

Projekttitle:

Multiliteracy som mål og middel for EUD-elever med svage læse- og skrivekompetencer

Master i IKT og læring - masteropgave, maj-juni 2016

Mads Vesterager Madsen (20131748)

Vejleder: Jørgen Lerche Nielsen



it-vest
samarbejdende universiteter



Titelblad

Projekttitle:

Multiliteracy som mål og middel for EUD-elever med svage læse- og skrivekompetencer

Maj-juni, 2016

Opgaven indeholder 59,9 sider, i alt 143.668 tegn

Mads Vesterager Madsen (20131748)

Vejleder: Jørgen Lerche Nielsen



it-vest
samarbejdende universiteter



Abstract

This research seeks to investigate how learning processes of students on the vocational secondary educational level, who's reading and writing competences are limited, can be facilitated by a didactical design for learning.

The objective of the didactical design is improvement in the students' multiliteracy competences. Through the use of multimodality teaching materials, multimodality tasks and tasks involving transduction between semiotic resources, I will investigate how these students' learning best can be facilitated. I will also investigate how reading processes of the students can be scaffolded.

I have conducted my research as a design-based research, primarily based on qualitative methods such as focus group interviews, group interviews, assessments of texts made by students, and reflections made by the teacher.

The learning process and my research took place in a class consisting of 40 students in an open learning centre in a vocational secondary school.

On top of a preliminary study, the teacher and I developed a didactical design which she subsequently completed partly based on the use of an i-book.

My research indicates that various of the elements of the design scaffolded the reading and facilitated the learning processes of the students with limited reading and writing competences. It applies to the greatest extent to: the reading guides, the screencasts produced by the teacher and tasks with demands of transduction between semiotic resources.

Moreover, it seems that the elements of the didactical design that focus on multiliteracy and reading strategies, such as memory, organizing, elaboration and monitoring strategies, scaffolded and facilitated the reading and learning processes. It is also indicated by the research that the design facilitated both reading and learning processes of the students more adept in reading and writing.

Indholdsfortegnelse

1. Indledning.....	1
1.1 Problemstilling.....	1
1.2 Problemformulering	2
1.3 Problemafgrænsning	2
1.4 Begrebsafklaring	3
1.5 Opgavens opbygning	4
2 Valg af teori og metode	5
2.1 Multiliteracy	6
2.2 Situeret læring	9
3 Metode og empiriindsamling - forundersøgelsen	10
4 Resultater af forundersøgelsen	13
4.1 Fokusgruppeinterview	13
4.1.1 Meningskondensering af og udsagn fra fokusgruppeinterview.....	14
4.1.2 Opsamling på fokusgruppeinterviewet	16
4.2 Sprogscreening	16
4.3 Spørgeskemaundersøgelse.....	17
4.4 Opsamling på forundersøgelsen med anbefalinger til det didaktiske design	18
5 Metode og empiriindsamling - Det didaktiske design og elevernes læsning	19
5.1 Metodevalg ift. empiriindsamling omkring det didaktiske design	19
5.2 Metodevalg ift. empiriindsamling om elevernes læsning	20
5.3 Opsamlende om validitet og reliabilitet	22
5.4 Generalisering.....	22
6 Det didaktiske design og gennemførelsen.....	23
7. Analyse og diskussion af resultater.....	27
7.1 Læsbarhedsanalyse af kapitlet om branding.....	27
7.1.1 Læseværdighed	28
7.1.2 Læsbarhed	28
7.1.3 Læselighed.....	30
7.1.4 Konklusioner på læsbarhedsanalyse og anbefalinger	31
7.2 Analyse af elevernes læsning af i-bog	32
7.2.1 Min analyse af i-bogen sammenholdt med indholdet af elevinterviewene	36
7.3 Analyse af afprøvningen af det didaktiske design	36
7.3.1 Screencast.....	36

7.3.2 Arbejdsark, hvor eleverne skal forklare begreber (begrebsark)	37
7.3.3 Læseguiden.....	38
7.3.4 Hjemmeopgave	39
7.3.5 Begrebspuslespil.....	39
7.3.6 Analyse- og formidlingsopgave	40
7.3.7 Konklusioner på gennemførelsen af det didaktiske design.....	44
8. Konklusion.....	45
9. Perspektivering / Refleksion	46
Litteratur	48
Link til opgavens empiri	50
Bilag 1 (oversigt over testmål for National screeningstest af EUD-elever)	51
Bilag 2 (Spørgeskemaundersøgelse som del af forundersøgelse).....	52
Bilag 3 (spørgeramme for fokusgruppeinterview – del af forundersøgelse)	53
Bilag 4 (resultat af sprogscreening af eleverne på afsætningshold)	54
Bilag 5 (samlede resultater af spørgeskemaundersøgelse – del af forundersøgelse).....	55
Bilag 6 (indplaceringsoversigt – EUD-screening)	58
Bilag 7 (Elevintroduktion til i-bogen)	59
Bilag 8 (Hjemmeopgave).....	60
Bilag 9 (begrebspuslespil – opgave til 11. april 2016).....	61
Bilag 10 (notater fra evaluering 4. april 2016 som afslutning på timen).....	63
Bilag 11 (Underviserens noter fra arbejdet med Branding 11. april 2016)	64
Bilag 12 (underviserens evaluering af de forskellige aktiviteter)	65
Bilag 13 Link til lydfil af fokusgruppeinterviewet.....	67
Bilag 14 Link til transskriberingen af fokusgruppeinterviewet.....	67
Bilag 15 Link til tre gruppeinterview	67
Bilag 16 Link til transskribering af tre interview	67
Bilag 17 Link til lydoptagelse af evaluering af facebookopgaven	67
Bilag 18 Link til transskribering af evalueringen af facebookopgaven	68
Bilag 19 Link til screencast om branding.....	68
Bilag 20 Link til Facebook-opgave	68

1. Indledning

1.1 Problemstilling

Der har gennem en årrække været øget fokus på danske skoleelevers læsekompetencer. PISA-undersøgelsen i 2000 var startskuddet til en række tiltag såsom indførelse af prøve i læsning ved folkeskolens afgangsprøve, nationale test i læsning, oprettelse af læsevejlederuddannelsen, fælles mål i folkeskolen, læsekampagner og oprettelse af Nationalt videntcenter for læsning. På erhvervsuddannelserne (EUD) har der været øget fokus på faglig læsning og skrivning, læsevejlederfunktionen er blevet indskrevet i bekendtgørelsen, og der er blevet iværksat en række forskellige indsatser med det formål at støtte arbejdet med faglig læsning og skrivning i fagene på EUD.

EUD-uddannelserne i Danmark har været gennem en gennemgribende reform i 2015. Kendetegnende for ændringerne af uddannelserne er stigende faglige krav, kortere uddannelsesperiode, mindsket totalt timetal og færre indgange.

En stor gruppe af eleverne havde allerede inden reformen store vanskeligheder ved at læse læremidlerne og honorere kravene til skriftlighed. Med reformen i 2015 er kravene til elevernes læse- og skrivekompetencer stigende, alene idet en del af fagene gennemføres og afsluttes på et højere niveau end tidligere. Gennemførselsprocenten på erhvervsskolerne har siden 2008 været stødt faldende og lå i 2014 på 51 % (Undervisningsministeriet, 2015). Det på trods af, at skiftende regeringer har et mål om, at 95 % af en ungdomsårgang skal gennemføre en ungdomsuddannelse.

I mit arbejde som læsevejleder på en merkantil erhvervsskole oplever jeg, at en betydelig del af vores elever ikke er i stand til eller har store vanskeligheder med at læse læremidlerne med tilstrækkeligt udbytte. En del lærere vælger selv at formidle det faglige stof mundtligt og i mindre udstrækning basere undervisningen på tekst. Det er min erfaring på skolen, at der er en tæt sammenhæng mellem manglende dansksproglige kompetencer og frafald. Det gælder både, hvad angår elever af anden etnisk herkomst og danske elever.

E- og i-bøgernes indtog på skolerne indebærer særlige udfordringer for eleverne læsning. De mange tekstelementer og udtryksformer som fx kombinationer af skrift, lyd, billeder, animationer og links, (multimodale tekster) og de mange muligheder for at interagere, navigere og søge, udfordrer elevernes læsning i helt bred forstand (multiliteracy) (Carlsen & Hansen, 2015, s. 11).

Det er et problem for den enkelte elev, når de faglige og sproglige krav på uddannelsen overstiger vedkommendes literacykompetencer, og det resulterer i nederlag, og det er en udfordring for det danske samfund, at en betydelig del af de unge ikke gennemfører en ungdomsuddannelse og derfor ikke indtræder på arbejdsmarkedet med efterspurgte kompetencer. Det er også derfor vigtigt, at elevernes literacykompetencer udvikles.

Min hypotese er, at multimodale tekster i uddannelsen både byder på vanskeligheder og muligheder – især for elever med svage læse- og skrivekompetencer. Vanskeligheder fordi beherskelse af multiliteracy stiller øgede krav til den enkelte erhvervsskoleelev ift. til beherskelse af en bredere vifte af modaliteter og bevidsthed om samspillet mellem de forskellige tekstformer. Men samtidig rummer multiliteracy muligheder for, at eleven kan tilegne sig faglig viden gennem læsning af multimodale tekster, som stiller fagligheden til rådighed i form af tekst, billede, illustrationer, video etc., og som måske tilbyder oplæsning og kontekstbestemte ordopslag. Eleven kan ligeledes vælge at udtrykke sig fagligt gennem de dele af det multimodale udtryk, som vedkommende behersker eller bedst behersker.

De fleste elever afkoder og producerer mange multimodale tekster i hverdagen. Det sker dagligt fx på de sociale medier og på internettet. De interagerer, og det er forbundet med motivation og fællesskab. Det er teknologiske muligheder, der understøtter en skabende proces og ejerskabsfølelse (Sørensen & Levinsen, 2014, s. 22). Elevernes kendskab til de mange værktøjer og medier åbner nye muligheder i undervisningen, men samtidig skal vi være opmærksomme på, at eleverne ofte læser på en overfladisk og ufokuseret måde – 'power browsing' (Carlsen & Hansen, 2015, s. 150). Det indebærer særlige muligheder og udfordringer i faglig læsning på erhvervsskolerne.

(Jeg anvender APA standarden i mine henvisninger og litteraturopgivelser)

1.2 Problemformulering

Hvordan kan et didaktisk design med inddragelse af multimodale elementer og remediering tilrettelægges og gennemføres med henblik på at facilitere tilegnelse af multiliteracykompetencer for elever på EUD med svage læse- og skrivekompetencer?

- Hvordan kan den læse-skrive-udfordrede elevs læsning af undervisningsmidlerne stilladseres og derigennem styrke elevens multiliteracykompetencer?

1.3 Problemafgrænsning

Kravene til elevernes multiliteracykompetencer er høje i erhvervsskolernes onlineundervisning og i de åbne læringscentre (OLC) og højere end i mere traditionel klasseundervisning, idet eleverne sidder alene eller i grupper og skal afkode faglige tekster og selv producere faglige tekster. Den erhvervsskole, jeg arbejder på, planlægger at udbyde onlineundervisning fra august 2016, og skolen har i januar 2016 åbnet et OLC, hvor flere fag udbydes sideløbende og med høj grad af selvstændigt arbejde eller arbejde i grupper.

Øgede krav til elevernes selvstændighed er derfor både en aktuell udfordring for skolen og en udfordring, som sandsynligvis vil presse sig på i stigende omfang på landets erhvervsskoler, idet flere og flere erhvervsskoler åbner for onlinelæring og OLC.

Der er behov for at udvikle didaktiske design, der adresserer denne udfordring. Hvordan skal undervisningsmidlerne være for bedst at stilladsere de læse-skrive-udfordrede elevers læring? Er læseguides et væsentligt bidrag, og hvordan skal de i givet fald udformes? Kan screencast, produceret af læreren, stilladsere elevernes læreproces, og kan elevernes egenproduktion af multimodale tekster facilitere elevernes læring?

Jeg vil udvikle og afprøve et didaktisk design, der indeholder forskellige af ovenstående elementer, indsamle empiri, analysere og forsøge at indkredse nogle svar.

Læring i en skolekontekst indeholder mange relationelle faktorer (Hiim & Hippe, 1999, s. 114) så som mål, indhold, arbejds måder, evaluering, elev- og lærerforudsætninger og rammefaktorer. Uanset hvor man lægger sit fokus, vil de øvrige faktorer influere om end i forskellig grad. Jeg vælger primært at fokusere på afkodning af multimodale tekster og sekundært på produktion af multimodale tekster.

Jeg vil have primært fokus på gruppen af elever med mangelfulde multiliteracykompetencer, som dog ikke nødvendigvis er dyslektikere. For dyslektikere gør særlige forhold sig gældende. De får specialpædagogisk støtte bl.a. i form af, at de får kompenserende udstyr stillet til rådighed og får ordblindeundervisning. Det didaktiske design med stilladsring med en faglig-læsning tilgang vil givetvis have værdi også for dyslektikere og vil også være en støtte for elever, som har bedre multiliteracykompetencer end de læseskriveudfordrede. Det vil min empiri muligvis indikere, men det ligger ikke inden for denne opgaves rammer at belyse.

1.4 Begrebsafklaring

Til støtte for forståelsen af mit teoriafsnit og min analyse vil jeg kort definere:

Affordance

Affordance er et interaktionspotentiale (Dohn & Hansen, 2016, s. 33). Forskellige semiotiske ressourcer har forskellige affordances. Det vil sige, at de indbyder til forskellige aktiviteter og skabes og anvendes i en social sammenhæng. Affordances er de egenskaber og funktionaliteter ved en semiotisk ressource, der gør den særlig egnet til og intuitivt inviterer til en bestemt handling eller brug (Sørensen og Levinsen, 2014). Et fotografi vil eksempelvis typisk have dokumentarisk værdi, mens en tegning kan være god til at forenkle og anskueliggøre.

Didaktisk design

Jeg definerer didaktisk design som de læringsaktiviteter, opgaver og læremidler, der faciliterer elevernes læreproces, og som desuden indeholder begrundet valg af mål, strukturer og organisering (Hansen, 2012, s. 42). Ligeledes vil jeg støtte mig til Kress og Selanders definition: '... som begreb for, hvordan man kan forme sociale processer og skabe forudsætninger for læring, og for hvordan individet til stadighed genskaber (redesigner) information i egne meningsskabende processer' (2012, s. 21). Med det udgangspunkt, vælger jeg 'at se på læring som tegnskabende kommunikation inden for rammerne for erkendelseskultur og institutionelle afgrænsninger' (ibid, s. 18).

I-bog

Der er ikke enighed blandt forlagene i Danmark om en definition af en i-bog. Jeg vælger i denne opgaves sammenhæng at definere i-bogen som en digital udgave af et læremiddel, der anvender flere modaliteter end en fysisk bog: fx video, billeder, lyd, links, animationer, interaktive opgaver og faciliteter som notetagningsværktøjer og opslag af ord i konteksten.

Literacy og multiliteracy

Jeg vælger at definere begrebet *literacy* snævert som skriftsprogskompetence og vælger en socialemiotisk tilgang til begrebet *multiliteracy*, der ikke udelukkende fokuserer på skriftsprog, men på alle semiotiske ressourcer i en tekst (billeder, video, lyde, illustrationer, ikoner, etc.) i en kommunikationssituation og samspillet mellem dem (Selander & Kress, 2012).

Jeg finder det nødvendigt i skolekonteksten desuden at have en funktionel tilgang, således at den enkelte elevs multiliteracykompetencer måles op mod de krav til sproglig afkodning og produktion, som faget og skolen stiller i den givne kontekst.

Læse- og skriveudfordrede elever

I forlængelse af ovenstående definition af literacy og multiliteracy definerer jeg læse-skive-udfordrede elever, som elever med svage læse- og skrivekompetencer i forhold til de krav, som faget og skolen stiller. Altså literacy i et funktionelt perspektiv. Om de læse-skive-udfordrede elever, som indgår i min empiri, ligeledes har begrænsede kompetencer ift. den del af multiliteracy, som drejer sig om ikke-tegnssprogsdelen, har jeg ikke tilstrækkelig viden om, idet det som udgangspunkt ikke indgår i en udredning af læse-skive-kompetencer.

Læremidler

Jeg vil skelne mellem *semantiske* læremidler, som er valgt pga. indhold af betydning for læringen, leksika, sagtekster mv., *funktionelle* læremidler, som kan være fx computerprogrammer og web 2.0-services og *didaktiske* læremidler som fx lærebog, i-bog, fagportal (Carlsen & Hansen, 2015, s. 35).

Multimodalitet

Definerer jeg som et samspil mellem flere modaliteter (flere semiotiske ressourcer - fx tekst, video, billeder, lyd, gestik) i en meningskabende proces. Modalitet kommer af modus = måde. En modalitet er en kulturel og social dannet ressource, der kan anvendes til repræsentation og kommunikation (Sørensen & Levinsen, 2010, s. 209).

Transformation og transduktion

Kress skelner mellem transformation og transduktion. Transformation er et redesign (gengivelse) med anvendelse af samme modalitet – fx genfortælling af en tekst, man netop har hørt læst op. Mens transduktion dækker over et redesign, hvor der sker en 'oversættelse' og omformning fra en modalitet til en anden i læringsprocessen (Tønnesen, 2012, s. 42). Det kan fx være, når eleverne tegner en model eller illustration over et mundtligt gennemgået emne.

Remediering

Jeg vil her definere remediering som den proces, hvor eleven (eller læreren) transducerer fra en (eller flere) modalitet(er) til en (eller flere) andre modalitet(er). Det kan eksempelvis være, når eleven på baggrund af tekstlæsning holder et mundtligt oplæg, eller når læreren vælger at formidle en skriftlig opgaveformulering vha. et screencast med tale og illustrationer.

Stilladsering

Begrebet dækker i denne opgaves sammenhæng over den omfattende støtte, eleverne gives, når begreber og fagligt stof bliver introduceret, og over den gradvise reduktion af støtten, i takt med at eleverne udvikler viden og færdigheder. Begrebet dækker over tre principper: a) knytte an til elevernes forforståelse, b) læring gennem samarbejde og c) intention om at eleven overtager ansvaret for at anvende viden og færdigheder i nye kontekster.

1.5 Opgavens opbygning

I kapitel 2 begrundes jeg mine valg af teori og metode, jeg uddyber teorierne og definerer de faglige begreber, som jeg efterfølgende anvender i min analyse.

I kapitel 3 beskriver jeg de metoder, jeg anvendte under min indsamling af empiri i den forundersøgelse, der kvalificerede grundlaget for opstilling af det didaktiske design.

I kapitel 4 gennemgår jeg forundersøgelsen og analyserer mig frem til resultater af betydning for mit design.

I kapitel 5 gennemgår og begrundes jeg det didaktiske design og beretter kort, hvordan forløbet med designet fandt sted.

I kapitel 6 beskriver jeg de metoder, jeg anvendte under indsamlingen af empiri under gennemførelse af det didaktiske design og umiddelbart efter.

I kapitel 7 foretager jeg analyse af a) et kapitel i i-bogen, b) tre elevgruppers læsning af i-bogen og c) det didaktiske design. Til slut sammenholder jeg analysens resultater.

Kapitel 8 indeholder mine konklusioner ift. min problemformulering.

Kapitel 9 indeholder en perspektivering af og refleksioner over resultaterne.

2 Valg af teori og metode

Jeg vælger i min innovationsproces med udviklingen af et didaktisk design, der adresserer min problemstilling, at lade mig inspirere af ELYK-modellen (Carlsen & Hansen, 2015, s. 12), som bygger på en Design-Based Research tradition. Jeg opdeler derfor processen i fire faser: a) *Praksis* - en forundersøgelse af praksis på et hold på skolens Open Learning Center (OLC) med fokus på læremidlet og elevernes oplevede læring, b) *Didaktisk design* – udvikling af læremidler og didaktiske metoder, c) *Eksperiment* – afprøvning af det didaktiske design i form af et kort fagligt forløb på OLC-holdet og d) *Konceptualisering* – evaluering af afprøvningen og opstilling af guidelines for next practice. Det indebærer bl.a., at jeg prioriterer brugerinvolvering, iterationer og processer, der bygger på samtidig udvikling, afprøvning og forbedring af designet (Christensen, Gynther & Petersen, 2012 s. 3) og 'at læreprocesserne studeres i den kontekst, de finder sted'. Målet er dobbelt: at forstå praksis og at udvikle praksis.

Det felt, jeg undersøger, er den nuværende situerede praksis på et undervisningshold i afsætning på min erhvervsskoles OLC med fokus på, hvordan et multimodalt didaktisk design og remediering inddrages og faciliterer læring i et merkantilt fagområde.

Omdrejningspunktet for denne opgave er altså 40 elever på ét udvalgt OLC-hold i faget afsætning. Formålet er at kunne udvikle en eksemplarisk praksis, som kan inspirere og videreudvikles - også til andre områder.

Mit videnskabsteoretiske udgangspunkt er moderat socialkonstruktivistisk, idet jeg tillægger praksisfællesskabet i klassen, meningsforhandlingen og samarbejdet væsentlig betydning for den enkeltes læring. Samtidig erkender jeg, at de psykodynamiske og kognitive dimensioner har betydning for læringen.

Jeg vil inddrage teori og undersøgelser om betydningen af multimodalt didaktisk design og remediering specielt ift. læse-skrive-udfordrede elevers læring.

Min tilgang til det didaktiske design er pragmatisk, forstået på den måde, at målet er, at indsamlet viden, erfaringer og metoder umiddelbart skal kunne integreres i eller i det mindste berige den eksisterende praksis på min skole. Det er desuden intentionen, at de iværksatte tiltag relativt let vil kunne integreres i arbejdet med faglig læsning og skrivning på andre erhvervsskoler i Danmark inden for de rammer, der eksisterer på skolerne. De kræver som udgangspunkt ikke ekstra ressourcer eller ændringer af rammefaktorerne så som skemalægning, økonomi og samarbejde.

Jeg støtter mig til Illeris ift. definition af læring og handlemuligheder ift. de tre dimensioner for læring, han opererer med: indhold/kognition – drivkraft/psykodynamik – samspil/socialt faktorer. De tre dimensioner er indbyrdes afhængige, og læring vil i forskellig grad være påvirket af alle tre.

Helt centralt for denne opgave er begreberne literacy og multiliteracy, og de har afgørende betydning for denne opgaves fokus og konklusioner. Her vælger jeg at inddrage et skrift fra forfatterkollektivet 'New London Group' (NLG) fra 1996. Skriftet har haft stor betydning for introduktionen, udbredelsen og udviklingen af det brede literacy-begreb – multiliteracy – og dermed for multimodalitet som fænomen og forskningsfelt. På grund af samfundsudviklingen og udviklingen i teknologien har der siden været behov for at justere, præcisere og gentænke multiliteracy, og Cope & Kalantzis, som er to af forfatterne bag NLG, har bidraget til en opdatering fra 2009, som jeg inddrager for at præcisere min anvendelse og begrundelse for anvendelse af begrebet multiliteracy.

Selander og Kress (2012), som også er en del af NLG, indkredser værdien af at være bevidst om forskellige modaliteters affordences, af transduktion og remediering. Det er begreber, jeg inddrager i det didaktiske design.

2.1 Multiliteracy

I en dansk kontekst anvendes ofte begrebet læsekompetence og ofte synonymt med begrebet literacy. Læsekompetence er en central kompetence – fagligt, socialt og personligt. Fagligt er læsekompetence en forudsætning for at kunne afkode de fleste af skolens læremidler. Socialt er læsning adgangsbillet til deltagelse i en lang række fællesskaber. Og personligt er læsning medvirkende til opbygning af skemaer til forståelse af verden, grundlag for tilegnelse af viden, oplevelser og erfaringer, befordrende for kritisk refleksion og kreativ ideudvikling (Carlsen & Hansen, 2015, s. 10).

At udvikle elevernes læsekompetence er derfor en kerneopgave for folkeskolen, men også både en forudsætning for elevens læring på EUD-området og et mål. I § 2 i Bekendtgørelse om erhvervsuddannelser står der: '...udvikle elevens grundlæggende færdigheder, navnlig inden for matematik, *læsning* [min kursivering], mundtlig og skriftlig kommunikation samt informationsteknologi' (Undervisningsministeriet, 2014a).

Jeg vælger at anvende de internationale begreber literacy og multiliteracy. Der er ikke i literacyforskningen konsensus om forståelsen af literacybegrebet. Jeg ønsker i min definition at inddrage konteksten og være kompetenceorienteret. Med konteksten mener jeg her fx uddannelsen, skolen, faget, læringssituationen, samarbejdet med andre, og kompetenceorienteret fordi den tilegnede faglige viden skal kunne anvendes i en konkret kontekst så som fx i virksomheden til at kommunikere og træffe beslutninger og i skolen i læringssituationer til tilegnelse af ny faglig viden og i opgaveløsning.

