

DET FLERSTEMMIGE IT-VÆRKTØJ

– et studie af skriftlig flerstemmighed i Microsofts OneNote klassenotesbog

→ Hvordan vil I beskrive digtets form?
Digtet er opstillet meget traditionelt. Stroferne er lige lange og der er intet der bryder den almindelige digt opstilling.

Hvordan er det i forhold til modernistisk/ekspressionistisk formsprog?
Voldsomme tillægsord: chaotisk, heftige, forstummer.
Usædvanlige ordsammensætninger: Glasklæng-Cafeér, Fane-Bastarder
Sprængende rødt - skægsorte Flige

Hvilken virkning har dette?
Det gør teksten meget fængende og interessant. Man bliver fæstet til teksten og den giver en et godt indtryk af samtiden.
Det viser den subjektive side af forfatteren, dvs. viser hvordan han opfatter verdenen

Digtet har 9 strofer, men 6 vers i hver

Gruppe 3's "retnelser"

1. Udtaleren af digtet er et jeg, da der i digtet fremkommer subjektive observationer, og han i strofe 3 vers 2 siger "vor ungdom, vor kraft, vore vilde ideer". Vore (vores) indikere at han har noget, f.eks. Ideer hvilket vil sige at han taler om sin egne og nogen andres hvilket indikere at han har noget at sige i

Til overvejelse:
-Hvordan er sammenhængen mellem stroferne - er det nemt at følge med?
-Enjambement?
Hvem udtaler digtet? Et jeg?
-Godt med ekspressionistiske træk!! Der er stadig plads til flere ekspressionistiske træk ;)
-Er digtets indhold og handling egentlig vildere end dets form?

Måske er 'indlæg' et bedre ord?

Ja, godt set med det subjektive. Og prøv at se sidste strofe. Er det stadig et vi ;)

Af: Simon Østermark Andreasen

Vejleder: Elsebeth Korsgaard Sorensen

4. semester, 2017.

Titelblad:**1: Titelblad**

**Det flerstemmige it-værktøj – et studie af skriftlig flerstemmighed i
Microsofts OneNote klassenotesbog.**

Udarbejdet af Simon Østermark Andreasen

4. semester

Maj, 2017

Omfang: 132.270 tegn

Sidetæl: 55 normalsider



it-vest
samarbejdende universiteter



Abstract

This study focusses on how an IT-tool, in particular the Microsoft OneNote class notebook, can support textual multivoiced learning processes in the way that Olga Dysthes has described multivoicedness (1997).

The investigation is carried out in an upper secondary school in Denmark from a phenomenological and socioconstructivistic point of view, and it has been build up as an iterative evaluation, inspired by an approach towards evaluation, called 'Innovativ Evaluering' (Dinesen&De Witt, 2010, 2013)

The results of this study shows, that the class notebook can afford multivoicedness. It affordances an easy overview of the many voices in the classroom, both from students, teachers, texts and other voices and therefor allows the teacher to make uptakes, high evaluation and ask authentic questions. The students can interact dialogically in the collaboration space and make reaccentuated uptakes from it in their assignments.

But this study also shows, that the notebooks affordances is very much effected by its context. Therefore, the teacher needs to be very active in order for dialogical multivoicedness to happen. This means, that the teacher must be actively scaffolding the dialogical processes by forming questions that forced the students to interact dialogically, make high evaluations and a good, visible structure in the class notebooks.

The class notebook also seems to be difficult for some students to navigate, and therefore the teacher should try to ease the navigation, e.g. by making table of contents and internal link, to motivate the students to use the tool. Therefor the short conclusion of this study is: The class notebook is suitable for mediating multivoicedness, but it needs strong didacticization in order for this to be successful.

2: Indholdsfortegnelse

Indhold

1: Titelblad	2
Abstract	3
2: Indholdsfortegnelse	4
3: Indledning	7
4: Problemformulering	7
5: Introduktion til undersøgelsen.....	8
6: Det flerstemmige klasserums læringsteori	10
6.1: Det sociale syn på læring	10
6.2: Bakhtin og dialogen	10
6.3: Det flerstemmige klasserum.....	12
6.4: Lærere og elever som didaktiske designere.....	13
6.5: Klassen som et praksisfællesskab	14
7: Tegn på flerstemmighed i elevprodukterne	15
7.1: Optag og reaccentuering	15
7.2: Refleksive udtryk for flerstemmig - Bateson	17
8: Flerstemmighed og IT-værktøjer	18
9: Klassenotesbogen som læremiddel.....	20
10: Forskningsreview	24
11: Metode.....	26
11.1: Kvalitativt casestudie	26
11.2: Videnskabsteoretisk udgangspunkt	27
11.3: Innovativ evaluering.....	28
11.3.1: De fire spørgsmålstyper i Innovativ Evaluering	30
11.4: Diskussion af metode	31
12: Opstilling af undersøgelsesdesign	32
12.1: Model for undersøgelsesdesign.....	32
12.2 Udformning af gruppeinterview	33
12.3: Udformning af forundersøgelsen	35
12.3.1: Udformning af spørgeskemaet	35
13: Analyse af forundersøgelsen	37
13.1: Analyse af spørgeskemaundersøgelsen.....	37
13.2: Analyse af interviewet.....	38

13.2.1: Analyse af punkt 2: Navigation.....	38
13.2.2: Punkt 4: Fælles vidensproduktion.....	39
14: Opstilling af CMO (1) og indsatsområder:	40
15: Beskrivelse af didaktisk design 1	42
15.1: Overordnet struktur.....	42
15.1.1: Mål.....	43
15.1.2: Iscenesættelse.....	43
15.1.3 Didaktisk styring.....	44
16: Analyse af undersøgelse 1	45
16.1: Fokuspunkter i interviewet	45
16.1.1: Brugervenlighed	46
16.1.2: Praksisfællesskabet i gruppen.....	46
16.1.3: Begrebsark.....	46
16.1. 4: Samling af svar og optag.....	46
17: Opstilling af CMO (2) og indsatsområder	48
18: Beskrivelse af didaktisk design 2.....	49
18.1.1: Mål	49
18.1.2: Iscenesættelse og didaktisk styring.....	49
19: Analyse af undersøgelse 3.....	51
19.1: Tegn på flerstemmighed i samarbejdsområdet	51
19.2: Tegn på optag i stilene	53
19.3: Analyse af interview tre	55
19.3.1: Fokuspunkter i interviewet	55
19.3.2: Dialogen i gruppearbejdet	56
19.3.3: Fællesnoter og dialog.....	57
19.3.4: Optag, lærerkommentarer og værdsætning	58
19.3.5: Gruppedynamikker	59
19.3.6: Motivation, overskuelighed og brugervenlighed	59
19.3.7: Læreprocesser.....	59
20: Diskussion.....	60
20.1: Undersøgelsens metode	60
20.2: Undersøgelsens validitet.....	62
20.3: Det didaktiske design og brugen af IT	62
20.4: Flerstemmighed i et videre perspektiv	63
21: Konklusion.....	64

22: Litteraturfortegnelse.....	68
23: Bilag	71
23.1: Bilag 1, Løbende observationer.	71
23.2: Bilag 2, studiekoordinatorens beskrivelser af klassen.....	73
23.3: Bilag 3, Transskribering og meningskondensering af afsluttende interview	74
23.4: Bilag 4, Spørgeskema til forundersøgelse.....	83
23.5: Bilag 5, Analyse af forundersøgelse, spørgeskema	86
23.6: Bilag 6, Data fra indledende forundersøgelse	87
23.7: Bilag 7: Analyse af forundersøgelse, interview	93
23.8: Bilag 8, transskribering af forundersøgelse, interview.....	97
23.9: Bilag 9: Transskribering af interview efter første forløb	102
23.10: Bilag 10, analyse af interview efter første forløb	107
23.11: Bilag 11: Skærm billeder af samarbejdsområdet	109
23.12: Bilag 12, elev 1's stil.....	112
23.13: Bilag 13, elev 2's stil	114
23.14: Bilag 14, elev 3's stil	117
23.15: Bilag 15, elev 4's stil.....	120
23.16: bilag 16: Analyse af elev 2's stil	122
23.17: Bilag 17, Analyse af elev 3's stil.....	125
23.18: bilag 18, analyse af elev 4's stil.....	127

3: Indledning

De senere år har det jævnligt været fremme i medierne, at de store milliardinvesteringer i IT¹, skolerne har gjort for at forbedre læringen ikke har noget effekt, når det kommer til stykket (fx Bundsgaard, 2015). For nyligt er kritikken fremført af ph.d. studerende Jesper Balslev. Hans undersøgelse viser, hvordan argumenter for at indføre IT i skolen er blevet stadig tyndere og med stadig færre begrundelser i pædagogisk teori. Han konstaterer bekymret, at det er som om, at tidligere tiders pædagogiske forskning 'ikke længere er en gyldig kategori' (2017). I stedet argumenteres der blot ud fra det enorme, men altså endnu uforløste, potentiale, som IT formodes at rumme for læring. Pengene er spildte, og mængden af forskningsartikler, der bekræfter IT-indførselens nyttesløshed er 'kolossal', hævder han.

Det er utvivlsomt, at politiske beslutninger vedrørende IT i undervisningen ofte er ude af synkronisering med skolernes kompetencer til at anvende teknologien didaktisk og pædagogisk hensigtsmæssigt, som professor ved DPU her formulerer det: *"Man har haft en naiv forestilling om, at it løser problemet for os. Men det er ikke en teknisk udfordring at få teknik i klasselokalet; den virkelige udfordring er at få ændret didaktikken bag undervisningen."* (Bundsgaard, 2015)

Det siger lidt om berettigelsen for forskningsfeltet IT og læring, som allerede i mange år har beskæftiget sig med, hvordan brugen af nye teknologier kan ledsages af en didaktik, der kan sikre et stort læringsudbytte for elever og studerende (fx Gynther, 2010 og Sørensen&Levinsen, 2014). I praksis er dette langt fra enkelt og hurtigt overstået, hvilket jeg også i mit daglige arbejde som IT-entusiastisk gymnasielærer oplever. Det kan være særdeles didaktisk og pædagogisk krævende, at forløse de potentialer, som IT vitterligt rummer. Dermed er der hårdt brug for forskningsbaserede studier, som undersøger, hvordan IT-værktøjer anvendes bedst med henblik på læring, og som på en håndgribelig måde viser vejen til, at lærere selv kan tage dette værktøj i brug på en pædagogisk måde.

4: Problemformulering

Det er ud fra denne problemstilling, at jeg i denne opgave har udvalgt et specifikt fokus, nemlig *hvorvidt der kan opstå flerstemmighed i den skriftlige undervisning i dansk vha. et IT-værktøj*. Dette valg bygger på flere årsager. Vigtigst er at Olga Dysthes teori om det

¹) Betegnelsen IT bruges her bredt og dækker således også begrebet IKT.

flerstemmige klasserum (1997) vokser ud af en socialkonstruktivistisk læringstradition, og den flerstemmige tilgang til læring er bredt vedtaget som en frugtbar tilgang (fx Dolin, 2013; Christensen, 2008). Dolin kalder direkte bogen for den 'måske mest læste nordiske bog om undervisning' (2013, s. 192). Dysthes teori om flerstemmig læring vedrører netop fælles vidensopbygning og kollaboration, som ofte nævnes som én af de mest iøjnefaldende muligheder og styrker ved ny web 2.0-baseret IT-teknologi (Fx Dohn&Johnsen, 2009; Gynther, 2010) Yderligere ses en sådan deltagelse via digitale medier også af de fleste teoretikere som en væsentlig del af den digitale dannelse (fx Tække&Paulsen, 2015). Dertil kommer, at der i disse år et kraftigt fokus på skriftlighed som vej til læring. På forskerniveau, kan fx Dysthe selv og Ellen Krogh (2009) tages til indtægt herfor. Men også fra politisk hold har emnet fået stort fokus fx i gymnasieskolen fra 2005-reformens indførsel af 'ny skriftlighed', der bl.a. har til formål at opprioritere skrivning som læringsværktøj. Sågar lyder det ene af de to temaer for året opgave i teoretisk pædagogikum 'at skrive for at lære'². Studiet her kan derfor siges at være centralt i en bestræbelse på at belyse, hvordan IT kan anvendes hensigtsmæssigt i undervisningen. Yderligere har jeg i mit undersøgelsesdesign lagt vægt på at anvende en fremgang, som i sig selv kan tjene som en model til at forbedre anvendelsen af IT i undervisningen. Til dette har jeg ladet mig inspirere af evalueringstilgangen Innovativ Evaluering (IE) (Dinesen&De Witt, 2010, 2013).

5: Introduktion til undersøgelsen

Konkret har jeg i to undervisningsforløb valgt at undersøge, hvordan brugen af Microsoft OneNote-klassenotesbogen i en 2.g-klasse i dansk kan mediere og samle den fælles vidensproduktion og dialogen i gruppearbejdet mellem klasserummets forskellige

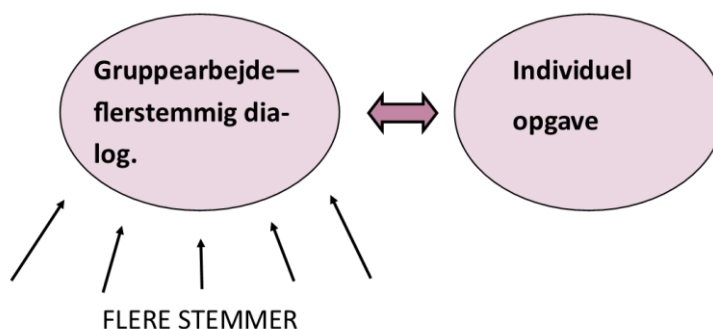


Illustration 1: Oversigtsmodel over studiets didaktiske forløb

²) www.sdu.dk

stemmer, og om eleverne kan tage denne dialog med sig videre i udarbejdelsen af en individuel skriftlig opgave. Dette har været den grundlæggende struktur i de to undervisningsforløb om fortællende journalistik og ekspressionisme, som undersøgelsen bygger på.

Fokus i undersøgelsen vil derfor være på den dialogiske interaktion og den fælles vidensopbygning i klassenotesbogens samarbejdsområde, selvom den kontekstuelle og fænomenologiske tilgang, jeg her har valgt har bragt mig noget videre omkring. Derfor vil der i undersøgelsens forløb opstå mindre afstikkere til fx brug af klassenotesbogen som portfolio og som fælles notesbog mere bredt, fordi disse ting viser sig at have en sammenhæng med en flerstemmig brug af klassenotesbogen. Men disse absolut relevante aspekter, har jeg undervejs forsøgt at afgrænse og kun arbejde videre med de mest relevante ting i forhold til opgavens fokus.

Inden selve undersøgelsen går i gang, følger der først en gennemgang af Dysthes teori om det flerstemmige klasserum og den sociale læringsteori bag, for at kunne belyse problemstillingen så dybt som muligt. Teorien om det flerstemmige indkredses derefter til nogle mere specifikke tegn på flerstemmighed, som jeg kan lede efter i mine undersøgelser. Disse suppleres af Gregory Batesons refleksionsniveauer for læring, som skal danne baggrund for en forståelse på hvilket læringsniveau, der opstår en flerstemmig brug af klassenotesbogen.

Herefter følger en kort, principiel diskussion af mulighederne for flerstemmighed i IT-værktøjer og en begrundelse for mit valg af klassenotesbogen. Herefter beskrives denne som læremiddel og jeg vil foretage et egentligt forskningsreview for at afklare, hvor min undersøgelse placerer sig i feltet. Inden en beskrivelse af de didaktiske designs, som skal danne baggrund for min undersøgelse, følger en redegørelse for mine metodevalg og min opstilling af det undersøgelsesdesign hele besvarelsen skal bygge på.

Der er en del analyser, screenshots m.m. som af hensyn til pladsen er placeret som bilag. Der gøres undervejs opmærksom på, når dette sker.

6: Det flerstemmige klasserums læringsteori

6.1: Det sociale syn på læring

Som nævnt vil jeg først redegøre for det sociale læringssyn, som Dysthe bygger på. Det har rødder i den russiske psykolog og læringsforsker Lev Vygotsky. Hos ham beskrives læring som noget, der opstår, når den enkelte deltager i kulturelle og sociale praksisser og derefter internaliserer det og gør det til sit eget (Dolin, 2013, s. 186). Også Dysthe tager udgangspunkt i denne dobbelte proces mellem det sociale og det individuelle, som grundlæggende for læreprocessen (1997, s. 55). Men hun lægger som andre socialkonstruktivister vægt og fokus på de sociale dimensioner af læringen og ser dem som 'helt grundlæggende for læring' (2003, s. 48). Dvs. at den sociale kontekst ikke bare påvirker læringen, men er en integreret del af den (2003, s. 49). Præcis hvilken rolle, de sociale og individuelle processer spiller, er en for lang diskussion at afklare her. Men jeg ser god grund til at fremhæve den danske læringsforsker Knud Illeris' gentagne understregninger af balancen mellem disse to dimensioner i læringen (2015), hvilket særligt kan ske gennem refleksion. Dysthe er selv inde på nødvendigheden af mere individuelt at 'sammenbinde' det lærte og hæfter sig i sin undersøgelse ved, at elevernes brug af logbog synes at kunne mediere denne proces (1997, s. 105). Dette kan siges at rumme en pointe i forhold til et IT-værktøjs evne til at mediere flerstemmighed. Ideelt set må værktøjet både kunne afforde individuelle processer med rum for tilegnelse og refleksion og, som jeg i dette afsnit vil udfolde, mere kollektive rum for dialog og meningsforhandling i Dysthes og Wengers forstand (2004). Ikke desto mindre ligger mit fokus i nærværende studie på den læring, der foregår i gruppen eller det konkrete praksisfællesskab i klassen, og jeg vil derfor fokusere på de kollektive processer. I min gennemgang af den sociale læringsteori vil jeg begynde mit nedslag hos det direkte, teoretiske udgangspunkt for Dysthe, nemlig den Vygotsky-inspirerede Michael Bakhtin og hans teorier om dialogen. I gennemgangen af Bakhtins enorme værk vil jeg derfor lægge fokus på de aspekter af hans tænkning, som er centrale for at forstå Dysthe.

6.2: Bakhtin og dialogen

Bakhtin er egentlig litteraturforsker, men hans helt centrale begreb om det dialogiske er i Vygotsky-traditionen blevet hentet ind i læringsforskningen. Grundlæggende forstår Bakhtin tilværelsen som dialogisk på tre planer (Dysthe, 2003, s. 111):

- 1) Eksistentielt, som vedrørende menneskets position i tilværelsen.
- 2) Sprogligt, idet al kommunikation forstås som dialogisk.
- 3) Endeligt som en modsætning til det monologiske.

Det er de sidste to punkter, der er relevante her. Bakhtin ser ikke kommunikation som en overførsel af indhold fra en afsender til en modtager, men som noget der konstrueres i mødet mellem afsender og modtager i en slags 'fælles tredje rum' i kommunikationen (Andreasen, 2003, s. 68). På den måde opstår og konstrueres viden i en social interaktionsproces. Bakhtin formulerer det således i 1978: *"Der er heller ikke et færdigt budskab X. Det bliver ikke overført fra den første til den anden, men konstrueret mellem dem, som en ideologisk bro."* (citeret efter Dysthe, 1997, s. 203-04). Forståelse er dermed en form for svar eller reaktion, hvilket er det 'aktiverende princip', der får kommunikationen til at forløbe (1997, s. 69).

Relevant er det her at bemærke, at læring dermed må tænkes at foregå ved, at man selv indgår i dialogen, optager ytringen, der er ladet med andres betydningsmuligheder og derigennem lader den med sin egen betydning (Andreasen, 2003, s. 68) Sagt med andre ord, så må man 'reaccentuere' den sociale konteksts ytringer, man møder og derved gøre dem til det Bakhtin kalder 'indre overbevisende ord'. Det sker ved at: *"(...)afprøve, give ens egen version, finde ens egen 'accent'. Kun sådan kan man 'appropriere' den andens ord, og kun sådan kan der opstå 'indre overbevisende diskurs'."* (Dysthe, 2003 s. 118).

Det er disse ytringer, der via det dialogiske, er gjort til 'indre overbevisende ord'. Bakhtin ser disse som modsætning til det monologiske, autoritative ord. Dette kræver omvendt blot godkendelse, sådan som det når frem til modtageren, fordi det på forhånd er defineret af en anerkendt autoritet. Det får netop sin autoritet fra traditioner eller autoriteter. Dysthe er selv inde på, at skolen og undervisningen på den måde på forhånd er socialt kodet med autoritative ord (1997, s. 73). Læreren er jo pr. definition en autoritet, hvorfor den rene dialog egentlig er utopisk (ibid., s. 80-81). Det kommer derfor let til at virke kunstigt og skrøbeligt at ville fremelske en indre overbevisende dialog i undervisningen (Dolin, s. 193). Denne kritik af anvendeligheden af det dialogiske princip er berettiget, fordi elever ofte ikke er indstillede på, at tage det fælles læringsansvar på sig, som den dialogiske undervisning kræver, hvorved dialogisk tænkt undervisning kan bryde sammen. I kraft af min egen erfaring som lærer kender jeg udmærket denne indstilling, i det jeg af og til møder klasser, der dybest set bare efterspørger, at jeg stiller mig op til tavlen og

gennemgår stoffet. Og jeg genkender ofte mig selv i Dysthes beskrivelse af den lærer, der egentlige bare leder efter det 'rigtige' svar, og dermed blot simulerer en dialog (1997, s. 70). Men denne kritik betyder ikke, at teorien er ugyldig på undervisningsområdet. Paradokset kan også ses som en konsekvens af en stærk nedgroet formidlingshabitus i vores vestlige skolekultur, som kan opblødes med træning. Bakhtin er selv inde på, at alle grupper har bestemte måder at ytre sig på, og disse sociale sprog indvirker på 'vores måder at tænke, handle og udtrykke os på'. (Dysthe, 2003, s. 116) Dette betyder ikke, at Bakhtin ikke anser disse gruppers kommunikation som dialogisk, men det må betyde, at der i nogle fællesskaber og klasser kan være langt til at realisere egentlig dialogisk undervisning, hvilket både forskning og mit eget studie her synes at bekræfte.

6.3: Det flerstemmige klasserum

Hos Bakhtin udvides det dialogiske fra kun at handle om en lukket kommunikation mellem to eller få parter, fordi en ytring vil stå i relation til tidligere og endda fremtidige ytringer. På den måde opstår der en polyfoni af stemmer, som på en gang bevarer deres forskellighed og holdes sammen i en gensidig dialog (Dysthe, 1997, s. 71). Det er herfra Dysthe henter sin forståelse af det flerstemmige klasserum, hvor der på en gang er en mangfoldighed af stemmer fra elever, tekster, lærer, lærebøger m.m. Men disse stemmer i de samspilssituationer, der kan opstå i undervisningen, må indgå i en dialogisk interaktion med hinanden, for at der kan opstå læring, og for at man kan tale om et flerstemmigt klasserum (ibid., s. 67).

Dysthes undersøgelser af, hvordan der kan opstå flerstemmighed i undervisningen, bygger på den amerikanske klasserumsforsker Martin Nystrand, som i starten af 1990'erne studerer dialogiske træk i undervisningen i USA. Bl.a. interesserer han sig for det hensigtsmæssige i en dialogisk fællesfortolkning af fiktionstekster, hvor eleverne selv får mulighed for aktivt at respondere og kommentere på hinandens, lærerens og den givne fiktionsteksts ytringer for derigennem at 'forhandle' en kollektiv forståelse: *"In dialogically organized instruction, teacher-student interaction extends to the substance of the discourse, so that multiple perspectives offered by teacher, students, and course readings all affect the shared understandings that the class collectively negotiates"* (Nystrand, 1997, s. 18)

Dysthe overtager sine tre primære veje til det dialogiske og flerstemmige klasserum, *autentiske spørgsmål, optag og høj værdsætning af elevsvar*, direkte fra Nystrand og overfører dem i en nordisk kontekst. De forklares således (1997, s. 62-63):

- 1) Brug af **autentiske og åbne spørgsmål**. Spørgsmålene skal så vidt muligt undgå at pege på, at der i forvejen findes et fastlagt facit, således at der indbydes til reel overvejelse, der ikke bare er en reproduktion af fx bogens eller lærerens viden. Som nævnt er dette ofte vanskeligt, fordi læreren jo kender 'de rigtige' svar, men egentlig bare spørger for at høre, om eleven kan dem. Derfor må spørgsmålene mest muligt invitere til elevens autentiske overvejelse. Fx med en formulering som: "Hvad tror du...?"
- 2) Brug af **optag**. Elevernes svar skal i størst mulig udstrækning tages med videre i de næste spørgsmål, som læreren formulerer. På den måde imødekommes den ytring, eleven kommer med og en egentlig dialog kan etableres. Dysthe forstår også optag, som når 'elever refererer til og bygger videre på klassekammeraters svar eller indskud, for eksempel i en gruppesamtale.' Dysthe har flere interessante forslag til, hvordan dette kan ske i den skriftlige dimension, fx gennem 'planlagt' optag ved at tage udgangspunkt i elevtekster eller et stykke af en elevs logbog, hvilket peger på, at et IT-værktøj gerne må gøre en sådan udveksling af tekster nem og overskuelig.
- 3) Brug af **høj værdsætning**. Værdsætning forstås her som noget mere end kommentarer som 'flot', 'korrekt' eller lignende. Denne type værdsætning signalerer, at læreren har et facit og evaluerer i sin kommentar. Høj værdsætning er i stedet at anerkende det vigtige og værdifulde i elevens indlæg og bruge det i den videre undervisning. Interessant er det her, at Dysthes undersøgelser peger på, at den skriftlige værdsætning af elevernes mere uformelle skrivning, fx i en logbog, ofte vægtes højere af eleven (1997, s. 228). Dette synes at pege på, at et digitalt værktøj må kunne muliggøre denne proces for læreren.

6.4: Lærere og elever som didaktiske designere

Dysthe fremhæver også et par andre essentielle greb for at fremme dialogen, nemlig brug af rollespil og en deling af kontrol. Rollespillet, hvor eleverne skal indtage en bestemt rolle, inden de går i dialog med andre elevers svar, tvinger eleverne væk fra deres personlige og forsigtige tilgang til hinanden og giver dem en frihed til at indgå i en mere ægte dialog

(1997, s. 229). Dette greb er i sig selv et interessant didaktisk greb, som sagtens kan praktiseres på skrift, men som jeg dog har valgt ikke at anvende her. Men jeg vil gerne pointere, at denne tilføjelse til Nystrand også kan ses som en generel erkendelse hos Dysthe af, at det dialogiske er noget som ofte må stilladseres af læreren, og som kræver lang tids træning for at realisere. Derfor taler Dysthe for en gradvis deling af det hun kalder kontrol eller ansvar for læringen. I de tre klasser, hun har fulgt, er lærerne begyndt med en relativ høj lærerkontrol, men har gradvist ladet eleverne overtage mere ansvar. På baggrund af resultaterne af den proces konkluderer Dysthe, at hvis eleverne kan have medindflydelse på læringens mål, læreredskaber og brugen af disse, så er den ikke blot at foretrække, men 'et vigtigt træk ved det dialogiske klasserum' (1997, s. 237-239). Med disse tanker ser jeg en stor parallel til det fokus på værdien af eleverne som didaktiske designere, som nyere IT-didaktik anlægger (fx Gynther 2010; Sørensen og Levinsen, 2014), hvilket synes at pege på, at teorien om flerstemmig læring kan være en frugtbar forbindelse mellem IT og pædagogisk teori, som nutiden efterspørger.

6.5: Klassen som et praksisfællesskab

En anden vigtig pointe kan ligge i at betragte det flerstemmige klasserum som et praksisfællesskab, hvor mening skabes gennem deltagelse og tingsliggørelse i praksisfællesskabet (Wenger, 2004, s. 66). Med vægtningen af at læring er social deltagelse ligger Wenger i naturlig forlængelse af ovenstående sociale læringsteori. Dysthe peger også selv flere gange på denne forbindelse (fx 2003 og 2006). Praksisfællesskabet er karakteriseret ved en fælles virksomhed, gensidigt engagement og et fælles repertoire (2004, s. 90). I forhold til at anvende et IT-værktøj til læreprocesser og til at tingsliggøre læringen må dette pege på vigtigheden af, at den enkelte også rent teknisk er i stand til at anvende det pågældende værktøj. Dette vil dels gøre det nødvendigt, at den enkelte igennem sin deltagelse i praksisfællesskabet efterhånden lærer at bruge værktøjet, men måske først og fremmest, at værktøjet besidder en brugervenlighed, der gør det formålstjenligt til de opgaver, der skal løses.

Den art af tingsliggørelse, som et IT-værktøj indeholder, spiller også ind på, hvordan jeg kan undersøge, om IT-værktøjet kan mediere en flerstemmighed i undervisningen. Hos Wenger beskrives tingsliggørelsen som det, at meningen er 'stivnet i faste former og har fået objektstatus' (2004, s. 74) Dette vil fx gælde for svarene på en opgave, eller den danske stil. Men disse er samtidigt kun 'toppen af et isbjerg'. Betydningen ligger ikke kun i

produkternes form, men også i processerne bag, som ikke kan adskilles fra hinanden (2004, s. 76). Sådanne processer kunne fx være et mundtligt gruppearbejde, der ligger bag besvarelsen. Dette rejser spørgsmålet, om jeg overhovedet kan undersøge det flerstemmige i bruge af et IT-værktøj, uden at medtage den mundtlige dialog? Det mener jeg godt jeg kan, selvom Dysthe selv netop påpeger sammenhængen mellem det mundtlige og skriftlige i undervisningen, og at de vokser ud af hinanden, hvorfor det er frugtbart i at kigge på samspillet mellem dem. (1997, s. 120, 123). For dette studie er udeladelsen af de mundtlige processer også et ressourcespørgsmål. Men omvendt fokuserer det samtidigt mit spørgsmål ind på det skriftlige, så jeg reelt undersøger om IT-værktøjet i tingsliggørelsen kan fastholde flerstemmigheden i både de skriftlige processer, der går forud for produktet og i produktet selv. Som støtte for dette fokus kan det anføres, at Dysthe selv er foregangskvinde i Norden i forhold til at videreføre og videreudvikle synet på det skriftlige som et dialogisk værktøj. I flere af sine værker taler hun for skrivning som tænke- og læreredskab og integrerer selv dette i sin tænkning af det flerstemmige klasserum (1997, s. 75-76). Og da de fleste IT-værktøjer, der bruges i den fysiske undervisning i dag er skriftbaserede, så vil jeg hævde, at det faktisk er muligt og hensigtsmæssigt, at undersøge om netop den skriftlige deltagelse kan ses som udtryk for flerstemmighed – også selvom det i nogen grad kun viser 'toppen af isbjerget'.

I forhold til min undersøgelse rejser dette spørgsmålet om, hvad man så bør kigge efter for at finde tegn på, at klassen har arbejdet flerstemligt og derved indgået i en social læreproces via IT-værktøjet?

7: Tegn på flerstemmighed i elevprodukterne

7.1: Optag og reaccentuering

Målet i dette studie er ikke i faglig forstand at undersøge om brugen af IT-værktøjet forøger elevernes læring, men om brugen kan mediere de processer, som skaber et flerstemligt klasserum. Af de tre kendetegn på det flerstemmige klasserum hviler de *åbne spørgsmål* og *høj værdsættning* i første omgang på læreren. Dysthe skriver at lærerens rolle er som en skuespilsinstruktør: "(læreren) *har ansvaret for, at konflikterne mellem stemmerne bliver tematiseret og gjort til genstand for overvejelse, så der kan skabes mening til sidst.*" (1997, s. 225) I citatet her betones det, at forskellene mellem elevernes

stemmer tydeliggøres, men Dysthe anvender også andre ord i sine beskrivelser af flerstemmigheden. Fx at stemmerne må mødes i et 'sam- og modspil' (2003, s. 113) som en 'interaktion' (1997, s. 224) eller, som jeg allerede har citeret, som en 'reaccentuering', hvor eleven formulerer sin egen version af optaget af en anden stemme i klasserummet. Det er netop pga. den dialogiske proces, der ligger i ordet 'reaccentuere', at jeg her vælger at anvende dette ord i undersøgelsen af elevprodukterne.

Det tredje kendetegn *optag* er både lærerens redskab til at iværksætte, at dette sker. Men Dysthe bruger som nævnt også dette om at elever 'refererer til og bygger videre på klassekammeraters svar eller indskud' (1997, s. 63). Også her, mener jeg, at begrebet 'reaccentuering' har sin særlige berettigelse, fordi det kan sammenknytte det kollektive og det individuelle i læreprocessen og dermed ses som udtryk for på hvilket niveau, eleven foretager et optag. Jo større grad af reaccentuering, jo højere kompleksitet af læreproces. Dette må betyde, at de træk på flerstemmighed, jeg skal undersøge er om:

- 1) Stemmernes mødes i et sam- og modspil.
- 2) Der er tegn på optag og reaccentuering af tidligere elevsvar i elevernes tingsliggørelse i henholdsvis gruppeprocesserne og den endelige danske stil.

Særligt det sidste, vil jeg dog mene, er forbundet med et undersøgelsesmæssigt problem. Tegnene på optag i elevernes arbejde vil ofte være stærkt udviskede og svære direkte at identificere (Dysthe, 2003, s. 114). Om der er tale om optag vil derfor i nogen udstrækning hvile på en fortolkning. Derfor vil i den afsluttende analyse af optag og reaccentuering i elevstilen lave et analysedesign, hvor dokumentationen kan stå direkte overfor min fortolkning og vurdering, sådan at læseren selv kan tjekke vurderingen efter. Men da jeg selv er biased af min dobbeltrolle, finder jeg det hensigtsmæssigt også at undersøge elevernes oplevelse af deres læreproces i forløbet gennem kvalitative interviews. Og for at kunne vurdere karakteren af denne oplevelse har jeg brug for en målestok for hvilken grad af flerstemmig læring, de oplever gennem brug af IT-værktøjet, hvilket jeg vil beskrive i det efterfølgende afsnit. Med disse tre typer af målinger, kan jeg opnå en triangulering af mine undersøgelser, som vil styrke validiteten af mine udsagn (Preece, Rogers&Sharp, 2015, s. 230).

7.2: Refleksive udtryk for flerstemmig - Bateson

Som nævnt finder jeg det også interessant at opnå et udtryk for på hvilket refleksivt eller læringsmæssigt niveau, eleverne er i stand til at forholde sig til de læringsprocesser, de møder i forløbet. Til dette formål finder jeg det relevant at anvende Gregory Batesons læringsniveauer, som kategoriserer læring efter dens forskellige grader af refleksion (Bateson, 2005). Det interessante ved Bateson er, at han ikke er interesseret i, hvordan man lærer at udføre enkelte handlinger, men hvordan mennesket tilegner sig, det som også er i centrum her, nemlig en bestemt handlings- eller læringsstil (Ølgaard, 2004, s. 124) Bateson anvendes fx også direkte af Illeris (2015, s. 54-55) og Mads Hermansens (2005, s. 23) som en målestok for graden refleksion og kompleksitet i læreprocessen. Derfor vover jeg også her at påstå, at jo højere læringsniveau eleverne er i stand til at betragte deres flerstemmige brug af klassenotesbogen ud fra, jo mere højere og mere kvalificerede er graden af de læringsprocesser, de har gennemgået i arbejdet med klassenotesbogen. Bateson opererer med fem læringsniveauer, hvoraf det særligt er niveau to og tre, der formodes at være relevante her. Derfor er det også her vægten lægges i denne korte gennemgang:

Læringsniveau 0: Her er der tale om ren reaktion på et signal. Som fx at man går til pause, når man hører klokken. Denne reaktion er allerede indlært på forhånd, hvorfor der hverken er refleksion eller egentlig læring involveret på dette trin (2005, s. 285 ff).

Læringsniveau 1: Her er læringen stadig betinget af stimuli og respons, men man kan her lære at ændre sin reaktion på et signal, hvis det optræder i samme kontekst som før. Det vil i denne sammenhæng svare til, at eleven kan forholde sig dialogisk til andre svar i situationer, hvor læreren har forklaret, hvad han skal gøre. Men eleven er ikke bevidst om, hvad han gør og kan ikke overføre det til andre kontekster.

Læringsniveau 2: Her lærer man at gennemskue det skema, som det lærte på niveau 1 er indrettet efter, sådan at man mere frit og bevidst kan overføre det til andre, men ikke væsensforskellige kontekster (2005, s. 294-95) Her er der langt større refleksion og bevidsthed involveret, men endnu ikke så meget, at man frit kan ændre denne vane. Dette forstår jeg sådan, at eleven nu har lært en bestemt måde at agere på og forstår så meget af, hvori det dialogiske består, at han kan overføre det fra fx tale til skrift, eller til en

undervisningssituation i en anden klasse, men eleven kan ikke selv gennemskue, hvordan det bedst udnyttes i forskellige sammenhænge.

Læringsniveau 3: Her kan man gennem en bevidstgørelse af de tidligere udforskede vaner og præmisser på niveau 2 nå til en endnu større frihed og fleksibilitet i forhold til at bruge og styre mønstrene i andre kontekster. Dette kalder Bateson, at man opnår læring om læring (2005, s. 304). Bateson er selv meget skeptisk i forhold til, om det overhovedet er muligt at nå dette niveau for almindelige mennesker, men jeg støtter mig her til Illeris (2015, s. 91) og Majgaard (2011, s. 30), der påpeger, at dette svarer til nutidens begreber om metalæring og bevidsthed om egen læringsstil. Dette forstår jeg sådan, at eleven her er bevidst om, hvilke kvaliteter det har at indgå dialogisk i undervisningen og kan vurdere, hvad der fungerer godt i hvilke situationer.

Ifølge Bateson er læringsniveau 4 sammenligneligt med en evolutionær udvikling, hvorfor jeg i al beskedenhed vil udelade dette af betragtning her.

8: Flerstemmighed og IT-værktøjer

Som en opsamling og en begrundelse for mit valg af undersøgelsesobjekt, vil jeg her kort diskutere, hvilke grundlæggende affordances et flerstemmigt IT-værktøj må rumme.

Affordances forstås her som de brugsmuligheder, læremidler har i forhold til at understøtte forskellige typer af undervisnings- og læringsaktiviteter (Dohn&Hansen, 2016, s. 37) Dette kan ses i forlængelse af Vygotskys syn på læring som medieret igennem et artefakt. Et IT-værktøj kan være et sådant artefakt. Det interessante er her at redskaber så at sige iscenesætter læreprocessen, fordi de er bærere af bestemte kulturer og ideologier.

Derfor er den sociokulturelle læringsteori også optaget af, hvad artefaktet gør ved læreprocessen (Dysthe, 2003, s. 52). Værktøjets affordances må dog også betragtes fra et mere relationelt syn, som James Gibson oprindeligt formulerer det i 1986: "*It is equally a fact of the environment and a fact of behavior.*" (citeret efter Dohn&Hansen, 2016, s. 34).

Brugsmuligheder vil derfor også afhænge af brugerne og den kontekst, som værktøjet indgår i. Læremiddelforskeren Jens Jørgen Hansen formulerer det sådan, at intet læremiddel er 'et tryllemiddel i sig selv' (2010, s. 37), hvilket fx vil betyde, at det vil være nemmere at bruge et IT-værktøj, hvis design og funktionalitet er kendt af brugerne, end et, der virker mere fremmed.

Overordnet må man derfor forlange, at designet opleves som brugervenligt, så tærsklen til at indtræde i praksisfællesskabet ikke bliver for høj, og for i det hele taget at være et effektivt læringsværktøj (Preece, Rogers&Sharp, 2015, s. 19). Derudover må det lægge sig i slipstrømmen af den nye web 2.0 læremiddelkultur, som muliggør kollaboration (Gynther, 2010, s. 17). Yderligere må værktøjet også lægge op til interaktion og reaccentuering mellem klasserummets stemmer. Dette synes fx google docs, at muliggøre. For det første er

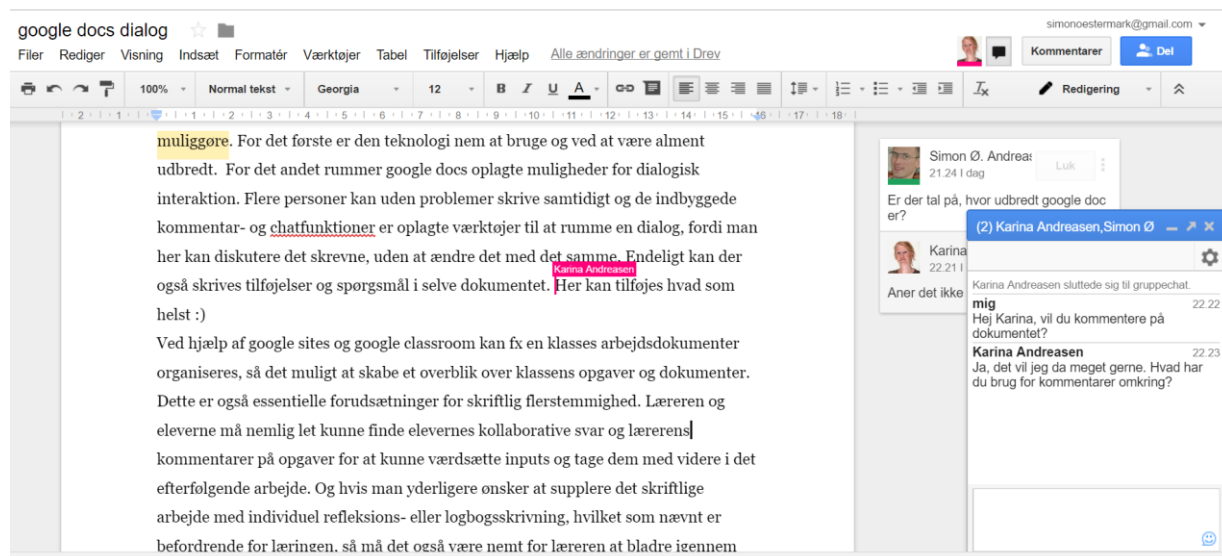


Illustration 2: Dialog i google docs

google docs nem at bruge og efterhånden alment udbredt. For det andet rummer google docs oplagte muligheder for dialogisk interaktion. Flere personer kan uden problemer skrive samtidigt, og de indbyggede kommentar- og chatfunktioner er oplagte værktøjer til at rumme en dialog, fordi man her kan diskutere det skrevne, uden at ændre det med det samme. Endeligt kan der også skrives tilføjelser og spørgsmål i selve dokumentet (se illustration 2).

Ved hjælp af google sites og google classroom kan fx en klasses arbejdsdokumenter organiseres, så det er muligt at skabe et overblik over klassens opgaver og dokumenter. Dette er også essentielle forudsætninger for skriftlig flerstemmighed. Læreren og eleverne må nemlig let kunne finde elevernes kollaborative svar og lærerens kommentarer på opgaver for at kunne værdsætte inputs og tage dem med videre i det efterfølgende arbejde. Og hvis man yderligere ønsker at supplere det skriftlige arbejde med individuel refleksions- eller logbogsskrivning, hvilket som nævnt er befordrende for læringen, så må det også være nemt for læreren at bladere igennem elevens dokumenter til dette formål, fx

for at kunne praktisere det som Dysthe kalder 'planlagt optag', hvor læreren fx starter en time op ud fra en elevs logbogsskrivning fra sidste time. Det er min vurdering, at google docs mht. til overskuelighed og lærerens mulighed for at bladre igennem elevernes refleksionstekster kommer til kort i forhold til fx et værktøj som Microsoft OneNote klassenotesbogen, som i mine øjne mere oplagt afforder kombinationen af fælles og individuelle aktiviteter på en mere samlet og overskuelig måde. Dette er den ene væsentlige grund til, at jeg i dette studie har valgt at foretage min undersøgelse på klassenotesbogen. Den anden er, at jeg som lærer på en skole, der netop har besluttet at satse på Office 365 og klassenotesbogen frem for google docs, dermed har mere naturlig adgang til at undersøge brugen i praksis. I det efterfølgende vil jeg derfor kort karakterisere klassenotesbogen som læremiddel.

9: Klassenotesbogen som læremiddel

OneNote bliver lanceret i 2007 som en del af officepakken og bliver primært markedsført som et produktionsværktøj til virksomheder. I 2014 lanceres OneNote klassenotesbogen, som en konsekvens af en satsning på og en konkurrence om undervisningsverdenen, som både Apple, Google og Microsoft de senere år har indgået i. På klassenotesbogens egen hjemmeside beskrives programmet derfor med direkte adressering til læreren, som et værktøj, der kan spare tid, organisere undervisningsmaterialet og facilitere samarbejde.³ Programmet er gratis til både Mac og Windows og kan bruges på tværs af platforme. Yderligere er det en del af Windows 365 education-pakken, som tilbydes gratis til alle skoler, hvilket gør det til et billigt og lettilgængeligt læremiddel på linje med konkurrenten Googles værktøjer.

Designet afspejler en gammeldags notesbog med faner (se illustration 3). Og Microsoft spiller som regel selv på denne analogi i deres visuelle præsentation af produktet. Således peger designet på skriften som den primære modalitet. Notesbogen rummer dog en lang række muligheder for at integrere lyd- og videooptagelser, youtubeklip, quizzes, tegning m.m. således, at det kan fungere som et multimodalt læremiddel i kraft af denne samtidighed af forskellige tegnverdener og medier (Selanders&Kress, 2012, s. 24).

³) <https://www.onenote.com/classnotebook>

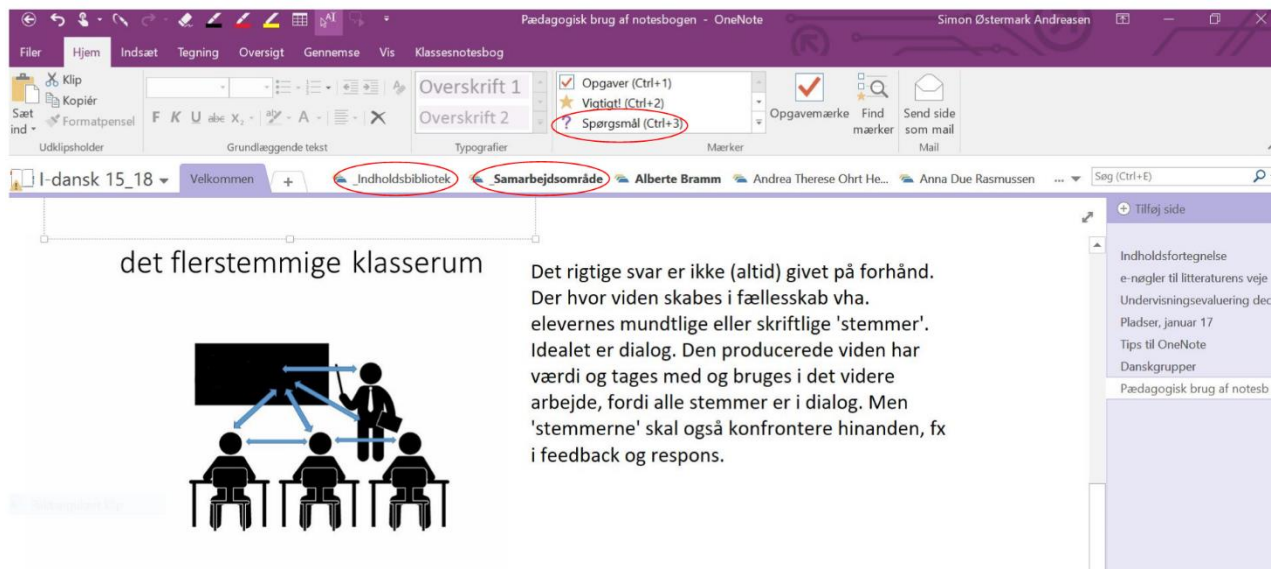


Illustration 3: Skærbillede af klassenotesbogen øverste side, hvorfra de andre dele er tilgængelige. Øverst er fanerne/sektionerne og i siden ses en oversigt over hver fanes/sektions sider.

