

1.0 Forord, fælles

"Man lærer så længe man lever"

(Solon, 7. årh. f.kr.).

At lære er ikke noget vi skal lære, men noget vi kan. Denne sandhed er vigtig at holde sig for øje, idet vi, som det fremgår af opgavens titel, har fokus på en bestemt gruppes læring, nemlig lærernes.

At lære, er ikke en evne, men noget vi, som mennesker, har i vores natur, ligesom det at se og høre er det. Men det udelukker jo ikke, at vi ikke kan blive bedre til det vi allerede kan, nemlig at lære. Vi skal altså ikke lære at lære, men vi kan altid blive bedre til at lære.

Vi ønsker i den forbindelse indledningsvist, at fremhæve den læreproces, det er at skrive et masterprojekt. Her har en af de væsentligste kvaliteter været, at vi har lært sammen, med og af hinanden. Vores master projekt er blevet til i et collaborativt samarbejde og det er derfor kun af formelle grunde, at vi ved afsnittene har anført vores initialer.

2.0 Indholdsfortegnelse

1.0 Forord, fælles	1
2.0 Indholdsfortegnelse	2
3.0 Summary, fælles.....	5
3.1 Engelsk.....	5
3.2 Dansk	6
4.0 Indledning, fælles.....	7
4.1 Begrundelse for emnevalg	7
4.2 Problemformulering og afgrænsning af opgaven	11
4.3. Opgavens centrale begreber	12
4.3.1 Workshop.....	12
4.3.2 Kompetenceudvikling	13
4.3.3 Selv-programmerende.....	14
4.3.4 IKT	15
4.3.5 Lærere.....	16
4.3.6 Undervisning.....	17
4.3.7 Didaktisk design	17
5.0 Læsevejledning, fælles	20
5.1 Teoretisk fundament	20
5.2 Inspiration.....	20
5.3 Design	21
5.4 Behandling af empiri	21
5.4 Kort om vores proces omkring opgaven	22
6.0 Teoretisk fundament, LSH, AFE, AMA.....	24
6.1 Læringsteoretiske afsæt, AFE, AMA, LSH	24
6.2 Læring, AMA, AFE, LSH	24
6.3 Voksnes læring, AMA, LSH, AFE	25
6.4 Et sociokulturelt perspektiv på læring, AMA, LSH, AFE.....	27
6.4.1 Learning by doing, LSH, AFE, AMA.....	27

6.4.2 ZNU, LSH, AMA, AFE	29
6.4.3 Stilladsering, AFE, AMA, LSH.....	30
6.4.4 Situeret læring, AFE, LSH, AMA	31
6.5 Appreciative Inquiry, AMA, AFE, LSH	32
6.6 Flow, LSH, AFE, AMA	33
7.0 Inspiration, AFE, AMA, LSH	35
7.1 Turningpoint, AFE, LSH, AFE	36
7.2 Inspiration til indhold og form af design, AMA, AFE, LSH	38
7.3 Inspiration til det at blive: "selv-programmerende", LSH, AFE, AMA.....	39
8.0 Didaktisk design, AMA, LSH, AFE	41
8.1 Relationsmodellen om didaktisk designgrundlag, AFE, LSH, AMA	44
8.2 Mål, AFE, AMA, LSH.....	44
8.2.1 Målanalyse I, LSH, AFE, AMA	47
8.2.2 Målanalyse II, LSH, AFE, AMA	49
8.3 Læreprocessen, AMA, LSH, AFE.....	53
8.3.1 Metodevalg – i forhold til workshoppen, AFE, LSH, AMA	56
8.3.2 Overvejelser omkring stilladsering i forhold til workshoppen, LSH, AFE, AMA	60
8.4 Læringsforudsætninger, LSH, AMA, AFE	61
8.5 Rammefaktorer, AMA, LSH, AFE	62
8.5.1 Ikke fysiske Rammefaktorer der støtter læreprocessen, AMA, LSH, AFE	62
8.5.2 De fysiske rammefaktorer LSH, AFE, AMA	63
8.6 Overvejelser omkring indholdsplan for workshop med udgangspunkt i pointer. AFE, AMA, LSH	67
9.0 Metode, LSH, AFE, AMA.....	70
9.1 Overvejelser og valg omkring dataindsamling, AFE, AMA, LSH	72
9.1.1 Deltagende observationer	73
9.1.2 Lydoptagelser.....	74
9.1.3 Spørgeskema.....	74
9.2 Sådan gik vores dataindsamling, AMA, LSH, AFE	76
9.2.1 Indsamlede deltager-observationer	76
9.2.2 Indsamlede lydoptagelser	76

9.2.3	Besvarelse af spørgeskema.....	77
9.2.4	Modificeringer	77
9.3	Data indsamling, LSH, AMA, AFE	78
9.4	Datakonstruktion, LSH, AMA, AFE	78
9.5	Analyse, fælles.....	81
9.5.1	Analyse af selv-programmerende adfærd.....	81
9.5.2	Analyse af workshoppens didaktiske design	82
9.5.3	Verificering og validitet.....	93
10.0	Konklusion, fælles	96
10.1	Hvad har vi gjort?	96
10.2	Har vi besvaret problemformuleringen?.....	97
11.0	Perspektivering, fælles.....	101
12.0	Litteratur	104
13.0	Bilag.....	109
Bilag A -	turningpoint hos IT-frontløbere.....	109
Bilag B -	indholdsplan.....	115
Bilag C -	indikatorer på selvprogrammerende adfærd	122
Bilag D -	spørgeskema-skabelon	132
Bilag E -	samtykkeerklæring.....	134
Bilag F -	transkribering af diktafonoptagelser	135
Bilag G -	samlet empiri	151
Bilag H -	mail til deltagerne forud for workshoppen	162
Bilag I -	tjekliste til workshopdagen.....	163
Bilag J -	refleksioner efter workshoppen	165
Bilag K -	program for workshoppen	169
Bilag M -	målanalyse	178
Bilag N -	spørgeskemaundersøgelse	179
Bilag O -	workshop i Hammel	184
Bilag P -	vores eget turningpoint	194
Bilag Q -	display	199
Bilag R -	plancher fra workshoppen.....	203

3.0 Summary, fælles

3.1 Engelsk

This Master thesis is about how to develop a didactic design for a workshop which then hopefully, will in turn give teachers the opportunity to become self-programmable in relation to learn and in relation to use ICT in their teaching.

The basic assumption of the thesis is that when it comes to ICT, the ability to “learn to learn” is one of the most important areas for teachers in the 21’ century. We live in a time, where the technological development has remarkably impact on society. The fast and ongoing technological development creates a situation where the competences for today are not necessary the competences for tomorrow. Thereby competence is not final, but provisional, this by many things leads to an increasingly need for thinking about how to prepare and re-educate teachers to future challenges and tasks.

The development of web 2.0, software and ICT-tools is an rapidly developing process which challenges teachers, headmasters and schools. In a situation like this the traditional ICT-training is not adequate with the pace of the technology. The situation is that schools can’t afford to re-educate teachers every time a new piece of software or web application is launched from the publishers or is available on web 2.0.

Several Danish national reports and studies states that in relation to teachers training in ICT, the investments has in general failed. Teachers might in fact feel competent enough in using ICT, but many don’t actually use these competences in their teaching. Also the development of new teacher resources creates a need for a general re-thinking as compared to didactics.

The focus of our thesis is about, how to make a didactic design or in other words how to create a context for learning. A context where teachers could be inspired being more cooperative and experimental about learning ICT tools and using ICT in their teaching.

Working with this question has been an iterative process, where we’ve tried to find and go new ways. In this work we include perspectives form socio-cultural theories of learning as well as other kinds of inspirations. Our didactic design involved not only the teachers, but also ourselves. We had to go from being educators to taking the role as facilitators. By this change of role our focus changed from planning activities to a focus on creating learning processes.

Our conclusion upon testing our didactic design is that we made relevant experiences creating new contexts for learning. We succeeded in creating contexts where the teachers worked together and were experimental and reflective about how to use ICT in their teaching. It is also our conclusion that our didactic design is a prototype, which needs further development. We conclude that a one day workshop, in our experience, is too short a time to make anyone self-programmable in relation to learn and in relation to use ICT in ones teaching. Based on this conclusion we finally suggest that the didactic design of our workshop successfully, could be used to design teacher training based on blended learning.

3.2 Dansk

Vores problemformulering for dette masterprojekt lyder således:

Hvordan laves et didaktisk design for en workshop, som giver mulighed for at lærere på sigt, kan blive selv-programmerende i forhold til at anvende IKT i deres undervisning?

Vi har forsøgt, at besvare dette spørgsmål med afsæt i et socio-kulturelt perspektiv på læring. Designet af den workshop vi endte op med har desuden fået indhold og form på baggrund af interview af undervisere, der har oplevet et turningpoint i forhold til at inddrage IKT i deres undervisning, observationer fra anden workshop, samt et webbaseret kompetence uddannelses forløb for bibliotekarer i USA.

Workshoppen er blevet afprøvet for 13 lærere med henblik på at indsamle empiri, erfaringer og viden.

4.0 Indledning, fælles

4.1 Begrundelse for emnevalg

Gennem tiderne er der blevet stillet forskellige krav til lærernes færdigheder og kompetencer. Disse krav kan ses i lyset af hvilket formål, forskellige tiders skole har hvilet på og dermed hvilke borgere vi ønsker for vores samfund. Kravene til lærernes færdigheder og kompetencer bunder dermed i visioner omkring, hvad det er skolen skal kunne danne og uddanne sine elever til både på kortere og længere sigt (UVM, 2003, kap. 2).

Noget af det, der kendetegner det samfund og den tid, som vi lever i, er at den teknologiske udvikling bevæger sig med en rivende hast. Kigger vi 20 år tilbage havde vi ikke Internettet eller World Wide Web som en del af vores ordforråd. I dag kan teknologien både betragtes som et redskab og et samfundsmæssigt grundvilkår, der præger hvert enkelt menneskes hverdagsliv (Pil, 2008, s.7, Martin, 2006).

Et sådant samfund må i sit formål med at drive skole også medtænke, hvordan den digitale kompetence, som er nødvendig for at kunne agere, handle og deltage, bliver udviklet og internaliseret i børn og unges hverdag - så vel som voksnes (ITU, 2005). Derfor bliver et vigtigt uddannelsespolitiske mål, at IKT skal være et fremherskende pædagogisk værktøj i den danske folkeskole (IT og Telestyrelsen, 2007). Vores undervisningsminister siger det således:

”Det er afgørende, at eleverne allerede i folkeskolen, der er fundamentet i uddannelsessystemet, lærer, at udnytte IKT i relevante sammenhænge. IKT skal have en særlig plads i uddannelsessystemet, og IKT skal integreres i fagene på alle trin og alle niveauer, hvor det er naturligt. Et øget brug af IKT i uddannelsessystemet kan medvirke til at leve op til kravene om øget faglighed og kvalitet” (ITU, 2006).

Den brug og anvendelse, som børn og unge skal lære op igennem deres uddannelsesforløb, kan bredt karakteriseres som digital kompetence. Digital kompetence er mere end bare færdigheder, i brug af digitale redskaber. Det er en sammensat kompetence, som indebærer refleksion og holdninger til brugen. Digital kompetence er færdigheder, kundskaber og holdninger som alle behøver, for at kunne anvende digitale medier i forhold til læring og beherskelse i et moderne og teknologisk samfund (Erstad, 2005).

Begrebet digital kompetence er svagt defineret, da dets definition nøje hænger sammen med og ændres i takt med den teknologiske udvikling (ITU, 2005). At erhverve sig digital kompetence må derfor ses, som en fortsat dynamisk proces, uden et egentligt slutmål (PIL, 2008, s. 12).

Kompetencerne er dermed ikke endelige, men midlertidige, idet de kun er tilstrækkelige i så lang tid, som omgivelserne ikke ændrer sig og så længe nye teknologier ikke sætter nye krav om nye

eller anderledes digitale kompetencer (Martin 2006). Begrebet digital kompetence er dermed et begreb, der konstant må meningsforhandles (Connolly, 1974).

Dette får betydning for at det, som vi skal uddanne og opkvalificere lærere til, kan være svært at indfange og definere, samt at dette bliver noget, som det er væsentligt og vigtigt, at føre en vedvarende dialog omkring.

Vi står ved begyndelsen af en tid, hvor det eneste sikre er det usikre. Vi ser tegnene: De unge møder i skolen med nye og for lærerne uvante værdisæt. Vi er for første gang i historien, i en situation, hvor de unge kan mere end deres forældre i forhold til en ting, som er af central betydning for samfundet og for skolen, nemlig IKT. De er her ofte mere komfortable og kvalificerede end deres forældre og lærere på dette område.

Dette medfører en situation, hvor de unge ofte kan og er lærernes lærere på nye områder indenfor information og kommunikation (Tapscott, 1998, Tiller, 2000, s. 192, 214).

Set i forhold til folkeskolen er et vigtig omdrejningspunkt i udviklingen af digital kompetence, at eleverne kan anvende en bred vifte af digitale teknologier som en del af deres undervisning. Vi lever pt. i en tid, hvor anden generation af web-ressourcer, som er tilgængelige på internettet, udvikles og i mange sammenhænge ligger frit tilgængeligt for brug.

Disse nye ressourcer er karakteriseret ved i højere grad, at give mulighed for et brugergenereret indhold, samt for at være netværksorienteret, sociale og de ændrer brugerens rolle fra en forbruger- og modtagerposition til en producentposition. Det giver øgede muligheder for samarbejde og for at dele informationer, ideer, billeder, tekster mv. og dermed mulighed for at udvikle digital dannelse (Sørensen, 2008).

Begrebet digital dannelse er endnu et centralt nøglebegreb, der bl.a. anvendes i flere af EU's forsknings- og uddannelsesprogrammer. I artiklen "DigEuLit - a European framework for Digital literacy: a progress Report" beskriver Allan Martin digital dannelse således:

"Digital Literacy is the awareness, attitude and ability of individuals to appropriately use digital tools and facilities to identify, access, manage, integrate, evaluate, analyse and synthesize digital resources, construct new knowledge, create media expressions, and communicate with others, in the context of specific life situations, in order to enable constructive social action; and to reflect upon this process" (Martin, 2005, s. 6-7).

Allan Martin opererer i forhold til digital dannelse, med et processuelt it-relateret kompetencebegreb. Dette omhandler kompetencer og dannelse sammen med de basale it-færdigheder. Den didaktiske udfordring for uddannelsessystemerne bliver at rammesætte disse (PIL, 2008, s. 12), da

de nye former for digitale kompetencer og færdigheder, hurtigt bliver en forudsætning for kreativitet, innovation og iværksætterånd.

Uden disse kompetencer er det som borger svært, at deltage fuldt ud samt at tilegne sig de færdigheder og den viden, som det er nødvendigt at besidde i det 21. århundredes samfund (European Commission, 2003, Martin, 2006).

De nye digitale muligheder og målet om nye kundskaber og færdigheder for eleverne ændrer, som sagt, implicit kravene til lærernes kompetencer. Man taler om en ny lærerrolle og denne bliver i stor grad defineret med baggrund i teknologiudviklingen. Udviklingen indenfor den digitale teknologi kan siges at få konsekvenser for alle sider af lærerrollen, fra diskussioner om kundskab, dannelse og demokrati, til forholdet mellem lærere og elever (Erstad, 2001).

I tråd med ønsket om en øget brug af IKT i uddannelsessystemet har undervisningsministeriet siden midten af 1990'erne brugt op imod en milliard kroner. Mest markant er to store satsninger. I 2000 bevilligede regeringen 340 millioner kroner til projektet "IT, medier og folkeskolen" (ITMF), der skulle styrke den pædagogiske anvendelse af it i undervisningen. Og i 2003 fulgte de op med en bevilling på 495 millioner kroner til projektet "It i folkeskolen" (ITIF), der var møntet på anskaffelse af it-udstyr, efteruddannelse af lærere og udvikling af netbaserede læremidler. Samlet set er det en visionær og imponerende investering, der skaber forventninger om en øget brug af IKT i folkeskolen.

I januar 2009 udkom en rapporten: *Digitale læringsressourcer i folkeskolen og de gymnasiale ungdomsuddannelser* (Dream, 2009). Rapporten afdækker, hvordan digitale teknologier indgår som læringsressourcer i bl.a. folkeskolens ældste trin. Dens resultater giver et opdateret vidensgrundlag til at debattere læringsressourcernes betydning for fremtidens kompetenceudvikling.

Rapporten konkluderer, at der er en stor afstand mellem virkelighed og vision i forhold til anvendelsen og implementeringen af IKT i undervisningen. Den fastslår, at folkeskolen i dag har hardwaren, men at den kvalificerede brug mangler. Desuden er der i skolernes økonomi ikke råd til megen efteruddannelse og indkøb af software. Samtidig sker der udvikling af Web 2.0, hvor flere og flere gratis ressourcer er tilgængelige, rapporten viser dog, at disse pt. ikke prioriteres særligt højt (Dream, 2009, s. 46-47).

Ud fra læsningen af rapporten kan man fristes til, at påstå, at det pt. stadig er Web 1.0, som er dominerende i folkeskolen - eleverne skal finde information på nettet, men ikke præsentere den viden de er kommet frem til på nettet. Den tilgang som eleverne i fritiden har til web 2.0 og dermed også til de mere multimodale medier afspejles ikke i skolen, hvor den formelle læring primært finder sted (Dream, 2009).

Skolens integration af digitale medier har hidtil været præget af assimilation, altså tilpasning til eksisterende undervisning og fagdidaktiske traditioner. Der ligger en stor udfordring i, at lærere bliver i stand til at udforske og udnytte de digitale mediers læringspotentiale og gentænke faglighed i nye didaktiske designs (Sørensen B. H., 2006).

Den evne, der her efterlyses kan indfanges i sociologen Emanuel Castells begreb om at være selv-programmerende. At være selv-programmerende handler om evnen til at lære at lære (Castells, 2000, 2003, s. 89-101). Netop denne evne, er central, hvis man som lærer løbende skal udvikle kompetencer og kendskab til det væld af nye digitale læringsressourcer, der løbende dukker op.

Den 17/1 2009 kunne man i Politikken læse, at Anders Balle, formand for skolelederne, som reaktion på resultaterne i rapporten om Digitale læringsressourcer i folkeskolen og de gymnasiale ungdomsuddannelser opfordrer sine medlemmer til at gå meget mere kontant til værks. Lærerne skal tvinges til at sætte sig ind i de mange digitale undervisningsprogrammer og bruge dem.

I samme artikel siger lektor og it-vejleder Jens Stig Olsen fra læreruddannelsen i Hjørring, at der er lang vej. I Hjørring bruger de mange kræfter på at opfordre de studerende til at tage det it-pædagogiske kørekort. Men ud af en årgang på 80 studerende er det typisk omkring 20, der starter på det, og kun 5-6 stykker der fuldfører. Han bemærker i artiklen, at *“man kan trække hesten til truget, men man kan ikke tvinge den til at drikke”* (Saietz, 2009).

Undersøgelsen E-learning Nordic 2006 viser blandt andet, at selvom to ud af tre lærere har deltaget i kompetenceudvikling vedrørende IKT indenfor de sidste tre år, så er det kun en ud af tre af disse lærere, som føler sig sikre i forhold til IKT, og der kan ikke registreres nogen særlig effekt på anvendelsen af IKT. Effekten af IKT i undervisningen viser således, at selvom størsteparten af lærerne har erhvervet sig det pædagogiske it-kørekort eller tilsvarende, synes to ud af tre lærere stadig, at de ikke er gode nok til at bruge IKT i undervisningen (Rambøll, 2006, s. 13).

I rapporten: *Digitale læringsressourcer i folkeskolen og de gymnasiale ungdomsuddannelser* viser det sig blandt andet, at mens en tredjedel af samtlige undervisere mener sig som kvalificerede IKT-brugere, er det kun hver femte, der afprøver nye programmer. Der tegner sig altså en forskel mellem indsigt i og pædagogisk anvendelse af IKT (Dream, 2009, s. 36).

Der udbydes i dag et væld af små it-kurser, hvor det er muligt, at lære bestemte programmer at kende. Skal en lærer have kompetenceløft inden for IKT, er dette en af de oftest anvendte måder. Erfaringer viser imidlertid samtidig, at det ikke er så let at anvende noget, der er lært i en anden kontekst. Samtidigt kan det problematiseres, at med det tempo, som værktøjerne udvikler sig på, så er den viden man har erhvervet sig, hurtigt for gammel.

Den traditionelle kursusform er ikke velegnet til at håndtere den markante omstilling i lærerkompetencerne, der skal til i fremtidens læringskontekster, derfor må nye organiseringsformer til kompetenceudvikling designes og afprøves. Kun på denne måde kan fremtidens lærere og uddannelsesinstitutioner leve op til at være organisationer, der spejler og udvikler fremtidens læringsbehov (UVM,2002, Tiller, 2000, s. 202, PIL, 2008).

4.2 Problemformulering og afgrænsning af opgaven

Det fremgår meget klart og tydeligt i rapporten: *It, faglig læring og pædagogisk videnledelse* (PIL, 2008) at det er nødvendigt at sætte fokus på lærernes kompetenceudvikling i forhold til brugen og anvendelsen af IKT. Målet for rapporten var at undersøge koblingen mellem elevernes faglige lærerprocesser og digitale medier. I rapporten stilles følgende spørgsmål;

"Kan man uddanne lærerne til at blive selv-programmerende og selvhjulpne i forhold til it?" (PIL, 2008, s. 119).

Rapporten peger på, at netop disse kompetencer er det, der kan skabe en fremadrettet bæredygtig forankring af it i folkeskolen.

Vi ser dette spørgsmål, som essentielt, hvis vi skal nå andre resultater og konklusioner, end dem i rapporten om *Digitale læringsressourcer i folkeskolen og de gymnasiale ungdomsuddannelser* (Dream, 2009) når frem til og som på mange områder ligner de resultater, som man i 1995 kom frem til ved en lignende undersøgelse (Dream, 2009, s. 51-52).

Vores masterprojekt vil tage sit udgangspunkt i netop dette ovenstående spørgsmål og dermed i de udfordringer dette medfører. Derfor kommer vores problemformulering til at lyde således:

Hvordan laves et didaktisk design for en workshop, som giver mulighed for at lærere på sigt, kan blive selv-programmerende i forhold til at anvende IKT i deres undervisning?

Vi er interesserede i hvorledes der kan skabes rammer og muligheder for, at lærerne kan udvikle de kompetencer, der i et fremadrettet perspektiv er essentielle for tilegnelsen og udviklingen af deres kompetencer indenfor IKT.

Derfor vil vi i denne opgave arbejde med at udforme og gennemføre en workshop, der har til henblik, at være undersøgende og udforskende i forhold til, at mobilisere de egenskaber, de rammer og de udfordringer, der skal til for at lærere på sigt får mulighed for at blive selv-programmerende i forhold til at anvende IKT i deres undervisning?

4.3. Opgavens centrale begreber

"Begreber sammenfatter en grundlæggende forståelse af noget. De er en forudsætning for at man kan have kontrol over situationen i dagligdagen. De er også en forudsætning for at man kan arbejde professionelt med et område" (Andresen, 2000, s.15).

Vi vil i det følgende redegøre for opgavens centrale begreber. I Bent B. Andresens citat er begreberne en "forudsætning for at man kan arbejde professionelt med et område".

Begreberne er valgt ud fra, at vi har fundet dem væsentlige i forhold til arbejdet med vores problemformulering, samt i forhold til at de skal kunne medvirke til en generel forståelse af opgavens problemfelt.

I den forbindelse har vi fundet følgende begreber relevante: **Workshop, kompetenceudvikling, selv-programmerede, IKT, lærere, undervisning og didaktisk design,**

4.3.1 Workshop

Vi har valgt, at bruge begrebet workshop, om det vi gerne vil lave et didaktisk design i forhold til. Vi er opmærksomme på, at der findes andre begreber og definitioner, der i efteruddannelsens navn forsøger, at beskrive udviklingen af kompetencer.

Vores valg af begrebet workshop har primært gået på, at vi formoder, at begrebet er kendt for vores deltagere og fordi en workshop indikerer, at deltagerne skal være aktive. Oversætter vi "work" fra engelsk til dansk, ender vi op med ordet "arbejde", at arbejde betyder på latinsk "laborare" og netop i dette ord finder vi essensen af, hvad vores workshop gerne skulle være, nemlig et laboratorium (Larsen, 1993, s.60).

Vi vil gerne betragte vores workshop, som en "projektorienteret" workshop. Inspirationen til netop dette valg har vi bl.a. fra PIL rapporten, hvor der introduceres et bredt projektbegreb. Dette begreb beskrives, som tidsbegrænsede forløb med engangsprægede grupper, der arbejder undersøgende med læring som mål i forhold til et tværfagligt emne, tema eller problem, og hvor der afsluttes med et produkt og en fremlæggelse i forhold til en målgruppe (PIL, 2008, afsnit 3.5).

For de projekter, der konstrueres i PIL-projektet, tegner fællesskab og samarbejde sig som centrale begreber i koblingen med de digitale medier. Vi er med det didaktiske design af vores workshop interesserede i de samme begreber, idet vi mener, at der i denne indgang til forståelsen af en workshop også ligger det, at være "undersøgende" og dermed implicit en forståelse af læring, som en iterativ proces.

Vi har valgt, at forstå vores workshop, som en projektorienteret workshop, i det det er vores hensigt, at der omkring workshoppen aktiviteter netop bliver skabt et undersøgende fællesskab. I dette undersøgende fællesskab indøves den videnskabelige arbejdsproces ved at formulere hypoteser, opstille og efterprøve løsningsforslag og forhandle faglige synspunkter.

At prøve og at fejle er i denne sammenhæng en forudsætning for at lykkes, på den lange bane. Afprøvning, fejlning og mestring er tilsammen vigtige etaper frem mod ny læring (Tiller, 1998, s. 13-14, UVM, 2003, kap. 4). Det bliver hermed vigtigt, at vi i forhold til vores deltagere får skabt den tilgang til aktiviteterne, at der ikke findes én rigtig, bestemt viden, som alle deltagere skal have på et bestemt tidspunkt.

4.3.2 Kompetenceudvikling

Målet med vores workshop er, at give vore deltagere mulighed for, på sigt at blive selvprogrammerende i forhold til at anvende IKT i deres undervisning. I dette mål ligger også en intention om udvikling af kompetencer og vi har derfor fundet det relevant, at forsøge at indkredse og redegøre for vores forståelse af dette begreb.

Overordnet forstår vi kompetenceudvikling, som når et menneskes handlingsrepertoire udvides. Hvad der her er på spil, er at der sker en forøgelse, supplering eller forandring af eksisterende kompetencer. Kompetenceudvikling er nært forbundet med læring.

På workshoppen vil vi gerne både lære vore deltager noget nyt, samt skabe rammer for at deltagerne, får indblik i en måde at lære at lære sig nyt IKT på. Vi er altså interesserede i, at deltagerne får mulighed for at erhverve sig kompetencer på flere planer.

Ifl. Bente Jensen er kompetence et komplekst begreb, der både skal beskrives i bredden og i dybden. Vi har fundet det relevant, at inddrage netop denne sondring, idet den kan være med til, at uddybe vores forståelse af begrebet, samt belyse nogle af de kompetencer det kræver, når det handler om at lære sig nyt IKT, samt inddrage IKT i undervisningen.

Kompetencer i bredden forstår vi i opgaven, som kernekompetencer, der er væsentlige for, at man kan klare sig menneskeligt, socialt og fagligt i tilværelsen. Kompetencer i bredden handler altså om faglige, forandrings- og sociale kompetencer.

Kompetencer i dybden forstår vi i opgaven, som en sammentænkning af potentialer og udfoldelser på tre planer. Disse er: Handleplanet, Kundskabsplanet og selv-og meningsplanet.

Kompetencer i dybden handler altså om lærerens kompetencer til både at forstå sig selv i samfundet og at kunne imødekomme samfundets forventninger (Jensen, 2002).

Vi er enige med Bente Jensen i, at det at være kompetent indebærer en refleksion over, hvilken viden, der skal anvendes hvor og hvornår, hvilket igen indebærer at kunne forholde sig åbent til nye situationer og være indstillet på at skifte strategi undervejs.

I forhold til vores problemformulering bliver det vigtigt, at se på lærernes læring og kompetenceudvikling i en kontekst, der er præget af foranderlighed.

Derfor må den kompetenceudvikling som vi med workshoppen ønsker at skabe rammer for have til hensigt at give deltagerne mulighed for at erhverve sig kompetencer såvel i bredden som i dybden.

4.3.3 Selv-programmerende

Begrebet selv-programmerende er et centralt begreb for vores opgave. Begrebet stammer oprindeligt fra Emanuel Castells. Hos ham handler begrebet om evnen til at lære at lære. Ifl. Castells er de vigtigste træk i denne læreproces for det første at lære, hvordan man lærer, for det andet er det evnen til at omdanne den information man har opnået via læreprocessen, til specifik viden (Castells, 2000, 2003).

Vi har valgt, at tage afsæt i Castells definition af begrebet, men idet det for os er et nyt begreb og idet det er på mange måder er opgavens mest centrale begreb, så vil vi i det følgende også inddrage andre begreber, der kan være med til at give os inspiration til vores forståelse og definition af begrebet.

I rapporten for PIL projektet er evnen til at være selv-programmerende omsat til et konkret eksempel:

"Lige som man ikke skal på læsekursus hver gang, der kommer en ny bog, skal man ikke på it-færdigheds-kursus hver gang der kommer noget nyt it. Man skal kunne "læse" det nye selv, kunne reflektere over dets muligheder, samt kunne formulere spørgsmål så man kan videndele og udvikle sammen med kolleger og få relevant hjælp til at komme videre" (PIL, 2008, 123).

Citatet rammer for os at se meget godt ind, hvad det overordnede mål med vores workshop er. Vi vil gerne give vores deltagere mulighed for på sigt at blive selv-programmerende i forhold til at anvende IKT i deres undervisning.

En af de teoretikere, der også har beskæftiget sig med det at være selv-programmerende er Seymour Papert. I forordet til sin *The Children's Machine: Rethinking School in the Age of the Computer*, skriver han:

The most important skill determining a person's life pattern has already become the ability to learn new skills, to take in new concepts, to assess new situations, to deal with the unexpected. This will be increasingly true in the future: The competitive ability is the ability to learn" (Papert, 1993).

Via arbejdet med begrebet bricolage kommer Seymour Papert ind på en vigtig side, af det som vi forstår ved det at være selv-programmerende: Papert beskriver bricolage-stilen som det, at prøve en ting, træde et skridt tilbage, overveje og dernæst prøve noget andet. Essentielt bliver her, at fejl ikke er skridt i den forkerte retning, tværtimod navigerer bricoleurs gennem korrektioner midtvejs (Papert, 1993, Turkle og Papert, 1990, s. 129 ff.).

Bricoleurs nærmer sig løsningen af et problem ved at gå i dialog med det, som er genstand for deres eksperimenter (Andersen, 2001, s. 9-12, UVM, 2003, kap. 4, PIL, 2008, s. 9-10). Netop denne dialog vil vi gerne skabe mulighed for, at vore deltagere oplever på workshoppen.

Malcom Knowels har et andet perspektiv på det selv-programmerende. Hos Knowels beskrives 'Self directed learners' som individer der med eller uden hjælp udefra tager initiativ til at identificere deres egne behov for læring, sætter egne mål, finder frem til læringsressourcer og vælger læringsstil samt evaluerer læringsudbyttet efterfølgende (Knowels, 1975).

Med inspiration i disse forskellige teorier og teoretikere, forstår vi det at være selv-programmerende, som evnen til at lære, hvordan man lærer. Denne evne indebærer at kunne identificere egne behov for læring, samt tage initiativ dertil, at kunne være i en eksperimenterende og undersøgende proces omkring det, der skal læres, samt i sidste ende, at kunne omdanne den information man har opnået via læreprocessen, til specifik viden.

4.3.4 IKT

I denne opgave har vi valgt, at bruge begrebet IKT, det er pt. ikke så alment udbredt, som begrebet it. It står for information og teknologi. I begrebet IKT har begrebet 'kommunikation' sneget sig ind mellem I og T i bl.a. uddannelsessektoren og medieverdenen.

Begrebet IKT rummer den dynamik som ligger i selve informationsnetværket. IKT muliggør i dag udveksling af data, informationer, ideer og kapitaloverførelser mellem mennesker på tværs af hele kloden. (ICT Literacy Panel, 2002).

Begrebet knytter sig ikke kun til de teknologiske redskaber og genstande, men i lige så høj grad til deres brug, betydning og den rolle, som vi tillægger dem.

4.3.5 Lærere

Når vi i opgaven skriver lærere, tænker vi på mennesker der underviser i den danske folkeskole. Det er folkeskolelærere der er målgruppen for såvel vores problemfelt som den workshop vi ønsker at designe.

Lærere er ikke en homogen gruppe de afspejler en generel forskellighed. Derfor møder lærere også krav om forandring, udvikling og nytænkning meget forskelligt.

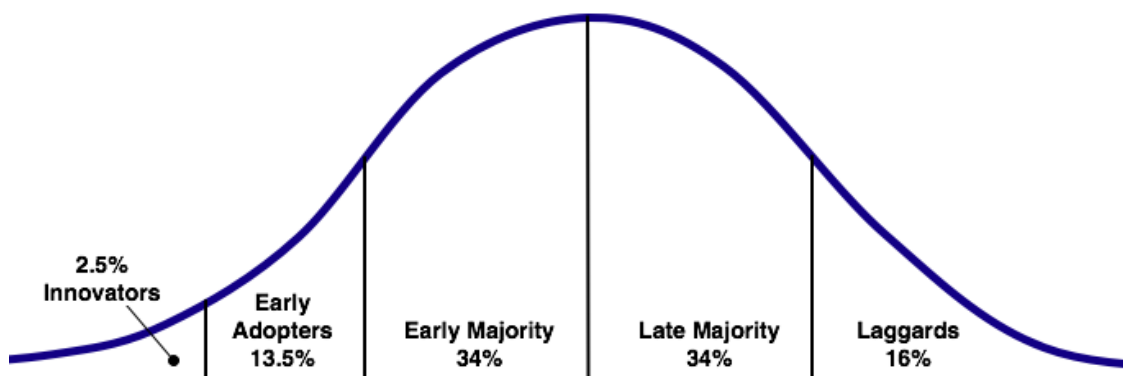
"Når forandringens vinde blæser, bygger nogen vindskærme, mens andre bygger vindmøller" (Kinesisk ordsprog).

Ovenstående ordsprog giver et godt billede på, at krav om forandring, udvikling og nytænkning, modtages meget forskelligt. Dette gælder selvfølgelig også for deltagerne på vores workshop.

For at få nogle begreber på den forskel, der kan være blandt vore deltagere og de mekanismer denne forskel muligvis er drevet af, har vi valgt, at inddrage Rogers' teori om spredning af innovation (Rogers, 1995). Rogers' teori er en generel teori, den omhandler ikke dermed ikke lærere, men vi har valgt, at inddrage den, idet en kan give os nogle begreber at arbejde ud fra i forhold til vores målgruppe af lærere.

Ifl. Rogers er der i enhver population altid en omtrentlig fordeling mellem dem, der hurtigt relaterer sig til nye forhold, de langsomme og dem der decideret stritter imod (ibid., 285 ff., PIL, 2008, kap 10).

Rogers viser i figur 1 fem kategorier til at beskrive disse grupper:



Figur 1 - (Rogers, 1995)

Vores workshop er målrettet den del af lærergruppen som Rogers kalder "early-" og "late" majority (Rogers, 1995). Denne store gruppe er kendetegnet ved at tage nye ting til sig, når de kan se og forstå en anvendelse og når det nye er blevet mere almindeligt. Som det fremgår af betegnelserne "early" og "late", så er der en vis forskel i hvor hurtige disse to grupper er, til at tilegne sig nyt. Det er dog karakteristisk for begge grupper, at de er tilbøjelige til at tilegne sig det nye som en færdighed. Denne gruppe er sårbar over for ændringer eller udvikling i forhold til det nye, som de har tilegnet sig færdigheder indenfor (PIL, 2008, s. 116).

Når vi bruger ordet lærere i opgaven så er målgruppen lærere der tilhører "early" og "late" majority gruppen. Det er denne gruppe der kan være med til at tegne et andet billede af den manglende brug af IKT i folkeskolen

4.3.6 Undervisning

Når vi i problemformuleringen skriver: "...inddrage IKT i deres undervisning", så mener vi lærernes undervisning af deres elever i skolen.

Generelt når vi taler om undervisning i opgaven, så læner vi os op af Mogens Hansen, som definerer undervisning således: *"Undervisning er en transaktion, hvor der løbende i processen byttes noget mellem partnerne, så de begge får sig et udbytte, så de kan komme videre i den fælles pædagogiske proces; læreren får øget sin viden om eleven og dennes potentialer og interesser, eleven får øget sine potentialer og kompetencer både fagligt og socialt"* (Hansen, 2002, s. 46).

Inddragelse af IKT har naturligvis også indflydelse på undervisningens tilrettelæggelse og lærerens rolle. Ligesom inddragelsen af IKT vil betyde et øget behov for at lærerne lærer at re-didaktisere og re-mediare deres undervisning.

4.3.7 Didaktisk design

Formålet med denne opgave, er at lave et didaktisk design for en workshop, samt afholdelse af denne med formål på empiriindsamling. En del af denne opgave, er også at overveje hvordan dette kan gøres. Derfor har vi fundet det relevant, at kigge lidt nærmere på begrebet didaktisk design. Begrebet er forholdsvist nyt i den pædagogiske verden og dermed også for os.

Overordnet forstår vi didaktisk design i denne opgave som den proces, hvor indramningen, planlægningen, organiseringen og arenaen for undervisnings- og læringsaktiviteter udformes på baggrund af teori og i forhold til praksis (Dale, 2000, Sørensen, 2008).

Begrebet er sammensat af begreberne didaktik og design. Skal man forstå hvad didaktisk design refererer til, kan det være en fordel, at tage udgangspunkt i en definition af de to begreber, som det er sammensat af.

Design: I sin bog "*Literacy in the New Media Age*" definerer Günter Kress begrebet design således: "*Design does not ask, "what, was done before, how, for whom, with what?". Design asks, "What is needed now, in this one situation, with this configuration of purposes, aims, audience, and with these resources, and given my interest in the situation?"*" (Kress, 2003, s. 49).

Med udgangspunkt i denne definition af begrebet *design*, er design, noget fremadrettet, der involverer og kræver engagement og refleksion. Der er lagt vægt på aktørens mere aktive rolle (Rostvall, 2008). I de senere år har design begrebet gjort sit indtog i en mere pædagogisk kontekst. Formuleringer, som didaktisk design, design for lærende og pædagogisk design, er nogle af de formuleringer, som vi i arbejdet med denne opgave er stødt på.

I artiklen "*Medium-Based Design: Supporting Bricoleur Designers*", beskriver Jochen Rick design ved hjælp af en analogi til det, at kokkerere. - Design er her ikke, at følge en opskrift. For en god kok, handler det, at lave mad, ikke om der skal en tsk. salt og et drys cumin i retten. I stedet er det en aktiv proces i forhold til det, at vælge en handling, frem for en anden (at putte salt i suppen), at reflektere over handlingen (at smage suppen), at evaluere næste skridt (måske et drys cumin og at fortsætte denne "reflection-in-action" cyclus) (Rick, 2004, s. 2.)

Dermed bliver design ikke noget man kan gøre på afstand. Det kræver at man har hænderne i skidtet, at man afprøver forskellige muligheder, at man tager et skridt i en retning, at evaluere hvor man er, for dernæst måske, at gå et skridt tilbage eller at fortsætte i den retning, som man er påbegyndt (ibid, s 2. – ff.).

Analogien giver et godt billede af netop det iterative og det processuelle, som også arbejdet med workshoppen didaktiske design bør indeholde. Vi bevidste om, at der i forhold til vores workshop også kan være ting, der af den ene eller den anden grund, ikke lykkes. Vi er i arbejdet med det didaktiske design selv undersøgende og må her huske at afprøvning, at fejle og mestre også er en del af vores proces omkring det at udvikle en workshop.

Didaktik: I denne opgave har vi valgt, at tage afsæt i et bredt defineret didaktikbegreb, her bliver didaktik til: Teorier om og overvejelser vedrørende formål, mål, indhold, planlægning, tilrettelægning og evaluering af undervisning og læring (Hiim, 1997).

Denne forståelse af begrebet didaktik, er især vokset ud af den tyske tradition med baggrund i den kritisk- humanistiske teori og tænkning, Wolfgang Klafki er en af de teoriudviklere, der her har sat sit præg.

De norske didaktikere Hilde Hiim og Else Hippe har med udgangspunkt i bl.a. Klafki, udviklet en didaktisk relationstænkning, hvor centrale områder som læringsforudsætninger, rammefaktorer, mål, indhold, læreproces og vurdering er tænkt ind i en didaktisk relationsmodel. Med udgangspunkt i modellen får overvejelser og begrundelser over undervisningens teori og praksis et fast holdepunkt(Hiim, 1997).

Sammenfattende kan det siges, at begrebet didaktisk design tager mange andre elementer med i planlægningen end den traditionelle didaktik forstået som udvælgelse af og begrundelse for valget af stof. Det er her væsentligt at fremhæve den mere processuelle og eksperimenterende tilgang, som især begrebet design tilføjer.

Vi ser derfor udviklingen af det didaktiske design for vores workshop, som en proces, hvor vi overvejer, begrundet og arbejder med at få beskrevet den teori og praksis, som afholdelsen af vores workshop tager sit afsæt i.



5.0 Læsevejledning, fælles

I denne opgave er vi interesserede i, at lave et didaktisk design for en workshop, hvis formål er at give deltagende lærere mulighed for at blive selv-programmerende i forhold til at anvende IKT i deres undervisning.

Opgavens opbygning falder i 4 større afsnit og vil i vid udstrækning afspejle den proces og arbejds-gang vi har været igennem, for at være i stand til at frembringe denne opgave.

5.1 Teoretisk fundament

Da opgaven har til formål at give mulighed for kompetence udvikling har vi først et teoretisk afsnit omkring læringsteorier.

Den teoretiske forståelse af hvad læring kan være og udspille sig, har vi fundet vigtig at få grundigt beskrevet. Vi finder det afgørende, at vi har en fælles forståelse af læring, når vi skal designe workshoppen. Vi har valgt at inddrage Mads Hermansen og Olga Dyste som teoretisk baggrunds-teori for vores læringsforståelse.

Workshoppen der skal give deltagerne mulighed for læring består af voksne. Vi har derfor inddra-get Knus Illeris og Malcom Knowles til at fortælle om forskellen mellem børn og voksnes læring. Da vi selv har en daglig praksis, som især er målrettet omkring børn, er det vigtigt at forstå hvordan voksenpædagogikken, adskiller sig fra pædagogikken omkring børn.

For at forstå læringen i den kontekst, der vil udspille sig i workshoppen, har vi også fundet det hensigtsmæssigt at se på læring i et sociokulturelt perspektiv. I dette perspektiv anskues læring, som situeret, grundlæggende social, distribueret og medieret. Vi ser derfor især på dette felt ved hjælp af John Dewey, Laura Mott, Jean Lave og Etienne Wenger.

For at skabe trygge rammer på en workshop, hvor deltagerne ønsker kompetencer til at kunne ændre praksis, har vi endvidere valgt at inddrage Jeromy Brunner og hans teorier om stilladsering samt teorier om Appreciate Inquiry og flow.

5.2 Inspiration

I denne opgave leder vi efter en måde at skabe mulighed for kompetenceudvikling af lærere i for-hold til inddragelse af IKT i deres undervisning. Vi har ikke kunnet finde dette felt beskrevet af an-dre i lignende sammenhænge. Vi har derfor forsøgt at gå nye veje ved at lade os inspirere af for-skellige områder. At søge ny inspiration og ny fokus på vores interessefelt, er et forsøg på at se nye

muligheder og forhold, som vi ikke alene og af os selv var kommet på. Dette er et forsøg på, at tage nye perspektiver på kompetenceudvikling og dermed frigøre os fra den verden og det ståsted, som vi selv er en del af, nemlig lærernes. Med nye inspirationskilder vil vi gerne "hjælpe" os selv til at tænke anderledes og i andre baner.

Vi vil derfor efter vores læringsteoretiske afsæt og før vi går i gang med arbejdet med workshoppenes didaktiske design, beskrive vores inspirationskilder.

Nye ideer og inspiration til vores design har vi først og fremmest fået gennem en interviewundersøgelse af en række undervisere, der har oplevet et turningpoint i forhold til at inddrage IKT i deres undervisning. Dette for at identificere, hvilke forhold i deres virke, der har været medvirkende årsager til, at de begyndte at inddrage IKT.

Et centralt begreb i vores problemformulering er "*selv-programmerende*". Som inspiration til dette, har vi nærlæst et forsøg, kaldet 23 things, hvis mål var at motivere personalet på de offentlige biblioteker i USA, til at udforske nogle af de nye værktøjer, som hele tiden dukker op på nettet.

Endelig har vi fundet Inspiration til workshoppenes indhold og form af design gennem en observatør rolle fra en workshop afholdt af Microsoft for lærere i grundskolen.

Med baggrund i teorierne og inspirationskilderne er vi efterfølgende parate til at påbegynde vores design af workshoppen.

5.3 Design

Designet af Workshoppen er foregået med udgangspunkt i Hiim og Hippes relationsmodel. Denne har vi fundet relevant til at beskrive det dialektiske forhold der er mellem teori og praksis. Vi finder det vigtigt at forsøge at udarbejde et design som er deltagerorienteret og så lidt instruktivistisk som muligt. Derfor har vi i vores design af workshoppen ladet os inspirere proceskonsulent Troels Boms beskrivelser af deltagerorienteret undervisningsplanlægning til BUPL's tillidsrepræsentanter. Disse beskrivelser har vi brugt i sammenhæng med områderne i Hiim og Hippes relationsmodel.

5.4 Behandling af empiri

Med udgangspunkt i det fremkomne design, er vi således parate til at gennemføre workshoppen, hvor målet i opgavesammenhæng er at indsamle data, der kan belyse vores problemformulering. For at skabe en så høj validitet som muligt følger derfor et afsnit med metodeovervejelser og valg.

Efter dataindsamlingen på workshoppen behandler og analyserer vi den empiri vi har indsamlet, med henblik på at kvalificere vores egen læring og kunne belyse opgavens problemformulering.

Som i andre opgaver laver vi en konklusion, der giver bud på opgavens problemformulering samt afslutter med en perspektivering, der sætter problemfeltet i andre perspektiver.

5.4 Kort om vores proces omkring opgaven

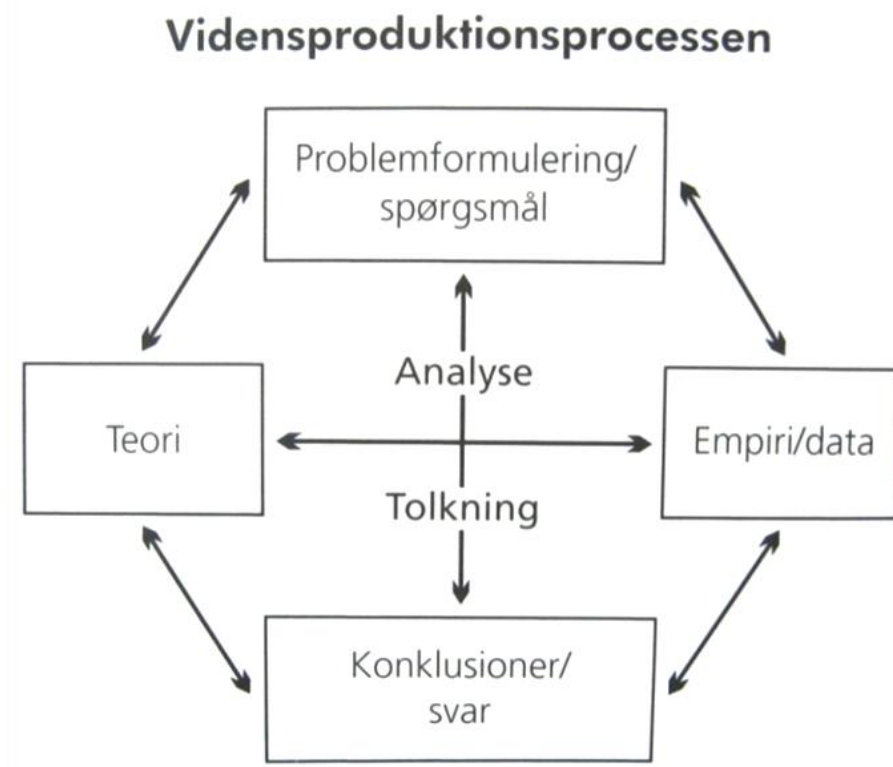
Det område, som vi med opgavens problemformulering bevæger os ind på, kan karakteriseres som ukendt land. Vi er i et felt, som pt. Ikke er beskrevet og udviklet. Vi er her, som en slags opdagelsesrejsende, på opdagelse og udforskning, drevet af ønsket og drømmen om, at finde nye veje og måder at tilgå lærernes kompetenceudvikling i forhold til det at have mulighed for at blive selvprogrammerende og anvende IKT i undervisningen.

I og med det vi vil undersøge er et nyt felt, så findes der, som udgangspunkt, ikke nogen viden og noget sprog for det nye. Dette sætter os i det paradoks, at vi søger en viden, som vi endnu ikke helt kan præcisere og begrebsætte.

Vi må derfor tage en abduktiv tilgang til det, vi gerne vil vide noget mere om. Dette betyder, at vi nogle gange har en formodning eller en fornemmelse af, at noget hænger sammen på en vis måde, men at vi måske i første omgang ikke kan finde belæg for det. Til tider går fornemmelsen endda imod den viden og forforståelse, vi hidtil har haft. Nogle gange viser den sig ikke at holde stik, mens fornemmelsen andre gange fører en ny og kvalitativ anderledes viden med sig (Laursen, 2004).

