne tilegne sig fagligt stof på eget hånd. Den faglige forundring er ifølge Christensen drivkraften, der får eleven til at stille spørgsmål og søge svar, mens evnen til at opfange mønstre og mønsterbrud i stoffet støtter eleven i at tænke videre.

Jeg vil bruge Christensens videreudviklede feedbackmodel, når jeg observerer og senere analyserer feedbackprocesserne mellem lærer og elever og eleverne imellem. Christensens forståelse af læringsforvaltningsniveau er anvendelig i en dansk didaktisk sammenhæng, idet begreberne *faglig forundring*, *generalisering f.eks identificering af mønstre og mønsterbrud* samt *vurdering og stillingtagen* er begreber, der ofte italesættes af dansklærere i en didaktisk kontekst.

Jeg har nu fokuseret på, hvordan feedbackprocesser kan være medvirkende til at optimere elevernes læring. Samtidig har jeg fokuseret på, hvordan lærere kan give hinanden feedback og dermed stilladsere hinandens kompetenceudvikling. Nedenfor vil jeg diskutere begreberne kreativitet og innovation, fordi jeg vil undersøge, hvordan lærernes kompetenceudvikling kan styrkes ved at indgå i kreative og innovative samarbejdsprocesser, når de designer multimodale undervisningsforløb.

3.5 Kreativitet og innovation

I nedenstående vil jeg sætte begreberne innovation og kreativitet i spil med forståelsen af, hvordan lærere samarbejder om at designe multimodale undervisningsforløb. Jeg fokuserer ikke på, om lærerne definerer sig selv som kreative og innovative. Derimod er jeg interesseret i at diskutere, hvordan lærerne kan etablere kreative processer, der kan sætte skub i en innovativ konceptualisering. For jeg forventer, at en konceptualisering af et multimodalt undervisningsdesign kan forandre læreres samarbejdspraksis. Som Lotte Darsø forstår jeg kreativitet som *evnen til at lege med ideer, tanker, muligheder og materialer* (2011: 27).

Med udgangspunkt i Schumpeters definition drejer innovation sig om et nyt produkt, der evalueres af brugeren, mens hun betegner kreativitet som en proces. Innovationen er forbundet med en strategisk retning, mens kreativitet ifølge Darsø snarere er en inspireret aktivitet. Således opfatter jeg som Darsø kreativitet og innovation som sammenhængende, idet innovation kan beriges og blive mere original gennem kreative teknikker og processer (2011: 27).

3.6 Innovation

3.6.1 Innovative læringsprocesser i teamsamarbejde

I forhold til mit projekt er jeg opmærksom på, om de to kolleger i planlægningsfasen indgår i en innovationsproces, hvor de med Lotte Darsøs begreber kommer til at færdes imellem innovationsdiamantens fire parametre, da disse ifølge Darsø danner innovationsfeltet. Når jeg vælger at reflektere over, hvordan innovationsdiamanten kan bruges i forhold til mit projekt, er det fordi, jeg ønsker at undersøge, om de spørgsmål, som de to lærere stiller sig selv og hinanden, kan

sætte gang i en innovationsproces, som kan have positiv effekt på et multimodalt undervisningsdesign. Ifølge Darsø starter en innovationsproces netop med et brændende spørgsmål eller et vigtigt emneområde, der skal udforskes for muligheder. Processen involverer indhentning og diskussion af vigtige spørgsmål, relevant information og interessant viden. Og dette mønster fortsætter som en iterativ proces (Darsø 2011: 67-79).

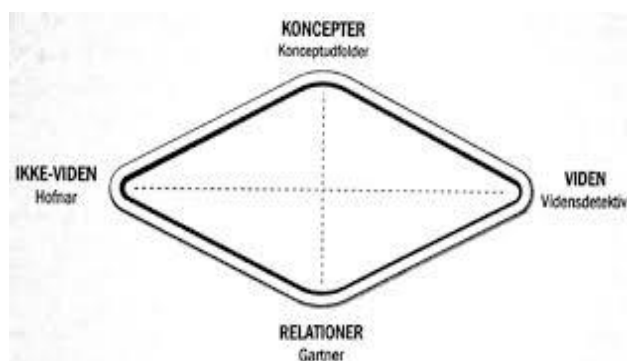
Således vil jeg undersøge, om lærerne i fællesskab indgår i en iterativ proces, hvor de kan finde frem til et koncept, der kan udgøre et forsigtigt bud på en multimodal didaktik for danskfaget. Mit projekt lægger op til en iterativ designproces, hvor man har en prototype, som i denne her sammenhæng er et multimodalt undervisningsdesign. Denne prototype testes, evalueres og forbedres. I min undersøgelse igangsættes den iterative proces to gange, når lærerne i fællesskab skal udvikle en prototype (undervisningsdesign), som de skal teste, evaluere, forbedre, teste evaluere og afslutningsvis konceptualisere. Jeg vælger at udarbejde en didaktisk lektionsstudiemodel, der kan illustrere denne iterative designproces. I kapitel 4 vil jeg udfolde interventionen ud fra denne model.

Darsø giver udtryk for, at samarbejdskompetencen er afgørende for innovationsprocessen, når innovative team etableres. Hun fokuserer på homogenitet over for diversitet og fremhæver, at de fleste ofte er enige om, at homogenitet på mange måder fremmer samarbejdet, dels fordi vi er tiltrukket af dem, der ligner os, dels fordi, det er så let at blive enige med ligemænd. Darsø pointerer, at diversitet fremmer kreativitet og innovation, men at den blotte tilstedeværelse af diversitet langt fra er nok. Tværtimod medfører diversitet ofte konflikt, da folk opfatter tingene forskelligt og derfor kommer op at skændes. For Darsø er et vist mål af dynamik eller kreative spændinger fremmende for innovation, men diversitet kræver ledelse - eksempelvis effektive procesredskaber eller sociale teknologier (2011:51,52).

Diversitet kan i Darsøs forståelse få indirekte indflydelse gennem netværk. Det er interessant i forhold til mit projekt, når hun hævder, at i forhold til innovative team kan det have stor betydning, hvilke netværk gruppen kommer i berøring med, og hvorfra den får inspiration og gode ideer. Mit projekt omhandler et lille netværk eller PLF, der består af to dansklærere. Dette PLF er en del af et større PLF, nemlig danskfagudvalget på skolen, som igen er en del af et stort PLF, der består af alle kolleger på skolen samt skolens ledelse. Jeg hævder, at de tre nævnte PLF'er gensidigt påvirker hinanden, og hvis påvirkningen i overvejende grad består af provokationer og konstruktive forstyrrelser, vil det have en positiv effekt på det lille PLF, bestående af de to dansklærere.

Nedenfor vil jeg med inspiration fra Darsø beskrive fire lederroller, der er knyttet til hver af de fire parametre fra innovationsdiamanten.

3.6.2 Gartneren, hofnarren, vidensdetektiven og konceptudfolderen i et PLF



Innovationsdiamanten med lederroller (Darsø 2011: 72)

Nedenfor vil jeg undersøge innovationsdiamanten i forhold til, hvordan de to dansklærere samarbejder og påtager sig roller som henholdsvis gartner, hofnar, vidensdetektiv og konceptudfolder. Elevernes rollefordeling inden for innovationsdiamanten kunne også være spændende at se nærmere på, men jeg fokuserer på lærernes PLF.

Innovationsgartneren skal ifølge Darsø skabe gensidig tillid og respekt mellem deltagerne. Darsø hævder, at typen af relationer er helt afgørende for innovationsskabelsen, fordi relationerne kan skabe grundlaget for, at innovative team tør bevæge sig i ikke-viden-feltet. Darsøs forskning viser, at i grupper, hvor tillid og respekt er til stede, forekommer innovativ krystallisering oftere (Darsø 2011: 70-71).

Hofnarrens rolle er at trække deltagerne over mod ikke-viden-feltet ved at stille samt opfordre og hjælpe de andre deltagere til at stille alle de "umulige" spørgsmål (Darsø 2011: 73). De fleste mennesker bryder sig ikke om at færdes i ikke-viden feltet. Det er usikkert, og man føler sig dum og sårbar. Der er bare den hage ved det, at gnisten til innovation ifølge Darsøs opstår i ikke-viden-området, når vi tør stille de dumme, brændende eller hypotetiske spørgsmål (Darsø 2011:300-307). Men Darsø påpeger, at det kræver mod, og derudover er det essentielt, at deltagerne er klar over, at det faktisk er åbne spørgsmål og ikke-viden, der skal til for at skabe det nye (Darsø 2011: 70).

Det er en pointe i dette projekt, at Dyste ligesom Darsø fremhæver vigtigheden af, at læreren kan stille åbne spørgsmål. Som tidligere nævnt postulerer Dysthe, at åbne spørgsmål sammen med høj værdsætning kan skabe grobund for en ægte dialog. Når Darsø fremhæver, at åbne spørgsmål og ikke-viden er afgørende i innovationsprocessen er det fordi, det er i ikke-viden-feltet, at dynamikken ligger.

Vidensdetektiven er optaget af at opbygge gruppens viden, som det innovative koncept i sidste ende vil bygge på. Vidensdetektiven og hofnarren skal i fællesskab så tvivl ved det vedtagne og det, alle tager for givet. Spørgsmålene kan betyde, at der opstår nye åbninger eller sprækker i det, der debatteres (Darsø 2011:73).

