

# Blog and Talk

## *Brug af blogs til at understøtte mundtlig deltagelse i tilstedeværelsesundervisningen*

*Torsten Bøgh Thomsen*

### Abstract

Based on the pedagogical concepts of *constructive alignment*, *collaborative learning*, *peer feedback* and *self assessment*, I argue in this article that blogs can be included in face to face teaching to support oral presentations in group work on courses that are completed by oral examination. The article is written on the basis of a teaching model that combines group presentations and blogs, and which I developed and implemented in the autumn of 2019 and the spring of 2020, when I taught the bachelor subject "Science Theory 2" at Comparative Literature at SDU. The article includes a description of the pedagogical thoughts that went into the development of the model, and a detailed description of the implementation process and modifications I made along the way. It is intended as a help and instruction for teachers who work with qualifying and structuring oral participation in their teaching and with training students in oral presentation in order to prepare them for oral examination.

### Resumé

Med udgangspunkt i de pædagogiske begreber *constructive alignment*, *collaborative learning*, *peer feedback* og *self assessment* argumenterer jeg i denne artikel for, at blogs med fordel kan inddrages i tilstedeværelsesundervisningen til at understøtte mundtlige fremstillinger i gruppearbejdet på kurser, der består med mundtlig eksamen. Artiklen er skrevet på baggrund af en undervisningsmodel, der kombinerer gruppefremlægninger og blogs, og som jeg udviklede og implementerede i efteråret 2019 og foråret 2020, da jeg underviste i bachelorfaget "Videnskabsteori 2" på Litteraturvidenskab ved SDU. Artiklen præsenterer de pædagogiske tanker, der lå bag udviklingen af modellen samt en detaljeret beskrivelse af implementeringsprocessen og de modifikationer, jeg foretog undervejs. Den er tænkt som en hjælp og instruktion til undervisere, der arbejder med at opkvalificere og strukturere mundtlig deltagelse i undervisningen, træne de studerende i mundtlig fremstilling og forberede dem til mundtlig eksamen

### Indledning

Digitale undervisningshjælpemidler som blogs og wikis betragtes ikke normalt som hjælpemidler, der kan understøtte den mundtlige deltagelse i tilstedeværelsesundervisningen på universitetet eller hjælpe de studerende med at forberede sig til mundtlig eksamen. Medierne er skriftlige, hvorfor deres potentiale i forhold til skriftlig deltagelse, skriveøvelser, opgaveforberedelse mm. virker åbenlys. Min

interesse er imidlertid i, hvordan der i blogfunktionen kan ligge et potentiale til at understøtte de studerendes arbejde med mundtlig fremstilling i tilstedeværelsesundervisningen i et fag, der sigter imod mundtlig eksamen.

Dette var min udfordring, da jeg i efterårssemestret 2019 og forårssemestret 2020 underviste faget ”Videnskabsteori 2” på Bacheloruddannelsen i Litteraturvidenskab ved Syddansk Universitet. Faget består via en mundtlig eksamen, hvor den studerende trækker en tekst fra fagets pensum, fremlægger den selvstændigt i ti minutter og efterfølgende diskuterer, hvordan den relaterer sig til fagets øvrige tekster og overordnede historiske linjer. Min udfordring blev derfor at undersøge, hvordan jeg kunne træne så mange studerende som muligt i mundtlig fremstilling til hver kursusgang. Dette foregik gennem organisering af grupper, hvor de studerende på skift fremlagde dagens tekst for hinanden. Til at kvalificere og dele den i gruppearbejdet opnåede viden fandt jeg det nyttigt at inddrage blogfunktionen. Via blogposts kunne de studerende skrive små referater af deres oplæg og diskussion af teksten, og via efterfølgende redigering af indlæggene på baggrund af fællesdiskussioner og underviseroplæg, kunne de opøve færdigheder i *self assessment* og kvalificere indlæggenes indhold, som derefter kunne bruges i forbindelse med eksamensforberedelsen. Med udgangspunkt i de pædagogiske begreber *constructive alignment*, *collaborative learning* og *peer feedback* argumenterer jeg derfor i denne artikel for, at blogs med fordel kan inddrages i undervisningen til at understøtte mundtlige fremstillinger i gruppearbejdet på kurser, der består med mundtlig eksamen. Artiklen er tænkt som en hjælp og instruktion til undervisere, der arbejder med at opkvalificere og strukturere mundtlig deltagelse i undervisningen og træne de studerende i mundtlig fremstilling med henblik på at forberede dem til mundtlig eksamen.