Vi arbejder dermed med det ubekendte x – og vi ved ikke om det vi vil, virker. Derfor må vi medtænke i vores succeskriterier for denne opgave, at vi måske ikke finder "det vi søgte", men måske i stedet gør helt nye opdagelser, som vi endnu ikke kender. Vi håber i den forbindelse ikke, at vi ender "ad Pommeren til", men det er den risiko, som vi må tage. Vi er på her på mange måder underlagt samme vilkår, som Columbus, der drog af sted for at finde Indien, men endte i Amerika.

Vi har med udgangspunkt i ovenstående også fundet det oplagt, at have en iterativ proces omkring arbejdet med denne opgave. I denne proces har vi løbende læst og diskuteret teori, samtidig med, at vi har indsamlet empiri og justeret på problemformuleringen undervejs. Vi har været i det Ib Andersen betegner som en vidensproduktionsproces, denne proces illustreres i figur 2 på næste side.



Figur 2 – (Andersen, 2006, s 30)

De dobbeltrettede pile viser, at vores arbejdsproces har været en dynamisk vekselvirkning mellem de fire grundlæggende elementer fra figuren. Problemformuleringen har været vores tilbagevendende faktor for vores valg i forhold til den efterfølgende konklusion (Andersen, I., 2006, s.40)

Vi har alle bidraget til de områder, som er taget op til behandling i opgaven. Vi har udformet opgaven gennem ugentlige skypemøder, vi har benyttet FirstClass og Google documents til dokumentudveksling og elektronisk kommunikation, ligesom vi også har været samlet i forbindelse med workshoppen og face to face møder.

Af formelle grunde har vi, som sagt, sat den ansvarliges initialer på ud for de enkelte kapitler.

LSH: Line Skov Hansen

AFE: Anders Fehrmann

AMA: Allan Madsen

6.0 Teoretisk fundament, LSH, AFE, AMA

Ligesom de gamle opdagelsesrejsende navigerede efter stjernehimlen og søkort, så må vi også have nogle fix punkter at navigere efter i det fremmede. Da vi er i et felt, hvor der ikke er en tradition, må vi som en start, tage fra andre felter, modificere indholdet og forholde os til dette.

At udarbejde et didaktisk design for en workshop handler først og fremmest om, at skabe en kontekst, hvor læring og dermed kompetenceudvikling kan finde sted. Vi har derfor valgt, at grundlaget for dette arbejde hviler på et læringsteoretisk afsæt.

6.1 Læringsteoretiske afsæt, AFE, AMA, LSH

I denne opgave er vi interesserede i, at lave et didaktisk design for en workshop, hvis formål er at give vore deltagere muligheder for at blive selv-programmerende i forhold til at anvende IKT i deres undervisning. Vi er her specielt interesserede i det radikale læringspring, der gør at man kommer væk fra, at man skal kunne ting, til at man skal turde prøve nyt.

Vi vil derfor gerne redegøre for vores læringsteoretiske afsæt, da dette sætter rammen for den pædagogiske tilgang vi har til vores arbejde med udviklingen af workshoppens didaktiske design.

I den forbindelse har vi valgt at inddrage forskellige læringsteorier, som kan hjælpe os i forhold til, at få mere viden om, hvad der skal til og hvilke processer der skal igangsættes, hvis man skal kunne siges, at have mulighed for at blive selv-programmerende i forhold til det at lære nyt.

Før vi går i gang med en nærmere beskrivelse af de forskellige læringsteorier, finder vi det på sin plads, at beskrive hvad vi mere specifikt forstår ved begrebet læring, idet dette har betydning for de valgte læringsteorier.

6.2 Læring, AMA, AFE, LSH

Læring er et komplekst begreb, der på én gang er en subjektiv proces der præges af den lærendes forforståelser, forventninger, interesser og perspektiver, og som samtidig også er socialt betinget (Hermansen, 2001).

Læring kan ses som en aktiv proces, hvori der skabes noget, som ikke allerede var der, vi kan i den forbindelse tale om læring, hvis man kan identificere en forskel ved *tilegnelse* af færdigheder og kundskaber, erhvervelse af motoriske færdigheder, adfærdsåendringer, holdningsændringer og følelsesreaktioner i tilknytning til foreteelser (Hermansen, 1998, Rasmussen, 1997).

I en lærerproces opbygger den lærende selv sine videns- og forståelsesmønstre ud fra sine erfaringer, dette foregår ikke alene og isoleret, men i samspil med andre, enten direkte eller gennem kommunikationsmedier. Her har både læringsituationen og den sammenhæng den indgår i betydning for læringens proces og resultat. Desuden er den lærendes egen personlige indstilling og motivation central. I enhver læring er der dermed, integreret tre forskellige delprocesser; En samspilsproces mellem den lærende og dennes omverden, en indre psykisk tilegnelses- og bearbejdningsproces og en indre psykodynamisk proces, der handler om interesser, holdninger, om motivation og mobilisering af psykisk energi (Illeris, 2000, Dyste, 2003).

Der findes læring sted i mange forskellige situationer og kontekster – vi lærer stort set hele tiden (Dyste, 2003) og, som citatet i opgavens forord af Solon påpeger, så lærer vi hele livet (Solon, 7. årh. f.kr.).

Lærerprocesser igangsættes af behov, men over livet er læring mere og mere en kombination af, hvad vi har behov for, og det vi kan. Da vi optimalt hen over livet kan mere og mere, vil det i stigende grad være motiverende for, hvad det er for læring, vi opsøger (Hermansen, 1998).

Der er altså forskel på børn og voksnes læring (Cantor, 1992, Cranton, 1992). I det vores målgruppe er voksne vil vi i nedenstående afsnit berøre læring i forhold til denne gruppe lidt mere uddybende.

6.3 Voksnes læring, AMA, LSH, AFE

Ifl. Illeris er netop voksnes læring karakteriseret ved, at:

- ✓ *voksne lærer det de vil lære, det der er meningsfuldt for dem at lære*
- ✓ *voksne trækker i deres læring på de ressourcer de har*
- ✓ *voksne tager det ansvar for deres læring de er interesserede i at tage*

(Illeris, 1999, s.174).

Malcolm Knowles publicerede i 1970 bogen "The Modern Practice of Adult Education: Andragogy versus Pedagogy" (Korsgaard, 1999). I bogen stiller Knowles nærmest en modsætning op mellem andragogik og pædagogik; han argumenterer for, at pædagogik ikke kunne bruges som metode i voksenundervisningen, idet den handler om at overføre kendt viden til en afhængig elev; andragogik derimod tager udgangspunkt i voksnes højere grad af uafhængighed og evne til, at tage ansvar for egen læring.

Knowles skelner mellem en social og psykologisk definition af, hvad det vil sige at være voksen. Socialt set er en person voksen, når vedkommende træder ind i de sociale roller, der i en given samfundskultur er defineret som voksne roller.

Dette kan være roller som f.eks. det at være forældre, partner, arbejder eller ansvarlig borger. Den psykologiske definition går mere på individets selvopfattelse.

Når individet anser sig selv for i det store hele at være ansvarlig for sit eget liv, kan vedkommende opfattes som værende voksen. Disse definitioner må ifølge Knowles tages i betragtning, når voksne ønsker at uddanne sig.

Et voksent menneske er i sin hverdag vant til at træffe selvstændige beslutninger og tage ansvar for sine handlinger og sit liv. Derfor må der i undervisningen skabes rum til, at den lærende er med til at styre forløbet, og at vedkommende tager ansvaret for sin egen læring.

Til forskel fra børn gælder det ifølge Jeffrey A. Cantor og Patricia Cranton at:

- ✓ voksne er autonome og selvrettede
- ✓ voksne er målrettede
- ✓ voksne er problemorienterede
- ✓ voksne behøver at vide hvorfor de skal lære noget
- ✓ voksne har en pragmatisk tilgang til læring
- ✓ voksne har akkumuleret livserfaring
- ✓ voksnes motivation, for at lære og deltage i undervisning er også forskellig fra børns.
- ✓ voksne ønsker at etablere og vedligeholde sociale kontakter
- ✓ voksne ønsker at tjene andre
- ✓ voksne ønsker professionel udvikling og advancement
- ✓ voksne bruger læring som flugt og compensation
- ✓ voksne ønsker læring som stimulation
- ✓ voksne er motiverede af ren interesse

(Cantor, 1992, Cranton, 1992).

Vi går altså ud fra, at voksnes læring adskiller sig fra børns. I designet af workshoppen vil vi være opmærksomme på disse forskelle.

6.4 Et sociokulturelt perspektiv på læring, AMA, LSH, AFE

Folkeskolen har igennem mange år bevæget sig fra en *"sæt dig og gør, som jeg siger"* læringskultur hen imod en *"lave og gøre"* læringskultur (Gauntlett, 2009).

Ved at inddrage et sociokulturelt perspektiv på læring, giver vi os selv mulighed for, at overveje hvordan IKT kan anvendes af deltagerne på workshoppen til at dele, bygge videre på og blive inspireret af. Muligvis kan dette perspektiv smitte af på deltagerne og få dem til at overveje at re-didaktisere deres undervisning med henblik på at skabe et nyt og anderledes læringsrum.

I et sociokulturelt perspektiv ansues læring, som situeret, grundlæggende social, distribueret og medieret. Desuden står sproget med en sociokulturel optik centralt og læring er at deltage i et praksisfællesskab (Dyste, 2001, s.43).

Indenfor læringsteori, har det sociokulturelle læringsperspektiv primært sine rødder i den amerikanske pragmatisme og den russiske kulturhistoriske skole. I tråd med dette har vi valgt at starte ud med at beskrive Deweys begreb om *"learning by doing"*, for derefter at kigge på en videreudvikling af Vygotskys *"zonen for nærmeste udvikling"*, som omfatter voksenlivet. Til især at belyse lærings sociale karakter inddrager vi desuden Bruner og dennes teori om stilladsering og Wenger og Laves teori om lærings situerede karakter.

6.4.1 Learning by doing, LSH, AFE, AMA

"For de ting vi skal lære, før vi kan gøre dem, lærer vi ved at gøre dem.

For eksempel bliver mænd murere, ved at mure, lyrespillere ved at spille lyre.

På samme måde bliver vi retfærdige ved at handle retfærdigt, mådeholdne ved at handle mådeholdent og tapre ved at handle tappert" (Aristoteles, Nikomakæiske Etik).

At lære gennem erfaring, er som det fremgår af citatet fra en af antikkens store tænkere, ikke noget nyt.

At det er den, der arbejder der lærer noget, er på mange måder klassikeren, inden for læring og udvikling. En af de læringsteoretikere, der i nyere tid genoptager *"læring gennem erfaring"*, er Dewey. Deweys læringsbegreb sammenfattes ofte i kort form som *"learning by doing"*.

Centralt for Deweys læringsbegreb er, at man lærer ved at handle (at gøre). Handling får dermed en central plads hos Dewey i forhold til læring, men det er vigtigt at understrege, at konkrete og fysiske handlinger for Dewey ikke kan stå alene. I en forståelse af begrebet handling inddrager han også tænkning i form af anvendelse af ideer og hypoteser, begreber og teorier. Vigtigt er det her, at bemærke, at Dewey ikke skelner mellem viden og handling (Elkjær, 2005, s. 81-82).

Erfaring er et andet centralt begreb hos Dewey. I dagligdagstænkning anvender vi ofte begrebet erfaring til at beskrive *"lagret bevidsthed på grundlag af tidligere tiders oplevelser eller handlinger"*, et slags indre personligt reservoir af tidligere handlinger og oplevelser.

Hos Dewey møder vi et mere bredt erfaringsbegreb og erfaring bliver her noget mere og noget andet.

Ifl. Dewey erfarer vi hele tiden, men vore erfaringer er af forskellig kvalitet. Vigtigt bliver det derfor, at tage udgangspunkt i de gode erfaringer, idet disse *"vækker nysgerrighed, forstærker initiativer, opbygger ønsker og afstikker mål, som er tilstrækkelige intense i til fremtiden at bringe den pågældende over døde punkter"* (Dewey, 1978, s. 50).

Erfaring er hos Dewey både noget indre og noget socialt. I enhver erfaring er der ifl. Dewey involveret kontakt og kommunikation; *"En erfaring er altid det, som den er, på grund af at der foregår et samspil mellem et individ og det som på det givne tidspunkt udgør dets omgivelser(...) Omgivelserne er alle de vilkår, som ved at træde i samspil med de personlige behov, ønsker, hensigter og evner skaber de erfaringer, som gøres"* (Dewey, 1978, s. 56).

Et andet vigtigt element ved Deweys forståelse af erfaring er begrebet kontinuitet. Forskellige situationer afløser hinanden. Men på grund af kontinuitet overføres der noget fra de tidligere situationer til de senere. Det som man har tilegnet sig af viden og færdigheder i en situation, bliver i de situationer, der følger, til et redskab til forståelse og effektiv behandling (ibid.).

Ifl. Dewey er kontinuitet og samspil er ikke adskilt fra hinanden, de omfatter hinanden og forenes.

Erfaring bliver dermed den kontinuerlige transaktion, den gensidige proces, hvorved subjekt og verden dannes og formes, og samtidig er erfaring et resultat af denne transaktion. Erfaring er på en og samme tid en proces og et resultat af processen og foregår i og med afsæt i denne grundlæggende subjekt-verden relation (Elkjær, 2005, kap 8).

I vores optik skal Deweys teorier om *"learning by doing"* relateres til *"at studere og udforske verden"*. De rammer og aktiviteter, som vi vælger for vores workshop, skal give mulighed for dette.

Til at sige noget mere om relationen mellem os og vore deltagere, har vi valgt, at inddrage betragtninger over Vygotskys teori om *"zonen for nærmeste udvikling"*, der omhandler voksenlivet, idet dette kan være med til at give os en ny vinkel på, det at lære sammen med andre.

6.4.2 ZNU, LSH, AMA, AFE

Ifl. Laura Mott skal voksnes ZNU betegnes som en mulighedernes zone, der opstår (kan opstå) i et arbejdsfællesskab mellem deltagerne indenfor fællesskabets muligheder.

I forhold til voksne er der ikke mere tale om nybegyndere overfor mere erfarne, men om at deltagerne alle må karakteriseres som kompetente og kyndige professionelle, der skal løse opgaver i fællesskab, i arbejdsgrupper for voksne (Mott, 1992).

ZNU betegner i denne sammenhæng en mulighedernes zone, der opstår (kan opstå) i et arbejdsfællesskab mellem deltagerne indenfor fællesskabets muligheder.

Den ydre struktur og den indre dynamik i zonen for nærmeste udvikling kan beskrives både i bredden, og i dybden.

Dybden i ZNU er et billedligt udtryk for hvor komplekse og nye, ukendte situationer og udfordringer, man er i stand til at gribe og leve op til – i forhold til sig selv og sin kompetence-oplevelse og i forhold til de forventninger, der er til en. Interaktionerne mellem den der lærer og den der lærer fra sig forandrer både bredden og dybden, når der er oprettet en zone for nærmeste udvikling (Jensen, 2005).

På dette voksniveau med ligevidende og ligeværdige aktører dannes ZNU af og i det kommunikative samspil mellem gruppens partnere. Man løfter så at sige sig selv ved hårene i en kollektiv anstrengelse, hvor individ(er) og system udgør ét komplekst system (Mott, 1992, Jensen, 2005, s. 73-75).

ZNU handler om at lære sammen med andre. Det gælder som et princip for menneskelivet fra fødslen, hvor det har et biologisk grundlag som en medfødt parathed for at indgå i interaktioner og kommunikationer med andre. At lære sammen med andre bliver dermed en fundamental menneskelig virksomhed og en vigtig forudsætning for, at ny viden kan genereres.

Vi har med hjælp fra Aksel Mortensen identificeret tre ting, som vi mener, skal være til stede på vores workshop, for at ZNU oprettes:

1. Et verbalt sprogligt samspil mellem partnerne, hvorved de i fællesskab får fastlagt.
2. En fælles situation med en fælles opmærksomhed på opgaven, så der kan "afhandles".

3. Fælles opfattelse af en opgave og strategierne for at løse opgaven. (Engelsted, 1993).

Vi vil i udarbejdningen af vores didaktiske design have dette in mente.

I vores workshop får vi en gruppe deltagere, der alle er i den situation, at de skal lære nyt. Det bliver her vigtigt, at vi i vores rammer indtænker det potentiale der er i at lære sammen med andre. Desuden bliver det vigtigt, at overveje hvilken hjælp og støtte disse grupper har brug for, for at kunne få gode arbejdsprocesser i gang.

I forhold til denne overvejelse, vil vi i inddrage Bruner's teori om stilladsering, idet dette er en god baggrundsviden at have, når vi skal overveje og planlægge vores workshop. Stilladsering er Bruners forsøg på at videreudvikle på teorien om ZNU.

6.4.3 Stilladsering, AFE, AMA, LSH

Stilladsbegrebet er i pædagogisk henseende et forsøg på at begrebsliggøre den støttende funktion, lærere som vejledere kan have overfor nogle der er i gang med at lære nyt og bevæge sig fra det aktuelle udviklingsniveau i zonen for nærmeste udvikling (Andersen, 2006 s. 10).

Hjælp og støtte kan som sagt være vigtigt for såvel lærere i "early" som "late" majority gruppen, der skal lære nyt og som måske føler sig på usikker grund, når situationen er præget af udfordringer og nye krav.

At tilegne sig nyt ved at skulle inddrage nye værktøjer og undervisningsformer i sin undervisning, kan for nogle af vores deltagere være en sådan udfordring. Bliver udfordringen for stor, både for den enkelte og for gruppen, og er der ingen hjælp at hente, vil læring og udvikling stoppe op eller forsinkes (Dyste, 2005).

Stilladsering er et læringsbegreb, der netop forsøger, at beskrive den dynamiske proces og interaktion mellem lærer og den lærende, hvor den mere kompetente ændrer graden af støtte hos den mindre kompetente, i takt med at denne bliver dygtigere til færdigheden.

Bruner beskriver den voksnes rolle med en bygningsarbejder, der rejser et stillads og fjerner det, når bygningen står af sig selv, altså når barnet mestrer noget på egen hånd. Stilladsering bliver dermed en tilsigtet, midlertidig og fleksibel struktur. At lykkes med en stilladsering, forudsætter at den der bygger stilladset, kender behovet hos den, som skal stilladseres, samt at den lærende på forhånd har forståelse for, hvad målet med opgaveløsningen er, så han eller hun har et fikspunkt for, under assistancen, at arbejde sig frem med sin egen løsning (Hansen, 2002, 1999 s. 10 – ff.).

Målet med stilladsprocessen er kort sagt, at den lærende bevæger sig fra at anvende andre-regulerende problemløsningsstrategier til at udvikle selv-regulerende handle-strategier i forhold til en given problemstilling. Begrebet bruges dermed processuelt, som det at være i færd med at stilladsere (Hansen, 1999, s. 10) Det handler om samspil mellem den lærendes kundskabstilegnelse på den ene side og et passende system i pågældende sociale omgivelser på den anden side (ibid. S. 21).

Bruner tillægger derigennem underviserens rolle som vejleder afgørende og fremtrædende position som værende støtte i den lærendes kundskabstilegnelse. Han lægger vægt på underviserens evne til at stimulere den lærendes interesse i og opmærksomhed på sagen eller opgaven, der skal løses. Det handler også om at hjælpe den lærende med at finde alternative veje til løsning af opgaven, hvilket kræver at den lærende kan anvende konstruktiv feedback og på den måde virke til korrektion af eventuelle fejltrin, der er gjort undervejs i opgaven. Det hører dermed med i stilladsprocessen, at underviseren viser den lærende, hvordan opgaven løses, så han eller hun får et indtryk af at og hvordan dette kan gøres (ibid, s. 23).

I forhold til vores workshop bliver det dermed vigtigt, at vi ikke blot introducerer viden og information, men give sparring til de lærendes lærerprocesser. For at kunne hjælpe i denne proces, må vi kunne indleve os i de lærendes perspektiver og potentialer.

Vores funktion er i forhold vores deltagere, at være et støttende stillads, der kan stille procesdrevne spørgsmål, give nye anvisninger og forklaringer eller råd om komplicerede valg.

I det efterfølgende afsnit vil vi se på Wenger og Laves læringsopfattelse, der ligesom teorien om zonen for nærmeste udvikling og stilladsring også ser læring som noget relationelt og socialt forbundet.

6.4.4 Situeret læring, AFE, LSH, AMA

Lave og Wenger har udviklet deres teori om situeret læring på baggrund af lærlinge eller mesterlærelignende uddannelser i bl.a. Mexico og Liberia. I fokus har været deltagelse og relationer, ikke kun i forhold til en bestemt virksomhed, men også i forhold til det sociale fællesskab.

Situeret læring skal ifl. Lave og Wenger forstås som læring, der foregår i situationen afhængig af situationen. Dvs. at læring er noget, der sker i og er bundet til et aktuelt praksisfællesskab, der er underlagt dette og måden det er organiseret på. I værkstedet kan mester ses som forbillede for lærlingen analogt til lærer i forhold til elev.

Den traditionelle værkstedskultur er i sin kerne en forbilledkultur, hvor den mindre kompetente tilegner sig færdigheder og kundskaber ved at iagttage, efterligne og blive vejledt af den mere kompetente (Hansen, 2002 s. 81). Vigtigt er det her, at man som ny mestrer flere og flere opgaver med stigende sværhedsgrad, efterhånden som man får set opgaven udført af den mere kyndige (Lave og Wenger, 1991, s.29).

For at forstå selve læringsprocessen udvikler Lave og Wenger begrebet legitim perifer deltagelse - et begreb der peger på deltagelse og forbundenhed med praksis som den kontekst, hvori viden genereres. Det starter altså med socialisering og iagttagelse.

Ud fra en situeret læringsforståelse handler vores workshop således om, at deltagerne får mulighed og rum til grundig iagttagelse, samtidig med grundig refleksion over det de er i gang med, det man kan kalde undersøgende praksis; det skal foregå sammen og samtidig med tilegnelsen af de praktiske færdigheder, der f.eks. er knyttet til at kunne bruge et værktøj (Hansen, 2002 s. 82).

Vi finder nogle af de elementer, som Lave og Wenger beskriver i forhold til det at lære at anvende et redskab vigtigt, at være opmærksom på. Lave og Wenger slår fast at det tager tid og rum, fra at man får kendskab til et værktøj, til at man konkret anvender det. Dette bør vi have i klar erindring både i designfasen til og analysedelen af den indsamlede empiri fra workshoppen.

Gennem Lave og Wenger er vi ligeledes blevet mindet om, at det er vigtigt at være opmærksom på de sociale rammer og forpligtigelser, der skaber den gode kontekst hvori læring kan foregå.

Denne hjælp fra Lave og Wenger har fået os til at indse vigtigheden i at forsøge skabe nogle gode sociale rammer hvori workshoppen kan foregå. Det har ligeledes afledt at vi i de næste kapitler vil se nærmere på Appreciative Inquiry og Flow, for at have en teoretisk baggrund der kan kvalificere disse rammer.

6.5 Appreciative Inquiry, AMA, AFE, LSH

Teorierne om Appreciative Inquiry (AI) fremhæver, hvordan man gennem anvendelse af sproglige handlinger kan opnå at få folk til at lytte til hinanden, komme med kreative løsninger og kunne agere i spændingsfeltet mellem flere sandheder. Det sprog vi som undervisere på workshoppen anvender, kan derfor blive et vigtigt element i den forandringsproces vi ønsker at skabe grobund for. Det vil derfor være relevant at se lidt nærmere på tankerne bag AI.

AI tager afsæt i de socialkonstruktionistiske og systemiske teorier og udbygger disse til en enkel filosofi, der fremhæver vigtigheden af at udvikling tager udgangspunkt i de situationer og øjeblikke, hvor tingene lykkes og hvor deltagerne oplever en forskel. Vi skal lære af vores succeser.

Anerkendelse har derfor en stor betydning for at man såvel som individ og i undervisnings kontekster oplever succeser. Sproget er en vigtig dimension i AI i det det er gennem sproget man giver anerkendelse og italesætter de succeser man oplever.

Idet AI tager afsæt i den socialkonstruktionistiske antagelse om at virkeligheden er socialt konstrueret og derfor i princippet kunne være helt anderledes. Det er en væsentlig pointe inden for AI, at det, som der fokuseres på og tales om, bliver til "*virkeligheden*" og dermed afgør, hvordan der kan handles.

Derfor fokuserer AI altid på mulighederne og aldrig på problemerne, idet det der fokuseres på, er det vi giver vores opmærksomhed. AI tager konsekvensen af socialkonstruktionistiske principper ved at påpege, at vi løbende er med til at skabe vores fremtid gennem de relationer, vi indgår i, og den måde, vi italesætter vores virkelighed på.

6.6 Flow, LSH, AFE, AMA

I de senere år har teorier omkring begrebet Flow haft en fremherskende plads på den pædagogiske arena. Begrebets ophavsmand Csikszentmihályi definerede i 1990 begrebet således:

"Flow er en mental tilstand i hvilken personen er fuldstændig opslugt i det vedkomne beskæftiger sig med. Det er karakteriseret som en fornemmelse af et energifyldt fokus, fuld involvering og succes med den igangværende aktivitet" (DPU, 2009).

Flow handler, som citatet nævner om bl.a. selvforglemmelse, fordybelse, koncentration, fokus, hengivelse, virkelyst, men det handler også på den ene side om leg, glæde, læring, indre motivation, afslapning, og på den anden om en vis struktur og klare mål. Altså alt dette i en og samme proces.

Flow handler dermed om positive tilstande, fulde af fastholdelse og koncentration, med klare mål og rammer og præget af indsats på kanten af ens formåen, men ikke mere, end at man stadig kan sige, at udfordring og kompetencer matcher. Vi ser i den sammenhæng en del ligheder i teorien om ZNU.

En anden væsentlig ting i forhold til flow, er at der ofte enten i selve aktiviteten eller i omgivelserne omkring, er mulighed for feedback i forhold til aktiviteten.

At opnå flow knytter sig ikke til en bestemt aktivitet eller opgave, i stedet handler flow om øjeblikke, hvor bevidstheden stiller skarpt på og fyldes af aktiviteten og oplevelsen, der forbindes hermed (Ørsted, 2006).

I forhold til vores workshop kan vi i den sammenhæng indkredse en vigtig pædagogisk opgave, der går på, at sikre tid, plads, rum og muligheder for at vore deltagere i deres arbejde med de opgaver, som vi stiller, får muligheder for at opleve flow. Det skal dog nævnes, at flow handler om en hårfin balance mellem på den ene side en persons forudsætninger og kompetencer og på den anden side niveauet for den aktuelle udfordring. Vi har ikke som succeskriterium for vores workshop, at deltagerne oplever flow, men det er for os at se et godt ideal, at stræbe efter i en hver læringsmæssig sammenhæng.

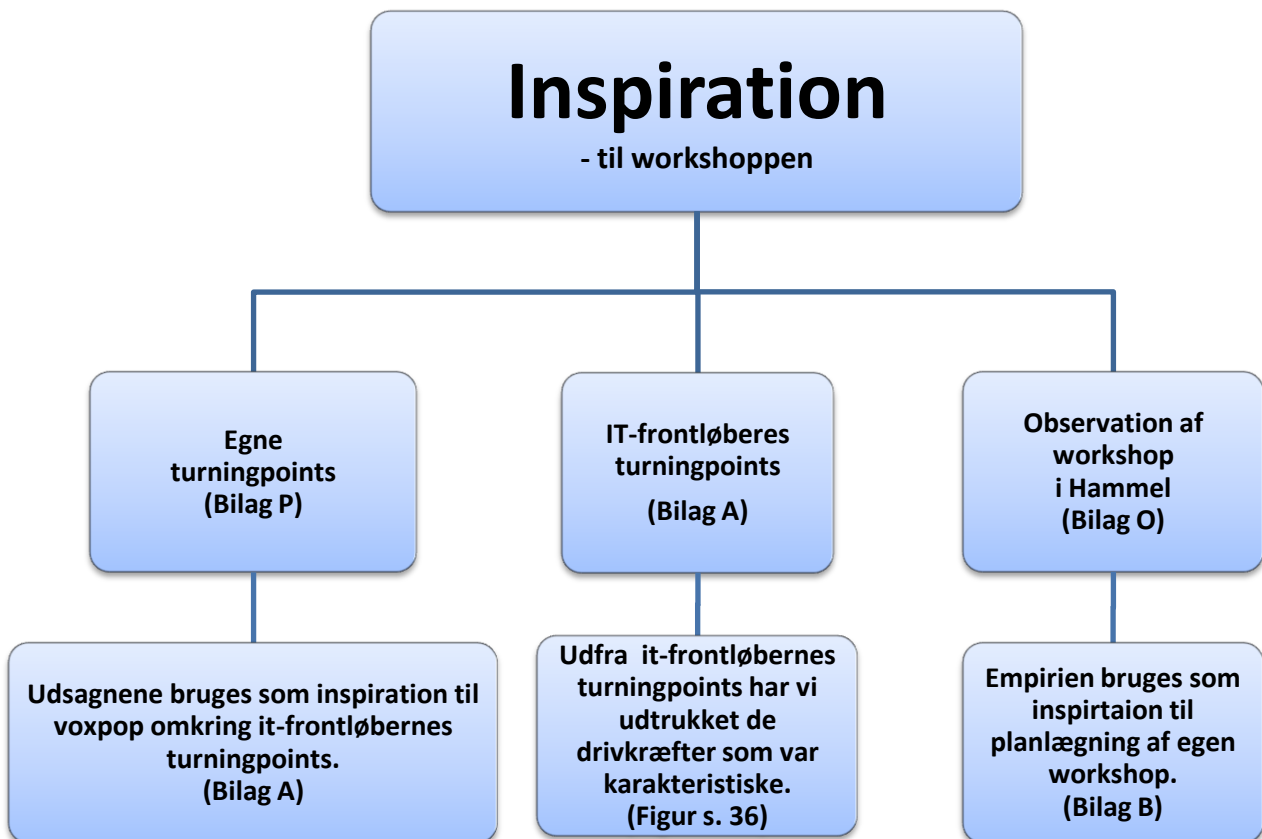


7.0 Inspiration, AFE, AMA, LSH

I de foregående afsnit har vi kridtet vores teoretiske ståsted op. Vi har udvalgt de teorier, som vi mener giver det bedste afsæt i forhold til vores kommende arbejde med workshoppens didaktiske design.

Vi skifter nu fokus og går fra teori over til at stille skarpt på praksis. Vi har bl.a. fundet inspiration i andres praksis omkring det at skabe lærerprocesser ift. IKT, samt hvad der kan motivere folk til at blive selv-programmerende.

Som tidligere nævnt er vores problemfelt relativt ubeskrevet. Derfor har vi været vidt omkring for at finde inspiration til designet af workshoppen.



Vi har undersøgt hvad det er for oplevelser der gør at mennesker oplever et **turningpoint** i forhold til at inddrage it i undervisningen. Vi har overværet en **workshop** for lærere og så har vi søgt inspiration i '**23 things**', der er et kompetenceudviklingskoncept oprindeligt startet i USA.

Vi har været undersøgende omkring hvordan indhold, form og kompetenceløft kunne foregå således at vi selv har kunnet få ny inspiration til form og indhold af workshoppen. Endelig har vi forsøgt at få ideer til hvorledes at man kan stilladsere og igangsætte voksne til selv-programmerende læring.

7.1 Turningpoint, AFE, LSH, AFE

I arbejdet med denne opgave har vi naturligt i gruppen diskuteret egne erfaringer fra deltagelse i forskellige workshops og kurser vi har deltaget i, samt erfaringer oplevelser med det at være motiveret til at lære nyt, både privat og på jobbet.

Vi er her interesseret i hvad der har været igangsættende for at vi blev selv-programmerende ift. at anvende IKT i vores undervisning.

Netop for at blive klogere på hvilke faktorer der har spillet ind på dette, valgte vi i gruppen at gennemføre en lille historisk voxpop. Voxpoppen skulle forsøge at beskrive det turningpoint, vi som undervisere har oplevet i forhold til brug af IKT.

Disse erfaringer blev vi enige om at nedskrive og sende til hinanden. Processen viste sig at være spændende, idet vi aldrig før havde italesat de omstændigheder der var medvirkende til at vi blev motiveret for at anvende IKT.

Spørgsmålet lød som følger:

Hvad var det for situationer og udfordringer der gjorde at du oplevede et turningpoint i forhold til anvendelsen af IKT?

Vi var enige om at indholdet af det vi beskrev, kunne være væsentligt, men måske var disse faktorer kun gældende for os i gruppen?

For at få et validt datamateriale, valgte vi i omskrevet form at stille samme voxpop til de lærere i vores netværk, vi har oplevet som frontløbere i forhold til brugen af IKT i undervisningen.

Målet var at identificere om der er nogle faktorer, som lærerne har oplevet og erfaret, som har været afgørende for deres anvendelse af IKT i forbindelse med undervisning. De tre spørgsmål drejede sig primært om hvad lærerne selv mener, har været deres turningpoint i forhold til brugen af IKT i undervisningen.

Voxpoppen, der omfattede 18 personer (bilag A), delte sig i tre hovedområder, nemlig undervisning, læreren og organisationen.

De adspurgte lærere fremhæver følgende faktorer, der har haft indflydelse på deres turningpoint i forhold til brug af IKT i undervisningen:

Undervisningen	Læreren	Organisationen
<p>At opleve dine elevers motivation ved at bruge IKT</p> <p>Fordi IKT stimulerer 'learning by doing'-filosofien (trial and error)</p> <p>At eleverne har en legende tilgang til IKT</p>	<p>Sparring mellem kolleger</p> <p>Arbejde i TEAM</p> <p>Personlig interesse som kick-starter for at lære IKT</p> <p>At blive tryk ved at bruge af IKT i planlægningsfasen forud for at bruge IKT i undervisningen</p> <p>At turde påtage sig en ny lærerrolle; dels som facilitator og dels som en, der ikke er alvidende</p> <p>Relevant efteruddannelse</p>	<p>En opbakning fra ledelse og kommune</p> <p>Deltagelse i pilotprojekter er motiverende</p> <p>En nærværende IT-vejleder</p> <p>Tilgængeligt og stabilt udstyr, lige fra brugerflade til mus og mikrofon</p>

Ovenstående faktorer, der var et koncentrat af lærernes udtalelser, skulle senere vise sig at spille en central rolle i vores udvikling af workshoppen. Faktorerne gav os nemlig nogle nye og væsentlige opmærksomhedsfelter.

Hvor vi tidligere var usikre på, i hvilken retning vores problemfelt ville ende med at gå, blev vi med faktorerne, klar over at vi havde fat i noget væsentligt. Faktorerne kunne direkte inspirere vores didaktiske design af workshoppen.

7.2 Inspiration til indhold og form af design, AMA, AFE, LSH

Til rammerne og formen af den workshop vi vil designe, har vi søgt inspiration til gennem deltagelse i en workshop som observatører.

Den 16. marts afholdt Microsoft en workshop under overskriften PIL on my way (People in learning) for lærere (Bilag O).

Workshoppen blev afholdt på Søndervangsskolen i Hammel. Vi havde fået lov til at deltage som observatører.

Det der blev observeret og noteret på workshoppen blev efterfølgende renskrevet. Formålet var at blive inspireret. Dette formål så vi bedst opfyldt ved at nedskrive det, vi lod os være så optagede af, at vi fandt det værd at notere. De samlede observationer kan ses i bilag O.

Observationerne gennemgik vi efterfølgende i fællesskab. Dette gjorde vi således, at vi nedskrev de umiddelbare refleksioner, vi fik ved læsningen af noterne.

Ud fra noter og refleksioner nedskrev vi en række kernepunkter, som vi fandt vigtige at indarbejde i designet af vores workshop:

- Invitation der klart fortæller hvad man får ud af at deltage – hvilke behov den dækker.
- Vekselvirkningen mellem samling af deltagerne og opdeling fungerer godt.
- Først en kort gennemgang af funktioner i IKT-værktøjet (her powerpoint) – repræsenteret ved den ene kursusholder. Dernæst en faglig præsentation hvor IKT-værktøjet blev redskabet – repræsenteret ved den anden kursusholder. Ville potentialet og motivationen have været endnu tydeligere og større hvis det havde været den modsatte rækkefølge?
- At vi skal være tydelige med at holde den røde tråd omkring emnet i vores design.
- Tidsrammerne for aktiviteter start og sluttidspunkter skal være tydelige
- Det er vigtigt at være opmærksomme på at forskyder tidsplanen sig – så skal vi løbende være parate til at korrigere i vores program. Således at vi ikke kommer til at gennemføre opgaver og aktiviteter der ikke er tid til.
- At det er meget igangsættende at bruge undervisningsmetoder der både appellerer til refleksion og forudsætter handling.
- At en del af opgaverne fører til færdige produkter der kan videndeles
- Vi vil have aktiviteter frem for opgaver på vores workshop

- Deltagerne var sammen i grupper af 3 eller parvist. Men altid med en fra egen team/skole
- At vi bør lave henholdsvis aktiviteter der er handlingsbaserede og aktiviteter der skal reflekteres over.
- At vi skal øve os i at formulere reflektsive, processuelle spørgsmål

Ovenstående kernepunkter, mener vi i vid udstrækning, kan siges at have et sociokulturelt syn på læring. De vil derfor være oplagte at inddrage i vores workshops didaktiske design.

7.3 Inspiration til det at blive: "selv-programmerende", LSH, AFE, AMA

Ét af de projekter som har inspireret vores workshop har været '23 things'. Projektet startede oprindeligt i Charlotte/Mecklenburg county i USA, som et forsøg på at motivere personalet på de offentlige biblioteker, til at udforske nogle af de nye værktøjer som hele tiden dukker op på nettet.

Formålet med projektet var, at de ansatte skulle udforske og lære nye web 2.0 teknologier at kende, samt at blive i stand til at anvende disse i deres daglige arbejde. Ligeledes skulle deltagerne opleve en ny måde at lære på nemlig både alene og i fællesskab.

Efterfølgende har de danske folkebiblioteker også taget ideen til sig med projektet 23 ting – se figur 3. (Kilde <http://udpaanettet.blogspot.com>)

23 ting er et læringsforløb der strækker sig over 11 uger og præsenterer deltagerne for forskellige udfordringer der skal løses ved hjælp af en række it-værktøjer. Forløbet er inddelt i fire temaer og deltagerne kan selv vælge om de vil gennemføre forløbet ved fremmøde eller som selvstudie.

Fælles for materialet, opgaverne og de tjenester som benyttes er, at de er online. Det stillads som deltageren tilbydes, er altså tilgængeligt hvor som helst og når som helst - så længe der er adgang til internet. Deltagerne benytter løbende en blog til at skrive om de erfaringer, de gør sig gennem forløbet.

Program

Tema 1: Google

Uge 37: Google konto og Gmail
 Uge 38: Blogger
 Uge 39: iGoogle og Google reader
 Uge 40: Google docs
 Uge 41: Google kalender

Tema 2: Video, billeder & lyd

Uge 43: Youtube
 Uge 44: Picasa
 Uge 45: Flickr
 Uge 46: Last.fm
 Uge 47: Bibliotekernes Netmusik/Netlydbog.dk
 Uge 48: Podcast

Tema 3: Sociale netværk

Uge 2: Google-netværket
 Uge 3: Facebook
 Uge 4: Netdating
 Uge 5: Skype
 Uge 6: Plaxo Pulse

Tema 4: Find - Gem - Del

Uge 8: Del dine foretrukne sider
 Uge 9: LibraryThing
 Uge 10: Portable apps
 Uge 11: Få styr på dine data
 Uge 12: Samarbejde og udvikling

Figur 3 - Program fra '23 Ting' i Danmark)

Bloggen fungerer samtidig som samlingssted for alle de værktøjer deltageren lærer at kende. Her lægges f.eks. links til de billeder deltageren har lagt på Picasa eller indsættes video som deltageren har lagt på Youtube. Deltagerne kan løbende følge med i hinandens blogs, kommentere og blive gensidigt inspireret (Kilde <http://udpaanettet.blogspot.com>).

Efter de 11 uger har deltageren, dels via egen deltagelse, dels via videndeling med andre deltagere, et overblik over mange af de web 2.0 værktøjer der findes på nettet - så som blogs, wikis, podcast og billedtjenester så som Flickr. På denne måde kan man med endnu et gammelt ordsprog sige, at "mange bække små, gør stor å".

En af hovedpointerne ved forløbet er at deltagerne skal opleve det at lære som en leg, samtidig med at det at erhverve sig nye færdigheder og ny viden er både noget man gør alene og i fællesskab med andre deltagere. '23 things' lægger op til at deltagerne er selvstuderende. Der står altså ikke en lærer som fortæller deltageren hvad der skal læres (Kilde <http://plcmcl2-about.blogspot.com>).

Det som vi finder interessant i projektet er den måde deltageren vejledes gennem hele perioden. Både det stillads som opstilles på nettet i form af blogs og wikier, men også den sidemandsoplæring og videndeling som projektet også lægger op til. Disse ting giver deltageren mulighed for at blive selvprogrammerende og selv gå videre inden for nye it- og særligt web 2.0-områder

Vi har med afsæt i vores arbejde med opgavens begreber, det læringsteoretiske afsæt og vores forskellige kilder til inspiration nu et godt udgangspunkt for at arbejde med workshopens didaktiske design. I den forbindelse skal følgende citat være vores indgangsbøn:

"Læring kan ikke designes. Læring hører i sidste instans hjemme i erfarings- og praksisområdet. Den ledsager meningsforhandlinger; den bevæger sig på sine egne betingelser. Den glider gennem revnerne; den skaber sine egne revner. Læring sker, design eller ikke design" (Wenger, 2004, s. 255).

Citat af Wenger, rummer den væsentlige pointe, at læring ikke kan designes. I stedet kan man ifl. Wenger, designe sociale infrastrukturer, der fremmer læring (ibid.) Med udgangspunkt i vores læringsteoretiske afsæt og den inspiration vi har søgt, er vores opgave netop, at forsøge at skabe en social infrastruktur, der kan fremme læring. Vi er dermed interesseret i at skabe en kontekst, hvori læring kan finde sted (ibid, s.302).

8.0 Didaktisk design, AMA, LSH, AFE

Den konkrete afholdelse af workshoppen den 24. april har til formål, at give os mulighed for at indsamle empiri, til arbejdet med vores problemformulering.

Via empirien og gennem vores deltagelse håber vi, at kunne afprøve vores didaktiske design og dermed få en bedre forståelse for, hvad der kræves af en workshops didaktiske design, hvis den skal imødekomme vores problemformulering.

Dette formål har naturligvis som konsekvens, at vi hele tiden må forsøge at opnå nogle formative læringsmål frem for summative. Vi vil dermed have vores opmærksomhed rettet mod læringsaktiviteterne. I det vores deltagere lærer gennem det, de foretager sig (Andresen, 2006, s.1).

Vi befinder os, som sagt, i et felt hvor der ikke er traditioner, derfor vil vi, som vi også nævner i indledningen til afsnit 6.0 (Teoretisk fundament) forsøge at modificere og tilpasse det vi har mødt på vores vej og som har inspireret os.

Ifølge Wenger er netop de perspektiver, vi anlægger på vores bestræbelser vigtigt, fordi de både former det vi opfatter, og det vi gør (Wenger, 2006, s. 19-20, s. 255). Vores begrebsafklaring, læringsteoretiske afsæt og inspiration til vores design, har været et forsøg på, at give os selv et perspektivskifte. Vi er alle i gruppen lærere og har selv afholdt og deltaget i mange kurser. Dermed er vi i konstant risiko for at komme til at planlægge og designe en workshop der læner sig op af egen vane- og erfaringstænkning, hvilket jo er i modstrid med det, at ville prøve nyt.

Vi vil gerne fastslå at vi ikke forventer at kunne designe en workshop der klart og entydigt besvarer opgavens problemformulering. Vi håber til gengæld at kunne designe en workshop, der giver nogle indikatorer for, hvad der skal til, hvis en workshop i sine rammer, organisering og aktiviteter, skal kunne siges at give mulighed for og inspiration til læreres selv-programmerende adfærd.

Vi vil også gerne her pointere, at det, at lave et didaktisk design medfører valg og fravalg. Idet feltet er nyt og ukendt for os og idet vi ikke har kunnet hente inspiration i nogle konkrete cases, så er vores valg truffet med baggrund i vores formodninger og i arbejdet med opgavens begreber, de steder vi har hentet inspiration og i vores læringsteori.

Da vores workshop er vores måde at indsamle empiri omkring et didaktisk design, vil vi være parate til at være eksperimenterende i indhold og form. Vi er åbne over for, at der også i det, der ikke lykkes, kan ligge en dynamik og en fremadrettethed mod arbejdet med vores problemformulering.

Efterfølgende må vi i metodeafsnittet forsøge at sikre os, at vi giver os selv muligheden for yderligere at diskutere og reflektere over, hvad der kan kvalificere vores design.

Som ramme om vores didaktiske overvejelser i designet af en workshop har vi valgt Hiim og Hippes didaktiske relationsmodel (Hiim, 2007, s. 73).

Hiim og Hippes model er vores redskab til at gennemtænke og analysere, hvad der er vigtigt, når vores workshop skal tilrettelægges og designes - derved kommer den til at danne rammen om vores didaktiske design. Den didaktiske relationsmodel repræsenterer en bred forståelse af didaktik, og med sine forskellige kategorier formår den, at favne kompleksiteten i både undervisnings og læringssituationen (Hiim & Hippe, 2007). Modellen tager udgangspunkt i undervisningsplanlægning i mere traditionel forstand. Alligevel mener vi godt, at vi kan bruge den som en ramme for vores workshop, da målet for denne, ligesom for undervisning, er at igangsætte og skabe rammer for læreprocesser.

Hiim og Hippes relationsmodel er god til at beskrive det dialektiske forhold der er mellem teori og praksis. Vi er dog opmærksomme på, at der i vores gennemgang af de forskellige områder i relationsmodellen, er der en risiko for at vi beskriver de forskellige områder så grundigt, at vi kan falde til at udarbejde et design, der tager så meget udgangspunkt i beskrivelserne af de enkelte områder, at det samlede resultat bliver et design, der er meget lærercentreret og traditionelt.

Dette vil vi forsøge at undgå ved, at lave et design der både tilgodeser de mål, som deltagerne har til workshoppen og de formative mål vi indledningsvist i designet af workshoppens indhold må formulere. De formative mål skal have til hensigt at igangsætte en proces, der giver den enkelte lærer mulighed for at udvikle en selv-programmerende tilgang til at anvende IKT i undervisningen.

I princippet er der et overordnet formål med at afholde workshoppen. Den skal ruste deltagerne til at gøre noget anderledes eller bedre i deres praksis. Altså må vi spørge os selv om hvordan workshoppen kan bidrage til at kvalificere deltagerne til at blive selv-programmerende samt give dem kompetencer til at inddrage fortællerværktøjer i danskundervisningen ved hjælp af IKT?

Derfor er vi nødt til at sikre os at sikre os at indholdet er relevant, meningsgivende og brugbart.

Såfremt dette skal lykkes os, er vi nødt til at kigge nærmere på lærernes praksis og tage udgangspunkt i denne. Vi er nødt til at beskrive hvad det er for en forskel som workshoppen kan bidrage til i praksis. Ligesom vi skal analysere os frem til hvilke adfærds- og holdningsændringer workshoppen skal fremme, hvis det skal være realistisk at deltagerne både får kompetencer til at inddrage fortællerværktøjer i undervisningen ved hjælp af IKT og at de samtidigt oplever at for mulighed for at blive igangsat som selv-programmerende.

Vi tror at det er vigtigt af flere årsager at være deltagerorienterede i vores planlægning, hvis vores mål med workshoppen skal være realistiske.

Deltagernes motivation og bevæggrund for at have tilmeldt sig workshoppen er, at de ønsker at lære at inddrage IKT baserede fortælleværktøjer i deres danskundervisning. Vi skal altså forholde os til denne ramme, og give dem værktøjer til at håndtere denne udfordring og de opgaver, der ligger i forbindelse med at kunne dette.

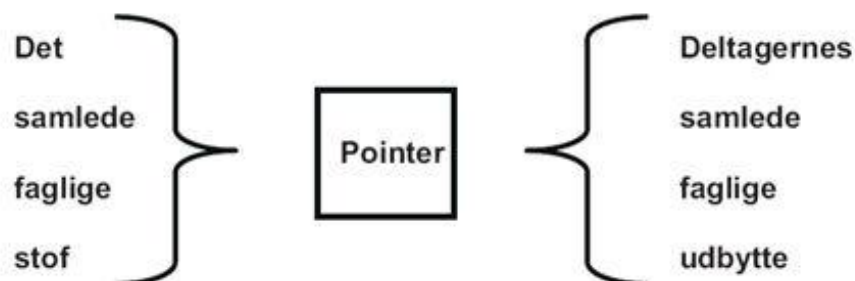
Vi har også et ønske og ambition om at planlægge et indhold der tager udgangspunkt i deltagernes praksis og deltagerne selv. For at dette kan lykkes må vi forsøge at se på indholdet gennem et deltagerperspektiv (Bom, 2005, s.5-7).

Ved at tage et deltagerperspektiv frem for et emneperspektiv opnår vi formentlig nogle fordele.

En af de fordele vi ønsker at opnå er at workshoppen opleves deltagerlogisk frem for faglogisk. Det vil sige at den måde hvorpå deltagerne kommer til at opleve indholdet og strukturen af workshoppen helst skal opleves logisk og meningsfuld for deltagerne.

Dette vil vi forsøge ved, igennem aktiviteterne og i designet af workshoppen, hele tiden at spørge: *"Hvad skal der til, for at vi i workshoppens rammer og indhold giver deltagerne mulighed for at opleve det, at være selv-programmerende i forhold til IKT?"*

Spørgsmålet og de refleksioner dette afføder, skal være centrale for workshoppens aktiviteter og rammer. Vi vil med udgangspunkt i disse forsøge at identificere nogle pointer, der kan hjælpe os med at holde fokus og som kan gøre, at workshoppen også opleves logisk og meningsfuld for deltagerne.

