

# Podcast som eksamensform

## Anja Mølle Lindelof

*Adjunkt, ph.d.*

Adjunkt i performance-design ved institut for kommunikation, Virksomhed og Informationsteknologier, Roskilde Universitet

[lindelof@ruc.dk](mailto:lindelof@ruc.dk)



## Abstract

Nærværende artikel undersøger inddragelsen af digital teknologi i forbindelse med undervisning og eksamen ud fra et enkeltstående forsøg med podcast som eksamensform. Artiklen argumenterer for, at inddragelsen af digitale medier i undervisning og evaluering skal forstås som en naturlig konsekvens af det socialkonstruktivistiske læringsparadigme. Forsøget, som indgik i kurset "Analyse og dokumentation" på *Performance-design*, RUC, udsprang af en grundlæggende interesse for at inddrage digital teknologi i undervisningen og et ønske om at udforske mulighederne i eksamensformen 'aktiv deltagelse'. Med udgangspunkt i inddragelsen af digital teknologi i undervisningen på en måde, som kan kombinere faglige og pædagogisk-didaktiske ambitioner med pragmatiske hensyn diskuterer artiklen baggrunden for og evalueringen af forsøget.

## Indledning

I efteråret 2010 indgik podcast-produktion som en del af eksamen i kurset "Analyse og dokumentation" på *Performance-design*, RUC. Forsøget udsprang af en grundlæggende interesse for at inddrage digital teknologi i undervisningen og et ønske om at udforske mulighederne i eksamensformen 'aktiv deltagelse', inspireret af en generel universitetspædagogisk udvikling (jf. f.eks. videnskabsministeriet 2006). Dette indebærer foruden en voksende interesse for inddragelse af digitale medier (se f.eks. Danielsen et al. 2002, Salmon & Edirisingha 2008) bl.a. øget opmærksomhed på valg af eksamensformer (f.eks., Andersen & Tofteskov 2009), herunder en forskydning fra *summativ* til *formativ* evaluering, f.eks. i form af arbejdet med portfolio (se f.eks. Dysthe & Engelsen 2011).

Det er oplagt, at brugen af digitale medier i undervisning og eksamen kan have klare didaktiske fordele i form af øget engagement blandt de studerende i kraft af eksplicit inddragelse af de studerendes it-færdigheder og hverdagsviden i deres undervisningsaktiviteter. Omvendt er en central udfordring ved at inddrage it-bårne undervisnings- og evalueringsmetoder at sikre faglig relevans (RUC 2007), ligesom der ofte ikke er afsat ekstra ressourcer til at forberede, afprøve og evaluere sådanne nye tiltag. Nærværende artikel præsenterer mit arbejde med et forsøg, som opfyldte kravet om at inddrage digital teknologi i undervisningen på en måde, som kombinerede faglig relevans og pædagogisk-didaktiske ambitioner med pragmatiske hensyn.

Undervisnings-podcasts kan helt overordnet siges enten at *erstatte* eller at *supplere* traditionel klasserums-undervisning (Blok & Godsk 2009: 121) ligesom der kan skelnes mellem underviser-producerede og studenter-(med)producerede podcasts (Heilesen 2009). Forsøget, som udgør grundlaget for denne artikel, arbejdede med studenterproducerede podcasts, der supplerede undervisningen og udgjorde én af tre eksamensopgaver. Dette supplerede den traditionelle, summative evaluering i form af et afsluttende essay med løbende, formativ evaluering af de studerendes udbytte af kurset. En sådan "ukonventionel anvendelse af podcasts" (Heilesen 2009: 12-13) er samtidig en anledning for underviseren til at eksperimentere med og reflektere over egen undervisningspraksis (ibid). Det er således ikke det konkrete forsøgs setup, som er kernen i denne artikel, men de overvejelser som lå før, under og efter kurset, og de erfaringer, som forsøget kastede af sig. For selvom de konkrete podcast-produktioner generelt var vellykkede og de studerende altovervejende gik til opgaven med stort engagement, var forsøget ikke en ubetinget succes. Ikke mindst blev forsøget fra starten ramt af tekniske problemer, som delvist overskyggede det faglige udbytte af det videre arbejde med podcast'ene og som kom til at sluge for meget af den i forvejen

begrænsede undervisningstid. Til gengæld har disse forhindringer givet et 'benspænd', som har betydet, at jeg i forbindelse med netop dette forløb både undervejs og efterfølgende har gjort mig ekstra mange overvejelser af både mere generel pædagogisk-didaktisk karakter om forholdet mellem undervisning og eksamen og om fordele og ulemper ved at inddrage digitale produktioner heri. Således har forsøget og refleksionerne over det bidraget til, at jeg er blevet en mere reflekteret praktiker (Schön 1985), når jeg i mit kommende kursusforløb fortsætter med at gøre digitale produktioner til en del af eksamen. For brugbare og konkrete råd til design af undervisningspodcasts vil jeg henvise til '10-factor design modellen' hos Edirisingha et al's (2008).

### Læringsteoretisk ramme

Det fremherskende socialkonstruktivistiske læringssyn - som jeg som yngre adjunkt er formet af og opflasket med - har sit teoretiske fokus på den aktive konstruktion af viden hos den enkelte studerende. Som afgørende for læring fremhæves betydningen af tidligere erfaringer, muligheden for at relatere ny viden til allerede etablerede kognitive skemata og en aktiv behandling af nye informationer frem for passiv lagring. Dette fokus, som ikke mindst er kan tilskrives den engelske pædagogikforsker John Biggs (se f.eks. 2003), har åbenlyse implikationer for, hvordan undervisning fordelagtigt kan skrues sammen for at understøtte denne læringsproces: Først og fremmest handler det om en høj grad af involvering af de studerende, som skal lære. Det kan ske på flere måder, hvoraf studenteraktiverende undervisningsformer er en af de helt centrale: hvad de studerende gør er vigtigere for læring, end hvad læreren gør.