### **Problemformulering**

*Hvordan kan man inkorporere blogs til at understøtte mundtlig deltagelse i undervisningen og træne de studerende i mundtlig fremstilling på et kursus, der afsluttes med mundtlig eksamen?*

Til dette overordnede spørgsmål knytter sig følgende underspørgsmål:

- Hvordan kan blogs, der er et skriftligt medie, understøtte mundtlig deltagelse og fremlægning samt bidrage til *constructive alignment*?
- Hvordan kan blogs bidrage til, at de studerende skærper deres evner inden for *self-assessment*, *collaborative learning* og *peer reflection*?
- Hvordan kan blogs bidrage til at skabe et fokus på de studerendes modtagelse og anvendelse af læring fremfor underviserens aflevering af viden i et erkendelsesfag, der traditionelt er båret af forelæsningsundervisning?

## Kursets læringsmål

Til kurset udviklede jeg en undervisningsmodel, der inkorporerede blogs i tilstedeværelsesundervisningen, og som tog udgangspunkt i studieordningens læringsmål for kurset. Disse er som følger:

- Viden: Den studerende skal efter endt undervisning:
  - Have viden om litteraturvidenskabens historie og vigtigste videnskabsteoretiske diskussioner.
  - Have kendskab til grundlæggende litteraturvidenskabelige problemstillinger og væsentlige strømninger, udviklinger og paradigmer.
  
- Færdigheder: Den studerende skal efter endt undervisning:
  - Kunne reflektere kritisk over fagets historie og videnskabsteoretiske diskussioner.
  - Kunne relatere fagets videnskabelighed til andre videnskabelige discipliner.
  
- Kompetencer: Den studerende skal efter endt undervisning:
  - Kunne formidle sin viden i mundtlig form i et klart og præcist sprog.
  - Arbejde målrettet og systematisk med litterære og litteraturvidenskabelige spørgsmål.

### Den udviklede undervisningsmodel og de pædagogiske tanker bag

Faget ”Videnskabsteori 2” er primært et erkendelsesfag. Dets læringsmål befinder sig i forhold til Blooms taksonomi i de lavere kategorier, hvor fokus er på, at den studerende skal tilegne sig viden, huske, forstå og gengive det på kurset gennemgåede materiale (Anderson og Krathwohl 2001). Faget bevæger sig dog op i de højere kategorier, der angår anvendelse, analyse og evaluering, idet der i forbindelse med kursets læringsmål for færdigheder stilles krav til de studerende om at kunne perspektivere og diskutere de forskellige teorier i forhold til hinanden og tage selvstændigt stilling til dem. Min undervisningsmodel har til hensigt at understøtte videnslæringsmålene, men være specifikt rettet imod at understøtte læringsmålene for færdigheder og kompetencer. Det vil sige, at modellen skal understøtte, at de studerende kan reflektere kritisk over faget Litteraturvidenskabs historie og videnskabsteoretiske diskussioner samt formidle deres viden i mundtlig form i et klart og præcist sprog.

Modellen, der blev implementeret i efteråret 2019, gik ud på, at jeg ville inkorporere digitale hjælpemidler til at understøtte de studerendes mundtlige fremlægning i tilstedeværelsesundervisningen. Organiseringen var i dette semester, at jeg inddelte holdet, der bestod af 40 studerende, i 8 arbejdsgrupper á 4-5 personer. Gruppemedlemmerne var på skift ”ugens fremlægger” og havde ansvar for at forberede et 10-minutters oplæg af dagens primærttekst til de andre medlemmer, der derefter var respondenter og gav kritik ud fra en rubriks, jeg havde udviklet. Til hver kursusgang havde jeg på

kursets side på intranettet oprettet en blog. Ugens fremlægger samlede derefter pointerne fra sit eget oplæg samt de andres feedback og uploadede dem til ugens blog.