Konceptudfolderen sørger for at få afklaret begreber, beder om deltagernes eksempler og skriver stikord mv. Det er også konceptudfolderens opgave at hjælpe med enighed og uenighed i gruppen. Darsø forklarer, at det ikke er optimalt, hvis man i en gruppe er enige om alting i projektet. Det er

derimod sundt, hvis der er område af projektet, hvor der hersker uenighed. Dog er det vigtigt, at uenigheden er afklaret, så alle ved det. I sådanne sammenhænge kan det være med til at skabe en positiv stemning i gruppen (2011:76).

Hvis jeg ser på innovationsdiamanten i forhold til lærernes samarbejde, er det afgørende, om de påtager sig rollen som henholdsvis gartner, hofnar, vidensdetektiv og konceptudfolder. Når jeg igangsætter interventionen, vil jeg være opmærksom på lærernes roller, samt om de indtræder i en proces, hvor de konceptualiserer og diskuterer multimodale designs inden for innovationsdiamantens rammer. Innovationsdiamanten viser netop, at det er afgørende at konceptualisere, for når man får begrebsliggjort sin viden, sker læreprocesserne.

3.7 Multimodalitet

Mit første forskningsspørgsmål lyder: *Hvordan kan lektionsstudier være med til at stilladsere dansklæreres kompetenceudvikling, så de bliver bedre til at indgå i kreative og innovative samarbejdsprocesser, når de designer multimodale undervisningsforløb?*

I arbejdet med at besvare dette spørgsmål vil jeg med udgangspunkt i Gunther Kress' tanker om multimodalitet definere begrebet samt redegøre for, hvordan multimodale tekster kommunikerer med læseren. Endvidere vil jeg forholde mig til, hvordan lærere kan samarbejde om at skabe et multimodalt didaktisk rammedesign. Derfor inddrager jeg Holm Sørensen og Levinsens designmodel i diskussionen (2014).

3.7.1 Multimodal kommunikation

Ifølge Holm Sørensen og Levinsen integrerer den digitale produktion det multimodale i faglige og tværfaglige læreprocesser. De refererer til Kress (2003:45), når de definerer *modalitet som en kulturelt og socialt skabt ressource, der kan anvendes til repræsentation og kommunikation. Begrebet multimodalitet kan yderlig defineres ved, at en ytring eller en tekst skaber mening i kombinationen af forskellige modaliteter* (2014:133).

Ifølge Holm Sørensen og Levinsen spiller modaliteterne en central rolle i elevernes produktioner. Når eleverne arbejder med kombinationer af multimodale flader, får modtageren af deres produkter tilbudt interaktive handlemuligheder, hvor der kan opstå uforudsigelige kombinationer af modaliteter. Holm Sørensen og Levinsen fremkommer med en vigtig pointe, når de forklarer, at det betyder, at eleverne skal kunne forstå og håndtere produktionsformer, hvor de ikke kan kontrollere deres modtagers måde at handle på, hvilket gør brugen af multimodale virkemidler mere kompleks.

Når eleverne arbejder med produktive forløb, undersøger og afprøver de forskellige kombinationer og muligheder. Ifølge Holm Sørensen og Levinsen foregår dette ofte i processer, hvor indhold og udtryksformer afprøves meget målrettet eller i eksperimenterende og kreative processer.

Nedenfor citerer jeg Kress, fordi jeg er optaget af, hvordan dansklærere stilladsere elevernes kreative og innovative læreprocesser, når de skal have deres multimodale tekst til at kommunikere med læseren, og Kress' tekst indrammer nogle interessante pointer i forhold til, hvordan multimodale tekster kommunikerer med læseren.

Kress benytter sig af et metafiktivt greb, når han henvender sig direkte til læseren og dikterer, hvad læseren skal gøre:

På dette tidspunkt vil jeg bede dig gå over til din bærbare computer og gå ind på webstedet Poetry Archive (www.poetryarchive.org). Det henvender sig til læsere, der interesserer sig for lyrik: voksne, lærere, børn. Vælg nu siden About Us. Den fremstår ret traditionelt: Visse strukturelle aspekter er karakteristiske for digitale kommunikationsfora, men den store tekstblok er traditionelt opbygget. Den er lineær: Du ved, hvor du skal begynde at læse, du ved, hvordan du skal navigere i teksten; og du ved, at hvis du ser bort fra denne viden eller bevidst går imod den, vil du ikke kunne skabe 'ordentlig' mening af teksten. Gå nu til "The Children's Poetry archive". Her finder du en helt anden struktur: Du er måske slet ikke tilbøjelig til at kalde det en 'orden'. Den fortæller ikke den besøgende, hvor man skal begynde. Den besøgende vælger selv, hvor han eller hun vil begynde, med udgangspunkt i sine interesser. Her er skrift ikke det vigtigste kommunikationsmiddel. Sammenhæng sikres ikke gennem organiseringen af den skrevne tekst – der er ikke nogen – men gennem farver. Som 'besøgende' bliver du måske tiltrukket af et tema, et billede, noget skrift. Den grundlæggende pointe er, at der er sket et socialt skift: fra forfatterens autoritet til læserens interesse. Den lineære karakter af den skrevne tekst var ét middel til at signalere førstnævnte; modulariteten af den multimodale tekst signalerer sidstnævnte (2012:14).

Nedenstående foto fra mine deltagerobservationer viser, hvordan 3 elever vælger at designe deres multimodale tekst ved at sætte tekst, billede og lyd sammen. Digtets metaforer bliver behandlet på et konkret niveau ved, at "hjertet puttes i tasken", og med Kress' ord kan man sige, at skriften er fuldstændig lineær og traditionelt opbygget. Skriften i dette artefakt bliver således tekstens vigtigste kommunikationsmiddel og er således et udtryk for en traditionel multimodal tekst, der på ingen måde sprænger rammerne.



(Foto: Birgitte Madsen, April 2016)

Det er interessant, om eleverne med hensigtsmæssig feedback fra læreren eller andre elever vil være i stand til at redesigne deres tekst, så læseren eller publikums interesse fanges. Men det kræver, at eleverne bevæger sig væk fra den lineære og konkrete tekstopfattelse og tør indgå i kreative og innovative processer, hvor de kan sætte flere modaliteter i spil, så deres multimodale produktioner bliver funktionelle. Eller med Kress' ord så må elevernes multimodale tekster gerne signalere *at der er sket et socialt skift: fra forfatterens autoritet til læserens interesse* (2012).

Ifølge Kress kan de gamle betydninger af skrivning og læsning vise sig at være mere anvendelige metaforer end den aktuelt dominerende metafor 'literacy'. Hans pointe er, at mennesket fortsat vil skabe mening i forhold til sociale rammer. De vil sætte mærker, og andre vil ifølge Kress beskæftige sig med disse mærker og skabe deres egen mening af dem.

3.7.2 Lærernes multimodale og didaktiske design

Nedenfor inddrager jeg Holm Sørensen og Levinsens designmodel, der viser den tidlige sammenhæng mellem elevens og lærers arbejde som didaktiske designere.



(Holm Sørensen & Levinsen 2014:33) (Lærers tre faser er vist med orange, elevernes med blå)

Når jeg i kapitel 4 udfolder interventionen, vil jeg tage udgangspunkt i ovenstående model og tilføje modellen to faser, der viser, at lærernes redesign i efter-fasen skal implementeres påny og afslutningsvis konceptualiseres i en efter-fase.

Derfor vil jeg kort diskutere Holm Sørensen og Levinsens model. I interventionens første fase planlægger to dansklærere i før-fasen det didaktiske rammedesign for elevernes samlede arbejde. I elevernes før-fase introduceres eleverne til læringsmål. I elevernes efter-fase gør lærer og elever status og producerer nye aftaler for elevfokus. I lærers efter-fase evaluerer læreren med sin fagkollega og på baggrund af denne feedback redesigner de to lærere i fællesskab deres multimodale forløb (Holm Sørensen og Levinsen 2014: 32,33) Herefter gennemføres alle modellens faser igen, og afslutningsvis muliggøres en innovativ konceptualisering af det multimodale design (Darsø 2011).

3.7.3 Multimodale kompetencer og digital dannelse

Mit andet forskningsspørgsmål omhandler, hvilken effekt lærernes kollaborative samarbejde har på undervisningen og dermed elevernes læring. Jeg vil derfor diskutere, hvad eleverne lærer, og hvilke digitale kompetencer de udvikler, når de i fællesskab producerer multimodale tekster. Først vil jeg diskutere forholdet mellem multimodal kompetence og digital dannelse.

Elise Seip Tønnesen refererer til Kress, når hun forklarer, at multimodal kompetence indebærer, at man kan anvende tilgængelige semiotiske ressourcer for at frembringe eller forhandle om betydning

og for at kunne forstå og forklare, hvordan forskellige semiotiske modaliteter fungerer i en overordnet sammenhæng (Tønnesen 2010: 273).

Ifølge Holm Sørensen og Levinsen kan multimodal repræsentation i lighed med det skriftlige udtryk synliggøre og fastholde tanker og refleksioner (2014). Det er derfor afgørende, at eleverne tilegner sig multimodale kompetencer. Det vil sige, at de skal kunne afkode og udtrykke sig i og med multimodale genrer og virkemidler. Disse kompetencer hører til det, Holm Sørensen og Levinsen kalder digital dannelse (2014:43).

Holm Sørensen og Levinsen gør rede for, at menneskets relation til de digitale ressourcer er *udvidet til at omfatte positionen som aktør, der deltager, producerer, modtager, deler, kommunikerer og samarbejder. Derfor er der behov for, at det uddannelsesmæssige fokus skifter fra læring af best practices til læring af digital dannelse* (2011:19).