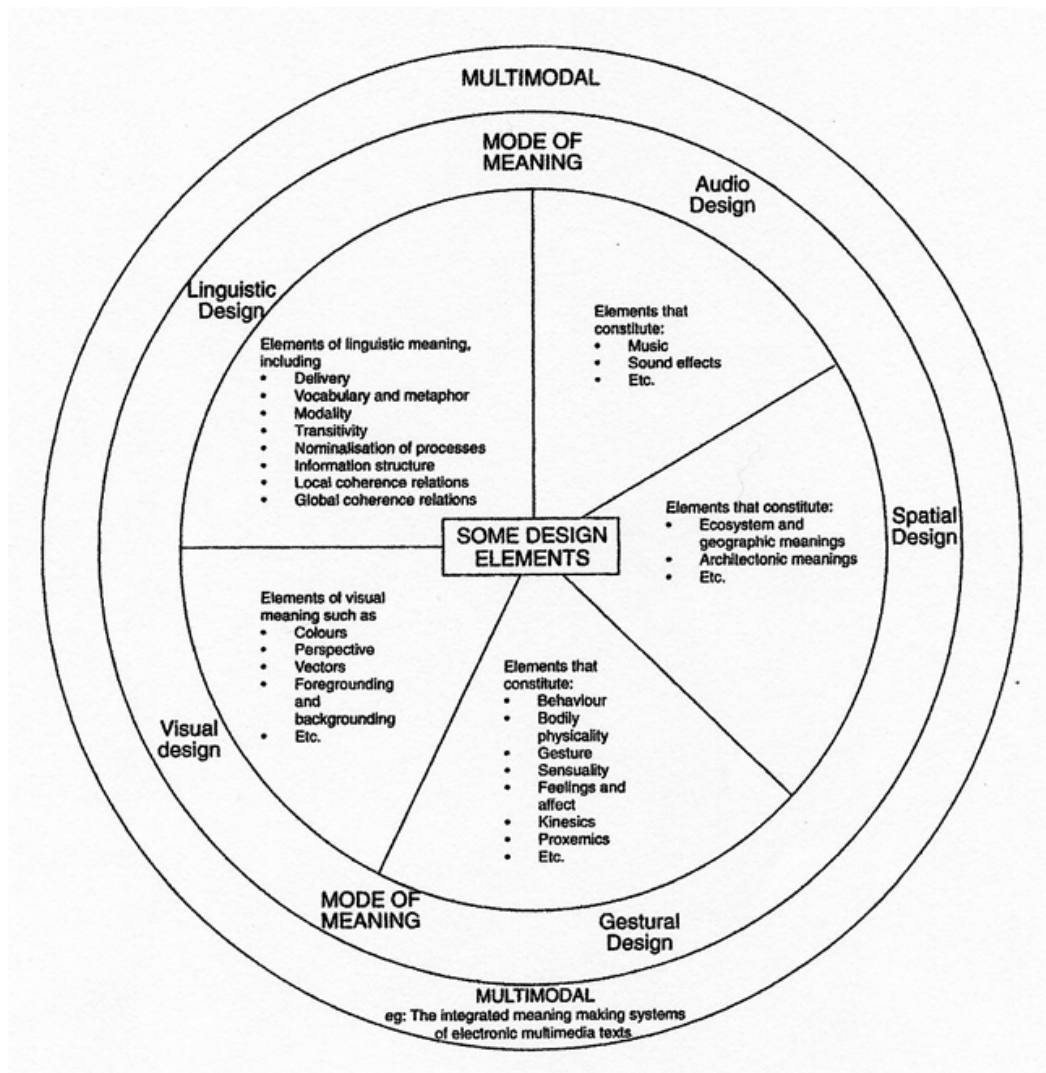
En sådan kontekstbevidst forståelse finder man blandt sociokulturelle tilgange til literacy. Jeg finder således inspiration i den angelsaksiske literacyforskning, der ofte benævnes New Literacy Studies (NLS).

New London Group (NLG), som står bag NLS, introducerede i 1996 i en artikel, som efterhånden har opnået en form for klassikerstatus, om begrebet multiliteracy for at adressere de kommunikative udfordringer, verden stod overfor, en verden som konstant bliver mere kompliceret bl.a. som følge af globaliseringen og den heraf stigende diversitet. Skriftet har haft central betydning for multiliteracy som fænomen og forskningsfelt.

Jeg mener, at det bl.a. er i erhvervsuddannelserne, at eleverne bør styrkes i at udvikle deres kompetencer ift. multiliteracy for at kunne navigere og interagere i en verden med stigende diversiteten i kommunikation.

Ifølge NLG må læring og undervisning derfor ses og forstås i dette perspektiv. Der er iflg. NLG seks designelementer i meningsskabelsesprocessen '*Linguistic Meaning, Visual Meaning, Audio Meaning, Gestural Meaning, Spatial Meaning, and the Multimodal patterns of meaning*' (Cazden et al., 1996, s. 65). Disse seks elementer bliver til 'virkemidler' i didaktiske designs.

NLG har udviklet modellen i figur 2 – 1 (næste side), hvor det multimodale omkranser det øvrige.



(Figur 2 - 1, Casden et al., 1996. s. 83)

To af de øvrige forfatterne bag NLG, Cope og Kalantzis udgav i 2009, som tidligere nævnt, en 'opdatering' af dokumentet fra 1996, hvor de bl.a. beskæftiger sig med modaliteter (modes).

Meaning expressed in one mode cannot be directly and completely translated into another. The movie can never be the same as the novel. The image can never do the same thing as the description of a scene in language. The parallelism allows the same thing to be depicted in different modes, but the meaning is never quite the same. In fact, some of the differences in meaning potential afforded by the different modes are fundamental. (Cope & Kalantzis, 2009, s. 180)

Her nærmer de sig betydningen af egenskaber ved forskellige modaliteter og mellem modaliteter.

To af forfatterne bag NLG, Selander og Kress udfolder i 'Læringsdesign – i et multimodalt perspektiv' (2012) begreber om forskellige modaliteters affordences og tyngde og ligeledes remediering i form af transduktion. Det er vigtige begreber i udformning af didaktiske designs, og det er en del af det metasprog, som NLG's 'manifest' fra 1996 ønsker at inspirere til. Jeg inddrager begreberne i mine analyser.

Sørensen og Levinsen beskæftiger sig med multiliteracy og multimodalitet og fremhæver de didaktiske muligheder, som digitale medier rummer for mange forskellige læringstilgange og for inkluderende aktiviteter. De behandler direkte det fokus, jeg har valgt for denne opgave.

Brugen af multimodale digitale virkemidler bliver således relevant i et differentieringsperspektiv. Arbejdet med multimodale digitale ressourcer er mindre segregerede, end hvis eleverne kun anvender verbalsproget, idet eleverne har mulighed for at bruge forskellige tilgange. Nogle elever kan starte en fortælling med billeder og så koble tekst på, mens andre i arbejdsprocessen kan vælge at veksle mellem tekster og billeder (Sørensen & Levinsen, 2014, s. 134).

De har i dette citat fokus på det *produktive og formidlende aspekt* af min problemformulering, men det er min hypotese, at lignende potentialer eksisterer for *eleveres afkodning af diverse tekster*. Det vil jeg søge at afdække.

En tilsvarende holdning til potentialet i multiliteracies findes hos Cope og Kalantzis.

A pedagogy of multiliteracies also opens access to powerful learning to a broader spread of learners in a world where diversity is becoming all the more critical (2009, s. 187).

Om det kompetencerettede aspekt fremhæver de:

One of the fundamental goals of a pedagogy of multiliteracies is to create the conditions for learning that support the growth of this kind of person: a person comfortable with themselves as well as being flexible enough to collaborate and negotiate with others who are different from themselves in order to forge a common interest. (ibid, 2009, s. 174).

Målet er altså gennem styrkelse af den enkelte elevs multiliteracy at medvirke til, at individet opnår fleksibilitet og forhandlingsevne i relationer til andre. Vel at mærke til andre, der ikke umiddelbart er lig personen selv, og at der i relationerne kan findes og skabes en fælles interesse. Det er en del af min argumentation for det didaktiske design at organisere opgaver, hvor samarbejde, meningsforhandling og formidling er vigtige elementer. Det er en vægtning af den sociale dimension i læring. En anden del af argumentationen for vægtningen finder jeg i Lave og Wengers forskning omkring læring i praksisfællesskaber. Mere herom under 5.2 Situeret læring.

Multimodalitet har altid været til stede i en del af den menneskelige kommunikation, men i kraft af den digitale og mediemæssige udvikling er det i dag et iboende træk ved næsten al kommunikation.

Cope og Kalantzis fremhæver digitaliseringen som et vigtigt karakteristikum ved samfundsudviklingen. I en dansk kontekst indebærer digitaliseringen en åbning af skolen af væsentlig betydning for undervisningen og læringen. Der sker en digital åbning for mangeartede læringsressourcer på internettet, nye digitale læremidler med udnyttelse af multimodalitet til at engagere elever i søgning, afkodning, samarbejde, bearbejdning, kommunikation, produktion og formidling (Carlsen & Hansen, 2015, s. 11). Det indebærer nye medieformer og tekstformer både i og uden for skolen, samt nye læringsmiljøer med nye måder at organisere læreprocesser på. I-bøger vinder frem på EUD-skolerne, og jeg ønsker at belyse, hvilke potentialer og udfordringer i-bøgerne udgør for læseskriveudfordrede elevers faglige læsning. Det gør jeg med udgangspunkt i anvendelsen af i-bøger på min skoles OLC.

Nogle af potentialerne vil jeg at anvende, og udfordringerne vil jeg at tage højde for i det didaktiske design – særligt med fokus på læseskriveudfordrede – og konkret gennem multimodale tekster, inddragelse af

ressourcer på nettet, interaktivitet, digital udveksling, nye samarbejdsformer fx ved inddragelse af Facebook (herefter FB) og padlet (fælles digital præsentationsforum).

2.2 Situeret læring

Belæg for vigtigheden af den sociale dimension i læring finder jeg udover hos Cope og Kalantzis ligeledes i Etienne Wengers socialkonstruktivistiske tilgang til læring i fællesskaber. Wenger beskriver i bogen 'Praksisfællesskaber', hvordan læring beror på social praksis og deltagelse i et praksisfællesskab. Jeg har i min 1. års opgave beskæftiget mig med nedenstående begreber og erfaret, at de udgør en brugbar forståelsesramme (Jensen, Skovbjerg, Larsen & Madsen, 2015). Selv om OLC som udgangspunkt ofte overvejende er baseret på individuel læring, vælger jeg med inspiration i Lave og Wengers teorier om situeret læring at vægte samarbejde og etablering af former for situeret læring for også at belyse dette aspekt.

Wenger beskriver et praksisfællesskab som bestående af tre praksisdimensioner:

Gensidigt engagement - definerer fællesskabet. Fællesskabet er ikke en samling mennesker blot defineret ved et eller andet kendetegn. Man skal kunne identificere relationer, at medlemmerne gør noget sammen, og der kan være tale om social kompleksitet.

Fælles virksomhed - som er et resultat af en kollektiv meningsforhandlingsproces, gensidig ansvarlighed og fortolkninger.

Fælles repertoire - fælles udøvelse af en virksomhed skaber med tiden ressourcer, som kan tage sig ud som artefakter - fx værktøjer, historier, handlinger, begivenheder etc.

Wenger taler desuden om meningsforhandling som den proces, '*hvorigennem vi oplever verden og vores engagement deri som meningsfuld*' (Wenger, 2004, s. 67). Når eleverne organiseret i smågrupper skal tilegne sig fælles faglig viden eller forberede fremlæggelser eller forberede den kommende eksamen, foregår der meningsforhandling.

Et hold i et OLC er ikke som udgangspunkt et praksisfællesskab. Dels består OLC -holdet af elever fra mange forskellige uddannelsesformer, dels foregår undervisningen kun en gang om ugen. Alligevel vil jeg argumentere for, at særligt de små arbejdsgrupper, som vi har valgt, at en stor del af dagen skal foregå i, og også klassefællesskabet til dels kan anskues som praksisfællesskaber. Eleverne har opgaver, som løses i fællesskab, og som ofte munder ud i fremlæggelser eller afleveringer. I forberedelsen og løsningen af opgaver foretager grupperne undersøgelser – fx i byens forretninger – de tilegner sig multimodale værktøjer til støtte for formidling og iscenesætter fælles deres fremlæggelser i klassen og/eller for underviseren. Der vil således ofte være tale om fælles virksomhed og skabelse af et fælles repertoire. Graden af gensidigt engagement vil variere afhængigt af, hvordan samarbejdet udvikler sig.

Jeg vil inddrage Wengers begreber om deltagelse og tingsliggørelse. I dualitet spiller deltagelse og tingsliggørelse en afgørende rolle for oplevelsen af mening og dermed for karakteren af praksis.

Deltagelse er en aktiv proces, der kombinerer handling, samtale, tænkning, følelse og tilhørsforhold.

Tingsliggørelse kan både være proces og et produkt. Wenger bruger begrebet om en proces, der former vores oplevelser ved at skabe objekter, der bringer oplevelsen til at stivne i 'tingslighed' (Wenger, 2004, s. 73). Det bliver til en slags fokuspunkter for meningsforhandlingen i et praksisfællesskab.

Ifølge Wenger spiller tingsliggørelsesprocessen en central rolle for praksis, og ethvert praksisfællesskab skaber abstraktioner, værktøjer, symboler, historier, udtryk og begreber, der tingsliggør dets praksis i en stivnet form.

Dualiteten mellem tingsliggørelse og deltagelse er ikke en simpel modsætning. De finder sted samtidigt og udgør to konstituerende faktorer, der er afgørende for meningsforhandlingsprocessen. Deltagelse er en forudsætning for at bruge tingsliggørelse, ligesom deltagelse kræver samspil og skaber genveje til koordinerede meninger, der afspejler vores virksomheder; der er derfor ingen deltagelse uden tingsliggørelse. (Wenger, 2004, s. 82).

Jeg ønsker gennem opgaven primært at belyse forhold af betydning for elevernes tilegnelse af multiliteracy, men også at undersøge, om der har fundet meningsforhandling og tingsliggørelse sted, og i hvilken grad processen af eleverne opleves som meningsfuld og opbyggende for den enkeltes viden og kompetence.

3 Metode og empiriindsamling - forundersøgelsen

Min samlede empiriindsamling i forbindelse med denne opgave foregik a) som en forundersøgelse forud for udviklingen af det didaktiske design, b) under og efter gennemførelsen af designet, og c) som et særligt nedslag i form af tre interview med elever om læsning af den i-bog, holdet læser. Min empiri er indsamlet i perioden marts til maj 2016. Jeg vil her beskrive de metodevalg, jeg har truffet ifm. forundersøgelsen.

Som forundersøgelse har jeg foretaget en sprogscreening, en spørgeskemaundersøgelse og et fokusgruppeinterview med en gruppe elever fra et hold på skolens OLC, som havde faget afsætning. Formålet med de tre dele var at opnå større indsigt i elevgruppens sproglige kompetencer, deres anvendelse af multimodale læremidler og deres oplevede læring. Sprogscreeningen er af central betydning for kunne inddrage de sproglige forudsætninger både i forundersøgelsen og i undersøgelsen af det didaktiske design. Sprogscreeningen vil bl.a. også kunne pege på, i hvilken grad der er behov for stilladsering.

Når jeg vælger at anvende flere metoder i dataindsamlingen i min forundersøgelse er det ud fra en socialkonstruktivistisk tilgang, idet jeg arbejder med 'komplekse, multidimensionelle fænomener', som kalder på forskellige indgange til disse, ligesom det kan højne validiteten at lade en kombination af flere metoder komplementere hinanden (Halkier, 2008, s. 15). Spørgeskemaundersøgelsen er kvantitativ og belyser fortrinsvis omfang og fordeling af de 35 ud af OLC-holdets 40 elevers udsagn. I det kvalitative fokusgruppeinterview ønsker jeg at belyse forhold omkring elevernes praksis med hjemmearbejde og deres oplevede læring ved anvendelse af multimodale læremidler i afkodning og i produktion. Det er en læring, som dels foregår hjemme alene og dels foregår i grupper på skolen og på hele OLC-holdet på skolen. Der er altså tale om både læring i et praksisfællesskab med meningsforhandling, forståelseskontrol og formidling - og læring alene. Der er således tale om et komplekst og multidimensionelt undersøgelsesfelt, hvor læring både foregår alene og i en fælles situeret praksis.

Elevgruppen

Jeg valgte et af OLC's største hold (afsætningsholdet) med 40 elever for at opnå en variation i elevsammensætningen. Gruppen bestod af Ny mesterlære-elever (elever med læreplads), enkeltfagskursister, voksne og unge, elever af dansk og af anden etnisk herkomst. Det var altså tale om en meget heterogen gruppe mht. personlige og sproglige forudsætninger, erhvervs erfaring, etnicitet, alder og køn. Gruppen var repræsentativ for OLC, men ikke for elever på ordinære forløb. Resultaterne retter sig

derfor fortrinsvis mod OLC-hold. Da forundersøgelsen blev foretaget på forskellige dage, og ikke alle eleverne var i skole hver dag, omhandler undersøgelsens forskellige dele ikke præcis de samme elever. Det udgør en fejlkilde.

Sammensætning af gruppen til fokusgruppeinterviewet

Eleverne kendte hinanden fra 6 fulde skoledage, og var efter underviserens udsagn et velfungerende hold, der generelt ikke var bange for at give udtryk for holdninger. Jeg havde derfor en forventning om, at de ville føle sig tilstrækkeligt trygge ved situationen til at kunne diskutere og uddybe hinandens perspektiver (Halkier, 2008, s. 30). På den anden side måtte jeg forvente, at den sociale kontrol kunne træde i kraft og påvirke deltagernes udsagn og interaktion. Emnet om udbyttet af læringen var dog sandsynligvis ikke noget følsomt emne, så jeg forventede ikke, at nogen ville holde sig tilbage.

Jeg valgte en bred sammensætning for få mange aspekter med. Der var elever fra holdets forskellige studiegrupper, unge og gamle, kvinder og mænd, og der var en spredning i sproglige kompetencer og i it-kompetencer.

Valget af undersøgelsesmetoder

De tre dele af min forundersøgelse rettede sig mod forskellige aspekter, som er fremherskende i tre tilgange inden for literacyforskningen: Et kognitivt, et funktionelt og et sociokulturelt perspektiv.

National **sprogscreening** af EUD-elever (indholdet er fortroligt; derfor ingen eksempler på opgaver). Testmålene fremgår af bilag 1) tilstræber at tegne et billede af elevens og klassens læsekompetencer, lyttekompetencer og et par aspekter af skrivekompetence. Teksterne i screeningen er rettet mod målgruppen, men fjernet fra tekstens oprindelige kontekst. Hver testopgave har ét testmål. Læseforståelse dækker: global læseforståelse, lokal læseforståelse, skriftens lydprincip (rettet mod at kunne indikere ordblindhed), teksttypekendskab og ordkendskab. Teksterne varierer mellem skriftsprog, levende billeder, illustrationer, grafik og opgaver med flere modaliteter (Faber & Madsen, 2016). Screeningen indskrives sig dermed fortrinsvis i en kognitiv og funktionel tilgang. Kognitiv, fordi a) de fleste af testopgaverne er dekontekstualiserede og med Carsten Elbros tilgang: b) skriftens lydprincip har fokus på, om eleven har 'knækket koden' og c) der er generelt fokus på 'det korrekte' (Elbro, 2006). Funktionelt, fordi a) testrapporterne opererer med 4 niveauer af læsekompetence rettet mod de sproglige krav i skolehverdagen på EUD/EUX. Testen holder altså elevens præstationer op mod kravene til literacy på uddannelsen og b) fordi opgavernes indhold til dels er multimodale.

Målet med sprogscreeningen var at få indsigt i den enkelte elevs sproglige kompetencer for at kunne belyse den betydning et didaktisk design med en multimodal tilgang og remediering måtte have for læse-skrive-udfordrede elever. Jeg måtte derfor forsøge at gennemføre en måling af den enkeltes sproglige kompetencer – altså en kvantitativ undersøgelse - på trods af, at den sociokulturelle tilgang påpeger, at multiliteracy er kontekstbundet og social situeret (Cope & Kalantzis, 2009).

Det er relevant at forholde sig til validiteten af screeningen ved at vurdere testens undersøgelsesfelt. Screeningstesten tester ordforråd, men ikke fagligt ordforråd. Den tester elevens formåen i testøjeblikket, men ikke deres motivation og evne til at anvende den sproglige kompetence i konkrete situationer under uddannelsen. Altså på dette felt en funktionel tilgang til literacy.

Screeningen tester læseforståelse, lytteforståelse og til dels skriftlig fremstilling. Mit udgangspunkt er de læseskriveudfordrede, så lytteforståelsen ligger udenfor, og det udgør dermed en væsentlig fejlkilde ift. vurdering af omfanget af læseskriveudfordringen. Dog omhandler kun 11 ud af 113 items i screeningen

lytteforståelse, og lytteforståelse udgør således under 10 % af det samlede screeningsresultat. Endvidere er mit mål styrkelse af elevernes multiliteracykompetencer, hvor lytning også er et væsentligt element.

Det er også relevant af forholde sig til testens reliabilitet. 'National sprogscreening af EUD-elever' er udviklet for Undervisningsministeriet. Testopgaverne er udviklet af læsevejledere fra Social- og sundhedsskolen, den tekniske EUD-indgang og den merkantile EUD-indgang i samarbejde med University College Syddanmark, Nationalt videnscenter for læsning m.fl., og testen har været gennem en kvalitetssikringsproces med brugertest med over 2.500 elever og underlagt forskellige statistiske test bl.a. en Raschanalyse (bedre faglig læsning og skrivning, 2013).

Testen minder både i form og funktionalitet om de nationale test i folkeskolen i Danmark, og den kritik, der har været rejst mod de nationale test om en grad af tilfældighed og om betydningen af det pres, eleverne oplever under testen, kan med samme ret rejses mod EUD-screeningstesten.

Med en sociokulturel tilgang til multiliteracy kan jeg pege på, at læsning ikke blot er en teknisk færdighed knyttet til afkodning af tegn, men en ganske kompleks kompetence, som udfoldes forskelligt, alt efter hvilken type tekst man læser, og hvilken sammenhæng man er i. Altså at læsning er kontekstbundet og social situeret. Denne kritik adresseres hverken i testsituationen eller i EUD-screeningens mange forskellige løsevne tekster.

Med **spørgeskemaundersøgelsen** (bilag 2) ønskede jeg at belyse omfanget og karakteren af elevernes aktive hjemmearbejde, elevernes erfaringer med arbejdet med konkrete multimodale tekster (quizzes, vendespil, PowerPoint og i-bøger), samt hente inspiration til indholdselementer i det didaktiske design hos alle i klassen. Undersøgelsen havde fokus på den situation, læringen foregår i og på elevernes egen oplevede læring. Det er altså data, der medvirker til at belyse en sociokulturel tilgang, men stadig en overvejende kvantitativ undersøgelse.

Med **fokusgruppeinterviewet** ønskede jeg en mere kvalitativ tilgang til processerne omkring elevernes læring. Fokusgrupper egner sig til 'at producere data om mønstre i indholdsmæssige betydninger i grupperes beretninger, vurderinger og forhandlinger... fokusgrupper er også gode til at producere data om, hvordan sociale processer fører til bestemte indholdsmæssige fortolkninger' (Halkier, 2008, s. 10). Intentionen var, at eleverne skulle diskutere aspekter af deres oplevede læring.

Fokusgruppe contra gruppeinterview

Det var min intention at gennemføre et fokusgruppeinterview og ikke ende i en semistruktureret form for gruppeinterview. Jeg ønskede netop maksimal interaktion mellem deltagerne for at belyse aspekterne både af den individuelle læring og læringen fx ved fælles produktion af multimodale tekster.

Semistrukturerede former for gruppeinterview involverer typisk en høj grad af interaktion mellem interviewer og interviewpersoner i form af mange spørgsmål og svar som i individuelle interview. Interaktionen mellem deltagerne er i semistrukturerede former ikke dominerende. Mange kvalitative undersøgelser får etiketten fokusgrupper, selv om der i virkeligheden er tale om gruppeinterview, og hvor en afgørende forskel ligger netop i interviewerens rolle (Halkier, 2008, s. 9).

Gennemførelsen af interviewet

Jeg var alene om interviewet og indtog rollerne som moderator, observatør og tekniker. Deltagerne havde kun mødt mig ved få lejligheder, hvilket muligvis ikke var befordrende for trykgheden i situationen. Jeg valgte at placere interviewet i de vante omgivelser på skolen, men i lokaler et stykke væk fra OLC for at skabe trykghed i interviewsituationen. Men jeg var nødt til at optage med både web cam og mobil, for at

kunne identificere, hvem der sagde hvad. Det var grænseoverskridende, tilkendegav flere af interviewpersoner, og det må forventes at have haft indflydelse på lysten til at udtale sig.

Jeg indledte med at forklare formålet og mit ønske om at de satte så mange ord som muligt på deres erfaringer og holdninger, og at der ikke var rigtige eller forkerte svar. Ved at være eksplicit om mine ønsker forsøgte jeg at sikre, at min empiri blev dannet i en kombination af gruppeinteraktionen og mit forskerbestemte emnefokus, som netop ifølge Halkier kendetegner fokusgruppen (2008, s. 9). Det ligger i forlængelse af min socialkonstruktivistiske tilgang at lægge op til, at det empiriske materiale er en samproduktion mellem moderator og fokusgruppedeltagere (ibid, s. 49).

Som det fremgår af klippene fra den delvise transskription og i lydfilen af interviewet (link på bilag 13), lykkedes det ikke til fulde at skabe maksimal interaktion eleverne imellem. I dele af interviewet var elevernes opmærksomhed rettet mod interviewer. Jeg kunne i iscenesættelsen have forsøgt at befordre interaktionen yderligere og mindsket fokus på interviewer fx gennem rekvisitter i form af skærbilleder eller mere direkte og provokerende udsagn, som de kunne diskutere.

I sidste del af interviewet om elevernes fremadrettede ønsker, er der dog eksempler på, hvor meningene mødes og holdninger i højere grad blev udfoldet i detaljer.

De centrale dele af indholdet af interviewet analyserer jeg i kapitel 4.

Meningskondensering

Da jeg arbejdede alene og havde begrænset tid til rådighed, har jeg koncentreret min transskription om de dele af interviewet, der indeholder elevudsagn af relevans for mit emne samt de forudgående eller efterfølgende dele, der er nødvendige for at forstå udtalelserne. Jeg har ligeledes udeladt udsagn, hvor samme person gentager samme argumenter.

Jeg har valgt at foretage meningskondensering, for at fastholde elevudsagn i relation til min problemformulering og i øvrigt indsamle andre perspektiver og ideer til det didaktiske design. For at uddrage de væsentligste udsagn foretog jeg en proces til meningskondensering inspireret af Kvale og Brinkmann (2008, s. 228). Jeg lyttede til videosekvenserne og transskriberede alle for mit emne væsentlige udsagn. Senere lyttede jeg igen til hele interviewet og læste udsnittene grundigt. Derefter grupperede jeg udsagnene i meningsenheder. Til slut sammenholdt jeg meningsenhederne med min problemformulerings fokus.

4.0 Resultater af forundersøgelsen

Den bestod af en sprogscreening, en spørgeskemaundersøgelse og et fokusgruppeinterview.

Det ville være relevant at supplere forundersøgelsen med et eller flere lærerinterview for at belyse undervisernes erfaringer med multimodale tekster og læse-skrive-udfordrede elever. På hvilke måder konstaterer de potentialer og udfordringer? Det har jeg af hensyn til projektets omfang valgt ikke at gøre, men jeg inddrager lærerens perspektiv ifm. udvikling og afprøvningen af det didaktiske design.

4.1 Fokusgruppeinterview

Interviewet blev gennemført i marts 2016 med 8 elever fra OLC-holdet.

