

# DIALOG I DIGITAL DANSKUNDERVISNING KRÆVER NÆRVÆR OG ORGANISERING

LINE SKOVBOG VINDUM, SPECIALESTUD. CAND.PÆD. DIDAKTIK M.S.H.P. DANSK, IUP, AARHUS UNIVERSITET.

*Folkeskolen skal have et digitalt løft. Med den nationale it-strategi konkluderer Regeringen, at der er mange gevinster ved at digitalisere undervisningen (Regeringen, 2011). Men hvad sker der egentlig i praksis, når man sætter strøm til danskundervisningen og baserer den på et udelukkende digitalt læremiddel? Hvad gør læreren, og hvad gør eleverne? Hvori ligger udfordringerne? Det undersøger jeg i mit speciale, og i denne artikel fremlægger jeg nogle foreløbige perspektiver baseret på mine empiriske undersøgelser.*

For at undersøge digital danskundervisning har jeg valgt at bruge Alineas læremiddel [iLitt.dk](http://iLitt.dk) til overbygningen<sup>1</sup>. Det har jeg valgt, fordi læremidlet fokuserer på dialogisk litteratur- og medieundervisning, og forlaget satser på genkendelige, digitale funktioner som notedeling, skærmlæser og interaktive assistenter<sup>2</sup>, som stilladserer eleverne i arbejdet med eksempelvis personkarakteristik. Læreren har adgang til elevernes sider og kan kommentere på elevarbejdet, som gemmes i forløbsopsamlinger. [iLitt.dk](http://iLitt.dk) er desuden et indholdsmæssigt omfattende læremiddel. F.eks. er der 245 tekster i alt inden for genrer som radiomontage, blogs og noveller.

Indholdet er fordelt i forløb under kategorierne *faglig vinkel, forfatter, genre, periode og tema*, og læreren vælger de forløb og kapitler, eleverne skal have adgang til. Der er en generel lærervejledning og forløbsvejledninger, "(...) som giver læreren en kort indføring i den faglige baggrund for emnet, et overblik

*over forløbets indhold med forslag til, hvilke kapitler der oplagt kan vælges fra, samt forslag til prøvetekster (prøveform A og fordybelsesområder (prøveform B))" (Alinea, 2012a, s. 11). Lærervejledningen uddyber ikke et teoretisk afsæt for dialogisk undervisning, men der lægges op til arbejdsformer, hvor elevernes selvstændighed er i fokus, og der opfordres til fælles opsamlinger, hvor læreren er vejleder og ordstyrer (Alinea, 2012a, s. 5).<sup>3</sup>*



Screencast-præsentation v. Line Skovborg Vindum af lærersitet på [iLitt.dk](http://iLitt.dk)



Screencast-præsentation v. Line Skovborg Vindum af elevsitet på [iLitt.dk](http://iLitt.dk)

## Informanterne

Jeg har valgt en 8. klasse på en folkeskole i Frederiksberg Kommune<sup>4</sup>. Kommunen har siden 2011 arbejdet med Strategi for Skole-IT, som gennem investeringer og efteruddannelse af lærere har stort fokus på udvikling af elevernes og lærernes digitale kompetencer. Hver enkelt folkeskole har ligeledes udviklet deres egen it-strategi (Frederiksberg Kommune 2010).

Hvad sker der egentlig i praksis, når man sætter strøm til danskundervisningen og baserer den på et udelukkende digitalt læremiddel? Hvad gør læreren, og hvad gør eleverne?

Klassens nyuddannede dansklærer har undervist eleverne siden januar 2014, og de kendte ikke iLitt.dk i forvejen. For en meningsfyldt sammenhæng i årsplanen valgte læreren at arbejde med iLitt-forløbet "Dansk rap" og lægge det i april måned. Empiriindsamlingen foregik over ti lektioner i foråret 2014. Læreren begrundede sin deltagelse i undersøgelsen med sin interesse for at lære nye metoder til litteraturundervisning, og hun udtrykte begejstring for at få erfaring og sparring omkring et konkret digitalt læremiddel.

Alle elever arbejdede med *faglige mål* og dernæst kapitlet *Indledning: Dansk rap*. Kapitlerne *Sig det med humor*, *Med følelserne uden på tøjet*, *Filosoferende og lyrisk rap* og *Rap med holdning* fordeltes mellem grupperne.