Holm Sørensen og Levinsen refererer til Buckingham (2003), når de forklarer, at en digitalt dannet person er i stand til at metareflektere over interaktionen med andre over multimodale virkemidlers betydning. Det er endvidere vigtigt, at de fremhæver, at digital dannelse afhænger af, at man kan forstå, hvordan handling og virtuelle miljøer er sammenvævede, og hvorledes de konstitueres af hinanden. De refererer til Martin (2006), der definerer digital dannelse ud fra 3 niveauer (2011: 19).

De 3 niveauer er relevante for mig, når jeg skal observere, at eleverne producerer multimodale tekster. Derfor vil jeg i nedenstående skema operationalisere Holm Sørensens og Levinsens 3 niveauer i forhold til de kompetencer, som jeg forventer, at eleverne vil bruge.

Niveauer	Min operationalisering
<p>Niveau 1 <u>Digital kompetence</u> - de basale færdigheder, der kræves for at kunne lære og foretage bestemte operationer gennem "learning by doing"</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Finde tekst, billede, musik og lyd på internettet • Bruge de mest basale funktioner i de valgte programmer (eksempelvis MovieCut og iMovie) • Forsøge sig frem
<p>Niveau 2 <u>Repertoire af digitale anvendelser</u> - basal indsigt og handlestrategier, der tillader modifikation af praksis, som er baseret på kritisk refleksion og transfer af viden og "best practices" mellem digitale løsninger i det digitaliserede miljø</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Eksperimentere med programmerne og sammensætte lyd og tekst • Overføre erfaringer fra andre programmer, som kan anvendes i undervisningen • Erhverve sig begreber knyttet til funktioner og handlinger

	<ul style="list-style-type: none"> • Reflektere over egen læring omkring arbejdet med de anvendte andre programmer • Bruge programmer i undervisningen
<p>Niveau 3 <u>Digital transformation</u> - evnen til at metareflektere over og integrere kreativitet og innovation, der tillader forandring af de grundlæggende præmisser for handling og handlemønstre i et digitaliseret miljø</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Reflektere over egne eller andres refleksioner over kreative og innovative ideer og løsningsforslag til den multimodale fremstilling • Bruge egne eller andres refleksioner til at skabe nye kreative og innovative ideer og løsningsforslag til den multimodale fremstilling

(Holm Sørensen og Levinsen 2011: 19)

Multimodal kompetence er ikke kun, at eleverne kan forstå hver enkelt modalitet. Multimodal kompetence omhandler også evnen til at tolke og bruge kombinationer af modaliteter, - altså at forstå og implementere flere modaliteter i et udtryk. Det er min antagelse, at når lærere konstruerer multimodale rammedesign, så vil det styrke elevernes multimodale kompetence således, at de ikke bare bliver i stand til at læse, forstå og konstruere mening mellem multimodale kommunikationsformer og egen forforståelse, men også selv bliver i stand til at kunne producere multimodale tekster. Jeg vil undersøge om elevernes skabelses- og samarbejdsprocesser kan karakteriseres som kreative og innovative, og om de dermed er medvirkende til at styrke elevernes læreprocesser i en sådan grad, at de bliver digitalt dannede.

Kapitel 4. Beskrivelse af interventionen

Jeg vælger at illustrere interventionen ved at konstruere en model, der tager udgangspunkt i Holm Sørensen og Levinsens didaktiske designmodel (2014). Modellen inkorporerer de førnævnte 5 faser for arbejdet med lektionsstudier (Mogensens 2015):



(Den didaktiske lektionsstudiemodel kan ses i større format i bilag 9)

Nedenfor beskriver jeg interventionens fem faser ud fra min didaktiske lektionsstudiemodel.

Før-fasen: Lærernes planlægning af design

To dansklærere (V) og (P) planlægger i fællesskab et undervisningsdesign for et danskmodul, hvor det overordnede mål er, at eleverne skal blive bedre til at producere multimodale tekster.

Nedenfor ses lærernes første design:

Mål:

Bruge multimodale tekster til at visualisere/tolke et digts stemning og billedsprog.

1. Læs digtet højt
2. Analyser digtet - understreg billedsprog (sammenligninger, metaforer).
3. Diskuter i gruppen, hvilke billeder og hvilken musik (uden tekst), der vil passe til jeres digt - både i forhold til stemning og billedsprog.
4. Find billeder og musik (fx Jamendo) på nettet.
5. Brug et redigeringsprogram til at lave præsentationen. Fx MOvieCut på skoletube.
6. Udgiv den færdige præsentation på skoletube i kanalen "Digte"

Praksis i klassen: Implementering af design

Lærerens praksis i klassen:

Den planlagte studielektion implementeres, idet V underviser sin egen 7. klasse, mens P og jeg observerer. V præsenterer eleverne for målet og instruerer dem ud fra ovenstående plan.

Elevernes praksis i klassen:

I gruppe på 3 skal eleverne i deres før-fase læse det udleverede digt højt, analysere digtet samt diskutere, hvilke billeder og musik, der vil passe til digtet. I produktionsfasen skal gruppen finde billeder og musik på nettet samt vælge et redigeringsprogram til at lave en præsentation. I efterfasen skal eleverne præsentere deres produkter for deres klassekammerater.

Efter-fasen: Refleksion og forbedring af design

Begge lærere og jeg mødes efter den afviklede studielektionen for at reflektere og forbedre lektionen. De to lærere deler, analyserer og diskuterer deres observationer. På baggrund af den feedforward, som lærerne giver og modtager, redesigner de deres multimodale undervisningsforløb.

Praksis i klassen: Implementering af redesign

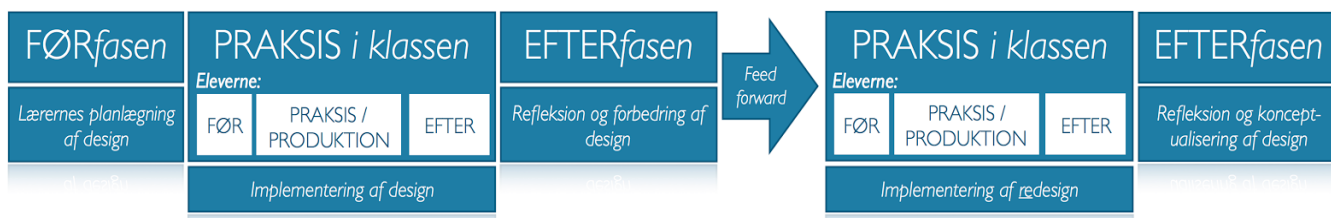
Lærernes redesign implementeres, og P underviser sin 7. klasse i den forbedrede studielektion. Elevernes praksis i klassen ændres i forhold til det nye design.

Efter-fasen: Refleksion og konceptualisering af design

Til et planlagt evalueringsmøde diskuterer de to lærere igen deres observationer og reflekterer over eventuelle ændringer og justeringer, der kan konceptualisere det multimodale design. Med henblik på at kortlægge samarbejdsrelationen, dialogsituationen og de kreative og innovative processer, foretager jeg med et semistruktureret interview med de to lærere.

Kapitel 5. Analyse

I dette afsnit analyserer jeg dataproduktionen, og jeg tager udgangspunkt i lektionsstudiemodellens fem faser:



5.1 Før-fasen: Lærernes planlægning af design

Inden de to lærere mødes for at planlægge deres første undervisningsdesign, spørger P om hun overhovedet kan bruges i undersøgelsen, idet hun ikke har de samme it-kompetencer som V. V fungerer som skolens pædagogiske it-vejleder. Hun forklarer, at hun ikke i samme omfang som V, har designet multimodale undervisningsforløb til sin 7. klasse, og derfor nævner hun, at hendes elever sandsynligvis ikke er lige så gode til det digitale som eleverne i parallelklassen.

Når P stiller dette spørgsmål, inden det første planlægningsmøde finder sted, kan det være et udtryk for, at hun er lidt usikker i forhold til det samarbejde, som de to fagkolleger skal til at etablere og udvikle. Muligvis er tilliden i relationen ikke helt på plads før projektets start. Ifølge Dysthe er tilliden og respekten mellem dialogens parter vigtig, hvis man vil opnå flerstemmighed. For Darsø er tilliden og respekten mellem deltagerne afgørende for innovationsskabelsen.

Planlægningsmødet indledes med muntre ytringer fra deltagerne, hvilket muligvis er medvirkende til, at V og P gennem hele mødet taler åbent og frit med hinanden. De afbryder på skift hinanden, mens de påbegynder planlægningen af studielektionen:

V: *Vi skal planlægge et forløb*

P: *Ja, det skal vi*

V: *Og vores forløb handler om, at eleverne skal kunne sætte billeder og musik til stemningen i et digt*

P: *Ja, og de skal stifte bekendtskab med (...)*

V: *et digitalt*

P: *det begreb, der hedder at sætte flere slags tekster sammen*

V: *Multimodalitet*

P: *Ja*

V: *Vi vil lave en multimodal tekst omkring stemninger i billeder, nej (...)*

P: *i billedsprog*

V: *Ja, så det, vi vil gøre, er, at vi vil finde nogle digte og sætte eleverne i grupper. Og i deres grupper skal de lave en digital produktion af det digt, som de har fået tildelt.*

P: *Ja*

V: *Hvor de skal lægge billeder og musik til, så de rammer den rigtige stemning og forhåbentlig billedsproget i digtet.*

P: *Ja, jo, så er der én, der skal finde ud af, hvilke redskaber, vi kan anvende. Og hvad målet er*

V: ja, hvad målet er, og gruppestørrelser

P: hvad det skal ende med fremlæggelser eller produkt (...) men skal vi starte med et mål

V: Ja, det synes jeg, eller flere mål. Jeg tænker i hvert fald et mål, det er at kunne bruge de digitale redskaber til at fremme en stemning. Ikke?