Men da affordances som nævnt kun kan udnyttes i den grad, som konteksten og det didaktiske design tillader, vil jeg ikke her gå ind i det (stadigt) voksende antal af muligheder, som OneNote rummer.

Det der helt fundamentalt adskiller klassenotesbogen fra den traditionelle OneNote, er at den integrerer tre forskellige notesbøger i en og samme notesbog. Som det fremgår af illustration 3, så består den af:

- Et *indholdsbibliotek*, hvor kun læreren har skriveadgang og kan indsætte undervisningsmaterialer, fx lektionsplaner, opgaver markeret med spørgsmålstegn, tekster m.m.
- Et *samarbejdsområde*, hvor alle, både lærer og elever kan indsætte og oprette materiale og skrive kollaborativt.
- En *personlig notesbog* til hver af eleverne, som kun den enkelte elev og læreren kan se og skrive i. Yderligere er der indbygget et værktøj, så læreren nemt kan bladere igennem elevernes notesbøger og fx kommentere opgaver eller skrive kommentarer.

Man kan derfor hævde, at klassenotesbogen på en mere overskuelig og samlet måde organiserer den fælles vidensproduktion og den individuelle bearbejdelse, end fx google docs. Men som mine undersøgelser også peger på, så vil ikke alle elever finde klassenotesbogen overskuelig efterhånden som den fyldes op. Muligheden for både at

oprette nye sektioner og nye sektionsgrupper betyder, at OneNote i virkeligheden bag notesbogsdesignet er opbygget som et traditionelt mappesystem, og det finder nogle elever overskueligt, og andre ikke. En elev udtrykker fx sin begejstring sådan: *”Det er mere brugervenligt end google docs, når det hele er samlet ét sted. Så slipper man for at skulle dele det hele bagefter, som i google docs.”* Mens en anden helt modsat siger: *”Det giver slet ikke mening for mig, hvor tingene er, det er ikke til at finde rundt i, når man skal bruge det.”* (bilag 1) Det er min oplevelse, at denne dikotomi i opfattelsen har fulgt klassenotesbogen i alle de klasser, hvor jeg har brugt den og derfor er en reel udfordring ved at anvende den som et læremiddel.

Netop som læremiddel kan klassenotesbogen ud fra Jens Jørgen Hansen kategorisering ses som et funktionelt læremiddel. Disse er læremidler til at lære med, og er 'læremidler, der medierer elevens proces i at opleve, forstå og gøre noget, kommunikere og deltage'. (2010, s. 67) De funktionelle læremidler kan yderligere deles i 3:

- 1) Kognitive,
- 2) kommunikative og
- 3) kompencerende.

Her kan klassenotesbogen for det første betragtes som et kognitivt læremiddel, fordi det hjælper eleven med at tilegne sig og bearbejde viden (ibid., s. 70) Men det kan også betragtes som et kommunikativt læremiddel, fordi det lægger op til også at anvendes til dialog og kommunikation (ibid., s. 75). De kommunikative læremidler, der som klassenotesbogen integrerer web 2.0 funktionaliteter, er samtidigt med til at remediere det traditionelle klasserum og knopskyde det til virtuelt dialogrum, virtuelt undervisningsrum og/eller personligt læringsrum. Klassenotesbogen rummer alle disse tre potentialer. Men interessant er det netop her, at klassenotesbogen er fundamentalt anderledes og mindre tydelig, end fx google docs i den måde, det kan organisere en dialog. Den har ikke som google docs en indbygget chat og kommentarfunktion. Som illustration 4 viser, så fungerer en OneNote side mere som en tavle, hvor du frit kan sætte en kommentar, tegning, billede osv. ind hvor du vil have den, afgrænset i sit eget lille felt.

The screenshot shows a OneNote page titled "5) Form" with a date and time stamp "23. april 2017 21:09". The page is divided into sections by a horizontal bar at the top with tabs: "I-dansk 15_18", "Tidlig modernisme", "Begrebsark til tidlig modernisme", "Memphis Station", "Perioden", "Landet Atlantis", "Lystmord", and "Georg Grosz Suicide, 1916".

The main content area contains three bullet points with arrows pointing to them:

- Hvordan vil I beskrive digtets form?
Digtet er opstillet meget traditionelt. Stroferne er lige lange og der er intet der bryder den almindelige digt opstilling.
- Hvordan er det i forhold til modernistisk/ekspressionistisk formsprog?
Voldsomme tillægsord: chaotisk, heftige, forstummet.
Usædvanlige ordsammensætninger: Glasklængs-Cafeér, Fane-Bastarder
Sprængende rødt - skægsorte Flige
- Hvilken virkning har dette?
Dette gør teksten meget fængende og interessant. Man bliver fanget af teksten og den giver en et godt billede af samtiden.
Det viser den subjektive side af forfatteren, dvs. viser hvordan han opfatter verdenen

Below the bullet points, there is a line of text: "Digtet har 9 strofer, men 6 vers i hver."

At the bottom left, there is a text box: "Gruppe 3's 'rettelser'"

On the right side, there is a sidebar with a list of topics and a "Til overvejelse:" section. The sidebar topics are: PR, CTP, UM, SJP, UM, and TF. The "Til overvejelse:" section contains the following text:

Til overvejelse:
 -Hvordan er sammenhængen mellem stroferne - er det nemt at følge med?
 -Enjambement?
 Hvem udtaler digtet? Et jeg?
 -Godt med ekspressionistiske træk!! Der er stadig plads til flere ekspressionistiske træk ;)
 -Er digtets indhold og handling egentlig vildere end dets form?

Below the sidebar, there is a text box: "Måske er 'indlæg' et bedre ord?"

Illustration 4: Skærbillede af en side i samarbejdsområdet, hvor der har foregået skriftlig dialog i form af forskellige input.

Eleven kan fx bruge de indbyggede spørgsmålstegn til at tiltrække sig lærerens opmærksomhed. Da der samtidigt automatisk angives, hvem der har skrevet hvad hvornår med små initialer, og OneNote er bygget til at synkronisere af sig selv, så kan OneNote også fungere som et sådant dialogrum, selvom det ikke på samme måde som google docs appellerer til det. Det er samtidig en kendt svaghed, at klassenotesbogen stadig synkroniserer langsomt, i forhold til at kunne håndtere kollaborativ skrivning helt så problemfrit, som i google docs, og det udgør helt klart en udfordring i forhold til at anvende den dialogisk, indtil der er blevet rettet op på den mangel.

Klassenotesbogen tager sig dermed primært ud som et kombineret fælles og individuelt skrive- og notatværktøj. Men det er dybest set ret åbent og kan efter min vurdering af den kreative lærer anvendes til alt lige fra det, som Hansen kalder et virtuelt undervisningsrum (2010, s. 76) til at danne rammen om en selvstændig i-bog og dermed blive et didaktisk læremiddel. Dette er efter min vurdering både programmets styrke og svaghed. Svagheden ser jeg som det, at programmet på den måde bliver så 'imprægneret med sociale normer og betydninger', som Selander og Kress kalder de værktøjer, hvis brug i særlig høj grad bestemmes af kontekst og brugere (2012, s. 44), at det kan kræve en del instruktion, at få en flok elever til at bruge det efter hensigten. Omvendt kan man også hævde, at OneNote derved får en usædvanlig bred rækkevidde som læremiddel og kan understøtte en lang række læringsstile. Det er hvad Ole Lauridsen, den eneste læringsforsker i Danmark, der

direkte har beskæftiget sig med OneNote, hævder i en lille pjece, udgivet i samarbejde med Microsoft. For troværdigheden er denne oprindelse og det faktum, at påstandene ikke hviler på reelle undersøgelser, selvfølgelig mindre godt. Men det er desværre kendetegnende for det forskningsmæssige billede af OneNote og i særdeleshed klassenotesbogen, som jeg efterfølgende vil fremtrække de væsentligste rids af.

10: Forskningsreview

Jeg vil som nævnt i min gennemgang af eksisterende undersøgelser og litteratur på området fokusere på det, som direkte har at gøre med brugen af OneNote og undersøgelser af dialog i forbindelse med udarbejdelsen af et skriftligt produkt i danskfaget. Jeg har kun kunne finde meget lidt forskning i brugen af OneNote i læringssammenhæng og slet ingen i brugen af klassenotesbogen. Der findes dog to masterspecialer om brugen af OneNote, som er værd at nævne her. Det første er et danske studie af OneNote som individuelt notatværktøj (Andersen&Grejsler, 2013). Her undersøges dels elevernes oplevelse med at bruge OneNote og deres læringsudbytte ved at bruge det. Det konkluderes, at de elever, som bruger OneNote er glade for det som notatværktøj, og at det er velegnet til at mediere læreprocesser. Samtidigt bekræftes det også, at OneNote er et 'socialt imprægneret' værktøj, i det der er relativt store udsving i, hvordan det bruges fx fra klasse til klasse og fra fag til fag. Denne erkendelse leder også til den afsluttende konklusion om at OneNote er et læremiddel, som i stor udstrækning skal didaktiseres for få forløst sine affordances (2013, s. 84).

Det andet studie omhandler, hvordan OneNote kan fungere som en evalueringsmappe for formativ feedback. Det er foretaget på en norsk frisørskole og ender med samme konklusion (Johnsen, 2013). Undersøgelsen tager som mit studie udgangspunkt i socialkulturel læringsteori med særligt fokus på Dysthes dialogiske syn på evaluering. I opsætningen sættes fokus på samspillet mellem elevernes arbejde, selvevaluering og lærerens tilhørende evaluering. Dette arrangeres i en notesbog, som eleven deler med læreren og som begge kan skrive i. I forhold til dette studie er der altså her tale om en mere begrænset dialog med kun to skriftlige stemmer. Alligevel er det interessant at bemærke, at eleverne faktisk oplever øget læring og refleksion ved brug af OneNote. Det konkluderes derfor, at der kan foregå dialog i mellem lærer og elev, og at OneNote kan mediere denne dialog. Men netop også på den baggrund, at der er stort behov for en fysisk tilstedeværende

lærer og synlig klasseledelse og stilladsering, for at få evalueringen til at fungere (Johnsen, 2013, s. 83).

I et større perspektiv er dialogisk og flerstemmig læring undersøgt inden for feltet CSCL. Bl.a. af Lars Birch Andersen (2003) og Dysthe selv (2003). Men da dette studie ikke er sat op som CSCL, men som facetoface-undervisning fører det for vidt, at redegøre for resultater på denne flanke her. Mere relevant finder jeg det, at kigge på undersøgelser af mere analog undervisning, hvor luppen er indstillet på dialogisk og flerstemmig læring i modersmålsfagets arbejde med skriftlighed. For det første er der den amerikanske forsker Martin Nystrands (1997) og Dysthes undersøgelser og teoridannelser, som jeg allerede har gjort rede for. Her vil jeg i stedet koncentrere mig om nogle af de mest bemærkelsesværdige resultater fra undersøgelser, som på flere punkter minder om min, fordi man må forvente, at der vil være en del ligheder mellem resultaterne i de analoge studier og i brugen af OneNote. Her kunne fx nævnes Igland (2003), der undersøger effekten af lærerfeedback i skriveprocessen. Konklusionen er, at det har en positiv effekt, men det er meget individuelt, hvilken støtte eleven har brug for og på hvilket niveau eleven derfor kan anvende responsen. Smidt (2003) undersøger betydningen af elevernes mundtlige stemmer i en gruppefortolkningssituation, og hvordan den producerede viden herfra kommer videre i elevernes stile. Her konkluderes der, at det faktisk kan lade sig gøre, men der peges samtidigt på udfordringen i, at det flerstemmige i sådanne processer er betinget i, at eleverne kan se den læringsmæssige værdi af netop deres stemme og dermed tager ansvaret for klassens læring på sig (s. 304). At en egentlig dialogisk diskussion er en didaktisk udfordring at fostre peger Thomas Breinholdt Madariaga også på i sin undersøgelse af dialogisk undervisning omkring tolkning af fiktionstekster i dansk i en 8. klasse (2011). Her konkluderer han, at det er muligt at orkestrere dialogiske samtaler, men ikke uden en væsentlig indtænkning af at få animeret dialogen i det didaktiske design og direkte undervise eleverne i, hvordan man kan samtale dialogisk (s. 88-90). Alle disse undersøgelser er interessante på den måde, at de alle peger på muligheden for at opnå egentlig dialog eller flerstemmighed, og at dette ikke opstår af sig selv, men i høj grad må orkestreres i det didaktiske design. Det må jeg også forvente i brugen af klassenotesbogen. Spørgsmålet er, hvordan denne orkestrering skal formes, når dialogen tænkes ind i brugen af et IT-værktøj? Men inden jeg kommer dertil, vil jeg først gøre rede for undersøgelsens metodiske tilgang.

11: Metode

11.1: Kvalitativt casestudie

Den viden jeg efterspørger her er egentlig *hvordan* klassenotesbogen kan bruges som flerstemmet læringsværktøj og ikke *hvor meget* læring, den kan give. Det peger på, at jeg bedst opnår den med en kvalitativt funderet undersøgelse, der søger at forstå læringsprocesserne indefra (Tanggaard&Brinkmann, 2010, s. 18). Ud fra tiden og ressourcerne til rådighed her, har jeg valgt at fokusere undersøgelsen på en enkelt klasses brug af klassenotesbogen.

Det drejer sig om en 2.g. klasse, som jeg selv underviser i dansk. Dermed er der tale om et casestudie, som kan ses som 'et detaljeret studie af et enkelt eksempel' (Flyvbjerg, 2010, s. 464). Den involvering, jeg som undersøger vil få i dette studie, giver den fordel, at jeg potentielt kan opnå en dybere fænomenologisk indsigt i de processer, studiet vedrører (ibid., s. 481) Samtidigt behøver dette ikke at betyde, at et sådant studie ikke kan have validitet til at kunne danne baggrund for egentlig teoridannelse. (ibid., S. 465). Et synspunkt, som også bakkes op af Kvale og Brinkmann, hvis undersøgelsen ellers er gennemført metodisk forsvarligt (2009, s. 291).

Klassen er en typisk gymnasieklasse med studieretningsfagene samfundsfag og engelsk, hvilket næsten 1/3 del af skolens elever har⁴. Samtidig er det gymnasiets internationalt tonede klasse, som får den til at skille sig lidt ud fra massen. Skolens internationale koordinator beskriver klassens elever som nogle, der er vant til at deltage i klassediskussioner, uden at have tilegnet sig udpræget gode studievaneer i folkeskolen. De internationale elever er dog typisk mere ambitiøse og ressourcestærke. Men også mere individuelle og opfatter fx sig selv som fagligt stærke, nogle gange uden den helt store basis i realiteterne. Uden at det er i ekstraordinær grad kan samarbejde og kompromisser ofte være en udfordring i denne klasse. Fra et lærermøde ved jeg selv, at to af klassens lærere af denne grund næsten ikke anvender større gruppearbejder i klassen længere. Dermed kan klassen ikke antages at være specielt trænet i den dialogiske og interaktionistiske tilgang til læring, som begrebet flerstemmighed bygger på, men heller ikke at have usædvanligt dårlige forudsætninger for at kunne anvende denne tilgang. På den baggrund mener jeg, at jeg kan betragte min case som en *kritisk case*, således, at jeg kan formode, at det er

⁴) Se bilag 2

sandsynligt, at hvis det, jeg i mit studie finder ud af gælder for min case, så vil det gælde for alle (Flyvbjerg, 2010, s. 475).

11.2: Videnskabsteoretisk udgangspunkt

Min egen dobbeltrolle som lærer og undersøger er også en overvejelse værd i forhold til at vælge en fremgangsmetode til dette studie. Principielt er den ikke anderledes, end den i praksis vil være for enhver lærer, der ønsker at evaluere og forbedre sin undervisning. Men her skal undersøgelsen selvfølgelig samtidigt kvalificeres videnskabeligt, hvorfor jeg ud fra et synspunkt er biased i forhold til min egen undersøgelse. Omvendt har jeg i denne undersøgelse ønsket at 'tage denne tyr ved hornene', netop for at drage de pragmatiske fordele min situation har. Ved at tage den størst mulige og forsvarlige konsekvens af min rolle, håber jeg, at en mere interaktionistisk og processuel tilgang kan gøre det nemmere for andre undervisere at anvende, ikke bare den viden mit studie frembringer, men også processerne eller konteksten omkring den. Ud fra et socialkonstruktivistisk og systemisk udgangspunkt kan man argumentere for, at det netop er denne viden om hvad, der får et program til at virke, der er interessant, og ikke bare om programmet fx kan mediere flerstemmig undervisning (Dinesen&De Wit, 2010b). Som jeg allerede har nævnt indledningsvist, så tyder meget på, at det i høj grad er denne type af viden, som efterspørges og er nødvendig i den danske undervisningsverden.

For at tage konsekvensen af mit udgangspunkt og for at få et stort indblik i konteksten og sammenhængen har jeg derfor til denne undersøgelse valgt at lade mig inspirere af Innovativ Evaluering (IE), som den er beskrevet af Dinesen og De Wit (2010, 2013). IE er ikke i sig selv en videnskabelig metode, men en evalueringstilgang, som bygger på videnskabelige tilgange indenfor primært systemisk og socialkonstruktivistiske felter. Når jeg her bruger den som ramme om en videnskabelig undersøgelse, vil jeg derfor længere nede begrunde de metoder, som jeg knytter til denne tilgang for at kvalificere undersøgelsens validitet. Det jeg finder særligt inspirerende ved IE i denne sammenhæng er, at den netop tager det udgangspunkt, at en positivistisk 'ren' undersøgelse alligevel er utopisk, hvorfor man må søge at udnytte de fordele, som undersøgerens påvirkning kan give. Påstanden er her, at man iterativt kan anvende undersøgelsens frembragte viden om de undersøgte processer til at forbedre processerne og dermed opnå en større indsigt i elevernes fænomenologiske oplevelse og forhold til IT-redskabet (Dinesen&De Wit, 2010b).

Ud fra et videnskabsteoretisk synspunkt kan man derfor sige, at jeg overordnet vælger at undersøge mit spørgsmål ud fra 2 vinkler:

- 1) Den fænomenologiske, hvor jeg søger at komme helt tæt på elevernes oplevelser af og tanker omkring at bruge klassenotesbogen, således at jeg kan dykke ned i, hvordan klassenotesbogen kan anvendes som flerstemmigt værktøj (Jacobsen, Tanggaard&Brinkmann, 2010, s. 187).
- 2) Et socialkonstruktivistiske syn på læring og interaktion, forstået således at viden og læring er formet af såvel mellem menneskelige og individuelle processer, men med særlig vægtning af det sociale. Dels svarer dette til mit ønske om at forstå konteksten for brugen af værktøjet i klassens praksisfællesskab (Wenger, 2004) og dels svarer dette syn til teorien om det flerstemmige klasserum og vil derfor bedst kunne rumme og forklare de processer, jeg undersøger.

11.3: Innovativ evaluering

Jeg skal her fokusere på, at beskrive IE, jeg som nævnt har valgt at inddrage som ramme om min metodiske tilgang og begrunde dens relevans for denne undersøgelse.

IE defineres som:

”(...)en reflektiv, relationel proces, hvor kontekstbestemt viden om fortiden og nutiden anvendes til fremadrettede handlinger, der understøtter aktørerne i at skabe nye muligheder og forbedret praksis parallelt med, at eksterne krav om dokumentation opfyldes.” (Dinesen&De Witt, 2013, s. 13)

Det frugtbare perspektiv her er netop dobbeltsigtet i at rykke et traditionelt 'prove-fokus' til et 'improve-fokus ved at inddrage praktikerne meget nært i evalueringsprocessen ud fra tanken om, at hvis evalueringen udspringer af praksis, skal den ikke først omsættes til praksis, samtidigt med at evalueringsformen leverer valide dokumentation (ibid., s. 64).

IE bygger på tre søjler: Systemisk socialkonstruktivisme, realistisk evaluering og evalueringskapacitet. Ifølge socialkonstruktivistisk tankegang opstår mening og betydning altid i relationen imellem mennesker (ibid., s. 24). Evaluering ses derfor som en samskabt proces mellem praktikere og evaluator, baseret på situationsbestemt meningsdannelse aktørerne imellem. Dermed modsiger IE som nævnt den positivistiske tilgang, der i højere

grad anser viden som noget, der direkte kan overføres til fx en anden læringssituation. I stedet spørges der ud fra traditionen for realistisk evaluering til 'hvad der virker for hvem under hvilke omstændigheder' (ibid., s. 34). Firkantet stillet op, så er det ikke kun indsatsen i sig selv, fx det didaktiske design i forhold til OneNote, der er interessant, men samspillet mellem indsatsen, praktikerne og konteksten, hvilket her ses som det særligt frugtbare i forhold til at skaffe viden om læring med IT, netop fordi der kan være store forskelle fra klasse til klasse.

Evalueringskapaciteten er her forstået som evaluatorens eller organisationens resultatet af eller læring af evalueringen. Dette aspekt vil dog ikke være i fokus i denne undersøgelse, da hovedvægten her er på at udvikle og undersøge den praktiske brug af klassenotesbogen. Men ude i dagligdagen på skolerne er netop dette aspekt omkring udnyttelse af den opnåede viden helt central og vigtig, fx i forhold til at klæde pædagogiske IT-vejledere ordentligt på. Dette aspekt vil jeg dog kort komme tilbage til i diskussionen.

Det centrale i en innovativ evalueringsproces er som nævnt at finde ud af, hvilken viden praktikerne reelt efterspørger, for at forbedre deres praksis. Denne findes i spændet mellem praktikernes *praksisteori* og evaluatorens *programteori*. Praksisteorien er de antagelser, som praktikernes bygger deres praksis på, fx at man lærer noget af at skrive noter (ibid., s. 66). Programteorien er den sammenhæng, som evaluatoren kan forvente ud fra en faglig indsigt i området og en undersøgelse af konteksten, bl.a. praktikernes antagelser. Dvs. at programteorien er styrende for udformningen af evalueringen og tiltagene, men samtidigt løbende må tages til revision på baggrund af praktikernes input ud fra tanken om 'hvad virker for hvem under hvilke omstændigheder'. Det særlige ved den innovative evaluering er netop dette, at den forsøger at bygge bro mellem praksisteoriene og programteorien (CMO). CMO'en består af tre elementer: *Context, Mechanisms og Outcome*.

Konteksten er den sammenhæng, som evalueringsprojektet foregår i, her en 2.g klasse, men herunder er der selvfølgelig også en række andre sammenhænge, som spiller ind, som fx om klassens andre lærere bruger klassenotesbogen, om teknikken fungerer osv.

Mekanismerne er de underlæggende elementer, der mere eller mindre bestemmer elevernes handlinger. Det kan være de værdier og mekanismer, der ligger bag deres handlinger (ibid., s. 71). Fx deres forhold til faget, læreren, IT eller noget tredje.

Outcome er de resultater, som evalueringen sigter mod, hvilket her dybest set er læring.

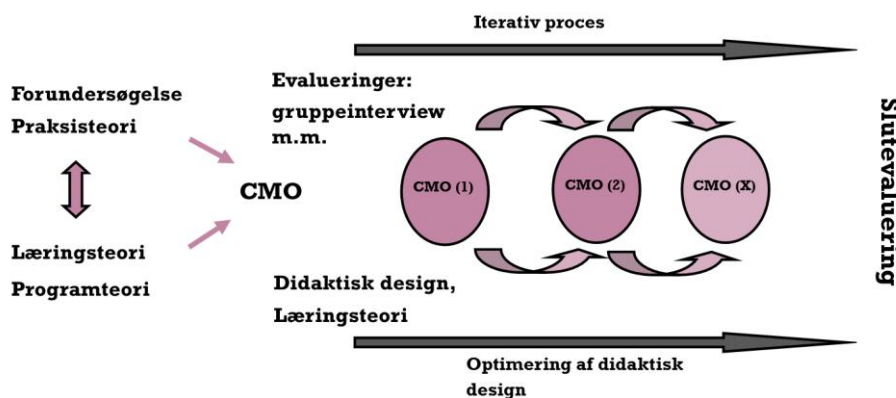


Illustration 5: Model over anvendelsen af Innovativ Evaluering i undersøgelsen

Som illustration 5 viser skal disse tre elementer forløbende undersøges og justeres i takt med den retning som evalueringen tager. Det centrale i dette projekt må derfor være at CMO'en samtidig er med til at determinere de nødvendige

ændringer i undervisningens didaktiske design. Dvs. målet ikke er fra start at udtænke det teoretisk 'rigtige' didaktiske design i forhold til at anvende klassenotesbogen, men at nærme sig et mere virkningsfuldt i konteksten.

11.3.1: De fire spørgsmålstyper i Innovativ Evaluering

IE inddrager hovedsageligt kvalitative metoder, der bygger på interviews. Det centrale greb for at bygge bro mellem praktikere og undersøger er at udforme undersøgelsesinterview ud fra fire typer af spørgsmål, som er udviklet af den canadiske psykolog, Karl Tomm til brug i terapeutiske samtaler (Dinesen&De Witt, 2013, s. 92). De fire spørgsmål er struktureret over to akser, en der vedrører det fortidsrettede kontra det fremtidsrettede, samt en hensigt om afklaring eller udvikling (se illustration 6).

De 4 spørgsmålstyper er:

- a) De *situationsafklarende* spørgsmål går på situationen i øjeblikket.
- b) De *perspektiverende*, som skal få respondenterne til at se situationen i andre og flere perspektiver, end det umiddelbart valgte.

- c) De *genererende* spørgsmål skal få respondenten til at reflektere over, hvordan situationen kan forbedres fremadrettet.
- d) Endeligt retter de *initiativafklarende* spørgsmål sig imod hvilke initiativer, der bør sættes i gang, om hvem der skal udføre det.

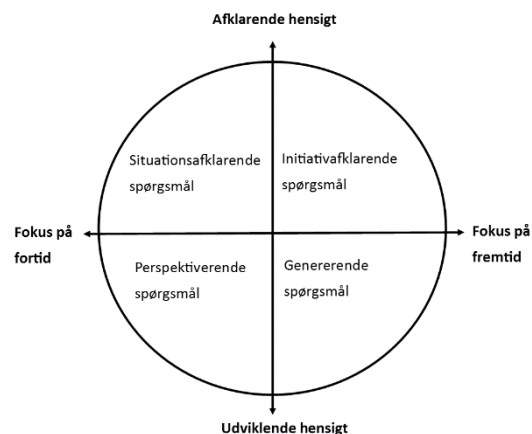


Illustration 6: Model over de fire spørgsmålstyper i *Innovativ Evaluering*.

Pointen med denne udvikling i spørgsmålene er at få eleverne til at reflektere med og involvere sig i undersøgelsen og dermed nå videre end de spørgsmål, der kun spørger til situationen

indtil nu, om som derfor 'kun skraber i overfladen' (ibid., s. 94). Dette er det helt centrale greb, der kan medføre, at jeg som undersøger kan få et fænomenologisk indblik i de læringsprocesser og kontekster, som eleverne oplever. For at forstærke dette blik vil jeg supplere mine interview med simple observationer i forbindelse med undervisningen. Omfanget af disse er dog begrænset, da jeg måtte indse, at denne indsamlingsform er vanskelig, når man samtidig skal undervise. Observationerne er vedlagt i bilag 1 og inddrages i analysen i det omfang, de er relevante. Men det må selvfølgelig foregå med det forbehold, at de pga. deres sporadiske karakter, kun kan siges at have en lille grad af repræsentativitet.

11.4: Diskussion af metode

I brugen af IE som ramme om undersøgelsen er der et par forhold at være opmærksom på. Som lærer vil jeg stå i et andet og mere asymmetrisk magtforhold til eleverne, end terapeuten til patienten eller en ekstern evaluator. Dette er en afgørende faktor at tage med i betragtning (Kvale&Brinkmann, 2009, s. 52), fordi det rummer en risiko for både overrapportering og underrapportering (Møller Hansen et al., 2015, s. 150). Derfor må jeg forsøge at imødekomme dette, hvilket jeg primært gør ved grundigt at indlede interviewene med at forklare for eleverne, at de skal være ærlige og ikke svare for at please mig som lærer. Men jeg søger også at stille åbne, ikke ledende spørgsmål og på fænomenologisk vis 'sætte mig selv i parentes' ved ikke at forsøge at virke faglig overlegen (Jacobsen, Tanggaard&Brinkman, 2010, s. 199) Endeligt opsætter jeg interviewene i det

lidt rodede billedkunstlokale og tager kage med for at skabe en mere symmetrisk atmosfære.

Som nævnt længere oppe er der positive potentialer i min egen dobbeltrolle som lærer og undersøger. Men den kan også være problematisk. At denne balance er vanskelig er velkendt (Kristensen&Krogstrup, 2012, 12). Selv har jeg især mærket den i analyseprocessen, hvor jeg har måtte tage mig selv i at ønske positive resultater. Dermed står jeg i fare for at være 'ensidig subjektiv' (Kvale&Brinkmann, 2009, s. 236). For at imødekomme denne svære balance har jeg i min metodiske tilgang til interviewanalysen valgt at støtte mig til primært Kvale og Brinkmann (2009) samt at indtage en fænomenologisk tilgang til dataanalysen, som jeg senere skal komme tilbage til.

12: Opstilling af undersøgelsesdesign

12.1: Model for undersøgelsesdesign

Jeg har valgt at koncentrere mine undersøgelse omkring 3 punkter: En forundersøgelse, en midtvejsundersøgelse efter første forløb og en slutundersøgelse. Hovedvægten har jeg lagt på semistrukturerede gruppeinterviews. De tre interviews analyseres i deres helhed. Fra de første to interviews medtager jeg kun de mest relevante dele af analysen i selve opgaven, hvorimod det tredje vil indgå i sin helhed, fordi jeg her forventer en større klarhed i forhold til brugen af klassenotesbogen, og fordi dette interview vil være mere rettet mod en slutevaluering i sin form. For at kunne triangulere mine interviews har som nævnt valgt at inddrage de løbende observationer, en analyse for tegn på flerstemmighed på en side i klassenotesbogen, hvor grupperne har arbejdet skriftligt, min egen vurdering af tegn på optag i de danske stile samt en vurdering af det læringsmæssige refleksionsniveau (se illustration 7).

Forundersøgelsen skiller sig dog lidt ud. Den er et vigtigt led i forhold til at få formuleret et CMO-udgangspunkt, der tager udgangspunkt i elevernes antagelser og erfaringer, eller deres praksisteorier. For at få et bredere overblik over klassen fra start vælger jeg her en mixed methods-tilgang ud fra det argument, som Creswell fremfører, at en blanding af kvantitative og kvalitative spørgsmål vil give en stærkere forståelse af det problem, der undersøges (2014, s. 264). Forundersøgelsen er derfor to-faset: Først en spørgeskemabaseret undersøgelse, hvor jeg kan spørge hele klassen. Her vil jeg gennem

åbne spørgsmål give rig mulighed for kommentarer og uddybninger til spørgsmålene, da dette er en god kilde til holdninger og oplevelser og dermed velegnet som udgangspunkt for et uddybende gruppeinterview (Møller-Hansen et al., s. 152-53).

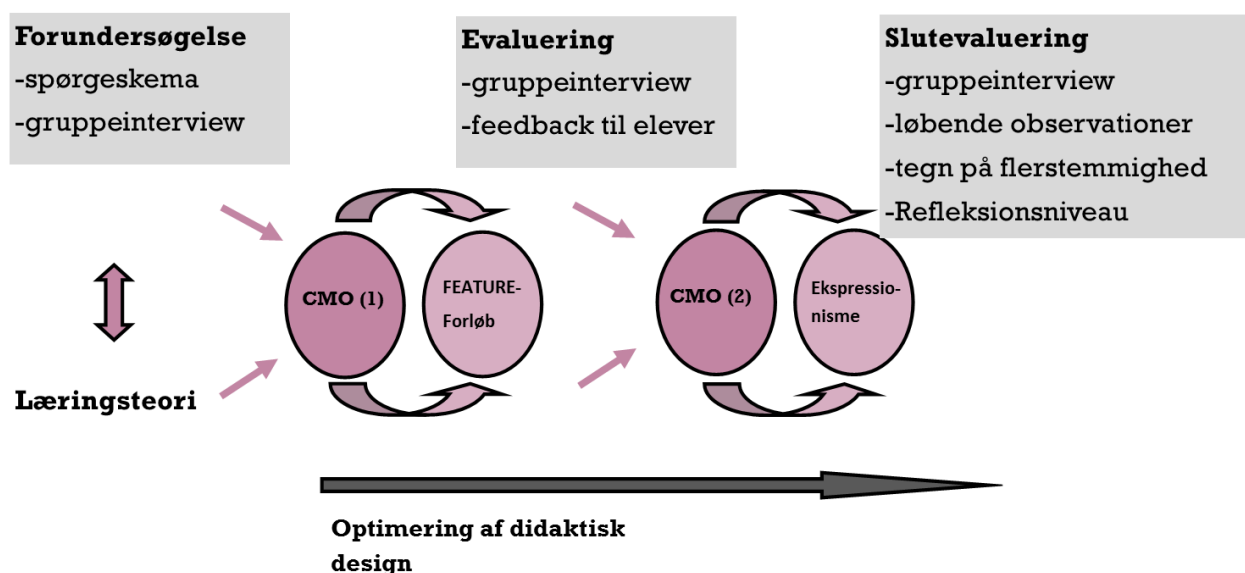


Illustration 7: Model over undersøgelsesdesign

12.2 Udformning af gruppeinterview

Analysen af spørgeskemaundersøgelsen vil jeg bruge som udgangspunkt for formulering af en interviewguide til det efterfølgende, uddybende semistrukturerede gruppeinterview. Jeg har dog også overvejet at anvende både individuelle- og fokusgruppeinterview. Individuelle interviews har den fordel at den enkelte kommer mere til orde og at mere atypiske holdninger måske nemmere kommer frem, når der ikke er en gruppe, der lytter med. Men omvendt kan der her gå væsentlige aspekter af de sociale praksisser eller mekanismer tabt, som klassen er påvirket af (Halkier, 2002, s. 16). Dette er mit væsentligste argument for at vælge gruppeinterview. Eleverne indgår i deres brug af klassenotesbogen i en gruppedynamik, både i klassen og i mindre arbejdsgrupper, hvorfor det ikke er deres individuelle, isolerede valg, jeg efterspørger (Halkier, 2010, s. 121). Ud fra et socialkonstruktivistisk synspunkt vil den gensidige interaktion og inspiration, som gruppeinterviewet giver mulighed for være en særdeles anvendelig viden (Tanggaard&Brinkmann, 2010, s. 42). Rent praktisk er der dog også et ressourceperspektiv, der i min situation taler imod individuelle interviews.

Fokusgrupper er kendetegnet ved en ikke-styrende stil, som giver større mulighed for interaktion og diskussion imellem interviewpersonerne, hvilket gør metoden særdeles velegnet til eksplorative undersøgelser som denne (Kvale&Brinkmann, 2009, s. 170). Langt henad vejen er det præcis denne form for vidensproduktion, jeg ønsker. Men samtidigt ønsker jeg via strukturen omkring de fire spørgsmålstyper en større interaktion med spørgsmål mellem interviewer og interviewpersoner end det fx kan rummes i Halkiers definition af fokusgrupper (2006, s. 11). Samtidigt ønsker jeg dog i interviewet at give plads for mere fri interaktion mellem eleverne for at øge indblikket i de kulturelle forståelser og praksisser, der dominerer i gruppen (Halkier, 2002, s.19). Resultaterne heraf kan samtidig skærpe mit blik for hvad senere interviews og refleksioner bør fokusere på. Udnyttes dette 'dobbeltblik', så kan den samlede undersøgelse betragtes som mere videnskabelig gyldig. (ibid., s. 20)

Også til fortolkningen af undersøgelserne rejser der sig nogle metodiske spørgsmål? Hvordan skal jeg forholde mig til min dobbeltrolle i undersøgelsen? Først og fremmest må jeg prøve at være bevidst om den fare, der er for, at jeg vil gå til fortolkningen med en ensidig subjektivitet og kun finde de pointer, jeg selv er enig i (Kvale&Brinkmann, 2009, s. 236). Derfor er det vigtigt at jeg opretholder 'parentesen om mig selv', og først sent i analysen sætter mig selv i spil som fagperson og lærer og bibringer en mere teoretisk forståelse af indholdet (ibid., s. 239) For at holde den strategi har jeg i analysen valgt først at lave en mere fænomenologisk meningskondensering, hvor jeg har nedbrudt udsagnene i meningsenheder og derefter samlet dem i de væsentlige temaer. Herefter vil jeg i højere grad sætte mig selv mere i spil i en hermeneutisk fortolkningstilgang, hvor jeg i stadig større grad søger at nærme mig en fortolkning af elevudsagnene set ind i klassesammenhængen og belyse dem teoretisk. (ibid., s. 231-236). Denne arbejdsproces kan ses i bilag 3, hvor analyseprocessen fra det afsluttende interview er medtaget. Men for at lette arbejdet er jeg også bevidst om allerede i selve interviewet at kondensere svarene og sende meningen tilbage, således at den allerede i interviewet kan be- eller afkræftes. (ibid., s. 217)

Også udvælgelsen af interviewpersoner er vigtig at overveje. For at opnå det nødvendige samspil må gruppen hverken være for heterogen eller for homogen (Halkier, 2010, s. 124) og den må samtidigt repræsentere et så bredt udsnit af klassen som muligt. Derfor har jeg til interviewene vægtet at få deltagere, der bruger klassenotesbogen på forskelligt niveau og

personlighedsmæssigt repræsenterer en spredning. Her har jeg været inspireret af Gitte Holten Ingerslev inddeling af elever i tryghedsorienterede og udviklingsorienterede, så jeg både har elever som vil indtage en mere skeptisk holdning til nye måder at arbejde på og elever, der må formodes at gøre det modsatte (2013, s. 151). Yderligere har jeg gennem de tre interviews valgt at lade halvdelen af gruppen være gengangere og den anden halvdel nye, for på den måde på en gang at sikre en kontinuitet, og samtidigt forhindre at gruppen pga. den særlige involvering bevæger sig væk fra resten af klassen.

Jeg har valgt at lade gruppeinterviewsene løbe over den tid et spisebrikvarter giver. Både fordi jeg anser denne tid som tilstrækkelig, men også fordi det letter processen væsentligt i forhold til min begrænsede evalueringsressource.

Det primære mål med interviewene er at få beskrivelser af elevernes oplevelse af at arbejde flerstemigt med klassenotesbogen. Jeg har overvejet, om jeg skal sætte denne opgaves læringssyn som ramme om interviewet, men har i forundersøgelsen valgt en helt åben, fænomenologisk tilgang for at få en mere reel forståelse af deres tilgang til læring. I de efterfølgende interviews vil eleverne dog have fået en viden om hvad flerstemmighed er. Interviewene er foretaget på baggrund af interviewguides, der er udarbejdet ud fra Tanggaard og Brinkmanns anvisninger (2010, s. 38 ff.).

12.3: Udformning af forundersøgelsen

12.3.1: Udformning af spørgeskemaet

Jeg har i forlængelse af min metode valgt at gå åbent til forundersøgelsen, og har derfor valgt 4 hovedspørgsmål som mere bredt skal afdække deres forhold til og brug af klassenotesbogen:

- 1) Elevernes erfaring med at bruge klassenotesbogen og deres syn på dens affordances.
- 2) Hvor meget eleverne anvender klassenotesbogen
- 3) Hvordan eleverne oplever navigationen i klassenotesbogen?
- 4) Hvordan elevernes motivation og ejerskab er i forhold til klassenotesbogen? (se bilag 4)

Bortset fra del 2) er mit primære sigte med spørgeskemaet af kvalitativ karakter, idet det primært er elevernes refleksioner om og holdninger til brugen af klassenotesbogen, jeg kan bruge i den videre undersøgelse, og ikke kvantitative tal for deres anvendelse af den.

Derfor har jeg i spørgeskemaets operationalisering lagt vægt på at stille generelle og åbne

spørgsmål. Yderligere har jeg indtænkt de fire spørgsmålstyper fra IE, således, at eleverne tvinges til at reflektere over brugen af klassenotesbogen og udtænke mulige fremtidige forbedringer. Det sker fx i spørgsmål 3.3, hvor der direkte spørges til, hvordan eleven mener, at overskueligheden i notesbogen kan forbedres?

I forbindelse med operationaliseringen har jeg gjort mig en række overvejelser for at sikre undersøgelsens validitet. Da spørgsmål vedrørende deres brug af et læremiddel potentielt er af sensitiv karakter, er der risiko for over- eller underrapportering (Møller-Hansen et al., s.150). Derfor er spørgeskemaet anonymt og medtager ikke baggrundsspørgsmål, som kunne udpege de enkelte elever. Spørgsmålene er primært holdningsspørgsmål, hvorimod spørgsmålene i afsnit 2 er handlingsspørgsmål. Denne type spørgsmål kan være vanskelige, fordi man ofte ikke gør, det man tror eller retrospektivt husker (ibid., s.147-149). Men i denne type undersøgelse, er denne faldgrube mindre aktuel, fordi jeg primært ønsker deres vurdering af, hvad de gør. Svarkategorierne har jeg søgt at gøre balancerede, udtømmende og gensidigt udelukkende, således at de hverken er ledende, afholder nogen fra at kunne vælge en kategori eller overlapper hinanden (ibid., s.161). Dog har jeg anvendt kvantificerende adverbier (ofte og af og til) i svarmulighederne, som ofte er problematisk, fordi det kan give anledning til forståelsesforskelle. Men her lader det sig i mine øjne ikke gøre, at opstille helt entydige svarkategorier. Derfor har jeg valgt at lade adverbierne efterfølge af præciserende beskrivelser som fx i 2.1: 'også når jeg ikke direkte har fået besked på det'. Yderligere har jeg forsøgt at udelade en midterkategori, for at tvinge eleverne til at tage stilling. På den måde vurderer jeg chancerne som gode, for at undersøgelsen på dette punkt giver retvisende overblik over deres brug af OneNote. Desværre er skemaet pga. tidspres ikke blevet testet på forhånd, hvilket ellers anbefales for at sikre at operationaliseringen understøtter dets formål (ibid., s.169). Men forudsat en fair tolkning af svarene på de åbne spørgsmål, så vurderer jeg, at denne forundersøgelse har en tilstrækkelig validitet i forhold til at få et indblik i elevernes praksisteorier. Dette kan yderligere støttes af, at undersøgelsen kan siges løbende at blive trianguleret i kraft af IE's iterative udformning og efterfølgende interviews, da dette gør det muligt at vurdere, om de forskellige typer af data faktisk peger i samme retning.

13: Analyse af forundersøgelsen

13.1: Analyse af spørgeskemaundersøgelsen

I analysen af de to første undersøgelser

vil jeg som nævnt koncentrere mig om hovedlinjerne her i opgaven. I analysen af de mere åbne spørgsmål i spørgeskemaet har jeg forsøgt at nedbryde svarene i større kategorier, for på den måde at skabe overblik (Tanggaard&Brinkmann, 2010, s.46)

De fulde analyser kan ses i bilag 5 og 6.

Undersøgelsen viser overordnet et

lunkent billede af elevernes brug af klassenotesbogen, som det fx fremgår af illustration 8.

38,5 procent bruger den kun når læreren specifikt be'r om det. Dette synes også at

bekræftes af, at kun

relativt få, 19,2% føler

ejerskab for

klassenotesbogen.

Motivationen er heller

ikke udpræget stor.

30,8% finder

programmet

motiverende, mens 61,5 % hverken synes det er mere eller mindre motiverende end andre programmer. 7,7% synes slet ikke programmet er motiverende.

Det, der træder mest markant frem spørgeskemaundersøgelsens åbne spørgsmål, er klassenotesbogens styrker i forhold til at fungere som samlingspunkt for klassens materiale og give overblik over stoffet med 20 ud af 34 svar (se illustration 9). Knap så tydeligt, men dog bemærkelsesværdigt med 7 svar ud af 34, fremgår det, at eleverne ser en styrke hos programmet omkring samarbejde og kollaboration.

Når vi kommer til de generelle svagheder, så spiller det tekniske, som fx problemer med logon og langsom synkronisering som ventet en ret stor rolle. Det andet hovedpunkt er



Illustration 8: Uddrag af svar på forundersøgelsens spørgeskema

Hvad fungerer?

a) Let adgang til at se og dele hinandens svar	4
b) Kollaboration/arbejde sammen på opgaver – også hjemmefra	3
c) Samler noter og materiale og giver overblik	15
d) Overblik i timen over opgaver + efter timen, hvis man fx ikke har været der.	5
e) Man kan få lærerens noter – det frigiver tid til at følge med	4
f) Sparer papir	1
g) Godt til at holde oplæg ud fra	1
h) Giver mulighed for mere visuel undervisning	1

Illustration 9: Uddrag af svaranalyse. Den røde farve markerer de svar, der ser muligheder til samarbejde og kollaboration. Den blå de svar der peger på, at klassenotesbogen kan fungere som samlingspunkt.

manglende overskuelighed, hvilket 10 ud af 26 svar til de generelle svagheder går på. Dette tolker jeg sådan, at eleverne nok sætter pris på den samlende funktion, men har svært ved at navigere rundt i notesbogen og overskue dens sammenhæng. Men sammenholdt med at 57,7 % finder overskueligheden middel, er dette måske en lidt usikker antagelse.

Efterfølgende fremgår det dog af gruppeinterviewet, at eleverne vitterligt oplever det som et problem. Som elev 3 siger det så er det 'uoverskueligt nogle gange'. Men det giver anledning til at kritisere spørgeskemaet for at arbejde med en 'sikker' midterkategori her.

I interviewet vil jeg på baggrund af spørgeskemaet primært have kvalitative uddybninger af elevernes syn på:

- Samarbejde og fælles vidensopbygning.
- Oplevelse af navigation og overskuelighed.
- Endeligt ville jeg gerne spørge mere til elevernes syn på læring, for at kunne imødegå deres praksisteori på området. (se bilag)

13.2: Analyse af interviewet

I interviewet er det særligt disse 6 temaer, der træder frem. Her vil jeg nøjes med at gå i dybden med punkterne 2 og 4, fordi de er helt centrale for denne opgaves fokus og de forbedringer, der arbejdes på i det første forløb. Hele analysen kan ses i sin helhed i bilag 7.

- 1) Langsom synkronisering medfører fravalg.
- 2) Navigationen opleves besværlig og hæmmende.
- 3) Opleves som velegnet som samlingssted for klassens materiale og som personlig portfolio.
- 4) Oplagt til udarbejdelse af begrebsark og delvis til fælles noter i forbindelse med opgaver.
- 5) Arbejdsprocesser ødelægges af manglende lektielæsning.
- 6) Det lærte kan fastholdes skriftligt og repeteres ud fra klassenotesbogen.

13.2.1: Analyse af punkt 2: Navigation

Som nævnt giver eleverne i interviewet meget klarere udtryk for, at navigationen hindrer dem i at udnytte klassenotesbogen. Elev 3 siger: "(...) *det er lidt indviklet at finde rundt i.*"

(11.10)⁵ Dels gives der udtryk for problematikken om at overskue de forskellige fags klassenotesbøger og mapperne, men lige så meget opleves det vanskeligt, fordi det er besværligt at trykke sig frem og tilbage mellem siderne via navigationspilen for oven. Elev 3 udtrykker det sådan: ” (...) *det er superirriterende, at skulle sidde og trykke tilbage, tilbage, og så tilbage til min personlige OneNote, og hvad var det så lige det var. Så det er lidt uoverskueligt nogle gange.*” (11.20) Det bekræftes senere af elev 2: ”*Så jeg tror sådan at barrieren mellem indholdsbiblioteket og den personlige notesbog, den hindrer nok lidt, altså hvis den på en eller anden måde blev lidt løsere, så det blev lidt mere flydende, så man fik en lidt mere kombineret oplevelse.*” (12.35) Elev 2 siger lidt tidligere at: ” (...) *det faktisk er lettere at navigere mellem to notesbøger eller et google docs og notesbogen, end inden i én klassenotesbog*” (11.20).