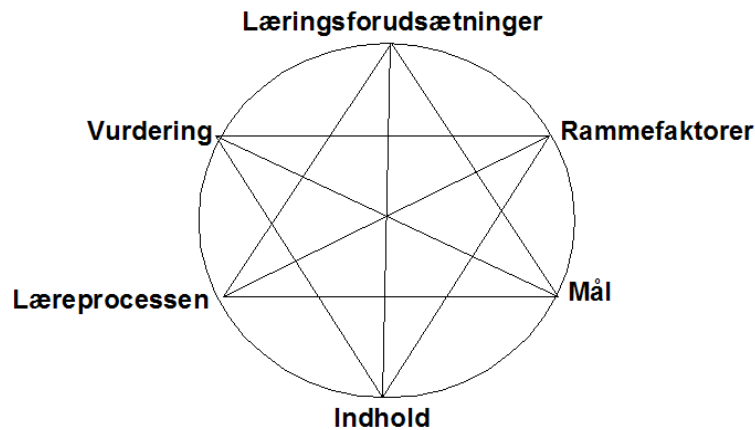


Figur 4 - Læring i TR-uddannelsen

Pointerne vil derfor få en central placering i vores planlægning og i designet af vores workshop. Vi vil ud fra ovenstående refleksioner og beskrivelser udarbejde et didaktisk design for workshoppen.

8.1 Relationsmodellen om didaktisk designgrundlag, AFE, LSH, AMA

Hiim og Hippe definerer didaktik som praktiske teoretisk planlægning, gennemførelse og kritisk vurdering af undervisning og læring (Hiim & Hippe, 1997). Deres didaktiske relationsmodel bygger på analyse og forståelse af undervisningen, ud fra en bred, kritisk orienteret didaktikopfattelse.



Figur 5 - Hiim & Hippe, 1997

Figur 5 beskriver de forskellige faser i planlægningsarbejdet og den indbyrdes forbindelse imellem dem. Hiim og Hippe lægger vægt på at, undervisning og læring betragtes som en helhed og at didaktikken omfatter både planlægning, gennemførelse og evaluering af undervisningen.

Vi har valgt at gennemgå modellens 6 punkter i den rækkefølge vi har arbejdet i forhold til vores design af workshoppen.

8.2 Mål, AFE, AMA, LSH

Ifl. Hiim og Hippe drejer målenes funktion sig om klarlæggelse og bevidstgørelse i forhold til, hvad der er hensigten med undervisningen. Eks. 'Hvad er det, som samfundet, skolen, lærerne og eleverne selv ønsker at opnå?' (Hiim, 2007, s. 189).

Ud fra en didaktisk relationstæknings syn på mål, er det dog vigtigt at pointere, at relationstænkningen, generelt set, ikke er forenelig med en stærk forhåndspræcisering af målene. Idet det ifl. Hiim og Hiippe ud fra et dels åndsvidenskabeligt /hermeneutisk, dels kritisk udgangspunkt ikke er relevant, at forsøge at styre og kontrollere undervisningen ved hjælp af præcise mål. Dette skyldes bl.a., at elevernes forudsætninger vil variere, og det samme vil aktuelle rammebetingelser i klassen, skolen og lokalsamfundet. Hvis målene er stærkt forhåndspræciserede i de forskellige læreplaner, bliver det umuligt at tage tilstrækkeligt hensyn til sådanne variationer" (ibid.,189-190).

Netop denne ovenstående betragtning er medvirkende til, at vi har fundet Hiim og HIPPES relationsmodel anvendelig i forhold til arbejdet med workshoppen didaktiske design.

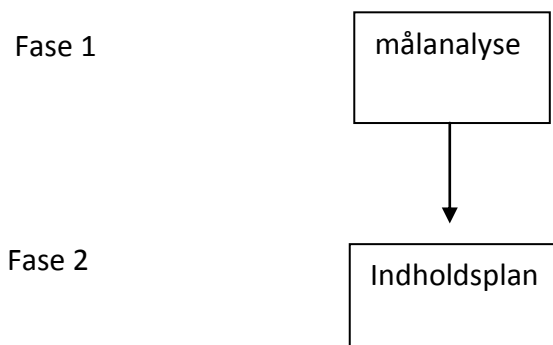
Set i et deltagerperspektiv er målet for vores workshop, at lære at inddrage IKT baserede fortælleværktøjer, der kan inddrages i danskundervisningen.

Vi har i opslaget omkring workshoppen fortalt at det også er workshoppen mål at få lærere til at inddrage IKT mere i fremtidig undervisning.

Dermed har vi 2 overordnede målsætninger med vores workshop.

1. At deltagerne lærer at anvende IKT baserede fortælleværktøjer i danskundervisningen på mellemtrinnet i folkeskolen.
2. At deltagerne ser og oplever potentialet i at inddrage IKT mere i fremtidig undervisning.

Ifølge Troels Bom er det vigtigt at der i en deltagerorienteret planlægning foregår 2 faser:



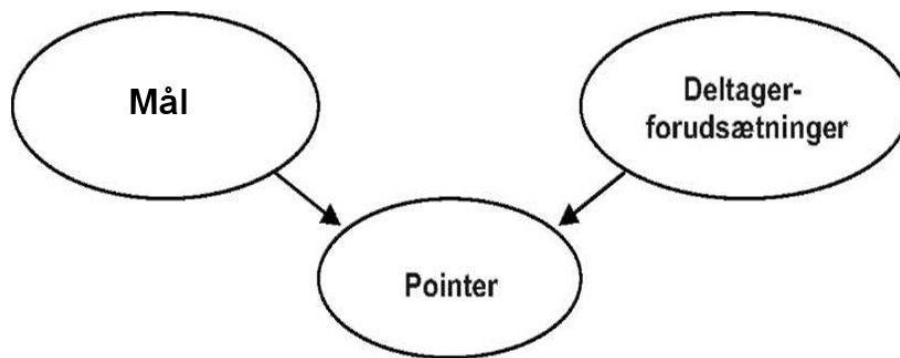
Vi bruger i arbejdet med vores didaktiske design målanalysen til, en analyse af målet med workshoppen indhold og gennemførelse. Her har vi fokus på deltagerens praksis og på den kunnen og viden deltagerne har brug for i praksis.

Vores målanalyse siger ikke noget om hvordan dette skal lykkes eller om hvordan undervisningen på workshoppen skal tilrettelægges. Det er til gengæld formålet med vores indholdsplan. Indholdsplanen er vores redskab der "oversætter" målanalysen til praktiske aktiviteter. For at fastholde deltagerorienteringen, er det derfor afgørende vigtigt, at vores målanalyse er styrende for indholdsplanen og ikke omvendt.

Hensigten med målanalysen er at besvare ovenstående 2 målsætninger. Formålet med målanalysen er at afdække vores 2 målsætninger samt deltageres forudsætninger

Det er herudfra vi vil forsøge at formulere pointer, som vi gerne vil have vores deltagere skal gøre og dermed opleve.

Ideen med pointerne er at vi på workshoppen vil forsøge at trække pointerne essens ud af de aktuelle aktiviteter, vi arbejder med på workshoppen. På workshoppen vil vi via workshoppens rammer, udfordringer og aktiviteter, lade deltagerne være aktive og gøre pointerne.



Figur 6 - Bom, 2005

Vi har anvendt en målanalyse som består af 8 trin – 8 spørgsmål (Bom, 2005, s. 7). Spørgsmålene kan ses i bilag M i deres fulde længde.

Vi vil her gennemgå de 8 trin ved at besvare de 8 spørgsmål.

Dette vil vi gøre i forhold til de 2 overordnede mål, vi har med workshoppen. Ideen er, at der ud af de 2 mål, skal udspringe en række pointer, som vi skal anvende, når indholdet i workshoppen senere skal beskrives. Nedenstående 2 målanalyser er udformet ved at besvare de spørgsmål som ses i bilag M.

8.2.1 Målanalyse I, LSH, AFE, AMA

Formål: Hvad skal der til for at deltagerne lærer at inddrage IKT baserede fortælleværktøjer i danskundervisningen på mellemtrinnet?

1. Hvad er emnet?

Fortælleværktøjer i danskundervisningen på mellemtrinnet.

2. Hvem er målgruppen?

Der deltager 13 lærere fra 2 forskellige skoler fra Norddjurs Kommune. Fra skolens ledere har vi fået oplyst at deltagerne har meget forskellige forudsætninger og erfaringer med IKT.

Fra begge skoler har motivationen for at deltage i vores workshop været et krav fra kommunen om, at it skal inddrages mere i undervisningen. Derfor kom vores workshop ifølge den ene skoleleder: *"som sendt fra himlen"*.

Fra Mølleskolen i Grenå deltager 7 lærere. Mølleskolen er en folkeskole der kun har elever indtil 7. Klasse. Blandt deltagerne på Mølleskolen er skolens inspektør samt lærere fra skolens specialcenter.

Fra Ørum Skole er der 6 tilmeldte lærere. Ørum skole er en almindelig folkeskole fra 0-9 kl. Blandt deltagerne fra Ørum skole er en it vejleder samt 2 lærere fra skolens specialcenter.

3. I hvilke situationer skal det være muligt for deltagerne at inddrage det, de lærer?

Deltagerne skal have mulighed for at inddrage fortælleværktøjer i deres danskundervisning. De skal helt konkret have et grundlæggende kendskab til de mest basale funktioner i programmet Photostory. Med udgangspunkt i dette værktøj skal lærerne kunne tilrettelægge, planlægge og gennemføre et forløb i deres danskundervisning. De skal efterfølgende være i stand til at formidle elevernes digitale fortællinger på nettet. Eksempelvis i ForældreIntra.

4. Hvad skal deltagerne konkret have mulighed for at gøre i disse situationer?

- De skal kunne finde photostory i computerens programmer og lave genvej til skrivebordet
- Importer og arrangere billeder fra harddisk, USB el. CD..
- Redigerer billeder, eksempelvis roterer, fjerner røde øjne, rette farve niveauet, beskære billedet, tilføje billedeffekter og fjerne sorte kanter.
- Indsætte titel og billedtekst. Vælge skrifttype, størrelse og farve.
- Optage og indsætte lyd til billederne.
- Tilpasse billedernes bevægelse og tilføje overgange mellem billederne.

- *Indsætte musik, enten via lydfil eller via Photostorys musikarkiv, hvor man selv kan komponere.*
- *Gemme billedfortællingen. Herunder overvejelser omkring hvor og hvordan den skal produceres.*

5. Hvilke barrierer (holdninger, fordomme osv.) hos deltagerne kan betyde, at de blokerer for de opgaver og udfordringer, som vi præsenterer dem for på workshoppen?

- *Nogle af deltagerne kender måske på forhånd programmet så godt, at de ikke har behov for at bruge tid på at arbejde med programmets basale funktioner.*
- *Nogle deltagere er måske kommet med på vores workshop, uden selv at være motiveret dertil.*
- *Nogle deltagere føler sig måske ikke kompetente i forhold til det, at skulle lære et nyt program.*
- *Nogle deltagere har måske negative erfaringer med at inddrage IKT i undervisningen.*
- *Såfremt, at skolens lokale it-situation og de ydre krav fra både kommune og UVM er præget frustration og uoverskuelighed, så kan dette også spille en væsentlig rolle i forhold til deltagerens tilgang til workshoppen og dermed give os problemer i undervisningen og vanskeliggøre læreprocessen.*

Mange af disse barrierer vil vi forsøge at imødegå i afsnittet om rammefaktorer.

6. Hvilke ressourcer (erfaringer, holdninger osv.) hos deltagerne kan vi bygge videre på i workshoppens udfordringer og aktiviteter?

- *Vi forudsætter at deltagerne har erfaringer med at inddrage fortællinger i undervisningen.*
- *At deltagerne kan se potentialet i at arbejde med fortællinger og narrativitet.*
- *At deltagerne har egne eller andres erfaringer med at bruge digitale fortælleværktøjer.*
- *At nogle af deltagerne har andre erfaringer med anvendelse og implementering af IKT i undervisningen.*
- *At nogle deltagere har erfaringer omkring det at lære sig et nyt IKT redskab eller funktion at kende.*
- *At deltagerne har en oplevelse af, at IKT er noget som man ikke kan komme uden om, men er nødt til at lære.*
- *At der i deltagerens profession ligger evnen til samarbejde, tilegnelse af ny viden, samt formidlingen af denne.*
- *At deltagerne tænker didaktisk.*

7. *Hvad er målet for indholdet og opgaverne på workshoppen?*

At alle deltagerne kan inddrage og undervise i Photostory i danskundervisningen på mellemtrinnet efter workshoppen

8. *Pointer i deltagerlogisk rækkefølge*

- At Photostory er et overskueligt og brugervenligt redskab med mange potentialer til at lave en fortælling.
- At det er motiverende at kunne udtrykke sig ved hjælp af andre virkemidler, end tekst alene.
- At det ikke kræver læse/skrive forudsætninger for at eleverne kan anvende Photostory.
- At mange funktioner og principper i Photostory kan overføres til andre programmer.

Målanalysen af vores andet formål med workshoppen er at undersøge *hvad* der skal til, for at deltagerne får mulighed for at opleve det, at være selv-programmerende i forhold til IKT.

Vi vil derfor også lave en målanalyse af dette formål, vi har brugt samme arbejdsgang, som ved målanalyse I.

8.2.2 Målanalyse II, LSH, AFE, AMA

Formål: *Hvad skal der til, for deltagerne får mulighed for at opleve det, at være selv-programmerende i forhold til IKT?"*

1. Hvad er emnet?

Den selv-programmerende lærer

2. Hvem er målgruppen?

Der deltager 13 lærere fra 2 forskellige skoler fra Norddjurs Kommune. Fra skolens ledere har vi fået oplyst at deltagerne har meget forskellige forudsætninger og erfaringer med IKT. Fra begge skoler har motivationen for at deltage i vores workshop været et krav fra kommunen om, at it skal

inddrages mere i undervisningen. Derfor kom vores workshop ifølge den ene skoleleder: "som sendt fra himlen".

Fra Mølleskolen i Grenå deltager 7 lærere. Mølleskolen er en folkeskole der kun har elever indtil 7. Klasse. Blandt deltagerne på Mølleskolen er skolens inspektør samt lærere fra skolens specialcenter.

Fra Ørum Skole er der 6 tilmeldte lærere. Ørum skole er en almindelig folkeskole fra 0-9 kl. Blandt deltagerne fra Ørum skole er en it vejleder samt 2 lærere fra skolens specialcenter.

3. I hvilke situationer skal deltagerne have mulighed for at anvende og inddrage det, de har lært?

- *De skal have redskaber til at tage nye digitale fortællerværktøjer i brug.*
- *Når deltagerne møder et nyt fortællerværktøj skal de kunne se potentialet og evt. begrænsningerne i dette.*
- *Deltagerne skal have en tro på at de ved egen hjælp kan tilegne sig et nyt digitalt fortællerværktøj uden nødvendigvis at have modtaget et kursus først.*
- *Være aktivt eksperimenterende og udforskende i forhold til et nyt værktøj.*
- *At lave en fejl i forbindelse med at afprøve et nyt værktøj er ikke et tegn på egen manglende forudsætninger – eller programmets uduelighed – men i bedste Bricoleur stil, et pejlemærke man kan korrigere i forhold til.*
- *At deltagerne oplever det at erhverve sig IKT færdigheder ikke er besværligt og uopnåeligt, men at det er anderledes og har andre potentialer.*
- *At inddragelse af IKT værktøjer i undervisningen giver en anden underviser rolle, hvor det at kunne og turde slippe kontrollen er en forudsætning.*
- *At inddragelse af IKT inddragelse i undervisningen betyder en ændring i lærer – elev rollen.*

4. Hvad skal deltagerne konkret have mulighed for at gøre i disse situationer?

- *Deltagerne skal turde gå til et nyt værktøj med en proaktiv indstilling. Det vil sige at når man møder et nyt værktøj skal deltagerne spørge sig selv om bl.a.*
 - ✓ *Hvad mon dette værktøj kan?*
 - ✓ *Hvad kan dette værktøj i forhold til lignende værktøjer, jeg kender?*
 - ✓ *Hvilke potentialer indeholder dette værktøj i forhold til digitale fortællinger?*
- *Deltagerne skal kunne samarbejde, arbejde selvstændigt og være undersøgende i forhold til programmet.*

- *Turde tage et redskab med ind i undervisningen, som man ikke selv har helt har styr på. Men man skal medbringe en tro på, at man i samarbejde og fællesskab med eleverne kan opnå det ønskede udbytte og kendskab til programmet.*
- *Kunne erkende og handle i forhold til, at eleverne ofte vil være dygtigere og hurtigere end en selv i tilegnelsen og anvendelsen.*
- *Kunne erkende og handle i forhold til at man ikke kan og skal kunne alle de funktioner som et program tilbyder.*

5. *Hvilke barrierer (holdninger, fordomme osv.) hos deltagerne kan betyde, at de blokerer for de opgaver og udfordringer, som vi præsenterer dem for på workshoppen?*

- *At deltagernes forforståelse af workshoppens program, indhold og udbytte ikke stemmer overens med de rammer, opgaver og udfordringer, som de møder på workshoppen.*
- *At nogle deltagere måske er kommet med på vores workshop, uden selv at være motiveret dertil.*
- *At nogle deltagere ikke føler sig kompetente i forhold til det workshoppen fordrer af dem. Bland andet det at det meste vil foregå i kollaboration med andre. Hvilket betyder at ikke erfarne it-brugere, kan opleve deres manglende evner udstillet.*
- *De har måske negative erfaringer med at inddrage IKT i undervisningen.*
- *Bekymringer der bunder i at den re-didaktering, som nye værktøjer kræver, tager tiden, fra de vaner og rutiner deltageren har omkring deres danskundervisning.*

6. *Hvilke ressourcer (erfaringer, holdninger osv.) hos deltagerne kan vi bygge videre på i workshoppens udfordringer og opgaver?*

- *Erfaringer med at være selv-programmerende fra andre sammenhænge og lærings-situationer*
- *Erfaringer med at inddrage nye redskaber i undervisningen.*
- *Oplevelse og erkendelsen af, at det at være selv-programmerende er et grundvilkår for det moderne menneske.*
- *At inddrage it i undervisningen indebærer evnen til samarbejde, tilegnelse af ny viden, samt formidlingen af denne.*
- *At kunne re-didaktisere.*

7. *Hvad er målet for indholdet og aktiviteterne på workshoppen?*

- At lærerne får mulighed for at blive selvprogrammerende og selvhjulpne i forhold til IKT.

8. Pointer i deltagerlogisk rækkefølge

- *Det er anderledes, at bruge og inddrage IKT i undervisningen, men det er ikke mere tidskrævende, end så meget andet.*
- *At deltagerne ved at være undersøgende, skabende og reflekterende oplever nye muligheder i forhold til deres undervisning (re-didaktisering).*
- *At deltagerne oplever det undersøgende fællesskab som en ressource og inspiration til hvordan man kan tilgå et nyt IKT værktøj*
- *Myten om, at underviseren skal være specialisten skal aflives.*

- *Deltagerne skal ved afslutningen af workshoppen have den oplevelse at der er en mulighed for selv og i fællesskab med deres kolleger at fortsætte med at lære samt anvende nye IKT værktøjer*

Pointerne vil vi anvende når vi skal designe den endelige plan for workshoppens indhold.

Idet vi har udvidet vores didaktikbegreb til at indeholde mere end mål og indhold indebærer dette, at læreprocessen bliver inkluderet i didaktikken. I det efterfølgende afsnit vil vi derfor have fokus på arbejdet med at skabe en kontekst, hvori læring kan finde sted (Wenger, 2006, s.302).

8. 3 Læreprocessen, AMA, LSH, AFE

En væsentlig årsag til at vi netop har valgt at anvende Hiim og HIPPES didaktiske relationsmodel er, at den er med til at øge fokuseringen på tilrettelæggelsen af en kontekst, hvor læring kan finde sted (Wenger, 2006, s. 203).

Relationsmodellen er med til at rette opmærksomhed mod, hvordan workshopens indhold bliver planlagt og hvilke udfordringer og aktiviteter, som vi stiller op for vores deltagere.

Vores syn på læring har vi beskrevet i afsnit 6. 0. Dette syn vil naturligvis præge den måde vi opfatter læreprocessen på.

Fælles for mange af de teorier som vi inddrager under afsnit 6.0, er at de i deres syn på læring, alle fremhæver virksomhed, aktivitet, egen erfaring og arbejde som vigtige forudsætninger for læring. Vi har med inspiration fra Frans Ørsted Andersen identificeret følgende fællestræk:

1. *Fokus på den oplevende person og oplevelse* som det primære fænomen i studiet af mennesket.
2. *Fremhævelse af udprægede menneskelige egenskaber* som fx det frie valg, kreativitet, kritisk stillingtagen og selvrealisering i modsætning til en mekanisk og deterministisk anskuelse af mennesket.
3. *Fremadrettethed* som formål for al psykologisk og pædagogisk virksomhed. Det betyder et grundlæggende menneskesyn, der sætter fokus på menneskets værdighed og accepterer, at alle mennesker grundlæggende har et potentiale for læring, vækst og udvikling.
4. *Fællesskab*. Forståelsen for, at alle ovennævnte bestræbelser må ske i en anerkendelse af, at mennesket er et socialt væsen, hvis individualitet og selvstændighed kun kan udvikles i tilknytning til andre og i samspil med det større samfundsmæssige, sociale fællesskab. (Ørsted, 2006, kap. 3)

Vi mener således, at læring er en personlig og individuel proces, der udvikles af og i sociale sammenhænge. Vores overordnede tilgang til læring er således ud fra et sociokulturelt og socialkonstruktivistisk perspektiv. Som beskrevet i afsnit 6.1.1, så er der, i en lærerproces indbygget 3 forskellige delprocesser når læring skal foregå.

1. En samspilsproces
2. En indre psykisk tilegnelses- og bearbejdningsproces
3. En indre psykodynamisk proces der omhandler interesser, holdninger, motivation og energi (Illeris, 2000, Dyste, 2003).

Disse 3 delprocesser vil vi forsøge at medtænke, når vi skal skabe en kontekst og dermed en ramme om læringen og lærerprocesser.

Vi er enige med Dewey som har gjort sig til talsmand for et helhedsorienteret syn på læringsbegrebet, hvor læring og erfaring bliver 2 sider af samme sag. God læring indebærer for Dewey et godt og nært samspil med virkeligheden, omgivelserne og samfundet. For Dewey er god læring præcis definition erfaringslæring i den forstand, at den er knyttet til den enkeltes handling, tænkning og at eksperimentere i forhold til omgivelserne. God læring har for Dewey desuden præg af at være en skabende proces, som indebærer glæde for den der lærer.

Dette syn på læring har som konsekvens at vi ønsker at skabe en workshop, hvor læreprocesserne er præget af initiativ, aktivitet, problemløsning, mulighed og rum for at eksperimentere og at skabe mening. Det betyder også at det skal være deltagerens aktivitet der er i fokus. Vores rolle bliver i den forbindelse, at facilitere disse processer.

Dewey mener, at vi i læreprocesser bør tage udgangspunkt i de gode erfaringer og at der i alle erfaringer er involveret kontakt og kommunikation. Dette må have som konsekvens at aktiviteterne på workshoppen forudsætter kommunikation og at deltagerne overvejende bør arbejde samarbejdsorienteret.

Et andet vigtigt perspektiv i forhold til læreprocessen er at der skal være tid og rum fra at man lærer et fortælleværktøj at kende, til man anvender det, samt at rammerne og vi i vore forventninger til deltagerne skal give plads til både perifer og aktiv deltagelse. Dette bekræftes af Lave og Wengers teorier om situeret læring.

Da workshoppens deltagere er voksne, har vi som sagt set på andragogikken for at identificere de forskelle, der er mellem børn og voksnes læreprocesser.

I afsnit 6.3 har vi listet de kendetegn op der er for voksnes læring. Med baggrund i dette afsnit og idet at læreprocessen bør tage udgangspunkt i deltagerne, har vi udformet nedenstående skema, der giver vores bud på hvordan voksnes læreprocesser kan understøttes:

Læreprocessen for voksne er kendetegnet ved:	Konsekvenser for designet af workshoppen
Redskaberne der anvendes skal mediere læring	Der skal samarbejdes om brug og anvendelse
Deltagerne er autonome og selvrettede	Rammerne for opgaveløsning skal være tilpas åbne til at deltagerne selv kan udfolde sig i givne opgaveløsningsituationer
Deltagerne er målrettede	Deltagerne skal kunne se formålet med aktiviteterne i workshoppen. Samt have mulighed for at arbejde målrettet gennem workshoppen
Deltagerne er problemorienterede	Workshoppen skal give svar på hvordan områder der kan opleves problematiske kan løses. Således at de lærer at finde svar på de problemer de muligvis ser som hindring til inddragelse af IKT i undervisningen minimeres.
Deltagerne har behov for at vide hvorfor de skal lære noget	Deltagerne skal udfordres gennem opgaver til at agere proaktivt
Deltagerne har en pragmatisk tilgang til læring	Workshoppen skal allerede i indbydelsen forklare workshoppens relevans.
Deltagerne har en akkumuleret livserfaring	Workshoppen skal have hovedvægten i aktiviteter på praktisk gennemførlige aktiviteter
Deltagerne har en akkumuleret livserfaring	Det skal være muligt for deltagerne at udnytte det potentiale de har af erfaringer i workshoppen

Ud fra vores valgte syn på læring, har vi hidtil i dette kapitel forsøgt at beskrive, hvilke læreprocesser der på workshoppen skal skabes mulighed for.

I Hiim og Hippes didaktiske relationsmodel operer forfatterne med begrebet læreprocessen. I deres teori omkring denne, er der dog ikke nævnt meget spaltepads på, hvordan vi skaber en kontekst, hvor disse læreprocesser kan iscenesættes.

At få iscenesat og dermed skabt en kontekst for disse læreprocesser (Wenger, 2006, s. 302), mener vi er afgørende vigtigt for udbyttet af workshoppen. Vi vil derfor se på hvilke metoder der kan anvendes for at iscenesætte læreprocesserne. Vi har derfor udvidet afsnittet om læreprocessen til også at omhandle et afsnit om metoder, der kan understøtte læreprocessen.

8.3.1 Metodevalg – i forhold til workshoppen, AFE, LSH, AMA

Det er med valg og udformning af metoder at vi tilrettelægger de udfordringer, vi vil byde deltagerne. Metoderne er midlet til at opnå vores mål med workshoppen. Det er derfor vores hensigt at udvælge nogle metoder der kan understøtte den proces og arbejdet med, at skabe en kontekst hvor vore deltagere får mulighed for at lære et nyt IKT værktøj, samt oplever og inspireres til en måde at lære dette på, der på sigt giver kan dem mulighed for at blive selv-programmerende. Det er derfor i vores valg af metoder at vi skal lægge et stort stykke arbejde.

Vi får hermed en vigtig planlægningsopgave, i forhold til den endelige detailplanlægning af workshoppen. I denne planlægning må vi hele tiden huske at minde hinanden om, at vi skal vælge og udforme en kontekst for læring, der stemmer overens med vores læringsperspektiv. Vi må også huske hinanden på, at når workshoppens planlagte indhold og deltagernes læring er knyttet sammen i praksis, så er der ikke tale om en kobling mellem årsag virkning, men mellem ressourcer og forhandling. Det det her drejer sig om, er at vi har øjnene åbne over for både det planlagte og det emergente. Her forstået som workshoppens indhold og læringens evne til at interagere, således at disse bliver strukturerede ressourcer for hinanden (Wenger, 2006, s.302-303).

Vi skal i planlægningsfasen ligeledes forsøge at identificere:

- hvilke læreprocesser søger vi at skabe i kraft af metoderne?
- hvilke læringsmæssige kvaliteter rummer de enkelte metoder?
- hvordan anvendes metoderne med henblik på at skabe en meningsfuld og udbytterig læreproces for deltagerne?

De konklusioner vi har uddraget ud fra vores voxpop af it frontløbere og deres turningpoints, må være styrende for en del af de metodevalg vi træffer. En af konklusionerne var, at mange var blevet tændt af IKT fordi de havde oplevet, at samarbejdet med en kollega, havde været igangsæt-

tende. Disse konklusioner vil vi i detailplanlægningen forsøge at omsætte til læreprocesser, hvor metoderne er den ramme og de redskaber der skal igangsætte disse læreprocesser

Vi er dog også opmærksomme på, at de metodevalg vi kommer til at træffe, når vi når til detailplanlægningen, ikke kun skal ses i forhold til vores læringsforståelse og de konklusioner som var resultatet af vores voxpop.

Det er mindst lige så vigtigt at metodevalgene træffes ud fra den faglige kontekst som deltagerne har meldt sig til workshoppen ud fra. Den faglige kontekst er at inddrage tilgængelige IKT fortælleværktøjer i danskundervisningen på mellemtrinnet. De relevante metodevalg til at lære dette, skal også indgå i detailplanlægningen.

Ifl Troels Bom spiller metoderne en helt central rolle, når vi forsøger at skabe et deltagerlogisk forløb. Arbejdet med metoder handler også om at opbygge et let flydende, varieret og involverende forløb, der tager afsæt lige nøjagtigt der hvor deltagerne "tænder" (Bom, 2005, s. 12).

Det bliver i den forbindelse vigtigt, at vores workshop starter med, at vi hører, hvad deltagerne forventer sig af vores workshop og hvad der har motiveret dem til at deltage. Dette er vigtigt for at vi som facilitatorer kan tune os ind på der, hvor deltagerne er, og justere vores processer og aktiviteter, så vi arbejder ud fra det. Det er også vigtigt for deltagernes oplevelse af at blive, hørt, set, samt en invitation til *det* undersøgende fællesskab, som vi i løbet af dagen gerne vil have skabt mellem os og deltagerne, samt deltagerne imellem.

Vi skal som facilitatorer være opmærksom på metodernes forskellige kvaliteter. Et væsentligt perspektiv på en metodes kvalitet, drejer sig om, at se på den type læring, metoden ønsker at skabe en kontekst for. Vi må derfor være opmærksomme på om de læreprocesser vi ønsker at igangsætte primært er baseret på refleksion eller om de er baseret på handling.

Refleksion og handling er lige vigtige og gensidige, afhængige dimensioner af en læreproces. Med valget af metoder, kan man derfor hele tiden balancere mellem refleksive og handleorienterede læreprocesser (Bom, 2005, s. 12).

Da vores metodevalg i workshoppen kan få indflydelse på eller inspirere til, hvordan deltagerne efterfølgende selv vil anvende metoder til at inddrage IKT i deres undervisning, er det vigtigt at deltagerne fra starten, får et tydeligt billede af processen og dens formål.

Da en metode som sagt er en iscenesættelse af læreprocessen. Er det vigtigt at vi i starten af workshoppen fortæller, hvordan vi har tænkt os at gribe dagen an og hvad der skal ske. Det er forudsætningen for at workshoppen dels bliver meningsgivende og dels en forudsætning for, at deltagerne kan være med til at tage ansvar for processen. Den "røde tråd" skal fremgå tydeligt fra

starten af workshoppen, således at deltagerne ud over at få mulighed for at være med til at tage ansvar for processen også får et billede af processen og dens formål.

Det vil sige at vi indledningsvist:

1. Starter med en runde, hvor vore deltagere får mulighed for at fortælle hvad de forventer sig af vores workshop.
2. Vi informerer dernæst om:

- Dagens program med tidsangivelser
- Begrundelse for hvorfor dagen ser ud som den gør
- Hvilke forventninger vi har til deltagerne
- Beskrive hvordan opgaverne skal løses
- Forventninger til deres produkter
- Gruppeinddeling

Disse informationer vil også hænge rundt omkring i de lokaler vi benytter, således at de er tilgængelige hele dagen.

Et par gange i løbet af workshoppen, er det vigtigt at få samlet op på de anvendte metoder. Disse opsamlinger skal sikre at de forskellige deltagere og gruppernes aktiviteter kommer alle til gode. Det er vores opgave som facilitatorer på workshoppen, at skabe tydelige konklusioner ved disse opsamlinger. Forud for opsamlingerne har deltagerne arbejdet i grupper, hvor de har afprøvet og anvendt fortællerværktøjer. De har formentlig også diskuteret og reflekteret over det de har arbejdet med. Der har forhåbentligt i grupperne været tvivl om hvad og hvordan man har skullet gøre, forskellige og modsatrettede synspunkter i grupperne osv. Situationer der ofte udvikler ny erkendelse og ny indsigt og dermed læring.

Opsamlingerne skal dog også være med til at sikre at ingen af deltagerne forlader workshoppen med tvivlen og usikkerheden. Det er derfor vigtigt at vi som undervisere på workshoppen, skaber klarhed og overblik for deltagerne, ved at være parate til at vende tilbage til workshoppens "røde tråd". Opsamlingerne kunne være:

- Tilbage melding fra deltagerne/grupperne
- Spørgsmål til deltagernes/gruppernes resultater
- Evt. spørgsmål til måden hvorpå resultaterne blev nået
- Undervisernes feedback til deltagerne/grupperne på hvordan de løste opgaven
- Sammenholdning af deltagernes/gruppernes resultater
- Perspektivering i forhold til andre temaer på kurset eller i forhold til deltagernes praksis
- Sammenfatning/konklusion

I indholdsplanen skal vi derfor tage stilling til hvor mange opsamlinger der skal være i løbet af dagen samt hvilken form og indhold opsamlingerne skal have.

Skematisk har vi forsøgt at se på metodevalg i generelle overskrifter for at konkludere metodernes konsekvens i forhold til læreprocessen.

Metodevalg der understøtter lærerprocesser	Konsekvens i forhold til workshop
<p>Vi forsøger at skabe et delta-gerlogisk forløb hvor deltagerne involverer sig</p>	<p>Workshoppen skal tage udgangspunkt i det der har motiveret deltagerne til at melde sig på Workshoppen</p> <p>Workshoppen skal tage afsæt i det der "tænder" deltagerne.</p> <p>Deltagerne skal have et tydeligt billede af processen og dens formål.</p> <p>Deltagerne skal løbende fortælle eller fremvise de resultater de er kommet frem til.</p>
<p>Læreprocessen skal helst række ud over den tidsramme som workshoppen udspiller sig</p>	<p>Perspektivering i forhold til andre temaer på kurset eller i forhold til deltagernes praksis</p>
<p>Tilbage melding fra deltagerne/grupperne med henblik på refleksion og læring</p>	<p>Spørgsmålene bør variere mellem skriftlige og mundtlige besvarelser.</p> <p>Spørgsmålene kan dreje sig om</p> <ul style="list-style-type: none"> - hvordan resultaterne blev opnået. - Om opgaven vil kunne anvendes i undervisningen af skoleelever - Muligheder/begrænsninger i valgte metode. Og evt. forslag til forbedring af metoden.

Vi skal med workshoppens didaktiske design forsøge, at skabe en kontekst, der giver mulighed for læring og udvikling imod det at blive selv-programmerende. Vi må i denne sammenhæng understrege, at det der læres, ikke nødvendigvis er det, som vi med denne kontekst har intentioner om skal læres (Wenger, 2006, 302). Det er en faktor vi må medtænke. Vi har med planlægningen af vores indhold ud fra målanalyserne, samt ved at starte workshoppen med at høre om deltagernes

forventninger, haft en intention om, at skabe et afsæt for dagen, hvor det planlagte indhold og deltageres ønsker om læring kan interagere, så de bliver ressourcer for hinanden (Wenger, 2006, s. 303).

I vores voxpop om it-frontløberes turningpoint i forhold til inddragelse af IKT i deres undervisning, er der flere der pointerer, at det var i samarbejdsrelationer med mere kompetente kolleger at deres turningpoint opstod. Dette passer godt overens med det sociokulturelle perspektiv på læring, som vi i denne opgave har valgt at lægge mest vægt på. Især Bruners teori om stilladsering er vigtig at medtænke. Vi vil derfor være opmærksomme på at der på workshoppen foregår en stilladsering og i det kommende afsnit gøre overvejelser derom.

8.3.2 Overvejelser omkring stilladsering i forhold til workshoppen, LSH, AFE, AMA

Det støttende stillads, som vi ønsker at skabe er vigtigt, fordi vi på workshoppen ønsker at bringe deltagerne i situationer, der er præget af andre udfordringer og nye krav, i forhold til det de normalt oplever ved deltagelse i mere traditionelle IKT-kurser.

Stilladseringen af deltagerne forsøger vi at efterkomme, ved på forskellig vis at inddrage dette i alle designets faser. Det vil sige, at i alle faser af Hiim og HIPPES didaktiske designgrundlag skal det implicit fremgå, at vi gennem valg af indhold, form og metoder forsøger at stilladsere deltagerne.

Dvs. at i forhold til designets mål, læreprocesser, rammefaktorer, læringsforudsætninger og indhold skal overvejes og tænkes ind hvordan lærerne kan stilladses.

Et af værktøjerne i denne stilladsering bliver en wiki. Her lægges forud for workshoppen alle materialer, taste/video-vejledninger, software, links og eksempler på inspirerende brug af IKT-fortællerværktøjer i danskundervisningen. I invitationen til deltagerne vedlagte vi web-adressen til wikien: <http://workshoppen.wikispaces.com>, som en slags appetitvækker.

Undervejs i workshoppen vil deltagerne løbende kunne benytte wikien. Vi vil efterfølgende lægge eksempler på dagens arbejder op på denne. Dermed bliver wikien også en slags vidnesbyrd for deltagerne i forhold til dagens arbejde.

Deltagerne skal desuden opleve at det er enkelt at dele sine erfaringer via en wiki, samtidig med at stilladset også er tilgængeligt når de efterfølgende sidder ude på deres skoler og arbejder med fortællerværktøjerne.

En anden stilladsering er, at alle deltagerne ved starten af workshoppen får udleveret en CD-rom. På Cd-rommen har vi lagt en del ressourcer: mapper med henholdsvis musik, lyde, billeder og baggrunde, samt installations programmet til Photostory. Disse ressourcer har vi også lagt på computerens skrivebord, samt uploaded som zipkomprimerede filer på wikien.

Vi valgte, at give deltagerne en CD-rom, samt lægge disse ressourcer på computernes skrivebord, fordi vi ønskede, at der i forhold til det at gå i gang med Photostory, ikke skulle være andre barrierer, end dem deltagerne ville støde på i forhold til programmet. Wikien bliver i den forbindelse mere en ressource i et fremadrettet perspektiv. Bliver CD-rommen væk, kan deltagerne finde ressourcerne igen på wikien. Vi de prøve nye værktøjer, er der andre eksempler på fortællerværktøjer brugt i danskundervisningen på wikien.

8.4 Læringsforudsætninger, LSH, AMA, AFE

Deltagerne på workshoppen kommer med en række forskellige faglige forudsætninger. Men deltageres forudsætninger for læring rummer også de holdninger, følelser og forståelse som deltagerne møder frem på workshoppen med.

Ifølge Hiim og Hippe er det vigtigt at overveje læringsforudsætningerne i forhold til undervisnings mål, indhold, rammer og metoder. Men samtidigt er det væsentligt at være opmærksom på, at læringsforudsætninger er under konstant forandring og derfor ikke kan betragtes som noget statisk. Det er derfor vigtigt at vi som workshoppens facilitatorer hele tiden forsøger at afstemme os med deltageres aktuelle udgangspunkter. Endvidere må vi være opmærksomme på at guide deltagerne i forhold til metoderne.

Vi har både overvejet om den stilladsering vi sætter omkring workshoppen er god nok til at tage vare på deltageres læringsforudsætninger? Samt om det er nødvendigt at bruge tid på at kende vores målgruppe og deltageres læringsforudsætninger yderligere?

Dette kunne vi eventuelt gøre ved at sende nogle spørgsmål til deltagerne inden vi går i gang med detailplanlægningen. Vi kunne også kontakte skolelederne fra de 2 skoler, hvor vores 15 deltagere kommer fra og stille spørgsmål om deltageres læringsforudsætninger.

Vi har valgt det sidste og har derfor kun har et perifert kendskab til deltageres læringsforudsætninger. Det er derfor en udfordring at designe en workshop, der kan rumme mange forskellige læringsforudsætninger. Vi vil i dette arbejde tage udgangspunkt i beskrivelsen af den målgruppe, som vi tidligere i afsnit 4.3.5 har beskrevet som *"early"* og *"late"* majority (Rogers, 1995).

Endelig så har vi lavet en invitation med indhold til forskellige skoler (bilag K). Af invitationen fremgår indhold og form på kurset. Deltagerne har meldt sig til workshoppen ud fra indholdet, hvorfor vi antager, at de har forudsætninger, motivation til den aktive deltagelse, som vi har beskrevet vil finde sted.

Vi har i overstående forsøgt, at identificere nogle overordnede læringsforudsætninger for vore deltagere. Vi er dermed klar til, at skifte perspektiv og kigge lidt på de rammefaktorer der også vil spille ind på deltagerens mulighed, for at komme i gode lærerprocesser.

8.5 Rammefaktorer, AMA, LSH, AFE

Rammefaktorerne er de fysiske og ikke-fysiske rammer omkring deltagelsen på workshoppen. Så fremt vi på workshoppen skal lykkes med, at facilitere deltagerne i at "flytte sig", i forhold til hvor de var før workshoppen. Så må vi også være opmærksomme på at de rammer workshoppen skal udspille sig i, vil have betydning for hvor gode kår læringen får at udvikle sig på. Et af de centrale spørgsmål bliver altså at finde ud af hvordan vi etablerer rammer for et læringsmiljø, der understøtter de udfordringer læringssituationerne bringer deltagerne i på workshoppen.

8.5.1 Ikke fysiske Rammefaktorer der støtter læreprocessen, AMA, LSH, AFE

Vi vil bevidst forsøge at skabe rammer hen i mod et læringsmiljø som understøtter metoderne og dermed læreprocessen. For at gøre dette vil vi forsøge at skabe et læringsmiljø, der er præget af at kunne lykkes med det man afprøver, se muligheder, nysgerrighed, anerkendelse og samtidig gør det jo heller ikke noget at deltagerne oplever at det er sjovt at deltage.

På workshoppen vil vi derfor forsøge at fokusere på muligheder og ressourcer gennem både anerkendelse og muligheder for at støtte op om deltagerens forskellige evner til at opnå flow.

Ifølge teorien om AI skaber dette motivation, engagement og energi hos dem der tager del i processen. Ved at vi som undervisere på workshoppen, forsøger at have et anerkendende perspektiv, der italesætter de succesoplevelser, gode erfaringer og kompetencer deltagerne viser på workshoppen, er det vores håb, at det anerkendende, kan være med til at igangsætte en udviklingsproces, de som gruppe og som individer, kan bygge videre på efter workshoppen.

I forhold til flow har vi med inspiration i Frans Ørsted Andersen (Ørsted, kap.4, 2006) lokaliseret følgende generelle faktorer, der kan være med til, overordnet set, at støtte flow-evnen og som vi skal være opmærksomme på dels i vores tilrettelæggelse af workshoppen, dels i vores rolle som facilitatorer;

1. Opstilling af klare, konkrete, realistiske mål.
2. Feedback, dvs. løbende og relevante tilbagemelding om, hvordan man klarer sig.
3. En passende balance mellem færdigheder og viden på den ene side og udfordringer på den anden.

4. Fjernelse af distraherende faktorer.
5. Håndterbare, forståelige og præcise regler for arbejdet/aktiviteterne

Indikatorer: Når opgaven bliver personliggjort. Når deltagerne er i gang med at skabe deres egen version af den fælles opgave.

Som workshopkens facilitatorer er vi dermed, aktivt til stede overalt i læringsrummet, vi giver deltagerne et "medspillende modspil" i form af kritiske spørgsmål, udfordringer, gode råd, omformuleringer, problem- og konflikt løsning, feedback, ros og ris osv. Vi vil i nogle situationer være den "stikkende bi", en der stiller spørgsmål og inviterer til refleksion og eftertanke og i andre være "fluen på væggen".

8.5.2 De fysiske ramme faktorer LSH, AFE, AMA

De fysiske rammer er man nødt til at kende og være forberedte på. Dette vil naturligvis kræve en ekstra indsats hvis rammerne vi afvikler workshops i er forskellige fra gang til gang.

Vores egen erfaring er, at det er en faktor der ofte bruges meget tid på, når vi skal ud og holde "kurser" i nye rammer og med fremmed it udstyr. I dette afsnit vil vi prøve at beskrive generelt hvad der er vigtigt omkring de fysiske rammer. Mens vi i detailplanen vil tage udgangspunkt i de fysiske rammer der er på Tale og Høreinstituttet i Århus hvor vi skal afvikle vores workshop. Grundlæggende mener vi der er 3 områder inden for de fysiske rammer der er vigtige at tage højde for i sin planlægning. Det er forhold vedrørende lokaler, det tekniske udstyr og forplejning.

8.5.2.1 Lokaler

Hvordan er lokalet indrettet? Hvilke muligheder er der for at omrokere i forhold de forskellige aktiviteter der skal foregå? Hvilke opstillinger er mest hensigtsmæssige i forhold til planlagt aktivitet? Hvilken opstilling understøtter bedst muligt den metode der anvendes i aktiviteten? Er der flere lokaler til rådighed? Hvilke lokaler egner sig bedst til planlagte aktiviteter? Er der aktiviteter der ikke kan foregå pga. lokaleindretningen? osv.

Men det er også vigtigt at tydeliggøre, hvem der skal være i hvilke lokaler og på hvilke tidspunkter de skal være der.

Hiim og Hippe understreger at der er en tydelig sammenhæng mellem teori og praksis og at disse forhold er gensidigt afhængige og påvirker hinanden. Netop derfor er det centralt at der gøres sig overvejelser om disse forhold.

I forhold til lokaler og lokation for afviklingen af en workshop som foregår i fremmede lokaler for deltagerne, bør man også gøre sig overvejelser om at lave skilte, der viser vej til lokalerne, dette især hvis workshoppen foregår i en større bygning med mange lokaler.

Man bør også gøre sig overvejelser om der skal laves og uddeles navneskilte, skriveblokke og kuglepenne til deltagerne ved starten af workshoppen?

8.5.2.2 Det tekniske udstyr og materialer

Hvilket teknisk udstyr er til rådighed, er det stationært og hvad er der brug for til de enkelte øvelser. Virker alle computere. Hvis der f.eks. skal arbejdes med multimodale værktøjer på internettet, er det vigtigt at sikre sig, at der er en netadgang der er god nok til alle deltagere kan være aktive. Det er vigtigt at der er headsæt til alle og lyden på computerne fungerer osv. Der er i det hele taget en række forhold omkring det tekniske som skal være i orden. Vi vil i dette afsnit ikke remse alle disse forhold op. Vi har lavet en tjekliste som ses i bilag I.

Ved at gennemgå denne tjekliste i god tid før en workshop, mener vi at vi så er godt rustet, som vi nu engang kan blive. Med anvendelsen af tjeklisten er det vores mål at energien kan bruges på de øvrige forhold omkring didaktiske forhold og indhold.

8.5.2.3 Forplejning og pauser

Forplejningen og pauserne er ligeledes rammer som har betydning for undervisningen i forbindelse med deltagelse på workshops, kurser m.m.

Pointen er imidlertid ikke så meget hvad der indgår i forplejningen men mere hvordan forplejningen indgår i workshoppen.

Holdes der eks. særlige kaffepauser, hvor der kan drikkes kaffe? eller er kaffe, te og vand noget man indtager løbende efter behov?

Vi mener at der er fordele ved at lade forplejningen indgå løbende og efter behov. Dels så mener vi at det kan forkorte længden af de pauser der nødvendigvis skal være i løbet af en workshop. Idet der i disse pauser ikke vil være lang kø af kaffehungrende deltagere. Pauserne kan derfor anvendes til mere uformel snak og andre gøremål. Men ved at lade forplejningen indgå løbende mener vi også at rammerne signalerer en sammenkobling mellem den formelle og uformelle læring. Man kan altså godt arbejde selvom der hentes og drikkes kaffe. Der skabes også et signal om at workshoppen tilgodeser deltageren og hendes personlige behov.

Tidligere har vi beskrevet hvordan en tydelig struktur kan være en vigtig stilladsering omkring deltagernes mulighed for at opnå et kompetenceløft.

Denne struktur mener vi naturligvis også skal være gældende for pauserne. Det vil sige at der skal være de nødvendige pauser med en passende længde i løbet af en workshop. Men vi mener at pauserne skal tilpasses efter indhold og aktiviteterne og ikke omvendt.

Ovenstående rammer for workshoppen kan konkluderes i nedenstående skema:

Rammer for workshoppen	Forventet konsekvens af disse rammer
<p>Ikke fysiske rammer</p> <p><i>Vi vil forsøge at skabe et lærings rum der er præget af:</i></p>	
<p>Klare mål</p>	<p>Vi skal være tydelige og præcise i målene med dels selve workshoppen, dels de aktiviteter, som vi stiller vores deltagere. Dvs. vi skal skabe en workshop der viser en tydelig struktur igennem alle dele af workshoppen</p>
<p>Klare rammer</p>	<p>At dagens program og indhold er klart for deltagerne og at deltagerne bliver inddraget i workshoppens mål og metoder</p>
<p>Match mellem udfordringer og kunnen</p>	<p>At deltagerne oplever at kunne lykkes med det de afprøver. I den forbindelse må vores aktiviteter være så fleksible, at de kan justeres til både den lette og den svære side. Her bliver dialog med vore deltagere og observation af dem i arbejdet med at løse opgaverne, vigtigt, idet vi her kan få en fornemmelse af hvilken vej, der skal justeres.</p>
<p>Tilbagemeldinger og anerkendelse</p>	<p>Her kommer AI ind som et vigtigt element, idet tilbagemeldinger bør være fremadrettede, positive, motiverende</p>
<p>Forsøge at få deltagerne til at se muligheder</p>	<p>Give lærerne øjne til at se muligheder frem for problemer med inddragelse af IKT. Ved at være undersøgende at få deltagerne til at reflektere over muligheden for inddragelse af IKT.</p>
<p>Nysgerrighed og engagement</p>	<p>At man oplever det sjovt og giver mod til aktiv deltagelse i workshoppen. At give deltagerne selvtilid til efterfølgende at fortsætte med at anvende brugte programmer. At nedbry-</p>

<p>Fysiske rammer</p> <p>Uforstyrrethed</p>	<p>de det traditionelle læringsrum omkring formel og uformel læring</p> <p>At give deltagerne et redskab til at turde gå i gang med at inddrage IKT i undervisningen</p> <p>Indrette lokaler der støtter metoder og indhold</p> <p>Uddele tjekliste over hvad vi har gjort for at sikre at alt på workshoppen fungerer</p> <p>At opfordre til selvbetjening af kaffe og te under arbejdet i workshoppen</p> <p>Tydeligt at fortælle om pauser og længde</p> <p>Mulighed for fordybelse og optagethed</p> 
---	---

Via vores arbejde og gennemgang med de forskellige faser i planlægningsfasen ud fra Hiim og Hip- pes didaktiske relationsmodel, har vi nu et godt afsæt for at omsætte pointerne fra målanalyse I og II, læreprocessen, metodeafsnittet og deltagerens læringsforudsætninger samt de rammefaktorer, vi har opridset til en konkret indholdsplan for den workshop vi skal afholde den 24. april. Dette konkrete arbejde kan ses i vores indholdsplan (bilag B).