I forårssemesteret 2020 havde jeg ændret formen. De studerende blev nu inddelt i grupper på 3 personer. Rollefordelingen var derefter, at én person var fremlægger, én var respondent med ansvar for at stille spørgsmål til fremlæggeren, og én var referent med ansvar for at samle op på oplæg og respons og skrive et referat på bloggen. De roller cirkulerede hver uge. Efter gruppefremlæggningerne fulgte hver uge et kort oplæg fra underviseren om primærtteksten, og de studerende skulle derefter i grupperne redigere deres indlæg i forhold til de indsigter, de havde gjort sig.

Rationalet for udviklingen af denne model er, at jeg ønskede, at så mange studerende som muligt fremlagde samtidig, fremfor at en studerende fremlagde for hele klassen. Derudover var det mit ønske at facilitere en øvelsesform, der så vidt muligt afspejlede den eksamensform, som er knyttet til faget (jævnfør Biggs og Tangs teorier om *constructive alignment*, 2007). Ydermere var det ønsket at skabe et læringsmiljø, hvor de studerende engagerede sig i *collaborative* og *peer based learning* og betragtede hinanden som læringspartnere ud fra den pædagogiske pointe, at en afvekslende undervisningsform, hvor de studerende også lærer af hinanden, fremfor blot af underviseren, skaber et produktivt læringsmiljø (jævnfør Biggs 1999). Valget af blog-funktionen til at understøtte gruppearbejdet tjente flere formål. Som McMahon skriver, kan det give de studerende mulighed for at reflektere over og dokumentere deres arbejde, reflektere over sig selv som *learners* gennem *self-assessment*, og konstruere viden i fællesskab i kraft af, at de alle sammen bidrager til samtalen i grupper og efterfølgende til et arkiv af noter online, som de kan få gavn af i eksamenslæsningen (McMahon 2010 samt Farmer, Yue & Brooks 2007 + 2008). I forhold til mig som underviser, ville brugen af bloggen kunne bevæge undervisningen væk fra at være centreret omkring forelæsning til at være centreret omkring gruppearbejdet. På den måde forskydes undervisningens fokus fra at dreje sig om, hvad underviser leverer, til hvad de studerende lærer (jævnfør Kugel 1993). Bloggen kunne ligeledes fungere som et redskab for underviser til at følge med i de studerendes læringsproces.

### **Dataindsamlingsmetoder**

Mine data består af egne observationer i tilstedeværelsesundervisningen, de studerendes respons samt vurderinger af, hvor grundigt de studerende arbejdede med modellen. Dernæst har jeg i forbindelse med de almene evalueringer af kurserne bedt de studerende om specifikt at evaluere blogmodellen. Disse data vil blive præsenteret i form af parafraser af observationer og direkte citater fra evalueringer.

### **Sælg idéen! Metakommunikér om pædagogikken bag undervisningsformen**

Generelt er udfordringen ved gruppearbejde, at de studerende ofte har en negativ indstilling til at indgå i dette. Ligeledes er det typisk gruppearbejde, der får den hårdeste kritik af de studerende i forbindelse med evaluering. På Litteraturvidenskab er der tradition for forelæsningsbaseret undervisning, særligt ved erkendelsesfag, hvor stoffet er svært og en stor del af læringen består i at forstå teksterne. De

studerende oplever en øget risiko for at misforstå teksterne ved kollaborative læringspraksisser og *peer learning*. Derfor forventede de studerende på ”Videnskabsteori 2” også at det indhold, de i fællesskab skulle producere til bloggen, blev gennemlæst og ”godkendt” af underviseren, før de ville bruge det i deres eksamensforberedelse. Det var derfor nødvendigt at bruge tid i den første undervisningsgang på at redegøre dels for den forskning i undervisning og læring, som anbefaler *blended learning* (Contact North), dels studieordningens bestemmelser, der støtter op om den forskning og præciserer, at aktiv undervisningsdeltagelse er en forventning. Derudover forklarede jeg fordelene ved, at vi arbejdede med *constructive alignment* i undervisningen og at dette betød, at aktiviteterne i undervisningen skulle være afstemt eksamensformen, i det her tilfælde individuel mundtlig prøve med forberedelse. Jeg fandt, at metakommunikation omkring udformningen af gruppearbejdet var afgørende for de studerendes motivation for at deltage i det.

