

Vlogging - en vej mod mestring i historiefaget?

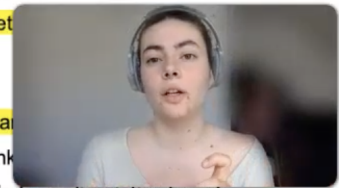
David Horowitz om ansvaret for Den Kolde Krig, 1965

David Horowitz er sociolog. Han udgav i 1965 bogen "The Free World Colossus", der anlagde et såkaldt revisionistisk syn på årsagerne til den kolde krig. Ordet "revisionistisk" bruges for at fremhæve, at der er tale om en revision af den traditionelle amerikanske opfattelse.

Fra den 23. april 1945 stod russerne ansigt til ansigt med et nyt og uvenligt stemt amerikansk lederskab, der var parat til at opgive krigstidens coalition og bruge åben pression mod tidligere allierede så snart krigen var forbi. Oven i købet kunne russerne ikke undgå hurtigt at indse, at dette nye amerikanske lederskab ikke havde til hensigt at tilbyde hjælp til det sovjetiske genopbygningsprogram, og at det endog ville gå så vidt som til aktivt at modsætte sig sovjetiske forsøg på at sikre sig de midler, som Sovjet betragtede som nødvendige til genopbygningsopgaven, i form af krigsskadeserstatninger.

Desuden var de russiske ledere i denne og den umiddelbart forudgående periode vidne til en udvidelse af amerikansk magt i et formidabelt omfang. Som et resultat af den amerikanske sejr i krigen og aftalerne for freden var de nye områder under amerikansk dominans 7.000 miles fra landets grænser, og de omfattede Asiens stærkeste magt, Japan, og magtkilderne i den potentielt stærkeste europæiske nation, Tyskland. Siden 1942 havde Amerika erstattet Storbritannien som havenes hersker, også i "det østlige Middelhav [...]"

Dels som følge af krigen og dels som følge af amerikanske initiativer, nåede amerikansk infiltration i verden enorme dimensioner i efterkrigsperioden. For blot at nævne et enkelt eksempel: Amerika til at eje koncessioner "på næsten halvdelen af hele Mellemøstens rigdom", denne livsvigtige bro af



Carsten Iskov Kopp - 20206939

Projektmodul: Masterprojekt 2024
Master i IKT og Læring (MIL)
Aalborg Universitet, Aalborg
Vejleder: Christian Dalsgaard
Afleveringsdato: 4/6-2024
Antal tegn: 143.946

Abstract

The purpose of this study is to investigate if student-produced vlogs can contribute to increase students' experience of mastery in the history subject in upper secondary school by using peer response in a dialogical process. This has taken place in a Design-Based Research structured process. Through two semi-structured interviews with students and teachers and a future workshop it was obvious that the dialogue between the students in the process of peer response had a potential for improvement. Theoretically the study is inspired by the sociocultural approach to teaching from Olga Dyshe, Randy Garrisons shared metacognition awareness and dialogic teaching by Marie Neergaard.

The study finds that the students' experience of mastery to a certain degree can be increased. Especially by a rubric developed for the purpose and by the use of explorative dialogue in the process of peer response. However, the study can not conclude that shared metacognition awareness develops among the students. Further investigation in the mutual dependency between dialogic teaching and the experience of mastery and especially in how the students can develop shared metacognition awareness is recommended.

Indledning - Afgrænsning og problemfelt	4
Metodologi og fremgangsmåde	6
Kontekstfasen	10
Beskrivelse af praksis	11
Vlogging - en definition	11
Makkerrepons	13
Mestring	14
Litterature review	15
Fokusgruppeinterviews inden for domænet	19
Fokusgruppeinterview med to historielærere	20
Didaktiske overvejelser og faglige resultater	20
Makkerresponsfasen	21
Fokusgruppeinterview med elever inden for domænet	22
Forberedelses- og udførelsesfasen	22
Makkerresponsfasen	23
Lærerresponsfasen	23
Sammenfatning på kontekstfasen	25
LAB-fasen	26
Fremtidsværksted	26
Analyse af fremtidsværkstedet	28
Den vanskelige samtale	29
Tydelige faglige retningslinjer	29
Rammerne for makkerresponsfasen	30
Læringsteoretiske perspektiver	30
Olga Dysthe og sociokulturel læring	31
Communities of inquiry og shared metacognition awareness	36
Dialogisk undervisning i praksis	38
Sammenfatning på Labfasen	41
Designprincipper	42
Prototypen - Didaktiske designløsninger	44
Interventionsfasen: Vlogaflevering i 3.a	46
Analyse af interventionen	47
Refleksionsfasen: Diskussion	52
Forskersporet	53
Makkerrespons	53
Mestring	53
Dialogisk undervisning	54
Didaktikersporet	55
Vlog som redskab	55
Rubric - Klare faglige mål	56
Facilitering af den vanskelige samtale	56
Samtænkning	57
Om Design-Based Research tilgangen	58
Konklusion	60
Litteraturliste	62

Indledning - Afgrænsning og problemfelt

Faget Historie A handler om fortidige forhold og er et centralt almindendannende og studieforberedende fag "med vægt på elevernes udvikling og personlige myndighed".

Eleverne har historiefaget alle tre år gennem gymnasiet (STX). I historiefaget er der en række faglige mål som bl.a. handler om at opøve "*elevernes kritisk-analytiske, kreative og innovative evner, formulere historiske problemstillinger og relatere disse til elevernes egen tid*", samt at anvende en "*metodisk-kritisk tilgang til at udvælge og analysere historisk materiale, herunder eksempler på brug af historie.*" (Historie A STX, 2017)

Disse forholdsvist abstrakte faglige mål skal omsættes til mere konkrete mål, som eleverne kan forstå og bearbejde for at opnå faglig progression.

Faget har ikke nogen skriftlighed, så det er mundtligheden, der traditionelt præger faget. Det vil sige, at eleverne primært interagerer fagligt gennem mundtlige præstationer, såsom plenumdiskussioner, fremlæggelser, gruppe- og individuelle samtaler etc. Mundtligheden er flygtig og kan ikke genbesøges. Fra min egen og kollegers undervisning har jeg erfaret, at det kan resultere i en række udfordringer både fra et lærer- og et elevperspektiv.

Bl.a. kan det fra et lærerperspektiv være en udfordring at give en konkret og konstruktiv feedback og feedforward i det øjeblik en mundtlig præstation finder sted. Elever kan desuden have vanskeligt ved at komme til orde i den ordinære undervisning - især i klasser med mange elever. Dermed kan man som lærer have vanskeligt ved at hjælpe eleven fagligt ved at pege tilbage på konkrete eksempler. Elevens udfordring er at koble konkret feedback/feedforward til en mundtlig præstation, der ikke længere eksisterer.

Motivationen for aktiv deltagelse kan ligeledes være lille, hvis man sidder i en klasse med mange elever. Derved bliver det også vanskeligere at forstå de faglige mål og opnå en mestringsoplevelse i faget.

Men kan man ved at arbejde med vlogs, hvor mundtligheden er varig, og ved at eleverne ser og evaluerer hinandens vlogs, øge incitamentet for deltagelse, forståelse af de faglige mål og øge deres mestringsoplevelse? Det er det denne opgave vil undersøge.

Det foregår i en allerede etableret praksis, som er erfaringsbaseret. 3.a har i skrivende stund (januar 2024) haft historie i to år. De har arbejdet med video som læringsredskab jævnligt i de to år. Det er primært foregået på tre måder:

1. Som opgaveløsningsværktøj, hvor eleverne f.eks. har besvaret arbejdsspørgsmål til en tekst, produceret små faglige video essays. Både individuelt og i grupper.

2. Som individuelt afleveringsværktøj, hvor de har produceret kildeanalyser, der simulerer det der kræves ved en evt. eksamen.
3. Som et individuelt refleksionsværktøj, hvor eleverne har reflekteret over deres læringsprogression, arbejdsmetoder, faglige udfordringer etc.

Alle tre former for vlogs optages via elevernes skærmoptagere, hvor de kan vise og forklare, hvad der foregår på deres skærm, samtidig med at man kan se eleverne agere via deres kamera i den ene hjørne. Eleverne har efterfølgende uploadet deres vlogs til Google Classroom. Her har alle elever haft adgang til at kunne tilgå hinandens vlogs.

Derudover har de arbejdet meget med makkerrespons (peer response) som evalueringsværktøj. Der har også været lærerevaluering på deres vlogs, særligt grundigt når der har været tale om vlogs som afleveringsværktøj.

Udfordringen ved denne praksis er, at den i mindre grad er teoretisk funderet eller systematisk udviklet efter designprincipper. Den er inspireret af Olga Dysthes sociokulturelle tilgang til læring og så er den udviklet i samarbejde med eleverne og er blevet evalueret og justeret gentagne gange efter plenumsamtaler i klassen.

Opgavens formål vil derfor være at undersøge, hvorvidt elevernes arbejde med vlogs kan være med til at øge deres oplevelse af mestring af nogle af de historiefaglige mål. Kan det føre til et øget engagement hos eleverne? Og hvilken rolle spiller det, at det foregår i et læringsrum, der er præget af, at eleverne arbejder med makkerrespons og evaluerer hinandens vlogs? Kan eleverne drage fordel af at spejle sig fagligt i hinanden ved at indgå i en faglig samtale?

Jeg er nysgerrig på, hvordan eleverne oplever at arbejde med makkerrespons i forbindelse med deres vlogs. Måske skal formen for makkerrespons stilladseres bedre for at få en bedre dialog om deres vlogs? Måske mangler der et fagligt ordforråd, der præcist kan pointere faglige forbedringsmuligheder? Derfor vil denne opgaves sigte være at undersøge, hvilke didaktiske design der kan understøtte læringsprocessen på måder, der opleves som værende dialogiske og engagerende og fagligt værdiskabende for deltagerne.

Problemformuleringen lyder derfor:

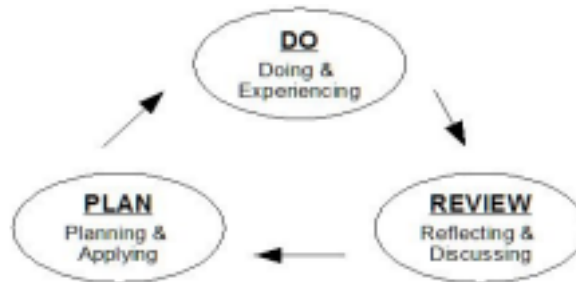
Hvordan kan elevproducerede vlogs som læringsmetode bidrage til at øge elevers faglige engagement og mestringsoplevelse i historiefaget i gymnasieskolen?

Da denne undersøgelse foregår i en Design-Based Research kontekst, er det væsentligt for mig at pointere, at problemformuleringen er foreløbig, da jeg som forsker bliver nødt til at forholde mig åbent til de fund jeg vil få i *Kontekst-* og *Labfasen*, og dermed kan komme til at justere på problemformuleringen.

Metodologi og fremgangsmåde

Videnskabsteoretisk er tilgangen i denne undersøgelse overvejende pragmatisk.

Pragmatismen er bl.a. influeret af John Dewey, hvis erfarings- og læringsbegreb er fokuseret på refleksion på baggrund af praktisk aktivitet som et middel til at opnå læring. Ifølge Dewey opnår man læring ved at deltage og handle i praktiske, undersøgende aktiviteter i interaktion med omgivelserne. Deweys læringsbegreb består af tre dele, Aktivitet (*Do*), Erfaring (*Plan*) og Rekonstruktion (*Review*), som fremgår af nedenstående model.



Figur 1 John Deweys læringsbegreb

Aktiviteten skal forstås som elevens deltagelse i praktiske aktiviteter og interageren med andre, der fører til en *erfaring*, som bliver grundlaget for *rekonstruktionen* af nye aktiviteter, som resulterer i en reflektiv læring. Den centrale pointe hos Dewey er at *“Viden konstrueres på ny i det enkelte individ gennem refleksion og rekonstruktion af erfaring på baggrund af deltagelse i læringsaktiviteter”* (Dewey, 2005). Dermed anses læring som en iterativ proces, der ikke har et endemål. En pragmatisk tilgang indebærer dermed, at man søger at opstille hypoteser, afprøve disse i praksis, samt reflektere og evaluere for at kunne vurdere kvaliteten og værdien af den viden, afprøvningen har afstedkommet. En pragmatiker søger at problematisere og forandre egen praksis via en eksperimentel tilgang.

Derfor er den metodologiske tilgang til undersøgelsen baseret på Design-Based Research (DBR), der lægger sig op ad pragmatismen. En grundlæggende antagelse for en DBR-tilgang er, at man forsøger at undersøge, udvikle og forbedre en given praksis (Christensen et al., 2012).

DBR-tilgangen er teoretisk funderet. Det vil sige, at den orienterer sig mod den eksisterende læringsteori som fundament for det design, man udvikler. Som det senere vil vise sig i undersøgelsen, er det Olga Dysthes sociokulturelle tilgang til læring, Randy Garrisons shared metacognition awareness og Marie Neergaards tilgang til dialogisk undervisning, der vil være den læringsteoretiske baggrund.

Mange læringsteoretikere er bevidste om, at konteksten spiller en grundlæggende rolle for elevers læreproces. Denne antagelse betyder "*at forskning i kompetenceudvikling i såvel uddannelsessammenhænge som i arbejdet ikke kan foregå i et isoleret laboratorium. Læreprocesser skal studeres i den kontekst, de finder sted.*" (Christensen et al., 2012 side 4). At læringsprocesser ikke lader sig undersøge i isolerede kontrollerede forhold påpeges også af Barab & Squire: "*...design-based research focuses on understanding the messiness of real-world practice, with context being a core part of the story and not an extraneous variable to be trivialized*" (Barab & Squire, 2004 side 3).

En læringssituation skal forstås som kompleks og afhængig af mange variable. Derfor må man undersøge elevers læreprocesser i naturlige komplekse kontekster, som et klasserum er. Det er vanskeligt både at imitere og kontrollere denne 'messiness', eller disse variable, men med en DBR tilgang handler det i højere grad om at have øje for at disse variable eksisterer, end at kontrollere dem.

Fordelen ved en DBR tilgang er at man ikke adskiller forsknings- og udviklingssporene, men tværtimod forsøger at kombinere disse, således at man "*I stedet skelner man mellem forskningstilgange, som a) ønsker at forstå et fænomen og b) forsøger på en gang at forstå og forbedre et fænomen.*" (Christensen et al., 2012 side 4). Så målet kan være at udvikle og teste nye designs i praksis for både at forstå og udvikle denne praksis. Derfor kan jeg i min tilgang til denne undersøgelse dele det op i to overordnede dele. Et *forskningsspor* og et *didaktikerspor*.

Det foreløbige forskningsspor vil i denne opgave handle om at undersøge, hvordan begreberne *fagligt engagement* og *mestringsoplevelse* skal forstås. Samt hvordan disse begreber kan anvendes i læringsprocesser. Her er det altså en begrebsforståelse og et læringsteoretisk sigte, jeg vil undersøge. Didaktikersporet har mere fokus på den designudfordring der ligger i, hvordan brug af vlogs i historiefaget faciliteres, med henblik på at elevernes engagement og mestringsoplevelse øges.

En grundlæggende måde at arbejde på i DBR er, at man intervenserer i praksis. Hvilket vil sige, at man udvikler nye didaktiske design, som så efterfølgende afprøves i praksis. Interventionernes formål er at udvikle nye teorier om praksis, samtidig med at man søger at forbedre denne.

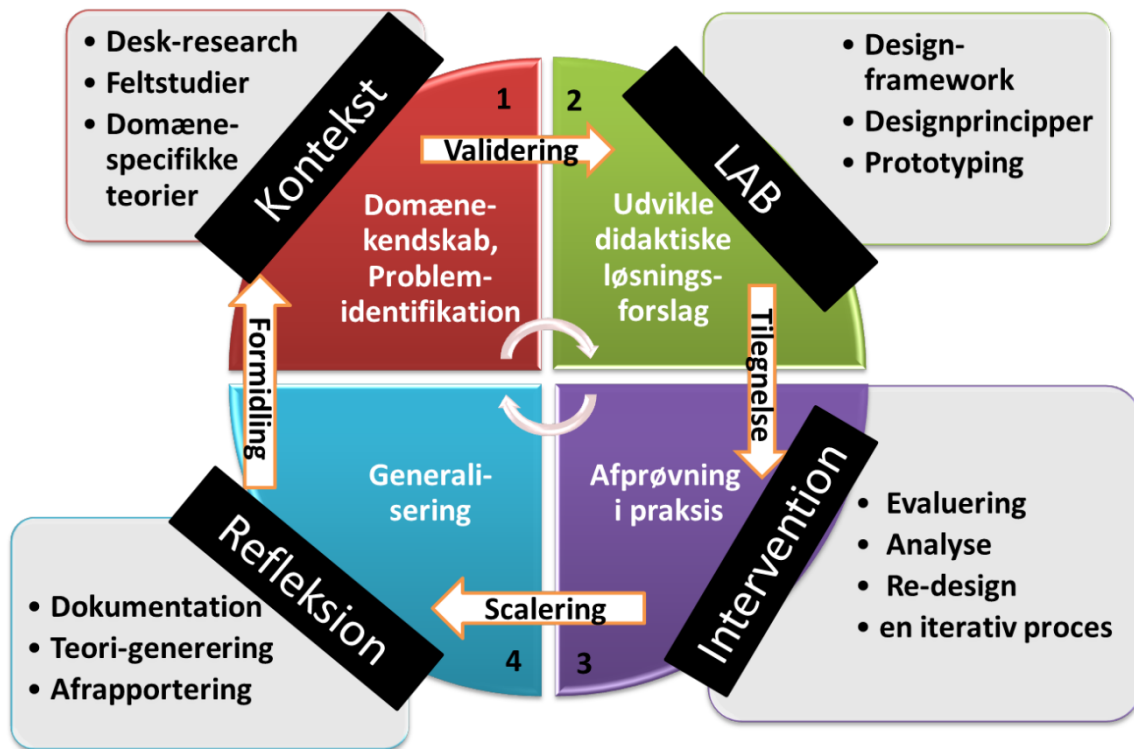
Når interventionerne finder sted i en allerede etableret praksis, som det er tilfældet her, er det essentielt, at deltagerne i praksis får en stemme, så de kan bidrage med den viden og den erfaring, de besidder. Derfor er det "*helt afgørende i et DBR-projekt at inddrage deltagerne i såvel problemidentifikation, formulering af løsningsforslag, afprøvning og forbedring af de foreslåede løsninger.*" (Christensen et al., 2012 side 5).

Man er i DBR-processen interesseret i at udvikle et design, der kan komme ud og virke i praksis. Praksisdeltagerne i denne undersøgelse består af to parter, der gensidigt påvirker hinanden, nemlig eleverne, der producerer vlogs, og jeg selv som lærer.

Inden for domænet er der altså flere perspektiver, da domænet består af to forskellige aktører, nemlig lærere og elever. Begge parter er en del af domænet. Begge parter skal bruge produktet. Vekselvirkningen mellem de to perspektiver er central. Man vil ikke meningsfuldt kunne designe studiet ved at isolere det ene perspektiv fra domænet og udelade det andet.

Den allerede etablerede praksis er udviklet iterativt med justeringer og tilpasninger siden eleverne startede med at have historie i 1.g. Dette er ikke foregået systematisk, eller på et stærkt læringsteoretisk fundament. Det der netop også kendetegner DBR-tilgangen er, at den er iterativ. At man gennem disse iterationer forsøger at forbedre og videreudvikle det didaktiske design ved hjælp af prototyper, så det bliver så robust, at det kan anvendes i andre kontekster. Den iterative proces har til formål at forbedre designet og ikke bevise kvaliteten af en prototype. Det er altså denne mangel på systematik, som DBR-tilgangen skal forsøge at opveje for.

Christensen, Günther og Petersen har udviklet nedenstående fire-fasede model som strukturerer forskellige typer af forskningsopgaver i et DBR-projekt. Modellen er udviklet med henblik på at inkorporere innovationsaspekter og er inspireret af Thomas Reeves' DBR-model (Reeves, 2006, Amiel & Reeves, 2008). Denne model vil blive anvendt til at strukturere denne opgaves DBR proces.



