

Lad os tale om mundtlighed...



master i ikt og læring

Aalborg Universitet - Master i ikt og læring
Master speciale
Vejleder: Thorkild Hanghøj
Anslag: 195.742

20192292, Lars Levin
20192287, Jakob Steensig
20192285, Casper Aagaard

Titelblad

Master IKT og Læring, Masterprojekt, juni 2021

Projekttitel:

Lad os tale om mundtlighed...

Udarbejdet af:

Casper Aagaard 20192285

Jakob Steensig 20192287

Lars Levin 20192292

Vejleder:

Thorkild Hanghøj

Opgavens omfang: 195.742 anslag og 81.6 sider



master i ikt og læring

it-vest

samarbejdende universiteter



Resumé

Lad os tale om mundtlighed

- Lydfortællinger i danskundervisningen

Danskfaget i folkeskolen er traditionelt set et fag, der har hovedvægten af undervisningen på tekstarbejde og skal understøtte elevens læse- og skrivefærdigheder. Målet med denne Design-Based Research undersøgelse er at undersøge, hvordan man kan skabe et didaktisk design igennem flere iterationer, hvor målet er at fremme elevens motivation for at arbejde med mundtlige tekster ved brug af teknologi. Med udgangspunkt i pragmatisk læringsteori og teorien omkring selvbestemmelse fører det os frem til fem designprincipper for et didaktisk design indenfor mundtlighed i danskfaget. Forskningsmetoden, der er valgt, baserer sig på principper, der er afledt af designbaseret forskning, hvor vi gennem afprøvning af et didaktisk design og efterfølgende analyse af interview og spørgeskemaundersøgelser søger at videreudvikle designet og kvalificere samt udlede nye designprincipper. Designprincipperne afprøves med to iterationer på to folkeskoler med elever fra 6. klassetrin.

Undersøgelsen viser, at eleverne generelt oplever stor motivation i arbejdet med lydfortællinger. Det er især det selvstændige arbejde omkring indtaling og redigering, der engagerer eleverne. I undersøgelsen ser vi også, at eleverne generelt har svært ved at give hinanden feedback, og at eleverne kan have gavn af begreber og fokuspunkter at støtte sig til, når de skal give hinanden feedback.

Undersøgelsens konklusion er, at eleverne motiveres af at producere egne lydfortællinger, men faktorer såsom graden af valgfrihed, forløbets progression og kvaliteten af det dialogiske samspil mellem lærer og elever kan have mindst lige så stor betydning

Abstract

Let us talk about orality

- Sound stories in Danish teaching

The Danish subject in primary and lower secondary school is traditionally a subject that has the main emphasis on teaching work with texts and must support the student's reading and writing skills. The aim of this Design-Based Research study is to investigate how to create a didactic design through several iterations, where the goal is to promote the student's motivation to work with oral texts using technology. Based on pragmatic learning theory and the theory of self-determination, it leads us to five design principles for a didactic design within orality in the Danish subject. The research method chosen is based on principles derived from design-based research, where we through testing a didactic design and subsequent analysis of interviews and questionnaire surveys seek to further develop the design and qualify as well as derive new design principles. The design principles are tested with two iterations at two primary schools with pupils from 6th grade.

The study shows that students generally experience great motivation in working with audio narratives. It is especially the independent work around narration and editing that engages the students. In the study, we also see that students generally have difficulty giving each other feedback and that students can benefit from concepts and focus points to rely on when giving each other feedback.

The conclusion of the study is that the students are motivated by producing their own sound narratives, but factors such as the degree of freedom of choice, the progression of the course, and the quality of the dialogical interaction between teacher and students can be at least as important.

Indholdsfortegnelse

1. Indledning og problemformulering	7
1.1 Problemformulering:	9
1.2 Læsevejledning	10
2. Litteraturreview	11
2.1 Mundtlighed	11
2.2 Den Dialogiske undervisning	14
3. Præsentation af videnskabsteoretisk grundlag og forskningsmetode	17
3.1 Videnskabsteoretisk grundlag	17
3.2 Metodologisk tilgang	18
3.4 Beskrivelse af projektet	19
3.4.1 Første intervention	20
3.4.2 Anden intervention	21
3.5 Semistrukturerede interviews (primær datakilde)	21
3.6 Roller, Bias og etik	22
4. Teoretisk grundlag og uddybning af mundtlighed.	23
4.1 Pragmatismen forklaret med John Dewey	23
4.2 Mundtlighed i skolen	26
4.3 Dialog og identitet	27
4.3.1 Bakhtin	27
4.3.2 Vygotsky	31
4.4 Lyttekompetencer	32
4.5 Motivationsteori og trivsel	33
4.5.1 Autonomi	34
4.5.2 Kompetence	35
4.5.3 Samhørighed	35

4.5.4 Feedback	36
5.0 Udvikling af didaktisk design, designprincipper og produkt	36
5.1 Første intervention	38
5.1.1 Designprincipper	38
5.1.1.1. Første designprincip: Forforståelse - forbinde tidligere erfaringer med ny viden	39
5.1.1.2 Anden designprincip: Selvbestemmelse - give eleverne lyst til at lære	39
5.1.1.3 Tredje designprincip: Udfordring - udfordre den enkelte elev	40
5.1.1.4 Fjerde designprincip: Refleksion - elever kan også give hinanden feedback	40
5.1.2 Rammedesign	41
5.1.2.1 For læreren - "Efter-fasen"	42
5.1.2.2 For eleven - "Før-fasen"	43
5.1.2.3 For eleven - "Undervisningsforløb"	43
5.1.3 Design af læreprocesser	43
5.1.4 Efter-fasen: Refleksion og forbedring af design	44
5.2. Anden intervention	46
5.2.1 designprincip: Samhørighed - elever skal opleve at de bidrager til fællesskabet	46
6. Præsentation af projektets empiriske grundlag.	47
6.1 Det kvalitative og semistruktureret interview	48
6.2 Tematisk analyse	49
7. Analyse	50
7.1 Tema 1: At opleve frihed i opgaven	52
7.1.1 Delkonklusion af tema 1	55
7.2 Tema 2 At føle sig kompetent til opgaven	55
7.2.1 Delkonklusion tema 2	59
7.3 Tema 3: Struktur og Stilladsering	59

7.3.1 Delkonklusion tema 3	64
7.4 Tema 4: At være en del af fællesskabet	64
Delkonklusion af tema 4	72
7.5 Tema 5: I dialog med andre og sig selv	72
7.5.1 Det flerstemmige klasserum	73
7.5.1.1 Delkonklusion - Det flerstemmige klasserum	75
7.5.2 At lytte til sig selv	75
7.5.2.1 Delkonklusion - At lytte til sig selv	78
7.6 Opsummering af analyse	78
8. Diskussion	79
8.1 Kritik af metodevalg og validitet	80
8.2 Forskel på klasser	81
8.3 Feedback som refleksion	81
8.4 Online undervisningens betydning for undersøgelsen	83
8.5 Trivsel	83
8.6 Svært at lytte til sig	83
8.7 Relevans	84
9. Konklusion	84
10. Perspektivering	86
12. litteraturliste	89
11. Bilagsoversigt	97

1. Indledning og problemformulering

“Hvordan vore børn ønsker at oplyses, kan vi straks få at vide, så snart vi henvender os til dem. Svaret lyder: - fortæl os et eventyr!”

(Kold, 1995, s. 5)

Ovenstående citat er hentet fra den danske skolemand Christen Kolds lille bog *Om børneskolen* fra 1850. I den kun 30 sider lange bog argumenterer Kold for, at undervisningen i datidens børneskole, skulle fokusere mere på den mundtlige fremstilling end på et kateketisk fokus på læsning og skrivning. Kold var, sammen med Grundtvig, optaget af sproget og især fortællingens kraft. For ham handlede det primært om at tale til børnenes forestillingsevne og at give dem appetit på at lære nyt. Mundtligheden og især fortællingen kunne, ifølge Kold, bruges som et middel til oplysning, ved at tale til børnenes fantasi og oplivning (Kold, 1995). Kold går så langt som til at anbefale, at undervisningen af bønderbørn kun skal være mundtligt funderet frem til 12-13-års-alderen (Kold, 1995, s. 12).

Siden Christen Kold er der naturligvis sket meget med undervisningen i de danske skoler, og mundtligheden har fået en helt anden status i læseplaner og faglige mål for folkeskolens fag.

I årtierne omkring årtusindskiftet beskæftigede den danske lektor Mads Haugsted sig med mundtlighed i den danske folkeskole, og på baggrund af sin forskning pointerede han, at der var masser af mundtlighed i danskfaget (Høegh, 2018). Han beskrev, at der manglede lærerfaglighed om, hvordan man eksplicit underviste i mundtlighed. Han efterlyste konkrete forhold til, hvordan man skulle undervise i mundtlighed.

Et nyere begreb i faghæftet for dansk er multimodale tekster, der eksplicit nævnes under kompetenceområdet læsning og fremstilling. Definitionen på multimodale tekster er *“... der skaber betydning ved mere end en modalitet, fx kombinerer ord, lyd, billeder, layout eller typografi”* (Børne- og Undervisningsministeriet, 2019a, s. 32).

Det særlige ved en multimodal, digital produktion er, at der kan kombineres andet end skrifttegn. Hvor skrivning typisk er knyttet til veletablerede genrer i dansk, som eleverne også bliver prøvet i til eksamen, er multimodal, digital produktion et nyere og mere åbent felt inden for tekstarbejde og fremstilling.

I vejledningen beskrives også arbejdet med mundtlige aktiviteter som at lytte, tale og producere fortællinger som centrale. Mundtlighed beskrives som *“... særligt relevant i fortolkningsarbejdet. Eleverne kan opleve, hvordan dramatisering af med krop og stemme af forskellige scenarier kan forstærke en given kommunikationssituation”* (Børne- og Undervisningsministeriet, 2019a, s. 109).

I bogen *Taletid* beskriver Haugsted mundtligheden i danskfaget som samtaler om tekster, og hvor eleverne opfatter mundtligheden, som noget der skal bruges til noget (andet), og sjældent handler det om *"glæden ved, øvelse og færdighed i eller erfaring med og viden om at udtrykke sig mundtligt."* (Haugsted, 2004, s. 27). Mundtlighed opfattes altså som middel frem for mål.

Den norske uddannelsesforsker Olga Dysthe har gennem mange år beskrevet vigtigheden af et flerstemmigt klasserum. Ifølge Dysthe skabes ny viden af den dialog, der finder sted eleverne imellem og i dialogen mellem lærere og elever. Noget tyder midlertidigt på, at der ikke er et ligeværdigt forhold mellem elevernes taletid og underviserens. Nyere forskning viser, at elever gennem skolelivet i gennemsnit lytter ca. halvdelen af undervisningstiden i modersmålsfaget (Skov, 2018). Ser vi mod Norge, som i flere studier sammenlignes med Danmark, så er der her lavet undersøgelser, der viser, at læreren taler helt op til 60 % af tiden (Børresen, 2016).

I en dansk undersøgelse dokumenteres det, at skoledagene især i udskolingen er præget af lange monologer fra lærernes side, og at dette medfører, hvad eleverne selv oplever som: *"tunge og lange skoledage, hvor de enten sidder meget ned og løser skriftlige opgaver, eller hvor de lytter til, hvad de omtaler som "lærersnak".*" (Danmarks Evalueringsinstitut, 2019, s. 22).

Den type undervisning, hvor undervisningen er funderet i høj grad af lange monologer og generel lærerstyring, bliver af Susanne Murning kritiseret for at begrænse elevernes muligheder for at deltage aktivt i klassens fællesskab. I Murnings Ph.d.-afhandling kritiserer hun netop denne struktur af undervisningen, idet hun mener, at det skaber *"...forskellssættende praksisser, hvor kun nogle elever får særligt privilegeret adgang til deltagelse"* (Murning, 2013).

Dialogen spiller en vigtig rolle i forhold til at styrke elevernes tro på sig selv, deres kompetencer og evner.

"Mennesker lever i fællesskab i kraft af de ting, de har til fælles, og kommunikation er den måde, hvorpå de får fælles ting" (Dewey, 2005, s. 26).

I Dansk Undervisningsvejledning fra 2019 står der, at eleven skal lære at ytre sig, lytte og indgå i mange forskellige mundtlige kommunikationssituationer. Mundtlige kompetencer er en af de fire grundlæggende kompetencer (læse, lytte, skrive, tale), som eleverne skal undervises i på alle klassetrin i dansk. I danskfagets formålsparagraf står, at *"Eleverne skal i faget dansk styrke deres beherskelse af sproget og fremme deres lyst til at bruge sproget personligt og alsidigt i samspil med andre"* (Børne- og Undervisningsministeriet, 2019a, s. 7).

Ifølge Tina Høegh er lytning en integreret del af mundtligheden (Høegh, 2018), og at have en god lytteforståelse er en forudsætning for at kunne deltage aktivt i mundtlighedssituationer. Den svenske lytteforsker Kent Adelman mener, at lytning ikke er en naturlig del i skolens og danskfagets mundtlighed; lytning er didaktisk ikke-eksisterende (Adelman, 2012) og *“en blind plet som undervisningsemne og læringsstrategi for eleverne, såvel som en blind plet for lærerne i egen forberedelse, undervisning og evaluering”* (Høegh, 2018).

Vi mener, at det er interessant at undersøge, hvordan man kan stilladsere og udvikle elevernes lyttekompetence gennem eksplicit undervisning i mundtlighed som refleksionsredskab og læringspotentiale. Vi vil med dette projekt undersøge, om digitale teknologier kan ses som relevante at inddrage i elevernes udvikling af mundtlige kompetencer i danskfaget.

Vi ønsker at udvikle principper for vores didaktiske design og produkt, der har et fokus på digitale, multimodale produktioners muligheder, men samtidigt har et skarpt blik på de faglige mål, som knytter sig til danskfagets mål inden for mundtlighed.

På baggrund af ovenstående har vi udarbejdet følgende problemformulering:

1.1 Problemformulering:

Hvordan kan man udvikle et didaktisk design for at arbejde med mundtlighed i danskfaget gennem digital lydproduktion og en dialogisk tilgang, hvor eleverne oplever selvbestemmelse og arbejder med refleksion og feedback?

1.2 Læsevejledning

Masterprojektet er bygget op af følgende afsnit:

Afsnit 1: Indledningen, hvor problemformuleringen præsenteres

Afsnit 2: Litteraturreview af forskningen og litteratur på området

Afsnit 3: Præsentation af videnskabsteoretisk grundlag og forskningsmetode

Afsnit 4: Teoretisk grundlag og begrebsafklaring

Afsnit 5: Udvikling af didaktisk design, designprincipper og produkt

Afsnit 6: Præsentation af projektets empiriske grundlag

Afsnit 7: Analyse af indsamlet empiri

Afsnit 8: Diskussion

Afsnit 9: Konklusion

Afsnit 10: Perspektivering

Afsnit 11: Litteratur

2. Litteraturreview

Som vi har beskrevet i vores indledning, tager vores projekt afsæt i mundtlighed og den dialogiske undervisning. I vores arbejde med at skabe overblik over den eksisterende litteratur og tidligere tilvejebragte undersøgelser om emnet mundtlighed og dialogisk undervisning, vil vi gennem litteratursøgning danne os et overblik over relevante områder. Denne gennemgang har til formål at vise udvalgt litteratur og forskning, som er tilgængelig indenfor vores valgte emne. Ligeledes vil vores gennemgang også indeholde et blik på den forskning, der allerede er tilgængelig inden for vores valgte felt, for derigennem at understøtte vores egne forskning.

Den valgte litteratur er dels valgt ud fra egne erfaringer samt litteraturhenvvisninger fra vejleder og forskere på området. Ligeledes har vi lavet en række søgninger på AUBs database (Primo), der har taget afsæt i relevante søgeord (Randolph, 2009).

Vi vil i de næste to underafsnit præsentere udvalgte dele af den tilgængelige forskning, der har relevans for mundtlighed og dialogisk undervisning.

2.1 Mundtlighed

Mundtlighed har fra start været et omdrejningspunkt for vores projekt, hvor særligt Tina Høegs bog "Mundtlighed og fagdidaktik" (Høegh, 2018) og Penne og Hertzbergs "Mundtlige tekster" (Penne & Hertzberg, 2019) har fungeret som inspirationskilde og introduktion til begrebet mundtlighed. Begrebet mundtlighed dækker, ifølge Haugsted, over to overordnede retninger: Mundtlighed i undervisning og undervisning i mundtlighed (Høegh, 2018, s. 15). Rammesætningen. De to tilgange til mundtlighed repræsenterer dermed et forskelligt blik på, hvordan arbejdet med mundtligheden udføres. Vi vil i dette afsnit præsentere udvalgte dele af den forskning, som er med til forme mundtlighedsbegrebet.

Vores kædesøgning, har taget afsæt i den tilgængelige litteratur og de forskningsprojekter, der har arbejdet med mundtlighed. Vores søgning viser, at begrebet mundtlighed er et særligt nordisk begreb, hvor betydningen af begrebet flytter sig ved oversættelse til engelsk. Derfor har oversættelsen også afstedkommet en justering af de udvalgte søgeord for derigennem at omfavne de kontekstuelle og kulturelle forskelligheder. Kent Adelman, professor ved Malmø universitet, eksemplificere blandt andet denne forskellighed i teksten "the art of listening". Her beskriver Adelman, hvordan begrebet lytning kan forstås ud fra forskellige perspektiver og kulturelle kontekster (Adelman, 2012, s. 529). Her beskriver Adelman nogle af de forskellige opfattelser der former aktiviteten lytning og den amerikanske og skandinaviske tradition (Adelman, 2012, s. 529). Derfor har vi valgt at indlemme de engelske begreber oracy og listening i vores databasesøgning. Vores

søgekriterier for dette tema har derfor været: *Mundtlighed, Mundtligheds didaktik, mundtlig undervisning, mundtlige tekster, lytning, Oracy og Oracy and listening.*

I artiklen "Opplæring i muntlige ferdigheter" undersøger Sigrun Svenkerud, Kirsti Klette & Frødis Hertzberg den mundtlige træning i seks norske klasser (Svenkerud et al., 2012). Undersøgelsen baserer sig på datamateriale fra en Pisa undersøgelse samt videoobservationer fra de seks niendeklasser. Formålet var at belyse, hvordan arbejdet med mundtlighed foregår i den norske skole, samt belyse hvilke metoder der bruges og hvilke genrer, eleverne undervises i. Deres forskning viser, at der er et overvejende fokus på præsentationer blandt elevernes mundtlige færdigheder, hvor andre mundtlige færdigheder såsom diskussioner næsten ikke er stede. Dermed for eleverne, ifølge forskergruppen, ikke den tilstrækkelig støtte til mundtlige færdigheder fra underviserne. Vi har fundet artiklen relevant i vores arbejde, da der ud fra en bred betragtning er mange ligheder mellem den norske og danske grundskole. Artiklen og den dertilhørende forskning har derfor ageret som stor inspirationskilde i skabelsen af vores didaktiske design.

Penne har i sin afhandling "Profesjonsfaget norsk i en endringstid" (Penne, 2006), set på de forskelle, som opleves på tværs af litteraturundervisningen i den norske grundskole. Hendes afhandling tager afsæt i litteraturundervisningen, men forholder sig også til stilladseringen af elevernes mundtlige færdigheder. Med afsæt i tre konkrete klasser, fra den norske grundskole, belyser hun hvordan elevsammensætningen i kombination med elevernes baggrund, har betydning for elevernes autonomi og motivation. Penne konkluderer, at de udvalgte klasser på ingen måde bør undervises på samme måde, og i samme moment italesætter hun, hvordan lærerens didaktiske valg skal tilpasses modtagerne og ikke blot efterleve læreplaneres vurdering af rigtig og forkert (Penne, 2006, s. 374). Afhandlingen belyser også signifikante forskelle hos klassernes måde at arbejde med måde mundtlige færdigheder. Stilladsering af elevernes mundtlige færdigheder opleves, ifølge Penne, som enten helt fraværende eller som en kontrollerende instans, der påvirker elever både kropsligt og sprogligt. Pennes arbejde er interessant for vores projekt, da hun belyser de forskelle, som hersker på tværs af klasser. Den sociale kontekst er et afgørende parameter for, hvordan et undervisningsdesign bør stilladsere eleverne, så de føler autonomi og føler sig motiveret. På samme måde er Pennes afhandling også med til at belyse de udfordringer, som skolerne oplever, når de skal stilladsere elevernes mundtlige færdigheder.

Bogen Mundtlige tekster i klasserummet (Penne & Hertzberg, 2019), tager afsæt i forskningsprojektet: "klasserommets praksisformer". Pernille Hargbøl Madsen, lektor på læreruddannelsen, forklarer i bogens danske indledning, hvordan der opstilles mange ligheder mellem det norske og danske skolesystem. Bogens første del er en gennemgang af fund fra forskningsprojektet klasserommets praksisformer afstedkom (Penne & Hertzberg, 2019, s. 10). Særligt to konklusioner fra den bagvedliggende forskning peger, ifølge Pernille

Hargbøl Madsen, på problemstillinger, der kan overføres til dansk kontekst. Den første peger på, hvordan mundtlighed ikke bliver sat nok i fokus, mens den anden konklusion rammesætter, hvordan lærerens respons opfattes som støttende, men ukritisk (Penne & Hertzberg, 2019, s. 10).

Tina Høeg, Lektor på Institut for Kulturvidenskaber, er en af de danske forskere, der har fokuseret på mundtlighed og dialogprocesser. Hendes Ph.d.-afhandling "Poetisk pædagogik" (Høegh, 2018), tager afsæt i et litteraturpædagogikken, hvis fokus er orienteret mod fremførelser af tekst og dialog samt tolkning af teksten. En af afhandlingens konklusioner er blandt andet, at den sproglige mening opstår i kontekst, hvor ord ikke er bundet op på en eksakt betydning. Ordet bør altid betragtes ud fra kontekstuelle sammenstillinger, hvor dets betydning fremstår unik. Ligeledes opfatter Høeg sproget som dialogisk forankret, hvilket betyder sproget hele tiden er afstemt med de omgivelser, de pålægges (Høegh, 2018). Dermed peger afhandlingens resultater på, at evnen til at kunne opfatte mening med sprog og kommunikation kræver stor grad af sproglig materialitet og erfaring i relationer. Høeg er meget fokuseret på brugen af transskription som en refleksiv tilgang til sprogforståelse. På trods af vores overvejende mundtlige fokus mener vi stadig, at Tina Høegs sprog arbejde er relevant at inddrage i arbejdet med vores didaktiske design.

I artiklen "Mundtlig fortolkning - kreativ praksis i litteratur- og sprogundervisning" (Høegh, 2012), beskriver Tina Høegs det teoretiske afsæt samt belyser eksperimentets resultater, hvor man gennem brug af video og lydoptagelse af elevernes mundtlige fremførelser. Lydens flygtighed i kombination med en dalende fokus på rytmisk sprog- og tekstbeskrivelse resulterer, ifølge Tina Høeg, i en henlæggelse af dette domæne. Med reference til Walter J. Ongs (professor i engelsk litteratur, kulturhistoriker og filosof) bog *Literacy and Orality: "The Technologizing of the Word"* beskriver Tina Høeg, hvordan lyden sjældent bruges som studieobjekt, hvor det skriftlige er blevet den dominerende kultur. Tina Høeg konkluderer, at brug af video og lydoptagelse kan igangsætte nye kompetencer hos de deltagende, hvor der både arbejdes gennem visuelle, auditive og relationelle orienteringer. Dermed sidestiller hun den erfaringsbaserede undervisning med det intellektuelle drevet fokus (Høegh, 2012, s. 16). Med bogen *Mundtlighed og fagdidaktik* forsøger Tina Høeg at definere en egentlig mundtligheds didaktik. Bogen læner sig op ad hendes tidligere forskning og litteratur, hvorved hun placerer mundtlighed som et begreb, der både indeholder elementer af tale, skrivning, læsning, lytning, retorik og ikke mindst refleksion (Høegh, 2018). Bogen er inddelt i tre overordnede temaer, hvoraf den første del er med til at beskrive tale og lytningsaspektet. Gennem bogens resterende dele forsøger Tina Høeg at komme med forslag til en mundtlighedsdidaktik, der kan danne grundlaget for pædagogisk praksis.

I Tina Høegs artikel "Lytning - mere end den halve dialog" beskriver hun hvordan hun betragter lytning, som et væsentligt element for dialogen. Dette begrundes hun gennem følgende: "Vi kan have masser af tale i undervisningen, men hvis vi vil have dialog, er vi nødt til at lytte" (Dysthe et al., 2020, s. 305). Tina Høeg læner sig i artiklen op ad den svenske lytteforsker Kent Adelman. Adelman belyser og udforsker i artiklen "The Art of Listening in an Educational Perspective: Listening reception in the mother tongue" (Adelman, 2012), hvordan man, inden for den skandinaviske undervisningsmodel, kan håndtere den internationale lydforsknings udfordringer i en skandinavisk kontekst. Adelmans resultater viser, at det han betegner som kunsten at lytte, i dag er stærkt præget af den amerikanske lytte forskning, men tilbyder også en teoretisk ramme for lytning, der har oprindelse efter den russiske litteraturteoretiker og sprogfilosof Mikhail M. Bakhtin (1895-1975). Adelman konkluderer, at det, med en pædagogisk tilgang og det rette teoretiske afsæt, er muligt at arbejde ekspanderende og inkluderende med lyd i forskning og uddannelse (Adelman, 2012). Adelmans forskning er interessant, da den bidrager og understøtter teorien omkring lytning og modtagelse af lyd som en integreret del af den elevernes mundtlighed.

Med artiklen "udvikling af mundtlig kommunikativ kompetence gennem it - eller "Chatten og musen"" (Mads Th. Haugsted, 2008), redegør og sammenholder Mads Th. Haugsted resultaterne fra to ITMF-udviklingsprojekter (ITMF: It, medier og folkeskolen), der begge havde til formål at belyse, hvordan brugen af PC'er som medium for udvikling af elevernes mundtlige kompetencer. Mads Th. Haugsted konkluderer, at brugen af it reelt kan være understøttende for mundtlighedsundervisningen, idet det flygtige bliver fastholdt, og man derigennem muliggør en yderligere bearbejdning af de mundtlige færdigheder (Mads Th. Haugsted, 2008, s. 7). Blandt de to forskningsprojekter, som artiklen baserer sig på, finder vi særligt projektet "ITMF-projekt 479 (Mus og muser) - It og mundtlighed" interessant (Haugsted & Jensen, 2004). Projektets formål har været at finde kvalificerede svar om, hvilke didaktiske valg og værktøjer der kræves for at inddrage it i mundtlighedsundervisningen, hvoraf lagring af lyd spiller en væsentlig rolle.

2.2 Den Dialogiske undervisning

Christensen og Hansen påpeger i deres review af forskningen på området, at det dialogiske begreb dækker over mange forståelse og derfor dækker over forskellige perspektiver (Christensen & Hansen, 2020, s. 5). Den brede forståelse af dialogiske undervisning, bygger ifølge Christensen og Hansen på denne opfattelse: "Vi underviser dialogisk, fordi vi taler og lytter til eleverne" (Christensen & Hansen, 2020, s. 5). Den brede fortolkning af dialogisk undervisning virker imidlertid unuanceret, da den ikke forholder sig til undervisningens mange facetter. Hvordan lærer eleverne, hvilke undervisningsformer kan indlemmes i undervisningen er blot nogle af de spørgsmål, som den brede tolkning dialogisk

undervisning efterlader. Vores litteratursøgning, har derfor fokuseret på at belyse nogle af de mange facetter, der indgår i den dialogiske undervisning. Derfor har vores søgekriterier været følgende: *Dialogisk undervisning, dialogisk pædagogik, dialogic teaching, dialogic pedagogy og dialogic inquiry*.

Den dialogiske undervisning har gennem de sidste årtier været omgærdet af stor interesse og forskning, både nationalt og internationalt. Meget af forskningen har i særlig grad rettet opmærksomheden mod dialogens betydning for den kognitive udvikling, hvilket også afspejles i antologien: "Handbook of Research of dialogic education" (Mercer et al., 2020).

På trods at den danske undervisnings selvforståelse ofte knytter sig til den dialogiske undervisning, viser undersøgelser, at det dialogiske til tider har trange kår. I undersøgelsen "Undervisningspraksis i udskolingen" udfolder, hvordan undervisningen er præget af en monologisk tilgang, hvor det er læreren, der dominerer undervisningen (Danmarks Evalueringsinstitut, 2020, s. 22).