### **Tilrettelæg en langsom tilvænning af de studerende til blog-værktøjet**

Da flere studerende aldrig havde arbejdet med blogs før, havde jeg forberedt en let introduktionsøvelse. Jeg instruerede dem i at finde kursusbloggene inde på kursets hjemmeside og finde kursets første øvelse, som gik ud på, at de hver især skulle præsentere sig selv og deres læsevaner. Jævnfør Gilly Salmons fem-fase-model (Salmon 2013, 16) vurderede jeg det vigtigt, at den første øvelse, som går ud på at lære mediet at kende, ikke skulle have et fagligt indhold, men heller ikke være for personlig. Flere studerende tilkendegav, at de følte sig utrygge ved at skulle være synlige for hinanden på denne måde, hvilket gav anledning til en snak på holdet om de etiske retningslinjer angående kommunikation online samt om blogmediets iboende ”uperfekthed”. Jeg havde lagt en præsentation af mig selv op som eksempel uden korrekt tegnsætning, indeholdende slåfejl og manglende mellemrum imellem to ord. Jeg har sidenhen oplevet, at understregningen af mediets iboende ”sløsethed” har stor effekt og skaber en kultur, hvor de studerende meddeler sig på bloggen og kommenterer på hinandens indlæg uden forstyrrende hensyntagen til formelle forhold, hvilket giver en mere livlig kommunikation. Det tillader også, at de studerende i højere grad har mod på at poste ufærdige strøtanker, hvilket virker mere befordrende for dialog.

Holdets anden øvelse bestod i at poste et indlæg med fordelingen af rollen som ugens fremlægger for de næste fire kursusgange. Herefter forløb undervisningen de næste fire uger således, at jeg indledte undervisningen med at holde en forelæsning om ugens emne. Derefter skulle de studerende gå i deres grupper, hvor ugens fremlægger fremlagde ugens primærtæks, modtog respons og opdaterede bloggen med noter fra fremlægningen, pointer fra responsen, og de paralleller til resten af pensum, som jeg havde bedt gruppen om at finde frem til. Da de fire undervisningsgange var overstået, diskuterede vi gruppearbejdet i forbindelse med midtvejs evalueringen af kurset.

### **Træd i baggrunden som underviser og gør plads til gruppearbejdet**

Holdet var generelt tilfreds med selve gruppearbejdet, men havde nogle kritikpunkter. Først og fremmest mente holdet, at underviserens oplæg var for lange og for funderede i manus. Det var jeg enig i, og ydermere talte vi om, at det var u hensigtsmæssigt at indlede undervisningen med min gennemgang af teksterne. Fremlæggerne risikerede at have forberedt pointer, der, når de skulle fremlægges, netop var blevet gennemgået i min forelæsning, eller de tænkte, at de burde revidere deres oplæg i sidste øjeblik, for at få dem til at stemme overens med min forelæsning. De studerende foreslog, at jeg kortede ned i forelæsningserne og lagde dem efter gruppearbejdet, hvilket jeg efterkom. Til midtvejsevalueringen præsenterede jeg selv det problem, at jeg brugte for lang tid på at ”godkende” og kommentere de studerendes blogindlæg efter undervisningen. Jeg foreslog derfor, at vi fulgte op på indlæggene sammen til sidst i undervisningen. Det blev fremgangsmåden for de efterfølgende kursusgange: Først gruppearbejde, derefter underviseroplæg og til sidst fælles gennemgang af blogindlæggene. Det forbedrede funktionen af gruppearbejdet betydeligt.