Navigationen og særligt bevægelsen mellem notesbogens dele, synes derfor at være et helt afgørende parameter at tage fat på.

Disse to første punkter hænger stærkt sammen med elevernes forskellige strategier for at skrive noter i det hele taget. De gør det, der virker mest overskueligt for dem, elev 4 skriver fx i word (13.10) og elev 1 finder det besværligt, når der er forskellige strategier og steder i forskellige fag, og fordi hun finder det mere overskueligt at have sine noter samlet ét sted (14-15 min.) Logikken i det synes at være, at så snart der er et fag, der ikke bruger en klassenotesbog, eller det ikke er anvendt konsekvent fra starten, så skal de alligevel have deres eget sted til noter. Hvis så alle fag anvendte klassenotesbogen til noter, så ville deres noter ligge 7-8 forskellige steder, hvilket heller ikke virker tillokkende. Men både elev 1 elev 2 har en pointe i, at dette problem ville mindskes, hvis OneNote var brugt konsekvent fra begyndelsen (16.10). Det virker meget sandsynligt, men det scenario er ikke muligt at afprøve indenfor dette forsøgs rammer. Til gengæld peger det på at tænke klassenotesbogen mere i retning af et samlingssted for elevernes arbejde, eller en decideret portfolio, end deres primære noteredskab.

13.2.2: Punkt 4: Fælles vidensproduktion

Da eleverne giver udtryk for, at klassenotesbogen ikke egner sig til direkte kollaborativ skrivning, spørger jeg til, om den på andre måder kan bruges til fælles vidensproduktion (17.30). Denne tankerække deler sig i to undervejs i interviewet. Den første del vedrører

⁵) Tallet i parentes markerer tiden. Transskriptionen kan findes i bilag 8

brugen af fælles begrebsark eller samlinger af central viden om et emne. Denne ide vinder støtte både af elev 1 og elev 2 (18-19). På den måde fremhæves det, at klassenotesbogen også kan bruges til at generere et opslagsværk med relevant stof, fx til eksamen, hvor man kan finde tingene igen. I psykologi, nævnes det, har læreren stået for at udarbejde et begrebsark (17.45). Elev 4 har prøvet i billedkunst, at det er blevet uddelegeret til eleverne, hvilket har fungeret fint (19.45). Det var min fornemmelse, at der var bred enighed om dette punkt.

Anden del af tankerækken går på at organisere notetagningen til arbejdsopgaver. Her foretrækker elev 1 en uddelegering (5.50). Elev 5 uddyber senere: *"Jeg tror måske også der er mange, som søger det der med, at selv om man er i en gruppe og så stadig kunne have en eller anden form for individuelt arbejde."* (8.30). Men det afhænger af konteksten, måske særligt af gruppestørrelsen og sammenhængsfølelsen, som elev 2 siger: *"Hvis man sidder i sådan en intim, lille gruppe, så er der måske mindre tendens til at man uddelegerer."* (9.30). Det er brugen af ordet 'intim' i denne forbindelse, der peger på, at tilhørsfølelsen til gruppen også spiller ind på arbejdsformen. Denne antagelse synes også at lægge bag elev 1's individuelle tilgang til noter, der fremmes af dysfunktion i gruppen, som fx hvis nogen ikke har lavet lektier: *"Fordi der er bare nogen, der ikke er så gode til at lave deres ting og hvis man så kommer i gruppe med dem, så er man bare sådan...jeg laver det bare selv alligevel."* (8.50)

Det der synes at stå tilbage her er, at eleverne tilgang til noter og gruppesamarbejde er meget afhængig af konteksten. Dvs. om der føles et gruppetilhørsforhold, at gruppen ikke er for stor, at der er læst lektier og der er tid til at løse opgaven. Dette peger på at mange ting potentielt kan gå galt en processerne omkring fælles vidensproduktion, og at der også sidder elever i klassen, der foretrækker mere individuelle tilgange.

14: Opstilling af CMO (1) og indsatsområder:

På baggrund af ovenstående analyse har jeg derefter udarbejdet den første CMO, som skal fungere som styrende matrice for det første didaktiske design.

Context	Mechanisms	Outcome
-Skolen støtter klassenotesbogen som	-Manglende overskuelighed og navigation hindrer fuld udnyttelse.	-Forbedret brug af klassenotesbogen via

primært læringsværktøj, men den er ikke tvang. -Forvirring blandt elever omkring strategier for bl.a. noter pga. forskellig anvendelse. -Klassen vælger ofte individuelle læringsstrategier. -Middel motivation i klassen for at bruge klassenotesbogen.	-Det opleves positivt at kunne genfinde indlært stof, når det skal bruges. -Selektivitet omkring fælles vidensproduktion. Begrebsark og skribentfunktion i gruppearbejde vurderes positivt. -Egen sektion som portfolio vurderes positivt. -Repetition er vigtig for læring	forbedret navigation og instruktion. -Læring gennem fælles vidensproduktion. -At den opsamlede viden bruges i elevproduktioner. -Større kollektivt ansvar for læring. -Opfyldelse af forløbets læringsmål.
---	--	--

Indsatsområder

På baggrund af den opstillede CMO har jeg valgt at fokusere på følgende indsatsområder i det første didaktiske design:

- Introduktion til brug af OneNote.
- Forbedret navigation i OneNote, særligt: (se illustration 10)
 - Indholdsfortegnelse
 - link tilbage til forsiden
 - introduktion til genvejstaster.
- længerevarende grupper af 3.
- Samarbejdsområdet som samlested for gruppernes noter, eksempler og for udarbejdelse af begrebsark.
- Opstart af egen sektion til portfolio.
- Brug af skribent i nogle af forløbets gruppeopgaver.

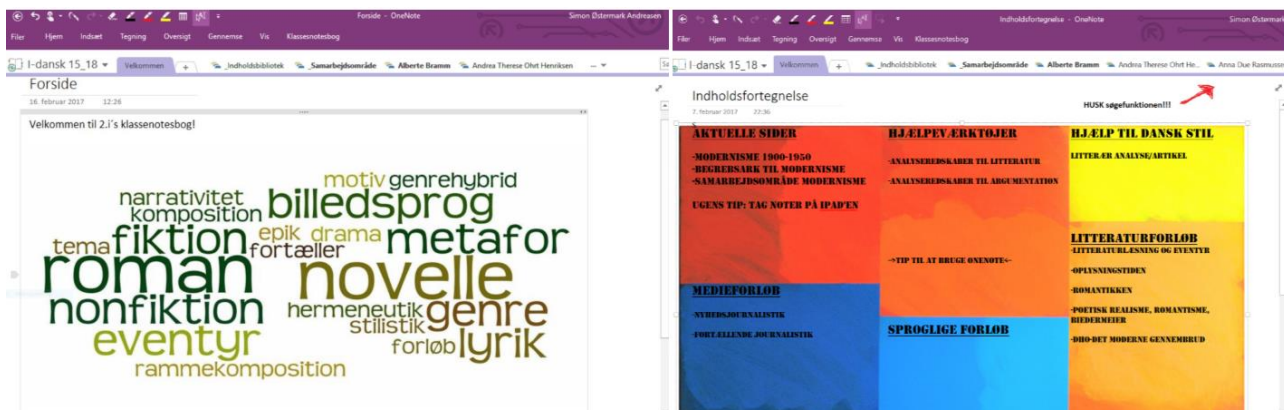


Illustration 10: Et før og efterbillede af forsiden af klassenotesbogen. Den gamle side består blot af et billede med danskfaglige begreber. På den forbedrede udgave er indholdet sorteret og alle titler på forløb og hjælpeark udstyret med et link, sådan at man bliver ledet direkte til siden ved at klikke.

15: Beskrivelse af didaktisk design 1

15.1: Overordnet struktur

Didaktisk design forstås her bredt, som vedrørende alle relevante forhold omkring undervisningen (Hiim&Hippe, 1997) Da jeg her har et nøje fokus på processen fra en kollaborativ, flerstemmig arbejdsproces (transformation og formering) til et individuelt produkt (repræsentation) i form af en dansk stil har jeg her valgt Selander og Kress definition, som netop bygger på en sådan proces (se illustration 11): ” (...) *et begreb for, hvordan man forme sociale processer og skabe forudsætning for læring, og for hvordan individet til stadighed genskaber (re-designer) information i egne meningsskabende processer.*” (2012, s. 21)

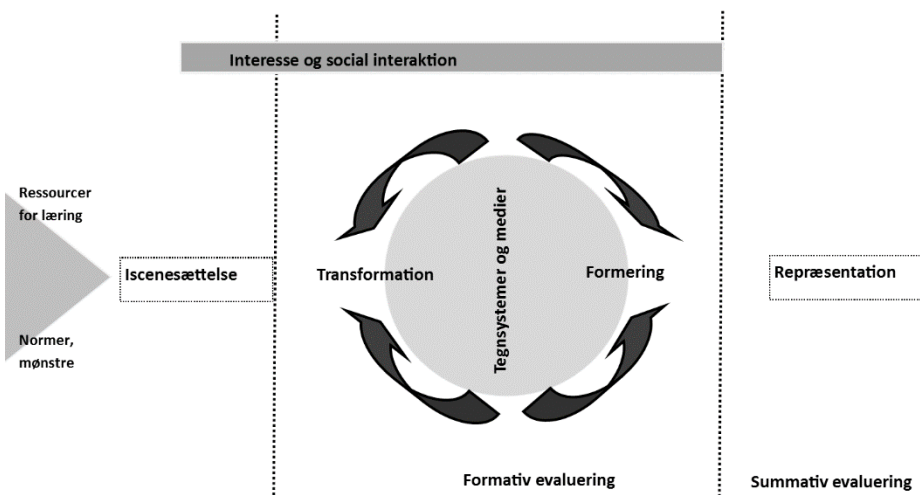


Illustration 11: Selander og Kress' model over det didaktiske design.

15.1.1: Mål

Det første forløb omhandler fortællende journalistik, som er et centralt stofområde i dansk i gymnasiet og vedrører centrale stofområdet 'nyhedstekster' og 'dokumentartekster' (uvm.dk). De mere specifikke faglige mål i forløbet er:

- At kende til New Journalism og features genretræk og virkemidler
- At kunne anvende den fortællende journalistiks virkemidler, særligt brug af fortælleren, scener og fortællende detaljer.

15.1.2: Iscenesættelse

Hovedideen i forløbet er:

- a) At undervisningsmålene skal opnås gennem undervisning i fortællende journalistik med læsning af teori om genren og analyseopgaver i konkrete på features. Disse bearbejdes og transformeres i gruppearbejde og svarene herfra fastholdes i samarbejdsområdet. Klassenotesbogen inddrages som ressource for læring, eller som læremiddel, således at den både kan understøtte kollektive og individuelle processer. Viden og teori fra klasseundervisningen gemmes i Indholdsbibliotek. Gruppearbejdernes svar og vidensopbygning gemmes i samarbejdsområdet. Indholdet fra begge skal videreføres til de næste opgaver og endeligt de individuelle opgaver, featureskitset og den afsluttende feature fra Madrid i elevens egen sektion.
- b) Denne opsamlede viden og læring skal anvendes i de praktiske opgaver. Først en mindre 'skitse', hvor eleverne skal bruge features virkemidler til at beskrive en middagspause. Eleverne giver hinanden feedback på skitserne og skal udvælge gode eksempler på brug af features virkemidler, som kan indgå som 'optag' i den afsluttende opgave. Forløbet falder sammen med klassens studietur til Madrid, hvorfor forløbets dette er at skrive en feature herfra.

På baggrund af forundersøgelsen og det udtalte ønske om mere 'intime' grupper, har jeg organiseret eleverne i faste tremandsgrupper i forløbet, inddelt ud fra samme kriterier for elevtyper, som nævnt i kapitel 12.2. Jeg vælger at fastholde disse grupper over begge forløb. Da Wenger også fremhæver tidsaspektets betydning, må det formodes, at de efterhånden kan opleve en kontinuitet i deres samarbejde og indgå i et praksisfællesskab omkring opgaverne (Wenger, 2004, s. 59)

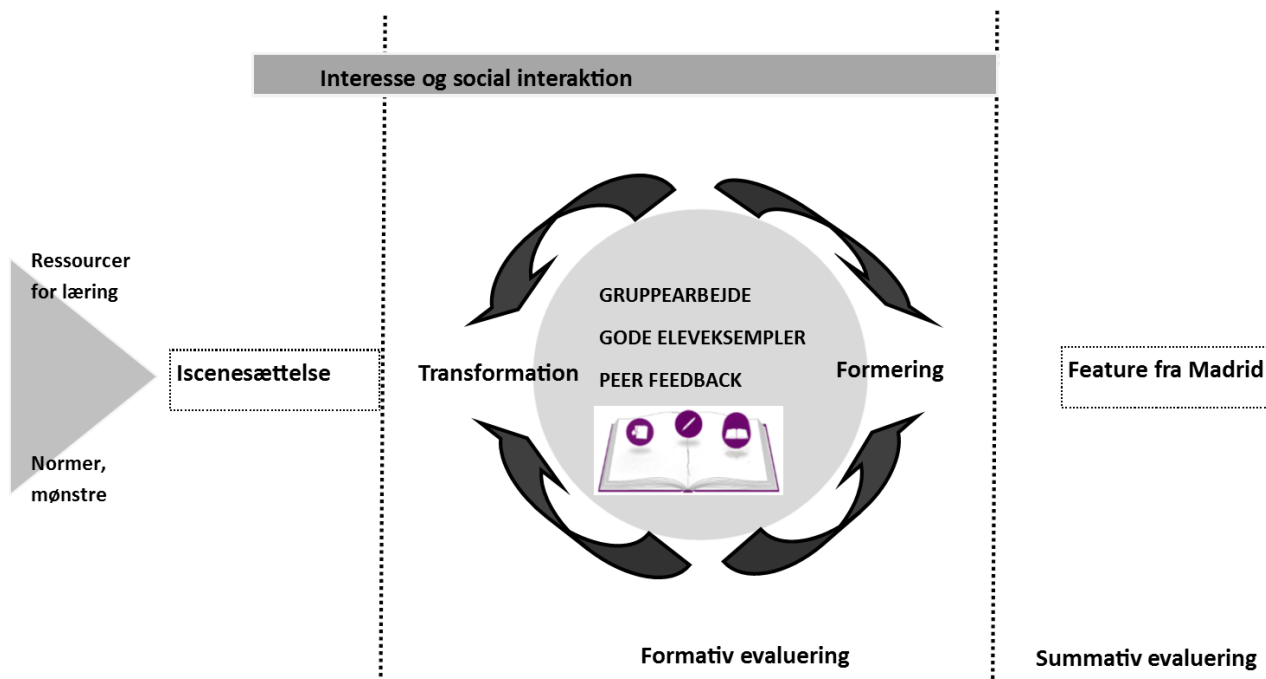


Illustration 12: Model over det didaktiske design i forløb 1

Elever giver hinanden feedback i grupperne og sammen med den løbende lærervejledning udgør dette den formative evaluering. Dysthe er inde på det nyttige i at lade eleverne skrive tekster, der minder om dem, der er arbejdet med i undervisningen, samt at der gives peer-respons på dem. Dette er med til at give eleverne en bedre fornemmelse for vurderingskriterierne og opøver evnen til egenrefleksion over læreprocessen (2003, s. 340). Responsgrupperne tænkes på den måde at fungere som 'medieret' læring, fordi den enkelte elev kan overtage den læring og de strategier, der er på banen i grupperne (ibid., 342). Tanken er at denne evalueringsform således mundtlig viderefører den flerstemmighed, der allerede tænkes at være på banen i forløbets inddragelse af klassenotesbogen. Endeligt gives den færdige feature en afsluttende summativ lærerevaluering.

15.1.3 Didaktisk styring

I det første didaktiske design har jeg med udgangspunkt i Dysthe stillet forløbets opgaver med åbne spørgsmål. Værdsætning af indlæg har foregået mundtligt, jeg har bevidst ikke iscenesat yderligere interaktion end det allerede nævnte, kommenteret de skriftlige eksempler eller værdsat dem for så vidt som muligt at kunne undersøge, om klassenotesbogen alene ud fra instrukser kan afforde flerstemmighed. De ønskede

flerstemmige processer har fremgået af mundtlige instrukser og været anvist i selve opgaverne. Denne styringsgrad er tilpas tydelig til, at eleverne bør vide, hvad de skal, men de ledes kun i let grad ind i en dialogisk interaktion. Således lyder instruksen i forbindelse med peerfeedback på featureskitsen fra middagspausen sådan:

- *Vælg de 1-2 bedste passager – del med de andre i samarbejdsområdet. Forklar ved siden af, hvorfor I har valgt netop dette eksempel.*

Og ved den afsluttende feature-opgave:

- *Du skal bruge nogle af de gode råd og eksempler, som vi har arbejdet med og givet hinanden efter featureskitsen.*
- *Skriv en lille besked til mig om i starten af opgaven om, hvad du har lagt særlig vægt på og hvilke gode råd/eksempler, du har ladet dig inspirere af.*

16: Analyse af undersøgelse 1

16.1: Fokuspunkter i interviewet

Efter afholdelsen af det første forløb har jeg afholdt et gruppeinterview. Transskriptionen findes i bilag 9. Til interviewet har jeg inviteret fire elever, ud fra samme kriterier som sidst, men én er forhindret af sygdom. Forskningsspørgsmålene, som jeg i prioriteret rækkefølge gerne vil have svar på er:

- 1) Er navigationen og brugervenligheden forbedret?
- 2) Hvilket læringsudbytte får eleverne af at de i fællesskab har udarbejdet et begrebsark?
- 3) Hvilket læringsudbytte, fx gennem optag, får eleverne af, at deres noter og svar samles i klassenotesbogen?
- 4) Hvilket læringsudbytte opnås ved at bruge klassenotesbogen som udgangspunkt for repetition?

Den fulde analyse kan ses i bilag 10. I analysen har jeg koncentreret mig om de første 3 spørgsmål, fordi den tekniske forhindring virker for stor i forhold til at bruge klassenotesbogen som repetition i starten af timen. De temaer, der træder frem af

interviewets tre første punkter er listet op nedenfor. Heraf vil jeg her koncentrere mig om de sidste to, fordi det er de to punkter, jeg vælger at forbedre i næste didaktiske design:

- 1) Brugervenlighed
- 2) Praksisfællesskabet i gruppen.
- 3) Begrebsark
- 4) Samling af svar og optag.

16.1.1: Brugervenlighed

Brugervenligheden er forbedret og fungerer ”rigtig fint”. Men der er stadig en mindre gruppe i klassen, som har svært ved at bruge klassenotesbogen og virker opgivende i forhold til den. Eleverne giver dog udtryk for at denne gruppe er mindre end tidligere.

16.1.2: Praksisfællesskabet i gruppen

Der nævnes to grunde til, at det i nogle grupper er de samme, der skriver. De opgivende lader de andre skrive, eller der aftales i gruppen, at det er mest hensigtsmæssigt, at den samme skriver. Elev 3 forestår selv den løsning, at man animerer arbejdet, sådan at eleverne på skift skriver derinde og på den måde vænner sig til det, for ellers vil den gruppe heller ikke få adgang til alt det her stof, som man ligger derinde. (4.05).

16.1.3: Begrebsark

Brugen af begrebsarket får udelukkende positiv feedback. Det ses som en hurtig måde at finde forløbets viden, og det angiver samtidigt det, ”der er det vigtigste for det forløb,” som elev 3 siger (7.00). Det virker til at være vigtigt for eleverne at have en sikkerhed for, hvad der er det vigtige, elev 2 tilføjer: *”Ja, det fungerer helt vildt godt, også fordi så ved man hvad I forventer, at vi kan.”*(7.10)

Yderligere vurderes det positivt, at ansvaret har været uddelegeret, så eleverne selv har kunne byde ind, som elev 1 siger: *”(...) så føler man ligesom, at man kan byde ind også.”* (7.50) Teoretisk forstået, så synes det her, at være det at kunne blive hørt som en ’stemme’ i klassen, der værdsættes.

16.1. 4: Samling af svar og optag

Efterfølgende spørges der konkret til oplevelsen af at brainstorme i fællesskab i klassenotesbogen. Her forklarer elev 3, at denne fælles vidensproduktion udvider

horisonten og giver flere nuancer (8.45-9.15) Dette kan hun genbruge i det skriftlige, hvis hun fx hører nogle læse noget godt op, de har lavet: *"Og så sidder man og tænker: "Wow, den vinkel havde jeg slet ikke set." Så kan man bare gå ind og finde deres, der hvor de har skrevet det, markere det og smække det ind i det man selv har lavet,..."* (9.40-10.00)

Dette bekræftes umiddelbart efter af elev 1 (10.10). Set med Batesons læringsteoretiske briller, er dette egentlig en refleksion, der hører til på niveau 2 og dermed udtryk for en højt udviklet tilgang til læring i klassenotesbogen. Også set med Dysthes øjne er denne praksis et fint eksempel på, at klassenotesbogen kan afforde det flerstemmige klasserum. Men samtidigt vurderer eleverne ikke at denne praksis er særligt udbredt i klassen (11.00). hvilket jeg faktisk finder bekræftet i min summative evaluering af de konkrete features, som ikke bærer meget præg af, at have anvendt klassenotesbogens eksempler.

Denne antagelse bestyrkes, da spørgsmålet senere falder på om eleverne har kunne bruge de elevproducerede gode eksempler på feature i samarbejdsområdet. Elev 1 siger, at han er inde at kigge på dem, men ender med selv at finde de eksempler, vi har arbejdet med i undervisningen mest relevante: *"Det var dem, jeg sådan følte, at jeg kunne relatere mest til,..."* (15.55)

Elev 2 har heller ikke kunne få noget ud af at kigge på eksemplerne (16.11), men har brugt de andre noter. Elev 3 bruger dog direkte eksemplerne og søger at lade sig inspirere (16.30-17.10). Dvs. at klassenotesbogens materiale faktisk er blevet brugt, bare ikke i så høj grad elevernes egne eksempler og konkrete input. Både elev 1 og elev 3 tilslutter sig et forslag om tydeligere at udpege de brugbare træk ved eksemplerne (16.20 og 17.15).

Årsagen synes at være en usikkerhed på, hvad kvaliteten i elev eksemplerne er (17.15-18.00). Da jeg kondenserer ind og spørger til, om det er fordi, hun er usikker på kriterierne, så svarer hun: *"(...) det er ikke fordi, jeg som sådan er usikker på dem, men jeg er mere usikker på min egen brug af dem, at jeg ikke sådan helt fornemmer, hvor din (lærerens) opfattelse af kriterierne er henne."* (18.27-18.40). Dette tolker jeg som om, at der faktisk er en usikkerhed, men at den primært opleves i det øjeblik, hvor eleven skal til at bruge dem i praksis, og skrive noget, der skal bedømmes. Ud fra et teoretisk perspektiv er dette, sammenstillet med det ovenstående, en interessant praksisrefleksion. Det, som eleverne egentlig efterspørger her, er det som Wood, Bruner og Ross introducerer som 'stilladsering' (1976). Det efterspørges både i forhold til i det hele tage at anvende klassenotesbogen, men også i forhold til at kunne udpege og bruge den relevante viden i læringen. Kendskab til kvalitetskriterier er for Wood, Bruner og Ross en vigtig

forudsætning for selv at kunne løse en opgave og give og modtage relevant feedback (1976, s. 98). Tidligere i interviewet har elev 3 også været inde på, at det måske kan skyldes at man har svært ved at gennemskue, at det er vigtigt: *"Og hvis man ligesom får udmeldt det, så tror jeg i altfald, at der var en større del af klassen, der ligesom ville sige: "Nå, det er vigtigt det her, så åbner jeg lige."* (12.00). Derfor mener hun at læreren i større grad skal italesætte og støtte, at klassenotesbogen bruges på denne måde. Teoretisk set peger dette på, at lærerens anvisning af og stilladsering af en hensigtsmæssig arbejds måde er vigtig for en del af klassen, fordi de ellers let giver op og tænker, at det ikke er vigtigt.

17: Opstilling af CMO (2) og indsatsområder

På den baggrund kan jeg opstille den næste CMO, hvor jeg her har fokus på at beskrive de relevante punkter i forhold til undersøgelsen. De nye punkter, tilføjet på baggrund af denne undersøgelse, er markeret med kursiv:

Context	Mechanisms	Outcome
-Fortsat dårlig brugeroplevelse og fravalg af klassenotesbogen hos nogle af klassens elever. <i>Dette påvirker gruppearbejdet.</i>	-Eleverne ser i større grad værdien af 'kartoteket af stemmer' som værdifuldt. -Begrebsarket anses som meningsfuldt. <i>-Eleverne fravælger 'ikke-autoriserede stemmer'.</i> <i>-De går kun i begrænset omfang i dialog med hinandens stemmer, hvis dette ikke stilladseres.</i>	-Læring gennem fælles vidensproduktion. -Større 'optag' af elevernes stemmer. -Flere af eleverne

Indsatsområder

På baggrund af den opstillede CMO har jeg valgt at inddrage følgende tiltag i det næste didaktiske design:

- Stilladsering af brugen af samarbejdsområdet gennem yderligere organiseringen af gruppearbejdet.

-Inddrage værdsætning af og kommentarer til elevindlæg skriftligt i samarbejdsområdet – dette har kun foregået som mundtlige kommentarer tidligere.

-Italesætte den dialogiske arbejdsform og teorien omkring det flerstemmige klasserum og italesætte, hvorfor arbejdsformen er vigtig.

18: Beskrivelse af didaktisk design 2

Jeg vil her kortfattet beskrive didaktisk design nr. 2 med fokus på de ændringer, der er foretaget i forhold til det første didaktiske design.

18.1.1: Mål

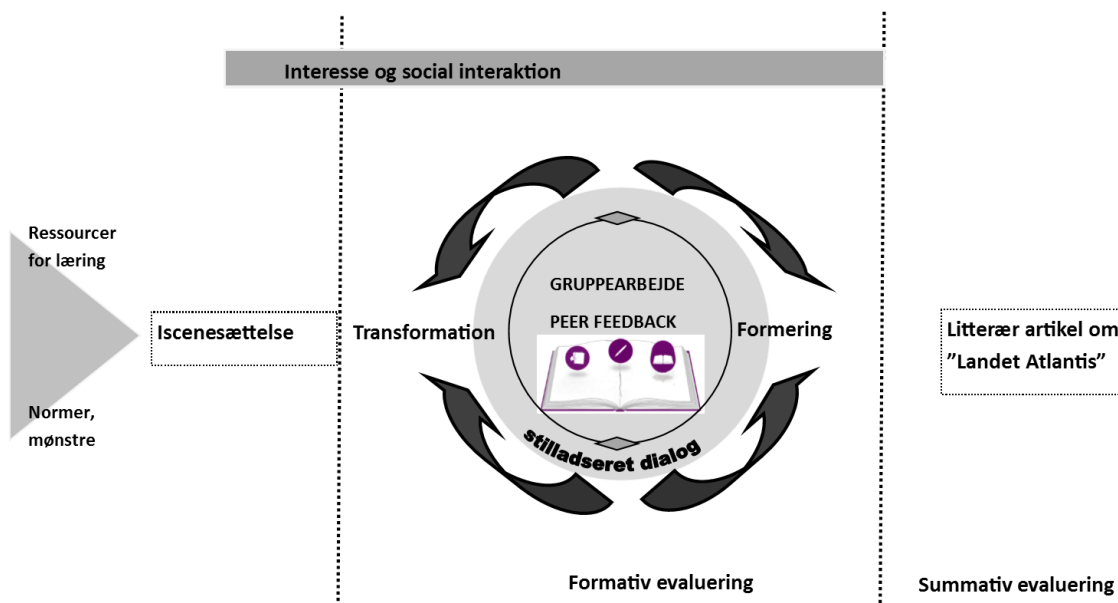
Forløbet omhandler den litterære periode ekspressionismen, og den del af forløbet, som undersøgelsen har fokus på omhandler specifikt arbejdet med Tom Kristensens digt "Landet Atlantis", som eleverne skal aflevere en litterær artikel omkring.

Et ekspressionistisk digt, dvs. en modernistisk tekst fra 1900-tallet er et centralt stofområde i dansk på stx og forløbets arbejde vedrører særligt det faglige mål at 'analysere, fortolke og perspektivere primært fiktive tekster i alle medier' (uvm.dk)

18.1.2: Iscenesættelse og didaktisk styring

Hovedideen i forløbet er som i første forløb, at undervisningsmålene skal opnås gennem undervisning i ekspressionisme med læsning af teori om perioden og analyseopgaver i konkrete digte, heriblandt "Landet Atlantis". Disse bearbejdes og transformeres i gruppearbejde og svarene herfra fastholdes i samarbejdsområdet, og klassenotesbogen inddrages som i første forløb.

Denne opsamlede viden og læring skal anvendes i den afsluttede opgave. Men denne gang iscenesættes gruppearbejdet en smule anderledes for at stilladsere øget dialog. Dysthe siger om dette, at læreren må agere som en skuespilsinstruktør, der tematiserer konflikterne mellem stemmerne og gør dem til genstand for overvejelse (1997, s. 225).



Arbejdet med den litterære artikel forløber således:

- 1) 30 min. gruppearbejde i teksten ud fra åbne spørgsmål. Hver gruppe tildeles et emne, hvortil der stilles åbne spørgsmål. Svarene fastholdes i samarbejdsområdet.
- 2) Fremlæggelser af svar i klassen.
- 3) Lærer kommenterer, værdsætter og stiller refleksionsspørgsmål.
- 4) Der arbejdes i næste modul videre i 15 min. med en anden gruppes emne og svar ud fra instruks: "Skriv til i noterne. Slet ikke, men lad forskellige meninger stå op i mod hinanden."
- 5) Derefter mødes grupperne i 15 min. med instruks: "Diskuter begge gruppers svar og skriv eventuelle nye synspunkter til på siden."
- 6) Gruppearbejde med et eksempel på en analyse af "Landet Atlantis" – dvs. endnu en stemme i klasserummet. Én elev fastholder noter fra opsamlingen i samarbejdsområdet.
- 7) Peer feedback på udkast til den litterære artikel. Eleverne skal fastholde kommentarerne i deres egen sektion. Jeg har dog observeret, at klassen var presset af mange afleveringer denne dag, og det var ikke mit indtryk, at ikke mange havde et udkast med, der kunne danne baggrund for meget feedback.

19: Analyse af undersøgelse 3

19.1: Tegn på flerstemmighed i samarbejdsområdet

Efter afholdelsen af forløb to har jeg afholdt et gruppeinterview for at analysere elevernes oplevelse af flerstemmig brug af klassenotesbogen. Transskriptionen af interviewet er i bilag 11. Derudover har jeg analyseret elevernes produkter med fokus på at afdække:

- 1) Tegn på flerstemmighed i samarbejdsområdet.
- 2) Tegn på optag og reaccentuering i stilene.

Jeg vil til det første punkt undersøge én af de sider i samarbejdsområdet, hvor grupperne har givet deres skriftlige input. Skærbillede af siderne er vedlagt i bilag 11. Overordnet set fordeler siderne sig sådan, at der ifølge min vurdering er gode tegn på flerstemmighed i hos gruppe 1, 2, 4, 5 og 6 og ringe tegn herpå i gruppe 3, 7 og 9. For at få en spredning i undersøgelsen har jeg derfor valgt at slå ned på siderne fra gruppe 7 og 8.

The screenshot shows a digital workspace with a top navigation bar containing several tabs: 'I-dansk 15_18', 'Begrebsark til tidlig modernisme', 'Memphis Station', 'Perioden', 'Landet Atlantis', 'Lystmord', and 'Georg Grosz Suicide, 1916'. The main area displays a document titled '7) Farver – peter, sander, sidse og theresa' dated '23. april 2017' at '21:09'. The document text discusses the use of color in poetry, with annotations in red and green. A sidebar on the right lists various topics, including 'Intro', 'Handlingen', 'Personerne', 'Bogstavrim', 'Miljø', 'Form', 'ordvalg og udtryk', and '7) Farver – peter, sander, sidse og theresa'. The document also includes a section titled 'Under søg brugen af farver i digtet. Hvor bruges der farver? Hvordan? Hvilken virkning har brugen af farver?' and a section titled 'Til overvejelse: Hvad er rød og grøn i forhold til hinanden? Fin formulering omkring den rødes virkning - hvordan med farverne generelt?'. The document is marked with 'PR' and 'NCDB'.

Illustration 13: Gruppe 7's side i samarbejdsområdet

Gruppe 7 har undersøgt brugen af farver i digtet. Øverst til venstre på illustration 13 ses gruppens eget arbejde, som inddeles strofevis. Den lyserøde, lodrette streg markerer, at 'PR' (elevinitialer) har skrevet dette stykke. Det viser, at gruppen har valgt en fast skribent til at fastholde gruppens arbejde. Til højre ses lærerkommentarerne, som dels værdsætter input og forsøger at motivere til yderligere overvejelser og dialog med andre stemmer, i dette tilfælde maleriet. Nederst står et par linjer markeret med lysegrøn, skrevet af 'NCBD', som er en elev fra en anden gruppe. Dette svar må forstås som et svar på lærerens første spørgsmål. Den anden gruppe går dermed kun i begrænset omfang i dialog med lærerens input og slet ikke med den anden elevgruppe.

I-dansk 15_18
Tidlig modernisme

Begrebsark til tidlig modernisme Memphis Station Perioden Landet Atlantis Lystmord Georg Grosz Suicide, 1916

8) Landet Atlantis - Kristian og Martin

23. april 2017 21:09

-Hvad karakteriserer Landet Atlantis, som det er beskrevet i digtet? Hvilken funktion har det? Hvad kan Atlantis symbolisere?

Landet Atlantis beskrives i strofe 2 således:
At først gennem Landet Atlantis
Naar vi Skønhedens Rige

Landet Atlantis er en forestilling: om Ungdom, om Kraft og om aldrig at vige

Landet skal ses som en overgangsperiode, hvori drømme, ideer og længsler forløses og **muloderer**. "Sådan er længslernes land, Atlantis, hvor alle harmoniske fordomme svigter. Farverne sprænges, og formerne sprænges, og skønheden skabes af grelle konflikter."

Tiden efter krigen var i høj grad præget af kaos og pessimisme, hvilket også kommer til udtryk i digtets flamboyante skrivestil og ordvalg. Atlantis er Tom Kristensens forestilling om en ideel verden, men som viser sig ikke at være så perfekt - det man gerne ville opnå gennem revolutionen:
Og Skønheden skabes af grelle konflikter

Vores tilføjelse: er at der, specielt i strofe 9, kan fortolkes anderledes på det. Vi tænker at han i strofe 9 skriver om at han pga. Krigen er blevet tvunget til at se virkeligheden i øjnene. At krigen har knust drømmen så at sige og taget ilden fra de unge.

Ydermere mener vi at der ved sætningen: "I Chaos jeg løfter min Basse mod Skønhedens Stjerne og siger." kan forstås at Skønhedens stjerne er Atlantis, og at valget af ordet stjerne har noget at gøre med at en stjerne lyser og i bibelsk forstand leder vej. Et andet eksempel er den engelske vending "**reaching** for the stars" som betyder at hige efter noget bedre.

MJ

KRH

MJ

SL

Godt/SA

Til overvejelse: Interessant og vigtig læsning. Hvori består det flamboyante? Og hvad kan der ligge i, at den ideelle verden viser sig ikke at være perfekt? Det er måske en væsentlig pointe?

Er drømmen = "harmoniske fordomme"?

Ja, det er gode begrundelser. Men kan det også forstås anderledes? Hvad hvis man tager jagt- eller krigsmetaphoren til ende og han faktisk rammer? Ødelægges stjernen? Og hvad er konsekvensen af det? Passer sådan en læsning til digtet?/SA

Tilføj side

Intro

1) Handlingen

2) Personerne

3) Bogstavrim

4) Miljø

5) Form

6) ordvalg og udtryk

7) Farver – peter, sander, sidse og theresa

8) Landet Atlantis - Kristian og Martin

9) Skønhedsidealet

Opsamling på eksempelanalyse

Spørgsmål og svar til "Landet Atlantis"

Illustration 14: Gruppe 8's side i samarbejdsområdet

Gruppe 8 har undersøgt selve Landet Atlantis' rolle i digtet og dets betydning som symbol. Her kan man på elevinitialerne se, at to elever i gruppen har skrevet på siden som led i deres svar på spørgsmålet. Det er eleven 'SL' der skriver input fra den anden gruppe. Dette markeres sprogligt ved formuleringen: *"Vores tilføjelse: er at der specielt i strofe 9, kan fortolkes anderledes på det."* Denne formulering med brug af ordet 'anderledes' markerer en dialogisk tilgang til den skriftlige interaktion, og de leverer herefter en egentlig reaccentuering ved at understrege krigens rolle for det nye verdenssyn, samt en viderefortolkning af "skønhedens stjerne". Denne reaccentuering synes dog også at være et svar på lærerspørgsmålet: *"Og hvad kan der ligge i, at den ideelle verden viser sig ikke at være perfekt?"* Dette lærerspørgsmål er i sig selv et optag fra den første gruppes arbejde. Efterfølgende kommenterer læreren igen med et optag på den anden gruppes indlæg og lægger med sine spørgsmål op til yderligere reaccentureringer i stilen efterfølgende.

Delkonklusion:

Samlet set tyder dette på, at der kan opstå flerstemmighed i de skriftlige input i samarbejdsområdet, og at lærerens kommentarer, værdsætninger og optag spiller en væsentlig rolle heri. Samarbejdsområdet vurderes derfor at kunne danne udgangspunkt for dialog og optag. Men ud fra en overordnet betragtning er det samtidig min vurdering, at de input, der er kommet i anden omgang er relativt begrænsede i deres omfang. Dette tyder på, at det af den ene eller anden grund har været vanskeligt at gå dybt ind i dialogen med

den første gruppes arbejde. Dette aspekt vil jeg derfor søge at få uddybet i det efterfølgende interview.

19.2: Tegn på optag i stilene

Jeg havde indkaldt fire elever til det afsluttende interview, og det var min oprindelige plan, at analysere disses stile. Desværre dukkede to af dem ikke op til interviewet, og da vi var inde i eksamensperioden, anså jeg det for umuligt at arrangere en ny tid. Men jeg fandt en reserve fra klassen på gangen og gennemførte interviewet med de 3 elever. Uheldigvis har denne elev ikke afleveret stilen, så derfor har jeg besluttet at holde fast i at analysere de oprindelige fire. Dette skyldes også, at den ene af de udeblevne (elev 4) var udvalgt for at repræsentere den del af klassen, som jeg formodede var mere kritisk overfor klassenotesbogen, hvorfor jeg anser hans stil som vigtig for bredden i undersøgelsen. Analysen er foretaget på den måde, at de passager i stilene, hvor der er sammenfald at spore med input i samarbejdsområdet er stillet op overfor dette i de to første spalter. Dette 'optag' er herefter vurderet ud fra i hvor høj grad, eleven har 'accentueret' optaget, hvilket her forstås som at indgå i dialogisk interaktion med det. En høj grad af accentuering er således udtryk for en mere selvstændig bearbejdelse af optaget på et højere læringsmæssigt niveau.

Jeg har her medtaget analysen fra elev 1⁶, som er den af de fire stile, som har den højeste grad af accentuering af optagene. Elevstilene ligger som bilag 12-15 og resten af analyserne er i bilag 16-18.

Kilde til optag/dialog	Tegn på optag/dialog i stilen	Kommentarer Høj/middel/lav accentuering
Tom Kristensen vil af med 'spytlikkerne' (røvslikkerne), som følger de andres eksempler blindt, uden selv at tage stilling. (gruppe 2) Grusomhederne kommer bl.a. fra 1. verdenskrig, og den russiske revolution i 1917. "Kampen skal vindes med rustent 2gevær, gardinstænger, daggerter, brosten i blokke" (vers 5). Vi	<i>"Med ord som "Sycophanter", "Parasitter" og formuleringen: "Og bort I, som knælende hylder de mange!", tager Kristensen afstand fra samfundets medløbere. Dem der blot følger tendensen og påtager sig mening og holdning efter "de mange". Der efterspørges en ændring af det eksisterende; "Agitatores Sange" skal sejre over medløbernes "Kandis Tenor". Netop denne samfundsændring bliver</i>	Høj accentuering – eleven sammenkobler forskellige dele med egne tilføjelser og tolkninger.

⁶) Elev 1 og elev to er her identiske med elev 1 og 2 i det afsluttende interview.

har altså ikke at gøre med en militærkrig, men en borgerkrig eller et oprør. (gruppe 1)	senere i digtet uddybet med følgende: <i>"Kampen skal vindes med rustent Gevær, Gardinstænger, Daggerter, Brosten i Blokke."</i> (s.5, v.1). Der tegner sig altså et billede af en form for proletarisk revolution med associationer til diverse ungdomsoprør, der gennem tiden har fundet sted som anarkistiske kaossituationer i indre København"	
"Det viser den subjektive side af forfatteren, dvs. viser hvordan han opfatter verdenen." (gruppe 5) "Overdrivelsen i handlingen kan fremstå som ironisk "Skøn som en sønderskudt banegaard" (gruppe 1) "Til overvejelse: Overdrivelse, ja. Men er denne sammenligning udtryk for andet end overdrivelse?/SA" (lærerkommentar til gruppe 1)	"Uoverensstemmelsen mellem adjektiverne "skøn" og "sønderskudt", utydeliggør sætningens overordnede budskab, der fra den ene side kan læses som en bogstavlig vinkel på forfatterens verdenssyn, mens budskabet derudover også kan anses fra et ironisk synspunkt, hvorfra budskabet fremstår som en sarkastisk fremstilling af verdenssituationen."	Høj accentuering - eleven sammenkobler forskellige dele med egne tilføjelser og tolkninger.
"Usædvanlige ordsammensætninger: Glasklængs-Caféer, Fane-Bastarder Sprængende rødt - skægsorte Flige." og " Dette gør teksten meget fængende og interessant." (gruppe 5) "Brugen af bogstavrim tilføjer digtet et lyrisk flow, der i høj grad understreger teksten genre og forstærker de enkelte budskaber."(gruppe 3)	"Digtet er i høj grad præget af lyriske virkemidler, dog uden at fremstå som et klassisk digt, som vi kender det fra romantikken. Med allitteration som: "Lakajers kavajer" (s.4,v.4) og "Skønhedens Stjerne" (s.9,v.6) formår Kristensen at skabe et rytmisk udtryk, der straks virker fængende og systematisk, set i læserens perspektiv. Dette danner grundlag for et lyrisk flow, der fanger læseren fra første linje... og vi kan derfor tale om at Kristensen ved brug af virkemidlet fanger læserens fokus og understreger de væsentlige hovedpointer."	Høj accentuering. Optager brudstykker fra samarbejdsområdet og bruger i sin egen fremstilling.
"Voldsomme tillægsord: chaotisk, heftige, forstummet." (gruppe 5)	"Udtryksfulde adjektiver som: "Kaotisk", "Sønderskudt" og voldsomme verber som: "Sprænges" og "Brøler" er alle produkter af et subjektiv filter."	Høj accentuering – optager et brudstykke fra samarbejdsområdet, men bringer det videre og lægger selv mere på.
"Atlantis er Tom Kristensens forestilling om en ideel verden, men som viser sig ikke at være så perfekt - det man gerne ville opnå gennem revolutionen:	" På trods af kaos og negativitet, udpeges potentialet i livet og hverdagens små lyspunkter sættes foran alt hvad der til dagligt gør tilstedeværelsen trist. Landet Atlantis opsættes som hvad i første øjekast kan	Høj accentuering. Eleven synes her at anvende gruppens læsning og koble det sammen med et svar på lærerens spørgsmål.

<i>Og Skønheden skabes af grelle Konflikter.”</i> (gruppe 8) <i>”Og hvad kan der ligge i, at den ideelle verden viser sig ikke at være perfekt? Det er måske en væsentlig pointe?”</i> (lærerkommentar gruppe 8)	<i>være en idealverden, men ved nærmere læsning nok nærmere blot er præcis hvad vi gennemlever i den reelle virkelighed. Det handler blot om virkelighedssynet, når håbet og optimismen fremstilles blandt dystre og triste tendenser.”</i>	
--	--	--

Samlet set viser analyserne, at eleverne i overvejende stor grad har brugt optag fra forskellige steder i samarbejdsområdet. Dog har jeg kun kunne påpege 1 optag fra begrebsarket. I de fire stile har jeg i alt registreret 28 passager med optag, hvoraf nogle af dem er forholdsvis lange. De fordeler sig som det fremgår af illustration 15. Det er

interessant her at bemærke, at den fagligt stærkeste, elev 1, alene tegner sig for 5 høje accentueringer, mens elev 4, som er den fagligt svageste, og den der formodes at anvende klassenotesbogen mindst, alene tegner sig for 5 optag med lav accentuering. For elev 4 dækker den lave accentuering i virkeligheden over plagiat fra den eksempelstil, vi læste i forløbet.

I analysearbejdet bliver det tydeligt, at det som forventet kan være meget vanskeligt at identificere optag, hvorfor der må lægges en vis usikkerhed på analysen, fordi identifikationen og vurderingen beror på et skøn. Men det er interessant, at der hurtigt viser sig et mønster, idet optagene med lav accentuering er

meget nemmere at opdage, end dem med høj accentuering, samt at graden af accentuering i mit materiale er proportional med det faglige niveau. Dette kunne pege på, at en dialogisk, flerstemmig tilgang til vidensbearbejdelse hænger sammen med et højere læringsniveau i dansk, men denne påstand kan ikke dokumenteres ud fra dette materiale.

Optag/accentuering

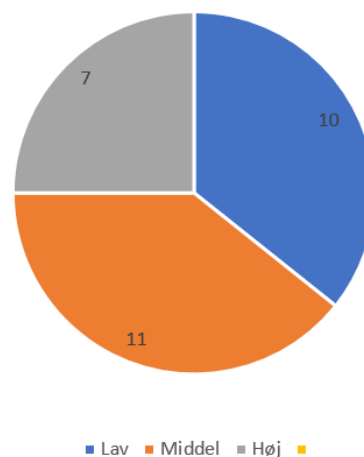


Illustration 15: Fordelingen af optagenes reaccentuering.

19.3: Analyse af interview tre

19.3.1: Fokuspunkter i interviewet

Det forskningsmæssige spørgsmål, jeg gerne ville have svar på var:

- Oplever eleverne deres stemme værdsat?
- Oplever eleverne at de kan foretage 'optag' fra klassenotesbogen?

- Oplever eleverne dialog og interaktion i samarbejdsområdet og i deres stil?
- Oplever eleverne at indgå i et praksisfællesskab?
- På hvilket læringsmæssigt niveau kan eleverne forholde sig til deres arbejde med klassenotesbogen?
- Hvordan er udviklingen i elevernes motivation?