En anden afgørende konsekvens af den konstruktivistiske læringsteori er opgøret med, at læring udelukkende foregår i de formelle læringsrum - i både konkret og overført betydning - som auditoriet eller klasseværelset udgør, og hvor kerneaktiviteten er, at en underviser præsenterer information. Tværtimod understøttes læring af miljøer, som: "provide experience, stimulate the senses, encourage the exchange of information, and offer opportunities for rehearsal, feedback, application, and transfer" (Chism 2006, 2.4). Mens det kræver en stor indsats at fremelske disse kvaliteter i eksisterende formelle læringsrum, som netop er bygget til forelæsningsformen og traditionelle envejskommunikation (Ibid., 2.1), eksisterer mange af dem allerede i mere *uformelle læringsrum*. Uformelle læringsrum kan defineres som der, hvor de studerende selv vælger tid og sted for at arbejde med det, de tager med sig fra de formelle læringsrum. Ikke bare i form af obligatoriske opgaver og forberedelse, men også f.eks. mere abstrakte ideer at tumle med og emner, som finder vej ind i dagligdags samtaler (Cattier 2006, 8.2). Og da digital aktivitet er stort set allestedsnærværende kunne en måde at bringe nogle af kvaliteterne fra

disse uformelle læringsrum ind i det formelle og omvendt være aktivt at inddrage digitale elementer i undervisning og eksamen.

En naturlig følge af dette anvendelsesorienterede syn på undervisning er en hierarkisering af undervisningsformer, som fremhæver sådanne studenteraktiverende former, mens den klassiske forelæsningsform ligger langt nede på den didaktiske rangstige. Mens der er generel konsensus om, at varierede og studenteraktiverende undervisningsformer har stor berettigelse, er der samtidig en tendens til at forestillingen om studenteraktivitet eksplicit knyttet til fysisk aktivitet frem for (også) at kunne være af mental, intellektuel karakter (jf. Andersen 2010), og her kan digital teknologi tænkes en form, som kræver både fysisk og mental aktivitet. F.eks. er e-læringsystemet *Moodle*, som introduceres på RUC, opbygget efter disse læringsteoretiske principper (Rice & Nash 2010).

### Hvorfor podcast?

En Podcast (portable on demand) er en lyd og/eller videofil, som man kan overføre til og se/høre på sin computer eller bærbare afspiller (mp3/4). Som regel er der tale om en række filer, som man kan abonnere på, så overførslen sker automatisk, og den centrale ide er, at man kan se/høre den når og hvor man vil. Således adskiller podcast sig fra andre video- og lydoptagelser først og fremmest i kraft af denne særlige distributionsform, men i litteratur om undervisningspodcast er der dog ikke enighed om, hvorvidt dette er definerende for betegnelsen eller ej. Således gør Blok & Godsk abonnements-muligheden, *syndikeringen* (i form af et rss-feed), til afgørende for, at der er tale om podcast (2009: 118), mens Heilesen i sin artikel behandler studier af "download af filer med optagelser af lyd, stillbilleder og video" (2009:2) og understreger, at podcast er en meget bred betegnelse for lyd- og videoproduktioner, der kan være af vidt forskellig art og æstetisk udtryk (ren lyd, levende billeder, stillbilleder og grafik med voice-over...), og som på mange måder ikke adskiller sig væsentligt fra anvendelse af mere traditionelle audiovisuelle medier i undervisnings-sammenhæng (ibid: 3, 7). Desuagtet er der enighed om, at mobilitet, fleksibilitet og bekvemmelighed er blandt de oftest fremhævede træk ved podcasts, uanset om de er produceret til undervisnings- eller underholdningssammenhæng. Denne skelnen fremhæves hos Blok & Godsk, idet de konkluderer at studerende (og andre) bruger deres kendskab til sidstnævnte som udgangspunkt for anbefaling af førstnævnte, selvom der er forskel på (brugen af) de to former (2009: 122f). Formidlingsmæssigt er der visse karakteristika ved podcasts, som de kendes fra underholdningsbrug, der er værd at bemærke her (jf. Høgh 2006), og som havde betydning for, at det netop var denne form, jeg valgte til mit forsøg: I modsætning til anden traditionel envejskommunikation (én-til-mange) som f.eks. formel information eller markedsorienterede præsentationsformer, bygger mange podcast på den gode samtale eller den

gode historie. Kendetegnende er det også, at *podcaster*'ens eget engagement og personlige interesse i det, der formidles er tydelig, ligesom forestillingen om et interessefællesskab er afgørende for dynamikken mellem *podcaster* og *podcatcher*. Begge har som oftest selv valgt at deltage, og podcastens henvendelsesform er grundlæggende direkte og nærværende.

Podcast-formen vægter altså de studerendes evne til at formidle et velkendt og delvist personligt stof på en nærværende og engagerende måde, og det er formidlingskrav, som adskiller sig fra den akademiske opgave og som i højere grad ligner det, der kendes fra uformelle læringsrum. Podcastens én-til-mange-kommunikation egner sig godt til at samarbejde med andre fag eller delelementer af studiet, der kan fungere som indholdsleverandører, idet et indgående kendskab til stoffet er en forudsætning for at kunne samarbejde om at formidle det.

Udnyttelsen af nye, digitale teknologier er et område, hvor mange studerende føler sig hjemme og har tillid til egne kompetencer, og at værdsætte disse kompetencer i undervisningen kan være en måde at give de studerende mod på at eksperimentere med nye anvendelsesmuligheder i fagligt regi, at stimulere diskussionslysten og at opfordre til erfaringsudveksling. Podcast-forsøget var således en måde at bringe elementer fra de studerendes uformelle læringsrum ind i auditoriet, at anvende deres gode rutiner og eksisterende viden i relation til en konkret, faglig opgave, for derigennem at stimulere deres læring.