Fra et nordisk perspektiv betragtes Olga Dysthe af mange som den dialogiske undervisningsmoder. Hendes forståelse om læringsprocesser bygger, foruden Bakhtins teori, også på en inspiration fra en række amerikanske studier foretaget af Martin Nystrand, Professor Emeritus, og hans kollegaer. Dysthe udgav i 1997 bogen *Det flerstemmige klasserum*, der udkom i forlængelse af hendes forskningsprojekt og heraf udledte afhandling (Dysthe, 1997). Forskningsprojektet konklusioner peger på, at elevernes skrivepotentiale begunstiges, når læreren formår at planlægge og understøtte interaktioner, hvor skriftlige tekster rammesættes i det dialogiske klasserum (Dysthe, 1997). Dysthes dialog begreb dækker ikke kun det interpersonelle, men indeholder også interaktioner mellem skrivning og samtale. Dysthe betoner dog selv, at det dialogiske mere handler om indstilling end om at se det som en decideret metode. Den dialogiske undervisning knytter sig derfor til den specifikke kontekst, hvilket medfører, at læreren ikke blot kan kopiere undervisning fra klasse til klasse. Alligevel rammesætter hun en række principper, der kan frembringe et højt læringspotentiale, principper finder Dysthe gennem Nystrands arbejde og er følgende: *spørgsmål, optag og værdsætning* (Nystrand & Gamoran, 1991). Dysthe beskriver i antologien "dialogisk pædagogik, kreativitet og læring, vigtigheden i at eleverne møder åbne og autentiske undervisningsformer, der åbner op for, at eleverne kan møde verden anderledes:

"I princippet kan alle metoder, for eksempel lærerforelæsninger eller brugen af film, fungere dialogisk eller monologisk. For lærere er det nyttigt at bruge Bakhtins skelnen mellem, hvor der er åbent for spørgsmål, tvivl og modforestillinger, og hvor der er lukket. Det handler om, hvilke slags syn på viden, værdier og hvilke pædagogiske grundsyn undervisningen bygger på" (Dysthe et al., 2020, s. 151).

I tråd med Dysthe, peger Robin Alexander ligeledes på, at den dialogiske undervisning ikke opstår af sig selv. Ud fra Alexanders betragtning bør lærerens og elevens tale tillægges lige stor betydning. Selvom hensigten er at styrke elevernes tale, vil læreren stadig skulle initiere og facilitere og accelerere processen gennem deres tale (Dysthe et al., 2020, s. 66). Ligesom Dysthe, mener Alexander også, at dialogisk undervisning bør tilgås ud fra en generisk tilgang, da man ikke blot kan kopiere fra en kontekst til en anden. Alexanders beskrivelse og opfattelser af dialogisk undervisning bygger på mere end tredive års forskningsarbejde, der opsummeres i bogen "Dialogic Teaching companion" (R. J. Alexander, 2020). Bogen bygger derfor på en lang række af publiceret forskning, afprøvning med mere end 5000 studerende samt en uafhængig evaluering, Education Endowment Foundation, af Alexanders dialogiske undervisning. Med afsæt i han forskning konkluderer han, at den dialogiske undervisning understøtter de studerendes interesse, den stimulerer deres tænkning, den fremmer deres forståelse, og den er med til at udbygge deres forståelse. Alexanders forskning tilbyder en ramme for den dialogiske undervisning, hvor klasseværelsets samtaler sættes i forhold til elevernes læsefærdigheder og argumentationskompetence. Med afsæt i sin forskning definerer Alexander 5 grundlæggende principper for dialogisk undervisning: Undervisningen er fælles, undervisningen er gensidig, undervisningen er støttende, undervisningen er kumulativ og undervisningen bør være målrettet (R. Alexander, 2017).

Walter J. Ong, beskriver i værket *Muntlig och skriftlig kultur*, hvordan mundtlig og skriftlig kulturer muliggør forskellige typer af bevidsthed og derigennem tilbyder forskellige former for kognition (Ong, 1991). Med afsæt i Ongs tanker er det interessant at se på de kommunikationsmuligheder, som internettet tilbyder. I *Dialogic: education for the internet age*, beskriver Wegerif, hvordan den skriftens dominerende rolle har påvirket vores opfattelse af viden (Wegerif, 2013). Den skriftlige kultur og dets videns paradigme kalder Wegerif for Mode 1 viden. Med begrebet Mode 2, knyttes vidensproduktion til det at indgå i kollaborative netværk, hvori det sociale og det dialogiske spiller en afgørende rolle i vidensproduktion. De kommunikationsformer, som internettet tilbyder os, gør ifølge Wegerif, at kommunikation grundlæggende er dialogisk. Wegerif beskriver det således:

"One distinctive new affordance of the Internet, in contrast to print and most other mass-media, is that it is intrinsically participatory. Like print, the Internet can be used in many ways but unlike print, it affords dialogic. Dialogic, as opposed to monologic, assumes that there is always more than one voice. More than this, dialogic assumes that meaning is never singular but always emerges in the play of different voices in dialogue together" (Wegerif, 2013, s. 3).

Neil Mercer, Sara Hennessey og Paul Warwick forholder sig også til den digitale påvirkning af dialogisk undervisning gennem artiklen "Dialogue, thinking together and digital technology

in the classroom: Some educational implications of a continuing line of inquiry” (Mercer et al., 2019). Artiklen indgår som en del af projektet “Thinking Together” (*Thinking Together, University of Cambridge, 2021*), hvis grundlæggende principper baserer sig på Vygotskys tanker om, at børn lærer at tænke individuelt ved at lære at ræsonnere med andre (Mercer et al., 2019, s. 188). Forskningen, som artiklen refererer til, beskriver, hvordan den digitale teknologi både kan støtte klassedialogen samt understøtte elevernes mulighed nye abstrakte tankesæt. Konklusionerne af den forskning placerer sig i rækken af andre undersøgelser, i Thinking Together projektet, derfor er det relevant at se på dette projekt, og det vil dermed kunne inddrages som inspiration til vores arbejde med at skabe et didaktisk design, hvor digital lagring af lyd danner rammen for undervisningspraksis.

Kate Cain and Jane Oakhill har med bogen “Children's Comprehension Problems in Oral and Written Language : A Cognitive Perspective” (Cain & Oakhill, 2008), samlet en række af forskningsartikler, der alle har til formål at udfolde de vanskeligheder, som kan opstå med det skriftlige og talte sprog. Bogen er delt ind i fire dele, der alle behandler forskellige blik på det talte og skriftlige. De første kapitler diskuterer hele grundlaget for sprogforståelse og er dermed med til at afgrænse, hvilke kognitive færdigheder og processer, det kræver at opnå forståelse. Den resterende del af bogen belyser nogle af de forståelsesvanskeligheder, som opstår i forbindelse med forskellige vanskeligheder herunder: indlæringsvanskeligheder, autisme, opmærksomhedsunderskud. Slutteligt opsummerer bogens forfattere ved at udpege nogle overordnede temaer, der sigter mod fremtidig undersøgelse.

3. Præsentation af videnskabsteoretisk grundlag og forskningsmetode

3.1 Videnskabsteoretisk grundlag

I dette masterprojekt vil vi anlægge en pragmatisk tilgang til vores undersøgelsesmetode. Det gør vi, fordi vi er optaget af, hvordan elevers arbejde med mundtlighed udspiller sig i praksis, og hvilke erfaringer som de opnår herigennem.

Vi gik ind til dette projekt med en grundlæggende tese om, at den herskende undervisning i folkeskolen havde tekstbaseret slagside. Ifølge William James, der sammen med John Dewey (1859-1952), Charles Sanders Peirce (1839- 1914) og George Herbert Mead (1863-1931), betragtes som faderen til pragmatismen, kan den pragmatistiske metode formuleres sådanne: “*at prøve at fortolke enhver idé ved at efterspore dens respektive praktiske konsekvenser*” (Brinkmann, 2006, s. 36). For John Dewey, filosof og

samfundsdebattør, er den menneskelige erkendelse grundlæggende social, hvor erkendelsen opstår gennem handling i fællesskaber.

Dewey betragtes som skaberen af begrebet "Learning by doing", som meget forsimplet kan forstås som, at man lærer ved at gøre, og at man lærer det, man gør, når man gør det (Brinkmann, 2006, s. 197). Aktivitet er en forudsætning for læring, men for Dewey var det en fejlløst, at aktiviteten i sig selv førte til ny læring. *"I don't believe people learn merely by doing. The important things are the ideas that a man put into his doing. Unintelligent doing will result in his learning the wrong thing"* (Dewey, 2005, s. 14).

Ved at eksperimentere, undersøge og afprøve vores design i den fysiske verden, lægger pragmatismen op til, at vi derigennem skaber vores erfaring, viden og læring. Det er baggrunden for, at vi vælger, at vores videnskabsteoretiske udgangspunkt i Deweys pragmatisme, fordi den netop "forbinder vores væren i verden med vores viden om verden på en ikke-dualistisk måde" (Elkjær, 2019, s. 70).

3.2 Metodologisk tilgang

I vores arbejde med at designe et undervisningsforløb, der kan styrke elevernes mundtlige kompetencer, har vi valgt at benytte os af Design-Based Research (DBR) som metode. Design-Based Research er en forskningsmetodologi, der bygger på, at ny viden skabes gennem processer, der beror sig på udvikling, afprøvning og forbedring (O. Christensen et al., 2012, s. 3). *"Design-based researchers are not simply observing interactions but are actually "causing" the very same interactions they are making claims about"* (Barab & Squire, 2004, s. 5).

Amiel og Reeves, beskriver hvordan de ser Design-Based Research adskille sig fra det, de selv betegner som traditionel forskning. Den traditionelle forskningstradition efterlader ofte praktikerne som statister, der blot kan høste eventuelle fordele ved endt forskning. I Design-Based Research søger man kombinationen af forskere og praktikere, hvor praktikerne anses som særlig værdifuld, når der skal identificeres udviklingspunkter og fastsættes forskningsspørgsmål (Amiel & Reeves, 2008, s. 35).

Design-Based Research praktiseres som en iterativ proces, hvor det eksisterende undersøges med henblik på forbedring og forfining for derigennem at udlede nye designprincipper, der kan anspore til ny praksis. Kvaliteten af de udledte designprincipper skal dog ses i lyset af det antal cykliske iterationer, som de er udledt af (Amiel & Reeves, 2008, s. 35).

Design-Based Research har rødder tilbage til tre overordnede forskningsområder: Experimental educational psychology, design research samt participatory design (Luckin,

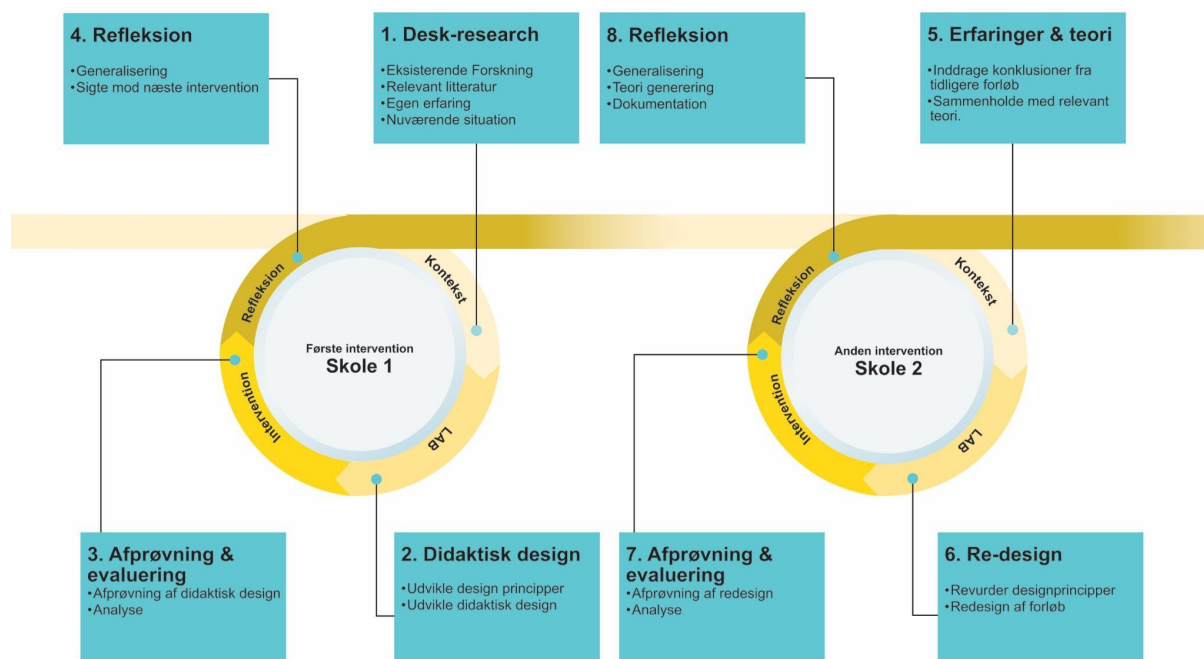
2013, s. 46). Anne Brown, professor, og Allan Collins betragtes af mange som nogle af de største initiativtagere til Design-Based Research. Ann Brown (1992) og Allan Collins (1992) betegnes begge som to af de største initiativtagere til etableringen af Design-Based Research. Ann Browns arbejde var meget fokuseret på det, hun betegnede som design experiments, hvor hun med baggrund i den eksperimentelle psykologi foretog forsøg og eksperimenter i klasseværelserne. Allan Collins bidrag til Design-Based Research skal findes i den systematiske undersøgende tilgang til design, hvis formål er at indfange pædagogiske innovationer (design research) (Luckin, 2013, s. 45). Som beskrevet ovenfor er det tredje fundament i Design-Based Research, Participatory design. Ligesom Amiel og Reeves beskriver Christensen et. al. i artiklen Design-Based-Research, hvordan deltagelse blandt de involverede parter er et nøglepunkt for en Design-Based Research proces (O. Christensen et al., 2012, s. 5). Dermed rammesættes Design Based Research som en metode, der sigter mod innovative designløsninger, hvor systematisk arbejde relaterer sig til deltagernes holdninger og meninger.

Til at rammesætte de iterative cyklusser har vi valgt at benytte os af ELYK-modellen. ELYK-modellen har klare referencer til Thomas Reeves fasemodel for Design-Based Research. Begge arbejder med en faseinddeling af Design-Based Research processen. Elyk modellen er bygget op omkring et cirkulært loop, hvor man derigennem gennemgår modellens fire faser. Derved kan ELYK modellen forstås som en hjælpende struktur af de opgaver, som opstår i forbindelse med en designproces (O. Christensen et al., 2012, s. 10). ELYK-modellen består af fire faser, der hver især har deres egne delmål, der er med til at sikre progression. De fire faser er følgende (O. Christensen et al., 2012, s. 11–15):

1. Kontekst - Analyse og problemidentifikation
2. LAB - Udvikling af designprincipper
3. Intervention - Fortolkning af indsamlet empiri med baggrund i udledte principper
4. Refleksion - Refleksion og videreudvikling af designprincipper.

3.4 Beskrivelse af projektet

Som vi har beskrevet tidligere, har antallet af iterationer en positiv påvirkning på kvaliteten af de udledte designprincipper. For at skabe større kvalitet i de designprincipper i vores forskning har vi valgt at udføre to iterative cyklusser. For at strukturere vores arbejde i de to cykliske iterationer, har vi benyttet os af strukturen fra ELYK-modellen (se Figur 1). Dermed indgik de afledte konklusioner og tilrettede designprincipper, fra vores første intervention, som en integreret del af tilretningen af det didaktiske design, vi bruger ved anden intervention.



Figur 1 - Vores undersøgelses design, inspireret af ELYK modellens faser

3.4.1 Første intervention

For at strukturere vores arbejde har vi brugt ELYK modellens fire faser som struktur for vores arbejde.

Kontekstfasen tager afsæt i den nuværende situation. Vores indgang til emnet mundtlighed i folkeskolen, startede som en tese, hvori vi havde en opfattelse af, at undervisning i elevernes mundtlig ofte blev tilsidesat til fordel for de mere tekstbaserede færdigheder. Med afsæt i tesen begyndte vi at finde relevant litteratur, der samtidig kunne lede os på sporet af relevant forskning og undersøgelser indenfor feltet mundtlighed.

Kombinationen af forskning, undersøgelse og relevant litteratur har sammen med vores egen erfaring som underviser dannet grundlaget for projektets problemstilling, et projekt der som overordnet mål har at designe et motiverende didaktisk design, hvor eleverne får udfordret og udviklet deres mundtlighed.

Med afsæt i vores forudgående desk-research har vi udledt en række designprincipper, der har dannet en overordnet ramme for vores didaktiske design. Til at stilladsere vores didaktiske design, har vi valgt at benytte os af Levinsen og Sørensens LEDD-Model (Levinsen & Sørensen, 2020, s. 56). Vores første intervention har vi valgt at afprøve på en sjette klasse på Skole 1. Grundet Corona-nedlukning foregik undervisningen online. Vi brugte undervisningsplatformen Showbie og Zoom til at facilitere vores undervisning.

Vores empiriindsamling består af et sæt primære data samt to andre sekundære datakilder. Vores primære datakilde kommer fra vores kvalitative interview med udvalgte elever samt klassens daglige dansklærere. Vores sekundære data består af optagelser af online undervisning gennem zoom, samt elevbesvarelser af et spørgeskema, som elever har skulle svare på efter endt forløb. Observationerne og spørgeskemaerne vil i vores forskning blive betragtet som sekundære data og vil blive inddraget i de passager, hvor den kan understøtte vores primære datakilde.

Generaliserbarhed er vigtig i en Design-Based research proces, dermed er de udledte reflektioner ofte funderet i en formativ tilgang, der har et bredere sigte. Men for at opnå mere generelle perspektiver, bør reflektionerne også tillægges et summativt blik, hvor den tidligere forskning og litteratur inddrages (O. Christensen et al., 2012, s. 14). Kombinationen af vores egen kvalitative undersøgelse og den allerede eksisterende forskningsdata og litteratur, vil dermed danne rammen for vores reflektioner og nye designprincipper.

Da vi allerede fra start af vidste, at vi skulle afvikle to interventioner, har vores første reflektionsfase foruden det mere generelle, også været rettet mod vores næste intervention for derigennem at hæve kvaliteten af vores udledte designprincipper.

3.4.2 Anden intervention

Med afsæt i de reviderede designprincipper har vi ved anden intervention lavet tilretninger i vores didaktiske design. Ligesom ved vores første intervention har vi afprøvet vores forløb på en 6. klasse på Skole 2. Empirien er ligesom ved første intervention indsamlet gennem kvalitative interviews, optagelser af undervisningen samt spørgeskemaundersøgelse.

De to interventioner har tilsammen dannet grundlag for en analyse, der samlet set vil sigte mod nogle mere generelle designprincipper, der ikke blot forholder sig til vores eget didaktiske design.

3.5 Semistrukturerede interviews (primær datakilde)

Som beskrevet tidligere tager vores undersøgelse afsæt i to forskellige skoleklasser på mellemtrinnet. Til vores empiriindsamling har vi valgt at benytte os af en række kvalitative interviews med udvalgte elever samt klassernes dansklærere. Vi har valgt den semistrukturerede interviewmetode, da det giver en form for struktur til interviewet, men samtidig også tillader os at følge de narrativer, som måtte opstå i dialogen med respondenterne. Med baggrund i de teoretiske begrundelser der ligger til grund for vores didaktiske design, har vi gennem tematiserede spørgsmål udarbejdet vores interviewguider, der skulle danne grundlag for vores interview med eleverne og lærerne.

Vi er bekendt med, at det semistrukturerede interview ikke kan betragtes som neutrale empiriske kilder. Interviewet vil altid blive påvirket af de forforståelser, som bringes med ind i samtalen. Dette kommer blandt andet til syne i vores transskriptioner, hvor vi ved gennemgang har konstateret, at nogle spørgsmål kan opfattes som ledende. Men den manglende neutralitet opstår også i de til- og fravalg, der opstår på baggrund af forskerens forforståelse (Brinkmann & Tanggaard, 2015, s. 37). Ifølge Tanggaard og Brinkmann er det reelt ikke muligt at tilgå en undersøgelse neutralt. I bogen *Kvalitative metoder* beskriver Tanggaard og Brinkmann det således: *“Det, som fortælles, vil altid være konstrueret i den samtale interaktion, som interviewet udgør”* (Brinkmann & Tanggaard, 2015, s. 31). Med denne sætning rammesættes det, at det at indgå i et interview altid er formet af den kontekst, det opleves i, hvilket medfører, at interviewet i stor grad altid handler om at komme så tæt på respondentens oplevelse som muligt, hvilket kan afstedkomme et mere generaliserbart kohærent teoretisk tredjepersons perspektiv (Brinkmann & Tanggaard, 2015, s. 31).

3.6 Roller, Bias og etik

Med brugen af Design-Based Research som metode indtager vi som forskere automatisk flere roller. Dels agerer vi som didaktiske designere, og dels agerer vi som forskere. Barab & Squire beskriver denne problematik således: *“Design-based researchers are not simply observing interactions but are actually “causing” the very same interactions they are making claims about”* (Barab & Squire, 2004, s. 9). Dermed rejser de samtidig også et validitetsspørgsmål: *“If a researcher is intimately involved in the conceptualization, design, development, implementation, and researching of a pedagogical approach, then ensuring that researchers can make credible and trustworthy assertions is a challenge”* (Barab & Squire, 2004, s. 10).

I vores forskningsdesign, der er baseret på Design-Based Research, indtager vi både rollen som didaktisk designer, underviser samt forsker. Ifølge Tanggaard og Brinkmann opnås kvaliteten i den kvalitative forskning gennem transparens (Brinkmann & Tanggaard, 2015, s. 491). For at undgå eventuelle bias vil vi i det følgende præcisere og beskrive de roller, vi indtager i forbindelse med undersøgelsens faser.

Vi har i vores indledende arbejde ageret som forskere indenfor feltet mundtlighed. Her har vi foretaget en desk-research og undersøgt den tilgængelige og relevante forskning samt litteratur inden for vores emne. Med et analytisk blik på den eksisterende forskning og litteratur har vi udledt en række designprincipper, der danner rammen for vores didaktiske design.

I samarbejde med klassernes normale dansklærer, aftalte vi, at vi skulle stå for planlægning og den praktiske del af undervisningen. Valget om, at vi skulle forestå undervisningen, bundet overvejende i, at vores undersøgelse skulle foregå i en nedlukningsperiode, hvor klassernes vante undervisere allerede var udfordret på at forestå deres normale undervisning online. Furu beskriver, at kombinationen, hvor vi både agerer lærer og forsker, kan medfører udfordringer, der normalt ikke opstår, når rollerne er fordelt på flere personer (Furu, 2014, Kapitel 2). Derfor har vi defineret en arbejdsfordeling for derigennem at sikre konsistens på tværs af vores interventioner, men ligeledes adskille underviseren fra de kvalitative interview. Lars afholdt undervisningen, hvor klassens normale lærere var bisidder. Jakob stod for interview med klassernes normale underviser, og Casper stod for interview med de udvalgte elever.

4. Teoretisk grundlag og uddybning af mundtlighed.

Vi har i vores undervisningsdesign haft et ønske om, at eleverne skulle blive klogere på den mundtlige fortælling, auditive virkemidler og produktion af lydfortællinger. For at nå dette læringsmål har vi valgt, at undervisningen skal basere sig på en vekslen mellem praktiske øvelser, små oplæg og løbende refleksion og feedback. Som teoretisk baggrund for dette undervisningsdesign er vi inspirerede af pragmatismen, som den defineres af den amerikanske filosof og pædagog John Dewey. I det konkrete arbejde med mundtlighed og feedback trækker vi på teorier udviklet af de to russiske tænkere Lev Vygotsky og Mikhail Bakhtin.

4.1 Pragmatismen forklaret med John Dewey

Den amerikanske pædagog og filosof John Dewey (1859-1952) repræsenterer pragmatismen, og hans tanker har haft og har stadigvæk stor indflydelse på pædagogik og uddannelse.

Dewey er kendt for begrebet "Learning by doing" og hans teori om, at man lærer ved at gøre, og at man lærer det, man gør, når man gør det (Brinkmann, 2006). Dette blev formuleret af Dewey på følgende måde; "*Learn to Do by Knowing and to Know by Doing*" (Dysthe, 2003, s. 130). Grundlæggende beror Deweys filosofi på, at tanke og handling foregår i en simultan proces. Vi kan ikke handle, uden at der er tænkning til stede, men vi kan heller ikke erhverve reel viden om noget, vi ikke har gjort os erfaringer med (Qvortrup & Wiberg, 2013). Vi gør os erfaringer via vores handlinger, og disse erfaringer fører ny viden med sig. Denne viden kan vi efterfølgende anvende i kommende handlinger og problemløsninger (Brinkmann, 2006, Kapitel 4).

“At 'lære af erfaring' indebærer etableringen af en bagudrettet og en fremadrettet forbindelse mellem de handlinger, vi foretager os” (Dewey et al., 1980, s. 147).

For Dewey er det ikke muligt at lave en adskillelse af handling og tænkning.

I en undervisningssammenhæng er Deweys tanker om, at læring sker gennem handlinger, et opgør med datidens fremherskende undervisningsform, hvor undervisningen primært var fagligt centreret og funderet på oplæg fra læreren og læsning af lærebøger (Brinkmann, 2006, s. 187). Dewey mener ikke, at viden kan overføres direkte fra et system til et andet. For at det skal blive til viden, skal denne viden antage nye former undervejs. I en undervisningssammenhæng betyder det, at eleverne ikke bare automatisk kan overtage ideer og tanker, der allerede er formuleret eller nedskrevet (Johannes Fibiger et al., 2019).

John Dewey mener ikke, at blot fordi eleverne gør sig egne erfaringer, fører det automatisk til ny og dybere indsigt hos eleverne. Der er, ifølge Dewey, forskel på, hvilke typer af problemstillinger og opgaver, eleverne bliver stillet overfor. Det var vigtigt for Dewey, at de opgaver og aktiviteter, eleverne bliver præsenteret for kan fungere som katalysator for nye ideer og refleksioner. Dewey beskriver de gode aktiviteter for brede, og de er kendetegnet ved, at de indbefatter mange underaktiviteter, og at de involverer sociale relationer (Brinkmann, 2006).

I en undervisningssammenhæng handler de gode og brede aktiviteter ifølge Dewey om, at eleverne oplever, at deres undersøgelser og erfaringer bliver sat ind i en meningsfuld sammenhæng – at den nye viden kan anvendes i den pågældende situation og afstedkomme refleksion. Aktivitet i sig selv er derfor ikke en garanti for, at eleverne oplever læring. Ifølge John Dewey er det kombinationen af kundskaber og handlinger, der er frugtbare for læringen (Dysthe, 2003, s. 130).

Der er altså tale om en kontinuerlig proces, hvor tænkning og handling er forbundne og genererer erfaringer. Disse erfaringer vil livet igennem blive forandret og omstruktureret i mødet med nye erfaringer og i samspillet med andre mennesker. Der er tale om en livslang læringsproces, men skolen kan, ifølge Dewey, være med til at bygge et fundament for elevernes nysgerrighed samt deres lyst og kompetencer til at lære nyt (Dysthe, 2003, s. 142).

I udviklingen af vores didaktiske design har det været vigtigt for os, at eleverne kunne eksperimentere og afprøve deres ideer omkring produktion af lydfortællinger. Samtidig har vi ønsket at skabe et rum for fælles og individuel refleksion over de erfaringer, de har gjort sig undervejs i forløbet. Vi er derfor særligt optagede af den del af Deweys tænkning, der omhandler aktivitet, kommunikation og refleksion i en undervisningskontekst. I det ovenstående har vi set på Deweys tænkning omkring aktiviteter og erfaringsdannelse. I det

følgende vil vi se på Deweys tanker omkring refleksion, kommunikation og læring i fællesskaber.

For Dewey er aktiv deltagelse i fællesskaber en afgørende faktor for læring. Med aktiv deltagelse peger Dewey både på det at gøre noget sammen med andre, men også på, at vi i kommunikationen med andre bliver klogere på vores egne erfaringer. I bogen *Demokrati og opdragelse* fra 1916, skriver Dewey, at sociale relationer baserer sig på kommunikation, og at al kommunikation er lærerigt. At være modtager af en kommunikation kan ændre eller nuancere ens holdninger. Det er dog ikke kun den, der bliver kommunikeret til, der påvirkes. Den, der er afsender af kommunikationen, vil også være påvirket. Dette gør sig især gældende, hvis det, der skal kommunikeres, har karakter af noget kompliceret. Man er som afsender nødt til at formulere sig på en måde, så den man taler med, kan forstå det. Man må sætte sig ind i den andens mulighed for forståelse og forsøge at vække modtagerens interesse (Dewey, 2012, Kapitel 1). Dewey betegner kommunikation som en måde at dele erfaringer på, så erfaringen bliver fælleseje for de involverede (Dewey, 2012, Kapitel 1). For at sikre at denne kommunikation og refleksion kan finde sted i en undervisningssammenhæng, må underviseren sørge for, at de aktiviteter eleverne møder åbner op for undren og løsningsmuligheder.

Som vi tidligere har været inde på, er der, ifølge Dewey, forskel på kvaliteten af læringsaktiviteter. Dewey skelner imellem de aktiviteter, der bygger på vaner, og de aktiviteter, der kræver, at vi stopper op og tænker os om. De handlinger, vi udfører pr. automatik og på baggrund af vores vaner, udvikler ikke læringen eller rekonstruerer vores erfaringer. Det er i de situationer, hvor en handling eller en aktivitet kræver, at vi forholder os til mulige løsninger af problemet, at ny viden og nye erfaringer kan opstå (Dysthe, 2003, s. 144).