P: Ja, ja øh (pause) til at fremme en stemning, ja

V: Jeg ved ikke om ordet fremme, det er. Skal det i højere grad være beskrive (pause)

P: i hvert fald til at sætte fokus på metaforer eller billedsprog, for at få det formidlet sådan rent bevidsthedsmæssigt på en anden måde, end ved bare at forklare det

V: ja jo, bruge andre

V+P: udtryksformer end ord

V: Ja, det er vel egentlig det. At bruge andre udtryksformer end tekst

P: eller modaliteter (bilag 2).

Lærerne lytter ikke i særlig høj grad til hinanden. Alligevel bekræfter de og virker igangsættende på hinanden. Disse italesatte refleksioner (Holm Sørensen og Levinsen 2015) kan karakteriseres som en akkumulativ samtale, idet P og V debatterer og bekræfter hinanden uden at diskutere og udfordre hinanden. De accepterer ukritisk hinandens forslag til lektionstudiets indhold og arbejder videre ud fra dette. Den akkumulative samtaleform er dominerende i hele før-fasen. Få gange stiller de åbne spørgsmål og optager hinandens svar (Dysthe). Derfor optræder der kun sporadisk elementer fra en eksplorativ dialog (Holm Sørensen og Levinsen 2015; Mercer og Littleton).

Under dialogen indtager V og P forskellige roller. De påtager sig begge rollen som innovationsgartener (Darsø 2011) i før-fase, idet de i fællesskab med mig som deltagende observatør, tager ansvar i forhold til at skabe en stemning, der er præget af tillid og respekt for hinanden. Den positive relation, som de forsøger at opbygge i før-fase, danner grundlaget for, at de tør bevæge sig i ikke-viden feltet (Darsø). Eksempelvis skinner Ps usikkerhed i forhold til sine manglende digitale kompetencer ikke igennem, når de først kommer i gang med dialogen. Tværtimod tør P ligesom hofnarren stille "umulige" spørgsmål: P: *Altså lige i en parentes, når vi bruger de der faglige ord, modaliteter. Mine (elever) kender ikke til de der nye begreber. Det ved jeg ikke, om dine (elever) gør?* (bilag 2)

P tør således udstille sit manglende faglige overblik. Derfor optræder hun både som vidensdetektiv og hofnarren, idet de to i fællesskab sår tvivl ved det vedtagne og det, alle tager for givet (Darsø 2011:73). P påtager sig også rollen som konceptudfolder, idet hun sørger for at få afklaret begreber, når hun beder V give eksempler på, hvad *de der faglige ord, modaliteter* dækker over. V svarer følgende:

Jo, vi har været inde over multimodale tekster af flere omgange, men det er ikke det samme som, at de har styr på det. Jo, så er der to eller tre, der vil sige (at de har styr på det). Det mine (elever) har lært, det er, at når de kigger på en hjemmeside, så er det en multimodal tekst, for så er der både billeder, lyd og links (bilag 2).

P får således V til at afklare multimodalitetsbegrebet, mens hun som konceptudfolderen skriver stikord. Konceptudfolderens rolle er imidlertid også at hjælpe med enighed og uenighed i gruppen. Uden at de to lærere har aftalt det på forhånd, har P udvalgt 8 digte, som hun medbringer til mødet. V godkender digtene uden at forholde sig kritisk til deres fagdidaktiske potentiale, og hun roser P for, at hun har brugt tid på at finde digtene inden planlægningsmødet. Således observerer jeg, at V

og P gennem hele før-fasen er meget enige om alting i forhold til deres design, og det er ifølge Darsø ikke optimalt i forhold til en efterfølgende conceptualisering i et team.

Under hele planlægningsmødet opfører P sig som konceptudfolder og noterer deres fælles aftaler om undervisningens indhold og mål, og dermed udgør nedenstående tekst lærernes prototype på et multimodalt undervisningsdesign:

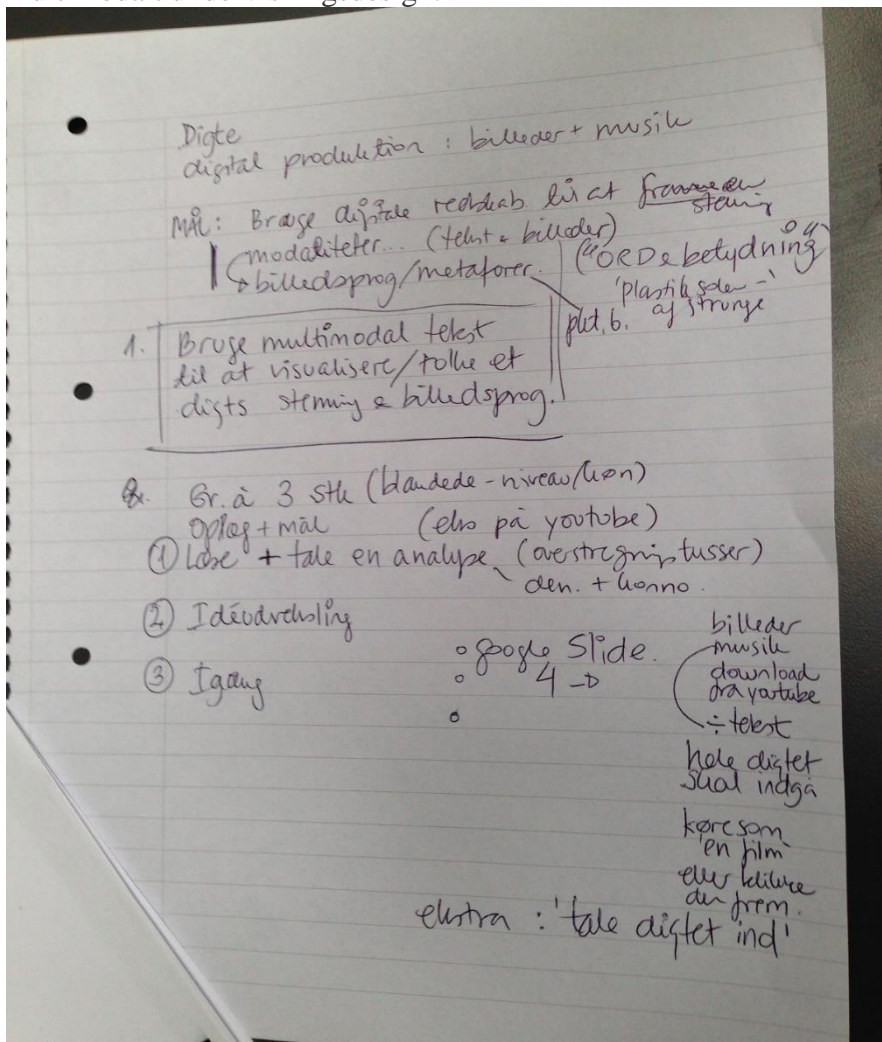


Foto: Birgitte Greve Madsen - April 2016

5.2 Praksis i klassen: Implementering af design

V indleder lektionen med at vise eleverne følgende tekst på projektoren, mens hun forklarer eleverne, hvad målet for lektionen er, og hvordan de i grupper på 3 skal samarbejde om at producere en præsentation, der afslutningsvis skal vises i klassen:

Mål:

Bruge multimodale tekster til at visualisere/tolke et digts stemning og billedsprog.

1. Læs digtet højt
2. Analyser digtet - understreg billedsprog (sammenligninger, metaforer).
3. Diskuter i gruppen, hvilke billeder og hvilken musik (uden tekst), der vil passe til jeres digt - både i forhold til stemning og billedsprog.
4. Find billeder og musik (fx Jamendo) på nettet.
5. Brug et redigeringsprogram til at lave præsentationen. Fx MOvieCut på skoletube.
6. Udgiv den færdige præsentation på skoletube i kanalen "Digte"

I ovenstående design fremgår det ikke, at det færdige multimodale produkt skal præsenteres for klassekammeraterne, men det fortæller V eleverne. Hun fortæller klart og tydeligt, hvordan hun forventer, at eleverne skal arbejde med opgaven.

Målet som V og P har defineret i deres design, og som V tager udgangspunkt i, når hun introducerer forløbet for eleverne lyder: *Bruge multimodale tekster til at visualisere/tolke et digts stemning og billedsprog*. Lærernes opstillede mål fungerer ikke som et læringsmål, som giver V mulighed for at lede elevernes læring og dermed sikre, at de når målene (Qvortrup). Det bliver således svært for V at aflæse tegn på elevernes læring, når målet ikke er opstillet som kompetencemål. I forbindelse med Vs gennemgang af opgaven og målet, stiller hun lukkede spørgsmål til eleverne (Dysthe), for at sikre sig, at de forstår opgaven: *Hvad er det nu lige multimodale tekster er? Hvornår er noget multimodalt?*

Fire elever rækker hånden i vejret for at svare på Vs spørgsmål. Den adspurgte elev svarer, *at når noget er multimodalt, er der både billede og tekst*. V optager elevsvaret (Dysthe) i sin næste sætning og spørger en ny elev, om hun er enig. Denne elev svarer, *at en multimodal tekst også er noget med lyd og ikoner*. Under introduktionen giver V overvejende feedback på opgaveniveau (Hattie), idet hun med sine spørgsmål kontrollerer, om eleverne har den nødvendige danskfaglige forforståelse og viden, der skal til for at forstå opgaven (Christensen 2015).