Jeg har ud fra min analyse af transskriberingen (bilag 3) inddelt interviewet i disse temaer:

- Dialogen i gruppearbejdet
- Fællesnoter og dialog
- Optag, lærerkommentarer og værdsætning
- Gruppedynamikker
- Overskuelighed, brugervenlighed og motivation
- Læreprocesser

19.3.2: Dialogen i gruppearbejdet

Eleverne oplever samstemmende den første del af gruppearbejdet som meget velfungerende. Som elev 1 siger det: *"Man kan gå i dybden med noget og så på den måde bidrage til den fælles læring."* (1.00) Anden del opleves i første omgang knapt så velfungerende. Eleverne finder det svært at gå ind og arbejde videre på, eller gå i dialog med de andres svar. Dette opleves mere 'overfladisk' (2.26). Der bliver peget på to årsager hertil. For det første savner eleverne mere tid, dette ønske gentages igen senere i interviewet (6.10). For det andet, så ser de en mundtlig dialog som en nødvendig, støttende proces. Elev 1 siger: *"Der tror jeg måske det så kunne have været federe, hvis man så kunne have gået to grupper sammen og så have haft en dialog, for jeg opfattede ikke helt, at det var sådan. Det respons der blev lavet på mit arbejde, det fik jeg ikke at vide, jeg fik ikke lov til at have den dialog med dem som gav mig den respons."* (3.00 ff.) Det er bemærkelsesværdigt, at han her foreslår nøjagtigt det, som var meningen, de skulle. Det skyldes til dels nok, at han faktisk var i én af de to grupper, hvor sammensætningen pga. fravær blev skæv, så ikke alle gav feedback på hinandens arbejde. Men det kan også pege på, at han oplever skriftlig dialog alene som lidt 'fjernt'. Men herved bekræfter han også Dysthe i, at det mundtlige og det skriftlige i sammenhæng er en stærk vej til at opnå flerstemmighed (1997, s. 215). Det er også bemærkelsesværdigt, at han her taler som individualist ("på mit arbejde"), hvilket jeg senere kommer tilbage til. Dog har elev 1

alligevel set de skriftlige kommentarer (3.40) og beskriver senere, at han kunne anvende dem til at lave 'optag' i sine opgave (21.00 ff.). Derfor kan man ikke sige, at den ufuldstændige oplevelse af mundtlig støtte har hindret en skriftlig dialog.

Noget tyder samtidigt på, at den skriftlige dialog alene opleves mere 'kritisk' end den mundtlige. Elev 2 forklarer: *"(...) jeg tror, at der var nogle der følte, at det de havde skrevet, det var måske ikke helt så godt, hvis der kom nogle rettelser (...)"* (4.20). Men skriftlige indlæg opleves også vanskeligere, fordi ansvaret føles større. Elev 3 forklarer: *"Og så føler man måske også, at man tager ansvar for gruppens præstation."* (8.00). Dette udsagn peger igen på en individualistisk tilgang. Men at skulle producere et gruppeindlæg kan omvendt siges at vække følelsen af gruppetilhørsforhold, selvom det 'gensidige engagement' synes at være svagt udviklet.

I en anden gruppe opleves den mundtlige dialog dog heller så udviklet, som elev 3 forklarer: *"(...) det var mere sådan envejskommunikation, at først svarede vi på gruppe 1, og så svarede de på vores, men det var ikke sådan at vi mødtes igen og diskuterede, hvorfor vi havde skrevet det, vi havde."* (17.30).

I grupperne kan man derfor hævde, at der er spæde trin på vejen med flerstemmig dialog, men de er ikke så udviklede. Dysthe er selv inde på, at dette vil tage tid og træning at vænne eleverne til at værdsætte hinandens stemmer, fordi de ofte i udgangspunktet ikke tillægger hinandens udsagn høj status (1997, s. 224) Denne indstilling bekræftes fx tydeligt af elev 3, som må erkende en smule 'mistillid' til de andre elevers input (24.50).

I den sammenhæng synes elevernes eget forslag til forbedring interessant. De foreslår at lade dem selv indgå i en aktivering af svarene, fx ved at stille spørgsmål til dem, som så efterfølgende deles ud (18.40 ff.) Jeg tror elev 1 har helt ret i, at dette vil træne og stilladsere selve de dialogiske processer (19.30) og hjælpe eleverne på vej mod en udvikling af en dialogisk tilgang.

19.3.3: Fællesnoter og dialog

Hvor den direkte skriftlige dialog synes at virke 'kritisk', så vurderes det at lade én elev være referent for de andres mundtlige dialog meget positivt. På den måde synes det mundtlige og det skriftlige at kunne støtte hinanden på en mere 'ufarlig' måde. Elev 1 ser det som en måde at fastholde den mundtlige dialog i gruppen (16.45). Men det kan ligeså vel være i en klassesdiskussion (25.20). I og med at eleverne udtrykker, at det er nemt at

finde de gemte noter og indlæg og bruge dem fra samarbejdsområdet, så virker denne strategi til flerstemmighed også brugbar.

19.3.4: Optag, lærerkommentarer og værdsætning

Interviewet bekræfter dog på trods af ovenstående, at gruppernes skriftlige input og dialog i samarbejdsområdet har været brugbar som grundlag for optag, hvilket analysen af selve stilene også støtter. Eleverne bekræfter at have været inde at kigge og oplever selv, at optaget er meget større i forløb 2. Som årsag hertil nævnes den 'tvang', som det didaktiske design lagde ind over mødet: ” (...) *det at man bare fik åbnet én af dem, det tror jeg sådan ubevidst gjorde, at vi også naturligt søgte dertil, da vi så ligesom skulle tage noget af det op igen.*” (15.40). Optag er i sin natur dialogisk, hvilket også fremgår af elev 1' formuleringer omkring sin brug af samarbejdsområdet: ” (...) *hvis jeg nu sad med den litterære artikel og havde brug for en personkarakteristik eller sådan noget, så gik jeg ind og læste indholdet. Så gik jeg tilbage til teksten og selv overvejede det, og så tror jeg også at dine, sådan, fordi det du (læreren) havde skrevet, det var jo sådan nogle modsvar eller nogle udfordringer til det, der stod der, og så tror jeg, at ved at tage dem med i betragtning, så kom man ligesom frem til sit eget perspektiv på det, og var så i stand til at kunne formidle det i en litterær artikel.*” (20.50 ff.) Egentlig er det 'reaccentueringen' der beskrives her, endda med en klarhed, som kan sige, at høre hjemme på niveau 2 på Batesons taksonomi.

Det fremgår også tydeligt, af citatet, at lærerens kommentarer spiller en vigtig rolle. Dette bekræftes meget tydeligt flere steder i interviewet. Eleverne efterspørger særligt den 'autoritet og erfaring' (5.48), som lærerstemmens autoritative ord besidder. Men pointen er ikke, at lærerstemmen ikke må være der, men at den også behandles dialogisk. Det sker netop her gennem værdsætning og de åbne spørgsmål til overvejelse – og det er på den måde, at det kan blive til indre, overbevisende ord (Dysthe, 1997, s. 74).

Det fremkommer senere, at dette faktisk er med til at give elevernes input værdi: ” *Altså alt indholdet fra de andres, det blev bekræftet ved, at du bare havde skrevet, både nogle overvejelser, som man så kunne inddrage i stilen.*” (12.35). Senere tyder elev 3's overvejelser yderligere på, at lærerkommentarerne kan frisætte hende til en mere selvstændig og dybdegående dialog med de andre elevers input: ” (...) *der kom jo også mange områder, og hvis der så stod, at det var godt på det meste af det, så følte man måske også, at så var man nødt til at indbringe det, altså tage det hele med ind, hvilket*

måske ikke var nødvendigt. Altså at det bliver måske også sådan, at man skal sætte sig mere ind, måske fokusere på nogle af de der områder (...)" (20.30 ff.)

19.3.5: Gruppedynamikker

Det opleves entydigt, at de faste tremandsgrupper ikke har fungeret (fx 10.00). De bliver oplevet for 'tætte' og 'indsnævrede', så man kan føle sig låst i de roller, man har fået: *"Så får folk de samme roller igen."* (10.05). I stedet efterlyses større grupper eller flere skift. Elev 3 vurderer, at klassen i det hele taget ikke er god til faste grupper. Sammenholder man dette med, at eleverne oplever, at det der skaber engagement i gruppearbejdet er, når det bagefter skal fremlægges i klassen (23.00 min), så kunne det tyde på, at det snarere end grupperne er klassen, der opleves som det determinerende praksisfællesskab. De oplever også, at der er så stor forskel mellem klassekammeraternes engagement og forhold til at bruge klassenotesbogen, og at dette påvirker gruppearbejdet. Særligt synes tilgange til, eller brugeroplevelsen af klassenotesbogen at blive fremhævet, som en negativ faktor: *"(...) og så er der jo også dem, der ligesom kategorisk vælger at boycutte OneNote, fordi de synes bare det er noget bøv!,(...)"* (10.50). Derfor opleves selve gruppesammensætningen, at være underordnet her, og det tyder alt i alt på, at klassens individualistiske tilgang er mere gennemtrængende, end først antaget.

19.3.6: Motivation, overskuelighed og brugervenlighed

Eleverne har generelt oplevet en forøgelse af deres motivation for at arbejde med klassenotesbogen i forløbet om ekspressionisme. Det nævnes af de tre elever, at den strukturering af arbejdet i klassenotesbogen, der skete her, har været helt afgørende (29.30 ff). Omvendt fik det løsere stilladserede første forløb næsten elev 1 til at miste motivationen. Elev 2 beskriver også, hvordan oplevelsen af 'kaos' er medvirkende til, at man bruger den mindre (30.52).

Derfor må man også se det som medvirkende hertil, at eleverne faktisk oplever OneNotesidens lærerstrukturering i kategorier og faner som brugbart til at overskue de forskellige input. Det er ifølge elev 3 netop strukturen 'der gør, at man gerne vil bruge den' (31.00)

19.3.7: Læreprocesser

Interviewet har allerede flere gange været inde at beskrive læreprocesser, fx da processerne omkring optag bliver beskrevet med en refleksionsgrad, der svarer til Batesons niveau 2

(20.50 ff.). Da der direkte spørges til læreprocesserne, så påpeger elev 1, at denne form giver mere ansvar for det fælles læringsniveau til eleven: *"(...) så får man også det ansvar tillagt sig selv som elev, hvilket måske også gør, at man engagerer sig mere."* (22.00)

Han bekræftes af elev 2, som jeg allerede har været omkring, og understreger igen nødvendigheden af, at læreren er med på banen med sin legitimitet (23.30) Dette vidner igen om et godt refleksionsniveau i forhold til læreprocesserne. Dette bekræftes, da eleverne spørges til, om måden at lære på kan bruges i andre sammenhænge. Her er de i stand til at tænke den ind i både faget engelsk og matematik samt at tilpasse læreprocesserne, så de svarer til naturen i disse fag. (26.30 ff.) Derfor kan man her sige, at eleverne befinder sig imellem niveau 2 og 3 på Batesons læringstrin.

Dermed er undersøgelsens analyser afsluttet. Inden jeg kaster mig ud i at foretage en samlet konklusion vi jeg først diskutere tre af de væsentlige aspekter, som undersøgelsen her åbner: a) Undersøgelsens metode og validitet, b) Didaktiseringen af det flerstemmige IT-værktøj og endeligt c) flerstemmighed i et videre perspektiv.

20: Diskussion

20.1: Undersøgelsens metode

Et vigtigt spørgsmål til overvejelse af en undersøgelses validitet og metoder er: "Måler jeg på det, jeg siger, jeg måler?" (Kvale&Brinkmann, 2009, s. 272) På baggrund af denne undersøgelse, kunne man spørge, om det ikke ligeså meget er vellykketheden af det didaktiske design, eller elevernes evner til at indgå i dialog, der måles på?

Gruppeinterviewene viste også, at vi kommer langt omkring i elevernes praksisteorier, fx omkring holdninger til grupper og klassenotesbogen. Men er dette overhovedet relevant i forhold til at undersøge skriftlig flerstemmighed i et IT-værktøj? Ja, det vil jeg mene, at det er ud fra den fænomenologiske tilgang og det sociale syn på læring, der her er sat som ramme. Men det skaber selvfølgelig et dilemma omkring, både i undervisnings- og forskningssammenhæng, hvilke elementer, der skal arbejdes videre med. Her mener jeg, at IE's fokus på forskeren som teoretisk tovholder i udarbejdelsen af CMO'en er særdeles vigtig, netop for at holde et fokus i undersøgelsen, hvilket også er forsøgt her.

Alligevel er det en overvejelse værd, om andre valg havde givet andre resultater? En praktisk omstændighed i denne undersøgelse har været tidspres. Jeg skulle i gang med det første forløb, inden jeg var helt klar med det teoretiske grundlag og undersøgelsesdesignet.

Samtidigt kunne jeg mærke på mig selv, at den iterative tilgang, som IE foreskriver, ubevidst fik mig til at nedtone vigtigheden af, at man som forsker er helt klar med sin undersøgelsesramme, når man skal i gang. Konsekvensen kan være irriterende fejlkilder i undersøgelsen. Her ville jeg fx gerne på forhånd have gennemskuet, at 15 minutter ville være for lidt til at gå i dialog med en anden gruppes arbejde. Men jeg ville også gerne have gennemtænkt feedback'en på undersøgelsen til eleverne mere, så den ikke var helt så inkonsekvent og evt. også kunne være blevet en del af undersøgelsen. Hos mig tog den fra start primær form af en sparsommelig, neutral information til eleverne, fordi jeg ville undgå at påvirke undersøgelsen. Til andet forløb havde gruppeinterviewet indikeret, at det nok var hensigtsmæssigt at sætte eleverne ind i teorien omkring det flerstemmige klasserum. Men hvad var der sket, hvis den fra start havde været serveret som en 'passende forstyrrelse, der kan initiere læring'? (Laursen, 2012, s.105). Jeg mener også, at jeg burde have været mere skarp på, at få én af de formodede kritiske elever med allerede i andet interview, både fordi jeg ud fra min research kunne have forventet, at nogle ville være kritiske, og fordi det egentlig stod klart efter første interview. Det ville have styrket validiteten af undersøgelsen.

Alligevel mener jeg, at denne undersøgelse med de valg, der er truffet og med dokumentationen af processer og resultater giver et godt indblik i de processer, der er på spil i en flerstemmig brug af et IT-værktøj. Og her ser jeg det som en styrke, at elevernes egne refleksioner spiller så stor en rolle som de gør i dette undersøgelsesdesign, selvom jeg på forhånd var lidt bekymret, for ville de have den nødvendige indsigt og forståelse til at kunne bidrage med noget fornuftigt? Baseret på de interviews, jeg har foretaget i undersøgelsen, så er svaret 'ja'. Jeg er som lærer og evaluator positivt overrasket over dybden og skarpheden i elevernes input. Sørensen og Levinsen (2014, s. 30) bekræfter i deres undersøgelse, at elever netop rummer kompetencer til at reflektere over deres læringsprocesser på praktikerniveau, mens kun læreren og forskeren kan gøre det på et teoretisk niveau. Denne interaktion mellem eleveres praksisrefleksion og lærerens teoretiske gør i mine øjne metoden frugtbar set i en undervisningssammenhæng. Det er med til at sikre et teoretisk fundament i undersøgelsen og samtidigt træner det eleverne refleksionskompetencer i forhold til at bruge et IT-værktøj til læring. Dette er helt centrale elementer i forhold til at udvikle eleverne til 'didaktiske designere' (Gynther, 51) og at udvikle deres digitale dannelse (Tække og Paulsen, 2015). Denne undersøgelse synes jeg

netop peger på, at det gradvist at lade eleverne træde mere i karakter som didaktiske designere, fx omkring at aktivere samarbejdsområdet dialogisk, er et ganske relevant perspektiv at have på en flerstemmig anvendelse af et IT-værktøj.

20.2: Undersøgelsens validitet

Ud over at der er en overensstemmelse mellem måleobjekt og måling, så bygger validiteten af denne undersøgelse primært på, at den udvalgte klasse kan siges at udgøre en kritisk case med en høj overførbarhed til andre kontekster. Og at undersøgelserne er foretaget ud fra metodisk funderede fremgangsmåder. Derudover er der foretaget triangulering af undersøgelserne på to punkter. For det første er analyserne af elevprodukter sammenholdt med de kvalitative interviews. Og de kvalitative interviews er afholdt i tre omgange med i alt 8 forskellige elever fra klassen, hvormed der har været god mulighed for at opfange evt. afvigende informationer. Fra en mere pragmatisk vinkel kan man også fremføre, at undersøgelsen faktisk har ført til en del af de ønskede forandringer (Kvale&Brinkmann, 2009, s. 283). Derfor vurderer jeg overordnet validiteten af undersøgelsen som god.

20.3: Det didaktiske design og brugen af IT

Man kan så spørge, om den virkelige udfordring i forhold til at udnytte IT i skolen er at få ændret didaktikken, som Jeppe Bundsgaard tidligere er citeret for at hævde? Det kan jeg ikke svare fyldestgørende på ud fra denne undersøgelse. Men en interessant erkendelse, som synes at stå tilbage fra denne undersøgelse er, at det er nødvendigt at holde fast i de gamle pædagogiske dyder og tilpasse dem i brugen af det IT-værktøj, man opererer med. Selvom min undersøgelse af klassenotesbogen befinder sig i den mere traditionelle ende af skalaen, fx i forhold til spilbaseret læring, så er det interessant at opdage, at stort set alle de dynamikker, Dysthe har beskrevet omkring analog flerstemmighed også er i spil omkring klassenotesbogen. For eksempel at eleverne i udgangspunktet higer efter lærerens autoritative ord, og at dialog skal stilladseres kraftigt i begyndelsen, særligt i et mere åbent værktøj 'imprægneret med sociale normer', som klassenotesbogen er. Det var også for mig selv en øjenåbner at se, i hvor høj grad eleverne i featureforløbet fulgte deres egne veje og metoder, på trods af anvisningerne i opgaven. Jeg tror det er en almindelig fejlslutning, når vi bruger IT i undervisningen, at vi i for høj grad tror, IT-værktøjet rummer nogle

generelle affordances og er en pædagogisk genvej, så eleverne kan anvende det næsten bare ud fra en forklaring. Dette gælder også på et rent teknisk brugerniveau, som kan have stor indflydelse på læreprocesserne. Her peger min undersøgelse på, at læreprocesserne i lige så høj grad skal stilladseres som tidligere.

Men når det er sagt, så synes jeg også det står klart, at et IT-værktøj som klassenotesbogen faktisk har potentialer til at forbedre læringen – i dette tilfælde gennem flerstemmighed i 'klasserummet'. Fx er det meget enklere for læreren at gennemse og kommentere elevernes fælles og individuelle arbejde, eleverne kan langt enklere samarbejde og fastholde deres svar og det er enkelt og let at genfinde denne viden igen og bruge den som optag.

Dermed peges der på vigtigheden, af at sådanne tilpasningsprocesser prioriteres i undervisningsverdenen. Viden om hvordan et IT-værktøj kan fungere er ikke en 'dyb tallerken', vi ikke behøver at genopfinde og kan overføre direkte. Den er snarere en slags 'universel tallerkentype', som skal tilpasses de unikke, lokale kontekster, den skal bruges i (Laursen, 2012, s.111).

20.4: Flerstemmighed i et videre perspektiv

Nu nærmer denne undersøgelse sig sin ende, men forinden vil jeg gerne knytte en kort kommentar til den opdagelse, jeg gjorde omkring, at evnen til at indgå i dialog i et skriftligt produkt synes at være proportional med det faglige niveau. I skrivende stund, hvor det er eksamenstid, sidder tusindvis af gymnasieelever og knokler med Dansk-Historie opgaver og eksamensstile. I lighed med tidligere år har plagiat og snyd i den forbindelse været store temaer. Sågar er der dukket et helt firma op, der vil ernære sig på dette område ved at sælge færdige besvarelser til eleverne. Der kan selvfølgelig være flere årsager til plagiat og snyd. Men én af dem er sandsynligvis manglende evne til at optage andres tanker på en kvalificeret måde, eller med en høj accentuering. Her ser jeg et oplagt behov for at arbejde mere bevidst med Dysthes teori om flerstemmighed, ikke bare i et skriftligt miljø, men også i et digitalt miljø. Ved at gøre det kan eleverne blive trænet i den form for 'optag', de senere skal kunne levere på universiteterne og samtidig opnå en digital dannelse på området, hvilket bliver stadig mere aktuelt.

21: Konklusion

Med de senere års massive satsninger på IT synes tiden at være moden til at få indfriet de læringsmæssige potentialer, der ligger heri. Flere af landets førende forskere udtrykker, at nøglen hertil ligger i at få de pædagogiske og didaktiske strategier til at matche de IT-værktøjer, som landets lærere til dagligt bruger i undervisningen på landets uddannelsesinstitutioner. Derfor anser jeg det for vigtigt at få undersøgt, hvordan sådanne almindelige og udbredte IT-værktøjer kan skabe frugtbare læreprocesser. Dette har jeg i denne opgave gjort med fokus på om Microsoft OneNote klassenotesbogen kan bruges til at skabe de flerstemmige læreprocesser, som Olga Dysthe formulerer i sin teori om det flerstemmige klasserum. I denne opgaves redegørelse for Dysthes teori om det flerstemmige klasserum har der været fokus på at forklare, hvordan Bakhtins begreb om det dialogiske danner baggrund for Dysthes teori. Flerstemmighed kan nemlig ikke blot ses som tilstedeværelsen af flere stemmer i undervisningen, men må også vurderes efter, om der foregår et dialogisk møde mellem disse stemmer, eller en reaccentuering i optaget af dem.

Undersøgelsen er foretaget over ca. 3 måneder i en 2.g-klasse i dansk og har taget udgangspunkt i et featureforløb og et ekspressionismeforløb, som begge er centrale stofområder i dansk. Brugen af klassenotesbogen er her undersøgt som værktøj i den almindelige undervisning, hvor dens brug også er suppleret af fysisk, mundtlig dialog. Derfor kan opgavens resultater kun hævdes at have gyldighed i lignende kontekster, og ikke fx i CSCL-sammenhæng, selvom det må anses for sandsynligt, at mange af de samme mekanismer vil være gældende her.

I undervisningen har jeg undersøgt, om der i klassens gruppearbejde har kunne opstå flerstemmighed, som er fastholdt skriftlig i klassenotesbogen, og om eleverne har kunne 'optage' dele heraf i forløbenes afsluttende danske stil. Som videnskabsteoretisk grundlag er der valgt en socialkonstruktivistisk og fænomenologisk tilgang til undersøgelsen, sådan at der i undersøgelsen har været fokus på at afdække de sociale sammenhænge og praksisteorier, som determinerer elevernes tilgang til at anvende klassenotesbogen til flerstemmig læring. Min påstand er her, at netop disse er centrale kilder til at forstå, hvordan andre, lignende IT-værktøjer, som fx google docs kan bruges til flerstemmighed i den skriftlige undervisning. Som en struktur til yderligere at udfolde dette fokus, har jeg formet undersøgelsen som en iterativ evaluering, inspireret af Innovativ Evaluering

(Dinesen&De Witt, 2010;2013) med fokus på at forbedre brugen af klassenotesbogen, samtidigt med at elevernes brug af den undersøges. Skelettet i undersøgelsen udgøres af kvalitative, semistrukturerede gruppeinterviews med elever fra klassen. Disse er foretaget før første forløb, efter første forløb og som slutundersøgelse efter andet forløb. Det sidste interview er yderligere støttet af konkrete analyser af tegn på flerstemmighed i klassenotesbogen og i 4 udvalgte elevstile.

Mine undersøgelser viser, at der på flere punkter *kan opstå flerstemmighed i den skriftlige undervisning i dansk vha. et IT-værktøj*, som i dette konkrete tilfælde har været OneNote klassenotesbogen. Samarbejdsområdet har vist sig brugbart til at mediere flerstemmighed, i det der i flere tilfælde opstår skriftlig dialog på siderne. Eller den mundtlige dialog kan fastholdes skriftligt af en referent. En anden metode, som vurderes positivt er et kooperativt udarbejdet begrebsark, som giver eleverne en følelse af at byde ind på den fælles læring og blive en stemme i klasserummet. Klassenotesbogen kan også mediere flerstemmighed, ved at eleverne kan optage de skriftlige input, der er fastholdt her, accentuere dem og derved opnå en større oplevelse af læring. Dette gælder både for elevernes besvarelser på gruppeopgaverne, lærerens kommentarer og andre stemmer i form fx af fortolkninger eller lærebogsstof. Eleverne viser sig samtidigt i stand til at forholde sig til deres læreprocesser, svarende til trin 2-3 på Batesons læringsniveauer. Denne udviklede læringsmæssige forståelse af flerstemmighedens arbejdsprocesser bestyrker de øvrige resultater i, at der faktisk er opnået flerstemmighed i den skriftlige brug af notesbogen.

Dette kræver dog at læreren er synligt tilstede med dialogiske kommentarer, værdsætning og optag fra elevernes arbejde, der videreformuleres som spørgsmål. Lærerens dialogiske brug af sin egen autoritative stemme synes at være særdeles vigtig, for at eleverne kan udvikle deres dialogiske deltagelse og gøre klassenotesbogens materiale til 'indre overbevisende ord'. Yderligere virker det centralt for brugen af klassenotesbogen i et flerstemigt øjemed, at læreren opretholder en stram organisering af siderne og en væsentlig stilladsering af arbejdsprocesserne, der så at sige 'tvinger' eleverne ind i flerstemmige processer.

Dermed synes klassenotesbogen også at være et relativt åbent læremiddel, der ikke af sig selv initierer dialog og flerstemmighed i nogen udpræget grad. Det er så at sige 'imprægneret med sociale normer og betydninger' og dermed påvirkelig af dens kontekst.

På dette punkt har undersøgelsen særligt klargjort, at brugeroplevelsen spiller en stor rolle. Klassenotesbogen har vist sig som et program, der dels har nogle tekniske svagheder, særligt omkring synkronisering og logon, som denne undersøgelse dog ikke er gået nærmere ind i. Men også som et program som nogle gymnasieelever finder vanskeligt at overskue og navigere i. Dette spiller en større rolle for gruppernes læreprocesser, større end fx en bestemt inddeling af grupperne. Undersøgelsen viser her, at det er vigtigt at forsøge at forbedre navigationen i programmet, fx med en indholdsfortegnelse, interne links og ved at instruere eleverne i den mest effektive brug af programmet. Dette må forventes at være en længere proces, før klassenotesbogen er blevet en integreret del af det fælles repertoire og alle i klassen er med.

Yderligere viser undersøgelsen at eleverne oplever det svært at indgå i dialog omkring hinandens skriftlige input. Dels er elevernes værdsættelse af læringsværdien af hinandens indlæg i udgangspunktet lav sammenlignet med lærerens. Dels opleves det mere 'farligt' at få skriftlige tilføjelser og rettelser fra klassekammerater på ens arbejde, og dels kan den mundtlige dialog omkring de skriftlige input ende som envejskommunikation. Men eleverne oplever den mundtlige støtte som væsentlig for at kunne indgå i en ordentlig dialog og klassenotesbogen ser ud til at kunne danne baggrund for optag, selvom den mundtlige dialog i gruppearbejdet er oplevet som mangelfuld. Hermed bekræfter min undersøgelse Dysthes beskrivelser omkring etableringen af det flerstemmige klasserum. Dysthe påpeger dels at en kombination af mundtlig og skriftlig dialog er den mest optimale (1997, s. 215, 230), og at det kræver træning og tilvænning at nå til dialogisk, flerstemmig undervisning på højere niveauer (ibid., s. 224). I relation hertil har undersøgelsen også vist, at klassenotesbogens organisering åbner for gode muligheder for en sådan træning, Til eksempel kan nævnes elevernes forslag til at aktivere samarbejdsområdet med egne spørgsmål, som så fordeles mellem grupperne. Men også klassenotesbogens overordnede tredeling gør det nemt for læreren at overskue elevernes indlæg, arbejde med logbog og portfolio, der af Dysthe fremhæves som fremmede for flerstemmighed (ibid., s. 225), hvilket derfor må ses som en vigtig egenskab for et IT-værktøj, der skal mediere flerstemmighed. Det er yderligere overskueligt at værdsætte og kommentere disse indlæg eller fx bruge dem til 'planlagte optag, hvilket kan styrke elevernes tillid til deres stemmer (Dysthe, 1997, s. 199). Og det er netop ad denne vej, at eleven kan tage ansvar, både for klassens læring, som denne undersøgelse har vist, og for egen læring og begynde at

omdanne klasserummets stemmer til 'indre overbevisende ord': *"Så ligger ansvaret i, at de, som skal lære, indtager en aktiv holdning til stoffet ved at indgå i en direkte dialog med emnet samtidigt med, at de møder andres forståelse gennem (mundtlig og skriftlig)⁷ samtale – med mulighed for nye tanker og refleksioner."* (ibid., s. 240)

⁷) min tilføjelse

22: Litteraturfortegnelse

Andersen, T. H. & Grejsler, A. (2013) Digitale noters (u)muligheder – et didaktisk studie af OneNote i elevperspektiv. Masterspeciale ved SDU. Odense.

Andreasen, L.B. (2003) Samarbejde i virtuelle læringsmiljøer – med skriftlige netdialoger som interaktionsform. Ph.d.-afhandling ved Danmarks Pædagogiske Universitet, Århus.

Breinholdt Madariaga, T. (2011) At befordre elevernes fælles dialog. Masterspeciale ved Danmarks Pædagogiske Universitet, Århus.

Balslev, J. (2017) interview <https://www.folkeskolen.dk/601660/phd-studerende-ingen-evidens-for-at-it-i-undervisningen-virker> (hentet 29. maj, 2017)

Bundsgaard, J. (2015) Interview <https://www.dr.dk/nyheder/indland/ekspert-dyre-it-indkoeb-goer-ikke-elever-dygtigere> (hentet 29. maj, 2017)

Christensen, J.P. (2008) "Hvad er god undervisning?" in Christensen, J.P. (red.) *Hvad ved vi om god undervisning?*, Frederikshavn, Dafolo.

Creswell, J.W. (2014) *Research design*, London: Sage, (4. Udg.)

Dinesen, M. S. & De Wit, C.K. (2010a) *Innovativ Evaluering*, København, Dansk Psykologisk Forlag.

Dinesen, M.S. & De Wit, C.K. (2010b) Innovativ evaluering – evaluering der skaber indflydelse og anvendelse, <http://ineva.dk/innovativ-evaluering-evaluering-der-skaber-indflydelse-og-anvendelse> (hentet 14-05-2017.)

Dinesen, M. S. & De Wit, C.K. (2013) *Essensen af Innovativ Evaluering*, København, Dansk Psykologisk Forlag.

Dohn, N.B.&Hansen, J.J. (2016) Didaktik, design og digitalisering, Frederiksberg, Samfundslitteratur.

Dysthe, O. (1997) *Det flerstemmige klasserum*, Århus, Klim.

Dysthe, O.(2003) Mappemetodik med sociokulturel forankring in Dyste, O., (red.) *Dialog, samspil og læring*, Århus: Klim.

Dysthe, Olga, Akylina Samara & Kariane Westrheim (2006): Multivoiced supervision of Master's students: a case study of alternative supervision practices in higher education. I: *Studies in Higher Education*, Vol. 31, No. 3, June 2006, pp. 299-318. Routledge.

Flyvbjerg, B. (2010) Fem misforståelser om casestudiet in *Kvalitative metoder*, København, Hans Reitzel.

Gynther, K. og Christiansen, R. (2010) *Didaktik 2.0*. København: Akademisk Forlag.

Hansen, J.J. (2010) Læremiddellandskabet. Fra læremiddel til undervisning, København, Lindhardt&Ringhof.

Hiim, H. & Hippe, E. (1997) *Læring gennem oplevelse, forståelse og handling - en studiebog i didaktik*, København: Nordisk Forlag.

Illeris, K. (2015): *Læring*, Frederiksberg, Samfundslitteratur, (3. udg.)

Jacobsen, B., Tanggaard, L. & Brinkmann, S. (2010) Fænomenologi in *Kvalitative metoder*, København: Hans Reitzel.

Johnsen, M. (2013) Onenote og vurdering for læring, masterspeciale, Høgskolen Stord/Haugesund.

Laursen, E. "Aktionsforskningens produktion af viden" in Duus, G., Husted, M., Kildedal, K., Clausen, E. og Tofteng, D. (red.) (2012) *Aktionsforskning – en grundbog*, Frederiksberg: Samfundslitteratur.

Lauridsen, O. (2010?) *OneNote og læringsstile – en perfekt kobling*. Udgivet i fællesskab med Microsoft og kan findes på Microsofts hjemmeside.

Majgaard, G. (2011) Læreprocesser og robotsystemer – design af læreprocesser med robotter som medier og børn som med-designere. PhD-afhandling ved Syddansk Universitet.

Møller Hansen, N., Marckmann, B., Nørregaard-Nielsen, E., Rosenmeier, S., og Østergaard, J. (2015). *Spørgeskemaer i virkeligheden*. Frederiksberg: Samfundslitteratur, 2. udg.

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009) *Interview*, København: Hans Reitzels Forlag, 2. udg.

Nystrand, Martin (1997): Dialogic Instruction: When Recitation Becomes Conversation. I: *Opening*

dialogue. Understanding the dynamics of language and learning in the English classroom. New York:

Teachers College Press. Kapitel 1 side 1-29.

<http://www.english.wisc.edu/nystrand/OD1.pdf>

Preece, J. Rogers, Y. & Sharp, H. (2015) *Interaction Design – beyond human-computer interaction*, West Sussex, Wiley (4. udg.)

Selander, S. & Kress, G. (2012) *Læringsdesign - i et multimodalt perspektiv*, Frederiksberg: Frydenlund.

Stx-bekendtgørelsen (2013). Lokaliseret den 12. april 2017 på:

<https://www.retsinformation.dk/Forms/RO710.aspx?id=152507#Bil15>

Stahl, G. (2006) *Group Cognition – Computer Support for Building Collaborative Knowledge*. London, MIT Press

Sørensen, B. H. & Levinsen, K. (2014): *Didaktisk design – digitale læreprocesser*. København: Akademisk forlag.

Tanggaard, L. & Brinkmann, S. (2010). Interviewet: Samtalen som forskningsmetode in *Kvalitative metoder*, København, Hans Reitzel.

Tække, J. & Paulsen, M. (2015) Digital dannelse – udfordringer, erfaringer og perspektiver fra Randers HF & VUC, København, Forlaget UP.

Wenger, E. (2004). *Praksisfællesskaber - læring, mening og identitet*. København: Hans Reitzel

Wood, Bruner og Ross i 1976 i artiklen "The Role of Tutor in problem solving in Child J. Psychol. PPsychiat., Vol 17, 1976, pp. 89 to 100.

Ølgaard, B. (2004) Kommunikation og kognitive systemer. En introduktion Gregory Batesons forfatterskab, København, Akademisk forlag. 3. udg.

23: Bilag

23.1: Bilag 1, Løbende observationer.

Dato	Evalueringer:	Tolkninger:
21/2	<u>"Hvordan er navigationen blevet nu"?</u> Jacob, Ditte og Louise: "Den er blevet fin" – Jakobs formulering skilte sig lidt ud: "Den er blevet helt fin nu, faktisk." Louise: "Jeg har hele tiden brugt OneNote, og synes heller ikke det var svært før" Ida Marie: "Det er blevet lidt lettere". <u>Egne observationer:</u> Generelt synes jeg, de er mere på klassenotesbogen i deres arbejde, end de plejer, men jeg har ikke meget ro til observationer i dag.	Svarene tyder på, at ændringerne har hjulpet. Særligt Jakobs kommentar peger her på en positiv forandring.
3/3	Hvordan fungerer det at arbejde med OneNote efter ændringerne? Jakob: "Det er mere brugervenligt end google docs, når det hele er samlet ét sted. Så slipper man for at skulle dele det hele bagefter, som i google docs." Hvordan fungerer det at arbejde på den måde, vi har gjort i dag? Louise: "Det fungerer godt i mindre grupper, så er det nemt at skrive ind og skrive til bagefter. Det er godt, at man så lige kan finpudse teksten, inden man lægger det ind (i samarbejdsområdet)." Egne observationer: Eleverne arbejder i OneNote. 2-3 stykker har problemer med at finde det, de skal bruge. Alle grupper får lagt deres produkt rigtigt ind. Og gennemgangen ud fra samarbejdsområdet fungerer. Det er sidste time inden weekenden. Der mangler 10 og mange er synligt trætte. Heller ikke i dag er der meget ro til at gøre observationer og spørge eleverne til selve arbejdsprocessen. Men jeg føler et stigende behov for at italesætte de læringsmæssige bevæggrunde for at indrette undervisningen, som jeg gør.	Louises svar er interessant. Det tyder på, at samarbejdsområdet kan fungere som en slags oplæg og at tanken om de mindre grupper fungerer. Eleverne er ved at vænne sig mere til værktøjet.
30/3	Jeg kunne se i dag, at jeg havde givet dem for lidt tid til opgaven. Derfor kom de ikke så dybt i teksten, som de ville. (hvad gør jeg ved dårligt planlagte timer ?) Det er min fornemmelse, at eleverne nu er mere dus med indretningen i notesbogen. Men en enkelt sagde dog, at 'vi kan jo ikke skrive her', mens vi arbejder i samarbejdsområdet. Alle grupper finder ud af at lægge deres arbejde rigtigt ind.	
21/4	Frederik spørger, om jeg vil vise ham, hvor tingene er (Frederik er en elev, der tager let på skolearbejde og ofte ikke har haft sin computer med) "Det giver slet ikke mening for mig, hvor tingene er, det er ikke til at finde rundt i, når man skal bruge det." Vi diskuterer brugen af de gode eksempler i klassenotesbogen. En elev forklarer, at det var svært for hende at bruge den feedback, hun fik på	Tegn på at OneNote ikke er intuitivt for nogle elever. De fælles ting i samarbejdsområdet må også møde et indspil fra læreren,

	sin egen featureskitse. "Der står, at det er en rigtig god beskrivelse af tingene, men det var svært for mig at bruge til noget i den nye feature, for hvad var det der var godt?. I stedet brugte hun begrebsarket og de andre noter. Frederik L. siger: " Jeg kunne godt have brugt klassenotesbogen bedre i forløbet, men jeg kan ikke finde ud af at bruge det ordentligt. Det er en smule forvirrende." Det samme siger Ida-Marie efterfølgende.	ellers er det svært for eleverne at kvalificere indlæggene. Programmet er ikke intuitivt for nogle brugere.
29/4	Gennemgår elevernes logbøger. Mange har ikke fået skrevet – de fleste skriver handlingsorienteret – altså om hvad de har gjort, men uddyber ikke hvilken viden, de har fået. De skriver stort set intet om, hvad de kan tage med videre i opgaven. - Dette må instrueres/evalueres den næste gang.	
2/5	Klassen er synligt presset af mange afleveringer. Det er ikke mit indtryk at mange har medbragt et udkast til den litterære artikel, som kan give anledning til noget ordentlig respons.	
7/5	Jeg opdager, at Ida Marie ikke ved, hvordan hun får klassenotesbogen over på app-versionen på computeren. Jeg viser hende det (igen) på 30 sekunder, så det fungerer. Vi har næsten brugt den i et år.	-Jeg forstår det sådan, at Ida Marie, og sikker flere andre, ikke selv søger hjælp til at få IT-værktøjet til at fungere optimalt, og derfor heller ikke får det udnyttet optimalt.
10/5	I dag skal eleverne finde nogle dokumenter i klassenotesbogen. Jeg observerer både at flere er hurtige til at finde frem til dem, alene ud fra mundtlige anvisninger, fordi min egen computer var nede. Men der er også et par stykker, der højlydt klager. Sidse siger lidt opgivende: "Jeg kan altså ikke finde det!" Hun spørger sidemanden om hjælp og finder det i onlineversionen. Da jeg senere spørger hende, viser det sig at hendes app-version er holdt op at synkronisere. En elev har efter timen skrevet i sin logbog: "<i>Det fungerer super godt, det gør det nemmere at se hvilke pointer de andre er nået frem til. Særligt fordi vi sjældent arbejder med de samme spørgsmål og Det kræver en fælles motivation til at bruge onenoten, fremfor det man er vant til.</i>" En anden skriver: "<i>Jeg synes, det er super fint. Det er rigtig lækkert, at alle noter er samlet ét sted.</i>"	-Jeg tolker reaktionerne i rummet sådan, at det generelt går bedre med at navigere i klassenotesbogen, men at 5-7 stykker stadig er meget usikre i brugen af den. Og at teknikken stadig driller for en del af dem.

23.2: Bilag 2, studiekoordinatorens beskrivelser af klassen

Karakteristik af 2.i

Af Morten Rabjerg, Studiekoordinator på den internationale studieretning, Munkensdam Gymnasium.

Klassen er en typisk I-klasse på Munkensdam Gymnasium. Studieretningen er "fabriksindstillingen" – samf./engelsk, som er den klart mest populære studieretning på skolen. Næsten 1/3 af skolens elever har valgt denne studieretning. Den tiltrækker traditionelt set de elever, som i folkeskolen har været vænnet til at klare sig godt, fordi de er gode til at deltage i klassediskussioner, har et minimum af interesse for det samfund, som de er en del af, taler og forstår engelsk – ofte på et lavere niveau end de selv opfatter – og som ikke har erhvervet sig udpræget gode studievaner i folkeskolen. Det er elever, som har været vant til at kunne "snakke sig" fra det meste og som i folkeskolen har haft en klar opfattelse af at have et fagligt overskud i forhold til de øvrige elever. Her samles de elever, som ikke er faldet for de naturvidenskabelige fag, som de oplever som mere krævende end samfundsfag og engelsk. Det er typisk elever, som ikke er målrettede og som prioriterer mange andre ting end deres uddannelse. Det er også på disse studieretninger, at de fagligt svagere elever findes.

Blandt denne store gruppe af elever skiller eleverne i I-klasserne sig ud. De er ofte mere ambitiøse, kommer ofte fra ressourcestærke familier, måske særligt økonomisk ressourcestærke. Eleverne, som vælger denne klasse, interesserer sig for internationale forhold. Mange af dem har allerede mange erfaringer med rejser i udlandet både med familien, men ofte også i forbindelse med klasserejser, udveksling, sprogscoleophold mm. De har med andre ord et udsyn og en nysgerrighed, som præger dem i den daglige undervisning. Det viser sig ofte ved, at mange af eleverne er meget individuelle, de er stærke og selvstændige karakterer. De er ofte meget diskussionslystne og krævende i forhold til, hvordan undervisningen skal/bør tilrettelægges. På samme tid mangler de til tider selvindsigt og realitetssans. De opfatter sig selv som fagligt stærke og kræver, at undervisningen i høj grad tilrettelægges sådan som de mener, det bør være. Klasserne har ofte udfordringer i forhold til at kunne samarbejde netop pga. de stærke karakterer og det kan være svært at nå frem til kompromis'er, når der skal træffes beslutninger.

I forhold til skolens øvrige klasser, så lægges I-klasserne ofte for had og betragtes som legitime mål for godmodigt drilleri, som skyldes en kombination af skoletraditioner og misundelse eller mindreværd fra de øvrige klassers side. Misundelsen bunder i det forhold, at I-klasserne i de andre klassers øjne nyder nogle privilegier, som de øvrige klasser ikke har. Her er det mest tydelige naturligvis den øgede rejseaktivitet. Der er dog givetvis en stor forskel på, hvordan skolens øvrige klasser opfatter mængden af internationale aktiviteter, og så den opfattelse, som elever i de internationale klasser har af samme.

2.i passer på mange måder ikke overraskende ind i ovennævnte beskrivelse. Klassen oplevede tidligt i forløbet at blive mål for de øvrige elevers drilleri. I første omgang førte det til dannelsen af et meget stærkt fællesskab i klassen. De fik hurtigt arrangeret fester og fandt hurtigt sammen som gruppe. Der gik imidlertid ikke længe før de også oplevede konflikter, som bundede i "almindelige" grupperingstendenser, som det typisk ses blandt unge. Klassens elever udtaler selv – og har altså det selvbillede – at de aldrig er enige om noget som helst. De laver selv sjov med den karakteristik, men bruger den også som et vægtigt argument for at visse spørgsmål ikke bør lægges ud til debat i klassen uden høj styring fra lærerens side.

23.3: Bilag 3, Transskribering og meningskondensering af afsluttende interview

Interview	Kondensering	Analyse, fortolkning
Interviewer: Vi har jo arbejdet med "Landet Atlantis" i det her forløb, hvor I har skulle besvare de her spørgsmål i jeres arbejdsgrupper, og hvor I så også skulle kommentere på hinandens svar for at finde frem til nogle (yderligere) svar. Og vi har diskuteret en anden fortolkning af digtet også, som har indgået i vores arbejde med digtet. Og så vil jeg spørge til, føler I, at I bidrager til klassens læring, at klassen lærer noget, ved at skrive noter eller kommentere på svar, eller gi' svar der i samarbejdsområdet, hvor I skulle skrive? Eller oplever I, at I gør det? A, elev 1: Altså, jeg tror, at den første del af opgaven, hvor man, altså den der lidt matrix-del, hvor vi var ude hver for sig og arbejde, der synes jeg sådan, altså der samler man det ligesom (1 min.) Man kan gå i dybden med noget og så på den måde bidrage til den fælles læring. Men jeg synes måske delen, hvor vi så mødte og revurderede og læste de andres, den var måske knapt så velfungerende, jeg ved ikke... det var meget velarbejdet, det der var lavet, så på den måde, så var det måske lidt svært at skyde det ned på så kort tid og rent praktisk, så var der også noget med nogle grupper, der ikke passede sammen, så det var...Men jeg synes ideen med, at man laver hver sit fokuspunkt og så samler man det et sted, den er go'. Måske så var det bare opsamlingen, altså det led, hvor hele klassen får gavn af det, du har lavet, det synes jeg måske skulle gøres lidt på en anden måde. Interviewer: Har du en ide til, hvordan det kunne være? A, elev 1: Altså, jeg tror måske en lidt klassisk gennemgang ville være god der, altså måske i fællesskab (2 min.) eller...elevfrem lægninger, det ved jeg heller ikke helt, for det synes jeg også at det, at der er tendens til, at så ryger fokus lidt. Men det er selvfølgelig ud fra personlige holdninger, min egen erfaring der. Der tror jeg måske, der er brug for...Vi gennemgik det jo også på klassen, men det der med, at vi skulle ud og se nogle af de andres først, det synes jeg måske var lidt... overfladisk i forhold til at se det i den store helhed. Interviewer: OK, følte du, du sagde du følte du skulle 'skyde det ned', var det den tanke, du havde om det? A, elev 1: Jo, men altså, der var da i altfald lagt op til, at vi ikke bare skulle nikke og sige OK. Men det var, ja, det ved jeg ikke. Interviewer: I forhold til at kommentere, eller prøve at udvide nogle svar eller... A, elev 1: Ja, lige præcis...(siges i baggrunden) Interviewer: Og komme med nogle flere detaljer omkring nogle svar, det var måske ikke den oplevelse? A, elev 1: Jeg tror også mere, at det måske var fordi at, så fik vi jo så en anden gruppes arbejde (3 min.) Der tror jeg måske det så kunne have været federe, hvis man så kunne have gået to grupper sammen og så have haft en dialog, for jeg opfattede ikke helt, at det var sådan, det respons der blev lavet på mit arbejde, det fik jeg ikke at vide, jeg fik ikke lov til at have den dialog med dem som gav mig den respons. Interviewer: OK.. A, elev 1: Der tror jeg det kunne have været fedt, hvis man så kunne have haft en tovejs dialog. Interviewer: Ja, årh, men du kunne selvfølgelig se, hvad de havde skrevet.. A, elev 1: ja, det er selvfølgelig rigtig.	Første del af gruppearbejdet opleves meningsfyldt. Kan bidrage til fælles læring. Anden del opleves ikke meningsfyldt. Der var ikke tid til at gå i dialog Savner at den anden omgang gav ordentlig respons og bedre mulighed for dialog ved at grupperne satte sig sammen.	Dialogen i gruppearbejdet: Den kooperative arbejdsdeling i første del vurderes positivt. Men det oplevedes svært at skulle 'revurdere' de andres arbejde, eller gå i dialog med den. Det opleves mere overfladisk. Manglende tid en mulig årsag. Dialogen i gruppearbejdet Efterlyser mere mundtlig dialog som uddybning. Dysthe fremhæver også det frugtbare i kombinationen mellem mundtligt og skriftligt.