To grupper arbejdede med samme kapitel og gav online-respons. Afslutningsvis fremlagde de arbejdet ud fra kapitlet *Videndeling*, og responsgruppernes feedback kom i spil med udgangspunkt i den notedeling, de undervejs lavede med hinanden. I sidste lektion evalueres med kapitlet *Evaluering*.

Grupperne blev skabt ved, at jeg bad læreren inddele eleverne i tre kategorier (1. fagligt svage, 2. mellemgruppen og 3. fagligt stærke). Læreren vurderede eleverne ud fra skriftlige afleveringer, f.eks. ordforråd, grammatik og genrekendskab og niveauerne for elevernes mundtlige bidrag i undervisningen, f.eks. refleksionsevne, evnen til at kontekstualisere viden og at læse mellem linjerne. Sådan fordeler eleverne sig:

Kategori 1	Kategori 2	Kategori 3
Antal drenge: 4	Antal drenge: 5	Antal drenge: 2
Antal piger: 1	Antal piger: 4	Antal piger: 9
I alt: 5	I alt: 9	I alt: 11

Fig. 1: Fordeling af klassens elever.

Ud fra denne inddeling har jeg sammensat to fokusgrupper à tre elever fra de to yderste kolonner for at åbne for differentieringsperspektiver i undervisningen. Læreren sammensatte de resterende grupper.

Dataindsamlingen foregik med diktafoner placeret ved grupperne og ved lærerbordet og feltnoter. Desuden interview med læreren før og efter forløbet og et afsluttende interview med hver fokusgruppe. Observationsstudiet giver et indblik i informanternes individualitet og interaktion i situeret praksis, og interviewene kan åbne op for informanternes refleksioner over deres erfaringer.

## Projektets teoretiske grundlag

Projektforløbet, som beskrevet ovenfor, var klar til at blive søsat. Jeg var spændt på at se, hvad der ville ske. Min spænding var bl.a. funderet i et temanummer af "Folkeskolen" (nr. 19 fra 2012), som giver perspektiver på digital undervisning. Her fastslås gennem undersøgelsesresultater, at lærere savner kurser og sparring omkring undervisning med digitale læremidler. Netop sparring i relation til digital undervisning er af yderste vigtighed, mener Johannes Fibiger (Fibiger, 2011), da der ikke findes meget evidensbaseret viden på området. "Derfor bliver den pædagogiske udfordring at skabe eksempler på best practice og at vidensdele" (Ibid., s. 23).

Thorkild Hanghøj italesætter tilmed en bekymring vedrørende lærerens rolle: "Det er et problem, hvis man som dansklærer tænker, at når man hiver et digitalt læremiddel ind i undervisningen, så kan fagligheden overlades til det" (Folkeskolen, 2012, s. 29). I tråd med dette retter forsker Jeppe Bundsgaard en kritik mod forlagene, idet han mener, der oftest prioriteres teknik over didaktik. Han fremhæver iLitt.dk positivt som et læremiddel, der forsøger at skabe mere elevaktivitet (Ibid., s. 7).

For at analysere mine data med henblik på at undersøge læreren og eleverne i arbejdet med iLitt.dk og finde ud af, om Hanghøj og Bundsgaards problematiseringer er aktuelle i praksis, følger her mit teoretiske udgangspunkt for analysen af empirien.

## Fagdidaktikeren

Jeg indskriver mig i Wolfgang Klafkis kritisk-konstruktive didaktiske felt med udgangspunkt i Jeppe Bundsgaards redegørelse herfor (Bundsgaard, 2005). Han ser didaktik som *"overvejelser over undervisningssituationen, planlægningsovervejelser, der går forud for undervisningssituationen, og evalueringer, der ligger efter og danner baggrund for de videre planlægninger"* (Ibid., s. 41). Dansk lærerens opgave er derfor blandt andet at vurdere læremidlets indhold og handleformer, så eleverne udvikler handlekompetence til selvstændig problemløsning med udgangspunkt i tillært viden og kompetencer i dansk.