Emnerne fremgår af bilag 3 og har fokus på elevernes erfaringer med anvendelse af screencast som optakt til en undervisningsgang og erfaringer med anvendelse af den i-bog, holdet læser - Afsætning til EUD/EUX fra forlaget Systime (Pape, Sørensen, Bach & Krogh, 2016) - gennem fem undervisningsgange.

4.1.1 Meningskondensering af og udsagn fra fokusgruppeinterview

Udsagnene i fokusgruppeinterviewet har jeg kondenseret til fem emner: a) praktiske problemer, b) inddragelse af video, c) samarbejde, d) i-bogens muligheder og begrænsninger og e) andre muligheder.

a) Praktiske problemer

Der var en del praktiske og tekniske problemer i forhold til at kunne gennemføre en undervisning, der helt eller delvist er medieret gennem video og e-læring. På trods af, at det er et krav i OLC, at eleven har egen pc med, havde en del eleverne det endnu ikke. Det manglende udstyr var en kilde til frustration. Det fremgik ligeledes, at ikke alle kendte funktionaliteten i i-bogen for afsætning, som undervisningen tog udgangspunkt i.

Der er forhold, der bør adresseres.

b) Video

Over halvdelen af interviewet kom til at dreje sig om video i form af screencast til forståelse af henholdsvis dagens program og af opgaveformuleringer. Altså video som støtte for afkodningen af skriftlige tekster. Normal praksis på OLC-holdet var tidligere, at underviseren selv formidlede noget af det faglige stof i klasserummet. En del udsagn i interviewet retter sig mod forskellen mellem screencastvideoer og underviserens mundtlige gennemgang. Endelig handler en del udsagn om elevernes produktion af egne videoafleveringer.

Video contra tekst i afkodningen

To elever fremhævede overskuelighed som en værdi ved screencast af dagens program.

J: Det var nemmere at overskue end den der plan, hvor man ikke rigtig kan se, hvilke opgaver der er hvor omfattende. (*bilag 14, 1.38¹*)

MT: ... du kan se præcis, hvad hun trykker på. Så det er nemmere ... det er sværere at misforstå... (*bilag 14, 7.58*)

Andre foretrak efterfølgende at læse programmet på skrift.

Z ... det er nemmere at åbne den plan og læse igen, hvis man har glemt noget, end at se videoen igen ... (*bilag 14, 8.52*)

Video contra oplæg i undervisningen

Tre af eleverne gav klart udtryk for, at de foretrak underviserens gennemgang i klassen.

B: Jeg synes, det er bedre på den gamle måde at gøre det på, hvor læreren står og fortæller på tavlen, hvad man skal og hvordan, fordi for så misforstår man ikke noget. (*bilag 14, 3.21*)

Det var særligt muligheden for forståelseskontrol, de efterspurgte. De mente desuden, at underviseren skulle bruge alt for meget tid på efterfølgende at forklare indholdet af videoen, og at det gav kø hos underviseren for forklaring på forståelsesspørgsmål.

På den anden side mente andre elever, at man 'kan komme hurtigere i gang' og én fremhævede, at videoen jo kunne ses igen og igen, hvis man ikke kunne forstå den første gang.

¹ Syntaks for citater: bilagsnummer med link til transskribering + tidskode

MT: Nogle gange går der jo et kvarter – tyve minutter, der en halv time altså og så om morgenen med lige og intro og til dagens pensum, hvor videoen gør det på et par minutter. (bilag 14, 20.25)

Video contra tekst i produktion

Flere syntes, at det var grænseoverskridende at skulle indtale og måske optræde på en video.

M: Altså, jeg synes, det var lidt grænseoverskridende, men jeg er måske også af den gamle skole... (bilag 14, 9.37)

Én mente af egen erfaring, at det var et spørgsmål om tilvænning.

Flere fremførte, at det var lettere at producere den faglige tekst som video, mens én påpegede, at der var en risiko for at det blev langt og for at miste pointen, når man 'bare står og japper løs'.

Video contra tekst - opsamling

Der var således delte erfaringer med inddragelse af video. For en del af eleverne bidrog det visuelle og den mundtlige forklaring på video til overblik og øget forståelse, mens andre foretrak traditionel gennemgang ved tavlen med mulighed for forståelsesspørgsmål. Nogle oplevede, at videogennemgangen gav mulighed for at komme hurtigere i gang, mens andre oplevede, at det blot gav anledning til kø for at få forklaring hos underviseren. Her pegede flere elever på gruppen som stedet, hvor forståelsen af de praktiske og faglige spørgsmål kunne besvares.

c) Samarbejde

Samarbejdet i smågrupper var derfor et emne, der dukkede op mange gange i løbet af interviewet. Problemet med ikke umiddelbart at forstå alt i videoerne kunne løses ved at søge hjælp i egen gruppe først, derefter måske nabogruppen og først til sidst underviseren, gav tre af eleverne udtryk for.

d) I-bogens muligheder og andre digitale muligheder

I-bogen, som holdet anvender, indeholder en lang række semiotiske ressourcer, modaliteter og funktionaliteter: fx tekst, billeder, illustrationer, videoer, interaktive ordforklaringer, interne og eksterne links, quizzes, spil, søgefunktion og funktion til notetagning.

Der var delte meninger om i-bogen.

B: Den fysiske bog kan du huske, hvad der står i. Den er nemmere.. altså .. Hvis du er i tvivl om det, så du, det er det der, du skal slå op i. Den der i-bog, den er lidt sværere at huske, hvad der står i, fordi der er alle mulige links til alle mulige... Den er lidt mere uoverskuelig... Den er ikke til at overskue. (bilag 14, 12.30)

Mens andre netop fremhævede i-bogens søgefunktion og mulighed for at tage notater i i-bogen som noget, der skabte overskuelighed. Én fremførte, at det burde være muligt at vælge mellem i-bog og papirbog.

Til gengæld var der bred enighed om, at vendespil havde meget lille eller ingen læringsværdi. Anderledes med quizzes, som flere mente gik mere i dybden og gav overblik over, hvad det vigtigste i bogen var. Repetition vha. de indlagte PowerPoints blev trukket frem som en styrke.

Andre muligheder

A deltog i et andet fag, hvor underviseren anvendte OneNote for Classroom Office365, som indeholder en del funktioner, som A var begejstret for: a) det hele foregik online, b) samling af alle læremidler, egne

opgaver og noter i en samlet notebook, c) samarbejdsområde, hvor elever kunne samarbejde digitalt og synkront og d) underviseren havde adgang og kunne kommentere undervejs.

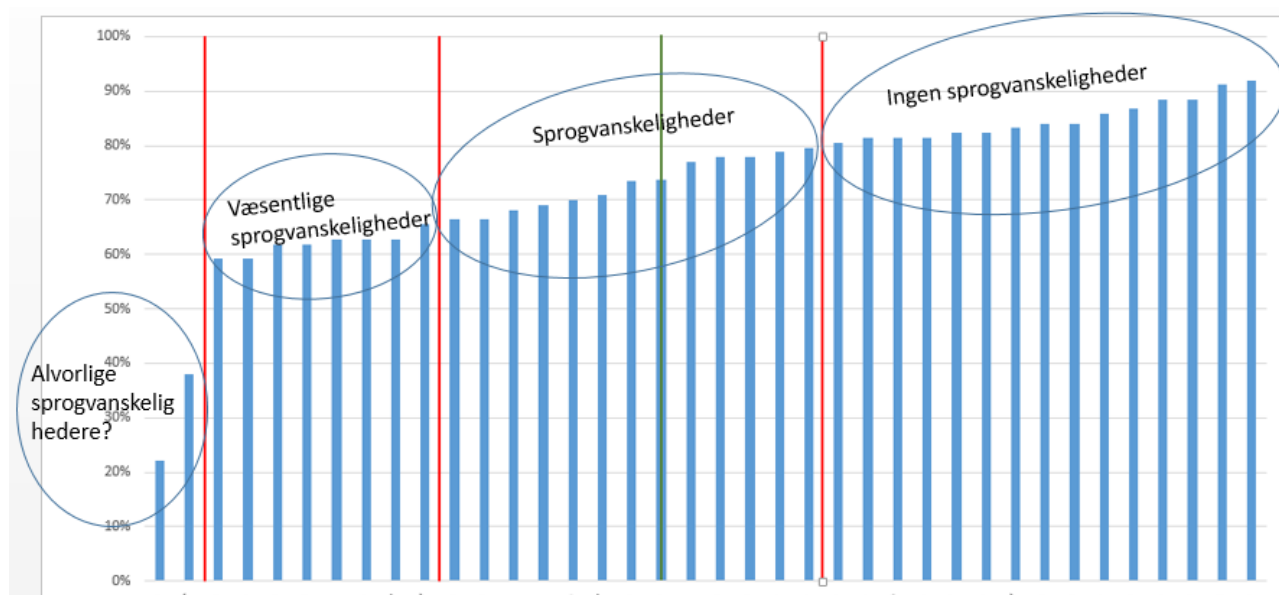
4.1.2 Opsamling på fokusgruppeinterviewet

Jeg drager følgende konklusioner på fokusgruppeinterviewet, der peger frem mod udviklingen af det didaktiske design:

- Alle elever skal have pc og headset til rådighed.
- Ny funktionalitet og nye værktøjer skal introduceres grundigt, så det ikke skaber misforståelser.
- Screencast kan være en støtte for en del af eleverne og kan betyde, at eleverne kommer hurtigere i gang med det faglige.
Men andre elever finder ikke de afprøvede screencasts tilstrækkelige som formidling og har behov for at kunne stille forståelsesspørgsmål. Screencasts er et nyt værktøj for dem og for læreren, og fortsat brug af de faglige screencasts kræver, at der arbejdes grundigt med forklaringerne. Det kan fx være at arbejde med mere gennearbejdet anvendelse af billede, lyd og tekst, så de fremstår mere sammenhængende og forklaringerne er tydeligere for eleverne.
- Arbejdsgrupperne skal anvendes mere aktivt. Spørgsmål bør afklares i egen gruppe først, efterfølgende i en anden gruppe og først til sidst hos underviseren. Det vil muligvis afhjælpe presset på underviseren.
- Løsrevet træning af vendespil ikke giver væsentlig læringsværdi. Hvis spillene fortsat skal indgå, bør de kobles med arbejde med det faglige sprog og umiddelbar anvendelse af det faglige sprog.
- Quizzes og opsamlende PowerPoint derimod sætter eleverne pris på som repetition og til at opnå fokus og overblik.
- Af andre it-værktøjer, som kan berige undervisningen, kan OneNote komme med i overvejelserne.

4.2 Sprogscreening

Med National sprogscreening af 38 ud af 40 EUD-elever fik jeg en måling af elevernes sproglige kompetencer. Denne måling inddrager jeg, når jeg vurderer anden empiri om OLC-holdet.



Figur 4 - 1

De fire lodrette streger udgør de grænseværdier, testen sætter for de sproglige kompetencer, en score viser (se oversigt bilag 6). Søjlediagrammet viser, at der var stor spredning i elevernes sproglige kompetencer (fra 22 % til 97 %). Den viste samtidig, at 15 af eleverne lå inden for den gruppe, testen beskriver som 'ingen sprogvanskeligheder'. 12 lå i kategorien 'sprogvanskeligheder', men vanskeligheder der kan adresseres gennem egen indsats og gennem en undervisning, der har fokus på den sproglige dimension. 8 elever lå i kategorien 'væsentlige sprogvanskeligheder' og havde behov for ekstra støtte og en særlig tilrettelagt undervisning. De sidste to scorede så lavt, at de burde screenes yderligere for ordblindhed, og det var relevant at inddrage studievejledningen i forhold til, om eleverne var korrekt holdplaceret.

4.3 Spørgeskemaundersøgelse

Med **spørgeskemaundersøgelsen** (bilag 2) ønskede jeg: at belyse omfanget og karakteren af elevernes aktive hjemmearbejde, af elevernes erfaringer med arbejdet med konkrete multimodale tekster (quizzes, vendespil, PowerPoint og i-bøger), samt indsamle inspiration til ændret didaktisk design.

Jeg valgte allerede fra starten at gruppere svarene efter elevernes score i EUD-screeningstesten og dermed anvende data fra sprogscreeningen og spørgeskemaundersøgelsen samtidig. Det giver mulighed for i særlig grad at se på de læse-skrive-udfordredes erfaringer.

Hvem laver hjemmearbejde og hvor ofte?

Alle	Elever med væsentlige eller alvorlige sprogvanskeligheder	Elever med sproglige vanskeligheder	Elever uden sprogvanskeligheder
13 Hver gang	2	6	5
18 Næsten hver gang	6	4	7
3 En gang imellem	1	1	1
0 Få gange			
0 Aldrig			

Figur 4 - 2

Eleverne gav her udtryk for, at de næsten alle forberedte sig hver eller næsten hver gang.

Der var ikke signifikant forskel på, hvordan elever med stærke læse-skrive-kompetencer forberedte sig sammenlignet med de to øvrige grupper.

Bruger eleverne i-bog eller papirbog i faget?

Alle	Elever med væsentlige eller alvorlige sprogvanskeligheder	Elever med sproglige vanskeligheder	Elever uden sprogvanskeligheder
3 Papirbog	0	1	2
20 Begge dele	5	7	8
11 iBog	4	3	4

Figur 4 - 3

Op mod 2/3 af eleverne gjorde brug både af papirbogen og i-bogen. Der sås heller ikke her signifikante forskelle på gruppernes praksis.

Spørgeskemaundersøgelsen viste desuden, at flest elever (26 ud af 34) anvendte quizzes hver gang, mens færre anvendte vendespil (17 ud af 34) og PowerPoint hver gang (15 ud af 34).

Der var ikke signifikante forskelle i brugen af de interaktive, multimodale elementer, der kunne tilskrives elevernes sproglige forudsætninger. Derfor valgte jeg af pladshensyn at samle besvarelsene i én oversigt. Hvilken aktivitet mener elever, de lærer mest af?

	Vendespil	Quizzes	PowerPoint (uden lyd)
Bestemt, ja	6	15	17
Noget	14	7	6
Lidt	7	3	6
Det tror jeg ikke	9	2	1
Det ved jeg ikke	1	1	4

Figur 4 - 4

Her adskilte vendespil sig med markant lavere oplevet læringsværdi sammenlignet med quizzes og PowerPoint.

Jeg ser følgende væsentlige pointer i spørgeskemaundersøgelsen i forbindelse med udvikling af det didaktiske design:

- Næsten alle forberedte sig til undervisningen, og de fleste anvendte både papirbog og i-bog.
- Eleverne tillagde quizzes og PowerPoint større læringsværdi end vendespil.

Desuden bidrog elevudtalelser med ideer om bedre anvendelse af de multimodale elementer – bl.a.:

- Det faglige indhold i elementerne bør diskuteres med læreren eller andre elever.
- Det vil støtte forståelsen, hvis PowerPoint suppleres med tale.
- Quizzes og PowerPoint er fint som afslutning og repetition.

Til spørgsmålet om, hvad der kunne gøre hjemmearbejdet mere effektivt, svarede flere elever, at de ønskede en højere grad af gennemgang på klassen:

‘mere faglig undervisning af lære [læreren] i timerne’ (bilag 5, linje 32, næstsidsste kolonne)
 ‘flere fremlæggelser’ (bilag 5, linje 25, næstsidsste kolonne)

4.4 Opsamling på forundersøgelsen med anbefalinger til det didaktiske design

Hovedkonklusionerne fra **fokusgruppeinterviewet** var, at: a) de praktisk-tekniske problemer skulle løses, b) i-bogen skulle introduceres grundigt, c) screencast kunne være en støtte, men der skulle arbejdes med bedre anvendelse og sammenhæng af billede, lyd og tekst, d) arbejdsgrupperne burde anvendes mere aktivt til forståelse og e) interaktive elementer i i-bogen havde værdi for eleverne som repetition og til at opnå fokus og overblik.

Sprogscreeningen viste, at OLC-holdets elever havde yderst forskellige læse- og skrivekompetencer. Ca. 1/3 af eleverne faldt i kategorien ‘ingen sprogvanskeligheder’, mens over 1/2 af eleverne faldt inden for kategorierne ‘sprogvanskeligheder’ og ‘væsentlige sprogvanskeligheder’. Der var med andre ord brug for en høj grad af differentiering af læringsaktiviteterne og omfattende støtte til læse-skrive-udfordrede elever.

De vigtigste konklusioner fra **spørgeskemaundersøgelsen** var, at a) stort set alle eleverne forberedte sig til timerne, b) mange elever støttede sig til både papir- og i-bog, c) de faglige elementer burde i højere grad italesættes, d) PowerPoint burde suppleres med tale og e) interaktive elementer fungerede som afslutning og repetition. Der var ikke signifikante forskelle på graden af ovenstående for henholdsvis elever med stærke læse- og skrivekompetencer og læse-skrive-udfordrede.

Der er redundans mellem nogle af konklusionerne fra spørgeskemaundersøgelsen og fra fokusgruppeinterviewet, og der er ingen modstridende punkter. Ovenstående er forhold, jeg lader få indflydelse på det didaktiske design, som jeg beskriver i kapitel 6. I kapitel 5 nedenfor redegør jeg for mine metodevalg i empiriindsamlingen.

5 Metode og empiriindsamling - Det didaktiske design og elevernes læsning

Først beskriver og begrundes jeg mine valg af metode ifm. empirien fra det didaktiske design, så tilsvarende om elevernes læsning af i-bogen, dernæst kommer afsnit om validitet og reliabilitet og som afslutning overvejelser over generalisering.

5.1 Metodevalg ift. empiriindsamling omkring det didaktiske design

Under og efter gennemførelsen af det didaktiske design indsamlede jeg følgende typer empiri:

- Underviserens notater fra mundtlig evaluering 4. april 2016 som afslutning på timen (bilag 10)
- Underviserens noter fra arbejdet med branding 11. april 2016 (bilag 11)
- Evaluering på holdet – særligt af FB-opgaven 11. april 2016 (transskribering bilag 18, lydoptagelse bilag 17)
- Underviserens evaluering af de forskellige aktiviteter (bilag 12)

Gennem udsagn fra både underviser og elever fik jeg flere perspektiver og holdninger. Jeg har valgt en kvalitativ tilgang, da der som i forundersøgelsen også her er tale om komplekse, multidimensionelle fænomener.

Underviserens notater

Jeg bad underviseren foretage notater undervejs og gerne skrive elevcitater for på den måde at komme tæt på deres oplevelser med det didaktiske design. Underviseren var ikke til stede i alle timerne, og da næsten alt arbejdet foregik i grupper i og uden for skolen, er notaterne sparsomme og ikke dækkende. Desuden står underviseren i en magtrelation til eleverne, og det udgør en fejlkilde ift. at observere på OLC-holdet. Det ses fx af denne elevudtalelse: '...så ser det også godt ud for læreren, hvis man ikke kommer og spørger 24-7, og man kan lave en opgave selv.' (bilag 14, ark 1, 16.40)

Elevernes evaluering

Elevernes evaluering faldt i to dele. Første del blev gennemført umiddelbart efter 1. undervisningsgang, og empirien dertil er underviserens notater fra evalueringen samme dag med fokus på screencast og begreber (bilag 10). Anden del af evalueringen blev gennemført i slutningen af 2. undervisningsgang med fokus på en FB-opgave. Empirien er her en lydoptagelse (bilag 17).

Jeg ville belyse ikke blot elevernes oplevelse af kognitive dele af læringen, men i lige så høj grad den sociale del (meningsforhandlingen, den gensidige støtte og konceptualiseringen) og det emotionelle del (motivation og glæde). Derfor foretog underviseren og jeg en elevevaluering (med lydoptagelse) umiddelbart efter afslutningen af forløbet, mens alt var frisk i erindring. Udsagnene blev dermed umiddelbare og ikke nødvendigvis så reflekterede, som hvis vi havde ventet til forløbet var mere på afstand.

Underviserens afsluttende evaluering

Det var min intention, at underviseren skulle bedømme elevernes læring gennem gruppernes løsning af opgaver og udvikling af egenproducerede multimodale tekster. Underviseren indgik i samarbejdet om dette forløb ved siden af sit almindelige arbejde uden tildeling af ekstra ressourcer, og bl.a. derfor blev evalueringen generel og kort. Det var ikke på baggrund af den muligt detaljeret at vurdere elevernes læring.

5.2 Metodevalg ift. empiriindsamling om elevernes læsning

I-bogen, som indgik som det centrale læremiddel i forløbet, valgte jeg at analysere. Min analyse behandler det kapitel (se 7.1 læsbarhedsanalyse), som indgik i forløbet. Jeg valgte efterfølgende at belyse, hvordan forskellige elever på OLC-holdet perciperer, navigerer i, afkoder og forstår i-bogen. Det gjorde jeg ved at foretage tre interview:

- Interview om læsning af i-bogen (videoptagelser bilag 15 og transskriberingen bilag 16)

Jeg valgte at foretage tre gruppeinterview med hver to personer fra tre studiegrupper ud fra: a) at de to og to skulle komme fra den samme studiegruppe, så gruppens samarbejdsformer kunne afspejles i interviewet, b) spredning i læsekompetencer, c) spredning i alder, d) forskellige køn, e) forskellig etnicitet, f) forskellig tilgang til brugen af it (udelukkende baseret på underviserens vurdering), og endelig g) forskellige skole- og erhvervs erfaringer.

Intentionen var at få mange perspektiver og problemstillinger på brugen af i-bøger repræsenteret.

Idet jeg ønskede at genskabe den autentiske læsesituation i så høj grad som muligt, var jeg nødt til at få eleverne til at læse et nyt kapitel i i-bogen. Det ville ikke give mening at bede dem genlæse kapitlet om branding, da de jo allerede kendte indholdet. Der er stor forskel på at læse og navigere i en tekst – og sandsynligvis særligt en digital, multimodal tekst – som man kender indholdet af, forstår ord og begreber fra og har bevæget sig rundt i tidligere. Det blev derfor et kapitel om købeloven, som de skulle bruge den følgende undervisningsgang. Det betød desværre, at der var nogle forhold, som jeg behandler i min analyse af kapitlet om branding, jeg ikke kunne komme ind på, bl.a. fordi kapitlet om købeloven indeholder færre semiotiske ressourcer end kapitlet om branding. Eksempelvis er der ikke videoklip eller PowerPoints og også færre eksempler i kapitlet. Der er dermed potentielt færre brud i elevernes læsesti (se analyse 7.1). Jeg forsøgte at bringe eleverne tæt på den autentiske læsesituation ved at bede dem starte med at læse 3 – 5 minutter af et ukendt kapitel. I min introduktion bad jeg dem være mine sparringspartnere og vurdere, hvor i-bogen var vanskelig for dem, og hvor den støttede dem. Jeg bad dem både være kritiske og udpege styrker ved i-bogen (bilag 14, ark 1, 0.00-0.34²). Det var vigtigt at gøre eleverne klart, at de ikke var med i et forsøg med læsning, hvor deres læsekompetencer var det centrale, og hvor der ville blive stillet forståelsesspørgsmål, men at de blev inviteret ind som kompetence elever og læsere til at give feedback på læsning af i-bogen.

Jeg forsøgte i mine interview at være meget konkret og eksempelvis tage udgangspunkt i elementer på skærmen, og jeg havde medbragt udvalgte print af eksempler på billeder med tilhørende tekst, som vi på den måde kunne diskutere.

Det er min vurdering, at det ville være for vanskeligt for mig at formulere spørgsmål til den kognitive belastning, eleverne oplevede læsningen. Det ville være for vanskeligt at formulere spørgsmål, som eleverne ville kunne forstå, kunne vurdere og dermed kunne svare på med tilstrækkelig reliabilitet. Så det undlod jeg.

² Syntaks for angivelse af citater fra interviewene: bilagsnr. + ark + tidskode

De seks elevers it-kompetencer er ikke tilstrækkeligt belyst og bygger udelukkende på underviserens vurdering af elevernes brug i den daglige undervisning. Hun har ikke it med eleverne, så dette aspekt er forbundet med stor usikkerhed.

Jeg vurderer, at eleverne i væsentligt omfang var påvirkede af interviewsituationen, som foregik med to kameraer, en kameramand, en observatør, intervieweren (mig) og dem i et forholdsvis lille rum. Det kom blandt andet til udtryk ved, at der i alle tre grupper var tale om næsten total enighed mellem de to interviewpersoner om samtlige holdninger, og ved at interviewpersonerne ofte afbrød hinanden for at supplere og færdiggjorde hinandens sætninger. De forsøgte efter bedste evne at levere den feedback på i-bogen, som jeg havde bedt dem om. Jeg skønner ikke, at den pressede situation har væsentlig betydning for reliabiliteten af deres udtalelser om i-bogen, da alle tre grupper var tydelige og præcise om både positive og negative elementer. Men jeg vil til gengæld ikke bygge på deres udsagn om deres indbyrdes samarbejde, idet jeg vurderer, at de i den pressede interviewsituationen havde behov for hinandens støtte og ikke i tilstrækkeligt omfang upåvirket ville kunne reflektere over og måske vise uenighed om samarbejdet.

Intensiteten i interviewsituationen gjorde det heller ikke muligt at afdække faktorer om i-bogsuniverset og konteksten omkring læsningen, der kunne være distraherende så som adgang til sociale medier, link til nettet, videoer i materialet.

Transskriberingen og meningskondensering

Jeg har transskriberet det interview, der indeholdt de fleste og tydeligste eksempler på forhold omkring læsning af i-bogen. Da jeg skriver alene, har jeg prioriteret ikke også at transskribere de to andre interview. Dem har jeg gennemlyttet flere gange, nedskrevet citater af betydning, læst mine notater en del gange, udvalgt de vigtige citater ift. til min undersøgelsesfelt og transskriberet optakten til citaterne og citaterne.

Jeg valgte at foretage meningskondensering og udvælge elevudsagn i relation til min problemformulering og i øvrigt indsamle andre udsagn om læsning af i-bogen. For at uddrage de væsentligste udsagn foretog jeg som under forundersøgelsen en proces til meningskondensering inspireret af Kvale og Brinkmann (2008, s. 228). Jeg lyttede til videosekvenserne, skrev stikord til alle fund af betydning for læsning af i-bogen og transskriberede derefter alle for mit emne væsentlige udsagn. Senere lyttede jeg igen til hele interviewet og læste udsnittene grundigt. Derefter grupperede jeg udsagnene i meningsenheder. Til slut sammenholdt jeg meningsenhederne med min problemformulerings fokus.