Interviewer: Var du så inde og kigge? Anton, elev 1: Ja, det var jeg da, der synes jeg også, der var jo stor forskel på det vi havde lavet og det de havde lavet, og der kunne jeg godt have brugt nogle uddybninger i forhold til de kommentarer. Interviewer: OK...Har I andre nogle kommentarer til det, om I føler I bidrager til klassens læring ved at skrive i samarbejdsområdet. D, elev 2: Det her med først at lave sit eget i grupperne der, det synes jeg fungerer helt fint, men der hvor vi skulle rykke videre til det næste (4 min.), der tror jeg også dialog ville fungere bedre i og med, at jeg tror, at der var nogle der følte, at det de havde skrevet, det var måske ikke helt så godt, hvis der kom nogle rettelser, og jeg tror den der rettelse fra én elev til en anden, den er ikke helt sådan vildt god, måske. Og så er det også lidt svært at vide, hvor meget en anden gruppe har lavet. Fordi jeg kan huske, at vi fik i alt fald rykket videre til en gruppe, der ikke havde skrevet så meget. Og når man havde lavet en del selv, så er det også lidt svært at kommentere på det. (5 min.) Interviewer: OK, æhm, jeg var jo også derinde og havde kommenteret lidt på noget af det, og skrevet noget til overvejelse. Hvordan oplevede I det? Var det noget, I kunne bruge til noget? D, elev 2: Ja, det synes jeg. Jeg synes, at du kom ind i spil, så gav det os noget til overvejelse ved at sige, ja, hvad kunne vi gå ud fra her og arbejde videre på, det tror jeg måske vi andre fra elev til elev ville have svært ved at kommentere på samme måde. Interviewer: Så det I egentlig siger er, at det er svært for jer at bruge jeres medkammeraters input til så meget, der ville det mundtlige input være godt til at støtte det. AS, elev 3: Jeg tror mere det er autoriteten og erfaringen, også bare sådan med selve emnet, ekspressionisme, der ville det have hjulpet, også når det skal ind og rettes bagefter (6 min.) Og at nogle gange, altså så skulle man...jeg tror vi skulle kigge på personer, men det var ikke rigtig det, vi havde haft om, og så skulle man hurtigt springe ind i et nyt emne, som man ikke havde haft måske så meget tid til at sætte sig ind i. Interviewer: Så der skulle faktisk have været mere tid i anden omgang til reelt at gå ind og arbejde med det samme emne? AS, elev 3: Ja, så skulle man måske have haft lige så meget tid, som i første omgang til at gå ind og kigge på det, måske ikke helt, men... Interviewer: ja, nu kan jeg faktisk ikke huske, hvad I fik af tid der i forhold til hinanden...Ja...det der med at skrive noget i samarbejdsområdet, hvordan oplever I det? Det med at skrive noget, er det mere trygt, end at sige noget mundtlig i klassen? Eller er det mindre trygt? Eller er det noget helt andet? Men det at skrive sit svar til noget, eller en kommentar til noget, hvordan oplever I det? A, elev 1: Jeg ved ikke hvor optimalt, jeg synes det er at sammenligne det med mundtlighed på klassen (7. min) altså jeg ser det lidt som...jeg synes det fungerer rigtig godt de gange, hvor vi har haft referencer på timerne, det er noget af det, jeg synes, der har fungeret bedst med OneNote indtil videre, hvor der har været én, der ligesom har siddet og skrevet noter. Det har både giver nogle gode noter, så har man ligesom sikret nogle noter, og så har det også givet en frihed til de andre omkring at vi så har kunne have fuld fokus på diskussionen, eller det kan man så håbe, at vi har, men det frigiver i alt fald noget fokus, som kunne bruges på klassen. Interviewer: Ja, men, selve det at, når I nu sidder med en opgave og skal skrive nogle svar, det kan jeg se, at det er der nogle stykker, der gør i gruppen, oplever I det trygt? Er det OK at skrive noget der i forhold til at række hånden op?	Eleven har noteres sig den skriftlige respons fra gruppearbejdet, selvom han savner den mundtlige. Elev 2 bekræfter første del af gruppearbejdet. Bekræfter at dialog ville styrke anden del Rettelse fra elev til elev vanskeligt Lærers kommentarer meget brugbare. Efterspørger autoriteten i lærers kommentarer. Anden omgang – ikke tid til ordentlige kommentarer.	Optag Der er tegn på at de skriftlige kommentarer tages med. Dialogen i gruppearbejde – tryghed: Skriftlige kommentarer og bearbejdninger er mere 'sårbare' og går mere nært. Eleven foretrækker mundtlig dialog, som så må tænkes at skulle fastholdes skriftligt. Lærerkommentarer og værdsætning Opleves som helt essentielt – det virker til at føles mere sikkert. Det er autoriteten og erfaringen eleverne efterspørger. Dialogen i gruppearbejdet Der måtte gerne være mere tid til at indgå i dialogen Fællesnoter/ dialog Fungerer godt. Frigiver fokus til undervisningen. Opleves muligvis også som mere 'ufarlig' måde,
---	---	---

AS, elev 3: jeg synes det er lettere, at række hånden op, fordi så ved du, at det er dig selv, der kommer med svaret, i forhold til, når man skriver derinde i samarbejdsområdet, så er der jo kun én der kan skrive derinde på det øjeblik. Og så føler man måske også (8. min) at man tager ansvar for gruppens præstation, at folk føler, de bliver bedømt hele tiden, hvilket de nok ikke gør, men at, så skal det også være godt... D, elev 2: ja, det tror jeg du har ret i det der med, at man som ene, måske bærer lidt mere ansvar for gruppen, i forhold til, hvis man rækker hånden op og siger noget individuelt. Så kan der måske også godt komme noget mere 'slack' på de andre, hvis de ikke skal sidde og skrive, har jeg i altfald oplevet. Interviewer: Men jeg synes egentlig, at når jeg har kigget på de der input, at der måske er en 3-4 forskellige der har skrevet svar, eller det vil faktisk sige alle i gruppen. Så med "Landet Atlantis" peger det jo ikke på, at der kun er én, der har skrevet? Men sådan var det måske i jeres gruppe? D, elev 2: jeg tror det er lidt forskelligt, alt efter hvilken gruppe man er i. Der kan man være heldig eller uheldig, vil jeg sige. (9 min.) Interviewer: ja, hvad mener du med.. D, elev 2: nej, men det er slet ikke for at udpege nogen, men det er, man ved jo hvem man arbejder godt sammen med, og hvem der har lyst til at engagere sig i det. Interviewer: Ja, jeg tænkte lige... nu har jeg faktisk det der med grupper også et sted her på min plan, ja, altså, vi har jo lavet faste grupper til forløbet. Oplevede I, at det var en fordel at have de faste grupper, så I kunne finde ind i en arbejdsmåde at gøre tingene på, eller oplevede I ikke, at det var en fordel? A, elev 1: Altså, jeg synes ikke, at det fungerede. Jeg tror, ideen med faste grupper, den tror jeg er fin, men så tror jeg, man skal man være mere end tre i gruppen, for ellers, så bliver det meget tæt, på en eller anden måde, og meget det samme. Jeg kunne godt have brugt lidt mere afveksling i at have forskellige grupper, eller så i det mindste have nogle større grupper. AS, elev 3: Jeg tror også det er fordi folk de kommer med de samme ting, altså folk de er gode til hver sine ting, og det er også fint nok, men så bliver det (10 min.) ligesom også bare sådan en gentagelse, når man kommer med et nyt digt, eller et eller andet. Så får folk de samme roller igen. Interviewer: OK, så det var...I følte egentlig, at man så sad fast i at sige de samme ting fra opgave til opgave. AS, elev 3: ja, jeg kunne godt bruge noget mere sparring...ved at man ligesom ændrer grupperne lidt oftere. Interviewer: OK. Følte I, at det gjorde det nemmere, at bruge klassenotesbogen, at I var i de samme grupper, fordi at I så vidste, hvad I skulle gøre i gruppen, eller var det heller ikke nemmere? A, elev 1: jeg tror ikke udfordringen det er, hvem man er i gruppe med, jeg tror mere sådan, det er igen de enkelte personer, hvordan deres forhold til OneNote er. Man kan jo risikere at komme i gruppe med nogen, der har mega styr på OneNote, og så er der jo også dem, der ligesom kategorisk vælger at boycutte OneNote, fordi de synes bare det er noget bøvl, og altså...Jeg oplever ikke det var nemmere ved at være i den samme gruppe (11 min.). Det tror jeg, det er lidt det samme. AS, elev 3: Jeg tror heller ikke, at vores klasse er særlig god til at arbejde i faste grupper. Jeg tror godt vi kan li' at rotere, måske.	Referenter på timen har fungeret godt – frigiver fokus til undervisningen. Opleves mere trygt at række hånden op, end at skrive i samarbejdsområdet. Ansvaret føles større ved det skriftlige. Større ansvar Nogle engagerer sig ikke så meget i gruppearbejdet. De faste grupper har ikke fungeret. Kan måske fungere med mere end 3. For lidt afveksling i input med faste grupper.	at få nedfæstet input til klassenotesbogen. Dialog i gruppearbejdet – tryghed: Det skriftlige input føles mere ansvarsfuldt og dermed vanskeligere. Men omvendt øger det skriftlige gruppefølelsen. Lighed med Wengers forståelse af praksisfællesskab? Gruppedynamikker Der er så stor forskel på elevernes engagement, at dette kan forringe nogle gruppers arbejde. De faste tremandsgrupper har ikke fungeret. Det er blevet for 'tæt' og indsnævret. Større grupper eller flere skift opleves som løsning. Gruppedynamikker Opleves meget afhængige af elevernes tilgang til OneNote. Et dårligt forhold til
---	---	---

Interviewer: OK, så det er måske også lidt en klasse-dynamik-ting, at det er sådan? AS, elev 3: Ja... Interviewer: Ok, jamen, så tænker jeg lidt på det har med, at så bad jeg jer jo om, at I skulle prøve at bruge noget af det her fra gruppearbejdet i jeres stil om "Landet Atlantis". Var I inde og kigge i notesbogen og i samarbejdsområdet, da I skulle skrive stilen for at finde noget? D, elev 2: Ja, det var jeg, jeg synes det fungerede rigtig godt, at der var nogle fælles noter, man kunne gå ind og kigge på. Jeg kiggede måske en del på det, jeg selv havde lavet (griner lidt), og det, og ja, stadigvæk, så synes jeg, at det var rart, at der var noget derinde (12 min.) man kunne gå ind og kigge på, som vi havde lavet på timen. Interviewer: Men kiggede du også på de andres? D, elev 2: ja, det gjorde jeg. Interviewer: Hvad med den der fællesstil, vi havde læst, var du også inde og kigge på den? D, elev 2: Det var jeg, en lille smule, men ikke i så høj grad. Interviewer: OK, så mest svarene på opgaverne. D, elev 2: Ja. Interviewer: OK, hvad siger I? A, elev 1: Ja, jeg bruge den også, jeg synes faktisk det fungerer som et rigtig godt overblik, men jeg synes, det jeg fæstede mig ved, det var, at jeg synes, det var megavigtigt, at du (læreren) havde skrevet derinde. Det gav en eller anden legitimitet i forhold til. Altså alt indholdet fra de andres, det blev bekræftet ved, at du bare havde skrevet, både nogle overvejelser, som man så kunne inddrage i stilen, men også bare det med at...det er måske igen det med autoritet og sådan. Der synes jeg det virkede godt, at du ligesom havde skrevet der. Interviewer: Ja, det går lidt igen i det i siger, faktisk, at det betyder noget. (der beskræftes i baggrunden) (13 min.)...Ja, altså var det overskuelig at finde hinanden input, altså, det er jo ikke som en chat eller som nogle kommentarer, som det står på siden der, er det nemt nok at overskue og finde det man skal bruge, eller hvordan oplever I det? AS, elev 3: Det vil jeg mene i forhold til at det er sat op i kategorier, hvis det nu bare havde været én lang side, hvor folk bare havde sat deres ting ind, så havde det ikke virket, tror jeg ikke (elev 2 siger bekræftende "uhm" i baggrunden) Men at du ligesom har lavet skemaet fra starten og sæt strukturen for det, så virkede det. Interviewer: ja, OK. Oplevede I, at I fik brugt mere af det stof fra samarbejdsområdet til den her stil i forhold til i featuren, hvor I jo også skulle ind og bruge nogle gode eksempler og de der tekster, vi havde læst. Er jeres oplevelse, at I fik den brugt mere denne gang eller er det det samme (14 min.) eller mindre? AS, elev 3: meget mere. A, elev 1: Ja, helt sikkert D, elev 2: jeg tror næsten ikke jeg rørte den i featuren faktisk AS, elev 3: Jeg brugte det faktisk til featuren, men ja, jeg ved ikke hvor godt det virkede. Interviewer: OK, kan du forklare, hvad der gjorde forskellen denne gang? D, elev 2: jamen, jeg føler vi har arbejdet...det vi har arbejdet med på timen, det føler jeg gav mig en lyst til at gå ind og kigge på det igen, fordi jeg ved, at så havde du også skrevet nogle overvejelser til og	Elevernes brugerforhold til OneNote er ret afgørende for brugen og læringen. Faste grupper gør ingen forskel for brugen af OneNote – men her spiller klassens sammensætning måske ind. Klassenotesbogen er brugt som kilde til optag af elev 2 Primært gruppesvar brugt som optag, i mindre grad eksempelanalysen. Elev 1 har også brugt klassenotesbogen til optage. Læreren kommentarer vigtigt for optag og dialog. Overskueligt at se indlæggene og dialogen på siden. Dette skyldes også opdelingen i sidemenuen.	OneNote giver dårligt fungerende gruppearbejde. Klassens individualistiske tilgang vurderes at spille en stor rolle. Optag De fælles noter har været brugbare som basis for optag. Men mest de fælles svar på opgaverne. Optag Læreren kommentarer og autorisation opleves som essentielt for at lave optag. Brugervenlighed/ overskuelighed: Opdelingen i faner i sidemenuen og selve OneNote-siden opleves overskuelig og brugbar. Didaktiseringen og optag: Forløb 2's didaktisering omkring gruppearbejdet øgede optaget.
---	---	--

sådan noget, og det var noget, man kunne bruge, jeg følte ikke helt, at jeg kunne bruge det til featuren i samme grad. Interviewer: De der gode eksempler. Var det fordi du var usikker på, hvad der var godt, eller hvad? D, elev 3: Det var det nok en lille smule. Interviewer: OK, nu har I jo været...hvilken virkning havde det at...jeg tvang jer jo ligesom til at (15 min.) fx med det der til at gå ind og kigge på den anden gruppes svar og kommentere det. Altså, kvalificerede det, eller gjorde det det nemmere for jer at bruge det, eller havde det ikke nogen effekt på det? A, elev 1: Det tror jeg, det havde. (elev 2 bekræfter i baggrunden). Altså det tror jeg, nu kritiserede vi det godt nok før, det der med at vi sådan skulle gennemgå de andres. Men det at vi ligesom blev tvunget til det og dermed blev gjort opmærksom på, hvad der egentlig var, for ellers kan man godt have tendens til ligesom at kigge på sin egen, og så kan man se på de andre overskrifter ovre på siden, men måske får man ikke lige klikket ind på den, det at man bare fik åbnet én af dem, det tror jeg sådan ubevidst gjorde, at vi også naturligt søgte dertil, da vi så ligesom skulle tage noget af det op igen. Interviewer: OK, jamen...det er jo lidt det der med den dialog og interaktion, hvor jeg egentlig hører jer sige før, at det var svært at gå i dialog med (16 min.) de andres svar og kommentere på dem eller rette i dem...Oplever I at der kommer sådan i dialog i svarområderne, eller bliver det ikke rigtigt et møde imellem de forskellige svar. Hvordan oplever I det? A, elev 1: jeg synes aldrig rigtig den nåede at blive afrundet, måske et tredje step, hvor man så satte sig sammen med dem, der havde givet respons til hinanden. Jeg tror en mundtlig dialog er nødvendig der, hvor man så måske kunne have én, der tog referat til OneNote.... Interviewer: Jamen A, det gjorde vi da...? A, elev 1: Det gjorde vi altså ikke i min gruppe, fordi jeg tror vi sad to grupper sammen, men vi gav respons på to forskellige ting. Det gjorde vi i alt fald i min gruppe. (17 min.) Så der var ikke nogen, der gav respons på os.... Interviewer: Var det der, hvor logistikken ikke gik op så? Fordi jeg bad jer da om at sætte jer sammen igen... Gjorde I andre heller ikke det? AS, elev 3: Jeg kan ikke huske det helt, men jeg synes, at det var mere sådan envejskommunikation, at først svarede vi på gruppe 1 og så svarede de på vores, men det var ikke sådan at vi mødtes igen og diskuterede, hvorfor vi havde skrevet det, vi havde. Interviewer: Så det er egentlig det samme, du siger igen, der mangler... AS, elev 3: Det var mere sådan envejskommunikation, måske, at der kom ikke rigtig noget dialog... (afbrydelse af skolens højtaler) Interviewer: Nå, jamen...har I andre forslag til, hvad der skulle til for at få mere dialog (18 min.) mellem de svar og få mere udveksling og interaktion mellem gruppernes svar end det mundtlige møde? A, elev 1: Jeg ved ikke om man kunne lave nogle spørgsmål, eller nogle opgaver, der tvang folk til at gå ind i OneNoten. Nogle opgaver med udgangspunkt i det indhold, der er blevet skrevet fra grupperne, lidt ligesom, vi havde jo her i med den litterære artikel, hvor vi blev tvunget til at gå tilbage, men måske også nogle opgaver, hvor der bliver spurgt til, hvad er miljøet, miljøbeskrivelserne? Og så dermed tvang dem til at gå ind og kigge, altså på den måde aktivere det indhold, der er blevet lavet. Interviewer: Så, hvis jeg fx som lærer, eller I som elever skulle prøve at lave nogle spørgsmål på baggrund af det der står der...	Didaktisk design nr. 2 har ført til mere optag. Elev 1 og elev 2. Gruppearbejdet i timen og lærerkommentarer motiverede til optag. Lærerkommentarer skaber sikkerhed om kvalitet. Det didaktiske designs stilladsering hjalp til optag. Det didaktiske designs stilladsering hjælp til dialog. Oplever ikke at dialogen blev afrundet. Mundtlig dialog er nødvendig for at afrunde. (men det han savner var præcis hvad vi gjorde?? Forklaring er nok at logistikken i et par grupper, bl.a. A's, gik galt) Den mundtlige dialog mellem grupperne oplevedes mere som envejskommunikation.	Optag Lærerens autorisation eller værdsætning styrker optaget. Men det gjorde den dialogiske interaktion i gruppearbejdet også. At de blev tvunget til at kigge på hinandens befordrede optag, som jo også er en dialogisk tilgang. Dialog i grupperne – mundtlig støtte. At grupperne sætter sig sammen og går i mundtlig dialog, som fastholdes skriftligt vurderes højt. I en anden gruppe opleves den mundtlige dialog mere som envejskommunikation. Dysthe har nok ret i, at det er noget, der skal trænes over længere tid.
---	--	---

A, elev1: Ja, som de andre så kunne arbejde med. Interviewer: ja, det var et godt forslag. (19 min.) AS, elev 3: Men det kunne vel ligeså vel være, at man får 5 min til at skrive nogen spørgsmål ned på nogle stykker papir, og man så tog dem ned i en pose og så trak spørgsmålene fra klassen, altså det behøvedes ikke at tage voldsom lang tid, kunne man ikke det? Men aktiveringen, som du siger, den tror jeg kunne være meget god. A, elev 1: Ja, altså, få brugt, altså det er fint nok at få det lavet, alt det indholdsmæssige, men så processen bagefter i ligesom at få det brugt, bare lidt, tror jeg gør, at man så også vil bruge det i fremtiden, eller hvad man skal sige. Interviewer: Uhm..Ja. Når nu I finder noget, derinde i samarbejdsområdet, eller i den anden stil og I tænker, det kunne jeg godt bruge i den danske stil, hvad gør I så med det, ombearbejder I det, eller tager I det direkte, eller sætter I det sammen med noget andet, eller? D, elev 2 : jeg ombearbejder det og jeg bruger det til inspiration (20 min.) Men også især det her med, at du har skrevet dine overvejelser, det arbejde jeg i alt fald rigtig meget videre på og sørgede for at inddrage det, ja, det så jeg som en god ting, at det kunne man få med derfra også. Interviewer: Så du tænkte, at i det jeg havde stillet det spørgsmål, så er det måske vigtigt at overveje? D, elev 3: Ja. Interviewer: OK, det var en god tanke. Hvad siger I andre? AS, elev 3: Hmm, der kom jo også mange områder, og hvis der så stod, at det var godt på det meste af det, så følte man måske også, at så var man nødt til at indbringe det, altså tage det hele med ind, hvilket måske ikke var nødvendigt. Altså at det bliver måske også sådan, at man skal sætte sig mere ind, måske fokusere på nogle af de der områder...ja, jeg ved det ikke helt. Interviewer: OK, ja.. A, elev 1: ja, altså jeg læste måske også mere, altså fx hvis jeg nu sad med den litterære artikel og havde brug for en personkarakteristik eller sådan noget, så gik jeg ind og læste indholdet (21 min.). Så gik jeg tilbage til teksten og selv overvejede det, og så tror jeg også at dine, sådan, fordi det du havde skrevet, det var jo sådan nogle modsvar eller nogle udfordringer til det, der stod der, og så tror jeg, at ved at tage dem med i betragtning, så kom man ligesom frem til sit eget perspektiv på det, og var så i stand til at kunne formidle det i en litterær artikel. Interviewer: OK, godt. Så har jeg lige lidt spørgsmål til noget med læring. Nu er der ikke så lang vej igen. Hvis I skulle beskrive den måde at lære på, som egentlig har været brugt i dette forløb med fællesarbejde og så selv lave en stil, hvordan ville I beskrive det?....Hvad gør man for at lære noget her? A, elev 1: Altså man får ligesom noget ansvar, det ved jeg ikke om man kan sige. Et fælles ansvar for at(22 min.) altså, hvor man før kunne sige, at det var læreren, der skulle lære fra sig, så får man også det ansvar tillagt sig selv som elev, hvilket måske også gør, at man engagerer sig mere...uden at, men bliver måske også lidt tvunget, men også bare motiveret til at give en ekstra indsats. Interviewer: Så du vil egentlig sige, at du har oplevelsen af, at det du gør, det er noget, der løfter det generelle niveau, eller hvordan ? A, elev 1: Det synes jeg. Både fra når man ligesom bidrager med sin karakteristik, om det så er miljøbeskrivelse eller personkarakteristik,	At lade eleverne selv formulere nye spørgsmål til indholdet og give til ny gruppe kunne motivere dialogen. Variant af ovenstående – spørgsmål i pose som trækkes. Elevaktiveringen ses som det centrale. Elev 1 bekræfter at elevaktiveringen er central. Optaget ombearbejdes, reaccentureres. Lærerkommentar vigtig for dette. Elev tre bekræfter denne praksisteori – den tvinger hende til udvælgelse. Elev 1 beskriver her sin praksis med dialog og optag som eksempel på netop dialog og optag. Og at der her sker en reaccentuering.	Inddragelse af eleverne, fx med at formulere spørgsmål til de første input foreslås som en vej til at øge dialogen. Elevinddragelse og elevaktivering ses som centrale skridt. Optag Optag ombearbejdes, særligt dem, hvor læreren har skrevet overvejelser til – de ansporer til reaccentuering, men også til prioritering, hvis læreren har kommenteret flere ting – altså hvis meget opleves som rummende kvalitet, så tør eleven selv tage autoritet, eller måske bruge de 'indre autoritative ord'. Men svarene kan også i sig selv føre til dialog og optag – de to er jo meget nært beslægtet. Her formuleres selve læreprocessen på Batesons niveau 2.
---	--	--

men også i de der diskussioner, som der så også er efterfølgende, og så bringe sin vinkel på banen i klassen. Interviewer: Ja, OK. Har I andre...(kommentarer til det?) D, elev 2: Jeg tænker, at så snart vi ved, at vi skal bruge det på klassen efter noget gruppearbejde, så synes jeg det skaber noget engagement i gruppen, og man påtager sig det her ansvar (23 min.) for, at det vi fremlægger foran de andre, det skal både bidrage til dem, men det skal også være noget, vi kan fremlægge foran dig og foran klassen. Interviewer: Så ansvaret, det er også vigtigt. Eller forpligtigelsen, kunne man måske sige? (elev 2 bekræfter i baggrunden). A, elev 1: Ja, men jeg synes også det er vigtigt, det er måske blevet sagt før, at så når vi har fået det ansvar, så at læreren også samler op på det. Det er igen lidt den der legitimitet i det. Ellers så kan man godt sådan være lidt i tvivl om, hvor meget skal jeg lægge i det her og føle at... Hvis det er at læreren samler op og man så får afrundet, så der bliver sat punktum og man føler, at man kan bruge den læring. Interviewer: Men er det det eneste, der skal til, fordi vi har jo talt om også, at et digt har ikke nødvendigvis noget facit. Hvad skulle der til for at du fx stolede på, at det (24 min.) I havde fundet ud af, at det I havde fundet ud af, det var faktisk godt nok? A, elev 1: Det er et godt spørgsmål...altså, så skulle det være virkelig gennemarbejdet, tror jeg, altså hvis nu man fik sådan lang tid, så man kunne lave en hel analyse baseret på argumenter fra teksten og fra perioden og karakteristika og sådan noget, så kunne man måske godt, men jeg ved ikke, måske er det bare det at læreren, jeg synes, der skal så lidt til fra lærerens side i forhold til hvor meget der skulle til, hvis elever selv skulle gøre det legitimt. (elev 2 bekræfter i baggrunden) Interviewer: OK, så det er lidt en udfordring, måske. AS, elev 3: Måske ikke mistillid til de andre elever, men alligevel, ja. Interviewer: Men alligevel lidt, eller hvad? AS, elev 3: Men alligevel, ja, for der er jo ingen af os, der er eksperter på området. Interviewer: Så I vil egentlig hellere bare høre lærerens svar? AS, elev 3: Nej, jeg kan godt li', når vi tager klassediskussionerne (25 min.) bagefter og tager det op, men så håber man jo, fordi, at der er én der sidder og tager klassenoter og skriver det der referat, så håber man også, at de får det med ind i det der referat, fordi man har siddet og arbejdet med det, og man har ikke haft tid til at sidde og skrive noter selv. Så hvis man selv skulle skrive dem ned, så ville det stå meget selvstændigt og forvirrende måske i forhold til, at der ikke rigtigt ville være nogen rigtig kontekst. Interviewer: Ja, altså, den måde, vi nu har arbejdet med det her på, vurderer I, at det har været bedre for de stile, der er kommet ud af det, end hvis I havde skulle gøre det mere individuelt, som vi måske plejer, eller ville I have fået det samme resultat ud af det alligevel? A, elev 1: jeg tror faktisk, at resultatet, det synes jeg er bedre. Men vejen derhen har måske været lidt mere kompliceret. (26 min.) Jeg tror at nu, hvor jeg står på den anden side, så føler jeg, at det har gavnet. Når man var i det, så kunne det godt nogle gange være lidt kaotisk og lidt usikkert, men det er måske også noget med at det er nyt og det er en ny måde at arbejde på, det kan også være en kilde, der spiller ind der. Interviewer: Ja, så en mere kompliceret vej, men til et højere sted? A, elev 1: Ja, det synes jeg. Interviewer: Ja, det er også interessant. Altså, den måde at arbejde på, ville det være...kunne den være værdifuld i andre fag fx eller andre sammenhænge? Ville I kunne bruge den til noget?	Her spørges til oplevelse af læreproces. Social, flerstemmig læring giver et større ansvar for klassens læring og større motivation. Eleven føler at hans input er med til at højne det generelle læringsniveau. Det skaber engagement, at input'ene skal bruges efterfølgende. At der følger en forpligtigelse med. Læreren må dog stadig være synlig og give svarene legitimitet (høj værdsætning/Autoritativ?) Stor tiltro til elevernes ord kræver tid til at gennemarbejde svaret. Læreren kan nemmest give autoritet. Der ligger en lille mistillid til værdien af de andre elevers input. Men input i klassediskussioner	Læringsprocessen Den flerstemmige metode giver eleven ansvar for at bidrage til læringen. Men bliver mere motiveret til at yde en indsats, fordi ens aktivitetsniveau påvirker hele klassens niveau. Dette tyder på en refleksion på Batesons niveau 2. Læreproces/ gruppedynamik. Forpligtelsen, produktkravet i disse processer opleves engagerende. Klassen virker til at opleves som et praksisfællesskab, ikke den lille gruppe. Lærerautoritet/ værdsætning Men igen ønsker eleverne at læreren går ind og legitimerer elevernes input. Tiltro til egne input Er i udgangspunktet lille, eleven føler, at der skal være meget arbejde bag, før det opleves legitimt. Derfor er der også i udgangspunktet en lille mistillid til de andre elevers input. Men i forbindelse med lærerens tilstedeværelse, fx i klassediskussionen, så opleves elevernes input som værdifulde. Fællesnoter/dialog
---	--	--

AS, elev 3: Engelsk, tror jeg. D, elev 2: ja, jeg skulle til at sige et fag som engelsk, som jo på mange måder ligner dansk, der tror jeg faktisk det ville fungere, også måske lidt kaotisk i starten, men nu hvor vi kender det, så tror jeg det er en god måde. AS, elev 3: men det vil selvfølgelig også, eller vi ville ikke kunne bruge det, ligesom vi kunne i dansk, fordi at (27 min.) de afleveringer vi laver, de er meget mere modelopbyggede, i forhold til i dansk, der er der lidt mere frie tøjler måske, i forhold til at folk bare har faget i længere tid og på den måde er det mere integreret. A, elev 1: man kan sige, at sådan i de naturvidenskabelige fag, der kunne man måske afskrive det der autoritetstillidsproblem, fordi der har man jo et facit og sådan noget, der er det måske lettere og ligesom tiltro sig, eller hvad skal man sige, stole på elevernes arbejde. Interviewer: Ja, det er jo egentlig sjovt, fordi nogle gange kunne jeg jo godt tænke det omvendt, at når der netop ikke er et facit, så kunne elevernes input jo være interessante at få med....OK.....(28 min.) Altså, den metode, er den anvendelig, finder I den anvendelig til at lære noget med? Eller er det mest en dansktning, eller hvordan? AS, elev 3: Jeg ville gerne have det, altså hvis vi gentog processen ville jeg ikke have noget imod det overhovedet. Interviewer: Det er et forsigtigt "Ja"? (smågrinen) AS, elev 3: Ja, men altså, jeg synes det virkede faktisk meget godt. Specielt det der med, at man tog den op på klassen, det kunne jeg godt li' bagefter også, ligesom at det også var det mere klassiske, man fik blandet ind i det på en måde. Interviewer: Så, gruppeprocesserne med fælles input og sådan noget, blandet med den fælles gennemgang, hvor jeg også er der som lærer og kan kommentere på det, det er det, egentlig? Ditte, elev 2: Ja, jeg tror også, det er en god metode. Måske med lidt forbedringer – det her med grupperne, blandt andet – (29 min.) større grupper, eller lidt anderledes grupper, men også din bekræftelse med i det til sidst. Interviewer: Ja, OK. Nå, sidste række spørgsmål. Altså, hvor motiverede er I for at bruge klassenotesbogen nu, i forhold til i starten af forløbet? Altså jeg tænker på i starten af det her opgaveforløb, hvor jeg begyndte at bruge den lidt mere planlagt, måske? A, elev 1: Altså, jeg tror, at jeg var meget motiveret i starten, fordi jeg har altid brugt OneNote, så jeg synes det var fedt, at det endelig blev sådan en centralisering af viden til OneNote. Så i midten af forløbet, der var jeg måske lidt opgivende, fordi så begyndte problemerne at stille sig, og folk var meget kritiske overfor OneNote, men jeg synes faktisk, at Landet Atlantis-forløbet specielt har gjort, at jeg måske lidt har genfundet håbet omkring OneNote, for der synes jeg, at både strukturen omkring OneNote, men også arbejdet fra eleverne har været velfungerende og givet et godt resultat. (30 min.) Interviewer: OK, ja, Hvad siger I andre? AS, elev 3: Altså, jeg havde aldrig brugt OneNote, så jeg var lidt det omvendte. Jeg var kritisk i starten, fordi jeg ikke havde brugt det før, og jeg synes, at nogle gange, når vi har brugt det, så har der ligesom ikke rigtig været en struktur, det manglede jeg, og så skrev jeg bare ind i mine egne noter, fordi så har jeg det. Men jeg synes faktisk, at det der med at man både har begrebsark og det andet skema, at det ligesom hjælper meget godt, det har fungeret, så jeg er positivt indstillet overfor det nu, i altfald mere end før. D, elev 2: Der tror jeg, at jeg følger lidt mere A, også det her med, at jeg var egentlig rigtig glad for det i starten, men begyndte så at flytte	værdsættes, når de samler op på et gruppearbejde. Resultatet af denne måde at lære på opleves højere. Vejen er mere kompliceret, men resultatet er højere. Måden at lære på kan bruges i et lignende fag som engelsk. Bekræftes af elev 2 Bevidsthed om, at metoden må tilpasses lidt efter de ændrede mål i dansk. Og tilpasses i forhold til de naturvidenskabelige fag, hvor man ikke har samme behov for lærerens autoritetsstempel. Læreprocessen er oplevet frugtbar og må gerne gentages. Supplementet med den mundtlige gennemgang opleves som virkningsfuldt.	Det nævnes igen, at fællesnoter opleves som værdifulde for at sætte dialog og interaktion fri. Herved indgår klassenotesbogen også centralt i det flerstemmige klasserum på en enkelt måde, fordi alle hurtigt kan finde de fælles noter. Læreproces/ læringsudbytte Processen opleves som mere kompliceret, men udbyttet vurderes som højere Læringsproces Elever kan vurderer hvordan læreprocessen kan bruges i lignende sammenhænge. Viser bevidsthed om, hvordan den kan tilpasses de forskellige fag. Hermed er vi meget tæt på Batesons tredje niveau. Mundtlig støtte af den skriftlige dialog.
---	--	--

mine egne noter over til mig selv, fordi det blev sådan lidt kaos, men jeg tror også det varierer fra fag til fag, fordi vi har en fransk-klassenotesbog, hvor det er det største rod, hvor jeg fx synes, at i dansk(31 min.) der er der noget struktur over den. Og det gør, at man gerne vil bruge den. Det er også en interessant måde, vi nu bruger den på, synes jeg. Interviewer: Vi har jo også talt om, at den måske ikke er så god til de individuelle noter, med mindre man virkelig selv gerne vil det, men måske mere som en portfolie, hvor man kan vise nogle ting og få noget feedback. Men ja, det kan jeg huske, at vi talte om i det første interview allerede, det der med, at der kan være mange steder at tage noter. Nå, OK, så tror jeg, at vi stopper.	Større grupper er godt. Lærebekræftelse vigtigt. Første forløb forringede motivationen. Andre elever var kritiske overfor programmet. Andet forløb har øget motivationen. Elev 3 begyndte kritisk, men motivationen er steget, begrebsark og strukturering hjælper. Elev 2's motivation følger elev 1's. Første forløb var negativt for motivation. Det andet positivt. Men her nævnes det kaotiske som grund	Didaktisering og motivation Det andet forløb opleves mere motiverende. Muligvis pga. færre programkritiske elever og mere strukturering, stilladsering af proces. Begrebsarket har også virket positivt. Igen fremhæves det at strukturen har stor betydning for motivationen.
---	--	--

23.4: Bilag 4, Spørgeskema til forundersøgelse

Spørgeskema til forundersøgelsen

Besvar spørgeskema: OneNote som læringsværktøj

  Rediger  Kopier

Spørgeskema

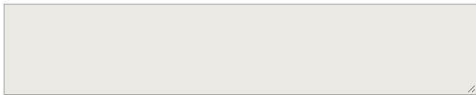
Titel: OneNote som læringsværktøj
Ejer: Simon Østermark Andreasen (SA)
Anonym undersøgelse: Ja
Lærere:
Hold: 2i DA

1 Anvendelse af klassenotesbogen

De første 4 spørgsmål handler om din erfaring og oplevelse med at bruge klassenotesbogen som et værktøj i undervisningen.

1.1 Hvad fungerer

Hvad fungerer godt at bruge klassenotesbogen til?



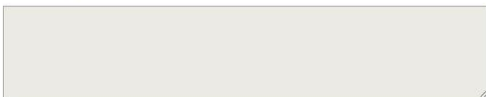
1.2 Hvad fungerer ikke

Hvad synes du ikke de fungerer at bruge klassenotesbogen til?



1.3 Generelle styrker

Hvilke generelle styrker synes du klassenotesbogen har som værktøj i undervisningen?



1.4 Generelle svagheder

Hvilke generelle svagheder synes du klassenotesbogen har som værktøj i undervisningen?



2 Anvendelse af klassenotesbogen

De næste spørgsmål går på, hvor meget du anvender klassenotesbogen.

2.1 | undervisningen

Hvor ofte bruger du klassenotesbogen som værktøj i undervisningen?

- ☐ Ofte, også når jeg ikke direkte har fået besked på det
- ☐ Af og til, også når jeg ikke direkte har fået besked på det
- ☐ Kun når læreren specifikt be'r om det
- ☐ Stort set aldrig

2.2 | lektiearbejdet

Hvor ofte bruger du klassenotesbogen som værktøj i lektielæsningen?

- ☐ Ofte, også når jeg ikke direkte har fået besked på det
- ☐ Af og til, også når jeg ikke direkte har fået besked på det
- ☐ Kun når læreren specifikt be'r om det
- ☐ Stort set aldrig

2.3 Forslag til forbedringer

Hvad skulle der til for at du ville bruge klassenotesbogen mere?

3 Overskuelighed/navigation

De næste spørgsmål går på overskueligheden og navigationen i klassenotesbogen.

3.1 At finde tingene

Kan du finde materialer og noter i klassenotesbogen

- ☐ Ja, altid
- ☐ Ja, som regel
- ☐ Nej, ofte ikke
- ☐ Nej, aldrig eller sjældent

3.2 Overskuelighed

Hvordan vurderer du overskueligheden i Klassenotesbogen?

- ☐ God
- ☐ Middel
- ☐ Dårlig

3.3 Forslag til forbedringer

Hvordan tror du evt. overskueligheden kan blive bedre i klassenotesbogen?

4 Motivation og ejerskab

De næste spørgsmål går på din motivation og dit ejerskab i forhold til at bruge klassenotesbogen.

4.1 Motivation

Hvor motiverende for din læring synes du, det er at arbejde med klassenotesbogen?

- ☐ Det er motiverende
- ☐ Hverken/eller - det er ligesom andre programmer
- ☐ Det er ikke motiverende

4.2 Ejerskab

Hvor stort et ejerskab føler du i forhold til klassenotesbogen?

- ☐ Jeg føler ejerskab for klassenotesbogen
- ☐ Jeg føler en smule ejerskab for klassenotesbogen
- ☐ Jeg føler ingen ejerskab for klassenotesbogen

4.3 forslag

Hvad skulle der til for at din følelse af ejerskab og motivation bliver større ved at bruge klassenotesbogen?

4.4 Andre forslag eller kommentarer

Har du andre kommentarer eller forslag til klassenotesbogen?

23.5: Bilag 5, Analyse af forundersøgelse, spørgeskema

Analyse af forundersøgelse (fuld version)

Undersøgelsen viser, at eleverne faktisk bruger OneNote mere end forventet. Kun 3,8 % bruger den ikke. Sammenlagt bruger 57,7% den ofte eller af og til, også selvom de ikke er blevet bedt om det. 38,5 % bruger den kun når læreren specifikt beder om det. Stort set det samme gør sig gældende i lektielæsningen, hvor sammenlagt 65,4% bruger det ofte eller af og til, mens 7,7% stort set aldrig bruger det til lektier. Dette lyder som høje tal, men jeg er senere blevet opmærksom på, at flere elever ikke skelner så skarpt imellem klassenotesbogen og deres private OneNote, så derfor siger disse tal sandsynligvis mest om brugen af OneNote generelt. Dette synes også at bekræftes af, at kun relativt få, 19,2% føler ejerskab for klassenotesbogen. Heller ikke motivationen omkring klassenotesbogen er udpræget stor. 30,8% finder programmet motiverende, mens 61,5 % hverken synes det er mere eller mindre motiverende end andre programmer. 7,7% synes slet ikke programmet er motiverende.

Det der træder mest markant frem i den indledende forundersøgelse udformet som spørgeskema er OneNotes styrker i forhold til at fungere som samlingspunkt for klassens materiale og give overblik over stoffet (se bilag?). Knap så tydeligt, men dog bemærkelsesværdigt med 7 svar ud af 34, fremgår det, at eleverne ser en styrke hos programmet omkring samarbejde og kollaboration.

Når vi kommer til de generelle svagheder, så spiller det tekniske, som fx problemer med logon og langsom synkronisering, som ventet en ret stor rolle. Det må jeg her vælge at se bort fra, fordi jeg simpelthen ikke kan gøre så meget ved det. Men under andre omstændigheder måtte det absolut være et centralt angrebepunkt. Det andet hovedpunkt er også som forventet den manglende overskuelighed, hvilket 10 ud af 26 svar til de generelle svagheder går på. Dette tolker jeg sådan, at eleverne nok sætter pris på OneNotes samlende funktion, men har svært ved at navigere rundt i notesbogen og overskue dens sammenhæng. Men kigger jeg på de mere kvantitative spørgsmål, så ser det måske ikke helt så negativt ud med overskueligheden. 92,3% synes at overskueligheden er god eller middel, og de samme 92,3 % finder også altid eller som regel, det de skal bruge.

Alligevel står det dog klart for mig, at navigation og overskuelighed er én af de parametre, der skal arbejdes på at forbedre. Derfor tager jeg dette emne med i den efterfølgende interviewguide til det kvalitative interview. Desværre nåede jeg ikke punktet direkte, men der kom alligevel nogle interessante input til dette undervejs, sikkert fordi det faktisk er et vigtigt issue for elevernes praksis. Jeg vil på baggrund af spørgeskemaerne også gerne have nogle kvalitative uddybninger af, hvilke muligheder eleverne ser for at samarbejde og bygge viden op i fællesskab i klassenotesbogen. Under dette punkt har jeg også medtaget spørgsmål til fællesark eller fællesoversigter over begreber, både fordi det var et af de markante forbedringsforslag i undersøgelsen, men også fordi det er en metode, som Dysthe fremhæver (uddyb med teori). Endeligt ville jeg gerne spørge mere til elevernes syn på læring, for at kunne imødegå deres praksisteori på området.

23.6: Bilag 6, Data fra indledende forundersøgelse

Jeg introducerede klassen for klassenotesbogen i februar 2016. Generelt er klassen trods alt mere positivt stemt overfor notesbogen, end jeg havde forventet ud fra mine egne observationer. Det hænger måske sammen med at eleverne ofte udtrykker sig i forbindelse med problemer og frustrationer.

Det har krævet nogle valg at fortolke elevernes svar. Det er altid en vanskelig proces at fortolke svar og nedbryde dem til større kategorier (Brinkman og Tanggaard, 46). Jeg har ønsket at samle svarene i nogle grupper for at skabe et brugbart overblik – dette har krævet nogle fortolkninger, men på dette punkt skønner jeg ikke at det er nødvendigt at uddybe yderligere, da undersøgelsens formål blot er at give en indledende forståelse, som jeg yderligere kan få uddybet i det indledende interview.

Hvad fungerer?

a) Let adgang til at se og dele hinandens svar	4
b) Kollaboration/arbejde sammen på opgaver – også hjemmefra	3
c) Samler noter og materiale og giver overblik	15
d) Overblik i timen over opgaver + efter timen, hvis man fx ikke har været der.	5
e) Man kan få lærerens noter – det frigiver tid til at følge med	4
f) Sparer papir	1
g) Godt til at holde oplæg ud fra	1
h) Giver mulighed for mere visuel undervisning	1

Til c) noterer en enkelt, at det så kræver, at læreren bruger tavlepenen og ikke kridttavlen. En anden nævner fordelene af, at den enkelte elev kan kopiere stof fra sin del af fælles materiale ind i sin egen notesbog.

Generelle styrker

a) Overskueligt	6
b) OneNote samler undervisningsmateriale, uden at dele det op mange forskellige dokumenter	6
c) OneNote samler undervisningsmateriale, og det er nemt at finde det igen, fx hvis man har været syg	7
d) Til samarbejde/kollaboration og at man kan se hinandens svar.	2
e) At man kan kopiere materiale fra notesbogen direkte over i sine egne noter.	1
f) Mere tid til aktiv lytning, hvis læreren skriver.	1

Analyse:

Det markante her er at eleverne peger på at notesbogen fungerer godt som samlingspunkt for undervisningsmaterialet og giver et overblik. Lægger man c) og d), som ligger i samme kategori, sammen, under spørgsmålet til 'hvad fungerer', så peger 20 ud af 34 svar på det. Dette støttes i spørgsmålet til programmets generelle styrker, hvor a), b) og c) alle går på dette, altså 19 ud af 23 i alt.

Dernæst er det markant at man under 'hvad fungerer' kan se a) og b), som vedrører samarbejde og kollaboration, sammenlagt har 7 ud af 34 svar. Dette er der 2 der nævner under 'generelle styrker'.

Endeligt er 4 under 'hvad fungerer' og 1 under 'generelle styrker' inde på, at programmet egner sig til at læreren skriver direkte i notesbogen, både med tavlepen og via tastatur – dette kan frigøre tid for eleverne til at følge bedre med (hjælper det at skrive noter i timen?)

Hvad fungerer ikke?

a) Tekniske problemer: svært at logge på, man logges for ofte af, irriterende at skulle hente app, langsomt at starte op.	5
b) Manglende synkroniseringshastighed i samarbejdsområdet, som hæmmer kollaboration.	4
c) Svært at finde rundt i	4
d) At skulle skrive længere tekster i OneNote	1
e) Lektiespørgsmål – vil hellere have dem i lectio	1
f) At tage noter i programmet	1
g) At bruge programmet til oversigter og planer for undervisningen i stedet for egentlige lærernoter.	1
h) Individuelt arbejde – det er nemmere at skrive andre steder	1

Generelle svagheder ved programmet

a) Manglende overskuelighed	10
b) Teknikken driller	8
c) Manglende hastighed i opstart og synkronisering	6
d) Det medfører mindre aktivitet	1
e) At man ikke kan skrive derinde	1

Analyse:

Tydeligst står det her frem, at teknikken driller i programmet. Dernæst fremstår manglende overskuelighed som det største problem for appen.

2.1 I undervisningen

Hvor ofte bruger du klassenotesbogen som værktøj i undervisningen?

Ofte, også når jeg ikke direkte har fået besked på det		9	34,6 %
Af og til, også når jeg ikke direkte har fået besked på det		6	23,1 %
Kun når læreren specifikt ber om det		10	38,5 %
Stort set aldrig		1	3,8 %
Ubesvaret		0	0 %

3.1 At finde tingene

Kan du finde materialer og noter i klassenotesbogen

Ja, altid		4	15,4 %	30,8 %
Ja, som regel		20	76,9 %	
Nej, ofte ikke		2	7,7 %	
Nej, aldrig eller sjældent		0	0 %	
Ubesvaret		0	0 %	

[Vis svar](#)

jeg ikke direkte har fået besked på det		9	34,6 %
Kun når læreren specifikt be'r om det		7	26,9 %
Stort set aldrig		2	7,7 %
Ubesvaret		0	0 %

3.2 Overskuelighed

Hvordan vurderer du overskueligheden i Klassenotesbogen?

God		9	34,6 %
Middel		15	57,7 %
Dårlig		2	7,7 %
Ubesvaret		0	0 %

[Vis svar](#)

Forslag til forbedringer: Overskuelighed.

a) Færre faner og underfaner	4
b) Eleverne skal tage sig sammen og lære det	2
c) Flere oversigtssteder hvor man kan finde de relevante ting. Bedre navigationsmuligheder	3
d) Mere kronologisk opstilling	1
e) Præcise overskrifter til faner og sider	1
f) At der ikke er forskelligt layout på forskellige computere	1

4.2 Ejerskab

Hvor stort et ejerskab føler du i forhold til klassenotesbogen?