Johannes Fibiger siger om udviklingen af handlekompetence, at lærerens rolle i digital undervisning bliver at *"facilitere og stilladse elevernes læring"* (Fibiger, 2011., s. 18). Bundsgaards forskning viser hertil det afgørende i lærerens organisering af den digitale undervisning (Bundsgaard, 2005, s. 225). Som udgangspunkt har eleverne et fælles fagligt og socialt referencegrundlag, når de mødes virtuelt på iLitt.dk, ligesom lærerens faglighed og kendskab til elevernes sociale og faglige kompetencer er baggrunden for eksempelvis en responssituation. Kvaliteten i den danskfaglige kommunikation afhænger derfor også af lærerens facilitering af læremidlets digitale muligheder i undervisningssituationen.

## Undervisningssituationen og det komplekse læringsrum

Lærer og elever står i undervisningssituationen i et asymmetrisk forhold, hvor læreren som autoritet har magten gennem sit ansvar for elevernes uddannelse (Bundsgaard, 2005, s. 99). Forholdet er i en dialogisk kontekst interessant, fordi elevernes stemme er særligt vigtig. En dialogisk undervisning med socialkonstruktivistisk afsæt åbner for, at elevernes skriftlige og mundtlige bidrag er grundlaget for kundskabsudviklingen i det dialogiske klasserum (Dysthe, 2005). Det er med Dysthes socialkonstruktivistiske blik, jeg ser på den dialogiske tanke bag iLitt.dk.

En måde at se på forholdet mellem mine informanter på er med positioneringsteori (Davies, 1990; Davies & Harré, 1990), som giver begreber til brug for analyse af undervisningssituationen

Dysthe anskuer det dialogiske spændingsfelt gennem de diskursive (magt)kampe i ytringerne, som kan skabe nye forståelser for de andre og for taleren selv. Hver ytring i en sociokulturel optik afspejler talerens fortolkning af en given tekst. Flerstemmighed er de potentielle stemmer i klassen (Ibid., s. 71), og dermed har eleverne også en potentiel magt, som gør det asymmetriske forhold mere komplekst.

En måde at se på forholdet mellem mine informanter på er med positioneringsteori (Davies, 1990; Davies & Harré, 1990), som giver begreber til brug for analyse af undervisningssituationen. Ligesom Olga Dysthe arbejder Professor Bronwyn Davies med individets ytringer. Davies ser på ytringen som en afspejling af talerens positionering i de forskellige diskursive praksisser, taleren indgår i. Her eksisterer diskursivt skabte begreber, som individet kan bruge til at positionere sig selv eller andre. Til at anskue praksis har Davies udviklet begreberne **'Reflexive positioning'** om individets positionering af sig selv i forhold til andre og **'Interactive positioning'** om individets positionering af andre.

I kraft af individets deltagelse i diskursive, sociale praksisser navigerer det sprogligt mellem mange positioneringsmuligheder. Sproget er ikke neutralt, men historisk og sociokulturelt påvirket – en ytring vil afspejle tidligere ytringer og være formet af positioneringsmulighederne. Det er baggrunden for at se på samtalen som stedet for forhandling af positioneringer hos lærer og elever (Ibid.). I forhandlingen ligger magten til at afslå eller acceptere en positionering, og derfor ses individet som et vælgende subjekt. Det kan være svært for eleverne at lære klassesdiskursen at kende, fordi den er styret af regler, som læreren og det omgivende samfund sætter op. Davies bruger begrebet **'Agency'** om elevernes selvstændige handlen og engagement i verden, og i undervisningen må læreren tydeliggøre mål og formål med metode og indhold for at styrke muligheden for agency (Davies, 1990; Davies & Hunt, 1994).

Reflexive positioning, interactive positioning og agency kan anvendes til at analysere den dialogiske, digitale danskundervisning med fokus på udvikling af handlekompetence. I det følgende analyserer jeg eksempler fra min empiri efter samme struktur, som ovenstående teori er udfoldet, så fokus først er på fagdidaktikeren og iLitt som indhold. Dernæst på undervisningssituationen i forhold til lærerens og elevernes positioneringer.

# SCREENING

## – LÆSNING/STAVNING (Frederiksborgmaterialet)

Indeholder bl.a. test i læsehastighed, lydafkodning og ordforråd

Med **Screening – Læsning/stavning** kan underviser/læsevejleder få et overblik over elevernes styrker og svagheder og pege på potentielle indsatsområder.