Figur 2 (Christensen et al., 2012 side 11)

Kontekstfasen handler om at tilegne sig domænespecifik viden og problemidentifikation. Den domænespecifikke erfaring jeg har fra praksis er grundlaget for overhovedet at undersøge dette genstandsfelt. Men det kan ikke stå alene. Kernebegreber som vlogging, mestring og makkerrespons vil blive udfoldet. Der vil blive undersøgt, hvad forskningen hidtil har undersøgt om vlogging og engagement i et litterature review. For yderligere at åbne domænet op, vil der blive foretaget to fokusgruppeinterviews. Et med elever fra 3.a som er en del af det undersøge domæne, samt et med to historiekollegaer, som også arbejder med vlogs i deres undervisning, og dermed er del af et lignende domæne. Litterature review og fokusgruppeinterviews tilsammen kan forhåbentlig identificere de centrale udfordringer inden for domænet. Normalt vil der også blive bragt domænespecifikke læringsteorier i spil i kontekstfasen. I denne opgave vil dette først ske i LAB-fasen, da løsningsforslagene fra deltagerne i fremtidsværkstedet (se LAB-fasen) er væsentlige at inddrage inden læringsteorien udvælges og udfoldes.

I *LAB-fasen* arbejdes der med metoder, der involverer “deltagere fra praksis i validering af problemidentifikationen og understøtte en fælles idegenerering af løsningsforslag” (Christensen et al., 2012 side 12). På baggrund af designprincipper udvikles den første prototype. For denne undersøgelses vedkommende betyder det, at der i denne fase vil blive afholdt et fremtidsværksted med praksisdomænets deltagere, dvs. elever fra 3.a og en lærer,

der har erfaring fra et lignende domæne. En vlogaflevering består af fire forskellige faser (se afsnit Vlogging - en definition) og dermed af mange forskelligartede pædagogiske, didaktiske og historiefaglige elementer. Et samlet fokus for denne opgave kan derfor blive vanskelig at etablere, hvis der skal udvikles didaktiske design til to eller flere af faserne. For at undgå en for stor læringsteoretisk spredning, vil der på baggrund af kontekstfasen og fremtidsværkstedet efterfølgende blive foretaget et valg om kun at gå videre med et design for én af disse fire vlog-faser. Dette valg baseres på de udfordringer og det potentiale som litteraturen og elever og lærere inden for domænet giver udtryk for. På baggrund af resultaterne fra fremtidsværkstedet og læringsteorien vil de nye designprincipper blive udviklet og præsenteret.

Interventionsfasen er den tredje fase, og her afprøves prototypedesignet med fokus på de variable, som kendetegner praksis. Designeksperimentet, som dette også kaldes, består af et iterativt forløb, hvor design afprøves, evalueres og redesignes. Normalt startes interventionsfasen op med en tilegnelsesfase, hvor deltagerne skal introduceres til ny teknologi og nye arbejdsorganiserende principper. I dette tilfælde vil kun det sidste være relevant, da teknologien allerede er kendt for deltagerne. I denne undersøgelse vil designet blive afprøvet og analyseret. Evalueringen af designet skal tage højde for de forskellige kontekstfaktorer, som har betydning for om designets intentioner kan realiseres.

I den fjerde og sidste fase, *refleksionsfasen*, handler det om at afgøre, hvor robust designet er i forskellige typer af kontekster. Her vil denne opgave diskutere resultaterne fra interventionsfasen og komme med begrundede bud på hvordan et redesign kan se ud. Det vil ikke være muligt at afprøve dette redesign, da eleverne i 3.a. ikke kan nå at producere flere vlogs inden undervisningens afslutning medio maj 2024. Der vil i stedet blive teoretiseret over, hvordan designet fungerer og hvad der evt. skal justeres i fht. et redesign og nye interventioner.

Kontekstfasen

I kontekstfasen vil praksisdomænet blive undersøgt og beskrevet. Der vil være en nærmere beskrivelse af brugen af vlogs i praksis i 3.a. Derefter vil jeg definere nogle af de centrale begreber for undersøgelsen. Herefter vil der komme et litterature review med fokus på brugen af video og elevengagement. Dette fører til et fokusgruppeinterview med elever fra 3.a. og et med to lærere der arbejder inden for et lignende domæne.

Beskrivelse af praksis

At studiet foretages i en allerede etableret praksis kan have den fordel, at eleverne er vant til at anvende vlogs som arbejdsform. Mange elever oplever tekniske vanskeligheder i opstartsfasen. Kamera der ikke virker, uploads der mislykkes, lyd der ikke fungerer etc. Dette kommer de fleste elever ret hurtigt over, men det er ikke desto mindre noget, man som lærer må påregne, tager lidt tid at få overvundet.

Derudover er der det relationsmæssige og det utrygge element ved at arbejde med vlogs. Som udgangspunkt er elevernes vlogs tilgængelige for hele klassen, da det er intentionen at alle elever skal kunne give makkerrespons og lade sig inspirere og lære af hinanden. Dette kan virke grænseoverskridende for en del elever i starten. Derfor er de første vlogs ikke faglige vlogs, men nogle, hvor eleverne præsenterer sig selv og kan tale frit om valgfrie emner, for at blive mere trygge ved arbejdsformen.

Makkerresponsdelen skal også øves, da det for en del elever er nyt at skulle se og evaluere klassekammeraters vlogs. Også her kan det være grænseoverskridende at skulle modtage og give feedback til andre. Der er altså en række "nybegynderproblematikker" som er elimineret ved at tage udgangspunkt i en allerede etableret praksis.

Omvendt kan den etablerede praksis have den ulempe, at jeg som lærer har præget deres opfattelse af, hvad vlogs kan bruges til i en faglig sammenhæng og dermed givet dem et *for* positivt syn på arbejdsformen og udbyttet af denne.

Denne inkulturering omkring vlogs i denne praksis må jeg altså som forsker tage højde for, når jeg udfører mit studie.

Vlogging - en definition

Hvad er en vlog? Definitionen af en vlog er at den forbinder det auditive med det visuelle via kamerateknologi. Lingvistisk udviklede ordet sig til at blive en sammentrækning af ordene *video* og *blog* (Maulidah, 2017). Vlogs som fænomen blev udbredt fra midten af 00'erne efter at videodelingstjenester som YouTube og Vimeo, samt teknologien til at dele audiovisuelt materiale, blev gjort tilgængelig for alle med adgang til en almindelig computer. Det er særligt unge og teenagere, der er aktive som vloggere (Agergaard Hansen, 2018).

En vlog er et "*multimodalt læremiddel der integrerer tekst, ord, grafik, tegning, levende billeder, musik m.m. i én videopræsentation*" (Behrens & Hansen, 2014, side 17). En vlog indeholder muligheder eller *affordances* for at man via en (skærm)optagelse har mulighed for at inkorporere forskellige modaliteter til brug for at understøtte sin fortælling i denne. F.eks. at man har mulighed for at spole, pause, gense, zoome, sænke/hæve tempoet etc.

Dette øger særligt de visuelle muligheder for at understøtte en auditiv beretning og dermed tydeliggøre denne for sin modtager.

Der er ofte en seriel forståelse af begrebet. *“Vlog defines as the video component that provides a series of online broadcasts which is allowing everyone to create and post content and considers it as video collections that serve both as [...] audiovisual life documentary”* (Maulidah, 2017, side 12). Denne serielle forståelse indebærer, at flere vlogs tilsammen kan påvise en udviklingsproces hos afsenderen. Dette er særlig interessant i en læringsmæssig kontekst, da en række vlogs dermed kan fungere som et supplement eller en erstatning for en faglig logbog.

Det er denne definition af en vlog som denne opgave vil operere med. Dels at den multimodale tilgang tilbyder en række muligheder for at formidle i den enkelte vlog. Men også at den række af vlogs eleverne har produceret siden 1.g, kan ses om en proces, hvor de dels er blevet inkultureret og vænnet til at anvende teknologien. Samtidig med at de og jeg kan monitorere deres faglige progression i historiefaget.

I 3.a består en vlogaflevering af fire faser, som vil blive beskrevet herunder.

1. **Forberedelsesfasen** - Eleverne får opgaven stillet, typisk ved at jeg har lavet en vlog (Bilag 1A) til dem, hvor faglige og formmæssige krav oplyses. De skal problematisere et kildesæt og indtænke taksonomi i disse problemstillinger. De skal anvende deres baggrundsviden fra undervisningen og deres historiemetodiske begrebsapparat, f.eks. kildekritiske begreber. De skal vise deres problemstillinger i vloggen, de skal have understreget deres kildesæt og forklare væsentlige analytiske pointer ud fra konkrete citater i sættet. En vlog skal typisk vare 8-10 minutter. Eleverne opfordres til at genlæse feedback fra forrige vlog.
Når opgaven er stillet, får eleverne typisk resten af modulet til at læse kildesættet, tage noter, problematisere, diskutere forståelse med en sidekammerat og spørge mig.
2. **Udførelsesfasen** - Eleverne afslutter deres forberedelse og gør klar til at optage med en valgfri skærmoptager, dog typisk <https://screenpal.com/> som jeg har introduceret dem til. Vloggen uploades til YouTube og postes derefter på Google Classroom. Alle elever har adgang til hinandens vlogs (Bilag 1B).
3. **Makkerresponsfasen** - Her er eleverne typisk i par og ser hinandens vlogs i fællesskab. Eleverne giver hinanden feedback på kvaliteten af deres problemstillinger, analytiske evner, begrebsbrug, inddragelse af baggrundsviden. Hvad der kan forbedres og hvad der fungerer godt.
4. **Lærerreponsfasen** - Denne fase foregår i direkte forlængelse af makkerresponsfasen. Her modtager eleverne min feedback skriftligt med

kommentarer på, hvad der fungerer godt, hvad der kan forbedres og hvordan det kan forbedres. Eleverne bedes forholde sig til denne, diskutere den med en makker og konsolidere denne.

Fra begyndelsen har det været væsentligt, at det ikke blot har været mig som lærer, der har haft adgang til de producerede vlogs, men at hele klassen har haft adgang til hinandens vlogs. Elevernes vlogs skal således ikke blot tilskynde til interaktion mellem lærer og elev, men i lige så høj grad tilskynde til elev-elev interaktion. Her er formålet at eleverne ved at se og evaluere hinandens vlogs, at man dels kan blive formmæssigt inspireret, men i særdeleshed fagligt inspireret.

Makkerrepons

Peer review, peer response, peer feedback, eller som vi kalder det i 3.a - makkerrespons - har efterhånden vundet indpas i hvert fald i en nordisk skoletradition. Makkerrespons skal forstås som en *"communication process through which learners enter into dialogues related to performance and standards"* (Liu & Carless, 2006). Dialogen kan omhandle både specifikke faglige mål eller metodiske, formmæssige mål. Formålet er, at man ved at involvere elever i denne proces, kan opnå en større refleksion og forståelse for faglige mål ved at man specifikt artikulerer sin forståelse for andre. Det handler så at sige, om at invitere eleverne ind 'backstage' hos læreren og ud fra kriterier evaluere sin klassekammerats faglige produkt gennem dialog og dermed *"enables students to take an active role in the management of their own learning"* (Liu & Carless, 2006). Liu & Carless finder evidens for at makkerrespons øger de studerendes læring, netop fordi de bliver engagerede i at formulere og udvikle forståelse af et givent emne.

I den danske gymnasieskole har Curth mfl. undersøgt effekten af makkerrespons i idrætsundervisningen. Undersøgelsen viste, at det i starten kunne være en udfordring for eleverne at gøre feedbacken specifik, dels fordi de ikke var vant til at fokusere på detaljer og de følte heller ikke de havde de specifikke kompetencer, der krævedes for at give feedback til deres makker. Men med overskueliggørelse og stilladsering fra læreren blev eleverne efterhånden i stand til at tilegne sig et tilstrækkeligt fag-ordforråd og definere fokus for feedback, så makkerresponsen blev oplevet som effektiv. Tryghed i læringsrummet var en væsentlig forudsætning for at makkerresponsen blev oplevet som en succes. Oven i det giver eleverne også udtryk for en øget mestningsoplevelse, da eleverne selv mener, de lærer mere, bliver bedre og at de opnår faglighed gennem makkerrespons (Curth & Østergaard, 2012).

Intentionen med makkerrespons i 3.a ligger i forlængelse af dette. Som hos både Liu & Carless og Curth mfl. er makkerresponsen udelukkende formativ. Særligt Liu & Carless lægger vægt på at man for at opleve kvalitet i makkerrespons, skal holde feedback og karakterer skarpt adskilt.

Mestring

At have oplevelsen af at mestre noget, er fundamentet for lyst til videre læring.

Mestringsbegrebet kommer bl.a. ud af Banduras teori om *self-efficacy* (Bandura, 1977), som beskriver den lærendes forventning til egne evner til at forstå, overkomme og kontrollere udfordringer. Bandura beskriver således at "*Mastery expectations influence performance and are, in turn, altered by the cumulative effects of one's efforts.*" (Bandura, 1977 side 194).

Ifølge Bandura vil det sige, at hvis den lærende har en forventning om at mestre en aktivitet, vil det ikke blot bidrage til at øge lysten, men også evnen til at mestre aktiviteten. Har man derimod en svagere forventning om mestring, har man som lærende en tendens til hurtigere at opgive, når man møder modstand i sin læring og i stedet udvise det, Bandura kalder *defensiv adfærd*.

Ud fra Banduras teori har Ingrid Gulseth Berge i en norsk kontekst undersøgt elever fra videregående skoler (ungdomsuddannelse-niveau i Danmark) evne til at opnå en mestringsoplevelse (Berge, 2019). Berge arbejder ud fra at læring sker inden for Vygotskijs zone for nærmeste udvikling og via stilladsering (scaffolding) som beskrevet af Brunner, men ud fra en sociokulturel forståelse om at læring sker i samspil med andre. Berges definition af mestring er meget lig Banduras; "*Forventningen om å mestre eller ikke mestre- self-efficacy -er elevens oppfatning av egen kapasitet til å gjennomføre spesifikke oppgaver, og påvirkes kontinuerlig av elevens egen oppfatning og signaler omgivelsene sender ut.*" (Berge, 2019 side 15).

Berges undersøgelse bygger på en række semistrukturerede interviews med elever. En af informanterne tilkendegav, at hun oplevede en bedre læring ved at kunne samarbejde med andre elever (gerne dygtigere) i mindre grupper. Her hjælper de andre elever hende til at få en mestringsoplevelse, ved at hun kan arbejde inden for nærmeste udviklingszone og hvor eleverne også fungerer som pædagogisk stillads.

Berge konstaterer, at mestringsoplevelsen er en vigtig indre stimuli, der sammen med ydre stimuli som positiv feedback, kan bidrage til at øge individets self-efficacy og dermed føre til positive læringsresultater.

Det er denne form for mestring som denne opgave vil bygge videre på. Elevernes tidligere erfaringer i form af feedback og oplevelser af at en udfordring er overkommelig er væsentlige. Tydelighed i fht. hvad der kræves fagligt, men også at kunne samarbejde med

andre kan fremme denne mestringsoplevelse. Mestringsoplevelsen kan være motiverende og kan medføre en indre mestringsforventning i fht. nye udfordringer. Det er særligt mestringsoplevelsen som denne undersøgelse vil have fokus på.

Litterature review

I litteraturen er der forskellige måder at beskrive arbejdet med video. 'Video' betegner en meget bred måde at arbejde med det audiovisuelle. Som oftest er der fokus på, at man anvender rigtige kameraer til at optage forskellige processer, som kan bruges til senere analyse. Også optagelser med mobiltelefoner og tablets hører til denne kategori. 'Screencasts' eller 'screen recordings', sjældnere 'vlogs' er den gængse måde at beskrive den mere snævre metode at arbejde med skærmoptagelser fra sin computer. I litterature reviewet her vil der derfor ikke stringent blive henvist til termen 'vlogs', der vil i stedet blive brugt de termer (f.eks. screencasts, video etc.) som anvendes i den specifikke litteratur.

Der findes en del litteratur om brug af video i læringskontekster. Størstedelen af denne fokuserer på, hvordan *lærerproduceret* video til studerende kan påvirke deres læring, mestringsoplevelse, deltagelse og engagement etc. En mindre del af litteraturen beskæftiger sig med hvordan *elevproduceret* video kan benyttes i en læringskontekst. Her er det altså studerende, oftest på mellem- eller længere videregående uddannelser, der har anvendt videokameraer eller mobiltelefon til at optage forsøg eller fagspecifikke praksisser. Det faglige niveau er altså oftest højere end denne opgaves specifikke domæne. Til gengæld er mængden af studier, der mere snævert koncentrerer sig om effekten af elevproduceret video via en skærmoptager som afleveringsform mindre. Dette understøttes af Speed mfl. der i 2018 undersøgte områdets forskning: "*There is however minimal literature that describes the use of student produced videos as an alternate form of assessment*" (Speed et al., 2018 side 100). Det virker dog til at det er et forskningsområde, der er i vækst, så der er siden 2018 kommet mere til.

I et systematisk litterature review af Lam og Yunus fra 2023 gennemgås forskningen i fht. *Student-Produced Video for Learning*. De har gennemgået artikler i Web of Science (WoS) og Education Resource Information Center (ERIC) databaserne i tidsperioden 2018-2022 og identificeret 30 artikler, der tilsammen pegede på fire gavnlige effekter af elevproduceret video: "*video production skills, creativity, collaboration, and an engaging learning environment*". Samt at "*Active learning engages students in the learning and ensures that they have mastered topics or contents chosen*" (Lam & Yunus, 2023 Side 393).

Videobegrebet bliver hos Lam og Yunus brugt meget bredt. F.eks. dækker det også over, at elever skriver manuskripter og instruerer skuespillere til fiktionsfilm, at video anvendes til videokonferencer, videofeedback, videokunst etc. Der er f.eks. ingen af de 30 artikler, der specifikt behandler elevproducerede screencasts. Der er i artiklen en systematisk gennemgang af den metode og de søgeord, de har benyttet sig af i forbindelse med at udvælge artikler, og dem er jeg gået videre med og har forsøgt at bygge ovenpå (Bilag 2). Enkelte af de artikler, der vil blive gennemgået i dette litteratur review er således fremkommet via Lam og Yunus' litterature review.

Stanley og Zang har i 2018 undersøgt, om video produceret af studerende kunne øge det faglige engagement, kritiske tænkning og dybdelæring hos disse (Stanley & Zhang, 2018). Studiet er foretaget på et online sprog-kursus i USA. Studiet blev både evalueret kvalitativt og kvantitativt. I den kvalitative evaluering kom det frem, at videoproduktioner og den efterfølgende holdbaserede evaluering af denne, havde øget både engagementet og læringsudbyttet. *"The video presentations were pretty helpful in increasing engagement within the class. Creating the video really made you learn the subject, while watching others' videos made sure that I would keep tuning in every week"* (Stanley & Zhang, 2018 side 13). Det lader til, at det sociokulturelle element spiller en rolle, hvilket kom til udtryk ved at de studerende oplevede øget læring gennem samarbejde og inspiration fra de øvrige studerende. Den kvantitative måling på de studerendes læringsudbytte viste, at de gennemsnitligt opnåede højere karakter og at de oftere bestod eksamen end den kontrolgruppe, de blev målt op imod (Stanley & Zhang, 2018).

Stanley og Zhang har ligeledes undersøgt, om kollaborativ anvendelse af video på et online *Managerial Economics Class* på universitetsniveau i USA har effekt på de studerendes læring. De studerende producerede en video, hvorefter både de studerende og underviser giver (peer) feedback. Feedbacken er kvantitativ og tildeles på baggrund af en rubric, hvor man anvender tallene 1-5 for at vurdere kvaliteten. Derefter foretages en mere kvalitativ feedback, hvor de studerende skal kommentere og vurdere medstuderendes video i et diskussionsforum. Afhængig af deltagelsesniveauet hos de studerende viste undersøgelsen, at de studerendes læring og bredden af deres faglige viden havde en gavnlig effekt af denne tilgang. Da det var et online kursus, foregik peer feedbacken adskilt af tid og rum. Derfor var der ingen reel dialog, i hvert fald i real tid, de studerende imellem. (Stanley & Zhang, 2020)

I et studie udført af Caroline J. Speed mfl. undersøgte det, hvilken effekt det havde for et biokemi-hold på Monash University, Australien, at optage og formidle deres eksperimenter som alternativ til at udarbejde en traditionel rapport. Studiet bestod af et observationsstudie, interviews med studerende, samt undersøgelse af eksamensresultater (Speed et al., 2018).