Da hun har inddelt eleverne i 3-mandsgrupper, spørger hun, om alle har styr på, hvad de skal i gang med. Ingen af eleverne markerer, og da de påbegynder arbejdet i grupperne, virker det som om, alle har forstået opgaven.

Der indgår transduktion (Tønnesen 2010) i lærernes design, idet eleverne bliver bedt om at give udtryk for deres forståelse af et digt i andre modaliteter, end de har mødt det i. Eleverne skal omforme én modalitet til en anden modalitet. Når de i grupper har læst digtet højt, skal de vælge et redigeringsværktøj til deres produktioner og udtrykke deres tekstforståelse i en præsentation. Alle grupper vælger MovieCut eller iMovie som redigeringsværktøj til deres produktioner i præsentationsprogrammet, og det giver dem rig mulighed for valg af multimodale udtryk.

Under gruppearbejdet virker alle elever aktive. Dog er der en enkelt gruppe, der bare vil være hurtigt færdig med opgaven, mens de andre grupper er bedre til at fordybe sig i arbejdet.

Alle grupper virker motiverede og engagerede i opgaven. I en enkelt gruppe opstår der undervejs i processen ordstrid af ikke konstruktiv karakter, men i langt de fleste grupper skiftes eleverne til at tale og bygger videre på hinandens ideer. Således registreres, at eleverne i overvejende grad lytter

til hinanden og virker igangsættende på hinanden. Eleverne har overvejende debatterende samtaler, hvor de bekræfter hinanden. Således diskuterer eller udfordrer de ikke hinanden i ret høj grad. Mange af eleverne accepterer ukritisk det, der foregår og arbejder videre ud fra dette (Holm Sørensen og Levinsen).

Nogle grupper løser i fællesskab digitale udfordringer og benspænd. Eksempelvis observeres en gruppe, hvor eleverne ved hver sin computer leder efter musik, der skal udtrykke et digts trist stemning. De har forgæves forsøgt at finde den rigtige musik, da en af gruppens medlemmer lidt desillusioneret udbryder, at de har brugt for lang tid på denne proces. Eleven foreslår, at de prøver at tænke på nogle sørgelige film, som de har set, for at effektivisere søgeprocessen. De andre to elever bekræfter, og den ene elev tilbyder at finde passende filmmusik, mens de andre to går videre med at finde egnede billeder til produktionen.

De påbegynder således et kollaborativt (Wenger 2003; Bang og Dalsgaard 2005) samarbejde, men erfarer, at de grundet tidsfaktoren på kooperativ vis må bruge hver sin computer til at strukturere samarbejdet og fordele noget af arbejdet imellem sig. Gruppen løser dette benspænd (Holm Sørensen Og Levinsen 2014) i fællesskab, mens der veksles mellem kooperative og kollaborative samarbejdsprocesser. Man kan sige, at lærernes multimodale design ikke bare giver mulighed for, men kræver, at eleverne påtager sig mange roller. De er både afsendere, deltagere, samarbejdspartnere og producenter. Benspændene sætter ifølge Holm Sørensen og Levinsen kreative processer i gang, idet kreativitet tilsyneladende befordres af produktive processer. Men det er vel af mærke kun, når det didaktiske design tager højde for det, og læreren bevidst udnytter, at processerne løbende rummer benspænd (2014).

5.3 Efter-fasen: Refleksion og forbedring af design

Efter 1. studielektion er gennemført skal V og P evaluere, reflektere og forbedre deres design. V indleder samtalen med at opridse målet for lektionen: *Målet for lektionen var jo, at eleverne skulle lave en multimodal tekst, hvor de skulle visualisere eller fortolke et digts stemning og sproglige billeder* (bilag 5).

V udviser faglig usikkerhed ved at formulerer målet således, idet det mål, der er nævnt i designet, og som eleverne blev præsenteret for i klassen lød, at de skulle kunne *bruge multimodale tekster til at visualisere/tolke et digts stemning og billedsprog*.

Der er således uoverensstemmelse mellem de to målformuleringer. I det mål, som eleverne blev præsenteret for i klassen, fremgik ikke, at de skulle fremstille et multimodalt produkt. Alligevel har eleverne tydeligvis ikke problemer med at vide, hvad opgaven går ud på. Både videoobservationerne samt lærernes evaluering viser, at alle elever forstår, hvad de skal i gang med, og de ved tydeligvis også, at de skal fremstille et produkt.

Når V i efter-fasen ridser målet op for lektionen, er hun således ikke klar over, at hun selv har ændret målformuleringen. Den efterfølgende dialogen i forhold til lektionsstudiets mål lyder:

B: Det kan også være, at I skal se på jeres mål. Er det rigtig formuleret? I skal måske mere tænke i retning af, hvad eleverne skal have lært, når de har lavet den multimodale produktion? Hvilke kompetencer skal de have erhvervet sig?

V: *Det er det første, vi skal tænke i, hvad er målet her? Vi er heldigvis nået dertil i den digitale udvikling, at det er ikke produktionen i sig selv, der er vigtig. I mit arbejde som pædagogisk it-vejleder ser jeg rigtig tit, at man kan miste, hvad det egentlig er, man skal lære ved at lave produktionen, ved at man er for fokuseret på produktionen. Så jeg tænker, at det vil være fint at ændre de der mål til, hvad er det egentlig er, at de skal kunne. Der er måske ikke at kunne lave en multimodal tekst, det er måske i bund og grund at kunne tolke et digt.*

P: *Ja, kunne tolke et digt.*

V: *Tolke er måske for meget. Det kunne også være at finde sproglige billeder.*

P: *at kunne udtrykke et digts stemning, synes jeg stadigvæk, er*

V: *Men det kan også godt være med, at kunne tolke et digt og udtrykke et digts stemning, at kunne finde billedsprog (P noterer).*

B: *Hvad med det multimodale, skal det ikke indgå i målet?*

V: *Ja, de skal kunne sammensætte flere modaliteter. Det er vel egentlig det.*

P: *Ja, det kommer så nedenunder, til det skal man så kunne sammensætte flere modaliteter i et produkt.*

P: *Man skal kunne bruge flere modaliteter til at udtrykke stemningen.*

B: *Hvad så med elevernes samarbejde? Skal det nævnes i målet?*

V: *Ja, via samarbejde eller i fællesskab.*

P: *Der bliver ligesom tre pinde. Det faglige, som vi gerne vil have dem til, og så er der metoden og samarbejdet (bilag 5).*

Lærerne redesigner målet for lektionsstudiet, så det lyder således:

Målet er at finde billedsprog i digtet og tolke og udtrykke digtets stemning og bruge flere modaliteter i et produkt, der skal fremvises.

Der nævnes ikke, hvem produktet skal fremvises for. Men det ligger implicit i dialogen, at den multimodale produktion skal fremvises i elevernes egen klasse. Modtagergruppen er således klassekammeraterne, som vel at mærke ikke har læst de andre gruppers digte. Så når produktionerne skal fremvises for klassen, er det første gang, at eleverne stifter bekendtskab med de digte, som de ikke selv har arbejdet med. Idet de ikke kender til digtene, som præsenteres for dem, er det sandsynligt, at de ikke er engagerede modtagere. De vil givetvis lytte høfligt til de multimodale produktioner af respekt for deres klassekammerater og læreren, men læringsprocessen for modtagerne kunne have været optimeret, hvis de kendte til digtene på forhånd.

I lærernes rammedesign er det hensigten, at eleverne i deres designproces skal give hinanden feedback i forhold til præsentationerne i elevernes efter-fase. Der er ifølge Dysthe to udfordringer, når elever skal give hinanden feedback. Eleverne mangler ofte overblik i forhold til sine kammeraters projekter. I denne kontekst er det ikke mærkeligt, at eleverne mangler overblik i forhold til kammeraternes projekter, idet de ikke kender digtet, som er præsentationens omdrejningspunkt. Dyste nævner også, at elevernes tekstkompetencer er uudviklede, og derfor er deres feedback ikke altid hensigtsmæssig.

Dialogen mellem V og P er som i før-fasen overvejende bekræftende, og P fungerer fortsat som konceptudfolderen, der noterer og skitserer deres nyfremstillede mål. I før-fasen nævnte jeg, at V godkendte de 8 digte, som P havde medbragt til planlægningsmødet uden at forholde sig kritisk til digtenes fagdidaktiske potentiale, og at dette kunne vanskeliggøre konceptualiseringen. I efter-fasen

formulerer V de refleksioner, som hun har haft i forhold til stofudvælgelsesprocessen. Da V bliver bedt om at skitsere særlige vanskeligheder ved lektionen, svarer hun:

V: Særlige vanskeligheder ved lektionen. Jeg tror jeg kan sige, at det, som jeg har tænkt mest over undervejs, det er, at der var en gruppe, der havde fået et digt, der var for svært for dem. Øh, hvor jeg tænkte, at der tror jeg ikke, at målet blev nået, for de to drenge, der var i gruppen. S, fik fanget det, men de to drenge, de var ikke særlig engagerede, fordi, de ikke forstod det (digtet). Der kan jeg i hvert fald tænke tilbage, at der skulle jeg havde gennemlæst digtene først, og tænkt, hvem der skulle have hvilke digte. Og jeg havde jo bare delte digtene tilfældigt ud. (bilag 5)