8.6 Overvejelser omkring indholdsplan for workshop med udgangspunkt i pointer. AFE, AMA, LSH

Vi opererer som sagt med følgende pointer:

Til fortælleværktøjer:

- At Photostory er et overskueligt og brugervenligt redskab med mange potentialer til at lave en fortælling.
- At det er motiverende at kunne udtrykke sig ved hjælp af andre virkemidler, end tekst alene.
- At det ikke kræver læse/skrive forudsætninger for at eleverne kan anvende Photostory.
- At mange funktioner og principper i Photostory kan overføres til andre programmer.

Til den selvprogrammerende lærer:

- *Det er anderledes, at bruge og inddrage IKT i undervisningen, men det er ikke mere tidskrævende, end så meget andet.*
- *At deltagerne ved at være undersøgende, skabende og reflekterende oplever nye muligheder i forhold til deres undervisning (re-didaktisering).*
- *At deltagerne oplever det undersøgende fællesskab som en ressource og inspiration til hvordan man kan tilgå et nyt IKT værktøj*
- *Myten om, at underviseren skal være specialisten skal aflives.*
- Deltagerne skal ved afslutningen af workshoppen have den oplevelse at der er en mulighed for selv og i fællesskab med deres kolleger at fortsætte med at lære samt anvende nye IKT værktøjer.

I vores arbejdes design har vi foruden pointerne også identificeret en række andre forhold som bør komme til udtryk i workshoppen. Det er forhold som skal være igangsættende og eller stilladserende omkring læreprocesserne. Disse forhold har vi beskrevet i teorierne omkring flow og AI, ligesom det er forhold fra turningpoints, 23 ting, mv.

Disse forhold vil vi i videst muligt omfang implementere i vores design. Vi kalder disse forhold hensigter. De skal således forstås som forhold, der er hensigtsmæssige at implementere i workshoppen design og aktiviteter. Grundlæggende er det dog pointerne der er styrende for indholdet og aktiviteterne, mens hensigterne mere har som funktion at støtte op som ramme og metode for pointerne i workshoppen.

Indholdsplanen for workshoppen er således blevet til på baggrund af en arbejdsproces, hvor vi først har identificeret en række hensigter der fremmer og stilladserer læring. Herefter har vi med udgangspunkt i en deltagerlogisk målanalyse defineret en række pointer som skal være styrende for indholdet i workshoppen. Disse pointer har vi indsat i et skema som ses i bilag G.

Vi vil i den forbindelse, igen gøre os selv og læseren opmærksom på, at workshoppen rammer, indhold, de opgaver og udfordringer, som vi planlægger, ikke skal eller kan betragtes som kilden eller årsagen til den læring, der finder sted på workshoppen, men at de skal ses som ressourcer for et lærende fællesskab (Wenger, 2006, 306-307). Wenger taler om samspillet mellem det planlagte og det emergente (ibid., s.302-303). Det bliver i den sammenhæng en vigtig udfordring hele tiden, at spørge os selv;

Hvorledes sikrer vi os, at der på workshoppen er plads og rum til, at ny innovativ viden kan opstå – eller emergere – af det praktiske samspil mellem deltagerne og os?

Indholdsplanen skal derfor ses som vores personlige redskab, den giver os et overblik over workshoppen forløb og den bliver vores "foreløbige" navigationsinstrument. Det har været en god proces og vigtig øvelse for os, at lave denne indholdsplan med udgangspunkt i pointerne. Arbejdet kan ses i bilag B.

DIGITALE

- fortællerværktøjer i danskundervisningen

Program for Workshop:

- 9.00 – 12.00**
- Velkomst og gennemgang af dagens program
 - Præsentation af digitale fortællerværktøjer
 - Arbejde med PhotoStory i grupper
 - (pause)
 - Fælles: Refleksion over muligheder og udfordringer med brug af PhotoStory
 - Opsamling og introduktion til eftermiddagens arbejde

Frokostpause

- 12.45-15.00**
- Arbejde med produktion af fortælling i grupper eller individuelt
 - Spørgeskema:
Evaluering af workshoppen og dagens arbejde
 - (pause)
 - Fælles: Fremlæggelse af produkter og refleksion over dagens udfordringer

9.0 Metode, LSH, AFE, AMA

Dette metodeafsnit har til formål, at give svar på opgavens problemformulering, samt problematisere og argumentere for de valg for de valg vi har truffet.

Vi har som udgangspunkt for dette arbejde identificeret to karakteristika ved vores spørgsmål;

- Problemformuleringen spørger ind i et udforsket felt.
- Problemformuleringen har fokus på, hvordan man lærer nyt, og hvordan man interagerer med hinanden med henblik på læring.

I arbejdet med dette problemfelt er vi, som vi beskriver det i afsnit 5.1, udforskende på et nyt område. Dels har vi ikke kunne finde andre cases, at læne os op ad, dels er indgangen til feltet ny for os selv. Vi har derfor valgt, at gå eksplorativt til værks med både planlægningen og afholdelsen af vores workshop.

Vi ved ikke på forhånd hvordan dagen på workshoppen vil udfolde sig, eller hvor konkret det vil være nødvendigt, at lave ændringer og justeringer i forhold til det planlagte didaktiske design.

Denne eksplorative tilgang vil påvirke den måde vi afdækker feltet på, idet det vil være med til at bestemme hvad det reelt set er, der kan afdækkes.

Konsekvensen af dette bliver, at vi hverken har kunnet designe eller for den sags skyld finde et undersøgelsesdesign, der var fikst og færdigt, gennemtænkt og testet. Med disse vilkår, har vi fundet det relevant og ideelt, at have en abduktiv tilgang til vores metode.

Med udgangspunkt i Bente Halkier forstår vi den abduktive tilgang, som en kontinuerlig "samtale" mellem teori og empiri (Halkier, 2001b, s. 41-59). Denne tilgang betyder yderligere, at vi i hele processen er åbne overfor eventuelle ændringer i analysestrategien. På den måde har vi mulighed for at producere ny, brugbar viden, idet denne tilgang undervejs kan udvide nogle af vores kategorier, revidere vores begreber og kassere nogle af vores forestillinger og dermed opdage nyt gennem empirien (Halkier, 2001, s. 44-46).

Det vi gerne vil vide noget om er, læring og læreprocesser. Dette får betydning og konsekvens i forhold til de metoder, som vi vælger.

Ifølge Kvale er undersøgelse af læreprocesser relateret meget til subjektet og praksisfællesskaber, hvor der kan kortlægges processer, sociale relationer, synliggøres værdier, bekræfte og afkræfte fordomme og formodninger, samt ikke mindst spørges ind til forforståelser (Kvale, 1997, s.11).

Ifølge Dahler-Larsen egner netop Kvalitative metoder sig godt til indsamling af empiri, der har læreproces som fokus. Den kvalitative forskning beskæftiger sig i hovedtræk med sprog, mening eller mønstre og er i sin historie inspireret af videnskabsteoretiske positioner, som hermeneutikken og fænomenologien. Med den kvalitative tilgang er det muligt, at operere med et fleksibelt design, hvor kategorierne i undersøgelsen ikke er fastlagt på forhånd (Dahler-Larsen, 2002, s.25). Vi finder det netop med den kvalitative tilgang muligt, at gå eksplorativt til værks.

Vi har i vores undersøgelsesdesign helt konkret valgt, at lade os inspirere af etnografiske metoder og af processer indenfor aktionsforskningen. Vi har her valgt ikke at lægge os op ad en bestemt udgave eller retning af disse metodiske tilgange, men har ladet os inspirere bredt.

Ligesom som en antropolog, så er også vi i felten. Her observerer vi, samtidig med, at vi er i et samspil med dem vi observerer. Men vi er mere end det, vi er også procesansvarlige, idet vi afholder workshoppen. Dermed har vi, som aktionsforskeren et ansvar for, at sætte gang i processer, vi er medvirkende til at formulere fokus, analysere og konkludere – altså aktivt deltagende (Jensen, 2008, s. 13). Vi er os bevidste om, at vi må skifte mellem disse to tilgange, som fluen på væggen og den stikkende bi (Tiller, 2000).

I ovenstående har vi forsøgt, at argumentere for og synliggøre, at det er ud fra et eksplorativt og et kvalitativt perspektiv, at sandsynligheden for at de data, som vi indsamler, kan være med til at belyse vores forskningsspørgsmål.

I praksis har vi iscenesat en workshop, som giver os mulighed for at indsamle empiri. Det er vores formodning, at gennemførselen af denne vil kunne belyse nye muligheder og nye forhindringer – eventuelle dilemmaer og modsætningsfulde forhold i forhold til det didaktiske design, som vi starter ud med, samt vise os nogle indikatorer omkring det at være selv-programmerende. Disse vil vi så, som led i den iterative proces, det er at udvikle og skabe nyt, kunne indarbejde i et forbedret didaktisk design.

Workshoppen har to mål, som begge påvirker det didaktiske design. De to mål er;

1. At indsamle data
2. At lave en workshop, hvor deltagerne lærer, at anvende digitale fortælleværktøjer.

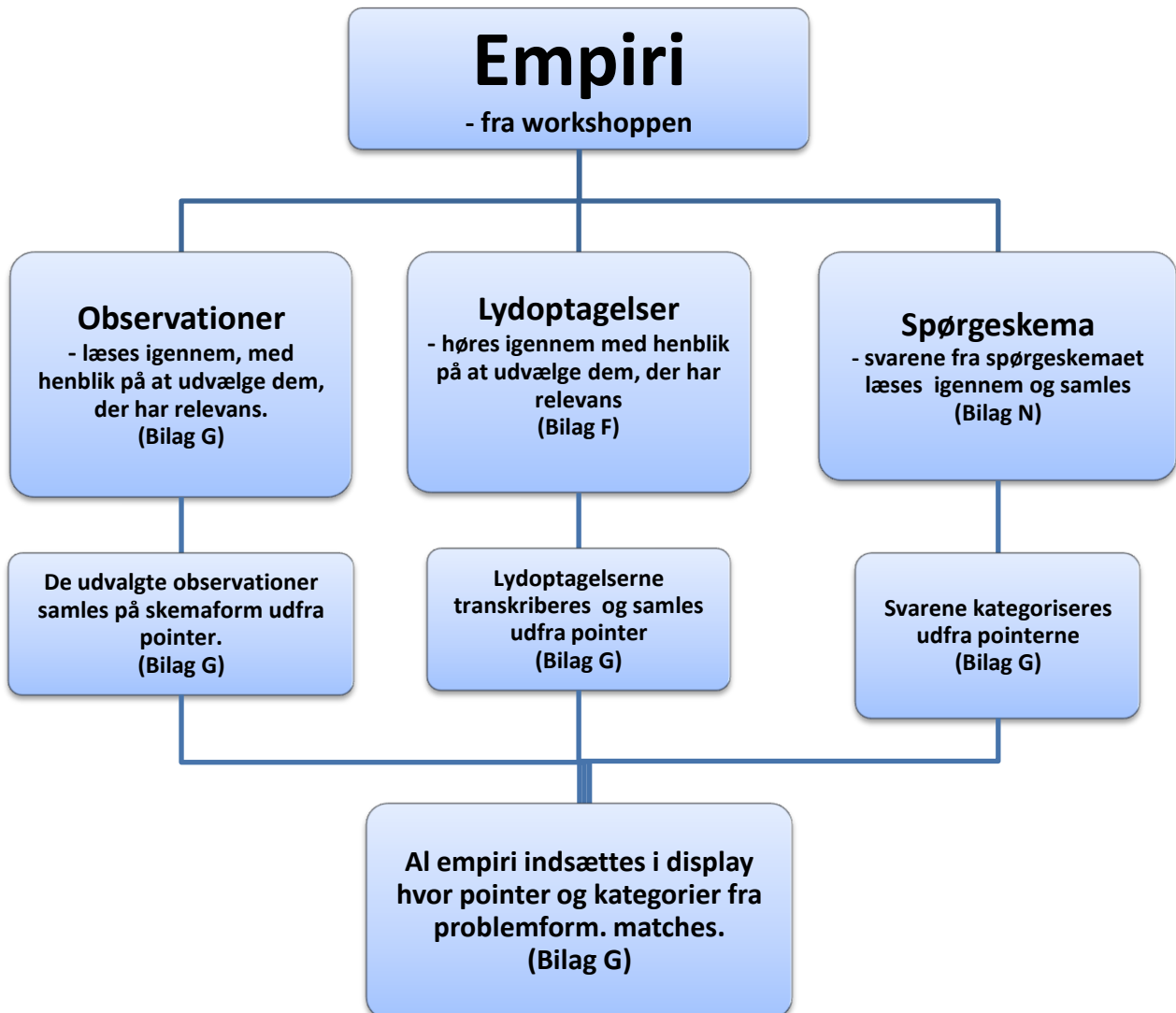
I forhold til vores roller, betyder det konkret, at vi både skal facilitere og samle data.

Vores abduktive, eksplorative indgangsvinkel betyder i en vis forstand, at vi ikke har fremskrevet en stærkt struktureret metode, idet vi ikke mener, at en sådan fremstilling ville svare til de eksplorative, afprøvende tilgange vi har haft til undersøgelsen. I stedet vil vi i bestræbe os på, at de skridt, vi har taget på vejen og de overvejelser, de bygger på, er velbeskrevne for, for derigennem at styrke validiteten (Halkier, 2001b, Flyvbjerg, 2006).

9.1 Overvejelser og valg omkring dataindsamling, AFE, AMA, LSH

Vores data består af deltagende observationer, lydoptagelser samt et afsluttende spørgeskema.

Nedenstående skema er et forsøg på at visualisere de forskellige arbejdsgange vi har været igennem.



I forhold til vores dataindsamling har vi udvalgt tre fokusområder:

- **At være selv-programmerende,**
- **workshoppens rammer og**
- **aktiviteter.**

Disse områder er valgt med udgangspunkt i vores problemformulering.

9.1.1 Deltagende observationer

Vi har som sagt med inspiration i de etnografiske metoder, fundet deltager-observation velegnet til netop, at indsamle oplysninger om deltagernes bevægegrunde og erfaringer med at lære sig IKT. Denne etnografiske tilgang er dobbelt, idet den på en og samme tid indebærer en indlevelse og distance for os. Vi har både i vores planlægning og i gennemførelsen af workshoppen været os denne dobbelte rolle bevidst (Andersen, 1997, s.197-200).

For at vi som tre observatører kunne opnå en vis ensartethed, er vore observationer på forhånd tænkt i forhold til nedenstående kategorier; observatør, tid, aktivitet, sted.

Vore observationer går efter formative vurderings kriterier, der kan sige noget om hvorvidt der finder lærerprocesser sted, der indikerer tegn på det at være selv-programmerende. Det bliver her relevant, at spørge os selv hvorledes vi sikrer os at kunne identificere de indikatorer der viser at deltagerne er selv-programmerende.

Som en hjælp til dette har vi valgt, at objektivere nogle indikatorer, der kan pege i retning af, om deltagerne rykker sig. Det er her vigtigt, at understrege, at der kan være tale om små skridt og tegn på en selv-programmerende adfærd hos vore deltagere.

Vi har nærmere, valgt at lade os inspirere af en række indikatorer på "self directed learner"-adfærd, disse beskrives af Knowles, som en proces hvor individer, med eller uden hjælp udefra tager initiativ til at identificere deres egne behov for læring, sætter egne mål, finder frem til læringsressourcer og vælger læringsstil samt evaluerer læringsudbyttet efterfølgende (Knowles, 1975).

Guglielmino udvikler så oven på denne en 'self directed learners scale' med følgende parametre: Initiativ, uafhængighed, vedholdenhed, at være pro-aktiv, at være nysgerrig, at se problemer som udfordringer, at ville lære mere og gode oplevelser med at lære nyt. Vi har forsøgt at lave et skema, hvor vi knytter forskellige handlinger til disse parametre (Guglielmino, 1977).

På workshoppen fungerede skemaet, som støtte i forhold til at kunne notere tegn på deltagernes selv-programmerende adfærd. De noter vi tog i den sammenhæng kan ses i bilag C.

At få en forståelse, for de observerede handlinger kræver dialog med de observerede deltagere. Derfor falder det naturligt, at vi også samtaler med deltagerne i forlængelse af observationerne (Whyte 1984, s.84). Disse samtaler har til formål at komme et lag dybere i forhold til vores problemformulering og få uddybet forhold, som dukker op i observationen (PIL, 2008, s. 25). I løbet af dagen vil der være rig mulighed for sådanne samtaler, der både kan udspringe spontant eller af procesdrevne spørgsmål.

9.1.2 Lydoptagelser

Lydoptagelser med diktafon er dels brugt, som en måde hurtigt, at få fastholdt observationer, tanker og refleksioner. Derudover er det en velegnet metode, til at indsamle empiri hos vores deltagere på en meget diskret måde, idet en diktafon, i modsætning til en observation ikke er afhængig af vores tilstedeværelse i rummet. Vi har ved workshoppens start orienteret alle deltagere om, at vi ville lave lydoptagelser, altid spurgt før vi har lagt en diktafon hos deltagerne, samt indsamlet skriftlig tilladelse i forhold til det, at bruge det optagede i vores opgave (bilag E).

Som alternativ til lydoptagelserne overvejede vi i planlægningsfasen, at inddrage video. Vi endte dog med, at vælge denne form for empiriindsamling fra, idet det vi før Workshoppen vurderede, at en vigtig forudsætning for at blive selv-programmerende er, at vi skabte trygge rammer for et undersøgende fællesskab. Da de fleste af deltagerne ifl. deres skoleledere blev beskrevet som usikre i forhold til inddragelse af IKT i deres undervisning, mente vi, at det undersøgende fællesskab vi ville forsøge at etablere, ville blive for hæmmet af videoptagelser.

9.1.3 Spørgeskema

Den afsluttende spørgeskemaundersøgelse har til hensigt, at få fat på nogle af de refleksioner og overvejelser, som vi via vore observationer og lydoptagelser, måske ikke får fat på, samt at fungere som en slags afsluttende og fremadrettet evaluering i forhold til workshoppens rammer, program og aktiviteter.

Skemaet består af seks spørgsmål (bilag D); Fire åbne spørgsmål og to lukkede. De fire åbne spørgsmål gør det muligt for vore deltagere, at reflektere over workshoppens indhold og form. Disse spørgsmål er i høj grad tænkt, som en proces, en interaktion, der i lige så høj grad som et interview fordrer fortolkning (Jørgensen, 1997, s. 152). Desuden håber vi, at spørgeskemaet også vil være igangsættende for deltagernes refleksion omkring hvad der skal til for at de lærer sig nyt IKT, samt hvordan de helt konkret kan inddrage IKT i deres undervisning.

Spørgeskemaet er lavet med online værktøjet Survey Xact, der er tilgængeligt på <http://kif.emu.dk>. Med hensyn til udformningen af spørgeskemaet, så har vi;

- Lavet spørgsmålene så korte som muligt, samt søgt at bruge dagligdags sprog og formuleringer.
- Gjort os overvejelser omkring rækkefølgen af spørgsmål, idet forståelsen af et givent spørgsmål kan påvirkes af de foregående spørgsmål (Launsø 2005).
- Gjort os overvejelser omkring antallet af spørgsmål, da spørgeskemaets længde har indflydelse på deltagernes motivation for at svare.



9.2 Sådan gik vores dataindsamling, AMA, LSH, AFE

Der er naturligvis forskel fra det vi planlagde og forventede til det der rent faktisk skete på workshoppen. Med en eksplorativ tilgang og med fokus på deltagerperspektivet er det naturligt, at vi undervejs må modificere og ændre en del af det planlagte program. Samtidig gik vores empiri indsamling heller ikke helt, som vi forventede. Vi vil i det nedenstående beskrive og forklare dette, idet det har betydning for den empiri, vi er endt op med.

9.2.1 Indsamlede deltager-observationer

På workshoppen havde vi rig mulighed for at observere og iagttage. Det var vores indtryk, at deltagerne udviste respekt for de forskellige roller, som vi havde i forskellige situationer. Vi fandt hurtigt ud af, at det var mere hensigtsmæssigt for os, at nedskrive observationerne, end at indtale dem på diktafon, idet dette ikke krævede, at vi forlod situationen, som vi observerede.

Det kan problematiseres om vi specielt i vores observationer er for tæt på hele processen, og derfor kan overse væsentlige pointer, idet observationerne er udført i en situation, hvor vi også har rollerne, som værter, undervisere og tovholdere. Vores opmærksomhed på disse rolleskift, kan have betydet, at vi ikke altid havde fuld fokus på det, at være deltagende observatører.

Vi er også bevidste om, at vi i forhold til vores deltagere, deler et praksisfællesskab og at dette har kunnet påvirke vores egen rolle som observatører. Vi er også opmærksomme på, at vi som observatører er iagttagere, og at dette er en overvejende psykisk proces, som ifølge sin natur er selektiv.

For, at imødekomme disse "faldgrupper" havde vi på forhånd aftalt og drøftet vore roller på workshoppen, som dels fluen på væggen og den stikkende bi. Vores observationsskema og indikatorer for det, at være selv-programmerende, fungerede godt som måde, at give vore observationer et fokus.

9.2.2 Indsamlede lydoptagelser

Da vi ikke på forhånd var opmærksomme på det høje "støjniveau" i det store lokale, er det på flere af vore optagelser ikke er muligt at høre hvad der bliver sagt. Dette betyder at vi ikke har nogen optagelser fra gruppernes arbejde i det store rum. Dette skyldes vores manglende erfaringer med at lave lydoptagelser, samt at vi ikke havde lavet afprøvning af opsætningen i et støjfyldt lokale på forhånd.

Heldigvis har vi i alt haft tre diktafoner i gang og har derfor fine lydoptagelser fra de grupperum, hvor der kun har været en enkelt gruppe til stede.

Selvom der var lydoptagelser, der ikke fungerede, så mener vi stadig, at vi har et omfangsrigt og dækkende lydmateriale at analysere og behandle ud fra.

I vores overvejelser og valg omkring dataindsamling nævner vi video, som et alternativ til lydoptagelserne. Set i bakspejlet må vi sige, at idet vi tolker, at vore deltagere var rimeligt upåvirkede af alle vore andre empiri indsamlings metoder, så havde de nok også været det i forhold til video.

9.2.3 Besvarelse af spørgeskema

Inden den fælles afslutning og produktfremvisning, der var dagens sidste punkt på programmet, fik deltagerne tid til, at besvare et spørgeskema. Vi havde prioriteret, at der skulle være god tid og ro til dette arbejde og det lykkedes.

Vi benyttede de mails, som vi havde fået af deltagerne inden workshopkens start til distribution af spørgeskemaerne. Spørgeskemaet blev sendt ud til de 15 deltagere, hvoraf der var afbud fra 2 deltagere. Alle 13 deltagere på workshoppen har besvaret hele vores spørgeskema. Med udgangspunkt i de 13 deltagere, vil dette svare til en besvarelsesfrekvens på 100 %. Den høje svar procent tilskriver vi, at deltagerne besvarer spørgeskemaet på workshoppen. Vi er opmærksomme på, at dette godt kan have betydning, både i forhold til svarprocent og udfaldet af svarene.

9.2.4 Modificeringer

Vi vil her kort redegøre for de ændringer, som vi lavede i forhold til vores planlagte program, idet disse ændringer har betydning for vores indsamling af empiri.

Vi havde på forhånd planlagt, at deltagerne skulle samarbejde tre og tre om dagens aktiviteter og udfordringer. Op til workshopkens start, havde vi dog en del overvejelser omkring dette valg. *"Ville der være en bedre energi, hvis man sad to og to?"*. Vi valgte, at lade deltagerne vælge selv. Det betød, at der i nogle grupper var to, der samarbejdede og i andre tre.

Vi havde på forhånd planlagt og beskrevet workshopkens program og indhold. Under selve afholdelsen udvidede vi på deltagernes opfordring en del af indholdet. Eksempelvis ønskede deltagerne, at lære at finde billeder af god kvalitet med Googles billedsøgning. En gruppe skulle have hjælp til at overføre et musiknummer fra en mobil, idet det var det nummer, de ville bruge til deres Photostory.

Vi havde i vores forberedelse planlagt, at deltagerne skulle kunne finde hjælp til funktionerne i Photostory på www.lærit.dk, hvor der findes instruktionsvideoer, men forbindelsen til dette websted virkede ikke. Dette havde dog ikke nogen negativ betydning, idet de fleste grupper af sig selv arbejdede ud fra 'trial and error'. En gruppe, der gerne ville have en vejledning, som støttende stillads, fandt frem til programmets egen vejledning.

Efter frokostpausen havde vi planlagt, at deltagerne igen skulle samarbejde om en opgave. Men da vi kunne fornemme, at nogle af dem allerede havde gjort sig tanker om hvad det var *de* ville lave,

samt havde medbragt billeder til dette. Virkede i situationen mere naturligt, at de selv bestemte. Dette betød, at der var deltagere, der arbejdede selv og deltagere der arbejdede sammen to og to.

Vi havde i forbindelse med fremlæggelsen af deltagernes færdige produkter, planlagt at deltagerne skulle knytte nogle refleksioner til deres produktion. Da vi sidst på workshoppen var i bekneb for tid, ændrede vi lidt på planen. Vi vurderede, at det for deltagerne var vigtigst, at få vist deres produktioner på stor skærm for workshoppens øvrige deltagere. Derfor valgte vi at prioritere, at vi til sidst viste så mange produktioner som muligt - frem for at høre på refleksionerne.

Pauserne blev til glidende overgange, vi fornemmede, at det ville være et indgreb i gode arbejdsprocesser, hvis det var os der bestemte pausen. Vi havde ellers planlagt at pause tiderne skulle overholdes. Dette var der flere årsager til. Bl.a. oplevelsen af at have tid til uformelt samvær med de kolleger deltagerne var af sted på workshoppen sammen med. Ændringen betød at deltagerne havde større indflydelse på tilrettelæggelsen af deres tid og dermed deres arbejdsproces.

9.3 Data indsamling, LSH, AMA, AFE

Umiddelbart efter workshoppen valgte to af os at nedskrive vores umiddelbare refleksioner og indtryk omkring workshoppen. Dette var ikke planlagt, men forekom os at være en naturlig og relevant 1. hånds beskrivelse og refleksion over dagens oplevelser og indtryk. Disse nedskrevne refleksioner kan ses i bilag J.

Lydoptagelserne blandt deltagerne fik en meget mere fremtrædende rolle, end vi havde forestillet os, i det vi ikke anvendte dem så meget, som forestillet til at indtale indtryk og observationer. At indtale indebar, at vi for at være diskrete, skulle fjerne os fra der hvor tingene skete. Her fandt vi pen og blok mere hensigtsmæssig, idet vi kunne blive hos deltagerne. I stedet gav det os mulighed for, at lægge diktafonerne noget mere blandt deltagerne.

9.4 Datakonstruktion, LSH, AMA, AFE

"The critical task in qualitative research is not to accumulate all the data you can, but to 'can' (get rid of) most of the data you accumulate. This requires constant winnowing".(Wolcott, 1990, s. 35).

Vores indsamlede empirimateriale er blevet gennemgået af flere omgange, fra det blev indsamlet til det display, som vi ender ud med. I dette afsnit vil vi forsøge, at tydeliggøre og forklare denne proces, idet dette er med til at verificere vores data.

På workshoppen valgte vi, at vores primære indsamling af empiri, skete ved at bruge kuglepen og papir samt ved lave lydoptagelser på hver sin diktafon. Vi tog noter, når vi så tegn på at vores indi-

katorer omkring den selv-programmerende lærer kom til udtryk. I selve nedskrivningen eller indtalingen ligger der en fortolkning, af det der skete (Kvale,1997, s. 161).

I forhold til deltager-observationerne har vi valgt, at omformulere vore noter til et mere formelt og skriftligt udtryk. Vi har forsøgt at uddrage de væsentlige udsagn, udeladt gentagelser og indforståede bemærkninger. Dette arbejde gjorde vi efter workshoppen, således at vores kruseduller var i frisk erindring og gav mening. Vore lydoptagelser har vi transskriberet med hjælp fra transskriberingsværktøjet Express Scribe (Kilde <http://www.nch.com.au/scribe/>).

Vi har i første omgang lyttet lydfileerne igennem, dernæst har vi transskriberet de passager, vi har fundet relevante i forhold til vores pointer fra målanalyse II (afsnit 8.2.2). Det vil sige, at til hver pointe, har vi transskriberet de passager, hvor vi fandt tegn på at deltagerne havde en selvprogrammerende adfærd. Dette arbejde kan ses i bilag C. Lydfileerne er vedlagt i deres fulde længde på en cd - der er hæftet på indersiden af bagsiden i opgaven.

Vores individuelle arbejde med at oversætte det observerede og indtalte til tekst, blev dernæst samlet. I forhold til vores observationer lavede vi et skema og sorterede den samlede tekst under kategorierne; observatør, tid, aktivitet og sted. Idet fokus for observationerne var vores indikatorer på det at være selv-programmerende, lavede vi en lille øvelse med, at placere observationerne i forhold til indikatorerne, dette arbejde kan ses i bilag C.

Transskriberingen fra lydoptagelserne ses i bilag F.

Vi sorterede og udvalgte relevante passager fra skemaet med de samlede observationer og dokumentet med de samlede lydoptagelser i forhold til vores pointer fra målanalyse II. Dette arbejde gjorde vi ad to omgange. Først indsatte vi blot den rå tekst, dernæst kondenserede vi teksten yderligere. Dette arbejde kan ses i bilag G.

Med inspiration i Peter Dahler-Larsen, har vi valgt, at bounde (afgrænse) vores data en tand yderligere. Hensigten med dette er, dels at opnå en større tæthed i vores data, for dermed at gøre det nemmere for os, at stille skarpt og sætte fokus i det afsluttende analysearbejde (Dahler-Larsen, 2002, s.33).

Det er vores hensigt, at opnå denne bounding ved at fremstille vores data i et display (Bilag Q). Via displayet kommer vi til at se vores datassæt på ét sted, forhåbentligt opstillet sådan, at det hjælper os med at belyse vores undersøgelsesspørgsmål (Miles og Huberman, 1994, s.188).

Displayet har udformning, som en matrice, der viser sammenhængen mellem vores 5 pointer fra målanalyse II, disse pointer er udtryk for nogle af de indsigter, erkendelser, følelser og holdninger, som vi håber deltagerne med vores program får mulighed for at få, idet vi tilskriver disse pointer, at være et godt udgangspunkt for på sigt, at blive selv-programmerende i forhold til IKT. Vi har i

forhold til workshoppens didaktiske design identificeret følgende områder, som pointerne i matricen skal ses i forhold til; **udfordringen/opgaven, vores rolle, rammen.**

Med displayet ønsker vi, at kortlægge, hvad det specifikt var i workshoppens didaktiske design der fungerede efter hensigten i forhold til netop det, at give lærere muligheder for på sigt, at blive mere selv-programmerende i forhold til IKT? Samt, selvfølgelig også det modsatte; hvad fungerede ikke, hvor opnåede vi ikke helt det, vi ifl. pointerne gerne ville?



9.5 Analyse, fælles

"At analysere handler om at kunne afdække forholdet mellem de enkelte dele i et projekt. Til sidst skal man kunne foretage en selvstændig vurdering og perspektivering af det stof, man arbejder med. I den faglige proces, hvor man bevæger sig fra refleksion til handling, er analyse et vigtigt værktøj" (Boolsen, 2006, s.14).

Formålet med at afholde workshoppen, var at afprøve om det didaktiske design, vi havde planlagt, gav lærere mulighed for at være undersøgende og udforskende i forhold til IKT, for derved på sigt, at blive selv-programmerende.

Workshoppen er nu afholdt, vi har indsamlet forskellige former for empiri, vi har behandlet denne og vi er nu klar til, at gøre den vigtige øvelse det er, at reflektere over og beskrive, hvad workshoppen lærte os i forhold til vores problemformulering. I forhold til fortolkningen tilslutter vi os Kvaless standpunkt om legitim mangfoldighed af fortolkninger (Kvale 1997 s. 208). Det betyder i praksis, at det bliver meningsløst at stille strenge krav om fortolkerkonsensus. Vi vil derimod på systemisk vis tilstræbe at formulere og forhåbentlig tydeliggøre den dokumentation og de argumenter, der indgår i en fortolkning, således at vores læsere af opgaven kan efterprøve og selv vurdere, vores fortolkning.

Analyseafsnittet har vi forsøgt at opbygge således, at vi først vil analysere om deltagerne viser tegn på selv-programmerende adfærd og læring på workshoppen. Herefter vil vi med udgangspunkt i de 5 pointer analysere, hvor og hvordan i workshoppen der har været aktiviteter, der enten har understøttet eller ikke har understøttet disse pointer.

9.5.1 Analyse af selv-programmerende adfærd

Som nævnt i afsnit 9.1 har vi forsøgt at formulere indikatorer på selvprogrammerende adfærd. Formålet med dette var at observere med henblik på at finde tegn på at deltagerne lærte noget på workshoppen.

Vi så efter tegn og sprækker der giver deltagerne mulighed for at være selv-programmerende i arbejdet med de udfordringer og aktiviteter som de arbejdede med på workshoppen. Netop at vurdere om deltagerne har fået noget ud af deltagelsen på workshoppen, samt om deltagerne har udvist en selv-programmerende adfærd, er vigtig at få analyseret. Idet det hænger sammen med de mål vi har sat op for workshoppen (i målanalyse I og II). Vi har med andre ord set efter forskelle der gør en forskel.

Ved at læse og gennemgå de forskellige operationaliseringer har vi til hver indikator lavet et koncentrat. Dette koncentrat er opstået gennem fælles menings- og diskussionsudvekslinger.

Koncentrat:

- **Højt aktivitetsniveau**
- **Motivation**
- **Proaktiv**
- **Undersøgende fællesskab**
- **At være positiv**
- **Lyst til læring**
- **God stemning og godt humør**

Koncentratet indfanger det der skete og fandt sted, ud fra vores observationer. Koncentratet viser os, hvad der kendetegnet de handlinger, der fandt sted blandt deltagerne. Ud fra koncentratet mener vi, at kunne slutte, at der på workshoppen var mulighed for at være selv-programmerende. Hvis vores analyse efterfølgende skal kunne bruges fremadrettet, samt kvalificere vores arbejde med vores problemformulering, så har vi brug for at komme et spadestik dybere, idet det er vigtigt for os, at få identificeret hvor, i vores didaktiske design, disse muligheder var til stede. Dette vil vi gøre ud fra vores pointer og de områder vi har identificeret som vigtige i forhold til workshoppens didaktiske design. Disse områder var; **udfordringen, vores rolle, rammen.**

9.5.2 Analyse af workshoppens didaktiske design

Vi vil i arbejdet med analysen ud fra pointerne og de områder, vi har identificeret som vigtige for workshoppens didaktiske design taget udgangspunkt i vores display (Bilag Q). Analysen vil vi krydre med udsagn, observationer etc. fra vores samlede data.

Pointe: *Det er anderledes, at bruge og inddrage IKT i undervisningen, men det er ikke mere tidskrævende, end så meget andet.*

Analyse: Hovedparten af deltagerne gav specielt i spørgeskemaet og på lydoptagelserne udtryk for, at programmet Photostory ikke var så krævende, at inddrage i undervisningen, som de måske havde forventet.

"Jeg fik mod på at bruge Photostory i min undervisning – og fandt ud af, at det ikke var så kompliceret".

(Bilag N)

Flere deltagere udtrykker i den forbindelse også, at man med Photostory hurtigt får et flot produkt. Der er mange indikatorer på netop disse oplevelser i vores samlede data. Vi må dog sige, at oplevelsen for deltagerne, som forventet, knytter sig til det konkrete værktøj.

Det, at vore deltagere har gjort sig positive erfaringer med Photostory identificerer vi, som et vigtigt udgangspunkt for at vore deltagere på sigt, får mod på at bruge og inddrage både dette og andre IKT værktøjer i deres undervisning.

I forhold til Dewey spiller netop den gode oplevelse ind på fremtidig læring, idet det er de gode erfaringer, der kan være med til at vække nysgerrighed, forstærke initiativer, opbygge ønsker og afstikke fremadrettede mål (Dewey, 1978, s. 50).

Ud fra vores display kan vi se, at det især har været dagens aktiviteter og udfordringer, samt rammen for workshoppen, der har været medvirkende til at disse erfaringer og gode oplevelser har fundet sted.

De aktiviteter vi havde planlagt, gjorde, at deltagerne selv skulle arbejde med Photostory. Vi havde tænkt en progression ind i workshoppens aktiviteter således at formiddagen var mere struktureret og styret end eftermiddagen.

Formiddagen gik ud på at lære Photostory at kende. Dette havde vi planlagt således at deltagerne fik et ark med en udfordring hvorpå der stod hvilke funktioner i programmet de skulle lære at anvende. Vi konkluderer at dette stilladserede deltagerne til hurtigt at komme i gang med at lære programmet at kende. Ved netop, at arbejde med programmet fik vore deltagere selv erfaringer med, at programmet ikke var tidskrævende og at det gav et flot færdigt produkt. De fik via arbejdet med plancherne og fremlæggelserne af disse, mange ideer og inspiration til hvordan programmet kunne inddrages i undervisningen.

Forud for workshoppen havde vi placeret mapper med billeder, lyd og baggrunde på computernes skrivebord. Dette var en vigtig forudsætning for, at deltagerne kunne få den oplevelse, at det ikke er mere tidskrævende at arbejde med IKT.

Disse ressourcer ville have været tidskrævende for deltagerne selv, at skulle finde frem til, samt var medvirkende til at produkterne blev flotte. Det gav deltagerne tid til, at kunne koncentrere sig om programmet og dets funktioner. Ressourcerne havde vi kopieret, så deltagerne også fik dem med hjem. Med cd-rommen havde deltagerne et godt afsæt for nye undervisningsforløb.

Pointe: *At deltagerne ved at være undersøgende, skabende og reflekterende oplever nye muligheder i forhold til deres undervisning (re-didaktisering).*

Analyse: Vi kan i mange af vore data identificere, at tilgangen til arbejdet med Photostory i høj grad foregik ud fra 'trial and error'. Ligeledes er deltagerens sprog fyldt med verber, som "prøve",

"forsøge" og "hvad man der sker hvis". I en gruppe sammenligner deltagerne sig med skoleelever i deres tilgang til programmet. Dette tolker vi, som en opmærksomhed på en undersøgende tilgang til programmet og dets funktioner.

Ud fra displayet, er det især workshoppens rammer og organisering, der støtter op om denne adfærd, idet vi tolker, at det er samarbejdet, der understøtter og fremmer denne tilgang. I løbet af dagen kom der mange bud og refleksioner omkring Photostorys potentiale og muligheder i forhold til undervisning. Der bliver især i forbindelse med plancherne nævnt mange konkrete eksempler på programmets potentialer inden for mange fag (Bilag R). Der bliver både tænkt i programmets muligheder i forhold til evaluering af forløb, samt potentialer i forhold til at inddrage flere forskellige kulturteknikker i undervisningen.

Det var en positiv overraskelse, at selvom, vi i vores invitation og beskrivelse af workshoppen, beskriver dagens indhold som henvendende sig til dansk på mellemtrinnet, så sprænger deltagerne i deres refleksioner omkring programmets muligheder rammerne for dette. Vi tolker dette, som et billede på, at deltagerne netop er undersøgende, skabende og især åbne for programmets potentialer.

Der er i vores data flere eksempler på at deltagerne fortæller om de tanker og ideer de gør sig omkring brugen af Photostory i undervisningen.

"Jeg har allerede de første ideer til nogle af mine elever, omkring arbejdet med en roman i den kommende tid" ... "jeg vil konkret gå hjem til min 3. Klasse og lave et forløb sammen med idræt om udsagnsord",

(Bilag G)

- er bare et par af de udsagn som kommer undervejs.

Disse tanker og ideer vidner dels om, at arbejdet på workshoppen har givet deltagerne mulighed for at reflektere over hvordan det lærte kan overføres til deres undervisning. Det var især workshoppens aktiviteter samt rammer og organisering, der ifølge vores display var medvirkende til, at deltagerne dels sammen og hver for sig, fik mulighed for at være undersøgende, skabende og reflekterende omkring programmet og dermed oplevede og fik inspiration til nye muligheder i forhold til deres undervisning.

Pointe: *At deltagerne oplever det undersøgende fællesskab som en ressource og inspiration til hvordan man kan tilgå et nyt IKT værktøj.*

Analyse: Vi har i vore samlede data mange udtryk for, at deltagerne oplevede det undersøgende fællesskab, som en ressource og inspiration til arbejdet med Photostory. Dels viser disse udtryk, at det oplevedes som trygt, at lære noget i fællesskab med kolleger fra egen skole og eget team. Dels

opleves det, som en styrke, at man har lært noget nyt med kolleger, idet det gør lettere, at fortsætte når man kommer hjem.

Samarbejdet og fællesskabet med kolleger, beskrives som noget af det gode ved vores workshop. I spørgeskemaet beder vi deltagerne nævne tre ting, der var gode ved denne form for workshop, her nævner en deltager, at

"..det er godt, at vi er så mange der kender hinanden, så er det lettere at hjælpe hinanden både under workshoppen og efterfølgende", en anden siger ligeledes, at; "(...) man sidder ikke alene med sin erfaring, men kan hente hjælp hos hinanden – også når man kommer hjem".

(Bilag G)

Ligeledes tolker vi den gode stemning og det, at deltagerne åbenlyst havde det sjovt med hinanden og arbejdet med Photostory, som medvirkende til, at det undersøgende fællesskab oplevedes som en ressource og inspiration. Vi har i vores display især identificeret workshoppens rammer og organisering, som en vigtig forudsætning for at deltagerne oplever dette. I displayet fremgår det også, at vores rolle her har en betydning. Netop det, at vi fra starten melder ud, at vi ikke står med de rigtige svar, og at deltagerne lærer ved selv at forsøge sig frem, tolker vi her som vigtige forudsætninger for, at det undersøgende fællesskab kom godt fra start. Ligeledes har vores fælles diskussioner og refleksioner omkring vores egne roller været en vigtig forudsætning for, at vi var bevidste om ikke at falde tilbage i rollen som traditionelle undervisere.

Det var interessant at se hvordan gruppestørrelsen havde indvirkning på hvordan det undersøgende fællesskab udspillede sig. I formiddagens arbejde, hvor deltagerne skulle lære Photostory at kende var der 2 grupper med 3 deltagere. Samarbejdet i 3 mandsgrupperne var markant anderledes end i 2 mandsgrupperne. En observation under arbejdet blev beskrevet således:

"Det der har været interessant, at i de grupper der arbejder parvist har der været højere dynamik og mere meningsudveksling end i de grupper, hvor de har siddet sammen tre og tre" og "Det har også været interessant at se, hvordan deltagerne har organiseret sig på forskellig måde, der er nogen tre mandsgrupper, der har valgt at sidde ved hver sin computer og så kun forhandlet, når der var ting, der var brug for at finde ud af. Det der har været kendetegnende for de grupper der har været tre i, har været at de har talt mindre sammen end i grupperne med to deltagere, hvor der hele tiden blev spurgt, forklaret og reflekteret højt."

(Bilag F)

Ovenstående foranlediger refleksioner om hvor vidt fremtidig it opkvalificering med fordel kan foregå i gruppearbejde, samt hvilke gruppestørrelser der er mest hensigtsmæssige.

Pointe: *Myten om, at underviseren skal være specialisten skal aflives.*

Analyse: Vi har ud fra vores data ikke identificeret tegn på, at denne pointe blev oplevet af deltagerne på workshoppen, tværtimod har vi udtalelser, der tyder på det modsatte. Deltagerne giver generelt udtryk for, at hvis læreren ikke har styr på det tekniske selv, så vil man miste det faglige overblik. Synspunkter som dette kommer især til udtryk under fremlæggelsen af plancherne. På en planche står der: *Læreren skal være klædt på*". Udsagn som dette, tyder på at pointen om "at underviseren ikke skal være specialisten" ikke blev oplevet på workshoppen.

I forbindelse med fremlæggelserne stiller Line spørgsmålet: *"Hvad ville der ske, hvis I alligevel tog et værktøj med i klassen, som I ikke 100 % kendte"*, svarer en deltager: *"så ville eleverne vise os det"*.

Dette er måske det tætteste vi på workshoppen i fællesskab kommer på, at diskutere og reflektere over den nye lærerrolle, som udviklingen af IKT medfører. Omvendt var der mange deltagere der havde ideer om, hvordan de skulle anvende Photostory når de kom hjem. Dette kunne tyde på at deltagerne enten har følt sig som specialister eller de faktisk har oplevet pointen om at man godt kan inddrage Photostory uden at være specialist.

På workshoppen underviste eller demonstrerede vi ingen af Photostorys funktioner for deltagerne. Vi lod i stedet deltagerne samarbejde omkring det at lære sig programmets funktioner. Herigennem var det vores mål at deltagerne skulle opleve, at man ikke behøver at være specialist for at undervise i programmet. Vi forsøgte via vores rammer og organisering, samt aktiviteter, at få deltagerne til at opleve, at man ikke behøver, at være ekspert, for at anvende Photostory.

Dette havde vi forventet ville ske, hvis vi ikke underviste eller viste funktioner i programmet. Her har vi med rette taget fejl. Deltagerne oplevede os, som specialister. De rammer vi havde sat op for dem, gav dem dermed ikke mulighed for selv at opleve denne pointe. Vi har derfor efterfølgende et arbejde at gøre for at finde øvelser eller greb der kan fremme denne pointe.

Pointe: *Deltagerne skal ved afslutningen af workshoppen have den oplevelse, at der er en mulighed for selv og i fællesskab med deres kolleger, at fortsætte med, at lære, samt anvende nye IKT værktøjer.*

Analyse: I spørgeskemaet giver en del deltagere udtryk for, at det at være flere kolleger af sted for at lære nyt er en vigtig forudsætning for, at fortsætte med at bruge programmet. En deltager siger

"man sidder ikke alene med sin erfaring, men kan hente hjælp hos hinanden - også når man kommer hjem" og "Godt, at vi var flere lærere fra samme skole. Det giver en større sandsynlighed for, at kurset bliver brugt."

(Bilag G)

Netop udsagn, som disse, fra vore deltagere, er væsentlige i forhold til den oplevelse, som pointen beskriver. Ifølge Dewey vækker gode erfaringer med noget nysgerrighed, forstærker initiativer, opbygger ønsker og afstikker mål (Dewey, 1978, s. 50). De gode oplevelser, vores deltagere beskriver her, er vigtige afsæt, for fremadrettet, at fortsætte med, at lære, samt anvende nye IKT værktøjer.

I forhold til det selv, at bruge Photostory fremadrettet, så er der ved afslutningen af workshoppen mange udsagn, der peger på, at nogle af deltagerne allerede har fremadrettede planer med programmet.

"Jeg glæder mig til at komme hjem og bruge det vi har lært med mine elever" og "jeg skal helt sikkert lave en Photostory til min datters konfirmation".

(Bilag G)

Udsagnene siger ikke noget direkte om hvorvidt deltagerne oplever, at de kan fortsætte med at lære og anvende nye IKT værktøjer. Men vi anser alligevel udsagnene som indikatorer på at deltagerne er blevet inspireret og motiveret til at fortsætte.

Det at deltagerne var flere fra samme skole og samme team, samt det at der fra den ene skole deltog både skoleleder og IKT-vejleder, tror vi kan være medvirkende til at lige netop disse deltagere vil fortsætte med at anvende Photostory.

Netop gode erfaringer med brugen og anvendelsen af et IKT-værktøj anser vi for, at være en vigtig forudsætning for på sigt, at lære og anvende nye IKT-værktøjer.

Det at kunne overføre sine erfaringer fra et IKT-værktøj til et andet er et væsentligt afsæt for at tage nye værktøjer i brug. Dewey forklarer dette således: *"Forskellige situationer afløser hinanden. Men på grund af kontinuitet overføres der noget fra de tidligere situationer til de senere. Det som man har tilegnet sig af viden og færdigheder i en situation, bliver i de situationer, der følger, til et redskab til forståelse"* (Dewey, 1978, s. 56)

Vi havde som stilladsering til workshoppen lavet en wiki, hvor vi havde placeret en række relevante ressourcer, som bl.a. bestod i eksempler på arbejde med andre fortællerværktøjer, links til ste-

der med lyd, og baggrunde på nettet, samt zipkomprimerede mapper med de ressourcer, som vi havde placeret på computerens skrivebord.

Vi placerede en "Besøgstæller" i wikien. Med henblik på at kunne sige noget om denne pointe, idet wikien kunne være et udtryk for, om deltagerne på egen hånd gik videre med at lære sig nye IKT værktøjer efter workshoppen afslutning. Besøgstælleren viser pt. ikke mange besøg på denne ressource. Om dette skal tages som et udtryk for at deltagerne ikke ønsker at lære nyt er svært at vurdere. Tidsrummet fra workshoppen afholdelse til nu har været begrænset. Desuden vil det også være naturligt at den uerfarne deltager i første omgang går ud i klassen og anvender Photostory som hun føler sig fortrolig med. Desuden må vi her medtænke, at webadressen til vores wiki, kun er formidlet via invitationen. I den forbindelse har vi efterfølgende også selv erfaret, at den ikke er så ligetil, at søge på.