Podcast har som nævnt mange af de samme formmæssige træk som andre audio(visuelle) former og især formidlingen af forløb i tid og muligheden for at kombinere billede, musik og (real)lyd er medvirkende til, at mediet er godt til at genskabe stemninger og atmosfære. Podcast giver derfor – som video – en helt anden opfattelse af tid, rum og atmosfære end f.eks. tekst eller still-billeder og er som dokumentationsmetode et godt valg, hvis opgavens fokus er på disse aspekter. Her er det ikke argumentationskæder og sproglig stringens, som er vigtigt, men valget og brugen af æstetiske virkemidler som farver, lyde, musik, scenografi og redigering, der er afgørende for at kunne illustrere en begivenheds oplevelsespotentialer og for videregivelse af disse mere subjektivt sansede indtryk i dokumentationen. Her kan en forskel på podcast og video være, at video i højere grad benytter sig af efterredigering og filmiske virkemidler end podcasts, som ofte bruger en mere traditionel transmissionsæstetik.

Arbejdet med podcast er således grundlæggende anderledes end skrift, og en generel gevinst ved at arbejde med alternativer til den traditionelle akademiske formidling er erkendelsen af forskellige formidlingsformers styrker og svagheder og dermed også at formidlingsform og skrivestil ikke er noget naturgivent, men et bevidst valg, som kan underbygge de indholdsmæssige pointer. Samtidig har podcast også visse fællestræk med

mere traditionelle akademiske discipliner. Således er f.eks. systematik i fremstillingen og en vis gennemsigtighed i udvælgelsen af materialet krav, som gælder enhver formidling, hvis den skal have dokumenterende karakter.

### Faglig relevans

At podcast-forsøget har en klar didaktisk pointe er dog ikke nok til at retfærdiggøre det i undervisnings- og eksamenssammenhæng. Et andet centralt aspekt af den konstruktivistiske læringsteori er Biggs begreb om *constructive alignment* som fremhæver en klar sammenhæng mellem fagets læringsmål, vurderingskriterierne ved eksamen, det præsenterede stof og de valgte arbejdsmetoder som afgørende for god og relevant undervisning. Hvor 'constructive' refererer til de studerendes konstruktion af mening henviser 'alignment' til den sammenhæng eller det læringsmiljø som underviseren skaber.

(Biggs 1996:2). Det gælder både i forhold til det enkelte kursus og til uddannelsen som helhed. Det betyder, at sammenhængen mellem fagets formål, undervisningen og eksamen skal ekspliciteres, ligesom kravene til forberedelse, deltagelse og eksamen skal. Det er svært at være uenig i, men alligevel kan forestillingen om *constructive alignment* som det afgørende pædagogiske princip problematiseres. Her lægger jeg mig her i forlængelse af Hanne Leth Andersens, professor i universitetspædagogik og nu prorektor på RUC, kritiske tilgang til Biggs. Hun påpeger en fare ved alene at fokusere på målformulering, når hun skriver: "undervisning, som tilrettelægges med henblik på eksplicite og udtømmende mål, taber let de personlige, kreative eller uforudsigelige elementer, som de fleste læringssituationer også bæres af" (Andersen 2010, 31-32), altså en tendens til forudsigelig undervisning og mekanisk reproduktion af viden med det ene formål at tilegne sig den viden, som er nødvendig for at kunne bestå eksamen. Andersen refererer i den forbindelse en undersøgelse, hvor 'særligt kompetente undervisere' netop karakteriseres ved ikke at formulere mål som knytter sig til det konkrete kursus, men som "relaterede sig til tænkning og adfærd i en større eksistentiel sammenhæng" (ibid., 32). Det er således en helt central opgave for mig som underviser at finde rammende opgavetyper og -formuleringer, som på én gang opfylder kravet om, at formål, krav og sammenhæng ekspliciteres for de studerende og samtidig er åbne nok til at rumme uforudsete elementer og give mulighed for uventede erkendelser.

### Præsentation af projektet

Kurset i analyse og dokumentation, som er ét af tre obligatoriske kurser, der sammen med et større gruppeprojekt, udgør uddannelsens første modul, er en introduktion til forskellige dokumentationsformer og analysemetoder af kulturelle begivenheder i bred forstand. De studerende

kommer med forskellige basisuddannelser og baggrund, men fælles for dem er, at de studerer på 5. eller 6. semester. Kurset har et bredt forskningsmetodisk sigte og skal samtidig understøtte de studerendes projektarbejder (modul-1-projekter). Kursets eksamensform er 'aktiv deltagelse', hvilket i eksamensordningen er defineret som 80% tilstedeværelse og en eller flere distinkte opgaver i mundtlig eller skriftlig form. Kravene til opgaverne formuleres af den enkelte underviser og bedømmelsen foretages af den ansvarlige og eksaminationsberettigede underviser som bestået / ikke-bestået (performance-design, 2009).

Podcast-opgaven gik ud på, at de studerende i deres projektgrupper skulle lave en audiovisuel præsentation af deres Modul-1-projekt eller -projektidé. Der var tre formelle krav til præsentationen: at den skulle vare ca. 3 minutter, at alle gruppemedlemmer skulle optræde i den og at den skulle uploades på kursussiden inden en given dato. Derudover stod det de studerende frit for, hvordan de ville udforme deres præsentation, hvilket format de ville bruge og hvilke aspekter af deres projekt, de ville fremhæve. Efterfølgende indgik produktionerne i undervisningen som eksempler på vidt forskellige resultater og formål med en bestemt dokumentationsform og som udgangspunkt for fælles diskussion af de studerendes Modul-1-projekter inden for rammerne af kursets fokus på analyse og dokumentation.