Foto: Birgitte Greve Madsen - april 2016

Det faktum, at V ikke har forholdt sig kritisk i stofudvælgelsesprocessen, samt at hun ikke har forholdt sig til, hvilke grupper, der skulle arbejde med de forskellige digte, gør, at hun bliver bevidst om, at to drenge tilsyneladende ikke har nået deres opstillede mål. Lektionsstudiemetoderne fordrer, at V forholder sig til de særlige vanskeligheder, der er opstået i lektionen. V er også usikker i forhold til, om eleverne har forstået, hvad opgaven går ud på, og hun gør også opmærksom på, at hun glemmer at få eleverne til lige at diskutere nogle af de svære ord to og to (...). Også fordi, der er rigtig mange i min klasse, der ikke kan lide at række hånden op. Og det har jeg faktisk langt hen ad vejen accepteret, fordi jeg er ret overbevist om, at man ikke skal presse introverte personer. Ja, det ville jeg normalt have gjort. Snak med sidemakkeren, så ville de have haft et bud på de spørgsmål, som jeg stillede. Nogle af dem ville så have kastet sig ud i at sige et eller andet. (bilag 5)

P bekræfter V i de overvejelser, som hun gør sig. Som i et professionelt læringsfællesskab reflekterer de på baggrund af praksis, og i fællesskab forbedrer de deres design, som P efterfølgende skal implementere i sin 7. klasse. P roser V samt reflekterer over, at deres fælles sparring i efterfasen får betydning for, hvordan hun den følgende dag kan implementere deres redesign: *Jeg hæftede mig ved optakten. Også fordi jeg synes, at det er vigtigt i forhold til i morgen. Jeg synes jo, at du er utrolig præcis og meget forberedt* (bilag 5).

Metoderne i lektionsstudierne guider de to lærere ind i et PLF, hvor de eksempelvis tvinges til at reflektere over følgende spørgsmål: Hvilken del af jeres teamudviklede lektionsplan fungerede godt,

og hvilken del fungerede ikke så godt, som vi havde håbet, og hvad kan vi gøre for at lave det om? (DuFour & Marzano 2015: 150)

V får feedback både på det selvregulerende niveau og i forhold til selvet. V bliver tydeligvis bedre til at selvevaluere, og hun får større tiltro til egne evner, så hun kan engagere sig yderlig i deres fælles designproces. V oplever givetvis, at feedbacken er velfortjent, og dermed vil det sandsynligvis forstærke hendes selveffektivitet. Når P roser V, giver hun feedback på selvniveauet. Men ros er ikke altid særlig effektiv, fordi den indeholder meget lidt information om de tre følgende spørgsmål: *Hvor er jeg på vej hen? Hvordan klarer jeg mig? Hvor skal jeg hen herfra?* (Hattie og Timperley 2013:23)

Når de to lærere roser hinanden, bør de ideelt set sondre mellem ros, der retter opmærksomheden væk fra opgaven og over på selvet, og ros, der er rettet imod indsats, selvregulering, engagement eller processerne i relation til opgaven og udførelsen af den.

5.4 Praksis i klassen: Implementering af redesign

P indleder med at fortælle om målet med lektionen:

Der er sådan et overordnet mål med denne her time. Jeg vil starte med at sige, at når I ikke at blive færdige, så gør I det færdigt senere. Men jeg vil gerne, at I når langt, så vi har lidt travlt. Målet det er, at I skal kunne finde, forsøge i hvert fald at finde noget, der hedder billedsprog i et digt, tolke digtet sådan nogenlunde og udtrykke digtets stemning. Der er nærmest altid en stemning i et digt. Så skal I bruge flere modaliteter i et produkt, der skal fremvises til sidst. Det bliver ikke i dag. Det når vi ikke. Er der en, der lige vil gentage, hvad modaliteter det er, for det ved I godt, det har vi talt om sidst

En elev svarer P, at det handler om forskellige måder at udtrykke sig på. P gentager elevsvaret og spørger, hvad billedsprog er. En elev nævner et knust hjerte, som eksempel på et sprogligt billede, og P optager elevsvaret og viser høj værdsætning (Dysthe), idet hun efterfølgende bygger videre på elevsvaret og forklarer, at et sprogligt billede både indeholder et real- og et billedplan. P sikrer sig, at eleverne har forstået opgaven, og hvad målet er. Hun tilføjer endvidere, at de meget gerne må stille tekniske spørgsmål til V, der er med i klassen. V har således ikke kun rollen som observatør, hun er også en resurselærer, der kan give eleverne feedback i forhold til elevernes tekniske og digitale spørgsmål. Eleverne har tydeligvis tillid og respekt for V. Derfor virker det efterfølgende naturligt for dem at henvende sig til V, når de søger svar på digitale udfordringer, mens de søger svar på danskfaglige spørgsmål hos P.

P indleder en akkumulativ samtale med eleverne, hvor flere af eleverne kommer med bidrag, hvilket giver temaet mere bredde (Dysthe). Den samtale, som P fører med klassen, får ikke karakter af at være eksplorativ, men da eleverne efterfølgende i grupper skal designe en multimodal tekst, bliver dialogen i flere af grupperne mere udforskende og dermed eksplorativ. Det sker sandsynligvis, fordi alle elever i de 8 grupper virker engagerede i opgaven, og fordi de selv føler, at de har noget at bidrage med i gruppearbejdet.

Eleverne i 6 ud af de 8 grupper er gode til at lytte til hinanden og respondere ved at bringe deres egne synspunkter ind i samtalen. Der er således grobund for en eksplorativ samtale i de fleste

grupper. I to grupper er samarbejdet ikke så velfungerende. I den ene gruppe er de tre elever meget uenige om, hvilken musik de skal bruge til deres produktion. Pigen i gruppen synes, at de to drenge tager opgaven useriøst, fordi de foreslår musik, som hun ikke kan forbinde med digtets stemning. Deres ordstridende samtale gør, at de lukke for hinandens refleksioner (Holm Sørensen Levinsen 2015). Gruppearbejdet i denne gruppe bliver aldrig velfungerende, og i kooperativet bliver de enige om at uddelegere arbejdet for at nå at gøre produktionen færdig. Idet kollaborativet (Wenger 2003) i denne gruppe ikke fungerer optimalt, er deres strategi sandsynligvis at arbejde selvstændigt ved egen computer, for at kunne nå at færdiggøre deres multimodale produktion og forsøge at undgå flere uoverensstemmelser.

I Ps klasse formår flere grupper at arbejde med deres multimodale fremstilling på en mere funktionel måde end parallelklassen gjorde. Flere grupper i Vs klasse behandlede digtets metaforer på et forholdsvist konkret niveau ved eksempelvis, "at putte hjertet i tasken":



(Foto: Birgitte Madsen - April 2016)

Denne produktion er udtryk for en traditionel multimodal tekst (Kress), idet skriften er lineært opbygget og dermed tekstens vigtigste kommunikationsmiddel.

Flere grupper i Ps klasse formår at hæve sig over det konkrete niveau. Det har muligvis en positiv effekt, at flere elever i højere grad fører en eksplorativ dialog i grupperne. Det betyder, at eleverne bevæger sig væk fra den lineære og konkrete tekstopfattelse og tør indgå i kreative og innovative processer, hvor de kan sætte flere modaliteter i spil, så deres multimodale produktioner bliver mere funktionelle. Dermed kommer elevernes multimodale tekster til at signalere, at der er sket et socialt skift fra forfatterens autoritet til læserens interesse (Kress). Flere grupper i Ps klasse arbejder således mere kreativt og innovativt og skaber mere funktionelle tekster.



Foto: Birgitte Greve Madsen - April 2016

En af forklaringerne kan muligvis være, at lærerne har ændret et vigtigt element i deres design. De er blevet enige om, at P skal opfordre eleverne til at indtale en højtlesning af digtet og sætte denne modalitet i spil med andre modaliteter. Det kræver mere tolkningsarbejde og dermed flere danskfaglige og digitale kompetencer, når eleverne skal kombinere oplæsningen med andre modaliteter, og denne kompleksitet fordrer muligvis, at eleverne er i stand til at håndtere benspænd (Holm Sørensen Levinsen) i fællesskab.

5.5 Efter-fasen: Refleksion og konceptualisering af design

P indleder med at læse det redesignede mål op, og efterfølgende forklarer hun, at hun ikke oplevede særlige vanskeligheder under lektionen:

P: Det gik overraskende godt. Og det var, som vi havde snakket om, at med det tekniske, der gik de jo bare i gang. Så var der nogle spørgsmål undervejs, men det løste vi så. De tog godt imod opgaven og gik til den. Og nogle af de elever, der er enkelte elever, der har svært ved at holde koncentrationen. Jeg ved ikke, om I lagde mærke til én, der hedder V. V kan have enormt svært ved at holde koncentrationen. Han var dybt optaget i 1,5 time.

V: Ja, det var han. Det var nemlig sjovt.

P: Så jeg var meget positivt overrasket. Og så synes jeg også, at jeg havde fået lavet nogle gode grupper. Jeg havde så været lidt bevidst om, hvilket digt de fik i grupperne. Så det var ikke helt tilfældigt. Jeg mødte ikke én eneste, der sagde, det fatter vi ikke (...) De var opmærksomme og forstod ret hurtigt (hvad de skulle)

P er positivt overrasket over, at en elev, der normalt har svært ved at holde koncentrationen, er dybt engageret under gruppearbejdet. I den sammenhæng gør hun opmærksom på, at hun har reflekteret meget over gruppesammensætningen, og hvilke digte som grupperne hver især skulle arbejde med. Ps didaktiske overvejelser sker på grundlag af Vs didaktiske refleksioner. V erfarede nemlig, at to drenge ikke kunne nå det opstillede mål, idet hun havde udvalgt et for svært digt til dem. De to

kolleger, der i fællesskab har evalueret og ændret deres første design, deler nu deres nye didaktiske erfaringer og refleksioner med hinanden.