Kvale og Brinkman argumenterer for, at netop denne form for meningskondensering egner sig til 'omfattende og komplekse interviewtekster' (ibid, s. 228).

Det kan have betydning for reliabiliteten af min empiri, at jeg selv kodede og efterbehandlede samtlige interview, idet det kan resultere i, at min subjektivitet har fået indflydelse både under kodning og kondensering (ibid, s 272). Min prioritering af ikke at transskribere alle udsagn, øger denne risiko.

Mit valg af en Design-Based Research inspireret tilgang, hvor forskningsinteressen og udviklingsinteressen betragtes som to sider af samme sag, indebærer en risiko for ikke analytisk at kunne adskille de to interesser. DBR har forskningsinteressen som primær og udviklingsinteressen som sekundær (Christensen, Gynther & Petersen, 2012, s. 15).

I mit arbejde i skolen er der desuden en række forhold, som trækker mig i retning af primært at prioritere udvikling. Det drejer sig om, at min og mine kollegers interesse retter sig om de elever, vi skal skabe de bedste rammer for, og det drejer sig om skolens fokus på og ressourcer til udvikling af aktiviteten. Det indebærer en risiko for, at jeg kun sekundært har fokus på at udvikle teorier og koncepter, som kan skabe debat og mulighed for kvalitetssikring af fx forlagenes praksis.

Det er en udfordring i DBR-processen at betragte designrollen og forskerrollen som to roller, der skal arbejde parallelt. Designrollen beskriver Christensen, Gynther og Petersen med reference til Ejersbo mfl. som indeholdende faserne: problem, design, intervention og endelige artefakter, som kan berige praksis og forskerrollen: problem, hypotese, data og teoriudvikling som kan skabe debat blandt fagkolleger (ibid, s. 16).

I mine anden rolle som e-læringskonsulent i skolens udviklingsafdeling kan jeg i højere grad indtage rollen som forsker, hvor teoridannelse og mulighed for generalisering til andre fag og kontekster er i fokus.

5.3 Opsamlende om validitet og reliabilitet

Jeg har redegjort for forskellige forhold af betydning for validitet og reliabilitet af min indsamlede empiri. Det er faktorer, som kan have betydning for mine analyser. Det drejer sig om forhold som: a) underviserens magtrelation til eleverne, b) min gennemgående rolle som interviewer, koder og fortolker og heraf mulige subjektivitet, c) den tidsmæssige forskydning, som bevirkede, at det ikke var det samme kapitel, der blev genstand for analyse gennem hele opgaven. Dertil kommer d) at det pga. sygdom mm. ikke nødvendigvis var præcis de samme elever, der indgik i alle dele af opgavens empiri, e) det begrænsede antal elever (40) og det faktum, at f) de kom fra den samme klasse, og der dermed er risiko for manglende repræsentativitet ift. OLC-elever generelt. Endelig indgik kun én enkelt underviser i undersøgelsen.

I forundersøgelsen har jeg kunnet diskriminere mellem læse-skrive-udfordrede og de øvrige elever i klassen og dermed kunnet inddrage det i analysen. Det har jeg desværre ikke kunnet i behandlingen af den del af min empiri om det didaktiske design, evalueringerne på holdet udgør, da jeg ikke har navne med der. Det reducerer værdien af empirien i min analyse ift. min problemformulering. I gruppeinterviewene var det dog muligt at diskriminere udsagnene, og de udgør en væsentlig del af min empiri.

Jeg har forsøgt at være eksplicit omkring mine overvejelser ift. planlægningen og gennemførelse af empiriindsamlingen. Det burde bidrage til reliabiliteten.

Ved at anvende flere metoder og forskellige teorier – eksempelvis et kognitivt, et funktionelt og et sociokulturelt perspektiv i forundersøgelsen - har jeg forsøgt at styrke reliabiliteten og validiteten af empirien bl.a. gennem triangulering, så de forskellige data kunne komplementere hinanden. Jeg vil dog samtidig argumentere for, at der altid eksisterer forskellige tolkninger af det samme fænomen (Kvale & Brinkman, 2008). Forskellige elevers forskellige forudsætninger og elevperspektivet på fx læsning af en i-bog, sammenholdt med underviserens perspektiv og sammenholdt med mit perspektiv vil indeholde og resultere i forskellige fortolkninger. Kombinationen af de forskellige fortolkninger må forventes at bidrage til en dybere forståelse af fx elevers læsning af en i-bog.

Afslutningsvis vil jeg pointere, at spørgsmålet om validiteten 'gennemsyrrer forskningsprocessen som helhed' (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 274). Det er vigtigt, at validering ikke begrænses til en bestemt fase i en interviewundersøgelse, men derimod præger alle faser fra den første tematisering til den endelige rapportering (ibid, s. 267). Den sammenhæng forsøger jeg at skabe ved at inddrage overvejelserne over validitet i mine analyser.

5.4 Generalisering

Hovedparten af min empiri er af kvalitativ karakter, indsamlingen er foretaget på et enkelt OLC-hold og fokusgruppeinterview og interviews er foretaget med et lille udsnit af holdet. Alene derfor giver det ikke mening at tale om mulighed for generalisering i en form, hvor resultaterne kan efterprøves af andre med samme resultat. Generalisering kan jeg derfor udelukkende argumentere for kan foretages analytisk (Halkier, 2008, s. 112). I Design-Based Research (DBR) taler man dog om 'robusthed' for et givent koncept,

altså om i hvor høj grad konceptet eller teorien kan generaliseres og tillægges værdi til andre kontekster. Her er meget detaljerede beskrivelser af konteksten, 'thick description', en væsentlig faktor (Christensen, et al, 2012, s. 16.). I en DBR-tilgang vil resultaterne således kunne inspirere til nye, måske opskalerede DBR-projekter og derigennem påvirke praksis og teoridannelse.

6 Det didaktiske design og gennemførelsen

Det didaktiske design er et resultat af mit samarbejde med en fagkollega i faget afsætning. Det skete i min egenskab af læsevejleder. Det er afgørende for kvaliteten af en intervention med et faglig-læsningsperspektiv, at det foregår i et samarbejde, hvor både fagets faglighed og faglighed omkring tilegnelse af multiliteracykompetencer bliver repræsenteret og respekteret.

Det didaktiske design er styret af en faglig-læsnings tilgang og retter sig mod at facilitere elevernes tilegnelse af faglig viden gennem læsning af multimodalt fagligt stof i fag på EUD og efterfølgende arbejde med stoffet. Jeg vil i denne opgave kun helt perifert berøre de konkrete afsætningsfaglige problemstillinger.

Efter hvert punkt i min gennemgang af det didaktiske design vil jeg kort beskrive, hvordan den aktuelle afprøvning på OLC-holdet fandt sted. I analyseafsnit 7.2 vil jeg ved hjælp af min indsamlede empiri (notater fra evaluering i klassen, underviserens skriftlige evaluering og klip fra senere gennemførte gruppeinterview) uddybe, eksemplificere og analysere det konkrete forløb.

Forundersøgelsens aftryk på det didaktiske design

Min forundersøgelse pegede på en del praktiske og organisatoriske forhold, det er muligt helt eller delvist at tage højde for. Helt lavpraktisk sørgede vi for, at skolen stillede headset til rådighed, og vi gentog for eleverne, at der på skolen er et krav om at medbringe egen computer.

I-bogen skal introduceres grundigt fra starten af året. Eleverne skal prøve de forskellige funktionaliteter og de tilhørende arbejdsmetoder, så de kan udnytte i-bogens potentialer. På OLC-holdet var der blot tre undervisningsgange tilbage, så en grundig introduktion gav ikke mening – dog på nær oplæsningsfunktionen, søgefunktionen og fortsat arbejde med at synliggøre i-bogens struktur.

Når vi vælger at inddrage screencast – i det konkrete forløb til formidling af begreber og teori om branding – må vi tilstræbe en høj grad af sammenhæng mellem de forskellige modaliteter. Vi bør forsøge at skabe lighed, supplement og forklaring i kombinationen af tekst, billeder, illustrationer og tale (Hansen, 2015, s. 30). Eleverne efterspurgte i forundersøgelsen, at PowerPoints blev forsynet med tale. Derfor valgte underviseren og jeg i det didaktiske design som et centralt element at placere et screencast om den grundlæggende teori om branding, et screencast som underviseren producerede med udgangspunkt i en eksisterende PP. Hun bearbejdede stoffet, supplerede med et righoldigt billedmateriale med illustrationer og eksempler med den hensigt at skabe den omtalte overensstemmelse mellem de enkelte modaliteter.

Mulighed for forståelseskontrol blev også efterspurgt af eleverne i forundersøgelsen. Derfor valgte vi at starte timen med at give eleverne mulighed for at rette forståelsesspørgsmål til underviseren, umiddelbart efter at de havde set hendes screencast. Derudover valgte vi at placere mulighed for yderligere forståelseskontrol i studiegrupperne og opfordrede grupperne til at bruge hinanden. Derved lagde vi op til meningsforhandling i grupperne.

Behov for støtte til elevernes læsning af det faglige stof i i-bogen.

Digitale materialer er oftest omfattende og uoverskuelige. Her er kapitlet om branding ingen undtagelse. Forundersøgelsen pegede også på behovet for overblik over de mange modaliteter. Elevernes hverdagsbrug af digital læsning er præget af lyst og tilfældighed og deres læsning er deraf ofte overfladisk og ufokuseret – 'power browsing' (Carlsen & Hansen, 2015, s. 150). Screeningen afdækkede at 20 elever befandt sig i kategorierne 'sprogvanskeligheder' eller 'væsentlige sprogvanskeligheder'. Det viste, at der var behov for stilladsning af elevernes afkodning.

På ovenstående baggrund har underviseren og jeg opstillet et didaktiske design. Jeg kommenterer samtidig kort, hvordan den aktuelle gennemførelse af designet på OLC-holdet foregik.

Faglige mål:

Formålet med undervisningen er, at eleverne opnår grundlæggende forretningsforståelse, herunder viden og færdigheder i afsætning med vægt på salg, service, rådgivning, markedsanalyse og markedsføring, så eleverne kan varetage arbejdsopgaver inden for disse områder...

Og mere konkret under kernestof om branding:

5. Branding i private og offentlige virksomheder

(Undervisningsministeriet, 2014b, bilag 2)

Varighed: 5 - 7 timer fordelt over to gange.

- 1 – 1½ time første mødegang (gennemført på OLC-holdet - 4. april 2016)
- 5 – 5½ time anden mødegang (gennemført på OLC-holdet - 11. april 2016)

Lokalitet: klasselokale, praksisrum (stort lokale med gruppeborde, stole, pc'er etc.) og gruppelokaler.

Arbejdsformer:

- Få korte fælles-seancer på OLC-holdet
- Det meste af tiden arbejde i studiegrupper
- Noget individuelt arbejde
- Som afslutning fælles opsamling på OLCholdet.

Det didaktiske design indeholder følgende seks elementer:

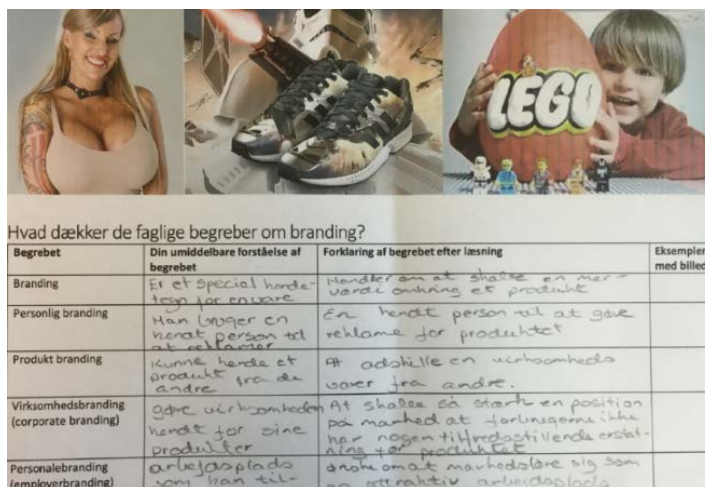
1. **et screencast med de vigtigste faglige begreber forklaret i tale med støtte i billeder, illustrationer og tekst**, som er placeret som en før-læsnings-aktivitet forud for læsning af kapitlet.

Her søger vi at udnytte videoens dynamiske udtryksform med understøttende visuelle og auditive modaliteter som potentiale for elevernes læsning (Hansen, 2015, s. 27). Screencastet er udarbejdet, så det kan aktivere elevernes forhåndsviden og gøre eleverne i stand til at interagere med den faglige tekst i i-bogen (Arnbak, 2003, s. 84). De mange billeder og eksempler tjener til at koble den nye viden med elevernes eksisterende viden.

I det aktuelle forløb så og hørte eleverne screencastet (bilag 19 - [link](#)), som formidlede det centrale faglige stof omkring branding i en form, der burde tilgodese den læse-skrive-udfordrede elev, idet stoffet blev formidlet i multimodal form – i tale, billeder og med meget begrænset tekstmængde, hvoraf hovedparten blev læst op og forklaret. Eleverne fik formidlet kernen i det faglige stof i kapitlet på meget kort tid – 5.34 minutter. De læste derefter uddybende i i-bogen.

2. **et arbejdsark, hvor eleverne skal forklare begreber (begrebsark).**

Det tjener to formål: a) at aktivere elevens forhåndsviden om branding (en før-læsnings-aktivitet) og b) fastholde fokus i læsningen, så eleven under læsningen får noteret betydningen af de centrale, faglige begreber (en under-læsnings-aktivitet). Arket er inspireret af Arnbaks ordkendskabskort (2003, s. 109). Arket er ikke så omfattende som Arnbaks, men tjener til at støtte elevens etablering af et relevant begrebshierarki (fx relationer mellem over og underbegreber)



Figur 6 – 1. Begrebsark til kapitel om Branding

ift. afsnittet om branding. Eleverne skal samarbejde om begrebsarkene, men udfylde dem individuelt. Det skaber rammen for meningsforhandling om forståelsen og tingsliggørelse i form af en oversigt over begreberne. Samarbejde omkring tilegnelse af læseforståelsesstrategier har vist sig at være afgørende (Skov & Christiansen, 2015, s. 151)

Der er i arbejdet med begrebsarket tale om udnyttelse af hukommelsesstrategi (ibid, s. 154). Det er nødvendigt at genlæse teksten og tage notater undervejs. 'Ordafklaringsstrategi er særlig nødvendig i digital læsning, da digitale fagtekster kan vænne deres læser til udelukkende at klikke på ukendte ord og koble dem sammen med præfabrikerede definitioner' (Skov & Christiansen, 2015, s. 154).

I det aktuelle forløb blev begrebsarket udleveret som det første i forløbet og udfyldt sideløbende med læsning af kapitlet. Nogle elever justerede indholdet til slut i forløbet.

3. en **læseguide**, hvor underviseren skitserer læringsmål for elevens læsning, prioriterer hvilke elementer, det er vigtigst for eleven at afkode og forstå, samt et forslag til læsesti (Bremholm, 2014, s. 153).

EMNE:	Vigtigt	Nice/mindre vigtig
Branding (C) ³³⁵	Læs teksten (inkl. Blå boks)	Video Martin Lindstrøm fortæller om branding 5 hurtige til de små grå
USP/ESP ³⁴⁰	Læs teksten	Eksempel: Duracell kaninen Eksempel: Danmarksindsamlingen
Branding gennem sanserne ³⁷¹	Læs teksten	Sansogram og video
Produktbranding ³⁴¹	Læs teksten Inkl. Blå boks og fordele og ulemper (Positioneres= finde sin plads på markedet, der hvor produktet er anderledes end andre produkter)	Eksempel: Familien Sund og Starkesen på tur Eksempel: Fastfood
Personbranding ³⁴²	Læs teksten	
Virksomhedsbranding ³⁴³ =coporatebranding	Læs teksten Se video: JYSK støtter Danmarks indsamling Modellen er vigtig	
Personale branding = employer branding = intern branding https://sos.systime.dk/?id=c1281	Læs tekst	(Video er den samme om JYSK som under Virksomhedsbranding)
Branding af offentlige virksomheder ⁵¹⁴	Læs tekst	

Figur 6 – 2. Læseguide til kapitlet om Branding i lærebogen Afsætning til EUD/EUX fra Systime

Læsestien er ofte tydeligere i analog læsning pga. det mere lineære læseforløb i bogen. I digital læsning er det særlig vigtigt med tydelige læseformål (Skov & Christiansen, 2015, s. 159). En digital multimodal tekst vil ofte indeholde mange semiotiske ressourcer, og det kan være vanskeligt for eleven at afgøre, hvilken modalitet der stærkest realiserer læsemålet, ligesom de mange link og navigationsmuligheder kan gøre læsningen mere springende og ustruktureret.

En læseguide er en måde at stilladse elevernes læsning af det faglige stof og af samspillet mellem de forskellige modaliteter. Det er samtidig en støtte til elevens udnyttelse af den enkelte modalitets affordance. Nogle elever påpegede under fokusgruppeinterviewet, at læsning af i-bogen kan være uoverskuelig, og at det kan være vanskeligt at vide, hvor lang tid afkodningen af det enkelte element vil tage. Her støtter læseguiden.

I det aktuelle forløb gav læseguiden udelukkende anvisninger på, hvad der var vigtigt og mindre vigtigt, ligesom guiden angav en mulig læserækkefølge.

4. en **hjemmeopgave**, (bilag 8) hvor eleverne skal anvende teorien fra det netop læste kapitel til at lokalisere eksempler på forskellige typer branding på internettet i form af et billede, en reklame eller en ultrakort video. Objektet skal efterfølgende placeres i en ny kontekst – på en padlet (en fælles digital tavle) - og forsynes med en begrundelse for valget. Der er i denne internetsøgnings- og formidlingsopgave tale om udnyttelse af elaboreringsstrategier (ibid, s. 156), idet den nye viden kombineres, uddybes og bearbejdes.

I det aktuelle forløb indledte underviseren den følgende undervisningsgang med at vise illustrative eksempler på elevernes hjemmearbejde om branding.

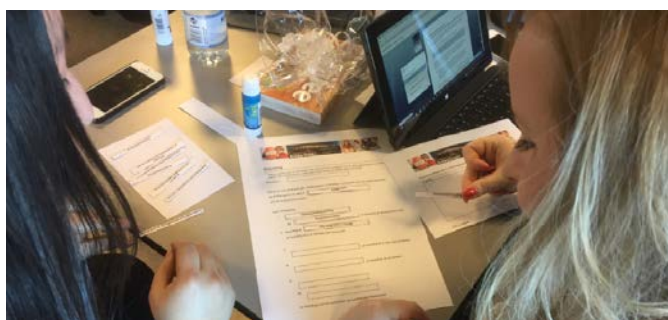
Det foregik på padlet ([link](#)), og eksemplerne blev vendt i en fælles dialog på OLC-holdet.

5. et **'begrebspuslespil'** (bilag 9), hvor kapitlets begreber og særlige pointer skal indsættes i tekster og modeller. Her skal eleverne udnytte og kombinere information fra forskellige tekstelementer og modaliteter. Her er der tale om udnyttelse af organiseringsstrategier (ibid, s. 155)

I det aktuelle forløb samarbejdede eleverne om at få placeret de mange ord, begreber og udsagn, dels i et antal sætninger, dels i et skema med fordele og ulemper.



Figur 6 – 3. Eksempel på elevbesvarelse



Figur 6 – 4. Elever der arbejder med faglige begreber

6. en **analyse- og formidlingsopgave**.
(bilag 20 - [link](#))

I forløbet omkring branding skal eleverne brande en jysk kommune over for et segment af københavnere i en gruppe på FB, så de får lyst til at flytte til netop denne kommune.

Opgaven tjener en række formål: a) eleverne skal foretage

informationssøgning på internettet og finde eksempler på offentlig branding.

b) De skal kombinere teori fra i-bogen med eksempler fra samfundet uden for skolen.

c) Så skal de vurdere og prioritere mellem forskellige måder at brande kommunen på.

d) De skal remediere *fra* fx teksten i bogen, screencastet, eksemplerne eller indhold på hjemmesider *til* et konkret produkt – en tingsliggørelse – som skal kunne fungere i en ny multimodal kontekst i form af et FB-opslag til en bestemt målgruppe. Produktet kan være en video, en billedserie, en vox pop eller lignende.

e) Endelig skal de vende perspektivet og kommentere på de øvrige gruppers opslag på FB.

Her er altså tale om meningsforhandling og tingsliggørelse i både studiegrupperne og i klassen.

Som afslutning på forløbet kommenterer underviseren eksempler på elevernes opslag og lægger op til diskussion.

Der er i analyse- og formidlingsopgaven tale om udnyttelse af elaboreringsstrategier (Skov & Christiansen, 2015, s. 156)



Figur 6 – 5. Slide fra analyse og formidlingsopgave

I det aktuelle forløb blev et udvalg af opslag gennemgået af underviseren, vurderet og diskuteret på OLC-holdet den følgende undervisningsgang.

7. Analyse og diskussion af resultater

Et af udgangspunkterne for OLC-holdets arbejde med branding var den i-bog, som underviseren havde valgt Systimes i-bog i Afsætning til EUD/EUX (Pape, 2016). Jeg analyser af kapitlet om branding og munder ud i begrundelsen for elementer i det didaktiske design.

Efterfølgende vil jeg analysere den empiri, jeg har indsamlet under afprøvningen af designet og umiddelbart efter:

- Underviserens notater fra kort evaluering umiddelbart efter undervisningen 4. april 2016 (bilag 10)
- Underviserens notater under og efter arbejdet med begrebsark (bilag 11)
- Lydoptagelse og transskription af mundtlig evaluering på OLC-holdet 11. april 2016 (bilag 17)

7.1 Læsbarhedsanalyse af kapitlet om branding

For at forstå de udfordringer, kapitlet i i-bogen stiller til elevernes læsning, og på hvilke måder i-bogen støtter læsningen, vælger jeg at foretage en læsbarhedsanalyse ud fra et overvejende kognitivt perspektiv. Jeg tillader mig i min analyse at vægte de aspekter af analysen, som handler om udnyttelse af de multimodale og interaktive muligheder, en i-bog giver mulighed for. Jeg inddrager analysen her for at

dokumentere læseudfordringen og for at kunne pege på de aktiviteter, underviseren med fordel kan medtage i det didaktiske design for at stilladsere elevernes læsning. Det er samtidig min intention og ambition, at analysen og dokumentationen vil kunne udgøre et bidrag til forlagenes fortsatte udvikling af i-bøgernes faciliteter og indhold.

Kapitlet i i-bogen handler om begrebet branding og giver en kortfattet introduktion til en række underbegreber som produktbranding, personlig branding og virksomhedsbranding. Der er syv 'siders' teori med hver 250 – 550 ord, et introducerende PowerPoint, 4 videoklip, 3 illustrationer, 4 billeder og 5 blå bokse med definitioner.

Der er desuden 12 tekstopgaver, hvoraf de fleste er illustreret med et billede og/eller forsynet med link. Dertil kommer en quiz med 8 opgaver.

Der er mulighed for i hvert kapitel at tage noter og indsætte links i notaterne. Det er ikke muligt direkte at tegne, at indsætte billeder, modeller, videoer eller lyde i notaterne – kun ren tekst.

Kapitlets formål er at formidle viden om branding og inspirere til elevers efterfølgende arbejde med faglige begreber. Det er den skrevne tekst, der bærer teksten, og billeder, illustrationer mv. der eksemplificerer, specificerer og supplerer teksten (Hansen, 2015, s. 30).

Jeg analyserer indhold og layout med tre tilgange: læseværdighed, læselighed og læsbarhed.

7.1.1 Læseværdighed

Læseværdighed drejer sig om den værdi, læsning af bogen kan bibringe eleven, sammenholdt med den tid og indsats læsningen indebærer. Det drejer sig også om, i hvilken grad bogen (her i-bogen) appellerer til læseren (Faber & Mulvad, 2010, s. 20).

Det er underviserens vurdering, at i-bogen Afsætning til EUD/EUX på de fleste områder er fagligt dækkende for fagets mål, at målene med læsningen fremstår tilstrækkeligt klart, og at der er rimelig overensstemmelse mellem elevindsats og udbytte (Faber & Mulvad, 2010, s. 21). Underviseren vurderer dog samtidig bogen som 'mindre attraktiv og mindre motiverende' ift. anvendelse af billeder og eksempler, ligesom anvendelsen af video forekommer tilfældig.

Kapitlet om branding er forholdsvis repræsentativt for indholdet i den øvrige del af i-bogen, hvad angår tekstens sværhedsgrad, anvendelse af billeder, video, ordforklaringer etc.

Det semantiske indhold knytter her generelt fint an til elevernes erfaringsverden med henvisninger til fx Nike, Coca Cola, Canadian Goose, McDonald's m.fl.

Link til andre kilder på nettet med uddybende faglig information kan virke motiverende, men samtidig være en kilde til at miste fokus på kapitlets faglige stof og begreber.

7.1.2 Læsbarhed

Læsbarhed drejer sig om ordvalget (fagord, fremmedord, frekvente eller mindre frekvente ord), om sætningskonstruktioner, tekstens indre sammenhæng, logisk rækkefølge etc. (Faber & Mulvad, 2010, s. 30)

Lærebøger er typisk præget af et kortfattet og præcist sprog. Det kan være teknisk, abstrakt, formelt og generaliserende. Der vil ofte være definitioner og modeller. Det er derfor krævende læsning for eleverne.

Det gør sig i nogen grad gældende for kapitlet om branding. Teksten forsøger kortfattet at give præcise forklaringer på begreberne. Sætningskonstruktionerne i kapitlet om branding består generelt af korte og forholdsvis enkle sætninger. Der er ikke mange indskudte eller lange sætninger. Der er metatekst (tekst der

indleder og fungerer som vejledning for læseren), og vanskelige ord forklares som oftest i umiddelbar nærhed – fx *'Virksomhederne kalder denne liste af mærker, som vi forbruger kan huske uden hjælp, for en 'shortlist' (afsnit – intro til branding)*

Der er nogle sammensatte ord som fx 'virksomhedsbranding', 'salgsargumenter', 'produktforskelle', 'produktkategori', men de består næsten alle af genkendelige morfemer (betydningsdele). Så hvis eleven er i stand til at orddele, vil det være muligt at læse ordene. Eleven kan desuden anvende i-bogens oplæsningsfunktion.