Jeg føler ejerskab for klassenotesbogen		5	19,2 %
Jeg føler en smule ejerskab for klassenotesbogen		15	57,7 %
Jeg føler ingen ejerskab for klassenotesbogen		6	23,1 %
Ubesvaret		0	0 %

[Vis svar](#)

4.1 Motivation

Hvor motiverende for din læring synes du, det er at arbejde med klassenotesbogen?

Det er motiverende		8	30,8 %
Hverken/eller - det er ligesom andre programmer		16	61,5 %
Det er ikke motiverende		2	7,7 %
Ubesvaret		0	0 %

[Vis svar](#)

Forslag til forbedring af motivation og ejerskab

a) Et fælles begrebsark (som i psykologi)	4
b) Tilvænning	2
c) Bedre overskuelighed	2
d) Bedre samarbejdsmuligheder, som i docs	1
e) At flere på skolen bruger det	1
f) Mere elevindflydelse på udformning	1
g) Bedre bearbejdning af individuelle opgaver	1
h) At tekster bliver lagt som udskrift og som vedhæftet	1

Forslag til forbedringer generelt

a) Færre tekniske issues	3
b) Mere overskuelighed	2
c) At læreren skriver flere noter i OneNote i stedet for på kridttavlen	2
d) Vindue med fagudtryk/fagbegreber, fx til hvert forløb eller til brug ved analyse	2
e) Brug word i stedet for OneNote til noter	1
f) Adgang via iphone/ipad	1
g) At gøre OneNote mere til en vane	1
h) At stille tydeligere krav om at opgaver skal besvares i OneNote	1
i) Bedre skrivelayou i programmet, som fx i word eller docs	1
j) At lave en præsentation af programmet, hvor læreren forklarer optimalt brug	1

23.7: Bilag 7: Analyse af forundersøgelse, interview

Punkt 1: Synkronisering

Først bekræfter eleverne antagelsen om, at OneNote synkroniserer for langsomt til at de anser det som muligt at skrive kollaborativt i programmet som i google docs. Elev 2 finder det ærgerligt, fordi programmet ellers lægger op til det, uden at kunne afforde det: *"(...) men der synes jeg ligesom ikke, at det lever op til fx google docs, så på den måde, så fravælger man det lidt."* (2.45) Både elev 1 og elev 2 slår derfor fast, at den manglende synkronisering er med til at få dem til at vælge alternative notestrategier.

Punkt 2: Navigation

Men direkte adspurgt om det alene er synkroniseringen, så giver eleverne også udtryk for, at det ligeså meget er den besværlige navigation, der bremser dem i at udnytte klassenotesbogen. Elev 3 svarer: *"Nej, også bare fordi det er lidt indviklet at finde rundt i."* (11.10) Dels gives der udtryk for problematikken om at overskue de forskellige fags klassenotesbøger og mapperne, men lige så meget opleves det vanskeligt, fordi det er besværligt at trykke sig frem og tilbage mellem siderne via navigationspilen for oven. Elev 3 udtrykker det sådan: *" (...) det er superirriterende, at skulle sidde og trykke tilbage, tilbage, og så tilbage til min personlige OneNote, og hvad var det så lige det var. Så det er lidt uoverskueligt nogle gange."* (11.20) Det bekræftes senere af elev 2: *"Så jeg tror sådan at barrieren mellem indholdsbiblioteket og den personlige notesbog, den hindrer nok lidt, altså hvis den på en eller anden måde blev lidt løsere, så det blev lidt mere flydende, så man fik en lidt mere kombineret oplevelse."* (12.35) Elev 2 siger lidt tidligere at: *" (...) det faktisk er lettere at navigere mellem to notesbøger eller et google docs og notesbogen, end inden i én klassenotesbog"* (11.20). Navigationen og særligt bevægelsen mellem notesbogens dele, synes derfor at være et helt afgørende parameter at tage fat på.

Disse to første punkter hænger stærkt sammen med elevernes forskellige strategier for at skrive noter i det hele taget. De gør det, der virker mest overskueligt for dem, elev 4 skriver fx i word (13.10) og elev 1 finder det besværligt, når der er forskellige strategier og steder i forskellige fag, og fordi hun finder det mere overskueligt at have sine noter samlet ét sted (14-15 min.) Logikken i det synes at være, at så snart der er et fag, der ikke bruger en klassenotesbog, eller det ikke er anvendt konsekvent fra starten, så skal de alligevel have deres eget sted til noter. Hvis så alle fag anvendte klassenotesbogen til noter, så ville deres noter ligge 7-8 forskellige steder, hvilket heller ikke virker tillokkende. Men både elev 1 elev 2 har en pointe i, at dette problem ville mindskes, hvis OneNote var brugt konsekvent fra begyndelsen. Elev 2 siger: *"(...) hvis der havde været en ensretning fra starten af, hvor man siger, at nu får I en klassenotesbog i OneNote, én til hvert fag, og så er det dem vi bruger, så tror jeg, at man havde overstået en masse konflikter og dilemmaer."* (16.10). Det virker meget sandsynligt, men det scenario er ikke muligt at afprøve indenfor dette forsøgs rammer. Til gengæld peger det på at tænke klassenotesbogen mere i retning af et samlingssted for elevernes arbejde, eller en decideret portfolio, som også i interviewet kan udgøre et tredje punkt.

Punkt 3: Samlingssted og Portfolio

Klassenotesbogens styrker i den retning bekræftes flere steder i interviewet. Som elev to siger, så kan man 'selvfølgelig bruge det til at samle informationer, som vi alle sammen skal have tilgængelige' (2,55 min). Og det opleves som dejligt, at man kan gå tilbage og finde stoffet igen, hvis man har været syg (22.40). Da eleverne tidligere har givet udtryk for, at de ikke finder deres personlige del af klassenotesnogen anvendelig til arbejdsnoter, spørger jeg til, om den er mere anvendelig til at samle og fremvise sit arbejde (15.10). Elev 1 og 2 bekræfter ikke dette ved at henvise til, at de ikke er vant til at bruge den. Elev 4 svarer dog at, at hun godt kunne forestille sig den brugt som en portfolio: "*Du kunne se nogle gennemarbejdede svar på nogle spørgsmål, så du også fik sådan lidt et indblik i, hvordan vi arbejdede.*" (17 min) Jeg får dog ikke spurgt yderligere ind til den tanke, hvilket jeg bagefter fortryder, i stedet leder jeg fokus hen på brugen af OneNote til fælles vidensproduktion.

Punkt 4: Fælles vidensproduktion.

Da eleverne giver udtryk for, at klassenotesbogen ikke egner sig til direkte kollaborativ skrivning spørger jeg til, om den på andre måder kan bruges til fælles vidensproduktion (17.30). Denne tankerække deler sig i to undervejs i interviewet. Den første del vedrører brugen af fælles begrebsark eller samlinger af central viden om et emne. Denne ide vinder støtte både af elev 1 og elev 2 (18-19 minutter). På den måde fremhæves det, at klassenotesbogen også kan bruges til at generere et opslagsværk med relevant stof, fx til eksamen, hvor man kan finde tingene igen. I psykologi, nævnes det, har læreren stået for at udarbejde et begrebsark. (17.45) Elev 4 har prøvet i billedkunst, at det er blevet uddelegeret til eleverne, hvilket har fungeret fint. (19.45) Det var min fornemmelse, at der var bred enighed om dette punkt.

Anden del af tankerækken går på at organisere notetagningen til arbejdsopgaver, sådan at kun en enkelt i gruppen eller klassen tager noterne, så resten kan koncentrere sig om at følge med i et oplæg eller at besvare opgaverne. Det er interessant, at der er lidt modstand mod denne idé, fordi særligt elev 1 og 3 giver udtryk for en mere individualistisk tilgang til arbejdet (3.20) Elev 1 er inde på noget af det samme (5.15). Hun peger dog mere på, at denne arbejdsform snarere hæmmer arbejdsindsatsen hos de andre og spores af manglende lektielæsning (5.30). Derfor vil hun hellere uddelegere opgaverne (5.50). Dette tyder på, at hun ikke føler ikke et praksisfællesskab omkring opgaverne. Men omvendt er der også et tidsaspekt, der spiller ind, for hvis man ikke kan nå at samle op på de uddelegerede opgaver i gruppen, så er man dårligt stillet til en opsamling i klassen (7.50). Da jeg spørger ind til om det er pga. af manglende tid (8.20), at eleverne uddelegerer, så forklarer elev 1 og 5, at mange i klassen søger en mere individuel tilgang til noter. Som elev 5 siger: "*Jeg tror måske også der er mange, som søger det der med, at selv om man er i en gruppe og så stadig kunne have en eller anden form for individuelt arbejde.*" (8.30). Men det afhænger af konteksten, måske særligt gruppestørrelsen og sammenhængsfølelsen, som elev 2 siger: "*Hvis man sidder i sådan en intim, lille gruppe, så er der måske mindre tendens til at man uddelegerer.*" (9.30). Det er brugen af ordet 'intim' i denne forbindelse, der peger på, at tilhørsfølelsen til gruppen også spiller ind på arbejdsformen. Denne antagelse synes også at lægge bag

elev 1's individuelle tilgang til noter, der fremmes af dysfunktion i gruppen, som fx hvis nogen ikke har lavet lektier: *"Fordi der er bare nogen, der ikke er så gode til at lave deres ting og hvis man så kommer i gruppe med dem, så er man bare sådan...jeg laver det bare selv alligevel."* (8.50)

Men andre steder i interviewet taler eleverne mere varmt og konstruktivt om denne tilgang. Elev 4 synes helt modsat, at skribentarbejdsformen fungerer meget godt, hvis kun 1 har computeren med ud, fordi man så ikke kan sidde på facebook (4.10) Elev 5 foreslår yderligere, at lade skribentrollen gå på omgang for at få mere dynamik (4.45) Og til sidst i interviewet er elev 2 inde på, at man kan skærpe opmærksomheden omkring oplæg ved at én tager fælles noter og lægger i OneNote (28.05). Det der synes at stå tilbage her er, at eleverne tilgang til noter og gruppesamarbejde er meget afhængig af konteksten. Dvs. om der føles et gruppetilhørsforhold, at gruppen ikke er for stor, at der er læst lektier og der er tid til at løse opgaven. Dette peger på at mange ting potentielt kan gå galt i processerne omkring fælles vidensproduktion, og at der også må tages et hensyn til elever, der foretrækker mere individuelle tilgange.

Punkt 5: Lektielæsning

Flere steder i interviewet kredser især elev 1 omkring klassens dårlige vaner omkring lektielæsning og de uheldige dynamikker i gruppearbejdet, som det fører med sig. Fx at der som regel er én i gruppen, der ikke har læst lektier og derfor ikke kan bidrage: *"Men der er altid bare mindst én, der ikke har lavet lektier, når man er ude i gruppearbejde."* (5.35) Dette emne fanger mig, både som klassens lærer og som fagperson. Jeg vil endda sige, at det provokerer mig en smule, da elev 1 direkte siger, at dansklektionen virker mindre vigtig og er lettere at slippe afsted med at skippe: *"(...) hvor dansk nogle gange kan være lidt lettere at slippe godt afsted med, fordi det er så let, man har haft det i så mange år efterhånden."* (21.30) Situationen taget i betragtning vidner det om stor ærlighed og er måske derfor et værdifuldt, fænomenologisk blik ind i elevens livsverden. Set fra en pædagogisk vinkel, er dette selvfølgelig en yderst uheldig praksisteori, ikke mindst fordi det virker ødelæggende for den fælles vidensproduktion.

Punkt 6: Elevernes læringsstrategier

Endeligt spørger jeg til mod slutningen af interviewet ind til elevernes læringsstrategier (23 min). Som det første nævner elev 4 det at holde oplæg for klassen (23.20) For her er man ekstra tvunget til at fordybe sig og have styr på stoffet. Ud fra en lignende tanke, om at fordybelsen er vigtig nævner elev 2 større opgaver og projekter. Bagsiden ved fremlæggelser kan dog være, som elev 4 nævner, at modtagerne måske ikke lærer så meget af det: *"Personligt, så, det ryger ind og ud. Det hænger virkeligt ikke ved, det gør det ikke."* (24.40). Men to ting synes at kunne afhjælpe det. Dels at man selv har arbejdet med stoffet (25.10) og at man også får det fastholdt skriftligt. Her foreslår elev 2, at fx én fra klassen tager noter (28.10) mens resten koncentrere sig om at lytte. Baggrunden for denne strategi synes at være, at eleverne finder det svært både at lytte og tage noter. (29.10-29.30)

Et andet aspekt, der rejser sig her er at selve indholdet i undervisningen og den måde emnet vinkles på skal være interessant. (26-29 min). Erasmus Montanus opleves ikke som interessant af elev 1, men elev 2 påpeger, at alt i princippet kan fange interessen, hvis det gøres interessant af læreren (27 min).

Mod slutningen kommer elev 5 ind på vigtigheden af repetition i forhold til læring (31 min). I historie bruger klassen altid de første 5 minutter på at repetere, hvad de lavede sidst, hvilken han synes fungerer godt. Dette nævner han som en mulighed i forhold til OneNote, hvor dagens program alligevel er at finde igen og dermed nemt kan udnyttes til dette formål. Dette vil yderligere have den fordel, at eleverne tvinges ind på de relevante sider i OneNote og dermed bliver fortrolige med programmet.

23.8: Bilag 8, transskribering af forundersøgelse, interview

Transskription af interview den 9. februar 2017.

Interviewer: De første spørgsmål går sådan lidt på samarbejde i OneNote, fordi klassenotesbogen jo er bygget op til at kunne samle en klasses materiale, både det I får af mig og jeres eget i jeres egen notesbog og så noget, der er fælles udarbejdet, fx i samarbejdsområdet. Den kan så også bruges til, at de ting jeg måtte skrive som noter kan tages direkte over i jeres noter. Så jeg har et spørgsmål til det der med at samarbejde, og det første det er, hvordan opfatter I det at samarbejde om at producere nogle tekster eller nogle svar på nogle opgaver i OneNote?

T, elev 1: Jeg ved ikke, jeg synes ikke at OneNote er ret god til det med at samarbejde, fordi hvis vi sidder i en gruppe og er blevet sendt ud, så kan vi ikke skrive alle sammen på en gang. Så går vi alle sammen over og bruger google docs og derefter så sætter vi det så ind i OneNote'en. Det er selvfølgelig en fejl fra OneNotes side, vil jeg sige, som de (Microsoft) kan lære noget af, og som du ikke rigtig kan lave noget om på, men det er bare rigtig svært at samarbejde på den måde via OneNote.

Interviewer: Så det er det der med synkroniseringshastigheden, som er for langsom.

T, elev 1: Ja, også at der kun er én, der kan skrive af gangen.

Interviewer: Men oplever du det som et problem at gå forbi google docs for eksempel?

T, elev 1: Neej, men det havde været smartere, hvis OneNote også kunne gøre det, men det er ikke noget problem, for vi har så mange ting på google docs efterhånden, at sådan, det er man også bare vant til, men lidt øv at OneNote ikke kan gøre det? (2 min.)

Interviewer: Men hvad så mere generelt, hvis det ikke lige i første omgang var OneNote, det der med at arbejde sammen og skrive sådan nogle fælles svar eller tekster, hvordan oplever I det samarbejde på den ene eller anden måde?

A, elev 2: Det kræver en eller anden form for disciplin i forhold til, at man ligesom får inddraget alle i gruppen. Der er måske lidt nemt nogen, der falder fra på den måde. Men altså sådan et værktøj som google docs...eller, jeg synes, det er lidt ærgerligt, fordi sådan et værktøj som OneNote lægger jo op til det med samarbejdsområdet, at det ligesom skulle være samme format, hvor man kan skrive flere sammen, men der synes jeg ligesom ikke at det lever op til fx google docs, så på den måde, så fravælger man lidt det, og det står i alt fald tomt i min personlige notesbog. Man kan selvfølgelig bruge det til at samle informationer, som vi alle sammen skal have tilgængelige, men det der med at arbejde på samme tid i det, det synes jeg ikke det fungerer til.

Interviewer: Hvad så med det der T siger (3 min.), at så er der måske bare én der skriver og resten siger så bare noget. Hvordan oplever I det?

S, elev 3: Altså jeg har det sådan, at personligt vil jeg gerne selv have indflydelse på, hvad der kommer til at stå, fordi jeg skal jo også bruge de noter til noget. Og så synes jeg også bare, at man lægger for meget ansvar på den person, der kommer til at sidde og skrive noternes skuldre. Man kan hurtigt komme til at sidde sådan, at den der sidder og skriver kommer til at lave alt, uden at få så meget input fra de andre, så...

Interviewer: Er der nogen måder man kunne komme om ved det på og strukturere det anderledes, end det der med, at der så er én der sidder og skriver? (lidt tavshed – eleverne tænker) Nan, du havde hånden oppe før? (4 min.)

N, elev 4: Ja, men jeg tænkte, at den der skribentarbejdsform, den fungerer egentlig meget godt. Så gør det nemlig, at alle de andre i gruppen ikke sidder inde på facebook eller alt muligt andet. Så kan man have fokus på de spørgsmål, man nu skal besvare.

Interviewer: OK, fordi alle ikke sidder med en åben skærm nødvendigvis?

N, elev 4: Ja, præcis, så man ikke lige kommer til at lave en overspringshandling, eller et eller andet.

M, elev 5: Jeg tror, er det Psykologi, hvor Anne har brugt den metode? Her havde hun gjort det klart fra starten, at der var kun en der skulle skrive og resten skulle deltage. Og så i forhold til den problemstilling S omtalte før, så kunne det være fint, hvis man har en velfungerende gruppe og så lade skribentposten gå pårunde, så bliver det sådan rimelig dynamisk på en eller anden måde. Jeg synes faktisk, det har virket OK.

Interviewer: Ja, for man kan jo selvfølgelig (5 min.) også sidde og følge med i, hvad der bliver skrevet...

T, elev 1: Jeg synes også bare nogle gange, at det har været sådan lidt svært med gruppearbejde, der er det tit bare sådan de samme personer, der laver noget. Og det er jo bare et generelt problem i vores klasse. Jeg har da også nogle gange, hvor jeg ikke lige har læst lektier og ikke har kunnet bidrage. Men der er altid bare mindst én, der ikke har lavet lektier, når man er ude i gruppearbejde. Og ja, det er jo vores fejl. Men jeg synes personligt selv, at den form for gruppearbejde, som fungerer bedst på mig, det er når man sidder sammen, og man så uddelegerer spørgsmålene. Men selvfølgelig, så har man ikke indflydelse på svarene, som man så kommer til at have i sine noter (6 min.), men jeg synes bare, der laver alle noget, og det er ikke sådan, at det er den samme, der sidder og siger det hele, når man får nogle forskellige arbejdsposter.

Interviewer: OK, så deler man så spørgsmålene ud i gruppen, men kunne man så mødes i gruppen og diskutere spørgsmålene igennem for at få bedre udbytte af det?

T, elev 1: Ja, jeg tænker at, så står man også til ansvar for noget, fordi man tænker, at nu er jeg i en gruppe, og så har jeg ikke det samme ansvar, som hvis man skal sidde selv. Altså jeg ved ikke..det kan også bare være, at det arbejde, jeg sådan laver til dagligt, det er bare sådan noget uddelegering, og så tager man bare nogle poster. Så det er måske bare det, der fungerer bedst for mig, det ved jeg ikke...?

Interviewer: Altså uddelegere og samle...Du stak lige hånden op der? (7 min.)

M, elev 5: Ja, man kan sige, at hvis vi nu er en gruppe i dansk fx på en 3-4 stykker og man bliver sendt ud og man måske har 20 minutter til at svare på 10 spørgsmål, som alle sammen er lidt højere end bare det redegørende, så tror jeg nogle gange godt, at man sådan kan have tendens til at dele det lidt ud, så man ligesom føler i gruppen, at det bliver så fyldestgørende som muligt, for ellers kan det godt blive sådan noget jalalajala (hastværk) hvor man bare skal hurtigt igennem og så skriver man måske lige to sætninger til hvert spørgsmål. Sådan at jeg tager to spørgsmål og ligger mit fokus der, og T måske tager to spørgsmål og lægger sit fokus der. Og det kan måske ligesom godt have sine konsekvenser, fordi at det er jo ligesom ikke...

T, elev 1: Vi gør det nogle gange i engelsk og så tænker man OK, skal vi snakke om det her i klassen, og så siger man, OK, det her det skrev du om og det her skrev jeg om, og så er man sådan lidt øhh, hvad? Fordi man ikke har været inde over det hele. (8 min.)

Interviewer: Ja, men er det så et tidsproblem, eller er det noget i alligevel ville gøre? Kan I følge mig, altså noget I gør, fordi tiden er knap?

M, elev 5: Jeg tror måske også der er mange, som søger det der med, at selv om man er i en gruppe og så stadig kunne have en eller anden form for individuelt arbejde.

T, elev 1: Jeg tror bare generelt i klassen er vi ikke særlig glade for gruppearbejde. Det har jeg i alt fald en opfattelse af, jeg tror bare at vi er en lidt selvstændig klasse, vi kan godt li' at lave det selv. Og at have styr på tingene selv og stå til ansvar for det selv. Fordi der er bare nogen, der ikke er så gode til at lave deres ting og hvis man så kommer i gruppe med dem, så er man bare sådan...jeg laver det bare selv alligevel. Jeg ved ikke om det bare er sådan en tendens, der er kommet efterhånden. (9 min.)

Interviewer: Er det en fællesoplevelse, hvordan oplever I andre det, at I tager en lidt mere individuel tilgang til gruppearbejde, tænker I alle sammen sådan?

S, elev 3: Altså, det er meget forskelligt i forhold til, hvem man ender op i gruppe med.

M, elev 5: Ja, også i forhold til, hvad man har om.

S, elev 3: Ja, nu her i engelsk i dag, der sad vi da og lavede de her spørgsmål sammen alle sammen, nu er vi godt nok også kun 3, men...

A, elev 2: Ja, det er måske en vigtig variabel, det der med størrelsen af grupperne. (elev 3 bekræfter i baggrunden) Hvis man sidder i sådan en intim, lille gruppe, så er der måske mindre tendens til at man uddelegerer. Hvorimod, hvis man sidder i en stor gruppe, så er det jo nemt lige at danne nogle små grupper i gruppen.

Interviewer: Så det skifter lidt. Gruppestørrelse og typen af opgave i forhold til om I deler det ud? Ok, det er selvfølgelig meget interessant. Hvordan ser I så brugen af klassenotesbogen i forhold til samarbejde, hvordan gør I nu med de noter, der kommer ud af det? (10 min.)

S, elev 3: Vi starter jo oftest med, hvis vi er i den der gruppe, så ligger vi det ind i google docs, hvis vi så ligger det ind i vores personlige notesbog, så ligger vi det jo derind. Men personligt, så ligger jeg det jo altid ind på min helt egen notesbog, for der har jeg jo samlet alle mine noter, hvilket også gør, at jeg synes det er en anelse uoverskueligt, at man skal ligge det ind på én OneNote og ind på en anden Onenote. Det er sådan en lille fabrik, den skal igennem.

Interviewer: Hvad ville du tænke om, hvis du så kun havde klassenotesbogen til dine dansknoter fx?

S, elev 3: Det ville jeg have det lidt stramt med, fordi de skal synkronisere med nettet og med min bruger. Jeg synes bare det er meget sådan, nemmere når man har sin egen (11 min.), den har man bare, den behøves ikke det der synkronisering.

Interviewer: Men er det synkroniseringen, der får dig til at tænke, at det er et problem, eller?

S, elev 3: Nej, også bare fordi det er lidt indviklet at finde rundt i, fordi nu har vi jo en NG-OneNote og en Dansk. Og altid, så er det, du ved, de der bjælker oppe i toppen, det er superirriterende, at skulle sidde og trykke tilbage, tilbage, og så tilbage til min personlige OneNote, og hvad var det så lige det var. Så det er lidt uoverskueligt nogle gange.

Interviewer: Så der er flere notesbøger, og overskueligheden i den enkelte notesbog er et problem i forhold til det.

S, elev 3: Ja, der er så mange faner oppe i toppen og så skal man trykke tilbage på den der pil hele tiden

Interviewer: Så noget navigation i hvert fald også, og så at hvert fag har deres egen notesbog kan også give den oplevelse. Nå, ok (12 min.)

A, elev 2: Ja, jeg vil godt sige, at OneNote er sådan lidt opbygget, at det faktisk er lettere at navigere mellem to notesbøger, end inden i én klassenotesbog. Hvis jeg fx skal sidde og variere mellem indholdsbiblioteket og min personlige del, så er det lettere for mig, at navigere mellem indholdsbiblioteket og en helt anden dansknotesbog, jeg har liggende for mig selv, fordi der netop er det som S siger, at så skal man tilbage og tilbage og tilbage. Og så er det jo bare hurtigere, eller hvad man skal sige. Så jeg tror sådan at barrieren mellem indholdsbiblioteket og den personlige notesbog, den hindrer nok lidt, altså hvis den på en eller anden måde blev lidt løsere, så det blev lidt mere flydende, så man fik en lidt mere kombineret oplevelse, så tror jeg, det ville være lettere at bruge den.

Interviewer: Det kan jeg godt følge jer i. Det oplever jeg jo ikke på samme måde som lærer. (13 min.)

N, elev 4: Jeg synes OneNote er god til at opbevare alle de her spørgsmål og dagsordner, ligesom sådan et samlepoint for det hele. Men det kan godt være svært sådan at skrive sine personlige noter derinde. Det kan jeg bedre li' at gøre et andet sted. Men det fungerer ligesom godt til at få overblik over det hele.

Interviewer: Hvor skriver du så noter henne?

N, elev 4: I word, faktisk (fniser lidt, som om det er pinligt) så det har ligesom det hele.

T, elev 1: Altså, jeg ved ikke, jeg elsker virkelig OneNote. Jeg tror også bare det er fordi, jeg er en total klodset person og har smadret min computer for tredje gang inden for det sidste år, og hver gang, så har jeg ikke haft nogen noter, som jeg har været ked af at have mistet fordi det har ligget i et worddokument, fordi det hele har ligget i OneNote, og så kunne jeg bare hente det ned, og så har jeg haft alle mine noter. Det skete fx i 1.g, hvor jeg mistede alting, og der gik jeg så over til OneNote og har haft det lige siden. (14 min.) Men jeg tror også i forhold til det med, at det er uoverskueligt med klassenotesbogen og alt det der med ens private, så har jeg også selv sådan en, der hedder 2.i., hvor jeg har alle mine fag, hvor jeg skriver noter til, så det hele er samlet, hvor jeg synes også, det er lettest at navigere fra min 2.i og så sådan have den ved siden af den der Dansk, så jeg kan se, hvad jeg skal lave, og så gå over i den, så jeg ikke skal sidde og trykke tilbage, og så tror jeg også bare sådan det der med, at vi er startet op med OneNote ved at have vores personlige fane og ikke skulle sidde og skrive i 2.i's klassenotesbog, for det bliver også bare virkelig svært, hvis man skal have det i alle fag, og det vil også kræve at alle fag havde OneNote, som de ikke har, og så har man alligevel en anden, så det vil bare blive noget værre koks. (15 min.)

Interviewer: Så der er noget med organiseringen. Så sidder jeg og tænker, at hvad nu, hvis man brugte jeres del af notesbogen mere til ting, som jeg egentlig skulle se? Eller som I skulle vise mig, ville det være en mere oplagt brug af det i jeres øjne?

T, elev 1: Altså, man bruger bare ikke den der, jeg tror meget sjældent jeg er gået ind på min klassenotesbog eller samarbejdsområdet for at skulle finde noget, jeg kommer slet ikke ud i de der afskygninger af OneNote. Det er sådan meget fremmed for mig. Så det er ikke noget, jeg gør brug af, eller har tænkt mig at gøre brug af, med mindre du siger at vi skal lægge det ind, så du kan se det og sådan noget. Og nogle gange, så glemmer man det også, fordi man ikke er vant til det og sådan noget.

A, elev 2: Jeg tror, at et af de helt store problemer, som Nan siger, at hun tager noter i Word og nogen tager i Evernote (16 min.), jeg tror, at hvis der havde været en ensretning fra starten af, hvor man siger, at nu får I en klassenotesbog i OneNote, én til hvert fag, og så er det dem vi bruger, så tror jeg, at man havde overstået en masse konflikter og dilemmaer. Fordi nu har folk nogle vaner, og nogen er lidt konservativt stemt og det skal vi ikke lave om på, og så kommer der alle de her små gniderier, som tit udfolder sig som tekniske problemer, men hvis man nu havde tilegnet sig programmet fra starten, så tror jeg, at det havde været mere optimalt.

Interviewer: Så det skal ligesom organiseres fra starten af, ja, det er måske også min oplevelse, at nogen af tingene skyldes, at man bare ikke er vant til at bruge det.

N, elev 4: Jeg tænker, at ens personlige klassenotesbog, den kunne nok godt fungere som ens portfolio på en eller anden måde (17 minutter) hvor du kunne se nogle gennemarbejdede svar på nogle spørgsmål, så du også fik sådan lidt et indblik i, hvordan vi arbejder. Men det kan godt være lidt voldsomt at skulle skrive alle ens noter derinde, også hvis man nu har et andet sted selv.

Interviewer: Det kan jeg godt følge jer i. Så tænkte jeg på, man kan jo godt lave nogle fælles ting, fx begrebsdokumenter, eller (T, elev 1 siger i baggrunden: "ahh, de er så gode") Hvad ville der ske med bruge af notesbogen, hvis man nu brugte den til det fx?

T, elev 1: Altså, vi har det jo i psykologi, hvor Anne ligger sådan et begrebsark ud, hun bruger rigtig meget OneNote. Det er både tekster og alt muligt, der bliver lagt derind. Men altså, så ligger hun begrebsark derind og vi gennemgår det først på klassen og så ligger hun det ind, så vi har det, (18 min.) og det er simpelthen så brugbart. Fordi man laver jo sine lektier og har egentlig skrevet hvad begreberne er, men hun laver det bare overskueligt. Det er bare lidt fedt, hvis man nu sidder til eksamen og lige skal have opfrisket et begreb, så står det kort og kontant.

Interviewer: Når du siger lægge teksterne ind, er det så som udskrift eller bare som vedhæftet.

T, elev 1: Begge ting

Interviewer: Er det bedre end at det kun er vedhæftet?

T, elev 1: Nej, det synes jeg ikke, men kan ikke overstrege i det (jo i pdf), det er der egentlig bare sådan.

A, elev 2: Jeg synes også, at én af fordelene ved det, så kan man ligesom bruge OneNote mere som et opslagsværk (19. min.) Hvor det er lidt ligegyldigt, hvad vi lavede i modul 22 i 2.i. men mere generelle, konkrete informationer, du kan bruge og kigge tilbage til. Men så tror jeg igen man skal passe på, at man ikke får taget for mange platforme i brug, fordi så ligger der i psykologi noget på lectio og noget på OneNote og så opstår der igen lidt forvirring.

Interviewer: Så det er bedre at satse på én, så er det OneNote og det er der det er, og der ligger ikke rigtig noget på lectio.

T, elev 1: ja, fx bare skrive 'se OneNote' gør Anne nogle gange.

N, elev 4: Jeg synes det fungerer meget godt i billedkunst, hvor vi ligesom har de her ark med definitioner på mange af begreberne, så man kan gå derind og bruge det som sådan et opslagsværktøj. Og så fungerede det også meget godt, at det ligesom blev uddelegeret, at forskellige folk har været inde og skrive noget, (20 min.) ja og så kan man jo også bruge det til eksamen og sådan noget.

Interviewer: ja, det er rigtigt, det har vi gjort der, og det kunne vi jo godt med noget lignende i dansk, så der var nogen, der fik ansvar for at skrive noget om de her begreber til det her forløb

M, elev 5: Så skal man nok bare passe lidt på med, at OneNote ikke bare bliver sådan lidt en overspringshandling for ikke at lave lektier, altså den nemme løsning, fordi hvis alle begreber bare bliver samlet, hvis vi får en tekst og begreberne alligevel står derinde, så vil der måske være en tendens til, at folk bare vil kunne gå derind.

Interviewer: Ja, det er selvfølgelig rigtigt, det skal man lige tænke over.

M, elev 5: men det virker fint hvis vi har læst en tekst, og så det kan blive samlet derinde bagefter, når vi har gennemgået det, et emne eller et kapitel og opsummere det på den måde.

T, elev 1: OK, det her virker måske sådan lidt spøjst, (21 min.) at man siger til sin lærer, men sådan dansk, kan det godt være, at man nogle gange tænker, at den her lektie er ikke vildt vigtig i forhold til det her fransk, jeg måske skal lave, fordi det bliver man måske lidt mere nødt til, fordi det skal være en del af ens ordforråd, hvor dansk nogle gange kan være lidt lettere at slippe godt afsted med, fordi det er så let, man har haft det i så mange år efterhånden, og så er det helt ned fra første klasse eller sådan noget, så nogle gange kan man godt lige nå at læse en tekst igennem og så være med i timen alligevel, det er igen lidt det der med, at man også skal passe på med, at man ikke gør det for let at slippe afsted med at lave lektier, fordi det tror jeg personligt jeg er rigtig god til at lade være med at gøre. Jeg elsker at lave lektier, men jeg er god til at lave overspringshandlinger.

Interviewer: Ja, I prioriterer selvfølgelig. Men nu hørte jeg jer før sige noget om, at hvis I så kommer i gruppe med én, der ikke har lavet lektier, så påvirker det jo gruppearbejdet, så på den måde, så bider det jo sig selv i halen.

T, elev 1: Ja, det gør det. Men det er til gengæld rart, at hvis man har været syg en dag, så kan man gå ind på modulet og se, hvad der er blevet lavet, det er simpelthen så rart, fordi at det kan man måske ikke i de andre fag, og så er man sådan helt lost, men i dansk, så ved man, at hvis man har været fraværende i et modul, så kan man catch-up. Det er så rart, for det tror jeg ikke, at der er så mange andre fag, hvor man kan gøre det.

Interviewer: Ja, det er selvfølgelig ikke så godt det med lektierne, men jeg tænke på i forhold til det med læring (23 min) og at lære noget i det hele taget, altså kan I, kan I nævne en situation, eller et eksempel på, at her lærte jeg noget?

A, elev 2: Altså i forbindelse med OneNote?

Interviewer: Nej, bare mere bredt i en skolesituation, at her lærte jeg noget, og det var fedt.

N, elev 4: Jeg synes virkelig man lærer noget, når man fremlægger foran andre, fordi så fordyber man sig også ekstra i det, fordi man er nødt til at have fuldstændigt styr på det, hvorimod hvis man bare læser en tekst og skriver nogle løse stikordsnoter, så bliver det ikke ligeså dybdegående og så husker man det måske heller ikke så lang tid bagefter.

Interviewer: Skal det så være fremlæggelser for klassen, eller har det samme virkning, hvis det er for mindre grupper?

N, elev 4: Jeg synes helt klart foran hele klassen virker bedst. (der siges ja i baggrunden) Foran en gruppe kan det hurtigt bare blive meget samtaleagtigt, hvor alle kommer med inputs, og ja... så går den der fremlæggelseside lidt ud af det (24 min.)

Interviewer: Så fremlæggelser synes du rykker, ja, Anton.

A, elev 2: Jeg synes sådan de større opgaver og projekter, sådan DHO som eksempel og andet hvor du har et område, sådan lidt pensumagtigt, men du kan selv lægge en vinkel på og du har selv indflydelse på, og ansvar selvfølgelig også, for at det bliver godt. Det synes jeg har været et godt format til fordybelse, og på denne måde en god læring.

S, elev 3: Jeg vil så sige, at skyggesiden ved det der de snakker om, er at dem, der så står og modtager det der oplæg...Personligt, så, det ryger ind og ud. Det hænger virkeligt ikke ved, det gør det ikke, altså, vi havde det der The Rowing 20's i engelsk, alle de der oplæg, vi havde, det hænger bare ikke ved på samme måde, når der er nogen, der står og fremlægger det for en, og man ikke selv har haft noget materiale, man kan gå ud fra og man egentlig ikke ved så meget (25 min.)

Interviewer: Så det kræver, at du egentlig også selv har arbejdet med noget af det samme, for at du kan få det fulde udbytte af et oplæg?

S, elev 3: Præcis.

T, elev 1: Altså, jeg har et eksempel fra dansk, hvor jeg også var sådan...Ok, det er ærgerligt, at vi ikke selv har arbejdet med det. Det var der, hvor vi skulle lave de der videoer og undervise hinanden i det. Jeg klarede det så dårligt til den der romantikken test, fordi jeg bare ikke havde forstået halvdelen af det. De der videoer, de var bare gået sådan ind og ud. Personligt så lærer jeg bedst, når det sådan bliver, når det er noget, der interesserer mig, når det ikke er en eller anden norsk novelle, vi får udleveret, selvom det er en del af pensum eller sådan noget, hvor man bare sidder og tænker...OK, hvad var det, det der Erasmus Montanus, det var så kedeligt, altså sådan (26 min.) Det lærte jeg bare ikke ret meget af, hvor jeg bare sad og tænkte OK, det skal vi bare igennem det her. Hvor vi har haft nogle lidt mere nutidige ting, hvor man faktisk lærer noget, som er lidt bedre at læse, mere interessant og...ikke spøjst og sådan noget.

Interviewer: Ja, så der skal være en interesse i det. Hvad med...er I selv ansvarlige for så at finde en interesse i det?

T, elev 1: Ja, ja, selvfølgelig, men jeg kan da huske, at jeg tog til et eller andet arrangement og snakkede om Erasmus Montanus, og alle, jeg tror der var 40 mennesker, og alle, de var bare sådan ORHHH!

Interviewer: Nåh, der var andre, der havde den samme oplevelse...(der grines i baggrunden)

T, elev 1: Så jeg tror ikke, der er ret mange gymnasieelever, der finder ret stor interesse i sådan noget som Erasmus Montanus.

Interviewer: Nå, OK, det er måske rigtigt, ja, Anton.

A, elev 2: Jamen, jeg tror også, for lige at vende den der med interesse, altså selvfølgelig er interessen (27 min.) afhængig af indholdet, man lærer om, men jeg synes ligeså meget, det er vinklen, eller metoden at læringen foregår på. For mig der har sådan nogle halvkedelige emner da sagtens kunne blive gjort spændende af den rette vinkel, eller den rette indstilling fra lærerens side, så der synes jeg det har meget at sige der, så det er ikke bare sådan, at når man hører Erasmus Montanus, at man bare tænker, det er bare kedelig. Det er måske lidt generaliserende, det er måske mere måden, den ligesom bliver serveret på, synes jeg.

Interviewer: Nu sagde i det det med oplæg og selv at have arbejdet med teksten, hvordan ser I, at man kunne udnytte OneNote i den sammenhæng? Kunne man tænke sig at den kunne indgå med de dele og funktioner den nu har til sådan en proces? (28 min)

A, elev 2: Ja, men jeg synes godt OneNote kan supplere det mundtlige i klassen, fx hvis man hører et oplæg og så man siger "Ned med computerne", og man så bakker det op med nogle grundige noter på OneNote, som måske er lavet af en person, som så får

lov til at sidde med computeren, eller måske er udformet som en fælles gennemgang på tavlen bagefter, så man ligesom får freden eller roen til at fordybe sig i oplægget og vide at man bagefter stadigvæk sidder med et skriftligt produkt, som man ligesom kan bruge som noter, eller hvad man nu kan sige.

Interviewer: Ja, så det er egentlig at gennemtænke kombinationen af at lytte og at tage noter.

A, elev 2: Ja, lige sådan noget.

N, elev 4: Altså, i 1.g. havde vi ikke det lektionsreferat? Det kunne man måske gøre sådan lidt mere med noter, hvor der var to, der skulle tage nogle megaskarpe noter (29 min.) og så kunne man bare sådan have det derinde og så kunne man ligesom koncentrere sig om det læreren sagde, for nogle gange, når læreren står og siger noget, så kan man godt fokusere for meget på ens noter og så lytter man måske ikke så meget, og så skriver man bare en masse ned, som læreren står og siger og så bliver man måske ikke så skarp i det igen.

Interviewer: Så du oplever at faktisk svært, både at følge med i det jeg står og siger, eller en anden lærer, og så også få skrevet noget ned...

N, elev 4: Ja, så bliver det sådan lidt halvhjertet begge ting.

Interviewer: Og der er også en hvis forsinkelse på nogle gange, hvis læreren stiller et spørgsmål, så skal man lige have skrevet færdigt, inden man overvejer, hvad var det lige, der blev spurgt om (N bekræfter i baggrunden)

T, elev 1: Der tænker jeg hurtigt man kan se den der skyggeside af, at OK, så laver jeg ikke mine lektier, sidder så og følger med i timen, hvor der alligevel bliver skrevet noter til alting, kan sidde på facebook fx, og så har jeg alligevel noter (30 min.)

A, elev 2: Det kan du jo ikke, hvis du ikke har computeren.

T, elev 1: Nå, nej, hvis du ikke har computeren, nej, men så tænke jeg så også, at nogle gange, så bliver der så også lagt folks fremlæggelser ind, men det er ikke altid, eller sådan deres præsentationer, eller det de måske har skrevet til præsentationen ville jo være en ide at lægge ind, så man faktisk får noget udbytte af det man har siddet og lavet i stedet for at det bliver gemt væk, og måske kun er til brug for dem, der har siddet og lavet det, fordi, så ville vi alle sammen få noget skriftligt ud af det her.

Interviewer: Så selve manuskriptet faktisk er lige så vigtigt som selve præsentationen?

T, elev 1: Ja, nemlig, det er jo faktisk måske det mest vigtige, i stedet for at man får et eller andet powerpoint, hvor der bare er billeder.

M, elev 5: Ja, vi har jo den ting i historie, at Morten bruger 5 minutter på at lægge ud med, at vi snakker om, hvad vi lavede i sidste time. Og mange kan nok synes, at det er lidt overflødigt, men (31 min) jeg synes faktisk, at det virker meget fint. (T, elev 1 siger i baggrunden: "Man kan bare aldrig huske, hvad det er!") Og jeg tænker, at man også godt kunne bruge det i forhold til OneNote, fordi du er godt til sådan at sige: "Opgave 1, Opgave 2, opgave 3". Første opgave, det er måske at vi skal læse teksten, det har vi 5 minutter til og 2, det er så at analysere, hvor vi måske kunne starte timen, bare 5 minutter med at snakke på klassen, OK, hvad lavede vi sidste gang, godt, Anton fremlagde om New Journalism, og hvilke begreber var det så, vi hørte om der? Eller, vi læste akt 3, og hvilke fortællertræk var det, eller hvad var moralen i det, eller et eller andet, for at man ligesom. For mig handler indlæring også meget om repetition.

Interviewer: Ja, få det repeteret. Det er selvfølgelig også en måde lige at komme ind i OneNote og lige sådan, det der med at finde rundt, og hvor var det nu lige, det var henne og sådan.

T, elev 1: Vi bruger slet ikke, eller vi må helst ikke bruge vores noter til det (i historie).

Interviewer: Nå, det skal være det, der sidder derinde (peger på hovedet)

T, elev 1: Ja, ja, altså sådan, når jeg så starter med at lave lektier i historie (32 min) så skriver jeg altid lige i en boks, hvad skete der sidste gang, og så kan jeg trække tråde. Fordi der er altid sådan lidt en rød tråd i historie, fordi vi kører sådan lidt de samme emner, så det er meget smart sådan lige at cache op på, hvad var det vi snakkede om sidste gang?

Interviewer: Nu skal vi til at stoppe, faktisk. Er der noget i synes I ikke fik sagt, eller sidder og tænker på der lige er vigtigt i forhold til OneNote?

A, elev 2: Altså man kan sige, jeg synes også at OneNote, det allervigtigste faktisk, at det kræver lærerens opbakning, og at det er lærerens vilje, at bruge OneNoten, fordi hvis den først bliver halvhjertet fra lærerens side af, så er det jo bare bøvlet for eleverne, så kan man ligeså godt have vores egen, så det afhænger også lidt af at, altså vi har mange lærere, der er rigtig gode til at lægge ind, ligesom dig og Henrik i matematik, hvor vi har sådan en helt fyldig oversigt og sådan noget, og det motiverer også eleven til at gå ind og bruge den OneNote (klassenotesbogen)

M, elev 5: Fred være med, at der også ligesom er nogle lærere, der ikke lige er af den generation, men det virker godt at være motiverende.

Interviewer: Altså, hvis I skal være motiverede for at bruge den, så skal læreren også være det.

23.9: Bilag 9: Transskribering af interview efter første forløb

Transkription af interview 030417

Interviewer: Jamen, det første spørgsmål, det går sådan lidt på navigation og brugervenlighed. Om I oplever, at det er blevet forbedret? Er det blevet nemmere at finde rundt i klassenotesbogen efter instruktionen, jeg gav jer noget instruktion, efter der er kommet indholdsfortegnelse og så med nogle links? Martin?

M, Elev 1: Ja, jeg synes det fungerer rigtig fint, og det var også noget af det, vi snakkede om sidste gang med at nu har vi ligesom sådan en form for startside, hvor vi har sådan de mest aktuelle links og det er en fin måde, hvorpå man ligesom kan navigere rundt uden at skulle ind og åbne samarbejdsområde og så en anden side og så en anden side og en anden side. I stedet kan vi trykke på en link og så er vi der, jeg synes det fungerer rigtig fint.

I, Elev 2: Jeg synes også, det er lettere at finde nu her. Men det er stadigvæk lidt besværligt, hvis man har nogle spørgsmål og så noget tekst et andet sted, altså det tager alligevel noget tid at komme rundt. (en elev bekræfter i baggrunden) (1 min.)

Interviewer: Der var jo den der med genvejstasten, hvis man trykker på alt og piletasten, hvis det er en windowscomputer og command, shift, alt, hvis det er en mac. Har du prøvet at bruge den?

I, Elev 2: Nej, den har jeg ikke prøvet. Jeg fangede ikke hvad det var.

Interviewer: Ok, jamen det er jo, så kan man nemlig fra den side man lige var på klikke hen til den næste side og tilbage igen, så man ikke behøves og op. Men OK, det kan stadigvæk være lidt besværligt? (Elev 2 siger bekræftende 'mmm' i baggrunden)

Interviewer: Jeg tænke på...kan I, har I nogle forslag og ideer til, hvordan det kunne blive endnu bedre at navigere rundt i notesbogen og finde tingene, man skal bruge, og ikke bruge for meget tid på det?

C, elev 3: Nej, det er ikke noget, der vil kunne blive lavet inde i OneNote. Altså jeg vil sige, at det er nogle gange lidt forvirrende (2 min.). Altså fx nu har vi haft om fortællende journalistik, så synes jeg nogle gange det er lidt forvirrende at finde ud af, om det ligger inde under 'litteratur' eller 'medier' eller 'sprog'. For vi har jo også sådan arbejdet med sprog (i forløbet), så måske, hvis du sådan bare kunne gøre sådan, når vi skulle ind og finde en side, at du sagde, det ligger inde under medier, fordi så er det nemt nok at finde selv, men det er bare det der med, at så skal vi til at åbne der, nå, den var ikke der, så skal vi til at åbne en ny, nå, den var ikke der.

Interviewer: Så den der mappeinddeling deroppe, det giver ikke lige sig selv, hvad det rummer?

C, elev 3: Nej, det synes jeg i alt fald ikke, fordi fx fortællende journalistik, det er jo både et medie, men vi har jo også arbejdet med sproget og vi har jo også læst noget litteratur omkring det, så det er sådan lidt, hvilken én ligger det her lige inde under?

Interviewer: Ja, det kan jeg egentlig godt se, det er nok en inddeling, som jeg har fuldstændig styr på, men som I ikke nødvendigvis har...Ja, ok, meget godt, jamen, den kunne man selvfølgelig tage fat på...Jeg tænkte på, altså, hvad tænker I, (3 min.) hvad skal man gøre som klasse for at kunne udnytte klassenotesbogen bedre, altså den er jo sådan en form for container for det vi ligesom har af viden...Hvem skal gøre hvad?