Den nye fremgangsmåde havde dog sine ulemper. Gennemgangen af blogindlæggene på holdet var tidskrævende og præget af gentagelser, da flere pointer gik igen. Derudover var jeg stadig ikke tilfreds med den rolle, gennemgangen af indlæggene satte mig i. Jeg var fortsat autoriteten, der skulle ”godkende” de studerendes arbejde. Selve godkendelsen af indholdet var jeg heller ikke tilfreds med. Min feedback blev nu givet mundtligt i stedet for skriftligt, men da der ikke var nogen efterbearbejdning af blogindlæggene ift. mine kommentarer, kunne de stadig kun med forbehold anvendes til eksamenslæsningen, da det var det op til den enkelte at huske mine præciseringer.

Det fremgik af den afsluttende evaluering, at de studerende imidlertid var tilfredse med undervisningsformen, hvilket bestyrkede mig i, at grundidéen med gruppearbejdet var god, men krævede en omarbejdning til det efterfølgende semester. Jeg besluttede mig derfor for at gøre gruppearbejdet mere centralt, og, i stedet for at tilrettelægge det som et supplement til undervisningen, at gøre det til det centrale element, som resten af aktiviteterne var planlagt omkring. Derudover besluttede jeg mig, efter sparring med mine pædagogikumvejledere Pernille Stenkil Hansen og Tina Visgaard Duedahl, for at stilladsere gruppearbejdet yderligere ved at tildele de studerende, der ikke fremlagde, mere forpligtende roller.

### **Giv alle gruppemedlemmer klart definerede roller og ansvar**

Da jeg i foråret 2020 atter skulle undervise i faget, havde jeg derfor foretaget følgende ændringer: Jeg inddelte nu de studerende i grupper på 3 personer i stedet for 4-5. Alle tre medlemmer i gruppen blev nu tildelt en rolle. Én var ugens fremlægger, én var respondent med ansvar for at stille opklarende og perspektiverende spørgsmål til fremlæggelsen, og én var referent med ansvar for at skrive et kort referat i punktform til bloggen. Jeg havde indledningsvis en dialog med de studerende, hvor jeg forklarede, at gruppearbejdet skulle mime eksamenssituationen: Fremlæggeren havde eksaminandens rolle, respondenten havde eksaminators, og referenten havde censors. Det var der tilslutning til blandt de

studerende. Især lod udsigten til at påtage sig eksaminators rolle til at more dem. Ikke alene kunne dette skabe en arbejdsituation, der i højere grad reflekterede eksamenssituationen, men vi ville også opnå et gruppearbejde, hvor alle medlemmer i gruppen var forpligtet på hver sin måde. Derudover ændrede jeg rækkefølgen på aktiviteterne i kursusgangene. Nu indledtes undervisningen med en halv times gruppearbejde, der mundede ud i blogindlæggene. Dette medførte en tydelig forbedring af gruppearbejdet i forhold til ES19, især hvad angik respondentrollen. De studerende stillede mange og ofte kritiske spørgsmål til hinanden, forsøgte at finde huller i hinandens viden, og jokede også med respondentrollen. Spørgsmål såsom ”har jeg bestået?” og ”hvilken karakter vil du så give mig?” afsluttede tit gruppearbejdet. De lærte at bedømme hinanden og sig selv, og det er min vurdering, at gruppearbejdet gav træning i ikke bare at forstå og huske teksterne, men også specifikt i de læringsmål for kompetencer og færdigheder, der er til kurset.

Efter gruppearbejdet holdt jeg et kort oplæg om dagens tekst med efterfølgende spørgetid og fællessnak. Ved at bytte om på rækkefølgen af gruppearbejde og oplæg sørgede jeg for, at mit oplæg ikke forstyrrede de studerendes planlagte fremlæggninger. Efter spørgetiden skulle grupperne redigere deres blogindlæg på baggrund af oplæg, spørgetid og fællessnak. Jeg vurderede denne efterfølgende redigering vigtig, da det dels ville fritage mig for den tidskrævende opgave med at gennemgå blogindlæggene, dels ville det træne de studerende i *self assessment*, og endelig ville det gøre indlæggene mere brugbare i forbindelse med eksamenslæsningen, da kvaliteten af dem var forbedret.