En af observationerne viste at *“student behaviour during the laboratory classes found students enjoyed filming/photographing their experiments [...] and appeared far more engaged with the actual experiments than in previous years”* (Speed et al., 2018 side 103). Også i forbindelse med interviews med de studerende kom det frem, at de fandt videoproduktion fagligt engagerende, og at det var med til at øge deres mestringsoplevelse. De studerendes evne til kritisk tænkning og dybdelæring blev endvidere forbedret. Som også Stanley og Zhang kom frem til, så viste Speeds studie, at de studerende generelt scorede højere karakterer end kontrolgruppen. Hertil kommer, at det faglige bundniveau også var højere end kontrolgruppen (Speed et al., 2018).

Lignende konklusioner er både Smith, Sheppard, Johnson & Johnson (2005), samt Lazzari (2009) kommet frem til. Her fandt man en signifikant forbedring af de studerendes eksamenskarakterer, når de producerede egne videoer til undervisningsforløb (Ørngreen et al., 2011). Speeds studie peger dog på, at den tid, det tog for de studerende at producere deres videoeksperimenter, vakte bekymring, da optage- og redigeringsfasen var tidskrævende. Der var endvidere en mindre gruppe studerende, der ikke syntes godt om at producere video i stedet for skriftlige rapporter (Speed et al., 2018).

I 2013 undersøgte Lawrie og Bartle effekten af hvordan 21 kemistuderende gennem elevproducerede video blogs (vlogs) forklarede faglige problemstillinger ved hjælp af håndlavede fysiske modeller. Studiet viste, at studerende, der interagerede med deres modeller (f.eks. ved hjælp af hånd gestikulation) var i stand til at udvise en dybere forståelse for og bedre forklaring af det faglige. De studerende pegede efterfølgende selv på, at den del af processen, der havde den bedste effekt på deres læring, var at de havde researchet på fagligt baggrundsmateriale (Lawrie & Bartle, 2013). Der er altså i dette studie noget der tyder på, at man som studerende dels engagerer og forbereder sig grundigere, når man skal formidle fagligt gennem en vlog. Men også at man ved at interagere fysisk med det faglige materiale, opnår en dybere læring og forståelse. Hvis præsentationen af en fysisk model er overførbart til det kildesæt, eleverne arbejder med på deres skærm, peger det på, at det ikke er uvæsentligt, om eleverne i 3.a aktivt sidder og viser, hvordan de har bearbejdet kildesættet i en historievlog.

Novita Lestari har på et IT Universitet i Malaysia undersøgt hvordan vlogs, både underviser- og student-produceret, har en effekt på at lære at tale engelsk. Brugen af vlogs i dette studie har ikke fokus på de studerendes analytiske evner, men fokuserer mere på f.eks. deres ordforråd, grammatik, accent, udtale etc. Studiet konkluderer at *“the use of video blog as the learning media to help students’ in improving speaking skill is effective because its usage has many advantages compared to its disadvantages, as for the existing challenges, it could*

be anticipated and solved by each student... This research proved that students' perspective on the use of video blog to improve speaking skill are positive" (Lestari, 2019 side 99).

Fordelene opvejer altså de ulemper, der kan være ved at anvende video som metode.

I en dansk kontekst har Ørngreen mfl. i 2011 i et multimodalt perspektiv undersøgt *"studerendes skabelse af egne digitale og multimodale videoproduktioner som et refleksionsværktøj over teori og/eller praksis"* Det foregår casebaseret og her kommer det bl.a. frem at *"Der er ikke tvivl om, at studerende bliver engagerede, når de producerer deres eget materiale, men igen mangler der forskning i, om og hvordan, produktionsprocessen indvirker på læring."* og at *"Generelt giver de studerende udtryk for, at formatet med videoproduktion er motiverende at arbejde med, og som undervisere har vi indtryk af, at videoproduktionsprocessen [blandt de studerende] har et højt niveau af faglig dialog, endog mere end hvad de studerende umiddelbart selv anerkender."* (Ørngreen et al., 2011 side 65 og 73). Igen synes det tydeligt, at engagementet og fagligheden kan øges ved anvendelse af video som metode. Forfatterne konkluderer, at der mangler mere forskning på området, både teoretisk og empirisk, for bl.a. at finde ud af, hvordan universitetsstuderende konstruerer ny viden ved anvendelse af video, således at den samlede forståelse for hvordan *"videoproduktioners læringspotentialer kan realiseres"*. Samt at det undersøges, hvordan studerendes egen produktion af videoer kan kvalificere læringsprocesser, igangsætte deres egen refleksion over *"tilegnelse af undervisningens fagligheder"*, samt hvordan disse produktioner anskues i fht. den mere akademiske skriftlige tradition (Ørngreen et al., 2011).

I et andet dansk studie har Jessen afprøvet, hvordan man i de naturvidenskabelige fag og matematik på et dansk gymnasium kan anvende elevproduceret video som en mulig måde at øve elevernes faglige terminologiforståelse og formidlingsevner. Videoproduktionerne er i dette tilfælde et skridt på vejen mod en skriftlig aflevering. Jessen påpeger her to store fordele. At eleverne har nemmere ved at afprøve mundtlige forklaringer inden de kaster sig ud i de skriftlige, samt at det ikke er så let at overtage en videooptagelse fra en kammerat. Her er der både et fagligt sigte, samt et mere kontrollerende plagiat sigte. Konklusionen på afprøvelsen er, at eleverne ikke oplever den samme barriere ved at producere video, som de oplever ved at skulle fremstille et skriftligt produkt. Dertil kommer, at det oplevedes, at der i videoproduktionerne var et fagligt højere niveau og at de var mere gennemarbejdede end skriftlige produkter. Eleverne følte sig mere forpligtede når der var en ekstern modtager (en lærer) (Jessen, 2013).

Behrens og Hansen har i 2014 undersøgt hvordan screencasting kan anvendes med et didaktisk sigte i undervisningen på læreruddannelsen på hhv. Zahle og Blaagaard/KDAS,

UCC. De skelner mellem to niveauer af screencast, den lærerproducerede og den produceret af studerende. Når den lærende selv producerer og dermed skal formidle og forklare et fagligt indhold, får vedkommende bearbejdet sin forståelse og trænet sin evne til at gøre sig forståelig. Konklusionen er, at de lærende som oftest vil være engagerede, når de selv producerer screencasts, og at man på baggrund af denne produktform, både som lærer og lærende, har et godt grundlag for at evaluere både proces og læring (Behrens & Hansen, 2014). Den måde screencasts bliver anvendt hos Behrens og Hansen, er ved at de studerende f.eks. optager et spydkast, som de efterfølgende analyserer og reflekterer over. Det vil sige, at det i højere grad svarer til den måde f.eks. Speeds studie anvender video, samt den måde vi i 3.a anvender vlogs som et refleksionsredskab som beskrevet i indledningen.

Opsamlende på dette litterature review kan det siges, at video som læringsmiddel ser ud til at have en særdeles gavnlig effekt på de studerendes faglige engagement, det opleves forpligtende og forberedelse før optagelse øger dette engagement. Der er også en del indikationer på at læring og faglighed øges ved at anvende video og at de lærende selv oplever en øget mestring. At formidle gennem video gør, at man får bearbejdet sin faglighed og dermed opnår en dybere forståelse. Erfaringerne her skal dog tages med det forbehold, at de fleste af studierne er foregået i en målgruppe, der er på et højere fagligt niveau end den danske gymnasieskole. Samt at det videobegreb, der anvendes i studierne, for det meste er en del bredere end det, der opereres med i 3.a. Derfor er fundene her muligvis ikke umiddelbart overførbare til 3.a's domæne.

Fokusgruppeinterviews inden for domænet

Efter definition af kernebegreber og litterature review, skal der nu eksterne øjne på selve domænet. Selvom jeg har et godt kendskab til dette praksisdomæne, er det væsentligt for mig at åbne dette domæne yderligere op, for at spotte blinde vinkler, uhensigtsmæssigheder, divergerende opfattelser etc. Deltagerne i domænet er centrale for mig at samarbejde med, da disse kan være mig behjælpelige med problemidentifikation i praksis jf. DBR-tilgangen. Og dermed være værdifulde i fht. forstå domænet bedre og hjælpe mig på vej mod nye designprincipper for praksis.

Jeg har valgt at gøre dette ved at lave fokusgruppeinterview med elever fra 3.a, der selv er en del af det undersøgte domæne. Og ved at udføre fokusgruppeinterview med to historiekollegaer, der også arbejder med vlogs, og dermed er del af similære domæner. Baggrunden for dette valg er at belyse mit domæne fra et elevperspektiv, hvor de som den

modtagende/producerende part kan have et syn på, hvordan de oplever, at vlogs påvirker deres læring og engagement i historiefaget. Og samtidig fra et lærerperspektiv for at få bedre kendskab til det pædagogiske og didaktiske sigte.

Begge fokusgruppeinterview var semistrukturerede (Aarhus Universitet, 2024), hvilket vil sige, at de er udført på baggrund af en interviewguide (Bilag 3) med en række forholdsvis åbne spørgsmål, hvor respondenterne har mulighed for selv at besvare spørgsmålene relativt frit, og være med til at berøre de emner, de finder væsentlige. Intentionen fra min side var at være så åben og så lidt forudindtaget som muligt, derfor var alle fire vlogfaser og hvad informanterne ellers fandt relevant i spil i begge interviews.

Svagheden ved at jeg sidder som interviewer, er selvsagt, at jeg er en del af praksis. Særligt over for eleverne, som jeg jo også er bedømmer for, skal jeg være bevidst om, at undlade at styre eleverne i bestemte retninger.

Fokusgruppeinterview med to historielærere

De to lærer respondenter har begge mere end 10 års undervisningserfaring i historiefaget. Formmæssigt er der ikke udelukkende tale om at eleverne optager vlogs, men at videobegrebet hos dem begge er udvidet, så det også omhandler f.eks. mobiloptagelser, reenactments på video mv. Men de anvender begge afleveringsformen med vlogs, hvor eleverne opstiller problemstillinger og udøver kildeanalyse på baggrund af et kildesæt, som i 3.a. Denne form er den, der overvejende bliver behandlet af de to respondenter.

Didaktiske overvejelser og faglige resultater

Grundlæggende for respondenterne er en af årsagerne til at anvende vlogs, at man dermed får mulighed for at se alle elever i en faglig kontekst, hvilket kan være svært i et mundtligt fag i en travl hverdag. Disse vlogs bliver dermed også anvendt som vurderingsgrundlag ved karaktergivning (Bilag 4, side 1, 5 og 6).

En af de helt store didaktiske årsager til at anvende vlogs, er at de begge oplever, at produktionselementet tilskynder eleverne til at engagere sig mere fagligt. Dels opleves det at de i forberedelsesfasen forud for at de skal optage en vlog er *“tvunget til at læse, og vise om de egentlig forstår materialet”* samt at *“så bliver de simpelthen nødt til at sætte sig ordentligt ind i det”* (Bilag 4 side 2). Ifølge respondenterne forpligter produktionselementet altså eleverne til at sætte sig bedre ind i det materiale, der skal formidles, hvilket stemmer overens med flere af studierne i litterature reviewet. Respondenterne påpeger endvidere, at eleverne i deres vlogs demonstrerer, at deres faglighed udvikles, bl.a. fordi de bliver mere bevidste om fagspecifikke mål, taksonomiske niveauer ved at opstille kvalificerede

problemstillinger, som de er i stand til at besvare og anvende historiefaglige teorier og metoder (Bilag 4 side 4, 14 og 16). Som den ene af respondenterne udtrykker, oplever vedkommende, at *“de rykker sig [fagligt], synes jeg. Fordi de netop afleverer et produkt”* (Bilag 4 side 6).

Der gives også udtryk for, at *“svagheden ved det er, at det er en tidsrøver”*. Forstået på den måde, at hvis man som lærer skal give individuel feedback på mange vlogs, skal man bruge meget tid på dette. Lærer-feedbackken oplever begge dog som gavnlig for elevernes faglige progression (Bilag 4 side 1, 6 og 10).

Makkerresponsfasen

Makkerresponsfasen (som begge respondenter også benytter ofte) fyldte en del i interviewet og italesættes både som en fordel og som en udfordring afhængig af hvordan, og hvem der deltager i denne. Makkerrespons forudsætter et vist fagligt niveau hos eleverne for at den skal lykkes. Der kan være forskellige årsager til den manglende succes med makkerrespons, bl.a. at eleverne føler sig udsat fagligt, at eleverne ikke er vant til at samarbejde og evaluere andres produkter og at der skal en højere grad af stilladsering til af selve processen. Særligt i fagligt svage klasser, oplever respondenterne at makkerresponsfasen kan være udfordrende. Dog kan fagligt svagere elever få *“nogle gode aha-oplevelser undervejs”*, hvis de laver makkerrespons med nogle, der er fagligt dygtigere end dem selv. (Bilag 4 side 12-14). Derfor påpeges det, at makkerresponsen, især hos fagligt udfordrede elever og klasser, skal stilladseres meget for at have en faglig effekt, og for at eleverne oplever den som brugbar.

De lidt fagligt stærkere elever bliver ifølge den ene af respondenterne dog relativt dygtige til at give makkerrespons, *“Så længe det er sådan nogle super konkrete feedback spørgsmål, jeg giver dem, så er de ret gode til at give hinanden feedback”* (Bilag 4 Side 7).

Og når makkerresponsen så virker, *“så er det virkelig en øjenåbner for eleverne”* og at det giver anledning til refleksion, når de arbejder med hinandens vlogs. *“Altså i forhold til at give hinanden feedback [...] så kan man lynhurtigt se, de rykker sig i forhold til at kunne give hinanden feedback”* (Bilag 4 side 7). Den ene af respondenternes erfaring er dog, at en klasse *“skal være relativt fagligt stærk, for at kunne give feedback”* (Bilag 4 side 13).

Der gives udtryk for, at en nøgle til at makkerresponsen fungerer, er at eleverne skal arbejde ud fra nogle konkrete feedback spørgsmål, som de skal forsøge at besvare, når de ser en makkers vlog (Bilag 4 side 7). Dette opnås bl.a. ved at eleverne udstyres med nogle helt konkrete feedback spørgsmål, som eleverne så er i stand til at anvende. Begge respondenter er inde på, at en yderligere systematisering og stilladsering af makkerresponsen helt sikkert vil være til fordel for eleverne uanset fagligt niveau.

Fokusgruppeinterview med elever inden for domænet

Hvordan oplever eleverne så at vlogs i historieundervisningen fungerer for dem? I fokusgruppeinterviewet deltog tre elever, der alle havde meldt sig frivilligt. Der er tale om tre elever, der fagligt spænder fra lidt under middel til rigtig dygtig. Det er således ikke elever, der er håndplukkede af mig, men som sandsynligvis repræsenterer 3.a fagligt fint. Da eleverne kender til de fire faser i en vlogaflevering, er det naturligt at bruge disse til at formidle resultaterne fra interviewet.

Forberedelses- og udførelsesfasen

I fht. vlogs som afleveringsform og de tekniske aspekter beskriver respondenterne den udvikling de har gennemgået siden 1.g, hvor de startede med at producere vlogs. Der kan stadig være tekniske udfordringer. Bl.a. gives der udtryk for, at programmet (screenpal.com) er besværligt, hvis man skal stoppe optagelsen eller redigere i den, hvis man f.eks. fortryder noget man har sagt, eller bliver ufrivilligt afbrudt. Men at man generelt bruger færre takes i dag for at få en vlog optaget, end i 1.g. (Bilag 5 side 1, 2, 4, 9 og 10).

I fht. vlogs som afleveringsform beskrives den akavethed, der i opstartsfasen var mere udtalt. Dels at det føltes unaturligt, at sidde og tale til et kamera, og at det kunne være grænseoverskridende at klassekammerater efterfølgende skulle arbejde med deres vlogs. Efter tilvænning opleves dette ikke længere så grænseoverskridende (Bilag 5 side 1,2 og 4). De oplever, at de engagerer sig mere i det faglige stof når de laver vlogs: *“Horsens-vloggen brugte jeg lang tid på. Jeg synes det var ret svært. Jeg har brugt lang tid på at strukturere, og hvad der var relevant, og finde på gode pointer. Så det gør jeg nok... [lærer mere, eller er mere engageret i stoffet] altså bare sidde og gå mere i dybden med det. Men det tror jeg også man kunne sige, at for at skrive noget, at der går man jo også i dybden med det”* (Bilag 5 side 4). Det vurderes altså ikke nødvendigvis, at det er vloggen som medie, der resulterer i dette engagement. Men nærmere at det faglige engagement skyldes, at man skal forstå og formidle fagligt stof til andre.

Makkerresponsfasen

Den del af arbejdsformen, hvor respondenterne oplevede det største potentiale for forbedring, var makkerresponsfasen. Til tider fungerer det udmærket, men der kan være mange faktorer, der kan påvirke denne del. F.eks. kan der ofte være meget uro, når man sidder mange elever på én gang og ser vlogs. Det afhænger også af, hvilke elever man

sidder sammen med på det pågældende tidspunkt, om instruktionerne fra lærerens side er tydelige nok etc. (Bilag 5 side 5 og 6).

Makkerresponsfasen opleves som den vanskeligste. *“Jeg tror det er også en øvelse i at give feedback, og det er svært, men jeg har aldrig haft et problem med de ting, som vi skulle kigge efter. Det synes jeg ikke. Men det er måske mere det der med... Det kan godt blive lidt useriøst, eller så er der nogen, der sidder og har set ens video, men de har ikke sådan rigtig set den, eller man selv har, og så ved man ikke rigtig, hvad man skal sige”* (Bilag 5 side 5).

Makkerresponsen mellem eleverne er i hvert fald afhængig af, om alle parter har været koncentreret og fagligt opmærksomme, mens man har kigget vlogsne igennem og at de ved, hvad de skal kigge efter.

Og når der spørges specifikt ind til samtalen mellem eleverne i makkerresponsdelen, er det tydeligt at udfaldet er meget varierende: *“Så kan det godt blive useriøst. Nogle dage er gode og nogle er dårlige. Dengang det var rigtig godt, så var det jo bare nå ja, men det kan jeg godt se, at min problemformulering, den skulle jeg nok have læst op i starten af min video. Eller sådan et eller andet i den dur, ikke? Altså sådan noget, de har taget fat i, som der gav mening og så var det sådan ”nå fedt”. Hvor andre gange, så kan det være noget, hvor man tænker ”ja ok”... Altså fordi de har ikke set det ordentligt.”* (Bilag 5 side 6). Der er meget der tyder på, at de mange variable der påvirker makkerresponsfasen, gør at eleverne ikke altid synes, at de får et godt nok fagligt udbytte. Årsagerne hertil kan bl.a. være mangel på koncentration, at man ikke er klar over, hvad man fagligt skal kigge efter, at man ikke ved hvordan man skal formidle det til modtageren etc. Eleverne oplever altså ofte at makkerresponsen bliver for overfladisk og dermed bliver læringen det samme.

Lærerresponsfasen

Lærerresponsfasen synes at fungere fint ifølge eleverne. Feedbacken opfattes som grundig og brugbar. Der gives udtryk for at *“du kan tage rigtig meget fat i hvad der bliver sagt, og tage udgangspunkt i det næste gang, du laver en video”* (Bilag 5 side 7). Så der ses altså en sammenhæng mellem de vlogs eleverne producerer og at man kan bygge oven på fagligt ved at gå tilbage til den feedback, man tidligere har modtaget. Dog skal det nok overvejes, hvordan denne feedback lagres, da der også gives udtryk for at den til tider kan være vanskelig at genfinde (Bilag 5 side 7).