Nogle steder anvender forfatterne en modtagerrettet henvendelsesform (du kan..), som kommer læseren i møde, mens de en del andre steder anvender passivkonstruktioner som 'tillægges', 'forbindes' og 'udtrykkes', som kan gøre teksten mere abstrakt og mindre vedkommende for læseren.

Det noget abstrakte indhold om branding bliver forsøgt gjort konkret gennem fire eksempler.

Kohærensens (den indre sammenhæng) i teksten er mindre tydelig en del steder. Eksempelvis anvendes branding, brand og at brande tilsyneladende tilfældigt og uden forklaring på forskellen. Et andet eksempel er, når der under intro til branding refereres *'Det er dette spørgsmål, der har gjort markedsføringsbegrebet branding...'* – et spørgsmål, som ikke fremgår tydeligt af teksten, der leder op til.

Sammenhængen mellem de enkelte semiotiske ressourcer i tekstens multimodale udtryk er ikke alle steder hensigtsmæssig. Eksempelvis er der kun lille overensstemmelse mellem den skrevne tekst og billederne en del steder. Se eksempler under 7.2 elevernes læsning af i-bog.

'Et multimodalt læremiddel vil ikke kunne forstås isoleret, da det netop er sammenhængen mellem elementerne, og den betydning der opstår i sammenhængen, der giver den multimodale tekst sin force' (Carlsen, Gissel & Kabel, 2009, s. 48).

Læserens læsesti og manglen på sammenhæng mellem tekst, video, eksempler og opgaver behandler jeg under 7.3. Læselighed.

Ordforklaringer

Et stort aktiv i i-bøger er faciliteten med at kunne klikke på udvalgte faglige ord og gråzoneord (ord, som underviseren eller lærebogen anvender til at forklare de faglige begreber og det faglige stof, men som eleverne ikke kender i tilstrækkelig grad) og få dem forklaret. Desværre er en del ord ikke forklaret, som fx 'positionerer', 'symboler', 'unik', 'produktkategori', 'markant', 'branche', 'betegnes', 'tillægges' og 'betragtes'.

Kvaliteten af ordopslagene er også svingende, fx giver opslaget af ordet 'emballage' ikke en forklaring på den grundlæggende betydning af ordet, men i stedet gives en faglig uddybning: *'For nogle produkter spiller emballagen en vigtig rolle. Der er to væsentlige funktioner, som emballagen opfylder, er: den salgsmæssige funktion... også overholde gældende lovgivning.'*

Det er derfor vanskeligt at vurdere, om ordopslag i denne i-bog i væsentlig grad kan betegnes som et aktiv og understøttende for læsningen.

Sammenfattende om læsbarhed er det min vurdering, at sproget er forsøgt tilpasset målgruppen, men at det faglige stof, det abstrakte indhold, den nogle steder mangelfulde kohærens og svingende kvalitet i ordforklaringerne byder på mange udfordringer for den læse-skrive-udfordrede elev.

7.1.3 Læselighed

Læselighed drejer sig om tekstens opbygning med overskriftshierarki, bokse, punktopstillinger, placering af tekstens dele, læsesti, indholdsfortegnelse og det generelle layout (Faber & Mulvad, 2010, s. 31).

Flere steder anvendes punktopstillinger, der støtter læsningen. Bokse med 'fordele og ulemper' er med til at støtte læsningen. Grå bokse med definitioner, enkelte bokse med logoer og en boks med refleksionsspørgsmål støtter ligeledes læsningen. De mange korte overskuelige afsnit får teksten til at se mindre læsetung ud. Og endelig fungerer mellemrubrikker (underoverskrifter) som støtte i læseprocessen.

Indholdsfortegnelsen er fast placeret i venstre side af skærmen, og det medvirker til, at eleven ved, hvor i lærebogen han/hun er.

Layoutet består af en enkelt spalte og mulighed for scrol. Det skaber på den ene side enkelhed og tilsyneladende overskuelighed. Men det indebærer samtidig en forholdsvis fast læsesti, som svarer til papirbogens, dog blot med færre grafiske muligheder pga. det simple layout. Der er med kun én spalte lille mulighed for at skabe hensigtsmæssige læsestier. Faglige eksempler kommer til virke som brud i læsningen i stedet for som mulige eksempler til støtte, som læseren kan inddrage, når og hvis det er nødvendigt. Der er desuden for svag en 'informationslænking' mellem det multimodale udtryks enkelte semiotiske ressourcer (Carlsen et al, 2009, s. 49). Det gælder fx de billeder (figur 7 – 2 og 3) og tekster, som eleverne kommenter på side 34.

Et andet brud i den løbende tekst er et PowerPoint bestående af syv slides, som findes i introduktionsafsnittet. De vigtige faglige begreber i kapitlet bliver i PowerPointen formidlet i kortfattet tekst uden anvendelse af billedstøtte.

Eleven skal selv kunne afgøre, hvilke dele af kapitlet, der indeholder det centrale. Er det den løbende tekst, eksemplerne, videoerne, PowerPoint eller quizzene?

Ved multimodale tekster foretager læseren en fortløbende konstruktion af læsestier i den multimodale tekst (Kress, 2003, s. 50). Læseren får ikke i kapitlet væsentlig støtte til denne konstruktion. Skov & Christiansen peger på, at læserens begrebstilegnelse er særligt udfordret i digital læsning pga. de mange tekstelementer, forgreninger i form af links og forskellige modaliteter (2015, s. 151).

Den største kilde til distraktion i dette kapitel er sandsynligvis videoernes placering og indhold. Helt i starten af kapitlet er der et tydeligt eksempel. Læseren er i dette introduktionsafsnit ved at få præsenteret en grundlæggende forklaring på begrebet branding. Den løbende, faglige tekst i spalten bliver afbrudt af et 5.17 minutter langt videoklip, hvor brandingeksperten Martin Lindstrøm fortæller om alt andet end en grundlæggende definition. Han fortæller om forbrugeren, der tager magten, om neuromarketing, hjernescanninger, alliance med forbrugeren, logoets forsvinden,



Figur 7 - 1 En-spalte-layout med scrol fra Afsætning til EUD/EUX

religion, konsekvenser for virksomhederne og markedet og meget andet – blandt andet promovning af egne bogudgivelser. Han taler i højt tempo og stort set uden anvendelse af støtte i form af billeder og tekst.

Videoerne i kapitlet er eksempler på semantiske læremidler, altså ikke didaktiserede læremidler, placeret i i-bogens didaktiserede univers. Videoerne er skabt i en anden kontekst - Jyske Banks information til kunderne med elementer af markedsføring - og indholdet er ikke forsøgt tilpasset de forudsætninger, som i-bogens målgruppe besidder eller til det faglige indhold i kapitlet. Det vil være vanskeligt for eleven at afgøre, om indholdet af den løbende tekst eller indholdet af videoen er vigtigst. Det er en generel problemstilling ved multimodale undervisningsmidler, som Carlsen, Gissel & Kabel påpeger i deres analyser af læremidler på EUD-området (2009, s. 133).

7.1.4 Konklusioner på læsbarhedsanalyse og anbefalinger

Sammenfattende for læselighed er det min vurdering, at kapitlet på en lang række felter er didaktiseret (opbygning, genrelementer og delvist layoutet), så elevens tilegnelse af det faglige stof støttes. Men i-bogens et-spalteløsning med svag læsesti som konsekvens, manglende indikation af hvilke dele af teksten, billeder, videoer der er vigtige, manglende informationslækning, samt videoens indhold og form byder på alvorlige og væsentlige udfordringer for elevens læsning.

Interaktiviteten

Fascination af levende billeder i form af videoer, muligheder for at slå enkeltord op, links til yderligere fagligt stof, mulighed for at tage noter, og en quiz i slutningen af kapitlet kan for den kompetente læser muligvis betyde fastholdelse af motivation og udvidelse af faglige forståelse. For den læse-skrive-udfordrede elev kan elementerne hver for sig eller i forening i nogle tilfælde muligvis fungere som støtte og i andre tilfælde betyde, at læsningen bryder sammen.

Skærmlinteraktionen kan ligeledes virke 'forførende, distraherende, forstyrrende' og 'interaktionen er ingen garanti for, at eleverne involverer sig i det faglige univers og etablerer dybe læreprocesser' (Hansen, 2015, s. 37).

Begrænsning i analysen

Mit ærinde er at belyse forhold omkring funktionalitet, sprog, layout og navigation i Systimes i-bog. Hvorvidt Systemet udnytter de multimodale og interaktive muligheder optimalt, eller om eksempelvis animationer af fagligt stof, andet layout, anden navigation, andre stilladserende funktioner etc. kan tilbyde bedre støtte for den læse-skrive-udfordrede er et spændende felt, men ligger uden for denne opgave.

Konklusioner på læsbarhedsanalysen ift. det didaktiske design

Jeg har overfor påvist, at kapitlet om branding på en lang række punkter er mangelfuldt set med en faglig-læsnings tilgang. Det digitale univers, i-bogen udgør, indeholder som netop nævnt en række distraktorer for elevens læsning ift. overblik og at fastholde fokus. Abstraktionen i det faglige stof, manglende kohærens og svingende kvalitet i ordforklaringerne byder på andre udfordringer. Blandingen af semantiske og didaktiserede tekster (Hansen, 2015, s. 35) uden tydelig angivelse udgør et problem, og fraværet af en tydelig læsesti er en væsentlig mangel.

Andre forhold af relevans for det didaktiske design

En generel problemstilling som rejses af den norske forsker Anne Mangel er vanskeligheder omkring skærmlæsning. Hendes forskning peger på, at 'skærmlæsning kræver en større kognitiv indsats, blandt andet fordi man ved skærmlæsning mister de taktile ledetråde' (Carlsen, 2015, s. 70) og at skærmlæsning fører til ringere læseforståelse end læsning af den samme tekst på papir. Store dele af i-bogens tekstindhold er ikke knyttet direkte til andre modaliteter, men er at betegne som ren tekst på skærm. Den

større kognitive indsats, som Mangen peger på, og udfordringen omkring læseforståelse på skærm kan muligvis adresseres gennem stilladsering af læseprocessen.

Hansen fremhæver i Digital Læsedidaktik, at den digitale tekst er 'siteret i et digitalt miljø, der giver læseren mulighed for at navigere i tekstdesignets semiotiske rum, eksperimentere og manipulere med teksten indhold og selv deltage produktivt i forhold til at producere indhold.' Navigation er mulig og eksperimenter kan udfoldes fx i kapitlets quiz. Eleven kan producere eget indhold i notefunktionen. Men navigation kræver læringskompetencer af eleven i form af navigationskompetence, som blandt andet går ud på at kunne foretage modalskift mellem læserolle og navigatørrolle (Hansen, 2015, s. 32) og egenproduktionen fordrer kompetencer i note-tagning samt tilstrækkelig motivation. Kapitlet om branding byder som nævnt på særlige udfordringer til navigationskompetencen.

7.2 Analyse af elevernes læsning af i-bog

For at undersøge og efterprøve konklusionerne af min analyse af i-bogen, valgte jeg at interviewe seks elever om deres brug af og erfaringer med i-bogen. For at skabe en så autentisk læsesituation som muligt, bad jeg eleverne to og to sammen læse starten af det næste kapitel i i-bogen. Læs uddybende om mine metodiske overvejelser i afsnit 6.3. metodevalg og empiriindsamling.

Jeg forsøgte at få mange perspektiver og problemstillinger på brugen af i-bøger repræsenteret ved at vælge elever med meget forskellig baggrund og forudsætninger. De tre grupper kom til at bestå af (navnene er ændret):

Interview 1:

Jonas, 21 år, dansker, fortrolig med anvendelse af it, (EUD-screening: 59 % - væsentlige sprogvanskeligheder)

Sigrid, 25 år, dansker, fortrolig med anvendelse af it, (EUD-screening: 87 % - ingen sprogvanskeligheder)

Interview 2

Carina, 35 år, få erfaringer med anvendelse af it til studie, mange erhvervs erfaringer, (EUD-screening: 89 % - ingen sprogvanskeligheder)

Simone, 35 år, få erfaringer med anvendelse af it til studie, mange erhvervs erfaringer, (EUD-screening: 84 % - ingen sprogvanskeligheder)

Interview 3

Hassan, 19 år, mellemøstlig herkomst, nogenlunde fortrolig med anvendelse af it til hverdagsbrug, (EUD-screening: 59 % - væsentlige sprogvanskeligheder)

Ali, 21 år, mellemøstlig herkomst, nogenlunde fortrolig med anvendelse af it til hverdagsbrug, (EUD-screening: 81 % - i bunden af gruppen med ingen sprogvanskeligheder).

Gennem elevinterviewene var det muligt at belyse elevernes brug af og erfaringer med: a) ordforklaringer og oplæsningsfunktion, b) billeder som støtte for læsningen og c) de interaktive muligheder i form af fx søgefunktion, link, PowerPoint, notetagning, quiz, krydsord. Desuden ønskede jeg at belyse i-bogens kvaliteter eller mangel på samme ift. at støtte elevernes navigation og overblik. Elevernes brug og erfaringer med video ikke kan belyses med udgangspunkt i kapitlet om købeloven, som ikke indeholder video, og min kritik af den brudte læsesti ved videoer, eksempler etc. kan heller ikke belyses i dette kapitel i i-bogen.

Ordforklaringer og oplæsningsfunktionen

Der var markant forskel på, i hvor høj grad de seks elever havde behov for ordforklaringer. Carina og Simone på 35, som havde et stort ordforråd og meget erhvervs erfaring, kendte stort set samtlige ord og udtryk i teksten, og de foretrak selv at lokalisere ordet det sted i lærebogen, hvor ordet blev defineret, frem for at klikke på ordet i teksten og få en mindre grundig forklaring.

Sigrid og Jonas tillagde ordforklaringerne stor værdi og erkendte, at de havde brug for yderligere ordforklaringer ud over de to ordforklaringer, der var på siden. Fx havde de brug for forklaring på 'ufravigelige', 'reklamationsret' og '...stiller kunden dårligere end lovens bestemmelser'. Jonas, som selv erkender sine omfattende læse-skrive-vanskeligheder, sagde direkte:

Ordopslag .. at slå op på ordet, det er enhver ordblind læsers drøm, ikke, at du kan slå ord op så let der. Det er jo det er jo fedt. Det gør også, at jeg meget hurtigere får en forståelse, ikke... (bilag 14, ark 2, 11.00 – [link til videoklip](#))

Han foreslog at forbedre ordopslagene ved at supplere dem med billeder og illustrationer (der er kun tekst nu).

Sigrid pointerede, at opslagene skal være korte og præcise.

Hassan og Ali havde slet ikke bemærket ordbogsopslagene. De havde også behov for flere opslagsord end de to eksisterende, og de ønskede også korte forklaringer.

Oplæsningsfunktionen havde hverken Hassan, Ali eller Jonas bemærket, men 'det er sgu' smart nok alligevel' mente Ali (bilag 14, ark 1, 5.47). Det var de tre, der pga. svage læsekompetencer kunne have størst udbytte af det. På spørgsmålet, om han ville bruge funktionen fremover, svarede Jonas, at det ville han, for han havde brug for at få læst ordenes endelser op, så han fx vidste, om det var nutid eller datid.

Så ordopslag og oplæsningsfunktionen er tilsyneladende værdifulde faciliteter, om end ordopslag bør forbedres både i omfang og kvalitet.

Andre interaktive muligheder i form af fx søgefunktionen, notetagning, link, PowerPoints, quizzes, krydsord.

Søgefunktionen kendte Hassan ikke, og Ali brugte den ikke. De havde vanskeligt ved at finde rundt i bogen, hvis ikke link, givet af læreren, dirigerede dem direkte til det rette sted (bilag 14, ark 2, 18.38). Jonas satte derimod stor pris på søgefunktionen:

Når du taster et ord deroppe, så kommer der både om emnet og en ordforklaring på ordet. Lige her fx den der ordforklaring, den var da supergodt lavet, for der kom sidsygt mange ord derinde, og der var forklaring på dem alle sammen (ibid, ark 1, 31.49 – [link til videoklip](#)).

Notetagningsfunktionen kendte Hassan og Ali heller ikke. Jacob og Sigrid vurderede det som en værdifuld funktion, de havde brugt, og som fungerede godt. Carina og Simone kendte funktionen, men foretrak at tage noter i Word, hvor der også var mulighed for at kopiere illustrationer og billeder ind.

Link havde Sigrid ikke bemærket, men syntes, at det gav god mening og ville bruge det fremover (ibid, ark 1, 21.05). De fire øvrige udtaler sig ikke om link.

Jacob, der har svage læse- og skrivekompetencer, er den eneste, der udtalte sig om PowerPoint. Han fandt væsentlig støtte i dem.

Der er også nogen der kører med PowerPoint-slides, ikke. I starten af et kapitel. Det er .. Det hjælper mig sindsygt meget, for så kan man ligesom se, hvad hele kapitlet handler om i stedet for (ibid, ark 1, 02.32).

Quizzer og krydsord vurderede alle seks positivt. Ali mente, at det var sjovt at arbejde med quiz, og at det måtte det gerne være. Jonas og Sigrid satte pris på, at det kunne foregå individuelt og i eget tempo. Krydsord er endnu en variationsmulighed, og alt bidrager til bedre at kunne huske det faglige stof.

Opsamlende konkluderer jeg, at de seks satte pris på de interaktive muligheder, selv om de ikke kendte så mange af dem. Søgefunktionen hjalp til at finde de rette oplysninger hurtigt, og notetagningsfunktionen var god, selvom enkelte foretrak Words flere muligheder. Quiz og krydsord skaber variation og gentagelse.

Billeder og illustrationer som støtte for læsningen

Jeg havde printet en del eksempler på sammenhæng mellem de semiotiske ressourcer: billede og tekst som udgangspunkt for interviewet og fik en række sigende udsagn. Camilla og Simone mente, at den gode læser har let ved at danne egne billeder under læsningen og derfor ikke er så afhængig af billeder. Men de fandt de mange illustrationer andre steder i bogen som en god støtte og kopierede dem ofte til egne noter. 'fordi de faktisk summerer godt op rigtig godt' (bilag 14, ark 3, 15.23).



I de fleste tilfælde vil prisen være tydelig for dig som forbruger. De forskellige butikker skiller godt med priserne, men der kan alligevel godt ske fejl.

Figur 7 – 2. Billede + tekst fra
Afsætning til EUD/EUX

Det tydeliggør værdien af relevante illustrationer. En del



Kundens rettigheder ved mangelfuld levering
Ved fejl og mangler ved en leveret vare har kunden disse muligheder:

Figur 7 – 3. Billede + tekst fra:
Afsætning til EUD/EUX

steder er der manglende

sammenhæng mellem billede og tekst. Om billedet figur 7 - 3 (den skæggede mand) sagde de fx:

(Carina) Det kunne være så mange andre ting (Simone).. Det ligner ikke engang en butik,... der er sat en stand op, fordi at man gerne vil sælge et eller andet ja, (Carina) ja, (Simone) Det ligner ikke (Carina) en rigtig butik (Simone) det ligner ikke en butik, som .. Det ligner ikke en udveksling mellem de her to personer. Der står oven i købet tre. Nej, det er bare et billede. (ibid, ark 3, 12.44 – [link til videoklip](#)).

Ali og Hassen sagde om den manglende sammenhæng ' Men hvad så .. Fortæl mig, hvad forklarer det her billede så? Den forklarer jo ingenting.' (ibid, ark 3, 12.01 – [link til videoklip](#)). Andre steder kvitterede de for en bedre sammenhæng. Generelt er de seks dog kritiske og mener, at der mangler sammenhæng. Dermed forsvinder muligheden for at finde støtte og forklaring i billedet. Jonas udtrykker det sådan:

Jeg kan godt lide, hvis, hvis den giver mig et hint på, hvad der foregår. Altså enten illustrationer på en eller anden måde eller..altså, det kan være et billede, altså ... Jeg kan godt lide, hvis den leder mig hen mod noget som gør, at jeg bedre kan forstå det (ibid, ark 1, 14.50).

Billeder og illustrationer kan yde værdifuld støtte til læsningen, men det kræver, at billeder og illustrationer eksemplificerer, specificerer og supplerer teksten (Hansen, 2015, s. 30). Altså at der er en informationslækning (Carlsen, et al, 2009, s. 49).

Navigationen i i-bogen

Navigationen var muligvis den største udfordring for eleverne. Dog ikke for it-vante Jonas og Sigrid, som intuitivt anvendte de mange muligheder. De havde styr på betydningen af de blå bokse med definitioner og mente, at de skabte overblik (bilag 14, ark 1, 1.35). De fandt, at linkene i toppen af siderne skabte overblik og var egnede til repetition (ibid, ark 1, 8.17). Og de havde gennemskuet indholdsfortegnelsens farvekoder, som afgrænser kapitlets afsnit og fortæller noget om omfanget (ibid, ark 1, 10.33). Sigrid mente:

Du kan jo se hvor mange, du kan jo regne ud, hvor mange sider der er, når du kigger ud på siden [indholdsfortegnelsen], Sådan har jeg det altså. Du kan jo automatisk få et overblik over hvor mange underemner ... (ibid, ark 1, 35.38).

Men navigation var et alvorligt problem for både Ali og Hassan, som underviseren havde kategoriseret som 'nogenlunde fortrolige med anvendelse af it til hverdagsbrug'. De kunne huske, at underviseren havde introduceret bogen, men de var ikke i stand til at bruge den viden (ibid, ark 2, 17.07, 18.47 og 20.07). De kunne kun finde bogen vha. et link, underviseren havde lagt ud. Hjemme kunne Ali ikke tilgå bogen pga. manglende password. Scrol på de lange sider (ibid, ark 2, 9.10) bevirkede, at de mistede overblikket. Den blå farvekode på kasserne med definitionerne forstod Hassan ikke betydningen af, og under arbejdet med quizzet og krydsord turde Ali ikke søge svar i i-bogen af frygt for at miste orienteringen.



Nej, jeg går ikke tilbage, for hvis jeg går tilbage, så forsvinder det hele for mig. Jeg ved ikke en gang, hvordan man går tilbage på hjemmesiden [i-bogen] (ibid, ark 1, 10.33).

Også Simone og Carina, som underviseren havde vurderet havde begrænsede it-kompetencer, stødte på vanskeligheder med navigationen. Det gav de også selv udtryk for. Lærerens deep link ind til kapitlerne bevirkede, at de hurtigt fik mange vinduer åbne, og så 'kan det være svært at finde hoved og hale i' (ibid, ark 3, 4.05). Inde i i-bogen mistede de også hurtigt overblikket: 'Jeg har slet ikke overblik over, hvor mange sider der er i et kapitel .. Overhovedet ikke. Det betyder, at det bliver mere rodet oppe i mit hoved' (ibid, ark 3, 9.42 – [link til videoklip](#)). Notetagningsfunktionen var uoverskuelig og noterne forsvandt, når de lukkede den ned (ibid, ark 3, 16.25). 'Det er det med at skulle åbne og lukke hver eneste note. Der ikke fungerer for mig' (ibid, ark 3, 17.15).

De erkendte, at de ikke kendte mulighederne til bunds, og at de havde behov for en grundigere introduktion til i-bogen. 'Jeg har manglet en intro til systemet ... en opsamling på klassen med de vigtigste pointer' (ibid, ark 3, 25.43).

Behov for introduktion til i-bogen

Det er påfaldende i elevudtalelserne, i hvor lille udstrækning de kender i-bogens stilladserende funktioner, navigation etc. Flere af elevernes efterlysning af en grundig introduktion til i-bogen er yderst relevant og bør indgå i fremtidige didaktiske designs i starten af skoleforløb. Jeg har udviklet en model til det formål. Se evt. bilag 7.

5	Hvad forstås ved [branding]?	
6	Hvor mange opgaver er der til kapitlet om [branding]?	
7	Hvor finder du de interaktive opgaver til kapitlet om [branding]?	
8	Dobbeltklik på et svært ord på skærmen og hør oplæsning ved at klikke på menubaren i nederste venstre hjørne  .	
9	Marker et afsnit og få det læst op.	
10	Prøv at skrive noget i en note . Klik på  i højre side og skriv. Gem.	
11	Hvordan kan du udskrive dine samlede noter ?	

Figur 7 – 4 – udsnit af introduktionsopgave til i-bogen (bilag 7)

Konklusioner på indholdet af interviewene

Et udpræget behov for en grundig introduktion er en vigtig del af essensen af de tre interview. Selv om OLC-holdet har arbejdet med i-bogen i over fire måneder, var der ingen af de seks interviewede, der kendte mulighederne tilstrækkeligt til at få det fulde udbytte af funktionaliteten. Mens Jacob og Simone var helt fortrolige med navigationen, bød netop navigationen på alvorlige vanskeligheder for de fire øvrige, og Ali og Hassan havde så vanskeligt ved at finde rundt i i-bogsuniverset, at de til tider undlod at forsøge. Her tager jeg ikke stilling til, om de former for navigation, Systime har, er velvalgte, men blot at grundig introduktion og løbende støtte til at lære funktionaliteten og navigationen at kende, er en nødvendighed.

Indholdet af en del af billederne var så langt fra det faglige indhold af teksten, at de ikke udgjorde en støtte – men i stedet muligvis forvirrede eleverne.

De interaktive muligheder fx i form af quizzet og krydsord bidrog til variation og repetitionsmuligheder for eleverne. Notefunktionen havde de fleste ikke taget til sig, men måske er et tekstbehandlingsprogram med mulighed for at klippe, kopiere, tegne etc. i en samlet helhed et bedre alternativ end de adskilte noter i i-bogen.

7.2.1 Min analyse af i-bogen sammenholdt med indholdet af elevinterviewene

Det er elevernes vurdering, at de mange faciliteter i i-bogen (oplæsningsfunktionen, søgefunktionen og interaktiviteten) støtter deres afkodning og tilegnelse af det faglige stof. Det korrelerer med min analyse.

Elevernes vurdering af billedernes forklaringskraft matcher ligeledes min analyse.

Eleverne vurderer, at variationen, morskaben og interaktionen er fastholdende og fagligt relevant. Om de reelt tilegner sig den faglige viden og færdigheder gennem aktiviteterne er uvist, men interviewene peger ikke på interaktionen som en forstyrrende faktor.

Den svage læsesti, som min analyse påpeger, dokumenterer interviewene ikke. Det vil kræve en grundigere analyse af læserens læsesti at afdække. Det kunne afdækkes ved at afprøve læsning i flere udgaver af teksterne - med og uden de elementer, der kan bevirke brud i læsningen.