### **Evaluér og tilpas undervisningen løbende**

Den tilrettelægning af gruppearbejdet fungerede bedre end det tidligere semester, hvilket kom til udtryk til midtvejsevalueringen efter de første fem kursusgange. Ud af 34 tilmeldte studerende havde 25 besvaret evalueringen, hvilket gav en tilfredsstillende svarprocent på 69,4 %. Evalueringen er udformet som et spørgeskema med syv punkter, der lægger op til, at de studerende besvarer via fritekst. Min erfaring fra tidligere undervisning på Litteraturvidenskab er, at de studerende generelt vurderer deres læringsudbytte højt ifm. forelæsninger eller underviseroplæg. I dette tilfælde fremhævede 16 ud af de 25 studerende dog gruppearbejdet som særligt udbytterigt. 12 nævnte underviserens oplæg, de fleste i forbindelse med gruppearbejdet. Følgende udsagn fra evalueringen er således repræsentative for stemningen på holdet:

- ”Synes at gruppearbejdet fungerer rigtig godt. Man opnår en større forståelse når man skal fremlægge om et bestemt emne, hvilket jeg tænker gavner en til eksamen.”
- ”Gruppearbejdet med en fremlægger, respondent og referent. Det er super lærerigt for os at sidde i en situation, som minder om den måde, vi skal gribe teksterne an på til eksamen. Det giver en bedre fortrolighed med stoffet, og jeg tænker, at det vil gøre det nemmere for os at læse op på teksterne igen, når eksamen nærmer sig.”

- ”Gruppefremlæggelserne giver rigtig meget i forhold til at forstå emnet, og bliver rigtig godt understøttet af oplægget bagefter som giver en fed udvidet baggrundsviden.”
- ”forelæsningerne giver et stort udbytte, slidesende er vælg formuleret, og passer godt til det mundtlige supplement, samt giver gruppe fremlæggelser også en dybere forståelse af de teoretiske tekster”

Samme tilfredshed gør sig gældende i forbindelse med de studerendes evaluering af udbyttet af deres læsegrupper. Her angiver 22 ud af 25 besvarende, at læsegrupperne fungerer godt og knytter dette til gruppearbejdet. Der var imidlertid nogle pointer angående forbedring af gruppearbejdet, som var nyttige for mig i den videre tilrettelægning af kurset. Disse var som følger:

- ”som respondent/ referent i gruppe arbejdet, er lærling udbyttet knapt så højt, som når man selv fremlægger”
- ”Måske når man har rollen som referent i gruppearbejdet, det er ikke en afgørende rolle for gruppen, hvilket for mig har gjort at jeg ikke har forberedt mig særlig godt til undervisningen.”
- ”Blogindlæg-skrivningen virker for mig lidt overflødige, da hovedpointerne fra de forskellige litteraturvidenskabelige retninger alligevel gennemgås og noteres i løbet af undervisningen.”
- ”At være fremlæggeren i gruppearbejdet får man helt klart mest ud af, frem for de andre roller.”
- ”Hvis jeg endelig skal påpege noget, så kunne gruppearbejdet måske godt revideres en smule. Den måde, det er konstrueret på, hvor vi først diskuterer teksten i gruppen og dernæst får et oplæg af dig om mange af de samme ting, kan godt føles som en smule dobbeltarbejde.”

Disse pointer talte jeg efterfølgende med de studerende om. Først og fremmest adresserede jeg følelsen af ”dobbeltarbejde” i undervisningen og forklarede, at gruppearbejdet indledte undervisningen, da fremlæggeren således kunne præsentere sin fremlæggelse uden at føle sig begrænset af mit oplæg. Derudover forklarede jeg den pædagogiske tanke med blogindlæggene: Når de forfatter indlæg, træner de sig i *collaborative learning* og *co-creation*. Når de derefter, efter at have hørt mit oplæg og diskuteret teksten på holdet, skal vende tilbage til deres indlæg og redigere dem, vil de ydermere praktisere *self assessment*. Det blev deres ansvar at kvalificere blogindlæggene til noter, der kunne bruges ifm. eksamensforberedelse.

Dette understreger vigtigheden af at inddrage de studerende i de pædagogiske overvejelser bag valget af undervisningsformer og løbende gentage og evaluere disse med de studerende. De resterende kommentarer ang. lavt undervisningsudbytte angik rollefordelingen i grupperne. Flere nævnte, at fremlæggerens rolle var den mest forpligtende og efterlyste retningslinjer for respondent- og referentrollen.