At vlogs overordnet kan bidrage til at øge det historiefaglige niveau, synes tydeligt for eleverne. Blot det, at vlogsne er bygget op på samme måde som eksamensformen, betyder noget for relevansen hos eleverne. *“Det her er jo eksamensformen. Så det er jo megalækkert, at vi øver eksamensformen. Det gør man ikke nødvendigvis i andre fag, som*

jo så er meget oplagt med video, fordi det er noget andet at sidde og snakke historie og snakke metode, end at sidde og skrive det og at bruge længere tid på det, ja. Så det synes jeg, giver rigtig god mening" (Bilag 5 side 7). Hertil kommer, at den tidsbegrænsning der lægges på varigheden af disse vlogs (oftest maksimalt 10 minutter), er med til at eleverne prioriterer deres tid i fht. hvor meget tid de f.eks. bruger på at redegøre, hvilket ikke har ligeså stor faglig værdi som f.eks. analyse og vurdering/diskussion (Bilag 5 side 9). Men også de rent historiefaglige og metodiske kompetencer, har respondenterne en oplevelse af, kan blive forbedret ved hjælp af vlogs. F.eks. gav en af respondenterne, i forbindelse med makkerrespons af en af dennes tidligere vlogs, udtryk for at læringen blev forbedret, da det var tydeligt at *"jeg næsten ikke brugte noget historiefaglig metode eller kildekritik. At problemformuleringen var lidt 'shaky', og ikke helt og få den besvaret. Hvor det bliver meget tydeligt, hvad jeg kunne gøre bedre"* (Bilag 5 side 3). Det opleves ligeledes, at man tager sig bedre tid til at gå i dybden med kilderne, dels i forberedelsesfasen og mens man laver vloggen (Bilag 5 side 3, 4 og 11). Så både et fagligt engagement og en faglig mestringsoplevelse opleves som værende til stede hos respondenterne.

En sidste interessant pointe der kom frem, var at det ikke oplevedes så akademisk fint at tale fagligt i fht. at skrive fagligt. *"Jeg kan godt lidt føle, at det ikke er så fagligt højt niveau, altså når jeg sidder og snakker."* Denne opfattelse sås også hos Andreassen mfl. i litterature reviewet, hvor de studerende ikke oplever den faglige dialog som værende så værdifuld som deres underviser gør. Hvis denne opfattelse er med til at blokere for makkerresponsfasen, som jo er mundtlig, og samtidig står i kontrast til lærerresponsfasen, som er skriftlig, er det væsentligt, at italesætte dette med eleverne.

Generelt er der hos de tre respondenter forståelse og tilfredshed med at arbejde med vlogs som metode. De kan se meningen med det og de synes generelt at det hjælper dem i fht. deres faglige progression.

Sammenfattende opleves vlogs fra et lærer- og elevperspektiv som et værktøj der bidrager til at øge elevernes faglighed. Både lærere og elever oplever vlogs som en metode til at eleverne engagerer sig fagligt. Både formmæssigt og indholdsmæssigt synes vlogs at kunne hjælpe elevernes forståelse for hvordan historefaglige mål, metoder og begreber kan anvendes gennem disse. Lærerresponsfasen fungerer hensigtsmæssigt set fra begge perspektiver. Fra et lærerperspektiv er vlogs en måde at se og vurdere alle elever og dermed monitorere den faglige udvikling. Fra elevperspektiv synes vlogsne at give eleverne en mulig mestringsoplevelse. For at arbejdet med vlogs skal fungere, er det vigtigt med en inkulturering, hvor man tilvænnes teknologien, overvinder det grænseoverskridende i at ens

klassekammerater kigger med, og at man fagligt og formmæssigt forstår, hvordan man bygger en historiefaglig undersøgelse op og formidler den.

Begge parter giver endvidere udtryk for, at den største udfordring i de fire faser er makkerresponsfasen. Til tider fungerer den tilfredsstillende, oftest når den er stramt stilladseret med klare instruktioner. Mens den andre gange opleves som værende for overfladisk, f.eks. pga. for meget uro og mangel på koncentration, eller når eleverne ikke ved, hvordan de skal gribe samtalen an.

Sammenfatning på kontekstfasen

Erfaringerne fra domæneundersøgelsen viser en ret tydelig sammenhæng mellem anvendelse af video og fagligt engagement. Det er der flere årsager til. Bl.a. opleves det forpligtende og man bliver nødt til at forberede sig og forstå, inden man formidler, som kan resultere i en dybere faglig forståelse. Dette medfører også en øget faglighed og mestringsoplevels. Dels kan man opnå en forståelse for rammerne og strukturen i en historiefaglig undersøgelse, og man kan opnå bevidsthed om historiefaglige mål og kompetencer.

Makkerresponsfasen kan fungere fint, når den er stramt stilladseret, men det er ofte den fase, der er forbundet med flest udfordringer, såsom overfladiske og svære samtaler, støj og mangel på koncentration og mangel på tro på egen formåen.

En inkulturering i alle fire faser er dog nødvendig for at eleverne oplever vlogs som et værdifuldt værktøj. Dette er bl.a. nødvendigt for at overvinde evt. tekniske udfordringer, for at overvinde det grænseoverskridende aspekt, for at mindske støj og uro og for at forstå hvordan vlogs anvendes fagligt.

Umiddelbart synes makkerresponsfasen at være den centrale udfordring, der hidtil er identificeret her i kontekstfasen. Dermed ikke sagt, at der ikke er andre af faserne, der kan justeres og forbedres. Derfor vil jeg i LAB-fasen ikke fokusere snævert på makkerresponsfasen, men stadig være åben over for problemidentifikation i andre faser.

LAB-fasen

På baggrund af erfaringerne fra kontekstfasen er det nu tid til at bevæge sig over i lab-fasen, hvor problemidentifikationen kan valideres og der kan udarbejdes løsningsforslag kollaborativt med deltagere i praksis. I denne fase vil der derfor blive gennemført et fremtidsværksted for netop at få eleverne i 3.a til at hjælpe med dette. Efter

fremtidsværkstedet vil den endelige problemidentifikation blive foretaget og der vil blive udfoldet domænespecifik læringsteori på baggrund af denne. Slutteligt vil der blive opstillet en række designprincipper og en første prototype med mulige designløsninger vil blive udviklet.

Fremtidsværksted

På baggrund af det udvidede domænekendskab fra de to fokusgruppeinterviews og litterature review besluttede jeg mig for at tilrettelægge et fremtidsværksted med eleverne fra 3.a samt en af de lærere fra fokusgruppeinterviewet for at bibeholde de to forskellige perspektiver i domænet.

Fremtidsværkstedet som metode er udviklet i 1950'erne af Jungk og Müllert (Jungk & Müllert, 1984) med det formål at inddrage borgere i en demokratisk deltagende proces til løsning af samfundsudfordringer. Efterfølgende er metoden blevet udviklet til f.eks. også at undersøge problemstillinger inden for det pædagogiske område. Kort sagt går fremtidsværkstedet ud på at give almindelige mennesker medbestemmelse i en kreativ ideproces, hvor man via en række forskellige faser udvikler løsningsforslag til en given problemstilling. Metoden er derfor særlig oplagt, idet eleverne i 3.a. siden begyndelsen i 1.g har været med til at udvikle vores måde at arbejde med vlogs på.

Metodisk består fremtidsværkstedet af fem faser, hvor de deltagende elever skal være aktive i de tre midterste faser.

1. Forberedelsesfase - Praktisk forberedelse af afviklingen. I dette tilfælde forberedelse af afviklingen. Her forberedtes det digitale materiale (Bilag 6), der skulle anvendes til fremtidsværkstedet. De opmærksomhedspunkter, som var fremkommet under litterature review og fokusgruppeinterview blev forberedt som evt. støtte til eleverne.

2. Kritikfase - Eleverne fik genopfrisket de fire faser i en vlogaflevering for at have dette i frisk erindring, og fordi disse faser skulle bruges som overordnet struktur for fremtidsværkstedet. Eleverne var desuden blevet bedt om at gense deres sidste vlog og medfølgende feedback som forberedelse. Herefter blev de gennem tre runder bedt om at udtrykke alle de negative oplevelser og udfordringer, de kunne se ved at arbejde med vlogs som afleveringsform i historiefaget. Kritikpunkterne blev samlet under temaer på fysiske opslagstavler (Bilag 7).

3. Fantasifase - Eleverne blev bedt om at udvælge temaer fra kritikfasen og derefter skulle de gruppevis arbejde med at vende alle de negative udsagn til positive, samt visualisere deres visioner for det ideelle arbejde med vlogs. Grupperne afsluttede med at fremlægge deres visioner for klassen via deres visualiseringer.

4. Realiseringsfase - Denne del var henlagt til opsamlende refleksioner og debat i forlængelse af gruppernes fremlæggelser. Eleverne sluttede af med at besvare et kvalitativt spørgeskema med tre spørgsmål om vlogs og fremtidsværkstedet. Den øvrige del af realiseringsfasen overgik derefter til mig.

5. Opfølgningsfase - Analyse af elevernes arbejde i fremtidsværkstedet som grundlag for nye designprincipper for den kommende historievlog.

Formålet med fremtidsværkstedet var dermed at give eleverne i 3.a en mulighed for at få en stemme, være samskabende og løsningsorienterede i kritik- og fantasifasen og generere konkrete ideer, der kunne indtænkes i nye designprincipper for fremtidens historievlogs i 3.a. Realiseringsfasen blev kort, men blev brugt til en fælles opsamling om de væsentligste forslag, der var fremkommet i løbet af fremtidsværkstedet. Og så gav elevernes spørgeskemabesvarelser mulighed for, at få et indblik i deres refleksioner over arbejdet med vlogs.

Fremtidsværkstedet er dermed den sidste del, der sammen med litterature reviewet og fokusgruppeinterviews, skal være med til at definere, hvilken af de fire faser i vlogprocessen, der skal udvælges og fokuseres på. Således at der bliver mulighed for et læringsteoretisk fokus, der kan snævres ind til kun én af faserne.

Rent praktisk blev fremtidsværkstedet afholdt over to moduler i uge 10 med tre dages mellemrum, hvilket skyldtes skemalogistik, der ikke kunne gå op. Dette var selvfølgelig ikke optimale vilkår for afviklingen med et opbrud i processen, da eleverne kunne komme lidt ud af sync med det, de havde arbejdet med tre dage tidligere. Værre var det dog, at kun 10 ud af 23 elever var til stede om torsdagen, hvor de færdiggjorde deres visualiseringer og skulle præsentere disse. Dette indebar bl.a. at en hel gruppe, der havde samarbejdet om mandagen, ikke var til stede om torsdagen, så denne visualisering blev ikke præsenteret. Desværre måtte den lærer, jeg i første omgang havde inviteret med som deltager, melde afbud, så det betød, at det lærerperspektiv jeg havde håbet på deltagelse fra, bortfaldt. Jeg var lidt udfordret af at være ene om at afvikle værkstedet, hvilket gjorde, at jeg skulle indtage forskellige roller som facilitator, tidtager og notetager simultant. Derfor udviklede jeg et powerpoint, som eleverne skulle arbejde i for at indsamle data. Derudover tog jeg billeder,

noter og fik elevernes afsluttende visualiseringer og optog deres tilhørende præsentationer på video som datagrundlag, samt et kort spørgeskema (Bilag 13) for fremtidsværkstedet.

Analyse af fremtidsværkstedet

Analysen (opfølgningsfasen) af fremtidsværkstedet vil dermed være baseret på de billeder, noter, slides, visualiseringer og film jeg formåede at producere under dette.

I kritikfasen var det Makkerresponsfasen og Forberedelsesfasen der var størst opmærksomhed omkring med hhv. otte og fem selvstændige tematikker (Bilag 7). Til forberedelsesfasen var det udsagn som *“jeg synes forberedelsesfasen er svær. Altså det med at sætte sig ind i materialet og finde det konkrete. Det tager lang tid”* og *“problemformuleringen [-stillingen] kan være svær at lave. Det kan være svært at finde på en god og konkret problemformulering”*.

Under Makkerresponsfasen var det bl.a. udsagn som *“det kan være svært at give respons der er god”*, *“det er svært at give makkerrespons fordi man ikke vil træde nogen over tæerne som er ens venner eller klassekammerater”* og *“Jeg synes at makkerresponsdelen let bliver for fjollet, især fordi jeg let bliver usikker på det, jeg har lavet”*.

Det var også makkerresponsfasen (valgt af samtlige frem grupper) og forberedelsesfasen (valgt af tre grupper), der blev prioriteret hos eleverne i fantasifasen. Grupperne udvalgte to til fem negative udsagn fra kritikfasen, som de ville arbejde videre med (Bilag 6). Elevernes slides, visualiseringer og tilhørende præsentationer gav dermed indblik i deres oplevelser og forhåbninger til det videre arbejde med vlogs.

Den endelige problemidentifikation peger dermed på makkerresponsfasen. Derfor bliver det også denne fase, der vil blive fokuseret på i denne analysefase og videre frem, når der skal tænkes i et nyt didaktisk design. Som tidligere forklaret, skyldes dette valg, at det vil indsnævre fokus, når der skal kobles læringsteori på. Dette valg betyder nødvendigvis, at andre tematikker ikke levnes plads i den videre analyse. Ikke fordi disse ikke er relevante eller interessante. Men simpelthen for at opnå et mere snævert fokus på den fase, som eleverne opfatter som væsentligst. Dette valg underbygges endvidere også af de to fokusgruppeinterviews, hvor det også var makkerresponsfasen, der af både elever og lærere blev italesat som den fase med størst forbedringspotentiale. Hertil kommer, at det også er min egen erfaring, at denne fase kan optimeres.

Den vanskelige samtale

Trods det at 3.a. har arbejdet på denne måde siden 1.g er der stadig lidt berøringsangst i fht. at skulle samtale om det faglige. Det kan bl.a. handle om, at man ikke føler sig så godt klædt på fagligt, som fokusgruppeinterviewet med eleverne også viste. Men de sociale relationer kan også spille ind. *“Man skal kunne skelne mellem at man er gode venner i privaten, men så skal man også kunne give noget ordentlig feedback uden at føle, at man træder nogen over tæerne”* (Bilag 8 1:50). Dialogen kan altså være hæmmet af, at man ikke tør give kritisk respons, da det kan komme til at fremstå som om, man angriber sin makker. Derfor kan eleverne have en tendens til kun at fremhæve det, der fungerer godt i en vlog. Og dermed fremstår responsen måske mere positiv og fagligt bedre, end det reelt er tilfældet. Derfor var et ønske hos eleverne *“at man bliver bedre til at give kritik og feedback”* (Bilag 10 1:00) og at man *“turde at komme med noget kritik”* (Bilag 8 1:45). Elevernes bevidsthed om at dialogen mellem dem kan fungere bedre, gør måske også at denne problemstilling kan tydeliggøres og italesættes i et fremtidigt design, da eleverne har et reelt ønske om at forbedre sig på dette punkt og at feedbacken fra ens makker skal opfattes som *“noget der kan gøre, at du bliver bedre”* (Bilag 8 1:15).

Derfor vil det være interessant at skabe et design, der i højere grad faciliterer den faglige dialog mellem eleverne, så den ikke er så hæmmet af f.eks. sociale relationer. Men at dialogen i stedet har et mere entydigt fagligt sigte, hvor man søger at blive dygtigere til at give og modtage feedback, som også sætter fokus på det, der ikke fungerer så godt i elevernes vlogs.

Tydelige faglige retningslinjer

To af grupperne præsenterede forslag til, hvordan den faglige dialog kunne understøttes. Bl.a. efterspurgtes *“et eksempel på den gode elevvlog”* (Bilag 9 1:52), som man kunne se inden man selv går i gang med at give makkerrespons. For dem er det vigtigt, at *“man skal vide specifikt, hvad man skal lede efter i teksten [vloggen]”* (Bilag 12 0:15). Disse retningslinjer kunne f.eks. være på baggrund af den feedback eleverne har modtaget på deres tidligere vlogs. Men at det også *“kunne f.eks. være, at man havde en ‘retteagtig’ liste med forskellige parametre man kunne kigge på”* (Bilag 12 1:15). Derfor kunne udviklingen af et ark eller lignende med faglige opmærksomhedspunkter eller en rubric, som også Stanley og Zang beskrev det, være noget der skulle overvejes i et fremtidigt design, da *“det kunne være fedt med tydelige retningslinjer på, hvad vi skal give kritik på”* (Bilag 9 0:10). At indlede en makkerrespons session med eksempler fra elevernes vlogs kunne også være en

didaktisk overvejelse værd. Vil et sådant tiltag kunne være med til at give eleverne større faglig sikkerhed og dermed en mestringsoplevelse?

Rammerne for makkerresponsfasen

Selve de fysiske rammer for makkerresponsen blev behandlet af flere elever. Når makkerresponsen foregår, er det i ét klasselokale, hvor eleverne samtidigt ser og taler om hinandens vlogs. Dette generer naturligt en del støj, og kan medføre at koncentrationen kan være vanskelig at opretholde og at det faglige fokus kan mindskes. I nogle tilfælde har eleverne siddet sammen i grupper af tre og udført makkerrespons. En af grupperne foreslog at man fremover udøvede makkerrespons *“i en gruppe på kun to og to [...] og så ser dem med høretelefoner på, så der ikke kommer så meget larm i klassen”* (Bilag 9 0:20). På den måde skal man være koncentreret i et kortere tidsrum og dermed have bedre mulighed for at holde koncentrationen. Min erfaring er også, at makkerresponsfasen kan være en del støjende, men jeg har ikke tidligere oplevet det som en særlig udfordring i fht. koncentrationsevne og kvaliteten af elevernes makkerrespons. Derfor kunne det være interessant at afprøve, om dette spiller en rolle i et nyt didaktisk design.

Der synes at være brug for et didaktisk design der kan resultere i at samtalen mellem eleverne får mere faglig dybde, kan etablere nogle tydeligere faglige retningslinjer og tager højde for at koncentrationen tilgodeses. Dermed bliver det også relevant at undersøge, hvilke læringsteoretiske perspektiver der kan anlægges som udgangspunkt for makkerresponsfasen.

Læringsteoretiske perspektiver

Læringsteorien er udvalgt i fht. de didaktiske udfordringer min hidtidige undersøgelse har vist. Da det er makkerresponsen, der er i fokus, er det derfor også læringsteori, der koncentrerer sig om det sociokulturelle, det kollaborative og det dialogiske, der er blevet udvalgt. Det betyder samtidig også, at anden (lærings)teori, der også kunne være relevant i dette tilfælde, er blevet fravalgt. F.eks. er der ikke specifik teori om hvordan feedback influerer på læring, eller en mere socialkonstruktivistisk tilgang som fokuserer på sproget.

Olga Dysthe og sociokulturel læring

Et af de eneste teoretiske udgangspunkter som arbejdet med vlogs i 3.a har taget udgangspunkt i, er Olga Dysthes sociokulturelle aspekter på læring. Dette fordi min egen praksis altid har været præget af en kollaborativ tilgang til læring, også inden jeg kendte til Dysthes sociokulturelle tilgang. Og efter jeg stiftede bekendtskab med denne, gav det en teoretisk forståelse for den praksis jeg arbejder med til dagligt. Der har dog ikke været tale om en systematisk brug af aspekterne, men mere en inspirativ tilgang til disse. Samtidig peger Dysthes aspekter frem mod Garrisons teori om shared metacognition awareness og Neergaards dialogiske undervisning, som vil blive præsenteret efterfølgende, samt at aspekterne er relevante for en del af de kommende designprincipper. Derfor har gennemgangen af Dysthe både en deskriptiv og en normativ karakter.

I *Sociokulturelle teoriperspektiver på kundskab og læring* (Dysthe, 2003) udlægger Dysthe seks centrale aspekter af læring. Dysthes grundlæggende opfattelse af læring er, at den er social og foregår i sociale kontekster¹: *“Læring har med relationer mellem mennesker at gøre, læring foregår gennem deltagelse og samspil mellem deltagerne, sprog og kommunikation er noget centralt i læringsprocesserne, balancen mellem det individuelle og det sociale er et kritisk aspekt ved ethvert læringsmiljø”* (Dysthe, 2003 side 39).

Både John Dewey og Lev Vygotskij er inspirationskilder for Dysthe. Kognitivismens betydning er væsentlig for den sociokulturelle tilgang, da mange af de uddannelsesforskere der i dag er ledende inden for en sociokulturel læringsanskuelse, har baggrund i kognitiv forskning, og har så gradvist skiftet fokus fra det lærende individ til det lærende fællesskab.