Vi tilskriver også de udeblevne besøg på wikien, med at vi udleverede en cd-rom til hver deltager med de ressourcer som blev anvendt på workshoppen. Dette har måske været med til, at behovet for at gå på wikien ikke har været så stor. Det er en overvejelse, om vi ikke på workshoppen burde have lavet aktiviteter, som forudsatte anvendelse af wikien, hvis deltagernes brug af denne skulle opleves som en mulighed for fremadrettet.

Wikien er også et udtryk for, at vi gerne vil vise deltagerne en masse. Wikien var ikke et mål for vores deltagere, det var det, at arbejde med Photostory. Wikien kom ikke til at fylde så meget, som den kunne, idet vi fornemmede, at den lå for langt væk fra deltagernes hensigter og mål med dagen.

Efter denne analyse af vores data i forhold til vores pointer finder vi det vigtigt at se lidt nærmere på de steder i empirien, hvor der ikke skete det vi havde planlagt, forventet eller observeret ved første øjekast.

9.5.2.1 Hvad overraskede os?

Hvad vi her er på udkig efter, er det, som vi ikke havde forventet, turde håbe på eller planlagt. Her ligger der måske en viden, som på sigt kan være med til at kvalificere vores arbejde med workshoppen didaktiske design.

Wenger minder os om at sammenspillet mellem det planlagte og det emergente er centralt (Wenger, 2004, s. 302-303). Ved at have fokus på hvad der overraskede os, er det vores formodning, at ny innovativ viden kan opstå – eller emergere.

Den hurtige tilmelding

Før workshoppen var vi i tvivl om hvor vidt vi kunne finde deltagere til vores workshop. Vi havde kontaktet en læsekonsulent i Norddjurs kommune. Hun bad os beskrive formålet med workshoppen således at hun kunne medsende dette til sit netværk. Efter at hun havde rundsendt denne

mail indeholdende formålet med workshoppen gik der 6 timer før vi havde fyldt workshoppen op. På de 2 skoler hvor tilmeldingerne kom fra, havde skolelederne printet mailen ud og spurgt deres medarbejdere om de ønskede at deltage. Vi er selvfølgelig lidt i tvivl om grunden til de hurtige tilmeldinger skyldes at deltagelsen var gratis. Men de tilmeldte har stadig skullet erstattes af vikarer, hvilket ikke er billigt for den enkelte skole. Vi antager derfor at indholdet i workshoppen, har dækket et uopfyldt behov på skolerne. Fra skoleledelsen ved vi at kommunen netop har stillet krav til skolerne i Norddjurs om at anvende mere it i skolen med henblik på at kunne rumme de svageste elever. Fra lærerne på skolen hørte vi på workshopkens indhold omkring fortællerværktøjer dækkede de ønsker de havde for at inddrage it i deres undervisning.

De velforberejede deltagere

I ugen før workshopkens afholdelse var vi i gang med at planlægningen. I den sammenhæng fandt vi det vigtigt at deltagerne kom til at arbejde med fortællerværktøjer i en relevant kontekst for deltagerne. Hermed håbede vi at deltagerne selv ville finde arbejdet med fortællerværktøjerne mere relevant og nærværende på workshoppen. Vi sendte dem derfor en mail hvor vi bad dem tage billeder til overskriften: "*Det arbejder vi med i klassen lige nu*" (bilag H) .

Alle deltagerne med undtagelse af IKT-vejlederen, medbragte billeder. Enkelte deltagere havde i teamet aftalt hvem der tog billederne og medbragte dem. Men alle havde deres egne billeder de kunne arbejde med i den fortælling de skulle lave. Vi havde vist andre fortællerværktøjer inden arbejdets påbegyndelse i håb om at få flere fortællerværktøjer brugt af deltagerne, således at de kunne opleve ligheder og forskelle i forskellige fortællerværktøjer. Alle deltagerne valgte at fortsætte at arbejde med Photostory. Det burde ikke have overrasket os, deltagerne havde jo taget den mail alvorligt, som vi havde sendt ud og var optagede af at få brugt deres medbragte billeder med henblik på et færdigt og flot produkt.

Dette var vigtigere end at eksperimentere med *endnu* et nyt og ukendt IKT-værktøj. IKT-vejlederen, som ikke havde medbragt billeder, brugte tiden på at lære et nyt fortællerværktøj at kende. Ligesom han som den eneste var stærkt optaget af at arbejde med den wikien.

Den gode stemning

I vores design havde vi forsøgt at inkludere den gode stemning for at skabe flow og anerkendelse. Vi havde ganske enkelt forsøgt at skabe et læringsrum med god stemning, uformel omgangstone og tryghed til at udfolde sig. I praksis gjorde vi det således, at vi modtog deltagerne uden for indgangen med håndtryk og uformel snak. Da deltagerne var ankommet i god tid bød vi dem på rundvisning i huset og kaffe på terrassen. Inden start opfordrede vi deltagerne til at medbringe kaffe ind i workshoppen. Deltagerne fik inden start udleveret navneskilte, hvilket betød at alle kunne henvende sig til hinanden med navns nævnelser. Det var ligeledes således at vi ønskede, at det var deltagerne der skulle starte med at snakke. Vi bad derfor alle deltagere som det første om at præsentere sig samt fortælle hvilke forventninger de havde til dagen.

Vi er overraskede over, at så små handlinger kan skabe en så god stemning, som var til stede fra starten af dagen og som holdt resten af workshoppen. Nu er det svært at påpege, at det er ovennævnte forhold der er årsag til den gode stemning. Det kunne jo også skyldes generelt glade deltagere og at det var fredag osv. Men det er sikkert, at det er et forhold som vi må medregne, som medvirkende årsag til den gode stemning.

Det høje aktivitetsniveau

I vores design havde vi forsøgt, at skabe en kontekst, der gjorde det muligt for deltagerne selv, at være aktive i forhold til de pointer, som vi havde analyseret os frem til i målanalyse I og II. Hensigten med dette var, at deltagerne ved at *gøre* også fik de bedste muligheder for at lære.

Derfor var det virkelig positivt for os, at opleve det høje aktivitetsniveau, der prægede både formiddagens og eftermiddagens aktiviteter blandt deltagerne. Vi var nødt til, at lave glidende pauser, fordi alt andet ville have været et indgreb i gode arbejdsprocesser. De fleste deltagere holdt meget korte pauser, altid lige op til, vi skulle skifte ny aktivitet. Når deltagerne ikke holdt pause eller var samlet til plenum så var der gang i aktiviteterne. Vi har kun få observationer, lydoptagelser, der vidner om lange afbræk med anden aktivitet eller snak om andre ting, som ikke lige vedkom deres arbejde med Photostory eller omhandlede fremtidige it ønsker og ressourcer på egen skole.

Vi havde en fornemmelse af, at arbejdet med Photostory ved deltagernes fælles hjælp, kørte af sig selv. Efter vores bedste hensigt var det deltagerne der svedte og ikke os. Eksempelvis havde vi rig mulighed til at sidde og observere.

Hvad der sker når teknikken fejler

Før workshoppen, havde vi kontaktet deltagernes skoler for at høre om de abonnerede på programmet www.laerit.dk. Programmet består af en række instruktionsvideoer til en lang række IKT-værktøjer. Da begge skoler abonnerede på dette program fandt vi det særdeles relevant at inddrage. Meldingen fra begge skoler var dog også, at der pt. vist ikke var nogen der brugte programmet.

Videoerne i LærIT består af en række korte videoer med en længde af ca. 2-5 minutter. Videoerne kan stoppes mens de ses. Det viste kan så afprøves i det værktøj deltageren ønsker at lære at kende. Vi fandt det relevant at lære deltagerne på workshoppen at bruge dette program. Vi mente at vi med programmet ville stilladsere deltagerne så meget, at de selv ville være i stand til at lære Photostorys funktioner at kende uden vores hjælp. Ligesom deltagerne efter workshoppen ville kunne bruge programmet til at genopfriske funktioner der eventuelt skulle være blevet glemt. LærIT programmet er et program man tilgår online. Lige netop den dag vi afviklede workshoppen var der ingen adgang til LærIT.

Det overraskede os i den forbindelse, at deltagerne blot konstaterede at LærIT var ude af drift og at de derfor ikke kunne bruge det. Deltagerne blev hermed tvunget til at være mere undersøgende blandt andet ved hjælp af en 'trial and error' tilgang til Photostory. Det står hen i det uvisse om den meget ihærdige og vedholdende tilgang til Photostory, som deltagerne havde, ville have været lige så undersøgende og reflekterende, hvis der havde været adgang til hjælpevideoerne.

Ville deltagerne så blot have set videoerne og efterfølgende brugt de funktioner de havde set? Eller ville de bare have gjort, som de nu engang gjorde; nemlig, at gå i gang og prøve sig frem i fællesskab?

Nu har vi gennemgået vores indsamlede empiri over flere omgange og vi har forsøgt at analysere det indsamlede i forhold til pointer og hvad der har overrasket os. På dette fremskredne sted i vores opgave har vi derfor efterfølgende fundet det naturligt at stille os selv nedenstående spørgsmål:

9.5.2.2 Hvad har vi lært ?

Vi har nu igennem flere måneder beskæftiget os med at besvare denne opgaves problemformulering. Vi har været langt omkring i litteraturen, vi har interviewet personer og vi har observeret andre workshops i forsøget på at designe en workshop, der kunne bidrage til at belyse, hvordan man giver lærere mulighed for at blive selvprogrammerende og inddrage it mere i deres undervisning. Vi har gennemført en workshop hvor vi fik samlet en masse empiri, som vi har forsøgt at analysere i forhold til bl.a. vores pointer og hvad der har overrasket os. I forlængelse af denne proces finder vi det for nuværende relevant at stoppe op og spørge os selv om hvad det vigtigste er, vi har lært indtil nu.

For at komme ind til kernen af dette spørgsmål havde vi planlagt at gøre følgende:

Vi aftalte at vi hver især skulle finde de 2-3 vigtigste ting vi har lært inden et skype-møde.

På mødet fremlagde vi på skift, det vi hver især havde fundet mest lærerigt i forhold til hvad vi hver især havde lært ved at planlægge og gennemføre workshoppen.

Vores noter samlede vi i et skema og sorterede dem under overskrifterne; vores rolle, design og udvikling. Med udgangspunkt i denne opdeling blev noterne kondenseret. Dette blev afsat for følgende beskrivelse af hvad vi har lært (bilag L).

Vores rolle

Erfaringerne med afholdelsen af workshoppen har været et møde med en ny rolle for os, idet vi har haft fokus på i højere grad, at være facilitatorer end undervisere. I arbejdet og bestræbelserne med at fylde denne nye rolle ud, blev vi gang på gang mindet om, at et er teori, et andet er praksis.

Vi har på hele vores studie arbejdet, diskuteret og læst om facilitatorrollen, men det er en hel anden sag, at påtage sig den. Denne nye rolle har været en del af det nye felt, som vi er undersøgende i forhold til. Ved at afholde workshoppen blev vi mindet om, at en rolle ikke bare er en man sådan lige tilegner sig fra den ene dag til den anden.

Dette rolleskift har også betydet et nyt fokus eller en ny optik. Vi har med facilitatorrollen flyttet vores fokus fra teknik til en højere fokus på didaktik. Helt centralt er her arbejdet omkring det at have med fokus på tegn og sprækker på det at være selvprogrammerende. Dette er blevet en ny optik, hvormed det er lettere, at stille skarpt på selv de små tegn på læring og dermed en øget mulighed for støtte op om denne. Det er også en optik, hvor vi oplever, der ligger en stor anerkendelse af den eller dem, som vi ønsker, at være faciliterende omkring. – Med dette fokus kommer også små skridt til at tælle. Vi har her lært, at der ligger en vigtighed i også at italesætte det vi ser, både for os selv og for den vi gerne vil facilitere.

Design

Erfaringerne med at lave og afprøve workshoppens didaktiske design har lært os, at der ligger et stort potentiale i, at dette sker i et samarbejde mellem flere planlæggere. Vi har lært, at der i samarbejdet om at udvikle nyt, ligger en energi og en dynamik. Dette samarbejde tilskriver vi, at vi er kommet et skridt længere, end vi ville have kommet på egen hånd. I samarbejdet omkring planlægningen og afholdelsen af workshoppen har vi lært det vigtige i at kunne udfordre støtte og opmuntre hinanden i at begive sig ud i det nye ukendte og uafprøvede. Samtidig har vi også via dette samarbejde lært, at der hvor grunden blev for usikker og faren for at falde tilbage på gamle vaner og rutiner var størst, var det samarbejdet, der gjorde, at vi kunne holde hinanden fast på de udgangspunkter, mål og værdier, vi nu engang med udgangspunkt i vores begrebsafklaring og læringsteori, havde sat op.

Set i forhold til vore deltagere, så har vi lært, at det undersøgende fællesskab omkring en opgave rummer en god energi. Samarbejdet omkring computeren gør, at der ikke bare er musen, der bevæger sig hos deltagerne, munden gør det også. Når man samarbejder skal der i højere grad italesættes, meningsforhandles, reflekteres. Der lå også, som deltagerne selv nævner, et fremadrettet perspektiv i at de var flere af sted fra samme skole.

Det har været vigtigt for os, at afprøve vores didaktiske design i praksis. Vi har her erfaret, at de rammer vi satte op, gav os selv en vigtig anledning til at iagttage eksempler på, hvordan man lærer godt eller ikke lærer. Vi har nu et bedre afsæt i forhold til en videreudvikling af det didaktiske design.

Netop i forhold til det, at lave et didaktisk design, har vi haft en væsentlig læring med afholdelsen af workshoppen. Denne workshop har givet os anledning til, at få bekræftet via egen erfaring, at en workshop, ikke er en fast, uforanderlig størrelse. Vores rammer, planer, mål og intentioner

møder deltagerne og deres forventninger, mål, intentioner og ikke mindst kompetencer. I dette møde formes den egentlige workshop.

I afsnit 8, der omhandler workshoppens didaktiske design, starter vi med følgende citat af Wenger; *”Læring kan ikke designes. Læring hører i sidste instans hjemme i erfarings- og praksisområdet. Den ledsager meningsforhandlinger; den bevæger sig på sine egne betingelser. Den glider gennem revnerne; den skaber sine egne revner. Læring sker, design eller ikke design”* (Wenger, 2004, s. 255).

Afholdelsen af workshoppen har i praksis bekræftet os i dette udsagn.

Udvikling

Vi beskriver flere steder vi vores opgave, at vi bevæger os indenfor et uudforsket felt, vi vil vide noget om noget, som vi ikke ved noget om i forvejen. Vi havde som udgangspunkt derfor ikke noget sprog og begreber for det vi ledte efter. Netop arbejdet og forsøget på, at skabe os et sprog og nogle begreber, som vi kunne anvende og starte ud med, har været et vigtigt fundament.

Da vi startede ud med at formulere vores problemformulering for denne opgave, var det med en formodning om, at vi via arbejdet med at besvare denne, ville komme ud med et tilnærmelsesvis færdigt koncept omkring det, at lave et didaktisk design for en workshop, der gav lærere et kompetenceløft henimod at blive selv-programmerende i forhold til IKT. Vi er via arbejdet med planlægningen af det didaktiske design og selve afholdelsen af workshoppen blevet mere ydmyge i vores forventninger. Vi har erfaret, at dette er en langvarig iterativ proces, der kun lige er påbegyndt med dette Masterprojekt.

Vi har alle i større eller mindre grad en baggrund i det, at undervise, dels i forhold til elever dels som IT-kursus holdere. I vores undervisning har der i større eller mindre grad været instruktivistiske tilgange til undervisningen. Vi har i planlægningen og gennemførelsen af vores workshop forsøgt, at lægge dette instruktivistiske afsæt bag os. Det har ikke været let, vi har forsøgt, nogle gange lykkes det for os at være opmærksomme på dette, andre gange ikke. Bevidstheden omkring det at være instruktivistisk har været en øjenåbner for os.

9.5.3 Verificering og validitet

Verificering af data handler ifølge Ib Andersen om at sikre, at der er så god en overensstemmelse mellem de teoretiske begreber og de empiriske variabler som overhovedet muligt. (Andersen, 2006, s. 80). Validitet drejer sig om, hvorvidt en metode undersøger det, den har til formål at undersøge. At validere er at kontrollere (Kvale, 1997, s. 233- 237).

Med andre ord; *”Kan vores empiriindsamling sige noget om hvad der skal til, for at lærere får mulighed for på sigt, at blive selv-programmerende i forhold til at anvende IKT i deres undervisning?”*

Når vi taler om validering af kvalitative data, findes der ikke nogen entydig metode til kontrol (ibid, s. 237). Men ved at benytte flere kilder kan empirien kontrolleres på forskellig måde, dette har vi imødekomet via metodetriangulering. Ved at metodetriangulere opnår vi også de fordele, der kan være ved, at vi via inddragelse af flere metoder kan få fat på forskellige former for viden (Andersen, 1999, s. 43-46).

I forhold til vore egne roller, så er der også her tale om en slags triangulering, idet vi veksler mellem det at være facilitatorer på workshoppen og indhold, samt være deltagende observatører.

Vi er opmærksomme på, at vore deltagere kan finde det underligt i forhold til vore skiftende roller, dette har vi forsøgt, at tage højde for og hensyn til på flere forskellige måder;

- Deltagerne allerede i invitationen (bilag K) til workshoppen blevet gjort opmærksomme på, at vi afholder workshoppen som et led i arbejdet med vores afsluttende master projekt.

- På selve workshoppen forklarer og uddyber vi vores forskellige roller. Her vil vi også gøre opmærksom på de forskellige metoder, vi anvender i vores empiriindsamling.

- Vi forsøger at være så diskrete så muligt, når vi eks. skriver observationer ned, eller indtaller dem på diktafon. De rammer, som vores workshop afholdes i giver rig mulighed for dette, idet der er mange små rum og tilstødende lokaler, at trække sig tilbage i.

Vi har gennem hele processen med indsamlingen af empiri været bevidste om, at den empiri, der genereres ved etnografisk deltager-observation og spørgeskemaundersøgelse, ikke er opstået af sig selv, men at vi som indsamlere er en del af denne produktion. Derfor har vi løbende problematiseret og diskuteret det, at vores rammer for empiriindsamlingen er konstrueret af os selv, samtidig med at vi også er deltagere og observatører.

Vore lydoptagelser med diktafonen har været et godt supplement til vores andre empiriindsamlingsmetoder.

Vi opmærksomme på at vores erfaringer, oplevelser og præferencer i forhold til problemstillingen og arbejdet med denne opgave kan påvirke vores indsamling og fortolkninger. Med hensyn til bearbejdningen af empirien er vi også opmærksomme på, at der ligger en fortolkning, idet det er det, vi oplevede, der blev skrevet ned eller indtalt i forhold til observationerne.

Det, at vi er flere, der kan udføre dataindsamling og fortolke de kvalitative data er, for os at se en fordel. Vi er dog også opmærksomme på, at vore valg, kan medføre ulemper, som det at vi er tre, der indsamler empirien, flere øjne på analysen/det at fortolke. Vi har i forhold til datadokumentation og i udarbejdelsen af displays forsøgt at overholde følgende tre regler:

- “Autenticitetsreglen”, dvs. afrapportering af data ud fra deres mest autentiske form. Der er ikke gengivet, hvad vi mener at kunne huske, at nogen har sagt eller gjort, men derimod transskriberinger af det sagte på lydoptagelserne eller det indtalte eller nedskrevne noter ud fra vores deltagende observationer.
- “Inklusionsreglen”, dvs. afrapportering af alle data inden for en kategori, når der afrapporteres om kategorien. Vi har ikke forsøgt kun at finde de mest “bekvemme” eksempler frem.
- “Transparensreglen”, dvs. vi har forsøgt at gøre det gennemskueligt for læseren, hvordan vi er nået fra metode til data – og derfra videre til analyse og konklusion.

(Dahler-Larsen 2002)

I forhold til spørgeskemaet, som workshoppen afsluttes med, så er vi opmærksomme på, at det kan have en betydning, at det dels er os, der spørger og dels er os der afholder workshoppen.



10.0 Konklusion, fælles

Vi mener nu at vi er nået dertil i opgaven, hvor vi har forsøgt at gøre det ishockeyspilleren fra forsiden citat Wayne Gretsky har opfordret til. Nemlig at søge derhen på banen hvor vi tror at pucken vil komme og ikke derhen hvor den befinder sig lige nu. Det eneste vi mangler er således at konkludere på, om vi har bevæget os i den rigtige retning.

10.1 Hvad har vi gjort?

I vores indledning og problemformulering satte vi fokus på et problemfelt, som gav os afsæt til at udforme en workshop, der kunne give lærere mulighed for et kompetenceløft i forhold til på sigt, at blive selv-programmerende i forhold til IKT. Vi vidste at denne udfordring ville forudsætte arbejde med didaktisk design, samt at vi i dette arbejde ville komme ud på nye og ukendte veje, vi som udgangspunkt ikke havde nogen forudsætninger for at betræde. Vi må derfor konstatere, at vi i arbejdet omkring denne opgave også, har været i en lærerproces selv. Det stykke vej vi er nået, er blevet tilvejebragt af dels de lige veje mod målet, men så sandelig også af de omveje, som vi nogle gange har været nødt til eller blev fristet til at tage.

Samarbejdet og sparringen imellem os alle tre har været en uvurderlig ressource og kvalitet. Dette samarbejde har den store fortjeneste for det der lykkedes og ikke mindst at selvom vejen var lang og til tider ufremkommelig, så har den ikke været tung at gå. Vores indbyrdes samarbejde har været en vigtig årsag til det vi har nået, samt i forhold til at holde os fast på den kurs vi nu engang havde sat. Vi mener, at netop disse erfaringer fra vores samarbejde har givet os en indsigt i, at der ligger et stort potentiale i, at lave didaktiske designs i fællesskab.

Fundamentet og rammerne til dette undersøgende fællesskab, som også vores didaktiske design af workshoppen hviler på, skabte vi med hjælp fra forskellige sociokulturelle læringsteorier. Side-løbende med at vi søgte inspiration bredt og nært, lige fra biblioteksvæsenet i USA til at interviewe hinanden og andre, læste og diskuterede vi læringsteorier.

Vi må konkludere, at disse forskellige vinkler har alle været med til at kvalificere vores arbejde. Dels har læringsteorierne givet os en retning og et fokus på nogle faktorer, vi måtte medtænke og værne om. Dels har inspirationen fra vores voxpop, observationer fra workshop og ikke mindst 23 "things" været god inspiration i forhold til ting, der er værd at gøre eller ikke at gøre.

I det undersøgende fællesskab, vi gerne ville skabe for vores deltagere på workshoppen, vægtede vi også samarbejde højt. Ligeledes var vores mål, at det var deltagerne, der skulle arbejde og ikke os. Vi må konstatere, at dette lykkedes for os. Vi har i vores samlede empiri mange eksempler på, at deltagerne både arbejdede, samt samarbejdede. Disse to faktorer bliver i det afsluttende spørgeskema vægtet, som nogle af workshoppens kvaliteter, set med deltagerøjne.

Vi har erfaret, at målet med at skabe et undersøgende fællesskab for vores deltagere også medførte krav til vores roller, som workshoppenes tovholdere. Vi måtte ligesom vore deltagere ud af vant rammer og forestillinger omkring det at lære og det at planlægge og udføre forløb, der har læring, som mål.

Via arbejdet med vore målanalyser og pointer forsøgte vi allerede i planlægningsfasen, at gå nye veje. I dette arbejde lå en øvelse i, at skiftet fokus. Vi ønskede at gå fra, at anskue os selv som undervisere, der formidlede emner og igangsætter af aktiviteter, til i højere grad at se os selv som igangsættere af lærerprocesser. Vi måtte her gå fra en underviserrolle til rollen som facilitatorer.

Vi må konstatere, at dette rolleskift var et væsentligt element i det didaktiske design. Vi erfarede også, at det var et skift, der krævede meget opmærksomhed fra os. Her hjalp vores arbejde med opgavens begreber, det læringsteoretiske afsæt og de indikatorer eller tegn på selv-programmerende adfærd vi med inspiration i Knowels og Gugliclmino fik operationaliseret. Det blev vores erfaring, at dette forarbejde gjorde et rolle og perspektivskift lettere.

At være selv-programmerende er et af opgavens kerne begreber. Vi har erfaret, at netop vores arbejde med at operationalisere dette begreb via tegn og indikatorer, gav os en ny optik og dermed tilgang til workshoppen.

At redegøre for om opgaven har besvaret vores problemformulering har været sværere end som så. Vi er som deltagerne på workshoppen ude i en læreproces der tager tid. Nye erkendelser om konsekvenserne af at designe og gennemføre en workshop, som beskrevet, kommer til stadighed og forstyrrer os. Med dette følger oplevelsen af at vi mangler tid, at der er flere sten vi burde vende og flere huller vi burde grave dybere i før vi besvarer.

10.2 Har vi besvaret problemformuleringen?

Vores problemformulering lød således:

Hvordan laves et didaktisk design for en workshop, som giver mulighed for at lærere på sigt, kan blive selv-programmerende i forhold til at anvende IKT i deres undervisning?

Generelt er vi på grund af opgavens karakter ikke i stand til at lave konklusioner der giver summarive svar på vores problemformulering. I stedet har vi forsøgt at identificere forhold der understøtter og peger i retning af at vi alligevel har besvaret vores problemformulering.

Det sociokulturelle perspektiv på læring og specielt Wenger har vist os at vi ikke kan lære nogen noget – men vi kan sætte rammerne for at læring kan finde sted. Vi har dermed forsøgt at skabe et afsæt i forbindelse med læring af IKT der erstatter ”sæt dig og gør, som jeg siger” med et ”lave og gøre” afsæt.

Vores hensigt har været at skabe en social infrastruktur i en kontekst, hvor deltagerne har haft mulighed for at kunne blive selvprogrammerende.

Den selv-programmerende lærer er kort sagt i stand til at lære at lære, samt i stand til at kunne omdanne den information hun har opnået via læreprocessen til specifik viden.

I denne konklusionssammenhæng er det vigtigt at have fokus på processen til at blive selv-programmerende. I den forbindelse brugte vi vores operationaliserede tegn og indikatorer på den selv-programmerende adfærd til at identificere, om der var mulighed for på workshoppen at blive selv-programmerende. På workshoppen kunne vi dokumentere at der fandt et undersøgende fællesskab sted, der var karakteriseret ved højt aktivitetsniveau, motivation, proaktiv adfærd, hvor der var lyst til læring og god stemning. Derfor konkluderer vi at der på workshoppen var mulighed for at deltagerne kunne få et afsæt eller blive inspireret til på sigt, at blive selv-programmerende.

Normalt bruger vi ordet planlægge i forbindelse den undervisning vi skal gennemføre. I denne opgave er ordet planlægning gledet mere og mere i baggrunden og blevet erstattet af design.

Dette perspektivskifte og ændring i sprog har også betydning for denne konklusion. At designe workshoppen har medført, at vi mener at have skabt andre rammer og aktiviteter, der synes at påpege at workshoppen i det design vi endte op med, gav lærerne mulighed for at blive selv-programmerende. Design i den definition vi har anvendt, har været noget fremadrettet, der har krævet involvering og refleksion på, hvordan f.eks. deltagerne har kunnet gives en mere aktiv rolle på workshoppen.

Konkluderende mener vi derfor at det kan siges, at ved at anvende begrebet didaktisk design, har vi fået mulighed for at tage mange andre elementer med i planlægningen end den traditionelle didaktik ville have gjort. Dette aflæses i opgaven gennem den processuelle og eksperimenterende tilgang workshoppen endte op med at have.

Vi har taget en abduktiv tilgang til det, vi gerne har villet vide noget mere om. Dette har betydet at vi mange gange har haft en fornemmelse af, at noget hænger sammen og at denne sammenhæng er med til at besvare og belyse vores problemformulering.

Et eksempel på dette er f.eks. de fysiske og ikke fysiske rammer vi forsøgte at sætte omkring workshoppen. Helt simple ting som at have navneskilte parate, påtage os godt værtskab ved bl.a. at byde ordentligt velkommen, sørge for at der er småkager og kaffe hele dagen osv. Har vi en klar fornemmelse af har haft indflydelse på besvarelsen af opgavens problemformulering. Vi er imidlertid ikke i stand til gennem den indsamlede empiri at dokumentere disse sammenhænge.

I vores workshop deltog en gruppe lærere, der alle er i den situation, at de ønskede at lære nyt.

Men deres forudsætninger og generelle IKT færdigheder var meget forskellige. Dette var vi forberedte på. Vi havde derfor udover at opstille rammer, der gav potentiale for at lære sammen med

deres kolleger også lavet et design hvor såvel "early-" som "late majority" grupperne kunne stilladsres.

"Early majority" gruppen af deltagere forsøgte vi at stilladsere ved at skabe et rum, hvor vi forsøgte at være facilitatore for deltagerne. Dette gjorde vi ved at give konstruktiv feedback, der gav deltagerne alternative muligheder og udfordringer til udførelse i forhold til den aktivitet som deltagerne var i gang med.

"Late majority" gruppen havde vi forsøgt at stilladsere gennem at stille video instruktioner til deres rådighed. Vi havde også på vores wiki lagt en lang række ressourcer som kunne stilladsere denne gruppe. Vores hensigt med stilladseringsprocessen for denne gruppe, var at støtte dem i den bevægelse det er at have de nødvendige ressourcer til deres rådighed, så de kan lykkes med de aktiviteter de er i gang med, hen imod mere selvregulerende handlestrategier.

Hensigten med at vise hvordan instruktionsvideoerne kan anvendes, havde også det formål at skabe trykthed og fortsat mulighed for afprøvning og brug af IKT værktøjerne, ud over den tid som workshoppen varede. Da programmet www.lærit.dk ikke fungerer denne dag, betyder dette at vi ikke kan konkludere på hvad dette stillads, kunne have haft af betydning.

Omvendt kan vi konkludere vi at deltagerne også uden videoinstruktionerne udviste selvprogrammerende adfærd.

Vi havde et ønske og ambition om at lave et didaktisk design, der tog udgangspunkt i deltagerens praksis og deltagerens selv. Ved at tage et deltagerperspektiv frem for et emneperspektiv var det vores håb at deltagerne kom til at opleve indholdet og strukturen af workshoppen som logisk og meningsfuld for deltagerne. Derigennem var det vores mål at deltagerne på sigt, inddrager IKT mere i deres undervisning. For at konkludere om vi er lykkedes med dette, ville det kræve en kontakt med deltagerne senere på året. Hvilket ligger uden for denne opgaves rammer. Det gør det derfor ikke muligt, at konkludere på dette.

Deltagerperspektivet fandt vi også vigtigt at anvende i forhold til deltagerens selvprogrammerende kompetencer. I designfasen spurgte vi hele tiden hinanden og designede ud fra: "Hvad skal der til, for at vi i workshoppens rammer og indhold giver deltagerne mulighed for at opleve det, at være selv-programmerende i forhold til IKT?"

De svar og refleksioner vi fandt, fik vi hovedsagligt gennem vores voxpop omkring turningpoint og den observerede workshop. Disse refleksioner og denne inspiration omsatte vi til en række pointer. Pointerne fik dermed et dobbelt formål. De var dels ledetråden for de aktiviteter som deltagerne gjorde og dels blev de den akse om hvor vi indsamlede empiri.

Efterfølgende har vi diskuteret de forskellige pointer med henblik på om det var de rigtige, om der var for mange og ikke mindst om de kunne være bedre. Konkluderne mener vi at kunne påpege, at det vi på workshoppen tog et deltagerperspektiv frem for et emneperspektiv også betød at delta-

gerne afslutningsvist besvarede spørgeskemaet så positivt som de gjorde. Hvilket bekræfter os i at vi samlet kan konkludere at vi har givet et bud på at besvare opgavens problemformulering.

I indledningen skrev vi følgende:

”Den traditionelle kursusform er ikke velegnet til at håndtere den markante omstilling i lærerkompetencerne, der skal til i fremtidens læringskontekster, derfor må nye organiseringsformer til kompetenceudvikling designes og afprøves. Kun på denne måde kan fremtidens lærere og uddannelsesinstitutioner leve op til at være organisationer, der spejler og udvikler fremtidens læringsbehov” (UVM,2002, Tiller,2000, s.202., PIL, 2008).

Vi mener at vi med denne opgave har bidraget til ovenstående.



11.0 Perspektivering, fælles

”Enhver rejse starter med det første skridt”
(Kinesisk ordsprog).

At arbejde med dette masterprojekt har været en spændende proces. Denne proces peger ikke blot tilbage på det vi afprøvede, oplevede og opdagede. Den peger i høj grad også fremad mod de nye skridt vi nu, med afsæt i vore erfaringer har nysgerrighed på at afprøve og afsøge nærmere.

Vi har flere steder i vores tekst sammenlignet os selv med opdagelsesrejsende. Vi har på mange måder lades os inspirere af disses tilgange til det nye og ukendte.

Vi startede med at søge inspiration forskellige steder. Denne inspiration, samt vores formodninger og forventninger har været vores afsæt. En rejse fører ofte drømmen og tankerne om nye rejser og opdagelser med sig, det samme gør afslutningen af denne opgave.

I dag har kompetenceudvikling af lærere i forhold til IKT, mange forskellige vinkler og krav. Men ikke nok med det – vi er i en tid, hvor den teknologiske udvikling og de hastige samfundsmæssige forandringer gør, at det kan være svært, at se og spå om i hvilken retning udviklingen og forandringerne vil gå. Dette er et vilkår, der bl.a. sætter os i den situation, at vi rent faktisk ikke ved, hvad det er for et projekt som dannelses- og uddannelsesprocesser i fremtiden bør sigte mod. Det eneste vi ved med sikkerhed, er at disse vilkår vil stille nye krav om evnen til fleksibilitet og forandring for den enkelte (Jensen, 2002). Her bliver det, at være selv-programmerende i forhold til IKT en vigtig forudsætning for at kunne lykkes som lærer.

Vi starter denne opgave med at beskrive den betydning og de krav den teknologiske udvikling har for vores samfund og dermed også for Folkeskolen. En vigtig betragtning i den sammenhæng er, at det i dag ikke er nok, at udvikle digital kompetence, man må også have digital dannelse (Martin, 2006). I PIL rapporten er disse to begreber repræsenteret i den didaktiske udfordring for uddannelsessystemerne, der omhandler;

Multimodale kompetencer, der retter sig mod at kunne navigere og handle i de konstant foranderlige og forskelligartede webbaserede og globale digitale medier.

Sociale og metakommunikative kompetencer, der retter sig mod at agere som medborger i et gennem-digitaliseret og globaliseret samfund (Pil, 2008, s. 12).

Der er med disse krav brug for at finde nye måder og veje, at gå til lærernes kompetenceudvikling på. Behovet om nye veje understøttes af følgende betragtninger:

D. 20.5.2008 der i et nyhedsbrev fra DPU: ”Ikt i undervisningen: Skolen har udstyret, men lærerne mangler tid” (DPU, 2008). Nyhedsbrevets overskrift referer til resultaterne af den danske del af en

international undersøgelse omkring brugen IKT i undervisningen (SITES, 2006). Undersøgelsens bærende ide er, at netop det 21. århundrede vil kræve en udvikling af kompetencer, der afspejler sig i en pædagogisk relevant og læringsmæssig udbytterig brug af IKT i klasseværelserne. Undersøgelsen konkluderer, at når det gælder IKT-udstyr som nye computere og internetopkoblinger, så har danske skoler meget godt udstyr i sammenligning med andre lande. Alligevel fungerer moderne IKT oftest ikke som en integreret del af undervisningen i folkeskolen. Undersøgelsen peger på, at manglende tid og mangelfulde kompetencer er nogle af hovedårsagerne (Bryderup & Larson, 2008).

Både i midlerne til ITIF og ITMF, var der afsat ressourcer af til udviklingen af den pædagogiske anvendelse af it i undervisningen og efteruddannelse af lærere. Fra disse to projekter og fra to andre undersøgelser, som vi også bruger i vores indledning, ved vi, at det ikke er fordi lærerne ikke har været på kompetenceudvikling indenfor IKT:

- "Effekten af IKT i undervisningen viser således, at selvom størsteparten af lærerne har erhvervet sig det pædagogiske it-kørekort eller tilsvarende, synes to ud af tre lærere stadig, at de ikke er gode nok til at bruge IKT i undervisningen" (Rambøll, 2006, s. 13).
- "Mens en tredjedel af samtlige undervisere mener sig kvalificerede IKT-brugere, er det kun hver femte, der afprøver nye programmer. Der tegner sig altså en forskel mellem indsigt i og pædagogisk anvendelse af IKT" (Dream, 2009, s. 36).

Der er med disse betragtninger, noget der tyder på, at nye veje og tilgange til den kompetenceudvikling, der er så nødvendig, må forsøges udviklet og afprøvet.

Vi vil derfor med denne perspektivering gerne pege på, muligheden og potentialet i, at de erfaringer, vi har gjort os med vores workshop, tænkes ind længere eller kortere kompetenceudviklingsforløb, der baserer sig på blended learning. Et forløb med blended learning, hvor de bedste erfaringer fra vores workshop med Wengers ord bliver brugt til, at designe nye sociale infrastrukturer, der fremmer læring (Wenger, 2006, s. 255).

En organisatorisk ramme for dette kunne eksempelvis være, at workshopens rammer, aktiviteter og undersøgende fællesskaber repræsenterede face-to-face møder. En wiki eller en blog, som i 23 "things" kunne så være en omkostningsfri, netbaseret platform for et praksisfællesskab. Her kunne videndeling, kommunikation og didaktiske refleksioner dels i forhold det lærte, dels i forhold til fag og lærer-rolle fortsætte og finde sted. Et andet vigtigt element er her, at en netbaseret platform ville give lærere mulighed for undervejs, at have kontakt til en facilitator, der dels kunne vejlede, spare og inspirerer. Da vi fik ideen til workshopens wiki, var det netop med sådanne refleksioner i baghovedet.

Via blended learning ville lærere i højere grad få erfaringer med de nye teknologier og web 2.0. Dette mener vi, er en vigtig forudsætning for på sigt at blive selv-programmerende i forhold til IKT.

Vi ser i arbejdet med dette også en mulighed for at imødekomme den udfordring, der ligger overfor de lærere, der befinder sig i Rogers gruppe af "early" og "late" majority. Denne gruppe lærer sig ifl. Rogers færdigheder (Rogers, 1995). At lære sig færdigheder er ikke nok, når vi taler om digital kompetence og dannelse. Der skal derfor noget mere til.

Det er især vores egne gode erfaringer fra MIL uddannelsen, vores inspiration fra projektet 23 "things" og vores egne erfaringer med web 2.0, der har gjort os opmærksomme på potentialet i at gøre en del af et kompetenceudviklingsforløb netbaseret. Det er vores formodning, at der her ville være en større mulighed og potentiale for, at deltagerne fik mod på og mulighed for på sigt at blive mere selv-programmerende i forhold til IKT.

Ser vi igen kompetenceudvikling indenfor IKT i et lidt bredere perspektiv. Så ser pt. vi hos nutidens børn og unge et helt andet forhold teknologien og nettet. Netop blandt denne gruppe findes fremtidens lærere. Det er vores formodning, at disse vil være mere selv-programmerende i forhold til IKT. Det er dog langt sværere, at gisne om, denne gruppe uden videre, vil kunne varetage den dannelsesmæssige opgave omkring digital dannelse?

Et andet vigtigt fokus for fremtidige projekter og overvejelser, er derfor ikke blot, at have fokus på kompetenceudviklingen af lærerne i folkeskolen. Vi må også tænke læreruddannelsen, som et oplagt sted for forløb og kulturer, der har arbejdet med IKT i forhold til undervisning, som et vigtigt fokus, indhold og mål.

12.0 Litteratur

Agar, M. H. (1886). *Speaking of Ethnography*. London: SAGE Publications Ltd.

Andersen, I. (2006). *Den skinbarlige virkelighed - om vidensproduktion inden for samfundsvidenskaberne*. Forlaget samfundslitteratur.

Andersen, T. F. (2009). *Etjanst.se*. Hentet fra Kompetencer og digital dannelse - Indkredsning af et pædagogisk program: <http://etjanst.hb.se/bhs/ith/4-01/tfa.pdf>

Andresen, B. B. (2000). *E-læring - en designhåndbog*. Hentede 2009 fra IKT og Medier: <http://iktogmedier.dk/e-l%C3%A6ring.pdf>

Andresen, B. B. (2006). Evaluering for læring. *Tidsskrift for universiteternes efter- og videreuddannelse, nr. 9*.

Boolsen, M. (2006). *Kvalitative analyser - at finde årsager og sammenhænge*. København: Hans Reitzels Forlag.

Bransholm, K. B., & Pedersen, L. (2001). *Kvalitative metoder - fra metodologi til markarbejde*. Frederiksberg C: Roskilde Universitetsforlag.

Bryderup, I. (2008). *IKT og pædagogisk praksis på den danske grundskole - Resultater af en international undersøgelse*. Danmarks Pædagogiske Univer.

Buhl, M. (2009). *New teacher functions in cyberspace – on technology, mass media and education*. Hentet fra Seminar.net: <http://www.seminar.net/current-issue/new-teacher-functions-in-cyberspace-on-technology-mass-media-and-education>

Bundsgaard, J. (2005). *Bidrag til danskfagets didaktik, phd*. Hentet fra Dundsgaard.net: <http://www.did2.bundsgaard.net/top/index.php>

Bundsgaard, J. (2005). *Overheads*. Hentet fra Jeppe Bundsgaards hjemmeside: <http://www.jeppe.bundsgaard.net/undervisning/efteraar2005/tomtos/literacy/overheads/>

Bundsgaard, J., & Kühn, L. (2007). *Danskfagets it-didaktik*. København: Gyldendal.

Castells, M. (2003). *Internet Galaksen*. Århus C: Systime.

Castells, M. (2000). Materials for an exploratory theory of the network society. *British Journal of Sociology, vol 51, no 1*, s. 5-24.

Commission, E. (2009). *Better eLearning for Europe*. Hentet fra K2 - E-learning made in Europe: http://www.know-2.org/k2docs/markswabey_17-06-03_15-01-53.pdf

Conolly, W. E. (1974). *The Therm of Political Discourse*. Michigan: Heath Lexington.

Csikszentmihalyi, M. (2009). *Definition af Flow*. Hentet fra DPU: <http://www.dpu.dk/site.aspx?p=13212>

Csikszentmihalyi, M. (2009). *Flow*. Hentet fra DPU: <http://www.dpu.dk/site.aspx?p=13210>

Dahler-Larsen, P. (2002). *At fremstille kvalitative data*. Odense: Odense Universitetsforlag.

Dale, L. (2004). *Uddannelse og dannelse - læsestykker til pædagogisk filosofi*. Klim.

Darsø, L. (2001). *Innovation in the Making*. Frederiksberg C: Samfundslitteratur.

DPU. (2008). *DPU - nyhedsbrev*. Hentet fra DPU.dk: <http://www.dpu.dk/site.aspx?p=6641&newsid1=7207>

DREAM. (2009). *Danish Research Centre on Education and Advanced Media Materials*. Hentet fra Dream.dk: http://www.dream.dk/files/pdf/rapport_laeringsressourcer.pdf

Dyste, O. (2001). *Dialog, Samspil og læring*. Klim.

Elkjær, B. (2005). *Når læring går på arbejde - et pragmatisk blik på læring i arbejdslivet*. Samfundslitteratur.

Erstad, O. (2001). *Den digitale dimensjon - pedagogens møte med teknologiudviklingen*. Hentet fra http://www.ituarkiv.no/Dokumenter/Tekster/1084439988.37/t1008838692_57.html

Flyvbjerg, B. (2009). *Five misunderstandings about case-study research*. Hentet fra Bent Flyvbjerg: <http://flyvbjerg.plan.aau.dk/MSFiveMis9.0SageASPUBL.pdf>

Gauntlett, D. (2009). *Making is Connecting*. Hentet fra Youtube.com: <http://www.youtube.com/watch?v=ObiWCDqAld0>

Guglielmino, L. M. (1977). *Development of the self-directed learning readiness scale*. University of Georgia.

Gyldendal. (1998). *Fremmedordbogen*. Gyldendal.

Halkier, B. (2001). *Fokusgrupper*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.

Hansen, J. (1999). *Stilladsering - en pædagogisk metafor, 1. udgave*. Århus: Klim.

Hermansen, M. (1998). *Læringens Univers*. København: Klim.

- Illeris, K. (1999). *Læring - aktuel læringsteori i spændingsfeltet mellem Piaget, Freud og Marx*. Roskilde Universitetsforlag.
- Illeris, K. (2000). *Tekster om læring*. Roskilde Universitetsforlag.
- ITU. (2009). *Digital Kompetanse i en global verden*. Hentet fra ITU: http://www.itu.no/no/Publikasjoner/Digital_kompetanse/
- ITU. (2009). *Digital skole hver dag*. Hentet fra Mikroverkstedet.no: http://www.mikroverkstedet.no/graphics/Synkron-Library/PDF%20filer/Digital_skole_hver_dag.pdf
- Jensen, B. (2001). *Kompetencebegrebet og pædagogisk design - en skitse til en model. Forskningstidsskrift fra Danmarks Lærerhøjskole 5. årg nr 7*.
- Jensen, C. (2005). *Voksnes læringsrum*. Værløse: Billesø & Baltzer.
- Jensen, E., & Nielsen, T. S. (1984). *Metode og skriftlig fremstilling i samfundsfag*. København: Gyldendal.
- Jensen, T. (2009). *Er det sagligere at give end at modtage? - En diskussion af aktionsforskerens roller i det organisatoriske felt*. Hentet fra Sundhedsfagligt videnscenter: <http://www.suvi.rn.dk/NR/rdonlyres/793529EC-4AED-4CD4-9F38-304CE2C51BAF/0/Erdetsaligereatgiveendatmodtage.pdf>
- Jørgensen, P. (1997). *Kvalitative meninger - som almengørelse af det konkrete*. Nordisk psykologi Hans Reitzel.
- Knowles, M. (1975). *Self-Directed learning*. Chicago: Follet.
- Kvale, S. (1997). *InterView - En introduktion til det kvalitative forskningsinterview*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Kvale, S. (1997). *InterView - En introduktion til det kvalitative forskningsinterview*. København: Hans Reitzels forlag.
- Larsen, S. (1993). *Den videnskabende skole*. Forfatterens eget forlag.
- Laursen, M. H. (2004). *Abduktive lærerprocesser. Unge Pædagoger nr. 5*.
- M, H. (2002). *Skolens Rummelighed - intelligenser, undervisning og læring*. Værløse: Billesø & Baltzer.
- Mandag-Morgen. (2000). *Folkeskolen som kompetencemiljø*. København K: Undervisningsministeriets forlag.

- Martin, A. (2006). A european framework for digital literacy. *Digital Kompetanse, Nr. 02* .
- Martin, A. (2009). *DigEuLit – a European Framework for Digital Literacy: a Progress Report*. Hentet fra Jelit.org: http://www.jelit.org/65/01/JeLit_Paper_31.pdf
- Martin, A. (2006). *Digital Literacies for learning*. Facet publishing.
- Mott, L., & Frost, J. (1994). *I dialog med fremtiden: nærmeste udviklingszone for individ og system*. Psykologisk skriftserie.
- Mørch, S. (1996). *Ungdomsliv - identtittet og kultur?* Unge Pædagoger.
- O'Connor, B. (2002). *Digital transformation, A framework for ICT Literacy*. Hentet fra Educational Testing Service :
http://www.nocheating.org/Media/Tests/Information_and_Communication_Technology_Literacy/ictreport.pdf
- Papert, S. (1993). *The Children's Machine: Rethinking School in the Age of the Computer*. New York: Basic Books.
- Papert, S., & Turkle, S. (1990). *Epistemological Pluralism*. Autum.
- Plausborg, H. (2007). *Aktions læring - læring i og af praksis*. København K: Hans Reitzels Forlag.
- Rick, J. (2009). *Medium-Based Design: Supporting Bricoleur Designers*. Hentet fra Gatech.edu: <http://home.cc.gatech.edu/kristin/uploads/3/mbd-icls2004.pdf>
- Rogers, M. E. (1995). *Diffusion of Innovations*. New York: The free Press.
- Rostvall, A. (2008). *Design för lärande*. Nordstedts Akademiske Förlag.
- Saietz, D. (2009). *IT-udstyr for millioner samler støv*. Hentet fra Politiken.dk: <http://politiken.dk/uddannelse/article631455.ece>
- Silverman, D. (2001). *Interpreting Qualitative Data*,. London: SAGE Publications Ltd.
- Sørensen, B. H. (2009). *It i skolen - næste fase: it, fag og didaktik*. Hentet fra DPU.dk: <http://blogs.dpu.dk/itmedier/post/2008/09/23/It-i-skolen-e28093-nc3a6ste-fase-it-fag-og-didaktik!.aspx>
- Sørensen, B. H. (Maj 2006). *www.dpu.dk*. Hentet fra DPU: <http://www.dpu.dk/site.aspx?p=6641&newsid1=3586>
- Sørensen, B. H., & Levinsen, K. (2008). *It, faglig læring og pædagogisk videnledelse*. Emdrup: DPU.
- Tapscott, D. (1998). *Growing Up Digital: The Rise of the Net Generation*. New York: McGraw-Hill.

Tiller, T. (2000). *Forskende partnerskab - aktionsforskning og aktionslæring i skolen*. København: Kroghs forlag.

Tiller, T. (1998). *Læring i hverdagen - om lærernes læring*. København K: Kroghs Forlag.

UVM. (2009). *Jeg kan noget, ved noget, og jer er noget*. Hentet fra UVM.dk:
<http://pub.uvm.dk/2002/kan/01.htm>

UVM. (2003). *Kompetence. Undervisningsministeriets tidsskrift Uddannelse nr. 1*, s. kap. 2.