P udviser professionel dømmekraft (Qvortrup 2015) i ovennævnte situation, idet hun på forhånd har opbygget en stærk relation med eleverne, og mens hun underviser, udviser hun klar klasseledelse uden læringshæmmende adfærd. De to lærere arbejder i denne sammenhæng som i et PLF, der er hjulpet godt på vej af lektionsstudiets strukturer. Derfor vil P og V givetvis udvikle deres analytiske kompetencer og professionelle dømmekraft (Qvortrup 2015). Når de to lærere tager dette professionelle ansvar, vil det skabe motivation blandt eleverne i form af self-efficacy (Qvortrup 2015). P's professionelle dømmekraft kan således resultere i, at en elev, der normalt ikke er så engageret i undervisningen, bliver så motiveret, at han skaber positive forventninger om at kunne klare næste opgave.

Drivkraftsdimensionen, der udgøres af drengens motivation, følelse og vilje, udløser hans mentale energi, hvilket han giver udtryk for, mens de arbejder med den digitale produktion (Illeris 2006: 41). Det er dog uvist, om drengens mentale energi er forårsaget af lærerens professionelle dømmekraft (Qvortrup 2015), eller om det i højere grad hænger sammen med, at han producerer multimodale tekster i fællesskab med sine klassekammerater (Holm Sørensen og Levinsen 2014). I efter-fasen fortæller P, at drengen var glad for de klassekammerater, som han var i gruppe med, og at de havde et godt samarbejde. Læringens samspilsdimension har tilsyneladende stor betydning for drengens mentale energi og motivation (Illeris 2006). Men det er uvist, om drengens positive kommunikation og samarbejde med klassekammeraterne alene udgør hans drivkraft, eller om det i højere grad er det digitale aspekt, der er spiller ind.

Under det semistrukturerede interview bliver lærerne spurgt, om de kan kategorisere deres elever på niveau 1, 2 eller 3 i forhold til digital dannelse (Martins; Holm Sørensen og Levinsen 2011) Begge lærere er enige om, at de fleste af deres elever har et repertoire af digitale anvendelser, og derfor kan de karakteriseres på niveau 2. De fremhæver endvidere, at et par elever i hver klasse befinder sig på niveau 3 i forhold til digital dannelse, idet de kan bruge og reflektere over egne eller andres refleksioner over kreative og innovative ideer og løsningsforslag til deres multimodale fremstilling. De har således evnen til digital transformation (Martins; Holm Sørensen og Levinsen 2011).

Da lærerne bliver spurgt, om deres multimodale design også har udfordret de elever, der befinder sig på niveau 3, har de følgende dialog:

P: *Nej*

V: *Nej, det synes jeg faktisk ikke. Jo, hvis jeg havde sat dem sammen i en gruppe.*

P: *Ja*

V: *De stærke ville få mere ud af at arbejde med de stærke. Hvis S, F og E (hun nævner 3 elever, som hun vurderer er på det 3. niveau i forhold til digital dannelse) havde været sammen, så ville de være ambitiøse og ikke stoppe med samarbejdet. Især hvis jeg havde gjort det klart, at jeg forventede mig vildt meget af dem.*

B: *Er det pga. den respons, de kan give hinanden*

V: *Ja ja. Det er pga. det faglige niveau, at de kan flippe lidt ud. Men de skal presses for at kunne tænke videre. Hvis S (som befinder sig på 3. niveau i forhold til digital dannelse) havde siddet og sagt, til E, der er altså et eller andet med de rødder, så var han blevet udfordret, men der er en, der skal sige det til ham. De skal føres derhen. De kommer der ikke af sig selv. På den måde ville E rykke helt vildt*

V reflekterer over, hvordan en elev (S), der har evnen til at undre sig og metareflektere over sine egne ideer, ville kunne påvirke en anden elev (E) i positiv retning. Hvis de to elever havde været placeret i samme gruppe, ville de kunne give hinanden gensidig feedback på læringsforvaltningsniveau (Christensen 2015). En fælles faglig forundring kunne resultere i, at E kunne rykke sig fra niveau 2 til niveau til niveau 3 i forhold til digital dannelse. Således ville de to elever i fællesskab kunne metareflektere og integrere deres kreative ideer i et multimodalt produkt.

De to lærere metareflekterer over, hvordan de kan konceptualisere deres multimodale design, hvor flere elever bliver i stand til at metareflektere over og integrere kreativitet og innovation, der tillader forandring af de grundlæggende præmisser for handling og handlemønstre i et digitaliseret miljø (Martins; Holm Sørensen og Levinsen 2011).

Mens de to lærere konceptualiserer deres design, bliver de enige om, at grupperne ikke blot bør præsentere deres multimodale produktioner i egen klasse, men også i parallelklassen. Dermed kommer eleverne til at præsentere deres produktioner for elever, der har kendskab til de digte, der præsenteres. Det er en pointe, at elevers produktioner bør målrettes andre elever eller forældre, idet det har en positiv effekt på elevers engagement at producere multimodale tekster, der er meningsgivende i en hverdagskontekst. Derfor kan denne justering af designet betragtes som en forbedring.

Kapitel 6. Konklusion og perspektivering

6.1 Konklusion

Projektet har fokus på, hvordan lektionsstudier kan stilladsere dansklæreres kompetenceudvikling. Omdrejningspunktet har været at undersøge lærernes samarbejdsprocesser, når de designer multimodale undervisningsforløb. Gennem et aktionsforskningsprojekt har jeg undersøgt følgende problemstilling:

Hvordan skaber dansklærere i et professionelt læringsfællesskab kreative og innovative processer, der kan konceptualisere undervisningsdesign, hvor elever i fællesskab producerer multimodale tekster?

Analysen viser, at lærernes dialog i I før-fasen overvejende er akkumulativ (Mercer og Littleton; Holm Sørensen og Levinsen), og de lægger vægt på værdier, der er fremherskende inden for den klassiske dialog. I dialogen stræber de tydeligvis efter klarhed, ligeværd, harmoni, konsensus og enighed. Det er ikke nok, at lærerne er aktive i deres fælles dialog. Det ville givetvis have en positiv indflydelse på lærernes samarbejdsprocesser, hvis de kunne bringe forskellige elementer i spil, så de i højere grad kunne udvide hinandens forståelse og 'interanimere' hinanden (Dysthe 2012: 190). Det vil sige, at de i højere grad bør påvirke og give gensidigt liv til hinanden, hvis de vil opnå flerstemmighed (Bakhtin; Dysthe) i dialogen. Således ville der være bedre rammer for at konceptualisere multimodale undervisningsdesign.

Da lærerne i efter-fasen skal konceptualisere design, guider lektionsstudiets metoder og spørgsmål dem til at konfrontere deres forskellige syn på læring og fagdidaktik. De stiller flere undrende eller eksplorative spørgsmål til hinanden, og der er i højere grad flertydighed, modstand og spændinger i dialogen mellem dem. Med Bakhtins begreber eksisterer lærernes stemmer ikke længere side om side. Deres fælles forståelse af, hvordan deres design kan forbedres, sker i højere grad gennem en forhandling af mening og i flerstemmighed (1998). Når de på baggrund af deres redesign konceptualiserer design i et PLF, tester de således ideer i en konfronterende og dermed kreativ og innovativ samarbejdsproces.

I forhold til projektets første forskningsspørgsmål konkluderer jeg, at lektionsstudiets strukturer kan være med til at stilladsere dansklæreres kompetenceudvikling, så de bliver bedre til at indgå i kreative og innovative samarbejdsprocesser, når de designer multimodale undervisningsforløb.

Projektets andet forskningsspørgsmål lyder: *Hvilken indflydelse har lærernes kollaborative samarbejde på undervisningen, og hvordan påvirker det elevernes læring i den konkrete undervisningssituation?*

Analysen viser, at lærernes kollaborative samarbejde omkring undervisningen sandsynligvis har en vis indflydelse på elevernes læring i den konkrete undervisningssituation. Lærerne bliver tilsyneladende bedre til at stilladsere elevernes læring, når de observerer hinandens undervisning og reflekterer og konceptualiserer undervisningsdesign i fællesskab.

Den kompleksitet, der er forbundet med elevernes brug af multimodale virkemidler, synes at stille øgede krav til lærerens didaktiske kompetencer. Læreren skal kunne designe multimodale undervisningsforløb og være i stand til at håndtere den kontingens, der kan være forbundet med at

lade eleverne være herrer over deres egne multimodale designprocesser. Projektet konkluderer, at ét af svarene på, hvordan læreren kan stilladsere elevernes læring i komplekse undervisningssituationer, skal findes inden for den kreative og innovative arena.

6.2 Perspektivering

Det er en lærerig proces at skrive et masterprojekt, og der er mange faktorer, der spiller ind, når man udvælger teorier og metoder, der skal underbygge undersøgelsens analyse og konklusion. Jeg er meget bevidst om, at jeg kunne have inddraget andre teorier og metoder, der kunne kaste lys over projektet på andre og nye måder. Når jeg tænker over de teorier, jeg kunne have lyst til at inddrage, og som givetvis ville kunne kvalificere projektet, så hjælper det mig, at Wenger skriver: *Læring kan ikke designes. Læring hører i sidste instans hjemme i erfarings- og praksisområdet. Den ledsager meningsforhandlinger; den bevæger sig på sine egne betingelser. Den glider gennem revner; den skaber sine egne revner. Læring sker, design eller ikke design* (2004: 255).