Med udgangspunkt i hermeneutiske og fænomenologiske forskningstraditioner har kurset i analyse og dokumentation et overordnet fokus på det tænkende subjekt og den sansende krop. Kurset kredser om en generel udfordring, som er central for uddannelsen i performance-design (og for mange andre humanistiske og design-relaterede fag), og som de studerende skal blive bevidste om og kunne reflektere over: Forholdet mellem det subjektive og det objektive. På den ene side er analyse og dokumentation metodiske redskaber, som gerne skal generere viden, der bygger på systematisk indsamlet materiale og benytter anerkendte evalueringskriterier; viden som kan efterprøves af andre. På den anden side består performance-designs grundmateriale hovedsageligt af (kulturelle) begivenheder, som de opleves af deltagere, publikum og forbrugere, og denne oplevelse er i sig selv ikke en objektiv, målbar størrelse, men tværtimod et resultat af et komplekst forhold mellem den aktuelle begivenheds design, den konkrete performance-situation, subjektive forventninger og forudsætninger og andre diffuse størrelser. En forestillingsanalyse, som alene forholder sig til det nøgternt målbare er - i hvert fald i performance-design-regi - uinteressant, og et centralt forskningsmetodisk spørgsmål er derfor, hvordan vi kan undersøge og dokumentere andres oplevelser, og herunder ikke mindst, hvordan vi kan kvalificere vores egen oplevelse i analytisk øjemed.

Denne problemstilling lægger sig i naturlig forlængelse af det løbende

arbejde med at koble teori og praksis, en udfordring, der er i tråd med den konstruktivistiske *learning by doing*-filosofi, som også er et af RUC's særkender og som har rødder hos John Dewey (1859-1952) og den filosofiske pragmatisme. Den harmonerer direkte med ønsket om løbende at lade de studerende prøve kræfter med de metoder og teorier, som de introduceres til i undervisningen. At lade praktiske øvelser udgøre dele af undervisningen er – med udgangspunkt i ovenstående oplagt af flere grunde: Her tilgodeses både faglige, pædagogiske og didaktiske pointer idet en opgave på én gang kan være teori- og metodeafprøvende, praksisrelateret, studentereaktiverende og gøre brug af værktøjer fra de studerens uformelle læringsrum.

Det er i denne sammenhæng, at podcast-forsøget skal ses: Som en mulighed for de studerende til at afprøve teori og metode i praksis og derigennem få konkret kendskab til en audiovisuel dokumentationsform, erfaring med analytisk behandling af egen praksiserfaring og øget bevidsthed om konsekvenserne ved valg af metode og formidlingsform – klare fagspecifikke pointer, som er centrale for kurset, og som blev skærpet af podcast-opgaven.

En formidlingsmæssig sidegevinst er en mulighed for eksponering af de enkelte projekter, af kurset og eller af performance-designfaget som sådan, alt efter hvor podcast'ene gøres tilgængelige. I udgangspunktet var der tale om en kursusintern øvelse med det rum for fejl og mangler, det giver, men man kunne sagtens lade produktionerne indgå som en del af en(semi-) offentlig præsentation eller på uddannelsens hjemmeside som eksempler på studenterprojekter. I dette tilfælde brugte to af grupperne deres produktion som led i en ekstern promovning af deres projekt.

Det skal også nævnes, at podcast-opgaven fordrer både selvstændighed og samarbejdsevne mellem de studerende; kompetencer, som kan bruges i mange andre sammenhænge også. Dette aspekt har dog i relation til nærværende forsøg været mindre væsentligt, idet både selvstændighed og gruppe- og samarbejde i forvejen udgør et centralt element på faget i kraft af de studerendes modul-1-projekt, som optager halvdelen af semestrets arbejdstimer (15 ECTS). Dog viste kravet om, at de studerende alle skulle optræde i optagelserne sig at udfordre flere og det, at de studerende skulle træde frem som personer (jf. Jessen 2006) gav opgaven endnu en vinkel på forholdet mellem det subjektive og det objektive. Dette krav var dog ikke affødt af podcast-mediet, men udsprang alene af didaktiske hensyn.

### **Forsøgets praktiske forudsætninger og konkrete gennemførelse**

Forsøgets udformning blev muliggjort af en nogle praktiske omstændigheder, hvoraf jeg kort vil fremhæve tre: For det var første kurset placeret som et komprimeret kursus i semestrets sidste del med syv undervisningsgange a fire timer fordelt over fire uger mod normalt én gang



ugentligt i ti uger fra semesterstart), og det betød at kursusafviklingen faldt sammen med en intensiv periode i de studerendes projekt-arbejde. Derfor var det hensigtsmæssigt at spore de studerendes tanker ind på kurset allerede inden kursusstart. Til dette formål var et nyt, digitalt læringsrum, *Moodle*, velegnet til at komme i kontakt med de studerende inden første undervisningsgang og ved at stille dem en konkret dokumentationsopgave, som de kunne løse egenhændigt, fik jeg samtidig mulighed for at stifte bekendtskab med de studerendes projekter inden kursusstart, så jeg fra begyndelsen kunne inddrage denne viden i undervisningen.

Ligeledes på grund af 'konkurrencen' med projektarbejdet ville jeg for det andet gerne gøre ekstra tiltag for at fastholde de studerendes opmærksomhed og forberedelsestid undervejs i kursusforløbet. Her var en portfolio-inspireret eksamensform oplagt, idet denne form er egnet til at "bevidst at fordele de studerendes arbejdsindsats over en længere periode og flere forskellige emner" (Andersen & Tofteskov, 121). Samtidig passer portfolio-formens fokus på informationsindsamling, udvælgelse og fortolkning og mulighed for at inddrage forskellige opgavetyper (ibid.) som fod i hose til undervisningens fokus på dokumentation, analyse og formidling.

For det tredje havde både RUC og de studerende (i tidligere kursusevalueringer) ytret interesse for udviklingen af brugen af podcast i forbindelse med undervisning og forskningsformidling. RUCs interesse kom til udtryk i etableringen af et lille podcast-studie, som ansatte og studerende netop var blevet opfordret til at bruge og som betød, at den lille afdeling *Akademisk IT*, som arbejder kreativt og ihærdigt på at få undervisere og forskere til at benytte sig af nogle af de mange nye digitale formidlingsformer, havde ressourcer til at stille vejledning og teknisk support til rådighed.