Wahlgren, B. (2002). *Refleksion og læring - Kompetenceudvikling i arbejdslivet*. Samfundslitteratur.

Wenger, E. (2003). En social teori om læring. I E. Wenger, *Situeret læring og andre tekster* (s. 129-155). København: Hans Reitzels forlag.

Wenger, E. (2003). Læring. I E. Wenger, *Situeret læring og andre tekster* (s. 156-181). København: Hans Reitzels forlag.

Wenger, E. (2006, 1. udagve, 2. oplag). *Praksisfællesskaber - læring, mening og identitet*. København: Hans Reitzel.

Wolcott, H. (1990). *Writing Up Qualitative Research*. Newbury Park: SAGE Whyte.

Ørsted, A. (2006). *Flow og fordybelse*. Gyldendals bogklubber.

13.0 Bilag

Bilag A - turningpoint hos IT-frontløbere

Opsummering:

Undervisning

Elever ser IKT som motiverende faktor NB!!

IKT stimulerer 'learning by doing'-filosofien (trial and error) – legende tilgang til IKT.

Læreren

Sparing mellem kolleger

TEAM'et

Personlig interesse som kickstarter IKT

Gået fra brug af IKT i planlægningsfasen til IKT i undervisningen

Påtage sig en ny rolle; Facilitator, der ikke er alvidende.

Relevant efteruddannelse

Organisation

Opbakning fra ledelse og kommune

Pilotprojekter er motiverende

Nærværende IT-vejleder

Tilgængeligt og stabilt udstyr – lige fra brugerflade til mus og mikrofon.

Lærere

<p>Ditte Sigsgaard, lærer Hørsholm</p>	<p>Brug af IKT i specialklasse med læsesvage elever startede interessen.</p> <p>Fordelen ved brug af IKT var indlysende her.</p> <p>At se begejstringen fra børnenes side.</p> <p>Tilgængelighed af udstyr</p> <p>Videndeling og kurser blandt lærere.</p>
<p>Kristine Lanstrup, lærer Hørsholm</p>	<p>ITMF-projekt om læringsplatforme startede interessen for IKT.</p> <p>Iboende trang til udvikling og fornyelse.</p> <p>nysgerrig og initiativrig</p>

	<p>At IKT hører tiden, eleverne og fremtiden til er også indlysende grunde til at kaste sig over dette.</p>
<p>Hanne Voldborg Andersen, lærer Korsholm Skole</p>	<p>Personligt fascineret af WordPerfekt i studietiden.</p> <p>Learning by doing.</p> <p>Givet ansvar for et it-lokale uden at have kompetencerne - men fandt hjælp i netværket omkring Aalborg uni.</p> <p>Massiv indsats fra skolens side på computere, interaktive tavler, bluetooth, headset etc etc. i alle klasser.</p> <p>Erfarne it-lærere sparer med de uerfarne.</p> <p>En stabil drift -</p> <p>En vis mængde udstyr -</p> <p>ensartet brugerflade</p> <p>Et godt team er også en væsentlig forudsætning for at turde prøve noget nyt. Vi har kastet os ud i mange projekter, hvor vi ikke kendte alle svar på forhånd, men vi har hjulpet hinanden og har skiftet til at lære nye programmer at kende, som vi har kunnet formidle til eleverne og hinanden.</p> <p>God it-vejleder, som er parat til at hjælpe, når det hele brænder sammen! og sparre med os om nye måder at angribe udviklingen på.</p> <p>Elev til elev undervisning.</p>
<p>Aksel, lærer Korsholm Skole</p>	<p>musikprogrammer, tekstbehandling og småspil til egne børn hjemme satte gang i interessen for IKT</p> <p>kombination af lyd, billeder og tekst der har min interesse</p>

	<p>Tilgængelighed i klasseværelset</p> <p>Kombination af tekst, lyd, video og billede og internet på mellemtrinnet</p> <p>åbenlyse interesse og engagement som eleverne altid har, når de arbejder med Pcer.</p> <p>mulighederne for at diffentiere og arbejde på forskellige niveauer</p>
<p>Ane Tyrrestrup, lærer Korsholm Skole</p>	<p>Bidt af at producere eget uv-materiale på v.hj.a. it målrettet direkte til de enkelte børn.</p> <p>Gået fra IKT i planlægningsfasen (blev tryk ved det) til IKT i undervisningen. Så nogle af alle mulighederne ved selv af benytte IKT.</p> <p>IKT er god til evaluering/portefølje, skolehjem kommunikation og skriftlighed omkring undervisningen i det hele taget.</p> <p>At være kreativ og æstetisk med et 'hurtigt' resultat.</p> <p>efter kursus - så mulighederne i IT, som kompenserende hjælpemiddel.</p> <p>deltagelse i et pilotprojekt</p> <p>generel nysgerrighed og lyst til at lære mere på området, en usædvanlig god sparring med en kompetent kollega.</p> <p>Ny lærerrolle: Jeg er i stand til at improvisere og være "cool" selvom det ikke lige virker. Jeg har ikke behov for at have fuld kontrol over undervisningssituationen og elevernes læring.</p>

IT-vejledere

<p>Michael Scharff, mediecenter-lærer, Brøndby kommune</p>	<p>Motivationsfaktor: pilotprojekt med bærbare computere i 4. klasse.</p> <p>Det menneskelige netværk uden for skolen blev en af drivkræfterne</p>
<p>Martin Hillsted, it-vejleder, Rungsted Skole</p>	<p>Børns tilgang til it er motiverende/fascinerende = trial and error</p> <p>Læreren skal turde slippe tøjlerne - indrømme at man ikke ved alt.</p> <p>Lettilgængeligt it-udstyr er alfa og omega</p>
<p>Jan Hjorth, IT-vejleder Hørsholm</p>	<p>Officepakken blev startskuddet til min fascination for IKT.</p> <p>tilgængelighed - Adgang til computere for alle elever.</p> <p>At jeg selv havde forudsætningerne.</p>
<p>Poul Christiansen, IT-vejleder Islev Skole</p>	<p>fascineret af at få tekniske ting til at fungere.</p> <p>selvlært it-tekniker - spændende at sætte sig ind i helt nyt udstyr, netværk, computere, printere - og få det hele til at spille sammen.</p> <p>Egen motivation for IKT fik lysten til at benytte IKT med elever.</p> <p>Det at være pioner - sidde med en klasse i 1980 og koble sig op til KTAS's netværk for at finde adresser med et telefonrør presset ned mod en mikrofon...tilsluttet en computer...</p> <p>it som en hobby - arbejder i ferier</p> <p>learning by doing.</p> <p>penge</p>
<p>Signe Sloth, IT-vejleder Søndervangskolen</p>	<p>Blev inspireret på læreruddannelsen af et projekt der skulle integrere IKT i højere grad- 'det innovative seminarium' et</p>

	<p>pilotprojekt med NovoNordisk hvor uv-forløb med brug af IKT blev præsenteret for de studerende. 1997</p> <p>Brug for mere specifikke krav til integration af IKT i fagene.</p> <p>Tilgængelighed af udstyr</p> <p>Kurser i brugen af f.eks. interaktive tavler.</p>
--	--

Peter Høstved, it-vejleder, København kommune	<p>IKT's brugbarhed viste sig første gang i specialundervisningen.</p>
--	--

Konsulenter

Søren Knudsen, it-konsulent, Rudersdal kommune	<p>grundlæggende interesse for binære talsystemer og datamaskiner i 60'erne</p> <p>Elevs fascination for computere var motiverende for mig at opleve.</p> <p>Opbakning fra skoleledelsen OG fra kommunen er et must!</p>
---	--

Ledere

Niels Toldam, Viceinspektør København	<p>Efteruddannelse inden for skoleudvikling igangsatte interessen for brug af IKT i undervisningen.</p> <p>Hjemmearbejdspladser til lærere i Kbh's kommune.</p> <p>Elever var i sig selv motiverede for at benytte IKT</p> <p>Lærere og elever udforsker i fællesskab nye programmer etc.</p>
--	---

Forskere

Christian Dalsgaard, AU	internettet åbner mange nye perspektiver personlig interesse eksperimenterende tilgang til IKT
Karin Levinsen, DPU	et kursus blev startskuddet til IKT Formidling stort læringspotentiale i ikt

Bilag B - indholdsplan

Indholdsplan for workshoppen med udgangspunkt i identificerede deltagerlogiske pointer:

Før starten kl.9.00.

Hensigt: At skabe anerkendelse, tryghed og forudsætning for flow.

Handling: Vi skal have alt på plads senest en halv time før workshoppens start. Således at vi ved deltagernes ankomst kan være gode værter. (Agere på samme måde som når vi inviterer gode venner til middag). Dvs. at vi er parate til at byde velkommen, vise rundt, småsnakke osv. Har sørget for at tilbyde alle kaffe/te som de kan medbringe til undervisningens start. (Hvem synes det er rart at komme på besøg ved nogen, hvor man ikke bliver budt ordentligt velkommen – eller at værten løber rundt og virker som om, at han ikke helt har tid til at modtage sine gæster)

Kl.9.00 – 9. 15

Pointer: Myten om, at underviseren skal være specialisten skal aflives

Hensigt: At give deltagerne den "røde tråd" for dagen
Skabe tydelig struktur

Handling: Vi byder velkommen og præsenterer os selv kort. I præsentationen fortæller vi om os selv i forhold vores turningpoint i forhold til at inddrage it i undervisningen. Samt fortæller om hvor vi er på masteruddannelsen i forhold til indholdet af vores opgave.
(Udlevering af cd til alle deltagerne med de opgaver de får på workshoppen, samt hjælpevideoer mapper med billeder)

Kl. 9.15 – 9.30

Pointe: At Photostory er et overskueligt og brugervenligt redskab med mange potentialer til at lave en fortælling.

Det er anderledes, at bruge og inddrage IKT i undervisningen, men det er ikke mere tidskrævende, end så meget andet.

Deltagerne skal ved afslutningen af workshoppen have den oplevelse at der er en mulighed for selv og i fællesskab med deres kolleger at fortsætte med at lære samt anvende nye IKT værktøjer

Hensigt: At inspirere og skabe indsigt

Handling: **Introduktion til formiddagens arbejde.**

Line fremviser photostory produktion fra egen undervisning, som er lagt på vores wiki. Efterfølgende fortæller hun om hvordan hun har arbejdet med eleverne om programmet samt hvilke delprocesser det har krævet af eleverne for at kunne producere disse fortællinger.

Kl.9.30 – 10.30

Pointer: At Photostory er et overskueligt og brugervenligt redskab med mange potentialer til at lave en fortælling.

At det er motiverende at kunne udtrykke sig ved hjælp af andre virkemidler, end tekst alene.

At det ikke kræver læse/skrive forudsætninger for at eleverne kan anvende Photostory

At deltagerne ved at være undersøgende, skabende og reflekterende oplever nye muligheder i forhold til deres undervisning (re-didaktisering).

At deltagerne oplever det undersøgende fællesskab som en ressource og inspiration til hvordan man kan tilgå et nyt IKT værktøj

Hensigt: At stilladsere deltagerne til selvstændigt arbejde.

Handling: **Grundlæggende kendskab til photostory**

Deltagerne arbejder i grupper af tre. De sidder sammen med deltagerne de har arbejdsrelationer med, helst fra team. Men de sidder i grupper med nogen fra deres egen skole.

Deltagerne får udleveret en række aktiviteter, som de skal arbejde med. Aktiviteterne går på, at få et grundlæggende kendskab til programmets funktioner. Til hver opgave henvises til en hjælpevideo. Hjælpevideoerne er camtasiaoptagelser vi har lavet.

Vi har links til hjælpevideoerne på et dokument, som vi i forvejen har lagt ind på skrivebordet på de computere, der skal arbejdes med. Dokumentet med hjælpevideoerne udleveres til deltagerne ved workshoppen start på en cd. Således at deltagerne ved, at de efterfølgende har adgang til alt det, vi anvender på workshoppen.

Kl. 10.30 – 10.45

Pause

Kl. 10.45 – 11.15

Arbejdet fra før pausen genoptages og færdiggøres.

Kl. 11.15 – 11.40

Pointer: At deltagerne ved at være undersøgende, skabende og reflekterende oplever nye muligheder i forhold til deres undervisning (re-didaktisering).

At deltagerne oplever det undersøgende fællesskab som en ressource og inspiration til hvordan man kan tilgå et nyt IKT værktøj

Hensigt: At der reflekteres over photostorys potentiale og muligheder i skolens undervisning

Handling: **Opsamling af arbejdet med photostory**

Grupperne udfylder hver en planche under overskriften:

I hvilke dansk emner kan photostory anvendes?

Hvilke muligheder vil det give eleverne, at bruge photostory i danskundervisningen?

Grupperne fremlægger deres refleksioner ud fra plancherne.

Vi stiller spørgsmål der kræver refleksion og foranlediger at deltagerne tænker proaktivt

Kl. 11.40 – 12.00

Pointer: At mange funktioner og principper i Photostory kan overføres til andre programmer

Hensigt: At give deltagerne ejerskab for den resterende del af workshoppen
At eftermiddagen kommer til fortsat at have et deltagerperspektiv.
Tydelig struktur

Handling: **Oplæg til eftermiddagens arbejde**

Der vises andre eksempler på fortællerværktøjer. Eksemplerne der vises, er der linket til i deltagernes fælles wiki.

Deltagerne får til eftermiddagens opgave stillet:

Producer ved hjælp af photostory eller andet fortællerværktøj, information til forældrene om hvad der sker i klassen lige nu.

Deltagerne er blevet opfordret til selv at medbringe billeder omhandlende dette emne.

De færdige produkter skal fremvises med kommentarer for resten af deltagerne på workshoppen.

Kl. 12.00 – 12.45

Frokost pause

Kl. 12.45 – 12.55

Pointer: Det er anderledes, at bruge og inddrage IKT i undervisningen, men det er ikke mere tidskrævende, end så meget andet.

At mange funktioner og principper i Photostory kan overføres til andre programmer.

Hensigt:

Handling: **Organisering af grupper og arbejdspladser** samt

Vise produktion af "formiddagens arbejde på Workshoppen" i fortællerværktøjet Glogster.

Vi har på forhånd produceret en Glogster – i middagspausen skiftes billederne af den forproducerede Glogster ud – med aktuelle billeder fra formiddagens arbejde.

Kl. 12.55 – 14.05

- Pointer:** Det er anderledes, at bruge og inddrage IKT i undervisningen, men det er ikke mere tidskrævende, end så meget andet.
At Photostory er et overskueligt og brugervenligt redskab med mange potentialer til at lave en fortælling
At det er motiverende at kunne udtrykke sig ved hjælp af andre virkemidler, end tekst alene.
At mange funktioner og principper i Photostory kan overføres til andre programmer.
Deltagerne skal ved afslutningen af workshoppen have den oplevelse at der er en mulighed for selv og i fællesskab med deres kolleger at fortsætte med at lære samt anvende nye IKT værktøjer
At deltagerne ved at være undersøgende, skabende og reflekterende oplever nye muligheder i forhold til deres undervisning (re-didaktisering).
At deltagerne oplever det undersøgende fællesskab som en ressource og inspiration til, hvordan man kan tilgå et nyt IKT værktøj
- Hensigt:** Deltagerne skal have tid og rum til at arbejde med fortælleværktøj.
At møde deltagerne der hvor de "tænder"
- Handling:** **Arbejde med fortælleværktøj om emne**
Deltagerne vælger om de vil arbejde med Photostory eller andet Glogster.
Deltagerne skal lave et produkt med fortælleværktøjet der skal fremlægges for de øvrige deltagere.
Produktet skal være en information til forældrene om hvad der arbejdes med i klassen lige nu.
Deltagerne anvender de medbragte billeder.
Hvis nogle deltagere ikke har billeder med, får de opgaven, at fortælle om hvad de har lavet i dag – deltagerne bruger de billeder vi løbende har taget.
Skal vi sætte krav om hvor mange billeder der minimum og maksimum må anvendes ? krav til hvad den skal indeholde: beskæring, røde øjne, overgange , lyd, musik, mv. ?????

Der skal arbejdes i grupper.

I arbejdsprocessen henholdsvis udfordres og/eller stilladseres grupperne.

I grupper der er dygtige kan udfordringerne være:

- ✓ Find en lyd på nettet der understøtter billedet.
- ✓ Find et "stort" billede på nettet der understøtter den speak du har lavet.
- ✓ Lav speak og klip i speaket
- ✓ Tag et billede med din mobiltelefon og sæt det ind i fortællingen
- ✓ Find musik på nettet og sæt det til.
- ✓ Mv.

I grupper der har svært ved anvendelse kan stilladseringen være:

- ✓ Anerkendelse
- ✓ Hjælp til struktur
- ✓ Anvise hensigtsmæssige arbejdsgange
- ✓ Producer et overskueligt produkt.
- ✓ Fremhæv det der er godt ved det igangværende arbejde
- ✓ Mv.

Kl. 14.05 – 14.20

Pause

Kl.14.20 – 14. 45

Pointer: Deltagerne skal ved afslutningen af workshoppen have den oplevelse at der er en mulighed for selv og i fællesskab med deres kolleger at fortsætte med at lære samt anvende nye IKT værktøjer.

Hensigt: Gennem sammenligning at opleve flere muligheder for anvendelse af fortællerværktøj

Handling: **Præsentation af produkter og diskussion af muligheder med fortællerværktøjer**

Grupperne viser deres produktion – uden kommentarer. Efter hver fremvisning kommenterer de øvrige deltagere potentialet i den netop viste produktion.

Efter gennemgang af alle produktionerne laver vi en sammenligning af den præsentation Line gav af sit eksempel fra sin skole med de præsentationer deltagerne nu har lavet for os. (Deltagerne har i løbet af work-

shoppen formålet at gøre/kunne det samme som Line viste dem først på dagen)

Herefter spørger vi deltagerne om følgende:

Hvad skal der til for at i anvender fortællerværktøjer i Jeres fremtidige undervisning?

Og

Hvad skal der til for at i anvender et andet fortællerværktøj end det i har arbejdet med i dag ?

Kl. 14.45 – 15.00

Hensigt: At vi får indsamlet data fra deltagerne til videre arbejde.

Handling: **Evaluering af workshoppen.**

Foreslår vi laver et spørgeskema der stiller spørgsmål til alle pointerne –
Spørg Karin på vejledning tirsdag den 14. April.

Bilag C - indikatorer på selvprogrammerende adfærd

<p>Oprationalisering af initiativ:</p> <ul style="list-style-type: none"> - håndsoprækning - aktiv i gruppearbejdet - aktiv ved computeren - gruppens ideer registreres 	<p>Eksempler på initiativer :</p> <p>Alle var aktive i grupperne .</p> <p>Der er stor aktivitet med computerne.</p> <p>Ved opsamlingerne var der mange der rakte hænderne i vejret for at komme med deres kommentarer til det de havde oplevet eller erfaret .</p> <p>Mange deltagere tog noter på medbragt papir.</p> <p>De fleste deltagere går på egen hånd i gang med at klargøre til 2. halvdelens opgave, før vi har sagt, at vi starter.</p>
<p>Uafhængighed:</p> <ul style="list-style-type: none"> - løser opgaver og problemer uden at spørge om hjælp - finder selv på - opdager nyt 	<p>En deltager spurgte om hjælp . Allan spurgte om hun selv havde forsøgt. Hun svarede : ”Selvfølgelig skal jeg prøve selv, inden jeg spørger om hjælp – det er jo det vi skal lære vores elever.” Derefter gik hun i gang med at finde frem til svaret, på det hun havde spurgte om.</p> <p>Eftermiddagens opgave blev løst meget forskelligt og uden nogen former for hjælp fra os.</p> <p>En deltager sagde følgende: ” Det er totalt fedt at vi har fået lov at arbejde med programmet i formiddag. Nu kan vi så bruge det vi har lært til at lave noget der er sjovt og relevant”</p> <p>Mange kom frem til at fortællerværktøjer har</p>

	<p>relevans i mange forskellige fag.</p> <p>I første halvdel bliver jeg ikke spurgt om hjælp en eneste gang. Jeg sidder meget og observerer gruppe C, så det falder lige for.</p> <p>Gruppe C taler højt om den læringsstil, som de vil gå til programmet med; <i>"Lad os gøre ligesom eleverne. Vores elever vil bare klikke et sted og se hvad der sker"</i>.</p> <p>Deres sprog er fyldt med verber, som prøve, forsøge. Og netop ved dette, opdager de programmets funktioner.</p> <p>De prøver sig frem og henter ikke på noget tidspunkt ekstern hjælp fra manual eller videovejledning.</p> <p>Flere finder selv på – det gør de ved at overføre deres viden fra andre programmer. Dette ses tydeligt når højreklikker og bruger Ctrl-tast</p>
<p>Vedholdenhed:</p> <ul style="list-style-type: none"> - hvor lang tid går der før gruppen/individet giver op? - er det svært at slippe arbejdet ved pausen? - tænkes der videre? 	<p>Ingen synes at opgive. Når nogen oplevede funktioner de ikke kunne få til at virke, søgte de hjælp i de hjælpeværktøjer vi havde vist dem.</p> <p>Ja, det er svært for mange at slippe arbejdet. Vi fortalte i flere sammenhænge deltagerne, at de inden for en given tidsramme, skulle nå at have holdt pause og afslutte det de var i gang med. Alligevel var der mange der valgte at arbejde igennem og dermed fravalgte pausen.</p> <p>Der blev tænkt videre hele tiden. For dem, der holdt pause foregik det meste af snakken med at tænke/tale videre.</p>

	<p>Der blev tænkt videre på såvel konkret som generelt niveau.</p> <p>Eksempel på udtalelse: "Det vil være oplagt at bruge fortællerværktøjer i de fleste fag som evaluering af forløb. Jeg tænker også at det ville være oplagt for Theiss at anvende programmet, han interesserer sig kun for scootere. Hvis vi lod ham bruge photostory så kunne det være vi kunne engagere ham i lidt af det der foregår"</p> <p>Gruppe C giver ikke op – de bliver ved. Programmet bliver afsøgt til kanten. Eks. er de inde i en avanceret lyd indstilling.</p> <p>De når, som de fleste andre kun 5 min. pause, inden vi skal samles og de skal i gang med en ny aktivitet.</p> <p>I de uformelle pauser og over frokosten er det it, i forskellige variationer, der er hoved emnet.</p> <p>Flere deltagere har refleksioner omkring hvordan og hvad de kan bruge Photostory og det lærte til privat; børnebørn, konfirmation.</p> <p>Der er en del overvejelser om hvad der skal til, for at det lærte og programmet kan bruges på skolen.</p> <p>En gruppe er meget vedholdende i forhold til en bestemt funktion, som de mener burde være i programmet.</p> <p>"Kan man ikke se det man har lavet undervejs i Photostory ? – på moviemaker kan man se et Preview af filmen"</p> <p>Flere grupper vælger ny strategi hvis noget ikke</p>
--	---

	<p>kan fungere som de troede – mange bruger erfaring fra andre programmer. Hermed viser de at de er vedholdende.</p>
<p>At være pro-aktiv: - at gøre noget af sig selv - at gå videre med opgaven - at bruge wikiens ressourcer</p>	<p>De fleste deltagere gik i gang med at løse de udleverede opgaver uden at bruge de hjælpe-ressurser vi havde stillet til rådighed. Det var først når de havde forsøgt sig, at disse kom i anvendelse.</p> <p>En deltager var meget interesseret i wikiens ressourcer og muligheder. Han brugte derfor eftermiddagens arbejde, på at lære at oprette en wiki og lære dens funktioner at kende. Hans opgave blev desuden at indsamle deltagerne formiddagsprojekter og lægge disse projekter op på denne wiki.</p> <p>Før middagspausen viste vi andre fortælle-værktøjer som deltagerne kunne anvende. F.eks en glogster. Glogsteren har et fin frem-trædelse, som kan virke mere professionel end photostory – alligevel var der ingen der valgte at anvende en glogster efter pausen ? – er det et udtryk for manglende proaktivitet ? eller kan det skyldes at deltagerne selv havde tænkt så meget med og de i løbet af formiddagen allerede var begyndt at overveje, hvordan de skulle anvende deres medbragte billeder i photostory til det færdige produkt som de vidste de skulle producere ?</p> <p>Et par af deltagerne gemmer deres Photostory projekt og vælger med vilje ikke at færdiggøre det. De vil nemlig hjem og lade eleverne indtale til billederne. Det de har lavet og lært på workshoppen bliver altså overført direkte, på eget initiativ til undervisningen.</p> <p>To af deltagerne beder ad flere omgange, om vi</p>

	<p>vil vise, hvordan man finder billeder af god kvalitet på Google. De har bemærket, at jeg nævner dette i mit oplæg, da jeg viser Photostory eksemplet om Robinson Crusoe.</p> <p>- En indskudt bemærkning fra mig, bliver til deres ønske om at lære noget mere, der ikke direkte har noget at gøre med programmet.</p> <p>En gruppe har selv fået importeret billeder, da AFE kommer ind i rummet. De har åbnet wikien op, der ligger bag photostory-programmet.</p> <p>De er fokuseret på at få en handling ind i deres historie. De skiftes om at tage musen – og supplerer hinanden godt.</p> <p>”Kan man ikke bare Delete?”</p> <p>”Prøv det!”</p> <p>”Yes!”</p> <p>”Kan man ikke se det man har lavet undervejs – på moviemaker kan man se et Preview af filmen?”</p> <p>Lidt efter trykker de sig ind i Wikien og trykker på den vejledning til Photostory fra Microsoft, som der linkes til - for at få hjælp til opgaven med at beskære billeder – Crop.</p> <p>Den ene deltager siger: ”Hvad med lærit ... nej der skal man først logge sig på.”</p> <p>To deltagere har medbragt deres egne computere – den ene installerer selv photostory ud fra vores cd.</p> <p>Ved stilladsering med cd – konkret resurse man kan tage med hjem i tasken – lettes tilgængeligheden til programmet.</p> <p>Deltagerne udviser proaktiv adfærd – de vil gerne være på forkant, når de vender hjem fra workshoppen – så har de noget på deres computere, de kan bruge efterfølgende.</p>
--	---

<p>At være nysgerrig:</p> <ul style="list-style-type: none"> - at undersøge - at undres - ikke at kunne lade være 	<p>Deltagere spurgte til manglende muligheder i programmet. F.eks. var flere irriterede over at der skulle indstilles skrifttype til hvert billede. Her mente de at programmet burde forbedres. Dette ser vi som et tegn på at deltagerne har været så undersøgende, at de både er opmærksomme på programmets potentialer men også dets begrænsninger.</p> <p>Selv om det var første gang, at de fleste deltagere arbejdede med photostory kunne de fleste ikke lade være med, at være at gå i detaljer og være perfektionistiske omkring deres produkter.</p> <p><i>Jeg observerer stor nysgerrighed omkring brugen af effekter; "hvad sker der hvis vi tager denne her?" "skal vi prøve det?"</i></p> <p><i>En del har en formodning om, hvad programmet kan. "Vi må kunne afspille det vi har lavet". "Mon man kan ændre skrifttype og farve?" "Hvordan mon man sletter et billede?"</i></p> <p>En gruppe højreklikker på alt muligt i Photostory – og får flere muligheder for at gøre ting i programmet. (trial and error strategi – virker det ene ikke - så prøver de noget nyt.)</p>
<p>At bevare optimismen og nysgerrigheden:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ikke at lade sig gå på af problemer - ikke at tænke perfektionistisk omkring eget produkt, men at se det som en del af en læreproces 	<p>En vigtig hjælperesurce var internetsiden: www.laerit.dk som begge skoler abonnerer på. Denne side var nede denne dag. Dette lod dog ingen grupper gå på. En deltager sagde: " det er typisk, men det er jo også det vi kommer ud</p>

	<p>for når vi underviser i klassen. Så må vi jo prøve os frem eller springe over det, vi ikke kan finde ud af”.</p> <p>Flere grupper løser problemer uden at spørge</p> <p>En gruppe sagde om formiddagen, at de ikke ønskede at fremvise deres projekt, fordi de havde brugt det meste af deres tid på at ”lege” med funktionerne i programmet. (de troede at deres formiddagsprodukter også skulle vises)</p>
<p>At ville lære mere:</p> <ul style="list-style-type: none"> - at være spørgende - at give sig selv nye opgaver - at tænke fremadrettet 	<p>En deltager opfordrede os til at lave en fortsættelse af workshoppen efter en periode. Hun mente at hvis vi gjorde dette, så skulle det kun være for dem der kunne noget i forvejen, så man ikke behøvede alt det grundlæggende, men kunne udvide indholdet med flere programmer og større indhold.</p> <p>en gruppe vil lave videoeffekter på det enkelte billede – forsøger at importere billedet igen. De konstaterer at MovieMaker er et mere fleksibelt værktøj – der ville de kunne have lavet en effekt med at på billedet til at blinke.</p> <p>Den ene siger ”Nå skal vi ikke til at få et overblik over hvad vi har?”</p> <p>Vil lægge musik ind fra mobiltelefon – AFE udleverer bluetooth.</p> <p>Bluetooth virker ikke på computeren og der forsøges på en anden computer. Her virker det og filen bliver overført og gemt på usb.</p> <p>Tilbage på den anden computer forsøges musikken indsat – uden held – Musikken er i .acc-format som Photostory ikke understøtter.</p>

	<p>Så vælger gruppen at gå på Youtube.</p> <p>"Utube.dk eller er det .com" Gruppen kommer til en masse andre sider.</p> <p>Manden kommer tilbage i rummet og overtager musen bagfra – stående. Åbner youtube.com – søger en bestemt sang som ikke findes.</p> <p>Går nu på dr.dk og finder navnet på sangen – fra en tv-serie – og manden foreslår at dr.dk kan køre i baggrunden mens de viser photostoryen.</p> <p>Han foreslår også at download realplayer – hvor der er en funktion, hvor man kan gemme video eller lyd fra youtube.</p> <p>Gruppen ender med at give op.</p> <p>AfE giver dem siden kickyoutube og de får gemt deres mp3-fil der sættes ind i photostory.</p> <p>Da de skal gemme deres historie der ligger på skrivebordet over på en usb prøver de sig frem med at højreklikke på usb-disk og vælger overfør til ekstern disk. – denne funktion findes ved et tilfælde – det er første gang de prøver dette.</p> <p>De tænker nyt – forsøger sig frem.</p> <p>Trods problemer forsøges nye strategier igen og igen.</p> <p>En deltager er med i alle overvejelser men rører ikke selv musen. Den midterste deltager styrer musen.</p> <p>Gruppen tænker i løsninger frem for problemer og ender med en alternativ mulighed for at</p>
--	--

	<p>lægge baggrundsmusik på Photostoryen.</p>
<p>Gode oplevelser med at lære nyt: godt humør fordybelse ikke at ville stoppe arbejdet at udvise glæde og stolthed at udvise beundring, rose andre</p>	<p>Transkriberingen har været vanskelig idet lydoptagelserne gang på gang bliver "forstyrret" af megen grinen og larmen.</p> <p>Mange var stolte af deres arbejde dette viste de ved gerne at ville vise deres arbejde samt ved at lægge deres produkter op på forældreintra.</p> <p>Deltagerne var meget anerkendende i deres vurdering af deres kollegers arbejde. De klappede efter hver fremvisning.</p> <p>Der bliver grinet meget, deltagerne i gruppe C leger med deres stemmer, pjatter og leger. De er målrettede på opgaven, men har det sjovt med især lyd indtalingen, hvor de bl.a. har overvejelser omkring betoning og sprogbrug. Der er ikke tid til pause – forlængelse af arbejdstid er kærkomment.</p> <p>Den deltager, der har brug for yderligere udfordringer og som arbejder videre med wiki og Gizmoz er ved fremlæggelsen tydeligvis stolt af sit eget produkt, der ifølge hensigten, skaber latter og beundring fra de resterende deltagere</p> <p>En gruppe mener at Photostory giver mulighed for at svage og dygtige elever kan blive udfordret med det samme program.</p> <p>Ingen deltagere tager den letteste vej med Photostory – når der arbejdes (den ene har arbejdet med programmet i en klasse)</p> <p>Man kan også bruge Photostory som alternativ til Plancher</p>

	<p>Der kommer andre kulturteknikker i spil med IT og photostory.</p> <p>Gruppen tænker i didaktisk design-baner. De bygger videre på det didaktiske design workshoppen hviler på.</p>
--	---

Bilag D - spørgeskema-skabelon

Evaluering af workshoppen

Dette er en kort evaluering af workshoppen du lige har deltaget på.

Vi vil bruge jeres tilbagemeldinger til at forbedre og evaluere workshoppen. Datamaterialet vil også indgå som en vigtig del af vores masterprojekt.

Du skal svare på seks spørgsmål - besvarelsen er anonym.

På forhånd tak.

Med venlig hilsen
Allan, Line og Anders

Nævn 3 gode ting ved denne form for workshop - og begrund dine svar.

Nævn 3 ting der kan forbedres ved denne form for workshop - og begrund dine svar.

Har du efter denne workshop fået mere lyst til at lære nye IT-værktøjer?

- (1) Ja
(2) Nej

Hvad skal der til for at du på egen hånd går igang med nyt IT ?

Har du efter denne workshop mere lyst til at inddrage IT i din undervisning?

- (1) Ja
(2) Nej

Fik du på workshopen nye ideer til hvordan du kan bruge IT med dine elever?

Kom gerne med eksempler:

Tusind tak for dine svar!

Din besvarelse er registreret, og du kan roligt klikke på krydset til højre på siden.

Bilag E - samtykkeerklæring

SAMTYKKEERKLÆRING

Vi ønsker at tage billeder samt optage workshoppen med diktafoner. Optagelserne skal bruges som dokumentationsværktøj samt som analysegrundlag for vores masterspeciale ved masteruddannelsen i IKT og Læring.

Materialet slettes efter anvendelse i forbindelse med mastereksamen d. 18.juni 2009 på Aalborg Universitet.

Med venlig hilsen

Anders Fehrmann, Line Skov Hansen og Allan Madsen.

Jeg giver hermed mit samtykke til at disse optagelser må bruges i ovennævnte sammenhænge.

Fulde navn:

.....

Dato/underskrift:

.....

Bilag F - transkribering af diktafonoptagelser

Lydoptagelserne er lavet med diktafoner. Diktafonerne placerede vi i forskellige grupper og lod den ligge på bordet, hvor den optog det der blev sagt i gruppen.

En del lydoptagelser er af så ringe kvalitet fordi det der foregik i gruppen blev overgået af megen "støj" fra de andre grupper i nærheden.

Vi har kun transkriberet det vi har fundet relevant i forhold til formålet med imperiindsamlingen.

Optagelse i det store lokale af 3 mandsgruppe

Navn på lydfil: Lydoptagelse 3

Start 00:21:02-2 – slut 00:51:33-7

Deltager A: Opret ny fortælling - og så åbner du mappen - og så går du ind på skrivebordet - åbn den - fordi det ligger på skrivebordet - Workshoppen. Prøv at gå et niveau op igen. Og så siger du åben.

Deltager B: Så vil vi gerne have lov at se

A: Så går vi ind og henter hjælp der - nu har vi brug for hjælp

B: Nu lægger jeg den derned - og så går vi ud og henter hjælp.

A: Du har ikke hentet den der hjælpefil

B: Nej det var det vi ikke ville

A: Jeg gik ind og tog den vejledning fra skolekonsulenterne - så tager jeg de der billeder og lægger dem derned....ja du kan smide billederne ud senerer - og så kan du sige næste. Nej, men så må vi jo - hvis du ikke vil gemme dem. Jeg kan ikke se hvordan man vælger alle billederne. De bliver lagt ned på bjælken. kan vi ikke...hjemme ville

jeg jo åbne dem fra et andet sted for at se hvor de lå. For at se dem igennem - men så kan du tage dem herfra. Så går jeg ind og siger vis som diasshow - her kan man jo også se billederne. Hvad vil vi have?

Du behøver ikke tage dem som diasshow - du kan også selv bladre i dem. Hvis du lægger dem ned

Ja og der kan du kigge hernede. Skal vi have nogle får? Hvad skal historien handle om?

B: Det var et dejligt forår.

C: Vi skal da

A: Vi skal nok ikke gå så meget op i historien - nu skal vi lære at bruge det her medie.

Orv, hvor er jeg god - du viser bare store ikoner her. Karen Marie - prøv at se her....Så siger du store ikoner - så kommer billederne.

B: Hvorfor kommer billederne ikke ind i photostory

A: Fordi du ser billederne i vis diasshow - det kommer de jo ikke ind i photostory af.

A: Så har vi billederne klar - og hvad så. Hvad skal vi nu - rotere billeder....lave røde øjne. Jeg kan prøve at eksperimentere med dem herovre (de tre piger har delt sig op på hver deres computer) Man skal have det i hænderne - ellers lærer man det ikke.

B: Tror du ikke jeg skal gennemse nu? Bliver det ikke væk for mig?

A: Nej, nu kan du gemme projektet - og så kan du vel åbne det igen.

A: Nu siger vi rediger - lad os prøve at se der - altså skal vi, nej....

A: Så siger du selvfølgelig gem - når du har den.

B: Så siger jeg gem. Nu tror jeg den er der.....jeg er ked af det - nu tror jeg det hele forsvandt...ja det er væk [00:48:57-1](#)

A. Så prøv lige rediger projekt - prøv at sige næste - nej - jeg ville nok have haft et navn først - så lærte vi det. Så tager vi den bare igen - og så giver vi den et navn fra starten.

00:49:28-0

A: Vi skal vel også have et billede hvor vi kan fjerne røde øjne - det kan vi vel ikke fra et får. Nej, vi starter forfra. Vi kunne lave påskeliljerne om i farven....

Optagelse fra 3 mandsgruppe i lille lokale

Navn på lydfil: lydoptagelse 7

Start 0:00:18.00 - slut 0:01:19.8

Klokken er ca. 10.05 og gruppen skal lære at indsætte lyd i Photostory

En af gruppens medlemmer(B) optager brægende lyd, den afspilles til stor morskab og latter.

Deltager A: Der skal ikke meget til, det var også det ham Lars Hjortshøj overlevede på, drengen sagde prut, ikke også og så skreg hele salen af grin. Det er iøvrigt en tynd kop te.

Deltager B: Ja, ja

Deltager B: Hvad har du sat Photosory til? - Henvendt til deltager C

Deltager C: Jeg har ikke sat den til noget.

A: Nej, det er et eller andet tidsintervall, den åbenbart..øh...fem sekunder står der der.

B: Nåh ja, så kan man sætte den ned, synes jeg.

A: Det kan man så redigere et sted. Hvad med derovre, hvor der er vist en mikrofon? Der kan du trykke figurer den.

B: Siger noget utydeligt lignende..."set of qualie volume"...

A: Prøv, at klikke på den.

B: Griner

A: Næste

C: Vi ligner skoleelever

Arbejde i Gruppe A

Navn på lydfil: lydoptagelse 7

Start 0:02:28.2 - slut 0:03:00.0

En 2 mandsgruppe arbejder koncentreret i lokale for dem selv, de arbejder upåvirket videre, selv da Line træder ind i rummet.

Der arbejdes med, at finde det rigtige stykke musik til den digitale fortælling.

Deltager A: Så begynder vi bare at starte den her henne.

(der lyder musik)

Deltager B: Kan vi ikke trække den?

A: Nej, det tror jeg ikke vi kan. Du må nok slette den og så bare flytte hen på det billede og så...(utydeligt).

B: Slette den.

A: ...og så starte på den der. Nej, bare tryk på det der billede først.

B: Der, hvor jeg vil have den hen?

A: Ja

B: Der?

A: Ja

2 mandsgruppe arbejder

Navn på lydoptagelse: lydoptagelse 8

Start 00:59:09-7- slut 00:1:30

Situation:

Denne gruppe prioriterer at bruge over 30 minutter på at finde ud af hvilket musik de synes passer til deres projekt. De kan ikke blive enige og de leder rundt samtidig med at de hører det hele igennem.

Gruppen forsøger ikke rigtig selv at få tingene til at fungere - den ene deltager - starter som udgangspunkt med at hente Anders - hun inddrager ikke sin makker - inden hun henter anders.

00:40:13-2

Gruppen har brugt en halv time på at finde noget musik. De har i mellemtiden både fået Anders og en 3 deltager til at stå omkring dem for at hjælpe dem.

Det er den 3 hjælper der især styrer dem - ved at fortælle dem hvad de skal gøre.

Følgende situation opstår. De 2 deltagere sidder og har endelig fundet noget musik de vil bruge. De har fået en del hjælp af en mandlig deltager som var sammen med dem om formiddagen. De

opdager at det musik de har downloadet ikke kan findes.

Den mandlige deltager siger: Det er i da ret skuffede over - er i ikke?

Deltager A: Jo

Deltager B: Jeg er bare imponeret over hvor lang tid det tager og skulle finde en sang fra nettet.

mandlige deltager: Hvad er du ? imponeret over hvor lang tid det tager ?

Deltager B: Nej

mandlige deltager: Hvis man ved hvad det er for noget musik man vil have så tager det -(knipser med fingrene som tegn på at det så vil gå lynhurtigt)- ikke?

Anders: Altså børnene ved at man skal bruge et søgeord for at komme ind på sangene.

Gruppe A igang med individuelle opgave

Navn på lydfil: lydoptagelse 1

Start 00:25:46-4 – slut 00:26:58-9

2 mandsgruppe

Line kommer ind i rummet hvor der sidder 2 deltagere og producerer deres produkt. En af deltagerne spørger Line om lyde. Line forklarer og pludselig spørger:

Deltager A: "Har du arbejdet med Moviemaker ?"

line: Lidt, ikke med børn kun selv.

deltager A: det program synes jeg er mere fleksibelt

- line: det er det også. Jeg tænker faktisk at Photostory er et godt program med de små og så er moviemaker måske det man bygger ovenpå. Fordi nogen af de samme funktioner vil man også kunne lave i moviemaker.
- deltager A: jeg har ikke prøvet at bruge video men kun skannet billeder
- Deltager B: det jeg synes er svært lige nu er når vi går ind i det der customize motion og skal finde overgange til billeder, så er det ikke altid at den lige laver den overgang fra det her billede til det næste billede. Så gør den det også nogen gange på det billede før og det var også det vi oplevede på den anden opgave vi lavede før.
- Deltager A: Men det kan kun have været fordi vi ikke har været præcise nok, men der synes jeg at moviemaker er meget klar fordi der sker der simpelthen det at hvis du putter overgange på så ligger de simpelthen mellem de 2 overgange der. Præcis det der ikon lægger den ned mellem billederne.
- Line: Ja det er rigtigt
- Deltager A: Og også at man kan trække lyd og billeder og overgangene kan være at det ene billede går ind over det andet.
- Line: Jeg tænkte på om det er den der start colering picture using transitioning,. så er det jo det billede man har trykket på derude som begynder med en overgang.
- Deltager B: Nåeh ja, dvs. at hvis jeg vil have en overgang fra der og dertil - så skal jeg faktisk trykke på det der. Så skal jeg lave et eller andet og sige. det var den her. og så vil jeg save og så skal jeg lige....
- Line: Det er en fin baggrund i har fundet der
- Deltager B: sådan
- line: Ja, der er en...
- Deltager A: afbryder Line med følgende refleksion: Det jeg synes der fordelene ved det her program (photostory) i forhold til moviemaker er altså at det

her program automatisk har lagt den der bevægelse ind i billedet. Derfor bliver photostory på en eller anden måde allivevel mere velegent til yngre elever. Man behøver ikke gøre noget ved det enkelte billede.

Line: Ja det er rigtigt

Gruppe A igang med individuelle opgave

Navn på lydfil: lydoptagelse 1

start 01:08:25-0 – slut 01:09:49-3

2 mands gruppe

I denne sekvens bliver der reflekteret over tidsperspektivet og workshoppen samtidig med der arbejdes i gruppen. Det er kun de to deltagere der er til stede i rummet. De sidder og venter på at deres færdige produkt bliver gemt som en film og mens de venter udspiller følgende dialog sig:

Deltager A: Det er chekket at kunne lave sådan noget her synes jeg

Deltager B: Ja. Det er da også rart. Jeg synes faktisk at når vi ahr sådan et kursus som det her, hvor vi har tid som i det her. Mit problem er jo at det her kunne man nogen gange godt sidde med og gøre selv derhjemme. Problemet er bare at man ikke bare lige tager sig tiden til at sætte sig ind i det. Nu har jeg det da sådan at nåeh ja, nu tør jeg godt at gå hjem og sætte eleverne til det (at anvende photostory) for nu har jeg jo prøvet det. Men at bruge den samme tid derhjemme for at sætte sig ind i det. Det gør man jo ikke. 01:08:42-7

Deltager A: Nej ikke med mindre man er gal med det. Men jeg tror der er nogen der gør.

Deltager B: Joeh, men nu vil jeg jo ikke mere synes at det kræver så forfærdelig meget forberedelse, hvis jeg lige skulle lave sådan en præsentation og vise for klassen om et eller andet. Fordi det tager jo ikke så lang tid. Jeg mener vi har jo kun brugt en time på at lave det her - og det er jo ikke så voldsom meget, hvis man vil lave en eller anden præsentation, men hvis jeg skulle have sat mig ind i det først derhjemme. Så ville det have taget frygteligt lang tid. Men Photostory den er gratis også. Men det er

det samme når vi skal prøve at lave det der video med musikvideoen der skal redigeres. Så var det jeg tænkte at når jeg nu engang bliver færdig og har sat mig ind i hvordan man redigerer i det så er det helt vildt sjovt, fordi så kan man også bruge det privat. Ikk ?

Deltager A: Jo

Deltager B: Jeg var til en konfirmation hvor der var nogen der havde lavet det. De kunne ikke holde en tale og så havde de lavet sådan en video, hvor de havde lavet teksten om og hvor de stod og sang. Det var helt vildt godt.

photostoryen er nu færdig med at gemme sig som film og deres dialog stopper.

Gruppe A igang med individuelle opgave

Navn på lydfil: lydoptagelse 1

start 01:41:51 – slut 01:43:05

Diktafonen er i fælleslokalet

Vi er igang med at skulle se nogle af de produkter deltagerne har produceret. En deltager har lagt sit produkt op på forældreintra og vist det for alle deltagerne efter fremvisningen stiller Line følgende spørgsmål:

Line: Vil du ikke lige kort fortælle hvad du gjorde for at ligge det på forældreintra?

Deltager A: Joeh, det vil jeg da gerne. Jeg gik jo bare ind og åbnede her øverst oppe på opslagstavlen og så vedhæfter jeg jo bare som et bilag, som man vedhæfter alle mulige andre bilag. Det tog 2 sekunder og det er faktisk ikke lang tid.

Line: Så bemærkede jeg også at du var så pædagogisk at du lagde din photostory på lærerintra.

Deltager A: ja, det er rigtigt

Line: Hvordan kan det være?

Deltager A: Jamen Gerda har lavet noget fantastisk godt, som de alle sammen kunne have glæde af at se derhjemme. For vi har knoklet hårdt idag. Og Gerda mente bare at der i indlægget skulle stå idræt i 5. - 6. klasse. Men det fortæller jo ikke ligesom hvad det handler om. Det er jo ligesom fordi hun har været på kursus og lavet noget.

Line: Så det er en måde at formidle noget videre på ved at vedhæfte det?

Deltager A: Det er smart nok at vedhæfte det til lærerne derhjemme. Og er der nogen af lærerne derhjemme der tænker: Hold da op - det er smart. Jamen så kommer vi da et par "stjerner" op. Det kan godt være vi ikke er så dygtige som jer (henvendt til underviserne) - men vi kan da forhåbentligt give det videre til de andre derhjemme.

Dialogen slutter

C- planche snak

Navn på lydfil: Lydoptagelse 2

Start 00:00:18 – slut 00:07:22-7

Deltagerne har fået til opgave at lave en planche over potentialerne i photostory. Den observerede gruppe består af 3 deltagere. De står ved en planche og skriver da følgende dialog udspiller sig:

Deltager A: Hvad sagde du - gode billeder...

Deltager B: Ja der tænker jeg på hvordan organiserer man de der fotosessioner de skal komme fra - er det udelukkende noget de står for privat og så kommer de hen med noget efter et oplæg - eller bruger man også noget af undervisningstiden på at tage billederne konkret?

- A : Jeg laver en overskrift der hedder gode billeder.
- C: Men det bestemmer man vel selv
- B: Ja Ja, men det er da vel en udfordring hvordan man vælger at gøre.
- A: Organiseringen - eller planlægningen er vigtig
- B: Der kan du så have nogle underpunkter - det kan være i klassen - eller privat. Ikke? og så er det jo også noget med lyde og musik. Og så er det noget med talesprog - altså indtaling af.
- A: Ja indtaling.
- B: Vi skal ligesom dele det op i de tre felter de deler programmet op i ik. Så er der jo billed filen - indtaling.
- A: Indtaling af lydspor.
- A: Muligheder - variation af undervisning - sagde du (C)
- C: Ja det synes jeg tænker på man kunne have en bog...så kunne man godt lave variation...
- A: Hjælp til de fagligt udfordret.
- C: undervisningsdifferentiering - eller hvad kan man sige
- B: Ja det lægger det da i den grad op til i hvert fald.
- A: Jeg synes også man får et spændende resultat - et levende resultat
- C: Ja Ja de har ligesom den der fornemmelse af at de laver video - som egentligt er utroligt svært. Men hvor man kan gøre det her - det synes jeg faktisk er lidt smart
- B. Ja Ja

- A: Hvad kan man kalde det?
- C: Man får et flot produkt - næste uanset hvad indsatsen er så kan de ikke undgå at få en eller anden form for produkt.
- A: Jeg synes også på en eller anden måde at det er lavet - hvis bare man sætter billeder ind - så kører det sådan set bare. Så skal man ændre på det.
- B: Ja Ja så kan man gøre det mere eller mindre raffineret mere eller mindre spændende.
- A: Man kan godt slippe det et eller andet sted - og sige nu orker vi ikke mere - men så kan det stadig køres videre.
- B: Og så rummer det jo også mulighed for en masse socialt - man kan jo gå fælles om at lave sin powerpoint....eller Photostory-præsentation.
- A: Kan man kalde det et socialt læringsmiljø.
- B: Der er noget interageren - vi sad jo her os tre og fik et smadder godt produkt ikke - hvor vi sad og talte - men vi grinede jo også sammen.
- C: Ja der er noget meget socialt ved det.
- B: Men ellers organiseret ved at man skal lave det i små grupper.
- C: Jo rent teknisk er vi nødt til at organisere det i små grupper - man får jo it ind i undervisningen som også er et krav.
- B: Ja Ja -
- A: Hvad kræver det sådan af forberedelse fra lærerens side - nu har de jo lagt nogle ting ind (Lines filer).
- B: Det kunne jo f.eks. kræve at man fandt nogle gratis lydfiler på nettet. Der er der jo. Og eleverne har de jo mulighed for at lave dem selv.