**Screening – Læsning/stavning** er opdateret juni 2014 og indeholder bl.a.:

- orddiktat almindelige ord
- orddiktat nonsensord
- test af lydafkodning
- test af ortografisk repræsentation
- test af førfagligt ordforråd
- test af evnen til at afgrænse semantiske og syntaktiske helheder
- test af læsehastighed og forståelse.

# SCREENING

## – MATEMATIKVANSKELIGHEDER Generelle og specifikke

**Screening – matematikvanskeligheder** tester elevernes forståelse af matematik.

Med denne screening kan underviser og matematikvejleder hurtigt og nemt identificere elever med generelle og specifikke vanskeligheder – og yde en målrettet indsats.

**Screening – matematikvanskeligheder** og **Screening – Læsning/stavning** kan købes separat eller som del af fagpakkerne til bl.a. stx, hf og htx.

*Materialet er målrettet til brug på det første år af de gymnasiale uddannelser.*



### Fagdidaktikerens overvejelser

Undersøger læreren iLitt.dk med henblik på at vurdere indhold og arbejdsformer, kan hun i lærervejledningen læse om sin egen rolle:

- "iLitt.dk organiserer og strukturerer elevernes arbejde – læreren underviser og vejleder." (Alinea, 2012a, s. 3).
- "Lærerrollen i iLitt.dk er den lærerrolle, du kender fra "traditionel" litteratur- og medieundervisning med f.eks. bøger. iLitt.dk kræver ingen særlige it-kompetencer. Læreren leder og styrer undervisningen som faglig vejleder og ordstyrer i dialogisk undervisning – det gør computeren ikke. Det er væsentligt at understrege, at den dialogiske, mundtlige undervisning ikke må nedprioriteres, når teknikken opprioriteres" (Alinea, 2012a s.5).
- "iLitt.dk er et materiale til den mundtlige del af danskfaget, hvor det er læreren, der udvælger, tilrettelægger og styrer undervisningen. Systemet stilladserer eleverne i deres forberedelse og samarbejde. Mange spørgsmål er tænkt som en forberedelse til gruppe- eller klassesamtale. Det er den mundtlige samtale, der er central" (Ibid.).



Sammenfattes beskrivelsen til: *Underviseren udvælger og tilrettelægger indhold og arbejdsformer og fungerer som vejleder og ordstyrer i en dialogisk undervisning*, er det genkendeligt, eller traditionelt, som Alinea selv beskriver det. Om sine overvejelser over sit didaktiske ansvar siger læreren i et interview med mig:

*"Det er rigtig vigtigt for mig at være forberedt, både fagligt og metodemæssigt (...) jeg skal bare have en plan, fordi ellers så skrider det for mig."*

Læreren er dog i iLitt.dk's tilfælde metodemæssigt udfordret, fordi lærervejledningen ikke giver uddybende

didaktisk sparring. Den generelle lærervejledning uddyber ikke dialogisk undervisning, men fokuserer på teknikaliteter. Det er også udeladt af forløbsvejledningen (Alinea, 2012a; Alinea, 2012b). Derfor må Alinea forvente, at læreren har praksiserfaring. Min informant har sparsom praksiserfaring, idet hun har undervist i dansk i fire måneder, da projektet går i gang.

Hun giver sig i kast med det organisatoriske plan, som Jeppe Bundsgaard netop understreger som vigtigt for digital undervisning (jf. afsnittet 'Fagdidaktikeren'). Da eleverne begynder på forløbet, har læreren lavet en udførlig plan over gruppedannelser og fordeling

af kapitler, og hun har organiseret notedelingen, så alle får erfaringer med det. Læreren har også planlagt fremlæggelser som afslutning på forløbet, og disse tilgodeser en dialogisk undervisning, da gruppernes viden kommer i spil som en del af klassens fælles viden om rap. Inden forløbet siger læreren om sine overvejelser:

Koder: (L) Lærer, (I) Interviewer

- L: *Altså, de tekster der er om historien (rappens historie, red.) og sådan nogle ting, det tænker jeg, det er meget lige til at gå til. Så jeg tror, min forberedelse ligger meget på det tekniske lige nu, så jeg ved præcis, hvor tingene ligger, og hvordan de skal arbejde med det, og hvem der skal arbejde med hvilke kapitler, og hvordan gør de så det, og hvordan springer de over og sådan nogle ting.*
- I: *Tænker du, at du skal være meget styrende for det, eller skal eleverne være mere eksplorative selv, eller hvordan tror du?*
- L: *Jamen jeg håber, at det kunne vende lidt, at man starter med at være styrende, men at de sådan selv tager, det kunne da være fedt, hvis de selv styrede det, når de var kommet lidt i gang med det. Det vil jeg gerne vise dem også, for der står også målet herinde, og det synes jeg er rigtig fedt, at der gør det, hvad er det, de får ud af det, og hvad skal de kunne.*

Hendes refleksive positioning bærer præg af, at hun tager sit ansvar alvorligt ved at forberede sig på det nye læremiddels tekniske egenskaber og faglige indhold, så hun herigennem kan støtte eleverne. Læreren ønsker at skabe selvstændighed hos eleverne i forløbet, og muligheden er der, mener hun, bl.a. fordi teksternes kvalitet er høj, ligesom eleverne hele tiden kan læse målene og derved få større magt til selv at styre arbejdet. Dermed positionerer hun sig som facilitator af elevernes agency. Læreren udtrykker ikke i interviewene, at hun vil forberede den dialogiske undervisning ud over de arbejdsformer, som læremidlet foreslår. Metodemæssigt betyder det, at eleverne arbejder selvstændigt i grupper frem mod fremlæggelserne, og at hun vil støtte grupperne undervejs. Hun vælger ikke at lave fælles, løbende opsamlings, som iLitt.dk foreslår (Alinea, 2012a). Læreren vurderer altså iLitt.dk positivt i forhold til den måde, hun mener, eleverne bedst understøttes i danskundervisningen på.

## Undervisningssituationen i praksis

Læreren positionerer eleverne som fagligt dygtige med kun en lille gruppe i kategori 1 (fig. 1). Det un-

derstreger hun i interviewene, og i praksis kommer det bl.a. til udtryk ved, at eleverne får ansvaret for lektier. Her bruger læreren iLitt.dk's mulighed for, at eleverne kan dele noter og arbejde videre hjemmefra. I en lektion foreslår en elev en måde at fordele lektierne på i gruppen. Læreren tager det op og fortæller efter forløbet, at hun ofte inddrager elevernes forslag, fordi *"det er nogle gode idéer, de kommer med (...). Og jeg gerne vil have en relation, altså gerne vil snakke frem og tilbage med mine elever i forhold til medansvar. Og det kan de godt håndtere."*

Læreren reflekserive positioning viser, at hun gennem sin autoritet rummer eleverne gennem dialog. I relationen til eleverne ligger et socialt, demokratisk perspektiv, som for hende er vigtigt. Hendes interaktive positioning af eleverne støtter gennem fokus på medansvar hendes arbejde med elevernes agency i forhold til at anvende iLitt.dk.

Min fokusgruppe sammensat fra kategori 1 består af Adam (A), Karl (K) og Sara (S). Her ses et eksempel på, hvordan iLitt.dk anvendes dialogisk med støtte fra læreren (L):

Koder:

()=talepause, (hvis der sker noget samtidig),

[]=taler i munden på hinanden

- S: *Hvad er vestkystens vigtigste kendetegn? Måske skal vi lige genlæse den der tekst.*
- L: *Vestkyst-rappen, det var den, vi hørte til sidst, den med 2Pac.*
- S: *Nåh.*
- L: *Så hvad er dens vigtigste kendetegn?*
- S: *Øh meget mere sådan, meget mere ungt, mere sådan, meget mere sådan rap. Og det er mere bande, vil jeg sige.*
- L: *Ja, det er mere bande, det er gangsterrap, ikke. Altså, det handler om et hårdt liv i ghetto, og øh () det havde, det nedgør, altså grimt sprog, nedgør kvinder, sex, stoffer, sådan nogle ting, ikke. Så det er en helt anden end østkyst, ikke?*
- A: *Ja.*

(Samtalen afbrydes kort)

- A: *Det var det der, øh.*
- L: *Opgøret. Hvad er opgøret? Det er mellem de to rapstilarter, ikke. Så, altså der er nogen, der dør, rent faktisk.*
- S: *På grund af rap?*
- L: *Ja, [det er bandekrigen].*

- A: [Ja, det er vestkysten mod]  
 L: Hvad tænker I om det, at nogen skal. Altså, de rapper. Det er musik, vi har med at gøre.  
 A: Det er voldsomt  
 S: Det er altså [voldsomt]  
 L: [De bruger det til sådan en] de bruger det mod hinanden. Ja.  
 S: Det er altså voldsomt at skulle slås om musik.