### **Teknikken**

Inddragelsen af digitale produktion som en del af eksamen rejser et generelt spørgsmål om, hvad man kan forvente og tillade sig at kræve af teknisk kunnen hos de studerende. Der er generel konsensus om, at basale tekniske færdigheder som brug af præsentationsprogrammer som powerpoint og kendskab til grundlæggende foto-manipuleringsværktøjer efterhånden kan tages for givet. Med udviklingen inden for open source programmer og de medfølgende applikationer kan enhver ny laptop anvendes til lyd- og billedredigering, og det er spørgsmålet, om ikke det er ved at være med på listen over noget, man bare skal kunne – eller se at få lært – på almindeligt brugerniveau. Under alle omstændigheder sikrede adgangen til RUC's podcast-studiet og opbakningen fra akademisk-IT, at der var hjælp at hente til de studerende, der måtte have brug for det. De havde her mulighed for blot at levere indhold og få en fil med i hånden/på

computeren, som de kunne aflevere, så ingen skulle kunne føle sig ladt i stikken. Dette dilemma ligger i forlængelse af den generelle udfordring det er at skabe et produktivt forhold mellem akademisk viden og praktisk design, når underviseres praksiserfaring formelt er sekundær i forhold til deres forskning, og hvor praktiske discipliner heller ikke indgår selvstændigt i undervisningen.

I udgangspunktet indgik distributionen (dog uden syndikering) som en del af forsøget – alle skulle kunne hente hinandens podcast – fordi denne særlige distributionsform som sådan er interessant i relation til de studerendes modul-1-projekter. I modsætning til f.eks. sociale medier understøtter podcast en traditionel envejskommunikation og mulige anvendelser kan f.eks. være 'audio-walks' til byrundture eller museumsbesøg og løbende promovring af events – ligesom det for mit eget vedkommende kan være podcasting af forelæsninger, læsevejledninger eller andet, som med fordel kan høres og/eller ses flere gange og dermed genbruges.

I praksis blev distributionsaspektet irrelevant, da forsøget hurtigt blev ramt af afgørende tekniske vanskeligheder, idet hverken Akademisk IT eller jeg selv havde sørget for at specificere krav til fil-format og -størrelse i opgaveformuleringen eller at hæve standardgrænse for størrelsen af de filer, der kan uploades på kursets moodle-side: De studerende kunne ikke uploade deres filer! Retrospektivt kan det undre, at en så basal ting ikke var på plads, men det skyldes bl.a. at jeg i forsøget arbejdede med en bred definition af podcasts ("download af filer med optagelser af lyd, stillbilleder og video", jf. ovenfor) som ikke indeholder samme fil-specifikationer som den mere snævre podcast-betegnelse. Uanset hvad, blev resultatet, at de studerendes podcast blev afleveret enkeltvis i forskellige formater og dermed i praksis fungerede som video, og det var først mere end halvvejs gennem kurset, at alle havde fået præsenteret og diskuteret deres produktion. Det betød også et farvel til *moodle* som andet end en traditionel kursushjemmeside med envejskommunikation fra mig til de studerende.<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Selvom det ikke blev aktuelt her, skal det nævnes, at enhver offentliggørelse på nettet skal overholde visse juridiske krav, som de studerende skal kunne honorere, og som handler om hvem og hvad, man må vise. Mange steder kræver det tilladelse at filme, ligesom enhver person, der optræder, skal give tilladelse til, at billederne offentliggøres. Dette er generelle regler, som det giver god mening at diskutere med de studerende, der i forvejen og af og til ganske ureflekteret uploader materiale til nettet. Og i samme diskussion kan etiske retningslinjer og overvejelser passende indgå.

## Forsøgets resultater: Evaluering af produkterne

Afgørende for ethvert forsøg med eksamen er en afklaring af vurderingskriterierne. Her skelnes grundlæggende mellem formativ og summativ evaluering, og podcast-opgaven er et eksempel på den formative evaluering, hvor "eksamen tænkes ind som en væsentlig del af de studerendes læreproces" (Andersen og Tofteskov 2009:23). Den formative evaluering kan, fortsætter Andersen og Tofteskov, "med fordel tænkes som en sådan dannende eller bevidstgørende evalueringsaktivitet, hvilket giver en ekstra udbyttedimension, men det kræver et særligt fokus på form og indhold, når der gives feedback på eksamenspræstationen" (ibid.). Her er altså tale om processuel bedømmelse, hvor både eksamensopgaven og – bedømmelsen indgår som en integreret del af undervisningen, og som sådan er der i hvert fald ideelt set et særligt fokus på og tid afsat til feedback fra både underviser og medstuderende. Det har afgørende betydning for vurderingskriterierne, når det i modsætning til den summative evaluering fokus på eksamensproduktet i lige så høj grad er arbejdsprocessen og de efterfølgende refleksioner over resultatet, som skal vurderes. Således har det en værdi i sig selv, at de studerende fik erfaring med at producere podcast, uanset hvordan resultatet så blev – og det er en vigtig pointe, fordi netop denne praksiserfaring var et centralt mål med kurset. Således kan man sige, at selve eksamens-elementet primært er af formel karakter som dels sikrer, at de studerende afleverer opgaven, og dels giver dem krav på feedback.

Det konkrete resultat af forsøgets i alt 14 produktioner repræsenterede en bred vifte af forslag til en podcast -præsentations indhold og æstetiske udtryk. Der var to af grupperne, som havde benyttet tilbuddet om at bruge podcast-studiet, mens de øvrige 12 havde valgt selv at producere deres podcast. Bortset fra én gruppes rent auditive podcast havde alle valgt at lave en audiovisuel optagelse. Der var alt fra teknisk set ganske simple powerpoint-præsentationer af stillbilleder med voice-over over gennemredigerede videoer til live-takes fra podcaststudiet. Der var vox-pops, stemningsskabende tableauer, akademiske præsentationer og journalistiske indslag. Der var koncept-forklaring og proces-beskrivelser, der var skitser af det forventede resultat af projektarbejdet, problematiseringer og reklameinspirerede fremstød. Samtidig repræsenterede produktionerne arbejdsprocesser, der var lige så forskelligartede som produktionerne. Nogle brugte filmisk klipning og havde lagt vægten på redigeringsdelen, mens andre tydeligvis havde tænkt mere i transmissionsbaner og lavet et stort forarbejde for derefter at kunne nøjes med få, lange optagelser. Cirka halvdelen havde været ude af huset og brugte optagelser fra deres projekts location, mens den anden halvdel havde lavet optagelserne på mere neutrale steder. Fælles for dem alle var, at de tydeligvis havde gjort sig mange overvejelser om til- og fravalg, og det var interessant at observere, hvordan de studerende i deres kommentarer

og ros til hinanden viste en forståelse for det stykke arbejde, der lå bag de enkelte produktioner.