C, elev 3: Jeg tænker, folk skal bare være bedre til at bruge det og se sådan positivt på det, for jeg synes der er rigtig mange, der har fået den indstilling der, at OneNote det er også bare noget lort og det fungerer heller ikke, og så bliver det bare altid den samme i gruppen, som sidder og skriver inde på OneNote, fordi at det er den person, der kan finde ud af at bruge det, og så sidder de andre bare sådan, og de ved sgu ikke rigtigt, hvor tingene ligger, og de kan ikke rigtig finde det, fordi de kan ikke helt finde ud af at bruge det, så måske skal folk bare sådan, måske skal man sådan skiftes til i gruppen, at sådan, ok, i dag skriver du derinde, i dag skriver du, derinde, så skriver jeg derinde næste gang, sådan at man ligesom sådan alle sammen får prøvet at bruge det, fordi så får alle ligesom også mulighed for at kunne skrive derinde, hvorimod at man måske ligesom låser sig selv lidt, hvis man siger: "Jeg kan bare ikke finde ud af at bruge det." (4 min.) Og så bruger man det bare ikke, og så får man jo heller ikke adgang til alt det her stof, som man ligger derinde.

Interviewer: Nej, det er selvfølgelig rigtig. Oplever du, at der er sådan er en stor del, der siger det?

C, elev 3: Jeg synes i alt fald tit, at jeg har siddet ved siden af folk, som har været sådan..."Jeg kan slet ikke finde ud af at bruge det." Og de synes virkelig bare ikke, at det fungerer for dem og de kan overhovedet ikke finde tingene, og så til sidst, så ender det bare med, at enten, så sidder man og bruger 10 minutter på at forklare dem: "Du skal gå derind, og så skal du gå derind, og så skal du gå derind". Eller også så ender de bare med at give op og sige: "Nå, kan du ikke bare skrive det derind?" Og så får de aldrig sådan helt åbnet for det, og så sidder de bare sådan lidt, nå...

Interviewer: Så det vil sige, at selvom I egentlig sidder her og siger, at det fungerer godt med at finde rundt, så er der stadigvæk en eller anden del af klassen, som...

C, elev 3: Det er ikke så mange mere, men der er nogen, der stadigvæk halter lidt med det, vil jeg sige.

I, elev 2: Jeg tror også bare det er meget fordi, tit i folkeskolen, og også når jeg har været på efterskole, og så sådan her, så skifter det helt vildt tit system, og så skal man til at sætte sig ind i et nyt (5 min.) og så har man noter forskellige steder, og det gør jo hurtigt, at man siger: "Nej, nu vil jeg bare gerne have det samme."

Interviewer: ja, det kan jeg godt forstå.

M, elev 1: Jeg tror det er rigtig fint i de respektive grupper, at man ligesom sådan forventningsafstemmer. Det har vi i alt fald gjort i vores danskgruppe. Jamen, det fungerer bedst, hvis enten Kristian eller jeg skriver, så der kun er én i gruppen, der skriver og så de to andre er ligesom med til at udarbejde svarene på spørgsmålet – og det har vi også arbejdet lidt med i psykologi, det der med, at det kun er en enkelt, der skriver for at bevare fokus.

Interviewer: Det talte vi også lidt om sidst, kan jeg huske...

M, elev 1: Men at man så stadigvæk kan følge med på sin egen skærm, det virker rigtig fint.

Interviewer: Så det kunne jo være en løsning det der med at tale om, at det går på skift, så man ligesom bliver hjulpet, tvunget lidt, måske, ind i at bruge det. OK, så har vi jo lavet et begrebsark til fortællende journalistik (6 min.) Hvordan...har I kunne bruge den samling af træk til noget i arbejdet med fortællende journalistik?

C, elev 3: Altså, jeg kan vildt godt li' begrebsark. Anne (psykologilæreren) hun laver dem også til os i psykologi, og jeg synes bare, det er vildt dejligt at have dem, fordi så har man ligesom et ark over det, der er vigtigst for det forløb, og så kan man ligesom hvis man er i tvivl om et eller andet, så kan man gå derind og så kan man læse det, og så...nå, det var det, det handlede om. Så synes jeg i alt fald også, at man hurtigere får en bedre forståelse for hvad det er man ligesom arbejder med, når man bare kan gå tilbage og kigge på, hvad var det nu lige præcis det her var, så jeg synes i alt fald, at det er en virkelig god ide. Også fordi, så til eksamen, så slipper man for sådan at måske sidde at rode rundt i alle mulige noter, som er skrevet sådan lidt rundt omkring, og så har man ligesom et begrebsark, hvor man kan sige: "OK, New Journalism, det var det her..." Og så ved man ligesom, at man har det her ark, hvor (7 min.) alle de forskellige træk står på, og så kan man arbejde ud fra det i stedet for, at man sådan skal sidde og sammenfatte alle mulige dele.

I, elev 2: Ja, det fungerer helt vildt godt, også fordi så ved man hvad I forventer, at vi kan.

Interviewer: Ja, OK, så det fungerer også lidt på den måde, som sådan en...Ja, ok, det er det, der er at lære om forløbet og sætter nogle mål på en måde. Altså, hvordan...oplever I det som et fælles ark, eller noget vi er fælles om at udvikle, eller er det mere bare noget jeg siger: "Det er bare det her vi skal lære."?

M, elev 1: Jeg synes det er rigtig fint, at du har ligesom uddelt opgaverne og siger: "Ulrik, du skriver om det her." ...Eller du har faktisk spurgt, jo, hvem der ville og komme med en definition på de forskellige begreber, det synes jeg har været rigtig fint, så føler man ligesom, at man kan byde ind også, og være med til at...

Interviewer: ja, man kan jo se, hvem der har skrevet hvad, så det er der. (8 min.) Jeres oplevelse af at skabe noget viden i fællesskab på den måde, hvordan er den egentlig? Nu ved jeg ikke, om I kan huske den der time, hvor vi havde den brainstorm om, hvad en fortælling er, eller hvad det vil sige at fortælle noget, hvor vi skrev de der træk på at fortælle noget op på en padlet, tror jeg, vi havde i den time. Altså, hvordan er jeres oplevelse af generere viden på den måde i fællesskab?

C, elev 3: Jeg synes tit, at det er en god idé, fordi så får man ligesom ikke kun sin egen vinkel på noget, fordi det kan godt være at Martin, han sidder og tænker et eller andet megaklogt, som jeg aldrig nogen sinde var kommet i tanker om, hvis jeg bare skulle skrive et eller andet, og på den måde, så får man lagt nogle andre ting på bordet, som man ligesom kan trække ind og så sige, det kunne det egentlig også være, det kunne også handle om det, og det her. Altså, man får ligesom noget mere nuance, både på det man skal skrive, og også på det (9 min.) man tænker, fordi folk også bare tænker anderledes, og på den måde, så får man de her anderledes nuancer på det, som man måske aldrig nogen sinde selv var kommet i tanker om, at man kunne gøre.

Interviewer: Nå, det var lidt interessant, altså det får mig jo til at tænke på det der med, at vi samler jo også tit svarene på gruppearbejderne i samarbejdsområdet. Oplever du så, at du kan bruge det til noget? Eller at du i princippet kan bruge det til noget?

C, elev 3: Man bruger jo oftest sine egne notater, men jeg synes det fungerer fint, fx når vi har gennemgået det på tavlen, hvis der så er en gruppe, der siger: "Vi har tænkt på det her." Og så sidder man og tænker: "Wow, den vinkel havde jeg slet ikke set." Så kan

man bare gå ind og finde deres, der hvor de har skrevet det, markere det og smække det ind i det man selv har lavet, og så på den måde får man ligesom samlet helt vildt mange forskellige synspunkter og sådan, ja, hvad kan man sige? (10 min.) udtræk af noget man egentlig ikke sådan selv havde set.

Interviewer: Ja...

M, elev 1: Det er en fin måde ligesom at svare på, og det kan også nogle gange ligesom sætte tingene lidt i perspektiv, fordi vi tolker jo alle sammen forskelligt, det synes jeg er fint.

Interviewer: Men får I så gjort det i praksis tænkte jeg på? Er det særlig ofte, at I faktisk får trukket de der noter ind?

M, elev 1: Jeg kan godt li' det, men jeg er også meget struktureret. Hvis jeg ser noget, der er godt, så skynder jeg mig at smække det ind i mine egne noter. Jeg kan bedst li' at det er i mine egne noter...også det der begrebsark, der har jeg også bare kopieret det hele og smækket det ind.

Interviewer: Så, det er ligesom den der kombination af, at der er noget, der er fælles og så putte det ind i dine egne (noter) bagefter...Måske...jeg ved jo ikke om I er særlige på den måde, det kan jeg jo ikke vide, men hvad tror I, hvis nu alle skulle gøre det i klassen, eller der var flere, der skulle gøre det(11 min.), hvad tror I, der skulle til for at det bliver en mere udbredt måde at arbejde på?

I, elev 2: Jeg tror bare folk skal tvinges til at prøve det, egentlig.

M, elev 1: Så det kunne være noget med at sende den på tur og sige: "I dag der skriver du."

I, elev 1: Altså ligesom så man kommer i gang med at prøve det, og man siger: "Ok, det er egentlig ikke så besværligt alligevel.

C, elev 3: Jeg tænker også, altså du kan jo ikke sådan gå rundt og kontrollere, hvad der sker rundt på folks computere, men måske sådan noget med at sige sådan: "Nu åbner I lige alle sammen det her og så tager I lige alle sammen jeres noter frem." Fordi jeg ved godt, at det kan du jo ikke gå rundt og kontrollere, at folk de rent faktisk gør, men så har du ligesom udmeldt, at det her det er vigtigt, at I følger med i det, fordi det her, det er altså ting, som I kan bruge til eksamen. Og hvis man ligesom får udmeldt det, så tror jeg i altfald, at der var en større del af klassen, der ligesom ville sige: "Nå, det er vigtigt det her, så åbner jeg lige." (12 min.) For jeg tror tit, at, ikke kun i dansk, men også i andre fag, at den kultur, der let kan komme det er: "Jamen, det er ikke så vigtigt, det her. Jamen, det er bare en tekst, og vi læser så mange andre, og.." Så bliver man sådan lidt ahh. Hvor hvis du ligesom sagde at: "Wow, det her det er altså lige vigtigt, at vi følger med i, når vi analyserer sådan nogle tekster." Så tror jeg i alt fald, at der var en større del af klassen, der ville engagere sig mere.

Interviewer: Så noget med at italesætte den måde at arbejde på og måske sætte lidt tid af til det....

C, elev 3: Ja, ja, fordi jeg tænker også, det der, du siger med at italesætte det, jeg tror også, der er mange andre, der overhovedet ikke har tænkt den tanke, at man kan bruge det, og sådan kopiere fra andres noter og så sætte dem ind. Altså, det tror jeg, der er mange, der slet ikke har set som en mulighed, hvor det bare sådan har været: "nå, men jeg har det, der står i mine egne noter, så er det sådan det er." Hvor hvis du ligesom sagde: "Nu kan I lige hoppe lidt rundt i de andres og se, om der er noget, I synes der er godt og lige sætte det over i jeres egne, hvis I synes, det får I lige 5 minutter til, så kører vi videre." Så tror jeg, der var en større del af klassen, der ville gå ind og så rent faktisk kigge (13 min.) på det.

Interviewer: Ja, det lyder faktisk meget sandsynligt. Men jeg tvang jer jo lidt til at arbejde på den måde i den feature, I skulle skrive, hvor I skulle ind og finde nogle eksempler på noget godt. Hvordan var det at arbejde på den måde?

I, elev 2: Det var meget godt, bortset fra, at der var lige lidt med, at det blev slettet og sådan noget. Men selve det at komme ind og bruge OneNote på den måde, det fungerer meget godt.

Interviewer: Ja, nå, men hvad var det, der blev slettet?

I, elev 2: Jamen, det var, at vi kom et billede ind, og så blev alt slettet.

Interviewer: Nå, ok.

I, elev 2: Jeg ved ikke om det bare lige var billedet, der gjorde det.

Interviewer: Nej, æh, det ved jeg heller ikke. Men følte du så, at du faktisk kunne hente noget i de eksempler, som du kunne bruge i din feature?

I, elev 2: Ja, det gav også et fint overblik over det, synes jeg. Fordi så er det den opgave og den har vi herinde, og så ved vi, og...ja, se forskellige synspunkter på det. (14 min.)

M, elev 1: Ja, og det er også en fin måde for dig (lærer) til ligesom at aktivere os og tvinge os til at bruge OneNote, i forhold til vores egen opgave og sådan noget.

Interviewer: Ja, men oplever I...jeg tænker også, at det, der så ligger derinde skulle gerne være noget, vi har lært tidligere. Men oplever I så, at I kan tage den viden med jer videre i den afsluttende opgave, eller?

M, elev 1: ja, det synes jeg, altså nu begrebsarket, fx, kan man jo gå ind og kigge, hvis der nu er noget, man er i tvivl om, hvis der er nogen tekster, man sådan vil genlæse, eller...

I, elev 2: Afsluttende opgave, hvad mener du med det?

Interviewer: Jamen, den, featuren fra Madrid. Det var måske ikke den du tænkte på, da du sagde noget før?

I, elev 2: nej, det var det ikke.

Interviewer: Nå, jeg synes nok vi havde fornemmelsen af, at vi snakkede om noget forskelligt, he, he. Men OK (elev to griner også i baggrunden). Hvad så hvis det var featuren fra Madrid? Hvordan var din oplevelse af, at skulle ind og hente noget fra forløbet og bruge der? (15 min.)

I, Elev 2: Altså, det, jeg tænkte på det der facebookopslag, var det ikke det?

Interviewer: Nej, det var faktisk ikke det jeg spurgte til, jeg tænkte på den der feature fra Madrid.

I, elev 2: Ok, så er jeg ikke helt med på, hvad det er.

Interviewer: Nej, men det var jo det der med, at I som en del af opgaven gå ind og bruge nogle af de der gode eksempler fra middagspauseskitse og bruge nogle af de her featuretræk direkte. Hvordan oplevede du at skulle det?

I, elev 2: Det tror jeg gerne Martin vil svare på.

M, elev 1: Altså, hvis jeg skal være helt ærlig, så var jeg inde at kigge på trækkene, og det synes jeg var, det synes jeg selvfølgelig var relevant, men jeg kunne godt li', eller jeg støttede mig ret meget op ad både, den artikel med "Den dag Daniel døde" og så den med "Et svin i Berlin". Det var dem, jeg sådan følte, at jeg kunne relatere mest til, jeg skal være ærlig og sige, at jeg var ikke sådan inde at kigge i den middagspause (16 min.) Jeg havde selvfølgelig min egen i baghovedet.

I, elev 2: jeg vil også sige, at det var de andre noter om featuren, men ikke det der middagspause, jeg var inde at se, fordi det blev lidt kaotisk, synes jeg, hvis man skulle ind og læse de forskellige, jeg ved ikke, jeg synes ikke jeg fik så meget ud af det.

M, elev 1: Så kunne man måske sådan have fulgt op på det på klassen. Have fundet 3 eksempler på det, et eller andet, som var særligt brugbart.

C, elev 3: Jeg var inde at kigge, og jeg synes tit, det hjælper mig at læse, hvad andre folk har skrevet, fordi jeg bliver meget inspireret af andre folks skrivestil, uden at det sådan skal lyde som om, at jeg bare tager det, de har skrevet. Men altså jeg kan, hvis folk skriver på en speciel måde eller bruger nogle specielle ord eller sætningslængder, når der er et eller andet specielt ved det, så bliver jeg meget inspireret af det, og så bruger jeg det i mine egne opgaver, hvis der er noget, hvor jeg tænker: "Hold kæft, det lyder godt, da hun sagde det der (17 min.) måske hvis jeg brugte nogen andre ord, så kunne jeg få det til at lyde sådan nogenlunde på samme måde, så jeg var inde at kigge og synes egentlig, at det sådan hjalp mig OK. Men jeg synes, det er et godt forslag, det der Martin kom med sådan lige at følge op på, hvad du synes er godt, for hvis vi sidder og kigger på et eller andet pauseskitse, og vi tænker: "Wow, det er bare megagodt, det ham her har skrevet." Og så skriver et eller andet, og du så siger: "Ja, det er ikke helt en feature." Så sidder man også sådan og tænker: "Nå, så var det måske ikke helt så godt, det eksempel, som jeg fandt heller." Så hvis du nu ligesom sagde: "De her fem eksempler, de har alle sammen nogle gode, forskellige træk, som ligesom gør, at de er derhenne af, hvor man ligesom ville sige, at det er en feature." Så kunne du fx sige: "Den her er god til brugen af tillægsord, og den her er god til længde af citater." Og altså sådan, så man ligesom kunne gå ind og kigge i de forskellige, hvad er det, de har gjort godt, og hvordan kan jeg bruge det videre?

Interviewer: Altså sådan at, fordi jeg fornemmer at (18 min.) at du så stadigvæk godt kan føle dig lidt usikker på kriterierne, hvor ligger de egentlig henne? Er det her godt eller ikke godt?

C, elev 3: Jeg føler, at jeg skriver noget, og så kan jeg sagtens putte kriterierne på det selv. Men et eller andet sted har jeg det også sådan, at det kan jo godt være, at jeg ikke kan det, og så siger jeg: "Jeg ser det her." Og så siger du: "Arh, det er godt nok lidt tyndt,

det er ikke helt det, jeg ser." Hvor altså, det er ikke fordi jeg som sådan er usikker på dem, men jeg er mere usikker på min egen brug af dem, at jeg ikke sådan helt fornemmer, hvor din opfattelse af kriterierne er henne.

Interviewer: Så det er noget med, at når de bliver samlet der, de gode eksempler, eller begrebsarket eller hvad det nu er, men måske især de gode eksempler, så er der brug for et eller andet led, hvor det bliver italesat hvorfor det er godt og hvad kvaliteten er i de forskellige.

C, elev 3: Ja, lige præcis, for det er jo ikke sikkert, at der er én, hvor alt det bare funker. Det kan godt være, at du lige præcis har tænkt: (19 min.) "OK, der er nogle ret fede sætninger, med nogle fine tillægsord i den her, de er gode." Og så i en anden, der er der noget andet, der er godt, og så på den måde, der kunne vi ligesom sammenstykke det, fordi så kan man ligesom gå ind og kigge, hvordan tingene hænger sammen.

Interviewer: Det nikker i andre til?

M, elev 1: ja, enig. (elev 2 siger også ja)

Interviewer: Jeg kan lige nå et enkelt spørgsmål mere, så kan jeg heller ikke nå mere. Vi har jo prøvet nogle gange i det her forløb, især i de første moduler, og ligesom bruge det vi havde i notesbogen til repetition fra sidst og starte modulet op på den måde, i modul 1, 2, 3 og 7 tror jeg, det var. Hvordan oplever I den måde at begynde på? Er det godt for indlæringen, eller?

M, elev 1: Det er rigtig fint. Det gør vi også i andre fag.

I, elev 2: Det er rigtig godt. I historie, der starter vi altid op med at repetere.

M, elev 1: Det hjælper i alt fald, ja, fremmer læringen. (20 min.)

Interviewer: Ja, der kan man selvfølgelig få klassenotesbogen i spil. Hvad tænker I, er det læreren, der bedst står for det, eller kunne det egentlig også være noget, der gik på skift mellem jer?

C, elev 3: Altså i historie, der kommer Morten bare altid ind, og så siger han: "Hvad lavede vi sidste gang?" Og så kører han bare sådan en spørgerunde. Så rækker folk hånden op, hvis de kan huske noget af, hvad vi lavede sidste gang, og så gennemgår vi ligesom fx hvis vi har læst en tekst, fx, så siger vi, at vi har læst den her tekst af den her historiker og den var meget tendentiøs, fordi han sagde det og det og det. Og så er den ligesom tjekket af, videre til den næste, så man bare lige hurtigt får ridset op. Hvad lavede vi? Hvad kom vi frem til? Og så på den måde får man ligesom sat sådan en meget fin cirkel omkring, at det var ligesom det, vi skulle. Det har vi nået, det var godt, videre. (21 min.)

I, elev 2: Det giver en fin sammenhæng, sådan: "Nå, ja, det er det her, vi har gang i nu."

Interviewer: Nu tænker jeg bare lige, ville det overhovedet være praktisk muligt med klassenotesbogen? Altså, hvor lang tid tager det at få den startet op for jer og sådan noget, hvis man lige skulle ind og finde hvad var det, vi havde sidst? Og lige kigge på det.

M, elev 1: I historie, der gør vi det jo uden computer, så det er selvfølgelig lidt svært at sammenligne.

C, elev 3: Altså, det ville nok tage i dansk de der 5-7 minutter, hvor i historie tager det måske kun 2-3, fordi vi lige præcis skulle åbne notesbogen, og vi skulle lige ind på den sidste side, og vi skulle lige læse, nå ja, det var det, vi lavede sidste gang. Så det ville måske tage lidt længere tid, men jeg tror godt, man ville kunne gøre det, det er bare mere sådan hvor meget tid, du vil sætte af til det.

Interviewer: Ja, det er jo det! OK, hvis I skal nå til time, så når vi ikke mere ;)

23.10: Bilag 10, analyse af interview efter første forløb

Til interviewet har jeg inviteret fire elever, ud fra samme kriterier som sidst, men én er forhindret af sygdom.

Forskningsspørgsmålene, som jeg i prioriteret rækkefølge gerne vil have svar på er:

- 5) Er navigationen og brugervenligheden forbedret? Det er den, men nogle i klassen synes at undgå at bruge det, og har stadig problemer med at finde rundt. Det er dog en væsentligt mindre gruppe end tidligere.
- 6) Hvilket læringsudbytte får eleverne af at de i fællesskab har udarbejdet et begrebsark?
- 7) Hvilket læringsudbytte, fx gennem optag, får eleverne af, at deres noter og svar samles i klassenotesbogen?
- 8) Hvilket læringsudbytte opnås ved at bruge klassenotesbogen som udgangspunkt for repetition?

I analysen har jeg koncentreret mig om de første 3 spørgsmål, fordi den tekniske forhindring virker for stor i forhold til at bruge klassenotesbogen som repetition i starten af timen. De temaer, der træder frem af interviewets tre første punkter er:

- 5) Brugervenlighed
- 6) Praksisfællesskabet i gruppen.
- 7) Begrebsark
- 8) Samling af svar og optag.

Brugervenlighed:

Til det første punkt svarer elev 1 stærkt bekræftende: *"Det fungerer rigtig fint"* (0.28). Elev 2 bekræfter dette straks efter. Men elev 2 og 3 er begge inde på, at der stadig er besværligheder omkring navigationen. For elev 2 drejer det sig om besværet med at navigere forskellige dele af notesbogen. Noget af grunden hertil er dog, at hun ikke har fanget tricket med genvejstasterne, som eleverne er blevet instrueret i. Senere i interviewet giver særligt elev 3 dog udtryk for, at hun oplever, at der stadig er en del af klassen, der ikke kan bruge klassenotesbogen optimalt, fx i gruppearbejdet: *"(...)og så sidder de andre bare sådan, og de ved sku ikke rigtigt, hvor tingene ligger, og de kan ikke rigtig finde det, fordi de kan ikke helt finde ud af at bruge det (...)"* (3.40) Elev 3's udsagn tyder på, at der er stort besvær med at bruge notesbogen i klassen, men da jeg efterfølgende kondenserer hendes svar og sender det tilbage til af- eller bekræftelse, så lyder det: *"Det er ikke så mange mere, men der er nogen, der stadigvæk halter lidt med det (...)"* (4.50) Ud fra elev 3's beskrivelser tyder det på, at en del af klassen aldrig er kommet ind i en vane med at bruge klassenotesbogen. Denne forklaring synes at støttes af elev 2, der ser en forklaring i de mange programskift elever oplever. Hun siger: *"Nej, nu vil jeg bare gerne have det samme."* (5.05). Selve de skrevne Madridfeatures synes at pege i samme retning. Her angiver kun 11 ud af 24, hvilke råd og eksempler fra notesbogen, de har været inspireret af, selvom de er blevet bedt direkte om det. Selvom der kan være mange andre forklaringer, så kunne dette pege på, at den del af klassen stadig ikke bruger notesbogen optimalt.

Et andet, mere håndgribeligt problem, som elev 3 påpeger i denne forbindelse er den inddeling i 'sprog', 'litteratur' og 'medier' som forløbene er inddelt i klassenotesbogen. Den er ganske enkelt hentet fra lærerplanen, men er svært gennemskuelig for elev 3 (2.10-2.50.) Men jeg vurderer, at inddelingen egentlig er hensigtsmæssig, fordi den har rod i læreplanen og enkelt inddeler stoffet. Derfor vælger jeg at angribe dette ved at forklare inddelingen, både på den relevante fane i notesbogen og mundtligt for klassen.

Praksisfællesskabet i gruppen:

Derfor virker det til, at det for elev 3' gruppe bliver den samme, der skriver i notesbogen. Hun oplever andre sige: *"Nå, kan du ikke bare skrive det derinde?"* Og så får de aldrig sådan helt åbnet for det, og så sidder de bare sådan lidt, nå..." Men denne strategi kan som elev 1 siger også være udtryk for en bevidst arbejdsfordeling i gruppen (5.20) Elev 3 forestår selv den løsning, at man animerer arbejdet, sådan at eleverne på skift skriver derinde og på den måde vænner sig til det, for ellers vil den gruppe heller ikke få adgang til alt det her stof, som man ligger derinde. (4.05).

Begrebsark

Brugen af begrebsarket får udelukkende positiv feedback. Det ses som en hurtig måde at finde forløbets viden og det angiver samtidigt det *"der er det vigtigste for det forløb,"* som elev 3 siger (7.00). Det virker til at være vigtigt for eleverne at have en sikkerhed for, hvad der er det vigtige, elev 2 tilføjer: *"Ja, det fungerer helt vildt godt, også fordi så ved man hvad I forventer, at vi kan."* (7.10)

Yderligere vurderes det positivt, at ansvaret har været uddelegeret, så eleverne selv har kunne byde ind, som elev 1 siger: *" så føler man ligesom, at man kan byde ind også. "* (7.50) Teoretisk forstået, så synes det her, at være det at kunne blive hørt som en 'stemme' i klassen, der værdsættes.

Samling af svar og optag:

Efterfølgende spørges der konkret til oplevelsen af at brainstorme i fællesskab i klassenotesbogen. Her forklarer elev 3, at denne fælles vidensproduktion udvider horisonten og giver flere nuancer (8.45-9.15) Dette kan hun genbruge i det skriftlige, hvis hun fx hører nogle læse noget godt op, de har lavet: *"Og så sidder man og tænker: "Wow, den vinkel havde jeg slet ikke set." Så kan man bare gå ind og finde deres, der hvor de har skrevet det, markere det og smække det ind i det man selv har lavet,(...)"* (9.40-10.00) Dette bekræftes umiddelbart efter af elev 1 (10.10). Set med Batesons læringsteoretiske briller, er dette egentlig en refleksion, der hører til imellem niveau 2 og 3 og dermed udtryk for en højt udviklet tilgang til læring i klassenotesbogen. Også set med Dysthes øjne, er denne praksis et fint eksempel på, at klassenotesbogen kan afforde det flerstemmige klasserum. Men samtidigt vurderer eleverne ikke at denne praksis er særligt udbredt i klassen, hvilket jeg faktisk finder bekræftet i min summative evaluering af de konkrete features. (11.00).

Spørgsmålet falder senere på hvorvidt eleverne har kunne bruge de elevproducerede gode eksempler på feature i samarbejdsområdet. Dette virker til at have være vanskeligt. Elev 1 siger, at han er inde at kigge på trækkene, men ender med selv at finde de eksempler, vi har arbejdet med i undervisningen mest relevante: *"Det var dem, jeg sådan følte, at jeg kunne relatere mest til,(...)"*(15.55)

Elev 2 har heller ikke kunne få noget ud af at kigge på eksemplerne (16.11), men har brugt de andre noter. Elev 3 bruger dog direkte eksemplerne og søger at lade sig inspirere (16.30-17.10). Men både elev 1 og elev 3 tilslutter sig et forslag om tydeligere at udpege de brugbare træk ved eksemplerne (16.20 og 17.15). Årsagen synes at være en usikkerhed på kvalitetskriterier. Elev 3 efterlyser en udpegning af kriterier (17.15-18.00). Da jeg kondenserer ind og spørger til, om det er fordi, hun er usikker på kriterierne, så svarer hun: *"(...) det er ikke fordi, jeg som sådan er usikker på dem, men jeg er mere usikker på min egen brug af dem, at jeg ikke sådan helt fornemmer, hvor din (lærerens) opfattelse af kriterierne er henne."*(18.27-18.40). Dette tolker jeg som om, at usikkerheden primært opstår i det øjeblik, hvor eleven skal til at bruge dem i praksis, fx til at skrive en feature eller foretage en analyse, som skal bedømmes. Ud fra et teoretisk perspektiv er dette, sammenstillet med det ovenstående, en interessant praksisrefleksion. Det som eleverne egentlig efterspørger her er det som Wood, Bruner og Ross introducerer som 'stilladsering' (1976). Det efterspørger både i forhold til i det hele tage at anvende klassenotesbogen, men også i forhold til at kunne udpege og bruge den relevante viden i læringen. Kendskab til kvalitetskriterier er for Wood, Bruner og Ross en vigtig forudsætning for selv at kunne løse en opgave og give og modtage relevant feedback (1976, s. 98) Tidligere i interviewet har elev 3 også været inde på, at det måske kan skyldes at man har svært ved at gennemskue, at det er vigtigt: *"Og hvis man ligesom får udmeldt det, så tror jeg i altfald, at der var en større del af klassen, der ligesom ville sige: "Nå, det er vigtigt det her, så åbner jeg lige."* (12.00). Derfor mener hun at læreren i større grad skal italesætte og støtte, at klassenotesbogen bruges på denne måde. Teoretisk set peger dette på, at lærerens anvisning af og stilladsering af en hensigtsmæssig arbejdsmåde er vigtig for en del af klassen, fordi de ellers let giver op og tænker, at det ikke er vigtigt.

23.11: Bilag 11: Skærbilleder af samarbejdsområdet (gruppe 3's er ikke medtaget, da dets format ikke kan rummes her)

1) Handlingen

23. april 2017 21:08

Hvad handler digtet om på et mere konkret plan? Skriv en form for referat med henvisninger til teksten.

Der ligger allerede i første vers en diskurs for resten af digtet: "Verden er blevet kastet på ry" (strofe 3, vers 1). Det handler første vers om det dårlige og ude af det sædvanlige i livet i Bort. Sædvanligt "Og bort Parasetter" (strofe 1, vers 1). I andet vers nævner Atlantis og det kaldes han "Skaphodet" (strofe 1, vers 2), der er hallet om en bedre verden. I andet vers er der nogle skaphodestrukturen, såsom "sprængende rødt" og "Skaphodet" (strofe 1, vers 3). Dette er Tom Kristensen og skaphodet kaldes af verden.

Digtet handler i sig selv om hvordan en skan og ideal verden kan adskilles. Vores verden, som engang var så smuk, blev påvirket af de forskellige ting som sket.

Grundmødrene kommer bl.a. fra 1. verdenskrig, og den russiske revolution i 1917. "Kampen skal vinde med rustet Jægeren, gendigtningen, digteren, brosten i bløde" (vers 5). Vi har altså ikke et gear med en militær, men en hængende eller et værn. Man kan sige det til den russiske revolution på, der første strofe i vers 3 "Halt er Kaptanen flussede Både". Rustede flug er rødt.

Overdrivelsen i handlingen kan fremstå som ironisk "Skam som en særskilt kasse" (strofe 5).

"Og bort L, som kvædende hylde de mænge". En kamp mod normen og det normale, længes en revolution og nyttenkønde.

Sammenhængen mellem strofene ses i strofe 5 og 6, hvor Tom Kristensen lægger vægt på at der skal ske en revolution i form af krig "Kampen skal vinde med rustet Jægeren, gendigtningen, digteren, brosten i bløde." (strofe 5)

Hvor Tom Kristensen lægger vægt på i strofe 6, at landet Atlantis beskriver "Hvordan overgav sig den sidste." Der opstår en kontrast mellem hvordan verden er nu, Landet Atlantis, som fremstår paradoksal.

Vende den konventionelle skandale, skulle et nyt billede af hvad der er sket "Tomtenes spørgen, farverne spørges" - så all kan starte på nyt.

I hver god forstørelse af digtet her, hvor i alle diskursen fast?/SA

Til overvejelser: Hvad med den nye verden, der klinge digtet kan være? Inden ville sige det om forholdet til den gamle? Er det rent at følge handlingen fra strofe til strofe? Hvorfor? Hvorfor ikke?/SA

Til overvejelser: Overdrivelse, ja. Men er denne sammenligning udtryk for andet end overdrivelse?/SA

Tilføj side

Intro

1) Handlingen

2) Personerne

3) Begstavlir

4) Miljø

5) Form

6) Ordvalg og udtryk

7) Farver - poter, sandet, sidde og therma

8) Landet Atlantis - Kristian og Martin

9) Skandalsidelet

Opsamling på eksempelanalyse

Spørgsmål og svar til "Landet Atlantis"

2) Personerne

23. april 2017 21:09

Hvem er det han vil af med i begyndelsen? Hvem vil han i stedet have på banen? Hvad kan disse personer symbolisere?

Hvem er det han vil af med i begyndelsen?

- De myrde, som vil gerne vil være del af Antikristen og opnå samme status, men mangler de sociale/kulturelle kapital. De søger legitimering og dem status.
- Tom Kristensen vil af med "oplyskelsen" (mytologien), som følger de andre eksempelvis blinde, uden selv at tage stilling.
- Den som ikke er tilstrækkelig af det som agtstøtten udtrykker.
- "Bort, Sædvanligt! Og Bort Parasetter! Og bort L, som kvædende hylde de mænge!"
 - o Dette handler om en skandale, at agtstøtten ønsker det skandale land - som han referer til - Atlantis, og derfor ønsker dem ud af verden.

Hvem vil han i stedet have på banen?

- Han vil have ungdommen på banen
- "Åben som en særskilt kasse" (strofe 5) vil være en særlig, som kraft, som vilde ideer"
- Han ser det skandale i en særskilt kasse, som kan være et symbol på at de vandt L og ikke så smuk og kraftfuld en ungdommen, med deres kraftfulde ideer.
- Ind med de revolutionære unge der skal definnere den nye verden.

Den kvædende skandale vendes på hovedet, og det er her noget nyt der er sket og smukt.

Hvad kan disse personer symbolisere?

Socialistiske er de gamle ideer, som er blevet spærret af nye ideer fra Fokke, Nietzsche.

De kan ligeså være de, som i samfundet, ikke gør noget godt og intet bidrager med. Det kan være dem, som tidligere navn, "Hviler sig" på de fine, og efterfølgende strække bag ryggen på dem. De bryder sig ikke om dem, men vil stadig gerne være en del af dem, som har en høj status.

Så der skitser noget om "hvorfor"? Hvad får jer på den måde?

Til overvejelser: Hvem er de som "vædende hylde de mænge"? Hvad vil det sige at hylde de mænge?/SA

Ja, men "de mænge"? Vil det sige, at hylde ikke vil det samme som agtstøtten?/SA

Til overvejelser: Kristensen skifter fra "vil" til "jeg" i digtet (hver ungdom, vor kraft) - hvilken funktion har det?/SA

Tilføj side

Intro

1) Handlingen

2) Personerne

3) Begstavlir

4) Miljø

5) Form

6) Ordvalg og udtryk

7) Farver - poter, sandet, sidde og therma

8) Landet Atlantis - Kristian og Martin

9) Skandalsidelet

Opsamling på eksempelanalyse

Spørgsmål og svar til "Landet Atlantis"

4) Miljø

23. april 2017 21:08

Hvor foregår digtet? Hvordan beskrives miljøet? Hvilken virkning har det?

- Digtet foregår i en by samt af kasse fra 1. verdenskrig
- Miljøet beskrives som et af de første verdenskrig
 - o "Skam som en særskilt kasse" (strofe 5, L. 1-18)
 - o "Mistunger klædes af blæsten med mure" (s. 21-23)
 - o "Der danses ved fester i Huset Rødt" (s. 23-30)
- Digtet beskrives en by i ruiner, med unge som gør oprej

Gruppe 5:

I byen bliver der fejret, dog bliver stemningen præget af de kvædende tanker der regner folk - ved tanken om der til de kommer i ruiner. Indtast tydeligvis ud fra deres holdning. De er glade, men også raskende. Hvad skal de nu gøre af sig selv?/SA

• Overdrivelse

• Ironi

• Sammenhold - ungdom

• Vigtigste

• Håb

- o "Hør, hvor han brøder om Landet Atlantis, om ungdom, om kraft og om alting er lige." (s. 1, 14-15)
- o "Landet er Landet Atlantis." (s. 2, 1-2)

Til overvejelser: Hvilken stemning er der i byen? Hvilke værdier har den?

Til overvejelser: Strofene 7 og 8 har fat i der er interessant. Hvordan bruges billedsprøget til at beskrive miljøet?/SA

Til overvejelser: Den fortælling vil læste pager på, at menneskene, der danser i ruinerne, der hele og ikke har forstået de ændringer i verdensrevolutionen medfører. Iager, at de er "blinde, men også raskende" kan deres stilling i forhold til begivenhederne præcisions ud fra digtet?/SA

Tilføj side

Intro

1) Handlingen

2) Personerne

3) Begstavlir

4) Miljø

5) Form

6) Ordvalg og udtryk

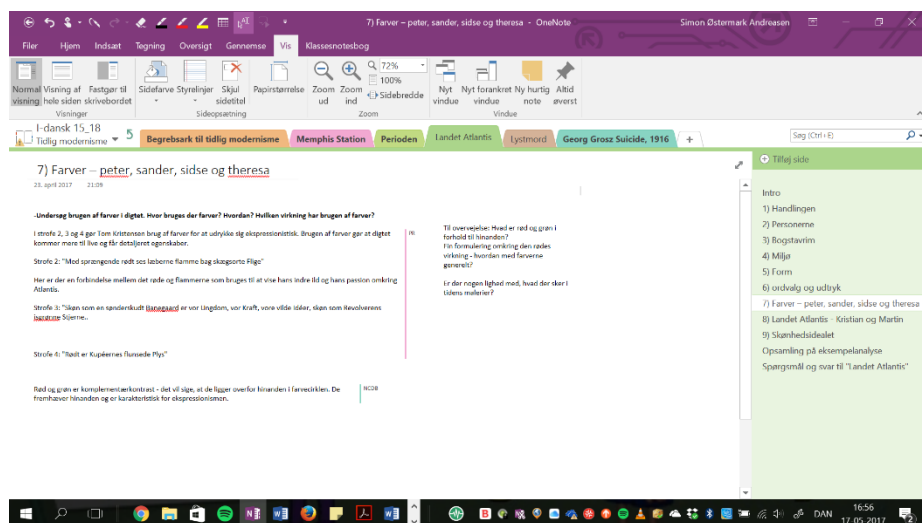
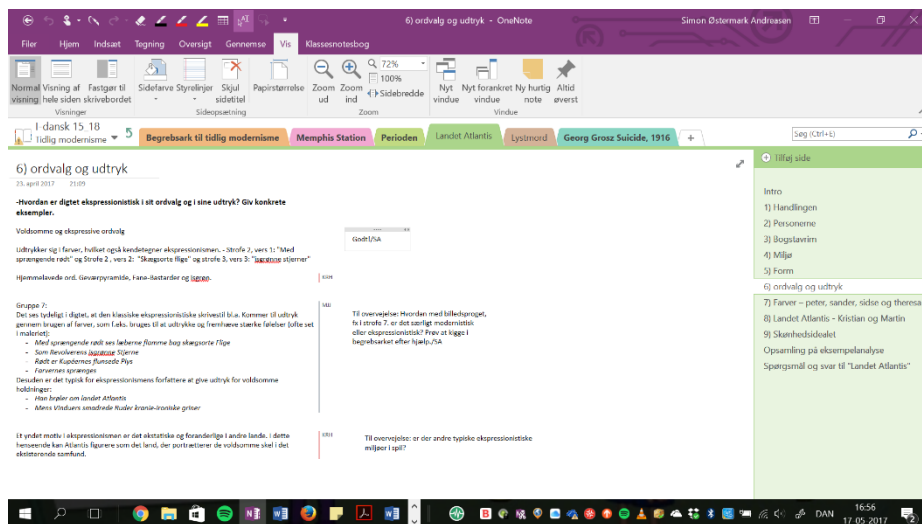
7) Farver - poter, sandet, sidde og therma

8) Landet Atlantis - Kristian og Martin

9) Skandalsidelet

Opsamling på eksempelanalyse

Spørgsmål og svar til "Landet Atlantis"



8) Landet Atlantis - Kristian og Martin

23. april 2017 21:05

Hvad karakteriserer Landet Atlantis, som det er beskrevet i digtet? Hvilken funktion har det? Hvad kan Atlantis symbolisere?

Landet Atlantis beskrives i strofe 2 således:
 At den grænsede Landet Atlantis
 Blev af Skæbnens Rige

Landet Atlantis er en forestilling om Ungdom, om Kraft og om alder og vilje

Landet skal ses som en overgangsperiode, hvor drømme, ideer og længsler forløber sig i realiteten. "Sådan er længselen land, Atlantis, hvor alle harmoniske formene sigter. Forverns sprænges, og formene sprænges, og skæbnen skabes af grølle konflikter."

Tiden efter krigen var i høj grad præget af kaos og pessimisme, hvilket også kommer til udtryk i digtet. Romantiseret skæbnel og en ideel, Atlantis er "som Kristians forestilling om en ideel verden, men som viser sig ikke at være så perfekt - det man gerne ville opnå gennem revolutionen".

Og Skæbnen skabes af grølle konflikter

Vores tilføjelse: er at der, specielt i strofe 9, kan fortolkes anderledes på det. Vi tænker at han i strofe 9 tænker om at han går. Krigen er blevet borte til et usikkert mellemstadium. At krigen har brudt drømmen ud at tage og læge. Ideen fra de unge.

Ydermere mener vi at der ved sammenhængen "I Chaos jeg lægger min Bæue mod Skæbnens Stjerne og sigter." kan forstås at Skæbnens stjerne er Atlantis, og at valget af ordet stjerne har noget at gøre med at en stjerne lyser og i lyset forstår leder vej. Et andet eksempel er den engelske vending "leading for the stars" som betyder at følge efter noget bedre.

Godt/SA

Til overvejelse: Interessant og vigtig bemærkning: Hvorfor kender der Romantiseret? Og hvad kan der ligge i, at den ideelle verden viser sig ikke at være perfekt? Det er måske en væsentlig pointe?

Er drømmen = "harmoniske formene"?

Ja, det er gode begrundelser. Men kan det også forstås anderledes? Hvad hvis man tager jagt eller krigsmetallene til ende og har faktisk rammer? Bøddelens stjerne? Og hvad er konsekvensen af det? Pæner sådan en løsning til digtet? SA

Intro

- 1) Handlingen
- 2) Personerne
- 3) Bogstavim
- 4) Miljø
- 5) Form
- 6) ordvalg og udtryk
- 7) Farver - peter, sander, sidse og thesa
- 8) Landet Atlantis - Kristian og Martin
- 9) Skæbnensidealet

Opsamling på eksempelanalyse

Spørgsmål og svar til "Landet Atlantis"

9) Skæbnensidealet - OneNote

Simon Østermark Andreasen

23. april 2017 21:05

Hvad er det for et skæbnensideal, som digtet bylder? Beskriv det ud fra teksten? Hvad kan bruges men være med det?

Skæbnensideal -> kaos

Atlantis skæbnensideal
 "Så som en vendskab Bæue er
 Var Chaos, var Kraft, var vilde ideer"
 "Og skæbnen skabes af grølle konflikter"

I Chaos jeg lægger min bæue mod Skæbnens stjerne og sigter -> Kaos og vilde ideer præger de danske ekspansionister var ofte inspireret af Friedrich Nietzsche, der sagde at den "dansende stjerne" (det nye) skulle fødes ud af kaos. Skæbnen opes i kaos og vold.

Er det end det borgerlige ideal
 "Skæbnensideal -> Chaos"

Strofe 4
 Porten, lukker og vægler var tidligere fine poster -> skal finde en ny rumme og dermed gøre op med skæbnensideal

Ja, prøv at dykke ned i strofe 4, siger den noget yderligere der?

Intro

- 1) Handlingen
- 2) Personerne
- 3) Bogstavim
- 4) Miljø
- 5) Form
- 6) ordvalg og udtryk
- 7) Farver - peter, sander, sidse og thesa
- 8) Landet Atlantis - Kristian og Martin
- 9) Skæbnensidealet

Opsamling på eksempelanalyse

Spørgsmål og svar til "Landet Atlantis"

23.12: Bilag 12, elev 1's stil

Vi lever i et samfund, som en stor organisme skabt af utallige individuelle personligheder. Mønstre dannes som samfundstendenser og hele tiden dyrkes fællesskabet i håb om at finde en mening, en overensstemmelse i den ellers abstrakte virkelighed. Disse tendenser og værdier, driver diskret samfundet og anvendes dagligt når beslutninger skal træffes og valg skal tages. Men hvad sker der når disse værdier på engang spiller fallit, og den værdimæssige verdensorden på et øjeblik ramler i en sammenstyrtning af afmagt. Denne situation er uhåndterbar. Hvad skal vi gribe i og hvem skal vi stole på? Efter første verdenskrig var Europa, til dels hele verden, rystet og chokeret i efterdønningerne af et værdimæssigt sammenbrud midt i den trygge vestlige hverdag. Nu skulle virkeligheden genopbygges, der skulle vælges og vrages, hvad skulle efterlades i fortidens dystre sammenbrud. Nye tendenser blomstrede som idealistiske bud på en bedre virkelighed, herunder ekspressionismen og dens bagvedliggende kunstneriske bevægelse. Verden skulle fremstilles på ny og som et frisk pust i den kulturelle verden, brød ekspressionisterne med den eksisterende orden. Tom Kristensen beretter i sit digt om Landet Atlantis, men hvad gemmer sig bag denne titel og hvordan afspejler han virkeligheden i sit udtryksfulde mellemkrigs-digt?

Tom Kristensens digt understreger fra første vers, at det, ikke så klokkeklare, budskab i denne tekst omhandler en verdenssituation, en samfundstendens, eller i hvert fald en ændring i den eksisterende orden: "Verden er blevet chaotisk paany" (s.1, v.1). En voldsom formulering, der efterlader spørgsmålet om hvorvidt Kristensen anvender ordet "verden" som en naturlig talemåde, præget af overdrivelse eller om der rent faktisk er tale om et globalt emne, hvori formuleringen skal læses bogstavligt. En indledende undren, der på mange måder karakteriserer digtet og dets implicitte budskabsformidling. Kristensen retter i første strofe sin taletid direkte mod en karakteriseret samfundsgruppe. Med ord som "Sycophanter", "Parasitter" og formuleringen: "Og bort I, som knælende hylder de mangel!", tager Kristensen afstand fra samfundets medløbere. Dem der blot følger tendensen og påtager sig mening og holdning efter "de mange". Der efterspørges en ændring af det eksisterende; "Agitatorens Sange" skal sejre over medløbernes "Kandis Tenor". Netop denne samfundsændring bliver senere i digtet uddybet med følgende: "Kampen skal vindes med rustent Gevær, Gardinstænger, Daggerter, Brosten i Blokke." (s.5, v.1). Der tegner sig altså et billede af en form for proletarisk revolution med associationer til diverse ungdomsoprør, der gennem tiden har fundet sted som anarkistiske kaosituationer i indre København. Ungdommen er et tema Kristensen derudover også italesætter i strofe 3: "Skøn som en sønderskudt Banegaard er vor Ungdom, vor Kraft og om aldrig at vide" (s. 3, v.1). En fortolkningsmæssig interessant sætning, hvori de personlige karakteristika ved Tom Kristensens forfatterskab, kommer tydeligt til udtryk. Uoverensstemmelsen mellem adjektiverne "skøn" og "sønderskudt", utydeliggør sætningens overordnede budskab, der fra den ene side kan læses som en bogstavlig vinkel på forfatterens verdenssyn, mens budskabet derudover også kan anses fra et ironisk synspunkt, hvorfra budskabet fremstår som en sarkastisk fremstilling af verdenssituationen.