For at eleverne kan forholde sig analytisk og reflekteret til en problemstilling, forudsætter det, at de har gjort sig erfaringer med emnet, eller at de kan trække på lignende erfaringer. Dewey taler om en spiralisk proces, hvor ny viden og læring bygger på tidligere gjorde erfaringer. Derfor må undervisningen i skolen også have en kontinuerlig struktur, hvor erfaringer fra tidligere aktiviteter fører til nye kompetencer. Disse kompetencer åbner op for løsningsmuligheder i mødet med nye aktiviteter og problemstillinger (Dewey, 2005, s. 14).

I forordet til den danske oversættelse af *Demokrati og uddannelse* fra 2006, sammenfatter forfatterne Claus Madsen og Per Munch de vigtigste elementer i Deweys læringsteori på følgende måde:

1. Aktivitet - fokus på deltagelse i praktiske læringsaktiviteter og interaktion med andre

2. Erfaring- kontinuitet og samspil i kontekster og i situationer
3. Rekonstruktion - at erfaringen rekonstrueres / ny konstrueres på baggrund af refleksion

(Dewey, 2005, s. 14).

I denne opgave anvender vi John Deweys tanker og teorier til udvikling af vores didaktiske design. Vi er især optagede af, at eleverne skal gøre sig konkrete erfaringer i forståelsen af, hvordan man laver lydfortællinger. Vi trækker også på John Dewey i forbindelse med analysen af elevernes refleksioner og forløbets ønskede progression.

4.2 Mundtlighed i skolen

Når vi i denne opgave anvender begrebet mundtlighed, gør vi det med udgangspunkt i en undervisningssammenhæng på grundskoleniveau. Det vil sige, hvordan elever i den danske grundskole arbejder med samtale, den faglig formidling og fortælling.

I danskfaget er der tre kerneområder i arbejdet med mundtlighed:

- At kunne begå sig i en samtale. Her ligger fokus på den demokratiske samtale, hvor argumentation, lytning og debat er omdrejningspunkt.
- At gøre eleverne opmærksomme på mundtlighedens kommunikative virkemidler som f.eks. kropssprog, stemmeføring o. lign. Her er der fokus på den kulturelle brug af sproget til bl.a. fortælling og oplæsning
- At styrke elevernes evne til faglig formidling. I dette kerneområde vil eleverne bl.a. arbejde med retorik og afsender-modtager-forhold.

(Børne- og Undervisningsministeriet, 2019b)

Den danske forsker Mads Haugsted, fra Danmarks pædagogiske universitet, kategoriserer fire forskellige tilgange og formål for arbejdet med mundtlighed i skolen.

- Mundtlighed som personlig vækst
- Mundtlighed som kulturel transformation
- Mundtlighed som læring
- Mundtlighed som funktionel kompetence

Mundtlighed som personlig vækst: Her er målet, at eleverne bliver fortrolige med deres eget sprogbrug og oplever, at sproget giver mulighed for at udtrykke sig, og på den måde være med til at styrke deres identitet. I denne synsvinkel skal sproget skabe rum for elevernes faglige og kreative udtryk. Denne synsvinkel på sproglighed i skolen kan tidsfæstes til sidste halvdel af 1960'erne.

Mundtlighed som kulturel transformation: Her er målet, at eleverne oplever, at de har en stemme. At de kan indgå i ligeværdige og demokratiske samtaler med andre. Målsætningen om mundtlighed som kulturel transformation var i 1970'erne et opgør med det hierarkiske forhold imellem lærere og elever, som mange mente var den fremherskende magtstruktur i skolen på det tidspunkt. Denne synsvinkel på mundtlighed i skolen er også et opgør med tressernes individuelle fokus på mundtlighed.

Mundtlighed som læring: Her er målsætningen, at eleverne via samtale og indbyrdes dialog får et større ejerskab, til det der skal læres. Grundlæggende bygger mundtlighed som læring på teorien om, at læring opstår i samspillet med andre. Mundtligheden er her tænkt som et middel til at fremme læringsprocesser og tager afsæt i psykologisk og lingvistisk forskning.

Mundtlighed som funktionel kompetence: Her er målet at styrke elevernes mundtlige kompetencer, så det giver dem bedre muligheder for at kunne kommunikere kompetent og overbevisende i forskellige situationer. Der er tale om mundtlighedens nytteværdi. I denne synsvinkel ligger fokus særligt på et erhvervsrettet forhold til mundtlighed (Haugsted, 1999, s. 44).

I denne opgave vil vi primært beskæftige os med mundtlighed som personlig vækst og mundtlighed som læring.

4.3 Dialog og identitet

For at blive klogere på mundtlighedens betydning for læring, er det nærliggende at se på de to russiske teoretikere; sprog -og kulturfilosoffen Mikhail Bakhtin og Psykologen Lev Vygotsky.

4.3.1 Bakhtin

Mikhail Bakhtin (1895 - 1975) var sprog -og litteraturforsker, og hans tanker og teorier var ikke specifikt rettet mod uddannelse og læring. Hans tænkning omkring dialog og identitet er dog relevante i en undervisningssammenhæng.

Det centrale for Bakhtins teori er dialogen. Det er i dialogen, at vi danner vores identitet. Bakhtin bruger begrebet ytring. En ytring kan, ifølge Bakhtin, være alle former for

kommunikation; verbalt, på skrift, film, radio etc. En ytring kan være helt korte udbrud eller ord, men også være lange ytringer som f.eks. en roman, en film eller en tale (Høegh, 2018, s. 68). Det afgørende for ytringen er at den altid er rettet imod nogen. En ytring har en modtager, og vi forholder os til denne modtager gennem måden vi ytrer os på. På den måde bliver modtageren af vores ytring til et spejl, som vi ser os selv igennem (Hans Lauge Hansen, 2006, s. 84). *“Det er ikke mig, der indefra kigger på verden med mine egne øjne, men mig der kigger på mig selv med verdens øjne, med fremmede øjne”* (Bakhtin, 1998, s. 33).

Ifølge Bakhtin bliver afsenderen af en ytring bevidst om sig selv gennem modtagerens reaktion på denne ytring, eller via en forventning eller formodning om modtagerens reaktion på ytringen (Hans Lauge Hansen, 2006, s. 84).

Bakhtin taler om to genrer for ytringer eller kommunikation: Når vi ytrer os i en almindelig samtale, kalder han det for primær genre. Når vi ytrer os mod en ukendt modtager, f.eks. en læser, en radiolytter eller et filmpublikum er der tale om en sekundær genre (Høegh, 2018, s. 68). Det gælder dog for begge genrer, at den der ytrer sig, altid ytrer sig imod en modtager. For Bakhtin er det at være menneske, og at forstå sig selv som individ, identisk med at være i dialog (Dysthe et al., 2020, s. 23). Vi ser her ligheder med John Deweys tanker om, at læring opstår i sociale sammenhænge, og at vi via kommunikation og dialog kan blive klogere på vores egne og andres erfaringer. Mikhail Bakhtins dialogorienterede tænkning er også blevet brugt som et argument for en elevcentreret og problemløsningsorienteret undervisningsform, som vi også ser det hos Dewey.

Den amerikanske uddannelsesforsker Martin Nystrand anvender bl.a. Bakhtins tænkning til at sammenligne monologorganiseret undervisning med dialogorganiseret undervisning. Nystrand stod i spidsen for et stort forskningsprojekt, der undersøgte sproglig interaktion i klasserummet. Undersøgelsen blev foretaget i USA i perioden 1987 - 1989.

Undersøgelsens resultater peger på, at effekten af undervisningen var størst, hvor der anvendtes en dialogisk tilgang til undervisningen og mindst, hvor undervisningen var præget af en monologisk undervisningsform (Dysthe, 2003, s. 121).

I bogen *Dialog, samspil og læring* har forfatterne Olga Dysthe og Mari-Ann Igland gengivet en reduceret udgave af Martin Nystrands skema, der sammenligner den monologiske og den dialogiske undervisningsform (se Figur 2).

	Monologisk organiseret undervisning	Dialogisk organiseret undervisning
Paradigme	Lærerstyret samtale	Diskussion
Kommunikationsmodel	Overføring af kundskab	Omformning af forståelse
Epistemologi (læringssyn)	Objektivisme: Kundskab er noget givet	Dialogisme: Kundskab er noget, som bliver skabt gennem interaktion mellem forskellige stemmer.
Kilde til værdsat kundskab	Lærer og lærebog som autoriteter, ekskluderer den lærende	Inkluderer den lærendes tolkninger og personlige erfaringer

Figur 2 – Gengivet fra Dysthe og Igland (Dysthe, 2003, s. 122).

I ovenstående model er den dialogiske undervisningsform kendetegnet ved, at eleverne får mulighed for at sætte deres egne ord på de emner, der bliver arbejdet med i undervisningen. De får en stemme og møder andre stemmer i diskussioner og samtaler. Bakhtin anvender begrebet polyfoni – flerstemmighed. Polyfoni er, ifølge Bakhtin, mødet mellem flere stemmer og samspillet mellem disse stemmer. En ytring forudsætter en respons, da det er i responsen, at mening og forståelse bliver skabt (Dysthe et al., 2020, s. 370). Som tidligere nævnt var Bakhtin litteraturforsker, og hans teori om bl.a. polyfoni er ikke, i sit udgangspunkt, rettet mod undervisning og læring.

Den norske uddannelsesforsker Olga Dysthe bruger teorien om polyfoni som afsæt til det, hun kalder det flerstemmige klasserum. I det flerstemmige klasserum er dialogen omdrejningspunkt, og målet er kreativitet. Dysthe definerer kreativitet, som det at kunne anvende sine kompetencer og viden på nye måder. At sætte viden i spil (Dysthe et al., 2020, s. 116). For at fremme den kreative proces skal eleverne have mulighed for at udtrykke deres egne idéer og tanker. De skal møde andres perspektiver på emnet. Dialogen skaber på den måde grobund for, at eleverne kan opnå nye indsigter og nå frem til nye idéer (Dysthe et al., 2020, s. 115). I det flerstemmige klasserum er målet ikke nødvendigvis, at eleverne skal opnå enighed, men at der skal være plads til, at alle kan ytre sig samt få og give respons.

Til forskel fra antikkens retorikere, som f.eks. Platon, handler Bakhtins tænkning om dialog ikke om, at dialogen er et middel til at opnå enighed eller at kunne argumentere for sin sag. Det er i selve dialogen, at vi lærer os selv at kende. Meningsskabelsen sker, ifølge Bakhtin, i mødet mellem forskellige ytringer. Denne dialog kan føre til enighed, men resulterer lige så ofte i en tydeliggørelse af forskellige holdninger (Dysthe et al., 2020, s. 23).

Når vi bruger ordet dialog, ledes tanken automatisk hen på samtale mellem to eller flere personer. Som vi har erfaret tidligere, er Bakhtins brug af begrebet dialog også til stede, når vi ytrer os til en ukendt modtager eller en modtager, vi ikke henvender os til i realtid. Det gør sig f.eks. gældende, når en forfatter skriver sine bøger til en ukendt læserskare, når en radiovært henvender sig til lytterne, og en maler skaber sine værker. Vi har, ifølge Bakhtin, altid en modtager i den anden ende af vores ytring. Vi kan tage nærværende situation som eksempel.

Vi sidder på nuværende tidspunkt og skriver denne opgave. Opgaven skal afleveres til en vejleder og en censor. Vi, som studerende, forsøger gennem vores skrivelser at give et svar på de spørgsmål, vi forestiller os, at vejleder og censor sidder med. Samtidig er vi tre studerende, der skriver opgaven sammen. Det betyder, at vi også forholder os til, hvordan de andre i gruppen responderer på vores individuelle valg og formuleringer. Vi er altså i en konstant dialog med os selv, med de andre i gruppen og med formodningen om en respons fra vejleder og censor. Samtidig anvender vi et væld af andre stemmer. Disse stemmer indgår i dialog med hinanden, med os og i sidste ende med dig som læser.

Den jugoslavisk-fødte professor Rosalind Ivanić har i flere bøger og artikler beskæftiget sig med studerendes skriveprocesser på videregående uddannelser. Hun trækker bl.a. på Bakhtins tænkning til at undersøge forholdet mellem de studerendes ønske om en selvstændig og original akademisk identitet og påvirkningen af deres kulturelle og sociale baggrund. I en artikel om skriftlighed og identitet fra 1994 skriver hun bl.a.

“Every word a writer writes contributes to the impression she is creating of herself to a reader. Writers are positioned, a multiple identity is constructed for them, not only through what they have said but also through the discourses they have participated in to say it” (Ivanić, 1994, s. 5).

Som det fremgår af ovenstående citat, anvender Ivaneć Bakhtins teori om, at en ytring er rettet imod en modtager, og at vores ytringer er påvirket, af de stemmer vi omgiver os med. Ivaneć skriver i artiklen, at hun anvender ordet diskurs i stedet for stemme, men at hun tillægger det samme betydning som hos Bakhtin.

I forbindelse med denne opgaves analyse er Bakhtins tænkning, om at alle former for kommunikation og ytringer er dialogisk, interessant. I vores didaktiske design skal eleverne både arbejde med kommunikation som en primær genre og som en sekundær genre. Eleverne skal lave små lydfortællinger, der i princippet er rettet imod en ukendt modtager - den sekundære genre. Eleverne skal endvidere deltage i samtaler med hele klassen, og give hinanden feedback og respons i mindre grupper - den primære genre. Hvilken betydning har det for elevernes kommunikation og ytringer, at de bevidst eller ubevidst henvender sig til en modtager?

4.3.2 Vygotsky

En anden russisk teoretiker, der har beskæftiget sig med mundtlighed og dialogens betydning for læring, er Lev Vygotsky. I modsætning til Mikhail Bakhtin var Lev Vygotskys forskning og teorier rettet imod læring, opdragelse og undervisning.

Vygotsky mente, at man ikke kunne se på sproget og tanken som to uafhængige dele. Tanken og sproget skal forstås som en enhed. Han kaldte denne enhed for "ordbetydning". Ordbetydninger betegner en sammensmeltning af tanker og ord. Man kan altså ikke se på det talte ord alene. Det talte ord udspringer af en tanke, men det talte ord påvirker også tanken. Der er altså en konstant vekselvirkning mellem tanke og tale (Postholm, 2008, s. 199).

"Sproget tjener ikke som udtryk for den færdige tanke. En tanke der omsættes i sprog, omstruktureres og forandres. Tanken udtrykkes ikke i ordet, den forløber i ordet" (Vygotsky, 1971, s. 353).

Når Vygotsky skriver, at tanken ikke udtrykkes i ordet, men forløber i ordet, kan det forklares med, at når vi tænker en tanke, tænker vi i stikord og billeder. Der er nærmest tale om skitser. Når vi så skal forklare vores tanker for andre, oversætter vi disse tanker til ord og begreber, der kan forstås af dem, vi taler med. I denne proces sker der en vekselvirkning - det tænkte bliver konkret og afstedkommer nye tanker eller gør vores indre dialog til en ytring og dermed håndgribelig for os selv. Det er altså, ifølge Vygotsky, gennem sproget, at tanken realiserer sig selv.

Når vi ytrer os, er det oftest til eller sammen med nogen. Det mundtlige er bundet op på sociale sammenhænge. Skal vi følge Vygotskys teori til dørs, vil vores bevidsthed og kognitive udvikling afhænge af, at vi kan ytre os, og at vi kan indgå i sociale sammenhænge, hvor denne ytring bliver mulig. Hos Vygotsky forudsætter dette, at der i skolen skabes en kultur og en rammesætning, der muliggør, at eleverne kan sætte ord på deres tanker, og at de kan indgå i dialog med andre. For at gøre elevernes kaotiske tanker til ytringer og gøre ytringer til forståelse, kræves der kyndig vejledning og facilitering (Postholm, 2008, s. 205). Vygotsky er fadder til begrebet "den nærmeste udviklingszone". Lidt forsimplet betegner begrebet det at lede eleverne, fra det de allerede kan, til det de vil kunne med støtte og vejledning (Bråten, 2010, Kapitel 2).

Den norske pædagog og professor Erik Lars Dale (1946 - 2011) påpeger, i bogen Vygotsky og pædagogikken fra 2010, at man ikke kan forvente, at elevernes indre læringsprocesser automatisk følger undervisningens læseplan, men at et gennemtænkt og velstruktureret undervisningsforløb kan være med til at skabe zonen for den nærmeste udvikling hos eleverne. Dette forudsætter, at man, som underviser, er bevidst om, hvilket

udviklingsniveau eleverne befinder sig på og har blik for, hvilket udviklingstrin der ligger inden for elevernes nærmeste udviklingszone (Bråten, 2010, Kapitel 2).

Vygotsky tillægger altså, som Bakhtin, sproget og det mundtlige en afgørende betydning for vores bevidsthed, kognitive udvikling og forståelse af vores egen identitet. Hos Vygotsky finder vi, i modsætning til hos Bakhtin, en brug af mundtligheds-begrebet der i højere grad retter sig imod undervisning og pædagogik. Vi finder dog, at både Bakhtin og Vygotskys teorier er relevante for vores opgave. Vygotsky bidrager med en forståelse af børns sproglige og kognitive udvikling. Bakhtins bidrag handler i højere grad om samspillet mellem dialogens deltagere, dialogens kontekst og dialogens mulighed for at skabe forståelse (Dysthe, 2003, s. 87).

I denne opgave vil vi primært anvende Vygotskys teorier til at analysere elevernes oplevelser omkring feedback og samtaler i plenum. Samtidig vil vi anvende Vygotskys teori om zonen for nærmeste udvikling til at undersøge progressionen i vores didaktiske design.

4.4 Lyttekompetencer

Tina Høegh, der er lektor og ph.d. samt forfatter til bogen *Mundtlighed og fagdidaktik*, beskriver lytning som en integreret del af mundtligheden. Ifølge hende, er der en sammenhæng mellem, at være en god taler og være god til at lytte (Høegh, 2018, s. 86). Ved at være en god lytter kan man bl.a. tilrette sin egen argumentation, svare konkret på andres spørgsmål og undgå ureflekteret at fastholde og gentage egne holdninger. Lytningen handler ifølge Tina Høegh også om at kunne indgå respektfuldt i samtaler, samarbejde og demokratiske processer med andre. I et klasserum, hvor mange elever skal indgå i et ligeværdigt forhold med hinanden, og hvor eleverne skal afprøve faglige begreber, udtrykke deres forståelse af et stofområde eller diskutere et emne, er lytning en stor del af den dialog, der finder sted. I en undervisningssituation vil elevernes lytning også ofte være rettet imod en underviser. Underviseren formidler et emne eller forklarer faglige begreber og arbejdsgange. Tina Høegh betegner disse to former for lytning som henholdsvis; At lytte åbent og at lytte fagligt.

I den åbne lytning skal eleverne trænes i at observere uden at dømme eller tolke. Endvidere handler den åbne lytning om at være en aktiv lytter. Den aktive lytter signalerer tydeligt, at der lyttes. Det kan bl.a. gøres via gestik, opfølgende spørgsmål og øjenkontakt (Høegh, 2018, s. 92).

I den faglige lytning, også benævnt informationslytningen, er lytteren fokuseret på at få ny viden med hjem. Tina Høegh påpeger, at der også her er tale om en åben lyttestrategi, men at den faglige lytning er langt mere formålsbestemt, end den åbne lytning. I den faglige lytning handler det om at sortere information og at kunne anvende den nye information til

f.eks. at kunne stille opfølgende spørgsmål. Spørgsmål til den talende kan uddybe emnet samt klarlægge egen forståelse af det, som er blevet gennemgået (Høegh, 2018, s. 108).

Vi ser altså, at begrebet lytning favner bredt, og at det kan anvendes på forskellige måder i en undervisningskontekst. I den åbne lytning er der tale om at lytte empatisk og opmærksomt, hvor det i den faglige lytning handler om at lytte til noget og at lytte koncentreret (Carlsen & Skov, 2020).

I denne opgave vil vi anvende begrebet lytning i forbindelse med, at eleverne skal lytte til lydproduktioner skabt af professionelle og af klassekammerater. I denne sammenhæng vil der være tale om en vekselvirkning mellem den åbne lytning og den faglige lytning. I forbindelse med lytning til klassekammeraternes produktioner vil eleverne skulle forholde sig til det, der bliver sagt og fortalt, men også til måden det bliver sagt og fortalt på.

I vores undervisningsdesign indgår der både dialog i plenum og i mindre grupper. Eleverne skal f.eks. give hinanden feedback på deres produktioner. I den forbindelse vil eleverne befinde sig i situationer, hvor den åbne lytning sættes i spil.

Umiddelbart kan et undervisningsforløb i lytning og mundtlighed måske lyde lidt kedeligt og uinteressant for elever i 6. klasse. Vores mål er, at eleverne skal være aktive og medskabende i udviklingen af deres produktioner. For at nå det mål er det vigtigt, at vi i vores undervisningsdesign indtænker elementer, som stimulerer elevernes lyst til at arbejde med indholdet. Nyere forskning peger på, at elevernes oplevelse af motivation, i høj grad er afhængig af undervisningssituationen. Som vi skal se på i det næste afsnit, så stimuleres elevers motivation ved at give dem følelsen af selvbestemmelse.

4.5 Motivationsteori og trivsel

Hvad er det, der får mennesker til at være aktive både i arbejdssammenhæng, uddannelse og privatliv? Hvad får mennesker til at bruge timer på at lægge et puslespil, spille fodbold eller færdiggøre en økonomirapport? Det har man i de sidste 100 år svaret på ved at sige: *“Det skyldes deres motivation”* (Ravn, 2021, s. 33). Det var en målbar enhed, mente man, og der kunne være tale om, at man kunne have mere eller mindre af den. Et godt spørgsmål ville derfor nærliggende være: *“Hvordan får man mere af det?”* Netop i spørgsmålet omkring det lidt udefinerbare begreb, gjorde de to amerikanske professorer i psykologi Edward L. Deci og Richard M. Ryan i midten af 70'erne op med datidens behaviorisme, der fokuserede på straf og belønning i forhold til at kontrollere menneskers adfærd. Deres forskning afslørede, at det ikke kun er belønning og straf mennesker motiveres af, men også af egen interesse og nysgerrighed. Deci og Ryans forskning gennem de sidste 4 årtier har ført frem til Selvbestemmelsesteorien (SDT - Self-determination theory), som er en teori

om, hvad der skal til for, at et menneske kan opleve selvbestemmelse i eget liv (Ravn, 2021, s. 13–14).

SDT tager udgangspunkt i de indre (intrinsiske) og ydre (ekstrinsiske) motivation, hvor den intrinsiske motivation defineres som udøvelse af en aktivitet for dens iboende tilfredshed snarere end for en adskilt konsekvens (R. Ryan & Deci, 2000, s. 56). Den intrinsiske motivation ser man ofte ved aktiviteter, hvor en person udelukkende gør det for aktivitetens egen skyld, fx fordi det er sjovt, spændende eller udviklende. Ekstrinsisk motivation ser man, hvor en person foretager sig noget pga. af en straf eller belønning, der kan komme ud af det, og som ikke ligger i aktiviteten selv (Ågård, 2014, s. 21). Det var i situationer, hvor personer udførte aktiviteten for aktivitetens skyld, at behavioristerne kom til kort, og ikke kunne redegøre for, hvad der motiverer personen til at udføre aktiviteten (Ravn, 2021, s. 39).

En vigtig pointe i Deci og Ryans forskning viste desuden, at ekstrinsisk motivation kan underminere indre motivation. I en artikel fra 1971 stillede Deci følgende spørgsmål: *“Hvis en dreng, der godt kan lide at slå græs, begynder at modtage betaling for det, hvad vil der så ske med hans intrinsiske motivation for at udføre denne aktivitet?”* (Ravn, 2021, s. 53). I forskningen kunne man se, at den blev reduceret. Det skete muligvis, fordi drengen ville opfatte belønningen som kontrollerende. Deci mente, at alle har brug for at være selvbestemmende og opleve autonomi. I SDT beskrives særlige behov som skal være til stede for, at et menneske trives. Der er de basale fysiologiske behov, som skal være til stede, for at kroppens helbred opretholdes, og de omfatter ilt, rent vand, tilstrækkelig føde og fravær af fysiske skadevoldere. Derudover hævder SDT, at der også findes basale psykologiske behov, som skal dækkes for et menneskes velbefindende. Disse behov er autonomi, kompetence og samhørighed (Ravn, 2021, s. 54).

4.5.1 Autonomi

“Autonomi er oplevelsen af, at man sidder i førersædet i ens eget liv, sådan at de handlinger, man udfører, opleves som ens egne” (Ravn, 2021, s. 56). En anden måde at forklare ordet autonomi på er at sige, at man gør noget på eget initiativ, og man ikke er påvirket af ydre eller indre kræfter og handle ud fra egne værdier og interesser. Det betyder ikke, at man ikke kan tage imod et råd, overholde regler og normer, så længe man fuldt ud accepterer dem (Ravn, 2021, s. 57). Andre kan godt have indflydelse på ens valg og handlinger, og forskning peger på, at en tydelig rammesætning i klasserummet er nødvendig for autonomistøttende undervisning (Ågård, 2014, s. 21).

Det kan være vanskeligt at skabe autonomi i klasserummet, idet undervisningen ofte er tilrettelagt ud fra bestemte fagformål og kompetencemål, og underviseren har forberedt aktiviteter, der skal gennemføres. I vores rammedesign, som vi uddyber i det næste afsnit,

har vi fokuseret på, at eleverne skal føle autonomi ved, at vi formulerer opgaverne, så eleverne oplever dem som åbne og giver valgmuligheder frem for kontrol. Oplevelsen af at kunne vælge selv, frem for at være underlagt andres valg, er centralt i behovet for autonomi. Deci og Ryan beskriver i deres forskning, at det ikke er antallet af muligheder, da man med for mange muligheder kan blive overvældet og irriteret, men det er *oplevelsen* af “choicefulness” i en situation, hvor man har relevante og meningsfulde alternativer at vælge mellem (Ravn, 2021, s. 61). En anden forskning fra 2010 viste, at struktur og autonomistøtte sagtens forenes i undervisningen, og at de var signifikant forbundet med elevernes engagement (Ravn, 2021, s. 166). Undersøgelsen viste, at undervisere der giver autonomistøtte generelt, også leverer en undervisning, der er struktureret i form af klare og forståelige instruktioner og anvisninger, og som også bygger på feedback på elevens arbejde.

Ud fra disse valg handler personen og udretter noget, som kan opleves tilfredsstillende. Det er en personlig fornemmelse, at ens anstrengelser fører til noget på det niveau, man er på. Dette fører til det næste behov, kompetence.

4.5.2 Kompetence

Behovet for kompetence er et behov for at opleve at kunne det, som en opgave kræver. Deci og Ryan pointerer, at det ikke er et spørgsmål om anerkendelse eller ros eller en lignende ekstrinsisk tilfredsstillelse, men at opleve den glæde, at have de rette forudsætninger, blive udfordret på et passende niveau, man er på – eller helst lige over (Ravn, 2021, s. 62). Dette hænger meget godt sammen med Csikszentmihalyis begreb flow, som indtræffer, når der er balance mellem kompetencer og udfordringer (Csikszentmihalyi, 2002). Vygotskyj hævder, at undervisningen ikke må være rettet mod det, der er opnået eller afsluttet, men mod det der er i udvikling (Dysthe, 2003, s. 83). Så vores udfordring med at skabe et godt rammedesign handler om, at eleverne skal opleve ejerskab (Jf. afsnit 4.5.1) og samtidig udfordres tilstrækkeligt.

4.5.3 Samhørighed

Oplevelse af at tilhøre et fællesskab, at man betyder noget og er vigtig i andres øjne, er også medtaget i SDT som et vigtigt element i intrinsisk motivation. Det kan godt opleves på afstand af andre mennesker. Det vigtigste i teorien er, at man oplever sig forbundet med andre og opleves som betydningsfuld (Ravn, 2021, s. 65). Man kan godt udføre opgaver alene, men man har behov for en tryk base af relationer (Hein, 2019, s. 201). For at opnå følelsen af samhørighed må der være overensstemmelse mellem fællesskabets og det enkelte individs autonomi. Behovet for samhørighed er dermed gensidigt og kræver, at de deltagende parter, i et fællesskab, respekterer og anerkender dem man møder på deres betingelser (Ravn, 2021, s. 66). For at føle sig som integreret del af et fællesskab må

fællesskabet kunne indlemme individets på dets egne præmisser, hvorved individets følelse af autonomi og samhørighed understøttes (Ravn, 2021, s. 67). I en undervisningskontekst betyder det, at man bliver inddraget og værdsat og samtidig bidrager til fællesskabet uden at gå på kompromis med sin autonomi. Det kan umiddelbart virke nemmere at tilgodese ved tilstedeværelsesundervisning, hvor eleverne er fysisk sammen og kan skabe relationer end ved online baseret undervisning, som var opkrævet i vores rammedesign pga. Covid-19. En måde at fremme samhørighed på er ved at tilrettelægge opgaver, som en gruppe skal løse, så det lægger op til og kræver samarbejde. Dr Fiona Gillison leder af Institut for Sundhed på University of Bath og vicedirektør for "Centre for Motivation and Behaviour Change" kalder det at *"...facilitere samarbejde: Praktikerne sørger for gensidig afhængighed i en gruppe ved at etablere makker relationer og invitere til samarbejde på tværs"* (Ravn, 2021, s. 254).