Min behandling af de enkelte produktioner var mundtlig og bestod i forlængelse heraf først og fremmest af en deskriptiv analyse af videoen med fokus på systematikken i fremstillingen samt spørgsmål til de æstetiske valg, de studerende havde truffet, for der igennem at diskutere, hvilke udtryk de dermed havde skabt, og om de havde opnået det, de ville. Min evaluering forsøgte således at fremhæve væsentlige træk ved podcasten og påpege konsekvenserne af nogle af de metodiske valg, de studerende havde foretaget, ligesom jeg stillede spørgsmål til, hvorvidt produktet opfyldte det formål, de studerende havde sat. Derimod forholdt jeg mig ikke til spørgsmålet om, hvorvidt jeg syntes den enkelte podcast var god eller mindre god, da der netop ikke var sat specifikke kriterier op for, hvordan "det rigtige" svar på opgaven skulle se ud. Således var der både i relation til podcastens rolle i kurset som helhed og i forhold til evalueringen af selve produktet tale om formativ og ikke summativ evaluering.

På trods af fokus på podcast som formidlingsform indgik undervisning i brugen af optageudstyr og digitale redigeringsværktøjer som nævnt ikke i kurset – og af samme grund gjorde bedømmelse af videoproduktionens tekniske kvalitet det heller ikke. Her er konklusionen, som i højere grad bygger på min egen oplevelse end på de studerendes respons, at det ikke er uproblematisk at lade de studerendes tekniske færdigheder ude af betragtning i bedømmelsen af produktet. For selvom opgaven ikke handlede om de tekniske færdigheder, så er disse uløseligt forbundet med design-processen og det æstetiske udtryk, som igen er afgørende for det kommunikative indhold, og det ville i flere situationer have været givtigt at kunne angive konkrete forslag til, hvordan alternative tekniske løsninger kunne have hjulpet dem med at opnå det æstetiske udtryk, de ønskede eller som havde været hensigtsmæssigt i den aktuelle sammenhæng. Et meget tydeligt resultat var dog, at de to produktioner, som var lavet i podcast-studiet adskilte sig væsentligt fra de andre, og begge grupper følte, at teknikken dér havde været en hæmsko: De fysiske og tekniske rammer, som studiet tilbyder var i modsætning til flere af de øvrige produktioners mere usynlige teknik ganske synlig, og udover forbilledligt at illustrere den faglige pointe, at de formelle rammer og tekniske muligheder har afgørende betydning for resultatet, blev det også tydeligt, at podcast-studiets setup grundlæggende er designet til transmission af de kvaliteter, som findes i eksisterende, formelle læringsrum, altså til en forholdsvis snæver form for videnskabelig formidling, som forsøget gerne ville (give mulighed for at komme) væk fra.

En af projektgrupper bad om lov til at erstatte den afsluttende analyseopgave med endnu en podcast, hvormed forsøget blev udvidet til

også at afprøve podcast-mediet i forbindelse med summativ evaluering. Frem for den oprindelige podcast-opgaves frie rammer skulle podcasten her ækvivalere en akademisk analyse, nu var det ikke længere selve læreprocessen, der skulle bedømmes, men resultatet, og det at have lavet arbejdet gav point i sig selv. Det implicitte succeskriterium var således, hvordan de studerende kunne udnytte mediets muligheder til at udfordre den traditionelle skriftlige form men ud fra en direkte oversættelse af eksamenskrav fra en opgavetype til en anden uden specifikke krav til en udnyttelse af mediets muligheder i relation til det faglige indhold. Det betød af kravene til opgaven blev diffuse, både i forhold til de studerendes produktion og til min bedømmelse, og resultatet var mest at sammenligne med en oplæsning af en traditionel opgave med talesprogligt islæt og væsentligt kortere længde end de skrevne, og dermed opfyldte den i hvert fald ikke formålet om at udnytte det enkelte medies særlige egenskaber.

### **Forsøgets resultater: Evaluering af forsøget**

Evalueringen af forsøget baserer sig – foruden produkterne – på min egen oplevelse af de studerendes reaktioner og på de udsagn i kursusevalueringen, som omhandler podcast-opgaven. Der foreligger ikke en selvstændig skriftlig studenter-evaluering af forsøget. Som de mange flotte og gennemarbejdede produktioner antydede, affødte podcast-opgaven et stort studenterengagement. De studerende viste levende interesse for opgaven, og de afleverede podcasts vidnede om, at der lå mange timer og overvejelser bag de færdige produktioner. Flere havde tydeligvis sommerfugle i maven, når deres video skulle vises og diskuteres, og samtidig var der en generel accept af de andres arbejde og stor interesse for de øvrige produktioner og projekter. En enkelt omtaler i den skriftlige evaluering det tekniske aspekt og mener, at ”der er for meget teknik, man skal forholde sig til (podcasten)”, mens to nævner, at de ikke kunne se relevansen af opgaven. De samme to efterlyser klarere linjer for udformningen af podcasten – her har balancen mellem klart formulerede mål og tilpas åbne opgaver tilsyneladende været skæv. Til gengæld fremhæver mere end halvdelen af de studerende i evalueringen podcast-opgaven, som svar på spørgsmålet ”hvad synes du var godt ved kurset”, og det tager jeg som udtryk for en bred opbakning til forsøget og dets intention om at give rammer med en udpræget grad af frihed til at eksperimentere – noget som der ellers ikke er meget plads til i en stram studieplan, eller når resultatet bliver et betydningsfuldt tal på eksamensbeviset.