7.3 Analyse af afprøvningen af det didaktiske design

Det didaktiske design indeholdt seks aktiviteter. Jeg lægger vægten i min analyse på de fire, der er centrale for min problemformulering. Det er *afkodningen af i-bogen* og stilladsering heraf i form af *screencast* og *læseguide*, og om den afsluttende *opgave om remediering* foretaget i samarbejde i studiegrupperne.

7.3.1 Screencast

I hvilken grad lykkedes det at formidle det faglige stof i tale med støtte i billeder, illustrationer og tekst?

17 ud af 27 elever i evalueringen betragtede screencastet som en hjælp, 3 som en meget stor eller stor hjælp, mens 5 bedømte det neutralt og 2 som spild af tid (bilag 10). Eleverne havde dog en væsentlig kritik

af screencastet, som de fandt monotont i talestrømmen og med for ringe kvalitet. Desuden var der tekniske problemer ift. anvendelse af iPad.

'Den kan man hente igen' og 'De PowerPoints er gode, dem bruger jeg også til at repetere' er udsagn fra underviserens notater umiddelbart efter elevernes arbejde med screencastet.

Underviseren er interesseret i at arbejde videre med formidlingsformen og har (ud over anskaffelse af et headset til forbedring af lyden 😊) tanker om forbedringer af formidlingsformen. 'Det skal være en mere visuel PowerPoint med flere billeder, end hvis jeg gennemgår den normalt på klassen, ellers bliver det for kedeligt' (bilag 12, punkt 2). Underviseren er med Kress' begreber blevet mere bevidst om de forskellige modaliteters affordancer og deres tyngde i formidlingen.

Underviserens fælles formidling på OLC-holdet vil på sigt blive vanskeliggjort bl.a. pga. løbende optag og heraf manglende synkronisering af elevernes arbejde og progression. Aktiviteten vil dermed i højere og højere grad foregå i små studiegrupper eller individuelt. Som underviseren skriver: 'Når alternativet med gennemgang på klassen ikke er til stede, giver det [screencastet] helt sikkert nogle elevgrupper en mulighed for hurtigt at få hovedpunkterne i emnet' (bilag 12, punkt 2).

Som en ikke tilsigtet effekt af arbejdet med at producere screencastet fremhæver underviseren: 'det tvinger mig [underviseren] til at tage stilling til, hvad der er væsentligt, og hvad der er mindre væsentligt'. Jeg finder paralleller hos Bremholm i arbejdet med udvikling af læseguides, som han konkluderer stiller krav til undervisernes målformuleringskompetencer (2014, s. 263), og hos Skov & Christiansen, hvor underviseren oplever, at hun er blevet mere fokuseret på målet med den enkelte opgave (2015, s 166).

Det er et spinkelt grundlag at konkludere på, men den forholdsvis positive modtagelse i denne begrænsede afprøvning (20 ud af 27), sammenholdt med, at der er oplagte muligheder for forbedring af den tekniske kvalitet, indikerer, at der er potentiale i arbejdet med denne faglige formidlingsform.

Den indsamlede empiri indeholder dog ikke samme positive tilkendegivelser som forundersøgelsen om, at det visuelle og den mundtlige forklaring i screencastet bidrog til overblik og øget forståelse, og at screencastet gav mulighed for at komme hurtigere i gang. Det vil kræve yderligere afprøvning og indsamling af empiri at afdække effekten på elevens læreproces af screencastet som før-læsnings-aktivitet og værdien af videoens (screencastets) dynamiske udtryksform med understøttende visuelle og auditive modaliteter som potentiale for elevernes læsning (Hansen, 2015, s. 27). En sådan indsamling kan ske fx i form af interview i forbindelse med elevernes afkodning af læremidlet.

7.3.2 Arbejdsark, hvor eleverne skal forklare begreber (begrebsark)

Eleverne vurderede, at begrebsarket var til støtte for deres faglige læring (bilag 10, l. 9). Det gav alle undtagen 4 udtryk for.

Herudover indeholder min empiri ikke noget om værdien af opgaven. Underviseren har umiddelbart et positivt indtryk af, hvordan arket fungerede i forløbet, men fulgte ikke arbejdet tæt (bilag 12, pkt. 3).

I en iteration af det didaktiske design vil det være relevant at eksperimentere med flere eller alle elementer fra Arnbaks ordkendskabskort (2003, s. 109), så arket ikke som nu udelukkende lægger op til forklaring af de faglige begreber, men ligeledes eksplicit forsøger at etablere et begrebshierarki fx i form af en relationsmodel og forsøger at give et hurtigt overblik over væsentlig information om begrebets betydning og funktion (ibid, s. 110). Skov & Christiansen peger på, at netop begrebstilegnelse har dårlige betingelser i digital læsning pga. de mange tekstelementer, forgreninger i form af links og forskellige modaliteter (2015,

s. 151). Det er vigtigt at genlæse teksten og tage notater undervejs. 'Ordafklaringsstrategi er særlig nødvendig i digital læsning, da digitale fagtekster kan vænne deres læser til udelukkende at klikke på ukendte ord og koble dem sammen med præfabrikerede definitioner' (ibid, s. 154).

7.3.3 Læseguiden

Læseguiden er et central element i det didaktiske design og tjener en række formål bl.a. at bidrage til elevens overblik, forståelse og optimal udnyttelse af tid til forberedelse.

Læsestien er tydeligere i analog læsning. I digital læsning er det særlig vigtigt med tydelige læseformål. I en digital tekst vil det være vanskeligt for eleven at afgøre, 'hvilken modalitet, der stærkest realiserer læsemålet' (Skov & Christiansen, 2015, s. 159). Min analyse pegede netop på mulige vanskeligheder for eleven i forhold til at kunne vurdere, hvad der fagligt er vigtigst i i-bogens mix af PowerPoints, ikke didaktiserede videoer, eksempler og løbende tekst. Jeg vurderede desuden, at et-spalte-formatet kan vanskeliggøre elevens etablering af en logisk læsesti. Læseguiden bør forsøge at kompensere for denne udfordring.

Underviseren skriver i sin evaluering om læseguiden: '...for nogle elever er det rart at vide, at de fx ikke behøver læse eksemplerne og se filmene eller læse de indlagte opgaver...' (bilag 12, pkt. 1)

Eleverne giver selv under evalueringen efter timen udtryk for, at læseguiden i forhold til tidligere planer er 'bedre' og 'tydeligere' (Bilag 10, l. 18-19). Ali sagde under det efterfølgende interview, at det var 'fedt' med læseguiden (bilag 14, ark 1, 8.57). Hassan, en læse-skrive-udfordret elev, fandt det vigtigt at vide præcist, hvad der skulle vægtes, så han kunne nå at blive færdig (bilag 14, ark 2, 8.23).

Underviseren konstaterede dog også, at nogle elever ikke brugte læseguiden og i stedet bare læste hele kapitlet (bilag 12, pkt. 1). De kom bl.a. derfor til at springe over et eksternt link. Det kan for nogle være et udtryk for, at de skal vænne sig til at bruge guiden, men for Carina og Simone, var det udtryk for, at de altid læste 'det hele' og betragtede læseguiden som noget, man kunne anvende, hvis man ikke havde tid nok (ibid, ark 3, 10.25).

Bremholm påpeger en vanskelighed ved anvendelse af læseguiden:

I sin udformning og umiddelbare anvendelse fremstår læseguiden som en skolsk genre [genre. man kun finder i skolen, og som er præget af skolens kontekst], idet den ligner de velkendte 'arbejdsspørgsmål til teksten'.... Dette præg inviterer til at eleverne forholder sig skolsk [forholder sig præget af praksis i skolen] til læseguiden. (Bremholm, 2014, s. 256)

Det peger på, at en læseguide ikke nødvendigvis af eleven opfattes som en støtte, men mere opleves som en 'arbejdsseddel'. Dermed kan det være vanskeligt, men stadig vigtigt, at overbevise eleverne om formålet med læseguiden.

Et andet vigtigt aspekt i arbejdet med læseguiden er, at den kan bidrage til underviserens faglige overblik, idet det '...tvinger læreren til på forhånd at udvælge de tekster, der skal læses, og samtidig bestemme, i hvilken rækkefølge teksterne skal læses – med udgangspunkt i et læseformål' (Skov & Christiansen, 2015, s. 160).

Her er altså en parallel til udbyttet af underviserens arbejde med screencast. Begge dele bidrager til et sikrere og stærkere fagligt overblik for underviseren.

Den læseguide, underviseren udarbejdede og anvendte i afprøvningen, mangler nogle punkter ift. det, Bremholm skitserer (2013). Det gælder blandt andet kravet om et klart læsemål (som i stedet blev placeret i screencastet, som eleverne så forud for læsningen) og kravet om til slut at tjekke egen forståelse. Skov &

Christiansen fremhæver, at guiden bliver støttende for eleven og styrende for en eventuel faglig opsamling i klassen, hvor arbejdet med guiden i større udstrækning 'målretter og kvalificerer elevernes bidrag til samtalen' (ibid, s. 164). Eleverne støttes af guiden til at få en 'kommunikativ plads' i undervisningen og dermed få udviklet deres faglige sprog.

7.3.4 Hjemmeopgave

Eleverne skulle her kombinere teorien med et eksempel på forskellige typer branding lokaliseret på internettet, placere eksemplet på en padlet og tilføje en begrundelse for valget.

Der er i denne lille internetsøgnings- og formidlingsopgave tale om udnyttelse af elaboreringsstrategier (ibid, s. 156), idet den nye viden kombineres, uddybes og bearbejdes. Bearbejdningen begrænser sig dog her til at redegøre for sammenhængen mellem teori og en autentisk multimodal tekst. Først i den afsluttende opgave (afsnit 7.3.6) er der tale om elaborering i form af en remediering (Tønnesen, 2012, s. 42).

Eleverne skulle hjemme repeterede teorien og anvende den. Afleveringerne gav underviseren et overblik over, i hvilken grad eleverne havde forstået teorien (se fx figur 7 - 5). Det blev med afleveringerne muligt at starte undervisningen den følgende gang med en række aktuelle eksempler på branding. Underviseren vurderede, at der var tale om gode eksempler på anvendt teori (bilag 11, l. 3).

7.3.5 Begrebspuslespil

Kapitlets begreber skulle indsættes i tekster og modeller. Eleverne skulle udnytte og kombinere information fra forskellige tekstelementer og modaliteter. Eleverne skulle samarbejde, og det fordrede meningsforhandling og tingsliggørelse i form af et færdigt puslespil. Skov og Christiansen peger på at samarbejde omkring tilegnelse af læseforståelsesstrategier har vist sig at være afgørende for læringen (2015, s. 151)

I forhold til læsningen var her tale om udnyttelse af organiseringsstrategier ift. det faglige stof (ibid, s. 155). En elev sagde under arbejdet med begrebspuslespillet:

Jeg får det ud af det, at jeg får lov til at arbejde med ordene igen. Det er rart for mig, fordi hvis jeg kun skal arbejde med dem en enkelt gang, så forsvinder de hurtigt ud af mit hoved igen. Og så det at man skal klippe dem ud og stå og tænke og lige kigge på, hvad det er og putte dem ind nogle steder. Det giver mig et eller andet, at jeg er nødt til at tænke over det. Den minder lidt om det, vi laver med quizzerne. Der skal man også lige tænke over det faglige igen. (bilag 11, l. 4)

Det antyder, at arbejdet med spillet for eleven udgør en variation og en yderligere refleksion over det faglige stof.



XXX- Personale branding (employer branding) Dette billede giver et godt indblik i hvad personale branding (employer branding) er. Personale branding betyder at en virksomhed brander overfor nuværende og potentielle medarbejder for at tiltrække kvalificeret arbejdskraft, og en af de vigtigste ting på en arbejdsplads er at folk trives og har det godt, og det viser dette billede

Figur 7 – 5. Eksempel på elevopslag på padlet

Underviseren evaluerer opgaveformen således:

Begrebspuslespil og begrebsark har jeg generelt rigtig gode erfaringer med. Mange (også de dygtige) elever synes det giver dem overblik, og de kan bedre huske de vigtigste begreber – de svage elever får lavet dem og husker begreberne bedre. (Bilag 12, pkt. 4)

Min empiri ift. denne opgave er begrænset og siger ikke noget om samarbejdsaspektet.

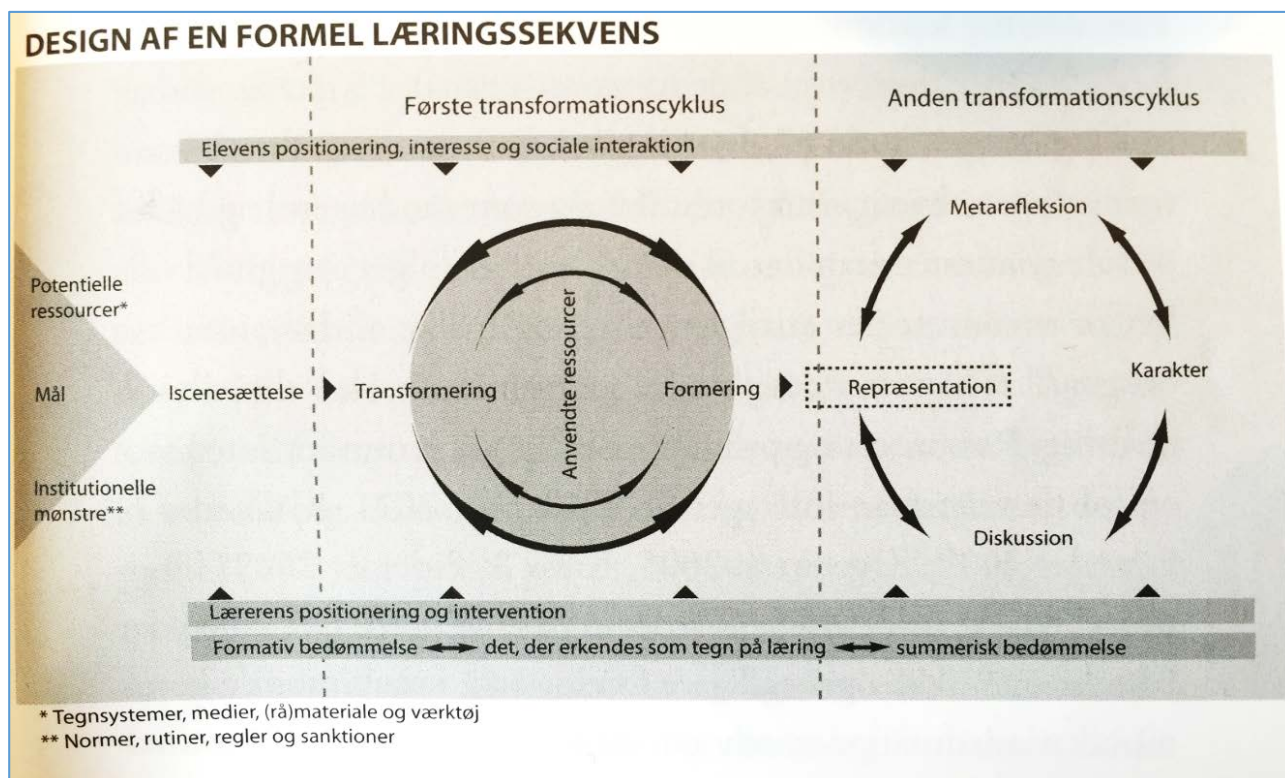
7.3.6 Analyse- og formidlingsopgave

Den afsluttende opgave vil jeg analysere mere udførligt end de foregående, da opgaven er det element i designet, der i størst udstrækning bygger på remediering og samarbejde som tilgang til læring og tilegnelse af multiliteracy.

Eleverne skulle brande en bestemt jysk kommune over for et segment af københavnere på FB. De skulle i studiegrupper foretage informationssøgning, finde eksempler på offentlig branding, vurdere kvaliteten af eksemplerne, kombinere teori fra i-bogen med eksemplerne og remediere, videreudvikle og producere multimodale tekster om den by, de skulle brande.

I FB-gruppen skulle de desuden kommentere på de øvrige grupperes opslag. Afrundingen var en opsamlende diskussion og evaluering på OLC-holdet. Der var altså tale om mulig meningsforhandling og tingsliggørelse i både studiegrupperne og i klassen.

Jeg vælger at anvende Selander og Kress' model for formelle læringsituationer til at analysere designets elementer og sammenhænge, idet den netop kan belyse remedieringsaspektet.



Figur 7 – 6. En formelt indrammet læringssekvens (Selander & Kress, 2012, s. 99)

Selander og Kress definerer læring som 'en multimodal, kommunikativ og tegnskabende aktivitet'. De betragter ikke læring som en 'overføring', men i højere grad læring som 'en stadig igangværende proces i en mængde af mikrosituationer', hvor den lærende gennem bl.a. 'klassifikationer, imitationer, træning og meningsforhandling' lærer (Selander & Kress, 2012, s 92). Det var med baggrund i denne forståelse af læring, vi valgte at stille krav om remediering i denne opgave. Eleverne skulle i studiegrupperne gennem bl.a. meningsforhandling klassificere forskellige former for branding, lade sig inspirere af eksemplerne fra virkeligheden uden for skolen, vurdere, udvælge, muligvis imitere dele af materialet fra nettet og producere multimodale indlæg i FB-gruppen.

De 'potentielle ressourcer' i figur 7 – 6 var lærebogsmaterialet, ressourcer på nettet, computerne etc. Målet var både fagets mål ift. branding og tilegnelse af multiliteracy, og 'de institutionelle mønstre' var hele konteksten på skolen (elevernes forventninger, magtstrukturer i skolen, karaktergivning, rutiner på OLC-holdet, en foranstående eksamen etc.) Alt sammen forhold, der indvirkede på løsningen af opgaven.

'Iscenesættelsen' var det didaktiske design, underviseren og jeg havde udviklet. 'Første transformationscyklus' var elevernes arbejde med det didaktiske design fra første introduktion til placeringen af gruppens opslag på FB.

Opslagene indgik derefter i 'anden transformationscyklus', der bestod både af gruppernes kommentarer til de andre grupper opslag, diskussionen på OLC-holdet og den afsluttende evaluering.

Læring kan ifølge Selander og Kress ikke måles, men 'tegn på læring' kan synliggøres gennem 'forskelle i repræsentationer ved forskellige tidspunkter' (ibid, s 85). Her må jeg støtte mig til underviserens evaluering af produkterne - fx:

'... gruppens video viser, at selv om det er en forholdsvis svag gruppe, at de alligevel viste at de havde forstået, hvad branding af en kommune betyder (har måske ikke helt forstået at de helst skulle have haft én USP [unique selling proposition])' (bilag 12, pkt. 5).

Samt:

'Tønder kommune gruppen fik lavet en rigtig god video med et tydelig USP' og 'Thisted kommune gruppens video var også rigtig god med 'private i kampen om borgere' og den passer godt med deres USP for kommunen'.



Figur 7 – 7. Eksempel på opslag på Facebook

Citaterne dokumenterer dog ikke eksplicit, om der skete kvalitetsløft i løbet af processen, og hvis det skulle dokumenteres, skulle jeg have indsamlet elevernes skitser og halvfærdige produkter.

Med Selander og Kress' model får jeg overblik over og fokus på samspillet mellem mange faktorer, der har indflydelse på en formelt indrammet læringssekvens som analyse- og formidlingsopgaven med FB. Med opdelingen i første og anden transformationscyklus understreges betydningen af 'repræsentationen' i anden cyklus, som i forløbet var opslagene på FB og de andre grupper kommentarer. Det var målet, at eleverne ikke blot som under læsning eller under læreroplæg skulle tilegne sig fagligheden. De skulle her diskutere, vurdere og remediere. Eller sagt med Wengers begreber, de skulle gennem deltagelse i et

praksisfællesskab meningsforhandle og tingsliggøre. I modellen er det repræsenteret ved 'Elevens positionering, interesse og sociale interaktion'.

Jeg folder dette aspekt yderligere ud på næste side under: Om samarbejdet i grupperne og på OLC-holdet.

Et andet aspekt, som jeg af pladshensyn ikke har behandlet, er evalueringsproblematikken. Eleverne ved, at underviseren evaluerer og bedømmer både deres opslag og deres kommentarer, og det har betydning for læreprocessen. I denne opgave har de øvrige gruppers sparring i form af kommentarer ligeledes en plads og betydning i anden cyklus – også ift. motivation. Den afsluttende eksamen er en anden psykodynamisk faktor.

Den fælles opsamling i klassen - 'diskussion' - som afslutning på forløbet indeholdt en mulighed for at reflektere over det faglige stof og læreprocessen.

Læreren evaluerede gennemførelsen af opgaven:

Generelt viste grupperne forståelse for begrebet branding (alle havde forstået, at de skulle 'sælge' kommunen som et attraktivt sted at bo).... Jeg oplever, at eleverne kom til at forstå begrebet branding meget bedre, idet de selv skulle finde eksempler om kommunen og gengive, de eksempler de synes var bedst. Ved at se/læse de andres opslag blev de inspireret.... Når eleverne har det sjovt, er de også mere åbne og går aktivt ind i opgaven – jeg oplevede at de fleste elever synes opgaven var sjov og derfor blev opgaven løst med arrangement [engagement], hvilket i sig selv forøger læringen (bilag 12, pkt. 5)

Med den sidste del af citatet giver underviseren udtryk for, at lyst og engagement er en drivkraft for læring. Det ligger i tråd med Illeris' tre dimensioner, som ikke blot indeholder det kognitive, det sociale, men også vægter den psykodynamiske, emotionelle faktor.

Om samarbejdet i grupperne og på OLC-holdet

Underviseren vurderede ift. en gruppe elever med svage faglige kompetencer og personlige kompetencer, som normalt er meget vanskelig at fastholde omkring det faglige, at: 'Gruppen var faktisk aktiveret med opgaven om branding og lavede ikke alt muligt andet' (bilag 12, pkt. 5).

De samarbejdede om opgaven og leverede et produkt, der synliggjorde, at de havde forståelse for begrebet branding.

Om arbejdet med opgaven udtaler en gruppe af elever: 'Det var mega-sjovt' (bilag 18, 01.21 – 01.27), mens enkelte andre var positive, men mere forbeholdne. En anden elev udtrykker:

Vi har snakket om, at det er godt, at det var godt, at det er et eksempel fra den virkelige verden, altså, fordi det gør det lidt mere vedkommende, at det, at det faktisk var en rigtig kommune og vi skulle ind og kigge, og man kunne gå ind på kommunens hjemmeside og kunne gå ind og se, og kan kunne rent faktisk gå ind og se, hvad havde de gjort. (Bilag 18, 03.16 – 03.36)

Gruppen er tilsyneladende blevet engageret i kraft af det autentiske materiale.



Figur 7 – 8. Eksempel på opslag på Facebook

Udvekslingen i FB-gruppen mellem studiegrupperne vurderede flere elever meget positivt: 'Og så var det jo godt nok lige og se de andres. ('ja, ja det var dejligt', siger andre i baggrunden) Det var fint, at man kunne det' (Bilag 18, 05.30 – 05.35). Som en anden elev udtrykker det:

Jeg synes, det var mega-sjovt (Anden elev: ja, helt vildt). Det der med at man kunne komme ud og man ligesom kunne se, hvad andre også havde lavet og så få sådan lidt ... (Anden elev: feedback) ja, feedback på ... (Bilag 18, 06.11 – 06.21)

Her er fokus på udvekslingen i klassen. For en del af eleverne har forløbet indeholdt de tre dimensioner Wenger beskriver, at et praksisfællesskab består af: gensidigt engagement, fælles virksomhed og fælles repertoire. Gensidigt engagement i kraft af relationer i gruppen og fælles handlinger, fælles virksomhed i form af meningsforhandling, ansvarlighed og fortolkninger, og fælles repertoire i form af fælles artefakter (fælles produktion af fx video, fælles oplevelser, opslagene på FB og sparringen til de andre grupper i form af kommentarer på FB). Jeg vurderer derfor, at forløbet skabte rammer for praksisfællesskab.

Meningsforhandling definerer Wenger som den proces, 'hvor igennem vi oplever verden og vores engagement deri som meningsfuld' (Wenger, 2004, s. 67). Meningsfuldhed finder jeg i citatet på foregående side om det autentiske materiale og i dette: 'det er godt at få et lidt bredere perspektiv på branding, at det ikke altid kun sådan lige er i forhold til at sælge et legehuse eller en barnevogn.' (Bilag 18, 07.05 – 07.17)

FB's affordances i relation til opgaven

Kress definerer en affordance ift. en enkelt semiotisk ressource. Jeg tillader mig her at anvende begrebet affordance på det sociale medie FB, som indeholder en række indbyrdes forbundne semiotiske ressourcer som tekst, billeder, video etc. Det bevirker på den ene side, at analysen ikke bliver så præcis og detaljeret, som hvis jeg havde behandlet hver enkelt ressources affordance isoleret. På den anden side bliver analysen ikke så atomiseret, idet den i højere grad inddrager FB's betydning i opgaven i lyset af den kultur og tradition, brugen af FB er præget af.

FB bød på nogle vanskeligheder, når der skulle kommenteres på de andres opslag. Her var genren ikke autentisk, og illusionen blev brudt, idet kommentarerne jo ikke var en naturlig del af en kommunikation mellem en kommune og potentielle tilflyttere. Nogle elever betegnede det som 'kunstigt'.

Derimod var mediets tempo og tilgængelighed væsentlige affordances: 'Og så synes vi også, at FB var en god måde at gøre det på, fordi man hurtigt kan se, hvordan det kommer til at se ud. ...det er færdigt med det samme når man..' (Bilag 18, 07.05 – 07.17).

Grupperne havde ikke væsentlige problemer med at producere reklamer og videoer eller lægge dem op på FB. Eleverne mestrer tilsyneladende, eller mestrer som grupper, de produktionsformer, opgaven forudsætter færdigheder med.

Remediering og multiliteracy

Min empiri fortæller ikke detaljeret om elevers læring i arbejdet med remedieringen, men en enkelt udtalelse fra en læse-skrive-udfordret elev under evalueringen peger på, at remediering med klare mål, men under forholdsvis åbne rammer kan facilitere elevers produktion.