4.5.4 Feedback

I vores problemformulering vægter vi, at vores didaktiske design skal bygge på refleksion og feedback. Vi ser det som en metode for eleverne til at fremme intrinsisk motivation, hvis det arbejdes med feedback og refleksion på konstruktiv måde.

Især indenfor idræt er der foretaget SDT-forskning omkring feedback og motivation (Ravn, 2021, s. 190). Resultater viser, at ros og belønning ikke fremmer intrinsisk motivation, men bruges det i stedet for som forandringsorienteret feedback, hvor udgangspunktet er empati og med løsningsmuligheder, så er det en anden sag. Set i en undervisningssammenhæng skal informationen vægtes, om personen er på rette vej, og om kvaliteten af arbejdet lever op til intentionen med opgaven. Deci og Ryan betoner vigtigheden i, at informationen ikke opleves som kontrollerende, da det kan have den modsatte effekt, og fokuspersonen kan opleve sig udsat for pres og at vedkommende forsøger at styre opgaven. Skal positiv feedback lykkes, skal *"...afsenderen generelt have til hensigt at informere og anerkende, snarere end 'motivere' eller kontrollere"* (Ravn, 2021, s. 250).

5.0 Udvikling af didaktisk design, designprincipper og produkt

Vi så det som en spændende udfordring at forsøge at tilpasse onlineundervisningen til den enkelte elev, i forhold til indhold, aktiviteter og tempo, hvilket potentielt set kunne skabe de rette betingelser for oplevelsen af autonomi, kompetence og samhørighed. I udviklingen af vores undervisningsforløb tager vi udgangspunkt i Levinsen & Sørensens beskrivelse og forståelse af et didaktisk rammedesign. De definerer begrebet som det, at der *"... fastsættes*

mål og indhold, hvor planer, programmer, koncepter, organisering og arenaen for undervisning og læring udformes, og hvor der træffes valg om modaliteter, medier, læringsressourcer, produktform, præsentation og evaluering” (Holm Sørensen & Levinsen, 2014).

Levinsen og Sørensen uddyber også ordet design, og beskriver det som de processer og handlinger der ligger forud for en beskrivelse, idet ordet design både kan være et udsagnsord “at designe” og et navneord “et design” (Levinsen & Sørensen, 2020, s. 38). Andre repræsentanter for samme tilgang i forskning er Dohn & Hansen, og i deres tilgang skal design forstås som “...*design som formgivning af muligheder for meningsskabelse – design for læring*”(Hansen & Dohn, 2016, s. 54).

Levinsen og Sørensen omtaler også den spanske professor i designkultur ved University of Brighton Guy Juliers beskrivelse af design, som en bestemt måde at gå til en proces på. “... *dvs. at design handler om at bearbejde problemer og udfordringer i en uafsluttet proces af mange mulige løsninger frem for alene at løse problemer*” (Levinsen & Sørensen, 2020, s. 39). Dermed kan man også se rammedesignet ud fra en iterationstænkning, og i dette lys ses det som en prototype, der kan forfines gennem løbende designprocesser.

Levinsen og Sørensens LEDD-model er opdelt i tre faser, og det er både for underviseren og for eleverne (se Figur 3). Ser man på elevernes opdeling, så udgør det underviserens praksisfase. Modellen i de tre faser giver også mulighed for et redesign både for underviseren og for eleverne, idet de indbyggede evalueringsprocesser gerne skulle skabe en indre dynamik og i sidste ende en fleksibel undervisningssituation.



Figur 3 - LEDD modellens faser (Levinsen & Sørensen, 2020, s. 56).

Vi benytter modellen til at strukturere vores arbejde i udviklingen af vores undervisningsforløb, og vi vil i det følgende beskrive detaljeret, hvad der sker i de forskellige faser.

5.1 Første intervention

For læreren - "Før-fasen"

I udviklingen af vores didaktiske rammedesign er det værd at bemærke, at vi i gruppen intet kendte til de elever, vi senere i praksisforløbet skulle undervise. I vores forberedelse forud for afviklingen af vores undervisningspraksis var det i denne fase, at vi skulle foretage de overordnede beslutninger som didaktiske mål, fagligt indhold, organisering og planlægning, læringsressourcer og evaluering. Det var også i denne fase, vi skulle beslutte, hvordan vi ville formidle og præsentere vores faglige indhold til elevgruppen.

Fordi eleverne var hjemsendt pga. corona, skulle forberedelsen af indholdet derfor tilgodeses, at undervisningen foregik som fjernundervisning. I denne fase tog vi kontakt til klassens underviser, for at aftale, hvordan det didaktiske design skulle implementeres. Derudover skulle etiske og persondataforordningen (GDPR) aftales, idet eleverne skulle deltage i et forskningsprojekt, og i gruppen havde vi brug for at optage, interviewe og indsamle data via spørgeskemaer. Der blev udarbejdet en samtykkeerklæring til opbevaring og visning af billeder og video af børn. (se Bilag 1).

Der blev i samråd med underviseren aftalt, at forløbet skulle strække sig over 2 uger og inddrage 12 lektioner fra faget Dansk. Som i Haugsteds forskningsprojekt "Mus og muser", var målet, at rammesætte et didaktisk design hvor eleverne skulle arbejde selvproducerende ind i det mundtlige felt (Mads Th. Haugsted, 2008, s. 26). Formålet var, at eleverne skulle blive i stand til at producere lydfortællinger, som var spændende og interessante for andre at lytte til, men samtidig også skærpe deres Lyttekompetencer. De færdige produktioner skulle tage udgangspunkt i den nordiske mytologi, og eleverne skulle lære at udnytte de tekniske muligheder, de havde til rådighed og lære at dramatisere deres lydfortællinger og sætte "deres fortællerum". Alle elever havde på skolen adgang til en iPad, og denne enhed skulle være det digitale omdrejningspunkt for undervisningen. Eleverne skulle også undervises i "lyddesign". Lydfortællinger understøttes ofte af et "lyddesign", som kan bestå af lydeffekter og underlægningsmusik, som er med til at forstærke "fortællerummet" og oplevelsen for lytterne. Der blev også aftalt, at vi i gruppen skulle forestå den egentlige undervisning, og klassens lærer skulle fungere som assistent og observant på eleverne.

5.1.1 Designprincipper

I FØR-fasen må vi som undervisere og designere gøre os overvejelser over, hvilke designprincipper vi vil forme vores rammedesign ud fra. Det gør vi på baggrund af den læringsteori, vi arbejder ud fra, men også ud fra mange års erfaring i den danske folkeskole. Designprincipperne skal være en guide for udarbejdelsen af vores undervisningsforløb.

Efter første intervention vil vi indsamle data i form af interview og spørgeskema, som vi vil analysere med henblik på at skabe et nyt design, som efterfølgende afprøves, evalueres og analyseres. Der vil være en mindre analyse mellem 1. og 2. intervention, hvor vi vil redegøre for re-design af undervisningsforløbet.

5.1.1.1. Første designprincip: Forforståelse - forbinde tidligere erfaringer med ny viden

Antagelse:

Elevernes forforståelse er en måde at inddrage eleverne i undervisningen på. Eleverne lærer ved inddragelse af deres eksisterende viden ind i en faglig forståelse. Det betyder, at man som underviser forholder sig til elevernes liv udenfor skolen og inddrager deres erfaringer og bygger videre på dette i undervisningen.

Teoretisk begrundelse:

Jf. afsnit 4.1 er det ifølge Dewey en forudsætning, at eleverne kan forholde sig analytisk og reflekterende til en problemstilling, at de kan trække på tidligere og lignende erfaringer, for at det kan føre til nye kompetencer. Det er en spiralisk proces, som igen åbner op for løsningsmuligheder i mødet med nye problemstillinger.

5.1.1.2 Anden designprincip: Selvbestemmelse - give eleverne lyst til at lære

Antagelse:

For at eleverne engagerer sig i undervisningen, har de brug for at opleve selvbestemmelse og autonomi. Ved at give eleverne et handlerum, hvor de oplever at have muligheder for at træffe selvstændige valg, kan vi styrke elevernes intrinsiske motivation. Det kan vi gøre ved at lade dem være medskabere af undervisningen. I begrebet medskaber ligger en forståelse af, at vi tilrettelægger og gennemfører en undervisning, der involverer elevernes aktive deltagelse.

Teoretisk begrundelse:

Som beskrevet i afsnittet omkring selvbestemmelsesteori har Deci og Ryan siden 70'erne forsket i menneskets psykologiske natur og gennem studier udviklet en teori om motivation. De arbejdede med den grundantagelse, at vores engagement falder, hvis vi oplever at vi er styret eller kontrolleret udefra, mens engagementet stiger, når vi modsat oplever selvbestemmelse og valgmuligheder, altså når vi f.eks. har indflydelse på valg af opgave, tid og metode. Som vi beskrev i det foregående afsnit, så er det også vigtigt, at vi tilrettelægger undervisningen med en tydelig rammesætning i klasserummet, idet det er nødvendigt for autonomistøttende undervisning.

5.1.1.3 Tredje designprincip: Udfordring - udfordre den enkelte elev

Antagelse:

Eleverne skal have mulighed for, at der åbnes op for selvstændig handling og interaktion med det indhold, der undervises i. Elever udvikler deres faglige forståelse af begreber ved at arbejde praktisk med dem. Undervisningen skal derfor basere sig på, at eleverne gennem en undersøgende og eksperimenterende tilgang til faget får erfaringer med den praktiske virkelighed og med fagets 'brugsværdi' i forhold til elevernes liv udenfor skolen.

Teoretisk begrundelse:

Deweys forståelse af læring er altid forbundet med deltagelse i en aktivitet og er defineret som reorganisering af vores tidligere erfaringer (Brinkmann, 2006, s. 198). Hele grundlaget for erfaring og senere læring er, at eleven bringes i en situation, hvor det er lidt på "gyngende grund". Eleven skal udsættes for udfordringer og *"...undervisningens kunst består i at gøre vanskeligheden af nye problemer stor nok til at udfordre tanken"* (Dewey, 2005, s. 173).

5.1.1.4 Fjerde designprincip: Refleksion - elever kan også give hinanden feedback

Antagelse:

Det fjerde designprincip omhandler vigtigheden af at integrere refleksive processer i produktionsfasen. I udviklingen af vores didaktiske design, hvor fokus er på den mundtlige fortælling og lytning, har vi i vores problemformulering explicit skrevet, at der skal arbejdes med refleksion og samarbejde gennem digital lydproduktion. Den produktive tilgang, som designet lægger op til, hvor elevernes individuelle arbejde skal kvalificeres gennem refleksion og feedback i samarbejde med andre elever, giver mulighed for at arbejde iterativt. Det betyder, at processer gentages og eleverne løbende kvalificerer deres lydproduktioner, og det understøtter elevernes læring, idet den forpligter dem i forhold til hinanden.

Teoretisk begrundelse

At give eleverne mulighed for at arbejde med de refleksive processer bliver bl.a. af Sørensen og Levinsen beskrevet som en væsentlig del af et didaktisk rammedesign, hvor eleverne skal arbejde med at udvikle et produkt (Holm Sørensen & Levinsen, 2014, s. 65).

Jf. afsnit 4.5.3 så er det vigtigt, at feedbacken gives undervejs i elevens læringsproces, så eleven har mulighed for at lave de forbedringer, som informanten som giver feedbacken foreslår, uden at det opleves som kontrollerende eller styrende. Formålet med feedback er, at eleverne skal opleve at have de rette forudsætninger og blive udfordret på et passende niveau, så de forbliver i flow, hvor der er balance mellem kompetencer og udfordringer.

Med vores 4 designprincipper på plads, vil vi i det følgende beskrive vores didaktiske rammedesign, hvor vores designprincipper vil være grundlaget for udformningen (se Figur 4).

Forud for den egentlige start modtog eleverne en lydfil med lytteøvelser. De skal spores ind på emnet omkring aktiv lytning. Filen indeholder 4 små lydklip fra forskellige lokaliteter. Øvelsen var tænkt som optakt og en slags forforståelse til det kommende forløb. Link: kortlink.dk/2bphd



Eleverne skal lytte til en lydfil. Den består af 2 typer af fortællinger. De skal lægge mærke til, hvad de mener, der gør fortælling spændende - både fokus på oplæseren, men også "det andet" de hører. Link: kortlink.dk/2bphe

41

Eleverne samles og en "talsperson" fra hver gruppe fremlægger deres bud, samt hvorfor de er nået frem til disse bud på gode virkemidler for en lydfortælling. Der samles et sæt "principper" for god fortælling.

Eleverne skal lytte til et interview med en professionel fortæller, Bent Hansen fra "Fabulatoriet". Er der sammenfald med Bent's anvisninger om den gode fortælling og de "principper" eleverne har nedskrevet? Link: kortlink.dk/2bphf

Næste trin i forløbet er en individuel opgave, som eleverne skal løse. En nedskrevet historie skal formidles ved oplæsning. Eleverne skal påtage sig forskellige "roller" i fortællingen, og de skal udfordre sig selv på de af klassen vedtagne principper for den gode fortælling. Denne fortælling optages i programmet Memo og skal kun bestå af elevens stemme.

Eleverne tildeles en "makker" i Zoom, hvor de sammen skal lytte til hinandens fortællinger og give feedback ud fra de principper for en god fortælling, de i fællesskab har defineret. Derefter forsøger eleverne igen at indtale fortællingen ud fra den feedback, de har modtaget. 2. forsøg uploades til Padlet.

Eleverne opfordres til at gå på opdagelse i hinandens fortællinger - fælles opsamling. Hvad har vi lært?

Eleverne introduceres for programmet "Garageband", og de undervises i brugen af programmet, og hvordan de kan finde lydfiler, som kan understøtte deres fortællerum. Deres seneste lydfortælling uploades til programmet, og eleverne tilføjer lydfiler.

Når eleverne er ved at være vant med programmet og den "stemmeteknik", der er med til at gøre en god lydfortælling, præsenteres eleverne for den sidste opgave. Eleverne skal i individuelt finde en historie blandt de nordiske guder og heltesagn og omsætte den til en "fri fortælling", hvor der ikke benyttes manuskript. Som inspiration fik eleverne adgang til Nils Hartmanns bog "Nordiske gude- og heltesagn" (Hartmann & Højgaard, 2009).

Eleverne skal trække på deres viden om "Berettermodellen" og den viden, de har erfareet igennem forløbet omkring "fortællerum", stemmeteknik samt den tekniske viden omkring lyddesign. Elevernes færdige produkt uploades til en fælles Skoletubekanal, så eleverne kan lytte til hinandens fortællinger.

5.1.2.1 For læreren - "Efter-fasen"

Som afslutning på vores undervisningsforløb foretog vi en opsamling og evaluering baseret på de mål og intentioner vi havde sat for undervisningsforløbet. Dette gjorde vi konkret ved at foretage interviews med fire elever samt klassens undervisere. Derudover havde vi udarbejdet et spørgeskema for alle elever i klassen. Undervejs i forløbet havde vi som underviser desuden adgang til elevernes produktioner, og på baggrund af disse

produktioner havde vi mulighed for at følge elevernes progression og udvikling af de mundtlige færdigheder. Disse data analyserede vi i forhold til vores 2. intervention af vores didaktiske design.

5.1.2.2 For eleven - "Før-fasen"

Eleverne introduceres til og delagtiggøres i rammedesignet gennem en lydfil, som de får forud for afviklingen af forløbet. Eleverne skal med denne lydfil spores ind på emnet, og de skal have en forforståelse for det emne, de skal i gang med, og anspore til idéer om, hvordan teknologien spiller ind i det kommende forløb. Vores forhåbning er, at eleverne på baggrund af denne lydfil også begynder at tænke i muligheder for, hvordan de vil udnytte deres digitale værktøjer.

5.1.2.3 For eleven - "Undervisningsforløb"

5.1.3 Design af læreprocesser

Eleverne bliver i denne fase præsenteret for det rammedesign, vi i gruppen har valgt, og de bliver bekendt med den ramme, hvori de kan agere i. Fordi perioden for afviklingen har været underlagt fjernundervisning, så har vi været nødt til at begrænse elevernes egen styring på flere punkter. Det er besværligt, på afstand, at arbejde sammen om en lydproduktion med den teknologi, som eleverne har til rådighed. Derfor har vi valgt, at eleverne skal arbejde individuelt, men samarbejde omkring at give hinanden feedback. Eleverne får tildelt en "makker", som de skal dele "Breakout Room" med i Zoom. Her kan eleverne hjælpe hinanden både teknisk, men også fagligt ved at give gode råd ud fra principper om god lydfortælling, som hele klassen er med til at definere.

2. Praksis

I elevernes praksis hvor forløbet og læreprocesserne er i gang, kan eleverne arbejde indenfor den ramme, der er aftalt, og som de har fået beskrevet i starten af forløbet. De har nogle faste opgaver i starten af forløbet, hvor vi som undervisere har lavet et snævert design, og som er præget af lærerstyring. Det er i opstarten, hvor faglige begreber introduceres, og hvor eleverne skal lære at benytte særlige apps og lydbiblioteker på nettet. Senere i forløbet løsner vi mere op, og eleverne får mere spillerum til at udforske og lege med teknologierne. Eleverne optager deres egen oplæsning (og senere i forløbet deres fortælling), som de i første omgang selv bliver konfronteret med ved afspilning, og dette giver hos nogle elever anledning til at gøre et nyt forsøg, inden deres makker skal lytte til deres optagelse.

Til sidst i denne fase skal eleverne udvælge en historie fra den nordiske mytologi, som de skal genfortælle uden brug af manuskript. De må altså ikke benytte noget nedskreven, men

skal arbejde med de metoder, som de er blevet præsenteret for gennem interviewet med "eksperten". De skal også tilføje et "lyddesign" til deres fortælling, som er med til at give den rette stemning og underbygge fortællingen. I denne fase er det også vigtigt, at eleverne benytter deres makker, så de bliver udfordret både på deres stemme, valg af musik og lydeffekter.

3. Fremlæggelse-, opsamlings- og evalueringsfasen

I den sidste fase skal eleverne fremlægge og præsentere deres arbejde. Dette foregår også via Zoom. Forud for fremlæggelsen har eleverne uploadet deres færdige produkt til delingsplatformen Showbie. Det er vigtigt for vores videre undersøgelse, at vi har adgang til filerne og har mulighed for at download dem.

På grund af vores begrænsede tid sammen med eleverne havde vi ikke tid til, at alle elever kunne fremlægge deres produkt.

Vi gennemførte i stedet interview med fire elever, klassens underviser og udsendte et fælles spørgeskema til alle klassens elever.

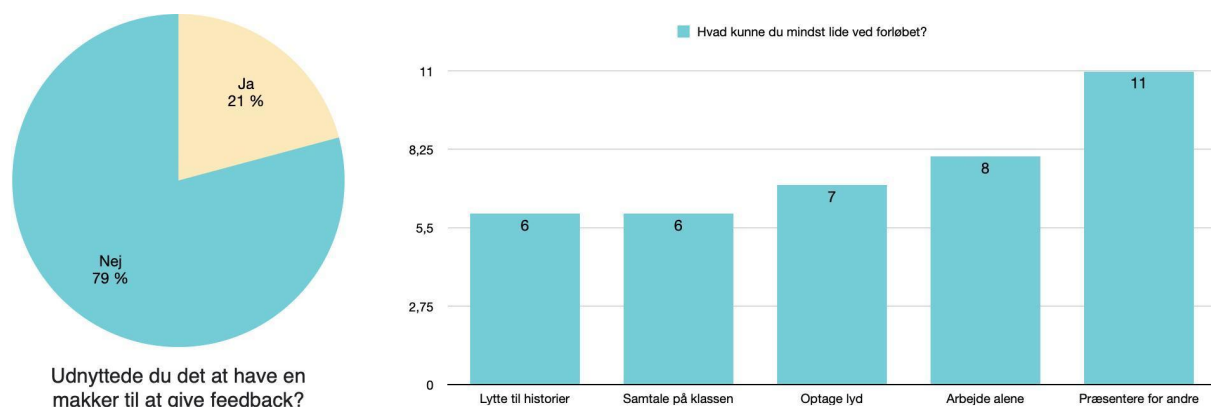
5.1.4 Efter-fasen: Refleksion og forbedring af design

Efter afviklingen af vores undervisningsforløb og gennemførelsen af spørgeundersøgelse og interview, analyserede vi på det indsamlede materiale. Der var især tre områder i det fælles spørgeskema, som gav anledning til designændringer. Tid til opgaven, feedback og fællesskab. I spørgeskemaet kan man læse, at kun halvdelen af eleverne får færdiggjort deres lydfortælling (se Bilag 2). Her er det nærliggende blot at tilføje flere lektioner til forløbet, så alle elever oplever at have tid nok til opgaven. Det mener vi ikke er en reel mulighed. For at kunne sammenligne og forbedre rammedesignet er tidsrammen nødt til at være den samme, idet udvidelse af lektioner vil ændre designet for radikalt i forhold til at kunne sammenligne resultaterne for afprøvningsresultaterne. I stedet vil vi ændre på indholdet, idet eleverne og underviseren påpeger den store mængde information i starten af forløbet, og at der går for lang tid, inden eleverne får "hands-on" på opgaverne. Heidi siger i interviewet:

Heidi: Ja, altså jeg tror, jeg tænkte den første dag, at der var meget introduktionen, før børnene fik hands-on. Jeg ville selv synes, det er godt nok længe at skulle sidde og lytte og have information, før man skulle ud og gøre et eller andet.

Arbejdet med forløbet skulle gøre eleverne i stand til at producere lydfortællinger, som var spændende og interessante for andre at lytte til, vores mål var også, at eleverne skulle

arbejde med refleksion og feedback. Vores fjerde designprincip omhandler vigtigheden af at integrere reflektive processer i produktionsfasen. Vi havde en antagelse om, at gav vi eleverne mulighed for at arbejde iterativt, så kunne eleverne løbende kvalificere deres lydproduktioner gennem gensidig feedback, og det skulle understøtte elevernes læring, idet de forpligtede sig i forhold til hinanden. Det var bare ikke det, der skete. I spørgeskemaet står det klart, at 79% af eleverne ikke udnyttede det at have en makker til at give feedback, og i spørgsmålet om hvad elever mindst kunne lide ved forløbet, der scorer svaret "arbejde alene" næsthøjest kun overgået af "præsentere for andre" (se Figur 5).



Figur 5 Tilbage melding over feedback

Der var altså ikke overensstemmelse mellem vores intentioner, og hvad der faktisk skete i praksis. Det er, som Olga Dysthe skriver i forordet til bogen Dialog, Samspil og læring en af de vigtigste udfordringer, vi står overfor i alle uddannelser *"...at finde sammenhæng og balance mellem individ og fællesskab..."* (Dysthe, 2003, s. 13).

Nå vi lytter til elevernes interview, så forklarer de det også præcist, hvorfor det ikke fungerede med feedback til hinanden. De vidste ikke, hvad de skulle sige til hinanden - de havde ikke lært at give feedback. Ellen forklarer det sådan her:

Ellen: ... der var på et tidspunkt, hvor vi var ude i nogle Breakout Rooms, hvor vi skulle give hinanden feedback. Det synes jeg var lidt svært med hende jeg var i Breakout Room med, for vi vidste ikke rigtig, hvad vi skulle sige til hinanden.

Emma fortæller i sit interview, at hun har meget svært ved at give feedback.

Emma: Det synes jeg, at jeg var ret dårlig til. Jeg er bange for, at jeg får sagt nogle ting, som ikke lige er så passende. Altså får sagt et eller andet og så tænker de "nå". Så de måske bliver sådan lidt kede af det.

Det bliver følelsesbetonet for Emma, og det kan forstyrre det egentlige formål, nemlig at hjælpe og guide klassekammeraten. Ifølge den norske pædagog og specialkonsulent Trude Slemmen skal eleverne "eje" de principper, der er valgt for den pågældende opgave. Dette betyder i praksis, at når eleverne skal vurdere hinanden, skal de vide, hvilke kriterier de skal vurdere ud fra (Wille, 2012, s. 142–143). Olga Dysthe formulerer det sådan her i bogen *Dialog, Samspil og Læring* set ud fra en sociokulturel anskuelse på læring: "At være med til at formulere vurderingskriterier både for individuelt fagligt arbejde og for samarbejdsprocesser er ud fra denne antagelse en væsentlig del af det at lære." (Dysthe, 2003, s. 47).

Eleverne havde svært ved at give og modtage feedback og samtidigt få samarbejdet i de små grupper til at fungere. Årsagen skulle muligvis findes i, at eleverne ikke havde de fornødne kompetencer til at arbejde med feedback. Vi valgte at fastholde princippet om, at eleverne skulle arbejde reflektivt og give hinanden feedback på deres produktioner. Et re-design af indholdet blev foretaget ved at give eleverne tid til at udvikle værktøjer i fællesskab, så de kunne blive i stand til at give feedback til hinanden og opleve et fællesskab omkring deres læringsproces.

5.2. Anden intervention

På baggrund af ovenstående analyse af vores design besluttede vi at ændre indholdet af vores undervisningsforløb i vores anden afprøvning, som skulle afvikles 14 dage senere i en ny klasse og på en ny skole. Vi besluttede at tilføje et designprincip i vores 2. intervention for at imødekomme elevernes manglende følelse af samhørighed.

5.2.1 designprincip: Samhørighed - elever skal opleve at de bidrager til fællesskabet

Antagelse:

At eleverne arbejder individuelt med deres lydproduktioner, betyder ikke, at de ikke kan opleve følelsen af samhørighed. Samhørighed er mere end at være fysisk til stede i en gruppe bestående af sine venner. Samhørighed er som nævnt i forrige afsnit et spørgsmål om, at man oplever, at ens selvbestemmelse respekteres og støttes. At lade eleverne arbejde i virtuelle grupperum med det formål, at de skal lytte og give feedback til

hinandens produktioner, mener vi understøtter følelsen af samhørighed. Skoleforsker og skolekonsulent Louise Klinge skriver i sin Ph.d.-afhandling at *“...samhørighed næres af den erfaring, at andre er åbne for og responderer på udtryk af den, man ér”* (Klinge, 2016).

Teoretisk begrundelse:

Som i vores 2. designprincip omkring selvbestemmelse trækker vi også her på selvbestemmelsesteorien baseret på især Deci og Ryans mangeårige forskning indenfor motivation og trivsel. Det interessante er, at princippet for selvbestemmelse eller autonomi og samhørighed ikke modarbejder hinanden, tværtimod. Deci beskriver det sådan her: *“Når eleven får dækket sit behov for samhørighed, ses ydermere øget oplevelse af selvbestemmelse, fagligt og følelsesmæssigt engagement, præstationsevne, humør og trivsel”* (R. M. Ryan, 1995).

Følgende ændringer blev foretaget:

1. Lytteøvelsen, som i vores første afprøvning blev sendt til eleverne forud for forløbet, blev helt udeladt. Vi vurderede, at den ikke havde den effekt, som vi regnede med i forhold til at spore eleverne ind på mundtlighed og lydfortælling. Det gav os mere tid, som vi ville overføre til hands-on opgaverne.
2. Eleverne skulle i grupper, som i første afprøvning, arbejde med principper for den gode fortælling. Forskellen på første og anden afprøvning blev, at elevernes udsagn sammenholdt med “ekspertudtalelser” blev samlet i et skema, hvor principperne blev skrevet i stikordsform (se Bilag 3). Dette skema skulle eleverne bruge senere i forløbet, så de kunne give feedback ud fra fælles vedtaget principper, og på den måde undgå, at deres feedback blev opfattet som personlig kritik og ikke som konstruktiv kritik af et produkt.
3. Vi ændrede holdstørrelsen i arbejdsgrupperne fra to til tre personer for, at eleverne skulle opleve at være en del af en gruppe, hvor der var plads til flere meninger og fokus på at give feedback som gruppe og ikke som enkeltperson.

Afviklingen af anden afprøvning fandt sted på Skole 2 fra den 18. marts - 24. marts.

6. Præsentation af projektets empiriske grundlag.

I dette afsnit vil vi redegøre for processen med at indsamle og analysere empiri.

Projektets empiriske grundlag bygger på kvalitative interviews, spørgeskemaer samt elevproduktioner. De kvalitative interviews og spørgeskemaer er styret af vores problemformulering som lyder: *Hvordan kan man udvikle et didaktisk design for at arbejde*

med mundtlighed i danskfaget gennem digital lydproduktion og en dialogisk tilgang, hvor eleverne oplever selvbestemmelse og arbejder med refleksion og feedback?

I vores projekt har vi valgt at gennemføre to iterationer, og i det følgende afsnit vil vi redegøre for, hvordan vi har indsamlet og analyseret vores empiri.