### **Inddrag de studerende i udformningen af gruppearbejdet**

Dernæst adresserede jeg de studerendes efterlysning af mere stilladsering til de roller i gruppearbejdet, de oplevede som mindre forpligtende. Det gav anledning til en fælles snak om spørgeteknik. Jeg havde observeret, at respondenterne ofte kom med forhørende spørgsmål til fremlæggerne i form af lukkede forståelsesspørgsmål. Når det kom til spørgsmål af mere perspektiverende, pensuminddragende karakter, oplevede jeg ligeledes, at respondenterne ofte foreslog en parallel imellem to tekster og bad fremlæggeren udfolde den. Det gav mig anledning til at tale med de studerende om spørgeteknik og forskellen på åbne og lukkede spørgsmål, samt hvornår og under hvilke omstændigheder, det var bedst at anvende det ene eller det andet (jævnfør Hayes 2006, 71-72). Ligeledes gav det anledning til at diskutere studieordningens læringsmål endnu en gang. Jeg pointerede, at de lukkede, faktatjekkende spørgsmål og perspektiveringsspørgsmål fortrinsvis prøvede den studerende i fagets læringsmål for viden. Opgaven blev altså at forpligte respondenterne på at formulere åbne spørgsmål, der også adresserede læringsmålene for færdigheder: Altså selvstændig kritisk refleksion over teksterne. Dernæst inddrog jeg referentens rolle. Referenten mimer censors rolle og kan virke som den mindst forpligtende, hvis den udelukkende fokuserer på censors notatpligt. Censor kan dog have en funktion i den mundtlige eksamen netop ved at stille overraskende spørgsmål motiveret af censors eventuelle ekspertise i dele af pensum, egne forskningsinteresser eller spørgsmål til, hvordan den studerende som fagperson forholder sig til teksten eller ville instrumentalisere den i en given analysesammenhæng. Censors spørgsmål kan således bryde forudsigeligheden i eksamenssituationen og dermed prøve den studerende i snarrådighed og selvstændighed stillet over for uventede spørgsmål. Fællessnakken mundede ud i en række pointer knyttet til hhv. respondent- og referentfunktionen, som vi i fællesskab skrev op på tavlen, og som dannede grundlag for et yderligere forpligtende forberedelsesarbejde hos de studerende i forbindelse med gruppefremlæggelserne.

### **Konklusion**

Blogs kan med fordel inddrages i undervisning, der sigter imod mundtlig fremstilling – ikke som supplement til tilstedeværelsesundervisningen, men som udgangspunkt for den. Ved at kombinere gruppearbejdet/fremlæggelserne med blogfunktionen og skabe *constructive alignment* imellem undervisnings- og eksamensformen formår denne model at understøtte de studerendes mundtlige deltagelse i undervisningen. Blogfunktionen træner derudover de studerende i *collaborative learning*, der ydermere suppleres med træning i *peer reflection* og *self-assessment* i kraft af, at de efterfølgende skal redigere og skærpe deres egne blogindlæg. Bloggen som medie bidrager derudover til, at de studerende snarere end underviseren sættes i centrum for undervisningen, og giver underviseren et godt indblik i de studerendes læring og fremskridt. Dette har også den fordel, at det bevæger de studerende imod et mere konstruktivistisk læringsbegreb, hvor læring forstås som noget, der opstår ved samarbejde fremfor videregives fra underviseren til de studerende. Det skaber en tiltro hos de studerende til egne og medstuderendes evner, der giver dem ansvar for deres egen læring (Otting et al. 2010, 752). Samtidig

bidrager bloggen til et trygt undervisningsmiljø, hvor flere har lyst til at bidrage til holddiskussionerne i kraft af, at de får mulighed for at diskutere teksterne indbyrdes, før de debatteres på holdniveau.