Den positive modtagelse af forsøget afspejles af en tilfældigt opsamlet mundligt evaluering fra en studerende på gangen: ”Det bedste ved Anjas kursus var, at vi skulle lave den videopræsentation”. Det er samtidig en udtalelse, som i høj grad aktualiserer dilemmaet mellem studenterengagement og egentligt fagligt udbytte og antyder, at forsøgets

succes blandt de studerende på sin vis sejrede det ihjel. For mens det i kursusregi i høj grad var arbejdet med podcasten og de metodiske overvejelser, der knyttede sig til produktet, som jeg var interesseret i, så skyldtes de studerendes begejstring i høj grad (muligheden for at lave) produktet i sig selv, og det er mit indtryk, at deres fokus på produktet og opgavens stærke tilknytning til deres projekt altovervejende skygger for deres refleksioner over processen og for opgavens relevans i relation til kurset i analyse og dokumentation. Det ville en snæver podcast-definition kræve om syndikering og dermed også om gentagelse (flere, mindre produktioner) delvist kunne afhjælpe. Her er det dog også nærliggende at vende tilbage til den tidligere omtalte problematisering af et læringsteoretisk fokus på de studenteraktiverende opgavens praktiske, fysiske karakter og understrege behovet for at sådanne øvelser også kan rumme et krav om løbende refleksion og intellektuel efterbehandling. Opgaven må altså formuleres anderledes næste gang, så der også stilles krav om, der indgår refleksive overvejelser i det produkt, der skal afleveres til bedømmelse, så de tanker de studerende har gjort sig om valg og fravalg undervejs i arbejdsprocessen ikke får lov at forblive skjulte.

Brugen af podcast tjente også et mere generelt formål forhold til uddannelsen i performance-design, hvor den var tænkt som en lille brik i det fælles puslespil, som udgøres af ønsket om tydeligere sammenhæng ikke kun mellem kurset og gruppeprojekterne, men også de enkelte kurser i mellem: Audiovisualiseringen foregik i forlængelse af undervisningen i et af de øvrige obligatoriske kurser, hvor de studerende netop havde skullet formulere deres projekt i et tre-minutters oplæg, som de efterfølgende kunne lægge til grund for deres podcast-produktion. Her sikrede podcast-formens styrker et fokus på andre aspekter af projektet end konceptualiserings-arbejdet gjorde. Konkret affødte flere (men dog især én) podcast samme reaktion fra flere, nemlig: "Det er først nu, jeg helt forstår, hvad det er, jeres projekt går ud på". Således var opgaven på en og samme tid medvirkende til at skabe sammenhæng mellem kurserne og at accentuere deres forskellige tilgange til samme emne. Her er det nærliggende at se podcast som en mulighed for samarbejde mellem to fag, hvor det ene primært er indholdsleverandør, mens det andet først og fremmest har fokus på det formidlingsmæssige, dokumentations- metodiske eller tekniske aspekt, alt efter hvilke fag, der er tale om.

Forsøget gav stof til eftertanke i forbindelse med et generelt problem med IT i undervisningen, nemlig hvordan computeren og ikke mindst det trådløse netværks muligheder kan udnyttes og målrettes den aktuelle undervisning, samtidig med at dets ulemper med ikke-relevant facebook-profilering mv. kan minimeres og adresseres, og her har podcastforsøget haft en mindre, men ikke uvæsentlig sidegevinst: Inddragelse af IT som en integreret del af undervisningen giver et godt ståsted for at diskutere brugen af computeren i undervisningen, fordi det dermed tydeliggøres, at

der ikke er tale om en afvisning af moderne teknologi *per se*, men om et metodisk valg begrundet i sagen.

Forsøget affødte desuden – som eksperimenter heldigvis ofte gør – et andet og uventet resultat, uden direkte relation til undervisningen, idet det afslørede et behov for et formaliseret forum, hvor de studerende kan præsentere deres projekter for hinanden. Det er noget, der altså ikke sker af sig selv, men som i indeværende semester gentages i mere formaliseret og institutionaliseret form. Det åbner også for en anden mulig løsning på udfordringen med at give respons på den tekniske del af produktionerne uden selv at have andet end almindelig brugererfaring på området, idet en sådan seance giver mulighed for at invitere et panel af undervisere og folk med interesse i uddannelsen som kan bidrage med viden fra hvert fagfelt. En evalueringsproces som kendes fra andre designrelaterede uddannelser, og som jeg selv kender fra et udvekslingsophold fra College of Creative Arts, Wellington, New Zealand.

## Opsummering

I det foregående er inddragelsen af digital teknologi i forbindelse med undervisning og eksamen undersøgt ud fra et enkeltstående forsøg med podcast som eksamensform. Podcast-formen er karakteriseret af en-til-mange- formidling af et velkendt stof i en personlig og engageret stil og ikke mindst den lettilgængelige og evt. syndikerede distributionsform gør det til et oplagt valg, når ønsket er at inddrage de studerendes hverdagslige digitale rutiner i universitetsundervisningen. Her er mobilitet, fleksibilitet og bekvemmelighed nøgleord. Samtidig giver podcast-formen mulighed for forskelligartede æstetiske udtryk og for variende grader af kompleksitet i produktionen og dermed for stor variation af de enkelte digitale produktioner og deres vægt i undervisnings- og eksamenssituationen. Foruden en generel positiv effekt af aktivering af de studerendes gennem supplering af det eksisterende undervisningsformat (Jf. Heilsen 2009: 15) er inddragelsen af digital teknologi i undervisning og eksamen sket ud fra ønsket om at bringe nogle af de kvaliteter, som karakteriserer uformelle læringsrum ind i det formelle og omvendt, hvilket IT-baserede løsninger kan bidrage til. Samtidig er sådanne løsninger med til at konkretisere ønsket om at flytte fokus fra undervisningssituationen til det, der sker imellem møderne i klasserummet og bidrage til et mere systematisk arbejde med at kvalificere de studerendes arbejde med stoffet imellem de enkelte undervisningsgange.