- C: Ja men der tror jeg det er vigtigt at gøre op med sig selv hvad fokus-punktet er for det produkt som skal laves. Er det at de skal på nettet selv og søge, eller er det at de skal sidde og arbejde med photostory og så. Altså man kunne godt kaste det ud vi har arbejdet med nu som så de kender..men ligesom robinson crusoe -der at der ligesom er noget der er givet på forhånd så man ikke...jeg kunne ikke forestille mig at de andre blev færdige med produktet hvis de selv skal...
- B: Ja man kunne simpelthen lave en boganmeldelse - som en photostory.
- A: Det kunne man godt med relevante billeder
- B: Så bruger man forsiden - skriver en tekste omkring - der kunne godt være et referat - feks. nogle overskrifter og så indtalte man det mundtligt - og så hvis der var billeder i bogen så brugte man dem til forløbet - og var der ikke det så optog man nogle billeder der mindede om de situationer der var beskrevet i bogen - og så handlede det både noget med at man fotograferede bogforsiden - billeder og tekst - og så skriver man selv noget tekst.
- C: Man kan sige til Thomas - det er jo også det han arbejder med på xx-skole - det er jo photostory - men det lå bare ikke på hans usb-nøgle.
- A: Ja det var en boganmeldelse - hvad mere ?
- B: Fra danskarbejde tænker du på ikke også? Der er jo rigtig mange muligheder - det kunne jo også være at du skriver om et land om et dyr - der er utroligt mange fagtekster der ville være oplagte at tage nogle billeder....faglig læsning - altså så har du læst om Danmark så laver du en. Lad os nu sige at de skal til Bornholm - så kunne de forud for det lave en photostory - der er jo en masse gode billeder både på nettet og i de bøger de har på skolen. Eller hvordan turen var - efter de kom hjem - at man så lavede sin egen tur. Og den anden
- A: Dagbøger - dokumentation
- B: Ugebøger - så i denne uge har vi fokus på en bestemt danskting vi skal lægge ind i projektet. Når man har alternative uger så får man måske

fordybet sig i en danskting - så kan man tage billeder løbende til det. Der kan man jo godt som lærer lægge en masse billeder ind som de kan vælge imellem så de heller ikke selv skal bruge så meget tid på selv at tage billeder. Så er det oplagt hvis man laver avis - der kunne man lave en photostory fra avisen - og så lave en konkurrence - den der lavet den flotteste photostory bliver lagt på ForældreIntra som en hilsen fra år-gangen.

Allan: Det var hvad vi nåede.

B: Jeg synes også mange historiske emner ville gøre sig godt. Barak Obama....

Eftermiddagens arbejde i gruppe C.

Navn på lydoptagelse: lydoptagelse 8

Start 0:02:19.5 – slut 0:03:04.7

Der er 2 deltagere i gruppen. A og B har haft travlt med at overføre medbragte billeder til computeren. Det afføder en diskussion og refleksion om, hvad de burde gøre med deres billeder generelt;

Deltager A: Man burde være lidt bedre til at lægge dem ud(billeder).

Deltager B: Vi burde under alle omstændigheder samle dem et eller andet sted, så vi har dem.

A: Ja, men jeg tænker også, om det er noget for ForældreIntra?

B: Ja.

A: Om det giver nogen mulighed for at lade dem klikke dem ud der også?

B: Nævner en klasse der gør det(er lidt utydelig)

A: Lægger de ud fra.., hvis de har været på ture og sådan?

B: Ja, det gør de.

A: Ja, og det kunne jeg godt tænke mig, at vi blev bedre til, ligesom, at de kunne se en uge-udsigt på ForældreIntra. Nej, det er rigtigt, men det

synes jeg også vi skal introducere den aften med Bornholmer turen. Jeg kunne godt tænke mig, at vi fik det op at stå, fordi, de der små korte beskeder, det var meget lettere at skrive.

B: Ja

Refleksioner over, det at lære et nyt program/workshoppen:

Navn på lydspor: lydoptagelse 8

Start 0:20:03.0 – Slut 0:21:10.4

A og B har fået deres billeder lagt ind på computeren, valgt nogle ud, fået anvisninger af Anders omkring bevægelse og zoom i billederne. Anders fortæller, at hvis man vil have effekten, så skal man indstille hvert eneste billede. A og B går i gang med at prøve funktionen.

Deltager B: Jeg skal bare lige prøve noget sjovt. Kan man godt, altså simpelthen tage, helt ude fra og så fange helt ind på hans skæve fortænder her?(griner)

Deltager B: Sådan der, men det tager også lang tid.

Deltager A: Ja, det kan man sige, det er ulempen ed at gøre det(zoome, beskære).

B: Nåh, den kommer altså lige tæt på.

A: Ja, det gør den godt nok.

A: Det er jo kun os der ser det B, altså, jeg ved ikke lige, om du synes vi skal lægge det ud til offentlig skue.

B: Nej.

A: Så derfor kan vi jo godt prøve på, vi har prøvet nogle effekter, det er jo ligesom det, det går ud på.

Indtalte observationer:

Ud over at optage deltagerne brugte vi også ind imellem lydoptageren til at indtale observationer. Nedenstående er indtalte observationer:

Observation 1

Navn på lydfil: lydoptagelse 4

Start 0:00 – slut 00:00:29

Klokken er 10.30 og den første arbejdsperiode er ved at være afsluttet og Allan indtaler følgende:

Det der har været interessant har været, at i de grupper der arbejder parvist har der været højere dynamik og mere meningsudveksling end i de grupper hvor de har siddet sammen tre og tre.

Observation 2

Navn på lydfil: lydoptagelse 5

Start 0:00 – slut 00:01:38

Det har også været interessant at se, hvordan deltagerne har organiseret sig på forskellig måde, der er nogen tre mandsgrupper, der har valgt at sidde ved hver sin computer og så kun forhandlet, når der var ting, der var brug for at finde ud af. Det der har været kendetegnende for de grupper der har været tre i, har været at de har talt mindre sammen end i tomandsgrupperne. Hvor der i tomandsgrupperne hele tiden blevet spurgt, forklaret og reflekteret højt.

En anden observation har været, at programmet lærit ikke har fungeret. Det har betydet at deltagerne har været nødt til at være endnu mere forsøgende selv i grupperne. De har ikke kunnet bruge det stillads som lærit var tænkt som - men det har umiddelbart virket som om at det har givet deltagerne mere selvtillid - i og med at de smiler og griner. Hørt og gengivet udbrud: "yes det er lykkedes at finde ud af det her program selvom vi ikke har fået hjælp".

På den måde kan vi måske næsten sige - at det måske har været heldigt nok, at den stilladsring vi havde gjort klar til deltagerne ikke har fungeret.

Observation 3

Navn på lydfil: lydoptagelse 7

Start: 0:01:42.4 - slut 0:02:23.2

Line indtaler følgende:

Inde i det store rum, der bliver der diskuteret programmets anendelse i forhold til klassetrin og differentiering. Det er i en af de grupper, hvor de er næsten færdige, der er der overskud til at nå og snakke anvendelse.

De er ikke særlig glade, når man siger, at de har tyve minutter tilbage. Jo, de er glade, fordi, jeg kom og sagde det og det er fem minutters tid siden, der var en anden, der havde sagt det.

Så det måtte betyde, at de havde fem minutter ekstra.

Bilag G - samlet empiri

Pointer	Turningpoint	Spørgeskema efter workshop	Observation	Lydoptagelse
Det er anderledes, at bruge og inddrage IKT i undervisningen, men det er ikke mere tidskrævende, end så meget andet.	Jeg kan iøvrigt godt lide børns tilgang til it. De kaster sig bare ud i det og prøver sig frem. For at kunne undervise i IKT tror jeg det er vigtigt at man er inderømtmer at man ikke ved alt. Det er tit at børnene lærer mig noget. Martin Hilsted, lærer Rungsted skole.	"Jeg fik mod på at bruge PhotoStory i min undervisning - og fandt ud af at det ikke var så kompliceret. fik også ideer til at bruge det i andre sammenhæng - eks. i sprogundervisningen." "Ja, det er jo kun fantasien der sætter grænserne. Og så lige teknikken på skolen."	Godt at der er valgt billeder, lyd m.m. ud til os når vi skal arbejde med et nyt program. AFE	2. deltager: Joeh, men nu vil jeg jo ikke mere synes at det kræver så forfærdelig meget forberedelse, hvis jeg lige skulle lave sådan en præsentation og vise for klassen om et eller andet. Fordi det tager jo ikke så lang tid. Jeg mener vi har jo kun brugt en time på at lave det her - og det er jo ikke så voldsom meget, hvis man vil lave en eller anden præsentation, men hvis jeg skulle have sat mig ind i det først derhjemme. Så ville det have taget frygteligt lang tid. Gruppe A – individuel opgave.
				C. Ja Ja de har ligesom den der fornemmelse af at de laver video - som egentligt er utroligt

				<p>svært. Men hvor man kan gøre det her - det synes jeg faktisk er lidt smart.</p> <p>B. Ja Ja</p> <p>A Hvad kan man kalde det?</p> <p>C Man får et flot produkt - næste uanset hvad indsatsen er så kan de ikke undgå at få en eller anden form for produkt.</p> <p>A Jeg synes også på en eller anden måde at det er lavet - hvis bare man sætter billeder ind - så kører det sådan set bare. Så skal man ændre på det.</p> <p>B. Ja Ja så kan man gøre det mere eller mindre raffineret mere eller mindre spændende.</p> <p>(C-planche-snak)</p>
--	--	--	--	--

<p>- At deltagerne ved at være undersøgende, skabende og reflekterende oplever nye muligheder i forhold til deres undervisning(re-didaktisering).</p>	<p>Det at kunne være kreativ og æstetisk med et "hurtigt" resultat foran sig var også ret fantastisk, oplevede jeg, og det oplever jeg stadig. Ane Tyrrestrup, lærer Korsholm Skole</p>	<p>"Jeg har allerede de første ideer til nogle af mine elever, omkring arbejdet med en roman i den kommende tid." "Faglig læsning og bog-anmeldelser. Jeg vil konkret gå hjem til min 3.klasse og lave et forløb sammen med idræt om udsagnsord. tage fotos i idrætstimen, skrive udsagnsord, der passer til i dansk."</p>	<p>Store differentierings muligheder. AFE To deltagere har medbragt egne computere – den ene installerer selv photostory ud fra cd'en som udleveres på kurset AFE Man kan også bruge Photostory som alternativ til Plancher Der kommer andre kultur-teknikker i spil med IT og photostory. AFE Der blev tænkt videre på såvel konkret som generelt niveau. Eksempel på udtalelse: "Det vil være oplagt at bruge fortælleværktøjer i de fleste fag som evaluering af forløb. Jeg tænker også at det ville være oplagt for Theiss at</p>	<p>B Ja man kunne simpelthen lave en boganmeldelse - som en photostory. A Det kunne man godt med relevante billeder B Så bruger man forsiden - skriver en tekste omkring - der kunne godt være et referat - feks. nogle overskrifter og så indtalte man det mundtligt - og så hvis der var billeder i bogen så brugte man dem til forløbet - og var der ikke det så optog man nogle billeder der mindede om de situationer der var beskrevet i bogen - og så handlede det både noget med at man fotograferede bogforsiden - billeder og tekst - og så skriver man selv noget tekst. B Fra danskarbejde tænker du på ikke også? Der er jo rigtig mange muligheder - det kunne</p>
---	--	--	--	--

			<p>anvende programmet, han interesserer sig kun for scootere. Hvis vi lod ham bruge photostory så kunne det være vi kunne engagere ham i lidt af det der foregår” AM</p>	<p>jo også være at du skriver om et land om et dyr - der er utroligt mange fagtekster der ville være oplagte at tage nogle billeder....faglig læsning - altså så har du læst om Danmark så laver du en. Lad os nu sige at de skal til Bornholm - så kunne de forud for det lave en photostory - der er jo en masse gode billeder både på nettet og i de bøger de har på skolen. Eller hvordan turen var - efter de kom hjem - at man så lavede sin egen tur. Og den anden</p> <p>A. Dagbøger - dokumentation projektet. Når man har alternative uger så får man måske fordybet sig i en dansktung - så kan man tage billeder løbende til det. Der kan man jo godt som lærer lægge en masse billeder ind som de kan vælge</p>
--	--	--	--	--

				<p>imellem så de heller ikke selv skal bruge så meget tid på selv at tage billeder. Så er det oplagt hvis man laver avis - der kunne man lave en photostory fra avisen - og så lave en konkurrence - den der lavet den flotteste photostory bliver lagt på ForældreIntra som en hilsen fra årgangen.</p> <p>B. Ugebøger - så i denne uge har vi fokus på en bestemt dansktung vi skal lægge ind i (C-planche-snak)</p>
<p>- At deltagerne oplever det undersøgende fællesskab som en ressource og inspiration til hvordan man kan tilgå et nyt IKT værktøj</p>	<p>Et godt team er også en væsentlig forudsætning for at turde prøve noget nyt. Vi har kastet os ud i mange projekter, hvor vi ikke kendte alle svar på forhånd, men vi har hjulpet hinanden og har skiftet til at lære nye programmer at kende, som vi har kunnet formidle til ele-</p>	<p>"Godt at vi er så mange der kender hinanden, så er det lettere at hjælpe hinanden både under workshoppen og efterfølgende"</p> <p>"Samværet med kollegaer: Man sidder ikke alene med sin erfaring, men kan hente hjælp hos hinanden - også når man kommer hjem." "Aktiv-vejen frem - Hyggeligt-vejen</p>	<p>Det der har været interessant har været at i de grupper der arbejder parvist har der været højere dynamik og mere meningsudveksling end i de grupper hvor de har siddet sammen tre og tre.</p> <p><u>00:00:29-4 AM</u></p>	<p>B Og så rummer det jo også mulighed for en masse socialt - man kan jo gå fælles om at lave sin powerpoint....eller Photostory-præsentation.</p> <p>A. Kan man kalde det et socialt læringsmiljø.</p> <p>B. Der er noget in-</p>

	<p>verne og hinanden. Hanne Voldborg Andersen, lærer Korsholm skole.</p> <p>Vi har ladet it-udviklingen på skolen være en teamopgave, og har haft et tiltag, hvor vi sætter jock-trinmålene ind på teamets faglige årsplan på et todages internatkursus, hvor erfarne it-lærere hjælper de uerfarne med at se nogle muligheder. Hanne Voldborg Andersen, lærer Korsholm skole.</p>	<p>frem”.</p> <p>”Godt, at vi var flere lærere fra samme skole. Det giver en større sandsynlighed for, at kurset bliver brugt.”</p> <p>”Sådanne konkrete kurser. At flere fra egen skole tager afsted sammen og på den måde inspirerer hinanden.”</p> <p>”Samværet med kollegaer: Man sidder ikke alene med sin erfaring, men kan hente hjælp hoshinanden - også når man kommer hjem.”</p>	<p>Gruppe C taler højt om den læringsstil, som de vil gå til programmet med; ”Lad os gøre ligesom eleverne. Vores elever vil bare klikke et sted og se hvad der sker”.</p> <p>Deres sprog er fyldt med verber, som prøve, forsøge. Og netop ved dette, opdager de programmets funktioner.</p> <p>De prøver sig frem og henter ikke på noget tidspunkt ekstern hjælp fra manual eller videovejledning. LSH</p> <p>Flere deltagere har refleksioner omkring hvordan og hvad de kan bruge Photostory og det lærte til privat; børnebørn, konfirmation. LSH</p>	<p>terageren - vi sad jo her os tre og fik et smadder godt produkt ikke - hvor vi sad og talte - men vi grinede jo også sammen.</p> <p><u>00:04:16-2</u></p> <p>C. Ja der er noget meget socialt ved det.</p> <p>B. Men ellers organiseret ved at man skal lave det i små grupper.</p> <p>C Jo rent teknisk er vi nødt til at organisere det i små grupper - man får jo it ind i undervisningen som også er krav.</p> <p>(C-planche-snak)</p>
--	--	--	---	--

<p>- Myten om, at underviseren skal være specialisten aflives.</p>	<p>En anden drivkraft tror jeg er, at jeg ikke er bange for, at det går galt. At jeg ikke ved hvad jeg skal gøre, hvis eleverne spørger om noget f.eks. et program ser jeg ikke som et problem. Enten finder vi ud af det sammen, jeg læser mig frem til det, afprøver, eller jeg må spørge andre til råds på et tidspunkt. Jeg er i stand til at improvisere og være "cool" selvom det ikke lige virker. Jeg har ikke behov for at have fuld kontrol over undervisningssituationen og elevernes læring (øhh hele tiden...).</p> <p>Ane Tyrrestrup, lærer Korsholm Skole</p> <p>Vi har kastet os ud i mange projekter, hvor vi ikke kendte alle svar på forhånd, men vi har hjulpet hinan-</p>	<p>Denne pointe kan ikke umiddelbart spores i empirien fra spørgeskemaerne.</p>	<p>Stik modsat pointen kommer flg. udtalelser frem ved fælles drøftelse:</p> <p>"Lærere skal være klædt på til at arbejde med Photostory!"</p> <p>"Hvis man ikke er klædt på mister man det faglige indhold."</p> <p>Fælles drøftelserne efter formiddagens opgave leder også frem til:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Man skal kunne tåle kaos som lærer. - Hvis en (elev) finder ud af noget så spredes viden hurtigt. - Børn finder selv løsninger ved at prøve sig frem. 	

	<p>den og har skiftet til at lære nye programmer at kende, som vi har kunnet formidle til eleverne og hinanden. Dermed har jeg ikke skullet være alvidende på alle fronter, og jeg har haft nogen at diskutere evt. problemer med.</p> <p>Hanne Voldborg Andersen, lærer Korsholm skole.</p> <p>I teamet har vi forøvrigt haft 80 børn i tre klasser og det har ofte været en uoverskuelig opgave at lære dem nye programmer eller funktioner at kende. Men vi udviklede en strategi, hvor vi hev 4 unger ud af undervisningen og lærte dem at skanne fx. Når det kørte, hentede de 4 elever 4 nye elever, som de gav deres nye viden videre til. På den måde har vi lært eleverne at bruge diverse udstyr og sætte indstillin-</p>			
--	--	--	--	--

	<p>ger for lyd, webcam, konvertere mobilfiler mv. Siden har vi ladet 4. klasserne give deres viden videre til 2. klasserne. Det er en meget simpel måde at lette presset på læreren, og give eleverne ansvar og succes i undervisningen.</p> <p>Hanne Voldborg Andersen, lærer Korsholm skole.</p>			
--	---	--	--	--

<p>- Deltagerne skal ved afslutningen af workshoppen have den oplevelse, at der er en mulighed for selv og i fællesskab med deres kolleger, at fortsætte med at lære, samt anvende nye IKT værktøjer.</p>		<p>"Godt, at vi var flere lærere fra samme skole. Det giver en større sandsynlighed for, at kurset bliver brugt." "Samværet med kollegaer: Man sidder ikke alene med sin erfaring, men kan hente hjælp hos hinanden - også når man kommer hjem." "Aktiv-vejen frem - Hyggeligt-vejen frem".</p>	<p>Der er meget socialt i at arbejde med Photostory. AFE Der bliver grinet meget, deltagerne i gruppe C leger med deres stemmer, pjatter og leger. De er målrettede på opgaven, men har det sjovt med især lyd indtalingen, hvor de bl.a. har overvejelser omkring betoning og sprogbrug. LSH</p>	<p>A Hvad kræver det sådan af forberedelse fra lærerens side - nu har de jo lagt nogle ting ind (Lines filer). B. Det kunne jo f.eks. kræve at man fandt nogle gratis lydfiler på nettet. Der er der jo. Og ellers har de jo mulighed for at lave dem selv. C. Ja men der tror jeg det er vigtigt at gøre op med sig selv hvad fokuspunktet er for det produkt som skal laves. Er det at de skal på nettet selv og søge, eller er det at de skal sidde og arbejde med photostory og så. Altså man kunne godt kaste det ud vi har arbejdet med nu som så de kender..men ligesom</p>
---	--	--	---	---

				<p>Robinson Crusoe der at der lige- som er noget der er givet på for- hånd så man ikke...jeg kunne ikke forestille mig at de andre blev færdige med produktet hvis de selv skal...</p> <p>(C-planche-snak)</p>
--	--	--	--	---

Bilag H - mail til deltagerne forud for workshoppen

Kære deltager på Workshoppen den 24. april.

For at gøre indholdet på workshoppen så relevant og brugbart som muligt, beder vi Jer medbringe nogle billeder til workshoppen.

Eftermiddagens tema på Workshoppen er: "Hvad sker der i klassen lige nu?"

I kommer til at lave en fortælling til forældrene om dette indhold. Det I får lavet, kan I lægge på forældreintra som en billed, lyd og skriftlig information.

Derfor beder vi Jer tage nogle billeder af klassen, der passer til dette indhold.

I kan bare tage digitalkameraet og ledning med på workshoppen, så skal vi nok få lagt billederne ind på computeren, så I kan anvende dem.

Såfremt I er et team der samarbejder om en klasse er det nok at en fra teamet medbringer billeder.

Vi glæder os til at se Jer.

Med venlig hilsen

Line, Anders og Allan

Bilag I - tjekliste til workshopdagen

Tjek at <http://workshoppen.wikispaces.com> virker

På arbejds-stationernes skriveborde placeres en mappe med lyde, baggrunde og billeder.

Arbejdspladser:

Hvilket BrugerID skal bruges for at komme på lokalt netværk?

Hvilke drev er tilgængelige på server?

Kan der arbejdes med **Stifinder/Denne computer**?

Hvordan åbnes **Stifinder/Denne computer**?

Hvilke indstillinger er gældende på **Stifinder/Denne computer**?

Kan der laves mapper lokalt?

Kan der laves mapper på fællesdrev?

Er der på kursusdagen andre arbejdsmetoder end til daglig på skolen? (netværket kan fx være mere åbent).

..

Kontroller arbejdspladsens funktionalitet. Den kan afvige fra en standardarbejdsplads, hvis den systemansvarlige har lagt begrænsninger mv. på.

Photostory

Er dansk udgave af photostory installeret

Er der usb-headset til kursisterne

Er der kameraer nok (1 pr. 3 kursister)

Er der kabler til overførsel af billeder fra kamera?

Er en liste over brugeres identiter tilgængelig?

Internet

Er der internet?

Kan kursisterne logge på et trådløst net med deres egne computere?

Forevisning

Er der projektor i lokalet - og strøm til en sådan?

Kan en projektor stilles op?

Kan lokalet mørklægges (hvis det er nødvendigt)?

Er der mulighed for tavle (kridt, flip-over, el. lign)?

Er der Powerpoint på computeren tilsluttet projektoren?

Er der mulighed for at have instruktørcomputer med (strøm, plads, internet osv)?

..

Kursisternes velvære

Stole nok?

Bordplads?

Er der bestilt kaffe, frokost, vand?

Hvor indtages frokost, vand m.v.?

..

Instruktør

Hvordan og hvornår kan der disponeres over lokale?

Hvem lukker og slukker?

Lav en aftale med den teknisk tilsynsførende på kursusstedet, så du kan få fat på vedkommende i tilfælde af ikke fungerende udstyr.

Materialer

Hvem printer materialer på kursusstedet? (sekretær, inspektør, leder).

Hvor står materialerne?

Workshoppen: Digitale fortælleværktøjer i dansk - Dato: 25. april 2009 - Kursussted: Taleinstituttet - Århus - Kontaktperson på kursussted: Allan Madsen - Navn: Allan Madsen - Tlf.: 23 23 23 23 - e-mail: mil07am@fc.aau.dk - Kontakt på introdagen(ene): Allan Madsen

Aflæg et besøg på kursusstedet inden introdagen. Få gerne en aftale med stedets tekniske IT-tilsynsførende og gennemarbejd nedenstående kontrolliste.

Bilag J - refleksioner efter workshoppen

24. april 2009 kl. 15.56 v. Line

Det er nu godt en time siden, at vore deltagere forlod workshoppen. Vi har fået ryddet op, trukket vejret og vil nu hver især nedskrive vore umiddelbare indtryk.

Først og fremmest, så startede dagen perfekt, idet deltagerne allerede begyndte at komme 8.40. Vi var færdige med vores forberedelser. Der var tid til at stå og snakke. Og ikke mindst se huset, nyde solen og udsigten på terrassen på 1.sal, have lidt uformel snak om Thomas Helmig etc.

Det har været en rigtig god dag. Jeg sidder med en følelse af, at alle deltagere er taget hjem med noget nyt. At de har fået kendskab og ikke mindst mulighed for at tage et nyt IKT værktøj i anvendelse. En af indikatorerne på dette, er de forskellige refleksioner og udsagn eller henvendelser, som jeg i mine observationer er stødt på. Et par af deltagerne reflekterede over hvad de kunne bruge Photostory til privat;

- en skulle hjem og lave en fortælling, som underholdning til en konfirmation om en uge.
- et par stykker, ville lave en med deres børnebørn.

Alle grupper havde i på deres plancher fremadrettede refleksioner i forhold til hvad programmet gav af muligheder i forhold til undervisningen;

Her var mange meget konkrete og eksempler på forløb, hvor programmet kunne bruges.

Konkret i forhold til her og nu, var der også en gruppe og en enkelt lærer, der gemte deres produktioner på USB, idet de ville have eleverne med i forhold til indtaling, før produktet skulle udgives.

Deltagerne tog vel imod vores udfordring, de tog det med at arbejde selv og være undersøgende meget bogstaveligt. De var hurtigt i gang.

Det var mit indtryk, at de fleste deltagere kendte dagens program. Mange havde eks. det ud printet med, de havde medbragt billeder, kabel til overføring. De gik i gang med at gøre klar til anden halvdel af sig selv(overføre billeder fra kamera).

Generelt var der en god og positiv stemning;

- der var glæde, over programmets muligheder.
- der blev grinet med hinanden over sjove lyde, musik, stemmer og meget mere.
- "hvor er det her nemt, udbrød en, da hun hentede medbragt musik fra en CD.

Deltagerne arbejdede målrettet i begge halvdele af programmet. Pausen blev, for mange kun til 5 min til allersidst, for der var lige noget de skulle. De var i den forbindelse meget forpligtede på at løse vores opgave. Mange referede til opgaverne; hvad mangler vi nu, hvor er vi kommet til, vi mangler at. "jeg kommer til, at svede af det her " udbrød en anden, da vi havde sagt, at tiden nu var knap.

Det overraskede mig;

- At mange havde mod på bare at undersøge programmet, uden at bruge vejledning hele tiden.
- Man hjalp hinanden og snakkede om, hvad vi nu skal gøre.....skal vi prøve...etc.
- At de især i 1. halvdel ikke spurgte om hjælp, dvs. fandt ud af det selv, accepterede vores forventning, om at de selv skulle prøve, jeg følte vi som værter havde tid, plads til at observere, der var ingen stress og jag for os, men arbejdsaktivitet for os.
- At de der ikke var nogle, der var negative forbeholdne i forhold til de opgaver, vi gav dem.
- At så meget kørte af sig selv og at det virkeligt var dem, der svedte og ikke os.
- At kun en(it-vejleder) valgte, at arbejde med andet, end Photostory i anden halvdel.
- At tiden gik så hurtigt.
- At der ikke opstod flere problemer, kriser, end der gjorde.
- It-snak satte dagsordenen, både i pauserne og under middagen.

Det glædede mig;

- Der var opfordringer til ting, de ville se, som ikke stod i programmet; eks. billedstørrelse på Google.

- At programmet i det store hele passede, jeg føler ikke, at vi jappede igennem noget. Der var tid til både plenum diskussion, fremlæggelse af plancher, refleksioner for sig selv via spørgeskema, fremlæggelse af nogle produkter, fælles visning af små fif og fiduser, som vi fornemmede kunne være brugbare.....og at vi tilmed sluttede 14.57.
- Workshoppen var intens til det sidste, deltagerne skulle opfordres til afbræk, ingen protesterede over, at vi ville lære dem for meget, for hurtigt.
- Der blev grinet meget.
- Vi fik oprigtige ros og tak.

Ideelt set;

Skulle vi mødes igen, eller kommunikere videre via wikien.

24. April 2009 kl. 16.00 v. Allan

Jeg vil her kort efter workshoppen beskrive de umiddelbare indtryk jeg har haft af dagen.

Jeg er først og fremmest overrasket over det høje aktivitetsniveau der har været. Det har været fantastisk at opleve at afvikle en workshop, hvor vi som undervisere (og observatører) faktisk har haft en ret rolig dag – men hvor det er deltagerne der har arbejdet. Mottoet om at det er underviserne der skal svede i forberedelsen og det er deltagerne der skal svede under workshoppen har i den grad været passende.

Jeg synes at vi fra morgenen fik taget et godt værtsskab hvor vi dels fik deltagerne til at føle sig velkomne og afslappede. Deltagerne var rigtig gode og aktive gæster, der var meget engagerede.

Vi burde have noteret de udsagn deltagerne gav os i forbindelse med at de gik ud af døren. I forbindelse med mange af de håndtryk der blev givet – var der usædvanligt mange opløftende kommentarer. F.eks blev der sagt følgende:

”Jeg glæder mig til at komme hjem og bruge det vi har lært med mine elever”

”Hvor har det været sjovt og lærerigt”

”Kan i ikke lave et opfølgingskursus”

”tak for de gode rammer i har lavet for denne dag”

”Det har været en meget opløftende og lærerig dag”

Jeg har været overrasket over at der ikke har været noget modstand mod noget af det vi har sat deltagerne til. Jeg har også været overasket over at selvom vi har cirkuleret en del ud og ind af grupperne – at de ikke har ladet sig påvirke mere af dette end tilfældet har været. Måske skyldes det at vi brugte tid på at forklare dem at vi gik rundt som observatører og ikke som undervisere. Vi lagde også vægt på at de skulle selv inden de skulle spørge os om hjælp.

Jeg er overrasket over at alle deltagerne selv havde medbragt billeder og at de fleste var parate til at lægge deres færdige produkter ud på elev og forældre intra.

Tidsfaktoren har spillet en vigtig rolle dagen igennem. Jeg har hørt i mange sammenhænge at deltagerne synes det er dejligt at der er afsat forholdsvis god tid af til at fordybe sig og undersøge noget i fællesskab.

Jeg synes det var overraskende så lidt brug for hjælp deltagerne havde. Jeg synes der er et modsætningsforhold mellem at deltagerne beskrev sig som uerfarne it brugere (generelt) og at de alligevel hovedsagligt brugte errow trial metoden. Kun en enkelt deltager brugte hjælpevejledningerne – resten forsøgte sig frem. Jeg ved ikke om det skyldes programmets tilgængelighed eller at der blev arbejdet sammen i grupper – eller måske har vores antagelser om at deltagerne ville vide hvad de skulle inden de gjorde det – bare forkerte.

Jeg sidder og tænker at vi som undervisere i dag har betrådt nye vande. Jeg var meget spændt på hvordan dagen ville gå – fordi det er en helt ny måde at lave ”kursus” på for mig. Jeg har ikke været nervøs fordi jeg ahr haft Line og Anders at læne mig op af og sparre med. Men jeg synes lige nu, at det er væsentligt mere kvalificerende og udfordrende, at planlægge og gennemføre kurser og workshop i fællesskab med nogen.

Bilag K - program for workshoppen

DIGITALE
- fortællerværktøjer i danskundervisningen

Program for Workshop:

9.00 – 12.00

Velkomst og gennemgang af dagens program
Præsentation af digitale fortællerværktøjer
Arbejde med PhotoStory i grupper
(pause)
Fælles: Refleksion over muligheder og udfordringer med brug af PhotoStory
Opsamling og introduktion til eftermiddagens arbejde

Frokostpause

12.45-15.00

Arbejde med produktion af fortælling i grupper eller individuelt
Spørgeskema:
Evaluering af workshoppen og dagens arbejde
(pause)
Fælles: Fremlæggelse af produkter og refleksion over dagens udfordringer

Vi glæder os til at se Jer alle på workshoppen. I skal være forberedte på at det er Jer der skal være de aktive.

Formålet med workshoppen er at I får mulighed for at lære og anvende forskellige gratis fortællerværktøjer samt inddrage disse i undervisningen.

Det er også vores mål at I efterfølgende får lyst og mod til at inddrage it mere i undervisningen.

Da workshoppen er gratis at deltage i, kan vi desværre ikke tilbyde frokost. Vi sørger for rigelige mængder af kaffe, te og vand og småkager. Men frokosten må I selv medbringe.

Vi er ved at afslutte en masteruddannelse i IKT og læring fra Ålborg Universitet. Workshoppen er et led i vores masterspeciale.

I den sammenhæng har vi fokus på hvordan fremtidens it-kurser for undervisere i grundskolen kan se ud. Dette med henblik på at støtte lærere til at inddrage it mere i deres undervisning.

Har I spørgsmål eller særlige ønsker er I velkomne til at kontakte os.

Vi glæder os til at se Jer til en aktiv og lærerig dag.

De bedste hilsener

Anders Fehrmann - Line Skov Hansen - Allan Madsen

Bilag L - egen læring

Koncentrat

Allan	Anders	Line
<p>Rolle Bevidst omkring instrumentalistisk tilgang til deltagere på kurser. Fokus på didaktik i højere grad end teknik.</p> <p>Design Ser fordele i at planlægge workshop i teams. Det kolla- borative fællesskab fungerer i praksis.</p> <p>Udvikling Egen udvikling skyldes pri- mært: Læringsteorier – vores fællesskab – Karin</p>	<p>Rolle Facilitator-rollen var svær at påtage sig. Man skal tænke sig selv/sin rolle på ny.</p> <p>Design Blevet mindet om hvor vigtigt samarbej- det er når man skal lære nyt. Der skal både klikkes OG itale- sættes for at lære nyt! At lære i team - her er et godt potenti- ale, både for os og for delta- gerne.</p> <p>Udvikling Har fået mod på at gentage workshop-senariet...med del- tagere der arbejder i par uden den instruktivistiske tilgang til undervisningen.</p>	<p>Rolle Begyndt at fokusere på der hvor der sker læring blandt kolleger. Oplever at man med ny optik kan stille skarpt på hvor der foregår læring og fastholde denne.... Italesætter i højere grad med kolleger og elever der hvor der foregår ny læring.</p> <p>Design Workshoppen er en organisk størrelse. Det undersøgende fællesskab fungerer; de rammer vi satte op gav an- ledning til at lære hvordan man lærer godt...</p> <p>Udvikling Begreberne skaber en ny virke- lighed for mig. Det perspektiv man tager på en given situati- on vil forme det man ser. Er blevet opmærksom på at kigge efter sprækker og rose når der sker ny læring.</p>

Samlede noter

Allan	Anders	Line
<p>Jeg har lært, at jeg har en meget instrumentalistisk indgangsvinkel i mit møde med deltagere på kurser, det er jeg blevet mindet om, når jeg møder folk på kursus.</p> <p>Det at ville noget med andre, hvad det betyder i forhold til relationen og i forhold til læring.</p> <p>Hvis vi bare får deltagerne til at gøre, så har det været min formodning, at så er det ok. Vi har lang vej, inden den instrumentalistiske tilgang er luget væk. Den faglige indsigt, Karins vejledning, vores samarbejde har betydet, at jeg er blevet opmærksomme på dette. Det tager lang tid, at lægge dårlige vaner fra sig.</p> <p>Ved at flytte fokus og at ville noget på andres vegne.</p> <p>Den instrumentalistiske tilgang kommer fra min skoletid. Det har været den herskende holdning.</p> <p>Man kan godt ville noget med nogen, uden at være instrumentalistiske, man kan lave en kontekst.</p> <p>Gerne at ville noget med nogen, men at acceptere, at der er mange veje dertil for deltagerne.</p> <p>Nye sprækker eller tegn; jo mere jeg giver slip og jo min-</p>	<p>Det var en speciel oplevelse ikke at skulle give svarene, at være den tilbageholdende, dette var meget unaturligt for mig. I løbet af dagen kunne jeg godt holde mig i skindet og jeg erfarede, at løsninger ofte kom af sig selv, selv om jeg ikke hjalp. Her betød programmet meget, det er enkelt. Ville ert svære program havde givet samme resultat.</p> <p>At deltagerne var aktive, hele dagen igennem med deres opgaver har lært mig, at dette er en god arbejdsform også for voksne.</p> <p>Her var ingen dødvande, men positiv stemning, end der er, når jeg holder normale kurser. Det at deltagerne arbejder sammen gør, at man som afholder har bedre tid og føler, det er nemmere, at rumme alle.</p> <p>Der er mere tidspres, når deltagerne selv sidder med en computer.</p> <p>Vi var proces-konsulenter, der satte tingene igang, mere end vi var undervisere.</p> <p>At det, at vi havde tænkt i flere ressourcer, så der også var</p>	<p>1</p> <p>Har oplevet et perspektivskifte ved workshoppen;</p> <p>Selvprogrammerende, Workshop-begrebet.</p> <p>Har følt sin egen rolle påvirket at begreberne - at kigge efter sprækker og tegn. At kunne fokusere på hvor der foregår læring!</p> <p>Læring kan være en lille sprække/tegn både med voksne og børn.</p> <p>Begreberne skaber en ny virkelighed for mig - det har givet mig en ny optik.</p> <p>Den oplevelse har lært line hvor vigtigt sproget er i forhold til virkeligheden.</p> <p>Italesætter mere med kollegerne og eleverne læring omkring ikt.</p> <p>Vigtigt med de små skridt - sprækkerne - at rose lærerne når man oplever udvikling - mod til at tro på at en ændring kan ske.</p> <p>Med den optik kan vi give folk lyst til at lære nyt - være selv-</p>

<p>dre jeg vil vise mig frem overfor kursisterne, jo gladere er de og jo mere lære de.</p> <p>Workshoppen har lært mig mine egne individuelle begrænsninger. Måden, at tænke udvikling på, ville ikke have været den samme, hvis opgaven var skrevet alene. Det at vi inspirerer hinanden, kigger hinanden over skulderen har været den største forudsætning til det, at udvikle nyt. Deltagerne lærer i praksis og det gør vi også. Vores andet koncept er kun blevet til i samarbejde. (Line)</p>	<p>noget for dem, der ville gå videre...vi var i øjenhøjde, ikke</p> <p>At lære i team - her er et godt potentiale, både for os og for deltagerne.</p> <p>Der skal ikke så meget til, at ændre praksis, at tænke sin rolle på en ny måde..det drejer sig om, at kunne holde nallerne for sig selv. (Line)</p>	<p>programmerende...</p> <p>Det er en menneskelig Drift at være selvprogrammerende.</p> <p>2 Sådan en workshop er en organisk størrelse.</p> <p>Det planlagte møder deltagerne og virkeligheden og der sker en blanding.</p> <p>3 Undersøgende fællesskab fungerer; de rammer vi satte op gave anledning til at Lære hvordan man lærer godt i Intro-en her blev rammerne sat op for workshoppen. (anders)</p>
---	---	---

<p>instrumentalistisk indfaldsvinkel til deltagere på kurser - vi får deltagerne til at gøre pointerne</p> <p>Vi snyder deltagerne?? hvad mener du med det:</p> <p>indsigten i læringsteorierne - vores fællesskab - karins vejledning</p> <p>Den måde jeg selv er blevet mødt af lærere og uddannelses-system.</p> <p>skal man giver børnene vejen op i træet - eller blot give dem lysten til at gå på opdagelse i træklatringskunsten.</p> <p>Brugt al min forberedelse på at al teknik virker i traditionelle kurser.</p> <p>Jo mere alfehannen holder igen - desto mere lærer deltagerne.</p> <p>2 måden at tænke udvikling på...ville ikke være den samme hvis jeg havde skrevet opgaven alene..... det at udvikle nyt i fællesskab.</p>	<p>For anders var det en speciel oplevelse ikke at skulle give svarerne som han er vant til som kursusholder.</p> <p>Det følte som unaturligt at være tilbageholdende i starten af workshoppen. Lysten til at give deltagerne løsnigner lå lige på tungen.</p> <p>Det blev lettere som dagen gik frem. Det var kun når de var strandet at han hjalp deltagerne.</p> <p>Anders har en tese om at grunden til den store selvhjulpethed skyldes photostory var et tilgængeligt program – ville det være det samme hvis det var paint shop pro</p> <p>1. Det var påfaldende så stor aktivitetsniveauet var i fht de kurser anders normalet holder om whiteboard tavler.</p> <p>Her springer anders rundt for at hjælpe deltagerne når de går i stå. Efter han har instrueret dem i grundlæggende funktioner.</p> <p>Workshoppen ahr mindet anders om at parløb er en god ting. Det gør man med elever-</p>	<p>1. Line er aller glades for – har lært – er en ny optik at se tingene igennem haf´r været vigtigst. Forde det var det der gjorde at det fik betydning for hendes egen rolle, line er beygndt at kigge efter tegn eller sprækker ved deltagere. At det ofte kun er er små tegn der viser at folk er på vej. Dette gælder også i forhold til hendes elever. At læring er små sprækker giver hende et sprog som hun ikke havde før. Det samme gælder hendes begreber.</p> <p>Det at få nyt sprog har betydning for hvad man ser og forventer. Bevidstheden har betydet at line har fået en ny optik.</p> <p>Vi har arbejdet med nogle nye begreber, de har fået betydning for de ting line k´har kigget efter. Den oplevelse hvor vigtigt det er være sig bevidst om begreber og sprog og syn på ting.</p> <p>Line oplever vi har øvet os i at ændre vores sprog – denen sprog har betydning.</p> <p>Hvad vil line bruge sin erkendelse til ? Line oplever at hun snakker mere med såvel elever som kolleger om læring.</p>
--	--	---

<p>praksisfællesskab - MIL-uddannelsen.</p> <p>Teams-af kursusholdere går sammen.</p> <p>Det at se andre træde i karakter som facilitatorer var lærerigt (anders)</p>	<p>ne – også fordi er ikke er computere nok.</p> <p>Som voksne bør de have hver sin computer – hvor har du det fra ? – anders har hørt mange voksne at de mener at de synes det er dødssygt at de sidder alene uden at være aktiviteter.</p> <p>Det bliver derfor et enten eller. Anders ændrer til et både og.</p> <p>Deltagerne skal være aktive med både mus og mund (meningsforhandling)</p> <p>Læringen sidder ikke i musen – den sidder i munden.</p> <p>Anders har haft fokus på såvel som såvel færdigheder som læreproces.</p> <p>Færdighedskurserne bliver lidt kedelige i længden.</p> <p>Der var ingen døde perioder – det plejer anders at opleve på andre kurser.</p> <p>2. Anders har oplevet at han er mere tidspresset når deltagerne sidder alene ved en computer. Herved at det været</p>	<p>Hvor er du blevet dygtig? Er et eksempel. Deri ligger der meget anerkendelse. Det at se efter små sprækker i fht læring – er i sig selv anerkendende. Fordi der ligger håb og udvikling. Når man ser de små sprækker er de igangsættende og løftende.</p> <p>Det selvprogrammerende handler ikke om it – det handler om læreprocesser.</p> <p>Line oplever at hendes nye optik gjorde det lettere at holde nallerne væk på workshoppen.</p> <p>Anders det er vel også det her en uddannelse handler om. Det er sgu ikke læreren at deltagerne skal lære af – det er fanme deres medstuderende de skal lære.</p> <p>2. Jeg har at sådan en workshop er en organisk størrelse.</p> <p>Vi har planlagt noget – men da det ikke er en kageopskrift – så sker der det at de rammer vi ahr sat op – møder deltageres forventninger og deres forudsætninger.</p>
---	---	--

	<p>svært at rumme alle deltagerne.</p> <p>Kan den her ramme tilføjes traditionelle kurser? – hvad mener du? – er de så traditionelle mere?</p> <p>Anders mener at det at tænke sin rolle på en anden måde – så er der ikke så langt, at kunne holde nallerne for sig selv – men det handler mest om en selv.</p> <p>Anders svarer – det er relevant nemt at overføre det vi allerede bruger – til de kurser han vil lave fremover.</p> <p>Kan jeg få deltagerne til at opføre sig mere selvstændigt fremover – jeg oplevede at vi på workshoppen var mere proceskonsulenter.</p> <p>Kan vi lave dette i introen på kurset – så det bliver mere spændende?</p> <p>At kursusholderen fortæller om at hovedpointen er at deltagerne skal arbejde selvstændigt og samarbejde.</p> <p>Det er det modsatte anders normalt udsætter sine delta-</p>	<p>Line har lært at blive opmærksom på dette. Line vil tage dette forhold mere med i sin planlægning næste gang hun skal lave en workshop.</p> <p>Når rammerne møder deltagerne skal vi være parate til at justere – ellers kan det være ubehageligt – hvis vi havde holdt på at vi skal igennem vores program – så havde vi nok ikke fået samme gode dag.</p> <p>3. Det undersøgende fællesskab fungerer.</p> <p>Vi gik rundt og var undersøgende – den processuelle tilgang vi havde besluttet os for – lykkedes. Det gav aktivitet og engagement.</p> <p>(Allan)</p>
--	--	---

	<p>gere til.</p> <p>kan vi vende holdningen ved de tilbagelænedede deltagere til at vi kommer mere i øjenhøjde med deltagerne. "At vi kommer ned i øjenhøjde" med deltagerne – hvad mener du med ned i øjenhøjde.</p> <p>Anders mener man skal ned fra pedistalen som ekspert.</p> <p>3. Vi diskuterede gruppestørrelsen – anders lærte at det er vigtigt at holde fast at vi skal arbejde i grupper og team. (Allan)</p>	
--	---	--

Bilag M - målanalyse

1. Emne

2. Målgruppe

3. I hvilke situationer skal deltagerne anvende det de har lært?

4. Hvad skal deltagerne konkret kunne gøre i disse situationer

5. Hvilke barrierer (holdninger, fordomme etc. hos deltagerne) kan betyde blokeringer og modstand mod undervisningen?

6. Hvilke ressourcer (erfaringer, holdninger etc. hos deltagerne) kan du bygge videre på i undervisningen?

7. Målet for undervisningen

8. Pointer i deltagerlogisk rækkefølge

(Kilde Bupl 2005, s 12)

Bilag N - spørgeskemaundersøgelse

- besvaret umiddelbart efter workshoppen

Nævn 3 ting der kan forbedres ved denne form for workshop - og begrund dine svar.

1. Der kunne måske være afsat lidt mere tid til arbejdet om formiddagen. 2. ? 3. ?

Den er perfekt!

jeg synes ikke der er nogle, kurset er meget velforberedt. Der er en klar dagsorden.

Jeg kan altid bruge mere tid! eller et opfølgingskursus . når vi nu står med spørgsmål når vi kommer hjem og står alene med det.

Det har jeg meget svært ved. 1. Jeg kunne godt have brugt endnu mere tid - og måske have fået et par gode råd til, hvad jeg skulle passe på med ikke at gøre. F.eks. hvilke overgange det er en god ide at vælge. 2. 3. ???

Synes ikke der er meget der kunne være meget anderledes - godt at kunne fordybe sig i en enkelt ting og ikke "gabe over for meget!"

mere tid.

Mere tid til at nyde solen i parken (pjat!) Jeg kan ikke komme i tanker om forslag til forbedringer.

Kan ikke nævne nogen. Det var super godt.

der er ikke lige enoget der falder mig ind... Der er jo hvad der skal være. Kompetenete og engagerede undervisere, gode lokaler, godt udstyr og kaffe ;-)

Det er sværere at finde tre ting her.... Sådanne kurser må gerne være i to trin, så man efter en måned har 2.kursusgang, hvor man udbygger sin viden og får repiteret hvad man har lært

At der er opfølgning-fx 2 måneder senere At det foregår tæt på arbejdspladsen- det er 140 km sparet for 12 mennesker.

???

Nævn 3 gode ting ved denne form for workshop - og begrund dine svar

1. Man får lov at prøve at have fingrene i det. 2. God intro - ikke for lang eller for kort 3. Man kan trykt henvende sig og få "hjælp" når man går i stå eller der opstår problemer.

Det er godt at komme væk fra skolen, så man kan fordybe sig helt og ikke bliver afbrudt. Ikke så lærerstyret - meget tid med musen i hånden uden instruktioner. Så husker man det bedre, tror jeg.

- Vi er aktive selv ved computerne. Ikke så søvndyssende. - Det er sjovt sammen med kollegaer. - Man på inspiration, så der er bare at komme igang, Der hjemme først.

Rigtig dejligt at vi fik så lang tid til at prøve det selv. Dejligt at vi kunne få hjælp, når vi havde behov for det. Godt at vi er så mange der kender hinanden, så er det lettere at hjælpe hinanden både under workshoppen og efterfølgende

1. Dejligt selv at være aktiv. Det er klart den bedste måde at lære på. 2. Korte og klare instruktioner gør at man kan huske det der er blevet sagt. 3. Mulighed for kompetent hjælp, så man ikke bare opgiver og har en masse ubesvarede spørgsmål, når man kommer hjem.

Praktisk: Man sidder selv med det og "har det i hænderne" - giver en god fornemmelse for mulighederne/anvendeligheden. Tiden: Man har tiden og roen til at sætte sig ind i noget man måske ikke får afsat tid til i dagligdagen. Samværet med kollegaer: Man sidder ikke alene med sin erfaring, men kan hentehjælp hoshinanden - også når man kommer hjem.

interessant nærværende man lærer ved at arbejde

Meget konkret program, som der var god tid til at sidde og arbejde med selv. Vi fik CD med hjem, så vi kan gå direkte hjem og arbejde. Gode instruktører med praktisk viden fra egen dagligdag.