Projektets empiriske grundlag er et mix af to metoder, også kaldet mixed methods. Vi har valgt at inddrage to forskellige metoder, da vi på den måde kan opnå viden, som vi ikke ellers ville kunne have erhvervet ved en enkelt metode. Vi har valgt at inddrage kvalitative (metoder, der vægter forståelse) og kvantitative metoder (metoder, der vægter det tælbare), idet disse to metoder ofte anvendes sammen i undersøgelser med en mixed methods-tilgang (Frederiksen et al., 2014). I det kvalitative perspektiv vægter vi især oplevelser og holdninger til vores design, hvor vi i vores kvantitative metode undersøger målbare data som tidsforbrug, og om eleverne kunne færdiggøre deres produktioner indenfor den tidsramme, vi havde givet dem. Tilsammen vil de to metoder kunne kvalificere og nuancere vores problemformulering.

Vi vil i vores analyse af dette projekt tage udgangspunkt i en kombination af kvalitative interview af elever, som foretages individuelt og kombinere det med en kvantitativ undersøgelse i form af et spørgeskema. Den måde, vi vælger at benytte de metoder, kaldes også triangulering. *“Triangulering er en betegnelse for at sammenligne to eller flere forskellige undersøgelser af det samme fænomen og anvendes typisk for at styrke en undersøgelses validitet.”* (Ahrenkiel, 2020). Triangulering har ikke nogen fast definition, men det betegner bare, at man anvender mere end en metode til at undersøge det samme felt (Frederiksen et al., 2014, s. 200). Vores begrundelse for at vælge mere end en metode er, at vi ved at kombinere to metoder kan opnå en bredere viden om feltet, og at resultaterne fra undersøgelserne kan supplere hinanden i den samlede forståelse af empirien.

6.1 Det kvalitative og semistruktureret interview

En begrundelse for at vælge et interview er, som minoritetsforskeren Jette Kofoed skriver i sin Ph.d.-afhandling om det at lave et interview, at det er en mulighed for at indfange data, som ellers ikke umiddelbart kan iagttages: *“Der er noget, der ikke kan ses, noget der ikke er iagttageligt, og det ‘noget’ kan måske indfanges i interviews. Det handler om opfattelser, selvforståelse, betydningsproduktion, opfattelse af de andre...”* (Schmidt, 2020). En anden begrundelse for at benytte interviewformen er, at man får en mulighed for at få en indsigt i, *“...hvordan specifikke individer forstår bestemte begivenheder, situationer eller fænomener i deres eget liv”* (Brinkmann & Tanggaard, 2015, s. 33).

En tredje begrundelse for at foretage interviewet er, at vi som forskere kan spørge ind til de valg, som eleverne træffer undervejs i forløbet, og samtidig give eleverne en mulighed for

at fortælle om den proces, de har været igennem, og hvordan de er nået frem til deres endelige produkt.

Vores interview er semistruktureret. Det betyder, at de spørgsmål vi stiller undervejs, er delvis styret ud fra en interviewguide, som er lavet på forhånd, men at der undervejs kan opstå situationer, som afgør, om der skal afviges fra interviewguiden. Eleverne kan være særlig optaget af noget, som vi ikke på forhånd havde forudset men samtidig kan man bruge guiden som en rettesnor over, om spørgsmålene alligevel bliver besvaret på en alternativ måde (Brinkmann & Tanggaard, 2015, s. 38).

Vi har hentet inspiration og vejledning hos Steinar Kvale og Svend Brinkmann, som anbefaler, at man indleder med spørgsmål, som minder om en hverdagssamtale (Kvale & Brinkmann, 2018) og indleder med spørgsmål af typen "Hvad synes du om...", efterfulgt af mere direkte spørgsmål, som har fokus på nogle af de elementer i elevernes arbejde eller produkt, som eleverne ikke selv kommer ind på under det indledende spørgsmål (se Bilag 4).

6.2 Tematisk analyse

Måden, hvorpå vi vil analysere den indsamlede empiri, er inspireret af tematisk analyse. Det er en metode, som Braun og Clarke beskriver som: "... a method for identifying, analysing and reporting patterns (themes) within data" (Braun & Clarke, 2006, s. 79). Forfatterne inddeler tematisk analyse i 6 faser, som vi vil beskrive nedenfor.

- Familiarizing yourself with the data

I første fase handler det om at blive "Immersed in data" (Nowell et al., 2017, s. 5). Det betyder læsning og genlæsning af den indsamlede empiri og sammenholde med andre undersøgelser, som i vores tilfælde er spørgeskema og elevproduktioner.

Vi har i vores projekt gennemført 2 iterationer og indsamlet empiri. Det har vi gjort i perioden 26.02.–1 - 24.03.21. Der blev foretaget i alt 8 interviews, 6 elever og 2 undervisere, og i begge afprøvninger blev der foretaget en undersøgelse i form af et spørgeskema, som alle elever modtog.

De optagede interviews blev transskriberet og derefter startede gennemlæsninger af interviews og data fra spørgeskema sammenholdt med elevernes produktioner. Dette arbejde skulle tilsammen give en bedre forståelse af elever og undervisernes udtalelser.

- Generating initial codes

Næste trin i modellen handler om at kode det indsamlede. Selv med en interviewguide, hvor der allerede findes særlige temaer, så kan der gennem denne kodning findes andre

temaer, som vi ikke havde øje for, da vi udarbejdede guiden. Denne del defineres som *“Identify important sections of text and attach labels to them as they relate to a theme or issue in the data”* (Nowell et al., 2017, s. 6).

På baggrund af gennemlæsning af de transskriberede interviews, kodede vi afsnit med overordnede begreber, som beskrives som *“qualitative richness”* (Nowell et al., 2017, s. 6). Et eksempel på en kode er *“Oplevelse”*, idet vi fandt ud af, at eleverne havde stærke oplevelser med det at skulle høre sin egen og andres stemmer på en optagelse.

- Searching for themes

Med kodningen delvis på plads analyserede vi, hvornår koderne typisk optræder igennem alle vores interviews og inddelte dem i grupper. Dette er starten på temaer, som defineres som *“...an abstract entity that brings meaning and identity to a recurrent experience and its variant manifestation. As such, a theme captures and unifies the nature or basis of the experience into a meaningful whole”* (Nowell et al., 2017, s. 8).

- Reviewing themes / Defining and naming themes

I denne fase undersøgte vi vores kodede data for at se, om vores kodning gav et klart mønster for et egentligt valg af klare temaer. Det er også vigtigt her, at man kan adskille og skelne mellem temaer, men at de samtidigt er internt sammenhængende og fortæller en historie. *“Themes are internally coherent, consistent, and distinctive.”* (Braun & Clarke, 2006, s. 98).

- Producing the report

At foretage en analyse på baggrund af den indsamlede empiri kan sammenlignes med at fortælle en historie. I vores analyse har vi valgt at inddrage korte og længere citater for at opretholde en form for gennemsigtighed, idet vi er opmærksomme på, at denne historie er fortalt ud fra vores analyser af den indsamlede empiri, og processen er afhængig af forskeren, som fortolkende subjekt (Kvale & Brinkmann, 2018, s. 275).

7. Analyse

Med afsæt i vores transskriberede interviews (se Bilag 5 og Bilag 6), har vi i arbejdet med den tematiske analyse udvalgt 5 temaer (se Bilag 7). Disse temaer hjælper os med at besvare vores problemformulering om, hvordan man, gennem digital lydproduktion og en dialogisk tilgang, får eleverne til at opleve selvbestemmelse gennem arbejdet med refleksion og feedback?

De 5 temaer har vi valgt at kalde:

- At opleve frihed i opgaven
- At føle sig kompetent til opgaven
- Struktur og stilladsering
- At være en del af fællesskabet
- I dialog med andre og sig selv.

I gennem to iterationer har vi udviklet designet på baggrund af følgende analyse. Vores intention med vores didaktiske rammedesign har overordnet set været at skabe en ramme for eleverne, hvor de oplever det motiverende og udfordrende at arbejde med digitale lydfortællinger. Tematisk hænger de sammen ved at have fokus på forholdene mellem autonomi, kompetence og samhørighed. Vi vil i vores analyse trække på Deweys tanker om at læring sker gennem handlinger og Deci og Ryans Selvbestemmelsesteori vedrørende motivation og trivsel.

Analysen peger på, at der kan være forskel på, hvordan eleverne oplever følelsen af at være motiveret. Autonomi og valgfrihed har en positiv indflydelse på elevernes motivation og engagement, men samtidig bør antallet af valgmuligheder matche elevernes kompetencer.

I analysearbejdet har vi også fundet indikationer på, at eleverne oplever, at det er spændende, men også lidt skræmmende at arbejde med sin egen stemme. Det gælder både, når eleverne hører deres egen stemme, og når andre skal lytte til den efterfølgende.

Den barriere, som det er for nogle elever at kunne fastholde og blive konfronteret med lyden af sin egen stemme, er ny viden for gruppen. Det er et område, som vi ikke har fokuseret på i vores didaktiske design, idet vores udgangspunkt har været at skabe et didaktisk design indenfor mundtlighed med inddragelse af teknologi. Lyd er en meget flygtig størrelse, og når vi beder eleverne om at optage deres fortællinger, så ændrer vi ved det forhold.

Vi vil derfor efter analysen af vores fire sammenhængende temaer inddrage et femte tema, som vi har valgt at kalde:

- I dialog med andre og sig selv

Her vil vi inddrage Bakhtin og Vygotskys begreber omkring dialog. Som beskrevet i teoriafsnittet er det i dialogen, at vi danner vores identitet. Bakhtin bruger begrebet ytring, og når vi ytrer os, er det til eller sammen med nogen. Det mundtlige er altså bundet op på sociale sammenhænge.

7.1 Tema 1: At opleve frihed i opgaven

I dette afsnit vil vi argumentere for, at elevernes motivation og autonomi er knyttet til elevernes følelse af selvbestemmelse. I dette tema vil vi trække på empiri, der baserer sig på semistrukturerede kvalitative interview med eleverne på tværs af de to forsøgsklasser. Som det fremgår af vores problemformulering har vi haft et ønske om, at vores didaktiske design skulle motivere eleverne i arbejdet med mundtlighed og i deres produktion af lydfortællinger. Der findes flere perspektiver på begrebet motivation. I denne analyse vil vi primært trække på den definition af motivation, man finder hos de to amerikanske forskere Edward Deci og Richard Ryan (Jf. afsnit 4.5).

Et gennemgående tema, i vores elevinterviews, er elevernes oplevelse af frihed og autonomi i de stillede opgaver. Vi kan se, at jo større råderum eleverne oplever, de har til at forme og sætte deres personlige aftryk på produktionerne, des bedre synes de generelt om opgaverne.

Det ser vi f.eks., i følgende uddrag fra et interview med en af eleverne:

Interviewer: I hele det her forløb har I jo forskellige opgaver. Alt fra at lytte, til at lave principper, til at lytte til Bent, der også fortalte noget. I har fortalt nogle opgaver, og så den her med den nordiske mytologi. Hvilken opgave eller aktivitet kunne du bedst lide i det her forløb?

Emma: Øhh.

Emma: Den med den nordiske mytologi synes jeg var meget sjovt.

Interviewer: Hvorfor er det lige den?

Emma: Man kunne selv vælge sin historie. Det var ikke...

Interviewer: Ja.... Bare kom, undskyld jeg afbrød.

Emma: Man kunne sådan... det var mere frit. Jeg kan bedst lide når opgaverne er mere frie.

Interviewer: Så det jeg hører dig sige er, at det var den åbne opgave hvor du kunne vælge selv, at den kunne du rigtig godt lide?

Emma: Ja...

I ovenstående citat refererer Emma til den sidste opgave, hvor eleverne skulle skabe en lydfortælling på baggrund af en selvvalgt historie fra den nordiske mytologi. Emma oplever, at denne opgave var fri. Man kan dog diskutere, hvor fri denne opgave i virkeligheden var. Produktet, en lydfortælling, var dikteret af underviseren. Det samme gjorde sig gældende for det overordnede tema - den nordiske mytologi. Alligevel oplever Emma, at hun har frihed i opgaven. Denne oplevelse af frihed eller autonomi kan skyldes, at Emma, på trods af rammerne for opgaven, har flere valgmuligheder. Hun kan selv vælge, hvilken af de nordiske myter hun vil genfortælle. Hun kan selv vælge måden, hun vil fortælle den på, og hvilke lydeffekter hun vil bruge. Hun kan selv vælge, om hendes fortælling skal være uhyggelig, humoristisk eller noget helt tredje. Emma har altså flere valgmuligheder til rådighed, i forbindelse med hendes lydfortælling. Dette kan være med til, at hun oplever, at der var frihed i opgaven. En af de andre elever, vi interviewede, sagde således:

Viktor: Jeg synes det var ret sjovt.

Interviewer: Ja, hvorfor var det sjovt?

Viktor: Fordi man fik lov til sådan lidt selv at bestemme hvordan man gjorde det.

Viktor: Og der var sådan ret løse rammer.

Interviewer: Så løse rammer, det kan du godt lide.

Viktor: Ja

Vi ser, at både Viktor og Emma fremhæver friheden og de løse rammer i den afsluttende opgave. Som tidligere nævnt anvender Deci og Ryan begrebet "choicefulness", om det at have relevante valgmuligheder (Ravn, 2021, s. 61). De digitale medier giver, i dette tilfælde, eleverne mulighed for at vælge mellem forskellige virkemidler, genrer og kommunikative udtryk. At have valgmuligheder kan være en motiverende faktor, men mængden af valgmuligheder skal balancere elevernes kompetenceniveau. Opgaven, hvor eleverne skulle lave en lydfortælling på baggrund af en fortælling fra den nordiske mytologi, var den sidste opgave i forløbet. Som det fremgår af vores didaktiske design, havde eleverne forud for denne opgave arbejdet med principper for den gode fortælling, samt øvet sig i at redigere og producere lydfortællinger på deres iPads. Emma, Viktor og deres klassekammerater havde altså tilegnet sig et sæt af færdigheder inden den sidste opgave. Det er derfor interessant, om Emma og Viktor ville have følt den samme grad af frihed, hvis de skulle løse den sidste opgave uden at have de fornødne færdigheder. Måske ville valgmulighederne i stedet havde været for overvældende, og hæmmende for deres motivation. En anden af de elever, vi interviewede, satte ord på denne progression på følgende måde:

Interviewer: Er du så blevet mere bevidst omkring, hvordan du bruger din stemme.

Robert: Det er jeg helt sikkert, og det er også fordi at det er jo ikke altid man lige får lov til at indspille en historie man laver i skolen. Og så har det været rigtig fedt, ligesom at kunne gøre det flere gange, endda. Så det har helt klart lært mig noget ved omkring hvordan jeg skal bruge min stemme bedre når jeg skal læse historier op.

Noget tyder altså på, at Robert oplever, at han undervejs i forløbet har tilegnet sig kompetencer, der sætter ham i stand til at bruge sin stemme mere effektivt. Troen på at man besidder kompetencer til løsning af en opgave, er, et vigtigt element i teorien om selvbestemmelse. Hvis Robert igen står i en situation, hvor han skal fortælle en historie eller lave en mundtlig fremlæggelse, vil han formentlig føle sig mere kompetent og på den måde besidde en tro på, at han kan løse opgaven på en selvstændig og tilfredsstillende måde. Han har altså opnået en vis grad af selvbestemmelse og autonomi (Jf. afsnit 4.5)

Følelsen af at skabe noget nyt og opleve aktiviteter, som man ikke har prøvet før, kan også være med til at påvirke elevernes intrinsiske motivation og derigennem understøtte oplevelsen af at have autonomi (Dysthe et al., 2020, s. 118). Eleven Alexander udtrykker det på følgende måde:

Interviewer: Var der noget i det her forløb du synes var lidt anderledes end det i tidligere har arbejdet med

Alexander: Det var meget sjovere

Interviewer: Det var meget sjovere, kan du prøve at fortælle hvorfor dette her var meget sjovere end det i har gjort før

Alexander: Det er sjovt at prøve noget andet, for før lavede vi næsten altid det samme

Interviewer: Så det at der kom noget andet, hvad tror du det andet er

Alexander: Det var det der med at man skulle lave de der lydhistorier.

Interviewer: Så I skulle lave lyden selv og lave lyd historier, var det det, der var noget andet

Alexander: Ja

Alexanders opfatter det at lave lydfortællinger som noget nyt, noget der rækker ud over de aktiviteter, han tidligere har prøvet i en skolekontekst. Følelsen af at blive tilpas udfordret med noget, som er anderledes, har i dette tilfælde en positiv indvirkning på Alexander.

Ellen, der er fra samme klasse som Alexander, er ikke umiddelbart lige så begejstret. Hun mener, at de flere gange tidligere har arbejdet med lydforløb:

Interviewer: Hvis du sådan overordnet set skal se på hele forløbet. Hvad synes du så om det?

Ellen: Jeg synes at det var godt. Vi har i forvejen arbejdet en del med sådan noget med lydfortælling og podcast et par gange før. Vi har også haft en emneuge før, der handlede om at lave sådan noget lydfortælling og podcast. Så vi har prøvet det en del gange før, men jeg synes, at det fungerede meget godt.

Interviewer: Hvad synes du, der fungerede godt i dette forløb?

Ellen: Det ved jeg ikke. Det er selvfølgelig altid lidt specielt, når det er på Zoom det foregår. Jamen, det ved jeg ikke.

Ellen beskriver, at hun stadig synes godt om forløbet, men hun er reelt mere fokuseret på det faktum, at forløbet blev afviklet som fjernundervisning. Ellens mere afdæmpede begejstring, kan måske ses i lyset af, at hendes autonomitet ikke pirres på samme måde, da hun ikke betragter forløbets opgaver som noget nyt. Alexander oplever, at han får noget nyt med ind i undervisningen, denne oplevelse kan ifølge Levinsen og Sørensen være understøttende for elevernes autonomi-opfattelse (Levinsen & Sørensen, 2020, s. 67).

7.1.1 Delkonklusion af tema 1

Vores undersøgelse indikerer, at autonomi og valgfrihed har en positiv indflydelse på mange elevers motivation og engagement, men at antallet af valgmuligheder bør matche elevernes kompetencer. Oplevelsen af valgfrihed er funderet i subjektets råderum og de tidligere erfaringer, de bringer med ind i aktiviteten. Vi kan derfor udlede, at så længe eleverne oplever et tilpas antal relevante valgmuligheder og variation, styrkes elevernes autonomi.

7.2 Tema 2 At føle sig kompetent til opgaven

Som beskrevet i tema 1 kan elevens kompetenceniveau være afgørende for elevens opfattelse af autonomi og selvbestemmelse. Følelsen af at være kompetent handler ikke kun om ekstrinistiske målopnåelser og færdigheder, men omfatter den følelse, som eleven

oplever, når de lykkedes. I dette tema vil vi se på elevernes oplevelse af at føle sig kompetent. Vi vil i dette afsnit inddrage citater fra elevernes interview samt inddrage data fra vores spørgeundersøgelse.

Emma, forklarer i sit interviewet, hvordan hun mener, hun er blevet mere kompetent.

Emma: Altså jeg lytter ikke meget til historier, men hvis jeg nu læser, kan det godt være at jeg prøver at leve mig mere ind i det, fordi at jeg selv ligesom har prøvet at fortælle, så ved jeg ligesom mere om det. Første gang jeg lyttede til en historie, så lagde jeg måske ikke lige så meget mærke til lydeffekterne eller de der specielle fortæller-kneb, men det gjorde jeg lidt mere i slutningen af forløbet.

I ovenstående citat kan vi se, at Emma, via de erfaringer hun har gjort sig i forløbet, oplever, at hun er blevet bedre til at høre, hvilke virkemidler den gode lydfortælling benytter sig af. Hun oplever altså en større grad af mestring, og at hun har opøvet nye kompetencer undervejs i forløbet. Emma påpeger også, at hun har opøvet en større bevidsthed om lydfortællinger ved selv at skulle producere en lydfortælling. Denne forøgede bevidsthed via egne erfaringer flugter med Deweys tanker om den erfaringsbaserede læring. Nye indsigter opstår på baggrund af aktivitet og refleksion over aktivitet. Emma har med andre ord fået en erfaring i, hvordan man laver en god lydfortælling (Jf. afsnit 4.1).

Det var dog ikke alle elever, der synes bedst om de kreative opgaver. En elev siger således:

Interviewer: I skulle lave en fortæller opgave, og så skulle der være noget sparring eller feedback, og så var der den her med de nordiske guder. Det er det i har været igennem i forløbet. Hvilken aktivitet eller opgave kunne du bedst lide?

Ellen: Jeg tror bedst jeg kunne lide den der, hvor vi skulle høre to historier. Den er ene om Mø og den anden om det derovre på Bornholm. Hvor vi så bagefter snakkede om det, fordi at jeg synes, det er meget rart at lytte til historier. Så ja. Så kunne man ligesom sidde og slappe lidt af, og bagefter så snakkede vi ligesom om hvad det var, der gjorde historierne gode. Altså høre noget. Det er noget andet, i stedet for bare, at man selv skal sidde og lave noget i stedet for. Ja, så man også hører nogle andre historier, og får lidt inspiration til, hvad man kan gøre med de historier, vi selv laver. Det synes jeg også var meget fedt.

Ellen har altså, i modsætning til Emma og Robert, haft størst glæde af den opgave, hvor de skulle lytte til professionelt producerede lydfortællinger og efterfølgende i fællesskab

uddrage og blive enige om principper for den gode fortælling. Ellen påpeger dog, at denne øvelse inspirerede hende i arbejdet med produktionen af hendes egen lydfortælling. I ovenstående citat nævner Ellen også, at det er anderledes end "bare" at sidde selv og lave noget. Dette kan tolkes, som at Ellen ikke oplever at de kreative opgaver i sig selv afføder en større viden eller læring. For Ellen er det inspirationen fra de professionelle produktioner og den efterfølgende samtale, der giver hende en oplevelse af at have fået kompetencer til selv at lave en god lydfortælling.

I tema 1 har vi belyst, hvordan Viktor udtrykker, at det var sjovt at deltage i forløbet. Viktors udtalelse er dog ikke unik. Direkte adspurgt om, hvad eleverne synes om undervisningsforløbet, svarer alle de adspurgte elever, at de oplever forløbet som "sjovt". Når vi spørger mere ind til, hvad de mener med sjovt, tegner der sig et billede af, at de finder aktiviteten tilpas udfordrende. Hos eleverne er der generel enighed om, at det i særlig grad er den sidste opgave, der opfattes som det bedste ved forløbet. Alexander fortæller i interviewet, at den sidste opgave, hvor han selv kunne vælge indhold, var den sværeste, men samtidig også den sjoveste og mest udfordrende:

Interviewer: Nu har du haft helt forløb her, hvilken opgave eller aktivitet I har haft, kunne du bedst lide?

Alexander: Det var nok den med Fenrisulven [den sidste opgave], selvom det var den sværeste, var det stadig sjovt og udfordrende

Alexander vurderer umiddelbart, at den sidste opgave er den sværeste, alligevel har han fundet denne opgave mest interessant. Ser vi på de udsagn, som Alexander kommer med i interviewet, så er det tydeligt, at Alexanders autonomi i overvejende grad ligger på selvbestemmelse og den tekniske del af opgaven:

Alexander: Det er sjovt at prøve noget andet, for før lavede vi næsten altid det samme

Interviewer: Så det at der kom noget andet, hvad tror du det andet er

Alexander: Det var det der med at man skulle lave de der lydhistorier.

Interviewer: Så I skulle lave lyden selv og lave lyd historier, var det det, der var noget andet

Alexander: Ja. Når vi skulle bruge en hjemmeside til lyde, fordi at når vi laver det her, hvor vi skulle bruge lyd, Så brugte vi en side der hed soundbible.

Interviewer: Så Det var også sjovt at prøve en anden hjemmeside til det. og prøve noget andet teknik, som man kan arbejde med

Alexander: Ja

Alexanders motivation er ikke direkte drevet af et ønske om at imponere andre, han udviser tværtimod en intrinsisk motivation for at udvikle sine evner inden for hans interessefelt, for ham kommer slutproduktet i anden række (Ravn, 2021, s. 63). Robert nævner ligesom de fleste andre elever, at det er den sidste opgave, som han bedst kan lide:

Interviewer: Hvilken opgave eller aktivitet kunne du bedst lide, i det her forløb som i har været igennem?

Robert: Det var helt klart den sidste synes jeg, fordi der var rigtig fedt, at man fik brugt alt det som man havde lært. Lydeffekter, hvordan man læser op og sådan noget.

Interviewer: Så fik du lov til at bruge det hele i en samlet opgave

Interviewer: Hvilken opgave synes du mindst om?

Robert: Jeg synes., Det var faktisk den første, hvad hedder det nu, fordi jeg godt selv kan lide at lave noget selv og altså i den første skulle vi bare høre om lyd, hvor vi skulle finde ud af hvad det var, der var bedst og hvad man ikke kunne lide og sådan noget. Jeg kan godt lide selv at optage lyde og selv fortælle.

Ud fra citatet er der tydelig forskel på, hvordan de to nævnte opgaver vækker Roberts intrinsiske motivation. Robert udtaler, at han oplever autonomitet ved at være skabende, hvilket medfører, at den første opgave ikke udfordrer hans autonomitet tilfredsstillende og derfor ikke betragtes som en optimal udfordring. Ligesom Robert, var Selma også optaget af den sidste opgaves mulighed for at udnytte de tillærte kompetencer til et samlet produkt. Hun beskriver her, hvorfor den sidste opgave var den, hun bedst kunne lide:

Interviewer:... Hvilken opgave eller aktivitet kunne du bedst lide ved det her forløb?

Selma: Jeg tror bedst jeg kunne lide den opgave, hvor at vi først skulle læse en tekst og så bagefter, så skulle vi ligesom genlæse uden at bruge selve teksten. Når vi havde gjort det, så skulle vi bagefter sætte nogle lydeffekter og baggrundsmusik ind. Det var meget sjovt. Det var også den sidste opgave vi lavede.

Som de ovenstående citater viser, oplever majoriteten af de adspurgte elever, at arbejdet med at producere en digital lydproduktion gav dem følelsen af oplevet autonomi.

7.2.1 Delkonklusion tema 2

Undersøgelsen viser, at de interviewede elever alle står tilbage med en følelse af at være kompetente. På tværs af de to interventioner udtaler størstedelen af eleverne, at den sidste opgave var den sjoveste eller meste interessante. Dette skyldes, ifølge eleverne, den frihed de mødte i opgaven. På trods af elevernes forskellige kompetenceniveau, udtrykker de interviewede elever, at de mødte en tilpas afstemt udfordring, hvor eleverne oplevede at være kompetente til opgaven" (Jf. afsnit 4.5.2).

7.3 Tema 3: Struktur og Stilladsering

Vi har i vores didaktiske design ønsket at skabe en tydelig progression, hvor eleverne gennem små øvelser tilegnede sig de fornødne kompetencer til løsningen af den afsluttende opgave. Det betegnes i selvbestemmelsesteorien som kompetence-støtte eller autonomi-støtte (Jf. afsnit 4.5). Vi har i designet forsøgt at skabe en struktur for elevernes handlingsrum, som understøtter deres udvikling af egne kompetencer og i sidste ende fører til en oplevelse af autonomi og mestring i løsningen af de stillede opgaver.

En af de lærere, der deltog i undervisningen, siger følgende om forløbets opbygning:

Interviewer: Tak fordi du ville bruge en lille halv time en fredag morgen. Det første spørgsmål er sådan helt konkret om din holdning til forløbet. Hvad synes du om forløbet?

Louise: Jeg synes det har været virkelig interessant at få lov at være med på sidelinjen, både at kunne observere didaktik og indhold. Og helt overordnet om forløbet, så synes jeg, det er meget skarpt. Altså det er gennem-struktureret og hvert step i forløbet har det været tydeligt for mig, hvad det var eleverne skulle blive gode til inden for mundtlighed, og det, som jeg tager med mig, og hvor jeg tænker, at det fungerede rigtig godt, det var den Stilladsering, som I havde lavet.

Som lærer forholder Louise sig naturligvis anderledes til forløbet end eleverne. Hun fokuserer primært på det didaktiske. Det er dog interessant at Louise, som det første, peger på designets indbyggede progression og trin-opdelte struktur. Det samme gør sig gældende for læreren i den første afprøvning af forløbet.

Interviewer: Hvad tænker du om det her forløb?

Heidi: Jeg synes det er et super spændende forløb, og jeg synes, det var godt . . . Vi har arbejdet med noget, der minder om for ikke så længe siden, i en emneuge, men hvor de arbejder kortere tid, med nogle forskellige dele af fortælling, men altså kun en dag. De arbejdede med fortællingen, for eksempel med podcasting, men det er helt klart, at det der med at komme lidt dybere ned i det, at det giver dem nogle gode værktøjer.

Heidi bruger udtrykket, at eleverne har fået nogle gode værktøjer og Louise nævner, at det har været tydeligt, hvad de enkelte "Steps" i forløbet skulle understøtte. Begge undervisere hæfter sig altså ved forløbets struktur og progression. Heidi bruger udtrykket, at eleverne har fået nogle gode værktøjer og Louise nævner, at det har været tydeligt, hvad de enkelte "Steps" i forløbet skulle understøtte. Begge undervisere hæfter sig altså ved forløbets struktur og progression. Heidi bruger udtrykket at eleverne har fået nogle gode værktøjer og Louise nævner, at det har været tydeligt, hvad de enkelte "Steps" i forløbet skulle understøtte.