Den schweiziske udviklingspsykolog Jean Piaget, der især beskæftigede sig med kognitiv udvikling, plæderer for, at læring er en aktiv konstruktionsproces, som indebærer at den lærende modtager information, fortolker den, knytter den til det, vedkommende allerede ved og reorganiserer de mentale strukturer (Dysthe, 2003 side 44). Det er altså den lærendes indre processer, der er hovedfokus for en kognitiv tilgang. Dette er et af Dysthes udgangspunkter, men hun lægger endvidere vægt på metakognition og indre motivation fra kognitivisternes. Udvikling af en metakognitiv bevidsthed hos den lærende, hvor evnen til at reflektere over egen læring, som f.eks. hvordan man bedst lærer i forskellige kontekster og dermed kan optimere sin tilgang til læring, er for Dysthe central. Ifølge kognitivisternes

¹ Afsnittet om Sociokulturel læringsteori er baseret på et afsnit jeg tidligere har skrevet i 1. årsprojektet *Kollaborativ bevidst og student agency i gruppearbejde*, 2021.

resultater denne evne i en indre motivation (f.eks. interesse og lyst til at lære) hos den lærende. Dysthe er dog kritisk i forhold til dette og andre dele af kognitivismen, da der bl.a. er en for ensidig individcentrering og hun sætter spørgsmålstejn ved, at den indre motivation pr. automatik opstår, når der er diskrepans mellem den lærendes forventninger og virkeligheden, samt at der ses helt bort fra ydre motivation (f.eks. karakterer og feedback).

Derfor sammenkobler Dysthe dele af den kognitivistiske teori med en sociokulturel tilgang. Her bygger hun bl.a. på John Dewey og G.H. Mead, hvor interaktion og samskabelse er centralt for læring, fordi kundskab ifølge dem konstrueres gennem praktisk aktivitet, hvor lærende i fællesskab interagerer. Det sociokulturelle perspektiv adskiller sig fra det kognitivistiske, hvor motivation primært skal anskues som noget indre. Her ses motivation som både noget indre og noget ydre hos den lærende. Det kan være motiverende, hvis arenaen hvor læringen foregår, formår at skabe situationer og læringsmiljøer, hvor de lærende opfatter læringen som vigtig. *“Eleven skal opleve at blive værdsat som en, der kan noget, og som en, der kan bidrage til andre”* (Dysthe, 2003 side 46). Altså at være en del af et læringsfællesskab og en oplevelse af accept hos den lærende er central og vil stimulere en aktiv deltagelse. På den baggrund er det væsentligt, at f.eks. undervisningsinstitutioner finder det væsentligt, at etablere en læringskultur, hvor det at lære, værdsættes ikke kun af læreren, men af alle deltagere i denne kultur.

Den sociokulturelle tilgang bygger altså på en kognitivistisk tilgang, men tilføjer at der skal lægges afgørende vægt på at *“kundskab bliver konstrueret gennem interaktion og i en kontekst og ikke primært gennem individuelle processer”* (Dysthe, 2003 side 48). På det grundlag skal samarbejde og interaktion mellem de lærende ses som grundlæggende for at opnå læring. Så ud fra et sociokulturelt standpunkt er det at lære, derfor tæt knyttet til den lærendes evne til at indgå i praksisfællesskaber. Dysthe definerer ud fra denne baggrund seks centrale aspekter ved et sociokulturelt læringssyn. De seks aspekter står ikke isolerede, men overlapper delvist hinanden.

1. Læring er situeret

Dysthe argumenterer for at al læring er situeret. *“Sociokulturelle teoretikere er i opposition mod den kognitive anskuelse, som går ud på, at der findes en kognitiv kerne i det at lære, som er uafhængig af kontekst og formål. I stedet hævder de, at de fysiske og sociale kontekster hvor der foregår kognition, er en integreret del af aktiviteten, og at aktiviteten er en integreret del af den læring der foregår”* (Dysthe, 2003 side 48). Man ikke kan se bort fra den kontekst, læringen foregår i, kognitionen afhænger dermed af den specifikke kontekst.

Det er uadskillige dele, derfor vil en kognitiv proces ikke resultere i det samme, hvis konteksterne eller situationerne, den foregår i, er forskellige.

Hvis man opfatter læring som situeret, er man altså nødt til at se ud over det lærende individ som omdrejningspunkt for læring, men kigge på hele det aktivitetssystem, der også inkluderer andre aktører, fysiske redskaber og repræsentationssystemer. Dette har været et udgangspunkt for den måde vi har arbejdet med vlogs på, nemlig at forsøge at skabe en kontekst, der skifter så lidt som muligt og som er kendt og forståelig for eleverne. De fire vlog-faser er de samme fra gang til gang og bliver dermed en genkendelig og tryk ramme for eleverne at operere i. Konteksterne er dog ikke helt ens fra gang til gang, da der f.eks. kan være forskellige faglige fokuser, nye erfaringer, skiftende makkere etc.

2. Læring er grundlæggende social

Den sociale interaktion de lærende imellem har stor betydning for, hvad der bliver lært og hvordan. Det sociale læringsmiljø er en forudsætning for at læringsprocessen hos individet kan optimeres. Man er som individ både i og uden for læringsinstitutioner del af en række forskellige diskurssamfund. I disse diskurssamfund oplever den lærende ideer, teorier, begreber etc. som indoptages, fortolkes og tages ejerskab over. Her er Dysthe stærkt inspireret af Bakhtins begreb om talegenrer, der kan opfattes som relativt faste mønstre for interaktion, tænkning og erkendelse (Dysthe, 2003 side 116).

Dysthe introducerer begrebet *inkulturering* som beskriver den sociale læringsproces, hvor man tillærer sig at deltage i diskurser og praksisser i de forskellige fællesskaber man indgår i. *“Det at blive en del af en kultur, er ud fra en sociokulturel anskuelse lige så vigtig som direkte undervisning”* (Dysthe, 2003 side 51). I sig selv er inkulturering i forskellige diskurssamfund dermed et væsentligt mål for uddannelsesinstitutioner, således at man lærer at forstå og samarbejde i forskellige fællesskaber. Ud fra en sociokulturel kontekst er det ikke muligt at forestille sig et autonomt lærende individ og derfor kan et evt. analyseobjekt ikke indskrænkes til at være den enkelte elev. Man må indtænke hele praksisfællesskabet.

I 3.a har der allerede fundet en inkulturering sted i forbindelse med arbejdet med vlogs. Der findes allerede en diskurs og en opfattelse af, hvad det vil sige, at arbejde på denne måde. Dette var også et af argumenterne for at anvende fremtidsværkstedet som metode, da inddragelse af de centrale aktører, nemlig eleverne, var vigtig, da de har den domænespecifikke viden og viden om sociale dynamikker i deres læringsfællesskab.

Inkultureringen er også væsentlig at have for øje, når der allerede er etablerede vaner, sociale aspekter mv. som kan stå i kontrast til evt. nye designprincipper.

3. Læring er distribueret

Viden og kundskab er distribueret inden for et fællesskab. Der er forskel på, hvad det enkelte individ ved og hvilke kompetencer dette besidder i fht. resten af fællesskabet. Disse forskelle er nødvendige at være bevidste om, og at tage højde for, for at kunne (sam)skabe en helhedsforståelse. Når kundskaben er distribueret, må læringen således nødvendigvis være social. At reflektere over, hvilken type fællesskab og hvilke arbejdsmetoder, der bedst kan udnytte den distribuerede kognition i en læringskontekst, er derfor et helt centralt pædagogisk og didaktisk spørgsmål. Hvis eleverne i 3.a i fællesskab kan komme frem til, hvordan man bedst hjælper hinanden i et læringsfællesskab, hvor deres viden er distribueret, vil deres forskellige kundskabsniveauer måske kunne udnyttes bedre.

4. Læring er medieret

Lev Vygotskijs medieringsbegreb som bruges om alle *“typer støtte eller hjælp i læringsprocessen, hvad enten det kommer fra personer eller fra redskaber i vid forstand (artefakter)”* (Dysthe, 2003 side 52) ser Dysthe som væsentlig for læring. Både fysiske artefakter som redskaber og værktøjer som papir og pen, og mere kompleks teknologi som f.eks. skærmoptager og tilhørende software er artefakter. Men også sprog, videnskabelige begreber og teorier kan betragtes som medierende redskaber. I et sociokulturelt læringsperspektiv skal redskaber og værktøjer tillige tænkes som de intellektuelle og praktiske ressourcer, der er udviklet og forfinet gennem tidligere generationers erfaringer, og som mennesket nu har til rådighed. For at denne erfaring og indsigt kan videreføres, er kommunikation og interaktion mellem mennesker helt centralt.

Inden for sociokulturel læringsteori er man derfor interesseret i det komplicerede samspil der kan være mellem de lærende og de redskaber der anvendes i læringsprocessen. Kan redskaber som f.eks. en skærmoptager eller den måde der gives makkerrespons f.eks. påvirke læringskulturen i 3.a? Kan der f.eks. i en ny designproces udvikles artefakter, der kan støtte makkerresponsfasen?

5. Læring er deltagelse i praksisfællesskaber

Lave og Wenger skrev i 1991 *Situated learning: legitimate peripheral participation* og denne læner Dysthe sig op ad i punkt fem. Lave og Wenger kritiserer den daværende forskning for at se bort fra, at læring ikke kun foregår i en skoleinstitutionel kontekst, men at den foregår overalt. Påstanden er, at det er gennem praksisfællesskaber at læring finder sted. Og disse fællesskaber eksisterer f.eks. også i familie-, klub-, foreningsregi etc. Dermed italesættes fællesskabets dominerende rolle i forhold til individets, når det kommer til læring. Læring må derfor betragtes som et socialt, praktisk fænomen. I alle de fællesskaber man træder ind i, vil man i udgangspunktet være en perifer legitim deltager, men efterhånden som man tilegner sig mere viden og forståelse for hvordan dette fællesskab fungerer, vil man gradvist blive en mere central deltager i dette (Lave & Wenger, 1991).

Her er det oplagt at referere til inkultureringsbegrebet som Dysthe anvender i forbindelse med punkt to. Lave og Wenger ønsker, at man i stedet for de kognitive processer der finder sted i et fællesskab, fokuserer på de *“typer af sociale aktiviteter og deltagelse, der give den rette kontekst for, at læringen kan foregå”* (Dysthe, 2003 side 53).

Det væsentligste for Lave og Wenger er at handle og agere, ikke at tale om at gøre det. For at der kan finde kvalificeret læring sted, må man derfor gennem designet sørge for, at der netop lægges op til at eleverne i 3.a kan handle og agere. Aktiv deltagelse og handling bliver derfor et didaktisk mål i sig selv. Dette har også været et punkt vi som udgangspunkt har forsøgt at efterleve ved at eleverne dels producerer vlogs, men også ved at de aktivt er med til at evaluere hinandens vlogs. Dertil kommer, at i 1.g kunne alle eleverne betragtes som perifere deltagere i praksisfællesskabet. Hvor de så efterhånden, og i forskellige tempi, er blevet mere centrale deltagere.

6. Sproget er centralt i læringsprocesser

Et kritikpunkt fra Dysthes side af Lave og Wenger er, at de ikke fokuserer nok på sprogets betydning i en læringsproces. For hende er sprog og kommunikation helt essentiel for læring. Hun henviser her til sprogfilosoffen Mikhail Bakhtins syn på sproget som et ikke-neutralt kommunikationsmiddel. Sproget indeholder pr. definition holdning og normer som er kulturelt og historisk betingede. Derfor kan sprog og kommunikation ikke undgå at påvirke os og de diskurssamfund vi indgår i.

Således lægger man ud fra et sociokulturelt perspektiv stor vægt på sprogets læringspotentiale og betragter dette som et grundvilkår, for at der overhovedet kan finde læring og tænkning/refleksion sted. Her trækker Dysthe ligeledes på John Dewey, der

formulerer det således: "*Kommunikation er en proces, hvor man deler erfaring, så det, man deler, bliver fælleseje*" (Dewey 1916, her citeret fra Dysthe, 2003 side 55).

Sproget har endvidere en dobbelt funktion, ved at det benyttes til kommunikation med andre på et ydre plan, til at blive benyttet på et indre plan til refleksion som beskrevet af Vygotskij. Denne dobbelte funktion kan benyttes til at se sprog som en måde, man som afsender kan 'kode' et budskab på, som så modtages og 'afkodes' af en modtager. Også kendt som "overføringsmetaforen". Denne måde at anskue sprogets funktion på er dog i bedste fald forældet, eller værre endnu, en forkert opfattelse af sprogets funktion.

I stedet for at se sprog som en måde at overføre information med, mener Bakhtin, at kommunikation er dialogisk, hvilket vil sige, at det er i selve kommunikationsprocessen at forståelse og betydning opstår. Ifølge Bakhtin kan betydning aldrig overføres, den opstår først, når der finder kommunikation sted mellem flere parter, som er gensidigt afhængige af at finde frem til betydningen og forståelsen.

Den dialogiske proces eleverne imellem når de giver makkerrespons har ikke tidligere været et særligt fokuspunkt og skal sandsynligvis levnes mere opmærksomhed. Dialog og kommunikation vil derfor også være et helt centralt opmærksomhedspunkt i designprocessen.

Dysthes seks aspekter kan overordnet anvendes som didaktiske pejlemærker i fht. alle fire faser i vlogarbejdet. Men det er klart, at de er særlig væsentlige i forbindelse med den fase, hvor eleverne interagerer mest med hinanden, nemlig makkerresponsfasen. Aspekterne er som sagt delvist overlappende, men de kan være med til at skærpe opmærksomheden omkring de komplekse dynamikker og processer, der finder sted i læringsrummet i 3.a. Og de vil kunne anvendes til at give en teoretisk forståelse af nye designprincipper.

Communities of inquiry og shared metacognition awareness

Uddannelsesforskeren Randy D. Garrison præsenterer i *Thinking Collaboratively* fra 2016 begrebet om *communities of inquiry*. Communities of inquiry (COI) skal forstås som et undersøgelsesfællesskab, hvor deltagerne samarbejder om at reflektere for at konstruere viden og nå frem til en fælles forståelse. COI skaber betingelserne for at studerende kan tilgå en dybdelærings-tilgang gennem kollaborativ tænkning og læring. Studerende har mulighed for at diskutere ny information og viden med medstuderende, så personlige opfattelser og formodninger kan blive udfordret og kvalificeret (Garrison, 2016 side 58).

Col-strukturen består af tre indbyrdes afhængige kerneelementer - *social presence*, *cognitive presence* og *teaching presence*. Særligt social presence understøtter en kollaborativ tilgang til undersøgelse/læring, der kobler personlig refleksion og fælles diskurs, så man derigennem kan opnå en dyb og meningsfuld læring. Cognitive presence beskriver elevens individuelle evne til at arbejde undersøgende og refleksiv tænkning (jf. Dewey). Mens teaching presence beskriver den rolle læreren indtager, f.eks. i fht. graden af stilladsering, feedback etc. i samspil med undersøgelsesfællesskabet (Garrison, 2016).

Garrison ser et potentiale i, at de nye digitale muligheder kan fremme en mere interaktiv pædagogik inden for COI strukturen. Han formulerer det således: "*Communities of inquiry make use of the technological affordances of a rapidly evolving digital society to create the conditions for sustained discourse where the breadth of access to information can be fused with the depth of collaborative inquiry. Educators have the potential to take advantage of the connectivity of the digital world and actively engage learners in collaborative thinking*" (Garrison, 2016, s. 54).

Denne forståelse genfindes hos Dysthes pointe om at læring er medieret. Digitale artefakter kan fungere som forstærker af læringen hos et fællesskab. Vlogteknologien muliggør at man kan fastholde og genbesøge en mundtlighed, der tidligere var forgængelig. Dette medfører at feedback kan kobles til konkrete eksempler og dermed være lettere at omsætte til handling for eleverne.

Garrison lægger endvidere vægt på, at man som lærende ikke kun har fokus på at kigge på udbyttet af en faglig undersøgelse, men at man også skal være bevidst om, at opbygge en metakognitiv bevidsthed, hvor man via en åben kommunikation, kan forholde sig kritisk til sin læreproces. Som Dysthe også påpeger, er læring social og situeret. Undersøgelsestilgangen i COI er fokuseret på kollaborativ udforskning af problemstillinger, at konstruere mening og at kvalificere forståelse. Den individuelle opfattelse bliver udfordret af den kollektive. Den kollaborative undersøgelsesform skal derfor ses som en proces, der forhindrer individuel ideologisk forpuppelse. Dermed bliver den metakognitive bevidsthed også fælles og det Garrison kalder *shared metacognition awareness*, som skal forstås som en fælles bevidsthed inden for et undersøgelsesfællesskab om hvordan man tænker, handler og lærer. Dette korresponderer med Dysthes pointe om at læring er distribueret og at læring dermed er afhængig af et fællesskab, hvor forskellige kundskaber og vidensniveauer tilsammen skaber forudsætninger for en bedre læring.

Kan man i et nyt design skabe rammerne for at udvikle en sådan *shared metacognition awareness* i 3.a, som via åben kommunikation kan konstrueres mellem deltagerne i en kollaborativ proces?

Dialogisk undervisning i praksis

Marie Neergaard er en dansk sprogpsykolog og underviser på læreruddannelsen på Professionshøjskolen Absalon. Hun udgav i 2021 bogen *Dialogisk Undervisning - traditioner, teorier og metoder til praksis*, hvor hun beskriver teorien bag dialogisk undervisning, samt kommer med konkrete forslag til hvordan denne kan praktiseres.

Neergaards opfattelse af dialogisk undervisning bygger på Robin Alexanders definition af begrebet. Robin Alexander er en af de førende forskere inden for dialogisk undervisning og har foretaget en række større studier på området. Hans definition af begrebet er enormt bred og samtidig kompleks:

“Dialogic teaching is a pedagogy of the spoken word that harnesses the power of dialogue [...] to stimulate and extend students’ thinking, learning, knowing and understanding, and to enable them to discuss, reason and argue. It unites the oral, cognitive, social, epistemic and cultural, and therefore manifests frames of mind and value as well as ways of speaking and listening” (Alexander, 2020, side 128, her citeret fra Neergaard, 2021, side 165)

Dialog er altså for Alexander meget mere end blot tale. For ham indtager man ved dialogisk undervisning et dialogisk standpunkt til viden, læring, sociale relationer og uddannelse, hvor den lærende har mulighed for at opnå handle- og dømmekraft til livslang læring og demokratisk deltagelse. Dette er betinget af, at der er en gensidig afhængighed mellem lærere og elever, forstået på den måde at *undervisningen* skal være synlig for eleverne, mens *læringen* skal være synlig for læreren. Så begge parter kan interagere ud fra eget ståsted, men samtidig indtage den anden parts ståsted, så eleverne forstår og øver sig i at tænke som læreren (Neergaard, 2021).

Dette betyder, at eleverne i 3.a for at lære det faglige stof, også må kunne sætte sig ind i lærerens arena, hvor man må tillægge sig evnen til at evaluere og forholde sig til egen og sine klassekammeraters læring ud fra nogle faglige mål. Omvendt må jeg som lærer høre eleverne tale for at lære om eleverne, deres læringsproces og vidensniveau. Begge parter har dermed mulighed for at profitere af den læringsproces, som vi er engageret i, da den bliver mere synlig og eksplicit gennem dialog og diskussion.

Det dialogiske rum

I forlængelse af Alexanders definition af dialogisk læring lader Neergaard sig inspirere af Rupert Wegerifs teori om det dialogiske rum, hvor tesen er, at undervisning er dialogisk *“når eleverne deltager i dialoger, der har form som en fælles undersøgelse”* (Neergaard, 2021,

side 169). En tilgang der minder om Garrisons COI struktur. Eleverne skal indtage en rolle som aktive medskabere af ny viden ved i fællesskab at stille spørgsmålstegn ved den eksisterende viden gennem det dialogiske rum. Dette kan gøres gennem tre grundlæggende principper: at *åbne* rummet, at *udvide* rummet og ved at *uddybe* rummet.

Ved at stille et stort overvejet spørgsmål som "hvorfor" eller "hvordan" kan man åbne det dialogiske rum. Det vanskelige er ikke at åbne rummet, men at holde det åbent. Man holder det dialogiske rum åbent ved at elevernes forskellige stemmer bringes i svingninger og giver forskellige perspektiver på det "hvorfor" der åbnede rummet. Det skal forstås som et resonansrum, hvor nysgerrighed, usikkerhed og nye spørgsmål er med til at det dialogiske rum forbliver åbent. Dermed skal det undgås at lukke rummet ved at stemmernes resonans lukkes ned med et korrekt svar. Hvis dialogen lukkes ned, sætter det samtidig en stopper for generering af nysgerrighed, ny viden og erkendelse.