Læreren støtter eleverne i at anvende den viden, de har fået gennem tekstlæsning på iLitt.dk. Sara vil genlæse, mens læreren afprøver Saras viden ved påmindelsen om 2Pac. Herefter kan Sara sammen med Adam komme med kvalificerede bud på et svar med ordet 'bande', som læreren anerkender ved at optage det efterfølgende. Mine observationer viser, at læreren bruger relativt lang tid hos denne gruppe sammenlignet med de øvrige. Hendes særlige opmærksomhed på gruppen er væsentlig, viser Adams udtalelser efter forløbet:

- A: Jeg vil ikke sige, man får mere ud af det. Hvis jeg selv skulle sige, så vil jeg sige, man får mere ud af at være alene. Men det er selvfølgelig sjovere at være i gruppe.

...

- I: Også i det her forløb, tror du, det ville have været sådan det samme der, hvis du var alene?  
 A: Hvis jeg havde været alene () Jeg tror ikke, jeg havde lavet lige så meget, men jeg havde nok fået mere ud af teksten. Så havde jeg nok læst den grundigere og svaret grundigere på spørgsmålene.

Hans bevidsthed om arbejdsindsatsen viser, at han fagligt ikke har opnået det, han mener at kunne. Adams refleksive positioning understreger hans bevidsthed om sin faglige indsats i forskellige arbejdsformer, og han bruger flere gange læreren fagligt f.eks. gennem dialogen, som det ses ovenfor.

Fokusgruppen fra kategori 3 består af Ane (A), Mie (M) og Ole (O). I interviewet efter forløbet reflekterer de over arbejdsformen og opgaverne:

- A: Det er jo altid en god ting, at man kan være selvstændig og arbejde i grupper.  
 M: Også bare at kunne reflektere spørgsmålet  
 A: Og når vi skal i gymnasiet og sådan noget, så tror jeg, det er en god ting, vi er gode til [selv at klare os]  
 O: [Det er også lidt] ovre i det der projektorienterede

gruppearbejde, når man arbejder med noget selvstændigt, hvordan kommer vi videre herfra. Det er rimelig vigtigt.

...

- O: Og det er rimelig meget sådan, vi har ikke brug for læreren til at komme videre. Det er ikke sådan, vi lige pludselig går død, og vi ikke ved, hvad vi skal. Eleverne mener, der er mange opgaver, som ligner hinanden. De siger om strukturen:  
 A: Det var også fint nok  
 O: Fint nok. Du havde noget at gå efter.  
 I: Så man er ikke så meget på egen hånd måske i det? Man er mere. Virker det som en støtte, at der er så mange spørgsmål, eller hvad tænker I?  
 O: Det gør det svært at gå forkert.  
 A: Ja  
 I: Ja?  
 O: Men samtidig så er det ikke så åbent, man kan ikke gå ind og kigge alle mulige vegne.

Når Ole påpeger, at gruppen ikke har brug for læreren, men bruger iLitt.dk som stillads for læringen, er hans refleksive positioning og interaktive positioning karakteriseret af en følelse af agency, som Mie og Ane anerkender. Eleverne er enige om begrundelserne for gruppearbejdet. Formålet med lærerens organisering har de forstået, og iLitt.dk's mange opgaver ser de som en rettesnor, så det bliver "svært at gå forkert". Umiddelbart virker det til, at Ole ser det som negativt, at man ikke kan udforske mere. Det ses i hans sidste ytring, hvor han siger "men samtidig" og herefter fremhæver noget positivt – nemlig at det er nemt at finde rundt på iLitt.dk.