På trods af at både elever og lærere i vores interviews giver udtryk for, at forløbet har haft en fornuftig og tydelig progression, viser undersøgelsens spørgeskemabesvarelser dog, at nogle elever har oplevet, at der har været afsat for lidt tid til opgaverne. I undersøgelsens spørgeskema havde vi givet eleverne mulighed for at svare på, om de havde deltaget i hele forløbet eller kun i dele af forløbet.

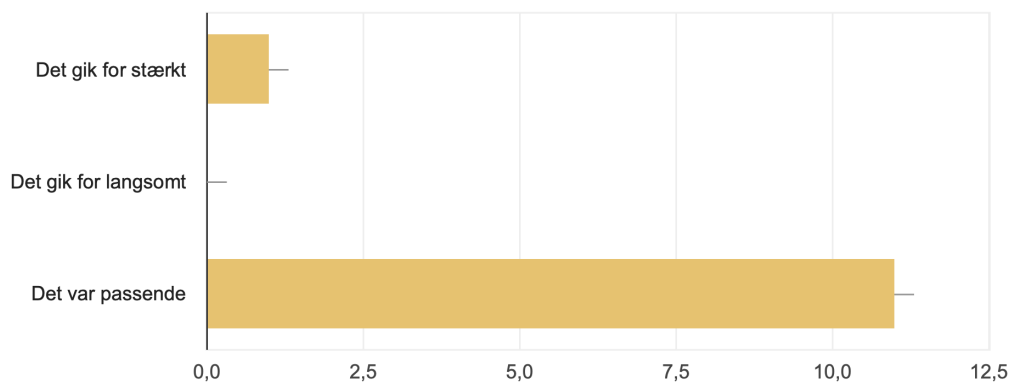
Når vi sammenligner tallene fra de elever, der har deltaget i hele forløbet med tallene fra de elever, der kun har deltaget i dele af forløbet, er det tydeligt at se en forskel på deres oplevelse af den tid der var afsat til opgaverne (se Figur 6, Figur 7, Figur 8 og Figur 9). De elever, der har deltaget i hele forløbet, oplever generelt, at den afsatte tid var passende, hvor imod de elever, der kun har deltaget i dele af forløbet, enten oplever, at der var afsat for lidt eller for meget tid til opgaverne.

Resultaterne fra spørgeskemaerne understreger på den ene side vigtigheden af en tydelig progression, hvor opgaverne er indbyrdes forbundne, men viser også, at der er en indbygget sårbarhed i et forløb, hvor de enkelte opgaver er afhængige af hinanden. De elever, der har deltaget i hele forløbet, har formodentlig en større forståelse for opgavernes sammenhæng og oplever derfor, at den afsatte tid var passende. Noget tyder til gengæld på, at en del af de elever, der ikke har deltaget i hele forløbet, enten oplever, at de ikke har de fornødne kompetencer, og derfor føler sig pressede på tiden, eller at opgaverne ikke giver mening og derfor kan føles unødvendige og langtrukne.

Spørgeundersøgelse første Intervention

Hvordan havde du det med den tid der var sat af til opgaver?

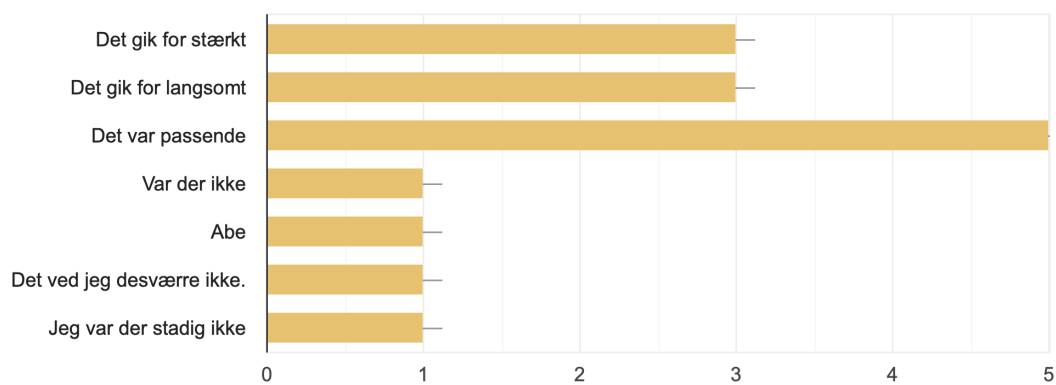
12 svar



Figur 6 - Svar fra elever der har deltaget i hele forløbet (1. intervention)

Hvordan havde du det med den tid der var sat af til opgaver?

13 svar

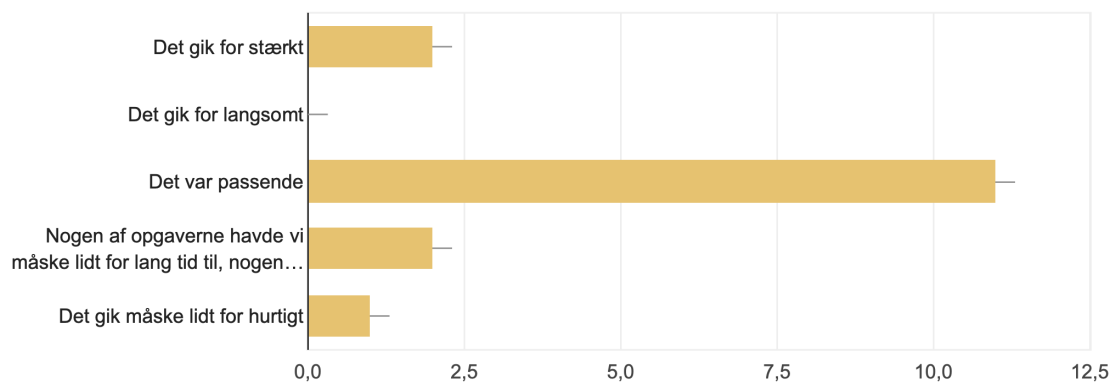


Figur 7 - Svar fra elever der ikke har deltaget i hele forløbet (1. intervention)

Spørgeundersøgelse anden Intervention

Hvordan havde du det med den tid der var sat af til opgaver?

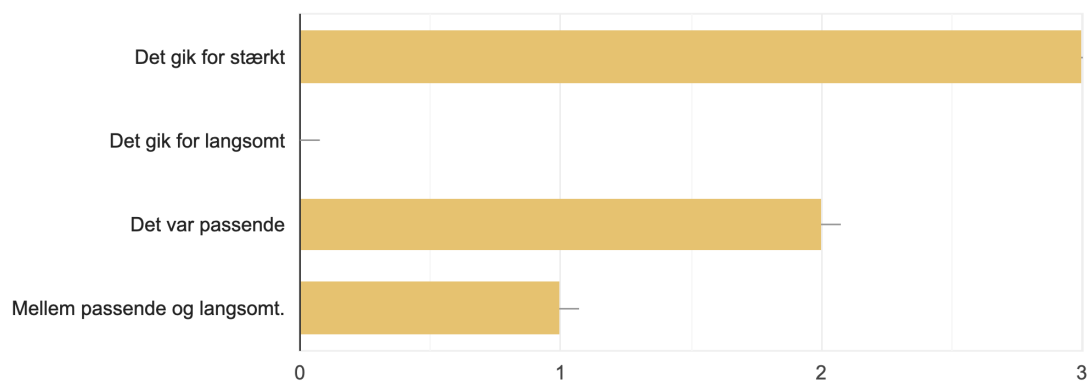
14 svar



Figur 8 - Svar fra elever der har deltaget i hele forløbet (2. intervention)

Hvordan havde du det med den tid der var sat af til opgaver?

6 svar



Figur 9 - Svar fra elever der ikke har deltaget i hele forløbet (2. intervention)

Man kan ikke betragte eleverne som en homogen masse, derfor er lærerens rolle også afgørende i arbejdet med at stilladsere og understøtte elevernes kompetenceniveau (Ravn, 2021, s. 245). Læreren på Skole 2 udtrykker i dette citat, hvordan hun ser Lars (underviseren) hjælpe eleverne på vej:

Louise: ja, og de ting der måske var lidt ved siden af, blev alligevel præsenteret på en god måde. Jeg kan huske, at der var nogen, der sagde noget med, at der skal bruges mange adjektiver, fordi vi skal beskrive noget stemning. Og så var det jo i virkeligheden verberne, der skulle være i fokus. Men der var Lars også god til at sige - Jeg kan godt forstå, du siger adjektiverne, fordi det gør, at man kan mærke den stemning, man når man skal fortælle noget, og man ligesom skal vise det, frem for at fortælle det. Så så er det altså verberne. Så der lærte de noget nyt, også selvom, at svaret i virkeligheden ikke var helt det samme, som eksperten sagde.

Med en Stilladsering, hvor eleverne føler sig intrinsisk motiveret, vil eleven søge nye udfordringer, der kan medføre nye færdigheder og evner. Det er ikke nok at modtage ekstrinsisk ros og anerkendelse, eleverne skal også føle sig kompetente i deres handlinger (Ravn, 2021, s. 62). De principper, som eleverne har været medskabende på, forventer læreren på Skole 2 også vil stå stærkt hos eleverne, særligt hos de mest deltagende.

Interviewer: Det du nævner omkring at du tror at de her principper for den gode fortælling, at det kommer til at stå stærkt for dem. Tror du det er fordi, de selv har været med til at lave de principper?

Louise: Ja, det tror jeg. Jeg tror, at især dem der har været på banen. Altså inden de hørte interviewet, altså dem der ramte nogle af de ting, der blev brugt med videre. Der tror jeg det vil stå meget stærkt, og for dem, der måske ikke lige ramte det, som blev en del af den fælles liste, der tror jeg alligevel, at der ville være nogle principper, som står stærkt, fordi de har øvet at få dem med flere gange. Så gentagelsen i at bruge dem vil gøre, at de kan huske det.

I forlængelse af lærerens udtalelse kan vi også se, at eleverne på Skole 2 selv er meget bevidste om, hvordan de kan bruge deres nye tillærte kompetencer i nye sammenhænge:

Selma: Altså jeg ville godt kunne bruge det hvis jeg nu skal lave mundtlig fremlæggelse i egentlig alle fag eller i engelsk, der taler man jo også ret mundtligt. Men ja egentlig i mange fag, hvis Der er et eller andet man skal forklare, at den måde man forklare det på Sådan tydeligt. Og Ja pauser og Sådan noget.

Robert: Ja, for eksempel alle de der sproglige fag som engelsk og tysk, og Sådan nogle fag. Der kommer vi nok også til at lave nogle historier eller andre ting, hvor vi skal bruge

vores mundtlighed, og det bliver nok også bedre, når man ved, hvordan man skal læse højt, selvom det måske i engelsk og dansk ikke er lige præcis det sammen. Hvad skal man sige ja samme træk, så vil det stadigvæk hjælpe, når jeg for eksempel skal lave en mundtlig opgave i engelsk eller tysk.

7.3.1 Delkonklusion tema 3

En måde at sikre, at eleverne får en oplevelse af, at de har valgfrihed og kan løse de stillede opgaver, er at opbygge et undervisningsforløb i mindre dele, hvor hver del har et afgrænset og tydeligt læringsmål. Endvidere tyder vores undersøgelse på, at den trinopdelte struktur i vores didaktiske design har en sårbarhed i forhold til elever, der af den eller anden grund ikke har deltaget i dele af forløbet.

7.4 Tema 4: At være en del af fællesskabet

Vores fjerde tema tager afsæt i fællesskabsfølelsen. Fra begyndelsen af vores projekt har en af vores målsætninger været at skabe et didaktiske design, hvor eleverne føler sig motiveret til læring. Vi har gennemført to interventioner, hvor vores erfaringer fra første intervention afstedkom reguleringer i vores didaktiske design for vores anden intervention. Ifølge Deci og Ryan, har mennesket et behov for at være en del af noget og føle det, de betegner som samhørighed (Jf. afsnit 4.5.3). Derfor vil dette tema både se på begge interventioner som en helhed, men også forholde sig til, hvordan ændringerne fra første til anden intervention påvirker elevernes oplevelsen af samhørighed.

Vi har med afsæt i vores designprincipper skabt et didaktisk design, hvor der er plads til, at individet kan udfolde sig i relation til fællesskabet. Grundet Covid 19 har vores interventioner været afholdt som online undervisning, hvilket kan have en betydning for etablering af relationer og oplevelsen af fællesskab. Med afsæt i Deweys teori om, at den menneskelige erkendelse sker i mødet med andre, har vi i vores didaktiske design anvendt feedback som en del af elevernes erkendelsesproces. Men er eleverne i stand til at finde motivation og skabe rum for frugtbar feedback i de mindre grupper? Det kommer Heidi, lærer på Skole 1, ind på i følgende citat:

Interviewer: I forhold til sværhedsgraden. Hvad tror du har været det sværeste for eleverne i det her forløb?

Heidi: Det sværeste er at de ikke er sammen. Der sker helt klart, desværre for mange af dem.... f.eks. Det der med feedbacken. Det har de altid meget brug for hjælp til. Altså de

ryger meget nemt hen i, hvad der er godt og skidt og ikke så meget.... Det er altid en øvelse med elever at holde dem på hvad feedback er. Altså de kan tit sige, hvad der er godt og dårligt, og særligt hvad der er dårligt, er de gode til. Så feedback-processen, føler jeg faktisk tit skal være meget lærerstyret, for at den rammer, det den egentlig skal.

Citatet ovenfor viser, at Heidi oplever, elevernes feedback ofte mangler nuancer. Det bliver reduceret til, hvad der er godt, og hvad der er skidt. Ifølge Heidi bliver elevernes udfordringer med at give feedback forstærket af, at undervisningen foregår online.

Interviewer: Det vil vel være den samme problem, selvom vi var i skolen?

Heidi: Ja, det ville det. Og man kan sige, at det, der sker her på skærmen, er at det er nemmere at smutte under radaren. Hvis vi sad heroppe, [på skolen] så ville jeg kunne gå hen og snakke med dem og sige, hvordan kan vi gøre? og kan du få hjælp af nogen? Altså presse lidt og skubbe lidt. Altså, så snart man presser lidt eller skubber lidt her [på Zoom], så kan de være væk.

Som klassens daglige lærere udtrykker det, så har det manglende fysiske møde en betydning for den enkelte elevs deltagelse og lærerens mulighed for at yde støtte og vejlede. På Skole 2, hvor vi afholdt vores anden intervention, er bekymringen den samme:

Interviewer: ... havde det en vis betydning, at forløbet foregik online?

Louise: Det tror jeg har en kæmpe betydning, fordi nogle af de elever, der har svært ved at arbejde selvstændigt i klassen. De står lidt mere af, når de sidder hjemme på værelset. Selvom vi er til rådighed og kan tale med dem og guide dem på Zoom, så daler deres selvstændighed og deres motivation en lille smule, når de sidder derhjemme alene. Det var jo en opgave, de skulle løse på egen hånd. Det var ikke en gruppeopgave. Det er der jeg nogle gange kan få dem, der har svært ved at arbejde selvstændigt, op i gear. Det er ved, at de skal løse noget i en gruppe i et Breakout Room. Men det var det her jo ikke. Det var en individuel opgave, så der kunne man godt se... Jeg tror, at hvis vi havde været fysisk til stede i klassen, så var der en håndfuld, der ville have nået mere, end de gjorde.

Som det fremgår af citatet ovenfor, oplever Louise, at den fysiske adskillelse medfører dalende motivation og deltagelse hos nogle af eleverne. Levinsen og Sørensen beskriver i

bogen It-didaktisk design, at lærerens samspil med eleverne er centralt for deres læring. Elevernes læringsvej er ikke altid identiske, hvilket afstedkommer en praksis, hvor lærere-elev samtaler bliver genstanden for den enkeltes læringsvej (Levinsen & Sørensen, 2020, s. 69). Klassens lærer, forklarer også, at forløbets individuelle karakter kan have medvirket til en større distance mellem elever og underviser. Summen af individuelle arbejdsopgaver og online undervisning udfordrer dermed elevernes motivation og den samhørighedsfølelse, de normalt oplever i klasserummet. Ifølge Deci og Ryan, er dog muligt at opretholde den intrinsiske motivation på trods af fysisk adskillelse. Dette kræver dog, at det enkelte individ stadig oplever forbindelser at spejle sig i, herunder rollemodeller (Ravn, 2021, s. 65). Vores trang til at føle os forbundet med andre, har derfor stor betydning for vores villighed til at indoptage og acceptere nye udefrakommende værdier og reguleringer (Ravn, 2021, s. 65).

Elevernes deltagelse og læring afhænger derfor ifølge Deci og Ryan af, om eleven har været i stand til at integrere de ydre reguleringer og omsætte dem til egen autonomi. Læreren fra vores anden intervention (Skole 2) udtrykker det på følgende vis:

Louise:... Jeg vil starte med det, som var der, hvor de sluttede - med slutproduktionerne. Der hæfter jeg mig ved.... Altså, der var selvfølgelig stor forskel i, hvor meget de kunne, og der er også stor forskel på, hvor meget de kan, selv, når de sidder derhjemme. Selv om vi er til rådighed på Zoom, men nogle af eleverne har simpelthen fået så godt fat i de principper, de havde stillet op. De blev også gentaget flere gange. Man kunne virkelig fornemme at de principper, der var blevet stillet op, de var fuldt ud til stede i slutproduktionen. Så slutproduktionen var egentlig der, jeg tænkte - det var godt nok imponerende.

Louise oplever, at eleverne, på trods af den fysiske adskillelse, alligevel har været i stand til at inddrage de fælles principper i deres færdige produktioner. Det tyder på, at eleverne har haft gavn af gentagelserne og den fælles udvikling af principperne. Citatet illustrerer, hvordan de er i stand til at indlemme eksterne reguleringer, når blot den intrinsiske motivation bevares på trods af den fysiske adskillelse.

Ved vores første intervention oplevede Emma og Ellen, hvordan samarbejdet med deres respektive makker, i feedbackopgaven, affødte konkret respons. Begge betoner, at venskabet med makkeren har været en faktor, der hjalp dem med at overvinde udfordringerne ved, at makkeren skulle høre og kommentere deres lydfortællinger. Emma beskriver det således:

Interviewer: Hvordan havde du det med at din makker skulle lytte til din fortælling? Det skulle I jo i en af opgaverne.

Emma: Lidt skidt, fordi jeg og selv skulle sidde og høre det. Det vil jeg helst undgå. Men, det var okay.

Interviewer: Det var okay? Det var faktisk ikke så slemt?

Emma: Nej. Især fordi det er en man kender.

Interviewer: Så det hjalp, at det var en du kendte?

Emma: Ja.

På samme vis udtrykker Ellen, at venskabet til hinanden medførte, at opgaven blev nemmere at løse.

Interviewer: Når I så var ude og give feedback, som I jo gjorde. Hvordan var det så, at den anden skulle lytte til din fortælling?

Ellen: Altså, jeg havde det fint med det, fordi vi jo er venner og vi kender hinanden godt og sådan noget, så det var ikke et problem for mig. Det havde jeg det fint med.

Viktor og Alexander nævner modsat pigerne ikke noget om venskab. Begge forklarer i interviewet, at de ikke oplevede stor deltagelse i forbindelse med deres gruppeaktivitet. Viktor forklarer, at han ikke selv oplevede at få feedback.

Interviewer: Hvordan var det at få én af de andre klassekammerater til at fortælle hvad du kunne gøre bedre. Hvordan var det at have en makker til at gøre det?

Viktor: Men der fik Jeg ikke helt hørt noget. For ingen sagde noget.

Alexander beskriver, hvordan ham og hans makker nærmest har forkastet opgaven. I vores interview med eleven Alexander kommer det frem, at han og hans makker reelt ikke formår at give feedback på hinandens arbejde. Hensigten med denne øvelse var netop, at eleverne skulle kunne støtte sig til hinanden.

Interviewer: I blev også tilknyttet en makker, da I skulle lave de her fortællinger, hvor makkeren skulle lytte til jer. Hvordan var det, hvordan havde du det med at en makker skulle lytte til din Lydfortælling?

Alexander: Mig og min makker lavede ikke rigtig noget sammen mens vi var i Breakout Room

Interviewer: Så I lyttede ikke til hinandens lyde?

Alexander: Nej

Interviewer: Hvorfor tror du at I ikke lyttede til hinandens lyde, kan du forklare det?

Alexander: Det ved jeg ikke

Som det fremgår af de transskriberede passager fra vores interview, har elevernes oplevelse af gruppearbejdet været meget forskellig. Det at eleverne oplever øvelsen forskelligt, kan ifølge Deci og Ryan forklares gennem den autonomi, som individet tager med ind i fællesskabet. For at et fællesskab kan være gunstigt, må deltagerne opleve autonomi og samhørighed, hvor gensidig anerkendelse og respekt er drivende faktorer (Ravn, 2021, s. 66). Derfor er det interessant at se på den autonomi, som elever tager med ind i fællesskabet. Som vi beskrev i tema 2, så fremgår det, at Alexander er drevet af de tekniske facetter i opgaverne. Den store passivitet i forhold til deltagelse, illustrerer blot, hvordan han betragter feedback-opgaven som en ekstrinsisk styring, der ikke er forenelig med hans egen autonomi. Interviewet beskriver selvfølgelig kun oplevelsen fra den ene part, og vi kender derfor ikke modpartens oplevelse af samarbejdet.

Det at indgå i fællesskab kræver at blive mødt med en respektfuld og anerkendende tilgang, hvor den enkeltes autonomi er intakt (Jf. afsnit 4.5.3). Derfor bliver gensidig respekt og rummelighed over for andre et vitalt parameter for fællesskabet. Det at tage hensyn til de andre gruppemedlemmer kommer tydeligt frem i Emmas interview, der beskriver hendes bekymring om at såre modparten således:

Emma: Jeg er ikke så god til sådan noget med at skulle give andre feedback. Jeg hader det. Jeg kan egentlig ikke finde ud af det.

Interviewer: Du siger du HADER det, hvorfor det?

Emma: Jeg er bange for, at jeg får sagt nogle ting, som ikke lige er så passende. Altså får sagt et eller andet og så tænker de "nå". Så de måske bliver sådan lidt kede af det.

Interviewer: Så du er bange for at sige noget grimt, eller noget der kan såre dem?

Emma: Ja. Måske ja.

Emma mærker en ambivalens, hvor hun holder feedback tilbage, da hun er bange for at såre modparten. Den samme ambivalens møder også eleverne fra vores anden intervention på Skole 2, her udtaler eleverne også en frygt for at såre de andre elever. Robert udtrykker det på følgende vis:

Interviewer: Da du skulle give feedback til de andre, hvordan var det?

Robert: Det kan godt være lidt svært for eksempel og give feedback til folk, for det første så skal man hvad hedder den? Nogle gange kan man godt komme til at tænke på, at man ikke skal være alt for streng ved dem og ikke sige noget nedtrykkende? Men på den anden side skal man også ligesom kunne gøre at det.

Robert: Det skal hjælpe, det man siger til dem men man skal også skal være lidt kritisk.

På samme vis er Selma optaget af, at hun ikke ønsker at såre nogle af de andre gruppemedlemmer.

Selma: Ja, altså det var måske lidt svært at give feedback, for man vil jo heller ikke sådan kritisere noget man har lavet til hinanden. Det kan godt være det bare var i min gruppe, hvor der ikke blev givet specielt meget feedback, men ja, man kunne stadigvæk bruge det.

Interviewer: Du var faktisk bange for at sige noget, der sårede de andre, eller hvad?

Selma: Ja, fordi man havde jo altså, man kunne jo sagtens sige noget, med du skal måske holde lidt kortere pauser. Men jeg synes det var sværere at sige noget om at du skal huske at tale tydeligere, og du skal øve dig mere på ordene, så du ikke kludre i det eller sådan noget, fordi det kunne godt være de blev lidt kede af det over det eller sådan.

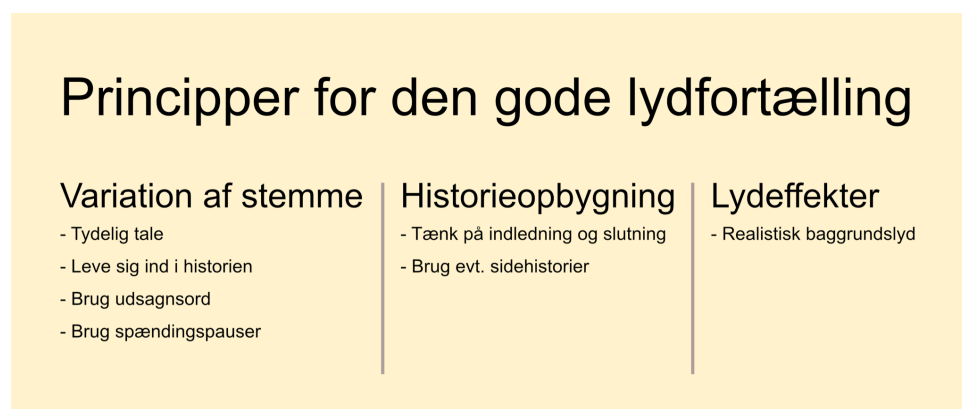
Interviewer: Turde du så at sige det? Eller holdt du det lidt tilbage?

Selma: Jeg tænker at jeg holdt det lidt tilbage, men altså jeg sagde også noget feedback til en i gruppen.

På tværs af vores elevinterviews er der en grundlæggende opfattelse blandt eleverne, at den indbyrdes relation vægter højt, hvor de indbyrdes relationer i nogle tilfælde vil overskygge det faglige indhold. På den måde kan deltagelse i fællesskaber nærmest blive fagligt kontraproduktivt, hvis eleverne oplever, at den sociale aktivitet ikke stemmer overens med deres autonomi (Ravn, 2021, s. 67). Ved den første intervention oplevede de interviewede elever, at det var svært at snakke fagligt, da de ikke følte sig godt nok rustet til denne disciplin. Ellen beskriver her, hvordan hun oplevede det at skulle give feedback:

Ellen: Jeg tror det sværeste nok har været, at der var på et tidspunkt, hvor vi var ude i nogle Breakout Room, hvor vi skulle give hinanden feedback. Det synes jeg var lidt svært med hende jeg var i Breakout Room med, for vi vidste ikke rigtig hvad vi skulle sige til hinanden. Jeg tror, at vi bliver lidt for søde ved hinanden, det sagde Lars [Underviseren] også til os. Men det er sådan lidt svært at sige til hinanden, hvad man synes, der kan være bedre, fordi at, ja, det er jo ikke fordi, at vi alle sammen er mega supergode og professionelle, så det er lidt svært, synes jeg at sige hvad man kan gøre bedre, når man skal sige det sådan til hinanden.

Som vi tidligere har beskrevet, ændrede vi på nogle parametre i vores didaktiske design imellem vores to interventioner (Jf. afsnit 5.2). Eleverne gav i fællesskab deres bud, hvad der kendetegner en god fortælling. Herefter blev de præsenteret for en professionals bud på principper for den gode fortælling. På baggrund af egne og ekspertens bud, oplistede de, de principper der skulle være styrende for deres egne lydfortællinger, se figur 10.



Figur 10 - Oversigt over principper for den gode fortælling (se Bilag 3)

De principper, som eleverne selv fandt frem til om den gode fortælling, blev rammesættende for feedbackprocessen, se Figur 9. Eleverne oplevede nu at have et konkret værktøj, principper, som kunne kvalificere og understøtte deres feedback og på den måde gøre den mindre personlig forankret.

Interviewer: Hvordan var det at have de principper i lavede, når man nu skulle give feedback? Føler du det var en hjælp?

Robert: Det var det helt klart fordi, at så er det ligesom, at man havde nogle ord man kunne sætte på de ting, som man ligesom tænkte man vil sige.

Robert: Man kunne få ligesom et mere professionelt syn på det, fordi man allerede kendte de forskellige ting som vi burde være gode til.

Selma udtrykker på samme vis, at principperne dannede en god ramme for den gensidig feedback:

Interviewer: Benyttede du de der principper i havde sat for den gode fortælling, benyttede du dem, da i skulle give feedback?

Selma: Ja lidt, både det der med at varierer stemmen og med det der med spændingspauser og det der med at tale tydeligt.

Interviewer: Ja, så du føler faktisk, at det var et godt værktøj at have de her principper, da du skulle give feedback til de andre?

Selma: Ja for så er det jo lidt mere... det er lidt nemmere at vide hvad der er rigtigt.

Selma: For eksempel så kunne det være, hvis man nu ikke vidste, at det var en god idé at varierer stemmen, og der var en der havde gjort det, så kunne jeg måske havde sagt, hov du skal bare tale med de normale stemmer. Det er ligesom en hjælp at vide, at det man sagde var det rigtige.