At udvide rummet er en kvantitativ tilgang og gøres ved at undersøge, hvilke perspektiver og meninger de deltagende stemmer har til det pågældende emne. Dette skal skabe en større bredde og mangfoldighed af mulige svar på det spørgsmål, der undersøges. Herefter er det vigtigt at undersøge andre holdninger som f.eks. kan findes i litteratur om emnet. Derved lærer eleverne at forholde sig til divergerende opfattelser, værdier og synspunkter som ikke umiddelbart er til stede blandt dem, men som er skabt gennem andre dialoger og har ført til viden(skab) i andre fællesskaber.

At uddybe rummet er en mere kvalitativ tilgang og handler om at sætte spørgsmålstegn ved eksisterende antagelser og være nysgerrig på, hvor den viden man bygger sine antagelser på, stammer. Det handler om at forholde sig kritisk til egne meninger og de bagvedliggende præmisser for disse. Er det sikker viden man besidder, eller kan denne viden udfordres? (Neergaard, 2021)

De tre måder at arbejde med det dialogiske rum er ikke ligestillede, forstået på den måde, at de nødvendigvis skal anvendes lige meget. Det er kontekst- og formålsafhængigt. I nogle tilfælde kan det f.eks. give mening udelukkende at blive i det åbne rum, eller bruge en større del af tiden på at udvide rummet, for så til gengæld at negligere uddybningen af rummet. Men en didaktisk overvejelse der er værd at tage, er at man som lærer skal overveje, hvorvidt man f.eks. skal lade rummet være åbent, da dette også kan være med til at elever oplever det åbne rum som en uafklaret og uafsluttet proces. Derfor kan det være nødvendigt at gøre sig tanker om, hvorvidt man igen skal lukke rummet ved hjælp af f.eks. en konkluderende plenumopsamling.

Samtænkning og taleformer

Neergaard supplerer det dialogiske rum med Littleton og Mercers begreb om *samtænkning*. Samtænkning skal forstås som en proces, hvor et fællesskab sammen "*tænker kreativt og produktivt for at løse problemer eller skabe mening*" (Neergaard, 2021 side 173). Dette er inspireret af Vygotskijs kognitivism og Lave og Wengers praksisfællesskab, men her tillægges sproget og fælles aktiviteter en signifikant betydning for at der kan foregå kognition. Som hos Dysthe skal sproget opfattes som et vigtigt medierende fællesskab og at sproglige interaktioner kan genere mere kollektiv viden og erkendelse, end det vil være muligt for et individ alene. Lærere og elever skaber altså i fællesskab et kollektivt udgangspunkt for læring gennem samtænkning i en konstant iterativ proces, hvor de tilpasser sig hinanden og udvikler viden og forståelse. Tænkningen skal forstås som distribueret, ganske som Dysthe også tidligere påpegede at læring er distribueret. Samtækningsbegrebet har dermed også stor lighed med Garrisons begreb om shared metacognition awareness.

Kvaliteten af den dialog der foregår i en samtækningsproces er dog væsentlig, derfor må man være bevidst om, hvilken slags tale der anvendes. Dawes, Fischer og Mercer nåede i et studie frem til tre typer tale; den kumulative, den disputive og den eksplorative (Neergaard, 2021).

Den kumulative tale er karakteriseret ved at man undgår uoverensstemmelser og søger konsensus frem for at forholde sig kritisk til andres synspunkter og ideer. Dermed opnår man en kort og overfladisk dialog, der højst bekræfter det man i forvejen vidste. *Den disputive tale* er kendetegnet ved meningsforskelle og uoverensstemmelser, hvor det frem for at søge nye viden og erkendelse, handler om at "vinde" diskussionen. Dialogen er ofte negativ og konkurrencepræget.

Den eksplorative tale er karakteriseret ved at være undersøgende, reflektiv, gøre brug af spørgsmål og at den kan være kritisk. Dialogen her er ofte længere, fordi oprigtig nysgerrighed er en central komponent, da formålet er at løse og forstå en udfordring og derigennem opnå ny erkendelse og en dybere forståelse. Denne forståelse opnås ved at parterne forholder sig åbent til nye perspektiver og synspunkter og forudsætningen for dette, er at der er tillid mellem parterne.

Kan det dialogiske rum, samtænkning og taleformerne anvendes i 3.a som et springbræt for at skabe en mere dialogisk tilgang og forståelse, når de bedriver makkerrespons? Er det f.eks. muligt at arbejde med at holde det dialogiske rum åbent ved at anvende den eksplorative taleform? Og kan man skabe forståelse for at samtænkning har en faglig værdi i

fht. en individuel kognitiv tilgang, hvis eleverne i 3.a opfatter læring og tænkning som distribueret?

Sammenfatning på Labfasen

Fremtidsværkstedet viste at makkerresponsfasen var den fase der var det største udviklingspotentiale i. Udfordringerne karakteriseres ved at samtalen mellem eleverne kan opfattes som vanskelig at gennemføre fordi man er bange for at støde sin makker ved at give kritisk feedback og fordi dialogen kan være vanskelig at give et fagligt sigte. Dermed er der behov for tydelige faglige retningslinjer for at eleverne kan opnå en højere grad af mestringsoplevelse. Hertil kommer, at rammerne for at koncentrere sig kan forbedres. Læringsteoretisk indsnævres fokus til makkerresponsfasen. Her har arbejdet med vlogs hidtil været bundet op på Dysthes sociokulturelle tilgang til læring, hvor der er arbejdet på at genskabe kontekster, inkultureringen i at læring er social og foregår i praksisfællesskaber, samt at læringen er medieret gennem vlogs. Garrisons teori om communities of inquiry lægger ligeledes vægt på det kollaborative aspekt ved, at man i læringsfællesskaber gennem digitale artefakter kan skabe grundlag for en shared metacognition awareness. Hertil kommer at Neergaards tilgang til dialogisk læring indebærer, at læringsprocessen skal være synlig for at fremme elevers handle- og dømmekraft. Her er det at kunne holde det dialogiske rum åbent gennem eksplorativ tale centralt, da det kan pirre elevernes nysgerrighed, usikkerhed og føre til nye spørgsmål og dermed fremme dialogen. Endelig kan elever og lærere via samtænkning i en iterativ proces udvikle viden og forståelse.

På baggrund af de fund og den viden, jeg er kommet frem til i *Kontekst-* og *Labfasen*, har jeg fået et grundigere indblik i praksisdomænet, og må derfor revidere min opfattelse af min oprindelige undersøgelse. Bl.a. har det ret tydeligt vist sig i litterature review og interviews, at elevernes engagement øges gennem arbejdet med vlogs, samt at fokus på makkerresponsfasen og den dialogiske tilgang bliver central. Derfor vælger jeg at justere min problemformulering, så den er tilpasset denne nye viden.

Revideret problemformulering:

Hvordan kan man bidrage til at øge elevernes oplevelse af mestring i historiefaget i gymnasieskolen ved at anvende elevproducerede vlogs og makkerrespons i en dialogisk proces?

Da makkerresponsfasen er udvalgt som fokus, er det naturligt at den gives en mere central placering i problemformuleringen. Mestringsoplevelsen er stadig relevant, da denne er væsentlig for at eleverne oplever, at de har tilegnet sig forståelse for fagligheden. Den dialogiske proces, og herunder samtænkning/shared metacognition awareness, skal ses som en forudsætning for at eleverne kan tilegne sig fagligheden og mestringsoplevelsen. Dermed er 'engagement' udeladt, da det synes tilstrækkeligt bekræftet, at det faglige engagement bliver øget gennem arbejdet med vlogs.

Dermed ændres perspektiverne også for forskningssporet og didaktikersporet. Det første spor har nu mere sigte på at undersøge og forstå dialogisk undervisning og herunder samtænkning, samt mestring som begreb. Didaktikersporet handler stadig om hvordan vlogs kan anvendes i historiefaget, men der er nu særligt fokus på at undersøge, hvordan makkerresponsfasen og særligt dialogen mellem eleverne kan stilladseres og didaktiseres yderligere.

Med en revideret problemformulering kan der nu udfoldes en række designprincipper som er gældende for arbejdet med vlogs i 3.a.

Designprincipper

På baggrund af den foreløbige analyse af praksis, samt den teoriaflaring, der har fundet sted i *Kontekst*- og *LAB*-fasen, kan der nu blive opstillet en række designprincipper som spreder sig ud over alle fire vlog-faser. Designprincipperne for at arbejde med vlogs skal derfor kunne:

1. Muliggøre at genbesøge sin mundtlighed

Eleverne skal have mulighed for at genbesøge den ellers flygtige mundtlighed for at kunne modtage konkret feedback, der kan lede dem mod en mestringsoplevelse.

2. Opbygge teknologifortrolighed og tryghedskultur

Der skal finde en inkulturering sted hvor eleverne bliver fortrolige med vlog teknologien. De skal ligeledes opnå tryghed ved at producere vlogs og ved at deres klassekammerater skal arbejde med dem.

3. Fremme fagligt engagement

Kan elevernes faglige engagement øges ved at arbejde historiefagligt gennem forberedelse og formidling, og kan dette engagement yderligere styrkes gennem faglige fokuspunkter?

4. Fremme at tale er faglighed

Eleverne skal opleve, at man kan nå et lige så højt fagligt niveau ved at tale som ved at skrive.

5. Præsentere klare faglige fokuspunkter for makkerrespons

Kan eleverne ved hjælp af tydeligere faglige fokuspunkter opnå en bedre faglig forståelse og dermed mestringsoplevelse?

6. Opbygge tiltro til egne og andres evne til at give feedback

Eleverne udtrykker tvivl om egne og klassekammeraters evne til at give faglig og meningsfuld feedback. Litteraturen beskriver også denne manglende tro. Hvordan kan man øge elevernes bevidsthed om deres feedback evner?

7. Reducere støj

Eleverne oplever for mange forstyrrelser, når alle i lokalet sidder og ser vlogs, kan man øge muligheden for koncentration og fokus ved at reducere støjniveauet?

8. Understøtte den vanskelige makkerrespons dialog

Hvordan kan man facilitere dialogen mellem eleverne? Kan man få eleverne til at forholde sig mere nysgerrigt, kritisk og undersøgende i samtalen mellem dem?

9. Understøtte samtænkning

Kan eleverne via åben kommunikation løse problemer og skabe mening så det resulterer i shared metacognition awareness/samtænkning?

10. Bearbejde og konsolidere feedback

Eleverne skal kunne forstå og anvende den feedback, de modtager fra deres klassekammerater og fra læreren.

Designprincipperne tjener to formål. Dels er der det forskningsmæssige aspekt, hvor de fungerer som hypoteser, der kan hjælpe til at afklare og skabe forståelse for den anvendte (lærings)teori og begrebsforståelse. Dertil kommer, at de også tjener det formål at undersøge didaktisk hvordan man kan få enkelte af delene i arbejdet med vlogs i historieundervisningen til at fungere ude i praksis.

Der er af tidsmæssige og pladsmæssige faktorer ikke mulighed for at udfolde og afprøve alle designprincipperne. Der er nogle af designprincipperne vi allerede har arbejdet med i praksis, f.eks. teknologifortrolighed og tryghedskultur, som er grundlaget for vlogkulturen i

3a, som derfor ikke er relevante i fht. den kommende intervention. Grundet valget om at fokusere på makkerresponsfasen, vil der derfor kun blive udviklet designløsninger for denne fase. Disse mulige designløsninger vil blive afprøvet i *interventionsfasen* og evalueret i *refleksionsfasen*.

Prototypen - Didaktiske designløsninger

Designprincipperne dækker over alle fire vlog-faser og vil derfor ikke kunne afprøves på én gang. Designprincipperne spænder faktisk så vidt, at de ville kunne udvikles og anvendes på forskellige stadier gennem 1. til 3.g. Derfor vil der blive fokuseret på en række mulige løsninger til nogle af de designprincipper, der kan afprøves i makkerresponsfasen. Den prototype, der udvikles på baggrund af de mulige designløsninger, der præsenteres herunder, vil være tilpasset således, at de kan afprøves i ét modul af 90 minutter. Det betyder samtidig, at andre af designprincipperne, som også kunne være blevet afprøvet, er blevet fravalgt. I alt er der udvalgt fire af de 10 designprincipper, og de er:

5. Præsentere klare faglige fokuspunkter for makkerrespons

Klare evalueringskriterier blev italesat som centralt i fokusgruppeinterviews og af eleverne i fremtidsværkstedet. Derfor har jeg valgt at udvikle en rubric, hvis formål er at hjælpe til at gøre evalueringskriterierne tydeligere for eleverne. Udvikling og brug af en rubric kan være med til at gøre læringsmål synlige og tydelige og ligger i forlængelse af f.eks. John Hatties læringssyn, der bl.a. kommer til udtryk ved at *"Gode læringsmål gør det klart for eleverne, hvilken type præstation de skal levere, eller hvilket niveau de skal præstere på, så de forstår, hvor og hvornår de skal investere energi, strategier og tænkning, og hvor de befinder sig på sporet hen imod målet"* (Hattie 2013 side 89).

Rubricen er udviklet med inspiration fra artiklen "Rubrics i undervisningen" fra Aarhus Universitet og Stanley og Zhangs arbejde med rubrics (Undervisermetro & Aarhus Universitet, u.å.) (Stanley & Zhang, 2020).

Grundlaget for den er to faglige mål i læreplanen for historie; *"elevernes kritisk-analytiske, kreative og innovative evner, formulere historiske problemstillinger og relatere disse til elevernes egen tid"*, samt at *"anvende en metodisk-kritisk tilgang til at udvælge og analysere historisk materiale, herunder eksempler på brug af historie"*. (Historie A STX, 2017). Her med særligt fokus på at *formulere historiske problemstillinger* og at *analysere historisk materiale*. Da særligt det at analysere er komplekst, og består af en række komponenter, er det delt op i tre forskellige dele; citatbrug, begrebsbrug og anvendelse af baggrundsviden.

	Begyndende beherskelse	Delvis beherskelse	Beherskelse
Problemstillinger	Kan opstille simple problemstillinger, som kan besvares på et redegørende niveau ud fra én kilde i sættet.	Kan opstille taksonomisk bevidste problemstillinger, som kan besvares ved hjælp af flere af kilderne i sættet. Der spørges til konkrete kontekster, aktører, begivenheder etc.	Kan opstille taksonomisk bevidste problemstillinger, som kan besvares ved hjælp af næsten alle kilderne i sættet, samt inddragelse af relevant baggrundsviden. Der spørges til betydninger, årsagsforklaringer, forandringer over tid. Der spørges til konkrete kontekster, aktører, begivenheder etc. Problemstillingen fungerer som en rød tråd og besvares konkluderende til sidst.
Citatbrug	Kan udvælge enkelte citater, men ikke begrunde valget. Kan genfortælle indholdet i citatet.	Kan udvælge citater fra flere kilder i et kildesæt. Kan fortolke og analysere citaterne og komme frem til faglige pointer ved hjælp af enkelte historiemetodiske begreber.	Kan udvælge centrale konkrete citater og bringe dem i spil over for hinanden. Kan fortolke og analysere centrale citater ved hjælp af relevante historiemetodiske begreber. Kan forklare, hvorfor de enkelte citater anvendes og hvilken relation disse har til løsningen af problemstillingen.
Begrebsbrug	Kan anvende enkelte basale kildekritiske begreber.	Kan anvende de fleste af de basale kildekritiske begreber og enkelte andre historiemetodiske begreber.	Kan udvælge, anvende og reflektere over de basale kildekritiske begreber, samt brugen af de vanskeligere begreber. F.eks. argumentere for forskellige aktørers historiesyn, sammenhæng mellem aktørers erindringspolitik og kollektiv erindring. Forholde sig til forskellen mellem ideografisk og nomotetisk tilgang og anvende historiens drivkræfter som forklaringsfaktorer.
Baggrundsviden	Anvender næsten ingen baggrundsviden til at sætte kilderne i kontekst.	Udviser en vis forståelse for konteksten som kildesættet afspejler. Kan redegøre for enkelte hovedlinjer i forløbet.	Kan anvende baggrundsviden til at sætte et kildesæt i kontekst. Udviser overblik over centrale konflikter og udfordringer inden for forløbet og anvender disse i relation til kildesættet. Kan sætte kildesættet i relation til konkret materiale, som tidligere har været anvendt.

Rubric udviklet til afprøvning i 3.a. (Bilag 14)

Inden afprøvning har jeg søgt at få den valideret af fagkollegaer for derefter at teste den sammen med 3.a. Rubricen kan betragtes som en artefakt, der jf. Dysthe er med til at mediere læringen. Derfor er det interessant at se, om det samspil der kan være mellem eleverne og rubricen som redskab i læringsprocessen kan bidrage til at forbedre læringen og oplevelsen af mestring. Da lærere og elever kun kommer til at stifte bekendtskab med denne rubric én gang, er fokus ikke på at få dem til at forholde sig til *om* den virker, men snarere om man kan se et *potentiale*.

Det er dog med en vis skepsis at denne rubric udvikles, da min tidligere erfaring med sådanne er, at kompleksiteten i et fag er vanskelig at inkorporere, og at en rubric forsimples elevernes forståelse for, hvad der kræves fagligt.

8. Understøtte den vanskelige makkerrespons dialog

Kan man ved at præsentere eleverne for Neergaards teori om dialogisk læring få eleverne til at holde det dialogiske rum åbent ved hjælp af eksplorativ tale? For at bevidstgøre eleverne om eksplorativ tale og gøre taleformen operationel for dem, vil jeg præsentere dem for de tre taleformer med fokus på kendetegn, formål, resultat og forudsætninger (Bilag 15). Derefter vil jeg give dem de tre forskellige eksempler fra Neergaard (side 175-177 (Bilag 16)) som de skal identificere og forklare. Formålet med dette er, at denne bevidsthed hos eleverne kan være med til at holde det dialogiske rum åbent via den eksplorative samtale, samt at de kan se værdien af dette.

9. Understøtte samtænkning

Hvis læring er distribueret, kan eleverne så drage fordel af det gennem dialogen i makkerresponsfasen og udvikle det som Garrison kalder shared metacognition awareness, eller det Neergaard kalder samtænkning? Det afhænger af elevernes social presence, hvor de skal kunne profitere af at være en del af et praksisfællesskab og sammen opnå en bedre læring, end de ville kunne individuelt. Kan der ses tegn på, at eleverne kan genere mere kollektiv viden og erkendelse, end det vil være muligt for et individ alene? Kan eleverne skabe et kollektivt udgangspunkt for læring gennem samtænkning, hvor de tænker kreativt og produktivt for at løse problemer eller skabe mening?

Dette synes umiddelbart at være en udfordring at afprøve og finde konkrete tegn på. Det vil dog alligevel forsøges dels ved observation og derudover skal skærmoptagelser af elever i makkerresponsfasen bruges som analyseobjekt til at finde tegn på dette.

7. Reducere støj

Koncentrationsudfordringen har været italesat flere gange. Så kan man ved at reducere støjen fra simultane vlog afspilninger reducere støjen i lokalet og dermed forbedre vilkårene for elevernes koncentration? Dette vil blive afprøvet ved at eleverne i par skal gennemse vlogs med høretelefoner. For at dette kan lade sig gøre, vil eleverne blive udstyret med høretelefoner og en minijack-splitter, så to sæt høretelefoner kan benyttes samtidigt. Dette for at eleverne stadig har mulighed for at se vlogs sammen.

Interventionsfasen: Vlogaflevering i 3.a

Interventionen har et tosidet formål. Dels at undersøge begreberne mestring, dialog og samtænkning i en læringsmæssig kontekst. Men også at undersøge hvordan makkerresponsfasen kan optimeres ved hjælp af tydeligere faglige mål og stilladsering af dialogen mellem eleverne.

Interventionsfasen er designet på følgende måde. 3.a har den 4. april fået en vlog for, hvor de skal problematisere et kildesæt om den kolde krig (Bilag 17) til aflevering den 19. april. Rammerne for vloggen præsenteres for dem i en vlog (Bilag 1C). Under normale omstændigheder ville eleverne have haft længere tid til at udfærdige vloggen, men pga. påske og rammerne for denne undersøgelse, kunne det kun lade sig gøre med to uger (Bilag 1D).

Den 29. april afholdtes evalueringen af vloggen med makkerrespons og lærerrespons i et modul af 90 minutters varighed på følgende måde (Bilag 18). Først lavede vi en kort

opsummering af de løsningsforslag, eleverne var kommet frem til i fremtidsværkstedet. Derefter blev de introduceret til den nye rubric, som de blev sat til diskutere. Herefter blev taleformerne, det dialogiske rum og eksemplerne på de tre taleformer diskuteret. Det at samtænke blev ligeledes præsenteret og diskuteret og endelig blev minijack-splitteren introduceret.