Det er imidlertid afgørende, at underviseren ved kursets begyndelse og løbende involverer de studerende i de pædagogiske tanker bag modellen, ligesom det er vigtigt løbende at have evaluerende diskussioner med de studerende og i samråd med dem definere de forskellige roller i gruppearbejdet. Disse diskussioner giver samtidig de studerende et indblik i den rollefordeling, der gør sig gældende til eksamen, ligesom de træner de studerende i ikke blot at kunne forstå og gengive teksterne, men samtale om dem og tage selvstændigt stilling til dem, hvilket bringer dem op på et højere refleksions- og læringsniveau jævnfør Blooms taksonomi og læringsmålene for kurset.

Jeg vil derfor fortsat arbejde med at integrere de digitale hjælpemidler i undervisningen. Ikke mindst fordi der, uventet, viste sig at være endnu en fordel ved, at de studerende var trænet i at bruge blogs og generelt gjort bekvemme med inddragelse af digitale hjælpemidler i undervisningen. En dag, da jeg blev forsinket i toget på vej til undervisning, lavede jeg en announcement på kurset og bad de studerende gå i gang med gruppearbejdet. Da jeg dukkede op til undervisningen en halv time efter den skulle være begyndt, sad alle studerende fordybet i samtale og fremlægning. Ligeledes viste denne hjemmevanthed med digitale hjælpemidler sig uvurderlig i forårssemestret 2020, da Covid-19 medførte nedlukning af samfundet. Overgangen fra fysisk til ren online-undervisningen blev lettet betragteligt af, at jeg kunne organisere digitale øvelser og blogøvelser i tiltro til, at de studerende var fortrolige med mediet. Dette ville ikke i samme grad have kunnet lade sig gøre, hvis jeg først skulle til at gøre de studerende bekendt med det. Digitale læringsformer er således et fortrinligt supplement til tilstedeværelsesundervisningen, også i fag såsom ”Videnskabsteori 2”, hvor mere traditionelle undervisningsformer umiddelbart virker mere oplagte.

## Referencer

- Anderson, L. & Krathwohl, D. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: a revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. New York, NY: Addison Wesley Longman, Inc.
- Biggs, J. (1999). ”What the Student Does: teaching for enhanced learning” i *Higher Education Research and Development*, vol. 18, nr. 1.
- Contact North – Online Learning: *Ten Facts You Need to Know About Blended Learning*,  
[https://elearn.sdu.dk/bbcswebdav/pid-5501359-dt-content-rid-9648308\\_2/courses/Elearn\\_Support\\_Center/Universitetspaedagogikum/nytUP2018/Enkelthold/2019%20Summer/ten\\_facts\\_you\\_need\\_to\\_know\\_about\\_blended\\_learning.pdf](https://elearn.sdu.dk/bbcswebdav/pid-5501359-dt-content-rid-9648308_2/courses/Elearn_Support_Center/Universitetspaedagogikum/nytUP2018/Enkelthold/2019%20Summer/ten_facts_you_need_to_know_about_blended_learning.pdf)
- Farmer, B., Yue, A. & Brooks, C. (2008). ”Using blogging for higher order learning in large cohort university teaching: A case study.” *Australasian Journal of Educational Technology*, 24(2), 123-136.  
<http://www.ascilite.org.au/ajet/ajet24/farmer.html>
- Hayes, D. (2006). *Inspiring Primary Teaching*. London: Sage. Kapitel 4 ‘Effective Questioning’

- Kugel, P. (1993). "How Professors Develop as Teachers", i *Studies in Higher Education*, vol. 18, nr. 3.
- McMahon, M. (2010). "Ponderers, Sloggers, Slackers and More: Understanding the profiles of student bloggers to help promote academic self-regulation." i Steel, C.H., Keppell, M.J., Gerbic, P. and Housego, S. (red.), *Curriculum, technology and transformation for an unknown future. Proceedings ASCILITE Sydney*, 620–629. <http://ascilite.org.au/conferences/sydney10/procs/Mcmahon-full.pdf>
- Otting et al. (2010): "The structural relationship between students' epistemological beliefs and conceptions of teaching and learning", *Studies in Higher Education*, 35(7): 741-760.
- Salmon, Gilly (2013): *E-tivities. The Key to Active, Online Learning*. Anden udgave. Abingdon: RoutledgeFalmer.