Altså, der er bedre, der er mere altså, hvad skal man sige, det er mere bredt, når man skal lægge det op på facebook. Fordi, så er der ikke bare én måde, man kan gøre det på. Så kan man gøre det på flere måder. Og man kommer mere i dybden med det, synes jeg. (Bilag 18, 02.36 – 02.58)

Citatet er ikke entydigt. Eleven udtaler sig muligvis om det semantiske – altså det faglige indhold – og/eller muligvis om det at formidle multimodalt med de muligheder for valg af foretrukken modalitet, det indebærer. Men det indikerer, at det at udtrykke sig multimodalt i FB-sammenhængen havde fungeret godt for den læse-skrive-udfordrede.

Sørensen & Levinsen beskæftiger sig med valg af modalitet, og det at undgå segregering.

Digitale medier rummer mange modaliteter eller udtryksformer, hvilket giver mulighed for mange læringstilgange. Brugen af multimodale virkemidler bliver således relevant i et differentieringsperspektiv. Arbejdet med multimodale digitale ressourcer er mindre segregerende, end hvis eleverne kun anvender verbalsproget, idet eleverne har mulighed for at bruge forskellige tilgange (2014. s 134).

FB-opgaven passer både i form og indhold til den praksis, jeg argumenterer for vil være ideel i OLC, idet den giver mulighed for samarbejde, meningsforhandling mellem eleverne og forståelseskontrol. Samtidig indeholder den krav om fælles multimodal produktion i form af remediering af forskellige semiotiske ressourcer til indlæg på FB.

Sørensen & Levinsen beskæftiger sig med digital og multimodal produktionsproces i en læringskontekst.

I de produktive processer er eleverne engagerede, og de fastholder fokus på læreprocesserne. De forholder sig undersøgende i forhold til det faglige indhold, de videndeler, samarbejder og forhandler aktivt med hinanden. Elevernes digitale produktion er således en stærk læringsform (2014, s. 131).

Sørensen & Levinsens undersøgelsesfelt er folkeskolen, men citatet svarer i høj grad til pointer i min analyse af EUD-elevernes arbejde med af FB-opgaven mht. engagement, fokus, samarbejde og meningsforhandling.

Opsamlende om FB-opgaven i afprøvningen

Afprøvningen indikerer at autenticitet, samarbejde, meningsforhandling og remediering kan virke befordrende for elevernes læring, kan være inspirerende og kan fastholde elever i et læringsforløb.

7.3.7 Konklusioner på gennemførelsen af det didaktiske design

Eleverne betragtede gennemgående **screencast** som god formidling, en støtte til forståelse og de satte pris på at kunne gense screencastene, repetere og sætte på pause. Denne del af min empirien indeholder ikke noget om overblik og øget forståelse. Jeg vurderer, at der er grundlag for gennem iterationer at arbejde videre med at øge kvaliteten af screencastene.

Begrebsarkene blev ligeledes vurderet positivt. Der er dog også her basis for at udvikle arkene, så multimodale muligheder indarbejdes og begrebshierarkier tænkes med.

Læseguiden var i forløbet blevet bedre, tydeligere og et aktiv, men ikke alle elever gjorde brug af guiden. Der bør arbejdes med klare mål og med introduktionen til eleverne, så de kender begrundelserne for guiden. En læse-skrive-udfordret tillagde det stor værdi at vide præcist, hvad det var vigtigt at læse.

Hjemmeopgaven resulterede i fine eksempler på anvendt teori,

og **begrebspuslespillet** udgjorde for eleverne en vigtig variation og mulighed for refleksion. Underviseren giver udtryk for at de 'svage' elever har udbytte af opgaveformen.

En væsentlig sideeffekt ved arbejdet med screencast og læseguiden var, at underviseren blev mere didaktisk reflekterende, bevidst om multimodal kommunikation og interesseret i fortsat udvikling. Hun ønskede at øge den visuelle del og samspillet med tekst og øvrige modaliteter.

Underviseren vurderede, at **FB-opgaven** styrkede gruppen af læse-skrive-udfordredes læring, og den medvirkede til at aktivere og fastholde gruppen. Derudover var det sjovt og blev løst med engagement.

Afprøvningen peger på autenticitet, samarbejde og meningsforhandling som befordrende, inspirerende og fastholdende. Samarbejdet i grupperne og mellem grupperne om FB-kommunikationen blev af eleverne vurderet som spændende, meningsfuldt og lærerigt.

En læse-skrive-udfordret elev var begejstret for den multimodale udveksling på FB, som gav ham mulighed for at udtrykke sig bredt og at komme i dybden.

Der er i afprøvningen af det didaktiske design næsten udelukkende positive tegn på, at designet befordrer læreprocesser, dertil kommer en række spredte positive udsagn fra et par læse-skrive-udfordrede, men empirien kan ikke for alvor sandsynliggøre, at designet specielt stilladserer de læse-skrive-udfordrede.

8. Konklusion

Målet med opgaven er at afdække, hvordan inddragelse af multimodale elementer og remediering i et didaktisk design kan facilitere tilegnelse af multiliteracykompetencer for EUD-elever med svage læse- og skrivekompetencer, og hvordan læsningen kan stilladseres.

Min konklusion er, at videogennemgange af fagligt stof (screencast) og opgaver med en faglig læsning tilgang, der støtter styrkelse af hukommelses-, organiserings-, elaborerings- og overvågningsstrategier kan være egnede elementer. Læseguiden kan med udbytte inddrages som stilladserende elementer. Elementerne støtter både elever med gode sproglige kompetencer og elever med svage kompetencer, for hvem læsningen kan bryde sammen uden. Det peger min analyse på.

Inddragelse af digitale, **multimodale elementer** fx i form af en i-bog, kan indebære en række vanskeligheder for elevernes læsning. Min læsbarhedsanalyse af i-bogen påviser, at når der er manglende sammenhæng mellem de forskellige semiotiske ressourcer, eksempelvis mellem tekst og billede eller tekst og video, forvirres eleven i højere grad end støttes i læsningen. Layoutet kan stå i vejen for en optimal læsesti for den enkelte elev, når det ikke tydeligt indikerer, hvilke semiotiske ressourcer der bedst realiserer læsemålet.

Det er essentielt, at eleverne får en grundig introduktion til i-bogens stilladserende funktioner som ordopslag, note-tagning og søgefunktion og til de interaktive funktioner. Det skal sikre, at eleverne kan navigere i det multimodale lærebogslandskab, at de udnytter de stilladserende funktioner og de interaktive muligheder og derigennem opnår forståelse og overblik, og får adgang til variation og repetition. Det er særligt vigtigt for elever med alvorlige sproglige vanskeligheder, idet læsningen kan bryde sammen.

Elevernes sproglige udfordringer og udfordringer ved i-bogen kalder på stilladsering. Min analyse indikerer, at **læseguiden** er et brugbart, stilladserende værktøj til at støtte elevernes navigation og til at befordre udnyttelse af i-bogens muligheder i styrede læringsforløb.

Der er ligeledes tegn på, at de multimodale elementer i opgavens **didaktiske design** stilladserede læse-skrive-udfordrede elevs læring, og samtidig tegn på, at en kombination af svage sproglige og svage it-kompetencer kan være fatal for elevernes udbytte af læsningen af i-bogen. Det didaktiske design med

læseguide og opgaver med faglig læsning-fokus befordrede desuden læring for elever på holdet med stærkere sproglige kompetencer; det indikerer en generel, markant positiv evaluering af indholdselementerne af det didaktiske design fra både underviser og elever. Det var ikke muligt, hverken i forundersøgelsen eller i analysen af forløbet på OLC-holdet om branding med vægt at sandsynliggøre, at multimodale elementer og remediering i højere grad virker befordrede for de læse-skrive-udfordredes læring.

Nødvendige it-kompetencer havde stor betydning for i-bogens tilgængelighed for den enkelte elev.

Screencastene var effektive til formidling af det faglige stof og en støtte til forståelse. **Opgaven om offentlig branding via FB**, som indeholdt remediering, multimodal produktion, samarbejde og meningsforhandling befordrede elevernes læring, inspirerede og fastholdt. Heller ikke her er der belæg for at sige, at det i særlig grad befordrede de læse-skrive-udfordredes læring.

Min empiri hviler på et forholdsvis smalt empirisk grundlag, men indikerer, at multimodale elementer, som fx screencast og interaktive i-bøger kan stilladsere og styrke læse-skrive-udfordrede elevernes tilegnelse af fagligt stof. Med et sociokulturelt perspektiv på multiliteracy betyder det også at styrke deres multiliteracykompetencer - kompetencer i at percipere, afkode og forstå de enorme mængder af multimodale tekster, der omgiver os i dag og at kunne producere, navigere i og interagere med dem.

9. Perspektivering / Refleksion

Som afrunding af en undersøgelse inspireret af Design-Based Research er det relevant at reflektere over, hvor og hvordan resultaterne af netop dette forløb kan indgå i nye iterationer, få værdi og skabe videreudvikling af praksis og teorier.

Udvikling i OLC på skolen

I forløbet i OLC har kun en enkelt underviserer for alvor været inddraget. Kolleger har stået på sidelinjen og resultaterne er løbende blevet diskuteret og har haft betydning for praksis på OLC. Men etablering af egentlig 'fællesskab mellem forsker og udvikler' (Christensen et al, 2012, s. 7), er et aspekt, jeg har underprioriteret. Dette fællesskab kunne prioriteres i næste fase fx gennem en konceptualisering af læseguiden på OLC, så den tilpasses de enkelte fags faglige literacy – de særlige tankesæt og teksthændelser eller, som Bremholm beskriver den, 'domænerelevante literacy' (Bremholm, 2014). Det bør foregå gennem fælles engagement, meningsforhandling og udvikling og afprøvning af et fælles repertoire i form af effektive læseguides (Wenger 2004). Det kunne skabe meningsfuldhed for underviserne og udvikling af praksis, men kræver tidsmæssige ressourcer og generel opbakning på skolen.

Underviserenes kompetencer vil kunne udvikle sig i takt med udviklingsarbejdet. Det er kompetencer som at analysere, inddrage og anvende multimodale tekster, kompetencer i inddragelse af it-værktøjer og web 2.0 og styrkelse af den didaktiske fokusering, som min analyse peger på kan være en sidegevinst i arbejdet med at udvikle læseguides og faglige screencasts.

Generalisering og distraktorer

Det kan være relevant i andre dele af EUD-undervisningen på skolen at foretage en generalisering og at afprøve robustheden af mine konklusioner omkring i-bøger, læseguides og remedieringsopgaver (Christensen et al, 2012, s. 5). Det kunne fx ske på ungdomsholdene i den ordinære undervisning. Her svarer fagene og niveauerne til OLC's, men elevernes forudsætninger er anderledes fx mht. alder, motivation, erfaringer og studieparathed. Et aspekt, som ikke har været centralt i OLC-forløbet, er distraktorer. Det kan være relevant i en generalisering uden for OLC at rette opmærksomhed på interaktionens 'forførende,

distraherende, forstyrrende' funktion og at 'interaktionen ingen garanti er for, at eleverne involverer sig i det faglige univers og etablerer dybe læreprocesser' (Hansen, 2015, s. 37). For bedre at kunne belyse, i hvilken grad eleverne lader sig forstyrre i det digitale univers, som i-bogen udgør, kunne man under forløb gennemføre deltagende observation. Her vil andre distraktioner, så som adgangen til sociale medier, også kunne blive tydelige.

Generalisering og teoridannelse

Jeg oplever en stigende interesse i læsevejlederkredse for multimodalitet og for problemstillinger ved i-bøgers anvendelse i undervisningen. Det bliver dagsordensat på konferencer og årsmøder, og også begrebet læseguider indgår i stigende grad i den faglige diskurs.

Samtidig foregår der meget lidt forskning på erhvervsskoleområdet om faglig læsning. Det seneste forskningsprojekt var Carlsen, Gissel & Kabels (2009) analyse af lærebøger. Med i-bøgernes hastige indtog er der alene omkring de problemstillinger behov for analyser, forskning og udvikling. Forskning om anvendelse af læseguider og om digital læsedidaktik ville berige den faglige diskurs.

Dialog med forlagene

Min opgave belyser en række problemstillinger og en række potentialer omkring i-bogen, når den bringes i anvendelse over for eleverne. Det er overvejende problemstillinger af faglig læsning-karakter og tager udgangspunkt i en enkelt bog fra et enkelt forlag. Det kunne være spændende at analysere andre forlags i-bøger for at belyse kvaliteten og udviklingsmulighederne. Det er oplagt for mine læsevejlederkolleger og mig at gå i dialog med forlagene og stille vores ekspertise til rådighed.

Litteratur

- Arnbak, E. (2003). *Faglig læsning – fra læseproces til læreproces*. København: Nordisk Forlag A/S.
- Bang, J. & Dalsgaard, C. (2005). Samarbejde - Kooperation eller kollaboration? *Tidsskrift for universiteternes efter- og videreuddannelse* (5), (s. 1-12).
- Bedre faglig læsning og skrivning (2013). *Kvalitet og brugertest af screeningsværktøjet*. (uden forfatter). Lokaliseret 23. marts 2016 på: <http://www.euddansk.dk/2013/03/05/testskoler-efterar-2014/>
- Bedre faglig læsning og skrivning (2015). *Slutrapport*. (uden forfatter). Lokaliseret 23. marts 2016 på: http://www.euddansk.dk/wp-content/uploads/2015/10/bedre_slutrapport2-aug15.pdf
- Bremholm, J. (2014). *Veje og vildveje til læsning som ressource*. Ph.d.-afhandling: Aarhus Universitet. Tilgængelig på: <http://www.videnomlaesning.dk/wp-content/uploads/J-Bremholm-PhD-afhandling-final.pdf>
- Brinkmann, H. & Tanggaard, L. (red.) (2015): *Kvalitative metoder* (2. udg.). København: Hans Reitzels forlag.
- Bødker, K., Kensing, F & Simonsen J., (2008). *Professionel it-forundersøgelse - grundlag for brugerdrevet innovation*. Frederiksberg: Forlaget Samfundslitteratur.
- Carlsen, D., Gissel, S. T. & Kabel, K. (2009). *Læsbare læremidler*. Læremiddel.dk. Tilgængelig på http://laeremiddel.dk/wp-content/uploads/2012/07/L%C3%A6sbare_l%C3%A6remidler_EUD.pdf
- Carlsen, D. & Hansen, J. J., (2015). (red.) *Digital læsedidaktik*. København: Akademisk Forlag.
- Carlsen, D. (2015). Det læseteoretiske landskab – tre perspektiver. I D. Carlsen & J. J. Hansen (Red.), *Digital læsedidaktik* (s. 17-39). København: Akademisk Forlag.
- Cazden, C., Cope, B., Fairclough, N., Gee, J., et al., (1996). A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. *Harvard Educational Review* (s. 60-92). Lokaliseret 27. maj 2015 på: http://vassarliteracy.pbworks.com/f/Pedagogy+of+Multiliteracies_New+London+Group.pdf
- Christensen, O., Gynther, K. og Petersen, T. B (2012). Design-Based Research – introduktion til en forskningsmetode i udvikling af nye E-læringskoncepter og didaktisk design medieret af digitale teknologier. *Læring og Medier* nr. 9 – 2012. Lokaliseret på: <http://ojs.statsbiblioteket.dk/index.php/lom/article/view/6140/6108>
- Christiansen, C. & Skov, L. I., (2015). Læseguides til digitale didaktiske læremidler. I D. Carlsen & J. J. Hansen (Red.), *Digital læsedidaktik* (s. 17-39). København: Akademisk Forlag.
- Cope, B. & Kalantzis, M. (2009). "Multiliteracies: New Literacies, New Learning". I *Pedagogies: An International Journal*.
- Darsø, L. (2012). *Innovationspædagogik: Kunsten at fremelske innovationskompetence*. Frederiksberg: Forlaget Samfundslitteratur.
- Denning, R. C. & Hachmann, R. (2014). *Multimodale muligheder, Digitale og multimodale læremidler i EUD*. Læremiddel.dk & UC-syd.dk. Lokaliseret på: https://rhachmann.files.wordpress.com/2014/12/mm_eud_final.pdf
- Dohn, N. B. & Johnsen, L. (2009). *E-læring på web 2.0*. Frederiksberg: Forlaget Samfundslitteratur.
- Elbro, C. (2006). *Læsning og læseundervisning*. 2. udgave. København: Gyldendal.

- Faber, B. & Mulvad, L. (2010). *Faglig læsning. Vejledning til faglærere på EUD*. Frederiksberg: Dansk lærerforenings forlag.
- Faber, B. & Madsen, M. V., (2016). National sprogscreeningsværktøj til EUD. *Læsepædagogen* (2), (s. 15-19). Lokaliseret 12. maj 2016 på:
http://laesepaed.dk/index.php?option=com_redshop&view=product&pid=60&cid=5&Itemid=158
- Hachmann, R. & Holmboe, P. (2014). *Flipped Learning – mere en bare video*. Odense: Forlaget Praxis.
- Halkier, B. (2008). *Fokusgrupper*. Frederiksberg: Forlaget Samfundslitteratur.
- Hansen, J. J. (2012). *Designdidaktik*. I: Dansk som undervisningsfag (s. 33-95). Frederiksberg: Dansk lærerforenings Forlag.
- Hansen, J. J. (2015). Digitale tekster i skolens læringslandskab. I D. Carlsen & J. J. Hansen (Red.), *Digital læsedidaktik* (s. 17-39). København: Akademisk Forlag.
- Hiim, H. & Hippe, E. (1997). *Læring gennem oplevelse, forståelse og handling*. København: Nordisk Forlag A/S.
- Holm, L. (2006). Forskningsmæssige tilgange til literacy. I M. Ellwin (red.). *Ord och bild ger mening. Om literacy i förskola och skol* (s. 20-34). Stockholm: Svenskläraryrket.
- Illeris, K. (2006). *Læring - aktuel læringsteori i spændingsfeltet mellem Piaget, Freud og Marx*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Jensen, A., Skovbjerg, A., Larsen, L. og Madsen, M. V. Mads Vesterager Madsen (2015). *Læring gennem samarbejde, multimodalitet og remediering i et repetitionsforløb i matematik i 3. g*. Første års opgave på MIL, Aalborg Universitet (upubliceret).
- Kagan, S. & Stenlev, J. (2006). *Cooperative Learning, undervisning med samarbejdsstrukturer*. København: Forlaget Alinea.
- Kristiansen, S. & Krogstrup, H. K. (2015). *Deltagende observation* (2. udg.). København: Hans Reitzels forlag.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2008), *InterView - Introduktion til et håndværk* (2. udg.). København: Hans Reitzels forlag.
- Nielsen, N. G., & Schultz, R. (2010). Læremiddelkultur og pædagogiske grundsyn. I K. Gynther & Bidragsydere, *DIDAKTIK 2.0: Læremiddelkultur mellem tradition og innovation* (s. 145-156). København: Akademisk Forlag.
- Nonaka, I., Toyama, R. & Byosiére, P. (2001). A Theory of Organizational Knowledge Creation: Understanding the Dynamic Process of Creating Knowledge. I M. Dierkes, A. B. Antal, C. Child & I. Nonaka (red.). *Handbook of Organizational Learning and Knowledge* (s. 491-517). Oxford: Oxford University Press.
- Pape, N. H., Sørensen, B., Bach, T. & Krogh, A. (2016). *Afsætning til EUD/EUX*. Systime. Lokaliseret 12. maj 2016 på: <https://afseud.systime.dk/>
- Reimer-Mattesén, T (2012a). *Blooms digitale taksonomi*. Lokaliseret den 1. juni 2015 på:
<http://www.laeringsteknologi.dk/?p=149>
- Reimar-Mattesén, T (2012b). *Samarbejde, Kooperation og Kollaboration – forvirret?* Lokaliseret den 11. marts 2016, på: <http://www.laeringsteknologi.dk/?p=513>

- Selander, S. & Kress, G. (2012). *Læringsdesign - i et multimodalt perspektiv*. Frederiksberg: Frydenlund.
- Szulevicz, T. (2015). Deltagerobservation. I S. Brinkmann, & L. Tanggaard (red.), *Kvalitative metoder: En grundbog*. (2 udg., s. 81-96). Kapitel 3. København: Hans Reitzel.
- Sørensen, B. H., Audon, L. & Levinsen, K. T. (2010). *Skole 2.0*. Århus: Forlaget Klim.
- Sørensen, B. H., & Levinsen, K. (2014). *Didaktisk design - digitale læringsprocesser*. København: Akademisk Forlag.
- Tønnesen, E. (2012). *Sammensatte tekster*. Århus: Forlaget Klim.
- Undervisningsministeriet. (2014a). *Bekendtgørelse om erhvervsuddannelser*. Lokaliseret den 19. april 2016 på: <https://www.retsinformation.dk/forms/r0710.aspx?id=164802#Kap1>
- Undervisningsministeriet. (2014b). *Bekendtgørelse om grundfag, erhvervsfag og erhvervsrettet andetsprogsdansk i erhvervsuddannelserne*. Lokaliseret den 12. maj 2016 på: <https://www.retsinformation.dk/forms/r0710.aspx?id=164801>
- Undervisningsministeriet, 2015. Fortsat stort frafald på erhvervsuddannelserne. Nyhedsbrev 17.09.2015. Lokaliseret på: <http://www.uvm.dk/Aktuelt/~UVM-DK/Content/News/Udd/Erhvervs/2015/Sep/150917-Fortsat-stort-fracald-paa-erhvervsuddannelserne>
- Wenger, E. (2004): *Praksisfællesskaber. Læring mening og identitet*. København: Hans Reitzels forlag.

Link til opgavens empiri

Link til mappe med indsamlet empiri i Drop Box– undtagen interview på video:

https://www.dropbox.com/sh/59ippcn33zt04nr/AACqCHLvTCuGz_zlG1lh1F8oa?dl=0

Se link til de enkelte filer i bilag 13, 14, 16, 17, 18, 19 og 20.

Link til mappe med tre interview på video om læsning af i-bøger i One Drive:

<https://onedrive.live.com/redirect?resid=37B68379B803E374!1427&authkey=!ABRFDI8dDa2iDYE&ithint=folder%2cmp4>

Se link til de enkelte filer i bilag 15.

Bilag 1 (oversigt over testmål for National screeningstest af EUD-elever)

Sprogområde	Testområde	Testmål
Læsning	Global læseforståelse	• kan uddrage det væsentlige indhold af en tekst
		• kan tolke/"læse mellem linjerne"
	Lokal læseforståelse	• kan udpege det sted i en tekst, hvor et svar findes
		• kan finde oplysninger i en tekst
		• kan bestemme hvilket ord, der passer i sammenhængen
		• kan forstå den indre sammenhæng i en tekst
		• kan finde oplysninger i en grafisk fremstilling.
	Ordkendskab	• kan forstå relevante, frekvente fremmedord
		• kan gruppere ord efter deres indbyrdes semantiske sammenhæng
		• kan parre idiomer og forklaringer på disse
		• kan drage følgeslutninger mellem sætningsdele
	Teksttypekendskab	• kan bestemme formålet med en given teksttype
• kan afdække tekstens stilleje		
Skriftens lydprincip	• kan vælge et ord ud fra dets stavning, der lyder som et dansk ord	
Lytning	Global lytteforståelse	• kan uddrage det væsentlige indhold af et tv-indslag
		• kan drage en konklusion på baggrund af et tv-indslag
	Lokal lytteforståelse	• kan finde oplysninger i et lydindslag
	Lytte og forstå en instruktion	• kan forstå, hvad der instrueres i
• kan forstå instruktionen		
Skrivning	Sætningsopbygning	• kender ordenes korrekte placering i en sætning
		Stavning
	• kan stave: r-bøjninger i substantiver og verber	
	• kan stave: bøjninger: -ede/-et og -ene/-ende	
	• kan stave: lydændringer i bøjede former	
	• kan stave: adjektivers endelser: -ere	
	• kan stave: dobbeltkonsonant	
	• kan stave: stumme bogstaver	
Personlig tekstopbygning	• kan skrive en tekst med hensigtsmæssig anvendelse af sprogfunktioner, relevant handling og korrekt form, stil og retskrivning	
Debatindlæg	• kan skrive en tekst, hvor der argumenteres for et bestemt synspunkt	

(Faber og Madsen, 2016)

Bilag 2 (Spørgeskemaundersøgelse som del af forundersøgelse)

Vendespil 1. Jeg spiller vendespil, når det er på planen (graduerede svarmuligheder)

Vendespil 1. Jeg lærer af at spille vendespil (graduerede svarmuligheder)

Quizzes 1. Jeg laver quizzes, når det er på planen (graduerede svarmuligheder)

Quizzes 2. Jeg lærer af at spille quizzes (graduerede svarmuligheder)

PowerPoint 1. Jeg ser PowerPoint igennem, når de er på planen (graduerede svarmuligheder)

PowerPoint 2. Jeg lærer af at se PowerPoint igennem (graduerede svarmuligheder)

Skriv her, hvis du har forslag til, hvordan vendespil, quizzes eller PP kan bruges bedre i undervisningen (kommentarfelt)

Lektier 1. Jeg laver lektier fra gang til gang (graduerede svarmuligheder)

Lektier 2. Når jeg laver lektier, bruger jeg (graduerede svarmuligheder)

Hvad kunne gøre dit hjemmearbejde mere effektivt? (kommentarfelt)

Bilag 3 (spørgeramme for fokusgruppeinterview – del af forundersøgelse)

Fokusgruppe : IT, video og OLC

Intro til fokusgruppeinterviewet: rammen er, at det først og fremmest er jer, der skal diskutere emnerne. Jeg åbner kort, men så er det jeres oplevelser og argumenter, der skal på banen.

Og det drejer sig om, hvordan vi bruger it og fx video til at støtte jeres læring. Og hvordan I kan forestille jer, at vi kan bruge det fremover.

Jeg kommer med emnerne et ad gangen, og I må meget gerne diskutere med hinanden, der hvor I er uenige.

Ikke noget rigtigt eller forkert svar. Alle holdninger og erfaringer er vi interesseret i.