Tina Høeg beskriver i bogen "Mundtlighed og Fagdidaktik", hvordan feedback ofte anses som en vurderende handling (Høegh, 2018, s. 184). Opgavens vurderende handling medfører, at feedback ofte resulterer i en fokusering på forbedringspunkter fremfor fokusering på kvaliteterne i arbejdet. Når eleverne udtrykker, at de er bange for at såre hinanden, kan feedbackens vurderende tilgang, resulterer i et negativt fokus, der kan

medføre ambivalens hos eleverne (Høegh, 2018, s. 184). I den anden intervention udtrykker eleverne, at de stadig synes, at det kan være grænseoverskridende at give feedback til hinanden. Dog er der blandt vores respondenter en generel opfattelse af, at principperne gjorde det nemmere at give konstruktiv feedback. For at eleven oplever sig som en del af fællesskabets samhørighed, må eleven opleve sig respekteret, anerkendt og betydningsfuld (Ravn, 2021, s. 64). Ved at italesætte principperne som faglig rettesnor har eleverne fået et værktøj, der gør feedbacken mindre bundet på personlige meninger og holdninger. Dermed oplever eleverne i anden intervention, at de i mindre grad, overtræder de andre gruppemedlemmers autonomi. Principperne bliver derfor et værktøj, der kan understøtte fællesskabets forbundenhed gennem gensidige feedbackproces (Ravn, 2021, s. 255).

Delkonklusion af tema 4

Vores undersøgelse viser, at det for nogle elever kan være svært at opretholde følelsen af samhørighed, når undervisningen foregår online. Vores interventioner og opfølgende interviews med udvalgte elever viser, at elevernes aktivitetsniveau skal aflæses i deres intrinsiske motivation. Undersøgelsen viste, at de individuelle opgaver i kombination med den fysiske adskillelse gør det sværere for lærerne at agere rollemodeller og rammesætte samhørighedsskabende aktiviteter. Vi så også, at en fokuseret rammesætning af faglige principper hjalp eleverne, når de skulle give hinanden feedback. Ved vores anden intervention, hvor principper fik øget fokus, så vi, at eleverne følte sig mere trygge ved at give hinanden feedback. Analysen viser, at de elever som deltog ved anden intervention, i højere grad oplevede feedbacken som faglig forankret, hvorimod eleverne ved den første intervention var mere fokuseret på ikke at ville såre hinanden. På den måde gav de faglige principper en bedre oplevelse af samhørighed.

7.5 Tema 5: I dialog med andre og sig selv

Det femte tema omhandler lytning og dialog og fremstår som et selvstændigt tema. Det afviger fra de foregående temaer, som havde fællesnævneren motivation. Vi opdeler dette analysetema i to afsnit.

- Det flerstemmige klasserum - Omhandler den åbne dialog, hvor eleverne synsvinkel inddrages.
- At lytte til sig selv - Omhandler elevernes oplevelse af at lytte til sig selv og deres forhold til at andre skal lytte til deres lydproduktioner.

7.5.1 Det flerstemmige klasserum

I forbindelse med udviklingen af vore didaktiske design har vi lavet en lydfil, hvor en ekspert giver anbefalinger til den gode fortælling. I den første skitse, af vores didaktiske design, var det planen, at eleverne skulle høre denne lydfil først, og derefter i fællesskab diskutere ekspertens råd. Inden vi nåede til første afprøvning af vores design, blev vi inspireret af Olga Dysthes teorier om "Det flerstemmige klasserum". I det flerstemmige klasserum er dialogen omdrejningspunkt for elevernes kreativitet og den fælles forståelse (Jf. Afsnit 4.2). Dette medførte, at vi ændrede på rækkefølgen, så eleverne, efter at havde lyttet til to lydproduktioner, gav deres egne bud på, hvad der kendetegner en god mundtlig fortælling. Efter at eleverne havde præsenteret deres egne bud på, hvordan man laver en god mundtlig fortælling, hørte de ekspertens anbefalinger. Denne struktur hæftede lærerne, fra begge skoler, sig uopfordret ved.

Det ses f.eks. i følgende uddrag fra interview med læreren fra første afprøvning af forløbet

Interviewer: Var der nogle af de aktiviteter eller opgaver, som eleverne blev udsat for, som du synes var særlig interessant eller, du hæftede dig særligt ved?

Heidi: Altså jeg tror, jeg synes, det er den del med at have en professionel fortæller med ind som et eksempel. Det synes jeg faktisk har været rigtig fint, fordi det giver både det der med, at de selv skal sætte ord på deres egne valg. Hvad er det, de tænker, der skal til for at skabe en god fortælling, men også at høre en professionel fortæller, fordi det er jo nogle af de samme ting, og det synes jeg, Lars [gæsteunderviseren] var megagod til. Og at bruge deres ord ind i sammenhæng med, de ting, som han siger. Der er rigtig fint, at børnenes ord og deres forståelse bliver koblet op på den der professionelle fortæller. Så det synes jeg faktisk har været rigtig interessant.

Interviewer: Det er jo faktisk meget interessant, for det var noget at det vi snakkede om rækkefølgen af. I det første udkast, der havde vi lavet det sådan, at de først skulle høre Bent [fortælleren] sige noget. Og så skulle de selv gøre sig tanker om, hvad den gode fortælling var.

Heidi: Det har været den helt rigtige rækkefølge, som I har valgt, synes jeg. Vi skal i næste uge, selv i gang med at lave kortfilm, og det er faktisk måden at introducere opgaverne på... Altså, der tror jeg, jeg vil bruge noget af den samme opbygning, som I har brugt.

Interviewer: Kan du sætte lidt flere ord på det?

Heidi: Noget af det, vi lige har snakket om, altså det der med, at de ser et eksemplarisk, kortfilm og prøver at sige, hvad er det er der gør en god kortfilm? Så de får sat deres egne

ord på det? Jeg har prøvet at lede efter, om man kan finde nogle, der fortæller noget om det her med kortfilmen og så vise dem det, og så snakke om, ligesom I har gjort med at trække de fælles tråde til det børnene ser. Og til det som bliver sagt af en, der er dygtig - altså en voksen.

Heidi ser gevinsten af, at eleverne selv får mulighed for at sætte ord på deres oplevelser uden først at være præget af ekspertens anbefalinger. Hun bliver også opmærksom på, at det er en metode, hun selv kan drage nytte af i kommende aktiviteter. Noget tyder på, at Heidi, ligesom os, har fået øjnene op for, at der kan være en værdi i at lade eleverne ytre sig og selv afprøve begreber på deres oplevelser, før man præsenterer dem for ekspertviden.

Læreren fra vores anden afprøvning havde en lignende betragtning.

Louise: Hvis jeg lige skal komme med en sidste kommentar, så synes jeg det var en fed øvelse også det der med at få dem til at sætte ord på. Hvad er det egentlig? Nu har jeg hørt et par fortællinger. Hvad er det, der fungerer? For så bagefter kunne de få lov at høre, hvad siger en, der ved noget om det her"?... "Og så var der jo faktisk nogle ting, som gik igen, af det de selv havde sagt. Jeg tror, de har siddet med en følelse af - Okay, det har jeg styr på det her. Altså, at de kunne mestre det allerede, så de blev bekræftet i noget af det, de selv havde iagttaget og også lige lære lidt mere.

Louise peger, ligesom Heidi, på, at eleverne får mulighed for selv at sætte ord på deres oplevelser, før de er blevet påvirket af en "ekspert-stemme". Louise hæfter sig også ved, at eleverne fremhævede flere af de samme virkemidler, som eksperten gjorde. Elevernes fælles refleksion over, hvad der kendetegner en god mundtlig fortælling fører, i vores eksempel, altså frem til mange af de samme pointer, som eksperten præsenterer. Når eleverne efterfølgende hører eksperten, får de en bekræftende respons på deres egne ytringer og en oplevelse af, at de ved fælles hjælp kan nå frem til samme resultat som eksperten.

Det er interessant, at begge lærere fremhæver denne struktur som noget særligt. Dette kan ses som et udtryk for, at mange undervisere pr. automatik vælger en struktur for undervisningen, der præsenterer ekspertviden først og samtale efterfølgende. I dette tilfælde viser det sig, at den omvendte rækkefølge åbner op for, at eleverne kan komme til orde med deres egne ytringer. Der bliver plads til ligeværdige meningsudvekslinger. Havde vi præsenteret eleverne for ekspertens råd først, ville den efterfølgende samtale mere have karakter af en overhøring end en egentlig dialog. Bakhtin vil kalde denne undervisningsform

for en monologisk dialog. En dialog, hvor svarene er givet på forhånd, og lærerens rolle bliver at få eleverne til at give de rigtige svar.

7.5.1.1 Delkonklusion - Det flerstemmige klasserum

Vi kan ikke på baggrund af denne undersøgelse konkludere, at den valgte struktur fungerer i alle faglige sammenhænge. I vores undervisningsdesign har eleverne fået til opgave at sætte ord på, hvad de oplever fungerer godt i forhold til en mundtlig fortælling. Det betyder, at de som udgangspunkt ikke har været afhængige af at have kendskab til faglige begreber og tekniske udtryk. Alle elever har haft de samme forudsætninger for at kunne bidrage til samtalen. Via den fælles dialog og ekspertens stemme har de fået nogle fælles begreber, der kan anvendes i det videre forløb. I andre fag og faglige sammenhænge vil en frugtbar dialog formodentlig afhænge af, at eleverne har et forhåndskendskab til begreber og udtryk, der hører faget til. Den gode og åbne dialog forudsætter, at dialogens deltagere kan indgå i dialogen på et ligeværdigt niveau, og at de har forudsætninger for at bidrage konstruktivt til dialogen. Her kan Vygotskys teori om zonen for nærmeste udvikling komme i anvendelse. Eleverne må have et fælles perspektiv og et jævnbyrdigt sprog for, at vejen er åben for nye indsigter (jvf. afsnit 4.3.2).

7.5.2 At lytte til sig selv

I ovenstående afsnit har vi fokuseret på det flerstemmige klasserum og dialogen. Den form for dialog kalder Bakhtin for den primære genre. Den primære genre er der, hvor vi er i direkte dialog med andre. I det følgende vil vi se på den del af dialogen, som Bakhtin kalder for den sekundære genre. I den sekundære genre ytrer vi os asynkront til modtageren af vores ytringer. Ifølge Bakhtin er der alligevel tale om en dialog. Vi har en formodning eller en forventning om en respons fra modtageren af vores ytring. I vores didaktiske design skulle eleverne ad flere omgange lave lydoptagelser af mundtlige fortællinger. Eleverne blev inddelt i responsgrupper, hvor de skulle lytte til hinandens produktioner og give feedback. Eleverne blev altså både afsendere og modtagere af hinandens ytringer. De digitale muligheder for optagelse og afspilning af egne stemmer gjorde også, at de blev sat i situationer, hvor de blev modtagere af deres egne ytringer. I vores interviews med eleverne er det tydeligt, at det har haft en betydning for eleverne, at de har kunnet høre sig selv på optagelserne.

Emma fra skole 1 udtrykker det således:

Interviewer: I forhold til den tid der var sat af til opgaverne. Hvordan synes du den var? Var der tid nok til at løse opgaverne?

Emma: Jeg synes godt, at vi kunne have haft en lille smule mere tid - så vi kunne perfektionere det lidt bedre.

Interviewer: Er der specielt en opgave, hvor du tænker på, eller er det alle opgaverne?

Emma: Ja generelt bare dem alle.

Interviewer: Kan du komme med et eksempel?

Emma: Nordisk mytologi der kunne vi godt have haft en time mere eller sådan noget, bare så vi lige kunne få det redigeret færdig. Jeg havde f.eks. selv problemer med, at jeg ikke blev helt færdig.

Interviewer: Hvad var det.... var det teknikken eller var det med at få lavet fortællingerne?

Emma: Det der med at få lavet fortællingen. Jeg gjorde det rigtig mange gange, og når man så får lyttet det igennem, så bliver man sådan usikker over det, så gør man det jo så igen. Der kunne man godt have haft lidt mere tid, synes jeg.

Interviewer: Må jeg prøve at gribe den der...? Nu siger du det der med at lytte til det igen, og så bliver man usikker. Det der med at når man lytter til det igen, opstår der også ting, hvor man tænker... Åh, det kan måske gøres bedre. Eller hvad tænker du i forhold til det? Prøv at sætte ord på det. Hvad sker der, når man lytter til det igen?

Emma: Man synes at man lyder mærkelig eller et eller andet. Måske får man sagt et eller andet, og tænker at det ikke er godt nok, og så starter man forfra.

Emma retter i første omgang sin ytring imod en anden. I dette tilfælde er den anden klassekammeraterne og læreren. Hun er optaget af at perfektionere sin lydfortælling. Hun er bevidst om, at de andre i klassen skal høre den. Hun bestræber sig derfor på at give dem en god oplevelse og i sidste ende få en positiv respons. Idet Emma gentagne gange lytter til sig selv, bliver hun opmærksom på fejl og mangler i sin produktion. Emma bliver altså både modtager og respons giver på sin egen ytring. Det er dog stadigvæk ønsket om en positiv respons fra den anden, klassekammerater og lærer, der er Emmas primære intention.

Selma, elev fra skole 2, har nogle af de samme betragtninger som Emma

Interviewer: "Så lidt i forhold til jeres egne lydfiler. Hvordan var det at lytte til sig selv undervejs?

Selma: Altså det er selvfølgelig lidt anderledes for nogle gange kan man godt være sådan wow, lyder jeg sådan, men det var godt man ligesom kunne høre sig selv fordi så bagefter

kunne man vide, der talte jeg godt nok højt eller det var en lidt mærkelig stemme jeg lavede der, så kan man ligesom sådan lave det om, hvis man ikke synes det så godt om det.

Begge piger udtaler at, de blev overraskede over deres indtaling. Emma snakker om, at hun bliver usikker og Selma siger "wow, lyder jeg sådan". Tager vi et Bakhtinsk blik på disse udtalelser, kan man sige, at både Emma og Selma, igennem deres ytringer, bliver konfronteret med deres selvopfattelse. Emma bliver usikker på, om hun løser opgaven ordentligt, og Selma bliver overrasket over lyden af sin egen stemme. Begge piger bruger denne "selvrespons" til at forbedre deres lydproduktioner.

Oplevelsen af at lytte til sig selv og give lyden videre til andre, kan dog på nogle elever virke hæmmende og bremse læringsudbyttet.

En elev fra Skole 1 udtrykker det således på spørgsmålet om, hvordan det er at høre sin egen stemme.

Ellen: Jeg synes, det er lidt mærkeligt at høre sin egen stemme, den lyder helt anderledes. Nogle gange synes jeg godt, det kan være sådan lidt.... at man ikke har lyst til sådan.... Jeg tror, at det sværeste var, at man skulle sidde og lytte til sin egen stemme, når man skulle redigere det.

I det følgende citat har Viktor ligeledes svært ved at lytte til sig selv, men også at klassekammeraten skal lytte til hans optagelse.

Interviewer: Hvordan var det at lytte til sig selv?

Viktor: Det var lidt underligt, fordi det der med.... Jo at man tror man lyder anderledes end man egentlig gør.

Interviewer: Ja, så du lød lidt anderledes?

Viktor: Ja

Interviewer: Hvad tænker du så i forhold til det, at din makker så skulle lytte til dig? Han er jo vant til at snakke med dig normalt, og nu skulle han lytte til din historie, hvordan var det så?

Viktor: Det var lidt underligt... eller jeg ved ikke helt hvordan man kan sige det.

Vygotsky og Bakhtin tillægger det mundtlige en afgørende betydning for forståelsen af vores egen identitet, og når vi gennem teknologien fastholder den ellers flygtige lyd, så kan det have en betydning for de elever, som ikke er vant til at høre deres egen stemme på en optagelse. For Ellen fører det til, at hun flere gange i forløbet mister lysten til arbejde med opgaverne. Viktor oplever også, at han lyder anderledes end forventet. Det resulterer i, at han finder det underligt, at en klassekammerat skal lytte til den lydproduktion, han har lavet. Viktor bliver respons giver på sin egen produktion med en formodning om, hvordan klassekammeraten vil respondere. Vi ser altså, at det hos både Ellen og Viktor kommer til at handle om deres selvopfattelse – deres identitet.

7.5.2.1 Delkonklusion - At lytte til sig selv

Som vi ser i ovenstående elevinterviews fører det at lytte til sig selv til forskellige strategier hos eleverne. Selma og Emma bruger den umiddelbare "selvrespons" til at blive bevidste om, hvad der kan ændres og justeres i deres lydproduktioner. For Ellen og Viktor bliver lyden af deres egne stemmer til hæmsko for det videre arbejde. Vores stemmer er en stor del af vores identitet, men det er de færreste, der bliver konfronteret med den i det daglige. Man må formode, at det forholder sig på samme måde for eleverne i vores undersøgelse. Det er derfor ikke underligt, at eleverne, i vores interviews nævner dette som værende en udfordring. I vores undervisningsdesign havde vi ikke taget højde for denne problemstilling. Vi havde med andre ord ikke forholdt os til det udviklingsniveau, eleverne befandt sig på. Vores didaktiske design blev begge gange afviklet med elever i 6. klasse. Det vil sige, at eleverne i vores undersøgelse er i begyndelsen af puberteten. Den tyske-amerikanske psykoanalytiker Erik H. Erikson betegner den tidlige pubertet som *"identitetsforhandlingernes glansperiode og det udviklingstrin, hvorpå identitetsspørgsmålet står mest centralt"* (Winther-Lindqvist, 2010, s. 149). Eleverne i 6. klasse er måske derfor særligt opmærksomme på, hvordan de bliver opfattet af deres kammerater og af, hvordan de opfatter sig selv. Det er derfor ikke sikkert, at elever i de mindre eller de ældste klasser vil have samme udfordring ved at høre deres egne stemmer.

7.6 Opsummering af analyse

I dette afsnit vil vi opsummere de væsentligste pointer fra delkonklusionerne i empirien, og det vil danne baggrund for en diskussion og forslag til justering af designprincipper.

Overordnet vil vi på baggrund af analyse af vores temaer argumentere for, at vores didaktiske design har givet eleverne mulighed for at arbejde reflektivt og med en grad af selvbestemmelse.

Valgfriheden har haft en positiv indflydelse på elevers motivation og engagement, men vi ser også, at antallet af valgmuligheder bør matche elevernes kompetencer. Har eleverne for mange valgmuligheder, vil nogle opleve sig presset på tiden, hvis de f.eks. skal læse tekster eller skal søge efter lydeffekter på nettet.

Vores analyse viser også, at den trinopdelte struktur i vores didaktiske design, hvor eleverne skal bygge ovenpå tidligere viden i forløbet, har en sårbarhed i forhold til elever der, af den eller anden grund, ikke har deltaget i dele af forløbet.

Der, hvor vi ser en stor udfordring i vores design, er omkring samhørighed. Vores undersøgelse viser, at det for nogle elever kan være svært at opretholde følelsen af samhørighed. Eleverne kan have svært ved at samarbejde på afstand og i et virtuelt miljø.

De individuelle opgaver i kombination med den fysiske adskillelse gør det sværere for lærerne at have et overblik over elevernes arbejde og ikke mindst elevernes trivsel.

I de situationer, hvor eleverne skulle give feedback til hinanden, der så vi, at det var nemmere for eleverne, når de havde et skema at støtte sig til. Eleverne kunne bedre distancere sig fra det følelsesmæssige, når de benyttede et skema med principperne for god lydfortælling.

Vores analyse viser, at det flerstemmige klasserum åbner op for, at eleverne kan sætte deres egne ord på oplevelser og holdninger. Vores analyse peger også på, at det forudsætter en bevidst struktur for undervisningen. Strukturen skal give rum for elevernes egne ytringer og understøtte en flerstemmig samtalekultur i modsætning til en monologisk dialog.

I vores analyse har vi erfaret, at eleverne i 6. Klasse har haft store udfordringer ved at lytte til deres egne stemmer. Vi konkluderer, at dette både handler om, at de ikke er i træning med at høre sig selv, men også at deres alder har en betydning for mødet med egen stemme.

8. Diskussion

Den indsigt og forståelse, som vi har opnået gennem vores resultater og analyse, vil danne grundlaget for en diskussion af vores projekt. Vi har tematiseret de områder, som vi finder relevant at uddybe og diskutere. Vi vil i de næste afsnit forholde os til Kritik af metodevalg

og undersøgelsens validitet, Forskellen på deltagende klasser, Online undervisningens betydning, Det svære i at lytte til sig selv samt undersøgelsens relevans.

8.1 Kritik af metodevalg og validitet

Som beskrevet i vores metodologi afsnit indtager vi i forbindelse med dette projekt flere roller. Vores overordnede rolle er at agere som forsker/undersøger af den samlede proces, men vi agerer også som underviser og interviewer i forbindelse med vores interventionsfaser. De roller, som vi indtager i forbindelse med vores interventioner, vil uundgåeligt påvirke vores undersøgelses objektivitet. Som beskrevet i afsnit 3.6, er brugen af Design-Based research forbundet med en usikkerhed i forhold til projektets validitet. Bekendt med de validitets-udfordringer metodikken og vores egen deltagelse medfører, valgte vi alligevel selv at varetage den praktiske afprøvning af vores didaktiske design gennem de to interventioner. Vores bevæggrunde for at vi selv skulle varetage afprøvning af vores didaktiske design skal ses i lyset af projektets ønske om at bruge digitale artefakter i arbejdet med elevernes mundtlighed. Netop dette fokus kræver, at de lærere, der skal varetage undervisning, er i stand til stilladsere elevernes brug af de digitale platforme og hardware, som det didaktiske design kræver. Derfor valgte vi selv at forestå undervisningen, da vi ikke ønskede, at lærerens eventuelle manglende digitale literacy skulle være en hæmsko for elevernes potentielle læring.

Vi har fra starten af vores projekt haft et fokuseret blik på, hvordan det digitale kan understøtte elevernes mundtlighed. Med afsæt i den tilgængelige forskning inden for området rammesatte vi et didaktisk design, der skulle danne grundlaget for vores indsamling af empiri. Vores empiriindsamling bestod primært af en række kvalitative interview med udvalgte elever og klassens daglige lærere, samt en spørgeskemaundersøgelse som alle de deltagende elever skulle besvare. Særligt de kvalitative interview har dannet grundlaget for vores analyse. Skrivefasen er en vigtig, indlejret del af den kvalitative forskning, her bliver analysen og bearbejdningen af den indsamlede empiri, en aktiv del af den samlede forskning og kan afstedkomme nye interessante perspektiver (Kvale & Brinkmann, 2018, s. 508). I forbindelse med udarbejdelsen af vores rapport og analyse af empirisk materiale har vores datasæt åbnet nye erkendelser og afstedkommet et ændret fokus. Dermed har vores fokus undervejs ændret karakter, fra blot at omhandle udarbejdelsen af et didaktisk design, til også at omhandle et fokuseret blik på, hvordan digital lydproduktion påvirker elevernes motivation og oplevet autonomi. I forbindelse med vores analyse har vi fået et forøget fokus på dialogen. Inspireret af bl.a. Olga Dysthe ser vi et stort potentiale i dialogens mulighed for at give eleverne en stemme og højne deres selvagtelse og faglige selvtillid. Dette udvidede fokus, er opstået i vores skrive- og analysefase, hvilket betyder, at vores interviewguide i høj grad omhandler effekten af vores didaktiske design. Derfor kunne et nyt interview med

respondenterne give et endnu mere nuanceret billede af elevernes opfattelse af selvbestemmelse, autonomi og den fælles dialog.

Vores analyse baserer sig overvejende på kvalitative interview. Vi er bekendt med faren for, at vores tolkninger kan være præget af vores egen forforståelse, hvilket kan påvirke validiteten af vores undersøgelse. For at imødekomme dette kunne vi have gen-interviewet eleverne, for derigennem at give dem mulighed for at uddybe deres egne ord. Den overvejende brug af kvalitativ empiri har selvfølgelig den slagside, at generaliserbarheden umiddelbart bliver sværere. Vi har fra starten af vores projekt været opmærksomme på den valgte metodik (Design-Based Research) formål om generaliserbarhed. Derfor fastslog vi fra projektets start, at vi ønskede at gennemføre to interventioner. Tro mod metodikken valgte vi på baggrund af vores første intervention at genbesøge og revidere vores designprincipper, for derefter at afprøve dem i ny kontekst. På den måde har den dobbelte iterative proces, givet os et bredere perspektiv, der kan understøtte generaliserbarheden af vores afledte resultater.

8.2 Forskel på klasser

Det, som vores undersøgelse og heraf afledte analyse ikke tager højde for, er de forskelligheder, som opstår på tværs af klasser. Sylvi Penne beskriver i sin afhandling *“Profesjonsfaget norsk i en endringstid”*, hvordan hun oplever stor forskellighed blandt tre norske skoleklasser. Penne er i afhandlingen optaget af, hvordan elevernes baggrund og familiære ressourcer præger elevernes deltagelse og autonomi (Penne, 2006). Derfor er det interessant at se på de forskelligheder, der præger de deltagende klasser og skoledistrikter. Med afsæt i Pennes afhandling vil vi kunne udlede, at de demografiske og geografiske forskelle kan have en påvirkning på elevernes kompetenceniveau og oplevet grad af autonomi. Men det er ikke blot de geografiske og demografiske variabler, der vanskeliggør muligheden for at sammenligne. Dysthe pointerer også i sin artikel, at oplevelsen af, hvad der fungerer, i stor udstrækning er påvirket af klassens faglige niveau samt de kulturer, der præger klassen og de enkelte fag (Dysthe, 2021, s. 25). Derfor kan man stille spørgsmål ved, om vores empiri og analyse belyser de forskelle, der opstår på tværs af klasser og fag.

8.3 Feedback som refleksion

Som beskrevet ovenfor valgte vi at strukturere vores undersøgelse med afsæt i Design-Based Research. Design-Based research er kendetegnet ved sine iterative processer, hvor hver iteration kan afstedkomme ny teori og designprincipper. For at skabe et større datagrundlag valgte vi at gennemføre to interventioner. Vores første intervention blev afholdt i en sjette klasse på Skole 1, og vores anden intervention blev afholdt med en sjette klasse på Skole 2. Tro mod vores metodologi, Design-Based Research, valgte vi at foretage

en række ændringer fra den første til den anden intervention. Efter vores første intervention, på Skole 1, kunne vi via vores analyse konkludere, at der var behov for ændringer inden vores anden intervention. Dette afstedkom et genbesøg af de designprincipper, vores didaktiske design lændede sig op ad. Genbesøget medførte et femte designprincip, "Samhørighed - elever skal opleve at de bidrager til fællesskabet", der fokuserede på elevernes oplevelse af samhørighed. Tilføjelsen af det femte princip afstedkom en række rettelser på vores undervisningsdesign, der fordrede en mere konkret rammesætning af den gode fortællingsprincipper. Vi ændrede også antallet af gruppemedlemmer, fra to til tre, i feedbackopgaven. Som belyst i vores analyse oplever eleverne ved vores anden intervention mere deltagelse i feedbackopgaven (Jf. afsnit 7.4). De tegn, vi så i analysen, er selvfølgelig ikke fyldestgørende, men viser alligevel, at eleverne fra den anden intervention overordnet føler sig bedre rustet til at give feedback til hinanden.

Fra start havde vi en overbevisning om at, den gensidige feedback eleverne imellem kunne agere nøglen til en dybere læring, hvor eleverne gennem gensidig feedback kunne stilladsere hinanden. Denne tese resulterede i vores fjerde designprincip: Refleksion - elever kan også give hinanden feedback (Jf. afsnit 5.1.1.4). Som det fremgår af vores gennemgang og analyse af vores interventioner, så oplevede eleverne alle en grad af ambivalens og ubehag i feedbackprocessen (Jf. afsnit 7.4). Ifølge Tina Høeg er feedback ofte forbundet med en fokusering på forbedringspunkter. Feedbackens vurderende og ofte afsluttende karakter kræver ofte en stor grad af faglighed. I vores analyse så vi, at flere elever udtrykte, at de manglede faglighed at læne sig op ad. Med afsæt i denne elevgruppes udtalelser kan man diskutere, om eleverne reelt er i stand til at give konstruktiv feedback, eller om det snarere kræver kyndig vejledning fra en mere erfaren person. Som vores analyse viser, oplever de fleste af eleverne ved vores interventioner feedback som vanskelig, da de ikke ønskede såre modparten. Vibeke Christensens beskriver i sin artikel "*Feedback - et potentiale og en udfordring*", hvordan hun ser en sammenhæng mellem elevernes motivation for feedback daler i takt med øget fokusering på mangler (V. Christensen, 2020). Tina Høeg beskriver, hvordan hun ser interaktiv respons som et alternativ til den traditionelle feedback. Den interaktive respons indeholder et større fokus på det eksperimenterende, hvor fællesskabet motiveres til at søge efter de deltagendes styrker (Høegh, 2018, s. 185). Dermed ville et fokus på interaktiv respons, og dens fokusering på styrker, kunne motivere eleverne til større deltagelse og samarbejde. At arbejde med interaktiv respons er ofte et krævende arbejde og langstrakt arbejde, da eleverne skal trænes til at kunne give interaktiv respons.