For de fagligt svage elever er det især i den faglige sparring omkring indholdet, de får noget ud af lærerens tilstedeværelse. I den fagligt stærke gruppes arbejde observerede jeg modsat, at de var svære at fastholde i de frie rammer

Fokusgrupperne giver to perspektiver på arbejdet med iLitt.dk ud fra lærerens organisering. Min analyse af elevernes refleksive og interaktive positioning viser, at lærerens rolle i den digitale danskundervisning er vigtig for elevernes agency. For de fagligt svage elever er det især i den faglige sparring omkring indholdet, de får noget ud af lærerens tilstedeværelse. I den fagligt stærke gruppes arbejde observerede jeg modsat, at de var svære at fastholde i de frie rammer. Læreren



opsøgte gruppen, men den henvendte sig ikke selv til hende. Oles udtalelser viser hvorfor – det var nemt at arbejde med iLitt.dk.

Det fysiske klasserum må ikke nedprioriteres til fordel for det digitale. Det er i det dialogiske, fysiske klasserum, at elevernes agency især kan udfoldes med udgangspunkt i arbejdet i det digitale

En måde at udfordre og få alle eleverne med i en dialogisk undervisning på kan være et større fokus på det fælles. Læreren vælger en afsluttende videndeling, men en løbende kunne gavne de svage og motivere de stærke elever. Det er muligt, at en digital undervisning med iLitt.dk kan give eleverne større handlefrihed og elevaktivitet, som min empiri peger på, men Hanghøjs pointe omkring læremidlets rolle i undervisningen er ikke irrelevant i den sammenhæng. For på trods af lærerens store forberedelser, med at lære iLitt.dk at kende og formidle det til eleverne, er der i lærervejledningen primært sparring til de tekniske udfordringer. Det signalerer, at teknikken er vigtig, og hvor efterlader det undervisningen, hvis ikke læreren kender til dialogiske principper? Hvordan bedriver man dialogisk, digital undervisning? Det fysiske klasserum må ikke nedprioriteres til fordel for det digitale. Det er i det dialogiske, fysiske klasserum, at elevernes agency især kan udfoldes med udgangspunkt i arbejdet i det digitale. Her er det klassen og ikke gruppen, som kan udvikle en fælles viden med læreren som faglig vejleder og ordstyrer.

## Litteratur

Alinea (2012a). *iLitt.dk – Generel lærervejledning*. Lindhardt og Ringhof Forlag A/S.

Alinea (2012b). *ilitt.dk – Forløbsvejledning, genre: Dansk rap*. Lindhardt og Ringhof Forlag A/S.

Bundsgaard, J. (2005). *Bidrag til danskfagets it-didaktik. Med særligt henblik på kommunikative kompetencer og på metodiske forandringer af undervisningen*. Elektronisk udgave <http://www.did.bundsgaard.net>

Davies, B. (1990). Agency as a Form of Discursive Practice. A Classroom Scene Observed. *British Journal of Sociology of Education*, Vol. 11, Nr. 3.

Davies, B., & Harré, R. (1990). Positioning: The Discursive Production of Selves. *Journal for the Theory of Social Behaviour* 20:1.

Davies, B., & Hunt, R. (1994). Classroom Competencies and Marginal Positionings. *British Journal of Sociology of Education*, Vol. 15, Nr. 3.

Dysthe, O. (2005). "Det flerstemmige klasserum". Forlaget Klim (1. udg.).

Fibiger, J. (2011). Midt i en 2.0-tid. I: Asmussen, Jørgen (red.), *Digital dansk – mediedidaktik 2.0*. Academic. København.

Folkeskolen (2012). "Folkeskolen – Fagbladet for undervisere". Nr. 19.

Frederiksberg Kommune (2010). *Strategi for Skole-IT 2011-2014*. Frederiksberg Kommune, 3. november 2010.

Regeringen (2011). *En digital folkeskole – national strategi for it i folkeskolen*.

[www.ilitt.dk](http://www.ilitt.dk) (set d. 10-06-2014)



- 1 iLitt til mellemtrinnet udkom i april 2014.
- 2 Læs mere om interaktive assistenter og deres brug i Jeppe Bundsgaards ph.d.-afhandling "Bidrag til danskfagets it-didaktik", 2005.
- 3 Se screencast-præsentationerne af lærerens og elevens sites på National Videncenter for Lærings kanal på YouTube.
- 4 Skolen og informanterne ønsker at være anonyme. Empirien ses udfoldet i mit speciale, som udkommer til efteråret.