- Video til introduktion af dagens arbejde – hvilken betydning har det for jer? Hvordan har det gjort det lettere eller sværere? Godt / skidt, positivt / negativt.....
Hvordan skal introduktionen være, for at den virker bedst for jer?
- Video til introduktion af opgaver – hvilken betydning har det for jer? Hvordan har det gjort det lettere eller sværere? Godt / skidt, positivt / negativt
- I har også haft afleveringer, som har bestået af en video. Hvordan har det fungeret for jer?
- I-bogen med vendespil, quizzes, mulighed for at skrive noter osv. hvilken betydning har det for jeres læring? Godt / skidt, positivt / negativt
- Har I ideer til, hvordan digitale løsninger kan støtte jeres læring (ud over de elementer, vi har snakket om)
- Hvordan er jeres muligheder for at samarbejde i OLC?
Nu har vi chancen for at høre, hvad I mener om undervisningen. Har I andet, I gerne vil kommentere? Det kunne være noget om variationen i det I laver eller den hjælp I har til rådighed. Hvilke fordele og ulemper ser I generelt ved at lære i et OLC ift. mere traditionel klasseundervisning?

Principper for sammensætning af gruppen

Læseskriveudfordrede og elever med gode læseskrivekompetencer

Elever med gode faglige kompetencer eller med svage

Elever der repræsenterer forskellige af OLC-holdets arbejdsgrupper

Kvinder og mænd

Unge og gamle

Bilag 4 (resultat af sprogscreening af eleverne på afsætningshold)

Resultat af sprogscreening af 38 ud af 40 elever på et afsætningshold på skolens OCL med anvendelse af National sprogscreening af EUD-elever.



Bilag 5 (samlede resultater af spørgeskemaundersøgelse – del af forundersøgelse)

Optælling af svar fra spørgeskemaundersøgelse (forundersøgelse) med 34 elever ud af 40 i afsætningsklassen.

Score EUD-screening	StudentNames	Vendespil 1, jeg spiller vendespil, når det er på planen	Vendespil 1, jeg lærer at spille	Vendespil 1, jeg lærer at spille quizzes, når det er på planen	Quizes 2, Jeg lærer at spille quizzes	PowerPoint 1, Jeg ser PowerPoint igennem, når de er på planen	PowerPoint 2, Jeg lærer at se PowerPoint igennem	Skriv her, hvis du har forslag til, hvordan vendespil, quizzes eller PP kan bruges bedre i undervisningen	Lektier 1, Jeg laver lektier fra gang til gang	Lektier 2, Når jeg laver lektier, bruger jeg	Hvad kunne gøre dit hjemmearbejde mere effektivt?
17	66	Hver gang	Noget	Hver gang	Bestemt, ja	Hver gang	Noget	ved ikke	Hver gang	Både IBogen og papirbogen	25 timer i døgnet
18	69	Hver gang	Bestemt, ja	Hver gang	Bestemt, ja	Næsten hver gang	Bestemt, ja	Synes det er meget fint. PP, lyd på og mere forklaring af ordet	En gang imellem	IBogen	Una .. Det ville nok være, at huske mine lektier.
19	70	Hver gang	Lidt	Hver gang	Bestemt, ja	Næsten hver gang	Bestemt, ja	hej	Næsten hver gang	Både IBogen og papirbogen	at der er papirbøger og ikke ibog
20	71	Aldrig	Det tror jeg ikke	En gang imellem	Det tror jeg ikke	Hver gang	Bestemt, ja	Indtaling med stemme på PP	Hver gang	Papirbogen	hej
21	74	Næsten hver gang	Noget	Hver gang	Bestemt, ja	En gang imellem	Lidt		Hver gang	Både IBogen og papirbogen	w
22	77	Hver gang	Bestemt, ja	Hver gang	Bestemt, ja	Næsten hver gang	Bestemt, ja	synes det er som det skal være.	Hver gang	Både IBogen og papirbogen	ved at vi gennemgår tingene mere, så vi kan se om hjemmearbejdet er rigtig eller forkert og generelt bare de opgaver vi laver.
23	78	Næsten hver gang	Det tror jeg ikke	Hver gang	Noget	En gang imellem	Det ved jeg ikke	nej	Næsten hver gang	Både IBogen og papirbogen	det ved jeg ikke
24	78	Hver gang	Noget	Næsten hver gang	Bestemt, ja	En gang imellem	Lidt	XX	Næsten hver gang	Både IBogen og papirbogen	XX
25	79	Hver gang	Bestemt, ja	Hver gang	Bestemt, ja	En gang imellem	Lidt	...	Hver gang	IBogen	Flere fremlæggelser
26	80	Hver gang	Noget	Hver gang	Bestemt, ja	En gang imellem	Bestemt, ja	Ved vendespil er det lidt svært at lære noget af så det kunne godt blive bedre	Hver gang	IBogen	At man har en papir bog
27	81	Næsten hver gang	Det tror jeg ikke	Hver gang	Noget	Hver gang	Noget	nej	Få gange, En gang imellem	IBogen	?
28	81	Aldrig	Det tror jeg ikke	En gang imellem	Lidt	Få gange	Det tror jeg ikke, Lidt	Ved ikke	Næsten hver gang	Både IBogen og papirbogen	Ved ikke
29	81	Næsten hver gang	Lidt	Hver gang	Bestemt, ja	Få gange	Lidt	koj	Næsten hver gang	Både IBogen og papirbogen	OneNote
30	82	Næsten hver gang	Lidt	Næsten hver gang	Noget	Næsten hver gang	Lidt	det skal diskuteres med lærer eller andre elever.	Næsten hver gang	Papirbogen, IBogen	udskrift på papir, altså opgaver på papir

1	Score EUD-screening	Student Names	Vendespil 1. Jeg spiller vendespil, når det er på planen	Vendespil 1. Jeg lærer at spille	Vendespil 1. Jeg laver quizzes, når det er på planen	Quizes 2. Jeg lærer at spille quizzes	PowerPoint 1. Jeg ser PowerPoint igennem, når de er på planen	PowerPoint 2. Jeg lærer at se PowerPoint igennem	Skriv her, hvis du har forslag til, hvordan vendespil, quizzes eller FP kan bruges bedre i undervisningen	Lektier 1. Jeg laver lektier fra gang til gang	Lektier 2. Når jeg laver lektier, bruger jeg mere effektivt? Hvad kunne gøre dit hjemarbejde mere effektivt?	
2			17 Hver gang 10 Næsten hver gang	6 Bestemt, ja 14 Noget	4 Hver gang 4 Næsten hver gang	18 Bestemt, ja 10 Noget	15 Hver gang 7 Næsten hver gang	17 Bestemt, ja 6 Noget	Forslag som vi bør tage PP, lyd på og mere forklaring At man laver quizzes og powerpoint for hele klassen	13 Hver gang 18 Næsten hver gang	11 iBogen 3 Papirbogen	Se grønne markeringer
3			2 En gang imellem	7 Lidt	4 En gang imellem	3 Lidt	7 En gang imellem	6 Lidt		3 En gang imellem	20 Både iBogen og papirbogen 0 ingenting (jeg laver ikke lektier)	
4			9 Det tror jeg ikke	2 Det tror jeg ikke	0 Få gange	4 Få gange	4 Få gange	1 Det tror jeg ikke	Quiz fint som opsamling	0 Få gange 0 Aldrig	Både iBogen og papirbogen	
5			1 Få gange	1 Det ved jeg ikke	1 Aldrig	1 Aldrig	1 Aldrig	4 Det ved jeg ikke		0 Aldrig		
6			4 Aldrig	Det tror jeg ikke	En gang imellem	Lidt	Hver gang	Bestemt, ja	det har jeg ikke forslag,	Næsten hver gang		mere dyb til læse
7	22		Aldrig									At vi får en forklaring hvad det går ud på. Læreren giver et eksempel, som man er sikker på hvad der skal laves.
8	38		Få gange	Lidt	Hver gang	Bestemt, ja	Hver gang	Bestemt, ja	ingen forslag	Hver gang	Både iBogen og papirbogen	Det har jeg ikke trængt over
9	59		Næsten hver gang	Noget	Hver gang	Bestemt, ja	Hver gang	Bestemt, ja	har ingen forslag	Hver gang, Næsten hver gang	Både iBogen og papirbogen	
10	59		Næsten hver gang	Det tror jeg ikke	Hver gang	Bestemt, ja	Hver gang	Bestemt, ja	har jeg ikke	Næsten hver gang	iBogen	jeg gør det godt
11	62		Næsten hver gang	Noget	Hver gang	Bestemt, ja	Hver gang	Bestemt, ja	har forslag	Hver gang, Næsten hver gang	Papirbogen, iBogen	Tror ikke jeg har noget at påpeje at få en sms på hvad man skal huske
12	62		En gang imellem	Lidt	Hver gang	Noget	En gang imellem	Noget, Bestemt, ja	har ikke noget her	Næsten hver gang	iBogen	
13	63		Hver gang	Det tror jeg ikke	Hver gang	Det tror jeg ikke	Aldrig	Det ved jeg ikke	det ved jeg ikke	En gang imellem	iBogen	ikke noget
14	63		En gang imellem	Noget	En gang imellem	Det ved jeg ikke, Lidt	Få gange	Lidt	At man laver quizzes og powerpoint for hele klassen	Næsten hver gang	Papirbogen	mere tid.
15	63		Aldrig	Det tror jeg ikke	Næsten hver gang	Lidt	Få gange	Det ved jeg ikke	har ingen forslag	Næsten hver gang	Både iBogen og papirbogen	ingen ting
16	66		Næsten hver gang	Noget, Lidt	Hver gang	Lidt, Noget	Hver gang	Lidt, Noget	Jeg har ingen forslag,	Hver gang, Næsten hver gang	Både iBogen og papirbogen	Det har jeg ikke tænkt over.
17	66		Hver gang	Noget	Hver gang	Bestemt, ja	Hver gang	Noget	ved ikke	Hver gang	Både iBogen og papirbogen	25 timer i døgnet

1	Score EUD-screening	Student Names	Vendespil 1. Jæg spiller vendespil, når det er på planen	Vendespil 1. Jæg lærer at spille	Quizes 1. Jæg laver quizes, når det er på planen	Quizes 2. Jæg lærer at spille quizes	PowerPoint 1. Jæg ser PowerPoint igennem, når de er på planen	PowerPoint 2. Jæg lærer at se PowerPoint igennem	Skriv her, hvis du har forslag til, hvordan vendespil, quizes eller PP kan bruges bedre i undervisningen	Lektier 1. Jæg laver lektier fra gang til gang	Lektier 2. Når jeg laver lektier, bruger jeg	Hvad kunne gøre dit hjemarbejde mere effektivt?
29	81	Næsten hver gang	Lidt	Hver gang	Hver gang	Bestemt, ja	Få gange	Lidt	koj	Næsten hver gang	Både iBogen og papirbogen	OneNote
30	82	Næsten hver gang	Lidt	Næsten hver gang	Næsten hver gang	Noget	Næsten hver gang	Lidt	det dkal diskuteres med lære eller andre elever.	Næsten hver gang	Papirbogen, iBogen	udskrift på papir, altså opgaver på papir
31	82	Hver gang	Det tror jeg ikke	Hver gang	Hver gang	Bestemt, ja	Hver gang	Noget	Ikke noget	Næsten hver gang	iBogen	gøre det mere spændende .iP
32	82	Hver gang	Noget	Hver gang	Hver gang	Noget	Hver gang	Bestemt, ja	ingen forslag	Hver gang	Både iBogen og papirbogen	mere faglig undervisning af lære i timerne
33	83	Næsten hver gang	Det tror jeg ikke	Hver gang	Hver gang	Noget	En gang imellem	Det ved jeg ikke	nej	Næsten hver gang	Papirbogen	at jeg har mulighed for at komme på office
34	84	Hver gang	Lidt	Hver gang	Hver gang	Noget	Næsten hver gang	Bestemt, ja	a	Hver gang	Både iBogen og papirbogen	a
35	86	Hver gang	Bestemt, ja	Hver gang	Hver gang	Bestemt, ja	Næsten hver gang	Noget	.	Næsten hver gang	iBogen	At jeg husker det hver gang
36	89	Hver gang	Bestemt, ja	Hver gang	Hver gang	Bestemt, ja	Næsten hver gang	Bestemt, ja	..	Hver gang	iBogen	ro fra børnene
37	89	Hver gang	Lidt	Hver gang	Hver gang	Noget	Hver gang	Bestemt, ja	Vendespil har ikke rigtig sagt mig noget, men syntes at quizes er fint som afslutning/opsamling på dagen emne. PP er også en fin måde at samle dagens emne	Hver gang	Både iBogen og papirbogen	Ved ikke
38	91	Hver gang	Noget	Næsten hver gang	Næsten hver gang	Noget	Hver gang	Noget	Det fungerer	Næsten hver gang	iBogen	Inlet
39	97	Hver gang	Bestemt, ja	Hver gang	Hver gang	Bestemt, ja	Hver gang	Bestemt, ja	x	Hver gang	Både iBogen og papirbogen	x
40		Hver gang	Noget	Hver gang	Hver gang	Bestemt, ja	Hver gang	Bestemt, ja	xx	Næsten hver gang	Både iBogen og papirbogen	mere tid





Bilag 6 (indplaceringsoversigt – EUD-screening)

Gruppe	Vanskeligheder	Indsats
4	Ingen sprogvanskeligheder	
	<i>Score ca. 80 %</i>	
3	Sprogvanskeligheder	Egen indsats på baggrund af vejledning, selvindsigt og undervisning, der har fokus på den sproglige dimension
	<i>INDGANGSSPECIFIK GRÆNSE – defineres af den enkelte EUD- indgang – Score ca. 65 %</i>	
2	Væsentlige sprogvanskeligheder	Behov for ekstra støtte og for faglig læsning og skrivning (bl.a. fokus på gråzonesprog, læringsaktiviteterne og læremidlerne)
	<i>Score ca. 50 %</i>	
1	Alvorlige vanskeligheder	Testes yderligere for ordblindhed og læse-skrivevanskeligheder

(Faber og Madsen, 2016)

Bilag 7 (Elevintroduktion til i-bogen)

Tour de iBog

	Gå ind på [bogens navn og id]	Svar (fx side-id <small>SIDE-ID</small> eller figur-id)
1	Hvor mange kapitler består bogen af?	
2	Hvor mange undersider er der i kapitlet om [fx]?	
3	Hvor finder du [en ordliste]?	
4	Hvor [under niveau D og C] finder du kapitlet om [branding]?	
5	Hvad forstås ved [branding]?	
6	Hvor mange opgaver er der til kapitlet om [branding]?	
7	Hvor finder du de interaktive opgaver til kapitlet om [branding]?	
8	Dobbeltklik på et svært ord på skærmen og hør oplæsning ved at klikke på menubaren i nederste venstre hjørne  .	
9	Marker et afsnit og få det læst op.	
10	Prøv at skrive noget i en note . Klik på  i højre side og skriv. Gem.	
11	Hvordan kan du udskrive dine samlede noter ?	
12	Hvor kan du downloade bogen , så du kan bruge den offline?	
13	Hvor kommer du hen ved klik på pilene   i øverste højre hjørne?	
14	Klik på et ord, der er understreget <u>således</u> . Hvad får du så?	
15	Klik på et ord, der er understreget <u>således</u> . Hvad sker der så? Hvordan kommer du tilbage?	
16	Hvad forstås ved [USP]?	
17	Prøv en interaktiv opgave	
18	Hvad fortæller modellen under [fx] om?	

Bilag 8 (Hjemmeopgave)



Hjemmearbejde om branding

Du skal til næste gang finde et konkret eksempel på et af begreberne:

Branding
Personlig branding
Produkt branding
Virksomhedsbranding (corporate branding)
USP (Unique Selling Propositions)
ESP (Emotionel Selling Propositions)

Du skal finde et billede, en reklame eller en ultrakort video og uploade det til denne padlet: <http://padlet.com/MadsVM/branding>. Så skal du skrive en kort tekst til opslaget, hvor du forklarer, hvorfor du synes, det er et godt eksempel (3 – 5 linjer).

Husk at skrive dit navn på dit opslag.

Bilag 9 (begrebspuslespil – opgave til 11. april 2016)



Branding

Branding dækker over de aktiviteter, som virksomheden arbejder med for at få målgruppen til at forbinde et mærke eller virksomhedens navn med nogle bestemte værdier eller holdninger.

Branding =

Det er en merværdi som gør, at forbrugeren foretrækker et produkt frem for andre produkter, og at forbrugeren er villig til end for et anonymt produkt.

Typer af branding:

1.
og er branding af virksomheden selv.

2. Branding af
er branding af fx et bibliotek eller kommune

3. er branding af et eller flere produkter

4. er branding via en person

5. og

er branding over for potentielle og nuværende medarbejder

Fordele og ulemper ved at markedsføre et brand:

Fordele:	Ulemper:

Klip og indsæt:

betale mere
Coporatebranding
Det er dyrt at markedsføre
Det er dyrt at vedligeholde brandets status
Det er sværere for konkurrenter at efterligne.
Det giver mulighed for større fortjeneste.
Employerbranding
offentlige virksomheder
Personalebranding
Personbranding
Produktbranding
Produktet er ofte udsat for hård konkurrence fra andre mærker
Produktet skaber mere loyale kunder
Produktet skaber præference hos kunderne.
Psykologisk merværdi
Virksomhedsbranding

Bilag 10 (notater fra evaluering 4. april 2016 som afslutning på timen)

Kort evaluering læseguide Branding

Video:

Meget stor hjælp	2
Stor hjælp	1
Hjælp	17
Neutral	5
Spild af tid	2

Begrebsark:

Hjælp	20-25
Ikke hjælp	4

Kommentar til video:

Monoton indtaling

Kvaliteten (skrat lyde)

Format passer ikke til iPad

Kan ikke spole frem/tilbage på iPad

Godt at man kan sætte på pause

Kommentar til læseplan:

Bedre.....

Planen er tydeligere

Link til tekst bør være tydeligere

Andre kommentar:

Mangler stille områder (for meget larm til læsning på C2), men der skal også være områder til samarbejde.

Pauseområder skal hel væk fra C2

Med venlig hilsen

AMH

grundforløbsunderviser

Bilag 11 (Underviserens noter fra arbejdet med Branding 11. april 2016)

Eksempler på **branding på Padlet**

Fine eksempler på alle typer branding

Udtalelser om arbejdet med **begrebspuslespillet**: (indsamlet udtalelser)

”Jeg får det ud af det, at jeg får lov til at arbejde med ordene igen. Det er rart for mig, fordi hvis jeg kun skal arbejde med dem en enkelt gang, så forsvinder de hurtigt ud af mit hoved igen. Også det at man skal klippe dem ud og stå og tænke og lige kigge på, hvad det er og putte dem ind nogle steder. Det giver mig et eller andet, at jeg er nødt til at tænke over det.”

Den minder lidt om det vi laver med quizzerne. Der skal man også lige tænke over det faglige igen.

Jeg synes, det er meget svært at vi kun har et emne hver gang. Det siver rigtig hurtigt ud. Man skal hurtigt igennem et nyt emne. Nyt, nyt, nyt.

Stressende fag – mange ting på kort tid. Men også sjovt.

Video om branding: den kan man hente igen. Jeg skal bruge bogen, systime eller Alices video.

De PowerPoints er gode, dem bruger jeg også til at repetere.

Arbejdet med FB-gruppeopgaven.

Meget forskel på hvordan grupperne arbejder. Over halvdelen af grupperne arbejder intenst sammen. Et par grupper har svært ved at fastholde fokus og laver stedet ikke-faglige ting.

Bilag 12 (underviserens evaluering af de forskellige aktiviteter)

Det didaktiske design vil blandt andet derfor indeholde disse fem elementer:

1. *en læseguide*, hvor underviseren prioriterer hvilke elementer, det er vigtigt for eleven at læse og forstå, samt en forslag til læsesti. (Bremholm, 2014, s. 153)
På den måde stilladeseres elevernes udnyttelse af samspillet mellem de forskellige modaliteter og udnyttelse af den enkelte modalitets affordance.
 - *Jeg oplevede at flere elever faktisk ikke brugte min læseguide, men bare læste fremad og derfor ikke opfattede, at der var puttet et 2eksternt” link ind*
 - *Men for nogle elever er det rart at vide at de fx ikke behøver læse eksemplerne og se filmene eller læse de indlagte opgaver. (dette er generelt for alle kapitler, at det er vigtigt på forhånd at sige om de indlagte opgaver skal løses eller ej (jeg har sagt generelt, at de ikke skal løses med mindre det står i planen*
2. *et screencast med vigtigste faglige begreber forklaret i tale med støtte i billeder og tekst*, som er placeret som en før-læsnings-aktivitet forud for læsning af kapitlet.
Her søger vi at udnytte videoens dynamiske udtryksform med understøttende visuelle og auditive modaliteter som potentiale for elevernes perception, afkodning og forståelse (Hansen, 2015, s. 27)
 - *om ikke andet, så tvinger det mig til at tage stilling til hvad der er væsentlig og hvad der er mindre væsentlig*
 - *det skal være en mere visuel PowerPoint med flere billeder, end hvis jeg gennemgår den normal på klassen, ellers bliver det for kedeligt*
 - *når alternativet med gennemgang på klassen ikke er tilstede, giver det helt sikker nogle elevgrupper en mulighed for hurtigt at få hovedpunkterne i emnet*
3. *et arbejdsark, hvor eleverne skal forklare begreber*. Det tjener to formål: a) at aktivere elevens forhåndsviden om branding og b) fastholde fokus i læsningen, så eleven under læsningen få noteret betydningen af de centrale, faglige begreber.
Der er her tale om udnyttelse af hukommelsesstrategi (Skov & Christiansen, 2015, s. 154)
 - *tror det fungerede godt – men har ikke hel styr på hvordan eleverne brugte det*
4. *et ’begrebspuslespil’, hvor kapitlets begreber skal indsættes i tekster og modeller*.
Her er der tale om udnyttelse af organiseringsstrategier (Skov & Christiansen, 2015, s. 155)
 - *begrebspuslespil og arbejdsark har jeg generelt rigtig gode erfaringer med. Mange (også de dygtige) elever synes det giver dem overblik og de kan bedre huske de vigtigste begreber – de svage elever får lavet dem og husker begreberne bedre, men de bruger dem ikke fremadrettet (de gemmer dem ikke). Til de emner, hvor jeg ikke har arbejdsark efterspørger eleverne dem (både svage og dygtige elever, har efterspurgt)*
5. Desuden vil det didaktiske design indeholde *en analyse og formidlingsopgave*, hvor en jysk kommune skal brandes over for et segment af københavnere i en gruppe på FB.
Der er her tale om udnyttelse af elaboreringsstrategier (Skov & Christiansen, 2015, s. 156)

- *Jeg oplever at eleverne kom til at forstå begrebet branding meget bedre, idet de selv skulle finde eksempler om kommunen og gengive, de eksempler der synes var bedst. Ved at se/læse de andres opslag blev de inspireret.*
- *Benjamin, Muhammed gruppes video viser, at selv om det er en forholdsvis svag gruppe, at de alligevel viste at de havde forstået hvad branding af kommune betyder (har måske ikke helt forstået at de helst skulle have haft én USP). Gruppen var faktisk aktiveret med opgaven om branding og lavede ikke alt muligt andet*
- *Tønder kommune gruppen fik lavet en rigtig god video med et tydelig USP*
- *Thisted kommune gruppes video var også rigtig god med "private i kampen om borgere" og den passer godt med deres USP for kommunen*
- *Generelt viste grupperne forståelse for begrebet branding (alle havde forstået, at de skulle "sælge" kommunen som attraktivt sted at bo). Jeg er overbevist om at arbejdet med at finde de rigtige opslag til Facebook-gruppen har fået eleverne til at blive mere opmærksomme på når kommuner og offentlige virksomheder brander sig.*
- *Når eleverne har det sjovt, er de også mere åbne og går aktivt ind i opgaven – jeg oplevede at de fleste elever synes opgaven var sjov og derfor blev opgaven løst med arrangement, hvilket i sig selv forøger læringen 😊*

Med venlig hilsen

AMH
grundforløbsunderviser

Bilag 13 Link til lydfil af fokusgruppeinterviewet

optaget under forundersøgelsen 14. marts 2016 på Aarhus Business College:

<https://www.dropbox.com/s/z2qknybbiw2ueut/forunders%C3%B8gelse-fokusgruppe-LYD-14marts2016.m4a?dl=0>

Bilag 14 Link til transskriberingen af fokusgruppeinterviewet

optaget under forundersøgelsen 14. marts 2016 på Aarhus Business College:

<https://www.dropbox.com/s/seq6t81gu5in6ej/forunders%C3%B8gelse-fokusgruppeinterview-transskription-14marts16anonym.docx?dl=0>

Bilag 15 Link til tre gruppeinterview

foretaget 18. april 2016 på Aarhus Business College om elevers læsning af Afsætning til EUD/EUX, Systime:

Link til gruppeinterview 1:

<https://onedrive.live.com/redir?resid=37B68379B803E374!1431&authkey=!AMx9XJE0DLY8fLs&ithint=video%2cmp4>

Link til gruppeinterview 2:

<https://onedrive.live.com/redir?resid=37B68379B803E374!1432&authkey=!AAIYerR3WYjNrgY&ithint=video%2cmp4>

Link til gruppeinterview 3:

<https://onedrive.live.com/redir?resid=37B68379B803E374!1433&authkey=!AFICm2Xai90S5Eo&ithint=video%2cmp4>

Bilag 16 Link til transskribering af tre interview

foretaget 18. april 2016 på Aarhus Business College om elevers læsning af Afsætning til EUD/EUX, Systime:

<https://www.dropbox.com/s/4fuhr3jwpm837hk/3interview18april2016.xlsx?dl=0>

(det er opdelt i tre ark – et ark med hvert interview)

Bilag 17 Link til lydoptagelse af evaluering af facebookopgaven

Foretaget 11. april 2016 på Aarhus Business College umiddelbart efter undervisningen:

<https://www.dropbox.com/s/oywicjg216l30f/Evaluering%20Efter%20FaceBook-11marts16.m4a?dl=0>

Bilag 18 Link til transskribering af evalueringen af facebookopgaven

Foretaget 11. april 2016 på Aarhus Business College umiddelbart efter undervisningen:

<https://www.dropbox.com/s/fj9p1zb0vb2csgi/Evaluering%20FaceBookOpgave%2011april16.docx?dl=0>

Bilag 19 Link til screencast om branding

produceres af underviseren og anvendt på Aarhus Business College den 4. april 2016:

<https://www.dropbox.com/s/k1ei8cyjjsh2x6v/branding-screencast.mp4?dl=0>

Bilag 20 Link til Facebook-opgave

stillet på Aarhus Business College den 11. april 2016:

<https://www.dropbox.com/s/njv1z4ah1oz5hz1/opgave%20om%20branding%20af%20kommune-2.pptx?dl=0>