Digtet er skrevet i et urbant miljø, hvilket gennemgående er udtrykt gennem billedsprog og metaforer:

"Gaderne gaber, og Blæst hujer hvast og danner sig Nøglehuls-Fløjter og hviner dødningeagtigt de Benpibe-Valse, der danses ved Fester i Huses Ruiner, mens Vinduers smadrede Ruder kranie-ironiske griner." (s.7,v.1)

Her anvender Tom Kristensen besjælinger til at beskrive miljøet, hvilket resulterer i et udtryksfuldt, subjektivt indtryk, der grundet de abstrakte formuleringer, lægger op til fortolkning.

Farven rød gennemgår som et gentaget virkemiddel i digtets indhold: "Rødt er Kupéernes flunsede Plyds, som vajer i Vimpler paa Vildskabens Farter." Et klassisk element fra ekspressionismens farverige beskrivelse af diverse begivenheder. Rød bliver i almen symbolikanalyse associeret med netop revolution og opgør. Dette stemmer overens med Kristensens kobling mellem farven rød og substantiverne Vimpler og Faner, begge symboler for stolthed og bevægelse. Derudover udtrykker rød, en lidenskab og passion, i dette tilfælde sat i forbindelse med digtets fremstilling af *Landet Atlantis*.

Digtet er i høj grad præget af lyriske virkemidler, dog uden at fremstå som et klassisk digt, som vi kender det fra romantikken. Med allitteration som: "Lakajers kavajer" (s.4,v.4) og "Skønhedens Stjerne" (s.9,v.6) formår Kristensen at skabe et rytmisk udtryk, der straks virker fængende og systematisk, set i læserens perspektiv. Dette danner grundlag for et lyrisk flow, der fanger læseren fra første linje og fører den hel til målstregen, ved enden af strofe 9. Derudover

kan allitterationen læses som digtets hovedpointer og vi kan derfor tale om at Kristensen ved brug af virkemidlet fanger læserens fokus og understreger de væsentlige hovedpointer, i et lyrisk præget udtryk.

Tom Kristensen skaber med Landet Atlantis et glimrende eksempel på ekspressionismens tendenser, med udgangspunkt i starten af 1900-tallet. Ser man på det fra en analytisk vinkel, optræder flere karakteristiske elementer fra den ekspressionistiske udtryksform. Som helhed fremstår det tydeligt, at teksten er fremstillet som et produkt af forfatterens subjektive opfattelse af virkeligheden. Udtryksfulde adjektiver som: "Kaotisk", "Sønderskudt" og voldsomme verber som: "Sprænges" og "Brøler" er alle produkter af et subjektiv filter, der gennem hele digtet præger indholdet i en dramatisk og fængende retning. Denne udtryksform drives yderligere også af Kristensens sætningsopbygning og formuleringer. Ord som "Nøglehuls-fløjter" og uoverensstemmelsen i "Skøn som en sønderskudt Banegård" (s.3,v.1) danner en abstrakt helhed, der i mange tilfælde differentierer fra den virkelige verden, til fordel for formidlingen og den udtryksfulde fremstilling. Denne udtryksform stiller spørgsmålstejn ved kunstnerens rolle i processen og indholdet omkring værket. Når Kristensen kritiserer den "de mange" og samfundets utallige medløbere kan det i ekspressionismens syn læses som et oprør mod det etablerede, måske romantikken og dens strenge, virkelighedsbaserede udtryksform, måske en samfundsaktør i form af en ideologi eller en politisk bevægelse. Dette kan fortolkes på flere niveauer, hvilket kan siges at være ekspressionismens vigtigste rolle. Ekspressionismen opstod som et frisk pust til en tid, hvor de eksisterende værdier gang på gang er kommet til kort. En sådan tendens skal gribes og dyrkes, som konkurrence til det de forhenværende, konservative og forældede værdier, set i Kristensens perspektiv. Budskabet i Landet Atlantis kredser om en virkelighed eller måske blot et virkelighedssyn med fokus på optimisme og håb for fremtiden: "Landet Atlantis, vi længes imod, har blanke geværpyramider på gaden." (s.6,v.1) De forømtalte kontraster i de enkelte formuleringer, idylliserer og harmoniserer en ellers ordinært og til tider dystre virkelighed. På trods af kaos og negativitet, udpeges potentialet i livet og hverdagens små lyspunkter sættes foran alt hvad der til dagligt gør tilstedeværelsen trist. Landet Atlantis opsættes som hvad i første øjekast kan være en idealverden, men ved nærmere læsning nok nærmere blot er præcis hvad vi gennemlever i den reelle virkelighed. Det handler blot om virkelighedssynet, når håbet og optimismen fremstilles blandt dystre og triste tendenser.

"Sådan er længselens land, Atlantis, hvor alle harmoniske fordomme svigter. Farverne sprænges, og formerne sprænges, og skønheden skabes af grelle konflikter. I kaos jeg løfter min bøsse mod skønhedens stjerne og sigter" (s.9,v.1)

Sådan afsluttes digtet i en kort sammenfatning af Kristensens virkelighedssyn. Med metaforen om skønhedens stjerne påpeges det smukt, hvordan hverdagen blomstrer, hvis blot den betragtes korrekt

23.13: Bilag 13, elev 2's stil

I digtets første sætning fastlægges diskursen og det lyder således: *"Verden er blevet kaotisk påny"*, dette sætter ord på datidens anarkistiske verdenssituation. 1. verdenskrig, den russiske revolution og de baltiske landes oprør, dette er begivenheder som i den grad sætter præg på tiden, verdenen og dets folk. Tidens tendens handlede om hvordan troen på den ydre synlige verden forsvandt, og at det gav et reelt billede af verden. Tom Kristensens digt 'Landet Atlantis', fortæller om hvordan den verden vi lever i bliver smadret af de foregående grusomheder, og de ting som går tabt ved det. Tabet er ungdommen, livsopfattelsen og samfundets gamle værdier. Landet Atlantis er illusionen om en ideel verden fuld af håb, drømme og længsler. Måden hvorpå man opnår Atlantis, er gennem revolution, en revolution med ungdommen i front. De revolutionære tanker bryder med de borgerlige normer og classesamfundets opdeling, og målet med tankerne er at genoprette ordenen på alt kaosset og skabe et idealsamfund. Men folket har mistet håbet og i stedet er verden blevet barsk og formålsløs. Tom Kristensen efterlyser ikke bare det ideelle samfund, men håbet og længslen efter det.

Digtet er bestående af 9 strofer med 6 vers i hver. Det er i grove træk inddelt i tre forskellige dele, den første del af digtet er de første par strofer som tager fat i tematikken om kaosset og verdenssituationen. Kaosset kommer af de mange foregående borgerkrige, og efterkrigstiden. Anarkismen ses ved Tom Kristensens brug af ekspressionistiske træk og skildringer af modernisme, storbyen og revolution. Kaosset i er udtrykt gennem disse ekspressionistiske træk og er ikke noget som præger selve digtets komposition. Den er tværtimod mere struktureret og ordensmæssig, i og med at hver strofe er ca. Lige lange, og intet bryder den traditionelle digtopstilling.

*"Rødt er kupéernes flunsede plys,
som vajer i vimpler på vildskabens farter.
Postbudets frakker er gode som faner.
Lakajers kavajer er tunge standarter
der åbner sig blodigt i vinden." – (strofe 4, linje 1-5)*

Det lægger en gold stemning over verden. I den ovenstående strofe refereres der til den russiske revolution, dette ses f.eks. ved det ekspressionistiske træk om farveassociationer. Fokuset på farver er i strofen rød, dette som både ses nævnt i første linje og i 3. Linje og den sidste linje *"der åbner sig blodigt i vinden"*. Brugen af farver i billedsprog er gjort med henblik på at skabe associationer om revolution og krig hos læseren. Denne politiske og populistiske agenda ses op til flere steder gennem digtet.

Den næste del af digtet præsenterer de revolutionære tanker og bestræbelsen om propaganda. Tom Kristensens ønske om revolution opstilles tydeligt i strofe 5, hvor han tydeliggør at revolutionen ikke skal gå stille for sig, derimod skal det være væbnet og brutalt; *"Kampen skal vindes med rustent Gevær, Gardinstænger, Daggertter, Brosten i Blokke"* - (strofe 5, linje 1-2). De rustne geværer, gardinstængerne osv. fortæller os noget om at

revolutionen er anført af borgerne og ungdommen, og ikke nogen militær krig. Dette siger også noget om miljøet, denne opfordring fortæller noget om at der ikke er tale om en moderne rig storby, men at vi befinder os i efterkrigstiden hvor byerne nu ligger i ruiner. *"der danses ved fester i huses ruiner, mens vinduers smadrede ruder kranie-ironiske griner"* – (strofe 7, linje 4-6). Stemningen er på trods af omgivelserne god, der danses og gøres opgør med den ellers dystre stemning der ellers er i digtet. De værdier som præger her er oprørskhed, frihed og håb. Billedsproget og de usædvanlige ordsammensætninger *"vinduers smadrede ruder kranie-ironiske griner"*, er en sansning af en virkelighedsfjern og kaotisk verden. Sansningerne gør Tom Kristensen tit brug af, da det er udtryk for de tematikker og værdier som præger tiden og verden.

Det ekspressionistiske udtryk ses ved sansninger som udtrykkes ofte i farver eller selvopfundne ord. I digtet kommer det til syne flere steder; *"Med sprængende rødt"* – (strofe 2, linje 1), *"Skægsorte flige"* – (strofe 2, linje 2) og *"isgrønne stjerner"* – (strofe 3, linje 3). Vendingerne udtrykkes voldsomt og skal fremhæve stærke følelser og holdninger, som var hyppigt benyttet i ekspressionistiske digte. Farverne rød og grøn står i disse sansninger i kontrast til hinanden eftersom de ligger overfor hinanden i Ittens farvecirkel og dermed kendetegnes som komplementærkontraster. De to farver fremdrager hinanden hvilket er karakteristisk for ekspressionismen.

"At først gennem Landet Atlantis Naar vi Skønhedens Rige" – (strofe 2, linje 5-6), dette fortæller om Landet Atlantis som er en illusion: *om Ungdom, om Kraft og om aldrig at vige*. Dette sætter ord på hvad den ideelle verden Atlantis kan tilbyde. Det er en verden hvor drømme, ideer og længsler frigøres. Efterkrigstiden er dystre og kaotisk, dette ses i digtets flamboyante udtryksform. De flamboyante ordvalg ses f.eks. i den sidste strofe:

"Sådan er længslernes land, Atlantis, hvor alle harmoniske fordomme svigter.

Farvene sprænges, og formerne sprænges, og skønheden skabes af grelle konflikter" – (strofe 9).

Det flamboyante kommer af den sidste linje *"farvene sprænges, og formerne sprænges..."*, det er ekspressionismen som her kommer til syne, i og med man havde mistet troen på at den ydre synlige verden gav et sandt billede af verden. Målet for revolutionen er den verdenen Atlantis, *"Skønheden skabes af grelle Konflikter"*.

"I Chaos jeg løfter min Bøsse mod Skønhedens Stjerne og sigter" – (strofe 9, linje 5-6). Dette kan fortolkes på to måder. Man kan forestille sig at Tom Kristensen har ladet den anarkistiske verdenssituation være hans motivation til at sigte mod stjernen Atlantis. Altså er præmissen kaos for at kunne opnå Atlantis, derfor sigter han mod skønheden for at opnå kosmos. En anden måde hvorpå man kan vælge at fortolke digtet er krigene ikke er motivation, men er et virkelighedsopkald. At de unges drømme er ødelagt og deres længsler udslukket, alt sammen som konsekvenser af krigens sammenbrud. At han sigter mod *Skønhedens Stjerne* er hans forsøg på at hige efter noget bedre.

Landet Atlantis er ikke Tom Kristensens egen opfindelse, men kommer af græsk mytologi og betegnes som "det forsvundne land". Det var et fuldkomment samfund hvor normer og ideer var ideelle. Tom Kristensen henvender sig til det forsvundne Atlantis ved at kalde det for "*Længslernes Land*", det er savnet efter et forædlet idealsamfund. Et paradoks ved de to Atlantis'er, er at det græske Atlantis er et sunket og forsvundet samfund, og i Tom Kristensens digt er Atlantis en ophøjet stjerne, et uopnåeligt længselsfuldt samfund som man hiver efter.

Paradokset fortæller noget om hvordan Tom Kristensen i sit digt sætter Atlantis på en piedestal, at det er et fantastisk rige som betegner den ideelle verden.

Det ekspressionistiske digt er meget tydeligt af samtiden modernismen. Det røber flere træk i digtet om, bl.a. farvesansningen, de voldsomme følelser og holdninger. Ekspressionismens tanker om frihed og muligheder ses ved det ideelle samfund Atlantis, her kan man opnå alt. Digtet bevæger sig i to forskellige retninger, både en dystre og en positiv retning. Den dystre ses ved beskrivelserne om krig og revolutioner. Der er en kritisk indstilling overfor storbyen, det kommer til syne i digtet i form af at den er ødelagt, den er en ruin, og ikke det prototypiske samfund Tom Kristensen drømmer om. Dertil er der alligevel en positiv retning i digtet, den er tydeligst når han skildrer Atlantis, han vælger at beskrive det med en idealistisk tankegang og tillægger det en skønhedsværdi.

23.14: Bilag 14, elev 3's stil

I 1920'erne opstod der en stor krise i hele verden. Første verdenskrig var lige akkurat ovre og tilbage stod en befolkning der havde mistet mange medlemmer og som var i dyb sorg.

Ud af denne krise voksede en ny generation kaldet "the lost generation". Denne generation var voldsomt præget af efterkrigstiden hvor økonomien for alvor fik et boost og en større personlig frihed blev til. Man var ikke som før bundet af sine forældres erhverv og grundet det førnævnte økonomiske boost var der mange muligheder for forskellige karriere. Urbaniseringen og industrialiseringen prægede "den nye verden" og byerne voksede større og mere moderne.

Men det nye moderne liv skaber dog en for masse mennesket en rodløshed og en ensomhed, som aldrig var set på samme måde før. Den generation der stod tilbage havde dog som børn set mange forfærdelige ting og hvor krigens rædsler lå dybt i dem.

Generationen skulle skabe en ny verden, de skulle ligge byggestenene til hvad der skulle blive den verden vi lever i, i dag. Dette aspekt og oplevelsen af efterkrigstiden beskriver Tom Kristensen i hans digt "Landet Atlantis" fra 1920.

Digtet er opstillet meget traditionelt med samme antal strofer i hver vers. Det bryder altså ikke den almindelige digtopstilling. I digtet er der bl.a. brugt enjambement, eftersom der er syntaktiske vers. "Verden er blevet kaotisk påny. Påny intonéres med heftige klange" (str 1, v 1+2)

Der er også gjort brug af allitteration i digtet, altså bogstavrim på konsonanter, fx "... som vajer i Vimpler paa Vildskabens Farter." (str 4, v 2) eller "Landet Atlantis, vi længes imod" (str 6, v 1) der er også gjort brug af assonans, som er bogstavrim på vokaler fx "Lakajers Kavajer, er tunge standarter" (str 4, v 4) Dette gør digtet meget lyrisk, og gør det næsten til en sang.

Nå man læser digtet giver rimene en rytme og man mærker ikke kun digtet i hovedet men også i kroppen. Man bider meget mere mærke i ordene og deres sammensætning.

Tom Kristensen gør også brug af ekspressionistisk formsprog, bl.a. gør han brug af udsædvanligt sammensatte ord og voldsomme tillægsord. "Glasklangs-Cafeer" "Fane-Bastarder" "chaotisk". Dette er meget karakteristisk for litteratur i den ekspressionistiske tidsperiode. Disse er voldsomme udtryk som bruges for at fremhæve budskabet i digtet, og de voldsomme ord appellere til folks følelser, eftersom den gør teksten mere udtryksfuld.

Teksten bliver også mere fængende og man ser forfatteren subjektive billede af verden. Dette gør teksten mere livlig og den giver et godt billede af den samtid forfatteren ønsker at beskrive.

Tom Kristensen gør også brug af farver i hans digte. Brugen af farver kommer til udtryk gennem beskrivelser hvor de er brugt som tillægsord. Dette er altså gjort for at danne billeder ind i hovedet på læseren. "Med sprængende rødt ses læberne flamme bag skægsorte Flige." (str.2, v 1+2) "... skøn som Revolverenes isgrønne Stjerne" (str 3, v 3) Når der gøres brug af farver i digtet bliver det mere livligt og detaljerne bliver bragt frem.

I digtet er der også gjort brug af farvekontraster fx bliver der på et tidspunkt brug grøn og rød.

Disse to er komplementærfarver i farvecirklen så de skaber altså stor kontrast.

Ekspressionismen er generelt præget af mange kontraster fx beskriver Tom Kristensen to forskellige samfund i sit digt. Begge af disse samfund er landet Atlantis men de har nogle egenskaber der står meget i kontrast til hinanden. Først beskriver han Atlantis som nærmest dødt efter krigen: "... der danses ved Fester i Huses Ruiner, mens Vinduers smadrede Ruder kranie-ironiske griner." (str. 7, v 4+5) Denne beskrivelse står i voldsom kontrast til Tom Kristensens beskrivelse anden af "drømmelandet" Atlantis.

Denne beskrivelse er præget af håb for fremtiden. "Saadan er længslens Land, Atlantis, hvor alle harmoniske Fordomme svigter. Farvene sprænges, og Formerne sprænges, og Skønheden skabes af grelle Konflikter." (str. 9, v 1+4) Landet Atlantis er altså uden fordomme, og hvor skønheden opstår under ubehagelige konflikter. På denne måde kan dette faktisk også symbolisere det håb som Tom Kristensen har til den nye verden som skal skabes efter krigen. Man kan sige at Tom Kristensen beskriver Landet Atlantis som en form for mellem stadie mellem den nuværende verden som han lever i efter krigen og den verden som han ønsker kommer ud på den anden side. Han mener at for at komme til den skønne nye verden skal man først igennem Atlantis: "... at først gennem Landet Atlantis når vi til Skønhedens Rige." (str. 2, v 5+6)

Han mener at skønheden kommer ud af konflikter, og på denne måde håber han altså på at krigen kan føre til en skønnere verden.

Dette passer godt sammen med Friedrich Nietzsche som mente at "den dansende stjerne" (det nye, i dette tilfælde fx den nye verden) skal fødes ud af kaos. I ekspressionismen var det altså normalt at man søgte skønheden i vold og kaos. Nøjagtig som Tom Kristensen beskriver i Landet Atlantis. Tom Kristensen er stærk påvirket af den krig der lige netop er slut, men han har en positiv indstilling til tingene. Selvom han beskriver den nuværende by som ganske forfærdelig, så har han stadig stort håb for fremtiden og det samfund der vil vokse ud af det. Han skriver blandt andet at sigter mod skønhedens stjerne, som jo kan sættes i kontekst med den nuværende talemåde "shooting for the stars" som jo altså betyde at drømme om noget større og bedre. Det samme gør Tom Kristensen: "I Kaos løfter jeg min Bøsse mod Skønhedens Stjerne og sigter." (str. 9, v- 5+6)

Ekspressionismen i Danmark er startet i 1920. Krigen er slut og samfundene vokser, og bliver meget mere moderne end før. Samtidens kunstnere har to forskellige stilretninger at forholde sig til det nye samfund. Man kan enten være optimist eller pessimist. Tom Kristensen er optimist, som også før beskrevet ser han det nye byliv i en positiv kontekst. Modsat Tom Kristensen har man fx Broby-Johansen som er pessimist. Broby-Johansen ser det negative i ekspressionismen.

Landet Atlantis er fortællingen om et samfund der efter krigen lider af fattigdom, slut og et samfund der samtidig vokser som aldrig før. Det er en fortælling om urbaniseringen og industrialiseringen og følgeren af dette. Et klemte København, hvor folk levede under kummerlige forhold både hjemme men også på arbejdspladsen. Tom Kristensen beskriver i sit digt dette samfund, men samtidig ønsket om et højere og bedre stillet samfund. Dog er han virkeligheds tro og ved at "det skal gøre ondt, før det gør godt." Han er altså klar over at der skal arbejdes og slides og læbes for at få

det han ønsker, dette arbejde og de hårde tider beskriver han som "landet Atlantis." Med disse tanker i baghovedet finder han dog alligevel modet til at "reach for the stars" og han udtrykker gennem digtet at ungdommen har til opgave at løse dette problem. Han skriver bl.a. på et tidspunkt "om Ungdom, om Kraft, om aldrig at vige" (str. 2, v 4) Tom Kristensen er bevidst om det hårde arbejde der skal til for at opnå det ønskede, men han mener at med den rette vilje, og ved aldrig at vige, kan man nå målet. Viljekraft er derfor et ord der beskriver den meget solidariske følelse som digtet skaber. Tanker om sammenhold og samhørighed præger i den grad tankerne om en ny verden der skal opbygges fra bunden.

Tom Kristensen udfoldede i 1920 tanker om den nye verden og eftermælet fra krigen. Hans digt er efterhånden næsten 100 år, og samfundet er langt mere udviklet end ved digtets oprindelse. De tanker der prægede den daværende befolkning er i dag en tidsperiode kategoriseret som ekspressionismen. Landet Atlantis, med skønhedens rige og alt hvad man drømte om er nok svært at finde. Om vi gennem de seneste 100 år er nået gennem landet Atlantis, om vi har nået det Tom Kristensen kalder for skønhedens rige, er det desværre kun ham selv der ved.

23.15: Bilag 15, elev 4's stil

I årene omkring 1920 hvor dette digt er skrevet, var verden vidne til mange uforglemmelige begivenheder. 1.

Verdenskrig og Den Russiske Revolution var to skelsættende øjeblikke i vor tids historie der begge havde stor indflydelse på litteraturen og kunsten. Forfattere i perioden lige efter 1. verdenskrig blev derfor kendetegnet ved deres rodløse, desorienterede og kaotiske skrivestil, som efterfølger af den dengang blodigste krig nogensinde. Folks opfattelse blev, at verden var barsk, fordrejet og at man mødte den i konfrontation. Før krigens udbrud troede man at videnskaben havde gjort mennesket så meget klogere på omverdenen, at man ikke troede på, at der ville komme flere krige. Datidens tanker blev forstærket af den tyske filosof Nietzsche, der i tiden blev meget populær. Tom Kristensen var, som mange andre, tilhænger af Nietzsches filosofiske overvejelser om, at det var på tide, at verdens værdier skulle nedbrydes og nye skulle spire op.

Denne tankegang var karakteristisk for ekspressionismen og er meget tydeligt i digtet "Landet Atlantis Et Symbol" fra 1920, som er skrevet af Tom Kristensen og som stammer fra hans første digtsamling *Fribytterdrømme*. Ved brug af ekspressionistiske udtryk og kendetegn, beskriver Tom Kristensen hans syn på Danmarks tilstand lige efter krigen. Tekstens hensigt er at vise, hvordan man ud fra kaos kan få orden til at opstå igen og hvordan det at gøre opgør med det "pæne" er noget, som især ungdommen kan stå for. I Tom Kristensens øjne var ungdommen gået til grunde, da den ikke havde nogen retningslinjer og noget at tro på

"Skøn som en sønderskudt Banegaard er vor Ungdom, vor Kraft, vore vilde Idéer, skøn som Revolverens isgrønne Stjerne, der fødes i Nuet med smældende Véer..." " (strofe 3, l. 19-22).

Eller også mente han at ungdommen netop var så skøn, da den var fuldstændig fri for normer. I digtet er Atlantis jo vejen til skønheden, og da det rigtige Atlantis sank i havet, vil landet måske være uden normer og idealer, hvis det engang genopstår. Derfor mener han, at vi skal igennem landet Atlantis for at nå til skønhedens rige og som følge deraf, er ungdommen i digtet skøn som en sønderskudt banegård.

Et af det store kendetegn ved ekspressionismen er måden som ekspressionister udtrykker sig på med farver og det er også tilfældet i dette digt, fx i strofe 2 "... med sprængende rødt... skægsorte flige" og i strofe 9 "... farverne sprænges...". En anden typisk karakteristik for ekspressionister er deres brug af voldsomme udtryk omkring deres holdninger, de skriger, råber og brøler deres holdninger frem "Hør, hvor han brøler om Landet Atlantis" (strofe 2, l. 14). Denne blanding af kraftige farver og endnu kraftiger udtryk er med til at sikre dem, at deres budskab ikke går tabt i den kaotiske verden, som mange føler at de befinder sig i på det tidspunkt. Dette formår også at give digtet et mere personligt præg og det bliver tydeligere at se digterens subjektive verden på denne måde, fx i strofe 2 når han fortæller "... at først gennem Landet Atlantis naar vi Skønhedens Rige". Dette er måden Tom Kristensen siger at det perfekte samfund kun kan opnås gennem "Landet Atlantis", altså kaos. Denne kaos stammer jo som sagt fra tiden efter krigen, men folk har ikke rigtig indset endnu at tiderne skifter, som han fortæller om i strofe 7 "... der danses ved

Fester i Huses Ruiner, mens Vinduers smadrede Ruder kranie-ironiske griner". Menneskene fejrer krigens afslutning, og lever videre som de altid har gjort, de kommer ikke igennem "Landet Atlantis". Eller også gør de på en måde, for med krigen har samfundet sunket ned i dybet og normerne og det "pæne" er ikke hvad det altid har været, det som får vinduerne til at grine, er det faktum at de ikke genopstår igen, men at de i stedet bare fortrænger virkeligheden. Mennesket har ikke forstået den ændring som samfundet gennemgår, eller skal til at gennemgå. Vinduerne ved hvad krigen har medført og ved, at denne krigs slutning kun er begyndelsen på udviklingen af et nyt og bedre samfund, ligesom Kristensen fortæller med "Landet Atlantis".

Ekspressionismen har meget med at bære sine følelser ude på tøjet på en meget kraftfuld og 'larmende' måde og dette er meget kendetegnet ved et lyrisk digt som er stemningspræget og følelsesbetonet, da lyrik netop udtrykker følelser og stemninger. Et eksempel på et ekspressionistisk lyrisk digt kunne være Rudolf Broby-Johansens digt "Lystmord" fra digtsamlingen *BLOD*, fra 1922. Disse to digte deler mange af de samme kendetegn som brugen af farver og de mange kraftige udtryk, men det som sætter disse to digte fra hinanden er, at "Landet Atlantis" er et mere episk digt. Digtet er fortællende, hvilket hænger sammen med, at epik kendes på, at der er en handling, som foregår i tid/sted og en fortæller, disse tre kriterier findes sted i "Landet Atlantis". Vi har en handling som går ud på at en mand fortæller om en tid efter krigen og hvordan han vil have at samfundet skal igennem "Landet Atlantis" for at opnå skønheden. Vi har et sted, som dog omhandler hele verdenen, men måske mere specifikt Danmark, samt en fortæller som jo er Tom Kristensen selv. Det er med denne blanding af en episk fortælling og ekspressionistiske træk, at Tom Kristensen forsøger at brøler og råbe hans budskab ud til det kaotiske samfund, at vejen væk fra kaos og til det nye "pæne" kun kan ske hvis vi lader os rejse os fra dybet og når igennem "Landet Atlantis".

23.16: bilag 16: Analyse af elev 2's stil

Kilde til optag/dialog	Tegn på optag/dialog i stilen	Kommentarer Høj/middel/lav accentuering
"Der ligges allerede i første vers en diskurs for resten af digtet: "Verden er blevet kaotisk på ny" (gruppe 1)	"I digtets første sætning fastlægges diskursen og det lyder således: "Verden er blevet kaotisk på ny", dette sætter ord på datidens anarkistiske verdenssituation."	Lav accentuering, men knytter det selv sammen med ny viden.
"Digtet er opstillet meget traditionelt. Stroferne er lige lange og der er intet der bryder den almindelige digt opstilling." (gruppe 5) "-Er digtets indhold og handling egentlig vildere end dets form?" (lærerkommentar gruppe 5)	"Kaoset i er udtrykt gennem disse ekspressionistiske træk og er ikke noget som præger selve digtets komposition. Den er tværtimod mere struktureret og ordensmæssig, i og med at hver strofe er ca. lige lange, og intet bryder den traditionelle digtopstilling."	Middel accentuering. Sammensætter direkte brug af input med svar på lærerens spørgsmål.
"Man kan drage det til den russiske revolution p.g.a. den første strofe i vers 5 "Rødt er Kupéernes flunsede Plyds". Ruslands flag er rødt." (gruppe 1)	"Fokusset på farver er i strofen rød, dette som både ses nævnt i første linje og i 3. Linje og den sidste linje "der åbner sig blodigt i vinden". Brugen af farver i billedsprog er gjort med henblik på at skabe associationer om revolution og krig hos læseren."	Middel accentuering pga. videreudviklingen af kilden. Men det er lidt usikkert om der er tale om et optag herfra.
"Grusomhederne kommer bl.a. fra 1. verdenskrig, og den russiske revolution i 1917. "Kampen skal vindes med rustent gevær, gardinstænger, daggert, brosten i blokke" (vers 5). Vi har altså ikke at gøre med en militærkrig, men en borgerkrig eller et oprør." (gruppe 1)	"Kampen skal vindes med rustent Gevær, Gardinstænger, Daggert, Brosten i Blokke" - (strofe 5, linje 1-2). De rustne geværer, gardinstængerne osv. fortæller os noget om at revolutionen er anført af borgerne og ungdommen, og ikke nogen militær krig."	Lav accentuering – der ændres ikke det store i forhold til kilden.
"værdier • Oprørskhed • Frihed • Sammenhold - ungdom • Viljestyrke • Håb " (gruppe 5)	"Stemningen er på trods af omgivelserne god, der danses og gøres opgør med den ellers dystre stemning der ellers er i digtet. De værdier som præger her er oprørskhed, frihed og håb."	Lav accentuering. Inputtet fra samarbejdsområdet sættes ind uden den store sammenhæng eller refleksion.
Voldsomme og ekspressive ordvalg Udtrykker sig i farver, hvilket også kendetegner ekspressionismen. - Strofe 2, vers 1: "Med sprængende rødt" og	Det ekspressionistiske udtryk ses ved sansninger som udtrykkes ofte i farver eller selvpåfundne ord. I digtet kommer det til syne flere steder; "Med sprængende rødt"-(strofe 2, linje 1),	Middel accentuering. Der sker en bearbejdning af kilderne ved at de sættes sammen, som de gør

Strofe 2, vers 2: "Skægsorte flige" og strofe 3, vers 3: "isgrønne stjerner" (gruppe 6) Hjemmelavede ord. Geværpyramide, Fane-Bastarder og isgrøn. (gruppe 6) Desuden er det typisk for ekspressionismens forfattere at give udtryk for voldsomme holdninger: • <i>Han brøler om landet Atlantis</i> • <i>Mens Vinduers smadrede Ruder kranie-ironiske griner</i> (gruppe 6) "Rød og grøn er komplementærkontrast - det vil sige, at de ligger overfor hinanden i farvecirklen. De fremhæver hinanden og er karakteristisk for ekspressionismen." (gruppe 7)	"Skægsorte flige"-(strofe 2, linje 2) og "isgrønne stjerner"-(strofe 3, linje 3). Vendingerne udtrykkes voldsomt og skal fremhæve stærke følelser og holdninger, som var hyppigt benyttet i ekspressionistiske digte. Farverne rød og grøn står i disse sansninger i kontrast til hinanden eftersom de ligger overfor hinanden i Ittens farvecirkel og dermed kendetegnes som komplementærkontraster. De to farver fremdrager hinanden hvilket er karakteristisk for ekspressionismen.	
"Tiden efter krigen var i høj grad præget af kaos og pessimisme, hvilket også kommer til udtryk i digtets flamboyante skrivestil og ordvalg. Atlantis er Tom Kristensens forestilling om en ideel verden, men som viser sig ikke at være så perfekt - det man gerne ville opnå gennem revolutionen: Og Skønheden skabes af grelle Konflikter" (gruppe 8) Til overvejelse: Interessant og vigtig læsning. Hvori består det flamboyante? (lærerkommentar gruppe 8)	Efterkrigstiden er dyster og kaotisk, dette ses i digtets flamboyante udtryksform. De flamboyante ordvalg ses f.eks. i den sidste strofe: "Sådan er længslernes land, Atlantis, hvor alle harmoniske fordomme svigter. Farvene sprænges, og formerne sprænges, og skønheden skabes af grelle konflikter" – (strofe 9). Det flamboyante kommer af den sidste linje "farverne sprænges, og formerne sprænges..."	Middel accentuering. Der præciseres en smule i forhold til elevinputtet – muligvis som reaktion på lærerspørgsmålet.
"Vores tilføjelse: er at der, specielt i strofe 9, kan fortolkes anderledes på det. Vi tænker at han i strofe 9 skriver om at han pga. Krigen er blevet tvunget til at se virkeligheden i øjnene. At krigen har knust drømmen så at sige og taget ilden fra de unge.	"I Chaos jeg løfter min Bøsse mod Skønhedens Stjerne og sigter" –(strofe 9, linje 5-6). Dette kan fortolkes på to måder. Man kan forestille sig at Tom Kristensen har ladet den anarkistiske verdenssituation være hans motivation til at sigte mod stjernen Atlantis. Altså er præmissen kaos for	Middel accentuering. Inputtet sammensættes og omformuleres, men der tilføjes ikke så meget nyt.

<i>Ydermere mener vi at der ved sætningen: "I Chaos jeg løfter min Bøsse mod Skønhedens Stjerne og sigter." kan forstås at Skønhedens stjerne er Atlantis, og at valget af ordet stjerne har noget at gøre med at en stjerne lyser og i bibelsk forstand leder vej. Et andet eksempel er den engelske vending "reaching for the stars" som betyder at hige efter noget bedre. " (gruppe 8)</i>	at kunne opnå Atlantis, derfor sigter han mod skønheden for at opnå kosmos. En anden måde hvorpå man kan vælge at fortolke digtet er krigene ikke er motivation, men er et virkelighedsopkald. At de unges drømme er ødelagt og deres længsler udslukket, alt sammen som konsekvenser af krigens sammenbrud. At han sigter mod <i>Skønhedens Stjerne</i> er hans forsøg på at hige efter noget bedre.	
---	--	--

Samlet vurdering: Der er foretaget en del optag fra samarbejdsområdet, hvilket tyder på, at eleven i stor grad har anvendt det. Graden af accentuering er typisk middel, fordi der ikke sker udpræget stor bearbejdning af optagene. Eleven ligger fagligt på en pæn middelkarakter.

23.17: Bilag 17, Analyse af elev 3's stil

Kilde til optag/dialog	Tegn på optag/dialog i stilen	Kommentarer Høj/middel/lav accentuering
"Digtet er opstillet meget traditionelt. Stroferne er lige lange og der er intet der bryder den almindelige digt opstilling." (gruppe 5) "Ydermere, er der gjort brug af enjambement, da der er syntaktiske vers. F.eks.: "Verden er blevet kaotisk påny. Påny intonéres med heftige klange" (gruppe 5)	"Digtet er opstillet meget traditionelt med samme antal strofer i hver vers. Det bryder altså ikke den almindelige digtopstilling. I digtet er der bl.a. brugt enjambement, eftersom der er syntaktiske vers. "Verden er blevet kaotisk påny. Påny intonéres med heftige klange" (str 1, v 1+2)	Lav accentuering. Der ændres ikke det store i optaget og den halvforkerte brug af syntaktiske og enjambement videreføres.
"Brugen af bogstavrim tilføjer digtet et lyrisk flow, der i høj grad understreger teksten genre og forstærker de enkelte budskaber." (gruppe 3) "Til overvejelse: Hvilken virkning har det på læseren, at der er et flow i digtet? Er det mere ekspressionistisk?" (lærerkommentar gruppe 3)	Der er også gjort brug af allitteration i digtet, altså bogstavrim på konsonanter, fx "... som vajer i Vimpler paa Vildskabens Farter." (str 4, v 2) eller "Landet Atlantis, vi længes imod" (str 6, v 1) der er også gjort brug af assonans, som er bogstavrim på vokaler fx "Lakajers Kavajer, er tunge standarter" (st 4, v 4) Dette gør digtet meget lyrisk, og gør det næsten til en sang. Nå man læser digtet giver rimene en rytme og man mærker ikke kun digtet i hovedet men også i kroppen. Man bider meget mere mærke i ordene og deres sammensætning.	Høj accentuering – der optages fra gruppe 3, men tilføjes og svares på lærerens overvejelse, i det bemærkningerne om kroppen på baggrund af samtalen i klassen må hentyde til det ekspressionistiske, som læreren spørger om. Her tæller det også med til accentueringsgraden, at eleven faktisk forholder sig til effekten af virkemidlet.
"Voldsomme tillægsord: chaotisk, heftige, forstummer. Usædvanlige ordsammensætninger: Glasklangs-Cafeér, Fane-Bastarder Sprængende rødt - skægsorte Flige. (gruppe 5) "Dette gør teksten meget fængende og interessant. Man bliver fanget af teksten og den giver en et godt billede af samtiden. Det viser den subjektive side af forfatteren, dvs. viser hvordan han opfatter verdenen." (gruppe 5)	"Tom Kristensen gør også brug af ekspressionistisk formsprog, bl.a. gør han brug af udsædvanligt sammensatte ord og voldsomme tillægsord. "Glasklangs-Cafeer" "Fane-Bastarder" "chaotisk". Dette er meget karakteristisk for litteratur i den ekspressionistiske tidsperiode. Disse er voldsomme udtryk som bruges for at fremhæve budskabet i digtet, og de voldsomme ord appellere til folks følelser, eftersom den gør teksten mere udtryksfuld. Teksten bliver også mere fængende og man ser forfatteren subjektive billede af verden. Dette gør teksten mere livlig og den giver et godt billede af den samtid forfatteren ønsker at beskrive."	Middel accentuering. Eleven ligger ret tæt på de skriftlige input, men sætter dem sammen på en ny måde og føjer selv lidt til.

<i>"Tom Kristensen brug af farver for at udrykke sig ekspressionistisk. Brugen af farver gør at digtet kommer mere til live og får detaljeret egenskaber." (gruppe 7)</i> <i>"Rød og grøn er komplementærkontrast - det vil sige, at de ligger overfor hinanden i farvecirklen. De fremhæver hinanden og er karakteristisk for ekspressionismen." (gruppe 7)</i>	"Tom Kristensen gør også brug af farver i hans digte. Brugen af farver kommer til udtryk gennem beskrivelser hvor de er brugt som tillægsord. Dette er altså gjort for at danne billeder ind i hovedet på læseren. "Med sprængende rødt ses læberne flamme bag skægsorte Flige." (str.2, v 1+2) "... skøn som Revolverenes isgrønne Stjerne" (str 3, v 3) Når der gøres brug af farver i digtet bliver det mere livligt og detaljerne bliver bragt frem. I digtet er der også gjort brug af farvekontraster fx bliver der på et tidspunkt brug grøn og rød. Disse to er komplementærfarver i farvecirklen så de skaber altså stor kontrast. Ekspressionismen er generelt præget af mange kontraster."	Høj accentuering. Eleven medtager inputtet fra samarbejdsområdet og tilføjer dine egne forklaringer. Til sidst sættes det også ind i en mere generel sammenhæng vedr. kontraster.
<i>"Ydermere mener vi at der ved sætningen: "I Chaos jeg løfter min Bøsse mod Skønhedens Stjerne og sigter." kan forstås at Skønhedens stjerne er Atlantis, og at valget af ordet stjerne har noget at gøre med at en stjerne lyser og i bibelsk forstand leder vej. Et andet eksempel er den engelske vending "reaching for the stars" som betyder at hige efter noget bedre." (gruppe 8)</i>	"Selvom han beskriver den nuværende by som ganske forfærdelig, så har han stadig stort håb for fremtiden og det samfund der vil vokse ud af det. Han skriver blandt andet at sigter mod skønhedens stjerne, som jo kan sættes i kontekst med den nuværende talemåde "shooting for the stars" som jo altså betyde at drømme om noget større og bedre. Det samme gør Tom Kristensen: "I Kaos løfter jeg min Bøsse mod Skønhedens Stjerne og sigter." (str. 9, v- 5+6)	Middel accentuering. Eleven virker tydelig inspireret af inputtet, men omformer det let.
<i>"I ekspressionistisk kunst deler man op i to retninger, den dystre og pessimistiske retning, og den mere positive hvor man valgte at se skønheden ved det moderne." (begrebsarket)</i>	"Man kan enten være optimist eller pessimist. Tom Kristensen er optimist, som også før beskrevet ser han det nye byliv i en positiv kontekst. Modsat Tom Kristensen har man fx Broby-Johansen som er pessimist. Broby-Johansen ser det negative i ekspressionismen."	Lav accentuering. Bruger mere eller mindre bare oplysningen fra begrebsarket.

Samlet vurdering: Eleven har tydeligt foretaget en del optag fra samarbejdsområdet.

Accentueringen er svingende, i det nogle optag er anvendt næsten direkte, men andre er mere sammensatte og bearbejdede og sat ind i en større sammenhæng. Eleven ligger fagligt på 7-10.

23.18: bilag 18, analyse af elev 4's stil

Kilde til optag/dialog	Tegn på optag/dialog i stilen	Kommentarer Høj/middel/lav accentuering
"Hvad der er sikkert i en ustabil verden, er, at individet er stille alene med sin oplevelse. At man møder verden i konfrontation." (lektietekst)	"Folks opfattelse blev, at verden var barsk, fordrejet og at man mødte den i konfrontation"	Middel accentuering – ordet 'konfrontation' er specielt, jeg ledte lidt og fandt det i lektieteksten til et tidligere modul i forløbet – en tekst som også ligger i klassenotesbogen.
"Lige før krigens udbrud, var den generelle opfattelse i samfundet, at videnskaben havde gjort mennesket så meget klogere på omverdenen, at man ikke troede på, at der ville komme flere krige." (eksempelstil)	"Før krigens udbrud troede man at videnskaben havde gjort mennesket så meget klogere på omverdenen, at man ikke troede på, at der ville komme flere krige."	lav accentuering - plagiat
"Kaos og vildskab prises direkte. De danske ekspressionister var ofte inspireret af Friedrich Nietzsche, der sagde at den 'dansende stjerne' (det nye) skulle fødes ud af kaos. Skønheden søges i kaos og vold." (gruppe 9)	"Datidens tanker blev forstærket af den tyske filosof Nietzsche, der i tiden blev meget populær. Tom Kristensen var, som mange andre, tilhænger af Nietzsches filosofiske overvejelser om, at det var på tide, at verdens værdier skulle nedbrydes og nye skulle spire op."	Middel accentuering – eleven har her selv formuleres sig med udgangspunkt i den fælles viden, men tilføjer ikke noget.
"Han var meget fascineret af Nietzsches filosofiske citat: "Ud af kaos at skabe en dansende stjerne". Og afslutningen af digtet: "I Chaos jeg løfter min Bøsse mod Skønhedens Stjerne og sigter", er da også tydeligt præget Nietzsches ord". (eksempelstil)		
"Tiden efter krigen var i høj grad præget af kaos og pessimisme, hvilket også kommer til udtryk i digtets flamboyante skrivestil og ordvalg. Atlantis er Tom Kristensens forestilling om en ideel verden, men som viser sig ikke at være så perfekt - det man gerne ville opnå gennem revolutionen:" (gruppe 8)	"Ved brug af ekspressionistiske udtryk og kendetegn, beskriver Tom Kristensen hans syn på Danmarks tilstand lige efter krigen. Tekstens hensigt er at vise, hvordan man ud fra kaos kan få orden til at opstå igen og hvordan det at gøre opgør med det "pæne" er noget, som især ungdommen kan stå for."	Lav accentuering – det tyder mest på, at eksempelstilen har været udgangspunkt – men det kan ikke udelukkes, at gruppe 8's input også har dannet baggrund.
"I digtet beskriver Tom Kristensen sit syn på Danmarks tilstand lige efter krigen. Han har en meget ekspressionistisk måde at gøre det på."		

(eksempelstil)		
<i>"Eller også mener han, at ungdommen netop var skøn, da den var fuldstændig fri for normer."</i> (eksempelstil)	<i>"Eller også mente han at ungdommen netop var så skøn, da den var fuldstændig fri for normer."</i>	Lav accentuering – plagiat.
<i>"I hans øjne, var ungdommen gået til grunde, da den ikke havde nogen retningslinjer og noget at tro på."</i> (eksempelstil)	<i>"I Tom Kristensens øjne var ungdommen gået til grunde, da den ikke havde nogen retningslinjer og noget at tro på."</i>	Lav accentuering – plagiat.
<i>"I digtet er Atlantis jo vejen til skønheden, og da det rigtige Atlantis sank i havet, vil landet måske være uden normer og idealer, hvis det engang genopstår. Derfor mener han, at vi skal igennem landet Atlantis for at nå til skønhedens rige og som følge deraf er ungdommen i digtet skøn som en sønderskudt banegård!"</i> (eksempelstil)	<i>"I digtet er Atlantis jo vejen til skønheden, og da det rigtige Atlantis sank i havet, vil landet måske være uden normer og idealer, hvis det engang genopstår. Derfor mener han, at vi skal igennem landet Atlantis for at nå til skønhedens rige og som følge deraf, er ungdommen i digtet skøn som en sønderskudt banegård."</i>	Lav accentuering – plagiat
<i>"Det viser den subjektive side af forfatteren, dvs. viser hvordan han opfatter verdenen."</i> (gruppe 5)	<i>"Dette formår også at give digtet et mere personligt præg og det bliver tydeligere at se digterens subjektive verden på denne måde."</i>	Middel accentuering – tyder på optag fra gruppe 5
<i>"Menneskerne fejrer krigens afslutning, og lever videre som de altid har gjort. De har ikke forstået den ændring, samfundet har gennemgået, eller skal gennemgå. Det virker som om de smilende kranievinduer griner af menneskene, der fortrænger realiteterne."</i> (Eksempelstil)	<i>"Menneskene fejrer krigens afslutning, og lever videre som de altid har gjort, de kommer ikke igennem "Landet Atlantis". Eller også gør de på en måde, for med krigen har samfundet sunket ned i dybet og normerne og det "pæne" er ikke hvad det altid har været, det som får vinduerne til at grine, er det faktum at de ikke genopstår igen, men at de i stedet bare fortrænger virkeligheden. Mennesket har ikke forstået den ændring som samfundet gennemgår, eller skal til at gennemgå."</i>	Middel accentuering – eleven tager (igen) udgangspunkt i eksempelstilen, men det tyder på, at han også har forholdt sig til lærerkommentaren til gruppe 4 og spørgsmålet om 'deres stilling i forhold til begivenhederne præciseres ud fra digtet?'
<i>"Til overvejelse: Den fortolkning vi læste peger på, at menneskene, der danser har misforstået det hele og ikke har forstået de ændringer krigen/revolutionen medfører. I siger, at de er 'glade, men også rådvilde' - kan deres stilling i forhold til begivenhederne præciseres ud fra digtet? /SA"</i> (lærercommentar til gruppe 4)		

Samlet vurdering: Høj grad af plagiat og dermed manglende accentuering. Eleven har benyttet eksempelstilen som et direkte udgangspunkt. Men få steder er der tegn på, at eleven på et middel niveau er gået i dialog med den fælles viden i samarbejdsområdet. Eleven ligger fagligt på 4-7. Denne stil ville selvfølgelig dumpe pga. plagiat.