Der er ikke forsket meget i lektionsstudier i Danmark. Projektets intervention kunne med fordel have været udvidet til også at indeholde et lektionsstudie på andre skoler. Hvilke data ville der komme ud af at udvide dette aktionsforskningsprojekt med en undersøgelse af flere læreres og flere skolars erfaringer med lektionsstudier? Jeg er bevidst om, at nærværende kvalitative undersøgelse er en meget lille, og dermed skal man også tage konklusionerne med forbehold.

Derfor kunne det være interessant at lave flere klasserumsstudier og undersøge, hvilken indflydelse lærernes kollaborative teamsamarbejde har på elevernes læring. En udvidet intervention kunne med fordel omfatte en undersøgelse af, hvordan kollaborative teams i PLF'er kan være perfekte instrumenter til udvikling og vurdering af effektive lektionsstudier. Min pointe er, at der er en reversibelt forhold mellem PLF'er og lektionsstudier, idet lektionsstudier ligeledes kan betragtes som effektive strukturer til at udvikle kollaborative team.

Efter jeg har afsluttet interventionen, er der imidlertid dukket nye aspekter op, der kan nuancere min undersøgelse. Jeg får kendskab til en århusiansk folkeskole, der i 2015/2016 har igangsat et udviklingsprojekt, hvor alle skolens lærere har stiftet bekendtskab med lektionsstudier. Da jeg henvender mig på skolen med henblik på at få et interview med en gruppe lærere, melder én af skolens pædagogiske vejledere positivt tilbage. Jeg forbereder et interview med hende, hvor hun fortæller, at hun i et samarbejde med 2 af skolens pædagogiske vejledere og skolens ledelse har designet et udviklingsprojektet på skolen, der fokuserer på lektionsstudier. Jeg finder, at lærerens fortælling om skolens og lærernes erfaringer med lektionsstudier og teamsamarbejde kan kvalificere mit projektet. Derfor vælger jeg til den mundtlige prøve at inddrage hensigtsmæssige temaer og aspekter fra interviewet og sætte dem i spil med projektets analyse og konklusion.

Bilagsoversigt

Bilag 1	Før-fasen	Observationsskema til lærernes planlægningsmøde	side 2
Bilag 2	Før-fasen	Transskription af lærernes planlægningsmøde	side 7
Bilag 3	Praksis i klassen	Observationsskema	side 8
Bilag 4	Efter-fasen	Observationsskema til de to evalueringsmøder	side 15
Bilag 5	Efter-fasen	Transskription af 1. evalueringssamtale - indsat i observationsskema	side 17
Bilag 6	Efter-fasen	Interviewguide	side 22
Bilag 7		Digital dannelse - 3 niveauer min operationalisering	side 25
Bilag 8		Feedbackmodel til danskfaget	side 26
Bilag 9		Didaktisk lektionsstudiemodel	side 27

Litteraturliste

Bakhtin, Mikhail (1984), *Problems of Dostoevsky's Poetics*, University of Minnesota Press.

Bakhtin, Mikhail (1998): *Spørgsmålet og talegenrane*, Ariadne Forlag.

Bang, Jørgen & Dalsgaard, Christian (2005): *Samarbejde – Kooperation eller Kollaboration?*, In: Tidsskrift for universiteternes efter- og videreuddannelse, 2. årgang, nr. 5. Hentet 5.4.2016: <https://ojs.statsbiblioteket.dk/index.php/unev/article/viewFile/4953/4359>

Bundsgaard, Jeppe & Pettersson, Morten & Puck, Morten Rasmus (2014): *Digitale kompetencer - It i danske skoler i et internationalt perspektiv*, Aarhus Universitetsforlag.

Christensen, Vibeke (2015): *Nettekster fanger og fænger*, Ph.d-projekt, Aalborg Universitet.

Dahler-Larsen, Peter (2008): *At fremstille kvalitative data*, Syddansk Universitetsforlag.

Darsø, Lotte (2011): *Innovationspædagogik - Kunsten at fremelske innovationskompetence*, Samfundslitteratur.

Dysthe, Olga et.al (2012): *Dialogbaseret undervisning*, Unge pædagoger.

Dysthe, Olga (1997): *Det flerstemmige klasserum*,

DuFour, Richard & Marzanos (2015): *Ledere af læring - hvordan ledere i forvaltning, skole og klasseværelse fremmer elevernes læring*, Dafolo.

Georgsen, Marianne (2016): *It-fagdidaktik og lærerkompetencer i en organisatorisk kontekst - Udviklingsprojekt med demonstrationsskoleforsøg vedr. it i folkeskolen* (Slutrapport) Hentet 4.4 2016
http://www.stil.dk/-/media/UVM/Filer/Udd/Folke/PDF16/Mar/160314-Evalueringsrapport_It_fagdidaktik_og_laererkomptencer.ashx

Grimsæth, Gerd, (2016): *Å transformere en global pedagogisk idé i lokale kontekster* In: *Lesson study i en nordisk kontekst*, Gyldendal Akademisk.

Hanghøj, Thorkild (2013): *It og medier som didaktiske grænseobjekter i danskfaget*. In: *Didaktiske destinationer - 12 bidrag til danskfagets didaktik*, Cursiv nr. 12 .

Hattie, John (2014): *Synlig læring for lærere*, Dafolo.

Hattie, John & Timperley, Helen (2013): *Styrken ved feedback*, In: *Feedback og vurdering for læring*, Dafolo Forlag og forfatterne.

Illeris, Knud (2006): *Læring*, Samfundslitteratur.

Kress, Gunther (2012): *Materialiseret menings-skabelse: Tanker om literacy, læsning og skrivning i konteksten af multimodal kommunikation*, In: Viden om læsning nr. 12.

Kvale, Steinar (1994): *Interview - En introduktion til det kvalitative forskningsinterview*, Hans Reitzels Forlag.

Littleton, Karen & Mercer, Neil (2007): *Dialogue and the Development of Children's Thinking. A sociocultural Approach*. Routledge.

Littleton, Karen & Mercer, Neil et.al (2005) *Talking and thinking together at Key Stage 1*. (webudgave)

Mogensen, Arne (2015): *Lektionsstudier i skolen*, Dafolo.

Munthe, Elaine et.al (2016), *Hva er forskningsgrunnlaget for lesson study som metode til styrking av profesjonskunnskap i skolen?* In: *Lesson study i en nordisk kontekst*, Hallås, Bjørg & Grimsæth (red.), Gyldendal Akademisk.

Møller, Hanne (2016) *Kunsten at planlægge undervisning*, UCC
https://ucc.dk/sites/default/files/kunsten_at_planlaegge_undervisning.pdf

Nielsen, Birger Steen & Nielsen, Kurt Aagaard (2010) *Aktionsforskning*, In: *Kvalitative metoder*, Forfatterne og Hans Reitzels Forlag.

Pedersen, Kirsten Bransholm & Nielsen, Lise Drewes (red.) (2001): *Kvalitative metoder - fra metodeteori til markarbejde*, Roskilde Universitetsforlag.

Qvortrup, Lars (2015): *Team 'et som professionelt læringsfællesskab*. Artikel til brug på internt kompetenceforløb i Program for Læringsledelse: <http://laeringsledelse.dk/>

Qvortrup, Lars (2015): *Forord til den danske udgave*, In: DuFour, Richard & Marzano, Ledere af læring - hvordan ledere i forvaltning, skole og klasseværelse fremmer elevernes læring, Dafolo.

Rønholt, Helle (2003): *Video i pædagogisk forskning - krop og udtryk i bevægelse*, Forlaget Hovedland Københavns Iniversitet.

Sørensen, Birgitte Holm & Levinsen, Karin (2014): *Didaktisk design og digitale læreprocesser*, Akademisk Forlag.

Sørensen, Birgitte Holm & Levinsen, Karin (2011): *Fremtidsrettede kompetencer og didaktisk design*, In: Cursiv nr. 8, Bente Meyer (red.), *It-didaktisk design*, Hentet 14.3.2016:
http://edu.au.dk/fileadmin/www.dpu.dk/institutfordidaktik/cursivskriftserie/Cursiv_8_2011.pdf

Sørensen, Birgitte & Levinsen, Karen (2015) *Slutevalueringsrapport: Elevers egenproduktion og elevinddragelse*
Hentet 4.4.2016:
<https://www.uvm.dk/-/media/UVM/Filer/Udd/Folke/PDF13/Maj/130527-Elevenes-egenproduktion-og-elevinddragelse.ashx>

Sørensen, Birgitte Holm og Levinsen, Karin (2015): Powerpoint præsentation på MIL-seminar, december 2015, Aalborg Universitet i København.

Sørensen, Birte (2015) *Sæt litteraturundervisningen fri*, In: *Folkeskolen*, 8. august 2015.

<https://www.folkeskolen.dk/567897/saet-litteraturundervisningen-fri>

<https://ucc.dk/forskning/forskningsprogrammer/didaktik-og-laeringsrum/aktuelle-projekter/lektionsstudier>

Thisted, Jens (2010): *Forskningsmetode i praksis*, Munksgaard.

Tiller, Tom (2000), *Forskende partnerskab - Aktionsforskning i skolen*, Kroghs Forlag.

Tønnesen, Elise Seip (2010): *Sammensatte tekster - Børns tekstpraksis*, Klim.

Wenger, Etienne & Lave, Jean (2003): *Situeret læring*, Hans Reitzels Forlag.

Wenger, Etienne (2004): *Praksisfællesskaber*, Hans Reitzels Forlag.