8.4 Online undervisningens betydning for undersøgelsen

Det har uden tvivl også påvirket vores forskning, at undervisningen, grundet covid-19, blev afholdt online. Som beskrevet i afsnit 4.1 er elevernes læring knyttet til en erkendelsesproces, hvor refleksion og deltagelse i fællesskaber er et afgørende parameter. Derfor er det relevant at sætte spørgsmålstegn ved, om eleverne reelt har været i stand til at opleve fællesskabsfølelsen. I vores analyse ser vi også, at eleverne oplever det som vanskeligt at opretholde deres autonomi, når de er fysisk adskilt fra hinanden. Også lærerne pointerer, at de opfatter den fysiske adskillelse som et problem, hvor de elever, der i forvejen har svært ved at arbejde selvstændigt under normale omstændigheder, er endnu mere udfordret. Det er klart, at den fysiske nedlukning medfører en didaktisk udfordring, hvor rammesætningen ændrer karakter i forhold til den normale praksis. Det er dog også vigtigt at pointere, at den fysiske adskilte undervisning også indeholder nogle didaktiske fordele. At arbejde med lyd i klasserummet kan ofte være udfordrende. Med afsæt vores didaktiske design vil en fysisk forankret undervisning kræve, at eleverne havde et isoleret sted, hvor de kunne optage og indspille deres egne fortællinger. Her har den fysiske adskillelse medført, at eleverne har kunnet bruge deres egen hjemmearena som lydstudie. Derfor har adskillelsen givet eleverne bedre mulighed for at optage og afspille egne og andres lydproduktioner, men på den mentale side kan adskillelsen have spillet ind på elevernes trivsel.

8.5 Trivsel

Som beskrevet i afsnit 4.5 så påstår behovspsykologien, at tilgodeses autonomi, kompetence og samhørighed, vil mennesker trives. I vores online undervisning skabte vi virtuelle rum, hvor eleverne kunne samarbejde og give feedback til hinanden. Flere undlod at give feedback med den begrundelse, at det kunne støde modparten. Det kan tænkes, at eleverne, på grund af Covid-19 og længere tids adskillelse fra hinanden, var mere sårbare overfor kritik. I en undersøgelse lavet af DPU på Aarhus Universitet er konklusionen også, at mange forældre var bekymret for deres børns mentale trivsel og generelle helbredstilstand (Wistoft, 2020).

8.6 Svært at lytte til sig

Som beskrevet i afsnit 5 er brugen af digitale værktøjer en integreret del af vores didaktiske design. Lyd er normalt flygtig, men de digitale muligheder, gør det muligt for eleverne at fastholde deres lyde og stemmer (jf. afsnit 4.2). Med vores undervisningsdesign har vi både forsøgt at aktivere den åbne og faglige lytning, hvor eleverne oplever et fokuseret blik på egen og andres stemme. Et grundlæggende princip vores undervisningsdesign har været udfordre den enkelte elev. Denne antagelse bygger på Deweys teoretiske afsæt, hvor eleven

lærer gennem afbalancerede udfordringer (Jf. afsnit 5.1.1.3). I lyset af dette valgte vi at skabe et design, hvor eleven mødte opgaver, hvor de både skulle optage og producere lydfortællinger, hvor det at genlytte til sig selv var en integreret del af opgaven. I vores analyse så vi en overordnet positiv respons på denne opgavetype, hvor mange eleverne tilkendegav stor grad af oplevet selvbestemmelse (Jf. afsnit 7.1). Vores analyse viste også, at enkelte af de adspurgte elever oplevede udfordringer ved at skulle lytte til sig selv (Jf. afsnit 7.5.2). Mange af elevernes kommentarer kan adresseres til den afsluttende opgave i forløbet, hvor eleverne både skulle optage egen stemme og indsætte relevante lydeffekter, for derigennem at skabe deres egen lydfortælling. Hos de elever, der oplever ubehag ved at lytte til sig selv, kan den oplevede ubehag resultere i, at de digitale muligheder overskygger deres mundtlige arbejde. Hvor de elever, der finder det svært at lytte til sig selv, kun ender med at fokusere på digital lydproduktion. Dermed kan brugen af lydeffekter både resultere i at overskygge arbejdet med elevernes mundtlighed, men samtidig også være en måde at motivere eleverne til større deltagelse.

8.7 Relevans

Mundtlighed som forskningsfelt er et område, som vi oplever, har stigende interesse. Selve begrebet mundtlighed har mange definitioner, Tina Høeg beskriver i indledningen i sin bog *Faglighed og mundtlighed*, hvordan det nærmest er umuligt at beskrive feltet, da det reelt rummer alt menneskeligt (Høegh, 2018, s. 11). Vi har i vores litteratursøgning set stor variation i det fokus der er i den eksisterende forskning inden for området. Litteraturen strækker sig fra at have fokus på tekstbaseret refleksion til at have et mere dialogisk forankret fokus. Særligt Tina Høeg og Mads Th. Haugsted har arbejdet med optagelse af lyd som en del af elevernes mundtlighed. Begge konkluderer i deres forskning, at brugen af it i mundtlighedsundervisningen kan have en positiv indvirkning. Haugsted beskriver det således: *“I ”Mus og muser” kan man af lærernes logbøger konstatere et meget højt aktivitetsniveau blandt eleverne kombineret med, eller affødt af en høj grad af motivation”* (Mads Th. Haugsted, 2008, s. 31). Vi ser derfor vores projekt i forlængelse af disse, hvor vi i særlig grad fokuserer på elevernes motivation, når mundtlighedsundervisningen understøttes af digitale produktioner.

9. Konklusion

Det overordnede formål med denne opgave er gennem et casestudie at undersøge forholdet mellem mundtlighed, digital lydproduktion og elevernes motivation.

Opgaven tager afsæt i følgende problemformulering:

Hvordan kan man udvikle et didaktisk design for at arbejde med mundtlighed i danskfaget gennem digital lydproduktion og en dialogisk tilgang, hvor eleverne oplever selvbestemmelse og arbejder med refleksion og feedback?

For at besvare dette spørgsmål har vi udviklet et didaktisk design med fokus på mundtlighed og lydproduktion. Dette design er afprøvet i to 6. klasser. Eleverne blev løbende sat i situationer, hvor de skulle skabe egne lydproduktioner, give hinanden feedback og diskutere principperne for den mundtlige formidling. Grundet Covid-19 blev begge afprøvninger afviklet som fjernundervisning.

Som undersøgelsesmetode benyttes Design-Based Research (DBR). DBR- metoden er funderet på iterative processer, hvor afprøvning fører til nye indsigter og efterfølgende justeringer. Det didaktiske design er blevet afviklet ad to omgange med to forskellige 6. klasser. Imellem første og anden afprøvning er designet blevet justeret på baggrund af empiri fra første afprøvning. Der er indsamlet kvantitativt og kvalitativt data fra begge afprøvninger. Undersøgelsens data består af svar fra spørgeskemaer og interviews med elever og lærere fra de to skoler.

Undersøgelsen viser, at eleverne generelt oplever stor motivation i arbejdet med lydfortællinger. Det er især det selvstændige arbejde omkring indtaling og redigering, der engagerer eleverne. Undersøgelsen peger endvidere på, at valgfrihed i opgaverne stimulerer elevernes motivation og oplevelse af selvbestemmelse. Undersøgelsens spørgeskema besvarelser indikerer dog, at mængden af valgmuligheder skal stemme overens med elevernes kompetencer. Dette kommer især til udtryk hos de elever, der ikke har deltaget i hele forløbet. Undersøgelsens resultater peger på, at disse elever til tider føler sig hægtet af forløbet og dermed føler sig pressede på tid eller mangler forståelse for de enkelte opgavers indbyrdes sammenhæng.

Denne iagttagelse blotlægger en sårbarhed i forløbets trinopdelte struktur. I et undervisningsforløb, hvor erfaringer fra én aktivitet peger frem mod løsningen af den næste aktivitet, kan det være svært for eleverne at følge med, hvis de er fraværende i en lektion.

På trods af dette viser undersøgelsen, at den trinopdelte struktur kan understøtte elevernes progression og give dem en oplevelse af mestring og autonomi.

Undersøgelsen viser, at eleverne generelt har svært ved at give hinanden feedback. Det gør sig især gældende i første afprøvning af undervisningsdesignet. Her skal eleverne give hinanden feedback på baggrund af en fælles dialog om, hvad der kendetegner en god lydfortælling. Flere af eleverne undlader helt at give hinanden respons. I anden afprøvning bliver eleverne i fællesskab enige om nogle grundlæggende principper for den gode lydfortælling. Disse principper bruger eleverne bl.a. i forbindelse med at give feedback på

hinandens produktioner. Resultaterne af undersøgelsen viser, at eleverne i anden afprøvning har en mere positiv oplevelse af forløbets feedback-aktiviteter end eleverne i første afprøvning. Undersøgelsen indikerer således, at eleverne kan have gavn af begreber og fokuspunkter at støtte sig til, når de skal give hinanden feedback og respons.

Undersøgelsens resultater har desuden vist, at en dialogisk undervisningsform har en positiv indvirkning på elevernes forståelse og faglige selvopfattelse. Dette fremgår især fra interviews med de lærere, der deltog i undersøgelsen. Lærerne påpeger, at en struktur, hvor eleverne får mulighed for selv at sætte ord på deres oplevelser og holdninger, før de bliver præsenteret for ekspertviden, er fremmede for deres faglige forståelse og faglige selvtillid. Undersøgelsen har således vist, at en dialogiske undervisning kan fremme elevernes engagement og oplevelse af mestring. På baggrund af denne undersøgelse er det dog ikke muligt at komme med en entydig konklusion, i forhold til om den valgte struktur fungerer i andre af danskfagets stofområder.

Undersøgelsens konklusion er derfor, at eleverne motiveres af at producere egne lydfortællinger, men faktorer såsom graden af valgfrihed, forløbets progression og kvaliteten af det dialogiske samspil mellem lærer og elever kan have mindst lige så stor betydning, hvilket man, som underviser, skal tage højde for, hvis man ønsker at afvikle et lignende forløb.

10. Perspektivering

Vores intention med denne opgave var at undersøge, hvordan man kunne designe et undervisningsforløb inden for mundtlighed med digital lydproduktion og en dialogisk tilgang til faget dansk, hvor eleverne oplever selvbestemmelse, og hvor der arbejdes med refleksion og feedback. Grundet Covid-19 blev dette forløb afviklet som virtuel undervisning, som ikke var ny for eleverne, men en grundpræmis vi måtte rette os efter. Som nævnt i konklusionen motiveres eleverne af at producere egne lydfortællinger, som byggede på selvbestemmelse, refleksion og feedback. Som vi har beskrevet i vores analyse, opdagede vi nye aspekter ved vores design, som vi ikke havde taget højde for.

- at lytte til sig selv

Vores undervisningsdesign beroede på, at eleverne skulle optage deres egen stemme for at gengive en lydfortælling. Dette helt fundamentale i designet, som ikke var en teknisk udfordring for eleverne, viste sig at være den sværeste del rent personligt for eleverne. Det, at eleverne skulle optage deres egen stemme for bagefter at lytte til den, var en udfordring for de fleste, og at de så også skulle lade andre lytte til den, gjorde det ikke nemmere for eleverne.

Vi havde i vores design ikke taget højde for, at eleverne skulle vænne sig til at lytte til sig selv og turde lade andre gøre det efterfølgende. Det ville vi ændre i en 3. intervention, hvis vi havde haft mulighed for at gennemføre en sådan. En ændring i vores design kunne være at arbejde med det Tina Høegh kalder Ad hoc-transskription, idéen er, at eleverne på skrift skal udføre en transskription af en lydoptagelse f.eks. en tale, hvor de selv opfinder tegn, sprog og symboler for talesproget. Det gør ifølge Høegh, at øjnene hjælper ørerne med at lytte, og eleven bliver ekstra opmærksom på lyden af en stemme og får en mere analyserende tilgang til lyd, sprog og kommunikation (Høegh, 2018, s. 166). Derefter kan eleverne lave samme øvelse med en optagelse af deres egen stemme.

- refleksion, respons og feedback

I vores analyse så vi også, at eleverne i 1. intervention havde svært ved at give feedback og støtte sig til hinanden. Eleverne var generte eller bange for at søge deres kammerat, eller også vidste de ikke, hvordan de skulle give feedback til hinanden. Det ændrede sig i 2. intervention, hvor vi ændrede på designet ved at give eleverne et skema med elevernes fællesbesluttede principper for den gode lydfortælling, men samtidigt ændrede vi også gruppestørrelsen til tre personer. Som beskrevet i temaet "at lytte til sig selv" i analysen, så hjalp det ikke kun eleven, som skulle optage sin lydfortælling at kende til principperne, det hjalp også de elever, som skulle give feedback. Der kan også være en anden grund til, at eleverne oplevede det som nemmere og mere givtigt i 2. intervention, nemlig at gruppestørrelsen var ændret fra to til tre elever. Ved at øge gruppen med én person mere, så stod den elev, som skulle give feedback ikke alene med ansvaret. Vi har ikke kunnet finde forskning omkring gruppestørrelser i fjernundervisning, hvor fokus har været på feedback eller refleksion, og hvilken betydning det har.

- brug af teknologi

Fjernundervisning som betingelse for vores didaktiske design har betydet, at den nærhed, der normalt er mellem lærer-elev og elev-elev, ikke opleves på samme måde, når undervisningen foregår via en skærm. I en 3. intervention ville vi i vores design ændre forløbet omkring respons til, at eleverne skulle være mere aktive og inddrage teknologien mere interaktivt. Det ville vi gøre ved, at eleven, som skulle fremlægge for responsgruppen, i stedet for at afspille en færdig lydfil, åbner det redigeringsværktøj, hvor eleven arbejder med lydfortællingen. Det er inspireret af Tina Høeghs begreb om "interaktiv respons", hvor performer og tilhørende påvirker hinanden ved at tage del i redigeringsfasen og komme med forslag (Høegh, 2018, s. 183). I Høeghs beskrivelsen foregår dette ved fysisk tilstedeværelse, men vi ønsker at overføre denne aktivitet til fjernundervisning, hvor eleverne deler skærmen på deres enhed og benytter samme teknikker, som foreslås i bogen *Mundtlighed og fagdidaktik*.

- det fysiske og virtuelle rum

At arbejde digitalt med lydfortællinger kan være besværligt i et klasserum, hvor optagelse af stemmer og lyde ofte drukner i støj. Denne problematik oplevede vi ikke, da undervisningen skulle foregå virtuelt, og på den måde blev der skabt et lydstudie til hver enkelt elev. Det rejser spørgsmålet om, hvorvidt vores didaktiske design egner sig til tilstedeværelsesundervisning?

Vores designprincipper lægger ikke op til, at undervisningen skal foregå på en bestemt måde f.eks. virtuelt. Principperne skal fungere som et kompas for vores rammedesign, de skal sikre, at eleverne får de bedste muligheder for at lære begrundet i læringsteori inspireret af pragmatismen og selvbestemmelsesteorien. Et spændende projekt ville være at blande den fysiske undervisning med virtuel undervisning. Det kunne udfordre den almindelig opfattelse af undervisning. Skal al undervisning foregå i et klasseværelse, eller har denne tid, hvor eleverne har været hjemsendt på grund af Covid-19, lært os nogle nye måder at se undervisning på? Er vi parate til, at undervisningen kan foregå fysisk og virtuelt samtidigt?

12. litteraturliste

Adelmann, K. (2012). The Art of Listening in an Educational Perspective: Listening reception in the mother tongue. *Education Inquiry*, 3(4), 513–534.

<https://doi.org/10.3402/edui.v3i4.22051>

Ahrenkiel, L. (2020). *Mixed methods*. Læremiddel.dk.

<https://laeremiddel.dk/viden-og-vaerktoejer/videnskabsteori/metoder/mixed-methods/>

Alexander, R. (2017). *Towards dialogic teaching: Rethinking classroom talk*. Dialogos.

Alexander, R. J. (2020). *A dialogic teaching companion*. Routledge.

Amiel, T., & Reeves, T. (2008). Design-Based Research and Educational Technology: Rethinking Technology and the Research Agenda. *Educational Technology & Society*, 11, 29–40.

Bachtin, M. M. (1998). Mennesket ved spejlet. *K&A;K - Kultur og Klasse*, 26(86), 33–34.

<https://doi.org/10.7146/kok.v26i86.20967>

Barab, S., & Squire, K. (2004). Design-Based Research: Putting a Stake in the Ground. *Journal of the Learning Sciences*, 13(1), 1–14. https://doi.org/10.1207/s15327809jls1301_1

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101.

Brinkmann, S. (2006). *John Dewey: En introduktion*. Hans Reitzel.

Brinkmann, S., & Tanggaard, L. (Red.). (2015). *Kvalitative metoder: En grundbog* (2. udg., Bd. 1).

Hans Reitzels Forlag.

Bråten, I. (Red.). (2010). *Vygotsky i pædagogikken*. Frydenlund : [Sæles på internettet.

Børne- og Undervisningsministeriet. (2019a). *Dansk – Læseplan 2019* (2. udg., Bd. 2019).

Emu.dk. https://emu.dk/sites/default/files/2020-06/GSK_Dansk_Faghæfte_2020.pdf

Børne- og Undervisningsministeriet. (2019b). *Matematik – Faghæfte 2019* (2. udg., Bd. 2019).

Børne- og Undervisningsministeriet.

<https://emu.dk/sites/default/files/2020-02/GSK.%20Mat.%20Fagh%C3%A6fte.%20Februar%202020.pdf>

Børresen, B. (2016). Samtalen i klasserommet—Samtale og læring. I *101 måter å fremme*

mundtlige ferdigheter på—Om muntlig kompetanse og muntlighetsdidaktikk (Bd. 2016, s. 89–101). Fagbokforlaget.

Cain, K., & Oakhill, J. (2008). *Children's comprehension problems in oral and written language: A cognitive perspective*.

Carlsen, D., & Skov, L. I. (2020). Mundtlighed i danskfaget og dets læremidler. *Learning Tech*, 8, 10–39. <https://doi.org/10.7146/lt.v5i8.119808>

Christensen, O., Gynther, K., & Petersen, T. B. (2012). Tema 2: Design-Based Research – introduktion til en forskningsmetode i udvikling af nye E-læringskoncepter og didaktisk design medieret af digitale teknologier. *Tidsskriftet Læring og Medier (LOM)*, 5(9). <https://doi.org/10.7146/lom.v5i9.6140>

Christensen, O., & Hansen, M. N. (2020). *Dialog i skolen—Et review af litteratur om dialogisk uddannelse, pædagogik og undervisning*. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.35731.30248>

Christensen, V. (2020, september 2). *Feedback – et potentiale og en udfordring*

[<https://www.videnomlaesning.dk/>].

<https://videnomlaesning.dk/viden-og-vaerktoej/forskerklummen/2020/feedback-et-potentiale-og-en-udfordring/>; Nationalt Videncenter for Læsning.

<https://videnomlaesning.dk/viden-og-vaerktoej/forskerklummen/2020/feedback-et-potentiale-og-en-udfordring/>

Csikszentmihalyi, Mihaly. (2002). *Flow: The classic work on how to achieve happiness*. I *Flow: The classic work on how to achieve happiness* / (Rev. and updated ed.). Rider.

Danmarks Evalueringsinstitut. (2019). *Undervisningspraksis i udskolingen* (Bd. 2019).

https://www.eva.dk/sites/eva/files/2020-12/Undervisningspraksis%20i%20udskolingen_120220%20Tilgængelig_0.pdf

Danmarks Evalueringsinstitut. (2020). *Undervisningspraksis i udskolingen*. Danmarks

Evalueringsinstitut. <https://www.eva.dk/grundskole/undervisningspraksis-udskolingen>

Dewey, J. (2005). *Demokrati og uddannelse* (1. udgave). Klim.

Dewey, J. (2012). *Democracy and Education*. Start Publishing LLC.

<https://public.ebookcentral.proquest.com/choice/publicfullrecord.aspx?p=5686886>

Dewey, J., Boydston, J. A., & Hook, S. (1980). *The collected works of John Dewey. [...] Vol. 9: The middle works, 1899 - 1924 1916: [Democracy and education]*. Southern Illinois Univ. Press.

Dysthe, O. (1997). *Det flerstemmige klasserum: Skrivning og samtale for at lære*. Forlaget Klim.

Dysthe, O. (2003). *Dialog, samspil og læring*. Klim.

Dysthe, O. (2021). Dialogisk undervisning i dagens skole. *KvaN 119 - Undervisningsformer*, 41(119).

Dysthe, O., Ness, I. J., & Kirkegaard, P. O. (2020). *Dialogisk pædagogik, kreativitet og læring*.

Elkjær, B. (2019). Pragmatisme: Læring som kreativ fantasi. I K. Illeris (Red.), *15 aktuelle læringsteorier* (Bd. 2019, s. 69–90). Samfundslitteratur.

Frederiksen, M., Gundelach, P., & Skovgaard Nielsen, R. (2014). *Mixed methods-forskning: Principper og praksis*. Hans Reitzel.

Furu, E. M. (2014). Den lærestuderende som aktionslærer i klasseværelset. I M. Brekke & T. Tiller (Red.), & C. M. Christensen (Overs.), *Læreren som forsker: Indføring i forskningsarbejde i skolen* (1. udgave). Klim.

Hans Lauge Hansen. (2006). *Litterær erfaring og dialogisme*. Museum Tusculanum Press.

Hansen, J. J., & Dohn, N. B. (Red.). (2016). *Didaktik, design og digitalisering Didaktik, design og digitalisering: En begrebsoversigt*. Samfundslitteratur : [Sælges på internettet.

Hartmann, N., & Højgaard, C. (2009). *Nordiske gude- og heltesagn fortalt for børn*. Gyldendal.

Haugsted, M. T. (2004). *Taletid: Mundtlighed, kommunikation og undervisning*. Alinea.

- Haugsted, M. Th. (1999). *Handlende mundtlighed: Mundtlig metode og æstetiske læreprocesser*. I *Handlende mundtlighed: Mundtlig metode og æstetiske læreprocesser* /. Danmarks Lærerhøjskole.
- Haugsted, M. Th., & Jensen, P. B. (2004). *ITMF-projekt 479 (Mus og muser)—It og mundtlighed—Forskning—Aarhus Universitet*. Aarhus University.
[https://pure.au.dk/portal/da/projects/itmfpjekt-479-mus-og-muser--it-og-mundtlighed\(c6b4ca23-b610-4ffc-b757-aa278ff2ecbf\).html](https://pure.au.dk/portal/da/projects/itmfpjekt-479-mus-og-muser--it-og-mundtlighed(c6b4ca23-b610-4ffc-b757-aa278ff2ecbf).html)
- Hein, H. H. (2019). *Motivation: Motivationsteori og praktisk anvendelse* (2. udg.). Hans Reitzel.
- Holm Sørensen, B., & Levinsen, K. (2014). *Didaktisk design, digitale læreprocesser*. Akademisk Forlag.
- Høegh, T. (2012). Mundtlig fortolkning—Kreativ praksis i litteratur- og sprogundervisning. *Acta Didactica Norge*, 6(1), (Art. 4, 21 sider). <https://doi.org/10.5617/adno.1074>
- Høegh, T. (2018). *Mundtlighed og fagdidaktik*. Akademisk forlag.
- Ivanič, R. (1994). I is for interpersonal: Discoursal construction of writer identities and the teaching of writing. *Linguistics and Education*, 6(1), 3–15.
[https://doi.org/10.1016/0898-5898\(94\)90018-3](https://doi.org/10.1016/0898-5898(94)90018-3)
- Johannes Fibiger, Rasmus Lorentzen, Mikkel Hjorth, & Niels Pasgaard. (2019). Digital myndiggørelse fra Kant over Dewey til teknologiforståelse i folkeskolen. *Studier i læreruddannelse og -profession*, 4(1). <https://tidsskrift.dk/SLP/article/view/117980>

- Klinge, L. (2016). *Lærers relationskompetence: En empirisk undersøgelse af, hvordan lærers relationskompetence viser sig i interaktioner med elever og klasser i almenundervisningen i folkeskolen.*
- Kold, C. (1995). *Om børneskolen.* Friskolebladet : Dansk Friskoleforening : Forhandles gennem: Dansk Friskoleforening.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2018). *Interview: Det kvalitative forskningsinterview som håndværk.* Hans Reitzel.
- Levinsen, K. T., & Sørensen, B. H. (2020). *It-didaktisk design.* Frydenlund.
- Luckin, R. (Red.). (2013). *Handbook of design in educational technology.* Routledge.
- Mads Th. Haugsted. (2008). Udvikling af mundtlig kommunikativ kompetence gennem it? - Eller "Chatten og musen". *CURSIV*, 2008(2), 7–37.
- Mercer, N., Hennessy, S., & Warwick, P. (2019). Dialogue, thinking together and digital technology in the classroom: Some educational implications of a continuing line of inquiry. *International Journal of Educational Research*, 97, 187–199.
<https://doi.org/10.1016/j.ijer.2017.08.007>
- Mercer, N., Wegerif, R., & Major, L. (Red.). (2020). *The Routledge international handbook of research on dialogic education.* Routledge.
- Murning, S. (2013). *Social differentiering og mobilitet i gymnasiet: Kulturel praksis, sociale positioner og mulighed for inklusion* [PhD Thesis]. Center for Ungdomsforskning, DPU, Aarhus Universitet.

- Nowell, L. S., Norris, J. M., White, D. E., & Moules, N. J. (2017). Thematic Analysis: Striving to Meet the Trustworthiness Criteria. *International Journal of Qualitative Methods*, 16(1), 160940691773384-.
- Nystrand, M., & Gamoran, A. (1991). Instructional Discourse, Student Engagement, and Literature Achievement. *Research in the Teaching of English*, 25(3), 261–290. JSTOR.
- Ong, W. J. (1991). Muntlig och skriftlig kultur: Teknologiseringen av ordet. I *Muntlig och skriftlig kultur: Teknologiseringen av ordet* /. Anthropos.
- Penne, S. (2006). *Profesjonsfaget norsk i en endringstid: Norsk på ungdomstrinnet: Å konstruere mening, selvforståelse og identitet gjennom språk og tekster: Fagets rolle i et identitetsperspektiv, i et likhet- og et ulikhetsperspektiv: Bd. nr 63*. Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitet i Oslo Unipub.
- Penne, S., & Hertzberg, F. (2019). *Mundtlige tekster i klasserummet*. Dansklærerforeningen.
- Postholm, M. B. (2008). Vygotskys og Bakhtins perspektiver: I teori og praksis. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 92(3), 198–210.
- Qvortrup, A., & Wiberg, M. (2013). *Læringsteori og didaktik*. Hans Reitzel.
- Randolph, J. (2009). *A Guide to Writing the Dissertation Literature Review*.
<https://doi.org/10.7275/B0AZ-8T74>
- Ravn, I. (2021). *Selvbestemmelsesteorien* (1. udgave). Hans Reitzels Forlag.

- Ryan, R., & Deci, E. (2000). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *The American psychologist*, 55, 68–78.
<https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Ryan, R. M. (1995). Psychological Needs and the Facilitation of Integrative Processes. *Journal of Personality*, 63(3), 397–427. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.1995.tb00501.x>
- Schmidt, C. H. (2020). *Det kvalitative interview*. Læremiddel.dk.
<https://laeremiddel.dk/viden-og-vaerktoejer/videnskabsteori/metoder/det-kvalitative-interview/>
- Skov, L. I. (2018). At lytte for at lære – et deltagerorienteret didaktisk perspektiv på lytning i skolen. *Viden om Literacy - At tale for at lære*, 23, 6.
- Svenkerud, S., Klette, K., & Hertzberg, F. (2012). Opplæring i muntlige ferdigheter. *Nordic Studies in Education*, 32(1), 35-49 ER. idunn.no.
- Thinking Together, University of Cambridge*. (2021). <https://thinkingtogether.educ.cam.ac.uk/>
- Vygotsky, L. S. (1971). *Tænkning og sprog*. Hans Reitzel.
- Wegerif, R. (2013). Dialogic: Education for the Internet Age. *Dialogic: Education for the Internet Age*, 1–198. <https://doi.org/10.4324/9780203111222>
- Wille, T. S. (2012). *Vurdering for læring i klasserummet*. Dafolo.
- Winther-Lindqvist, D. A. (2010). PÅ TÆRSKLEN TIL ET UNGDOMSLIV social identitet og fremmelighed. *Psyke & Logos*, 31(1), 27.

Wistoft, K. (2020). Elevernes trivsel og mentale sundhed: Hvad har vi lært af nødundervisningen under coronakrisen? *Learning Tech*, 7, 40–65. <https://doi.org/10.7146/lt.v5i7.120865>

Ågård, D. (2014). *Motivation*. Frydenlund.

11. Bilagsoversigt

Bilag findes i en særskilt bilagssamling.

Bilag 1: Samtykke

Bilag 2: Spørgeskema og resultater - første intervention

Bilag 3: Principper for den gode fortælling

Bilag 4: Interviewguide

Bilag 5: Interview fra Skole 1

Bilag 6: Interview fra Skole 2

Bilag 7: Analysetemaer