I forlængelse heraf er det nødvendigt at arbejde med formative evalueringsformer som supplement til den traditionelle summative evaluering for at understøtte det daglige læringsarbejde ved hjælp af løbende evaluering, der indgår som en integreret del af undervisningen. Undervisning er ikke blot afhængig af underviserens performance i

undervisningslokalet; læring handler – som Biggs formulerer det med begrebet *constructive alignment* – i mindst lige så høj grad om hvad både underviser og studerende gør før, mellem og efter undervisningen, og det omhandler både aktiviteter af mental og fysisk karakter.

Således er de studerende med til at bestemme, hvad der er vellykkede læreprocesser ligesom de forventninger, der kan stilles til resultatets kvalitet inden for de givne rammer defineres i en forhandling mellem de studerende og underviseren. På denne måde kan inddragelsen af digitale medier i undervisning og evaluering forstås som en naturlig konsekvens af det socialkonstruktivistiske læringsparadigme.

## Referencer

- Andersen, Hanne Leth (2010): "Constructive Alignment" og risikoen for en forsimplende universitetspædagogik'. I Dansk universitetspædagogisk tidsskrift nr. 9, s. 30-35. <http://www.dun-net.dk/tidsskrifter/dut9> (hentet 21.5.11)
- Andersen, Hanne Leth & Jens Tofteskov (2009): Eksamen og eksamensformer – betydning og bedømmelse. Frederiksberg: Samfundslitteratur
- Biggs, J.B. (2003): Teaching for quality learning at university. Buckingham: Open University Press/Society for Research into Higher Education. (Second edition)
- Biggs, J. B. (1996): Aligning teaching for constructing learning. The Higher Education Academy. [http://www.heacademy.ac.uk/assets/documents/resources/resourcedatabase/id477\\_aligning\\_teaching\\_for\\_constructing\\_learning.pdf](http://www.heacademy.ac.uk/assets/documents/resources/resourcedatabase/id477_aligning_teaching_for_constructing_learning.pdf) (hentet 23.05.11)
- Blok, R. & Godsk, M. (2009). Podcasts in Higher Education: What Students Want, What They Really Need, and How This Might be Supported. In Proceedings of E-Learn 2009. Ed. Theo Bastiaens ; Jon Dron ; Cindy Xin. Association for the Advancement of Computing in Education
- Cattier, Alan R (2006): "Navigating Toward the Next-Generation Computer Lab." I Oblinger, Diana G. (red): Learning Spaces, Educause: [www.educause.edu/learningspaces](http://www.educause.edu/learningspaces) (hentet 21.5.11)
- Chism, Nancy Van note (2006): "Challenging Traditional Assumptions and Rethinking Learning Spaces". I Oblinger, Diana G. (red): Learning Spaces, Educause: [www.educause.edu/learningspaces](http://www.educause.edu/learningspaces) (hentet 21.5.11)
- Danielsen, Oluf; Nielsen, Janni & Sørensen, Birgitte Holm (2002): Learning and Narrativity in Digital Media. Frederiksberg: Forlaget Samfundslitteratur



- Dysthe, Olga & Engelsen, Knut Steinar (2011): "Portfolio practices in higher education in Norway in an international perspective: Macro-, meso- and micro-level influences" I *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 36:1, 63-79. First published October 2009.
- Edirisingha, Palitha; Salmon, Gilly & Nie, Ming (2008): "Developing pedagogical podcasts". I Salmon & Edirisingha (2008), s. 153-168
- Heilesen, Simon B. (2009): Om erfaringer med podcasts i universiteternes undervisning. I: *Læring & Medier (LOM)*, nr. 2.  
<http://ojs.statsbiblioteket.dk/index.php/lom/article/view/3909>  
(Hentet 12.09.11)
- Høgh, Karin (2006): Podcast – lige i øret. *K-forum*,  
<http://www.kommunikationsforum.dk/artikler/podcasting-lige-i-oeret>,  
(hentet 21.5.11)
- Krause-Jensen, Jakob (2009): "7 fluer med et smæk!" I *Dansk universitetspædagogisk tidsskrift* nr. 7, s. 18-24 <http://www.dun-net.dk/tidsskrifter/dut7> (hentet 13.6.09)
- Jessen, Carsten: Blogs og online-undervisning. I *Tidsskrift for universiteternes efter- og videreuddannelse* (ISSN 1603-5518), 2. årgang, nr. 5, 2005
- Performance-design (2010): Eksamensordning for performance-design.  
<http://www.ruc.dk/fileadmin/assets/cbit/Performance-design/Pdf-filer/Eksamensordning-august-2010.pdf> (hentet 13.06.10)
- Rice, William & Nash, Susan Smith (2010): *Moodle 1.9. Teaching Techniques*.  
Birmingham & Mumbai: Packt Publishing
- RUC (2007): IKT-kompetenceudvikling inden for undervisning og formidling på RUC. ("Rapport om hvordan e-læring griber an på danske og svenske universiteter samt om hvordan Roskilde Universitetscenter vil kunne etablere en kompetenceenhed").  
[http://rudar.ruc.dk/bitstream/1800/2691/1/IKT\\_kompetenceudvikling\\_07.pdf](http://rudar.ruc.dk/bitstream/1800/2691/1/IKT_kompetenceudvikling_07.pdf) (hentet 21.05.11)
- Salmon, Gilly & Edirisingha, Palitha (eds.) (2008): *Podcasting for Learning in Universities*. New York: Open University Press: Society for research into higher education.
- Schön, Donald A. (1983): *The reflective practitioner: how professionals think in action*.
- Videnskabsministeriet (2006): *Kvalitet i undervisningen*.  
<http://fivu.dk/publikationer/2006/kvalitet-i-undervisningen>. (Hentet 21.05.11)