- at vi selv prøver det vi udsætter eleverne for. - at vi der ikke er udførlig instruktion, men vi selv prøver kræfter med programmet. - god tid

- Vi er flere deltagere fra samme skole, så vi kan hjælpe hinanden senere - Der var mest praktisk og vi skulle prøve os frem, samtidig med at der var god hjælp fra instruktørerne - vi lærte meget, det var insprede og omgivelserne var perfekte

aktiv-vejen frem Hyggeligt-vejen frem Gode instruktører - super

Der er bedre læring, når man selv har fingrene i computeren. Det er et let program at arbejde at arbejde med. Det bliver et godt program til eleverne, det er enkelt og der er muligheder for alle.

Hvad skal der til for at du på egen hånd går igang med nyt IT ?

Det skal være relevant. det skal være noget værktøj jeg også kan finde/bruge/hente på min private computer.

jeg er i gang.

Inspiration, men også jeg SELV går hjem og prøve det, inden jeg giver mig igang med det på klassen.

en hjælpende hånd og venlige kolleger, man kan spørge til råds

Flere workshops, hvor jeg får prøvet noget af, og hvor jeg kan få hjælp til at komme videre, når jeg går i stå.

#NAVN?

En god makker. Noget grej der virker

Der skal meget til! Jeg skal opleve at det er brugbart (at andre fortæller det er ikke nok!).

Sådanne konkrete kurser. At flere fra egen skole tager afsted sammen og på den måde inspirerer hinanden.

Tid Bedre udstyr på skolen

Det er sjovt og jeg st jeg kan se at det kan bruges

Flere kurser Smart Board i klassen Flere computer til eleverne

Bedre kendskab til hvor jeg finder gode programmer. Bedre computere på skolen.

Fik du på workshoppen nye ideer til hvordan du kan bruge IT med dine elever?

Ja mange nye ideer fra bl.a. plancher vi lavede.

Ja, jeg har ledt efter en wiki med bedre redigeringsværktøjer, så jeg skal til at bruge wikispaces, når jeg laver wiki'er til elever.

Ja, det er jo kun fantasien der sætter grænserne. Og så lige teknikken på skolen.

masser! boganmeldelser historier projektarbejder osv. osv måske skulle vi lave en liste på skolen. og hjælpe hinanden med at få gang i det Tusind tak for en rigtig god dag

Jeg vil konkret gå hjem til min 3.klasse og lave et forløb sammen med idræt om udsagnsord. tage fotos i idrætstimen, skrive udsagnsord, der passer til i dansk.

Jeg fik mod på at bruge photoshop i min undervisning - og fandt ud af at det ikke var så kompliceret. fik også ideer til at bruge det i andre sammenhæng - eks. i sprogundervisningen

Både nye ideer samt mere motivation. Godt, at vi var flere lærere fra samme skole. Det giver en større sandsynlighed for, at kurset bliver brugt.

Ja. Masser!

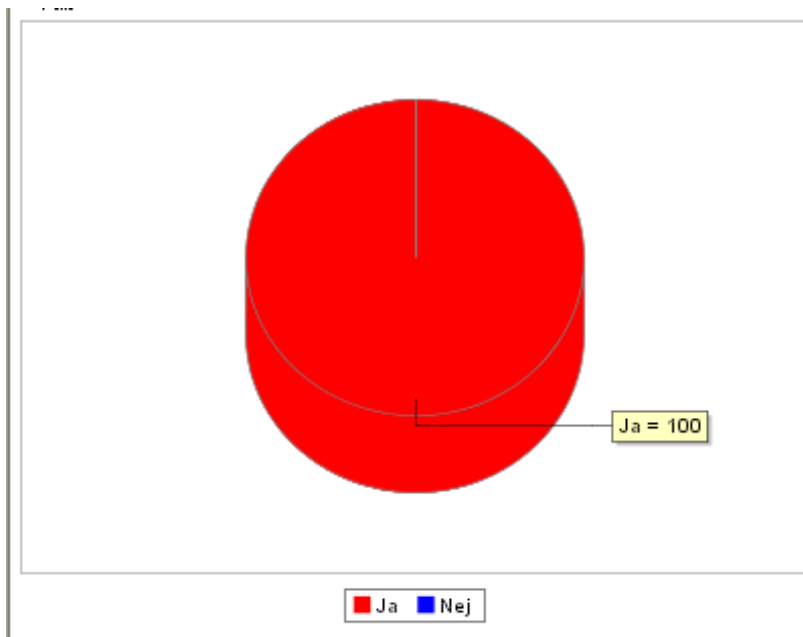
Ja bestemt, konkret PhotoStory, billeder fra Google.

Jeg har allerede de første ideer til nogle af mine elever, omkring arbejdet med en roman i den kommende tid.

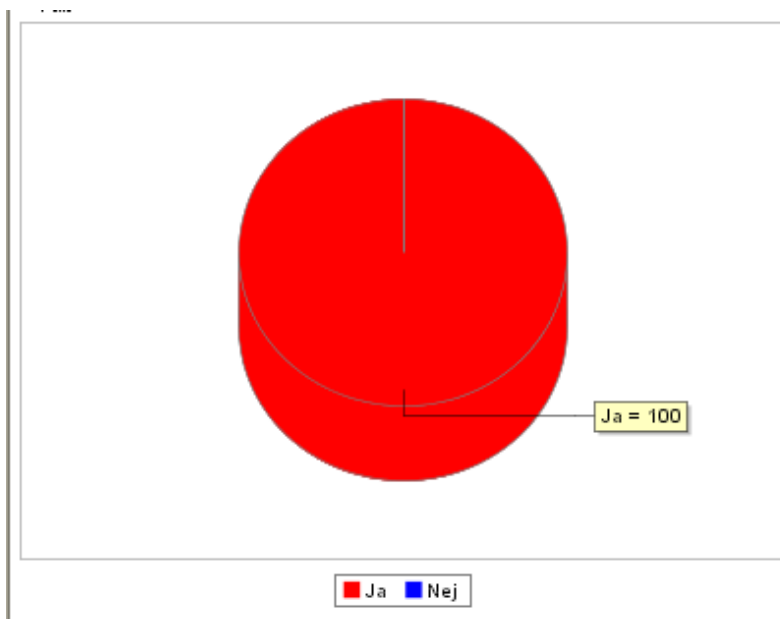
Ja i høj grad. Ved oplægget fra de forskellige grupper kom der mange gode konkrete forslag

Faglig læsning Bog anmeldelser

Har du efter denne workshop fået mere lyst til at lære nye IT-værktøjer?



Har du efter denne workshop mere lyst til at inddrage IT i din undervisning?



Bilag 0 - workshop i Hammel

Som inspiration til design af vores workshop har vi overværet en workshop afholdt på Søndervangsskolen i Hammel mandag den 16. Marts.

Overskriften på workshoppen var: OnMyWay – fokus på læse – og skriveusikre elever

Tidsrammen for workshoppen var fra kl. 14.30 – 17.00

Der deltog 40 lærere på workshoppen – deltagerantallet var sat til 25 deltagere men blev udvidet til 40 deltagere – en del lærere der ønskede at deltage fik afslag.


Forud for kurset var der sendt nedenstående invitation ud:

Invitation til OnMyWay-Workshop

Microsoft og Favrskov kommune vil gerne invitere lærere og ressourcepersoner, der arbejder med læse- og skriveusikre elever til en workshop mandag d. 16. marts kl. 14.30-17.00 på Søndervangsskolen.

På OnMyWay-workshoppen gives et bud på, hvordan vi ved hjælp af it kan støtte læse- og skriveusikre elever ved at skabe en tydelig struktur og lade dem arbejde med forskellige medier i deres skoleopgaver.

Traditionelt løses mange skoleopgaver med tekst, men den teknologiske udvikling har i dag gjort det muligt at bruge billeder, lyd og video på en overskuelig og nem måde. På workshoppen arbejder vi med PowerPoint og andre Office-programmer, som netop kan kombinere tekst med de nævnte medier.

<p>Forvirringstårnet i Babel</p>  	<p>Forvirringstårnet i Babel</p> <p>Den starter med at der er nogle der ville bygge et tårn, og være lige så store og stærke som gud. Men det ville gud ikke have, og ændrede deres sprog! Så de begyndte og skændtes og gik hver til sit. Babel betyder forvirring eller misforstået... Og der er hver sin Babel i hver sin by.</p>	<p>Elevopgave fra kristendom, hvor en elev genfortæller Forvirringstårnet i Babel ved hjælp af billede og videoklip. Bagefter er en del af historien gengivet med tekst.</p>
--	--	--

Ved at lade læse- og skriveusikre elever løse deres skoleopgaver med en kombination af tekst, billeder, lyd og video, får den enkelte elev nye personlige veje til at modtage og formidle viden. På OnMyWay-workshoppen arbejder vi med at lave skabeloner til disse elever. Skabelonerne er fag-

ligt strukturerede arbejdsrammer til forskellige fag, hvor eleverne kan besvare opgaverne ved hjælp af tekst, billede, lyd- og videoklip.



The screenshot shows a user interface for creating tasks. On the left, a blue box contains the text 'Fag, emne, indhold' and 'Elevens navn'. In the center, a dark grey box titled 'Opgavens art' lists options: 'Lærerens beskrivelse til eleven', 'Elevers besvarelse kan indeholde:', 'Tekst', 'Lydoptagelse', 'Billeder/fotos', and 'Videoklip'. To the right of these options are small icons: 'ABCD' for text, a microphone for audio, a sun for images, and a film strip for video. On the far right, a light blue box contains the text: 'På OnMyWay-workshoppen arbejde vi med at lave skabeloner, som kan tilpasses til netop den enkelte elev, det enkelte fag og faglige delmål.'

Skabelonerne er enkle løsninger, som kan hjælpe eleven – OnMyWay – med at skabe struktur på læreprocessen og styrke den faglige læring, så faglighed, faglige metoder og elevens potentiale kan sættes i centrum.

Workshoppen sker i samarbejde med Line Skov Hansen (Korsholm Skole) og Christian Schulz (Haldum-Hinnerup Skole). De vil efterfølgende kunne bidrage med at knytte trådene sammen, så I lokalt i jeres kommune får taget initiativ til at arbejde med disse løsninger på skolerne.

Workshoppen varer 2½ time inkl. pause til forplejning, og programmet ser således ud:

- Introduktion til OnMyWay
- Casestudy: Lav en rapport med indhold af tekst, lyd, billeder og video
- Pause m. forplejning
- Lær at fremstille dine egne skabeloner i Office Word og PowerPoint
- Idéer til udveksling af skabeloner fremover samt demonstration af Learning Essentials, som er et menusystem til læreres og elevers skabeloner

Instruktører: Hanne Voldborg Andersen og John Klesner

Du kan inden kursusstart orientere dig på <http://pilonmyway.spaces.live.com>.

Her kan du finde lidt om rammerne for læring – **OnMyWay** - samt hente materiale til workshoppen.

Tilmelding på mail til Line.Skov.Hansen@skolekom.dk senest 10. marts 2009

Vi ser frem til samarbejdet

Kursusforløb:

Ved ankomst til kurset skulle deltagerne checke ind ved at skrive deres email adresse i skolekom.

Deltagerne startede samlet i en halvcirkel på stole omkring et smartboard.

Hanne Voldborg indledte med at vise hvordan powerpointskabeloner i office 2007 fungerer.

Herefter viste John Klesner et fysik forsøg hvor han henholdsvis forbinder 2 pærer serielt og parallelt.

John viser først hvad der skal gøres i forsøget. Herefter viser han hvordan forsøget kan beskrives ved hjælp af tekst – billeder – lyd og video i powerpoint.

Der deles herefter en opgaveseddel rundt. Se nedenstående:

Forside:

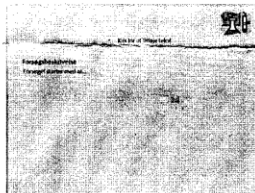

OnMyWay - fokus på læse- og skriveusikre elever 2009

Aktiviteter på OnMyWay workshop

1. Udfyld Naturfagsskabelonen
 Log på maskine med Brugernavnet: testelev
 Password: testelev
 - ✓ Åben skabelonen naturfag Filer\Ny\Mine skabeloner

Udfyld alle sider i naturfagsrapporten med udgangspunkt i at forklare forskelle på parallelle og serielle forbindelser.

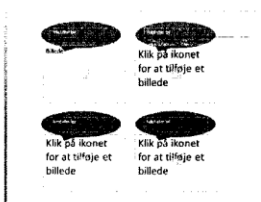
 - ✓ Fotos og video findes på Skolekom\OnMyWay\Materiale
 - ✓ Lyd indtales: Indsæt\Lyd\Optag lyd
 - ✓ Video indsættes: Benyt ikon eller Indsæt\Video\Film fra FIL
2. Rediger naturfagsskabelonen (OFFICE 2007!)
 Tag udgangspunkt i nedenstående fra Vis\Diasmater og rediger til den ligner slide 2

 - ✓ Gem som Skabelon
 - ✓ Send filen til Skolekom\OnMyway\Testversioner
3. Lav en tegneserieskabelon (OFFICE 2007!)
 - ✓ Officeknappe\Ny -
 - ✓ Vis\Diasmater

Lav jeres bud på en skabelon til en tegneserie. Vælg fonte, farver og skærmmeddelelser, som passer til målgruppen. Skabelonen skal mindst indeholde et bud på forside, indholdslayout, creditliste. Eksempel på indholdslayout:

Bagside:



- ✓ Gem som Skabelon
- ✓ Send filen til Skolekom\OnMyway\Testversioner

4. Faglig skabelon (OFFICE 2007!)

Beskriv en faglig aktivitet, fag og indhold som udgangspunkt for udformning af en skabelon. Design skabelonen til jeres ramme.

- ✓ Gem som Skabelon
- ✓ Send filen til Skolekom\OnMyWay\Faglige skabeloner. I overskriften beskrives den faglig ramme - fag og evt. klasstrin

5. Anvendelighed

- ✓ Hvilke elever vil kunne have gavn af at arbejde med disse medier og skabeloner?
- ✓ Hvilke fag og emner vil skabelonerne kunne bruges i?
- ✓ Hvad skal der til på jeres skole for at kunne arbejde med skabeloner?
- ✓ Send jeres besvarelse til Skolekom\OnMyWay\Anvendelighed. Spørgsmålene findes i en mail i konferencen, og I må gerne besvare med at benytte svar på mail.

Yderligere inspiration: <http://pilonmyway.spaces.live.com>

John Klæber fortæller hvad deltagerne skal forberede sig på de efterfølgende sendes ud i grupper.

Microsoft Partners In Learning pilonmyway.spaces.live.com | Side 2

Han giver sig tid til at checke ud med alle deltagerne om der er spørgsmål eller om der mangler afklaring for at kunne udføre opgaverne.

Herefter præsenterer John to resurcepersoner som hjælpere der er til stede i workshoppen. Resurcepersonerne er kolleger som har godt styr på de programmer der skal arbejdes med.

De 40 deltagere sendes nu ud i grupper i 2 tilstødende lokaler. Deltagerne skal fordele sig efter hvilke skoler de kommer fra – ligesom de skal arbejde sammen parvist eller i grupper med 3, med kolleger fra deres egen skole.

Refleksioner om ovennævnte foreløbige forløb som startede kl. 14.30 og sluttede kl. 15.10:

Refleksioner vedrørende tid:

Kurset var programsat til kl. 14.30 men startede først kl. 14.43 – der var ingen der reagerede på dette – det synes at falde naturligt. Personligt har jeg det således at når et kursus er programsat til et bestemt tidspunkt at på dette tidspunkt bør kursusholderen træde frem og byde velkommen og evt. forklare hvorfor at starten udsættes. Det er kursusudbyderen der har værtsskabet og en god vært byder velkommen på det tidspunkt han har inviteret sine gæster. Det vil også være et signal om at deltagernes rettidige fremmøde er bemærket. Det er også et signal om at det indhold der er i workshoppen faktisk er afstemt til den tidsramme der er inviteret til. Så jeg mener at i vores design og afvikling af workshop at vi bør starte til tiden. Ligesom vi skal huske at slutte til tiden. Angående sluttidspunkt. Mener jeg det samme gør sig gældende. Hvis deltagere prioriterer at bruge et antal timer på en aktivitet – så bør aktiviteten også slutte på dette tidspunkt. Overskrides tiden er det et signal om at forberedelsen og afviklingen ikke har været god nok. Ligesom man ikke tager deltagernes øvrige tid alvorligt. Det samme gør sig gældende hvis der ikke er indhold nok til den tid en workshop er afsat til. Så er det også udtryk for dårligt design og gennemførelse. Kort sagt tidsrammerne fra start til slut mener jeg bør overholdes.

Refleksioner vedrørende indhold:

Gennemgangen af først powerpoint og vigtige funktioner og efterfølgende hvordan powerpoint kan bruges i faglige sammenhænge var meget afstemt i forhold til målgruppen.

Det var Hanne Woldborg der gennemgik powerpoints vigtigste funktioner. Mens det var John Klesner der tog udgangspunkt i det faglige, hvor powerpoint var redskabet. Denne forskel blev tydelig ved at der var to undervisere på workshoppen.

Beskrivelse af program fra kl. 15.10 – 15.30 i workshop

Deltagerne var hurtigt i gang med at løse opgave 1. efter en fin introduktion. Som stillads til opgaven var det udleverede opgaveark (se ovenstående) – Opgavearket henviste på en simpel måde til de billede og videoresurser der kunne anvendes til besvarelse af opgaven.

Ved indsættelse af lydfiler viser det sig at mange af grupperne har tekniske vanskeligheder med at få lyden til at fungere. Men da der er en resursepersion og en underviser til stede i begge arbejdsrum – lykkes det hurtigt at få afklaret vanskelighederne.

Det bemærkes at inden de forskellige arbejdsgrupper spørger om hjælp til de tekniske lydproblemer forsøges der i grupperne selv først at løse problemerne.

I grupperne diskuteres der både hvordan opgaven kan løses og hvordan indholdet kan være.

Der er stort engagement foran computerne i alle grupper og lydniveauet er højt.

Tidsrummet for opgaveløsningen er forskellig. Da de første grupper er færdige med besvarelse af spørgsmål 1 er der lidt usikkerhed om hvornår der er kaffepause.

John kommer ind kl. 15.30 og fortæller at nu er der kaffepause. Han "glemmer" dog at fortælle hvor længe der er kaffepause og hvad der skal ske efter kaffepausen. Han undlader også at fortælle hvad der skal ske med det produkt deltagerne lige har produceret – Skal det gemmes eller ?

Refleksioner over 1. Arbejdsperiode:

Fordelingen i grupper afhængig af tilhørsforhold til skoler og kolleger synes at fungere fint. Det er jo netop sammen med sine kolleger at den efterfølgende brug og anvendelse formentlig vil finde sted.

Det at deltagerne kom i grupper med kendte ansigter betød også at man straks kunne påbegynde arbejdet uden at skulle bruge tid på afstemning af samvær med ukendte personer.

Ved at arbejde i grupper blev alle faser af arbejdet og indholdet italesat. Dette betyder at det der foregik var bevidste handlinger for hvilke der forud er foregået en refleksion eller været en viden der er blevet formidlet.

I grupperne hørtes ofte spørgsmålet: Hvordan synes i vi skal gøre dette? Dette spørgsmål affødte så refleksioner og fælles ansvarsfølelse i grupperne for opgavens udførelse.

Kan tekniske problemer undgås? Og skal de undgås ?

Det var tydeligt at grunden til de tekniske vanskeligheder omkring indtaling af lyd kunne være undgået – hvis der var sket en afprøvning inden kurset. Men omvendt så ved at der var tekniske vanskeligheder så afspejlede workshoppen jo også den virkelighed som deltagerne oplever i deres hverdag. Der fandt jo således en genkendelighed og en parallel læring sted. Nemlig ved at John og resursepersionerne viste hvordan man kan tackle forskellige tekniske vanskeligheder.

Omvendt så er problemet med tekniske vanskeligheder at tiden den går – og at tiden til opgaveløsning forsvinder for deltagerne !! – så denne pointe er vel at tekniske vanskeligheder ikke kan undgås. Hvis de sker så kan der finde læring sted. Der skal bare helst ikke være ret mange for så går den afprøvning og læring der var sat tid af til tabt.

Gruppestørrelsen på 2 eller 3 så ud til at fungere fint. Det var deltagerne selv der valgte om de ville være 2 eller 3 i grupperne. Det synes at afhænge af relationer og tilhørsforhold hvordan deltagerne fordelte sig. Det kan bør overvejes om hvilken størrelse en gruppe bør have – når vi designer vores workshop. En umiddelbar refleksion var at i 3 mandsgrupperne var der altid en af deltagerne der havde et bud på hvad næste trin i opgaven kunne være samt have bud på indholdet i dette trin. 2 mands grupper er måske lidt mere sårbare i forhold til dette. Vælger man 2 mands grupper bør der måske overvejes nøjere hvordan gruppesammensætningerne foregår – mens der i større grupper måske ikke er samme behov for planlægning af sammensætning.

Gruppestørrelserne bør også afhænge af indhold og rammer for opgaveløsningen.

I kaffepausen var der mulighed for kaffe, te, sodavand og flutes med pålæg. Dette var meget fint. Hvilket formidler godt værtskab og omsorg for deltagerne og deres behov – på dette tidspunkt af dagen hvor mange inden deltagelse har haft en fuld undervisningsdag.

Efter den første kop kaffe var indtaget begyndte der at indsnige sig en usikkerhed om hvad det videre forløb var. Skulle man tilbage i grupperne ? eller var der fælles samling ? og hvornår starter vi igen ?

I vores design og gennemførelse af workshop bør vi være opmærksomme på at ved hver afbrydelse skal vi fortælle om rammerne for det videre forløb herunder tidsrammer. Det er min antagelse at mange lærere er tidsfaktoren en vigtig kilde til struktur. (tidsfaktoreren er alle lærere jo hele tiden afhængige af i forhold til en skoledag).

I noterne har vi beskrevet at der blev udleveret et opgaveark. I virkeligheden er der udleveret et aktivitetsark. Ordet opgave nævnes ingen steder. Det er aktiviteter der foregår.

2.fællessamling kl. 15.45 – 16.15

I kaffepausen blev der fortalt at der var fællessamling i opstartsrummet. John holder et oplæg på 30 minutter.

Han fortæller bl.a. om den nye diasmaster som kun er tilgængelig i powerpoint 2007 og om hvilke muligheder denne giver. Han viser også hvordan en skabelon laves. Under oplæget slukker computeren. Dette skyldes at alle skolens computere er sat til at lukke ned kl. 16.00 – og at de lige netop havde glemt denne computer som John anvendte ikke var indstillet til at undgå nedlukning. Computeren startes op igen og i den tid det tager fortæller John om nogle små faghæfter fra Microsoft.

Ved afslutningen af oplægget fortæller John at de sidste 3 opgaver skal løses og han viser hvordan de evt. kan løses.

2 af opgaverne er handlingsbaserede opgaver mens den 3 opgave er en opgave der skal reflekteres over. Opgaverne er som den første opgave beskrevet på det udleverede opgaveark.

Inden grupperne sendes ud minder John deltagerne om at disse opgaver skal lægges op i skolekom så alle deltagerne efterfølgende har adgang til dem. John fortæller ikke om tidsrammen der er til at løse opgaverne.

Refleksioner over 2. Fællessamling:

Da det ikke var tydeligt for deltagerne at der efter kaffepausen skulle være fællessamling og hvornår denne begyndte var der lidt uro i starten af Johns oplæg – da deltagerne kom ”dryssende” ind.

Igen er John rigtig dygtig til at vise forskellen mellem programmets funktioner og programmets anvendelse.

Det er anvendelsen der fylder mest i hans oplæg. Nedlukningen samt genstart af computeren tager tid. Denne tid betyder at deltagerne efterfølgende har mindre tid til udførelsen af de 3 opgaver. Kunne man i denne situation have valgt at skære en af opgaverne væk ? eller fordele opgaverne således at de deltagere der skulle ind i det ene grupperum løste den ene opgave mens dem i det andet grupperum løste den anden opgave ? og at man så i begge grupperum løst den 3 opgave som var en refleksionsopgave.

Tidsrammen deltagerne havde til at løse de 3 sidste opgaver var den samme tid som de havde fået til den første opgave. Det der yderligere var forskellen var at besvarelserne skulle blive tilgængelige for alle deltagerne.

Beskrivelse af program fra kl. 16.15 -16.45 i workshop

Deltagerne går straks i gang. Der er flere reaktioner på at de mener at tidsrammen er for stram. ” puh- det er godt nok meget vi skal nå på meget kort tid”. Men der arbejdes hårdt og som i første workshop arbejdes der. Støjniveauet er faldet og i denne periode ser det ud som om at der er mindre snak. Deltagerne sidder i denne runde ud som om de er koncentrerede (evt er de trætte – svært at vurdere forskellen). Kl. 16.45 kommer John Klesner ind i arbejdsrummet hvor deltagerne er i gang.

Han stiller et spørgsmål til deltagerne som appellerer til refleksion: ” Kan i se potentialet ved at bruge powerpoint 2007 ?”

Han fortsætter ved at fortælle deltagerne at det er gennem øvelser man lærer mulighederne i powerpoint at kende.

Desuden vil han sikre sig at alle kan komme ind i Skolekom. Han beder derfor alle deltagerne logge sig på skolekom. Da deltagerne er logget på skolekom gør han dem opmærksom på at der ligger en mappe med 3 spørgsmål som han gerne vil have at de bruger 5 minutter på at besvare. Han gør også opmærksom på at grunden til at der ikke ligger skabeloner i den fælles konference i skolekom er at skabelonerne skal tilpasses den enkelte elev.

Deltagerne gik herefter i gang med at besvare de 3 spørgsmål samt ligge skabeloner ind i den fælles konference.

Refleksioner over sidste arbejdsperiode i workshoppen.

Deltagerne oplever tydeligt at kravet om at aflevere et produkt er vigtigere end processen med at udarbejde skabeloner. (Ønsker de at være gode studerende eller er der andre årsager?) Dette kan være årsagen til at der er mere stille i grupperne i denne arbejdsperiode.

Hvordan kan proces og produkt vægtes i forhold til hinanden.

Ved her 2 dage efter at se på de besvarelser der er lagt ind i forhold til refleksionsspørgsmålet og de skabeloner der blev udarbejdet er det min vurdering at grunden til det begrænsede antal indlæg er manglende tid.

At kun ca. halvdelen af deltagerne har besvaret spørgsmålene kan jeg kun se skyldes manglende tid. De besvarelser der er kommet er meget korte og formelle. Besvarelsen ville formentlig være foldet mere ud hvis der var afsat mere tid til dette. Det samme gør sig gældende omkring de skabeloner der er lagt ind i den fælles konference.

Det burde måske været overvejet om ikke en eller flere af arbejdsopgaverne i den sidste periode burde været udeladt.

Generelle kernepunkter til vores videre arbejde i design af workshop:

- Invitation der klart fortæller hvad man får ud af at deltage – hvilke behov den dækker.
- Vekselvirkningen mellem samling af deltagerne og opdeling fungerer godt.
- Først en kort gennemgang af funktioner i ikt værktøjet (her powerpoint) – repræsenteret ved den ene kursusholder. Dernæst en faglig præsentation hvor ikt værktøjet blev redskabet – repræsenteret ved den anden kursusholder. Ville potentialet og motivationen have været endnu tydeligere og større hvis det havde været den modsatte rækkefølge?
- At vi skal være tydelige med at holde den røde tråd omkring emnet i vores design.

- Tidsrammerne for aktiviteter start og sluttidspunkter skal være tydelige
- Det er vigtigt at være opmærksomme på at forskyder tidsplanen sig – så skal vi løbende være parate til at korrigere i vores program. Således at vi ikke kommer til at gennemføre opgaver og aktiviteter der ikke er tid til.
- At det er meget igangsættende at bruge undervisningsmetoder der både appellerer til refleksion og forudsætter handling.
- At en del af opgaverne fører til færdige produkter der kan vidensdeles
- Vi vil have aktiviteter frem for opgaver på vores workshop
- Deltagerne var sammen i grupper af 3 eller parvist. Men altid med en fra egen team/skole
- At vi bør lave henholdsvis aktiviteter der er handlingsbaserede og aktiviteter der skal reflekteres over.
- At vi skal øve os i at formulere refleksive fremadrettede spørgsmål – eks.: Kan i se potentialet i fortællerværktøjer ?

Bilag P - vores eget turningpoint

Allan:

Hvad var mit turning point i forhold til inddragelse af it i mit arbejdsliv ?

Som privat person har jeg altid haft en tiltrækning af ny teknologi. Jeg havde købt en computer tidligt men brugte den mest til spil og skrivemaskine.

I forhold til arbejdsliv var min anvendelse af it mest tilknyttet som et redskab til udførelse af forskellige ting.

Jeg har igennem mange år gået ”udenom” computerne i forbindelse med undervisning af flere årsager:

- Ofte virkede computerne ikke når man forsøgte
- Programmerne var for komplicerede
- Jeg havde ikke overblik over hvordan jeg kunne komme videre hvis jeg gik i stå med et program.
- Jeg kendte ikke grundlæggende funktioner
- Dovenskab – det er lettere at undervise eleverne som jeg plejer
- Nervøs for at miste kontrol – når eleverne anvendte computerne i frikvartererne brugte de dem som spillemaskiner –i timerne var de slukkede. Hvis jeg inddrogede it i undervisningen hvordan kunne jeg så forhindre dem i at spille ?
- Kunne se mulighederne for at komputere kunne anvendes kompensatorisk. Men havde svært ved at se hvordan de kunne gøre det de plejer at gøre ved at bruge computeren (manglende evne til redidaktisering)

Mit turning point kom i forbindelse med at it-rygsækken vandt udbredelse. Pludselig var det et krav at vi skulle lave it rygsæk kurser for ordblinde elever. Denne opgave fik jeg sammen med en kollega.

Vi fik en uges tid til at forberede et 4 ugers rygsækkursus for 6 elever.

Vi brugte bl.a. ugen på at læse litteratur og lære programmerne bedre at kende.

I kursusperioden planlagde vi indhold og form i fællesskab. Denne fælles planlægning gav os endvidere mulighed for at i fællesskab at finde svar på hvorfor noget havde ”drillet” – vi var begge to konkurrencemennesker hvorfor vi dagligt gav hinanden udfordringer.

Et eksempel kunne være:

”Hvordan kan man bevare opsætningen af indskannet dokument, således at eleven kan lave sine besvarelser på dokumentet”?

Den der først finder svaret skal have kage til forberedelsen den efterfølgende dag.

Desuden kunne vi tænke højt når noget drillede og møde forståelse eller modtage hjælp.

Det tætte samarbejde i en længere periode gav mange uvurderlige erfaringer og mod.

Men det der måske især var kendetegnende var at det var fantastisk sjovt at få noget til at lykkes som vi tidligere ikke kunne finde ud af.

Desuden var det fantastisk meningsfyldt. Eleverne lavede logbøger. Det der var kendetegnende var at eleverne igennem disse gav udtryk for øget selvtillid og tro på egne evner. Eleverne var stolte over at kunne noget i dag som de bestemt ikke kunne i går.

Eleverne havde oplevelsen af at kunne være deltagende i normalklassen når de var færdige med kurset.

Det at it pludselig blev fantastisk meningsfyldt var et turningpoint for mig.

Kort efter vi var startet med disse it-rygsæk forløb blev vi bedt om at undervise 50 talepædagoger og lærere i Århus kommune. De skulle til at investere og implementere it-rygsække.

Vi skulle undervise og berette for disse i 2 dage.

Dette følte vi os meget usikre på da vi kun var ”begyndere” indenfor feltet. Men blev præsenteret som erfarne i kursuskonceptet.

Vi brugte rigtig meget tid på at forberede os til dette kursus. Som forløb fint. Min pointe er i denne sammenhæng er at vores erfaringer dels blev italesat og at kurset gav så meget mening, at vi efterfølgende fik mange henvendelser – som gav os følelsen af at vi var kompetente og på rette vej.

Siden har jeg vist været det vi kalder ”selvprogrammerende” inden for nogen områder med it..

Allan

Turning point - point og no return

Som privat person har jeg, når jeg tænker tilbage, ikke haft den store fidus til teknologi. Computere var besværlige, mine ting blev ofte væk, computere var i den grad upålidelige, det pædagogiske kørekort på seminarieret var i en trist og grå kælder, sidst på eftermiddagen og...gab. Jeg fik først en mobil, da min mor gav mig en i fødselsdagsgave....(det er sørme den model, som jeg har endnu).

At teknologien havde et potentiale, så jeg nok første gang, da jeg deltog i et pilotprojekt omkring afprøvningen af et e-læringsforløb for lærere. Her opdagede jeg, at man via teknologi og internettet kunne skabe et nyt rum for samarbejde, dialog, refleksion og videndeling. Jeg har været med til en del pilotprojekter af denne art. Det sidste havde som tema: Kvalitet i specialundervisningen. Det handlede om hvordan IKT kunne bruges som et kompenserende og forebyggende redskab i undervisningen. Kurset var igen e-learning, jeg deltog i det sammen med en kollega. Kursets didaktiske design var således tilrettelagt, at man fik inspiration, teori, dernæst en opgave, der var knyttet på praksis derhjemme og ens erfaringer og refleksioner skulle skriftliggøres, fremlægges digitalt på kursets platform etc.

Kurset gav ikke decideret nogle IKT praktiske færdigheder i sig selv, men opgaverne satte en ramme om det, at gå hjem og afprøve nogle af de ting, som vi havde hørt om på kurset. Sideløbende med dette kursus, var et par af mine elever på kursus i CDord, jeg deltog som lærer også.

Med disse to afsæt begyndte jeg og min kollega at inddrage IKT i undervisningen. CDord, Fresko, Frilaesning... etc. Vi brugte vores opgaver på specialundervisningskurset til at lægge planer og opstille mål for den undervisning, som vi ville inddrage IKT i. Vi udvalgte elever og beskrev deres forudsætninger og ZNU.

Mit turning point kom, da jeg opdagede at disse redskaber gjorde en forskel for nogle elever, da jeg følte mig mere tryk ved disse programmer introducerede jeg dem for hele klassen - jeg opdagede, at

jeg med IKT kunne skabe nogle arbejdsbetingelser, hvor eleverne blev mere selvhjulpne og nogle gange...eller ofte ligefrem motiverede. Det slog mig pludselig, at uanset hvor godt troede jeg kendte et redskab, så fandt eleverne altid nye funktioner og anvendelser, som jeg ikke selv havde tænkt på. Jeg fik fornemmelsen af, at der lå en god energi i mange redskaber i forhold til elevernes læring. Jeg begyndte, at blive selvprogrammerende. Ligesom man opstiller mål for sine elever opstillede jeg i min bevidsthed mål for mig selv og hvad jeg ville prøve/afprøve af forsk IKT værktøjer.

Så fik jeg tiltusket mig nogle timer som "pædagogisk it vejleder"... kom på MIL. Hoppede på det hurtigt kørende tog - elearning, web 2.0. Jeg opdagede og erfarede så mange spændende arbejdsformer og redskaber, former for kommunikation og kreativitet og veje til viden - dette blev mit point of no return. Via en udvidet brug og øjenåbner for alle de potentialer teknologien og nettet kan have, ja, så blev jeg hooked.- motiveret og det at være selvprogrammerende blev en drivkraft for at kunne tage alt det nye og spændende i brug. ;-)

Line.

Mit turning point ift. it er da min dansklærer i gymnasiet i 1989 tvinger os til at skrive på computer når vi skal arbejde. Hun går meget op i procesorienteret skrivning og layout - to discipliner der er (væsentligt) sjovere hvis man har en computer til rådighed. Gymnasiet havde lige investeret i 15 nye computere det år vi startede.

Ellen Krogh, som dansklæreren hed, insisterede på at vi skulle give hinanden positiv kritik og derefter gennemskrive vores stile en gang til. Vi syntes dengang det var dybt latterligt at VI skulle give hinanden kritik - det var da et job for læreren. Det paradigme-skift som hun vel et eller andet sted pressede os til var at bevæge os væk fra den traditionelle lærer-elev-rolle over til en mere selvkørende studerende.

Der blev også oprettet et skriveværksted i EDB-lokalet hvor der sad en lærer som kunne give en respons på stilen FØR man afleverede. Det benyttede jeg mig naturligvis flittigt af til stor forargelse for flere af mine klassekammerater som syntes det var decideret snyd at få hjælp til at skrive opgaven af en lærer. Mine opgaver blev klart bedre og det som der var fokus på var vel processen.

Samtidig fik jeg langt bedre ordenskarakter hvis jeg afleverede udprintede opgaver istedet for håndskrevne. Man kan sige at Ellen positivt særbehandlede dem som benyttede computer - hvilket de andre var frustrerede over - men hun havde jo åbenbart set hvad som ville komme siden hen.

Min stærke side dengang var helt klart at lave flot layout - jeg husker stadig da word 2.0 kom frem og man for første gang faktisk kunne se (wysiwyg) det samme layout på skærmen som det der blev printet ud. Jeg havde også et valgfag i design hvor vi lavede avis i PageMaker (lidt à la publisher) og grafisk design i AutoCad - et program arkitekter bruger.

Også programmer som Corel Draw og Photoshop har jeg brugt timer på bare at klikke mig rundt i. Det har været det udforskende som har drevet det. Hvad sker med billedet hvis man lægger det her filter på etc. etc.

Jeg havde så også en konkret arbejdsopgave, nemlig at layoute Vedbæk skoles månedlige blad hvor jeg brugte nogle af de kompetencer jeg havde fået på gymnasiet og selv leget mig frem til. Det var sjovt at komme ned på et trykkeri med disketten og se at de professionelle layoutere sad med det samme program som jeg arbejdede i derhjemme.

Vi havde ingen pc i hjemmet i de tre år jeg gik i gymnasiet - først da jeg startede på seminariet fik jeg min første computer...men der var jeg allerede hooked.

Ditte har en væsentlig indskydelse til mine overvejelser - hun kunne nemlig huske at jeg havde fortalt at jeg i folkeskolen havde valgfaget Blindskrift i 3 år!! på gammeldags skrivemaskiner UDEN strøm! Denne færdighed - at jeg faktisk kunne skrive blindskrift gav mig et gevaldigt forspring i forhold til de andre elever. Motivationen for at vælge blindskrift var når jeg så min far sidde og skrive artikler rent uden at kigge på skrivemaskinen - jeg syntes det var FANTASTISK at det kunne lade sig gøre. Ja og så er vi vel tilbage til alle urmenneskers forbilleder nemlig deres forældre.....eller hvad siger Kempler-drengen til den forklaring :-)

På seminariet fortsatte interessen - her kom så internettet i 1995 som jeg også kastede mig frådende over. Hvordan laver man en hjemmeside var noget at det første jeg bare måtte have styr på. Jeg underviste bl.a. seminarielærere og studerende i internettets lyksageligheder.

I slutningen af min seminaritid tog jeg arbejde som lærer på Futurekids - en computerskole for børn 4-15 år. Konceptet Futurekids kom fra USA - og ideen var at eleverne ikke lærte tilstrækkeligt it i folkeskolen og derfor havde brug for et andet sted at få de færdigheder. Det var MEGET amerikansk, med et hav af merchandise - klistermærker efter hver bestået time etc etc.

Jeg var faktisk i praktik i Århus på den første Futurekids-skole i Danmark - det var i 1994. Jobbet var død-sygt i længden - FutureKids havde præcise curriculum beskrivelser af hvad instruktørerne skulle sige time for time - uge efter uge - måned efter måned - dræbende.....

Genrelt tror jeg at det at opleve engagerede lærere på it-området bl.a. har været en væsentlig del af min udvikling.

Og det var jo faktisk kun på gymnasiet at jeg havde 2 lærere der fik tændt mig. I folkeskolen og på seminariet var der ikke nogen 'flammer' der kunne tænde :-)

Hele mit lærerliv har jeg arbejdet som it-vejleder og forsøgt selv at være den inspirator der tænder elever og sidenhen lærere med it-flammen :-)

Eleverne har altid været parat til at suge til sig af min it-viden, men siden 2003 hvor jeg har arbejdet på Usserød skole synes jeg der er sket et skred i den rigtige retning også for lærerne. I 2003 kom intranettet for alvor igang på mange skoler - og de lærere som sad og håbede på at det nu snart ville gå over blev en uddøende race.

Nå - dette var mine ord - en sjov lille øvelse som jeg faktisk aldrig har gjort mig før - interessen for it har ligesom bare været et grundvilkår for mig - men sjovt at tænke tilbage på at min fascination for blindskrift som 8-årig faktisk har indflydelse på det jeg laver i dag.

/ Anders /

overvejelser over hvad der kan tænde...eller ikke kan:

Det at gå i stå er dræbende...hvordan undgår man at folk går i stå? Stilladset skal være der.
Hvis man er for afhængig af hjælp er der ingen drive...
Forventninger til én

manglende forventninger fra andres / forældres side... du har sku ikke det der skal til.

Bilag Q - display

	Pointe 1	Pointe 2	Pointe 3	Pointe 4	Pointe 5	Overraskelser
	Det er anderledes, at bruge og inddrage IKT i undervisningen, men det er ikke mere tidskrævende, end så meget andet.	At deltagerne ved at være undersøgende, skabende og reflekterende oplever nye muligheder i forhold til deres undervisning (re-didaktisering).	At deltagerne oplever det undersøgende fællesskab som en ressource og inspiration til hvordan man kan tilgå et nyt IKT værktøj	Myten om, at underviseren skal være specialisten skal aflives.	Deltagerne skal ved afslutningen af workshoppen have den oplevelse at der er en mulighed for selv og i fællesskab med deres kolleger at fortsætte med at lære samt anvende nye IKT værktøjer.	
Vores rolle			Deltagerne beskriver workshoppen som hyggelig. De oplever en tryk og fordomsfri stemning blandt undervisere og deltagere. Underviserne melder klart ud at de ikke står med alle de rigtige svar – men at deltagerne selv skal arbejde sig frem til løsningen med underviserne i en facilitator-rolle.			Deltagerne nævner at de gode rammer og det fine værtsskab betyder noget for deres udbytte af kurset. De føler sig trygge og taget sig godt af – hvilket er en af forudsætningerne for at lære nyt. Som en af deltagerne udtrykker det i besvarelsen af spørgeskemaet: "Aktiv-vejen frem - Hyggeligt-vejen frem"
Dagens aktiviteter/udf	Deltagerne oplevede at det færdige Photostory-	Photostory kan benyttes som alternativ til plancher. Herved sættes flere				En af overraskelserne på workshoppen var den sult

<p>ordringer</p>	<p>projekt blev et flot produkt, også ved en meget lille indsats.</p> <p>Der er stor mulighed for at differentiere undervisningen i arbejdet med Photostory.</p> <p>Programmet Photostory har mange anvendelsesmuligheder.</p> <p>Deltagerne kommer selv med pædagogiske scenarier; boganmeldelse med Photostory, faglig læsning, arbejde med tolkning af en roman, dokumentere idrætsundervisningen, dokumentation af en lejr tur, konkurrence om hvem der kan lave den bedste fortælling i Photostory, dokumentation overfor forældrene i ForældreIntra, ugebøger.</p>	<p>kulturteknikker i spil.</p> <p>Photostory vil let kunne benyttes som evalueringsredskab der på en meget tydelig måde viser hvad eleven har været i stand til på et givent tidspunkt.</p>				<p>deltagerne havde efter at komme i gang med at bruge ikt i undervisningen. Ved tilmeldingen til workshoppen var invitationen ikke mere end et par timer gammel før alle pladser var optaget.</p> <p>Denne sult afspejlede sig også i det efterfølgende spørgeskema hvor samtlige deltagere oplevede at de efter workshoppen havde fået mere lyst til at lære nye it-værktøjer at kende samtidig med at de også udtrykte ønske om at benytte mere IKT i deres undervisning.</p>
-------------------------	--	---	--	--	--	--

<p>Workshoppens program og organisering</p>	<p>Forud for workshoppen var der placeret mapper med lyd, billeder og baggrunde som deltagerne kunne benytte til den første opgave. Dette hjalp deltagerne med at holde fokus på den væsentlige opgave, nemlig at lære Photostory at kende, uden først at skulle søge efter brugbart stof til deres præsentation.</p>	<p>Workshoppen gav deltagerne ”mod på” selv at anvende Photostory i deres egen undervisning. Programmet oplevedes let tilgængeligt og så længe udstyret ude på skolerne fungerer, er der ikke længere forhindringer for inddragelsen af IKT i undervisningen.</p> <p>Tilgangen til arbejdet med IKT er meget eksperimenterende og ’trial and error’-funderet.</p> <p>Deltagernes sprog er fyldt med verber som ’prøve’ og ’forsøge’ og det er på denne måde at mange af programmets funktioner opdages.</p>	<p>Deltagerne føler det er trygt at lære noget i fællesskab med kolleger fra egen skole og eget team. På den måde bliver det lettere at fortsætte udviklingen og brugen af IKT når man vender hjem fra kursus.</p> <p>Det at deltagerne sidder sammen i små grupper gør at programmet føles lettere tilgængeligt – hver gang deltagerne går i stå er der altid ideer til hvordan man kommer videre. Hvis man skal sætte sig ind i noget derhjemme bliver det straks mere uoverskueligt – og derfor opgives der oftere.</p> <p>De deltagere som arbejder sammen parvist er mere dynamiske og har mere meningsudveksling end i tremandsgrupperne. Arbejdsprocessen oplevedes af deltagerne som en meget social proces. De brugte vendinger som ’socialt læringsmiljø’, interageren, samtidig med at der også blev kommenteret positivt på den</p>	<p>Myten om at læreren skal være specialisten aflives ikke på workshoppen.</p> <p>Tværtimod giver deltagerne udtryk for at hvis læreren ikke selv har fuldstændig styr på alt det tekniske når de inddrager IKT i deres undervisning så vil læreren miste det faglige overblik.</p>		<p>Nogle af deltagerne havde selv medbragt bærbare computere hvorpå de installerede Photostory ved hjælp af den udleverede cd.</p> <p>(samtlige deltagere havde medbragt digitale billeder til brug ved produktion af egen Photostory efter frokost.</p> <p>En del havde også bærbare computere, kameraudstyr, kabler, USB-sticks og cd’ere med billeder på)</p> <p>Flere deltagere har refleksioner omkring hvordan og hvad de kan bruge Photostory og det lærte til privat; børnebørn, konfirmation.</p>
--	---	---	---	---	--	--

			gode stemning; 'vi grinede meget'.			
--	--	--	------------------------------------	--	--	--

Bilag R - plancher fra workshoppen

Efter at deltagerne havde arbejdet i 5 forskellige grupper med programmet Photostory om formiddagen – fik hver gruppe en følgende spørgsmål:

Skriv på en planche hvilke muligheder og udfordringer programmet Photostory giver.

Grupperne fik udleveret plancher og skriveredskaber – samt tildelt ca 15 minutter til at reflektere og nedskrive.

Her er indholdet af refleksionerne nedskrevet på plancherne

Gruppe 1

Planche

Muligheder:

- Det er godt at både billeder, skriftsprog og talt sprog anvendes i programmet.
- Det er godt at mange danskefaglige discipliner er i brug/spil samtidig
- Elevernes egne bidrag motiverer
- Programmet giver differentierings muligheder
- Alle laver noget de bliver glade for
- Eleverne får mulighed for at forholde sig til "historiens forløb" og derved skabe helhed med billeder og tekst

Udfordringer:

- Teknik der ikke fungerer
- 25 elever til 1 lærer
- Det er vigtigt at der er forberedt billede og lyd til eleverne inden de går i gang.

Gruppe 2

Planche

Muligheder:

- Programmet giver mulighed for at arbejde praktisk musisk i fagen
- Programmet kan bruges som et tværfagligt redskab
- Giver mulighed for visualisering
- Programmet kan virke motiverende
- Programmet giver store muligheder for differentiering

- Det er et inkluderende redskab
- Der kan laves film om grammatiske emner – der kan visualiseres

Gruppe 3

Planche

Muligheder:

- Store muligheder for differentiering – de svage elever har mulighed for at lave noget på niveau med de øvrige elever
- Programmet er motiverende
- Der er mulighed for indtaling af tekst
- Der kan stilles krav om "et godt resultat" fra alle

Udfordringer:

- Rammerne er vigtige
- Læreren skal være "klædt på"

Gruppe 4

Planche

Muligheder:

- Programmet styrker fantasien
- Programmet styrker kreativiteten
- Programmet styrker undervisningen i elevernes interesser
- Giver mulighed for at give eleverne oplevelsen af få både et færdigt og rigtigt produkt
- Programmet kan bruges i forbindelse med:
 - Dagbøger – referat fra en lejrskole, temaugle, emne, mv.
 - Eventyr
 - Boganmeldelser
 - Forfatterskab
 - Lydtræning
 - Grammatik – eleverne bruger egne billeder og sætter lyd/tekst ind i nutid og datid. De kan også arbejde med udsagnsord med programmet
 - Fremmedsprog

- Lære at fortælle en historie ved at sætte udvalgte billeder i rækkefølge

Udfordringer:

- Starte med at anvende programmet i de små klasser, hvor eleverne kun anvender få elementer/effekter. Herefter kan elementerne/effekterne udbygges..... og udbygges

Gruppe 5

Planche

Muligheder:

- Programmet giver mulighed for it i undervisningen
- Variation af undervisningen
- Undervisningsdifferentiering
- Mulighed for at skabe et flot produkt
- At arbejde og være sociale
- Kan bruges til:
 - Boganmeldelser
 - Faglig læsning
 - Dagbøger/ugebøger
 - Ved tværsuger
 - Lejrture
 - Avisemne

Udfordringer:

- Det tekniske (pc, kamera, usb-nøgler)
- Gode billeder – organiseringen heraf
- Lyd og musik
- Indtaling af lydspor