Herefter fik eleverne 35 minutter til at udføre makkerrespons i par, mens de blev bedt om at anvende den udleverede rubric og have fokus på hvordan de kunne anvende den eksplorative taleform til at holde det dialogiske rum åbent. For at have video til senere analyse af makkerrespons seancerne, blev to par placeret i hver deres lokale, hvor de skulle optage processen. Desværre blev kun én af videoerne til noget pga. tekniske udfordringer. Endvidere havde vi en observatør (der selv har erfaring med dialogisk undervisning) inde og observere og tage noter med fokus på de fire designløsninger (Bilag 19 + 21). Mens makkerresponsen foregik, fik eleverne tilsendt deres feedback/forward fra mig, som de efter udført makkerrespons skulle forholde sig til. Derefter samlede vi op i plenum, hvor vi diskuterede erfaringer ved den nye måde at udføre makkerrespons på. Slutteligt udfyldte eleverne et kvalitativt spørgeskema, som blev besvaret af 14 ud af 19 elever. (Bilag 20).

Analyse af interventionen

For overblikkets skyld, er analysen af interventionen struktureret efter de fire designløsninger. Elevernes formative evaluering, plenumnoter, observatørens betragtninger, videooptagelsen² af det ene par, samt den teoretiske tilgang vil være grundlaget for analysen.

5. Præsentere klare faglige fokuspunkter for makkerrespons

Generelt forholdt eleverne sig meget til rubricen, da de gav makkerrespons. De brugte den bl.a. til at diskutere hvordan de fagligt lå placeret og hvad man kunne gøre for at komme hen mod "beherskelse". Den formative evaluering var meget positiv. Bl.a. hed det: *"Den fungerede rigtig godt, fordi man havde en form for rettesnor for, hvad man skulle kigge efter, sådan mere specifikt. Samtidig med at man sad og tænkte over, hvad der var med og ikke med i makkerens video, fik man også rubricen mere ind under huden, fordi man beskæftigede sig med den"* (Bilag 20). Generelt giver svarene i spørgeskemaet udtryk for dels at rubricen hjalp dem i fht. til at få et bedre overblik over de faglige fokuspunkter end tidligere, og mange gav udtryk for at den øgede både deres forventning om, og oplevelse af mestring. Og det gjaldt både når man skulle bruge rubricen som et værktøj til at evaluere

² Videooptagelsen er ikke tilgængelig som bilag, da den ene elev frabad sig dette.

makkerens vlog, men også når man reflektivt skulle forholde sig til sin egen.

Videooptagelsen af det ene par viser også ret tydeligt, at de bruger rubricen som en struktur for deres dialog. Dette er i tråd med at forskningen peger på, at rubrics kan være med til at skabe tydelige forventninger til opgavebesvarelsen og øget self-efficacy hos eleverne (Undervisermetro & Aarhus Universitet, u.å.).

Der var dog også enkelte, der efter lidt tid lagde den lidt til side, da den kunne virke lidt uoverskuelig. *“Det giver et godt overblik til at vide, hvilke krav der er. Synes dog at da jeg sad med vloggen, at jeg ikke rigtig havde overskud til at læse det igennem. Derfor var det fedt vi gjorde det i klassen sammen”* (Bilag 20).

Det, der også blev vendt, var, hvad en rubric *ikke* kan. En af betragtningerne var, at den var meget ufleksibel og kasseformet i dens opbygning. Den har kun fokus på enkelte faglige mål i historiefaget, og man kan derfor have en tendens til kun at stirre sig blind på indholdet i rubricen og dermed glemme andre mål. *“Der er meget potentiale i den, fordi den er en form for tjekliste. Men ja, den er nemlig meget kasset og den er ikke en vejledning til et godt flow i videoen”* (Bilag 20). Den har ikke blik for det formidlingsmæssige aspekt, eller hvordan man holder en rød tråd i sin undersøgelse. Der blev desuden efterspurgt konkrete visuelle eksempler på besvarelser inden for de forskellige felter i rubricen (Bilag 19).

Majoriteten af eleverne gav dog samlet udtryk for at de kunne se et fagligt potentiale i rubricen og at man med fordel kunne have fået den introduceret tidligere. Med Banduras self-efficacy begreb lader det til, at eleverne ikke blot oplevede, at den kunne hjælpe dem på vej til faktisk mestring, men at den også kunne skabe en forventning om mestring. En årsag til dette kan være at læringsmålene fremstår mere tydelige og forståelige for eleverne jf. Hatties læringssyn.

8. Understøtte den vanskelige makkerrespons dialog

Eleverne blev introduceret til det dialogiske rum og de tre taleformer, som de diskuterede i par og efterfølgende i plenum. De identificerede de tre eksempler fra Neergaards bog (Bilag 16). Taleformerne og eksemplerne var ret åbenlyse at forstå for eleverne. Italesættelsen og bevidstgørelsen bevirkede, at eleverne i selve dialogen var mere opmærksomme på at holde det dialogiske rum åbent ved hjælp af den eksplorative taleform. *“Det virkede godt. Jeg synes at det fik mig til at være opmærksom på at holde mig til en eksplorativ tale, hvor jeg tit kommer til at tale mere kumulativt”* (Bilag 20). Hertil kommer, at nogle af eleverne gav eksempler på, at koblingen til faglig mestring gik gennem at holde det dialogiske rum åbent, f.eks. *“Det kan den, da det er meget diskuterende sprog, hvor man får skabt et rum, hvor man både formår at give konstruktiv kritik uden at virke nedladende eller for rosende. Dette gør også at man lærer mere, da man lærer hinanden[s] synspunkter, og man får sat sin egen*

i tvivl" (Bilag 20). Særligt den sidste del af udsagnet taler ind i Neergaards pointe om, at nysgerrigheden og usikkerheden er med til at holde det dialogiske rum åbent.

Videooptagelsen viser dog noget lidt andet end det eleverne giver udtryk for i plenum og i spørgeskemaet. Videooptagelsen viser to runder makkerrespons, en for hver vlog. Den første dialog er præget af at være meget kumulativ, hvor man ser den ene elev indtage den 'klassiske' lærerrolle, hvor man sidder og 'retter' den anden vlog. Dette ændrer sig dog undervejs, og i evaluering af den anden vlog er dialogen langt mere eksplorativ end den første. Selvom der også var kumulativ dialog i det lokale, hvor resten af parrene opholdt sig, syntes dialogen generelt mere eksplorativ her end hos dem der sad alene. Dette kan have en sammenhæng med at jeg gik rundt og faciliterede dialogen hos disse. At den eksplorative dialog er lidt mere udfordret hos parret, der optog video, kan skyldes at de sad alene og ikke fik hjælp til facilitering af dialogen.

Generelt udtrykte eleverne tilfredshed med at afprøve det dialogiske rum og den eksplorative taleform. Observatøren gjorde endvidere opmærksom på, at der kan være en sammenhæng mellem forståelse og anvendelse af taleformerne og elevernes faglige niveau. Således at et lavere fagligt niveau gør, at eleverne kan have vanskeligere ved at anvende eksplorativ tale. Noget der også blev italesat af de to lærer respondenter i fokusgruppeinterviewet.

Undersøgelsen peger på, at det, at holde det dialogiske rum åbent ved hjælp af den eksplorative taleform, er ikke noget man bare gør. Det tager tid at lære og både observatøren og flere af eleverne gjorde opmærksom på, at man hurtigt kunne falde tilbage til den kumulative taleform. Når fællesskabet ikke stiller spørgsmålstejn ved den eksisterende viden, som Neergaard beskriver, har den kumulative taleform måske nemmere ved at opstå? Det store 'hvorfor', nysgerrigheden og usikkerheden skal være til stede for at holde det dialogiske rum åbent (Neergaard, 2021). Det kræver yderligere inkulturering at implementere dette.

9. Understøtte samtænkning

Er der så tegn på at der finder samtænkning sted? For at undersøge dette, blev der observeret om tænkning og viden var distribueret (jf. Dysthe) mellem eleverne og om denne distribuering kunne genere mere kollektiv viden og erkendelse i parret, som førte til en ny kollektiv bevidsthed (Jf. Garrison og Neergaard). Her er det primært observatørens noter og videooptagelsen, der er grundlaget.

Den første del af videooptagelsen viser meget få eksempler på samtænkning. Som det også fremgik under forrige punkt, minder dialogen mere om en klassisk lærer-elev relation, hvor kommunikationen er ret ensidig. Men i den sidste del af deres dialog og store dele af den anden makkerrespons ses der flere eksempler på det, vi kan kalde samtænkning. Her synes dialogen generelt at være mere eksplorativ.

Elev 1: *"Du har virkelig meget baggrundsviden og hvis jeg skal give noget feedback til det, så skal du prøve at lære at bruge den mere fokuseret, fordi det snakkede vi også om før."*

Elev 2: *"Ja, det gjorde vi. Jeg har tendens til at noget af det er lidt fjernt"*

Elev 1: *"Ja, du lader dig rive lidt meget med"*

Elev 2: *"Men jeg kan godt huske det, men det bliver ikke helt fokuseret. Jeg kan godt se det"*

Elev 1: *"Ja, altså hvis du får styr på noget konkret viden, du har tænkt dig at bruge. Så du også ved, hvordan du skal anvende det"*

Elev 2: *"Ja, når jeg for eksempel siger om de to lande, der aldrig havde været ikke-kommunistiske, det er jo bare det, jeg skal sige. Men jeg roder faktisk rundt i måske to minutter"*

Elev 1: *"Ja, det mister du jo tid på, hvor du også kunne have brugt flere fagbegreber. For du udvælger nogle gode citater, men du bruger ikke de specifikke fagbegreber. For eksempel sådan noget med drivkræfter. For du snakker om økonomi..."*

Elev 2: *"Ja det er som om, jeg godt ved hvad det er, men jeg glemmer at sige det. Det er nok fordi det ikke ligger naturligt i mit sprog endnu"*

Elev1: *"Så det er måske bare en masse øvelse der skal til"* (videooptagelse 07:45)

Eksemplet her viser det Garrison beskriver som at opbygge en metakognitiv bevidsthed, hvor man via en åben kommunikation, kan forholde sig kritisk til sin læreproces. Og man kan samtidig se, at den eksplorative dialog, hvor nysgerrighed er fremherskende, er en forudsætning for at samtænkningen kan opstå.

Observatøren registrerede undervejs forskellige former for samtænkning. Bl.a. et eksempel fra et par, hvor følgende udspillede sig: *"Den ene siger noget om, at man også skal komme ind på noget historiespecifikt, og den anden spørger "hvor ved du det fra?". De undrer sig sammen over, hvad der menes med de forskellige ord og sætninger under kriterierne og prøver at komme med forslag eller løsninger sammen"* (Bilag 19). Her ses det at Dysthes distribuering er tilstede, de går ind med forskellig viden til læringsprocessen. Men de begynder også at genere ny viden gennem en fælles undren, hvor denne distribuering udnyttes. Som Garrison påpeger, er det netop væsentligt, at den individuelle opfattelse bliver udfordret af den kollektive opfattelse for at opnå shared metacognition awareness. I et efterfølgende interview med observatøren gjorde denne opmærksom på, at selve rubricen (uforvarende) blev et redskab for samtænkning på to måder. Dels da eleverne skal undersøge og forstå den. Dette sandsynligvis fordi den er helt ukendt for dem og de er nysgerrige på hvad det er. Og efterfølgende, når de begynder at anvende den, fordi de begynder at diskutere de faglige mål og forstå dem i fht. deres vlogs. (Bilag 21 5:10).

Omvendt registrerede observatøren også, at jo fagligt svagere parrene var, eller jo større niveauforskel der var på parrene, jo vanskeligere vilkår havde samtænkningen. F.eks. hvis det sidste var tilfældet, kunne dialogen være *“præget af gode råd fra den, der “ved bedst”, hvor den anden tager imod”* (Bilag 19). Og hvis begge parter var fagligt svage, kunne det faglige sprog mangle, og en fælles undren udeblev.³ I begge tilfælde havde parrene også vanskeligt ved at holde det dialogiske rum gennem eksplorativ tale.

Der finder samtænkning sted til tider. Men spørgsmålet er, om det er for sporadisk og tilfældigt at det opstår? Kan man stilladsere samtænkningen bedre, så eleverne dels i højere grad bliver bevidste om det? Og således at de får nogle værktøjer, der kan være dem behjælpelige med at fremme samtænkning?

7. Reducere støj

Alle parrene (dem der sad i eget rum undtaget) fik udleveret høretelefoner og en minijack-splitter, for at reducere støjen i lokalet. Alle par undtagen et enkelt fik høretelefoner og splitter til at fungere fint med deres computer. Eleverne blev instrueret i at lægge mærke til, om støjniveau og koncentrationsevne blev påvirket af dette.

Ret enstemmig blev det konkluderet, at støjen i lokalet blev væsentligt reduceret i fht.

tidligere og at koncentrationsevnen hos eleverne dermed blev påvirket positivt. I

plenumopsamlingen kom det bl.a. frem at *“Der var meget mere fokus og større koncentration grundet høretelefonerne.”* Samt at *“Man var tvunget til at lytte sammen med høretelefonerne og kunne ikke undgå at følge med og man tænkte ikke over de andre i lokalet”* (Bilag 19).

Støjniveauet oplevedes som værende markant reduceret i fht. tidligere, så man som underviser faktisk også bedre kunne orientere sig i de enkelte pars dialog. En enkelt elev (formentlig fra det par, der ikke fik splitteren og høretelefoner til at virke), gav dog udtryk for at de tekniske problemer forstyrrede. Det virker dog til, at eleverne oplevede en markant forbedring af deres koncentration, og dette tiltag vil uden yderligere justeringer sandsynligvis blive en del af fremtidige makkerrespons seancer.

Overordnet set oplevede eleverne en anderledes og mere systematisk proces, når de sammenlignede med tidligere. F.eks. hed det om den nye rubric: *“Jeg synes at denne her var bedre end det vi har lavet førhen, fordi man havde nogen konkrete ting man kunne gå ud fra. Man talte altså ikke ud fra hvad man selv troede var godt og mindre godt, men man havde en klar idé om hvad man skal kigge efter i opgaven af gode ting”* (Bilag 20).

³ I sidstnævnte tilfælde havde ingen af de to parter produceret en vlog, så de sad derfor og evaluerede en vlog fra en fagligt dygtigere elev.

Også den dialogiske tilgang var der tilfredshed med: *“Forskellen er at vores tidligere makkerrespons ikke har været særlig dialogisk, men mere bare kumulativ, hvor man ikke stillede spørgsmål til den feedback man fik - makkerresponsen i dag var mere en samtale, som man kunne lære af og stille spørgsmål til”* (Bilag 20). Og *“Denne makkerrespons får man meget mere ud af, fordi det er meget mere fokuseret. Man får snakket sammen i en bredere kontekst og man er oprigtigt interesseret i hvad den anden har at sige om sin opgave”* (Bilag 20). Det lader altså til, at opmærksomheden på den dialogiske tilgang skærpes hos eleverne.

Samlet set gav interventionen en række svar, men rejser samtidig en række nye spørgsmål til designløsningerne. Særligt virkede rubricen og minijack-splitterne til at have en effekt i fht. faglig mestringsoplevelse og koncentration. Facilitering af den vanskelige dialog havde også en række positive effekter, men på trods af bevidstheden om det dialogiske rum og taleformerne, var det lidt vanskeligere for eleverne at anvende det. Her skal der nok gentænkes i at stilladsere dialogen endnu mere, f.eks. ved hjælp af en række hjælpes spørgsmål.

Den kollektive bevidsthed eller samtænkningen var klart den af designløsningerne, der rejste flest nye spørgsmål. En ny intervention bør have fokus på, hvordan eleverne forstår og kan konkretisere dette begreb. Der skal evt. også tænkes i elevernes faglige niveau i fht. hvordan samtænkning kan finde sted. Frem for at kigge på tegn på samtænkning, bør der i en fremtidig intervention udvikles en mere konkret didaktisering til brug for eleverne.

Refleksionsfasen: Diskussion

Refleksionsfasen vil tage afsæt i de to spor der er forsøgt fulgt opgaven igennem. Nemlig forskersporet og didaktersporet. I forskersporet er det primært de centrale begreber fra den reviderede problemformulering, der vil blive diskuteret, mens det i didaktersporet vil være designløsningerne. Der er naturligvis en gensidig sammenhæng mellem disse, og undervejs i undersøgelsen har det til tider været vanskeligt at holde adskilt i praksis, men det vil blive forsøgt at behandle rollerne særskilt her i refleksionsfasen. Efterfølgende vil tilgangen til selve undersøgelsen blive diskuteret.

Forskersporet

Rent forskningsmæssigt ville jeg undersøge og forstå den teoretiske baggrund for makkerrespons, mestring og dialogisk undervisning, som beskrevet i den reviderede problemformulering. Som det fremgår herunder, har jeg fået nuanceret min viden om de tre begreber gennem hele DBR-processen. Det der er blevet særlig interessant, er koblingen mellem makkerrespons og/eller dialogisk undervisning til elevernes mestring.

Makkerrespons

Makkerresponsen var ved denne undersøgelses udgangspunkt inspireret af Dysthes sociokulturelle tilgang, samt Liu & Carless' tilgang til peer feedback, hvor intentionen var at eleverne via praktisk involvering i evalueringsprocessen skulle opnå større forståelse for fagligheden i historiefaget ved at blive inviteret ind 'backstage' i lærerens evalueringsarena. Med Deweys læringsbegreb, hvor læring finder sted ved at deltage og handle i praktiske, undersøgende aktiviteter i interaktion med omgivelserne, eller praksisfællesskaber, som Lave & Wenger kalder dem, en mere systematisk brug af Dysthes sociokulturelle teori, samt Neergaards tilgang til dialogisk undervisning, har synet på makkerresponsen i 3.a udviklet sig siden undersøgelsens udgangspunkt.

Makkerrespons tager tid at lære, og det er tydeligt efter denne undersøgelse, at responsen skal stilladseres mere end det hidtil har været tilfældet. Selvom eleverne forholder sig nysgerrigt og eksplorativt til hinandens vlogs, lader det til, at der stadig er behov for at stilladsere dette i fht. det faglige indhold, som er forsøgt afprøvet med rubricen, den dialogiske tilgang og støjreduktionen. Makkerrespons består som tidligere nævnt af mange forskellige variable og for at undersøge disse, er det nødvendigt med nye designs, som kan undersøge disse enkeltvis.

Derfor er der også behov for at vende tilbage til forskningen og udfordre den teoretiske forståelse jeg har opnået gennem Liu & Carless og Curth mfl., samt at undersøge nærmere hvordan andre i praksis har afprøvet makkerrespons.

Mestring

Som udgangspunkt var jeg fokuseret på at undersøge mestringsoplevelsen isoleret hos eleverne. Dermed var det altså kun en del af Banduras og Berges self-efficacy begreb, som var i mit søgelys. Jeg må efterhånden som undersøgelsen skred frem, først i fokusgruppeinterviewet med eleverne og særligt i interventionen erkende, at forventningen

om mestring ikke kan udelades. Eleverne gav i høj grad udtryk for at, særligt rubricen, men også at holde det dialogiske rum åbent, kunne give anledning til forventning om mestring. Konkret kom det til udtryk i plenumopsamlingen og spørgeskemaet, hvor det f.eks. hed *“Jeg synes den giver en rigtig god forståelse af hvad der forventes, især at den giver en fornemmelse af hvilke forventninger som er til den gode vlog og til en mindre “god” vlog”* og *“Man kan kigge, hvor man lå før og se hvad man skal forbedre eller øve sig på til næste gang. Den gør det mere specifikt.”* Eleverne oplevede altså ud over en mestringsoplevelse også en mestringsforventning. Derfor kan mestringsbegrebet ikke holdes adskilt mellem den faktiske oplevelse af mestring og så forventningen om en fremtidig mestring. Spørgsmålet er så, om denne forventning så kan opfyldes af rubricen. Dette skal via en ny iteration afprøves i nye klasser.

Rent forskningsmæssigt er det interessant for mig at undersøge, hvilken, eller om der er en kobling mellem makkerrespons og/eller dialogisk undervisning til elevernes mestring eller self-efficacy.

Dialogisk undervisning

De tre forskellige taleformer synes umiddelbart ret nemme for eleverne at forstå, og til en vis grad også at anvende for dem. Meningen med at holde det dialogiske rum åbent ved hjælp af eksplorativ tale var der også forståelse for, og der var også en vis succes hos eleverne i at forsøge dette.

Som det også kom frem i analysen af interventionen virker det til, at der er en relation mellem samtænkning og eksplorativ tale. Her er det interessant om det er taleformen, der er forudsætning for samtænkningen, som Neergaard beskriver? Eller om det er målet om faglig beherskelse, der gør, at eleverne slår over i eksplorativ tale? Altså om det er elevernes faglige motivation, der frembringer den eksplorative tale? Det ser i hvert fald ud til, at eksplorativ tale og samtænkning er gensidigt afhængig af hinanden og at denne afhængighed i første omgang ikke har været indtænkt i designet. Derfor må et næste skridt være, at vende tilbage til forskningen for at undersøge, hvorledes denne sammenhæng udspiller sig, samt at undersøge relationen mellem dialogisk undervisning, mestring og makkerrespons.

Hvad er næste skridt så i forskningssporet? Den nye viden der er dukket op gør at der er en række nye spørgsmål, der er interessante at undersøge nærmere. Særligt relationen mellem den eksplorative taleform og samtænkning er interessant at undersøge. Findes der forskning på området som kan bidrage til at øge sammenhængen mellem dem?

Didaktikersporet

I didaktikersporet er det vloggen som redskab samt udviklingen og afprøvningen af de fire designløsninger der bliver diskuteret.

Vlog som redskab

At anvende vlog som didaktisk redskab er et valg, jeg har foretaget på elevernes vegne. Som litterature reviewet påviste, har video en engagerende effekt på den lærende. Men skyldes det mediet i sig selv, eller skyldes det at man anvender et medie til at skabe et fagligt produkt? Kunne man lige så vel have medieret læringen gennem f.eks. podcasts og opnå samme resultater?

Via podcast ville eleverne også have mulighed for at skabe en seriel proces, hvor de kunne formidle historiefaglige problemstillinger og kritiske analyser gennem det dialogiske og derigennem opnå læring. Svaret på dette er til en vis grad, ja. Men hvor podcast kun er auditiv, har vloggen som redskab alligevel en række fordele i kraft af at den er multimodal, som både Behrens og Maulidah også påpeger. Et kildesæt i historie kan bestå af forskellige modaliteter, som foruden tekst, f.eks. kan være billeder, fotos, statistik, grafer etc. Her har vloggen en klar teknologisk fordel ved at den har en række affordances, som f.eks. at kunne pege, zoome, understrege, markere etc. som alligevel gør, at vloggen vil være at foretrække frem for f.eks. en podcast. Hertil kommer, at elevernes makkerrespons i høj grad går på det visuelle, hvordan en problemstilling ser ud, hvilke citater der er understreget, hvordan et billede er fortolket etc.

Det kom også frem under fokusgruppeinterviewet, at eleverne sætter pris på, at vloggen er varig og kan genbesøges. Derved har den serielle proces, som Maulidah pointerer, også den funktion at både eleverne og jeg kan monitorere en faglig progression. Det kom endvidere frem, at det at mundtligheden fastholdes og visualiseres i en vlog engagerer eleverne fagligt og øger oplevelsen af mestring både rent historiefagligt, og at de føler sig mere sikker på eksamensformen, da vloggen imiterer denne.

Der er naturligvis nogle tekniske og sociale udfordringer, der skal overvindes og tillæres i opstartsfasen. Men i fht. at videomediet er et værktøj, der kan anvendes gennem tre år i gymnasiet, synes det at være en god didaktisk investering.

Rubric - Klare faglige mål

Valget om at udvikle en rubric for at gøre nogle af de faglige mål mere tydelige var inspireret af Stanley & Zhang og John Hatties læringssyn. Den generelle oplevelse var, at målene

fremstod tydeligere for eleverne. Men de faglige mål kan også tydeliggøres på andre måder, så spørgsmålet er, om rubricen er den mest hensigtsmæssige måde at gøre dette på? Derfor kan der udvikles andre didaktiske designs, der anvender andre redskaber til dette. Men for nu, vil jeg undersøge mulighederne for rubricen yderligere, for evt. at forfine denne. Det lader i hvert fald til, at der er et større potentiale, end jeg først troede. Den ser ud til at have en positiv effekt i fht. elevernes self-efficacy. Den lader også til at kunne hjælpe eleverne i fht. at holde det dialogiske rum åbent, da der er konkrete faglige mål, der kan diskuteres. Observatøren påpegede endvidere at rubricen fungerede som et redskab til at facilitere samtænkning mellem eleverne. Helt i Garrisons ånd, hvor fællesskabet udvikler en fælles bevidsthed om hvordan man tænker, handler og lærer, begyndte eleverne at udvikle løsningsforslag sammen til hvordan de fagligt kunne bære sig ad næste gang (Bilag 21 8:30).

Det er endvidere også vigtigt at have fokus på, hvad rubricen *ikke* kan. Udfordringen med en meget kassetænkning må bl.a. gentænkes. Kan man udvikle en rubric der er mere fleksibel end den, der foreligger nu? Næste skridt må være, at introducere rubricen tidligere for andre historieklasser for at undersøge, om den evt. også vil være meningsfuld for 1. eller 2.g klasser. Og hvad med andre af de faglige mål i historiefaget? Skal der udvikles en rubric til nogle af dem?

Facilitering af den vanskelige samtale

Målet var at få eleverne til at holde det dialogiske rum åben via eksplorativ tale. Dette lykkedes til dels. 3.a kunne nemt forstå taleformerne, og særligt for de i forvejen fagligt dygtige elever, anvende dem. Stort set alle kunne se et potentiale i anvendelsen af taleformerne og meningen med at holde det dialogiske rum åbent. Det faglige niveau hos eleverne spiller evt. en rolle, hvilket bør undersøges nærmere. Kan man introducere taleformerne og det dialogiske rum for 1.g elever? Vil forståelsen være den samme her? Eller vil det være vanskeligere pga. f.eks. manglende modenhed?

Kan man skabe en læringskultur, hvor det dialogiske rum og den eksplorative taleform kan forbedre elevernes makkerrespons? En bevidstgørelse om taleformerne og det dialogiske rum har muligvis også et bredere dannelsesmæssigt perspektiv, der kunne være interessant at undersøge.

Helt konkrete hjælpespørgsmål kunne evt. være en måde at få eleverne til at gå fra kumulativ til eksplorativ tale. F.eks. spørgsmål som "jeg var udfordret på dette punkt, hvordan kunne man arbejde med det på en bedre måde?" eller "jeg er usikker på, det er den rigtige måde, du har løst det her på, hvordan kunne man evt. også gøre det?" På den måde

næres tvivlen og usikkerheden, og der lægges op til mulighed for fælles undren og undersøgelse.

Samtænkning

Målet med samtænkningen var at finde tegn på, at eleverne kan genere mere kollektiv viden og erkendelse, end det vil være muligt for et individ alene. Her er svaret ikke helt så entydigt. Og hvis svaret til dels er ja, er det ikke noget, der er fremkommet pga. en systematisk tilgang.

Observatøren påpegede at rubricen var med til at fremme samtænkningen, fordi den blev anvendt til at diskutere og forstå de faglige mål ud fra. Dermed kan rubricen måske indtænkes som et konkret medieringsværktøj i et fremtidigt didaktisk design?

Samtænkningen var udfordret, når elevernes faglige niveau ikke matches, eller de ikke har sproget til at holde det dialogiske rum åbent. Adspurgte mente observatøren, at hvis de elever, der ikke selv havde produceret en vlog, havde siddet med en vlog på deres eget faglige niveau, ville samtænkningen have haft bedre vilkår (Bilag 21 12:25). For at undersøge dette i en ny intervention, bliver elevernes faglige niveau mere væsentligt i fht. hvem de samarbejder med, og hvis de ikke selv har produceret en vlog, at den vlog de evaluerer, matcher deres faglige niveau.

Udfordringen ved shared metacognition awareness eller samtænkning som begreb, er at det for eleverne er abstrakt. Hvor taleformerne og det dialogiske rum synes konkret og håndgribeligt, er dette vanskeligere at gøre konkret. Så en designløsning, der i højere grad har fokus på dette, samt hvordan den gensidige afhængighed mellem eksplorativ tale og samtænkning udspiller sig, bør udvikles og afprøves.

Som pointeret af observatøren kan parrene evt. skrive centrale faglige pointer til næste vlog ned, som efterfølgende deles og diskuteres for at danne grundlag for en fælles shared metacognition awareness (Bilag 21 10:10)?

Samtækningsdelen kan evt. med fordel også opøves ved at læreren udfordrer eleverne ved at denne *“ikke blot validerer, men derimod er nysgerrig/undrende og får dem [eleverne] til at uddybe og finde flere informationer”* (Bilag 19).

Denne designløsning er den, der ud fra et didaktisk perspektiv nok er mest spændende at arbejde videre med. Jeg må tilbage til litteraturen for at undersøge hvordan andre har grebet denne problemstilling an. Her er virkelig en didaktisk udfordring, hvor jeg er lidt i tvivl om, hvilken vej, der er den rigtige at gå.

Hvad er næste skridt i didaktikersporet? Implementeringen af minijack-splitter synes ligetil. En videreudvikling af rubricen og en tidligere introduktion synes relevant. Taleformerne og

det dialogiske rum skal afprøves i en tidligere fase af historiefaget og evt. skal der indtænkes forskellige behov i fth. stilladsering og facilitering der tager højde for faglige niveauforskelle. En videreudvikling af hvordan den dialogiske undervisning kan implementeres bør undersøges. Den kollektive bevidsthed og samtænkningen er nok der, hvor der er størst usikkerhed, men også et spændende potentiale. Italesættelse og eksemplificering for eleverne er måske første skridt, men hvad er næste? Her tror jeg særligt didaktisk forskning kan hjælpe mig videre.

Om Design-Based Research tilgangen

DBR-tilgangen og rollen som forsker i egen praksis bør have opmærksomhed. Som Barab og Squire skriver: *“Design-based researchers are not simply observing interactions but are actually “causing” the very same interactions they are making claims about.”* .. *“How do we control researcher bias in selecting evidence, in reporting observations, and in developing trustworthy claims?”* (Barab & Squire, 2004, side 9).

Særligt under fremtidsværkstedet og interventionen har dette dilemma givet anledning til refleksion. Retrospektivt kan min facilitering af den eksplorative tale i det lokale jeg opholdt mig i under interventionen, have haft en øget påvirkning på eleverne her, som først kom til syne, da videooptagelsen af det par, jeg ikke var til stede hos, blev analyseret.

For det andet skal DBR interventioner undersøge elevers læreprocesser i naturlige komplekse kontekster med blik for den ‘messiness’, der er til stede. Men det kan diskuteres hvor naturlig interventionen i virkeligheden oplevedes af eleverne, når de på kort tid blev introduceret for en række nye tiltag, at jeg indtog en lidt anderledes rolle end normalt, der var en observatør til stede, samt at eleverne var placeret i tre forskellige lokaler.

For det tredje er der en replikalitetsudfordring. Andre vil muligvis have vanskeligt ved at genskabe de resultater som denne undersøgelse er kommet frem til. Særligt at undersøgelsen har fundet sted i en læringskultur, der er etableret over mere end to år, gør at det er en særlig kontekst, resultaterne er frembragt i. Solid og pålidelig evidens til at generalisere ud fra og at implementere designløsninger på andre historiehold, andre fag eller andre ungdomsuddannelser, kan være vanskeligt at argumentere for.

Fokuset på den dialogiske undervisning åbner endvidere op for en mere socialkonstruktivistisk tilgang. Som Dysthe fremhæver, er sproget centralt i læreprocesser. Her står hun på skuldrene af Dewey og særligt Bakhtin, der opfatter sproget som et ikke-neutralt kommunikationsmiddel og mener at *“Truth is not born nor is it to be found inside the head of an individual person, it is born between people collectively searching for truth, in the process of their dialogic interaction”* (Bakhtin, 1984 side 110). Så selve de sproglige

interaktioner der finder sted mellem eleverne i makkerresponsfasen kunne være genstand for en fremtidig undersøgelse.

At indtage to roller i dette projekt har ikke været gnidningsfrit. Som forsker har min interesse været at forstå det teoretiske grundlag for begreber som mestring, sociokulturel læring, dialogisk undervisning, samtænkning/shared metacognition awareness, samt taleformerne. Som didaktisk designer har jeg været nysgerrig på at afprøve og forstå hvordan disse teoretiske tilgange kan anvendes i sammenhæng med vlogs og makkerrespons i praksis. Derfor har der været fokus på både at generere teoretisk forståelse og udvikle didaktisk praksis. Og selvom Christensen mfl. slår fast at "*Formålet med DBR forskning er helt overordnet teoriudvikling og her kommer udviklingsinteressen i anden række*" (Christensen et al., 2012 side 16), har dette skel ikke været lige nemt. Forståelse af praksis har været udgangspunktet, så de to tilgange har nærmere været sidestillet.

Teoriudviklingen fra denne undersøgelse skal afprøves i nye kontekster efter sommerferien i nye klasser. Iterationerne fortsætter. Derfor er det også for tidligt at drage generelle konklusioner om, hvorvidt denne måde at arbejde på, kan anvendes mere generelt i andre kontekster. Der er bestemt et udviklingspotentiale til stede, der skal undersøges nærmere, før det kan afgøres, hvor robust designet er i forskellige typer af kontekster.

Konklusion

Fra at have et bredt fokus på hvordan elevproducerede vlogs kan være med til at fremme mestring og engagement i historiefaget, skiftedes fokus til at undersøge hvordan man kan bidrage til at øge elevernes oplevelse af mestring i historiefaget i gymnasieskolen ved at anvende elevproducerede vlogs og makkerrespons i en dialogisk proces?

Årsagen til dette skifte skal findes i kontekst- og labfasen, som via litterature review, fokusgruppeinterviews og fremtidsværksted viste, at fagligt engagement ret tydeligt blev aktiveret gennem vlogs. Og at makkerresponsfasen var den fase, der var størst udviklingspotentiale i. Dette suppleret med Dysthes sociokulturelle tilgang til læring, Garrisons shared metacognition awareness og Neergaards dialogiske undervisning, blev der udviklet en række designprincipper der skulle afprøves i makkerresponsfasen for at se, om elevernes oplevelse af mestring kunne forbedres gennem en dialogisk proces.

På den baggrund viste det sig i interventions- og refleksionsfasen, at man gennem udviklingen af en rubric for at tydeliggøre faglige mål i historiefaget, kan fremme elevernes faktiske mestringsoplevelse, men også en fremtidig forventning herom. Det lykkedes at reducere støj og forstyrrelser i makkerresponsfasen ved hjælp af minijack-splitter og høretelefoner, som resulterede i øget koncentration.

Dialogisk undervisning viste sig ligeledes at have et potentiale. De kumulative, disputive og eksplorative taleformer var nemme for eleverne at identificere og gav anledning til refleksion om hvordan det dialogiske rum kan holdes åbent. Det kræver dog øvelse og yderligere stilladsering for at anvende disse i fht. at opnå et bedre fagligt udbytte og her bør der justeres og udvikles på det didaktiske design.

Shared metacognition awareness eller samtænkning var den designløsning, der rejste flest spørgsmål. For eleverne er det et abstrakt begreb, der skal konkretiseres. Der finder samtænkning sted mellem eleverne, men det skal undersøges hvordan det i praksis kan faciliteres yderligere.

Særligt interessant er det, at der tilsyneladende er en kobling mellem makkerrespons og/eller dialogisk undervisning og elevernes mestring. Især eksplorativ tale og samtænkning ser ud til at påvirke og være gensidigt afhængig af hinanden. Denne gensidige afhængighed bør undersøges nærmere og afprøves via nye didaktiske designløsninger i kommende interventioner.

Der er altså ikke en entydig, klar konklusion på, om elevernes oplevelse af mestring i historiefaget i gymnasieskolen øges ved at anvende elevproducerede vlogs og makkerrespons i en dialogisk proces. Men der er en del indikationer, der peger på, at det i

hvert fald til en vis grad kan være tilfældet. Særligt for de elever, der besidder et vist fagligt niveau.

Litteraturliste

- Aggergaard Hansen, U. (2018). *Feedback og refleksion: Casestudier fra gymnasiet og hf* (1. udgave). Systime.
- Bakhtin, M. (1984). *Problems of Dostoevsky's Poetics* (C. Emerson, Red.). University of Minnesota Press. <https://doi.org/10.5749/j.ctt22727z1>
- Bandura, A. (1977). Self:efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. *Psychological review*, 84(2), 191–215.
- Barab, S., & Squire, K. (2004a). 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
- Barab, S., & Squire, K. (2004b). 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
- Behrens, T. S., & Hansen, L. M. (2014). Screencasting i et didaktisk perspektiv—Hvad kan det? *Praksisnære artikler i nu*.
- Berge, G. (2019). TILPASSET OPPLÆRING - ØKT MOTIVASJON OG MESTRINGSFORVENTNING. *The Journal of Youth Voices in Education: Methods Theory Practice*, 1, 13–20.
- Christensen, O., Gynther, K., & Petersen, T. B. (2012). Design-Based Research – introduktion til en forskningsmetode i udvikling af nye E-læringskoncepter og didaktisk design medieret af digitale teknologier. *Læring & Medier*, 2012(9), 1–20.
- Curth, M. L., & Østergaard, L. D. (2012). Makker-feedback som et redskab til at øge elevernes motivation i idrætsundervisningen. *idrottsforum.org*.
- Dewey, J. (2005). *Demokrati og uddannelse* (1. udgave). Klim.
- Dysthe, O. (Red.). (2003). *Dialog, samspil og læring*. Klim.

Garrison, D. R. (2016). *Thinking collaboratively: Learning in a community of inquiry*.
Routledge.

Historie A STX. (2017).

<https://www.uvm.dk/-/media/filer/uvm/gym-laereplaner-2017/stx/historie-a-stx-august-2017.pdf>

Jessen, C. (u.å.). De virtuelle læringsrums topologi. *MONA - Matematik- Og Naturfagsdidaktik*, 2013. <https://tidsskrift.dk/mona/article/view/36059>

Jungk, R., & Müllert, N. R. (1984). *Håndbog i fremtidsværksteder*. Politisk revy.

Lawrie, G., & Bartle, E. (2013). *Chemistry Vlogs: A Vehicle for Student- Generated Representations and Explanations to Scaffold their Understanding of Structure—Property Relationships*.

Lestari, N. (2019). IMPROVING THE SPEAKING SKILL BY VLOG (VIDEO BLOG) AS LEARNING MEDIA: THE EFL STUDENTS PERSPECTIVE. I *Best Practices in Education Management: Teaching, Learning and Research*.

Liu, N.-F., & Carless, D. (2006). Peer feedback: The learning element of peer assessment. *Teaching in Higher Education*, 11(3), 279–290.
<https://doi.org/10.1080/13562510600680582>

Maulidah, I. (2017). Vlog: The Mean to Improve Students' Speaking Ability. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 145.

Neergaard, M. (2021). *Dialogisk undervisning—Traditioner, teorier og metoder til praksis* (1. udgave). Dafolo.

Speed, C. J., Lucarelli, G. A., & Macaulay, J. O. (2018). Student Produced Videos—An Innovative and Creative Approach to Assessment. *International Journal of Higher Education*, 7(4), 99. <https://doi.org/10.5430/ijhe.v7n4p99>

Stanley, D., & Zhang, J. (2018). Do Student-Produced Videos Enhance Engagement and Learning in the Online Environment. *Online Learning*, 22(2).
<https://doi.org/10.24059/olj.v22i2.1367>

Stanley, D., & Zhang, Y. J. (2020). Collaborative learning in online business education:

Evidence from a field experiment. *Journal of Education for Business*, 95(8), 506–512.

<https://doi.org/10.1080/08832323.2019.1703097>

Undervisermetro, & Aarhus Universitet. (u.å.). *Rubrics i undervisningen*.

<https://educate.au.dk/fileadmin/www.undervisermetro.au.dk/Guides/Rubrics.pdf>

Ørngreen, R., Buhl, M., Levinsen, K., Andreasen, L. B., & Rattleff, P. (2011).

Videoproduktioner som læringsressource i universitetsundervisning. *Cursiv*, 2011(8).

Aarhus Universitet. (2024). *Metodeguiden*. <https://metodeguiden.au.dk/interviews>